إعداد المعلم وتدريبه...

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

منشورات جامعة دمشق

كلية التربية

إعداد المعلم وتدريبه

الدكتور

خالد طه الأحمد

جامعة دمشق


وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

فهرس المحتويات:

العنوان	الصفحة
مقدمة الكتاب	٩
الفصل الأول – دواعي إعداد المعلم وتدريبه	١٣
أولاً- أهمية المعلم في العملية التربوية.	١٧
ثانياً – اختيار المعلم.	٢٤
ثالثاً – التكامل بين الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثنائها.	٣٨
رابعاً – الأنشطة والتدريبات العملية.	٤١
الفصل الثاني – مناهج إعداد المعلم قبل الخدمة	٥١
أولاً – أهداف إعداد المعلم .	٥٤
ثانياً – محتوى مناهج إعداد المعلم.	٦٠
ثالثاً – الأنشطة والتقنيات في إعداد المعلم	٦٧
رابعاً – مستويات وأنماط إعداد المعلمين.	٧٠
خامساً – تقويم الطالب المعلم.	٧٥
سادساً – الأنشطة والتدريبات العملية.	٨٠

Damascus University

الفصل الثالث – التربية العملية في إعداد المعلم	٨٥
أولاً – تصميم الدروس.	٨٧
ثانياً – التعليم المصغر.	٩٢
ثالثاً – التربية العملية.	٩٩
رابعاً – الأنشطة والتدريبات العملية.	١١٠
الفصل الرابع – تخطيط التنمية المهنية للمعلمين:	١٢١
أولاً – تحديد الاحتياجات التدريبية.	١٢٣
ثانياً – الخطة العامة للتدريب والتنمية المهنية.	١٢٩
ثالثاً – تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها.	١٣٣
رابعاً – التربية المستمرة للمعلم.	١٣٩
خامساً – الأنشطة والتدريبات العملية.	١٤٨
الفصل الخامس– المنحى التكاملي متعدد الوسائط في تدريب المعلمين	١٥٥
أولاً – التعيينات التدريبية.	١٥٨
ثانياً – الحلقات الدراسية.	١٦٤
ثالثاً – التعليم التوضيحي.	١٦٩
رابعاً – البحوث الإجرائية.	١٧٢
خامساً – الأنشطة والتدريبات العملية.	١٧٧

الفصل السادس – الجودة الشاملة في تكوين المعلمين:	١٨١
أولاً – مبادئ الجودة في تكوين المعلمين.	١٨٤
ثانياً – معايير الجودة في تكوين المعلمين.	١٩٠
ثالثاً – إجراءات اعتماد معايير الجودة في تكوين المعلمين.	٢٠٥
رابعاً – الأنشطة والتدريبات العملية.	٢١٣
الفصل السابع – استراتيجيات تكوين المعلمين وفق الجودة الشاملة	٢١٨
أولاً – تدريب المعلمين المبني على أساس الكفايات.	٢٢١
ثانياً – تدريب المعلمين وفق المنحى التحليلي لمهارات التعليم.	٢٢٥
ثالثاً – تدريب المعلمين القائم على التفريد.	٢٣٠
رابعاً – التعليم الافتراضي في تدريب المعلمين.	٢٣٤
خامساً – الأنشطة والتدريبات العملية.	٢٤٦

Damascus University

الفصل الثامن – تقويم برامج تكوين المعلمين	٢٥٣
أولاً – تقويم أهداف إعداد المعلمين.	٢٥٦
ثانياً – تقويم مناهج إعداد المعلمين.	٢٥٩
ثالثاً – تقويم التدريب في أثناء الخدمة ومراحله.	٢٦٣
رابعاً – الأنشطة والتدريبات العملية.	٢٧٤
بعض المصطلحات: انكليزي / عربي.	٢٧٩
المراجع العربية.	٢٨٥
المراجع الأجنبية.	٣٠٠

Damascus University

مقدمة الكتاب

عندما نتكلم عن التربية والتعليم، يتضح الدور الخطير للمعلم، نظراً للمركز الأساسي الذي يحتله في النظام التعليمي، باعتباره حجر الزاوية في أي إصلاح أو تطوير تربوي. ولهذا، وفي ظل التطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة، ومع بروز ظاهرة العولمة، لم يعد يكفي أن يُتقن المعلم المادة العلمية وأن يلقنها للمتعلمين، بل أصبح عليه أن يكون قادراً على تجديد معلوماته باستمرار ومتابعة المستجدات العلمية والمهنية، وأن يكون منفتحاً على المعرفة العلمية، وقادراً على بناء علاقات إيجابية مع الآخرين، وعلى الانفتاح على المجتمع المحلي والعالمي.

وفي كثير من الدول تم وضع معايير دقيقة لاختيار الطلبة المعلمين وقبولهم في مؤسسات إعداد المعلمين بحيث تتوافر فيهم الخصائص الشخصية المناسبة للتعليم، إلى جانب الكفاءة الأكاديمية، وتم السعي لجذب العناصر الممتازة والموهوبة للمهنة، والمتميزة بالدافعية والالتزام، وذلك من خلال تحسين الظروف الاقتصادية للمعلمين برفع رواتبهم الأساسية وتحسين نظام المكافآت والحوافز والسلم الوظيفي، وتحسين ظروفهم الاجتماعية والمعنوية بتوفير الاحترام الاجتماعي لهم واعتبار مهنتهم مهنةً مرموقةً، وتوفير الظروف التي ترفع من قيمة الذات المهنية لديهم، وكذلك تحسين ظروف عملهم المدرسي بتطوير الإمكانات التعليمية للبيئة المدرسية بمختلف عناصرها، وإيجاد مثيرات للنمو المهني لهم بحيث يتحمسون للعمل، وتصبح مهنة التعليم منافسة للمهن الأخرى.

من جهة أخرى، ونظراً للتطورات المستمرة في مختلف المجالات واحتياج المعلمين بالتالي إلى تجديد معلوماتهم في المجالات التي يعملون فيها، تهتم كثير من الدول بتوفير فرص التدريب في أثناء الخدمة للمعلمين ولسائر

الأطر التربوية لتطوير مهاراتهم وزيادة معارفهم بحيث تتلاءم مع التطور العلمي المتسارع، وتؤدي إلى تغيير حقيقي في العمل التربوي، داخل الصف الدراسي وخارجه، مع التركيز على خبرات تعد حديثة، مثل: تكنولوجيا المعلومات والاتصالات – التربية الصحية والبيئية – التربية من أجل حقوق الإنسان والتفاهم الدولي ومكافحة العنصرية – والاتصال باللغات الحية وغيرها.

وفي هذا الكتاب تغطيةٌ لكافة عناصر تربية المعلم بمراحلها المختلفة، بدءاً من اختياره مروراً بإعداده قبل الخدمة في مؤسسات إعداد المعلمين إلى تدريبه أثناء الخدمة وصولاً إلى مساعدته في تحقيق النمو المهني والترقي الوظيفي.

أما المنهج المتبع في هذا الكتاب فهو الترتيب الزمني لفصوله، فقد ابتدأتْ بأهمية المعلم اختياراً وإعداداً وتدريباً، وانتهتْ بتقويم شامل لبرامج الإعداد قبل الخدمة، والتدريب أثناء الخدمة، بما في ذلك النمو المهني والتعلم الذاتي.

أما ضمن الفصول فقد تم اعتماد الترتيب المنطقي لموضوعات الفصل الواحد، ابتداءً بالمفهوم والأهداف وانتهاءً بالتقويم.

ولأن هذا الكتاب مؤلف لمقرر إعداد المعلم وتدريبه في جزئيه النظري والعملي ؛ فقد جاء العملي في ثنايا النظري إضافةً إلى الأنشطة والتدريبات العملية التي جاءت في كل فصل من فصوله. وقد احتوت هذه الأنشطة والتدريبات العملية على عددٍ لا بأس به من أدوات العمل والتقويم ومن أساليب الأنشطة والتدريبات العملية. ولا بُدَّ من الإشارة أخيراً إلى أن فصول هذا الكتاب وموضوعاته تغطي جميع مفردات المنهاج لهذا المقرر مع الحرص على تحقيق التوازن المنطقي بين الفصول والموضوعات.

وبعد مرور ست سنوات على تدريس الطبعة الأولى من هذا الكتاب، وتجريب موضوعاته وأنشطته التدريبية صار لا بد من إعادة النظر فيه وتعديله وقد تم بالفعل تعديل هذا الكتاب تعديلاً جذرياً سواء في حجمه أم في مضمونه فقد حذفت فصول وأقسام وتم اختصاره وكذلك تمت إضافة فصول وأقسام جديدة تستوجبها المستجدات والتطورات العلمية والتربوية وعلى رأسها تقنيات الجودة الشاملة وفي تقنيات المعلومات والاتصالات منها خاصة.

المؤلف.

Damascus University


وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الأول

دواعي إعداد المعلم وتدريبه

أولاً- أهمية المعلم في العملية التربوية.

ثانياً – اختيار المعلم.

ثالثاً – التكامل بين الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثنائها.

رابعاً – الأنشطة والتدريبات العملية.

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

التمهيد:

إن ما يجب أن يكون عليه المعلم هو من الأهمية بحيث يجب أن نوليه الاعتبار المناسب سواء من حيث الإعداد قبل الخدمة أو من حيث التدريب في أثنائها، لقد فقدت مهنة التعليم في الوقت الحاضر الكثير من القدسية التي كانت لها، وتدنت تبعاً لذلك مكانة المعلم الاجتماعية، وأصبح الناس ينظرون إلى المعلم وكأنه شخص عادي يستطيع كل من خطر على باله أن يزاول مهنة التعليم، بسبب الحاجة الماسة لتجنيد أكبر عدد ممكن ليصبحوا معلمين ويسدُّوا النقص الحاصل في العدد المطلوب منهم نظراً للزيادة المطَّردة في عدد الملتحقين بالمدارس نتيجة التزايد السكاني وديمقراطية التعليم وتطبيق شعار: التعليم للجميع؛ وتدنى دخل المعلم كما تدنى مركزه الاجتماعي والاقتصادي كذلك مما قلل من رغبته في العمل والمواصلة فيه والولاء له، ومما كان له أثره على مستوى إنتاجه، وفقد الحافز لحماسته وإخلاصه.

وترتب على نقص المعلمين في العديد من نظم التعليم العربية أن ارتفعت نسبة المتعلمين إلى المعلم الواحد الأمر الذي يؤثر في جودة التعليم وفعاليته. هذا فضلاً عن الاتجاه نحو الاستعانة بمعلمي الضرورة (الوكلاء) مما نجم عنه تدني المستوى الكيفي للعملية التعليمية ومن ثم تقصير التعليم عن تحقيق أهدافه المنشودة. (عدس، ١٩٩٦، ٢٢)

وهكذا صار لزاماً علينا أن نعيد النظر في المعلم من حيث: اختياره وإعداده وتدريبه. وتسهيلاً للحديث عن هذه الأمور الهامة لا بد من الفصل بينها وتوضيح كل منها، ولذلك فإننا سوف نشير في هذا الفصل إلى أهمية المعلم ثم إلى أهمية اختياره أي قبول الطالب المتقدم إلى مؤسسة إعداد المعلمين ثم إلى أهمية إعداده قبل الخدمة Pre-Service Preparation وأخيراً تدريبه في أثناء الخدمة In-Service Training ولا بُدَّ من التأكيد هنا

على الفصل بين مرحلتي الإعداد والتدريب وكذلك بين هذين المصطلحين وضرورة عدم الخلط بينهما. إلا أن جميع هذه المراحل هي أنظمة فرعية تتكامل في نظام واحد هو نظام تربية المعلمTeacher Education وذلك لتحقيق مبدأ التعلم مدى الحياة والاحتفاظ بكفاية المعلم الدائمة.

ولا بد من الإشارة هنا إلى أن مسمّى / المعلم / لا يقتصر على معلم مرحلة تعليمية محددة وإنما يشمل المعلم في كل المراحل التربوية والتعليمية بدءاً من مرحلة التعليم قبل الابتدائي / رياض الأطفال / إلى التعليم الجامعي، ويُضاف إلى هؤلاء جميع العاملين في الإدارات والقطاعات التربوية المختلفة إضافةً إلى المشرفين التربويين والفنيين بل وحتى المدربين أنفسهم.

ومع التفجر العلمي والتكنولوجي والتطور السريع الذي يشهده عصرنا الحاضر، لم يعد يكفي أن يتقن المعلم المادة العلمية التي يُدَرِّسُها ليقوم بعمله بفاعلية ونجاح، فلم يعد مجرد ملقن للمعرفة، كما كان في المدرسة التقليدية، بل أصبح عليه أن يكون موجهاً ومنسقاً ومشجعاً ومحفزاً لتعليم المتعلمين، وقادراً على فهم حاجاتهم وخصائص نموهم وعلى توجيههم وإرشادهم وتأمين الأجواء المناسبة لتيسير مشاركتهم الفعالة، وتعلمهم الذاتي وتنمية ميولهم وقدراتهم، ومساعدتهم على النمو المتكامل، وإعدادهم لمواجهة مطالب الحياة في عصر سريع التغير.

كما أصبح على المعلم أن يُساعد المتعلمين على الوعي بمشكلات بيئتهم والإسهام في حلها، وتعويدهم الانضباط الذاتي واحترام الغير والتضامن الاجتماعي. هذا إلى جانب تقديم تربية من أجل الديمقراطية والتسامح وتقدير الاختلافات الثقافية والسلام وحقوق الإنسان والتفاهم الدولي، ليس بوساطة المحاضرات والتلقين، بل من خلال الممارسة الديمقراطية وتطبيق هذه المفاهيم

عملياً في الصف الدراسي، وإفساح المجال أمام المتعلمين للمشاركة في اتخاذ القرارات في جميع المواقف المدرسية.

أولاً- أهمية المعلم في العملية التربوية:

يحتل تأهيل المعلمين في كثير من الدراسات والبحوث مكانة مركزية ذلك أنه لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى المعلمين فيه.

ولهذا أكدت منظمة اليونسكو على عد عملية إعداد المعلم Teacher Preparing بمنزلة استراتيجية لمواجهة أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، ذلك أن الأبنية المدرسية والتجهيزات والمرافق والمناهج والكتب والوسائل التعليمية على أهميتها وآثارها المختلفة في العمل التربوي، تبقى محدودة الفائدة إذا لم يتوفر المعلم الكفوء، بل ويرى بعضهم أن معلماً كفوءاً مع منهج قاصر خير من معلم قليل الكفاءة مع منهج متميز، وكتاب متقدم ومادة تعليمية أحسن إعدادها، فالمعلم يعد أهم عنصر في منظومة التعليم بعد أن عد المتعلم محور العملية التربوية.

إن القضية التي يمكن تأكيدها هنا هي أن مستقبل التربية رهن بالارتقاء بمستوى المعلم والنهوض بمهنة التعليم ومن الواضح أن الارتقاء بمكانة المعلم ومستواه العلمي والنهوض بعمله هو الأساس الذي يستند عليه النهوض بالأعمال والمهن الأخرى كافة. إذ يمثل التعليم وزناً كبيراً في تدعيم البنيان الاقتصادي والاجتماعي والثقافي في المجتمعات الحديثة وهو بذلك يعد قوة لا يستهان بها في إحداث التطور والتقدم ولذلك فإننا لا نبالغ كثيراً إذا قلنا إنه بالقدر الذي نتصدى به لمناقشة قضية المعلم مناقشة علمية صريحة فإننا نضمن البداية الصحيحة والمقدمة الضرورية لتطوير التربية ومهما تصورنا من وجوه لإصلاح النظام التعليمي من حيث مناهج التعليم والكتاب المدرسي وتقنيات التعليم الحديثة ثم أبقينا المعلم يؤرقه مركز اجتماعي هابط، أو يضعف من شأنه

إعداد ضعيف أو تقلقه ضغوط اقتصادية متنامية فلن تثمر وجوه الإصلاح من دون صلاح المعلم.

وعلى الرغم من وجود العديد من الأدلة والبراهين والدراسات التي تثبت أهمية المعلم: إلا أن الواقع العملي يختلف عن ذلك التصور النظري، كما أن الأمر يختلف بين الدول المتقدمة والدول النامية بل وحتى بين دولة نامية وأخرى ولهذا.فقد أصبح من الضروري إعادة النظر في أعمال المعلم ووظائفه باستمرار، والعمل على جعله واعياً لتطور أدواره، ومستعداً للقيام بالأدوار والوظائف الجديدة.

ومن العوامل الأساسية في زيادة كفاءة المعلم رغبته في التعلم باستمرار وقدرته على تحسين مهاراته الذهنية بما يكفل له تقبل الجديد والمحافظة على مستوى عال من الكفاءة وهذا يتطلب منه تجديد معارفه ومهاراته باستمرار وأن يتخلى عن بعض الأدوار التقليدية، ويعوضها بأدوار جديدة، فبدلاً من أن يعرف ما يحفظ من معارف، عليه أن يعرف كيف وأين يمكن أن يحصل على المعرفة، لأنه قد يواجه مواقف متعددة تكون مهمة للمدرسة وللمجتمع يضطر إلى ممارستها علاوة على عمله العادي، كأن يكون باحثاً في المدرسة، أو اختصاصياً في التعليم بوساطة الحاسوب، أو مساعداً لأولئك المتعلمين الذين يعانون من مشكلات تعليمية، إضافة إلى أعمال أخرى قد يقوم بها، وللاضطلاع بجميع هذه الأدوار يحتاج المعلم إلى قدرات اجتماعية وديناميكية وإلى معرفة عامة ومعرفة تخصصية وتماسك ذهني وقدرة على التكيف.

وانطلاقاً من أهمية الدور الذي يقوم به المعلم في المؤسسات التعليمية من حيث التكوين العلمي والثقافي للمتعلمين والتشكيل الأخلاقي والسلوكي لشخصياتهم، احتلت قضية إعداد المعلمين في الوقت الراهن أولوية خاصة لأنها قضية التربية نفسها، وأنها تحدد طبيعة الأجيال القادمة ونوعيتها التي يتوقف

عليها مستقبل الأمة، خاصة وأن وظيفة المعلم لم تعد مجرد نقل المعلومات إلى المتعلمين بل صارت تتطلب من المعلم ممارسة القيادة، والبحث والتقصي، وبناء الشخصية الإنسانية السوية، كما تتطلب قدرات ومهارات في الإرشاد والتوجيه وفن التعليم.

وتعد عملية تكوين المعلم إحدى الموضوعات التي شغلت ومازالت تشغل المتخصصين في دول العالم بوجه عام، والمهتمين بشؤون التربية والتعليم بوجه خاص، وقد استثمرت أموال كثيرة في العديد من البلدان لمحاولة اكتشاف خصائص وأنشطة المعلم الفعال، وتوصل المربون في التسعينات من القرن العشرين إلى الاقتناع أكثر من أي وقت مضى أن التحسين الجذري لنوعية التربية التي يمكن أن يتلقاها المتعلمون يتوقف إلى حد كبير على نوعية التعليم الذي يوفره المعلمون أي على فاعلية المعلمين ومهاراتهم في خلق الأجواء المناسبة لتسهيل عمليتي التعلم والتعليم.

ولأن من طبيعة عمل المعلم أن يواجه مؤثرات خارجية وداخلية كثيرة، اجتماعية ونفسية واقتصادية وعلمية كما يواجه توسعاً هائلاً في حجم المعرفة الإنسانية، فإن أي جهود تبذل لتحسين أي جانب من جوانب العملية التعليمية لا يمكن أن تؤدي إلى التقدم التربوي المنشود ما لم تبدأ بإعداد جيد للمعلم قبل الخدمة Preservice preparation.

لقد تزايد الاهتمام بتطوير نظام تكوين المعلم يوماً بعد يوم، وأصبح تكوينه تكويناً جيداً من أهم الأولويات في العملية التعليمية، لأن جودة النظام التعليمي The Quality of an educational system تتوقف بالدرجة الأولى على جودة معلميه Quality of teachers.

وبعد أن سخر التقدم التكنولوجي للتربية إمكانات واسعة، ووضع أمامها حلولاً عديدة ميسرة تعددت تقنيات التعلم من نصوص مكتوبة وسمعية وبصرية

وإلكترونية، وتقدمت تكنولوجيا التربية وصار المعلم في ظل هذا التقدم مطالباً بالقيام بأدواره الاجتماعية، والنفسية، إضافة إلى التربوية، ولن يتحقق ذلك إلا بما لديه من أساس نظري تربوي يمكنه من القيام بأدواره المستقبلية المتعددة.

وعلى الرغم من تعدد الأدوار التي يقوم بها المعلم المستقبلي أو معلم القرن الحادي والعشرين، إلا أن هذه الأدوار متداخلة ومتكاملة وتختلف باختلاف المرحلة التعليمية التي يعمل فيها، وباختلاف طبيعة المادة الدراسية التي يدرسها، وباختلاف خصائصه الشخصية التي تميزه من غيره من المعلمين. هذا ولم يعد منهج أي مساق دراسي قادراً على الإحاطة بمعلومات المادة الدراسية التي يغطيها، حتى في أعلى مستويات التخصص في هذه المادة بالذات.

وتأتي في طليعة أسباب ذلك المعلومات المستجدة الناجمة عن التفجر المعرفي التي لا يستطيع الكتاب، سواء المقرر منه أم المرجعي، أن يحتويها بين دفتيه، إضافة إلى الكم الكبير الذي لا يقدر عقل المتعلم على تخزينه، ولقد استجر ذلك مهام كثيرة على المعلم أن يضطلع بها، منها: (الأحمد، ٢٠٠٦، ٥٧-٦١).

١- تعليم المتعلم كيف يتعلم:

إذا كانت المدرسة لا تستطيع أن تزود المتعلم بكل شيء أمام تسارع المعلومات والاتصالات، فإن عليها أن تكسب ذلك المتعلم استراتيجيات التعلم الذاتي والمهارات الأساسية المتعلقة به.

ولأن تحصيل المعرفة واحد من الأمور الأولية لتحقيق التعلم، فإن المعلم اليوم مطالب بإكساب المتعلم المهارات الرئيسية التي تؤهله على الأقل للتعامل

مع وسائط الاتصالات الحديثة، كاستخدام الحاسوب والإنترنت والهاتف الخلوي كي يستطيع الاستفادة منها في تعلمه.

٢- تشجيع التعلم التعاوني:

إن للتعلم التعاوني مزايا كثيرة ووظائف متعددة يتطلبها العصر الحديث، ولقد أصبح مستحيلاً تقريباً على شخص واحد أن ينجز مشروعاً بمفرده. ومعظم الأعمال اليوم، حتى التربوية منها، تنظم في مشروعات تحتاج إلى العمل الزمري أو الفريقي أو ما ذكر له من تسميات أخرى، والمهم في ذلك كله أن هذا العمل يتطلب مهارات كثيرة بدءاً من مهارات التواصل (كالإصغاء والاستجابة والتعبير المفهوم، وفهم الآخر، وإفساح المجال للمشاركة) وحتى توزيع الأدوار، أو تقاسم العمل بين المشاركين فيه، وهذا كله غيّر بعمق دور المعلم الذي يجب أن يوجه ويرشد بدلاً من أن يزود بالمعرفة فحسب عن طريق النقل أو التلقين.

٣- تنمية الإبداع والابتكار:

لم يعد الجانب المعرفي وحده هو المطلوب، وإنما على المعلم اكتشاف مواهب الطلبة وإمكاناتهم الكامنة من جميع النواحي: فالموسيقى والرياضة والتمثيل والرسم كلها أصبحت من الأمور التي تحظى بالتقدير داخل رحاب المدرسة، بعد أن كانت تعد ثانوية أو دخيلة عليها، وليس مكانها داخل جدرانها، لهذا نرى اليوم أن رياضياً ماهراً يقبل في الجامعة، معفى من المتطلبات المفروضة على الطلبة، تشجيعاً لقدراته في هذا المجال، كذلك نشاهد أن إبداعات الطلبة وابتكاراتهم أصبحت تحظى بالتقدير والتشجيع، ففي كل عام تعرض تلك الابتكارات، ويتم تكريم أصحابها بطرائق مختلفة حتى إن شركات وأماكن عمل مختلفة قد تتعاقد مع هؤلاء قبل إتمام دراستهم وهذا كله غير من مهام المعلم، وأصبح عليه أن يعرف هؤلاء الموهوبين ويتعهدهم بالرعاية لتنمية

مواهبهم كما عليه أيضاً أن يتعلم أساليب التعامل معهم، من جهة، والطرائق المناسبة لتدريسهم من جهة أخرى، وهذا ما أوجد تخصصاً جديداً هو تعليم الموهوبين ذوي القدرات الخاصة.

٤- تزايد مسؤولية المعلم عن الصحة النفسية لطلبته:

أصبح المعلم يخضع لدورات تدريب مستمرة، قد تمتد أشهراً أو أكثر، تؤهله للتعامل مع المشكلات السلوكية والنفسية لطلبته كما تجعله قادراً على تقديم الإرشاد والتوجيه النفسيين اللازمين قبل أن يحيل المشكلات المستعصية إلى المختصين ولذلك اهتمت مؤسسات تكوين المعلمين بالإرشاد النفسي التربوي.

٥- إسهام المعلم في تطوير العملية التربوية:

بدءاً من الأهداف التربوية التي كانت السلطة التربوية قد وضعتها. ففي التربية التقليدية يكون على المعلم عادة الالتزام بالمنهاج والكتاب المجسد له، من دون إلزام له بإبداء الرأي أو تقويم ما هو قائم، ولذلك كانت مشاركته صورية في هذا المجال إن حدثت، على النقيض من مهام المعلم الجديدة التي من بينها الاشتراك الفعلي بكل ما يتعلق بالمناهج وما من شأنه أن يفضي إلى تحسينها بل تطويرها باستمرار.

٦- تزايد مسؤوليات المعلم الاجتماعية:

ويتم ذلك عن طريق الاتصال بالأهل من أجل العناية بأبنائهم من سائر الجوانب، وخاصة فيما يتعلق بأمور الدراسة والمشكلات السلوكية، ثم عن طريق علاقة المدرسة بالمجتمع، وبهذا يكون من بين أدوار المعلم الجديدة الريادة الاجتماعية التي من مهامها غرس قيم العمل الجماعي في نفوس الطلبة، وتعويدهم الحياة الديمقراطية، وتشكيل قيمهم المستقبلية، ومعاملتهم كشركاء

فعليين في العملية التربوية، وهذا يقتضي منه إعداد فعاليات تسهم في تحقيق تلك الشراكة على أرض الواقع، سواء في مجال تعلم المعارف والمعلومات وإنماء الفكر، أم في مجال الإدارة الصفية وحل المشكلات الطلابية.

٧- بروز الأدوار المستقبلية للمعلم:

يستخدم مصطلح الدور للدلالة على مجموعة من الأنشطة والمهام المتكاملة، والأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع من قبل شخص ما، يقوم بوظيفة معينة، أما الأدوار المتغيرة للمعلم فهي تلك الأدوار التي تنتقل به من وظيفة التدريس التقليدي إلى الأدوار المتجددة والمرتبطة بالتغيرات الراهنة والمستقبلية.

مع الإشارة إلى أن تسمية هذه الأدوار بالمستقبلية لا ينفي كونها قد بدأت تتوضح معالمها وممارساتها في بداية القرن الحادي والعشرين ولكنها ستبقى تحتم وجود طريقة جديدة لتطوير تكوين المعلم الذي يستطيع أن يقوم بهذه الأدوار التي تخرجه عن الإطار المتبع السائد في مؤسسات تكوين المعلمين التقليدية.

إن التغيرات التي تحصل في بنية المناهج التربوية ومحتواها والتطورات التي ترافقها في تقنيات التعليم وأساليب توظيفها، داخل المدرسة وخارجها، نتيجة للعلاقة القائمة بين محتوى المناهج وطرائق التدريس والتقنيات الملائمة، أمر يستدعي تجديداً في تأهيل المعلم لإغناء خبراته العلمية والعملية.

لقد كان للمتغيرات العالمية المعاصرة انعكاسات وتأثيرات في جودة العملية التربوية بعناصرها المختلفة، وعلى رأسها المعلم الذي تأثر دوره تأثراً إيجابياً بالغ التعقيد، وبالتالي فقد تغير دوره من مصدر للمعلومات وملقن للمتعلمين إلى مرشد ومنسق للتعلم والتعليم وتأتي الأدوار المتغيرة للمعلم والمهام

الحديثة والمتطورة المنوطة به مقدمة ضرورية للنهوض بالعملية التعليمية لتساير بل لتسهم في تلك التغيرات العالمية المتسارعة.

كما أصبحت متطلبات إعداد المعلم متغيرة تبعاً للأدوار المتغيرة للمعلم، فمهنة المعلم متغيرة، وأدواره متنوعة، وتبدو الحاجة ضرورية لتوصيف برامج الإعداد اللازمة لتحقيق هذه الأدوار، مع الإشارة إلى صعوبة تلقين هذه الأدوار ليحفظها المعلم لأنها ليست نهائية في عصر يتسم بالتغير السريع والتقدم العلمي والتقني الهائل، ولكن الأجدى من ذلك هو تعليم المعلم كيف يتعلم الأدوار المتجددة التي تفرضها طبيعة هذا العصر في حاضره ومستقبله.

ثانياً- اختيار المعلم

من الملاحظ أن المعيار الأساسي لاختيار العناصر الجديدة للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين في أغلب الدول العربية، إنما يتمثل في معدل الشهادة الدراسية المطلوبة، وحتى طبقاً لهذا المعيار ورغم ضعف دقته، فإن العناصر التي تقبل بمؤسسات الإعداد تنتمي في الجملة إلى الدرجات المتوسطة من معدلات الشهادة الدراسية المطلوبة.

وليس من شك في أن عدم التوفيق في اختيار المتقدمين للمهنة – وفقاً للمعايير الموضوعية– يعكس أثره السلبي على مدى قيام المعلمين بأدوارهم، ومن ثم على مخرجات العملية التعليمية، هذا إلى جانب الأثر السلبي لقبول عناصر غير ملائمة لمهنة التعليم ومن ثم تقليل جاذبية المهنة للعناصر الجيدة.

ولنا أن نتصور أداء المعلم إذا لم يكن راغباً في مهنة التعليم أو أن قدراته لا تؤهله لها. وتكون المشكلة أكبر إذا ما كان دافع الشاب لقبول العمل بمهنة التعليم هو التخلص من البطالة.

إنّ هذه الأمور مجتمعة أدت إلى ضعف توخي الدقة في اختيار العناصر المناسبة لمهنة التعليم من بين الطلبة المتقدمين إلى مؤسسات إعداد المعلمين العربية، بل أصبحت هذه المؤسسات – في بعض الأحيان – ترحب بمن يتقدم إليها بغض النظر عن الصفات المرغوبة.

١ – مشكلات قبول الطلبة في مؤسسات إعداد المعلمين:

تعدُّ مشكلات اختيار الطلبة المتقدمين إلى مؤسسات إعداد المعلمين العربية وقبولهم، من المشكلات الشائكة التي تُثير كثيراً من الجدل والتباين في الآراء، ليس في الأوساط التربوية فقط، وإنما أيضاً في قطاعات عريضة من المجتمعات العربية، ولعل ذلك يرجع إلى أنّ سياسات القبول بهذه المؤسسات تحكمها مجموعة متشابكة من المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية.

ومن بعض المشكلات الأساسية التي تنجم عن نظام اختيار الطلبة المتقدمين إلى مؤسسات إعداد المعلمين:

إنّ النظام التعليمي في جميع البلاد العربية لا يحصل من مخرجاته إلا على أضعف العناصر، في الوقت الذي يقدم للقطاعات الأخرى أفضل مخرجاته.

١–١– إنّ مؤسسات إعداد المعلمين بأنواعها المختلفة – وبصرف النظر عن تبعيتها – عجزت حتى الآن عن الوفاء باحتياجات النظام التعليمي، ومطالب التوسع التي يواجهها باستمرار، وذلك بسبب عزوف الناشئة عن الالتحاق بهذه المؤسسات مما يدعو السلطات التربوية إلى الاستعانة بمعلمي الضرورة لسد العجز.

١–٢– هبوط المستوى التعليمي والثقافي للخريجين، وهذا تأكيد للعلاقة العضوية بين مدخلات التعليم ومخرجاته، فإذا أردنا مخرجات جيدة من

النظام التعليمي، فلا بُدَّ أن نبدأ بمراجعة الأسس والمعايير التي نختار في ضوئها مدخلات هذا النظام والتي يمثل المعلمون فيها النصيب الأكبر، بعد المتعلمين طبعاً.

وعلى الرغم من تعدد الجوانب والقضايا التي تناولتها بعض المؤتمرات والندوات في مجال إعداد المعلم وتأهيله وتدريبه، وكثرة الدراسات والبحوث التي تناولت مختلف هذه الجوانب، إلا أنَّ قضية التحاق الطلبة بمؤسسات إعداد المعلمين ما زالت لم تحظ باهتمام كافٍ حتى اليوم.

إنَّ مشكلات قبول الطلبة في مؤسسات إعداد المعلمين بالوطن العربي، لا يمكن عزلها عن إطارها الاجتماعي والاقتصادي والإعلامي، وما يرتبط بذلك من متغيرات، ومدى تأثيرها على واقع المعايير التي تستند إليها هذه المؤسسات في انتقاء الطلبة للالتحاق بصفوفها.

فتحقيق مبدأ ديمقراطية التعليم والتعليم للجميع، ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وما نتج عن ذلك من التوسع الكمي الهائل في التعليم أدى إلى نقص واضح في أعداد المعلمين في كثير من الأقطار العربية أو تدنٍ في نوعية المعلمين المطلوبة.

ومما يزيد من حدّة المشكلة ما تُعانيه كثير من الدول العربية وبعض دول العالم من العزوف الواضح من قبل الطلبة والذكور منهم خاصة عن الالتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين. وربما ترجع أسباب هذا العزوف إلى المشقة التي يُعانيها المعلم في حياته المهنية، وتدني راتبه وحوافزه بالمقارنة مع المهن الأخرى، وقلة الفرص المتاحة للنمو المهني والمشاركة والتأثير في الأمور المتعلقة بالمسائل المهنية الأساسية، ووقوف بعض اللوائح والأنظمة عثرة أمام مبادرات المعلم وتجديداته مما يؤدي إلى انخفاض مكانته الاجتماعية ويصبح

عنصراً ضعيف التأثير في المجتمع. وفي هذا المجال يمكن إبراز المشكلات التالية: (الأحمد، ١٩٩٧، ٩)

- النظرة التقليدية التي ينظرها المجتمع إلى المعلم، بل نظرة المعلم إلى نفسه على أنه أقل من غيره من أصحاب المهن الأخرى.
- قلة إثارة مهنة التعليم لطموحات الشباب ورغباتهم في الصعود الاجتماعي.
- إحساس الشباب بما يتحمله المعلم من إرهاق شديد نتيجة العمل مع جماعات كبيرة من الأطفال والمراهقين.
- المستويات المتباينة في مهنة التعليم من حيث التأهيل العلمي والتربوي والممارسة، ومن حيث الرواتب والمكافآت والتعويضات.
- قلة توفر الخدمات الاجتماعية والسكنية والصحية والعلمية والثقافية وغير ذلك مما يتوفر لغير المعلمين من أصحاب المهن الأخرى.

ولذلك نجد المعلمين يبدؤون عملهم بحماسة ثم يفقدون الرغبة فيها بسبب المرتّبات وظروف العمل غير الجذابة، فتقل حماستهم لمهنتهم واندفاعهم المبدئي في أداء رسالتهم التربوية والتعليمية.

ومع أنّ هناك إجماعاً على أن المعلم هو أهم عنصر في العملية التعليمية، وأنه مهما تطورت الوسائل ومهما تقدمت التكنولوجيا فلن يتم التعليم إلا بمعلم، وأنّ للمعلم دور الرأس في العملية التعليمية، إلا أن الملاحظ أنه لا يبذل في اختياره وفي حسن الإشراف على أدائه والتطوير المنتظم لإمكاناته ما يساوي المكانة التي يتبوؤها من الناحية النظرية. وتشير الكثير من الدراسات إلى عزوف الشباب عن مهنة التعليم وضعف انتماء المعلمين إلى المهنة بالرغم من شغلهم إياها، ولن يوجد إسهام فعال للمؤسسات التعليمية في صنع مستقبل

أفضل للأمة العربية، ما دام المعلم يعاني من أزمة انتماء وعدم رضا بهذه المهنة. (الرشيد، ١٩٨٨).

٢- معايير مقترحة لقبول الطلبة في مؤسسات المعلمين*:

٢-١- معايير المتطلبات الصحية:

- أن يكون قوي البنية عموماً.
- أن يكون خالياً من الأمراض السارية.
- أن يكون خالياً من الأمراض المزمنة.
- أن يكون خالياً من عيوب النطق.
- أن يتمتع بالاتزان النفسي.

٢-٢- معايير المتطلبات الأخلاقية:

- أن يكون حسن السيرة والأخلاق.
- أن يبدي موضوعية في أحكامه.
- أن يتحرى العدل في سلوكه وأحكامه.
- أن يتقبل أخطاء الآخرين غير المتعمدة.
- أن يتقبل النقد البناء من الآخرين بصدر رحب.
- أن يجمع بين الحلم والحزم.
- أن يتحلى بالصبر والمرونة.
- أن يتحلى بالصدق.
- أن يكون لديه استعداد واضح لتعديل سلوكه نحو الأفضل.

٢-٣- معايير المتطلبات العلمية والثقافية:

- أن يكون حاصلاً على الشهادة المطلوبة بدرجة جيد كحد أدنى.

* هذه المعايير من إعداد المؤلف وقد حكّمها عدد من الخبراء

- أن يمتلك القدرة على التعبير باللغة العربية الفصيحة.
- أن تكون لديه معرفة ببعض إسهامات العرب والمسلمين في الحضارة.
- أن تكون لديه معرفة بالنقد الموضوعي والتحليل العلمي.
- أن يكون لديه إلمام بالوسط الذي يعيش فيه.
- أن تكون لديه ثقافة وطنية وقومية.
- أن يكون لديه إلمام بالشؤون العالمية.
- أن يكون لديه إلمام بالثقافة العامة.
- أن يمتلك معرفة بالحوسبة والمعلوماتية.
- أن يبدي معرفة بالتوازن الحيوي وأهميته في البيئة.
- أن يعرف أهمية تأثير الإنسان على التوازن الحيوي في البيئة.
- أن يُلِمّ ببعض المشكلات البيئية المحلية والوطنية.
- أن يعرف أهمية التربية البيئية وضرورتها في التعليم.

٢ – ٤ – معايير المتطلبات المهنية:

- أن يكون لديه اتجاه إيجابي نحو مهنة التعليم.
- أن يُبدي تقديراً للتعلم الذاتي.
- أن تكون لديه معلومات أولية عن شؤون التعليم.
- أن يُبدي قدرةً على التفكير وحل المشكلات.
- أن يُبدي قدرةً على الحوار المتبادل.
- أن يكون قوي الملاحظة.
- أن يكون سريع البديهة.
- أن يكون حسن المظهر والهندام.
- أن يقدر الالتزام بالمواعيد واحترام الوقت.

٢ - ٥ - معايير المتطلبات الاجتماعية:

-أن يعرف أهم أهداف المجتمع.

-أن يعرف أهم مشكلات المجتمع.

-أن يعرف أسماء بعض الهيئات الاجتماعية في مجتمعه المحلي.

-أن يبدي ميلاً نحو التعاون مع الغير.

-أن يبدي استعداداً للخدمة العامة.

-أن يبدي اتجاهاً إيجابياً نحو المحافظة على الملكية العامة.

-أن يعطي تفسيراً مقبولاً لبعض الظاهرات السكانية.

-أن يبدي وعياً للمفاهيم والبرامج المتعلقة بتنظيم الأسرة.

-أن يعبر عن أهمية التربية السكانية من حيث كونها وسيلة لتحسين نوعية الحياة.

٣- أساليب اختيار الطالب في مؤسسات المعلمين:

٣-١- الفحص الطبي:

على أن سيتم ذلك من قبل لجنة من الأطباء من ذوي الاختصاصات المختلفة، وأن يكون هذا الفحص فحصاً مسؤولاً وحقيقياً لا فحصاً شكلياً كما يجري عادةً. وذلك حتى لا يتسرب من هذا الفحص بعض المصابين بأمراض مزمنة أو سارية أو من ذوي الإصابات والعاهات التي تمنعهم من مزاولة مهنة التعليم بكفاءة صحية وبدنية لائقة.

٣-٢- المقابلة الشخصية:

تستهدف المقابلة الشخصية أمرين:

الأول: تحديد الصفات الظاهرية العامة للطالب مثل: الشكل العام – الحالة البدنية والصحية – طلاقة الحديث – وضوح الصوت – مدى الخلو من عيوب الكلام، وغير ذلك من الصفات الظاهرية.

الثاني: التعرف بشكل عام على السمات الشخصية للطالب، ومدى طبيعة هذه السمات، ومدى خلوه من الاضطرابات، وكذلك مدى طلاقة التفكير ومرونته، واتساع أفقه، وخلفيته الثقافية في المجالات المختلفة الصحية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية ومدى تتبعه للأحداث والمشكلات المحلية والعالمية.

أما الشروط الخاصة لضمان نجاح المقابلة الشخصية فهي: (راشد، ١٩٩٦، ٢٣-٢٩)

٣-٢-١- الإعداد الجيد للمقابلة الشخصية:

وذلك بالتخطيط المسبق والتحضير الجيد لها من حيث اختيار المكان وتحديد الزمان مع توخي الدقة والتنظيم والموضوعية ومراعاة أصول تسجيل المعلومات عن كل طالب متقدم.

٣-٢-٢- تحديد خطة المقابلة الشخصية وأسئلتها:

وذلك بتحديد المعلومات التي يُراد جمعها عن الطلاب المتقدمين، وكذلك تحديد نوعية الأسئلة التي سوف تُطرح على كل طالب، وأن يُراعى في تلك الأسئلة مدى مناسبتها للهدف الذي وضعت من أجله.

٣-٢-٣- المهارة في إجراء المقابلة الشخصية:

وذلك من قبل الأستاذ المختص الذي يقوم بالمقابلة الشخصية، على أن تتضمن هذه المهارة: خلق جو ودي- أسلوب جيد في إلقاء الأسئلة- الحصول على الاستجابات المطلوبة.

فعلى الأستاذ المختص الذي يقوم بالمقابلة أن يبدأ الحوار بأسلوب يتسم بالبشاشة والتشويق بحيث يسمح بظهور الأسئلة بطريقة تلقائية طبيعية وأن يعطي الطالب من الوقت ما يمكنه من التآلف مع الظروف التي تحيط به حتى

تهدأ نفسه ويكون على طبيعته ودون خوف أو حرج. كما ينبغي أن لا يتضمن السؤال إيحاء بالإجابة المطلوبة، وعلى الأستاذ المقابل أن يتأكد من فهم الطالب لما يريد من السؤال، وأن يُنصت له عندما يأتي دوره في الكلام، كما يمكن أن يساعده حتى يتم كلامه، مع ملاحظة سلوكه وتعبيراته وجهه ونبرات صوته وغير ذلك من الاستجابات التي تنم عن شخصية الطالب المتقدم.

٣-٢-٤- المهارة في تسجيل المعلومات المطلوبة من المقابلة الشخصية:

ولضمان أكبر قدر من الدقة يفضل أن يدون الأستاذ المقابل جميع المعلومات التي حصل عليها من المقابلة الشخصية في استمارة معدة لذلك سواء لتحديد الشكل العام للطالب أو حالته البدنية والصحية، وأسلوب حديثه وعيوب الكلام وغيرها، أو سماته الشخصية ومدى ثقافته في المجالات المختلفة على أن يكون هذا التدوين خلال المقابلة أو بعدها مباشرة مراعاة للدقة والموضوعية في تسجيل المعلومات عن كل طالب متقدم. (عبد السلام، ١٩٩١، ١٨٣-١٨٦)

هذا ومن المفيد أن يكون أمام لجنة المقابلة السجل الدراسي للطالب الذي يعبر عن تحصيله الدراسي خلال سنوات دراسته منذ البداية، وكذلك البطاقة التراكمية للطالب التي ترافقه طيلة حياته المدرسية والتي تحتوي على أهم النقاط البارزة في سلوك الطالب وما مر به من مشكلات وإخفاقات وما حصله من جوائز.. الخ.

كما يمكن لمؤسسة إعداد المعلمين أن تصمم استبانة آراء واتجاهات توزعها على الطلبة المتقدمين. وذلك في كل موسم للقبول، على أن توضع هذه الاستبانات بعد الإجابة عن بنودها وأسئلتها أمام لجان المقابلة لتطلع عليها وتستعين بها في الحكم على الطالب الذي تقابله.

ويمكن للمقابلة الشخصية إذا أحسن تنفيذها حسب الشروط والمراحل التي أوردناها، أن تغطي جانباً لا بأس به من المعايير المطلوبة، وخاصة في معايير المتطلبات الأخلاقية ومعايير المتطلبات الاجتماعية إضافة إلى معايير المتطلبات الثقافية ومعايير المتطلبات المهنية.

٣-٣- الاختبار اللغوي:

في هذا المجال يمكن استخدام ثلاثة أنواع من الاختبارات اللغوية، وهي: (راشد، ١٩٩٦، ٢٨)

- **الاختبار الشفهي** للتعرف على نطق الطالب للكلمات وصحة التحدث وسلامة النطق وخلوه من العيوب مثل التأتأة أو صعوبة النطق، وتستخدم هذه الاختبارات في التعرف على معلومات الطالب اللغوية.

- **الاختبار التحريري المقالي** الذي يمكن التعرف من خلاله على قدرة الطالب المتقدم في تكوين الآراء والدفاع عنها، وكذلك قدرته على شرح المعاني والمفاهيم والنقد والتعبير، وكيفية الربط بين العناصر المختلفة للموضوع، وكذلك طرح وجهات النظر والآراء في الموضوعات والمشكلات المختلفة.

- **الاختبار الموضوعي المتنوع** للتعرف على قدرة الطالب في جوانب عديدة، مثل: قدرته على إعطاء المعاني لبعض الكلمات والمفاهيم، وأيضاً قدرته في جوانب النحو والصرف وغير ذلك من فروع اللغة.

هذا وغني عن البيان أن الاختبار اللغوي إلى جانب تغطيته لمعيار المقدرة على التعبير باللغة العربية الفصيحة يمكن أن يساعد في تغطية بعض البنود من معايير المتطلبات الثقافية.

٣-٤- الاختبارات الموضوعية لقياس القدرات العقلية:

يمكن التعرف إلى حد كبير على القدرات العقلية للطالب المتقدم باستخدام أحد مقاييس الذكاء والتفكير العلمي، وهناك العديد من مقاييس الذكاء أشهرها رائز ستانفورد – بينه، ورائز روكسلر، وقد تم تعريب هذين الرائزين وتجريبهما في عدد من الحالات، وفيما يلي توضيح لما يتضمنه مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء. (عبد السلام، ١٩٩١، ٣٦٦-٣٦٧)

- ذاكرة الطالب: مثل إعادة الأرقام والجمل وفقرات من قصة أو خبر والتعليق عليه.
- القدرة اللفظية للطالب: مثل الفهم اللفظي والتعبير اللفظي والاستدلال اللفظي وتداعي الكلمات.
- المعلومات العامة وفهم المواقف العملية وتشمل المتشابهات وتفسير الصور والمقارنات الجمالية.
- القدرات العملية: وهي اختبارات للمهارات الأدائية مثل اختبار الرسم ولوحات الأشكال والبراعة.

وتساعد هذه الاختبارات على تغطية معايير المتطلبات المهنية وجانباً من معايير المتطلبات الثقافية والعلمية.

٣-٥- روائز ومقاييس الشخصية:

هنالك العديد من روائز ومقاييس الشخصية التي يمكن استخدامها في مرحلة قبول الطالب المتقدم إلى مؤسسة إعداد المعلمين أشهرها رائز نفهم الموضوع ورائز اختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية إعداد عطية هنا وهو مأخوذ من اختبار كاليفورنيا للشخصية.

٣-٥-١- اختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية:

ويهدف إلى تحديد أهم نواحي الشخصية لدى الطالب، وهي النواحي التي تدخل في نطاق جانبين هما:

آ- التكيف الشخصي، وهذا يتضمن:

الاعتماد على النفس - الإحساس بالقيمة الذاتية - الشعور بالحرية - الشعور بالانتماء - التحرر من الميل إلى الانفراد - الخلو من الأعراض العصابية (عبد الخالق، ١٩٨٥، ٢٥١).

ب- التكيف الاجتماعي، وهذا يتضمن:

اكتساب المهارات الاجتماعية - التحرر من الميول المضادة للمجتمع - العلاقات في الأسرة - العلاقات في المدرسة - العلاقات في البيئة المحلية. (عبد الخالق، ١٩٨٥، ٢٢٠-٢٥١)

ومن ثم فإن هذا الاختبار يكشف عن نواحي التكيف النفسي والتكيف في مجالات الحياة للطالب مما يسبغ على الاختبار قيمة تشخيصية وإرشادية وتربوية وعلاجية.

٣-٥-٢- اختبارات الميول المهنية ومن أشهرها: اختبار سترونج Strong للميول:

والمعروف باسم صحيفة الميل المهني، ويتكون هذا الاختبار من ثمانية أقسام هي: (عبد السلام، ١٩٩١، ٤٠٦-٤٠٧)

- تفضيل المهن
- تفضيل المواد الدراسية
- أنواع التسلية المختلفة
- أنواع النشاط

- صفات الأفراد المختلفين
- المفاضلة بين أوجه النشاط على أساس صفات أسلوب النشاط
- المفاضلة بين عمليتين محددتين
- حكم الفرد على نفسه وتقديرها في بعض النواحي

في الأقسام الخمسة الأولى من الاختبار يجيب الطالب عن كل سؤال بموافق أو غير موافق أو لا أدري، وفي الأقسام الثلاثة الأخيرة يطلب من الطالب ترتيب الأنشطة حسب تفضيله لها، أو يطلب منه المقارنة بين ميوله في أزواج من الفقرات أو بقدر قدرائه الحالية وخصائصه الأخرى.

هذا وتكشف هذه الروائز عن الصحة النفسية لدى الطالب المتقدم إضافة إلى معايير المتطلبات الأخلاقية، والمهنية، والاجتماعية.

٣-٦- الاختبارات الموضوعية لقياس الثقافة العامة:

إن الاختبارات الموضوعية قد أخذت اسمها من طريقة تصحيحها، فهي موضوعية بمعنى أنها تخرج ذاتية المصحح ورأيه الشخصي من عملية التصحيح، وذلك بجعل الإجابة عن هذه الاختبارات محددة فلا يختلف عليها اثنان، وهي لا تتطلب من الطالب أن يكتب مقالاً أو موضوعاً شاملاً، وإنما تتضمن عدداً كبيراً من الأسئلة القصيرة الهادفة التي تغطي معظم أساسيات المقرر الدارسي والتي لا تتطلب الإجابة عنها من الطالب سوى أن يضع إشارة أو علامة أو كلمة أمام الإجابة المناسبة التي تعرض عليه، ومن أنواع هذه الاختبارات الموضوعية ما يلي:

- اختبارات الصواب والخطأ.
- اختبارات الاختيار من متعدد.
- اختبارات ملء الفراغ (التكميل).
- اختبارات مطابقة العناصر (التقابل).

ويمكن لهذه الاختبارات أن تغطي المعايير الثقافية والعلمية وجانباً من المعايير الاجتماعية والمعايير المهنية.

هذا وعلى الرغم من اليقظة الحالية في الوطن العربي في جميع نواحي الحياة فلا تحتل مهنة التعليم به مكانتها التي تستحقها، إذ يفوقها الكثير من المهن الأخرى التي قد توفر لشاغليها مكانة اجتماعية أعلى ودخلاً مادياً أكبر، ولهذا نترك أغلب ما أعددناه من اختبارات وأدوات قياس جانباً ونرحب بكل من يتقدم إلينا للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين، بل إن بعض هذه المؤسسات في بعض الدول العربية تلجأ إلى جذب الطلبة إليها بما تقدمه من مكافآت مادية وتسهيلات معيشية بالإضافة إلى ضمان الوظيفة بعد التخرج. (أليكسو، ١٩٧٢، ٣٨٣)

وعلى الرغم من ذلك فإن هذه المؤسسات تجتذب سنوياً نسبة غير قليلة من الطلبة المتفوقين تحصيلياً، الذين يرغبون بالعمل في التدريس، لما توفره لهم المهنة من إشباع حاجات مختلفة، ولكن لا تتوافر لدينا حالياً دراسة وافية عن نسبة هؤلاء إلى مجموع الآلاف المؤلفة من المتقدمين إلى مؤسسات إعداد المعلمين.

فهل معنى ما تقدم أن هذه النسبة الكبيرة من الطلبة التي لم يكن لأفرادها خيار في الالتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين ستبقى كارهة للمهنة، أو أنها فعلاً لا تصلح للتعليم ؟.. يعتقد بعض التربويين بأن تعرُّض هؤلاء للمؤثرات التربوية طوال فترات الإعداد والتدريب في أثناء الخدمة قد يكسب الكثيرين منهم اتجاهات إيجابية نحو المهنة، حيث أنهم عندما كانوا غير راغبين فيها لم يكن ذلك راجعاً إلى معرفتهم بأن ميولهم وقدراتهم لا تؤهلهم لها، بقدر ما كان راجعاً لانجذابهم إلى تخصصات ومهن أخرى أكثر بريقاً ومكانة اجتماعية.

وعلى الرغم من كل الظروف الصعبة التي تكتنف عملية اختيار الطلبة المعلمين فقد عكف المختصون على القيام بالكثير من الدراسات الجادة لتحديد الصفات والمتطلبات اللازم توافرها في الطالب المتقدم للنجاح في مهنة التعليم، وتضمينها مقاييس علمية يمكن الاعتماد عليها في اختيار المعلم والكشف عن قدراته واتجاهاته وسماته الشخصية.

ثالثاً- التكامل بين الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثنائها

نظراً للارتباط الذي يتوثق يوماً بعد يوم بين التعليم وحركة الإنتاج في المجتمع، وبين التعليم والتقدم العلمي والتقني لهذا المجتمع، فإنّ برامج إعداد المعلم لم تعُدْ كافيةً لإعداده للممارسات المهنية بقدر مقبول من الثقة. وقد أملت هذه التطورات وتلكم الحاجات تطوراً جديداً في أهداف التعليم ومن ثم في مهام المعلم، الأمر الذي جعل مراحل تربية المعلم تتوثق عراها وتتكامل في منظومة واحدة غايتها الاحتفاظ بكفاية المعلم مدى حياته المهنية.

هذا، وقد أوصى المؤتمر الدولي الخامس والثلاثين للتربية (١٩٧٥) أن يعتبر الإعداد الأولي مجرد مرحلة أولى من عملية مستمرة للإعداد تمتد طيلة حياة الفرد المهنية. كما أوصى هذا المؤتمر بتكامل سياسات وبرامج إعداد المعلمين في التربية، وأكد على ضرورة تحقيق التجانس والتكامل والتنسيق بين برامج الإعداد قبل الخدمة وبرامج التدريب المستمر في أثناء الخدمة بحيث تتم هذه البرامج على المستوى الجامعي. وهذا من شانه أن ينعكس إيجاباً على نوعية العمل التربوي وعلى مستوى فاعليته، إذ تستند مرحلتا الإعداد والتدريب إلى مبادئ مشتركة، مما يحقق الترابط والتكامل العمودي بين المرحلتين، نظراً لوحدة الأهداف ولتساوي مستويات المناهج المقدمة، ووحدة الهيئة التعليمية ووسائل التقويم.. الخ، بالإضافة إلى ذلك تحقيق الاستفادة من الموارد البشرية المؤهلة، وتجنب تبديدها وبعثرة الجهود والإمكانات المتاحة. وقد أكد وزراء

التربية الأوروبيين في مؤتمرهم المنعقد في هلسنكي في عام ١٩٨٧ على ضرورة تحسين التنسيق والتكامل بين الإعداد والتدريب. (حمود، ١٩٩٨، ٧٩).

كما أكدت على هذا التكامل كل من: استراتيجية تطوير التربية العربية لعام ١٩٧٩، ومؤتمر تطوير التعليم ما قبل الجامعي الثاني في سورية لعام ١٩٨٦ والندوة الأولى لتطوير التدريب التربوي في سورية لعام ١٩٨٧، ومؤتمر تطوير التربية والتعليم الأول في سورية لعام ١٩٨٧.

وهكذا أصبح هناك اتفاق عالمي متزايد على ضرورة النظر إلى إعداد المعلمين قبل الخدمة وتدريبهم المستمر في أثنائها على أنهما جزءان لعملية واحدة، وأن هاتين الفترتين كُلٌ متكامل وشكل من أشكال التربية المستمرة.

وأخيراً.. تجدر الإشارة إلى أن أيّ برنامج مبدئي للإعداد قبل الخدمة، مهما توفرت له مقومات الفاعلية والكفاية، ومهما حظيّ الطالب المعلم فيه بإعداد على مستوى رفيع، لا يمكن أن يُعتبر صالحاً لممارسة المعلم العمل بـــه طول فترة حياته الوظيفية، أو أداء مختلف أدواره بصورة فعالة. ذلك لأنّ التغيرات المتلاحقة في شتّى مناحي الحياة في عصرنا الراهن تتطلب من المعلمين بوجه خاص أن يُلمّوا بها ويتكيفوا معها ويجعلوا مضمونها في الاعتبار لدى اضطلاعهم بمسؤولياتهم.

وفي هذا المجال تبرز أهمية التدريب في أثناء الخدمة باعتباره أهم السبل للنمو المهني والحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والسلوكية وكل ما من شأنه رفع مستوى أداء المعلمين ومن ثم رفع إنتاجية التعليم. هذا ويمكن القول أنّ التدريب بالنسبة للمعلمين يعني التعليم المستمر، وليس أحوج من المعلمين للأخذ بذلك المبدأ. وهنا يُثار التساؤل عما يُقصد بالتدريب، ونعني به في هذا السياق كافة المساقات والدراسات والنشاطات التي يمكن أن يُشارك المعلمون

فيها، والتي من شأنها تطوير معارفهم المهنية ومهاراتهم وميولهم واتجاهاتهم نحو العمل التربوي. ولكي تؤدي برامج التدريب في أثناء الخدمة ثمارها المرجوة يجب أن تكون نابعة من الاحتياجات الفعلية للمعلمين ومتطلبات المجتمع، فضلاً عن وجوب اتسامها بقدر من المرونة يفوق ما هو متاح لمناهج الإعداد قبل الخدمة.

وسوف نجد تفصيلاً لكل ما تضمنه هذا الفصل حول أهمية الإعداد قبل الخدمة وأهمية التدريب في أثنائها ؛ في جميع الفصول القادمة من هذا الكتاب.

رابعاً – الأنشطة والتدريبات العملية

فيما يلي بعض الأسس العامة لاختيار الطالب المعلم في ضوء التحليل الوظيفي للمعلم، من حيث الصفات والخصائص والمسؤوليات الواجب توفرها فيه:

يمكن للطلبة القيام بما يلي:

١- توضيح الفروق بين الخصائص والصفات المطلوب توفرها في المعلم أثناء الخدمة، وبين شروط قبول الطالب المعلم في مؤسسة إعداد المعلمين.

٢- بيان العلاقة بين هذه الشروط وتلك الخصائص والصفات وكيف يمكن اشتقاق شروط قبول الطالب المعلم من خلال التوصيف الوظيفي لعمل المعلم أثناء الخدمة.

٣- اقتراح معايير تنسجم مع الواقع التربوي لتطبيقها في قبول الطلبة المتقدمين إلى كلية التربية.

١- الأسس العامة لاختيار الطالب المعلم في ضوء التحليل الوظيفي للمعلم:

- توفر حد أدنى و أساسي من الثقافة والنضج العقلي يصلح لأن يقوم عليه، أثناء مرحلة الإعداد، بناء متكامل من المعلومات والخبرات والمهارات، ويمكن الأخذ باعتبار المؤهل العلمي الحاصل عليه الطالب قبل الالتحاق بمؤسسة الإعداد، مقياساً لهذا الحد الأدنى من الثقافة. وتراعى الظروف والإمكانات الخاصة عند النظر في تحديد هذا المؤهل لكل مرحلة من مراحل إعداد المعلم.

- أن يكون للطلبة المتقدمين للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين قوة الشخصية والقدرة على الريادة والتوجيه وأن تعمل المدارس والمعاهد على تنمية هاتين الناحيتين أثناء إعدادهم.
- توفر الميل الطبيعي لمهنة التعليم عند الطلبة المتقدمين للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين.
- من الضروري اعتماد أساليب متنوعة للكشف عن الصفات الواجب توفرها في المرشح للتعليم لاختيار أصلح العناصر.

٢- **التحليل الوظيفي للمعلم** (سنقر، ١٩٨٢، ١٧٧-١٨٢):

التحليل الوظيفي للمعلم	الصفات والخصائص والمسؤوليات الواجب توافرها فيه
١- المعلم مصدر أساسي يستمد منه التلميذ معلوماته الدراسية وخبراته الثقافية.	- أن يلم بالمادة إلماماً كافياً.
	- أن يفهم خصائص التلاميذ وحاجاتهم.
	- أن يوائم بين هذه الخصائص والحاجات وبين الخبرات التعليمية والتربوية التي تغذيها وتنميها.
	- أن يهيء الجو الملائم والظروف المناسبة للدراسة والنشاط المتنوع، بحيث يجد كل تلميذ ما يلائم مع طبيعته ويساعده على النمو المرغوب فيه.

	– أن يكون متفهماً للمنهج الدراسي وأغراضه وطرق تناوله وما يتصل به فيسير مع تلاميذه في تدريسه وفق روح هذا المنهج وأهدافه.
٢- المعلم يبتكر ويجدد في طرق التدريس، وينقد المنهج ويكيفه ويقومه ويقترح أفكاراً وخططاً جديدة يمكن أن توضع موضع التنفيذ بالمدرسة.	– توفر مستوى معين من الذكاء.
	– القدرة على البحث والفهم الصحيح والنقد والابتكار.
	– الإلمام بمبادئ وأسس التقويم في المواقف التعليمية المختلفة بما يمكنه من الحكم على نمو التلاميذ حكماً سليماً يتخذه أساساً لتوجيههم التربوي والمهني.
	– الإلمام بمختلف طرق التدريس والتدريب عليها والقدرة على اختيار ما يناسب تلاميذه منها.
٣- النمو المستمر في ميدان العمل.	– أن يقف باستمرار على ما يحدث من تطورات في ميدان تخصصه العلمي والمهني حتى يساير تدريسه هذا التطور.

	– أن ينتظم في برامج التدريب التي تعد لتحقيق هذا الغرض.
٤- حب التلاميذ وحب المهنة.	– أن يحسن معاملة الأطفال وأن يعطف عليهم عطفاً مقروناً بالحزم.
	– أن يحترم شخصيات التلاميذ في الصف، وفي سائر المواقف الاجتماعية الأخرى.
	– أن يتوفر لديه التحمس لأداء العمل، والولاء له.
	– أن يعتز بالمهنة وأن يؤمن برسالته كمعلم.
	– أن يشعر بالسعادة والرضا أثناء أدائه لعمله وأثناء وجوده بين تلاميذه.
	– أن يحس بأنه يستفيد ويتطور من خلال معاملاته واتصاله بالتلاميذ.
٥- المعلم رائد لتلاميذه وقدوة حسنة لهم.	– قوة الشخصية والقدرة على التأثير في الآخرين.
	– القدرة على التوجيه.
	– القدرة على العمل الجماعي، والرغبة في معاونة الآخرين وتفهم حاجاتهم والعمل على مساعدتهم.
	– حسن التصرف في المواقف المختلفة.

	– توفر آداب التعامل مع الناس، وفهم مشكلات الآخرين.
	– الحرص على حب النظام واحترام المواعيد.
٦– المعلم يعمل على تهيئة جو يبعث على الارتياح والطمأنينة في المدرسة.	– توفر الصحة النفسية والخلو من القلق، وتوفر الاتزان الانفعالي والقدرة على ضبط النفس.
	– القدرة على التكيف.
	– العمل على إشباع حاجة الأطفال إلى الشعور بالأمن والطمأنينة.
	– احترام التقاليد القومية.
	– توفر الأخلاق الموضوعية المتسامحة.
	– المساهمة في إرساء أنظمة مدرسية صالحة تهدف لصالح الطفولة، وصالح المدرسة.
٧– المعلم يرعى تلاميذه صحياً ويكون قدوةً لهم في ذلك.	– التعرف على أنواع الخدمات الصحية المدرسية وأعمال الفحص الطبي الدوري ووسائل الوقاية من الأمراض المعدية والأمراض المتوطنة وطرق الإسعاف والعلاج المبدئي لهذه الأمراض.

	– العمل على غرس العادات الصحية بين التلاميذ عن طريق القدوة الحسنة وحسن التوجيه وسلامة التطبيق والممارسة.
	– الاستفادة من أوقات فراغ التلاميذ وميولهم وهواياتهم وأوجه نشاطهم في رفع مستوى بيئاتهم من النواحي الصحية.
	– ملاحظة عيوب نطق التلاميذ وتحليل أسبابه والعمل على علاجه قدر الإمكان.
٨– المعلم يسهم في إعداد المواطن المستنير الذي يستطيع التفاعل مع بيئته ويعمل على النهوض بها ورفع مستواها.	– أن يفهم المعلم مقومات البيئة ومصادر الثروة بها، ويقف على مشكلاتها، بقصد التعرف على مواطن القوة ومواطن الضعف فيها وكل ما يتصل بنواحي الحياة وضروب العمل فيها.
	– أن يربط بين مناهج المدرسة وبين البيئة بمقوماتها ومشكلاتها.
	– أن يكون قادراً على الإسهام الإيجابي المنظم في مجالات الخدمة القومية والاجتماعية والاقتصادية بما يؤدي إلى رفع مستوى الحياة في البيئة.

	– أن يتوفر لديه الاطلاع المستمر، فيما يتعلق بالمسائل القومية والأحداث الجارية، بما يمكّنه من توجيه العملية التعليمية والتربوية في المدرسة لخدمة هذه المسائل.
٩- المعلم يعمل على توثيق الصلة بين المدرسة والمنـــزل والمجتمع وهو إلى جانب ذلك رائد اجتماعي.	– توثيق الصلة بين المدرسة وأولياء أمور التلاميذ عن طريق مجالس الآباء والمعلمين ومجالس الصفوف ومجالس المجتمع المدرسي وأن يستغل هذه المعرفة في تحسين العملية التعليمية وغيرها.
	– الربط بين العملية التعليمية والتربوية ووسائلهما بالمدرسة، وبين الفلسفة والاتجاهات السائدة في المجتمع.
	– أن يتحسس مشكلات مجتمعه وأن يبصر المواطنين بها وأن يشاركهم في معالجتها.
١٠- المعلم عضو متعاون في الأسرة المدرسية وعليه أن يسهم في نشاط المدرسة ويتعاون مع إدارتها في القيام برسالتها ومختلف مسؤولياتها.	– أن يدرك المعلم أن العمل المدرسي عمل تعاوني والمسؤولية فيه مسؤولية مشتركة.

	– أن يكون المعلم قادراً على التنظيم والترتيب.
	– أن تتوفر لديه الرغبة في القيام بالأعمال الإدارية وفهم تفاصيلها.
	– أن تتضمن مناهج إعداده، دراسات في فن الإدارة والتنظيم المدرسي والشؤون المالية والإدارية.
١١– المعلم يعتمد على حواسه وصحته وحيويته لأن عمله المتواصل يتطلب الجلد والمثابرة والوقوف والحركة وعدم الملل.	– توفر الصحة الجسمية والحيوية الكافية.
	– سلامة الحواس
	– وضوح الصوت، وسلامة النطق.
١٢– المعلم عضو في نقابة مهنية.	– أن يفهم مسؤولياته كعضو في نقابة المهن التعليمية.
	– أن يحترم تقاليد مهنته وأنظمتها.
	– أن يكون عضواً فعالاً في النشاط النقابي وأن يدرك أن النقابات المهنية وسيلة للارتفاع بمستوى المهنة والأداء الوظيفي.

(سنقر، ١٩٨٢، ١٧٧-١٨٢)

التدريب الثاني:

١- تصميم استمارة لإجراء المقابلة الشخصية للطلبة في شعبة معلم الصف وتطبيقها وتفريغ النتائج في تقرير موجز حول أسباب اختيارهم لهذه الشعبة.

التدريب الثالث:

زيارة مدرسة المبدعين في حمص، أو زيارة موقع وزارة التربية السورية، للتعرف على مدرسة المبدعين وإعداد تقرير وصفي عن هذه المدرسة وبيان دور معلمي المبدعين في تنمية الإبداع والابتكار لدى التلاميذ.

التدريب الرابع:

العودة إلى مكتبة الكلية والبحث عن رائزي ستانفورد بينيه وروكسلر وإجراء مطابقة ومقارنة بينهما.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الثاني

مناهج إعداد المعلم قبل الخدمة

أولاً – أهداف إعداد المعلم:

١– المنطلقات التي تستند إليها أهداف إعداد المعلم.

٢– الأهداف المقترحة لإعداد المعلم.

ثانياً – محتوى مناهج إعداد المعلم:

١– المنطلقات التي يستند إليها محتوى المنهاج في إعداد المعلم.

٢– المعايير المقترحة لمحتوى مناهج إعداد المعلمين.

ثالثاً – الأنشطة والتقنيات في إعداد المعلم:

١– التوظيف الفعال لتقنيات التعليم.

٢– بعض المقترحات المتعلقة بتقنيات التعليم.

رابعاً – مستويات وأنماط إعداد المعلمين:

١– مستوى إعداد المعلمين.

٢– أنماط إعداد المعلمين.

خامساً – تقويم إعداد الطالب المعلم:

١– الامتحانات والاختبارات.

٢– البطاقة التراكمية للطالب المعلم.

٣– التقويم الذاتي من قبل الطالب المعلم.

سادساً – الأنشطة والتدريبات العملية.


وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

التمهيد:

إن المعلم بحكم وظيفته التعليمية لا بُدّ أن يجمع إلى صفاته الشخصية وسماته الأساسية قدرات علمية ومهارات مهنية. فلا بُدّ له من أن يلِمّ بكثيرٍ من الصفات المميزة للإنسان المثقف، كيما يكون متميزاً، ومالكاً لناصية الكثير من مهارات مهنته وقدراتها وأساليبها مهنته. أي إنّ إعداد المعلم ينبغي أن يغطي الأبعاد الأربعة التالية: بعدٌ عام يهدف إلى جعل المعلم ذا ثقافة واسعة، وبعدٌ علمي تخصصي يرمي إلى إحاطة المعلم بميدانه أو مجاله العلمي التدريسي، وبعدٌ تربوي سيكولوجي يقوم على معرفته بفلسفة التربية وأصولها وتاريخها، وبعلم النفس التربوي وفروعه المختلفة، وبعدٌ مرئي يقوم على فعاليته الصفية. وما دام البعد الأخير مرتبطاً بالتعليم الصفي، فيمكننا أن نسميه بعداً فنياً يهدف إلى إكساب المعلم المهارات والقدرات والطرائق والوسائل والاستراتيجيات التي تؤهله لأداء الأدوار المختلفة المتضمنة في وظيفته.

وقد أصبحت الحاجة ملحّةً لوجود عنصر بشري من النوع الجيد لمزاولة التعليم وتقوية فاعليته، وتزويد من يزاول هذا التعليم بالإعداد الجيد. كما أنّ إعداد المعلمين بطريقة جيدة تساعد على نجاحهم في عملهم التعليمي، ولذلك فلا بُدّ من أن نرفع مستوى إعدادهم وتأهيلهم التربوي.

لقد غدت قضية إعداد المعلم تهم العالم أجمع، حيث أصبح من الضروري النظر وباستمرار إلى كل ما يتعلق بدوره في العملية التربوية وما يجب أن يقوم به إزاء ذلك، وبنوع المعلومات والمهارات اللازمة له، فضلاً عن خصائصه الشخصية. ولذلك سوف نعالج في هذا الفصل جوانب إعداد المعلمين، ومناهج هذا الإعداد والخطة الدرسية المقترحة. وذلك من منطلق النظر إلى إعداد المعلمين على أنّه نظام متكامل، وأنّ مناهج الإعداد هي نظام

فرعي من هذا النظام المتكامل، وأن هذه المناهج تحتوي على الأهداف والمحتوى والطرائق والأنشطة والتقنيات والتقويم.

أولاً- أهداف إعداد المعلم

تعد الأهداف إحدى المكونات الأساسية في نظام إعداد المعلمين، فهي الخطوة الأولى في هذا النظام، وهي المعيار الذي يتحدد بوساطته نجاح النظام أو فشله. ومن المفترض أن يستمد نظام إعداد المعلمين أهدافه من الأهداف العامة للنظام التربوي تلك الأهداف المستندة إلى فلسفة تربوية تستمد مبادئها من فلسفة المجتمع ومن قيمه وتقاليده وتطلعاته المستقبلية إلى حياة أفضل.

وإذا كان هدف التربية بشكل عام هو إحداث تغيير مرغوب في أنماط سلوك الفرد المتعلم وفي حياة المجتمع، فإن الهدف العام لنظام إعداد المعلمين هو إحداث تغيير مرغوب في معارف الطالب المعلم ومهاراته وقدراته ومواقفه واتجاهاته، وفي أنماط سلوكه وشخصيته بصورة عامة، بحيث يستطيع إنجاز مهماته التربوية والاجتماعية، عن طريق تحقيق أهداف التربية وترجمتها إلى واقع ملموس، بما يكفل تطور المجتمع وتقدمه لبلوغ أهدافه.

١- المنطلقات التي تستند إليها أهداف إعداد المعلم: (بشارة، ١٩٨٦، ١٢٥)

قبل الحديث عن أهداف إعداد المعلم يبدو مفيداً أن نتطرق إلى المنطلقات الأساسية التي تستند إليها أهداف إعداد المعلم وهي::

١-١- إنّ المعلم وإن كان لا يزال يحتل مكاناً مركزياً في عملية التعليم، فإنه لم يعد المصدر الوحيد للمعرفة، وإنّ هناك مصادر كثيرة أخرى تنافسه بقوة يأتي في طليعتها غنى البيئة الثقافية التي يعيشها طفل هذا العصر، وعلى الخصوص منها وسائل الإعلام والاتصال الجماهيري على

اختلاف أنواعها ومسمياتها، وأن بعض المتعلمين يمتلكون معرفةً أكثر من المعلم في بعض المجالات.

١-٢- إنَّ المعلم لم يعد السلطة المطلقة التي لا تُسأل عما تفعل، بل أصبح مرشداً يساعد الآخرين ليطوروا قدراتهم وإمكاناتهم ويحققوا تطلعاتهم، وعليه أن يبقى قادراً على التعلم، وعلى النقد الذاتي، والمحافظة على علاقته الودية مع المتعلمين.

١-٣- إنَّ من العوامل الأساسية في زيادة كفاءة المعلم رغبته في التعلم باستمرار، وقدرته على تحسين مهاراته الذهنية بما يكفل له تقبل الجديد والمحافظة على مستوى عالٍ من الكفاية، وهذا يتطلب منه تجديد معارفه ومهاراته باستمرار.

١-٤- إنَّ التغير المستمر والسريع والشامل في المجتمع الحديث وما نتج عنه من تقدم علمي وتكنولوجي وما رافقه من تطورات اجتماعية واقتصادية أفرز مشكلات كثيرة يحتاج حلها إلى المرونة الذهنية والابتكار، والقدرة على حل المشكلات، وهو ما يتطلب من المعلم أن يتخلى عن بعض الأدوار التقليدية، ويعوضها بأدوار جديدة، فبدلاً من أن يعرف ما يحفظ من معارف، عليه أن يعرف كيف وأين يمكن أن يحصل على المعرفة، لأنه قد يواجه مواقف متعددة تكون مهمة للمدرسة وللمجتمع يضطر لممارستها علاوةً على عمله العادي ؛ كأن يكون باحثاً في المدرسة، أو اختصاصياً في التعليم بوساطة الحاسوب، أو مساعداً لأولئك المتعلمين الذين يعانون من مشكلات تعليمية، بالإضافة إلى أعمال أخرى قد يقوم بها. وللاضطلاع بجميع هذه الأدوار يحتاج المعلم إلى قدرات اجتماعية وديناميكية وإلى معرفة عامة ومعرفة تخصصية وتماسك ذهني وقدرة على التكيف.

١-٥- إنّ التغذية الراجعة التي تُعدُّ عنصراً أساسياً في كل تعلم ذاتي، تتطلب من المعلم أن يكون قادراً على حفز تعلمه وتعلم الآخرين بنجاح، وعلى معرفة ما أحرز من تقدم، بعد أن أصبح عمل المعلم يتعاظم كعامل منشط لتعلمه الذاتي.

١-٦- إنّ الانفجار المعرفي وما نتج عنه من انشطارات في العلوم الأساسية جعل المعرفة والخبرة تقوم على بحر من التغيير وجعلها تتقادم بسرعة كبيرة، وبالتالي فإن أية معلومات جديدة يكتسبها المعلم ستكون مفيدةً لزمن أقصر، الأمر الذي يتطلب منه أن يخصص ربع وقته للنمو المهني والتجديد المعرفي كي يستطيع أن يلبي متطلبات عمله باستمرار.

١-٧- إنّ ربط التعليم بالحياة يجعل التفاعل قائماً بين المجتمع والمعلم والمتعلم، ويزيد من مشاركة المجتمع في شؤون التربية والتعليم، مما ينتج عنه تسليط الأضواء على الأهمية الكبرى للمعلم كقدوة اجتماعية. وبدلاً من أن يكون المتعلم مسؤولاً مسؤولية كاملة أمام المعلم – كما كان الحال سابقاً ... فإن الحال قد تغير وأصبح المعلم مسؤولاً كذلك أمام المتعلم. ومن العسير أن يتصور المرء كيف يمكن للمعلم -- مثلاً – أن يسهم في ديمقراطية التربية إذا لم يستطع هو نفسه استيعاب وتمثل الديمقراطية في أثناء إعداده وفي حياته المهنية وسلوكه الاجتماعي.

٢ – الأهداف المقترحة لإعداد المعلم:

يمكن حصر الأهداف المقترحة لإعداد المعلم في أربع مجموعات أساسية كما يلي: (بشارة، ١٩٨٦، ١٣٠– ١٣٦)

٢-١- مجموعة الأهداف الفردية:

وهي تلك الأهداف التي ترتبط بشخصية الطالب المعلم وما له من حاجات ورغبات ودوافع وأغراض وثيقة الصلة به كإنسان يسهم في بناء مجتمعه، وكقدوة يحتذى بها، يستطيع من خلال سلوكه وصفاته الشخصية أن يساعد في غرس الاتجاهات الملائمة وتنميتها لدى المتعلمين والتأثير إلى حد بعيد في شخصياتهم وبالتالي تحقيق نموهم المتكامل وتمكينهم من اكتساب مهارات تجعلهم قادرين على التكيف مع التغيرات الاجتماعية المتواترة، ومن هذه الأهداف ما يأتي:

١) أن يتعرف الطالب المعلم قيمته كإنسان جدير بالاحترام وكمواطن يؤمن بأهداف أمته ومجتمعه ويعمل على تحقيقها.

٢) أن يتعرف على تاريخ وجغرافية وطنه، والمشكلات التي عانى ويعاني منها، والظروف الاجتماعية والاقتصادية لمجتمعه ولأمته وللعالم أجمع.

٣) أن يكتسب العادات والاتجاهات التي تساعده كفرد على تحمل مسؤولياته المختلفة تجاه وطنه وأمته.

٤) أن يتبع في سلوكه الشخصي السلوك المهني الذي يتفق مع كرامته الشخصية ومع كرامة مهنته وأخلاقياتها.

٥) أن يكتسب الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم.

٦) أن يتمتع بالصحة الجسدية والعقلية والنفسية وأن ينعكس ذلك في سلوكه مع الآخرين.

٧) أن يعبر عن حبه للمتعلمين وتقبله لهم بصورة مستمرة.

٨) أن يشجع المتعلمين على إبداء آرائهم بحرية تامة في مجمل القضايا، وأن يجسّد مبدأ الديمقراطية في سلوكه الشخصي ويعمل على ممارسة المتعلمين لهذا المبدأ.

٩) أن يكون قدوة في القدرة على العمل وفي القيام الفعلي به.

١٠) أن يمتلك مهارة تقويم المتعلمين تقويماً موضوعياً.

١١) أن يتمكن من بناء الاختبارات المختلفة وتطبيقاتها وتصحيح الإجابات.

١٢) أن يستطيع مسك السجلات والبطاقات المدرسية بكفاءة ودقة.

١٣) أن يستطيع مواجهة المشكلات التي تعترضه في الصف.

١٤) أن تتكون لديه اهتمامات واسعة بالاتجاهات العلمية المعاصرة، وتطبيقاتها التكنولوجية في مهنة التعليم.

٢-٢- مجموعة الأهداف الاجتماعية:

وهي الأهداف المرتبطة بدور المعلم الاجتماعي داخل المدرسة وخارجها، ومنها:

١) أن يكتسب الطالب المعلم مهارة الاتصال مع الآخرين والقدرة على النفاذ في المحيط الاجتماعي.

٢) أن يتعرف على طرائق وأساليب خدمة المجتمع وتنميته.

٣) أن يفهم مشكلات المجتمع المحلي والوطني ويسهم في حلها.

٤) أن يتحمل المسؤوليات الاجتماعية التي يستدعيها النهوض الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع المحلي.

٥) أن يقدم خدمات ثقافية متنوعة للمجتمع المحلي.

٦) أن يلعب دور القائد الاجتماعي على مستوى المدرسة والمجتمع المحلي.

٧) أن يكتسب مهارة إثارة اهتمام المتعلمين وحماستهم وتنمية الاتجاهات الملائمة فيهم نحو مجتمعهم وأمتهم.

٨) أن يمتلك مهارة العلاقات الإنسانية مع المتعلمين.

٩) أن يمتلك مهارة العلاقات الإنسانية مع الزملاء والإدارة المدرسية.

٢-٣- مجموعة الأهداف المعرفية:

وهي الأهداف التي ترتبط بالمعارف والمهارات اللازمة لتغطية البعد المعرفي في مهنة التعليم، ومنها:

١) أن يكتسب الطالب المعلم اتجاهات التفكير العلمي، ويبتعد عن التفكير الخرافي.

٢) أن يكتسب المعارف والمهارات العلمية التي تساعده على التمكن من تخصصه.

٣) أن يفهم طبيعة عملية التعلم وطبيعة المتعلم.

٤) أن يفهم عملية الاتصال ومهاراتها ووسائلها.

٥) أن يكتسب مهارات التعلم الذاتي بما يمكنه من متابعة المستجدات التربوية والمهنية والمعرفية التي يفرضها التطور على المدرسة وعلى المعلم أيضاً.

٦) أن يكتسب مهارات البحث التربوي الإجرائي.

٧) أن يكتسب مهارات تقويم التحصيل لدى المتعلمين وأساليبه.

٨) أن يتمكن من استخدام المبادئ والمفاهيم الأساسية في القياس والتقويم.

٩) أن يتعرف طرائق تنظيم المنهج وتطويره.

٢-٤- مجموعة الأهداف المهنية:

وهي الأهداف المرتبطة بالمعارف والقدرات والمهارات اللازمة لتغطية الجانب المهني.. ومنها:

١) أن يتمكن الطالب المعلم من صياغة نشاطاته التعليمية صياغة سلوكية.

٢) أن يتعرف على طرائق التدريس واستراتيجياته ويتمكن من توظيفها في التعليم الصفي توظيفاً فعالاً.

٣) أن يختار المحتوى المطلوب لأي موقف تعليمي داخل الصف وينظمه مراعياً في ذلك الفروق الفردية بين المتعلمين.

٤) أن يتمكن من توظيف الاستراتيجيات الحديثة في التعليم ؛ كالتعلم القائم على التمكن في الأداء — ومفهوم تفريد التعلم – ومفهوم الأهداف السلوكية ومفهوم المنظومات التعليمية / الموديولات /.. الخ.

٥) أن يتمكن من توظيف التقنيات والوسائل التعليمية في التعليم الصفي.

ثانياً- محتوى مناهج إعداد المعلم

لا شكّ أنّ عملية تربية المعلم لا تقتصر على مرحلة إعداده قبل الخدمة وإنما هي عملية مستمرة تشمل أيضاً التمرين في بداية الخدمة ومرحلة التدريب في أثناء الخدمة. ومن الوهم الاعتقاد أنّ باستطاعتنا إعداد المعلم لجميع المواقف التي يمكن أن تصادفه خلال حياته المهنية. وهو ما يجعلنا ندعو إلى ضرورة أن يكون منهاج الإعداد مرناً متعدد الوجوه سريع التكيف والملاءمة من مرحلة إلى أخرى، قابلاً للربط مع برامج التمرين والتدريب في أثناء الخدمة بحيث تأتي البرامج التدريبية مكملةً وداعمةً لمناهج الإعداد قبل الخدمة.

فما هي الاعتبارات التي ينطلق منها محتوى مناهج إعداد المعلمين ؟: (أبي خليل، ٢٠٠٠، ٦٨٣)

١- المنطلقات التي يستند إليها محتوى المناهج في إعداد المعلم:

١-١- التركيز على الثقافة العامة للطالب المعلم دون تجاهل المعرفة المتخصصة، ولكن دون مبالغة في التركيز على مادة التخصص ودون أن يكون هناك ازدواجية بين الإعداد المهني والإعداد التربوي.

١-٢- التركيز على المبادئ والنظريات والمفاهيم الأساسية في كل علم من العلوم، وإحكام الربط بين محتوى المادة الدراسية والأدوار التخصصية التي يعد الطالب المعلم لها.

١-٣- التوفيق بين التخصص الدقيق للطالب المعلم، وبين الثقافة الواسعة، بحيث تكون مواد الثقافة العامة في خدمة الجانب التخصصي للطالب المعلم.

١-٤- دراسة الاتجاهات والأفكار والتيارات العالمية في مختلف مجالات المعرفة، وإعادة النظر في محتوى المساقات التي يدرسها الطالب المعلم لتضمينها ما يصلح من هذه الاتجاهات والأفكار.

١-٥- الحرص على تنمية الميل للقراءة الحرة في النشاط اللاصفي بما ينمي عند الطلبة المعلمين حب الاطلاع على الثقافات الأخرى، وشغل أوقات فراغهم بشكل بناء، بما يستلزم اعتبار القراءة الحرة جزءاً مكملاً للمحاضرات.

١-٦- تشجيع تعلم اللغة الأجنبية وإرجاع الطالب المعلم لمراجع أجنبية تساعده على فهم هذه اللغة وإجادتها، حتى يتيسر له الاتصال بالمصادر الأصلية ما أمكن، دون أن يكون أسيراً لما يترجم.

١-٧- إدماج فرص التعلم مع الخبرات الميدانية في المقررات التي يتم تدريسها، أي أن تصبح الأنشطة الميدانية جزءاً من بنية المقرر، وليست مجرد قيمة مضافة إليه، أو جزءاً مكملاً له ..

١-٨- تشجيع الطلبة المعلمين على القيام بالمشروعات الدراسية والبحثية الفردية والجماعية، وكذلك التدريبات الميدانية على شكل تعيينات يختار الطالب المعلم من بينها ما يناسب أسلوبه في التعليم، وينمي لديه الذات وكذلك قيم العمل في فريق.

١-٩- وضع خطة للأنشطة الصفية واللاصفية للمواد التي تبدو نظرية الطابع مثل: علم النفس التربوي – تاريخ التربية.. الخ، بحيث يمر الطالب المعلم في خبرة عملية تترجم له المفاهيم إلى أساليب عمل وتدربه على الأداء الجيد حيث يطلب منه، كأن يكلف الطالب المعلم بأحد الأنشطة التالية:

- تحليل محتوى المنهج الدراسي لأحد المقررات الدراسية في التعليم الأساسي.
- تقويم منهج دراسي في ضوء معايير يشترك الطالب المعلم في إعدادها.
- تصميم تصور لمنهج دراسي في مادة معينة.
- تصميم وحدة دراسية في أحد المقررات.
- إجراء مقابلات مع معدّي المناهج ومؤلفي الكتب المدرسية.

١-١٠- عدم الاقتصار على الكتاب المقرر وتزويد الطلبة المعلمين بقائمة من المراجع لسدّ حاجتهم والتوسع في موضوع المقرر.

١-١١- تدريب الطلبة المعلمين في كل مقرر على استخدام القواميس والموسوعات وأمهات الكتب التي قد يحتاجونها دوماً للاستعانة بها في المدرسة وفي التدريس.

١-١٢- ترجمة مفهوم التعليم المستمر في شكل خطط مستقبلية تستشرف الغد وتحدد، ولو على سبيل التقريب، المهارات اللازمة للأداء التربوي الجيد في مختلف جوانب الإعداد، وكذلك التخصصات التي يتوقع أن يحتاجها المجتمع في سنواته القريبة القادمة.

١-١٣- الانفتاح على المعلوماتية وشبكات المعلومات والاتصالات وتوظيفها لتطوير المعارف والمهارات التي ينبغي أن يمتلكها الطالب المعلم ليكون معلماً ناجحاً ومنفتحاً على كلّ المستجدات العلمية والتربوية والتكنولوجية. (طعيمة، ١٩٩٩، ١٦٣-١٦٨)

٢- المعايير المقترحة لمحتوى مناهج إعداد المعلمين:

٢-١- أن يُنظر إلى المنهاج على أنّهُ كلٌ متكامل أو نظام يتضمن مكوّنات كثيرة، أو أنّه نظام فرعي من نظام أكبر هو نظام إعداد المعلمين.

٢-٢- أن يحتوي المنهاج على الأهداف التعليمية، وأن تُصاغ في صورتها السلوكية.

٢-٣- أن يكون الهدف النهائي للمنهاج هو إعداد المعلمين ليكونوا وسائط تغيير مؤهلين ومسلحين بكافة القدرات لإحداث التغييرات المناسبة في سلوك المتعلمين وفي اتجاهات أهداف المجتمع بشكل عام.

٢-٤- أن يتضمن المنهاج العديد من المفاهيم التربوية الحديثة، مثل: النظم تحليل النظم ... الأهداف السلوكية – التعلم عن بعد.. الخ.

٢-٥- أن ينظر إلى المنهاج على أنه سلسلة من الخبرات التعليمية الموضوعة أساساً لإكساب الطلبة المعلمين القدرات والمعلومات التي تلائم معايير الأداء الجيد.

٢-٦- أن يزوّد المنهاج الطالب المعلم بقنوات ووسائط تعلم متعددة وليس بواسطة أو بقناة واحدة، وهذا يعني أن يزود المنهاج الطالب المعلم

بعدّة مصادر وبمراجع مختلفة، وبذلك يتيح المنهاج الفرصة للفروق الفردية الموجودة بين الطلبة المعلمين.

٢-٧- أن يكون تنظيم المنهاج من المرونة بحيث يسمح بإدخال التغييرات بالحذف والإضافة كلما استدعى الأمر ذلك، أو كلما ظهرت هناك حاجة إلى استخدام بدائل تعليمية جديدة يمكن بإضافتها أن تحدث عملية إثراء للموقف التعليمي التعلمي.

٢-٨- أن يساعد المنهاج الطلبة المعلمين على أن يتقدموا في دراسة المحتوى تبعاً لما تتيحه لهم سرعة كل منهم الخاصة.

٢-٩- أن يترك المنهاج عامل الزمن مفتوحاً غير ثابت، وأن يجعل عامل التحصيل المعيار الأساسي لقياس تقدم الطالب المعلم، كأن يكون نظام الدراسة هو نظام الساعات المعتمدة مثلاً.

٢-١٠- أن يقوم المنهاج بتزويد الطلبة المعلمين بالمهارات والقدرات التي تمكنهم من مواصلة التحصيل والتعلم الذاتي، كما تزودهم بطرائق التفكير والبحث العلمي التي تمكنهم من مواجهة مواقف الحياة المتغيرة باحتمالاتها غير المتوقعة، وتحول دون تحولهم إلى قوالب فكرية جامدة لا أثر للتفكير والخلق والإبداع أو للحياة التربوية وروحها فيها.

٢-١١- أن يتيح المنهاج الفرصة أمام الطلبة المعلمين للاحتكاك المبكر بعملية التدريس، وأن يبدأ الطالب المعلم في التدريس منذ السنوات الأولى في مرحلة الإعداد.

٢-١٢- أن يحتوي المنهاج على العديد من الاستراتيجيات التربوية التي أصبحت تفرض نفسها فرضاً على التربية بوجه عام وعلى إعداد المعلمين بوجه خاص، مثل: التعليم المفرّد والتقويم الذاتي وغيرهما.

٢-١٣- أن يعمل المنهاج على تفريد التعليم، بأن لا يسمح للطالب المعلم بالانتقال من خبرة أو مجموعة خبرات إلى ما بعدها إلا بعد أن يحقق المعايير الموضوعة للأداء الجيد لهذه الخبرات، وهذا سيتيح الفرصة أمام الطالب المعلم ليتحرك خلال المنهاج حسب ما تسمح به قدراته وطاقاته الشخصية.

٢-١٤- أن لا يعتمد المنهاج على استخدام أسلوب المحاضرة والكتاب المقرر على أنهما الطريقتان الوحيدتان لإيصال المعلومات والمهارات إلى الطلبة المعلمين، بل ينبغي أن يستخدم معهما وسائل وطرائق وتكتيكات وتقنيات وأساليب تربوية أخرى لكي تتم عملية الاتصال في صورة هي أقرب ما تكون إلى التمام والجودة. فهناك التعليم المفرّد والوسائل التعليمية ودوائر المعارف والدوريات وشبكات المعلومات إلى آخر كل ما يخدم عملية الاتصال في الموقف التعليمي التعلمي.

٢-١٥- أن يوضح المنهاج للطالب المعلم طريقة التعامل مع كل موضوع من موضوعات المنهاج ومع كل منظومة فيه، وأن يضع أمامه خطة التنفيذ واضحة منذ اللحظة الأولى وحتى الانتهاء من اكتساب المعلومة أو المهارة المطلوبة.

٢-١٦- أن يعمل المنهاج على خلق شكل أو آخر من أشكال العمل الجماعي التعاوني المشترك بين مؤسسة الإعداد وبين الجهات التي سيعمل الطالب المعلم لديها بعد التخرج.

٢-١٧- أن يكون بناء المنهاج على الأسس التالية: (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٢، ١٣١-١٤٥)

- ما يواجه المعلم في عمله الميداني.

- ما تتناوله مناهج التعليم في مدارس المنطقة التي سوف يعمل فيها المعلم بعد التخرج، وأن لا يترك المنهاج فرعاً من فروع العلم يدرس في هذه المرحلة ولا يدرس في مؤسسة الإعداد.
- اللوائح والأنظمة والقوانين المدرسية المعتمدة.

٢-١٨- أن يضم المنهاج في بنائه آليةً للتقويم الذاتي تكفل ضمان قيامه بتقويم مكوناته ومحتواه وإدخال التعديلات المناسبة عليها بتطويرها تارة أو بحذفها واستبدال غيرها بدلاً منها تارةً أخرى. وبذلك يكون المنهاج نظاماً مفتوحاً يسمح بالتبديل والتغيير والتطوير تبعاً لمقتضيات الحال ومتطلبات العصر والمجتمع. فإذا علمنا أنّ بناء هيكل المنهاج وتنظيمه يقومان على أساس الوحدة البنائية للمنهاج وهي المنظومة التعليمية (The Module) وهي أصغر جزء في المنهاج، وأنها تخدم هدفاً واحداً يغطي خبرة تعليمية واحدة في منهاج إعداد المعلم. عرفنا مدى سهولة إمكانية حذف أو إضافة منظومة أو أخرى إلى الهيكل العام للمنهاج في أي وقت كان ما دامت هناك حاجة لذلك.

٢-١٩- أن يحتوي المنهاج على الأنشطة التربوية التالية: (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٢، ١٣١-١٤٥)

- الأنشطة التربوية الأساسية: وتشمل المواد الأكاديمية الثقافية والتربوية.
- الأنشطة التربوية المخبرية: وتشمل كل ما يمكن أن يتدرب عليه الطالب المعلم من مهارات وقدرات تكفل له التمكن والكفاءة العالية والتمرين في أداء أدوار وظيفته المستقبلية وهو موجود في مؤسسة الإعداد وقبل تخرجه منها.
- الأنشطة التربوية التدريبية: وتشمل فترة التربية العملية والتعليم المصغّر والتدريب المتكامل.

ثالثاً – الأنشطة والتقنيات في إعداد المعلمين

إن تحسين نوعية التعليم يتطلب تطويراً للممارسات التعليمية في كافة المراحل الدراسية، وبالتالي فإن التطوير التربوي يستلزم أن يتعلم الطلبة المعلمون بالطرائق والأساليب التي يتوقع منهم توظيفها في المستقبل التعليمي ذلك أن دراسات كثيرة بينت أن المعلمين يستخدمون في تدريسهم الطرائق والأساليب والأنشطة التي خبروها في أثناء دراستهم وبناء عليه فإن على مدرسي الطلبة المعلمين في مؤسسات إعداد المعلمين أن يستخدموا في تدريسهم الطرائق الفعالة التي تقنع الطلبة المعلمين بأن يستخدموا في تدريسهم الأنشطة والطرائق الفعالة المشابهة والمطورة لهذه الأنشطة والطرائق في التربية العملية وفي أثناء الخدمة.

لقد أوضحت الدراسات التربوية أن الطالب المعلم في مؤسسة إعداد المعلمين ينهج في دروسه، التي يلقيها في أثناء مرحلة الإعداد أو في أثناء الخدمة فيما بعد، الأسلوب الذي كان يتبعه المدرسون في مؤسسة الإعداد، وبالتالي فإن الطالب المعلم يجب أن يحسن تشغيل الأجهزة التعليمية وتوظيف الوسائل التعليمية وإنتاج بعض الوسائل التعليمية حتى يكون قدوة للمتعلمين في تشغيل التقنيات التعليمية وفي ابتكار الوسائل التعليمية التعلمية.

١ – التوظيف الفعّال لتقنيات التعليم:

إن التوظيف الفعال لتقنيات التعليم والوسائل التعليمية في إعداد المعلمين يتطلب ما يلي: (سنقر، ١٩٨٢، ١٩٧-١٩٩)

١-١- أن تكون مؤسسات إعداد المعلمين عامرةً بالوسائل التعليمية:

غني عن البيان أن مؤسسات إعداد المعلمين يجب أن تزود بأماكن لمشاهدة الأفلام والعروض التلفزيونية وأجهزة الإسقاط الضوئي المختلفة، وأن

تتوفر لها قاعة للتصوير والتسجيلات الصوتية وتسجيلات الفيديو، وأن تحتوي قاعة للمصورات والمجسمات والوسائل التعليمية التقليدية والكرات الأرضية والنماذج والعينات، وأن يوجد في مؤسسة الإعداد قاعة للحواسيب المرتبطة بشبكة المعلومات المحلية والدولية.

١-٢- أن يلم الطالب المعلم بأساليب إثارة المتعلمين:

وذلك لتهيئتهم لتقبل الخبرات والمعلومات التي ستقدم عن طريق الوسيلة التعليمية، فمن المسلم به أن وجود الاستعداد والرغبة والإحساس بالحاجة للخبرة التي ستقدم من العوامل الهامة في نجاح العملية التعليمية التعلمية، ولذا فإن منهاج إعداد المعلم يجب أن يقدم المواقف التي تساعد الطالب المعلم على إتقان الأساليب المتعددة التي يمكن أن تتبع لإثارة المتعلمين وتهيئتهم لمتابعة ما يقدم من خبرات ومعلومات عن طريق الوسائل التعليمية المختلفة.

١-٣- أن يتمكن الطالب المعلم من ربط الوسيلة بأنشطة التعلم:

وذلك من خلال ربط ما تقدمه الوسيلة من خبرات ومعلومات بالأنشطة التي تمارس في غرفة الصف. ومن المسلم به أن الموقف التعليمي التعلمي السليم هو الموقف المستمر، أي الموقف الذي يحل مشكلاً ويثير في الوقت نفسه مشكلاً جديداً، وهذه هي إحدى ميزات الوسائل التعليمية التي يحسن استخدامها، وعلى منهاج إعداد المعلم أن يتيح الفرصة للطلبة المعلمين للوقوف على أمثلة متعددة للأساليب التي يمكن أن يتبعها المعلم بعد تقديمه لكل نوع من أنواع الوسائل المختلفة، بحيث يمكنه أن يجعل من توظيف الوسيلة التعليمية ما يحل مشكلاً لدى المتعلمين وأن يستفيد مما تثيره هذه الوسيلة من مشكلات جديدة في التوجيه لنشاطات ومشروعات تعليمية جديدة.

٢- بعض المقترحات المتعلقة بتقنيات التعليم في إعداد الطالب المعلم:

٢-١- استخدام الأساليب المتنوعة للتدريس في مؤسسات إعداد المعلمين، بما ينعكس أثرها على الأساليب والطرائق التي يتبعها وسوف يتبعها الطلبة المعلمون، إذ لا يمكن الاعتماد على أسلوب واحد في التدريس، لأن لكل مقرر دراسي ولكل موضوع بل لكل جزء من أنشطة التعلم طريقة أو تقنية ملائمة.

٢-٢- توفير الوسائل التعليمية في مؤسسات إعداد المعلمين كماً ونوعاً وكيفاً.

٢-٣- إنتاج الوسائل التعليمية المناسبة من خامات البيئة المحلية، وإتاحة الفرصة للطالب المعلم لابتكار بعض الوسائل التعليمية ومساعدته على ذلك.

٢-٤- تدريب الطلبة المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية وتوظيفها بشكل فعال، لأن ذلك يحسن من إعداد الطالب المعلم ويرفع مستوى مهاراته.

٢-٥- تدريب الطلبة المعلمين على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة، بما في ذلك التدريب على الحاسوب والبريد الإلكتروني والأقراص المضغوطة ومؤتمرات الفيديو والهاتف وبنوك المعرفة وشبكات الاتصال. وحتى لو كانت نوعية الكتب المدرسية ممتازة، فقد أصبح بالإمكان الحصول على مادة أكثر ثراءً وتنظيماً بدون كلفة إضافية، كما أصبح بإمكان هذه التكنولوجيا أن تنشط التعلم إلى درجة كبيرة، وذلك من خلال اتصال المتعلمين مع بعضهم عبر شبكات المعلومات وتبادل المعلومات.

رابعاً – مستويات وأنماط إعداد المعلمين

١ – مستوى إعداد المعلمين:

يقصد بمستوى الإعداد قبل الخدمة، المستوى الأكاديمي الذي يتم فيه هذا الإعداد، هل هو مدرسة أم دار للمعلمين، أم معهد للمدرسين، أم كلية للمعلمين، أم كلية للتربية، أم جامعة ؟ وما هي الشهادة التي يمنحها كل مستوى من هذه المستويات ابتداءً من شهادة الدراسة الثانوية وانتهاءً بدرجة الدكتوراه ؟

ويلاحظ أنّ معظم الدول الصناعية اتجهت في العقود الأخيرة لجعل إعداد المعلمين لكافة المراحل التعليمية – بدءاً من التعليم ما قبل الأساسي والأساسي والثانوي العام والثانوي التقني، ومعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة ومعلمي محو الأمية وتعليم الكبار – يتم في مؤسسات التعليم العالي في مستوى الدرجة الجامعية الأولى على الأقل. على أن يتم إدخال تعديلات مناسبة على مناهج الإعداد تتعلق بالتخصصات المختلفة وبعمر المتعلمين واحتياجاتهم الخاصة.

فتوحيد مصادر الإعداد وجعلها على المستوى الجامعي من شأنه أن يقضي على التفاوت في مستوى المعلمين، ويخفف من آثاره السلبية على العملية التعليمية، ويحقق مستوى علمياً ومهنياً يتناسب مع الدور الحيوي لمهنة التعليم. وبذلك يتم القضاء على الفجوة الموجودة بشكل خاص بين إعداد معلمي التعليم الأساسي وإعداد معلمي الثانوي، فيصبح إعداد الجميع متقارباً من حيث الشهادات والمستوى، ويتساوون فيما بعد عند التعيين في الراتب الوظيفي ومعايير الترقية. ذلك أن الفروقات الوظيفية بين المعلمين لا يجوز أن تقوم على أساس المرحلة التعليمية التي يعملون فيها، لأن وظيفة المعلم في جوهرها واحدة مهما كان عمر المتعلمين والمستوى الذي يتعلمون فيه، وتربية الطفل في رياض الأطفال لا تقل أهمية وخطورة وصعوبة عن تربيته في المرحلة الأساسية أو الثانوية. (Cambier, 1995, 17)

هذا وتشترط بعض الدول الحصول على درجة الماجستير لممارسة مهنة التعليم أو للترقي فيها، ويتم ذلك في كليات التربية أو في معاهد المعلمين العليا في كثير من الأحيان، خاصة فيما يتعلق بإعداد معلمي ما قبل المدرسة ومرحلة التعليم الأساسي، وفي الجامعة مع إعداد تربوي لمعلمي المرحلة الثانوية. بالإضافة إلى ذلك، ساوى كثيرٌ من الدول بين معلمي المراحل المختلفة فيما يتعلق بالرواتب والترقيات وما إلى ذلك. (حمود، ١٩٩٨، ٢٤)

وبالتالي فإنّ أعضاء هيئة التدريس في هذه المستويات يحملون درجة الدكتوراه وبعضهم يحمل درجة الماجستير كحد أدنى مع خبرة لا بأس بها في مجال إعداد المعلمين.

أمّا في الوطن العربي فالأمر مختلفٌ تماماً فقد تبيّن من خلال بحث أجرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام ١٩٩٨ ؛ أنه توجد مستويات مختلفة من المؤسسات التي يوكل إليها إعداد المعلمين، وحتى في مستوى إعداد معلمي كل مرحلة دراسية.

بالنسبة لمعلمي الحلقة الأساسية الأولى توجد في الوطن العربي ثلاثة مستويات أساسية وهي: كليات التربية في بعض الأقطار وكليات المعلمين أو المعاهد العليا للمعلمين أو كليات الآداب والعلوم في دول أخرى، ودور المعلمين أو كليات المجتمع أو المعاهد المتوسطة في بعض الأقطار.

وبالنسبة للحلقة الأساسية الثانية: توجد أيضاً ثلاثة مستويات أساسية وهي: المستوى الأول: نفس مؤسسات إعداد معلمي المرحلة الأساسية في بعض الأقطار والمستوى الثاني هو كليات التربية فقط في بعض الأقطار والمستوى الثالث هو معاهد إعداد المدرسين والمراكز التربوية الجهوية في أقطار أخرى.

وبالنسبة للمرحلة الثانوية: لا يوجد اختلاف في المستويات، ولكن يوجد الاختلاف في نوع المؤسسات وهي كما يلي: كليات التربية، وكليات المعلمين في بعض الأقطار والمعاهد العليا للمعلمين في أقطار أخرى وكليات الآداب والعلوم والتربية الرياضية والفنون الجميلة والشريعة في بعض الأقطار. (بن فاطمة، ١٩٩٨، ٥-٦)

إنّ هذا التنوع والاختلاف في مستويات إعداد المعلمين في الوطن العربي يؤدي إلى فوارق بين هذه المستويات وبالتالي إلى فوارق بين الخريجين من حيث كفاياتهم وتخصصاتهم وتأهيلهم وتسلسلهم الوظيفي وسلم الرواتب، وبالتالي اختلاف ظاهر في مكانتهم الأكاديمية والاقتصادية والاجتماعية، وكل ذلك ينعكس سلباً عليهم، وعلى العملية التربوية بكاملها.

٢- أنماط إعداد المعلمين:

يوجد في العالم نمطان لإعداد المعلم قبل الخدمة، أحدهما تكاملي حيث يدرس الطالب المعلم المواد الأكاديمية والمواد المهنية في الوقت نفسه، وهو النمط الذي يستخدم غالباً في إعداد معلمات ما قبل المدرسة ومعلمي المدارس الأساسية، ويتم التركيز فيه عادةً على الجوانب المهنية / التربوية والسيكولوجية /، والنمط الآخر تتابعي، وهو النمط الذي يستخدم في كثيرٍ من الأحيان في إعداد معلمي المرحلة الثانوية، ويقدم غالباً في مؤسسات التعليم العالي التي تركز على أهداف علمية محددة بهدف إعداد اختصاصيين في ميدان محدد، ثم يتم الإعداد المهني بعد الانتهاء من الإعداد الأكاديمي، ويقترح بعضهم نمطاً ثالثاً هو النمط متعدد المداخل في إعداد المعلمين.

٢-١- النمط التكاملي:

وهو النمط السائد حصراً في كليات التربية وكليات المعلمين والمعاهد العليا للمعلمين بالإضافة إلى دور المعلمين ومعاهد إعداد المدرسين / نظام

السنتين بعد الثانوية /. ويقدم هذا النمط للطالب المعلم المكونات الثقافية والتخصصية والمهنية والعملية في الوقت نفسه ودون تقديم مكون على آخر – حيث تبدأ هذه المكونات من السنة الأولى على الأغلب وأحياناً تؤجل التربية العملية إلى السنوات المتأخرة.

ويحتاج هذا النمط إلى عدد كبير من مؤسسات إعداد المعلمين لتفي بالغرض وتسدَّ الاحتياجات المتزايدة من المعلمين لمختلف المراحل الدراسية، كما يحتاج بالتالي إلى عددٍ كبيرٍ من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الاختصاصات العالية، مما قد لا يتوافر في كثيرٍ من الدول.

٢-٢- النمط التتابعي:

وهو قديم، ولا زال مستمراً حتى الآن في كثيرٍ من الدول، وفيه يتخرج الطالب من أحد الكليات الجامعية التخصصية، ثم يلتحق بكلية التربية للحصول على التأهيل التربوي أو لمتابعة الدراسات العليا في التربية. ويدافع كثير من المربين عن الإعداد التتابعي بحجة الحاجة إلى أعداد كبيرة من المعلمين في أقصر فترة ممكنة.

ففي الولايات المتحدة الأمريكية لا يزال هذا النمط سائداً حتى الآن، حيث ينهي الطالب المعلم الدراسة الأكاديمية على مستوى الدرجة الجامعية الأولى ثم يلتحق بالدراسات العليا المهنية والتربوية. (حمود، ١٩٩٨، ٢٧)

٢-٣- النمط متعدد المداخل:

يعدُّ النمط متعدد المداخل نظاماً حديثاً في إعداد المعلمين، إذ تختفي معه الحواجز بين التخصصات، وتتكامل معه ضروب المعرفة، وهو يسعى إلى:

- المزج إلى حد التفاعل، عند إعداد المناهج بين الدراسات النظرية والعلمية الأكاديمية والمهنية والثقافية، وليس مجرد ضم مواد إلى أخرى في وحدات منفصلة.
- تعريف الطلبة المعلمين بالأعباء النظرية التي تكمن وراء التخصصات العلمية حتى يمكن اكتساب المهارات على أساس من المعرفة والوعي.
- إعادة النظر في توصيف المساقات الأكاديمية، أو التخصصية بالشكل الذي يؤهل الطالب المعلم لممارسة دوره كمعلم وليس خبيراً متخصصاً في علم معين.
- النظر إلى العلاقة بين كلية التربية والكليات التخصصية مثل: الآداب والعلوم على أنها علاقة عضوية، وليست مجرد وحدات في جامعة. مما يستلزم ضرورة التواصل بين هذه الكليات وإحاطة كل منها علماً بما يجري فيها من مراجعة وتطوير.
- التحرر، عند بناء هيكل كلية التربية من التقسيم التقليدي لأقسام الكلية: مناهج وطرائق تدريس – أصول التربية.. الخ، حيث تعمل الأقسام في نسيج واحد تتكامل فيه التخصصات لتخدم هدفاً واحداً.
- النظر إلى العلاقة بين النظامين التكاملي والتتابعي على أنها علاقة ترابط وتكامل وليس علاقة تعارض.
- إمكانية توفير النظامين: التكاملي والتتابعي في وقت واحد ؛ المهم في الأمر مدى مناسبة النظام لتحقيق أهداف معينة.
- النظر – عند تقويم النظام – إلى الظروف التي يطبق فيها. فليس نجاح نظام معين في بلد معين ضماناً لنجاحه في بلد آخر. (طعيمة، ١٩٩٩، ١٦١-١٦٣)

وهكذا أصبح الاتجاه إلى نظام موحد لتربية المعلم يجمع في ثناياه النظم التقليدية، مثل: نظام القبول – نظام الإعداد – نظام التدريب. وإضافةً إلى هذه النظم، هناك اتجاه لإدخال نظامين جديدين ؛ الأول: نظام التهيئة للممارسة العملية، وهذا يأتي بعد نظام الإعداد ويكون على غرار نظام التفرغ للممارسة الفعلية من قبل الأطباء في المشافي قبل الخروج إلى الحياة العملية، فقد بدأ اتجاه في أوروبا إلى ما أسموه / مدارس التطوير المهني / بالتعاون مع الجامعات وإدارات التعليم، وتؤدي هذه المدارس بالنسبة للمعلم المبتدئ الوظيفة نفسها التي يؤديها المشفى التعليمي بالنسبة للطبيب المبتدئ. والثاني: نظام التعليم المستمر مدى الحياة، ويدخل بعضهم في هذا النظام التعلم الذاتي.

وهذا الاتجاه يؤثر بالضرورة على تربية المعلم، إذ إنه لم يعد مقبولاً – وفق هذا الاتجاه – التفكير في نظام قبول المعلم أو إعداده أو تدريبه في معزل عن النظم الأخرى، بل يصبح التفكير في كل من هذه النظم من حيث كونها مراحل لنظام واحد يهدف إلى الاحتفاظ بقدرة المعلم على أداء عمله بأقصى درجة يستطيعها من الامتياز طول حياته التعليمية. (شوق ومحمود، ٢٠٠١، ١٠٩)

خامساً – تقويم الطالب المعلم

التقويم عملية لا غنى عنها في إعداد المعلمين، لأنها تمكن من تشخيص نقاط القوة والضعف في تعلم الطلبة المعلمين بعد إخضاعهم لخبرة تعليمية تعلمية، وتساعد بالتالي على اتخاذ القرارات المناسبة بشأن تعديل المحتوى أو الخطة الدراسية، أو طرائق التدريس، وما إلى ذلك. ولهذا تهتم الدول المختلفة باختيار أساليب التقويم بدقة، كما تهتم بتنويع تلك الأساليب، بحيث تقلل من التركيز على تذكر المعلومات وتهتم بالمقابل بالوسائل التي تقيس المستويات المعرفية العليا، بالإضافة إلى الميول والمواهب والمهارات والاتجاهات والقيم

المرغوبة، كما تؤكد على التقويم البنائي الذي يساعد على تشخيص الصعوبات تدريجياً، ويسهل بالتالي معالجتها، وعلى التقويم الذاتي، خاصةً وأن التقويم يمكن أن يكون مدخلاً لإحداث تطوير أساسي في كافة مكونات المقررات والمناهج والطرائق والأنشطة. (حمود، ١٩٩٨، ٥٢)

ولأنّ التقويم هو النافذة التي يمكن من خلالها النظر إلى عملية الإعداد بعين ناقدة بهدف الإصلاح والتطوير، وعن طريقه يمكننا أن نكشف عن عناصر عملية الإعداد واحداً واحداً، وأن نلقي الكثير من الضوء عليها في سبيل إصلاحها وتطويرها، فقد أوصت إحدى الحلقات التربوية بأن يعمل القائمون على إعداد المعلمين في الدول العربية على دراسة الأسس السليمة التي يجب أن يستند إليها تقويم أعمال الطلبة المعلمين وأن يتصف تقويمهم بالشمول والاستمرار والموضوعية. (سنقر، ١٩٨٢، ١٧٥)

هذا وتتعدد أساليب تقويم الطلبة في مؤسسات إعداد المعلمين و من هذه الأساليب:

١ – الامتحانات والاختبارات:

وهي إمّا شفوية أو تحريرية أو تجمع بينهما ولها أنواع ومراحل مختلفة، ولسنا الآن بصدد سردها وشرحها، فأشكال القياس والتقويم المختلفة معروفة، ولكن يمكن التركيز في هذا الأسلوب من التقويم على الاختبارات الشفوية لأنها تعبر بصدق عن شخصية الطالب المعلم وتعطي فكرة لا بأس بها عن رغبته بالتعليم وعن اتجاهاته نحو المهارات المطلوبة من الطالب المعلم.

ومن الأفضل التركيز أيضاً على الاختبارات العملية في مختلف المواد الدراسية، مثل: تجارب العلوم الطبيعية والزراعية، علوم الكيمياء والفيزياء، تجارب علم النفس والتحليل النفسي، تطبيق اختبارات ومقاييس الذكاء والقدرات

العقلية والنفسية، تطبيق نماذج التعليم المصغّر والتربية العملية، توظيف تقنيات التعليم المختلفة.. الخ.

٢- البطاقة التراكمية للطالب المعلم:

وهي وسيلة لتجميع المعلومات عن الطالب المعلم وحفظها، تلك المعلومات التي تشتمل على التحصيل العلمي وما يقوم به من أنشطة طول السنة، وانتظامه في الدراسة ومعلومات شخصية أخرى، بالإضافة إلى احتواء البطاقة التراكمية على نتائج الاختبارات والمقابلات التي أُجريت للطالب المعلم عند أول قبول في مؤسسة الإعداد. كما تشتمل أيضاً على تقارير جميع أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسة الإعداد، وخاصة من قاموا بتدريس الطالب المعلم، حيث يسجل كل منهم وصفاً موجزاً عن حالة الطالب المعلم منذ التحاقه بالكلية من حيث التكيف الشخصي والاجتماعي والثبات الانفعالي وبعض النواحي الأخرى.

٣- التقويم الذاتي من قبل الطالب المعلم:

يستند التقويم الذاتي إلى أدوات موضوعية، لذا فهو يؤدي دوراً حيوياً في تحقيق التوازن والتكامل بين مصادر التقويم، إذ إنه يتخذ شكلاً تشخيصياً، فيشير إلى المواطن القوية الجديرة بالتنمية والتطوير، ويشير كذلك إلى الثغرات والمواطن السلبية التي تحتاج إلى معالجة. إلا أن التقويم الذاتي ليس عملاً تلقائياً يمارسه الطالب المعلم، وإنما هو تقويم منظم ومخطط يقوم على استخدام أدوات مختلفة ومنها على سبيل المثال: استمارات التقويم الذاتي.

٣-١- تصنيف استمارات التقويم الذاتي:

تُصنَّف استمارات التقويم الذاتي في مجموعات ثلاث:

١) من حيث المضمون:

- الاستمارة الشاملة، وهي تعالج المناهج بمجملها.
- الاستمارة الخاصة، وهي مخصصة لأحد المقررات الدراسية.
- الاستمارة المحدودة، وهي خاصة بموضوع محدد أو نشاط واحد.

٢) من حيث التوقيت:

- استمارة التقويم الفوري، بعد الانتهاء من موقف تعليمي، مباشرة.
- استمارة التقويم الفتري، بعد فترة زمنية محددة من التعلم.
- استمارة التقويم النهائي، في نهاية الفصل أو العام الدارسي.

٣) من حيث نمط البنود:

- قوائم الرصد، وهي تحتوي على خيارين: نعم أو لا، موافق أو غير موافق.
- معايير الرتب، وهي تحتوي على ثلاثة أو خمسة خيارات في الإجابة، ولكل خيار درجة محددة.
- الجمع بين قوائم الرصد ومعايير الرتب.

٣-٢- بعض المواصفات المرغوبة في استمارات التقويم الذاتي:

يستحسن أن تخضع استمارات التقويم الذاتي لمواصفات يسهل تطبيقها، وهذه المواصفات هي:

١) الشمول والتوازن بين أقسامها، وكذلك في البنود الواردة تحت كل قسم بحيث لا تبالغ في تفصيلات جوانب معينة على حساب الإيجاز المخل في جوانب أخرى.

٢) الطول المناسب، بحيث لا تتطلب من الطالب المعلم وقتاً طويلاً للإجابة عن بنودها بل تشجعه على استخدامها وعلى التروي عند تقديم ممارساته في هديها.

٣) وضوح التعليمات الخاصة بطريقة الإجابة عن بنودها، وبتفسير نتائج تطبيقها.

٤) الصياغة السلوكية لبنودها، بحيث يسهل على الطالب المعلم تقويم ممارساته، بالاستناد إلى تلك البنود.

٥) الوضوح والدقة في لغة بنودها، بحيث لا تحتمل العبارة الواحدة تفسيرات متباينة.

٣-٣- شروط استخدام التقويم الذاتي:

١) الإيمان بجدوى هذا الأسلوب.

٢) فهم الطالب المعلم لمحتويات استمارة التقويم الذاتي التي يستخدمها.

٣) اقتناع الطالب المعلم بالمعايير التي بنيت الاستمارة على أسسها والتي تدعو إلى تحقيقها واعتبارها أساسية في عملية التقويم الذاتي.

٤) الأمانة في الإجابة عن أسئلة الاستمارة وبنودها، وبالتالي الأمانة في التقويم الذاتي نفسه.

٥) ممارسة التقويم الذاتي في ظروف آمنة متحررة من القلق بغية الوصول إلى أحكام صادقة قدر الإمكان.

٦) الاستفادة من عملية التقويم الذاتي من أجل القيام بجهود إيجابية من قبل الطالب المعلم لتطوير التعليم والممارسات التعليمية.

٧) جعل التقويم الذاتي عملية متصلة مستمرة يستفيد منها الطالب المعلم لتحسين تعلمه.

Damascus University

سادساً – الأنشطة والتدريبات العملية

التدريب الأول:

١- قراءة النص التالي قراءة ذاتية.

٢- إجراء دراسة حول دور المنظمات التربوية في تطوير مناهج إعداد المعلم.

توسيع قاعدة المشاركين في إعداد المعلم

أصبح من المؤكد أن تطوير التعليم وتحسين مستوى إعداد المعلمين وأوضاعهم يحتاج إلى القرار والالتزام السياسي على أعلى المستويات لضمان نجاح هذا التطوير والتحسين، كما يحتاج إلى تحقيق أكبر قدر من الإجماع من قبل كافة المعنيين من سياسيين وتربويين وخبراء ومعلمين وكافة الفعاليات الاجتماعية والاقتصادية، حتى تنتقل النوايا الطيبة من حيز النظرية إلى القرارات والممارسات اليومية. فالتعليم قضية كل فرد في المجتمع، وهو عمل حيوي جداً ويستحق دعماً اجتماعياً ملائماً. (حمود، ١٩٩٨، ١٣)

إنّ ضرورة التنمية الشاملة للمجتمع قد أدت إلى تكامل في التعليم، وفي تربية المعلم، ومن ثم أخذت الفجوات بين المعنيين بشؤون المعلم تضيق. فمن الأمور المسلمة أن يشترك في اتخاذ القرارات الخاصة بتربية المعلم –بالإضافة إلى السلطات السياسية والتربوية – ذوو التخصصات التربوية والنفسية، وربما يفسح المجال لمديري المدارس ولأصحاب الفعاليات الاجتماعية والاقتصادية لإبداء الآراء، وليس المشاركة في اتخاذ القرارات.

ونجد رأيا آخر يوسع الدائرة فينادي بأن يشترك في قرارات تربية المعلم كل من الجامعات والتربويين والمعنيين بالتعليم والمدارس، ونظم التعليم والبيئة المحلية، ويضيف بأن هناك من يقترح بأن يشترك في هذه القرارات كل من:

التربويين وأولياء الأمور والموظفين والمنظمات الشبابية والعمالية والفلاحية والنسائية، والتجار ورجال الحكم، ورجال الأعمال. (شوق ومحمود، ٢٠٠١، ١٥٣)

وقد خطت بلدان عديدة في هذا الاتجاه وحصدت ثماره. ففي الولايات المتحدة الأمريكية؛ أكدت لجنة التعليم قبل المرحلة الجامعية على ضرورة توافر قيادة قومية حازمة تلتزم بدعم مبدأ التفوق العلمي، والتزام قوي على كافة المستويات الحكومية لضمان توفير نوعية راقية من التعليم لجميع المتعلمين الأمريكيين، ولهذا يتعين على الرئيس وقيادات الكونجرس ووزير التعليم وممثلي الرئيس للشؤون التعليمية وحكام الولايات والمحافظين ورؤساء أجهزة الحكم المحلي أن يخلقوا وعياً قومياً بالحاجة إلى تحسين نظام التعليم وتطويره على المستوى القومي، وبالتالي بتطوير إعداد المعلمين وتدريبهم وإيجاد نظام للحوافز والأساليب الفعالة لإحداث التغييرات المطلوبة ومتابعتها، وكذلك توجيه اهتمام الشعب الأمريكي إلى المشكلات المتعلقة به. (لجنة التعليم قبل المرحلة الجامعية، ١٩٨٧، ٣٢-٣٨)

وفي أوروبا، خصص رؤساء دول الاتحاد قمتهم في عام ١٩٨٦ للبحث في القضايا التعليمية في بلادهم ومنها قضايا المعلمين، كما خصص وزراء التربية مؤتمرهم الذي عقد في هلسنكي في عام ١٩٨٧ لدراسة موضوع إعداد المعلمين وتدريبهم، واتخذوا قرارات بشأن تضمين مناهج الإعداد موضوعات يعتبرونها هامة.

أما بالنسبة لمنطقة الباسيفيك في آسيا فهناك جهات عديدة أيضاً تشترك في اتخاذ القرارات بالنسبة لتربية المعلم، فقسم التربية يتحمل العبء الأساسي في عملية تربية المعلم، وذلك فيما يتعلق بمراجعة سياساته ومناهجه، وتوزيع المتعلمين وجداول الدروس والاختبارات والتقويم، أما الجمعيات المهنية

للمعلمين ومربي المعلمين فعليهم أن يحددوا مستويات التعليم وتربية المعلم ويعيدوا نظام الاعتراف بمؤهل المعلمين على أن يتعاونوا في ذلك مع الجمعيات المهنية المماثلة بما فيها جمعيات المتخصصين في الآداب والعلوم، والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية والتعليم العالي في مجال التربية. يضاف إلى هؤلاء جميعاً المعلمون تحت التمرين، ومنظمات أولياء الأمور والطلاب. (شوق ومحمود، ٢٠٠١، ١٥٣)

وهكذا، نجد أنّ الاهتمام بقضايا التعليم، ومن أهمها تربية المعلم، لم تعد محصوراً بالمتخصصين في التعليم فقط، ولكن امتد الاهتمام بها إلى عامة الناس وخاصتهم من حيث كونها تُعنى بتربية الأبناء في عصر يشعر فيه الناس بتعاظم دور التربية، وأن فهم الحياة، على وجه العموم يتوقف على مدى ما حصل الفرد من تعليم، وأن مشكلات العصر مثل: المخدرات والتلوث البيئي والإرهاب تتطلب تعليماً جيداً للتعامل معها بذكاء، وأن سرعة إيقاع الأدوات والمنافسة الحادة على مقاعد الدراسة وفرص العمل تحتاج أيضاً إلى تعليم جيد. ويعود هذا كله إلى تربية المعلم مما جعل اتخاذ القرارات بشأنها مهمة جميع قطاعات المجتمع، يُضاف إلى هذا: (شوق ومحمود، ٢٠٠١، ١٤٥-١٥٥)

آ- إنّ التعليم أصبح عملية اجتماعية تهم المجتمع كله، وليس القائمين على التعليم فقط. ومن ثم فإن قيادات المجتمع وخاصة السياسيون منهم يتطلعون إلى دور في شؤونه ولا سيما بالنسبة للمعلم.

ب- إنّ الهيئات المهنية أصبح لها متطلبات محددة في منسوبيها، وبناءً عليه فإن هذه الهيئات ترى ضرورة اشتراكها في تسيير دفة التعليم ضماناً لتحقيق هذه المتطلبات.

ج- إنّ المؤسسات الإنتاجية تتطلع إلى عناصر مؤهلة أو مهيأة للتأهل للعمل المنتج فيها، وأصبح هذا مسوغاً لإسهام هذه المؤسسات في توجيه التعليم وتربية المعلم.

د- إنّ العناية باقتصاديات التعليم أدت إلى التوفيق في مخرجات التعليم، كما أن دافعي الضرائب ورجال الحكم يودون الاطمئنان على الاستثمار الأمثل لأموالهم في التعليم وتربية المعلم.

هـ- إنّ تغير متطلبات العمالة فتح قنوات الاتصال بين رجال الأعمال ومؤسساتهم من ناحية، ومؤسسات التعليم من ناحية أخرى، مما جعل لرجال الأعمال نصيباً مفروضاً في شؤون التعليم.

التدريب الثاني:

العودة إلى اللائحة الداخلية في كلية التربية وإجراء مقارنة بين مفردات الخطة الدراسية لشعبة معلم الصف والخطة الدراسية لشعبة رياض الأطفال ضمن مصفوفة تخطط لهذه الغاية.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الثالث

التربية العملية في إعداد المعلم

أولاً – تصميم الدروس في إعداد المعلم:

١– أهمية تصميم الدروس.

٢– أهم الصعوبات التي تواجه الطلبة المعلمين في تخطيط الدروس.

٣– بعض المقترحات لتحسين تخطيط الدروس

ثانياً – التعليم المصغر في إعداد المعلم:

١– دواعي التعليم المصغر.

٢– شروط التعليم المصغر.

٣– مراحل التعليم المصغر.

ثالثاً – التربية العملية:

١– أهداف التربية العملية.

٢– مراحل التربية العملية.

٣– الإشراف على التربية العملية.

رابعاً – الأنشطة والتدريبات العملية.

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

التمهيد:

تعد التربية العملية من أهم عناصر إعداد المعلم إن لم تكن أهمها جميعاً فهي بحق من أخصب الفترات في مرحلة إعداد المعلم ويتفق الجميع على أنها التطبيق الميداني للخبرات التربوية بما تتضمنه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم واهتمامات وأساليب وطرائق، وبما تشتمله كذلك من أنشطة تعليمية وإدارية وبيئية وما يتبع ذلك من عمليات التقويم المختلفة والمصاحبة.

تتطرق التربية العملية إلى توظيف مجموعة من الأنشطة والعمليات الإجرائية التي يقوم بها الطالب المعلم وذلك في أثناء تدريبه على التعليم الصفي، ويستمر كذلك إلى أن يتحول من متعلم إلى معلم، وهذا لا يحدث طفرة واحدة، ولا يتم بين عشية وضحاها، وإنما هو تكيف مسلكي تربوي يتطلب مهارة وحذقاً شأن أي صناعة تتطلب مهارة وجهداً.

ولكي تنجح التربية العملية في تحقيق أهدافها، لا بد للطالب المعلم من أن يكون قد أخذ قدراً كافياً من المقررات التربوية، والمهارات الأكاديمية، وتدرب على تصميم الدروس وتحضيرها تحضيراً خطياً وذلك من خلال طرائق التدريس، قبل أن ينطلق إلى التعليم المصغر ثم إلى حقل التعليم والممارسات الصفية.

أولاً – تصميم الدروس في إعداد المعلم

لكي يصبح الطالب المعلم معلماً ناجحاً يجب أن يكون متمكناً من المهارات المتعلقة بكفاية تصميم الدروس، إضافةً إلى تمكنه من المادة العلمية. وحتى يتحقق ذلك يجب عليه بذل جهد سخي في تحضير الدروس التي سيقوم بإعطائها. ولكي يكون تحضيره ممتازاً يستحسن أن يكون تخطيطه للدرس مستنداً إلى تخطيط طويل المدى ؛ أي على مدى الفصل الدراسي أو العام

الدراسي حتى يكون تخطيط الدرس الواحد جزءاً لا يتجزأ من التخطيط بعيد المدى.

ويفضل أن يقوم المعلم بأنواع متعددة من التخطيط الدراسي، يعتمد في ذلك على الفترة الزمنية التي يخطط لها، والتي يجب أن تتناسب مع كمية المحتوى الدراسي، ومدى صعوبته أو سهولته على المتعلمين. فهناك خطة سنوية وأخرى فصلية وثالثة أسبوعية ورابعة درسية تستغرق حصة درسية واحدة، كما أنّ هناك خطة لوحدة دراسية كاملة تستغرق عدداً من الحصص الدرسية.

١ – أهمية تصميم الدروس:

إنّ أي تخطيط للدروس سواء كان على المدى القريب، أم على المدى البعيد يعتمد على: تصور المعلم لحاجات المتعلمين – مهارات المعلم وأولياته – الخطوط العريضة للمنهاج والسياسة الإدارية والتربوية العامة.

أما أهمية تخطيط الدروس فإنها تتجلى فيما يلي:

١–١– يجعل التخطيط المعلم قادراً على تحقيق الأهداف التربوية. فالمعلم الذي يدخل إلى غرفة الصف وفي ذهنه أهداف محددة سيعرف ماذا سيفعله وبالتحديد داخل هذا الصف، الأمر الذي يعطيه نوعاً من الثقة بالنفس ويمكنه من النجاح في إدارة الصف.

١–٢– يجعل التخطيط المعلم قادراً على تنفيذ الأنشطة التعليمية التعلمية. وفي ضوء ما ينوي المعلم تحقيقه من أهداف، يكون قد أعدّ نفسه إعداداً جيداً لإجراء مجموعة من الأنشطة بمشاركة المتعلمين، وقد تكون هذه الأنشطة تجارب عملية، ومن ثم فهو يحتاج لإعداد الأدوات والأجهزة اللازمة لها.

١-٣- يوفر التخطيط للمعلم خبرة تعليمية، فيبدأ بالأهم، ويعرف متى ينتقل إلى خطوة قادمة، وما إذا كان من الضروري إجراء أي تعديل على خطته، أو على جزء منها.

١-٤- يتيح التخطيط للمعلم الفرصة للتوفيق بين متطلبات مختلف المتعلمين، وتلبية احتياجات كل منهم، والتوفيق بين هذه المتطلبات والاحتياجات المختلفة، وبذلك يكون قد خطا خطوة مهمة في مراعاة ما بين المتعلمين من فروق فردية.

١-٥- يساعد التخطيط المعلم على اختيار عناصر موضوع الدرس من الكتاب المدرسي ومن المراجع الأخرى، ويؤلف بين عناصر الدرس بشكل متكامل.

١-٦- يمنع الارتجال والعشوائية في التدريس، ويجنب المعلم المواقف الحرجة والارتباك وفشل التجارب.

١-٧- يقلل من الفاقد أو الهدر، فالتخطيط السليم يضمن تنظيم سير العمل الصفي في ضوء الإمكانات المتاحة.

١-٨- يتيح للمتعلمين القدرة على بلوغ الأهداف لأن المعلم الذي يعدّ درسه مسبقاً يكون قادراً على توضيح أهداف التعلم للمتعلمين، وإذا ما اتضحت هذه الأهداف في أذهانهم ازدادت دافعيتهم للتعلم وأصبحوا مشاركين بفاعلية أكثر في الحصة المدرسية.

١-٩- يساعد على تقويم تعلم المتعلمين، ذلك أن عملية التقويم غايةٌ في الأهمية لأنها تحدد ما إذا كان المتعلمون قد بلغوا الأهداف أم لا. ولذلك يلجأ المعلم إلى التقويم القبلي لتحديد مستوى المتعلمين والتقويم البنائي المستمر في أثناء الحصة الدرسية والتقويم النهائي للتأكد من تحقق الأهداف المخططة في نهاية الحصة الدرسية.

٢- أهم الصعوبات التي تواجه الطلبة المعلمين في تخطيط الدروس:

في دراسة ميدانية حول الصعوبات التي تواجه الطلبة المعلمين في تحضير الدروس، جاءت النتائج كما يلي: (عبده ومراد، ١٩٩٢، ١٥٤-١٥٨)

٢-١- صعوبات صياغة أهداف الدرس:

- عدم وضوح فكرة الأهداف السلوكية.
- صعوبة تحديد الأهداف المهارية.
- صعوبة تحديد الأهداف الوجدانية.
- عدم وضوح هذه الأهداف في أدلة المعلمين.

٢-٢- صعوبات كتابة التهيئة الحافزة للدرس / التمهيد /:

- عدم ارتباطها بالدروس السابقة.
- ارتباط الدرس الحالي بعدد كبير من الدروس السابقة.
- قلة الخبرة في اختيار التهيئة الحافزة المناسبة.

٢-٣- صعوبات كتابة خطوات الدرس:

- صغر محتوى الدرس في الكتاب المدرسي.
- احتواء الدرس على أكثر من تجربة ونشاط.
- صعوبة تحديد العناصر الأساسية للدرس.
- عدم وضوح المادة العلمية في الكتاب المدرسي.

٢-٤- صعوبات اختيار الوسائل التعليمية:

- ضيق الوقت المتاح لإعداد الوسيلة التعليمية.
- نقص الوسائل التعليمية في المدارس التطبيقية.
- عدم توفر وسائل تعليمية في مؤسسة الإعداد.
- صعوبة اختيار الوسائل التعليمية لبعض الدروس.
- عدم توفر بعض الوسائل التعليمية في البيئة المحلية.

- ارتفاع ثمن بعض الوسائل التعليمية.
- ضعف قدرة الطالب المعلم على إنتاج الوسيلة التعليمية لقلة الخبرة في العمل اليدوي.

٢-٥- صعوبات صياغة أسئلة التقويم:

- وجود رسوم وأشكال بالكتاب المدرسي يصعب صياغة أسئلة عليها.
- قلة الأسئلة والتمارين بالكتاب المدرسي.
- صعوبة إعداد أسئلة موضوعية.
- صعوبة إعداد أسئلة لتقويم الأهداف الوجدانية.

٣- بعض المقترحات لتحسين تخطيط الدروس:

لا يصح أن يجمد المعلم عند صيغ خاصة في التحضير يلزم نفسه باتباعها وعدم التصرف فيها، وليس من المستحسن أيضاً أن يصبّ المعلم كل درس من دروسه في قالب معين، فذلك من شأنه أن يضع قيوداً تقيد المعلم وتسلبه حرية التفكير. ولا يتبادر إلى الذهن أن تقسيم الدرس إلى خطوات هو في حد ذاته موطن الضعف، فالتقسيم أمر لا يخلو من الفائدة بحيث لا يطغى جزء على آخر. كما يجب أن لا يجمد المعلم عند صيغ خاصة أعدها للأسئلة، ويلزم نفسه عدم الخروج عنها أو عدم التصرف فيها، لأن ذلك يجعل المعلم متكلفاً، والدرس غير طبيعي. فخيرٌ للمعلم أن يترك صياغة الأسئلة في قوالب خاصة للظروف التي يسير عليها الدرس حتى تكون مبنيةً على ما قبلها من الأجوبة، وإذا أراد التفكير فليحضر الاتجاه الذي تسير فيه، وإذا فكر في ألفاظها وصيغها فلا يكون ذلك مدعاةً لجمود أو قيود.

وليكن إعداد الدرس طبيعياً من غير مبالغة أو تقصير، فالغرض إنما هو تذليل الصعاب، والوصول إلى الغاية من أقرب الطرق. وليكن التحضير مرناً من فترة إلى أخرى حتى يكون المعلم مستعداً لمعالجة المفاجآت، فإن لم يكن

المعلم على استعداد لأن يواجه أكبر عدد من الاحتمالات أقلت زمام الدرس من يده.

وقد يؤدي الخروج عن التحضير أحياناً إلى تنفيذ درس جيد وإبراز طريقة أحسن من الطريقة المدونة في التحضير، ولذلك فإن على المعلم عند تحضير الدرس أن يحسب حساباً لهذه التغيرات. وذلك بأن يجعل تحضيره مرناً قابلاً للتقديم والتأخير وللزيادة والنقصان.

مع العلم بأنّ تحضير الدرس ليس هو العامل الوحيد في نجاح الدرس وإنما هو شرط أساسي لا بُدّ منه إضافة إلى الشروط الأخرى الضرورية والتي منها: التمكن من المادة العلمية والاطلاع المسبق على أهدافها.

ثانياً- التعليم المصغر في إعداد المعلم

يستند التعليم المصغر إلى استراتيجية التعلم المتقن، وإلى مبادئ أساسية في علم التعلم منها: مبدأ التعزيز الفوري، بإعطاء التغذية الراجعة الفورية التي تثبّت التعلم وتقوّيه، وترفع من مستوى أداء الطلبة المعلمين. وفيما يلي أهم الأسباب الداعية إلى اعتماد تقنية التعليم المصغر، وتوظيفها في إعداد المعلمين:

١- دواعي التعليم المصغر:

١-١- تستعصي مشكلة تعقيد غرفة الصف على أفهام الطلبة المعلمين قبل إلقائهم الدروس العادية أو قبل التحاقهم بالخدمة. والممارسة الحقيقية التي يقدمها التعليم المصغر تمكّن المبتدئ من تلمس تعقيدات التعليم في سياق مبسط ومصغر. وبالتالي فلا تكون المشكلة معقدة بقدر ما هي عليه في الصف العادي.

١-٢- يقتصر دور الطالب المتدرب في درس المشاهدة على مجرد المشاهدة السلبية وبدون خبرة مسبقة، وإذا تعلم شيئاً جديداً فلا تكاد توجد لديه فرصة للتطبيق الفوري لما تعلمه، بينما يتيح التعليم المصغر فرصة التطبيق والإعادة.

١-٣- تؤدي مشاهدة الدرس العادي إلى التعلم عن طريق التقليد، ومع أن ذلك لا يخلو من فائدة، إلا أنه يطبق بكثير من التساهل في معظم برامج المشاهدة. فهل سيقلد الطالب المعلم الأشياء الصحيحة ؟ وإذا كان معلم الصف جيداً فهل يتجه المشاهد إلى تقليد المهارات والاستراتيجيات والأساليب ؟ أو هل يتجه إلى تقليد أسلوب معين ينفرد به هذا المعلم ؟ بينما يركز التعليم المصغر على إتقان المهارة المستهدفة.

١-٤- تتسبب المشاهدة في هدر الوقت، فقد تكون مدرسة التطبيقات بعيدة عن معهد الإعداد وقد يقضي الطالب المشاهد وقتاً طويلاً في غرفة الصف دون أن يكون هناك ضمان لاستفادة المشاهد مما يراه، بينما لا يحتاج التعليم المصغر إلى كل هذا الوقت.

١-٥- يعاني الطلبة المعلمون في الدرس العادي صعوبة في العثور على المستوى المناسب من الاتصال بينهم وبين المتعلمين، كما يجدون مصاعب في تصميم الدروس، وكذلك في تنفيذ هذه الدروس وترجمتها إلى أنشطة داخل غرفة الصف، ويلاقون عناءً في كيفية التعامل مع متعلمين قد لا يصغرونهم كثيراً إلا ببعض السنوات. وقد يعاني هؤلاء من مشكلة الاتصال اللغوي مع المتعلمين فقد يستخدمون لهجة أو كلمات غير مفهومة وأحياناً مليئة بالألفاظ المجردة مما يوقعهم في داء اللفظية ويؤدي إلى ملل المتعلمين وفشل الحصة الدرسية. ويمكن

تحاشي هذه السلبية في التعليم المصغر من خلال التحضير المسبق للعدد المحدد من المتعلمين.

١-٦- يأتي التعليم المصغر لتلافي هذه المشكلات وسدّ الهوة بين المعلومات النظرية والتربوية التي تلقاها الطالب المعلم وبين الممارسة التعليمية في غرفة الصف. ويقوم التعليم المصغر بتوحيد طاقات مدرسي الطرائق والمشرفين على التربية العملية والطلبة المعلمين لتحقيق تدريب حقيقي في التعليم وتدريب على مهارات واستراتيجيات محدّدة قبل الانتقال إلى إلقاء الدروس العادية.

١-٧- يساعد التعليم المصغر المشرفين والمدربين للتعرف على نواحي القوة والضعف لدى الطلبة المعلمين وذلك من أجل زيادة فعالية التدريب ورفع سوية الطلبة المتدربين.

١-٨- يمكّن التعليم المصغر الطلبة المعلمين من تقبل الملاحظات والنقد والمراجعة والإعادة والتكرار وهو سلوك ضروري للمعلم في أثناء الخدمة، كما تؤتي المناقشات التي تقوم بين المشرف والطالب ثمارها في طلاقة لسان الطالب المعلم وتسليحه بأساليب الحوار المفيدة.

١-٩- يساعد التعليم المصغر على صقل شخصية الطالب المعلم مما يتيح له المرونة في الحركة والتفاعل والسيطرة على الصوت المرتفع أو السرعة أو الوقوف بتصلب أمام المتعلمين إلى غير ذلك من الأمور، وذلك من خلال جو الألفة بين الزملاء ومن خلال التشجيع والإعادة والتكرار في بعض الأحيان.

١-١٠- يساعد التعليم المصغر الطالب المعلم في إتقان المهارات المصاحبة كالملاحظة والنقد وحسن الاستماع وتقبل الملاحظات والنقد البناء.

١-١١-يفتح التعليم المصغر مجالاً واسعاً للسيطرة على التحديات المختلفة ومواجهة المشكلات الواقعية والتمكن من المهارات المتعددة الكفيلة بمواجهتها وحلها.

٢- شروط التعليم المصغر:

تحتاج الجهات التي ترغب في إقامة مركز للتدريب على التعليم المصغر إلى توفير الكثير من العناصر الضرورية، كما يحتاج الراغبون في القيام بتجربة التعليم المصغر إلى الاطلاع على الشروط التي لا بد أن تتوفر لنجاحها وأهم هذه الشروط: (ناصر، ١٩٩٥، ٨٠-٨٣)

٢-١- تحديد الأهداف:

تتوقف النتائج التي يمكن أن تجنى من تجربة التعليم المصغر على الأهداف المحددة المرجوة منها. فقد يكون الهدف تكوين مهارات محددة لدى المتدربين، أو الكشف عن المهارات اللازمة لمهنة التعليم أو لنوع خاص من التعليم، أو التعمق في مظاهر أخرى للعملية التعليمية.

٢-٢- تنظيم مخبر التعليم المصغر:

وذلك بتنظيم الغرفة وتخصيصها للتعليم المصغر وتوفير العناصر البشرية اللازمة لإدارتها وتنظيم استخدامها. ويمكن أن يحتوي مخبر التعليم المصغر على أكثر من غرفة واحدة حسب الإمكانات المتوفرة.

٢-٣- تحديد نمط التدريب المطلوب:

يجب أن ينظم التدريب في غرفة التعليم المصغر بحيث يسهل تحقيق أهداف التعليم المصغر، والأنماط الشائعة التي يمكن استخدامها وفقاً للأهداف المرسومة: الدرس المصغر – الصف المصغر – جلسات البحوث العلاجية.

٢-٤- توفير المدرب وتحضيره:

المدرب في التعليم المصغر هو أساساً معلم، ودوره هو تحسين أداء المهارات التي تهدف الوصول بالطالب المتدرب إلى إتقانها، ومسؤولية المدرب مزدوجة، فهو أولاً يساعد المتدرب على التمييز بين المهارات ويدعم أداءه لكل مهارة، ويساعده كذلك على أن يفهم السلوك الذي يشكل المهارة، وأن يكون حساساً للإشارات التي يتعين عند ظهورها ممارسة هذه المهارة، وعندما يمارس المتدرب المهارة أو يبدأ في ممارستها يدعم المدرب سلوكه هذا، وبعبارة أخرى يساعده على أن يعرف ما الذي يجب عليه عمله. والمدرب - ثانياً - يساعد المتدرب على اتخاذ القرار في تحديد متى وأين تستخدم المهارات أو يتم توظيفها.

٣- مراحل التعليم المصغر:

من الأفضل للطالب المعلم الذي يتدرب على التعليم المصغر أن يختار المهارة التي يرغب التدرب عليها، ثم يقوم بالخطوات التالية: (الفرا وجامل، ١٩٩٩، ١٥٤-١٥٥)

٣-١- يقوم الطالب المعلم بالتعرف على المهارة المطلوبة من مشرفه أو من خلال مشاهدته لهذه المهارة مسجلةً على شريط الفيديو.

٣-٢- يسمح للطالب المعلم بعد ذلك أن يناقش هذه المهارة وأبعادها وخطواتها التفصيلية مع المشرف على التعليم المصغر.

٣-٣- التخطيط للدرس المصغر من قبل الطالب المعلم ويركز فيه على المهارة المطلوبة.

٣-٤- تنفيذ الدرس المصغر من قبل الطالب المعلم بممارسة المهارة المحددة أمام عدد من المتعلمين أو الزملاء ولمدة قصيرة (٥-١٥ دقيقة) وقد يتم تسجيل هذا الدرس باستخدام كاميرا الفيديو أو التسجيل الصوتي.

٣-٥- يقوم المشرف والزملاء برصد أداء الطالب المعلم لهذا الدرس المصغر وذلك باستخدام استمارات رصد خاصة.

٣-٦- تنفيذ التغذية الراجعة حيث تتم مناقشة الطالب المعلم من قبل المشرف والزملاء للتعرف على نواحي القوة والضعف في أدائه ويشاهد الطالب المعلم نفسه على شريط الفيديو أو يسمع الدرس من التسجيل الصوتي.

٣-٧- إعداد الدرس المصغر مرة أخرى من قبل الطالب المعلم في ضوء التغذية الراجعة وإلقائه من جديد.

٣-٨- تكرار إلقاء الدرس المصغر من قبل الطالب المعلم نفسه حتى يتقن المهارة المطلوبة.

وليس من الضروري أن يمرّ المتدرب فعلاً بكل هذه الخطوات وفق التسلسل السابق فالأمر فيه من المرونة بحيث يسمح بتقديم خطوة أو حتى إهمالها وذلك حسب الظروف المحيطة. فقد لا تتاح دائماً إمكانية تسجيل الدرس على شريط فيديو إذ ليس هذا شرطاً أساسياً في التعليم المصغر وإن كان يستحسن عمل ذلك. كذلك قد لا يعطى الطالب فرصة إعادة الدرس مرة ثانية إذ قد يتم اختيار طالب آخر لأداء هذه المهمة إذا تبين أن إعادة الدرس المصغر من قبل الطالب المعلم نفسه قد يسبب له الإحباط أو الملل. أما بالنسبة للتغذية الراجعة فهي من النقاط التي أجمع عليها التربويون. كذلك قد يتغير حجم الوقت وعدد المتعلمين حسب الظروف المتاحة وقد يستخدم الطالب المعلم زملاءه بدلاً من المتعلمين.

وبنظرة سريعة نلاحظ أن التعليم المصغر قد قام على تقسيم عملية التعليم الصفي إلى مجموعة من المهارات ومن ثم يمكن اختيار واحدة من هذه المهارات لتنفذ في الدرس المصغر ويتم رصدها وملاحظتها ومناقشتها في جو

تم إعداده مسبقاً ويمكن ضبطه بدرجة عالية. ويعتبر التعليم المصغر جسراً يربط بين المعلومات النظرية والمهنية وبين التربية العملية والدروس العادية.

وفيما يلي مقارنة مختصرة بين الدرس العادي والدرس المصغّر:

جدول مقارن يوضح الفرق بين الدرس العادي والدرس المصغر

الدرس العادي	الدرس المصغر
تتعدد الخبرات هنا فقد تكون عدة مفاهيم أو عدة مهارات أو عدداً من الحقائق والمعلومات.	تتجزأ الخبرة الدرسية فلا يتم إلقاء أكثر من مفهوم واحد أو تعريف المتعلمين بأكثر من مهارة واحدة.
تتعدد الأساليب التي يقوم بها المعلم لتحقيق أهداف الدرس وبذلك يستخدم أكثر من مهارة في الحصة الواحدة.	في العادة توظف مهارة واحدة فقط في الدرس المصغر، وفي حالات قليلة يتدرب الطالب المعلم على مهارتين.
يضم الصف عدداً كبيراً من المتعلمين.	لا يزيد عدد المتعلمين عن عشرة وقد يكون هؤلاء من زملاء الطالب المعلم نفسه.
زمن الحصة في حدود ٤٥ دقيقة.	لا يتعدى زمن الدرس المصغر عشرة دقائق.
فرصة التغذية الراجعة والمناقشة محدودة جداً.	تتعدد مصادر التغذية الراجعة من المشرف والزملاء والمتدرب نفسه إضافةً إلى التسجيل الصوتي أو بالفيديو.
لا يوجد تسجيل للحصة.	يوجد في الغالب تسجيل صوتي أو صوتي مرئي.
لا توجد فرصة أخرى لإعادة الدرس على المتعلمين أنفسهم.	في الغالب توجد فرصة إعادة الدرس المصغر أمام المتعلمين أنفسهم.

(الفرا وجامل، ١٩٩٩، ١٥٧)

ثالثاً- التربية العملية

أكدت كثيرٌ من الدراسات والبحوث التربوية أهمية خبرة التربية العملية في تهيئة الطالب المعلم لمهنة التعليم من الناحية العملية والنفسية والفنية. وتكمن أهمية التربية العملية في النقاط التالية: (راشد، ١٩٩٦، ٩٢-٩٣)

١) تعدُّ التربية العملية خبرة فريدة لمعلم المستقبل، حيث تتيح له أن يتفاعل مع المتعلمين وكذلك مع العاملين في المدرسة في مواقف تعليمية وإدارية وتربوية.

٢) تؤهل الطالب المعلم لاكتساب بعض المهارات الأساسية للتعليم، مثل: تخطيط الدروس، عرض المعلومات والتقنيات، إدارة الحوار داخل الصف الدراسي، تقويم الدروس وتقويم تعلم المتعلمين.

٣) تساعد الطالب المعلم على تطوير أدواره خلال فترة قصيرة، من دور الطالب المعلم إلى دور المعلم والقائد والمدير.

٤) تتيح للطالب المعلم فرصة فريدة لتنمية علاقات مباشرة مع المعلمين ومع الإداريين بالمدرسة، وتكسبه خبرة في العلاقات التربوية والإنسانية.

٥) تتيح للطالب المعلم فرصةً لاختبار نفسه كمعلم حقيقي، واختبار رغبته الحقيقية وميوله الصحيحة كي يصبح معلماً، وبالتالي فهي تتيح فرصةً ليكوِّن فيها الطالب المعلم اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم.

٦) تفسح المجال للطالب المعلم لنقل النظريات والمبادئ والمفاهيم التربوية التي تعلمها في مؤسسة الإعداد إلى مجال التطبيق والممارسة في الصفوف الدراسية.

٧) تعمل على تطوير كفاية التقويم الذاتي لدى الطالب المعلم وتلمس مدى تقدمه في التعليم الصفي.

٨) تعدُّ التربية العملية المعيار الأساس لتأكيد مهنية التعليم وأنه ليس حرفة يسهل اكتسابها، بل مهنة تحتاج إلى إعداد مسبق ودراسة متعمقة.

١ – أهداف التربية العملية:-

هناك مجموعة من الأهداف والمبادئ التي تستند إليها التربية العملية، لتحقيق الغاية المنشودة منها، وهي تتمحور حول تطوير الكفايات والمهارات اللازمة لمعلم الغد، من خلال إطار وظيفي، يرتكز على نظرة واعية سليمة عن العملية التربوية، وعن دور المعلم فيها.

- تطبيق المبادئ التربوية والسيكولوجية التي تعلمها الطالب المعلم، واختبار صلاحية هذه المبادئ.
- تمكين الطالب المعلم من تخصصه الأكاديمي والتربوي.
- توفير الفرصة العملية للطالب المعلم ليثبت قدرته على التعليم.
- توفير الفرصة الواقعية للطالب المعلم للتعرف على المتعلمين ومعاملتهم ومعالجة مشكلاتهم الصفية.
- اكتساب المهارات اللازمة للطالب المعلم لممارسة التعليم الصفي.
- التعرف على دور الإدارة المدرسية ومسؤولياتها.
- الإسهام بالأنشطة والفعاليات المدرسية المختلفة.
- تعميق معرفة الطالب المعلم بذاته وثقته بنفسه.
- إتاحة الفرصة للطالب المعلم كي يصبح جزءاً من المجتمع المدرسي من خلال علاقاته وتفاعله مع الآخرين ومع المتعلمين.
- تنمية قدرة الطالب المعلم على النقد والنقد الذاتي وتقبل آراء الآخرين.
- تنمية الاتجاه الإيجابي لدى الطالب المعلم نحو مهنة التعليم.

٢ – مراحل التربية العملية:

تمر التربية العملية في أثناء إعداد الطالب المعلم بالمراحل التالية:

٢-١- مرحلة التحضير في مؤسسة الإعداد:

٢-١-١. الاجتماعات التحضيرية:

وفي هذه الفترة يجتمع الطلاب المعلمون - كل في مجموعته - مع مشرف المجموعة، حيث يتم تعريفهم بطبيعة التربية العملية، ويقوم المشرف بالإجابة عن تساؤلات أفرادها والتي قد تتمحور حول ماهية التربية العلمية وأهميتها وأهدافها وعناصرها والشروط المطلوبة من الطالب المعلم وآداب المشاهدة والزيارة وكيفية الاستفادة من جلسات التقويم والنقد البناء.

٢-١-٢. مشاهدة الدروس المتلفزة:

ويتم فيها مشاهدة بعض الدروس المتلفزة وذلك لمساعدة الطلبة المعلمين في تحليل التفاعل اللفظي وجذب انتباههم إلى النقاط الهامة في الدروس ومنحهم قدراً كافياً من الخبرة التحضيرية ليستفيدوا منها في مشاهدة الدروس الحية.

٢-١-٣. التعليم المصغَّر:

يعدُّ التعليم المصغر تقنيةً فعالةً في إكساب الطالب المعلم بعض المهارات الصفية، مثل: مهارة التهيئة الحافزة - مهارة طرح الأسئلة - مهارة التعزيز مهارة التمكن من المادة العلمية ومهارة مرونة المعلم وطلاقته اللفظية، وكذلك تزويد الطالب المعلم بالتغذية الراجعة الفورية.

ويقوم التعليم المصغَّر على آلية التسجيل الصوتي المرئي لدرس مصغر يتم فيه اختزال المهمة التعليمية واختصار مدة التنفيذ وتحديد عدد الطلاب وذلك من أجل التحكم بالعملية التعليمية تخطيطاً وتنفيذاً. وغالباً ما يتم تسجيل الدرس بشريط التسجيل فيرى المعلم نفسه ودرسه ويستمع إلى ملاحظات المشرف والزملاء ثم يعيد تنفيذ الدرس نفسه ولكن بعد الأخذ بالملاحظات.

٢-٢- مرحلة المشاهدات الحية داخل المدرسة التطبيقية:

تنفذ المشاهدات الحية داخل المدرسة التطبيقية وفقاً لخطة معينة لها أهدافها ولها خطواتها التي من خلالها تتحقق هذه الأهداف، وباستخدام بطاقات الملاحظة المقننة التي تتضمن الخبرات العلمية التي يكتسبها الطالب المعلم من ملاحظة الحياة المدرسية بصفة عامة، والخبرات التعليمية التي تدور في مواقف تعليمية متنوعة.

هـذا وتنقسم المشاهدات الحية داخل المدرسة التطبيقية إلى قسمين: (راشد، ١٩٩٦، ١٠٨-١١٢)

أ- مشاهدات خارج الصفوف الدراسية، وتشمل النظام المدرسي والحياة المدرسية وأنشطتها، وذلك للتعرف على المدرسة والتكيف معها وتلمس العلاقات الإنسانية فيها.

ب- مشاهدات **داخل الصفوف**، وتشمل ملاحظة المعلم الأساسي المتعاون أثناء قيامه بأدواره التعليمية المختلفة.

٢-٢-١. أهداف المشاهدة:

- التعرف على الأساليب والمهارات الصفية التي يوظفها المعلم.
- ربط الطالب المعلم لما تعلمه نظرياً بما يلاحظه ويشاهده في أثناء حضوره مع المعلم المتعاون في صفه خلال فترة المشاهدة.
- تعلم آداب الملاحظة ومبادئها العامة والإعداد لها.
- التعرف على خصائص المتعلمين وطبائعهم والسلوكات التي يتبعونها في الصف.
- اكتساب المتعلم اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم.
- اكتساب مهارات النقد البناء والتقويم السليم.

٢-٢-٢. آداب المشاهدة والملاحظة:

- أن لا يقوم الطالب المعلم بملاحظة ما يريد إلا بإذن المدرسة والمعلم المتعاون.
- أن يعدَّ الملاحظات والمعلومات التي يحصل عليها سرية على الآخرين.
- أن لا يظهر ميوله ومشاعره تجاه المعلم المتعاون سلبيةً كانت أم إيجابية.
- أن لا يُخفي شيئاً مما يشاهده على المشرف دون أية تصغير أو تقليل من دور المعلم.
- أن يقوم بالإعداد والملاحظة بالتنسيق مع الإدارة والمعلم المتعاون مسبقاً.
- أن يقوم بتنفيذ الملاحظة بدرجة عالية من الدقة.
- أن يقوم بتسجيل نتائج الملاحظة مباشرة ويكملها فور الانتهاء منها.

٢-٢-٣. خطوات الملاحظة أو المشاهدة:

تمرُّ الملاحظة من قبل الطالب المعلم بالخطوات التالية:

- الإعداد للملاحظة، وذلك بالتنسيق مع المشرف والمعلم المتعاون وإدارة المدرسة وتوضيح الهدف منها على أنه هدف تدريبي ليس إلا.
- تنفيذ الملاحظة بدرجة عالية من الدقة والبدء بها قبل دخول المتعلمين ومتابعتها بعد ذلك أثناء دخول المتعلمين وأثناء الحصة الدرسية.
- تسجيل النتائج والانطباعات فور الانتهاء من أعمال الملاحظة ثم تعديلها بعد مناقشتها مع المشرف وزملاء المجموعة. (ناصر، ١٩٩٥، ٦٤، ٦٦)

هذا ويمكن للطالب المعلم في أثناء الملاحظة أن يستخدم بطاقة ملاحظة مصممة لهذا الغرض والتي يمكن أن تغطي الجوانب التالية: شخصية المعلم – التفاعل الصفي – التفاعل اللفظي – أساليب التعزيز وأنواعه – الانضباط والنظام الصفي – التقويم المرحلي والنهائي – الوسائل التعليمية – طرائق التدريس – طرح الأسئلة وأنواعها – توزيع الوقت – سلوك التلاميذ – علاقاتهم مع المعلم.. الخ.

٢-٢-٤. جلسة المناقشة:

حيث يعقد المشرف جلسة للمجموعة فور الانتهاء من مشاهدة الحصة الدرسية، والغرض منها هو مناقشة الطلبة المعلمين فيما شاهدوه أثناء حضورهم الدرس. وفي هذه الجلسة يتيح المشرف لأفراد المجموعة كافة فرصة إبداء ملاحظاتهم، والتعقيب عليها ومناقشتها، ويكثر من التوجيه ويقلل من نقدهم على ملاحظاتهم، ويشجعهم على إبداء وجهات نظرهم وتوجيه الأسئلة التي تدور في أذهانهم. (كنعان، ٢٠٠١، ٣٥).

٢-٣- مرحلة تنفيذ الدروس:

تعدُّ هذه المرحلة من أهم المراحل في برنامج التربية العملية، حيث يكون الطالب المعلم مسؤولاً عن تنفيذ جميع المهام والنشاطات التعليمية في الحصة الدرسية ذلك بعد أن يكون قد اكتسب الخبرات والمهارات التي تساعده على ذلك وعلى الطالب المعلم الاهتمام في هذه المرحلة بما يلي:

٢-٣-١- مهارات تنفيذ الدروس:

بعد أن يقوم الطالب المعلم بالتدرب على مهارات التخطيط، يزداد قناعةبضرورة تسجيل كل ماله علاقة بالتخطيط لترتيب الأفكار وتنسيقها والتقيد بها في أثناء تنفيذ الدرس. أما مهارات تنفيذ الدرس فهي متعددة أهمها: (راشد، ١٩٩٦، ١١٨-١٢١).

- مهارة التمهيد أو التهيئة الحافزة.
- مهارة طرح الأسئلة.
- مهارة توظيف الوسائل التعليمية.
- مهارة التعزيز.
- مهارة تنويع الحركة والصوت.
- مهارة التقيد بالخطة الزمنية للدرس.

٢-٣-٢- إدارة التفاعل الصفي:

تتوقف كفاءة المعلم وفاعليته إلى حد كبير على حسن إدارته للتفاعل الصفي، والمحافظة على النظام فيه، وخلق الظروف المناسبة وتوفير الشروط الملائمة التي يحدث في إطارها التعلم، لأن الإدارة الفعالة للتفاعل الصفي شرط ضروري للتعليم والتعلم وتحقيق الأهداف التربوية (الدبسي، ١٩٩٧، ١٢٧-١٣٧).

٢-٤- مرحلة الانفراد بالتدريس:

ويقصد بالانفراد استقلالية الطالب المعلم بمهمة التعليم، وقيادة العملية التربوية في الصفوف الدراسية خلال فترة محددة لعدة أيام أو لعدة أسابيع. وهنا يقوم الطالب المعلم بمهمات معلم الصف كاملة، من حيث تقيده بمواعيد الحصص الدرسية والبرنامج الأسبوعي، وتسلسل الدروس وفق المناهج والخطة المقررة. بالإضافة إلى إدارة الصف ومعالجة مشكلات المتعلمين والتعاون مع الإدارة وأولياء المتعلمين وغير ذلك. وهذا كله يتم تقويمه من خلال زيارات المشرف المتكررة للوقوف على مدى تمكن الطالب المعلم من القيام بواجباته المهنية على أكمل وجه، ويتم من خلال ذلك تقديم التوجيهات الموضوعية التي تدفع بالطالب المعلم قدماً نحو إتقانه لمهنة التعليم التي رغب

فيها، ونذر نفسه للقيام بمهماتها وفق أنجع الطرائق التعليمية وأحدث التقانات التربوية.

هذا ويشارك في تقويم الطالب المعلم كل من المعلم المتعاون ومدير المدرسة بالإضافة إلى مشرف المجموعة أساساً، وذلك وفق بطاقات تقويمية خاصة بكل منهم. (كنعان، ٢٠٠١، ٣٧-٣٩)

وبعد الانتهاء من فترة الانفراد في مدرسة التطبيق – سواء أكان هذا الانفراد يوماً كل أسبوع أم متصلاً طيلة أيام الأسبوع – يتم عمل اجتماعات بين الطلبة المعلمين والمشرف على المجموعة لتقويم هذه التجربة الميدانية للوقوف على الأهداف التي تحققت من خلالها، والأهداف التي لم تتحقق، وأهم الصعوبات التي وقفت حجر عثرة في طريق تحقيق هذه الأهداف، في محاولة لتذليل هذه الصعوبات في المستقبل وتحسين أداء العمل. (الخولي، ١٩٧٩، ١٢٣-١٢٤)

ويمكن أن يتم هذا التقويم الشامل للتربية العملية بين المشرف وطلابه عن طريق طرح العديد من الأسئلة ومناقشتها معهم، وغالباً ما تتمركز هذه الأسئلة حول المشاهدات والملاحظات والفوائد والخبرات المكتسبة والمهارات التي تم تعزيزها وتطويرها والتغير الملموس في الاتجاهات نحو مهنة التعليم. وفي نهاية هذه المناقشات يطلب المشرف من كل طالب معلم كتابة تقرير يتضمن أهم الإيجابيات والسلبيات والمقترحات الكفيلة بتطوير برنامج التربية العملية. (راشد، ١٩٩٦، ١٢٢-١٢٤)

٣- الإشراف على التربية العملية:

إذا كانت التربية العملية مهمةً وأساسيةً في إعداد المعلم، فإنَّ الإشراف على الطلبة المعلمين في فترة التربية العملية هام وأساسي أيضاً لنجاح هذه الفترة وتحقيق الأهداف المنشودة منها. حيث تساعد عناصر الإشراف الطالب

المعلم على اكتساب قدر كاف من الخبرات والكفايات، وتوجهه نحو تنمية ذاته شخصياً ومهنياً وثقافياً، وتعمل على توفير الجو المناسب لمساعدة هذا الطالب المعلم على تنمية قدراته ومهاراته التعليمية والعملية. وفيما يلي تفصيل لأدوار كل من عناصر الإشراف على التربية العملية:

٣-١- مكتب التربية العملية في مؤسسة الإعداد:

وهو يقوم بمهام متعددة في هذا المجال منها: الإشراف على برامج التربية العملية وخططها ومتابعة المشرفين الاختصاصيين والتنسيق بين مجموعات الطلبة المعلمين والاتصال بالمدارس التطبيقية، ويمكن إيجاز هذه المهام بما يلي:

- توزيع الطلبة المعلمين على مجموعات.
- إعداد اللوائح والبطاقات وتوزيعها على المشرفين.
- عقد لقاءات مع المشرفين لبحث المستجدات في التربية العملية وحل المشكلات.
- التنسيق مع المدارس التطبيقية.
- متابعة فعاليات الطلبة المعلمين في كل مجموعة ومعرفة مدى التزامهم بتنفيذ واجباتهم المسندة إليهم.
- متابعة ما يستجد من كتب وبحوث ذات علاقة بالتربية العملية.
- متابعة تفقد الطلبة المعلمين.
- متابعة تقويم الطلبة المعلمين في التربية العملية. (كنعان، ٢٠٠١، ١٥-١٦)

٣-٢- المدرس المشرف على التربية العملية:

هو ذلك الشخص الذي تسند إليه مهمة الإشراف على الطلبة المعلمين في أثناء فترة التربية العملية، ويؤدي عمله من خلال الزيارات المدرسية والصفية

لملاحظة سلوكهم الشخصي والتعليمي، وكذلك الاجتماع بهم بهدف توجيههم ومساعدتهم على تعزيز جوانب القوة، وتجنب جوانب القصور والضعف فيما يتصل بطرائق التخطيط والتنفيذ والتقويم للتعليم الصفي. (الكثيري، راشد أحمد، ١٤٠٦، ٣-٤)

ويكونُ عادةً إما عضواً في هيئة التدريس بمؤسسة الإعداد، ولديه المؤهل العلمي الذي يتناسب وتخصص المجموعة التي أسندت إليه، وإما أن يكون من خارج المؤسسة.

٣-٣- مدير المدرسة التطبيقية:

المدرسة التطبيقية هي المدرسة التي تتعاون مع مؤسسة الإعداد لتطبيق التربية العملية فيها وإتاحة الفرصة للطالب المعلم لتنفيذ المشاهدة والإلقاء والتدريس الانفرادي. وتهيئ هذه المدرسة الإمكانات والتسهيلات من أجل تحقيق أهداف التربية العملية.

ومدير المدرسة هو رأس العملية التربوية فيها وهو الذي يهيئ الجو الملائم لتحقيق التعاون والتنسيق بين مختلف جهات التربية العملية وله دور مهم في تحقيق أهدافها.

ومن مسؤوليات وأدوار مدير المدرسة في التربية العملية ما يلي: (الشهراني، ١٩٩٤، ١١٦-١١٧)

٣-٣-١. التعرف على مشرف التربية العملية والطلبة المعلمين، وتعريفهم بالمدرسة وصفوفها ومكتبتها ومختبرها وأماكن النشاط المدرسي فيها، كما يعرفهم بالمعلمين المتعاونين وغيرهم من العاملين في المدرسة.

٣-٣-٢. تحديد الصفوف الدراسية التي سوف يقوم الطلبة المعلمون بالمشاهدة فيها أولاً، ثم بإلقاء الدروس فيها ثانياً.

٣-٣-٣. متابعة البرنامج اليومي للطلبة المعلمين والتأكد من حضورهم في الوقت المحدد والمواظبة على ذلك.

٣-٣-٤. التنسيق مع المشرف والمعلم المتعاون والمشاركة في اجتماعات التشاور لحل الصعوبات والمشكلات الطارئة.

٣-٣-٥. مساعدة الطلبة المعلمين في كل ما يحتاجونه وتشجيعهم على تنمية سماتهم الشخصية ومهاراتهم المهنية.

٣-٣-٦. المشاركة في عملية تقويم الطلبة المعلمين من حيث التعليم الصفي ومن حيث الإسهام بالنواحي الإدارية والتنظيمية والمشاركة بالأنشطة المدرسية.

٣-٤- المعلم المتعاون:

هو معلم الصف أو معلم المادة في مدرسة التطبيق، ويقوم بتقديم العون والمساعدة للطالب المعلم والمشاركة في الإشراف عليه بالإضافة إلى مسؤولياته التعليمية والتربوية. وليس كل معلم يصلح لأن يكون معلماً متعاوناً في مجال التربية العملية ؛ بل لا بُدَّ من خبرة في مجال عمله ومهارة في العلاقات الإنسانية وميول إيجابية نحو التربية العملية ولياقة في مظهره العام يوحي بالثقة والاطمئنان.

Damascus University

رابعاً- الأنشطة والتدريبات العملية

التدريب الأول:

١- قارن بين النماذج الأربعة التالية لخطة إعداد الدرس مبيناً مزايا كل نموذج ولأي مادة دراسية يصلح استخدامه ولأية طريقة من طرائق التدريس.

٢- اختر نموذجاً من هذه النماذج وصمم درساً حسب هذا النموذج، واعرضه على مدرس التدريب العملي لمناقشته في الجلسة العملية.

نموذج إعداد درس (١)

الاسم: ..... المادة: .....

المدرسة: ..... الموضوع: .....

الصف: .....

الزمن	خطوات الدرس	أهداف الدرس الجوانب السلوكية للأهداف	الأساليب والأنشطة المقترحة لتحقيق الأهداف	التقويم

نموذج إعداد درس (٢)

التاريخ: ..... الفصل / الصف

الوحدة: ..... الموضوع: .....

موضوع الدرس: .....

أهداف الدرس: .....

طرق المناقشة: .....

الأسئلة الأساسية: .....

١- ..... ٢- .....

٣- ..... ٤- .....

الإجابة المحتملة: .....

تلخيص: .....

الاستنتاج: .....

نموذج إعداد درس (٣)

الوحدة:	الفصل / الصف
التاريخ:	الموضوع: .....

عنوان الدرس: .....

الخطوات والإجراءات: .....

أهداف الدرس: .....

١- تحديد المشكلة: .....

٢- تجميع البيانات والمعلومات: .....

٣- صياغة الفروض: .....

٤- تحليل البيانات والمعلومات: .....

٥- اختبار الفروض: .....

٦- الاستنتاج: .....

نموذج إعداد درس (٤)

الأهداف السلوكية	تحديد المحتوى (المعارف – المهارات الاتجاهات)	تحديد السلوك المدخلي (المتطلبات اللازمة)	تحديد استراتيجية التعلم (اختيار الطريقة، والأنشطة والوسائل)	تحديد الزمن اللازم لكل هدف	التقويم (القبلي – المرحلي – النهائي)	التغذية الراجعة
١- مجال الأهداف المعرفية الإدراكية.						
٢- مجال الأهداف الانفعالية والوجدانية.						
٣- مجال الأهداف المهارية الحركية.						

التدريب الثاني:

فيما يلي بعض النماذج في تقويم أداء الطالب المعلم في مختلف مراحل التربية العملية، مبنية على سلّم التقدير الرباعي.. وهي:

١- بطاقة تقويم الطالب المعلم في مرحلتي المشاهدة والإلقاء، من قبل المدرس المشرف على التربية العملية.

٢- بطاقة تقويم الطالب المعلم في مرحلة الانفراد بالتدريس، من قبل المشرف.

٣- صحيفة ملاحظةأداءالطالب المعلم في درس التربية العملية.

٤- بطاقة تقويم الطالب المعلم في مرحلة الانفراد بالتدريس، لمدير المدرسة.

يكلف الطلبة بإجراء ما يلي:

١- مقارنة بين التقويم في مرحلتي المشاهدة والإلقاء والتقويم في مرحلة الانفراد.

٢- تحديد معايير تقويم الطالب المعلم من قبل المدرس المشرف في مرحلتي المشاهدة والإلقاء.

٣- تحديد معايير تقويم أداء الطالب المعلم من قبل المدرس المشرف في مرحلة الانفراد بالتدريس.

٤- تحديد معايير تقويم أداء الطالب المعلم من قبل المعلم المتعاون في مرحلة الانفراد.

٥- تحديد معايير تقويم أداء الطالب المعلم من قبل مدير المدرسة في مرحلة الانفراد.

٦- تصميم بطاقة ملاحظة وتقويم ثم تحكيمها وتجريبها وتسجيل النتائج.

١- بطاقة تقويم الطالب / الطالبة المتدرب في مرحلتي المشاهدة والإلقاء
(للمشرف الاختصاصي)

اسم الطالب / الطالبة ..... التخصص: ..... التاريخ / /

مدرسة التطبيق: ..... اسم مدير المدرسة: ..... عنوان المدرسة: .....

البنـــــــــود	التقديـــر ١	٢	٣	٤	الدرجة
(أ) شخصية المدرس					
١- الحيوية والنشاط					
٢- حسن المظهر					
٣- التواضع والصبر والإخلاص والثقة بالنفس					
٤- سلامة اللغة والتعبير					
٥- القدرة على نقد الآخرين موضوعياً					
٦- تقبل نقد الآخرين بروح رياضية					
(ب) التدريس					
٧- يعد خطة الدرس مسبقاً					
٨- يوضح الأهداف السلوكية للطلاب					
٩- متمكن من المادة التي يدرسها					
١٠- يثير انتباه الطلاب ويحفزهم لموضوع الدرس					
١١- يربط الدرس الجديد بالدرس السابق					
١٢- يعرض الدرس مستخدماً: أ- الإلقاء، ب- المناقشة، ج- طرائق أخرى (وضّح)					
١٣- استخدام الوسائل التعليمية					
١٤- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب					
١٥- يتأكد من فهم الطلاب لموضوع الدرس					
١٦- يهتم بالواجبات المنزلية ويشير إلى موضوع الدرس التالي ويطلب من الطلاب التحضير له بالقراءة والاطلاع					
١٧- يعزز إجابات الطلاب، ويزودهم بتغذية راجعة مناسبة					
(ج) إدارة الصف					
١٨- تحقيق النظام والانضباط					
١٩- الوضوح والدقة في إعطاء الإرشادات					
٢٠- حسن التصرف عند المواقف					

ملاحظات أخرى: .....

اسم المشرف الاختصاصي: ..... توقيعه: .....

٢- بطاقة تقويم الطالب / الطالبة المتدرب في مرحلة الانفراد

(للمشرف الاختصاصي)

اسم الطالب / الطالبة ..... التخصص .....

الفصل الدراسي: ..... مدرسة التطبيق: ..... النصف الدراسي: .....

المواد التي يقوم بتدريسها: .....

	معايير التقويم	التقدير				الدرجة
		مقبول	جيد	جيد جداً	ممتاز	
أولاً- الخصائص الشخصية:						
١	حسن المظهر ووضوح الصوت	٢	٣	٤	٥	
٢	الثقة في النفس والقدرة على الأداء	٢	٣	٤	٥	
٣	المحافظة على النظام في الصف الدراسي	٢	٣	٤	٥	
٤	تنفيذ ملاحظات المشرف الاختصاصي	٢	٣	٤	٥	
ثانياً- مهارات تخطيط الدروس: (من واقع دفتر التحضير)						
٥	توزيع زمن الحصة بين المنهج والأنشطة	٢	٣	٤	٥	
٦	تنوع الأهداف (صياغة الأهداف السلوكية)	٢	٣	٤	٥	
	معايير التقويم	التقدير				الدرجة
		مقبول	جيد	جيد جداً	ممتاز	
٧	اختيار الوسائل التعليمية ومدى مناسبتها	٢	٣	٤	٥	
٨	تنوع اختبارات التحصيل والواجبات	٢	٣	٤	٥	
ثالثاً- التطبيق (ملاحظات المتدرب داخل الصف)						
٩	تنفيذ الوقت بين المنهج والأنشطة	٢	٣	٤	٥	
١٠	استثارة اهتمام التلاميذ بالدرس وتعزيز استجاباتهم	٢	٣	٤	٥	
١١	استخدام الوسائل التعليمية المناسبة	٢	٣	٤	٥	
١٢	استخدام طرائق التدريس المناسبة	٢	٣	٤	٥	
١٣	تحقيق الدرس للأهداف السلوكية	٢	٣	٤	٥	
١٤	الاستفادة من طرق التقويم وتنوعها	٢	٣	٤	٥	
١٥	التمكن من مادة الاختصاص	٢	٣	٤	٥	
١٦	سلامة اللغة والتعبير	٢	٣	٤	٥	
المجموع الكلي للدرجة المتحصل عليها المتدرب						

ملاحظات

أخرى: .....

اسم المشرف الاختصاصي: التاريخ: / /

توقيعه: .....

٣- صحيفة ملاحظة أداء الطالب المعلم في درس التربية العملية

اسم الطالب المعلم: ..... الصف: ..... عدد التلاميذ التقريبي: .....

المادة: ..... الموضوع: .....

أولا- ضع إشارة ( ) في العمود الذي يدل على مدى نجاح أداء الطالب المعلم في الفعاليات التالية و المرقمة من ١ — ٢٠.

فعاليات الدرس	التقدير					الملاحظات
	ممتاز	جيد	متوسط	ضعيف	لا يؤدي	
١- تخطيط الدرس:						
١- تحديد الأهداف: (صياغتها السلوكية وشمولها جميع مستويات التعلم)						
٢- تحديد الأنشطة (التنوع والملاءمة)						
٣- تحديد مستلزمات التدريس (الملاءمة وتوفر الوسائل التعليمية المعينة)						
ب- تنفيذ الدرس:						
٤- ضبط الوقت المخصص (صحتها وتوزيعها التوزيع الزمني)						
٥- توظيف اللغة العلمية (وضوح الكلام وقوته، سلامة اللغة والنحو...)						
٦- مراعاة الفروق الأساسية في التعليم والتعلم.						
٧- تكامل الخبرات التعليمية السابقة						
٨- مراعاة الفروق الفردية						
٩- الاستخدام الوظيفي لوسائل التعليمة المعينة المتوفرة						
١٠- ضبط الفاعل الفعلي بصورتيه الجادة والمستهترة						
١١- تهيئة التفاعل الاجتماعي بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم						
١٢- توزيع المسؤوليات التلاميذية برفق ومقدرة في التعليم						
١٣- تنظيم فعاليات التلاميذ الجماعية وغير الصفية						
١٤- تقويم تحقيق الأهداف المتوخاة من خلال الأنشطة الصفية						
ج- تقويم الدرس:						
١٥- تنوع أساليب التقويم						
١٦- استخدام التقويم لأغراض متنوعة (فهمي وتربوي)						
١٧- توفر الفقرات الواضحة في التقويم						
د- شخصية الطالب المعلم:						
١٨- الكفايات الخاصة بالمظهر العام والهندام والنظافة						
١٩- الكفايات الخاصة بالمعلم المهني (سلوكياً، مهنياً، فنياً)						
٢٠- علاقات الطالب المعلم اللغوية						

ثانياً- الدرجة التي يستحقها أداء الطالب المعلم في الدرس (رقماً: كتابة:).

التدريب الثالث:

١- قراءة التعليمات الواردة في النص التالي.

٢- تكليف عدد من الطلبة بتحضير دروس في التعليم المصغر، تغطي المهارات التالية: تنويع المثيرات – طرح الأسئلة – التعزيز – وضوح الشرح والتفسير.

٣- يقوم الطلبة بإلقاء هذه الدروس على زملائهم في جلسة التدريب العملي.

٤- يستخدم الطلبة جداول الرصد التالية حسب التعليمات الواردة.

٥- يتم عرض نتائج رصد الدروس في جلسة التدريب العملي ومناقشتها.

التعليمات الخاصة بجدول الرصد والتقويم

يمكن أن يتم تصميم جداول خاصة بالمهارة المراد ملاحظتها، ويتكون الجدول من خانات رأسية الأعمدة، وكل عمود من هذه الأعمدة يكون خاصاً بفترة زمنية معينة هي على الأغلب نصف دقيقة، وبالتالي لو كان هناك درس مصغر مدته ١٠ دقائق والهدف منه تعلم مهارة واحدة. فمعنى ذلك أن هذا الجدول سيحتوي على عشرين خانة رأسية أو عمودية. وكذلك يحتوي كل جدول على خانات أفقية / مصفوفات /، يكون عددها مساوياً لعدد العناصر الفرعية في المهارة. فلو كانت المهارة المطلوب ملاحظتها مكونةً من خمسة عناصر فرعية، فمعنى ذلك أن يكون في الجدول خمسة صفوف أفقية. وعلى هذا سيصبح الجدول في النهاية مكوناً من عشرين عموداً رأسياً وخمسة صفوف أفقية.

يقوم المدرب أو المشرف وكذلك الزملاء الذين يلاحظون الدرس المصغر بوضع علامة أو إشارة في الخانة المناسبة لعنصر المهارة وفي

الفترة الزمنية المقابلة. فعلي سبيل المثال: لو قام المعلم بممارسة العنصر الرابع من المهارة المطلوبة عند الدقائق السادسة والثامنة والعاشرة فمعنى ذلك ستوضع الإشارة في الصف الأفقي الرابع في الأعمدة التي تحمل الأرقام (١٢)، (١٦)، (٢٠). كذلك لو قام هذا المعلم بممارسة العنصر رقم (١) في الدقائق الأولى والثانية والسابعة فمعنى ذلك أن الإشارة ستوضع في الأعمدة رقم (٢)، (٤)، (١٤) وهكذا. (الفرا وجامل، ١٩٩٩، ١٦٧، ١٧٤)

وفيما يلي الشكل التوضيحي لجدول الرصد، ويتبعه عدد من الجداول الخاصة برصد المهارات التعليمية التي ينميها التعليم المصغر.

الشكل التوضيحي لجدول رصد الدرس المصغّر

عناصر المهارة	الزمن (٣٠ ثانية)																			
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠
العنصر (١)																				
العنصر (٢)																				
العنصر (٣)																				
العنصر (٤)																				
العنصر (٥)																				
العنصر (٦)																				

١- جدول رصد مهارة تنويع المثيرات

عناصر المهارة	الزمن																			
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠
حركة المعلم																				
كلام الطلاب																				
استخدام تقنيات																				
إشارات المعلم																				
التغير في نبرات الصوت																				

اسم الطالب المعلم: موضوع الدرس:

اسم الراصد: التوقيع:

٢- جدول رصد مهارة طرح الأسئلة

عناصر المهارة	الزمن ١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠
أسئلة بسيطة																				
أسئلة مثيرة																				
أسئلة تفكير إبداعي																				
صمت بعد السؤال																				
توزيع الأسئلة على الطلاب																				
إجابة جماعية																				
تعزيز بعد السؤال																				
خرج الإجابة الخاصة																				

اسم الطالب المعلم: موضوع الدرس:

اسم المراقب: التوقيع:

٣- جدول رصد مهارة التعزيز

عناصر المهارة	الزمن ١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠
وسائل إيجابية لفظية																				
وسائل إيجابية غير لفظية																				
ذم لفظية																				
وسائل سلبية لفظية																				
سلبية غير لفظية																				
سلبية شبه لفظية																				

اسم الطالب المعلم: موضوع الدرس:

اسم المراقب: التوقيع:

Damascus University

٤ – جدول رصد مهارة وضوح الشرح والتفسير

عناصر المهارة	الزمن																			
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠
التفسير المتسلسل التكرار المقصود																				
أمثلة من البيئة																				
أسئلة استقصائية																				
فحص الطلاقة																				
نقص الاستمرارية																				
الغموض																				
المفردات غير الملائمة																				
ربط الأمثلة بالأفكار																				

اسم الطالب المعلم: موضوع الدرس:

اسم الراصد: التوقيع:

جامعة دمشق Damascus University


وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الرابع

تخطيط التنمية المهنية للمعلمين

أولاً- تحديد الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة:

١- أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية.

٢- مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية.

ثانياً – الخطة العامة للتدريب في أثناء الخدمة:

١- الجهة المسؤولة عن إعداد الخطة العامة.

٢- دواعي تخطيط البرامج التدريبية.

٣- شروط تخطيط البرامج التدريبية.

ثالثاً – تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها:

١- تصميم برنامج التدريب.

٢- تحديد المحتوى والأساليب التدريبية.

٣- تخطيط الأعمال الإدارية.

٤- تنفيذ برنامج التدريب.

رابعاً – التربية المستمرة للمعلم:

١- مفهوم النمو المهني للمعلم.

٢- أهداف النمو المهني وتنمية المعلم.

٣- مصادر النمو المهني للمعلم.

خامساً – الأنشطة والتدريبات العملية.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

التمهيد:

هناك بعض الخطوات الرئيسة التي يلزم القيام بها عند التخطيط للتدريب في أثناء الخدمة، حتى يكون مستنداً إلى أسس علمية مبنية على الدراسة والبحث والاستقصاء والإحصاء الدقيق. ومن الطبيعي أن يتم الأخذ بهذه الخطوات والعمليات عند التخطيط للتدريب. وينبغي أن يتم التخطيط المشترك مع الجهات المعنية من إدارات المتابعة والتخطيط.

والغرض من التدريب التربوي – كما هو معلوم – هو التنمية في كل شيء: تنمية مهارات المعلمين والعاملين التربويين – تطوير وتحسين معدلات أداء المعلمين وأداء تحصيل المتعلمين، تحقيق الرضا المهني للمعلمين وتنمية الاتصالات المبنية على العلاقات الإنسانية.

هذا ويتوقف حجم التدريب على حجم التعليم القائم في البلد وحجم القوى البشرية العاملة في ميدان التربية والتعليم من معلمين ومدرسين ومديرين وإداريين وفنيين ومرشدين ومشرفين وموجهين تربويين وغيرهم من العاملين في ميدان التربية والتعليم، وجميع هؤلاء بحاجة إلى تدريب وتجديد وتنشيط لمعلوماتهم ومعارفهم ومهاراتهم.

أولاً- تحديد الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة

تعدُّ الاحتياجات التدريبية من أهم الأمور التي تدفع النشاط التدريبي إلى تحقيق أهدافه. فكلما أمكن التعرف عليها وتحديدها كلما أمكن تلبيتها ورفع كفاءة العاملين عن طريق التدريب. ويُقاس نجاح أي تصميم تدريبي بمدى التعرف على الاحتياجات التدريبية وحصرها وتجميعها، وإنَّ أي برنامج تدريبي لا يؤسس على قياس علمي للاحتياجات التدريبية لا يؤدي دوره بشكل مناسب. وما الاحتياجات التدريبية إلا مجموع التغييرات المطلوب إحداثها في

معلومات وخبرات العاملين لتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم على الوجه الأكمل متمثلاً في معلومات المتدربين ومهاراتهم، وطرائق العمل والتعليم التي يستخدمونها وما يتبع ذلك من مهارات في الأداء وتطوير الاتجاهات الإيجابية.

وعليه ينبغي تحديد الاحتياجات التدريبية بالأسلوب العلمي المنظم لتحديد احتياج المتدرب كماً وكيفاً، والمعلومات والمهارات الهادفة إلى إحداث التغيير ورفع الكفاية، لأن إهمال قياس الاحتياجات التدريبية بالأسلوب العلمي أو عدم تحديدها بدقة ومهارة يؤدي إلى إهدار في الإمكانات المادية والإنسانية، وإلى فشل البرنامج التدريبي جزئياً أو كلياً ويصبح التدريب نشاطاً غير ذي جدوى فيه مضيعةٌ للوقت والجهد والمال.

١- أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:

تعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية الخطوة المهمة قبل المباشرة بإعداد أي خطة أو مشروع أو برنامج تدريبي. فهي تشبه مرحلة التشخيص الذي يسبق تقرير نوع العلاج ومقداره.

وللاحتياجات التدريبية أهمية كبرى في نجاح التدريب، ويمكن تلخيص هذه الأهمية فيما يلي:

- تعدُّ الاحتياجات التدريبية الأساس الذي يقوم عليه أي نشاط تدريبي.
- تعدُّ المؤشر الذي يوجه التدريب إلى الاتجاه الصحيح.
- تعدُّ العامل الأساسي في توجيه الإمكانات المتاحة إلى الاتجاه الصحيح في التدريب.
- إنَّ تحديد الاحتياجات التدريبية يسبق أي نشاط تدريبي، فهي تأتي قبل تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها.
- إنَّ عدم التعرف على الاحتياجات التدريبية مسبقاً، يؤدي إلى ضياع الجهد والمال والوقت المبذول في التدريب.

٢ – الخطوات التي تسبق تحديد الاحتياجات التدريبية:

يعتبر التعرف الدقيق على الاحتياجات التدريبية من قبل الإدارة و الجهات المسؤولة عن التدريب، من أهم الأعمال التدريبية، كما ويقع على عاتق المشرفين على وحدات التدريب الاهتمام بالاحتياجات التدريبية وكيفية التعرف عليها. ويتطلب التعرف على الاحتياجات التدريبية ملاحظة ما يلي: من هم المطلوب تدريبهم من الأطر التربوية، وما نوع التدريب الذي سيقدم لهم ؟

وبمعرفة الإجابة عن هذين السؤالين، يمكن بسهولة تدريب المحتاجين للتدريب والتطوير من غير المؤهلين أو ممن يحتاجون إلى التدريب لتحقيق التطوير الوظيفي والنمو المهني. وبناءً على ما تقدم، فإنه يلزمنا قبل تحديد الاحتياجات التدريبية القيام بالخطوات التالية:

٢–١ التعرف على مستويات الأداء الحالية للمتدربين.

٢–٢ وضع معايير أو مقاييس واقعية لأداء المتدربين الأمثل.

٢–٣ توفير وسائل وأدوات واختبارات موضوعية لقياس أداء المتدربين.

٢–٤ توفير الأدوات والوسائل التي تساعد على كشف الاحتياجات التدريبية.

٢–٥ الأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات الفعلية للمعلمين وسواهم من الأطر التربوية، والمشكلات التي تعترض المدارس والمتعلمين والتي تكشف عنها الاستبانات ودراسات استطلاع الرأي والتركيز على معالجة مشكلات محددة تهمهم بشكل عام بغض النظر عن تخصصاتهم، أو تهم مجموعة من المعلمين في مدرسة معينة أو في تخصص معين، بل والسعي لتفريد النمو المهني وإمكانات التدريب، فذلك يزيد فاعلية التدريب.

٢-٦ اقتناع المعلمين بأهمية التدريب وفائدته في أثناء الخدمة، وشعورهم بالحاجة إليه حتى يلتحقوا به ويتابعوا أنشطته بحماسة وفاعلية ويطالبوا بتنظيمه.

٢-٧ إشراك المتدربين في عمليات تخطيط وتنفيذها وإدارتها برامج التدريب وتقويم نتائجها، وسيادة مناخ مفعم بالثقة والتعاون بين جميع الفئات المعنية شرط أساسي لزيادة فاعليتها.

٢-٨ تدريب جميع المعنيين بالعملية التعليمية – التعلمية شرط أساسي أيضاً، خاصة مديري المدارس والمشرفين والمرشدين ومربي المعلمين، لأن تدريب المعلمين لن يكون فعالاً إذا كانت البيئة المدرسية تقاوم التجديدات التربوية.

٢-٩ سهولة الوصول إلى أماكن التدريب، وتطوير التدريب المركز على المدرسة.

٣- مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية:

تعتمد لتحديد الاحتياجات التدريبية أساليب ومصادر عديدة، ومن أكثر هذه الأساليب والمصادر استخداماً ما يلي: (شريف وسلطان، ١٩٨٣، ٢٩٠-٣١٠)

٣-١- الأهداف العامة لخطة التدريب العامة التي تقررها الإدارة التربوية فهي تعطي مؤشراً عاماً إلى الاحتياجات التدريبية اللازمة للعاملين، فالهدف يحدد العمل المطلوب تنفيذه، ومن ثم يمكننا بسهولة تحديد العاملين المطلوب تدريبهم ونوع التدريب اللازم لهم.

٣-٢- تحليل العمل وتوصيف الوظائف وتحديد واجباتها ومسؤولياتها والمتطلبات الأساسية لشغلها والتعرف على مسؤهلات شاغليها وخبراتهم، فهو من أهم المصادر للتعرف على الاحتياجات التدريبية.

٣-٣- مقارنة معدلات الأداء المطلوبة للوظائف بمعدلات أداء العاملين الذين يشغلونها. لأن انخفاض معدلات الأداء عن الحد المطلوب يعتبر مؤشراً يدل على احتمال وجود احتياجات تدريبية. وتساعد معدلات الأداء على رسم سياسة البرامج التدريبية وتحديد مناهجها وتقسيم المتدربين إلى جماعات متقاربة من ناحية الكفاءة وتحديد نوع التدريب المطلوب لكل فئة أو مجموعة منهم على حدة.

٣-٤- دراسة التقارير التي تسجل عن المعلمين من قبل المديرين ورؤساء الأقسام وذلك للتعرف على نقاط الضعف التي يمكن علاجها بالتدريب، كما يمكن عن طريقها تحديد المعلمين الذي هم بحاجة ماسة إلى التدريب أكثر من غيرهم.

وكلما كانت الاتصالات جيدة بين الإدارة التربوية والمسؤولين عن التدريب كلما أمكن الاستفادة من هذا المصدر في التعرف على الاحتياجات التدريبية وحصرها وتحديدها.

٣-٥- دراسة تقارير المشرفين والموجهين التربويين لأنها توضح للمسؤولين عن التدريب المشكلات التي تؤدي إلى انخفاض كفاءة الأطر التربوية وبالتالي فهي تساعد على تحديد العاملين المحتاجين للتدريب ونوع التدريب المطلوب لهم.

٣-٦- اللقاءات العامة والفردية التي يعقدها المسؤولون عن التدريب مع المعلمين وباقي الأطر التربوية والتعرف من خلالها على آرائهم ومقترحاتهم واحتياجاتهم التدريبية لتنمية مهاراتهم وتطوير كفاياتهم. ويمكن أن توزع على المشاركين في هذه اللقاءات استمارات خاصة بمسح الاحتياجات التدريبية.

٣-٧- تعيين المعلمين الجدد حديثي العهد بالتعلم، مما يؤكد احتياجهم إلى التدريب لتشجيعهم على العمل وتمكينهم من المهارات الضرورية لبدء التعليم.

٣-٨- نقل أو ترقية بعض العاملين التربويين إلى وظائف أخرى تستدعي احتياجاً تدريبياً يتطلب تصميم برنامج تدريبي لمعالجة هذا الاحتياج.

٣-٩- تغيير الأنظمة الداخلية للمؤسسات التعليمية وطرائق العمل فيها، لأن هذا التغيير يعتبر احتياجاً تدريبياً لعناصر المؤسسة التعليمية.

٣-١٠- استخدام وسائل وتقنيات تعليمية وتكنولوجية جديدة في التعليم يحتاج العاملون في التعليم إلى التدرب عليها.

٣-١١- تطوير المناهج التعليمية أو تغييرها في أحد المواد الدراسية بحيث يصبح معلمو هذه المواد الدراسية بحاجة إلى التدريب عليها.

٣-١٢- تدني مستويات الخريجين من المؤسسات التعليمية لأن ذلك يعني تراجع مخرجات النظام التعليمي، مما يجعل الإدارة التربوية تقرر أن العاملين في النظام التعليمي أو في أحد مؤسسات هذا النظام بحاجة إلى تطوير كفاياتهم من خلال التدريب في أثناء الخدمة.

هذا وبالرغم من كثرة هذه الأساليب والمصادر لتحديد الاحتياجات التدريبية فإن هذه الاحتياجات تكون أحياناً غير واضحة، وخاصة في الحالات التالية:

- تركيز السلطة والمسؤولية في يد أفراد قلائل.
- كثرة غياب العاملين في حقل التعليم أو تأخرهم عن أعمالهم اليومية.
- كثرة الشكاوي من انخفاض معدلات أداء المعلمين والعاملين التربويين.
- انخفاض الروح المعنوية لدى العاملين التربويين.

وتتطلب هذه الحالات إجراء الدراسات والأبحاث الميدانية للتعرف على الأسباب الرئيسة لها، إذ ربما لا يكون علاجها عن طريق التدريب، بل عن طريق إصلاح إداري معين ينبغي القيام به.

ثانياً- الخطة العامة للتدريب في أثناء الخدمة

١- الجهة المسؤولة عن إعداد الخطة العامة:

تختلف مسميات الجهات المسؤولة عن التدريب في أثناء الخدمة من بلدٍ لآخر، ومهما كانت هذه التسميات فإنه لا بُدَّ من توفر قناعة لدى المسؤولين بأهمية التدريب وأهمية أن يكون له جهاز متفرغ يشرف عليه ويتابعه. ولذلك يجب أن يزود جهاز التدريب بالكفايات العلمية المتخصصة في مختلف العلوم التربوية، وبعدد من الفنيين والخبراء في مجال التدريب التربوي.

ويجب أن ينتقى هؤلاء جميعاً، أو يعدُّون خصيصاً في بعثات داخلية وخارجية ليكونوا مزودين بروح البحث العلمي، حتى يمكنهم تطوير الخدمات التدريبية، التي يقدمها جهاز التدريب بدلاً من تجميدها في عصر لا يحتمل التوقف والاستقرار.

إنَّ أي جهاز تدريبي مهما كان شكله أو تنظيمه لا بُدَّ من أن يوثق الصلة بجميع الأجهزة الأخرى في الدولة التي تتصل بعمله من قريب أو بعيد، وعلى الأخص إدارات التخطيط والبحوث والمناهج – وزارات التخطيط والثقافة وغيرها من الوزارات التي تُعنى بالتعليم بشكل أو بآخر – وكذلك الجامعات وكليات التربية على وجه الخصوص وأساتذة الجامعات من مختلف التخصصات.

ويقوم جهاز التدريب بالأعمال التالية:

- التخطيط لتدريب المعلمين وجميع العاملين التربويين.
- تصميم البرامج التدريبية المختلفة.

- إعداد التعيينات التدريبية والمواد التعليمية للدورات التدريبية.
- تنفيذ البرامج التدريبية والإشراف عليها ومتابعتها.
- إجراء البحوث والدراسات الميدانية لتطوير برامج التدريب في أثناء الخدمة.
- الإشراف على عقد الحلقات الدراسية والمتابعة الميدانية.
- تقويم البرامج التدريبية ومتابعة نتائج عمليات التدريب أولاً بأول.
- تقويم المتدربين وإجراء الاختبارات لهم ورصد نتائج عمل المتدربين.
- الإشراف على أعمال المدربين التربويين ومتابعتهم.
- تنظيم وثائق الحضور والنجاح للمتدربين الذين يتمون الدورات التدريبية.
- جميع المهام والواجبات الأخرى ذات العلاقة بالتدريب.

هذا، وتقوم الإدارة التربوية المعنية بالتدريب بإعداد مشروع الخطة العامة للتدريب، والتي تحتوي المبادئ الأساسية بالإضافة إلى الأهداف العامة للتدريب كما تحتوي على أنواع البرامج التدريبية المقترحة، وقد يعرض مشروع الخطة العامة للتدريب على الهيئات والإدارات التربوية العليا للمصادقة عليه.

٢- دواعي تخطيط البرامج التدريبية:

وتختلف الحالات والغايات التي تخطط لها البرامج التدريبية من عام لآخر، فما هي الغايات التي تصمم من أجلها البرامج التدريبية ؟

٢-١ قد يخطط البرنامج التدريبي بهدف إكساب المتدرب قدرة للوصول إلى المعدل العادي للوظيفة، وهذا التدريب يوجه للمعلمين الذين يكونون دون مستوى الإنجاز العادي. وهم على الأغلب من المعلمين المبتدئين، قليلي الخبرة، وعلى برنامج التدريب أن يقدم لهم التوجيهات الكافية وأن يطور

ما لديهم من قدرات مع مراعاة الفروق الفردية بينهم في سبيل جعلهم معلمين عاديين يبدؤون حياتهم الوظيفية بثقة وتفاؤل.

٢-٢ وقد يخطط البرنامج التدريبي لاكتساب مهارات جديدة نتيجةً لتطور طرائق التدريس وتقنيات التعليم، أو تطور العمل الإداري، أو الوصول بمعدل الأداء إلى مستوى أفضل. وهذا التدريب يوجه إلى المعلمين العاديين الذين يمتلكون قدرةً تنفيذيةً جيدةً، إلا أنهم يتمسكون بالقديم ويفضلون البقاء عليه، ويقاومون كل تغيير، وعلى برنامج التدريب أن يعمل على إقناعهم بضرورة التغيير والتطوير وفوائده على العملية التربوية.

٢-٣ وقد يخطط البرنامج التدريبي لمساعدة المتدرب على الرقي الوظيفي والنمو المهني، أو تغيير العمل أو تغيير التخصص. وهذا التدريب يكون عادةً مديداً أي أنه يحتاج إلى تفرغ المتدرب وإلى وقتٍ طويلٍ نسبياً يتراوح بين سنة واحدة إلى ثلاث سنوات.

وهناك حالات أخرى كثيرة تستوجب أنواعاً أخرى من البرامج التدريبية، مثل تدريب الإداريين والفنيين والقيادات التربوية والمشرفين التربويين وغيرهم.

٣-شروط تخطيط البرامج التدريبية:

هذا ومن الأفضل عند تخطيط البرامج التدريبية أخذ الشروط التالية بعين الاعتبار، وذلك حتى يزداد إقبال الدارسين على هذه البرامج التدريبية: (سنقر، ١٩٨٢، ٢٠٥-٢٠٧)

٣-١ يجب أن يكون برنامج التدريب عملياً ونافعاً للمشاركين، فالبرنامج النظري الخالص لا يحقق أي نفع أو فائدة للمعلم، وإنما يجب أن تتخلله عناصر عملية تكون نابعةً من الميدان ومستخلصةً من الواقع، بحيث يستطيع المعلم تطبيقها عملياً والاستفادة منها واقعياً. كما ينبغي أن

يشترك في تخطيط البرنامج كل من إدارة التدريب والموجه التربوي وكل من له علاقة وذلك لضمان نجاح البرنامج وتحقيق أهدافه.

٣-٢ يجب تحديد أهداف البرنامج مقدماً وبدقة، بحيث يكون محتوى البرنامج محققاً لكل هذه الأهداف، ويجب أيضاً تحديد أساليب التدريب ووسائل التقويم / تقويم البرنامج وتقويم المشاركين /، مع وضع اعتبار كبير في عملية التقويم لنسبة مواظبة المشارك على حضور أنشطة البرنامج المختلفة.

٣-٣ يجب أن يكون برنامج التدريب متنوعاً في أساليبه التدريبية، أي يشتمل في جانب منه على مجموعة من المحاضرات النظرية، إلى جانب مجموعة أخرى من التدريب العملي، بالإضافة إلى حلقات المناقشة وغيرها من الأساليب الفعالة. ويفضل اختيار المدربين والمحاضرين من أساتذة الجامعات والمدرسين المختصين والفنيين والإداريين والمشرفين التربويين، لكي يكون في استطاعتهم ربط موضوع التدريب بعمل المعلم.

٣-٤ يجب أن يُراعي المسؤولون ضرورة اختيار الوقت المناسب لتنفيذ برنامج التدريب، لضمان انتظام كل المشاركين فيه واستفادتهم من البرنامج أكبر فائدة ممكنة، مما لو كان تنفيذ البرنامج في وقت غير مناسب. ويستحسن أن لا تقل مدة البرنامج عن ثلاثة أيام حتى يمكن تحقيق بعض الفائدة أو كامل الفائدة المرجوة. ومن المستحسن أن لا يتم تنفيذ أي برنامج تدريبي في إجازة نصف العام الدراسي لأنها قصيرة وهي من حق المعلم حتى يستريح فيها استعداداً لإكمال بقية العام الدراسي، وألا يكون تنفيذ البرنامج في فترة ما بعد الظهر من أيام

العمل المدرسي كي لا يرهق المعلمون. ويفضل في البرنامج الناجح أن تكون مواعيده اليومية في أوقات مناسبة تتخللها فترة راحة معقولة.

٣-٥ يجب أن تكون هناك حوافز ومزايا للدارسين الذين يشاركون في برنامج التدريب، وعند ترفيع المعلمين يجب أن نضع في الاعتبار أولوية ترفيع المعلم الذي شارك في التدريب أكثر من غيره، وذلك إلى جانب اعتبار الأقدمية والأنشطة العلمية والعملية للمعلم.

هذا وتقوم إدارة التدريب بإخراج خطة التدريب بشكلها النهائي بعد إقرارها من الجهات المسؤولة، وتحتوي هذه الخطة السنوية على جميع البرامج والدورات التدريبية المخططة لهذه السنة التدريبية وفي هذه الخطة فكرة موجزة عن كل دورة من حيث: هدف الدورة – الجهة المتعاونة – مركز الدورة – موعدها ومدتها – عدد الدارسين فيها. وتقوم إدارة التدريب بتوزيع هذه الخطة على جميع الإدارات التربوية المركزية والفرعية، وعلى مراكز التدريب للتقيد بها وعدم الخروج عنها إلا في حالات الضرورة المسوغة.

ثالثاً- تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها

تتضمن مرحلة تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها أربع فعاليات أساسية تتعلق بـ: تصميم البرنامج – تحديد المحتوى وانتقاء الأساليب التدريبية الملائمة – الأعمال الإدارية والمالية – تنفيذ البرنامج. وفيما يلي تفصيل لهذه الفعاليات:

١- تصميم برنامج التدريب:

إنّ المباشرة بتصميم برنامج التدريب تعني أننا قد دخلنا مرحلة وضع خطة التدريب موضع التطبيق. علماً بأن تحديد الاحتياجات التدريبية وبلورة استراتيجيات التدريب وسياساته أعمال تسبق المباشرة بتصميم برنامج التدريب. كما أن فعالية تصميم البرنامج في حقيقتها عملية غير جامدة، ورغم

أنها تجري في الأغلب قبل انعقاد البرنامج، إلا أنه يفترض استمرار التعديلات في تصميم البرنامج وأساليب التدريب المعتمدة على ضوء ردود أفعال المشاركين – المدربين والمتدربين – في البرنامج.

ويعد وضع أهداف لبرنامج التدريب من الأمور الأساسية في تصميم البرنامج، وتستمد أهداف البرنامج من أهداف التربية العامة ومن الأهداف العامة للتدريب، وتستند إلى احتياجات المتدربين التي تم تحديدها مسبقاً، كما تأخذ بالاعتبار رغبة المسؤولين عن التدريب والإشراف التربوي والإدارة التربوية، على أن تكون الأهداف المخططة لبرنامج التدريب أهدافاً أدائية قابلة للقياس والتقويم وأن تركز بالدرجة الأولى على المهارات التي يحتاجها المتدرب.

إنّ رفع الكفاءة الإنتاجية، وتغيير الاتجاهات، واكتساب عادات عمل أفضل، وتنمية المهارات والقدرات، هذه كلها أهداف وسيطة، غايتها الحقيقية هي الوصول إلى أداء أحسن، وخدمات أفضل وإنتاجية متزايدة. وبذلك لا يمارس التدريب في حدود ضيقة تقتصر على التنمية الذاتية للمشاركين المتدربين، وإنما يمتد إلى أهدافه النهائية التي تجعل منه تدريباً للجميع ويعود عائده على العملية التربوية بكاملها.

٢ – تحديد المحتوى والأساليب التدريبية:

يجب أن تكون موضوعات التدريب ملبيةً لتحقيق الأهداف المخططة لبرامج التدريب، وبالتالي فإن نوعاً وحجماً من الموضوعات التدريبية قد لا يلبّي أهداف البرنامج، بل لا بد هنا من تنويع محتوى برنامج التدريب من الأمالي والتعيينات التدريبية إلى المراجع والبحوث التربوية والعلمية والإدارية إلى الأشرطة السمعية – البصرية وغيرها.

وحتى يكون محتوى برنامج التدريب واقعياً وموضوعياً يجب أن يُؤخذ في الاعتبار ما يلي:

٢-١- أن يكون المحتوى واقعياً لا دخيلاً ولا مستورداً وأن يهدف إلى تحقيق الربط بين التدريب والبيئة إذ ليس من المعقول فصل التدريب عن المجتمع الذي يفترض أن يعود نتاج التدريب عليه.

٢-٢- أن يأخذ المحتوى بالمستجدات التربوية والتطور الاجتماعي والتغير التكنولوجي المتسارع، بحيث يجعل المتدربين مسايرين لهذا التطور والتغيير قادرين على ملاحظة هذا التغيير ومتابعته أولاً بأول، وبهذا يجب أن ينأى المحتوى عن أن يكون تكراراً لمعلومات سبق أن حصلها المتدربون، أو سرداً لأنظمة وأساليب معروفة ومعمول بها من قبلهم. وبذلك يجدون دائماً شيئاً جديداً يضيفونه إلى معارفهم وخبراتهم.

٢-٣- أن ينصرف المحتوى إلى إتاحة الفرص لمناقشة الحالات والمشكلات وتحليل المواقف العملية المتصلة بعلاقات العمل، وسرد الخبرات، وعرض الدروس المستفادة، وما إلى ذلك.

٢-٤- أن يتم تقويم محتوى التدريب بين وقت وآخر، وأن يشارك في هذا التقويم المتدربون والإداريون والمدربون والمحاضرون والفنيون، على أن يتم تطوير هذا المحتوى أولاً بأول في ضوء نتائج التقويم. ذلك أن محتوى التدريب يختلف عن محتوى الدراسة النظامية لأن المناهج الدراسية لا يمكن تعديلها إلا بقرار من السلطات التربوية العليا، ولأن محتوى التدريب موضوع لتحقيق أهداف البرنامج، فإن تعديله أو تطويره أو حتى حذفه عملية بيد القائمين على برنامج التدريب بالدرجة الأولى.

أما الأساليب التدريبية التي يمكن اعتمادها في البرامج التدريبية فهي كثيرة ومتنوعة وسنذكرها بالتفصيل في فصول أخرى من هذا الكتاب وما يهمنا الآن هو أن يتم اختيار الأسلوب التدريبي الملائم. ولكل برنامج أسلوب أو أكثر يمكن اعتماده في ضوء الأهداف المخططة للبرنامج ومحتوى هذا البرنامج ومدته وتوقيته والعوامل الأخرى المتعلقة بتنفيذ برنامج التدريب:

٣- تخطيط الأعمال الإدارية:

ويقصد بالأعمال الإدارية الإجراءات التي ستتخذ لتأمين تنفيذ البرنامج التدريبي، مثل:

٣-١- الإشراف على برنامج التدريب وإدارته:

تعني إدارة برنامج التدريب مجموعة التحضيرات والأعمال التي تقتضيها إقامة أي برنامج تدريبي، وتتضمن عادةً تحضيرات ما قبل البرنامج وأثناء انعقاده وما بعد انتهائه.

٣-٢- اختيار أماكن التدريب:

مع مراعاة توفر الشروط الصحية والموقع المناسب لغالبية المتدربين، وتُراعى كذلك سهولة الوصول إليه، وتوفر الأدوات والتجهيزات الضرورية لبرنامج التدريب، وتوفر قاعات المناقشة والمحاضرات والتدريب العملي.

هذا وتوفر بعض الدول أبنيةً خاصةً بالتدريب التربوي في أثناء الخدمة تسمى مراكز التدريب. وتكون هذه لمراكز على أنواع ومستويات مختلفة. فقد يكون فيها مركز لتدريب المعلمين وآخر لتدريب الإداريين وثالث لتدريب القيادات التربوية.. الخ. وتتوافر في هذه المراكز جميع الشروط المطلوبة بالإضافة إلى توفير المبيت والإقامة والطعام لجميع المشاركين أحياناً.

٣-٣- تحديد مدة البرنامج التدريبي وتوقيته:

وفي هذا المجال تضع إدارة البرنامج الجدول اليومي للتدريب مراعية بذلك ظروف المدربين والمتدربين وشروط المكان والمواصلات.

٣-٤- رصد التمويل اللازم لبرنامج التدريب:

وهذا التمويل يشمل جميع النفقات التي يحتاجها البرنامج مثل: مستلزمات البرنامج من مواد ووسائل - أجور المواصلات - تعويضات الإداريين والمدربين - تعويضات المتدربين - القرطاسية والمطبوعات.. الخ.

٣-٥- وضع معايير الالتحاق بالبرنامج:

وتشارك في هذه المعايير ـــ إلى جانب إدارة التدريب ـ الإدارات التربوية المعنية مثل: إدارة المناهج - إدارة البحوث - إدارة التخطيط - إدارة الإشراف التربوي. الخ

٣-٦- تسمية المتدربين الذين سيشاركون في البرنامج:

وذلك بعد أن يتم ترشيحهم من قبل إدارات المدارس والإدارات التربوية الفرعية والمشرفين التربويين، ويؤخذ بالاعتبار المعايير المصممة لهذا الغرض. وتقوم الإدارة بإصدار قائمة المرشحين الذين تم اختيارهم للالتحاق بالبرنامج، ويتم تبليغهم قبل وقت لا يقل عن ثمانية أسابيع من بدء البرنامج.

أما في النظام التربوي واللامركزي فالأمر مختلف، حيث لا يتم تجديد عقد المعلمين إلا إذا اشتركوا في برنامج تدريبي حسب حاجتهم وأحضروا وثيقة بذلك.

٣-٧- اختيار المدربين والمحاضرين:

وهم الذين يؤلفون هيئة التدريس في برنامج التدريب، ويجدر التدقيق في حسن اختيارهم من المبرزين المشهود لهم بالخبرة وسعة الاطلاع في شؤون التربية بعامة، وفي موضوع التدريب بصفة خاصة، بغض النظر عن مركزهم

الوظيفي. ومن الضروري أن يكون المدرب متفهماً لطبيعة عملية التدريب في أثناء الخدمة، مدركاً الفرق بين التدريب والتعليم من حيث طبيعة المحتوى وطبيعة المتعلمين والمتدربين.

٤- تنفيذ برنامج التدريب:

يكلف مدير البرنامج أو المشرف على الدورة التدريبية ومعه الجهاز الإداري والفني بتنفيذ برنامج التدريب، من خلال الخطوات التالية:

٤-١- إعداد البرنامج التنفيذي واليومي للدورة التدريبية متضمناً توقيت الدوام اليومي وعدد المحاضرات والتدريبات وأسماء المدربين والأنشطة المتممة للتدريب بما في ذلك الرحلات العلمية والترفيهية.

٤-٢- تهيئة الأمالي والتعيينات التدريبية والمطبوعات والمراجع المتعلقة بها.

٤-٣- التأكد من تقنيات التعليم والوسائل التعليمية وأجهزة العرض وجاهزيتها للعمل.

٤-٤- توجيه المراسلات بشأن الزيارات الميدانية إلى الجهات صاحبة العلاقة وإعلامها بذلك قبل وقت كاف والحصول على الموافقات الخطية بذلك.

٤-٥- تحديد ساعة افتتاح الدورة وتحديد المسؤول عن هذا الافتتاح وتذكيره بذلك قبل فترة كافية ثم قبل يوم من الافتتاح.

٤-٦- متابعة تفقد المتدربين والمشاركين وتسجيل أسماء الحضور والغياب.

٤-٧- توزيع استمارات التقويم المرحلي والنهائي على ا لمشاركين وجمعها بعد ملئها من قبلهم وتفريغها.

٤-٨- إعداد وثائق النجاح للمشاركين إذا كانت الدورة تنتهي بتقويم لهم، أو وثائق الحضور للمشاركين إذا كانت الدورة تنتهي بتقويم للبرنامج فقط.

٤-٩- توزيع وثائق النجاح أو الحضور على المشاركين في اللقاء الختامي.

٤-١٠- إعداد التقرير النهائي عن تنفيذ البرنامج ورفعه إلى الجهات المسؤولة.

رابعاً – التربية المستمرة للمعلم

نستطيع أن نسوق أسباباً عديدةً لضرورة عدم توقف المعلم عن التعلم بعد تخرجه من الجامعة أو من مؤسسة إعداد المعلمين، ومنها: أنَّ المعلم الذي يتجمد أو يتوقف عن التعلم يكون سريع التهيُّج. ومنها: أن تكرار الدروس نفسها والمعلومات ذاتها وبالطرائق عينها يجعل التعليم عمليةً مملةً بدلاً من أن تكون عمليةً مليئةً بالحياة والنشاط والبهجة. ومنها كذلك أنَّ العلوم والمعارف في تقدم مستمر وتغير دائم ولا بد للمعلم المجيد من متابعة تقدم العلوم ومسايرة التقدم العلمي. ومنها أيضاً أن المعلم الذي يتابع تعلمه ويهتم بالجديد في اختصاصه يضرب مثلاً جيداً للمتعلمين يحتذونه. ولعلنا لا نأتي بجديد حين نؤكد أن أعمال المعلم وتصرفاته – وليس أقواله – هي التي يهتم بها المتعلمون.

إنَّ المعلم الذي يتحمس للمعرفة ومتابعة التقدم العلمي والتكنولوجي معلم يترك في نفوس المتعلمين أطيب الأثر ويحملهم على الاحتذاء به في القراءة والاهتمام بالجديد من المعارف والعودة إلى شبكات المعلومات. وأخيراً فإن في متابعة التعلم تحسيناً مستمراً لمستوى المعلم العلمي والاختصاصي والمهني، الأمر الذي يعود عليه وعلى المتعلمين بأطيب النفع. (عاقل، ١٩٨١، ٥١٥)

لقد أصبح من الواضح أن ذلك النوع التقليدي من تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، لم يعد كافياً لمواجهة المتطلبات المتزايدة للنظم التربوية الآخذة بالتوسع السريع، وهذا يتطلب أن يتلقى المعلمون نوعاً من التدريب الفعال ذلك التدريب الذي لا يقتصر على تطوير بعض مهاراتهم التعليمية، وإنما التدريب الذي يمكنهم من التعلم الذاتي الفعال لمتابعة النمو المهني.

١- مفهوم النمو المهني للمعلم:

عرّف / مورانت / برنامج تنمية المعلم بأنه: أوسع من برنامج تدريب المعلم بمعناه القريب، لأن برنامج تنمية المعلم يتعلق بالنمو المهني الأكاديمي والشخصي للمعلم من خلال تقديم سلسلة من الخبرات والنشاطات الدراسية التي يكون فيها التدريب بمعناه القريب مجرد جانب واحد منها. ويبدأ هذا البرنامج بمجرد انتقال المعلم من مرحلة الإعداد الأولى في مؤسسة الإعداد ودخوله إلى مهنة التعليم، ويستمر حتى تنتهي خدمته. (Morant, 1982, 6-8).

ويلاحظ أنّ / مورانت / قد توسع في تعريفه ليشمل جميع البرامج والنشاطات والمساقات التي يمكن للمعلم أن يشارك فيها من أجل توسيع معرفته ومهاراته وميوله المهنية، بما في ذلك دراسته التي تؤدي إلى حصوله على مؤهل أعلى وطموحاته في الترقية والانتقال إلى مراكز تعليمية أخرى.

ويعرّفه بتراك Pethacok بأنه: الأنشطة التي تساعد المعلمين عن طريق التعلم الذاتي على رفع كفاءاتهم وإيجاد حلول مرضية لمشكلات تعلمهم وإلى تحسين طرائق الأداء. ويرى مدير المركز الأوروبي لتنمية المعلم أن: مشروعات تربية المعلم في أوروبا ينظر إليها – أكثر من أي وقت مضى – على أنها نظم مرنة ومنفتحة تسمح – بدون صعوبات كبيرة – ووفق المتطلبات المتطورة للنظرية والتطبيق، تسمح للمعلم بأن يحصل على المؤهلات المطلوبة؛ ويكملها في إطار التعليم مدى الحياة (Petracck, 1989, 9)

ويعرفه آخرون بأنه مجموعة الخبرات والمهارات التي تنطلق من برامج إعداد وتدريب المعلمين وتهدف إلى تنمية الكفايات التعليمية والتربوية لهم، ورفع طاقاتهم الإنتاجية إلى حدها الأقصى وتأهيلهم لمواجهة ما يستحدث من تطورات تربوية وعلمية في مجالات تخصصاتهم، وذلك من خلال التخطيط العلمي والتنفيذ الكفي والتقويم المستمر. (شوق ومحمود، ٢٠٠١، ٢١٣)

أ- إنّ عمليتي إعداد المعلم وتنميته في أثناء الخدمة متصلتان تستهدفان تحسين عملية التعليم وتطويرها من خلال تحسين نوعية المعلم. وهذا يتفق مع مفاهيم ومطالب التربية المستمرة والتعلم مدى الحياة، والتي أصبحت الأساس في التطور التربوي في الحاضر والمستقبل.

ب- إنّ هذا التعريف ينسحب على الأنشطة التدريبية العديدة الشائعة كالدورات التدريبية ونشاطات المراسلة، والبرامج الجامعية طويلة المدى، والدروس التدريبية ليوم واحد، والورش والحلقات الدراسية التي تعدُّها الجهات المسؤولة عن هذه البرامج، وغيرها من الأنشطة التي تهدف إلى تنمية المعلم.

ج- ويؤخذ على هذا التعريف أنه يفرّق بين التعلم الذاتي في أثناء الخدمة كنشاط فردي يبذل من قبل المعلم وبين برامج تنميته التي تقوم على التخطيط المسبق من قبل السلطات التربوية. علماً بأن التعلم الذاتي من قبل المعلم في أثناء الخدمة أصبح في هذا العصر ضرورةً تستندُ إلى تقنيات متنوعة وفعالة وتشكل جزءاً لا يتجزأ من نظام تربية المعلم وتنميته في أثناء الخدمة.

أما / حمدان / فإنّه يعرف برنامج النمو المهني للمعلمين بأنه: التطوير الوظيفي للمعلمين وهو عملية منظمة مدروسة لبناء مهارات تربوية وإدارية وشخصية جديدة، تلزم أداءهم الفعال للمسؤوليات المدرسية اليومية ؛ أو ترميم ما يتوافر لديهم منها بتجديدها أو إغنائها، أو سد العجز الملاحظ فيها.. لتحقيق غرض أسمى هو تحسين فعالية المعلمين وبالتالي زيادة التحصيل النوعي والكمي للمتعلمين (حمدان، ١٩٨٩، ٦٢).

فمهارات تشغيل وبرمجة الحاسوب وبعض الأجهزة الإلكترونية الأخرى الموازية، وطرائق التعليم المبرمج، والتعليم المفرّد، والبحث العلمي،

ومجموعات التعلم التعاوني، والتعليم المفتوح، وتعليم الطلاقة، وهي على سبيل المثال: مهارات جديدة يبادر برنامج التطوير الوظيفي بإحداثها لدى المعلمين. أما الأسئلة والمناقشات الصفية، وتحضير الدروس اليومية، وبناء الأهداف التربوية والسلوكية، والإدارة الصفية، وتوجيه سلوك المتعلمين، وغيرها مما هو متداول في تربيتنا المدرسية ؛ فهي أمثلة لما يتوفر نسبياً لدى المعلمين ويحتاجون غالباً لتحديثها وتركيزها أكثر لديهم. وفي كلا الحالتين: البناء الوظيفي لمهارات المعلمين المتوفرة لديهم أو تكوين مهارات جديدة لديهم، فإن الغاية القصوى من جراء كل ذلك هي تحسين أدائهم والحصول على المزيد من التعلم لصالح نمو المتعلمين وتقدم مجتمعهم نحو الأفضل.

٢- أهداف النمو المهني وتنمية المعلم.

من المسلم به تربوياً أنه ليس هناك أهداف ثابتة لكل البرامج، فالأهداف ومراميها أصبحت ذات مسحة وظيفية تتصل مباشرةً بالتغيير المستهدف في فئة المعلمين المتدربين في النواحي السلوكية أو المعرفية أو المهارية أو الوجدانية، وتتأثر بطبيعة المؤسسة التي تقدم هذه البرامج أو بطبيعة المعلم الذي يصمم برنامج التعلم الذاتي بناءً على ما يراه من احتياجات مبنية على التقويم الذاتي.

ويمكن تلخيص أهم أهداف النمو المهني وتنمية المعلم فيما يلي: (شوق ومحمود، ١٩٨٠، ٢١٤-٢١٥)

٢-١- تحقيق النمو المستمر للمعلمين: لرفع مستوى أدائهم المهني، وتحسين اتجاهاتهم وصقل مهاراتهم التعليمية، وزيادة معارفهم، وزيادة مقدرتهم على الإبداع والتجديد، ومن ثم الارتقاء بالمستوى العلمي والمهني والثقافي للمعلمين بما يحقق طموحهم واستقرارهم النفسي،

ورضاهم المهني تجاه عملهم وإخلاصهم في أداء رسالتهم، وزيادة فعاليتهم ورفع كفاياتهم الإنتاجية إلى حدها الأقصى.

٢-٢- تجديد معلومات المعلمين وتنميتها وتمكينهم من الوقوف على التطورات الحديثة في تقنيات التعليم، وطرائق التدريس، والمحتوى الدراسي وغير ذلك من مكونات المنهج الدراسي.

٢-٣- إتاحة الفرصة لإقامة حوار بين مربي المعلمين الذي أشرفوا على إعدادهم قبل الخدمة وبين المعلمين في الميدان.

٢-٤- تلافي أوجه النقص والقصور في إعداد المعلمين قبل الخدمة، وإعطاء نوع من التعزيز لمؤسسات الإعداد عن نوعية وكفاءة المعلمين المتخرجين منها، حتى يتسنّى لها مراجعة خطط وبرامج الإعداد على أساس إجرائي اختياري أساسه دراسة الأداء الواقعي للخريجين.

٢-٥- تبصير المعلمين ببرامج الدولة وخططها لتطوير التعليم وتمكينهم من دراسة أهداف المجتمع ومشكلاته المعاصرة وتعريفهم بدور المعلم حيالها.

٢-٦- الاطلاع على أحدث النظريات التربوية والنفسية، والطرائق الفعالة، وتقنيات التعليم الحديثة، واستخدام الأساليب الجديدة مثل: التعليم المبرمج، التعليم المصغّر، وأسلوب حل المشكلات، والتعلم الذاتي.. الخ.

٢-٧- ولا بد لنا هنا من إضافة هدف أساسي وهو: تدريب المعلمين على تقنيات وأساليب التعلم الذاتي وتمكينهم من ممارسة التعلم المستمر.

٣- مصادر النمو المهني للمعلم:

يحتاج المعلم إلى التخطيط الإجرائي لما يشبه حقيبة مفتوحة يقوم بالتخطيط لها والبدء فيها، آخذاً بعين الاعتبار احتياجاته للنمو المهني والتطوير الوظيفي، منفتحاً في هذا المجال على جميع مصادر التعلم الذي يحقق النمو المهني الذاتي المستمر، وتتعدد مصادر النمو المهني للمعلم ومنها على سبيل المثال:

٣-١- القراءة والإفادة من شبكات المعلومات:

وذلك من خلال المطالعة والقراءة المستمرة للمراجع العلمية في مجال التخصص وللمراجع التربوية التي تحتوي على المستجدات في مجال الطرائق والتقنيات وغير ذلك من العلوم التربوية والسيكولوجية، وكذلك من خلال متابعة هذه العلوم والمستجدات على شبكة المعلومات. ومن الممكن أن يمارس المعلم المطالعة خلال العطلة الصيفية إذا لم يسمح له وقته بذلك خلال العام الدراسي. وبالإضافة إلى ضيق وقت المعلم خلال العام الدراسي هناك أسباب أخرى تشجع أن يمارس المعلم القراءة والمطالعات ضمن المسابقات الثقافية التي يمكن أن تنظمها المدرسة أو أي سلطة تربوية أو جمعية أو نقابة مهنية.

والحق أن الكثيرين من المعلمين يحثون المتعلمين على القراءة والمطالعة وهم أنفسهم لا يقرؤون ولا يتابعون. وهم قد يحتجون لذلك بحجج كثيرة، منها: قلة المراجع وندرة المجلات الاختصاصية وعدم توفر المال وعدم توفر الوقت.. وغير ذلك من الأسباب.

وفيما يلي **بعض الأسباب التي تحول بين بعض المعلمين وبين القراءة:** (عاقل، ١٩٨١، ٥١٧)

آ- بعض المعلمين يعتقدون أنهم يوم تخرجهم من الدراسة النظامية قد أنهوا تعلمهم متناسين أن التعلم عملية مستمرة تبدأ في بداية الحياة ولا تنتهي إلا بانتهائها.

ب- بعض المعلمين يعيشون على أمجادهم الماضية ويعتقدون أن السمعة الطيبة التي اكتسبوها في الماضي باقيةٌ إلى الأبد، متناسين أن السمعة الطيبة كرصيد البنك إذا أنفق منه دون إضافةٍ عليه فإنه سينضب.

ج- بعض المعلمين ليس لديهم عادة القراءة والمتابعة، لأنهم اعتادوا أن ينفقوا أوقات فراغهم في أمور وهوايات أبعد ما تكون عن عملهم.

د- بعض المعلمين لديهم نية القراءة، ولكنهم لا يمتلكون مهارة القراءة، ولا يعرفون ماذا يجب أن يقرؤوا ولا كيف يجدون ما يجب أن يقرؤوا. وهنا يظهر واجب السلطات التربوية والجمعيات والنقابات المهنية في تدريب المعلمين على مهارة القراءة وإجراء المسابقات الثقافية.

٣-٢- الالتحاق بالدورات التدريبية:

إنّ إعداد المعلم قبل الخدمة لا يوفر له سوى الأساس الذي يساعده على البدء في ممارسة عملية التعليم، وهي بالنسبة له نقطة البداية، وعليه فإن برنامج التدريب في أثناء الخدمة هو امتداد طبيعي للإعداد قبل الخدمة، وهذا يعني أن التعلم المستمر بالنسبة للمعلم جزء لا يتجزأ من عملية تربيته وتكوينه، وأن تستمر هذه التربية طول عمله في الخدمة بهدف الحصول على معرفة جديدة، ومهارات ضرورية.

ومن المفيد في هذا المجال أن يشارك المعلم في جميع الدورات والندوات التدريبية التي هو بحاجة إليها أو التي تهدف إلى إنعاشه تربوياً وسيكولوجياً، أو تلك الدورات التدريبية التي تساعده على الترقية الوظيفية والنمو المهني.

٣-٣- **متابعة الدراسة النظامية:**

يمكن للمعلم أن يعود إلى الدراسة النظامية في الجامعات والمعاهد العليا وذلك بالانتساب الحر لهذه الدراسة النظامية أو من خلال البعثات الخارجية والداخلية التي تنظمها وترعاها السلطات التربوية والتعليمية بهدف ترقية المعلمين ورفع مستواهم العلمي والتربوي. كما أن البعثات تمثل النظام الأكاديمي الذي يساعد المعلم على تعميق ثقافته التخصصية والمهنية.

ومن العوامل التي تزيد من ثقافة المعلم وكفاياته التربوية بطريقة أكاديمية سليمة ؛ تيسير الدراسات العليا والتأهيل التربوي التي لا تقتضي تفرغاً كلياً من قبل المعلم، وإنما يمكن الالتحاق بها أثناء قيام المعلم بعمله الرسمي. ومثل هذا النوع من الدراسات النظامية يمكن التوسع فيه بسهولة كبيرة لأنه لا يكلف الدولة الأموال الطائلة، كما أنه لا يعطل المعلم عن عمله التعليمي، وهو في الوقت نفسه يساعده على التعمق والاستزادة، حيث يؤدي إلى رفع مستوى ثقافته وأدائه الوظيفي وترقيه المعاشي والارتقاء بمستوى عيشه.

٣-٤- **المناقشات مع الزملاء:**

على أن تتم هذه المناقشات بشكل مخطط ومنظم من خلال ندوات يخطط لها بشكل جيد واجتماعات دورية تعقد بين الزملاء المعلمين في المدرسة أو في مجموعة من المدارس. ويفضل أن تكون هذه المناقشات بشكل دوري مثلاً: في بداية العام الدراسي وفي نهاية كل فصل دراسي وفي نهاية العام الدراسي.

٣-٥- **تسجيل بعض الدروس أو بعض المواقف التعليمية:**

وذلك بتصوير درس أو موقف تعليمي بالفيديو أو تسجيله بآلة التسجيل الصوتي، ثم قيام المعلم بمشاهدة الفيلم أو سماع التسجيل الصوتي، وبعد ذلك يقوم بالتحليل والنقد والتقويم الذاتي. كما يمكن الإفادة من تسجيل الدروس أو بعض المواقف التعليمية في قيام المعلم بتحليل التفاعل اللفظي في غرفة الصف.

إنَّ تحليل التفاعل الصفي، وما يجري داخل الحصة الدراسية، يمكنه أن يلعب دوراً بارزاً في مساعدة المعلم ليكون أكثر وعياً لما يجري وأكثر قدرةً على التصرف الواعي للأمور، كما أن في استخدام الملاحظة والوسائل الأخرى لما يجري داخل الصف ما يجعل المعلم في تقويمه لنفسه أقرب إلى الموضوعية منه إلى الذاتية، فتحليل التفاعل كما ينادي به / فلاندرز[٥] / يتيح للمعلم أن يتعرف على مختلف أنواع السلوك التي يمارسها المعلم والمتعلمين داخل الصف، كالأسئلة التي يطرحها المعلم مثلاً، أو ما يقوم به من تعزيز لإجابات المتعلمين، أو غير ذلك من الأمور الأخرى.

٣-٦- **تبادل الزيارات الصفية مع الزملاء:**

على أن يتبع ذلك مناقشة تجري بين الزميلين أو الزملاء تساعد المعلم على تلمس النقاط الإيجابية والنقاط السلبية في ممارساته الصفية.

٣-٧- **حفظ سجل الوقائع الصفية:**

إنَّ تسجيل ردود أفعال المتعلمين ومواقفهم من فاعليات المعلم يمكّنه من تحسين علاقاته بهم وتحسين العملية التعليمية التعلمية أيضاً.

خامساً – الأنشطة والتدريبات العملية

التدريب الأول:

فيما يلي نموذج استمارة تحديد الاحتياجات التدريبية / موجهة للمعلمين / المطلوب ما يلي:

١- توزيع هذه الاستمارة على بعض المعلمين أو على الطلبة المعلمين الموفدين إلى دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية.

٢- تفريغ النتائج وإعداد قائمة حسب الأفضليات التي يبديها هؤلاء المعلمون في تحديد احتياجاتهم التدريبية.

٣- ممارسة أحد الأساليب الأخرى لتحديد الاحتياجات التدريبية لإجراء المقارنة في النتائج.

٤- تصميم بطاقة مقابلة للموجهين التربويين حول الاحتياجات التدريبية التي يقترحونها للمعلمين وتحكيم هذه البطاقة وتطويرها.

استمارة تحديد الاحتياجات التدريبية الموجهة للمعلمين

معلومات عامة عن المعلم:

١- الاسم: .....

٢- العمر: .....

٣- الوظيفة الحالية: .....

٤- الوظيفة السابقة عليها: .....

٥- المؤهل الدراسي: .....

٦- عدد سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية: .....

٧- عدد سنوات الخبرة في الوظيفة السابقة: .....

٨- مكان العمل الحالي: .....

٩- مكان العمل السابق: .....

١٠- الدورات التي حضرتها مرتبة بدءاً بالأحدث: .....

عنوان الدورة	مكان انعقادها	تاريخها	مدتها
١-١٠			
٢-١٠			
٣-١٠			

١١- الموضوعات التي يرغب المعلم دراستها في البرنامج:

....

١٢- المهارات التي يرغب المعلم اكتسابها من خلال البرنامج:

....

....

١٣- المشكلات التي يرغب المعلم مناقشتها في البرنامج:

....

....

....

التدريب الثاني:

١- الاطلاع على المخططين التاليين حول التخطيط للدورات التدريبية.

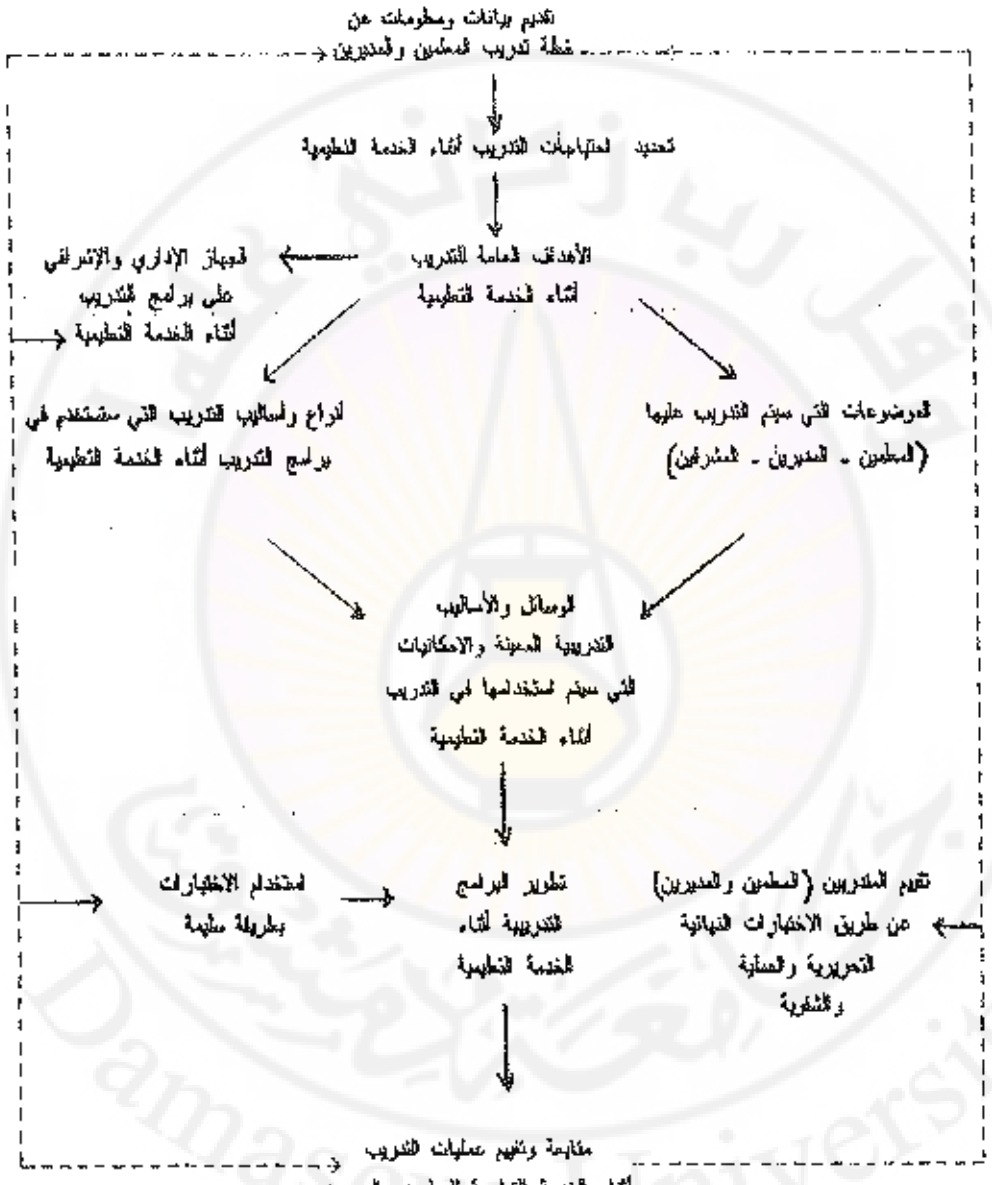
٢- إعداد جدول يتضمن العناصر المكونة لكل منهما.

٣- بيان الملاحظات والنواقص في كل منهما بعد عرضهما على مكونات النظام التدريبي.

٤- زيارة أحد مراكز التدريب والحصول على مخطط تدريبي لمقارنته مع هذين المخططين.

المخطـــــط رقم / ١ /

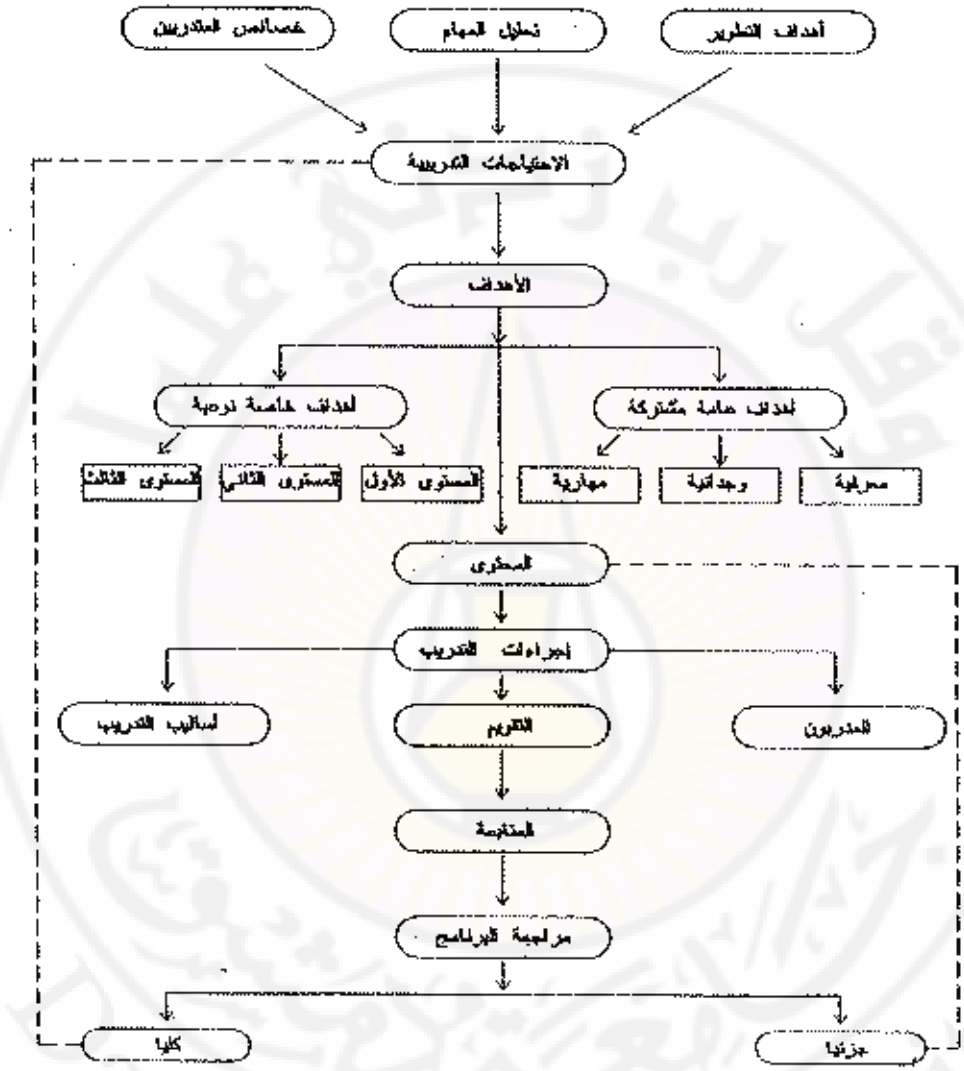
خطة برنامج تدريب المعلمين والمديرين أثناء الخدمة التعليمية



(شريف وسلطان، ١٩٨٣، ٢٦٦)

المخطـــــط رقم / ٢ /

خطة برنامج التدريب على المناهج والكتب المطورة



(طعيمة، ١٩٩٩، ٢٥٦)

التدريب الثالث:

فيما يلي توزيع الساعات لبرنامج تدريبي حول تطوير المناهج والكتب الجديدة، وفي هذا البرنامج التنفيذي تنوع واضح في تقنيات التدريب وأســـاليبه، والمطلوب ما يلي:

١- تحديد صفات المتدربين المشاركين في هذا البرنامج.

٢- اقتراح صفات المحاضرين والمدربين في هذه الدورة.

٣- تحديد شروط المكان والزمان اللذين ستنفذ فيهما الدورة.

٤- اقتراح التوقيت اليومي لهذه الدورة ومدة كل فترة من فترات التدريب.

٥- تحديد اللوازم والمواد والقرطاسية التي يحتاجها تنفيذ هذه الدورة.

٦- إبداء الملاحظات التي يمكن إضافتها إلى هذا البرنامج التنفيذي.

توزيع الساعات لبرنامج تدريبي حول تطوير المناهج والكتب الجديدة

اليوم	الفترة الأولى	الفترة الثانية	الفترة الثالثة	الفترة الرابعة
السبت (١)	اتجاهات تطوير التعليم (ندوة)	مسوغات تطوير المنهج (محاضرة)	مسوغات تطوير المنهج (مناقشة)	بين المناهج القديمة والمطورة (ورشة)
الأحد (٢)	أهداف المنهج المطور (ورشة)	محتوى المنهج المطور (ورشة)	متطلبات تنفيذ المنهج (ندوة)	متطلبات تنفيذ المنهج وبدائلها (مناقشة)
الاثنين (٣)	(محاضرة)	(مناقشة)	المحتوى العلمي للكتاب الجديد (محاضرة)	(مناقشة)
الثلاثاء (٤)	دور المعلم في تنفيذ المنهج (محاضرة)	دور الموجه في الإشراف على المنهج (محاضرة)	دور المعلم والموجه في المنهج (مناقشة)	الخطة الدراسية وإعدادها (ورشة)
الأربعاء (٥)	(محاضرة)	(مناقشة)	المحتوى العلمي للكتاب الجديد (محاضرة)	(مناقشة)
الخميس (٦)	التمارين والتدريبات الجديدة (محاضرة)	إعداد نماذج من التدريب (ورشة)		

اليوم	الفترة الأولى	الفترة الثانية	الفترة الثالثة	الفترة الرابعة
السبت	المحتوى العلمي للكتاب الجديد			
(٧)	(محاضرة)	(مناقشة)	(محاضرة)	(مناقشة)
الأحد (٨)	البحث العلمي كمصدر للتطوير (محاضرة)	مشكلات تنفيذ المنهج المطور (ندوة)	تحليل وتقويم الكتاب (ورشة)	تحليل وتقويم طريقة التدريس (ورشة)
الاثنين (٩)	المحتوى العلمي للكتاب الجديد			
	(محاضرة)	(مناقشة)	(محاضرة)	(مناقشة)
الثلاثاء (١٠)	أساليب التقويم (محاضرة)	تقويم التلاميذ (ورشة)	تقويم المعلم (ورشة)	تقويم المنهج (ورشة)
الأربعاء (١١)	أسس تدريب المعلمين (محاضرة)	المحتوى العلمي للكتاب الجديد (عملي)		تقويم المنهج (ورشة)
السبت (١٣)	اتجاهات تطوير التعليم (ندوة)	مسوغات تطوير المنهج (محاضرة)	مسوغات تطوير المنهج (مناقشة)	بين المناهج القديمة والمتطورة (ورشة)

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الخامس

المنحى التكاملي متعدد الأساليب في التدريب المستمر للمعلمين

أولاً – التعيينات التدريبية:

١– الوظائف الأساسية للتعيينات التدريبية.

٢– معيار كتابة التعيين التدريبي ومكوناته.

ثانياً – الحلقات الدراسية:

١– مفهوم الحلقة الدرسية ومزاياها.

٢– تخطيط الحلقة الدراسية وتنفيذها.

٣– قيادة الحلقة الدراسية.

ثالثاً – التعليم التوضيحي في التدريب:

١– مفهوم التعليم التوضيحي ومزاياه.

٢– تنظيم التعليم التوضيحي ومراحله.

رابعاً – البحوث الإجرائية لتحسين الممارسات المدرسية:

١– مفهوم البحث الإجرائي، شروطه وخطواته.

٢– أساليب وأدوات البحث الإجرائي.

خامساً – الأنشطة والتدريبات العملية.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

التمهيد:

يعدُّ المنحى التكاملي متعدد الأساليب في التدريب المستمر للمعلمين نظاماً تدريبياً، يقوم أساساً على تعدد الأساليب والتقنيات، وتعدد المصادر ونظراً لاعتماد هذا المنحى التدريبي على التعلم الذاتي كأسلوب أساسي من هذه الأساليب؛ فإنه يبقى نظاماً تدريبياً مفتوحاً قابلاً للتطوير المستمر كلما دعت الحاجة إلى ذلك، وكلما ظهرت أساليب وتقنيات جديدة تعزز التعليم والتدريب.

يبدأ برنامج التدريب القائم على المنحى التكاملي مع بداية العام الدراسي، حيث يعمد المدربون التربويون إلى مسح المدارس الواقعة في منطقة التدريب لهذا العام الدراسي، وذلك لإعداد جدول بأسماء المعلمين المرشحين للانتساب إلى برنامج التدريب والمعلومات اللازمة عنهم، ثم يوزع هؤلاء المعلمون على مجموعات، وتخصص كل مجموعة بواحد من المدربين التربويين، حيث يعمد كل مدرب إلى الاجتماع بمجموعته ليعرّفهم بمكوّنات برنامج التدريب وأساليبه وأهدافه ومناشطه المختلفة، وبعد ذلك تبدأ المناشط والأساليب التدريبية المختلفة المقررة في برنامج التدريب، والتي سنتحدث عنها بالتفصيل في هذا الفصل.

ولا بُدَّ من التأكيد هنا أن المهم في الأمر ليس تعدد الأساليب فحسب، بل إنَّ جوهر الموضوع يكمن في تكامل الأساليب التدريبية المستخدمة وترابطها معاً في كلٍّ عضويٍّ واحدٍ، وفي توجهها معاً نحو الأهداف المحددة سلفاً، والقائمة على احتياجات المعلمين المتدربين.

إنَّ اعتماد المنحى التكاملي في التدريب على التخطيط الهادف يشعر المعلمين منذ اللحظة الأولى بأنهم يشاركون في برنامج مخطط دقيق، تتضح فيه الأهداف والمناشط وأساليب التقويم، كما يشعرهم بجدية العمل وأهميته، فيقدّرونه ويقدّرون القائمين عليه، وتتكون لديهم اتجاهات إيجابية نحوه، تؤدي إلى رغبتهم في الاشتراك فيه والاستفادة منه.

إضافةً إلى أن قيام البرنامج التدريبي على احتياجات المعلمين المتدربين الحقيقية يجعل له معنى وقيمة لديهم، لأنه يلبي مطالبهم، ويسد احتياجاتهم التدريبية، كما يساعد على التقاء أهداف الإدارة التربوية مع أهداف المتدربين، مما يؤدي إلى التعاون الفعال في سبيل بلوغ الأهداف المشتركة.

أولاً- التعيينات التدريبية

التعيين التدريبي عبارةٌ عن أملية تدريبية، وسمي تعييناً لأنه صمم خصيصاً ليكون واجباً وظيفياً للدراسة الذاتية من قبل المعلم المتدرب، وهو يهدف إلى: إغناء الثقافة التربوية لدى المتدرب وتحسين مهارة الدراسة الذاتية لديه وممارساته التعليمية. ويتناول التعيين موضوعاً واحداً لدراسته ذاتياً من قبل المتدربين، ثم مناقشته في الحلقة الأسبوعية اللاحقة، وهو يحتوي على مجموعة من الفعاليات الفكرية والعملية، يكلف المتدرب القيام بها، وتكون التمرينات جزءاً هاماً من التعيين، وفي ضوء ممارسة المتدربين لها وإنجازها بنجاح يتوقف نجاح التعيين في تحقيق الهدف منه. ويشترط في التعيين أن يكون قيد التطوير المستمر بهدف مواكبة التطور الحضاري والمستجدات التربوية.

يتطلب التعيين التدريبي من مؤلفه أسلوباً يختلف عن تأليف الكتب وإعداد النشرات الثقافية المألوفة، فالتعيين يجب أن يكون واضحاً بذاته، وافياً بهدفه، وأن يشجع المتدرب على الدراسة الذاتية المقرونة بإجراء التحليلات الخاصة وتكوين الآراء البناءة، وتطبيق ما يتعلمه من التعيين في ممارساته التعليمية. ولذلك كان لا بد من أن تقوم علاقة تكاملية بين محتوى التعيين ومنهجيته من جهة، وبينه وبين الحلقة الأسبوعية والأنشطة التعليمية من جهة أخرى.

إنّ كاتب التعيين هو قبل كل شيء، مدرّب عن بعد، والتعلم عن بعد تقنية لها أساليب مختلفة عن التعليم المباشر، من هنا صار لزاماً أن تكون للتعيين

مواصفات ومعايير وأساليب تجعله مختلفاً عن فصل في كتاب، وعن مقالة في مجلة، وعن النشرات التربوية، وعن المحاضرة التي تلقى على الجمهور.

ولأنّ أولى غايات التعيين خلق تكامل بين الفكر النظري والممارسة التعليمية، وتمتين الارتباط بين المتدربين وواقعهم المهني ؛ فلا بد لكل تعيين من أن يشتمل على أمور جوهرية لا غنى عنها، كالمقدمة أو النظرة الشاملة والأهداف والنشاطات وخطتها، وتوفير شروط الدافعية والتقويم والصحة والوضوح لغةً وأسلوباً. كما لا بُدّ للتعيين من تلبية الاحتياجات والمستويات المتمايزة للمتدربين، وييسر لهم أداء المهمات المنوطة بهم.

١- الوظائف الأساسية للتعيينات التدريبية:

- تلبية احتياجات المعلمين المتدربين في واقعهم المهني.
- المساعدة على تفريد التعليم، بما يتفق واحتياجاتهم ومستوياتهم المتمايزة.
- توفير الفرص لهم لاكتساب كفايات وحقائق ومفاهيم واتجاهات وقيم تعليمية محددة، مع التركيز على مهارات محددة كلما سمحت المادة العلمية بذلك.
- تشجيع المتدربين على التعلم الذاتي، وتنمية المهارات والمواقف التي تيسر لهم ذلك.
- تحقيق التكامل بين الأفكار النظرية الموجودة في التعيين، وبين الممارسات والتطبيقات العملية.
- تعزيز ما اكتسبه المتدربون من حقائق ومفاهيم واتجاهات وكفايات من خلال ما تقترحه من نشاطات متابعة ترتبط بها.

٢- معيار كتابة التعيين التدريبي ومكوّناته:

تحتوي التعيينات الجيدة على المكوّنات التالية: (أونروا / يونسكو، ١٩٨٢، ٦٠-٦٥)

٢-١- المقدمة أو النظرة الشاملة:

وهي تساعد المتدرب على إدراك الكفايات المرغوبة وتبصره بالنشاطات الرئيسة المخططة والعلاقة العضوية بين هذه النشاطات وتلك الكفايات من جهة، وبينها وبين ما سبقها وما سيلحق بها من نشاطات وموضوعات في التعيينات الأخرى، وذلك من خلال تعريف المتدرب بطبيعة المادة العلمية وقيمتها التربوية والعملية وارتباطها بالمساق التدريبي العام الذي تجري دراسة التعيين في إطاره.

٢-٢- الأهداف:

تكتب أهداف التعيين في صورة سلوك يتوقع أن يؤديه المتدرب عن طريق النشاطات المخططة والموجهة نحو الكفايات المرغوبة، ويشترط في هذه الأهداف أن تستمد من الأهداف التدريبية العامة وتتكامل معها.

٢-٣- المادة العلمية التدريبية أو المحتوى:

يقصد بالمادة العلمية جملة المفاهيم والحقائق والأفكار والآراء والاتجاهات والقيم والمهارات المراد من المتدرب اكتسابها، والتي تتضمنها المادة التدريبية وترتكز عليها النشاطات التدريبية المخططة، **ويشترط في المادة العلمية التدريبية أن:**

- تكون أفكارها صحيحة ودقيقة وحديثة.
- تكون وافية وكافية وواضحة بذاتها.
- تأخذ بطرائق التفكير والبحث ومبادئ التعلم الصحيحة.
- يتم عرضها بموضوعية، فيتحاشى فيها ذكر الأحكام المطلقة دون تقديم شواهد وأمثلة واقعية ومستندات تدعمها، و لا يُكتفى برأي إذا كان ثمة آراء أخرى.

- تحرص على الربط بين الأهداف من جهة، وبين الأفكار والنشاطات من جهة أخرى.
- تحقق بطريقة مخططة، التكامل بين الأفكار النظرية والممارسات والتطبيقات العملية، حتى يتيسر للمتدربين أداء عملهم التربوي.
- تكون في مستوى المتدربين، لا دون مستواهم فتؤدي إلى استخفافهم بها، ولا فوق مستوى مداركهم وقدراتهم، فتحبطهم، وتثبط عزائمهم، وفي الحالين تفقد اهتمامهم واستمتاعهم.
- تلبي احتياجات المتدرب بحيث تحفزه إلى ممارسة التفكير المستقل في المادة العلمية وتحليلها ونقدها.
- تساعد المتدرب على مواجهة مشكلاته المهنية ومحاولة إيجاد حلول لها.
- تنطلق من الواقع التربوي وتنفتح على الواقع المدرسي بأمثلتها وتمريناتها ونشاطات المتابعة المقترحة فيها.
- تشتمل على أمثلة واقعية ورسوم وأشكال توضيحية ومقترحات لوسائل سمعية وبصرية بما يسهم في تقريب الأفكار المطروحة فيها إلى المتدرب.
- تعد بلغة سليمة سهلة واضحة، وتخاطب المتدرب بشكل مباشر.
- تحتوي على شروح لما يرد فيها من مصطلحات علمية أو فنية أو غير مألوفة.
- تعتمد توثيقاً واضحاً يسهل على المتدرب العودة إلى المراجع إذا رغب في ذلك.
- تنتظم في خطوات مرحلية مناسبة، يتضمن كل منها تلخيصاً مرحلياً للأفكار الرئيسة.
- تنبني على توازن بين أقسامها.

- تتكامل أفكارها ومفاهيمها مع مضمون الأساليب الأخرى في المنحى متعدد الأساليب.

٢-٤- النشاطات التدريبية:

وهي مجمل النشاطات القرائية والكتابية والعملية وتوظيف الوسائل السمعية والبصرية المتوفرة، التي تتضمنها المادة العلمية التدريبية، ويطلب إلى المتدرب القيام بها، مجتمعةً أو متفرقةً، من أجل تمثيل الأهداف المتوخاة. وتتخذ هذه النشاطات أشكالاً مختلفة، كمعالجة التمرينات وحل المسائل، والإجابة عن الأسئلة، وإجراء التجارب والعودة إلى المراجع.. الخ.

ويشترط في هذه النشاطات أن:

- تتيح للمتدربين فرص اكتساب الكفايات التعليمية بطرائق متدرجة منظمة، من خلال تبصيرهم بمضامينها ومواقف استخدامها، وقيامهم بتدريبات كتابية تساعد على توظيفها، وملاحظتهم لها في مواقف تعليمية كاملة أو مصغرة، وممارستهم إياها ممارسة فعلية أو تمثيلية.
- تنسجم مع طبيعة المادة العلمية وطرائق التفكير فيها.
- تتنوع وتتكامل لتتضمن إلى جانب نشاط الدراسة الذاتية، وهو نشاط أساسي، نشاطات أخرى كأداء التدريبات الكتابية، ومشاهدة الأشرطة التلفزيونية، وتحليل التسجيلات الصوتية.. الخ، حيث يوجه كل نشاط – إذا أمكن – لخدمة هدف محدد أو أكثر من الأهداف المقررة للتعيين.
- تشمل حيثما يلزم ذلك، بدائل تتيح الفرص أمام المتدربين للاختيار من بين بدائلها بحسب ما يتلاءم واحتياجاتهم التدريبية ومستويات قدراتهم المتمايزة وظروفهم البيئية المختلفة.
- تكون قابلة للتنفيذ في مناطق التدريب وظروفه العامة.

- تتيح للمتدربين فرصاً كافيةً للممارسة والنمو الذاتي في المهارات والمواقف اللازمة للتعلم المستقل، كالموازنة والقياس، والتعميم، والاستنتاج، والاستقراء والتمييز والتحليل وتمثل التطبيقات، وإصدار الأحكام والتعلم بالمشاركة.

٢-٥- التقويم:

وهو في التعيين، مجمل النشاطات والأعمال التقويمية، والإجراءات الأخرى التي يقوم بها المتدرب سعياً إلى تحديد مستواه القبلي، في إطار المادة العلمية وأهدافها التدريبية المتوخاة، بحيث يتبين في ضوئها مقدار احتياجه إلى دراستها ومدى تقدمه في التفاعل معها، ومدى بلوغه لأهدافها، مما يجعل هذه النشاطات والأعمال والإجراءات متدرجةً نامية مواكبةً للعملية التربوية على هيئة تقويم قبلي ومرحلي وختامي. والتقويم كذلك يقوم به المشرفون على البرنامج التدريبي للتأكد من تحقق الأهداف المرجوة من التعيين والبرنامج التدريبي بأسره.

هذا ويتخذ التقويم الأشكال التالية:

- **التقويم القبلي**، ويشترط فيه أن:
  - يساعد المتدرب على تقرير ما إذا كان مستعداً، كفايةً لدراسة المادة التعليمية، أو أنه في حاجة إلى استكمال خلفيته الثقافية والتربوية.
  - يساعد المتدرب في تحديد المقدار الذي يحتاج إلى دراسته من المادة العلمية.
- **التقويم المرحلي**، ويشترط فيه أن:
  - يزود المتدرب بأدوات وأساليب تمكنه من تقويم نفسه ذاتياً والانتفاع بنتائج تقويمه في توجيه جهوده.

- تتوفر له الأدوات والأساليب والنشاطات الملائمة المتنوعة التي تيسره للمتدرب في مواكبة كل قسم من أقسام التعيين.
- يزود المتدرب بتغذية راجعة عادية مستمرة تبين موقعه من الهدف المحدد، بعد كل مرحلة وتحفزه إلى التثبت والتقدم.

• **التقويم الختامي**، ويشترط فيه أن:

يتضمن أدوات وأساليب تقويمية مناسبة تساعد المتدرب على رصد مدى نجاحه ومجالات قصوره في بلوغ الأهداف المحددة، وعلى تبين دعائم النجاح وأسباب القصور. كما تزوّد المنظّرين والمشرفين على البرامج التدريبية والمخططين لها بتغذية راجعة تساعدهم في عملية التطوير.

• **المتابعة البعدية:**

وهي عملية تتضمن مجمل نشاطات التطبيق والتعزيز البعدية التي تستهدف تطوير ممارسات المتدربين ومهاراتهم، بعد الفراغ من التعيين التدريبي. ويشترط لنجاح هذه العملية أن تتوفر في المادة التعليمية نشاطات متابعة متنوعة، تساعد المتدرب على تعزيز ما اكتسبه من كفايات مستهدفة، وتزوده بتوجيهات واضحة حول كيفية تنفيذ هذه النشاطات، وكيفية النمو المهني المستمر في هذا المجال.

ثانياً- الحلقات الدراسية

١- مفهوم الحلقة الدراسية ومزاياها: (الأحمد، ١٩٨٧، ٧٩)

تعد الحلقات الدراسية إحدى الطرائق المباشرة الرئيسة في إطار المنحى متعدد الوسائط، وتشير كلمة حلقة في هذا الإطار إلى الاجتماع الدوري الذي ينظمه المدرب التربوي لمجموعة من المتدربين لتدارس موضوع محدد في برنامجهم التدريبي، وهو مضمون التعيين التدريبي

الذي وزع عليهم مسبقاً وقبل وقت كاف من حضورهم للحلقة، وتتألف المجموعة التي تشترك عادةً في حلقة دراسية من خمسة عشر إلى خمسة وعشرين متدرباً.

١-١- ضرورة الحلقات الدراسية:

إن تنظيم الحلقات وتوظيفها باعتبارها وسيطاً تدريبياً، عمليةٌ ضرورية لأسباب عدة بينها ما يلي:

- توفّر الحلقة الفرصة للمتدربين للتعمق في المفاهيم الأساسية التي تعلموها من خلال قراءاتهم الذاتية للتعيينات، والتوسع في هذه المفاهيم والأفكار من خلال إتاحة الفرصة لهم لمناقشة هذه المفاهيم فيما بينهم من ناحية وفيما بينهم وبين قائد الحلقة من ناحية أخرى، وذلك بغرض مساعدتهم في التغلب على أية صعوبات أو مشكلات قد واجهوها خلال دراستهم الذاتية للتعيين، وعليه فإن الحلقة تعد متممةً للقراءة الذاتية لا بديلةً لها.
- توفر الحلقة الفرصة لتطوير بعض المهارات المبنية على النشاطات العملية المقترحة لتلك الحلقة والمتصلة بالتعيين التدريبي.
- توفر الفرصة لمناقشة التطبيقات العملية المتصلة بموضوع الحلقة.
- توفر الفرصة للتخطيط التعاوني المشترك لمتابعة النشاطات العملية المبنية على المعارف والقدرات الجديدة التي اكتسبها المتدربون وذلك بقصد تطوير ممارساتهم المدرسية والصفية.
- توفر الفرصة لتطوير اتجاهات إيجابية نحو موضوع التعيين المقرر للحلقة.
- تساعد على توفير الدافع لدى المتدربين لقراءات أوسع حول الموضوع المعني.

- توفر الفرصة لتعلم مصاحب أو عرضي يتعلق بالأساليب المستخدمة في أثناء الحلقة.
- تساعد المدربين التربويين في تخطيط توجيههم للتعليم الصفي من قبل المتدربين.
- تمكّن الحلقة المدربين التربويين من توفير تغذية راجعة حول فاعلية الحلقات، وهذه بالتالي تساعد الخبراء والمسؤولين في:
  - تقويم المادة التعليمية المتصلة بالموضوع بغرض تحسينها.
  - مراجعة الخطة المقترحة وتطويرها.
  - توفير مواد دراسية إضافية داعمة.

١-٢- النشاطات السابقة للحلقة الدراسية المطلوبة من المتدربين:

- قراءة التعيين والمراجع المتصلة به.
- الإجابة كتابةً، عن بعض الأسئلة، أو جميعها، والمدرجة في التعيين.
- جمع البيانات أو المعلومات المتصلة بموضوع الحلقة استعداداً لمناقشتها.
- تحضير بعض المواد التي يمكن استخدامها في نشاطات الحلقة.

٢- تخطيط الحلقة الدراسية وتنفيذها: (الأحمد، ١٩٨٧، ٨٠-٨٣)

يقع التخطيط للحلقة الدراسية على عاتق المدرب التربوي، الذي عليه قبل فترة كافية أن:

٢-١- يتأكد من توزيع التعيين على المتدربين قبل موعد الحلقة بفترة كافية.

٢-٢- يقرأ التعيين المتصل بالموضوع ويقوم بالقراءات الإضافية المقترحة.

٢-٣- يدرس بعناية خطة العمل المتصلة بالموضوع، التي تشكل مبدئياً، قسماً من التعيين، أو متوفرة بشكل منفصل.

٢-٤- يضع أهدافاً للحلقة، على أن تكون محددة بشكل واضح، وتساعد على تحقيق الغرض العام، وهو تحسين نوعية التربية من خلال مساعدة المتدربين على تحسين ممارساتهم الصفية والمدرسية.

٢-٥- يتأكد من تحقيق التوازن والانتقاء، التوازن في توزيع الوقت بين موضوعات الحلقة وأقسامها، والمهارة في انتقاء المفاهيم والقضايا التي ستناقش في الحلقة، دون الحرص على تغطية كل ما ورد في التعيين.

٢-٦- يعمل على تأمين الظروف المادية، من حيث شروط المكان الذي تعقد فيه الحلقة، والوسائل التدريبية الملائمة.

٢-٧- تذكير المتدربين بأهداف الحلقة ومراجعة سريعة معهم للخطة المقترحة لها.

٢-٨- المرونة في تنفيذ خطة الحلقة.

٢-٩- توظيف الوسائل السمعية البصرية في الحلقة.

٢-١٠-السماح بالمناقشة الحرة على أن لا تتحول إلى أمور جدلية أو رياضة كلامية.

٢-١١-استثارة دافعية المتدربين لمواصلة التدرب والتحصيل.

٢-١٢-الخروج بمضامين وتطبيقات محددة للمسؤوليات التعليمية للمتدربين.

٢-١٣-تلخيص النقاط الرئيسة التي ظهرت خلال النقاش في الحلقة.

٣- قيادة الحلقة الدراسية:

تستخدم بعض الطرائق في قيادة الحلقات وهي:

٣-١- هيئة الثقات:

وهي هيئة جلها من الخبراء في حقل معين تقوم بالإجابة تلقائياً عن أسئلة مختارة للمتدربين.

٣-٢- جلسة النقاش التمهيدية:

وهي عبارة عن مداولة غير نظامية لفترة قصيرة حول سؤال محـــدد يطرحـــه قائد الحلقة.

٣-٣- الحديث الدراسي:

حيث تقوم مجموعة من الخبراء بتقديم إفادة ما تتبعها أسئلة وإجابـــات ونقـــاش يشترك فيه الخبراء والمتدربون على السواء.

٣-٤- المناظرة:

وهي عرض تطرح فيه حجج تمثل وجهتي نظر بصدد قضية أو مسألة معينـــة أمام المجموعة التدريبية وذلك وفقاً للأصول الموضوعة.

٣-٥- النقاش الزمري:

حيث يقسم قائد الحلقة المجموعة التدريبية إلى زمر ويطلب من كل زمـــرة أن تتدارس موضوعاً واحداً وتعدّ بصدده تقريراً مشتركاً وتعرضـــه علـــى بـــاقي أعضاء المجموعة.

٣-٦- المشغل التدريبي:

حيث يشترك المتدربون في نشاط لتحسين ممارساتهم المدرسية أو الصفية بهدف معالجة مشكلة مختارة ودراستها، وتستخدم في ذلك بعض المواد الدراسية والوسائل السمعية البصرية والتجارب العلمية والتربوية.

٣-٧- الندوة:

حيث يمارس أعضاء الندوة خطابات قصيرة تتناول وجهات نظر مختلفة،ثم يتبع ذلك نقاش عام.

٣-٨- المحاضرة:

ويمارسها قائد الحلقة عندما يتطلب الأمر تقديم معلومات غزيرة، وتحفيز المتدربين.

ثالثاً – التعليم التوضيحي في التدريب

١ – مفهوم التعليم التوضيحي ومزاياه: (ناصر، ١٩٥٥، ١٤٧–١٥٠)

تشكل الدروس التوضيحية نشاطاً تدريبياً أساسياً في برنامج التدريب المستمر القائم على المنحى التكاملي متعدد الوسائط. وهي تختلف في مفهومها وتخطيطها وتنفيذها عن دروس المشاهدة التي تنفذها مؤسسات إعداد المعلمين في مناشط التربية العملية قبل الخدمة.

يعرّف قاموس التعليم لمؤلفه / جود / التعليم التوضيحي بأنه: نشاطات تعليمية يقدمها معلمون مهرة أو من ذوي الخبرة لتوضيح مواد تربوية، أو طرائق تدريسها، مما يتعلق بتربية المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها. إذن الدرس التوضيحي ينفذه معلم ماهر بحضور المعلمين المتدربين أعضاء المجموعة التدريبية.

ومن ميزات التعليم التوضيحي أنه يتيح للمعلمين المتدربين مقارنة طرائقهم وتطبيقاتهم بطرائق وتطبيقات منفذ الدرس التوضيحي بحيث يمكنهم معرفة مواطن الضعف ومواطن القوة لديهم، وتنمية أنفسهم مهنياً من خلال التقويم الذاتي. كما أن الملاحظة الناقدة للتعليم التوضيحي تساعد على زيادة ثقة المعلمين المتدربين بأنفسهم لأنهم يجدون أنفسهم فوق أرض صلبة حين يتابعون تطبيق مبادئ التعليم الهامة عملياً، بدلاً من أن يسمعوا عنها أو يتعلموها نظرياً. أما مجالات استخدام الدروس التوضيحية فهي:

١ – ١ – توضيح كيفية ممارسة المهارات التعليمية العامة:

كأن يظهر منفذ الدرس التوضيحي كيف يستطيع طرح الأسئلة الصفية وكيف يحث المتعلمين على طرح الأسئلة وكيف يعالج هذه الأسئلة، وقد ينظم لهذا الغرض درساً توضيحياً في موضوع مختار من إحدى الموضوعات التي تلائم مختلف الأسئلة التي يطرحها المتعلمون أو الأسئلة التي يطرحها المعلم.

١-٢- شرح تطبيق مبادئ معينة في سيكولوجية التربية:

كالتعليم المصاحب أو العرضي، وهو اكتساب أنماط الاستجابة التعليمية من خلال ارتباطها الجوهري بحقائق وأوضاع أخرى.

١-٣- معالجة توظيف طريقة تعليمية معينة:

مثل طريقة المناقشة التي تقابلها الطريقة التفسيرية، أو طريقة حل المسائل مقابل طريقة الإلقاء، أو طريقة الحث على الاكتشاف مقابل طريقة المحاضرة، والغرض من هذا النمط: هو إظهار ملاءمة طريقة التعليم المختارة لتحقيق الأهداف التي ينشدها منفذ الدرس التوضيحي.

١-٤- توضيح كيفية توظيف الوسائل التعليمية:

وذلك من خلال تركيز منفذ الدرس التوضيحي على مختلف المواد والوسائل التعليمية التي يمكن توظيفها في الدرس، وكذلك توظيف الخرائط البيانية أو الإحصائية والجداول والخطوط البيانية والمصادر الأصلية.

٢-تنظيم التعليم التوضيحي ومراحله: (ناصر، ١٩٩٥، ١٥١-١٥٧)

٢-١- الإعداد للدرس التوضيحي:

- اختيار أحد المعلمين المتدربين لتنفيذ الدرس التوضيحي، وعقد اجتماع مسبق معه لوضع خطة الدرس بغية التركيز على جوانب معينة وتهيئة الوسائل اللازمة لنجاح الدرس.
- تهيئة أحد الصفوف المدرسية أو أحد القاعات لإجراء الدرس التوضيحي ليكون درساً طبيعياً قدر الإمكان.
- إعلام المتدربين من أعضاء المجموعة التدريبية بموعد إجراء الدرس التوضيحي ومكانه وموضوعه وتوزيع مخطط الدرس عليهم لمناقشته ومعرفة أهدافه التدريبية وما تتضمنه من مبادئ ومفاهيم يُراد توضيحها، وذلك قبل وقت كاف.

٢-٢- تنفيذ الدرس التوضيحي:

يفترض أن ينفذ الدرس التوضيحي تحت ظروف عادية ما أمكن، وفي جو طبيعي لا تكلف فيه، ذلك أن الأحوال العادية الطبيعية هامة لا بالنسبة إلى المتعلمين فحسب، بل أيضاً، هامة من وجهة نظر المعلمين المتدربين أعضاء المجموعة التدريبية الذين سيشاهدون الدرس ويراقبون كيف يمكن تطبيق المبادئ التربوية تحت الظروف التي ينتظر أن يعلّموا فيها.

إنّ استعمال أدلة الملاحظة المعدة خصيصاً، ضرورةٌ لا غنى عنها في الدرس التوضيحي الفعّال. على أن استعمال نموذج واحد من الأدلة لكل أنواع التعليم التوضيحي قليل الفائدة، ذلك أن المدربين التربويين يلجؤون إلى التعليم التوضيحي لتحقيق أغراض معينة، ولتوضيح أمر ما، ولأن الملاحظات والتعليقات ستختلف من درس إلى آخر، فإن استعمال نموذج واحد لكل الدروس يبدو عقيماً. ومن هنا يصبح منفذ الدرس التوضيحي ملزماً ببذل المزيد من العناية في إعداد دليل الملاحظة ونموذج تقرير الدرس التوضيحي.

٢-٣- مناقشة الدرس التوضيحي:

تعقب الدرس التوضيحي، ندوةٌ يلتقي فيها المتدربون والمدربون والمشرفون على التدريب مع منفذ الدرس، حيث تتم مناقشة الموقف من جوانبه جميعاً، والخروج بمقترحات محددة، ولمساعدة المتدربين في التركيز على المهارة أو الطريقة المستهدفة، تنظم عملية الملاحظة والمناقشة باستخدام صحيفة مشاهدة وتقويم لكي تشكل إطاراً مرجعياً مشتركاً. وتشتمل صحيفة التقويم على ثلاثة عناصر رئيسة هي:

- مواصفات المهارة المستهدفة.

- الظروف المناسبة لاستخدام المهارة.
- القيمة التربوية التي تستدعيها المهارة.

وينحصر النقاش في الندوة بأهداف الدرس التوضيحي وأغراضه فقط، أي يجب عدم الانسياق وراء تصيد الأخطاء الواردة ومحاولة الدفاع عنها، لذا يستحسن أن يكلف منفذ الدرس التوضيحي بأن يجري، قبل المناقشة، تقويماً ذاتياً للدرس مبيناً مواطن القوة ومواطن الضعف.

ويقوم المدرب التربوي المشرف على النشاط بإعداد التقرير عن الدرس التوضيحي، مبيناً فيه عملية التخطيط والتنفيذ والمقترحات المحددة من أجل المتابعة. ويقوم المدرب التربوي برفع نماذج عن بعض التقارير إلى المشرفين على البرنامج ليطلعوا عليها ويبدوا التوجيهات بشأنها ثم ترفع عينة منها إلى الإدارة التربوية للاطلاع عليها وإبداء التوجيهات اللازمة.

رابعاً- البحوث الإجرائية لتحسين الممارسات المدرسية

١- مفهوم البحث الإجرائي، شروطه وخطواته:

البحث الإجرائي لتحسين الممارسات المدرسية، واحد من الأساليب المتكاملة التي تكوّن المنحى التكاملي متعدد الوسائط في التدريب المستمر للمعلمين. وهو أسلوب في التدريب والتطوير يعطي في بداية الأمر انطباعاً غامضاً مبهماً، ويجعل بعض المعلمين المتدربين يقفون منه موقفاً سلبياً، ولكن ما أن يقطع المعلمون المتدربون شوطاً فيه، فإن الموقف السلبي ينقلب تدريجياً إلى موقف إيجابي بعد تفهم هذا الأسلوب وأهميته في تحقيق النمو المهني وحل المشكلات المدرسية.

يعرّف / جود / في معجم التربية، البحث الإجرائي بأنه: بحث محدد الإطار، يتناول حل مشكلات مدرسية، يقوم به المعلمون والمديرون بغية تحسين نوعية القرارات التي يتخذونها، والأعمال التي يمارسونها في

المدرسة. والغرض منه إيجاد الوسائل الملائمة التي من شأنها أن تعزز تنشئة المتعلمين، وأن تمكّن المعلمين من تقويم نموهم الفكري على أسس موضوعية معينة، كما أن الغرض منه محاولة تحسين الممارسات المدرسية بغض النظر عما إذا كانت النتائج التي أسفر عنها البحث الإجرائي قابلةً للتطبيق خارج النطاق الذي جرى فيه البحث أم لا.

يتميز البحث الإجرائي عن البحث التربوي الذي يقوم به الباحثون الاختصاصيون، في أنه بحث محدّد الأهداف ومحدّد الوسائل والأدوات وفي تركيزه على المشكلات المدرسية واليومية منها خاصة؛ أي أن البحث الإجرائي يقتصر على معالجة بعض المشكلات المدرسية التي يعاني منها المعلمون ومديرو المدارس، وهو يهدف – قبل كل شيء – إلى محاولة حل هذه المشكلات وتحسين الممارسات المدرسية.

إنّ الدافع للبحث هو الشعور من قبل المعلم بعدم الرضى، ويتم اختيار مشكلة البحث الإجرائي من مجالات عديدة أهمها: المواد الدراسية – الوسائل التعليمية – طرائق التعليم – مشكلات المتعلمين – النظام والانضباط – الإدارة المدرسية – العلاقة بين البيئة والمدرسة.

١-١- شروط البحثْ الإجرائي:

- أن يكون البحث الإجرائي من النوع الذي يمكن أن يقع ضمن إطار قدرة المعلم على البحث.
- أن يكون منسجماً مع السياسة التربوية.
- أن يكون من النوع الذي لا يتعارض مع واجبات المعلم التي ينبغي عليه القيام بها أولاً.
- أن يكون من النوع الذي يمكن للمعلم الباحث أن يتمه في مدة معقولة حتى يستطيع أن يقوم بتطبيق النتائج التي يسفر عنها بحثه.

- أن يكون من النوع الذي يمكن للمعلم الباحث أن يطبق نتائجه بسهولة ودون عقبات.

١-٢- خطوات البحث الإجرائي:

- اختيار الموضوع وتحديد المشكلة.
- وضع الفرضية وتحديد أسلوب البحث.
- تصميم التجربة لاختبار صحة الفرضية.
- اختيار أساليب البحث وأدواته أو تصميمها.
- إجراء التجربة وجمع البيانات.
- استخلاص النتائج.
- تطبيق النتائج.

٢- أساليب البحث الإجرائي وأدواته: (الأحمد، ١٩٨٧، ٨٨-٨٩)

يتم البحث الإجرائي تحت إشراف المدرب التربوي، ويقوم به المعلم المتدرب بمفرده، أو بالتعاون مع عدد من المعلمين المتدربين على بحث إجرائي واحد

ويمكن للمعلم الباحث استخدام بعض الأساليب التالية:

٢-١- سجل الحوادث:

وذلك بتسجيل الحوادث والوقائع حين وقوعها أو بعد ذلك مباشرة، كتسجيل ما يفعله المتعلم أو يقوله في أي حدث يمسه. ومن حسنات هذا الأسلوب أنه مرن، ويمكن أن يوفق بينه وبين عمل المعلم اليومي في المدرسة. وتحقق سجلات الحوادث أهدافاً عدة منها:

أ- تجنب نسيان الأمور التي يهمنا استرجاعها.

ب-تجنب الاسترجاع الخاطئ.

ج-صياغة الحوادث بدقة أكثر مما لو احتفظ بها في الذاكرة.

د- تنوع الفوائد التي تؤدي إليها بتوزع المعلومات المدونة فيها.

٢-٢- المقابلات، ولها أنواع منها:

أ- المقابلة الفردية والمقابلة الجماعية.

ب- المقابلة المخططة والمقابلة غير المخططة.

ج- المقابلة الموجهة والمقابلة غير الموجهة، فالمقابلة الموجهة تكون عندما يستدرج الباحث الشخص المقابل إلى بحث نقطة معينة، أما غير الموجهة فهي تترك الشخص المقابل يتكلم على هواه وحريته.

وهنالك بعض الصعوبات في أسلوب المقابلات ينبغي على الباحث أن يتجنبها منها:

أ- قد تجري المقابلة بصورة لا تمس صلب الموضوع فتسفر عن نتائج ليست ذات نفع مباشر في مشكلة البحث. ولتجنب هذه الصعوبة يفضل تخطيط الأسئلة بشكل مسبق.

ب- صعوبة تدوين الملاحظات في أثناء المقابلة، وأفضل طريقة لتجنب هذه الصعوبة هي أن يكون لدى الباحث آلة تسجيل صوتي.

ج- صعوبة إثارة اهتمام الشخص المقابل، لذا يجب أن تتوطد علاقة ودية بين المعلم الباحث وبين من يقابله.

٢-٣- الاستمارة:

وهي الاستمارة التي يصممها المعلم الباحث أو يأخذها جاهزة من أحد المراجع أو البحوث. ومن الأسباب التي تحمل المعلم الباحث على اللجوء إلى الاستمارة: الحصول على أكبر قدر ممكن من المعطيات بأسهل الأساليب:

وعند تحضير الاستمارة على المعلم الباحث أن يراعي ما يلي:

- أن لا يكون في الاستمارة غموض أو إبهام.

- أن يقلل قدر الإمكان من الكتابة عند الإجابة عن السؤال.
- أن يحذف كل سؤال لا يدور حول الأمور الأساسية والهامة.
- أن يعرف بوضوح وإيجاز الهدف من الاستمارة.
- أن لا تكون الاستمارة طويلةً حرصاً على أوقات الذين سيجيبون عنها.
- أن توجه الاستمارة إلى فئة محددة من الأشخاص.

يستخدم المعلم المتدرب استمارة تقويم ذاتي لممارساته المتصلة ببحثه الإجرائي، ثم يتقدم ببحثه إلى المدرب التربوي الذي يقوّم هذه البحوث الإجرائية ويرفعها بدوره إلى الإشراف على برنامج التدريب للاطلاع عليها واختيار عينة منها لرفعها إلى الإدارة التربوية.

خامساً – الأنشطة والتدريبات العملية

التدريب الأول:

- زيارة مركز التدريب المستمر لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- إعداد تقرير يتضمن الأساليب التدريبية المعتمدة التي يمكن أن تكون مشابهة للمنحى التكاملي، والأساليب المستجدة التي لم يرد ذكرها في هذا الفصل.

التدريب الثاني:

فيما يلي بعض النماذج التي يمكن الاستفادة منها في البحث الإجرائي، وهي:

١- الجدول الزمني لبحث إجرائي لتحسين الممارسات المدرسية.

٢- مثال عن استمارة موجهة إلى آباء التلاميذ.

يكلف الطلبة بالأعمال التالية:

١- اختيار مشكلة مدرسية واقعية لإجراء بحث عليها.

٢- إعداد بحوث إجرائية فردية أو مشتركة.

٣- ممارسة التقويم الذاتي في مراحل إنجاز البحث الإجرائي.

٤- عرض البحوث المنجزة على المدرس والزملاء في جلسة التدريب العملي.

٥- مناقشة الحلول والمقترحات النهائية.

١ – الجدول الزمني لبحث إجرائي لتحسين الممارسات المدرسية

اسم المتدرب:.....

موضوع البحث الإجرائي: .....

المرحلة	النشـــــــاط	التاريخ المقترح لوضع كل تقرير مرحلي (١)	التاريخ المقترح من قبل المدرب التربوي (٢)
الأولى	تحديد المشكلة وصوغ الفرضية.		
الثانية	تحديد الدراسة وتصميم التجربة.		
الثالثة	اختيار / أو إعداد أدوات البحث اللازمة لها.		
الرابعة	إجراء الاستفتاء أو التجربة لجمع البيانات اللازمة.		
الخامسة	تنظيم البيانات وعرضها.		
السادسة	صياغة النتائج وخطط العمل المستقبلي.		
السابعة	كتابة التقرير حول البحث.		

(١) يملأ هذا الحقل من قبل المتدرب.

(٢) يملأ هذا الحقل من قبل المدرب التربوي.

٢- مثال عن الاستبانة:

الموضـــوع: استبانة موجهة إلى آباء التلاميذ

السـيد: ولي التلميذ:

تحيـة وبعـد..

بعد أن تكررت ظاهرة تأخر بعض التلاميذ عن موعد بدء الدراسة، وحرصاً على مصلحة أبنائكم، وعلى تحقيق أفضل تربية لهم، قمنا بإعداد هذه الاستمارة، وذلك بهدف جمع المعلومات الصحيحة، والأسباب المتعددة لهذه الظاهرة، من أجل وضع الحلول المناسبة لها. سواء كانت هذه الحلول متعلقة بالمدرسة أو بالمواصلات، أو بالمنـزل، أو.. الخ.

نرجو قراءة هذه الاستمارة أولاً، ثم الإجابة عن أسئلتها إما بوضع كلمة (نعم) أو كلمة (لا) بجانب السؤال (بين القوسين)، وإما الإجابة عن السؤال خطياً، إذا كان يستوجب ذلك.

ولكم الشكر..

الأسئلة:	الأجوبة:
١- هل تعتقدون أن بُعد موقع المدرسة عن منزلكم هو السبب في وصول ابنكم متأخراً عن موعد بدء الدراسة ؟	( )
٢- إذا كان هو السبب، فما اقتراحكم ؟	
٣- هل يعاني ابنكم من صعوبة في المواصلات ؟	( )
٤- إذا كان جوابكم (نعم) ؛ فما الحل ؟	
٥- هل يتأخر ابنكم عن موعد الاستيقاظ الصباحي ؟	( )
٦- هل تعودتم الاستيقاظ المبكر ؟	( )
٧- هل تحرصون على ذهاب ابنكم إلى المدرسة، قبل وقت كاف من الدوام ؟	( )
٨- هل تسمحون لابنكم بالسير المتأخر ؟	( )
٩- هل تكلفون ابنكم، كل صباح العمل الكثير في المنزل، قبل الانطلاق إلى المدرسة ؟	( )
١٠- هل يعاني ابنكم من أحد الأمراض ؟	( )
١١- هل تعاني أسرتكم من مشكلة عائلية ؟	( )
١٢- هل تعتقدون أن اللهو في الطريق هو سبب وصول ابنكم متأخراً عن الدوام ؟	( )

شكراً على إجابتكم..

التدريب الثالث:

- زيارة مركز التدريب المستمر التابع لمديرية التربية.
- حضور احد الحلقات الدراسية.
- إعداد تقرير عن هذه الزيارة.

التدريب الرابع:

- إجراء تقويم لأحد التعيينات التدريبية وفق معيار كتابة التعيينات.

الفصل السادس

الجودة الشاملة في تكوين المعلمين

أولاً – مبادئ الجودة في تكوين المعلمين.

ثانياً – معايير الجودة في تكوين المعلمين.

ثالثاً – إجراءات اعتماد معايير الجودة في تكوين المعلمين:

١– التمهيد لجودة نظام تكوين المعلمين.

٢– التخطيط لجودة نظام تكوين المعلمين.

٣– تنظيم العمل لتحقيق الجودة في نظام تكوين المعلمين.

٤– تنفيذ الجودة الشاملة في نظام تكوين المعلمين.

٥– تبني فكرة الاعتمادية وتطبيقها.

٦– تمهين التعليم.

رابعاً – الأنشطة والتدريبات العملية.

Damascus University


وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

التمهيد:

هناك إجماع عالمي ومحلي على أهمية تكوين المعلم، سواء قبل الخدمة أم في أثنائها، ذلك لأن هذه العملية تتعلق ببناء الإنسان المسؤول عن التربية الناشئة. وبقدر جودة هذه العملية وفاعليتها، بقدر ما نضمن جودة العملية التعليمية في نظامنا التربوي. لأجل ذلك يقع على عاتق المؤسسات المسؤولة عن ذلك عبء كبير، يتطلب بذل جهود حثيثة نحو تطوير عملية التكوين، سواء على مستوى الفهم والإدراك لهذه العملية، أم على مستوى الإجراءات والفعل.

وهنالك دعوات قوية على المستوى العالمي تحو تكامل جوانب عملية تكوين المعلم، وربطها بالواقع وبحياة المتعلمين واحتياجات المجتمع كي يدرك المعلم الوظيفة الاجتماعية والتطبيقية للمعرفة، وينتقل من دور ناقل للمعلومات إلى كونه ميسراً وفاعلاً في الموقف التعلمي وهذا يتطلب رؤية موحدة لجوانب المعرفة الإنسانية، ويتطلب معرفة بمجالات الربط بينها، وربطها بمجالات التطبيق المختلفة، ويتفق هذا مع التوجه المعاصر نحو تكامل المناهج التعليمية، وتعدد مصادر المعلومات، واستخدام الوسائل المتعددة والإنترنت في الحصول على المعرفة.

غير أن المتتبع لواقع عملية تكوين المعلم العربي، يلاحظ فجوة شاسعة بين مستوى التنظير لتكامل مناهج التعليم عامة، ومناهج تكوين المعلم خاصة، وبين الواقع الفعلي، والسؤال الذي يطرح نفسه: هل إمكانية تحقيق الجودة في تكوين المعلم عملية صعبة؟ أم أن الأمر يحتاج إلى مزيد من العمل الجاد لتحقيقها.؟

إن طبيعة التغيرات المعاصرة في المعرفة الإنسانية، تحتم ترجمتها إلى واقع ملموس في مناهج التعليم، لكن من أين تكون نقطة البداية؟ هل من المناهج التعليمية عامة، أم تنطلق من برامج تكوين المعلم الذي سيعمل على

تطوير المناهج التعليمية؟ وما هي الإجراءات المقترح اتباعها والمعايير المطلوب اعتمادها في اتجاه تطوير برامج تكوين المعلم؟ هذا ما سنحاول الإجابة عنه في هذا الفصل.

أولاً – مبادئ الجودة في تكوين المعلمين

بدأ التفكير في إنشاء المنظمة الدولية للمعايرة عام ١٩٧٦ من خلال لجنة فنية للتعامل مع المبادئ العامة للجودة، وذلك نتيجة لظهور الحاجة إلى الحد الأدنى من المعايير Minimum Standards ليس فقط لطرائق ضبط جودة المنتج، لكن للمحافظة أيضاً على شكله الدائم وكذلك التنبؤات التي تطرأ عليه، لان المستهلك لا يريد سوى الاطمئنان على أنه سوف يحصل على الجودة المطلوبة مقابل ما يدفعه من أموال اليوم أو غداً أو في السنوات القادمة.

وفي عام ١٩٨٧ اتفقت دول المجموعة الأوروبية، والدول الصناعية الكبرى على وضع معايير عدة لأداء نظم الجودة أطلق عليها International Standard of Organization (ISO)، وأصبحت هذه المعايير الدولية للجودة لا تطبق على المنتجات الصناعية فحسب، بل على الخدمات ومنها: التعليم، وأصبح الحصول على هذه المعايير ميزة تنافسية، بمعنى أنه في حال وجود مؤسستين فأكثر فإن المؤسسة التي توفر هذه المعايير تتميز بأولوية خاصة في سوق العمل، وتلقى قبول الرأي العام.

إن الجودة من وجهة نظر إدارة الجودة الشاملة هي:

- معايير للتميز والكمال يجب تحقيقه وقياسه.
- تقديم أفضل ما يمكن لدى المؤسسة لزبائنها من أجل إرضائهم وكسب ثقتهم.
- الاهتمام بكل شيء وبالتفاصيل على حد سواء، من أجل الوصول إلى الكمال، فلا مجال للمصادفة أو التخمين.

- الجودة ليست إرضاء الزبائن فحسب، بل إدخال السعادة إلى نفوسهم.
- الجودة لها علاقة بتوقعات المستهلك من حيث:

- الدقة والإتقان.
- الأداء المتميز.
- المواصفات المتميزة.
- تقديم السلعة أو الخدمة في الوقت المرغوب من قبله.
- كلفة مناسبة يتحملها من أجل الحصول على السلعة أو الخدمة.

- الجودة مؤشر لعدد من الجوانب أهمها:

- خلو السلعة أو الخدمة من العيوب أو الأخطاء.
- تصميم متميز للعمليات.
- رقابة فعالة على كل شيء.
- خلو العمل من التداخل والازدواجية.
- كلفة قليلة مقارنة بمستوى الجودة المرغوب.
- تميز في تخطيط الوقت وتنظيمه واستثماره.
- سرعة في الأداء.

هذا وتستطيع المؤسسة أن تعرف من خلال الجودة فيما إذا كانت قد أدت ما عزمت على إنتاجه أو تقديمه وفق ما يريده ويرغبه الزبون، وبالتالي فهذه الرغبة معيار لتقويم الجودة، كما أن تحقيق الرضا والسعادة لدى الزبائن من خلال جودة السلعة أو الخدمة المقدمة إليهم يعني أن إدارة الجودة الشاملة قد حققت هدفها المنشود.

لقد امتدت معايير الجودة الأيزو ISO ٩٠٠٠ من الأعمال الصناعية إلى الاستخدام في مجال التعليم، أصبحت ضماناً ومطلباً لأي معهد أو جامعة تبحث

عن التميز في السوقين الداخلي والخارجي، لأن هذه المعايير تعد مجموعة متكاملة من المبادئ التي تحقق الجودة الشاملة داخل المؤسسات التعليمية.

ولأن مفهوم الجودة الشاملة غير موحد بين الباحثين والمهتمين فإنه لا ينطوي على معايير للجودة الشاملة موصفة توصيفاً ثابتاً، ومع ذلك فإن من المفيد الاطلاع على محتويات سلسلة المواصفات القياسية الدولية كما وردت في الجدول التالي:

محتويات سلسلة المواصفات القياسية الدولية (ISO 9000) وتطوراتها

ايزو ٩٠٠٠ تضم (٢٠) معياراً لمتطلبات نظام الجودة	أيزو ٩٠٠١ تضم ١٩ معياراً للإنتاج	أيزو ٩٠٠٢ تضم ١٨ معياراً للإنتاج والخدمات	أيزو ٩٠٠٣ تضم ١٢ معياراً للتعليم
١- مسؤولية الإدارة.	+	+	+
٢- نظام الجودة	+	+	+
٣- تميز المنتج	+	+	+
٤- حالة الفحص	+	+	+
٥- الفحص والاختبار والقياس	+	+	+
٦- معدات الفحص والقياس	+	+	–
٧- ضبط المنتجات غير المطابقة	+	+	–
٨- المناولة والتخزين والتعبئة	+	+	–
٩- ضبط الوثائق	+	+	–
١٠- سجلات الجودة	+	+	+
١١- التدريب	+	+	+
١٢- الأساليب الإحصائية	+	+	+
١٣- المراجعة الداخلية	+	+	+
١٤- مراجعة العقد	+	+	–
١٥- الشراء	+	+	+

١٦- ضبط العمليات	+	+	-
١٧- ضبط جودة المشتريات	+	+	
١٨- الإجراءات الصحيحة	+	+	+
١٩- خدمة ما بعد البيع	+	-	+
٢٠- المراجعة الخارجية	-	-	-

يتضح من الجدول (١) أن هناك عشرين معياراً عالمياً لمتطلبات نظام الجودة داخل أي مؤسسة (صناعية أو خدمية) موزعة على نظام الجودة أيزو ٩٠٠٠ ويلاحظ أن هذا العدد يتناقص في بقية الأعمدة وذلك لتتلاءم هذه المعايير مع قطاعات الإنتاج والخدمات المختلفة، فعلى سبيل المثال تشير أدبيات الجودة الشاملة إلى أن معايير الأيزو ٩٠٠٠ السابقة لا ينطبق منها سوى إثني عشر معياراً لها صلة بمجال التعليم، وهذا ما تحقق في أيزو ٩٠٠٣.

إن تطوير الجودة الشاملة يركز الانتباه على النظام كسبب أساسي للمشكلات، وفي الواقع إن الخبراء يؤكدون أن أكثر من ٥٠% من المشكلات في أي مؤسسة تحدث نتيجة مواطن ضعف بالنظام نفسه وذلك مقابل الأخطاء الفردية.

أما تطبيق معايير الجودة الشاملة في النظم التربوية والتعليمية فقد جاء متأخراً عن عالم الصناعة والاقتصاد وكانت الغاية من ذلك هي الارتقاء بالنظام التربوي لتحقيق الجودة في مخرجات هذا النظام وهم المتعلمون الخريجون.

هذا ويمكن القول أن هناك متطلبات أساسية عدة تقوم عليها فلسفة الجودة الشاملة، التي يمكن الاستفادة منها في تطوير نظام تكوين المعلم، وتتمثل في الآتي: (السلمي، ١٩٩٥، ٢٢-٤١)

١ – التميز:

تستطيع مؤسسات تكوين المعلمين أن تجد لنفسها مركزاً مميزاً من خلال:

- جودة البرامج التعليمية التي تقدمها.
- تحديث البرامج وتطويرها دورياً وفقاً للمتغيرات المستمرة في مجالات العلم والتكنولوجيا.
- حسن اختيار الطلبة / المعلمين.
- حسن اختيار القائمين على تدريس المناهج (هيئة التدريس).
- تحسين مستوى الخدمات الطلابية والإدارية لتنفيذ البرامج الدراسية.

والتميز هنا يعني تحسين الصورة عن مؤسسات التكوين لدى أسواق العمل، فعلى سبيل المثال: يفتخر بعض الناس أنهم خريجو جامعة هارفارد أو كامبردج أو السوربون، لأن هذه الجامعات خلقت لنفسها ميزة في أسواق العمل لفترات طويلة من الزمن.

٢ – التركيز على الجودة:

ويقصد بذلك تحقيق التطابق بين مواصفات الخريجين واحتياجات المؤسسات التعليمية، فالعبرة ليست بكم المقررات التي يدرسها الطالب/ المعلم، أو الأساليب المستخدمة في التدريس، إنما هناك خطوة أساسية وهي أن نقوم أولاً بدراسة مستفيضة لاحتياجات العمل التربوي من ناحية:

- الأعداد المطلوبة.
- المواصفات والمهارات الواجب توفرها في الخريج.
- تصميم برامج التكوين في ضوء هذه الاحتياجات، وتحديد محتويات المقررات الدراسية لكل جانب من جوانب التكوين الأكاديمية والتربوية

والثقافية، واختيار الأساليب التعليمية المناسبة لإكساب الطلبة المهارات والكفايات اللازمة لأسواق العمل.

٣- التحسين والتطوير:

إن مؤسسات التكوين في حاجة مستمرة إلى إيجاد أجهزة متخصصة على مستوى عال من الكفاءة العلمية والعملية لتولي مهمة التقويم المستمر للبرامج وتحديثها أو تطويرها بالشكل الذي يتناسب مع احتياجات العمل التربوي من ناحية، ومع التطورات العالمية من ناحية أخرى، ولا يقتصر التحسين أو التطوير على محتويات المناهج فقط، بل يمتد ليشمل طرائق تنفيذها وأساليب تقويمها.

٤- العمل الجماعي:

والهدف هو التركيز على التعاون وبناء روح الفريق، فالتعليم الياباني مثلاً لا يشجع على المنافسة، وظهور الإنسان الخارق، وإنما يركز على التعاون وجماعات العمل، لأن هذا يتيح الفرصة لإظهار المواهب، والطاقات الابتكارية، وإتاحة الفرصة لبناء المعلومات والخبرات.

٥- توفير قاعدة بيانات متكاملة:

يعتمد نظام تكوين المعلم بكامل أجزائه ومكوناته اعتماداً كلياً على البيانات والمعلومات بتطبيقاتها المختلفة، سواء ما يحتاجه منها متخذو القرارات الخاصة بسياسات القبول، أم تلك التي تستخدم في تطوير المناهج التعليمية وتحديثها، أم تلك التي تعكسها احتياجات المستفيدين أم ما يتعلق منها بتقويم البرامج، والأفراد المشاركين في العملية التعليمية، وعليه فإن الأمر يتطلب ضرورة توفير بيانات متكاملة، يتم استخدامها بصفة دورية بالشكل الذي يضمن سلامة ما يتخذ من قرارات.

٦- الرؤية المشتركة:

ويقصد بها ضرورة الوعي بثقافة الجودة الشاملة داخل مؤسسات التكوين، حتى يعطي الجميع من أعضاء هيئة التدريس وإداريين المزيد من جهودهم لخدمة أهداف العملية التعليمية، وليبحث كل منهم عن السبل التي تمكنه من تحسين طرائق أدائه لواجباته الوظيفية.

٧- القيادة الفعالة:

ولكي تنجح المتطلبات السابقة، يجب أن يحسن اختيار القيادات التي تتولى مسؤولية الإشراف والقيادة بناء على أسس موضوعية سليمة، بعيداً عن المصالح أو الحسابات، فالهدف النهائي هو إيجاد القائد القادر على اتخاذ القرارات التي تضمن الارتقاء بجودة البرامج التي تقدمها مؤسسته.

ثانياً - معايير الجودة في تكوين المعلمين

تتوقع الجهات المستفيدة من خريجي مؤسسات تكوين المعلمين أن يتم تأهيل الطلبة/ المعلمين تأهيلاً سليماً، بأن تتوفر في هذا التأهيل المواصفات والمعايير التي ينبغي توفرها في هذا الخريج، لكي يؤدي الأدوار المنشودة منه في الممارسة العملية بكفاءة وفاعلية.

وعلى ذلك تفترض أنظمة الجودة داخل المؤسسات التعليمية أن تكون هناك معايير متفق عليها، يتم من خلالها تخريج الطالب / المعلم، وهذه المعايير لا بد أن تكون شاملة، لتغطي كل ما يتصل بمدخلات نظام التكوين وعملياته ومخرجاته. وتتمثل هذه المعايير فيما يأتي: (ويح، ٢٠٠٣، ٦٣-١١٣)

١- معيار جودة الإدارة:

يأتي هذا المعيار في مقدمة المعايير التي تغطيها المواصفة الدولية (الأيزو ISO) ويعكس بوضوح أهمية دور الإدارة والتزامها في قيادة حركة منظومة الجودة والرقابة على كفاءتها داخل المؤسسة.

وتتركز مسؤولية الإدارة الرئيسية في وضع سياسة الجودة، وفي تطبيق نظام الأيزو ٩٠٠٠ ويعد ذلك بمنزلة القلب النابض، فإذا كانت الإدارة لا تعمل بصورة جدية لتطبيق هذا النظام، فإن ذلك يعني ضعف فعالية النظام بالنسبة للقائمين بالتقويم ولأن الجودة الشاملة تعد نظام أداء متكامل، فإن أهم واجبات الإدارة ألا تتعامل مع نظامين إداريين في وقت واحد، وأولى مسؤوليات الأداء في ظل نظام الجودة الشاملة هو وضع السياسة لنظام إدارة الجودة.

وتتمثل مسؤولية الإدارة في وضع نظام للجودة، وتعريف سياسة الجودة على نحو يستطيع المحاضرون والموظفون داخل مؤسسات التكوين استخدامه وفهمه.

٢- معيار جودة نظام مؤسسات التكوين:

يقصد بهذا المعيار خطة مؤسسات التكوين لتوفير خدمة تعليمية تحقق رضا المستفيد من الخدمة حيث يهيأ الهيكل التنظيمي واللائحة الداخلية، والإجراءات، والعمليات، والموارد المطلوبة، لتلبية متطلبات الجودة. وقد سمي نظاما لأنه يعبر عن ترابط مكوناته وتفاعلها مع بعضها، وهو يجمع بين أساليب ضبط الجودة (التقويم والتصحيح) وتوكيد الجودة، والتخطيط، والرقابة.

وتختلف عملية وضع السياسة عن عملية تحويلها إلى نظام، ومن مسؤولية الإدارة أن تظهر هذا النظام، وتنشره وتراقبه، وتحافظ على توازنه

وعلى المؤسسة أن تنشئ نظاما موثقا للجودة كوسيلة للتأكد من أن الخدمة التعليمية المقدمة تطابق متطلبات الجودة.

ولكي ينجح نظام الجودة داخل مؤسسات التكوين من الضروري التركيز على الوظائف التي تحقق فروعا في المجالات التي يمكن أن تمثل تميزا في جودة مؤسسات التكوين. أما المعايير الواجب توفرها في عناصر نظام مؤسسات التكوين، فتتوزع على مبادئ هذا النظام، التي سبق الحديث عنها في بداية هذا الفصل، فلا حاجة إلى تكرارها.

٣- معيار جودة السجلات والمستندات والعقود:

تعني سجلات الجودة في نظام الأيزو ٩٠٠٠ كل المعلومات والبيانات التي يتم الاحتفاظ بها لبيان أن النظام يعمل حسب الخطة، وحسب الإجراءات التي وضعت لذلك.

إن الهدف من مراقبة سجلات الجودة هو تمكين المؤسسات من استعراض ما يثبت تطبيقها لمتطلبات الجودة داخل نظام تكوين المعلم، وجعلها في متناول اليد عند السؤال عنها، وتلزم هذه المؤسسات باتباع إجراءات موثقة كافية للتحديد والتجميع والفهرسة.

ومن هنا يتضح أن متطلبات هذا المكون وضعت لتضمن أن لا تدخل مؤسسات التكوين في التزامات مع الجهات المستفيدة من خدماتها التعليمية ولا تستطيع الوفاء بها.

٤- معيار جودة الأبنية:

يقصد بهذا المعيار جودة الأبنية المخصصة لمؤسسة التكوين من حيث:

- توفر جميع الشروط الصحية والبيئية والاجتماعية القياسية.
- سعتها وقابليتها للتوسع.
- توفر المساحة القياسية المعتمدة لكل فرد في المؤسسة، طلبة وعاملين.

- توفر جميع المرافق والخدمات والحدائق والاستراحات والوجائب القياسية.
- احتواء المباني على قاعات التدريس المتميزة.
- احتواء المباني على المخابر المختلفة.
- وجود قاعات للدراسة، تصمم على أساس أعداد الطلبة الفعلية داخل المؤسسة.
- توفر الموارد التعليمية (تقنيات التعليم_المكتبة الشاملة_الخدمات المساعدة_المخابر).
- احتواء المباني على قاعات الحواسيب والمكتبات الحديثة.
- احتواء المباني على قاعات الاجتماعات والاحتفالات.
- احتواء المباني على المكاتب الكافية لجميع العاملين والمطابقة للمواصفات القياسية.
- توفير المتابعة والصيانة الفورية.
- احتواء المباني على المخازن الآمنة لتخزين المعدات، والأجهزة، والوسائل، والكتب، والأقلام، والمراجع، وغيرها. على أن تتوفر في هذه المخازن جميع الشروط القياسية.
- اعتماد الأساليب الحديثة في التخزين والاسترجاع وتداول المعلومات.
- خضوع أمكنة التخزين للرقابة المسؤولة المستمرة.
- تحقيق الشروط التامة للأمن والسلامة.

٥- معيار جودة شراء وتخزين المستلزمات المادية:

يعتمد محور العمل في المؤسسات بوضوح على كفاءة عملية المشتريات في إمداده بما يحتاج، إلى جانب احتياجات المؤسسة عامة، وذلك بالمواصفات المطلوبة وبالكميات المحددة، وبالسعر المناسب، ومن

موردين مناسبين، وعلى المؤسسة أن تضع نظاما واضحا لتحقيق ذلك وتوثيقه.

٦- معيار جودة هيئة التدريس:

يعد أعضاء الهيئة التعليمية من أهم المدخلات في مؤسسات تكوين المعلمين، إن لم يكونوا أهمها على الإطلاق، لأن عناصر الجودة والكفاءة في تكوين المعلمين تتوقف على نوعيتهم، ولأن نجاح النظم التعليمية عموما يتوقف على مدى وفرة نوعية المعلم الكفؤ، فإن معلم المعلم يعد بمنزلة المحدد لنوعية من سيقومون بهذه المهمة، وعلى ذلك فإن أعضاء هيئة التدريس بمؤسسة التكوين، من جهة إعدادهم ومستواهم الأكاديمي والتربوي وأوضاعهم الشخصية، تعد جميعا من الأمور التي ينبغي الاهتمام بها إذا أريد لتلك المؤسسة أن تقوم بمهامها بفعالية وجودة ونجاح.

يؤكد المهتمون بشؤون تكوين المعلمين أن متطلبات جودة أعضاء هيئة التدريس تتمثل في الآتي:

- اتصاف معلم المعلم بالكفاءة في التدريس.
- توفر العدد الكافي من معلمي المعلم لتنفيذ البرنامج الذي يقدمه القسم أو المؤسسة.
- تقديم معلم المعلم شواهد على نموه المهني في مجال البحث العلمي، والإنتاج الأكاديمي، وخدمة المجتمع.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي المعلم ومعاونيهم، لتعرف أحدث الأساليب التعليمية في مجال تخصصاتهم.
- توفير أجهزة التعليم وتقنياته، لاستخدامات أعضاء هيئة التدريس في قاعات الدرس، حتى تصبح عادة سلوكية راسخة لدى الطلبة /المعلمين.

- تقويم معلمي المعلم بناء على مراجعة أدائهم في تدريس المقررات، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع.

ولتحقيق هذه المتطلبات وتحويلها إلى واقع ملموس يمكن إتباع الخطوات الآتية:

- انتقاء المعيدين والمدرسين ممن تتوفر فيهم القدرات التدريسية والبحثية،وفقا لمعايير محددة.
- إيجاد نوعية جديدة من معلمي المعلم، وتتخصص هذه النوعية في المجالات المهنية المختلفة، وهو ما يعني أن يقوم بتدريس اللغة العربية مثلا أستاذ متخصص في اللغة العربية، ومتخصص في طرائق التدريس أيضا، وهو ما يتطلب الحصول على شهادة الدكتوراه في التربية، التي تختلف عن دكتوراه الفلسفة في تركيزها على التعليم وليس على البحث الأكاديمي.
- عقد الدورات التدريبية لمعلمي المعلم ومعاونيهم لمعرفة أحدث الأساليب التعليمية.
- تشكيل لجان داخل المؤسسات لمتابعة الحاضرين ومواظبتهم على حضور المحاضرات، وخاصة المنتدبين من الكليات والمؤسسات الأخرى.
- مشاركة الجهات المختصة المتصلة بنظام التكوين في تقويم معلمي المعلم مثل: الطلبة_ رؤساء الأقسام _ اللجان العلمية.

٧-معيار جودة قبول الطلبة/المعلمين:

ليس من شك في أن عدم التدقيق في اختيار المتقدمين للمهنة _ وفقا لمعايير الجودة _ يعكس أثره السلبي على مدى قيام المعلمين بأدوارهم، ومن

ثم مخرجات العلمية التعليمية، هذا إلى جانب الأثر السلبي لقبول عناصر غير ملائمة في مهنة التعليم ومن ثم تقليل جاذبية المهنة للعناصر الجيدة.

ولقد أكدت معظم الدراسات خطأ الاعتماد على المجموع كمعيار وحيد للالتحاق بمؤسسات التكوين والعمل بمهنة التدريس، ففي استطلاع رأي في كليات التربية بجامعات (المنوفية _ وعين شمس _ وقناة السويس)وجد أن المجموع زج بكثير من الطلبة في كليات التربية،ولم يتمنوا في يوم من الأيام أن يكونوا معلمين، وإنما فرض عليهم الاشتغال بمهنة التدريس. وهذا يؤكد أهمية الرغبة في التعليم مستقبلا لدى الطلبة المتقدمين إلى مؤسسات التكوين، وضرورة توفر الشروط التي تؤكد هذه الرغبة لديهم (الجمعية المصرية، ١٩٩٦، ٨٢).

٨- معيار جودة المناهج الدراسية:

لضمان الجودة في تصميم المناهج في مؤسسة التكوين لا بد من تحديد المهام بوضوح تام، والمحصلة المتوقعة من كل مهمة، وكذلك المسؤول عن تنفيذ هذه المهمة. ولا بد أن يكون لدينا نظام للتحقق من قبول هذه المناهج لدى المستفيدين منها.

إن الحديث عن معيار جودة المناهج يستدعي التأكيد على:

- شمول الأهداف لجميع جوانب تكوين المعلم (الأكاديمية والتربوية والثقافية)
- مراعاة الأهداف لطبيعة المرحلة التعليمية التي سيعمل بها وفيها الطالب/ المعلم بعد تخرجه.
- أن تكون الأهداف معلنة وواضحة ومعلومة من المحاضرين والطلبة والمستفيدين.

- أن تخضع الأهداف للمراجعة المستمرة، وخاصة من قبل مجلس الجودة الموجود داخل المؤسسة، وذلك لمسايرة المتغيرات المحلية والعالمية، أو من مؤسسة متخصصة في الجودة من خارج مؤسسة التكوين.

وتتطلب معايير الجودة الشاملة مشاركة المستفيدين (المجتمع والقائمين على المرحلة التعليمية ذات العلاقة) مع اللجان المعتمدة في مؤسسة التكوين لوضع الخطة الدراسية لتكوين المعلم، التي تستند إلى التصنيفات العلمية للأهداف المقررة التي يجب أن يشارك فيها الجميع أيضا، لأن التصنيف العلمي المحدد للأهداف سيجعل من السهل اختيار مكونات الخطة الدراسية والتوزيع النسبي لجوانبها الثلاثة: الأكاديمي ـ التربوي ـ الثقافي. وبالتالي فإن جودة الخطة الدراسية قد تبدو فيما يأتي:

- تحديد المهام والمسؤوليات داخل المؤسسة: وخاصة في مجال إعداد وتوصيف المقررات الدراسية لجوانب التكوين.
- التخطيط المسبق لتنفيذ برنامج التكوين في ضوء المعايير الآتية:

- تحديد الأهداف التي يناط بالبرنامج تحقيقها.
- التركيز على الثقافة العامة للمعلم من دون تجاهل المعرفة المتخصصة.
- الربط بين محتويات المقررات والأدوار التي يعد لها المعلم والإعداد الوظيفي للمهنة.
- سرعة التكيف والمواءمة من مرحلة لأخرى.
- استبعاد معارف قديمة بطلت وظيفتها، وتمثل معارف جديدة لا غنى عنها.
- وضع نظام لمعرفة متى يكون هناك حاجة لتغيير مدخلات المنهاج، ولعمل هذا التغيير وتسجيله.

- تحديد متطلبات مدخلات مناهج التكوين، ولتحقيق ذلك يجب الحصول على البيانات والمعلومات الكافية من أن أجل تصميم هذه المدخلات.
- ترجمة المعايير السابقة إلى هيكل كمي لبناء الخطة الدراسية، التي تتضمن أسماء المقررات وعدد الساعات وعدد السنوات وعدد الفصول الدراسية.
- إدراك المقررات الدراسية المختلفة من وجهة نظر شاملة.
- العمل على أن ترتبط المقررات الدراسية بالمفاهيم التحليلية والنقدية، وذلك لتشجيع الطلبة على الحكم المستقل والنقد الواعي.
- التوصيف الكامل للمقررات من حيث (الهدف، والمحتوى، والمراجع الأساسية للمقرر، والأنشطة العملية المرتبطة)، ونشر هذا التوصيف في دليل المؤسسة الذي ينبغي أن يعد ويسلم للطالب/ المعلم مع بداية العام الدراسي.
- تمهين المقررات الدراسية على نحو يتلاءم مع مهنة التعليم.
- اعتماد الكتب التعليمية والمراجع العلمية لهذه المقررات، وفق الشروط الآتية:

– أن يكون المضمون العلمي للكتاب التعليمي مسايرا لمتغيرات العصر.
– أن تتجنب الكتب التكرار في الموضوعات الدراسية.
– أن تتصف الكتب بجودة الطباعة والإخراج.
– أن يتم إيجاد مراجع متعددة للمقرر الواحد.

– تصنيف المقررات الدراسية إلى:

- مواد أساسية إجبارية، لا اختيار فيها من المواد التربوية، أو المواد التخصصية.

- مواد خارج التخصص، يختارها الطالب لتنمية نفسه ثقافيا في غير تخصصه، وعلى الأقسام المتخصصة أن توفر مثل هذه المواد التي تمثل أساسيات المعرفة في مجال التخصص المعنية به.

- مراعاة وجود مقرر دراسي كمتطلب للثقافة العامة للمعلم.
- مراعاة الدقة في أعمال السنة، والدراسة العلمية المخبرية.
- معالجة المقررات التربوية للمشكلات التي تواجه المعلمين، داخل الصفوف الدراسية، وفي تنظيم المجتمع المدرسي، ومجالات الأنشطة.
- مراعاة الاهتمام بالأنشطة المصاحبة لتدريس المقررات الثقافية.
- توفر نظام للجودة لمعرفة متى يكون هناك حاجة لتطوير المقررات الدراسية داخل الكلية، ويمكن تطبيق هذا المعيار عن طريق معرفة احتياجات المستفيدين من الخدمة التعليمية سواء أكان الطلبة داخل المؤسسة أم المعلمين في أثناء الخدمة.

٩- معيار جودة التعليم والتدريب:

التعليم والتدريب مهمتان أساسيتان في مؤسسات تكوين المعلمين، فهما يأتيان في مقدمة العمليات التي تعد أحد مكونات نظام التكوين، بالتالي فإن تطبيق معيار الجودة فيهما يعد مؤشرا قويا على جدية المؤسسة في تطوير عملها وتجويده.

٩-١- جودة التعليم وطرائق التدريس:

تتطلب جودة التعليم وطرائق التدريس أن يتعلم الطلبة/ المعلمون بالطرائق والأساليب التي يتوقع منهم توظيفها مع طلبتهم في المستقبل، وتبدو جودة طرائق التدريس فيما يأتي:

- تحقيق طرائق التدريس لأهداف برنامج التكوين، بجوانبه الأكاديمية والتربوية والثقافية.

- مراعاة طرائق التدريس للفروق الفردية بين الطلبة/المعلمين.
- تشجيع الطلبة/ المعلمين على التعلم الذاتي.
- إثارة طريقة التدريس لانتباه الطلبة/ المعلمين.
- أن تعمل على تقدير الطلبة/ المعلمين لكل من:

- مهنة التعليم.
- دور المكتبة في الإثراء العلمي والثقافي.
- العمل اليدوي والحرفي.
- خدمة المجتمع.
- أن تعمل على مساعدة الطلبة/ المعلمين على اكتساب ما يأتي:
- المهارات اللازمة لحل المشكلات.
- مهارات التعلم الذاتي المستمر.
- مهارات التفكير الإبداعي.
- مهارات البحث العلمي.
- مهارة التعبير عن النفس.
- مهارة الدقة والإتقان في العمل.
- مهارة القيادة.
- مهارة اتخاذ القرار.
- مهارة التنظيم.
- مهارة التعبير السليم.
- مهارة البحث عن مصادر المعرفة.
- مهارة اختيار المطلوب منها.
- مهارة الاطلاع السريع عليها.
- مهارة التلخيص الوافي لها.

- مهارة التسجيل السريع منها.

– تفاعل استراتيجيات التدريس مع الأحداث الجارية في المجتمع،حيث يتم ربط ما يدرس بالقضايا والمشكلات، والممارسات الشائعة في البيئة العملية.

– تشجيع الطلبة/ المعلمين على ارتياد المكتبة ومراكز الإنترنت.

٩-٢- جودة التدريب والتربية العلمية: (راشد، ١٩٩٦، ١٠٤-١٠٦)

يقوم هذا المعيار على ضرورة توفير التدريب المناسب للأفراد للقيام بأعمالهم المحددة في إطار منظومة الجودة للمؤسسة، ومن ثم يجب على المؤسسات أن تكون لديها خطة تدريب واضحة يتم وضعها طبقا لاحتياجات العمل الفعلية. بما في ذلك الاحتياجات التي تنشأ نتيجة للتطوير، ومسايرة التقنيات الأكثر تقدما، وأن تكون البرامج التدريبية المحددة تتساير وتتكامل مع مهارات الأفراد التي تم تحديدها وصقلها بالتدريب المستمر، بهدف الوصول في مختلف نواحي النشاط بالمؤسسة إلى أعلى كفاءة ممكنة.

ويقوم التدريب على أساس ظهور الحاجة إلى تعديل الطرائق المستخدمة في تنفيذ العملية التدريبية أو التعليمية عند تطبيق معايير الجودة الأيزو ٩٠٠٠ وتعديل المواد التعليمية بناء على نتائج التغذية الراجعة للطلبة/ المعلمين ولطاقم العمل في التدريب.

ولذلك يعد التدريب أحد العوامل الأساسية في تطبيق الجودة الشاملة، وحتى يكون التدريب فعالا يجب أن يكون مخططا، ويسعى إلى تحقيق أهداف محددة.

وتعد التربية العملية في مؤسسات تكوين المعلمين الوجه الآخر للتدريب على الجودة، وهناك مجموعة من الأسس التي يمكن أن تؤدي إلى تحقيق الجودة في التدريب والتربية العملية، ومنها:

- أن يعمل التدريب على تحقيق أهداف البرنامج الدراسي.
- أن تكون أهداف التدريب واضحة لكل من الطلبة، والمشرفين ومديري المدارس التطبيقية.
- أن يتم وضع معايير وأسس لاختيار المشرفين على التربية العملية في ضوء الكفاءة والسمعة والتميز.
- توفير الإمكانات الإنسانية والمادية للتربية العملية.
- التنويع في الخبرات والأنشطة التطبيقية.
- التركيز على احتياجات المتدربين واهتماماتهم وقدراتهم.
- التقويم المنتظم لعمليات التدريب ونتائجها.

١٠- معيار جودة الرقابة والإشراف:

تهدف الرقابة إلى التأكد من كفاءة العمليات وتأديتها لما هو مستهدف منها على الوجه المطلوب، ومن ثم تحديد احتمالات الفشل وتجنبها بقدر المستطاع، من خلال الرقابة على العمليات داخل المؤسسة.

ولتطبيق مراقبة العملية على مجال تكوين المعلم، ينبغي أن نحدد أولا العملية التي من أجلها نود وضع المعايير. ويأتي على رأس كفاءة العمليات داخل نظام التكوين هيئة التدريس، وتأكيدا لذلك يشير نظام الأيزو ٩٠٠٠ إلى مهارات وجودة هيئة التدريس على أنها من أهم العوامل في تحديد عمليات جودة النظام. وهذا يعني أنه لكي تتم إجراءات مراقبة العمليات التعليمية ينبغي التركيز على ضمان اختيار هيئة تدريس جيدة، وضمان تحقيق احتياجات

تطويرها. ولتطبيق هذا المعيار في مجال تكوين المعلم، نجد أن قائمة مراقبة العملية تتمثل في الآتي:

- معايير اختيار أعضاء هيئة التدريس(مثل المؤهلات المطلوب حصولهم عليها).
- طريقة مراقبة الاهتمام المستمر بمهارات التدريس.
- طرائق التدريس العامة والخاصة.
- طريقة تزويد الطلبة/ المعلمين بالتغذية الراجعة.
- طريقة مراقبة تقدم الطلبة/ المعلمين.
- طريقة القيام بالمراجعة لضمان تلبية البرنامج الدراسي لاحتياجات الطلبة/ المعلمين.
- طريقة تقويم الطلبة/ المعلمين.
- نوع سجلات الطلبة/ المعلمين التي يتم الاحتفاظ بها.

١١- معيار جودة المراجعة الداخلية:

يهدف هذا المعيار إلى المتابعة الدائمة والتأكد من اتباع الإجراءات، وتعديل خطة المراجعة الداخلية لجودة النظام طبقاً لما هو مطلوب. وتعد المراجعة الداخلية للجودة إحدى دعائم استمرارية منظومة الجودة داخل المؤسسة ومتابعة مدى كفاءتها، كما تعد أحد الأسس المهمة لمراجعات دورية تقوم بها جهات الاعتماد للتأكد من استمرارية توافق منظومة الجودة في المؤسسة مع متطلبات المواصفة بعد تسجيلها ومنح الشهادة. وللتأكد تتخذ الخطوات الآتية:

- هل تهتم مؤسسات التكوين والمدارس بالمشاركة في التدريب والتقدير والتقويم.؟
- هل يمتلك أعضاء هيئة التدريس خبرة ناجحة في التدريس.؟

- هل يوجد في المؤسسة نظام لتقويم المقررات الدراسية.؟

١٢- معيار جودة إجراءات تصحيح المسار:

يرتبط هذا المعيار بالمعيار السابق، ويقوم على أساس أن الإدارة بالجودة الشاملة لم تعد تتوقف عند مجرد تصحيح الأخطاء، ولكنها تعدت ذلك إلى البحث عن السبب الجذري لحدوث هذه الأخطاء، وإزالتها لمنع حدوثها مرة أخرى والوقاية منها.

ويهدف هذا المعيار إلى منع تسليم أي منتج غير متوافق، ويتم تحقيق ذلك عن طريق الكشف عن عدم الاستجابة لنظام توكيد الجودة، والإجراء التصحيحي بسبب:

- تصحيح أي مشكلة ملحقة متعلقة بعدم الاستجابة.
- تحري سبب عدم الاستجابة لمنع حدوثه مرة أخرى.

ومفهوم الإجراء التصحيحي هو جوهر توكيد الجودة، فإضافة إلى تصحيح أي مشكلة ملحة، فإن الإجراء التصحيحي يؤدي إلى إجراءات تعديلية، وهو جزء من الطبيعة التطويرية لأنظمة توكيد الجودة.

١٣- معيار جودة المتابعة المستمرة للخريجين:

يتفق ذلك مع معيار أساسي من معايير الجودة العالمية، وهو معيار الخدمة، ويقصد بهذا المعيار من وجهة نظر الصناعة والتجارة خدمات ما بعد البيع سواء أكان أجهزة أم خدمات، فكلها تحتاج إلى صيانة لاحقة. أما في مؤسسات التكوين فإن هذا المعيار يتطلب مشاركة الإدارات والجهات المستفيدة من متابعة الخريجين في أثناء خدمتهم من حيث جودة التدريب والمتابعة.

وفي ضوء العرض السابق لمعايير الجودة الشاملة يمكن القول: إن تحسين وتطوير الأداء داخل مؤسسات تكوين المعلم لم يعد مجرد ترف، بل

أصبح ضرورة تفرضها طبيعة المتغيرات في النظام العالمي، خاصة النظام الاقتصادي الذي قلل من فرص العمل أمام الفرد المتعلم تعليما أقل جودة.

إن التعليم مطالب بتأكيد عدد من المهارات الرئيسية مثل المرونة، والقدرة على التكيف، والقدرة على التعامل مع التغيير السريع، والقدرة على استشراف هذا التغيير، والعمل على الاستعداد له، ولن يتحقق ذلك كله إلا بتقويم الجودة وتوكيدها داخل مؤسسات التكوين لكي يتم التحسين والتطوير بصورة مستمرة.

وإذا تم تحديد أهداف مؤسسات تكوين المعلم وكذلك مدخلات نظام التكوين وعملياته بطريقة سيئة، وكذلك لو تم تحديد المسؤوليات الملقاة على عاتق كل فرد داخل المؤسسة على نحو سيء، فلن يتم القيام بالأعباء على الإطلاق، وقد يكون هناك خطورة في أن تظل المهام والمسؤوليات كما هي، حيث لا يرى أحد أن من مسؤوليته القيام بهذه المهام.

ثالثاً – إجراءات اعتماد معايير الجودة في تكوين المعلمين

لتطبيق معايير الجودة الشاملة في تكوين المعلم لا بد من إعادة النظر في منظومة تكوين المعلم داخل مؤسسات التكوين وخارجها من حيث المهنة والأهداف والبرامج والطرائق والتقنيات والتقويم لتحقيق التطوير المطلوب الذي يتواكب مع الأدوار الجديدة لمعلم المستقبل عن طريق إحداث تطوير نوعي في مدخلات النظام وعملياته كي تتحسن مخرجاته. ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال الخطوات الآتية:

١ – التمهيد لجودة نظام تكوين المعلمين: (ويح، ٢٠٠٣، ١٣٢–١٨٦)

بمعنى نشر أفكار ثقافة الجودة الشاملة داخل مؤسسات التكوين، وتهيئة البيئة التعليمية والمجتمع لتقبل متطلبات الجودة الشاملة، فالجودة الشاملة تعمل على تغيير بنية التنظيم الإداري والاجتماعي لمؤسسات التكوين، وكذا التغيير في ثقافة التنظيم الإداري والاجتماعي، لأن الجودة الشاملة تعمل على وجود ثقافة

أو فلسفة الأقسام المتكاملة، والتفاعل المتبادل وذلك تأكيدا لتوجه جديد يحقق التكامل بين العلوم والتخصصات المتعددة.

ولتطبيق هذه الخطوات، ينبغي على مؤسسات التكوين القيام بالآتي:

١-١- تهيئة المناخ التعليمي داخل المؤسسة لتقبل الجودة الشاملة، ومعاييرها.

١-٢- عقد المؤتمرات، والندوات، واللقاءات التي تضم جميع المهتمين بقضايا تكوين المعلم (أعضاء هيئة التدريس ـ المسؤولين عن التعليم ـ المديرين والأداريين ـ الموجهين ـ المدرسين).

١-٣- عقد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس، والإداريين لتطبيق الجودة الشاملة ومعاييرها.

١-٤- إعلان مؤسسات التكوين موقفها من الجودة، وذلك على شكل لائحة داخلية تتضمن التزام هذه المؤسسات بالجودة، وأن تكون هذه السياسة ذات صلة بأهداف المؤسسات وعلاقاتها بالمستفيدين من خدماتها، وتقع على عاتق الإدارة مسؤولية اطلاع الجميع على هذه السياسة،وفهمها، وتحقيق مضمونها، وبذلك توجه الإدارة كل فرد داخل المؤسسة إلى الامتثال للسياسة المعلنة، وتحقيق الأهداف المحددة.

١-٥- تحديد المسؤوليات، والصلاحيات، والعلاقات بين العاملين بالمؤسسة كافة في مجالات الإدارة، والتنفيذ، خصوصا أولئك الذين لهم تأثير في الجودة، ويحتاجون إلى الحرية في اتخاذ القرار، والصلاحيات اللازمة لمنع حدوث الأخطاء، وتحديد المشكلات وإيجاد الحلول لها، ومراقبة العيوب حتى يتم تصحيحها. ودون تحقيق هذه الآلية ستعم العشوائية،

وتضييع المسؤوليات، وتصعب المحاسبة على الأخطاء والتقصير، فكل سيلقي باللوم على الآخر.

١-٦-توفير الموارد المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ الخدمة التعليمية داخل المؤسسة، طبقا لمتطلبات سياسة الجودة.

١-٧-تشكيل لجنة لمتابعة جودة نظام تكوين المعلم، وتكون برئاسة عميد المؤسسة أو أحد الوكلاء، وتتمثل مهامها في الآتي:

- إعداد تقارير تعتمد على البيانات والمعلومات اللازمة للتأكد من أن سياسة الجودة يتم تنفيذها داخل المؤسسة، وتوضيح نقاط الضعف التي تحتاج إلى إصلاح وتطوير.
- الاتصال بالأطراف الخارجية المهتمة بتكوين المعلم.

١-٨-تشكيل لجنة لمراجعة تطبيق سياسة الجودة على فترات محددة، للتأكد من سلامة التطبيق وقدرته على تلبية سياسة الجودة، والأهداف المعلنة، والاحتفاظ بسجلات ووثائق تلك المراجعات.

أما آلية تطبيق مرحلة التمهيد للجودة فيمكن اختصارها باعتماد نموذج ديمنج Deming في بنوده الآتية:

- تطوير أهداف ثابتة للمؤسسات التربوية ترتكز على الجودة في تعليم الطلبة وفي الخدمات المقدمة لهم، وإعدادهم وتزويدهم بخبرات تعلم ممتعة تنمي إمكاناتهم على نحو كامل.
- تبني فلسفة تربوية جديدة للتحسين المستمر، تتلائم مع عصر اقتصاد المعرفة والمعلومات والاتصالات.
- استبعاد عمليات التفتيش وإحلال الجودة الشاملة في الإشراف والتوجيه.
- تحسين الخدمات والمواد التعليمية وزيادة الإنتاجية.

- إيجاد علاقات عمل تبنى على الثقة والانتماء.
- وضع برامج تدريب في أثناء الخدمة.
- إيجاد القيادة التشاركية، وتحديث الإجراءات القيادية باستمرار.
- إيجاد الجو النفسي الملائم للعمل، بمعنى استبعاد الخوف، حيث يمكن لكل فرد أن يعمل بفعالية في المؤسسة.
- كسر الحواجز الإدارية والكل شريك وممهم في الإنتاج، وتحطيم الحواجز بين الأقسام في المؤسسات التربوية.
- إبعاد الشعارات والعمل على إيجاد نواتج جيدة.
- إحلال القيادة للجميع، محل الإدارة الفردية.
- إبعاد التدرج الهرمي الإداري، وإيجاد الانتماء والاحترام للأفراد.
- التربية المستدامة وإعادة التدريب.
- إيجاد اتجاهات تشير إلى أن الكل يعمل ويشارك ويغير.

٢ – التخطيط لجودة نظام تكوين المعلمين:

تتطلب هذه الخطوة وضع خطة رئيسية لتطوير نظام التكوين بعناصره الثلاثة: المدخلات والعمليات والمخرجات. وكذا وجود رؤية استراتيجية قوية لنجاحها.

وتتضمن الخطة أهدافا محددة للتطوير تسعى مؤسسات التكوين إلى تحقيقها، على أن تحديد الأهداف هو المدخل الأول للجودة الشاملة، والعمل على ارتباط هذه الأهداف باحتياجات ورغبات المستفيدين من الخدمة التعليمية المقدمة داخل المؤسسة إضافة إلى تناسب مخرجات النظام مع احتياجات وتوقعات المستفيدين الخارجين(المجتمع – المسؤولين عن التعليم في المدارس التي سيعمل فيها الخريجون).

٣- تنظيم العمل لتحقيق الجودة في نظام تكوين المعلمين:

يتطلب نجاح هذه الخطوة داخل مؤسسات التكوين دمج عمليات الجودة في ثنايا عمليات التعليم والتعلم، حتى تستطيع المؤسسات أن تنظم الجودة في العملية التعليمية ونواتجها بدلا من مجرد البحث فقط عن الجودة في المخرجات بعد انتهائها.

هذا ويمكن تطبيق هذه الخطوة عن طريق إنشاء مجلس للجودة داخل المؤسسة برئاسة العميد أو أحد الوكلاء وعضوية رؤساء الأقسام ومسؤولي التعليم في النطاق الجغرافي للمؤسسة، وأن يحدد أعضاء هذا المجلس أنشطة واتجاهات العمل بما لديهم من رؤية مستقبلية، على نشر هذه الرؤية لدى أعضاء هيئة التدريس، والطلبة، والإداريين.

ويمكن لمجلس الجودة تحقيق مدخل الجودة الشاملة والإفادة منه في عملية التطوير المطلوبة عن طريق استخدام مفهوم المشاركة في المسؤولية بتشجيع أعضاء هيئة التدريس، والطلبة الإداريين، على المشاركة،

٤- تنفيذ الجودة الشاملة في نظام تكوين المعلمين:

يعتمد تنفيذ الجودة الشاملة على مجموعات داخل المؤسسة، ويتم تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة تسمى دوائر الجودة، ويراوح عدد أعضائها من٥-١٢ عضوا، يتم اختيارهم حيث تتوافر لديهم خبرات متشابهة، وتقوم دوائر الجودة بوضع جدول زمني لخطة العمل، ويحدد فيه النشاط المطلوب تنفيذه، والوقت اللازم للتنفيذ، والتكلفة التقديرية، وكيفية التغلب على العقبات ومقاومة التغيير، كما تقوم بمتابعة الجودة في الأقسام وتعرف العنصر الذي يحتاج إلى تحسين الجودة ومشكلاته، مع مراعاة أن ما يتبع من عمليات وإجراءات يؤدي إلى تحقيق جودة العملية التعليمية، وزيادة كفاءة الأداء، وتقليل الفاقد وإشراك

جميع العاملين بالمؤسسة في تحمل مسؤولية التحسين المستمر، وصنع القرار، ونشر ثقافة الجودة.

ومن آليات تنفيذ الجودة الشاملة في مؤسسات تكوين المعلمين اعتماد مدخل حل المشكلات، ويعد نموذج ديمنج لحل المشكلات المدخل الملائم لتنفيذ جودة نظام التكوين، ويتكون من أربع خطوات تتمثل في الأتي:

أ- **إلقاء الضوء على المشكلة:**

- تحديد المشكلات التي تعوق نظام التكوين عن تحقيق أهدافه.
- ترتيب هذه المشكلات تبعا لأولوياتها، وتراعى صياغتها صياغة دقيقة واضحة.
- إلقاء الضوء على المشكلة عن طريق جمع المعلومات، والحقائق، وتحديد الفجوة بين الوضع الحالي وما يجب أن يكون عليه، وتحديد الأثر المباشر للمشكلة على درجة رضا المستفيدين الداخليين والخارجيين.

ب- **تحليل المشكلة:**

- تقسيم المشكلة إلى مكوناتها الأولية، وتحديد المكونات الأكثر أهمية.
- التركيز على المشكلة لمعرفة الجذور الرئيسية المسببة لها.

ج- **حل المشكلة:**

في ضوء المعلومات والحقائق وما تم التوصيل إليه من أسباب أدت إلى المشكلة، تبدأ دوائر الجودة مناقشة الإجراءات التي يجب اتباعها للقضاء على هذه الأسباب، واستنباط الحلول، وتقويم جدوى وفعالية كل حل.

د- **متابعة الحل:**

ويقصد به إنشاء نظام لمتابعة النتائج التي تتحقق بعد تطبيق الحل الذي تم التوصيل إليه في فترة زمنية محددة، ومدى مطابقتها للنتائج المتوقعة.

٥- تبني فكرة الاعتمادية وتطبيقاتها:

ويقصد بالاعتماد عملية تقويم، واعتراف، وإجازة لبرنامج دراسي، تقوم به منظمة أو هيئة علمية متخصصة، وتقر أن البرنامج يحقق أو يصل إلى الحد الأدنى الضروري من معايير الجودة الموضوعة من قبل هذه الهيئة.

والهدف الأساسي من وراء هذه الفكرة طمأنة الرأي العام ومستفيدي الخدمة التعليمية المقدمة. أن برنامج تكوين المعلم وبالتالي الخريجين يتسمون بالمهارة والكفاءة التي تحقق المتطلبات والطموحات في الحصول على معلمين مؤهلين تأهيلا جيدا لمزاولة المهنة بنجاح.

ويمكن تطبيق الاعتمادية في ضوء التقويم الداخلي والتقويم الخارجي عن طريق إحالة نتائج المراجعة والتقويم إلى الهيئة المتخصصة بالاعتمادية، التي تصدر قرارها بخصوص الاعتماد بناء على دراسة هذه التقارير، حيث تعطي الهيئة رأيها النهائي بالاعتراف أو الرفض للمؤسسة ككل، أو أحد برامجها الدراسية، أو إعطاء مهلة لتحسين وتطوير المشكلات التي تعترض البرنامج أو المؤسسة.

وسيؤدي تطبيق فكرة الاعتمادية في مؤسسات تكوين المعلمين إلى التطوير المطلوب لنظام تكوين المعلم بصفة عامة، حيث سيؤدي ذلك إلى إيجاد المنافسة بين مؤسسات التكوين على تقديم أفضل البرامج، واستثمار الموارد الاستثمار الأمثل، وذلك لتخريج معلمين بالمواصفات التي تلبي احتياجات الجهات المستفيدة خاصة والمجتمع عامة.

٦- تمهين التعليم:

إن مستوى إعداد المعلم يجب أن يكون معادلا لمستوى إعداد الطبيب والمهندس وغيرهما، وذلك في مدة الدراسة وعمقها، وأن يتم القضاء على التمييز الموجود في الملاك الوظيفي وسلم الرواتب ومعايير الترقية لمختلف

فئات المعلمين. فكما أنه لا يمكن أن نتصور طبيب الأطفال أقل رتبة من طبيب الكبار، كذلك لا يجوز التمييز بين المعلمين على أساس عمر المتعلمين الذين يعلمهم، لأن جوهر وظيفة المعلم واحد مهما كان مستوى الصف الذي يعلمه.

ولا بد من النظر إلى التعليم على أنه مهنة لها خصائصها وطبيعتها وأنه لا يمكن ولا يجوز لأحد تداولها دون إعداد مسبق، وفي مستوى أكاديمي حده الأدنى الإجازة الجامعية.

رابعاً – الأنشطة والتدريبات العملية

التدريب الأول:

فيما يأتي بعض تقنيات التعليم الالكترونية.

- الحاسوب التربوي- مخابر العلوم المطورة- مخابر اللغات المحوسبة- شبكة الانترنت.

اختر واحدة منها واكتب تقريراً عن مشاهداتك في زيارة ميدانية لأحد مراكزها في الجامعة أو في المدارس الأساسية أو الثانوية مع توضيح مدى تقيده باعتمادية الجودة ومعاييرها.

التدريب الثاني:

- اكتب عن نموذج ديمنج لحل المشكلات وفق الجودة الشاملة.

التدريب الثالث:

- أكتب عن الإجراءات التي تقترحها لتمهين التعليم في سورية وجذب العناصر الممتازة، وذلك بعد قراءتك للنص التالي:

تمهين التعليم وجذب العناصر الممتازة لمهنة التعليم

قد يكون من المفيد أن نحدد مفهوم عبارة: مهنة التعليم، وهل هي حرفة كما عرفها المؤرخون العرب -- تزاولها طائفةٌ من الناس تتخذها سبيلاً للعمل تؤجر عليه ومصدراً لكسب الرزق كما كان يتصورها الأقدمون؟ أم هي مهنة باعتبارها علماً وفناً له قواعده وأصوله وله أهدافه التي تتناول تكوين الفرد وبناء المجتمع كما يتصورها بعض المحدثين ؟.

وبناءً على ذلك فلا بد أن تُثار مجموعة من التساؤلات التي يمكن أن تتبادر إلى الأذهان بشأن مفهوم المهنة ومقوماتها ؛ فما هي مقومات أي مهنة من المهن بصفة عامة ؟ وما الشروط التي يجب أن تنطبق على مهنة التعليم لكي تصبح مهنةً حقيقيةً يعترف بها الجميع ؟ وما الذي يجب استكماله من

شروط أو خصائص لمهنة التعليم في الوطن العربي للارتقاء بمكانتها من حيث الوظيفة أو الوظائف المحددة للمعلم، وبالتالي، الدور أو الأدوار التي يفترض أن يقوم بها المعلم؟ إن الإجابة عن هذه التساؤلات تحتاج إلى دراسة طويلة وشاملة (الأحمد، ١٩٩٧، ٨)

هذا ويؤكد دعاة تمهين التعليم على أن التعليم مهنة معقدة ومهمة للمجتمع، يجب أن لا تعهد إلا لمن يتلقى إعداداً خاصاً قبل الخدمة، ويثبت أنه يمتلك المعارف والمهارات والاتجاهات والمؤهلات اللازمة لممارسة هذه المهنة، كإتقان المادة الدراسية وطرائقها وأساليب تعلمها وتقويم تحصيلها، بالإضافة إلى الشعور بالمسؤولية والالتزام بقواعد السلوك الأخلاقي، والتمتع بقدر كاف من الاستقلالية والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة وعلى التعاون المستمر والعمل ضمن فريق مع كافة المعنيين بالتربية داخل النظام التعليمي وخارجه، في التعليم النظامي وغير النظامي واللانظامي، والتفاعل المستمر مع المعارف والتقنيات الجديدة، ومع التجديدات التربوية. وقد أصبح من المؤكد أنه لا يمكن امتلاك هذه الخصائص والكفايات المطلوبة إلا من خلال إعداد متخصص لا يقل عن الشهادة الجامعية الأولى، ومن خلال المتابعة المستمرة للمستجدات، والتدريب المستمر على الأساليب والتقنيات المستحدثة.

فتمهين التعليم يتطلب درجةً عاليةً من الكفاءة، خاصةً وأن مطالب جديدة قد ألقيت على كاهل المعلم في العقود الأخيرة، حيث دخلت التكنولوجيا الحديثة إلى المدارس، وازداد الطلب على التعليم، وأصبحنا نجد في الصف متعلمين مختلفين من حيث القدرات العقلية والمعارف والمهارات والاتجاهات والمنشأ الاجتماعي، ويتطلبون تكيفاً مستمراً مع حاجاتهم المتباينة، كما بدأ إدماج ذوي الحاجات الخاصة أو المعوقين مع الأسوياء في الصفوف الدراسية، وقوي الاتجاه نحو تفريد التعليم وازدادت المشكلات السلوكية في المدارس متمثلةً

بالعنف وتعاطي المخدرات وبرزت مشكلات إدماج الأقليات الثقافية، مما يستدعي بالتالي تنمية كفايات خاصة لدى جميع المعلمين حتى يتمكنوا من تلبية الحاجات التعليمية لجميع الأطفال على السواء. (حمود، ١٩٩٨، ١٣)

وهكذا تركّز الدعوات المعاصرة لإصلاح مهنة التعليم على تمهين التعليم من خلال تطوير إعداد المعلمين وتدريبهم وتمكينهم وتفعيل دورهم وإشراكهم في عمليات اتخاذ القرارات، بحيث يصبح التعليم مهنةً بكل ما لهذه الكلمة من معنى، باعتبار أن تمهين التعليم يشكل الأساس المناسب لعمليات التطوير والإصلاح، إذ إنه يشكل ضابطاً للنوعية في برامج تربية المعلمين، ويشعر المعلمين بأنهم مهنيون ذوو استقلالية ومكانة في المجتمع مثلهم مثل سائر ممارسي المهن المرموقة كالطب والهندسة والمحاماة، ويزيد دافعيتهم، ويؤدي إلى الاعتراف بالدور الحيوي الذي يؤدونه في المجتمع، وبالتالي إلى رفع مكانتهم الاجتماعية والاقتصادية. (يونسكو، ١٩٩٥)

والذي يمكن أن نستخلصه أنّ تمهين التعليم يحتاج إلى الكثير من الدراسات وخاصة في الوطن العربي، حيث تدعو الحاجة إلى رفع التعليم إلى مهنة تتمتع بالمزايا التي تتمتع بها المهن الأخرى. ولا يتم ذلك بمجرد الرغبة، إذ لا بُدّ أن يقتنع المجتمع عن طريق التثقيف والإعلام أنه ليس من صالح المجتمع أن يعهد بأمر التربية – وهي أخطر عملية في بناء المجتمع لأنها تتصل ببناء البشر – إلى كل من هب ودب، ممن لم يستطيعوا إيجاد عمل آخر.

فإذا نظرنا إلى اختيار المعلم في الوطن العربي نجد أنّ فيه تحديات كثيرة ينبغي مواجهتها. فمهنة التعليم مليئةٌ بالمشكلات التي تصرف العناصر الممتازة عنها، ومن أمثلتها تدني المرتبات الشهرية، وظروف العمل غير المشجعة،

وعدم التقدير الاجتماعي المناسب، وغير هذه من العوامل التي لا تجتذب العناصر الممتازة إلى مهنة التعليم.

يضاف إلى ذلك، أنّ من يلتحقون بمؤسسات إعداد المعلمين في بعض الدول العربية، لا يختارونها بأنفسهم، بل يوجّهون إلى هذه المؤسسات بناءً على الدرجات التي حصلوا عليها في شهادة الدراسة المطلوبة، وكما هو معلوم: فإن الاختبارات في هذه الشهادات هي اختبارات تحصيلية تركز على الحفظ والاستدعاء أكثر من الفهم والتحليل والتركيب والتقويم والإبداع. (شوق ومحمود، ٢٠٠١، ٢٨-٣٠)

وتجمع الدراسات على أنّ التوسع في التعليم في معظم الدول قد أدى إلى الاستعانة بمعلمين غير مؤهلين، وإلى قبول طلبة في مؤسسات إعداد المعلمين من ذوي التحصيل الأكاديمي المتدني مقارنةً بنظرائهم الذين يختارون الالتحاق ببرامج جامعية أخرى تعتبر مرموقة كالطب والهندسة والمحاماة وإدارة الأعمال. وفي الوقت الذي تتشابه فيه مناهج إعداد الأطباء والمهندسين إلى حد بعيد بين جامعات العالم ومعاهده، نجد أنّ أن إعداد المعلمين يتوقف إلى حد بعيد على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي في البلد الذي يقدمه، لهذا تتنوع مؤسسات إعداد المعلمين ومناهجها في العالم. بالإضافة لذلك، لم تتطور رواتب المعلمين بسرعة كما حصل في المهن الأخرى. (Dunkin, 1987, 77) مما أدى إلى تدهور واضح في مكانة مهنة التعليم، وإلى شعور المعلمين بعدم الرضا عن أوضاعهم الوظيفية والاقتصادية وعن مكانتهم الاجتماعية، وأثر ذلك على دافعيتهم وإنتاجيتهم، وجعل المهنة غير جاذبة للشباب المتميزين، إلا على أساس عمل مؤقت في أثناء البحث عن عمل آخر يكون مرموقاً أكثر وانعكس هذا بالتالي على نوعية التعليم.

ويختلف الوضع من بلد لآخر، إلا أن هناك اعترافاً عاماً بضرورة اتخاذ استراتيجيات تصمم خصيصاً لجذب العناصر المتميزة والموهوبة إلى المهنة، وجعل التعليم مهنةً أكثر مكافأةً واحتراماً وزيادة رواتب المعلمين بحيث تصبح مهنة التعليم منافسةً للمهن الأخرى، وتوفير الحوافز كالمنح والقروض التي تجتذب الطلبة للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين. (حمود، ١٩٩٨، ١٧)

Damascus University

الفصل السابع

استراتيجيات التنمية المهنية للمعلمين

أولاً – تدريب المعلمين المبني على أساس الكفايات:

١- الخصائص العامة للتدريب المبني على الكفايات.

٢- الشروط المطلوبة في برنامج التدريب القائم على الكفايات.

٣- خطوات تصميم برنامج التدريب القائم على الكفايات.

ثانياً – تدريب المعلمين وفق المنحى التحليلي لمهارات التعليم:

١- مفهوم المنحى التحليلي لمهارات التعليم.

٢- مزايا التدريب وفق المنحى التحليلي للمهارات.

٣- أساليب التدريب المعتمد على تحليل المهارات.

ثالثاً – تدريب المعلمين القائم على التقريد:

١- رزم التعليم المفرد لتدريب المعلمين.

٢- رزم المهارات المنمذجة.

٣- فوائد الرزم التدريسية.

رابعاً: التعليم الافتراضي في تكوين المعلمين:

١- التطبيقات التربوية لتكنولوجيا الواقع الافتراضي.

٢- دور المعلم في عصر الانترنت.

٣- إعداد المعلم لعصر تقنيات المعلومات والاتصالات.

خامساً – الأنشطة والتدريبات العملية.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

التمهيد:

نظراً للتطور المستمر والمتفجر للمعرفة والاتصالات، فقد انقضى عهد الفكرة السابقة التي كانت تعتبر أن الإعداد قبل الخدمة كافٍ لتزويد المعلمين بكل ما يحتاجون إليه من معلومات ومهارات واتجاهات، كما لم يعد ينظر إلى التدريب في أثناء الخدمة كوسيلة لمعالجة نقاط الضعف في الإعداد قبل الخدمة فقط. وأصبح هذا التدريب يعتبر عملية طويلة المدى، وجزءاً من التربية المستمرة تمتد طيلة فترة الخدمة بهدف تمهين التعليم وتحسين فاعلية العملية التعليمية، لتزويد المعلمين بكل جديد، وتحديث معارفهم وصقل خبراتهم ومهاراتهم المهنية، ومساعدتهم على مواجهة الظروف التعليمية المتغيرة والتكيف مع المستجدات، بغض النظر عن أعمارهم وخبراتهم.

تتنوع وسائل التدريب وأساليبه في أثناء الخدمة إلى درجة كبيرة ما بين دراسة نظامية لمقررات تقدم في مراكز التدريب وغيرها، ودراسة غير نظامية بهدف تحسين المهارات التعليمية لمعلمي المراحل التعليمية المختلفة وكجزء من التعليم المستمر. وتبذل الجهود لإيجاد وسائل مرنة لإفساح المجال أمام المعلمين للمشاركة في التدريب دون إنقاص ساعات التدريس المخصصة لعملهم مع المتعلمين، فتنظم الأنشطة التدريبية خارج أوقات الدوام المدرسي أحياناً في فترات بعد الظهر أو المساء أو في أثناء العطل المدرسية.

وتستخدم أساليب التدريب وجهاً لوجه، كالمحاضرات والندوات وورش العمل وحلقات البحث والنقاش والدروس التوضيحية والزيارات الصفية، وأساليب التعلم الذاتي الموجه والتعلم عن بعد، بواسطة المراسلة والبرامج الإذاعية والتلفزيونية والأشرطة المسموعة والمرئية، هذا بالإضافة إلى المراكز التدريبية التي تنشأ في المناطق الجغرافية المختلفة لهذه الغاية، وغيرها من الأساليب والوسائل التي تمكن المعلمين من مواصلة دارستهم وتطوير أنفسهم

وتحسين ممارساتهم التعليمية بشكل مستمر، دون أن يضطروا إلى ترك أعمالهم أو تغيير أماكن إقامتهم.

أولاً- تدريب المعلمين المبني على أساس الكفايات

تُعرَّف الكفايات بأنها مجموعة المعارف والمهارات والإجراءات والاتجاهات التي يحتاجها المعلم للقيام بعمله بأقل قدر من الكلفة والجهد والوقت والتي لا يستطيع بدونها أن يؤدي واجبه بالشكل المطلوب، ومن ثم ينبغي أن يعدّ توافرها لديه شرطاً لإجازته في العمل.

إنّ تدريب المعلمين على أساس الكفايات له خصائص ينفرد بها، تعتمد أساساً على أهداف سلوكية في صورة إجرائية يمكن ملاحظتها، وتقويم الأداء بناءً على مجموعة من المعايير، وتعتمد مبدئياً على علم النفس السلوكي، وتستفيد من التقنية في تفريد التعليم والتدريب، وتستفيد من أسلوب النظم في الارتباط القوي بين النظرية والتطبيق وفي استخدام التغذية المرجعة في تطويره.

ويعني تدريب المعلم المبني على أساس الكفايات أن يحصل المتدرب على كفايات يستطيع تطبيقها عند إتمامه البرنامج التدريبي بنجاح، وهذه الكفايات موزعة على ثلاث فئات: كفايات معرفية، وكفايات في بعض المهارات، وكفايات في أنواع محددة من السلوك أو كفايات خاصة. وعند التكلم عن التدريب المبني على أساس الكفايات. يمكن القول إنه ينزع إلى نقل التركيز من مقدار الوقت الذي يخصص للتدريب ومن عدد الدورات التي يطلب تنفيذها، إلى عدد الكفايات التي يجري بيانها بصورة واضحة.

١- الخصائص العامة للتدريب المبنى على الكفايات:

هناك مجموعة خصائص عامة يتصف بها التدريب المبني على أساس الكفايات، وعلى الرغم من أن هذه الخصائص العامة يتكامل بعضها

مع بعض لتعطي وصفاً كلياً لهذه الحركة المتميزة والفريدة في مجال تدريب المعلمين، إلا أنه من الممكن أن يتم تصنيف هذه الخصائص إلى المجالات التالية: (ناصر، ١٩٩٥، ١٢٣-١٢٥).

١-١- الخصائص المتعلقة بالأهداف التدريبية:

- تحديد الأهداف التدريبية سلفاً وبشكل واضح وبلغة سلوكية، على أن تكون معروفة من قبل جميع المشاركين في برنامج التدريب، وتستخدم كأساس يتم بموجبه تقويم أداء المتدربين.
- اشتقاق الكفايات المطلوب التدريب عليها من الأدوار المختلفة للمعلم التي سيتم تأديتها في المواقف التعليمية المختلفة.

١-٢- الخصائص المتعلقة بأساليب التدريب:

- الاهتمام بالفروق بين المتدربين في القابليات والاحتياجات والاهتمامات.
- ارتباط التدريب بالأهداف التدريبية المقررة.
- تدريب المتدربين بالطريقة نفسها التي يتوقع أن يعملوا بها في أماكن عملهم.
- تفريد التعليم في البرنامج التدريبي.
- توظيف تكنولوجيا التعليم والتدريب في برنامج التدريب.
- إتمام التدريب على أساس التقدم بالسرعة الذاتية للمتدرب.
- التركيز على إتقان الكفايات أكثر من التركيز على أنواع الطرائق والأساليب.

١-٣- الخصائص المتعلقة بالدور الفاعل للمتدرب:

- تحويل جزء كبير من مسؤولية التدريب من المدرب إلى المتدرب.
- إتمام التدريب في البرنامج على أساس نظام التعلم الذاتي الذي يمارسه المتدرب.

- استخدام وسائط التعلم الذاتي كالحقائب والرزم التعليمية.
- توسيع قاعدة اتخاذ القرارات بالنسبة إلى التدريب، وذلك من خلال إشراك المتدربين أنفسهم في عملية صنع قرارات تتعلق بتدريبهم.

١-٤- الخصائص المتعلقة بالتقويم:

- الاستخدام المنظم للتغذية الراجعة كنظام يساعد على استثارة دافعية المتدربين وتوجيه تدريبهم بشكل فعال.
- إتمام التقويم على أساس معايير مرتبطة بالأهداف التدريبية المحددة بلغة السلوك والمطلوب تحققها لدى المتدرب.
- التركيز على نتائج عملية التدريب وليس على العملية نفسها، والحكم على المتدرب من خلال تقويم عائد أدائه عند المتعلمين، لا من خلال أنماط التفاعل الصفي فقط.
- التركيز على التقويم المرحلي في البرنامج وليس على التقويم الختامي.
- اختبار المتدربين بالإشارة إلى مستويات إتقان مقررة لا على أساس المنحنى المعياري للدرجات.
- يُحدّد البرنامج المستوى المطلوب للكفاية المراد للمتدربين إتقانها، ويحاول هؤلاء بلوغ ذلك المستوى علماً بأنه لا مجال للرسوب في البرنامج، فالجميع يجب أن ينجحوا، والفروق بين المتدربين تنحصر في تفاوت مقدار الوقت الذي يحتاجه كل متدرب لإتقان الكفاية وفي عدد المرات التي يحاولها لبلوغ المستوى المطلوب لها.

٢- الشروط المطلوبة في برنامج التدريب القائم على الكفايات: (الأحمد، ١٩٨٧، ٥١-٥٢)

٢-١- أن يكون البرنامج التدريبي قائماً على كفايات يستطيع المتدرب تطبيقها عند إتمامه برنامج التدريب بنجاح.

٢-٢- أن تكون المعايير المراد استخدامها في تقويم الكفايات الصفية واضحة، علم بها المدرب والمتدرب كلاهما من قبل.

٢-٣- أن يعتمد تقويم كفايات المتدرب على تقويم أدائه للكفايات المعينة، مع الأخذ في الاعتبار معارف المتدرب المتصلة بالتخطيط للمواقف أو السلوك المرغوب، وتحليل هذه المواقف وتفسيرها وتقويمها.

٢-٤- تفريد التدريب، وذلك بمراعاة الزمن الذي يحتاجه المتدرب في اكتشاف الكفايات المحددة بشكل مرن.

٢-٥- التخطيط النظامي للبرنامج التدريبي وتحديد مجموعة العناصر المكونة له، والتأكيد على جانب المخرجات في التدريب.

٢-٦- التركيز على: التقويم القبلي - المرحلي - النهائي - البعدي، وعلى التغذية الراجعة التي تساعد المتدرب والمدرب كليهما على تعديل البرنامج بما يتلاءم مع احتياجات المتدربين.

٣- خطوات تصميم برنامج التدريب القائم على الكفايات:

يمكن تحديد الكفايات التي سيجري تطويرها، باتباع ما يلي:

٣-١- مراجعة البيان الوظيفي للمعلم المتدرب، وذلك لتحديد الكفايات التي يحتاج إليها للقيام بمسؤوليات وظيفته بنجاح.

٣-٢- استفتاء المعلمين الذين سيتم تدريبهم عن الكفايات التي يشعرون بالحاجة إليها.

٣-٣- استفتاء المشرفين على البرنامج عن الكفايات التي يرون ضرورة توفيرها من خلال البرنامج التدريبي.

٣-٤- مراجعة القوائم الخاصة بتصنيف الكفايات التي يجب أن تتوفر في المعلم.

وتتم في نطاق فهرسة الكفايات، تجزئة الكفايات إلى كفايات فرعية أو مهارات تترجم بالتالي إلى أهداف لها رزم خاصة. ولتحقيق التقدم في البرنامج.

ثانياً- تدريب المعلمين وفق المنحى التحليلي لمهارات التعليم

١- مفهوم المنحى التحليلي لمهارات التعليم:

الفكرة الأساسية في هذا المنحى، هي أن التعليم الصفي يتضمن أنواعاً مختلفةً من النشاط كالشرح وطرح الأسئلة والعروض التوضيحية والتجارب العملية وغيرها من الأنشطة الصفية.

إنّ نظرة تحليلية إلى كل من تلك الأنشطة تسمح باكتشاف مهارات أساسية لازمة لأدائها بصورة مرضية، ومن ثم يصبح من المفيد عملياً أن يتدرب المعلم بصورة منظمة وتدريجية على كل من تلك المهارات في مواقف تعليمية بسيطة وعلى التركيب بينها في مواقف أكثر تعقيداً مع تقدّمه في تنفيذ برامج التدريب.

ويمكن أن نميز الملامح الأساسية التالية في برامج التدريب العملي التي تتبنى هذا المنحى: (سوريال، ١٩٧٦، ١٣-٢٦)

١-١- حصر المهارات التعليمية التي تتصل بأنواع الأنشطة التعليمية المختلفة.

١-٢- التدريب على المهارات التعليمية بطريقة تدريجية منظمة.

١-٣- الحرص على اكتساب المتدرب خلفية نظرية تتصل بكل مهارة قبل التدرب عليها.

١-٤- تقديم نموذج لاستخدام المهارة في موقف تعليمي مصغر.

١-٥- اعتماد مبدأ التقويم وتكرار التطبيق في تعلم كل مهارة لبلوغ مستوى أداء مقبول.

١-٦- اعتماد مبدأ التغذية الراجعة الفورية، حيث يستعين المتدرب، بعد تنفيذ كل مهارة، بإطار مرجعي معين في تقويم أدائه، كما يمكن أن يستعين أيضاً بآراء المتعلمين والزملاء والمشرفين والمدربين.

١-٧- التركيب التدريجي بين المهارات المكتسبة والمرتبطة بنوع من الأنشطة التعليمية.

١-٨- يتقدم كل متدرب في البرنامج بالسرعة التي تناسبه.

٢- مزايا التدريب وفق المنحى التحليلي للمهارات:

يركز هذا المنحى في التدريب على سلوك المعلم داخل الصف، أي قدرة المعلم على إدارة الصف وخلق فرص التعلم التي تمكن المتعلمين من اكتساب المعرفة والمهارات، وهذا يتطلب توفر الأجهزة والمرافق الأخرى التي تجعل تطبيق هذه التقنية التدريبية يسيراً، فهي تقوم على تسجيل أشرطة سمعية – بصرية تمثل المهارات التعليمية المختلفة.

كما أنَّ استخدام المتعلمين الحقيقيين في برامج التدريب على الأداء، إضافةً إلى وجود الدعم التوجيهي من المشرفين والفنيين والمدربين بشكل خاص، يضفي على التدريب شيئاً من الواقعية والتركيز الشخصي، والضبط الذي قلما يمكن التوصل إليه حتى في أحسن البرامج التدريبية.

وعلى هذا تعدُّ هذه البرامج التي تجمع بين التدريب على الأداء والخبرة الطويلة في مجال التعليم أسلوباً فعالاً ومتميزاً في تدريب المعلمين.

كما تعدُّ هذه التقنية المرحلة الانتقالية التي انتقلت بالتدريب من الأساليب النظرية إلى الطرائق العملية الحديثة، ذلك أن التدريب على الأداء استبعد الأساليب النظرية التي لم تكن تركِّزُ على السلوك النهائي للمتدربين وأدائهم الصفي، قدر تركيزها على الأفكار والمحاضرات والمعلومات التي تُعطى للمتدربين.

ويعدُّ التركيز على الأداء النهائي أسلوباً حديثاً في التدريب، ينطلق من المدخل النظامي الذي يعدُّ الأداء النهائي للمتدربين جزءاً من المخرجات التي يتمخض عنها البرنامج التدريبي.

هذا ويحتوي المنحى التحليلي لمهارات التعليم على التقنيات التي بوساطتها:

- يلعب المتدرب دوراً فعالاً، بأن يقوم بسلوك معين، باعتباره جزءاً من الطريقة.
- يمكن ملاحظة المتدرب بدقة كافية لمعرفة مدى تحقيقه لأهدافه.
- وبالتالي يمكن ملاحظة التغيرات التي تطرأ على سلوك المتدرب لأن مثل هذه التغيرات تساعدنا في تقرير مدى فعالية طرائق التدريب المستخدمة.

٣- أساليب التدريب المعتمد على تحليل المهارات:

٣-١- التعليم المصغَّر:

وهو عبارة عن طريقة تدريب على الأداء، تم تصميمها لتجزئة العناصر المكونة للعملية التعليمية في غرفة الصف، لكي يتمكن المتدرب من استيعاب كل جزء الواحد تلو الآخر من خلال طريقة تعليم مبسطة. والتعليم المصغر يعني: صغر حجم الصف ومدة الدرس والمهارات التعليمية، فدرس التعليم المصغر يمكن أن يضم ما بين ٥-١٠ متعلمين، ويستغرق ما بين خمس وعشر دقائق لا تُطرح خلالها إلا مهارة أو مهارتين تعليميتين، كالأسئلة التي يطرحها المعلم أو التهيئة الحافزة للدرس.. الخ. وللتفصيل يمكن العودة إلى الفصل الخاص بالتعليم المصغر في هذا الكتاب، وذلك تجنباً للتكرار الممل.

٣-٢- تحليل التفاعل في غرفة الصف: (الأحمد، ١٩٨٧، ٤٨)

وهو إحدى طرائق التدريب التي توفر الفرصة للمتدرب لملاحظة أنواع التفاعلات التي تدور في غرفة الصف، ويمكن أن تنجز الملاحظة من قبل

شخص يلاحظ أداء المتدرب، أو من قبل المتدرب ذاته فيما يتعلق بأداء المتدربين الآخرين، أو بمساعدة آلات التسجيل السمعية والبصرية فيما يتعلق بأدائه نفسه. وتتطلب هذه الطريقة دائماً وجود مراقب ومعه استمارة، حيث يمكن له أن يدون في هذه الاستمارة تصرفات المعلم المتدرب والمتعلمين في كل بضع ثوان.

وهنالك العديد من التصرفات التي تنبغي ملاحظتها، فحسب نظام فلاندرز للتحليل التفاعلي، الذي يعد من أشهر الأنظمة في هذا المجال. يقوم المراقب بملاحظة كل ما يحدث في كل ثلاث ثوان، سواء أكان ذلك كلاماً للمعلم أم سؤالاً من قبل متعلم أم سؤالاً من المعلم للمتعلم أم وجود فترة صمت أو فوضى.. الخ. والغرض من استعمال هذا النوع من التحليل هو تحديد المدة التي يستغرقها المعلم نسبةً للمدة التي يتكلم فيها المتعلمون، وتحديد طبيعة التفاعلات داخل الصف. وذلك من أجل الاستفادة من هذا التحديد في تدريب المعلمين على أفضل التفاعلات الصفية بالإضافة إلى الأغراض الأخرى من التحليل التفاعلي. وعلى الرغم من أن التحليل التفاعلي هو طريقة من طرائق التدريب على الأداء، إلا أنه يساعد المتدرب على إدراك ديناميكية العلاقات بين الأشخاص داخل الصف وكيفية التأثير في هذه العلاقات.

٣-٣- الدورات التدريبية الصغيرة:

تصمم هذه الدورات الصغيرة لإتاحة الفرص أمام المعلمين للتدرب في أثناء الخدمة على نحو موجه نحو تحسين أداءاتهم التعليمية بالإشارة إلى احتياجاتهم الخاصة، ومن ثم يكون لهذا النوع من التدريب عائده المباشر على تحسين التربية المدرسية.

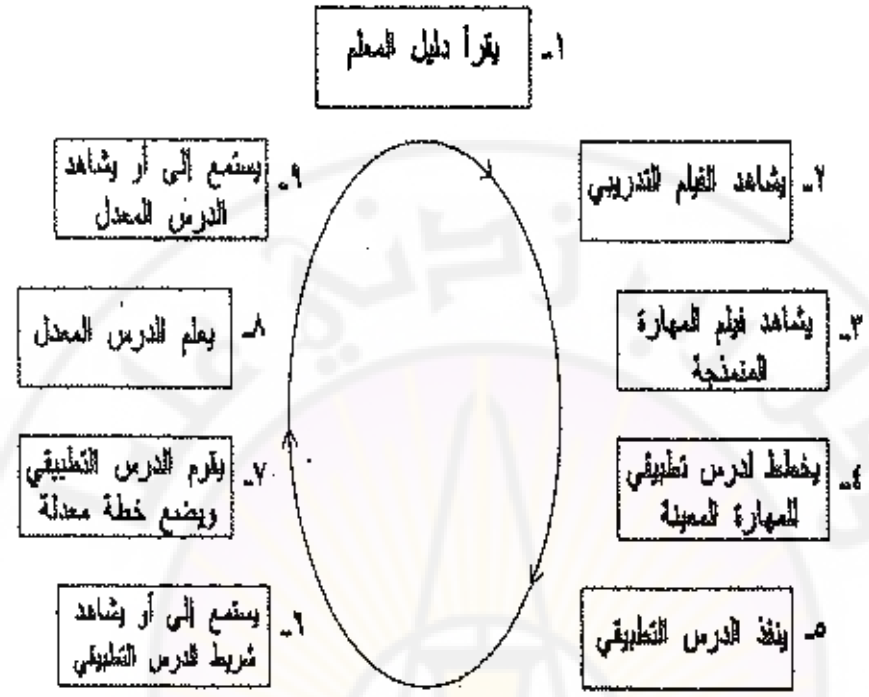
وتعتمد الدورات التدريبية الصغيرة المبادئ التالية:

- التركيز على عدد من المهارات المتكاملة التي تقدم في تسلسل معين.

- التدرُّب الذاتي الذي يقوم على دراسة دليل المعلم، ومشاهدة أفلام تعليمية حول مهارات تعليمية معينة، وأخرى تقدم هذه المهارات منمذجة في مواقف تعليمية وفق تسلسل معين، وأداء تمرينات تطبيقية، والتطبيق العملي للمهارات المعينة، والتقويم الذاتي استناداً إلى صحائف عمل خاصة.
- التركيز الخاص على نشاطات التدريب العملي، إذ تقدر نسبة الوقت الذي يخصصه المعلم المتدرب لهذه النشاطات بحوالي ٧٠% من مجموع الوقت الذي يصرفه على تعلم المهارات المعينة.
- إلى جانب طواعية الدورة الصغيرة للتدرُّب الذاتي، يمكن استخدامها في تدريب مجموعات من المعلمين المتدربين، مع الإبقاء على الدور المتميز لأنشطة التدريب الفردية.
- تتضمن الدورة الصغيرة، عادةً عدداً من الدروس التوضيحية، ويقدم كل درس مجموعة من المهارات المحددة التي يتعين على المعلم المتدرب بعد تعلمها أن يطبقها تطبيقاً فورياً في ممارساته الصفية، وعلى وجه التقريب يتطلب الدرس الواحد حوالي ثلاث ساعات من وقت المعلم المتدرب: تخصص أولاها للتدرب على المهارة، والثانية للتطبيق العملي للمهارة والتقويم الذاتي لهذا التطبيق، والساعة الثالثة لإعادة التدريب والتقويم الذاتي للمهارة والتقويم الذاتي لهذا التطبيق.

ويوضح المخطط التالي دورة نشاطات المعلم المتدرب في كل من دروس الدورة الصغيرة:

دورة نشاطات المعلم المتدرب في كل من دروس الدورة الصغيرة



ثالثاً- تدريب المعلمين القائم على التفريد أو التعليم المفرّد

تدريب المعلمين القائم على التفريد أسلوب في التدريب ينطلق من مبدأ الفروق الفردية بين المعلمين، و يهدف إلى تشجيع التفكير الابتكاري والمبدع لدى المعلمين ذوي القدرات الابتكارية، وتشجيع الجهد الإضافي الذي يبذله المتدربون الذين يحتاجون إلى تدريب إضافي لسد النقص الحاصل في إعدادهم أو لمساعدتهم على مواكبة الزملاء الآخرين. ويركز هذا التدريب على الكفايات والمهارات التي تتناسب وقدرة كل معلم واحتياجاته وشعوره بأهمية هذه الكفايات.

ويعزى الاهتمام بمواد التدريب المفرّد إلى متغيرات هي:

- التقدم في التكنولوجيا التربوية.
- الاستياء من بعض الأساليب المألوفة في تدريب المعلمين.
- التركيز المتزايد على النمو المهني للمعلم والتدريب في أثناء الخدمة.
- الحاجة إلى معلمين مبدعين من ذوي القدرات الابتكارية الذين يمكن أن يساعدوا في حل المشكلات التعليمية والتربوية.
- مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين.
- توفير الفرصة لتطوير أفكار المعلمين التربوية.
- توفير الفرصة لتجريب الأساليب التربوية الفعالة في التعليم الصفي.

١- رزم التعليم المفرَّد لتدريب المعلمين: (جيمس، ١٩٧٨، ١٣-١٧)

تصمم رزم التعليم المفرَّد لأسباب متعددة منها: توظيفها في تدريب المعلمين والإسهام في إجراء البحوث وتطوير البرامج والمواد التدريبية. وتطور مشروعات تربية المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية رزماً لاستعمالات متنوعة في تربية المعلمين قبل الخدمة، إلا أنها تستخدم للتدريب في أثناء الخدمة بعد إجراء التعديل عليها.

هذا وقد صممت الرزم للدراسة الذاتية المستقلة من قبل المتدربين، وقد تم تطوير قسم كبير منها للوفاء بالاحتياجات التعليمية لبرامج التدريب القائمة على التفريد. ويعرف جيمس الرزمة بأنها وحدة مستقلة من التدريب تقدم على نحو نموذجي سلسلةً من الأنشطة المدروسة والمصممة بشكل يساعد المتدرب على تحقيق أهداف مقررة محددة.

هذا، وتوجد الرزم بصور وأشكال شتى، وتشمل مصطلحات فنيةمتنوعة، وفيما يلي مكونات الرزمة النموذجية:

١-١- نظرة شاملة توفر رؤية إضافية وتحدد الأهداف كما تقترح الإجراءات التنفيذية لاستخدام الرزمة.

١-٢- قائمة الأهداف التي سيتم تحقيقها.

١-٣- اختبارات تشخيصية تستعمل لتقويم المهارات التي يمتلكها المعلم من قبل، ولها صلة وثيقة بموضوع الرزمة، لتقرير أي إجراء ضروري ولأية مهارات ضرورية.

١-٤- مواد تعليمية وتدريبية تكون مفتاحية بالنسبة إلى الأهداف.

١-٥- اختبارات تشخيصية تستخدم لبيان مدى تحقيق الأهداف.

١-٦- إرشادات التدريب العلاجي أو البديل، وتيسر عادة للمتدربين الذين لا يتجاوزن الاختبار النهائي بنجاح تام.

وينتظر من المتدربين جميعهم أن يكملوا مكونات الرزمة بالتتابع نفسه ولكن كثيراً ما يسمح للمتدربين بأن يكملوا الرزمة بالتتابع الذي يختارونه في نطاق المكونات المقررة.

٢-رزم المهارات المنمذجة: (سوريال، ١٩٧٦، ١٤-٢٤)

لاقت فكرة نمذجة المهارات أو النمذجة الحسية، نجاحاً كبيراً باعتبارها أحد الأعمدة الأساسية التي يقوم عليها التدريب العملي على كفايات التعليم عن طريق التعليم المصغر قبل الخدمة وفي أثنائها. وقد تطورت هذه الفكرة إلى إعداد رزم لمهارات منمذجة تستهدف الرزمة الواحدة التدريب على ثلاث أو أربع مهارات مترابطة تقدم كل منها بطريقة منمذجة في فيلم قصير أو عن طريق المحاكاة، ويزود المتدرب بدليل خاص يشرح له كيفية استخدام الرزمة في تنمية كفايته في كل من تلك المشكلات.

وفي كل رزمة منمذجة مواد تعليمية، تتألف على الأغلب من الأفلام القصيرة التي يقدّم كل منها إحدى المهارات التعليمية منمذجة في موقف تعليمي، ومن دليل المعلم المتدرب لاستخدام الرزمة.

وللرزم المنمذجة أنواع متعددة منها:

- رزمة مهارات عرض المعلومات.
- رزمة مهارات إثارة اهتمام المتعلمين.
- رزمة مهارات زيادة إسهامات المتعلمين.
- رزمة مهارات رصد استجابات المتعلمين.

وفيما يلي مخطط لتصميم الرزمة التدريبية وتطويرها:

٣- فوائد الرزم التدريبية:

للرزم التدريبية فوائد متعددة، نذكر منها أنها: (القلا، ١٩٨٥، ٢١٠-٢١١)

٣-١- تركز على صياغة الأهداف، والتقويم النهائي وتعدد الوسائل والبدائل والأداء السلوكي.

٣-٢- تلائم الفروق الفردية، واحتياجات المتدربين، فيختارون المسار المناسب لهم في أثناء التدريب.

٣-٣- ترشد إلى مصادر إضافية غير متوافرة بالرزمة، مما يشجع المتدربين على البحث والتنقيب والمطالعة والاستماع والمشاهدة في وسائل ومواد ومصادر تعليمية أخرى.

٣-٤- تناسب وقت المتدرب، كيما يسير في برامجها وتعلمها وفق سرعته الذاتية.

٣-٥- تستخدم لمعالجة المتدربين الذين لم يتمكنوا من مسايرة زملائهم في تعلم المفاهيم والمهارات التعليمية، كما يمكن أن يستخدمها المتدربون المتقدمون لإغناء معلوماتهم والتعمق بالنشاط ومعالجة الملل من جراء التدريب الجمعي.

٣-٦- تتنوع الخبرات بتعدد الوسائل والمواد التي تزيد فرص المتدرب في تعلم خبرات متنوعة.

ومن الجدير بالذكر أن هذه الرزم عبارة عن برامج تحتاج إلى خبرات متعددة وجهود مكثفة لتصميمها، وتحتاج كذلك إلى أموال طائلة لإنتاجها وتعميمها، وهي إذا ما توفرت يسهل العمل بها والتدريب من خلالها كل بحسب طاقته وحاجته.

إلا أنّ المشكلة ليست في استخدامها ولكن في تصميمها وتوليفها وإنتاجها ونسخها وتوزيعها، وهذا ما دفع ببعض الهيئات والجامعات الأمريكية إلى تشجيع المؤسسات التجارية على إنتاج هذه الرزم. وقد أنتجت المئات من الرزم التدريبية المنمذجة بأنواع وتخصصات مختلفة، وكلها مصممة بما يتناسب مع أهداف التربية.

رابعاً -- التعليم الافتراضي في تكوين المعلمين

يعد إعداد جيل من النشئ للعيش في مجتمع المعلومات قضية تواجه العديد من المجتمعات سواء المتقدمة أو النامية على حد سواء، هذا الجيل الذي يتحتم عليه التربية مدى الحياة، وتقدم تكنولوجيا الواقع الافتراضي دعماً ذا دلالة لتحقيق هذا النوع من التربية، وذلك بما تيسره أو يتوقع أن تيسره للتعلم، إذ تتميز بمقدرتها على تقديم المفاهيم المجردة بصورة بصرية، تسمح للطلاب بملاحظة الأحداث من المستوى الذري حتى المستوى الكوني، مع زيارة البيئات والتفاعل مع الأحداث التي قد تحول عوامل المسافة، أو الزمن، أو الأمان من توفيرها.

وتسهل مثل تلك الأنشطة من قدرة الطلاب على التفكير، وبناء معلومات جديدة حينما يشاركون في بناء المعرفة عند تعلمهم من خلال العمل الفعلي في موقف التعلم.

١ – التطبيقات التربوية لتكنولوجيا الواقع الافتراضي: (Edelson, 2002, 131)

يعد بدء الاستخدام الفعلي للتطبيقات التربوية للواقع الافتراضي Virtual Reality عام ١٩٩٣، وبنهاية عام ١٩٩٧ أنتجت عشرات البرامج التربوية من مختلف المؤسسات الأكاديمية الأمريكية، لكل من الطلاب والمعلمين بدءاً من المرحلة الابتدائية وانتهاء بالمرحلة الجامعية وفي مختلف المواد الدراسية.

وقد دعمت معظم هذه البرامج التعلم مستخدمة صيغ الاستقصاء الموجه أو التجريبي كما أعدت كثير من التطبيقات لتقابل احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، أو ذوي الاحتياجات الخاصة بصورة عامة.

ونظراً لتنامي تطبيقات تكنولوجيا الواقع الافتراضي بحيث أصبحت تتاح عبر شبكات الإنترنت، وتيسير استخدامها من خلال الحاسوب، لتحقق زيادة في دافعية التعلم، وزيادة في انتشارها وبرامجها الرخيصة، فإننا بحاجة إلى تقويم جدوى استخدام تلك التكنولوجيا في الدول التي استخدمتها، خاصة وأننا على أعتاب تطوير تكنولوجي في التعليم بمختلف مراحله، ونحتاج للوقوف على تجارب الآخرين تمهيداً للاستفادة منها بتطوير التعليم في سورية والوطن العربي.

وسوف تتم الإجابة عن أبعاد تقويم تلك التكنولوجيا من خلال الإجابة عن عدد من الأسئلة التي تتناول مختلف التطبيقات التربوية لتكنولوجيا الواقع الافتراضي.

ويمكن أن تتمحور تلك التطبيقات في التساؤلات الأربعة التالية:

١) ما فاعلية التعليم القائم على الواقع الافتراضي؟

٢) ما المجالات والموضوعات الدراسية التي يمكن لتكنولوجيا الواقع الافتراضي الإفادة منها وتحسين تعليمها؟

٣) ما احتمال أو إمكانية تقبل الطالب والمعلم لبيئة التعلم في ظل الواقع الافتراضي؟

٤) ما الواقع العملي لاستخدام تلك التكنولوجيا في التعليم المدرسي؟

وينفرع من كل تساؤل سابق مجموعة من الأسئلة التي تعبر عن فحوى الدراسات التي أجريت للوقوف على جدوى تلك التكنولوجيا، ويهمنا في هذا المجال أن نطرح السؤالين التاليين:

أ- هل يغير الاستخدام الفعال لتكنولوجيا الواقع الافتراضي دور المعلم داخل الصف؟

يقول باحثو مخبر تكنولوجيا التفاعل الإنساني Human introction HITL Technology إن المعلمين قد أشاروا إلى تغير أدوارهم سواء استخدموا واقعاً افتراضياً معداً مسبقاً للطلاب، أو قام طلابهم بتطوير الواقع الافتراضي بأنفسهم.

حيث أصبح دورهم- أي المعلمين- دور الميسر Facilitraror الذي يعين الطلاب على اكتشاف عالم الواقع الافتراضي وبناء الأفكار معتمدين في ذلك على معلومات مكتسبة من هذا العالم (Rose& Billinghurst, 1996).

ومن ثم يجب إعداد المعلمين للقيام بهذا الدور الجديد وتدريبهم على استخدام تلك التكنولوجيا وتغير أدوارهم الجديدة.

ب- ما ردود أفعال كل من الطلاب والمعلمين تجاه استخدام تكنولوجيا الواقع الافتراضي؟:

بناء على بيانات تم تجميعها من آلاف الطلاب في مختلف الأعمار هناك دليل على أن الطلاب يستمتعون سواء باستخدام عالم الواقع الافتراضي الذي تم إعداده مسبقاً أو بقيامهم بأنفسهم بتصميم عوالم الواقع الافتراضي.

ويعبر المعلمون عن جدوى استخدامهم لتلك التكنولوجيا في ثلاث نقاط تتمثل في:

- أن المفاهيم العلاقية والمكانية ثلاثية الأبعاد يتم تسريع تعلمها من خلال تلك التكنولوجيا.
- يمكن إثارة المستويات العليا من التفكير إذا كانت المهام المقدمة للطلاب تتحدى عقولهم ولها طبيعة حل المشكلة.
- تزداد دافعية الكثير من الطلاب للتعلم.

وبهذا يتضح أن التعليم الافتراضي يعتمد على تكنولوجيا متقدمة كوسيط رئيسي في إتمام عمليات التعلم الحادثة فيه، ويتم من خلاله التقليل من كثير من العيوب التي يواجهها التعليم التقليدي، ويتمكن المتعلم فيه من اكتساب المعلومات والمهارات بطريقة ذاتية، لما يتميز به من مبادئ من أهمها: (Irrimm, 1995, 94)

١) **المرونة التعليمية Flexibility**: التي تتيح للطالب أن يراجع دروسه أو يتلقاها خلال فترات تتغير وفق ظروفه ووقته، بالشكل الذي يعني كسر الحاجز الزماني المكاني، حيث يتيح هذا التعليم للطالب أن يتلقى رسائل من أي مكان في العالم على عنوان غير ثابت هو بريده الإلكتروني الذي يمكن أن يفتحه في الصباح أو في الليل، في المنزل أو من خلال جهازه المحمول أو في مقهى للانترنت. فيصبح عنوانه هو بريده الإلكتروني، بينما هو يتنقل أو يتجول.

٢) **الملاءمة التعليمية** Convenience، التي تشير إلى ملاءمة هذا التعليم لظروف من يعمل من المتعلمين، وملاءمته لرغبات واحتياجات العلم والمعرفة بالكيفية التي تناسب المتعلم وتعينه على تحقيق غاياته الشخصية، وملاءمته للعالمية باعتباره تعليماً كونياً Globality تتيح المستحدثات التكنولوجية المستخدمة فيه فرص الانفتاح على مصادر المعلومات في جميع أنحاء العالم في كافة مجالات العلوم، وملاءمة مستحدثاته التكنولوجية التي يعتمد عليها لتحقيق الجودة في كل عملياته.

٣) **التنوع** Diverlity، الذي يعكس تنوعاً في الأحاسيس وتعدداً في المشاعر لدى المتعلم في التعليم الافتراضي من وقت لآخر ليقضي على ما قد يتسرب إليه من ملل، ويعكس تنوعاً بين المتعلمين من حيث الأعمار، والمستويات الدراسية والثقافية، والخبرات، والدوافع، والاحتياجات التعليمية، كما يعكس تنوعاً في البرامج التي يقدمها كي يتيح نوعاً من التكافؤ **Equity** بين المتعلمين أياً كانت بيئاتهم ومستوياتهم الاجتماعية.

٤) **التفرد** Individual، الذي يشير من ناحية إلى أن التعليم يتم بطريقة فردية، يقوم الفرد فيه بمعرفة حالته وضبط إيقاعه، ومن ثم التخطيط لعمليات تعلمه بعلم وفهم، كي يبذل جهده حسب طبيعته بناءً على ما يوجد عنده من خبرة، ومن إجادة في التعامل مع الحاسوب والإنترنت، ومن قدرة على التفكير العلمي، ومن الجمع بين إدارة التعليم وإدارة الذات. ومن ناحية ثانية إلى ما يتمتع به من خصوصية Privatisation نتيجة أن النظام المتبع في التعليم الافتراضي يعامل

طلابه حتى قدرتهم الذاتية، بصورة تحفظ لكل طالب خصوصيته في بريده الإلكتروني أو في رقمه الخاص.

٥) **الفعالية التعليمية** التي تولد شعوراً بإنتاب المتعلم بأنه أكثر تأثيراً وتأثراً ويزيد من التفاعل النشط Interactivity عنده، ومن الحيوية التي تمكنه من الاتصال الجيد مع من يرغب، وبالشكل الذي يساعده في إعادة تشكيل وتعديل المفاهيم والتصورات.

٢-دور المعلم في عصر الانترنت: (الحصري، ٢٠٠٢، ٧٥-٩٠)

لقد تغير دور المعلم في عصر الإنترنت، عصر الانفجار المعرفي وثورة المعلومات والتطور التكنولوجي، فأصبح دوره ينصب على تخطيط العملية التعليمية انطلاقاً من أن المعلومات تتدفق في كل لحظة ما لم يجعل من الصعب قراءتها أو استيعابها، وهذا التدفق السريع يستدعي من المعلم أن يخطط ويصمم البرامج التي تسمح باستدعائها وقت الحاجة إليها ضمن جدول زمني محدد. ومن هنا أصبح المعلم في عصر الإنترنت مخططاً ومصمماً وموجهاً ومرشداً ومقوماً للعملية التعليمية أكثر من كونه شارحاً للمعلومات التي يشتمل عليها الكتاب المدرسي.

ولذلك تبدل دور المعلم بحيث أصبح يركز على إكساب الطلاب مهارات التعامل مع أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وكيفية استخدامها في التعليم والتعلم، وكذلك مهارات البحث والتعلم الذاتي. وعندما يكتسب الطالب هذه المهارات فإنه يستطيع الوصول إلى مصادر التعلم، ومن ثم استخراج المعلومات المطلوبة في أقل جهد وأسرع وقت، والأهم من ذلك فقد تطور دور المعلم في العملية التعليمية بحيث يجعل الطالب مبتكراً ومبدعاً أكثر من كونه متلقياً أو حتى متفاعلاً، وهنا لا يقتصر دور المعلم في عصر الانترنت على

عرض المعلومات، ولكن يتعداها إلى إشراك الطالب في هذه المعلومات وتهيئة المناخ المناسب له لكي يفكر ويبتكر وينتج أفكاراً جديدة.

هذا الدور الجديد للمعلم يتطلب منه التعرف على البيئة التعليمية وتحليلها والتعرف على خصائصها، وكذلك التعرف على خصائص الطلاب الذين يتعامل معهم وتحديد قدراتهم العقلية وميولهم واتجاهاتهم ومهاراتهم وبيئاتهم التربوية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، كما ينبغي على المعلم أن يعرف نوعية المعلومات والحقائق العلمية التي يجب على الطلاب الإلمام بها، وما هي الأنشطة المدرسية التي يرغب الطلاب في ممارستها داخل وخارج المدرسة، وما هي مصادر التعلم التي تساند المناهج الدراسية وتعمل على إثرائها.

ويتجلى دور المعلم في عصر الإنترنت في مدى قدرته على إعداد طالب مؤهل ومزود بمهارات البحث والتعلم الذاتي، وقادر على استخدام الحاسوب وشبكة المعلومات العالمية، من أجل الوقوف أمام متطلبات العصر وتحديات المستقبل، وهذا يتطلب من المعلم ما يأتي:

٢-١- تحري الدقة في البحث عن المعلومات المرتبطة بالمناهج الدراسية أو تلك التي ترتبط بالقراءات الحرة من خلال الإنترنت، حيث أشارت نتائج البحوث إلى أن الباحثين عندما يحصلون على المعلومات من الإنترنت يعتقدون بصوابها وصحتها وهذا خطأ في أساليب البحث العلمي، ذلك أن هناك مواقع غير معروفة أو على الأقل مشبوهة، ولهذا فمن الأجدر بالطلاب والمعلمين الباحثين والمستخدمين للشبكة أن يتحروا الدقة في صحة المعلومات التي تم الحصول عليها من الإنترنت.

٢-٢- تطوير مهارات جديدة للتدريس:

إن اتساع رقعة المشاركة في التربية المفتوحة، بين الطلاب معاً من جهة ومع المدرس من جهة أخرى، أمر يتطلب مهارات جديدة ينبغي تطويرها والعناية بها لدى كل من المدرس والطلاب، ومن هذه المهارات ما يأتي:

- مهارات بناء قواعد معرفية (المحتوى).
- مهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات، والتفكير الابتكاري.
- مهارات التعلم المستقل.
- مهارات إدارة الوقت والتواصل والمشاركة.
- مهارات العرض، ومهارات التعلم والتعليم التعاوني لكل من الطلاب والمدرسين.
- مهارات لعب دور مساعد المدرسين، وقائد مجموعة المناقشة من قبل الطلاب.
- مهارات التعليم المفرد.
- مهارات تحديد إجراءات التدريس بالإنترنت.

٣- **إعداد المعلم لعصر تقنيات المعلومات والاتصالات:** (اللندري، ٢٠٠١، ٥٣-٩٢)

يتصور التربويون أن مدارس المستقبل سوف تخلو من الحشو الذي يجعلها تعتمد على الكم، وستكون هذه المدارس في حال تطور دائم، ويتوقع أن تسهم تكنولوجيا المعلومات في تسهيل عملية تصميم المناهج التعليمية، وتجريبها، وقياسها وتقويمها، ثم تطويرها، وسوف تساعد المعلمين على اكتشاف ألوان متنوعة من أساليب التعليم، وستساعد المتعلمين على الحصول على المواد التعليمية المناسبة لقدراتهم ومواهبهم المتنوعة وهكذا فإن تطور مدارس المستقبل يستوجب تطوير إعداد المعلمين كما يلي:

٣-١- إعداد جيل من المعلمين على درجة عالية من الجودة:

ولأجل إعداد جيل من المتعلمين قادر على التكيف مع التغيير وعلى التعليم المستمر، ومتقن لأساليب التفكير العلمي والإبداعي، ينبغي إعداد جيل مختلف من المعلمين على درجة عالية من الجودة النوعية، يتمتع بالموهبة والكفاءة، والإعداد المهني المتميز ويهب حياته لهذا التعليم، وذلك من خلال تنفيذ المتطلبات الآتية:

أ- الإعداد المتعمق والتدريب المتواصل والنمو المهني للمعلمين بما يساعدهم على اكتساب نماذج التعليم والتعلم الجديدة لمساعدة المتعلمين على مواجهة تحديات العصر.

ب-ينبغي لمعلمي مدرسة المستقبل أن يكونوا من حملة المؤهلات العليا التي حدها الأدنى الإجازة الجامعية، وذلك للارتفاع بمستواهم الأكاديمي المهني.

ج- توفير مراكز تدريب خاصة لمعلمي المستقبل تقدم خدمات التدريب في أثناء الخدمة، ولا تقتصر أساليبها على المحاضرة، بل تتعداها إلى استخدام أساليب أخرى مثل: ورش العمل، القراءاة المهنية، التعلم عن بعد Distance Learning، التعليم الافتراضي Virtual بالحاسوب، التعلم الذاتي، دراسة الحالة، والبحث الإجرائي.

٣-٢- تطوير مناهج الإعداد:

تختلف مناهج إعداد المعلمين قبل الخدمة بين الدول من حيث أهدافها ومحتواها وطرائقها وأساليبها ووسائل التقويم فيها، وكذلك حسب مادة مساق التخصص الذي سوف يدرسه المعلم والمرحلة التعليمية التي سيعمل فيها.

وعموماً، هناك اتجاه لتركيز المناهج على الجوانب الأكاديمية والنظرية والبحثية حتى لمعلمة مرحلة ما قبل المدرسة، كما أن هناك تأكيداً متزايداً في

مختلف المراحل على النظريات التربوية وعلى التربية العملية واكتساب المهارات الصفية، وقد توسعت المناهج في محاولة لتحسين الكفاءات المهنية للمعلم خارج المدرسة، فمثلاً أصبح على معلم اللغات الأجنبية أن يقضي مدة في الخارج ويعيش مناخ اللغة الأجنبية لاكتساب المهارات اللغوية المطلوبة.

ويؤكد تطوير مناهج الإعداد دراسة مواد جديدة مثل: التعليم الإلكتروني وتوظيف الحاسوب في التعليم، تقنيات المعلومات والاتصال، التربية البيئية، التربية السكانية، التربية الصحية، مناهج البحث وغيرها.

وفي هذا المجال يمكن اقتراح ما يأتي:

أ- المرونة وتعدد الخيارات في مناهج الإعداد:

إن مناهج إعداد المعلمين الأكثر كفاءة هي التي تتصف بالمرونة من حيث متطلبات القبول، والمتطلبات الدراسية، ومتطلبات التخرج، كما تتصف بتنوع الخيارات المتاحة للطلبة المعلمين، فيما يتعلق باختيار المساقات الدراسية والتدريبية المتنوعة.

ب- توجيه مناهج الإعداد نحو الكفايات التعليمية:

وذلك من خلال إكساب الطلبة/ المعلمين مجموعة من المهارات التعليمية المطلوبة للمعلم، ليتمكن من الاضطلاع بدوره التعليمي بفاعلية.

ج- أن تحقق مناهج إعداد المعلمين التطابق أو التوافق بين الأفكار النظرية والممارسات العملية:

لأن معيار الفاعلية والنجاح لمناهج إعداد المعلمين يحدده مدى قدرة هذه المناهج على ترجمة الأفكار النظرية إلى ممارسات أدائية يمكن ملاحظتها وقياسها وتقويمها.

٣-٣- توظيف الحوسبة والاتصالات في إعداد المعلم:

ولأن الحاسوب يتطور بسرعة كبيرة وكذا وظائفه في التعليم، أو ما يسمى بالحاسوب التربوي، فإن وظائف المعلم هي الأخرى تتطور، ومن ثم فإن برنامج تكوين المعلم ينبغي أن يواكب هذا التطور، فكيف يعد معلم الغد لاستيعاب هذا التطور ومواكبته؟.

أ- توظيف التقنية الإلكترونية في إعداد المعلم:

أصبح من الضروري أن يكون كل معلم قادراً على استخدام التقنيات الإلكترونية في غرفة الصف الدراسي، وأن يتم إعداده لذلك قبل الخدمة، خاصة وأن دراسات تقويمية عديدة، بينت أن المعلم يقوم بدور أساسي في نجاح إدخال التقنيات الإلكترونية إلى التعليم، وأن نوعية استخدام المتعلمين لهذه التكنولوجيا تتوقف على قناعات المعلم ومهاراته وكيفية تنظيمه للبيئة التعليمية، وقد وضع هذا الواقع تحديات تربوية جديدة في وجه مؤسسات تكوين المعلمين، وهكذا بدأ استخدام الحاسوب والبرمجيات المرافقة وشبكات الاتصال (الإنترنت) وتقنيات المعلومات في إعداد المعلمين قبل الخدمة.

ب- إدخال نظام التعليم عن بعد في إعداد المعلم:

ويتم نظام التعليم عن بعد عبر القمر الاصطناعي بالتلفزيون الفضائي، وهو مطبق على نحو واسع في الصين، حيث يستخدم في إعداد المعلمين وتدريبهم، وفي نظام الجامعات المفتوحة التي يمكن أن تسهم في إعداد المعلمين وهي مطبقة في عدد لا بأس به من دول العالم وخاصة في بريطانيا وأوروبا وأستراليا، وغيرها من البلدان سريعة النمو، ونظام التعليم عبر الإنترنت وذلك من خلال الجامعات الافتراضية التي أصبحت منتشرة في كثير من بقاع العالم، ويتوقع أن تزداد برامج تكوين المعلمين

أو إعادة تأهيلهم وفق تقنية التعليم الافتراضي نظراً لفاعليته العالية، وتضاؤل كلفته عندما يكون عدد المتعلمين أو المتدربين كبيراً.

ولتنفيذ المناهج الدرسية على شبكة الإنترنت ينبغي تحقيق ما يلي:

- تأهيل المعلمين قبل الخدمة بالمهارات اللازمة لاستخدام الحاسوب والإنترنت.
- توفير المتخصصين على مستوى الجامعات في مجال الحوسبة والإنترنت.
- توفير البرامج التربوية الحاسوبية باللغة العربية لكي يمكن الاستفادة منها في هذا المجال.
- بناء قواعد بيانات باللغة العربية لكي يتسنى للبادئين الاستفادة من شبكة الإنترنت.
- توفير قاعات حواسيب خاصة بالطلبة مفتوحة طوال اليوم الدراسي.

Damascus University

خامساً – الأنشطة والتدريبات العملية

التدريب الأول:

١- زيارة مقر الجامعة الافتراضية السورية، أو الدخول إليها عبر الإنترنت، ومركز التعليم المفتوح في الجامعة، وإعداد تقرير عن هذه الزيارة.

٢- إعداد دراسة عن التعليم الافتراضي والتعليم المفتوح ودورهما في تحقيق النمو المهني للمعلم.

التدريب الثاني:

فيما يلي موضوعان للقراءة الذاتية:

الأول بعنوان: تدريب المعلمين بالمراسلة.

الثاني بعنوان: بعض التجارب العالمية في تدريب المعلمين عن بعد.

المطلوب: إجراء دراسة مقارنة عن مضمون هذين النصين وبيان علاقة كل منهما بالتعليم عن بعد وبالجامعة الافتراضية، ومدى تحقيق ما ورد في هذين النصين لأهداف النمو المهني والترقي الوظيفي للمعلمين، وعرض هذه الدراسة في جلسة التدريب العملي.

(قـراءة ذاتيـة) (١)

تدريب المعلمين بالمراسلة

يعدُّ تدريب المعلمين بالمراسلة تعلماً عن بعد تنضوي فيه أساليب تدريبية مختلفة، ذلك أن أساسه الدراسة بالمراسلة، حيث تتباعد المسافة بين المدرب والمتدرب، وتبقى وسيلة الاتصال بينهما هي الرسالة التدريبية.

ويتطلب الاشتراك بهذا البرنامج مرونةً ومراعاةَ الفروق الفردية ليستطيع المتدرب البدء في الوقت الذي يرغب فيه، ومن المكان الذي يستقر فيه،

وبالمعدل الذي يناسب قدراته واستعداداته. وعن طريق التدريب بالمراسلة يمكن استيعاب التخصصات النادرة التي لا يتسنّى إنشاء برامج نظامية لها، لقلة عدد المنتسبين إليها أو تباعد أماكنهم.

أما **طرائق التدريب بالمراسلة** فهي:

١ – التدريب بالمراسلة تحت الإشراف:

يتميز هذا الأسلوب بوجود موجه أو مدرب يمثل حلقة الصلة بين المتدرب وبين هيئة التدريب، ولا يشترط أن يكون هذا الموجه أو المدرب مؤهلاً لتدريس موضوعات البرنامج جميعها، وإنما لديه القدرة الإشرافية والتوجيهية للسير في الدراسة. وتحقق هذه الطريقة نجاحاً ملحوظاً في كثير من الأماكن وخاصة تلك المناطق النائية.

٢ – التدريب بالمراسلة في أماكن العمل:

وفي هذه الحال يرتبط البرنامج بالعمل الذي يشغله المتدرب، ويستخدم موقع العمل بكل إمكاناته كوسط تدريبي، وترتبط التمرينات المطلوبة بسير العمل العادي مع غرس الاتجاهات لتطويره.

٣ – التدريب بالمراسلة باستخدام الإذاعة والتلفزيون وشبكة الإنترنت:

والتي تترافق مع الدراسة المنزلية الموجهة، وتعدُّ الجامعات المفتوحة والافتراضيةمثالاً حياً على هذه الطريقة في التدريب، فهي تصمم الدروس وتنتجها بأشكال مختلفة تندرج تحت طريقة التدريب بالمراسلة، وتركز بشكل خاص على البرامج الإذاعية والبرامج التلفازية والتعليم الافتراضي.

٤ – التدريب بالمراسلة باستخدام التعيينات المنزلية:

تعتمد الدراسة بالمراسلة – فضلاً عن الكتب الدراسية والمراجع والمعينات الأخرى – على الدروس والموضوعات المعدّة بطريقة خاصة

والمذيلة بأسئلة وتمرينات للاختبار، وعن طريق هذه الدروس يستطيع الدارس متابعة الدراسة في الخط المرسوم لتحقيق الأهداف المرجوة منهـا، ولـصياغة هذه الدروس أساسيات لا بدّ من وضعها في الاعتبار، وهي:

- تجزأ المادة الدراسية إلى أجزاء أو وحدات صغيرة متتابعة ويتم شـرح كل جزء أو وحدة بعناية.
- تصاغ الإجابات عن التساؤلات ضمن كتابة النص الدراسي.
- تراعي الفروق الفردية بين الدارسين فـي مـستوى الكتابـة ونـوع التساؤلات المتوقعة عند قراءة النص أو النصوص.
- يعزز التعلم عن طريق التكرار ووضع التمرينات وإرشـاد الدارسـين إلى حلها كل بحسب سرعته.
- يفضل إثراء المادة الدراسية بالأشكال والرسوم التوضـيحية والـصور والخرائط والجداول والوسائل المساعدة على توضيح الأفكار التي قـد يتطلبها فهـم الموضـوع.
- يمكن تزويد المادة الدراسية بأدوات التقويم الذاتي المدعَّمة بالأشـرطة السمعية – البصرية والشرائح أو الشفافيات وأقراص الحاسوب.
- يفضل أن يزود الدارس عند بـدء التـدريب بـدليل مفـصّل يـشمل الإرشادات اللازمة لتفهم الموضوعات وخط سيرها ومتابعة الـدروس بحسب طبيعة تلك الموضوعات وطريقة عرضها.

(قـراءة ذاتيـة) (٢)

بعض التجارب العالمية في تدريب المعلمين عن بعد

لقد فتح استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المجال لوسائل أخرى، مكّنت المعلمين في أثناء الخدمة من التواصل والتفاعل إلى أوسع مـدى عـن

طريق شبكات الحواسيب وشبكات المعلومات. وقد استغل عدد من جامعات الدول المتقدمة ثورة المعلومات والاتصالات الجديدة، وبدأت بتقديم برامج عبر شبكات المعلومات. فالجامعة الفضائية الدولية **The International Space University**، على سبيل المثال، لها حوالي ٣٠ جامعة تفاعلية إلكترونية فرعية حول العالم، يعمل الطلبة والمعلمون فيها على شكل فرق عمل، ويجرون دراسات تفاعلية متعددة الاختصاصات. (حمود، ١٩٩٨، ٦٧-٧٢)

في ألمانيا، يمكن متابعة التدريب من خلال مقررات التعليم عن بعد التي ينظمها المعهد الألماني للتعلم عن بعد، كما تتوفر المواد التدريبية عن طريق المراسلة والتلفزيون والإذاعة كي يتمكن المعلم من متابعتها، هذا بالإضافة إلى حلقات دراسية وفرق عمل ولقاءات وزيارات ميدانية ومؤتمرات.

وفي النرويج، بدأ تقديم برنامج لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة بواسطة التعلم عن بعد، ابتداءً من خريف عام ١٩٩٤، وهي دراسة تجمع بين وسائل الاتصال والمراسلة والمواد المكتوبة. وتأمل النرويج أن يلعب التعلم عن بعد والتربية اللامركزية دوراً أكبر في تلبية احتياجات البلاد المستقبلية وفي تقديم فرص متكافئة من التدريب، كما تسعى لتطوير استخدام شبكات الاتصال الحديثة في التعلم عن بعد، كوسيلة لتقوية عمليات التدريب في أثناء الخدمة والتجديد التربوي والنمو المهني.

وتستخدم الصين لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة البرامج المسائية في التدريب المباشر، والمراسلة عن بعد. وفي عام ١٩٧٩، أسست الجامعة الإذاعية والتلفزيونية، وابتداءً من شهر تشرين الأول ١٩٨٦، قررت اللجنة الوطنية الصينية للتربية فتح قناة تلفزيونية تعليمية لبث البرامج التدريبية لمعلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية عبر التلفزيون التعليمي مستفيدةً من الأقمار الصناعية لرفع كفاءاتهم التعليمية، ولتدريب المديرين والموجهين ورفع

كفاءاتهم المهنية. وقد كان تلفزيون المعلمين التعليمي أو كلية المعلمين التلفزيونية في أوائل التسعينات يساعد ٢٠٠,٠٠٠ معلماً سنوياً على رفع مؤهلاتهم، وبينت الدراسات أن المتخرجين حققوا تقدماً كبيراً في المعارف المهنية والكفاءة التعليمية. ومن جهة أخرى، تابع حوالي مليون من مديري المدارس برامج تدريبية في أثناء الخدمة.

وفي المغرب أسهمت اليونسكو وكذلك الاتحاد الدولي للاتصالات في مشروع تعليمي تفاعلي تجريبي، يقضي بإنشاء ورشة عمل لشبكة معلومات متعددة الوسائل كجزء من برنامج: ((التعليم للجميع))، تربط المدن والأرياف بشبكة الإنترنت، وتقدم للدارسين تعليماً تفاعلياً عبر إرسال تلفزيوني رقمي ينقل الفيديو والمادة الصوتية، ويجمع بين تسهيلات الحاسوب وتقنية المؤتمرات الاتصالية والبريد الإلكتروني. وقد أنشأ المغرب نحو /١٥/ مركزاً للتعلم عن بعد بواسطة التلفزيون الرقمي التفاعلي مخصصة لتدريب المعلمين ومديري المدارس والمفتشين التربويين، وتتولى وزارة الاتصالات المغربية تخصيص قناة خاصة للاتصالات الفضائية عبر قمر عربسات، تقوم بنقل الإرسال التلفزيوني الرقمي من وإلى مراكز التدريب عن بعد.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية ومعظم الدول الأوروبية توفر شبكة خدمات منظمة خصيصاً للمعلمين، مدعومةً عادةً من وزارات التربية مع تنوع كبير في الشبكات. كما تبين أن هذه التكنولوجيا تستخدم أحياناً من وقت لآخر لتدعيم المقررات التي تقدم وجهاً لوجه، كما يمكن أن تكون الوسيلة الأساسية التي يستخدمها المعلمون للتدريب، مما يوفر الوقت، ويخفف من صعوبات السفر وتكاليفه للانتقال من أماكن السكن والعمل إلى أماكن التدريب. وقد بدأ المعلمون يستخدمون شبكة الإنترنت أكثر فأكثر للحصول على معلومات تتناسب مع احتياجاتهم، وأصبح استخدام الإنترنت أكثر شعبيةً بين المعلمين.

وقد بينت بعض الدراسات أنهم يقدرون جداً المساعدة المهنية التي يحصلون عليها من خلال شبكة الحواسيب، حيث يطلعون على أبحاث تربوية ووسائل تعليمية، ويدخلون إلى المكتبات وغيرها من قواعد المعلومات.

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الثامن

تقويم برامج تكوين المعلمين

أولاً – تقويم أهداف إعداد المعلمين قبل الخدمة:

١– تحديد معايير التقويم.

٢– تفسير النتائج واتخاذ القرارات.

ثانياً – تقويم محتوى المناهج في إعداد المعلمين قبل الخدمة:

١– بالنسبة لاختيار خبرات المناهج.

٢– بالنسبة لتنظيم خبرات المناهج.

٣– بالنسبة لتنفيذ خبرات المناهج.

ثالثاً – تقويم التدريب في أثناء الخدمة ومراحله:

١– التقويم في مرحلة تصميم برنامج التدريب.

٢– التقويم في أثناء تنفيذ برنامج التدريب.

٣– التقويم بعد تنفيذ التدريب.

٤– المتابعة الميدانية للمتدربين.

رابعاً – الأنشطة والتدريبات العملية.

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

التمهيد:

إن تقويم التدريب هو قياس مدى التأثير الذي تركه التدريب على المتدربين، وكمية التحصيل التي حصّلها المتدربون، أو الحصيلة التي خرجوا بها من العملية التدريبية، والعادات الجديدة، والمعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبوها، ونوعية التغير في سلوكهم.

إنّ جوهر عملية تقويم المتدربين يقوم على جمع المعلومات وتحليلها وتقديمها لمتخذي القرارات في الهيئات التربوية، كي يقدروا ويحدّدوا قيمة البدائل المتاحة أمامهم فيما يتعلق بجوانب البرامج التدريبية تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، وبعناصرها المتمثلة في المشاركين والمدربين والمحاضرين والمشرفين والإداريين والفنيين والموارد المادية والأهداف والأساليب والطرائق والمخرجات التي تمخضت عنها. وهكذا فإن مفهوم تقويم التدريب مفهوم شامل، وليس مفهوماً جزئياً.

ويرتبط التقويم بالتخطيط للتدريب ارتباطاً وثيقاً، فإذا كان التدريب جهداً منظماً مخططاً له لتزويد القوى الإنسانية بمعارف ومهارات واتجاهات إيجابية، فإن التقويم نوع من الضبط لذلك الجهد. والواقع أنه لا يمكن فصل التقويم عن التخطيط للتدريب، بل ولا يمكن فهم قيام عملية تقويم فعالة إذا لم يكن هنالك تخطيط، لأن التقويم جمع معلومات عن مدى انحراف أو عدم انحراف برنامج التدريب عن الأهداف المحددة التي وضعت له. (درّة، ١٩٨١، ٧-١٠)

ويعدُّ التقويم عمليةً مستمرةً تبدأ قبل بدء البرنامج التدريبي وتجري في أثناء تنفيذه وتستمر بعد انتهائه، آخذين في الاعتبار خضوع مدخلات النظام التدريبي وعملياته ومخرجاته لعملية التقويم تلك. ومن هنا يجب أن لا يكون التقويم عملاً متقطعاً وغير منظم، بل عملاً مستمراً منتظماً، يشكل جزءاً لا يتجزأ من بنية نظام التدريب.

أولاً- تقويم أهداف إعداد المعلمين قبل الخدمة

تعدُّ عملية تقويم الأهداف الخطوة الرئيسة التي تستند إليها عملية التقويم للعناصر والمراحل اللاحقة، ولذلك لا بُدَّ للمقوِّم التربوي أن يقوم بالإجابة عن الأسئلة التالية للتعرف على واقع أهداف إعداد المعلمين، ثم يقوم بعد ذلك بالإجراءات والخطوات لتحديد معايير التقويم وتفسير النتائج: (بشارة، ١٩٨٦، ١٥٣-١٥٧)

أ- هل توجد لإعداد المعلم أهداف مكتوبة ومعروضة ضمن الوثائق الرسمية ؟

ب- إذا كانت الأهداف الخاصة بالإعداد مكتوبة، فهل هي مصوغة بشكل عبارات عامة تصلح لأن توضع لأي نظام تربوي آخر، أو أنها تعبِّرُ بالفعل عن أهداف محدَّدة لنظام إعداد المعلمين المقصود ؟

ج- هل صيغت الأهداف بشكل يسهل قياسها ؟

د- هل تشمل الأهداف كل الجوانب التي يطمح نظام الإعداد إلى تحقيقها ؟

هـ- هل ترتبط جميع الأهداف بطبيعة نظام الإعداد ومجالاته ؟

١-تحديد معايير التقويم:

لكي يستطيع المقوِّم التربوي البدء بعمله التقويمي للأهداف وتطويرها لا بُدَّ أن تكون لديه معايير للأهداف النموذجية لنظام إعداد المعلمين كي يقارن بها الواقع ويطوره أو يغيره ومن ثم تسهل عملية تنفيذ النظام وتحقيقه للأهداف.

ومن المعايير المهمة التي يمكن الإشارة إليها في هذا الصدد ما يأتي:

١-١- أن تكون الأهداف مكتوبة:

ويتمثل ذلك في إعداد وثيقة متكاملة مكتوبة عن واقع الأهداف المخططة، أو استنساخ تلك الأهداف في ضوء المناقشات والحوار الذي يجري مع العاملين في نظام الإعداد، أو نتيجة الاطلاع على وثائقه المختلفة.

١-٢- أن تعبّر الأهداف عن الاحتياجات الأساسية:

يعد تقويم مدى تعبير الأهداف الموضوعة للنظام عن الاحتياجات الأساسية أو الأهداف التربوية العامة من الأمور الصعبة التي يواجهها المقوّم التربوي. فهو بعد أن تعرّف على قائمة الأهداف المكتوبة، ينتقل إلى معيار آخر يقوّم في ضوئه هذه الأهداف، فيتساءل هل هذه القائمة من الأهداف تمثل الاحتياجات الحقيقية للتربية ؟ وبمعنى آخر؛ هل هناك ضرورة لتحقيق هذه الأهداف ؟ وهل يؤدي تحقيقها إلى الوفاء باحتياجات أساسية لا بُدَّ من تلبيتها في العملية التربوية ؟

ولكي يجيب المقوّم التربوي عن مثل هذه التساؤلات لا بُدَّ له من جمع الأهداف المكتوبة، ثم ملاحظة مدى تعبير هذه الأهداف عن الاحتياجات الأساسية. ولكي يرى المقوّم مدى أهمية الأهداف ومدى تعبيرها عن الاحتياجات الأساسية، عليه أن يعرضها مباشرةً على عينات من المتعلمين والمعلمين والإداريين وأولياء الأمور وغيرهم ممن له علاقة بالعملية التربوية. ثم تصنيف الأهداف بحسب أولويتها في ضوء استجابات أفراد العينة التي قد تكون مكتوبةً نتيجة استبانة الآراء والمقابلات الفردية. ويمكن للمقوّم التربوي أن يعد الهدف الذي تختاره نسبة معينة من العينة معبراً عن الاحتياجات التربوية ويستحق التنفيذ.

١-٣- الصياغة الإجرائية للأهداف وقابليتها للقياس:

تقع على المقوّم التربوي هنا مسؤولية تقويم الأهداف من حيث أسلوب صياغتها ومدى قابليتها للقياس بأساليب القياس المعروفة. ولذلك عليه أن يقوم بدراسة كل هدف من أهداف نظام إعداد المعلمين، ويحدد الأهداف التي يمكن بوساطتها قياس ذلك الهدف أو مجموعة من الأهداف.

١ – ٤ – شمولية الأهداف:

وهو يؤكد على ضرورة مقارنة أهداف النظام المكتوبة بالأهداف المتوقعة من جهة وبجوانب نظام الإعداد من جهة أخرى. ففي كثير من الأحيان تؤكد الأهداف على بعض الجوانب وتترك جوانب مهمة أخرى، وعلى المقوّم التربوي أن يلاحظ بالدراسة والتحليل والمقارنة، أيّ جوانب خاصة بالنظام لم تتم تغطيتها بالأهداف الموضوعة، وأيها تم التأكيد عليه أكثر مما ينبغي ؟ وهذا يتطلب من المقوّم أن يكون على إلمام جيد بالتصنيفات المعروفة للأهداف التربوية، كتصنيف بلوم للأهداف – مثلاً.

١ – ٥ – قابلية الأهداف للتحقيق:

هنا يتساءل المقوّم التربوي عن مدى استطاعة نظام الإعداد تحقيق هذه الأهداف، إذ قد تكون الأهداف ممثلةً للاحتياجات وقابلة للقياس ولكنها غير قابلة للتحقيق من قبل هذا النظام لأسباب مختلفة قد تتعلق بطبيعة النظام من حيث مدته وإمكاناته المادية والإنسانية، أو تتعلق بطبيعة الأهداف نفسها لأنها طموحة أو تتطلب تنفيذ نظم أخرى تسبق تنفيذ النظام المقترح. ولا بُدَّ من الإشارة هنا إلى أن مخططي النظام المسؤولين عنه، هم خير من يساعد المقوّم التربوي على أداء هذه المهمة.

٢ – تفسير النتائج واتخاذ القرارات:

إنّ تنفيذ المقوّم التربوي لعملية المقارنة بين واقع أهداف إعداد المعلمين وبين المعايير الموضوعة ستؤدي إلى الحصول على ما يمكن أن نسميه مخرجات جديدة للأهداف. وهذه الأهداف الجديدة تتميز بقدرتها على رسم الطريق أمام كلٍّ من مخطط النظام ومطوّره كي يسير على هذا الطريق في تنفيذ العمليات اللاحقة. وأهم ما يميز الأهداف الجديدة هو كونها أصبحت إلى درجةٍ معينةٍ مستوفيةً للشروط الواردة في المعايير المذكورة آنفاً.

٢-١- اتخاذ القرارات الخاصة بالأهداف الجديدة:

ليس بإمكان المقوِّم التربوي أن يتخذ القرار بشأن الأهداف الإجرائية بصيغتها الجديدة. ومن هنا فهو يقوم بعرض الأهداف الجديدة على مخططي النظام والمسؤولين عنه موضحاً لهم كل مميزات هذه الأهداف وكل الطرائق والأساليب التي اتبعت للتوصل إليها. ويفضل أن يقدم ذلك في تقرير مفصل ترفق فيه هذه الأهداف الجديدة التي ربما يكون لبعضها أكثر من دليل واحد، وبذلك يكون المقوِّم قد أسهم فعلاً في تطوير أولي للأهداف التي هي أهم مرحلة من مراحل نظام إعداد المعلمين.

٢-٢- تطوير الأهداف:

ويتمثل ذلك في مبادرة المسؤولين عن نظام إعداد المعلمين إلى حذف الأهداف المرفوضة وتثبيت الأهداف المطورة الجديدة التي سوف تصبح الأساس للمراحل اللاحقة.

ثانياً - تقويم محتوى المناهج في إعداد المعلمين قبل الخدمة

يمكن تحديد مهمة تقويم محتوى المناهج في إعداد المعلمين من خلال التعرف على واقع الخطة الدرسية وما تحتويه من مقررات دراسية بما في ذلك مفردات المناهج لهذه المقررات وعدد الساعات الأسبوعية والفصلية والسنوية المخصصة لكل مقرر دراسي، وبعد ذلك يتم تطبيق معايير معدة سلفاً من خلال عرض محتوى المناهج على هذه المعايير والتحقق من مدى تحقيق هذا المحتوى لتلك المعايير.

وفيما يلي بعض المعايير المقترحة لتقويم محتوى مناهج إعداد المعلمين: (شوق ومحمود، ٢٠٠١، ١٨٤-١٨٧)

١-بالنسبة لاختيار خبرات المنهاج:

١-١- أن يُراعي محتوى المنهاج في اختيار خبراته ما يلي:

- احتياجات الطلبة المعلمين.
- احتياجات المجتمع الذي ينتمي إليه هؤلاء الطلبة.
- خبرات الطلبة المعلمين السابقة.
- الفروق الفردية بين الطلبة المعلمين.
- واقع الإمكانات المتوفرة لتنفيذ المحتوى.
- العمل على تطوير هذا الواقع.
- تغطية جميع مستويات التحصيل.
- الاستفادة من الاتجاهات الحديثة المناسبة.
- قابلية المحتوى للتطوير المستمر.

١-٢- أن يتوفر في اختيار خبرات المحتوى التوازن النسبي بين كل مما يلي:

- الدراسة والبحث.
- الخبرات النظرية والخبرات العملية.
- الاتساع والعمق.
- المفاهيم والمهارات.
- مختلف جوانب الإعداد.
- الأنشطة الصفية واللاصفية.
- الأنشطة الحرة والأنشطة الموجهة.
- المهارات الفردية والمهارات الجمعية.
- دور عضو هيئة التدريس ودور الطالب المعلم.

٢- بالنسبة لتنظيم خبرات المنهاج:

٢-١- أن يتوفر في تنظيم محتوى المنهاج ما يلي:

- أسلوب النظم.
- مرونة تسمح بالتعديلات الضرورية.
- مجموعة من الخبرات الأساسية تشكل الأساس المشترك في المنهاج.
- فرص للاختيار تسمح بتنوع الخبرات.
- التكافؤ النسبي بين خبرات المنهاج.
- تكامل خبرات كل جانب من جوانب المنهاج.
- تسلسل خبرات كل جانب من جوانب المنهاج.
- تناسب كل جانب من جوانب المنهاج مع الوقت المخصص له في الخطة الدرسية.
- المحافظة على استمرار خبرات كل جانب من جوانب المنهاج.

٢-٢- أن يحتوي تنظيم محتوى المنهاج على ما يلي:

- فرص للعمل الفردي من قبل الطلبة المعلمين.
- فرص للعمل الجمعي من قبل الطلبة المعلمين.
- تكامل جهود أعضاء هيئة التدريس بمؤسسة إعداد المعلم.
- مشاركة الطلبة المعلمين في كل مما يلي:
  - تخطيط الموقف التعليمي.
  - تنفيذ الموقف التعليمي.
  - تقويم الموقف التعليمي.

٣- بالنسبة لتنفيذ خبرات المنهاج:

٣-١- أن يحقق تنفيذ محتوى المنهاج ما يلي:

- الاستفادة من إمكانات البيئة المحلية لمؤسسة الإعداد.

- التكامل بين مؤسسة الإعداد ومؤسسات المجتمع الأخرى.
- التعاون بين مؤسسة الإعداد وقيادات المجتمع المحلي.

٣-٢- أن يعمل على اكتساب الطلبة المعلمين ما يلي:

- الثقة في النفس.
- التعاون مع الغير.
- المحافظة على الملكية العامة.
- المحافظة على الوقت.
- الالتزام الأخلاقي.
- الاهتمام بالتجارب العملية كمحك للاختبار.
- احترام الرأي الآخر.
- التقويم الذاتي.

٣-٣- أن يعمل على استفادة الطلبة المعلمين من:

- التقدم العلمي.
- التقدم التقني.

٣-٤- أن يعمل على تقدير الطلبة المعلمين لكل من:

- مهنة التعليم.
- دور المكتبة في الإثراء العلمي والثقافي.
- العمل اليدوي والحرفي.
- خدمة المجتمع.

٣-٥- أن يعمل على مساعدة الطلبة المعلمين لاكتساب ما يلي:

- المهارات اللازمة لحل المشكلات.
- مهارات التعلم الذاتي المستمر.
- مهارات التفكير الإبداعي.

- مهارات البحث العلمي.
- مهارة التعبير عن النفس.
- مهارة الدقة والإتقان في العمل.
- مهارة القيادة.
- مهارة اتخاذ القرار.
- مهارة التنظيم.
- مهارة التعبير السليم.
- مهارة البحث عن مصادر المعرفة.
- مهارة اختيار المطلوب منها.
- مهارة الاطلاع السريع عليها.
- مهارة التلخيص الوافي لها.
- مهارة التسجيل السريع منها.
- مهارة التوثيق من المصادر المناسبة.
- مهارة توجيه المتعلمين وإرشادهم.

٣-٦- أن يخضع المحتوى للتجريب قبل التطبيق النهائي.

٣-٧- أن يُستفاد من التغذية الراجعة ومن تقويم مخرجات كل جانب في تحسين هذا الجانب.

٣-٨- أن يُستفاد من التغذية الراجعة ومن تقويم مخرجات كل جانب في تحسين المنهاج.

ثالثاً- تقويم التدريب في أثناء الخدمة ومراحله

من المفيد الاطلاع على طرائق تقويم البرامج التدريبية، لتكوين فكرة عامة عن أسس تقويم البرامج التدريبية ومراحل هذا التقويم وأدواته وأساليبه، فهناك قواعد وأسس وأساليب وأدوات متعددة تستند عليها عمليات التقويم،

وحتى يحقق التقويم الهدف الحقيقي الذي استخدم من أجله، لا بدَّ من مراعاة هذه القواعد والأسس بالقدر اللازم وبالطريقة الملائمة عند إجراء التقويم. ذلك لأن التقويم العلمي والموضوعي يستند إلى مجموعة من الاختبارات الموضوعية والمعايير والمقاييس والأدوات الأخرى التي تعكس قدراً معيناً من الصدق والثبات والموضوعية، أما مراحل تقويم التدريب فهي:

١ – التقويم في مرحلة تصميم برنامج التدريب:

إنَّ عملية تقويم البرنامج التدريبي قبل تنفيذه بوجه عام هي عملية وزن وقياس البرنامج التدريبي لاكتشاف الثغرات ونواحي القصور أو الضعف في التصميم حتى يمكن معالجتها مبكراً قبل تنفيذ الدورة التدريبية، بالتعديل في المادة العلمية وأساليب التدريب، أو من حيث التوقيت أو تسلسل الموضوعات لتخرج الدورة التدريبية بالصورة التي تعقد من أجلها وتحقق الهدف منها، وبالتالي تلبية الاحتياج التدريبي كاملاً.

ويقوم بهذا العمل فريق من المتخصصين يتألف من: الجهة التي طلبت البرنامج – جهاز الإدارة والتدريب في البرنامج المقرر – عضو من هيئة التدريس في إحدى كليات التربية – بعض المشاركين في البرنامج. وتكون مهمة هذا الفريق تقويم مخطط البرنامج حسب الخطوات التالية:

١ – ١ – خطوات تقويم مخطَّط البرنامج:

١) تقويم البيانات المتعلقة بالمرشحين:

وهم الذين سيشاركون في البرنامج التدريبي بصفة متدربين، أما المعلومات والبيانات التي يمكن تقويمها فهي: السن والمستوى العلمي والتربوي – الخبرات العملية ومدة الخدمة – احتياجات المتدربين – ومدى تلبية أهداف البرنامج لها.

٢) تقويم المعارف والمهارات المخططة:

والتي ينبغي أن يزود بها المتدربون، وهذا التقويم يشمل: التسلسل المنطقي لموضوعات التدريب لتحقيق مبدأ التدرج في بناء المادة العلمية في أذهان المتدربين دون عناء أو ارتباك، وبما يحقق الراحة الذهنية لهم – مدى كفاية الساعات المخصصة لكل موضوع من موضوعات التدريب – مدى ملاءمة أسلوب التدريب لموضوعاته – التطبيقات العملية الميدانية وعلاقتها بالدراسة النظرية – مدى ارتباط أهداف البرنامج بخطط الوزارة المعنية / وزارة التربية وغيرها / – التأكد من كفاية الأموال والمواد المخصصة للبرنامج.

٣) تقويم المعلومات والخبرات العامة:

وهي التي يمكن أن يزود بها المتدربون والتي لا ترتبط بالاحتياجات التدريبية للمشاركين ارتباطاً مباشراً، وإنما تُعدُّ موضوعات تكميلية تساعد على زيادة كفاءة المتدربين وإكسابهم المزيد من الصلاحية لشغل وظائفهم، كالعلاقات الإنسانية والتربية البيئية والسكانية وموضوعات التوعية بكافة فروعها.

١-٢- أساليب تقويم مخطط البرنامج: (الأحمد، ١٩٨٧، ١٦)

١) استطلاع آراء المتدربين:

وذلك باستطلاع آراء المتدربين في البرنامج التدريبي المقترح، من حيث موضوعاته المقترحة وترتيبها ودرجة تفصيلها أو اختصارها والمشكلات التي يعرضها، وكذلك من حيث المواد والوسائل والأساليب المقترحة، وفترة التدريب ومكانه ومواعيد الجلسات والمناشط.

٢) استطلاع آراء المشرفين التربويين والمديرين:

وكذلك المدربين التربويين والقيادات التربوية المختلفة، حيث أن هؤلاء يتعاملون مع المعلمين ويعرفون النقاط الإيجابية والسلبية في معارفهم وأدائهم وسلوكهم وعلاقاتهم، ومن ثم احتياجاتهم التدريبية.

٣) إعداد بعض الاختبارات القبلية:

وذلك من خلال تصميم الاختبارات والتمرينات التي تكشف عن المعارف والمهارات التي يحوزها المعلمون المرشحون للمشاركة في برنامج التدريب، وخاصة منها المعارف والمهارات التي سيحتويها برنامج التدريب. ويمكن أن تطبق هذه الاختبارات والتمرينات قبل تنفيذ البرنامج وبعد الانتهاء منه وذلك لقياس الفرق الذي ينسب إلى برنامج التدريب.

وتفيد نتائج هذه الاختبارات في: تقرير درجة التفصيل أو الاختصار في الموضوعات المدرجة بالبرنامج، واختيار الأسلوب التدريبي الملائم، ومقارنة نتائج هذا الاختبار مع نتائج تطبيقه في نهاية البرنامج وذلك لتحديد مقدار الفائدة المحققة.

٢- التقويم في أثناء تنفيذ برنامج التدريب: (باشات، ١٩٧٨، ٣٠٢)

وذلك لقياس مدى كفاية وملاءمة موضوعات التدريب لمستويات المتدربين المشاركين في البرنامج، ومدى ملاءمة أساليب التدريب، وأساليب المتابعة والتقويم لطبيعة البرنامج ومدى نجاحها في تحقيق أهدافه، وفي جذب اهتمام المتدربين وتفاعلهم معه، وأثر البرنامج على المتدربين، من حيث اكتساب المهارات والمعارف المخططة، إلى جانب ما حدث من تغيير في السلوك والاتجاهات، ومدى قدرة المتدرب على التفكير المبدع الخلاق، بما يمكنه من التكيف مع عمله من ناحية، ومواجهة مشكلاته والتغلب عليها من ناحية أخرى، وتنمية الاتجاهات السليمة للمتدرب نحو تقديره لقيمة عمله وأهميته، والآثار الاجتماعية المتصلة به والمترتبة عليه.

وكذلك في مدى الالتزام بالزمن المحدَّد لكل موضوع تدريبي في البرنامج، ومدى التوفيق في توزيع الوقت على عناصر الموضوع وفقاً لأهميتها والحرص على مراعاة التسلسل المنطقي لموضوعات البرنامج، ومدى نجاح أساليب التدريب في جذب اهتمام وانتباههم المتدربين ومدى تفاعلهم معها، وهل حققت هذه الأساليب الهدف منها في زيادة معدلات تحصيل المتدربين، وهل كان المدربون على المستوى اللائق بالبرنامج، وهل تم إنهاء كافة الموضوعات المقررة في البرنامج ؟

هذا وتتم عملية التقويم في مرحلة التنفيذ بالأساليب التالية:

٢-١- الاجتماعات المستمرة بالمدربين وعلى فترات متقاربة أثناء مرحلة تنفيذ البرنامج، وذلك لتبادل الآراء والاستماع إلى انتقاداتهم على سير العمل التدريبي ومدى تفاعل المتدربين مع البرنامج.

٢-٢- الاطلاع بشكل دوري على تقارير المدربين عن الأجزاء التي تم تنفيذها من البرنامج، وعن أساليب التدريب والوقت المخصص لكل موضوع، والوسائل التعليمية المستخدمة.

٢-٣- ملاحظات وآراء المتدربين وانتقاداتهم سواء الشفهية منها أو تلك التي تدون في استمارات التقويم التي توزع عليهم، عقب كل جلسة تدريبية لإبداء آرائهم وملاحظاتهم على ما دار بكل جلسة تدريبية.

٣- التقويم بعد تنفيذ التدريب: (القطب، ١٩٧٢، ٤٦٣)

تجري هذه العملية عقب الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي مباشرة وبطريقة شاملة، والهدف منها: اكتشاف نواحي الخلل في تصميم البرنامج بالنسبة للهدف المقرر، والتعرف على التعديلات الجوهرية في المواد والموضوعات العلمية والعملية لتحقيق التغطية الكاملة للاحتياج التدريبي

وتطوير أو تعديل أو استحداث أساليب التدريب التي تحقق الفاعلية الكاملة للتدريب.

وكذلك تعديل التوقيت الزمني للبرنامج إذا لزم الأمر، والارتقاء بالنواحي الإدارية إذا ظهر أي قصور فيها، وتطوير وتعديل نظام الاختبارات وأسس تقويم المتدربين، واكتشاف أي أخطاء في تصميمها، حيث أنها معيار لما تم نقله من معلومات ومهارات للمتدربين، وما تم استيفاؤه من موضوعات البرنامج أو مدى كفاية المراجع العلمية وأي تعديلات في أسلوب تزويد المتدربين بها وإطلاعهم عليها، وأي تطوير أو تعديلات أخرى تسهم في زيادة كفاءة وفاعلية البرنامج. ثم يُضاف إلى ذلك التعرف على الفوائد والتغييرات التي تحققت للمتدربين، وآثار ذلك على المعلم وعلى البيئة وعلى المجتمع المدرسي.

٣-١- مصادر التقويم بعد تنفيذ التدريب: (عبد الوهاب، ١٩٨١، ٤٠-٥٠)

١) الاجتماع بالعاملين في البرنامج:

وهم الإداريون والمدربون والمحاضرون والفنيون، لمناقشتهم والوقوف على آرائهم في البرنامج ونواحي القوة أو الضعف والتقصير في تنظيم البرنامج وتنفيذه.

٢) دراسة تقارير المشرفين على البرنامج:

وذلك من خلال تحليل هذه التقارير وتقويمها والاستفادة منها في تقويم البرنامج وتطويره.

٣) ملاحظات وآراء المتدربين:

سواء الشفهية منها أو تلك التي تدون في استبانات التقويم النهائي التي توزع عليهم، فلا شك أن لها قيمة كبيرة في تقويم البرنامج. على أن يتم تحليل آراء ووجهات نظر المتدربين أنفسهم في مدى ما استفادوه من البرنامج في

نموهم الشخصي والمهني. كما يمكن الاستفادة من الاستبانات التي تُرسل إلى المتدربين في أماكن عملهم بعد عودتهم من التدريب، ومن المراسلات والاتصالات المستمرة بين هيئات التقويم والمتابعة وبين المتدربين بعد عودتهم إلى أماكن عملهم.

٤) موقف المتدرب:

يتم التعرف إلى موقف المتدرب تجاه برنامج التدريب عن طريق استبانة توزع في نهاية البرنامج، وأحياناً في نهاية كل مرحلة من البرنامج أو بعد نشاطات تدريبية محددة. وتحتوي هذه الاستبانة أسئلة عن شعور المتدربين تجاه البرنامج، وما يعتقدون أنهم تعلموه منه، ومقدار الفائدة التي يرون أنهم حصلوها، وارتباط ما حصلوه بوظائفهم ومشكلاتهم العملية، والاقتراحات التي يرونها مناسبة لتحسين التدريب وتطويره. إلا أن هذا العنصر من عناصر التقويم لا يكفي للدلالة على كفاية برنامج التدريب أو فاعليته.

٥) تعلم المتدرب:

وهو قياس المعلومات التي اكتسبها المتدرب نتيجة لمشاركته في البرنامج، وتستخدم في قياس المعلومات المحصلة أساليب عدة أهمها: الاختبارات – المناقشات الفردية والجماعية – البحوث الإجرائية التي يكلف المتدربون كتابتها – المشكلات التي يطلب منهم معالجتها – الزيارات الصفية وغير ذلك من الأساليب.

٦) سلوك المتدرب:

لكي يتم قياس سلوك المتدرب بشكل موضوعي وبدرجة كبيرة من الدقة، فمن الواجب التعرف إلى سلوك المتدرب قبل بداية البرنامج وبعد نهايته ومقارنته في الحالين، وتصبح دراسة سلوك المتدربين بعد البرنامج ذات معنى أكبر إذا ما قورنت بسلوك مجموعة من غير المتدربين لم يحصلوا على

البرنامج نفسه، وذلك حتى يتسنّى إرجاع الفروق، بدرجةٍ كبيرةٍ من الثقة إلى التدريب الذي حصلته المجموعة الأولى. ويقصد بسلوك المتدرب علاقاته مع المتعلمين ومع الزملاء ومع الرؤساء ومع المرؤوسين وكذلك مع أفراد المجتمع المحلي، إضافةً إلى سلوكه البيئي والاجتماعي.. الخ.

٣-٢- **تقويم أداء المتدربين بعد تنفيذ برنامج التدريب:** (ماكلوكن ومولت، ١٩٧٥، ٤٣-٥٠)

١) تقويم الأداء باستخدام بطاقة **الملاحظة الصفية** لتعرف قدرة المتدرب على تحقيق هدف تدريبي معين. فإذا أمكن تحديد الهدف التدريبي في صيغة سلوكية، فإنّ المعلومات المسترجعة حول فاعلية التدريب يمكن أن تدخل تلقائياً ضمن هذه الصيغة وذلك بتحديد شرط الأداء.

٢) تقويم الأداء **بقياس استجابات المتعلمين للمعلم المتدرب**، وذلك عن طريق دراسة غير مباشرة لردود فعل المتعلمين على دور المعلم المتدرب أو من خلال استمارة تقويمية يوضح فيها المتعلمون موقفهم من المعلم المتدرب ومدى استجابتهم لأساليبه في التعليم.

٣) تقويم الأداء **باستخدام أدوات الملاحظة الصفية** الأخرى. وتعد طريقة فلاندرز للتحليل التفاعلي من هذه الأدوات. ولكون التحليل التفاعلي مبنياً على مفهوم العلاقات بين المعلم والمتعلمين في الصف، فإنه يزودنا بمعلومات استرجاعية حول أسلوب المعلم المباشر وغير المباشر. ويعدُّ هذا الأسلوب مفيداً في ملاحظة فئات معينة من السلوك التعليمي، وبخاصة فيما يتعلق بتشجيع مشاركة المتعلمين في الدرس.

كما يمكن اختيار أدوات أخرى للملاحظة يمكنها أن تصنف أنواعاً معينةً من السلوك والمهارات، وغالباً ما توجه بعض الأدوات المصممة لموضوعات

وأغراض خاصة كالتعلم الفردي للغات الأجنبية وغير ذلك. وقد يلجأ بعض المقوّمين إلى تعديل أداة موجودة أو ابتكار أداة جديدة لتلبية احتياجاتهم.

٤) تقويم الأداء **باستخدام معايير التقويم لتعلم المتعلمين**، أو تطبيق اختبارات مقننة على فريقين من المتعلمين، الأول: تجريبي يتعرض فيه المعلم إلى برنامج التدريب، والثاني: فريق لضبط التجربة يتألف من متعلمين مشابهين لمتعلمي الفريق الأول، ولا يتلقى معلمهم تدريباً، وذلك بهدف إرجاع الفرق الحاصل بين تعلم الفريقين، أو قسماً منه، إلى فاعلية برنامج التدريب.

ومن المهم أن نشير إلى أن استخدام واحدٍ أو اثنين من العناصر المذكورة لا يكفي للحكم على النتيجة الكلية للتدريب. فقد يكون التدريب ممتعاً من وجهة نظر المتدربين وجديداً بالنسبة إليهم، ويحتوي فعلاً على معلومات حديثة وثقافة متنوعة، وبالتالي يكون موقفهم من البرنامج إيجابياً، ولكن هذا ليس ضماناً بأنهم قد تعلموا منه القدر الكافي من المعرفة. كذلك فإن المعلومات المحصلة قد لا تقود بالضرورة إلى السلوك المطلوب. وبالتالي فإنّ تقويم عنصرٍ لا يغني عن تقويم الآخر، بل يفضل استخدامها جميعاً حتى يمكن الحكم على كلٍّ من كفاية التدريب وفاعليته.

٤- المتابعة الميدانية للمتدربين:

وفي مجال متابعة أداء المتدرب ؛ يمكن لإدارة التدريب والتطوير أن تضع خطة مدروسة لمتابعة المعلمين المتدربين ميدانياً بمدارسهم تشتمل على ثلاثة أنواع من المتابعة: (حمدان، ١٩٨٩، ١٩)

٤-١- خطة إدارة التطوير الوظيفي لمتابعة المعلمين المتدربين:

وتحدد هذه الخطة أهداف المتابعة ومجالاتها ومواعيد حدوثها، وأدوار القائمين بها، وكيفية الاستفادة من نتائجها في تقويم فعالية برامج التطوير وتحسين نتائجها لدى المتدربين.

٤-٢- خطة إدارات المدارس لمتابعة المعلمين المتدربين:

وهي تجسد محتوى الخطة السابقة، وتقوم خلالها الإدارات المدرسية بمتابعة تحصيل المعلمين المتدربين لبرامج التدريب التي شاركوا فيها، وترفع النتائج للجهات المركزية لتحليلها وتوظيفها مستقبلاً في تحسين البرامج التدريبية.

٤-٣- خطة المعلمين المتدربين:

وذلك من خلال تقويم ومتابعة تحصيلهم الوظيفي ذاتياً وتقويم كفاية هذا التحصيل لمسؤولياتهم المدرسية اليومية، مع تقديم تقارير لإدارات مدارسهم، لمحاولة الاستفادة منها في التوجيه والتحسين في المستقبل.

ومع أن متابعة المعلمين المتدربين وتقويمهم ميدانياً يعدُّ ظاهرةً صحيةً وموجهةً لبرامج التدريب والتطوير الوظيفي عموماً، إلا أنّ إداريي التطوير يكتفون في الغالب – لاعتبارات مالية وإدارية روتينية وبشرية وزمنية، بأنواع التقويم الثلاثة الأولى: التحليل – المرحلي – النهائي.

وفي جميع الأحوال فإن الاستطلاع الختامي لآراء المشاركين في البرنامج وانطباعاتهم الشخصية حول البرنامج – مواطن القوة والضعف والصعوبة – واقتراحاتهم الفردية التي يرونها مناسبةً للتحسين والتطوير في المستقبل، وكل ذلك يبدو نموذجياً لما يمكن استخدامه في هذا المجال.

وعلى الرغم من أهمية التقويم والمتابعة بعد تنفيذ التدريب، إلا أنه لا يحظى بالعناية الكافية، لأسباب متعددة منها:

أ- تباعد عمل المتدربين مما يتعذر معه متابعتهم جميعاً إلى جانب كثرة أعدادهم.

ب-نقص الفنيين المتخصصين لقياس ناتج التدريب.

ج- نقص السجلات اللازمة لرصد نتائج التدريب.

ولتلافي هذه المشكلات يجب العمل على ضرورة المتابعة الجدية للمتدربين، وتقويم أثر البرامج التدريبية بعد التنفيذ، لقياس مدى ما تحقق من أهداف من جهة، وإمكان تحديد الاحتياجات الفعلية من جهة أخرى واعتبار ذلك هو المدخل الرئيس لتطوير البرامج التدريبية.

هذا وتؤكد الأنظمة التعليمية على ضرورة توفير نظام من التقويم المستمر لمناهج إعداد المعلمين قبل الخدمة من حيث أهدافها وخططها ومددها وآثارها على أداء المعلمين ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم المهنية، وإشراك جميع من لهم علاقة بهذا التقويم من طلبة معلمين – ومعلمين – ومشرفين تربويين ومديرين، واستخدام أدوات ووسائل متعددة فيه، كالاستبانات والاختبارات والمقابلات، ودراسات الحالة والزيارات الميدانية، وذلك لاكتشاف نقاط الضعف تدريجياً ومعالجتها، وملاحقة المستجدات في الميدان التربوي.

ويؤكد المسؤولون التربويون على ضرورة إعطاء أهمية كبيرة لتقويم برامج التدريب في أثناء الخدمة والطرائق التي استخدمت في تنفيذها، بعد الانتهاء من تقديمها للتأكد من فاعليتها، وتقويم الخبرات التي تم اكتسابها ومدى تلبيتها لاحتياجات جميع المتدربين والمعنيين، وذلك من خلال تقويم أداء المعلم ومدى تطور شخصيته.

إنّ أي برنامج تدريبي يسوّغ وجوده واستمراره بالعائد الذي يعود منه على العملية التعليمية التعلمية، سواء أكان هذا العائد معنوياً أم مادياً، وذلك من خلال تطور مهارات التعليم الصفي والتحسينات التي تطرأ على العمل والاقتصاد في النفقات التي تنفق على العمل، أو التوفير في الجهد والوقت الذي ينفق لأداء هذا العمل. فإذا لم يتوفر هذا العائد من البرنامج التدريبي بشكل واضح ملموس، فلا ضرورة لقيام البرنامج أصلاً ولا ضرورة لاستمراره أو تكراره.

رابعاً – الأنشطة والتدريبات العملية

التدريب الأول:

- زيارة أحد مراكز التدريب والحصول على نماذج معتمدة لتقويم البرامج التدريبية.
- مقارنة هذه النماذج مع النموذج الموجود في التدريب الثاني.

التدريب الثاني:

فيما يلي استمارة تقويم الدورة التدريبية من قبل المشاركين فيها، اكتب ملاحظاتك عليها وصمم استمارة تقويمية كما تراها، وطبقها في أثناء حضورك لإحدى الدورات أو الندوات أو الحلقات:

استمارة تقويم الدورة التدريبية من قبل المشاركين

تهدف هذه الاستبانة إلى تقويم الدورة من خلال آراء وانطباعات السادة المشاركين فيها، ومن خلال ما حصلوه فيها من خبرات ومعارف ومهارات تتصل بعملهم الوظيفي وتنعكس إيجاباً على تحسينه ؛ تُرجى الإجابة عن الأسئلة بدقة وموضوعية.

المؤهل العلمي وتاريخ الحصول عليه:

تاريخ التعيين:

أولاً- موضوعات الدورة

	نعم	لا
1-	متوافقة مع أهداف المنهاج	
2-	ملبية لحاجات الدارسين	
3-	طباعتها جيدة	
4-	وزعت في الوقت المناسب	

٢- رتب أهم الموضوعات التي استفدت منها في هذه الدورة:

-1 ً -2 ً

-3 ً -4 ً

-5 ً -6 ً

٣- هل تقترح إضافة موضوعات جديدة لبرنامج الدورة أو حذف بعض الموضوعات:

أقترح إضافة الموضوعات التالية	أقترح حذف الموضوعات التالية
-1 ً	-1 ً
-2 ً	-2 ً
-3 ً	-3 ً

٤- هل برأيك تحققت الفائدة المرجوة من إعطاء موضوعات الدورة ؟

تحققت كلها تحققت جزئياً لم تتحقق

ثانياً- برنامج الدورة

١- مدة الدورة:

طويلة: قصيرة: مقبولة أو مناسبة:

٢- عدد ساعات المحاضرات النظرية:

زيادتها: تخفيضها: إبقاؤها كما هي:

٣- عدد ساعات الدروس العملية:

كافية: غير كافية: إبقاؤها كما هي:

ثالثاً- في السادة المحاضرين

١- طريقة معاملتهم مع الدارسين بشكل عام:

جيدة: متوسطة: ضعيفة:

٢- مدى استفادتك من المحاضرين:

تحققت كلها: تحققت بشكل وسط: لم تتحقق:

٣- طريقة المحاضرين في عرض المعلومات على الدارسين:

آ- طريقة إلقائية إعلامية:

ب- طريقة فعّالة: حوار توضيحي - استنتاج - تحليل - تركيب.. الخ.

رابعاً- تقويم الدورة

١- رفع السوية التربوية للدارسين:

تحققت كلها: تحققت قليلاً: لم تتحقق:

٢- تعريف الدارسين على أحدث الطرائق التعليمية:

تحققت: تحققت جزئياً: لم تتحقق:

٢٥- ما أبرز جوانب القوة في الأنشطة التطبيقية التعليمية التعلمية التي نفذت في الحلقة؟

٢٦- ما أبرز جوانب الضعف في الأنشطة التعليمية التعلمية التي نفذت في الحلقة؟

٢٧- ما مدى نجاح قائد الحلقة في إبراز التطبيقات العملية للأفكار النظرية التي تضمنتها المواد التعليمية التعلمية المتصلة بالحلقة، وذلك بالنسبة للتعليم الصفي و/ أو نواحٍ أخرى من مسؤوليات الدارس؟

نجح إلى مدى بعيد ( )

نجح بصورة مرضية ( )

لم يوفق في ذلك ( )

٢٨- إلى أي مدى أتاحت الأنشطة التعليمية التعلمية للحلقة فرصاً كافية لإسهام الدارسين بخبراتهم الميدانية ذات الصلة؟

إلى مدى بعيد ( )

بصورة مرضية ( )

لم تتح لهم فرصاً كافية ( )

٢٩- إذا كانت طبيعة الموضوع تسمح بتدريب الدارسين على مهارات تعليمية معينة، فإلى أي مدى نجح قائد الحلقة في تضمينها أنشطة من هذا النوع؟

إلى مدى بعيد ( )

بصورة مرضية ( )

لم تتح لهم فرصاً كافية ( )

٣٠- إذا كان قائد الحلقة قد دعا زائراً أو أكثر للمشاركة في تنفيذها، فالمرجو تحديد صفة أولئك الزوار، والأدوار التي قاموا بها في الحلقة، ومدى نجاح كل منهم في القيام بالدور المحدد له.

صفة الزائر المشترك	الدور الذي قام به في الحلقة	مدى نجاحه في القيام بهذا الدور		
		نجح إلى مدى بعيد	قام به بصورة مرضية	لم يوفق في ذلك

٣١- ما مدى الكفاية الأكاديمية لقائد الحلقة، كما ظهرت من خلال قيادته لها:

ذو كفاية عالية ( )

ذو كفاية مقبولة ( )

ذو كفاية ضعيفة ( )

د. أنشطة ختامية:

٣٢- هل حرص قائد الحلقة على أن ينهي حلقته بنشاط تجميعي أو تقويمي معين؟

نعم ( ) لا ( )

٣٣- إذا كان قد حرص على ذلك، فما مدى توفقه في هذا النشاط؟

كان موفقاً إلى حد بعيد ( )

كان موفقاً إلى حد ما ( )

لم يكن موفقاً في ذلك ( )

٣٤- هل اتفق قائد الحلقة مع الدارسين قبل نهايتها على أنشطة معينة يقومون بها سعياً إلى تطوير ممارساتهم المهنية في اتجاهات مرغوبة (استخدام صحيفة تقويم ذاتي، حضور درس توضيحي....إلخ)؟

نعم ( ) لا ( )

بعض المصطلحات: إنكليزي - عربي

Accreditation	الاعتمادية
Action research	البحث الإجرائي
Admission	القبول
Advanced Preparation	الإعداد المسبق
Approach	المدخل
Assignment	التعيين
Audio	السمعي
Audio Visual	السمعي بصري
Auto regulation	التعلم الذاتي
Automated Instruction	التدريس الذاتي
Behavioral Objectives	الأغراض السلوكية
Capacity	القدرة
Cognitive	المعرفي
Competency	الكفاية
Concept	المفهوم
Content	المحتوى
Control	الضبط
Correspondence Education	التعليم بالمراسلة
Correspondence Course	المساق بالمراسلة
Continuity	التواصل

Curricula	المناهج
Data	البيانات
Demonstration	العرض
Discussion	المناقشة
Distance Education	التعليم عن بعد
Didactic	التلقيني
Distance Learning	التعلم عن بعد
Efficiency	الكفاية
Effectiveness	الفاعلية
Entry Policy	سياسة القبول
Evaluation	التقويم
Face-to-Face Teaching	التعليم الوجاهي المباشر
Feedback	التغذية الراجعة
Fellow Student	الطالب الزميل
Formal	النظامي
Formative Evaluation	التقويم البنائي
Functional	الوظيفي
Globalization	العولمة
Graduate	الخريج
Group Instruction	التدريس الجمعي

House of Quality	بيت الجودة
Independent Study	الدراسة المستقلة
Individualized Study	الدراسة المفرّدة
Induction	الاستقراء
Information	المعلومات
Inputs	المدخلات
Integration	التكامل
Informal	غير النظامي
Instruction	التدريس
Instructional System	النظام التدريسي
Instruction Design	تصميم التدريس
Instructional Media	المواد التعليمية
Language laboratory	المخبر اللغوي
Learner	المتعلم
Learning	التعلم
Life-long Education	التعلم مدى الحياة
Material Design	تصميم المواد
Media	الوسائل – الوسائط
Multi-Media	الوسائل المتعددة
Multi-Media Approach	المنحى متعدد الوسائل

Non-formal	لا نظامي
Observation	الملاحظة
One-Way-Communication	الاتصال في اتجاه واحد
Operant	الإجراء
Organization	التنظيم
Open System	النظام المفتوح
Out puts	المخرجات
Package	الرزمة
Practical Training	التدريب العملي
Perfection	الاتقان
Performance	الأداء
Programmed Instruction	التعليم المبرمج
Pre-test	الاختبار القبلي
Post-test	الاختبار البعدي
Positive Attitude	الاتجاه الإيجابي
Questionnaire	الاستبانة
Reinforcement	التعزيز
Response	الاستجابة
Self Assessment	التقدير الذاتي
Self Learning	التعلم الذاتي

Seminar	الحلقة الدراسية
Simulation	المحاكاة
Skill Analyses	تحليل المهارة
Standards if total quality management	معايير إدارة الجودة الشاملة
System	النظام
Superiority	التميز
Sufficiency	الكفاية
Summative Evaluation	التقويم المرحلي
System Approach	مدخل النظم
Task	المهمة
Teaching Points	النقاط التعليمية
Technology	التقنية
Technique	الأسلوب
Training	التدريب
Training Needs	الاحتياجات التدريبية
Training Effectiveness	فاعلية التدريب
Training Techniques	أساليب التدريب
Trainer	المدرّب
Trained	المتدرب
Trained Performance Test	تقويم أداء المتدرب

Vocational	المهني
Virtual	الافتراضي
Teacher Formation	تكوين المعلم

Damascus University

المراجع العربية

- إبراهيم، سعد الدين (١٩٨٩)
مستقبل النظام العالمي وتجارب تطوير التعليم، منتدى الفكر العربي، عمان، الأردن.
- أبي خليل، فادي (٢٠٠٠).
جوانب تكوين المعلم العربي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين، ورقة عمل مقدمة إلى: **المؤتمر العلمي الثاني تحت عنوان: الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد**، جامعة أسيوط، المجلد الثاني.
- الأحمد، خالد (١٩٨٧).
تقويم برنامج التدريب المستمر لمعلمي المدارس الابتدائية في القطر العربي السوري، رسالة ماجستير في التربية غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.
- الأحمد، خالد طه (٢٠٠٦):
الجودة في تكوين المعلمين، مراجعة فخر الدين القلا، هيئة الموسوعة العربية، دمشق
- الأحمد، خالد (١٩٩٠ أ).
الحلقة الدراسية الميدانية – مشغل تربوي لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة، **مجلة المعلم العربي، السنة الثالثة والأربعون، العدد الثاني**، دمشق.
- الأحمد، خالد (١٩٩٠ ب).
التدريب التربوي لهيئة التدريس الجامعي، **مجلة التربية القطرية، العدد الثاني والتسعون، السنة العشرون، يناير**، الدوحة، قطر.
- الأحمد، خالد (١٩٩١).

طرائق تدريس العلوم السياسية، منشورات جامعة دمشق، مطبعة الاتحاد، دمشق.

- الأحمد، خالد (١٩٩٣).

فاعلية طريقة التعلم الذاتي في تدريب معلمي المدارس الابتدائية في القطر العربي السوري، رسالة دكتوراه في التربية غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.

- الأحمد، خالد (١٩٩٧).

المعلم العربي بين الرسالة والوظيفة – من المسؤولية إلى المساءلة، دراسة مقدمة إلى: **جمعية العلوم التربوية الأردنية**، عمان، الأردن.

- الأحمد، خالد (١٩٩٧).

مقدمة في كفايات التعلم الذاتي للمعلم العربي، **مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية**، المجلد ١٣، العدد الأول، دمشق.

- أليكسو، (١٩٧٢).

مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي، مطبعة التقدم، القاهرة.

- الأونروا / يونسكو، (١٩٨٢).

دليل معهد التربية، دائرة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

- باشات، أحمد إبراهيم (١٩٧٨).

أسس التدريب، دار النهضة العربية، القاهرة.

- البزاز، حكمة (١٩٨٩).

اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين، **مجلة رسالة الخليج العربي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد الثامن والعشرون، السنة التاسعة، الرياض.

- بشارة، جبرائيل (١٩٨٦).
تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية، المؤسسة الجامعية
للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الأولى.
- بروبيو، جوزيف (٢٠٠٢).
مدارس من أجل التفكير، ترجمة كهيلابور، منشورات وزارة الثقافة، دمشق.
- بلان، كمال – القلا، فخر الدين – رحمة، أنطون (١٩٩٢).
دليل تدريب المعلمين في مجال التربية السكانية، وزارة التربية ومكتب اليونسكو الإقليمي في الدول العربية وصندوق الأمم المتحدة للسكان، دمشق، الطبعة الأولى.
- بلقيس، أحمد (١٩٨٧).
عرض تحليلي لمادتين تستخدمان لأغراض تدريب المعلمين في بريطانيا، **المؤتمر الثالث لمديري مشروعات تدريب المعلمين في البلاد العربية**، بيروت، أونروا / يونسكو.
- بن فاطمة، محمد (١٩٩٨).
واقع إعداد المعلم العربي وتدريبه في الوطن العربي، وثيقة رقم ٣ من وثائق تطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم للوفاء بمتطلبات الدور المتغير للمعلم في البلاد العربية، اجتماع عمداء كليات التربية ومسؤولي إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الدوحة ٢٧-٣٠ سبتمبر.

- بيرس، إدوارد (١٩٧٦).
أسلوب النظم: تطبيقاته في تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، ترجمة محمد خطاب، مراجعة لطفي سوريال، **المؤتمر الثاني لمديري مشروعات تدريب المعلمين في أثناء الخدمة**، البحرين.
- بيرس، إدوارد (١٩٨٥).
خصائص التعيين الدراسي الجيد، ورقة عمل في: **كراس دورة المدربين التربويين**، وزارة التربية، دمشق.
- توفلر، ألفين (١٩٩٠).
صدمة المستقبل- المتغيرات في عالم الغد، ترجمة محمد علي ناصف، مكتبة نهضة مصر، الجمعية المصرية لنشر المعرفة الثقافة العالمية، القاهرة.
- جابر، عبد الحميد جابر (٢٠٠٠).
مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال (المهارات والتنمية المهنية)، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة.
- جامعة القدس المفتوحة (١٩٩٠).
تعلَّم كيف تتعلَّم، وثيقة غير منشورة، عمان، الأردن.
- جامعة أم القرى، كلية التربية (١٩٩٣).
التقرير الختامي وتوصيات المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، مكة المكرمة، ٢١-٢٣ شوال ١٤١٣هـ.
- جامع، حسن حسني (١٩٨٢).
التعليم المصغر ودوره في إعداد المعلم، **مجلة تكنولوجيا التعليم**، المركز العربي للتقنيات التربوية، العدد التاسع، السنة الخامسة، الكويت.
- الجمعية المصرية للتنمية والطفولة ووزارة التعليم (١٩٩٦).

ورشة العمل التحضيرية للمؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته: **الدراسات والبحوث (الجزء الأول)**، القاهرة.

- جيمس، باري (١٩٧٨).

اتجاهات مستحدثة في تربية المعلمين القائمة على التعليم المفرد، ترجمة معهد التربية للأونروا، بيروت.

- حسن، علي سعود (١٩٩٧).

كفاية تحضير الدروس وإعدادها، دراسة في: **دليل مشرفي التربية العملية في كلية التربية في جامعة دمشق**، مجموعة من المؤلفين، منشورات جامعة دمشق، دمشق.

- الحصري، أحمد كامل (٢٠٠٢):

أنماط الواقع الافتراضي وخصائصه وآراء الطلاب المعلمين في بعض برامجه المتاحة عبر الانترنت، مجلة تكنولوجيا التعليم، المجلد ١٢، العدد الأول، القاهرة.

- حمدان، محمد زياد (١٩٨٢).

التربية العملية الميدانية - مرشد وكتاب عملي للتدريب، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١.

- حمدان، محمد زياد (١٩٨٥).

طرق منهجية للتدريس الحديث (أنواعها واستخداماتها في التربية الصفية)، سلسلة التربية الحديثة /٢١/ دار التربية الحديثة، عمسان، الأردن.

- حمدان، محمد زياد (١٩٨٩).

تطوير العاملين المدرسيين أثناء الخدمة (برامجهم ونموذج مقترح لمراكزهم)، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.

- حمود، رفيقة سليم (١٩٩٨).
الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين وتدريبهم، وثيقة رقم ٢ من وثائق تطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم للوفاء بمتطلبات الدور المتغير للمعلم في البلاد العربية، اجتماع عمداء كليات التربية ومسؤولي إعداد وتدريب المعلمين في أثناء الخدمة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الدوحة ٢٧-٣٠ سبتمبر.
- الخطيب، أحمد محمود - عاشور، محمد علي (١٩٩٧).
استراتيجية مقترحة لإعداد المعلم العربي في القرن الحادي والعشري، بحث مقدم إلى: **مؤتمر التطوير التربوي في كلية التربية بجامعة دمشق**، دمشق.
- خليفة، ربيعة (٢٠٠٥):
التعليم الالكتروني بين المفهوم والأهمية، مجلة الجامعي، النقابة العامة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي بليبيا، العدد التاسع، طرابلس.
- الخوالدة، محمد - أبو زينة، فريد (١٩٨٦).
دور كليات التربية في تطوير التعليم السابق للتعلم العالي، **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، المجلد السادس، العدد الثاني والعشرون، الكويت.
- الخولي، محمد علي (١٩٧٩).
دليل الطالب في التربية العملية، الرياض، مكتبة الخريجي.
- درة، عبد الباري (١٩٨١).
تقييم البرامج التدريبية، **المجلة العربية للإدارة**، العددان (١،٢)، المجلد (٥)، عمان، الأردن.

- راشد، علي (١٩٨٨).
الجامعة والتدريس الجامعي، دار الشروق، ط١، جدة.
- راشد، علي (١٩٩٦).
اختيار المعلم وإعداده ودليل التربيـــة العمليـــة، دار الفكـــر العربـــي، القاهرة.
- الرشيد، محمد الأحمد (١٩٨٨).
التربية ومستقبل الأمة العربية، **مجلة عالم الفكر**، المجلد التاسع عـشر، العدد الثاني، الكويت.
- ساسي، نور الدين (١٩٨٨).
نحو تصور مستقبلي لتكوين المعلم في ضوء المتغيرات العالمية، وثيقة رقم ١ من وثائق تطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم للوفاء بمتطلبات الدور المتغير للمعلم في البلاد العربية، اجتماع عمداء كليـــات التربيـــة ومسؤولي إعداد وتدريب المعلمين في أثناء الخدمة، المنظمـــة العربيـــة للتربية والثقافة والعلوم، الدوحة، قطر، ٢٧-٣٠ سبتمبر.
- السلمي، علي (١٩٩٥):
إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للأيـزو، دار غريـــب للطباعـــة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- سلاسينين، ف. آ (١٩٧٥).
تدريب المعلمين ذوي القدرات الابتكاريـــة فـــي اتحـــاد الجمهوريـــات السوفيتية الاشتراكية، ترجمة وهيب سمعان، مجلة مـــستقبل التربيـــة، اليونسكو، العدد الثاني.

- السنبل، عبد العزيز بن عبد الله (٢٠٠١).
مبادئ وإجراءات ضبط الجودة النوعية في أنظمة التعليم عن بعد، مجلة تعليم الجماهير، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، العدد ٨٤، كانون الأول، تونس.
- سنقر، صالحة (١٩٨٢).
التوجيه التربوي وتدريب المعلم، منشورات جامعة دمشق، مطابع مؤسسة الوحدة، دمشق.
- سوريال، لطفي (١٩٧٦).
المنحى التحليلي للمهام التعليمية ومهارات التعليم ومغزاه لتطوير مناهج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، بحث مقدم إلى: **المؤتمر الثاني لمديري مشروعات تدريب المعلمين في أثناء الخدمة**، البحرين.
- شريف، غانم سعيد – سلطان، حنان عيسى (١٩٨٣).
الاتجاهات المعاصرة في التدريب في أثناء الخدمة التعليمية، دار العلوم
للطباعة والنشر، الرياض.
- الشعبي، علي عيسى (١٩٩٣).
دليل التربية الميدانية، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، أبها، السعودية.
- الشهراني، عامر عبد الله (١٩٩٤).
مرشد الطالب المعلم في التربية الميدانية، مطابع دار البلاد، ط١، جدة.
- شوق، محمود أحمد – محمود، محمد مالك سعيد (٢٠٠١).
معلم القرن الحادي والعشرين (اختياره – إعداده – تنميته في ضوء التوجيهات الإسلامية)، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة.

- صديق، صلاح سالم (١٩٨٤).
اشتراك الطالب المعلم في الأنشطة المدرسية ودليل التربيـــة العمليـــة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.
- صيام، محمد وحيد (١٩٩٧).
تخطيط التدريس، دارسة في:**دليل مشرف التربية العمليـــة فـــي كليـــة التربية في جامعة دمشق**، مجموعة من المؤلفين، منـــشورات جامعـــة دمشق، دمشق.
- طعيمة، رشدي (١٩٩٩).
المعلم (كفاياته، إعداده، تدريبه)، دار الفكر العربي، القاهرة.
- ظافر، محمد إسماعيل (١٩٨٩).
برامج ومناهج كليات التربية في دول الخليج، مكتب التربيـــة العربـــي لدول الخليج، الرياض.
- عاقل، فاخر (١٩٨١).
علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، الطبعة السابعة، بيروت.
- العبد، جعفر محمد (١٩٧٧).
التدريب ؛ أهدافه وأنواعه، الورشة التعليمية، المنظمة العربية للتربيـــة والثقافة والعلوم، القاهرة.
- عبد الخالق، أحمد محمد (١٩٨٥).
اختبارات الشخصية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- عبد السلام، فاروق وآخرون (١٩٩١).
مدخل إلى القياس التربوي والنفـــسي، دار الهلال للنشر والتوزيع، ط١، الرياض.

- عبد السلام، مصطفى عبد السلام (٢٠٠٠).
أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة.
- عبد اللطيف، خيري (١٩٨٨).
خصائص المعلم المهني وكفاياته، دائرة التربية والتعليم، أونروا / يونسكو، عمان، الأردن.
- عبده، فايز محمد – مراد، محمود عبد اللطيف (١٩٩٢).
أهم الصعوبات والأخطاء الشائعة في تخطيط الدروس اليومية عند طلاب التربية العملية، **مجلة دراسات في المناهج**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد الثالث عشر، القاهرة.
- عبد الموجود، محمد عزت (١٩٧٥).
تدريب المعلمين أثناء الخدمة – دراسة في المفهوم والوظيفة، **حلقة المسؤولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المنامة، البحرين.
- عبد الموجود، محمد عزت (١٩٩٢).
أمريكا عام ٢٠٠٠: استراتيجية للتربية (ترجمة ودراسة)، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، الدوحة.
- عبد الوهاب، علي محمود (١٩٨١).
التدريب والتطوير – مدخل عملي لفعالية الأفراد والمنظمات، معهد الإدارة العامة، الرياض.
- عدس، محمد عبد الرحيم (١٩٩٦).
المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

- علي، نبيل- مجازي، ناديا (٢٠٠٥):
الثورة الرقمية، الكتاب ٣١٨ من سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- غيتس، بيل (١٩٩٨):
المعلوماتية بعد الإنترنت- طريق المستقبل، ترجمة عبد السلام رضوان، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٢٣١، المجلس الوطني للفنون والثقافة والآداب، الكويت، ١٩٩٨.
- الفرا، عبد الله عمر - جامل، عبد الرحمن عبد السلام (١٩٩٩).
المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، الإصدار الأول، عمان، الأردن.
- القلا، فخر الدين (١٩٨٥).
تقنيات التعليم والوسائل التعليمية، مطبعة ابن حيان، منشورات جامعة دمشق، دمشق.
- القلا، فخر الدين - ناصر، يونس (١٩٩١).
أصول التدريس (الجزء الثاني)، مطبعة الاتحاد، منشورات جامعة دمشق، دمشق.
- القطب، اسحق يعقوب (١٩٧٢).
التقويم في برامج إعداد وتدريب المعلمين، بحث مقدم إلى: **مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي**، القاهرة.
- قنديل، يس عبد الحميد (١٩٩٠).
نموذج مقترح لتحسين برامج إعداد المعلم، **المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، الإسكندرية، مصر.
- الكثيري، راشد أحمد (١٤٠٦هـ).

دور مشرف الكلية في التربية الميدانية من وجهة نظر الطالب المتدرب، بحث غير منشور، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

- الكردي، إبراهيم سليمان (١٩٨٢).

التدريس المصغر ودوره في تدريب المعلمين، **مجلة تكنولوجيا التعليم**، العدد التاسع، السنة الخامسة، الكويت.

- اللندري، عبد الله عبد الرحمن (٢٠٠١).

جودة التربية ومدرسة المستقبل- مؤتمر جودة التعليم خيار المستقبل، جمعية المعلمين الكويتية، الكويت.

- كنعان، أحمد (٢٠٠١).

التربية العملية ((دليل المشرف والطالب))، منشورات جامعة دمشق، دمشق.

- الكيلاني، أنمار (١٩٩٨):

التخطيط للتغيير نحو إدارة الجودة الشاملة في مجال الإدارة التعليمية، المؤتمر العلمي السنوي السادس بكلية التربية، جامعة حلوان (نحو تعليم عربي متميز لمواجهة تحديات متجددة)، القاهرة.

- لبيب، رشدي - جابر، عبد الحميد جابر - عطا الله، منير (١٩٨٣).

الأسس العامة للتدريب، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

- لجنة التعليم قبل المرحلة الجامعية (١٩٨٧).

تعليم المواطن الأمريكي من أجل المستقبل: مقتضيات القرن الحادي والعشرين، المجلس القومي للعلوم، الولايات المتحدة الأمريكية، ترجمة ونشر مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

- ماكلوكن، ستيفن – مولت، جين (١٩٧٥).
تقويم طرائق التدريب على الأداء – دليل العاملين في تدريب المعلمين، إصدار مكتب التربية العالمي بجامعة ماساشوسيتس، ترجمة فايزة عبد الدايم جمعة، ١٩٧٩، بغداد.
- محجوب، علي عبد العليم (١٩٦٤).
أجهزة التدريب وصوره التنظيمية في مجالات تنمية المجتمع، أبحاث التدريب على تنمية المجتمع، سرس الليان، القاهرة.
- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، وزارة التربية والتعليم (١٩٩٣).
مجلة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية، المجلد الثالث، العدد السابع، القاهرة.
- المسّاد، محمود أحمد (١٩٨٦).
الإشراف التربوي الحديث (واقع وطموح)، دار الأمل، عمان، الأردن.
- المهدي، مهدي صلاح طه (٢٠٠٦):
فلسفة التعليم الافتراضي وإمكانية تطبيقه في التعليم الجامعي المصري، دراسة تحليلية على ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مجلة المستقبل التربوية العربية، العدد الثالث والأربعون، أكتوبر، المكتب الجامعي الحديث.
- معهد الدراسات التربوية (١٩٩٦).
برنامج إصلاح وتطوير التعليم في الصين، **مجلة العلوم التربوية**، المجلد الثاني، العددان الثاني والثالث، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة.

- مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٨٧).

معلمو الغد: تقرير مجموعة هولمز، ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٨٢).

الكفايات البشرية في قطاع التعليم قبل الجامعي، وحدة البحوث التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

- ناصر، يونس (١٩٩٥).

تدريب المعلم، منشورات جامعة دمشق، دمشق.

- النجار، فريد (١٩٩٩):

إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة.

- النهار، تيسير (١٩٩٧).

التربية العملية: شروطها ومقومات نجاحها في ضوء التجارب العالمية، ورقة عمل مقدمة إلى: **الندوة العربية الإقليمية حول " مساهمة التعليم العالي في تطوير النظام التربوي "**، كلية التربية، الجامعة اللبنانية ومكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت.

- ويح، محمد عبد الرزاق (٢٠٠٢).

منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- اليونسكو، يونديلس (١٩٩٥).

ورشة العمل الإقليمية حول تمهين التعليم وإعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم (وثيقة العمل الرئيسية)، عمان، الأردن.

- اليونسكو (١٩٩٦).
تعزيز دور المعلم في عالم متغير (وثيقة العمل الرئيسية) الاجتماع الإقليمي التحضيري للدورة الخامسة والأربعين للمؤتمر الدولي للتربية، العين، الإمارات العربية المتحدة.

- Anderson (1991).

Increasing Teacher Effectiveness, UNESCO International Institute for Educational Planning, Paris.

- Bacharach, Samuel (1990).

Education Reform, Making Sense of it All, Massachusetts, Auyn and Bacon.

- Council of Europe (1986 a).

New Challenges for Teachers and their Education, National Reports on Teacher Education, Standing Conference of European Ministers of Education, Strasbourg.

- Council of Europe (1986 b).

Teacher Training in the light of the Council of Europe's Work, April, Strasbourg.

- Council of Europe (1986 c).

New Challenges for Teachers and their Education, (Draft Resolution), Standing Conference of European Ministers of Education, 15, Session, Committee of Senior Officials, Strasbourg.

- Council of Europe (1987).

Draft Resolution, Standing Conference of European Ministers of Education, 15, Session, 5-May, Helsinki.

- Crosby, Philip (1996).

Quality is Skill Free: Making Quality Certion in Uncertion Times, New York: Mcgbaw- Hill.

- Dunkin, Michael, J. (1987).

The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education, Pergamon Press, Oxford.

- Edelson, Paul (2002).

Strategy Form ation in Virtual Education- Paper Presented at the Annual Meeting of the Virtual Education and Training Agencym Valencia, Spain.

- Egyptian Society for Development and Child-hood & Ministry of Education (1996).

National Conference on Teacher Education: Pre-paration Training, Welfare, International Experience Round Table, Cairo.

- Eraut, Michael (1989).

The International Encyclopedia Educational Technology, U.K. Pergamon Press.

- Free Max, Richard- Voncl, Frank

Iso 9000 in Training and Education At new to the Future, in Total Quality in Higher Education, Edited By Ralph G.Lewis Diglas, II, Smith Stlucie Press, Florida.

- Higginson (1986).

Teacher Roles and global Change: An Issue Paper, The 45th Session of the International Conference on Education, UNESCO, Geneua.

- Irrim, Andrewe (1995)

Leadershing Strategies for the Implement, of Total Quality Management at Five Research Unerervities , Unpublished do ctoral dissertation: Michan State Universiby, U.S.A.

- John D. Meneel (1985).

Curriculum: A Comprehensive Approach: Little Brown & Company.

- Lang, Duaine C. (1980).

A Handbook for Student Teaching and Practice, Field Experiences School of Education, Indiana University, Bloomington, Indiana.

- Morant, Roland, W. (1982).

In-Service Education within the School, George Alleland Unwin In-Service, London.

- Petracek, Sratopluk (1989).

Regional Paper on T.E. in Europe, UNESCO Intern Regional Seminar to Develop, Practical Suggestions Concerning, The Establishment of Co-ordinating Structure and Machinery for Application of Interrelated Training Pre-Service and In-Service of Educational Personal, Cairo.

- UNESCO (1994).

Initialing Continuing Education of Teachers, Norway, UNESCO, Paris.

- UNESCO (1996 a).

Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century, Paris.

- UNESCO (1996 b).

Strengthening the Role of Teachers in a Changing World: Issues, Prospects and Priorities, Document Prepared to Assist the Participation at the 45th Session of the International Conference on Education, Geneua.

المقومون العلميون

أ.د. صالحة سنقر

أ.د. محمد خير الفوال.

أ.د. يونس ناصر.

المدقق اللغوي

أ.د. محمود سالم محمد


وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University