



تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية لإعداد المعلم

A proposed vision for developing teacher preparation
programs in colleges of education in light of international
standards for teacher preparation

إعداد

معيض محمد عبدالله الشهراني
Muaid Mohammad Abdullah Al-Shahrani
وزارة التعليم المملكة العربية السعودية

Doi: 10.21608/jasep.2024.394990

استلام البحث: ٢٢ / ٩ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٥ / ١٠ / ٢٠٢٤

الشهراني، معييض محمد عبدالله (٢٠٢٤). تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية لإعداد المعلم. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٤٣)، ٦٤٥ - ٦٧٢.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية لإعداد المعلم

المستخلص:

تطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية يعد أمراً حيوياً لضمان تحقيق معايير عالمية لجودة التعليم. تصور مقترح لهذا التطوير يجمع بين النواحي الأكاديمية والعملية لضمان تخريج معلمين مؤهلين تأهيلاً عالياً. حيث ينبغي تحديث مناهج الدراسة لتشمل محتوى حديث يعكس أحدث الأبحاث والتطورات التعليمية. يجب أن تركز البرامج على تنمية مهارات التفكير النقدي والتفاعلية لدى المعلمين، بالإضافة إلى تعزيز مهارات التواصل والتفاعل مع الطلاب وأولياء الأمور. كما يجب تعزيز الجوانب العملية في التدريب من خلال زيادة فترات التدريب الميداني في المدارس الحكومية والخاصة. ينبغي أن يكون هناك تأكيد على تطبيق المعرفة النظرية في بواقع الفصل الدراسي. وينبغي وضع آليات لتقييم أداء البرامج وخريجيها بما يتوافق مع المعايير العالمية. يمكن ذلك من خلال إجراء اختبارات نهائية شاملة ومتابعة أداء المعلمين الجدد في بيئة تعليمية حقيقية.

Abstract:

Developing teacher preparation programs in colleges of education is vital to ensuring the achievement of global standards for the quality of education. A proposed vision for this development combines academic and practical aspects to ensure the graduation of highly qualified teachers. Curricula should be updated to include modern content that reflects the latest educational research and developments. Programs should focus on developing teachers' critical thinking and interactive skills, in addition to enhancing communication and interaction skills with students and parents. The practical aspects of training should also be enhanced by increasing field training periods in public and private schools. There should be an emphasis on applying theoretical knowledge in the classroom. Mechanisms should be put in place to evaluate the performance of programs and their graduates in line with global standards. This can be done by conducting comprehensive final examinations and monitoring

the performance of new teachers in a real educational environment.

مقدمة:

إن مهنة التعليم من أقدس المهن وأعظمها، لأنها مهنة الأنبياء، وقد حضَّ الإسلام عليها من خلال تأكيد الرسول صلي الله عليه وسلم بقوله: (خيركم من تعلم القرآن وعلمه)، فهي أم المهن لاحتياج جميع المهن لمعلمين يقومون بالجانب التعليمي، وتكتسب مهنة التعليم أهميتها نظراً للأدوار التي يقوم بها المعلم من عملية تعليم وتنقيف وتوجيه وبناء الأفراد وتهيئتهم للقيام بعمليات التنمية البشرية الشاملة للمجتمع.

وقد تطورت مهنة التعليم وطرائقها وأساليبها لتتلاءم مع التطورات الحادثة في المعرفة العلمية والتكنولوجيا والأهداف التربوية المطلوبة حتى أصبح الاهتمام بالتعليم ونموه وتقدمه والفائدة العائدة منه علي تقدم المجتمع والفرد من أحد المعايير التي تميز بين المجتمعات المتقدمة والنامية والمتخلفة، وبالتالي برزت مرتبة المعلم في منظومة التعليم لكونه أحد الدعائم المهمة لتطوير وتقديم التعليم في الدول وزاد الاهتمام بعمليات اختيار المعلم وإعداده علمياً وتربوياً للقيام بأدواره ووظائفه المطلوبة منه في العملية التعليمية، الأمر الذي يؤكد ضرورة توفر العديد من الكفايات الإدارية والفنية والاجتماعية المختلفة والتي تساعد للقيام بهذا الدور المطلوب

(Houston, & Hood, 2017)

وتتطلب عمليات الاختيار والإعداد للمعلمين توافر العديد من المعايير الشخصية والمهنية والثقافية والاجتماعية لدي المعلمين من أجل القيام بدورهم التربوي والعلمي المطلوب. وقد مرَّ إعداد المعلم بمراحل مختلفة علي المستوي العربي والدولي بناء علي التطور في مراحل التعليم في هذه الدول ابتداء من ممارسة عملية التعليم بالمرحلة الثانوية، ثم إنشاء معاهد المعلمين للقيام بعمليات التأهيل والتدريب إلي قيام الجامعات بعمليات التأهيل والتدريب من خلال كليات التربية التي تقوم بإعداد المعلمين وتدريبهم قبل ممارسة المهنة، وأصبحت عمليات التعليم لها أصولها وقواعدها ومناهجها التي ارتبطت بنظريات التعليم والتعلم الحديثة وكذلك تطورت طرق وأساليب التدريس المختلفة والتي تراعي حاجات الطلاب والفروق الفردية لديهم واستخدام أساليب التقويم التي تناسب مدخلات وعمليات العملية التعليمية وفق توافر مجموعة من المعايير الدولية التي تحدد آلية اختيار وإعداد المعلمين وفق المواصفات المطلوبة التي تتلاءم مع عملية تطوير التعليم (وهبة، ٢٠١٧).

مشكلة الدراسة: تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما التصور المقترح لتطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية؟ وينبثق من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ١- ما هي المعايير العالمية التي يجب توافرها لقبول الطلبة بكليات التربية؟
- ٢- ما المعايير العالمية التي يجب توافرها لنظام الدراسة في برامج كليات التربية؟
- ٣- ما المعايير العالمية التي يجب توافرها في برامج التربية العملية بكليات التربية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تعرف المعايير العالمية اللازمة لإعداد معلم التربية في المجالات الآتية:

- المعايير العالمية حول سياسة قبول الطلبة في كليات التربية.
- المعايير العالمية لنظام الدراسة وبرامجها في كليات التربية.
- المعايير العالمية المتعلقة بالتربية العملية.
- تقديم تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية.

أهمية الدراسة:

من منطلق الاهتمام المتزايد بأهمية إعداد المعلم وتدريبه في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، وفي ضوء ما يشهده العالم من تطور متزايد ومنتامي في الاتجاهات العلمية وما يتبع ذلك من اهتمام متزايد بإعداد المعلم في عالم متغير جاءت هذه الدراسة لتعرف المعايير العالمية في مجال إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، ورصدها وتحليلها وتصنيفها والإفادة منها في برامج إعداد المعلم وتدريبه في مراحل التعليم العام. كما تسهم هذه الدراسة في تقديم بعض التصورات التي يمكن أن يستفيد منها المسؤولين التربويين لتطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه وفقًا للمعايير العالمية.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على أسلوب البحث المكتبي حيث سيتم مسح أدبيات الدراسات السابقة العربية والأجنبية (المتعلقة بموضوع الدراسة) وذلك للوقوف على أحدث الاتجاهات والنظم لإعداد المعلم وتنميته مهنيًا.

مصطلحات الدراسة:

الإعداد:

هو صناعة أولية للمعلم كي يزاول منة التعليم وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات

العلاقة تبعاً للمرحلة التي يعد فيها المعلم، وكذلك تبعاً لنوع التعليم. وبهذا يعد الطالب المعلم ثقافياً و علمياً وتربوياً في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة (علي، ٢٠٠٢)

المعايير:

هي جمع كلمة معيار وهو ما يقاس به غيره، وهو النموذج المحقق لما ينبغي أن يكون عليه الشيء، والمعيار أو العيار لغة يعني معايرة الشيء أو هو كيان مادي بتقدير دقيق لا يختلف رأي الناس فيه وقد انتقل هذا المفهوم حديثاً ليستخدم في المجال التربوي (القاني، والجمل، ٢٠٠٣).

أما المعايير اصطلاحاً:

فتعرف بأنها محصلة الكثير من الأبعاد السيكولوجية والاجتماعية والعلمية والتربوية، يمكن من خلال تطبيقها تعرف الصورة الحقيقية للموضوع المراد تقويمه أو الوصول إلى أحكام عن الشيء الذي تقوم به (نصر، ٢٠٠٨).

وتعرف المعايير وفقاً لإجراءات البحث الحالي على أنها: مجموعة البنود أو الشروط أو المواصفات التي سوف يقوم الباحث ببنائها تأسيساً على معايير عالمية، يتم في ضوئها تطوير برامج إعداد المعلمين بكليات التربية (Kretschmar & Zeichner, 2019).

أما المعايير العالمية: فهي مجموعة المعايير الأساسية التي تستخدم في كثير من بلدان العالم لإعداد المعلم بكليات التربية (Williams, & Sembiante, 2022)

الإطار النظري للبحث

أولاً: المعايير العالمية لقبول الطلبة بكليات التربية

يتوقف نجاح نظم الجودة الشاملة لإعداد المعلم على جودة العناصر البشرية المرشحة للانتحاق بالمهنة وممارستها، الأمر الذي يتطلب وجود معايير واضحة لانتقاء وقبول الطلبة المرشحين لكليات التربية وهذا يتطلب فريق من المراكز العلمية لإعداد قائمة بالمواصفات المطلوبة التي تمثل كفاءات معلم الغد والتي يتم في ضوئها عمليات تقويم الطلبة الراغبين في الالتحاق بالمهنة. ومن ثم يسهل انتقاء النسبة المحددة للقبول في ضوء العناصر الآتية: (عوض الله، الملاحي، والخميسي، ٢٠١٩).

أ - تحديد جوانب شخصية معلم الغد:

يمكن تحديدها من خلال مقابلة شخصية مقننة وأن تكون بصورة موضوعية وليست شكلية، في ضوء أدوات ومقاييس ذات معايير صادقة وثابتة في زمن محدد، وذلك لتحديد السمات الأولية للتكوين المهني الممثلة في السمات الشخصية وميول

الطالب نحو المهنة، والعمل مع طلبة المراحل التعليمية المختلفة وكذلك اللياقة الجسمية والصحية والنفسية.

ب- المستوى الخلقى والاجتماعي:

وهذا يتطلب من المسؤولين سرعة البت في إعداد أو إعادة تقويم معايير الاختبارات، لتحرى درجة الدقة والموضوعية في الاختبارات الشخصية والميول المهنية، واختبارات القدرات والاستعدادات المختلفة، واختبارات اللياقة البدنية والصحية.

ج- تحديد المستوى التحصيلي التعليمي الفعلي:

وهذا يتطلب من أساتذة التخصص بكليات الإعداد التحقق من مستويات ونسب نجاح الطلبة في مواد التخصص التي يرغب الطالب في الالتحاق ببرامجها، وإعداد وعقد اختبارات تحصيلية تحريرية وشفهية داخل الجامعة وقبل القبول.

د - العمليات الإدارية العامة لضمان صلاحية شروط القبول:

وتعتمد هذه على مدى توفير كل طالب لمستندات شهادة النجاح في الثانوية العامة، وخطاب القبول من عمادة القبول والتسجيل، وشهادة اجتياز اختبارات اللياقة الشخصية والمهنية من لجنة الانتقاء بالكلية، وشهادة اجتياز الاختبار التحصيلي والشفهي في مادة التخصص الذي يعقده أساتذة الكلية في مجالات التخصص المختلفة، وشهادة طبية تفيد خلوة من الأمراض الجسدية والنفسية، وشهادة تفيد مدى قدرته على استخدام لغته الأم بطلاقه وبدون أخطاء بجانب أية لغة أجنبية أخرى، وضرورة استيفاء برنامج الإعداد المقررة وفق شروط تملئها الكلية لضمان جدية استمرارية الطالب.

أما بالنسبة لسياسة القبول بين كليات الإعداد في العالم فقد تعددت أساليبها على النحو الآتي: (Keengwe & Kang, 2012)؛ (Nguyen, 2018)

١ - سياسة القبول في الولايات المتحدة الأمريكية:

يتم قبول الطلبة في كليات الإعداد وفقاً لمتطلبات معينة حيث يجب على الطلبة الذين أكملوا عامين دراسيين بالكلية ويرغبون في التقدم لبرامج التدريس والعمل في المهنة أن يحرروا استمارة للالتحاق في برامج إعداد المعلم قبل بداية الدراسة بأربعة أسابيع، كما يجب عليهم تقديم شهادة طبية تفيد خلوهم من الأمراض المعدية والنفسية، والتوقيع علي عقد مبرم مع عميد الكلية بالتزامهم باستكمال المناهج المقررة، واستيفاء متطلبات دراسة مقررات التوجيه المهني والتربوي، يشترط حصول الطالب علي تقدير لا يقل عن ٢.٥ من ٤ وفقاً لعدد ساعات المواد التخصصية والثانوية، كما

يشترط حصول الطالب علي تقدير مقبول أو أكثر في المقررات التي تم دراستها، مثل: (طرق التدريس- التربية الخاصة- المواد التخصصية).

٢- سياسة القبول في فرنسا:

تتطلب اختيار أفضل العناصر قبل الموافقة على قبول الطالب في برامج الإعداد، وذلك باستخدام عدة أساليب منها: اجتياز امتحان الجدارة المدرسية، وعقد اختبارات شخصية لتحديد مدى استعداده للعمل في المهنة، وتعرف مدى حبه وميله للتعامل مع الأطفال بمختلف مراحلهم العمرية، والتأكد من أن هناك عدداً من المواصفات يجب أن تتوافر في معلم المستقبل، وأن هذه المواصفات من المفترض أن تتوافر في هذا الطالب قبل الالتحاق ببرنامج الإعداد، ويتم اختبار الطالب للالتحاق بالمعاهد العالية لتدريب معلمي المرحلة الابتدائية بعد حصوله على شهادة دبلوم الدراسات الجامعية أو ما يعادلها، وفي نظام القبول الخاص لتأهيل الطالب للمرحلة الثانوية يتم بعد حصول الطالب على درجة البكالوريا ثم الالتحاق بالجامعة لمدة ثلاث سنوات، أو لمدة أربع سنوات وبحصوله على شهادات القدرة على التعليم في المرحلة الثانوية، وشهادة القدرة على التعليم في المعاهد التقنية، وشهادة القدرة على التعليم في المعاهد الرياضية.

٣- سياسة القبول في ألمانيا:

يشترط لقبول الطلاب في كليات التربية في ألمانيا الحصول على شهادة إتمام المرحلة الثانوية واجتياز امتحان للالتحاق بمعاهد تدريب المعلمين بعد أن يمضى الطالب أربع سنوات في المرحلة الأولى وتسع سنوات في المرحلة الثانوية، وبعدها يسمح له بالالتحاق بالجامعة للحصول على الدرجة الجامعية الأولى.

٤- سياسة القبول في المملكة المتحدة:

يشترط عند قبول الطلاب في كليات التربية الحصول على الدرجة الجامعية الأولى المستوى الرفيع، والنجاح في مادتين بشرط أن يحصل على مستوى جيد، والنجاح في ثلاث مواد من امتحان (GCSE) أو أكثر أو ما يعادلها، كما يشترط أن تكون اللغة الإنجليزية والرياضيات من المواد المختارة للتقدم لامتحان (GCSE). أما بالنسبة للالتحاق ببرنامج إعداد المعلم PGCE فيشترط الحصول على درجة جامعية أو ما يعادلها، والمرور بعدد من الاختبارات التحريرية والشفهية والصحية لتقويم واختبار صلاحيته لمهنة التعليم، على أن يقوم بعمليات الاختيار والتقويم معلمون ذوو خبرة.

٥- سياسة القبول في اليابان:

وضع مجلس التعليم شروطاً لعمليات انتقاء و قبول الطلبة في مهنة الإعداد حيث اشترط الحصول على درجة جامعية، وأن يجتاز اختبار التأهيل للتدريس، وأن يدرس سنة إضافية بعد التعليم الجامعي، أو يحصل على درجة الماجستير، وذلك لمن يريد التدريس في المرحلة الثانوية.

ثانياً: المعايير العالمية لنظام الدراسة وبرامجها بكليات التربية:

إن برامج إعداد المعلمين في أي بلد من بلدان العالم تؤثر في نوعية التربية في ذلك البلد حيث تعتمد كفاءة المعلمين إلى حد كبير على البرامج التي تعد لهم قبل انخراطهم في مهنة التعليم، فإذا كانت البرامج جيدة فإن التربية تكون فعالة، وقد أصبح إعداد المعلم من أبرز القضايا التي أثارت اهتمام الميدان التربوي والتي تدعو في أغلبها إلى ضرورة بذل جهود أكثر إيجابية للاهتمام ببرامج إعداد المعلم والارتقاء بمهنته باعتباره الأساس المناسب لإصلاح التعليم وتطويره وطرحنا الاقتراحات والتوصيات والمشاريع عبر الدراسات والمؤتمرات لإحداث الإصلاح والتطوير المأمول في نظم إعداد المعلم بكليات التربية، وقد شملت مجالات التطوير والتجديد ما يأتي: (المنتصر، ٢٠٢٢)؛ (Chong & Cheah, 2009)؛ (Starkey, 2020).

١- اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا على أساس المهارات:

ظهر هذه الاتجاه نتيجة القصور في إعداد المعلم وما أدت إليه المتغيرات العالمية من ظهور مصادر جديدة ومتنوعة وأساليب جديدة للتدريس ويمثل هذا الاتجاه تطوراً لأهداف إعداد المعلم، فبعد أن كانت البرامج تركز في الماضي على الجانب المعرفي، ولا تعطى عناية كافية للمهارات التدريسية وسلوك المعلم أصبحت تهدف إلى الشمول والوظيفية، وترتبط بتحسين الأداء داخل حجرة الدراسة. وقد بدأ هذا الاتجاه تطوير أهداف إعداد المعلم، فبعد أن كانت البرامج تركز في الماضي على الجانب المعرفي ولا تعطى عناية كافية للمهارات التدريسية وسلوك المعلم. أصبحت تهدف إلى الشمول والوظيفية، وترتبط بتحسين الأداء داخل حجرة الدراسة. وقد بدأ هذا الاتجاه في السبعينات من القرن العشرين، وتتلخص الفكرة الرئيسية له في أن كفاءة المعلم وأداءه، وتدريبه قبل وأثناء الخدمة هو الأساس، حيث إن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من المهارات التدريسية والتي إذا أجادها الطالب المعلم داخل كليات التربية زاد احتمال أن يصبح معلماً ناجحاً حينما يقرر بأن هذا الاتجاه في الإعداد يؤدي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى رفع مستوى مهارات المعلم، فالبرامج التي تعد الطلاب المعلمين داخل كليات التربية على أساس المهارات تهتم اهتماماً خاصاً بإكسابهم مهارات التدريس، على اعتبار أن

التدريس الناجح ما هو إلا سلسلة من المهارات يستطيع أن يؤديها المعلم الجيد والمعلم غير الجيد.

ولكي ينجح هذا الاتجاه في إعداد المعلمين وتدريبهم تذكر إحدى الدراسات بعض الشروط التي ينبغي توافرها في إعداد البرامج القائمة في ضوء هذا الاتجاه وتمثل في الآتي:

- إقامة شراكة بين كليات إعداد المعلم والمدارس والهيئات المهنية المختلفة لتعرف أهداف هذه المدارس والهيئات وتحديد المهارات التدريسية اللازمة لتحقيقها داخل برامج الإعداد.

- الربط بين برامج الإعداد داخل كليات التربية وبرامج التدريب أثناء الخدمة.

- الربط بين الجانب النظري للبرامج والتدريب الميداني داخل المدارس.

- تحديد معايير لتقويم مدى فاعلية ومدى ما يحرزه الطالب المعلم من تقدم.

٢- تطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات التربية:

أوصت نتائج الدراسات والأبحاث والمؤتمرات التي اهتمت بتطوير التعليم الجامعي بتبني الاتجاه إلى جودة التعليم، وهو أحد المداخل المتميزة لإحداث التطوير وفقا للمتغيرات المحلية والعالمية، وتعرف الجودة الشاملة بأنها " أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع المنظمة التعليمية ومستوياتها ليوثر للأفراد وفرق العمل الفرصة لإرضاء الطلاب والمستفيدين من التعلم في المجال التربوي إلى مجموعة من المعايير (Total Quality) وتشير الجودة الشاملة والإجراءات والمواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات، ويهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي، وتوفر الجودة الشاملة أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية.

٣- الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية:

يشهد التعليم الجامعي على الصعيد العالمي محاولات جادة لتطويره وتحديثه من خلال نظام الاعتماد الأكاديمي الذي أصبح أمرا ملحا باعتباره الأساس المناسب لعمليات الإصلاح والتطوير وأصبحت بداية الإصلاح أو التطوير لكليات التربية تبدأ من توجهها للحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامجها، ويقصد به الاعتراف بالكفاءة الأكاديمية لأية مؤسسة أو برنامج تعليمي في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات أكاديمية متخصصة على المستوى المحلي أو الإقليمي، حيث يسهم الاعتماد الأكاديمي بصورة ملموسة في تحقيق كفاءة الكلية من الناحيتين الإدارية والأكاديمية لضمان جودتها واستمرار تحسين العمل بها، وذلك من أجل إعداد خريجين متميزين يتقنون

- المهنة، كما يعزز سمعة الجامعة أو الكلية وتهتم به كثير من الشركات والمؤسسات باعتباره مؤشرا جيدا على نوعية الجامعة وجودة برامجها.
- وقد حددت الدراسات أهداف الاعتماد الأكاديمي لكليات إعداد المعلمين في:
- تقويم نوعية برامج اعداد المعلمين بصورة دورية مستمرة من قبل جهة علمية محددة.
 - تخطي الفجوة بين خريجي كليات التربية في الدولة الواحدة من حيث المهارات والمعارف العلمية وسهولة معادلة الساعات المعتمدة عند انتقال الطالب من كلية إلى أخرى.
 - التأكد من تحقيق كليات التربية الحد الأدنى من المتطلبات الضرورية لضمان نوعية جيدة من الخريجين.
 - تحديد معايير لإصدار الشهادات والرخص لممارسة مهنة التدريس.
 - تشجيع كليات التربية على التطوير المستمر من خلال التقويم الذاتي والقيام بمراجعات دورية لبرامجها وإمكاناتها البشرية والمادية.
 - تحفيز أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في تطوير وتحديث برامج كليات التربية.
- ويتطلب تطبيق مبادئ ومعايير الاعتماد الأكاديمي توفير آلية لمساءلة جميع المعنيين بإعداد البرامج الأكاديمية وتنفيذها والإشراف عليها، واعادة النظر في البرامج الأكاديمية للكلية وتحسينها في ضوء متطلبات الميدان التربوي، وتوفير معلومات واضحة ودقيقة للجهات المعنية بأهداف البرامج التي تقدمها الجامعة أو الكلية.
- ٤- تحديث وتنويع طرق التدريس وأساليبه في كليات إعداد المعلم:**
- ظهرت العديد من طرق التدريس الحديثة التي يجب على كليات التربية الأخذ بها عند إعداد المعلم ومن هذه الطرق على سبيل المثال لا الحصر: العصف الذهني، التدريس المصغر، العروض العملية، لعب الأدوار، التعلم التعاوني، الزيارات الميدانية، ورش العمل وغيرها، وتحقيق ذلك يتطلب الاهتمام بالتنمية المهنية المستمرة لأعضاء هيئة التدريس لتطوير مهاراتهم التدريسية وتدريبهم على استخدام الطرق الحديثة في التدريس وتوجيه برامج التنمية المهنية إلى هذا الغرض، وتدريبهم كذلك على استخدام التقنية الحديثة كالحاسوب والانترنت ووسائل التعلم المتنوعة مما يساعد على أن يتعلم الطلبة المعلمون بالطرائق والأساليب التي يتوقع منهم استخدامها مع طلابهم في المستقبل، كما يتطلب أن يكون استخدام طرق التدريس الحديثة والتقنيات المتنوعة محور أساسي من محاور تقويم عضو هيئة التدريس.

٥- توظيف التقنية والتكنولوجيا الحديثة في كليات التربية:

يعد استخدام التقنيات الحديثة كوسائل تعليمية والانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني من أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم حيث اعتمدت العديد من الدول المتقدمة على الوسائط التقنية الحديثة وشبكة الانترنت والحاسوب لتنفيذ برامج إعداد المعلم وينعكس هذا الأمر على أداء المعلم ويجعل عملية إعداده أكثر سهولة كما يشجع المعلم على التدريس بطرق وأساليب حديثة باستخدام التقنية وينمي لديه القدرة على التعلم الذاتي. ويمكن توظيف التكنولوجيا في كليات التربية من خلال تقديم المقررات بما في ذلك الفيديو والصوتيات على شكل مواد على الإنترنت كما يمكن إدارة حلقات النقاش والواجبات المنزلية من خلال مجموعات النقاش عن طريق برامج الاتصال المباشر والبريد الإلكتروني.

ويتطلب توظيف التكنولوجيا في برامج إعداد المعلم عدد من المتطلبات والتي توافرت في دول الخبرات الأجنبية والتي تتمثل الاستعانة بالمتخصصين في التكنولوجيا والبرمجيات ومصممي البرامج لتنفيذ المادة العلمية بصورة جذابة وأكاديمية ونقلها على مواقع خاصة في الشبكة العالمية العنكبوتية، ووجود بنية تحتية تكنولوجية لاستخدام مختلف وسائط التعلم مثل شبكات الاتصالات المتقدمة وشبكات البث الإذاعي والمرئي وغيرها من التجهيزات التكنولوجية، وتنمية مهارات استخدام التكنولوجيا والبرمجيات المستخدمة في التعامل مع المادة العلمية المقروءة والمرئية والمسموعة لدى كل من الطالب المعلم وعضو هيئة التدريس، ولتحقيق الاستفادة القصوى من توظيف التقنية والتعليم الإلكتروني يتطلب ذلك أن تضع برامج الإعداد في عين الاعتبار ضرورة تدريب المعلمين على استخدام الوسائط التقنية المتعددة، واستخدام شبكة الانترنت بفعالية.

٦- اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا في ضوء أسلوب النظم:

يعد أسلوب النظم من المعالم البارزة للحضارة الحديثة ويستند إلى نظرية النظم العامة المطبقة في التفكير والتخطيط والبحث العلمي، وأسلوب النظم مدخل في معالجة المشكلات الإنسانية المعقدة للوصول إلى فعالية عالية، وإتقان راق بأقل كلفة ممكنة وقد جاء هذا الأسلوب استجابة لتأثيرات الثورة العلمية التكنولوجية في الحقل التربوي، ويتعامل مع أية ظاهرة أو نشاط تعليمي ويشكل نظامًا متكاملًا له عناصره ومكوناته وعلاقاته وعملياته التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة داخل النظام، ويقوم هذا الأسلوب على مفهوم النظام، ويعرف بأنه مجموعة من الأجزاء التي تترابط فيما بينها لتحقيق هدف معين وفقا لخطة مرسومة.

٧- المشاركة المجتمعية في وضع وتنفيذ برامج إعداد المعلم:

تهتم عدد من الجامعات العالمية بمشاركة جهات من داخل المدرسة وخارجها كالمعلمين وإدارة المدرسة وأولياء الأمور في وضع خطط برامج إعداد المعلم، حيث أصبحت هذه الجهات وخاصة أولياء الأمور عنصرًا حيويًا في بناء برامج إعداد المعلم، وتصميمها ويرجع الاتجاه المطالب بضرورة تبني مبدأ المشاركة في برامج إعداد المعلم إلى أهمية هذه الجهات وإدراكهم لاحتياجات الطلبة والمجتمع الخارجي كما طالبت العديد من المؤتمرات والدراسات أن تنتفع كليات إعداد المعلم من الخبرات الميدانية للمعلمين لتطوير وتحسين ممارساتها وأنشطتها وبرامجها وتقوم بإجراء التعديلات على برامج الكلية في ضوء احتياجات المعلمين الفعلية في الميدان.

ويجب تبني فكرة مدارس التطوير المهني في مدارس حكومية يتم اختيارها بحيث يتم التنسيق بين هذه المدارس والجامعة أو الكلية، وعمل مشاركة معها لتطوير برامج تعليم جيدة لإعداد المعلمين، وهذه الفكرة نادت بها مجموعة وهي عبارة عن اتحاد لحوالي مائة جامعة في الولايات المتحدة Holmes Group تشتمل على برامج لإعداد المعلمين حيث نادت بضرورة مواكبة المناهج والمقررات للنمو المعرفي المتسارع، وتضمنين برامج إعداد المعلمين الكفايات التربوية والتعليمية في ضوء المستجدات التربوية وهذا يتطلب مراجعة دورية للمقررات والمناهج الدراسية ومراجعة الخطط التدريسية في كل قسم من أقسام الجامعة مرة على الأقل كل عامين دراسيين، وتطوير هذه الخطط بما يطرأ من مستجدات علمية، بحيث تكون هذه الخطط مرنة، وقابلة للتطوير، وليست جامدة فما كان يصلح للتدريس قبل خمس سنوات مثلاً لا يمكن أن يظل صالحاً إلى ما لا نهاية، ومن هنا تأتي ضرورة مراجعة الخطط التدريسية وملاءمتها مع التطورات العلمية الحاصلة محلياً وعربياً وعالمياً.

٨- مسئولية كليات التربية عن متابعة خريجها:

يجب أن تظل كليات إعداد المعلمين على صلة مستمرة بخريجها حتى تكون على علم بمدى فاعليتها كمؤسسات لإعداد المعلم، حيث تشير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في أحد تقاريرها أن كليات إعداد المعلمين يجب أن تقدم دراسات لمتابعة المعلمين الجدد متعاونة مع الأجهزة المعنية بعد التحاقهم بالخدمة لمعرفة مدى كفاية برامج الإعداد والتعرف على ما يواجه المعلمين الجدد من مشكلات وما يعترضهم من معوقات واستخدام مثل هذه الدراسات أساساً لتحسين برامج الإعداد والتخطيط لبرامج التدريب معاً.

٩- توحيد جهة المسؤولية عن إعداد المعلم:

لا بد من توحيد جهة المسؤولية عن إعداد المعلم لتتولى الجامعات ممثلة بكليات التربية فيها المسؤولية الكاملة وذلك لضمان مستوى الإعداد ونوعيته وتوحيد الأهداف، وفي حالة عدم القدرة على توحيد جهة المسؤولية لا بد من التنسيق بين كليات إعداد المعلم والتعاون في وضع معايير موحدة لبرامج الإعداد وهذا ما تتبناه العديد من الدول الأجنبية.

١٠- الأخذ بأسلوب التعلم الذاتي في برامج إعداد المعلم:

تعتمد برامج إعداد المعلم في العديد من الدول الأجنبية على مبدأ التعلم الذاتي حيث أصبح المتعلم محور العملية التعليمية ويقوم بالعبء الأكبر بالبحث والدراسة، وهذا الاتجاه في تزايد نظراً للتطور التكنولوجي وظهور الشبكة العنكبوتية وذلك يتطلب تعليم الطلبة كيف يعلمون أنفسهم بأنفسهم من خلال شبكة الانترنت والكتب والأفلام التعليمية والهدف من ذلك هو تنمية القدرة على التعلم الذاتي بحيث يصبح أسلوب حياة ويحقق لهم التنمية المهنية المستمرة مدى الحياة مما يمكنهم من التعليم المستمر واستقصاء المعلومات من مصادرها المختلفة وتوظيفها في التدريس.

١١- الاهتمام بالإعداد الثقافي للمعلم في عصر العولمة:

في ظل عصر العولمة أصبح إعداد المعلم للتعامل مع الثقافات المتعددة ضرورة ملحة على نظم الإعداد، وقد أدركت مؤسسات إعداد المعلم في العديد من الدول أهمية هذا الأمر واهتمت بالإعداد الثقافي للمعلم، وتضمن ذلك تعليم اللغات المختلفة والانفتاح على العالم في تخصصات مثل الجغرافيا واللغات ودراسة الأدب من دول مختلفة وغيرها من الأدوات التي تحقق الإعداد الثقافي.

١٢- الاتجاه إلى زيادة سنوات الإعداد:

تؤكد جميع الاتجاهات أن برنامج الإعداد ينبغي أن يقع في خمس سنوات بدلاً من أربع سنوات وذلك من خلال إضافة سنة خامسة لتكون بمثابة ممارسة المهنة في ميدان التعليم بشكل متكامل ثم يخضع إلى أنظمة تقييمية وبموجبها يحصل الطالب المعلم على شهادة ممارسة المهنة.

١٣- توجيه البحوث والدراسات لتطوير كليات التربية:

الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات التربوية لتطوير برامج الإعداد ونظم الدراسة بكليات التربية، وتوجيه الدراسات التي تقدم لدرجات الماجستير والدكتوراه في مجال تطوير برامج كليات التربية والعمل على توجيه خطط البحوث لنيل الدرجة نحو هذا الهدف، وأن تكون هذه البحوث والدراسات الموجهة لتطوير كليات التربية

إحدى المكونات الأساسية لبرامج إعداد المعلمين، بل ويجب أن تكون هذه الدراسات عنصراً أساسياً ضمن العناصر التي تبني عليها برامج الإعداد في كليات التربية.

١٤- الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم:

تطالب توصيات المؤتمرات والدراسات بضرورة الاطلاع على تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم للاستفادة من ذلك في تطوير كليات التربية ومواكبتها لما هو معمول به في هذه الدول، لذا رأينا أن نستعرض بشكل عام برامج ونظم الدراسة في الجامعات العالمية في كل من: الولايات المتحدة الأمريكية- فرنسا- ألمانيا- بريطانيا- السويد- اليابان- ماليزيا باعتبار أنها من الدول المتقدمة تربوياً والتي تواكب آخر المستجدات والتطورات، وسوف نجد تنوع واختلاف فيما يخص نظم إعداد المعلم في كل منها مما يوفر لنا بدائل للاختيار.

ثالثاً: المعايير العالمية في برامج التربية العملية بكليات التربية:

تعد التربية العملية عصب الإعداد التربوي فمن خلالها يمارس المعلم دوره ويختبر قدراته ويتأكد من حسن أدائه لمهاراته، وهي الاختبار الصادق لمدى استيعاب الطالب المعلم لما درسه من مقررات أكاديمية ونفسية، فالجانب النظري لا يصنع المعلم فلا بد من تدريب عملي على أرض الواقع. وتعرف التربية العملية والتي يطلق عليها أحياناً التدريب الميداني بأنها: تدريب على الممارسة الفعلية لمهنة التدريس في مدارس المرحلة التي يعد الطالب المعلم للتدريس بها تحت توجيه وإشراف المسؤولين (مصطفى، ٢٠١٨).

وانطلاقاً من أهمية التربية العملية والخبرات الميدانية على كل المستويات نستعرض النظام المعمول لبرنامج التربية العملية في بعض الجامعات العالمية، فمن خلال الاطلاع على برامج التربية العملية على مستوى كليات التربية عالمياً في كل من: (الولايات المتحدة الأمريكية- فرنسا- ألمانيا - بريطانيا- السويد- اليابان- ماليزيا) يمكننا الخروج بمجموعة من البدائل كخلاصة للخصائص الأساسية التي تميز هذا البرنامج وفقاً لما يأتي: (رمضان، ٢٠١١؛ أحمد، ٢٠٠٧؛ Starkey، 2020؛

(Whitford & Katsiyannis, 2018)

أولاً: التمهيدي للتربية العملية:

أكدت نتائج التجارب العالمية الناجحة في سياسة إعداد المعلم مهنيًا أنه يمكن تحقيق أقصى استفادة من برامج التربية العملية باتباع الآتي:

- تحقيق الاندماج بين مقرري طرق التدريس والتربية العملية في بنية واحدة متكاملة.

- التأكيد على وجود أكثر من مقرر لطرق التدريس، توزع على أعوام الدراسة الأربعة اعتبارًا من السنة الدراسية الثانية.

- التمهيد لبرامج التربية العملية بعدد من المقررات التربوية الأساسية والتي من دون النجاح فيها لا يسمح للطالب بالنزول إلى حقل التربية العملية مثل مقررات: علم النفس التربوي، التوجيه والإرشاد النفسي، أصول التربية المناهج وطرق التدريس، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، الإدارة التربوية.

ثانيًا: الفترة الزمنية المخصصة للتربية العملية:

أثير جدال حول الفترة المخصصة للتربية العملية والإعداد المهني للمعلم وكان من نتيجة ذلك ظهور عدة اقتراحات وبرامج، لذا نجد اختلاف في الفترة الزمنية المخصصة للتربية العملية من جامعة إلى أخرى حيث نجد أن بعض الدول تخصص فصل دراسيًا، في حين أن دول أخرى تخصص للتربية العملية عامًا دراسيًا كاملاً، وبشكل عام تفيد المعدلات العالمية زيادة ملحوظة في مدة التربية العملية.

ثالثًا: نظام توزيع التربية العملية على سنوات الدراسة:

أكدت برامج إعداد المعلم في الجامعات العالمية على أهمية بدء التربية العملية بالتدرج من السنة الأولى بالجامعة حتى سنة التخرج مع اختلاف الوزن النسبي للأيام المخصصة للأنشطة المختلفة للتربية العملية مثل المشاهدة والتدريب الموزع والمكثف وفقا للبدائل الآتية:

البديل الأول: نظام توزيع التربية العملية على فترات منظمة على النحو الآتي:

- **الفترة الأولى:** فترة تهيئة داخل الكلية لتدريب الطلبة على مهارات صياغة الأهداف، تخطيط الدروس، إنتاج الوسائل التعليمية، بناء أدوات التقييم، التدريس المصغر، الزيارات الميدانية.

- **الفترة الثانية:** تتم داخل المدارس وتقتصر على الملاحظة لمعلم الفصل الأساسي في أساليب إعداد وتدريب المادة العلمية والأنشطة اليومية لتصحيح الواجبات المنزلية رصيد الغياب، ويمكن مشاركة الطالب لمعلم الفصل.

- **الفترة الثالثة:** وفيها يتحمل الطالب مسؤولية التدريس بنفسه، فيقوم بتدريس درسا كاملا أو جزءًا منه تحت إشراف المشرف، وحضور زملائه، وتستمر لفترة مناسبة يحددها المشرف.

- **الفترة الرابعة:** وفيها يتحمل المسؤولية الكاملة في التدريس لعدد من الحصص منفردا.

البديل الثاني: وهو قريب من البديل الأول، ولكن يتم على مرحلتين فقط:

- **المرحلة الأولى:** تتم داخل الكلية وتهدف إلى إكساب الطلبة مهارات التدريس كتنظيم الدرس وإنتاج الوسائل التعليمية وغيرها، وتستخدم في هذه المرحلة أساليب متنوعة مثل التدريس المصغر والتدريبات العملية في معامل طرق التدريس والزيارات الميدانية للمدارس.

- **المرحلة الثانية:** وفيها يتم تدريب الطلاب على ممارسة التدريس في المدارس وقد اختلفت في الجامعات العالمية حول المدة المخصصة ووقت التربية العملية، إلا أنها لا تخرج عن تفرغ الطلاب للتدريس في إحدى المدارس خلال الفصل الأول من السنة الرابعة، أو تفرغ الطلاب للتدريس في إحدى المدارس لمدة شهر واحد في كل من السنتين الثالثة والرابعة اعتبار السنة الأولى لعمل المعلم بعد الحصول على البكالوريوس بمثابة سنة تدريبية يمارس فيها المعلم عمله بأجر كامل تحت إشراف الكلية التي تخرج منها.

البديل الثالث: إضافة سنة خامسة تخصص بأكملها للتربية العملية وتسير كالاتي:

- يسكن الخريجون في مدارس تعليمية على غرار المستشفيات التعليمية للقيام بالتدريس تحت إشراف الإدارة التعليمية والمدرسة المتعاونة، ويطلق عليه اسم (معلم امتياز) أو (مدرس مساعد).

- يكون نصاب المعلم الطالب نصف نصاب المعلم الأصلي، ولكن عليه أن يشارك مشاركة كاملة في الأنشطة المدرسية ويلتزم بكافة قوانين المدرسة.

- يمكن أن يقضي المعلم فترة معينة مع أول أسبوعين في العام الدراسي كفترة تمهيدية للمشاهدة أو التدريس بحضور المدرس الأول أو من له خبرة كبيرة في ذلك المجال.

- يتقاضى المعلم أجرًا خلال هذا العام.

- زيارة هيئة التدريس بالكليات كزيارات إشرافية على المعلم.

- تقويم المعلم يتم في نهاية العام من لجنة مكونة من أساتذة الكليات والمتخصصين بوزارة التربية وإدارة المدرسة يحصل بعدها على شهادة صلاحية للتدريس.

- أما بالنسبة لأصحاب النظام التتابعي فيترك لهم فصل دراسي كامل، وبعض الدول تفضل عاما دراسيا كاملا.

الدراسات السابقة:

دراسة جودة (٢٠١٧):

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم الرياضيات في كلية التربية بجامعة الأقصى، حسب آراء أعضاء

هيئة التدريس بجامعة الأقصى وفق متغيرات الدراسة. ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء مقياس مكون من (١٣٢) عبارة وزعت على خمسة محاور هي: الأول: جودة أهداف برنامج إعداد معلم الرياضيات، والثاني: جودة الإعداد التخصصي، والثالث: جودة الإعداد التربوي، والرابع: جودة التربية العملية، والخامس: جودة إدارة القسم والكلية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث بلغت عينة الدراسة (٢٨) عضواً من أعضاء تدريس الرياضيات واستراتيجيات تدريسها بجامعة الأقصى، تم اختيارهم كلهم كعينة تامة كاملة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معايير الجودة الشاملة ببرنامج إعداد معلم الرياضيات متوافرة بدرجة كبيرة (٧٥.٢%)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر معايير الجودة الشاملة ببرنامج إعداد معلم الرياضيات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير القسم، وسنوات الخدمة، بينما توجد فروق تعزى لمتغير الوظيفة لصالح المحاضرين ومن أهم توصيات الدراسة: ضرورة اهتمام أصحاب القرار في الجامعة بتطوير برنامج إعداد معلم الرياضيات بما يتفق والتطورات التربوية الحديثة ومعايير الجودة الشاملة، وتركيز السياسة الأكاديمية الجامعية على اعتماد معايير الجودة الشاملة في برامج إعداد معلم الرياضيات والبرامج الأخرى، وكذلك تبني كلية التربية لبرامج وسياسات تدريبية تعمل على تعزيز مهارات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بما يتناسب مع معايير الجودة الشاملة، ومن ثم اهتمام عمادة كلية التربية وأقسامها بتقويم متطلبات القبول ومساقات إعداد المعلم وتطويرها في ضوء معايير الجودة.

دراسة عبد السلام (٢٠١٩):

رأت هذه الدراسة أن العالم اليوم يواجه العديد من التحديات والتغيرات المذهلة التي أوجدها الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي في العصر الراهن، حيث أصبحت التغيرات والتحويلات هي سمة هذا العصر، وبلا شك فإن محاولة السيطرة على هذه التغيرات، وتجنب انعكاساتها السلبية تتطلب من المنظمات الاهتمام بالعنصر البشري وتنميته مهنياً، بحيث يكون قادراً على التعامل مع ما تفرزه هذه التحويلات والتغيرات، ولذلك كشفت الدراسة عن معايير إعداد معلم STEM في ضوء تجارب بعض الدول، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي. وقد سارت إجراءات الدراسة وفقاً للمحاور الآتية، تناول المحور الأول الإطار المفاهيمي بمدارس STEM من حيث المفهوم والمبررات التي دعت للأخذ به، ومتطلبات تطبيقه، وتحديات تنفيذه في المدارس المصرية. ناقش المحور الثاني تحديد الكفايات التكوينية اللازمة لإعداد معلم STEM. أوضح المحور الثالث تجارب بعض الدول التي طبقت نظام STEM في مدارسها. ألقى المحور الرابع الضوء على وضع تصور مقترح لمعايير إعداد معلم

STEM في ضوء تجارب بعض الدول، ويقوم هذا التصور على مجموعة من الأسس والمرتكزات ويسعي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، ويشمل التصور مجموعة من المجالات يندرج تحت كل مجال عدد من المعايير التي تعكس أداءات واضحة ومحددة.

دراسة الحنا والخولي (٢٠٢٠):

استهدفت الدراسة إعداد قائمة بمعايير المعلم المتميز وتحديد مؤشرات الأداء الدالة على كل معيار من المعايير، بالإضافة إلى معرفة درجة توفر معايير المعلم المتميز لدى عينة من المعلمين مكونة من (١٢٠) معلماً ومعلمة من مدارس التعليم الأساسي في مدينة حمص، (٨٠) إناث (٤٠) ذكور وتم تطبيق الأداة عليهم والتي تم إعدادها من قبل الباحثة وتكونت من (٥) معايير أساسية و (٥٤) مؤشر، وأظهرت النتائج توفر معايير المعلم المتميز لدى أفراد العينة بنسبة (٣٠%) وكانت نسبة الذكور (١٣%) ونسبة الإناث ١٧%.

دراسة قزيم (٢٠٢٠):

"ترى هذه الدراسة أن المعلم يعد قطباً من أقطاب العملية التعليمية وبدوره يحول المنهاج الرسمي إلى منهاج مجذر وهنا يظهر أدائه ونموه المهني حيث تتحقق معايير الجودة ومن خلال أسلوبه في التعامل مع المواقف التعليمية وأخذ بعين الاعتبار مختلف التناولات النفسية للطالب الذي يمثل القطب السيكولوجي عن طريق نماذج التعلم وعلم النفس وهذا يتطلب إعداده وتكوينه الجيد إضافة إلى امتلاكه صحة نفسية تساعده على التوافق النفسي والمهني لأن البناء الفكري يتطلب جهاز نفسي متوازن وصلابة نفسية وتوافق نفسي يتوازى والتوافق المهني، وبما أن المعلم يساهم في إعداد مواطن صالح فهذا يتطلب وجود معلم كفؤ ومعد إعدادا أكاديميا ومهنيا وثقافيا. وفي الجزائر فقد تم اعتماد مقاربات مختلفة في البداية تم تطبيق المقاربة بالأهداف التي أنتجت جيلا غير نشط من الحفظة بسبب أساليب التلقين مما أدى بوزارة التربية الوطنية إلى ضرورة تبني مقاربة أخرى تسمى بالمقاربة بالكفاءة، تسعى هذه المقاربة إلى جعل التلميذ أو المتعلم محور العملية التعليمية أي فاعلا نشطا قادرا على قيادة العملية التعليمية، إلا أن هذه الطريقة الاستعجالية التي تم بها اعتماد هذه المقاربة، خاصة فيما يخص تكوين المكونين والكتب المدرسية أدت إلى نتائج عكسية تطلبت إصلاحا آخر سمي بـ "المقاربة بالكفاءة الشاملة". لهذا فالجزائر كباقي الدول الأخرى تطمح إلى تبني استراتيجيات وأساليب وطرق إعداد معلم يتحلى بمعايير الجودة الشاملة ويتكامل مع أقطاب العملية التعليمية ليحدث أثرا طيبا وإعداد بدوره جيل صالح، ومتوافق نفسيا، وتربويا، ودراسيا. وعلى هذا الأساس ركزنا في

مداخلتنا على محاور تتساير مع هذا المضمون وهي كما يلي: تحديد مصطلحات ومفاهيم المداخلة خصائص المعلم الجيد. أهمية إعداد المعلمين. جوانب إعداد المعلم. تحديث وتنوع طرق التدريس وأساليبه في معاهد إعداد المعلمين".

دراسة علي وآخرون (٢٠٢١):

استهدفت الدراسة توضيح معايير الجودة الشاملة ودورها في إعداد معلم التربية الفنية فإذا قام تطوير برامج إعداد معلم التربية الفنية، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي باعتباره المنهج المناسب للدراسة. واقتصرت البحث على مناقشة معايير الجودة الشاملة وتحديد المعايير القومية الأكاديمية لقطاع كليات التربية الفنية ودورها في إعداد معلم التربية الفنية. وتوصلت نتائج البحث إلى مجموعة من التوصيات من أبرزها: إعادة النظر في برامج إعداد معلم التربية الفنية ووضع استراتيجية لإعداد معلم التربية الفنية، في ضوء المعايير القومية المرجعية لقطاع كليات التربية الفنية وما تناوله من المعايير العامة لخريج كليات التربية الفنية (المعارف والمفاهيم - المهارات الذهنية - المهارات المهنية - المهارات العامة والانتقالية)، ومعايير خريج البرامج التخصصية لكليات التربية الفنية (برنامج التربية الفنية - برنامج التثقيف بالفن) لتحقيق التوازن بين جوانب الإعداد في ضوء أهميتها في إعداد معلم التربية الفنية. - ضرورة تبني مشروع المعايير الوطنية لضمان جودة إعداد معلمي التربية الفنية من أجل الإسهام في ضبط جودة الخريجين والإنتاج الفني، والمعرفة في الفنون التشكيلية على مستوى الوطن العربي بشكل عام، وفي كل دولة من الدول العربية على وجه الخصوص. - الاستفادة من معايير الجودة الشاملة عامة والمعايير القومية المرجعية لقطاع كليات التربية الفنية خاصة في بناء وتصميم المراسم والورش الفنية المتخصصة.

دراسة الفقيه (٢٠٢٢):

هدفت الدراسة إلى تقييم برنامج بكالوريوس اللغة العربية في جامعة الباحة في ضوء المعايير التخصصية لهيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية. وأستخدم المنهج الوصفي الاستكشافي لتحقيق هذا الهدف، فحللت المقررات التخصصية في برنامج البكالوريوس في جامعة الباحة للعام الجامعي ١٤٤٣هـ/ ٢٠٢٢م، وعددها (٥٢) مقرراً أكاديمياً. وقد دلت النتائج على تحقيق البرنامج بشكل واضح للمعايير التخصصية لمعلمي اللغة العربية في (٢٢) معياراً تخصصياً، موزعة في ستة مجالات: النحو، والصرف، والأدب والنقد، والبلاغة، والعروض والقافية، وعلم اللغة؛ بينما هناك (٣) معايير تخصصية في مجال المهارات اللغوية ومجال طرق التدريس الخاصة باللغة العربية لا يوجد لها مقررات في البرنامج. وفي ضوء

تلك النتائج، قدمت مجموعة من التوصيات التي قد تسهم في تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية في الجامعات في ضوء المعايير التخصصية لهيئة تقويم التعليم والتدريب؛ إضافة إلى تقديم بعض المقترحات، المتضمنة إجراء مزيد من الدراسات لمناقشة قضايا متعددة تتصل بإعداد معلم اللغة العربية في ضوء المعايير التخصصية المناسبة لهم.

دراسة الشميري (٢٠٢٢):

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع إعداد المعلم في كليات التربية بالجامعات اليمنية ومقارنتها ببرامج إعداد المعلم في بعض الدول المتقدمة (الولايات المتحدة الأمريكية، المملكة المتحدة، اليابان، ماليزيا) من خلال المكونات: نظام الإعداد ومدته، سياسة القبول، مكونات الإعداد، التقويم، وجودة واعتماد البرامج. مستخدمة في ذلك المنهج المقارن لملاءمته لطبيعة الدراسة وتحقيق أهدافها، وتوضيح جوانبها. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن مؤسسات إعداد المعلم في اليمن تنحصر في كليات التربية، وتلتزم بالنظام التكاملي في برامج الإعداد وهذا ما توصي به التوجهات الحديثة في مجال إعداد المعلم، بالإضافة إلى عدم اهتمام كليات التربية بالجامعات اليمنية بتطبيق معايير القبول لاختيار الطلبة المتقدمين في برامج الإعداد مما يؤثر على مخرجاتها، بينما تهتم دول المقارنة بمعايير صارمة لاجتذاب الكفاءات في مهنة التعليم، ووجود قصور واضح في التربية العملية في كليات التربية بالجامعات اليمنية من حيث الفترة الزمنية المحددة لها، ومن حيث الإشراف، بينما تتسع مدتها في دول المقارنة لفصلين كاملين، وهذا يتطلب إعادة النظر في التربية العملية في كليات التربية بالجامعات اليمنية، وغياب أنظمة الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات اليمنية، بينما تهتم دول المقارنة بالجودة والاعتماد في جامعاتها وكلياتها وبرامجها التخصصية، وهذا يتطلب وقفة جديّة من قبل المسؤولين في التعليم العالي وإلزام الجامعات بتقييم كلياتها وبرامجها وفق معايير معتمدة.

دراسة جوهري (٢٠٢٢):

رأت الدراسة أن تسعى الدول إلى الارتقاء بجودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بمؤسساتها، بالإضافة إلى استخدام مداخل مختلفة للقيام بالتنوير والتجديد لضمان جودتها، ورفع كفاءة مخرجاتها التعليمية في ضوء التوجهات والخبرات العالمية المعاصرة. وبناء على ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة البحث في التساؤلات التالية: ١. ما الإطار المفاهيمي لفلسفة إعداد معلم التربية الخاصة بدولة الكويت؟ ٢. ما واقع إعداد معلم التربية الخاصة بدولة الكويت؟ ٣. ما الاتجاهات العالمية لإعداد

معلم التربية الخاصة؟ ٤. ما التصور المقترح لإعداد معلم التربية الخاصة في دولة الكويت في ضوء الاتجاهات العالمية؟ منهج البحث يعتمد البحث على المنهج الوصفي. نتائج البحث تمثلت أهم آليات تحقيق التصور المقترح لتطوير برامج إعداد معلم التربية الخاصة، في الآتي: - استقطاب الكفاءات المميزة، والذي يتطلب العمل على رفع جودة المدخلات للدراسة في كليات التربية لإعداد معلم التربية الخاصة. - رفع سقف معايير القبول والالتحاق ببرامج الإعداد من خلال معايير قبول مقننة ذات تنافسية عالية تستقطب أفضل العناصر علمياً ومعرفياً. - تعميق فكرة التكامل بين مكونات الإعداد المهني والأكاديمي والثقافي والشخصي من خلال التنسيق بين المسؤولين عنها، لتحقيق التكامل الفعلي والوظيفي بينها. - ضرورة قيام كليات التربية بعمل برنامج لمتابعة الخريجين في الميدان التربوي، وذلك بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم لمعالجة جوانب القصور التي تم اكتشافها أثناء الممارسات الفعلية في المدارس للعمل على تلافيها من خلال برامج الإعداد أو أثناء التدريب.

نتائج الدراسة:

أولاً: التصور المقترح للمعايير التي يجب توافرها لقبول الطلبة بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية.

أ- الأهداف:

- انتقاء أفضل المتقدمين وأكثرهم استعداداً لممارسة مهنة التدريس.
- تنويع وسائل الكشف عن السمات الشخصية للمتقدمين وقدراتهم ومهاراتهم.
- توفير قدر ملائم من الشمول والموضوعية لوسائل الاختيار وآليات القبول.
- اجتذاب أفضل العناصر خلقاً وذكاءً وعلماً ومهارة لمهنة التدريس.
- ب- الإجراءات: ويتم تحديد مواصفات معلم المستقبل من خلال:
 - الإيمان الراسخ بعقيدة الإسلام إيماناً يتجسد في كل تصرفاته وأفعاله كي يقتدي به.
 - الإخلاص وتقوى الله في السر والعلن التي تجعل من ضميره رقيباً داخلياً على عمله.
 - امتلاك قاعدة علمية معرفية صلبة.
 - التمتع بشخصية قيادية مؤثرة.
 - ذو مهارة عالية في الاتصال والتواصل مع الآخرين.
 - لديه القدرة على أن يطور نفسه بنفسه.

ج- تفعيل دور المقابلة الشخصية في اختيار معلم المستقبل:

وذلك بأن تنفذ المقابلات الشخصية في ضوء إجراءات ومعايير محددة وواضحة يتفق عليها أولئك الذين يجرون المقابلة الشخصية وعمومًا تستطيع لجنة المقابلة الشخصية الحكم على شخصية الطالب المتقدم من خلال الحس والخبرة التربوية لأعضائها، وعلى وجه الخصوص تنظر لجنة المقابلات الشخصية في تحقق السمات الشخصية الآتية في المتقدم:

- وضوح مخارج الحروف والألفاظ بما لا يحتمل اللبس في فهمها.
- قدرة المتقدم على عرض أفكاره بصورة واضحة.
- تناسق وترابط الأفكار التي يعرضها المتقدم.
- الحضور الشخصي للمتقدم وثقته بنفسه وعدم تردده في طرح آرائه الخاصة.
- سلامة حواس وبنية جسم المتقدم بما لا يعيقه عن التدريس الفعال.
- القدرات القيادية (القدرة على تصور الأهداف البعيدة، وصنع القرارات المناسبة، وتحمل المسؤولية، وتوجيه الآخرين).
- المرونة (القدرة على التعامل مع المواقف المختلفة، والتصرف حسب ما يفرضه الحدث أو الموقف، والتأقلم مع مستجدات الموقف التسامح واستيعاب الآخرين وتفهم دوافعهم)
- المظهر العام (في الغالب توجد علاقة إيجابية بين المظهر العام للفرد ونمط شخصيته فالشخصية المترنة المنضبطة تتناغم مع مظهر نظيف غير نشاز (المألوف).
- القدرة على التواصل مع الآخرين (يجب أن يمتلك معلم المستقبل القدرة على إيصال أفكاره وآرائه للآخرين بوضوح تام، كما يجب أن يكون متمكنًا في استقبال وتحليل وفهم ما يصله من رسائل من الآخرين.
- الكاريزما (قدرة المعلم على التأثير على الطلاب وجعلهم يتعلقون به ويحبونه وينفذون توجيهاته عن طواعية).

د- التأكيد على برامج التربية المهنية:

تقدم بعض النظم التعليمية ضمن برامجها الدراسية في التعليم العام ما يسمى بالتربية المهنية، ويهدف مقرر التربية المهنية إلى تعريف الطلاب بالفرص والمجالات الوظيفية المهنية المستقبلية المتاحة لهم في السوق، كما يهدف أيضًا إلى تعريف الطلاب بالمهارات والقدرات التي تتطلبها تلك المهن، وإضافة لما سبق، يتم في هذا المقرر تعريف الطلاب إلى أهم المبادئ والقيم الأخلاقية والضوابط السلوكية التي يجب أن تحكم الأداء في المهن المختلفة، مثل إتقان الأداء، حب الانتماء، احترام

الوقت، حسن التعامل مع الآخرين، واحترام وجهات نظرهم والأمانة والصدق في العمل.

لقد أصبح من غير المقبول أن يأتي الطالب إلى كلية التربية أو كلية إعداد المعلمين دون أن تكون لديه المعرفة المسبقة أو الحد الأدنى من القناعة بمهنة التعليم، نريد لمعلمي المستقبل أن يكونوا أكثر تفهماً وقبولاً بمهنة التعليم قبل أن يتقدموا لأية كلية تربوية، ولن يتحقق ذلك ما لم يتح للمرشد الطلابي دخول الفصل والالتقاء بالطلاب لتوجيههم وإرشادهم وبخاصة فيما يتعلق بمستقبلهم الدراسي.

ثانياً: التصور المقترح للمعايير التي يجب توافرها لنظام الدراسة بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية:

- اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا على أساس المهارات.
 - تطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات التربية.
 - الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية.
 - تحديث وتنويع طرق التدريس وأساليبه في كليات إعداد المعلم.
 - توظيف التقنية والتكنولوجيا الحديثة في كليات التربية.
 - اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا في ضوء أسلوب النظم.
 - الاطمئنان إلى جودة الخريج قبل تعيينه بشكل دائم.
 - الاهتمام بالبعد الأخلاقي والوجداني للمعلم.
 - تفريد التعليم في كليات إعداد المعلم.
 - المشاركة المجتمعية في وضع وتنفيذ برامج إعداد المعلم.
 - مواكبة المناهج والمقررات للنمو المعرفي المتسارع.
 - مسؤولية كليات التربية في متابعة خريجها.
 - توحيد جهة المسؤولية عن إعداد المعلم.
 - الأخذ بأسلوب التعلم الذاتي في برامج إعداد المعلم.
 - الاهتمام بالإعداد الثقافي للمعلم في عصر العولمة.
 - الاتجاه إلى زيادة سنوات الإعداد.
 - توجيه البحوث والدراسات لتطوير كليات التربية.
 - الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم.
- ثالثاً: التصور المقترح للمعايير التي يجب توافرها لبرامج التربية العملية بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية:**

- ١- إطالة مدة برنامج التربية العملية بحيث يبدأ مع المستوى الثالث وتخصيص فترة زمنية كافية للتطبيق العملي وليكن فصل دراسي كامل (ثلاثة أشهر) للتربية العملية المتصلة أو الأخذ بنظام السنة أسوة بسنة الامتياز لطلاب كليات الطب).
- ٢- أن يكون الانتقال من مقاعد الدراسة إلى ممارسة مهنة التعليم متدرجًا بحيث يبدأ الطالب بالمشاهدة لفترة محدودة ومن ثم المزوجة بين الدراسة والتدريس لمدة لا تتجاوز أسبوعين، وفي نهاية المطاف يتولى الطالب مسؤولية التدريس كاملة لمدة فصل دراسي.
- ٣- تعريف مشرفي التربية الميدانية بأفضل أساليب الإشراف على طلاب التربية العملية باختيار أحد الكتب العلمية المتميزة في المجال وترجمته إلى العربية.
- ٤- اختيار مجموعة من مدارس التعليم العام تقدم من خلالها كليات المعلمين للطلاب المتدربين وللمعلمين أفضل أساليب التدريب المهني، وتسمى تلك المدارس بمدارس الكليات.
- ٥- تخصيص ميزانية مستقلة للتربية العملية من قبل إدارات الجامعات.
- ٦- إنشاء قسم خاص للتربية العملية داخل كليات التربية كباقي الأقسام الأخرى الموجودة في الكليات.
- ٧- ضرورة وجود تنسيق بين مسؤولي وزارة التربية ومكاتبها وكليات التربية وذلك بهدف تذليل الصعوبات التي تواجه طلاب التربية العملية في المدارس.
- ٨- إلزام الموجهين التربويين بالتعاون والإشراف على طلاب التربية العملية في المدارس.
- ٩- تخصيص مكافأة سنوية لمديري المدارس ووكلائهم وأيضاً للموجهين.

توصيات البحث:

- في ضوء النتائج التي توصل إليها فإنه يوصي بما يأتي:
- ١- الوقوف على الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلاد المتقدمة في مجال إعداد وتدريب المعلم والاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف إمكانيات نظام التعليم في بلادنا.
 - ٢- ضرورة تخطيط إعداد المعلم كمًا ونوعًا على أسس علمية سليمة بدءًا من رسم إستراتيجية إعداده إلى التحليل الوصفي إلى مستوى عملية الإعداد نفسها في النواحي العلمية والثقافية.
 - ٣- أن يكون انطلاق عمليات تطوير كليات التربية من خلال لجان وفرق عمل بوزارة التعليم العالي لتطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات إعداد المعلم لتشمل كافة

- المجالات المرتبطة بالعملية التربوية وضمان تحقيقها واستمرارها، وهذا يتطلب إدراك هذه اللجان لمفهوم الجودة الشاملة ومعايير تطبيقها في التعليم العالي.
- ٤- الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني في إعداد المعلم، وتطبيق التقنية الحديثة من خلال الاستعانة بالمتخصصين والبرمجيات ومصممي البرامج لتنفيذ المادة العلمية ونقلها على شبكة الانترنت وتوفيرها في صورة وسائط سمعية ومرئية وأن تتوفر مهارات استخدام التكنولوجيا والتعامل معها لكل من الطالب المعلم ومعلم المعلم على حد سواء.
- ٥- إعادة النظر في نظام اختيار وانتقاء طلبة كلية التربية من خلال تطبيق مقاييس تضمن اختيار أفضل المستويات المتقدمة.
- ٦- الأخذ بنظام الإعداد المتكامل للمعلم بحيث يعد أكاديمياً ومهنياً داخل كلية التربية خلال خمس سنوات.
- ٧- تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في مدارسهم وذلك عن طريق الموجهين والقنوات التلفزيونية التعليمية واعتبار المدرسة البيئة الطبيعية للممارسة المهنية.

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية:

أحمد، دينا علي. (٢٠٠٧). الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

رمضان، عبد الناصر أنيس عبد الوهاب. (٢٠١١). تطوير برامج اعداد المعلم بمصر والعالم العربي: رؤية أكاديمية اقتصادية ذات عائد اجتماعي. المؤتمر العلمي السنوي العربي السادس - الدولي الثالث - تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة، مج ٢ ، ٦٤٠ - ٦٤٦.

علي، راشد. (٢٠٠٢). خصائص المعلم العصري وأدواره الاشراف عليه، تدريبيه. ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

عوض الله، نبيلة عبدالخالق، الملاحي، وفاء مجيد، والخميسي، السيد سلامة إبراهيم. (٢٠١٩). تطوير برامج إعداد المعلم المصري في ضوء بعض المؤشرات العالمية *الثقافة والتنمية*، س١٩، ع١٣٩، ٦١ - ٩٠.

اللقاني، أحمد؛ الجمل، علي. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. ط٣، القاهرة: عالم الكتب.

محمد، سحر محمد علي، محمود، يوسف سيد، وأحمد، علا عبد الرحيم. (٢٠١٧). اعتماد برامج إعداد المعلم: تحديات وخيارات. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ع١٧، ج١، ٢٤١ - ٢٧٦.

محمد، محمد ماهر الحمار. (٢٠٢٢). تطوير نظم إعداد المعلم في السعودية ومصر: دراسة مقارنة *براسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع١٤٢، ٢٣ - ٤٤.

محمود، يوسف سيد. (٢٠٠٨). ابعاد متطلبة في برامج اعداد المعلم: دراسة تحليلية *مجلة رابطة التربية الحديثة*، مج ٢، ع ٤، ٢٨٧ - ٣٢٢.

مصطفى، أحمد السيد عبد الحميد. (٢٠١٨). تطوير برامج إعداد المعلم في بعض البلدان العربية. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، مج ١، ع ٢، ١٩١ - ٢١١.

المنتصر، قائد حسين علي. (٢٠٢٢). تطوير نظام إعداد المعلم بالجمهورية اليمنية في ضوء التجربة الماليزية: دراسة تحليلية مقارنة *مجلة المهرة للعلوم الإنسانية*، ع١٣، ٣٠٤ - ٣٥٦.

نصر، محمد علي أحمد. (٢٠٠٨). تطوير برامج إعداد معلم تعليم الكبار بتوفير معايير الجودة. *المؤتمر السنوي السادس - تطوير برامج ومناهج تعليم الكبار في ضوء*

- الجودة، مج ١، القاهرة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ومركز تعليم الكبار - جامعة عين شمس والروتاري الدولي - المنطقة ٢٤٥٠ - مصر، ٢٤٨ - ٢٥٨.
- وهبة، عماد صموئيل. (٢٠١٧). تطوير برامج إعداد معلم التعليم الأساسي بكلية التربية بسوهاج في ضوء الخطة الاستراتيجية للتعليم في مصر ٢٠١٤-٢٠٣٠ م. مجلة كلية التربية، مج ٢٨، ع ١١٠، ١٧٨ - ٢٨٣.
- قزيم، محمد. (٢٠٢٠). معايير جودة إعداد المعلم في المدرسة الجزائرية. مجلة حقول معرفية للعلوم الاجتماعية والإنسانية، ع ٢، ١٥٤ - ١٦٥.
- حسين، هشام بركات. (٢٠١٨). قراءات في معايير إعداد معلم الموهوبين. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، مج ١، ع ٤٤، ٨٣ - ١٠٧.
- جودة، موسى محمد. (٢٠١٧). درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم الرياضيات. الجنان، ع ٩، ٦٣ - ١٠٠.
- الحنا، سمر موريس، والخولي، زياد عبد الحسيب. (٢٠٢٠). إعداد قائمة بمعايير المعلم المتميز ومعرفة درجة تحققها لدى عينة من المعلمين في محافظة حمص. مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم التربوية، مج ٤٢، ع ٤، ١١ - ٣١.
- عبد السلام، أماني محمد شريف. (٢٠١٩). معايير إعداد معلم STEM في ضوء تجارب بعض الدول: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية، مج ٣٥، ع ٥٤، ٣١٤ - ٣٥٩.
- علي، ناهد محمود أحمد، عبد العزيز، هدى أنور محمد، والشريف، صالح أحمد محمد. (٢٠٢١). معايير الجودة الشاملة ودورها في إعداد معلم التربية الفنية: دراسة وصفية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، مج ٣٦، ع ١، ١٥١ - ١٧٢.
- الفقيه، أحمد حسن أحمد. (٢٠٢٢). تقييم برنامج بكالوريوس اللغة العربية في جامعة الباحة في ضوء المعايير التخصصية لهيئة تقويم التعليم والتدريب. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، مج ٤٦، ع ١، ٤٤٥ - ٤٦٩.
- الشميري، محمد حسان فرحان. (٢٠٢٢). تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وإمكانية الاستفادة منها في تطوير برامج إعداد المعلم في الجامعات اليمنية. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع ٦١، ١١٦ - ١٥٧.
- جوهر، علي صالح حامد، عيسوي، توفيق علي إسماعيل، العطار، علي حسن موسى، ورضوان، وائل وفيق. (٢٠٢٢). تصور مقترح لإعداد معلم التربية الخاصة في دولة الكويت في ضوء الاتجاهات العالمية. مجلة كلية التربية بدمياط، ج ٨٠، ١ - ٢٦.

ثانياً المراجع الأجنبية:

- Chong, S., & Cheah, H. M. (2009). A values, skills and knowledge framework for initial teacher preparation programmes. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 34(3), 1-17.
- Foulger, T. S., Wetzel, K., & Buss, R. R. (2019). Moving toward a technology infusion approach: Considerations for teacher preparation programs. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(2), 79-91.
- Houston, D., & Hood, C. (2017). University teacher preparation programmes as a quality enhancement mechanism: evaluating impact beyond individual teachers' practice. *Quality in Higher Education*, 23(1), 65-78.
- Keengwe, J., & Kang, J. J. (2012). Blended learning in teacher preparation programs: A literature review. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 8(2), 81-93.
- Kretchmar, K., & Zeichner, K. (2019). Teacher prep 3.0: A vision for teacher education to impact social transformation. In *Poverty Discourses in Teacher Education* (pp. 44-60). Routledge.
- Nguyen, H. (2018). Teacher preparation programs in the United States. *International Journal of Progressive Education*, 14(3), 76-92.
- Starkey, L. (2020). A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education*, 50(1), 37-56.
- Whitford, D. K., Zhang, D., & Katsiyannis, A. (2018). Traditional vs. alternative teacher preparation programs: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 671-685.
- Williams, L., & Sembiente, S. F. (2022). Experiential learning in US undergraduate teacher preparation programs: A review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 112, 103630.