دور مؤسسات اعداد وتدريب المعلم
فى تعزيز مهنة التعليم

دكتور أحمد الخطيب *

المقـــدمة :

انطلاقا من الدور المحورى الذى يضطلع به المعلم فى أى نظام تربوى، وايمانا بمركزية التأثير الذى يحدثه المعلم المؤهل على نوعية التعليم ومستواه فان الدول على اختلاف فلسفاتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية تولى مهنة التعليم والارتقاء بالمعلم كل اهتمامها وعنايتها ، كما تتيح له فرص النمو المهنى المستمر وتيسر له الظروف لتحسين أوضاعه الاقتصادية والاجتماعية من منظور أن نوعية التعليم ومدى تحقيق الأهداف التربوية ومستويات الأداء عند الطلبة يقررها مستوى المعلم ومقدار الفعالية والكفاية التى يتصف بها أثناء تأديته لرسالته التربوية · وعلى هذا الأساس فانه يمكن القول بأن مقدار العناية والاهتمام بنوعية برامج اعداد وتدريب المعلم فى أى مجتمع من المجتمعات أنما تعكس مدى مسئولية ذلك المجتمع تجـاه مستقبل أجياله ومدى حرصه على توفير الخدمات التربوية لابنائه · وعلى الرغم من تعدد الوظائف التى تقوم بها الجامعة فى أى مجتمع الا أنه يمكن القول بأن وظيفتها الرئيسية هى اعداد وتنمية الكوادر البشرية القادرة على تلبية احتياجات خطط التنمية الوطنية من العمالة المدربة · يضاف الى ذلك أن الجامعات تضع فى مقدمة أولوياتها اعداد تدريب المعلمين الذين توكل اليهم تنمية وتطوير الثروة البشرية والتى تعتبر المحرك الأساسى فى ارتياد المجتمع لافاق التنمية الوطنية الاقتصادية والاجتماعية · وأن المجتمعات التى حققت تقدما فى مجال التنمية الاقتصادية قد أدركت أن تنمية الثروة البشرية تعتبر المدخل الحقيقى للتنمية الوطنية الشاملة ·

ومن هذه المنطلقات فان مؤسسات اعداد وتدريب المعلم تقوم بوظيفة

(*) جامعة اليرموك ، الاردن ·

مركزية من خلال تزويد النظام التربوى باحد مدخلاته الرئيسية الا وهو المعلم ، على اعتبار أن مخرجات النظام التربوى ومدى كفايته وفعاليته يحددها مدى الاقتدار عند الكوادر التدريسية التى تم اعدادها وتدريبها فى مؤسسات اعداد وتدريب المعلم ٠

ومما يجدر ذكره هنا أن عالمنا المعاصر يشهد سلسلة من التغيرات والتطورات المعرفية والعلمية والتكنولوجية بشكل لم يسبق له مثيل فى أى حقبة سابقة من تاريخ البشرية ، حتى أن بعض المؤرخين عند وصفهم لعصرنا هذا انما يطلقون عليه اسم عصر التفجر المعرفى والتكنولوجى ٠ وأن هذا التفجر المعرفى والتكنولوجى المتسارع قد أضاف مسئوليات وواجبات جديدة على الدور الذى يضطلع به المعلم فى المجتمع المعاصر الأمر الذى استلزم أن تقوم برامج تدريب المعلمين التقليدية بعملية مراجعة جذرية للاساليب والطرق والممارسات التى تعتمدها فى اعداد وتدريب المعلمين بهدف تمكين معلمى المستقبل من أداء أدوارهم الجـــديدة التى تحتمها التحولات الاجتماعية والحضارية التى يشهدها مجتمعنا المعاصر ٠

فالبرامج التقليدية لتدريب المعلمين تعتمد على المعرفة النظرية وترتكز على فرضية خاطئة مؤداها أن المعلم الذى يعرف يكون قادرا على تطبيق هذه المعرفة فى ممارسات أدائية اجرائية عملية ٠

ويعتبر هذا النوع من البرامج معدل العلامات(*) التى يحصل عليها الطالب فى المساقات (**) الدراسية المقررة اعتمادا على امتحانات ورقية المعيار الذى بموجبه يتم الحكم على نجاحه كمعلم فى المستقبل وبالتالى المعيار الذى بموجبه يتم الحكم على مدى فعالية برنامج اعداد المعلمين بوجه عام ٠ ونظرا للاستياء من البرامج التقليدية لتدريب المعلمين لعدم كفايتها وفعاليتها ونتيجة للتطورات التى تمت فى ميدان تكنولوجيا التربية واستجابة للحاجات التدريبية المتجددة للمعلمين أثناء الخدمة فقد برزت الحاجة الى اعتماد طرق وأساليب جديدة فى التدريب تتجاوز الثغرات والعيوب التى لحقت بالبرامج التقليدية لتدريب المعلمين ٠

(*) الدرجات ٠

(**) المقررات ٠

واقع مؤسسات اعداد وتدريب المعلم فى دول الخليج العربى ومحتوى برامجها :

على الرغم من التفاوت والاختلاف النسبى فى الظروف التاريخية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية بين دول الخليج العربى ، الا أنه يمكن القول بأن هناك عددا من الملامح والخصائص المشتركة التى لونت التجربة التربوية لانظمة التعليم فى هذه الدول وبالتالى انعكست تأثيراتها على مؤسسات اعداد وتدريب المعلم · وان الدارس لواقع مؤسسات اعداد وتدريب المعلم يلاحظ عددا من الملامح والخصائص المشتركة ومنها :

١ - غياب السياسات الوطنية المتعلقة باعداد وتدريب المعلم :

ويقصد بالسياسة الوطنية أن تتبنى كل دولة من دول الخليج العربى سياسة وطنية محددة لاعداد وتدريب المعلم من الناحيتين الكمية والكيفية ، وأن تحدد من خلال هـــذه السياسة الحاجات الآنية والمستقبلية من كوادر المعلمين المؤهلين · اذ على الرغم من مرور عدة عقود على بدايات التعليم النظامى فى معظم دول الخليج العربى الا أن هذه الدول لم تعتمد سياسة مقننة لاعداد وتدريب المعلم يتحدد من خلالها معايير ومواصفات المعلم فى كل مرحلة تعليمية ومعايير اختيار وانتقاء واجازة المعلم للتدريس ، يضاف الى ذلك عجز مؤسسات اعداد وتدريب المعلم عن توفير الكوادر الوطنية من المعلمين المؤهلين ، حيث تبلغ نسبة المعلمين من غير الوطنيين الى المجموع العام للمعلمين فى أقطار الخليج العربى (٥٥٪) · وترتفع هذه النسبة لتصل الى (٨٩٪) فى دولة الامارات العربية المتحدة ، (٧٠٪) فى دولة الكويت ، (٦٩٪) فى دولة قطر ، (٤٧٪) فى المملكة العربية السعودية ·

وفيما يلى جدول يبين اعداد المعلمين غير الوطنيين فى دول الخليج العربى ونسبتهم المئوية من المجموع العام للمعلمين حسب احصائيات ٨٠/ ١٩٨١ م (١) ·

---

1. UNESCO-UNEDBAS, Status of Teachers in the Arab Region, (Paris : UNESCO, 1985).

جدول يبين اعداد المعلمين غير الوطنيين فى دول الخليج العـــربى
ونسبتهم المئوية من المجموع العام للمعلمين حسب احصائية ١٩٨٠/١٩٨١م*

اعداد المعلمين / الدولة	المجموع العام	عدد المعلمين غير الوطنيين	النسبة المئوية ٪
الامارات العربية المتحدة	١٠ر١٨٩	٧ر٣٨٩	٧٣
البحـــرين	٤ر١٢٧	٧٠٩	١٧
الكـــويت	٢١ر٧٥٣	١٥ر٢٥٨	٧٠
المملكة العربية السعودية	٧٥ر٧٩٧	٣٥ر٦٠١	٤٧
الجمهورية العراقية	١٢٧ر٧٣٠	٥٠٠	تم استثناء الجمهورية العراقية من العمليـات الاحصـــائية بسبب تدنى اعـــداد المعلمين غير الوطنيين
سلطنة عمـان	٥ر٦٦٣	٥ر٠٥٧	٨٩
قطـــر	٣ر٤٤٦	٢ر٣٨٠	٦٩
المجموع العـام	١٢٠ر٩٧٥	٦٦ر٣٩٤	٥٥

* **Source :** UNESCO Unedbas, **Status of Teachers in the Arab Region** (Paris : UNESCO, 1985).

٢ - تعدد الجهات المسئولة عن اعداد وتدريب المعلم والتفاوت فى مستوى الاعداد :

فهنالك اعداد وتدريب للمعلم تقوم به وزارات التربية والتعليم واعداد وتدريب تقوم به الجامعات ، واعداد وتدريب تقوم به كليات التربية وكليات المعلمين ومعاهد المعلمين ، واعداد وتدريب تقوم به بعض الهيئات والجهات الحكومية أو الرسمية ٠٠٠٠ الخ ما هنالك من مؤسسات وهيئات ٠ ويرافق هذا التعدد فى الجهات المسئولة عن اعداد وتدريب المعلم تفاوت فى مستوى الاعداد ٠ فهنالك اعداد وتدريب للمعلم على مستوى شهادة الدراسة الثانوية (١) ، واعداد للمعلم على مستوى سنه دراسية بعد شهادة الدراسة الثانوية (٢) ٠ وهنالك اعداد وتدريب على مستوى سنتين بعد شهادة الدراسة الثانوية ، واعداد على مستوى الشهادة الجامعية الاولى فى كليات الآداب أو العلوم وهنالك اعداد تقوم به كليات التربية على مستوى البكالوريوس واعداد على مستوى الدبلوم بعد الحصول على البكالوريوس ٠ يضاف الى ذلك البرامج التأهيلية والتدريبية التى تقدمها وزارات التربية والتعليم أو الجامعات وكليات التربية أو مراكز خدمة المجتمع أو معاهد المعلمين والتى تتفاوت فى مدتها الزمنية ومحتوى برامجها ونوع الشهادات التى تمنحها ٠

٣ - النمطيـــة :

ان من أبرز الخصائص السلبية التى تتصف بها معظم برامج اعداد وتدريب المعلم التقليدية هى خاصية النمطية ٠ وتتجلى هذه الخاصية من خلال اعتماد برنامج موحد لجميع الطلبة الملتحقين بها يتم فيه تقديم محتوى معرفى ومساقات دراسية موحدة ٠ وبكلمات أخرى ، فان هذا النوع من البرامج يعتمد شروطا لقبول الطلبة وأسسا للنجاح وطرقا فى التقويم ومتطلبات للتخرج من البرنامج وعددا من الساعات المعتمدة موحدة لجميع

---

(١) توقف هذا النمط من الاعداد والتدريب (ثلاث سنوات بعد شهادة الدراسة المتوسطة أو الاعدادية) فى سلطنة عمان اعتبارا من العام الدراسى ٨٤/١٩٨٥ م ٠

(٢) توقف هذا النمط أيضا فى سلطنة عمان اعتبارا من العام الدراسى ٨٤/ ١٩٨٥ م ٠

الطلبة · أن خاصية النمطية هذه ترتكز على فرضية خاطئـــة مؤداها أن احتياجات المعلم المهنية هى احتياجات موحدة للجميع ، وان الطلبة الملتحقين ببرنامج الاعداد والتدريب يمتلكون نفس القدرات والاستعدادات ، وان الدور المتوقع القيام به من قبل المعلم فى المدرسة التى سيلتحق بها هو دور مقنن وجامد ولا يتطلب أى شكل من أشكال المرونة والتنويع أو التطوير والتجديد والابتكار ·

٤ ـ الافتقار الى اطار نظرى لاعداد وتدريب المعلم :

أن كليات ومعاهد المعلمين الحديثة تعتمد اطارا أو نموذجا نظريا للاعداد والتدريب ترتكز عليه كاطار مرجعى لتوجيه ممارساتها وبرامجها ونشاطاتها ، ويتحدد بموجبه الاستراتيجيات والطرق والاساليب والتقنيات التى توظفها هذه الكليات أو المعاهد لاعداد وتدريب المعلم · فى حين أن برامج اعداد وتدريب المعلم التقليدية تفتقر الى مثل هذا الاطار أو النموذج النظرى وتعتمد بدلا منه بعض الممارسات والنشاطات والبرامج المستمدة من الخبرة والتقليد · حتى ان بعض برامج اعداد وتدريب المعلم لا تؤمن بضرورة وجود مثل هذا الاطار أو النموذج النظرى من منظور أن مهنة التعليم لا تحتاج الى اعداد وتدريب خاص باعتبار أن المعلم مطبوع بالفطرة وليس مصنوعا من خلال الاعداد والتدريب ·

٥ ـ غياب أو عدم وضوح وتحديد أهـداف مؤسسات اعـــداد وتدريب المعـــلم :

ان أية مراجعة لأهداف مؤسسات اعداد وتدريب المعلم التقليدية تبين ان هذه المؤسسات أما أنها تفتقر بالكامل الى أهداف محددة وواضحة توجه مسيرتها واما أنها قد اعتمدت أهدافا تتصف بالشمولية والعمومية (من مثل : اعداد المعلمين اعدادا علميا ومهنيا وفقا للاتجاهات التربوية الحديثة، تنمية الثروة البشرية ونشر الثقافة العلمية والادبية والفنية وتطوير المجتمع مع الحفاظ على عناصره الأصيلة وتجلية تراثه ، اعداد الكوادر التدريسية المؤهلة فى بعض التخصصات التى يحتاج اليها الوطن ، اعداد المدرس الصالح اعدادا اسلاميا قائما على مبادىء العقيدة الاسلامية ليتولى اعمال التدريس فى المرحلتين المتوسطة والثانوية تلبية لاحتياجات الدولة فى هذا المجال ، تلبية الاحتياجات التربوية فى اطار خطة التنمية للدولة ، تخريج

شاب مؤهل للعمل فى جهاز التدريس فى المرحلتين المتوسطة والثانوية ، اعداد مدرسين وفقا للاتجاهات التربوية الحديثة ليضطلعوا بمسئولية التدريس فى المرحلتين المتوسطة والثانوية ٠أن الهدف الاساسى من انشاء كلية التربية هو اعداد المعلمين ، تلبية الحاجة الى المدرسين التربويين فى التخصصات المختلفة لمواجهة النمو التعليمى المتزايد ، اعداد قادة ومربين لهم القدرة على المساهمة الفعالة فى ايجاد التغيرات الاجتماعية عن طريق تنشئة وتوجيه الجيل المؤمن بربه وبوحدة أمته ذات المضمون الاجتماعى ٠٠٠٠ الخ ٠

والجدير بالذكر هنا أن غياب أو عدم وضوح وتحديد أهداف مؤسسات اعداد وتدريب المعلم يلقى ظلالا من الشك حول قدرة هذه المؤسسات على تحقيق أى هدف ، وبالتالى انعدام القدرة على تقويم أداء هذه المؤسسات للتأكد من مدى بلوغها للاهداف التى وجدت من أجل تحقيقها ٠

٦ ـ التفاوت فى التركيز على المحتوى المعرفى للمكونات الأساسية لبرامج اعداد وتدريب المعلم :

ان محتوى برامج اعداد وتدريب المعلم يتكون من ثلاثة مكونات أساسية هى :

١ ـ الثقافة العامة ٠
٢ ـ الثقافة التخصصية ٠
٣ ـ الثقافة المسلكية ٠

وتتفاوت مؤسسات اعداد وتدريب المعلم فى حجم ووزن هذه المكونات فى البرنامج بشكل عام ، كما تتفاوت فى حجم ونسبة كل مكون من هذه المكونات فى البرنامج ٠ ففى بعض البرامج يتم التركيز على الثقافة التخصصية من منظور أن اتقان المعلم لمادة تخصصه هى المعيار لنجاحه فى مهنة التعليم ، فى حين أن بعض البرامج يتم التركيز فيها على الثقافة المسلكية من منظور أن معيار نجاح المعلم فى مهنة التعليم يقررها مدى امتلاكه للمعارف السيكولوجية والتربوية التى يتم توظيفها فى عمليات التدريس ٠

وهناك بعض البرامج تركز على الثقافة العامة من منظور أن المعلم يجب أن يلم من كل علم بطرف ٠

وبكلمات أخرى فانه يمكن القول بأن مؤسسات اعداد وتدريب المعلم لا تمتلك معيارا محددا يتم بموجبه أو على أساسه تحديد حجم ونسبة كل مكون من المكونات الاساسية لبرنامج اعداد وتدريب المعلم ٠ ونظرا لغياب التصور المتكامل للدور أو الوظيفة التى يضطلع بها المعلم فى المدرسة فان مؤسسات اعداد وتدريب المعلم ـ اعتمادا على التجربة والخبرة والتقليد ـ ستبقى متفاوته فى حجم ونسبة التركيز على كل مكون من المكونات التى يتكون منها البرنامج العام للاعداد والتدريب ، الأمر الذى يطرح بجدية ضرورة قيام كل مؤسسة اعداد وتدريب للمعلم بتحديد أداور ووظائف ومهام المعلم فى كل مرحلة تعليمية وحسب كل تخصص وان يتم تصميم كل برنامج وتحديد مكوناته ومحتوياته المعرفية اعتمادا على الاحتياجات التدريبية لكل فئة من فئات المعلمين حسب تخصصاتهم من جهة وحسب المرحلة التعليمية التى سيعملون فيها من جهة أخرى ٠

٧ ـ عدم التوازن بين الجوانب النظرية والجوانب الادائية أو العملية التطبيقية :

ان الغالبية العظمى من برامج اعداد وتدريب المعلمين التقليدية ترتكز على قاعدة فاسدة مؤداها أن المعلم الذى يعرف فانه يسهل عليه أن ينقل هذه المعرفة ويوظفها فى المدرسة التى سيعلم فيها ٠ واعتمادا على هذه القاعدة الفاسدة فان بعض برامج اعداد وتدريب المعلم (وبخاصة فى كليات الآداب أو العلوم) لا توفر لطلابها أى شكل من أشكال التدريب العملى أو الميدانى ٠ يضاف الى ذلك أن برامج اعداد وتدريب المعلمين فى كليات التربية ومعاهد المعلمين لا توفر برامجها فرصا للتدريب العملى أو الميدانى يتناسب مع أهمية هذا التدريب وانعكاساته على المستقبل الوظيفى والدور الذى سيضطلع به المعلم٠ وان أية مراجعة لمكونات البرامج التدريبية فى الكليات والمعاهد التقليدية لاعداد وتدريب المعلم تكشف لنا بوضوح على أن نشاطات وفعاليات التربية العملية هامشية جدا وان حجم ووزن التدريب العملى أو الميدانى يشكل نسبة متدنية جدا من المجموع العام لمكونات هذه البرامج ٠ وتعكس هذه النسب المتدنية الافكار التقليدية التى تؤمن بها بعض مؤسسات اعداد وتدريب المعلم

والتى يمكن تلخيصها بأن التعليم حرفة يمكن اتقانها عن طريق التقليد أو الممارسة أو الخبرة وليس مهنة تحتاج الى اعداد وتدريب ميدانى خاص وفق مواصفات وشروط مقننة ٠

٨ ـ الانفصال بين اعداد وتدريب المعـــلم قبل الخدمة وتدريب وتأهيل المعلم أثناء الخدمة :

ويتجلى هذا الانفصال من خلال قيام كليات التربية ومعاهد المعلمين بمسئولية اعداد وتدريب المعلم قبل الخدمة ، فى حين تتولى ادارات أو أقسام أو وحدات التدريب والتأهيل فى وزارات التربية والتعليم مسئولية التدريب والتأهيل أثناء الخدمة ٠ يضاف الى ذلك أنه لا يوجد أى تنسيق أو تعاون أو تبادل للخبرات فيما بين كليات التربية ومعاهد المعلمين من جهة وبين ادارات أو أقسام أو وحدات التدريب والتأهيل بوزارات التربية والتعليم من جهة أخرى ٠ بل قد ينشأ فى بعض الاحيان بين الطرفين علاقات تنافسية وتنعدم الثقة ويفقد التواصل والتنسيق وتبادل الخبرات والمعلومات ٠

٩ ـ افتقار مؤسسات اعداد وتدريب المعلم للبحث والتجريب التربوى :

ان من الخصائص التى تتصف بها مؤسسات اعداد وتدريب المعلم التقليدية أنها لا تعتمد البحث ولا توظف التجريب كأساس لتحسين وتطوير برامجها ٠ فى حين أن مؤسسات اعداد وتدريب المعلم الحديثة تعتبر البحث والتجريب التربوى عنصرا أساسيا فى برنامج الاعداد والتدريب وتستخدمه وتعتمد نتائجه كأساس للتحسين والتطوير المستمرين ٠

واقع مؤسسات اعداد وتدريب المعلم فى بعض الدول المتقدمة ومحتوى برامجها :

اذا أردنا اصدار تعميم واحد يتعلق بمحتوى برامج تدريب المعلمين فانه يمكن القول بأن كل ما يفترض أن يعرفه المعلمون فى كل المجتمعات عبر كل عصور التاريخ البشرى يرتكز على مسلمتين رئيسيتين متعارضتين : أولاهما تقرر أن المعارف والمهارات والاخلاقيات الضرورية للمتعلم موجودة فى الثقافة التى تحيط به ويجب أن يتعلمها المتعلم بشكل منهجى ٠ وثانيتهما

تشير الى أن نمو الافراد الطبيعى والحر انما يتحقق من خلال تعلم مناسب وأصيل · والفرضية الأولى تقودنا الى المفاهيم المتعلقة بالدافعية والتدريس والفرضية الثانية تقودنا الى المفهوم الذى يوضح بأن المعلمين لديهم استعداد للعمل فقط ضمن المحيط والمواد والشروط التى تتناسب بشـــكل وثيق مع فردياتهم ·

وعلى الرغم من أن محتوى برامج تدريب المعلمين قد يختلف من حيث المظاهر من برنامج لآخر ، الا أن هنالك عناصر أساسية تشترك فيها جميع برامج وتدريب المعلمين · فأى برنامج لتدريب المعلمين يتكون من عـــدد المساقات الدراسية بوزن (١٢٨) ساعة معتمدة تقريبا ، ويتم توزيع هذه المساقات الدراسية على فصول وسنوات دراسية ، ويمكن القول بشكل عام أن المساقات الدراسية يتم تنظيمها وفق محاور رئيسية ثلاثة وهى :

١ ـ **الثقافة العامة** : وتضم المساقات الدراسية التى يتوجب أن يتعلمها كل طالب جامعى بشكل غير متعمق ·

٢ ـ **الثقافة التخصصية** : وتضم المساقات الدراسية التى يتوجب أن يتعلمها الطالب الجامعى فى حقل محدد من حقول المعرفة الانســـانية يتم اختياره من قبل ذلك الطالب ·

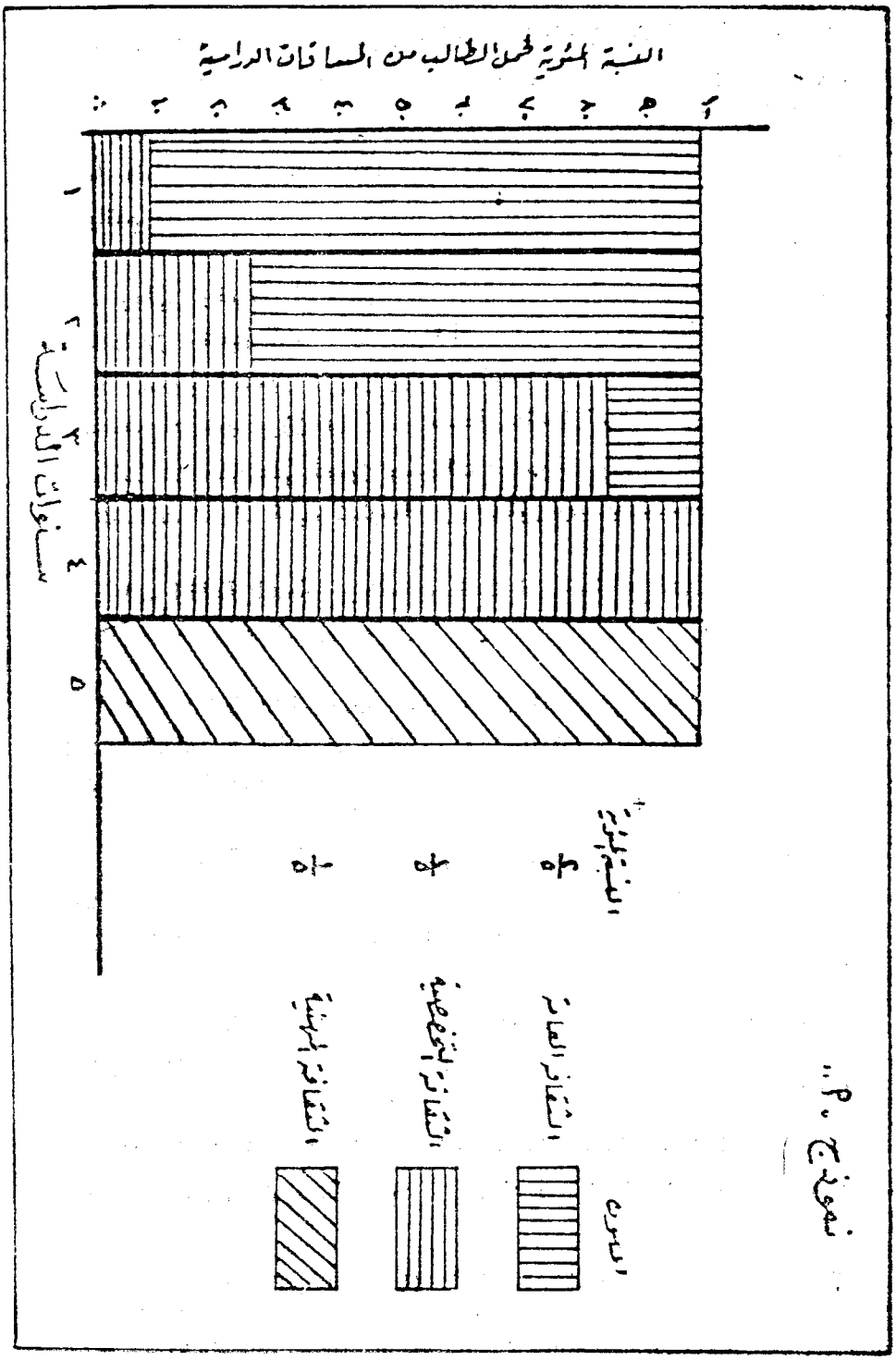
٣ ـ **الثقافة المهنية** : وتضم المساقات الدراسية التى يتوجب أن يتعلمها الطالب الجامعى والمتصلة بالمعارف والمهارات والاخلاقيات التى يحتاجها المعلم لتمكينه من الاضطلاع بمسئولياته المهنية ·

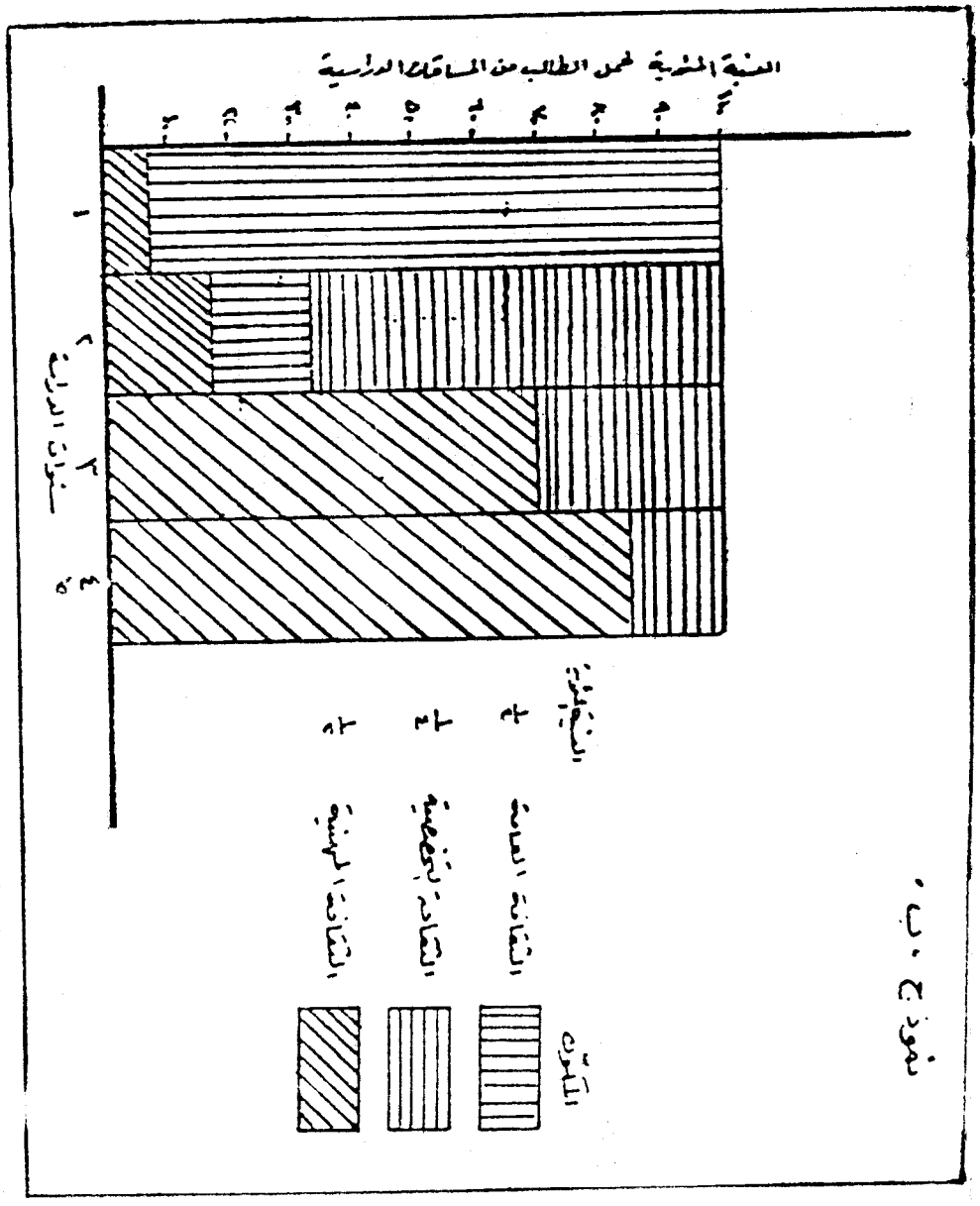
وهنالك عدة طرق تلجأ اليها برامج تدريب المعلمين لتنظم هذه المكونات الرئيسية الثلاثة ، وفيما يلى بعض نماذج هذه التنظيمات (١) :

أن لكل نموذج من هذه النماذج السابقة مبررات ومزايا لاستخدامه واعتماده كأساس لتدريب المعلمين ، كما أن لكل نموذج نقدا يوجه اليه ·

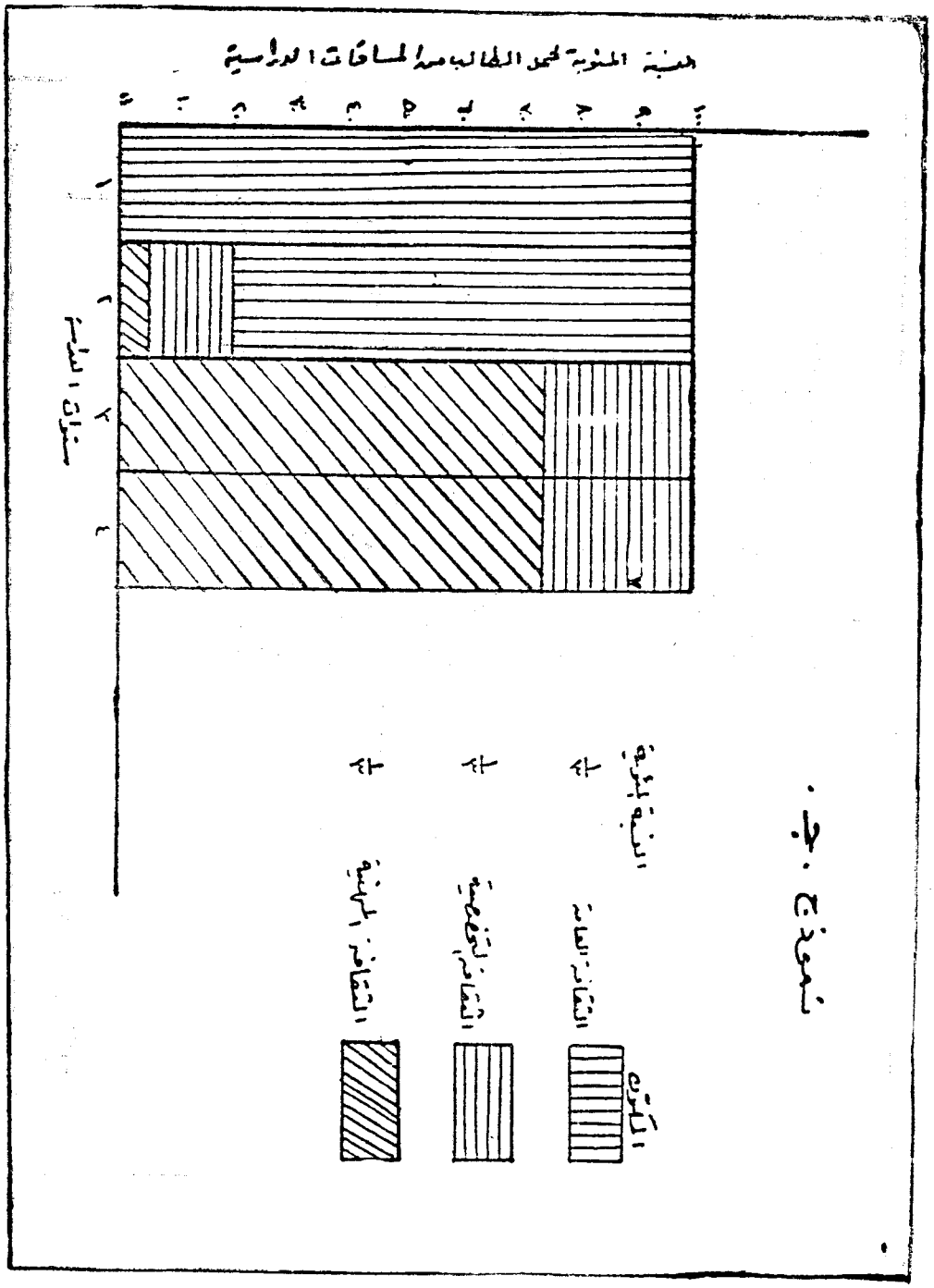
---

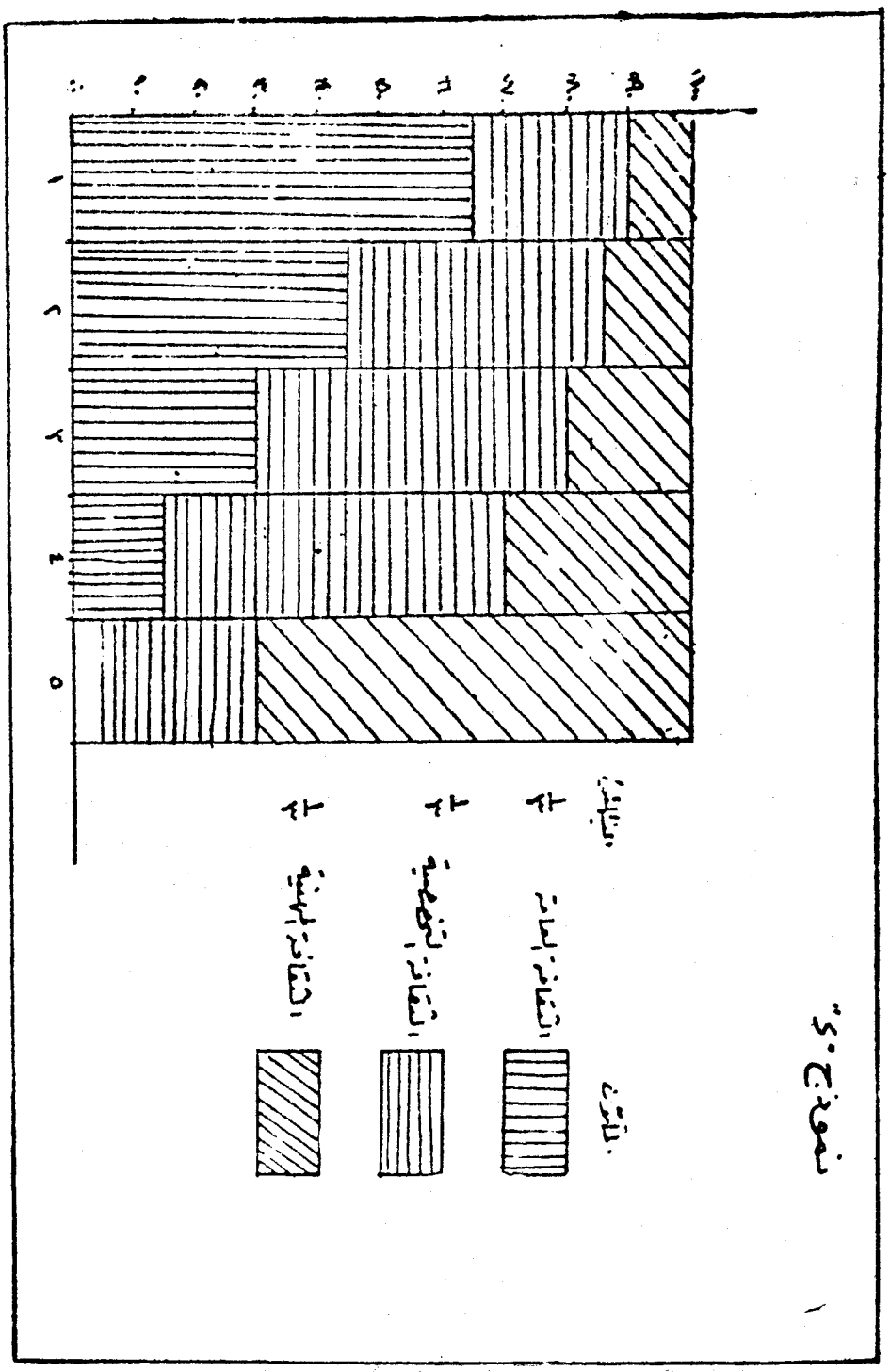
1. Martin Haberman and T.M. Stinnett, Teacher Education and the New Profession of Teaching, Berkely, California · McCutchan Publishing Corporation, 1973, pp. 71-81.


النسبة المئوية لتحمل الطالب من السنوات الدراسية
أ ب ج د هـ و ز ح ط ي
١
٢
٣
٤
٥
سنوات الدراسة
النسبة المئوية
الصور
الشعائر العامة
الشعائر التخصصية
الشعائر المهنية
نموذج ٣٠


النسبة المئوية لعدد الطلاب من المستويات الدراسية
أ
ب
جـ
د
هـ
و
ز
ح
ط
ي
١
٢
٣
٤
٥
سنوات الدراسة
النسبة المئوية
الثقافة العامة
الثقافة التخصصية
الثقافة المهنية
المستوى

نموذج ب ٠


نموذج (ب)
النسبة المئوية لعدد الطالبات حسب المسافات الدراسية
المسافات بالكيلو متر
مستوى التعليم
المسافة العامة
المسافة المتوسطة
المسافة الدنيا
النسبة المئوية


نموذج ٥٠
المقرر
الشعائر الإسلامية
الشعائر المسيحية
الشعائر اليهودية
المتابعة
١
٢
٣
٤
٥

فالنموذج الأول (نموذج « أ ») يمثل برنامج السنة الخامسة أو برنامج الماجستير فى فن التعليم والمعروف فى معظم الجامعات الكبيرة المشهورة · فالثقافة المسلكية تبنى على برنامج بكالوريوس فى الآداب · والميزة لهذا النوع من البرامج أن الطالب يلتحق به بعد أن يكمل برنامج بالكالوريوس الآداب ويتفرغ بعدها تفرغا كاملا لمدة عام يحصل بعدها على الماجستير فى فن التعليم · والنقد الذى يوجه لهذا النمط من البرامج أن الطالب لايستطيع أن يدمج الثقافة المسلكية مع دراساته فى الثقافة العـــامة والتخصصية ، والنموذج الثانى (نموذج « ب ») يمثل برنامجا لكلية تركز على تدريب المعلمين · وفى هذا النمط من البرامج يتم التركيز على الثقافة المسلكية منذ البدايات الاولى للبرنامج ، وأن الميزة لهذا النوع من البرامج أن الطالب يتوفر أمامه فرصة لدمج الثقافة العامة والثقافة التخصصية والثقافة المسلكية فى كل متكامل · ويمتاز أيضا بأن السنة الرابعة فى هذا النمط من البرامج تكرس بكاملها تقريبا للثقافة المسلكية وأن النقد الذى يوجه اليه هو التركيز القليل على مساقات الثقافة العامة والتخصصية · والنموذج الثالث (« جـ ») يمثل النمط الشائع فى الجامعات الكبيرة متعددة الاهداف · وفى هذا النمط من البرامج لا يبدأ الطالب الدراسات المسلكية الا فى السنة الثالثة · والميزة لهذا النمط أن جهدا قليلا يتم بذله فى مجال الدراسات المسلكية لاعداد كبيرة من طلبة السنة الجامعية الاولى والثانية والذين قد يغيرون رأيهم فلا يختارون مهنة التعليم ، الأمر الذى يترتب عليه أنهم يأخذون عددا كبيرا من مساقات الثقافة العامة والتخصصية بالمقارنة مع نظرائهم فى النموذج السابق (نموذج « ب ») الذى يركز على تدريب المعلمين فى السنة الاولى والثانية · وأن النقد الذى يوجه لهذا النموذج هو تركيزه على الثقافة المسلكية فى السنوات الجامعية الاخيرة للطالب مما يترتب عليه أن الطالب الذى ينهى هذا النمو من البرنامج قد يكتشف فى آخر لحظة بأن مهنة التعليم ليست المهنة التى تناسبه فى الوقت الذى لا يقدر فيه على تركها أو تغييرها بالرغم من الجهد والوقت الذى بذله فى البرنامج ، الأمر الذى يترتب عليه أن أعدادا من الطلبة يجازون لمهنة التعليم وهم غير راغبين فيها · والنموذج الرابع (نموذج « د ») يمثل برنامجا متوازنا لخمس سنوات وان هذا النموذج قليل الوجود· وان الميزة لهذا النوع من البرامج هو توفير امكانية الدمج لمساقات الثقافة العامة والتخصصية والمسلكية بشكل متكامل وطول البرنامج (خمس سنوات) الذى يتيح فرصا للطالب للنمو المهنى المركز · وأن النقد الموجه الى هذا

النموذج هو أن الطلبة ذوى الدخل المحدود الذين لا يستطيعون الاستمرار فى الدراسة الجامعية المنتظمة لمدة خمس سنوات يمكن أن يفقدوا الحماس لاختيار التعليم كمهنة لهم ٠

دور مؤسسات اعداد وتدريب المعلم فى تعزيز مهنة التعليم فى دول ـــيج العربى : تصورات مستقبلية :

يدور الجدل ويحتـــدم النقاش فى الاوســـاط التربوية والاكاديمية والاجتماعية حول مهنة التعليم ، وتثار الاسئلة الحائرة : هل التعليم مهنة ام حرفة ؟ هل المعلم مطبوع أم مصنوع ؟ هل المعلم بحاجة الى اعـــداد متخصص من قبل مؤسسة خاصة للاعداد أم أنه يمكن أن يكتسب مهارات التدريس عن طريق الخبرة والتقليد والممارسة والبداهة ؟ ماهى أخلاق مهنة التعليم ؟ ما هو دور مؤسسات اعداد وتدريب المعلم فى تعزيز مهنة التعليم فى دول الخليج العربى ؟ ماهى التصورات المستقبلية لمهنة التعليم ؟٠٠الخ٠

ماهنالك من أسئلة ، وقبل أن نحاول التعرض لابداء بعض الملاحظات والتصورات المتعلقة بالاجابة عن هذه الاسئلة فلنتأمل مهنتين من المهن التى تحتل منزلة اجتماية رفيعة لنتعرف على العوامل والاسباب الكامنة وراء هذه المنزلة التى يحتلانها ، وأقصد هنا بالتحديد مهنة الطب ومهنة الهندسة٠ فمهنة الطب ـ كما نعرف ـ تقف على قمة المهن المرموقة اجتماعيا وتنال تقديرا متميزا بين سائر المهن عند جميع المجتمعات وعبر كل العصور ٠ والسؤال هو : ماهى المبررات التى دفعت كل المجتمعات الى تقدير واحترام مهنة الطبيب ؟ أننى على قناعة ويقين بأن الاطباء ومن خلال مجهوداتهم العلمية ودراساتهم وابحاثهم وانجازاتهم الطبية ـ استطاعوا التعرف وبدقة على تركيب جسم الانسان ووظائف الاعضاء ، كما استطاعوا معرفة أنواع الأمراض والاوبئة المختلفة وطرق انتقال العدوى ، وبالتالى اســـتطاعوا وبمهارة وحذق التعامل مع المريض بمنهجية علمية ٠ ومن خلال فحص دقيق وشامل لجسم المريض تمكنوا من أن يشخصوا الظواهر المرضـــية التى يدرسونها عند ذلك المريض ٠واعتمادا على هذا التشخيص يتم تحديد مصدر الشكوى ومعرفة نوع المرض الذى يعانى منه المريض ، وبالتالى يتم وصف

الدواء الذى يتناسب مع نوع المرض ، لتعود البسمة من جديد ترتسم على الشـــفاه ٠

ومهنة الهندسة تحتل أيضا منزلة اجتماعية رفيعة ولمعرفة الأسباب التى تقف خلف هذه المنزلة الرفيعة نجد أن المهندس كالطبيب ، يعتمد منهجية علمية دقيقة فى معالجته لمتطلبات مهنته ٠ فالمهندس عندما يطلب منه اعداد تصميم لبناية ما ، فانه يقوم أولا بدراسة موقع البناء واجراء المسح اللازم ثم يقوم بتحليل للتربة لتحديد مدى احتمالها ودرجة قوتها ٠ واعتمادا على هذه الدراسة وذلك التحليل فانه يقوم بتصميم للبناء اعتمادا على جدول للمواصفات يتحدد فيه عمق الأساسات وكمية الحديد اللازم ومقادير الاسمنت والرمل التى تحتاجها البناية ، كل ذلك قبل ان يتم تنفيذها وتراها شامخة تعانق السماء ٠

والمعلم ـ موضوع دراستنا ـ أين يقف من هذا ، وأين موقعه بين أصحاب المهن التى تحتل منزلة اجتماعية رفيعة ؟ ارجو أن لا أكون متشائما اذا قلت بأن المعلم وبالتالى المؤسسات التى تتولى عملية اعداده وتدريبه لا تملك تصورا علميا لطبيعة مهنة التعليم ومتطلباتها التى يمكن من خلال الاستجابة لها الارتقاء بمهنة التعليم الى مستوى المهن التى تحتل منزلة -تماعية رفيعة ٠

ان الباحث يقترح هنا منهجية علمية يمكن اعتمادها فى مهنة التعليم لنرى كم تقترب أو تبتعد عن هذه المنهجية مؤسسات اعداد وتدريب المعلم فى منطقة الخليج العربى ؟

فالمعلم لكى يستطيع أن يحتل موقعه على سلم المهن الاجتماعية الرفيعة لابد وان يعتمد منهجية علمية خاصة بطبيعـــة مهنته وبالتـــالى فان على مؤسسات اعداده وتدريبه أن تقوم بتحليل علمى دقيق لخصائص مهنة التعليم ومتطلباتها ، وان تحدد بدقة المعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات التى يجب أن يمتلكها المعلم والتى يســـتطيع من خلالها الاضطـــلاع بالادوار والمسئوليات التى تتطلبها مهنة التعليم ٠ ان مثل هذا المعلم ـ الذى تم اعداده فى مؤسسة خاصة باعداد وتدريب المعلم ـ يتوقع منه أن يتعامل مع طلابه وفق منهجية علمية دقيقة تمكنه من التعرف على الخصائص السيكولوجية

والاجتماعية والمطالب النمائية لهؤلاء الطلاب · كما يتوقع منه أن يقوم بتمثل وتحليل للمناهج الدراسية التى يتولى تدريسها واشتقاق وصياغة أهدافها بدقة · كما يتوقع منه أن يقوم بتصميم دقيق وعلمى لعملية التدريس بحيث يتم فيها توظيف الاستراتيجيات والطرق والاساليب والتقنيات التى يتطلبها التدريس الفعال ، وان يلائم بين هذه الاستراتيجيات والطرق والاساليب والتقنيات وبين أساليب وانماط التعلم الفردية عند طلابه ، كما يتوقع منه استخدام منهجية علمية وأساليب فنية دقيقة للتقويم واعداد الاختبارات التى تمكنه من التعرف على مدى تحقيق الاهداف التربوية التى يسعى الطلبة الذين يدرسهم لبلوغها ·

وبكلمات أخرى ، فان المعلم كصاحب مهنة يتوقع منه فى تفاعله مع طلابه أن يقوم بتشخيص احتياجاتهم التربوية وتحديد الصعوبات والمشكلات التى تعيق عملية التعلم عندهم وان يصمم البرامج والمناهج والاستراتيجيات التى تتناسب مع مستوياتهم النمائية المختلفة ووفق التمـــايز فى قدراتهم والفروق الفردية فيما بينهم ·

وبعد ، فأننى من المؤمنين بأن المسئولية المتعلقة بتمهين التعليم تقع بالدرجة الأولى على عاتق المعلمين أنفسهم وبالتالى على عاتق المؤسسات التى تتولى اعدادهم وتدريبهم · وان تاريخ المهن والمنزلة التى تحتلها هذه المهن على السلم الاجتماعى يدلنا على أن المهن التى نالت تقديرا اجتماعيا مرموقا انما جاء هذا التقدير من خلال المواظبة والانتماء وعمق الاحساس فى أداء الواجب عند أصحابها وصدق الشعور بالمسئولية الاجتماعية والانتماء الوطنى وليس من خلال استجداء قول الشاعر العربى أحمد شوقى « قم للمعلم وفـــه التبجيلا » ···· » ·

ومما يؤيد هذه القناعة ويعززها التقرير الذى صدر حديثا عن منظمة اليونسكو والذى يحمل عنوان « أوضاع المعلمين فى المنطقة العربية » (*)· والذى جاء فيه فى هذا السياق « ان جميع المهن قد تم تطويرها من خلال جهد الأفراد المنتسبين الى تلك المهن · وهذا معناه أن المسئولية الاولى للارتقاء

---

* UNESCO-UNEDBAS, Status of Teachers in the Arab Region, Paris, 1985.

بالمنزلة المهنية للمعلمين تقع على عاتق المعلمين أنفسهم · فالتقدير الذى يتمتع به المعلمون فى المجتمع ، والمكافآت (الحوافز) التى يستحقونها ترتبط بشكل مباشر أو غير مباشر بمؤهلاتهم ، ونوعية أدائهم ، ومقدار الضبط والمعايير التى يضعونها لأنفسهم لتحكم سلوكهم العام والمهنى » ·

ولندع الآن هذه الصورة المتشائمة عن المعلم ومهنته لنتطلع معا الى المستقبل · فما هو الدور الذى يمكن أن تقوم به مؤسسات اعداد وتدريب المعلم فى دول الخليج العربى للمساهمة فى تعزيز مهنة التعليم ؟

يتقدم الباحث فيما يلى باستراتيجية مقترحة لاعداد وتدريب المعلم يمكن لكليات التربية ومعاهد المعلمين فى منطقة الخليج العربى أن تعتمدها لتحسين وتطوير برامجها وبالتالى الارتقاء بمهنة التعليم ·

وقبل الحديث عن ملامح ومبادىء هذه الاستراتيجية المقترحة لابد من تسجيل بعض المسلمات :

المسلمة الأولى : ان أية استراتيجية مقترحة لتحسين وتطوير مؤسسات اعداد وتدريب المعلم لا يمكن أن تحقق النجاح الا من خلال اعتماد منهج (منحى) النظم والتوجه نحو تحسين وتطوير النظام التربوى ككل · فالنظام هو كل مكون من مجموعة من الاجزاء التى ترتبط ببعضها البعض بطريقة ديناميكية ، وأن عناصر النظام لديها القدرة ليس فقط على أن تؤثر على أداء النظام ككل ، بل يمكنها أن تؤثر على أداء عنصر أو آخر من الاجزاء التى يتكون منها النظام · ومن خلال هذا المنهج فان الانظمة الفرعية للنظام التربوى ككل (من مثل : الاهداف ، الادارة ، المناهج ، المرافق والتسهيلات، اعداد وتدريب المعلم ، البيئة ، التمويل والموارد المالية ··· الخ) · تؤثر وتتأثر ببعضها البعض ، وأن أية محاولة للتأثير على أحد الانظمة الفرعية للنظام التربوى الكلى لابد وأن تأخذ فى اعتبارها العلاقات المتبادلة بين هذه الانظمة الفرعية وتأثيراتها على بعضها البعض والتى بدورها تؤثر على أداء النظام التربوى ككل · هذا وقد أيدت نتائج الدرلسات والتجارب التربوية الحديثة تفوق منهج النظم وفعاليته فى التصدى للمشكلات التربوية ومواقع الاختناق فى الانظمة التربوية بالمقارنة مع الاصلاحات الجزئية أو الفرعية لجوانب النظام التربوى ·

المسلمة الثانية : أن أية استراتيجية لتحسين وتطوير مؤسسات اعداد وتدريب المعلم يجب أن ترتكز على قومية العمل التربوى وتكامل الجهود العربية فى المجال التربوى من منظور أن أى تطور يمكن أن يحققه أى نظام تربوى عربى لابد وان تنعكس تأثيراته على أداء الانظمة التربوية العربية الأخرى باعتبار أن مخرجات بعض الانظمة التربوية فى البلاد العربية تعتبر مدخلات للانظمة التربوية العربية الأخرى ٠

المسلمة الثالثة : ان أية استراتيجية مقترحة لتحسين وتطوير مؤسسات اعداد وتدريب المعلم لا يمكن أن تتحقق دون أن يتوفر لها الدعم والتأييد السياسى والاجتماعى المناسب من منظور أن دور المعلم لا يقتصر تأثيره على المجتمع المدرسى بل يتعداه الى التأثير على النظام الاجتماعى ككل ٠ ومن هذا المنظور فان أى دعم أو تأييد للمعلم فى أى مجتمع انما يعكس مدى التزام ذلك المجتمع ومسئوليته نحو مستقبل ابنائه ورفاهه الاجتماعى على اعتبار أن رأس المال البشرى هو الذى يشكل الركيزة الاساسية لالية التنمية الاقتصادية والاجتماعية ولبنيانه الوطنى ٠

وانطلاقا من هذه المسلمات فيما يلى عدد من التوصيات والمقترحات التى يمكن أن تشكل فى مجموعها اطارا عاما لاستراتيجية مستقبلية لتحسين وتطوير مؤسسات اعداد وتدريب المعلم فى دول الخليج العربى :

١ ـ أن تقوم مؤسسات اعداد وتدريب المعلم منفردة أو مجتمعة بدول الخليج العربى بتطوير سياسة مستقبلية لاعداد وتدريب المعلم ، بحيث يتحدد من خلال هذه السياسة ما يلى :

(أ) حجم واعداد المقبولين فى مؤسسات اعداد وتدريب المعلم حسب التخصصات المختلفة التى تلبى احتياجات الانظمة التعليمية فى المنطقة من المعلمين ٠

(ب) شروط الانتقاء والقبول بمؤسسات اعداد وتدريب المعلم ٠

(جـ) مواصفات ومعايير منهة التعليم وفق الادوار والوظائف والمسئوليات التى سيضطلع بها المعلم فى المؤسسات التربوية ٠

(د) شروط ومعايير التخرج من أى برنامج لاعداد وتدريب المعلم ٠
(هـ) شروط ومعايير الالتحاق بمهنة التعليم ٠
(و) أسس ومعايير تقويم المعلم والنمو المهنى ٠
(ز) نظام المكافآت والحوافز والترقية والتقدم الوظيفى ٠
(ح) أخلاقيات مهنة التعليم ٠
(ط) نظام مساءلة اجتماعية للمعلم لمحاسبته اذا تم تقصيره فى تحقيق الأهداف التربوية ٠

٢ ـ توحيد جهة المسئولية عن اعداد وتدريب المعلم ، وفى هذا المجال يقترح أن تتولى الجامعات ممثلة بكليات التربية المسئولية الكاملة المتعلقة باعداد وتدريب المعلم وذلك لضمان توحيد الاهداف والاقتصاد فى النفقات ولضمان مستوى الاعداد ونوعيته ٠ وان الممارسة المعمول بها فى هذا المجال فى الدول المتطورة أن تقوم الجامعات ممثلة بكليات التربية فيها بمسئولية اعداد وتدريب المعلم على اعتبار أن هنالك قناعة عند هذه الدول بأن اعداد وتدريب المعلم يجب أن يتم على المستوى الجامعى وان لا يقل مستوى الاعداد عن شهادة البكالوريوس ودبلوم التربية أو ماجستير التربية بالنسبة لأى معلم فى أية مرحلة تعليمية مع الاختلافات فى محتوى برنامج الاعداد حسب المرحلة التعليمية التى سيلتحق بها المعلم الخريج ٠

٣ ـ أن تعتمد مؤسسات اعداد وتدريب المعلم مبدأ المرونة عند تصميمها لبرامجها بحيث توفر هذه البرامج البدائل للطلبة الملتحقين بها وان توفر هذه البرامج الخبرات المتنوعة التى تتناسب مع تنوع الطلبة والفروق الفردية فيما بينهم فى الخبرات والقدرات ٠ كما يقترح مراعاة مبـــدأ المرونة من حيث المساقات الدراسية المقررة ومتطلبات الدراسة للبرامج المختلفة والتدفق الافقى للطلبة بين هذه البرامج ومتطلبات التخرج من البرامج وذلك بمـا يتناسب مع الأدوار ، والمسئوليات والوظائف التى سيقوم بها المعلم عنـــد التحاقه بالمدرسة ، وبما يتناسب مع الاحتياجات التدريبية لكـــل ملتحق بالبرامج من حيث المرحلة التى سيدرس فيها ومن حيث مادة تخصصه ٠

كما يقترح أن تتوفر فى هذه البرامج عناصر الدافعية والحفز للطلبة للمشاركة الفعالة والفاعلة فى النشاطات والفعاليات التى تتضمنها تلك البرامج ٠

٤ - أن تعتمد مؤسسات اعداد وتدريب المعلم اطارا أو نموذجا نظريا فى التدريب ترتكز عليه فى توجيـــه برامجها ونشاطاتها وممارســاتها التــدريبية · وفى هـــذا المجال فان القضـــية ليست افضـــلية نموذج نظرى على نموذج نظرى آخر (فهنالك عدد من الاطر أو النماذج النظرية المستمدة من المدارس المختلفة فى علم النفس كالمدرسة السلوكية أو الشرطية والمدرسة المجالية والمدرسة المعرفية والمدرسة البراجماتية العملية ومدرسة مفهوم الذات عند كارل روجرز أو مدرسة التحليل النفسى) وانما تكمـــن القضية فى انتقاء أى نموذج نظرى فى مؤسسات اعداد وتدريب المعلم ، ويمكن فى هذا المجال أن تعتمد مؤسسات اعداد وتدريب المعلم نموذجا نظريا توفيقيا يجمع فى اطاره عددا من المرتكزات النظرية المستمدة من عدد من المدارس المعروفة فى علم النفس التعليمى · وان البديل لغياب اطار أو نموذج نظرى فى التدريب هو ان تمارس مؤسسات اعداد وتدريب المعلم نشاطاتها اعتمادا على الخبرة والتقليد والبداهة والمحاولة والخطـــأ والاجتهادات الشـــخصية ·

٥ - أن تقوم مؤسسات اعداد وتدريب المعلم بمراجعة جذرية وشاملة لاهدافها التى تتطلع لتحقيقها بحيث يراعى فى صياغة هذه الاهداف الشمولية والدقة والتحديد والتمايز والارتباط بأدوار المعلم المستقبلية وان تضمن شروط تحقيقها ومعايير لتقويم مدى بلوغها · ان أهداف مؤسسات اعداد وتدريب المعلم يجب أن تكون واضحة ومعلنة للجميع من اداريين وأساتذة وطلاب ومجتمع حتى يسعى الجميع للمساعدة فى تحقيقها · فى حين أن صياغة هذه الاهداف بصفة عامة جدا ومختصرة تتيح المجال للتحرر من مسئولية بلوغها والتأكد من تحقيقها ·

٦ - أن تعيد مؤسسات اعداد وتدريب المعلم النظر فى الخطط والمناهج والبرامج الدراسية ومكوناتها الاساسية ، ومراجعة المحتويات المعرفية لتلك الخطط والمناهج والبرامج من حيث نوعية المساقات الدراسية المقررة واعداد الساعات المعتمدة لكل مساق وللبرنامج بشكل عام ، وان يكون المعيار والمبرر الوحيد لتضمين أى مساق دراسى أو محتوى معرفى فى كليات التربية ومعاهد المعلمين هو مقدار تلبية ذلك المساق أو المحتوى المعرفى للاحتياجات المهنية للطلاب المعلمين الملتحقين فى البرنامج ومدى قدرة ذلك المساق على مساعدة

الطلبة للاضطلاع بأدوارهم ومسئولياتهم ووظائفهم فى المؤسسات التربوية التى سيلتحقون للعمل فيها ٠

٧ ـ أن تعيد مؤسسات اعداد وتدريب المعلم النظر فى المعايير التى تستخدمها لتصنيف المساقات الدراسية التى تقدمها الى مساقات ذات طابع نظرى ومساقات ذات طابع أدائى أو عملى أو تطبيقى ، وايجاد نوع من التوازن فيما بين الجوانب النظرية والجوانب الادائية أو التطبيقية بالنسبة برنامج اعداد وتدريب المعلم ، وان يتم تحديد وزن كل جانب من هـــذه الجوانب وفق الاحتياجات المهنية والمتطلبات الوظيفية للمعلم وان يكون المعيار النهائى فى تحديد وزن الجوانب النظرية ووزن الجوانب الادائية أو التطبيقية بالنسبة لبرنامج الاعداد والتدريب هو الاحتياجات التى يتطلبها الدور الذى سيضطلع به المعلم فى المدرسة التى سيلتحق للعمل فيها ٠

٨ ـ أن تعيد مؤسسات اعداد وتدريب المعلم النظر فى تصنيف اعداد وتدريب المعلمين الى اعداد قبل الخدمة وتدريب أثناء الخدمة ، وأن تعتبر هذه العملية متكاملة ومستمرة بحيث تنتفع برامج اعداد وتدريب المعلمين قبل الخدمة من الخبرات الميدانية للمعلمين فى المؤسسات التربوية لتطوير وتحسين ممارساتها ونشاطاتها ، كما تنتفع برامج تدريب المعلمين أثنـــاء الخدمة من الخبرات المتراكمة لدى مؤسسات اعداد وتدريب المعلمين قبل الخدمة للارتقاء بمستوى تلك البرامج ٠

٩ ـ أن تعتمد مؤسسات اعداد وتدريب المعلم نتائج البحوث والدراسات التربوية كأساس لتطوير وتحسين ممارساتها ونشاطاتها ، وان تكون هذه البحوث والدراسات احدى المكونات الاساسية لبرنامج اعـــداد وتدريب المعلمين ٠

١٠ ـ أن تعتمد مؤسسات اعداد وتدريب المعلم مبدأ اللامركزية فى الادارة ، لأن هذا المبدأ يتيح المجال للمبادرات الفردية والابداع والتجديد المستمر للبرنامج التدريبى ٠

١١ ـ أن تعتمد مؤسسات اعداد وتدريب المعلم مبدأ المشـــاركة فى

صناعات القرارات التربوية المتعلقة ببرامجها ونشاطاتها لأن هذا المبدأ يتيح المجال لأصحاب العلاقة بمؤسسات اعداد وتدريب المعلم للمشاركة فى أية قرارات ذات علاقة بتوجيه وتطوير هذه المؤسسات الأمر الذى يساعد على الالتزام من قبل الجميع بتحقيق أهداف هذه المؤسسات وبلوغها غاياتها التى وجدت من أجلها ٠

وكلمة ختامية أخيرة :

أن هذه الاستراتيجية المقترحة لتحسين وتطوير مؤسسات اعـــداد وتدريب المعلم فى منطقة الخليج العربى أو أية استراتيجية أخرى بديلة لا يمكن أن يكتب لها النجاح أو التحقيق ـ وستبقى فى عالم الاحـــلام والامنيات المستحيلة ـ اذا لم تتوفر عند القادة التربويين وصانعى القرارات ارادة التغيير والتجديد والجرأة فى مواجهة الذات ، لأن اعداء التغيير والتجديد ـ ولعوامل وأسباب ودوافع مختلفة ـ قد تمرسوا وأصبحت لديهم الحنكة فى عمليات مقاومة وأجهاض أى تغيير أو تجديد ٠

1. E. Stones and S. Morris, **Teaching Practice** (London : Harpre and Row Publishing Inc., 1972).

2. Martin Haberman and T.M. Stinnett, **Teacher Education and the New Profession of Teaching** (California Berkeley : Mc-Cutoher Publishing Corporation, 1973).

3. James Raths, John R. Pancella and James S. Van Ness (eds.) **Studying Teaching** (Englewood Cliffs, N.J., Printed-Hall, Inc., 1971.

4. John B. Howth and James K. Duncan, **Teaching Description and Analysis** (U.S.A. : Addison-Wesely Publishing Company 1970).

5. Ronald Human (ed.) **Contemporary thoughton Teaching** (Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall, Inc., 1971).

6. William B. Ragan, John H. Wison and Tillaman J. Ragan, **Teaching in the New Elementary School** (U.S.A. : Holt, Rinehant and Winston, Inc., 1972.

7. Benyamin S. Bloom (ed.) **Taxonomy of Educational objectives,** Hand book I : Cognitive Domain (New York) : David Mckay Company, Inc., 1974).

8. David R., Krathwohl, Benjamin S. Bloom and Bertram B. Masia, **Toxonomy of Educational objectives,** Hand book II: Affective Domain (New York : David Mchay Company, Inc. 1971.

9. Ahmad Al-Khateeb, **The Development of Guidelines for the Teacher Education Program in Jordan** (Illinois, Normal : State University, Unpublisded Doctoral Dissertation, 1977).

10. Wilbert J. Mckeachie, **Teaching Tips** (U.S.A. : D.C. Heath and Company, 1969).

11. Stanley Elam, **Performance Based Teacher Education :** What is the State of the Art ? (Washington, C.C. AACTE, 1975).

12. Fredrich, J. Mc Donald, "The Rationale for Competency Based Programs," In **Exploring Compatency Based Education,** (ed.) W. Robert Houston (Berkley : McCutcher Publishing Corp., 1974).

13. Norman R. Dodl, et al., **The Florida Catalog of Teacher Competencies** (Tallahassee, Florida : Florida State Department of Education, 1973).

14. C. Turney, J.C. Clift, M. Dunkin and R.D. Traill, **Microteaching: Research, Theory and Practice,** (Sydney, Australia-Sydney University Press, 1973).

15. Dwgiht W. Allen, "Technical Skills of Teaching", in **microteaching :** A Description (Standford, Calif.: Stanford University Teacher Education Program, 1967. ERIC, ED : 019 224.

16. Walter Pierce, **The General Model of Instruction, in Professional Sequence Guide** (Normal : Illionis State University, 1976-1977).