إستراتيجية مقترحة لتطوير برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة الطائف في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة

إعداد

د. السعيد محمود السعيد عراقي

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد

كلية التربية - جامعة الطائف

مجلة بحوث التربية النوعية – جامعة المنصورة

عدد (٢٢) – يوليو ٢٠١١

إستراتيجية مقترحة لتطوير برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة الطائف في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة

إعداد

د . السعيد محمود السعيد عراقي*

الملخص العربي

يهدف البحث المقترح إلي تطوير برنامج التربية العملية بكلية التربية بجامعة الطائف في ضوء أسس ومبادئ التعليم المتمركز حول الطالب، و لتحقيق هذا الهدف اتبع فريق البحث المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على الوضع الراهن لبرنامج التربية العملية بكلية التربية ، وكذلك دراسة وتحليل الأدبيات الخاصة بالتعليم المتمركز حول الطالب (الخصائص – الأسس – آلية التنفيذ)، ودراسة وتحليل الاتجاهات العالمية المعاصرة لبرامج إعداد المعلمين وإعادة تأهيلهم ، وبرامج التربية العملية في بعض الجامعات المحلية والإقليمية والدولية، وفي ضوء نتائج هذا التحليل تم صياغة تصور مقترح لتطوير برنامج التربية العملية بجامعة الطائف، بالإضافة إلى نماذج للأدوات التي يمكن استخدامها في تقويم أداء الطالب المعلم للمهارات التدريسية المتضمنة في البرنامج المقترح.

Abstract

The present research aims at developing practice teaching program at Taif University in the light of the established principles of Learner-centered education. To achieve the objectives of the research team adopted a descriptive (analytical) methodology. Documentary, field related and literature data were collected, classified and analyzed. Accordingly, a reform strategy was proposed. The proposed strategy is intended to reflect the theoretical principles and foundations of learner-centered education. It consists of a series of events on how to design and implement active, collaborative, and cooperative learning and other inquiry-based teaching and assessment activities and techniques. It provides examples for student teachers training through involving them in co-operative tasks and projects with their fellow student teachers and supervisors. It also provides sample evaluation tools for on situ observation and evaluation.

* أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد - كلية التربية - جامعة الطائف

إستراتيجية مقترحة لتطوير برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة الطائف في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة

إعداد

د . السعيد محمود السعيد عراقي*

مقدمة الدراسة:

إن أهمية إعداد المعلمين في كليات التربية لم يؤكدها المختصون في التربية والتعليم فقط، بل أكدتها عديد من المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية العربية العالمية ، ومنها على سبيل المثال المؤتمر الخامس لوزراء التربية والمسئولين عن التخطيط الاقتصادي والتنموي في الدول العربية الذي نظمته اليونسكو بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافية الذي عقد في القاهرة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،١٩٩٤)، (مكتب التربية العربي لدول الخليج،١٩٨٤)، (المكتب الدولي للتربية، ١٩٩٦)

وقد أكدت هذه المؤتمرات على ضرورة تحسين إعداد المعلمين وتدريبهم، وتقديم مزيد من الدعم المادي والمعنوي لهم من الإدارة والمجتمعات المحلية باعتبار أن هؤلاء المعلمين هم الدعائم الأساسية للتعليم في الوقت الحاضر والمستقبل، يضاف إلى ذلك تطور وظيفة المعلم من عملية تلقين كما كانت في الماضي إلى عملية تربوية تواكب تطورات التربية، لتنمية جميع جوانب شخصية المتعلم جسمياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً وسياسياً واقتصادياً، وفي ضوء ذلك يكون إعداد المعلم وتأهيله وتدريبه ومتابعته ضرورة تربوية ملحة. ولا تكتمل حلقات هذا الإعداد بدون مكون التربية العملية الذي يوفر الفرص للطلبة المعلمين لتطبيق ما تعلموه على مقاعد الدراسة ميدانيًا من خلال الالتحاق ببرنامج منظم يتم في الأغلب بالتعاون مع عدد من المدارس المتعاونة أو داخل الصفوف الجامعية على شكل تعليم مصغر، إذ يقوم الطالب بإعداد درس ويلقيه على زملائه ويتحاور مع الطلبة بعد الإلقاء في جميع جوانب الموقف التعليمي. وهذا الإعداد يختلف من بلد إلى آخر، ومن جامعة إلى أخرى. (تيسير ٢٠٠، ٦)

ولما كان الجانب النظري وحده في عملية الإعداد لا يكفي لإعداد معلم جيد، إذ لا بد من تهيئة المواقف العملية التي تمكن الطالب المعلم من ممارسة دوره وتأكده من حسن أدائه لمهارته، لذلك تقوم مؤسسات إعداد المعلم بتضمين التربية العملية في برامج الإعداد على اعتبار أن التربية العملية تعدُّ عصبَ الإعداد التربوي من حيث كونها تدريبا عمليا على أرض الواقع بتوجيه ومتابعة المشرفين. وتهدف التربية العملية بشكل عام إلى تنمية مهارات الطالب التدريسية وزيادة فهمه لطبيعة عملية التدريس من خلال تطبيقات الدراسات النظرية عمليا في أثناء فترة التدريب الميداني، كما

* أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد - كلية التربية - جامعة الطائف

تهدف إلى معاونة الطالب على التكيف مع المواقف المختلفة التي تواجهه في أثناء عمله وإكسابه قدرا من الثقة بالنفس. (أحمد عبد الفتاح الزكي، ١٩٩٩، ١٩١ . ١٩٢).

ورغم أهمية الجانب التطبيقي في عملية إعداد المعلم فإنه لا يحظى بالقدر الكافي من الاهتمام، حيث يغلب عليه الطابع الشكلي في الإشراف والتنظيم، ويفتقر إلى معايير موضوعية وأساليب مقننة لتقويم أداء الطالب، مما أدى إلى معاناة حقيقية لخريجي تلك المؤسسات من شعور بالفجوة الكبيرة بين ما مرّ به من خبرات في أثناء مرحلة الإعداد وما يواجهه في حياته العملية من مواقف ومستجدات. ولا شك أن هذا القصور سوف ينعكس على المعلم في أثناء أدائه لأدواره في مهنة التدريس (محمود أحمد شوق، ١٩٩٥، ٢٨).

وتمثل التربية العملية الجانب الرئيس في الإعداد المهني للطالب المعلم، وهي من أهم المكونات في برامج إعداد المعلم التي يُوَجه فيها الطالب المعلم توجيهًا فرديًا في فترة التدريب والإعداد؛ حيث يكتسب في أثنائها المهارات والإجراءات التدريسية الفعلية، ويتعرف من خلالها خصائص ومهارات مهنة التدريس، ويكتسب فكرة عامة عن مقومات التدريس الناجح، وعن أهم طرق التدريس والتقويم في مجال تخصصه، وذلك من خلال المواقف الحقيقية التي يتعرض لها في أثناء عمله مع طلاب المدرسة. ويتوقف نجاح المعلم في تدريسه إلى حد كبير على نوع الإعداد الذي يتلقاه، فالإعداد السليم للطالب يجعله معلمًا قادرًا على توظيف جميع المهارات والقدرات التدريسية التي اكتسبها خلال هذا الإعداد. (Glickman & Bey, 1990; McIntyre, Byrd, & Fox, 1996)

وتزود برامج التربية العملية الطالب المعلم بالخبرة في عمليات التدريس، وتسمح له بالتعامل والاحتكاك مع المعلمين ذوي الخبرة الطويلة في التدريس، وتعطيه الفرصة لملاحظة استراتيجيات التدريس الملائمة التي يتعامل بها المعلمون مع الطلاب ومشكلات الصف الدراسي، كما تعد التربية العملية الفرصة الحقيقية للطالب المعلم لاكتساب خبرة التدريس تحت إشراف وتوجيه مشرف متخصص يستخدم أحدث الأدوات والأساليب العلمية لملاحظة التدريس وتعديل سلوك الطالب المعلم.

ولقد أكدت عديد من الدراسات أهمية التربية العملية ضمن برامج إعداد المعلم؛ حيث إنها تعد فرصة حقيقية للطالب المعلم؛ ليقيم علاقات مباشرة مع معلمي المدرسة، ومع الإدارة المدرسية، كما أنها فرصة حقيقية يكتسب فيها معلم الغد اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس.

مشكلة الدراسة:

انطلاقاً من التغير الجوهري في دور المعلم من مجرد ملقن وناقل للمعرفة والذي يُعرف بالتعليم المتمركز حول المحتوى الى مرشد وموجه يراعي ميول واهتمامات واحتياجات وقدرات المتعلمين وهو ما يعرف بالتعليم المتمركز حول المتعلم، فالتعليم المتمركز حول الطالب يتطلب إعادة صياغة البرامج الدراسية الحالية لتصبح أكثر ارتباطاً بالواقع، وأكثر تنوعاً ومرونة وتشويقاً،

بما يتمشى مع التنوع في قدرات الطلاب والفروق النفسية بينهم، وتوجيهم نحو نوعية من التعليم تلبي احتياجاته وتتفق مع استعداداته وميوله واهتماماته.

ويقتضي هذا النوع من التعليم حدوث تحولاً جذريا في أداء المعلم وأساليب تدريسه، حيث يتطلب إتباع استراتيجيات تدريس تدرب الطالب على كيفية تحصيل، وتقييم، والاحتفاظ بما اكتسبه من معارف وخبرات، وتوظيفها واستثمارها بشكل أمثل، من خلال دمج الطالب في أنشطة تعليمية تكسبه الخبرات وتنمي مهاراته التي تمكنه من الالتحاق بمجال العمل الذي يحقق طموحه، ومن ثم يدفعه إلى الإبداع والابتكار.كذلك نجد أن التعليم المتمركز حول الطالب يتطلب إعادة النظر في أساليب الاختبارات بحيث يتم تقويم أداء الطالب وفق أدلة وبراهين نستطيع من خلالها التعرف علي نقاط القوة والضعف في أداء الطالب. (Barr& Tagg ,1995); Grunert ,2000); Huba & Freed ,2000; McCombs & Whisler ,1997; O'Banion ,1997 ; Weimer, M. G. 2002)

وعلى النقيض من ذلك، نلاحظ أن برنامج التربية العملية في كلية التربية جامعة الطائف ينفذ من خلال مرحلتين أساسيتين: الأولى تعنى بالجانب النظري والذي يتمثل في دراسة الطالب المعلم لمقررات المناهج وطرق التدريس ووسائل وتكنولوجيا التعليم وتطبيقات الحاسب في التربية بالإضافة إلى دراسته عديد من المقررات النظرية في قسمي علم النفس والعلوم التربوية، ويهدف الجانب النظري إلى إعداد الطلاب المعلمين في التخصص وتهيئتهم اجتماعيًا ونفسيًا وفنيًا لتقبل المهنة وظروف ممارستها، بالإضافة إلى تعريفهم الكفايات الأدائية التعليمية منها والإدارية المرتبطة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم. كما يتم تعريفهم على المناهج والكتب الدراسية المستخدمة في مراحل التعليم المختلفة وذلك من خلال تحليل المحتوى وصياغة الأهداف السلوكية وإعداد خطط تدريسية وبناء اختبارات تحصيلية.أما المرحلة الثانية فتُعنى بالجانب العملي والذي أُعطي في الخطة الدراسية (٤- ٨) ساعات معتمدة تختص بالتربية العملية.

ويرى فريق البحث - بحكم خبرتهم في مجال التربية العملية – أن البرنامج الحالي يعاني من انتقال الطالب المعلم المفاجئ من حجرات الدراسة النظرية بكلية التربية إلى مدارس التطبيق الميداني دون تمهيد مسبق للطلاب بأهمية هذه المرحلة والأدوار المنوط بهم القيام بها وواجباتهم، وواجبات المشرف التربوي ومسئولياته تجاه هؤلاء الطلاب، بالإضافة إلى مسئوليات وواجبات كل من المعلم المتعاون ومدير المدرسة. ويجد الطالب المعلم نفسه مسئولاً عن تدريس مقرر دراسي كامل - حسب تخصصه الأكاديمي - بما يقتضيه من اختبارات دورية ونصفية على مدار فصل دراسي كامل. كما أن الطالب لم تتح له الفرصة على التدريب على مواقف تدريسية مصغرة ولم توفر له تغذية راجعة مناسبة، بالإضافة إلى ما ينتاب تنفيذ البرنامج من عشوائية من حيث: اختيار مدارس التطبيق، والمراحل الدراسية المختلفة بالإضافة إلى الاختيار العشوائي للمشرف التربوي والذي يكون في أغلب الأحيان غير متخصصاً بجانب قلة عدد الزيارات التي يتابع فيها هؤلاء الطلاب وما يصاحبه من تدنى مستوى التغذية الراجعة التي تخبرهم بالأداء المقبول، بالإضافة إلى اعتماد كل من المشرف

التربوي والمعلم المتعاون ومدير المدرسة على أدوات تقويم غير مقننة(❖) والتي تعطي نتائج غير موثوقة ومن ثم لا يمكن الحكم عليها في تقييم الأداء التدريسي لدى هؤلاء الطلاب.

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال التالي:

ما الإستراتيجية المقترحة لتطوير برنامج التربية العملية بجامعة الطائف في ضوء أسس ومبادئ التعليم التمركز حول الطالب؟

ويتفرع عن السؤال السابق التساؤلات التالية؟

١. ما المقصود بالتعليم المتمركز حول المتعلم؟ وما أهم سماته وما الأسس التي يقوم عليها؟
٢. ما ملامح الدور الذي يقوم به المعلم في هذا النوع من التعليم؟
٣. ما أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال إعداد المعلم ؟
٤. ما الإستراتيجية المقترحة لتطوير برنامج التربية العملية بكلية التربية بجامعة الطائف في ضوء متطلبات تطبيق التعليم التمركز حول الطالب؟
٥. كيف يمكن تجسيد الإستراتيجية المقترحة في شكل نماذج يسترشد بها في تقييم وتدريب طلاب التربية العملية في ضوء أسس ومبادئ التعليم التمركز حول الطالب؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

١. التعريف بالتعليم المتمركز حول المتعلم، وأهم سماته والأسس التي يقوم عليها وأوجه اختلافه عن التعليم التقليدي.
٢. تحديد أدوار المعلم في ظل هذا النوع من التعليم.
٣. حصر أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال إعداد المعلم والإفادة منها في تطوير برنامج التربية العملية في ضوء متطلبات هذا النوع من التعليم.
٤. صياغة إستراتيجية مقترحة تطوير برنامج التربية العملية بكلية التربية بجامعة الطائف في ضوء متطلبات تطبيق التعليم التمركز حول الطالب.
٥. تجسيد الإستراتيجية المقترحة في شكل نماذج يسترشد بها في تقييم وتدريب طلاب التربية العملية في ضوء أسس ومبادئ التعليم التمركز حول الطالب.

أهمية الدراسة:

من المتوقع أن تفيد الدراسة في النواحي الآتية:

١. نشر ثقافة التعليم المتمركز حول الطالب، التي أثبتت فاعليته عديد من الدراسات في مختلف مجالات التعليم وفي عدد من دول العالم المتقدم.
٢. أن تصبح كلية التربية بجامعة الطائف مرجعية في كيفية تطبيق التعليم المتمركز حول الطالب، من خلال ما لديها من خبراء وكوادر وأعضاء هيئة التدريس وخريجيها من معلمين ومعلمات قادرون على نشر هذا النوع من التعليم في ربوع المملكة، كما يسهمون بجهدهم في

معاونة زملائهم في باقي مؤسسات التعليم العالي من أجل تطوير أسلوب إدارة برنامج التربية العملية بما يتفق مع متطلبات التعليم المتمركز حول الطالب من حيث:

- تقويم وتطوير المقررات التي تسبق اجتياز الطالب لبرنامج التربية العملية واستحداث أخرى بما يتفق مع متطلبات التعليم المتمركز حول الطالب.
- تقويم وتطوير بيئة التعلم الصفية لتدريب الطلاب وتهيئتهم لاجتياز برنامج التربية العملية بما يتمشى مع متطلبات التعليم المتمركز حول الطالب.
- تطوير نظام الإشراف على برنامج التربية العملية بما يتمشى مع متطلبات التعليم المتمركز حول الطالب.
- تطوير نظام تقويم طلاب التربية العملية بما يتمشى مع متطلبات هذا النوع من التعليم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعرض الجزء التالي للإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة بهدف:

- التعريف بالتعليم المتمركز حول المتعلم، وأهم سماته وخصائصه والأسس التي يقوم عليها.
- تحديد أدوار المعلم ي هذا النوع من التعليم.
- الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال إعداد المعلم.
- خبرات ونماذج بعض الدول في برنامج التربية العملية.

أولاً: التعليم المتمركز حول المتعلم،(مفهومه، وأهم سماته وخصائصه والأسس التي يقوم عليها).

تعريف التعليم المتمركز حول المتعلم (الطالب):

يرى مجلس أعضاء هيئة التدريس بأريزونا Arizona Faculties Council (AFC), (2002)،أن مصطلح التعليم المتمركز حول المتعلم يشير إلى ذلك النوع من التعليم الذي يضع الطالب في نقطة المركز بالنسبة للعملية التعليمية، حيث تكون نقطة الانطلاق في هذا النوع من التعليم هي فهم السياق التعليمي الذي نشأ فيه الطالب، ويلي ذلك تقيم المعلم لمستوي تقدم الطالب في اتجاه تحقيق أهداف التعلم، ثم ينتقل إلى مساعدة الطالب على اكتساب مهارات التعلم، وخاصة تلك المهارات التي تساعده على التعلم مدى الحياة، وبذلك تنتقل المسؤولية عن عملية التعلم إلى الطالب، في الوقت الذي يتحمل فيه المعلم مسئولية تيسير السبل أمام الطالب ليتعلم، وفي سبيل ذلك يتبع هذا النوع من التعليم مدخلاً يتسم بالمرونة وتعظيم قيمة الفرد، ويهدف إلى تنمية الكفايات من خلال تنوع طرق التدريس، دون حدود زمنية أو مكانية.

السمات العامة للتعليم المتمركز حول الطالب

في ضوء ما كتبه كل من Norman Spohre (1996); Grunert (2000);Weimer (2002); Ludmerer (2004); Jeffrey (2009); Flint (2010). فان السمات العامة للتعليم المتمركز حول الطالب يمكن تلخيصها فيما يلي:

١. اعتبار الطلاب شركاء أساسين في العملية التعليمية، حيث إنهم يشكلون مصدرا مهما للأهداف التربوية والأنشطة التعليمية؛ كما إنهم يساهمون بقسط وافر في سير الدرس وفي فعالية التعلم ونواتجه، ويتحملون جزءا كبيرا من مسؤولية تعلمهم.
٢. اعتبار المعلم ميسرا وموجهاً للتعلم وليس المصدر الوحيد للمعرفة أو صانع سلوكيات أو المتحكم في جميع مجريات الفصل.
٣. اعتبار الفصل مجالا للتفاعل والعمل التعاوني من أجل التعلم والنمو وليس لتلقي دروس نمطية تسير في شكل خطي ذا اتجاه واحد من الأستاذ إلى الطالب.

أسس ومبادئ التعليم المتمركز حول المتعلم:

طبقاً لما ذكره (McCombs & Whisler, (1997); Ohashi. & Ohashi (1993 ; O'Banion (1997); Weimer (2002); Bender (2003); Mccombs & Vakili (2005); Uribe. (2008); Normandy (2009) فان التعليم المتمركز حول المتعلم يقوم على الأسس والمبادئ التالية:

١. أن المتعلمين متمايزون ومتفردون في خصائصهم، ولابد من الأخذ في الاعتبار هذا التميز والتفرد كوسيلة لدمجهم في عملية التعلم وتحملهم لمسئوليتها.
٢. أن تميز المتعلمين وتفردهم يظهر من خلا ما بينهم من تفاوت في النواحي الوجدانية والمزاجية ومستويات وأساليب التعلم، ومراحل التعلم والقدرات، والمواهب والمشاعر وعيراها من السمات الأكاديمية وغير الأكاديمية و كل ذلك من دواعي إتاحة فرص متنوعة للتعلم وتنمية الذات.
٣. أن التعلم عملية بنائية يرتبط نجاحاها بمدى إدراك المتعلم لمعناها، وبالتالي يزداد نشاطه وايجابيته في المشاركة خاصة في حال ارتباط ما يتعلمه بما لديه من خبرات ومعارف سابقة.
٤. تتحقق أفضل أنواع التعلم في حال توفر بيئة تعليمية ايجابية تتميز بالعلاقات الايجابية والتفاعل المثمر، كما توفر الراحة والنظام مما يجعل الفرد يشعر بقيمته وبالتقدير والعرفان والاحترام الذي يستحقهم.
٥. أن التعلم هو عملية طبيعية في الأساس، فالمتعلم لديه فضول واهتمام طبيعي بالتعلم وإتقان التعامل مع العالم المحيط به، لهذا لابد من تصحيح الأفكار والمشاعل السلبية التي قد تعوق مسيرة الفرد لإشباع هذا الميل والفضول الطبيعي نحو التعلم.

أسباب التحول إلى التعليم المتمركز حول المتعلم:

يرى McCombs & Whisler, (1997) أن من أسباب التحول إلى التعليم المتمركز حول المتعلم:

- أن التجارب أثبتت أن الاهتمام بالسمات الشخصية للفرد – باعتبارها حجر الزاوية في التعليم المتمركز حول المتعلم - تزيد من دافعيه وتحصيله ونواتج تعلمه.

- أن فوائد إلى التعليم المتمركز حول المتعلم تعود على جميع المستفيدين من عملية التعليم بما فيهم من طلاب ومعلمين وأولياء أمور وجميع جوانب النظام التعليمي.
- ما طرأ على المجتمع من تغيرات تستدعي في المقابل تغيير في وظائف المدرسة ودورها، بما يمكن أن يلبي حاجات الفرد كشخص متكامل الجوانب، سواء كان طالباً أو معلماً أو إداريا أو أباً.
- أن أي تغيير يتطلب تحولاً مماثلاً في أسلوب التفكير، وبالتالي يستتبع فهم للطالب و لأسس ومبادئ عملية التعلم.

الفرق بين التعليم التقليدي والتعليم المتمركز حول الطالب

يوضح الجدول رقم (١): أهم الفروق بين التعليم التقليدي و التعليم المتمركز حول الطالب كما تناولها كل من Barr & Tagg, (1995); Huba & Freed (2000); Weimer (2002); Brown (2003).2003 :Normandy (2009)

جدول (١): أهم الفروق بين التعليم التقليدي والتعليم المتمركز حول الطالب.

المجالات	التعليم التقليدي	التعليم المتمركز حول الطالب
المعرفة	مطلقة، تعادل الحقيقة،ذات وجود مسبق مستقل عن المتعلم.	نسبية، مرتبطة بذات المتعلم،يتم بناؤها عن طريق المتعلم.
التعلم	مصطنع، صعب، موجه من الخارج، خطي يسير في خط واحد ثابت من المعلم إلى الطالب	واقعي، يتسم بمتعة، يتحقق داخليا بالتعلم الذاتي، تفاعلي يرتبط بالمجتمع المحيط بالطالب
المعلم	يبلغ معلومات مهيأة مسبقا، يمرر معرفة جاهزة وثابتة، يمارس سلطته على الطالب	ييسر عملية التعلم، يحرك نشاط الجماعة، وسيط بين الطالب والمهام المنجزة
المتعلم	سلبي، يستمع/يكتب/يجيب، يخزن ويسترجع المعرفة، يخضع للطالب دون اعتبار لخصوصياته	إيجابي،يبادر/يبحث،يكتشف/يبدع/يعبر عن قدراته، يستجيب لخصوصياته الذاتية
الطريقة	نمطية تعتمد على التلقي المعرفي، مزدوجة الحوار الموجه عن طريق سؤال/ جواب، تعطي الأهمية للمعلومات والمعارف	مفتوحة تتيح للطالب فرصة التعلم الذاتي، مناقشة حرة بين الطلاب والمعلم تعطي الأهمية للمهارات والإبداع وحل المسائل
الحوافز	خارجية تتم عن طريق الترغيب والترهيب والجزاء والعقاب	داخلية ترتكز على ميول وحاجات الطلاب
إيقاع التعلم	يفرض على جميع الطلاب أن يتعلموا بنفس السرعة والإيقاع	كل طالب يسير وفق إيقاعه الخاص به.

سمات الفصل الدراسي في التعليم المتمركز حول الطالب:

يتميز الفصل الدراسي في التعليم المتمركز حول المتعلم بعدة سمات تم تلخيصها فيما يلي بناءً على ما ذكره كل من: Ohashi. & Ohashi (1993); Tudor (1993); Ohashi & Ohashi (1993); Altan & Trombly (2001); Hewett (2003); Doyle (2007); Normandy (2009) Brown (2003).:

١. مراعاة التنوع في الخصائص والفروق الفردية في تنظيم وتسيير العمل داخل الفصل الدراسي.

٢. مراعاة اهتمامات الطلاب عند اختيار وتنظيم وتناول محتوى التعلم، وتوفير ظروف النجاح وتمكينهم من التعبير والنمو وكذلك بتكييف التدريس مع مهارات الطلاب وخصائصهم.
٣. احترام الطلاب وتحري العدل والإنصاف في التعامل معهم.
٤. خلق مناخ داخل دراسي يشجع على المشاركة وحب الاطلاع والتعلم والثقة بالنفس، وعلى المخاطرة وأخذ المبادرة وتحمل المسؤولية على مستوى الفرد والمجموعة، وذلك من خلال:
- عدم استئثار المعلم بالكلام وإعطاء أكبر قدر من الوقت للطلاب للكلام والمشاركة.
- اعتبار الأخطاء ظاهرة صحية في عملية التعلم لكونها وسيلة تستعمل لتجريب فرضيات حول المادة التعليمية وقواعدها ومكوناتها.
- استعمال التغذية الراجعة الإيجابية والتشجيع المعتدل.
- تشجيع الطلاب على اتخاذ القرارات وتحمل بعض مسؤوليات تسيير أمور الفصل.
٥. تنمية التعلم المستقل باعتباره الهدف الأسمى للعملية التربوية والوسيلة الوحيدة لضمان الاستمرار في التعلم والنمو، ليس فقط أثناء الدرس، ولكن كذلك بعده. ويتم إنماء هذا النوع من التعلم بإعطاء الطلاب فرصة الاعتماد على النفس وكذلك بتدريبهم على مهارات الدراسة (Study Skills) من خلال تشجيع الطلاب على:
- فهم المفردات والمصطلحات الجديدة من خلال دراسة السياق الذي وردت فيه.
- استعمال المراجع والمعاجم والموسوعات.
- استعمال المكتبات وجميع مصادر التعلم.
- استعمال الحاسوب وتقنية المعلومات والانترنيت وكل ما توفره هذه التقنيات من مصادر المعلومات والمعرفة المتجددة ومن وسائل لتخزين واستغلال هذه المعلومات.
- القراءة الفعالة وهي القراءة هادفة وسريعة تؤدي إلى الحصول على أكبر قدر من الفهم في أقل قدر من الوقت.
- استعمال المهارات العليا للفهم (الاستنباط والتحليل والتركيب والتقييم)، هذه المهارات التي تضمن استقلالية الطالب الفكرية والقدرة على توظيف التفكير النقدي وتحقيق الذات، وهو ما يشكل الأساس والغاية من التمركز حول الطالب.
- تشجيع الطالب على التعبير الكتابي كالملخصات والتعليقات والتقارير كوسيلة للتعلم.
- تشجيع العمل الدراسي المستقل في توزيع وقت الواجبات ومراجعة الدروس.
- تشجيع الطالب على تلخيص وعرض النقاط الأساسية للموضع.
٦. توفير ظروف التعلم النشط والفعال، وذلك من خلال:
- القيام بمهام عملية تطبيقية مرتبطة بموضوع الدرس كلما كان ذلك ممكنا ؛ وهذا هو 'التعلم بالممارسة'، الذي يضمن ترسيخ المفاهيم والمهارات المستهدفة؛ كما أنه من المبادئ الرئيسة المعتمدة في إنتاج العديد من الأنشطة التي تدعو الطالب إلى توظيف ما

تعلمه في شكل بناء النماذج الهندسية (في الرياضيات) ولعب الأدوار (في اللغة العربية)، الخ...

- استعمال أساليب الفهم ومعالجة المعلومات، مما يساعد على التعلم الفعال الذي لا ينسى والذي يدمج بسهولة ضمن الذاكرة الحية للطلاب وتفكيرهم وسلوكهم، من خلال دمج الطلاب في أنشطة وأدوات وصور ووسائل مأخوذة أو مستقاة من الواقع.
- تشجيع المتعلمين والمتعلمات على التعليق على محتوى التعلم وإبداء الرأي حوله وربطه بالحياة الشخصية.
- طرح أسئلة مركزة تساعد القارئ أو المستمع على الانتباه إلى ما هو مهم في موضوع الدرس من خلال عرض أو الاستماع إلى مجموعة من النصوص القصيرة أو الملخصات التمهيدية، إلى جانب الصور والبيانات والجداول ؛ وكلها أساليب تسهل الاستيعاب وتمكن الطلاب من التعلم الجيد الذي يستطيعون دمجه بسهولة والاحتفاظ به لمدة طويلة ضمن معارفهم وتفكيرهم وسلوكهم.

أدوار المعلم في التعليم المتمركز حول الطالب

كما يرى كل من Ohashi. & Ohashi (1993); Tudor (1993); Altan & Trombly (2001); Hewett (2003); Doyle (2007); Normandy (2009). فإن هذا النوع وهذا من التعليم يضع على عاتق المعلم ما يلي:

١. التحاور مع الطلاب والاقتراب منهم الطلاب للتعرف علي أهدافهم وغاياتهم ودورهم نحو تحقيق تلك الأهداف.
٢. توجيه الطلاب نحو الاتجاه الصحيح لتحقيق أهدافهم وإشباع احتياجاتهم.
٣. تحليل حاجات الطلاب لتحديد أولويات عملية التعليم والتعلم.
٤. اختيار المحتوي التعليمي والخبرات التربوية بما يتناسب مع سمات الطلاب النفسي واستعداداتهم العقلية، ومع متطلبات البرنامج التعليمي.
٥. اختيار طرق التدريس التي تتسم بالمرونة بما يناسب التنوع في سمات وخصائص الطلاب.
٦. تخطيط مواقف تعليمية تهدف إلى نقل الجزء الأكبر من المسئولية عن عملية التعليم والتعلم إلى الطالب ليصبح أكثر ايجابية.

المهارات الأساسية لمعلم التعليم المتمركز حول الطالب

يرى كل من Ohashi. & Ohashi (1993); Tudor (1993); Weimer. (2002). ; Doyle (2007); Normandy (2009). أن نجاح المعلم في أداء أدواره التي يفرضها التعليم المتمركز حول الطالب بدوره يحتاج إلى إتقانه لوسائل التعرف علي مستوى دافعية الطلاب، ودرجة نضجهم، وعلى خلفيتهم الثقافية، واتجاهاتهم نحو التعليم والدراسة، كما يحتاج إلى معرفة ما يواجه الطلاب من عقبات أو عوامل سلبية تعوق انخراطهم في الدراسة، كما تشير تلك الأدبيات إلي

أن نجاح المعلم في أداء أدواره من خلال هذا النوع من التعليم فانه بحاجة لثلاثة حزم من المهارات الأساسية كما يلي:

مجموعة المهارات الشخصية: وهذه قد تمتزج مع السمات الشخصية للمعلم وهي التي تتيح له القدرة على التحاور مع الطلاب للتعرف - بشكل غير مباشر أحيانا ومباشر أحيانا أخرى - على اهتماتهم وحاجاتهم وميولهم ودوافعهم، وهذا بدوره يستدعي إتقان المعلم لمهارات تصميم وتطبيق المقاييس النفسية التي تخدم هذا الغرض، مع قدرته على تحليل بيانات تلك المقاييس والوصول إلى النتائج التي في ضوئها تستبين سبل دمج هؤلاء الطلاب في العملية التعليمية بشكل أكثر ايجابية وفاعلية.

مجموعة المهارات التربوية: وهي التي تتيح للمعلم القيام بدور المربي وليس المعلم، فالثاني لا يخرج اهتمامه عن شرح الدروس بما فيها، أما الثاني الذي يهتم بجميع جوانب شخصية الطالب ويهدف إلي تنمية مهاراته بما يحقق استقلاليته ويساعده على تحقيق ذاته بشكل متكامل وبنائي، وتشمل هذه المهارات إدارة الحوار والمناقشة والتفكير العلمي والإبداعي الذي يعتمد على المرونة العقلية والعصف الذهني وتباع خطوات حل المشكلات.

ج. **مهارات تخطيط المواقف والأنشطة التربوية**: وهذه المهارات تمكن المعلم من صياغة سيناريوهات تتميز بالواقعية والمصداقية من خلال الاتساق والتدفق المنطقي وفق خطوات حتمية تجعل الطالب يندمج في الموقف والنشاط التعليمي في مناخ يتميز المتعة والتشويق يحافظ علي المستوى الايجابي من الدافعية والتحدي يجددان رغبة الطالب في مزيد من التعلم.

د. **مهارات تقويم الأداء الطلابي**: وهذه المهارات تعكس مدى إدراك المعلم لحقيقة أن كل من التدريس والتقويم هما وجهي عملة واحدة، وان التقويم ليس عملية تفتيش في النوايا وبحث عن الأخطاء لتوفير مبرر العقاب، فالتقويم الحديث، وخاصة في مجال التعليم المتمركز حول الطالب، يعتمد علي أساليب غير تقليدية مثل التقويم الذاتي، تقويم الأقران، الملاحظة الميدانية، أراء الزملاء، ملفات الانجاز، اليوميات، تدوين الأحداث، الاختبارات القصيرة، معايير المخرج التعليمي.

ثانياً: الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال إعداد المعلم:

تتعدد توجهات إعداد المعلم وكيفية تطوير وأداءه، ومن أهمها ما يلي:

١. إعداد المعلم في ضوء الكفايات: Competency-Based Teacher Education

يقوم هذا التوجه على أساس أن أبرز خاصية للمعلم الكفء هي اكتسابه المعلومات المبنية على الكفايات اللازمة لقيامه بمهامه كمعلم وكمرب. (الحريقي، ١٩٩٤م) و طعيمة (١٩٩٩م)، ويتميز التوجه بما يلي:

- إتباع خطة منهجية لتحديد الكفايات ووضع برامج للتدريب عليها.

- يعد من التوجهات التي تسهم في بناء معايير تقرب الطالب/المعلم إلى أقصى درجة ممكنة من متطلبات عمله، من حيث المستوى الأكاديمي والأداء العلمي.
- استخدام وتطبيق العديد من الاتجاهات التربوية المعاصرة في مجال التربية وعلم النفس مثل (التعلم من أجل الإتقان، التعلم بالتعزيز المباشر، الاستفادة من التطور الحادث في مجال تقنيات التعليم، الاستعانة بأساليب التقويم المختلفة).

٢ـ إعداد المعلم على أساس المهارات: Skill-based Teacher Education

ظهر هذا التوجه في السبعينيات من القرن الماضي نتيجة ما تدعو إليه التغيرات العالمية من ربط إعداد المعلم بمجموعة من المهارات التي تعينه في عمله لاسيما بعد ظهور مصادر جديدة ومتنوعة وأساليب جديدة للتدريس، وبعدما تبين للمعنيين بالتعليم بعض، وتتلخص الفكرة الرئيسة له في أن كفاءة المعلم قبل وفي أثناء الخدمة هي الأساس، حيث إن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من المهارات التدريسية، والتي إذا أتقنها الطالب- المعلم داخل كليات التربية زاد احتمال أن يصبح معلماً ناجحاً. (أحمد، ١٩٨٥م). ولكي ينجح هذا التوجه في إعداد المعلمين وتدريبهم يذكر (Kipplle, 1975) بعض الشروط التي ينبغي توافرها في إعداد البرامج القائمة وتشمل:

- الربط بين برامج الإعداد داخل كليات التربية وبرامج التدريب في أثناء الخدمة.
- إقامة شراكة بين مؤسسات إعداد المعلم والمدارس، وتحديد المهارات اللازمة لتحقيقها داخل برامج الإعداد.
- الربط بين الجانب النظري للبرامج والتدريب الميداني داخل المدارس.
- تحديد معايير لتقويم مدى ما يحرزه الطالب/المعلم من تقدم.
- توجه تدريب المعلمين في أثناء الخدمة داخل المدرسة

٣ـ إعداد المعلم في ضوء مدخل النظم:

يستند هذا التوجه إلى نظرية النظم العامة المطبقة في التفكير والتخطيط والبحث العلمي، وقد جاء هذا الأسلوب ليتعامل مع الظاهرة التربوية أو النشاط التعليمي على أنه يشكل نظاماً متكاملاً له عناصره، ومكوناته، وعلاقاته، وعملياته التي تترابط فيما بينها لتحقيق هدف معين وفقاً لخطة مرسومة

وأسلوب النظم مدخل مهم لمعالجة المشكلات الإنسانية المعقدة للوصول إلى فعالية عليا، وإتقان راق بأقل كلفة ممكنة. (الجبان، ١٩٩٧م). ويتألف البرنامج المتكامل وفق هذا الأسلوب من أربعة أجزاء مهمة هي :.

- المدخلات Inputs : وتشمل جميع العناصر التي تكون النظم وتسهم في تحقيق هدف أو أهداف محددة، وفي نظام إعداد المعلم يعد (برنامج الإعداد، والأهداف، والمحتوى، والأساليب، والبيئة التعليمية، والإمكانات المادية) من مدخلات النظام.

- العمليات Processes : وهي سلسلة من الإجراءات والتفاعلات النشطة التي تحدث بين عناصر مدخلات النظام، من أجل توفير الظروف الملائمة، لتحويل هذه المدخلات إلى مخرجات يراد تحقيقها.
- المخرجات Outputs : وهي النتائج النهائية التي يحققها النظام، ومخرجات برامج إعداد المعلم هي المعلم ذو القدرات أو المهارات المرغوبة في ضوء أهداف برنامج الإعداد.
- التغذية الراجعة Feed-back : وهي تمثل ما تسفر عنه عملية تقويم المخرجات وتحليلها، في ضوء الأهداف الموضوعة للنظام، وهي تعطي مؤشرات عن مدى تحقيق الأهداف، وإنجازها، وتوضح نواحي القوة والضعف في أي جزء من الأجزاء الأخرى للنظام، وعلى أساسها يتم تعديل، أو تغيير، أو إضافة أو حذف أي شيء في النظام.

٤- إعداد المعلم وفق معايير الجودة والاعتماد:

يشير الصائغ وآخرون، ١٤٢٣هـ إلى أن من أحدث الاتجاهات في مجال تطوير برامج إعداد المعلم هو تطوير تلك البرامج في ضوء قائمة محددة الصياغة من معايير الجودة الشاملة والتي تشتق في ضوء تصورات الجهات المختلفة المهتمة بإعداد المعلم ومستوي أدائه الميداني ويحظى توجه المعايير بتأييد الباحثين ومؤسسات إعداد المعلم المختلفة مثل (Snell, 2000; Randall and Thronton, 2001; American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), 2002, McCloskey et al., 2003; Glass, 2004 ; and Borman and Kimball, 2005; Morton, 2005). حيث يرون أن الاعتماد علي معايير محددة ومتفق عليها من الخبراء في مجال إعداد وتدريب المعلم يساعد على:

- تبنى فلسفة واضحة المعالم لإعداد المعلم.
- صياغة وتحديد أهداف برنامج إعداد المعلم صياغة إجرائية قابلة للقياس.
- تقرير أنسب الموضوعات التعليمية لبرنامج إعداد المعلم.
- اقتراح أفضل طرق التعليم والتعلم عند تنفيذ البرنامج.
- تحديد طرق ووسائل التقويم لأداء الطالب المعلم.
- إحداث التكامل والترابط بين الجوانب النظرية والتطبيقية لبرنامج إعداد المعلم.
- تطوير برامج إعداد المعلم من خلال التحديد الواضح للمحاور الرئيسية لجوانب أدائه وما يرتبط به من مؤشرات وسلوكيات تعكس واقع ومستويات هذا الأداء.
- توحيد توجهات المؤسسات عن إعداده.
- تطوير البرامج التدريبية لصقل المعلم أثناء الخدمة

ولذلك فقد اهتم الباحثون ومؤسسات إعداد المعلم بصياغة معايير محددة توضح المتطلبات الفنية لإعداد المعلم، ومنها ما وضعته الهيئة الوطنية للمعايير المهنية للتدريس في الولايات المتحدة الأمريكية National Board for Professional Standard كما يلخصها Odden (2003) :

١. الاهتمام بالمعرفة المهنية أو الالتزام المهني
٢. إتباع طرق التدريس المناسبة.
٣. إدارة الفصل.
٤. التعليم من خلال الخبرة.
٥. الإحساس بالانتماء.

و يذكر Morton (2005) أنه طبقاً لدليل تقويم المعلم بولاية ألاباما فان إعداد المعلم يجب أن يتم وفقاً المعايير التالية :

١. تزويده المعرفة التامة بمادة التخصص.
٢. مساعدته على فهم بيئة التلاميذ.
٣. إتاحة سبل المعرفة بكيفية مواجهة الصعوبات (حل المشكلات).
٤. تزويده بالمعرفة الشاملة بطرائق التدريس.

كما حددت ولاية كاليفورنيا بأمريكا من خلال اللجنة الوطنية لتقويم أداء المعلمين بكاليفورنيا NCATE (2001) المتطلبات الأساسية التي تحتاج إليها مهنة التدريس بالآتي:

١. إشراك جميع الطلاب في التعليم.
٢. توفير بيئة فاعلة للتعليم.
٣. تنظيم المادة التعليمية.
٤. تخطيط الخبرات التعليمية.
٥. تقويم التحصيل الدراسي.
٦. نمو المعلم مهنياً وتربوياً.

وحددت معايير للعمل بمهنة التعليم، ومنها تمتع المعلم بما يلي:

١. الثقافة الواسعة في المجالات العقلية والعلوم واللغات.
٢. إلمامه بالمواد المراد تدريسها، ومعرفته للمناهج وكيفية تنظيمها.
٣. معرفته للمهارات المطلوبة منه تطويرها، ومعرفته بالوسائل التي تساعده في أداء المهمة.
٤. معرفته لطرائق التدريس العامة، والخاصة بمادته، ومعرفته بمهارات التدريس التي تناسب الطلاب باختلاف فئاتهم.
٥. معرفته بأساليب تقويم الطلاب، والتأكد من تطور نموهم، وقابليتهم للتعلم واستعدادهم لتوظيف ما تعلموه لصالحهم.

معايير اتحاد دعم و تقييم المعلمين بالولايات المتحدة الأمريكية Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium: و هي مؤسسة تهتم بتحديد معايير المعلم و جودة التدريس و وضعت تلك المؤسسة عشرة معايير تمثل إطارا عاما يشمل المعايير التي يجب أن تتوافر لدى المعلم و هذه المعايير هي (حمادة،٢٠٠٦، ١٤٦- ١٤٥)

مادة التخصص: يدرك المعلم المفاهيم الرئيسة و أدوات البحث و أسس التخصص الذي يقوم بتدريسه و هو قادر على تصميم الخبرات التدريسية بطريقة تجعل هذه الجوانب ذات اهتمام لدى الطلاب.

تعليم الطالب: يعرف المعلم كيف ينمو طلابه و كيف يتعلمون و هو قادر على تزويدهم بفرص للتعلم تدعم نموهم العقلي و الاجتماعي و غيرهما من جوانب النمو.

تنوع المتعلمين: يدرك المعلم أن المتعلمين يختلفون في طرق تعلمهم و هو قادر على إيجاد الفرص الملائمة لكل منهم بما يراعي خصائصهم و خلفياتهم المختلفة.

استراتيجيات التعليم: يستخدم المعلم استراتيجيات مختلفة للتعليم تشجع التلاميذ على التفكير الناقد و حل المشكلات وتنمي مهاراتهم الأدائية.

بيئة التعلم: يوظف المعلم معرفته بدوافع و سلوك المتعلمين أفرادا و جماعات في تصميم بيئة للتعلم تشجع على التفاعل الاجتماعي الايجابي و على الانخراط الحقيقي في التعلم و على التحفيز الذاتي.

التواصلية: يوظف المعلم معرفته بطرق التواصل اللفظي و غير اللفظي و بفنيات الاتصال الأخرى لتعزيز الحوار البناء و التعاون و التفاعل المبني على التسامح و الرغبة في تقديم المساعدة داخل الصف.

التخطيط للتدريس: يخطط المعلم للتدريس و يدير عملياته بناء على معرفته بمادة التخصص و بطبيعة الطلاب والبيئة الاجتماعية المحيطة و أهداف المنهج.

التقويم: يعرف و يستخدم المعلم طرق التقويم المختلفة للتأكد من تقدم تعلم الطلاب و نموهم بجوانبه المتعددة.

التأمل و النمو المهني: المعلم ممارس مهني يفكر باستمرار في ممارسته و يقيم النتائج المترتبة عليها و تأثيرها على الطلاب و الوالدين و الزملاء و يبحث باستمرار عن الفرص التي تدعم نموه المهني.

التعاون و الأخلاقيات و العلاقات: يتواصل المعلم مع أولياء الأمور و الأسر و الزملاء و البيئة الاجتماعية و يتعاون معهم جميعا لكي يعزز تعلم الطلاب و يؤمن سلامتهم.

معايير NCATE:

يعتبر المجلس القومي لاعتماد إعداد المعلمين NCATE من أكثر المؤسسات اهتماما لعملية الاعتماد المتميز والمتقن لأحداث جودة في إعداد المتعلم وتعزيز المهتمين بتحسين عملية التعليم في المدارس أو الكليات وفق ستة معايير أساسية هي: (NCATE, 2000)

المعيار الأول: المعرفة والمهارات والاتجاه نحو المهنة:

تهدف إلى توفير المعرفة الكافية، والمهارات الضرورية لممارسة مهنة التدريس كما يجب أن تعتمد برامجها على تكوين الاتجاهات الايجابية نحو المهنة بما يساعد في تحقيق التعلم لدى الطلاب

المعلمين. ويتم إجراء التقييمات للتأكد من استيفاء المرشحين للمعايير المعتمدة من قبل المنظمات المهنية والسلطات التعليمية والجامعة. ويتضمن هذا المعيار:

- إتقان المحتوى المعرفي بمادة التخصص لدى المرشحين لمزاولة التدريس .
- إتقان المحتوى المعرفي البداجوجي والمهارات لدى المرشحين لمزاولة التدريس.
- فهم المرشحين لمزاولة التدريس لتعلم التلاميذ حيث يركزون على تعلم تلاميذهم
- إلمام المرشحين بمعارف ومهارات المرشحين لمزاولة المهن المدرسية الأخرى

المعيار الثاني : نظام التقويم والامتحانات :

تتمتع المؤسسة بنظام تقويمي وامتحانات قوية تستطيع أن تجمع البيانات عن الدارسين بها فيما يخص درجة تأهلهم لعلمي لمزاولة المهنة وأدائهم بعد التخرج، وبما يساعد على التغذية المرتدة من برامج التقويم والامتحانات بها، ويرتبط المعياران السابقان بكل من الطالب والمعلم، ويتضمن هذا المعيار عدة معايير فرعية :

- نظام التقييم:تمارس الكلية بصورة منتظمة، وفي إطار مجتمعها المهني، تقويم قدرة وفاعلية نظامها للتقييم.
- جمع البيانات وتحليلها والتقويم : حيث يتيح نظام التقييم بالكلية معلومات منتظمة وشاملة حول جودة البرامج.
- استخدام البيانات لتحسين البرنامج وهي لا تجري التغييرات فقط عندما تشير الدلائل إلى ضعف النظام بل وتجري الدراسات بصورة منهجية مستمرة

المعيار الثالث: الخبرات الميدانية والممارسات العملية:

تقدم المؤسسة خبرات ميدانية تقوم بتصميمها وتنفيذها بالاشتراك مع المدارس بما يفيد في التأهيل العلمي للطلاب المعلمين وينمي معارفهم المهنية ويطور من خبراتهم ومهاراتهم، ويرفع من اتجاهاتهم نحو المهنة، ويتضمن:

- تعاون الكلية مع المدارس الشريكة.
- تصميم وتنفيذ وتقويم الخبرات الميدانية والممارسات العيادية.
- نمو المرشحين وتمكنهم من المعارف والمهارات والتوجهات المهنية لمساعدة كافة التلاميذ على التعلم

المعيار الرابع: التنوع:

تصمم الوحدة وتنفذ وتقوم برامج دراسية وخبرات تعليمية لعملائها، تساعدهم على طلب المعرفة والمهارات وتكوين الاتجاهات الموجبة بما يساعدهم في التعليم المهني، ويتفرع من هذا المعيار عدة معايير هي :

١. تصميم وتنفيذ وتقييم المنهج والخبرات.

٢. خبرات العمل مع أعضاء متنوعين.
٣. خبرات العمل مع مرشحين متنوعين.
٤. خبرات العمل مع تلاميذ متنوعين بالمدارس.

المعيار الخامس : مؤهلات أعضاء هيئة التدريس والأداء والنمو المهني

يتمتع أعضاء الهيئة التدريسية بمؤهلات علمية كافية، تجعلهم ذوي قدوة جيدة للممارسات المهنية ولديهم العلم والخبرة الكافيين في مجال التدريس قادرين على تقويم أنفسهم،وتقويم طلابهم بفاعلية كافية، والتعاون من الزملاء بروح الزمالة في تخصصاتهم والتخصصات الأخرى، وتقوم الوحدة بتقويم هيئة التدريس بها بشكل نظامي ومستمر وتسير لهم فرص النمو المهني، ويتفرع منه عدة معايير هي :

- أعضاء هيئة التدريس المؤهلون :
- تمثيل أفضل الممارسات المهنية في التدريس
- تمثيل أفضل الممارسات في العمل العلمي :
- تمثيل أفضل الممارسات المهنية في تقديم الخدمات :
- تقويم الكلية للأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس :
- تيسير الكلية للنمو المهني

المعيار السادس : الإدارة والموارد

للوحدة نظام إداري مستقر، وقيادة تربوية تتمتع بالسلطة الفعالة ، وميزانية جيدة وهرمية كافية من العمالة والإداريين والتسهيلات والإمكانيات والموارد ، ومصادر تكنولوجيا المعلومات بما يساعد في الوفاء بمتطلبات المعايير القومية ، ومعايير الولاية والمعايير المهنية ، وترتبط المعايير الأربع السابقة بالوحدة موضوع الاعتماد والفحص، ويتفرع منه المعايير التالية:

- قيادة الكلية وسلطاتها
- ميزانية الكلية
- العاملون
- التجهيزات والموارد الكلية.

كما أشار الدليل البريطاني لتقويم المدارس فيما يخص تقويم المعلم إلى المعايير الآتية:(حبيب ٢٠٠٠، ٢٠٨- ٢٠٩) المعيار الأول : مدى مهارة المعلم في إدارة الوقت و ذلك من خلال:

١. تحضير الأجهزة و المواد و الوسائل المعينة قبل بداية الحصة.
٢. قدرته على جذب اهتمام الطلاب بسرعة عند بداية كل درس أو نشاط.
٣. قدرته على جذب اهتمام الطلاب إلى الدرس طوال الوقت.

المعيار الثاني : مدى مهارته في إدارة سلوك الطلاب و ذلك من خلال:

١. قدرته على مراقبة سلوك جميع الطلاب أثناء القيام بالأنشطة المصاحبة للدرس.
٢. قدرته على إيقاف أي سلوك غير ملائم بطريقة منسقة تحفظ للطالب كرامته.

المعيار: الثالث مهارته في التخطيط للدرس و ذلك من خلال:

١. قدرته على تحديد الأهداف المناسبة و صياغتها بطريقة سليمة.
٢. قدرته على اختيار الوسائل المعينة و الأجهزة المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.
٣. قدرته على تحديد الأنشطة المصاحبة للدرس كنشاط تطبيقي يزود الطلاب بالمهارات
٤. المراد تزويده بها من خلال الدرس.

المعيار الرابع : مهارته في تنفيذ الدرس بطريقة تحقق أقصى استفادة للطلاب من خلال:

١. قدرته على ربط الدرس بالبيئة و بالدروس السابقة و المواقف الحياتية.
٢. قدرته على تنويع طرق التدريس.
٣. قدرته على استخدام الوسيلة في الوقت المناسب.

المعيار الخامس : مهارته في استخدام الأساليب المتنوعة و المناسبة لتقويم الطلاب و يتم جمع المعلومات من خلال:

١. مشاهدة الدروس بملاحظة أداء المعلم أثناء الحصة.
٢. مناقشة الطلاب.
٣. فحص دفتر التحضير.
٤. مناقشة مع المدرس الأول.
٥. تزويد الطلاب بتغذية راجعة عن صحة أدائهم داخل الفصل و خارجه وتشجيعه لنموهم.

كما وضعت وزارة التربية و التعليم المصرية مشروعا لإعداد معايير قومية للتعليم شملت كل من معايير المدرسة الفعالة، معايير الإدارة المتميزة، معايير المشاركة المجتمعية، معايير المنهج ونواتج التعلم معايير المعلم، وفي مجال معايير المعلم وضعت خمس مجالات رئيسة يحتوي كل منها على عدد من المعايير الفرعية و المجالات الرئيسة هي: مجال التخطيط، مجال استراتيجيات التعلم و إدارة الصف، مجال المادة العلمية، مجال التقويم، مجال مهنية المعلم، و هذه المعايير على النحو التالي (وزارة التربية والتعليم المصرية، ٢٠٠٣، ص ٦٩ – ٩٤):

المعيار الأول : تخطيط و تصميم المواقف التعليمية، وتشمل مؤشراته:

- ينمي قدرة التلميذ على تطبيق المعرفة و المهارات و عمليات التفكير.
- تقديم خبرات التعلم التي تحث و تشجع و تشمل المتعلم بفاعلية.
- يقدم خبرات التعلم التي تعتبر مناسبة بصورة إيجابية للمتعلم.

- يهيئ بيئة طبيعية داخل الفصل الدراسي لتدعم أشكال التدريس و التعلم المقدمة.
- يستخدم التكنولوجيا كأداة لتعزيز تعلم الطالب.

المعيار الثاني : إيجاد المناخ التعليمي و الحفاظ عليه وتشمل مؤشراته:

- يتصل و يحفز التلاميذ بسلوك ايجابي و مدعم.
- يوضح الإحساس بالفروق الفردية و الأكاديمية و الاجتماعية و الثقافية و الاستجابة لكل التلاميذ بسلوك مقبول.
- يوضح المرونة و تعديل العمليات الإجراءات داخل حجرة الدراسة وكما يتطلبها الموقف.
- يستخدم أساليب إدارة الفصل تدعم التحكم الذاتي و تشجع المسئولية لدى الفرد والآخرين.
- يشجع استعدادات التلاميذ والرغبة لاستقبال و قبول التغذية الرجعية الايجابية والسلبية.

المعيار الثالث : تخطيط و إدارة الموقف التعليمي وتشمل مؤشراته:

- يوضح معايير محددة و توقعات مهمة للتعليم.
- ربط التعلم بمعرفة التلميذ الأولية و الخبرات و الخلفيات الأسرية و الثقافية.
- ينمي المهارات و المفاهيم و التوجيهات و عمليات التفكير التي يمكن تعلمها.
- يستخدم استراتيجيات التعليم و التدريس التي تلاءم مستوى تنمية الطالب ومشاركة الطلاب بفاعلية وخبرات تعلم فردية و معاونة.
- يستخدم استراتيجيات مناسبة لتوجيه الأسئلة حتى تشارك العمليات المعرفية للطالب وتشجع التفكير المنظم.
- يرشد الطلاب للتعبير و فحص و شرح الاستجابات البديلة و نتائجها المرتبطة بالقضايا الأخلاقية و القيمية و الاجتماعية.
- يستخدم تصورات متعددة و وجهات نظر مختلفة لتسهيل تكامل المعرفة و الخبرات.
- يربط التعلم بطموح الطالب للحصول على أدوار مستقبلية.

المعيار الرابع : تقييم و متابعة نتائج التعلم وتشمل مؤشراته:

- يستخدم تقنيات متعددة و مصادر للبيانات.
- يعمل استعدادات مناسبة لعمليات التقويم التي تناقش التنوع الثقافي و الاجتماعي والبدني يقوم أداء الطالب تقويما ذاتيا عن طريق استخدام المعايير الموضوعة والإرشادات التي تتناسب مع برنامج التقييم.
- يجمع ويحلل بيانات التقييم و حفظ السجلات الحديثة لتقدم الطالب.

المعيار الخامس : تأمل و تقييم الموقف التعليمي وتشمل مؤشراته:

- يقوم و يحلل و يتصل بدقة لتحقيق فاعلية التعلم و أن يقوم بالتغييرات المناسبة من أجل تحسين تعلم التلاميذ.
- يحلل و يقوم آثار خبرات التعلم على الأفراد و على الفصل ككل.

المعيار السادس : التعاون مع الزملاء و الوالدين و الآخرين وتشمل مؤشراته:

- يحدد و يدرك المواقف عندما يكون التعاون مع الآخرين لتحسين تعلم الطلاب فعلى سبيل المثال اتخاذ القرارات في المدارس.
- يوضح مهارات القيادة الفعالة و عضوية الفريق التي تيسر النمو المتبادل للأهداف.
- يستمع إلى وجهات النظر المختلفة و الاختبارات البديلة و تشجيع إسهامات المدرسة.

المعيار السابع : المشاركة في التنمية المهنية وتشمل مؤشراته:

- يوضح نقاط القوة و الأولويات للتنمية.
- يعد خطة تنمية مهنية لتحسين مستوى أدائه الخاص و توسيع مداركه لتسهيل تحقيق الطالب لهدف التعلم.
- يشارك في أنشطة التنمية المهنية المناسبة و متابعتها من خلال الخطة.
- يقدم برهاناً لتحسين الأداء و دليل القدرة المتزايدة لتسهيل تعلم الطلاب.

المعيار الثامن : الإلمام بالمحتوى وتشمل مؤشراته:

- يوضح المهارات بدقة و المفاهيم المحورية المرتبطة بالمجالات الأكاديمية المؤهلة.
- يطبق المنهج الاستقصائي بفاعلية.
- يربط المعرفة بالمجالات الأكاديمية المؤهلة لمواقف الحياة الحقيقية.

المعيار التاسع : تطبيق التكنولوجيا وتشمل مؤشراته:

- يستعمل جهاز كمبيوتر متعدد الوسائل و التقنيات الحديثة.
- يستخدم الكمبيوتر لمعالجة الكلمات و عمل قاعدة بيانات و استخدام الانترنت و البريد الالكتروني.
- يستخدم التقنيات الحديثة مثل التعلم الفعال و المؤتمرات السمعية و البصرية و تطبيقات التعلم عن بعد لتحسين الإنتاجية.
- يستخدم وسائل معينة و مساعدة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تصميم الدروس التي تستخدم التكنولوجيا لتحديد حاجات الطالب المتنوعة.

الدراسات السابقة:

أولاً:الدراسات التي تناولت التعليم المتمركز حــول الطالب

يعرض الجزء التالي لبعض من الدراسات والبحوث التي تناولت التعليم المتمركز حول الطالب من زوايا مختلفة:

انتهت دراسة Sănchez-Contreras, et al (2002) إلى صياغة إستراتيجية لتطوير بيئة التعلم بما يتناسب مع متطلبات التعليم المتمركز حول الطالب بكليات الهندسة والعلوم بجامعة تكساس وفي ضوء الاحتياجات المتزايدة بتزايد عدد الطلاب النازحين إلى المناطق الحضرية، واعتمدت الإستراتيجية على الالتزام بتنمية مهارات التفكير الناقد والقيادة لطلاب المرحلة الجامعية، حيث كان يمار الطلاب أدوار القيادة ورعاية الزملاء والمعلمين وفريق القيادة بالإضافة إلى أدوارهم الأساسية كطلاب بكليات العلوم والهندسة، وتركزت جهود فريق البحث علي تكريس مصادر التعلم من المركز للمهندسين والعلماء ومن برنامج الخبرات البحثية للطلاب ومن حلقات التعلم للطلاب الجدد، وأتاح استخدام التجهيزات المتوفرة بتلك المصادر تأسيس شبكة واسعة من العلاقات نمي في ضوئها المناخ الملائم لأساليب التدريس التي تعتمد على التبني العلمي، التعليم والتدريب المكثف مما ساعد على تحقيق أهداف الإستراتيجية وأهما ترسيخ نظام تعلم الأقران مما أثمر في النهاية عن الارتقاء بعملية النمو المهني وكذلك إدراك الطلاب لأهمية الانخراط في خدمة ومساعدة الآخرين وتقوية دعائم مجتمع التعلم.

وقام Ertmer, et al. (2003) بعرض مجموعة من الحلول لكيفية استخدام التكنولوجيا لمواجهة المعوقات التي تواجه المعمين عند تطبيق التعليم المتمركز حول الطالب، وقد تم ترتيب تلك المعوقات حسب درجة شدتها إلى النوعين، واقترحوا لمواجهة النوع الأول أن تتضمن برامج تدريب المعلمين مقررات وورش عمل حول التعليم التمركز حول الطالب، أما المجموعة الثانية من المعوقات فقد واجهوها باستخدام أربعة استراتيجيات وهي:١) تكوين رؤية واضحة حول هذا النوع من التعليم من خلال قراءة بعض النصوص المختارة التي يتم مناقشتها باستخدام الانترنت بهدف الوصول إلى لغة مشتركة وفهم مشترك حول التعليم المتمركز حول الطالب، ٢) تحديد أفضل الظروف لتنفيذ تلك الرؤى من خلال مطالبة المعلمين بإعداد مقررات ومواقع استشارات على الانترنت لدعم وإثراء موضوعات المنهج الحالي، ٣)توفير مصادر تربوية جاهزة لتقديم الدعم الميداني للمعلمين، ٤) تقديم أمثلة ونماذج يسترشد بها المعلمين على كيفية استخدام أساليب القياس الواقعية.

تناولت دراسة Chou (2004) العوامل المؤثرة في التفاعل بين المتعلمين في مقررات التعليم عن بعد وفي أساليب التدريس التعاوني، بهدف الوصول إلى نموذج للتعليم المتمركز حول الطالب يعتمد علي الكمبيوتر، واعتمد الدراسة على أسلوب تحليل المحتوى وعلي أساليب التقويم التكويني والنهائي لتقويم أساليب التدريس والأنشطة التعليمية المستخدمة وأنواع التكنولوجيا وتقنيات

الاتصال المستخدمة في مقررات التعليم عن بعد. واعتمد الدراسة على جمع وتحليل البيانات باستخدام أساليب الملاحظ وفحص اليوميات التأملية للمعلمين والدارسين، وتوصلت الدراسة الى أهمية التفاعل بين المتعلمين والمعلمين والمدرسة في مجال التعليم عن بعد، كما أكدت على أهمية إجراء البحوث التفاعلية لجمع الأدلة التي تساعد على تصميم الأنشطة وتوظيف التكنولوجية بما يتفق مع متطلبات الفروق الفردية، وهو ما يعد دعوة للاستفادة من خصائص التعليم المتمركز حول الطالب لدعم المناهج وأساليب التدريس في مجال التعليم عن بعد.

وتبنت دراسة Wiggins (2004) مشروعاً لتعليم اللغة الانجليزية كلغة ثانية لطلاب كلية خدمة المجتمع من البالغين، باستخدام مدخل يمزج بين المشاركة والتعليم المتمركز حول المتعلم، حيث اعتمدت الدراسة على مجموعة من الأنشطة والدروس التي تراعي احتياجات المتعلم، حيث تم تكليف الطلاب بمجموعة من المهام التي ترتبط بأمورهم اليومية، وشملت بعض المواقف مثل التحدث إلى الجيران، أو مشاهدة وتلخيص بعض البرامج التلفزيونية، كتابة القصص واليوميات الشخصية، واستهدف البرنامج تنمية المهارات الشخصية والمستقبلية ومهارات التعلم مدى الحياة، ورغم مؤشرات النجاح التي ظهرت عند تطبيق هذا المدخل، إلا أن الدراسة اقترحت إجراء عدة بحوث للحصول علي نتائج أكثر تفصيلاً خاصة ما يتعلق بأساليب التدريس وكيفية إدارة الأنشطة داخل الفصل.

تقدم دراسة كل من Mccombs & Vakili (2005) إطارا للتعلم الاليكتروني في ضوء التعليم المتمركز حول الطالب لمواجهة القصور في أساليب التعليم التقليدية التي يشكو منها مستخدمي التعلم الاليكتروني، ويعتمد الإطار المقترح على الأسس والمبادئ البحثية التي أرستها الجمعية الأمريكية لعلم النفس طوال ما يزيد عن قرن من الزمان، ويعتمد النموذج على: ١) توفير سبل إشباع حاجات المتعلم لتكوين الصلات ولبناء العلاقات مع الآخرين، ٢) استخدام استراتيجيات تضع في اعتبارها الفروق بين الأفراد والتنوع في الاحتياجات والقدرات والاهتمامات، ٣) صياغة استراتيجيات لإثراء التنوع في إشباع حاجات الطلاب للتحكم الاختيار بين البدائل، ٤) تقييم قدرة التكنولوجيا على ما يطرأ من تنوع في الحاجات الشخصية للمتعلم وكذلك متطلبات مجتمع التعلم.

واهتمت دراسة Ware (2006) بتقييم دور التعلم الاليكتروني المتمركز حول المتعلم عند تطبيقه في كل من التعليم التقليدي والتعليم المتمركز حول الطالب بالتعليم العالي، وذلك من خلال تحليل آراء كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الحكومية بالولايات الجنوبية بأمريكا حول تقيمهم لاستخدام التعليم المتمركز حول الطالب سواء باستخدام الشبكة العنكبوتية، أو بالطريقة التقليدية (الحضور للجامعة) وذلك من حيث استخدام أساليب التعلم التعاوني، حل المشكلات، النقد الذاتي تكوين شبكة العلاقات المتوافقة، أساليب التعلم والتقويم الواقعية، المقررات الدراسية المستخدمة، وقد أظهرت النتائج ارتباطاً ايجابيا بين ارتفاع حالة الرضا ودافعية الطلاب واستخدام التعليم المتمركز حول الطالب، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أراء الطلاب

فيما يخص استخدام هذا النوع من التعلم سواءً بالطرق التقليدية أو من خلال الطرق الاليكترونية، كذلك لم توجد فروق ذات دلالة وعند مقارنة آراء الطلاب بآراء أعضاء هيئة التدريس، ولذلك أوصت الدراسة بتطبيق نموذج لتدريب أعضاء هيئة التدريس علي كيفية تطبيق التعليم المتمركز حول الطالب، في ضوء ما توصلت إليه من نتائج ايجابية.

وقدم Liu et al (2007) تقيماً لمدى نجاح التحول من أساليب التدريس التقليدية إلى تلك الأساليب المتمركزة حول الطالب بجامعة أريزونا، ومدى تأثر هذا التحول بعوامل مثل الجنس والدرجة العلمية للمعلم ونوع المقرر، وأساليب التدريس المفضلة، وقام الباحثون بتقييم أساليب التدريس لعينة الدراسة في ضوء عوامل سبعة وهي: استخدام أنشطة التعلم المتمركزة حول الطالب، استخدام أساليب التعليم الفردي، ربط التعلم بخبرات الطلاب، القدرة على قياس احتياجات الطلاب، بخلق مناخ ايجابي للتعلم، مشاركة الطلاب في عملية التعلم، قابلية المعلم للتطور المهني، وتوصلت الدراسة إلى أن معظم المعلمون ما يزالون متمسكون بأساليب التعليم التقليدية، كما سجلت عينة الدراسة انخفضاً ملحوظاً فيا التزامهم بالعوامل السبعة، واشتد الانخفاض فيما يخص "استخدام أساليب التعليم الفردي" و "قابلية المعلم للتطور المهني"، وأرجعت السبب في ذلك إلى انفصال النظرية عن التطبيق وكذلك عدم كفاية ما يحصل عليه عضو هيئة التدريس من تدريب بشأن كيفية تطبيق أساليب التعليم المتمركز حول الطالب.

وتناولت دراسة Orchard (2007) تقيماً للنمو المهني للمعلمين المتراخين في تطبيق التعليم المتمركز حول الطالب من خلال بعض المواقف التدريسية لمعرفة أسباب تراخيهم أو امتناعهم عن إتباع أساليب التعليم المتمركز حول الطالب، حيث تم جمع المعلومات من إجراء المقابلات مع هؤلاء المعلمين ومن خلال تحليل الوثائق المدرسية ودفاتر التحضير، وتوصلت الدراسة إلى أنه في حالة التزام المدرسة وإصرارها على تطبيق التعليم المتمركز حول الطالب، فان تحصيل الطلاب يزداد، في الوقت الذي ينخفض فيه درجة تراخي هؤلاء المعلمين، وتبنت الدراسة سياسة ذات محاور أربعة لتشجيع هؤلاء المعلمين على تطبيق هذا النوع من التعليم، المحور الأول هو: استعراض مبررات وكيفية تطبيق التعليم التمركز حول الطالب مع هؤلاء المعلمين؛ الثاني تشجيعهم على أن محاولة تطبيق هذا النوع من التعليم لا تعود عليهم بأي خسائر؛ الثالث يؤكد على رغبة الإدارة في الاستفادة من مساهماتهم، أما الرابع فيعتمد على محاورة هؤلاء المعلمين من خلال مناقشات ذات معنى. كما أكدت الدراسة على أهمية العلاقة بين المعلمين وإدارة المدرسة لأن هذه العلاقة إما أن تكون سببا ايجابيا أو سلبياً في النمو المهني للمعلم وتوجهاته نحو الاستفادة من الاتجاهات الحديثة في التعليم.

وأجرى دراسة Hadjerrouit, S. (2008) استكشافية عن إمكانية استخدام مدخل التعليم المتمركز حول الطالب في تدريس تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالمرحلة الثانوية، من خلال دمج الطلاب المعلمين في تقويم هذا المدخل التعليمي في تدريس مقررات مثل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خلال تحليل المشكلات الميدانية التي تعوق تدريس هذا المقرر، تقويم فاعلية مدخل التعليم المتمركز حول الطالب في تدريس هذا المقرر،ومن أهم النتائج التي توصلت إليها

الدراسة هو ما أجمع إليه الطلاب بأن نجاح هذا المدخل التدريسي يحتاج من المعلم أن يفكر جيداً ويبذل جهداً كبيراً في إعداد أنشطته، ولكن مع الوقت فان المعلم تزداد دافعتيه وثقته بنفسه بما يدعم فرص نجاحه، كما أشار الطلاب المعلمون إلى أهمية توفير مصادر التعلم، ولكن أهم ما خلصت إليه الدراسة هو المؤشرات الايجابية لإمكانية نجح استخدام مدخل التعليم المتمركز حول الطالب في تدريس تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالمرحلة الثانوية لأنته يأخذ في الاعتبار حاجات الطلاب وخصائصهم.

وقام Wohlfarth, et al (2008) بدراسة مفاهيم الطلاب حول التدريس المتمركز حول الطالب ومدي إحساسهم بمدي احترام هذا النوع من التدريس لمشاعرهم، ومساعدتهم على تنمية مهارات التفكير الناقد وتشجيعهم علي التوجيه الذاتي، وقد اشتملت عينة الدراسة على ٢١ طالباً بأحد برامج الدراسات العليا بقسم علم النفس بإحدى الجامعات جنوب شرق الولايات المتحدة خلال الفترة ٢٠٠٧- ٢٠٠٨ م، وقد أظهر تحليل البيانات اتفاق الطلاب على أن هذا النوع من التعليم قد ساعدهم لي العمل بايجابية وبجد رغم ما انتابهم من إحباط بسبب إحساسهم بالحاجة لبعض المهارات التي تمكنهم من تعظيم الاستفادة من هذا النوع من التعليم مثل كيفية الاستمرار في المناقشات أو كيفية الالتزام بمواعيد انجاز ما يكلفون به، كذلك شدد الطلاب على أهمية قيام الأساتذة بضبط ما يدور في الفصل من مناقشات حتى لا تضيع الأفكار الرئيسية وتتحقق الفائدة المرجوة من تلك المناقشات وغيرها من الخبرات.

واهتمت دراسة Keengwe, et al. (2009) بعرض نموذجاً لتطوير برامج إعداد المعلم في ضوء التعليم المتمركز حول الطالب بما يحقق فهمه العميق لطلابه وكيفية تعلمهم من خلال التأكيد على ضرورة استيعاب المعلم للحقائق التالية: ١) أن كل متعلم يتمتع بخصائص فريدة، ٢) ضرورة توفير بيئة ثرية للتعلم، ٣)أهمية تكامل التكنولوجيا مع كل ما يدور داخل الفصل الدراسي، وتم تجسيد تلك الحقائق في شكل نموذج يدرب المعلمين على ضرورة التفكير فيما يتعلمه طلابهم وكيفية تعلمهم وفي كيفية توفير البيئة التي تحفزهم على التعلم، وكيف يصبح الموقف الحالي للتعلم نقطة انطلاق نحو مزيد من التعلم مستقبلاً،وخلصت الدراسة إلى أهمية دور المعلم كمحرك أول لأي تطور تربوي، كما أكدت على دور التكنولوجيا في إثراء المناهج الدراسية زيادة فاعلية أساليب التدريس.

كما قدمت دراسة Flores (2010) نموذجا لتعلم الرياضيات وممارستها في ضوء التدريس التمركز حول المتعلم، حيث يعتمد النموذج علي توفير بيئة تعلم تتيح الفرصة أمام الطلاب للعمل والتعلم التعاوني في مناخ يسوده الاحترام والتسامح والإحساس بالمسئولية، والنموذج يحاكي نظام تعلم الحرف اليدوية كالذي نراه من أي صبي يتعلم في ورشة لصناعة الأحذية، أي أن تعلم الرياضيات يتم في ورشة الرياضيات حيث يستخدم الطالب معلومات الرياضية السابقة في مناخ اجتماعي يتسم بالتعاون والاحترام والانسجام بين الجميع بما فيهم المعلم، فالطالب يمارس الاستكشاف، النمذجة، مواجهة المشكلات الطارئة. وقد لقي النموذج تقدير وقبول جميع من شارك

فيه، حيث أثبت البيانات التي تم جمعها من خلال يوميات الطلاب وآرائهم النموذج المقترح زاد من مستوى دافعية الطلاب ومن تقديرهم لذاتهم.

واستهدفت دراسة .(2010) Kilic تقييم مدى تأثير استخدام التدريس المصغر في ضوء التعليم التمركز حول المتعلم على الكفايات التدريسية للطلاب المعلمين ومنها ما يتعلق بسيطرة الطالب المعلم على مادة التخصص، وقدرته على تخطيط الدروس، وعملية التدريس وإدارة الفصل، والتواصل، والتقويم، وقد تم قياس تلك الكفايات قبل وبعد التجربة، حيث أوضحت نتائج الدراسة فاعلية النموذج المقترح في تنمية تلك الكفايات رغم ما عبر عنه أفراد العينة من أنهم قد استشعروا الحرج في البداية بسبب تسجيل أدائهم بالفيديو.

ثانياً: دراسات اهتمت بتقويم برنامج التربية العملية:

دراسة عايش زيتون، وسليمان عبيدات (١٩٨٤) التي هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية؛ حيث استخدم الباحثان استبانة تهدف إلى تعرف مشكلات الطلبة المعلمين وانطباعاتهم عن التدريب الميداني، وكذلك تحديد نوع العلاقة بين متغير الممارسة الفعلية في التربية العملية مع متغيرات أخرى شملت معدل المساقات التربوية، والمعدل التراكمي، والجانب النظري في التربية العملية، ودرجة أساليب التدريس الخاصة. وقد كشفت الدراسة أن أغلبية أفراد العينة ٢,٧٨٪ أكدوا أن التربية العملية ساعدتهم في برمجة المخطط العام للتدريس؛ من حيث تحديد الأهداف وصياغتها، واختيار المحتوى التعليمي، والوسائل المعينة وأساليب التقويم الملائمة، كما أكدت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه بين الممارسة الفعلية في التربية العملية والمساقات التربوية النظرية التي درسها الطالب المعلم، في حين لم تظهر علاقة ارتباطيه بين الممارسة الفعلية في التربية العملية والمعدل التراكمي في الجامعة.

وأما دراسة كلٍ من سعد جاسم، محمد عودة (١٩٩٠) فكانت دراسة تقويمية لأثر التربية العملية في إكساب الطالب المعلم الكفايات التعليمية. وشملت العينة (٥٥٦) من الطلبة والمشرفين المحليين ومشرفي الجامعة.وقد استخدم الباحثان ثلاثة استبانات؛ طبقت الاستبانة الأولى على الطلبة المسجلين في التربية العملية، والثانية على مشرفي على هؤلاء الطلبة، والثالثة على خريجي كلية التربية العاملين في المدارس. وأوضحت النتائج أن برنامج التربية العملية نجح في إكساب الطلبة مجمل الصفات الشخصية والمهنية المقصودة بما في ذلك مهارات التدريس، إلا أن البرنامج لم ينجح في إكساب الطلبة صفة المبادرة بتقديم اقتراحات تفيد في تطوير عملية التعليم، والمشاركة في الأنشطة المدرسية خارج الفصل، ولم ينجح أيضًا في إكساب الطلبة المعلمين مهارات تشجع الطلاب على التفكير العلمي والناقد، وتنمية أسلوب التعلم الذاتي، ومهارات التقويم والتقويم الذاتي. وفي مجال الإشراف كشفت الدراسة عن عدد من المعوقات؛ من مثل تساهل المشرف الجامعي في تقويم الطلبة المعلمين، وانشغاله عن متابعة الطلبة بسبب كثرة الأعباء الملقاة على عاتقه كعضو هيئة تدريس من محاضرات وأبحاث ودورات ولجان، بالإضافة إلى كثرة عدد الطلبة المسجلين في التربية العملية وانتشارهم في مدارس متباعدة. وفي مجال الإدارة المدرسية أوضحت

النتائج أن تشدد إدارة المدرسة المتعاونة في التعامل مع الطلبة المعلمين، وانشغالها عن متابعة الطلبة من المعوقات التي تواجه التربية العملية، ومن وجهة نظر الإدارة المدرسية في المدرسة المتعاونة أن التربية العملية غير مفيدة وخاصة في عدم انضباط الطلبة المعلمين وتقيدهم بالنظام المدرسي، وكثافة أعداد الطلبة في المدرسة الواحدة، بالإضافة إلى فتور حماس الطلبة لمهنة التعليم.

ومن هذه الدراسات أيضاً دراسة حسن والجنيد (١٩٩١) التي هدفت إلى تعرف نواحي القصور في برنامج التربية العملية لدى طلاب البكالوريوس بكلية التربية في البحرين. حيث أعد الباحثان استبيانًا تم تطبيقه على عينة من طلاب وطالبات كلية التربية بلغ عددهم (٧٥) طالبًا وطالبة. وكان من أهم النتائج أن التربية العملية تفتقر إلى قائمة من الأهداف الواضحة المحددة للأداء المطلوب من الطالب إنجازها، كما تفتقر إلى وجود مشرفين ميدانيين لهم دراية بواقع المقررات الدر اسية والعمل الميداني، كما يفتقر نظام الإشراف إلى وجود خطط تساعد على حل الصعوبات التي يواجهها الطالب في التربية العملية.

وفي دراسة حسان محمد (١٩٩٢) التي هدفت إلى دراسة واقع التربية العملية في دول الخليج؛ لتعرف دور برامج التربية العملية في تمكين الطلبة من تطبيق ما درسوه في كليات التربية من مواد نظرية، وتحديد دور برامج التربية العملية في تنمية الميول نحو مهنة التعليم، وبيان الصعوبات الأساسية التي تواجه أطراف التربية العملية من طلبة ومشرفين وإداريين؛ من أجل بلورة اقتراحات لتطوير هذه البرامج. واستخدم الباحث استبانة أرسلت إلى دول البحرين والإمارات العربية والكويت وقطر وسلطنة عمان. وقد أشارت النتائج إلى وجود أثر للتربية العملية في تنمية ميول الطلبة نحو مهنة التعليم، أما بالنسبة للصعوبات فقد دلت الدراسة على وجود صعوبات نفسية في التكيف مع المواقف الجديدة، وصعوبات تنفيذية تتعلق بالإرباك الذي يلحق بالجدول المدرسي، وتباعد المدارس وصعوبة الوصول إلى بعضها، والنقص في الوسائل التعليمية، وتزايد الأعباء على أعضاء هيئة التدريس الذين يشرفون على التربية العملية.

وفي اليمن قام عبد الله الفرا، عبده حمدان (١٩٩٤) بدراسة المعوقات التي يواجهها طلبة التربية العملية في كلية التربية بجامعة صنعاء. وكان من أهداف الدراسة وضع قائمة بأهم المشكلات التي يعاني منها طلبة التربية العملية وذلك عند قيامهم بالتدريب الميداني على مهارات التدريس في المدارس، وتحديد وزن كل مشكلة، وتحديد أثر كلٍ من نظام الإعداد الأكاديمي والمهني، ونظام التربية العملية المتبع، وطبيعة الإشراف، وطبيعة المدارس المتعاونة في إعاقة برامج التربية العملية. وقد شملت الدراسة (١٢٠) طالبًا و(٧٠) طالبة، واستخدم الباحثان مقياسًا خاصًا لهذا الغرض. وجاء في نتائج الدراسة أن من أهم المشكلات التي تلخصت في عدم وجود أجهزة تعليمية مناسبة في المدارس، وافتقار المدارس المتعاونة لورش الوسائل التعليمية، وعدم قابلية ما درسه الطلبة في الجامعة للتطبيق العملي، كما انتقدت الدراسة النظام المتبع في تنفيذ التربية العملية حيث لا يزور الطالب المدرسة إلا يومًا واحدًا في الأسبوع لمدة قصيرة أثناء الفصل الدراسي.

أجرى المصلحي (١٩٩٥) دراسة هدفت إلى تقويم تدريب الطلبة المعلمين تخصص تربية إسلامية والملتحقين بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس، وقد تكون مجتمع الدراسة من ٣٠ طالبا، وقد استخدمت ٣ بطاقات ملاحظة لكل طالبًا وطالبة خلال العام الدراسي (١٩٩٤/١٩٩٥) لكل مجال من مجالات التربية الإسلامية، تضمنت البطاقة قائمة كفايات موزعة على تسعة مجالات هي :التخطيط للتدريس، وأساليب التدريس، والتمكن من المادة التعليمية، والوسائل التعليمية والتعزيز، وإدارة الصف، والتفاعل الصفي، والتعبير اللغوي، والتقويم البنائي، والتقويم الختامي والواجبات المنزلية. وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها حصول مجتمع الدراسة على متوسطات تقدير مرتفعة في بعض مجالات التربية الإسلامية، وتفوقهم في الكفايات المنهجية لمجالات التخطيط للتدريس وإدارة الصف والتفاعل الصفي، كما تبين وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير جنس الطالب المعلم في بعض المجالات التي شملتها الدراسة.

كما أجرى الحصيني والديحان (١٩٩٦) دراسة هدفت إلى مقارنة مستويات أداء طلبة التربية الميدانية المتفرغين بأداء طلاب التربية العملية غير المتفرغين الملتحقين بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وقد أعدت استبانه لغرض الدراسة تضمنت ستة محاور رئيسة هي : تخطيط الدرس، وتحضيره، وتنفيذ الدرس، وتقويم الدرس والنشاطات غير الصفية، والمواظبة والعلاقات المدرسية، وقد وزعت على ٣٤ مشرفًا ميدانيًا كانوا يتولون الإشراف على الطلبة المعلمين من كلا الفئتين. وقد بلغ عدد الطلبة المعلمين المتفرغين ٣٦١ طالبًا في حين بلغ عدد غير المتفرغين ٣٨ طالبا .وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق أداء الطلبة المعلمين المتفرغين على أداء الطلبة المعلمين غير المتفرغين في جميع محاور الاستبانة الستة. كما تبين من خلال مقارنة مستويات التحصيل بين كلا المجموعتين تفوق المستوى ألتحصيلي للمتفرغين.

وقام المفيدي (١٩٩٨) بإجراء دراسة هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية بجامعة الملك فيصل من خلال أربعة أبعاد رئيسة هي دور المشرف التربوي ودور المعلم المتعاون ودور مدير المدرسة ودور ورشة التربية العملية. وقد شملت الدراسة ١٥٠ طالبًا وطالبة تم اختيارهم عشوائيًا . وتم تصميم استبانة شملت ٦٠فقرة بواقع ١٥ فقرة لكل بعد وقد خلصت الدراسة إلى العديد من النتائج أبرزها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر الطلبة والطالبات في دور المشرف التربوي ودور المعلم المتعاون ودور المدرسة لصالح الطالبات، كما اتضح وجود فروق بين وجهات نظر الطلبة والطالبات في دور المشرف التربوي ودور المعلم المتعاون وورشة التربية العملية ما عدا دور مدير المدرسة، كما تبين وجود اختلاف بين طلاب وطالبات القسم العلمي والقسم الأدبي لصالح القسم العلمي. كذلك اتضح أن اتجاهات الطلبة الذكور والإناث كانت إيجابية نحو أبعاد التربية العملية.

و هدفت دراسة تركي ذياب (١٩٩٩) إلى استقصاء ميول الطلبة المعلمين نحو برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية، واستهدفت أيضًا جمع بيانات تفصيلية عن آراء الطلبة المعلمين بخصوص بعض القضايا المتعلقة بخبرتهم في الجزء النظري (التهيئة) من حيث المحتوى والأنشطة

والأساليب والتقويم، وخبرتهم خلال الجزء العملي(الميداني) من حيث بعض الجوانب الإدارية والتنظيمية، وتقويمهم لأثر الخبرة الميدانية على أدائهم. وحاولت الدراسة الكشف عن علاقة متغيري الجنس والتخصص بميول الطلبة المعلمين ودلت النتائج على أن ميول الطلبة كانت إيجابية تجاه بعض جوانب البرنامج، وسلبية تجاه البعض الآخر، أما فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة فقد دلت النتائج على وجود فروق ترجع إلى الجنس بخصوص الميول نحو المشرفين، بينما لم توجد فروق بشأن المجالات الأخرى، أما عن متغير التخصص فكانت الفروق في الجانب النظري من البرنامج والميول نحو المشرفين، وغابت في المجالات الأخرى.

و هدفت دراسة هالة طه (٢٠٠٠) إلى تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر الطالبات المعلمات. وقد استخدمت الدراسة استبانه تم تطبيقها على (١٩٨) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة. وأوضحت النتائج أن برنامج التربية العملية بنظامه الحالي لا يساعد على إكساب الطالبات كثيراً من مهارات التدريس اللازمة، كما يوجد قصور في هذا النظام من حيث الإشراف عليه ومن حيث التقويم.كما اتضح من آراء الطالبات أن الفترة الزمنية المحددة للبرنامج طويلة جدًا ومضيّعة للوقت. إضافة إلى وجود مشكلات تعترض الطالبات المعلمات في أثناء تواجدهن في المدرسة من جانب إدارة المدرسة سواء في العلاقات الاجتماعية أو من ناحية موضوعية تقويم الطالبات المعلمات.

كذلك أجرى (Kyriacou & Stephens 1999) دراسة استهدفت تعرف اهتمامات الطلبة المعلمين خلال فترة تنفيذ التربية العملية في المدارس للطلبة المعلمين الملتحقين بجامعة يورك للحصول على شهادة في التعليم، وتم استخدام اللقاءات والمقابلات المسجلة، وقد خلصت الدراسة إلى وجود العديد من الاهتمامات الأساسية التي تركزت في عدم تعامل الطلاب مع عملية التدريس بجدية، وعدم التعامل مع آليات التخطيط بطريقة صحيحة، وأن بعض التوجيهات من مشرفيهم كانت قاسية وصارمة وغير مبررة.

كما أجرى الخطايبة (٢٠٠٠) دراسة بعنوان أدوار معلمي اللغة الانجليزية التعاونية من وجهة نظر طلبة التربية العميلة في الأردن"، هدفت إلى استقصاء الأدوار التي يمارسها المعلمون المتعاونون من وجهة نظر الطلبة المعلمين الملتحقين ببرنامج التربية العملية في مدارس محافظة الكرك وذلك خلال الفصل الدراسي الأول وتكونت عينة الدراسة من ١٥معلمًا متعاونًا و ٢٥ طالبًا معلمًا تخصص لغة انجليزية في مستوى السنة الرابعة ملتحقين بجامعة مؤتة .وتم استخدام استبانة لجمع البيانات، ضمت ٥٠ فقرة على غرار مقياس ليكرت الخماسي، وقد خلصت الدراسة إلى نتائج مفادها أن دور المعلم المتعاون أكثر مكانة، من حيث كون المعلم خبيرًا في المنهاج بينما الدور الأقل مكانة كان دور المعلم كصديق للطالب المعلم، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر الطلبة المعلمين، تعزى لمتغير الجنس.

وقام الحجري (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج الإعداد المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية في كليات التربية التابعة لوزارة التعليم العالي لسلطنة عمان من وجهة نظر الطلبة

المعلمين والخريجين للكشف عن جوانب القوة وجوانب القصور في هذا البرنامج لتدعيم جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف وتكون مجتمع الدراسة من (٣٦٥) طالبًا وطالبة

وقد طبقت الدراسة على ١٥٧ طالبًا وطالبة ممن التحقوا بالبرنامج كما شملت الدراسة ١١٥ خريجاً من بين ٤٣٦ خريجاً .وتم جمع البيانات المتعلقة بالدراسة من خلال استبانه قام الحجري ببنائها وتم التأكد من صدقها وثباتها، واشتملت على ٧٨ فقرة وزعت على ثمانية محاور رئيسة وقد خلصت الدراسة إلى نتائج عديدة أوضحت أن تقديرات أفراد عينة الدراسة متوسطة لأربعة مجالات، هي أهداف المقررات الدراسية، ومدى الإفادة منها، ومدى استخدام أساليب التقويم، ودرجة تحقق الكفايات التدريسية، ومدى وفرة العوامل المساعدة على تحقيق أهداف التربية العملية، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥٪) ين متوسط درجات الطلبة المعلمين وتقديرات الخريجين في عدة مجالات، كما لم يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات الطلبة المعلمين، تعزى لمتغير الجنس

كما أجرى الكلباني (٢٠٠١) دراسة مقارنة لفعالية برنامجي التربية العملية في جامعة السلطان قابوس وكليات التربية التابعة لوزارة التعليم العالي لمعرفة أي البرنامجين أكثر فعالية في إكساب الخريجين مهارات تدريس التاريخ. وقد تكونت عينة الدراسة من ٦٠ معلمًا ومعلمة حديثي التخرج من كلا المؤسستين ووقد حاولت الدراسة الوقوف على مدى إسهام برامج التربية العملية في إكساب الخريجين المهارات التدريسية اللازمة لتدريس التاريخ، وقد تم استخدام الاستبانة وبطاقة ملاحظة لجمع البيانات وقد أوضحت نتائج الدراسة نجاح برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس في إكساب الخريجين مهارات تدريس التاريخ بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٢,٣) لجميع مهارات التدريس، وبالمقابل اتضح تدنِ مقدرة برنامج التربية العملية في كليات التربية التابعة لوزارة التعليم العالي في إكساب الخريجين المهارات التدريسية بوسط حسابي ٢، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط الأداء التدريسي في مهارات تدريس التاريخ وفقاً لمتغير المؤسسة التعليمية.

وقام أجرى بيك (Beck, 2002) بإجراء دراسة هدفت الوقوف على نوع الدعم والتغذية الراجعة المطلوبة التي يحتاج إليها الطالب المعلم وآليات تزويده بها، وقد طبقت الدراسة على طلبة، التحقوا ببرنامج تأهيل بعد البكالوريا، لإعداد معلمين للمرحلة الابتدائية في" تورنتو"، وكان عددهم ٦٥ طالبًا معلمًا. وتم جمع البيانات المطلوبة للدراسة من خلال المقابلات التي أجريت مع طلبة معلمين تم اختيارهم عشوائيًا، بالإضافة لاستبانه حول إدارة برنامج التربية العملية ككل. وقد تبين من نتائج الدراسة أن العناصر الأساسية التي تشكل أسس نجاح للتربية العملية هي توفير الدعم المعنوي من قبل المعلمين المشاركين في التدريب، وعلاقة الأقران أو الزمالة بالمعلمين المتعاونين ودرجة التعاون معهم، كذلك فان المرونة في المحتوى التعليمي وطرق التدريس عوامل إضافية، وكذلك فان للتغذية الراجعة التي يتلقونها أثرًا على إنجازهم، وكيفية تقديمها بطرق إنسانية

وأخلاقية وعملية وفهم كل ما يقال حول التعليم والتعلم في الغرفة الصفية الحقيقية، وحجم العبء الملقى على عاتق الطالب المعلم، جميعها تسهم في تقرير مستوى نجاح التربية العملية

وقام ميجر وآخرون (Meijer et al, 2002) بإجراء دراسة هدفت التعرف إلى الآليات التي يمكن من خلالها للطلبة المعلمين اكتساب الخبرات العملية من المعلمين المتعاونين، وقد أجريت الدراسة في جامعة ليدن. وتبين من خلال هذه الدراسة أن هناك أداتين تصفان كيفية استخدامها من قبل الطلبة المعلمين في اكتساب الخبرات التطبيقية من المعلمين المتعاونين، وهما: التكرار، واستخدام الخرائط المفاهيمية. كما أن الاختبار المنهجي للمعلمين ذوي الخبرة التطبيقية للطلاب المعلمين هو أيضًا من بين الوسائل التي تعطي رؤية لما وراء الأفكار والمشاهدات الحية للتدريس، كما أنها توفر فرصًا للربط بين الأفكار النظرية والانطباعات الشخصية المجردة للطلاب المعلمين التي تتشكل خلال عملية إعداد المعلم، وقدمت الدراسة اقتراحات، يمكن للطلاب المعلمين في ضوئها استخدام الأدوات في الجلسات مع المعلمين المتعاونين.

وأجرى حمدان ٢٠٠٢ دراسة بعنوان واقع الإشراف على الطلبة المعلمين في كليات التربية للبنين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين وتعرف أوجه الاتفاق فيما يتعلق بدور المشرف الأكاديمي والطالب المعلم ومدير المدرسة والمعلم المتعاون. وقد قام حمدان بتصميم استبانه لجمع البيانات ضمت ٦١ فقرة وزعت على عدة محاور هي دور المشرف الأكاديمي، ودور الطالب المعلم المتعاون، ودور مدير المدرسة. وتبين من نتائج الدراسة أن معظم المشرفين لديهم تأهيل عالٍ في مجال الإشراف على الطلبة المعلمين، وأن هناك تنوعًا في تخصصات المشرفين، ومعظمهم يمتلك خبرة طويلة في مجال الإشراف على الطلبة المعلمين، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشرفين حول واقع الإشراف على الطلبة المعلمين وفقًا لأدوار ومهمات كل من المشرف والطالب المعلم والمعلم المتعاون ومدير المدرسة.

كذلك أنجزت الخميس (2004) دراسة تقويمية لأداء المشرف الخارجي في برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت، وتم تطبيق الدراسة على أفراد مجتمع الدراسة من الطلبة المعلمين المتعاونين، وتم إعداد استبانه خاصة بمحاور الدراسة، وأشارت نتائجها إلى أن أداء المشرفين الخارجيين على طلبة التربية العملية في جامعة الكويت جيد، بشكل عام بنسبة ٨١٪ في حين اتضح تباين في مستوى التوجيه على صعيد المحافظات، وعلى صعيد جهات الإشراف.

وأجرى الخطيب (2004) دراسة للتعرف إلى واقع الإشراف على التربية العملية في جامعة الفاتح، وتحديد أهم الصعوبات التي تحد من فاعلية البرنامج من وجهة نظر المشرفين القائمين على هذا البرنامج، وشملت الدراسة محاور أهداف برنامج التربية العلمية، والإشراف على البرنامج، وتقويم الطلبة المعلمين، وجوانب القوة والضعف في برنامج التربية العملية.وتم استخدام استبانة صممها الخطيب لهذا الغرض، وزعت على جميع مشرفي التربية العملية، وعددهم 35 مشرفًا، منهم 16 مشرفًا داخليًا و 19 مشرفًا خارجيًا. وقد خلصت الدراسة إلى العديد من النتائج، أبرزها : أن أهداف التربية العملية واضحة لدى غالبية عظمى من المشرفين عليها، ورأى غالبية

المشرفين أن برنامج التربية العملية حقق أهدافه بدرجة متوسطة، كما لم يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع الإشراف حسب نوع الإشراف.

كما أجرت وداد عبد السميع (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى تعرف واقع برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطالبة المعلمة في كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية في مدينة جدة، وقد شملت عينة الدراسة جميع طالبات الفرقة الرابعة بكلية إعداد المعلمات بجدة والبالغ عددهن (٥٣٣) طالبة، واستخدمت الباحثة استبانة تقيس رأي الطالبة المعلمة حول عدة محاور تتعلق بالتربية العملية في كلية إعداد المعلمات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن برنامج التربية العملية يسهم كثيرًا في الإعداد المهني للطالبة المعلمة، وذلك من خلال التدريب في المدرسة والاحتكاك المباشر بالعمل الميداني، إلا أن هناك بعض نواحي القصور في تحقيق بعض المهارات مثل مهارة صياغة الأسئلة، واستخدام أساليب التعزيز، وطرق التدريس المناسبة، وأساليب التقويم. إضافة إلى مهارات تطبيق المداخل المختلفة لمراحل الدرس، ومهارات اتخاذ قرارات مستقلة لمواجهة مواقف التدريس المختلفة.وأرجعت الدراسة السبب في هذا القصور إلى أن التدريب الميداني لطالبة الفرقة الرابعة يتم في الوقت نفسه الذي تدرس فيه الطالبة المستوى الثاني من مادة طرق التدريس؛ حيث تنتهي مدة التربية العملية قبل أنْ تنهي الطالبة مادة طرق التدريس.

وفي دراسة يحيى محمد شديفات علي مقبل عليمات (٢٠٠٤) التي هدفت إلى تعرف مدى اكتساب طلبة التربية العملية في جامعة آل البيت في الأردن للكفايات التعليمية في مساق التربية العملية من وجهة نظر الطلبة، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة قسم العلوم التربوية من مستوى السنة الثالثة، ومستوى السنة الرابعة وقام الباحثان بإعداد أداة للدراسة وهي استبانه آراء الطلبة المعلمين في الكفايات التعليمية التي يوفرها مساق التربية العملية بعد الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وقد تألفت من (٤٠) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: (التخطيط للتدريس، تنفيذ الدروس، إدارة الصف، التقويم، استخدام الحاسوب)، وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج حيث بلغت الكفاية التي اكتسبها طلبة التربية العملية بدرجة كبيرة (٢٩) كفاية، وبدرجة متوسطة (١) كفاية واحدة، وبدرجة قليلة (١٠) كفايات، كانت المتوسطات الحسابية أعلى لكل من مستوى السنة الرابعة، وتخصص معلم الصف، وكذلك الإناث، كان اكتساب طلبة التربية العملية للكفايات التعليمية في مجال استخدام الحاسوب بدرجة قليلة ولكل متغيرات الدراسة، دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى إلى المستوى الدراسي وفي مجالي التقويم واستخدام الحاسوب لصالح مستوى السنة الرابعة، كما أن هناك دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى إلى التخصص في مجالي تنفيذ الدروس والتقويم لصالح معلم الصف.

وقام حماد (٢٠٠٥) دراسة واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة من وجهة نظر الدارسين. وقد بلغ مجتمع الدراسة ١٣٤ دارسًا، وتم استخدام الاستبانة أداة للدراسة، شملت عدة محاور هي دور المشرف الأكاديمي، والتدريس المصغر، وعدد ساعات التدريب، وتقويم الدارسين، واختيار مدرسة التدريب، والمعلم المتعاون، ومساق التربية العملية.

وقد أوضحت الدراسة ايجابية وفعالية دور المشرف الأكاديمي، كما تبين ايجابية التوجه نحو زيادة عدد ساعات التدريب، كما أشار الدارسون إلى فعالية مدارس التدريب، فيما تبين أن المعلم المتعاون يفرض على المتدربين نمطًا معينًا لتحضير الدروس.كما أن الوقت المحدد لمادة طرق التدريس لا يكفي للتدرب على جميع المهارات، إضافة إلى أن الطالبة بعد الانتهاء من التربية العملية تدرس مادة اختبارات وتقويم تربوي في الفصل الدراسي الثاني.

وقام محسب والحكمي (٢٠٠٨) بتقويم بعض جوانب الأداء لمعلمي اللغة الإنجليزية المستقبليين بالسعودية على أساس مجموعة من المعايير المحددة وذلك نظراً لأن أدوات التقويم التقليدية لا تفي بهذا الغرض حيث أنها غير مقننة وغير كافية ومعظمها انطباعي لا يستفيد منه الطالب أو المشرف التربوي.ولتحقيق هذا الهدف، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، حيث اعتمد تقويم أداء الطلاب على أداة تم إعدادها في ضوء معايير أداء معلمي اللغة الإنجليزية قبل الخدمة، والتي تم التوصل إليها في ضوء فحص الأدبيات المرتبطة بمجال البحث، كما تم التأكد من صدق وثبات الأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين وتجربتها على مجموعة من الطلاب خلال العام السابق على الدراسة الفعلية، وقد اشتملت الأداة علي أربع مجالات (جوانب) تضم ١٥ معياراً وإجمالي ٨٠ مؤشرا على الأداء، بواقع ٢٠ مؤشر لكل مجال (جانب) من مجالات (جوانب) أداء معلم اللغة الإنجليزية قبل الخدمة وهي:مجال التخطيط للتدريس، مجال إدارة الصف، مجال اللغة، ومجال القيم المهنية. وأجريت الدراسة علي عينة من ١٨ طالب من أصل ٢٣ طالب من طلاب التربية العملية (تخصص اللغة الإنجليزية) بجامعة الطائف، خلال العام الدراسي ٢٠٦- ٢٠٠٧م. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها، تدني مستوى أداء معلمي اللغة الإنجليزية المستقبليين بالسعودية مما يعكس قصوراً واضحاً في برنامج إعدادهم،ورغم ذلك أثبتت المعالجة الإحصائية للمقارنة بين أول ملاحظة وأخر ملاحظة، إلى وجود تحسن دال نسبياً في ١٣ من أصل ١٥ معياراً من معايير الأداء، وقد فسر هذا التحسن على أنه يرجع إلى الأداة المستخدمة في التقييم والتي يرجح أنها ساعدت علي توجيه المتدرب إلى كيفية تحسين أدائه، وهو الأمر الذي لم يكن ممكناً في ظل استخدام الأدوات التقليدية، وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة بضرورة مراجعة كافة جوانب ومكونات هذا برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية بجامعة الطائف بما فيها أدوات القياس والتقويم، كما قدمت الدراسة إطارا واضحاً لكيفية إعادة صياغة كافة جوانب ومكونات برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية بالمملكة العربية السعودية بصفة عامة مسترشدة بما توصلت إليه من نتائج وفي ضوء الأدبيات المتوفرة والتجارب العالمية في مجال معايير أداء معلم اللغة الإنجليزية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: لتحقيق أهداف البحث الحالي اعتمد فريق البحث على المنهج الوصفي التحليلي، والذي يأتي تفصيله كما يلي:

عينة الدراسة: اعتمد فريق البحث في تحليله لواقع برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة الطائف على نوعين من العينات الأولى وثائقية والثانية بشرية، كما يلي:

أ. العينة الوثائقية، و التي اشتملت على أدوات ووثائق تقييم أداء طلاب المعلمين في البرنامج الحالي.

ب. العينة البشرية و التي اشتملت على:

- عشرون من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية والذين شاركوا في الإشراف على طلاب التربية العملية لتعرف أرائهم بخصوص البرنامج الحالي.
- ثلاثون من طلاب التربية العملية بكلية التربية جامعة الطائف لتعرف مدى رضاهم عن البرنامج الحالي.

إجراءات الدراسة:

سارت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

١. الاطلاع على الأدبيات والدراسات والتجارب المحلية والدولية الخاصة بشأن برامج التربية العملية وأسس تطبيق التعليم المتمركز حول الطالب (الخصائص – الأسس – آلية التنفيذ).
٢. تحليل الوثائق والبيانات الخاصة ببرنامج التربية العملية بكلية التربية بجامعة الطائف للتعرف على الوضع الراهن للبرنامج.
٣. إجراء مقابلات شبه مقننة مع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية والذين شاركوا في الإشراف على طلاب التربية العملية لتعرف أرائهم بخصوص البرنامج الحالي.
٤. إجراء مقابلات شبه مقننة مع طلاب التربية العملية بكلية التربية جامعة الطائف لتعرف مدى رضاهم عن البرنامج الحالي.
٥. تحليل الوثائق والبيانات الخاصة بالاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال إعداد المعلم والإفادة منها في تطوير برنامج التربية العملية.
٦. وفي ضوء تحليل نتائج الخطوات السابقة قام فريق البحث بما يلي:
   - صياغة المحاور الأساسية لإستراتيجية تطوير برنامج التربية العملية.
   - صياغة الخطة الإستراتيجية التفصيلية لكل محور، مع نماذج وأمثلة لمحتوي كل محور وأساليب تنفيذه وتقويمه تشمل أمثلة استرشادية لتقييم جوانب أداء طلاب التربية العملية في ضوء متطلبات التعليم المتمركز حول الطالب.
   - صياغة بعض نماذج لتقويم أداء طلاب التربية العملية بما والتي تتفق مع الاتجاهات العالمية المعاصرة في إعداد المعلم ومبادئ التعليم المتمركز حول الطالب.

عرض النتائج ومناقشتها:

في ضوء الإجراءات السابقة، تم التوصل إلى الآتي:

أولاً: التوصل إلى عدة نتائج من خلال تحليل ما توفر لهم من عينات وثائقية والتي اشتملت علي أدوات ووثائق تقييم أداء طلاب المعلمين في البرنامج الحالي، وكذلك ما عقدوه من مقابلات مع عشرون من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية والذين شاركوا في الإشراف على طلاب التربية العملية لتعرف أرائهم بخصوص البرنامج الحالي، ومع ثلاثين من طلاب

التربية العملية بكلية التربية جامعة الطائف لتعرف مدى رضاهم عن البرنامج الحالي، ويمكن إجمال تلك النتائج فيما يلي:

١- لا توجد إستراتيجية واضحة لبرنامج التربية العملية بجامعة الطائف ينتقل الطالب المعلم بشكل مفاجئ من حجرات الدراسة النظرية بكلية التربية إلى مدارس التطبيق الميداني دون تمهيد مسبق للطلاب بأهمية هذه المرحلة والأدوار المنوط بهم القيام بها وواجباتهم. .

٢- يجد الطالب المعلم نفسه مسئولاً عن تدريس مقرر دراسي كامل ـ حسب تخصصه الأكاديمي ـ بما يقتضيه من اختبارات دورية ونصفية على مدار فصل دراسي كامل، دون أن تتح له الفرصة على التدريب على مواقف تدريسية مصغرة ولم توفر له تغذية راجعة مناسبة

٣- لا يوجد تحديد واضح لواجبات المشرف ومسئولياته تجاه هؤلاء الطلاب، ولا يوجد تنسيق مسبق بينه وبين كل من المعلم المتعاون ومدير المدرسة لتحديد الأدوار فيما بينهم.

٤- يوجد تحديد بالإضافة إلى مسئوليات وواجبات كل من المعلم المتعاون ومدير المدرسة، تجاه البرنامج بصفة عامة وتجاه الطالب بصفة خاصة.

٥- أدي غياب الإستراتيجية الواضحة للبرنامج إلى عشوائية تنفيذ البرنامج من حيث: اختيار مدارس التطبيق، والمراحل الدراسية المختلفة بالإضافة إلى الاختيار العشوائي للمشرف التربوي والذي يكون في أغلب الأحيان غير متخصصاً.

٦- أدي تباعد المدارس التي يشف عليها عضو هيئة التدريس وضعف أو غياب المقابل المادي الذي يحصل عليه في ظل ما يثق كاهله من مسؤوليات إلى قلة عدد الزيارات التي يتابع فيها هؤلاء الطلاب وبالتالي أدى إلى تدنى مستوى التغذية الراجعة التي يحصلون عليها.

٧- أن ما يستخدم من أدوات(أنظر ملحق ١) لتقييم أداء الطلاب في التربية العملية من جانب عضو هيئة التدريس المشرف عليهم أو المعلم المتعاون ومدير المدرسة أبعد ما يكون عن تلك الأدوات المقننة التي تستخدم في مثل هذه الظروف، لهذا فإنها لا تعطي نتائج موثوقة يمكن الاعتماد عليها تقييم الأداء التدريسي لهؤلاء الطلاب.

٨- الجدير بالذكر هو أن برنامج التربية العملية بشطر الطالبات واللائي يبلغ عددهن أكثر من مئة ضعف الطلاب يقتصر على توزيعهن على المدارس دون أي متابعة ميدانية من الجامعة (!!!)، وتشير المعلومات المتوفرة إلى اقتصار الأمر على مجرد التأكد من تواجد الطالبات بالمدارس (!!!!).

ثانياً: من خلال تحليل أدبيات إعداد المعلم بمختلف اتجاهاته وكذلك الأدبيات الخاصة بالتعليم المتمركز حول الطالب لاحظ فريق البحث تشابه بين توجه إعداد المعلم في ضوء المعايير كما تناوله (Snell, (2000); Randall and Thronton, (2001); American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), (2002), McCloskey et al., (2003); Glass, (2004) ; and Borman and Kimball, (2005); Morton, (2005); Mohasseb and Hakami (2008) وبين ما تناولته أدبيات التعليم المتمركز حول الطالب من حيث خصائص ومهارات وأدوار أدوار المعلم وسمات الفصل الدراسي

في هذا النوع من التعليم، وخاص: Ohashi & Ohashi (1993); Tudor (1993); Norman Spohre (1996) ; Grunert (2000); Altan & Trombly (2001); Weimer. (2002); Brown (2003).Hewett (2003); Ludmerer (2004) Doyle (2007); Jeffrey (2009) Normandy (2009); Flint (201.

ثالثا: في ضوء النتيجتين السابقتين ف (أولاً وثانياً) يمكن تحديد الجوانب والمجالات الأساسية لأداء معلم التربية العملية في ضوء خصائص المجتمع السعودي كما في الجدول (رقم ٢). كما تم تحديد خصائص المشرفين على التربية العملية كما في الجدول رقم (٣).

جدول (رقم ٢) جوانب ومجالات أداء معلم التربية العملية ومؤشرات نجاحها

المعرفة الأكاديمية و المهنية

- التمكن من وفهم طبيعة البنية المعرفية لمادة التخصص (حقائق – مفاهيم – تعميمات – مهارات).
- الوعي بمدى التكامل بين البنية المعرفية للتخصص وباقي المواد الأخرى.
- الوعي بالروابط بين مادة التخصص والمواقف الحياتية.
- الإلمام بخصائص مرحلة نمو التلميذ وخبراته، ومواهبه، وتعلمه السابق وثقافته، وجنسه وأسرته ومجتمعه وتأثير ذلك كله على تعلمه.
- مراعاة الفروق الفردية بين تلاميذه: الجسمية والفعلية والاجتماعية.
- معرفة مبادئ الدافعية في السلوك الإنساني وتضمينات كل منهما من أجل إدارة الفصل وتنظيم العمل الفردي والجماعي.
- الإلمام بنظريات التعلم المختلفة وتطبيقاتها التربوية.
- الإلمام بإستراتيجيات التدريس المختلفة وعلاقتها بنظريات التعلم ونوع المحتوى، ومستويات التلاميذ والأهداف.
- الإلمام بهدف المنهج وعناصره والعلاقة بينها ودوره كمعلم في تحقيق المنهج.
- الإلمام بالتقويم الفعال للمواد والمصادر التعليمية من حيث الدقة والشمول والإفادة.
- الإلمام بأدوات قياس جوانب التعلم وكيفية استخدامها والاستفادة من نتائجها في عمليات التقويم.

التخطيط للتدريس

- الإلمام بمفهوم التخطيط ومستوياته وشروط التخطيط الجيد.
- وضع خطة عامة للتدريس يتضح فيها أهداف المنهج بعيدة المدى وقريبة المدى.
- وضع خطة للدرس تقوم على أهداف محددة واستراتيجيات تدريسية تناسب المحتوى والأهداف والتلاميذ.
- استخدام ما يناسب من مصادر التعلم والتكنولوجيا بما يحقق تدريساً فعالاً، مضافاً إلى ذلك التقويم المناسب.
- تحديد الأهداف العامة المراد تحقيقها ويحدد طرق التدريس المناسبة لتحقيقها.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين عند تخطيط دروسه اليومية.
- تنظيم موضوع الدرس تنظيما منطقيا حتى يسهل تعلمه.
- إجادة صياغة أهداف سلوكية لموضوع الدرس في المجالات المعرفية، المهارية، والوجدانية
- تحديد معايير الإتقان المطلوبة عند تحقيق الأهداف.
- تحديد المعلم أنشطة التعليم والتعلم اللازمة لتحقيق الأهداف.
- يختار المعلم التقنيات أجهزة العرض و موادها التعليمية المناسبة لموضوع الدرس.
- ينتج أو يختار الوسائل التعليمية: العينات، النماذج، اللوحات والمواد التعليمية المناسبة لموضوع الدرس.
- يحدد أساليب التقويم المناسبة موضوع الدرس.
- يراعي التكامل و الترابط و الشمول في التخطيط لتدريس موضوع الدرس.
- يعد مواد الإثرائية في موضوع الدرس تراعي حاجات المتعلمين.
- يهيئ البيئة الصفية التي تناسب تدريس الموضوع.

تنفيذ التدريس الفعال وإدارته

- يوفر بيئة مشجعة للتعلم.
- يحقق معايير الاحترام المتبادل.
- يدير الفصل إدارة فعالة.
- يشجع التلاميذ على إظهار الانضباط الذاتي والمسئولية عن الذات وعن الآخرين.
- يحترم الفروق الفردية بين المتعلمين ويقدم المعلم موضوع الدرس بمداخل متنوعة.
- ييسر عمل التلاميذ سوياً بشكل متعاون ومنتج.
- يشجع المشاركة الفعالة في الفصل الدراسي.
- يستمع إلى آراء التلاميذ ويفكر فيها ويستجيب إليهم.
- يطبق أخلاقيات المهنة في الممارسات اليومية.
- يربط التعلم بخبرات التلاميذ ومعرفتهم السابقة.
- يربط بين محتوى الدرس والمواقف الحياتية في الوقت المناسب.
- يستخدم لغة مناسبة ليتواصل مع التلاميذ بوضوح ودقة.
- يستخدم العديد من الإستراتيجيات التدريسية الفعالة ليشرك التلاميذ بنشاط في التعلم.
- يشجع التفكير الناقد.
- يستخدم مصادر التعلم المختلفة بشكل مناسب.
- يحدد الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمهارات وعمليات التفكير التي يجب تعلمها.
- يوفر فرصاً للتلاميذ كي يستخدموا ويمارسوا ما تعلموه.
- يعدل في تدريسه بناء على التغذية الراجعة من تلاميذه.
- يحقق الأهداف بمستويات مرتفعة.
- يربط المعلم الخبرات السابقة لدى المتعلمين بالخبرات الجديدة التي يتضمنها الموضوع.
- يعرض المعلم موضوع الدرس بلغة واضحة و دقيقة.
- يجيد المعلم طرح الأسئلة الصفية لإثارة المناقشة في تدريس موضوع الدرس.
- يتدرج المعلم في عرض الموضوع منطقيا وسيكولوجياً.
- يوظف المعلم أساليب إدارة الفصل بفاعلية في تدريس الموضوع.
- يوظف المعلم الوسائل التعليمية: العينات، النماذج، اللوحات التعليمية في تدريس الموضوع.
- يلتزم المعلم بالزمن المحدد لكل فعالية في تدريس الموضوع.
- يوظف المعلم التقنيات التعليمية: في تدريس الموضوع بشكل جيد.
- يقدم المعلم تلخيصاً ختامياً لأهم ما ورد في موضوع الدرس في نهاية الحصة

التقويم

- يفهم خصائص واستخدامات الأنواع المختلفة من المقاييس لتقييم تعلم التلاميذ.
- يفهم نظرية القياس وكيفية تفسير النتائج للاختبارات والقضايا ذات الصلة مثل: الصدق والثبات والتميز.
- يصمم أدوات مختلفة للقياس.
- يقوم مصادر المنهج من حيث : الدقة والشمول والإفادة.
- يستخدم المقاييس المختلفة المناسبة لكل درس.
- يشخص نقاط القوة والضعف بناء على تحليله لنتائج المقاييس المختلفة.
- يقدم تغذية راجعة مناسبة لكل من التلاميذ والآباء.
- يشجع التقدير الذاتي للتلاميذ.
- يُقوم المعلم خبرات المتعلمين في الدرس السابق (تقويم قبلي)
- يُقوم المعلم تعلم المتعلمين لموضوعات الدرس أثناء الحصة(تقويم تكويني)
- يُقوم المعلم تعلم المتعلمين لموضوعات الدرس في نهاية الحصة (تقويم ختامي)
- يُنوع المعلم في استخدام أساليب تقويم تعلم موضوعات الدرس لدى المتعلمين.
- يراعي المعلم مواصفات التقويم الجيد في تقويم تعلم المتعلمين لموضوعات الدرس.
- يستفيد المعلم من نتائج التقويم في علاج أخطاء المتعلمين في تعلم موضوعات الدرس.
- يتابع المعلم الأعمال التحريرية لموضوعات الدرس لدى المتعلمين.
- يراعي المعلم الفروق الفردية بين المتعلمين أثناء تقويم تعلم موضوعات الدرس.
- يوظف المعلم التقنيات التعليمية في تقويم تعلم موضوعات الدرس لدى المتعلمين.
- يوظف المعلم التغذية الراجعة في تحسين تعلم موضوع الدرس لدى المتعلمين.
- يشجع المعلم المتعلمين على التقويم الذاتي.
- يجيد المعلم وضع الاختبارات التحصيلية لتقويم تعلم موضوع الدرس لدى المتعلمين.
- يستفيد المعلم من نتائج التقويم في تعديل أدائه.

الالتزام بمتطلبات النمو المهني

- يراجع ممارساته ويقيم تأثيراتها على نمو تلاميذه وتعلمهم.
- يصمم خطة للنمو المهني ويعد لها بصفة مستمرة من أجل تحسين التدريس.
- يشارك في الأنشطة التي تساعده على تنفيذ خطة النمو المهني.
- يطلب من المسئولين تقييماً مستمراً لأدائه كي يطور خطة النمو المهني.
- يستخدم الوسائل التكنولوجية في تنميته المهنية.
- : التعاون مع الآخرين (الانفتاح على المجتمع) :
- يعمل مع الآباء لكي يحسن تعلم التلاميذ في المنزل والمدرسة.
- يتعاون مع زملائه ليحقق أهداف المدرسة والمجتمع.
- يمتلك مهارات القيادة وعضوية الفريق التي تيسر تحقيق الأهداف المنشودة.
- يتعاون مع المهنيين الآخرين والمؤسسات الأخرى ليحسن بيئة التعلم.
- يلم بالنظام التعليمي وعلاقته بالمجتمع ومؤسساته المختلفة وكيفية التعامل معها بما يخدم مهنته.

جدول رقم (٣) الخصائص الواجب توافرها في المشرف على التربية العملية

الخصائص والسمات الشخصية	- أن يتمثل القدوة الإسلامية الحسنة في مظهره وسلوكه. - أن يتحدث لغة التخصص بصوت واضح سليمة من الأخطاء. - أن يجيد الحوار وعرض الأفكار بشكل منطقي ومقنع. - أن يمتلك دافعية عالية وطموحًا نحو التطوير. - أن يمتلك مهارة إدارة الوقت واستثماره. - أن يتسم بالأمانة والإخلاص والعدل. - أن يتسم بالموضوعية وعدم التحيز. - أن يتسم بالحدس وسرعة البديهة. - أن يتسم بالمرونة وتقبل آراء الآخرين. - أن يكون لائقاً صحياً وجسدياً. - أن يتسم بالتواضع ولين الجانب . - أن يتسم بروح العمل الجماعي. - أن يتسم بالصبر والحلم والأناة. - أن يكون واثقاً من نفسه. - أن يكون متزناً انفعالياً. - أن يتمتع بروح قيادية.
تطوير المناهج الدراسية	- الخبرة السابقة في صياغة أهداف تعليمية بمستويات مختلفة. - الخبرة السابقة في تصميم وحدات تعليمية. - الخبرة السابقة في تصميم خطة درس نموذجية. - إظهار عمق وإلمام بالمادة العلمية. - إدراك البناء المنطقي والنفسي بين وحدات وموضوعات المادة الدراسية في التعليم العام. - معرفة مدى مناسبة المادة العلمية لمستوى تفكير التلاميذ وقدراتهم العقلية. - معرفة طرق التدريس الخاصة ومدى مناسبتها للمادة العلمية. - إظهار فهم واستيعاب لبعض التجارب العالمية في تطوير المناهج الدراسية. - عرض طرائق تدريس متنوعة ومناسبة للمادة العلمية ولمستوى تفكير الطلاب. - تشجيع المعلمين على كتابة التقارير والملاحظات عن المناهج الدراسية. - مشاركة المعلمين في النشاط المدرسي وفقا لميولهم وقدراتهم. - تحليل الأساليب والطرائق والأدوات الخاصة بالمنهج في ضوء معايير تنوع أساليب التقويم وأدواته. - الإسهام في تطوير المناهج في كل مراحلها.

توفير وتقديم الخدمات المطلوبة للعملية التعليمية.

- تحديد احتياجات البرامج التعليمية القائمة.
- التحليل الدقيق لأوجه للتعارض بين الواقع وما ينبغي أن تكون عليه الأنشطة التعليمية.
- اختيار المواد المعينة على التعليم والتعلم.
- تقويم المواد المعينة على التعليم والتعلم.
- تحديد درجة الانتفاع من مصادر التعلم.
- الاستجابة للمعلمين بما يتناسب وحاجاتهم الخاصة وطبيعة أنماط شخصياتهم
- تحليل احتياجات الطلبة.
- فهم دور التعليم في مقابلة احتياجات الطلبة.
- جدولة الخدمات الخاصة التي يحتاجها الطلبة.
- تقويم الخدمات التي يقدمها نظام التعليم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- ضمان استمرار الخدمات التعليمية المتميزة من خلال الاستعانة بخبراء مختصين لمساعدة المعلمين في تلبية احتياجات الطلبة الخاصة.
- التعرف على الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- التعرف على السمات والخصائص السلوكية المميزة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- استثمار الإمكانات المادية داخل المدرسة وخارجها لصالح الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- إقناع أفراد المجتمع المقتدرين على دعم البرامج التربوية للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة..
- أن يكون لدى المشرف التربوي القدرة على :
- إجراء تعديل في الأنظمة التعليمية القائمة.
- فهم البرامج التعليمية القائمة واستيعابها.
- فحص البرامج والتنظيمات التربوية الجديدة والحكم على مدى صلاحيتها.
- تحديد الوقت المطلوب لإنجاز المهام التعليمية التربوية المختلفة.
- تحديد مصادر تحسين مستوى كفاءة العملية التعليمية.
- تفويض الصلاحيات ومنح المسؤوليات وفق خطة واضحة المعالم.
- اتخاذ القرارات في المواقف التعليمية المتباينة.
- تنظيم الاتصال بين المدرسة واللوائح المنظمة للعمل.
- توعية المعلمين بنظام المدرسة واللوائح المنظمة للعمل.
- تنمية شعور المعلمين بأهمية الالتزام بمواعيد العمل الرسمي.

تنظيم العملية التعليمية وإدارتها.

تنمية المعلمين مهنياً أثناء الخدمة.

- وضع خطة شاملة لتحديد احتياجات العملية التعليمية من القوى البشرية.
- وصف الوظائف التعليمية الشاغرة ومستوى الإمكانات البشرية المطلوبة لشغل تلك الوظائف.
- اختيار كوادر بشرية تربوية جديدة مؤهلة وفق معايير علمية دقيقة.
- استخدام حلقات الإشراف العيادي بفاعلية.
- استخدام أسلوب التغذية الراجعة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم.
- وضع خطة لتحسين سلوك المعلم.
- وضع خطة واضحة لتنمية المعلم كفرد وتطوير قدراته وإمكاناته.
- وضع تصور محدد لتحسين ممارسة المعلم لعملية التعليم و التعلم.
- تصميم برنامج تدريبي متكامل العناصر لتطوير قدرات المعلمين وإمكاناتهم العلمية والمهنية.
- تنفيذ البرامج التدريبية وإدارتها.
- متابعة خريجي البرامج التدريبية وأثر تلك البرامج في أداء الخريجين.
- تصميم حقيبة تدريبية يستخدمها المعلم في التدريب الذاتي.
- تصنيف المعلمين حسب قدراتهم العقلية.
- تنمية التفكير لدي المعلمين.
- تشكيل فرق متجانسة من المعلمين لممارسة أسلوب الإشراف التربوي التعاوني.
- منح المعلمين المتميزين درجة مناسبة من الحرية لممارسة أسلوب الإشراف التربوي الذاتي.
- تنمية التفكير المستقل لدى المعلمين من خلال بناء قدراتهم على تحليل أعمالهم بأنفسهم وابتكار طرق تدريس جديدة.

توثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

- التخطيط للمداولات الإشرافية الفردية مع المعلم.
- تنفيذ المداولات الإشرافية الفردية مع المعلم من خلال استخدام مهارات اتصال مقننة
- تعريف المجتمع المحلي بوظائف المدرسة وأهدافها في خدمة المجتمع وتطوره.
- إقناع أفرد المجتمع المحلي في المشاركة الفاعلة في تنفيذ برامج المدرسة وأنشطتها وتحقيق أهدافها.
- فهم أراء أفراد المجتمع المحلي واتجاهاتهم نحو التربية والتعليم.
- إعداد خطة متكاملة لتحسين مستوى العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.
- تنمية إحساس المعلم بالمشكلات الاجتماعية والثقافية التي تواجه المجتمع.
- المشاركة الفاعلة في اجتماع مجالس الآباء والمعلمين.
- إقناع أفراد المجتمع المحلي في المساهمة بتوفير بعض الاحتياجات المهمة للعملية التعليمية.
- التغلب على بعض العقبات التي تعيق استفادة المجتمع المحلي من المبنى المدرسي.

تنمية علاقات إنسانية مع المتدربين.

- العمل التعاوني الفعال مع المعلمين في تحقيق أهداف العملية التعليمية.
- حل المشكلات التي تواجه المعلمين.
- التواصل اللفظي مع الآخرين بفاعلية.
- التعامل مع المواقف السلبية بفاعلية.
- إظهار المرونة وتقبل الأفكار الجديدة.
- توثيق العلاقة بين المخططين والمنفذين لعملية التعلم.
- التواصل الكتابي مع الآخرين بفاعلية.
- الإصغاء الجيد أثناء التفاعل اللفظي مع الآخرين.
- تمييز مدلولات السلوك غير اللفظي للآخرين في المواقف التعليمية المختلفة.
- تهيئة أجواء تعليمية حرة لتسهيل عمل المعلمين وتقبلهم للتقويم البنّاء.
- بناء علاقات طيبة مع جميع المعلمين.
- فهم طبيعة السلوك الإنساني ودوافع ورغبات المعلمين.
- توصيل الأفكار والاتجاهات للمعلمين بوضوح.
- مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين.
- استخدام أدوات وأساليب التقويم المختلفة.
- تطوير أدوات القياس والتقويم المختلفة.
- كتابة التقارير لنقل نتائج عملية التقويم للمعنيين بها.

تقويم العملية التعليمية.

- الإلمام باللوائح والقوانين المتعلقة بأخلاقيات التقويم.
- بناء استبيانات ذات قيمة علمية بغرض جمع البيانات والمعلومات عن العملية التعليمية
- إجراء المقابلات الشخصية المقننة.
- تحليل وتفسير البيانات من خلال استخدام الأساليب الإحصائية.
- تحديد مستوى التطور والتحسن في التحصيل لدى الطلبة.
- جمع معلومات وبيانات متنوعة عن المعلمين من خلال استخدام طرق ملاحظة موضوعية.
- تمييز سلوك المعلم أو المدير المتحيز لطالب أو فئة ما من الطلاب.
- تقويم الأنشطة التعليمية الصفية وغير الصفية.

إستراتيجية مقترحة لتطوير برنامج التربية العملية بجامعة الطائف في ضوء متطلبات التعليم المتمركز حول الطالب

في ضوء الدروس المستفادة من تحليل الوضع لبرنامج التربية العملية بجامعة الطائف، وبما يتلافى سلبياته، وفي ضوء تحليل أدبيات إعداد المعلم وأسس ومبادئ ومتطلبات، وأدوار المعلم ومهاراته اللازمة لنجاح التعليم المتمركز حول الطالب ، تم صياغة إستراتيجية لتطوير برنامج التربية العملية في ضوء متطلبات هذا النوع من التعليم.

أولاً: محاور الإستراتيجية المقترحة:

تقوم الإستراتيجية المقترحة إستراتيجية لتطوير برنامج التربية العملية بجامعة الطائف في ضوء متطلبات التعليم المتمركز حول الطالب على محورين أساسيين:

المحور الأول: ويعتمد على توعية الطلاب المعلمين من خلال مجموعة من المحاضرات وحلقات النقاش حول الأسس والمبادئ النظرية للتعليم المتمركز حول الطالب بما في ذلك أدوار وسمات ومهارات المعلم في هذا النوع من التعليم، ويلي كل محاضرة سلسلة ورش عمل للتدريب على ما تناولته المحاضرة من مبادئ نظرية.

المحور الثاني: **ويعتمد على**:

أ. التدريس المصغر لتنمية مهارات المعلم في هذا النوع من التعليم الذي يدرب الطالب على تنفيذ ما اكتسبه من معلومات ومعارف نظرية في مقررات المناهج وطرق التدريس، تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم، الاختبارات والمقاييس،الإرشاد والتوجيه النفسي، نظريات التعلم، لتخطيط وتنفيذه و تقديم الأنشطة التعليمية وإدارة الصف واستراتيجيات وأساليب التدريس، وأساليب قياس وتقويم الأداء.

ب. تكليف الطلاب المعلمين بمشروعات ميدانية مع أقرانهم بنفس التخصص أو في التخصصات الأخرى لتنفيذ ما اكتسبه من معلومات ومعارف نظرية في مقررات المناهج وطرق التدريس، تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم، الاختبارات والمقاييس،الإرشاد والتوجيه النفسي، نظريات التعلم، عند تخطيط وتنفيذ الأنشطة التعليمية وإدارة الصف واستراتيجيات وأساليب التدريس، وأساليب قياس وتقويم الأداء.

ثانيا: مراحل تنفيذ الإستراتيجية المقترحة

١. اختيار المشرفين علي البرنامج وفق الخصائص الواردة في الجدول رقم (٣).
٢. إعداد أدوات مقننة لتقييم أداء الطلاب المعلمين وفق ما جاء في الجدول رقم (٢) والملحق رقم (٢)
٣. عقد لقاءات تهيئة للقائمين على برنامج التربية العملية للاتفاق على خطة التدريب وتبادل الخبرات والآراء ومناقشة كيفية مواجهة السلبيات السابقة والحد منها.

٤. جمع البيانات عن عدد أعضاء هيئة التدريس بكل قسم، وأعبائهم التدريسية وتوزيع جداول الإشراف غي ضوء ذلك.

٥. توفير التجهيزات ومستلزمات التدريب القرطاسية والتقنية، بما في ذلك مع إمكانية تسجيل فعاليات التدريس المصغر وتوزيعها علي أقراص مدمجة وإعادة بثها عبر موقع الجامعة، لتصبح متاحة أمام الطلاب على مدار الساعة.

الاستنتاجات:

يُستخلص من عرض ونتائج الدراسة الحالية ما يلي:

١. أن برنامج التربية العملية بجامعة الطائف يعاني مشكلات عديدة أهمها:

٢. عدم وجود إستراتيجية واضحة المعالم، وعدم تفرغ أعضاء هيئة التدريس له.

- أن ما يستخدم من أدوات (أنظر ملحق ١) لتقييم أداء الطلاب في التربية العملية من جانب عضو هيئة التدريس المشرف عليهم أو المعلم المتعاون ومدير المدرسة أبعد ما يكون عن تلك الأدوات المقننة التي تستخدم في مثل هذه الظروف، لهذا فإنها لا تعطي نتائج موثوقة يمكن الاعتماد عليها تقييم الأداء التدريسي لهؤلاء الطلاب.
- أن برنامج التربية العملية بشطر الطالبات واللائي يبلغ عددهن أكثر من مئة ضعف الطلاب يقتصر على توزيعهن على المدارس ومتابعة حضورهن دون متابعة لأدائهن بالفصول.

٣. أن التعليم المتمركز حول الطالب ما سمي كذلك إلا لأنه يضع الطالب وخصائصه وحاجاته واهتماماته في بؤر اهتمام عملية التعليم والتعلم.

٤. أن هذا النوع من التعليم يضع علي مسئولية عملية تعلمه.

٥. أن مسئولية المتعلم عن عملية التعلم لا يعفي المعلم من المسئولية بقدر ما يتطلب تغيير أدواره ومسئولياته.

٦. أن قيام المعلم بأدواره في ضوء متطلبات التعليم المتمركز حول الطالب لا يتحقق إلا بإتقانه لمجوعة من المهارات التربوية والخصائص النفسية.

٧. أن إتقان المعلم للمهارات اللازمة التعليم المتمركز حول الطالب يتطلب إعادة النظر في برامج واستراتيجيات إعداده وتدريبه.

٨. أن الإشراف علي تدريب الطلاب المعلمين يتطلب نوعية من المشرفين المتفرغين الذين تتوفر فيهم الخصائص الواردة في الجدول رقم (٣) ليتمكنوا من أداء مهامهم بفاعلية وبما يتفق مع متطلبات التعليم المتمركز حول الطالب.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج واستنتاجات سبق عرضها ومناقشتها فان الدراسة توصي بما يلي:

- تخصيص فصل دراسي كامل للتربية العملية يقوم عقب انتهاء الطالب المعلم من معظم المقررات التي يدرسها ويساهم في زيادة ساعات التدريب على التربية العملية هذا إضافة إلى استمرارية التدريب حتى يتمكن الطالب المعلم من المهارات التدريسية.
- تعيين عدد من المشرفين المتفرعين للتربية العملية بشرط أن تتوفر فيهم المؤهلات العلمية اللازمة من حيث الإعداد والمستوى والتخصص والخبرة.
- عقد الدورات التدريبية المناسبة لتطوير أساليب العمل في التربية العملية من حيث المعلومات والكفاءات ونظم الإشراف.
- تنظيم عدد من اللقاءات (ندوات – ورش عمل) بين المسئولين عن التربية العملية بالكلية وأعضاء هيئة التدريس والمشرفين على التربية العملية وكذلك المشرفين المحليين ؛ لتطوير محتوى التربية العملية وأساليبها.
- الاهتمام بتهيئة الطالب المعلم للتربية العملية، من خلال التركيز على تقنيات التدريس المصغر داخل الكلية ودروس المشاهدة داخل مدارس التدريب، بالإضافة إلى اللقاءات مع المعلمين الأكفاء.
- الأخذ بنظام المدارس التجريبية التابعة لكليات التربية كحقل ميداني تطبيقي لاختبار البرامج والفعاليات التربوية المستخدمة في هذه الكليات على أن تمثل هذه المدارس المراحل التعليمية المختلفة.
- أن يتم التسجيل للطالب المعلم في مقرر التربية العملية بعد الانتهاء من دراسة معظم المقررات المطلوبة في خطته مع ضرورة التفرغ الكامل له في أثناء فترة التدريب الميداني.
- تقنين نظام الإشراف على التربية العملية بما يحقق الموضوعية في التقويم، مهما اختلف المشرفون وتباينت خلفياتهم المهنية والأكاديمية.
- تطوير وتقنين أدوات تقييم أداء الطلاب المعلمين وفق ما جاء في الجدول رقم (٢) والملحق رقم (٢).
- تمديد الدراسة الحالية لمرحلة ثانية لإعداد وصياغة مواقف تدريبية لطلاب التربية العملية فيما يتعلق بأدوارهم التي يتطلبها التعليم المتمركز حول الطالب تشمل تدريبهم على:
  - ❖ مهارات إدارة الصف في التعليم المتمركز حول الطالب
  - ❖ تصميم وتنفيذ الأنشطة الطلابية في ضوء متطلبات التعليم المتمركز حول الطالب
  - ❖ توظيف تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم في ضوء متطلبات التعليم المتمركز حول الطالب
  - ❖ تقويم الأداء الطلابي في ضوء متطلبات التعليم المتمركز حول الطالب.
  - ❖ التدريس الناقد.
  - ❖ البحوث الإجرائية
  - ❖ التقويم الذاتي لأدائهم التدريسي.

المراجـــــع

أولاً: المراجع العربية

١. **أحمد عبد الفتاح الزكي** (١٩٩٩) : نظام مقترح لإعداد معلم المرحلة الابتدائية، دراسة مقارنة، رسالة ماجستيرغير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

٢. **أحمد عبد الله حمد المصلحي** .(١٩٩٥) تقويم أداء الطلبة المعلمين المتخصصين في التربية الإسلامية ببرنامج التربية الإسلامية .رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.

٣. تركي ذياب (١٩٩٩). ميول الطلبة المعلمين نحو برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية، دراسة تقويمية. دراسات، مج ٢٦، ع ١، صص ١٤٢– ١٤٥

٤. **تيسير النهار** (٢٠٠٠). التربية العملية :استراتيجيات مقترحة في ضوء بعض الخبرات المتقدمة مجلة اتحاد الجامعات العربية ٥،.٢٩ -٣٧

٥. تيسير نهار (٢٠٠٠).استراتيجية مقترحة في ضوء الخبرات المتقدمة، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد السابع والثلاثون، صص ٦- ٢٨

٦. حسان محمد حسان(١٩٩٢). **التربية العملية في دول الخليج العربية واقعها وسبل تطويرها**. الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٧. **خليفة علي سعيد الكلباني**. (٢٠٠١) فعالية برنامجي التربية العملية في جامعة السلطان قابوس وكليات التربية في إكساب الخريجين مهارات تدريس التاريخ.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.

٨. **راشد محمد سالم الحجري** (٢٠٠١) تقويم برنامج الإعداد المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة المعلمين والخريجين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.

٩. **رشدي أحمد طعيمة** (١٩٩٦). المعلم: كفاياته، إعداده تدريبه. دار الفكر العربي: القاهرة.

١٠. **رياض الجبان** (١٩٩٧). "إعداد المعلم وفق مدخل النظم". مجلة التربية: اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم العدد ١٢٠.

١١. **رياض الجبان**. (١٩٩٧). "إعداد المعلم وفق مدخل النظم". مجلة التربية: اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم العدد ١٢٠.

١٢. سعد جاسم هاشل، محمد عودة محمد (١٩٩٠). تقويم أثر التربية العملية في إكساب الطالب المعلم الكفايات التعليمية. مجلة جامعة الكويت، الكويت.

١٣. **سعد محمد الحريقي** (١٩٩٤). "فاعلية الإعداد التربوي في الموقف المهني للمعلمين والمعلمات قبل التخرج". مجلة مركز البحوث التربوية بالرياض، المجلد ١١ العدد ٢.

١٤. عايش زيتون، وسليمان عبيدات (١٩٨٤). دراسة تحليلية تقويمية لبرنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية. دراسات، مج ١١. ع ٦. صص ١٥٧ - ١٧٥

١٥. عبد الله الفرا، عبده حمدان (١٩٩٤). **الدليل في التربية العملية لطلبة الجامعات ومعاهد إعداد المعلمين**، بيروت، دار الندى للطباعة والنشر والتوزيع.

١٦. عرفات عبد العزيز سلمان (١٩٩١). المعلم والتربية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

١٧. **فاطمة البحيصي** (٢٠٠٤).تقويم مهارة استخدام السبورات و الشفافيات التعليمية لدى الطالبات المتدربات تخصص لغة عربية في جامعات غزة" ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

١٨. **ماجد محمد الخطايبة** .(٢٠٠٠). أدوار معلمي اللغة الإنجليزية المتعاونين من وجهة نظر طلبة التربية العمل ية في الأردن. مجلة العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، جامعة أم. القرى، مجلد ١٤ ع ١ ص ١٥.

١٩. **مبارك سعيد ناصر حمدان** .(٢٠٠٢). واقع الإشراف على الطلبة المعلمين في كليات التربية للبنين بالمملكة العربية السعودية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ٨٠ ص ص ١٥٥- ٢١٦.

٢٠. **محمد إبراهيم عطوه مجاهد** .(٢٠٠٢) الاعتماد المهني للمعلم : مدخل تحقيق الجودة في التعليم"، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (٤٨).

٢١. **محمد صالح البحيصي** .(٢٠٠١).برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التدريس لدى معلمي كلية فلسطين التقنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس و كلية التربية الحكومية، برنامج الدراسات العليا المشترك.

٢٢. **محمد عادل أحمد**. (١٩٨٥). تقويم بعض المواد التربوية بكليات التربية من خلال أداء طلاب التربية العملية لمهارات مهنة التدريس. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الزقازيق.

٢٣. **محمد عبد الرحمن الحصيني**، الديحان **محمد عبد الله** .(١٩٩٦) مقارنة مستوى أداء طلاب التربية الميدانية المتفرغين وغير المتفرغين من وجهة نظر مشرفيهم. **مجلة التربية المعاصرة**، ع ٤٣ السنة ١٣. ص ص ١٦١- ١٨٩.

٢٤. **محمد محمود حمادة** .(٢٠٠٦) تطوير برامج تدريب معلمي الطلاب الموهوبين والمتفوقين في الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء احتياجاتهم التدريبية و المستويات المعيارية العالمية للمعلم ، **مجلة كلية التربية**، جامعة حلوان، العدد (٣٠).

٢٥. محمود أحمد شوق، محمد مالك محمد سعيد (١٩٩٥). تربية المعلم للقرن الواحد والعشرين، الرياض، مكتبة العبيكان.

٢٦. **مكتب التربية العربي لدول الخليج** (١٩٨٤) . وقائع ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي المنعقدة . جامعة قطر :الدوحة - .بالدوحة من ٧ -٩يناير

٢٧. **المكتب الدولي للتربية**(١٩٩٦) . توصيات الدورة الخامسة والأربعين للمؤتمر الدولي للتربية . جنيف.

٢٨. **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم**(١٩٩٤). **المعجم العربي الأساسي**. القاهرة.

٢٩. **نداء عبد الرازق الخميس**. (٢٠٠٤) دراسة تقويمية لأداء المشرف الخارجي في برنامج التربية العملية في كلية التربية جامعة الكويت. المجلة التربوية، مجلد ١٨ ع ٧٠ ص ص ١٦٠- ١٩٥.

٣٠. هالة طه بخش (٢٠٠٠). تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة أم القرى من وجهة نظر الطالبات المعلمات، **سلسلة البحوث التربوية والنفسية، معهد البحوث العلمية**، ص ص ٩- ٦٩.

٣١. وداد عبد السميع (٢٠٠٢). واقع برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطالبة المعلمة في كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية في مدينة جدة، الملتقى الأول (واقع التربية العملية) – جامعة أم القرى بمكة المكرمة - ربيع الأول ١٤٢٣ ه، صص ١- ٢٣

٣٢. وزارة التربية والتعليم المصرية : المعايير القومية للتعليم فى مصر، المجلد الأول، ٢٠٠٣

٣٣. يحيى محمد شديفات، علي مقبل عليمات (٢٠٠٤). مدى اكتساب طلبة جامعة آل البيت في الأردن للكفايات التعليمية في مساق التربية العملية، **مجلة جامعة دمشق** – المجلد ٢٠ - العدد الثاني. صص ١٤٧- ١٨٠

ثانياً: المراجع الأجنبية

34. **Altan, M.Z. & Trombly, C**. (2001). Creating a Learner-Centered Teacher Education Program. English Teaching Forum, vol. 39, No. 3.
35. **American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)**. (2002) "Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers (Initial Level-undergraduate & graduate. Available at http://www.actfl.org/files/public/ACTFLNCATEStandardsRevised713.pdf). Retrieved on 10/102006.
36. **Arizona Faculties Council (AFC)** (2002). Definition of Learner-Centered Education. Available at: http://www.abor.asu.edu/4_special_programs/lce/afc-defined_lce.ht m. Retrieved on: June 11, 2010.
37. **Barr, R. B. & Tagg, J**. (1995). From Teaching to Learning - a New Paradigm for Undergraduate Education. Change, 27(6), 13-25.
38. **Barr, R. B. & Tagg, J**. (1995). From Teaching to Learning - a New Paradigm for Undergraduate Education. Change, 27(6), 13-25.
39. **Beck, C. & Kosnik, C**. (2000). Components of a Good Practicum Placement: Student Teacher Perceptions. Teacher Education Quarterly, Spring 2002, 81-98.
40. **Beck, C. & Kosnik, C**. (2000). Associate teachers in preservice education: Clarifying and enhancing their role. Journal of Education for Teaching, 26(3), 207-224.

41. **Bender, B**. (2003). Student-Centered Learning: A Personal Journal. Educause Center for Applied Research, Research Bulletin, No. 11.
42. **Borman, G.D., & Kimball, S**. (2005). Teacher Quality and Educational Equality: Do Teachers with Higher Standards-Based Evaluation Ratings Close Student Achievement Gaps? Elementary School Journal, 106, 3-20.
43. **Brown, K.L.** (2003). From Teacher-Centered to Learner-Centered Curriculum: Improving Learning in Diverse Classrooms; Education, vol. 124, No. 1.
44. **Chou, C.** (2004). A Model of Learner-Centered Computer-Mediated Interaction for Collaborative Distance Education. International Journal of E-Learning, 3(1), 11.
45. **Doyle, T**. (2007) The Role of the Teacher in a Learner-Centered Classroom, Available at: http://www.ferris.edu/htmls/academics/ center/Teaching_and_Learning_Tips/Learner-Centered%20 Teaching/ Role of Teacher.html. Retrieved on Sept.22, 2010.
46. **Ertmer, P., Lehman, J., Park, S., Cramer, J. & Grove, K.** (2003). Adoption and Use of Technology-Supported Learner-Centered Pedagogies: Barriers to Teachers' Implementation. In D. Lassner & C. McNaught (Eds.), Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2003.
47. **Flint, W**. (2010). Problem-Based Learning: A Learner-Centered Teaching Model for Community Colleges. A Paper Presented in the (2010) annual Meeting of The American Association of Colleges and Universities. Available at: http://www.aacu.org/meetings/pdfs/problembasedlearning.pdf. Retrieved on: July 22, 2010.
48. **Flores, A. H**. (2010). Learning Mathematics, Doing Mathematics: A Learner-Centered Teaching Model. Educ. Matem. Pesq., São Paulo, Vol. 12, No. 1.
49. **Glickman, C. & Bey, T**. (1990). Supervision. In W.R. Houston (Ed.), Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan, 549-566.
50. **Grove, Karen J & Strudler, Neal** (2001). Cooperating Teacher Practice in Mentoring Student Teacher Toward Technology Use. http://www.unlv.edu/projects/THREAD/docfiles/grant/articles/docs/Grove-Strudler-NECC03.pdf
51. **Grunert, J**. (2000). The Course Syllabus: a Learning-Centered Approach. Bolton, MA: Anchor Publishing.

52. **Hadjerrouit, S.** (2008). Using a Learner-Centered Approach to Teach ICT in Secondary Schools: An Exploratory Study; Issues in Informing Science and Information Technology, University of Agder, Kristiansand, Norway. Volume 5.
53. **Hewett, S. M.** (2003). Learner-Centered Teacher Preparation: A Mastery of Skills. Education, Vol. 12, No 1.
54. **Huba, M. E.** & Freed, J. (2000). Learner-Centered Assessment on College Campuses: Shifting the Focus From Teaching to Learning. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
55. **Jeffrey, H. D**. (2009). Learner-Centered Instruction Theoretical Roots, Quantitative Research, and Practical Applications. Universit Wien Universität. Available at: http://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/elearning/Learner-Centered_Instruction_Building_Relationships1_03.07.2009.pdf. Retreived on: Sept, 20, 2010.
56. **Keengwe, J.; Onchwari, G. & Onchwari, J**. (2009). Technology and Student Learning: Toward a Learner-Centered Teaching Model. AACE Journal, vol. 17, No. 1.
57. **Kilic A**. (2010). Learner-Centered Micro Teaching in Teacher Education. International Journal of Instruction January. Vol. 3, No.1
58. **Kippel, G.** (1975). Information Feedback Need for Achievement and Relation, Journal of Educational Research. 86 (7) 256-261.
59. **Kyriacou , Chris & Stephens Paul** (1999). Student Teachers Concerns During Teaching Practice. Education & Research in Education, 13(1), 18 - 31.
60. **Liu R.; Qiao X.& Liu Y** (2007). A Paradigm Shift of Learner-centered Teaching style: Reality or Illusion? Arizona Working Papers in SLAT (3). Available at: http://www.coh.arizona.edu/awp/ AWP13. Retrieved on, Sept 22, 2010.
61. **Ludmerer, K.M**. (2004). Learner-Centered Medical Education. The New England Journal of Medicine, Vol. 351 No. 12.
62. **McCloskey, M.L., Thornton, B., El Naggar, Z, Touba, N., Mohasseb, M., & Ghanim, E**. (2003) "Home-Grown, Home-Owned Standards for Teachers at Pre-service". Paper presented at the 32nd TESOL Convention, Baltimore, Maryland March 25-29.
63. **Mccombs B. & Vakili D**. (2005). A Learner-Centered Framework for E-Learning. Idaho Digital Learning Academy, Teachers College, Columbia University. Teachers College Record Vol. 107, No. 8.
64. **McCombs, B. L. & Whisler, J. S**. (1997). The Learner-Centered Classroom and School: Strategies for Increasing Student Motivation and Achievement. San Francisco: Jossey-Bass.

65. **McIntyre, J., Byrd, D., & Foxx, S**. (1996). Field and laboratory experiences. In J. Sikula (Ed.), Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan,171-193.
66. **Meijer, Paulien , Zanting , Anneke & Verloop. Nico** (2002). Practical knowledge, Tools, Suggestions and Significance. Journal of Teacher Education, 53(5) ,406-419.
67. **Mohasseb, M.M. and Hakami, I.H. ,** (2008) A Standard-Based Evaluation of Some Aspects of Performance of Saudi Prospective English Language Teachers. Studies in Curricula and Instruction (Journal of the Egyptian Council For Curricula and Instruction), **No.** 130.
68. **Morton, J.B** (2005). "Professional Education Personnel Evaluation Program of Alabama: Teacher System Evaluation Manual, Alabama". (Available at http://www.alabamapepe.com/teacher/altchrmnl605.p**df). Retrieved on 10/10/2006**
69. **NCATE, NCATE 2000 Standards. Washington, DC Author: Available on NCATE's Web site,** www.ncate.org**. (2000).**
70. **NCATE** (2001). Standards for professional Development Schools USA. (ERIC Document Reproduction Service No ED 013-786).
71. **Norman D.A. & Spohrer J.C**. (1996). Learner-Centered Education, Communications of the ACM. Vol. 39, No. 4
72. **Normandy, E**. (2009). Learner-Centered Teaching. Teaching and Learning Center. University of North Carolina at Pembroke, NC
73. **O'Banion, T.** (1997). A Learning College for the 21st Century. Phoenix: ACE/Oryx Press.
74. **Odden, A.R.** (2003). "An Early Assessment of Comprehensive Teacher Compensation Change Plans". In D. Monk and M. Plecki, (Eds.) School Finance and Teacher Quality: Exploring the Connections. Annual Yearbook of the American Education Finance Association. Philadelphia: Eye on Education.
75. **Ohashi, J. & Ohashi, H**. (1993). Designing Tasks for Learner-Centered Teaching Suggestions for Meaningful Tasks. Japanese-Language Education Around the Globe, Japanese Language Institute Vol. 3.
76. **Ohio Department of Education** (2003) : Academic Content Standards K-12 Technology , Center for Curriculum and Assessment Office of Curriculum and Instruction. Available at:http://www.ode.state.oh.us/GD/DocumentManagement/DocumentDownload.aspx?DocumentID=793
77. **Orchard, P**. (2007). An Examination of Learner-Centered Professional Development for Reluctant Teachers. Unpublished PhD Dissertation, University of Missouri, Columbia.

78. **Randall**, M. **and Thronton B** (2001). Advising and Supporting Teachers, Cambridge, (UK) Cambridge University Press
79. **Sánchez-Contreras, L.; Gḿez, R.M.; Ramos, J.; Flores, B. C. & Knaust, H.** (2002). Developing a Learner-Centered Environment to Meet the Needs of a Growing Urban Commuter Student Population. Proceedings of the American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition.
80. **Snell, J.L.** (2000). "The Liminal Tension of Performance Evaluation for Pre-service Teacher Educators: A Mechanism for Accountability or a Tool for Growth?". Paper presented at the 52nd Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Chicago, IL, February 26-29.
81. **Stroh, H. R. & Sink Ch. A.** (2002). Applying APA's Learner-Centered Principles to School-Based Group Counseling - General Features - American Psychological Association, Professional School Counseling.
82. **Tudor, I.** (1993) Teacher Roles in the Learner-Centred, Classroom. ELT Journal, Vol. 47, No. 1.
83. **Uribe, E.** (2008). Learner Centered Principles in Distance Education Available at: http://itec.sfsu.edu/wp/860wp/F05_860_uribe.pdf. Retrieved on July 22, 2010.
84. **Ware, H.B**. (2006). Learner-Centered E-Learning: an Exploration of Learner-Centered Practices in Online and Traditional Instruction in Higher Education; Unpublished PhD Dissertation, Louisiana State University; Agricultural and Mechanical College.
85. **Weimer, M. G.** (2002). Learner-Centered Teaching: FIVE Key Changes to Practice. San Francisco: Jossey-Bass.
86. **Wiggins, H. L.** (2004). A Learner-Centered And Participatory Approach to Teaching Community Adult ESL, Unpublished MA Thesis, Brigham Young University.
87. **Wohlfarth, D; Sheras, D.; Bennett, J. L.; Simon, B.; Pimentel J. H. & Gabel L. E.** (2008). Student Perceptions of Learner-Centered Teaching. InSight: A Journal of Scholarly Teaching, Volume 3.