

دور الجامعة في إعداد طلابها وتدريبهم لتكوينهم مهنيًا « كلية التربية أنموذجًا، في ضوء بعض معايير الجودة الشاملة»

أ.د. فتوح محمود محمد فهمي¹، أ. منال طيب فرج حسين²

1. أستاذ أصول التربية، كلية التربية القبة، جامعة درنة.
2. محاضر بقسم رياض الأطفال، كلية التربية القبة، جامعة درنة.

DOI: <https://doi.org/10.37376/ajhas.vi3.7237> تاريخ النشر: 16/03/2025 تاريخ القبول: 02/11/2024 تاريخ الاستلام: 01/07/2024

الملخص:

تناولت الدراسة الحالية دور الجامعة في إعداد طلابها وتدريبهم لتكوينهم مهنيًا « كلية التربية أنموذجًا في ضوء بعض معايير الجودة الشاملة كونها ضرورة مجتمعية» متبعًا المنهج النقدي بألياته المتنوعة ومنطقه الجدلي الفلسفي، لتطور أفكار، وإنتاج معارف أكثر تطوراً، معتمداً على تحليل الدراسات السابقة والتجارب الحاضرة والرؤى المستقبلية، ومستنداً على بعض النظريات الفلسفية التربوية والمعايير الدولية، ومن أهم نتائجها الترخيص لمزاولة مهنة التدريس أمر واقع، التقويم الذاتي القائم على الاعتراف الأكاديمي، إنشاء برنامج زيارة لجنة الاعتماد وتفعله وسريته، تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي ونقل المعرفة والتكنولوجيا والابتكار بوصفها أبعاداً عالمية، العمل وفق مؤشر QS لمعالجة البيانات الجاهزة الجامعية وغيره من المؤشرات، عدم ازدواجية في التكوين المهني للمعلم، الالتزام ببعض معايير وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي (QAA) كذلك معايير التقييم الخارج بجوانبه المستوى الأكاديمي ونوعية فرص التعلم، معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية على غرار معايير منظمة المجلس الوطني الأمريكي NCATE، تفعيل التعلم بالكفايات من أجل الإبتقان والتعزيز المباشر المبني على تكنولوجيا التعليم، ليكتمل التكوين المهني لمعلم الغد بشقيه- الإعداد والتدريب- من أجل الانخراط المجتمعي، وتلبية نداء الوطن وتقدمه.

The role of the university in preparing and training its students for professional training The College of Education is a model in light of some comprehensive quality standards

Porf. Fetouh Mahmoud Muhammad Fahem¹, Mr. Manal Tayyb Faraj Hussein²

1-Professor of Fundamentals of Education, College of Education, Al-Qubba, University of Derna

2-Lecturer in the Kindergarten Department - College of Education - Al-Qubba - University of Derna

Abstract

The present study examined the role of the University in preparing and training its students for professional training. "The Faculty of Education is a model in the light of certain comprehensive quality criteria as a societal necessity", using a critical approach with various mechanisms and philosophical reasoning to develop ideas and produce more sophisticated knowledge, based on an analysis of past studies, present experiences and future perspectives and on the basis of certain philosophical theories of pedagogy and international standards. The main result of which is the certification of a teaching profession as a matter of fact, self-evaluation based on academic recognition, and the establishment and operation of a programme Visit the Accreditation Committee and its confidentiality; Implement Academic Accreditation and Knowledge, Technology and Innovation Transfer (ACTI) as global dimensions; Work with QS to process undergraduate and other indicators; Do not duplicate teacher professional training; Compliance with certain QAA standards as well as external evaluation standards in terms of academic level and quality of learning opportunities; Academic Accreditation standards for colleges of education similar to NCATE standards; Activate Qualified Learning for Mastery and Direct Enhance Building on the technology of education, to complete the vocational training of the teacher of tomorrow in both aspects - preparation and training - in order to engage society, and to meet the country's call, progress

Copyright©2024 University of Benghazi.

This.open.Access.article.is Distributed under a CC BY-NC-ND 4.0
licens



Scan QR & Read Article Online.



مقدمة:

عندما يتحدث الناس عن التعليم الجيد، فإنهم يشيرون غالباً إلى نوع التعليم الذي يمنح الطلاب المعرفة والمهارات التي يحتاجون إليها في سوق العمل، ولكن هناك رأي مفاده أن التعليم الجيد له فوائد أوسع، فهو يطور الأفراد بطرق تساعد على تطوير المجتمع على نطاق أوسع، وتحتاج الجامعة إلى القيام بأكثر من إنتاج خريج يمكنه الحصول على وظيفة، فيجب أن توفر الجامعة أيضاً للطلاب فرصاً وخيارات ورؤى عندما يتعلق الأمر بسلامة العمل والرضا الوظيفي والأمن والتطور والكرامة، ويجب أن يعدّهم للمشاركة في الاقتصاد والمجتمع الأوسع، فيصبح دور الجامعة في عالم اليوم أدواراً حيوية ومتطورة، إذ إنّ هناك مجموعة واسعة من التحديات والفرص أخذة في الظهور، مع العديد من الآثار السياسية والاقتصادية والاجتماعية، ولعل أهمها التحديات المرتبطة بتغير وجهات النظر في المعرفة نفسها، والتي تؤثر بقوة على دور الجامعات ومسؤوليتها في المجتمع، وتتمتع الجامعات بعملية التغيير في المجتمعات من خلال تطوير طرق جديدة للتعاون والمشاركة مع سكان هذه المجتمعات، فقد نحتاج إلى خلق فرص لأولئك الذين هم جزء من جامعاتنا للعمل شخصياً ومباشراً مع سكان المجتمع، وتبادل المعرفة، والاستماع إلى أفكارهم الإبداعية والعمل معاً في مشاريع لها تطبيقات عملية داخل المجتمع، بوضع جيد يُمكنها من الربط بين المحلي والعالمي، وهذا يتيح لها إمكانية الوصول والتأثير بشكل كبير، ولكي تتمكن الجامعة فعلاً من تلبية متطلبات العصر، فإنه ينبغي تخريج نوعية من المتعلمين القادرين على تنمية أنفسهم باستمرار، ولا يتم ذلك إلا بتوفير المناخ التعليمي المناسب وتوفير المعلمين المؤهلين، وهذا ما تسعى إليه الدول المتقدمة، ويعد التكوين المهني للمعلم من أساسيات تحسين التعليم؛ وذلك لما له من أهمية بالغة في تطوير الأداء التدريسي للمعلم، وتطوير تعلم جميع الطلاب للمهارات اللازمة لهم؛ مما يؤدي إلى تحقيق مجتمع التعلم، والتكوين المهني في ذلك هو المفتاح الأساسي لاكتساب المهارات المهنية والأكاديمية، سواء عن طريق الأنشطة المباشرة في برامج التدريب الرسمية، أو باستخدام أساليب التعلم الذاتي، ولقد ساعدت الطفرة الهائلة في نظم المعلومات والالكترونيات والحاسبات وأساليب الاتصالات إلى ظهور أساليب جديدة في مجال التربية والتعليم، وظهور الكثير من الفكر التربوي الحديث في مجال إعداد المعلم وتدريبه مهنيًا كنتيجة مباشرة لتفاعل مؤسسات إعداد وتدريب المعلم وعلى رأسها كليات التربية.

مشكلة الدراسة:

الجامعات موجودة تاريخياً بوصفها مؤسسات لتكوين المعرفة ونشرها، لكن اليوم العديد من الطلاب يدخلون الجامعة فقط للاستعداد لشغل وظائف، والملاحظ له أن طبيعة القوى العاملة أخذت في التغير بسبب التطور التقني؛ مما يحتاج معه الطلاب إلى الاستعداد للعديد من الأدوار في المستقبل، التي سيتم تحويلها عن طريق الرقمنة، وعلى الرغم من أنه من الصعب وضع تنبؤات دقيقة حول وظائف المستقبل، فيمكننا النظر إلى الاتجاهات الحالية والتنبؤ بنوع المهارات التي سيحتاجها الطلاب في المستقبل، فالطلاب اليوم سوف يحتاجون إلى أن يكونوا أكثر مرونة وريادة في الأعمال أكثر من الماضي، فضلاً عن مشورة مهنية وخبرة في مكان العمل لتطوير وتطبيق مهاراتهم في سياق مهني، ستكون هناك حاجة إلى مهارات تنظيم المشاريع إذا أراد هؤلاء الشباب من الطلاب إنشاء وظائفهم الخاصة في المستقبل، وقد نحتاج إلى التأكد من أن لدينا نماذج تعليمية مناسبة تتلاءم ومجموعة من الاهتمامات والتطلعات المهنية، وفي هذا الإطار، يصبح للجامعات دور مشترك في تأمين القوى العاملة في المستقبل من خلال تعزيز المعرفة والتفكير التحليلي والقدرات الواسعة والمهارات التقنية لدى شبابنا من الطلاب، بحيث تكون الأولوية الرئيسة هي ضمان تزويد الطلاب ودعمهم لاتخاذ الخيارات التي تناسبهم وتمكنهم من اختيار مسار له قيمة في

اقتصاد سريع التغير، فمما سبق تصاغ مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما دور الجامعة في إعداد طلابها وتدريبهم لتكوينهم مهنيًا؟ كلية التربية أنموذجًا في ضوء بعض معايير الجودة الشاملة» ضرورة مجتمعية؟ وبالتحليل الفلسفي وفق منهج نقدي تجيب الدراسة على أسئلة فرعية مبنية وصولاً لإجابات على السؤال الرئيس السابق بمحورين:

المحور الفلسفي الأول: فلسفة الجامعة العصرية وأهميتها ومعاييرها.

المحور الفلسفي الثاني: كلية التربية أنموذج وذلك من خلال بعدين.

-فلسفة إعداد الطلاب المعلمين قبل الخدمة وتنميتهم لتكوينهم مهنيًا.

-فلسفة مأمولة لتدريب الطلاب أثناء خدمتهم ببعض معايير الجودة الشاملة من أجل التكوين المهني.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية: تحقق الفلسفة العصرية للجامعة تجاه طلابها وخريجيهما، فضلاً عن أهميتها لطلابها على جميع المستويات، التمسك ببعض المعايير الجامعية ومدى فاعليتها، النظرة الفكرية الفلسفية للجامعة وفق رؤية كلية التربية وفلسفتها من منظور بعض معايير الجودة الشاملة من جانبين هامين تجاه طلابها كأحد الروافد الجامعية التي تغذي المجتمع سنوياً بعدد هائل من الخريجين المستهدفين، للإنابة عن المجتمع، وللعمل في مؤسساته التعليمية والتربوية، وتحمل المسؤولية المجتمعية لمهنة بالغة الأثر وشديدة التأثير، وتجاوبه بالمخاطر المجتمعية وهما برامج الإعداد والتدريب لبلوغ درجة التكوين اللازم لتلك المهنة.

مصطلحات الدراسة:

الجامعة University: الجامعات مؤسسات مجتمعية رئيسة لعمليات التغيير الاجتماعي والتنمية، والدور الأكثر أهمية الذي تم تكليفها به هو إنتاج القوى العاملة الماهرة، وتعميم مخرجات الأبحاث لتحقيق الأهداف المأمولة، والجامعات مرحلة نهائية من مراحل النظام التعليمي المعمول به في الكثير من المجتمعات، تسهم في بناء مؤسسات جديدة للمجتمع المدني، وفي تطوير قيم ثقافية جديدة، وتدريب الأجيال وإقامة علاقات اجتماعية معهم، أخذاً بعين الاعتبار دعم الرفاهية الاجتماعية، وتشير العديد من الأبحاث والدراسات إلى أن كلمة جامعة مشتقة من الكلمة اللاتينية «Universities» التي تعني الكل أو الجماعة؛ مما يدل على أن دور الجامعات هو السعي لتحقيق معرفة متوازنة حول كل شيء تقريباً (هيام هايك : 2019..)

برامج إعداد المعلم Dui. Learning: الخبرات المنظمة التي يتعرض لها الطالب المعلم تزيد من معلوماته أو تنمي مهاراته أو تؤثر إيجاباً أو تصحح فهمه لعمله المستقبلي، فيدخل ضمنها أي نشاط منظم يقوم به الطالب المعلم لزيادة مهاراته بكتليات التربية (المنظمة العربية، 1998).

التدريب Training: عمليات نمائية يتلقاها المعلم أثناء الخدمة وبعدها لمواكبة التطوير الذي يطرأ على المنهج وطرائق التعليم نتيجة التطور الاجتماعي والتقني المستمر، غير أنه مجموعة أو سلسلة من النشاطات التدريبية التي تنظمها المؤسسات التربوية ووحداتها في المناطق التعليمية للمعلمين الموجودين فعلاً في المهنة لتنمية كفاءاتهم وتحسين خدماتهم الحالية والمستقبلية، لمواجهة ما يستحدث من مشكلات تربوية (غنيمة: 1996).

التكوين المهني "Vocational Training": عملية منظمة مدروسة لبناء مهارات تربوية وإدارية وشخصية جديدة، تلزم المعلمين لقيامهم الفعال بالمسؤوليات اليومية، أو تدعيم ما يتوفر لديهم منها بتجديدها أو إنمائها، أو سد العجز فيما لتحقيق غرض أسوى وهو تحسين فعالية المعلمين، ومن ثمَّ زيادة التحصيل الكمي والنوعي للمعلمين)

نصر، 2004) فتلك الاستراتيجيات المطلوبة لخروج النظم التعليمية من أزمتها والاستجابة لمتطلبات ثورة المعلومات ومتابعة الجديد في مجال التكنولوجيا والمعرفة، فمن خلالها يتم تحديث معارف المعلمين وصقل خبراتهم ومهاراتهم المهنية، وضرورتها، لرفع كفايات بعض المعلمين الذين التحقوا بالمهنة دون إعداد كافٍ، ولمواجهة أوجه القصور في برامج الإعداد بكتليات التربية، من ثمّ رفع مستوى الأداء بما يساهم في تطوير العملية التربوية، ما يعنى قدرة مؤسسات تكوين المعلم « كليات التربية » على تشكيل الجوانب المختلفة لشخصية المعلم وإعداده بطريقة تجعل منه طرفاً رئيساً في التكوين المهني لمن يقوم على تعليمهم (محمود، فتوح: 2014).

معايير الجودة التربوية الشاملة Total Quality Standards الخصائص والسمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية بكل أبعادها من مدخلات وعمليات ومخرجات من وجهة نظر منظومية، والجودة تعني أن تكون تلك المخرجات متفقة مع أهداف ذلك النظام، كما يرى آخرون أنها الكفاءة والفعالية معاً، أي الاستخدام الأمثل للمدخلات من أجل الحصول على نواتج ومخرجات تربوية معينة أو الحصول على مقدار معين من المخرجات بأدنى قدر (محمود، فتوح: 2013: 3) غير أنها المنهجية المنظمة لضمان سير النشاطات التي سبق التخطيط لها مسبقاً بالأسلوب الأمثل (عبد العاطي، فرج: 2012: 2).

منهج الدراسة: المنهج النقدي منهج اتبعه الباحث لكشف شبكة العلاقات التي تربط مشكلة الدراسة بما يحيط بها من عوامل ومؤثرات وبواعث، فالمعرفة من منظوره تكوين اجتماعي يقوم على العلاقة الجدلية بتلك المعرفة، إذ إن المشكلات التربوية المتعلقة بالجانب المعرفي يمكن تناولها نقداً وتحليلاً وتفسيراً، لإعادة بنائها، ومن ثمّ كشف وظائفها، بهدف تحرير العقول البشرية من الجمود التربوي والإرث الثقافي القائم على الحفظ والتلقين الممارس عليها، وسبر أغوار تلك العقول (محمود، فتوح: 2015) واستدعت خطوات بناء الدراسة تكاملاً منهجياً، كالاستنباط تارة والاستقراء تارة أخرى، فضلاً عما استند عليه بالتحليل المعرفي المعتمد على رصد الواقع والجدل معه، وإعادة بناء علاقات جديدة، فضلاً عن معرفة أوجه القصور وعلاجها بالتغذية الراجعة « المرتدة » بوصفها آلية من آليات المنهج النقدي الفلسفي.

الدراسات السابقة:

تناول (عبد الجواد: 1992) الشروط والمعايير اللازمة للحكم على المهنة، والتعريف بمراحل التكوين المهني للمعلم ليكتسب عمله الصفة المهنية، وأهم السمات لاكتساب صفة المهنة هي الأهداف المجتمعية للمهنة واستناد المهنة إلى قاعدة علمية، والنمو المهني وممارسة أخلاقيات خاصة بالمهنة، ومعايير التدريب، ومعايير التوجيه التربوي للمعلمين، وقد قدم (Cobb 1993) فحص أدوار مهنة التعليم وأجزائها ومسئولياتها وتقييم آليات برامج إعداد المعلم بمنهجية نوعية متعددة الحالات، والحصول على الموافقة لاعتماد برامج الإعداد وفق ثلاثة معايير متمثلة كالمحاسبية العامة والمهنية وجودة الإعداد المهني، وتوصل (combs and allred 1993) بأن التقييم الذاتي كونه آلية من آليات الاعتماد للمجلس القومي لاعتماد برامج إعداد المعلم في أمريكا لمؤسسات إعداد المعلم باعتباره وسيطاً أساسياً في أنشطة الاعتماد وخلص كلٌّ من (Moore and Others 1995) لرؤى مستقبلية من أجل التميز عن طريق استخدام الاعتماد، من خلال الدور المثالي والواقعي للمعايير المستخدمة في الاعتماد من قبل المجلس القومي لاعتماد برامج إعداد المعلم لكونها موجّهات للتميز في إعداد المعلم، وسلط (بشايرة: 1993) الضوء على تجربة الاعتماد الأكاديمي في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال إبراز مفاهيم الاعتماد ووظائفه وأبعاده وعناصره، ومنها طبيعة المؤسسات التعليمية، والبرامج والمناهج والمخرجات والقبول والخدمات، والهيئة التدريسية والإدارية والتمويل

ومصادر التعلم، والمرافق والتجهيزات والأخذ بها تطبيقياً لتدريب المعلمين، وإثراء إعدادهم، ليحظى بالأولوية من حيث ارتباطه بالفاعلية النوعية للنظم التربوية شرط الاعتماد الأكاديمي، فضلاً عما قدمه (Danie:1994) عن توظيف التقنية والتكنولوجيا الحديثة في كليات التربية واستخدام وسائط التقنية المتعددة واستخدام شبكة الانترنت بفاعلية، وقد توصل كلاً من (Dilworth and Others:1995) لتكوين معلم وطني يمتلك مهارات مهنية جديدة، ولديه القدرة على الإصلاح التربوي واكتساب المعارف والمهارات ومسايرة التحسين المستمر، بهدف إعداد كل الطلاب الأمريكيان للقرن القادم،

واستهدف (Marry: 1995) نظام الاعتماد المهني للتعليم الجامعي، حيث أنشئ في عام 1991 الاتحاد القومي لجامعات جنوب أفريقيا، والذي يهدف إلى تعزيز المستوى العام للتعليم والتدريس، وتشجيع الاتصال الفعال بين الجامعات، وتحديد معايير مقبولة للممارسة العملية،

بينما سعى (Arthur and Libber and Jane:1996) لجودة التعليم في القرن الحادي والعشرين مهنيًا والارتقاء به بوصفه خطأ متصلاً على مدى الحياة المهنية، يوفر إطار عمل يسترشده عند إنشاء معايير جديدة وأساليب تقييم أحدث، ومن أجل الارتقاء بالإصلاح التعليمي والتخلص من البيروقراطية، فيجب على رجال التربية وصانعي السياسة تغيير اللوائح والإجراءات والربط بين الأنظمة الخاصة بالاعتماد والترخيص والتكوين المهني للمعلمين في كلِّ متماسك مترابط منطقياً،

في حين قدم (العتيبي وغالب: 1996) اقتراح بالمعايير الضرورية لتحسين مستوى برامج إعداد المعلم في الجامعات العربية؛ مما يساعد المجتمع والمؤسسات التربوية في معرفة مدى بلوغ الجامعة ببرنامجها التعليمي ومستوى التطلعات والطموحات المأمولة، واقترح نموذج للاعتماد الأكاديمي والمهني لبرامج مؤسسات إعداد المعلمين بالجامعات العربية،

بينما قدم (سلامة والنبوي: 1997) تحليلاً مقارناً لنظم الاعتماد الجامعي كمدخل لتحقيق الجودة في التعليم، وذلك في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وكوريا الجنوبية، مبرزاً مفاهيم مثل هيئات الاعتماد، معايير الاعتماد، إجراءات الاعتماد وعملياته، وتطبيق الاعتماد الجامعي في التعليم الجامعي المصري أصبح ضرورة ملحة وذلك لإحداث التطوير التنظيمي للجامعة كاملاً، وهذا يتطلب تشكيل هيئة تنظيمية ثابتة في بنية إدارة التعليم الجامعي،

وعنيت (ناظره، الطريري: 1998) بمفهوم الاعتماد الأكاديمي ومعايير وعناصره، وكذلك إجراءاته ومراحل، مبيناً أهم عناصر الاعتماد الأكاديمي ومعايير، كالأهداف والإدارة والمنشآت والبرامج ومصادر التمويل وكفاءتها، وأعضاء الهيئة التعليمية وشروط التقويم ونظامه والاختبارات للمعلم والتدريب على استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم، وبحث سبل تطوير المكانة الاجتماعية للمعلمين وما يتطلبه من إجراءات مثل الارتقاء بنوعية الإعداد المهني وتحسين المرتبات والحوافز وغيرها من عوامل ترقى المهنة،

وتطرق (إبراهيم: 1999) لواقع نظام تكوين معلم التعليم الثانوي بكليات التربية والتغيرات العالمية المعاصرة، وانعكاساتها على الجودة التعليمية، فخلص لمشكلات تواجه نظام تكوين معلم التعليم الثانوي العام من حيث سياسات القبول، نظام الدراسة ومدتها، وبرامج التكوين،

ووضع (حميدوش: 1999) تصور مقترح لما يجب أن تكون عليه برامج إعداد المعلم داخل كليات التربية بمصر، وذلك في ضوء الاتجاهات المعاصرة، وأوصى بوضع المعلم المبتدئ بالتدريس بالمدارس سنة تحت الاختبار

ويعطى بعدها ترخيصًا بمزاولة المهنة بعد فترة من الزمن إذا ثبتت كفاءته للعمل في التدريس،
وبينت (عنايات:1999) خبرات و الولايات المتحدة الأمريكية وتجاربها في مجال إعداد المعلم وإجراء مقارنة
بينها وبين مصر مع وضع أسس واقعية وثابتة واستراتيجية ديناميكية لإعداد المعلم، فأمرًا تشترط عملية التأكد
من حسن سيرة وسلوك الطالب المتقدم للالتحاق بكليات الإعداد ويتم اختيار الطلاب بناءً على معلومات مفصلة
عنهم منذ بداية التحاقهم بالسلم التعليمي للمعلمين،
واستخلصت (بغدادي: 2000) أن يتم إعداد المعلم على غرار إعداد الطبيب بإضافة سنة امتياز بعد
تخرجه تكون أساساً لمزاولة المهنة بعد ذلك، والعمل بنظام ترخيص لمزاولة المهنة، وأن تشترك النقابة في منح هذه
الترخيص، وربط برامج التكوين المهني للمعلمين بشرط تجديد الترخيص بمزاولة المهنة كل فترة،
وعَدَّ (جابر: 2000) الوسيلة الرئيسة في المهن المنظمة لنقل المعرفة هي استخدام معايير الإعداد المهني
للممارسة، وذلك عن طريق الاعتماد المهني لبرامج الإعداد، والإجازة التي تسمح بممارسة المهنة، والتأهيل، وهو
الاعتراف المهني بمستويات عالية من الكفاءة،
ورأت (Arthur E. Wise:2001) السياق المتغير للتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، لاعتماد برامج
إعداد المعلم قد أحدث تميزاً في إعداد المعلم،
وأعاد (الكندري وفرج: 2001) النظر في مفهوم الترخيص لمزاولة المهنة، بنموذجين مختلفين لإجراءات
وقواعد الترخيص المعمول به في الولايات المتحدة الأمريكية كتجربة يمكن الاستفادة منها،
وهدف (Linda Darling and Others:2002) اعتماد برامج المعلم قبل الخدمة والتي شملت ثلاثة أجزاء
الأول: يتعلق بعملية التقويم الذاتي داخل الكلية، الثاني: يتضمن معايير ممارسة مهنة التعليم، الثالث: شمل برنامج
زيارة لجنة الاعتماد وسريتها، واجتماع ما قبل الزيارة لمناقشة الأهداف، واجتماع ما بعد الزيارة، وحدد (حسين
وإبراهيم: 2002) معايير اعتماد المعلم في مصر بشكل نقدي تحليلي في ضوء المعايير العالمية، وصولاً إلى ما ينبغي أن
تكون عليه المعايير المهنية لاعتماد المعلم وكذلك المعايير الأكاديمية ووضح (عطوه:2002) نظام الاعتماد المؤسسي
والمهني وأهداف كل منهما، وبعض الخبرات الأجنبية في مجال الاعتماد المهني للمعلم، وأهمية تطبيق نظام الاعتماد
المهني للمعلم، وأن الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية شرط ضروري لتطبيق الاعتماد المهني،
في حين وضع (الجندي:2002) مفهوم التقويم القائم على الاعتراف الأكاديمي؛ الأمر الذي يسهم بلا
شك في تحقيق هدف تجويد الأداء الجامعي وتطويره، وكذلك مفهوم الاعتراف أو الاعتماد الأكاديمي، بينما حدد
(حمود:2002) الالتزام القومي على أعلى المستويات، والتأكيد على الإدراك المفاهيمي للخبرات التعليمية، وتكامل
الخبرات العمية، وتعدد الأبعاد المرتبطة بالخبرات التعليمية، والتوازن بين نوعية الخبرات وجوانب الإعداد،
والتدريب والممارسة،
وأضاف (عايل وعويد: 2003) الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم في مراحل التعليم العام في
ضوء التحولات العالمية من وجهة نظر بعض المعلمين ومديري المدارس، وبدأ الاهتمام المتزايد بالاتجاهات الحديثة
في مجال إعداد المعلم في مراحل التعليم العام في ضوء التحولات العالمية،
وقارن (حافظ: 2003) نظم الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم في بعض البلاد الأجنبية كالولايات
المتحدة الأمريكية وأستراليا وتركيا، ووضع نظام مقترح للاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم، وتقديم معايير للتميز،
في حين حدد (العجي: 2003) المعالم الرئيسة لفلسفه الجودة الشاملة في التعليم الجامعي من حيث

المفاهيم والأهداف والمبادئ؛ إيماناً بأن التعليم في أي مجتمع هو نتاج حاجات هذا المجتمع ومتطلباته، وانعكاس
لواقعه وترجمة أمنيته وآماله وغاياته،

وهدف (الشرقاوي: 2004) التعرف على واقع كليات التربية ومتطلبات تطويرها، وبناء معايير للاعتماد
الأكاديمي بكليات التربية، حتى يمكن في ضوئه تحديد جوانب القوة والضعف بها، ومدى تحقق بعض المعايير
الموضوعية للاعتماد الأكاديمي،

وكذلك سعى (محفوظ: 2004) للتعرف على مفهوم الجودة الشاملة، فلسفتها، خصائصها، معاييرها،
مراحل تطبيقها ومعوقات تطبيقها في المؤسسات التعليمية، إضافة لمفهوم الاعتماد أهدافه، مزاياه ووضع تصور
لتحقيق نظام الاعتماد في مؤسسات التعليم الجامعي،

وهدف (البلاوي: 2006) تطوير كليات التربية من حيث الأهداف، وتنمية القدرة المؤسسية للكليات
التكوينية المهني وإعداد بناء البرامج، وإعادة النظر في سنوات الإعداد،

فضلاً عن (المطيري، عفاف: 2007) رصدت أوجه القصور التي تعاني منها كليات التربية، وبيان مدى
الحاجة لتجويد العمل بها تمشيًا مع متغيرات العصر وتحدياته، والتنظير لمفهوم الاعتماد الأكاديمي وهيئاته
وإجراءاته، وعرض لخبرات بعض الدول المتقدمة التي حققت تقدماً ملموساً في مجال تطبيق نظام الاعتماد
الأكاديمي مثل بريطانيا، أسكتلندا، أمريكا، للاستفادة من هذه الدول في محاولة التوصل إلى وضع نظام اعتماد
أكاديمي لكليات التربية، والمعايير التي يجب الالتزام بها عند إعداد المعلم لكي يصبح معلماً دولياً معتمداً، والمعرفة
العالمية، ومواد تدريسه خاصة والخبرات الثقافية المتبادلة،

وقدم (عبد الجليل، رباح: 2014) دراسة تحليلية لدور الجامعة في تفعيل التدريب التحويلي لتلبية
متطلبات سوق العمل في ضوء خبرات بعض الدول، كما عالجت (دعيبس، ليليان: 2016) دور الجامعات في
التنمية ورفد سوق العمل بطاقات شابة متمكنة، وبين (محمود، فتوح: 2017) التنمية المهنية المستقبلية لخريجي
التعليم الجامعي لكليات التربية بالجامعات الليبية « رؤية تربوية جديدة في عالم متغير، غير أن (مشعل: 2018)
يفتح آفاقاً واسعة للفرد في مجال العمل مقارنةً بالأفراد الذين لا يتابعون التعليم بعد المرحلة الثانوية، كما
قام(محمود، فتوح: 2018) بوضع رؤية تربوية عصرية لكليات التربية الليبية وفق التنمية المستدامة في الألفية
الثالثة، بينما وضع (شرقي: 2018) دور الجامعة في تطوير وتنمية المجتمع، فضلاً عن(حاك، هيام: 2019) دور
الجامعات والمؤسسات الأكاديمية في العصر الحديث، بينما وضع (عباس: 2019) معايير اختيار المعلمين وإعدادهم
في كليات التربية الأساسية.

خطة السير في الدراسة:

تسير الدراسة وفقاً لما يأتي:

أولاً: المحاور الأولى فلسفة الجامعة:

يعدُّ التحصيل العلميّ العالي أحد أهم ركائز التنمية البشرية، استناداً لما يوقّر للطلاب من مهارات
ضرورية تؤهله لدخول سوق العمل، كما يساهم في توفير التدريب والتأهيل اللّازمين من أجل إعداد أشخاص أكفأ
مؤهلين لتبوء أعلى المراتب والمناصب، وتحسين قدراتهم التحليلية والتأثيرية في المجتمع، بمعنى آخر كلّما ارتفع
المستوى التعليمي للأفراد كلّما زادت فرصهم في العمل، ويجب أن لا نغفل ما للشهادة الجامعية من دور في تعزيز
الثقة بالنفس والتعبير عن الذات، فهذا الفرد المتسلّح بشهادته الجامعية، ليس فقط ستتسع آفاقه الأكاديمية،

وإنما ستتسع مداركه ومعارفه أيضاً، ما يساعده في إيجاد الحلول للمشاكل التي من الممكن مواجهتها بطريقة سلسلة وواعية وهادئة، بالإضافة إلى أن هذه الشهادة ستعمل على تطوير إمكانية تقليل الصراعات الحياتية لدى حاملها والتغيرات الطارئة على حياته ومع مختلف الشرائح والبيئات الاجتماعية.

الجامعة ضرورة تعليمية وضرورة حيائية، تكتسب المرحلة الجامعية أهميتها الكبرى عند الطلاب؛ لأنهم من خلالها يحددون المسار التخصصي الذي سيسلكونه، وبذلك يحددون وظيفتهم أو مهنتهم التي يعملون بها مستقبلاً، لذلك نلاحظ أن الجامعات تكون في تجدد مستمر لبرامجها واختصاصاتها من أجل مواءمتها لمتطلبات سوق العمل، ورفع مستواهم الاجتماعي وتزويد من قدرتهم في المجتمع المحيط بهم، وتساعدتهم على الحصول على وظيفة ملائمة لمؤهلاتهم العلمية؛ ما يرفع من مستوى الدخل لديهم ويحظون بمستوى معيشي لائق، من ناحية أخرى، وتعتمد الدول على الجامعة بهدف تخريج دفعات قادرة على العمل في مختلف القطاعات والمؤسسات سواء في الصحة، التربية، التجارة، الصناعة، السياحة وغيرها من القطاعات (أهمية التعليم الجامعي: 2017) وهذا يزيد من تقدمها وتطوراً ورقياً ويجعلها تنافس كبار الدول المتقدمة، استناداً لما تقدم، نستطيع أن نورد ما للجامعة من دور أساس في تشكّل شخصية الفرد الثقافية والمعنوية، كما وتسهم في تشكّل طريقة التفكير والتعبير عن الأفكار بطريقة واعية ومنظمة، إذن الهدف الأساسي للجامعة هو إعداد طاقات شابة إعداداً أكاديمياً رفيع المستوى وتغذية سوق العمل بالموارد البشرية المناسبة، التي يقع على عاتقها تطوير المؤسسات الخاصة منها والعامة على حدٍ سواء، فضلاً عن دورها الأساسي في عملية الربط ما بين البرامج التعليمية المعتمدة فيها وبين عملية التنمية المجتمعية في المجتمع المحيط خاصةً والمجتمع الأشمل؛ لذلك نجد أن من مسؤولية الجامعات البحث باستمرار عن حاجات المجتمع، وحاجات سوق العمل الذي هو في تطور وتقلب مستمرين، وابتكار اختصاصات حديثة تسهم في ضخ موارد بشرية متعددة من حيث الأداء الفكري والعمل، ما يقلل من نسب العاطلين عن العمل الذين يشكلون ضغطاً سلبياً على عملية التنمية، كما تبرز هنا المسؤولية الاجتماعية للجامعة (الجراح: 2018) المستمدة من قطاع المال والأعمال التي عملت على تطويرها لتشمل المسؤولية الأخلاقية لأداء أسرة الجامعة جمعاء، من طلبة وأعضاء هيئة تدريس، تجاه الآثار التعليمية والمعرفية والبيئية والمجتمعية التي تنتجها هذه الجامعات بهدف تحقيق التنمية البشرية المستدامة بالاشتراك مع المجتمع ومؤسساته، ويمكن تحقيق هذا البطل بين الجامعات والمجتمع، من خلال إعداد دراسات حول حاجيات المجتمع المحلي، وتنظيم زيارات ميدانية واقعية.

الجامعة بين الوظيفة المعرفية والتحويلية: يشهد العالم بشكل عام والعالم العربي خاصة ازدياد الإقبال من قبل الطلاب الذين يحملون الشهادة الثانوية العامة أو التقنية (المهنية) على التعلم، وبذلك لوحظ توافد عدد لا بأس به من الطلاب الذين يرغبون في الدراسة خارج بلدانهم، والبحث عن اختصاصات حديثة تحاكي العصر الحالي واكتساب خبرات ومهارات غير متوفرة في بلدانهم، إن الجامعات في سعي مستمر نحو التطوير ووضع معايير اعتماد؛ مما يسهم في انتشار شهادتها عالمياً وقبولها، إذ لم يعد كافياً في اقتصاد العولمة إعداد الطلبة وفق معايير جودة وطنية فحسب، بل يجب أن تراعى معايير الجودة الإقليمية والدولية للتأكد من مدى رصانتها في كل بلد من البلدان وكفاية برامجها مقارنة بنظيرتها في الدول الأخرى ومدى أهلية خريجها للعمل في الأسواق الدولية (جربو، د.ت) لتحقيق ذلك فقد عملت الجامعات على تحقيق الجودة العلمية في برامجها الأكاديمية وفق معايير وأسس عالمية وذلك لأهداف عدة أبرزها إعداد موارد بشرية ماهرة جاهزة للدخول إلى سوق العمل، فضلاً عن الدور الفاعل في إنماء المعرفة العلمية والتقنية وإثرائها ونشرها وتوظيفها لمصلحة بناء اقتصاد معرفي مزدهر قائم على الإبداع والابتكار (جربو،

د.ت)، لقد أصبح من المؤكد أن التنمية مرتبطة مباشرة بالتعليم، وإعداد جيل من الخريجين الجامعيين، إعداداً علمياً عالي الجودة، يستطيع أن يوظف معرفته لحل المشكلات المجتمعية، ويسهم في تنمية المجتمعات وتقدمها ورفع مستوى معيشة أفرادها، ومن ثم تحقيق النمو الاقتصادي فيها، يقودنا ذلك إلى الحديث عن "مجتمع المعرفة" الذي يُعرّف أنه "المجتمع الذي يوجد المعرفة وينشرها ويستثمرها من أجل ازدهار المواطن ورفاهيته، أي تحسين نوعية الحياة ورفع مستوى المعيشة" (العاني، وآخرون: 2015). فهذا المجتمع قائم على اقتصاد المعرفة والذي من مقوماته استثمار الموارد البشرية وحتمًا على الابتكار والإبداع في المجالات كافة، ومن أهم أبعاد هذا الاقتصاد القائم على المعرفة -: وسائط الإعلام Media وتشتمل على الأنشطة السمعية البصرية كالتلفزيون والراديو والسينما وغيرها، وعلى أنشطة النشر والطباعة كالكتب والإعلام والمجلات وغيرها- الإبداع الوظيفي Creativity Functional ويشمل أنشطة التصميم مثل الديكور والجرافيك، وأنشطة الوسائط الجديدة مثل المحتوى الرقمي، والبرمجيات وغيرها، هذا الاقتصاد المعرفي مرتبط بالعالم الرقمي ومن ثم مرتبط باقتصاد العولمة ارتباطاً عضوياً، فالطالب الذي يدخل الجامعة من أجل التحصيل العلمي الأكاديمي، يدخل في حلقة مترابطة ارتباطاً عضوياً بالجامعة أي "المعرفة" لا تتم بعيداً عن العالم الرقمي، وبذلك ارتبطت بشكل مباشر بالعالم الأخرى، وهذا ما يطلق عليه العولمة.

الجامعة والتكوين المهني لطلابها: لقد أولت الأمم المتحدة اهتماماً خاصاً بمفهوم التنمية البشرية منذ 1990، وطبقاً لما ورد في تقارير التنمية البشرية أنها عملية توسيع اختيارات الناس. (عمارة: 2012: 12) وتترامي أطراف العملية التنموية لتشمل كل مستلزمات العيش بكرامة، من صحة وتعليم وثقافة واقتصاد وبنى تحتية، فالإنسان بطبيعته يحب الحياة وتمسكاً بها، لذلك يسعى إلى تحسين فرص العيش الكريم واللائق والعيش برفاهية، وهذه الرفاهية لا يمكن أن تتحقق بشكل متقطع، فأتطرق العملية التنموية متشابك ومتقاطع بعضها مع بعض، ولا يمكن تحقيق تنمية في مجال من دون مجال آخر، ولا يمكن أن تتحقق التنمية على حساب استنزاف الموارد الطبيعية، هذا ما يطلق عليه مصطلح التنمية المستدامة، فقد عرفها التقرير أنها استجابة التنمية لحاجات الحاضر من دون المساومة على قدرة الأجيال المقبلة في الوفاء بحاجياتها (عمارة: 2012: 16) لتحقيق أهداف التنمية المستدامة، فمن المفروض إعداد قوى بشرية مدربة بشكل جيد وجاهزة للقيام بكل المهام الملقاة على عاتقها؛ لذلك كان لا بد من الاستثمار في التعليم الجامعي من خلال إنشاء الجامعات والعناية في مجالات التعليم الفني والتقني والتدريب، وذلك لإقامة مجتمع منتج لتحقيق التنمية الاقتصادية، كما أنه من الأفضل إقامة جامعات نوعية تتميز في مجالات معينة من التخصص لخدمة نشاطات استراتيجية في مجالات التنمية الشاملة مثل إيجاد جامعة تتميز بالتنمية الزراعية وأخرى بالتنمية الصناعية (صباح: 2014: 143) إذاً نستنتج أن للجامعات مهمة رئيسة يجب أن تؤديها في مجال حل مشكلات المجتمعات المحلية، من خلال إعداد البحوث العلمية والتطبيقية المتخصصة، إضافة إلى أنها تسهم في نشر المعرفة والوعي الاجتماعي والصحي والاقتصادي، في هذا المجال، نضيف إلى أن دور الجامعة التنموي يمكن أن يشمل "ترسيخ العلاقة القائمة بين الجامعة والمجتمع، من خلال تنمية البحث العلمي والتطبيقي وربطه بواقع العمل" (باكير، ع.د.ت). إضافة لإعداد الكفاءات البشرية وتزويدها بأحدث المعارف والخبرات، كما يناط بالجامعات وظائف متعددة أهمها: الارتقاء بالمجتمع علمياً وفكرياً، الخدمة العامة للارتقاء بالمجتمع حضارياً، نشر المعرفة وتكوين العقلية الواعية لحل مشكلات المجتمع والبيئة المحيطة، التنمية المهنية والروحية وتنمية المهارات مثل مهارات القيادة والاتصال وغيرها، التأثير في تغيير سلوك الفرد «الطالب» الذي يأتي من خلال توسيع دائرة المعارف التي بدورها تربط ما بين المعارف النظرية الأكاديمية البحتة من جهة، واحتياجات الفرد والمجتمع المحيط من ناحية

أخرى، كذلك يقع على عاتق الجامعات أيضاً صقل البنية الذهنية للطلاب وتدريبه على النقاش والحوار، واحترام آراء الآخرين، غير أن ترسيخ مبادئ المواطنة لدى الطالب وتدريبه على تحمّل مسؤوليات جمة من شأنها أن تساعد على حل المشكلات المجتمعية، كما يتم تدريبه على احترام البيئة المحيطة والمحافظة عليها؛ ويجب أن تشتمل مرحلة الإعداد الجامعي على ترسيخ المبادئ والقيم والوعي لدى الطلاب من أجل أن يصبحوا جاهزين لتحمل المسؤولية في مجتمعاتهم، هذا ما يدفعنا للاعتقاد بأهم وظيفة للجامعات، وأن الاستثمار في الجامعة يجب أن يُستتبع بعملية تطوير مناهجها لتتفق مع حاجات المجتمع المتزايدة، لذلك وعى المسؤولون عن الجامعة ضرورة التغيير انطلاقاً من تعديل المناهج وصولاً إلى دفع الطلاب نحو الاهتمامات المجتمعية، وعلى الجامعة أن تُحضّر طلابها لاستلام زمام الأمور في مجتمعاتهم، وتُعد تلك "مكوناً أساسياً مهماً لأي دور من أدوار الجامعة، سواء أكانت بصورتها الكاملة أو حال كونها جزءاً لا يتجزأ من وظائفها (الوظيفة الثالثة: 2014)، وتحديد احتياجات الأفراد والمؤسسات في المجتمع، ووضع البرامج والأنشطة التي تلي هذه الاحتياجات، بغية إحداث تغيرات سلوكية وتنموية في البيئة المحيطة بالجامعة، غير أن إنتاج رأي عام مهتم بقضايا المجتمع ويعمل على إيجاد حلول لها، ومن الضرورات المجتمعية للجامعة ما يأتي: تدريب الطلاب لتحمل الأعباء الملقاة على عاتقهم بمجتمعاتهم، وعلى التعامل مع الظروف المحيطة بهم من الجوانب كافة، الاقتصادية السياسية الأمنية.

-تدريب الطلاب على نبذ العنف وكل ما هو خارج على القانون من سرقة واحتيال وترويج الممنوعات.
-تدريب الطلاب على الحس الوطني والشعور بالمسؤولية تجاه مقدرات الدولة ومكتسباتها والحفاظ عليها.
-تكوين البنية الذهنية الواعية لدى الطلاب لتلمس المشاكل والمبادرة لإيجاد الحلول لها.
-تحفيز الطلاب على الانخراط بالجمعيات والمنظمات الأهلية بغية إشراكهم في العمل التطوعي الهادف إلى الخدمة الإنسانية من دون مقابل.
-تحفيزهم على اختيار المواضيع البحثية الأكاديمية الهادفة والتي تساعد على إيجاد الحلول للمشكلات التي تنوء تحتها مجتمعاتهم المحلية.
-تحفيزهم على نشر بحوثهم الأكاديمية بعد التحليل والتدقيق بغية استثمارها اجتماعياً.

في المقابل على الجامعات عصرنة الاختصاصات المتوفرة لديها بما يواكب التطور التكنولوجي وتسهم في تكوين أشخاص أكفاء، مدربين بصورة جيدة لشغل وظائف عصرية وجديدة في سوق العمل، الذي بدوره يشهد تغيرات سريعة وتبدلات مستمرة. حيث من الملاحظ غياب بعض الوظائف التقليدية وحلول وظائف جديدة محلّها تعتمد بكليتها على الكفاءة، كما تقدّم الجامعات أيضاً مساهمات إلى الحكومة والمجتمع المدني، إلى جانب القطاع الخاص، وتقدّم المساعدة ليس فقط على مستوى الأداء الاقتصادي ولكن على مستوى تحسين نوعية الحياة وفعالية الخدمة العامة، كل ذلك دفع بالجامعات نحو أداء مجموعة واسعة من الأدوار والمسؤوليات والنشاطات، لقد عبّروا عبر مختلف الشبكات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية من أجل تحقيق أهدافهم (Howard, J; Shar- ma, A.; 2006, p. 3) وبشير تقرير مجموعة راسل (2017) إلى الأثر المباشر وغير المباشر للجامعات حول التدريس والبحوث، فالأثر المباشر للتدريس هو أن يحصل الطلاب على العوائد الاقتصادية من المؤهلات العلمية العالية التي حصلوا عليها من الجامعات، بينما الأثر المباشر للبحوث تظهر في أن هناك بحوثاً تتعلق بإيرادات الجامعات، أما الأثر غير المباشر للتدريس ذات المردود الاجتماعي يتعلق بأن المزيد من المواطنين سيكونون مؤهلين ومساهمين في النمو الاقتصادي العام والتقدم الاجتماعي، والأثر غير المباشر للبحوث يظهر في دعم الإنتاجية والنمو الاقتصادي

وتعزيز الابتكارات من أجل التقدم الاجتماعي (Solomon, D., 2018, p. 2). فالجامعة تساعد على نقل المعرفة إلى المجتمعات المحيطة، فهي مهمة بقدر ما تكون منسقة بشكل ملائم، لأنه لديها إمكانية تحقيق الفوائد الأكاديمية وغير الأكاديمية على حدّ سواء، فمن خلال تعزيز هذا الدور للجامعات، لا نتوجّس فقط التفوق الأكاديمي، وإنما نتلمّس تعريف الطلاب أن للمجتمعات الخارجية أيضاً معرفتها الخاصة وموارد معرفية أخرى تستطيع أن تضيف لهم المعرفة والنفع العلميين الذي يحتاجهما، وهذا ما يساعد على تعزيز صورة الجامعة، فمن خلال عملية الربط مع المجتمع المحيط، تكون الجامعة قد أسهمت في مساعدة الطلاب في تأمين الدعم اللازم للوصول بشكل أسهل وقانوني إلى الموارد المطلوبة (Mugabi, H., 2014, pp. 135- 139). نستطيع فهم هذا الانتشار الواسع لوظيفة الجامعات من خلال الاستجابة المتزايدة على طلب المعرفة، وذلك بالسعي إلى إنشاء أنواع مختلفة من المعرفة بالتشارك مع منتجي المعرفة (Zomer & Benne worth, 2010, p. 9) وهذا بدوره ما يغيّر نظرة الجامعة إلى ذاتها وإعادة النظر تالياً بالدور الذي عليها أن تؤديه، مع التأكيد على ملاءمة أنظمتها ومناهجها مع دورها الجديد، مما تقدّم نستطيع أن نقول إن للجامعات أثراً إيجابياً ومنفعة عامة تؤدّيهما في المجتمع القائم، فالعلاقة القائمة بين الجامعة والمجتمع علاقة تشاركية تشاكيّة نفعية.

ومن ثم تصنف الجامعات اعتماداً اجتماعياً، فالجامعات شهدت في الآونة الأخيرة تهاافتاً وإقبالاً شديداً على عملية التّصنيف العالمي لتكون في مصاف الجامعات العالمية؛ ما يساعدها على استقطاب الطلاب، للوصول إلى هذه المرحلة، فعلى كل جامعة أن تتخذ الإجراءات اللازمة للدخول في منافسة مع باقي الجامعات، حتى لا يتّسع الجدال، ولا يخلو تصنيف الجامعات Ranking من ركيزة "الخدمات الاجتماعية" بوصفها ركيزة أساسية يستند إليها، غير أن لها مؤشرات تساعد في تقييم نوعية النشاطات ضمنها، فمنها ما يتعلّق باتساع نطاق التدريس لتشمل العلاقة بين المجتمع والاقتصاد، واتساع نطاق البحوث لتشمل العلاقة بين المجتمع والاقتصاد، والتواصل مع المجتمع والاقتصاد، التوجّه نحو المستقبل والاستدامة، بالإضافة للمشاركة الاجتماعية، ونقل المعرفة، ونقل التكنولوجيا والابتكار، تلك الأبعاد الثلاثة الرئيسة سيُعتمد عليها في عملية التصنيف (Solomon, D., 2018, p. 3). وهناك مؤشرات عديدة تهتم بعملية تصنيف الجامعات نذكر منها مؤشر ARW الذي أنشئ في عام 2003، بالمبادرة من جامعة شانغهاي جياو تونغ- شنغهاي- الصين، ومؤشر THE أنشئ عام 2004، مؤشر CWTS من جامعة Leiden- هولندا، استحدث عام 2008 يُستخدم لقياس الأثر الأكاديمي (Nassi-Calo, 2017)، غير أن أكثرها شيوعاً هو مؤشر QS ويستخدم لمعالجة البيانات الجاهزة، وذلك لشهرته الواسعة؛ وهو تصنيف سنوي تنشره الشركة البريطانية كواكاريلي سيموندس Quacquarelli Symondos منذ عام 2004 (تصنيف كواكاريلي سيموندس QS للجامعات). ويتمّ التصنيف بالاعتماد على معايير تقييم تتناول الهيكلية البنيوية لكل من هذه الجامعات، وبناء على معايير أكاديمية وعلمية، ما يميّز هذا التصنيف أنه يتعمّق في تحليل مقوّمات هذه الجامعات، وتقييم مستوى التعليم الذي تقدّمه، وجودة بحوثها وتوصيف قدرات الخريجين، إضافةً إلى الموقع الدولي الذي تتيوّه، من أجل تحقيق هذا التصنيف، بشكل علمي ودقيق، وقد وُضعت معايير على شكل متغيرات يمكن قياس مؤشراتنا هي: (World University Rankings, Methodology, 2018) - السمعة الأكاديمية بنسبة 40% من إجمالي التصنيف- نسبة الطلبة لأعضاء هيئة التدريس 20%- نسبة الأبحاث المنشورة لأعضاء هيئة التدريس 20%- استطلاع آراء جهات التوظيف أداء خريجي الجامعة وجاهزيتهم 10%- نسبة الطلاب الأجانب 5%. أعضاء هيئة التدريس الاجانب 5%.

ومن الضرورات المجتمعية الحديثة للجامعات أنها: مستودع المعرفة البشرية: تعمل الجامعات بمثابة منهل للمعرفة ذلك يعنى الحفاظ على المعرفة وتأمين وصولها للأجيال الحالية والمستقبلية، توليد المعرفة الجديدة: وهي الأنشطة التي تندرج تحت ما نسميه البحوث والدراسات، نقل المعرفة إلى الجيل التالي وهي ما نسميه التعليم، نقل المعرفة إلى المجتمع أي ما نسميه النشر، توليد التنمية الاقتصادية: وهذا يعنى لعب دور أساسي في تعزيز النمو الاقتصادي ومن ثمّ السعي لتحقيق الأهداف الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع، ويمكن القول إن إدارة جامعة في العصر الحديث، هي أكثر تعقيداً، حيث هناك العديد من أصحاب المصلحة الذين لابد من العمل على إرضائهم: الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والخريجين وأولياء الأمور ومجالس الأمناء والمائنين والسياسيين بالمجتمعات المحلية، كذلك أن البيئة الجامعية أصبحت مليئة بالقضايا السياسية الساخنة مثل حرية التعبير والمشاركة المجتمعية والتنوع والشمول، على نحو متزايد، يتوقع المجتمع من الجامعة أن تؤدي وظائف اجتماعية وسياسية معقدة، وأن تتمكن بطريقة أو بأخرى من تقديم مثال أفضل من بقية مؤسسات المجتمع، ومن ثمّ تلعب الجامعات دوراً مهماً في قيادة التعليم والتعلم والبحث والتقنية، فتقدم الجامعات المسارات التعليمية والتدريب المهني للوظائف الرفيعة المستوى، فضلاً عن التعليم اللازم لتنمية الشخصية، فدور الجامعات مهم جداً لجميع القطاعات من الناحية الاجتماعية والقانونية في هذا العصر، غير أن خريجي جميع التخصصات بحاجة إلى معرفة المزيد حول الاستدامة أيضاً، إذ يمكن للجامعات أن تساعد في تزويدهم بالمعارف والمهارات الجديدة اللازمة لمواجهة تحديات التنمية المستدامة في المجتمع وفي زيادة الوعي العام وتوفير الإجراءات المسبقة، لاتخاذ القرارات المستنيرة والسلوك المسئول واختيارات المستهلك، ففي عام 2002 أعلنت الأمم المتحدة أن عام 2005 وما يليه عقود التعليم من أجل التنمية المستدامة، فكان هدف التحرك هو دمج مبادئ التنمية المستدامة وممارساتها في جميع جوانب التعليم والتعلم، واليوم تواصل الجامعات لعب دور مهم في تعزيز التنمية المستدامة، فلها عدة أدوار داخل المجتمع، يمكنها أن تسهم في إحداث التنمية المستدامة، من خلال إجراء البحوث الرائدة المهمة في كثير من الأحيان داخل الجامعة، مما يساعد على توليد الابتكار والمعرفة. وبالمثل، فإن الجامعات مسئولة عن تثقيف صناع القرار الذين يشكلون المستقبل، هذا وتلعب الجامعات الدور الرئيس في تزويد المجتمع بالمواطن المسئول، من خلال تقديم التدريس ذي المعايير العالمية، والبحث، والتعلم. وقد ذكرت اليونسكو UNESCO أن الجامعات لديها ثلاثة أهداف مهمة، كالتدريس والبحث وخدمة المجتمع.

المحور الثاني: كليات التربية أنموذج: البعد الأول:

كليات التربية بين فلسفة الإعداد والتكوين المهني والرؤية التنموية: بدأ مفهوم التربية المستمرة في أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات من القرن العشرين يدعم فكرة التخطيط المتكامل، وفي أوائل السبعينيات أوصت المؤتمرات واللقاءات التربوية باتخاذ التدابير على مختلف الأصعدة القانونية، والمهنية، والنقابية، والاجتماعية، للتخفيف تدريجياً والقضاء نهائياً على المفارقات الموجودة بدون وجه حق في التسرب الإفرادى لمختلف فئات المعلمين، وإعادة النظر بشكل جذري في شروط إعداد المعلمين، بحيث يبدأ الإعداد بمرحلة أولية "قبل الخدمة" ويستمر طيلة الحياة العملية في صورة دورات للتطوير والتجديد المستمرين (حمود: 1988) وبناء عليه أصبح التطوع إلى نظام موحد لتكوين المعلم يجمع في ثناياه النظم التقليدية مثل نظام قبول المعلم إلى مؤسسات الإعداد، ونظام الإعداد، ونظام التدريب، وإضافة إلى هذه النظم، هناك رؤية لإدخال نظامين جديدين.

الأول: نظام التهيئة للممارسة العملية، وهذا يأتي بعد نظام الإعداد، ويكون على غرار نظام التفرغ للممارسة الفعلية للأطباء في المستشفى قبل الخروج للحياة العملية، فقد بدأ في أوروبا إلى تأسيس ما أسموه "مدارس التطوير المهني"

تؤدي بالنسبة للمعلم المبتدئ الوظيفة نفسها التي يؤديها في المستشفى التعليمي بالنسبة للطبيب المبتدئ، الثاني: نظام التعليم المستمر مدى الحياة المهنية، ويدخل البعض في هذا النظام "التعليم الذاتي (شوق، ومالك: 2002) ولأهمية هذا الرأي يذكر (الحمادي: 1996) أن الدرجة العلمية أو الخبرة السابقة التي يحصل عليها المعلمون في ظل عصر المعلومات والانفجار المعرفي لا تكون نهاية المطاف، ولكن لابد أن يتبعها تدريب مستمر أثناء الخدمة، بهدف الارتقاء بمستوى الأداء في عصر يعد الإتقان فيه أهم سماته، إضافة إلى تطور المعرفة وتجديدها وتراكمها، ويحدد (جبرائيل: 1983) أزمة الازدواجية في إعداد المعلم وتدريبه بقوله "إنه لا يمكن بأية حال من الأحوال أن يفصل بين إعداد المعلم وتدريبه، فكلهما وجهان لعملة واحدة هي عملية تكوين المعلم، وأن برامج إعداد المعلم داخل الكليات لم تعد كافية لإعداده للممارسات المهنية، فتكون عملية مستمرة متكاملة، تبدأ باختبار العناصر المناسبة لمهنة التدريس وصولاً إلى تدريب المعلم، ومتوجة بفكر منظم للتدريب في أثناء الخدمة طيلة مدة تدريس المعلم، ومن ثم فإن مفهوم إعداد المعلم وتدريبه يؤسس على فلسفة التعلم مدى الحياة «المستمر» (شوق ومالك: 2002) وقد تبنت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم «الألسكو» تلك النظرية في الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناءها كعملية مستمرة مادام المعلم قائماً بالعمل في الميدان، وهنا يأتي مفهوم تكوين المعلم ليعني كلاً من الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثناءها وبعدها، كما يعني في الوقت نفسه الاستمرار، فالتكوين هنا كالتنمو، وتأسيساً على ذلك فإن عملية تكوين المعلم تبدأ في مؤسسات التكوين قبل الخدمة وتستمر في أثناءها، وكنتيجة للتطورات المعاصرة في التدفق المعرفي والتكنولوجي والحاجة إلى استثمار التعليم استثماراً فورياً مدفوعاً بمبررات منها: جعل برامج الإعداد متطورة ومتغيرة، ومرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالواقع، من خلال تأثرها بالمشكلات الميدانية التي تتطلب حلولاً لها أثناء الخدمة من جهة، وبالتغيرات الحضارية والثقافية والعلمية والتكنولوجية التي تحدث في المجتمع من ناحية أخرى، علاوة على أن تكون برامج التدريب انعكاساً لبرامج وأساليب الإعداد قبل الخدمة، وُحد النظرة الفلسفية إلى أعداد المعلمين، عوضاً عن الكلام في فلسفة للإعداد وأخرى للتدريب، وعن المهتمين للإعداد للتدريب، مما يزيد في الفصل بين العمليتين، وبذلك تضمن ربط عملية تكوين المعلم قبل الخدمة بعملية التكوين أثناءها، ويصبح التدريب أثناء الخدمة جزءاً من عملية تكوين متكاملة مستمرة قبل الخدمة، يجعل من مبدأ التعلم الذاتي محوراً أساسياً لتنظيم الخبرات العلمية التي يتضمنها المنهج، وهذا ننقل للطلاب المعلم لإمكانات التربية المستمرة، والنمو المتكامل، مما يحسم الصراع بين الجوانب النظرية والعملية، والحفاظ على مرونة المنهج، والتأكيد على مقومات النمو المهني القائم على النشاط الذاتي، وذلك من خلال استخدام الطالب المعلم للأساليب الحديثة من تعليم مصغر، وتعليم مبرمج، وبرامج كمبيوتر؛ مما يثري كفاية الطالب، ويكسبه مهارات تهيء له الجو المناسب لتعلم ذاتي، ويحقق له التغذية الراجعة المستمرة التي تضمن له النمو المهني المستمر (جبرائيل: 1986).

نحو الفلسفة المنشودة لبرامج التكوين: حيث تعتمد كفاءة الطلاب إلى حد كبير على البرامج التي تعد لهم قبل انخراطهم في مهنة التعليم، فإذا كانت البرامج جيدة فإن التربية تكون فعالة، وقد أصبح إعداد المعلم من أبرز القضايا التي أثارت اهتمام الميدان التربوي والتي تدعوا في أغلبها إلى ضرورة بذل جهود أكثر إيجابية للاهتمام ببرامج إعداد المعلم والارتقاء بمهنته كونه الأساس المناسب لإصلاح التعليم وتطويره، واستجدت مجالات التطوير والتجديد في: تنمية المعلمين مهنيًا ومهاريًا، وتطبيق معايير الجودة الشاملة «الاعتماد الأكاديمي- تحديث وتنويع طرق التدريس وأساليبه- توظيف التقنية والتكنولوجيا الحديثة - الاطمئنان إلى جودة الخريج قبل تعيينه بشكل دائم- الاهتمام بالبعد الأخلاقي والوجداني للمعلم (محمود، فتوح: 2014) تفريد التعليم- المشاركة المجتمعية بوضع وتنفيذ برامج

إعداد المعلم- مواكبة المناهج والمقررات للنمو المعرفي المتسارع- مسؤولية كليات التربية في متابعة خريجها- توحيد جهة المسؤولية عن تكوين المعلم -الأخذ بأسلوب التعلم الذاتي في برامج التكوين- الاهتمام بالتكوين الثقافي للمعلم عالمياً- الاتجاه لزيادة سنوات التكوين،

فنجد أنفسنا أمام الفلسفة التربوية المنشودة للتكوين بمعايير الجودة، منها:

المهارات: ظهرت نتيجة القصور في إعداد المعلم، وما أدت إليه المتغيرات العالمية من ظهور مصادر جديدة ومتنوعة وأساليب جديدة للتدريس تطوراً لأهداف إعداد المعلم، فبعد أن كانت البرامج تركز في الماضي على الجانب المعرفي، ولا تعطى عناية كافية للمهارات التدريسية وسلوك المعلم أصبحت تهدف إلى الشمول والوظيفية، وترتبط بتحسين الأداء داخل حجرة الدراسة، وقد بدأ تطوراً لأهداف إعداد المعلم، فكرته أن كفاءة المعلم وأدائه وتدريبه قبل الخدمة وأثنائها هي الأساس، حيث إن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من المهارات التدريسية، التي إذا أجادها الطالب المعلم زاد احتمال أن يصبح معلماً ناجحاً (أحمد: 1985) برفع مستوى مهارات المعلم، فالبرامج التي تعد الطلاب على أساس المهارات تهتم اهتماماً خاصاً بإكسابهم مهارات التدريس، على اعتبار أن التدريس الناجح ما هو إلا سلسلة من المهارات يستطيع أن يؤديها المعلم الجيد والمعلم غير الجيد (سرحان: 1975) ومن شروط النجاح « إقامة شراكة بين كليات التربية والمدارس، والهيئات المهنية المختلفة للتعرف على أهداف المدارس والهيئات، وتحديد المهارات التدريسية اللازمة لتحقيقها داخل برامج الإعداد، والربط بين برامج الإعداد داخل كليات التربية وبرامج التدريب أثناء الخدمة، الربط بين الجانب النظري للبرامج والتدريب الميداني بالمدارس، تحديد معايير لتقويم مدى فاعلية ما يحزره الطالب.

معايير الجودة الشاملة وفلسفة الإعداد من أجل التكوين: أهم المدخل المتميزة لإحداث التطوير وفقاً للمتغيرات المحلية والعالمية، فهي "أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع المنظمة التعليمية ومستوياتها: ليوافر للأفراد وفرق العمل الفرصة لإرضاء الطلاب والمستفيدين من التعلم(علاونة: 2004) ومضمون الجودة الشاملة(Total Qual-ity) تربوياً للمعايير والإجراءات والمواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات، ويهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي، وتوفير أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية (علاونة: 2004) ومزايا عديدة تشمل جميع جوانب العمل الإداري والأكاديمي على مستوى الجامعة، وبذلك تساعد على إحداث تغيير متكامل يسهل رفع الكفاءة بشكل عام، حيث إن تطوير جزء أو خدمة معينة وبقاء الأجزاء والخدمات الأخرى كما هي عليه يعيق أو قد يمنع تطبيق أي تغيير كلي أو جزئي، فهي تضع هيكل لجميع النشاطات التطويرية بدءاً من رسالة الجامعة ورؤيتها، وبذلك توفر كلاً متكاملًا متناسقاً للتطوير والتحسين المستمر، وذاك الهدف الأساسي لعمليات التطوير المطلوب إجراؤها في كليات التربية، فضلاً عن تركيزها إدارة على قياس وتقييم الأداء وهو أحد أهداف إجراءات التطوير(مدني: 2002) وتكمن فلسفتها في جودة عناصرها وهي: البرامج، والمناهج، وهيئة التدريس، والمرافق الجامعية، والعمليات الإدارية، ودعم الطلاب ومساندتهم، وعمليات التقويم والتغذية الراجعة، وبالنظر للعملية التعليمية كنظام فإن الجودة الشاملة تنصب على مدخلات وعمليات ومخرجات النظام التعليمي (شاهين: 2004) واختلفت معايير الجودة الشاملة في التعليم من دولة إلى أخرى، ومن أفضل المعايير التي وضعت في مجال جودة الجامعات معايير وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي (QAA) في بريطانيا، التي اعتمد عليها برنامج الأمم المتحدة الإنمائية في مشروع "تطوير الأداء النوعي ورفع كفاءة التخطيط المؤسسي في الجامعات العربية في عام 2005 حيث تم إجراء التقييم الشامل الداخلي والخارجي

لجودة برامج التربية لبعض الجامعات العربية في ضوء المعايير البريطانية (أبو دقة وعرفة: 2007) وقد عملت وكالة ضمان الجودة مع الجامعات والكليات والمؤسسات التعليمية الأخرى في بريطانيا للوصول إلى نقاط مرجعية من شأنها المساعدة في توصيف المعايير الأكاديمية، وتشمل النقاط المرجعية توجهات حول الممارسات الجيدة والمطلوبة في الجامعات والتوقعات الخاصة بمعايير درجات الشرف لبعض المواد أو الأفرع العلمية وأوصاف الخصائص الرئيسة للمؤهلات العلمية العليا، وبناءً عليه تم وضع معايير للتقييم الخارجي في قسمين: المستوى الأكاديمي، ونوعية فرص التعلم (أبو دقة وعرفة: 2007) وهي

أولاً المستوى الأكاديمي Academic Standards :

- 1- مخرجات التعلم المقصودة: محددة وواضحة، مكتوبة ومعلنة للطلاب، مرتبطة بالأهداف العامة وملائمة لواقع وحاجات الطلاب وتحقق لهم مستوى الكفاءات ومتطلبات سوق العمل.
- 2- المدخلات: كالمناهج والبرامج، الهيئة التدريسية والطلاب، المرافق، التقنيات.
- 3- العمليات: كالتدريس- التقييم- الإرشاد والتوجيه- الخدمات.
- 4- المناهج: ومضمونها الحدائق والتحديث الدوري، المرونة، الوضوح والشمولية والعمق، المطابقة للمعايير الدولية، وأساليب إعداد المناهج، مدى تحقيقها لمخرجات البرنامج المقصودة، ومدى تطويرها للعديد من المهارات العقلية والعملية والفكرية.
- 5- تقييم الطلاب: بتنوع أساليب التقييم، ووضوح معايير التقييم "كتابة" وتقديمها للطلاب، مستندة لتغذية راجعة سريعة وفورية "مكتوبة وشفهية"، ومدى ملائمة أساليب التقييم للمخرجات المقصودة، دقة أساليب التقييم وموضعيته وشفافيتها من خلال امتحنين خارجيين أو أكثر من مقيّم، فضلاً عن وضوح أساليب التقييم للطلاب ودقة مواعيد أدائها.

- 6- تحصيل الطلبة وفقاً لمخرجات التعليم المقصودة: وتعني مدى توافق تحصيل الطلاب مع مخرجات البرنامج المقصودة ومستوى الدرجة الممنوحة، ونسبة نجاح الطلاب ومدى تفوقهم.

ثانياً: نوعية فرص التعليم: التعليم والتعلم Teaching and learning :

تنوع فرص تعلم فعالة (مجموعات صغيرة وكبيرة، تعلم فردي وذاتي)، تنوع مناسب لأساليب تدريس المعارف والمهارات الخاصة، مدى إشراك الطلاب في عملية التعلم والنقاش والحوار، مدى دقة وانتظام حضور الطلاب للمحاضرات، توفر فرص تدريب ميداني، مدى زيارة خبراء مختصين للمشاركة في فعاليات البرنامج، مدى تحسين مهارات المدرسين خاصة الجدد

- 1- تقدم الطلبة (Student Progression) أساليب استقطاب الطلاب والدعم الأكاديمي المقدم لهم، وملائمة قدرات الطلاب المقبولين لمتطلبات البرنامج، ومستوى التقدم الأكاديمي العام للطلاب الملتحقين بالبرنامج، فضلاً عن نسبة الطلاب المنسحبين من البرنامج وأسبابها.

- 2- مصادر التعلم "Learning Resources" تضم توفر مصادر التعليم وتنوعها، مدى استخدام التجهيزات والمختبرات والأجهزة والمكتبة، مدى فعالية استخدام هذه المصادر في دعم مخرجات البرنامج المقصودة، مدى تفعيل أداء الهيئة التدريسية والفنية والإدارية، مدى انسجام مؤهلات الهيئة التدريسية وخبراتها ومتطلبات البرنامج المقدم لهم.

- 3- ضمان الجودة وتحسينها "Quality Assurance and Enhancement" توفر هيكلية إدارية وأكاديمية لضمان تحسين معايير الجودة في ميادين التخصص ونوعيتها، توفر أنظمة مكتوبة وواضحة وموثقة للبرنامج "لوائح،

محاضر، سجلات عمليات التقييم أساليب التغذية الراجعة المرتدة (أبو دقة وعرفة: 2007).

ثالثًا: الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي لكليات التربية:

يشهد التعليم الجامعي على الصعيد العالمي محاولات جادة لتطويره وتحديثه، من خلال نظام الاعتماد الأكاديمي الذي أصبح أمراً ملحاً، لكونه الأساس المناسب لعمليات الإصلاح والتطوير، وأصبحت بداية الإصلاح أو التطوير لكليات التربية تبدأ من توجيهها للحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامجها ويقصد به " الاعتراف بالكفاءة الأكاديمية لأي مؤسسة أو برنامج تعليمي في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات أكاديمية متخصصة على المستوى المحلي أو الإقليمي (العتيبي وغالب: 1996) ويسهم الاعتماد الأكاديمي بصورة ملموسة في تحقيق كفاءة الكلية من الناحيتين الإدارية والأكاديمية لضمان جودتها واستمرار تحسين العمل بها، وذلك من أجل إعداد خريجين متميزين يتقنون المهنة، كما يعزز سمعة الجامعة أو الكلية وتهتم به كثير من الشركات والمؤسسات باعتباره مؤشراً جيداً على نوعية الجامعة وجودة برامجها (أحمد: 2007) وأهداف الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية يشار إليه كما يأتي (أحمد: 2007) (العتيبي وغالب: 1996)

- تقويم نوعية برامج إعداد التربية بصورة دورية مستمرة من قبل جهة علمية .
- تخطي الفجوة بين خريجي كليات التربية في الدولة الواحدة من حيث المهارات والمعارف العلمية، وسهولة معادلة الساعات المعتمدة بانتقال الطالب بين الكليات.

- تحقيق كليات التربية الحد الأدنى من المتطلبات الضرورية لضمان نوعية الخريجين.
- تحديد معايير لإصدار الشهادات والرخص لممارسة مهنة التدريس.
- التشجيع على التطوير المستمر الذاتي والقيام بمراجعات دورية لبرامجها وإمكاناتها البشرية والمادية، تحفيز أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في تطوير وتحديث برامجها.

توفير آلية لمسألة جميع المعنيين بإعداد البرامج الأكاديمية وتنفيذها والإشراف عليها، وإعادة النظر في البرامج الأكاديمية للكلية وتحسينها في ضوء متطلبات الميدان التربوي، وتوفير معلومات واضحة ودقيقة للجهات المعنية بأهداف البرامج التي تقدمها الجامعة أو الكلية (أحمد: 2007) ومن المعايير التي تتبعها بعض الدول لتطوير منظومة كليات التربية بما يتفق والتوجهات العالمية المعاصرة، منها معايير منظمة المجلس الوطني الأمريكي (NCATE) لاعتماد برامج إعداد المعلم (The National Council for Accreditation of Teacher- Education) (المنوفية، 2007)
- أداء الطلاب المعلمين: معرفة الطالب المعلم، ومهاراته، ومواقفه بناء على هذا المعيار، على الطلاب المعلمين الذين يعدون للعمل بالمدارس معلمين أن يدركوا المعرفة التخصصية والتربوية والمهنية والمهارات والمواقف الضرورية لمساعدة كل التلاميذ بالمدارس على التعلم.

- نظام التقييم وتقويم الكلية: أن يكون لدى الكلية نظام تقييم يقوم بجمع وتحليل البيانات الخاصة بمؤهلات المتقدمين، وأداء الطلبة المعلمين والخريجين، وذلك لتقويم وتحسين الكلية وبرامجها.
- طاقة الكلية: الخبرات الميدانية والتدريب العملي، فتقوم الكلية مع المدارس المشاركة بتصميم وتطبيق وتقويم الخبرات الميدانية والتدريب العملي، حتى يصل الطلاب المعلمون وغيرهم من أفراد المدارس بتطوير المعرفة، والمهارات، والمواقف الضرورية لمساعدة الطلبة على التعلم.

- التنوع: تقوم الكلية بتصميم تطبيق وتقويم المنهج والخبرات للطلبة المعلمين لكي يكتسبوا ويطبّقوا المعرفة والمهارات والمواقف الضرورية، وتشمل هذه الخبرات العمل مع أعضاء هيئة تدريس متنوعين بالكلية والمدارس، ومع طلاب

معلمين متنوعين، ومع تلاميذ متنوعين .

مؤهلات أعضاء هيئة التدريس وأدائهم ونموهم المهني: على أعضاء هيئة التدريس بالكلية أن يكونوا مؤهلين ويمثلون نماذج لأفضل الممارسات المهنية في البحث، وخدمة المجتمع والتدريس، بما في ذلك قيامهم بتقييم فاعليتهم الذاتية في علاقتها بأداء الطلبة المعلمين، ويجب على الكلية أن تقوم بانتظام بتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس وتسهيل نموهم المهني. إدارة الكلية ومصادرها: أن تتوفر لدى الكلية القيادة والسلطة والميزانية والقوى البشرية والتسهيلات والمصادر، بما في ذلك مصادر تكنولوجيا المعلومات، اللازمة لإعداد الطلبة المعلمين.

تحديث وتنوع طرائق التدريس وأساليبها وتنوعها في كليات إعداد المعلم: ظهرت العديد من طرق التدريس الحديثة التي يجب على كليات التربية الأخذ بها عند إعداد المعلم ومن هذه الطرق على سبيل المثال "العصف الذهني، التدريس المصغر، العروض العملية، لعب الأدوار، التعلم التعاوني، الزيارات الميدانية، ورش العمل وغيرها (راشد:2002) (وتحقيق ذلك يتطلب الاهتمام بالتنمية المهنية المستمرة لأعضاء هيئة التدريس لتطوير مهاراتهم التدريسية وتدريبهم على استخدام الطرق الحديثة في التدريس وتوجيه برامج التنمية المهنية إلى هذا الغرض، وتدريبهم كذلك على استخدام التقنية الحديثة كالحاسوب والانترنت ووسائط التعلم المتنوعة؛ مما يساعد على أن يتعلم الطلاب المعلمون بالطرائق والأساليب التي يتوقع منهم استخدامها مع طلابهم في المستقبل، كما يتطلب أن يكون استخدام طرق التدريس الحديثة والتقنيات المتنوعة محور أساسي من محاور تقويم عضو هيئة التدريس(يحيى:2003).

توظيف التقنية والتكنولوجيا الحديثة في كليات التربية: يعد استخدام التقنيات الحديثة بوصفها وسائل تعليمية والانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني من أهم المقاييس في إعداد المعلم حيث اعتمدت العديد من الدول المتقدمة على الوسائط التقنية الحديثة وشبكة الانترنت والحاسوب لتنفيذ برامج إعداد المعلم، وينعكس هذا الأمر على أداء المعلم ويجعل عملية إعداده أكثر سهولة كما يشجع المعلم على التدريس بطرق وأساليب حديثة باستخدام التقنية و ينمي لديه القدرة على التعلم الذاتي (يحيى والخطابي: 2003) ويمكن توظيف التكنولوجيا في كليات التربية من خلال تقديم المقررات "بما في ذلك الفيديو والصوتيات «على شكل مواد على الإنترنت كما يمكن إدارة حلقات النقاش والواجبات المنزلية من خلال مجموعات النقاش عن طريق برامج الاتصال المباشر والبريد الإلكتروني(شرف وحسن: 2003) ويتطلب توظيف التكنولوجيا في برامج إعداد المعلم عددًا من المتطلبات التي توافرت في دول الخبرات الأجنبية التي تتمثل فيما يلي (شرف وحسن: 2003) الاستعانة بالمتخصصين في التكنولوجيا والبرمجيات ومصممي البرامج لتنفيذ المادة العلمية بصورة جذابة وأكاديمية ونقلها على مواقع خاصة في الشبكة العالمية العنكبوتية، وجود بنية تحتية تكنولوجية لاستخدام مختلف وسائط التعلم مثل شبكات الاتصالات المتقدمة وشبكات البث الإذاعي والمرئي وغيرها من التجهيزات التكنولوجية، تنمية مهارات استخدام التكنولوجيا والبرمجيات المستخدمة في التعامل مع المادة العلمية المقروءة والمرئية والمسموعة في كل من الطالب المعلم وعضو هيئة التدريس، ولتحقيق الاستفادة القصوى من توظيف التقنية والتعليم الإلكتروني يتطلب ذلك أن تضع برامج الإعداد في عين الاعتبار ضرورة تدريب المعلمين في النواحي الآتية:استخدام الوسائط التقنية المتعددة. استخدام شبكة الإنترنت بفعالية، إعداد المواقع وتصميمها وتحميلها على الشبكة(يحيى والخطابي:2003).

الاطمئنان إلى جودة الخريج قبل تعيينه بشكل دائم؛ في معظم دول العالم لم يعد الحصول على الدرجة الجامعية كافيًا للعمل في مهنة التدريس، بل لا بد من الاطمئنان إلى جودة الخريج ومدى كفاءته وقدرته للعمل بهذه المهنة، ففي اليابان يتم تعيين المعلم بصورة مؤقتة لمدة عام ويشرف عليه خلال هذا العام معلم المادة الأساسي لكي يستفيد من خبراته، بعدها عليه أن يجتاز اختبارًا في نهاية العام للحصول على الترخيص للعمل في التدريس، وفي فرنسا لا يسمح بالعمل في التدريس إلا بعد اجتياز امتحان سنوي على مستوى الدولة (أحمد: 2007).

الاهتمام بالبعد الأخلاقي والوجداني للمعلم: ضرورة تضمين المقررات الدراسية موضوعات تسعى لتنمية القيم الدينية والاجتماعية والاتجاهات الإيجابية للطلاب المعلمين كما فعلت « إنجلترا وألمانيا والولايات المتحدة مؤخرًا وتصميم المناهج والبرامج والأنشطة التي تنمي المحافظة على أخلاقيات المهنة وتقاليدها والاعتزاز بالانتماء إليها (غنيمة: 1998) (مدكور: 2005). تفريد التعليم في كليات إعداد المعلم: استقر الفكر التربوي أن يتم تفريد التعليم في كليات التربية ليتعلم كل معلم بمفرده بحسب استعداداته وقدراته ومهاراته، ويتقدم في التعلم وفق سرعته وقدراته وبما يتناسب مع ظروفه الخاصة، وهذا الاتجاه نحو تفريد التعلم بدأ بالانتشار خاصة مع توظيف التقنية وشبكة الإنترنت (راشد: 2002).

المشاركة المجتمعية في وضع برامج إعداد المعلم وتنفيذها: تهتم عدد من الجامعات العالمية بمشاركة جهات من داخل المدرسة وخارجها كالمعلمين وإدارة المدرسة وأولياء الأمور في وضع خطط إعداد المعلم، حيث أصبحت هذه الجهات وخاصة أولياء الأمور عنصراً حيوياً في بناء برامج إعداد المعلم وتصميمها، لأهميتها وإدراكها لاحتياجات الطلاب والمجتمع الخارجي (شرف وحسن: 2003) وطالبت العديد من المؤتمرات والدراسات أن تنتفع كليات التربية من الخبرات الميدانية للمعلمين لتطوير ممارساتها وأنشطتها وبرامجها وتحسينها وتقوم بإجراء التعديلات على برامج الكلية في ضوء احتياجات المعلمين الفعلية في الميدان (عبد الرحيم: 1991).

مواكبة المناهج للنمو المعرفي المتسارع: في ضوء المستجدات التربوية يتطلب مراجعة دورية للمقررات والمناهج الدراسية ومراجعة الخطط التدريسية في كل قسم من أقسام كلية التربية مرة على الأقل كل عامين دراسيين، وتطوير هذه الخطط بما يطرأ من مستجدات علمية، بحيث تكون هذه الخطط مرنة، وقابلة للتطوير، وليست جامدة فما كان يصلح للتدريس قبل خمس سنوات مثلاً، لا يمكن أن يظل صالحاً إلى ما لا نهاية، ومن هنا تأتي ضرورة مراجعة الخطط التدريسية، وملائمتها مع التطورات العلمية الحاصلة محلياً وعربياً وعالمياً (عودة: 2007).

مسؤولية كليات التربية عن متابعة خريجها: أن تظل الكلية على صلة مستمرة بخريجها حتى تكون على علم بمدى فاعليتها كونها مؤسسات لإعداد المعلم، حيث تشير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في أحد تقاريرها أن كليات إعداد المعلمين يجب أن تقدم دراسات لمتابعة المعلمين الجدد متعاونة مع الأجهزة المعنية بعد التحاقهم بالخدمة لمعرفة مدى كفاية برامج الإعداد والتعرف على ما يواجه المعلمين الجدد من مشكلات وما يعترضهم من معوقات واستخدام مثل هذه الدراسات أساساً لتحسين برامج الإعداد والتخطيط لبرامج التدريب معاً (عبد الرحيم: 1991).

توحيد جهة المسؤولية عن إعداد المعلم: تتولى الجامعات ممثلة بكليات التربية فيها المسؤولية الكاملة وذلك لضمان مستوى الإعداد ونوعيته وتوحيد الأهداف، وفي حالة عدم القدرة على توحيد جهة المسؤولية لابد من التنسيق بين كليات إعداد المعلم والتعاون في وضع معايير موحدة لبرامج الإعداد وهذا ما تتبناه العديد من الدول الأجنبية (شرف وحسن: 2003).

الأخذ بأسلوب التعلم الذاتي في برامج إعداد المعلم: مبدأ التعلم الذاتي بحيث أصبح المتعلم محور العملية التعليمية ويقوم بالعبء الأكبر بالبحث والدراسة، وهذا الاتجاه في تزايد نظراً للتطور التكنولوجي والتقني وظهور الشبكة العنكبوتية وذلك يتطلب تعليم الطلاب كيف يعلمون أنفسهم بأنفسهم من خلال شبكة الانترنت والأقراص والكتب والأفلام التعليمية (شرف وحسن: 2003) (مدكور: 2005) بهدف تنمية القدرة لدى الطلاب على التعلم الذاتي كأسلوب حياة ويحقق لهم التنمية المهنية المستمرة مدى الحياة؛ مما يمكنهم من التعليم المستمر واستقصاء المعلومات من مصادرها المختلفة وتوظيفها في التدريس.

الاهتمام بالإعداد الثقافي للمعلم في عصر العولمة: في ظل عصر العولمة أصبح إعداد المعلم للتعامل مع الثقافات المتعددة ضرورة ملحة على نظم الإعداد، وقد أدركت مؤسسات إعداد المعلم في العديد من الدول أهمية هذا الأمر واهتمت بالإعداد الثقافي للمعلم، وتضمن ذلك تعليم اللغات المختلفة والانفتاح على العالم في تخصصات مثل الجغرافيا واللغات ودراسة الأدب من دول مختلفة وغيرها من الأدوات التي تحقق الإعداد الثقافي (شرف وحسن: 2003) (غنيم: 1998).

زيادة سنوات الإعداد: رأى أن يقع في خمس سنوات بدلاً من أربع سنوات؛ وذلك ليحدث التوازن الأكاديمي بين خريجي كليات التربية وخريجي الكليات الأكاديمية، وأن لا يقل مستوى الإعداد عن شهادة البكالوريوس ودبلوم التربية أو ماجستير التربية (شرف وحسن: 2003)

توجيه البحوث والدراسات لتطوير كليات التربية: الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات التربوية لتطوير برامج الإعداد، وتوجيه الدراسات التي تقدم لدرجات الماجستير والدكتوراه في مجال تطوير برامج كليات التربية والعمل على توجيه خطط البحوث لنيل الدرجة نحو هذا الهدف، وأن تكون هذه البحوث والدراسات الموجهة لتطوير كليات التربية إحدى المكونات الأساسية لبرامج إعداد المعلمين، بل ويجب أن تكون هذه الدراسات عنصراً أساسياً ضمن العناصر التي يبني عليها برامج الإعداد في كليات التربية (يحيى والخطابي: 2003).

البعد الثاني تدريب المعلمين (رؤية مأمولة): ينظر للتدريب على أنه بمثابة ضبط وتوجيه وحصر لطاقت النمو المهني الذاتية لدى المعلم، ودفعها نحو إتقان مهارات التعلم أولاً والتعليم ثانياً، وذلك لمبدأ التعليم المستمر الذي أصبح ضرورة عصرية تفرضها عدة اعتبارات منها الانفجار المعرفي وبخاصة في مجال العلوم والتكنولوجيا، الذي يفرض على المعلم أن يظل على اتصال دائم بالمستجدات في تخصصه (محمد: 1996)

فقد وجه تدريب المعلمين نحو: الترخيص لممارسة مهنة التدريس « رخصة التدريس»: أكدت جميع الدعوات المطالبة بالاهتمام بإعداد معلم المستقبل إلى ضرورة وحتمية الترخيص لممارسة مهنة التدريس، وقد تبنت عدد من الدول المتقدمة هذا الاتجاه واشترطت الحصول على رخصة صلاحية التدريس قبل الموافقة على تعيين المعلم في وظيفة دائمة وبمقتضاها يسمح له بممارسة التعليم والاستمرار فيه، كما أصبح التدريب أثناء الخدمة إلزامياً وشرطاً لتجديد الترخيص لممارسة المهنة (يحيى والخطابي: 2003) ويشير المفهوم إلى " الآلية التي يضمن بمقتضاها النظام التعليمي امتلاك المعلمين للحد الأدنى من المهارات والمعارف والمواصفات المطلوبة للعمل في مهنة التعليم (الكندري، وفرج: 2001) وفيما يتعلق بإجراءات وقواعد عملية الترخيص لممارسة المهنة فقد اختلفت من دولة إلى أخرى إلا أنها في كل الأحوال تتطلب تحديد مستويات من المعارف والمهارات التي يجب على المعلمين اكتسابها وإتقانها، وأن تكون كافة المعلومات المتعلقة بمتطلبات الترخيص متاحة وواضحة لكل المتقدمين، التي أصبحت دليلاً تسترشد به مؤسسات إعداد المعلم في برامجها لإعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها بما ييسر لهم الحصول على

الترخيص وتجديده (الكندري وفرج: 2001) وقد شملت تلك القواعد والشروط ضرورة امتلاك المعلم للمعارف والمهارات في ست جوانب رئيسة هي (الكندري وفرج: 2001) مادة التخصص، طرق التدريس واستراتيجياته، طبيعة المتعلم ونموه، تكنولوجيا التعليم، القياس والتقويم، الإدارة التربوية وإدارة الفصل، كما اختلفت مدة الترخيص من دولة إلى أخرى إلا أن بعضهم يطالب بأن لا تزيد صلاحية الرخصة عن ثلاث سنوات خاصة في ظل النمو المعرفي والتقدم التقني السريع.

التدريب عن طريق مراكز المعلمين: بدأت فكرة مراكز المعلمين في بريطانيا، ثم انتشرت هذه المراكز في الولايات المتحدة الأمريكية، وتعد مراكز المعلمين أحد أشكال برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، وهي عبارة عن مركز يجمع عددًا من المتخصصين في مهنة التعليم، هدفها تزويد المعلمين بكل ما هو جديد في مجال: المناهج، الوسائل التعليمية، طرق التدريس، وأساليب التقويم،

ومن أهم خدماتها: توفر مساعدة استشارية من خلال خبراء في المجالات التعليمية وتساعد على اتصال المعلمين مع متخصصين في هذه المجالات بما يساعد على نمو خبراتهم المهنية، تنظم ورش تربوية ومواد دراسية لتنمية المهارات العقلية والأكاديمية للمعلمين، تقدم الدعم الاجتماعي والعاطفي للمعلمين وتنمي العلاقات الإنسانية بينهم، تساعد المعلمين على حل مشكلاتهم وتشجعهم على تجريب طرق جديدة لحل مشكلاتهم الصفية، تسمح للمعلمين باستكشاف المواد التعليمية المختلفة وتطويرها لاستخدامها في الصف، تعمل على توجيه وإرشاد المعلمين الجدد وتنمية مهاراتهم التدريسية المختلفة، تشجع المعلمين على تقبل المسؤولية عن نموهم المهني الموجه ذاتيًا، تساعد المعلمين على الفهم الصحيح للعملية التعليمية والتعرف السليم لمفهوم المنهج وعناصره الأساسية وتنظيماته (راشد: 2002).

تفريد تدريب المعلم: يعد برنامج التدريب في الغالب لمجموعة من المعلمين، من المستجندات التربوية أن يتم تفريد التعليم في هذه البرامج، ليتدرب كل معلم بمفرده بحسب استعداداته وقدراته ومهاراته، وأن يتقدم في البرنامج التدريبي وفق سرعته وقدراته وبما يتناسب مع ظروفه الخاصة.

ومن الطرق التي استخدمت لتفريد التعليم طريقة "مرامي العمل": وتتضمن صياغة أهداف محددة لنمو المعلم وتقدمه، ويتم ذلك عادة لمدة عام دراسي واحد، ويمكن تحديد هذه الأهداف بعدة طرق مثل: التحليل الذاتي، أو من خلال الملاحظات التي جمعها المشرف عن المعلم، أو من نتائج تقويم المعلم، وقد يحدد المعلم نفسه هذه الأهداف، ويمكن استخدام أداة "بازل للتقويم الذاتي" التي يمكن من خلالها وضع مخطط للمعلم المتدرب في مجالات التعليم الأربعة: المعلم قائد تدريس، المعلم قائد اجتماعي، المعلم مشجع لتطوير عاطفي صحي، المعلم موصول، بعد تحديد الأهداف تأتي الخطوة الثانية وهي التخطيط لكيفية تحقيقها وتتضمن تحديد الإجراءات والوسائل والتوقيت، ثم التقويم للتأكد من تحقق الأهداف والمرامي الموضوعية. (راشد: 2001)

التدريب القائم على مفهوم الكفايات: (Competency Based Teacher Education CBTE) ظهرت حركة تربية المعلمين المبنية على الكفايات في السبعينيات من القرن العشرين، فلقد جاءت الحاجة إليها ردًا للأساليب التقليدية التي كانت تسود كليات التربية، تلك الأساليب التي تستند إلى المفهوم التقليدي لإعداد المعلمين، والذي مؤداه: أن أبرز خاصية للمعلم الكفاء هي اكتسابه المعلومات المبنية على الكفايات اللازمة لقيامه بمهامه معلمًا ومربيًا (الحريقي: 1994) ويعدّ المستجد التربوي الحديث في الأوساط التربوية لإعداد المعلمين على أساس الكفايات، إذ يمثل تحولاً مهماً في فلسفة تكوين المعلمين وتربيتهم، ولعل تبني التربويين الآن لهذه النحو يدل على أنها واحدة من

أفضل الحلول المطروحة لمشكلة إعداد المعلم؛ ذلك لأنها تعكس واقع ما يفعله المعلم حقيقة، وما ينبغي أن يفعله طبقاً لأعلى المستويات في مجاله (أبو عميره: 1995)

وتتضمن هذه الكفايات: كفايات معرفية، كفايات أدائية، كفايات النتيجة، كفايات وجدانية، كفايات استقصائية، ولما للإعداد التقليدي نظراً لتركيزه على المعرفة، ودراسة الطالب المعلم لعدد من المقررات الدراسية، وإتقان المعرفة معياراً للنجاح في ممارسة المهنة، والاعتماد في برامج التربية العملية على المعرفة النظرية إطاراً مرجعياً، على اعتبار أن هذه المعرفة تكفي لأن يصبح الطالب المعلم قادراً على تعليم تلاميذه الحقائق والمعلومات التي يتضمنها الكتاب المدرسي بطرق التدريس التقليدية في أغلب الأحيان (نشوان، والشعوان: 1990) والسائد في بعض الدول العربية؛ مما أدى وخاصة ليبيا إلى القصور في إحداث التغييرات المرغوبة في التلاميذ، وكرد فعل لذلك طرأت على برامج إعداد المعلمين عدة تطورات من أبرزها مفهوم الكفاية والأداء بدلاً من التربية المعتمدة على المعرفة كإطار مرجعي.

تحمل المسؤولية في العملية التربوية والكفايات: يشير مبدأ تحمل المسؤولية بالنسبة للمشتغلين بالتعليم إلى ضرورة تحديد المرامي والغايات، وتقييم مدى ما يتحقق منها، وتحمل مسؤولية النتائج، وعلى أساس هذا المبدأ بدأ المجتمع الأمريكي بمطالبة المعلمين بضرورة تحقيق نتائج تعليمية إيجابية واعتبارهم مسؤولين إذا لم تتحقق هذه النتائج، بالإضافة إلى أن المؤسسة مسؤولة عن ضرورة الالتزام بهذه الأهداف، والسعي لتحقيقها (عبده: 1994)

وتركز المفاهيم الحديثة لتربية المعلمين على الكفايات وعلى المعلم كونه مربياً ومعدلاً للسلوك، ومعالجاً كفوًا، وعلى استنباط مجموعة من الكفاءات النوعية لاستعمالها في تدريب المعلمين وتطوير أدائهم فيها، وتزويدهم بمجموعة من الكفاءات العامة والخاصة التي تؤهلهم لقيادة العملية التربوية، وليصبح لديهم الكفاءة لمواكبة التطور في المعرفة، وتنفيذ المهام الموكلة إليهم على أسس محددة ومعروفة مسبقاً (الحمادي: 1996) فالكفايات تركز على قدرة المتدرب على الأداء أو الممارسة على عكس ما هو معروف من تدريب مبني على المعلومات والمعارف النظرية، وبالتالي لابد أن توضح المهام أو القدرات والمعلومات والمهارات التي آلي إليها الفكر التربوي، ثم المعيار الذي يمكننا من معرفة مدى تمكن المعلم من هذه الكفاية من خلال أدائه لها (نصر: 2004) (الخطيب: 1986) ولذلك فإن المعلم لا يستطيع أن يمارس أدواره المنوط بها، إلا إذا تمكن من مجموعة الكفاءات الأساسية، والتي بدونها يمكن أن ينحصر دوره في تلقين المعلومات، ومن ثم فإن المعلم مطالب بأن يكون نامياً، ومتجداً على الدوام، حيث إن نموه في المهنة مرتبط تماماً بمسألة نموه العلمي، والمهني، وهذا الفكر يتطلب أن ينظر إلى عملية إعداد المعلم على أنها عملية مستمرة لا تتوقف بتخرجه من الكلية، فالنمو المهني والتدريب المستمر أثناء الخدمة أصبحا أمراً لازماً لتجديد خبرات المعلمين وزيادة فعاليتهم؛ لأن المناهج متطورة ومتجددة، ويلزم لها معلم متطور ومتجدد، لذا فقد تحولت معظم محركات الفكر التربوي في السنوات القليلة الماضية إلى رفع مستوى الكفاءة في الأداء، الأمر الذي جعل الكثير الجامعات تأخذ بالكفاءات في إعداد المعلمين (الفرا: 1985) لتمييزه عالمياً بإتباع خطة منهجية لتحديد الكفايات ووضع برامج للتدريب عليها، إن ظهور الكفايات المطلوبة في سلوك الطالب المعلم هي معايير تقدمه ونموه للاقترب بالطالب المعلم إلى أقصى درجة ممكنة من متطلبات عمله، من حيث المستوى الأكاديمي والأداء العلمي، فضلاً عن استخدام وتطبيق العديد من الاستراتيجيات التربوية المعاصرة في مجال التربية "كالتعلم للإتقان، التعليم بالتعزيز المباشر، الاستفادة من التطور الحادث في مجال تكنولوجيا التعليم، الاستعانة باستراتيجيات التقويم المختلفة ومن خصائص التربية بالكفايات ما يلي (يحيى: 2003).

أ. الأهداف التعليمية: محددة بوضوح ومصاغة في صورة سلوكية تحدد الأداء الذي سيتقنه المتدرب بعد البرنامج والتدريب عليها المستمد من الأدوار المختلفة للمعلم في الموقف التعليمي.

ب. أساليب التدريب: كالاتهام بالفروق الفردية للمتدربين، تفريد التعليم في التدريب وإتمام التعلم على أساس التقدم بالسرعة الذاتية للمتعلم، تكامل المجالين النظري والعملي في التدريب، ارتباط التعلم بتحقيق الأهداف التعليمية أكثر من ارتباطه بمصادر التعلم والوسائل المستخدمة لتحقيق تلك الأهداف، يتعلم المتدربون بالطريقة نفسها التي يتوقع أن يعملوا بموجبها، توظيف تكنولوجيا التعليم في البرنامج، إتمام تطبيق التدريب بشكل كلي وأن يشمل المؤسسة التدريبية كلها، إتاحة الفرصة في التدريب لتصميم بحوث ودراسات تتعلق بالكفايات التعليمية.

ج. الدور الفاعل للمتدرب: تحويل جزء كبير من مسؤولية التعلم من المدرب إلى المتدرب، ارتباط الحركة بمجال سيكولوجية التعلم، الاعتماد على نظام التعلم الذاتي للمتدرب واستخدام وسائط التعلم الذاتي كالحقائب أو الرزم التعليمية، إشراك المتدربين في عملية صنع القرارات المتعلقة بتعلمهم في البرنامج.

د. التقويم: تحديد المستوى المطلوب لإتقان الكفاية وعلى المتدربين محاولة بلوغ ذلك المستوى ولا مجال للرسوب في البرنامج، فالجميع يجب أن ينجحوا في إتقان الكفاية والفروق تنحصر في الوقت الذي يحتاجه كل متدرب لإتقانها، فالمتدرب إما أن ينجح ويبلغ تمكنه من المستوى في المحاولة الأولى Recycle pass أو يقوم بإعادة موجهة لبلوغه، والتقويم يتم وفق معايير مرتبطة بتحقيق الأهداف التعليمية، والاستخدام المنظم للتغذية الراجعة، التركيز على نتائج عملية التعلم وليس على العملية نفسها، التركيز على التقويم التكويني في البرنامج وليس على التقويم الختامي، اعتماد التقويم على أساس مستويات إتقان محددة لا على أساس المنحنى المعياري لعلامات المتدربين الذي يهدف لمعرفة مستوى المتدرب بمقارنته بأقرانه في البرنامج.

فضلاً عن توفر مبادئ تدريبية منها: اتباع الأساليب الحديثة في التدريس والاهتمام بطرق التدريس التقليدية الجيدة منها، تلبية الاحتياجات التدريبية للمعلمين، مراعاة الفروق الفردية والمستويات المتفاوتة للخبرة بين المعلمين، إلمام المدرب بمحتوى المادة العلمية. تشجيع المشرف على التدريب على تطوير مهاراته التدريسية، الاستفادة من البيانات الواردة من المدرسة والفصل وغيرها من البيانات لتخطيط فعاليات التدريب المستقبلية وتطويرها وتفويض المشرفين على التدريب للعمل مع أولياء الأمور واستخدام مصادر المجتمع لبناء البرامج التدريبية. (Gautam:2001)

تدريب المعلمين مهنيًا داخل المدرسة: يعدّ من الحديث في تدريب المعلمين أثناء الخدمة، فبعد أن كانت القاعدة أن يتدرب المعلمون في مؤسسات خارج المدارس، انتقل التدريب إلى داخل المدرسة بهدف رفع كفاءة المعلم فيما يتعلق بالممارسات التربوية داخل الصف المدرسي، وتطوير أداء المدرسة ككل في عمليات التعليم والتعلم، إن توجه المدرسة الفعالة هو الصورة الكلية للتفاعلات بين مكونات النظام التعليمي المدرسي: المنهج، المعلم، الإدارة، المشاركة المجتمعية؛ مما أدى إلى الاهتمام بتدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس لرفع الكفاءة المهنية للمعلمين على اعتبار أنها جزء لا يتجزأ من التطور المهني للمدارس، وأصبح ينظر إلى برامج التدريب أثناء الخدمة في المدارس كأداة هامة لإحداث التغيير بالمدرسة وجعلها أكثر فعالية. (نصر: 2004) وبدأ هذا الفكر الجديد في منتصف السبعينات في الولايات المتحدة وكاستراتيجية لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، وقد طبق هذا الفكر على نطاق واسع منذ منتصف الثمانينات، وغالباً ما ارتبط ذلك بحركة إعادة تشكيل المدرسة أو بأيدولوجية التطور المهني للمدارس، وقد انضمت إليها بلدان صناعية أخرى مثل اليابان وبلدان عديدة من أوروبا الغربية، وعادة ما تعد برامج تدريب

المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس في الدول الصناعية الغربية جزءاً لا يتجزأ من حركة إعادة التنظيم المدرسي أو للتطوير المهني للمدارس، ولذلك يرتبط التدريب المهني للمعلمين بالعمليات المدرسية مثل "إدارة الذات، والتطور المهني لأعضاء هيئة التدريس، وتحسين المناهج الدراسية، كما تركز بعض استراتيجيات تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس على تطوير المعلمين كونهم ممارسين للمهنة لديهم القدرة على تحسين أدائهم وتفاعليهم داخل الفصل عن طريق اشتراكهم في أبحاث نابعة من مشكلاتهم الحقيقية (يو جيف: 1997) ففي اليابان تم إصدار قانون يتعلق بالتدريب لمدة عام بالمدرسة، في عام 1988، وأصبح إجبارياً في كل من المدارس الابتدائية والثانوية والمدارس الخاصة في عام 1992، ويستغرق برنامج التدريب يومين أسبوعياً وعلى الأقل ستين يوماً سنوياً، ويقوم بتنفيذه المعلمون مع معلمين ذوي خبرة، ويغطي محتواه كل ما يقوم به المعلم في المدرسة، وتتضمن هذه البرامج اجتماعات يتم فيها مناقشة أساليب التدريس، ومخططات الدروس بين المعلمين ذوي الخبرة وزملائهم حديثي التعيين (Japan Ministry of Education: 1995)

ويطبق بشروط هي: أن يرتبط بالإعداد داخل كليات التربية موفرًا للخلفية الأكاديمية مع الخلفية التربوية للمعلمين، مشاركة المؤسسات وتعاونها وذلك من أجل تقليل التكلفة الخاصة بالتدريب، تحقيق الشراكة بين كليات التربية والمدارس عن طريق تقديم الكليات المساعدة المهنية المبنية على المعلومات الأكاديمية والتكنولوجية التربوية للمدارس التي ترغب في البدء في تدريب خاص بها، وهذا النوع من التعاون لشراكة فعلية قد يساعد أيضاً في التوفير في تكلفة هذه البرامج، كما يمكن للمدرسة تحقيق التنمية المهنية لمعلميها من خلال الاستعانة بوسائل التعلم عن بعد والتكنولوجيا والإنترنت والحاسوب والأفلام التعليمية وغيرها، وتتم عملية التخطيط والإدارة والتقييم لأنشطة التنمية المهنية في إطار المدرسة من خلال العاملين والمعلمين المؤهلين داخل المدرسة وبدافع وحفز داخلي ذاتي وبإمكانات ذاتية لكن لا يمنع ذلك من الدخول في مشروعات مشتركة مع الجهات المتعاونة سواء كانت منظمات المجتمع أو الجامعات. وتتكون عملية التخطيط للتنمية المهنية في المدرسة من العناصر الآتية: (مدبولي: 2002)

الهدف، التدريب، التقييم، التكلفة، التوقيت؛ مما يساعد في حل كثير من المشكلات التي تواجه المعلمين مثل "تحقيق الأهداف داخل المدرسة، وتطوير المناهج عن طريق اشتراك المعلمين، وإيجاد طرق تدريس بديلة، المناخ المدرسي، العلاقة مع المجتمع المحلي، وتحقيق ذلك يتطلب حفز القادرين من أبناء المجتمع ومؤسسات القطاع العام والخاص على الإسهام في تمويل تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا في المدارس، وإتاحة الفرصة لأصحاب الخبرات التربوية (مذكور.. 2005)

نتائج الدراسة وتوصياتها: قد توصلت الدراسة لعدة نتائج وأوصت ب: الترخيص لمزاولة مهنة التدريس كما في الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا، التقييم الذاتي داخل الكلية، التقييم القائم على الاعتراف الأكاديمي والالتزام القومي على أعلى المستويات، تفعيل برنامج زيارة لجنة الاعتماد وسريتها- التأكيد على الإدراك المفاهيمي للخبرات التعليمية، تكامل الخبرات العملية، تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي مثل بريطانيا، أسكتلندا، أمريكا، ووضع تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي يراعي معايير الجودة الإقليمية والدولية- التوجه نحو المستقبل وباستدامة بالمشاركة الاجتماعية، نقل المعرفة والتكنولوجيا والابتكار كأبعاد عالمية - العمل وفق مؤشر QS لمعالجة البيانات الجاهزة؛ وذلك لشهرته الواسعة في التعلم الجامعي بمعاييره العالمية كمتغيرات يمكن قياس مؤشرات منها: السمعة الأكاديمية بنسبة 40%..نسبة الطلبة لأعضاء هيئة التدريس 20%.. نسبة الأبحاث المنشورة لأعضاء هيئة التدريس 20%..استطلاع آراء جهات التوظيف أداء وجاهزية خريجي الجامعة 10%..نسبة الطلاب الأجانب 5%.. أعضاء هيئة

التدريس الا الجانب 5%.. - إنشاء مدارس التطوير المهني ونظام التهيئة للممارسة العملية بجامعاتنا كجامعات أوروبا، الأخذ بنظام التعليم المستمر والتعليم الذاتي- القضاء على أزمة الازدواجية في إعداد المعلم وتدريبه «التكوين المهني للمعلم "ليعني كلاً من الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثناءها- الالتزام ببعض معايير الجودة الشاملة، كمعايير وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي (QAA) في بريطانيا، « فضلاً عن معايير التقييم الخارجي " المستوى الأكاديمي» بصورة ملموسة ، ونوعية فرص التعلم « الاعتماد الأكاديمي»- تطبيق المعايير الدولية لتطوير منظومة كليات التربية بما يتفق والتوجهات العالمية المعاصرة كمعايير منظمة المجلس الوطني الأمريكي NCATE لاعتماد برامج الاعداد، الأخذ بالمعايير الموحدة لبرامج التكوين المهني كـ بعض الدول الأجنبية، وألا يقل مستوى الإعداد عن شهادة البكالوريوس ودبلوم التربية أو ماجستير التربية، المعايير الدولية لتطوير منظومة كليات التربية بما يتفق والتوجهات العالمية المعاصرة كمعايير منظمة المجلس الوطني الأمريكي ، ، الالتزام بمبدأ الكفايات كالكفايات المعرفية، الأدائية، النتيجة، الوجدانية، الاستقصائية، تنفيذ الاستراتيجيات التربوية المعاصرة في مجال التربية " كالتعلم للإتقان، التعزيز المباشر، الاستفادة من التطور الحادث في مجال تكنولوجيا التعليم، الاستعانة باستراتيجيات التقييم العصرية .

المراجع العربية:

- 1- إبراهيم، محمد عبد الرزاق (1999) تطوير نظام تكوين معلم التعليم الثانوي العام بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بها، جامعة الزقازيق .
- 2- أبو دقة، سناء وعرفة، لبیب (2007) الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم تجارب عربية وعالمية.
- 3- أبو عميرة، محبات (1995) "فعالية برنامج إعداد معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بكلية البنات جامعة عين شمس"، مجلة مستقبل التربية، القاهرة، مركز بن خلدون، المجلد 1، العدد، 4.
- 4- أحمد، دينا علي (2007) الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، الإسكندرية : دار الجامعة.
- 5- أحمد، محمد عادل (1985) (تقويم بعض المواد التربوية بكليات التربية من خلال أداء طلاب التربية العملية لمهارات أعضاء هيئة التدريس، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- 6- أهمية التعليم الجامعي (23، 10، 2018. (25، 01، 2017). تاريخ الاسترداد 12، 03، 2019.
- 7- باكير، ع. (ب. ت.). تطور دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء المسؤولية المجتمعية والاتجاهات العالمية الحديثة. تاريخ الاسترداد 29، 03، 2019.
- 7- بشارة، جبرائيل (1983) متطلبات الثورة العلمية والتكنولوجية في التكوين المهني للمعلم، المجلة العربية للتربية ، تونس، المجلد الثالث، العدد الأول.
- 8- بشارة، أحمد سليمان (1993) اعتماد مؤسسات التعليم العالي ، قراءات حول التعليم العالي ، الأردن: مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، العدد (7).
- 9- بغداددي، منار محمد (2000) سياسات اختيار معلمي التعليم ما قبل الجامعي وتوظيفهم ، دراسة مقارنة بين مصر وأمريكا، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .
- 10- تصنيف كواكاريلي سيموندس QS للجامعات. (د. ت.). تاريخ الاسترداد 09، 04، 2019، من edu.eg:
- 11- حافظ، هندايي محمد (2003) دراسة مقارنة لنظم الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم في بعض البلاد الأجنبية ومدى الاستفادة منها في جمهورية مصر العربية ، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي الحادي عشر: الجودة

- الشاملة في إعداد المعلم في الوطن العربي لألفية جديدة 12-13 مارس - جامعة حلون- كلية التربية.
- 12- جابر، عبد الحميد (2000) مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال –المهارات والتنمية المهنية، القاهرة: دار الفكر
- 13- جامعة البلمند: المراسيم . (06, 07, 2017). تاريخ الاسترداد 18, 04, 2019 ، من Higher-edu.gov.lb:
- جامعة المنوفية (2007)وحدة تطوير كلية التربية.
- 14- جريو، د: التعليم العالي في عصر العولمة (ب.ت.). تاريخ الاسترداد 12, 03, 2019، من edu.jo:
- حايك، هيام: (2019) دور الجامعات والمؤسسات الأكاديمية في العصر الحديث.
- 15- حمد، عنتر لطفي (1996) ملامح التغير في منظومة إعداد المعلم في ضوء التحديات المستقبلية، التربية، (جامعة الأزهر، العدد)(56).
- 16- حمود، رفيقة (2002). الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين في البلدان العربية ،أعمال مؤتمر الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت، لبنان.
- 17- حميدوش، أنور عبود (1999) دراسة تقييمية لبرنامج إعداد معلم التعليم الابتدائي في كليات التربية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، رسالة دكتوراه غ. م ، معهد الدراسات ، جامعة القاهرة .
- 18- دعبيس، ليليان: (2016) دور الجامعات في التنمية ورفد سوق العمل بطاقات شابة متمكنة.
- 19- راشد، علي(2002) خصائص المعلم المعصري وأدواره -الإشراف عليه- تدريبه، ط 1 القاهرة: دار الفكر العربي.
- 20- سرحان، الدمرداش (1975)إعداد المعلم للتعليم العام، دراسة مقدمة إلى الدورة الأولى لعمداء كليات التربية والمعلمين بالجامعات العربية ، بغداد .
- 21- سلامة، عادل والنبوي، أمين (1997) دراسة مقارنة لنظام الاعتماد الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية وكوريا الجنوبية وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية” مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد (21)
- 22- شاهين، محمد عبد الفتاح (2004)التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي، ورقة عمل مقدمة في مؤتمر النوعية في التعليم (جامعة القدس المفتوحة) 3- 5 يوليو.
- 23- شرف، رشا وحسن، نهلة (2003) تطوير نظم إعداد المعلم في ضوء خبرات أجنبية معاصرة”دراسة مقارنة“، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي الحادي عشر: الجودة الشاملة (12-13 مارس) في إعداد المعلم في الوطن العربي لألفية جديدة (جامعة حلون- كلية التربية).
- 24- شرقي، ساجد (2018) دور الجامعة في تطوير وتنمية المجتمع،
- 25- شوق، محمود وسعيد، محمد مالك (2001) معلم القرن الحادي والعشرين (اختياره -إعداده- تنميته) في ضوء التوجهات الإسلامية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- 26- عايل، حسن وعويد، عبد الحميد (2003) الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم في مراحل التعليم العام في ضوء التحولات العالمية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية -جامعة المنوفية.
- 27- عباس، حيدر جليل (2019)) معايير اختيار وإعداد المعلمين في كليات التربية الأساسية.
- 28- عبد الجليل، رباح : (2014) دراسة تحليلية لدور الجامعة في تفعيل التدريب التحولي لتلبية متطلبات سوق العمل في ضوء خبرات بعض الدول،
- 29- عبد الجواد، نور الدين (1992)معايير تمهين التعليم ، رسالة الخليج العربي ، العدد (43).

- 30- عبد الرحيم، سامح جميل(1991) خطة مقترحة لمتابعة المعلمين خريجي كلية التربية وتدريبهم أثناء الخدمة"، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد الخامس، العدد الثاني.
- 31- عبد العاطي، فرج: (2012) تصور مقترح لتطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، كلية الآداب القبة، جامعة عمر المختار.
- 32- عبده، منى فتحي(1994) دراسة تشخيصية علاجية لكفايات تقويم الفهم الخاطئ في مجال العلوم البيولوجية لدى الطلاب المعلمين ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، طنطا.
- 33- عطوه، محمد إبراهيم (2002) الاعتماد المهني للمعلم مدخل لتحقيق الجودة في التعليم" ، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد(48).
- 34- علاونة، معزوز جابر (2004) مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية، ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني(جامعة القدس المفتوحة) 3 5 يوليو.
- 35- عمر الجراح: المسؤولية المجتمعية للجامعات. تاريخ (23 10، 2018) الاسترداد 25 02، 2019،
- 36- عنيات، أيمن أنور (1999) نظام إعداد معلم التعليم الثانوي العام، دراسة مقارنة بين مصر والولايات المتحدة الأمريكية ، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- 37- عوده، خليل(2007) نموذج في ضبط معايير الجودة في التعليم الأكاديمي، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات العربية : ندوة نحو22-21 أبريل ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي(جامعة الجنان الوطنية .
- 38- غربي صباح. (2014) دور التعليم العالي في تنمية المجتمع المحلي. بسكرة – الجزائر
- 39- غنيمه، محمد متولي(1996) سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي وبنية العملية التعليمية ، ط 1، القاهرة:الدار المصرية اللبنانية.
- 40- اليبلاوي، حسن حسين(2006) تطوير كليات التربية في ضوء المعايير العالمية للجودة " الاعتماد التربوي "، المؤتمر العلمي لقسم أصول التربية بعنوان التعليم والتنمية المستدامة، كلية التربية- جامعة الزقازيق.
- 41- الجندي، عادل السيد(2000) الاعتماد الأكاديمي كنموذج تقويحي فعال في قياس أداء مؤسسات التعليم الجامعي ، رؤية نظيرية تحليلية لمحاولة الاستفادة منه في الجامعات المصرية ، المؤتمر القومي السنوي السابع لمركز تطوير التعليم الجامعي:الجامعة في المجتمع، جامعة عين شمس.
- 42- الحريقي، سعد محمد (1994) فاعلية الإعداد التربوي في الموقف المهني للمعلمين والمعلمات قبل التخرج " مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة الثالثة، العدد(5)
- 43- الحمادي، عبد الله(1996) المهارات التدريسية اللازمة للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والموجهين في المرحلة الثانوية بدولة قطر، قطر: جامعة قطر .
- 44- الخطيب، أحمد والخطيب، رداح(1986) اتجاهات حديثة في التدريب، ط 1، الرياض: مطابع الفرزدق التجارية.
- 45- الطريي، عبد الرحمن سليمان(1998) الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، بحث مقدم إلى ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية ، رؤى مستقبلية ، الرياض، وزارة التعليم
- 46- العاني، د. وآخرين. (2015). التحول إلى مجتمع المعرفة في المملكة العربية السعودية. غير مذكور: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية ووزارة الاقتصاد والتخطيط ومركز مدار للأبحاث والتطوير.

- 47-العتيبي، منير وغالب، محمد (1996) معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية، رسالة الخليج العربي، السنة(16) (العدد) 58)
- 48-العجي، محمد حسنين(2003) متطلبات تحقيق الجودة الشاملة في مدارس التعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية في ضوء أسلوب الاعتماد المؤسسي الأكاديمي، مجلة الثقافة والتنمية، العدد7
- 49-الشرقاوي، موسى علي(2004) رؤية مستقبلية لتطوير كليات التربية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي ، (مجلة كلية التربية)جامعة الزقازيق، العدد . 48
- 50-الفرأ، فاروق حمدي(1985) اتجاهات الكفاءات والدور المستقبلي للمعلم في الوطن العربي (الرياض)
- 51-الكندري، جاسم و فرج، هاني(2001) (الترخيص لممارسة مهنة التعليم" رؤية مستقبلية لتطوير مستوى المعلم العربي"المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد (15)، العدد) 58).
- 52-المنظمة العربية للتربية(1998)التقرير الختامي لاجتماع عمداء كليات التربية ومسئولي تدريب المعلمين في أثناء الخدمة حول تطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم للوفاء بمتطلبات الدور المتغير للمعلم في البلاد العربية، الدوحة. الوظيفة الثالثة.(2014). تاريخ الاسترداد 03 05 2019، من gov.sar :
- 53-محفوظ، أحمد فاروق (2004) إدارة الجودة الشاملة والاعتماد للجامعة ومؤسسات التعليم العالي ، ورقة عمل مقدمة إلى: المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي، آفاق الإصلاح والتطوير ، بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية ، جامعة عين شمس.
- 54-محمود، فتوح (2014) التكوين القيادي للمعلم في ضوء تحديات العولمة التربوية(رؤية مستقبلية لمنظومة قيمة للمعلم العربي)مجلة المختار للعلوم الإنسانية ، كلية الآداب ، جامعة عمر المختار، البيضاء، ليبيا
- 55-محمود، فتوح (2015): بعض الجوانب التربوية التي تضمنتها سورة إبراهيم كنموذج تربوي من المنهج القرآني لإعداد جيل مسلم معاصر، مجلة المختار للعلوم الإنسانية ، كلية الآداب ، جامعة عمر المختار البيضاء، ليبيا.
- 56-محمود، فتوح:(2013): تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في رياض الأطفال، كلية التربية ، القبة ، عمر المختار.
- 57-محمود، فتوح:(2017) التنمية المهنية المستقبلية لخريجي التعليم الجامعي لكليات التربية بالجامعات الليبية» رؤية تربوية جديدة في عالم متغير.
- 58-محمود، فتوح:(2018) رؤية تربوية عصرية لكليات التربية الليبية وفق التنمية المستدامة في الألفية الثالثة، مدبولي، محمد عبد الخالق (2002)التنمية المهنية للمعلمين:الاتجاهات المعاصرة-المدخل- الاستراتيجية، ط 2، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- 59-مدكور، علي أحمد (2005) معلم المستقبل نحو أداء أفضل، ط ١، القاهرة: دار الفكر العربي.
- 60-مدني ،غازي بن عبيد(2002) تطوير التعليم العالي كأحد روافد التنمية البشرية في المملكة العربية السعودية، ورقة علمية مقدمة لندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي حتى عام 2020.
- 61-مشعل: (2018) فتح آفاقًا واسعة للفرد في مجال العمل مقارنةً بالأفراد الذين لا يتابعون التعليم بعد المرحلة الثانوية،
- 62-نشوان، يعقوب والشعوان، عبد الرحمن(1990)الكفايات التعليمية لطلبة كليات التربية بالمملكة العربية السعودية، (مجلة جامعة الملك سعود) العلوم التربوية ، الرياض، جامعة الملك سعود، المجلد 2، العدد1

- 63-نصر، نجم الدين (2004) التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة في مواجهة تحديات العولمة. مجلة كلية التربية (جامعة الزقازيق- مصر) العدد 46
- 64-نورة عمارة. (2012) النمو السكاني والتنمية المستدامة – حالة الجزائر.
- 65-يحيى، حسن (2003) إعداد المعلم بين العولمة ومتطلبات الخطة التنموية في دول الخليج العربي، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر: إعداد المعلم بين العولمة ومتطلبات الخطة (14-12 أكتوبر) التنمية في دولة الكويت (جامعة الكويت)-كلية التربية.
- 66-يحيى، حسين والخطابي، عبد الحميد (2003) الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم في مراحل التعليم العام في ضوء التحولات العالمية، مجلة البحوث النفسية والتربوية (جامعة المنوفية)، السنة 18، العدد 2.
- 67-يو جيف، ابراهيم (1997) تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس في الدول النامية والدول الصناعية من منظور مقارنة، «ترجمة زينب النجار، مجلة مستقبلات، القاهرة: مكتب التربية الدولي، المجلد 27، العدد 1.
- المراجع الأجنبية:
- 1-Arthur – E , Wise , (2001) “ Creating a high – quality teaching for Journal of Educational leader
- 2-Arthur E . Wise and Leibbr and , Jan , (1996) “ professional based accreditation , a foundation for high – quality teaching “ , Journal of bhi –Delta Kabban .-Cobb Velma – Lucille (1993) “ Accreditation in Teacher Education , M . of education , Cdumbia University – Teachers College . No 1
- 3-Combs . C and Allred R (1993) “ NCATE Accreditation getting the most from the self-study “ Journal of Teacher Education , vol . 44 , No3
- 4-Dani Jacobs (1994) Accreditation vacating higher education in south Africa , in (International development in assuring quality in higher education) , edited by : Alma craft , the flamer press London
- 5-Dilworth , and Others , (1995) professional Teachers Development and the Reform Agnda Wash- ington
- 6-Gautam, Vinoba (2001). Teacher Training: Need for Reform and Thinking: <http://www.un.org.in/IANSALA/aprjun01/teachtrn.htm>
- 7-Howard, J; Sharma, A;. (2006, 6). Universities’ third mission: communities engagement. Retrieved ,04 05, 2019
- 8-Japan Ministry of Education (1995) Science and Culture Japanese Government policies in Education Science and Culture Tokyo Journal of Educational leader shi ,p. 104
- 9-Linda Darling and Others , (2002) . A Guide for panel Members for pre service Teacher , Education program Accreditation . Washington , U.S.A
- 10-Marry Field , (1995) . “ Teacher Education in global and international education , ERIC : Clearing-house on teaching and teacher education U.S.A ,Washington
- 11-Moore and Others (1993) NCATE accreditation . vision of excellence Journal of research and

development in education , v. 27

12-Mugabi, H.:. (2014) Institution Of The Third Mission Of The University. Tamoere: Tampere University Press

13-Nassi -Calo, L. (2017, 08 15). Indicators of academic productive in University Ranking: criteria and ,methodologies. Retrieved 04 22, 2019

14-Solomon, D. (2018) The relationship between the third mission nked universities in BBICRS - World University Rankings ,Methodology, 2018

15-Zomer, A., & Benneworth, P. (2010, 11 2). The rise of the university's third mission. Retrieved 04 ,01, 2019