إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها: مقاربات لصناع السياسة التربوية

د. عبد المحسن عايض القحطاني[1]

Dr. Abdulmuhsen Ayedh Alqahtani

[1] قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة الكويت، ص.ب. 13281، الرمز البريدي 71953، كيفان الكويت.

ملخص

أضافت علوم التربية لواقع المعرفة مدارس فكرية شتى، كلها تحاول البحث عن كيفية تعلم الأفراد وتعليمهم. وفي هذه الورقة، نحاول إلقاء الضوء على مقاربات من تلك المدارس التربوية التي كانت رافدا مهما في حقل تعلم اللغات وتعليمها، ومنها إعداد معلمي اللغات. وفي هذا الصدد، تبرز ثلاث مقاربات مهمة: Roberts (1998)، و Wallace (1991)، و Williams و Burden (1997). وسوف تستعرض الورقة كذلك أهم المحاور التي تفهم تلك المقاربات في ضوئها: المقاربات المتمحورة حول المعرفة (knowledge-centered) والمقاربات المتمحورة حول الفرد (person-centered). واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، استقراءا واستنباطا، لدراسة الأطر النظرية والنماذج التطبيقية المطروحة في هذا الخصوص. وقد خرجت الدراسة الحالية بتصور حول إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها في ضوء ما قدمت من مراجعة نقدية.

Arabic teacher preparation programs for native and non-native speakers of Arabic: Approaches for educational policy makers

Abstract

Education has influenced knowledge on how leaning/teaching occur. The current paper aims at identifying the educational approaches that have influenced and informed approaches to second/foreign language education, including teacher education. In this regard, three approaches were found informative: Roberts (1998), Wallace (1991) as well as Williams and Burden (1997). In the same line, the paper indentified the concepts which serve as the fundamentals to the understanding of these three approaches: knowledge-centered and person-centered approaches. The current study used the descriptive, analytical method, deductively and inductively, to examine the published literature, theories and models. In light of the critique of the published literature, the current concluded with a relevant conceptualization of Arabic teacher education, either for speakers and non-speakers of Arabic.

في حقل تعلم اللغات وتعليمها، يستخدم المعلمون المنهجيات والآليات المختلفة لنقل المعرفة إلى المتعلمين، وهم في هذا الخصوص لا يختلفون عن غيرهم ممن يعملون في حقل التعليم. وعليه، فلا مناص من الإقرار بأن ما يشكل رؤية معلمي اللغة للعالم من حوله وما يؤثر في ممارساتهم التدريسية هو أمر جدير بالبحث والمناقشة (بتلة، 2009؛ المنيع، 2010؛ وشاح، 2008). وهذه المسألة لا تنفك عن أن تكون في صلب ما يطرح من موضوعات حول إعداد معلمي اللغات؛ وإعداد معلمي اللغات مصطلح يشير إلى اكتساب المعارف والمهارات وطرق التدريس في ضوء نظريات التعلم التي تشكل الأساس لمثل هذا الإعداد. وفي هذا الصدد، يمكن تمييز مقاربتين لتعلم اللغات وتعليمها: المقاربات المتمحورة حول المعرفة (knowledge-centered) والمقاربات المتمحورة حول الفرد (person-centered).

مقاربة التمحور حول المعرفة (Knowledge-centered Approach)

يستخدم هذا المصطلح للدلالة على المقاربات ذات الصلة بتطبيق مبادئ النظرية العامة للتعليم في برامج إعداد المعلمين. وتتبنى هذا المقاربة مفهوم نقل المعرفة بحيث ينظر للنظرية على أنها المصدر الأساس للممارسة وتنتقل من خبير بها إلى متعلم يتلقاها (Williams, 2002). وفي هذا السياق، تأتي مقاربتين فرعيتين من هذه المقاربة الرئيسة: التعلم بطريق النموذج (Model-based Learning)، والتعلم بطريق العلوم التجريبية (Applied Sciences Approach).

التعلم بطريق النموذج

تستمد هذه المقاربة جذورها من المدرسة السلوكية في علم النفس. وهذه المدرسة ترى أن الفرد في سلوكه عبارة عن نظام من المدخلات والمخرجات؛ فالمدخلات التي ترد للفرد عبر

حواسه تحدد نوع المخرجات المتوقعة منه، وتلك المخرجات هي السلوك الملحوظ. وهذا السلوك في حقيقته هو استجابة الفرد لمثير خارجي، ويتعزز إما سلبا أو إيجابا (Williams & Burden, 1997). وقد ميز Roberts (1998) بين اتجاهين في ضوء هذه المقاربة الفرعية:

- اتجاه الحرفة والتلمذة (Craft/apprenticeship Based Model): حيث يقوم المعلم المتدرب بمزاملة وملازمة معلم متمرس للتعلم منه ولاكتساب مهارات التدريس منه.
- اتجاه الكفايات (Competency Based Model): وقد ساد هذا الاتجاه في الولايات المتحدة في العقد السابع من القرن الميلادي الماضي.ويقوم على فكرة مؤداها توضيح أهداف قابلة للقياس ومعدة مسبقا للفرد لكي يتعلمها، آخذين في الاعتبار العوامل السياسية والمؤسسية المطلوبة في عملية المحاسبية والمساءلة. وتقسم كفايات المعلم إلى مهارات سلوكية متعددة، إما مدونة كتابيا أو مصورة، يزود بها رئيس الوحدة التعليمية المعنية المعلم الذي يعمل معه.

وبالجملة، فإن الوسائل المستخدمة في ضوء هذه المقاربة الفرعية هي في حقيقتها تعكس فكرة استحضار النموذج سواء كان هذا النموذج معلما آخر أو قائمة بالكفايات المطلوبة؛ حيث يرى المعلم المتدرب رئيس الوحدة التعليمية التابع لها نموذجا يحتذى في ممارساته التدريسية أو أنه يقتفي آليات للتدريس معدة سلفا للأسلوب الصحيح للتدريس (Richards, 1991). ويعد التدريس المصغر وفق قائمة بالكفايات من أهم التطبيقات لهذه المقاربة الفرعية بحيث يوفر فرصة لاقتفاء النموذج والتعزيز الأيجابي أو السلبي؛ فيقدم النموذج ويتشكل السلوك التدريس للمعلم من خلال الملاحظة والمحاكاة والتغذية الراجعة والتعزيز. والمسلمة هنا هي أن اقتفاء النموذج سينتقل إلى واقع قاعة الدرس.

والملاحظة، سواء كانت لمعلمين يقومون بالتدريس فعلا أو من خلال نماذج مصورة، تتيح الفرصة أيضا للمعلمين المتدربين من أن يتعلموا من خلال النموذج والمحاكاة. وبالإضافة، فإن

النمذجة ومحاكاة الأدوار (Role-play) ما هي إلا إجراءات تسهل للمعلمين المتدربين في اكتساب فنيات التدريس التي يؤمل إن ينقلوها إلى واقع عملهم في المستقبل.

مقاربة العلوم التجريبية

وفقا لما ذكره Wallace (1991)، فإن هذه المقاربة تستمد شرعيتها من إنجازات العلوم التجريبية. فالمعرفة تتشكل علميا وليس بمحض الصدفة، والسبب هو أن المعرفة موضوعية ولها خاصية الخضوع للمنهج العملي حين دراستها واكتشافها: تحديد المشكلة، مرورا بصياغة الفرضيات، وانتهاء بالخروج بنتائج (Foley, 2000). وهذه المقاربة الفرعية حين نوظفها في السياق التعليمي، فإنها تستخدم سياقات تعليمية متعددة مثل الكشف عن التعلم الصفي والسلوكيات المصاحبة لهذا التعلم من خلال الملاحظة المنتظمة والتجربة.

وفي برامج إعداد معلمي اللغات، فإن هذه المقاربة ترفض أية طرق غير علمية أو غير موضوعية وتشجع على نقيضها (Wallace, 1991). وعليه، فإن البرامج إعداد المعلمين التي تعتمد هذه المقاربة الفرعية تهدف إلى إكساب المعلمين فهما أفضل للأسس النظرية التي تقوم عليها العملية التدريسية من خلال ثلاث محاور: (أ) الممارسات المهنية؛ و (ب) تصميم المقررات والمواد التعليمية والأنشطة التدريسية؛ و (ج) تقويم الممارسات التدريسية للتأكد من أنها تتفق وتلك الأسس النظرية (Freeman & Richards, 1993).

ومن أهم الطرق ذات الصلة بمقاربة العلوم التجريبية هي طريقة المحاضرة حيث يزود محاضر خبير المعلمين المتدربين بالمدخلات النظرية (Wallace, 1991). ويبقى دور المعلم بعد هذا كله هو وضع النظرية موضع التنفيذ. ولو حصل إخفاق، فإن هذا قد يعني أن المعلم لم يستوعب النظرية كما ينبغي.

وتعكس مقاربة التمحور حول المعرفة النظرة التي ترى أن المعلم ممارس للتدريس في كافة مناحيه: لأداوره (أي أنه ناقل للمعرفة، ومرشد... وغيرهما)، ولأنماطه، ولاستراتيجياته، ولوسائله المنوطة به جميعها. ولذا، فإن تطبيق هذه المقاربة في برامج إعداد المعلمين هي في حقيقتها برامج تدريب للمعلمين. ويمكن الرجوع لما كتبه كل من Ur (1991)، و Vale و Feunteun (1995) حول المقاربة المعرفية لإعداد معلمي اللغة.

مقاربة التمحور حول الفرد (Person-centered Approach)

من أهم خصائص هذه المقاربة هو تأكيدها على أن التعلم في حقيقته يتركز في ذات الفرد، ولكن من دون إهمال للبيئة الخارجة عن تلك الذات. والمسلمة التي تنطلق منها هذه المقاربة هو (أ) أن ذوات المعلمين وليست الوسائل هي التي تحقق الفرق؛ و (ب) أن المعلمين ينخرطون في عملية معقدة من التخطيط واتخاذ القرار والتجريب والتفكير التأملي (Richards & Rodgers, 2001). وفيما يخص النقطة ب، فإن هذه العملية مرتبطة بالفرد والموقف معا؛ حيث تتضمن تلك العملية ممارسة ذات أسس مهنية مجتسدة في الفرد ذاته. ويأتي ضمن هذه المقاربة الرئيسة مقاربتين فرعيتين: الإنسانية (Humanistic) والبنائية (Constructive). لكن الذي يجمع بين كل المقاربات الفرعية، سواء المذكور منها هنا أو غيرها، هو تكثيف الاهتمام على مفهوم التنمية (Development) أكثر منه على مفهوم التدريب (Training).

المقاربة الإنسانية

تركز هذه المقاربة على فكرة مؤداها أن إدارة الفرد لذاته والتغيير في حياته ممكن أن يدعمها الآخرون لكنهم لا يوجدونها أو حتى يوجهونها (Roberts, 1998). وهذه المقاربة انبثقت بالأساس من مدرسة علم النفس الإنساني (Humanistic Psychology) التي انطلقت في العقد الخامس من القرن الميلادي الماضي على أيدي باحثين مثل روجرز وماسلو وكيلي.

وتركز هذه المدرسة على مفاهيم الذات وترفض النظرة إلى الإنسان على أنه نموذج خطي بحيث تقود عوامل محددة ومواقف متعاقبة إلى التنبؤ بسلوك الفرد؛ فلا يمكن أن نرى أن الفرد عبارة عن قوالب من السلوكيات خاضعة للقياس، الأمر الذي دعت إليه المدرسة السلوكية بمدراسها المتعددة مثل التجريبية (Experimental Psychology) والحتمية (Deterministic). فالمدرسة الإنسانية ترى أن الفرد أوسع من أن يحاط بواقعه من جميع الجوانب. فالفرد، ولتفرده، قادر على أن يطور ذاته بالكيفية التي يراها من جوانب ذاته وليست من جوانب تأتيه من خارجه.

ولقد هيأت المقاربة الإنسانية السبب لظهور ممارسات ترشيدية، من غير أن توجه، في مهن مختلفة. وفي برامج إعداد معلمي اللغات، فإن النظرية الإنسانية أكدت على مفاهيم مثل الابتكار الفردي والعمل التعاوني بين الأفراد (Edge, 1992). وأساس هذا التوجه الجديد في برامج إعداد معلمي اللغات هو تحكم معلم اللغة في قدراته لتطوير ذاته. وعليه، فإن مهمة من يتولى إعداد معلم اللغة هو مساندته ودعمه لا توجيهه، مستخدما أدوات الإرشاد النفسي والمهني ووسائلهما. وفي هذا السياق يبرز الدور الوجداني، إلى جانب العلمي والمهني، الذي يلعبه من يتولى هذه المهمة. ومن الأمثلة لبرامج إعداد معلمي اللغات بالاستعانة بهذه المقاربة يمكن الرجوع إلى Freeman و Richards (1996)، و Gebhard (1999)، و Woodward (1991) للاستزادة.

المقاربة البنائية

تهتم المقاربة البنائية بفكرة مؤداها أن الفرد يضفي معانيه الخاصة على مدلولات الأشياء من حوله. ومن أوائل من تناول هذه المقاربة بياجيه الذي ركز على فهم بناء الفرد للمعرفة من خلال تعلمه الذاتي، وكذلك Bruner الذي ركز على فهم تفاعل المتعلم مع المنهج الدراسي بمفهومه الشامل بغية تكوين بناءه المعرفي. وفي السياق ذاته توسع كل من Vygotsky و Feuerstein في مفهوم البنائية وقالا إن التعلم يحدث نتيجة احتكاك الفرد بمن حوله؛ أي أن

التعلم هو محصلة للتفاعل الاجتماعي أكثر من كونه عملية فردية كما يرى بياجيه (Williams & Burden, 1997). وعليه، فإن مفهوم البنائية تطور من الذاتية إلى الاجتماعية في إضفاء مدلولات عن العالم من حولنا.

وبينما يركز السلوكيون على السلوك الظاهري وكيف يتشكل ذلك السلوك، تهتم المدرسة المعرفية (Cognitive Psychology)، وهي الأساس النظري للمقاربة البنائية، بالكيفية التي يفكر فيها العقل البشري ويعمل بحيث أننا ومن خلال عرض الأفراد للأفكار والنظريات نفهم كيف يفكرون ويفهمون. ويقدم Williams و Burden (1997) فهمهم للبائية بأن كل فرد يبني واقعه، وبالتالي، فهو يتعلم أشيا مختلفة بطرق مختلفة حتى ولو تراءى لنا أن الخبرات التي يمر بها الأفراد متماثلة. والتعلم ينظر إليه في هذا السياق على أنه نتيجة للنمو، لكن النمو المعرفي وليس السلوكي الظاهري فقط.

وبالنسبة لبرلمج إعداد معلمي اللغات، فإن هذا الأمر يعني أن المعلمين حين التحاقهم بالبرنامج لا ينطلقون من الصفر، بل عندهم ما يبنون عليه ما يقدم في البرنامج؛ فهم لديهم معرفة مسبقة ولديهم خبرات سابقة ولديهم أدواتهم لفهم العالم من حولهم. وعلاوة على ذلك، فإن ما يقدم لهم لا يقدم في شكل منتج نهائي لنموذج مثالي، لكن هي نقطة بداية لبناء نموذج وفق ذاته هو ضمن الأطر العامة المطروحة (Williams, 2002). ووفق هذا التوجه، فإن النظرية هي مجرد مصدر للمعرفة يسترشد بها المعلم حين الممارسة. وتكون مهمة برنامج إعداد معلمي اللغة هو مساعدة المعلمين لاكتشاف جوانب المعرفة لديهم تلك والمتعلقة بمهارات تدريس اللغات وتطبيق ذلك على أرض الواقع. والذي سبق ذكره منوط بأمر وهو أن البرنامج لا ينبني على ضرورة أن يغير معلم اللغة ممارساته الحالية أو يهجرها، بل يبني عليها ويطورها. وكما بين Freeman (1986) بأن التغيير لا يعني بالضرورة عمل شيء بطريقة مختلفة، بل قد يكون تأكيدا لممارسة

حالية؛ فالتغيير هو الوعي بما هو فعال وغير فعال في المقام الأول. وعليه، فإن التركيز يكون على تعزيز الوعي وتوسعة مداركه.

وفي سياق المقاربة البنائية، تجدر الإشارة إلى نظرية كولب (Kolb) للتعلم (Roberts, 1998)، حيث يقترح كولب نموذجا من أربع مستويات لكيفية بناء الفرد مدلولاته الخاصة عن العالم من حوله:

- ✓ تجربة حقيقية: وهي المرور بتجربة جديدة ومعايشتها؛
- ✓ التأمل في مجريات التجربة: وهو تأملها من حيث ماهيتها ومآلاتها من زوايا مختلفة؛
- ✓ تكوين مفاهيم جديدة: بعد التأمل يكون الفرد مفاهيم جديدة ذات صلة بالتجربة ذاتها؛
- ✓ تجربة المفاهيم الجديدة: اتخاذ قرارات وحل مشكلات في ضوء المفاهيم الجديدة.

ومن أهم الطرق التربوية ذات صلة بالبنائية أسلوب الرعاية (Mentoring) من قبل معلم أكثر خبرة لمعلم أقل خبرة. ولكي يؤتي هذا الأسلوب ثماره يجب أن يتحلى المعلم الراعي بأمرين: (أ) أن يوظف توظيفا صحيحا مهارات طرح السؤال لاستكشاف ما لدى المعلم الآخر من نظريات ومفاهيم؛ و (ب) وأن يدعم المعلم المرعيِّ بأدوات ووسائل للموائمة بين جانب النظرية لديه وجوانب التطبيق المتاحة (Roberts, 1998). وهذه العملية تقتضي أن يسبر كل معلم، الراعي والمرعي، جوانب الوعي عنده للتعرف على ما يكتنف منهجه من نظريات ومفاهيم قد لا يشعر بها تؤطر لممارساته التدريسية بحيث يصبح هذا كله لبنات (Constructs) يبني عليها مسيرته المهنية المستمرة من خلال التعلم بالخبرات والتفكير التأملي. وهذا ما يجب أن تكون عليه برامج إعداد معلمي اللغة كما ترى هذه المقاربة (Wallace, 1991).

وتأسيسا على ما سبق، نكرر القول، كما ألمحنا في التقديم لمقاربة التمحور حول الفرد، أن عملية البناء المعرفي ليست عملية فردية فحسب، لكنها مرتبطة أيضا بسياق معين يحيط

بالفرد؛ وهذا يعني أننا لا نستطيع فهم البناء المعرفي لفرد ما من دون النظر في تفاعل هذا الفرد مع العوامل المحيطة ضمن سياق معين وثقافة معينة (Twomey, 1996)؛ فالإنسان اجتماعي بطبعه كما نص على ابن خلدون في مقدمته. وهذا الاتجاه في فهم البنائية هو ما نعبر عنه بالمقاربة الاجتماعية الثقافية للبنائية (Sociocultural View of Constructivism).

المقاربة الاجتماعية الثقافية للبنائية

تستمد هذه المقاربة فكرتها من مفهوم التفاعلية الثقافية (Social Interactionism)، هذا المفهوم الذي يرى أن الفرد يولد في عالم اجتماعي ولذا فإن تعلم الفرد هذا يحدث نتيجة لتفاعله الاجتماعي مع الآخرين (Dmitri, 1986). وهذا الأمر يأتي في مقابل ما تنص عليه مقاربة البنائية الفردية من قبل بياجيه ومن شايعه. وفكرة المقاربة الفرعية الحالية هو أن تصوراتنا حول العالم من حولنا ليست وليدة ذواتنا فقط، بل هي أيضا مستمدة من تصورات الآخرين وما يصاحب كل تلك التصورات من قوانين وقيود يفرضهما المجتمع على الأدوار التي يمكن أن يؤديها الفرد. لذلك، فإن تعلم التدريس ليس بناءا ذاتيا يبنيه الفرد في حدود ذاته بما يتضمن معرفة متخصصة وفنيات معينة فحسب، بل هو بالأحرى عملية اجتماعية تتضمن ممارسة أدور اجتماعية محددة. وبالنسبة للمعلمين، فإن هذا يعني أنهم يكتسبون انتقائيا قيم المجتمع المهني الذي يتنمون إليه واهتماماته ومهاراته واتجاهاته ومعارفه أيضا؛ وهذا الأمر يتطلب من المعلمين تقويم العلاقة بين عملهم والمجتمع بظروفه الكلية (Roberts, 1998). ولذلك، فإن السياق الذي يعمل فيه المعلم ليس عنصرا ثابتا بل هو تحد يضعه أمام اتخاذ قرارات تتناسب مع واقعه الذي يتعامل معه.

وحين الحديث عن إعداد معلمي اللغة، فإن تطبيق هذه المقاربة يكشف لنا بجلاء أنها تركز على أهمية تكوين البناء المعرفي ضمن مساق اجتماعي يساعد على تكوين هذا البناء وتطويره. وعليه، فإن تبادل الخبرات والأفكار والتحاور حولها والتناقش نقاشا ناقدا بخصوصها

يدفع بالاتجاه نحو تطبيق هذه المقاربة في برامج إعداد معلمي اللغة؛ على أن مفهوم المجتمع هنا يتعدى مفهوم الدائرة الضيقة ليشمل دائرة أوسع قد تضم آخرين من النظام التعليمي (Grendler, 1997).

وفي حقيقة الأمر، فإن الإقرار بأهمية الحوار والتحاور وكونه عنصرا محوريا في إعداد المعلمين ليس أمرا جديدا؛ فقد نصت عليه مقاربات أخرى ذات صلة بمقاربة التمحور حول الفرد. لكن، وطبقا لما ذكره Roberts (1998)، فإن الحوار والتحاور في تصور مقاربة البنائية الاجتماعية لا تؤتي ثمارها إلا إذا تحقق فيها ثلاث ضوابط: (أ) أنها جماعية؛ و (ب) أنها تتمحور حول موضوع معين (Task-forced)؛ و (ج) أنها تتيح الفرصة للجميع للتعبير عن بنائهم الفكري الذي كونوه بما يعبر عن نظرياتهم وعن شكل علاقاتهم الاجتماعية. ومن الأمور التي تعمق التفاعل الاجتماعي وما ينتج عنه من بناء معرفي أمران: (أ) الوعي بالأدوار التي يقوم بها المعلم، وليس كل وعي معتبرا إلا وعيا ينشط مهارات التفكير وحل المشكلات؛ و (ب) استخدام الأدوات المتاحة لتدوين ما يمر به، ومن أهمها سجل اليوميات للمعلم (Journal) حيث يقيد فيه صيد فوائد ذلك التفاعل وفق تأمله فيه.

الخاتمة والتوصيات

في هذه الورقة، ناقش الباحث مقاربتين رئيسيتين لإعداد معلمي اللغة. ويستطيع القائمون على برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها، ومن خلال وعيهم بتلك الأسس التي تقوم عليها المقاربتان الرئيسيتان تلك، أن يتأملوا فيما يضمنونه تلك البرامج من إعداد مهني وعلمي وفيما يمارسون في قاعات الدرس رغبة في تطويريهم فكريا ومهنيا ووجدانيا. وتكون نتيجة ذلك التأمل هو النظر في أي المقاربتين أنسب لواقعهم والسياق الذي تقدم فيه تلك البرامج، أو ربما يدمجون بينهما دمجا صحيحا. وهذا الدمج يتفق مع مقاربة Halliday (1985) لتدريس اللسانيات حيث المفهوم الرئيس فيها هو 'سياق الموقف' (Context of Situation). والسياق

في مقاربة Halliday مبني أساسا على العلاقة المنتظمة بين البيئة الاجتماعية والبناء الوظيفي للغة.

والآن، ما هو الإطار المناسب لتصميم برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها. أرى بأن مقاربة البنائية الاجتماعية هي الأنسب لأسباب. أولا، لأنها تأخذ في الحسبان بناء الفرد لمعرفته الذاتية مضافا إليه السياق الذي يحيا فيه الفرد ويعمل. ثانيا، أنها تركز على تطوير واكتساب مهارات واستراتيجيات معرفية بحيث يصبح مدلول التفكير التأملي محوري لإعداد معلم لديه القابلية لتطوير ذاته باستمرار. ثالثا، أنها ترى أن تعدد التصورات تساعد المعلمين على توسيع مداركهم ليكونوا هم لبنة مهمة للطلبة في المستقبل نحو بناء مهارات التفكير اللغوي لديهم وإضفاء معان اجتماعية لمدلولات الأشياء من حولهم (Cobb, 1995).

المراجع

العنزي، بتلة (2009). *إعداد المعلم في دول الخليج العربي– نماذج مقترحة* (ط 1). الأردن: عالم الكتاب الحديث.

المنيع، منيع (2010، يناير). *برنامج إعداد المعلمين بين الجمود والتطوير*. ورقة عمل مقدمة لملتقى تطوير التعليم: رؤى ونماذج، جامعة الملك سعود، الرياض.

وشاح، هاني (2008، مارس). التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي وتصميم المناهج فيها. في إبراهيم، حسن و أبو شوك (محررين)، *التعليم العالي في العالم الإسلامي: الإدارة – المناهج – الجودة* (صـ 259-286). ماليزيا: الجامعة الإسلامية العالمية.

Cobb, P. (1995). Continuing the conversation: A response to Smith. *Educational Researcher*, *24*, 25-27.

Dmitri, S. (1986). Pragmatism and social interactionism. *American Sociological Review, 51,* 9-29.

Edge, J. (1992). *Cooperative development*. White Plains, NY: Longman.

Foley, D. (2000). Indigenous research, differing value systems. *The Australian Journal of Indigenous Education, 28,* 17-30.

Freeman, D. & Richards, J. (1993). Conceptions of teaching and the education of second language teachers. *TESOL Quarterly, 27,* 193-216.

Freeman, D. & Richards, J. (1996). *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press.

Freeman, D. (1989). Teacher training, development, and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly, 23,* 27-46.

Gebhard, J. (1999). Reflecting through a teaching journal. In J. G. Gebhard, J. & Oprandy, R. (Eds.), *Language teaching awareness: A guide to exploring beliefs and practices* (pp.78-98). New York: Cambridge University Press.

Gredler, M. (1997). *Learning and instruction: Theory into practice* (3rd ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Halliday, M. (1985). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.

Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. (1991). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Roberts, J. (1998). *Language teacher education*. UK: Arnold.

Twomey, C. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. In Twomey, C. (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (pp.8-33). New York: Teachers College Press.

Ur, P. (1991). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vale, D. & Feunteun, A. (1995). *Teaching children English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Willams, M. (2002). Theory and Practice in Teacher Education: Mind the Gap. In Crew, V., Davison, C. & Mak, B. (Eds), *Reflecting on language and education* (pp.21-30). Hong Kong: Hong Kong Institute of Education.

Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Woodward, T. (1991). *Models and metaphors in language teacher training*. Cambridge: Cambridge University Press.