تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وإمكانية الإفادة منها في تطوير برامج إعداد المعلم في الجامعات اليمنية

The experiences of some countries in teacher preparation and the possibility of learning from them to encourage the development of teacher preparation programs across Yemeni universities.

https://aif-doi.org/AJHSS/096103

محمد عبد الرحمن حسان فرحان الشميري*

*طالب دكتوراه، جامعة صنعاء، اليمن

malshamiri88@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع إعداد المعلم في كليات التربية بالجامعات اليمنية ومقارنتها ببرامج إعداد المعلم في بعض الدول المتقدمة (الولايات المتحدة الأمريكية، المملكة المتحدة، اليابان، ماليزيا) من خلال المكونات: نظام الإعداد ومدته، سياسة القبول، مكونات الإعداد، التقويم، وجودة واعتماد البرامج. مستخدمة في ذلك المنهج المقارن لملاءمته لطبيعة الدراسة وتحقيق أهدافها، وتوضيح جوانبها.

وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن مؤسسات إعداد المعلم في اليمن تنحصر في كليات التربية، وتلتزم بالنظام التكاملي في برامج الإعداد وهذا ما توصي به التوجهات الحديثة في مجال إعداد المعلم، بالإضافة إلى عدم اهتمام كليات التربية بالجامعات اليمنية بتطبيق معايير القبول لاختيار الطلبة المتقدمين في برامج الإعداد مما يؤثر على مخرجاتها، بينما تهتم دول المقارنة بمعايير صارمة لاجتذاب الكفاءات في مهنة التعليم، ووجود قصور واضح في التربية العملية في كليات التربية بالجامعات اليمنية من حيث الفترة الزمنية المحددة لها، ومن حيث الإشراف، بينما تتسع مدتها في دول المقارنة لفصلين كاملين، وهذا يتطلب إعادة النظر في التربية العملية في كليات التربية بالجامعات اليمنية، وغياب أنظمة الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات اليمنية، بينما تهتم دول المقارنة بالجودة والاعتماد في جامعاتها وكلياتها وبرامجها التخصصية، وهذا يتطلب وقفة جدية من قبل المسئولين في التعليم العالي وإلزام الجامعات بتقييم كلياتها وبرامجها وفق معايير معتمدة.

الكلمات المفتاحية: تجارب الدول، برامج إعداد المعلم، الولايات المتحدة الأمريكية، المملكة المتحدة، اليابان، ماليزيا، الجامعات اليمنية.

ISSN : 2410-1818

Abstract:

This study aimed to identify the reality of teacher preparation programs within the faculties of education across Yemeni universities, and to compare them to teacher preparation programs available in various developed countries, including USA, UK, Japan, and Malaysia. The programs were compared against their preparation systems and their durations, admission policies, preparation components, evaluations, program quality, and accreditation, usinghe comparative method due to its relevance to the study's goals, ultimately enabling the fulfilment of the primary objectives, and clarifying its particular aspects.

The study concluded with a set of results, the most important of which are: that teacher preparation institutions in Yemen are limited to faculties of education, and adhere to the integrative system in preparation programs. This is what modern trends in the field of teacher preparation recommend, and the lack of interest in faculties of education in Yemeni universities to apply admission criteria to select students in Preparation Programs, while the comparison countries apply strict criteria to attracting competencies in the teaching profession. There is a clear deficiency in practical education in the faculties of education in Yemeni universities in terms of its duration, and in terms of supervision; meanwhile the duration in the comparison countries extends to two whole semesters. This necessitates a review of practical education in the faculties of education in Yemeni universities. There is a lack of quality in the educational systems and academic accreditation in Yemeni universities, while the comparison countries give great importance to quality and accreditation in their universities, colleges and specialized programs.

Keywords: country experiences, teacher preparation programs, the United States of America, the United Kingdom, Japan, Malaysia, Yemeni universities.

المقدمة

تواجه المجتمعات في العصر الحديث الكثير من التحديات التي تشكل ضغوطاً على الأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة والنامية، ومن هذه التحديات العولمة، وما صاحبها من ثورة في المعلومات، وتطور في التكنولوجيا، وتوسع في الاتصالات، وتنوع في المعارف، الأمر الذي يحتم على الدول إجراء مراجعة شاملة لنظم تعليمها بما يحقق تحصين أجيالها ومجتمعاتها من مخاطر تلك التحديات المنفلتة.

ISSN : 2410-1818

ويجمع التربويون على أن قوة أية أمة تكمن في قدرتها على تقديم تعليم يمتاز بالجودة، وأن الحفاظ على استقلال الأمة إنما يتم من خلال تطورها الحضاري والثقافي، وأن التطور الحضاري والثقافي لا يتم إلا بتطور التربية، وأن تطور التربية لا يتم إلا عن طريق تطوير المعلم (مدكور، 2005، ص 5).

ولما كانت جودة أي نظام تعليمي تقاس بجودة معلميه، وأن الإعداد الجيد للمعلم يحدد طبيعة ونوعية الأجيال القادمة الذين يتوقف عليهم مستقبل الأمم، فقد احتلت قضية إعداد المعلم في البلدان المتقدمة أولوية خاصة، باعتبارها قضية التربية نفسها (الأحمد، 2005، ص 18). واعتبرت المنظمات العالمية المهتمة بالتعليم الإعداد الجيد للمعلم هو الاستراتيجية الأساسية لمواجهة أزمة التعليم (مدكور، 2005، ص 5).

كما أكدت الوكالة القومية للتدريس في أمريكا على الاهتمام بالمعلم، وإعداده الإعداد الجيد بما يمكنه من مواجهة تحديات العولمة، والقيام بالأدوار والمسئوليات الجديدة بنجاح (خضر، أبو خليفة، 2016، ص 712).

وأوصت اللجنة القومية للتعليم من أجل مستقبل أمريكا (NCTAF) بضرورة اعتماد جميع برامج إعداد المعلمين بكليات ومؤسسات الإعداد، واعتبرت ذلك السبيل الوحيد للتأكد من توفير معلمين مؤهلين، لديهم القدرة والكفاءة على تعليم الطلبة وإعدادهم لمواجهة متطلبات التنافسية العالمية (سويلم، 2010، ص 144).

وترجع الدعوات العالمية لمراجعة برامج إعداد المعلم إلى المبررات الآتية: (عبد الرحيم وآخرون، 2002، ص 670-671).

1. سرعة التحولات التي تشهدها المجتمعات في مختلف المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وانعكاسها على السياسات التربوية.
2. كثرة الشكوى من ضعف المستوى العلمي والثقافي والمهني للمعلمين.
3. مواكبة الاتجاهات العالمية الحديثة في برامج إعداد المعلم.
4. إحداث تطور نوعي في المجتمع ليرتقي إلى مصاف المجتمعات المتقدمة.

وإذا كانت الدول المتقدمة رأت من الضرورة بمكان إجراء مراجعة شاملة لنظم تعليمها، بما في ذلك نظم إعداد المعلمين، وتطويرها وتجويدها بما يضمن مقدرتها على مواجهة التحديات، فإنها تعد مهمة بالنسبة للعالم العربي الذي تعاني أنظمته التعليمية أزمة تتنوع مظاهرها، كما أنها بالنسبة لليمن تعد أكثر أهمية، يؤكد ذلك ما ذهب إليه بعض التربويين اليمنيين من أن التعليم الجامعي اليمني بعامة، ومؤسسات إعداد المعلم خاصة؛ عجز عن تقديم تعليم يتوافق مع احتياجات المجتمع اليمني وخطط

ISSN : 2410-1818

التنمية، ولم يستطع التكيف مع التطورات التكنولوجية، ومشكلات التمويل (الأغبري، 2008، ص 100). كما أصبح عبئاً ثقيلاً على خطط التنمية، وسبباً رئيساً لاستفحال أزمة سوق العمل، مما يجعله غير قادر على مواجهة التحديات الخارجية والداخلية التي أصبحت في غاية القوة والتعقيد (المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، 2011، ص15).

وبالنظر إلى برامج إعداد المعلم في الجامعات اليمنية يلاحظ كثرة الدراسات التي دعت إلى ضرورة إجراء مراجعات شاملة لها، وتطويرها بما يواكب التطورات العالمية، ومعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي. حيث أشارت دراسة الأغبري (2004) إلى أن البرامج عجزت عن تقديم مدرسين مؤهلين ومعدين علمياً ومهنياً، واقتصرت على إعداد معلمين في تخصصات لا تحتاجها وزارتي: التربية والتعليم، والتعليم الفني والمهني. كما أوصت معظم الدراسات بإعادة النظر في برامج الإعداد وتطويرها بشكل مستمر في ضوء معايير الجودة العالمية.

وقد أكد ذلك المجلس الأعلى لتخطيط التعليم في اليمن، حيث ذهب إلى أن المهارات المكتسبة في برامج إعداد المعلمين في كليات التربية لا تتفق مع حاجات المدارس، نظراً لأن برامج الإعداد لا تستخدم تلك المواد التي تستخدم في المدارس الأساسية والثانوية (المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، 2011، ص15)، بالإضافة إلى أنه لا يوجد التزام بمعايير جودة التعليم المتعارف عليها حديثاً.

وحدد الهادي (2004) جوانب القصور التي تعاني منها برامج إعداد المعلمين في كليات التربية اليمنية في: عدم تحقيق الهدف المطلوب من تخريج المدرسين للتعليم العام، وعدم انسجام الخريجين مع تطلعات المجتمع، وعدم تطوير المناهج، وعدم التوافق بين مفردات المناهج ومتطلبات التنمية في المجتمع، وعدم اقتناع الجهات المستفيدة بكفاءة وأداء الخريجين، وضعف عمليات التقييم، قلة الفترات الزمنية المخصصة للجانب التطبيقي (الهادي، 2004، ص ص 1035- 1036)

ومن هنا جاءت الحاجة لإجراء هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

تعد عملية إعداد المعلم عملية مستمرة، وبالتالي تحتاج دائماً لتطوير وتحديث لمواكبة التطورات الحديثة، بالاستفادة من خبرات وتجارب الدول المتقدمة في هذا المجال.

وعلى الرغم من الجهود التي تبذلها بلادنا لإحداث تطور في العملية التعليمية إلا أن الشكوى من ضعف مخرجات التعليم العالي بعامة ومؤسسات إعداد المعلم بصورة خاصة متزايدة كل عام، الأمر الذي يحتم إعادة النظر في برامج إعداد المعلم لتتناسب مع معطيات العصر والتطورات الحاصلة في مجال إعداد المعلم.

ISSN : 2410-1818

وتكمن المشكلة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن تطوير برامج إعداد المعلم في الجمهورية اليمنية في ضوء تجارب بعض الدول؟

ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

1. ما واقع برامج إعداد المعلم في الجمهورية اليمنية؟
2. ما واقع برامج إعداد المعلم في دول المقارنة (الولايات المتحدة الأمريكية، المملكة المتحدة، اليابان، ماليزيا)؟
3. ما أوجه الشبه والاختلاف بين برامج إعداد المعلم في اليمن ودول المقارنة؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الآتي:

1. التعرف على برامج إعداد المعلم في الجمهورية اليمنية.
2. التعرف على برامج إعداد المعلم في دول المقارنة.
3. كشف أوجه الشبه والاختلاف بين برامج إعداد المعلم في اليمن ودول المقارنة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

1. تلبية لتوصيات العديد من البحوث التي نادت بضرورة تطوير برامج إعداد المعلم.
2. تفيد الدراسة كليات التربية بالجامعات اليمنية في مجال تطوير برامج إعداد المعلم.
3. تفيد الدراسة في تشخيص نقاط القوة ومواطن الضعف في برامج إعداد المعلم في اليمن للتغلب على مواطن الضعف وتدعيم نقاط القوة.
4. إثراء أدبيات البحث التربوي في مجال إعداد المعلم، وفتح آفاق مستقبلية لإجراء دراسات في مجالات أخرى.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في الآتي:

1. الحدود الزمانية: العام الجامعي 2022/2021.
2. الحدود المكانية: كليات التربية بالجامعات اليمنية الحكومية (جامعة صنعاء، جامعة تعز، جامعة الحديدة).

ISSN : 2410-1818

3. الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على برامج إعداد المعلم في كليات التربية بالجامعات اليمنية، وعلى المكونات الآتية: نظام الإعداد ومدته، سياسة القبول، مكونات الإعداد، التقويم، وجودة واعتماد البرامج، والمقارنة مع تجارب الدول المتقدمة: الولايات المتحدة الأمريكية، المملكة المتحدة، اليابان، ماليزيا، بما يحقق الاستفادة من خبرات تلك الدول في تطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية بالجامعات اليمنية.

مصطلحات الدراسة:

التطوير:

التطوير يعني: الوصول بالبرامج إلى أفضل صورة ممكنة، حتى تحقق الأهداف المنشودة على أتم وجه وبطريقة اقتصادية في الجهد والوقت (سعادة، وإبراهيم، 2001، ص 393).

وعرف مدكور (2001) التطوير بأنه: عملية تتناول الجوانب التي تتصل بالبرنامج وتؤثر فيه وتتأثر به (مدكور، 2001، ص 287).

ويعرف التطوير إجرائياً بأنه عملية شاملة تتناول جميع الجوانب والعوامل المتصلة ببرنامج إعداد المعلم.

إعداد المعلم:

عرفه شحاتة والنجار بأنه: التعليم والتدريب الذي يسهم في بناء شخصية الطالب المعلم، وتشمل برامج إعداد المعلم دراسة مقررات تخصصية، ومقررات تربوية، ومقررات ثقافية، والتربية العملية (التدريب الميداني) بإشراف خبراء في المدرسة، ومن الكلية أو المعهد الذي يعدون فيه (شحاتة والنجار، 2003، 55).

برامج إعداد المعلم:

عرفها أبو جحجوح بأنها: عبارة عن نظم متكاملة من المعارف والمهارات والخبرات المتنوعة، تقدم لمجموعة من الطلبة في كلية التربية، تؤهلهم لمهنة التدريس (مطر، وعبد الجواد، 2010، ص 7).

أما المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم (2017) فقد عرفها بأنها: "برامج مخططة ومنظمة وفق النظريات التربوية والنفسية لتزويد الطلاب المعلمين بالخبرات العلمية والمهنية والثقافية بهدف تخريج معلمين للمستقبل متسلحين بالمعرفة والعلم والكفايات التعليمية التي تمكنهم من النمو في المهنة وزيادة إنتاجيتهم التعليمية، وتقدم هذه البرامج إما تكاملياً أو تتابعياً" (المركز الإقليمي للجودة والتميز، 2017، ص 15).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها مجموعة الأنشطة والخبرات والمقررات التي يتلقاها الطلبة في كليات التربية بهدف إكسابهم الكفايات التخصصية والتربوية، والحصول على درجة البكالوريوس في المناهج وطرائق تدريسها.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج المقارن، لملاءمته لطبيعة الدراسة وتحقيق أهدافها، وتوضيح جوانبها، فهو لا يقتصر على جمع البيانات وإنما تحليلها وتفسيرها ومقارنتها للتعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين برامج إعداد المعلم في اليمن ودول المقارنة، ومن ثم استخلاص التوصيات المستفادة من التجارب واستخدامها للتطوير في الجمهورية اليمنية.

الدراسات السابقة:

1. **دراسة السالوس والميمان(2010)**: هدفت الدراسة إلى التعريف بمفهوم الجودة ومبادئها في مجال إعداد المعلم، والتعريف بأهم التجارب العالمية والإقليمية والعربية في مجال الاعتماد الأكاديمي. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة من (144) عضو هيئة تدريس في كليات التربية. وخلصت الدراسة إلى نتائج منها: أن معيار "معرفة الطالب ومهاراته وقيمه" جاء في المرتبة الأولى، ثم جاء معيار "إدارة الكلية وإدارة مواردها"، ثم معيار "المتطلبات الأساسية للقبول بالكلية"، ثم معيار "مؤهلات أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم"، ثم معيار "وجود نظام شامل للتقييم في الكلية"، ثم معيار "الخبرات الميدانية والممارسات التطويرية"، وأخيراً معيار "خبرات العمل مع هيئات تدريسية متنوعة.

2. **دراسة الطنطاوي(2013)**: هدفت الدراسة إلى الوقوف على اتجاهات البحث التربوي في مجال جودة برامج إعداد المعلم في مصر والعالم العربي، وكيف يمكن الاستفادة من البحث التربوي في مجال تطوير برامج إعداد المعلم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى وضع تصور مقترح لتطوير برنامج إعداد المعلم بما يتناسب مع الاتجاهات المعاصرة، وقد انطلق في مبررات هذا التصور من الحاجة إلى تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في برنامج إعداد المعلم، حيث كشفت الدراسة عن وجود العديد من المشكلات التي تستدعي تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في برنامج إعداد المعلم.

3. **دراسة الذبياني(2014)**: هدفت الدراسة إلى التعرف على بعض تجارب الدول العالمية في ضمان جودة التعليم العام وفي معايير الاعتماد الأكاديمي لبرامج التربية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينتها النهائية من (77) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بأقسام الرياضيات، و(138) طالباً من طلاب قسم الرياضيات من المستويين السابع والثامن، واستخدمت الاستبانة كأداة

لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: جميع معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة للبرنامج التعليمي وأعضاء هيئة التدريس مناسبة، وبدرجة عالية. بينما درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة للبيئة التعليمية بدرجة متوسطة وضعيفة. وأوصت الدراسة بضرورة دعم أقسام الرياضيات بالموارد المادية والمالية لتحسين البيئة التعليمية بها، وتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس المهنية والعلمية.

4. **دراسة الوهابي وآخرون(2014)**: هدفت الدراسة إلى تطوير إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة وماليزيا. ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت على المنهج المقارن. وقد توصلت الدراسة إلى أنه على الرغم من الجهود التي بذلتها المملكة لتطوير برامج إعداد المعلمين إلا أنها لاتزال هناك أوجه من الضعف تتمثل في عدم تركيزها على تطوير المهارات البحثية لدى المعلمين. وقد أوصت الدراسة باكتساب الخبرات التربوية من الدول الأجنبية عبر تبادل الطلبة بين السعودية والدول المتقدمة تربوياً وتعليمياً لاكتساب خبرات تربوية ناجحة، بالإضافة إلى رفع معايير قبول الطلاب في برامج إعداد المعلمين والتركيز على الجانب البحثي والتواصلي والاجتماعي للمعلمين بدرجة كبيرة.

5. **دراسة بن هويمل والعنادي(2015)**: هدفت الدراسة إلى تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي المقارن. وخلصت إلى أن نسب القبول في مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة تتم بنسب كبيرة مقارنة بدولتي المقارنة نظراً لضعف معايير القبول بها مما يؤثر على جودة مخرجاتها، إضافة إلى ضعف تركيز برامج إعداد المعلم في المملكة على إكساب الطالب المعلم المهارة البحثية. وكان من أبرز التوصيات: ضرورة رفع معايير قبول الطلاب في مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة ليتم قبول الطلاب من ذوي المهارات والقدرات العالية فقط، وكذلك ضرورة التركيز على الجانب البحثي ومناهج البحث العلمي فيما يخص برامج مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة بشكل كبير.

6. **دراسة المجيدل (2016)**: هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم إعداد المعلم وأبرز التجارب العالمية في إعداده وفقاً لثلاثة محاور: هي (سياسة القبول، نظام الدراسة ومدته، وبرنامج الإعداد)، والكشف عن واقع إعداد المعلم في كليات التربية العربية. ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وخلصت النتائج إلى أن أهداف برامج إعداد المعلم في كليات التربية العربية عامة غير واضحة ولا تتماشى مع المعايير العالمية لإعداد المعلم في أغلب الأحيان، بالإضافة إلى عجز برامج الإعداد الحالية في كليات التربية العربية عن تزويد الطالب المعلم بمهارة التعلم الذاتي، الأمر الذي يجعله غير قادر على متابعة التغيرات التي تطرأ على محتويات المنهج الدراسي نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي في عصر العولمة، كما أن الجانب العملي التطبيقي في برامج

ISSN : 2410-1818

إعداد المعلم لا يحظى بالقدر الكافي من الاهتمام، بل يغلب عليه الطابع الشكلي في الإشراف والتنظيم، بينما تبالغ هذه البرامج في أهمية الدراسات النظرية ذات السمة غير الوظيفية في أغلب الأحيان، مما أدى إلى معاناة حقيقية لدى خريج تلك المؤسسات من شعور بالفجوة بين ما مر به من خبرات خلال إعداده وما يواجهه في حياته العملية، بالإضافة إلى إن السياسة التربوية الحالية لإعداد المعلم ما تزال بطيئة في تقبل ما هو مستحدث وجديد في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

7. **دراسة العازمي وآخرون(2016)**: هدفت الدراسة إلى تطوير نظام إعداد معلم التعليم العام في العالم العربي لمواجهة المستجدات المحلية والعالمية من خلال تحديد أهم المستجدات المحلية والعالمية وكيفية انعكاسها على نظام إعداد معلم التعليم العام في العالم العربي. وقد استخدم البحث المنهج المقارن لتحقيق أهدافه. وتوصل البحث إلى بعض النتائج أهمها: أن الدول العربية تركز على الجانب النظري فقط وتهمل الجانب العملي بحجة تقادم الأجهزة، وأن المواد العملية مضيعة للوقت وتحتاج إلى وقت وجهد إضافي، بينما في الدول المتقدمة فيوجد ارتباط وثيق بين المواد النظرية والمواد العملية على اعتبار أن فلسفة التكامل قائمة بل ويتم التركيز على هذا التكامل في مؤسسات الإعداد أيضاً. بالإضافة إلى أن سياسة القبول بمؤسسات الإعداد في الدول العربية تختلف عن الدول المتقدمة على اعتبار أن الدول المتقدمة تأخذ بعين الاعتبار رغبة وميول الطالب في حين أن الدول العربية تهمل هذه الرغبة ولا توظف ميوله الطالب.

8. **دراسة الخيبري (2016)**: هدفت الدراسة إلى تطوير نظم إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء الاستفادة من خبرة الولايات المتحدة الأمريكية في هذا المجال. وقد استخدمت الدراسة المنهج التحليلي المقارن. وأظهرت نتائج الدراسة: أن الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة العربية السعودية تتفقان على اعتماد الجامعات والكليات التربوية من أهم مؤسسات إعداد المعلمين، وعلى الإعداد الثقافي والأكاديمي والتربوي المهني في إعداد المعلم، كما تتفقان في التدريب قبل الخدمة، إلا أن الولايات المتحدة الأمريكية تمتاز بطول فترة التدريب في بعض الولايات، كما تمتاز بإلزامية التدريب أثناء الخدمة وتشترط حصول ترخيص لمزاولة المهنة مما يزيد من تطور مهارات المعلمين وحرصهم على البقاء في المهنة. بالإضافة إلى أن المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة تتشابهان في وجود معايير لمهنة التدريس، غير أن المملكة تركز على القيم الإسلامية وأخلاقيات المهنة وعلى الثقافة الإسلامية في التعليم، أما أمريكا فتركز على تطوير المعلمين بالمهنة وأن يكونوا فاعلين بالمجتمع، وعلى أهمية التواصل مع الأقران وأفراد المجتمع المحلي. وأوصت الدراسة بتدويل برامج الإعداد بين المملكة والدول المتقدمة من خلال برامج التعليم التبادلي للطلبة والمعلمين بما ينعكس في إثراء الدولة بالخبرات التربوية والتعليمية القيمة،

ISSN : 2410-1818

مع ضرورة تطوير البرامج من خلال الاستفادة من خبراء أجانب بهذا الخصوص، مع إعادة النظر في مدة التدريب العملي والمهني أسوة بالدول المتقدمة.

9. **دراسة مهران والدغيدي(2016)**: هدفت الدراسة إلى التعرف على جوانب التغير التي تستدعي تطوير برامج إعداد المعلم الدولي في مصر، وصولاً إلى وضع مخطط مقترح لتطوير إعداد المعلم الدولي في مصر في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية وبما يلبي احتياجات سوق العمل التعليمي المصري. واستخدمت الدراسة مدخل الحلول الصغرى أو ما يطلق عليه مدخل المشكلة لبراين هولمز في الدراسات التربوية المقارن. وأظهرت النتائج وجود ضرورة ملحة للتوسع في برامج إعداد المعلم الدولي بكليات التربية في مصر بالاستفادة من خبرات الدول الأجنبية في تطوير البرامج، وعلى ضوء ذلك وضعت الدراسة مخططاً مقترحاً لتطوير إعداد المعلم الدولي في مصر في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية وبما يلبي احتياجات سوق العمل التعليمي المصري.

10. **دراسة السبحي وآخرون(2016)**: هدفت الدراسة إلى تطوير أنموذج مقترح لبرنامج إعداد معلم المستقبل في كليات التربية بجامعات المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة. وتم استخدام المنهج الوصفي النقدي في وصف برامج الإعداد التربوي في كليات التربية في الجامعات السعودية، وتحليل مناهجه ومحتوياته. وأظهرت النتائج وجود فجوة كبيرة بين ما يقدم من محتوى معرفي وخبرات تربوية ومهارات تعليمية من خلال هذه البرامج وبين متطلبات المرحلة في هذا القرن، إذ لا تزال برامج إعداد المعلم تنفذ في أطر تعليمية بعيدة عن متطلبات الميدان التربوي، ولا تتناسب مع المستجدات الحديثة والاتجاهات العالمية المعاصرة.

11. **دراسة قطيشات(2017)**: هدفت الدراسة إلى تقييم جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير (NCATE) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطوير استبانة مكونة من (60) فقرة تم تطبيقها على (144) عضو هيئة تدريس، وأظهرت النتائج أن جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير (NCATE) كان بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

12. **دراسة العاني وآخرون(2018)**: هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تحقق معايير الاعتماد الدولية (CAEP) في برامج إعداد المعلم بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي الممزوج في إعداد استبانة مكونة من (67) مؤشراً اشتملت عليه معايير (CAEP) الخمسة وهي: المحتوى المعرفي، والشراكات والممارسات الميدانية، وجودة المرشح، وتأثير البرنامج، وضمان جودة الكلية والتحسين المستمر. وقد أظهرت النتائج أن درجة تحقق المعايير في برامج إعداد المعلم في كلية

ISSN : 2410-1818

التربية بجامعة السلطان قابوس جاءت عالية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحقق المعايير التي تعزى إلى النوع، والرتبة الأكاديمية.

13. **دراسة عبد الرازق(2018)**: هدفت الدراسة إلى رصد واقع إعداد معلم اللغة الإنجليزية في كليات التربية في كل من مصر وانجلترا، والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين نظم الإعداد في كل منهما، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، توصلت الدراسة إلى أنه يجب على كليات التربية في مصر إعادة النظر في شروط الاختيار والقبول، وتفعيل اختبارات الميول والقدرات والمقابلات الشخصية، وأن يكون إعداد المعلم في ضوء ما يسمح له بالعمل على إكساب طلابه بعض المهارات، وتزويد المعلمين بالمهارات المهنية التي تمكنهم من عمله بإتقان، بالإضافة إلى زيادة مدة برنامج الإعداد في كليات التربية المصرية إلى خمس سنوات وتخصص السنة الأخيرة للتربية العملية، مع ضرورة علاج الضعف في نظم التقويم الحالية واتباع أحدث الأساليب في التقويم والاختبارات المعتمدة على الجمع بين الأسئلة المقالية والموضوعية والتي تتميز بالثبات والموضوعية.

14. **دراسة الأنصاري(2019)**: هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى أهمية إعداد المعلم في ضوء بعض الخبرات العالمية، والوقوف على الواقع الحقيقي لإعداده، وأسباب ودواعي تطوير برامج إعداد المعلم. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي النظري لبرامج إعداد المعلم والواقع الراهن وعرض بعض الخبرات. وقد أظهرت النتائج أن الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم تركز على الكفايات والمهارات والتدريس المصغر وأسلوب النظم والأهداف السلوكية، وأن برامج إعداد المعلم تتجدد باتباع سياسة الانتقاء الصحيح للطلاب، وسياسة تدريسه قائمة على الإعداد الشامل المتزن من جميع جوانبه، كما أن تمهين التعليم يؤدي إلى الارتقاء بالمعلمين، ويوفر لهم المزيد من الحوافز المعنوية والنفسية والمادية. وأوصت الدراسة بالاستفادة من الخبرات التخصصية المتميزة في تحديث برامج إعداد المعلم قبل وأثناء الخدمة.

15. **دراسة محمد وحسن(2019)**: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع إعداد المعلم بكليات التربية بجمهورية مصر العربية وتطويرها في ضوء خبرات بعض الجامعات الأمريكية والماليزية وسنغافورة، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن بالاعتماد على مدخل بيرايدي لمناسبته لطبيعة البحث، وخلصت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير إعداد المعلم بكليات التربية بجمهورية مصر العربية، كما تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات أهمها: استحداث بعض المقررات التي تسهم في تثقيف الطالب المعلم وتحسين أدائه، بالإضافة إلى تدريبه على توظيف الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، والاستخدام الفعال للتقنيات التكنولوجية حتى يتمكن من توظيفها.

ISSN : 2410-1818

16. **دراسة المحيا(2020)**: هدفت الدراسة إلى التعرف على جودة معايير اعتماد برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية وفي الولايات المتحدة الأمريكية في ضوء التجارب العالمية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من (68) عضواً من أعضاء هيئة التدريس. وخلصت الدراسة إلى مجموعة نتائج منها: أن أهم نقاط القوة التي اعتمدت عليها معايير إعداد المعلم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تمثلت في: إلمام الطالب المعلم بخصائص الطلاب المختلفة، في حين أن أهم نقاط القوة التي اعتمدت عليها معايير إعداد المعلم في أمريكا هي: الاستقامة، والبرامج التربوية، والخبرات، والمهارات، والوسائل التعليمية. وأن أهم نقاط الضعف التي اعتمدت عليها معايير إعداد المعلم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تمثلت في: تحليل مواد تخصص المعلم إلى الجوانب التعليمية المختلفة (مفاهيم- تعميمات- مهارات)، وأهم نقاط الضعف في معايير اعتماد إعداد المعلم في أمريكا هي: التقييم المؤسسي، والموارد المالية، وتقديم نموذج للممارسات المهنية في البحث والخدمة.

17. **دراسة والد(2020)**: هدفت الدراسة إلى التعرف على بعض التجارب الناجحة في إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال دراسة وتحليل بعض الخبرات الناجحة في إعداد معلم المستقبل. وقد توصلت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لإعداد معلم المستقبل في المملكة العربية السعودية وتنميته مهنياً قائم على الشراكة وتعزيزها بين كليات التربية والمجتمع والمدارس، ونشر ثقافة الجودة والتميز بين المعلمين، وتمويل التعليم، وتمهين مهنة المعلم. وقد أصوت الدراسة بإعادة النظر في برامج إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً في المملكة بالاستفادة من التجارب الناجحة والسير على خطاها بما يخدم إعداد معلم مستقبل ناجح.

18. **دراسة العصيمي والروقي(2022)**: هدفت الدراسة إلى تطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب عالمية رائدة في برامج إعداد المعلم (الولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، وفنلندا)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن التربية العملية بجامعة الملك سعود قليلة مقارنة بكليات التربية بجامعة ولاية ميتشجن، وجامعة هلسنكي، وجامعة تورنتو، حيث تمثل نسبة التربية العملية (8.6%) من مجموع الزمن المخصص للبرنامج، بالإضافة إلى أن طبيعة مقررات الإعداد التربوي والثقافي والتخصصي متشابهة إلى حد ما، إلا أنها تتوسع في برامج الإعداد في جامعة هلسنكي وجامعة تورنتو وجامعة ميتشجن، بينما تقل في برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة الملك سعود، ويعزى ذلك إلى زمن البرنامج القليل نسبياً (4) سنوات، مقارنة بالزمن

ISSN : 2410-1818

المخصص (5-7) سنوات للجامعات السابقة. بالإضافة إلى أن جميع الجامعات حصلت على اعتماد برامجي في إعداد المعلم من هيئات ومؤسسات تمنح شهادات الاعتماد البرامجي، أما جامعة الملك سعود لا يوجد اعتماد حالي للبرنامج، كما أن إجراءات القبول انتقائية في جامعات المقارنة، بينما القبول في كلية التربية بجامعة الملك سعود أكثر سهولة وبنسب عالية ممن تتحقق فيهم الشروط العامة وشروط التخصص.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

بعد هذا العرض لبعض الدراسات التي تمت في هذا الجانب يمكن إجمال جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة وأوجه التشابه والاختلاف في الآتي:

1. من حيث هدف الدراسة: فقد اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث تركيزها على تطوير برامج إعداد المعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، واختلفت مع دراسة السبحي وآخرون (2016) التي هدفت إلى تطوير أنموذج مقترح لبرنامج إعداد معلم المستقبل في ضوء معايير الجودة الشاملة، ودراسة قطيشات (2017) التي هدفت إلى تقييم جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير (NCATE).

2. من حيث منهج الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في استخدام المنهج المقارن مثل دراسة الوهابي وآخرون (2014)، ودراسة بن هويمل والعنادي (2015)، ودراسة (العازمي وآخرون (2016)، ودراسة الخيبري (2016)، ودراسة مهران والدغيدي (2016)، ودراسة عبد الرازق (2018) ودراسة محمد وحسن (2019)، بينما اختلفت مع دراسة المحيا (2020)، ودراسة المجيديل (2016)، ودراسة دراسة العصيمي والروقي (2022) التي اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي.

3. تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث بيئتها ومجتمعها، ومن حيث دول المقارنة.

4. أفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في بعض جوانبها خاصة في الجانب النظري والمنهجية التي استخدمتها الدراسة.

ISSN : 2410-1818

الإطار النظري

المبحث الأول: مكونات برنامج إعداد المعلم

مفهوم إعداد المعلم:

الإعداد في اللغة: يعني التهيئة والتحضير. وأعد الشيء: هيأه وجهزه (مجمع اللغة العربية، 1989، ص 408).

ويعرف إبراهيم (2003) إعداد المعلم بأنه: جميع الأنشطة، والخبرات الأساسية، وغير الأساسية، التي تساعد الفرد على اكتساب الصفات اللازمة والمؤهلة لتحمل المسئولية كعضو هيئة تدريس، ولأداء مسئولياته بصورة أكثر كفاءة (إبراهيم، 2003، ص 195).

فالإعداد صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم، وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة، مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية، أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة تبعاً للمرحلة التي يعد المعلم فيها، وكذلك تبعاً لنوع التعليم، وبهذا يعد الطالب المعلم ثقافياً وعلمياً وتربوياً في مؤسسته قبل الخدمة.

ويعرف مطر وعبد الجواد (2011) برنامج إعداد المعلم بأنه: جملة المساقات النظرية والعملية، التخصصية والتربوية والثقافية، والأنشطة والخبرات والأهداف والتقويمات التي يتلقاها الطالب المعلم في كلية التربية بهدف إعداده إعداداً يؤهله ليكون معلماً في المستقبل (مطر وعبد الجواد، 2011، ص 7).

نظام إعداد المعلم:

إن من أهم الأسس التي يجب أن يتم في ضوئها تحديث وتطوير التعليم، وإصلاح هيكل العملية التعليمية؛ هو إصلاح منظومة إعداد المعلم علمياً ومهنياً وتربوياً واجتماعياً واقتصادياً، ذلك لأن المعلم هو الركيزة الرئيسة في تطوير العملية التربوية والتعليمية، ولا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي من غير الارتقاء بمستوى معلميه.

ولقد حظيت عملية تطوير برامج إعداد المعلم وجودة إعداده بشكل عام اهتماماً كبيراً، وأصبحت من أهم القضايا الهامة التي تحتل مكانة لدى الباحثين التربويين، على الرغم من اختلاف درجة التركيز في عمليات التطوير باختلاف السياق المجتمعي من بلد لآخر، فالاهتمام بإعداد المعلم أصبح من الأولويات السياسية في معظم دول العالم (إبراهيم، 2003، ص 12).

ISSN : 2410-1818

وهناك نظامان في إعداد المعلم هما:

أ. نظام الإعداد التتابعي:

يعرف النظام التتابعي بأنه: البرنامج المنظم الذي يساعد على تمهين مادة التخصص أثناء تدريسها للطلاب، حيث يتم من خلالها تزويد المتعلم من غير خريجي كليات التربية بحصيلة تربوية ونفسية ومهنية تؤهله للتدريس، وتعينه على تقديم مادة تخصصه وفقاً للقواعد والأصول التربوية. وفي هذا النظام يتخصص الطالب المعلم في ميدان من ميادين المعرفة خلال دراسته الجامعية؛ ليلتحق عقب حصوله على الدرجة الجامعية الأولى بمؤسسة لإعداد المعلم تتولى أمر إعداده المهني (العنزي، 2009، ص 51).

ومن أهم مميزات هذا النظام أنه يزود المعلم بخلفية معرفية ومهارية واسعة في مجال التخصص، ولكن يؤخذ عليه أنه يصعب معه التخطيط لتلبية سوق العمل، فقد لا يقبل المتخرجون من كليات العلوم والآداب على الالتحاق بالدراسات التربوية في كليات التربية، كما يصعب توجيه الدراسة التخصصية لتناسب متطلبات مهنة التدريس.

ب. نظام الإعداد التكاملي:

يعرف النظام التكاملي بأنه: برامج تخطيطية ومنظمة وفق النظريات التربوية والنفسية والتي تقدمها المؤسسات التربوية لتزويد المعلمين بالخبرات العلمية والمهنية والثقافية لرفع مستوى الكفايات التعليمية التي تمكنهم من التطوير المهني وزيادة كفاءة الإنتاج التعليمي، على مدار أربع سنوات يحصل بعدها على درجة البكالوريوس في التربية (العصامي والعصامي، 2019، ص 6).

ومن مميزات هذا النظام أنه يمكن من خلاله تربية الشعور بالمهنة وأعرافها وتقاليدها طوال فترة الإعداد، فالطالب يحس منذ لحظة دخوله إلى كلية التربية أنه يعد كي يكون معلماً، ويوطن نفسه وعقله وشعوره على هذا الأساس. وأهم ما يؤخذ عليه ضعف الإعداد التخصصي، وضعف الإعداد الثقافي، وعدم إدراك الطالب المعلم لفلسفة المجتمع (مدكور، 2005، ص 167).

واقترح مدكور (2005) للتخلص من عيوب النظامين السابقين (التتابعي، والتكاملي) تبني "النظام المتكامل للمعلم الشامل"، داخل كلية التربية خلال خمس سنوات. حيث يتم التركيز على الإعداد التخصصي خلال السنوات الأولى، ثم يأتي التركيز على الإعداد المهني في السنوات الأخيرة. ويتم الإعداد بطريقة تكاملية، حيث يعمل الأكاديميون والتربويون معاً في تصميم المقررات التخصصية والثقافية والتربوية، وفي تنفيذها وتقويمها وتطويرها (مدكور، 2005، ص 170).

ISSN : 2410-1818

سياسة القبول في برامج إعداد المعلم:

تتوقف جودة مخرجات برامج إعداد المعلم على جودة مدخلاته، وبقدر التدقيق في انتقاء المدخلات سلفاً؛ بقدر ما تكون جودة المخرجات بعد ذلك (الشامي، 2009، ص 360).

وتعد سياسة القبول البوابة الشرعية لمدى قبول المتقدمين بالالتحاق بأي برنامج أكاديمي، من عدمه. كما أنها واحدة من العوامل التي تسهم بشكل إيجابي في ضمان جودة مخرجات التعليم العالي، وهذا يتطلب الاهتمام بوضع السياسات المناسبة، فبناء البرنامج الأكاديمي الجيد، يبدأ من وضع معايير القبول الواضحة والكافية للالتحاق به، وهناك دائما علاقة وثيقة بين المدخلات والمخرجات، وبقدر التدقيق في انتقاء المدخلات سلفا؛ بقدر ما تكون جودة المخرجات بعد ذلك (الشامي والحجيلي، 2009، ص 360).

وقد ذهب (إدجارفور) إلى أن أبرز نقاط الضعف في مؤسّسات إعداد المعلّمين في المنطقة العربيّة نكمن في عدم وجود معايير صحيحة لاختيار المعلمين (العموش:2009، ص 256).

جوانب إعداد المعلم:

تعتمد مؤسسات إعداد المعلم مجموعة من البرامج تهدف إلى إعداد المعلم في جميع الجوانب التي تحتاجها مهنة التدريس، وهذه الجوانب تكاد تكون عامة، لا تختلف من تخصص إلى آخر، إلا في جانب واحد هو الإعداد التخصصي للمادة التعليمية، وهذه الجوانب هي: الجانب الثقافي، الجانب الأكاديمي (التخصصي)، والجانب المهني. وقد أكدت جميع المؤتمرات التربوية العالمية التي تناولت قضية إعداد المعلم؛ ضرورة تكامل هذه الجوانب الثلاثة، كونها تمكن المعلم من التأثير الإيجابي في تفاعله مع تلاميذه.

واعتبرت "منظمة اليونسكو" أن معالجة أزمة التعليم في عالمنا المعاصر تبدأ من الاهتمام بإعداد المعلم، على اعتباره استراتيجية حتمية للخروج من هذه الأزمة، لهذا دعت إلى الاهتمام بإعداد المعلم على مستوى الجوانب الثلاثة، كي يتمكن من التفاعل المبدع مع متطلبات تخصصه ومستجدات العصر التقنية، كما أكدت على تعميق مفهوم تمهين التعليم.

1. الجانب الثقافي:

يشكل الجانب الثقافي أحد المكونات الأساسية في عملية إعداد المعلم، ويقصد به كل المواد الدراسية التي تقدم للطالب المعلم خارج نطاق كل من الجانب التخصصي الأكاديمي، والجانب المهني.

ISSN : 2410-1818

وهذا النوع من الإعداد يساعد المعلم على نضوج شخصيته، واتساع أفقه، وفهم ظروف ومشكلات المجتمع الذي يعيش فيه، كما تكسبه ثروة لغوية يحتاج إليها في الموقف التعليمي؛ لتوضيح الأفكار التي يهدف إليها (صبري وتوفيق، 2017، ص 122).

وبالرغم مما يشكله الإعداد الثقافي من أهمية في برامج إعداد المعلم، إلا أن الدراسات العربية في هذا الجانب وجهت نقداً لبرامج إعداد المعلم، حيث وصفتها بأنها لا تولي الجانب الثقافي أهمية بالغة.

2. الجانب الأكاديمي (التخصصي):

يقصد بالجانب الأكاديمي التخصصي: جميع الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها المعلم أثناء إعداده في المجال الذي يعد لتدريسه، بما يكون لديه أساساً قوياً يمكنه من تقديم خبرات هذا المجال إلى تلاميذه عن فهم عميق لمفاهيمها، واستيعاب كامل لحقائقها، وإدراك محيط بأهم تطبيقاتها، وبالتطورات المعاصرة (شوق ومحمود، 2001، ص 178).

وعلى الرغم من أهمية هذا الجانب في برامج إعداد المعلم إلا أن الدراسات العربية التي أجريت في هذا الجانب أوضحت أن هناك قصوراً في هذا الجانب، إذ أنه ينطلق من أن ما يدرسه الطالب في برامج الإعداد شيء وما يُدرّسه بعد تخرجه في المدارس شيء آخر، أي أن برامج التخصص لا علاقة لها بتلك المناهج المدرسية التي يوكل إليه تدريسها، هذا فضلاً عن أن مستوى المواد التخصصية لا تحقق للمعلم مستوى الإتقان والتمكن المنشود، ولا تزوده بخلفية عميقة وكثيفة من المواد العلمية التخصصية النظرية والتطبيقية على حد سواء (الشال، 2014، ص 78).

3. الجانب المهني:

يقصد بالجانب المهني: المعرفة الصحيحة والمهارة العالية التي يحتاجها معلم المستقبل في أصول مهنة التدريس وأوضاعها وأساليبها، حتى يتمكن من التعامل الفعال الناجح في عملية التعليم، ويحقق أهدافها المنشودة، ويشمل هذا الإعداد جانباً نظرياً متعلقاً بالدراسات المهنية النظرية في علوم التربية وعلم النفس، وأيضاً جانباً عملياً متعلقاً بالتدريب الميداني (التربية العملية) الذي يضع الطالب المعلم في مواجهة الواقع التعليمي ويضع قدراته ومهاراته على محك التجربة (راشد، 2001، ص 79).

4. التربية العملية (الميدانية):

تعد التربية العملية أساس إعداد المعلم في المجال التربوي، والانتقال به إلى التعرف على مشكلات المهنة، والمعايشة اليومية المتصلة بالحياة المدرسية، فهي تعمل على سد الفجوة بين النظرية والتطبيق، من خلال تطبيق المهارات الأساسية أثناء التدريس، وترجمتها إلى أنماط سلوكية والتعرف على كيفية تصميم وإعداد الخطط الدراسية وعلى كيفية صياغة الأهداف السلوكية والتخطيط للدروس وتنفيذها، وإدارة الصف وعرض المادة العلمية (المخلافي، 2005، ص 142).

ISSN : 2410-1818

نظام التقويم:

تعد عملية التقويم من العمليات الأساسية التي يحتويها البرنامج، ويعتبر الهدف الأساس للتقويم هو توفير معلومات دقيقة وصادقة وثابتة لمتخذي القرار عن مدى تحقيق البرنامج لأهدافه المرجوة، وتؤثر نتائجه تأثيراً إيجابياً في ممارسات هذا العمل، وما يتعلق به من قرارات تمس حاضر المتعلمين ومستقبلهم، وتحسين العملية التربوية ورفع فعاليتها (عثمان، 2004، 1137).

وتحدد وظائف التقويم في الآتي: (هندي وآخرون، 1999، ص203).

- المساعدة في الحكم على قيمة الأهداف.
- المساعدة في الكشف عن حاجات الطلاب وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم التي ينبغي أن تراعى في نشاطهم وفي جوانب البرنامج المختلفة.
- المساعدة في رفع مستوى العملية التعليمية عن طريق تحديد مدى تقدم الطلاب نحو تحقيق الأهداف المقررة، واتخاذ القرارات اللازمة لتمكينهم من تحصيل تلك الأهداف بالمستوى المطلوب.
- الحكم على مدى فعالية التجارب التربوية قبل تطبيقها على نطاق واسع مما يساعد في ضبط التكلفة وفي الحيلولة دون إهدار الوقت والجهد.
- المساعدة في تحديد مسار حدوث التعلم.
- التعرف على نواحي القوة والضعف في تحصيل الطلاب للعمل على تدعيم نقاط القوة ويسعى لعلاج الضعف وتلافيه.

ويذهب التربويون إلى أن ضعف البرامج التعليمية في الجامعات وعدم مناسبتها لمتطلبات سوق العمل يعود جزء منها إلى غياب الأساليب والوسائل الحديثة في التعليم والتقويم (الشامي، 2008، ص213). الأمر الذي يحتم الاهتمام بنظام التقويم والاختبارات في برامج الإعداد بما يضمن تحقيق الأهداف المرجوة.

المبحث الثاني: التجربة اليمنية في إعداد المعلم:

مؤسسات إعداد المعلم في الجمهورية اليمنية:

يتم إعداد المعلمين في الجمهورية اليمنية في كليات التربية بالجامعات اليمنية.

نظام إعداد المعلم في كليات التربية اليمنية:

تتبع كليات التربية في الجامعات اليمنية النظام التكاملي، ويحدد نظام الدراسة فيها بأربع سنوات يقضيها الطالب المعلم في كلية التربية، كل سنة دراسية تشمل فصلين دراسيين، وكل فصل دراسي لا يقل عن (14) أسبوعاً بين دراسة واختبارات نظرية وعملية (جامعة صنعاء، 2003، ص6)، ويتراوح

ISSN : 2410-1818

عدد الساعات التي يقضيها الطالب المعلم في كلية التربية بين (140-150) ساعة، وتختلف من قسم إلى آخر (جامعة صنعاء، 2003، ص 12). ويقوم نظام الدراسة على أساس الانتظام، ولا يسمح فيها بالانتساب، ويحرم الطالب من دخول الاختبار النهائي إذا قلت نسبة حضوره عن (75%) من المحاضرات النظرية والدروس العملية لكل مقرر بحسب الخطة الدراسية (وزارة الشئون القانونية، 2008). ولا يعد الطالب ناجحاً في أي مقرر ما لم يحصل على (50%) على الأقل من الدرجة النهائية للمقرر.

سياسة القبول في برامج إعداد المعلم:

حددت المادة (6) من النظام الموحد لشئون الطلاب بالجامعات اليمنية الحكومية الصادر بقرار رئيس مجلس الوزراء رقم (284) لسنة 2008م معايير لسياسة قبول الطلاب، منها: النسب المئوية في الثانوية العامة، اختبارات القبول العامة أو الجزئية في مواد مختارة، المقابلة الشخصية، والمزج بين أي من هذه المعايير بعضها مع بعض للوصول إلى نظام أفضل، على أن تحقق العدالة والمساواة بين جميع المتقدمين.

وبالنظر إلى سياسة القبول الفعلية التي يتم الأخذ بها في كليات التربية بالجامعات اليمنية فإن الدراسات تشير إلى وجود خلل في هذه العملية، وأن المعايير المذكورة آنفاً لا تطبق فعلاً، بل إن بعض الجامعات تتجاوز حتى المعدل الأدنى للقبول في شهادة الثانوية العامة (المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، 2011، ص 63). كما توصلت دراسة علي (2009) إلى أن سياسة القبول لا تتوافر فيها معايير الجودة، مما يؤثر على جودة مدخلات كليات التربية وبالتالي جودة مخرجاتها (علي، 2009، ص 30).

وذكر الشامي والحجيلي (2009) أن شروط القبول في كليات التربية بالجامعات اليمنية تعد الأقل وضوحاً وصرامة، وبدون معايير، فقد أصبح شائعاً إلى أن كليات التربية تعد الأسهل في شروط القبول وأن الملتحقين بها هم أصحاب المستويات التعليمية المتدنية (الشامي والحجيلي، 2009 ص 383). ولذلك أوصى الحكيمي (2009) إلى ضرورة مراجعة سياسة الباب المفتوح في القبول، وحصر القبول في إطار القدرات الاستيعابية الفعلية لمؤسسات التعليم العالي الحالية (الحكيمي، 2009، ص 30).

وعلى الرغم من أن هذه الانتقادات لسياسة القبول خلال الفترات السابقة، إلا أن سياسة القبول الحالية في كليات التربية تعد أسوأ مما كانت عليه من قبل.

جوانب إعداد المعلم في كليات التربية اليمنية:

تشمل الخطة الدراسية في برامج إعداد المعلم في الجامعات اليمنية: متطلبات الجامعة (المكون الثقافي) ويمثل (10%)، ومتطلبات الكلية (المكون التربوي المهني)، ويمثل (25%) ومتطلبات تخصص (المكون التخصصي)، ويمثل (66%) (جامعة صنعاء، 2003، ص 12).

ISSN : 2410-1818

ويبدأ التطبيق الميداني للتربية العملية في كليات التربية اليمنية في الفصل السابع من الدراسة الجامعية (الفصل الأول من السنة الرابعة) إذ يتم التطبيق في مدارس التعليم الأساسي والثانوي بإشراف أساتذة جامعيين.

وقد أكدت جميع الدراسات التي أجريت في هذا الجانب إلى أن برامج إعداد المعلم في كليات التربية بالجامعات اليمنية تفتقد إلى التكامل والترابط، وتنظر هذه البرامج إلى جوانب الإعداد على أنها مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة، ونشأ عن ذلك ضعف ارتباط مقررات الإعداد الأكاديمي بمناهج التعليم العام. وأوصت دراسة (علي، 2009)، ودراسة (الحبيشي، 2008)، ودراسة (الوصابي، 2009)، ودراسة (فقيه، 2007)، ودراسة (ردمان، 2000)، ودراسة (الآنسي، 2001)، ودراسة (الجماعي، 2003)، ودراسة (الأغبري، ب ت) بضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلم بجوانبه الثلاثة (الأكاديمي، والمهني، والثقافي)، ومراعاة التوازن والتكامل في هذه الجوانب لتصبح قادرة على تنمية شخصية المتعلمين، وتطوير نموهم الفكري، وقدراتهم العقلية، واكتشاف مواهبهم الكامنة وطاقاتهم الخلاقة، وقدراتهم ومواهبهم الإبداعية، وتشجيعهم على المناقشة والحوار والتساؤل والنقد والتفكير الحر والانفتاح، وجعلهم قادرين على المشاركة الديمقراطية وممارسة الحريات الفردية واتخاذ القرارات المسئولة والمساهمة في الضبط السكاني، والحفاظ على البيئة، فضلاً عن إكسابهم الاتجاهات الإيجابية تجاه حقوق الإنسان والسلام والتفاهم الدولي.

أما فيما يتعلق بالتربية العملية فعلى الرغم من أهمية هذا الجانب التطبيقي في عملية إعداد المعلم إلا أن دراسة (الهادي، 2004) أكدت أنه لا يحظى بالقدر الكافي من الاهتمام، إذ يتسم الواقع الحالي للتربية العملية بقلة الساعات المحددة للتطبيق، وعدم تفرغ الطالب والأستاذ لتنفيذ هذا المقرر، بالإضافة إلى كثرة أعداد الطلبة، وعدم تعاون العديد من المدرسين في التنسيق مع الكلية، وقلة المبالغ المخصصة للإشراف والمتابعة (الهادي، 2004، ص ص 1037-1038).

وعلى الرغم من أن قدم الدراسات السابقة التي أبرزت الخلل في برامج إعداد المعلم، إلا أن وضع البرامج لازالت تعاني من نفس المشاكل السابقة، بل ربما ازدادت خلال السنوات الأخيرة نتيجة سوء الأوضاع التي مرت وتمر بها اليمن جراء الحرب، وانعكاستها على مختلف مجالات الحياة ومنها مجال التعليم بعامة والتعليم العالي بشكل خاص.

نظام التقويم في الجامعات اليمنية:

على الرغم من أهمية التقويم إلا أن برامج إعداد المعلم بالجامعات اليمنية تعاني من ضعف أساليب التقويم وتقليديتها، وعدم استنادها إلى مستويات الأداء التعليمي الذي يتوجب على الطالب أن يصل إليه (الشامي والحجيلي، 2009، ص 384).

ISSN : 2410-1818

ولذلك دعا الأغبري إلى ضرورة تطوير أساليب التقويم في برامج إعداد المعلم بكليات التربية بالجامعات اليمنية بحيث لا تصبح الاختبارات النهائية هي الفيصل في تحديد تقدم أو تأخر الطلاب دراسياً (الأغبري، ب ت، ص 13). كما أوصت دراسة الحبيشي (2008) بإعادة النظر في أساليب التقويم المتبعة في برامج إعداد المعلم وعدم الاعتماد على التقويم الختامي فقط في تقويم مستوى الطلبة.

التجربة اليمنية في نظام جودة واعتماد برامج إعداد المعلم:

يعتبر ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات اليمنية حديث النشأة بالنسبة للجامعات اليمنية، وهذا ما تؤكده الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي وخطة العمل المستقبلية (2006-2010) الصادرة عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، حيث ذهبت إلى أن واقع الجامعات اليمنية يفتقر إلى نظم الجودة، وإن وجدت فإنها لا تطبق على نطاق واسع ولا بشكل دوري أو منتظم على الإطلاق، وهذا يعني أن الجامعات اليمنية الحكومية والأهلية تعمل في غياب نظام لتقويم قدراتها التعليمية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2006، ص 40). ولازالت الجامعات اليمنية حتى اليوم تعمل بعيداً عن معايير الاعتماد الأكاديمي.

إلا أن ذلك لا يعني أن الجامعات اليمنية مغيبة بالمطلق عن نظام الجودة والاعتماد الأكاديمي، فقد بذلت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي جهوداً لترسيخ العمل بضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي من خلال إقامة المؤتمرات الخاصة بضمان الجودة، وتشكيل اللجان لتقييم البرامج الأكاديمية في الجامعات والكليات الحكومية والأهلية، وإعداد استراتيجية التعليم العالي الرامية إلى تطوير التعليم العالي في الجمهورية اليمنية 2006-2011، وفيها دعت إلى تبني نظام ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مختلف مؤسسات التعليم العالي، ثم إنشاء مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي بالقرار الجمهوري رقم (210) لسنة 2009، بهدف إدارة شئون ضمان الجودة.

وعلى الرغم من إنشاء مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي في العام 2009 بالقرار الجمهوري رقم (210) إلا أنه حتى اليوم لم يتم اعتماد أيٍ من الجامعات اليمنية أو البرامج الأكاديمية في إطار هذا المجلس. ولذلك ذهبت (حمزة، 2012) إلى أن الجامعات لازالت تراوح في حيز الأطر العامة والتنظيمية ولم تتجاوزها بعد، حيث مازال صناع القرار والمربون التربويون مشوشون حول كيفية تطبيق ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي، فالرؤية غامضة لا تنبئ عن وجود فلسفة واضحة في هذا السياق (حمزة، 2012، ص ص 46-47).

أما ما يتعلق ببرامج إعداد المعلم في الجامعات اليمنية فقد أجمعت الدراسات على ضعفها، وعدم مواكبتها لمتطلبات العصر، واحتياجات المجتمع، وأنها لا يوجد لها رؤية ورسالة وأهداف ومعايير ومخرجات تعلم. ودعا المهتمون بالتعليم في اليمن إلى ضرورة تطوير المناهج الدراسية والبرامج التعليمية

ISSN : 2410-1818

وفقاً لإطار الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة، وبما يواكب التطورات العالمية، ومعايير الجودة المعتمدة في هذا المجال. بالإضافة إلى أن برامج إعداد المعلمين عجزت عن تقديم مدرسين مؤهلين ومعدين إعداداً علمياً ومهنياً، سواء لسد احتياجات التعليم العام أو مدارس ومعاهد التعليم الفني والمهني، واقتصرت برامجها على إعداد معلمين في تخصصات لا تحتاجها وزارتي: التربية والتعليم، والتعليم الفني والمهني.

المبحث الثالث: تجارب عالمية في برامج إعداد المعلم

أولاً: إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية:

تتم عملية إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية في عدة مؤسسات منها: مدارس النورمال، كليات المعلمين، أقسام التربية بالكليات الجامعية، كليات التربية (الوهابي وآخرون، 2020، ص 291). وتختلف برامج الإعداد اختلافاً كبيراً عبر الولايات، اعتماداً على الاحتياجات المحلية والموارد المتاحة، ومع ذلك فإن أوجه التشابه في نظم الإعداد أكثر من أوجه الاختلاف، نظراً لوجود هيئات اعتماد وطنية تضبط هذه العملية.

نظام الإعداد:

يتبع نظام الدراسة في أمريكا نظام الساعات المعتمدة التي تتراوح بين 153 ساعة و160 ساعة معتمدة وفقاً لنظام التشعيب، لتمتد سنوات الدراسة فيها بين أربع وخمس سنوات، وفيها يتم التكامل بين التخصصي والمهني والثقافي على مدار سنوات الدراسة (والد، 2020، ص 52).

وترى الوهابي وآخرون (2020) أن مدة إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية تتراوح بين أربع سنوات في بعض المؤسسات، وخمس سنوات في البعض الآخر. وهناك نمطان شائعان في نظام الإعداد: النظام التتابعي؛ وفيه تخصص السنتين الأوليين للثقافة العامة، والسنتين الأخيرتين للإعداد المهني التربوي والتخصصي مناصفة. والنظام التكاملي؛ وفيه يقوم الطالب بدراسة المواد الثقافية والتربوية والتخصصية جنباً إلى جنب طوال أربع سنوات. أما بالنسبة للمؤسسات التي يقوم برنامجها على خمس سنوات فإنه يوجد نظامان أيضاً: النظام التتابعي؛ ويقوم على أساس جعل السنوات الأربع الأولى للثقافة العامة والمواد التخصصية، وتخصص السنة الخامسة للإعداد المهني، والنظام الآخر النظام التكاملي؛ ويقوم على أساس التوازن في الجوانب الثلاثة (الثقافية، والمهنية، والتخصصية) على مدى خمس سنوات (الوهابي وآخرون، 2020، ص 292).

وتقسم معظم الجامعات الأمريكية العام الدراسي إلى فصلين دراسيين، بينما تقسم بعض الجامعات السنة الدراسية إلى ثلاثة فصول يطلق عليها (Terms)، بالإضافة إلى فصل الصيف. كما يسمح للطالب باختيار بعض المقررات الدراسية التي تتفق مع ميوله وقدراته، وتعد جامعة (فيرجينيا) أول جامعة تبنت هذا النظام. (صبري وتوفيق، 2017، ص ص 56-57).

ISSN : 2410-1818

سياسة القبول في برامج إعداد المعلم:

تهتم الجامعات الأمريكية بسياسة القبول في برامج إعداد المعلم، حيث أكدت التقارير الصادرة في هذا المجال مثل تقرير مجموعة (هولمز 1986) "معلمو الغد"، وتقرير مؤتمر (كارنجي للتربية والاقتصاد 1986) إلى أن برامج إعداد المعلمين يجب أن تجتذب أفضل الطلبة. كما دعت لجنة التعليم قبل المرحلة الجامعية إلى ضرورة جذب خريجي المدارس الثانوية المتميزين الذين يتوافر لديهم الإحساس القوي بالالتزام، والذين يتميزون بالعقلية الناضجة، والحماس الواضح، والقدرة على توصيل المعلومات، ويهتمون بأمور الصغار وتعليمهم، للالتحاق بمعاهد المعلمين والعمل كمعلمين. وإلى ذلك أكدت وثيقة "أمريكا عام 2000: استراتيجية للتربية" على أهمية اختيار العناصر التي تتوافر لديها الدوافع الإيجابية الحقيقية للعمل في مهنة التعليم، إذ أن المؤهل الدراسي وحده لا يضمن كفاءة المعلمين. كما أعلنت اللجنة الوطنية للتعليم من أجل مستقبل أمريكا في تقريرها عام 1996 أن أهم استراتيجية لتحقيق أهداف التربية الأمريكية هي وضع خطة عمل لاختيار المعلمين الممتازين (حمود، 2002، ص 36).

وتتحدد سياسة قبول الطلاب في كليات إعداد المعلم الأمريكية في عدد من الشروط منها: اجتياز الثانوية العامة بتقديرات عالية، والحصول على درجة عالية في الاختبارات، مثل اختبار (The American College Test and the Scholastic Aptitude Test)، واختبارات قبول، ومقابلات شخصية، وشهادة حسن السلوك، وشهادة خلو من الأمراض، وخطاب توصية من معلمين مؤهلين. وفي بعض الكليات يتم اشتراط شروط إضافية مثل: إكمال عامين دراسيين بالكلية، وتحرير استمارة للالتحاق ببرامج إعداد المعلم قبل بداية الدراسة بأربعة أسابيع، وتوقيع عقد التزام باستكمال المناهج المقررة، والحصول على تقدير لا يقل عن 2.5 من 4 وفقاً لعدد ساعات المواد التخصصية والثانوية. ويتطلب من المتخرج الحصول على تصريح من المجلس القومي للعمل من أجل السماح له بالتدريس في المدارس الأولية والثانوية. (الوهابي وآخرون، 2020، ص 292-293)

جوانب الإعداد:

يقوم أساس إعداد المعلم على تدريبه في ثلاثة جوانب رئيسة هي: الإعداد الثقافي ويمثل (5%)، الإعداد الأكاديمي ويمثل (65-70%)، الإعداد المهني ويمثل (25-30%)، ويتلقى جميع الطلبة المعلمين خبرة في التدريس بإشراف متخصصين كجزء من إعدادهم المهني، وتتفاوت مدة هذه الخبرة من ولاية إلى أخرى، وتستغرق من فصل كامل إلى ستة أسابيع. وفي جامعة (نيوهاشير) تستغرق مدة الإعداد خمس سنوات، يتفرغ أحد أعضاء هيئة التدريس الأكفاء كلياً من مهامه التدريسية خلال فصلين كاملين ليعمل كمدير للعمل الميداني (الخيبري، 2016، ص 466).

وفي دراسة أجرتها (محمد وحسن، 2019) ذهبت إلى أن الإعداد المهني في جامعة ميتشجن يحصل على ما نسبته (25-35%) من الساعات المعتمدة، بينما يحتل الإعداد الثقافي والإعداد الأكاديمي النسبة المتبقية من زمن الإعداد (محمد وحسن، 2019، ص ص357-358).

ISSN : 2410-1818

نظام التقويم في الولايات المتحدة:

تعتمد مؤسسات إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية على التقويم كأداة للتأكد من قدرة وجاهزية الطالب المعلم على القيام بمهنة التعليم، وأنه قد استكمل الدرجة المتوقعة من البرنامج، وتتضمن عملية التقويم على تحديد مستوى فاعلية طرق التدريس، وفاعلية وجود المعلم في الصف، ومستوى رضا المعلم عن إعداده المهني (الوهابي وآخرون، 2020، ص 293).

كما تمتلك بعض الجامعات الأمريكية مثل جامعة (ميتشجن) نظاماً مبتكراً لقياس إنجاز الطلاب المعلمين في تعليم معايير المحتوى الخاصة بها، وتحدد هذه المعايير ما يعتقد أعضاء هيئة التدريس أنه يجب على الطلاب المعلمين معرفته والقدرة على القيام به. وينقسم التقييم في جامعة (ميتشجن) إلى:

- تقييم فردي: من خلال اختبارات ومهام فردية في نهاية كل أسبوع دراسي لقياس مدى تطبيق الطالب المعلم للمحتوى الذي درسه.
- تقييم جماعي: من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات لقياس مدى تعاون الطالب المعلم مع زملائه، ويكون بشكل شهري.
- تقييم التضمين: ويتضمن التقييم الشامل الذي يكون من خلال التعليم المسبق وربطه بالحياة العملية من خلال مواقف صفية (محمد وحسن، 2019، ص 363).

التجربة الأمريكية في نظام جودة واعتماد برامج إعداد المعلم:

يعد المجلس القومي لاعتماد برامج إعداد المعلمين National council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) أحد أهم وأشهر هيئات الاعتماد التخصصي أو البرامجي، التي تتولى مسئولية اعتماد البرامج التعليمية المتخصصة على المستوى القومي في الولايات المتحدة الأمريكية التي تعتمد كإطار مرجعي لقياس جودة البرامج. وتسعى في سبيل ذلك إلى إحداث اختلاف وتطوير في جودة التدريس وإعداد المعلم بشكل دائم، وينطلق (NCATE) من قناعة مفادها أن كل طالب من حقه أن يتعلم على يد معلم على درجة عالية من الكفاءة والإعداد الجيد (الدهشان، 2013). وتمثل الـ (NCATE) الآلية المهنية التي تساعد في بناء نظام لإعداد المعلمين على درجة عالية من الجودة (العاني، وجيه وآخرون، 2018، ص 284).

وتتمثل رسالة (NCATE) في مساعدة الجمهور على التأكد من اكتساب خريجي مؤسسات وبرامج إعداد المعلم للمعارف والمهارات والسمات اللازمة التي تمكنهم من مساعدة جميع الطلبة على التعلم، وتحقيق الريادة في إصلاح مؤسسات وبرامج إعداد المعلم بوجه عام (غنيم، 2010، ص 153).

ISSN : 2410-1818

كما هدف (NCATE) إلى ضمان مستويات عالية من المعارف والمهارات والسلوكيات المهنية المطلوبة للمعلم، ووضع نظام فعال لتقييم جودة برامج ومؤسسات الإعداد، بالإضافة إلى تقديم المساعدة والنصح والمشورة التي تسهم في تحسين جودة الإعداد (سويلم، 2010، ص 153).

ووضع المجلس ستة معايير لإعداد الكوادر التربوية، هي: (تطوير البرامج الأكاديمية، نظام التقويم، الخبرات الميدانية، تنوع المعلمين، التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، الإدارة والمصادر والموارد). وتضمن معايير (NCATE) لجميع المعلمين الذين يتم إعدادهم وتدريبهم من خلال برنامج يتبنى تلك المعايير وينفذها، قدراً رفيعاً من المهنية، وأهم ما تتكون منه هذه البرامج: ثقافة تربوية عامة وواسعة، ودراسة متعمقة لمجال التخصص، وقاعدة تأصيلية للمعرفة المهنية التي تبقى عليها القرارات التدريسية (مجموعة المواد التربوية في أصول التربية، وعلم النفس، والمناهج وطرق التدريس)، وخبرات ميدانية متنوعة ومتقنة الإعداد، والتخطيط، والمتابعة داخل المدارس في المراحل التعليمية المختلفة (برامج التربية الميدانية أو العملية داخل المدارس)، وتقييم شامل ومستمر للممارسات التدريسية (استمارات التقييم المعتمدة) التي يقوم بها جميع المشاركين في الإشراف على التربية الميدانية (السالوس والميمان، 2010، ص 55).

ثانياً: إعداد المعلم في المملكة المتحدة:

تعتبر الجامعات والكليات الجامعية ومعاهد البوليتكنيك ومعاهد التعليم العالي هي مؤسسات إعداد المعلم في إنجلترا، كما يوجد في المملكة المتحدة أربع وكالات وطنية تتولى مسئولية إدارة وتنظيم برامج إعداد المعلم، وإصدار شهادات الترخيص لمزاولة المهنة، هي: وكالة تدريب المعلمين، وإدارة التعليم والمهارات، ومكتب معايير التعليم، والمجلس العام للتدريس في إنجلترا (المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، 2017، ص 24).

نظام الإعداد:

تندرج مؤسسات إعداد المعلم تحت نوعين من البرامج: أحدهما تقدم الدرجة الجامعية الأولى مثل كليات التربية، والأخرى تقدم درجة ما بعد التخرج أو دبلوم التربية مثل كليات الدراسات العليا والجامعة المفتوحة.

ويوجد نظامان لإعداد المعلم في المملكة المتحدة:

1. النظام التكاملي: حيث يدرس الطالب المعلم في الجامعات والمعاهد البوليتكنيكية والكليات الجامعية ومعاهد التعليم العالي لمدة ثلاث سنوات، ويحصل بعدها على بكالوريوس، دون الحصول على شهادة الشرف للعمل في المهنة، أو أربع سنوات مع الحصول على شهادة الامتياز وشرف العمل

ISSN : 2410-1818

في المهنة (صبري وتوفيق، 2017، ص 96). ويتلازم فيها التدريب العملي في التربية جنباً إلى جنب مع التدريب الأكاديمي (عبد الرازق، 2018، ص 98).

2. النظام التتابعي: ويعتمد على إعطاء مقررات دراسية لمدة عام بعد الدرجة الجامعية الأولى من غير خريجي كليات التربية، وذلك لحصولهم على شهادة التربية التي تسمى (PGCE) (صبري وتوفيق، 2017، ص 96).

سياسة القبول في برامج إعداد المعلم:

يمر الطالب المتقدم لبرامج إعداد المعلم في المملكة المتحدة باختبارات قبول للوقوف على استعداداته وميوله ولياقته لمهنة التدريس، فضلاً عن توجيهه لاختيار مادة التخصص، والمرحلة العمرية التي سيتخصص للتدريس فيها (حمود، 2002، ص 37).

وتتحدد شروط القبول في مؤسسات إعداد المعلم في أن يكون المتقدم حاصلاً على شهادة الثانوية العامة، وأن يجتاز المستوى المتقدم منها (A-Level)، وتقديرات الأساتذة وخطابات التوصية منهم، واجتياز: اختبار القبول، والاختبارات الوطنية التنافسية، واختبارات القدرات، وإجراء المقابلة الشخصية. ويشترط أيضاً أن يكون المعلم من حملة دبلوم تأهيل المعلمين بعد إكمال الدراسة الجامعية، ويتأهل المعلمون لهذا الدبلوم بعد اجتياز دورات معترف بها (المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، 2017، ص 25).

وذكرت المفرج وآخرون (2007) أن كليات التربية في المملكة المتحدة تشترط للالتحاق ببرنامج إعداد المعلم: الحصول على درجة جامعية أو ما يعادلها، والمرور بعدد من الاختبارات التحريرية والشفهية والصحية لتقويم واختبار صلاحيته لمهنة التعليم، ويقوم بعمليات الاختبار والتقويم معلمون ذو خبرة (المفرج وآخرون 2007، ص 35).

جوانب الإعداد:

تتمثل جوانب إعداد المعلم في المملكة المتحدة في أربعة جوانب: الجانب التخصصي ويشمل التخصص في مادة أو مادتين بهدف مساعدة الطالب المعلم على الإلمام بمواد تخصصهم، الجانب الثقافي ويدور حول دراسة اللغة الإنجليزية وآدابها، وتاريخ الوطن، وتاريخ أوروبا، والظروف المحلية والدولية، والجانب المهني ويشمل مفردات في أصول التربية، وعلم النفس، والوسائل، ودراسات في النظام والإدارة المدرسية، والهدف منه مساعدة الطالب المعلم ليصبح قادراً على ممارسة مهنة التدريس بنجاح، الجانب العملي ويشمل التدريب الميداني داخل المدارس، بهدف تدريبهم على مهام التدريس ومسئولياته (عبد الرازق، 2018، ص96).

ISSN : 2410-1818

نظام التقويم في المملكة المتحدة:

تشترط مؤسسات إعداد المعلم في المملكة المتحدة على الطالب المعلم لكي يجتاز برنامج الإعداد أن يجتاز كل مادة على حدة، ويكون التقويم عبر مجموعة من الواجبات المكتوبة والتربية العملية داخل الفصل، بالإضافة إلى المستويات المحددة من قبل وزير الدولة لمنحة المعلم المؤهل (QTS). كما يقوم التقويم على الامتحانات المكتوبة والمقالات الدراسية، والعروض الفردية والجماعية، والتقارير والمشاريع والواجبات، والبحوث (عبد الرازق، 2018، ص 99).

تجربة المملكة المتحدة في نظام جودة واعتماد برامج إعداد المعلم:

تعد المملكة المتحدة من أكثر الدول الأوروبية التي تركز على أهمية التقويم، ومتابعة جودة التعليم منذ إعلان بولونيا عام 1997 ، الخاص بضرورة التوجه نحو نظام تعليم جامعي عالي الجودة، والذي تبعه إنشاء آليات لمتابعة جودة التعليم العالي في كل دول أوروبا تأكيداً على حدة سوق العمل (الغامدي، 2020، ص 17). ففي عام 1997 تأسست في المملكة المتحدة (بريطانيا، اسكتلندا، ويلز، وايرلندا الشمالية) وكالة ضمان الجودة (Quality Assurance Agency, QAA)، لتأمين خدمات ضمان جودة مستقلة ومتكاملة للتعليم العالي بالمملكة المتحدة.

وبالنسبة لاعتماد برامج إعداد المعلم فإنها تتم وفقاً للمعايير التالية: (مجيد، 2014، ص ص 301-303).

- المستوى الأكاديمي ويشمل: مخرجات التعلم المقصودة، المناهج، وتقويم الطلبة، وتحصيل الطلبة وفقاً لمخرجات التعليم المقصودة، ومدى توافق تحصيل الطلبة مع مخرجات البرنامج المقصودة، ومستوى الدرجة الممنوحة، ونسبة نجاح الطلبة، ومدى توافقهم.
- نوعية فرص التعلم ويشمل: التعليم والتعلم، تقدم الطلبة، مصادر التعلم.

ثالثاً: إعداد المعلم في اليابان:

يتميز التعليم العالي في اليابان بالتنوع والتعدد في أشكاله، وتنظيماته، ومحتواه، حيث يوجد بها أكثر من (4.065) مؤسسة تعليم عالٍ، منها (552) جامعة، و(593) كلية متوسطة، و(62) كلية تقنية، و(2.857) كلية تدريب خاصة. (الغامدي، 2020، ص 28).

ويتم إعداد المعلمين في اليابان في مؤسسات تعليمية متعددة تختلف باختلاف المرحلة التعليمية التي ينوي المعلم التدريس فيها، ومن هذه المؤسسات: (الخطيب، 2012، ص 34).

ISSN : 2410-1818

1. الجامعات الوطنية: وتمنح درجة البكالوريوس، إلى جانب برامج متقدمة للحصول على الماجستير.
2. الجامعات الوطنية والخاصة: وتمنح درجة البكالوريوس.
3. الكليات المتوسطة الوطنية والخاصة: تمنح درجة دبلوم في التربية.

وأوضحت بن هويمل والعنادي (2015) أن كل معلمي اليابان يتم إعدادهم في الكليات المتوسطة والجامعات، ويبلغ عدد كليات الإعداد في اليابان (65) كلية، ومع ذلك فإنها لا تستوعب إلا ربع المتقدمين للالتحاق بها، ذلك لأن مهنة التعليم في اليابان من المهن المرغوبة (بن هويمل والعنادي، 2015، ص 37).

نظام الإعداد:

تتبع مؤسسات إعداد المعلم في اليابان النظام التكاملي، حيث تقوم الكليات المتوسطة بإعداد معلمي رياض الأطفال والصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية لمدة سنتين أو ثلاث بعد الثانوية العليا، وتقوم كلية التربية التابعة للجامعات بإعداد معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية لمدة أربع سنوات. (المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، 2017، ص 26).

وذهبت بن هويمل والعنادي (2015) إلى أن الجامعات اليابانية حددت مدة الدراسة لمعلمي المرحلة الابتدائية بأربع سنوات تتم في الجامعات الوطنية، أما معلمي المدارس الثانوية الدنيا فيتم إعدادهم في جامعات وطنية عامة محلية أو خاصة، بينما يتم تدريب معلمي المدارس الثانوية العليا في الجامعات. (بن هويمل والعنادي، 2015، ص 37).

سياسة القبول في برامج إعداد المعلم:

تهتم مؤسسات إعداد المعلم اليابانية باختيار الطلبة المميزين للالتحاق بمهنة التعليم، وتتحدد شروط القبول في كليات التربية في اليابان في شهادة الثانوية العامة، والخضوع للمقابلة الشخصية عن طريق أساتذة متخصصين، واللياقة البدنية والصحية، وشهادة حسن سيرة وسلوك من المدرسة التي كان يدرس فيها، والملف الأكاديمي، وخلو الطالب من العاهات البدنية والسمعية والبصرية، وأن يتصف الطالب بخصائص شخصية جيدة مثل الفطنة والذكاء والفراسة، بالإضافة إلى اجتياز اختبارات تحريرية تعقدها كليات التربية (صبري وتوفيق، 2017، ص 45).

ISSN : 2410-1818

جوانب الإعداد:

يدرس معلم المرحلة الثانوية العليا منهجاً دراسياً يحتوي على (10%) من مقرراته علوماً تربوية و(90%) مقررات أكاديمية، أما معلم المرحلة الثانوية الدنيا فيتلقى منهجاً دراسياً يحتوي على (30%) مقررات تربوية و(70%) مقررات تخصصية (بن هويمل والعنادي، 2015، ص 39).

وذكر الخطيب (2012) أن الحد الأدنى للساعات المعتمدة لحصول المعلم على درجة البكالوريوس في التربية هو: (128) ساعة لتخصصات (رياض الأطفال، التعليم الابتدائي، التعليم المتوسط، التعليم الخاص) و(138) لتخصص الصحة المدرسية والتمريض. كما يبلغ الحد الأدنى من الساعات المعتمدة في المقررات التربوية (35) ساعة لرياض الأطفال، و(37) ساعة للمدارس الابتدائية، و(33) ساعة للمدارس المتوسطة، و(25) ساعة للمدارس الثانوية العليا (الخطيب، 2012، ص 35-36).

نظام التقويم في اليابان:

تتنوع عملية التقويم في مؤسسات إعداد المعلم في اليابان، فهناك تقويم للطلاب على مدار العام الدراسي يقوم به أعضاء هيئة التدريس، وهناك امتحانات لكل مقرر تعقد في نهاية كل فصل دراسي، بعضها شفهية وبعضها تحريرية وبعضها عملية، بالإضافة إلى إمكانية تكليف الطالب المعلم بإجراء بعض البحوث المرتبطة ببعض المقررات الدراسية (بن هويمل والعنادي، 2015، ص 39).

التجربة اليابانية في نظام الجودة والاعتماد:

تأسست أول هيئة للاعتماد في اليابان عام 1947، وسميت (هيئة اعتماد الجامعات اليابانية) Japanese University Accreditation Assoiation (JUAA)، وقد تأسست برعاية (46) جامعة قومية وعامة وخاصة، وتم منح أول اعتماد في العام الأكاديمي 1952/1951، وقامت هذه الهيئة بوضع عدة معايير تستخدم في قياس فعالية الجامعات. وفي عام 1990 بدأت الهيئة اليابانية لاعتماد الجامعات مشروع الاعتماد المتبادل الخاص بإعادة اعتماد الجامعات التي تم اعتمادها من قبل لكي تؤكد استقلالية المعاهد وتطوير المناهج (الغامدي، 2020، ص 30).

ISSN : 2410-1818

ويتم اعتماد الجامعات اليابانية من خلال نظامين:

النظام الأول: الاعتماد الذي يمنح للجامعات التي تتقدم لأول مرة لطلب العضوية الرسمية في هيئة الاعتماد.

النظام الثاني: إعادة الاعتماد الذي يمنح بعد مرور خمس سنوات من الحصول على الاعتماد الأول بالنسبة للجامعات التي تحصل لأول مرة على الاعتماد، ويمنح كل سبع سنوات للجامعات التي حصلت على إعادة اعتماد من قبل (قطيشات، 2017، ص74).

ويتضح في التجربة اليابانية أثر انتقال أفكار ديمنج (Deming) إلى مجال إعداد المعلم، فالطلاب المعلمون يتواجدون ويتعلمون في مناخ يكفل التعاون الجماعي بينهم، وبعد التخرج من مؤسسات الإعداد المهني لا يبدأ المعلم ممارسة المهنة إلا بعد عام كامل من التدريب المتصل، ثم يبدأ التدريب على رأس العمل، فالمعلمون من خريجي الجامعات والكليات يخضعون لاختبارات دقيقة تسبق عملية التعيين. وهي ليست أداة للتعيين التنافسي، بل أداة تكفل الاختيار السليم لمن تتوافر فيهم الكفايات اللازمة لمهنة التربية والتعليم. وتشمل هذه الاختبارات اختبارات تحريرية في التربية والتعليم وطرق التدريس، ثم المقابلات الشخصية، واختبارات تطبيقية حسب تخصص كل مرشح. وهنا يحظى المعلم الجديد برعاية المعلمين ذوي الخبرة واهتمامهم وتوجيههم، بجانب أن التدريب الأفضل يتمثل في مشاهدة الأقران أثناء التدريس (السالوس والميمان، 2010، ص ص 56-57).

أما أهم المعايير التي ركزت عليها هيئة الاعتماد اليابانية (JUAA) فهي: المهمة والأهداف، تنظيم التعليم والبحث، سياسة القبول وممارسته، المناهج، الأنشطة البحثية، الهيئة التدريسية، التسهيلات والمعدات، المكتبة ومصادر التعلم، حياة الطلبة، والإدارة الجامعية (أمين، 2012، ص 322).

رابعاً: إعداد المعلم في ماليزيا:

أولت الحكومة الماليزية عناية خاصة بتأسيس معاهد لتدريب المعلمين وتأهيلهم على المستوى الوطني، وتخريج معلم فصل عالمي، قادر على إنجاز طموحات الدولة الماليزية، حيث يستطيع القيام بالتدريس في أي فصل في أي مكان في العالم، ويستطيع أن يثبت كفاءته وتميزه كمعلم. ويتم إعداد المعلم في ماليزيا في كليات إعداد وتدريب المعلم التي تقع تحت إشراف وزارة التربية. ويوجد بماليزيا (31) كلية لإعداد المعلمين في المدارس الابتدائية والثانوية، كما يوجد بها (27) معهداً لتدريب المعلمين أثناء الخدمة (الذبياني، 2014، ص 142).

ISSN : 2410-1818

وذهب صبري وتوفيق (2017) إلى أنه يوجد في ماليزيا خمس جامعات من أصل سبع جامعات بها كليات للتربية، ومدة الدراسة بها تتراوح بين 3-4 سنوات تمنح خريجيها الشهادة الجامعية الأولى، كما تقدم هذه الكليات برنامج الدبلوم العالي في التربية (ما بعد التخرج) لمدة سنة واحدة (صبري وتوفيق، 2017، ص 102).

نظام الإعداد:

تسير عملية إعداد المعلم بماليزيا في كليات تدريب المعلمين من خلال نظامين: النظام التكاملي، والنظام التتابعي (الذبياني، 2014، ص 144). وتختلف مدة الدراسة بحسب نوع البرنامج الدراسي، حيث يمكن أن يكون:

1. سنة واحدة للخريجين الجامعيين للحصول على الدبلوم العالي في التربية (النظام التتابعي).
2. سنتان ونصف بحيث يحصل الطالب في نهايتها على شهادة التدريس.
3. ثلاث سنوات يحصل الطالب في نهايتها على شهادة تدريس للمتخصصين في التعليم الفني والمهني (النظام التكاملي) (الوهابي وآخرون، 2020، 301).
4. أربع سنوات متكاملة لدرجة الليسانس في التربية (صبري وتوفيق، 2017، ص 100).

سياسة القبول في برامج إعداد المعلم:

تشترط مؤسسات إعداد المعلم في ماليزيا: حسن السيرة والسلوك، الحصول على أكثر من 50% في كافة الاختبارات النهائية، الحصول على متوسط (2 فأكثر) من درجات الاختبارات السابقة، واجتياز كافة الأنشطة المصاحبة للمنهج، واجتياز المقابلات الشخصية (الوهابي وآخرون، 2020، ص 301)

جوانب الإعداد:

يتم التركيز في برامج إعداد المعلمين في مؤسسات إعداد المعلم الماليزية على مجموعة من الجوانب أبرزها: (صبري وتوفيق، 2017، ص 102).

1. الجزء الأساس: الذي يتضمن علم النفس التربوي، وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، والتربية الإسلامية والأخلاقية، واللغة الإنكليزية، وشئون الخدمة العامة في التعليم.
2. المواد الدراسية: حيث يطلب من معلمي المرحلة الابتدائية دراسة مساقات طرق التدريس، والرياضيات، والإنسان، والبيئة، والأخلاق، والتربية الإسلامية، والتربية البدنية، والتربية الصحية.

ISSN : 2410-1818

3. الإغناء الذاتي: وتتضمن دراسة معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية للاقتصاد المنزلي.، ويتطلب منهم الالتحاق بفصل دراسي واحد للتدريب على التعليم.

نظام التقويم في ماليزيا:

تقوم مؤسسات الإعداد في ماليزيا بعقد اختبارات للطالب المعلم طوال فترة الإعداد، إذ لا بد على الطالب المعلم من اجتياز تلك الاختبارات بكفاءة حتى يتسنى له مزاولة مهنة التدريس (الوهابي وآخرون، 2020، ص 302).

وتتبنى جامعة المدينة العالمية الماليزية نظام التقييم الإلكتروني الرقمي كأحد الأساليب المتبعة في قياس مستوى تحصيل الطالب المعلم على مدار العام، حيث يتم التقييم من خلال ثلاث امتحانات إلكترونية في جميع المواد وبنسبة (60%) من إجمالي المجموع التراكمي في نهاية العام، بالإضافة إلى الاختبارات الورقية التي تمثل نسبة (20%) وتكون بعد انتهاء كل مقرر دراسي، بالإضافة إلى ما نسبته (20%) للأبحاث والتقارير التي يقدمها الطالب المعلم (محمد وحسن، 2019، ص 386-387).

التجربة الماليزية في نظام الجودة والاعتماد:

حققت ماليزيا تقدماً ملحوظاً في مجال جودة التعليم، فقد احتلت في العام 2019 الصدارة في ترتيب الدول من حيث جودة التعليم، وذلك بفضل اهتمامها بإعداد المعلم ومهارات المعلمين وخبراتهم (الوهابي وآخرون، 2020، ص 271).

ويعد المجلس الوطني للاعتماد الماليزي Lambaga Akreditasi Negare (LAN)، الذي أنشأته في أغسطس 1994 كهيئة مستقلة تشرف عليها وزارة التعليم، أهم هيئة تهتم بجودة التعليم، والتأكد من وصول جميع المقررات والبرامج الدراسية إلى مستوى متميز طبقاً للمعايير الموضوعة. وقد حدد (LAN) بعض المعايير التي يتم في ضوئها الحصول على الاعتماد وهي: الرؤية والرسالة والأهداف، والمقررات والبرامج الدراسية، وطرق التعليم والمداخل التدريسية، وسياسية قبول الطلاب، والمكانة العلمية والأكاديمية للمؤسسة، والمصادر والمراجع العلمية، وأساليب المتابعة والتقييم، والتحسين المستمر لجودة أداء المؤسسة التعليمية (الغامدي، 2020، ص 89-90).

ISSN : 2410-1818

المبحث الرابع: أوجه الشبه والاختلاف بين برامج إعداد المعلم في اليمن ودول المقارنة:

تتحدد جوانب الشبه والاختلاف بين كل من إعداد المعلم في الجمهورية اليمنية ودول المقارنة من خلال التحليل التالي:

نظام الإعداد ومدته:

1. يلاحظ أن إعداد المعلم في الجمهورية اليمنية يقتصر على كليات التربية في الجامعات اليمنية، بينما في دول المقارنة تتعدد في مؤسسات عدة، ففي الولايات المتحدة يوجد مدارس النورمال، وكليات المعلمين، وأقسام التربية بالكليات الجامعية، وكليات التربية، أما في المملكة المتحدة فيوجد الجامعات، والكليات الجامعية، ومعاهد البوليتكنيك، ومعاهد التعليم العالي. بينما في اليابان توجد الجامعات الوطنية، والجامعات الوطنية والخاصة، والكليات المتوسطة الوطنية والخاصة، وفي ماليزيا يوجد كليات إعداد وتدريب المعلم التي تقع تحت إشراف وزارة التربية.
2. تتبع كليات التربية في الجامعات اليمنية النظام التكاملي، بينما دول المقارنة تتبع النظامين التكاملي والتتابعي.
3. مدة الدراسة في الجامعات اليمنية أربع سنوات، بينما دول المقارنة تتوزع بين أربع وخمس سنوات، وتتفرد ماليزيا في نظامها حيث يوجد بها سنتان وثلاث سنوات.

سياسة القبول:

على الرغم من تحديد معايير لسياسة القبول في كليات التربية بالجامعات اليمنية في التشريعات المنظمة للتعليم العالي؛ إلا أن ما يتم العمل به هو اشتراط شهادة الثانوية العامة فقط، أما في دول المقارنة فتتميز بوجود معايير أشد صرامة أثناء عملية الاختيار والقبول، حيث تتنوع تلك المعايير بين: اختبارات تحصيلية، ومقابلات شخصية، وشهادة حسن سيرة وسلوك، وشهادة الخلو من الأمراض، واللياقة البدنية والصحية، واجتياز اختبارات وطنية تنافسية، واجتياز اختبارات القدرات، وغيرها.

جوانب الإعداد:

1. على الرغم من تشابه جوانب الإعداد في كليات التربية بالجامعات اليمنية ودول المقارنة والمتمثلة في: الإعداد الثقافي، والإعداد الأكاديمي، والإعداد التربوي، إلا أنه في اليمن تفتقد هذه الجوانب إلى التكامل والترابط، كما يغلب الجانب النظري على الجانب التطبيقي، بينما تهتم دول المقارنة بالجانب التطبيقي على النظري.
2. كما أن برامج الإعداد في الجامعات اليمنية تنظر إلى جوانب الإعداد على أنها مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة، ونشأ عن ذلك ضعف ارتباط مقررات الإعداد الأكاديمي بمناهج التعليم العام،

ISSN : 2410-1818

بينما دول المقارنة تهتم بأن يكون ما يدرسه المعلم في برامج الإعداد يحاكي ما يقوم بتدريسه في حياته المهنية.

3. أما التربية العملية فإنها قصيرة جداً في كليات التربية اليمنية، بينما تتسع مدتها في دول المقارنة لفصلين كاملين.

نظام التقويم:

أكدت الدراسات أن برامج إعداد المعلم بالجامعات اليمنية تعاني من ضعف أساليب التقويم وتقليديتها، وعدم استنادها إلى مستويات الأداء التعليمي الذي يتوجب على الطالب أن يصل إليه، بينما تركز دول المقارنة على تنوع أساليب ونظم التقييم لقياس مستوى تحصيل الطالب المعلم على مدار العام، ويقوم التقويم على الامتحانات المكتوبة والمقالات الدراسية، والعروض الفردية والجماعية، والتقارير والمشاريع والواجبات، والبحوث.

نظام جودة واعتماد برامج إعداد المعلم:

على الرغم من وجود مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي؛ إلا أنه لم يتم حتى الآن منح شهادات الاعتماد لأي من الجامعات أو البرامج التخصصية في الجامعات اليمنية، ومنها برامج إعداد المعلم، وهو ما أكدته جميع الدراسات المتعلقة بهذا الجانب. بينما دول المقارنة حصلت جامعاتها على اعتماد برامجي في إعداد المعلم من هيئات ومؤسسات تمنح شهادات الاعتماد البرامجي، ولذلك حققت تقدماً ملحوظاً في إعداد المعلم.

النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1. أظهرت نتائج المقارنة أن إعداد المعلم في الجمهورية اليمنية يقتصر على كليات التربية في الجامعات اليمنية، بينما في دول المقارنة تتعدد في مؤسسات مختلفة، ووفقاً للدراسات الحديثة فإنه ينبغي حصر مؤسسات الإعداد على جهة واحدة مثل كليات التربية بالجامعات، وهذا يحسب للجامعات اليمنية.
2. أظهرت النتائج أن نظام إعداد المعلم في كليات التربية في الجامعات اليمنية يقتصر على النظام التكاملي، بينما دول المقارنة تتبع النظامين التكاملي والتتابعي، وقد أوصت الدراسات التربوية الحديثة بأن الإعداد التكاملي هو الأنسب لبرامج إعداد المعلم، وهذا أيضاً يحسب للجامعات اليمنية.
3. تختلف مدة الدراسة في الجامعات اليمنية عنها في دول المقارنة، فبينما تتحدد مدة الدراسة في اليمن بأربع سنوات، نجدها تتوزع مدة الدراسة في دول المقارنة بين أربع وخمس سنوات، وتوصي الدراسات الحديثة بأن تكون مدة إعداد المعلم خمس سنوات مثلها مثل بقية التخصصات التطبيقية لما تمثله من أهمية بالغة.

ISSN : 2410-1818

4. عدم اهتمام كليات التربية بالجامعات اليمنية بتطبيق معايير القبول بينما تهتم دول المقارنة بمعايير صارمة لاجتذاب الكفاءات في مهنة التعليم، مما يؤثر على جودة مخرجاتها، وهذا يحتم على المسئولين التربويين في الجامعات اليمنية إعادة النظر في سياسة القبول في كليات التربية وفقاً لما هو معمول به في دول المقارنة.
5. هناك قصور واضح في التربية العملية في كليات التربية بالجامعات اليمنية من حيث الفترة الزمنية المحددة لها، ومن حيث الإشراف، بينما تتسع مدتها في دول المقارنة لفصلين كاملين، وهذا يتطلب إعادة النظر في التربية العملية في كليات التربية بالجامعات اليمنية.
6. هناك ضعف في كليات التربية بالجامعات اليمنية فيما يخص أساليب التقويم، وعدم استنادها إلى مستويات الأداء التعليمي الذي يتوجب على الطالب أن يصل إليه، بينما تركز دول المقارنة على تنوع أساليب ونظم التقييم لقياس مستوى تحصيل الطالب المعلم على مدار العام، وهذا يحتم على كليات التربية إعادة النظر في أساليب التقويم وتطويرها.
7. عدم اهتمام الجامعات اليمنية بنظام الجودة والاعتماد سواء المؤسسي أو البرامجي، بينما تهتم دول المقارنة بالجودة والاعتماد، في جامعاتها وكلياتها وبرامجها التخصصية، وهذا يتطلب وقفة جدية من قبل المسئولين في التعليم العالي وإلزام الجامعات بتقييم كلياتها وبرامجها وفق معايير معتمدة.

التوصيات التي يمكن الاستفادة منها في تطوير برامج إعداد المعلم في اليمن في ظل تجارب دول المقارنة:

1. ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلم في كليات التربية بالجامعات اليمنية بالاستفادة من تجارب الدول المتقدمة.
2. الاستفادة من الخبرات التخصصية لأعضاء هيئة التدريس في تحديث وتطوير برامج الإعداد قبل الخدمة وبعدها.
3. زيادة مدة الإعداد من أربع سنوات إلى خمس سنوات وفقاً للنظام المتكامل للحصول على درجة البكالوروس لممارسة مهنة التدريس.
4. التركيز على سياسة القبول في برامج إعداد المعلم وفق معايير وشروط صارمة بما يحقق اجتذاب أكفأ الطلاب في مهنة التعليم.
5. تقديم الحوافز المشجعة لالتحاق الطلاب المتفوقين ببرامج إعداد المعلم.
6. الحرص على أن يشترك أعضاء هيئة التدريس بتخصصاتهم المختلفة في تصميم المقررات التخصصية والثقافية والتربوية، وفي تنفيذها وتقويمها وتطويرها.
7. الاهتمام بالتوازن بين جوانب الإعداد الثلاثة: الأكاديمي، الثقافي، والمهني،
8. الاهتمام بالتوازن بين النظري والتطبيقي أثناء الإعداد.
9. الاهتمام بالبعد الثقافي في برامج الإعداد بما يمكن المعلم من مواجهة العولمة الثقافية باقتدار.

ISSN : 2410-1818

10. إعادة النظر في المناهج وتطويرها بما يتوافق مع تطلعات المعلمين ومتطلبات سوق العمل.
11. إدخال مقررات جديدة في برامج الإعداد تهتم بإنتاج الوسائل التعليمية، واستخدام الحاسب الآلي، والإرشاد والتوجيه، وغيرها.
12. الحرص في برامج الإعداد على أن تكسب الطلاب المعلمين مهارات التعلم الذاتي، والتفكير الناقد.
13. الاهتمام بالتربية الميدانية وزيادة مدتها، واختيار المشرفين المتخصصين والمدارس المتعاونة بعناية.
14. الاهتمام بتكنولوجيا التعليم في إعداد المعلم، بما يمكنه من التعامل معها وتوظيفها في تعليم التلاميذ.
15. الاهتمام بتنويع أساليب التقويم.
16. تفعيل مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي بما يضمن تقييم المؤسسات الجامعية والبرامج الأكاديمية التخصصية.
17. إلزام الجامعات اليمنية بإجراء عمليات تقييم شاملة لبرامجها وفقاً للمعايير المعتمدة من مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي.
18. إعادة النظر في برامج الإعداد في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.
19. تحفيز القطاع الخاص للمساهمة في تمويل البرامج التعليمية والأنشطة المدرسية المختلفة.
20. الاهتمام بالخريجين ومتابعتهم وتنميتهم مهنياً.

المقترحات:

1. إجراء دراسة مماثلة في كليات مغايرة لكليات التربية بالجامعات اليمنية ومقارنتها بدول متقدمة للوقوف على أوجه التشابه والاختلاف بما يبصر القائمين على الجامعات اليمنية بمجالات القصور لتطويرها.
2. إجراء دراسات تطويرية لبرامج إعداد المعلم في ضوء الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم.
3. إجراء دراسات في معايير الجودة والاعتماد في برامج إعداد المعلم في الجامعات اليمنية.
4. إجراء دراسات عن مدى التزام الجامعات اليمنية الحكومية والخاصة بمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.

ISSN : 2410-1818

المراجع

1. إبراهيم، محمد عبد الرزاق (2003)، منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

2. أبو العلا، ليلى محمد (2016)، درجة تطبيق معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE) في كلية التربية بجامعة الطائف، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 12، عدد 1، 2016.

3. الأحمد، خالد طه (2005)، تكوين المعلم من الإعداد إلى التدريب، العين، دار الكتاب الجامعي.

4. الأغبري، بدر سعيد (2008)، الإعداد والتطوير المهني للأستاذ الجامعي – مدخل أساسي لتطوير جودة التعليم في الجامعات اليمنية، مجلة الثوابت العدد (53) يوليو – سبتمبر 2008م.

5. الأغبري، بدر سعيد (ب ت)، تصور مقترح بإعادة هيكلة كليات التربية بالجامعات اليمنية، كلية التربية، جامعة صنعاء.

6. الأنصار، سامر محمد (2019)، إعداد المعلم وتطويره مهنياً في ضوء بعض الخبرات العالمية، المجلة العربية للنشر العلمي، العدد الرابع عشر، ديسمبر 2019.

7. الحكيمي، عبد اللطيف حسين حيدر (2009)، الاعتماد الأكاديمي وتحديات الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي، صنعاء، كتاب المؤتمر الثالث للتعليم العالي في اليمن - تحديات جودة التعليم العالي والاعتماد الأكاديمي في دول العالم الثالث، 11-13- أكتوبر.

8. الخطيب، محمد بن شحات (2012)، التعليم في اليابان والصين- ملامح ودروس، بدون تحديد دار النشر.

9. الخيبري، إبتسام ياسف (2016)، تطوير نظم إعداد المعلم والمشرف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 171، الجزء الرابع، ديسمبر 2016.

10. الدهشان، جمال (2013)، الاعتماد الأكاديمي "الخبرة الأجنبية والتجربة المحلية"، متوفر على النت: http://geldahshancom.blogspot.com/2013/12/blog-post_23.html?

ISSN : 2410-1818

11. الذبياني، منى سليمان (2014)، تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وتنميته مهنياً وإمكانية الإفادة منها في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد 85، الجزء الثاني، أكتوبر 2014.

12. الزايدي، مبارك حزام (2014)، درجة تطبيق معايير الاعتماد في الجامعات اليمنية الخاصة ومعوقات ومقترحات التطوير، رسالة دكتوراه، الإدارة التربوية، جامعة اليرموك، إيربد، الأردن.

13. السالوس، منى بنت علي، والميمان، بدرية بنت صالح (2010)، نحو معايير أكاديمية لجودة إعداد المعلم في كليات التربية بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بحث مقدم للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية اللقاء السنوي الخامس عشر، تطوير التعليم رؤى ونماذج ومتطلبات، المقام بتاريخ 5-6 يناير 2010.

14. السبحي، عبد الحي بن أحمد وآخرون (2016)، أنموذج مقترح لبرنامج إعداد معلم المستقبل بكليات التربية بجامعات المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، المجلد 35، العدد (171)، الجزء الرابع، ديسمبر 2016.

15. الشال، محمود مصطفى محمود (2014)، نحو مشروع كلية التربية بنظام الخمس سنوات "التشخيص، التحديات ومرتكزات التطوير المقترحة في ضوء خبرات بعض الدول"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الحادي والثلاثون، ربيع الآخر 1435.

16. الشامي، عبد الرحمن محمد سعيد (2009)، تطوير برنامج الدراسات العليا بكلية الإعلام في ضوء ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر كل من القائمين عليه والمستفيدين منه، صنعاء، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، كتاب المؤتمر الثالث للتعليم العالي في اليمن - تحديات جودة التعليم العالي والاعتماد الأكاديمي في دول العالم الثالث، 11-13- أكتوبر.

17. الشامي، عبد الله محمد؛ والحجيلي، نصر محمد (2009)، الاعتماد الأكاديمي للمعلم كمدخل لتحقيق الجودة في التعليم الجامعي -دراسة مطبقة على كلية التربية - جامعة ذمار، صنعاء، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، كتاب المؤتمر الثالث للتعليم العالي في اليمن - تحديات جودة التعليم العالي والاعتماد الأكاديمي في دول العالم الثالث، 11-13- أكتوبر.

18. الشامي، عبد الله محمد (2008)، نظام الاعتماد الأكاديمي وإمكانية تطبيقه على مؤسسات التعليم العالي في الجمهورية اليمنية، مجلة الثوابت، اليمن، العدد (53) يوليو – سبتمبر 2008م.

ISSN : 2410-1818

19. الطنطاوي، محمد رمضان عبد الحميد محمد (2013)، اتجاهات البحث التربوي في مجال جودة برامج إعداد المعلم في مصر والعالم العربي، مجلة كلية التربية بجامعة بور سعيد، العدد الرابع عشر- يونيو.

20. العازمي، بدر حمد؛ والعجمي، ناصر محمد؛ والرشيدي، حسين مجبل (2016)، تصور مقترح لتطوير نظام إعداد معلم التعليم العام بالعالم العربي لمواجهة المستجدات المحلية والعالمية، مجلة كلية التربية ببنها، العدد (108).

21. العاني، وجيه، وآخرون (2018)، درجة تحقق معايير الاعتماد الدولية (CAEP) في برامج إعداد المعلم بجامعة السلطان قابوس، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 14، عدد3، 2018.

22. العصامي، هالة فوزي عبد الفتاح، والعصامي عبير فوزي عبد الفتاح (2019)، الإعداد التتابعي والتكاملي للمعلم الجامعي بين الواقع والمأمول (دراسة ميدانية على جامعة طنطا).

23. العصيمي، هلال هادي عايش، والروقي، عبد العزيز عوض ماطر (2022)، تطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب عالمية رائدة في برامج إعداد المعلمين، مجلة رماح للبحوث والدراسات، العدد 62، كانون ثاني 2022.

24. العموش، خلود (2009)، برامج إعداد معلّمي اللغة العربيّة في الجامعات الأردنية: واقعها وسبل النهوض بها، متوفر على الرابط: http://www.majma.org.jo/majma/res/data/seaso .

25. العنزي، بتلة صفوق (2009)، إعداد المعلم في دول الخليج العربي نماذج مقترحة، إربد، عالم الكتب الحديث.

26. الغامدي، محمد بن فوزي (2020)، تجارب عالمية وعربية ومحلية في تطبيق الجودة والاعتماد الأكاديمي، مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، الدمام.

27. المجلس الأعلى لتخطيط التعليم (2011)، مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية، 2011/2010م.

28. المجيدل، عبد الله (2016)، رؤية مستقبلية لإعداد المعلم في كليات التربية العربية في ضوء تجارب عالمية، مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية، الإصدار رقم 212، السنة الثانية، نيسان/ إيار/ حزيران.

29. المحيا، محمد علي (2020)، تقويم جودة معايير الاعتماد لبرامج إعداد المعلمين بالجامعات السعودية في ضوء التجارب العالمية، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الرابع، العدد الحادي والعشرون، يونيو 2020.

ISSN : 2410-1818

30. المخلافي، محمد سرحان، وآخرون (2003)، دليل كليات التربية، جامعة صنعاء.

31. المخلافي، محمد عبده (2005)، برنامج مقترح لتطوير التربية العملية في كلية التربية بجامعة إب، مجلة الباحث الجامعي، جامعة إب، اليمن، العدد (8) يناير - مارس.

32. المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم (2017)، تقرير عن واقع برامج إعداد المعلمين في العالم العربي.

33. الهادي، شرف إبراهيم (2004)، برامج إعداد المعلم في كليات التربية – بجامعة صنعاء – الواقع والطموح، المؤتمر العلمي السادس عشر جامعة عين شمس، المجلد الثالث.

34. الوهابي، أميرة بنت سعد، وآخرون (2020)، تطوير إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة وماليزيا، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 44، الجزء الرابع، 2020.

35. أمين، هنار إبراهيم (2012)، الاعتماد المؤسسي والأكاديمي ومعاييرهما، بغداد، مجلة البحوث والدراسات الإسلامية، المجلد 2012، العدد 28 (31 ديسمبر/ كانون الأول 2012.

36. بن هويمل، إبتسام ناصر، والعنادي عبير مبارك (2015)، تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 4، العدد 2، شباط 2015.

37. تقي، محمد عبد الله حسين (2016)، تصور مقترح لإعداد معلم الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، 2016.

38. جامعة صنعاء (2003)، دليل كلية التربية، مطبوعات جامعة صنعاء.

39. حمزة، أسوان عبد الله (2012)، تجربة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية في ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الخامس، العدد 10.

40. حمود، رفيقة (2002)، الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين، أعمال مؤتمر الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت.

41. راشد، علي (2001)، اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية، القاهرة، درار الفكر العربي.

ISSN : 2410-1818

42. سعادة، جودت أحمد؛ وإبراهيم، عبد الله أحمد (2001)، تنظيم المناهج وتخطيطها وتطويرها، القاهرة، الشروق.

43. سعيد، أبو طالب محمد؛ وعبد الخالق، رشراش أنيس (ب ت)، علم التربية التطبيقي- المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها، بيروت، دار النهضة العربية.

44. شحاتة، حسن؛ النجار، زينب (2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

45. شوق، محمود أحمد؛ ومحمود، محمد مالك محمد سعيد (2001)، معلم القرن الحادي والعشرين "اختياره- إعداده، تنميته في ضوء التوجهات الإسلامية"، القاهرة، دار الفكر العربي.

46. صبري، عبد العظيم؛ وتوفيق، رضا (2017)، إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

47. عبد الرازق، محمد يحيى (2018)، نظام إعداد معلم اللغة الإنجليزية في كل من إنجلترا وجمهورية مصر العربية "دراسة مقارنة"، مجلة تطوير الأداء الجامعي، جامعة المنصورة، المجلد 6، العدد 1، يناير 2018.

48. عبد الرحيم، أنور رياض، وآخرون (2002)، إعداد المعلم في كلية التربية جامعة قطر، الندوة التربوية الأولى (تجارب دول مجلس التعاون في إعداد المعلم) المصاحبة للاجتماع الخامس للجنة عمداء كليات التربية بجامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، 27-29 أبريل 2002، الدوحة، قطر.

49. عثمان، نجاح عبد الرحيم محمد (2004)، تقويم أساليب التقويم في كلية التربية –جامعة تعز من وجهة نظر الطلبة (الواقع والمعالجات)، منشورات المؤتمر العلمي السادس عشر، القاهرة، المجلد الثالث.

50. علي، سماح عبد الوهاب (2009)، تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة صنعاء.

51. غازي خضر، ابتسام أبو خليفة (2016)، درجة تحقق بعض المعايير المهنية العالمية ومؤشرات أداء خريجي كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية في الأنروا من وجهة نظرهم أنفسهم، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 43، الملحق 1، الأردن.

ISSN : 2410-1818

52. سويلم، محمد محمد غنيم (2010)، نماذج عالمية في ضمان الجودة والاعتماد لكليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، العدد السادس عشر، يناير 2010.

53. قطيشات، منال هاني حسن (2017)، جودة أداء كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء معايير NCATE من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية جامعة الشرق الأوسط، 2017.

54. مجمع اللغة العربية بالقاهر (1989)، المعجم الوجيز، القاهرة، دار التحرير للطبع والنشر.

55. مجيد، سوسن شاكر (2014)، الجودة في المؤسسات والبرامج الجامعية، القاهرة، دار صفاء للنشر والتوزيع.

56. محمد، منى علي سيد، وحسن، حسن قاسم (2019)، تطوير إعداد المعلم بكليات التربية بجمهورية مصر العربية على ضوء خبرات بعض الجامعات الأجنبية، مجلة كلية التربية بجامعة بني سويف، عدد أكتوبر 2019.

57. مدكور، علي أحمد (2005)، معلم المستقبل نحو أداء أفضل، القاهرة، دار الفكر العربي.

58. مدكور، علي أحمد (2001)، مناهج التربية – أسسها وتطبيقاتها، القاهرة، دار الفكر العربي.

59. مطر، ماجد؛ وعبد الجواد، إياد (2011)، تقويم برامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد 25 (3).

60. مهران، عمر نصير، والدغيدي، أحمد رفعت (2016)، إعداد المعلم الدولي في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها بجمهورية مصر العربية، مجلة التربية المقارنة والدولية، العدد السادس، ديسمبر 2016.

61. هندي، صالح وآخرون (1999)، تخطيط المنهج وتطويره، الأردن، دار الفكر، ط 3.

62. والد، حسن بن عيسى أحمد الدش (2020)، تجارب ناجحة في إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً، المجلة العربية للنشر العلمي، العدد السادس عشر، شباط 2020.

63. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2006)، الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي في الجمهورية اليمنية وخطة العمل المستقبلية (2006-2010).