تطوير نظام إعداد المعلم بالجمهورية اليمنية في ضوء التجربة الماليزية "دراسة تحليلية مقارنة"

Developing The Teacher Preparation System In The Republic of Yemen in the Light of Malaysia's Experience in Teacher Preparation

https://aif-doi.org/AJHSS/096304

د.قايد حسين علي المنتصر

الملخص

تهدف الدراسة إلى تطوير نظام إعداد المعلم بالجمهورية اليمنية في ضوء التجربة الماليزية، اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي المقارن، كونه المنهج الأنسب لدراسة أو ضاع الأنظمة التعليمية بما فيها نظام إعداد المعلم، لدول مختلفة للمقارنة، للإفادة من تجارب النجاح في تقويم وإصلاح وتطوير أنظمة وبرامج إعداد المعلم، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ضعف التنسيق والتكامل بين مؤسسات الإعداد وجهات عمل المعلم من وزارات التعليم المعنية باليمن مقارنة بماليزيا، نسبة القبول الكبيرة بكليات التربية وغير المخططة نظراً لغياب معايير القبول أو قصورها مقارنة بماليزيا التي تحدد وبصورة مسبقة الأعداد المطلوب قبولها في برامج الإعداد، ضعف برامج الإعداد في إكساب الطالب المعلم المهارات البحثية والتواصلية، وكذا ضعف استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة والمستحدثات التكنولوجية في برنامج إعداد المعلم في اليمن بالمقارنة بماليزيا.

وقد أو صت الدراسة بضرورة العمل على التنسيق والتكامل الفعال بين مؤسسات الإعداد والجهات المعنية وفق استراتيجية وطنية لنظام إعداد المعلم باليمن، ورفع معايير قبول الطلاب في برامج إعداد المعلمين، ليتم قبول الطلاب من ذوي المهارات والقدرات العالية، وكذا ضرورة الاهتمام باستخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، والتقنيات والتعلُّم الإلكتروني، والتركيز على الجانب البحثي ومهاراته والاتصال والتواصل بشكل أكبر.

الكلمات المفتاحية: إعداد المعلم، اليمن، ماليزيا، نظام إعداد المعلم، تجارب الدول.

Abstract

The study aims to develop the teacher preparation system in the Republic of Yemen in light of Malaysia's experience , the study depends on the the comparative analytical method. Because it is the most suitable method to study the situations of the educational system including the teacher preparation systems in different countries in order to make comparison and get benefits of the successful experiences in evaluating, reforming, and developing teacher preparation systems and programs. One of the most

ISSN : 2410-1818

prominent findings of the study was the weak coordination and integration between preparation institutions and teacher work bodies from the concerned ministries of education in Yemen Compared to Malaysia, which determines in advance the numbers required to be accepted in programs the absence of the acceptance standards, of the preparation programs in providing the student teacher with research and communication skills, as well as the weak use of modern teaching strategies and technological innovations in the teacher preparation program in Yemen compared to Malaysia. The study recommended the need to work on effective coordination and integration between the preparation institutions and the concerned authorities in accordance with a national strategy for the teacher preparation system in Yemen, and to raise the standards for student admission in teacher preparation programs, so that students with high skills and abilities are accepted, as well as the need to pay attention to the use of modern teaching strategies and techniques. And e-learning, focusing on the research aspect and its skills and communication and communication more.

Keywords: Teacher Preparation System, Republic of Yemen, Malaysia, Experiences of the countries.

مقدمة

يشهد العالم منذ مطلع هذا القرن نقلة حضارية هائلة شملت كل مجالات الحياة، حيث أنه في كل يوم يظهر على مسرح الحياة معطيات جديدة تحتاج إلى خبرات جديدة وفكر جديد ومهارات جديدة للتعامل معها بنجاح، وهذه التحولات ألقت بظلالها على بنية النظام التربوي، ومن ثم فنحن في حاجة إلى تربية غير تقليدية كالتي عهدناها، وعليه فإن إعداد الإنسان القادر على مواكبة كل هذه التحولات والتغيرات يتطلب إعادة النظر في النظم التعليمية مفهومًا ومحتوى وأسلوبًا، وذلك على أسس جديدة قائمة على استراتيجيات علمية فعالة تستوعب الإمكانات المادية والبشرية المتاحة.

ومن هنا بدأت تتسابق الدول المختلفة على تطوير نظمها التعليمية بصورة شاملة أحيانًا وبصورة جزئية أحيانًا أخرى. وبدأت تشهد قضية التطوير والإصلاح المتعلقة بالمعلم قدرًا كبيرًا من الاهتمام في الدول المختلفة التي تنشد الارتقاء بنظمها التعليمية ومن ثم تجويد نواتجها.

ولعل من أبرز النتائج المترتبة على التحديات المعاصرة والمستقبلية التي يواجهها التعليم في العالم تلك المرتبطة بدور المعلم في العملية التعليمية في ضوء إطار التغير والتحول المتسارع في المظاهر الاقتصادية، والسياسية، والتكنولوجية للعالم المعاصر حيث يتطلب العالم المتغير نمطًا مختلفًا من التعليم (الناقة وأبو ورد، 2008: 4)

ISSN : 2410-1818

إن أهمية التعليم مسألة لم تعد اليوم محل جدل في أي منطقة من العالم، فالتجارب الدولية المعاصرة أثبتت بما لا يدع مجالا للشك أنَّ بداية التقدم الحقيقية، بل والوحيدة هي التعليم، وأن كل الدول التي تقدمت – بما فيها النمور الآسيوية ومنها ماليزيا– تقدمت من بوابة التعليم، بل إن الدول المتقدمة نفسها تضع التعليم في أولوية برامجها وسياستها.

وإذا كان التعليم وسيلتنا لإعداد الأجيال الحاضرة والمقبلة، فإن المعلم يعد أحد أهم المداخل الأساسية من مدخلات العملية التعليمية، الذي يسهم بدور أكبر في نجاح التربية لبلوغ غايتها وتحقيق دورها في تطوير الحياة، ويتوقف ذلك بالدرجة الأولى على نوع الإعداد الذي تلقاه المعلم قبل الخدمة ومستوى ذلك الإعداد، وكذلك على جودة التدريب الذي يتلقاه أثناء الخدمة، ومن ثَم فالمعلم الجيد شرط أساس ومقوم ضروري لتطوير التعليم وتحديثه لمواكبة العصر.

ونجاح أي نظام تعليمي يعتمد بالدرجة الأولى على مستوى إعداد المعلم، لذا أصبح تطوير مؤسسات إعداد المعلم مطلبًا مهمًا ملحًا لتحقيق التنمية البشرية الشاملة، ولقد أكد «تقرير اللجنة الدولية المعنية في التربية في القرن الحادي والعشرين على مبدأ تكافؤ الفرص التربوية وضرورة تأهيل المعلمين المستمر المتواصل بين مرحلة إعداد المعلمين قبل الخدمة ومرحلة التدريب(وزارة المعارف، 1420، 5).

وفي ضوء التوجهات الحديثة في إعداد المعلم والتجارب الدولية المعاصرة، وجب إعادة النظر في برامج إعداد وتكوين المعلم مهنياً، بحيث يجب أن يعد نظام متكامل شامل ومترابط لتكوين وتمكين المعلم في ضوء منظومة قيمية شاملة.

وقد حددت منظمة اليونسكو أربعة مبادئ أساسية للتعليم التي تمثل الدعائم القيمية الرئيسية لتعليم المستقبل وهي: التعلُّم للمعرفة، والتعلُّم للعمل، والتعلُّم للكينونة والتعلُّم للعيش مع الآخرين، مما يتطلب تضمينها في المنظومة التعليمية (البيلاوي وآخرون، 2010).

وتعد الدراسات التحليلية التقويمية المقارنة من أفضل الدراسات للأنظمة التعليمية المختلفة، لبيان جوانب الاتفاق والاختلاف بينها، ومن ثم التعرف على جوانب القوة والضعف ووضع التصورات والمقترحات في ضوء الدراسات المقارنة بين أنظمة متطورة وأخرى أقل تطوراً، للاستفادة العملية والتطوير حسب الواقع والإمكانات المتاحة، من تلك التجارب الناجحة.

وماليزيا من الدول التي تمتلك نظم تعليمية متطورة وناجحة، مكنها لأن تكون من الدول الأكثر نجاحا، فقد جاء أحد أبرز أهداف قطاع التربية والتعليم في ماليزيا، تعزيز مستوى التنمية المهنية للمعلمين وتطوير قدراتهم ومهاراتهم.(النبي، 2017: 271)

وتعتبر ماليزيا من أهم الدول التي نجحت في تأسيس نظام تعليمي قوي ، حيث قطعت أشواطاً كبيرة في ميدان جودة التعليم ، وذلك من خلال اتباع المعايير الدولية في التدريس ونظم الدراسة وتحديد التخصصات والمناهج الدراسية، إضافة إلى تشجيع العلاقات الدولية بين الجامعات المحلية والدولية من

ISSN : 2410-1818

أجل اكتساب الجودة ، وتأسيس شبكة معلومات ممتدة بين المؤسسات الجامعية(نور الإيمان، 2020: 14 ب)

فقد احتلت في العام 2019 موقع متقدم في ترتيب الدول من حيث جودة التعليم وذلك بفضل الجهود المتواصلة التي تسير عليها الدولة واهتمامها بإعداد المعلم وتطوير مهاراتهم وخبراتهم، لما له من دور كبير في تحصيل الطلاب والارتقاء بمستوى التعليم(مؤشر الابتكار العالمي، 2019).

مشكلة الدراسة:

جاءت هذه الدراسة بناءاً على نتائج وتوصيات العديد من المؤتمرات والدراسات السابقة المحلية والإقليمية والدولية، التي تناولت أنظمة وبرامج إعداد المعلم، وأظهرت جوانب قصور وضعف متعددة وأوصت بإجراء المزيد من الدراسات التقويمية المقارنة والتحليلية والميدانية لمعالجة جوانب الضعف والقصور والاستفادة من التجارب الناجحة في التطوير والتحسين كدراسة كل من: (والد، 2020)، (الوهابي وآخرون، 2020)، (الزغير، 2019)،(الهزاع، 2018)، ، (هويمل والعنادي، 2016)، (Katitia,2015)، (العزي، 2012)، ،(أبو دقة والوارد، 2007)، (المفرج وآخرون، 2006)، ...الخ.

وقد أشار تقرير منظمة اليونسكو حول التدريس الشامل والذي يقتضي ضمان استعداد جميع المعلمين لتدريس الطلاب بجميع فئاتهم ولا يمكن تحقيق ذلك مالم يكن المعلمون كفاءات متمكنة دافعة للتغير ومتسلحين في ذلك بقيم ومعارف ومواقف تتيح لكل طالب تحقيق النجاح الذي يصبو إليه، وينبغي أن تتيح النُّظم التعليمية فرصًا لإعداد المعلمين وفرصا للتعلُّم المهني (اليونسكو، 2020).

وكون مجتمعنا اليمني يعاني من قصور في تطوير نظم إعداد المعلم في مؤسسات الإعداد المختلفة، فعملية تكوين المعلم تعاني من غياب النظام المتكامل في الفلسفة والأهداف والتخطيط ونتيجة للبرامج مازالت تقليدية عاجزة عن إعداد المعلم في ضوء الأدوار الجديدة في عصر التقدم العلمي والتكنولوجي، وكل ذلك يحتم إعادة النظر في إعداد معلم المستقبل، في ضوء تجارب الدول الأكثر تقدماً، والتي حققت نهضة علمية وتقنية متقدمة خلال فترة زمنية ليست طويلة، نتيجة لتطوير الجانب التعليمي والاهتمام به، وتعد ماليزيا إحدى النمور الأسيوية التي حققت قفزة نوعية في مختلف المجالات وعلى رأسها التعليم حتى غدت من أكثر الدول التي يقصدها الطلبة والباحثين والأكاديميين من دول عديدة، وخصوصاً دول الشرق الأوسط.

وقد احتلت ماليزيا موقعاً متقدماً في العام 2019 في ترتيب الدول من حيث جودة التعليم وذلك بفضل الجهود المتواصلة التي تسير عليها الدولة واهتمامها بإعداد المعلمين ومهاراتهم وخبراتهم، وفقاً لمؤشر الابتكار العالمي، 2019، لذلك فتجربتها رائدة ودراستها والاستفادة منها أمر في غاية

ISSN : 2410-1818

الأهمية، ومن هنا جاءت الدراسة الحالية كدراسة تحليلية مقارنة بين نظامي إعداد المعلم في كل من الدولتين؛ اليمنية، والماليزية.

حيث تعد التربية المقارنة أحدى الوسائل التي يمكن الاعتماد عليها في معالجة المشكلات التعليمية والتربوية التي تواجه مختلف الدول، عبر تبني السياسات المتبعة في الدول الآخرى والتي اعتمدت عليها في معالجة المشكلات ومواجهتها (هويمل والعنادي، 2015).

ويتزامن التوجه نحو تطوير برامج إعداد المعلم وتحديثها مع شيوع فكرة مفادها أن هنالك ضعفاً عاماً في مخرجات التعليم في كل مراحله التعليمية ناتج عن ضعف مستوى المعلم الأكاديمي والمهني، وتدني الرضا الوظيفي لديه، وشيوع فكرة أن التعليم مهنة من لا مهنة له. ومثل هذه الأفكار تمثل نوعاً من الضغط على القائمين على أمر إعداد المعلم، لإعادة النظر في استراتيجياته وإجراءاته بهدف الارتقاء بمستوى المعلم وإصلاح عملية التعلُّم.

وبناءً على ما تقدم، فإن مراجعة نظام إعداد المعلم بهدف تطويره وتحديثه يعد مطلباً ملحاً وواجباً وطنياً لما يتضمنه من تأثير مباشر في مستقبل البلد. وهذا أمر يُبرر إجراء الدراسات التقويمية المقارنة لتقديم رؤية مستقبلة في ضوء التجارب الناجحة لتطوير إعداد المعلم.

واستجابة لذلك فإن الدراسة الحالية تهدف إلى تطوير نظام إعداد المعلم بالجمهورية اليمنية في ضوء واقع خبرات وتجربة الدولة الماليزية في إعداد المعلم، وتتميز هذه الدراسة بأنها من الدراسات القلائل من نوعها باليمن التي تقارن التجربة اليمنية بالتجربة الماليزية للاستفادة منها في تقويم وتطوير نظام إعداد المعلم في اليمن، وعليه يمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي: كيف يمكن تقويم وتطوير نظام إعداد المعلم بالجمهورية اليمنية في ضوء التجربة الماليزية لإعداد المعلم؟

أو ما واقع نظام إعداد المعلم في كل من الجمهورية اليمنية وماليزية، وكيف يمكن الاستفادة من التجربة الماليزية في تطويره؟

أسئلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع نظام إعداد المعلم في كل من الجمهورية اليمنية وماليزية، وكيف يمكن الاستفادة من التجربة الماليزية في تطويره؟ ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

1. ما واقع نظام إعداد المعلم في الجمهورية اليمنية؟
2. ما واقع نظام إعداد المعلم في ماليزيا ؟

ISSN : 2410-1818

3. ما أوجه الشـــــــــبه والاختلاف بين نظام إعداد المعلم في الجمهورية اليمنية ودولة ماليزيا (تحليل مقارن)؟
4. ما الجوانب المقترح تطويرها في برامج إعداد المعلم في الجمهورية اليمنية الذي يمكن الاســـتفادة منها في ضوء التجربة الماليزية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تقويم برامج إعداد المعلم في اليمن وتطويرها في ضوء التجربة الماليزية وذلك من خلال:

1. التعرف على واقع نظام إعداد المعلم في الجمهورية اليمنية.
2. التعرف على واقع نظام إعداد المعلم في ماليزيا.
3. تحديد أوجه الشبه والاختلاف في نظام إعداد المعلم باليمن ودولة ماليزيا، (تحليل مقارن).
4. تقديم مقترحات للتطوير برامج إعداد المعلم في الجمهورية اليمنية يمكن الاستفادة منها في ضوء التجربة الماليزية.

أهمية الدراسة:

أ- الأهمية النظرية:

1- تأتي أهميتها من أهمية الموضوع الذي تستهدفه الدراسة الحالية وهو تطوير برامج إعداد المعلم الذي يمثل الركيزة الأساسية في العملية التعليمية والذي توضع فيه اللبنة الأساسية لبناء رأس المال البشري للدولة، والذي يعتبر أهم الموارد التي تملكها أي دولة.

2- تسهم هذه الدراسة في التعرف على التوجهات الحديثة والمعاصرة في إعداد المعلم من خلال تجربة ماليزيا كونها من الدول الأكثر صدارة في النظام التعليم من بين دول النامية بخطوات متسارعة وثابتة.

3- جاءت الدراسة الحالية متزامنة مع توصيات منظمة اليونسكو (2014)، الموجهة نحو أهمية الإعداد الجيد للمعلمين لحل أزمة التعليم.

ب. الأهمية العملية:

1- قد تسهم الدراسة في تحقيق أحد متطلبات التنمية، وذلك بالمساهمة في تحسين الكفاءة النوعية للعناصر البشرية التعليمية والتربوية لتكون قادرة على استيعاب أهداف المناهج التعليمية الحديثة.

ISSN : 2410-1818

2- يمكن أن توفر الدراسة الحالية المعلومات العلمية البحثية التي تساعد صانعي سياسة إعداد المعلم بالجمهورية اليمنية في تطوير نظام إعداد المعلم وتقويمه.

3-يمكن أن تقدم لصانعي القرار في سياسة إعداد المعلم سواء الجامعات أو الوزارات المعنية، منطلقات التطوير والتحديث لأنظمة الإعداد وسياسات القبول في ضوء نتائج تحليل التجربة الماليزية الرائدة، وبما لا يخالف سياسة التعليم بالجمهورية اليمنية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على محاولة تطوير نظام إعداد المعلم في الجمهورية اليمنية في ضوء الإفادة من التجربة الماليزية وفقاً للمحاور الآتية: مؤسسات الإعداد، نظم القبول نظم الإعداد والدراسة، برنامج الإعداد، تقويم الطلاب.

الحدود المكانية: تتخذ الدراسة الحالية من دولة ماليزيا كدولة للمقارنة والاستفادة من نظام إعداد المعلم فيها، بوصفها دولة رائدة، وحققت نهضة كبيرة في فترة وجيزة بفضل تطوير العملية التعليمية.

الحدود الزمنية: خلال الأعوام الدراسية 2021/ 2022م

مصطلحات الدراسة:

إعداد المعلم Teacher Preparation :

هو تزويد المعلم بالتدريب والتأهيل المناسب الذي يهدف إلى تعزيز مستوى مهاراته وكفاءته وخبراته تحت إشراف مجموعة من المتخصصين والموجهين(الذيباني، 2014)

كما يعرفه الهزاع (2018): بأنه نظام تعليمي يتألف من مدخلات وعمليات ومخرجات، هدفه تخريج معلمين معدين إعدادا جيدا يُخولهم لبناء جيل من الطلاب على مستوى عال من التعليم والكفاءة.

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة: بأنه نظام الإعداد للمعلم الذي تقوم به المؤسسات التعليمية اليمنية والماليزية التي تعنى بإعداد وتأهيل وتدريب المعلمين لتطوير مهاراتهم وإكسابهم الكفايات الأكاديمية والمهنية والتربوية والثقافية اللازمة، ليقوموا بمسئولياتهم بكفاءة واقتدار وتميز، كونهم الركيزة الأساسية لنجاح العملية التعليمية.

برامج إعداد المعلم: هي جزء من العملية التعليمية الخاصة بإعداد المعلم بصورة تتوافق مع الاحتياجات التعليمية والتغيرات المستقبلية.(البازغي، 2018).

ISSN : 2410-1818

ويعرف المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم (2017: 15) برامج إعداد المعلم بأنها: برامج مخططة ومنظمة وفق النظريات التربوية والفلسفية لتزويد الطالب المعلم بالخبرات العلمية والمهنية والثقافية بهدف تخريج معلمين للمستقبل مسلحين بالمعرفة والعلم وبالكفايات التعليمية التي تمكنهم من النمو في المهنة وزيادة الإنتاجية التعليمية، وتقدم هذه البرامج إما تكاملي أو تتابعي.

ويعرفها الباحث برامج إعداد المعلم: بأنها منظومة لبرامج تكاملية أو تتابعية تحتوي على مقررات نظرية وتطبيقية موزعة على فصول دراسية، تهدف إلى إكساب الطالب المعلم الكفايات التدريسية التي تسهم في زيادة الإنتاجية التعليمية لديه.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

إن قضية إعداد المعلم وتنميته مهنيًا لم تعد قضية ثانوية، ولكنها قضية مصيرية تمليها تطورات الحياة، لاسيما ونحن نعيش في عصر التحديات والتحولات الهامة وذلك من أجل الارتقاء بمهنة التعليم ونوعية المعلمين، ولقد ترتب على التغيرات الحديثة التي باتت تجتاح العالم في السنوات الأخيرة أن أخذت الدول جميعها في إعادة النظر في نُظُمها التعليمية بشكل عام، ونظام إعداد وتدريب المعلم بشكل خاص، وذلك من خلال برامج تزودهم بالمعارف التربوية التعليمية، وإكسابهم المهارات المهنية، وذلك استجابة للعديد من العوامل التي من أبرزها الوعي بالتغيرات الحادثة والتكيف معها، وذلك دعمًا لمكانة هذه المهنة وتمكينًا للمعلم من القيام برسالته الحقيقية في المجتمع وفقًا للمتغيرات السريعة والمستمرة التي تحدث في المجتمع.

ولأن المتغيرات العديدة التي تشكل العالم المعاصر هي خمسة تغيرات رئيسة: معرفية «بحثية» وتقنية «معلوماتية» واقتصادية وسياسية وثقافية، فإن كل تغير منها يتضمن جدلاً علميًا وأيديولوجيًا، بل ويؤثر كل منها في الآخر، لتشكل في النهاية البيئة المحيطة للنظام التعليمي ومكوناته، وأهمها «المعلم»، وتفرض هذه المتغيرات العالمية آثارًا ومضامين عميقة وعديدة ذات صلة بنظم التعليم وإعداد المعلم، ومن أبرز هذه الآثار: البحث والتطوير، المعلوماتية، التنافسية الاقتصادية، الديمقراطية والمواطنة، المعيارية والتعددية الثقافية، وهي آثار وتحديات تمس مكونات وعناصر النظام التعليمي، وتؤثر في تكوين وإعداد المعلم معرفيًا وثقافيًا ومهنيًا (سالم، 2011)

كما أن قضية إعداد المعلم تعد واحدة من أهم قضايا المجتمع على الإطلاق لذلك فإن المنظمات العالمية وفي مقدمتها اليونسكو، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، مجمعون على ضرورة النظر إلى قضية الإعداد الجيد للمعلم بوصفها المدخل الأساس لمواجهة أزمة التعليم في عالمنا المعاصر.

ISSN : 2410-1818

ويأتي هذا الاهتمام البالغ بإعداد المعلم من الحقيقة التي مؤداها أن جودة النظام التعليمي ككل تعتمد اعتماداً رئيساً على جودة المعلم الذي سوف يقوم بتنفيذ الخطط التربوية، وباختصار فلو أردنا أن نزود أبناءنا بأفضل تربية وتعليم فعلينا أولا أن نزود أولئك الذين سيقومون بتعليمهم بأفضل إعداد وتدريب وتعليم.

ويسعى القائمون على إعداد المعلمين في الجامعات وكليات العلوم التربوية والمؤسسات المتخصصة تحقيق بعض الأهداف المهمة لدى المعلمين من خلال برامج إعداد المعلمين، مثل إكسابهم المفاهيم الأساسية في مجال تخصصهم في الجانبين الأكاديمي والتربوي وتمكينهم من توظيفها في تعليم الطلبة، وإكسابهم قدراً من الثقافة العامة تؤهلهم لفهم طبيعة مجتمعهم وفلسفته وأهدافه ومواكبة ما يشهده العالم من مستجدات وتغيرات في مجال الفكر التربوي، وإكسابهم المهارات المهنية اللازمة لتقديم فرص النمو الشامل للطلبة، وإكسابهم التفكير العلمي وأنماطه مثل أسلوب حل المشكلات والتفكير الابتكاري والاستقراء والاستنباط مما ينعكس على أداء الطلبة، والقدرة على الإفادة من نتائج البحوث التربوية وتوظيفها في مواجهة المشكلات في المواقف المختلفة، وإكساب المعلمين مهارات النمو المهني الذاتي والتعليم المستمر في مجال تخصصهم وإكسابهم قيم وأخلاقيات مهنة التعليم ليكونوا قدوة حسنة لطلبتهم ويصبحوا محل احترام وتقدير في المجتمع، وإكسابهم المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم التي تمكنه من المشاركة الإيجابية في تحقيق احتياجات الطلبة والمجتمع (الحلاق، 2010)

الدراسات السابقة:

تناول الباحث في هذا الجزء من الدراسة أهم الدراسات الواردة في موضوع برامج إعداد المعلم تحليلا وتقويماً وتطويراً، التي تمكن من الحصول عليها، مرتباً لها من الأحدث إلى الأقدم.

فقد قام والد (2020) بدراسة هدفت إلى دراسة خبرات ناجحة في إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً " حيث اعتمدت الدراسة في تحقيق الأهداف على المنهج الوصفي من خلال دراسة وتحليل بعض الخبرات الناجحة في إعداد معلم المستقبل سواءً العربية أو الأجنبية منها.

توصلت الدراسة إلى: أن التصور المقترح الذي يجب بناؤه لإعداد معلم المستقبل بالمملكة العربية السعودية لا بد أن يعتمد على رؤية المملكة 2030 وعلى المتطلبات اللازم امتلاكها من قبل المعلمين لإعداد الطالب بمستويات عالية من الكفاءة والنجاح. كما أكدت على أن التصور المقترح لا بد أن يحتوي على مجموعة من المفاهيم والمعايير الأساسية التي تتضمن بناء الشراكة وتعزيزها بين كليات التربية والمدارس، وتعزيز ثقافة التميز بين المعلمين وتمهين مهنة المعلم عبر تكثيف الشروط اللازم الاعتماد عليها ليتمكن المعلم من الالتحاق بكلية التربية ومزاولة مهنة التعليم.

ISSN : 2410-1818

كما هدفت دراسة الوهابي وآخرون(2020) إلى تطوير إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء واقع خبرات دول: الولايات المتحدة الأمريكية، سنغافورة، وماليزيا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي المقارن، وقد توصلت الدراسة إلى أنه على الرغم من الجهود التي بذلتها المملكة لتطوير برامج إعداد المعلمين إلا أنها لا تزال هناك أوجه من الضعف التي تتمثل في عدم تركيزها على تنمية مهارات التعلُّم والإدارة الذاتية، وضعف تركيزها على تطوير المهارات البحثية لدى المعلمين وقد أوصت الدراسة برفع معايير قبول الطلاب في برامج اعداد المعلمين والتركيز على الجانب البحثي والتواصلي والاجتماعي للمعلمين بدرجة أكبر.

في حين دراسة اندش، التهامي (2019) هدفت إلى الوقوف على الملامح الأساسية لنظام إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي في كل من ليبيا، وجمهورية مصر العربية وماليزيا في ضوء القوى والعوامل المجتمعية لكل منهم، ومعرفة أوجه الشبه والاختلاف بين نظام إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي في كل من ليبيا ودولتي المقارنة، في محاولة للاستفادة من جهود كل من جمهورية مصر العربية وماليزيا في تطوير إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي بهدف تحسين وتطوير إعداد المعلم في ليبيا، وتقديم تصور مقترح لإعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا في ضوء خبرات دول المقارنة.

بينماهدفت دراسة زغير،(2019) إلى التعرف على واقع برامج إعداد المعلمين والمأمول منها في كليات العلوم التربوية بالجامعة الأردنية وجامعة اليرموك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، طبقت الأداة على (8) من أعضاء هيئة التدريس خلال الفصل الأول للعام الجامعي 2018 /2019، استخدمت المقابلة شبه المفتوحة المكونة من (35) فقرة، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

وجود ثغرات في برامج إعداد المعلمين تمثلت في: تدني مستوى المدخلات في كليات التربية مما يؤثر سلباً على تحصيلهم العلمي ومستوى أدائهم كمعلمين لاحقاً، تتيح فلسفة كليات إعداد المعلم باستمرار الدراسة للطلبة على الرغم من تقديراتهم المتدنية في الفصل الأول. الضعف في المقررات التطبيقية في كليات إعداد المعلم. طرق التدريس المتبعة في الكليات تعتمد على أسلوب المحاضرة والإلقاء. أما ورش العمل والتدريس المصغر لا تلقي اهتماماً كبيراً، كما أشارت النتائج إلى أهم سمات برامج إعداد المعلمين التي يأمل المشاركون الوصول إليها ومنها قبول الطلبة في القسم بعد اجتياز اختبار قبول يتضمن مهارات القراءة والكتابة والحساب. ووضع علامة محددة يجب على الطالب الحصول عليها للاستمرار في الكلية. تضمين البرنامج عدد ساعات كافية من التدريب الميداني . أما عن دور أعضاء هيئة التدريس في تحسين البرنامج فقد اقترح المشاركون تحليل الكفايات اللازمة لمهنة التدريس والاطلاع على المناهج التعليمية في تخصص الطالب، وتوظيف استراتيجيات تحاكي ما سوف يمارسه الطالب المعلم في التدريس .وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات

ISSN : 2410-1818

منها : وضع معايير لقبول الطلبة في كليات العلوم التربوية من ضمنها اجتياز اختبار مستوى في القراءة والكتابة والحساب وزيادة عدد ساعات التطبيق الميداني للطلبة وزيادة المواد الثقافية في برنامج إعداد المعلمين.

أما دراسة عزوز (2018): فقد هدفت إلى التعرف على برامج إعداد المعلمين، وذلك من خلال كيفية تناول هذا الموضوع من طرف الباحثين، فمنهم من تناوله قاصدا تقويمه، ومنهم من تناوله قاصدا تطويره. وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على الأهمية الكبيرة التي يحظى بها المعلم في المنظومة التربوية. وقد جاءت الدراسة في ثلاث محاور رئيسة: حيث كان المحور الأول عبارة عن عرض لبعض المصطلحات ذات الصلة الوثيقة بالموضوع، بينما جاء المحور الثاني لعرض بعض الدراسات التقويمية والتطويرية في مجال إعداد المعلمين، في حين جاء المحور الثالث ليسلط الضوء على بعض التوصيات التي استخلصتها الباحثة من تلك الدراسات المعروضة والتي من شأنها أن تعمل على تحسين مثل هذه البرامج.

في حين هدفت دراسة الهزاع (2018): إلى تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الصين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المقارن، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها:

أن نسب القبول في مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة تتم بنسب كبيرة 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 تكثيف فترة التدريب العملي في مؤسسات إعداد المعلّم في المملكة العربية السعودية، وذلك لأن هناك عدد من المهارات التي لا تكتسب إلا بالممارسة العملية المطولة، وكذلك استقطاب خريجي درجة الماجستير لمهنة التعليم وتقديم حوافز لذلك، ليكونوا معدين بالشكل الصحيح، سواء من الناحية البحثية أو من ناحية المهارات المختلفة المطلوبة في المعلم.

دراسة البازعي (2018) هدفت إلى تطوير سياسات قبول وإعداد المعلم للتحول نحو مجتمع المعرفة – صيغة مقترحة في ضوء تجربتي سنغافورا وفنلندا"، حيث هدفت الدراسة إلى الاستفادة من تجربتي سنغافورا وفنلندا في إعداد المعلم وتطوير سياسات قبول المعلم في المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق ذلك.

توصلت الدراسة إلى: أنه يمكن تطوير سياسة قبول المعلمين في المؤسسات التعليمية في السعودية من خلال تبني وزارة التعليم لفلسفة عصرية جديدة لإعداد المعلم وتنمية مستواه في مجتمع

ISSN : 2410-1818

المعرفة، والاعتماد على معايير قبول عالمية في إعداد المعلمين، والتمكن المهني للمعلمين، وضمان حق المعلمين.

بينما **دراسة هويمل وعبير العنادي (2015)**: هدفت إلى تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي المقارن، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

أن نسب القبول في مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة تتم بنسب كبيرة مقارنة بدولتي المقارنة نظراً لضعف معايير القبول بها، مما يؤثر على جودة مخرجاتها، إضافةً إلى ضعف تركيز برامج إعداد المعلم بالمملكة على إكساب الطالب المعلم المهارات البحثية، وكان من أبرز توصياتها:

ضرورة رفع معايير قبول الطلاب في مؤسسات إعداد المعلّم بالمملكة؛ ليتمّ 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 أكبر.

أما دراسة أجراها كاتيتا (Katitia,2015) فقد هدفت إلى مناقشة جوانب برنامج تعليم الطالب المعلم الذي يؤثر على تحصيل الطلبة، والذي حاز على الاهتمام الكبير في التخطيط للقرن الحادي والعشرين في كينيا، والتوصية بالاهتمام بالطريقة المناسبة لإعداد المعلم في كليات إعداد معلمي المرحلة الابتدائية، كما ناقشت الدراسة واقع برامج إعداد المعلمين في كينيا وما تحتاجه من تطوير لإعداد المعلمين للقرن الحادي والعشرين، ومدى جاهزية وتأهيل المعلمين للتعامل مع المتعلمين والمعلمين الممارسين في المدارس.

دراسة الهيسي (2014) هدفت إلى التعرف على واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما قامت ببناء مقياس الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية وهي استبانة، وتم التحقق من صدقها وثباتها، واشتملت أداة الدراسة في صورتها النهائية على (90) فقرة (معياراً) موزعة على (10) مجالات، بلغ حجم العينة (546) طالباً وطالبة و(50) عضو هيئة تدريس توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

نسبة توفر معايير الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة في الجامعات، هي على الترتيب: (الأزهر، الإسلامية، والأقصى).

وكشفت نتائج الدراسة أن نسبة توافر معايير الجودة هي: (63.4%)، (66.0%)، (65.2%)، على الترتيب، وبنسبة عامة بلغت (64.6%).

ISSN : 2410-1818

فيما كشفت نتائج الدراسة أن نسبة توافر معايير الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس للجامعات الثلاث (66.6 %)، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقييمات الطلبة ومتوسط تقييمات أعضاء هيئة التدريس عند مستوى دلالة (0.05). وفى ضوء تلك النتائج التي تكشف عن ضرورة العمل على تطوير واقع إعداد المعلم. أوصت الدراسة في النتائج السابقة بعدد من التوصيات لتطوير برامج أعداد المعلم.

دراسة أبو لبن، (2014): هدفت إلى التعرف على واقع التطوير المهني لدى المعلمين في محافظات غزة لاستخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء خبرات بعض الدول من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (330) معلماً ومعلمة في قطاع غزة، منهم (213) من الذكور، و(117) من الإناث، وقامت الباحثة ببناء أداة الدراسة الاستبانة، وتحديد فقراتها وصياغتها لتحقيق أهداف الدراسة، وكان من أهم نتائج الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات التطوير المهني لدى المعلمين الفلسطينيين لاستخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء خبرات بعض الدول وفقاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

في حين هدفت دراسة **السبع وآخرون (2010)**: إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة. ولتحقيق هدا الهدف قام الباحثون بإعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء، تم اشتقاقها من الكتب المتخصصة والدراسات والبحوث السابقة، اشتملت على(152) معيارًا موزعة على (12) مجالاً، تم تحويل القائمة إلى مقابلتين مع مسئولي القبول وقسم اللغة العربية، واستبانتين مع أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وتكونت عينة البحث من (9) أعضاء من هيئة التدريس و(71) طالبًا.

وقد أظهرت نتائج البحث ضعف توافر معايير جودة سياسة جودة القبول من وجهة نظر مسئولي القبول، وكذلك ضعف توفر معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر مدرسي قسم اللغة العربية والطلبة، بينما توفرت معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في القسم بمستوى متوسط.

بينما تناولت دراسة بخش (2010): تجارب عالمية في إعداد وتنمية المعلم مهنياً، والتي هدفت إلى الوقوف على أهم الإجراءات التي ينبغي أن تتخذ لتحسين إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، واستخدمت المنهج الوصفي وتوصّلت الدراسة لوضع بعض التصورات المستقبلية إعداد المعلم وتنميته في ضوء الاتجاهات والتجارب العالمية المعاصرة بهدف رفع كفاءة المعلم للنهوض بالعملية التعليمية والتربوية،

ISSN : 2410-1818

وكان من توصياتها الوقوف بكل السبل على الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلاد المتقدمة في مجال إعداد وتدريب المعلم والاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف وإمكانيات نظام التعليم في المملكة العربية السعودية.

دراسة كنعان (2009): هدفت إلى الوقوف على مواصفات معلم المستقبل، ومتطلبات إعداده، لاسيما في ضوء المتغيرات العالمية الحديثة، وتبادل أدواره في عصر التكنولوجيا، والتطور العلمي والثقافي، ومن ثمَّ التعرف على واقع برامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة دمشق نموذجاً، والوقوف عند الطرائق المعتمدة، والمناهج المتبعة في تأهيلهم، وذلك من أجل تطوير هذه البرامج في ضوء الأدوار التربوية الجديدة للمعلمين، وذلك بهدف إعداد مقياس لتقويم برامج إعداد المعلمين وفق متطلبات أنظمة الجودة العالمية وذلك لتحقيق الإصلاح المدرسي، الذي يعد المعلم فيه حجر الزاوية ونقطة الانطلاق، وسار البحث وفق إطارين:

الإطار الأول: تحليلي وصفي: وذلك بدراسة واقع برامج إعداد المعلمين في كلية التربية "بجامعة دمشق أنموذجاً" والوقوف عند مواصفات معلم المستقبل، ومتطلبات إعداده، وذلك لتطوير ذلك البرنامج وفق هذه المتطلبات.

أما الإطار الثاني: فميداني تطبيقي، تم من خلاله إعداد مقياس، وتقويم برامج إعداد المعلمين الحالية من خلاله وذلك وفق آراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية، والطلبة المعلمين.

وقد خرج البحث بعدد من المقترحات أهمها:

ضرورة مواكبة التغيرات العالمية، وتحقيق متطلبات الجودة كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي.

أهمية إعداد المعلمين وتأهيلهم على المستوى العربي، والمحلي وفق أنظمة الجودة العالمية.

تبني المقياس المقترح أداة لتقييم برامج إعداد المعلمين في كليات التربية.

كما أن دراسة أحمد، علاء (2008). هدفت إلى تقويم واقع برامج إعداد المعلم في كلىات التربىة وتطويرها في ضوء معايىر الجودة الشاملة بمصر وذلك من خلال:

تحليل الواقع الحالي لبرامج إعداد المعلم في كليات التربية، لتعرف ما تتضمنه هذه البرامج من إعداد مهني وثقافي وأكاديمي، وكذلك معرفة أهم المشكلات والتحديات التي تواجه تلك البرامج.

معرفة أهم معايير الجودة الشاملة لأداء المعلم في ضوء ما تحدده وزارة التربية والتعليم، وفي ضوء ما يتم استقراؤه من أدبيات كتبت عن هذه القضية في بعض نظم التعليم العالمية. ومعرفة متطلبات

ISSN : 2410-1818

الأخذ بمعايير الجودة الشاملة في إعداد المعلم في كليات التربية سواء أكان من حيث الإمكانات أم التنظيم أم ثقافة المؤسسة التي يتم الإعداد من خلالها.

وضع تصور مقترح لتطوير برامج كليات التربية في ضوء بعض معايير الجودة الشاملة للمؤسسة التعليمية. وضع الآليات المطلوبة لترجمة هذا التصور إلى واقع فعلي.

وقام التهامي (2008)، بدراسة تحليلية مقارنة لإعداد معلم الكبار في بعض الدول المتقدمة وإمكانية الإفادة منها في مصر، وقد هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لإعداد معلم الكبار في مصر في ضوء خبرة دول المقارنة، واستخدمت منهج مدخل المشكلة في الدراسات المقارنة، ومن نتائجها عدم وجود نظام واضح المعالم في مصر لتعليم الكبار في الجامعات المصرية ويهتم بإعداد المعلم في هذا المجال، وانتهت الدراسة بوضع تصور مقترح لإعداد معلم الكبار لمستوى المرحلة الجامعية في مصر.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات السابقة التي تناولت برامج إعداد المعلم تقويماً وتطويراً، وذلك من حيث: منهج الدراسة المستخدم فمنها ما استخدم المنهج الوصفي كدراسة كنعان (2009)، بخش، (2010) السبع وآخرون (2010)، دراسة الهيسي (2014)، ومنها ما استخدم المنهج التحليلي المقارن كدراسة: دراسة هويمل وعبير العنادي (2016)، دراسة البازعي (2018)، دراسة الهزاع (2018)، دراسة اندش (2019)، دراسة الوهابي وآخرون، (2020) كما اختلفت في الأدوات فأغلبها اعتمدت على تحليل الأدبيات المتعلقة ببرامج الإعداد للمعلم ومقارنتها كدراسة، الهزاع (2018)، أندش،(2019)، الوهابي وآخرون(2020)، بينما دراسات أخرى كدراسة، الهيسي (2014)، دراسة السبع وآخرون،(2010) ، وقد اتفقت جميع الدراسات بلا استثناء على وجود جوانب خلل وقصور في برامج إعداد المعلم ومؤسساته.

واتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في المنهج الوصفي التحليلي المقارن، كدراسة كل من: هويمل وعبير العنادي (2016)، دراسة البازعي (2018)، دراسة الهزاع (2018)، دراسة اندش، (2019)، دراسة الوهابي وآخرون، في حين اختلفت عنها في المكان، والزمان والإجراءات، والتصور المقترح للتطوير.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المقارن باعتبار هذا المنهج الأنسب لمثل هذه الدراسة كونه يتيح الفرصة لدراسة النظم التعليمية المختلفة ومقارنتها، داخل الإطار الثقافي

ISSN : 2410-1818

والاجتماعي الذي يحيط بها والعوامل والقوى المؤثرة في تشكيلها ونموها؛ كما تظهر في مقارنة الفروق بين النظم التعليمية المختلفة والعوامل المسببة لها، وفي دراسة الحلول التي حاولتها الدول المختلفة.

الخطوات والإجراءات:

تم تناول الموضوع في الدراسة الحالية من خلال الخطوات الآتية:

1- وصف وتحليل واقع إعداد المعلم بالجمهورية اليمنية.
2- وصف وتحليل واقع إعداد المعلم بدولة ماليزيا.
3- المقارنة للوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بين نظامي الإعداد وتفسيرها ووضع الاستنتاجات لواقعها.
4- تقديم المقترحات من خلال الإفادة من النظام المقارن لتطوير نظام إعداد المعلم بالجمهورية اليمنية.

خلفية عامة عن الجمهورية اليمنية:

تقع الجمهورية اليمنية في جنوب شبه الجزيرة العربية بين خطي عرض 12 درجة و19 درجة شمالاً، وخطي طول 14 و54 درجة شرقاً.

تبلغ مساحتها 555الف كيلومتر مربع.

تنقسم من حيث التكوينات الطبيعية إلى خمس مناطق: المرتفعات الجبلية، الهضاب، السهول الساحلية، والربع الخالي، مجموعة من الجزر تقع في البحر الأحمر والبحر العربي.

يعتبر 22/ مايو/ 1990م تاريخ إعادة تحقيق الوحدة اليمنية، وبمسمى الجمهورية اليمنية.

أولاً: تحليل واقع إعداد المعلم بالجمهورية اليمنية:

أ. مؤسسات الإعداد:

في اليمن بدأ الاهتمام بالتعليم بعد نجاح ثورتي سبتمبر (1962م) في ما كان يعرف بالشطر الشمالي، وأكتوبر (1967م) فيما كان يعرف بالشطر الجنوبي قبل الوحدة، حيث تم تأسيس العديد من المدارس في البداية في المدن الرئيسة مثل: صنعاء، وعدن، وتعز وغيرها من المدن الرئيسة، واستمر التوسع في المدارس لتشمل أكبر نطاق جغرافي بالشطرين، وكان المعلم مع المبنى المدرسي ولو في حده الأدنى هما الركنان الأساسيان لعملية التوسع، وكان الاعتماد في البداية على الكادر التدريسي الشقيق من المعلمين المصريين والسودانيين والسوريين والفلسطينيين وغيرهم من المدرسين العرب،

ISSN : 2410-1818

وبالتوازي مع ذلك، تم التأسيس لمؤسسات إعداد المعلمين باليمن، وهو ما كان يعرف بـ(معاهد إعداد المعلمين)؛ لإعداد الكادر اليمني المؤهل لتغطية العجز وسدَّ الحاجة من المعلمين اليمنيين لكافة المراحل الدراسية.

يذكر الأغبري (ب. ت: 5) أنه بدأ الاهتمام بإعداد المعلم اليمني وتأهيله في اليمن عام (1970م) من خلال افتتاح كلية التربية بجامعة صنعاء، وكانت تسمى آنذاك كلية التربية والآداب والعلوم، وفي عام (1973م) أصبحت كلية مستقلة باسم كلية التربية، وفي العام ذاته (1970م) تأسست كلية التربية بمحافظة عدن باسم كلية "التربية العليا، ثم توالى إنشاء كليات التربية في بعض المحافظات اليمنية من أجل مواجهة احتياجات وزارة التربية والتعليم من المعلمين.

وفي ظل الوحدة المباركة حدث تزايد كبير في أعداد الطلاب الملتحقين بمعاهد المعلمين واكبه نمو معدلات الالتحاق بكليات التربية، وقد وصل عدد معاهد المعلمين في الخطة الخمسية الأولى من (25) معهداً إلى (33) معهداً، ثم بدأ التراجع في استيعاب المخرجات لهذه المعاهد ومن ثم تم تحويل الكثير منها إما إلى معاهد عليا بعد الثانوية أو كليات تربية أو معاهد تأهيل وتدريب، ثم الغيت معاهد إعداد المعلم العليا بعد الثانوية، في حين توالت عملية فتح كليات التربية حتى بلغت عام (2007م) إلى (30) كلية، واستمر التوسع فيها حتى تجاوز عددها حالياً وصل العدد إلى ما يقارب من الـ(35) كلية.

ولكن مع هذا التزايد في مؤسسات إعداد المعلمين، والأعداد الكبيرة من الطلبة الملتحقين بها حتى بلغ عدد طلاب كليات التربية في العام 2006/2005م(74525)، لم يواكبه تطوير كافٍ لمستوى برامج الإعداد للمعلمين فواقع الأداء ليس بالمستوى المطلوب ولا يتناسب مع التغير المتسارع، ومتطلبات العصر، سواءً في سياسات القبول أو برامج الإعداد والتطوير وأنظمة التقويم، وفيما يلي استعراض موجز لها:

1. سياسة قبول الطلبة بمؤسسات إعداد المعلم.

يتوقف نجاح نظم الجودة الشاملة لإعداد المعلم على جودة العناصر البشرية المرشحة للالتحاق بالمهنة وممارستها، الأمر الذى يتطلب وجود معايير واضحة لانتقاء وقبول الطلبة المرشحين لكليات التربية (المفرج، وأخرون، 2006: 32).

أ. سياسة قبول الطلبة بمعاهد المعلمين:

لم يكن هنالك تشريعات واضحة وقوانين منظمة للقبول في معاهد إعداد المعلمين بنظاميها نظام الخمس سنوات بعد الابتدائية أو نظام الثلاث سنوات بعد الإعدادية، وحتى نظام السنتين بعد الثانوية، فقد كان يتم قبول المتقدمين بحسب الحاجة، ولكن بعد تكاثر الإقبال عليها نتيجة لانعدام

ISSN : 2410-1818

فرص التوظيف في المؤسسات الأخرى، بدأت بعض الإجراءات الشكلية وأهمها المقابلات لفرز المقبولين من غيرهم، دون وضع معايير معينة لذلك.

ب. سياسة قبول الطلبة بكليات التربية بالجمهورية اليمنية:

يلاحظ في سياسة القبول بكليات التربية بالجمهورية اليمنية أنها لا زالت تشريعات وأدبيات نظرية لا تخضع للتطبيق العملي على أرض الواقع وخصوصاً بالكليات غير المركزية، كما أن سياسة القبول والاستيعاب لا ترتبط كثيراً بمتطلبات التنمية، ولا بالسياسة العامة للدولة واحتياجات المؤسسات ذات العلاقة وإنما تخضع لعوامل عديدة لعل منها الأعداد المتزايدة المقبلة على التعليم، والعوامل السياسية وغيرها، ولعل ما يطبق وإن بصورة جزئية فيما يتعلق بشروط القبول بالكليات هو على النحو الآتي:

شروط القبول في كليات التربية بالجمهورية اليمنية:

ذكر الحاج (2006 : 229) أن المجلس الأعلى للجامعات في اليمن أقر وفي شهر يوليو 2001م توحيد نسب القبول في كليات التربية بجميع الجامعات اليمنية بنسبة لا تقل عن70% -75%، حسب نوع التخصص، ويعد هذا أهم شرط يتم الالتزام به، ومع ذلك فقد تم تجاوز هذا الشرط في أغلب الجامعات بما فيها جامعة صنعاء وكلية التربية فيها حتى صار أضعف المعدلات والمستويات العلمية هم من يلتحقوا بكليات التربية 50%، 55% هذه معدلات القبول في جامعة صنعاء وكلياتها الفرعية لهذا العام، كما ظهر في إعلانات القبول لهذا العام بأغلب كليات التربية بالجامعات اليمنية ، وبالتالي كيف ستكون المخرجات ، إذا كانت المدخلات ضعيفة بهذا الشكل.

.بالإضافة إلى شروط أخرى، لا يتم العمل بها، إلا في النادر وبالكليات المركزية وببعض التخصصات ذات الإقبال الكبير جداً، مثل:

- نجاح الطالب في المقابلة الشخصية والاختبارات التحريرية، في بعض التخصصات فقط.
- ألا يكون قد مضى على حصوله على مؤهل الثانوية العامة أكثر من أربع سنوات.
- الفحوصات الطبية.

وحتى شروط القبول لا يتم الالتزام بها بصورة كاملة، حيث تستثنى النسبة المطلوبة في بعض الكليات وخصوصاً منها النائية، وتستثنى كذلك في كلية التربية صنعاء في بعض الأقسام ضعيفة الإقبال للمحافظة على استمرارية القسم وعدم إغلقه وتطبق الاختبارات التحريرية أو الشفوية في بعض الأقسام فقط، التي يكثر الإقبال عليها، أو تكون حديثة الافتتاح.

ISSN : 2410-1818

ب. نظام الدراسة وبرامجها في كليات التربية:

أ- نمط الإعداد ومدته بكليات التربية في الجمهورية اليمنية:

يتبع في برنامج إعداد المعلم بكليات التربية بالجمهورية اليمنية النمط التكاملي ذو الأربع السنوات، وحاولت بعض الكليات إتباع النمط التتابعي، لكنه لم يستمر طويلاً وتوقف كما في كلية التربية المكلا جامعة حضرموت (المنتصر، 2012).

ب- برامج الإعداد بكليات التربية في الجمهورية اليمنية:

تقوم برامج الإعداد بكليات التربية في اليمن على ثلاثة جوانب رئيسة كما يشير (الحاج، 2006: 292):

- الإعداد الثقافي:

يشتمل على (5) مقررات وعدد الساعات المعتمدة لها (10) ساعات، وتسمى بمتطلبات الجامعة، هي: الثقافة الإسلامية، اللغة العربية (101)، اللغة العربية (102)، اللغة الإنجليزية (101) واللغة الانجليزية (102)، وكل مقرر منها يأخذ ساعتين.

الإعداد المهني التربوي:

يذكر الحاج، (2006) أن جانب الإعداد المهني يتضمن (22) مقرراً وعدد الساعات المعتمدة فيه (43) ساعة، وذلك في مجال التربية وأصولها وأنواعها، وفي علم النفس، وهي: (العام، التربوي، النمو، الإرشاد والتوجيه، الصحة النفسية) وفي المناهج وتحليلها وبنائها وتطويرها، وفي طرائق التدريس العامة والخاصة، وفي التربية العملية والتطبيق الميداني، وفي القياس والتقويم التربوي، وفي الإدارة التربوية أو المدرسية، وكذا في تقنيات التعليم ووسائله، وفي أنظمة التعليم والتربية المقارنة، وقد ادخلت عليه بعض التعديلات ببعض الجامعات مثل جامعة حضرموت سواء في عدد المقررات، ومسمياتها، أوفي ساعاتها، حيث صارت(16) مقرراً فقط.

- الإعداد الأكاديمي:

ويهدف إلى تزويد الطالب بقدر كبير من مواد التخصص، ويمثل هذا البرنامج من الإعداد حوالي(50%) من الخطة الدراسية، غير أنه يفتقر إلى التطبيق العملي الجيد خصوصا في التخصصات العلمية في معظم كليات التربية، بما فيها كلية التربية صنعاء، وعدن باعتبارهما كليتان مركزيتان نموذجيتان،(الحاج ،2006) ومن تجربة الباحث كطالب بكلية التربية صنعاء قسم علوم الحياة (بيولوجي).

ISSN : 2410-1818

جـ. نظام الدراسة في كليات التربية في الجمهورية اليمنية:

يقوم نظام الدراسة في كليات التربية على نظام الفصلين الدراسيين، وهو النظام المعمول به في الدراسة الجامعية بكافة الجامعات اليمنية، الحكومية منها والخاصة.

د. برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

بدأ الاهتمام بتطوير برامج التأهيل والتدريب للمعلم أثناء الخدمة، بعد الوحدة المباركة بغرض مواجهة مشكلات التفاوت في مستويات أنظمة الإعداد ومواكبة التطورات المستجدة في السياسة التعليمية في إعداد المعلم، تماشياً مع الطموحات للسياسة التعليمية الجديدة بعد تحقيق الوحدة، حيث تضمنت لائحة وزارة التربية والتعليم في عام 1996/95م إعادة تنظيم الوزارة إنشاء إدارة عامة للتدريب والتأهيل، تتبعها إدارات فرعية (تأهيل، تدريب، متابعة وتطوير)، حتى صارت اليوم قطاع التأهيل والتدريب يتوله وكيل الوزارة.

ولكن سريعاً ما توقفت هذه البرامج بعد إقرار الإستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي، ووضعت برامج تدريبية جديدة لاسيما بعد إقرار السُّلم التعليمي الجديد بعد (1995/1996م) وتحويله من (ابتدائي، إعدادي، ثانوي) إلى (أساسي، ثانوي)، ومع أن الجانب النظري من البرنامج كان جيداً إلا أن التطبيق العملي للبرنامج لم يكن بالمستوى المطلوب بحسب الكثير من الدراسات التقويمية لتنفيذ الإستراتيجية لاسيما ما يتعلق بالتدريب والتأهيل (العزي ، 2012)،(المنتصر، 2012).

وهنالك كثير من الإستراتيجيات التعليمية الحديثة التي بدأ تنفيذ البعض منها، والبعض الآخر ما زال قيد الدراسة والإعداد بغرض إصلاح التعليم وإعادة تأهيل وتدريب المعلم مثل الإستراتيجية الوطنية لإصلاح وتطوير التعليم الأساسي عام (2003م)، ثم الاستراتيجية العامة للتدريب من (2005) إلى (2015)، ثم الاستراتيجية الوطنية لإصلاح التعليم الثانوي التي تم إعدادها، غير أنها لم تخضع للتطبيق حتى الآن، ومع ذلك يلاحظ تدني في المستوى التعليمي وضعف أداء للمعلمين (الإستراتيجية الوطنية للتدريب 2008)

إلا أنها بسبب الأوضاع الاستثنائية التي دخلت فيها اليمن منذ العام 2014 وحتى 2022م ما يتجاوز ثمان سنوات ، وهي فترة ليست بالقصيرة،بالإضافة إلى جائحة كورونا كوفيد2019 توقفت معظم برامج التدريب أثناء الخدمة، وحتى الدراسة صارت في حدودها الدنيا ، سواءً من حيث المدة الزمنية والتي لم تتجاوز الشهرين إلى الثلاثة أشهر فقط في الأعوام الأولى لبداية الحرب ، اضف إلى ذلك توقف مرتبات المعلمين في أغلب المحافظات والذي أدى بدوره إلى انقطاع الكثير منهم عن التدريس وإحلال البدائل الغير مؤهلة بدلاً عن المعلمين الأساسيين.

ISSN : 2410-1818

هـ. برامج تطوير الهيئة التدريسية في كليات التربية:

لا توجد برامج واضحة ومحددة لتطوير الهيئة التدريسية في كليات التربية بالجمهورية اليمنية، وإن كان هنالك مركزا متخصصا بجامعة صنعاء يُعنى بالتطوير الأكاديمي، إلا أن برامجه محدودة جداً، واختياريه لمن أراد أن يشارك فيها من الكادر التدريسي، ومركز التطوير والجودة بجامعة حضرموت، ويعد من أكثر المراكز نشاطاً وتطويراً للكادر الأكاديمي، حيث يقوم بتنفيذ برامج تنموية وتطويرية بين فترة وأخرى طوال العام، ومثله كذلك في جامعة عدن، وجامعة إقليم سبأ، ويبدو أن مراكز التطوير بدأ نشاطها الملموس سواء في الجامعات الحكومية أو الخاصة، بعد إنشاء الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي والجودة، مع ذلك لم يحظى الكادر التربوي بكلية التربية ببرامج خاصة بمجالهم المهني وتطوير مهاراتهم الأدائية في مجال إعداد المعلم وتطويره، ويمكن اعتبار التعلُّم الذاتي هو المصدر الوحيد لعضو هيئة التدريس لتطوير مهاراته وتنمية قدراته، أكاديمياً، ومهنياً، وثقافياً.

و. استراتيجيات التدريس وتقنياته:

الغالب في الاستراتيجيات التدريسية الأكثر استخداماً في برامج إعداد المعلم باليمن، اعتمادها على المحاضرة القائمة على الإلقاء والتلقين، يأتي بعدها الحوار والمناقشة، ونادراً ما تستخدم الاستراتيجيات الحديثة سواء منها استراتيجيات حل المشكلات، أو التعليم التعاوني أو الفصل المقلوب...الخ.

في حين نجد من النادر استخدام التقنيات الحديثة في تنفيذ البرنامج، أما لعدم توفرها بالمؤسسة أو الكلية، أو قلة الرغبة في استخدامها لقناعة البعض أنها تحتاج وقت طويل لذا يعدها مضيعة للوقت.

ي. نظام التقويم:

الغالب في عملية التقويم اعتمادها على الاختبارات سواء منها التحريرية أو الشفوية، وفي أوقات تحددها لائحة الجامعة في سياسة التقويم، وقليل من يستخدم التقويم البديل، ويعتمد على الأداء العملي في تقويمه للطالب المعلم، لذلك نلاحظ ضعف كبير لدى الطلبة في مهارات البحث وإعداد المشاريع، وحل المشكلات، والتقويم الذاتي.

خلاصة القول بشأن برامج إعداد المعلم باليمن :

1. **لا يوجد برنامج وطني شامل لإعداد المعلمين، فبرامج إعداد المعلمين لا تنجح في إعداد خريجين جدد مؤهلين على نحو كافٍ للعمل في الواقع الميداني. إضافة إلى ذلك، فإن فرص التطوير المهني للمدرسين العاملين غير متوافرة بشكل كافٍ، فكليات التربية تعد المعلمين بطرق يغلب عليها الجانب النظري، فيما يقتصر التدريب على برنامج التربية العملية خلال فترة وجيزة من سنوات**

ISSN : 2410-1818

الإعداد الأخيرة الثالثة والرابعة، ويتم التدريب ببعض الكليات في بيئة جامعية تقدم من قبل الطلاب المعلمين لبعضهم بعيد كل البعد عن الجو الحقيقي والبيئة المدرسية.

2. غياب التنسيق والتواصل بين كليات التربية ووزارات التعليم المعنية (التربية والتعليم، والتعليم الفني والتدريب المهني) في سياسة القبول، وما هي التخصصات التي ترغب الوزارات التأهيل لها.(العزي، 2012)، (المنتصر، 2012)، (المطري وآخرون، 2009)

3. يقتصر دور كليات التربية في الوقت الحالي على إعداد وتأهيل معلمين للتعليم العام دون التعليم الفني والتدريب المهني ورياض الأطفال وذوي الاحتياجات الخاصة ومحو الأمية وتعليم الكبار وفي مجال تأهيل المتفوقين وتقنيات المعلومات.

4. مع التوسع الكبير في كليات التربية إلا أنه يلاحظ أن برامج إعداد المعلمين بكليات التربية المختلفة أخذ الصورة النمطية نفسها لما كانت عليه كليتي التربية في صنعاء وعدن ولم يحدث تطوير أو تحديث للبرامج والمناهج إلا بصورة شكلية لا تواكب الاتجاهات المعاصرة.

5. غياب تحقيق الأهداف المتمثلة في دراسة الأوضاع التربوية الموجودة في المجتمع اليمني، فكليات التربية حتى الوقت الحاضر لم تعمل على إقامة ندوات أو مؤتمرات تربوية بالتعاون والتنسيق مع أجهزة التعليم المختلفة يناقش فيها الأوضاع التربوية المتردية في القطاع التربوي (الأغبري، 2007: 7).

6. ارتفاع القدرة الاستيعابية في كليات التربية في الجامعات اليمنية، ولكن في ظل غياب التنسيق في برامج الإعداد وآليات التكامل.

7. أصبحت كليات التربية هي المصدر الأول والوحيد حالياً لإعداد وتأهيل المعلمين بعد تحويل معاهد المعلمين والمعاهد العليا إلى كليات تربية أو معاهد للتدريب أثناء الخدمة.

8. جميع الكليات تعمل بالنظام التكاملي لإعداد المعلم ماعدا التجربة التي تمت بكلية التربية المكلا في العام (2004) التي اتبعت النظام التتابعي، ويبدو أن التجربة لم تلقَ قبولاً، بل ربما كان هدفها سياسيا أكثر منه علميا؛ لذلك اضمحلت وعادت للنظام التكاملي.

9. يلاحظ ضعف إقبال المعلمين سواءً التربويين من حملة الدبلوم أو غير التربويين على برامج التأهيل والتدريب لأسباب متعددة منها غياب الحوافز المشجعة على الالتحاق بهذه البرامج، تخفيض رواتب المعلمين الملتحقين ببرامج التأهيل العليا، وتوقف رواتب الغالبية من المعلمين تماماً...الخ).

10. ضعف برامج التطوير الأكاديمي للهيئة التدريسية، وغيابه بصوره شبه كلية ببعض الجامعات اليمنية، حتى أن بعض من الكادر التدريسي لم يتلقى أي نوع من التدريب من حين تخرجه وحتى إحالته للتقاعد.

ISSN : 2410-1818

11. التدريب أثناء الخدمة الذي يمارس يبدو كأنه اختياري لمن يرغب من المعلمين، فالغالبية من المعلمين لم يتلقوا أي نوع من التدريب رغم تجاوز فترات خدمة البعض منها 20 عاماً.

12. غياب استراتيجيات وبرامج التقييم والتقويم الوطنية سواء لبرامج إعداد المعلم بمؤسسات الإعداد، أو لبرامج التدريب أثناء الخدمة.

ثانياً: تحليل واقع إعداد المعلم بماليزيا:

خلفية عامة عن مملكة ماليزيا الاتحادية:

ماليزيا دولة تقع في جنوب شرق آسيا مكونة من (13) ولاية وثلاثة أقاليم اتحادية، تبلغ مساحتها329758 كم ويقدر تعداد السكان فيها إلى أكثر من بـ(3194978) مليون نسمة، في عام2019م. وتضم مساحات كبيرة من الأرضي على الطريق البحري (صبري وتوفيق، :2017 99).

وما يقرب من (60,4%) مسلمون وأقلية صينية وأخرى هندية، مثل هذا التنوع مصدر قوة لنظام لتعليم الماليزي (زكي، 2010).

أ- مؤسسات الإعداد:

تقوم كليات تدريب المعلمين التابعة لوزارة التربية وكليات التربية التابعة للجامعات بتدريب المعلمين في مدارس التعليم الابتدائية والثانوية، حيث يبلغ عدد كليات التدريب 31 كلية (المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، 2017).

نظم إعداد المعلم في ماليزيا:

النظام التكاملي هو النظام السائد في برامج كليات تدريب المعلمين التابعة لوزارة التربية والتعليم وكليات التربية التابعة للجامعات، وفي حالات معينة يتم العمل بالنظام التتابعي، ومدة الدراسة في كليات التدريب تختلف بحسب نوع البرنامج الدراسي، حيث يمكن أن تكون:

برامج إعداد المعلم في ماليزيا: Goh,P & Blake, D(2015.P 469-480)

1. برنامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية (لمدة عامين ونصف العام).
2. برنامج إعداد معلم المرحلة الثانوية (عامين ونصف).
3. برنامج إعداد المعلم من خريجي الجامعات (عام). دبلوم عالي في التربية.
4. برنامج ارتقائي للمعلمين أثناء الإجازات المدرسية (لمدة ثلاث أعوام).
5. برنامج إعداد المعلمين التقنين (ثلاث أعوام).
6. برامج مزدوجة باللغة المحلية أو اللغات الأجنبية (من 3-4 أعوام).

ISSN : 2410-1818

في ماليزيا توجد تسعة عشر جامعة حكومية واحدة منها الجامعة التربوية وهي جامعة السلطان إدريس التربوية University Pendidikan Sultan Idris – ، كثير منها توجد بها كليات أو معاهد للتربية، مدة الدراسة فيها تتراوح ما بين ثلاث إلى أربع سنوات، تمنح خريجيها الشهادة الجامعية الأولى (البكالوريوس). كما تقدم هذه الكليات برنامج الدبلوم العالي في التربية لمدة عام واحد للخريجين من غير كليات التربية.

ويدرس في هذه الجامعات المناهج الدراسية نفسها التي تدرس في كليات تدريب المعلمين يقضي المعلمون المتدربون عشرة أسابيع في المدارس للتطبيق العملي في كلا البرنامجين: الدبلوم والبكالوريوس.

تُعنى ماليزيا بالمتفوقين من الطلاب حيث تمت تهيئة مدارس خاصة لهم ملحق بها سكن داخلي وتتم العناية به علمياً وتربوياً.

تتجه ماليزيا إلى تحويل مدارس التعليم العام إلى مدارس المستقبل التي تستخدم التقنيات الحديثة، وسميت هذه المدارس بالمدارس الذكية (Smart School) وستعمم التجربة على جميع المدارس.

1. **سياسة قبول الطلبة بمؤسسات إعداد المعلم قبل الخدمة:**

تعد ماليزيا من الدول التي يتم تحديد أعداد الطلاب المقبولين في برامج إعداد المعلمين بالتعاون بين الحكومة ومؤسسات إعداد المعلمين, كما هو الحال في بروناي دار السلام، والصين الشعبية, وسنغافورة, وكوريا, وهونغ كونغ, وتايوان, وفي هذه الحالة تتحمل تلك الدول بعض أو كل النفقات التربوية، وعادة ما يعتمد تحديد أعداد المقبولين على عوامل أهمها؛ مدى الاحتياج الفعلي للمعلمين في سوق العمل (العرض والطلب), وحجم الميزانيات المتاحة مكتب التربية لدول الخليج العربي (2011:45).

نظام الإعداد والقبول: (زكي، 2010)، (Goh,P & Blake, D,2015)

نظم الإعداد وشروط القبول تتعدد نظراً لتعدد برامج الإعداد، المشار إليها سابقاً والتي نوجزها فيما يلي:

أ- معاهد تخريج المعلمين للمرحلة الابتدائية

يلتحق بها الطلبة الحاصلون على الشهادة الثانوية القسم الأدنى، ومدة الدراسة بها عامان دراسيان، ويقوم خريجوها بالتدريس في المدارس الابتدائية سواء الإنجليزية أو المالاوية أو الصينية أو التاميلية، وهذه المعاهد تستخدم في دراستها اللغات الأربع الأساسية وهي المالاوية والإنجليزية والصينية

ISSN : 2410-1818

والتاميلية، وفي أحيان أخرى يتم إعداد معلمي المرحلة الابتدائية من الراغبين في العمل بالتدريس من الحاصلين على الشهادة الثانوية العليا في معاهد متخصصة لمدة عام دراسي واحد.

ب- كليات تدريب المعلمين:

يتم إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات تدريب المعلمين التي تقع تحت إشراف قسم إعداد المعلمين في وزارة التربية. ويوجد في ماليزيا (31) كلية لتدريب المعلمين منتشرة في جميع أنحاء البلاد، تعد المعلمين للتدريس في المرحلة الابتدائية والثانوية، ومن ضمن هذه الكليات واحدة لإعداد معلمي التربية الإسلامية، وأخرى لإعداد معلمي التعليم المهني والفني.

أما مدة الدراسة فتختلف في هذه الكليات بحسب نوع البرامج التي تقدمها فتشمل:

- سنة واحدة للخريجين الجامعيين للحصول على الدبلوم العالي (ما بعد التخرج)، وهذا يتفق مع برنامج الدبلوم العام في التربية لدينا.
- سنتين ونصف (خمسة فصول دراسية) يحصل الطالب عند نهايتها على شهادة التدريس.
- ثلاث سنوات (ستة فصول دراسية) يحصل الطالب عند نهايتها على شهادة التدريس للمتخصصين في التعليم الفني والمهني (Goh,P & Blake, D,2015)، (وزارة المعارف، 1419هـ، ص23)، و(الصالح، 1999، ص173).

جـ - كليات التربية بالجامعات:

توجد بماليزيا أكثر من 19 جامعة حكومية ومختلطة منها جامعة السلطان إدريس التربوية والعديد من كليات التربية بالجامعات الماليزية من أقدمها وأهمها كلية التربية بجامعة الملايو (UM) وكلية التربية بالجامعة الوطنية الماليزية(UKM)، ومعهد التربية بالجامعة الإسلامية العالمية (IIUM)، وكلية التربية بجامعة بترا ماليزيا (UPM)، وجامعة العلوم الماليزية(USIM)، وجامعة المدينة العالمية (UI) تتراوح مدة الدراسة فيها مابين 3 إلى 4 سنوات، وفقاً للنظام الدراسة المعتمد بالجامعة، سواء كان نظام الفصول الدراسية، أو نظام الساعة.

ISSN : 2410-1818

شروط القبول:

- **الشهادة الثانوية ونسبة النجاح.**
- **اللياقة الصحية.**
- **اجتياز المقابلة الشخصية والاختبارات.**
- **شهادة حسن السيرة والسلوك.**
- اجتياز كافة الأنشطة المصاحبة للمنهج **(المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، 2017).**

ثانياً: مناهج الإعداد في الكليات:

يتم التركيز في الإعداد في هذه الكليات على عدة جوانب أبرزها:

1- الجانب الأساسي: ويشمل علم النفس التربوي، وطرق التدريس، والتعليم في ماليزيا، واللغة المالاوية، واللغة الإنجليزية، وتكنولوجيا التعليم، والتربية الإسلامية، والتربية الأخلاقية، والحضارة الإسلامية، والتطور التاريخي لماليزيا، وشؤون الخدمة العامة للتعليم.

2- المواد الدراسية: يتطلب من معلمي المرحلة الابتدائية المتدربين دراسة مساقات دراسية في طرق التدريس، والرياضيات، الإنسان والبيئة، والتربية البدنية والموسيقى والفنون. أما معلمي المرحلة الثانوية فالمتدربون يدرسون التربية الأخلاقية، والتربية البدنية، والتربية الصحية، ومساق ضمن مناهج المرحلة الثانوية. ويلاحظ الباحث هنا مدى الارتباط بين ما يدرسه الطالب في كليات الإعداد، وما سيقوم بتدريسه في المراحل التعليمية المختلفة.

3- الإغناء الذاتي: يساعد هذا الجزء على دراسة ما جاء في مساق الاقتصاد المنزلي، بالإضافة إلى دراسة مساقات في الموسيقى والفنون، ويشترط على جميع المعلمين المتدربين قضاء فصل دراسي واحد في المدارس للتطبيق العملي (المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، 2017).

وتشكل الأنشطة المصاحبة للمنهج جزءاً مهماً أيضاً في برنامج تدريب المعلمين حيث يطلب من جميع المعلمين المتدربين المشاركة بفاعلية في هذه الأنشطة والتي تؤكد على المهارات المتعلقة بالإدارة والتنظيم والتدريب، وإدارة المكتب والقيادة، وتصنف هذه الأنشطة ضمن ثلاث وحدات هي: الألعاب الرياضية والنوادي والجمعيات، والهيئات الموحدة.

ISSN : 2410-1818

استراتيجيات التدريس في تلك البرامج على:

1. مجموعة أنشطة داخل المحاضرة أو بصورة فردية, أو في صورة مجموعات صغيرة.
2. الاعتماد على أنشطة أسلوب حل المشكلة, التعليم الذاتي.
3. الاعتماد على أسلوب المناقشة, والعصف الذهني.
4. الاعتماد على مهارات التفكير, والتعليم بالاستكشاف.
5. استخدام أسلوب لعب الأدوار.
6. الاعتماد على السيمنارات أسلوبا لمواجهة المشكلات التعليمية.
7. استخدام تكنولوجيا التعليم لاسيما السمعية والبصرية. (الوهابي وآخرون، 2020)

ثالثاً: التدريب أثناء الخدمة:

تعقد ماليزيا بين الحين والآخر دورات تدريبية وتجديدية للمعلمين في أثناء الخدمة وذلك بهدف تحسين أدائهم وتمكينهم من النمو العلمي والمهني بالإضافة إلى معاونتهم على القيام بمهامهم الوظيفية بشكل عام ويقدم في وزارة التربية والتعليم العديد من البرامج التي تهدف إلى:

- توفير التدريب الأساسي اللازم للمعلمين والمعلمات وتنظيم الدورات التدريبية أثناء الخدمة.
- تنظيم اختبارات تدريب المعلمين والمعلمات.
- تقديم التوجيهات والإرشادات لمعاهد المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالسياسة التعليمية للوزارة.
- المساعدة في اختيار الأشخاص اللائقين للتدريب على مهنة التدريس.
- معاونة المعلمين على ممارسة الحديث في التربية وطرق التدريس. (الحديدي، ص7 - 8: 2011).

تهدف برامج التدريب أثناء الخدمة إلى رفع مستوى المهارات المهنية وتحديثها في مجال الإدارة التربوية والإدارة المدرسية، والتخطيط والبحوث التربوية، والتخصصات الأخرى، وتقوم مختلف الأقسام التابعة للوزارة بتنظيم هذا التدريب، وذلك على النحو الآتي:

- يتولى قسم التخطيط والبحوث التربوية مسؤولية التخطيط لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، ويقوم بتنسيق معظم برامج المنح بالإضافة إلى البرامج التدريبية القصيرة التي تقع ضمن نطاق قروض البنك العالمي، ويهدف هذا القسم إلى تعزيز الإثراء المهني والشخصي لموظفي الوزارة.
- يلعب معهد (أمين الدين باقي) دوراً هاماً في رفع مستوى المهارات المهنية وقدرة الإداريين التعليمية بوزارة التربية، ويقدم هذا المعهد برامج تدريبية في الإدارة للمتدربين والموظفين بالوزارة.

ISSN : 2410-1818

- يقوم قسم إعداد المعلمين من خلال كليات تدريب المعلمين التابعة له بتقديم برامج تدريبية في أثناء الخدمة للمعلمين والإداريين والموظفين بالوزارة لتلبية الاحتياجات الملحة لرفع المستوى المعرفي والمهارات والقدرات والخبرات لدى المعلمين والإداريين.

- إلى جانب تلك الجهات يقوم كل من مركز تطوير المناهج وقسم التعليم الفني والمهني ونقابة الامتحانات وقسم المدارس بالوزارة ببرامج تدريبية أيضاً في أثناء الخدمة كل حسب اختصاصه.

وتشمل البرامج التي تقدمها الوزارة ما يلي:

- التدريب في مواقع العمل حيث يعقد في المدارس حلقات دراســـية وورش عمل حول المناهج الجديدة يحضرها المعلمون المعنيون.

- إغنـاء العمل.
- تدوير العمل؛ أي تحويل المعلم من مدرسة لأخرى لإكسابه دراية وخبرات جديدة.
- الالتحاق بالمؤسسات التعليمية.
- الزيارات القصيرة.
- الدورات التدريبية القصيرة.
- لقاءات تبادل الخبرات والتجارب التعليمية.

خامساً: برامج تطوير الهيئة التدريسية في كليات التربية:

اهتمت ماليزيا بعمليات التطوير المستمر للهيئة التدريسية بالجامعات الماليزية، ويسرت لهم كثيرا من الوسائل والمعينات وكذا المحفزات التي تساعد عضو الهيئة التدريسية على التعلُّم الذاتي المستمر، فشجعت على الإنتاج البحثي، ودعمت المشاركة في المؤتمرات المحلية والدولية، كما دعمت بشكل سخي المشاريع البحثية التي يتبناها أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات فردياً أو جماعياً وبالشراكة مع الباحثين من طلبة الماجستير والدكتوراه.

هذا فضلا عن البرامج التدريبية المستمرة للهيئة التدريسية بشكل دوري ومستمر، وهو ما لاحظه الباحث أثناء دراسته بالمملكة الماليزية ولمدة قاربت الأربع السنوات والنصف بمرحلة الدكتوراه.

ISSN : 2410-1818

أوجه التشابه والاختلاف بين نظم إعداد المعلم في الجمهورية اليمنية وماليزيا:

1-مؤسسات الإعداد:

تتشابه اليمن مع ماليزيا في بعض مؤسسات الإعداد للمعلمين، ففي اليمن يتم إعداد المعلم في الوقت الحالي داخل كليات التربية فقط، من معلم الروضة والتربية الخاصة وحتى معلم الثانوية، والتربية، والتي تقبل طلابها من الحاصلين على الشهاد الثانوية العامة بقسميها العلمي والأدبي، وعلى أساس النسبة المئوية المقررة وفق ضوابط التنسيق المتبعة، وتم توحيد مؤسسات إعداد المعلم بعد توقف معاهد إعداد المعلمين والمعلمات، وبعد أن تحولت معظم معاهد إعداد المعلمين إلى كليات تربية، ينطبق عليها ما ينطبق على الكليات الجامعية الأخرى، من قوانين تنظيمية ولوائح.

أما في ماليزيا فتتعدد برامج إعداد المعلم تبعاً للمرحلة والتخصص، حيث توجد معاهد إعداد المعلمين، تليها كليات إعداد المعلمين تحت إشراف إدارة إعداد المعلمين بوزارة التربية، في حين كليات التربية الجامعية تحت إشراف الجامعات، وتخرج مدرسي الثانوية والتخصصية تتشابه كليات التربية الجامعية بماليزيا، مع كليات التربية باليمن من حيث مدة الدراسة وإشراف الجامعات، التي تقوم بإعداد المعلم، في حين تختلف اليمن عن ماليزيا في غياب كليات تدريب المعلمين التي تمتاز بها ماليزيا وتقع تحت إشراف قسم إعداد المعلمين في وزارة التربية، وتعد المعلمين للتدريس في المدارس الابتدائية والثانوية، ومن ضمن هذه الكليات واحدة لإعداد معلم التربية الإسلامية، وأخرى لإعداد معلمي التعليم المهني والعام. وتختلف اليمن عن ماليزيا في أنه لا يوجد -حالياً- مؤسسات تعد معلم التعليم الأساسي فقط، حيث تقبل كليات التربية طلابها الحاصلين على الثانوية العامة بقسميها، وإعدادهم للتدريس بكل المراحل من الروضة وحتى الثانوية. بينما توجد في ماليزيا كليات لإعداد المعلمين للتدريس في المدارس الابتدائية والثانوية الدنيا (الإعدادية).

كما تختلف اليمن عن ماليزيا في مجال إدارة مؤسسات الإعداد فاليمن تأخذ النظام المركزي وسيلة لتحقيق أهدافها، أما في ماليزيا فتعتمد النظام اللامركزي في إدارة مؤسسات الإعداد.

2-سياسة القبول بمؤسسات الإعداد:

تتشابه نظم قبول الطلاب في مؤسسات إعداد المعلم الجامعية في كل من اليمن وماليزيا، من حيث ضرورة حصول الطالب على الشهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها، بالنسبة للكليات الجامعية، ونجاح الطالب بمعدل معين.بالنسبة للكليات الجامعية، بينما تختلف عن اليمن في شروط القبول بمؤسسات الإعداد الأخرى كما تختلف كل من اليمن وماليزيا في قيام مؤسسات الإعداد بإجراء مقابلة شخصية للطلاب المقبولين، حيث إن المعدل المعتمد عليه في عملية قبول الطلاب هو الدرجات المتحصل عليها في الثانوية العامة وإهمال الكثير من السمات والخصائص الشخصية في إعداد المعلم، وأن المقابلة

ISSN : 2410-1818

شكلية على هيئة أسئلة سطحية، ويمكن إرجاع ذلك إلى زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم، واعتبار التنمية التعليمية شرطاً أساسيا للتنمية المجتمعية، والطموح المتزايد للآباء والأبناء كان له أثر كبيرٌ على نظم القبول بالجامعات، وازدياد الطلب على الالتحاق بها بوصفها مكسباً سياسياً واجتماعياً. كما تختلف اليمن عن ماليزيا في سياسة القبول بمؤسسات إعداد المعلم في أن ماليزيا تأخذ بعين الاعتبار رغبة وميول الطالب، بينما في اليمن تهمل هذه الرغبة ولا توظف ميول الطالب.

3-سياسة اختيار المعلم:

تتشابه اليمن مع ماليزيا في تحديد بعض شروط اختيار معلمي المستقبل وذلك من خلال حصوله على مؤهل عالي وإلمامه بمجموعة من الخصائص العقلية والتربوية والقيمية التي تمكنه من ممارسة مهنة التدريس بكفاءة، وتختلف اليمن عن ماليزيا في كون اختبارات القبول جادة ويعمل بنتائجها في حين اختبارات القبول باليمن شكلية، بالإضافة إلا أن ماليزيا تشترط لممارسة مهنة التعليم حصول المعلم على شهادة خبرة وتدريب قبل ممارسة مهنة التدريس بالإضافة إلى إتمام تدريبه العملي وذلك من أجل ضمان إعداده بطريقة تخصصية وبجانب الإعداد التربوي، في حين في اليمن لا تشترط في معلم المستقبل حصوله على شهادة خبرة أو تدريب بل تكتفي بحصول المتقدم على شهادة تخرج فقط، حتى ولو لم تكن تربوية، مما يؤدي إلى ضعف في المستوى المهني والذي ينعكس بدوره على مستوى طلابه.

4-نمط الإعداد:

تتشابه اليمن مع ماليزيا من حيث نمط الإعداد التكاملي فالطالب/ المعلم يدرس وفق النظام التكاملي، المواد الأكاديمية (العلمية) التخصصية جنباً إلى جنب مع المواد التربوية التي تؤهله لممارسة مهنة التدريس، إضافة للمتطلبات الجامعية من ثقافة ولغة وتعلم ذاتي، وتتم دراسة هذه المواد على مدار أربع سنوات دراسية.

بينما تختلف اليمن عن ماليزيا في نمط الإعداد التتابعي، إذ لا يطبق في اليمن ماعدا ما حصل في جامعة حضرموت ولفترة وجيزة، ثم توقف تماماً، بينما في ماليزيا يتم الإعداد وفقاً لهذا النمط، بينما في ماليزيا تسير عملية إعداد المعلم في كليات تدريب المعلمين من خلال نمطين هما: النمط التكاملي حيث يلتحق الطلبة بمعاهد تخريج المعلمين للمرحلة الابتدائية الحاصلين على الشهاد الثانوية القسم الأدبي، ومدة الدراسة فيها عامان دراسيان، ويقوم خريجوها بالتدريس في المدارس الابتدائية، سواء الانجليزية أو المالاوية أو الصينية أو التاميلية، كذلك النمط التتابعي والذي يتم فيه إعداد معلمي المرحلة الابتدائية من الراغبين في العمل بالتدريس من الحاصلين على الشهاد الثانوية العليا في معاهد متخصصة لمدة عام دراسي واحد، وأحياناً قد تنظم بعض الكليات برنامجا مدته فصلا دراسيا واحدا يحصل الطالب عند نهايته على الشهادة الأساسية في التربية.

ISSN : 2410-1818

مدة الإعداد:

تتشابه اليمن مع ماليزيا في مدة الإعداد ببعض البرامج بكليات التربية الجامعية الذي يستمر لمدة أربع سنوات، إلا أن مدة الإعداد للمعلم في بعض البرامج بكليات التربية الماليزية تقتصر على ثلاث سنوات فقط.

وتختلف ماليزيا عن اليمن في أن مد الدراسة في كليات تدريب المعلمين حسب نوع البرامج التي تقدمها هذه الكليات، حيث تشمل السنة الواحدة للخريجين الجامعيين للحصول على الدبلوم العالي (ما بعد التخرج)، والسنتين ونصف (خمسة فصول دراسية) يحصل الطالب عند نهايتها على شهادة التدريس، والثلاث سنوات (ستة فصول دراسية) يمنح عند نهايتها شهاد التدريس للمتخصصين في التعليم العام والمهني.

5- استراتجيات التدريس وتقنياته:

تتشابه اليمن مع ماليزيا في استخدام أسلوب المحاضرة وبعض استراتيجيات التدريس الحديثة في مؤسسات إعداد المعلم.إلا أن الغالب في كليات التربية اليمنية هو أسلوب المحاضرة، ثم يأتي بعده أسلوب الحوار والمناقشة، وتغيب معظم الإستراتيجيات لدى أغلب الكادر الأكاديمي، لمبررات وظروف عدة.

بينما بالجامعات الماليزية وخصوصا بكليات التربية، يعتبر استخدام الاستراتيجيات الحديثة توجه عام وثقافة جودة يلتزمها الاستاذ الجامعي، ويكون استخدامهم للاستراتيجيات التدريسية الحديثة مصحوباً بالتقنيات الحديثة في التدريس من خلال استخدام أسلوب حل المشكلات، والتعلُّم الذاتي، والعصف الذهني، وأسلوب لعب الأدوار، كذلك الاعتماد على (السيمنارات)، واستخدام تكنولوجيا التعليم السمعية والبصرية، والتعلُّم بالاكتشاف، والأعمال البحثية التطبيقية.

6-برامج الإعداد:

تتشابه برامج الإعداد بين اليمن وماليزيا من حيث أن إعداد المعلم يتم من خلال الإعداد الأكاديمي التخصصي والإعداد المهني التربوي والإعداد الثقافي العام بالرغم من اختلاف نسبة كل جانب عن الجانب الآخر في كل من الدولتين حسب ظروفها والإمكانات المتاحة لها، ضرورة إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي وفقاً لبرنامج الإعداد التي تقرها اللوائح والقوانين.

بينما تختلف في جوانب الإعداد حيث أن الجانب المهني في ماليزيا يأخذ أهمية كبيرة ويأتي في السنة الأولى والثانية من إعداد المعلم في حين يحدث العكس باليمن حيث يأتي التركيز على الجانب

ISSN : 2410-1818

التربوي في السنة الثالثة والرابعة، كما أن التدريب العملي يتم ضمناً في السنة الثالثة والرابعة في كليات التربية باليمن.

في **التربية العملية**، تتفق اليمن مع ماليزيا من حيث كون التربية العملية ركناً أساسياً في برامج إعداد المعلم، فيما تختلف من حيث المدة وطبيعة التدريب الميداني العملي، فالفترة بماليزيا أطول والتطبيق أكثر جودة وفقاً لمعايير وآليات دقيقة ومنضبطة لا تقبل العشوائية والارتجال.

كما تختلف ماليزيا عن اليمن في تنوع برامج إعداد المعلم وفقاً لمؤسسات الإعداد وللمرحلة التي سيعمل المعلم بعد تخرجه فيها ،ففي ماليزيا يقوم خريجو معاهد تخريج المعلمين للمرحلة الابتدائية بالتدريس بالمدارس الابتدائية سواء الانجليزية آو المالاوية أو الصينية أو التاميلية، بينما معاهد إعداد معلمي المرحلة الثانوية الدنيا فإن لكل معهد مجموعة من المواد التي يدرسها ليعد المعلمين لتدريسها، فبعضها يعد معلمين لتدريس العلوم والرياضيات، وبعضها يعد معلمين لتدريس اللغات، والمواد الاجتماعية، وبعضها يعدهم للمواد التجارية والآنية والعلوم المنزلية، وبعضها للمواد الصناعية، بينما في اليمن كليات التربية في الجامعات اليمنية تعد معلم صف ومعلم مادة معاً بينما في ماليزيا، كليات تدريب المعلمين بماليزيا بعضها يعد معلم مادة والبعض الآخر يعد معلم فصل.

7-تقويم الطالب المعلم:

تتشابه اليمن مع ماليزيا في أن عملية التقويم عملية مستمرة ومتصلة طوال العام، في حين تختلف في طبيعة الاستراتيجيات التقويمية ففي اليمن يعتمد نظام التقويم على امتحانات فصلية ونهائية، وغلبة الأساليب التقليدية في تقويم الطلاب، حيث تقتصر الاختبارات العملية والنظرية على الحفظ والاستظهار، في حين نظام التقويم بماليزيا يعتمد على التقويم الحقيقي والأداء العملي القائمة على المشاريع والبحوث والتكاليف والأنشطة العملية التطبيقية، ونظام التقويم والمتابعة الإلكتروني.

التصور المقترحة لتطوير برامج إعداد المعلم باليمن في ضوء التجربة الماليزية:

- **أوجه الاستفادة من التجربة الماليزية في إعداد المعلمين:**

من خلال نتائج التحليل والدراسة المقارنة لنظام إعداد المعلم بكل من اليمن وماليزيا، وما يمكن الإفادة منه لتطوير نظام وبرامج إعداد المعلم بالجمهورية اليمنية من خلال التجربة الماليزية، وذلك من خلال الجوانب التالية:

ISSN : 2410-1818

أولا: مؤسسات إعداد المعلم:

يمكن الاستفادة من التجربة الماليزية في تنويع مؤسسات الإعداد، مع تكاملها والتنسيق فيما بينها بما يتلاءم.مع المرحلة التي سوف يعمل بها المعلم.حيث تقترح الدراسة تنوع المؤسسات كالأتي

- معاهد ومؤسسات إعداد المعلم للمرحل الأولى (الروضة، التمهيدي، الأساسية الأولى)، بمعايير ومواصفات علمية وعملية تتناسب مع متطلبات واحتياجات هذا المراحل الأولى من التعليم ونمو الطفل.

- كليات إعداد المعلمين: للمرحلة الأساسية الثانية والثالثة من (4 – 9) أساسي، وتحت إدارة وإشراف مباشر لوزارة التربية والتعليم.

- كليات التربية الجامعية: لإعداد المعلمين للمرحلة الثانوية وكذا معلمي التعليم الفني والمهني، تحت إشراف والجامعات وبتنسيق عالي مع الوزارات المختصة، ووفقاً لأحدث الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وفقاً لمهارات القرن الواحد والعشرين.

ثانيا سياسة قبول الطلاب:

يمكن وضع أليه لقبول الطلاب المعلمين الجامعين وأليه خاصة للطلاب المعلمين للمرحل الأخرى بالمعاهد والكليات، ويمكن الاستفادة من تجربة الماليزية في ذلك من خلال وضع اختبارات عامة ذات مستوي متنوع لتحديد مهارات الطلاب المرشحين للقبول بكلية التربية.

رفع معايير قبول الطلاب في مؤسسات إعداد المعلم بالجمهورية اليمنية، بحيث يتم جذب الطلبة من ذوي المهارات والقدرات العالية القادرة على العطاء والإبداع والابتكار في العملية التعليمية، لما لمهنة المعلم من أهمية بالغة في بناء المجتمع وتنميته وتطوره، كونها المهنة التي ترفد المجتمع بأنواع المخرجات وفي كافة المجالات.

ثالثا: برامج إعداد المعلم:

يمكن الاستفادة من التجربة الماليزية في ذلك من خلال مراجعة المناهج وتطويرها باستمرار وضمان تحديثها للتناسب مع متطلبات سوق العمل، والمهارات المطلوبة لمعلم القرن الواحد والعشرين ولإفادة من مستحدثات التكنولوجية، وإدماج الطلاب المعلمين بالمشاركة في برامج عملية مختلفة على أرض الواقع تساعدهم على اكتساب خبرات ميدانية حقيقية.

رابعاً: التدريب أثناء الإعداد والخدمة:

تكثيف فترة التدريب العملي في مؤسسات إعداد المعّلم في الملكة العربية السعودية' وذلك لأن هناك عدد من المهارات لا تكتسب إلا بالممارسة العملية المطولة.

ISSN : 2410-1818

يتم إضافة مهارة التعليم الذاتي للجانب المهني من الاعداد ،كأحد المهارات التي لابد للطالب المعلم من إتقانها وذلك لأهميتها للمعلم في هذا العصر المتميز بتغيراته المتلاحقة.

الإفادة من تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة، وتجديد رخصة العمل بناءً على برامج التدريب والتأهيل، وفي ضوء الاتجاهات الحديثة، بحيث يلزم المعلم اليمني بدخول برنامج تأهيل وتحديث كل أربع سنوات، يتم وفقاً لنتائجه تجديد رخصة العمل المهني للمعلم أو عدم التجديد لممارسة المهنة.

الإفادة من التجربة الماليزية في الأخذ بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وذلك بربط المدارس بشبكة من الانترنت، ووضع خطة لإدخال الحاسوب والانترنت إلى كل فصل دراسي في إطار مشروع المدرسة الذكية.

خامساً: استراتيجيات التدريس وتقنياته:

تشجيع ودعم استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، وتحويلها إلى قناعات ذاتية لدى المعلمين كجزء أساسي من ثقافة الجودة والإتقان، التأهيل الكافي والمستمر للمعلم على أحدث الاستراتيجيات، ومستجدات التكنولوجيا الحديثة، والإفادة من التجربة الماليزية في الأخذ بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومواكبة التكنولوجيا الحديثة، في التدريس وذلك بربط المدارس بشبكة من الانترنت، ووضع خطة لإدخال الحاسوب والانترنت إلى كل فصل دراسي في إطار مشروع المدرسة النموذجية.

سادساً: استراتيجيات تقويم الطلبة المعلمين:

التوجه نحو استخدام التقويم البديل، عن طريق الأداء العملي، بدلا عن التقويم التقليدي المعتمد على الامتحانات النمطية، القائمة على الأداء النظري

تنويع أساليب التقويم لتكون شاملة لكل جوانب النمو المعرفية والمهارية والوجدانية، ومستمرة ومرنة وتقيس جوانب حقيقية من جوانب النمو.

تفعيل نظام المتابعة والتقويم الإلكتروني المستمر للطلبة، وتأكيد ثقافة التقويم الذاتي في ضوء معايير واضحة.

ISSN : 2410-1818

كما تقترح الدراسة عدة توصيات منها:

1. ديمومة الإعداد المهني والعلمي للمعلم في ضوء التجربة الماليزية والاتجاهات العالمية المعاصرة
2. تطبيق معايير الجودة الشاملة بكليات التربية.
3. الاهتمام بتقنيات التعليم الالكتروني في إعداد المعلمين.
4. إعادة النظر في المناهج التربوية وفترة الإعداد بما يتناسب والاتجاهات المعاصرة.
5. فتح قنوات اتصال بين مؤسسات إعداد المعلمين ومراكز عملهم للتعرف على الحاجات والمشكلات واستثمارها في عملية الاعداد والمتابعة.
6. تطوير البحث العلمي وتشجيعه ليكون أساساً في مكونات برامج إعداد المعلمين.
7. العمل على ديناميكية برامج إعداد المعلم، بحث تتصف بالمرونة والقابلية للتحديث والتطوير المستمر، في ضوء حاجات المجتمع المتجددة، وتلبية التطورات المتسارعة في كافة جوانب الحياة.
8. الاهتمام ببرنامج التطبيق العملي الميداني وتكثيف وتطويل فترة التدريب العملي في مؤسسات إعداد المعلم في اليمن، كون الكثير من المهارات اللازمة للمعلم لا تكتسب إلا بالممارسة العملية الميدانية المكثفة، ووفقاً للمعايير والاتجاهات الحديثة المطلوبة في هذا المجال.
9. تطوير سياسة القبول بحيث تراعي الأوضاع الحالية وفي نفس الوقت تؤسس لسياسة قبول تمكن من جذب الطلبة ذوي المهارات والقدرات العقلية المتميزة، حتى يكون فاعلين في إحداث النقلة النوعية في العملية التعليمة، ويمثلوا نماذج تستهوي الكثير من المتميزين للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم، برغم أن واقع المعلم اليمني اليوم الذي يعاني لمايزيد عن ست سنوات من توقف المرتبات ، قد أدى إلى عزوف الكثير من الطلبة عن الالتحاق بكليات التربية.
10. تعزيز مكانة المعلم والرفع من شأنه وتوفير كلما يحتاج وسرعة دفع مرتباته المتوقفة من سنوات وزيادتها بحيث تغطي حاجاته الأساسية وتقديم الحوافز المناسبة والجوائز التشجيعية للمعلمين المبرزين ، واستقطاب ذوي الكفاءة العالية وأصحاب المؤهلات العليا لمهنة التعليم وتقديم التشجيع والمحفزات المناسبة لذلك، بحيث يكونوا معدين بالشكل المطلوب من الناحية البحثية ومن ناحية المهارات المتنوعة المطلوبة في المعلم.
11. تفعيل استخدام تكنولوجيا التعليم الحديثة وتوظيفها في برامج إعداد المعلم.
12. تضمين التدريب الحديث للمعلم المهارات التي يحتاج إليها اصحاب العمل مثل الكفاءة في مهارات الاتصال والتواصل بين الأفراد والقدرة على العمل في جماعة، ومهارات حل المشكلات، والابتكار.
13. ضرورة إعداد معلمين بمستوى عالي من الكفاءة في المهارات الأساسية عن طريق تنويع أساليب ووسائل تنفيذ البرنامج وتكثيف البرامج العملية التطبيقية ذات العلاقة، وحتي يكونوا قادرين على إكساب الطلاب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والرياضيات إذ لا يستطيع المعلم إرساء قواعد متينة في الأساسيات، ما لم يكن لديه أساس قوي في المادة التي يقوم بتدريسها.

ISSN : 2410-1818

14. ضرورة المراجعة والتقويم المستمر لبرامج إعداد المعلم لتطويرها حتى تواكب التطورات المتسارعة، وحاجات ومتطلبات المجتمع، وفقاً للمتغيرات.
15. التقويم المستمر لأداء أعضاء الهيئة التدريسية، ومتابعة نموهم المهني وتطوير قدراتهم ومهاراتهم في كافة الجوانب.
16. التنسيق بين المؤسسات التعليمية والإعلامية ومراكز التأثير المجتمعية لزيادة الوعي بدور المعلم وتعزيز مكانته الكبيرة والكف عن السخرية منه أو الانتقاص من مكانته ودوره المحوري في بناء المجتمع وتنميته.
17. العمل على تغطية حاجة المعلم وتلبية متطلباته في العيش الكريم وتشجيعه ومنحه كافة الامتيازات والحوافز، حتى لا يشعر بالحاجة ولا ينشغل بعمل آخر عن مهنة التدريس.
18. إشراك المعلمين في ندوات وبرامج إعلامية، لإعطاء صورة مميزة للمعلم كمبدع ومصلح اجتماعي وعضو فاعل في المجتمع، يمثل مشعل تنويري لأبناء وطنه في كافة الجوانب وخصوصاً منها التعليمية والتربوية ودعم المبدعين منهم بنشر إبداعاتهم ومؤلفاتهم.
19. تنظيم مسابقات بحثية خاصة بالطالب المعلم باليمن، حتى تكون حافزاً له لتطوير مهاراته البحثية وقدراته العملية لحل المشكلات والظواهر السلوكية والتربوية في العملية التعليمية.
20. تنظيم ورش عمل وندوات تبادل الخبرات والتجارب العملية والميدانية بين المعلمين القدامى من ذوي الكفاءة العالية والخبرات الثرية مع الطلبة المعلمين، لتقل الخبرات والتجارب الناجحة لهم.
21. .تشجيع الطلبة المعلمين على حضور الدورات والندوات والمؤتمرات وحلقات المناقشة العلمية والتربوية للوقوف على مستجدات في المجالات الأكاديمية والمهنية والتكنولوجية واكتساب الجديد من المعارف والمهارات المطلوبة.
22. بناء نظام لتبادل الطلاب المعلمين بين اليمن وماليزيا (نظام طالب زائر) للحصول على خبرات وتجارب تربوية ناجحة.
23. خلق توجه عام رسمي وشعبي نحو دعم التعليم وتشجيعه، وتعزيز مكانة المعلم والرفع من شأنه.

ISSN : 2410-1818

المراجع :

1-أبو دقة، ســـناء إبراهيم وعرفه، لبيب (2007): **الاعتماد وضـــمان الجودة لبرامج إعداد المعلم تجارب عربية وعالمية:**
http://www.tep.ps/pdfs/Sana+Labib.doc

2-**أبو لبن، إيناس موسى، (2014). التطوير المهني للمعلمين الفلسطينيين نحو استخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء خبرات بعض الدول.**

3-أحمد، دينا علي(2007): **الاعتماد المهني للمعلم في ضـــــوء خبرات بعض الدول المتقدمة**، الإسكندرية:دار الجامعة الجديدة.

4-**أحمد، علاء عبدالرحيم، (2008). تطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر.**

5-**أنديش، حميدة التهامي، (2019) دراسة مقارنة لنظام إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي. مجلة كلية الآداب – العدد13 ، يونيو.2019.**

6-**البازعي، حصــة حمود، (2018). تطوير ســياســة قبول وإعداد المعلم للتحول نحو مجتمع المعرفة – صيغة مقترحة في ضوء تجربتي سنغافورا وفنلندا. كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.**

7-**بخش، هالة طه، (2010). تجارب عالمية في إعداد وتنمية المعلم مهمياً. بحث مقدم للمؤتمر العلمي الثالث تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصـــــــــرة، كلية العلوم التربوية، جامعة جرش، الأردن.428 – 447.**

8-**التهامي، محمد، (2008). دراســـــــة تحليلية مقارنة لإعداد معلم الكبار في بعض الدول المتقدمة وإمكانية الافادة منها في مصر. مجلة كلية التربية ببور سعيد، مصر.3. 12- 54.**

9- **جامعة المدينة العالمية بماليزيا، (2020) شروط الإلتحاق ببرامج البكالوريوس. متاح بتاريخ 3-3-2020 على الرابط التالي:**
https://fedu.mediu.edu.my/%d8%0a7%d9%84%d8%aa%d8%b8%b3%d8%ac%d9%8a%d9%82020

الحديدي، عماد أمين (2011): فلسفة التعليم الأساسي، جامعة الأقصى، كلية التربية، المساقات الدراسية.

10-**حســين محمد شــحات حســين: تطوير إعداد معلم التعليم الابتدائي في مصــر في ضــوء معايير الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية، 2004 .**

ISSN : 2410-1818

11-الذيباني، منى سـليمان، (2014). تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وتنميته مهنياً وإمكانية الإفادة في المملكة العربية السعودية. جامعة حائل، المملكة العربية السعودية.

12-زغير، أرهام نصار، (2020). واقع برامج إعداد المعلمين في كليات العلوم التربوية (دراسة نوعية). مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج(28)، ع(3) ص ص: 708-724.

13-الزكي، أحمد، (2010) التعليم في اليزيا: خيارات واسـعة للطلاب في المرحلة الثانوية. مجلة المعرفة، ع (180). مسترجع من:

http://www.amarefh.net/show contentsub.php?CUV=367&Model=M&SubMdel=

14-سالم، (2011). إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة. ع(132)، القاء السنوي الثالث عشر لـ(جيستن).

15-السبع، سعاد وآخرون، (2010). تقويم برنامج معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، المجلة العربية لضمان الجودة التعليم الجامعي، ع4، مج3، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، صنعاء، اليمن، 2010، ص ص96 – 130.

16-الشهري، فوزية بنت سلطان، (2020). بناء تصور مقترح لتطوير برامج إعداد معلم الرياضيات بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. المجلة العربية للنشر العلمي(AJSP)، ع(26)،2020م.

17-الصانع، محمد (2004): نظم إعداد معلم المرحلة الابتدائية في البلدان العربية " دراسة تحليلية ورؤية مستقبلية " الملتقى العربي للتربية والتعليم بيروت (27-30 ذو الحجة 1424هـ- 18-21فبراير 2004)

18-عزوز، سلوى، (2018). برامج إعداد المعلمين بين التطوير والتقويم. مجلة دراسات في الإنسان والمجتمع – جامعة جبيل، العدد الأول – ديسمبر 2018.

19-العزي، علي محمد، (2012). واقع مؤسسات إعداد المعلم وتأهيله في اليمن"دراسه تحليلية". مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة الحديدة، العدد(76)، ص ص 770 – 794.

20-العلواني، سالم محمد، (2010). التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الدول تصور مقترح.

21-عيدروس، أسماء علي، (2009) التنمية المهنية لمعلم التعليم الأساسي بسلطنة عمان دراسة تقويمية.

22-نور الإيمان ، بن أم السعد، (2020). دور معايير الجودة في تميز أداء مؤسسات التعليم العالي – دراسة مقارنة بين جامعة قاصدي مرباح ورقلة وجامعة مالايا ماليزيا. رسالة دكتوراه ، جامعة قاصدي مرباح- كلية الاقتصاد – ورقلة ، الجزائر.

ISSN : 2410-1818

23-المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، (2017). تقرير عن واقع إعداد المعلمين في العالم العربي. اليونسكو.
http://rcqe.org/reports/prepare-teachers.pdf
24-مكتب التربية العربي لدول الخليج (2011) التكوين المهني للمعلم الرياض 1432هـ- 2011م.
25-مكتب اليونسيف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا، (2020).حول حزمة تدريب إعداد المعلم. عمان: الإردن.
http://www.unicef.org/mena/media/9606/file/UNICEF **MEN Arabic TOTAL.pdf%20.pdf.**

26- موقع التعليم الفنلندي: استرجاع بتاريخ، 7/15/2022
https://www.educationfinland.fi

27- النبي، أحمد، (2017). التعليم والتنافسية في ماليزيا وإمكانية الإقادة منها في مصر. العلوم التربوية، 1،1: 121 – 219.
28- نصر، ندى وآخرون (2002م): إعداد المعلمين في البلدان العربية ضمن منشورات أعمال مؤتمر الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية الذي عقد في بيروت في 9 – 10 تشرين الثاني 2001م. الطبعة الأولى. بيروت – لبنان.
29-الهزاع، سليم هزاع، (2018). تطوير إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة الصين الشعبية. مجلة التربية: جامعة الأزهر-كلية التربية، ع، 179ج1، 289 -264.
30-الهسي، جمال حمدان، (2012). واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة. رسالة ماجستير، غزة، جامعة الأزهر – غزة.
31-هويمل، ابتسام ناصر & العنادي، عبير مبارك، (2015). تطوير نظام إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا. المجلة الدولية المتخصصة، المجلد(4)، ع(2)- شباط، 2015.
32-والد، حسن، (2020). خبرات ناجحة في إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً "خبرات ناجحة". المجلة العربية للنشر العلمي، 16: 40 -61.
33-الوهابي، آميرة وآخرون، (2020). تطوير إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الامريكية وسنغافورا وماليزيا. مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس، ع(44)، ج(4)،2020.
34-اليونسكو، (2014). التعلُّم والتعليم: تحقيق الجودة للجميع. مسترجع من:
Https://ar.unesco.org/gem
35-اليونسكو، (2020). التدريس الشامل: إعداد جميع المعلمين لتدريس جميع الطلاب. مسترجع من:

ISSN : 2410-1818

https://ar.unesco.org/gem-Report/2020teachers

المراجع الإنجليزية:

- Goh, & Blake, (2012). Teacher Preparation in Malaysia: Needed changes. Teaching in Higher Education, 20(5),p.469-480.

- Katitia, David Melita Ole. (2015)> Teacher Education Preparation program for the 21st. century which way forward for Kenya? Journal of Education and Practice. Vo16,No.24,2015

- Idris,N., Loh. S. C,Norjoharuddeen.M.N,Ahamed.Z.A,Rahimi. M.S,:The professional Preparation of Malaysian Teachers in the implementation of teaching and learning of mathematics and science in English,2006,Moment Eurasia J. Math. SCI.&Tech.Ed. 2006,vol 3, No(2),pp 101-110.

- Islam,A., et al (2019).:ICT IN Higher Education: An Exploration of practice in M alaysian Univercities, IEE ACCESS Journal,7,16891-16908.

- Journal of Islamic and Arabic Education 2011- www. pkukmweb. Ukm my /jiae/ pdf/29. pdf.7-12-2011.

-Libman,Z.(2012).Licensing Procedures Teacher Effectiveness and Reasonable Expection> Spring Science, Business Media. 58,P.151-171.

- Russell, Ranee,(2009). A program evaluation of Cardinal Stritch University undergraduate teacher education program. PhD. Dissertation, Cardinal Stritch University.

http://esraa-2009.ahlamountada.com/t3598-topic

نظام الدراسة ومدتها في ماليزيا: - Wang et al., 2003, P.53 – 55: 55

- Wang et al., 2003. Preparing Teachers Around the world: A, Educational Testing Service Policy Information Report, USA, 1- 44.

- Pauline Swee Choo Goh & Damian Blake (2015) Teacher preparation Malaysia: needed changes , Teaching in Higher Education,20:5,469-480.DOI10. 1080/13562517. 2015. To link to this article: http://dx.doi.org/10.1080/1356251.2015.1020780

- Journal of Islamic and Arabic Education 2011 – UKM.my/jiae/pdf/29.Pdf.7 – 12-2011. www.pkukmweb.