

تطوير نظام إعداد المعلم بالجمهورية اليمنية في ضوء التجربة الماليزية

"دراسة تحليلية مقارنة"

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 أوصت 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

(*) أستاذ القياس والتقويم المشارك . جامعة حضرموت qalmuntaser@gmail.com

الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، والتقنيات والتعلم الإلكتروني، والتركيز على الجانب البحثي ومهاراته والاتصال والتواصل بشكل أكبر.

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

Developing Teacher Preparation System in the Republic of Yemen in Light of the Malaysian Experience

A Comparative Analytical Study

Abstract:

The study aims at developing the teacher preparation system in the Republic of Yemen in light of the Malaysian experience. The study adopted the comparative analytical approach being the most suitable approach to study the state of affairs of the educational system including the teacher preparation system, of different countries in order to compare and benefit from the successful experiences in evaluating, reforming, and developing teacher preparation systems and programs. One of the most prominent findings of the study was the weak coordination and integration between preparation institutions and teachers' work bodies from the concerned ministries of education in Yemen compared to Malaysia. Also, the unplanned huge acceptance ratio at faculties of education due to absence or inadequacy of the standards of acceptance in comparison to Malaysia which determines in advance the required number of accepted candidates in the preparation programs. Moreover, weakness 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. Therefore, the study recommended the need to work on effective coordination and integration among 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 students' admission in teacher preparation programs, so that students with high skills and abilities are accepted. In addition to the need to pay attention to the use of modern teaching strategies, techniques, and e-learning, and focusing on the research aspect and its skills, as well as communicating and interacting more.

Keywords: Teacher preparation; Yemen; Malaysia; Countries' experiences.

مقدمة

يشهد العالم منذ مطلع هذا القرن نقلة حضارية هائلة شملت كل مجالات الحياة، حيث إنه 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 كالتى عهدناها، وعليه فإن إعداد الإنسان القادر على مواكبة كل هذه التحولات والتغيرات يتطلب إعادة النظر في النظم التعليمية مفهوماً ومحتوى وأسلوباً، وذلك على أسس جديدة قائمة على استراتيجيات علمية فعالة تستوعب الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة.

ومن هنا بدأت تتسابق الدول المختلفة على تطوير نظمها التعليمية بصورة شاملة أحياناً وبصورة جزئية أحياناً أخرى. وبدأت تشهد قضية التطوير والإصلاح المتعلقة بالمعلم قدراً كبيراً من الاهتمام في الدول المختلفة التي تنشأ 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 نمطاً مختلفاً من التعليم (الناقة وأبو ورد، 2008: 4)

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

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 ثم 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 مطلباً مهماً ملجأ 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 مهنيًا، بحيث يجب أن يعد نظام متكامل شامل ومتربط لتكوين وتمكين المعلم في ضوء منظومة قيمية شاملة.

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

وتعد الدراسات التحليلية التقييمية 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 نظاماً تعليمية متطورة وناجحة، مكنها لأن تكون من الدول الأكثر نجاحاً، فقد جاء أحد أبرز أهداف قطاع التربية والتعليم في ماليزيا، تعزيز مستوى التنمية المهنية للمعلمين وتطوير قدراتهم ومهاراتهم. (النبي، 2017: 271)

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

فقد احتلت في العام 2019 موقعا متقدما 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 بناءً 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 التقييمية 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)، (هويل والعنادي، 2016)،

(Katitia,2015)، (العززي، 2012)، (أبو دقة والوارد، 2007)، (المفـرج 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 ما لم يكن المعلمون كفءات متمكنة دافعة للتغير ومتسلحين في ذلك بـقيم ومعارف ومواقف تتيح لكل طالب تحقيق النجاح الذي يصبو إليه، وينبغي أن تتيح النظم التعليمية فرصاً لإعداد المعلمين وفرصاً للتعلّم 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 النـمـور الآسيوية 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 الأهمية، ومن هنا جاءت الدراسة الحالية كدراسة تحليلية مقارنة بين نظامي إعداد المعلم في كل من الدولتين؛ اليمنية، والماليزية.

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

وبتزامن التوجه نحو تطوير برامج إعداد المعلم وتحديثها مع شيوع فكرة مفادها أن هنالك ضعفاً عاماً في مخرجات التعليم في كل مراحل التعليم 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 التعلم.

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 التقييمية المقارنة لتقديم رؤية مستقبلية 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 الرئيس 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 وماليزيا، وكيف يمكن الاستفادة من التجربة الماليزية في تطويره؟

أسئلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع نظام إعداد المعلم في كل من الجمهورية اليمنية وماليزيا، 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؟
3. ما أوجه الشبه والاختلاف بين نظام إعداد المعلم في الجمهورية اليمنية ودولة ماليزيا (تحليل مقارن)؟.
4. ما الجوانب المقترحة لتطويرها في برامج إعداد المعلم في الجمهورية اليمنية الذي يمكن الاستفادة 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 يعد 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.

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: اقتصرَت 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، وحقت 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 (الذيابي، 2014)

كما يعرفه الهزاع (2018): بأنه نظام تعليمي يتألف من مدخلات وعمليات ومخرجات، هدفه تخريج معلمين معدين إعداداً جيداً يُخوّلهم لبناء جيل من الطلاب على مستوى عالٍ 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).

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 والكفايات التعليمية التي تمكنهم من النمو في المهنة وزيادة الإنتاجية التعليمية، وتقدم هذه البرامج إما تكاملياً أو تتابعياً.

ويعرف 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 ودراسات سابقة:

إن قضية إعداد المعلم وتنميته مهنيًا لم تعد قضية ثانوية، ولكنها قضية مصيرية تملئها تطورات الحياة، لاسيما ونحن نعيش في عصر التحديات والتحول 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 علمياً وأيديولوجياً، بل ويؤثر كل منها في الآخر، لتشكل في النهاية البيئة المحيطة للنظام التعليمي ومكوناته، وأهمها «المعلم»، وتفرض هذه المتغيرات العالمية آثاراً 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 معرفياً وثقافياً 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، مجتمعون على ضرورة النظر إلى قضية الإعداد الجيد للمعلم بوصفها المدخل الأساس لمواجهة أزمة التعليم في عالمنا المعاصر.

وبأني 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 أبنائنا بأفضل تربية وتعليم فعلينا أولاً أن نزود أولئك الذين سيقومون بتعليمهم بأفضل إعداد وتدريب وتعليم.

ويسعى القائمون على إعداد المعلمين في الجامعات وكليات العلوم التربوية والمؤسسات المتخصصة إلى 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، فضلاً عن إكسابهم قدرًا 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 الاستفادة 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).

دراسات سابقة:

تناول الباحث في هذا الجزء من الدراسة أهم الدراسات الواردة في موضوع برامج إعداد المعلم تحليلاً وتقييماً 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 مهنيًا، 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، أضف إلى ذلك تعزيز ثقافة التميز بين المعلمين وتمهين مهنة المعلم عبر تكثيف الشروط اللازم الاعتماد عليها ليتمكن المعلم من الالتحاق بكلية التربية ومزاولة مهنة التعليم.

كما هدفت دراسة الوهابي وآخرون (2020) إلى تطوير إعدادات المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء واقع خبرات دول: الولايات المتحدة الأمريكية، سنغافورة، وماليزيا، ومن أجل تحقيق 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 أنه لا تزال هناك أوجه من الضعف التي تتمثل في عدم تركيزها على تنمية مهارات التعلم والإدارة الذاتية، وضعف تركيزها على تطوير المهارات البحثية لدى المعلمين وقد أوصت الدراسة برفع معايير قبول الطلاب في برامج إعداد المعلمين والتركيز على الجانب البحثي والتواصل الاجتماعي للمعلمين بدرجة أكبر.

في حين هدفت دراسة اندش، التهامي (2019) 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 إعدادات معلم مرحلة التعليم الأساسي بهدف تحسين وتطوير إعدادات المعلم في ليبيا، وتقديم تصور مقترح لإعدادات معلم مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا في ضوء خبرات دول المقارنة.

بينما هدفت 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، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

وجود ثغرات في برامج إعداد المعلمين، 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 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.

كما 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 المعلم في المملكة العربية السعودية، وذلك لأن هناك عدداً 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.

ومن جانب آخر هدفت دراسة البازعي (2018) 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.

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

بينما دراسة هويل 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 المعلم بالمملكة؛ ليتّم 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 كاتيتا (Katitia, 2015)، فقد أجرى دراسة 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 الهبسي (2014) هدفت إلى التعرف على واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

أن نسبة توفر معايير الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة في الجامعات، جاءت على الترتيب الآتي: (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%).

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). وفي ضوء النتائج التي تكشف عن ضرورة العمل على تطوير واقع إعداد المعلم. أوصت الدراسة في النتائج السابقة بعدد من التوصيات لتطوير برامج أعداد المعلم.

كما هدفت دراسة أبو لبن، (2014): إلى التعرف على واقع التطوير المهني لدى المعلمين في محافظات غزة لاستخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء خبرات بعض الدول من وجهة نظرهم، 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).

وهدفت دراسة السبع وآخرون (2010): إلى تقييم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية، جامعة صنعاء، في ضوء معايير الجودة الشاملة.

وأظهرت نتائج البحث ضعف توافر معايير جودة سياسة جودة القبول من وجهة نظر مسؤولي القبول، وكذلك ضعف توافر معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر مدرسي قسم اللغة العربية والطلبة، بينما توافرت معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في القسم بمستوى متوسط.

بينما تناولت دراسة بنحش (2010): تجارب عالمية في إعداد وتنمية المعلم مهنيًا، والتي هدفت إلى الوقوف على أهم الإجراءات التي ينبغي أن تتخذ لتحسين إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية. وكان من توصياتها الوقوف بكل السبل على الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلدان المتقدمة في مجال إعداد وتدريب المعلم والاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف وإمكانيات نظام التعليم في المملكة العربية السعودية.

أما دراسة كنعان (2009): فقد هدفت إلى الوقوف على مواصفات معلم المستقبل، ومتطلبات إعداداته، لاسيما في ضوء المتغيرات العالمية الحديثة، وتبادل أدواره في عصر التكنولوجيا، والتطور العلمي والثقافي، ومن ثم التعرف على واقع برامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة دمشق بوصفها نموذجاً أجريت عليه الدراسة، ومن ثم الوقوف عند الطرائق المعتمدة، والمناهج المتبعة في تأهيل المعلمين فيها. وقد خرج البحث بعدد من المقترحات أهمها:

ضرورة مواكبة التغيرات العالمية، وتحقيق متطلبات الجودة بوصف ذلك خطوة أساسية للإصلاح المدرسي. وأهمية إعداد المعلمين وتأهيلهم على المستوى العربي، والمحلي وفق أنظمة الجودة العالمية. وتبني المقياس المقترح أداة لتقييم برامج إعداد المعلمين في كليات التربية.

كما هدفت دراسة أحمد، علاء (2008). إلى تقويم واقع برامج إعداد المعلم في كليات التربية وتطويرها في ضوء معايير الجودة الشاملة بمصر.

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 الدراسة منهج "مدخل المشكلة" في الدراسات المقارنة، ومن نتائجها عدم وجود نظام واضح المعالم في مصر لتعليم الكبار في الجامعات المصرية يهتم 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 تقويمياً وتطويراً، وذلك من حيث: منهج الدراسة المستخدم، فمنها ما استخدم المنهج الوصفي كدراسة كنعان (2009)، بخش، (2010) والسبع وآخرون (2010)، ودراسة الهيسي (2014). ومنها ما استخدم المنهج التحليلي المقارن كدراسة: دراسة هوميل وعبير العنادي (2016)، والبازعي (2018)، والهزاع (2018)، وأنشد (2019)، والوهابي وآخرون، (2020). كما اختلفت الدراسات في الأدوات؛ فأغلبها اعتمدت على تحليل الأدبيات المتعلقة ببرامج الإعداد للمعلم ومقارنتها كدراسة، الهزاع (2018)، وأنشد، (2019)، والوهابي وآخرون (2020). بينما دراسات أخرى كدراسة، الهيسي (2014)، والسبع وآخرون (2010)، عمدت إلى توظيف الأداة لجمع البيانات وتحليلها، 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: هومل وعبير العنادي (2016)، والبازعي (2018)، والهزاع (2018)، واندش، (2019)، دراسة الوهابي وآخرون (2020)، 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 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 الاستفادة 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 و 19 درجة شمالاً، وخطي طول 14 و 54 درجة شرقاً.

تبلغ مساحتها 555 ألف كيلومتر مربع.

تنقسم من حيث التكوينات الطبيعية إلى خمس مناطق: المرتفعات الجبلية، الهضاب، السهول الساحلية، والربع الخالي، مجموعة الجزر، وتقع 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 بالشرط الشمالي، وأكتوبر (1967م) فيما كان يعرف بالشرط الجنوبي قبل الوحدة، حيث تم تأسيس العديد من المدارس في البداية في المدن الرئيسية مثل: صنعاء، وعدن، وتعز وغيرها من المدن الرئيسية، واستمر التوسع في المدارس لتشمل أكبر نطاق جغرافي بالشرطين، 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، وبالتوازي مع ذلك، تم التأسيس لمؤسسات إعداد المعلمين باليمن، وهو ما كان يعرف بـ(معاهد إعداد المعلمين)؛ لإعداد الكادر اليمني المؤهل لتغطية العجز وسد الحاجة من المعلمين اليمنيين لكافة المراحل الدراسية. ويذكر 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 وراكبه 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 ألغيت معاهد إعداد المعلم العليا بعد الثانوية، في حين توالى عملية فتح كليات التربية حتى بلغت عام (2007م) إلى (30) كلية، واستمر التوسع فيها حتى تجاوز عددها حالياً إلى ما يقارب من (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) طالباً، 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 الذي يتطلب وجود معايير واضحة لانتقاء وقبول الطلبة المرشحين لكليات التربية (المفرج، وآخرون، 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 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 ما 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 عن 70% - 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، ومن ثم كيف ستكون المخرجات، إذا كانت المدخلات ضعيفة بهذا الشكل.

بالإضافة إلى شروط أخرى، لا يتم العمل بها، إلا في النادر وبالكليات المركزية و ببعض 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 لاسيما المناطق النائية، وتستثنى كذلك في كلية التربية صنعاء في بعض الأقسام ضعيفة الإقبال للمحافظة على استمرارية القسم وعدم إغلاقه وتطبق الاختبارات التحريرية أو الشفوية في بعض الأقسام فقط، التي يكثر الإقبال عليها، أو تكون حديثة الافتتاح.

ب. نظام الدراسة وبرامجها في كليات التربية:

أ- نمط الإعداد ومدته بكليات التربية في الجمهورية اليمنية:

المتبع 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

كما يذكر الحاج، (2006) أن جانب الإعداد المهني يتضمن (22) مقررًا 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 والتقييم 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، أو في ساعاتها، حيث صارت (16) مقررًا 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 لاسيما في التخصصات العلمية في معظم كليات التربية، بما فيها كلية التربية صنعاء، وعدن باعتبارهما كليتان مركزيان نموذجيتان، (الحاج، 2006). ومن تجربة الباحث كطالب بكلية التربية صنعاء قسم علوم الحياة (بيولوجي).

ج. 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، 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 صار اليوم قطاع التأهيل والتدريب يتولاه وكيل الوزارة.

ولكن سريعاً ما توقفت هذه البرامج بعد إقرار الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي، ووضعت برامج تدريبية جديدة لاسيما بعد إقرار السُّلم التعليمي الجديد بعد (1996/1995م) 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 التقييمية لتنفيذ الاستراتيجية لاسيما ما يتعلق بالتدريب والتأهيل (العزي، 2012)، و(المنتصر، 2012).

وهناك كثير من الاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي بدأ تنفيذ البعض منها، والبعض الآخر ما زال قيد الدراسة والإعداد بغرض إصلاح التعليم وإعادة تأهيل وتدريب المعلم مثل الاستراتيجية 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 (الاستراتيجية 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 كوفيد 2019 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، أضف إلى ذلك توقف مرتبات المعلمين في أغلب المحافظات والذي أدى بدوره إلى انقطاع الكثير منهم عن التدريس وإحلال بدائل غير مؤهلة بدلاً عن المعلمين الأساسيين.

هـ. برامج تطوير الهيئة التدريسية في كليات التربية

لا توجد برامج واضحة ومحددة لتطوير الهيئة التدريسية في كليات التربية بالجمهورية اليمنية، وإن كان هنالك مركزاً متخصصاً بجامعة صنعاء يُعنى بالتطوير الأكاديمي، إلا أن برامجه محدودة جداً، واختياره لمن أراد أن يشارك فيها من الكادر التدريسي، ومركز التطوير والجودة بجامعة حضرموت، ويعد من أكثر المراكز نشاطاً وتطوراً للكادر الأكاديمي، حيث يقوم بتنفيذ برامج تنمية 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 يحظ الكادر التربوي بكلية التربية ببرامج خاصة بمجالهم المهني وتطوير مهاراتهم الأدائية في مجال إعداد المعلم وتطويره، ويمكن اعتبار التعلم 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 متوفرة بشكل كافٍ، فكلليات التربية تعد المعلمين بطرق يغلب عليها الجانب النظري، فيما يقتصر التدريب على برنامج التربية العملية خلال فترة وجيزة من سنوات 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، فكل كليات التربية حتى الوقت الحاضر لم تعمل على إقامة ندوات أو مؤتمرات تربوية بالتعاون والتنسيق مع أجهزة التعليم المختلفة يناقش فيها الأوضاع التربوية المتجددة 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 تلق قبولاً، بل ربما كان هدفها سياسياً أكثر منه علمياً؛ لذلك اضمحلت وعادت للنظام التكاملي.

9. يلاحظ ضعف إقبال المعلمين سواء 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 بصورة شبه كلية ببعض الجامعات اليمنية، حتى إن بعض من الكادر التدريسي لم يتلقى أي نوع من التدريب من حين تخرجه وحتى إحالته للتقاعد.

11. التدريب أثناء الخدمة الذي يمارس كما يبدو وكأنه 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 مساحتها 329845 كم² ويقدر تعداد السكان فيها إلى أكثر من (32285142) مليون نسمة، في عام 2019م. وتضم مساحات كبيرة من الأراضي على الطريق البحري (صبري وتوفيق، 2017: 99).

وما يقرب من (60,4%) من سكانها مسلمين 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 التقنيين (ثلاث أعوام).

6. برامج مزدوجة باللغة المحلية أو اللغات الأجنبية (من 3-4 أعوام).

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 خريجها 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.

تُغنى 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 المالايوية أو الصينية أو التاميلية، وهذه المعاهد تستخدم في دراستها اللغات الأربع الأساسية وهي المالايوية والإنجليزية

والصينية 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:

1. سنة واحدة للخريجين الجامعيين للحصول على الدبلوم العالي (ما بعد التخرج)، وهذا يتفق مع برنامج الدبلوم العام في التربية لدينا.

2. سنتين ونصف (خمس فصول دراسية) يحصل الطالب عند نھايتها على شهادة التدريس.

3. ثلاث سنوات (ستة فصول دراسية) يحصل الطالب عند نھايتها على شهادة التدريس للمتخصصين في التعليم الفني والمهني (Goh, P & Blake, D, 2015)، (وزارة المعارف، 1419هـ، ص 23)، و(الصالح، 1999، ص 173).

ج - 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 ما بين 3 إلى 4 سنوات، وفقاً للنظام الدراسة المعتمد بالجامعة، سواء كان نظام الفصول الدراسية، أو نظام الساعة.

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 الملاوية، 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.

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 أسلوباً 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، ص 7 - 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:

1. 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.

2 يؤدي معهد (أمين الدين باقي) دوراً هاماً في رفع مستوى المهارات المهنية وقدرة الإداريين التعليمية بوزارة التربية، ويقدم هذا المعهد برامج تدريبية في الإدارة للمدرسين والموظفين بالوزارة.

3 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.

4 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:

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

2 إغناء العمل.

3 تدوير العمل؛ أي تحويل المعلم من مدرسة لأخرى لإكسابه دراية وخبرات جديدة.

4 الالتحاق بالمؤسسات التعليمية.

5 الزيارات القصيرة.

6 الدورات التدريبية القصيرة.

7 لقاءات تبادل الخبرات والتجارب التعليمية.

خامساً: برامج تطوير الهيئة التدريسية في كليات التربية

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

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

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 الشهادة 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:

تشابه 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 شكلية على هيئة أسئلة سطحية، ويمكن إرجاع ذلك إلى زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم، واعتبار التنمية التعليمية شرطاً أساسياً للتنمية المجتمعية، والطموح المتزايد للآباء والأبناء كان له أثر كبير 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:

تشابه 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 إلى أن ماليزيا تشترط ممارسة مهنة التعليم حصول المعلم على شهادة خبرة وتدريب قبل ممارسة مهنة التدريس بالإضافة إلى إتمام تدريبه العملي وذلك من أجل ضمان إعداداته بطريقة تخصصية وبجانب الإعداد التربوي، في حين في اليمن لا تشترط في معلم المستقبل حصوله على شهادة خبرة أو تدريب بل تكفي 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:

تشابه 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، إذ 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 الشهادة الثانوية القسم الأدبي، ومدة الدراسة فيها عامان دراسيان، ويقوم خريجوها بالتدريس في المدارس الابتدائية، سواء الانجليزية أو المالوية أو الصينية أو التاميلية، كذلك النمط التتابعي والذي يتم فيه إعداد معلمي المرحلة الابتدائية من الراغبين في العمل بالتدريس من الحاصلين على الشهادة الثانوية العليا في معاهد متخصصة لمدة عام دراسي واحد، وأحياناً قد تنظم بعض الكليات برنامجاً مدته فصلاً دراسياً واحداً يحصل الطالب عند نهايته على الشهادة الأساسية في التربية.

مدة الإعداد:

تشابه 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 شهادة التدريس للمتخصصين في التعليم العام والمهني.

5- استراتيجيات التدريس وتقنياته:

تشابه 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 الاستراتيجيات لدى أغلب الكادر الأكاديمي، لمبررات وظروف عدة.

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

6- برامج الإعداد:

تشابه 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 إن 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 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 أو المالاوية أو الصينية أو التاميلية، بينما معاهد إعداد معلمي المرحلة الثانوية الدنيا فإن لكل معهد مجموعة من المواد التي يدرسها لإعداد المعلمين لتدريسها، فبعضها يتم إعداد معلمين لتدريس العلوم والرياضيات، وبعضها يتم إعداد معلمين لتدريس اللغات، والمواد الاجتماعية، وبعضها يعددهم 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:

تشابه اليمن مع ماليزيا في أن عملية التقويم عملية مستمرة ومتصلة طوال العام، في حين تختلف في طبيعة الاستراتيجيات التقييمية ففي اليمن يعتمد نظام التقويم على امتحانات فصلية ونهاية، 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 نتائج التحليل والدراسة المقارنة لنظام إعداد المعلم بكل من اليمن وماليزيا، وما يمكن الاستفادة منه لتطوير نظام وبرامج إعداد المعلم بالجمهورية اليمنية من خلال التجربة الماليزية، وذلك من خلال الجوانب التالية:

أولاً: مؤسسات إعداد المعلم

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

- 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 الجامعات وتنسيق عالي مع الوزارات المختصة، ووفقاً لأحدث الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وفقاً لمهارات القرن الواحد والعشرين.

ثانياً: سياسة قبول الطلاب

يمكن وضع آلية لقبول الطلاب المعلمين الجامعيين وآلية خاصة للطلاب المعلمين للمرحل الأخرى بالمعاهد والكليات، ويمكن الاستفادة من التجربة الماليزية في ذلك من خلال وضع اختبارات عامة ذات مستوى 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.

ثالثاً: برامج إعداد المعلم

يمكن الاستفادة من التجربة الماليزية في ذلك من خلال مراجعة المناهج وتطويرها باستمرار وضمان تحديثها لتناسب مع متطلبات سوق العمل، والمهارات المطلوبة لمعلم القرن الواحد والعشرين ولإفادة من مستحدثات التكنولوجيا، 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 المعلم في المملكة العربية السعودية، وذلك لأن هناك عدد من المهارات لا تكتسب إلا بالممارسة العملية المطولة.

يتم إضافة مهارة التعليم الذاتي للجانب المهني من الإعداد، بوصفها إحدى المهارات التي لا بد للطلاب المعلم من إتقانها وذلك لأهميتها للمعلم في هذا العصر المتميز بتغيراته المتلاحقة.

الإفادة من تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة، وتحديد 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 الإنترنت، ووضع خطة لإدخال الحاسوب والإنترنت إلى كل فصل دراسي في إطار مشروع المدرسة الذكية.

خامساً: استراتيجيات التدريس وتقنياته

تشجيع ودعم استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، وتحويلها إلى قنوات 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 الإنترنت، ووضع خطة لإدخال الحاسوب والإنترنت 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.

تنوع 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.

كما تقترح الدراسة عدة توصيات منها:

1. ديمومة الإعداد المهني والعلمي للمعلم في ضوء التجربة الماليزية والاتجاهات العلمية المعاصرة.
2. تطبيق معايير الجودة الشاملة بكليات التربية.
3. الاهتمام بتقنيات التعليم الإلكتروني 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 الإعداد 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 ببرامج 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 التعليمية، ويمثلوا نماذج تستهوي الكثير من المتميزين للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم، برغم أن واقع المعلم اليمني الذي يعاني لما يزيد عن ست سنوات من توقف المرتبات، قد أدى إلى عزوف كثير من الطلبة عن الالتحاق بكليات التربية.

10. تعزيز مكانة المعلم والرفع من شأنه وتوفير كلما يحتاج وسرعة دفع مرتباته المتوقعة 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 أصحاب العمل مثل الكفاءة في مهارات الاتصال والتواصل بين الأفراد والقدرة على العمل في جماعة، ومهارات حل المشكلات، والابتكار.

13. ضرورة إعداد معلمين بمستوى عالٍ من الكفاءة في المهارات الأساسية عن طريق تنوع أساليب ووسائل تنفيذ البرنامج وتكثيف البرامج العملية التطبيقية ذات العلاقة، وحتى 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.

14. ضرورة المراجعة والتقييم المستمر لبرامج إعداد المعلم لتطويرها حتى تواكب التطورات المتسارعة، وحاجات ومتطلبات المجتمع، وفقاً للمتغيرات.

15. التقييم 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.

المصادر المراجع:

- 1- أبو دقة، سناء إبراهيم وعرفه، لبيب (٢٠٠٧): الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم تجارب عربية وعلمية:
- <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 (٢٠٠٧): الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.

- 4- أحمد، علاء عبد الرحيم، (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 - العدد 13 ، يونيو. 2019.
- 6- البازعي، حصة حمود، (2018). تطوير سياسة قبول وإعداد المعلم للتحويل نحو مجتمع المعرفة - صيغة مقترحة في ضوء تجربتي سنغافورا وفنلندا. كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.
- 7- بخش، هالة طه، (2010). تجارب علمية في إعداد وتنمية المعلم مهنيًا. بحث مقدم للمؤتمر العلمي الثالث تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصرة، كلية العلوم التربوية، جامعة جرش، الأردن. 428 - 447.
- 8- التهامي، محمد، (2008). دراسة تحليلية مقارنة لإعداد معلم الكبار في بعض الدول المتقدمة وإمكانية الاستفادة منها في مصر. مجلة كلية التربية ببور سعيد، مصر. 3. 12 - 54.
- 9- جامعة المدينة العالمية بماليزيا، (2020) شروط الالتحاق ببرامج البكالوريوس. متاح بتاريخ 3-3-2020 على الرابط التالي:
<https://fedu.mediun.edu.my/%d8%0a7%d9%84%d8%aa%d8%b8%b3%d8%ac%d9%8a%d9%82020>
- 10- الحديدي، عماد أمين (2011): فلسفة التعليم الأساسي، جامعة الأقصى، كلية التربية، المساقات الدراسية.
- 11- حسين محمد شحات حسين: تطوير إعداد معلم التعليم الابتدائي في مصر في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية، 2004 .
- 12- الذبياني، منى سليمان، (2014). تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا وإمكانية الاستفادة في المملكة العربية السعودية. جامعة حائل، المملكة العربية السعودية.

13- 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.

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

<http://www.amarefh.net/showcontentsub.php?CUV=367&Model=M&SubMdel=>

15- سالم، (2011). إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة. ع(132)، لقاء السنوي الثالث عشر لـ (جيسن).

16- 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 ص 96 - 130.

17- 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.

18- 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 18-21 فبراير 2004)

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

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

- 21- العلواني، سالم محمد، (2010). التنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الدول تصور مقترح.
- 22- عيدروس، أسماء علي، (2009) التنمية المهنية لمعلم التعليم الأساسي بسلطنة عمان دراسة تقييمية.
- 23- 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. أطروحة دكتوراه، جامعة قاصدي مرباح - كلية الاقتصاد - ورقلة، الجزائر.
- 24- المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، (2017). تقرير عن واقع إعداد المعلمين في العالم العربي. اليونسكو.

<http://rcqe.org/reports/prepare-teachers.pdf>

- 25- مكتب التربية العربي لدول الخليج (2011) التكوين المهني للمعلم الرياض 1432هـ - 2011م.

- 26- مكتب اليونسيف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا، (2020). حول حزمة تدريب إعداد المعلم. عمان: الأردن.

http://www.unicef.org/mena/media/9606/file/UNICEF_MEN_Arabic_TOTAL.pdf%20.pdf

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

- 28- النبي، أحمد، (2017). التعليم والتنافسية في ماليزيا وإمكانية الاستفادة منها في مصر. العلوم التربوية، 1، 1: 121 - 219.

29- 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.

30- الهزاع، سليم هزاع، (2018). تطوير إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة الصين الشعبية. مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، ع، 179 ج1، 289 - 264.

31- المهسي، جمال حمدان، (2012). واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة. رسالة ماجستير، غزة، جامعة الأزهر - غزة.

32- هوميل، 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.

33- والد، حسن، (2020). خبرات ناجحة في إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنيًا "خبرات ناجحة". المجلة العربية للنشر العلمي، 16: 40 - 61.

34- الوهابي، أميرة وآخرون، (2020). تطوير إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورا وماليزيا. مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس، ع (44)، ج (4)، 2020.

35- اليونسكو، (2014). التعلُّم والتعليم: تحقيق الجودة للجميع. مسترجع من:

<https://ar.unesco.org/gem>

36- اليونسكو، (2020). التدريس الشامل: إعداد جميع المعلمين لتدريس جميع الطلاب.

مسترجع من:

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