Journal of Educational and Psychological Sciences
Volume (4), Issue (47) : 30 Dec 2020
P: 121 - 136

ISSN: 2522-3399

مجلة العلوم التربوية والنفسية
المجلد (4)، العدد (47) : 30 ديسمبر 2020 م
ص: 121 - 136

Teacher Preparation Programs: A Comparative Study between the Kingdom of Saudi Arabia and Singapore, Japan and South Korea

Abdulaziz Matar Olyan Alenazi
College of Education || King Khalid University || KSA

Abstract: The present study is based on comparing teacher training programs in Saudi Arabia with teacher training programs in Singapore, Japan and South Korea, in order to find out the reality of these programs and detect similarities and differences among them and the study used the method of comparative analysis, and the tool was represented in a comparison card, which included the following aspects (the authorities supervising the teacher preparation programs - the duration and the system of teacher preparation - the criteria for accepting students - aspects of the teacher preparation program - the evaluation and testing system). One of the most important results of the study was the agreement of the Kingdom of Saudi Arabia and all the comparative countries that the Ministry of Education is responsible for teacher training programs. The study also showed that scientific research is part of the components of teacher training programs in the Kingdom of Saudi Arabia and Singapore. Based on the results, the researcher made a set of recommendations, the most important is: Benefiting from teacher training programs in South Korea by dividing the period of practical training into teaching assistance, teaching practice, school administration, and educational volunteer programs.

Keywords: comparative study, development of teacher preparation programs, Saudi Arabia, Singapore, Japan, South Korea.

برامج إعداد المعلمين: دراسة مقارنة بين المملكة العربية السعودية وكل من سنغافورة، واليابان، وكوريا الجنوبية

عبد العزيز مطر عليان العنزي
كلية التربية || جامعة الملك خالد || المملكة العربية السعودية

الملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى مقارنة برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية مع برامج إعداد المعلمين في كل من سنغافورة، واليابان، وكوريا الجنوبية؛ والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها، واستخدمت الدراسة منهج التحليل المقارن، وتمثلت الأداة في بطاقة مقارنة، شملت الجوانب التالية: (الجهات المشرفة على برامج إعداد المعلمين- مدة ونظام إعداد المعلمين- معايير قبول الطلاب- جوانب برنامج إعداد المعلمين- نظام التقويم والاختبارات). وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة اتفاق المملكة العربية السعودية وجميع دول المقارنة على أن وزارة التعليم هي الجهة المسؤولة عن برامج إعداد المعلمين، كذلك بينت الدراسة أن البحث العلمي جزء من مكونات برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية وسنغافورة. واستنادا للنتائج قدم الباحث جملة من التوصيات وأهمها؛ الاستفادة من برامج إعداد المعلمين في كوريا الجنوبية بتقسيم فترة التدريب العملي على المساعدة في التدريس، وممارسة التدريس، والإدارة المدرسية، والبرامج التطوعية التربوية.

الكلمات المفتاحية: دراسة مقارنة، تطوير برامج إعداد المعلم، السعودية، سنغافورة، اليابان، كوريا الجنوبية.

المقدمة.

يُعَدُّ التعليم أحد الركائز الأساسية الحياتية، لذا تولي الأنظمة التربوية في مختلف بلدان العالم اهتماما خاصا بمهنة التعليم وعمليات إعداد المعلمين وتدريبهم، انطلاقا من الدور الهام للمعلم والتأثير الذي يحدثه على نوعية التعليم ومستواه، حيث تلعب برامج إعداد المعلمين دورا هاما في إيجاد المعلم القادر على أداء أدواره على الوجه الأفضل، لذا أنشئت الكليات الجامعية الخاصة بإعداد المعلمين.

وقد أشار تقرير منظمة اليونسكو (2014) إلى أن المعلمين المؤهلين هم محور أي نظام تربوي عالي الجودة، وأن جودة أي نظام تربوي تقاس بمستوى معلميه. وتذكر الخيبري (2016) أنه أصبح من الضروري أن يكون إعداد المعلم عن طريق برامج متطورة حديثة نظرا للمتغيرات العالمية والتحديات المعاصرة والتكنولوجيا الجديدة التي تفرض على التعليم سرعة التغيير في الاحتياجات التعليمية والمهارات للقوى البشرية.

ولا شك في أن عملية إعداد المعلم العصري تحتوي على مساحة كبيرة من الاهتمام من قبل أهل التربية وعلم النفس، وذلك انطلاقا من دور المعلم المهم والحيوي في إنجاح أهداف المؤسسات التعليمية، حيث أصبح إعداده وتأهيله وتنميته مهنيا من أساسيات تحسين التعليم والتعلم (عبد العظيم وعبد الفتاح، 2017).

إن من أهم ما أوصى به خبراء التربية والتعليم للنهوض بالتعليم العربي والتقدم في الترتيب العالمي للدول الأكثر تفوقا وتعليما، ضرورة مراجعة منظومة إعداد المعلمين وتدريبهم بقصد توفير إطار تعليمي مؤهل لقيادة العملية التعليمية وتمكين الطلاب من اكتساب المعارف والمهارات (وزارة التعليم، 2019).

إن جميع المسارات في النظام التعليمي تصب في النهاية عند المعلم فهو العنصر المؤثر والحاسم في نجاح العملية التعليمية والتربوية أو إخفاقها (العيسى، 2009). ولنجاح المعلم في تأدية دوره يقتضي أن يكون مؤهلاً تأهيلاً أكاديمياً ومهنياً، وأن يكون عارفا بأدواره وملماً بأهداف المنهج، ومدركاً أن دوره لم يعد التلقين وحشو أذهان المتعلمين بالمعلومات، وأن يكون على اطلاع بكل ما هو جديد في مجال تخصصه، وماهراً في التعامل مع تقنيات التعليم الحديثة (عطيه، 2013).

ورغم الاهتمام الذي توليه وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلا أن هناك مجموعة من التحديات التي تواجه التعليم في تحقيق رؤية المملكة 2030، ومنها؛ اعتماد المعلمين على طرق التدريس التقليدية وضعف مهارات التقويم لديهم (وزارة التعليم، 2019)، وهذا بطبيعة الحال يقود إلى إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم.

مشكلة الدراسة:

تشير هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية (2018) أن تنفيذ المنهج يتطلب دعما فنيا وبرامج مهنية للمعلمين قبل الخدمة وأثنائها تمكنهم من فهم البنية المعرفية في مجال التخصص والمهارات والقيم المستهدفة وتوظيف المداخل المتنوعة للوصول إلى مصادر المعرفة وتوظيف استراتيجيات التعلم التي تناسب نمو الطلاب ومتطلباتهم والقدرة على توظيف مداخل التقويم.

إلا أن نتائج اختبار كفايات المعلمين الذي يعقده المركز الوطني للقياس والتقويم تشير إلى أن متوسط درجات المختبرين 43% في الجزء التربوي ومتوسط درجاتهم في الجزء التخصصي 37% وفقاً للإحصائيات في العام الدراسي 1436-1437 (لجنة تطوير برامج إعداد المعلم ، 2018).

وبما أن الاختبارات الدولية تقيس مستوى الطلبة، وتشارك فيها عدة دول على اختلاف أنظمتها وخلفياتها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، لذا فهي أداة تقويم ذات مقارنة دولية، حيث أشارت نتائج اختيارات تيمز

(TIMSS) في عام (2015) إلى تدني مستوى أداء الطلبة في المملكة العربية السعودية واندراجها تحت المتوسط العالمي البالغ (500) نقطة، ولما كان المعلم من أهم مدخلات العملية التعليمية، وأن الاهتمام في برامج إعداده وتنميته وتدريبه ينهض ويرتقي بالعملية التعليمية ومخرجاتها. وبما أن استخدام التربية المقارنة وسيلة لفهم المشكلات التي تواجه التربية والتعليم في البلدان المختلفة، حيث يتم تحليل جوانبها وإيجاد الحلول المختلفة التي اتبعتها الدول الأخرى في مواجهة مشكلات مماثلة (الخيبري، 2016). حيث تتواجد كل من سنغافورة، واليابان، وكوريا الجنوبية في المراتب الخمس الأولى في جميع فئات اختبار تيمز (TIMSS) 2015 وحصولها على نقاط فوق المتوسط العالمي البالغ (500) نقطة، لذا جاءت الدراسة الحالية التي تدور حول التساؤل الرئيس التالي: كيف يمكن الإفادة من برامج إعداد المعلمين في كل من سنغافورة، واليابان، وكوريا الجنوبية في تطوير برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية؟

أسئلة الدراسة:

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

كيف يمكن الإفادة من برامج إعداد المعلمين في كل من سنغافورة، واليابان، وكوريا الجنوبية في تطوير برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية؟

ويتفرع منه التساؤلات التالية:

1. ما واقع برامج إعداد المعلمين في سنغافورة واليابان وكوريا الجنوبية والمملكة العربية السعودية؟
2. ما أوجه التشابه والاختلاف بين برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية ودول المقارنة؟
3. ما التوصيات التي يمكن الاستفادة منها في تطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ظل تجربة دول المقارنة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

بيان كيفية الاستفادة من برامج إعداد المعلمين في كل من سنغافورة، واليابان، وكوريا الجنوبية، في تطوير برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية من خلال:

1- التعرف على واقع برامج إعداد المعلمين في سنغافورة واليابان وكوريا الجنوبية والمملكة العربية السعودية.
2- تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية ودول المقارنة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

1- جاءت استجابة لأبرز التحديات التي تواجه التعليم في المملكة العربية السعودية والمتمثلة في اعتماد المعلمين على طرق التدريس التقليدية وضعف مهارات التقويم لديهم، وذلك من خلال الاستفادة من تجربة دول المقارنة في عملية إعداد المعلمين وتطوير قدراتهم ومهاراتهم.
2- قد يفيد تسليط الضوء على جوانب القوة والضعف في برامج إعداد المعلمين في المملكة من خلال المقارنة مع التجربة السنغافورية، واليابانية، والكورية الجنوبية في وضع برامج تطويرية تستلهم تلك التجارب والتخلص من السلبيات القائمة.

3- يؤمل الباحث أن تفيد نتائج الدراسة في حوكمة الإدارة التعليمية وجميع الجهود المبذولة لإصلاح التعليم وبما يوقف الهدر في الثروات والموارد والجهود.
4- قد تمثل الدراسة إضافة نوعية؛ تفيد المكتبة العلمية في المملكة وعموم البلاد العربية، كما قد تفتح آفاقا أمام الباحثين لمزيد من الدراسات ونقل تجارب أخرى مفيدة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

- **حدود موضوعية:** برامج إعداد المعلمين في الجوانب التالية (الجهات المشرفة على برامج إعداد المعلمين- مدة ونظام إعداد المعلمين- معايير قبول الطلاب- جوانب برنامج إعداد المعلمين- نظام التقويم والاختبارات).
- **حدود مكانية:** تتخذ الدراسة الحالية كل من سنغافورة، اليابان، وكوريا الجنوبية كدول للمقارنة مع المملكة العربية السعودية.
- **حدود زمنية:** الفصل الدراسي الأول للعام 1441/1440 هـ

مصطلحات الدراسة:

- **برنامج إعداد المعلم:** "هو مجموعة الخبرات المعرفية، والوجدانية، والمهارية، والخبرات المتنوعة النظرية، والتطبيقية، والأنشطة، والإمكانات التي توفرها كليات التربية لطلبتها من خلال المقررات التخصصية، والمقررات التربوية، ومقررات الثقافة العامة، وفعاليات الجانب التطبيقي؛ بهدف تحقيق مستوى الكفاءة المعرفية، والمهارية، والوجدانية، لديهم في مختلف جوانب الإعداد وبما يمكنهم مستقبلاً من القيام بالتدريس في مراحل التعليم العام" (الكثيري، 2015: 138).
  - ويقصد به إجرائيا "البرامج التي تقدمها المؤسسات المسؤولة عن إعداد المعلمين بهدف تخريج معلمين معدين إعدادا جيدا في كل من سنغافورة، واليابان، وكوريا الجنوبية، والمملكة العربية السعودية".

2- الدراسات السابقة:

- **هدفت دراسة طه (2018)** إلى الكشف عن متطلبات تطوير نظام إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في المملكة في ضوء رؤية 2030. حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم بناء استبانة كأداة لجمع البيانات، وزعت على عينة بلغت (54) مشرفة تربوية بإدارة الأشراف التربوي بمنطقة المدينة المنورة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود درجات موافقة عالية جدا من عينة الدراسة على متطلبات تطوير إعداد المعلم في المملكة في ضوء رؤية 2030، كما أكدت الدراسة إلى إعادة النظر في معايير قبول الطلاب في كليات التربية وبرامج إعدادهم والاهتمام بالجوانب التطبيقية في إعداد المعلم وتنمية معرفته بأساسيات مناهج البحث العلمي.
- **كذلك هدفت دراسة السحيباني (2018)** إلى تحديد أبرز المعايير العالمية في مجال المسؤولية المهنية للمعلم والكشف عن درجة تضمين هذه المعايير في برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأداة في قائمة المعايير بلغت عينة الدراسة (34) برنامج من برامج إعداد المعلمين في المملكة. وتوصلت الدراسة إلى قائمة بالمعايير العالمية للمسؤولية المهنية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى إن درجة تضمين معايير المسؤولية المهنية في برامج إعداد المعلم في المملكة كانت بدرجة ضعيفة الأمر الذي يستوجب الارتقاء بمستوى هذه البرامج وضرورة التركيز على توافر معايير المسؤولية المهنية في تصميم وتقديم برامج إعداد المعلم.

- **وهدفت دراسة الهزاع (2018)** إلى تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الصين، حيث استخدمت الدراسة المنهج التحليلي المقارن للوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بين النظامين. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة اتفاق المملكة مع تجربة الصين في كون مؤسسات إعداد المعلم تابعة للجامعات، وتختلف الصين بتخصيص معاهد وكليات لإعداد مدرسي المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة، ووجود برامج في المستوى الجامعي لإعداد معلمي المرحلة الثانوية.
- **وحاولت دراسة الخيبري (2016)** السعي إلى تطوير نظام إعداد المعلمين والمشرفين التربويين في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية. استخدمت الدراسة المنهج التحليلي المقارن الذي يهدف إلى تجميع البيانات وتفسيرها ومعرفة أوجه الشبه والاختلاف بين برامج إعداد المعلمين والمشرفين التربويين في الولايات المتحدة ومقارنتها مع تلك المعمول بها في المملكة. أشارت نتائج الدراسة إلى تميز الولايات المتحدة بطول فترة التدريب أثناء إعداد المعلم، وأشارت إلى ضرورة تكثيف التدريب في برامج إعداد المعلم في المملكة ووضع خطة مستقبلية لذلك بحيث يمنح المعلم الفرصة للسفر للخارج لتطوير مهاراته وقدراته.
- **وهدفت دراسة أبو حميد (2015)** إلى تطوير إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب بعض الدول، استخدمت الدراسة المنهج التحليلي المقارن وذلك من خلال استعراض ووصف النظام المتبع في برامج إعداد المعلمين في كوريا الجنوبية وأمريكا وتركيا وتحليلها، ثم مقارنتها مع نظام إعداد المعلم المتبع في المملكة العربية السعودية وذلك لإيجاد نقاط الاختلاف والتشابه وتحديد الاستفادة من هذه التجارب. وكشفت نتائج الدراسة عن مركزية الإشراف على مؤسسات إعداد المعلمين باستثناء النظام الأمريكي الذي يتميز باللامركزية، أيضا فيما يخص نظام القبول تميز النظام الكوري الجنوبي بأن إعداد المقبولين في الكليات التربوية يتم بالتنسيق بين الكليات ووزارة التربية والموارد البشرية، وكذلك تميز بمعايير عالية في القبول، أيضا كشفت الدراسة بأن هناك تشابها كبيرا في مدة ونظام الإعداد بين المملكة ودول المقارنة.
- **كذلك هدفت دراسة هويمل والعنادي (2015)** إلى تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربة اليابان وفنلندا. واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي المقارن، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها أن نسبة القبول في مؤسسات إعداد المعلم في المملكة تتم بنسبة كبيرة مقارنة بدول المقارنة وذلك لضعف معايير القبول، وكذلك أشارت الدراسة إلى ضعف تركيز برامج إعداد المعلم في المملكة على إكساب الطالب المهارات البحثية، وتميزت فنلندا فيما يخص نظام التقويم والاختبارات حيث اتبعت نظاما خاصا بها وهو التقويم المستمر.
- **وعملت دراسة الثويني (2010)** على تقديم رؤية لتطوير مؤسسات إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج التحليلي المقارن حيث استعرضت الدراسة عددا من خبرات بعض الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم ومن خلال تشخيص واقع جهود المملكة في هذا المجال اتضح ضرورة التغيير في بعض الأطر النظرية التي يمكن من خلالها التوصل إلى صيغة أو رؤية مستقبلية لها وفلسفتها ومنطلقاتها التي تحدد المرتكزات والأهداف والإجراءات والمتطلبات بالإضافة إلى تحديد الملامح والضوابط والاحتياجات التي ينبغي مراعاتها في نجاح هذه الرؤية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة نجد الدراسة الحالية تتفق مع دراسة الهزاع (2018)، ودراسة الخيبري (2017)، ودراسة أبو حميد (2015)، ودراسة هويمل والعنادي (2015)، ودراسة الثويني (2010) في استخدام

منهج التحليل المقارن، وتختلف مع دراسة طه (2010) التي استخدمت المنهج الوصفي المسحي، ودراسة السحيباني (2018) التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي.

أيضا يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أن هناك تشابها في الهدف العام من الدراسات وهو تطوير برامج إعداد المعلم من خلال المقارنات أو تقديم رؤى مستقبلية ومعايير للإعداد. واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد المنهج المناسب للدراسة وتحديد أسئلة وأهداف الدراسة وكذلك في تحديد المحاور التي في ضوئها تتم المقارنات. وتميزت الدراسة الحالية باعتمادها (3) دول رائدة في التعليم لمقارنة برامج إعداد معلمها مع البرامج في المملكة العربية السعودية، واستخدمت نتائج اختبارات تيمز (TIMSS 2015) كمعيار لاختيار دول المقارنة.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة

تستخدم الدراسة الحالية منهج التحليل المقارن وذلك لمناسبته في تحقيق أهداف الدراسة حيث يقوم على جمع البيانات وتحليلها ومقارنتها للوقوف على أوجه التشابه والاختلاف ومن ثم تقديم أهم التوصيات المستفادة. لذا تكون خطوات الدراسة المنهجية كالتالي:

1. وصف برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية، وسنغافورة، واليابان، وكوريا الجنوبية.
2. دراسة مقارنة للوقوف على أوجه التشابه والاختلاف بين برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية ودول المقارنة.
3. وضع توصيات لتحسن برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية.

أداة الدراسة:

تم بناء بطاقة لتحديد جوانب المقارنة بين برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية وبرامج إعداد المعلمين في دول المقارنة وتكونت في صورتها الأولية من (الجهات المشرفة على برامج إعداد المعلمين- مدة ونظام إعداد المعلمين- معايير قبول الطلاب- جوانب برنامج إعداد المعلمين- نظام التقويم والاختبارات- الرخص المهنية).

وبعد عرضها عل مجموعة من المحكمين تم استبعاد هذا الجانب (الرخص المهنية) ومن الأسباب التي أدت إلى استبعاده أن برامج إعداد المعلمين ليست الجهة المسؤولة عن تقديم أو منح هذه الرخص.

4- عرض النتائج ومناقشتها:

- **عرض وتحليل نتيجة السؤال الأول ونصه:"** ما واقع برامج إعداد المعلمين في سنغافورة واليابان وكوريا الجنوبية والمملكة العربية السعودية "؟

سيتم الإجابة عن هذا السؤال من خلال استعراض مختلف محاور البرامج كما يلي:

الجهة المشرفة على برامج إعداد المعلمين:

ذكر تقرير المركز الإقليمي لمنظمة اليونسكو للجودة والتميز في التعليم (2017) أن وزارة التربية والتعليم في كل من سنغافورة، واليابان، وكوريا الجنوبية تعد الجهة المسؤولة عن جميع جوانب إعداد المعلم. ويذكر انجرسول (Ingersoll, 2007) أن جميع العمليات المرتبطة في توظيف وتدريب وتأهيل المعلمين في وإصدار الشهادات لهم وتعيينهم

هي مسؤولية وزارة التعليم وحدها. وتشير وكالة التعليم الجامعي (2019) أن وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية تشرف على الجامعات السعودية متمثلة في وكالة التعليم الجامعي والتي تسعى إلى تنفيذ أهداف وسياسات الوزارة في مجال تنظيم العمل الجامعي، وتقترح الوكالة السياسات العامة الموجهة لنشاط التعليم العالي وتشرف على تنفيذها بعد اعتمادها.

نظام برامج إعداد المعلمين:

يشير المعهد الوطني للتعليم في سنغافورة (National Institute of Education, 2019) (NIE) أن الطالب يدرس الجوانب الأكاديمية والتربوية والثقافية في برامج بكالوريوس الآداب في التربية أو العلوم في التربية. وتعمل أيضا برامج الدبلوم العالي في التربية على إعداد المعلمين في الجوانب التربوية والثقافية والتي تسمح لحاملها بمزاولة مهنة التدريس. فهي بذلك تتبع النظام التكاملي والتتابعي في وقت واحد.

وتتبع اليابان وكوريا الجنوبية في برامج إعداد المعلمين النظام التكاملي حيث يتم إعداد المعلمين في كليات تدريب المعلمين وكليات التربية إعدادا متكاملا من جميع الجوانب (مركز اليونسكو الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، 2017).

وتتبع المملكة العربية السعودية في برامج إعداد معلميها النظامين التكاملي والتتابعي، حيث يتبع مسار إعداد معلمة الطفولة المبكرة النظام التكاملي (لجنة إعداد مسار معلمة الطفولة المبكرة، 2019)، بينما يتبع مسار إعداد معلم المرحلة الابتدائية ومسار إعداد معلم المرحلة المتوسطة والثانوية النظام التتابعي، (لجنة إعداد مسار معلم المرحلة الابتدائية 2019)، (لجنة إعداد معلم المرحلة المتوسطة والثانوية، 2019).

مدة برامج الإعداد:

ذكر بانق (Bang, 2019) أن برامج الدبلوم التربوي في سنغافورة تتراوح مدتها ما بين سنة أو سنتين يحصل خلالها الطالب على دبلوم عالي في التربية أو التربية الخاصة والذي يؤهله للعمل في المدارس الابتدائية والثانوية. أما في برامج البكالوريوس يدرس الطالب مدة أربع سنوات تعادل ثمانية فصول دراسية للحصول على بكالوريوس الآداب في التربية أو العلوم في التربية للعمل في المرحلة الابتدائية والثانوية.

وفي اليابان تختلف مدة برنامج الإعداد وفقا لنوع الشهادة الحاصل عليها المعلم، حيث يذكر ياماساكي (Yamasaki, 2016) أن هناك ثلاثة أنواع من الشهادات تقدمها برامج إعداد المعلمين: الشهادة المتقدمة (advanced certification) والتي تمنح حاملها درجة الماجستير وتقدمها المعاهد العليا، شهادة المستوى الأول (class1 certification) والتي تمنح حاملها درجة البكالوريوس في التربية وتقدمها الكليات التربوية في الجامعات، بينما هناك شهادات المستوى الثاني (class 2 certification) والتي تمنح حاملها درجة مساعد وتقدمها الكليات المتوسطة. ويذكر الثويني (2010) أن مدة الشهادة المتقدمة لا تقل عن خمس سنوات دراسية، وتصل مدة شهادات المستوى الأول إلى أربع سنوات، بينما تصل مدة الشهادات في المستوى الثاني إلى عامين فقط.

وفي كوريا الجنوبية تقدم كليات التربية برامج لإعداد المعلمين تكون مدتها أربع سنوات وتتراوح عدد الساعات الأكاديمية فيها بين (140) و(145) ساعة (Ingersoll, 2007). وتمنح برامج إعداد المعلمين في كوريا الخريجين شهادة البكالوريوس في المستوى الثاني (grade 2 certification) وبعد الخدمة لمدة ثلاث سنوات واجتياز اختبار التوظيف التنافسي (competitive employment test)، يمنح المعلم شهادة المستوى الأول (grade 1 certification) (Im, Yoon, and Cha, 2016).

وفي المملكة العربية السعودية تختلف مدة برامج الإعداد بحسب المسار، يُقدم مسار إعداد معلمات الطفولة المبكرة في مدة لا تقل عن أربعة أعوام دراسية، ثمانية فصول دراسية، (لجنة إعداد مسار معلمة الطفولة المبكرة، 2019). بينما يقدم مسار إعداد معلم المرحلة الابتدائية ومسار إعداد معلم المرحلة المتوسطة والثانوية في مدة لا تقل عن عامين دراسيين، أربعة فصول دراسية (لجنة إعداد مسار معلم المرحلة الابتدائية، 2019) (لجنة إعداد مسار معلم المرحلة المتوسطة والثانوية، 2019).

معايير قبول الطلاب:

في سنغافورة تسعى وزارة التعليم لقبول المعلمين من الثلث الأعلى من خريجي الثانوية وبمجرد أن يستوفي المتقدمون المؤهلات الأكاديمية يتم إدراجهم في قوائم المقابلات الشخصية، وتسعى الوزارة لقبول من لديه صفات شخصية معينة كالشغف بالتدريس والقدرة على التواصل مع الآخرين والصفات القيادية، ويتم ذلك بعد المرور بالكثير من الخطوات والإجراءات والمقابلات الصارمة من لجنة الاختيار التي تركز على الميزات الشخصية. (Ingersoll, 2007).

وفي اليابان تحرص مؤسسات إعداد المعلمين على قبول أفضل المتقدمين للالتحاق بها وذلك من خلال مجموعة من اختبارات القبول التي تضمن قبول معلمين قادرين على أداء رسالتهم التعليمية (عبد العظيم وعبد الفتاح، 2017). ويشير الزبيدي (2011) أن شروط القبول في كليات التربية في اليابان هي كالتالي:

1. شهادة الثانوية العامة
2. ملف أكاديمي عن الطالب يتضمن معدله الدراسي التراكمي في المراحل التعليمية السابقة.
3. المقابلة الشخصية من قبل المختصين في الكليات التربوية.
4. اختبارات تحريرية تقدمها كليات التربية في التربية العامة والتخصص.
5. اختبار NCUEE (National Center for University Entrance) وهو اختبار وطني يعقد كل سنة لكل الراغبين في الالتحاق بالجامعات اليابانية.

وتشير وزارة التعليم الكورية (Korean ministry of education, 2019) أن من متطلبات القبول في الجامعات الكورية ما يلي:

1. الحصول على شهادة الثانوية العامة مرفق معها السجل الأكاديمي في المرحلة الثانوية.
2. اختبار (CSAT) وهو اختبار معياري يقيس قدرات الفرد للدراسة الجامعية ويحتوي على أقسام متعددة منها اللغة الكورية، الرياضيات، اللغة الإنجليزية، والدراسات الاجتماعية.
3. اختبارات القبول الخاصة بالكليات.

وتكون اختبارات الكليات التربوية على مرحلتين المرحلة الأولى اختبار تحريري 20% منه في العلوم التربوية و80% في مجال التخصص. والمرحلة الثانية تشمل كتابة مقالة علمية واختبار تطبيقي ومقابلة شخصية (الزبيدي، 2011).

وفي المملكة العربية السعودية تختلف معايير القبول في برامج إعداد المعلمين بحسب مسار البرنامج، فهناك معايير خاصة بمسار إعداد معلمة الطفولة المبكرة وهي كالتالي:

1. النسبة الموزونة في الجامعات، بحيث لا تقل عن 85% وتشمل درجة الثانوية العامة ودرجات اختبار القدرات والتحصيلي.
2. عقد مقابلة شخصية للنظر في الخصائص الشخصية والرغبة في التخصص.

3. اللياقة الصحية المتقدمة.
4. اجتياز اختبار القدرات في اللغة والرياضيات (لجنة إعداد مسار معلمة الطفولة المبكرة، 2019: 4).

وتشير لجنة إعداد مسار معلم المرحلة الابتدائية ولجنة إعداد مسار معلم المرحلة المتوسطة والثانوية (2019) لعدة معايير للقبول منها:

1. الحصول على درجة البكالوريوس من جامعة سعودية أو معترف بها.
2. لا يقل المعدل العام عن جيد جدا.
3. الحصول على درجة لا تقل عن 60% في اختبار كفايات المعلمين والمعلمات.
4. اجتياز المقابلة الشخصية.
5. استيفاء شروط القبول المنصوص عليها في اللائحة الموحدة للدراسات العليا التي عدلت في عام 1437 هـ.

جوانب برنامج الإعداد:

في سنغافورة يشير المعهد الوطني للتعليم (NIE, 2014) أن برنامج إعداد المعلمين يشمل جوانب متعددة ويقوم بإعداد المعلم بشكل متكامل ليكون عنصر فعال في العملية التعليمية ويتكون برنامج إعداد المعلمين مما يلي:

المواد الأكاديمية: يختار فيها الطالب مقررات وفقاً لتخصص أكاديمي معين ويختار طلاب المسار الثانوي تخصصاً آخراً بالإضافة إلى تخصصهم.

المواد التربوية: يتعلم فيها الطلاب المبادئ والمفاهيم الأساسية في التربية.

مواد في المناهج: وهي تزود الطلاب بالمهارات التربوية اللازمة وطرق التدريس المناسبة للتخصص والمرحلة التعليمية.

التدريب العملي: يقدم البرنامج تجربة عملية من السنة الأولى وذلك لبناء فهم مباشر لعملية التدريس ويكون البرنامج التدريبي كما يلي:

- السنة الأولى: لمدة أسبوعين (زيارة مدرسية).
- السنة الثانية: لمدة خمسة أسابيع (مساعد في التدريس).
- السنة الثالثة: لمدة خمسة أسابيع (ممارسة التدريس).
- السنة الرابعة: لمدة عشرة أسابيع (ممارسة التدريس).

البحث العلمي: يكتسب فيه الطلاب فهما لأهداف وعمليات نتائج البحث العلمي والتركيز على طرق تصميم أدوات جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها ويلزم الطلاب بمشروعين بحثيين الأول في المجال التربوي والآخر في المجال الأكاديمي.

المهارات الأكاديمية: يتعلم فيها الطلاب مهارات التواصل الفعال ومهارات الكتابة الأكاديمية.

وفي اليابان يشمل إعداد المعلمين جوانب عدة ويتلقى الطلاب مقررات متنوعة في أصول التربية والسياسة التربوية والنظريات التربوية ومقررات تتعلق بالتخصص، ويقضي الطلاب عدة أسابيع في التربية الميدانية خلال السنة الثالثة والرابعة (Huang and Oya-Baldwm, 2015)

ويضيف ياماساكي (Yamasaki, 2016) أنه بالإضافة إلى المواد التخصصية يدرس الطلاب مقررات تغطي محاور متعلقة في المناهج وطرق التدريس وتعلم الطلاب ويختلف تركيز هذه المحاور بحسب البرنامج التربوي وهي كالتالي:

أهمية التعليم: ويغطي جوانب في أهمية التعليم، ودور وواجبات المعلم.

النظرية الأساسية في التربية: يغطي هذا المحور نظريات وتاريخ فلسفة التربية بالإضافة إلى عمليات نمو وتعلم الطلاب.

المنهج وطرق التدريس: ويغطي جوانب في تنظيم المنهج وطرق التدريس.

الإرشاد الطلابي والاستشارة التربوية: يغطي نظريات وطرق الإرشاد الطلابي والاستشارات التربوية.

التدريب الميداني: ويشمل التدريب في المدارس وحلقات النقاش حول التربية الميدانية. ويضيف أريموتو (Arimoto, 2002) أن مدة التدريب العملي أربعة أسابيع لمعلمي المرحلة الابتدائية، وأسبوعان لمعلمي المرحلة الثانوية.

وفي كوريا الجنوبية يشمل إعداد المعلمين عدة جوانب وهناك مقررات متطلبة في جميع برامج إعداد المعلمين في الجامعات الكورية ومن ضمن هذه المقررات: علم النفس التربوي، فلسفة التربية، الإدارة الصفية، والممارسة العملية (Balbay, and Kilis, 2018).

ويذكر (Im, Yoon, and Cha, 2016) أن جوانب إعداد المعلمين في كوريا الجنوبية متعددة وتسعى لإعداد المعلم بشكل متكامل وهي كالتالي:

مقررات في الفنون الحرة: وتشمل العلوم الإنسانية، الرياضة، والموسيقى، والفن، ولغة أجنبية.

مقررات في التربية وأصول التربية: مثل تاريخ التعليم، فلسفة التعليم، المناهج وطرق التدريس، علم النفس التربوي، الإدارة التربوية، أخلاقيات التدريس.

مقررات عملية: مثل الرياضة، والموسيقى، الكمبيوتر.

مقررات تخصصية: وتغطي الجانب التخصصي الرئيس للطالب كالرياضيات والعلوم.

التدريب العملي: ويكون جزء منه في المساعدة في التدريس، وجزء في ممارسة التدريس، وجزء في الإدارة المدرسية، وجزء في البرامج التطوعية التربوية.

وتختلف مدة التدريب العملي وفقا للمرحلة الدراسية المرشح لها المعلم، يكون التدريب العملي عادةً من تسعة إلى عشرة أسابيع بالنسبة لمعلمي المرحلة الابتدائية، وبالنسبة لمعلمي المرحلة الثانوية عادةً ما تكون أربعة أسابيع تدريبية (National Center Education and Economy, 2019).

وفي المملكة العربية السعودية تشير كل من لجنة إعداد مسار معلمة الطفولة المبكرة (2019)، ولجنة إعداد مسار معلم المرحلة الابتدائية (2019)، ولجنة إعداد معلم المرحلة المتوسطة والثانوية (2019) أن برنامج إعداد المعلم يتكون من عدة جوانب منها:

الأسس التربوية: يزود الطالب فيها بما يساعده على فهم جوانب التعلم والنمو المعرفي والمقدرة على إدارة الصف.

تدريس مجال التعلم: يزود الطالب فيه بما يمكنه من الإلمام بالمعرفة التدريسية وكيفية التدريس ودمج تقنيات التعليم.

تقييم التعلم: ويساعد الطالب على تطبيق استراتيجيات التقويم والإلمام بتحليل بيانات ونتائج التعلم وفهم مستويات التغذية الراجعة.

الخبرات الميدانية: وتشمل خبرة ميدانية مبكرة مستمرة مرتبطة بالمقررات الدراسية وتنتهي بالتدريب الميداني وهو عبارة عن (12) أسبوعا، أسبوعان مشاهدة و(10) أسابيع تطبيق عملي.

متطلبات المشروع البحثي: يركز مشروع البحث على الممارسات في الميدان التربوي والقضايا المرتبطة بمهنة التدريس وهو خاص في مسار معلم المرحلة الابتدائية ومسار معلم المرحلة المتوسطة والثانوية:

المجال المعرفي: وهو خاص بمسار معلمة الطفولة المبكرة ويشمل التربية الدينية واللغة العربية والرياضيات والعلوم.

نظم التقويم والاختبارات:

يشير كل من (Elervik, 2012)، وهويمل والعنادي (2015)، و(study in Korea, 2019) أن الاختبارات النهائية لكل مقرر دراسي، بالإضافة إلى الاختبارات الشهرية ومجموعة أعمال الطلبة كالواجبات المنزلية والعروض التقدمية هي طريقة تقويم أداء الطلاب، وتتنوع الاختبارات بين تحريرية، وشفوية في برامج إعداد المعلمين في كل من سنغافورة، واليابان، وكوريا الجنوبية، والمملكة العربية السعودية.

عرض وتحليل نتيجة السؤال الثاني والذي ينص على:

ما أوجه التشابه والاختلاف بين برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية ودول المقارنة؟

سيتم الإجابة عن هذا السؤال من خلال المقارنة بين برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية ودول المقارنة واستعراض أوجه التشابه والاختلاف في جميع المحاور كما يلي:

الجهة المشرفة على برامج إعداد المعلمين:

تتفق المملكة العربية السعودية وجميع دول المقارنة أن وزارة التعليم هي الجهة المسؤولة عن الإشراف على برامج المعلمين، مما يمنح هذه البرامج قوة أكاديمية، حيث تسعى برامج إعداد المعلمين إلى تنفيذ أهداف وسياسات وزارات التعليم في المملكة ودول المقارنة، وبالقابل تقدم وزارات التعليم الدعم للجامعات من خلال الإشراف والتوجيه ومتابعة أداء الجامعات. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة الهزاع (2018)، ودراسة أبو حميد (2015) من أن وزارة التعليم هي الجهة المشرفة على برامج إعداد المعلمين.

نظام برامج إعداد المعلمين:

تتفق المملكة العربية السعودية مع سنغافورة في إتباع النظامين التكاملي والتتابعي في برامج إعداد المعلمين، بينما تختلف كوريا الجنوبية واليابان في اقتصارهما على النظام التكاملي. ويعتقد الباحث أن سبب إتباع المملكة وسنغافورة النظامين التكاملي والتتابعي هو السياسة التربوية المعمول بها لإيجاد مخرجات قادرة على العمل في المراحل التعليمية المختلفة، حيث يختلف نظام إعداد المعلم (تتابعي أو تكاملي) وفقاً للمرحلة التعليمية التي سيعمل بها لاحقاً وذلك سعياً لتجويد المخرجات.

مدة برامج الإعداد:

تتفق المملكة العربية السعودية وجميع دول المقارنة في مدة الدراسة التي تمنح درجة البكالوريوس في التربية بأن لا تقل عن أربع سنوات دراسية. وتنفرد المملكة في برنامج لمدة سنتين ويمنح حامله درجة الماجستير المهني في التدريس. وتنفرد اليابان بتقديم برنامج لا تقل مدته عن خمسة سنوات يمنح حامله درجة الماجستير. وتتفق اليابان وسنغافورة بتقديم برامج لمدة عامين تنمح حاملها دبلوم في التربية. ويلاحظ مما سبق وجود عامل مشترك بين المملكة ودول المقارنة وهو وجود برامج تمنح درجة البكالوريوس في التربية لا تقل مدتها عن أربع سنوات، لكن الاختلاف يكون في البرامج التي تمنح الدبلوم، أو الماجستير في التربية، ويرجع هذا الاختلاف للسياسات التربوية المتبعة في هذه الدول وحاجتها لنوعية معينة من مخرجات برامج إعداد المعلمين. لذلك تبنت كليات التربية حديثاً في المملكة برامج تمنح

درجة الماجستير المهني في التدريس توجه مخرجاتها للعمل في مراحل تعليمية معينة مثل المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية.

معايير قبول الطلاب:

تختلف معايير القبول من دولة لأخرى ولكن هناك اتفاق على المقابلة الشخصية في أنها معيار من معايير القبول، بالإضافة إلى اختبارات مرجعية تكون على مستوى الدولة وهي مشابها للاختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي في المملكة التي تقدمها هيئة تقويم التعليم والتدريب. وتتميز سنغافورة عن باقي دول المقارنة في احد المعايير وهو أن يكون المتقدم من الثلث الأعلى من خريجي الثانوية العامة. ويلاحظ مما سبق صرامة معايير القبول في جميع الدول وذلك سعياً منها في تجويد المخرجات.

ويشير الباحث إلى أن معايير القبول في برامج إعداد المعلمين في المملكة سابقاً كانت تقتصر على الحصول على الثانوية العامة، بالإضافة إلى نسبة مركبة من نتيجة الثانوية العامة واختبار القدرات العامة والتحصيلي الذي ينفذه المركز الوطني للقياس والتقويم سابقاً، وهي معايير غير صارمة مقارنة بالدول الأخرى، ولذلك سعت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية لتطوير برامج إعداد المعلمين لضمان مخرجات جيدة وأدى ذلك لرفع سقف معايير القبول في هذه البرامج مقارنة مع ما كان يُعمل به سابقاً والتي يُتوقع تطبيقها قريباً، وقد ينعكس ذلك إيجابا على المخرجات. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة طه (2018) من ضرورة إعادة النظر في معايير قبول الطلاب في كليات التربية وبرامج إعدادهم والاهتمام بالجوانب التطبيقية في إعداد المعلم وتنمية معرفته بأساسيات مناهج البحث العلمي. ويتفق كذلك مع نتائج دراسة الهويمل والعنادي (2015) التي أشارت إلى ضعف معايير القبول في برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية وهي التي كانت يُعمل بها سابقاً.

جوانب برنامج الإعداد:

تتفق المملكة العربية السعودية وجميع دول المقارنة أن المقررات التربوية والتخصصية والتدريب العملي جزء من مكونات برامج إعداد المعلمين. وتتفق المملكة العربية السعودية وسنغافورة في أن البحث العلمي جزء من مكونات برامج إعداد المعلمين لكن يكون الاختلاف بينهما في أن سنغافورة يكون جزء في برامج البكالوريوس، بينما يكون في المملكة جزء في البرامج المعادلة للدراسات العليا.

وتتميز سنغافورة عن باقي دول المقارنة في الشراكة الدولية مع بعض الجامعات العالمية والتي من خلالها يسمح للطلاب بتجربة جزء من التدريب العملي مع أحد الشركاء الدوليين. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة الخيبري (2016) من ضرورة تكثيف التدريب في برامج إعداد المعلم ومنح المعلم فرصة للسفر خارجياً لتطوير مهاراته وقدراته.

نظام التقويم والاختبارات:

تتفق المملكة العربية السعودية وجميع دول المقارنة أن الاختبارات النهائية لكل مقرر دراسي بالإضافة إلى الاختبارات الشهرية وأعمال الطلاب كالعروض التقدمية هي طريقة تقويم أداء الطلاب، وهو ما يُعمل به في معظم دول العالم، وتستخدم بعض الدول التقويم المستمر عوضاً عن الاختبارات النهائية مثل فنلندا وهذا ما أشارت إليه دراسة الهويمل والعنادي (2015).

ومن خلال عرض أوجه التشابه والاختلاف بين برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية ودول المقارنة، يتضح أن برامج إعداد المعلمين الحالية في المملكة العربية السعودية تتشابه كثيراً مع دول المقارنة، إلا أن

نتائج اختبار كفايات المعلمين الذي عقده المركز الوطني للقياس والتقويم في العام الدراسي 1436-1437 تشير إلى تدني متوسط درجات المختبرين في القسمين التربوي، والتخصصي. وقد يُعزى ضعف مخرجات برامج إعداد المعلمين في المملكة إلى ما كان يُعمل به سابقاً من معايير قبول لم تكن صارمة، بالإضافة إلى عدم وجود مسارات متخصصة في إعداد المعلمين بحسب المرحلة التعليمية كما هو الآن، ويضاف إليها المدة القصيرة لبرامج الدبلوم التربوي والتي تعادل سنة واحدة فقط، وعدم اعتماد البحث العلمي كجزء من برامج إعداد المعلمين.

وفي ما يلي جدول للمقارنة يوضح باختصار أوجه التشابه والاختلاف بين المملكة العربية السعودية ودول المقارنة في برامج إعداد المعلمين.

جدول (1) أوجه التشابه والاختلاف بين المملكة العربية السعودية ودول المقارنة في برامج إعداد المعلمين.

المحور	دول المقارنة			المملكة العربية السعودية
	سنغافورة	اليابان	كوريا الجنوبية	
الجهة المشرفة على برامج إعداد المعلمين	وزارة التعليم	وزارة التعليم	وزارة التعليم	وزارة التعليم
نظام برامج إعداد المعلمين	تكاملي وتتابعي	تكاملي	تكاملي	تكاملي وتتابعي
مدة برامج إعداد المعلمين	- 4 سنوات بكالوريوس التربية - سنتين دبلوم في التربية	- 5 سنوات ماجستير التربية - 4 سنوات بكالوريوس التربية - سنتين دبلوم في التربية	- 4 سنوات بكالوريوس التربوس	- 4 سنوات بكالوريوس الطفولة المبكرة - سنتين يعادل الدراسات العليا
معايير قبول الطلاب	- الثلث الأعلى من خريجي الثانوية - المقابلة الشخصية	- المقابلة الشخصية - اختبار NCUEE -اختبارات القبول الخاصة بالكليات	- المقابلة الشخصية - اختبار CSAT - اختبارات القبول الخاصة بالكليات	في البكالوريوس: - النسبة الموزونة - مقابلة شخصية - اختبار القدرات في الماجستير: -جيد جدا في البكالوريوس - اختبار كفايات المعلمين - المقابلة الشخصية
جوانب برنامج إعداد المعلمين	-مقررات في التخصص - مقررات في التربية - التدريب العملي - البحث العلمي	-مقررات في التخصص - مقررات في التربية - التدريب العملي	-مقررات في التخصص - مقررات في التربية - التدريب العملي	-مقررات في التخصص - مقررات في التربية - التدريب العملي - البحث العلمي
نظام التقويم والاختبارات	-اختبارات نهائية - أعمال الطلاب الفصلية	-اختبارات نهائية - أعمال الطلاب الفصلية	-اختبارات نهائية - أعمال الطلاب الفصلية	-اختبارات نهائية - أعمال الطلاب الفصلية

التوصيات والمقترحات.

- **عرض وتحليل نتيجة السؤال الثالث:** ما التوصيات التي يمكن الاستفادة منها في تطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ظل تجربة دول المقارنة؟

تسعى الدراسة الحالية إلى تطوير برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية من خلال مقارنة برامج إعداد المعلم في المملكة مع البرامج المستخدمة في كل من سنغافورة، واليابان، وكوريا الجنوبية. ومن خلال المقارنة والتعرف على أوجه التشابه والاختلاف تقدم الدراسة بعض التوصيات التي يمكن الاستفادة منها في تطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية:

1- الاستفادة من برامج إعداد المعلم في سنغافورة، وذلك باقتصار القبول على الثلث الأعلى من خريجات الثانوية العامة في برنامج إعداد مسار معلمة الطفولة المبكرة، لتجويد مدخلات البرنامج والخروج بأفضل المخرجات.
2- الشراكة مع بعض الجامعات العالمية لتمكين الطلاب من تبادل الخبرات والاطلاع على تجارب جديدة، قد يفيد في تحسين مخرجات برامج إعداد المعلم في المملكة والاستفادة من تجربة سنغافورة في هذا المجال.
3- عدم اقتصار مشروع البحث العلمي على المسارات التي تعادل الدراسات العليا في برامج إعداد المعلم في المملكة، وإنما إدخال مشروع البحث العلمي كمتطلب أساسي في مسار معلمة الطفولة المبكرة، والأخذ بتجربة سنغافورة في هذا المجال.
4- الاستفادة من برامج إعداد المعلم في كوريا الجنوبية بتقسيم فترة التدريب العملي بأن يكون جزء منه في المساعدة في التدريس، وجزء في ممارسة التدريس، وجزء في الإدارة المدرسية، وجزء في البرامج التطوعية التربوية والشراكة المجتمعية.
5- الاستفادة من برامج إعداد المعلم في اليابان بأن تكون البرامج التي تمنح درجة الماجستير تتبع النظام التكاملي ولا تقل مدتها عن خمسة سنوات دراسية.
6- كما يقترح الباحث إجراء دراسات في الموضوعات الآتية:

1. عمل دراسة مماثلة للمقارنة بين برامج إعداد المعلمين في المملكة والدول ذات الأداء المرتفع في اختبار بيزا PISA.
2. عمل دراسة مماثلة للمقارنة بين برامج إعداد المعلمين في المملكة والدول ذات المراتب الأولى وفق تصنيف بيرسون للتعليم.Pearson
3. عمل دراسة مماثلة للمقارنة بين برامج إعداد المعلمين في المملكة ودول الخليج العربي.

قائمة المراجع.

أولاً- المراجع بالعربية:

- أبو حميد، رنا. (2015). تطوير إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب عالمية رائدة. مجلة عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية. (52)، ص:1-37.
- الثويني، يوسف. (2010). تطوير مؤسسات إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. مجلة اتحاد الجامعات العربية. (55)، ص:401-427.

- الخيبري، ابتسام. (2016). تطوير نظم إعداد المعلم والمشرف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية. مجلة التربية بجامعة الأزهر، 4، (171)، ص: 150-479.
- الزبيدي، عبد القوي. (2011). بعض تجارب العالم في اختبارات قبول المعلمين. مجلة التطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، عمان. (67)، ص: 50-53.
- السحيباني، إيمان. (2018). تقويم برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية للمسؤولية المهنية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس. (239)، ص: 87-123.
- طه، أماني. (2018). تطوير نظام إعداد معلم المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء الرؤية الوطنية 2030. مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس. (205)، ص:109-134.
- عبدالعظيم: بري؛ وعبدالفتاح، رضا. (2017). إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- عطية، محسن. (2013). المناهج الحديثة وطرائق التدريس. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- العيسى، أحمد. (2009). إصلاح التعليم في السعودية بين غياب الرؤية السياسية وتوجس الثقافة الدينية وعجز الإدارة التربوية. بيروت: دار الساقي.
- الكثيري، نورة. (2015). دراسة مقارنة لإعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود وجامعة وسكانسون بالولايات المتحدة ا أمريكية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 2، (8) ص: 132-163
- لجنة تطوير برامج إعداد المعلم. (2018). الإطار التنفيذي لتجديد برامج إعداد في الجامعات السعودية. الرياض: وكالة التخطيط والتطوير، وزارة التعليم.
- لجنة مسار إعداد معلم المرحلة الابتدائية. (2019). الإطار التنفيذي لبرنامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية. وكالة التخطيط والتطوير: وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.
- لجنة مسار إعداد معلم المرحلة المتوسطة والثانوية. (2019). الإطار التنفيذي لبرنامج إعداد معلم المرحلة المتوسطة والثانوية. وكالة التخطيط والتطوير: وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.
- لجنة مسار إعداد معلم مرحلة الطفولة المبكرة. (2019). الإطار التنفيذي لبرنامج إعداد معلمة الطفولة المبكرة. وكالة التخطيط والتطوير: وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.
- المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم. (2017). تقرير عن واقع برامج إعداد المعلمين في العالم العربي. منشورات منظمة اليونسكو.
- الهزاع، سليم. (2018). تطوير إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربة جمهورية الصين الشعبية. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر. (179)، ص: 264-289.
- هويمل، ابتسام؛ والعنادي، عبير. (2015). تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 4، (2)، ص: 31-50.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2018). الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام. الرياض: هيئة تقويم التعليم والتدريب.
- وزارة التعليم. (1440هـ). الواقع العربي في اختبارات Timss وطموحات المستقبل. سحبت من https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/t-m-2019-t.aspx

- وكالة التعليم الجامعي، (2019): نبذة عن الوكالة. سحبت من https://departments.moe.gov.sa/EducationAffairsAgency/AboutUs/Pages/AboutUs.aspx
- اليونسكو. (2014). التعليم والتعلم: تحقيق الجودة للجميع. منشورات اليونسكو.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية:

- Arimoto, M. (2002). Teacher Education Colleges and Institutions in Japan at Crossroads: Challenges and Opportunities for the 21st Century. Asia- Pacific Journal of Teacher Education and Development, 5, (2), 75-95.
- Balbay, S. & Kilis, S. (2018). A comparative study of the educational system, teacher education and English language education of South Korea and Turkey. SDU International Journal of Educational Studies, 5 (2), 1- 12.
- Bang, J. (2019). Diploma Programmes. retrieved from https://www.nie.edu.sg/teacher-education/diploma-programmes/.
- Ellervik, X. (2012). Report from a Semester at Nanyang Technology University- Singapore. Lund University.
- Huang,C • Oga-Baldwin,W. (2015). Assessing Outcomes of Teacher Education: Quantitative Case Studies From Individual Taiwanese and Japanese Teacher Training Institutions. Asia-Pacific Edu Res 24 (4):579–589.
- Im, S. Yoon, H. Cha, J. (2016). Pre-service Science Teacher Education System in South Korea: Prospects and Challenges. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 12 (7), 1863-1880
- Ingersoll, R. Meilu. (2007). A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations. Consortium for Policy Research in Education (CPRE). USA.
- Korean Ministry of Education. (2019). University Entrance System. Retrieved from http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020105&s=english.
- National Center Education and the Economy. (2019). South Korea: Teacher and Principal Quality. Retrieved from http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-teacher-and-principal-quality/.
- National Institute of Education. (2014). Bachelor of Arts/ Science (education). Nanyang Technology University.
- National Institute of Education. (2019). General Information Handbook. Nanyang Technology University.
- Study in Korea. (2019). Higher Education in Korea. Retrieved from https://www.studyinkorea.go.kr/en/overseas_info/allnew_higherEducation.do
- Yamasaki, H. (2016). Teachers and Teacher Education in Japan. Bull. Grad School Educ, Hiroshima University, 3 (56), 19-28.