تطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء التجربة اليابانية

(دراسة مقارنة)

د. خالد مطر السهلي

أستاذ أصول التربية المشارك بكلية التربية جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

المملكة العربية السعودية

alsehli.km@hotmail.com

تاريخ تسلم البحث: ١/ ٩/ ٢٠٢٣م **تاريخ قبول البحث**: ١٧/ ٩/ ٢٠٢٣م

Doi: 10.52840/1965-010-003-022

الملخص:

هدفت الدراسة إلى إعداد دراسة مقارنة لبرامج إعداد المعلم بين التجربة في المملكة العربية السعودية واليابان؛ ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بالرجوع إلى بعض الدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع وللإجابة عن تساؤلات الدراسة اعتمد الباحث على المنهج التحليلي المقارن. وكان من أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة: أن نجاح التجربة اليابانية في اعداد المعلم كدولة محدودة الموارد يعود لتركيزها على العنصر البشري وتطويره وتنميته. وأن أبرز ما يميز برامج إعداد العلم في اليابان هو تركيزها على اكسابه تطورات العلم، والتركيز على مهارة البحث العلمي. كما أوضحت النتائج اهتمام وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بتكثيف فترة التدريب الميداني. وأن وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية وضعت اجراءات عالية المستوى لاختيار المتقدم لمهنة التدريس.

وقدمت الدراسة عدة توصيات ومقترحات إجرائية لتطوير برامج إعداد المعلم وتنميته مهنياً بالمملكة العربية السعودية على ضوء الإفادة من تجربة اليابان ومنها: رفع معايير قبول الطلاب للالتحاق ببرامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية لاستقطاب ذوي المهارات والقدرات العالية نظراً لأهمية مهنة المعلم في بناء المجتمع، مع اعتماد رخصة مهنية للمعلم باعتبارها مهنة محددة المهام والمهارات.

وكذا إعادة النظر في مساقات برامج إعداد المعلم بما يكفل إعطاء جانب التطبيق العملي الميداني القدر الكافي من الاهتمام لإعداد الطالب المعلم. التركيز على جانب البحث العلمي في برامج إعداد المعلم بشكل أكبر، بحيث يصل الطالب المعلم على درجة عالية من التمرس في مجال

البحث العلمي تمكنه من مواكبة المستجدات العلمية في مجال تخصصه على مستوى العالم بما يسهم في إعداد جيل المستقبل بشكل أكثر تميزاً. إجراء دراسات ميدانية لتقويم مكونات برامج إعداد المعلم: (الأهداف، المنهج، عمليات التقويم) وسبل تطويرها وفقاً للتجارب الدولية الرائدة.

الكلمات المفتاحية: تطوير، برامج اعداد المعلمين، التجربة اليابانية.

Developing teacher preparation programs in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of The Japan Experience: "comparative study"

Dr. KHALED MATAR AL- SAHLLI

Associate Professor of Foundations of Education at the College of Education, Prince Sattam bin Abdulaziz University

alsehli.km@hotmail.com

Saudi Arabia

Date of Receiving the Research: 1/9/2023 **Research Acceptance Date:** 17/9/2023

Doi: 10.52840/1965-010-003-022

Abstract:

The study aims to prepare a comparative study of the teacher preparation programs between the experience in Saudi Arabia and Japan. To achieve this goal, the researcher reviewed some previous studies related to this subject and to answer the questions of the study, the researcher adopted the comparative analytical method. One of the most important findings of the study that the success of the Japanese experience in preparing the teacher as a resource-limited country is due to its focus on the human element and development, as such the most notable features of the science preparation programs in Japan is its focus on the development of science and the skill of scientific research. The Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia has intensified the period of training field and it has developed high-level procedures for the selection of applicants for the teaching profession.

In the end, the research reached several recommendations and procedural proposals for the development of professional teacher development programs in the Kingdom of Saudi Arabia in view of benefiting from the experience of Japan, including: raising the criteria for acceptance of students to join the teacher preparation programs in Saudi Arabia to attract people with high skills and abilities due to the importance of the teacher's career in community development with the adoption of a professional license for the teacher as a specific profession tasks and skills also the researcher found that it should be a re-examination of the courses of teacher preparation programs to ensure that the application of field practical application sufficient preparation for the student teacher, also focus on the side of scientific research in order to prepare the future generation in a more distinctive way, and conducting field studies to evaluate the components of teacher preparation programs: (Objectives, approach, assessments) and ways of developing them in accordance with leading international experiences.

Key Words: Developing, teacher preparation programs, Japan Experience

أولاً. المقدمة:

يعد المعلم أحد أهم المحاور في العملية التعليمية، وعليه تقع المسؤولية الكبرى في ممارسة الجودة لمهنة التدريس من أجل النهوض بالعملية التعليمية وتحقيق أهدافها المنشودة، وبالتالي فلا بد أن يناله القدر الكافي من التطوير المستمر من خلال التحسين المستمر لبرامج الإعداد والتطوير الساعية لتحسين مستوى الفاعلية للمعلم ومستوى أدائه.

والمستوى التعليمي في أي دولة معتمد بشكل أساسي على نوعيه معلميه ودرجة الإعداد والتدريب التي يتلقونها (أبو حميد، ٢٠١٦، ص١).

والمملكة العربية السعودية ممثلة بوزارة التعليم تسعى باهتمام بالغ إلى التطوير المستمر لبرامج إعداد المعلم للرفع من مستوى كفاءته، وذلك لتأهيله لممارسة مهنة التعليم بطريقة احترافية تنسجم مع متطلبات العصر الحديث وتترجم أهداف سياسة التعليم إلى واقع عملي. مع الأخذ في الاعتبار الاهتمام بالتوازن ما بين الأصالة والمعاصرة، من خلال الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة وتجاربها التعليمية والمحافظة في ذات الوقت على القيم الايجابية للمجتمع.

فالانفتاح على التجارب الدولية المتقدمة يشكل أحد المنطلقات لتجويد المنظومة التعليمية؛ فهو يمكن القائمين على تطوير التعليم من الاطلاع على كل ما هو جديد ومفيد لدى الآخرين، إضافة إلى إسهامه في تحسين مستوى الكفاءة للتعليم والتالي تجويد مخرجاته بما يتواءم مع رؤية المملكة (2030) الداعمة لتطوير التعليم من أجل بناء مستقبل أفضل للأجيال القادمة.

والتربية المقارنة وسيلة إيجابية لنقل تجارب الدول المختلفة في مجال التربية والتعليم، إذ يتم من خلالها دراسة تلك التجارب وفحص جوانب النجاح والإخفاق فيها، والاستفادة من الحلول التي تم استخدامها للتعامل مع القضايا التعليمية المتشابهة.

وتعد دولة اليابان واحدة من الدول التي تملك تجارب رائدة في هذا المجال؛ حيث أنها تملك واحداً من أعظم الاقتصاديات في العالم رغم قلة الثروات الطبيعية لديها ما يمكن عزوه إلى جودة النظم التعليمية وكفاءتها، إضافة إلى حصولها على نتائج متقدمة في الاختبارات الدولية في مجال التعليم.

أن مقارنة التعليم أو جزء منه بين أي دولة وأخرى ليس أمر سهلًا؛ لأن لكل دولة نظامها التعليمي الخاص بها والمختلف عن غيرها كما يعود لوجود مفاهيم تعليمية تفسر وتوضح في دولة

ما بطريقة مختلفة تمامًا عن دولة أخرى وهذا الأمر يتطلب بذل المزيد من الجهد لإيجاد اتساق بين أوجه المقارنة (higher education commission 2012p9).

فالدراسات المقارنة تعتمد على المقارنة في دراسة الظاهرة، حيث يوضح أوجه الشبه والاختلاف بين ظاهرتين أو أكثر، ويستند الباحث خلالها على عدد من الخطوات التي تساعده في الوصول إلى الحقيقة العلمية التي ترتبط بالظاهرة المدروسة (Adaya and Ashton2017,p1).

ويشير العاجز(٢٠٠٧، ص١٨) إلى أن الدراسات المقارنة تعد بمثابة دراسة للنظم التعليمية المختلفة في ضوء القوى الثقافية المؤثرة فيها إذ تتعدد مجالات البحث في التربية المقارنة بتعدد مجالات التربية نفسها، ففلسفة التعليم ومناهجه وطرق التدريس، وإعداد المعلمين، ونظام القياس، والنظام الإشرافي كلها من المجالات التي يمكن تناولها بالدراسات المقارنة. وعليه فالتربية المقارنة لا تتوقف عند حد الفهم الواعي للأنظمة التعليمية وتسليط الضوء على المشكلات التي تواجهها والتعرف على طرق معالجتها في ضوء الاستفادة من خبرات الدول الأخرى، وإنما تتجاوز ذلك إلى تطوير الاتجاه الموضوعي نحو بعض المشكلات التعليمية التي تتشارك فيها جميع الدول؛ كمشكلة إعداد المعلم قبل الخدمة وأثنائها والتي باتت تشكل مشكلة عالمية مؤرقة لدى الكثير من الدول، وبالتالي فالتربية المقارنة تعد عاملاً مساعدًا في تطوير نموذج المعلم الفاعل. لذا كان من الواجب معالجة جوانب الضعف التي تعاني منها برامج إعداد المعلم وذلك من خلال مقارنتها مع دول رائدة في هذا المجال.

2 . موضوع الدراسة :

تبدي الدول المتقدمة اهتمامًا ملحوظًا بمقارنة مدارسها ومعلميها بدول أخرى إيمانًا منها لمعرفة مستوى إعداد وتطوير معلميها مقارنة بمقاييس دولية. وقد سعت الكثير من الدول المتقدمة مثل اليابان إلى إعداد برامج لإعداد المعلم لأجل تطويره، وبما أن الدول الصناعية هي الأفضل كونها تسعى للاستفادة من تجارب وخبرات الدول الأخرى، فإن الدول النامية أحوج للمقارنة بغية النهوض بالمستوى التعليمي وتصويب الأخطاء والاطلاع على خبرات وتجارب الآخرين والاستفادة منها، وتقوم هذه الدراسة على إجراء مقارنة لبرامج إعداد المعلم بين تجربة إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية واليابان، من خلال المقارنة بين النظامين التعليميين في أبرز القضايا

المتعلقة ببرامج إعداد وتطوير المعلم محاولة للاستفادة من هذه المقارنة في تجويد وتطوير برامج إعداد المعلمين وفق التجربة اليابانية.

ولذلك تسعى الدراسة الحالية إلى مقارنة برامج إعداد المعلم بين تجربة المملكة العربية السعودية واليابان، من خلال تحليل واقع نظام برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية ، وواقع نظام برامج إعداد المعلم في اليابان وتحديد أوجه الشبه والاختلاف بين برامج إعداد المعلم في اليابان والمملكة العربية السعودية والخروج باستنتاجات حول جوانب استفادة المملكة العربية السعودية من تجربة اليابان في برامج إعداد المعلم ، والتوصيات التي يمكن الاستفادة منها في تطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية وفق التجربة اليابانية

3 . أهمية الدراسة:

نظرًا لأن هذه الدراسة تستند إلى خبرات أشهر الدول المتقدمة في مجال برامج إعداد المعلم وإلى واقع برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية، فإنه من المتوقع أن تقدم نتائج هذه الدراسة أفكارًا جيدة يستفاد منها في مجال برامج إعداد وتدريب المعلمين، وإيضاح مستوى إعدادهم في المملكة العربية السعودية مقارنةً بمعايير دولية خاصة، ودورها في إخراج معلمين متمكنين في الفكر والرؤيا، وعلى علم بمتطلبات العصر الحالي قادرين على فهم متطلبات كل مرحلة من مراحل التعليم، وكما أن هذه الدراسة يمكن أن تقدم إضافة علمية في ميدان جديد ومجتمع جديد، إذ لم تجري- على حد علم الباحث- أي دراسة من هذا النوع في المملكة العربية السعودية كما يمكن أن تفيد هذه الدراسة المكتبة العربية بشكل عام والمكتبة السعودية بشكل خاص بإضافة معارف جديدة.

4 . **أهداف الدراسة :**

هدفت الدراسة إلى تطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية مقارنةً بالتجربة اليابانية، من خلال:

١- الوقوف على واقع نظام برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية.

٢-التعرف على واقع نظام برامج إعداد المعلم في اليابان.

٣-تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين برامج إعداد المعلم في اليابان والمملكة العربية السعودية.

٤- التعرف على جوانب استفادة وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية من تجربة اليابان في مجال برامج إعداد المعلم.

٥- تقديم عدد من التوصيات التي يمكن الاستفادة منها في تطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية وفق التجربة اليابانية.

5 .حدود الدراسة :

-الحدود المكانية:

اقتصرت الدراسة على برامج إعداد المعلم وتطويره في كل من المملكة العربية السعودية واليابان.

-الحد الموضوعي:

تم تحديد المجال الموضوعي للدراسة بما يلي:

تطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء التجربة اليابانية (دراسة مقارنة).

6 .مصطلحات الدراسة :

- التربية المقارنة: "الدراسة المنظمة لثقافات الدول المختلفة بصفة عامة ولأنظمة التربية بصفة خاصة، وما يتضح فيها من أوجه التشابه والاختلاف، والقوى والعوامل التي وراءها، وذلك بهدف إصلاح النظم التعليمية القومية وتطويرها"(العامري،٢٠١٨، ص١٧).

ويعرف الباحث التربية المقارنة إجرائياً: بأنها دراسة واقع برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء التجربة اليابانية، من حيث: تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين واقع برامج إعداد المعلم في الدولتين، وتحليلها وتحديد أوجه الاستفادة منها في تطوير وتحسين برامج إعداد المعلم في المملكة.

- برامج إعداد المعلم: "برامج تعدها وتقدمها المؤسسات التربوية بهدف إعداد المعلمين وتأهيلهم مهنيًا وتربويًا وعلميًا ومسلكيًا باعتبارهم عصب العملية التربوية وأداة نجاحها "(الذبياني، ٢٠١٤، ص١٠٨).

ويعرف الباحث برنامج إعداد المعلم إجرائيًا بأنه: برنامج يشمل مدخلات وعمليات ومخرجات هادفة للنهوض بأداء المعلمين بحيث تزوده بالصفات والكفاءات اللازمة لتحمل المسؤولية وللقيام بمهامه المهنية باحترافية عالية.

7. منهجية الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي المقارن وذلك للائمته لطبيعة هذه الدراسة، ولكونه من أنسب المناهج لإصلاح وتطوير نظام إعداد المعلم. ويعرف بأنه: " أسلوب يصف بصورة كمية الظاهرة المدروسة كالكتب والوثائق للحكم على صلاحيتها اعتمادًا على عدد من المتغيرات كإيجاد عدد تكرارات ورود أشياء معينة" (عدس، ١٩٩٩، ص١٢٦).

كما أنه أيسر صور مناهج البحث لأنه يتمثل في طريقة حل المشكلات التي تمكن بدوره من اختيار مشكلة واحدة ودراستها في أكثر من نظام تعليمي بهدف التوصل للأساليب المتنوعة التي أتبعتها الأنظمة التعليمية الأخرى لمعالجة هذه المشكلة (الزكي،٢٠٠٤، ص٢١٢).

ومن خلال هذه الدراسة تم تسليط الضوء على تجربتي المملكة العربية السعودية ودولة اليابان في مجال برامج إعداد وتطوير المعلم، بهدف تحليلها وبيان أوجه الاستفادة منها في تطوير وتحسين برامج إعداد المعلم في المملكة، والمساعدة في رسم السياسات التعليمية في ضوء قيم المجتمع السعودي ومبادئه.

ثانيًا: دراسات سابقة

قام الباحث بالاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة، من أجل إعطاء خلفية وافية حوله، والاستفادة من الأفكار التي أثارها الباحثون في دراساتهم لتشكيل بعض المنطلقات التي يمكن البناء عليها في الدراسة الحالية، حيث سعت العديد من البحوث والدراسات إلى الوقوف على واقع برامج إعداد المعلم، وتناولت دراسات أخرى مقارنة بين برامج إعداد المعلم في دول مختلفة، ويمكن تقسيم الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية إلى قسمين على النحو الآتي:

1. الدراسات العربية:

تناول بعض الباحثين برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية حيث هدفت دراسة عبد المنعم (٢٠١٠) إلى التعرف على برامج تأهيل المعلم المبتدئ وكذلك برامج التدريب أثناء

الخدمة للمعلمين في المملكة العربية السعودية وخاصة في منطقة نجران، وقد أظهرت نتائج الدراسة اتفاق أفراد العينة على أن خبرة المعلم المبتدئ ثلاث سنوات نفس المرحلة، وأن من عناصر تنفيذ البرنامج التدريبي تنوع أساليب التنفيذ ،كما أن أهمية برنامج التدريب تتمثل في تحديث المادة العلمية، وأنه يجب على المدرب تفعيل عنصر تحسين طرق ووسائل التدريب. وقد اتفق أفراد العينة على أن برامج التدريب ضرورية للمعلم ولم يتفق أفراد العينة على فترة التدريب.

وهدفت دراسة الهباد؛ وإبراهيم (٢٠١١) إلى تقويم برنامج التربية العملية في كلية المعلمين بالجوف بالمملكة العربية السعودية من خلال استطلاع رأي الطلاب المعلمين المسجلين في برنامج التربية العملية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٢٧هـ-١٤٢٨) وقد كشفت نتائج الدراسة أن دور مدير المدرسة، والخبرات التربوية المكتسبة أثناء فترة التربية العملية، من أكثر محاور الدراسة ضعفًا في برنامج التربية العملية بحصولها على أقل المتوسطات الحسابية بالمقارنة مع دور كل من المشرف الأكاديمي، والمدارس المتعاونة، وتوظيف الخبرات والمهارات المكتسبة خلال الإعداد المهني بكلية المعلمين بالجوف أثناء فترة التربية العملية.

في حين سعت دراسة الذبياني (٢٠١٤) إلى التعرف على مفهوم وأهمية وأهداف إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، ورصد واقع إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في المملكة العربية السعودية، والوقوف على خبرات بعض الدول (أمريكا-استراليا-ماليزيا) في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، وقد بينت نتائج البحث وجود حاجة إلى إعادة النظر في برامج إعداد المعلم وتدريبه، باعتباره القوة الدافعة للعملية التعليمية بما يتوافق مع متطلبات العصر، ودعوة القطاع الخاص للمساهمة في تمويل البرامج التعليمية والأنشطة المدرسية المختلفة، وتطوير المناهج التعليمية بما يتوافق مع متطلبات الألفية الجديدة. وأكد البحث على ضرورة تطوير إعداد المعلم وتنميته مهنيًا بالمملكة في ضوء الإفادة من خبرات الدول السابقة.

كما هدفت دراسة البلوي (٢٠١٨) إلى تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الصين، وكانت ابرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن القبول في مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة يتم بنسب كبيرة نظرًا 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 ابرز التوصيات تكثيف فترة التدريب العملي في مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية

السعودية، وذلك لأن هناك عدد من المهارات التي لا تكتسب إلا بالممارسة العملية المطولة، وكذلك استقطاب خريجي درجة الماجستير لمهنة التعليم وتقديم حوافز لذلك، ليكونوا معدين بالشكل الصحيح، سواء من الناحية البحثية أومن ناحية المهارات المختلفة المطلوب توافرها لدى المعلم.

وهدفت دراسة الثمالي (٢٠١٨) إلى التعرف على واقع برنامج التربية العملية بكلية التربية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب / المعلمين في تخصص التربية الإسلامية، وأظهرت نتائج الدراسة اتفاق عينتي الدراسة على حاجة المعلم المتعاون للقيام بدوره بشكل أفضل، ورفض دراسة مقررات أخرى مع التربية العلمية، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت بضرورة عدم تسجيل مقررات أخرى للطالب/ المعلم أثناء انخراطه في برنامج التربية العلمية.

2 . الدراسات الأجنبية :

سعت عدد من الدراسات الأجنبية إلى المقارنة بين برامج إعداد المعلم، حيث قامت دراسة (Messo ,2010) إلى إجراء تحليل مقارن لبرنامج إعداد المعلمين في ألمانيا واليابان. وأشارت الدراسة إلى أن نظام التدريب أثناء الخدمة للمعلمين في اليابان يتكون من قسمين : التدريب المهني في المدرسة (حوالي سبعين يومًا في السنة) ودورات المحاضرات في مراكز التدريب (حوالي ٣٥ يومًا في السنة) من أجل إتقان مهارات التدريس وتعلم كيفية اتخاذ قرارات التدريس المستنيرة على أساس ديناميكي. في حين أن برامج إعداد المعلم في الجامعات بألمانيا يتم من خلال مزج الجوانب العملية والنظرية لإعداد المعلمين وفق أساليب التدريس المبتكرة والتي ساهمت في إحداث ثورة في النظام التعليمي في ألمانيا وإنتاج معلمين مؤهلين تأهيلًا عاليًا للمجتمع الوطني والدولي.

وهدفت دراسة سيتو وموراسسا (Saito and Murase ،2012) إلى مناقشة برامج تعليم المعلمين في اليابان، في مرحلة ما قبل الخدمة، ومعرفة الفروق بين كفاءة المعلمين حديثي التخرج والمعلمين الحاصلين على شهادة الماستر في مجال التعليم، وأكدت الدراسة فاعلية برامج إعداد المعلمين في التعليم، وأن المعلمين الحاصلين على شهادة الماجستير أكثر كفاءة من حديثي التخرج نظرًا لخضوعهم لبرامج إعداد المعلمين فور تخرجهم من الجامعات.

وتناولت دراسة هاريو وهيروكي واكيرا (Haruo, Hiroki and Akira,2013) الوضع الحالي لإعداد معلمي العلوم في اليابان. وبينت الدراسة أن اليابان قامت باتخاذ العديد من

الإجراءات لإعداد المعلمين والتي تمثلت في قيام وزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا بفرض نظام "دورة تجديد الشهادة" التي تتطلب من المعلمين اكتساب المعرفة والمهارات الأكثر تقدماً كل (10) سنوات بالتعاون مع الجامعات، كما أشارت الدراسة إلى أن جامعة طوكيو تقوم بإعداد المعلم قبل الخدمة من خلال التحاقه بالمحاضرات وتقديم أربع تجارب علمية لبحث التخرج كإكمال التعليم الجامعي، كما بدأت أيضا بمراجعة شاملة للسياسات لتحسين جودة معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية، بما في ذلك تعزيز دورات تدريب المعلمين قبل الخدمة الإلزامية في الجامعات، كما تم تطوير برامج تعلم المشروع وبرامج تعلم التجربة وتطوير أساليب التدريس لرفع مستوى قدرة الطلاب في التفكير والإبداع وفهم الظواهر والمفاهيم العلمية من خلال التعلم القائم على الاستقصاء مثل حل المشكلات.

في حين سعت دراسة هدريك (Hedrick,2015) إلى التعرف على أشهر وانجح برامج إعداد المعلمين في اليابان والولايات المتحدة وفنلندا. وأشارت الدراسة إلى أن اليابان تبنت برنامج إعداد المعلمين عالي الجودة في جامعة ياماتو حيث أن البرنامج مدته أربع سنوات ويشمل دراسات عامة، والتركيز على التعليم بشكل عام بالإضافة إلى التعليم الخاص، وتتبع عملية إعداد المعلمين نمطًا مشابهًا للعديد من البرامج الأمريكية حيث يتم وضع المعلمين الطلاب مباشرة في الفصول الدراسية لمدة أربعة أسابيع تقريبًا بدوام كامل لتعلم مهارات التدريس والاستراتيجيات التي تركز على الاستقصاء والتركيز على حل المشكلات، والأنشطة الموجهة للمجموعة لزيادة تعلم الطلاب. وبينت الدراسة ان معلمي الرياضيات في الولايات المتحدة يتلقون إعداد شاملًا في جامعة فوستر على أيدي مدربين من ذوي الكفاءة العالية والخبرة بحيث يتم حضور الدروس الأكاديمية والتدريب الميداني في الفصول الدراسية لعام دراسي كامل بدءً من وضع خطط للدروس. وفي فنلندا يتم إعداد المعلمين في جامعة كاثرين من خلال تدريبهم في مدارس لها صلة مباشرة بالجامعة ويُطلب من جميع المعلمين المحتملين إجراء الأبحاث للحصول على شهادتهم و يجب أن يحصل الطلاب على تراخيص في مجالات متعددة لذلك يتخرج الطالب بتراخيص في تدريس الرياضيات والفيزياء على سبيل المثال.

وهدفت دراسة تاكيوش وهوندا وماتسميا Takeuch,Honda, And Matsumiya ,2016 إلى التعرف على برامج إعداد معلم اللغة الانجليزية في اليابان قبل الخدمة واقتراح تغييرات

لتحسين نوعية برامج إعداد المعلمين، وأظهرت النتائج أن من الضروري اقتراح معايير لمعلمي اللغات الأجنبية، ووضع معايير لتدريب معلمي اللغة الإنجليزية قبل الخدمة، واقتراح معايير الجودة والقدرة للمعلمين الذين يجيدون اللغة الإنجليزية.

كما سعت دراسة باريس وحسن (Baris and Hasan, 2018) إلى تحليل برامج إعداد المعلمين في الصين واليابان، ومقارنة النتائج مع برامج إعداد المعلمين في تركيا من ناحية أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها. وقد بينت الدراسة أن برامج إعداد المعلمين في تركيا يتم تحديدها من قبل الحكومات المركزية، وان التغييرات المستمرة في السياسة لها تأثير سلبي على برامج إعداد المعلمين، أما في الصين فيتم تحديد برامج إعداد المعلمين بشكل عام بواسطة مكاتب التعليم، ولكنها تختلف وفقا للولايات. في حين أن اليابان تشبه تركيا فيما يتعلق ببرامج إعداد المعلمين، وتعد مؤسسات إعداد المعلمين كليات تعليمية، ويلتحق الطلاب بهذه الكليات من خلال امتحان القبول للتعليم العالي، ففي اليابان يتم إعداد المعلم على مرحلتين، يتم تنفيذ المرحلة الأولى في جميع أنحاء البلاد، أما المرحلة الثانية فيتم تنفيذها من قبل الجامعات، أما في تركيا فيتم تحديد برامج تعليم المعلمين من قبل مجلس التعليم العالي ويتم تنفيذها بواسطة كليات التربية، وهيكل مؤسسات إعداد المعلمين الموجود اليابان يشبه الموجود في تركيا، أما في الصين فان شرط التخرج من المدرسة الثانوية والامتحان الوطني أمر شائع، ويتم اجراء امتحان خاص بالمعلمين معد من قبل كليات التربية المنسقة لبرامج الاعداد .

اما دراسة ايسوزاكي (Isozaki, 2018) فقد هدفت إلى وصف التطور التاريخي لإعداد معلمي العلوم في التعليم قبل الخدمة وأثناء الخدمة في اليابان مع التركيز على التغييرات المنهجية وثقافة التعلم المهني للمعلمين. وقد توصلت النتائج إلى أن إعداد المعلمين يفرض أن يتخرج المعلمون من دورات مدتها أربع سنوات في الجامعات المعتمدة من قبل وزارة التعليم كمؤسسات لتعليم المعلمين، لذلك تعتبر درجة البكالوريوس في اليابان هي المؤهل الأساسي للحصول على شهادة لتعليم رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية العليا (الصفوف ١٠-١٢) ويجب أن يأخذ المعلمون المحتملون ثلاث دورات دراسية على المستوى الجامعي للتعليم العام للفنون الحرة، والدراسات المهنية، وتخصص مادة التدريس (مثلا العلوم أو الرياضيات)، والنظام المفتوح هو مختص بجميع كليات الجامعة وجامعات تعليم المعلمين المعتمدين من قبل وزارة التعليم يتلقون

معاملة متساوية بموجب قانون شهادة هيئة التعليم، مع كليات تعليمية أو غيرها ويمكن للجامعات المعتمدة أن تقدم مجموعة متنوعة من شهادات المعلمين لاستيعاب المدارس الابتدائية التي تم تنفيذها حديثًا ومدتها ست سنوات، والمدرسة الإعدادية لمدة ثلاث سنوات، وأنظمة المدارس الثانوية العليا لمدة ثلاث سنوات. وتميزت الدراسة الحالية بأهميتها التي تتطلع الى الريادة في اكتساب الخبرة في اعداد المعلم وتحسين مستوى كفايتها التدريسية من خلال الاطلاع على خبرات دول رائدة مثل اليابان وتمثل لاستفادة من التجربة اليابانية في الدراسة الحالية بما يلي:

- إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين لتعزيز الإعداد المقدم في المدارس قبل الخدمة وخلالها من منظور الطريقة اليابانية.
- الوقوف على الضعف في برامج إعداد المعلمين واكتساب جوانب القوة من التجربة اليابانية
- التعرف على الاتجاهات الحديثة المعاصرة في الدول المتقدمة فيما يتعلق ببرامج إعداد المعلم والاستفادة منها بما يتلاءم مع واقع المجتمع السعودي.
- وضع ملامح جديدة لسياسة الترخيص لمهنة التدريس بين كليات التربية بالجامعات السعودية وبين المدارس.

ثالثًا: الإطار النظري للدراسة.

يعد التعليم الوسيلة الفاعلة لإعداد وتأهيل الأفراد وإمدادهم بالمعارف والقدرات والمهارات والخبرات التي بدورها تمكنهم من القيام بأعمالهم بصورة فاعلة، لتحقيق السعادة والرفاهية لهم وبالتالي الإسهام في تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع، وبذلك فإن الاهتمام بالتعليم بكافة مراحله من الركائز الأساسية لتنمية المجتمعات والنهوض بها وجعلها قادرة على مجاراة التطورات على المستوى الحضاري، والاقتصادي، والسياسي، والمعرفي والتقني (الهسي، ٢٠١٢، ص٢).

وطالما أن التعليم هو الأداة التي من خلالها يتم إعداد جيل المستقبل، فإن المعلم يعتبر أحد العناصر المهمة لمدخلات العملية التعليمية؛ نظرًا لما يؤديه من دور فاعل في إنجاح التربية، وتحقيق مقاصدها، وهدفها في إيجاد حياة أفضل، ويعتمد ذلك بالمقام الأول على نوع ومستوى الإعداد الذي يتلقاه المعلم قبل الخدمة، وأيضًا جودة التدريب التي يتلقاه خلال الخدمة، وبالتالي فإن وجود

المعلم الناجح مطلب هام لتطوير التعليم وتحسينه، لمجاراة العصر واستشراف المستقبل والتنبؤ بمشكلاته (البرعي،٢٠١٢، ص٧٧٣).

وعلى الرغم من التغير في الفكر والممارسة والتي أصبحت تتمركز حول الطالب كمحور رئيس في العملية التعليمية، إلا أن دور المعلم لا يزال فاعلًا ومهمًا لتفعيل دور الطالب وتطوير معارفه وخبراته وإكسابه الاتجاهات الايجابية اللازمة لمزيد من التعلم للحياة.

إن مسألة إعداد المعلم وتنميته مهنيًا لم تعد مشكلة عابرة، و إنما مشكلة مصيرية تفرضها التغيرات المعاصرة ، لاسيما ونحن نعيش عصر التحديات والتغيرات وذلك بهدف النهوض بمهنة التعليم ونوعية المعلمين ، وفي ضوء هذه التحولات التي اجتاحت العالم بدأت الدول تعيد النظر من جديد في أنظمتها التعليمية بصفة عامة، وأنظمة إعداد وتدريب المعلم بصفه خاصة، وذلك عن طريق برامج تكسبهم بالمعارف التربوية التعليمية، وإمدادهم بالمهارات المهنية، وذلك استجابة لعدد من العوامل أبرزها الوعي بالتغيرات الحاصلة والتأقلم معها، وذلك دعمًا لمكانة هذه المهنة وتمكينًا للمعلم من تأدية رسالته ودوره في المجتمع تبعًا للتغيرات المتلاحقة التي يشهدها العالم اليوم(جرجيس،٢٠١٣، ص٥٣٦).

وانطلاقًا من أهمية دور المعلم في العملية التعليمية فقد احتل التخطيط لإعداد المعلمين مكانة بارزة ضمن مشروعات تطوير التربية وإصلاح النظم والبرامج التعليمية على المستويين العربي والعالمي، حيث أنشأت العديد من كليات إعداد المعلمين على المستوى العالمي، وعقدت المؤتمرات والندوات التي أشارت لأهمية تقويم هذه البرامج بشكل دائم، لتنسجم واحتياجات الطلبة والمجتمع بهدف تجويدها وتحسينها، والعمل على ضمان جودة التعليم المقدم للطلبة الذين يتولون مهنة التعليم في المستقبل (نوافله؛ ونجادات، ٢٠١٤، ص٣٦٠).

إن إعداد معلم القرن الحادي والعشرين يرتكز في المقام الأول على التعليم والتدريب الذي يسعى لتكوين شخصية تربوية متكاملة للطالب/ المعلم، حيث يشمل برامج إعداد وتطوير متضمنة لدراسة مقررات تخصصية وأخرى تربوية وعامة، بالإضافة إلى تدريب ميداني بإشراف من خبراء من المؤسسة التي تشرف على إعداده وتطويره.

والمعلم في المدرسة اليابانية يعد الركيزة الأساس للنظام التعليمي، حيث تنظر اليابان لمهنة التدريس أنها مهنة محترمة يجب على الجامعات اختيار المرشح الأنسب والأكثر دافعية للتدريس،

لذا يحظى المعلم باحترام كبير، وثقة عالية في اليابان؛ فهو الركيزة الأساس لإنجاح التجربة اليابانية، كما تؤمن اليابان بأن تحقيق الجودة العالية للتعليم تعتمد على جودة تدريب المعلم (and Zamir,2016,p53 Saleem).

وانطلاقًا من أهمية المعلم ومكانته في المجتمع الياباني، ودوره في العملية التعليمية، فقد ارتأت اليابان ضرورة إعداده وتدريبه وتنميته، فلولا الإعداد الجيد للمعلمين لما تمكنت اليابان من إحراز تقدم يضاهي الدول الكبرى صناعيًا. فقد مرت اليابان بعدة مراحل للنهوض بالمعلم وتنميته حتى عصرنا الحالي، ولعل مرحلة ما قبل الحرب العالمية الأولى كانت الانطلاقة الأولى للاهتمام بالمعلمين وتدريبهم من أجل التعليم وذلك عام (١٨٧٢م) من خلال تدريب المعلمين على المرتكزات التي يمكن من خلالها إعداد نفسه (Grossman, 2004,p105).

ليس ذلك فحسب فقد نال المعلم مكانة اجتماعية مرموقة بالإضافة إلى وضع مادي جيد، حيث يتقاضى دخلًا سنويًا بـ ٧٧٨٠دولارًا وهو بذلك يتقاضى راتبًا أعلى بكثير مما يتقاضاه المهندس والصيدلاني، كما أنه أعلى من راتب الموظف الحكومي، والعاملين في القطاع الخاص(Deady,2018,p2).

ولم تتوقف الحكومة اليابانية عند هذا القدر وإنما قدمت له علاوات وبدلات سنوية تبلغ قيمتها إجمالًا قرابة خمسة أضعاف الراتب الشهري. بالإضافة إلى ذلك يحظى المعلم الياباني بمزايا الرعاية الاجتماعية عن طريق جهاز المساعدة المشترك للمدارس العامة الذي يتعاون فيه جميع معلمي تلك المدارس(Wieczorek , 2008, p102).

وتعقيبًا على ما ورد فإن مهنة التدريس من المهن المجزية من الناحية الاقتصادية فمن بين خمسة يابانيين يتقدمون لمهنة التدريس، قد يحظى شخص واحد من بين المتقدمين بشرف المهنة، والتمتع بامتيازاتها التي تقدم لهم حياة كريمة. وقد ساهم ذلك في تحقيق مستوى نوعي متميز للتعليم الياباني، وبالتالي تجويد العملية التعليمية بأكملها، فمعظم خريجي كليات التربية في الجامعات اليابانية حاصلين على الشهادة الجامعية، إلا أنهم لا يحصلون على هذه الوظيفة، إلا بعد إخضاعهم لاختبارات قبول تحريرية، وشفوية؛ لذا فإن مهنة التعليم تشهد تنافسًا قويًا (حامد، ٢٠١٧، ص١٩) .

ونظرا لان الدراسة الحالية، دراسة مقارنة بين برامج إعداد المعلم في كل من المملكة العربية السعودية واليابان، فإن الإطار النظري للدراسة يتناول ثلاثة مباحث، وتفصيل ذلك على النحو الآتي:

المبحث الأول: مفهوم وأهمية وأهداف برامج إعداد المعلم.

تعرف برامج إعداد المعلم على أنها:" برامج مخططة ومنظمة وفقاً للنظريات التربوية والنفسية، لتزويد الطلاب المعلمين بالخبرات العلمية، والمهنية، والثقافية، بهدف تخريج معلمين للمستقبل، متسلحين بالمعرفة، والعلم، وبالكفايات التعليمية التي تمكنهم من النمو في المهنة، وزيادة إنتاجيتهم التعليمية، وتقدم هذه البرامج إما تكامليًا أو تتابعيًا (المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، ٢٠١٧، ص١٥)

وعرفها العازمي؛ العجمي؛ والرشيدي (٢٠١٦، ص٦) بأنها: "برنامج مخطط، وهادف، تقوم به مؤسسات تربوية، أو كليات التربية، في تخصصات معينة؛ بهدف إكساب الطالب/ المعلم المهارات التعليمية لمزاولة مهنة التدريس في مراحل التعلم المختلفة"

وقد برزت اتجاهات جديدة في العصر الحالي فيما يتعلق ببرامج إعداد المعلم تؤكد على ضرورة مواكبة متطلبات العصر، ومجاراة التطورات العلمية، والتربوية، والفنية، ومتابعة التطورات المتعلقة بالمناهج، وتحديد نسب معينة لمتطلبات إعداد المعلم كالإعداد العام، والتخصصي، والتربوي، والتربية العلمية، والتدريب خلال الخدمة، وكما تستدعي التطورات المتسارعة على الساحة التقنية أن يدرك المعلم طرق التعامل مع الأدوات التعليمية الجديدة، كالتلفاز، والحاسوب، والفيديو وبرامجه، والإنترنت، والقدرة على تطويعها في العملية التعليمية.

لذلك أضحى تجويد برامج إعداد المعلم ضرورة مهمة؛ للوفاء بمتطلبات المجتمع التنموية، وانسجامًا مع متطلبات المجتمع، وسوق العمل (عيادات؛ وحميدات، ٢٠١٣، ص٤١٥). وتتجلى أهمية إعداد الطالب/ المعلم برأي الأمين (٢٠١٧، ص٢٩) بالآتي:

- اطلاعه على جوانب العملية التعليمية داخل المدرسة وداخل الغرفة الصفية.
- تتيح الفرص له لتطبيق ما تعلمه من مبادئ ونظريات وأفكار تربوية على أرض الواقع.
- توفر له الفرص الممكنة ليدرك طبيعة العمل الذي سيقوم به بعد تخرجه من الجامعة.
- تمكنه من التأقلم مع المواقف التربوية؛ مما يزيل كافة المخاوف التي تنتابه في بداية تدريبه.

• تمكنه من التعرف على قدراته الذاتية، وكفاياته المهنية؛ لتحسينها من خلال الخبرة المباشرة، وتنمية الحس المهني لديه.

• تجعله قادرًا على معرفة الفروق الفردية بين الطلبة، وتكسبه المهارات اللازمة للتعامل معهم.

• تحفزه على إيجاد حلول للمشكلات التي تواجه أثناء التربية العملية.

تكمن الغاية الأساسية من برامج إعداد المعلم في الربط بين النظرية والتطبيق عند إعداده، ويرى الربيع(٢٠١٧،ص٢٦١) أن من أهداف برامج إعداد المعلم:

• تزويد الطالب بالمهارات المطلوبة للتدريس في مجال تخصصه.

• تهيئة الطالب/ المعلم نفسيًا وتربويًا لتأدية مهامه وواجباته المهنية بعد التخرج.

• المشاركة الجادة في الأنشطة المدرسية المختلفة.

• إمداد الطالب/ المعلم بالخبرات اللازمة والجديدة في كيفية إدارة الحجرة الدراسية وفي الأنشطة التي تفرضها طبيعة عمل المعلمين في مدارس التعليم العام.

• إجراء تغيرات منشودة في شخصية الطالب/ المعلم.

ويلتحق خريجو البكالوريوس الراغبون بالعمل في مهنة التدريس بالماجستير المهني الذي تقدمه كليات التربية في الجامعات بالمملكة وعددها (٣٠) جامعة حكومية وذلك بعد حصولهم شهادة البكالوريوس في التخصص الدقيق، وتبلغ مده الدراسة فيها سنتين.

ب. نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية

كان الاتجاه المعمول به سابقًا في إعداد المعلم بالجامعات السعودية يمر عبر نظاميين:

• النظام التتابعي: يلتحق الطالب بهذا النظام بعد اجتيازه الدراسة الجامعية، وتبلغ مدته سنة واحدة بكليات التربية للحصول على شهادة الدبلوم التربوي.

• النظام التكاملي: يدرس الطالب في هذا النظام المقررات التربوية والتخصصية في الوقت ذاته طيلة الأربع سنوات (الحامد؛ زيادة؛ العتيبي؛ ومتولي، ٢٠٠٧، ص٣٠؛) نقلًا عن(السيد؛ وركزة ،٢٠١٧، ص٨٣). إلا أن وزارة التعليم تعكف حاليًا على برنامج جديد لإعداد المعلم مدته سنتان (برنامج الماجستير المهني في التربية)، يتم الالتحاق به بعد إنهاء مرحلة البكالوريوس في التخصص الدقيق لمن أراد الالتحاق بمهنة التدريس (لجنة مسار إعداد معلم المرحلة المتوسطة والثانوية، ٢٠١٩، ص٥٥).

وبعد تخرج الطالب وفقًا للنظام الجديد فإنه يخضع لاختبار كفايات المعلمين، بهدف التأكد من اختيار الكفاءات المدربة ذات الكفاءة لممارسة مهنة التدريس، وذلك من أجل الرجوع إليها واعتمادها في عملية المفاضلة والانتقاء للوظائف التعليمية من قبل وزارة التعليم، وتتكون اختبارات المعلمين من اختبارين مهمين هما: الاختبار العام الذي يغطي جميع المجالات التربوية ويشمل (المعرفة المهنية، تعزيز التعلم، دعم التعلم، المسؤولية المهنية)، وتقاس هذه المجالات تبعًا لمعايير ونسب معينة، تشتمل على (١١) معيارًا وهي:

- المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه ١١٪
- المعرفة بالمهارات اللغوية والكمية ١٦٪.
- المعرفة بأساليب وطرق التدريس العامة ١٥٪
- المعرفة بطرق إعداد برامج تعلم متكاملة ٧٪.
- توفر فرص لدعم تعلم الطلاب ١١٪.
- تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة الفورية لهم ١٣٪.
- توفير بيئة تعلم آمنة وداعمة ٨٪.
- إيجاد توقعات مرتفعة، وثقافة معززة للتعلم ٥٪.
- العمل بانفتاح مع الآخرين، وإقامة علاقة مع الآباء وأولياء الأمور ٥٪.
- التحسين الدائم للمعارف والممارسات المهنية ٤٪.
- المعرفة التامة بالمتطلبات المهنية للمعلم السعودي ٥٪.

ويتمثل الاختبار الثاني في اختبار التخصص للتخصصات التالية:(التربية الإسلامية، اللغة العربية، العلوم، الاجتماعيات، الرياضيات، الحاسب الآلي، اللغة الإنجليزية). (المركز الوطني للقياس، ٢٠١٩).

ج. نظام قبول الطلاب "رخصة التدريس"

اتبعت برامج إعداد المعلم الانتقائية في القبول، أُسوة بالدول المتقدمة الرائدة في مجال إعداد المعلم، وقد وضعت شروط معينة لقبول معلم المرحلة الابتدائية، ومعلم المرحلة المتوسطة، والثانوية، في برنامج الماجستير في التربية وذلك على النحو الآتي:

- شروط قبول معلم المرحلة الابتدائية:

• أن يكون سعودي الجنسية، أو حاصل على منحة رسمية إذا كان من غير السعوديين.

• أن يحصل على شهادة جامعية من غير كليات التربية، من جامعة سعودية أو من جامعات معترف بها.

• ألا يقل تقديره عن جيد جدًا في المرحلة الجامعية.

• أن يكون تخصصه ضمن احتياجات وزارة التعليم، ومرتبط بمواد التعليم الابتدائي.

• أن يتقدم لاختبار قدرات الجامعيين الذي ينظمه المركز الوطني للقياس.

• أن يجتاز اختبار المقابلة الشخصية وفقًا للكفاءة العلمية، والاستعداد، والميول نحو مهنة التدريس.

• أن يتقدم للاختبارات المهنية اللازمة لمهنة التدريس وفقًا لما يحدده القسم العلمي.

• أن تحدد معايير المفاضلة وفقًا للآتي: (٥٠٪) على المعدل في البكالوريوس، و(٣٠٪) على درجة القدرات، و(٢٠٪) على الاختبارات التحريرية أو الشفوية التي تعقدها كليات التربية.

• أن يحصل على (٥٧٪) على الأقل على مقياس الاتجاه نحو التعامل مع الأطفال، وكل جامعة يمكنها أن تتخذ مقياس خاص بها، أو أن تتبني مقياس تجده ملائم لها (لجنة مسار إعداد معلم المرحلة الابتدائية، ٢٠١٩، ص٤٦).

– شروط قبول معلم المرحلة المتوسطة والثانوية:

• أن يجتاز القبول في البرنامج شروط القبول المنصوص عليها في اللائحة الموحدة للدراسات العليا*١ .

• أن يتقيد الطالب بدراسة الوحدات الدراسية التي ينص عليها البرنامج تبعًا لما توضحه كل جامعة موزعة على أربعة فصول دراسية.

• حصوله على شهادة البكالوريوس بنظام (٤) سنوات على الأقل، من جامعة سعودية أو من جامعات أخرى معترف بها في مجال تخصصه.

• يفترض ألا يقل المعدل العام عن: جيد جدًا.

• الحصول على نسبة ٦٠٪ كحد أدني في اختبار كفايات المعلمين والمعلمات.

---

[١] - التي تم تعديلها عام ١٤٣٧هـ.

• أن يكون حسن السيرة والسلوك، ولم يسبق له ارتكاب قضية مخلة بالشرف.

• أن يحضر كشف طبي يؤكد مدى قدرته على القيام بعمله كمعلم، وكذلك قدرته على التحكم بالوسائل والأدوات التعليمية.

• أن يجتاز اختبار المقابلة الشخصية من أجل التأكد من سلامة الحواس، والمقدرة اللغوية (لجنة مسار إعداد معلم المرحلة المتوسطة والثانوية، ٢٠١٩، ص٥٨).

وتشير دراسة البلوي (٢٠١٨) أن القبول في مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة يتم بنسب كبيرة نظراً لضعف معايير القبول بها، مما يؤثر على جودة مخرجاتها،

د. جوانب (برامج) إعداد المعلم في النظام التعليمي السعودي

- الإعداد الأكاديمي والذي يكمن في الخوض بدراسة تخصص أو أكثر في إحدى الميادين العلمية التي سيدرسها، ويعتبر ذلك من الجوانب الأساسية لنجاحه في عمله كمعلم، وأن توسع المعلم في تخصصه يحتاج منه أن يبقى على تواصل مع جميع التطورات العلمية والأكاديمية المتسارعة. وتبلغ نسبتها لمعلم المرحلة الابتدائية (٣٠٪) ولمعلم المرحلة المتوسطة والثانوية (٦٠٪).

- الإعداد المهني (التربوي) يعد الإعداد المهني من الشروط الأساسية في كافة المهن وأهمها التعليم؛ إذ يحتوي على المقررات التربوية، والنفسية التي تؤهل المعلم لممارسة عمله، بالإضافة للتدريب الميداني الذي أصبح جزءًا أساسيًا لإعداد المعلم مهنيًا. وتبلغ نسبتها لمعلم المرحلة الابتدائية (٣٠٪)، ولمعلم المرحلة المتوسطة والثانوية (٢٠٪).

- الإعداد الثقافي: يرتبط الإعداد الثقافي للمعلم مع ثقافة مجتمعه، والعصر الذي يعيش فيه، فالثقافة العامة بمعناها الشامل ضرورية لكل معلم وخاصة في العصر الحالي، لذا فمن الضروري تنمية وعي المعلم بثقافة مجتمعه، ومشكلاته، وعلاقاته مع الآخرين. وتبلغ نسبتها لمعلم المرحلة الابتدائية (٣٠٪)، ولمعلم المرحلة المتوسطة والثانوية (١٠٪)

- التربية الميدانية (البرامج التدريبية): وهي التي تؤثر بشكل كبير على شخصية المعلم وإكسابه العديد من أخلاقيات المهنة من بداية البرنامج حتى نهايته، فهي تغطي جميع الجوانب المعرفية والمهارية والانفعالية (الغامدي؛ وعبد الجواد، ٢٠٠٥، ص ٢٠؛ نقلًا عن عبد العظيم؛ وعبد الفتاح، ٢٠١٧، ص١١٠).

هـ. نظام التقويم والاختبارات

تتباين نظم التقويم التي تتبعها كليات التربية في الجامعات السعودية، ما بين اختبارات مقالية أو بحوث أو تقارير أو عروض تقديمية والمتعلقة بالمقررات الدراسية، وذلك في ضوء ما يختاره عضو هيئة التدريس، إلى جانب الاختبارات التحريرية التي تنظم للطالب في نهاية كل فصل دراسي لجميع المقررات. (الزبيدي، ٢٠١١، ص٥٢).

و. تدريب المعلمين قبل الخدمة

يوجد نوعين من التدريب المقدم للمعلم في المملكة العربية السعودية، يتمثل النوع الأول فيما تقدمه كليات التربية عبر برنامج إعداد المعلم ويطلق عليها "التربية العملية". وهناك نوع آخر من التدريب يخضع له المعلم، وهو على رأس العمل، تحت إشراف الإدارة العامة للتدريب والابتعاث التابعة لوزارة التعليم. (البلوي، ٢٠١٨، ص٢٨٤).

و. تدريب المعلم أثناء الخدمة

يعتبر تدريب المعلم وهو على رأس العمل بمثابة وسيلة فعالة من أجل تحقيق النمو المهني للمعلم، كما يعتبر مدخل لاكتساب المعارف، وتطوير المهارات، وتعديل الاتجاهات، كما أنه أداة فعالة لتطوير العملية التدريسية، والارتقاء بها، لذا سعت المملكة العربية السعودية إلى تكوين وإعداد المعلم، والرفع من مستواه؛ وذلك لتمكينه من ممارسة مهنته بطريقة سليمة، تنسجم ومتطلبات القرن الحادي والعشرين، وتترجم الأهداف التي يرنو إليها المجتمع، إلى واقع عملي حي، ولهذا عملت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية على تطبيق برامج تدريبية ومنها (محمود، ٢٠١٤، ص٣٦١):

- برامج تكميلية: تهيئ المعلم أثناء الخدمة من أجل تحسين مستوى إعداده، ورفع مستوى كفاياته انسجامًا مع السياسة العامة للتعليم، وخطط التنمية، والطلب الاجتماعي، والاقتصادي على التعليم.
- علاجية: تهدف إلى معالجة القصور الحاصل في إحدى الكفايات التي لا بد من توافرها عند المعلم.
- برامج تجديدية: تهدف إلى مجاراة كافة المستجدات العلمية، والنظريات التربوية، والتطورات والتغيرات التي يواجهها المجتمع.

• برامج التدريب القائم على الكفايات: ويهتم بتحديد مستوى الكفاءة للمعلمين؛ حيث تتبنى معايير تقويم الكفايات القائمة على أساس المعرفة، والقدرة على تطبيقها في الحياة، والقدرة على تحقيق الغايات المنشودة، لذا لا بد من تنظيم دورات تدريبية لكسر الروتين عند المعلمين وتدريبهم على التخطيط للأنشطة الإبداعية واستنباط أفكار جديدة.

كما عملت وزارة التربية والتعليم متمثلة في مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم ووفق رؤي(2030) على التطوير المهني للمعلم، بحيث يعد هذا المشروع أحد مشاريع الخطة الإستراتيجية لتطوير التعليم العام، وهو أحد مكونات برنامج التطوير المهني، ويهدف إلى بناء منظومة للتطوير المهني للمعلمين، وتزويدهم بالخبرات العملية، وأفضل الممارسات التعليمية العالمية؛ للارتقاء بمستوى أدائهم وفق المعايير المهنية المعتمدة، وردم الفجوة بين ما تعلموه أثناء دراستهم الأكاديمية من معلومات نظرية، وما يحتاجونه من مهارات عملية لممارسة مهنة التعليم(وزارة التربية والتعليم، مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام، ١٤٣٦ هـ).

كما تؤكد رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠ (٢٠١٦، ص٤٠-٤١) على ضرورة إعداد مناهج تعليمية حديثة تعتمد على المهارات الأساسية المتعلقة بمهارات القرن الحادي والعشرين، كما أنها ستعمل على تعزيز دور المعلم والاهتمام بأدواره وتأهيله، والاهتمام بالمؤشرات التي تقيس مستوى مخرجات التعليم سنويًا، بالإضافة إلى الاهتمام بمواءمة مخرجات التعليم مع سوق العمل، والاضطلاع لتوفير فرص تدريب للخريجين من المعلمين، ومتابعة مخرجات التعليم، وتقويمها، وتحسينها باستمرار.

وتعتبر برامج إعداد المعلمين قبل وبعد الخدمة مفيدة للمعلمين من أجل تعزيز فهمهم للقضايا الرئيسية التي تساهم في تنمية المؤهلات التعليمية للطلاب وخبراتهم، حيث تؤثر على قدرة المعلمين على تحيين ممارساتهم التدريسية وقدرتهم على تطبيق الاتجاهات الحديثة في التعليم .

المبحث الثاني: تجربة المملكة العربية السعودية في إعداد المعلم

أ. المحددات التي تأطر معايير برامج اعدد المعلم في السعودية

هناك عدد من المحددات التي تحدد برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية وتتمثل فيما يلي:

• القيم الإسلامية: تهتم سياسات التعليم في المملكة العربية السعودية بتعريف الفرد بالقيم الإسلامية لإقامة سلوكه عليها؛ حيث أن هدف التعليم فيها منبثق من الكتاب والسنة الشريفة، وفي ضوئهما تسير جميع عمليات التعليم (الشهوان،٢٠١٢، ص٤٠٦).

• المحددات الجغرافية: يغلب المناخ الصحراوي على الأجواء في المملكة العربية السعودية بما يمتاز به من أجواء حارة في أغلب أيام العام، ولذلك فإن صانعو القرار يراعون عند التخطيط لبرامج التعليم تلكم المؤثرات المناخية والبيئية. إذ تؤثر العوامل الجغرافية في النظام التعليمي من ثلاث زوايا: المناخ، وطبيعة البيئة، ومصادر الثروة؛ حيث ترتبط هذه الزوايا من زوايا العوامل الجغرافية بشكل أكبر من غيرها بالعامل الاقتصادي. فهي المصدر للعامل الاقتصادي (حكيم، ٢٠١٢، ص١٨٥).

• اللغة العربية: وتعتبر اللغة الرسمية في المملكة؛ حيث يهتم نظام التعليم فيها بتدريس اللغة العربية لجميع المراحل التعليمية وتطوير قدراتهم اللغوية بمختلف الوسائل مما يساعد على تذوقها واستيعاب جوانب الجمال فيها.

• المحددات الاقتصادية: تولى المملكة اهتمامًا كبيرًا بالتعليم، ويتجلى ذلك في الميزانيات الكبيرة التي تخصصها لتطوير التعليم؛ حيث أنها قد أسهمت بشكل فعال في التطوير المستمر للعملية التعليمية بكافة أركانها، إضافة إلى مجانية التعليم فيها. كما كان للعامل الاقتصادي أثر إيجابي على المرتبات التي يتقاضاها المعلمون وعلى المخصصات التي تخصصها لتطوير مهاراتهم التدريسية.

• خطط التنمية الشاملة: حيث أن خطط التنمية لها تأثير واضح على التعليم نظرًا للعلاقة القوية بين التنمية والتربية من جهة، وحاجه خطط التنمية إلى الكوادر البشرية المؤهلة والمعدة بشكل جيد لتحقيق أهداف التنمية من جهة أخرى، ولقد استمر نظام التعليم بالمملكة في التطور والنمو خلال أعوام خطط التنمية الخمسية المتلاحقة (الجهني، ٢٠١٣، ص٢).

المبحث الثالث: تجربة اليابان في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا

ا. المحددات التي تأطر معايير برامج اعدد المعلم في اليابان

هناك ظروف معينة عاشتها اليابان فرضت محددات معينة على برامج إعداد المعلم، والتي كان لها الفضل في إعداد كوكبة من المعلمين الذين تمكنوا من تحقيق أهداف التعليم بكل جدارة وكفاءة، الأمر الذي انعكس على مخرجات التعليم، ومن هذه المحددات ما يلي:

• المحددات السكانية: إذ تحتل اليابان المرتبة الخامسة من حيث عدد السكان لذا ارتأت اليابان إلى ضرورة الاستثمار في مواردها البشرية.

• المحددات الجغرافية: أسهم انعزال اليابان عن العالم الخارجي في جعل شعوبها متجانسة، ومتعاونة، ومتمسكة بالوحدة الوطنية، واتضح ذلك بجلاء على نظامها التعليمي. كما أن طبيعة أرضها الصعبة أكسبت الشعب الياباني القدرة على التحمل والصبر والاجتهاد. (قحوان، ٢٠١٦، ص٢٦).

• المحددات الثقافية: حيث الطبيعة المتغيرة باستمرار لتشكيل النسيج الثقافي، والتراث الياباني، وقدرته على هضم مفاهيم، وأفكار أجنبية، يتسم الاستفادة من هذه الخبرات والتكيف معها وإكسابها طابع ياباني(Aakre,2013,p8).

• المحددات السياسية: فبعد هزيمة اليابان في الحرب العالمية الثانية تم إحداث تغيرات جوهرية في نظام التعليم، وذلك من أجل تحسينه، ومن هذه التغيرات: اشتراط إنهاء الدراسة الجامعية لمدة أربع سنوات، لمن يرغب بالالتحاق بمهنة التدريس، لتكون قادرة على الوفاء بمتطلبات المرحلة التي تعيشها (EDUCATION POLICY OUTLOOK JAPAN,2015,p2).

• المحددات الاقتصادية: تعترف اليابان بنظرية الاستثمار في التعليم بشكل رسمي لتحديد مسار السياسة التعليمية في اليابان، بالإضافة إلى أن التطور الاقتصادي الذي مر به اليابان قاد إلى زيادة الطلب على التعليم الجامعي(Grossman,2004 ,p1)

• الدستور: حيث جاء في مواد الدستور أن جميع الأفراد لهم الحق في توفير فرص تعليمية تنسجم وقدراتهم، مما قاد اليابان لإيجاد صيغ متنوعة للجامعات لإرساء العدالة في التعليم (OECD,2015,p4).

ب. نظام إعداد المعلم في اليابان

تعمل اليابان على إعداد المعلمين وفقًا لبرامج متنوعة حسب المرحلة التعليمية؛ كبرامج إعداد معلم رياض الأطفال، والتعليم الأساسي بشقيه الثانوي العام، والثانوي الفني، كما هو في فرنسا وألمانيا(Aakre,2013,p3).

حيث تتولى وزارة التربية والرياضة والعلوم والثقافة مسؤولية إعداد معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية في الجامعات أو الكليات الدنيا المعترف بها. ويلتحق معلمو التعليم الابتدائي بكليات التربية في الجامعات الوطنية لمدة أربع سنوات، بينما يتم تدريب معلمي المرحلة الثانوية الدنيا في جامعات وطنية عامة محلية أو خاصة، أما معلمي المدارس الثانوية العليا فيتم تدريبهم في الجامعات (Yamasaki,2016,p16). ولكي يستطيع الطالب ممارسة مهنة التدريس ينبغي عليه أن يخضع لهذه المراحل:

-التعليم العام: وتكون مدة الدراسة فيه (١٢) عامًا (المرحلة الابتدائية إلى التعليم الثانوي).

-الدراسة بجامعة متخصصة: وتبلغ مدة الدراسة فيها (٤) سنوات.

-التدريب بمؤسسة الإعداد، وتكون مدة الدراسة فيها (٤) أسابيع (center on international education benchmarking,2018,p2).

وتقوم الكليات المتوسطة والجامعات بتخريج معلمي اليابان ولا تمنحهم وزارة التربية والتعليم رخصة مزاولة المهنة إلا بعد مضي ستة أشهر على تخرجهم، وبعد ممارستهم للتدريب العملي في المدارس العامة، وبعد ذلك يخضعون لاختبار مجلس التعليم الذي يتم سنويًا لتعيين المعلمين (Yamasaki,2016,p16).

وقد بلغ عدد كليات الإعداد (٦٥) كلية منها (٥٨ حكومية، و٧ كليات تربوية خاصة) وعلى الرغم من هذا العدد الضخم إلا أنها غير قادرة على جمع المتقدمين للانضمام بها، وذلك لأن مهنة التدريس من المهن التي يرغب بها اليابانيون (عبد الفتاح؛ وعبد العظيم، ٢٠١٧، ص٣٤)

وذكر كل من هجاشياما وهارا (Higashiyama and Hara,2010,p162) أن اليابان تستخدم ثلاثة أنواع من تراخيص المعلمين، تضم المستويات: الأول والثاني والثالث السابق ذكرها، وتشترط اليابان حصول معلم المرحلة الابتدائية والثانوية على رخصة معلم بعد أن يخضع لدورة تدريبية مكثفة لمدة أسبوعين، وتزاد هذه الفترة في المستوى الثانوي الأعلى تقريبًا (37)ساعة دراسية، منها (4) ساعات على الأرجح تتعلق بمواد التخصص و(31) ساعة لمهارات التعليم،

بينما في المستوى الأول يشترط حصول الطالب على شهادة البكالوريوس إلى جانب اجتيازه (59) ساعة دراسية، وفيما يتعلق بالشهادة العليا يفترض حصول الطالب/ المعلم على شهادة الماجستير إلى جانب اجتيازه(83) ساعة دراسية. وعليه يتضح أن إعداد المعلم في اليابان في الجامعات اليابانية يتم ضمن فئتين (معلم فئة أولى، ومعلم فئة ثانية).

وأضاف خصاونة(٢٠١٣، ص٢٣) مستويات أخرى من الشهادات تتمثل في:

- الشهادة العامة: وتقدم لمعلمي المدارس الابتدائية.
- شهادة المواد الخاصة: وتقدم لمعلمي المراحل الابتدائية في مجال الفن والموسيقى والاقتصاد المنزلي.
- شهادة المواد المتخصصة المطلوبة لكافه معلمي المدارس الثانوية.

ويوضح الجدول التالي شهادات التدريس في اليابان

جدول رقم (١)

متطلبات شهادات التدريس في اليابان

الشهادة التعليمية	المتطلبات	الساعات المعتمدة	
		مواد مهنية تربوية	مواد تعليمية
مرحلة ما قبل المدرسة:			
الدرجة الأولى	درجة البكالوريوس	٢٨	١٦
الدرجة الثانية	سنتان بعد المرحلة الثانوية	١٨	٨
المرحلة الإبتدائية			
الدرجة الأولى	درجة البكالوريوس	٣٢	١٦
الدرجة الثانية	سنتان بعد المرحلة الثانوية	٢٢	٨
المرحلة المتوسطة			
الدرجة الأولى	درجة البكالوريوس	١٤	٣٢ أو ٤٠
الدرجة الثانية	سنتان بعد المرحلة الثانوية	١٠	١٦ أو ٢٠
المرحلة الثانوية			
الدرجة الأولى	درجة الماجستير	١٤	٥٢ أو ٦٢
الدرجة الثانية	درجة البكالوريوس	١٤	٣٢ أو ٤٠

ويشير مركز التعليم الدولي للمعايير center on international education benchmarking (2018, p2,) أن اليابان تشترط جملة من الشروط والمتطلبات لمن يفضل الالتحاق بمهنة التدريس ومن أبرزها:

- أن يكون خريج مؤسسة تعليمية معترف بها، ومعتمدة من قبل وزارة التربية والثقافة والرياضة والتكنولوجيا والعلوم.

– حضور التربية العملية / التدريب الميداني فمعلم المرحلة الابتدائية يتوجب عليه أن ينهي أربع ساعات من التدريب الميداني أسبوعيًا، أما معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية يشترط حضورهم ساعتين معتمدة من التدريب الميداني بشكل أسبوعي.

– أن يتقدم لاختبار تأهيل للمعلمين الذي تعقده الولاية.

–أن يدرس سنة إضافية بعد الانتهاء من دراسته الجامعية، أو يحصل على درجة الماجستير، وذلك لمن يفضل تدريس المرحلة الثانوية العليا.

ولتشجيع أكبر عدد من المعلمين الأكفاء فقد أضحى النظام المعمول به للإعداد مفتوحًا لجميع طلاب الجامعة، حيث تم إيجاد نموذج للدراسات العليا في مجال إعداد المعلم وذلك عام (١٩٧٨) وانطلق هذا النموذج في ثلاث جامعات وطنية ترنو إلى النهوض بجودة المعلمين في المرحلة الابتدائية عن طريق البحث والتنقيب والتحري في العلوم العلمية والخبرات التجريبية، ويتسم هذا النظام بأنه يعطي درجة الماجستير للمعلمين مما يطور من جودة هؤلاء المعلمين، كما يفرض عليهم القيام ببحث علمي في الموضوعات التربوية، وبذلك تتاح الفرص للمعلمين لتطور معارفهم المهنية وتنمية قدراتهم(Kato,2013,p1).

وبعد استيفاء الطالب للشروط السابق ذكرها يصبح المعلم مؤهلًا وجاهزًا مزاولة مهنة التدريس في الولاية التي قدم فيها اختبار التأهيل. حيث يتم إعداد قائمة تضم جميع أسماء المعلمين المؤهلين لمهنة التدريس في كل ولاية ويتم الاحتفاظ بها في مجلس التعليم بالولاية، حيث يتولى المجلس تعيين المعلمين الجدد المسجلين بالقائمة، تبعًا لحاجة الولاية والمناطق التعليمية من التخصصات المتنوعة. وتبقى صلاحية هذه القائمة لمدة سنة كاملة، وفي حال تم تعيين المعلم خلال هذه الفترة يتوجب عليه أن يخضع لاختبار تأهيل المعلمين من جديد بالولاية؛ لكي تتسنى له الفرصة للعمل بمجال التدريس في العام التالي(السيد؛ وركزة، ٢٠١٧، ص٧٨).

وفيما ورد آنفًا يتضح مدى اهتمام الحكومة اليابانية بإعداد الكوادر المدربة والمؤهلة للعمل في مجال التدريس، وذلك بعد استيفاء كافة الشروط السابق ذكرها، والتقدم لاختبار تأهيل المعلمين، وهذا مؤشر ودليل على أهمية ونظره المجتمع الياباني للمعلم واحترامه.

ج. نظام قبول الطلاب "رخصة التدريس"

هناك شروط معينة تفرضها كليات التربية في اليابان، وهي كما قدمتها كلا من السيد؛ وركزة (٢٠١٧،ص٧٩) بالآتي:

- الحصول على شهادة الثانوية العامة.
- أن يستعد للمقابلة الشخصية من قبل أساتذة متخصصين.
- أن يتمتع باللياقة البدنية والصحية لممارسة مهنة التدريس.
- أن يحصل على شهادة حسن السيرة والسلوك من المدرسة التي درس بها الطالب.
- أن يرفق معه ملف الطالب الذي يشتمل على معدله الدراسي التراكمي في مراحله الدراسية.
- أن يكون سليمًا من الأمراض والإصابات البدينة والسميعة والبصرية.
- أن يتمتع الطالب المتقدم بسمات شخصية كالفطنة والذكاء.
- أن يخضع الطالب لاختبارات تحريرية تنظمها كليات التربية سواء في التربية العامة أوفي التخصص الذي يدرسه.

وفيما يتعلق باختبارات القبول التي تعقدها كليات التربية في الجامعات اليابانية، هناك عدة أنواع من اختبارات القبول، وهي كما أوردها كلًا من عبد الفتاح؛ وعبد العظيم(٢٠١٧، ص٤٦) كالتالي:

– اختبارات القبول التحصيلية العامة، وأهمها اختبار NCUUE ويعتبر اختبار وطني يقدم لجميع المسجلين بكليات التربية، ويتم عقد هذا الاختبار كل عام تحديدًا في شهر يناير تحت توجيه المركز القومي لامتحانات القبول.

– اختبارات القبول الخاصة بكليات التربية والمخصصة للتعرف على قدرات وميول واتجاهات واهتمامات الطلاب من جوانب متعددة.

– اختبارات المهارات العملية من أجل التعرف على مهارات الطلبة وقدراتهم العملية المطلوبة للعمل في سلك التعليم.

– اختبارات كتابية، حيث يتم تكليف الطالب بكتابة مقال أو موضوع معين من أجل الكشف عن مستوى التفكير وأسلوبه الكتابي.

وتعقيبًا على ما تقدم يرى الباحث أن اليابان تولى اهتمامًا شديدًا ببرامج إعداد المعلم حيث تحرص على انتقاء الأفضل، والأكثر قدرة، وكفاءة، ومهارة للالتحاق بمجال التدريس، إذ تتبع عدد من الاختبارات للقبول، تعد بمثابة مقاييس لقدرات، ومهارات المتقدمين لمهنة التدريس، وهذا يدل على اهتمامها بتوفير معلمين متمكنين، ومؤهلين، ومدربين ومعدين الإعداد الجيد للتأدية رسالتهم التعليمية على أفضل وجه.

د. جوانب(منهج) إعداد المعلم في اليابان

يؤكد التعليم الياباني على المواضيع التربوية للمراحل الدنيا أكثر من المراحل الثانوية خلافًا لما هو معمول به في بعض الدول كالولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا. حيث يدرس معلم المرحلة الثانوية منهاج دراسي يتضمن (10) من مقرراته علومًا تربوية، وتبلغ المقررات الأكاديمية التخصصية قرابة(٪90) بينما يدرس معلم المرحلة الدنيا منهجًا دراسيًا يتضمن(٪30) منه علوما تربوية و(٪70) مقررات تخصصية(Aakre,2013,p8).

ويذكر اسازوكي (Isozaki,2018,p9) أن المقررات الدراسية المهنية التي تقدم في كليات التربية في الجامعات اليابانية تتمثل في: عمليات التعلم للأطفال، طرق التدريس، مبادئ التربية، نظام التعليم، المناهج، الإرشاد والتوجيه، التربية الترفيهية، التدريبات التربوية، التربية العملية والتي تستمر لمدة خمسة أسابيع بداية الصف الثالث.

هـ. نظام التقويم والاختبارات

يحرص التعليم الياباني على تقويم الطلبة خلال العام الدراسي على أيدي محاضرين وأعضاء الهيئة التدريسية، حيث تعقد امتحانات لكل مقرر على حدة، وتتباين أساليب ووسائل الامتحانات، فمنها الاختبارات التحريرية، ومنها الشفهية، ومنها العملية، وفي أحيان يتم تكليف الطلبة بالقيام ببعض البحوث المتعلقة بالمقررات التي يدرسونها، وتتسم اليابان بالصرامة والشدة في امتحانات القبول لديها فهناك الكثير من الأشخاص تعرضوا للانتحار نتيجة الخوف والقلق الذي ينتابهم قبل الامتحان، ويمكن إرجاع ذلك لمدى حرص واهتمام اليابان بتحسين مخرجات التعليم نظرًا للمنافسة الشديدة التي يعيشها العالم (Sakai,2015, p33).

و. تدريب المعلمين قبل الخدمة

يتم إعداد المعلم لكافة المراحل في معاهد إعداد المعلمين أو في الجامعات، حيث تتولى الوزارة مسؤولية الإشراف على إعداد المناهج الدراسية، ويقدم للطالب بعد الانتهاء من الدراسة شهادات من فئتين وهما:(Yamasaki,2016,p19-26):

– الفئة الأولى: معلم المرحلة الثانوية العليا بعد اجتيازه مده الدراسة لأربع سنوات في الجامعة وحصوله على درجة الماجستير، ويعطي شهادة مزاولة المهنة بعد ستة أشهر من تخرجه وعمله في مهنة التدريس.

– الفئة الثانية: معلم المراحل الدراسية الأخرى (رياض الأطفال، المرحلة الابتدائية، المرحلة المتوسطة) فبعد أن ينهي الطالب الدراسة في الجامعة لمدة أربع سنوات، فإنه يحصل على شهادة مزاولة المهنة بعد ستة شهور من اشتغاله بمهنة التدريس.

فمن المعروف أن التعليم المستمر خلال الخدمة ما هو إلا دليلًا واضحًا على التزام اليابان بتطوير الأداء وتحقيق مستويات معينة للمعلمين، فبرامج الإعداد قبل الخدمة في اليابان لم تلقى قبولًا من المعلمين في بادئ الأمر لذا دعت وزارة التربية والثقافة والعلوم والثقافة بأن يتلقى المعلمون الجدد في السنة الأولى من عملهم عشرون يومًا على الأقل تدريبًا. ووفقًا لتصريحات وزارة التربية ومجالس التعليم الإقليمية والبلدية يتم تدريب معلمي المدارس العامة بكافة مستوياتهم التعليمية أثناء الخدمة وعلى مراحل مختلفة ويتخذ التدريب خمس صور وهي (Maklad ,2008,p110):

– تدريب داخل المدرسة: حيث يخضع الطالب/ المعلم لدورات تدريبية على أيدي خبراء ومختصين وموجهين، وخلال التدريب يقوم المعلمون بتدريس الطلبة أمام زملائهم، وبوجود الخبير والمشرف.

– تدريب غير رسمي: وهذا النوع يؤديه المعلمون ضمن مجموعات دراسية، على نطاق الإقليم والحي، حيث يتعاون المعلمون فيما بينهم لتجويد مهاراتهم، وزيادة خبراتهم، ويتم من خلال اجتماعات وحوارات تطبق اسبوعياً، كما أن المعلمين على تواصل دائم ببعضهم البعض.

– تدريب من قبل مركز التعليم المحلي: حيث تعرض برامج تدريبية مختلفة تشمل كافة التخصصات والاحتياجات، كالإدارة الصفية، وتوجيه الطلبة، والتقنيات التعليمية، وإدارة المدرسة وغيرها.

– تدريب يتم عن طريق وزارة التعليم في مركز التدريب القومي لمعلمي المدارس، ويتم فيه استضافة كوكبة متميزة من أساتذة الجامعات، والقضاة وكبار رجال الصناعة.

– تدريب تبلغ مدته سنتان: يقدم بشكل سنوي لعدد كبير من المعلمين المتميزين في ثلاثة معاهد مخصصة لذلك، بالإضافة إلى ذلك تتوفر فرص كثيرة للمعلمين لتنمية مهاراتهم، والمعلمين الذين يتلقون هذا النوع من التدريب يتم انتقائهم

– تدريب مدته سنتان: يقدم سنويا لبضع مئات من المعلمين المتميزين على مستوي اليابان ككل في ثلاثة معاهد متخصصة لهذا الغرض. علاوة على ذلك تتاح فرص عديدة للمعلمين لصقل مهاراتهم.

وعليه فإن الغاية من التدريب هي في حقيقتها عملية ترقية للمعلمين وانتقائهم لتولي مناصب إدارية، أو قيادية في المدارس الثانوية الدنيا، وفي المؤسسات الجامعية، وغير الجامعية التي تتنافس فيما بينها في تقديم برامج الإعداد، والمعونات المالية، والمنح الدراسية، للنهوض بمستوى المعلمين أكاديميًا، ومهنيًا، وثقافيًا، قبل الخدمة، وأثنائها، كذلك فإن التنظيمات السياسية والاجتماعية للمعلمين تلعب دورًا بارزًا في توجيه سياسات التدريب وبرامجه، وأيضًا فإن المعلمين عن طريق تنظيماتهم المدرسية، يؤدون أدوارًا في غاية الأهمية للنهوض بمهنتهم، ومستوياتهم الأكاديمية، والثقافة(بخش، ٢٠٠٩، ص٤٣١).

ز. تدريب المعلم أثناء الخدمة

يعد تدريب المعلم أثناء الخدمة من الأمور التي تهتم بها المؤسسات التعليمية؛ وذلك لضمان جودة التعليم، فالمخرجات التعليمية بحاجة ماسة للمعلم القادر على القيام بمهامه باستمرار، ويظهر ذلك جليًا من خلال ما يلي (Haruo,Hiroki and Akira,2013 ,p2):

• التدريب لمدة عام في برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة ويتم في المدارس، ويعقد مرتين في الأسبوع، ويقوم المعلمون الأوائل بالتعاون مع المعلمين الذين لديهم باع طويل بالتدريس.

• التدريب لمدة عشرين يومًا أثناء الخدمة: ويتم ذلك في مراكز تربوية، أو من قبل معلمين متميزين داخل المدرسة.

• تدريب يعقد كل عشرة أعوام عندما تصدر طبعة جديدة من دليل المناهج الدراسية لتعريف المعلمين به.

ومن أجل تحسين نوعية المعلمين في اليابان وتطويرهم أقامت وزارة التربية والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا نظام برنامج إعداد المعلمين في اليابان وهي "دورة تجديد الشهادة" التي تتطلب من المعلمين اكتساب المعرفة المتقدمة، والمهارة في مجال التعليم كل عشر سنوات بالتعاون مع الجامعات؛ لتحسين جودة المعلم أثناء الخدمة، حيث يحتاج المعلمون إلى تدريب ل(١٨٠) ساعة داخل المدرسة و (١٦) يومًا خارج المدرسة لمعلمين السنة الأولى، و(٣٠) ساعة بالإضافة إلى (١,٥) يوم نظري لمعلم السنة الثانية، و(٣٠) ساعة بالإضافة إلى يوم واحد نظري لمعلم السنة الثالثة(Haruo,Hiroki and Akira 2013,p2)

ويشير سليم وزامير (Saleem and Zamir ,2016,p55) إلى أن المعلم الياباني يمكن تطور نفسه مهنيًا من خلال التدريس الحقيقي الذي يؤديه، ومن خلال حضور الدورات التدريبية التي يعقدها مجلس التعليم، وكذلك يمكنه الانضمام لعضوية أحد الدوائر المستقلة في مجال المادة التي يدرسها، أو أي مجال يرغبه.

ومن الملاحظ قدرة اليابان وتركيزها على دعم المعلم من خلال الحاقة ببرامج التدريب اللازمة لتنمية مهارات المعلم حيث تهدف هذه الخطوات المنهجة في الاعداد الى تحسين نوعية المعلمين في اليابان وتطويرهم. إضافة الى اهتمام وزارة التربية والتعليم اليابانية بسياسات التدريب وبرامجه، لمها لها من أدوار كبيرة وفي غاية الأهمية للنهوض بمهنتهم كمعلمين.

رابعًا: نتائج الدراسة

في ضوء الاستعراض السابق لكل من تجربة المملكة العربية السعودية وتجربة اليابان، تخلص الدراسة الحالية إلى تحديد أهم أوجه الشبه والاختلاف بين برامج إعداد المعلم في كل من المملكة واليابان، على النحو الآتي:

1 .أوجه الشبه:

بمقارنة برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، وبرامج إعداد المعلم في اليابان، يلاحظ أنهما يتشابهان من حيث الآتي:

- كلا من برامج إعداد المعلم في المملكة وفي اليابان تتطلب إنهاء مرحلة البكالوريوس لمن أراد الالتحاق بمهنة التدريس، وأيضًا في اختبار تأهيل الطالب/ المعلم.
- مؤسسات إعداد المعلم في كل منهما تابعة للجامعات، مما يكسبها قوة أكاديمية.

• برامج إعداد المعلم في كل من المملكة واليابان تشترط حسن السيرة والسلوك للمتقدم، وإخضاع الطالب لعدد من الاختبارات للانضمام إليها.

• التركيز على الجانب الأكاديمي، والجانب التربوي، والتدريب العملي.

• يستند نظام التقويم والاختبارات في كليات التربية بكل من المملكة واليابان على الاختبارات التحريرية.

• تتفق برامج إعداد المعلم في المملكة مع اليابان من حيث شروط الالتحاق بمؤسسات الإعداد، حيث تعقد مقابلة شخصية للمتقدم لمهنة التدريس، كما تقدم اختبار يركز على الجوانب المعرفية التربوية إلى جانب المهارات المعملية ومهارات الاتصال والتواصل.

• تتفق برامج إعداد المعلم في المملكة مع برامج إعداد المعلم في اليابان من حيث معايير القبول والتي تتسم بأنها أكثر شدة وقوة، حيث تحرص دولتي المقارنة على اختيار الأجدر، والأكفأ لمهنة التدريس.

• تركيز برامج الإعداد في المملكة واليابان على إكساب الطالب المعلم مهارة البحث العلمي.

• تتشابه برامج الإعداد في دولتي المقارنة باعتماد الخبرة الميدانية من خلال الدمج بين الدراسة النظرية والممارسة العملية.

• تتفق برامج إعداد المعلم في دولتي المقارنة من حيث استخدام العديد من الأدوات التي تقيس اكتساب المعرفة النظرية كأداة لتقويم تعلم الطالب/ المعلم في برامج إعداد المعلم.

2 .أوجه الاختلاف .

في ضوء المقارنة بين برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية واليابان، يتضح وجود عدد من أوجه الاختلاف بينهما تتمثل في الآتي :

- تختلف المملكة العربية السعودية عن اليابان من حيث برامج الإعداد حيث تعكف حالياً وزارة التعليم فيها على إعداد برنامج جديد مدته سنتان (برنامج الماجستير المهني في التربية)، بينما تتبع اليابان النظام التكاملي وتشترط حصول إنهاء المتقدم لمهنة التدريس على شهادة البكالوريوس.
- تشترط المملكة العربية السعودية إنهاء مرحلة البكالوريوس للالتحاق ببرنامج إعداد المعلم، بينما تشترط اليابان إنهاء المرحلة الثانوية للالتحاق ببرامج إعداد المعلم.

- تختلف المملكة عن اليابان من حيث المحددات التي تأطر معايير برامج إعداد المعلم فمن الناحية السكانية اليابان تفوق عدد سكان المملكة، ومن حيث المساحة نجد أن المملكة أكبر من اليابان في المساحة، كما تفوقت المملكة من حيث الثروات الطبيعية بينما اليابان تفتقر للثروات الطبيعية لذا جعلت التعليم فيها من أهم بنود خطط التنمية لديها، إلى جانب ذلك تفوقت المملكة من حيث اللغة باعتمادها على اللغة العربية وكذلك الدين الإسلامي كأساس لمناهجها حيث نلحظ ارتفاع نسب الانتحار في اليابان وهذا ما لا نجده في المملكة.
- يحظى المعلم الياباني بامتيازات وحوافز مالية أعلى مما يحظى به المعلم في المملكة مما أسهم في تنافسية أعلى على مهنة التدريس في اليابان.
- تختلف اليابان عن المملكة من حيث فترة التدريب العملي حيث تفرض مدة (٤) أسابيع لمرحلة التعليم الابتدائي، إلى جانب اختبار تأهيل المعلمين لمدة عام واحد. في حين أن فترة التدريب في المملكة تستمر لمدة فصل دراسي كامل ضمن برنامج متكامل مدته سنتان لإعداد المعلم.
- أن مؤسسات إعداد المعلم في اليابان تعمل على إعداد معلم يسعى لتطوير ذاته والنهوض بمهاراته، كما تجبره بعد التخرج بتنمية ذاته وتضعه شرط أساسي للاستمرار بالمهنة، بينما يقل تركيز برامج إعداد المعلم في المملكة بعد تخرج الطالب.

٣.جوانب الاستفادة من تجربة اليابان في تطوير برامج إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية

تعد تجربة اليابان في إعداد المعلم بجميع مراحلها بدءاً من اختياره وقبوله، وحتى تخرجه وتعيينه من التجارب الرائدة في هذا الصدد، لذا يتوجب دراستها والتعرف على خصائصها وطبيعة برامجها والاستفادة منها بعد تطويعها بما يتماشى والمملكة العربية السعودية، وذلك من خلال الآتي:

- إعادة النظر في السياسة المتبعة لإعداد المعلمين بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية وذلك بالحد من متطلبات الإعداد العام في برنامج إعداد المعلم في كليات التربية، للتخفيف على الطلاب من دراسة مقررات لا تخدم تخصصاتهم العلمية.
- تطوير المعلمين وإعدادهم بشكل جيد وهذا يتطلب إعادة النظر من جديد في برامج إعداد المعلمين لتعزيز الإعداد المقدم في المدارس قبل الخدمة وخلالها وعدم الاكتفاء فقط بالإعداد المؤسسي التقليدي.

- معالجة جوانب الضعف في برامج إعداد المعلمين وصياغة الاستراتيجيات التربوية والتوجيهية الملائمة من أجل توفير كفاءات قادرة على التعليم.
- التعرف على الاتجاهات الحديثة المعاصرة في الدول المتقدمة فيما يتعلق ببرامج إعداد المعلم والاستفادة منها بما يتلاءم مع واقع المجتمع السعودي.
- أن تستفيد برامج إعداد المعلم في المملكة من مبدأ التكامل بين المركزية واللامركزية حيث يضمن ذلك التجديد المستمر في برامج الإعداد.
- إتباع سياسة الترخيص لمهنة التدريس كونها مهنة محددة المهام بحيث يكون هناك سياسة واضحة بين كليات التربية بالجامعات السعودية وبين المدارس.
- الموائمة بين الأصالة والمعاصرة حيث استفادت اليابان من معطيات العصر ولكنها لم تتخلى عن ثقافتها وجذورها التاريخية.
- تقديم بعثات للمعلمين المتميزين إلى دولة اليابان لإكسابهم الممارسات التعليمية الجديدة.
- إيجاد خطة وطنية شاملة وواضحة لبرامج إعداد المعلم كماً ونوعاً وفق أسس علمية دولية انطلاقاً من رسم إستراتيجية إعداده إلى التحليل الوصفي وإلى عملية الإعداد ذاتها في الجوانب العلمية والثقافية.
- مراعاة التوازن في برامج إعداد المعلم بين الإعداد التربوي والأكاديمي والثقافي ، وهو ما حرصت عليه الجامعات اليابانية.
- التنسيق والتعاون بين مراكز البحوث التربوية والجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية من أجل بذل الجهود للاهتمام بإعداد المعلم وتدريبه مهنياً.
- استطلاع آراء المعلمين فيما يتعلق بتحديد الاحتياجات التدريبية لهم، وإعداد قائمة الاحتياجات وتطبيقها وفقاً لأولوياتها.
- إعطاء المعلمين سلطة كبيرة ومسؤولية بدءاً من الإعداد والتصميم للمناهج وانتهاء بتقييم الطلاب.
- وضع خطط إستراتيجية طموحة لتطوير برامج إعداد للمعلم قابلة للتطبيق في المجتمع السعودي.

خامسًا: الاستنتاجات:

- تعزم المملكة العربية السعودية حالياً على إعداد برنامج جديد لإعداد المعلم مدته سنتان (برنامج الماجستير المهني في التربية) لمن يريد الالتحاق بمهنة التدريس.
- أبرز ما يميز برامج إعداد العلم في اليابان والذي يمنحها قوة علمية هو مدى تركيزها على إكساب تطورات العلم، والتركيز على مهارة البحث والتي دفع لتدريب المعلمين وفق برامج إعداد المعلم في اليابان.
- للمعلم في اليابان مكانة اجتماعية خاصة إذ تعتبر مهنته من أفضل المهن عند اليابانيين.
- اهتمام وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بتكثيف فترة التدريب الميداني.
- وضعت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية إجراءات صارمة لاختيار المتقدم لمهنة التدريس.
- المعلم الياباني يتمتع بالكفاءة والثقة واحترام المجتمع، وكما يحظى بميزات وحوافز مالية عالية.
- نجاح التجربة اليابانية في إعداد المعلم كدولة محدودة الموارد يعود لمرونة المجتمع الياباني وتركيزه على العنصر البشري وأهمية تطويره وتنميته.

سادسًا: التوصيات:

في ضوء استعراض أوجه الشبه والاختلاف بين تجربة المملكة العربية السعودية واليابان وتناولها بالتحليل والتفسير، تم التوصل للتوصيات التالية:

- النظر إلى الاستثمار في رأس المال البشري بالتعليم على أنه أفضل أنواع الاستثمار خصوصا في الجانب التطبيقي لأنه يتعلق ببناء المواطن الصالح الذي تتحقق من خلاله الغايات الكبرى للمجتمع.
- التعمق في تحليل واقع برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية تحليلاً شاملاً متكاملًا، من خلال وضع آلية للمسح والتحليل لمعرفة جوانب القصور والعمل على معالجتها في ضوء تجارب الدول الرائدة في هذا المجال.
- الوقوف على الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال إعداد وتطوير المعلم، للإفادة منها بما يتناسب مع احتياجات وتطلعات النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية.

- تطوير أهداف ومناهج ونظم التقويم في برامج إعداد المعلم بما ينسجم والتوجهات الحديثة، وبما يلبي احتياجات المجتمع وسوق العمل.

- رفع معايير قبول الطلاب للالتحاق ببرامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية لاستقطاب ذوي المهارات والقدرات العالية، نظراً لأهمية مهنة المعلم في بناء المجتمع، مع اعتماد رخصة مهنية للمعلم باعتبارها مهنة محددة المهام والمهارات.

- إعادة النظر في مساقات برامج إعداد المعلم بما يكفل إعطاء جانب التطبيق العملي الميداني القدر الكافي من الإعداد للطالب المعلم.

- أن تشتمل الخطة الدراسية لبرنامج إعداد المعلم على ساعات للمقررات الدراسية، وأخرى للمشروع البحثي في مجال التخصص الدقيق.

- ضرورة تكثيف فترة التدريب العملي لبرامج إعداد المعلم، وذلك لوجود مهارات لا يمكن اكتسابها إلا بالممارسة الميدانية الطويلة، بحيث يتم تخصيص ٤٠٪ على الأقل من الوقت الذي يقضيه في البرنامج للتدريس المباشر في المدرسة.

- التركيز على جانب البحث العلمي في برامج إعداد المعلم بشكل أكبر، بحيث يصل الطالب المعلم على درجة عالية من التمرس في مجال البحث العلمي تمكنه من مواكبة المستجدات العلمية في مجال تخصصه على مستوى العالم بما يسهم في إعداد جيل المستقبل بشكل أكثر تميزًا.

- تحفيز الطالب المعلم على تنمية ذاته مهنياً من خلال حضور الندوات والمؤتمرات للتعرف على كل ما هو جديد في المجال التربوي.

- ضرورة تأهيل الهيئة التدريسية المقدمة لبرامج إعداد المعلم للوصول للكفاءة العالية في مخرجات البرنامج وفقاً للمعايير العالمية.

- إقامة الندوات والمحاضرات إضافة إلى استثمار وسائل التواصل الاجتماعي الالكتروني في التأكيد على أهمية دور المعلم ورسالته في المجتمع، سعياً لإعطائه المكانة الاجتماعية اللائقة به كونه أحد أهم أركان التطوير والإنماء في المجتمع.

- إعادة النظر مهنة التدريس لجعلها من المهن المجزية مالياً بما يوفر للمعلم حياة كريمة، إضافة إلى تقديم الحوافز التي تدفعه لمزيد من الانجاز والإبداع، مع ربط تلك الحوافز بمستوى الانجاز بما يسهم في تحقيق مستوى نوعي متميز للتعليم وبالتالي تجويد العملية التعليمية.

سابعًا: المقترحات:

- إجراء دراسات ميدانية لتقويم مكونات برامج إعداد المعلم:(الأهداف، المنهج، عمليات التقويم) وسبل تطويرها وفقاً للتجارب الدولية الرائدة.
- إجراء دراسة مقارنة لبرامج إعداد المعلم بين المملكة العربية السعودية ودول أخرى رائدة في مجال إعداد وتطوير المعلم.
- إجراء دراسة ميدانية تبحث عن واقع إعداد الطالب المعلم في مجال البحث العلمي بالمملكة العربية السعودية.
- إجراء دراسات ميدانية تهدف لوضع تصور مقترح لتطوير معايير القبول لبرامج إعداد المعلم في ضوء التجارب الدولية.

المراجع العربية:

١. أبو حيمد، رنا علي (٢٠١٦). تطوير إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب عالمية رائدة، بحث منشور، متاح على الرابط: https: //platform.almanhal.com /Reader /2 /95021.

٢. الأمين، شبيرة محمد (٢٠١٧). أهمية التربية العملية في تحسين كفاءة طلبة السنة الثالثة جامعي دراسة ميدانية على مستوى معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

٣. بخش، هالة طه (٢٠٠٩). تجارب عالمية في إعداد وتنمية المعلم مهنياً، بحث مقدم للمؤتمر العلمي الثالث، كلية العلوم التربوية، جامعة جرش الخاصة، جرش، الأردن.

٤. البرعي، العزي على (٢٠١٢). واقع مؤسسات إعداد المعلم وتأهيله في اليمن "دراسة تحليلية"، مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد (١)، العدد (٧٦)، ص794-771 .

٥. البلوي، محمد علي (٢٠١٨). تطوير إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة جمهورية الصين الشعبية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٧٩)، الجزء الأول.

٦. الثمالي، عبد الرازق بن عويض (٢٠١٨). تقويم برنامج التربية العملية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب التربية الإسلامية، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد(٦٠).

٧. جرجيس، بسام يونس محمد (٢٠١٣). درجة التزام معلمي محافظة الزرقاء بالمعايير الوطنية للمعلم في مجال تقييم تعلم الطلبة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢١(١).

٨. الجهني، محمد فالح(٢٠١٣).خلال٩٠عاماً:التعليم وخطط التنمية السعودية، مجلة المعرفة، وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، العدد(٢٢٣).

٩. الحامد، محمد؛ زيادة، مصطفى؛ العتيبي، بدر؛ ومتولي، نبيل (٢٠٠٧).التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل، الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

١٠. حامد، هناء محمود (٢٠١٧). التجربة اليابانية في التعليم وسبل الاستفادة منها في مصر، وزارة المالية، الإدارة المركزية لمركز المعلومات والتوثيق، الإدارة العامة للمعلومات الإحصائية.

١١. حكيم، عبد الحميد بن عبد المجيد (٢٠١٢).نظام التعليم وسياسته،ط١،القاهرة:إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

١٢. خصاونة، سامي عبد الله (٢٠١٣). سياسات إعداد المعلمين وبرامج تطويرهم المهني في البلدان العربية، أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين، عمان، الأردن.

١٣. الذبياني، منى سليمان (٢٠١٤). تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وتنميته مهنياً وإمكانية الإفادة منها في المملكة العربية السعودية، مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، الزقازيق، العدد(٨٥)، الجزء الثاني.

١٤. الربيع، بوجلال (٢٠١٧). إعداد المعلم المأمول والواقع، مجلة العمدة، (١).

١٥. الزبيدي، عبد القوي سالم(٢٠١١).بعض تجارب العالم في اختبارات قبول المعلمين، مجلة التربية،المجلد (١)، العدد (٦٧)، ص١١-٦٦.

١٦. الزكي، أحمد عبد الفتاح (٢٠٠٤). التربية المقارنة ونظم التعليم دراسة منهجية ونماذج تطبيقية، الإسكندرية، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

١٧. السيد، سحر عبده؛ وركزة، سميرة محمد (٢٠١٧). آفاق إعداد معلم الرياضيات بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في القرن الحادي والعشرين، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد(٧).

١٨. الشهوان، عبد العزيز شهوان (٢٠١٢). وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد(١٣)، العدد(٣).

١٩. العاجز، فؤاد علي مصطفى (٢٠٠٧). الميسر في التربية المقارنة، ط٥، غزة، مطبعة مقداد للنشر والتوزيع.

٢٠. العازمي، بدر حمد؛ العجمي، ناصر محمد؛ والرشيدي، سين مجبل (٢٠١٦).تصور مقترح لتطوير نظام إعداد معلم التعليم العام بالعالم العربي لمواجهة المستجدات المحلية والعالمية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، ٢٧(١٠٨)،متاح على الرابط: https: / /platform.almanhal.com /Files /2 /97046.

٢١. العامري، محمد عمر (٢٠١٨). مدخل إلى التربية المقارنة، عمان، الأردن: دار المعتز للنشر والتوزيع.

٢٢. عبد العظيم، عبد العظيم صبري؛ وعبد الفتاح، رضا توفيق (٢٠١٧). إعداد المعلم في ضوء بعض التجارب العالمية، مصر، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

٢٣. عبد المنعم، جمال جمعه(٢٠١٠).تأهيل وتدريب المعلمين في المملكة العربية السعودية "دراسة ميدانية"، بحث منشور، متاح على الرابط: file: / / /C: /Users /Only٪203 /Downloads /٪D8٪AA٪D8٪AF٪D8٪B1٪D9٪8A٪D8٪A8٪20 ٪D8٪A7٪D9٪84٪D9٪85٪D8٪B9٪D9٪84٪D9٪85٪D9٪8A٪D9٪86٪20٪D9٪81٪D9٪8A٪20 ٪D8٪A7٪D9٪84٪D8٪B3٪D8٪B9٪D9٪88٪D8٪AF٪D9٪8A٪D8٪A9٪20(2).pdf.

٢٤. العتيبي، جمال (٢٠١٨). ورقة علمية بعنوان: القدرة التنبؤية لمعايير القبول في برامج الماجستير بجامعة تبوك بالمعدلات التراكمية للطلاب الخريجين، مقدمة إلى الملتقى الدوري الأول لعمادة الدراسات العليا بطلبة وخريجي الدراسات بجامعة تبوك، جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية.

٢٥. عدس، عبد الرحمن (١٩٩٩).أساسيات البحث التربوي، ط(٣)،عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

٢٦. عيادات، يوسف؛ وحميدات، محمود (٢٠١٣). درجة توظيف الكفايات الحاسوبية المكتسبة من مساق برامج الأطفال المحوسبة في التدريس من قبل معلمات التدريب الميداني ومعوقات توظيفها، مجلة المنارة، المجلد (١٩)، العدد(٣)، ص٤١٤-٤٣٩.

٢٧. الغامدي، حمدان بن أحمد؛ وعبد الجواد، نور الدين محمد (٢٠٠٥). تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، الرياض: دار الرشد للنشر والتوزيع.

٢٨. قحوان، محمد قاسم علي (٢٠١٦). تطوير نظام التعليم العام في اليمن في ضوء الخبرة اليابانية، مجلة أبحاث البيئة والتنمية المستدامة، المجلد (١)، والعدد(٢) ص٤-٤٣.

٢٩. لجنة مسار إعداد معلم المرحلة المتوسطة والثانوية (٢٠١٩). الإطار التنفيذي لبرنامج إعداد معلم المرحلة المتوسطة والثانوية، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

٣٠. لجنة مسار إعداد معلم المرحلة الابتدائية(٢٠١٩). الإطار التنفيذي لبرنامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

٣١. محمود، جمال الدين إبراهيم (٢٠١٤). برنامج تدريبي لمعلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية لتنمية مهارات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التدريس وتنمية الفاعلية الذاتية لديهم، مجلة كلية التربية بالسويس، ١١(٢)، ص٣٥٢-٣٩٩.

٣٢. المركز الوطني للقياس (٢٠١٩). اختبار المعلمين والمعلمات، رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. متاح على الرابط: https: //www.qiyas.sa /ar /exams /profession /teachers /Pages /default.aspx.

٣٣. المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم (٢٠١٧). تقرير عن واقع برامج إعداد المعلمين في العالم العربي، منظمة اليونسكو.

٣٤. مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام، البرنامج الوطني لتطوير المدارس (١٤٣٦)دليل مجتمعات التعلم المهنية، الرياض.

٣٥. المملكة العربية السعودية.(٢٠١٦).رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، متاح على الرابط: file: ///C: /Users /only /Downloads /Saudi_Vision2030_AR.pdf.

٣٦. نوافله، وليد؛ ونجادات ، أحمد (٢٠١٤). تقويم فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنياً من وجهة نظر الطلبة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)، المجلد(٢٨)، العدد (٢).

٣٧. الهباد، فهد بن فالح؛ وإبراهيم، إسماعيل أحمد (٢٠١١). تقويم التربية العملية في كلية المعلمين بالجوف بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطالب المعلم، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، المجلد(٢٣)، العدد(١)، ص١-٣٦.

٣٨. الهسي، جمال حمدان (٢٠١٢). واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

-المراجع الأجنبية :

Aakre;B(2013) Teacher Education in Contemporary Japan, A Norwegian Perspective, Nesna University College.

Adiyia;M and Ashton;W. (2017).Comparative Research.Published resaech for Rural Development Institute, Brandon University. Available at: https://www.brandonu.ca/rdi/files/2017/07/RDI-Comparative-Research.pdf

Barıs; Y and Hasan; A. (2018).Teacher education in China, Japan and Turkey.Academic Journal, Vol. 14(2), pp. 51-55.

center on international education benchmarking(2018)Japan: Teacher and Principal Quality,national center on education and the economy ,http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/japan-overview/japan-teacher-and-principal-quality/.

Deady;K (2018).How much money can you make teaching in Japan?,https://www.teachaway.com/blog/how-much-money-can-you-make-teaching-japan.

Development of Prospective Teachers,Information and Knowledge Management,6(8).p53-60.

Grossman;D(2004) Higher Education and Teacher Preparation in Japan and Hong Kong,http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/publications/journal/no4/08.pdf.

Haruo;O, Hiroki;F and Akira;I (2013).Teacher Education in Japan through Training Program with Experiment Study.Chemical Education Journal (CEJ) 15 (106).

Haruo;O,Hiroki;F and Akira;I(2013) Teacher Education in Japan through Training Program with Experiment Study, Chemical Education Journal (CEJ)15(15)p.1-10.

Hedrick. B (2015)Programs That Work: Mathematics Teacher Preparation Programs In Japan, The United States, And Finland .Doctor of Philosophy. Stanford University.

Higashiyama;H and Hara;H(2010) The Teacher License Renewal System in Japan : The Case of Bukkyo University,https://archives.bukkyo-u.ac.jp/rp-contents/KO/0021/KO00210L125.pdf.

Higher education commission(2012)Comparative Education,WINDOWS ON PRACTICE GUIDE.

Haruo;O,Hiroki;F and Akira;I(2013) Teacher Education in Japan through Training Program with Experiment Study, Chemical Education Journal 15(15)p.1-10.

Honda;K, Takeuchi;T And Matsumiya;N(2016).Pre-service Teacher Training Practices for Primary English Education in Japan.https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/files/public/4/42792/20170421110030256506/JEEC_5_69.pdf.

Isozaki; T. (2018).Science teacher education in Japan: past, present, and future. https://link.springer.com/article/10.1186/s41029-018-0027-2.

Isozaki;T(2018) Science teacher education in Japan: past, present, and future, Isozaki Asia-Pacific Science Education, 4(10),p1-14.

Kato;K(2013) University Teacher Training in Japan,Revista de Docencia Universitaria , 11 (3),p53-63.

Maklad;A(2008). In-service teacher training program : A Comparative study between Egypt and Japan, NUE Journal of International Educational Cooperation , ١(٣) ,p107-112.

Messo;M (2010) A Comparative Study Of Teacher Education In Japan, Germany And Pakistan: Discussion of Issue and Literature Review. Asian Journal of Business and Management Sciences 1 (12).

OECD(2015) EDUCATION POLICY OUTLOOK JAPAN, http://www.oecd.org/education/Japan-country-profile.pdf.

Saito;E and;Murase(2012). Adversity in teacher education in Japan:Professional development or professional impoverishment? Journal of Research, Policy & Practice of Teachers Teacher Education.1(1), p45-58.

Sakai;S(2015) Toward Setting Professional Standards for Teacher Development in Japan, NII-Electronic Library Service. file:///C:/Users/ONLY%204/Downloads/Professinal110009837231.pdf.)

Saleem;Z and Zamir;S(2016)Role of In-Service Teacher Training in the Professional

Wieczorek;C(2008) Comparative Analysis of Educational Systems of American and Japanese Schools: Views and Visions, American and Japanese Education.

Yamasaki;H(2016) Teachers and Teacher Education in Japan, Bull.Grad. School Educ. Hiroshima Univ, Part,65p19-28.

Romanization of Resources

1- Abu Hameedah, Rana 'Ali (2016). Tatweer 'I'daad Al-Mu'allim fi Al-Mamlakah Al-'Arabiyah Al-Sa'oudiyah fi Dhaw'i Tajaarub 'Aalamiyah, a published research available at: https://platform.almanhal.com/Reader/2/95021.

2- Al-Ameen, Shabeerah Mohammed (2017). Ahammiyat Al-Tarbiyah Al-'Amaliyah fi Tahseen Kafaa'at Talabat Al-Sanah Al-Thaalithah Jami'i Derasah Maidaaniyah 'ala Mustawa Ma'had 'Oloum Watiqaniyyaat Al-Nashaataat Al-Badaniyah Wal-Riyaadhiyah, an unpublished MA Thesis, Mohammed Khaidhar Baskarah University, Algeria.

3- Bakhsh, Halah Taha (2009). Tajaarub 'Aalamiyah fi 'I'daad Watanmiyat Al-Mu'allim Mihaniyyan, a research presented at the 3rd Scientific Conference, College of Educational Sciences, Jarash Private University, Jarash, Jordan.

4- Al-Bura'y, Al-'Ezzi 'Ali (2012). Waaqi' Mu'assasaat 'I'daad Al-Mu'allim Wata'heelih fi Al-Yaman "Deraasah Tahleeliyah", Journal of Basic Education College, Vol. (1), Issue (76), Pp. 771-794.

5- Al-Balawi, Mohammed 'Ali (2018). Tatweer 'I'daad Al-Mu'allim fi Al-Mamlakah Al-'Arabiyah Al-Sa'oudiyah fi Dhaw'i Khibrat Jumhouriyat Al-Seen Al-Sha'biyah, Journal of Education College, Al-Azhar University, Issue (179), First Part.

6- Al-Thamaly, 'Abdul-Razzaq bin 'Owaidh (2018). Taqweem Barnaaamij Al-Tarbiyah Al-'Amaliyah Bi-Jaami'at Al-Ta'if min Wijhat Nazhar 'A'dha'a Hai'at Al-Tadrees Watullaab Al-Tarbiyah Al-Islamiyah, Journal of the Message of Education and Psychology, Issue (60).

7- Gorges, Bassam Yunus Mohammed (2013). Darajat 'Iltizaam Mu'allimee Muhaafazhat Al-Zarqa'a Bil-Ma'aayeer Al-Wataniyah Lilmu'allim fi Majaal Taqyeem Ta'allum Al-Talabah, Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 21 (1).

8- Al-Jahny, Mohammed Falih (2013). Khilal 90 'Aaman: Al-Ta'leem Wakhutat Al-Tanmiyah Al-Sa'oudiyah, Al-Ma'refah Journal, Ministry of Education in KSA, Issue (223).

9- Al-Hamid, Mohammed; Ziyadah, Mustafa; Al-'Etaiby, Badr; and Mutwalli, Nabeel (2007). Al-Ta'leem fi Al-Mamlakah Al-'Arabiyah Al-Sa'oudiyah Ru'yat Al-Haadhir Wa'isteshraaf Al-Mustaqbal, Riyadh: Al-Rushd Library for Publishing and Distributing.

10- Hamid, Hana'a Mahmoud (2017). Al-Tajrubah Al-Yabaniyah fi Al-Ta'leem Wasubul Al-Istefaadah minha fi Misr, Ministry of Treasury, Central Administration of Information and Authentication Center, General Administration of Statistical Information.

11- Hakeem, 'Abdul-Hameed bin 'Abdul-Majeed (2012). Nizhaam Al-Ta'leem Wasiyaasatuh, 1st ed., Cairo: Itrak for Printing, Publishing and Distributing.

12- Khasawinah, Sami 'Abdullah (2013). Siyaasaat 'I'daad Al-Mu'allimeen Wabaramij Tatweerahum Al-Mihani fi Al-Buldaan Al-'Arabiyah, Queen Rania Academy for Training Teachers, Amman, Jordan.

13- Al-Thubyani, Mona Sulaiman (2014). Tajaarub Ba'dhi Al-Duwal fi 'I'daad Al-Mu'allim Watanmiyatihi Mihaniyyan Wa'imkaaniyat Al-Ifaadah minha fi Al-Mamlakah Al-'Arabiyah Al-Sa'oudiyah, Journal of Educational and Psychological Studies, Education College, Al-Zaqazeeq, Issue (85), Second Part.
14- Al-Rabee', Bou-Jalal (2017). 'I'daad Al-Mu'allim Al-Ma'moul Wal-Waaqi', Al-'Omdah Journal, (1).
15- Al-Zabeedi, 'Abdul-Qawi Salim (2011). Ba'dh Tajaarub Al-'Aalam fi Ikhtebaaraat Quboul Al-Mu'allimeen, Journal of Education, Vol. (1), Issue (67), Pp. 11-66.
16- Al-Zaki, Ahmed 'Abdul-Fattah (2004). Al-Tarbiyah Al-Muqarinah Wanzhum Al-Ta'leem Deraasah Manhajiyah Wanamaathij Tatbeeqiyah, Alexandria, Egypt: Al-Wafa'a House for Printing and Publishing.
17- Al-Sayyid, Sahar 'Abduh; and Rakzah, Sameerah Mohammed (2017). 'Aafaaq 'I'daad Mu'allim Al-Riyaadhiyaat Bi-Jaami'at Al-Ameer Sattam bin 'Abdul-'Aziz fi Al-Qarn Al-Haadi Wal-'Ishreen, Al-Jami' Journal of Psychological Studies and Educational Sciences, Issue (7).
18- Al-Shahwan, 'Abdul-'aziz Shahwan (2012). Watheeqat Siyaasat Al-Ta'leem fi Al-Mamlakah Al-'Arabiyah Al-Sa'oudiyah min Wijhat Nazhar Al-Mushrifeen Al-Tarbawiyeen, Journal of Educational and Psychological Sciences, Vol. (13), Issue (3).
19- Al-'Aajiz, Fu'ad 'Ali Mustafa (2007). Al-Muyasser fi Al-Tarbiyah Al-Muqaarenah, 5th ed., Gaza, Miqdad Press for Publishing and Distributing.
20- Al-'Aazmy, Badr Hamad; Al-'Ajamy, Naser Mohammed; and Al-Rasheedy, Seen Mujbil (2016). Tasawwur Muqtarah Litatweer Nizhaam 'I'daad Mu'allim Al-Ta'leem Al-'Aam Bil-'Aalam Al-'Arabi Limuwaajahat Al-Mustajaddaat Al-Mahaliyah Wal-'Aalamiyah, Education College Journal, Banha University, Egypt, 27 (108), available at: https://platform.almanhal.com/Files/2/97046.
21- Al-'Aamery, Mohammed 'Omar (2018). Madkhal 'ila Al-Tarbiyah Al-Muqaarenah, Amman, Jordan: Al-Mu'taz House for Publishing and Distributing.
22- 'Abdul-'Azheem, 'Abdul-'Azheem Sabri; and 'Abdul-Fattah, Ridha Tawfeeq (2017). 'I'daad Al-mu'allim fi Dhaw'i Ba'dhi Al-Tajaarub Al-'Aalamiyah, Egypt, Cairo: the Arabian Group for Training and Publishing.
23- 'Abdul-Mun'im, Jamal Jum'ah (2010). Ta'heel Watadreeb Al-Mu'allimeen fi Al-Mamlakah Al-'Arabiyah Al-Sa'oudiyah "Deraasah Maidaaniyah", a research published at: file:///C:/Users/Only%203/Downloads/%D8%AA%D8%AF%D8%B1%D9%8A%D8%A8%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D9%84%D9%85%D9%8A%D9%86%20%D9%81%D9%8A%20%D8%A7%D9%84%D8%B3%D8%B9%D9%88%D8%AF%D9%8A%D8%A9%20(2).pdf.
24- Al-'Otaiby, Jamal (2018). A Scientific Paper entitled: Al-Qudrah Al-Tanabbu'iyah Lima'aayeer Al-Quboul fi Baraamij Al-Majisteer Bi-Jaami'at Tabuk Bil-Mu'addalaat Al-Taraakumiyah Lil-Tullaab Al-Kharreejeen, presented at the 1st Periodical Symposium of the Higher Studies Deanship for the students and graduates in Tabuk University, Tabuk University, KSA.

25- 'Adas, 'Abdul-Rahman (1999). 'Asasiyyaat Al-Bahth Al-Tarbawi, 3rd ed., Amman: Al-Furqan House for Publishing and Distributing.
26- 'Iyadaat, Yusuf; and Humaidat, Mahmoud (2013). Darajat Tawzheef Al-Kifaayaat Al-Haasoubiyah Al-Muktasabah min Masaaq Baraami Al-Atfaal Al-Muhawsabah fi Al-Tadrees min qibal Mu'allimaat Al-Tadreeb Al-Meedaani Wamu'awwiqaat Tawzheefiha, Al-Manarah Journal, Vol. (19), Issue (3), Pp. 474-439.
27- Al-Ghamdy, Hamdan bin Ahmed; and 'Abdul-Jawwad, Nour-uddeen Mohammed (2005). Tatawwur Nizhaam Al-Ta'leem fi Al-Mamlakah Al-'Arabiyah Al-Sa'oudiyah, Riyadh: Al-Rushd House for Publishing and Distributing.
28- Qahwan, Mohammed Qasim 'Ali (2016). Tatweer Nizhaam Al-Ta'leem fi Al-Yaman fi Dhaw'i Al-Khibrah Al-Yabaniyah, Journal of Environmental Research and Sustaining Development, Vol. (1), Issue (2), Pp. 4-43.
29- The Committee of the Track of Preparing Middling and Secondary Stage Teacher (2019). Al-'Itaar Al-Tanfeethi Libarnaamij 'I'daad Mu'allim Al-Marhalah Al-Mutawassetah Wal-Thaanawiyah, Ministry of Education, KSA.
30- The Committee of the Track of Preparing Elementary Stage Teacher (2019). Al-'Itaar Al-Tanfeethi Libarnaamij 'I'daad Mu'allim Al-Marhalah Al-Ibtedaa'iyah, Ministry of Education, KSA.
31- Mahmoud, Jamal-uddeen Ibrahim (2014). Barnaamij Tadreebi Limu'allimee Al-Taareekh Bil-Marhalah Al-Thaanawiyah Litanmiyat Mahaaraat Istekhdaam Shabakaat Al-Tawaasul Al-Ijtemaa'I fi Al-Tadrees Watanmiyat Al-Faa'iliyah Al-Thaatiyah ladaihim, Education College Journal in Suez, 11 (2), Pp. 352-399.
32- National Center of Measuring (2019). Ikhtiyaar Al-Mu'allimeen Wal-Mu'allimaat, KSA Vision 2030, available at: https://www.qiyas.sa/ar/exams/profession/teachers/Pages/default.aspx.
33- Regional Center of Quality and Excellence in Teaching (2017). Taqreer 'an Waaqi' Baraamij 'I'daad Al-Mu'allimeen fi Al-'Aalam Al-'Arabi, UNESQO Organization.
34- King 'Abdullah bin 'Abdul-'Aziz Project for Developing Public Education, the National Program for Developing Schools (1436h). Daleel Mujtama'aat Al-Ta'allum Al-Mihaniyah, Riyadh.
35- KSA (2016). Ru'yat Al-Mamlakah Al-'Arabiyah Al-Sa'oudiyah 2030, available at: file:///C:/Users/only/Downloads/Saudi_Vision2030_AR.pdf.
36- Nawafelah, Waleed; and Najadat, Ahmed (2014). Taqweem Faa'iliyat Barnaamaj 'I'daad Mu'allimee Al-Tarbiyah Al-Ibtedaa'iyah fi Jaame'at Al-Yarmouk fi Dhaw'i Al-Ma'aayeer Al-Wataniyah Litanmiyat Al-Mu'allim Mihaniyan min Wijhat Nazhar Al-Talabah, Journal of Al-Najah University for Humanistic Research and Sciences, Vol. (28), Issue (2).

37- Al-Habbad, Fahd bin Falih; and Ibrahim, Ismail Ahmed (2011). Taqweem Al-Tarbiyah Al-'Amaliyah fi Kulliyat Al-Mu'allimeen Bil-Jouf Bil-Mamlakah Al-'Arabiyah Al-Sa'oudiyah min Wijhat Nazhar Al-Taalib Al-Mu'allim, Journal of King Sa'ud University for Educational Sciences and Islamic Studies, Vol. (23), Issue (1), Pp. 1-36.

38- Al-Hassi, Jamal Hamdan (2012). Waaqi' 'I'daad Al-Mu'allim Kulliyaat Al-Tarbiyah Bijaame'aat Qitaa' Ghazzah fi Dhaw'i Ma'aayeer Al-Jawdah Al-Shaamilah, Unpublished MA Thesis, Al-Azhar University, Gaza.