البحث السابع

متطلبات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة

إعداد

د. ريم إبراهيم الحمياني

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد بجامعة الملك خالد

د. أزهار صالح الشمراني

أستاذ المناهج وطرق التدريس العلوم المساعد بجامعة الملك خالد

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مدى توافر متطلبات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة؛ واشتملت عينة الدراسة على (120) معلم ومعلمة بمدارس التعليم العام بمنطقة عسير ؛ واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للبحث، واعتمد على الاستبانة كأداة للبحث، وقد توصل البحث للعديد من النتائج أهمها: أن "متطلبات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة" جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛ وجاء في الترتيب الأول المحور الأول: "المتطلبات الأكاديمية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة" بمتوسط حسابي بلغ (4.10)، وانحراف معياري بلغ (.719)، يليه في الترتيب الثاني المحور الثالث: "المتطلبات التقنية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة" بمتوسط حسابي بلغ (3.48)، وانحراف معياري بلغ (.711)، بينما جاء في الترتيب الأخير المحور الثاني: "المتطلبات المهنية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة" بمتوسط حسابي بلغ (3.01)، وانحراف معياري بلغ (.960)؛ وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء أفرد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقًا إلى اختلاف متغيرات (الجنس – عدد سنوات الخبرة)؛ وأوصى الباحث بالعديد من التوصيات أهمها: ضرورة الاستفادة من التجارب والخبرات الدولية في إعداد المعلمين والاستفادة منها؛ ضرورة توفير المتطلبات المادية والتقنية والبشرية لتعزيز عملية إعداد المعلمين بالشكل المناسب.

الكلمات المفتاحية: متطلبات– إعداد المعلم – بسنغافورة.

Abstract:

The present research aimed to investigate the extent of availability of requirements of teacher preparation in KSA, in accordance with teacher preparation standards of Singapore. The sample of the study included (120) male and female teachers at public education schools in Asir Region. The researcher used the analytical descriptive approach as the research methodology. The study obtained several findings, most importantly the following: "The requirements of teacher preparation in KSA, in accordance with teacher preparation standards of Singapore" were rated (high), from the perspectives of sample members; ranked first was the first axis: "Academic requirements of teacher preparation in KSA, in accordance with teacher preparation standards of Singapore", with a mean of (4.10) and standard deviation of (.719), followed by the second ranking axis three: "Technical requirements of teacher preparation in KSA, in accordance with teacher preparation standards of Singapore", with a mean of (3.48) and standard deviation of (.711); ranked last was axis two: "Professional requirements of teacher preparation in KSA, in accordance with teacher preparation standards of Singapore", with a mean of (3.01) and standard deviation of (.960); and no statistically significant difference at the significance level of (0.05) among the views of sample members on the questionnaire's axes, as regards the variables of (gender – years of experience). The study presents several recommendations, most importantly the following: the necessity of benefitting from international experiences in teacher preparation; the need for providing material, technical, and human requirements for supporting the process of teacher preparation properly.

Keywords: requirements – teacher preparation – Singapore.

مقدمة:

يساهم المعلم في تحقيق النهضة والتنمية من خلال استثماره للمواقف التعليمية المختلفة لصالح التنمية والتطوير المجتمعي، حيث لم يعد دوره مقتصرًا على نقل المعارف للمتعلم بل أصبح دورة مواكبًا لأي تغير يطرأ على المجتمع بشكل عام وعلى العملية التعليمية بشكل خاص، ومن المهم تطوير دور المعلم من خلال إعداده في الأنظمة التعليمية المختلفة في كافة الدول المتقدمة وخاصة دولة سنغافورة. (العتيبي، الأحمدي، 2022، ص. 298)

ويعد نظام التعليم في سنغافورة من أفضل النظم في العالم، وهو السلاح الفعال في مواجهة تحديات المستقبل في جميع الدول، حيث ينعكس قوة نظام التعلم في سنغافورة لدى الأداء القوى باستمرار وتقديم طلابها في عمليات التقييم الدولية لجميع المواد، فتلزم خدمة التعليم في سنغافورة على بناء القوة المهنية للمعلمين بصورة عالية الجودة، وتنمية المهارات والمعرفة لديهم، وتطبيق نظريات وممارسات تعليمية جديدة بشكل متزن من خلال الحفاظ على التطورات المهنية لدى المعلمين في مجالاتهم. (يوسف، وسلامة، 2020، ص. 66)

ويعد نظم التعليم السنغافوري من أكثر نظم التعليم في العالم اتسامًا بالاتساق من حيث تحقيق مستويات مرتفعة من الأداء؛ وقصة نجاح هذا النظام موثقة ويستشهد بها كثيرًا من قبل العديد من الباحثين وصانعي السياسات حول العالم؛ ومن العوامل التي لعبت دورًا مهمًا في نجاح نظام التعليم السنغافوري فاعلية وكفاءة إجراءات إعداد المعلمين (Gopinathan & Loh, 2023, 1).

ومنذ أن سعت دولة سنغافورة إلى تبني جودة التعليم فيها؛ ونجد أنها وضعت أمامها بعض من المراحل التي تساعدها على إعداد المعلم، وذلك عن طريق تطوير المهارات الفكرية لديهم، واستغلال تقنيات المعلومات سواء من أجل التعليم أو التعلم، وتوظيف أسلوب التعلم الإبداعي في التدريس الذي يتجاوز الحفظ والتلقين ليرقي إلى مستوى التحصيل والبحث والاستنباط.

وتعمل وزارة التعليم في سنغافورة على القيام بالتعاون مع الجامعات والكليات التربوية، ومؤسسات التدريب الخاصة، والمراكز التدريبية التابعة لجهاز التعليم، والمواقع الإلكترونية، والتدريب عن بعد، لتنمية أداء المعلم من خلال بناء المعرفة وليس الحصول عليها، وتحسين قدرة المعلمين على أداء عملية التعلم، وتطوير التفكير العقلاني لديهم من أجل تنفيذ المبادرات الجديدة، وجعل المعلم يشارك بفاعلية من خلال التفاعل علمياً مع الإجراءات التي تعمل على تنفيذ البحوث واستخدام المناهج العلمية الحديثة. (الزهراني، 2019، ص. 46)

وتقدم الحكومة السنغافورية برامج لإعداد وتدريب المعلمين عالية الجودة؛ وتستند هذه البرامج إلى عدد من المبادئ الأساسية؛ وتتضمن هذه المبادئ كلًا من الرؤية المشتركة والواضحة حول الممارسة التدريسية الجيدة، وربط المعرفة لدى الطلاب بالمنهج الدراسي، والتكامل بين أسس وأساليب وممارسات التدريس، والاهتمام بالتدريب العملي الميداني، وتبني الاستراتيجيات لدراسة الثقافة والتعليم المدرسي، وبناء العلاقات الاجتماعية القوية، وتحديد معرفة وقيم مشتركة، وإطلاق المشروعات التي تركز على التكامل (Yang & Tan, 2022, 4).

وقد تناولت المملكة العربية السعودية دورها في تطوير إعداد المعلم من خلال التجارب الدولية للدول المتقدمة في نظام التعليم، حيث قامت بالاهتمام بتنمية الموارد في مجال التعليم العام، وذلك من أجل تحسين الكفاءة النوعية للعناصر البشرية التعليمية التربوية لتكون قادرة على استيعاب أهداف المناهج التعليمية الحديثة، والتطوير من قدراتهم العقلية من أجل الحصول على فكر مميز. (ابن هويمل، 2015، ص. 33)

ومن هنا تبرز أهمية الاستفادة من التجربة السنغافورية في مجال الإعداد التربوي؛ ففي ظل مساعي وزارة التعليم السعودية نحو الارتقاء بمستوى جودة إعداد المعلم كركيزة أساسية من ركائز تطوير جودة العملية التعليمية، من المهم العمل على الاستفادة من تجارب الدول الأخرى في هذا الصدد، ولعل سنغافورة من أكثر الدول ريادة في هذا الصدد؛ ومن خلال الاستناد إلى معايير إعداد المعلم المعمول بها بسنغافورة، يمكن للمؤسسات التربوية بالمملكة إحداث التطوير والتحسين في كيفية صياغة متطلبات إعداد المعلم.

مشكلة الدراسة:

يعد إعداد المعلم من ركائز تعزيز جودة نظم التعليم العام؛ فالإعداد الجيد للمعلم يمكنه من مواكبة الاتجاهات الحديثة في مجال العمل التربوي؛ وتولي وزارة التعليم السعودية أهمية كبيرة لإعداد المعلم في إطار توجهاتها الاستراتيجية لتطوير التعليم بالبلاد؛ لذلك فمن المهم تحديد المتطلبات الواجب توفرها وتلبيتها من أجل التمكن من إعداد المعلم إعدادًا جيدًا؛ وقد يكون الاستناد إلى معايير إعداد المعلم في مختلف دول العالم، ولا سيما الرائدة منها في مجال التعليم العام، مثل سنغافورة، قيمة كبيرة في هذا الصدد.

وقد سلطت عدة دراسات الضوء على متطلبات الإعداد الجيد للمعلم؛ ومن هذه الدراسات دراسة أولكابا وآخرين (Olkaba et al., 2019)، والتي أبرزت نتائجها ضرورة التركيز في نظم إعداد وتدريب المعلمين على سد الفجوات المحتملة في جوانب مثل المناهج المقررة في برامج تدريب المعلمين والشراكات المدرسية ومتطلبات منح المؤهلات المعلمين.

وعند الحديث عن متطلبات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية، من تسليط الضوء على الكيفية التي من الممكن بها الاستفادة من تجارب الدول الأخرى الرائدة في مجال التعليم العام في هذا الصدد؛ ومن الدراسات التي تناولت هذا الموضوع دراسة الوهابي وآخرين (2020)، والتي هدفت إلى إبراز متطلبات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجارب عدد من الدول وهي سنغافورة وماليزيا والولايات المتحدة؛ ووفقًا لما أظهرته نتائج الدراسة، فعلى الرغم من ما بذلته الحكومة السعودية لتحسين جودة برامج إعداد المعلمين، فإن هناك العديد من جوانب القصور التي من الممكن الاستفادة من تجارب الدول الثلاث محل المقارنة في معالجتها والتغلب عليها؛ وقد تضمنت جوانب القصور التي أشارت إليها الدراسة كلًا من تنمية مهارات التعلم والإدارة الذاتية وتنمية المهارات البحثية.

وقد تناولت عدة دراسات طبيعة مجالات وجوانب إعداد المعلم بسنغافورة؛ فكما أشارت دراسة وين ووو (Wen & Wu, 2017)، تتضمن جوانب الاحتياجات التدريبية للمعلمين بسنغافورة تلك المتعلقة بكل من محتوى المادة الدراسية، والممارسة التدريسية والأساليب التربوية، والمعرفة حول التكنولوجيا وتطبيقها؛ وتناولت دراسة تان وآخرين (Tan et al., 2015) مجموعة من المتطلبات الواجب توفرها من أجل تحقيق الإعداد الجيد للمعلم، وتضمنت تلك المتطلبات المواءمة بين الاحتياجات الفردية للمعلمين والاحتياجات التنظيمية للمدارس، وضمان إحداث التوازن بين تلبية احتياجات المعلمين التدريبية ومسؤولية المعلمين التدريسية تجاه الطلاب.

ومن خلال ما تم تناوله، تبرز المشكلة البحثية التي تسعى الدراسة الحالية إلى تناولها؛ فعلى الرغم من الإدراك المتزايد لضرورة إعداد المعلم إعدادًا جيدًا كركيزة من ركائز تطوير جودة التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، فإن هناك عددًا من الأوجه القصور في منظومة إعداد المعلمين بالبلاد؛ وفي هذا الصدد من المهم العمل على الاستفادة من تجارب الدول الأخرى من خلال دراسة طبيعة معايير إعداد المعلم لديها والاحتياجات التدريبية التي تحظى بالاهتمام في تلك الدول؛ ولعل من أهم الدول التي من الممكن الاستفادة من تجربتها في هذا الصدد سنغافورة؛ لذلك تسعى الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على متطلبات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة.

أسئلة البحث:

- ما مدى توافر المتطلبات الأكاديمية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة؟
- ما مدى توافر المتطلبات المهنية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة؟
- ما مدى توافر المتطلبات التقنية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) حول مدى توافر متطلبات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة وفقاً لمتغيرات (الجنس– عدد سنوات الخبرة)؟

أهداف البحث:

- التعرف على مدى توافر المتطلبات الأكاديمية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة.
- التعرف على مدى توافر المتطلبات المهنية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة.
- التعرف على مدى توافر المتطلبات التقنية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة.
- الكشف عن وجود توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) حول مدى توافر متطلبات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة وفقاً لمتغيرات (الجنس– عدد سنوات الخبرة).

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث الحالي من أهمية الموضوع الذي يتناوله وهو إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير ومتطلبات اعتماد المعلم في سنغافورة كأحد الدول التي اثبتت فاعليتها في عملية إعداد المعلمين؛ ويمكن إبراز أهمية الدراسة فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

- قد يساهم البحث الحالي في التأطير النظري للمتطلبات الواجب تحقيقها لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة.
- قد يساعد البحث الحالي في لفت انتباه المسؤولين والمتخصصين لإدراج بعض الأنشطة والتجارب العملية لتحقيق الاستفادة القصوى من عملية إعداد المعلم بالمملكة.
- يأمل الباحث إثراء المكتبات العربية بالمزيد من الدراسات في هذا السياق بسبب ندرة الدراسات والأبحاث السابقة فيه على –حد علم الباحث–.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- قد تساعد نتائج البحث الحالي في طرح التوصيات والمقترحات اللازمة لتعزيز عملية إعداد المعلم بالمملكة وفق معايير اعتماد المعلم بدولة سنغافورة.
- قد تساهم نتائج البحث الحالي في لفت انتباه المتخصصين نحو ضرورة تصميم وإقامة المزيد من الدورات التدريبية وورش العمل لتعزيز عملية إعداد المعلم بالمملكة.
- قد تساهم نتائج البحث الحالي في طرح مواضيع بحثية جديدة فيما يتعلق بعملية إعداد المعلم بالمملكة.

مصطلحات البحث:

- **المتطلبات:**

تُعرف المتطلبات بأنها تعبيرات عن سلوكيات مرغوبة، وعادةً ما ترتبط تلك التعبيرات بأشياء أو كيانات، والحالات التي يجب أن تكون عليها تلك الأشياء أو الكيانات، والوظائف التي ينبغي أداؤها من أجل إحداث التغيير في حالاتها أو خصائصها (Nahar et al., 2013, 28).

ويعرفها الباحث بأنها تعبيرات عن هدف ما وعن الكيفية التي يمكن بها تحقيق هذا الهدف بواسطة الطرف أو الفرد المعني بالتحقيق.

- **إعداد المعلم:**

هو عملية علمية مقصودة ومنظمة ومستمرة ومتعددة المراحل والخطوات، تستهدف تحديد مجموعة من الأهداف التربوية يراد تحقيقها وفق أولويات معينة، وخلال فترة زمنية محددة، شريطة أن يتم تحقيق أقصى استثمار ممكن للموارد والإمكانات المتاحة، مع اختيار الطريق الأفضل لتحويل هذه الأهداف إلي واقع (محمود، 2015م: ص328).

ويعرف إعداد المعلم أنه ما يتم تقديمه من تعليم وتدريب للمعلمين المرشحين لكي يدخلوا إلى مهنة التدريس (Schonert-Reichl et al., 2015, 408).

ويعرف الباحث إعداد المعلم إجرائياً: على أنه السياسات والإجراءات والأحكام المصممة لإكساب المعلمين المستقبليين المعرفة والمواقف والسلوكيات والمهارات التي يحتاجون إليها لكي يقوموا بمهام عملهم في الصف والمدرسة والمجتمع بوجه عام.

الإطار النظري للبحث

يمثل الطالب المعلم الركيزة الأساسية لجودة النظام التربوي وتحسين مخرجاته، لذلك حظى اختيار الطلاب المعلمين الجدد وتوظفيهم باهتمام في المنظمات التربوية، وقد بدأ الاهتمام بخصائص الطلاب المعلمين الجدد وكفاياتهم المهنية والتحقق من توافرها، نتيجة للحاجة لتوفر تلك المتطلبات في المدارس الحديثة لمواجهة زيادة وتعقيد احتياجات الطلاب التعليمية التي تتطلب خصائص ومعارف ومهارات متنوعة.

ونظرًا للتقدم المعرفي الهائل الذي يتميز به عصر المعلومات، أصبح من الضروري أن يحافظ المعلم على مستوى متجدد من المعلومات والمهارات والاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم والتقنيات التربوية، فالتعليم بالنسبة المعلم عملية نمو مستمرة ومتواصلة، وكذلك نظرًا لقصور إعداد المعلم لمواكبة التغيرات المتلاحقة في ظل التكنولوجيا والمعلومات، أصبح من الضروري أعداد المعلم مهنيًا من أجل توفير الخدمة التربوية اللازمة له، والتي تضمن تزويده بكل جديد في مجالات العملية التربوية، واستيعاب كل التطورات التربوية والعلمية، وبالتالي رفع الأداء المهني للطلاب المعلمين وتطوير جميع ممارساتهم التعليمية. (الشوادفي، 2019، ص. 207)

وقد أصبح الطالب المعلم اليوم في حاجة لاكتساب المعلومات والاتجاهات والمهارات، لتمكنه من مسايرة التغير الاجتماعي ومواكبة الأدوار الجديدة المستخدمة في ميدان عمله، لذلك فإن تدريب الطلاب المعلمين بصورة مستمرة على مضامين ورؤي وأساليب جديدة يستطيعون من خلالها مساعدة تلاميذهم على اكتساب المفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يحتاجونها لمواجهة التحديات الآنية والمستقبلية يعدًا أمرًا مهمًا لتطوير العملية التعليمية والتربوية، والطالب المعلم بما يحمله من خبرات ومهارات وطرق وأساليب في أداء مهنته التعليمية يؤثر تأثيرًا مباشرًا على المتعلم سواء في تحصيله المعرفي أو في اكتسابه المهارات الحياتية. (خليل وآخرون، 2017، ص. 211)

ويتبين مما سبق أن عند إعداد المعلم لابد من تحديث معارف الطلاب المعلمين وصقل خبراتهم ومهاراتهم المهنية، ورفع مستوى الأداء بما يساهم في تطوير العلمية التعليمية، ورفع كفاءته وزيادة تأهيلهم للقيام بواجبهم على الوجه الأكمل، وتحقيق تنمية متكاملة في شخصية المعلمين من الناحية العلمية والثقافية والاجتماعية المرتبطة بحياتهم.

أهمية الإعداد التربوي للطلبة المعلمين:

لقد حدث صعود سريع لأهمية فاعلية المعلم حتى أصبحت على رأس أولويات أجندات السياسات التربوية، ويتجلى ذلك في اقتناع العديد من الدول حول العالم بأن التدريس من أهم العوامل المدرسية المؤثرة على التحصيل الدراسي لدى الطلاب؛ ويعد الإعداد والتطوير التربوي للمعلم من اللبنات الأساسية لتخريج المعلمين الأكفاء (Darling-Hammond, 2017, 291).

ويمثل الإعداد التربوي للطالب المعلم أمرًا في غاية الأهمية وذلك لما يترتب عليه من نتائج مهمة في الارتقاء بالمستوى المهني للطالب المعلم وجعله قادرًا على أداء أدواره بكفاءة عالية، وتتمثل أهمية الإعداد التربوي في مساعدة الطالب المعلم على التكييف والتفاعل مع المتغيرات التي تواجهه، وإعداد الطالب المعلم يجعله على وعي بطبيعة المتعلمين واحتياجاتهم وخصائصهم وبالأساليب التدريسية المناسبة لهم، ويجعله قادرًا على التعامل مع المعطيات التقنية، ويزيد من شعوره بالرضا والانتماء إلى المهنة، ويجعله ملم بالتطورات الحديثة في مجال تخصصه، وإعداده يمكنه من المهارات والكفاءة اللازمة لتقوية وإتقان الأداء. (العريني، 2020، ص. 58)

ويعد تدريب الطلاب المعلمين وإعدادهم ذات أهمية كبيرة في استمرارية الطلاب المعلمين لما يحتاجون إليه في عملهم الأكاديمي والتربوي، ويستمد أهميته من خلال التطور المتسارع في المعرفة الإنسانية بجميع أنواعها، وظهور اتجاهات جديدة في مجال التربية، وتطور في الإعداد المهني والتخصص العلمي للطلاب المعلمين وفقًا للتقدم العلمي والتكنولوجي، وسرعة التغيرات الاجتماعية والسياسة والاقتصادية والتي تؤدي إلى ضرورة إلمام الطالب المعلم بتلك التغيرات ومتطلبات العملية التعليمية وفقًا لها، وتطوير البرامج التعليمية في مختلف المراحل التعليمية لمواجهة المتغيرات العالمية، وكذلك تطوير تكنولوجيا التعليم. (الشوادفي، 2019)

وتكمن أهمية إعداد المعلم تربويًا في إعداد الطالب المعلم إعدادًا جيدًا من خلال معالجة القصور في المناهج التربوية بكل جدارة واقتدار، فالمعلم في نظر الطالب يمثل القدوة الحسنة، وذلك لأن المعلم لا يعلم بمادته فقط، إنما بشخصيته وسلوكه وبمدى ما يضربه لطلابه من قدوة حسنة ومثل أعلى، وتحمله المسئولية تجاه مجتمعة ومستقبل أمته فهو يقوم ببناء فكر الإنسان عقلاً وروحًا وجسمًا، وينمي لغته ويوسع آفاقه ومداركه، وغرس القيم الوطنية والقومية في الطالب، وبناء جيل يتسم بالإخلاص والتعاون والرغبة في مساعدة الآخرين، والتحلي بالقيم المثالية والانتماء. (العثيم، 2023، ص. 646)

وتعد سنغافورة من الدول التي يتمتع فيها إعداد المعلم بأهمية كبيرة؛ فمهنة التدريس تتمتع بمكانة مرموقة بسنغافورة؛ ويرجع ذلك بدرجة كبيرة إلى فهم المواطنين السنغافوريين لحقيقة أن المعلمين يلعبون دورًا أساسيًا في تحقيق النمو والتقدم للبلاد؛ ولعل ذلك ما يجعل المعلمين المرشحين في مرحلة الإعداد يخضعون لإجراءات اختيار تتسم بالانتقائية والعناية، حيث يتم اختيار المعلمين المرشحين المشاركين في برامج الإعداد المهني من بين خريجي كليات التربية الأفضل والأعلى أداءً (Bautista et al., 2015, 313).

وقد أولت سنغافورة أهمية كبيرة لإعداد المعلم؛ وقد تمكن نظام التعليم السنغافوري من تحقيق مستويات مرتفعة من الأداء لسنوات عديدة بفضل النموذج المتبنى لإعداد المعلم يتطلب اكتساب المعلم لمستويات مرتفعة من المعرفة الأكاديمية والتربوية، وتدريبًا عمليًا مدرسيًا جيد المراقبة، وإخضاع المعلم لفترة تدريب أولية بعد التعيين في ظل متطلبات أداء مرتفعة، حيث يتم تقييم المعلمين المرشحين بعناية قبل اعتبارهم جاهزين لتولي مهام العمل التدريسي (Tatto, 2015, 178-179).

ومن المظاهر الأخرى لاهتمام سنغافورة بالتعلم المهني اهتمامها البالغ بتعزيز ودعم التعلم المهني في مجال التدريس؛ حي تنظر سنغافورة إلى التعلم المهني على أنه عنصر محوري من عناصر مهنة التدريس؛ أي أنه ليس مجرد إضافة؛ أي أنه ليس نشاطًا يتم تنظيمه في أيام العطلة الأسبوعية أو في بضع أيام من العام الدراسي؛ ولكن يُنظر إليه على أنه الكيفية التي يمكن بها تحسين جودة التعلم لدى الطلاب، وتحسين كفاءة أداء المدارس، وأيضًا تقييم والحكم على جودة أداء المعلمين (Low et al., 2017, 2).

ومن خلال ما تم تناوله، يتبين بأن إعداد الطلبة المعلمين يكتسب أهمية كبيرة في أي نظام تعليمي؛ فالإعداد الجيد للمعلم يؤدي إلى تحسين مخرجات التعلم والأداء لدى الطلاب؛ ولعل ذلك ما ساهم في جعل الإعداد الجيد للمعلم من أهم أولويات العملية التعليمية بسنغافورة؛ فقد أصبح إعداد المعلمين مقرونًا بإحداث التنمية والتقدم لسنغافورة.

ويتبين مما سبق أن أهمية الإعداد التربوي للمعلمين تتمثل في إكساب المعلمين مهارات تنظيم البيئة الصفية، وتدريبهم على أساليب إثارة الدافعية وتحفيز الطلبة، وتدريب المعلمين على كيفية تهيئة البيئة التعليمية الإيجابية والداعمة، ودعمهم للإدارة الذاتية عند الطلبة، والتطور المتسارع في المعرفة الإنسانية، والتكيف والتفاعل مع المتغيرات المحيطة؛ وفي ظل كون سنغافورة من الدول الرائدة عالميًا في مجال التعليم، فلا عجب أنها من الدول المهتمة بالارتقاء بمستوى جودة وكفاءة نظم وممارسات إعداد المعلم لديها.

متطلبات إعداد الطلبة المعلمين في ضوء معايير إعداد المعلم بسنغافورة:

لإعداد طلبة التربية الخاصة المعلمين في سنغافورة لابد من السعي لتوحيد نظم الدراسة واللوائح والمقررات الدراسية فيما بين كليات التربية في سنغافورة، وزيادة التعاون فيما بينها في مجال إعداد معلم التعليم الأساسي، والمراجعة الدورية للبيئة الداخلية والخارجية لكلية التربية بسنغافورة، وتحليلها باستمرار للتعرف على المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين، والتنسيق مع الهيئات والمؤسسات التي يمكن أن تقدم المساعدة في تطوير برامج إعداد الطالب المعلم بكلية التربية بسنغافورة، والإفادة من التجارب الدولية في مجال استخدام التخطيط الاستراتيجي في تطوير عملية إعداد معلم التعلم الأساسي. (وهبة، 2017، ص. 268)

وتتمثل متطلبات إعداد المعلم في سنغافورة أيضًا في التركيز على عملية إعداد المعلم فيما يحقق التجديد المعرفي والمهني للطلاب المعلمين، وتطوير نظام كادر للطلاب المعلمين وربطه بعملية إعداد المعلم، ليشكل أحد المداخل التي لها تأثيرًا إيجابيًا على عملهم، وربط عملية إعداد المعلم بعملية تطوير المناهج الدراسية للتعليم، بما يتوافق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، ووضع خطط وبرامج لتنميتهم ومتابعتهم بشكل مستمر، وتقديم الدعم لهم لمساعدتهم على التكيف والتفاعل مع المتغيرات المحيطة بهم.

ويتم أدناه استعراض أبرز المتطلبات بشيء من التفصيل؛ وتركز المناقشة على عدد من الفئات الرئيسية من المتطلبات؛ وهذه الفئات هي المتطلبات الأكاديمية، والمتطلبات المهنية، والمتطلبات الفنية.

- **متطلبات أكاديمية:**

إن سنغافورة شأنها شأن جميع الدول ذات الأداء المرتفع في مجال التعليم، وذلك من حيث اشتراط أن يكون جميع المعلمين حاصلين على مؤهل تعليمي يعادل المستوى ISCED 5A في تصنيف المعيار الدولي لتصنيف التعليمي (أي درجة بكالوريوس ذات توجه بحثي)؛ ويمكن للمعلم خوض عدة برامج للحصول على مؤهلات أكاديمية مرتبطة بمجال التدريس، مثل برنامج درجة بكالوريوس التربية ومدته أربعة أعوام، وبرنامج الدبلومة في التربية ومدته عامان، وبرامج للدراسات العليا في مجال التربية تتراوح مدته بين عام وعامين (لخريجي برنامج بكالوريوس التربية)؛ أما النسبة لعدد الساعات المطلوبة من المعلمين في مرحلة الإعداد، فهي تتضمن 240 ساعة من التعلم حول النظريات التربوية، و480 ساعة من التعلم حول طرائق التدريس، و96 ساعات من التعلم حول اللغة أو الرياضيات أو العلوم (UNESCO International Task Force on Teachers for Education 2030, 2015, 7-8).

ووفقًا لنموذج تدريب المعلمين للقرن الحادي والعشرين المطبق في مجال إعداد المعلم بسنغافورة، يجب أن تندرج المقررات الدراسية المقدمة في برامج إعداد المعلمين تحت عدد من الفئات الرئيسية، وهي المواد الأكاديمية ودراسات التعليم ودراسات المنهج والتعلم الخدمي وفترة التدريب العملي؛ ويستعرض الجدول رقم (1) أدناه بإيجاز كلًا من تلك الفئات.

الجدول (1): مجالات المقرر الدراسي المقدم للطلبة المعلمين في برامج إعداد المعلمين

مجال المقرر الدراسي	الوصف
المواد الأكاديمية	تتناول المواد الأكاديمية المعرفة المتعلقة بالمحتوى والمفاهيم والمبادئ الأساسية لمادة دراسية واحدة أو اثنتين، وذلك بحسب طبيعة البرنامج الذي يشارك فيه الطالب.
دراسات التعليم	تتضمن هذه الدراسات المجالات التي تعد أساسية لتزويد الطلبة المعلمين بالتأسيس الضروري لفهم الطلاب والتعامل معهم، وتقديم التدريس الفعال، والمشاركة في الممارسات التأملية في المدارس؛ وتركز هذه الدراسات أيضًا على مفاهيم تربوية مثل تنمية الطالب، وعملية التعليم والتفكير، والسياق الاجتماعي الذي يحدث فيه التعلم المدرسي، وتطبيق علم النفس في التعليم والتعلم، والمعرفة التقييمية، واستخدام التقنيات التدريسية.
دراسات المنهج	تهدف دراسات المنهج إلى إكساب الطلبة المعلمين المعرفة بالطرائق التربوية لتعليم مواد دراسية محددة؛ ففي المسار الابتدائي، يتم إعداد الطلبة المعلمين لتعليم ثلاث مواد دراسية وهي اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم؛ أما في المسار الثانوي يمكن للطلبة المعلمين اختيار مادتي تخصص رئيسيتين ومادة تخصص ثانوية؛ ويكون من المتوقع من الطلبة المعلمين الملتحقين بهذا المسار التمتع بالقدرة على تدريس مادة التخصص في جميع صفوف المرحلة الثانوية؛ وعند التخرج، يقوم معظم الطلبة المعلمين بتدريس مادتين دراسيتين.
التعلم الخدمي	يشارك المعلمون الطلبة في برنامج "المساعي الجماعية في التعلم الخدمي" بصورة إلزامية، وهو مشروع مختص بمجال المشاركة المجتمعية؛ وهو يهدف إلى مساعدة المعلمين الطلاب على بناء شراكات قوية مع المجتمع عن طريق الطلب منهم التعاطي مع المجتمعات المختارة في مجموعات مكونة من 20 فردًا، وقضاء فترة لا تقل عن 20 ساعة من التفاعل مع المجتمع المختار، وإنتاج منتج نهائي ملموس؛ ويهدف هذا البرنامج إلى توسعة ما لدى الطلبة المعلمين من معرفة وفهم حول المجتمع العام الواسع.
التدريب العملي	يتضمن التدريب العملي عددًا من المكونات، وهي كالآتي: 1. التجربة المدرسية: وهي تبدأ في نهاية العام الدراسي الأول بكلية التربية؛ حيث يمضي المعلم الطالب أسبوعًا واحدًا بإحدى المدارس الابتدائية وأسبوعًا واحدًا بإحدى المدارس الثانوية؛ ويقوم المعلمون الطلبة بالملاحظة، وذلك بغرض التعرف على واقع العمل في البيئات الصفية والمدرسية. 2. التدرب التدريسي: تكون مدته خمسة أسابيع في العام الدراسي الثاني، ويقوم فيه المعلم الطالب بملاحظة والتأمل حول الدروس المطبقة بواسطة المعلمين المتعاونين وغيرهم من المعلمين الخبراء. 3. التدريب العملي النهائي: وهو المكون الرئيسي للتدريب العملي؛ ويتم تنظيمه عبر 10 أسابيع (لطلاب البكالوريوس والدراسات العليا على حد السواء)، والهدف منه هو تمكين المعلمين الطلاب من اكتساب مجموعة واسعة من الكفايات التدريسية المطلوبة لدى المعلم المبتدئ.

المصدر: (National Center on Education and the Economy, 2016, 5-6).

- **متطلبات مهنية:**

عند إعداد الطالب المعلم إعدادًا تربويًا فلابد من أن تتوفر مجموعة من المتطلبات التي تتمثل في وضع خطط برامج للتنمية المهنية للطلاب المعلمين، والمتابعة بشكل مستمر لأدائهم المهني، وتوفير مخصصات مالية لوحدات التدريب والتقويم داخل كليات التربية، وتحديد الأهداف والفلسفة التي تنطلق منها البرامج التدريبية بدقة، وإعداد برامج تنمية مهنية تتعلق بالجوانب السلوكية للطلاب المعلمين، ونقل خبراتهم مع زملائهم لتنمية قدراتهم، ومراعاة التوازن بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية في تنميتهم مهنيًا، والحرص على تحقيق برامج الرضا الوظيفي للطلاب المعلمين، وتقديم التغذية الراجعة لهم لتحسين أدائهم المهني. (العازمي، 2021)

ولإعداد الطالب المعلم تربويًا فلابد من بناء بيئة تدريب إلكترونية تفاعلية بين الطلاب المعلمين وبعضهم بإجراء بعض المناقشات التفاعلية الذي يحدث فيها تبادل الأفكار داخل المجموعات، كما أن طبيعة البيئة تساعد على تنمية الممارسات المهنية للطلاب المعلمين، وتقديم دعم الأداء للمتعلمين يزيد من جودة التعلم ويساعد على زيادة الكفاءة الذاتية والتعامل مع المشكلات، ومراعاة مبادئ دعم الإداء الإلكتروني القائمة على تحليل التعلم للطلاب المعلمين عند تصميم بيئات تدريب إلكترونية لهم. (حجازي، 2020)

وكان لابد من إقامة برامج إعداد للطالب المعلم تتيح له التعرف على واجباته تجاه تنمية ذاته مهنيًا، والإلمام بوسائل التعليم الإلكتروني، وإتقانه استخدام أساليب التعزيز الذاتي، وإشراكه في تحديد واختيار أهم الاحتياجات الذاتية والمرحلة التي يعمل بها وفق الفرص المتاحة له من الإدارة العامة لإعداده تربويًا، والأخذ بنتائج تقويم البرامج التدريبية التقليدية، لمعرفة مدى استمرارية تلك البرامج التدريبية والاستفادة منها، وتنمية مهارات المطالب المعلم المهنية التي تزيد من قدرته على توظيف مهاراته واستخدمها بطريقة مناسبة في العلمية التعليمية، وتوفير الحوافز المادية والمعنوية لدعم التعلم الذاتي لديه. (القرني، 2018)

وكان من الضروري تطوير الطالب المعلم وإعداده تربويًا من خلال بناء قدراته في كافة المجالات ذات العلاقة بمهامه في ضوء المتغيرات المعاصرة، وتوفير البنية التحتية اللازمة ودعمها بأحدث ما توصلت إليه تقنية المعلومات والاتصالات، ورفع قدراته وتطوير مهاراته ومساعدته على التغلب على كافة المعوقات التي تحد من مواكبته التطورات الحديثة في نظم التعليم. (فضل الله، مصطفي عطية رحمة الله، 2023، ص. 137)

وبالانتقال إلى السياق السنغافوري، فمن المتطلبات المهنية الأساسية لإعداد الطلبة المعلمين أن يتمتع بالمعلم بقدر كافٍ من الخبرة الصفية العملية قبل الدخول إلى المجال؛ فكلما تمتع المعلم بالقدرة على تطبيق النظريات التربوية والمعرفة بمحتوى المادة الدراسية ومهارات الإدارة الصفية، كلما كان أكثر استعدادًا للدخول إلى مجال التدريس؛ ويؤكد المعهد الوطني للتعليم، وهو المؤسسة الرئيسية المعنية بإعداد وتأهيل المعلمين بسنغافورة، على أهمية التدريب العملي المهني كمتطلب لدخول الطلبة المعلمين إلى مجال التدريس؛ حيث يتم إخضاع الطلبة المعلمين المقيدين ببرنامج درجة بكالوريوس التربية لما مجموعه حوالي 20 أسبوعًا من التدريب العملي التدريسي خلال سنوات الدراسة بكلية التربية وذلك على فترات منتظمة؛ أما في برامج الدراسات العليا التي مدتها عام واحد، يتم إخضاع المعلم لما مجموعه 10 أسابيع من التدريب العملي؛ ومن المتوقع أن يقوم كل معلم طالب بالاحتفاظ بملف أو سجل يوثق رحلته كمهني تربوي، وذلك ابتداءً من مرحلة الإعداد الأولي ووصولًا إلى المراحل المتقدمة من المسيرة المهنية، وبذلك يمكن توفير مادة للمناقشة للمشرفين في المعهد الوطني للتعليم والمحاضرين المنسقين من المدارس التي يتم فيها إجراء التدريب العملي (UNESCO International Task Force on Teachers for Education 2030, 2015, 8).

ومن المتطلبات المهنية الأخرى لإعداد المعلمين بسنغافورة التدريب الأولي بعد التعيين؛ ويتم تقديم هذا التدريب لجميع المعلمين المبتدئين، وهو مدعوم بصورة مركزية بواسطة وزارة التعليم ويتم تصميمه بحيث يلبي متطلبات تخصص المعلم واحتياجات المدرسة؛ ويساعد برنامج التدريب الأولى بعد التعيين المعلمين على الانتقال من مرحلة التدريب قبل الخدمة إلى مرحلة التعلم المهني أثناء الخدمة؛ وتبلغ مدة هذا البرنامج عامين (National Center on Education and the Economy, 2016, 6-7).

- **متطلبات تقنية:**

تعددت متطلبات إعداد الطالب المعلم فتمثلت في تنفيذ ورش عمل لتدريبه حول توظيف المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم، فالمجتمع يوفر الخبرة والدعم والمصادر اللازمة لدمج التكنولوجيا في إعداد الطالب المعلم، من خلال توفير تسهيلات وتجهيزات صالحة وعملية فعالة تدعم استعمالات الكمبيوتر وتكنولوجيا التربية والتدريس، وتحديد فوائد التكنولوجيا للمعلمين لتفعيل التعلم إلى أقصاه ولتعزيز مهارات التفكير، وتحديد فرص التربية المهنية والتعلم لمدى الحياة القائمة على التكنولوجيا.

وكان لابد من وضع برامج فعالة لترقية قدرات الطلاب المعلمين في مؤسسات إعداد المعلم، وتدريبهم على التعليم الإلكتروني، وعلى استخدام الحاسب في التعليم من خلال اعتماد برامج للتدريب والبحث والتدريس وتشجيعهم على المشاركة في المؤتمرات واللقاءات العملية، وكذلك تحسين كادر الطلاب المعلمين، من خلال تدريبهم على الكمبيوتر التعليمي ومستحدثات التكنولوجيا، وامتلاكهم الوسائل التعليمية المناسبة للحصول على المعلومات التربوية الإلكترونية ومصادر الفيديو والأجهزة والبرمجيات الإلكترونية، وبالإضافة إلى توفير برامج تدريبية خاصة بالأدوات التكنولوجيا داخل برامج الإعداد التربوي. (أحمد، 2013)

ولابد من إعداد الطالب المعلم وتدريبه على المستجدات من التقنيات التربوية الحديثة والتي لها علاقة بالتعلم الرقمي كي تؤهله لاستخدامها أثناء الخدمة، والاهتمام بفترة التطبيق ومتابعة الطلبة وملاحظة قدرتهم في تنفيذ الجديد من استراتيجيات التدريس، وضرورة تدريب المعلمين أثناء الخدمة على كيفية استخدام التعليم الإلكتروني بأنماطه المختلفة، وعلى كيفية استخدام التجارب الافتراضية داخل الصف الدراسي، واعتماد التعليم الرقمي لمسايرة التطوير الحاصل على مستوى حاجات واهتمامات الأفراد. (الشمري، 2019، ص. 40)

وأصبح من الضروري إعادة النظر في محتوى البرامج المقدمة للطلبة المعلمين وضرورة تصميم وإنتاج برامجها في ضوء مستحدثات التقنيات الحديثة، وبالإضافة إلى أهمية مسايرة عمليتي التعليم والتعليم مع لغة الحاسبات الآلية، والشبكات العالمية للاتصال، ومجالات التقنيات الحديثة ووسائلها في نقل المحتويات التعليمية بهدف تيسير عملية التعلم، وضرورة تكوين فرق عمل داخل قسم التربية الخاصة بالتعاون مع قسم تقنيات التعليم لإجراء دراسات مستمرة للتعرف على وجهات نظر واتجاهات الطلاب المعلمين نحو البرامج التعليمية المقدمة لهم، وطرق نقلها، والعمل على تطويرها. (عميرة وأحمد، 2014)

وبالانتقال إلى السياق السنغافوري، فمن المتطلبات الفنية المهمة التي يلتزم بها المعهد الوطني للتعليم بسنغافورة في إعداد المعلمين ما يعرف بـ"نموذج تدريب المعلمين للقرن الحادي والعشرين"، وهو عبارة عن إطار يحدد القيم والمهارات والمعرفة الضروري توافرها لدى المعلمين من أجل بناء طلاب يتمتعون بمهارات حل المشكلات والتفكير الناقد والمساهمة في المجتمع؛ وهناك إطار آخر مطلوب إعداد المعلمين في ضوئه وهو إطار "كفايات المعلم الخريج"، وهو يحدد المعايير والمقاييس المرجعية والأهداف الخاصة ببرامج التدريب الأولي للمعلمين؛ ويهدف نموذج تدريب المعلمين للقرن الحادي والعشرين إلى إعداد المعلمين للتعامل مع مجتمع من الطلاب يتسم بالتنوع، كما أنه يركز على التعلم التجريبي والتشاركي؛ وهو يهدف أيضًا إلى إعداد

المعلمين لكي يكونون مهنيين ذوي تفكير مستقل ذاتيًا يستطيعون أداء أدوار التدريس في القرن الحادي والعشرين، مثل دور منظم المعرفة والمحفز والميسّر والمستفسر الشريك والمصمم لعمليات التعلم (National Center on Education and the Economy, 2016, 4).

ومن خلال ما تم تناوله، يتبين بأن هناك العديد من المتطلبات الأكاديمية والمهنية والتقنية الضرورية لإعداد الطلبة المعلمين إعدادًا جيدًا؛ وقد أولت الحكومة السنغافورية تلك المتطلبات قدرًا بالغًا من الاهتمام؛ ولعل ذلك يعكس حرص الحكومة على إعداد المعلم باعتباره من أهم ركائز الارتقاء بجودة العملية التعليمية والوصول بها إلى المستويات المنشودة لتحقيق التنمية والتطوير في البلاد.

معوقات الإعداد التربوي للطلبة المعلمين:

من التحديات التي تواجه الطالب المعلم قدرته على تلبية احتياجات الطلاب وتنمية القدرة لديهم على التفكير السليم واكتساب عادات التفكير والدراسة الصحيحة، وصعوبة الإفادة من طرق الاتصال وخاصة في مجال التعليم، وعجز الطالب المعلم على التدريس المبدع والقدرة على تطوير الدافعية للتعلم الذاتي، وقصور في قدرة الطالب المعلم على ربط التدريس المنظم ذو العلاقة الإنسانية التي يغلب عليها الحب والتسامح والحرية، وصعوبة تقديم المعلم للتلاميذ القدرة على الإبداع والابتكار.

وتوجد العديد من المعوقات الأخرى التي تواجه الطلاب المعلمين عند إعدادهم تربويًا والتي تتضمن ارتباط برامج تنمية المعلم مهنيًا وتنظيميًا وتنفيذًا بتوجهات القرار السياسي التربوي وفق حاجات وسياسات لا تنبع دومًا من القاعدة التربوية، والتفاوت بين الواقع والمأمول، فمحتوى برامج التنمية المهنية يقوم على تصورات مبدئية طموحة، وسلبية موقف الطلاب المعلمين من برامج التنمية المهنية، فعلي الرغم من تطور تنمية الطالب المعلم واستراتيجياته، هناك ضعف في وضوح أهداف وفلسفة برامج التنمية المهنية، مما انعكس على تحققها، وأدي إلى ضعف التنسيق بين الجهات المنوط بها تخطيطها، وقصور اعتماد برامج التنمية المهنية على معرفة الاحتياجات الفعلية للطلاب المعلمين، نظرًا لصعوبة تحديدها. (الإتربي والإتربي، 2019، ص. 135).

كما تتضمن التحديات التي تواجه الطلبة المعلمين أيضًا عدم قدرة المعلم على تهيئة البيئة المادية والاجتماعية والملائمة لتحقيق تعلم جيد، وعدم القدرة الطالب المعلم على حسن التعامل والإدراك مع البيئة الاجتماعية والطبيعة للفصل، وعجز الطالب المعلم عن إدارة الصف وضبط سلوكيات التلاميذ بداخله، وصعوبة توفير بيئة تعليمية مناسبة تحث على التعلم بفعالية أكبر، وصعوبة توفير الجو الاجتماعي الصحي داخل الصف، وصعوبة تقديم برامج تدريبية للطلاب المعلمين لتدريبهم على العديد من الاستراتيجيات الفعالة، وعدم تلقي الطلاب المعلمين التدريب الكافي. (إسماعيل وعثمان ، 2017)

ووفقًا لدراسة مينغ (Ming, 2014, 9)، فإن منظومة الإعداد التربوي للطلبة المعلمين بسنغافورة تواجه تحديات جمة في العديد من الجوانب؛ وتتضمن تلك الجوانب الآتي:

1. عمليات استقطاب المعلمين المرشحين.
2. ضمان كون المناهج المقدمة في برامج إعداد المعلمين مناسبة لتعزيز القيم المهنية لدى الطلبة المعلمين والمعلمين المبتدئين.
3. تعزيز الفهم المتبادل بين الأطراف الرئيسية المعنية بمجال الإعداد التربوي للمعلم، مثل مدربي المعلمين، وصانعي السياسات، والمعلمين النظاميين.
4. إحداث التوافق بين إعداد المعلم ونظام التعليم ككل.
5. إحداث التماسك في برامج إعداد المعلمين (بين المحتوى النظري والتدريب العملي).
6. إيجاد عمليات للحفاظ على المعلمين الأكفاء في النظام التعليمي.

ويتبين مما سبق أنه المعوقات التي تواجه الطلبة المعلمين عند تأهيلهم وإعدادهم تربويًا في تتركز عدم قدرتهم على اكتساب العديد من الصفات كالقدرة على التعامل مع كافة جوانب العلمية التعليمية، والتي تشمل غرفة الصف والوسائل التعليمية والنشاطات المنهجية واللامنهجية، وأولياء الأمور والطلاب أنفسهم ومدير المدرسة والتخطيط للدرس وغيرها، وعجز الطالب المعلم عن ربط المناهج وطرق التدريس بمواقف حية وحقيقية من حياة الطالب، مما يصعب عليه إثراء المنهج وطرق التدريس.

وبالنسبة للسياق السنغافوري على وجه التحديد، فإن منظومة إعداد المعلم ما تزال في مواجهة العديد من التحديات المعقدة؛ وتلك التحديات ملازمة لميسرة التطوير والتحسين في تلك المنظومة؛ ومن هنا تبرز ضرورة اهتمام وزارة التعليم السنغافورية بالعمل بصورة مستمرة على معالجة التحديات التي تكتنف الإعداد التربوي للطلبة المعلمين

سبل التغلب على معوقات الإعداد التربوي للطلبة المعلمين:

للتغلب على معوقات الإعداد التربوي للطلبة المعلمين كان من الضروري العمل على التقويم المستمر لمحتوي المقررات وتجديد محتويات البرنامج لضمان فعالية مخرجاته، وإعادة النظر في طرق واستراتيجيات التدريس والكفايات التي تكسب للطلبة كي يعدوا إعدادًا يتلاءم مع أهمية مهنة التعليم وفق متطلبات التنمية المهنية للمعلمين، وضرورة دعم وزارة التعليم لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وتوفير الدعم اللازم لها من خلال وضع سياسات تربوية (برامج وخطط) خاصة بإعداد المعلمين قبل الخدمة، وضرورة ربط أهداف برنامج الإعداد بالتقنيات المعتمدة في البرامج التربوية الجديدة حسب الاتجاهات الحديثة في برامج إعداد المعلم وفق معايير الجودة الشاملة. (مزرارة وآخرون، 2017، ص. 1615)

وكان لابد من إكساب الطلاب المعلمين مجموعة المهارات اللازمة لرفع كفاءتهم من خلال تقديم برامج تدريبية، وورش عمل لتدريبهم، وتعديل الأفكار والمعتقدات بشأن عملهم وممارستهم، والتأكيد على القيم المهنية من خلال الدورات التعليمية، والقراءات المهنية، وتنمية المعارف المرتبطة بالمهنة لديهم، وتوفير مناخ الاستقرار الوظيفي، وتحسين ظروف العمل، واختيار المتدربين وفقًا للاحتياجات التدريبية، وبخاصة الطلاب المعلمين الجدد بعد الانتهاء من إجراءات تعيينهم للإعداد لمهنة التدريس، وتدريب الطلاب المعلمين الجدد على كافة الأنشطة التربوية التي يحتاجها الطالب المعلم، مثل التدريب على المناهج وطرق تدريسها المختلفة والإرشاد التعليمي، وأساليب إدارة الصف، والتدريبات العلمية على التكنولوجيا الحديثة. (الإتربي والإتربي، 2019)

وأصبح من الضروري الاهتمام بالبرامج التدريبية لإعداد الطلاب للمعلمين تربويًا، وخاصة فيما يتعلق بإدارة الصف، والاهتمام بتدريب الطلاب المعلمين على أساليب التعامل الجيد وكيفية استخدام أساليب فعالة لتنمية السلوكيات الإيجابية لديهم، ولا بد أن يشمل برنامج إعداد الطلاب المعلمين بالكليات مقررات عن الإدارة الصفية، واستراتيجيات إدارة السلوك الصفي، وتعديل وبناء السلوك، وإصدار نشرات تربوية دورية للمعلمين، لتوجيههم بأساليب المعاملة السوية للأطفال في المدرسة، لتحقيق صحة نفسية أفضل لهم، والعمل الدائم على تطوير مهارات الطلاب المعلمين وقدراتهم على توفير احتياجات التلاميذ، وجعل البيئة المدرسية بيئة محفزة لعملية التعليم والتعلم. (إسماعيل وعثمان، 2017، ص. 450).

ومن أجل التمكن من التغلب على المعوقات التي تكتنف الإعداد التربوي للطلبة المعلمين بسنغافورة، من المهم العمل على إحداث التغييرات في منظومة الإعداد التربوي بصورة مستمرة حتى تتمكن من مواكبة التغيرات المحيطة بصورة استباقية وأيضًا دمج الإصلاحات في تلك المنظومة بحيث تعكس التغيرات الاجتماعية الحاصلة في المجتمع السنغافوري (Gopinathan & Loh, 2023, 1).

ومن خلال ما سبق، يمكن القول بأن التغلب على المعوقات التي تكتنف الإعداد التربوي للمعلمين من خلال إحداث التغييرات والتجديدات في منظومة الإعداد التربوي من أجل تمكينها من مواكبة التغيرات المستمرة في المجتمعات المعاصرة وفي مجال العمل التربوي؛ وتبرز أهمية ذلك بشكل خاص في نظام التعليم السنغافوري؛ فقد فرضت التغيرات العديدة على منظومة إعداد المعلم ليس فقط معالجة أوجه القصور والتطوير، ولكن أيضًا القيام بصورة مستمرة بالتغيير والتحديث من أجل التمكن من جعل منظومة إعداد المعلم أكثر ملاءمة وقدرة على تلبية احتياجات العملية التعليمية والمجتمع السنغافوري ككل.

الدراسات السابقة

أولًا: الدراسات العربية:

هدفت دراسة أبو زهرة والحارثي (2022) إلى المقارنة بين المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية واليابان وسنغافورة وفنلندا في برامج إعداد المعلمين فيها وباين أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها؛ وقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي المكتبي على استعراض عدد من أدبيات السابقة التي توضح العوامل المؤثرة في أنظمة التعليم، الأسس الفكرية لإعداد المعلم في الفكر التربوي المعاصر، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: وجود نواحي تتشابه فيها أنظمة إعداد المعلم في الدول السابقة مع المملكة العربية السعودية خاصة في نظام الدراسة والقبول، واستمرار تعزيز وتطوير برامجها التدريبية المعدة للمعلمين في المملكة العربية السعودية، وتطور برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية بشكل مستمر.

واستعرضت دراسة العتيبي الأحمدي (2022) تجربة دولة شرق آسيا (سنغافورة – كوريا الجنوبية – اليابان) في إعداد وتنمية المعلم في المملكة العربية السعودية وتطوير برامج التنمية والإعداد المعنى للمعلم؛ وقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي المكتبي على استعراض عدد من أدبيات السابقة التي توضح مصطلحات التنمية المهنية للمعلم، ولمحة عن دولة سنغافورة وأوضاع المعلمين وعوامل الإقبال على مهنة التعليم في دولة سنغافورة والمملكة العربية المتحدة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: ضعف التكامل بين المقررات النظرية والتطبيقية في المملكة العربية السعودية، وافتقار العديد من المعلمين حديثي التخرج للمهارات المهنية، وتدنى مستويات المخرجات التعليمية ومستوى أداء الطلبة في مؤسسات التعليم العامة وذلك من خلال الاختبارات الدولية ومستوى أداء الطلبة السعوديين بينهم كاختبارات التميز.

وهدفت دراسة الوهابي (2020) إلى تطوير إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء واقع خبرات الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة وماليزيا؛ وقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي المكتبي على استعراض عدد من أدبيات السابقة التي توضح الولايات المتحدة كدولة مقارنة، وماليزيا كدولة مقارنة ودولة سنغافورة كدولة مقارنة، والمصطلحات الدراسة لإعداد المعلم وبرامج إعداد المعلم، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: إن جودة الأنظمة التعليمية تعتمد بالدرجة الأولى على جودة مدخلاتها، حيث يستلزم ذلك التوجه نحو إعداد المعلم وتطوير مهارته وكفاياته بالاعتماد على التوجيهات العالمية التي تواكب التغيرات والتطورات المستمرة في المجال التعليمي، ظهور بعض العوامل التي تقف خلف ضعف جودة التعليم في المملكة العربية السعودية منها "ضعف برامج إعداد المعلم"، قلة نسبة المجتازين لاختبار كفايات المعلمين الذي يقدمه المركز الوطني للقياس.

وقارنت دراسة العنزي (2020) برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية مع برامج إعداد المعلمين في كل من سنغافورة واليابان وكورية الجنوبية والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها؛ وقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي المكتبي على استعراض عدد من أدبيات السابقة التي توضح العوامل المؤثرة في أنظمة التعليم، الأسس الفكرية لإعداد المعلم في الفكر التربوي المعاصر، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: اتفاق المملكة العربية السعودية وجميع الدول المتقدمة على أن وزارة التعليم هي الجهة المسؤولة عن برامج إعداد المعلمين، وإن البحث العلمي هو جزء من مكونات برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية وسنغافورة.

أما دراسة الزهراني (2019) فقد هدفت إلى التعرف على واقع برامج التنمية المهنية للمعلمين في دولة سنغافورة والمملكة العربية السعودية، والعوامل المؤثرة في برامج التنمية المهنية للمعلمين في دولة سنغافورة والمملكة العربية السعودية؛ وقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي القائم على استعراض عدد من أدبيات السابقة التي توضح أهداف وأهمية التنمية المهنية، والأساليب النظرية والاتجاهات العالمية في مجال التنمية المهنية للمعلمين، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: إن دولة سنغافورة تختلف عن المملكة العربية السعودية في تنمية المعلمين من خلال كثرة البرامج التدريبية وتنوعها وتعمقها حيث يحصل المعلم في سنغافورة على ما يقارب 100 ساعة تدريبية في العام الواحد، وتختلف أيضاً سنغافورة عن المملكة العربية السعودية في حرية اختيار البرامج المناسبة وإعدادها وتنفذيها لكل معلم ومتابعة إثر البرنامج التدريبي من خلال الميدان التعليمي، وتتسم برامج التنمية في سنغافورة بالمرونة عن برامج التنمية في المملكة العربية السعودية.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة أولكابا وآخرين (Olkaba et al., 2019) إلى تحليل نظام تدريب المعلمين بإثيوبيا وتحديد فرص تقويته؛ وتكون مجتمع الدراسة من المعلمين والمديرين بالمدارس الابتدائية والثانوية الواقعة بثلاث مدن بجنوب غرب إثيوبيا، وهي جيما وغامبيلا وبونغا؛ واشتملت عينة الدراسة على (317) فردًا يمثلون مجتمع الدراسة؛ واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات عن طريق الاستبانة؛ وتضمنت نتائج الدراسة الآتي: جاءت التصورات حول المكانة الاجتماعية لمهنة التدريس بدرجة (منخفضة)؛ ووجود فجوات في نظام تدريب المعلمين بإثيوبيا في عدد من الجوانب وهي المناهج المقررة في برامج تدريب المعلمين والشراكات المدرسية ومتطلبات منح المؤهلات المعلمين.

واستكشفت دراسة والترز وآخرين (Walters et al., 2018) كيفية تقديم التعليم الأخلاقي في المساقات الجامعية للتدريب الأولي للمعلمين بإنجلترا؛ واشتملت عينة الدراسة على (4) من قادة برامج التدريب الأولي للمعلمين أو مساعدي قادة برامج، و(6) من المحاضرين، و(1) من المدربين؛ وكان أفراد عينة الدراسة من العاملين سبع مؤسسات للتدريب الأولي للمعلمين في مساقات "حالة المعلم المؤهل" لطلاب درجة البكالوريوس و"شهادة الدراسات العليا للتعليم"، وذلك للمرحلتين الابتدائية والثانوية؛ واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي، وتم جمع البيانات عن طريق المقابلة؛ وتضمنت نتائج الدراسة الآتي: لا يتم تقديم الأخلاق كمساق تدريبي مستقل في أي من المؤسسات محل الدراسة، ولكنها مدمجة في المقررات التدريبية بعدة طرق؛

ومن معوقات تقديم التعليم الأخلاق للطلبة المعلمين المقاومة من جانب الطلبة المعلمين وعدم كفاية الوقت.

وتناولت دراسة وين ووو (Wen & Wu, 2017) البراعة المهنية والاحتياجات التدريبية للتنمية المستدامة لدى المعلمين؛ وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة الصينية للمراحل الدراسة بين مرحلة الروضة والصف الثاني عشر بسنغافورة؛ واشتملت عينة الدراسة على (1,044) معلمًا؛ واعتمدت الدراسة على المنهج متعدد الأساليب، وتم جمع البيانات عن طريق الاستبانة والمقابلة؛ وتضمنت نتائج الدراسة الآتي: تضمنت الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمحتوى المادة الدراسية، وفقًا لأفراد عينة الدراسة، كلًا من المعرفة البحثية والمعرفة التقييمية والمعرفة بالثقافة الصينية والمعرفة بالمنهج الدراسي والمعرفة باللغة الصينية والمعرفة بالمحتوى التربوي؛ وتضمنت الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالممارسة التدريسية والأساليب التربوية، وفقًا لأفراد عينة الدراسة، كلًا من تقييم التعلم والتصميم التربوي والتصميم التربوي القائم على المحتوى؛ وتضمنت الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمعرفة حول التكنولوجيا وتطبيقها، وفقًا لأفراد عينة الدراسة، كلًا من استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات لدعم التعلم التعاوني وذاتي التوجيه ودمج التقنيات في تعليم وتعلم اللغة الصينية واستخدام موارد تقنيات المعلومات والاتصالات لتحسين جودة تعليم وتعلم اللغة الصينية.

وسلطت دراسة تان وآخرين (Tan et al., 2015) الضوء على التوترات والمعضلات في التنمية المهنية للمعلمين بسنغافورة؛ وتكون مجتمع الدراسة من جميع المدربين العاملين في مجال تدريب المعلمين بدوام كامل بعدد من المدارس بسنغافورة؛ واشتملت عينة الدراسة على (14) معلمًا؛ واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي والتفسيري، وتم جمع البيانات عن طريق المقابلة؛ وتضمنت نتائج الدراسة الآتي: وفقًا لأفراد عينة الدراسة، فإن هناك ثلاثة معضلات تكتنف التنمية المهنية للمعلمين بسنغافورة؛ فالمعضلة الأولى متعلقة بصعوبة المواءمة بين الاحتياجات الفردية للمعلمين والاحتياجات التنظيمية للمدارس؛ والمعضلة الثانية متعلقة بمسؤولية المعلمين تجاه الطلاب، حيث أن المشاركة في مبادرات التنمية المهنية تؤدي إلى غياب المعلمين عن الطلاب؛ أما المعضلة الثالثة فهي متعلقة بما إذا كان يجب أن تكون المشاركة في أنشطة التنمية المهنية إلزامية أم اختيارية.

أما دراسة فلوريس وآخرين (Flores et al., 2014) فقد هدفت إلى التعرف على وجهات نظر المعلمين قبل الخدمة حول التدريب الأولي الذي يحصلون عليه في سياق برنامج درجة الماجستير في التدريس؛ وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين قبل الخدمة من المنسوبين إلى برامج متنوعة للحصول على درجة الماجستير؛ واشتملت عينة الدراسة على (37) فردًا يمثلون مجتمع الدراسة؛ واعتمدت الدراسة على المنهج الاستكشافي، وتم جمع البيانات عن طريق المقابلة؛ وتضمنت نتائج الدراسة الآتي: على الرغم من إشارة أفراد عينة الدراسة إلى ارتباط برامج التدريب الأولي بآثار إيجابية لديهم، فإنهم قد أشاروا إلى حاجة تلك البرامج إلى التطوير والتحسين في عدد من الجوانب، مثل تماسك المقررات التدريبية وتحسين كيفية تقديم المكونات المختلفة للمساقات.

الإجراءات المنهجية للبحث:

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف البحث، سوف يتبع البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة وهو "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميًا عن طريق جمع البيانات ومعلومات معينة عن ظاهرة أو مشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (عبد المؤمن، 2008: ص287) .

مجتمع الدراسة وعينته:

يشتمل مجتمع البحث الدراسة الحالي على جميع معلمي مدارس التعليم العام بمنطقة عسير وقد حدد الباحث عينة عشوائية منهم لتمثيل مجتمع الدراسة قوامها (120) معلم ومعلمة.

خصائص عينة البحث:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقًا (الجنس – عدد سنوات الخبرة)

6- توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

جدول رقم (1) توزيع أفراد العينة وفقا للجنس

م	الجنس	التكرار	النسبة المئوية
1	ذكر	68	**%56.7**
2	انثى	52	**%43.3**
المجموع		**120**	**%100.0**

يتضح من الجدول رقم (1) أن نسبة (56.7%) من أفراد العينة ذكور، بينما نسبة (43.3%) من أفراد العينة إناث.

7- توزيع أفراد العينة حسب عدد سنوات الخبرة:

جدول رقم (2) توزيع أفراد العينة وفقا لعدد سنوات الخبرة

م	عدد سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
1	أقل من 5 سنوات	9	%7.5
2	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	84	%70.0
3	10 سنوات فأكثر	27	%22.5
المجموع		120	%100.0

يتضح من الجدول رقم (2) أن نسبة (7.5%) من أفراد العينة لديهم خبرة لفترة أقل من 5 سنوات، بينما نسبة (70.0%) من أفراد العينة لديهم خبرة لفترة من 5 إلى أقل من 10 سنوات، بينما نسبة (22.5%) من أفراد العينة لديهم خبرة لفترة من 10 سنوات فأكثر.

صدق أداة الدراسة:

3) صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث.

ج) صدق الاتساق الداخلي لمحاور البحث.

تم حساب صدق الاتساق الداخلي وفقًا لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية (ن=30)، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة كما يوضح نتائجها جدول رقم (3) التالي:

جدول رقم (3) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة

المحور الأول: "المتطلبات الأكاديمية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة"					
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.559**	5	.657**	9	.720**
2	.540**	6	.708**	10	.865**
3	.574**	7	.821**		
4	.904**	8	.772**		
المحور الثاني: "المتطلبات المهنية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة"					
1	.637**	5	.562**	9	.776**
2	.607**	6	.687**	10	.814**
3	.763**	7	.711**		
4	.842**	8	.718**		
المحور الثالث: "المتطلبات التقنية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة"					
1	.575**	5	.685**	9	.725**
2	.560**	6	.692**	10	.857**
3	.608**	7	.862**		
4	.825**	8	.822**		

**** دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) * دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)**

يتبين من جدول (3) السابق أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة جاءت جميعهًا دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط قيم عالية حيث تراوحت في المحور الأول: "المتطلبات الأكاديمية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة" بين (**540.-**904.)، بينما تراوحت معاملات الارتباط في المحور الثاني: "المتطلبات المهنية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة" بين (**562.-**842.)، بينما تراوحت في المحور الثالث: "المتطلبات التقنية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة" بين (**560.-**857.)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لعبارات محاور الاستبانة.

ح) الصدق البنائي العام لمحاور الاستبانة":

تم التحقق من الصدق البنائي لمحاور الاستبانة من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والمجموع الكلي للاستبانة، ويوضح نتائجها الجدول التالي:

جدول رقم (4) معاملات الارتباط بن الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية لمحاور الاستبانة

م	المحور	معامل الارتباط
1	**المحور الأول: "المتطلبات الأكاديمية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة"**	**.954**
2	**المحور الثاني: "المتطلبات المهنية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة"**	**.946**
3	**المحور الثالث: "المتطلبات التقنية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة"**	**.958**

**** دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)**

يتبين من الجدول رقم (4) السابق أن قيم معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة جاءت بقيم مرتفعة حيث تراوحت بين (**946.-**958.)، وكانت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على توافر درجة عالية من الصدق البنائي لمحاور الاستبانة.

جدول رقم (5) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

م	المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
1	المحور الأول: "المتطلبات الأكاديمية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة"	10	.967
2	المحور الثاني: "المتطلبات المهنية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة"	10	.976
3	المحور الثالث: "المتطلبات التقنية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة"	10	.965
	المجموع	30	.972

يتضح من الجدول رقم (5) السابق أن قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة جاءت بقيم عالية حيث تراوحت قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة بين (.965-.976) وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمحاور الاستبانة (.972)، وتشير هذه القيم من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

عرض ومناقشة أسئلة الدراسة:

للإجابة على أسئلة الدراسة، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محور من محاور الاستبانة، ثم ترتيب تلك المحاور ترتيب تنازلي بناءً على المتوسط الحسابي كما تبين نتائج الجدول (6) التالي:

جدول رقم (6) التكرارات والمتوسطات الحسابية لتوضيح "متطلبات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة"

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المحور	درجة الاستجابة
1	المحور الأول: "المتطلبات الأكاديمية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة"	4.10	.719	1	عالية
3	المحور الثالث: "المتطلبات التقنية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة"	3.48	.711	3	عالية
2	المحور الثاني: "المتطلبات المهنية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة"	3.01	.960	2	متوسطة
	الدرجة الكلية للاستبانة	3.53	.620	---	عالية

يتبين من الجدول رقم (6) السابق أن "متطلبات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة" جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث جاء المتوسط العام للاستبانة (3.53) بانحراف معياري بلغ (620.)، وبلغت الانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة بين (711.-960.) مما يدل تقارب أراء أفراد عينة الدراسة.

وجاء في الترتيب الأول المحور الأول: "المتطلبات الأكاديمية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة" بمتوسط حسابي بلغ (4.10)، وانحراف معياري بلغ (719.)، يليه في الترتيب الثاني المحور الثالث: "المتطلبات التقنية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة" بمتوسط حسابي بلغ (3.48)، وانحراف معياري بلغ (711.)، بينما جاء في الترتيب الأخير المحور الثاني: "المتطلبات المهنية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة" بمتوسط حسابي بلغ (3.01)، وانحراف معياري بلغ (960.).

ويرى الباحث أن حصول المحور الأول: "المتطلبات الأكاديمية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة" على درجة استجابة عالية من وجهة نظر المعلمين أفراد العينة قد يعزى إلى اهتمام كليات التربية بالجامعات السعودية بتهيئة طلابها المعلمين وإعدادهم أكاديمياً وفق أحدث أساليب وطرائق التدريس الاكاديمي الحديث والمتعبة في سنغافورة وغيرها من دول العالم المتقدم في المجال التربوي؛ مما زاد من رضا أغلب أفراد العينة عن المتطلبات الأكاديمية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية.

وتختلف تلك النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة الوهابي (2020) التي أكدت على ضعف برامج إعداد المعلم"، وقلة نسبة المجتازين لاختبار كفايات المعلمين الذي يقدمه المركز الوطني للقياس.

كما ترى الباحثة أن حصول المحور الثاني: "المتطلبات المهنية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة" على درجة استجابة متوسطة قد يعزي إلى وجود بعض المعوقات التي تحول دون تجهيز وإعداد المعلمين مهنياً بالشكل المناسب والمتبع في دولة سنغافورة؛ وقد يكون السبب في ذلك أيضا ضعف الدافعية لدى بعض المعلمين أفراد العينة نحو تعزيز وتطوير كفاياتهم المهنية بالشكل المطلوب.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة العتيبي الأحمدي (2022) التي أكدت على تدنى مستويات المخرجات التعليمية ومستوى أداء الطلبة في مؤسسات التعليم العامة وذلك من خلال الاختبارات الدولية ومستوى أداء الطلبة السعوديين بينهم كاختبارات التميز.

عرض ومناقشة نتائج فرضيات البحث:

- **الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0..05) حول محاور الاستبانة ودرجتها الكلية وفق متغير (الجنس).**

وللكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقًا لمتغير (الجنس)؛ قامت الباحثة بتطبيق اختبار (ت) "Independent Samples Test" لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقًا لمتغير الجنس كما موضح في الجدول التالي رقم (7)

جدول (7) نتائج " اختبار ت " (Independent Samples Test) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقًا إلى اختلاف متغير الجنس

المحور	الجنس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة	مستوى الدلالة
المحور الأول: "المتطلبات الأكاديمية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة"	ذكر	68	4.0779	.74710	118	-.499	.619	غير دالة عند مستوى > 0.05
	انثى	52	4.1442	.68611				
المحور الثاني: "المتطلبات المهنية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة"	ذكر	68	2.9529	.88663	118	-.809	.420	غير دالة عند مستوى > 0.05
	انثى	52	3.0962	1.05179				
المحور الثالث: "المتطلبات التقنية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة"	ذكر	68	3.4485	.61656	118	-.699	.486	غير دالة عند مستوى > 0.05
	انثى	52	3.5404	.82254				
الدرجة الكلية	ذكر	68	3.4931	.55271	118	-.877	.382	غير دالة عند مستوى > 0.05
	انثى	52	3.5936	.70160				

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول (7) ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء أفرد عينة البحث حول المحور الأول: "المتطلبات الأكاديمية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة" وفقًا لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء أفرد عينة البحث حول المحور الثاني: "المتطلبات المهنية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة" وفقًا لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء أفرد عينة البحث حول المحور الثالث: "المتطلبات التقنية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة" وفقًا لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء أفرد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقًا إلى اختلاف متغير الجنس.

ويرى الباحث أن تلك النتيجة قد ترجع إلى أن أفراد العينة من الجنسين سواء الذكور أو الإناث يلمسون حرص كليات التربية وإدارات المدارس المنتسبين لها على زيادة الكفايات المهنية والشخصية والتقنية التي يتم تقديمها من خلال دورات تدريبية وورش عمل باستمرار للمعلمين والمعلمات على حد سواء؛ مما قارب بين إجاباتهم حول محاور الاستبانة ودرجتها الكلية.

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقا لمتغير (عدد سنوات الخبرة).

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار "تحليل التباين الأحادي"(One Way Anova) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقا لمتغير طبقًا (عدد سنوات الخبرة)، وكانت نتائج التحليل كما هو موضح بالجدول (8) التالي:

الجدول رقم (8) نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way Anova) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة

المحور		مجموع المربعات	عدد درجات الحرية	مربع المتوسط	أداة الإحصاء (ف)	الدلالة	مستوي الدلالة
المحور الأول: "المتطلبات الأكاديمية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة"	بين المجموعات	.483	2	.241	.463	.631	غير دالة عند مستوى 0.05 >
	داخل المجموعات	61.052	117	.522	---		
	المجموع	61.535	119	---	---		
المحور الثاني: "المتطلبات المهنية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة"	بين المجموعات	3.350	2	1.675	1.843	.163	غير دالة عند مستوى 0.05 >
	داخل المجموعات	106.343	117	.909	---		
	المجموع	109.693	119	---	---		
المحور الثالث: "المتطلبات التقنية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة"	بين المجموعات	5.172	2	2.586	5.495	.128	غير دالة عند مستوى 0.05 >
	داخل المجموعات	55.052	117	.471	---		
	المجموع	60.224	119	---	---		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.967	2	.983	2.620	.097	غير دالة عند مستوى 0.05 >
	داخل المجموعات	43.903	117	.375	---		
	المجموع	45.870	119	---	---		

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (8):

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء أفرد عينة البحث حول المحور الأول: "المتطلبات الأكاديمية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة" وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء أفرد عينة البحث حول المحور الثاني: "المتطلبات المهنية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة" وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء أفرد عينة البحث حول المحور الثالث: "المتطلبات التقنية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة" وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء أفرد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقًا إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة.

ويرى الباحث أن تلك النتيجة قد ترجع إلى كثرة الاحتكاك بين أغلب أفراد العينة أثناء العمل وتبادل الخبرات فيما بينهم مما يساهم في زيادة وتقارب مستوياتهم المعرفية وكفاياتهم المعرفية والمهنية والشخصية، مما قارب بين إجاباتهم حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية.

ملخص النتائج:

- أن "متطلبات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة" جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
- جاء في الترتيب الأول المحور الأول: "المتطلبات الأكاديمية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة" بمتوسط حسابي بلغ (4.10)، وانحراف معياري بلغ (.719) وبدرجة استجابة (عالية)، يليه في الترتيب الثاني المحور الثالث: "المتطلبات التقنية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة" بمتوسط حسابي بلغ (3.48)، وانحراف معياري بلغ (.711) وبدرجة استجابة (عالية)، بينما جاء في الترتيب الأخير المحور الثاني: "المتطلبات المهنية لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية وفق معايير إعداد المعلم بسنغافورة" بمتوسط حسابي بلغ (3.01)، وانحراف معياري بلغ (.960) وبدرجة استجابة (متوسطة).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء أفرد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقًا إلى اختلاف متغير الجنس.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء أفرد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقًا إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة.

توصيات البحث:

- ضرورة قيام الجامعات السعودية بتدشين دورات وورش عمل تدريبية تستهدف توعية الطلاب المعلمين بأهمية الاستفادة من التجارب والخبرات الدولية في العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها.
- ضرورة توفير المتطلبات المادية والتقنية والبشرية لتعزيز عملية إعداد المعلمين بالشكل المناسب.
- اهتمام الجامعات برصد المعوقات والتحديات المختلفة التي تواجه عملية إعداد المعلمين والتغلب عليها.
- ضرورة العمل على زيادة الاهتمام بإقامة المسابقات العلمية للمعلمين من أجل زيادة دافعيتهم نحو تطوير إمكاناتهم وكفاياتهم المهنية بالشكل المطلوب.
- ضرورة إجراء المزيد من الأبحاث المشابهة بمناطق مختلفة بالمملكة ومقارنة نتائجها مع نتائج البحث الحالي.
- العمل على الاستفادة من برامج إعداد المعلمين في سنغافورة وذلك من خلال تقسيم فترات التدريب العملي على المساعدة في التدريس والتبادل من الخبرات والاطلاع على تجارب جديدة.
- من الضروري التركيز على مهارة التعلم والإدارة الذاتية في برامج إعداد المعلم لاعتبارها هامة على المدى البعيد للنهوض في مستوى وجودة العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية:

ابن هويمل، ابتسام ناصر. (2015). تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 4 (2)، 31-50.

أبو زاهرة، نادية عبيد الله علي، والحارثي، رهام خالد. (2022). دراسة مقارنة بين إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة واليابان وسنغافورة وفنلندا. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6 (31)، 104-127.

الإتربي، هويدا محمود، والإتربي، محمد محمود محمد. (2019). المتطلبات التربوية لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين بمصر في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية. *مجلة كلية التربية*، *74*(2)، 116-180. http://search.mandumah.com/Record/1073316

أحمد، وفاء حسن مرسي. (2013). تصور مقترح لتفعيل الدور التربوي للأكاديمية المهنية للمعلمين في مصر دارسة حالة. *مجلة مستقبل التربية العربية*، *20*(82)، 131-232. http://search.mandumah.com/Record/466203

إسماعيل، هالة خير سناري، وعثمان، محمد أبو المجد حسن. (2017). فعالية برنامج تدريبي للمعلمين على الإدارة الصفية وأثره في خفض بعض المشكلات السلوكية لدى تلاميذهم. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، *27*(94)، 411-458. http://search.mandumah.com/Record/1010858

حجازي، جيلان السيد كامل. (2020). نمط دعم الأداء الموجز في بيئة تدريب إلكترونية قائمة على تحليل التعلم وفاعليته في تنمية الممارسات المهنية لطلاب الدبلومة العامة شعبة علوم. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، *44*(4)، 223-256.

خليل، ميسر يوسف، وأحمد، أحمد إبراهيم، وأبو الوفا، جمال محمد. (2017). محددات التنمية المهنية للمعلمين في ظل الألفية الثالثة: دراسة تحليلية ورؤية عصرية. *مجلة كلية التربية*، *28*(110)، 211-261. http://search.mandumah.com/Record/816285

الزهراني، رائد مشني عبدالله. (2019). تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة سنغافورة. *مجلة كلية التربية بالمنصورة – مصر*، 4 (107)، 36-64.

الشمري، ثاني حسين خاجي. (2019). دور التعلم الرقمي في التنمية المهنية للمعلمين. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (7)، 25-42.

الشوادفي، فاطمة عبدالغني عبدالله. (2019). جهود الأكاديمية المهنية للمعلمين للتأهيل التربوي لمعلمي التعليم قبل الجامعي: دراسة تقويمية. *مجلة دراسات تربوية ونفسية*، (104)، 205-285. http://search.mandumah.com/Record/979886

العازمي، أماني راشد حمدان علي. (2021). الاتجاهات العالمية المعاصرة في التنمية المهنية للمعلمين. *مجلة الثقافة والتنمية*، *20*(164)، 77-106. http://search.mandumah.com/Record/1170824

عبد المؤمن، علي معمر (2008). *البحث في العلوم الاجتماعية*، منشورات جامعة 7 أكتوبر إدارة المطبوعات والنشر، ليبيا.

العتيبي، ضحى بنت محمد بن اهلال، والأحمدي، سعاد بنت مساعد. (2022). إعداد وتنمية المعلم في المملكة العربية السعودية ودول شرق آسيا "سنغافورة – كوريا الجنوبية – اليابان" :دراسة مقارنة. *مجلة رماح للبحوث والدراسات*، (74)، 297-352.

العثيم، نورة بنت عبدالله سليمان. (2023). مدى توافر المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في برامج إعداد المعلم بكلية التربية في جامعة الإمام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة كلية التربية*، *89*(1)، 637-670. http://search.mandumah.com/Record/1383266

العريني، عبداللطيف بن محسن بن سليمان. (2020). واقع برنامج الإعداد التربوي لطلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، *9*(3)، 56-67. http://search.mandumah.com/Record/1104815

عميري، حمدي عز العرب إبراهيم، وأحمد، ياسر سعد محمد. (2014). فعالية برنامج إلكتروني مقترح في المستحدثات التكنولوجية لتنمية بعض الكفايات المهنية اللازمة لطلاب التربية الخاصة بكلية التربية. *مجلة كلية التربية*، (53)، 284-345. http://search.mandumah.com/Record/740067

العنزي، عيد العزيز بن مطر عليان. (2020). برنامج إعداد المعلمين: دراسة مقارنة بين المملكة العربية السعودية وكل من سنغافورة واليابان وكوريا الجنوبية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4 (47)، 121-136

فضل الله، مصطفي عطية رحمة الله. (2023). دور إدارات كليات التربية السودانية في تطوير الأداء المهني لطلاب كليات التربية في ضوء التقنيات الحديثة: دراسة ميدانية من وجهة نظر خريجي كليات التربية الجالسين لامتحان رخصة مهنة التدريس لعام 2021 – 2020 م. *مجلة دراسات تربوية*، (10)، 108-141. http://search.mandumah.com/Record/1374738

القرني، محمد بن سالم بن سعد آل سويعد. (2018). احتياجات التنمية المهنية الذاتية لمعلمي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. *مجلة التربية*، *1*(177)، 342-399.

محمود، وفاء عبد الفتاح (2015). نظرية الفوضى وعلاقتها بالتخطيط التربوي ومداخله، **مجلة** *كلية التربية بالزقازيق*، (89): 321-404.

مزرارة، نعيمة، وسيد، نوال، وشعباني، مليكة. (2017). *برامج إعداد معلم اللغة العربية قبل الالتحاق بالخدمة في المدارس العليا للأساتذة بالجزائر في ضوء متطلبات التنمية المهنية للمعلمين: دراسة تقويمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة المعلمين.* [عرض ورقة]. المؤتمر الدولي الثالث: مستقبل إعداد المعلم وتنميته بالوطن العربي، الجيزة.

الوهابي، أميرة بنت سعد، والمريخي، ريم بنت عويض، والزهراني، غادة بنت عطية، والتويجري، فاطمة بنت عبد العزيز. (2020). تطوير إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة وماليزيا. *مجلة كلية التربية–جامعة عين شمس*، *44*(4)، 267-318.

وهبة، عماد صموئيل. (2017). تطوير برامج إعداد معلم التعليم الأساسي بكلية التربية بسوهاج في ضوء الخطة الاستراتيجية للتعليم في مصر 2014-2030م. *مجلة كلية التربية*، *28*(110)، 178- 283. http://search.mandumah.com/Record/833703

يوسف، يحي إسماعيل، وسلامة، إيمان جمال الدين. (2020). تطوير إعداد معلم التعليم الابتدائي بمصر في ضوء خبرة سنغافورة. *مجلة كلية التربية – جامعة طنطا*، 77 (1)، 63–92.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Bautista, A., Wong, J., & Gopinathan, S. (2015). Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape. Psychology, *Society, & Education*, *7*(3), 311-326.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, *40*(3), 291-309. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399

Flores, M. A., Santos, P., Fernandes, S., & Pereira, D. (2014). Pre-service teachers' views of their training: Key issues to sustain quality teacher education. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, *16*(2), 39-53. https://dx.doi.org/10.2478/jtes-2014-0010

Gopinathan, S., & Loh, H. (2023). Universitising teacher education in Singapore: from the TTC to the NIE. *Educational Research for Policy and Practice*, 1-13. https://doi.org/10.1007/s10671-023-09335-6

Low, E. L., Goodwin, A. L., & Snyder, J. (2017). *Focused on Learning Student and Teacher Time in a Singapore School*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education (SCOPE); National Institute of Education, Singapore.

Ming, L. K. (2014, October). *Teacher Education & Teaching Profession in Singapore*. A paper presented at the International Conference on the Teaching Profession in ASEAN, Bangkok, Thailand.

National Center on Education and the Economy. (2016). *Singapore: a Teaching Model for The 21st Century*. Author.

Olkaba, T. T., Hunde, A. B., Mamo, T. R., Duresa, G. F., & Keno, D. D. (2019). Analysis of the teacher training system in Ethiopia with specific reference to areas for improvement. *Makerere Journal of Higher Education*, *10*(2), 157-170. http://dx.doi.org/10.4314/majohe.v10i2.12

Tan, A. L., Chang, C. H., & Teng, P. (2015). Tensions and dilemmas in teacher professional development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *174*, 1583-1591. https://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.808

Tatto, M. T. (2015). The role of research in the policy and practice of quality teacher education: An international review. *Oxford Review of Education*, *41*(2), 171-201. https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1017405

UNESCO International Task Force on Teachers for Education 2030. (2015). *Singapore: Teachers* [SABER Country Report 2015]. World Bank Group.

Walters, S., Heilbronn, R., & Daly, C. (2018). Ethics education in initial teacher education: pre-service provision in England. *Professional Development in Education*, 44(3), 1-17.

Wen, Y., & Wu, J. (2017). A study on Singapore Chinese language teachers' professional proficiency and training needs for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, *19*(2), 69-89. https://doi.org/10.1515/jtes-2017-0015

Yang, J. & Tan, C. (2022). Teacher education in Singapore and South Korea. In S. K. Myint & Y. Liu (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education: Innovations and Practices in Asia* (pp. 1-15). Springer.