



إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في ليبيا وفق تجارب بعض الدول

*ريبعة أحمد الصديق كريم

جامعة مصراتة، كلية الآداب، قسم علوم التربية، ليبيا

*r.kraim@art.misuratau.edu.ly

الاقباس: كريم، ربيعة أحمد. (2025). إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في ليبيا وفق تجارب بعض الدول. مجلة كلية الآداب جامعة مصراتة.

20، 240-261. <https://doi.org/10.36602/faj.2025.n20.11>

تاريخ التقديم 2025-07-20 تاريخ القبول 2025-09-03 نشر إلكترونيًا في 2025-09-04

ملخص البحث

تعتبر عملية إعداد وتطوير المعلم قضية من القضايا المهمة التي شغلت ومازالت تشغل جميع العاملين والمهتمين بشؤون العملية التعليمية بشكل خاص؛ نظراً لأهمية ومكانة المعلم للقيام برسائله بشكل جيد وفقاً للمتغيرات السريعة والمستمرة التي تحدث في المجتمع، وكونه من أهم العوامل التي تسهم في تحقيق أهداف التعليم، ويهدف هذا البحث إلى معرفة واقع إعداد المعلم وتطويره في ليبيا في ضوء تجارب بعض الدول (فنلندا - سنغافورة - ماليزيا)، ومعرفة الكفايات اللازمة لإعداد المعلمين لمرحلة التعليم الأساسي في ليبيا، وتقديم بعض المقترحات التي يمكن الاستفادة منها في ليبيا، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وهو بحث نظري مكتبي الذي يختص بوصف الظاهرة وتوضيحها، وجمعت البيانات من خلال الكتب والدراسات السابقة والمجلات المتعلقة بإعداد المعلم وتطويره المهني، وفي ضوء ذلك قامت الباحثة بتقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تستفيد منها ليبيا في إعداد المعلم، ومن أبرزها: التأكيد على استمرارية وجود برامج تقويم لإعداد المعلمين عن طريق جهات أو مؤسسات مختصة بذلك، وتطوير مهارات المعلمين البحثية وطرق التعلم الذاتي والاهتمام ببرامج إعداد المعلمين، كذلك ضرورة تدريب المعلمين على كيفية ممارسة الأدوار التي تخص مهنة التدريس من حيث ضرورة استخدام التقنيات الحديثة، وكيفية استخدام مهارات التدريس، وتنوع أساليب التقويم، وإدارة الصف والوقت بشكل جيد.

الكلمات المفتاحية: إعداد المعلم، التطوير المهني، التعليم في ليبيا، التعليم في ماليزيا، التعليم في سنغافورة.

1. المقدمة

يتطلب من المعلم ممارسة مهنة التعليم في المدارس عدة

سنوات؛ لكي يكون خبيراً ومتمكناً في هذا المجال؛ لذلك لابد من التركيز على المعلم الذي يرغب في ممارسة هذه المهنة أن يعد إعداداً كافياً، حيث إن المعلم الذي تم إعداده بشكل جيد سيكون قادراً على تخضير الدروس بشكل جيد، وكيفية ممارسة الأساليب والتقنيات الحديثة، وإدارة الصف، والوقت بشكل جيد؛ لذا فإن عملية إعداد المعلم وتأهيله ليست بالأمر البسيط بل تعتبر من الأمور المهمة التي يجب أن تحتل المكانة الأولى بين كل المواضيع والمشاريع الأخرى في معظم دول العالم وقد شهدت في العقود الأخيرة البحوث والدراسات التي تنادي بضرورة إصلاح التعليم، وبضرورة تطوير إعداد المعلم؛ حتى يتمكن من القيام بجميع الأدوار المختلفة وخاصة ونحن نعيش في عصر التغيرات والتطورات السريعة في جميع الجوانب الأمر الذي يدعو إلى ضرورة إعداد المعلم ليتمكن من القيام بأدواره المختلفة في عالم يتسم بالتغير والتبدل المستمرين في كل الجوانب الحياتية، فمن القليل أن تكون العملية التعليمية ناجحة بدون أن يتوفر المعلم الكفاءة (أبو دقة وعرفة، 2007).

وفي وقتنا الحالي نحن نحتاج إلى تطور مهني بصورة مستمرة للمعلم؛ فمن الخطأ أن يبقى المعلم على معلومات ومعارف محددة بدون تجديد وتطوير وخاصة ونحن نعيش في عصر التقدم المعرفي وتتطور أساليب الحصول على المعرفة بطرق مختلفة، كل ذلك يدعو إلى ضرورة تجديد معلومات ومعارف المعلم وفق الاتجاهات والاستراتيجيات الحديثة،

نلاحظ العالم اليوم به العديد من التغيرات العالمية التي تدعي إلى تطوير العملية التعليمية "التعليم" المثلة في: ثورة الاتصالات، والانفجار المعرفي الذي نتج عنه العديد من القيم عبر مصادر المعلومات يومياً، ونتيجة لهذه التغيرات أدى إلى زيادة حاجتنا إلى المزيد من الدراسة والبحث عن الأساليب الفاعلة لمواجهة التحديات والعراقيل المختلفة التي يشهدها العصر (الانصاري، 2019، ص.2).

إن المعلم يعتبر محورا من المحاور الأساسية في العملية التعليمية لتحقيق الأهداف التعليمية المقصودة وبلوغها مسؤولية من المسؤوليات التي تعد من الضروريات التي تقع على عاتق المعلم؛ لأنه المسؤول عن نجاح العملية التعليمية على أسس علمية صحيحة، فتتطور الوسائل التعليمية والمناهج الدراسية غير كافية لتحقيق الأهداف التعليمية التي نسعى إلى تحقيقها؛ كل ذلك يعتمد على المعلم من حيث شخصيته، والمستوى التعليمي والثقافي له، وما يملكه من خبرات وكفاءات التي تساعد على أداء مهنة التدريس بكفاءة وفي أفضل صورة، فعملية إعداد المعلم الحديث أصبح يتطلب ضرورة الاهتمام من كل المختصين بالعملية التعليمية، وذلك نظراً للدور المهم والضروري لتحقيق غرض أي مؤسسة تعليمية، فالتركيز على إعداد المعلم وتطوره مهنيًا في جميع البلدان يعتبر ضرورة من ضروريات تحسين العملية التعليمية (صبري وتوفيق، 2017).

باعتبار أن المعلم هو الحجر الأساسي لإصلاح العملية التعليمية، وإن حصول المعلم على شهادة الليسانس غير كافي، ولا تسمح له بالتدريس والقيام بكل متطلبات المهنة، فعملية التعليم أو التدريس لها العديد من المهارات والكفايات والاستراتيجيات التي يجب أن يتصف بها ويلم بها؛ لأن موضوع إعداد المعلم وكيفية تطويره مهنيًا لم يعد موضوعًا سهلاً وبسيطاً، ولكنه موضوع مصيري ومهم لمواكبة العصر الحالي؛ لتحسين مهنة التعليم والارتقاء بها بالمستوى المطلوب، فالمعلم من أهم الدعائم التي يركز عليها نجاح سير العملية التعليمية فهو العنصر الفاعل في تحقيق النظام التربوي.

ونظراً لأهمية ومكانة المعلم للقيام برسائه بشكل جيد وفقاً للمتغيرات السريعة والمستمرة التي تحدث في المجتمع، وكونه من أهم العوامل التي تسهم في تحقيق أهداف التعليم ومن واقع قيام الباحثة بالتدريس في إحدى المدارس، ومتابعتها لطلبة التربية العملي بالمدارس لاحظت بأن هناك بعض المعلمين في هذه المدارس غير مؤهلين تأهيلاً كافياً للتدريس، وخاصة في وقتنا الحالي في التعامل مع المنهج السنغافوري من عدم إعداد المعلمين لها لتدريسها بشكل جيد، وهذا ما أشارت إليه اندش (2011) في دراستها بأن التنمية المهنية للمعلمين بمرحلة التعليم الأساسي تعاني من قصور واضح في تدريب المعلمين أثناء الخدمة، كذلك ضعف كفاءته وضعف استفادة المعلمين الملتحقين بالدورات التدريبية بما يقدم لهم؛ الأمر الذي يترتب عليه ضرورة وجود

فالمعلم الناجح لا بد أن يبحث ويتعلم طيلة حياته وخاصة ونحن نعيش في عصر دائم التغير والتنوع، على عكس المعلم الذي لا يجدد معلوماته ومعارفه المكتسبة من مؤسسات الإعداد؛ فلا بد من تجديد معلوماته بشكل مستمر وتدريبه على الأساليب والتقنيات الحديثة، ومن أجل رفع كفاءة وأداء المعلم لا بد من الحرص على تطوير معارفهم وكفاياتهم؛ الأمر الذي يستدعي توفر مشرفين مختصين بذلك لمساعدة المعلم على نموه مهنيًا وتطوير ادائه بشكل جيد. (المومني، 2007، ص.31)

وتستنتج الباحثة مما سبق بضرورة إعداد المعلم بشكل جيد، وأن يطور معارفه ومعلوماته، وأن يواكب الاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم وتقنياته، وذلك لما لها من أهمية بالغة في تحسين التعليم وتطوير الأداء التدريسي للمعلمين، وبما أن موضوع إعداد المعلم وتطوره المهني من المواضيع المهمة والضرورية فإنه من الضروري التعرف على تجارب بعض الدول والاستفادة منها، وتقديم بعض المقترحات التي يمكن من خلالها تطوير إعداد المعلم.

1.1 مشكلة البحث:

إن موضوع إعداد المعلم أصبح من المواضيع المهمة التي شغلت العديد من الباحثين والمهتمين بالعملية التعليمية والتي تؤكد معظمها إلى ضرورة زيادة التركيز والاهتمام برنامج إعداد المعلمين

- نظام تدريبي متطور وفق المستجدات والتطورات الحديثة في المجال التربوي لإعداد المعلم ورفع مستوى كفاءتهم وتحسين أدائهم في ضوء الخبرات العالمية.
- تقديم بعض المقترحات أو التصورات التي يمكن الاستفادة منها في تحسين نظام إعداد المعلم وتطويره مهنيًا في ليبيا.

1. 2 أسئلة أو فرضيات البحث

تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

- ما واقع إعداد المعلم وتطويره في ليبيا في ضوء تجارب بعض الدول؟

ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

- ما واقع إعداد المعلم في ليبيا؟
- ما واقع إعداد المعلم في فلندا؟
- ما واقع إعداد المعلم في سنغافورة؟
- ما واقع إعداد المعلم في ماليزيا؟
- ما أهم التصورات والمقترحات لتحسين نظام إعداد المعلم وتطويره مهنيًا في ليبيا؟

1. 3 أهداف البحث :

يتحدد الهدف الرئيس للبحث في الآتي:

- معرفة واقع إعداد المعلم وتطويره في ليبيا في ضوء تجارب بعض الدول.
- ويتفرع منه الأهداف الآتية:
- معرفة واقع إعداد المعلم في ليبيا.
- معرفة واقع إعداد المعلم في فلندا.
- معرفة واقع إعداد المعلم في سنغافورة.
- معرفة واقع إعداد المعلم في ماليزيا.

1. 4 أهمية البحث :

وفق ما هو مأمول من البحث الحالي يمكن أن يحقق الفائدة في المجالات الآتية:

1/ إلقاء الضوء على أحد المواضيع المهمة والحيوية التي تهم كل المعلمين وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي.

2/ يمكن أن يساعد القائمين على تطوير العملية التعليمية وخاصة برامج إعداد المعلمين وفق ما أسفر إليه من نتائج وتحقق الفائدة إذا تم ممارستها في العملية التعليمية باتباع أساليب وبرامج تواكب متطلبات العصر.

3/ إعطاء رؤية نظرية عن كيفية الاستفادة من تجارب الدول لتطوير نظام إعداد المعلم.

4/ يمكن أن يفيد المسؤولين التربويين والمعلمين وجميع المهتمين بالعملية التعليمية لتطوير برامج إعداد المعلم.

5/ يمكن أن يقدم هذا البحث لصانعي القرار في السياسة التعليمية مجموعة من التصورات التي يمكن أن تفيد في تحسين برامج إعداد معلمي مرحلة التعليم الأساسي.

6/ يمكن أن يفيد هذا البحث في تحسين وتطوير برامج إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي، ورفع مستواه، في إصلاح وتطوير النظام التعليمي.

1.5 حدود البحث:

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: مجموعة من الممارسات التي تضعها وتنفذها مؤسسات تربوية متخصصة لتأهيل المعلم قبل الخدمة وتدريبه أثناء الخدمة؛ من أجل إكسابه المعارف وإتقانه المهارات التدريسية ومن ثم ترجمتها على الواقع العملي.

- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث للتعرف على واقع إعداد المعلم في فنلندا وسنغافورة وماليزيا، وتقديم بعض المقترحات التي نأمل أن تحقق الفائدة في تحسين وتطوير إعداد المعلمين في ليبيا.

فقد أشارت العوجزي (2023) في دراستها إلى أن مستوى إعداد وتدريب المعلمين يتوقف على مستوى ونوعية مؤسسات الإعداد وإمكانياتها وقدرتها على إكساب المعلمين لمهارات البحث والتجريب، ومدى الارتباط بين برامج إعداد المعلم وبين فلسفة وأهداف مناهج التعليم العام، فإصلاح التعليم وتجويده يرتبط مباشرة بجودة المعلم وصناعة الأجيال وتربيتهم. (ص. 155)

- الحدود المكانية: اقتصر البحث على تناول واقع المعلم في دولة فنلندا وسنغافورة وماليزيا.

- الحدود الزمنية: تم إجراء البحث في العام الجامعي 2024/2025م.

1.6 مصطلحات ومفاهيم البحث:

احتوى البحث على بعض المصطلحات يتم عرض كل منها على حدة من التعريفات الواردة في المراجع والدراسات السابقة ومن ثم استخلاص التعريف الإجرائي وهي كما يلي:

1/ إعداد المعلم: "هو عملية بناء أولية للمعلم حتى يصبح قادراً على ممارسة مهنة التدريس، وهناك جهات تربوية متخصصة في إعداد المعلم والمتمثلة في: الكليات والمعاهد الخاصة بإعداد المعلمين" (الحقندي، 2008، ص. 348).

كما يعرفه الشميري (2009) "بأنه مجموع الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية المتعددة التي تقدمها المؤسسات التربوية لطبقتها خلال المناهج الدراسية المتعلقة بالتربية والمناهج التفاعلية، ونشاطات الجانب العملي بما يسمح لهم القيام بمهنة التدريس في جميع مراحل التعليم العام" (ص. 61).

"وكل ذلك يؤدي في نهاية الأمر إلى هدف واحد هو تحسين وتطوير أداء المعلم مع تنمية قدراته ومهاراته لمواجهة الأدوار الجديدة والمتجددة والقيام بها مع تحمل المسؤولية في المشاركة في تطوير التعليم" (راشد، 2003، ص. 63).

2 / التطوير المهني: يعرفه جامغ Gamage كما ورد عند العبيدي (2013) بأنه: "عملية مستمرة ومخططة لتلبية حاجات المتدربين بواسطة مدربين مؤهلين لتطوير مهاراتهم وقدراتهم المهنية".

ويعرفه العبيدي (2013) بأنه: "عمل مستمر يهدف إلى تحسين أداء المعلمين لإكسابهم المهارات التي تساعد

على القيام بالواجبات المسندة إليهم بفاعلية وكفاءة عالية" (ص. 9).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: مجموعة من الأنشطة التي يتم التخطيط لها بشكل منظم ومستمر والتي تهدف إلى إكساب المعلمين المعارف والاتجاهات والمهارات في ضوء احتياجاتهم بغرض تطوير ممارساتهم المهنية وتحسين أدائهم ومهارتهم ومن أجل الارتقاء الوظيفي.

3 / تجارب الدول وتعرفه الباحثة إجرائياً: هي عمليات منظمة ومدرسة لبناء مهارات تربوية وإدارية تلزم المعلمين القيام بها من أجل إعدادهم وتطويرهم كما في دول (فنلندا - سنغافورة - ماليزيا) ، والاستفادة منها في ليبيا.

1. 7 الدراسات السابقة:

اطلعت الباحثة على عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث بهدف الاستفادة منها في دعم وتحليل محتوى بحثها وسوف يتم عرضها كالآتي:

1/ دراسة عايل وعويد (2003) بعنوان: "الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم في مراحل التعليم العام في ضوء التحولات العالمية من وجهة نظر بعض المعلمين ومديري المدارس"، وتسعى الدراسة إلى الكشف عن المستجدات الحديثة حول برامج إعداد المعلم في مراحل التعليم وفق التحولات العالمية حسب وجهة نظر بعض المعلمين ومدرّاء المدارس، حيث تم إجراء مسح لجميع الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود

اهتمام عالي حول بالمستجدات الحديثة في مجال إعداد المعلم في مراحل التعليم العام وفق التحولات العالمية وقد أجمع جميع المدرّاء والمعلمين لمرحلة التعليم العام على فائدة الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم، أيضاً توصلت الدراسة أن المستجدات الحديثة التي نالت المراتب الخمسة هي: استخدام الحاسوب وبرامجه المختلفة، واستخدام وسائل الاتصالات والبرامج الحديثة، واستخدام وتعدد طرائق التدريس والأساليب المستعملة، التشارك بين منظمات إعداد المعلم، وتعدد وسائل التقويم التي تستخدم في برامج إعداد المعلم.

2/ دراسة حافظ (2003) بعنوان: "مقارنة نظام الاعتماد الأكاديمي لبرنامج إعداد المعلمين في بعض البلدان الغير عربية ومدى الفائدة منها في دولة مصر"، وتهدف إلى الدراسة تقديم مقترح للاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلمين في دولة مصر، وتقديم معايير للتمييز، وانتقاء الطلبة والتأهيل المهني، وضرورة التأكيد على جودة وسهولة نقل المقررات والبرامج الدراسية وذلك من أجل رفع مستوى برامج إعداد المعلم بحيث ينعكس بشكل إيجابي على نظام التعليم في جمهورية مصر العربية، وتم الاعتماد على المنهج المقارن لمناسبه لأهداف الدراسة، وأسفرت نتائج الدراسة إلى مجموعة من معايير الاعتماد الأكاديمي منها: معايير تختص باللوائح التنظيمية وكيفية إدارة الكلية، ومعايير تتعلق بالمناهج الدراسية، وبعضها يختص بالأستاذ الجامعي، والبعض متعلق بالاستعدادات والتجهيزات ومعايير تختص بأنظمة التقويم.

3/ دراسة الحجار (2006) بعنوان: "معايير مقترحة للارتقاء بعملية الاعتماد وضمان الجودة لبرامج كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بالارتكاز على النموذج الأمريكي (NCATE)"،

وتسعى الدراسة إلى استقصاء واقع برامج إعداد المعلم في فلسطين، مع التركيز على الجهود المبذولة لاعتماد هذه البرامج وتحسين جودتها، كما تسعى إلى تحليل معايير اعتماد برامج إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية بهدف الوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بين النموذجين، وتتوخى الدراسة من ذلك اقتراح مجموعة من المعايير التي شأنها الاسهام في تطوير آليات الاعتماد وضمان الجودة في برامج إعداد المعلمين داخل كليات التربية في الجامعات الفلسطينية، وتم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي كإطار منهجي للدراسة، وأسفرت نتائجها عن مجموعة من الاستنتاجات المهمة ذات الصلة بأهدافها : على الرغم من وجود منهجية وطنية في فلسطين لاعتماد البرامج الأكاديمية بشكل عام، إلا أن الساحة التعليمية تفتقر إلى اطار منهجي خاص لاعتماد برامج إعداد المعلم الفلسطيني، وفي المقابل تمتلك الولايات المتحدة الأمريكية منهجية واضحة ومحددة، لاعتماد برامج إعداد المعلمين، تتجسد في عمل المجلس القومي لاعتماد إعداد المعلم وبلاستناد إلى هذا النموذج يقترح تأسيس المجلس الفلسطيني لاعتماد برامج وكليات إعداد المعلم على أن يتضمن مجموعة من المعايير الرئيسة، أبرزها: وضوح أهداف البرنامج، جودة المنهاج والتربية

العملية، مراعاة التنوع والفروق الفردية، كفاءة الهيئة التدريسية، فعالية الإدارة، وجودة الموارد البشرية والمادية إلى جانب آليات تقييم البرنامج والتقييم المؤسسي.

4/ دراسة طبلان (2007) بعنوان: "صعوبات تطبيق معايير ضمان الجودة الشاملة محور إعداد المعلم" وتسعى الدراسة إلى معرفة آراء أعضاء هيئة التدريس وطلبة البكالوريوس في تحديد نوع صعوبات برامج إعداد المعلم الحالية، وتحديد البدائل ووضع الحلول؛ لتحسين برامج إعداد المعلمين وتحديد الصعوبات التي تواجههم في تطبيق معايير الجودة الشاملة، واستعانت الباحثة بالأسلوب الوصفي لتحليل المحتوى وجمع البيانات وتدوين الصعوبات ومعرفة آراء المحكمين، ومعايير ضمان الجودة (محور إعداد المعلم)، وتحددت عينة الدراسة من طلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة صنعاء للعام الجامعي (2006-2007) التي تبلغ (82) طالباً، كما تم أخذ عينة عشوائية من أعضاء الهيئة التدريسية تكونت من (16) عضو هيئة تدريس، وتم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات والموزعة على المجالات التالية: نظام القبول، الخطة الدراسية، أعضاء هيئة التدريس، الطلاب، نظام التقويم، كشفت نتائج الدراسة عن العديد من الصعوبات التي تؤدي إلى عدم تطبيق معايير ضمان الجودة الشاملة (محور إعداد المعلم) وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات من أهمها مراجعة وتطوير برامج إعداد المعلم.

والاتصالات؛ بهدف العمل بنفس المناخ التعليمي يشابه طلابهم؛ ومن أجل الوصول إلى التفوق والالتقان في العملية التعليمية.

7/ دراسة صموئيل وهبة (2017) بعنوان "تطوير برامج إعداد معلم التعليم الأساسي بكلية التربية بسوهاج في ضوء الخطة الاستراتيجية للتعليم في مصر 2014-2030 م"، هدفت الدراسة إلى وضع خطة مقترحة لتطوير برامج إعداد معلم التعليم الأساسي في كلية التربية، جامعة سوهاج في ضوء الخطة الاستراتيجية للتعليم في مصر 2014-2030 م، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مع أسلوب التحليل البيئي الرباعي تحليل (SWoT Analysis)، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أبرزها أنه من الضروري بناء برامج دراسية متطورة ومتميزة لإعداد معلم التعليم الأساسي في الكلية.

8/ دراسة المفرج وآخرون (2017) بعنوان: "الاتجاهات المعاصرة في مجال إعداد المعلم وتنميته مهنيًا" تسعى الدراسة إلى معرفة الاتجاهات المعاصرة في مجال إعداد المعلمين وتنميتهم مهنيًا ومعرفة كيفية تطوير برامج إعداد المعلمين وتنميتهم مهنيًا بما يتناسب مع الاتجاهات المعاصرة، وتقديم تصور مقترح لتطوير نظام إعداد المعلمين من أجل الارتقاء بمهنة التعليم، وتم مسح جميع أدبيات الدراسات السابقة المتعلقة بالدراسة، وتوصلت الدراسة إلى الاهتمام المتزايد للدول المتقدمة والنامية بالاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلمين وتنميتهم مهنيًا في مراحل التعليم العام، وأن إعداد

5/ دراسة اندش (2011) بعنوان: "كيفية تطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الابتدائي بدولة ليبيا للتكيف مع التغيرات السريعة" وتسعى الدراسة إلى تحديد الكفايات اللازمة لمعلم مرحلة التعليم الأساسي بليبيا، وتحديد أبرز الاتجاهات العلمية المعاصرة في التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الابتدائي وتدوين وتحليل واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الابتدائي في ليبيا للوصول إلى بعض المقترحات أو التصورات لتطوير وتحسين التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الابتدائي بدولة ليبيا للتأقلم مع التطورات السريعة واستعانت الباحثة بالأسلوب الوصفي وحددت الباحثة الكفايات اللازمة لمعلم مرحلة التعليم الابتدائي في ليبيا، وفي نهاية البحث تم تقديم بعض المقترحات لتطوير وتحسين التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الابتدائي بليبيا للتأقلم مع التطورات السريعة.

6/ دراسة كريسي ترييرا (2014) بعنوان: "السنوات الأربعون الماضية في برامج إعداد الطالب المعلم خلال الأربعين سنة الأخيرة أي رصد أبرز وأهم التغيرات والتطورات في الفترة ما بين (1974-2014)"، وتسعى الدراسة إلى تحديد أبرز التغيرات والتطورات في برامج إعداد الطالب المعلم خلال الأربعين سنة الأخيرة بالفترة ما بين (1974-2014)، واستعملت الدراسة الأسلوب الوصفي التحليلي لملائمته لأهداف الدراسة، وأسفرت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: أننا بحاجة إلى معلمين قادرين على متابعة التطورات الحديثة في كل ما يتعلق بتقنية المعلومات

المعلم عملية دائمة تشمل إعدادهم قبل الخدمة والتدريب في أثناء الخدمة، وعليه فإن التنمية المهنية للمعلم عملية تتصف بالاستمرارية ولا تنتهي عند تخرج الطلبة من الكلية، كما تم تقديم تصور مقترح لتطوير نظام إعداد المعلمين وتنميتهم مهنيًا بما يتناسب مع الاتجاهات الحديثة.

9/ دراسة دياب (2018) بعنوان: "تطوير السياسة التعليمية لمعلم القرن الحادي والعشرين في مصر في ضوء أفضل الممارسات العالمية"، هدفت الدراسة إلى تحليل واقع السياسة التعليمية الخاصة بإعداد معلم القرن الحادي والعشرين في مصر، ومقارنته بالنماذج العالمية الرائدة بهدف الوقوف على أوجه القصور وتحديد سبل التطوير الممكنة، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي المناسب لأهداف الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الإجراءات المقترحة التي من شأنها الإسهام في تطوير السياسة التعليمية للمعلم في مصر، مستفيدة من خبرات وتجارب دولية ناجحة، لا سيما التجريبتين السنغافورية والفنلندية، لما لها من مكانة متقدمة في مجال إعداد وتطوير المعلمين على الصعيد العالمي.

10/ دراسة السهيلي (2018) بعنوان: "الأدوار الجديدة للمعلم والكفايات اللازمة ليقوم بها" وتسعى الدراسة إلى تزويد برامج إعداد المعلمين في المؤسسات التربوية بما تسعى إلى تحقيقه في شخصية المعلم والمتمثلة في معرفة الأدوار والمهارات والكفايات التي يجب الالتزام بها، واستعمل في هذه الدراسة الأسلوب الوصفي لملائمته لأهداف الدراسة لمعرفة أبرز الأدوار الحديثة للمعلم في جميع المجالات التي يجب القيام

بها؛ ليحقق نجاح مميز في أداء العملية التعليمية، والإشارة إلى العديد من الكفايات اللازمة، وأسفرت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: ان المعلم الماهر أو الناجح والذي يمتلك كفايات أو سمات شخصية وتربوية مميزة، وبالتالي يكون قادراً على ممارسة أدواره والقيام بمسؤولياته بشكل ناجح؛ مما يجعل التعليم ذو جودة عالية.

1. 8. تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة يمكن استخلاص ما يلي:

1- تتشابه الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في التأكيد على ضرورة الاهتمام بالاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم وبناء برامج متميزة لإعداد المعلم كدراسة عايل وعويد (2003)، ودراسة صموئيل وهبة (2017)، ودراسة كرسي تريير (2014).

2- تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناولها لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بكاملها كدراسة عايل وعويد (2003)، ودراسة المفرج وآخرون (2007)، كذلك دراسة صموئيل وهبة (2017)، ودراسة اندش (2011)، بينما اختلفت بعض الدراسات السابقة في التعرف على واقع برنامج إعداد المعلم بشكل عام ولم تحدد المرحلة التعليمية كدراسة الحجار (2006)، ودراسة السهيلي (2018)، أما دراسة كرسي تريير (2014) التي اختلفت في تناولها المرحلة التعليمية وهي برنامج إعداد الطالب المعلم، ودراسة طبلان (2007) تناولت آراء أعضاء هيئة

2. منهجية البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وهو بحث نظري مكتبي يختص بوصف الظاهرة وتوضيحها من خلال الكتب والدراسات السابقة والمجلات المتخصصة بإعداد المعلم وتطوره المهني

3. خطوات الدراسة

يسير البحث وفقاً للخطوات التالية:

الخطوة الأولى: وتشمل التعرف على واقع إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي في كل من: (ليبيا - فنلندا - سنغافورة- ماليزيا).

الخطوة الثانية: وتشمل الكفايات اللازمة لإعداد المعلمين.

الخطوة الثالثة: وتشتمل على تقديم بعض المقترحات الإجرائية التي يمكن الاستفادة منها في إعداد المعلم.

وسوف توضح الباحثة الخطوات السابقة بشيء من التفصيل على النحو التالي:

من الأنظمة الشائعة لكيفية إعداد معلمي التعليم العام ما يعرف بالتكاملي، والثاني يعرف بالنظام التتابعي، حيث يعمل النظام الأول " التكاملي " على تزويد المعلم بالخبرات العلمية والمهنية من أجل الرفع من مستوى الكفايات التعليمية التي يتمكن من خلالها التطوير المهني وزيادة كفاءة وتحسين النتائج التعليمي من الناحية التربوية والمهنية على مدار أربع سنوات بعد الانتهاء من دراسة التعليم الثانوي، أما بالنسبة إلى النظام الثاني " التتابعي " حيث يعمل على تزويد

التدريس وطلاب البكالوريوس في نوعية صعوبات برامج إعداد المعلم.

3/ أشارت أغلب الدراسات السابقة في نتائجها وتوصياتها إلى ضرورة تحسين مستوى برامج إعداد المعلم الأمر الذي ينعكس إيجابيا على العملية التعليمية والاهتمام المستمر بجميع البلدان بالاتجاهات العصرية المتعلقة ببرامج إعداد المعلمين وتطوير الأداء المهني لهم.

4/ بعض الدراسات السابقة اعتمدت على المنهج الوصفي كدراسة الحجار (2006)، ودراسة طبلان (2007)، كذلك دراسة صموئيل وهبة (2017)، ودراسة دياب (2018)، أيضاً دراسة السهيلي (2018)، ودراسة اندش (2011)، وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية، أما دراسة حافظ (2003) فقد استخدمت الدراسة المنهج المقارن، أما بالنسبة لباقي الدراسات السابقة حيث قام الباحثون بمسح جميع الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.

5/ استفادت الباحثة من هذه الدراسات بضرورة توجيه بحثها بأن المعلمين في حاجة إلى مواكبة التطورات السريعة في تكنولوجيا المعلومات والاهتمام بالاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم وهذا أهم ما أكدت عليه أغلب نتائج وتوصيات الدراسات السابقة.

التعليم الأساسي، كما يتلقى الطالب إعداداً تربوياً نظرياً وعملياً، فيدرس العلوم التربوية والنفسية، وطرق التدريس وإعداد الوسائل التعليمية، كما يتدرب عملياً على التدريس في مدارس التعليم الأساسي قبل أن يتخرج "التربية العملية". (الهنشيري، 2015، ص ص. 145-146)

ثانياً: نظام إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي في فنلندا:
"إن مؤسسات إعداد المعلم في فنلندا من السهل مراقبة الجودة وتحقيق المعايير المطلوبة فيها، نظراً لقلة عدد سكانها وصغر مساحتها، لذلك يسهل عملية تقييمها وتطويرها، ومن أبرز عوامل نجاح أي مهنة التكامل بين مؤسسات إعدادها وبين وزارتها" (الدخيل، 2014، ص. 3).

من الشروط الأساسية لممارسة مهنة التدريس بدولة فنلندا أن يكون متحصلاً على درجة الماجستير، ومتخصصاً في قسم التعليم ودراسة مقررات معينة من أحد مناهج التعليم الابتدائي، ولديه شهادة الليسانس، وبعد ذلك يتم دراسة سنتان التي من خلالها يحصل على درجة الماجستير، والنظام المعتمد في إعداد معلم مرحلة التعليم الابتدائي هو النظام التكاملية الذي يركز على إعداد المعلمين من الناحية التربوية والمهنية والعلمية، بدون فاصل زمني في مرحلة الليسانس والماجستير (صبري وتوفيق، 2017، ص. 4).

ومن خلال العرض السابق نستخلص مما سبق ان المعلم يحتل مكانة عظيمة واهتمام كبير في دولة فنلندا؛ مما استدعى الأمر وضع شروط لممارسة مهنة التدريس من بينها أن يكون حاصلاً على الماجستير، كما أن معلمو الفصول الذين يدرسون الفصول من الصف الأول إلى الصف السادس متخصصون في علوم التربية، أما معلمو الفصول

المعلمين بخبرات تربوية ومهنية في الكليات التي تؤهله للقيام بمهنة التدريس على مدار أربع سنوات، وتساعد على تقديم مادة تخصصه، وتنتهي بحصوله على درجة الليسانس أو البكالوريوس، مع الحرص على متابعة الاعداد المهني التربوي في كليات التربية.

3. 1 واقع إعداد المعلم في كل من: (ليبيا - فنلندا - سنغافورة - ماليزيا).

تعتبر فنلندا وماليزيا وسنغافورة من الدول المتقدمة والتي لها باع طويل وخبرة متميزة في مجال تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة، كما أنها من الدول الرائدة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا.

أولاً: إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا:

إن إعداد المعلم في ليبيا قد مر بمراحل مختلفة حيث كانت معاهد إعداد المعلمين وإلى وقت قريب تنقسم إلى قسمين: المعاهد العامة وهي التي تعد المعلمين للتدريس في المرحلة الابتدائية "الشق الأول من التعليم الأساسي"، ومدتها سنتان بعد حصول الطالب على شهادة إتمام المرحلة الإعدادية، وتمنح خريجها شهادة إجازة التدريس العامة، ومعاهد المعلمين الخاصة وهي التي تعد المعلمين للتدريس بالمرحلة الإعدادية، وتمنح خريجها شهادة إجازة التدريس الخاصة، وبعد دمج المرحلة الابتدائية مع المرحلة الإعدادية والتي تسمى مرحلة التعليم الأساسي حالياً استحدث نظام التعليم الأساسي، وأوكلت مهمة إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي إلى المعاهد الخاصة بعد تطويرها لتناسب مع الدور الجديد الذي أنيط بها، ويلتحق الطالب بمعاهد المعلمين والمعلمات الخاصة بعد حصوله على شهادة إتمام مرحلة

من الصف السابع إلى الصف التاسع فمتخصصون في تلك المواد التعليمية التي يدرسونها.

عوامل نجاح نظام التعليم الفنلندي:

أشار أبو جلاله (2022) بأن هناك ثلاث ركائز أساسية أدت إلى نجاح نظام التعليم كما حددها باسي سهلبرج: لا بد أن يعاد تنظيم النظام المدرسي بفنلندا في جميع المراحل الدراسية، وذلك من خلال توحيد النظام التعليمي في جميع المدارس ولكل الطلبة، فكل المدارس تخضع للنظام العام وتتساوي في جودتها، واتخاذ فنلندا لحكمة فريدة التي تتعلق بضرورة الاهتمام بتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات أو القدرات الخاصة والتي تستند على ضرورة التدخل المبكر، ومساعدة الأطفال غير المتمكنين أو غير المستعدين للتعلم، والاهتمام بالمعلمين فهم ذوو كفاءة عالية ويعاملون معاملة الخبراء ويتلقون إعداد علمياً وتربوياً وعملياً عالياً ويحملون درجة الماجستير في التربية والتعليم. (ص.7)

"وتسعى وزارة التعليم بفنلندا إلى تقييم برامج إعداد المعلمين بشكل مستمر، وتهتم بسياسة إعداد المعلمين من حيث تعزيز البحوث المتعلقة بإعداد المعلمين من خلال برامج مدعومة من الحكومة الفنلندية، والاستفادة من نتائج البحوث في تطوير إعداد المعلمين بصورة فعالة" (البازعي، 2018، ص. 73).

ملامح الإطار الفلسفي لإعداد المعلم (الباحث) في فنلندا:

"إن إعداد المعلمين في فنلندا يتم التركيز على بناء مهارات التفكير التربوي لإدارة عملية التدريس بطريقة تشخيصية، واستخدام البحث العلمي وإجراء البحوث ودراسة سبل تنمية المعلمين وتميز برامجهم بعمق أهدافها والتوازن بين النظري والعملي، واستخدام استراتيجيات التدريس" (سالبرج، 2016، ص. 29)، وتم تحديد إجراءات اختيار معقدة للمتقدمين؛ ليصبحوا مدرسين محترفين، والذين تم قبولهم 16% لبرنامج إعداد معلمي رياض الأطفال وكان من المعلمين الإناث، ويعتمد إعداد المعلمين على التكامل بين الدراسة النظرية والبحث العلمي والممارسة الميدانية، وتنقيح مناهجها واتباع توجيهات بولونيا 2005م" (اللمعي، 2019، ص. 57، 58).

وتستنتج الباحثة مما سبق أن النظام التعليمي في فنلندا يتم التركيز على المعلمين وضرورة اكسابهم الخبرات والمهارات الكافية؛ ليكونوا أعضاء فاعلين في البيئة التعليمية التعليمية. ثالثاً: واقع إعداد المعلم في سنغافورة:

يتسم النظام التعليمي باهتمامه برفع مستويات المعلمين من خلال التشجيع على التطور المستمر، وتوفير لهم الأدوات والموارد والبيئة المناسبة للقيام بالعمل على أكمل وجه، وحققت سنغافورة نجاحاً عظيماً في تجربتها التنموية، ولم تبلغ ذلك إلا بعد أن استثمرت في العنصر البشري بمتاليه، من خلال نظام تعليمي عالي المستوى، فقد فهمت سنغافورة أنها لا تملك موارد اقتصادية طبيعية تحقق لها رفاهية اقتصادية، ولذلك قررت أن تركز على الرصيد الوحيد الذي تملكه، وهو

بسنغافورة، وتعليم فني من الطراز العالمي لتطور المهارات" (رضوان، 2019، ص. 182).

أشار الخريزي (2019) إلى نظام المسارات في سنغافورة لتحديد مواهب المعلمين مسار التدريس: (معلم أول، معلم موجه، ثم معلم خبير، ومعلم رئيس)، ومسار القيادة: وفي هذا المسار ينقل المعلمون الذين يملكون موهبة القيادة إلى فرق القيادة الوسطى (رئيس مستوى، رئيس مادة، رئيس قسم) ويتلقون التدريب لإعدادهم لأدوارهم الجديدة، ومسار المختصين: وهو مسار متخصص في المناهج الدراسية والبحوث التربوية، يبدأ بمختص أول ثم متخصص موجه، ثم متخصص إداري، ثم رئيس المختصين.

كما أفاد الخريزي (2019) ببعض الملامح عن إعداد المعلمين في سنغافورة: بالحرص على تطوير مهارات المعلم في بناء معايير التعلم الطموحة ومشاركته في صنع القرارات، ومشاركة المعلمين المتميزين في اللجان التطويرية الإقليمية، ودعم كفاءتهم من خلال مجتمعات التعلم المهنية، وتبادل خبرات تنمية المعلمين مع القيادات المدرسية الأخرى، وربط الخطة المهنية لتدريبهم المعلمين مع حاجات المدرسة التعليمية، والشراكة بينهم مع الطلبة في صنع القرارات التربوية، ودعم الراغبين في المشاركة في الرحلات التعليمية، كما تقوم وزارة التعليم في سنغافورة بشراء جهاز حاسوب نوع "محمول" إلى المعلمين، حيث تدفع لهم نسبة معينة من تكلفة الشراء للجهاز، مع ضرورة تدريب المعلمين على كيفية استخدامها، وإعطاء جميع المعلمين الحرية التامة لتحسين

المواطن السنغافوري الفاعل الذي يرتقي ببلاده إلى مصاف العالم المتقدم. (الجبير والفايز، 2015، ص. 261)

أهم ما يميز النظام التعليمي في سنغافورة:

إن جمهورية سنغافورة تتمتع بنظام تعليمي عالي الجودة له مميزات يمكن للأنظمة التعليمية في البلدان الأخرى أن تتعلم منها، ومن هذه المميزات أن سنغافورة تتميز بنوعية عالية من القيادات المدرسية وبرامج احترافية للتنمية والاعداد للمعلمين والقيادات المدرسية، كما يتميز بتعدد وتنوع أنماط القيادة المدرسية مثل: القيادة الخادمة التي تهتم بتلبية احتياجات المعلمين والطلاب والقيادة التحولية التي تهتم بتوزيع المهام والأدوار وتمكين المعلمين حسب قدراتهم، تؤدي القيادة المدرسية في سنغافورة دوراً مهماً في قيادة الإصلاح والتطوير من خلال تحديد رؤية مدرسية ملهمة وتطوير المناخ المدرسي، والتنمية المهنية للمعلمين وتوجيه عملية التعلم، ويتميز النظام التعليمي في سنغافورة بقيادة تؤدي أدواراً فاعلة في مجال التوجيه القيادي للمعلمين، ويمنح القائد التربوي المدرسي المعلمين عدداً من الصلاحيات والمسؤوليات التي تمكنهم من اتخاذ القرارات التربوية مع الطلاب، وتدرّس المنهج الدراسي في إطار أهداف وسياسة التعليم بسنغافورة. (Hong, 2016, P.16)

"ويتمتاز نظام التعليم الأساسي في سنغافورة بأنه نظام تعليمي عالمي يقوم على الابداع، ويقدم تعليم يوفر بالمستقبل قوى عاملة مرنة ماهرة تناسب اقتصاد القرن الحادي والعشرين، كما يربط بين التعليم والتنمية الاقتصادية

وتطوير طرق استراتيجيات التدريس من خلال إتاحة الوقت الكافي لهم أثناء اليوم الدراسي؛ متابعة عملهم والاستفادة من طرق تدريس بعضهم البعض. (ص. 107)

ينقسم تدريب المعلمين في سنغافورة إلى قسمين: قسم التدريب قبل الخدمة: وتقوم به الجامعات والمعاهد المتخصصة في إعداد المعلمين، وقسم التدريب أثناء الخدمة: وتقوم به وزارة التربية بالتعاون مع الجامعات والكليات التربوية ومؤسسات التدريب الخاصة، والمراكز التدريبية التابعة لجهاز التعليم والمواقع الالكترونية الخاصة بالتدريب المستمر، والتدريب عن بعد، والقنوات التلفزيونية الخاصة بالمعلمين التي تعرض فيها أبرز التجارب والمشاريع التي يقوم بأدائها المعلمون في الميدان، أما مجالات التدريب فإنها تتمثل في: الجانب العلمي والمعرفي التخصصي لدى المعلمين، ومهارات استخدام تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتعلم، ومهارات الاتصال والعلاقات الإنسانية وتعزيز روح الانتماء لمهنة التعليم. (الجبير والفايز، 2015، ص. 42)

ولعل مما سبق يتضح للباحثة أن النظام التعليمي في سنغافورة يساهم في تنمية مهارات المعلم التعليمية والقيادية وفق احتياجات المعلم، كما أن القيادة المدرسية تركز على بناء مهارات المعلم في طرائق واستراتيجيات التدريس، لقد حققت سنغافورة تميزاً مبهراً فيما تسعى إليه من أجل تحسين وتطوير النظام التعليمي بمرحلة التعليم الابتدائي من بينها: الاهتمام بالمعلمين الأكفاء والتدريب المستمر، وتحفيز

المعلمين من خلال رواتب تنافسية تشجعهم على تحسين أدائهم.

رابعاً- واقع إعداد المعلم في ماليزيا:

"تعتمد المدارس على أساليب حديثة، وعرفت بالمدارس الذكية، ويتم تدريب المعلمون في المدارس لإجراء التطبيق العملي مدة عشر أسابيع، وتؤكد ماليزيا على المعلمين بضرورة تدريبهم أثناء الخدمة بعد مرور خمس سنوات" (المفرج وآخرون، 2007، ص. 8) "وهناك 27 معهداً ومؤسسة؛ لتدريب المعلمين أثناء الخدمة في ماليزيا، ولمواكبة التغيرات المتسارعة والمستجدات الحديثة من طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس تؤكد ماليزيا على تدريب المعلمين بعد مرور خمس سنوات في مجال مهنة التدريس" (صبري وتوفيق، 2017، ص. 99).

يشترط على المعلمون في دولة ماليزيا بضرورة حضور النشاط المخصص يوم السبت من أيام الأسبوع، وهو المخصص لهم بالإجازة الأسبوعية، وهذا يتم وفق برنامج مخطط له من قبل المدرسة، كما تقدم ماليزيا دعم مالي كبير من المصانع والشركات، أيضاً تدعم وتمول وزارة التربية في ماليزيا اهتمام كبير بالبحوث والدراسات، أقرت ماليزيا مجموعة من الإصلاحات في التعليم، والنهوض بمستوى إعداد المعلم ورفع مستوى المؤهلات التي يتطلبها العمل بمهنة التدريس مع توفير فرص الممارسة أثناء العمل من خلال مجموعة من الفرص لتدريبهم أثناء العمل محلياً وفي الخارج، وإدخال مفهوم الجودة الشاملة في المدارس المختلفة، وتطوير

النظام المعلوماتي في الإدارة التعليمية، انشاء شبكة المعلومات الداخلية بوزارة التعليم. (الذبياني، 2014، ص.35)

قسم إعداد المعلمين في كليات الإعداد:

يقدم القسم مجموعة من الفرص والبرامج؛

وذلك من أجل تدريبهم أثناء الخدمة وهذه البرامج

تقدم لكل من: المعلمون، والكادر الإداري وجميع

الموظفين بوزارة التربية لغرض الرفع من مستواهم

المعرفي ومهاراتهم وقدراتهم وخبراتهم، كما أن هناك

مركز لتطوير المناهج حيث يعقدون برامج تدريبية

للمعلمين أثناء الخدمة كل حسب اختصاصه (محمد

2023، ص.451).

أساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة في ماليزيا:

الدراسة بعد التخرج الجامعي للحصول على الدبلوم العالي

في التربية ومدتها عام دراسي واحد، والالتحاق بالمؤسسات

التعليمية وهي الميدان الفعلي لمهنة التدريس (المدارس) سواءً

الابتدائية أو الثانوية، والزيارات القصيرة كذلك تدوير العمل:

يقصد به نقل المعلم من مدرسة لأخرى بهدف إكسابه

مهارات وخبرات جديدة، والتدريبات الرقمية والمطبوعات

الورقية التي توزع على المدارس الماليزية كل على حسب

تخصصه، والدورات التدريبية القصيرة. (الذبياني، 2014،

ص.103)

أسباب فاعلية برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في

ماليزيا:

وجود شراكة بين كلية التربية ومؤسسات التدريب أثناء

الخدمة في ماليزيا، ووجود شراكات متنوعة ومتعددة بين

الجامعات والمدارس والقطاع الخاص والقطاع العام، ووجود

معايير محددة لإعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة في

ماليزيا، وتنوع مؤسسات التدريب أثناء الخدمة في ماليزيا التي

يصل عددها إلى (27) معهداً ومؤسسة لتدريب المعلمين

أثناء الخدمة في ماليزيا، وتنوع أساليب التدريب ومؤسسات

الاعتماد الأكاديمي في ماليزيا، والعناية بالمتفوقين من المعلمين

بتقديم حوافز وجوائز، وتهيئة مدارس خاصة للطلبة المتفوقين،

ومرونة القوانين واللوائح بما يخدم عملية التعليم والتعلم،

وتعدد مصادر الانفاق على التعليم، وفاعلية وحدات

التدريب في المدارس الماليزية. (محمد، 2023، ص.452)

لذلك ترى الباحثة أن ماليزيا من الدول التي تهتم بالمعلم

بشكل ملحوظ وهذا بفضل جهود مهاتير محمد الذي أعد

خطة شاملة للنهوض بالتعليم حيث يتم إعادة تدريب

المعلمين بعد قضائهم خمس سنوات في مهنة التدريس

لتدريبهم على أساليب التدريس والاستراتيجيات الحديثة،

ومن أهم عوامل نجاح السياسة التعليمية في ماليزيا هو وجود

قيادة مؤمنة بأهمية التعليم.

وفيما يلي سيتم التطرق من قبل الباحثة إلى المقارنة بين

دولة ليبيا ودولة سنغافورة وماليزيا وفنلندا بعد الاطلاع على

العديد من الأدبيات والدراسات السابقة من حيث: لمناهج

التعليمية: إن المناهج التعليمية التي تُدرس في مرحلة التعليم

الأساسي مناهج تقليدية ينصب التركيز فيها على مجموعة

من المواد الدراسية الأساسية والتي تتمثل في اللغة العربية

توجد العديد من الكفايات يجب أن تتوفر في معلم مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا للقيام بأدواره بشكل جيد يمكن تصنيفها إلى الكفايات المعرفية: وتنقسم إلى قسمين: كفايات تتعلق بطرق وأساليب التدريس والتي تتمثل في: مقدرة المعلم على تطبيق الطرق والأساليب الناجحة لكيفية إدارة الصف. وكفايات تتعلق بمعرفته بالمحتوى الدراسي من حيث المعارف والاستراتيجيات التي تخص المنهج الدراسي، والكفايات الأخلاقية: ومنها: الإخلاص في العمل حيث اتقان العمل لا يكون إلا بالإخلاص والتقوى وشعور المعلم أن ما يقوم به هو رسالة سامية يستحق عليها الأجر والثواب من الله تعالى يدفعه للعمل بفاعلية وكفاءة واتقان امتثالاً لقوله صلي الله عليه وسلم "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه"، والقُدوة: فالمعلم لا بد أن يمثل النموذج المحتوى والمقتدى، خلقاً وعلماً وتعليماً، والقرب من المتعلمين وحسن التعامل معهم بحكم تعامل المعلم اليومي مع متعلميه كان لازماً عليه أن يكون قريباً منهم، وأن يتفهم عصرهم وعقليتهم كما قال على بن أبي طالب رضي الله عنه: "علموا أطفالكم لزمانهم، فإنهم خلقوا لزمان غير زمانكم." (التقفي، 2019، ص.289) وأشارت اندش (2011) إلى الكفايات الشخصية: ومن أبرزها التمسك بالحلم والصبر وسعة الصدر والعزيمة القوية، والمصادقية في الانتماء للمهنة التي يمارسها، والقُدوة الحسنة في المظهر والسلوك، كذلك التعاون وحسن التعامل مع المجتمع والمدرسة، وتنمية الذاتية المهنية بصورة مستمرة، واللباقة والحكمة والتواضع والثقة

والرياضيات وغيرها من المواد الدراسية لغرض اكتساب المعرفة والمعلومات رغم التوجه حالياً إلى تطويرها؛ لتواكب الاتجاهات الحديثة إلا أنها لم تهتم بالمعلمين من حيث إعدادهم الأعداد الجيد لتدريس مناهجها وخاصة في كيفية التعامل مع المنهج السنغافوري، أما المناهج التعليمية في فنلندا فهي تقدم تعليم شامل من جميع النواحي لطلبتها الذي يسعى تطويرهم من جميع الجوانب وخاصة الجانب الشخصي الذي يحرص على تقديم الدعم الفردي والجماعي، والتركيز على تنمية المهارات الحياتية لديهم، وأهم ما يميز مناهجها أنها مرنة قابلة للتعديل والتطوير، والمشجعة على البحث والاستكشاف، وبالنسبة إلى دولة ماليزيا تعمل على تجهيز طلبتها لمتطلبات القرن الواحد والعشرين، أما في سنغافورة فإن المناهج التعليمية حديثة ومتطورة، فقد أعدت لتشجيع الطلبة على الابداع وتحفزهم على التعلم مدى الحياة، وتعمل على إعداد وتأهيل الطلبة لاحتياجات ومهارات المستقبل من بينها التركيز على تنمية الأخلاق. أما من حيث التطوير المهني في ليبيا رغم التحديات والصعوبات التي تواجهها إلا أن هناك توجه لتطوير وتحسين البرامج التعليمية، وتقديم الدعم والتشجيع للمعلمين، أما في فنلندا هناك اهتمام وحرص كبير لإتاحة الفرص المستمرة للتطوير المهني للمعلمين، وبالنسبة إلى دولة ماليزيا فإن عملية التطوير المهني مستمرة وشاملة لمهارات القرن الواحد والعشرين، وفي دولة سنغافورة فهي تحرص حرصاً شديداً على تقديم فرص وبصورة مستمرة للتطوير المهني للمعلمين؛ وذلك لتحقيق التميز المهني في استخدام أساليب التكنولوجيا الحديثة وتنمية مهارات التفكير المختلفة.

3.2 الكفايات اللازمة لإعداد المعلمين في ليبيا:

وتستنتج الباحثة مما سبق إن توفر الكفايات اللازمة لإعداد المعلمين يعد عاملاً مهماً ومؤثراً في تحقيق الأهداف التعليمية، فالتدريس الجيد نستطيع به تعويض النقص الحاصل في المناهج الدراسية؛ لذلك نحن بحاجة إلى تزويد المعلمين بالكفايات اللازمة لهم سواء كانت كفايات أكاديمية أو كفايات مهنية.

3.3 بعض المقترحات الإجرائية التي يمكن الاستفادة منها في إعداد المعلم

في ضوء الإطار النظري للتعرف على واقع إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي في كل من: فنلندا وسنغافورة وماليزيا، وإبراز الكفايات اللازمة لإعداد المعلمين، تم وضع بعض المقترحات الإجرائية للاستفادة منها في إعداد المعلم على النحو التالي:

1. التأكيد على استمرارية وجود برامج تقييم لإعداد المعلمين عن طريق جهات أو مؤسسات مختصة بذلك.
2. تحديد معايير معينة لممارسة مهنة التدريس.
3. تشجيع المؤسسات التربوية على التحسين والتنمية المستمرة عن طريق المراجعات المستمرة ومعرفة النواقص والامكانيات، واتباع أسلوب التقييم الذاتي.
4. الارتقاء بمستوى تأهيل المعلم وتدريبه من خلال رفع مستوى المؤهلات التي يتطلبها العمل بمهنة التدريس.
5. تطوير مهارات المعلمين البحثية وطرق التعلم الذاتي والاهتمام ببرنامج إعداد المعلمين.
6. تنمية وتحسين البحوث العلمية المتعلقة بتأهيل وتكوين المعلمين، وتحفيزهم وزيادة نسبة التمويل للمعلمين، مع

بالنفس.. والكفايات التربوية: وتتضمن إحداث تغيير مرغوب في سلوك الطلاب وطرائق تفكيرهم، وامتلاك مهارات التدريس (التخطيط، والتنظيم، والتنفيذ، والتقييم)، وفهم أبعاد طبيعة مدخلات العملية التربوية، ومراعاة أخلاقيات المهنة، وامتلاك مهارات فن طرح الأسئلة وتوجيهها، واكتساب مهارات التفكير العلمي. (ص. 104)

"أما الكفايات العلمية "التخصصية" وتتضمن: أن يكون واسع الثقافة والمعرفة، وعلى علم بالقضايا التربوية المعززة لكفاياته العلمية، وامتلاك مهارات القياس والتقييم، والقدرة على التخطيط الاستراتيجي، وحسن اختيار الوسائل والتقنيات الملائمة لموضوع الدرس، ويتقن استخدام تقنيات التعليم المتطورة، ويمتلك روح المبادرة " (الفتلاوي، 2003، ص. 68).

كما أوضحت اندش (2011) الكفايات الاجتماعية: بحيث يجب أن يرتبط موضوعات المقرر بالبيئة الاجتماعية المحيطة ويسهم في التعامل معها بشكل إيجابي، وأن يتمكن من ممارسة أحكام الإسلام في تصرفاته مع الآخرين، ويمتلك القدرة على الأسلوب العلمي في مواجهة المشكلات وقضايا الوطن، وغرس الانتماء للوطن في عقول الطلبة ويكون أسوة ومثالاً لسلوكيات طلابه في محبة الوطن، والولاء له، وينمي المرونة وتقبل آراء الآخرين في سلوك طلابه. (ص. 104)

14. ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلم بشكل عام وإعداداته إعداداً جيد قبل الخدمة.
 15. الارتقاء بالكفاءة المهنية للمعلمين من خلال ربط الدراسة النظرية بالجانب العلمي.
 16. تقديم رواتب تنافسية للمعلمين المتميزين؛ لتشجيعهم نحو النمو المهني الدائم، وأن يتم تقديم الزيادات للمعلمين على أساس الكفاءة.
 17. ضرورة تدريب المعلمين على طرق تنظيم السلوك، وتزويدهم بالطرق الناجحة لكيفية إدارة الصف، واتباع أسلوب التعاون والمشاركة مع المؤسسات التعليمية؛ للتغلب على المشاكل السلوكية والتصرفات غير مرغوبة من قبل الطلبة.
 18. ضرورة تدريب المعلمين على كيفية ممارسة الأدوار التي تخص مهنة التدريس من حيث ضرورة استخدام التقنيات الحديثة، وكيفية استخدام مهارات التدريس، وتنوع أساليب التقويم، وإدارة الصف والوقت بشكل جيد.
- ### تضارب المصالح
- يُقرّ المؤلف بعدم وجود تضارب في المصالح.
- ### استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي
- يقرّ الباحث بأنه قد استعان بأداة الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) حصراً في عملية إعادة الصياغة اللغوية لبعض أجزاء البحث، ولم تُستخدم أي أدوات ذكاء اصطناعي في جمع البيانات أو تحليلها أو كتابة المناقشة أو الاستنتاجات أو أي جانب آخر من هذا البحث.
7. عقد دورات تدريبية وتنظيم ورش عمل للمعلمين أثناء الخدمة؛ لتنمية معارفهم ومهاراتهم.
 8. الاهتمام بالمعلم؛ لكونه أهم مكونات العملية التعليمية بعد المتعلم، وأكثرها تأثيراً.
 9. تفعيل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتعليم الإلكتروني والمدمج.
 10. إعادة النظر في المناهج الدراسية وتطويرها بحيث يجب أن ترتبط هذه المناهج الدراسية بكل ما هو جديد في البيئة الاجتماعية والثقافية ولتواكب التنمية.
 11. الاهتمام بالتأهيل والتدريب من خلال العمل على مراقبة سلوك المعلمين وتطويره من خلال القيام ببرامج ثقافية وندوات وورش عمل ليتطابق مع الدور الذي يقدمه في نشأة الأجيال القادمة، ولا ينتهي ذلك بمجرد الالتحاق بالمهنة، وإنما يستمر حتى أثناء ممارسة مهنة التدريس.
 12. لا بد أن تركز برامج إعداد المعلم في الكليات على إعداد المعلم الرقمي وهو المعلم الماهر في استخدام الحاسوب ومهارات الاتصال من خلال تدريبه عن طريق أساتذة تكنولوجيا التعليم على مهارات استخدام الحاسوب وتقنياته.
 13. أن تكون برامج إعداد المعلمين وفق الاتجاهات الحديثة؛ من خلال الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة.

المراجع

الثقفي، مهدية بنت صالح. (2019). الكفايات المهنية

اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء الإطار
التنفيذي لتطوير برامج إعداد المعلم في الجامعات
السعودية. مجلة كلية التربية. بنها، 30 (3)، 281-
325.

<https://doi.org/10.21608/jfeb.2019.100885>

الجبر، تهازي، والفايز، وفاء. (2015). تجربة سنغافورة في
التعليم. مجلة عالم التربية 16(52)، 1-53.
<https://www.ajsrp.com/journal/index.php/jeps/issue/view/52>

الجبندى، عبد السلام. (2008). دليل المعلم العصري في
التربية وطرق التدريس. سوريا: دار قتيبة للنشر
والتوزيع.

حافظ، هنداي محمد. (2003). دراسة مقارنة لنظم
الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم في بعض البلاد
الأجنبية ومدى الاستفادة منها في جمهورية مصر
العربية. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي الحادي
عشر: الجودة الشاملة في إعداد المعلم في الوطن العربي
لألفية جديدة، جامعة حلوان: كلية التربية.

الحجار، رائد. (2006). معايير مقترحة للارتقاء بعملية
الاعتماد وضمان الجودة لبرامج كليات التربية في
الجامعات الفلسطينية بالارتكاز على النموذج
الأمريكي (NCATE). المؤتمر العربي الأول جودة
الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد، جامعة
الشارقة: الإمارات العربية المتحدة.

الخريزي، محمد بن علي. (2019). القيادة المدرسية في
جمهورية سنغافورة (آلياتها وممارستها والإفادة منها).

أبو جلاله، عبد القادر محمد. (2022). النظام التعليمي
في فنلندا وكيفية الاستفادة منه. ورقة عمل مقدمة ثم
إعدادها: بالأكاديمية الليبية بمصراته.

أبو دقة، سناء إبراهيم، وعرفة، لبيب. (2007). الاعتماد
العام وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم: تجارب عربية
وعالمية. ورقة مقدمة لورشة عمل بعنوان: العلاقة
التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي (برامج
تدريب وإعداد المعلمين). غزة: جامعة القدس.

اندش، حميدة التهامي. (2011). تطوير التنمية المهنية
لمعلم مرحلة التعليم الأساسي بليبيا لمواكبة تغيرات
القرن الحادي والعشرين. مجلة البحث العلمي في
التربية. كلية البنات جامعة عين شمس، 1(12)،
87-109.

<https://search.mandumah.com/Record/353871>

أنصاري، سامر محمد. (2019). إعداد المعلم وتطوره مهنيًا
في ضوء بعض الخبرات العالمية. المجلة العربية للنشر
العلمي. 14(1)، 233-255.
<https://www.ajsp.net/volume.php?vol=14>

البازعي، حصة حمود. (2018). تطوير سياسات قبول
وإعداد المعلم للتحويل نحو مجتمع المعرفة: صيغة مقترحة
في ضوء تجربتي سنغافورة وفنلندا. مجلة العلوم التربوية
والنفسية 2 (25)، 84-51.
<https://www.ajsrp.com/journal/index.php/jeps/issue/view/25>

105. (ط 34). أبو ظبي: جائزة خليفة التربوية للنشر والتوزيع.
- <https://www.ajsrp.com/journal/index.php/jeps/issue/view/37>
- الشميري، صباح عبد القوي. (2009). تقويم برنامج الإعداد المهني للمعلم في الكلية العليا للقرآن الكريم بالجمهورية اليمنية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة صنعاء.
- صبري، عبد العظيم، وتوفيق، رضا. (2017). إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- صموئيل، عماد، وهبة. (2017). تطوير برامج إعداد معلم التعليم الأساسي بكلية التربية بسوهاج في ضوء الخطة الاستراتيجية للتعليم في مصر 2014-2030. مجلة كلية التربية. جامعة بنها، 1(27)، 93-134.
- <https://www.ajsrp.com/journal/index.php/jeps/issue/view/27>
- طبلان، أحمد. (2007). صعوبات تطبيق معايير ضمان الجودة الشاملة محور إعداد المعلم. مجلة الدراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (129)، 13-59.
- <https://majt.journals.ekb.eg/>
- عايل، حسن، وعويد، عبد الحميد. (2003). الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم في مراحل التعليم العام في ضوء التحولات العالمية. مجلة البحوث النفسية والتربوية. كلية التربية، جامعة المنوفية، 18(2)، 198-238.
- <https://muja.journals.ekb.eg/>
- العبيدي، محمد جاسم. (2013). الإشراف التربوي والإدارة التعليمية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الدخيل، عزام بن محمد. (2014). نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي. لبنان: الدار العربية للعلوم ناشرون.
- دياب، إكرام عبد الستار. (2018). تطوير السياسة التعليمية لمعلم القرن الحادي والعشرين في مصر في ضوء أفضل الممارسات العالمية. مجلة الإدارة التربوية. كلية التربية النوعية، جامعة الزقازيق، 17(17)، 341-416.
- <https://www.ajsrp.com/journal/index.php/jeps/issue/view/17>
- راشد، علي. (2003). خصائص المعلم العصري وأدواره: الإشراف عليه - تدريبه. القاهرة: دار الفكر العربي.
- رضوان، ماهر إبراهيم. (2019). إصلاح نظام التعليم الإلزامي في فنلندا وسنغافورة وكيفية الاستفادة منه في مصر. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
- سالبرج، باسي. (2016). سر نجاح فنلندا في إعداد المعلمين. ترجمة وتحرير مركز البيان للدراسات والتخطيط. بغداد: مطبعة جامعة بغداد.
- سالبرج، باسي. (2016). نبذة قصيرة عن إصلاح التعليم في فنلندا. ترجمة وتحرير مركز البيان للدراسات والتخطيط. بغداد: مطبعة جامعة بغداد.
- السهيلي، ليلي. (2018). الأدوار الجديدة للمعلم والكفايات اللازمة ليقوم بها. مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية. مركز جيل البحث العلمي، 5(37)،

المفرج، بدرية، والمطيري، عفاف، وحمادة، محمد. (2007). الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا. ورقة عمل مقدمة بدولة الكويت: إدارة البحوث والتطوير التربوي.

مومني، خالد سليمان. (2007). التخطيط للنمو المهني للمعلمين. مجلة المعلم. متاح على: www.almuen.net تم الدخول في 03 أغسطس 2024.

الهنشيري، نجاة علي. (2015). تطوير منظومة التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا في ضوء المتغيرات العالمية تصور مقترح. (أطروحة دكتوراه)، كلية التربية، جامعة طرابلس.

ثانياً: المراجع اللاتينية:

Kirsi Tirri (2014). The last 40 years in Finnish teacher education, University of Helsinki, Finland.

Hong, Wong. (2016) Education Policies and Practice in Singapore Schools. Retrieved in 23 aghstus 2024 from: <http://www.nie.edu.sg>

العوجزي، منى سالم. (2023). تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم بكلليات التربية بالجامعات الليبية في ضوء خبرات بعض الدول. مجلة كلية التربية. جامعة سرت، 2(2)، 154-174.

<https://www.ajsrp.com/journal/index.php/jeps/issue/view/2>

الفتلاوي، سهيلة محسن. (2003). كفايات التدريس. الأردن: دار الشرق للنشر والتوزيع.

الذبياني، منى سليمان. (2014). تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية. جامعة الزقازيق، 29(2/85)، 103-172.

<https://www.ajsrp.com/journal/index.php/jeps/issue/view/85>

اللمعي، فاطمة محمد. (2019). الخبرة الفنلندية في إعداد المعلم الباحث وإمكانية الاستفادة منها في مصر. مجلة كلية التربية. جامعة طنطا، 25(ديسمبر/1)، 221-332.

<https://www.ajsrp.com/journal/index.php/jeps/issue/view/1>

محمد، عبد الناصر شوري. (2023). خبرات كل من الولايات المتحدة الأمريكية وماليزيا في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة. مجلة العلوم التربوية. كلية التربية، جامعة جنوب الوادي، 57(1)، 428-456.

<https://www.ajsrp.com/journal/index.php/jeps/issue/view/1>

Teacher Preparation and Professional Development According to the Experiences of Some Countries

Rabia Ahmed Al-Seddiq Kraim

Misurata University, Faculty of Arts, Department of Educational Sciences, Libya

Email: r.kraim@art.misuratau.edu.ly

Received 20- 07 - 2025

Accepted 03- 09 - 2025

Published Online 04- 09 - 2025

Abstract

The process of preparing and developing teachers is considered one of the most important issues that has preoccupied—and continues to preoccupy—all those involved in and concerned with the educational process. This is particularly due to the significance and status of teachers in effectively fulfilling their mission amidst the rapid and ongoing changes occurring in society. Teachers are among the most significant factors contributing to the achievement of educational goals. This research aims to examine the reality of teacher preparation and development in Libya, drawing on the experiences of several countries (Finland, Singapore, and Malaysia), to identify the competencies required for preparing teachers for the basic education stage in Libya. Additionally, it seeks to present suggestions that could be applied in the Libyan context. The researcher adopted a descriptive-analytical method, which involves a theoretical and desk-based study focused on describing and clarifying the phenomenon. Data were collected from books, previous studies, and journals related to teacher preparation and professional development. Based on this data, the researcher proposed several recommendations that Libya could benefit from in the preparation of teachers.

Key words: *Teacher preparation - Professional development, Education in Libya, Education in Malaysia, Education in Singapore*