مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية
University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences
دورية علمية محكمة
ردمد ١٦٥٨-٨٧٩٧
جامعة تبوك
University of Tabuk

التجربة السنغافورية في إعداد المعلم قبل الخدمة ومدى الإفادة منها في تطوير برنامج إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية

Singapore's Pre-Service Teacher Training System: A Comparative Study for Improving Saudi Arabia's Teacher Preparation Programs

د. محمد بن عوض الأسمري

أستاذ مشارك في تعليم الكبار والتعليم المستمر

قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية والآداب، جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية

Dr. Mohammed Awad Alasmrai

Associate Professor in Adult and Continuing Education

University of Tabuk - Saudi Arabia

Malasmrai@ut.edu.sa

https://orcid.org/0000-0003-4725-6022

الملخص:

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن فرص الاستفادة من النموذج السنغافوري في تطوير برنامج إعداد معلم ما قبل الخدمة، وتقييم إمكانية تطبيقه في السياق السعودي. اعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لمقارنة نظامي إعداد المعلمين في البلدين، مع الاستناد إلى الوثائق الرسمية والأدبيات التربوية، بالإضافة إلى استطلاع آراء ٨٢ من الخبراء التربويين الموفدين من ست جامعات سعودية بقرار من وزارة التعليم للمعهد الوطني للتعليم بجامعة Nanyang Technological University. كشفت النتائج أن الإفادة من التجربة السنغافورية في تطوير برنامج إعداد المعلم في السياق السعودي جاءت مرتفعة بشكل عام وبروز جوانب عديدة في برنامج إعداد معلم ما قبل الخدمة بسنغافورة يمكن الاستفادة منها في تطوير برنامج إعداد معلم ما قبل الخدمة في المملكة العربية السعودية بسبب تبنيها معايير قبول تنافسية وبرامج تدريبية متكاملة تراعي الجوانب المعرفية والمهارية والسلوكية. وجاءت نتائج الاستبانة مرتفعة في مجال التقويم (٢,٨٧) والمدة الزمنية (٢,٧٢) ومعايير القبول (٢,٦٢)، بالإضافة إلى وجود التحديات التي تواجه مواءمة التجربة السنغافورية لتطوير برنامج إعداد معلم ما قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية بمتوسط حسابي (٢,٥٥). في ضوء هذه النتائج، قدمت الدراسة توصيات منها تعزيز الشراكات المؤسسية، ورفع سقف معايير اختيار الطلاب، وإثراء الجانب التطبيقي، مع الحفاظ على الهوية المحلية ومراعاة الخصوصية الثقافية، كما أكدت على أهمية دمج التقنيات التعليمية مع تعزيز القيم المهنية.

الكلمات المفتاحية: التجربة السنغافورية، إعداد المعلم، المملكة العربية السعودية.

Abstract:

This study sought to explore opportunities for leveraging Singapore's distinguished pre-service teacher education model and assessing its applicability within the Saudi context. Employing a descriptive-analytical approach, the research compared teacher preparation systems in both countries, drawing on official documents, educational literature, and insights from 82 educational experts. The findings highlighted the excellence of Singapore's model, which is built on an effective tripartite partnership between the National Institute of Education, the Ministry of Education, and schools. This system features competitive admission standards and comprehensive training programs that integrate cognitive, skill-based, and behavioral dimensions. In contrast, Saudi Arabia's system involves multiple supervisory bodies, though recent efforts aim to unify oversight under the National Institute for Professional Educational Development. Expert opinions revealed moderate reservations about fully adopting Singapore’s model, with

survey results averaging in the areas of assessment (2.87), program duration (2.72), and admission criteria (2.62). Experts also cautioned against potential risks (2.55). Based on these findings, the study proposed a balanced developmental vision emphasizing institutional partnerships, higher student selection standards, and enriched practical training while preserving local identity and cultural specificity. It also stressed the need for a comprehensive outcome-focused evaluation system, integrating modern educational technologies while reinforcing professional values.

Keywords: Singaporean experience, pre-service teacher preparation.

المقدمة ومشكلة الدراسة:

في ظل التحديات العالمية المتسارعة والتغيرات المتلاحقة في أنظمة التعليم، بات إعداد المعلم قبل الخدمة محورًا أساسيًا في جهود تطوير التعليم، لما له من أثر مباشر في جودة مخرجات العملية التعليمية (عبابنة، ٢٠١٥؛ بن زيان، ٢٠١٨). وتؤكد الأدبيات التربوية الحديثة أن المعلم المؤهل أكاديميًا ومهنيًا يمثل حجر الزاوية في نجاح أي نظام تعليمي(Goldhaber, 2016) ؛ (Majko, 2017). وفي هذا السياق، برزت دول مثل سنغافورة وفنلندا وكوريا الجنوبية كنماذج ناجحة بفضل سياسات صارمة في اختيار المرشحين لبرامج إعداد المعلمين، واعتماد معايير عالية تضمن كفاءة وجودة المخرجات(Hanushek et al., 2014) ؛ Darling-Hammond & Lieberman, 2012).

تُعد التجربة السنغافورية مثالًا بارزًا على نجاح إصلاح منظومة إعداد المعلم، حيث تبنت سنغافورة فلسفة تربوية تُعلي من شأن التعليم، وتمنح المعلم دورًا محوريًا في العملية التعليمية. فالتكامل بين النظرية والتطبيق، والبيئة التدريبية الإكلينيكية، والدعم المستمر من خلال المعهد الوطني للتعليم، أسهمت في تمكين المعلمين من التعلم مدى الحياة وتحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية(Schleicher, 2018) ؛ (Bautista et al., 2015). كما منحت الدولة المدارس استقلالية في تنفيذ البرامج التدريسية وفقًا لخصوصية بيئتها، مما انعكس إيجابيًا على أداء الطلبة في اختبارات TIMSS و) PISAالقبلان، ٢٠١٩؛ Academy of Singapore Teachers, 2022).

دراسة القبلان (٢٠٢٣) فقد هدفت هذه الدراسة المقارنة إلى تقييم برامج إعداد معلمي العلوم في الأردن مقابل النموذج السنغافوري. من خلال تحليل خمسة أبعاد أساسية (الأهداف، المؤسسات، التخطيط، التنفيذ، التقويم)، كشفت النتائج عن فجوات كبيرة في النظام الأردني، حيث تعاني سياسات إعداد المعلمين من عدم مواكبة المعايير العالمية. قدمت الدراسة رؤية تطويرية تستند إلى أفضل الممارسات الدولية في هذا المجال.

دراسة أبو زاهرة وآخرون (٢٠٢٢) والتي هدفت على المقارنة بين أنظمة إعداد المعلمين في خمس دول رائدة (السعودية، أمريكا، اليابان، سنغافورة، فنلندا). وأظهرت النتائج تطوراً ملحوظاً في النظام السعودي بعد رؤية ٢٠٣٠، مع التأكيد على أهمية الاستفادة من النماذج الدولية في تعزيز الجوانب التطبيقية والبحثية في برامج الإعداد.

دراسة الحربي (٢٠٢٠) فقد كشفت عن النموذج في إعداد معلمي التربية الفنية في سنغافورة، حيث تعتمد معايير قبول صارمة تشمل اختبارات الميول والقدرات، وملفات الإنجاز. كما أبرزت الدراسة توجهاً حديثاً لدمج الفنون مع العلوم والتكنولوجيا (STEAM)، مما يعزز الإبداع والابتكار في العملية التعليمية.

دراسة العنزي (٢٠٢٠) التي قارنت بين أنظمة إعداد المعلمين في السعودية وثلاث دول آسيوية (سنغافورة – اليابان – كوريا الجنوبية). وأظهرت النتائج تشابهاً في الجهات المشرفة (وزارات التعليم)، لكن مع تفاوت كبير في معايير القبول وآليات التقويم. كما أكدت على أهمية تعزيز الجانب البحثي في البرامج السعودية.

دراسة الوهابي وآخرون (٢٠٢٠) التي هدفت إلى الكشف عن تجارب ثلاث دول (أمريكا، سنغافورة، ماليزيا) لتطوير النظام السعودي. رغم الإشادة بالتقدم المحرز، إلا أنها أشارت إلى ضعف في تنمية المهارات البحثية والإدارية لدى المعلمين السعوديين، مقارنة بنظرائهم في الدول المرجعية.

دراسة إيفاجورو وآخرون (٢٠١٥) قارنت هذه الدراسة بين أربعة أنظمة أوروبية في إعداد معلمي العلوم. أظهرت النتائج تفوق النموذج الفنلندي الذي يجمع بين التخصص العلمي والتربوي، مع اشتراطات مهنية صارمة. بينما اختلفت الآليات في الدول الأخرى بين الاختبارات الوطنية (فرنسا) والمقابلات الشخصية (قبرص).

تشير الدراسات إلى وجود فجوة بين الجانبين النظري والتطبيقي في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في المملكة العربية السعودية، مع ضعف في مواءمة هذه البرامج لمتطلبات العصر الرقمي واحتياجات سوق العمل التعليمي. وفي المقابل، كشفت تقارير وزارة التعليم (٢٠٢٠، ٢٠٢٤) عن قصور في جودة الإعداد والتأهيل، حيث يعزو الباحثون هذا القصور إلى ضعف سياسات القبول، وتدني الكفايات المهنية، وغياب المعايير العالمية في تصميم البرامج (البازعي، ٢٠١٨؛ البكري، ٢٠١٨؛ البلوي، ٢٠١٨؛ العميري والغرير، ٢٠٢٢)، مما يستدعي ضرورة تطوير هذه البرامج لتعزيز الجانب التطبيقي ودمج التقنيات التعليمية الحديثة.

وفي ضوء هذه المعطيات، سعت المملكة العربية السعودية، في إطار رؤية ٢٠٣٠، إلى إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين، من خلال مبادرات وطنية كبرى مثل مبادرة إعداد المعلم قبل الخدمة، التي أُطلقت ضمن مؤتمر تنمية القدرات البشرية ٢٠٢٥، بالتعاون مع المعهد الوطني للتعليم في سنغافورة (NIE)، والتي تهدف إلى تطوير برامج إعداد المعلم بطريقة تكاملية وتواكب متطلبات التنمية المستدامة (الطلحي وآخرون، ٢٠٢٣؛ الحربي، ٢٠٢٤). كما أوصت تقارير اليونسكو (٢٠٢٤) والمؤتمرات المحلية والدولية، بضرورة الاستفادة من النماذج العالمية الناجحة، وفي مقدمتها النموذج السنغافوري، لما حققه من نتائج باهرة في اختبارات الجودة والتميز التعليمي (المناكرة وإيفرز، ٢٠٢٠؛ الحربي، ٢٠٢١؛ المركز الإقليمي للجودة والتميز، ٢٠١٧).

وانطلاقًا من هذا الواقع، تهدف الدراسة إلى تحليل الاتجاهات التربوية نحو التجربة السنغافورية في إعداد معلم ما قبل الخدمة، واستكشاف إمكانية توظيفها في تطوير نموذج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، بما يتواءم مع التحولات التعليمية الوطنية والعالمية.

جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس:

ما مدى الإفادة من التجربة السنغافورية في تطوير برنامج إعداد معلم ما قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء التربويين ؟

الأسئلة الفرعية للدراسة:

١. ما واقع برنامج إعداد معلم ما قبل الخدمة في سنغافورة؟
٢. ما واقع برنامج إعداد معلم ما قبل الخدمة في المملكة العربية السعودية؟

٣. ما مدى الإفادة من التجربة السنغافورية في تطوير برنامج إعداد معلم ما قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء التربويين في المجالات التالية (معايير قبول الطلاب بالبرنامج – مدة ونظام برنامج إعداد المعلمين– نظام التقويم والاختبارات)؟

٤. ما التحديات التي تواجه مواءمة التجربة السنغافورية لتطوير برنامج إعداد معلم ما قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة التعرف عن اتجاهات الخبراء التربويين في نحو التجربة السنغافورية في إعداد المعلم قبل الخدمة ومدى الإفادة منها في تطوير برنامج إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية من خلال:

١. التعرف إلى واقع برنامج إعداد معلم ما قبل الخدمة في سنغافورة.

٢. التعرف إلى واقع برنامج إعداد معلم ما قبل الخدمة في المملكة العربية السعودية.

٣. الكشف عن مدى الإفادة من التجربة السنغافورية في تطوير برنامج إعداد معلم ما قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء التربويين في المجالات التالية (معايير قبول الطلاب بالبرنامج – مدة ونظام برنامج إعداد معلم ما قبل الخدمة – نظام التقويم والاختبارات)؟

٤. الكشف عن التحديات التي تواجه مواءمة التجربة السنغافورية لتطوير برنامج إعداد معلم ما قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١. تأتي هذه الدراسة مواكبة لبرنامج تنمية القدرات البشرية كأحد برامج رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م واستجابة للاتجاهات التربوية الحديثة بتطوير برامج اعداد المعلم.

٢. تكمن أهمية موضوع الدراسة من أهمية المعلّم ودوره البارز في إعداد القوى البشرية المؤهلة، ومن الحاجة الملحة لإعادة النظر في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة بما يواكب مستجدات العصر الذي نعيشه، ويلبي متطلبات التنمية المجتمعية.

٣. إثراء ورفد المكتبة العربية بمعرفة جديدة عن الكشف عن اتجاهات الخبراء التربويين نحو الإفادة من التجربة السنغافورية في تطوير برنامج إعداد معلم ما قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية مما يساعد الباحثين والمهتمين في المجال التربوية في فتح آفاق جديدة للبحث والكتابة في هذا المجال.

الأهمية التطبيقية:

١. تسهم نتائج هذه الدراسة في تقديم أفكارًا جيدة للاستفادة منها في مجال برنامج اعداد المعلم قبل الخدمة في المملكة العربية السعودية.

٢. قد تفتح المجال أمام الباحثين والمهتمين لإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية التي من شأنها تجويد برامج اعداد المعلم قبل الخدمة.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تمثلت في الكشف عن التجربة السنغافورية في إعداد المعلم قبل الخدمة ومدى الإفادة منها في تطوير برنامج إعداد معلم ما قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود المكانية: المملكة العربية السعودية
- الحدود البشرية: تمثل مجتمع الدراسة جميع الخبراء التربويين المشاركين في برنامج إعداد المدربين من ست جامعات سعودية حكومية.
- الحدود الزمانية: تم إعداد الدراسة عام ٢٠٢٥م

التعريفات الاجرائية لمصطلحات الدراسة:

التجربة السنغافورية في إعداد المعلم قبل الخدمة: هي النموذج التربوي والنظامي الذي تتبعه جمهورية سنغافورة في إعداد وتأهيل المعلمين قبل التحاقهم بمهنة التعليم، ويتضمن ذلك السياسات التعليمية، المعايير المهنية، البرامج التدريبية، الهيكل الزمني، أساليب التدريس والتقويم، والشراكات المؤسسية. ويُقصد بها في هذه الدراسة: ما ورد في الوثائق والتقارير الرسمية والدراسات العلمية المتعلقة بالسياسات والممارسات المتبعة في سنغافورة لإعداد المعلمين قبل الخدمة، كما تم تحليلها في هذه الدراسة بهدف استكشاف عناصر القوة والإمكانات القابلة للإفادة منها.

إعداد المعلم قبل الخدمة: هو مجموعة من العمليات التربوية والتكوينية التي تهدف إلى تهيئة المعلم علمياً، ومهنياً، وتربوياً، قبل ممارسته لمهنة التعليم، ويشمل ذلك البرامج الأكاديمية والميدانية التي تقدمها مؤسسات إعداد المعلمين (كليات التربية أو المعاهد التربوية) قبل تخرج الطالب المعلم. ويُقصد به إجرائيًا: المكونات الأساسية لبرامج إعداد المعلم في مرحلة ما قبل الالتحاق بالتدريس، كما هي مطبقة في السعودية، والتي تشمل المعارف النظرية، والكفايات المهنية، والتدريب الميداني.

الخلفية النظرية

مفهوم إعداد معلم ما قبل الخدمة

أولاً: مفهوم إعداد المعلم قبل الخدمة

يُعد إعداد المعلم قبل الخدمة حجر الأساس في بناء منظومة تعليمية فاعلة، حيث يمثل العملية التربوية الشاملة التي تُهيئ المعلمين لممارسة مهنة التدريس بكفاءة واحترافية. وقد تعددت التعاريف التي تناولت هذا المفهوم، حيث عرفه الهسي بأنه "مجموعة من الخبرات التربوية المصممة لاكتساب الطالب المعلم الصفات والمهارات الأساسية لمهنة التدريس" (١٣:٢٠١٢) ، وهو تعريف يركز على الجانب التطبيقي في تكوين المعلم المهني.

من جانب آخر، ركز العازمي وآخرون (٢٠١٦) على البعد المؤسسي، مشيرين إلى أن إعداد المعلم هو "برنامج مخطط تُنفذه كليات التربية أو المؤسسات التربوية، يهدف إلى إكساب الطلاب المعلمين الكفايات التعليمية اللازمة لممارسة التدريس". بينما وسع المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم (٢٠١٧) نطاق المفهوم ليشمل الجوانب الثقافية والتكنولوجية، معتبراً أن الإعداد يهدف إلى "تخريج معلمين مزودين بأدوات العصر، وقادرين على مواكبة التطورات المستقبلية في مجال التعليم."

وفي السياق السعودي، يشير الإطار العام لتطوير برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية (٢٠٢٠) إلى أن هذه البرامج تمثل "خطة دراسية متكاملة تجمع بين الجانب التخصصي والتربوي، تؤهل الخريج لممارسة المهنة بعد حصوله على الدرجة العلمية المناسبة". كما أكد العنزي والفايز (٢٠٢٥) على ارتباط هذا المفهوم برؤية المملكة ٢٠٣٠، معتبرين أن إعداد المعلم هو "منظومة تعليمية تهدف إلى تأهيل المعلمين علمياً ومهنياً قبل الخدمة."

ثانياً: نظم إعداد معلم ما قبل الخدمة

تناولت العديد من الدراسات مثل دراسة (العازمي وآخرون، ٢٠١٦؛ صبري وتوفيق، ٢٠١٧) الأنظمة التعليمية لبرامج إعداد معلم ما قبل الخدمة المتبناة حول العالم والتي قد تم تصنيفها إلى نظامين رئيسيين:

١. **النظام التكاملي**

- يجمع بين الإعداد الأكاديمي والتربوي منذ البداية
- مدة الدراسة ٤ سنوات في كليات التربية
- ميزاته:
  - تكامل المعرفة النظرية والتطبيقية
  - تكوين مهني متكامل
  - توفير في الوقت والتكاليف

٢. **النظام التتابعي**

- يفصل بين الدراسة الأكاديمية والتربوية
- سنة واحدة للتربية بعد التخرج
- ميزاته:
  - تعمق في التخصص الأكاديمي
  - مرونة في اختيار المسار المهني
  - إتاحة فرص للدراسات العليا

ثالثاً: محاور إعداد معلم ما قبل الخدمة

وقد أضار صبري وتوفيق (٢٠١٧) إلى أن برامج إعداد المعلم قبل الخدمة تتكون من أربعة أبعاد أساسية هي:

١. **الإعداد الثقافي**

- تنمية الوعي العام والثقافة الشاملة
- تطوير مهارات التواصل بلغات أجنبية
- مواكبة المستجدات العلمية والتقنية

٢. **الإعداد الأكاديمي**

- إتقان المحتوى التخصصي
- ربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي
- تنمية مهارات التفكير النقدي

٣. **الإعداد التربوي**

- دراسة علوم التربية وعلم النفس
- إتقان أساليب التدريس الحديثة
- فهم خصائص المتعلمين واحتياجاتهم

٤. **الإعداد المهني:**

- التدريب الميداني في المدارس
- الممارسة العملية تحت الإشراف
- تطوير المهارات الإدارية والقيادية

وختاماً، يمثل إعداد المعلم قبل الخدمة استثماراً استراتيجياً في مستقبل التعليم، حيث يتطلب تصميم برامج متكاملة تلبي احتياجات العصر مع الحفاظ على القيم الأصيلة. وفي إطار رؤية المملكة ٢٠٣٠، أصبح من الضروري تطوير هذه البرامج لمواكبة التحديات المستقبلية، مع التركيز على الجوانب التطبيقية والتقنية، وربط مخرجاتها باحتياجات الميدان التعليمي. كما تؤكد الأدبيات التربوية على أهمية الموازنة بين الاستفادة من النماذج العالمية ومراعاة الخصوصية المحلية، مع التركيز على بناء هوية مهنية للمعلم السعودي تجمع بين الأصالة والابتكار.

منهجية الدراسة:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي كما حدده العساف (٢٠١٥: ١٤٧) بأنه "ذلك المنهج الذي يعتمد على فحص البيانات وتحليلها للوصف إلى تفسيرات علمية للظواهر"، حيث تم تحليل الوثائق الرسمية والدراسات التربوية ذات الصلة ببرامج إعداد المعلم قبل الخدمة في كل من سنغافورة والمملكة العربية السعودية. كما استخدم المنهج الوصفي المسحي الذي يعرفه العساف (٢٠١٥: ١٦٣) بأنه "الوصف المنظم للظواهر التعليمية كما توجد في الواقع بغرض تحديد خصائصها"، وذلك من خلال استطلاع آراء عينة من الخبراء التربويين حول ثلاثة محاور رئيسية: (١) معايير قبول الطلبة في برامج الإعداد، (٢) المدة الزمنية وهيكلة البرنامج، (٣) نظام التقويم

والاختبارات، بالإضافة إلى تحديد التحديات التي قد تعيق عملية نقل وتوطين التجربة السنغافورية في السياق السعودي، مع الاستناد إلى تحليل شامل للأدبيات.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من الخبراء التربويين من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم الموفدين من ست جامعات سعودية (جامعة الملك سعود – جامعة الملك عبد العزيز– جامعة الملك خالد – جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل – جامعة الأميرة نورة– جامعة تبوك) بقرار من وزارة التعليم للمعهد الوطني للتعليم بجامعة Nanyang Technological University للحصول على رخصة المدرب الرئيس في برنامج إعداد معلم ما قبل الخدمة خلال العام الدراسي ٢٠٢٥، بإجمالي (١٠٠) عضو هيئة تدريس.

عينة الدراسة:

قام الباحث بنشر الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة واستجاب منهم (٨٢) عضواً، ويتوزعون على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة

المتغير	المستويات	التكرارات	النسبة المئوية
النوع	ذكر	46	%56.10
	أنثى	36	%43.90
الجامعة	جامعة الملك سعود	15	%18.29
	جامعة الملك عبد العزيز	14	%17.07
	جامعة الملك خالد	13	%15.85
	جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل	10	%12.20
	جامعة الأميرة نورة	14	%17.07
	جامعة تبوك	16	%19.51
الدرجة العلمية	أستاذ	2	%2.44
	أستاذ مشارك	33	%40.24
	أستاذ مساعد	45	%54.88
	محاضر	2	%2.44

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على أداتين رئيسيتين لجمع البيانات هما بطاقة المقارنة والاستبانة، وللإجابة على السؤال الأول والثاني باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، قام الباحث بجمع الحقائق والبيانات من المصادر الرسمية والأدبيات والدراسات والبحوث التربوية ذات الصلة لتصميم بطاقة مقارنة معيارية لغرض تحليل الأنظمة التربوية في

إعداد المعلمين قبل الخدمة بين المملكة العربية السعودية وجمهورية سنغافورة. وقد استندت هذه البطاقة إلى إطار تحليلي متكامل يتضمن خمسة محاور جوهرية: البنية المؤسسية والتنظيمية لبرامج إعداد المعلمين، معايير اختيار الطلبة وشروط الالتحاق، المكونات الأكاديمية والميدانية للبرنامج التربوي، نظم التقويم وضمان الجودة، والصعوبات والتحديات النظامية. وقد أسهمت هذه الأداة في إجراء مقارنة موضوعية تأخذ في الاعتبار الخصائص الثقافية والتربوية المميزة لكل نظام تعليمي.

وللإجابة عن السؤال الثالث والرابع للدراسة قام الباحث ببناء استبانة تهدف إلى الكشف عن مدى الإفادة من التجربة السنغافورية في تطوير برنامج إعداد معلم ما قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء التربويين في المجالات التالية (معايير قبول الطلاب بالبرنامج – مدة ونظام برنامج إعداد معلم ما قبل الخدمة – نظام التقويم والاختبارات)، بالإضافة إلى الكشف عن التحديات التي تواجه مواءمة التجربة السنغافورية لتطوير برنامج إعداد معلم ما قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية. وقد ركزت الأداة على أربعة جوانب أساسية تتماشى مع محاور بطاقة المقارنة تتمثل في معايير قبول الطلاب بالبرنامج – مدة ونظام برنامج إعداد معلم ما قبل الخدمة – نظام التقويم والاختبارات، بالإضافة إلى محور التي تواجه مواءمة التجربة السنغافورية لتطوير برنامج إعداد معلم ما قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية. وقد سار بناء الاستبانة على النحو التالي:

وضع الاستبانة في صورتها المبدئية(الأولية):

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بمراجعة الأدب النظري والدراسات والابحاث السابقة ذات العلاقة في بناء أداة الدراسة، وتم وضع الاستبانة فى صورتها المبدئية في ضوء الإطار النظري للدراسة الحالية والاطلاع على بعض الاستبانات التي تم استخدامها في الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٣٤) فقرة.

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق الاستبانة المستخدمة في الدراسة، تم إتباع الطرق التالية:

أ- صدق المحكمين: تم عرض الأداة على خبراء متخصصين في مجال الدراسة حيث طلب منهم إبداء آرائهم حول فقرات الاستبانة، من حيث مناسبة الفقرات للمجال الذي تندرج تحته، ومدى وضوح الفقرات وسلامة الصياغة اللغوية، وبعد الاطلاع على اقتراحات الخبراء المتخصصين (المحكمين) تم إجراء التعديلات التي أشاروا لها، وإعدادها لتكون في صورتها النهائية من (٣٤) فقرة.

ب- صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للفقرات كما الجدول التالي:

جدول (٢) معاملات الارتباط لفقرات الأداة

معايير قبول الطلاب بالبرنامج		مدة ونظام برنامج إعداد معلم ما قبل الخدمة		نظام التقويم والاختبارات		التي تواجه مواءمة التجربة السنغافورية لتطوير برنامج إعداد معلم ما قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	.417**	٩	.626**	١٦	.425**	٢٥	.673**
٢	.692**	١٠	.613**	١٧	.425**	٢٦	.396**
٣	.486**	١١	.854**	١٨	.846**	٢٧	.827**
٤	.623**	١٢	.683**	١٩	.726**	٢٨	.835**
٥	.868**	١٣	.613**	٢٠	.801**	٢٩	.897**
٦	.875**	١٤	.609**	٢١	.811**	٣٠	.800**
٧	.647**	١٥	.858**	٢٢	.811**	٣١	.856**
٨	.652**			٢٣	.674**	٣٢	.782**
				٢٤	.762**	٣٣	.882**
						٣٤	.776**

** ذات دلالة إحصائية عند 0.01

- **ثبات أداة الدراسة:** للتأكد من ثبات الأداة تم حساب معامل ألفا كرونباخ على المستوى الكلي لمحاور الأداة، وذلك على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (٣) معامل الثبات لمحاور الأداة

المجالات	معامل الثبات
معايير القبول المقترحة ببرنامج إعداد معلم ما قبل الخدمة	0.82
المدة ونظام المقترح لبرنامج إعداد معلم ما قبل الخدمة	0.79
نظام مقترح للتقويم والاختبارات ببرنامج إعداد معلم ما قبل الخدمة	0.85
التي تواجه مواءمة التجربة السنغافورية لتطوير برنامج إعداد معلم ما قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية	0.91

من الجدول أعلاه يتبين أن معامل الثبات لمجال المحور الأول بلغ (0.82)، والمجال الثاني بلغ (0.79)، بينما المجال الثالث بلغ (0.85) والمحور الخاص بالمخاطر بلغ (0.91) وتعد قيم هذه المعاملات مقبولة لأغراض هذه الأداة وتطبيقها.

المعالجة الإحصائية:

تم إجراء عملية تصحيح لمقياس ليكرت الثلاثي لغرض تحديد فئات التقدير وفقاً لقيم المتوسطات الكلية على مستوى الفقرات والمجالات والمحاور، وذلك كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (٤) متوسطات تقديرات درجات الأهمية على فقرات المقياس

م	مدى المتوسطات	التقدير
١	١ – ١,٦٦	منخفضة
٢	١,٦٧ – ٢,٣٣	متوسطة
٣	٢,٣٤ – ٣	مرتفعة

وقد تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص العينة، كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الأداة، ومعامل الثبات ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الأداة، وللإجابة عن السؤال الثالث والرابع تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

والذي ينص على: "ما واقع برنامج اعداد معلم ما قبل الخدمة في سنغافورة؟"، بعد الاطلاع والبحث والتدقيق في المصادر الرسمية والأدبيات وتحليل البيانات والمعلومات المتعلقة ببرنامج اعداد معلم ما قبل الخدمة في سنغافورة، تم التوصل إلى النتائج الآتية:

تشكل تجربة سنغافورة في إعداد المعلم قبل الخدمة نموذجًا عالميًا يحتذى به، نظراً لما تتسم به من شمولية وتكامل بين السياسات التعليمية والتدريب العملي والنظري، وضمان الجودة والانتقائية العالية. بعد تحليل الأدبيات والمصادر الرسمية، تتضح المحاور الآتية كمكونات رئيسية لواقع البرنامج:

أولاً: البنية المؤسسية والشراكات

يُعد المعهد الوطني للتعليم(NIE) ، التابع لجامعة نانيانغ التكنولوجية، المؤسسة الوحيدة المسؤولة عن إعداد المعلمين في سنغافورة. وتعمل هذه المؤسسة ضمن شراكة ثلاثية محكمة مع وزارة التعليم وأكاديمية المعلمين والمدارس، تحت مسمى "الشراكة المعزّزة مع المدارس .(Chew, 2016) "تضمن هذه الشراكة التكامل بين النظرية والتطبيق، وربط السياسات التعليمية بالتدريب والتطوير المهني المستمر (National Institute of Education, 2025).

ثانيًا: سياسات القبول وانتقائية البرنامج

تبدأ عملية القبول بتقدير دقيق للاحتياجات التعليمية المستقبلية من قبل وزارة التعليم، وتُحدد المقاعد بناءً على تلك التقديرات مما يُقلص من الفجوة بين العرض والطلب على المعلمين (شؤون تربوية، ٢٠٢٤). يُشترط لقبول المتقدمين تحقيقهم أداءً أكاديميًا مرتفعًا، حيث يُقبل واحد فقط من كل ثمانية متقدمين، ويخضع المقبولون لمقابلات شخصية دقيقة تهدف لتقييم القيم والسمات الشخصية، كالشغف بالتعليم، والقدرة على التواصل والقيادة (العنزي، ٢٠٢٠). وتشترط بعض البرامج امتلاك المتقدمين لخبرة عملية أو اجتياز اختبارات كفاءة بدنية (Ministry of Education, 2023).

ثالثًا: البرامج الأكاديمية

يقدّم NIE برامج متنوعة تتضمن الدبلومات، والبكالوريوس، والدراسات العليا، تُصمم وفق احتياجات التعليم في سنغافورة .(National Institute of Education, 2025) وتشمل برامج الدبلوم مسارين:

التخصصي (للمواد كالفنون والرياضة) والعام (للتعليم الابتدائي)، بالإضافة إلى برامج للإرشاد المدرسي والتربية الخاصة .(DISE) كما يُطرح برنامج بكالوريوس الآداب/العلوم بالتعاون معNTU ، ويجمع بين تخصص أكاديمي وتأهيل تربوي. أما برنامج الدراسات العليا (PGDE) فهو مخصص للحاصلين مسبقاً على درجة أكاديمية، ويُشترط لهم خوض تجربة عملية مسبقة في المدارس (الدخيل، ٢٠١٥؛ شؤون تربوية، ٢٠٢٤).

رابعًا: الأبعاد التكاملية لإعداد المعلم

يعتمد إعداد المعلمين في سنغافورة على نموذج متكامل يجمع بين المعرفة، والمهارات، والقيم، والممارسة العملية)العنزي، ٢٠٢٠؛ .(National Institute of Education, 2019 وتشمل الأبعاد الأساسية:

- الجانب الأكاديمي :يتضمن دراسات المحتوى التخصصي، ونظريات التعلم، وفلسفة التربية، والمناهج، إضافة إلى دمج موضوعات معاصرة مثل الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- الجانب المهاري :يركز على تنمية مهارات التخطيط، التدريس، التقييم، إدارة الصف، والتواصل، والتفكير النقدي، والمهارات الرقمية.
- الجانب العملي :يشمل التدريب الميداني المكثف (٢٢ أسبوعًا للبكالوريوس، ١٠ أسابيع للدراسات العليا)، والتدريب المسبق **لمعلمي**PGDE ، إضافة إلى فرص تدريب دولية وخدمة تعلم مجتمعية.
- الجانب القيمي :يُغرس من خلال نموذج V3SK الذي يركز على القيم المهنية كالنزاهة، والاحترام، والرعاية، والالتزام، والشغف بالتعلم مدى الحياة.

خامسًا: نظام التقويم

يتسم نظام التقويم في سنغافورة بالشمول والتنوع، حيث لا يقتصر على الامتحانات، بل يدمج بين التقييم الأكاديمي والعملي والقيمي، ويعتمد على أساليب تقويم أصيلة تشاركية وتأملية .(SingTeach, 2024) يتضمن النظام:

١. التقويم الأكاديمي :يشمل المشاريع، والتقارير، والاختبارات، مع تركيز متزايد على تطبيق المعرفة في حل المشكلات التربوية.
٢. تقويم الأداء العملي :يتم خلال التدريب الميداني بناءً على معايير دقيقة تشمل التخطيط، والتنفيذ، والإدارة الصفية، ويُشارك فيه المشرفون من المدارس والمعهد.(Poon et al., 2013)
٣. التقويم التشاركي :يُشجع على مشاركة الطلاب في التقييم عبر أدوات مثل التقويم الذاتي، وتقييم الأقران، والتأمل المهني، مما يعزز التنظيم الذاتي والتعلم المستمر.
٤. التوازن بين التكويني والختامي :يُستخدم التكويني لتوجيه التعلم، بينما يُعتمد الختامي لاتخاذ قرارات مصيرية بشأن التخرج والحصول على رخصة التدريس.(NIE NTU, Singapore, n.d)

يتضح من هذا العرض أن إعداد المعلم قبل الخدمة في سنغافورة هو منظومة متكاملة تتسم بالدقة والصرامة والشراكة، وتركز على إعداد معلمين متمكنين علميًا، متمرسين عمليًا، مشبعين بالقيم المهنية، ومزودين بالمهارات

المستقبلية. ويعود نجاح هذا النموذج إلى انسجام السياسات التعليمية مع مؤسسات الإعداد، ودقة التخطيط، وجودة البرامج، ومصداقية التقويم، مما يجعل من تجربة سنغافورة نموذجًا عالميًا يحتذى في إصلاح برامج إعداد المعلم.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

والذي ينص على: "ما واقع برنامج اعداد معلم ما قبل الخدمة في المملكة العربية السعودية"؟

بعد الاطلاع والبحث والتدقيق في المصادر الرسمية والأدبيات وتحليل البيانات والمعلومات المتعلقة ببرنامج اعداد معلم ما قبل الخدمة في المملكة العربية السعودية، تم التوصل إلى النتائج الآتية:

التطور التاريخي وواقع إعداد المعلم قبل الخدمة في المملكة العربية السعودية: عرض تحليلي

شهد برنامج إعداد معلم ما قبل الخدمة في المملكة العربية السعودية تطورًا تدريجيًا منذ بدايات الدولة الحديثة وحتى المرحلة الراهنة، متماشياً مع تطورات النظام التعليمي، ومتطلبات التنمية الوطنية، وأهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠. ويمكن عرض هذا التطور ضمن أربعة محاور أساسية: المسار التاريخي، المؤسسات المشرفة، البرامج المعتمدة، وأنظمة القبول والتقويم.

أولًا: التطور التاريخي لإعداد المعلم

مرّ إعداد المعلم في المملكة بعدة مراحل تاريخية متميزة، بدأت منذ تأسيس مديرية المعارف عام ١٣٤٤هـ، وتأسيس المعهد العلمي السعودي بمكة في ١٣٤٦هـ ومدرسة دار التوحيد عام ١٣٦٤هـ لإعداد المعلمين. وفي عام ١٣٧٣هـ تأسست وزارة المعارف، وأنشئت معاهد المعلمين الابتدائية والمعاهد الليلية لرفع الكفاءة، والتي استمرت حتى عام ١٤٠٥هـ حيث ألغيت بعد تطوير البرامج (وزارة التعليم، ب.ت).

وفي عام ١٣٩٦هـ أُنشئت الكليات المتوسطة لإعداد المعلمين، ثم تحولت إلى كليات معلمين تمنح درجة البكالوريوس ابتداءً من ١٤٠٧هـ. ثم شهدت المملكة في عام ١٤٢٨هـ مرحلة تطوير شاملة بدمج كليات المعلمين في وزارة التعليم العالي. وابتداءً من عام ١٤٣٨هـ بدأت مراجعة شاملة للبرامج، فتوقفت برامج البكالوريوس، وبدأ التركيز على برامج إعداد المعلمين على مستوى الدراسات العليا.

ثانيًا: المؤسسات المشرفة على إعداد المعلم

تُعد وزارة التعليم الجهة المشرفة على برامج إعداد المعلمين في المملكة، بالشراكة مع الجامعات السعودية، وخاصة كليات التربية. ولتعزيز الكفاءة والجودة، أنشأت الوزارة "لجنة تطوير برامج إعداد المعلم"، التي ضمت مسؤولين أكاديميين وخبراء محليين ودوليين، ضمن مسار التحول الوطني المرتبط برؤية ٢٠٣٠ (وزارة التعليم، ٢٠٢٤).

ومن التطورات الحديثة إعادة تنظيم المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي (NPDI) ليصبح المرجعية الرئيسية لإعداد وتطوير المعلمين، وذلك بقرار مجلس الوزراء رقم (١٩٧). يتبنى المعهد نموذجًا متقدمًا للتطوير المهني، ويعمل على بناء مجتمع تعلمي مستدام، يضمن جودة الأداء، ويربط التطوير المهني باحتياجات المدارس وتحقيق الكفاءة الذاتية (الطلحي، ٢٠٢٣؛ وزارة التعليم، ٢٠٢١).

كما ينفذ المعهد برامج تدريبية متقدمة بالتعاون مع جامعات محلية ومراكز تدريب دولية، مثل بيت الخبرة السنغافوري، في مجالات: تطوير المحتوى، علم النفس التربوي، طرق التدريس، التكنولوجيا التعليمية، وإدارة بيئة التعلم. وتم اختيار ست جامعات سعودية لتنفيذ البرنامج هي: جامعة الملك سعود، الأميرة نورة، الملك عبدالعزيز، الملك خالد، الإمام عبدالرحمن بن فيصل، وتبوك.

ثالثًا: برامج إعداد المعلم وأنماطها

تتنوع البرامج المقدمة لإعداد المعلمين في المملكة إلى ثلاثة أنماط رئيسية:

١. برامج البكالوريوس المتكاملة :كانت تُنفذ سابقًا في كليات المعلمين، وتجمع بين الإعداد التربوي والتخصص الأكاديمي، لكنها توقفت عام ٢٠٠٧م.
٢. برامج الدبلوم العالي التربوي :موجهة للحاصلين على البكالوريوس في تخصصات غير تربوية، وتُنفذ في كليات التربية، وتُركز على الإعداد التربوي والتدريب الميداني المكثف في عام دراسي واحد (صبري وتوفيق، ٢٠١٧).
٣. برامج الدراسات العليا (الماجستير) :بدأت بعض الجامعات في تبني هذا النموذج، تماشياً مع التوجهات العالمية التي ترفع من مستوى التأهيل المهني للمعلمين، خصوصاً في التخصصات الدقيقة أو للمرحلة الثانوية.

رابعًا: نظام وشروط القبول

تعتمد وزارة التعليم على معايير دقيقة في قبول المتقدمين لبرامج إعداد المعلمين، حرصًا على استقطاب المرشحين الأكفأ. وتُشترط عدة شروط أبرزها: الحصول على شهادة جامعية في تخصص غير تربوي، حسن السيرة والسلوك، اللياقة الطبية، واجتياز اختبارات القدرات التي يقدمها مركز قياس (وزارة التعليم، ٢٠٢٠).

تشدد القواعد التنفيذية على تطبيق إجراءات قبول انتقائية لضمان جودة المدخلات البشرية في البرامج، وبعض الجامعات تعتمد على معدل تراكمي محدد للبكالوريوس، إلى جانب نتائج اختبارات القياس.

خامسًا: جوانب إعداد المعلم

يركز النظام السعودي لإعداد المعلم على ثلاثة أبعاد رئيسية:

- الجانب الأكاديمي :يشمل التعمق في التخصص العلمي الذي سيُدرّسه المعلم. تبلغ نسبة هذا الجانب ٣٠% لمعلمي المرحلة الابتدائية، و٦٠% للمرحلتين المتوسطة والثانوية.
- الجانب التربوي :يشمل مقررات في علم النفس والتربية، إلى جانب التدريب الميداني. تبلغ النسبة له ٣٠% للمرحلة الابتدائية و٢٠% للمراحل الأعلى، ويُخصص ١٠% للتدريب العملي.
- الجانب الثقافي العام :يُنمي وعي المعلم الاجتماعي والثقافي، ويشكل ٣٠% للمرحلة الابتدائية، و١٠% للمرحلتين المتوسطة والثانوية (المطيري والعرفج، ٢٠١٧).

سادسًا: نظام التقويم

تعتمد كليات التربية في المملكة أنظمة تقويم متعددة تشمل ما يلي (العنزي، ٢٠٢٠):

١. التقويم المستمر :يشمل الواجبات، العروض، المشاريع القصيرة، والمشاركة الصفية، ويُستخدم لمتابعة التقدم وتقديم تغذية راجعة بناءة.
٢. التقويم التجميعي :يُجرى في نهاية الفصل، ويشمل الاختبارات النهائية والمشاريع الكبرى.
٣. تقويم الأداء العملي :يُطبق خلال التدريب الميداني والتدريس المصغر، ويركز على التخطيط والتدريس الفعلي وإدارة الصف.
٤. ملف الإنجاز :(Portfolio) يُطلب من الطالب تجميع أعماله التدريبية وخطط دروسه وتقاريره التأملية، ويُستخدم لتقييم التطور المهني بشكل شامل.

يمثل إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية منظومة ديناميكية متطورة، مرت بمراحل متعددة من التأسيس والتطوير والتحديث، وتخضع حاليًا لإصلاحات هيكلية شاملة تتماشى مع رؤية المملكة ٢٠٣٠. وتُعد إعادة تنظيم المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي، وتبني النماذج العالمية في الإعداد والتدريب، مؤشرات على توجه استراتيجي نحو إعداد معلمين أكفاء، قادرين على الاستجابة لمتطلبات العصر الحديث، وضمان جودة التعليم.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

والذي ينص على: " ما مدى الإفادة من التجربة السنغافورية في تطوير برنامج إعداد معلم ما قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية في المجالات التالية (معايير قبول الطلاب بالبرنامج – مدة ونظام برنامج إعداد معلم ما قبل الخدمة – نظام التقويم والاختبارات)؟".

تمت الإجابةِ عن هذا السؤال، باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة لكل مجال من مجالات المحور الأول والكلي للمحور كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (٥) نتائج الدرجة الكلية لمجالات المحور الأول

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال الاول	معايير القبول المقترحة ببرنامج إعداد المعلم	2.62	0,24
المجال الثاني	المدة ونظام المقترح لبرنامج إعداد المعلم	2,72	0.30
المجال الثالث	نظام مقترح للتقويم والاختبارات ببرنامج إعداد المعلم	2.87	0.25

تشير النتائج في الجدول (٥) إلى أن اتجاهات الخبراء التربويين نحو الإفادة من التجربة السنغافورية في تطوير برنامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية جاءت مرتفعة بشكل عام، وتفاوتت حسب المجال، حيث أن المجال الثالث (نظام التقويم والاختبارات) حصل على أعلى متوسط حسابي (٢,٨٧)، مما يدل على درجة موافقة مرتفعة نسبيًا من قِبل الخبراء على أهمية الإفادة من نظام التقويم السنغافوري. ويُعزى ذلك إلى ما يتسم به هذا النظام من شمولية وتنوع في أدوات التقييم، وارتباطه بالأداء العملي، والتركيز على نواتج التعلم، أما المجال الثاني (المدة والنظام

المقترح للبرنامج) جاء في المرتبة الثانية بمتوسط (٢,٧٢)، مما يعكس قبولًا جيدًا للتوجه نحو إعادة النظر في طول فترة إعداد المعلم ونظام الدراسة (مثل التدرج في التدريب العملي أو الدمج بين الجانب الأكاديمي والتطبيقي). وهذا يتماشى مع توجهات تطوير برامج الإعداد عالمياً لتعزيز الكفاءة العملية لدى الخريجين. في حين أن المجال الأول (معايير القبول) حصل على أدنى متوسط حسابي (٢,٦٢)، رغم كونه لا يزال في المستوى المرتفع. ويُفسَّر ذلك بأن بعض الخبراء قد لا يرون إمكانية تطبيق معايير القبول الصارمة المعتمدة في سنغافورة (مثل اجتياز المقابلات الشخصية والتقييمات النفسية الصارمة) بسهولة في السياق السعودي، إما بسبب التحديات التنظيمية، أو الثقافية أو لوجود فجوة بين أعداد المتقدمين ومتطلبات الجودة.

ويمكن تفسير الارتفاع النسبي في تأييد تطوير نظام التقويم والاختبارات قد يعكس إدراكًا متزايدًا لأهمية القياس الواقعي لأداء المعلمين، خاصة مع ضعف ممارسات التقويم في بعض برامج الإعداد المحلية. أما تفاوت المتوسطات بين المجالات يعكس أن هناك جوانب في التجربة السنغافورية تُعدّ أكثر قابلية للتطبيق في السياق السعودي، بينما هناك مجالات أخرى تحتاج إلى تكييف يتوافق مع الخصوصيات المحلية. في حين أن قوة الاتفاق (الانحرافات المعيارية المنخفضة) في جميع المجالات تشير إلى تجانس الآراء بين أفراد العينة، ما يعزز من مصداقية النتائج ويدل على وضوح اتجاهات الخبراء نحو كل مجال.

وبشكل عام تظهر النتائج أن الخبراء التربويين يرون أن هناك فرصًا حقيقية للإفادة من التجربة السنغافورية، خاصة في مجال نظام التقويم والاختبارات، تليها مدة البرنامج ونظامه، ثم معايير القبول، مع ضرورة مراعاة ملاءمة التطبيق في السياق السعودي والتدرج في تبني بعض الجوانب التي قد تواجه تحديات محلية.

أما بالنسبة لفقرات كل مجال من مجالات المحور الأول، فقد كانت النتائج على النحو الآتي:

المجال الأول: معايير القبول المقترحة ببرنامج إعداد المعلم

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير إجابات أفراد العينة عن كل فقرة من فقرات المجال الأول، وكما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٦) نتائج فقرات المجال الأول (معايير القبول المقترحة ببرنامج إعداد المعلم)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
٢	ضرورة تضمين عدد من المعايير المتنوعة ضمن آلية المفاضلة لقبول خريجي درجة البكالوريوس في برنامج إعداد المعلم، مثل: المعدل التراكمي، نتائج الاختبارات التخصصية والتربوية، المقابلة الشخصية، المهارات التواصلية، نتائج الفحص الطبي، والخبرة التطوعية أو التعليم	2.793	0.408	مرتفعة
٤	ضرورة تضمين معيار نتائج القدرات الجامعية بدرجة لا تقل عن ٧٠% للملتحق ببرنامج إعداد المعلم ضمن آلية المفاضلة لقبول خريجي درجة البكالوريوس في برنامج إعداد المعلم.	2.756	0.432	مرتفعة
٣	ضرورة تضمين معيار المعدل التراكمي للملتحق ببرنامج إعداد المعلم بتقدير جيدجداً مرتفع ضمن آلية المفاضلة لقبول خريجي درجة البكالوريوس في برنامج إعداد المعلم.	2.744	0.439	مرتفعة
٧	ضرورة تضمين معيار نتيجة المقابلة الشخصية كتقييمًا للمهارات الشخصية والتواصلية للملتحق ببرنامج إعداد المعلم ضمن آلية المفاضلة لقبول خريجي درجة البكالوريوس في برنامج إعداد المعلم.	2.659	0.571	مرتفعة

١	التجربة السنغافورية في انتقاء الطلبة الملتحقين ببرنامج إعداد المعلم يمكن أن تُطبّق في المملكة العربية السعودية.	2.659	0.477	مرتفعة
٨	ضرورة تضمين معيار نتيجة الفحص الطبي الشامل للمتقدمين لبرامج إعداد المعلم لضمان سلامتهم الصحية وقدرتهم على أداء مهام التعليم بفعالية ضمن آلية المفاضلة لقبول خريجي درجة البكالوريوس في برنامج إعداد المعلم.	2.598	0.590	مرتفعة
٦	ضرورة تضمين معيار اختبار القبول بدرجة لا تقل عن ٦٥% للملتحق ببرنامج إعداد المعلم ضمن آلية المفاضلة لقبول خريجي درجة البكالوريوس في برنامج إعداد المعلم.	2.549	0.591	مرتفعة
٥	ضرورة تضمين معيار اختبارات اللغة الإنجليزية المعيارية بدرجة لا تقل عن ٥٠% للملتحق ببرنامج إعداد المعلم ضمن آلية المفاضلة لقبول خريجي درجة البكالوريوس في برنامج إعداد المعلم.	2.195	0.761	متوسطة
	النتيجة الكلية للمجال الاول	**2.62**	**0.36**	مرتفعة

تشير نتائج الجدول (٦) إلى أن اتجاهات الخبراء التربويين نحو الإفادة من التجربة السنغافورية في مجال "معايير القبول المقترحة" كانت إيجابية وبدرجة مرتفعة بمتوسط كلي (٢,٦٢) وهذا يدل على وجود توجه إيجابي بين الخبراء لتبني نظام قبول أكثر تطورًا مستندًا إلى نموذج التجربة السنغافورية، كما يعكس وعيًا متزايدًا بضرورة إعادة النظر في سياسات القبول التقليدية المعتمدة على معيار وحيد (كالمعدل التراكمي).

ويشير الجدول (٦) إلى أن أعلى الفقرات تأييدًا هي الفقرة (٢) حيث حصلت على أعلى متوسط (٢,٧٩٣)، مما يدل على تأييد قوي لاعتماد معايير متعددة ومتكاملة في المفاضلة بين المرشحين، مثل: الكفاءة الأكاديمية، الاختبارات التخصصية، المهارات الشخصية، واللياقة الصحية، وهذا التوجه يتماشى مع ما تطبقه سنغافورة من نموذج قبول شمولي يضمن انتقاء معلمين يتمتعون بالاستعداد الشامل، ويليها الفقرات (٣ و٤) الخاصة بالمعايير الأكاديمية كشرط أساسي للقبول حيث جاءت فقرة المعدل التراكمي (٢,٧٤٤) واختبار القدرات الجامعية (٢,٧٥٦) في مركز متقدم، ما يعكس أهمية رفع السقف الأكاديمي لقبول المتقدمين ليكون التعليم مهنة للمتفوقين. كما يعكس ذلك قناعة بأهمية ضبط جودة مدخلات الكليات التربوية لضمان جودة مخرجاتها. في حين كانت أقل الفقرات تأييدًا هي الفقرة (٨) الخاصة باختبار اللغة الإنجليزية حيث جاء متوسطها (٢,١٩٥) ودرجة الأهمية "متوسطة"، ما يدل على وجود تحفظ أو تباين في الرأي حول اشتراط هذا المعيار، وقد يكون ذلك بسبب الفروقات بين التخصصات، أو عدم كفاية درجة ٥٠%، أو محدودية تطبيق اللغة الإنجليزية في برامج الإعداد المحلية وجاءت متفقة مع ما وصلت له دراسة الوهابي وآخرون (٢٠٢٠).

وبشكل عام تشير النتائج إلى أن التغيير المرغوب لا يقتصر على معيار محدد، بل يمتد إلى إعادة هيكلة شاملة لنظام القبول، تأخذ في الاعتبار البعد الأكاديمي، الشخصي، المهني، والصحي.

المجال الثاني: المدة والنظام المقترح لبرنامج إعداد المعلم

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير إجابات أفراد العينة عن كل فقرة من فقرات المجال الثاني، وكما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٧) نتائج فقرات المجال الثاني (المدة والنظام المقترح لبرنامج إعداد المعلم)

ترتيب الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
١٣	تضمين مقررات عامة ببرنامج إعداد المعلم تتضمن موضوعات مختارة في المسارات الأربعة: علم النفس التربوي، ممارسات وطرق التدريس، تكنولوجيا التعليم المتمركز على التعلم النشط، إدارة بيئة تعليم المتعلمين.	2.91	0.30	مرتفعة
١٠	يتضمن برنامج إعداد المعلم فصلاً مستقلاً للتدريب الميداني.	2.90	0.29	مرتفعة
١٤	تضمين مقررات تخصصية ببرنامج إعداد المعلم في المسارات الأربعة: علم النفس التربوي، ممارسات وطرق التدريس، تكنولوجيا التعليم المتمركز على التعلم النشط، إدارة بيئة تعليم المتعلمين.	2.84	0.37	مرتفعة
١٢	تضمين زيارات مشاهدة ميدانية للمدارس كمتطلب لمقررات برنامج إعداد المعلم طوال مدة البرنامج، بهدف إكساب الطالب تصورات واقعية حول بيئة التعليم، وتكوين تصور مبدئي عن طبيعة المهنة قبل الدخول في التدريب العملي الفعلي.	2.83	0.36	مرتفعة
١٥	تضمين مقرر خاص ببرنامج إعداد المعلم يُعنى بضمان جاهزية الطالب المعلم لاختبار الرخصة المهنية للمعلم حيث يشمل التدريب على الجوانب التربوية والتخصصية والمعايير المهنية المطلوبة".	2.68	0.59	مرتفعة
١١	دمج التدريب الميداني مع الدراسة النظرية طوال مدة البرنامج يعزز كفاءة الخريج.	2.49	0.82	مرتفعة
٩	مدة سنة واحدة كافية لإعداد المعلمين قبل الخدمة بكفاءة عالية.	2.42	0.59	مرتفعة
النتيجة الكلية للمجال الثاني		**2.72**	**0.26**	**مرتفعة**

تشير نتائج الجدول (٧) إلى أن اتجاهات الخبراء التربويين نحو الإفادة من التجربة السنغافورية في مجال "المدة والنظام المقترح لنظام برنامج اعداد المعلم" كانت إيجابية وبدرجة مرتفعة بمتوسط كلي (٢,٧٢) وهذا يدل على توافق واسع النطاق بين أفراد العينة حول ضرورة تطوير النظام الزمني والمحتوى الأكاديمي والعملي في البرنامج. أي أن هناك اتفاقًا قويًا بين الخبراء حول أهمية تطوير النظام والمدة الزمنية لبرنامج إعداد المعلم، وفقًا لما هو معمول به في التجربة السنغافورية، التي تتميز بدمج الجوانب النظرية والميدانية، والحرص على التدرج في تأهيل المعلم.

ويشير الجدول (٧) إلى أن أعلى الفقرات تأييدًا هي الفقرة (١٣) المتعلقة بتضمين مقررات عامة متعددة، والتي حصلت على متوسط (٢,٩١)، وتعكس هذه النتيجة إيمانًا بأهمية تأسيس الطالب المعلم معرفيًا وتربويًا بشكل شمولي في المجالات الأساسية، وهذا يشير إلى اتفاق على أهمية تزويد المعلم بتكوين تربوي متين، ويؤكد انسجامًا مع النموذج السنغافوري الذي يخصص مقررات تأسيسية قوية للمعلمين، ويليها الفقرة (١٠) المتعلقة بتخصيص فصل مستقل للتدريب الميداني حيث حصلت على متوسط (٢,٩٠)، وتمثل هذه الفقرة تأييدًا لمبدأ الفصل التام بين الجانبين النظري والميداني في مرحلة محددة من البرنامج، ويُعزز ذلك من فرصة التفرغ للتدريب العملي التطبيقي، وهو ما تفعله سنغافورة عبر برنامج تدريبي مكثف في المدارس الحكومية، ويليها الفقرة (١٤) المتعلقة بتضمين مقررات تخصصية حيث حصلت على متوسط (٢,٨٤)، وتعزز أهمية بناء المهارات التربوية والمهنية في التخصصات الدقيقة، ويوضح هذا التوجه حرصًا على إعداد معلمين متخصصين في نواحٍ دقيقة من التعليم التفاعلي والإدارة الصفية.

في حين حصلت الفقرة (٩) المتعلقة بالاكتفاء بسنة واحدة للإعداد على أدنى الفقرات تأييدًا بمتوسط (٢,٤٢)، ورغم أن درجة الأهمية ما تزال "مرتفعة"، فإن ترتيبها الأخير يشير إلى تحفظ نسبي حول كفاية مدة سنة واحدة فقط، وقد يعود هذا إلى إدراك الخبراء أن الإعداد الجيد يتطلب أكثر من سنة، خصوصًا في ظل متطلبات المهنية الحديثة.

وبشكل عام فإن النتائج تؤكد الحاجة إلى نموذج متوازن ومتكامل يمزج بين: الدراسة النظرية القوية (عامة وتخصصية)، والخبرات العملية التدريجية (مشاهدة – زيارات – تدريب ميداني).

المجال الثالث: نظام مقترح للتقويم والاختبارات ببرنامج إعداد المعلم

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير إجابات أفراد العينة عن كل فقرة من فقرات المجال الثالث، وكما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٨) نتائج فقرات المجال الثالث (نظام مقترح للتقويم والاختبارات ببرنامج إعداد المعلم)

ترتيب الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
٢٢	يتضمن نظام التقويم والاختبارات ببرنامج إعداد المعلم على معايير التقويم أثناء التدريب الميداني تقييم التدريب الميداني لقياس مهارات التأمل المهني، إدارة الفصل، التغذية الراجعة.	2.95	0.217	مرتفعة
٢١	يتضمن نظام التقويم والاختبارات ببرنامج إعداد المعلم على أساليب تقييم التدريب الميداني لقياس المهارات المكتسبة من المسارات الأربعة: تطبيقات نظريات علم النفس التربوي، وممارسات وطرق التدريس، تكنولوجيا التعليم المتمركز على التعلم النشط، إدارة بيئة تعلي	2.94	0.216	مرتفعة
٢٠	يتضمن نظام التقويم والاختبارات ببرنامج إعداد المعلم على أساليب تقييم قدرة الطلاب المعلمين على تطبيق المعرفة النظرية في مواقف تعليمية عملية	2.91	0.299	مرتفعة
١٧	يتضمن نظام التقويم والاختبارات ببرنامج إعداد المعلم على أدوات تقييم متنوعة (ملفات الإنجاز، عروض تقديمية، مشاريع، أبحاث) بجانب الاختبارات التقليدية؟	2.90	0.298	مرتفعة
١٦	بنية نظام التقويم والاختبارات ببرنامج إعداد المعلم يكون على أساس نموذج تكاملي لمعايير المعرفة والمهارات والقيم	2.89	0.295	مرتفعة
١٩	يتضمن نظام التقويم والاختبارات ببرنامج إعداد المعلم على أساليب تحليل وتأمل أدائهم التعليمي وربطه بالنظريات التربوية	2.85	0.298	مرتفعة
٢٣	يتضمن نظام التقويم والاختبارات ببرنامج إعداد المعلم على عملية الموازنة بين التقويم التكويني (متابعة التقدم) والتقويم الختامي (النتائج النهائية).	2.79	0.409	مرتفعة
١٨	يتضمن نظام التقويم والاختبارات ببرنامج إعداد المعلم على أساليب التقييم الذاتي وتقييم من قبل الأقران كجزء من نظام التقويم	2.76	0.434	مرتفعة
٢٤	يتضمن نظام التقويم والاختبارات ببرنامج إعداد المعلم قياس مهارات الالتزام بالقيم الأخلاقية والمهنية ضمن مهارات معلم القرن الحادي والعشرين المطلوبة.	2.75	0.534	مرتفعة
	النتيجة الكلية للمجال الثالث	**2.86**	**0.24**	**مرتفعة**

تشير نتائج الجدول (٨) إلى أن اتجاهات الخبراء التربويين نحو الإفادة من التجربة السنغافورية في مجال "نظام مقترح للتقويم والاختبارات ببرنامج إعداد المعلم" كانت ايجابية وبدرجة مرتفعة بمتوسط كلي (٢,٨٦) وهذه النتيجة تشير إلى توافق قوي جدًا بين الخبراء حول ضرورة تطوير نظام تقويم متكامل ومتعدد الأدوات داخل برامج إعداد المعلمين، بما يتماشى مع ما تطبقه التجربة السنغافورية.

وتشير نتائج الجدول (٨) إلى أن أعلى الفقرات تأييدًا هما الفقرتان (٢٢ و٢١) المتعلقتان بتقييم التدريب الميداني باستخدام معايير محددة ومهارات تطبيقية بمتوسطات (٢,٩٥ و٢,٩٤)، ويمكن تفسير هذا بأن المشاركين يرون أن التدريب العملي يجب ألا يُترك للتقدير العام، بل يجب تقويمه بناءً على مهارات قابلة للقياس (مثل إدارة الفصل، التأمل المهني، إلخ)، ويعكس هذا اتجاهًا نحو الاحترافية والموضوعية في التقييم الميداني، وهي من أهم مميزات التقويم في النموذج السنغافوري، ويليهما الفقرة (٢٠) المتعلقة بتقييم القدرة على تطبيق المعرفة النظرية في المواقف الصفية بمتوسط (٢,٩١)، وتُظهر هذه النتيجة إدراكًا لأهمية نقل المعرفة النظرية إلى سياقات واقعية تعليمية، وهي مهارة حاسمة في برامج إعداد المعلمين، ويليها الفقرة (١٧) المتعلقة بتنوع أدوات التقويم (ملفات، مشاريع، أبحاث...) بمتوسط (٢,٩٠)، وتتفق هذه النتيجة مع ما وصلت له دراسة العنزي (٢٠٢٠) حيث يعكس هذا الميل إلى الانتقال من التقييم التقليدي القائم على الامتحانات فقط إلى التقييم البديل، كما هو الحال في التجارب التربوية المتقدمة.

في حين جاءت الفقرة (٢٤) المتعلقة بقياس الالتزام بالقيم الأخلاقية والمهنية الأقل تأييدًا (رغم بقاءها في درجة "مرتفعة")، وذلك بمتوسط (٢,٧٥)، ويمكن تفسير ذلك بأنه رغم الأهمية النظرية العالية لهذه المهارة، إلا أن صعوبة قياسها بشكل موضوعي قد تكون سببًا في انخفاض التأييد النسبي.

وبشكل عام تُظهر النتائج اتجاهًا نحو التقييم الواقعي التطبيقي الذي يقيس الأداء الحقيقي في بيئات صفية وميدانية حقيقية، بدلًا من الاقتصار على الاختبارات الكتابية، وتتناغم هذه النتائج مع النهج السنغافوري الذي يركز على مخرجات التعلم القابلة للتطبيق والقياس، ودمج أدوات متنوعة في التقييم.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع:

والذي ينص على: "ما التحديات التي تواجه مواءمة التجربة السنغافورية لتطوير برنامج إعداد معلم ما قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية ؟".

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير إجابات أفراد العينة عن كل فقرة من فقرات المجال الرابع، وكما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٩) نتائج فقرات المحور الثاني (التحديات التي تواجه مواءمة التجربة السنغافورية لتطوير برنامج إعداد معلم ما قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية)

ترتيب الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
٢٥	قلة فرص التدريب الميداني المتاحة للطلبة المعلمين المتلحقين ببرنامج إعداد المعلم	2.87	0.24	مرتفعة
٢٧	مقاومة التغييرمن قبل بعض الجهات قد تعرقل تنفيذ التجارب الدولية	2.73	0.26	مرتفعة
٣١	انخفاض مستوى الطلبة المقبولين ببرنامج إعداد المعلم.	2.68	0.59	مرتفعة
٢٩	عدم توفر البنية التحتية والتجهيزات اللازمة لبرنامج إعداد المعلم.	2.66	0.48	مرتفعة
٢٦	قلة الموارد المالية قد تؤثر سلبًا على جودة برنامج إعداد المعلم.	2.62	0.36	مرتفعة
٣٤	عدم وجود معايير واضحة لنظام التقويم والاختبارات للطلبة المعلمين ببرنامج إعداد المعلم.	2.60	0.59	مرتفعة
٣٣	غياب التقييمات المرحلية المنتظمة خلال فترة تنفيذ برنامج إعداد المعلم.	2.59	0.59	مرتفعة

٣٢	عدم توافق موضوعات محتوى مقررات برنامج إعداد المعلم مع أقسام اختبارات الرخصة المهنية للمعلمين.	2.55	0.66	مرتفعة
٣٠	ضعف إعداد الكوادر المؤهلة المشاركة في برنامج إعداد المعلم بالجامعات السعودية.	2.53	0.61	مرتفعة
٢٨	عدم توافق برنامج إعداد المعلم مع معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب.	2.52	0.62	مرتفعة
	النتيجة الكلية المحور الثاني	**2.٥٥**	**0.٤٨**	**مرتفعة**

تشير نتائج الجدول (٩) إلى أن اتجاهات الخبراء التربويين نحو التحديات التي تواجه مواءمة التجربة السنغافورية لتطوير برنامج إعداد معلم ما قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط كلي (٢,٥٥) وهذه النتيجة تشير إلى إجماع الخبراء على وجود مخاطر متعددة وواقعية تعترض طريق تطبيق التجربة السنغافورية.

ويشير الجدول (٩) إلى أن أعلى التحديات المتوقعة بحسب آراء الخبراء هي الفقرة (٢٥) المتعلقة بقلة فرص التدريب الميداني بمتوسط (٢,٨٧)، ويشير ذلك إلى أن البنية التنظيمية للمدارس ومحدودية التعاون بين الجامعات وقطاعات التعليم العام تُعد عائقًا رئيسيًا أمام تطبيق التجربة السنغافورية التي تعتمد بقوة على الممارسة العملية، ويبرز هذا الخطر بوصفه الأكثر تهديدًا لنجاح البرنامج، كونه يمس أحد الركائز الأساسية في إعداد المعلم المهني، ويليها الفقرة (٢٧) المتعلقة بمقاومة التغيير من بعض الجهات بمتوسط (٢,٧٣)، ويمكن تفسير هذا بأنه يُرجح أن بعض المؤسسات التعليمية أو الأفراد قد يُظهرون ترددًا في تبني نماذج جديدة، خاصة تلك القادمة من ثقافات تعليمية مغايرة، وهذا الخطر يمثل عائقًا ثقافيًا وإداريًا أكثر من كونه تقنيًا، ويحتاج إلى إدارة تغيير فعالة لضمان القبول المؤسسي، ويليها الفقرة (٣١) المتعلقة بانخفاض مستوى الطلبة المقبولين بمتوسط (٢,٦٨)، ويمكن تفسير ذلك بأن ضعف المعايير الحالية لقبول الطلبة في كليات التربية قد يؤدي إلى تخريج معلمين دون كفاءة مهنية، ما يُضعف أثر أي تطوير للبرنامج.

في حين حصلت الفقرتان (٣٠ و٢٨) والمتعلقتان بضعف الكوادر الأكاديمية وغياب معايير الاعتماد على أدنى المخاطر المتوقعة بحسب آراء الخبراء بمتوسطات (٢,٥٣، ٢,٥٢)، ويُفسر هذا بسبب النقص في الكوادر المتخصصة المؤهلة لتنفيذ هذا النوع من البرامج، وغياب مواءمة واضحة مع معايير الهيئة، يعوق التفعيل الفعال للنموذج السنغافوري.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة الميدانية، والدراسات السابقة المحلية والعربية والدولية ذات الصلة، يقدم الباحث التوصيات التي تسعى إلى تحسين جودة برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، مستلهمة من التجربة السنغافورية:

أولًا، تؤكد الدراسة على أهمية الاستفادة من تجربة سنغافورة في إعداد المعلمين قبل الخدمة؛ حيث تُعد نموذجًا متقدمًا يدمج بين التميز الأكاديمي والتدريب العملي والقيمي، ويمكن أن يشكّل مصدر إلهام لتطوير برامج

إعداد المعلمين في المملكة. إلا أن عملية النقل يجب أن تتم بوعي ومرونة، تأخذ بعين الاعتبار خصوصية السياق السعودي، وثقافته التربوية والاجتماعية. لذلك، من الضروري العمل على تكييف الجوانب الإيجابية للتجربة السنغافورية، مع الحد من مخاطر إسقاط نموذج خارجي دون تعديل.

ثانيًا، توصي الدراسة بتوحيد الإشراف على برامج إعداد المعلمين تحت مظلة جهة وطنية متخصصة، بما يشبه المعهد الوطني للتربية في سنغافورة. توحيد المرجعيات يضمن جودة المخرجات، ويُسهم في مواءمة البرامج مع احتياجات الميدان التعليمي والتوجهات الوطنية. كما يُقترح تعزيز الشراكة بين الجامعات، ووزارة التعليم، والمدارس، لضمان تكامل العملية التعليمية من مرحلة الإعداد حتى التطوير المهني المستمر.

ثالثًا، تشدد التوصيات على أهمية تطوير نظام قبول مرن ودقيق في الوقت ذاته، يضمن استقطاب أفضل الكفاءات من خريجي الجامعات. يشمل هذا النظام معايير معرفية وشخصية ولغوية، ومقابلات نوعية، واختبارات لقياس الميول المهنية، بما يضمن ملاءمة المتقدمين لمهنة التعليم، ويعزز من مكانتها المجتمعية.

رابعًا، تحث الدراسة على تبني برامج إعداد متكاملة تمزج بين الجوانب الأكاديمية والميدانية والمهارية والقيمية، مع التركيز على تطوير التفكير التأملي، والتمكن من أدوات التعليم الرقمي والذكاء الاصطناعي. كما توصي بتكثيف التدريب العملي في البيئات المدرسية الواقعية، بإشراف تربوي متخصص، يربط النظرية بالتطبيق، ويُكسب المعلمين خبرات ميدانية حقيقية قبل التحاقهم بالوظيفة.

خامسًا، من المهم اعتماد نظام تقويم شامل متعدد الأبعاد، لا يقتصر على المعرفة النظرية، بل يشمل الأداء العملي، والسلوك المهني، والنمو الشخصي، بما في ذلك إعداد ملف إنجاز متكامل يعكس رحلة المتدرب المهنية. وتوصي الدراسة بإدماج مكون واضح لتقويم القيم والاتجاهات، تأكيدًا على الدور الأخلاقي للمعلّم.

سادسًا، تؤكد التوصيات على ضرورة تأهيل أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية، من خلال برامج تدريبية تستند إلى الخبرات العالمية، بما يضمن نقل المعرفة الحديثة، ورفع كفاءة من يشرفون على إعداد المعلمين. كما يجب أن تواكب هذه البرامج المتغيرات العالمية في التعليم، خاصة في ظل الثورة الرقمية وتغير متطلبات سوق العمل.

سابعاً، توصي الدراسة بإعداد برنامج وطني مكثف لإعداد المعلم قبل الخدمة، مدته عام دراسي واحد، يجمع بين الدراسة الأكاديمية المكثفة، والتدريب العملي العميق، والتقويم الشامل، ويُعد المعلم وفق رؤية حديثة تنسجم مع مستهدفات رؤية السعودية ٢٠٣٠، وتُحقق التكامل بين الكفاءة المهنية والرسالة الأخلاقية لمهنة التعليم.

ثامناً، تعزيز الشراكات المؤسسية بين كليات التربية والمدارس لتحسين التدريب الميداني، حيث تشير النتائج إلى أن محدودية فرص التدريب العملي تمثل التحدي الأبرز. ويتطلب ذلك إعداد بروتوكولات تعاون رسمية تتيح للطلبة المعلمين ممارسات تربوية مكثفة تحت إشراف مشترك بين الجامعات والمدارس، مع توفير حوافز للمدارس المشاركة لضمان استدامة هذه الشراكة تحت إشراف المعهد الوطني للتطوير المهني التعليم بالمملكة العربية السعودية.

تاسعاً، تطوير خطة متكاملة لإدارة التغيير المؤسسي لمواجهة مقاومة التغيير تشمل عقد ورش عمل توعوية للمسؤولين التربويين والمعنيين، وإشراك أصحاب المصلحة في مراحل التخطيط للتجربة، وتصميم برامج تدريبية تواكب

التغييرات المطلوبة، مع التأكيد على الجوانب الثقافية والتربوية التي تتناسب مع الخصوصية السعودية عند نقل النموذج السنغافوري تحت إشراف المعهد الوطني للتطوير المهني التعليم بالمملكة العربية السعودية.

عاشراً، إعادة هيكلة معايير القبول من المعهد الوطني للتطوير المهني التعليم بالمملكة العربية السعودية وربطها بمؤشرات الكفاءة المهنية، من خلال اعتماد اختبارات قبول مهنية متعددة الأبعاد تشمل الميول التربوية والمهارات الأساسية، مع إلزامية اجتياز مقابلات شخصية تقيس الجوانب السلوكية، ووضع حد أدنى لمعدلات القبول، وذلك لضمان جودة المدخلات بما يتناسب مع طبيعة البرنامج المطور.

المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، اقترح الباحث إجراء دراسات مستقبلية وذلك على النحو الآتي:

١. دراسة تقويمية للجوانب الإجرائية لعملية نقل الخبرات الدولية مثلاً: دراسة فعالية آليات نقل الخبرات التربوية الدولية في تطوير برامج إعداد المعلمين: دراسة تقويمية للتجربة السنغافورية في السياق السعودي

٢. دراسة مقارنة للجوانب المعيارية والأكاديمية لبرنامج إعداد معلم ما قبل الخدمة مثلاً: معايير الجودة في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة: دراسة مقارنة بين معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي السعودية ونظيرتها السنغافوري. "

المراجع:

ابراهيم، سيد رجب، والشبول، يوسف خالد. (٢٠٢٥). *تصور مقترح لإعداد المعلم العربي في ضوء المعايير الرقمية العالمية (ISTE) نموذجا تقويميا*، (٧٩)، ١-٥٦.

أبو زاهره، ناديه عبيدالله، الحارثي، رهام خالد، آل حمود، صفية علي، الطلحي، أسماء فايز. (٢٠٢٢). دراسة مقارنة بين إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة واليابان وسنغافورة وفنلندا. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦(٣١)، ١٠٤-١٢٧. https://doi.org/10.26389/AJSRP.D100522

البازعي، حصة حمود. (٢٠١٨). تطوير سياسات قبول واعداد المعلم للتحول نحو مجتمع المعرفة: صيغة مقترحة في ضوء تجربتي سنغافورة وفنلندا. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. ٢ (٢٥)، ٥١-٨٤.

البلوي، محمد علي. (٢٠١٨). تطوير إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة جمهورية الصين الشعبية، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، (١٧٩)، (١).

بن زيان، مليكة. (٢٠١٨). أهم الاتجاهات والبرامج الخاصة بإعداد المعلمين. *مجلة جيل للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٤١).

التويجري، أحمد محمد. (٢٠١٧). تصور مقترح لمخرجات برامج إعداد المعلم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م، *مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠م*، جامعة القصيم، ٢٠١-٢٥٦.

الحربي، سهيل سالم. (٢٠٢٠). إعداد معلم التربية الفنية في جمهورية سنغافورة: دراسة وصفية للاستفادة منها. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*. ١٢ (١)، مارس، ٢٧٥-٣٠٦.

الحيلة، محمد محمود. (٢٠١١). *التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية*، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات المتحدة.

الدخيل، عزام بن محمد. (٢٠١٥). *تعليمهم. نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل عالميًا في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي*. الطبعة الرابعة. الدار العربية للعلوم ناشرون. بيروت.

السهلي، خالد مطر. (٢٠٢٣). تطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء التجربة اليابانية: دراسة مقارنة. *مجلة أبحاث*، ١٠(٣)، ٨٠٥—٨٥١.

الشميري، محمد. (٢٠٢٢). تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وإمكانية الإفادة منها في تطوير برامج إعداد المعلم في الجامعات اليمنية، اليمن، *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٩ (٦١)، ١١٦-١٥٧.

شؤون تربوية. (٢٠٢٤). *الاختيار والإعداد والتأهيل للمعلمين في سنغافورة*، تجارب تربوية، مقال منشور، يناير ٢٧، ٢٠٢٤، متوفر عبر الرابط: https://educationalaffairs.net/

صبري، عبدالعظيم، وتوفيق رضا. (٢٠١٧). *اعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

الطلحي، أفنان فايز، ومسعود، أفنان عمر. حمدي، تغريد عبده، القثامي، فريدة رشيد، الحربي، نورة عبد العزيز، العمراني، دلال مطلق، السعدي، ريم خضر، العتيبي، مرام مسري. (٢٠٢٣). التنمية المهنية للمعلم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ والتجارب الدولية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٧ (٩)، ٤٨-٧١.

طه، أماني محمد عمر. (٢٠١٨). تطوير نظام إعداد معلم المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠م، *مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس –كلية التربية– الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٢٠٥)، ١٠٩-١٣٤.

العازمي، بدر حمد. العجمي، ناصر محمد، الرشيدي، حسين مجبل. (٢٠١٦). تصور مقترح لتطوير نظام إعداد معلم التعليم العام بالعالم العربي لمواجهة المستجدات المحلية والعالمية، *مجلة كلية التربية ببنها*، (١٠٨)، (١)، اكتوبر، ١-٩٩.

عبابنة، صالح. (٢٠١٥). تقييم جودة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية في ضوء معايير "انكيت" لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *دراسات، العلوم التربوية*، ٤٢(٣).

العميري، فهد بن علي بن ختيم، الغرير، إيمان صالح. (٢٠٢٢). ملامح تطوير معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء الاستفادة من خبرة أستراليا: دراسة مقارنة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢٣ (٣/٢)، ١٤٥ – ١٩٢.

العنزي، حصة قياض، والفايز، هيلة عبدالله. (٢٠٢٥). برنامج إعداد المعلم بين دولتي المملكة العربية السعودية وأستراليا (دراسة مقارنة)، *مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية*، ٧(٩)، (١)، إبريل، ١٧٨-٢٢٢.

العنزي، عبدالعزيز مطر. (٢٠٢٠). برامج إعداد المعلمين: دراسة مقارنة بين المملكة العربية السعودية وكل من سنغافورة، واليابان، وكوريا الجنوبية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤(٤٧)، ١٣٦-١٢١. https://doi.org/10.26389/AJSRP.Y100620

القبلان، يوسف. (٢٠١٩، نوفمبر ٢٦—٢٨). استشراف مستقبل الشراكة بين كلية التربية في جامعة حائل ومؤسسات التعليم العام في ضوء تجارب عالمية لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠. *مؤتمر المخرجات التعليمية في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠*، كلية التربية، جامعة حائل، ١٤٤٢هـ، ٩١٩-٩٤٩.

المسكري، علياء سعيد. (٢٠١٧). تطوير برامج الانماء المهني للمعلمين بسلطنة عمان بالإفادة من خبرة سنغافورة "دراسة مقارنة"، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، عمان.

المطيري، منى عائض، والعرفج، عبير محمد. (٢٠١٧). تصور مقترح لبرامج إعداد معلم القرن الحادي والعشرين وتنميته مهنياً في المملكة العربية السعودية في ضوء التجربة الفنلندية، *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ١٠٠ (١)، ١٩٣-٢٢٣.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (٢٠١٦). التكوين المهني للمعلم الإطار النظري. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

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

هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. (٢٠١٩). تنظيم المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي، الأمانة العامة لمجلس الوزراء بالمملكة العربية السعودية.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٧). *المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية*. تم الاسترجاع من https://beta.etec.gov.sa:2443/ar/MediaAssets/

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (٢٠٢٠). *لماذا تجديد برامج اعداد المعلم*. مسترجع من: https://departments.moe.gov.sa/PlanningDevelopment/RelatedDepartments/committee/Pages/default.aspx

وزارة التعليم. (٢٠١٩). *الإطار التنفيذي لتجديد برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية*. الرياض، المملكة العربية السعودية: لجنة تطوير برامج إعداد المعلم في وكالة وزارة التعليم للتخطيط والتطوير.

وزارة التعليم. (٢٠١٩). *الواقع العربي في اختبارات Timss وطموحات المستقبل*. متوفر عبر الرابط: https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/t-m-2019-t.as

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). *الإطار العام لتطوير برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية*. وكالة التخطيط والتطوير، السعودية.

وزارة التعليم، (٢٨ فبراير ٢٠٢٤). *الموافقة على تعديلات تنظيم المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي*، يمكن الاطلاع على الخبر عبر الرابط: https://moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/news4-29022024.aspx

وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية. (بدون تاريخ). لجنة تطوير برامج إعداد المعلم. تم الاسترداد من https://departments.moe.gov.sa/PlanningDevelopment/RelatedDepartments/committee

الوهابي، أميرة سعد. المريخي، ريم عويض. الزهراني، غادة عطية. التويجري، فاطمة عبد العزيز. (٢٠٢٠). تطوير إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة وماليزيا. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*. ٤٤(٤)، ٢٦٧-٣١٨.

المراجع الأجنبية:

Academy of Singapore Teachers.(2022). Networked Learning Communities. https://www.academyofsingaporeteachers.moe.gov.sg/networked-learning-communities.

Albaqami, S. E. (2024). *The impact of technology-based and non-technology-based vocabulary learning activities on the pushed output vocabulary learning of Saudi EFL learners*. Front. Educ.

AlHarbi, A. A. M. (2021). *EFL teacher preparation programs in Saudi Arabia: an evaluation comparing status with TESOL standards*. Pegem J. Educ. Instruct. 11, 237–248.

Alharbi, M. S. (2024). Teachers development programs in family and everyday life skills in Saudi Arabia. *Int. J. Educ. Innov*. Res. 3, 145–154.

Allmnakrah, A., and Evers, C. (2020). The need for a fundamental shift in the Saudi education system: implementing the Saudi Arabian economic vision 2030. *Res. Educ*. 106, 22–40.

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

Chew, L. (2016). Teacher Training and Continuing Professional Development: The Singapore Model. Proceeding of International Conference on Teacher Training and Education (ICTTE) *FKIP UNS*, 1(1), 954-961.

Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (2012). Teacher Education around the world: What can we learn from international practice? In: Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.), *teacher education around the world: Changing policies and practices*, (pp: 151-169). New York: Routledge.

Evagorou, M., Dillon, J., Viiri, J., & Albe, V .(٢٠١٥). Pre-service science teacher preparation in Europe: Comparing pre-service teacher preparation programs in England, France Finland and Cyprus. *Journal of Science Teacher Education*, 26, 99–115.

Goldhaber, D. (2016). In schools, teacher quality matters most: today's research reinforces Coleman's findings. *Education Next*, 16(2), 56-63.

Majko, A. (2017). Children with ADHD, classroom inclusive programs. European Journal of Social science studies, 2(1), 10-26.

Ministry of Education. (2023). CAREERS, TEACHING SCHOLARSHIPS AND SPONSORSHIPS, Bachelor of Arts Science (Academic Discipline & Education) *Teaching Scholars Programme*. Requirements. https://www.moe.gov.sg/careers/teaching-scholarships-sponsorships/bachelor-arts-science/

National Institute of Education. (2019). *General Information Handbook. Nanyang Technology University.*

National Institute of Education. (2025). *General Entry Requirements*. https://www.ntu.edu.sg/nie/admissions/undergraduate-education-admissions/general-entry-requirements

NIE NTU, Singapore. (n.d). Learning Sciences and Assessment. *Retrieved June 4, 2025, from* https://www.ntu.edu.sg/nie/about-us/academic-departments/Learning-Sciences-Assessment.

Poon, K. L., Lam, H. C., Chan, C., Lim, S. S., Tan, C. T., & Mansor, A. N. (2013). The Practicum in Teacher Training: A preliminary and qualitative assessment of the improved National Institute of Education-School Partnership Model in Singapore. ResearchGate. (Based on abstract/snippet, full text access was restricted). *Retrieved from* https://www.researchgate.net/publication/248984425_The_Practicum_in_Teacher_Training_A_preliminary_and_qualitative_assessment_of_the_improved_National_Institute_of_Education-

Schleicher, A. (2018). *world class how to build a 21st-century school system Strong Performers and Successful Reformers in* Education. OECD Publishing Paris.

UNESCO (2024). *Global report on teachers: addressing teacher shortages and transforming the profession*. Paris: UNESCO.

الرومنة

ʿAbbānah, Ṣāliḥ. (2015). Taqwīm jawdat Kullīyat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah fī al-Jāmiʿah al-Urdunīyah fī ḍawʾ maʿāyīr "INKET" li-iʿtimād muʾassasāt iʿdād al-muʿallimīn min wajhat naẓar aʿḍāʾ hayʾat al-tadrīs. Dirāsāt, al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 42(3).

Abū Zāhirah, Nādiyah ʿUbayd Allāh, al-Ḥārithī, Rihām Khālid, Āl Ḥamūd, Ṣafīyah ʿAlī, & al-Ṭalḥī, Asmāʾ Fāʾiz. (2022). Dirāsah muqāranah bayna iʿdād al-muʿallim fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah wa-al-Wilāyāt al-Muttaḥidah wa-al-Yābān wa-Singhāfūrah wa-Finlandā. Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-Nafsīyah, 6(31), 104-127. https://doi.org/10.26389/AJSRP.D100522

al-ʿAnazī, ʿAbd al-ʿAzīz Maṭar. (2020). Barāmij iʿdād al-muʿallimīn: Dirāsah muqāranah bayna al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah wa-kull min Singāfūrah wa-al-Yābān wa-Kūriyā al-Janūbīyah. Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-Nafsīyah, 4(47), 121-136. https://doi.org/10.26389/AJSRP.Y100620

al-ʿAnazī, Ḥiṣṣah Qiyāḍ, & al-Fāyiz, Haylah ʿAbd Allāh. (2025). Barnāmij iʿdād al-muʿallim bayna dawlatay al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah wa-Ustrāliyā (Dirāsah muqāranah). Majallat Jāmiʿat Maṭrūḥ lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-Nafsīyah, 7(9), (1), 178-222.

al-ʿĀzimī, Badr Ḥamd, al-ʿAjamī, Nāṣir Muḥammad, & al-Rashīdī, Ḥusayn Mujbil. (2016). Taṣawwur muqtaraḥ li-taṭwīr niẓām iʿdād muʿallim al-taʿlīm al-ʿāmm bi-al-ʿālam al-ʿArabī li-muwājahat al-mustajaddāt al-maḥallīyah wa-al-ʿālamīyah. Majallat Kullīyat al-Tarbīyah bi-Banhā, (108), (1), 1-99.

al-Balawī, Muḥammad ʿAlī. (2018). Taṭwīr iʿdād al-muʿallim fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah fī ḍawʾ khibrah Jumhūrīyat al-Ṣīn al-Shaʿbīyah. Majallat Kullīyat al-Tarbīyah, Jāmiʿat al-Azhar, (179), (1).

al-Bāzaʿī, Ḥiṣṣah Ḥamūd. (2018). Taṭwīr siyāsāt qabūl wa-iʿdād al-muʿallim lil-taḥawwul naḥwa mujtamaʿ al-maʿrifah: Ṣīghah muqtaraḥah fī ḍawʾ

tajribatay Singāfūrah wa-Finlandā. Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-Nafsīyah, 2(25), 51–84.

al-Dukhayl, ʿAzzām ibn Muḥammad. (2015). Taʿlīmuhum: Naẓrah fī taʿlīm al-duwal al-ʿashr al-ūlá ʿālamīyan fī majāl al-taʿlīm ʿabr taʿlīmihim al-asāsī. (4th ed.). al-Dār al-ʿArabīyah lil-ʿUlūm Nāshirūn, Bayrūt.

al-Ḥarbī, Suhayl Sālim. (2020). Iʿdād muʿallim al-tarbīyah al-fannīyah fī Jumhūrīyat Singāfūrah: Dirāsah waṣfīyah lil-istifādah minhā. Majallat Jāmiʿat Umm al-Qurá lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-Nafsīyah, 12(1), 275–306.

al-Ḥīlah, Muḥammad Maḥmūd. (2011). Al-Tiknūlūjiyā al-taʿlīmīyah wa-al-maʿlūmātīyah. Dār al-Kitāb al-Jāmiʿī, al-ʿAyn, al-Imārāt al-Muttaḥidah.

al-Hissī, Jamāl. (2012). Wāqiʿ iʿdād al-muʿallim fī kullīyāt al-tarbīyah bi-jāmiʿāt qiṭāʿ Ghazzah fī ḍawʾ maʿāyīr al-jawdah al-shāmilah [Unpublished master's thesis]. Kullīyat al-Tarbīyah, Jāmiʿat al-Azhar, Ghazzah, Filasṭīn.

al-Maskarī, ʿAlyāʾ Saʿīd. (2017). Taṭwīr barāmij al-inmāʾ al-mihnī lil-muʿallimīn bi-Sulṭanat ʿUmān bi-al-ifādah min khibrah Singāfūrah: Dirāsah muqāranah [Unpublished master's thesis]. Kullīyat al-Tarbīyah, Jāmiʿat al-Sulṭān Qābūs, ʿUmān.

al-Muṭayrī, Munā ʿĀʾiḍ, & al-ʿArfaj, ʿAbīr Muḥammad. (2017). Taṣawwur muqtaraḥ li-barāmij iʿdād muʿallim al-qarn al-ḥādī wa-al-ʿishrīn wa-tanmiyatih mihnīyan fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah fī ḍawʾ al-tajribah al-Finlandīyah. Majallat Kullīyat al-Tarbīyah bi-al-Manṣūrah, 100(1), 193–223.

al-Qablan, Yūsuf. (2019, November 26–28). Istishrāf mustaqbal al-sharākah bayna Kullīyat al-Tarbīyah fī Jāmiʿat Ḥāʾil wa-muʾassasāt al-taʿlīm al-ʿāmm fī ḍawʾ tajārib ʿālamīyah li-taḥqīq ruʾyat al-Mamlakah 2030. *Muʾtamar al-Makhārij al-Taʿlīmīyah fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah fī ḍawʾ Ruʾyat al-Mamlakah 2030, Kullīyat al-Tarbīyah, Jāmiʿat Ḥāʾil*, 919–949.

al-Shumayrī, Muḥammad. (2022). Tajārib baʿḍ al-duwal fī iʿdād al-muʿallim wa-imkānīyah al-ifādah minhā fī taṭwīr barāmij iʿdād al-muʿallim fī al-jāmiʿāt al-Yamanīyah. Majallat al-Andalus lil-ʿUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʿīyah, 9(61), 116–157.

al-Suhlī, Khāliḍ Maṭar. (2023). Taṭwīr barāmij iʿdād al-muʿallim fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah fī ḍawʾ al-tajribah al-Yābānīyah: Dirāsah muqāranah. Majallat Abḥāth, 10(3), 805–851.

al-Ṭalḥī, Afnān Fāʾiz, Masʿūd, Afnān ʿUmar, Ḥamdī, Taghrīd ʿAbdah, al-Quthamī, Farīdah Rashīd, al-Ḥarbī, Nūrah ʿAbd al-ʿAzīz, al-ʿUmarānī, Dalāl Muṭlaq, al-Saʿdī, Rīm Khaḍr, & al-ʿUtaybī, Marām Misrī. (2023). Al-tanmiyah al-mihnīyah lil-muʿallim fī ḍawʾ ruʾyat al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah 2030 wa-al-tajārib al-duwalīyah. Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-Nafsīyah, 7(9), 48–71.

al-Tuwayjirī, Aḥmad Muḥammad. (2017). Taṣawwur muqtaraḥ li-makhrajāt barāmij iʿdād al-muʿallim fī ḍawʾ ruʾyat al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah 2030M. *Muʾtamar Dawr al-Jāmiʿāt al-Saʿūdīyah fī Tafʿīl Ruʾyat 2030M, Jāmiʿat al-Qaṣīm*, 201–256.

al-ʿUmayrī, Fahd ibn ʿAlī ibn Khatīm, & al-Ghurayr, Īmān Ṣāliḥ. (2022). Malāmih taṭwīr maʿāyīr barnāmij iʿdād muʿallimī al-dirāsāt al-ijtimāʿīyah qabla al-khidmah bi-al-marḥalah al-ibtidāʾīyah fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah fī ḍawʾ al-istifādah min khibrah Ustrāliyā: Dirāsah muqāranah. Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-Nafsīyah, 23(2/3), 145–192.

Al-Wahhābī, Amīrah Saʿd, al-Murayshī, Rīm ʿUwayḍ, al-Zahrānī, Ghādah ʿAṭīyah, & al-Tuwayjirī, Fāṭimah ʿAbd al-ʿAzīz. (2020). Taṭwīr iʿdād al-muʿallim fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah fī ḍawʾ khibarāt al-Wilāyāt al-Muttaḥidah al-Amrīkīyah wa-Singāfūrah wa-Mālīzīyā. Majallat Kullīyat al-Tarbīyah fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 44(4), 267–318.

Bin Zayyān, Malīkah. (2018). Aham al-ittijāhāt wa-al-barāmij al-khāṣṣah bi-iʿdād al-muʿallimīn. Majallat Jīl lil-ʿUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʿīyah, (41).

Government and Institutional Reports:

Hayʾat al-Khubarāʾ bi-Majlis al-Wuzarāʾ. (2019). Tanẓīm al-Maʿhad al-Waṭanī lil-Taṭwīr al-Mihnī al-Taʿlīmī. al-Amanah al-ʿĀmmah li-Majlis al-Wuzarāʾ bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah.

Hayʾat Taqwīm al-Taʿlīm wa-al-Tadrīb. (2017). Al-maʿāyīr wa-al-masārāt al-mihnīyah lil-muʿallimīn fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. https://beta.etec.gov.sa:2443/ar/MediaAssets/

Ibrāhīm, Sayyid Rajab, & al-Shabūl, Yūsuf Khālid. (2025). Taṣawwur muqtaraḥ li-iʿdād al-muʿallim al-ʿArabī fī ḍawʾ al-maʿāyīr al-raqmīyah al-ʿālamīyah (ISTE) namūdhajan taqwīmīyan, (79), 1–56.

Maktab al-Tarbīyah al-ʿArabī li-Duwal al-Khalīj. (2016). Al-takwīn al-mihnī lil-muʿallim: al-iṭār al-naẓarī. al-Riyāḍ: Maktab al-Tarbīyah al-ʿArabī li-Duwal al-Khalīj.

Ṣabrī, ʿAbd al-ʿAẓīm, & Tawfīq Riḍā. (2017). Iʿdād al-muʿallim fī ḍawʾ tajārib baʿḍ al-duwal. al-Qāhirah: al-Majmūʿah al-ʿArabīyah lil-Tadrīb wa-al-Nashr.

Shuʾūn Tarbawīyah. (2024, January 27). Al-ikhtiyār wa-al-iʿdād wa-al-taʾhīl lil-muʿallimīn fī Singāfūrah: Tajārib tarbawīyah. https://educationalaffairs.net/

Ṭāhā, Amānī Muḥammad ʿUmar. (2018). Taṭwīr niẓām iʿdād muʿallim al-marḥalah al-ibtidāʾīyah fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah fī ḍawʾ al-ruʾyah al-waṭanīyah 2030M. Majallat al-Qirāʾah wa-al-Maʿrifah, Jāmiʿat ʿAyn Shams – Kullīyat al-Tarbīyah – al-Jamʿīyah al-Miṣrīyah lil-Qirāʾah wa-al-Maʿrifah, (205), 109–134.

Wizārat al-Taʿlīm bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. (2020). Limādhā tajdīd barāmij iʿdād al-

muʿallim? https://departments.moe.gov.sa/PlanningDevelopment/RelatedDepartments/committee/Pages/default.aspx

Wizārat al-Taʿlīm, al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. (n.d.). Lajnat taṭwīr barāmij iʿdād al-muʿallim. https://departments.moe.gov.sa/PlanningDevelopment/RelatedDepartments/committee

Wizārat al-Taʿlīm. (2019). Al-iṭār al-tanfīdhī li-tajdīd barāmij iʿdād al-muʿallim fī al-jāmiʿāt al-Saʿūdīyah. al-Riyāḍ: Lajnat Taṭwīr Barāmij Iʿdād al-Muʿallim fī Wakālat Wizārat al-Taʿlīm lil-Takhṭīṭ wa-al-Taṭwīr.

Wizārat al-Taʿlīm. (2019). Al-wāqiʿ al-ʿArabī fī ikhtibārāt TIMSS wa-ṭumūḥāt al-mustaqbal. https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/t-m-2019-t.aspx

Wizārat al-Taʿlīm. (2020). Al-iṭār al-ʿāmm li-taṭwīr barāmij iʿdād al-muʿallim fī al-jāmiʿāt al-Saʿūdīyah. Wakālat al-Takhṭīṭ wa-al-Taṭwīr, al-Saʿūdīyah.

Wizārat al-Taʿlīm. (2024, February 28). Al-muwāfaqah ʿalā taʿdīlāt tanẓīm al-Maʿhad al-Waṭanī lil-Taṭwīr al-Mihnī al-Taʿlīmī. https://moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/news4-29022024.aspx