المجلد 23 العدد 2 / 3 2022

ملامح تطوير معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربيّة السعودية في ضوء الاستفادة من خبرة أستراليا: دراسة مقارنة

أ.د. فهد بن علي العميري
قسم المناهج وطرق تدريس
الدراسات الاجتماعيّة
كلية التربية – جامعة أم القرى
المملكة العربية السعودية
faomairi@uqu.edu.sa

أ. إيمان بنت صالح الغرير
قسم المناهج وطرق تدريس
الدراسات الاجتماعيّة
بكلية التربية – جامعة جدة
المملكة العربية السعودية
s44270135@st.uqu.edu.sa

http: //dx.doi.org/10.12785/jeps/230305

ملامح تطوير معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربيّة السعودية في ضوء الاستفادة من خبرة أستراليا: دراسة مقارنة

أ.د. فهد بن علي العميري
قسم المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعيّة
كلية التربية – جامعة أم القرى
المملكة العربية السعودية

أ. إيمان بنت صالح الغرير
قسم المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعيّة
بكلية التربية – جامعة جدة
المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى رسم ملامح تصورّ مقترح؛ لتطوير معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربيّة السعودية في ضوء الاستفادة من خبرة أستراليا. واتبعت الدراسة المنهج التحليلي المقارن (منهج بيريداي)، حيث تمّ استعراض معايير إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربيّة السعودية، وفقاً لبرنامج إعداده في المؤسسات المعنية بذلك، كما تمّ توضيح معايير إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في إحدى الجامعات الأسترالية وهي جامعة (ملبورن).

وأظهرت نتائج الدراسة العديد من أوجه التشابه والاختلاف بين معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة، قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية، في كلٍ من أستراليا، والمملكة العربيّة السعودية، فمن أهم أوجه التشابه: تشابه مجالات الإعداد الثقافي، والأكاديمي، والمهني، بغض النظر عن الناحية الكمية، والنوعية لجوانب الإعداد السابقة، ومن أهم أوجه الاختلاف: منح ترخيص بمزاولة مهنة التدريس في أستراليا بعد اعتماد درجة الماجستير المهني للمعلمين (سنتان دراسيتان)، بينما يمنح الترخيص في المملكة العربيّة السعودية بعد اعتماد درجة الدبلوم التربوي.

كما كشفت النتائج عن تدني الاعتناء بمعايير برنامج إعداد معلمي قبل الخدمة في بعض فروع الدراسات الاجتماعيّة التربوية كالمواطنة، والاقتصاد، وإدارة الأعمال، والقانون، وعلم الاجتماع مقارنةً بأستراليا. بالإضافة إلى أنّ تعدّد الجهات المسؤولة عن إعداد المعلمين، يؤدي إلى ضعف المحاسبة، كذلك معايير وضوابط قبول معلمي قبل الخدمة، بمؤسسات الإعداد في المملكة يغلب عليها تدني الدقة، ويظهر ذلك بشكل واضح في إعدادها، وتحكيمها علميًا من خلال خبراء لإقرار استخدامها.

وقد تمّ تقديم تصور مقترح في ضوء النتائج السابقة.

الكلمات المفتاحية: تطوير برنامج، المقارنة، المعايير، إعداد معلمي قبل الخدمة، الدراسات الاجتماعيّة.

* تاريخ تسلم البحث: 2022/3/30 * تاريخ قبوله للنشر: 2022/5/29

المجلد 23 العدد 2 / 3 2022

Features of the Development of Standards for the Pre-service Social Studies Teacher Preparation Program at the Primary Stage in the Kingdom of Saudi Arabia in the Light of Benefit from Australian Experience: A Comparative Study

Prof. Fahad A. Al-Omairi
College of Education
Umm Al-Qura University - KSA

Eman S. Al-gherair
College of Education
Umm Al-Qura University - KSA

Abstract

The current study aimed to propose a vision for developing social studies pre-service teachers' standards for the primary school in the KSA besed on the Australian experience. The study followed the comparative analytical method (Bereday Approach), where the standards for social studies pre-service teachers for the primary school have been examined in the relevant institutions in the KSA, and their counterpart in Australia (Melbourne University). The study results showed many similarities and differences between the standards of social studies pre-service teachers for primary school preparation programs in both Australia and Saudi Arabia. Among the most important similarities were the cultural, academic, and professional preparation fields, regardless of the quantitative and qualitative aspects of the previous preparations. Among the most important differences was the granting of a teaching profession license in Australia after the awarding of the teacher's professional master's degree (two academic years); however, in the KSA the license is granted after the educational diploma. The results also revealed the low attention given to the standards of preparing pre-service teachers' programs in some branches of education, social studies, such as citizenship, economics, business administration, law, and sociology, compared to Australia. In addition, the multiplicity of authorities responsible for teacher preparation leads to weak accountability. The standards and regulations for accepting pre-service teachers in preparation institutions in KSA are characterized by low accuracy. This is clearly noticed in preparing these standards and regulations and arbitrating them by experts to approve their implementation.

A proposed vision has been presented in light of the previous results.

Keywords: program development, comparative, standards, Pre-service teacher preparation, social studies.

ملامح تطوير معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربيّة السعودية في ضوء الاستفادة من خبرة أستراليا: دراسة مقارنة

أ.د. فهد بن علي العميري
قسم المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعيّة
كلية التربية – جامعة أم القرى
المملكة العربية السعودية

أ.إيمان بنت صالح الغرير
قسم المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعيّة
بكلية التربية – جامعة جدة
المملكة العربية السعودية

المقدمة

من خلال دراسة التعليم في بلدان أخرى، يفتح التعليم المقارن النافذة التي يمكن للباحثين من خلالها فهم المجتمع؛ لأنّ المؤسسات التعليميّة غالبًا ما تعكس شكل المجتمع (المدارس هي مرايا المجتمع)، فالتعليم في الواقع يعكس أو يمثل الشخصية الوطنية، كما يعزز التعليم المقارن التفاهم الدولي، والسلام والتعاون بين دول العالم، من خلال استكشاف وتقدير ما هو موجود في مكان آخر، حيث تستبدل موضوعية الحكم بالتحيز الوطني التي تسهل الانسجام الدولي، كما يساعد في فهم سبب تقدم أنظمة التعليم في بعض البلدان بينما يتخلف البعض الآخر.

ويُنظر إلى التعليم على أنه من ركائز نهضة الأمم، وعملية تطوير التعليم، وإصلاح مساره عملية مستمرة يسعى إليها العالم كلّه، وتعكف على دراستها المنظمات، والهيئات الدولية في محاولات جادة؛ لإيجاد صيغ جديدة، متطورة للتعليم؛ تعود على البشرية بالخير والرخاء، بالإضافة إلى أنّ النظام التعليمي في أي دولة هو الركيزة الرئيسية في سباق التقدم بين الأمم، وهو السلاح الفعّال في مواجهة تحديات المستقبل، ولا بقاء لنظام التعليم دون وجود كوادر بشرية مؤهلة تضطلع بتنفيذ سياسات هذا النظام كما يجب، ومن هنا تظهر أهمية إعداد المعلم ومدى أثر ذلك تحقيق أهداف التربية المنشودة، وعلى مستوى المملكة العربة السعودية فإن من أبرز المشكلات التي يعاني منها نظام التعليم هو ضعف إعداد المعلم وتأهيله، حيث يفتقد العديد منهم المهارات الحديثة في عمليات التعليم والتعلم، وعدم تضمين برامج إعداد المعلم لبعض المعايير العالميّة (الهزاع، 2018).

وقد أظهرت لجنة مسار إعداد المعلم في المملكة العربيّة السعودية أن من أهم العناصر التعليميّة التي حظيت بنصيب وافر من الإصلاح، والتطوير هي برامج إعداد المعلم، حيث تبنت الدول الغربيّة الإصلاح، والتطوير بما يحقق الانسجام مع حاجات الطلبة والمجتمع بأسره،

ومن هنا بات من الضروري إعادة النظر في عمليات إعداد المعلم في المملكة العربيّة السعودية، حيث تغيّر دوره من ملقن إلى ممارس متأمل في ممارساته بطريقة ابتكارية، خاصة والمملكة مقبلة على تطبيق مشروع رؤية المملكة العربيّة السعودية لعام 2030م كي تتصدر المملكة مكانة الصدارة في عالم أصبح فيه البقاء للأصلح (وزارة التعليم السعودية، 2019).

كما دعت بعض الدراسات إلى ضرورة تطوير عملية إعداد المعلم لكي تتماشى مع مطالب العصر الحديث، على اعتبار أن المعلم من الأركان الرئيسة في العملية التعليميّة، ولن يتمكن النظام التعليمي من مواجهة تحديات العولمة، وتكنولوجيا المعلومات دون إعطاء المعلم أولوية العناية والاهتمام اختيارًا، وإعدادًا، وتدريبًا وذلك بهدف رفع مستواه، والعمل على مساعدته في تحقيق التفاعل اللازم، والتكييف مع المستجدات المعاصرة (الذبياني، 2014).

وفي ظل التوجهات العالمية المعاصرة في إعداد المعلم، فإن من الدواعي الأساسية للإعداد تحقيق النتاجات التعلمية القادرة على تطوير شخصية المتعلمين؛ ليصبحوا قادرين على الوصول إلى المعلومات، واكتساب المعرفة، والمهارات والقدرات اللازمة للارتقاء بشخصياتهم، فضلاً عن الارتقاء بدور المعلم من ملقن، وناقل للمعرفة إلى ميسر، وموجه لعملية التعلم (العميري، 2013).

وقد أوضحت عقود من البحث أنَّ إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة يختلف من دولة إلى أخرى، بل ومن مؤسسة إلى أخرى في ذات الدولة، حيث تعتمد نظم الإعداد على عوامل مترابطة مثل الرؤية والرسالة والمنهج وأعضاء هيئة التدريس، وعلى الرغم من أهمية تنوع الفكر، والممارسة في إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة، إلا أنه على مدى العقود القليلة الماضية، بعدما أضحت الحوكمة، وتقييم مخرجات مؤسسات إعداد المعلمين أكثر اهتماماً، تم العثور على الكثير من النتائج غير المتسقة مع القيم، والعادات، والتقاليد، للشعوب المختلفة، نتيجة لنقلها كما هي دون تطويع تلك السياسات، ونظم الإعداد إلى القوانين، والتشريعات، والعادات، والقوميات، والأيديولوجيات الموجودة لدى الشعوب المختلفة (Cuenca, 2021).

وحيث إنَّ الدراسات الاجتماعيّة لا تثير، ولا تحفز إلا عقول فئة معينة من الطلبة؛ فإن وجود معلمين غير مدربين على المستحدثات المعاصرة، ومحتوى كتب مدرسية يتّم توجيهها أكثر نحو التفاصيل الدقيقة بدلًا من نظرة عامة تتصف بالشمول، والتكامل على موضوعات الدراسة في مادة الدراسات الاجتماعيّة أثر سلبيًا على معرفة الطلبة بها. ولتلافي ذلك، حرصت العديد من دول العالم على تنمية، وتطوير برامج إعداد معلم الدراسات الاجتماعيّة (Simkanin, 2020).

وقد أكد العديد من الباحثين أنَّ هناك الكثير من العوامل المؤثِّرة في إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة، منها: عمق المعرفة بالعلوم الاجتماعية؛ لتوظيف ما هو مستجد منها في قالب تربوي، يتناسب مع المرحلة الدراسية التي يقوم بتدريسها، كما يجب عليه تشجيع المتعلمين على صناعة المعرفة، وحثهم على إنتاج تلك المعرفة، بالإضافة إلى قيامه بالدور الرائد في تدريب طلابه على مناهج البحث العلمي (الفقيه، 2020).

وبالرجوع إلى الأدبيات التربوية التي تناولت إعداد المعلم، فقد تم العثور على الكثير منها، وذلك لأهميتها كما تم التوضيح سابقًا، ومنها دراسة ابن هويمل والعنادي (2015)، والتي هدفت إلى تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربيّة السعودية في ضوء تجربتي اليابان، وفنلندا، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن نسب القبول في مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة تتمّ بنسب كبيرة مقارنة بدولتي المقارنة نظرا لضعف معايير القبول بها.

واقترحت دراسة عبد (2016) تصور لبرنامج إعداد الطالب – المعلم تخصص جغرافيا فى كلية التربية الأساسية – جامعة بابل بالعراق، لمواجهة بعض نقاط الضعف في برنامج الإعداد، والتي توصلت إليها من خلال استبانة تم تطبيقها على عينة الدراسة والتي بلغت (30) طالباً وعضو هيئة تدريس، وكانت أهم نقاط الضعف: قلة مراعاة أهداف برنامج الإعداد؛ لتحليل محتوى منهج الجغرافيا، محدودية مراعاة الأهداف القدرة على تقويم كتب الجغرافيا، تدني تركيز أهداف البرنامج على جوانب الخبرة المختلفة (معرفية، مهارية، وجدانية)، عدم مراعاة التكامل بين الجانبين التطبيقي، والنظري، غلبة الاتجاه الأكاديمي على الاتجاه العملي في الإعداد، ضعف تركيز الإعداد على مراحل نمو التلاميذ في التعليم قبل الجامعي وكيفية تعلمهم وتفكيرهم.

كما سعت دراسة الهزاع (2018) إلى تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربيّة السعودية في ضوء تجربة الصين، وكان من أبرز التوصيات تكثيف مدة التدريب العملي في مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربيّة السعودية، وذلك لأن هناك عدد من المهارات التي لا تكتسب إلا بالممارسة العملية المطولة، وكذلك استقطاب خريجي درجة الماجستير لمهنة التعليم وتقديم حوافز لذلك.

وقد توصلت دراسة العدوي (2019) إلى وجود العديد من السلبيات الخاصة ببرنامج إعداد معلم الجغرافيا بكليات التربية في جامعة الإسكندرية بمصر، حيث تحددت في عدم جدوى اختبارات القبول فهي نمطية سطحية، الاعتماد على درجة تحصيل مادة الجغرافيا في المرحلة الثانوية، كمعيار لانتقاء الملتحقين بشعبة الجغرافيا، عدم وضوح أهداف برنامج

الإعداد لجميع الفئات المعنية به، كثرة الأبحاث والتكليفات النظرية دون التطبيقيّة، بينما تمثلت الإيجابيات في: الاشتراك ببعض قواعد البيانات الإلكترونية، مثل: بنك المعرفة المصري، وجود وحدات ذات طابع خاص بالكلية؛ تسهم في تقديم دورات تدريبية للطلاب، مثل: دورات تدريبية على استخدام نظم المعلومات الجغرافية.

وهدفت دراسة شحاتة (2019) إلى التعرف على أهم المبادرات والتجارب العالمية في إعداد معلمي (Science, Technology, Engineering and Mathematic: STEM) في كل من فنلندا، وسنغافورة، وأستراليا؛ لتقديم أهم التوصيات والمقترحات، التي تفيد في تطوير إعداد معلمي مدارس (STEM) في مصر، وكانت من أهم النتائج: اختيار معلم (STEM) بناءً على تمتعه بالعديد من المهارات، منها: الشخصية، والقيادية، والمهنية؛ تمكنهم من التعامل مع الطلبة المتفوقين والمتميزين، وإنشاء شعبة STEM في كلية التربية على مستوى البكالوريوس؛ تقوم بالجمع بين المقررات العلمية والتكنولوجية والهندسية، من أجل إعداد معلم متمكن من التخصص وذا مهارات وقدرات عالية يمكنه من التدريس بمدارس (STEM).

بينما اهتمت دراسة إيفانجلينو (Evangelinou, 2019) ببناء برنامج إعداد المعلمين في جامعة ديكن (Deakin University) والمطبق جميع أنحاء أستراليا، مع التركيز على أستراليا الغربية، وعلى وجه التحديد تقديم نظرة ثاقبة حول كيفية تعامل المعلمين قبل الخدمة مع مطالب البرنامج، وتوصلت الدراسة لبعض النتائج، من أهمها: موافقة جميع الخبراء الأربعة الذين تمت مقابلتهم على أن متطلبات برنامج (DU-TFA) صعبة بعض الشيء، وبرروا ذلك لإخراج معلمين أكفاء، بالإضافة إلى تواجد آراء مختلفة على منهج التوجيه الثلاثي المتبع في البرنامج، فمنهم من أثنى عليه، ومنهم من انتقده.

وقصدت دراسة كالكينس (Calkins, 2021) تقويم برنامج إعداد معلم الدراسات الاجتماعيّة في الولايات المتحدة الامريكية، حيث قام الباحث بتقويم برنامج الإعداد المسمى (Initial Teacher Education: ITE) وتعريبه "التعليم الأولي للمعلمين"، وأشارت النتائج إلى جودة المحتوى والتدريب في أصول التدريس لدى الغالبية العظمى من المشاركين في برنامج (ITE) الذي حضره مدرسو الدراسات الاجتماعيّة في الولايات المتحدة، ومع ذلك أفاد أكثر من ربع المشاركين بعدم وجود تدريب على التدريس في بيئة متعدّدة اللغات أو متعددة الثقافات خلال (ITE)، بالإضافة إلى أن مدرسي الدراسات الاجتماعيّة كانوا أكثر فاعلية فيما يتعلق بالتعليم وإدارة الفصول الدراسية.

تأسيسًا على ذلك؛ اتضح للباحثين أن أغلب ما تم عرضه من دراسات قد اعتمد على المنهج التحليلي المقارن، باستثناء دراسة إيفانجلينو (Evangelinou, 2019) التي اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي النوعي. وهكذا ظهرت الحاجة الماسة للدراسة الحالية والتي تُعنى بتطوير معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربيّة السعودية في ضوء خبرة الجامعات الأسترالية.

مشكلة الدراسة

شاع في الآونة الأخيرة حوار واسع على المستويات المحلية والإقليميّة والدولية، لإصلاح النظم التعليميّة لمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل، ولأنّه لا يمكن الحديث عن إصلاح التعليم بمعزل عن إصلاح المعلم وأحواله، فإن معلم المستقبل يستأثر بمجال كبير من هذا الحوار باعتباره أحد المكونات الأساسية للنظم التعليميّة، ومن هنا وجد الباحثان مشروعية طرح قضية تطوير برنامج إعداد المعلم لمواجهة تحديات المستقبل (أبو السعود، 2010).

وقد استحدثت المملكة العربيّة السعودية بعض المعايير الجديدة، والتوجهات الحديثة للتدريس الفعال ضمن توجهاتها نحو رؤية 2030م، واستندت في ذلك على نتائج الأبحاث، والدراسات حول كيفية تعلم المتعلمين واستراتيجيات إشراكهم في عمليات التعليم والتعلم، وجاءت هذه البادرة دعم للمعلم وتحفيزًا له، ورفع جودة أداء المعلمين والتأكد من امتلاكهم الكفاية المطلوبة لممارسة مهنة التعليم، بما يتسق مع الخبرات الدولية في مجال المعايير المهنية للمعلمين، واتخاذ التجارب العالمية مؤشرات مرجعية لضمان الصبغة العالمية للمعايير الوطنيّة (الوادعي وسفران، 2021).

وقد بيّنت (الغامدي، 2018) في أحد نتائج دراستها أنَّ البرامج الحالية، والمطبقة في مؤسسات إعداد المعلمين في المملكة العربيّة السعودية، لم تتوفر فيها معايير الجودة بدرجة كبيرة، وأنها تعاني من قصور، مما يستوجب إعادة النظر في مكوناتها وأسسها ومعاييرها.

وكاستجابة لتوصيات المؤتمر الدولي بعنوان (معلم المستقبل بالمملكة العربيّة السعودية: إعداده وتطويره) والذي عقد في أكتوبر (2015)، واشتركت فيه الولايات المتحدة الأمريكيّة، وفنلندا، وكوريا الجنوبية، والذي استهدف استشراف مستقبل إعداد المعلمين في المملكة العربيّة السعودية، وتسليط الضوء على الرخصة المهنية، والاستفادة من المبادرات المستقبلية في مجال إعداد المعلم في كل المسارات الهادفة إلى تطويره وتحسين أدائه، وأوصى المؤتمر

بضرورة أن يمتلك الطالب المعلم مهارات تميزه في مجاله على مدى حياته المهنية، وليس على أساس دراسته فقط، وأن تكون خصائص الإعداد حسب المرحلة الدراسية التي سيتم التدريس لها (العدوي، 2019).

وظهر للباحثين التشابه بين برنامجي إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة بالمرحلة الابتدائية في أستراليا والمملكة العربيّة السعودية في استخدام المعايير المهنية لمعلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل وأثناء الخدمة. لذلك استأنست الدراسة الحالية بالمعايير المهنية لمعلمي الدراسات الاجتماعيّة بالمرحلة الابتدائية لهيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربيّة السعودية والمعايير المهنية لمعلمي الدراسات الاجتماعيّة بالمرحلة الابتدائية في وثيقة هيئة المناهج والمعايير المدرسية الأسترالية (Australian School Curriculum and Standards Authority, 2017).

لذا كان لابد من تطوير مجموعة المعايير والمؤشرات الخاصة ببرنامج إعداد المعلم في المملكة العربيّة السعودية في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة في التعليم، والحصول على دعم وإمكانات أفضل للوفاء بالمسؤوليات الجديدة وفقًا لرؤية 2030م.

وتُعتبر التربية المقارنة أحد الوسائل التي يُمكن الاعتماد عليها في معالجة المشكلات التعليميّة، والتربوية التي تواجه مختلف الدول، عبر تبني السياسات المتبعة في الدول الأخرى والتي اعتمدت عليها الدول في معالجة المشكلة ومواجهتها (فقيهي، 2019).

أسئلة الدراسة

ومن هنا، ظهرت المشكلة البحثية، والمتمثلة في استكشاف إمكانية الإفادة من التجربة الأسترالية في إعداد معلم الدراسات الاجتماعيّة في المملكة العربيّة السعودية، حيث تمثل السؤال الرئيس للدراسة في:

كيف يمكن تطوير معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربيّة السعودية في ضوء خبرة أستراليا؟

وفي ضوء السؤال الرئيس الذي سعت الدراسة الحالية للإجابة عنه، فقد تفرَّع منه الأسئلة الآتية:

1. ما ملامح معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في أستراليا؟
2. ما ملامح معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربيّة السعودية؟

3. ما أوجه التشابه والاختلاف في معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية بين كل من أستراليا والمملكة العربيّة السعودية؟
4. ما ملامح التصوَّر المقترح لتطوير معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربيّة السعودية في ضوء الاستفادة من خبرة أستراليا؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى ملامح معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في أستراليا في ضوء العوامل والقوى المؤثرة فيه.
2. التعرف إلى ملامح معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربيّة السعودية في ضوء العوامل والقوى المؤثرة فيه.
3. تحديد أوجه التشابه والاختلاف في معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية بين كل من أستراليا والمملكة العربيّة السعودية في ضوء العوامل والقوى المؤثرة في كل منهما.
4. تقديم تصور مقترح لتطوير معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربيّة السعودية في ضوء الاستفادة من خبرة أستراليا.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

1. ندرة الدراسات المحلية التي تناولت معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة بشكل يتناسب مع حجم المشكلات التي تواجه هؤلاء المعلمين في تأهيلهم ليكونوا معلمين ذا كفاءة وقدرات تناسب قيامهم بمهنة التدريس.
2. محاولة الارتقاء بمعلمي الدراسات الاجتماعيّة من حيث معايير برنامج إعداده لمواجهة التحديات المجتمعية المعاصرة، وتحقيقاً لمتطلبات التنمية، التي أكدت عليها رؤية المملكة 2030 لتحسين كفاءة المعلمين، ومنهم معلمي الدراسات الاجتماعيّة والتي تدخل ضمن نطاق تحسين الكفاءة التعليميّة لتحقيق اهداف المنظومة التعليمية.

3. محاولة الوصول إلى تصوّر مقترح يساعد في تطوير معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربيّة السعودية في ضوء خبرة أستراليا بوصفها أحد الدول الرائدة عالميًا في ذلك.
4. يعد البحث استجابة حقيقية لما توصلت اليه نتائج الدراسات والمؤتمرات العلميّة في مجال إعداد المعلم، والتي أكدت على ضرورة رفع مستوى المعلم المعرفي والتحصيلي والتربوي والمهاري مما يؤدي في النهاية إلى تحسين مخرجات الطلبة في المملكة العربيّة السعودية.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على المقارنة بين معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في إحدى جامعات أستراليا، ممثلة في جامعة ملبورن وجامعات المملكة العربيّة السعودية، بهدف التعرف إلى أوجه الشبه والاختلاف في معايير البرنامج بين الدولتين، ومن ثم رسم ملامح تصور مقترح لتطوير معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربيّة السعودية في ضوء الاستفادة من خبرة أستراليا.

مصطلحات الدراسة

المقارنة: وتعرف على أنها: "إحدى مهارات جمع المعلومات وتنظيمها. ويقصد بها تعرف أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين شيئين أو أكثر عن طريق تفحص العلاقات بينها، والبحث عن نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف، ورؤية ما هو موجود في أحدها ومفقود في الآخر" (شحاتة وآخرون، 2003، 288).

وتعرف إجرائياً على أنها: وصف وتحليل شيئين أو نظامين، وتفسيرهما، وعمل مقاربة بينهما بهدف الوصول إلى أوجه الشبه والاختلاف، ومن ثم تعزيز وتحسين النظام محل المقارنة.

المعايير: "عبارات مقننة للحكم على الظاهرة قيد التقويم من الخارج، وهي تصف ما يجب أن يحققه المنهج من نتاجات أو يصل إليه المتعلم من معارف وقيم ومهارات نتيجة دراسته محتوى معين" (سعادة والعميري، 2019، 252).

وتُعَّرف إجرائيًا بأنها: تلك المواصفات والشروط التي يجب توافرها في نظام إعداد المعلم قبل الخدمة والتي تتمثل في جودة الإدارة، وسياسات القبول، والبرامج المقترحة التي تشمل المعارف والقيم والمهارات، حيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة.

إعداد المعلم قبل الخدمة : يمكن تعريفه على أنه: "نظام تعليمي يتألف من مدخلات وعمليات ومخرجات هدفه تخريج معلمين معدين إعدادًا جيدًا؛ يخولهم لبناء جيل من الطلبة، على مستوى عالٍ من التعليم" (الهزاع، 2018، 268).

ويعرف إجرائياً على أنه: عملية منظمة، ومخطط لها من قبل صانعي السياسات التعليميّة تشتمل على مجموعة من المواد التخصصية، والتربوية، والمواد الثقافية، والتطبيق الميداني، والتي من شأنها إخراج معلم مؤهلٍ؛ لتدريس مادة الدراسات الاجتماعية.

معايير إعداد معلم الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة : "موجهات أو محكات يمكن في ضوئها تحديد ما ينبغي أن يعرفه معلم الدراسات الاجتماعيّة، وما ينبغي أن يكون قادرًا على أدائه أثناء عمله معلمًا للدراسات الاجتماعيّة في التعليم قبل الجامعي" (فقيهي، 2019، 656).

كما يمكن تعريفها إجرائياً بأنها: تلك الأهداف القابلة للقياس، والتي يتم عن طريقها تحديد مستوى نتاجات البرامج المخططة، والمنظمة التي تقدمها المؤسسات التربوية المتخصصة؛ لتزويد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية بالخبرات العلمية، والمهنية، والثقافية، والتقنية اللازمة، والكفايات والمهارات التدريسية، والتي تمكنهم من النمو المهني مستقبلاً وممارسة أدوارهم الوظيفيّة بكفاءة عالية، وتطوير معدلات أدائهم التدريسي.

منهجية الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج التحليلي المقارن نظراً لملائمته لطبيعة الدراسة، حيث يفيد هذا المنهج في الحصول على نتائج مهمة والوصول إلى تعميمات جزئية، وكلية خاصة بكل جانب من جوانب المقارنة، والذي يمكن من خلاله تقديم تصور مقترّح لتطوير نظام إعداد معلم الدراسات الاجتماعيّة في المملكة العربيّة السعودية في ضوء تجربة أستراليا، فالتعليم المقارن هو مجال يعتمد على الاختلاف، فكيف يمكن للباحث أن يقارن إذا لم يكن الاختلاف موجودًا؟، ويظهر التنوّع في مناهج التعليم المقارن من خلال تصوّر هذا الاختلاف، ومن ثم معالجته.

فمن جانب هناك الإفراط في التبسيط، ويعرض رأي الذين يرون أنَّ الاختلاف التربوي بين الشعوب اختلاف طفيف عن طريق "التشابه المطلق" (مثل منظري الثقافة العالميّة، ومقارنات الأديان)، فهم يرون أن الاختلاف مثل العقبات التي تعترض التقدم والوحدة العالميّة التي يجب التغلب عليها بفعالية (Rappley, 2020).

على الجانب الآخر هناك الذين يرون الاختلاف موضوعيًا ومتجذرًا في سياقات محدّدة ومفهومة عند النظر إليها من داخل تلك البيئات والدول، وهم بذلك أقل تسرعًا في تراكب التقييمات المعيارية العالميّة، وأكثر اهتمامًا بإبراز الاختلافات لتوسيع نطاق البحث العلمي، والسياسات التعليميّة، ويعتبر منهج بيريداي (Bereday) المقارن في التعليم (1964) من أوضح مناهج المقارنة في العالم، فهو يقدم نظرة ثاقبة للاختلاف في التعليم بين الدول، فبيريداي بدأ بالاقتباس من سير توماس مور (1516) Sir Thomas More's Utopia، حين سخر من الذين لا يستطيعون التعلّم مما يتمّ "القيام به في أماكن أخرى"(Rappley, 2020).

في نظر بيريداي، يسعى التعليم المقارن إلى فهم أوجه التشابه، والاختلاف بين أنظمة التعليم، حيث يقوم بفهرسة الأساليب، والسياسات التعليميّة عبر الحدود الوطنيّة.

وفي ذلك النوع من الدراسات تظهر كل دولة كمتغير واحد من إجمالي مخزون الخبرة التعليميّة للبشرية، يدرس الباحث التعليم الأجنبي ليس فقط لمعرفة الشعوب الأجنبية، ولكن أيضًا – وربما الأهم من ذلك كله – أن يعرف المرء نفسه؛ فمعرفة الذات المولودة من وعي الآخرين، هي أفضل درس مقارن يمكن للتعليم تحمله (Rappley, 2020).

وقد سارت الدراسة وفقًا لخطوات مدخل بربداي في المنهج المقارن التحليلي، والتي اعتمدت عليه دراسات متعددة عربية وأجنبيّة، كدراسة (الهزاع 2018؛ شحاتة 2019؛ Khojasteh et. al, 2021 Li, 2021;)، حيث حدد بيريداي (1964) Bereday، مراحل المقارنة لدى كالآتي:

أ-الوصف: يشمل وصف معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في كل من أستراليا، والمملكة العربيّة السعودية.

ب- التفسير: تحليل، وتفسير معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في كل من أستراليا، والمملكة العربيّة السعودية في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيها.

ت- المناظرة: تحوي المقاربة بين معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في كل من أستراليا، والمملكة العربيّة السعودية، بهدف الوصول إلى أوجه التشابه والاختلاف بين كل منهما.

ث-المقارنة: تفسير أوجه التشابه والاختلاف بين معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في كل من أستراليا والمملكة العربيّة السعودية، بغية الوصول إلى التصوّر المقترح بما يحقق أهداف الدراسة.

نتائج الدراسة

أولاً: نتائج السؤال الأول:

الإجابة عن السؤال الأول للدراسة: ما ملامح معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في أستراليا؟

تظهر ملامح معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في أستراليا في جانبين، وهما:

أولاً: العوامل المؤثّرة في معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في أستراليا

1- العامل الاجتماعي

تقع أستراليا في نصف الكرة الجنوبي شرق آسيا على الحافة الغربية للمحيط الهادي، ويطلق على أستراليا (القارة الجزيرة)؛ لطبيعتها الجزرية فهي عبارة عن جزيرة ضخمة تقع وسط عدد من المحيطات والبحار حيث تقع جنوب المحيط الهادي ويحيط بها من الشمال بحر تيمور وبحر (أرافور) ومن الشرق بحر المرجان وبحر (تسمان) ومن الجنوب جزيرة (تسمانيا)، ومن ناحية الجنوب والغرب يحيط بها المحيط الهندي (خليل، 2013).

تُعد أستراليا مجتمعا شموليًا ومتسامحًا يتألف من مواطنين ذوي خلفيات متعددة، فأستراليا مجتمع متعدد الثقافات، وهي مجتمع منسجم، متطور، مفتوح على العالم الخارجي بحكم تكوينه؛ لذا فهو مجتمع متعدد العرقيات؛ إذ يرجع أصل السكان إلى السكان الأصليين الأبورجنيال Aboriginal والذي وصل عددهم وفق الإحصاء عام 2006م إلى 517.200 نسمة من جملة السكان، الأمر الذي ساعد على تعدّد الأجناس، واللغات، والديانات والذي كان له أثر مباشر على التعليم الأسترالي، الذي لم يفرق بين جنس وآخر في توفير فرص التعليم. (خلاف، 2015؛ Beutel, 2011).

2- العامل الثقافي

تلعب اللغة بالمجتمع الأسترالي دورًا بارزًا في تحقيق التنوّع الثقافي، الذي يتسم به ذلك المجتمع، وتعتبر اللغة الإنجليزية هي اللغة الأكثر استخداماً بين الشعب الأسترالي؛ إذ يتحدث بها أكثر من 79% من جملة السكان، وفقا لتقدير عام 2010 م، في حين يتحدث النسبة الباقية من السكان لغات أخرى، واللغة الإنجليزية هي لغة التعلّم في جميع مراحل التعليم في جميع الولايات الأسترالية، ويفرد لها منهج خاص يطلق عليه اللغة الإنجليزية (خلاف، 2015؛ Education Access Australia, 2012).

ويتميز المجتمع الأسترالي بالتحضر، والتميز، يسعى إلى تكثيف الجهود؛ لرفع جودة التعليم وتحقيق الفرص التعليميّة المتكافئة أمام جميع الأفراد بغض النظر عن الخلفية الثقافيّة، أو الدينية، أو العرقية للأفراد، وينعكس ذلك في الدعم الذي تقدمه حكومة الكومنولث للولايات لتحقيق تكافؤ الفرص فيما بينها للإنفاق على الخدمات التعليميّة (خلاف، 2015؛ Education Access Australia, 2012).

3- العامل الاقتصادي

تمتلك أستراليا نموذجًا ناجحًا من الاقتصاد الرأسمالي الغربي، ولهذا تُعد من الدول المتقدمة، التي أخذت المركز الثالث عشر في التقدم الاقتصادي، وتحتل المركز السادس عشر في تصنيف مؤشر التنافس العالمي عام 2011-2010 م للمنتدى الاقتصادي العالمي، فضلًا عن تصنيف أستراليا في مراكز عالية في العديد من التصنيفات العالمية مثل: التنمية البشرية وجودة الحياة، والرعاية الصحية، والعمر المتوّقع، والتعليم العام، إذ تعتبر أستراليا الأولى في معيار جودة المعيشة خارج أوروبا، وبلغ الناتج المحلي لأستراليا 1.521 تريليون دولار أمريكي لعام 2012 م وفقًا لمؤشرات البنك الدولي (خلاف، 2015).

وقد ساعد هذا الانتعاش الاقتصادي الأسترالي على تقدم التعليم الذي أدى بدوره إلى الإسهام بفاعلية في إدارة عجلة التنمية الاقتصادية والاتجاه نحو توسيع قادة الشراكة المجتمعيّة في التعليم التي تساعد بدورها في التعرف على احتياجات، ومتطلبات سوق العمل من التعليم، وصناعة القرارات التعليميّة التي تخدم النمو الاقتصادي الأسترالي (خلاف، 2015).

4- العامل الديني

لا يوجد في أستراليا دين رسمي معتمد، حيث يكفل الدستور الأسترالي حرية الأديان؛ فيحق للناس ممارسة أي معتقد ديني يختارونه ضمن أحكام القانون فتنص المادة 116 من الدستور الأسترالي على الحرية الدينية، وتشجع الحكومة أيضا الاحترام المتبادل، والتفاهم، والتسامح بين الأديان المختلفة، ويدين غالبية السكان بالمسيحية، كما توجد أقلية مسلمة، وأخرى يهودية (خليل، 2013).

ويمكن القول بأنَّ الديانة المسيحية تحتل المرتبة الأولى لمعظم السكان، إذ يدين بها حوالي 61% من الأستراليين أما باقي السكان فيدينون بديانات أخرى غير المسيحيّة، مثل: الإسلامية، واليهودية، والبوذية، والهندوسية، ويمثلون حوالي 6% من جملة السكان، والنسبة الباقية من السكان، لا ديانة لهم. (خلاف، 2015؛ Education Access Australia, 2012).

ويشهد المجتمع الأسترالي تسامحًا دينيًا ملحوظًا الأمر الذي انعكس على التعليم وإدارته، فلا يوجد بالمجتمع الأسترالي تحيز ديني في المؤسسات التعليميّة، أو السلطات التعليميّة على مستوى الولايات والمحليات (خلاف، 2015).

٥- العامل السياسي

أستراليا دولة فيدرالية، ديمقراطية، برلمانية، تقسم إداريًا وفقًا لقانون التقسيمات الإدارية إلى ست ولايات وهي: نيو ساوث ويلز، وكوينزلاند، وجنوب أستراليا، وتسمانيا، وفيكتوريا، وأستراليا الغربية إضافة إلى إقليمين هما: إقليم العاصمة الأسترالية، والإقليم الشمالي، فضلاً عن المناطق التابعة لأستراليا، فأستراليا دولة تعتمد على النظام التشريعي Legal Systemالذي يتفق مع القانون الإنجليزي العام، فتتولى الملكة إليزابيث الثانية رئاسة الدولة ويكفل لها الدستور تعيين الحاكم العام، وله اختصاصات واسعة في صنع القرارات التعليميّة، من خلال تعيينه لأعضاء المجلس التنفيذي وتعيين الوزراء ومنها وزراء التعليم بالولايات، وإقرار القوانين العامة للتعليم بعد موافقة البرلمان عليها خلاف، 2015).

وتتمتع أستراليا بالديمقراطية واللامركزية في صنع واتخاذ القرارات التعليمية، ولهذا فإن إدارة المؤسسات التعليميّة بأستراليا لا ينفرد بها شخص واحد فقط، بل ينبغي أن تكون الإدارة عملية جماعية مشتركة تعتمد على الشراكة المجتمعية بين أعضاء مجالس المؤسسات التعليميّة وأفراد المجتمع المحلي من أصحاب المصلحة وخاصة أولياء الطلبة، ويتم من خلال تلك الرؤية المشتركة صنع، واتخاذ القرار التعليمي، ورسم ملامح السياسة التعليميّة في أستراليا (خليل، 2013).

ثانياً: بنية برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في أستراليا

تؤكد الجامعات الأسترالية والتعليم الأسترالي ككل على أنَّ جودة المخرجات لا يمكن أن يكتب لها النجاح، والتميّز إلا إذا طبقت معايير الجودة في المدخلات، والعمليات، ومن هذا المنطلق حددت كل جامعة سياسة قبول خاصة بها، بل وتعدى الأمر أكثر من ذلك أصبح لكل كلية، وبرنامج سياسة، وشروط، ومتطلبات قبول خاصة بها، وتتمّ إجراءات القبول بالجامعات الأسترالية من خلال مكتب خدمات الطلبة (خلاف، 2015).

وأشار (شحاتة، 2019) إلى أن معايير برنامج إعداد المعلم بالمرحلة الابتدائية في ولاية نيوسوث ويلز (New South Wales) في أستراليا تتصف بأنَّ طبيعة عمل المعلمين تتوزع في ثلاث مجالات انبثق منها مجموعة معايير فرعية، وهي كالآتي:

١. **معايير المعارف المهنية :** يعرف المحتوى العلمي، وكيف يعلمه لطلابه، كذلك يعرف خصائص الطلبة الذين يعلمهم، وكيف يتعلمون.

٢. **معايير الممارسة المهنية :** يخطط ويقوم عملية التعلم بفعالية، ويتواصل بفعالية مع الطلبة، كما يصمم ويحافظ على بيئة تعلّم آمنة من خلال استخدام مهارات الإدارة الصفية.

٣. **معايير الالتزام المهني:** الالتزام باستمرار معارفه، وممارساته المهنية، ويشجع بحماس أعضاء مهنته والمجتمع الكبير.

ويوجد في ولاية جنوب أستراليا برنامج المعلم (The Tutor Program) والذي يعد مكوناً أساسياً في اليوم الدراسي للطلاب، بالإضافة إلى أنشطة التعليم والتعلّم في المدرسة، فغرض البرنامج هو تعظيم رفاهية الطلبة، ونتيجة لذلك تضمن البرنامج عددًا من الأهداف: تعزيز العلاقات القوية بين الطالب والمعلم، وخلق بيئة اجتماعية مريحة، وإقامة شراكات مع الآباء والأمهات كمتعاونين في تعلم الطلبة، وإضفاء الطابع الشخصي على مسارات التعلم، وفقاً لاحتياجات تعلّم الطلبة، وخيارات المناهج الدراسية، ودعم الطلبة لتطوير وتنظيم المهارات اللازمة ليصبحوا متعلمين مرنين مدى الحياة (شحاتة، 2019).

وقد استشهدت وزارة التعليم السعودية (2019) ببرنامج إعداد المعلم في إحدى الجامعات الأسترالية، وهي جامعة ملبورن (University of Melbourne) والتي هي جامعة دولية رائدة ذات تقاليد متميزة في التدريس والأبحاث، وتمتلك مركزًا متميزًا في التصنيفات الدولية، إذ تتبوأ مرتبة متميزة بين أفضل (50) جامعة في العالم، ويتبع برنامج الإعداد فيها النظام التتابعي، ثم الماجستير المهني لمدة عامين، وذلك لإعداد معلم الصف ومعلمي المواد التخصصية في أربعة مستويات متصلة بما يساوي (24) شهرًا، ومن أبرز ضوابط القبول في البرنامج حصول المتقدم على درجة جامعية معتمدة، واجتياز اختبار اللغة الإنجليزية، واجتياز اختبار الجاهزية للتدريس TCAT، في العام الأول يدرس المتقدم مجموعة من المقررات، وفى الثاني يختار مع بعض المقررات إما مشروع أو رسالة.

ويهدف البرنامج إلى إعداد المعلم ليكون قادرًا على (وزارة التعليم السعودية، 2019):

- التأمل النقدي للنظريات التربوية والبحث العلمي في التدريس.
- التمكن من المادة العلمية والمعارف المناسبة للبيئة بما يحفز الطلبة.
- تحليل وتصميم المناهج وطرائق التدريس المناسبة لاستهداف جميع الطلبة باستخدام التكنولوجيا.
- تصميم أدوات تقييم وتفسير البيانات، والقيام بأحكام نقدية فيما يخص التجريب واستخدام الجديد لحل مشكلات الطلبة.

- استخدام استراتيجيات تدريسية مناسبة لدمج جميع الطلبة.
- إظهار مهارات مناسبة للقرن الحادي والعشرين، وتنمية هذه المهارات لدى طلابه.
- تهيئة بيئة صفية آمنة داعمة للتعلّم مستخدماً التعلم الإيجابي والمداخل العملية.
- التحلي بميثاق شرف وأخلاق المعلم في التعامل مع الزملاء والطلبة والمجتمع.
- فهم السياق السياسي والثقافي وتفسير المعايير المهنية للتعليم.
- متابعة نموه المهني من خلال التعلم المستمر.

وعلى الرغم من أنَّ البرنامج في مجمله تربوي، ومعظم مقرراته تربوية، إلا أنَّ هناك تأكيدًا على أهمية العلوم التخصصية التي تقدم من أقسام العلوم، لذلك يحظى قسم المناهج وطرق التدريس بأكبر عدد من المقررات (9) مقررات، ومقررًا واحدًا لكل من أصول التربية، التربية الخاصة، التربية البدنية، ومقرران لعلم النفس التربوي، مقرران في التربية الفنية، ومقرران في العلوم التخصصيّة، إضافة إلى التدريب الميداني (3) مقررات، والرسالة أو المشروع البحثي (وزارة التعليم السعودية، 2019).

وبشكل عام؛ يتألف منهج أستراليا في مجال تعلم الدراسات الاجتماعيّة من أربعة مواد: التربية المدنية والمواطنة، والاقتصاد والأعمال، والجغرافيا، والتاريخ. فالدراسات الاجتماعيّة في أستراليا تهتم بدراسة السلوك البشري والتفاعل في السياقات الاجتماعيّة والثقافيّة والبيئيّة والاقتصاديّة والسياسيّة، لها تركيز تاريخي ومعاصر، من السياقات الشخصية إلى السياقات العالمية، وتنظر في الفرص والتحديات المستقبليّة (Australian School Curriculum and Standards Authority, 2017).

ويوضح الجدول رقم (1) معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في أستراليا وفقًا لما تَّم رصده من وثيقة هيئة المناهج والمعايير المدرسية الأسترالية (Australian School Curriculum and Standards Authority, 2017)

جدول (1)
برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في أستراليا وفق: المجالات والمعايير والمؤشرات

التخصصات	المعايير	المؤشرات
التربية المدنية والمواطنة	1. معرفة طرق اتخاذ المجتمعات القرارات، والغرض من الحكومة ووضع القوانين، وكيفية انتماء الفرد إلى مجموعات وتأثيرها على هوية الفرد.	1. مساعدة الطلبة على معرفة كيف تتخذ المجتمعات القرارات بطرق مختلفة، والتصويت هو طريقة تتخذ بها المجموعات القرارات بشكل ديمقراطي. 2. معرفة من يضع القواعد، ولماذا القواعد مهمة وعواقب عدم اتباعها، لماذا يشارك الناس في مجموعات المجتمع، مثل المدرسة أو أيّ مشروع مجتمعي، وكيف يمكن للطلاب المشاركة والمساهمة بنشاط في مجتمعهم المحلي. 3. حث الطلبة على معرفة الغرض من الحكومة وبعض الخدمات المألوفة التي تقدمها الحكومة المحلية (مثل المكتبات، والصحة، والفنون، والمتنزهات، والبيئة والنفايات، وحمامات السباحة، والمرافق، الرياضية، وإدارة الحيوانات الأليفة) 4. تحدي الطلبة في مقارنة الاختلافات بين "القواعد" و"القوانين". 5. معرفة أهمية القوانين، والغرض منها (على سبيل المثال، الحفاظ على التماسك الاجتماعي لتعكس قيم المجتمع) 6. معرفة انتماءات الأفراد إلى مجموعات متنوعة، مثل: المجموعات الثقافيّة والدينيّة والاجتماعيّة، وهذا يمكن أن يشكل الهوية الخاصة بالأفراد.
	2. فهم الأدوار والمسؤوليات والمشاركة المجتمعية، والقيم الديمقراطية المطبقة في أستراليا، مثل: الحرية، والمساواة، والإنصاف، والعدالة، واستيعاب كيفية المشاركة في العملية البرلمانية، وكيفية، وطرق الانتخاب، والتصويت.	7. معرفة الأدوار والمسؤوليات والمشاركة المجتمعية. 8. معرفة القيم الأساسية التي تقوم عليها الديمقراطية في أستراليا، بما في ذلك الحرية، والمساواة، والإنصاف، والعدالة. 9. معرفة أدوار ومسؤوليات الناخبين، مثل: (التسجيل للتصويت، وإبلاغهم) والممثلين، مثل: (تمثيل مصالح ناخبيهم، والمشاركة في العملية البرلمانية) في ديمقراطية أستراليا. 10. معرفة السمات الرئيسية للعملية الانتخابية في أستراليا، مثل التصويت الإجباري والاقتراع السري والتصويت التفضيلي.
	3. توضيح تأثير القوانين على حياة الافراد، وشرح نظام وستمنستر الديمقراطي المطبق في أستراليا، بما في ذلك النظام الملكي والبرلمانات والمحاكم، والتعريف بأدوار، ومسؤوليات المستويات الثلاثة للحكومة، بما في ذلك الأدوار والمسؤوليات المشتركة داخل النظام الفيدرالي الأسترالي.	11. معرفة كيف تؤثر اللوائح والقوانين على حياة المواطنين على سبيل المثال: (أنواع القوانين المختلفة معرفة الأدوار والمسؤوليات والمشاركة المجتمعية). 12. معرفة القيم الأساسية التي تقوم عليها الديمقراطية في أستراليا، كيف تحمي القوانين حقوق الإنسان. 13. معرفة نظام الحكومة والمواطنة في أستراليا. 14. معرفة المؤسسات الرئيسية لنظام الحكم الديمقراطي في أستراليا المستند إلى نظام (وستمنستر)، بما في ذلك النظام الملكي والبرلمانات والمحاكم. 15. معرفة أدوار ومسؤوليات المستويات الثلاثة للحكومة، بما في ذلك الأدوار والمسؤوليات المشتركة داخل النظام الفيدرالي الأسترالي.

تابع جدول (1)

التخصصات	المعايير	المؤشرات
	4. معرفة كيف يتمّ اصدار القوانين الأسترالية، وادوار ومسؤوليات منفذي القانون، وتصميم نظام أستراليا السياسي والقانوني، والاستدلال على وجود ثلاث سلطات في أستراليا ووجوب مبدأ الفصل بينهم، والتعرف على مستويات السلطة في أستراليا، وإظهار الفروق بين مجلس النواب ومجلس الشيوخ وسلطات كل منهما، ومدى شرعية تعديل الدستور الأسترالي.	16. معرفة كيف يتم إصدار القوانين وتمريرها من خلال البرلمان الاتحادي. 17. معرفة أدوار، ومسؤوليات الموظفين الرئيسيين في إنفاذ القانون، مثل: (مسؤولي الجمارك، والشرطة)، وفي النظام القانوني، مثل: (المحامين والقضاة). 18. معرفة تصميم نظام أستراليا السياسي والقانوني. 19. معرفة الغرض من الدستور الأسترالي وقيمته. 20. معرفة مفهوم الفصل بين السلطات التشريعية والتنفيذية والقضائية وكيف يسعى ذلك لمنع التركيز المفرط للسلطة. 21. معرفة تقسيم السلطات بين الولاية / الإقليم والمستويات الفيدرالية للحكومة في أستراليا. 22. معرفة الأدوار المختلفة لمجلس النواب، ومجلس الشيوخ في البرلمان الأسترالي المكون من مجلسين. 23. معرفة كيفية إجراء عملية التغيير الدستوري من خلال استفتاء، وأمثلة على محاولات تغيير الدستور الأسترالي عن طريق الاستفتاء، مثل: التصويت الناجح على تعديل الدستور (السكان الأصليون) 1967 أو التصويت غير الناجح على تعديل الدستور (تأسيس الجمهورية) 1999م.
	5. توضيح النظم، واللوائح، والقوانين الأسترالية بأنواعها المختلفة، وفهم أهداف النظام القضائي الأسترالي، مع معرفة نظم المحاكم الأسترالية، والتعرف على مبادئ العدالة الأسترالية، ومعرفة الأحزاب السياسية الأسترالية وأدوارها، ومعرفة الدور الخارجي للسياسة الأسترالية، والقوانين، والاتفاقيات الدولية التي أقرتها.	24. معرفة كيف يهدف النظام القانوني الأسترالي إلى توفير العدالة، بما في ذلك من خلال سيادة القانون، وافتراض البراءة، وعبء الإثبات، والحق في محاكمة عادلة، والحق في التمثيل القانوني. 25. معرفة كيف يشارك المواطنون في تحقيق العدالة من خلال أدوارهم كشهود ومحلفين. 26. معرفة الديمقراطية والقانون في العمل. 27. معرفة أنواع القانون في أستراليا، بما في ذلك القانون الجنائي، والقانون المدني، والقانون العرفي للسكان الأصليين، وسكان جزر مضيق توريس. 28. معرفة دور الأحزاب السياسية، والممثلين المستقلين في نظام الحكم الأسترالي بما في ذلك تشكيل الحكومات. 29. معرفة السمات الرئيسية لنظام المحاكم الأسترالي ودور محكمة معينة (مثل المحكمة العليا ومحكمة الصلح ومحكمة الأسرة في أستراليا) وأنواع القضايا التي تنظر فيها المحاكم المختلفة. 30. معرفة كيفية تطبيق المحاكم للقانون وتفسيره، وحل النزاعات، وسن القانون من خلال الأحكام على سبيل المثال: (دور السوابق). 31. معرفة المبادئ الأساسية لنظام العدالة الأسترالي، بما في ذلك المساواة أمام القانون، والقضاء المستقل، والحق في الاستئناف. 32. معرفة العوامل التي يمكن أن تقوض تطبيق مبادئ العدالة، مثل: (الرشوة، وإكراه الشهود، والمحاكمة عن طريق وسائل الإعلام، وتأخير المحاكمة). 33. معرفة أدوار ومسؤوليات أستراليا على المستوى العالمي (مثل تقديم المساعدة الأجنبية، وحفظ السلام، والمشاركة في المنظمات الدولية مثل الأمم المتحدة). 34. معرفة الاتفاقيات الدولية التي صادقت عليها أستراليا وأمثلة على كيفية تشكيلها للسياسات، والقوانين الحكومية، مثل: حماية مناطق التراث العالمي، والاتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري، واتفاقية حقوق الطفل، وإعلان حقوق الشعوب الأصلية.

تابع جدول (1)

التخصصات	المعايير	المؤشرات
	6- شرح وجهات النظر المختلفة حول الهوية الأسترالية، ومعرفة الحريات والضمانات التي تحمي النظام الأسترالي، واستيعاب ما للوسائل التكنولوجية الحديثة من كبير الأثر على فهم الأفراد للقضايا المتداولة.	35. معرفة وجهات النظر المختلفة حول الهوية الوطنية لأستراليا، بما في ذلك منظور السكان الأصليين وسكان جزر مضيق توريس وما يعنيه أن تكون أستراليا. 36. معرفة كيف تتيح الحريات المشاركة النشطة في ديمقراطية أستراليا ضمن حدود القانون، بما في ذلك حرية التعبير وتكوين الجمعيات والتجمعات والممارسات الدينيّة. 37. معرفة الضمانات التي تحمي النظام الديمقراطي والمجتمع في أستراليا، بما في ذلك القيم المشتركة والحق في الاختلاف في حدود القانون. 38. معرفة كيف يتم استخدام وسائل التواصل الاجتماعي للتأثير على فهم الناس للقضايا.
الاقتصاد والأعمال	1. معرفة القوانين والعوامل التي تؤثر على قرارات الشراء والاستهلاك واستخدام الموارد، وفهم خصائص رواد الأعمال وقصص نجاحهم.	1. معرفة العوامل التي تؤثر على قرارات الشراء، مثل: العمر والجنس، والإعلان، والسعر) وكيف تؤثّر هذه القرارات على استخدام الموارد. 2. معرفة استراتيجيات اتخاذ القرارات الاستهلاكية، والقرارات المالية المستنيرة، مثل: إعداد الميزانية، ومقارنة الأسعار، والادخار للمستقبل). 3. معرفة التأثير الذي يمكن أن يكون لقرارات شراء المستهلك على الأسرة، والمجتمع الأوسع، على سبيل المثال: الشراء من سوق المزارعين المحليين أو سلسلة السوبر ماركت) والبيئة، مثل: التلوث، والنفايات). 4. معرفة كيفية توفير الشركات للسلع، والخدمات بطرق مختلفة، مثل: مراكز التسوّق، والأسواق المحلية، والمتاجر عبر الإنترنت والمتاجر المستقلة الصغيرة والمتاجر المجتمعية البعيدة)؛ لكسب الإيرادات. 5. معرفة كيف يعتمد المستهلكون على الشركات لتلبية احتياجاتهم ورغباتهم. 6. معرفة كيف تستجيب الشركات لطلبات المستهلكين (على سبيل المثال: الاستجابة لتفضيل الخيارات الصحية، والمنتجات، والتعبئة الصديقة للبيئة، والأغذية العضوية). 7. معرفة خصائص رواد الأعمال، بما في ذلك السلوكيات والمهارات التي يجلبونها لأعمالهم (مثل إنشاء رؤية مشتركة وإظهار المبادرة والابتكار والمشاريع).
	2. توضيح مبررات عمل الأفراد والشركات، وأنواع وأشكال الأجور والمرتبات، والمعاشات، والمصادر البديلة التي يحصل من خلالها الأفراد على مصادر إضافية،	8. معرفة لماذا يعمل الأفراد، مثل: كسب الدخل، والمساهمة في احترام الذات للفرد، ومستويات المعيشة المادية، وغير المادية، والرفاهية). 9. معرفة الأنواع مختلفة من العمل، على سبيل المثال: (بدوام كامل، بدوام جزئي، غير رسمي، في المنزل، مدفوع الأجر، غير مدفوع الأجر، متطوع) 10. معرفة الطرق التي يحصل بها الأشخاص الذين تقاعدوا من العمل على دخل، مثل: (معاش السن، ومعاش التقاعد، والمدخرات الخاصة). 11. معرفة كيف يحصل الناس على الدخل والمصادر بديلة للدخل، مثل: (امتلاك شركة، كونه مساهمًا، يمتلك خدمة تأجير).

تابع جدول (1)

التخصصات	المعايير	المؤشرات
	3. شرح مقومات الاقتصاد الأسترالي، وطريقة عمل الأسواق، وكيفية مشاركة الحكومة في الأسواق وتوفير السلع والخدمات الأساسية، ومعرفة أنواع الأعمال والوظائف والشراكات، ومدى تأثير التكنولوجيا في اختلاف تلك الوظائف عن سابق عهدها.	12. معرفة دور المشاركين الرئيسيين في الاقتصاد الأسترالي، مثل المستهلكين، والمنتجين والعمال والحكومة. 13. معرفة الطريقة التي تعمل بها الأسواق في أستراليا وكيف يؤثر التفاعل بين المشترين والبائعين على الأسعار وكيف تمكن الأسواق من تخصيص الموارد (كيف تجيب الشركات على الأسئلة المتعلقة بما يجب إنتاجه وكيفية الإنتاج ولمن تنتجه). 14. معرفة كيف تشارك الحكومة في السوق، مثل: توفير بعض أنواع السلع والخدمات التي لا يتم توفيرها بشكل كافٍ من قبل السوق (مثل الرعاية الصحية). 15. معرفة أنواع الأعمال، مثل: (التاجر الوحيد، والشراكة، والشركات، والتعاونية، والامتياز) والطرق التي تستجيب بها الشركات للفرص المتاحة في أستراليا. 16. معرفة التأثيرات على طرق عمل الناس، مثل: (التغير التكنولوجي، الاستعانة بمصادر خارجية في الاقتصاد العالمي، التغيرات السريعة، والعوامل التي قد تؤثر على العمل في المستقبل).
	4. معرفة كيفية تأثر أستراليا بالاقتصادات الأخرى، مثل: التجارة، والسياحة، والروابط التجارية مع الشركاء في منطقة آسيا، والسلع والخدمات المتداولة، واستيعاب تأثير الاقتصاد العالمي على اقتصاد أستراليا، والشركات عبر الوطنية، وتأثير الأحداث العالمية على الاقتصاد الأسترالي.	17. معرفة ترابط أستراليا مع الاقتصادات الأخرى، مثل: (التجارة والسياحة، والروابط التجارية مع الشركاء في منطقة آسيا، والسلع والخدمات المتداولة). 18. معرفة لماذا وكيف يعتمد المشاركون في الاقتصاد العالمي على بعضهم البعض، بما في ذلك أنشطة الشركات عبر الوطنية في سلاسل التوريد، وتأثير الأحداث العالمية على الاقتصاد الأسترالي. 19. معرفة الطرق التي تدير بها الحكومات الاقتصاد لتحسين الأداء الاقتصادي، ومستويات المعيشة، مثل: (سياسة الإنتاجية، وسياسة التدريب، وتنمية القوى العاملة، والهجرة)، وتقليل آثار العوامل الخارجية، مثل: (التنظيم).
الجغرافيا	1. يوضح علاقة الإنسان بالبيئة، ومهارات تحديد المواقع والأماكن والجهات، وفهم الخصائص الجغرافية والفلكية للكرة الأرضية.	1. معرفة الكرة الأرضية، كتمثيل للأرض وبه أستراليا، والدول المألوفة الأخرى. 2. معرفة تمثيل الأماكن المألوفة، مثل: (المدارس، والمتنزهات، والبحيرات على خريطة مصورة 3. معرفة الأماكن التي يعيش فيها الناس وينتمون إليها، على سبيل المثال: (الحي، الضاحية، المدينة، المنطقة المحلية الريفية)، والمعالم المألوفة في المنطقة المحلية، ولماذا تعتبر الأماكن مهمة للأشخاص، على سبيل المثال: (توفر الاحتياجات الأساسية) 4. معرفة موقع الولايات، والأقاليم، والمدن العواصم، والمراكز الإقليمية الرئيسية في أستراليا الغربية، والموقع، وتحديد سمات المعالم الطبيعية الرئيسية في أستراليا، مثل: (الأنهار، والصحاري، والغابات المطيرة وسلسلة جريت ديفايدينج، والحاجز المرجاني العظيم). 5. معرفة موقع خط الاستواء، ونصفي الكرة الأرضية الشمالي والجنوبي، بما في ذلك القطبين.

تابع جدول (1)

التخصصات	المعايير	المؤشرات
	2. معرفة خصائص السكان في أستراليا، بما فيهم السكان الأصليون، وسكان جزر مضيق توريس، وتوضيح أنماط العمران والنشاط السكاني، وفهم الخصائص الطبيعية والبشرية لأستراليا، ولقارات إفريقيا، وأوروبا، وتوضيح الفروق بين الطقس، والمناخ، واختلافهم من مكان إلى أخر.	6. معرفة الخصائص الرئيسية، مثل: (المناخ، والنباتات الطبيعية، والتضاريس، والحيوانات المحلية) لقارات إفريقيا وأوروبا، وموقع بلدانهم الرئيسية فيما يتعلق بأستراليا. 7. معرفة كيف يختلف الطقس، مثل: (هطول الأمطار، ودرجة الحرارة، وأشعة الشمس والرياح) والمواسم بين الأماكن، والمصطلحات المستخدمة لوصفها. 8. معرفة الفرق بين المناخ والطقس، المناطق المناخية الرئيسية في العالم، مثل: الاستوائية، القاحلة، المعتدلة) وأوجه التشابه والاختلاف بين مناخات الأماكن المختلفة. 9. معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين الأماكن من حيث نوع الاستيطان، وتنوّع الناس، مثل: (العمر، ومكان الميلاد، واللغة وتكوين الأسرة)، وحياة الأشخاص الذين يعيشون هناك، والمشاعر والتصورات حول الأماكن. 10. معرفة العوامل التي تؤثر على القرارات التي يتخذها الناس حول مكان العيش، وتصوراتهم عن إمكانية العيش في الأماكن، تأثير إمكانية الوصول إلى الخدمات، والمرافق على ملاءمة الأماكن. 11. معرفة الاستراتيجيات المستخدمة لتعزيز قابلية العيش في الأماكن، خاصة للشباب، بما في ذلك أمثلة من أستراليا وأوروبا. 12. معرفة الطرق التي يحافظ بها السكان الأصليون وسكان جزر مضيق توريس على روابط مع بلدهم / مكانهم. 13. معرفة الاختلافات في الخصائص الاقتصادية (مثل دخل الفرد، واستهلاك الطاقة)، والخصائص الديموغرافية، مثل: (حجم السكان وكثافتهم)، والخصائص الاجتماعيّة، مثل: (متوسط العمر المتوقع والتعليم) لمجموعة مختارة من البلدان في جميع أنحاء العالم.

تابع جدول(1)

التخصصات	المعايير	المؤشرات
	3. فهم مشكلات ندرة المياه والأمن الغذائي في العالم كله، وفي أستراليا، مع الإلمام بكيفية حل تلك المشكلات، ومعرفة كيفية مواجهة الآثار الناجمة عن المخاطر الجيومرفولوجية بالعوامل الاجتماعيّة، والثقافيّة والاقتصادية، والتي تؤثر على غلات المحاصيل في أستراليا وفي جميع أنحاء العالم، بالإضافة إلى معرفة الطرق المختلفة لقياس ورسم خرائط رفاهية الإنسان وتطوره، وكيف يمكن تطبيقها لقياس الاختلافات بين الأماكن.	14. معرفة كمية الموارد المائية في أستراليا وتنوّعها مقارنة بتلك الموجودة في القارات الأخرى. 15. معرفة ندرة المياه وأسبابها، ولماذا هي مشكلة، وطرق التغلب على ندرة المياه، مثل: (إعادة التدوير، وتجميع مياه الأمطار وإعادة استخدامها، وتحلية المياه، ونقل المياه بين الأقاليم، وتقليل استهلاك المياه). 16. معرفة أنواع المناظر الطبيعية المختلفة في أستراليا وخصائصها المميزة للتضاريس، على سبيل المثال: ساحلية، نهرية، قاحلة، جبلية) 17. معرفة القيمة الروحية والثقافيّة والجماليّة للمناظر الطبيعية، والتضاريس بالنسبة للأشخاص، بما في ذلك السكان الأصليون، وسكان جزر مضيق توريس. 18. معرفة العمليات الجغرافية التي تنتج التضاريس، بما في ذلك دراسة حالة لنوع واحد من التضاريس، مثل: الجبال، أو البراكين، أو التضاريس النهرية، أو الساحلية، والاستجابات لخطر الجيومورفي (مثل الثوران البركاني، الزلزال، تسونامي، الانهيار الأرضي، الانهيار الجليدي) 19. معرفة كيفية مواجهة الآثار الناجمة عن المخاطر الجيومرفولوجية بالعوامل الاجتماعيّة، والثقافيّة، والاقتصادية، على سبيل المثال: (المكان الذي يختار الناس العيش فيه، والفقر، والبنية التحتية والموارد المتاحة للاستعداد والاستجابة للمخاطر) 20. معرفة العوامل البيئية والاقتصادية والتكنولوجية التي تؤثر على غلات المحاصيل في أستراليا وفي جميع أنحاء العالم، مثل: (المناخ والتربة والتضاريس، والموارد المائية، والري، وإمكانية الوصول، وتوفير العمالة، والتقنيات الزراعية) 21. معرفة التحديات التي تواجه إنتاج الغذاء، بما في ذلك تدهور الأراضي والمياه، ونقص المياه العذبة، واستخدامات الأراضي المتنافسة، وتغير المناخ بالنسبة لأستراليا والعالم. 22. معرفة آثار النمو السكاني المتوقع في المستقبل على إنتاج الغذاء والأمن العالميين، قدرة أستراليا، والعالم على تحقيق الأمن الغذائي، الآثار المترتبة على الزراعة والابتكار الزراعي والاستدامة البيئية. 23. معرفة الطرق المختلفة لقياس ورسم خرائط رفاهية الإنسان وتطوره، وكيف يمكن تطبيقها لقياس الاختلافات بين الأماكن. 24. معرفة أسباب الاختلافات المكانية بين البلدان في مؤشرات مختارة لرفاهية الإنسان الطرق التي ترتبط بها الأماكن والأشخاص بأماكن أخرى من خلال التجارة في السلع والخدمات، على جميع المستويات.
التاريخ	1. معرفة حضارات العالم القديم، أثر الشخصيات والأحداث في حركة التاريخ، واستيعاب طرق بحث المؤرخون وعلماء الآثار، ومعرفة مصادر استخدام البحث التاريخي.	1. معرفة حضارات العالم القديم: (مصر، اليونان، روما، الهند، الصين) 2. معرفة كيف يبحث المؤرخون وعلماء الآثار في التاريخ، بما في ذلك التنقيب والبحث في الأرشيف. 3. معرفة مجموعة المصادر التي يمكن استخدامها في التحقيق التاريخي، بما في ذلك المصادر الأثرية والمكتوبة. 4. معرفة أهمية الحفاظ على بقايا الماضي القديم، بما في ذلك تراث السكان الأصليين وسكان جزر مضيق توريس.

تابع جدول (1)

التخصصات	المعايير	المؤشرات
	2. توضيح العصور المظلمة والعصور الوسطى في أوروبا وكيفية تأثيرها على بلاد الشرق إبان الحروب الصليبية، وفهم دور الأحداث التاريخية في تشكيل المجتمعات، ومعرفة وسائل الاستمرارية والتغيير في المجتمعات المختلفة في فترات زمنية مختلفة، واستيعاب حركة التاريخ، وتغيره عبر العصور، مثل: الثورة الصناعية، والحرب العالمية الأولى والثانية.	5. معرفة طريقة الحياة في أوروبا في العصور الوسطى، مثل: (السمات الاجتماعيّة، والثقافيّة، والاقتصادية، والسياسية) وأدوار وعلاقات المجموعات المختلفة في المجتمع، والتطورات الهامة و / أو الإنجازات الثقافية، مثل العلاقات المتغيرة بين الإسلام والغرب (بما في ذلك الحروب الصليبية)، والهندسة المعمارية، والمخطوطات والموسيقى في العصور الوسطى. 6. معرفة الاستمرارية، والتغيير في المجتمع في المجالات التالية: الجريمة والعقاب، الأنظمة العسكرية والدفاعية، البلدات والمدن والتجارة. 7. معرفة الابتكارات التكنولوجية التي أدّت إلى الثورة الصناعية، والظروف الأخرى التي أثرت على التصنيع في بريطانيا (مثل الثورة الزراعية، والوصول إلى المواد الخام، والطبقة الوسطى الغنية، والعمالة الرخيصة، ونظام النقل، وتوسيع الإمبراطورية). 8. معرفة تحركات السكان وأنماط الاستيطان المتغيرة خلال الثورة الصناعية. 9. معرفة تجارب الرجال، والنساء، والأطفال خلال الثورة الصناعية، وطريقة حياتهم المتغيرة. 10. معرفة تجارب الأستراليين خلال الحرب العالمية الثانية، مثل: أسرى الحرب، ومعركة بريطانيا وكوكودا، وسقوط سنغافورة. 11. معرفة تأثير الحرب العالمية الثانية، مع التركيز بشكل خاص على الجبهة الداخلية الأسترالية، بما في ذلك الأدوار المتغيرة للمرأة، واستخدام ضوابط الحكومة في زمن الحرب، مثل: التجنيد الإجباري، وضوابط القوى العاملة، والتقنين، والرقابة). 12. معرفة دراسة الأحداث الهامة للحرب العالمية الثانية، بما في ذلك الهولوكوست، واستخدام القنبلة الذرية، المعتقدات، والقيم، والممارسات الهامة للمجتمع القديم، مع التركيز بشكل خاص على المجالات التالية: الحياة اليومية، الحرب، الموت والعادات الجنائزية. 13. معرفة دور توسيع التجارة بين أوروبا، وآسيا خلال "الطاعون الأسود"، بما في ذلك أصل المرض وانتشاره. 14. معرفة أسباب، وأعراض الطاعون الأسود، وردود فعل الجماعات المختلفة في المجتمع على انتشار المرض، مثل: الجلاد والأديرة. 15. معرفة آثار الطاعون الأسود على السكان الآسيويين والأوروبيين، والأفارقة، والنظريات المتضاربة حول تأثير الطاعون. 16. معرفة الأماكن التي قاتل فيها الأستراليون، وطبيعة الحرب خلال الحرب العالمية الأولى، بما في ذلك حملة جاليبولي. 17. معرفة تأثير الحرب العالمية الأولى، مع التركيز بشكل خاص على أستراليا، مثل: استخدام الدعاية للتأثير على السكان المدنيين، وتغير دور المرأة ومناقشة التجنيد الإجباري.
	3. يوضح نضال السكان الأصليين، وسكان جزر مضيق توريس؛ من أجل الحقوق والحريات.	18. معرفة خلفية نضال السكان الأصليين، وسكان جزر مضيق توريس من أجل الحقوق والحريات قبل عام ١٩٦٥، بما في ذلك يوم الحداد عام 1938م.

بالنظر إلى الجدول رقم (1) يتبين أن جميع المعايير، والمؤشرات تتصل بالمجال المعرفي، والتي تكامل معها المجالان الوجداني، والمهاري في بوتقة واحدة. كما لم تُذكر معايير الطرق،

والاستراتيجيات، والنماذج التدريسية التي ينبغي أن يتبعها معلم قبل الخدمة عند تدريس تخصصه (الدراسات الاجتماعيّة)، ولعل ذلك نتيجة لتأكد واضعي السياسات، والمعايير الأسترالية من إتمام المعلم لتلك الجوانب التدريسيّة، فلا حاجة إلى تقديم معايير لتقييمها، ويستنتج الباحثان أنَّ ذلك يعود إلى طبيعة بنية برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة في أستراليا الذي يمنح معلمي قبل الخدمة الحرية لاختيار الطرق، والاستراتيجيات، والنماذج التدريسية الملائمة لطلبتهم، حيث ينظر إليه كمعلم خبير، قادر على تحديد الأفضل منها، كما يلاحظ إسهاب المعايير في تخصص التربية المدنية، والمواطنة، حيث بلغت (6) معايير مشتملة على 38 مؤشرًا، وفي المرتبة الثانية جاءت معايير تخصص الاقتصاد، وإدارة الأعمال، حيث بلغت (4) معايير بعدد 19 مؤشرًا، وأخيرًا تساوت معايير تخصصي الجغرافيا، والتاريخ بعدد (3) معايير مشتملة على 24 مؤشرًا للجغرافيا و18 مؤشرًا للتاريخ، ويستنتج من ذلك حرص المعايير الأسترالية على قياس مستوى تحقّق معايير التربية المدنية، والمواطنة كونها تساعد في إخراج مواطن أسترالي صالح محب لقيم وطنه، كما يمكن استنتاج حرص المعايير الأسترالية على تنمية، وتطوير المهارات الاقتصادية، وإدارة الأعمال سواءً للمعلم، أو الطلبة.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني

نص السؤال الثاني للدراسة على: ما ملامح معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربيّة السعودية؟

تظهر ملامح معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربيّة السعودية في جانبين، وهما:

أولاً: العوامل المؤثرة في معايير برنامج إعداد معلم الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربيّة السعودية

1. العامل الاجتماعي

تشغل المملكة العربيّة السعودية أربعة أخماس شبه جزيرة العرب بمساحة تقدر بنحو (2.000.000) كيلومتر مربع، وبلغ عدد سكان المملكة في عام 2017 ما يقارب 31.742.308 نسمة، ويقدر عدد السعوديين منهم ما يقارب 20.064.970 نسمة (الهيئة العامة للإحصاء، 2017). وتؤثر العوامل الجغرافية بشكل كبير في نظام التعليم السعودي؛ إذ تشغل مساحة المملكة مساحة المملكة العربيّة السعودية جزءًا كبيرًا من شبه الجزيرة العربيّة التي تتعدد بيئاتها الطبيعية باختلاف تضاريسها، ومناخها فهي تتميز بتعدد التضاريس الجغرافية (الهزاع، 2018).

وكذلك أدى وقوع المملكة العربيّة السعودية في قلب العالم القديم إلى اطلاعها على التجارب المتميزة، والثقافات العريقة في مجال التعليم، ومن ثم السعي للإفادة منها في نظامها التعليمي) الذروي، 2018).

وتؤثر العوامل والظروف التاريخية التي يمر بها أي بلد في مسيرة تقدمه، وتطوره بشكل عام، وعلى النظام التعليمي على وجه الخصوص ف "لكل مجتمع ماضيه، وجذوره التاريخية التي ينتمي إليها، وتسهم في تكوين أساس تراثه الثقافي والحضاري، وقد تكون سببًا في تأثر حاضره بها؛ لأن حياة الشعوب لا تقوم على حاضرها فحسب، ولكن هي امتداد لماضيها". (الذروي، 2018).

2. العامل الثقافي

تُعد اللغة العربيّة هي اللغة الرسمِية للدولة وهي اللغة السائدة، والمستخدمة في كافة مناحي الحياة العامة من إعلام، وتعليم وتعاملات حكومية، ومخاطبات، كما نصت على ذلك المادة الأولى من النظام الأساسي للحكم رقم أ / 90 والصادر في 1412هـ (الذروي، 2018).

وعلى الرغم من تعدد اللهجات المستخدمة في المملكة العربيّة السعودية والتي تزيد عن عشرين لهجة، وعلى الرغم كذلك من اتساع الرقعة الجغرافية للدولة وتباعدها إلا أن اللغة العربيّة هي إحدى القواسم المشتركة بين أفراد المجتمع السعودي ووسيلة التواصل بينهم، ويدين أغلب سكان المملكة العربيّة السعودية بالدين الإسلامي، وتستمد تشريعاتها، وأنظمتها، وقوانينها منه، "فالمملكة العربيّة السعودية دولة مسلمة، ذات سيادة تامة، دينها الإسلام، ودستورها كتاب الله تعالى وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، ولغتها هي اللغة العربية، وعاصمتها الرياض" (الذروي، 2018).

٣- العامل الاقتصادي

يمثل الاقتصاد العمود الفقري للنظام التعليمي فهناك علاقة وثيقة، وقوية بين التعليم، والاقتصاد وقد ظهر مفهوم اقتصاديات التعليم بشكل قوي خلال القرن الماضي، والحالي، وقد أثبتت التجارب التي أجريت في هذا المجال أنَّ التعليم هو السبيل إلى إعداد القوى البشرية؛ لتطوير الاقتصاد (الهزاع، 2018).

تعد المملكة من الدول الاقتصادية المحورية في العالم؛ لما تملكه من احتياط مؤكّد من البترول، والذي يصل إلى % 25 من الاحتياط العالمي، إذ تصل ميزانية السعودية إلى أكثر من ستة ملايين كيلوغرام من الذهب (المدارمة، 2018). حيث يعتبر البترول السعودي أحد أهم دعائم الاقتصاد العالمي، وحكومة المملكة منذ عهد المؤسس الأول، وحتى يومنا هذا على تطوير وتنمية الاقتصاد السعودي، ليتبوأ مكانته كأحد الاقتصاديات المتطورة ذات الثقل على

مستوى العالم على الإنفاق على التعليم (العقيلي والقحطاني، 2019).

ومن هنا نجد أن العامل الاقتصادي من أهم العوامل المؤثِّرة على نظام التعليم في السعودية، حيث إن عائدات النفط التي تنتجه الدولة السعودية أدت إلى حدوث قفزات في ميزانية التعليم، والذي أدى ذلك إلى مجانية التعليم في جميع مراحل التعليم، وتوفير الكتب المدرسية (الهزاع، 2018).

٤- العامل الديني

يحتل الدين الإسلامي المرتبة الأولى بين القوى المؤثِّرة في نظام التعليم السعودي، فالسياسة التعليميّة في المملكة اشتقت أهدافها من الفكر الإسلامي فالتعليم حق للأفراد، وواجب تكفلت به الدولة.

فقد أنشأت المؤسسات التعليميّة في كافة مراحل التعليم حتى تتيح الفرص التعليميّة لأبنائها، واعتمدت سياسة التعليم تقرير حق التعليم للفتاة بما يلائم فطرتها على أن يتم ذلك في ضوء شريعة الإسلام (العتيبي، 2018).

وتنبثق السياسة التعليميّة في المملكة كما نصت عليها وثقة سياسة التعليم من الإسلام الذي تدين به الأمة عقيدة وعبادة وخلقًا للحياة متكاملاً ونظامًا، وشريعةً، وحكمًا، وهي جزءٌ أساسيٌّ من السياسة العامة للدولة، وإن غاية التعليم فهم الإسلام فهمًا صحيحًا متكاملًا، وغرس العقيدة الإسلامية ونشرها، وتزويد الطالب بالقيم والتعاليم الإسلامية وبالمثل العليا (العقيلي والقحطاني، 2019).

٥- العامل السياسي

يسود النظام الملكي في المملكة العربيّة السعودية؛ إذ يرجع تأسيس وتوحيد المملكة العربيّة السعودية إلى الملك عبد العزيز آل سعود الذي لعب دوراً حيوياً في إرساء السياسة التعليميّة في المملكة، وإليه ترجع جهود نشر مدارس التعليم العام ودعم العديد منها بالتمويل اللازم، وصار على دربه في الاهتمام بهذا المجال جميع الملوك حتى وقتنا الحالي، والسياسة التعليميّة السعودية جزءًا من السياسة العامة للدولة، وتتمثل السياسة

التعليمية لنظام التعليم السعودي في فلسفة نظام التعليم وأهدافه، ويشرف على تنفيذها إدارات التعليم.

وفلسفة نظام التعليم السعودي تقوم على مبادئ، وتعاليم الدين الإسلامي، وتظهر هذه الفلسفة في وثيقة سياسة التعليم بالمملكة الصادرة عام 1389هـ، وانطلاقًا من ذلك تقوم الجهات المشرفة على التعليم في المملكة بوضع خططها وبناء برامجها في ضوء السياسة التعليميّة ووزارة التعليم (العتيبي، 2018).

ثانياً: بنية برنامج إعداد معلم الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربيّة السعودية.

يلتحق الطلبة الراغبين بالعمل في مهنة التعليم بالكليات التربوية التابعة للجامعات بعد حصولهم على شهادة الثانوية العامة، حيث يبلغ عدد الجامعات الحكومية في المملكة 25 جامعة، وتتم الدراسة فيها لمدة لا تقل عن أربع سنوات، ويمكن للخريجين الجامعيين من غير التربويين الالتحاق ببرامج الدبلوم التربوية التي تتبع الجامعات؛ ليصبحوا مؤهلين للعمل في الميدان التربوي، وتتراوح مدة الدراسة في هذه البرامج من سنة إلى سنتين (ابن هويمل، 2015).

ويشترط لقبول الالتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين، والمعلمات في المملكة العربيّة السعودية عدة شروط من أبرزها: الحصول على شهادة الثانوية العامة، وحسن السيرة والسلوك، وأن يكون لائقًا طبيًا، كما تعمل بعض الجامعات على الأخذ بنسبة معينة من نتيجة الثانوية العامة، إضافة إلى نسبة معينة من اختباري القدرات، والتحصيلي، اللذين ينظمهما المركز الوطني للقياس والتقويم ، فالمعايير المتبعة هي معايير خاصة بالثانوية العامة من حيث المعدل العام، فبعض الجامعات تشترط معدل 3 من 4، وبعضها يشترط 2.5 من 5، كما أن هناك معايير متعلقة بنوعية المواد التي درسها الطالب في المرحلة الثانوية، وعددها في كل فرع (اللغة، الرياضيات، العلوم الطبيعية، العلوم الاجتماعيّة)، وكذلك فيما إذا كان الطالب قد سبق له دراسة مواد جامعية أثناء المرحلة الثانوية (الهزاع، 2018).

وثمة نظامان لإعداد المعلم فى المملكة العربيّة السعودية، وهم كالتالي: (الذبياني، 2014)

النظام التتابعي: وفيه يدرس الطالب المواد الأكاديميّة التخصصية في كليات الآداب وكليات العلوم، وبعد الانتهاء من الدراسة والحصول على درجة البكالوريوس، يتم إعداد من يرغب في التدريس من خلال الالتحاق ببرامج الدبلوم التربوي لمدة عام أو عامين، ويركز هذا النظام على التخصص الدقيق في تقديم المقررات.

النظام التكاملي: وفيه يدرس الطالب المواد الأكاديمية التخصصيّة والمقررات الثقافية ومواد الإعداد التربوي في مكان واحد يسمى كلية التربية، أو كلية المعلمين لمدة أربع سنوات يحصل بعدها على درجة البكالوريوس، ومن مميزات هذا النظام أنه يساعد في تخريج عدد كبير من المعلمين، يسهم في سد الحاجة المتزايدة من المعلمين، ويقلل إلى حد كبير من نسبة التسرب للطلاب، لأنه يستقطب الراغبين في مهنة التدريس، ولديه القدرة في تكوين اتجاهات موجبة نحو مهنة التدريس أكبر من قدرة النظام التتابعي.

ويشير مسيل (2019) إلى جوانب إعداد المعلمين في المملكة العربيّة السعودية تتمثل في الجوانب الآتية:

الجانب الثقافي: ويشمل هذا بعض المقررات في هذا الجانب والتي تهتم بما ينمي وعيه بثقافة مجتمعه، ومشكلاته وعلاقاته، ونسبتها إلى معلم المرحلة الابتدائية (30%)، بينما معلم المرحلة المتوسطة، والثانوية (10%).

الجانب الأكاديمي: ويشمل العديد من المقررات التخصصية منها: الاختياري، ومنها الإجباري، وهي موزعة على مستويات، وفصول الدراسة بدءًا من الفصل الدراسي الرابع، وحتى الثامن، ويبلغ عدد ساعات دراستها حوالي (40) ساعة معتمدة.

الجانب المهني (التربوي): ويشمل هذا الجانب بعض المقررات النفسية والتربوية والتى تؤهل المعلم لممارسة عمله كصاحب مهنة، بالإضافة إلى التدريب الميداني (التربية العملية) والتى تعد جزءً أساسياً من الإعداد المهني للمعلم، ونسبتها لمعلم المرحلة الابتدائية (30%) بينم المرحلة المتوسطة والثانوية (20%)، أما بالنسبة للتدريب العملي فتسبته لكافة المعلمين (10%).

كما يخضع الطالب بعد التخرّج في المملكة العربيّة السعودية لاختبار (كفايات المعلمين)، وذلك بغرض الحرص على التحاق الكفاءات المؤهلة والمناسبة بمهنة التدريس، وتتألف اختبارات المعلمين من اختبارين أساسيين هما: الاختبار العام الذي يشمل كافة المجالات التربوية، والذي يغطيه عدة معايير وهي التخصص، التربوية، اللغوية، الكمية، أمّا الاختبار الآخر فهو اختبار التخصص وهو يغطي المجالات الأساسية لكل تخصص من التخصصات التدريسية التي تتناولها الاختبارات، ومدّة صلاحية هذا الاختبار (5) سنوات (ابن هويمل، 2015).

ويقيس اختبار المعلمين مدى تحقق الحد الأدنى من المعايير التي ينبغي توفرها في المتقدمين لمهنة التدريس، بما تشمل عليه من معارف، وعلوم، ومهارات تغطي الجوانب الأساسية للمهنة، وتستخدم نتائج الاختبار لأغراض عدة، منها: استخدامها في عمليات الانتقاء، والمفاضلة للوظائف التعليميّة من قبل الجهات المختصة بوزارة التعليم، وتتألف اختبارات المعلمين من اختبارين أساسيين، هما: (الهزاع، 2018)

الاختبار العام: ويغطي هذا الاختبار المجالات التربوية العامة التي تشترك فيها جميع التخصصات التدريسية.

اختبار التخصص: يغطي هذا الاختبار المجالات الأساسية لكل تخصص من التخصصات التدريسية التي تتناولها الاختبارات.

ويتكون الاختبار العام، وكذلك الاختبارات التخصصية من (88) سؤالاً، ماعدا (تخصصي الرياضيات والفيزياء) فيتكونان من (60) سؤالاً. كما أنه لم يتمّ تحديد معايير، وضوابط الترخيص بمزاولة مهنة التدريس في المملكة العربيّة السعودية.

وتتناول المعايير ما ينبغي على معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربيّة السعودية معرفته، والقدرة على أدائه في التخصص، وطرق تدريسه، ويتضمن ذلك المعارف، والمهارات المرتبطة بالتخصص، وما يتصل بها من ممارسات تدريسية فاعلة تشمل تطبيق طرق التدريس الخاصة، والتحلّي بالسمات، والقيم المتوقعة من المعلم المتخصص، بحيث يمثل في ممارساته، وسلوكياته الدور المأمول من معلم الاجتماعيات تجاه طلابه.

وفي الجدول رقم (2)، يمكن عرض معايير إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربيّة السعودية، من خلال وثيقة معايير معلمي الدراسات الاجتماعيّة الصادرة في عام 2020م من هيئة تقويم التعليم والتدريب السعودية.

جدول (2)
برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربيّة السعودية وفق: المجالات والمعايير والمؤشرات

التخصصات	المعايير	المؤشرات
التاريخ	1. معرفة أثر الشخصيات، والأحداث في حركة التاريخ، وحجم أثرها.	1. يُفسر الأسباب، والنتائج المتعلقة بالأحداث التاريخية. 2. يشرح أثر المغازي النبوية في بناء دولة الإسلام. 3. يبين دور الخلفاء الراشدين رضي الله عنهم في حماية الدولة الإسلامية. 4. يوضح أثر بعض الشخصيات في التاريخ السعودي (الإمام محمد بن سعود، الإمام تركي بن عبد الله، الإمام فيصل بن تركي) 5. يُبرز جهود الملك عبد العزيز رحمه الله في تأسيس المملكة العربيّة السعودية.
	2. فهم دور الأحداث التاريخية في تشكيل المجتمعات في فترات زمنية وأماكن مختلفة.	6. يصف الأحداث السياسية، والتغيرات الدينية، والاجتماعية في جزيرة العرب بعد ظهور الإسلام. 7. يُحدد العوامل التي أدّت إلى تطوّر المجتمع العربي الإسلامي بعد الفتوحات الإسلامية. 8. يقارن بين أنماط الحياة الاجتماعيّة قبل تأسيس المملكة، وملامح تطوّرها بعد التأسيس. 9. يذكر أنماط لبعض العادات، والتقاليد التي كانت شائعة، ثم تطوّرت أو تغيرت (الأعياد، الأعراس، الملبوسات، الأطعمة والأشربة، وسائل الترفيه)

تابع جدول (2)

التخصصات	المعايير	المؤشرات
التاريخ	3. استيعاب حركة التاريخ وتغيره عبر العصور.	10. يعرف دور (الأنبياء، المُصلحين، الأبطال، الاكتشافات الحضارية الكبرى) في دفع حركة التاريخ. 11. يُميّز بين العصور الإسلامية (فجر الإسلام، صدر الإسلام، عصر الخلفاء الراشدين (وبين العصور القديمة (ما قبل الإسلام). 12. يعطي أمثلة توضح التغيرات بين العصور عبر التاريخ. 13. يحدِّد أثر أعمال الملوك (الملك سعود، الملك فيصل، الملك خالد، الملك فهد، الملك عبد الله) في الانتقال بالمملكة العربيّة السعودية إلى العصر الحديث.
	4. يوضح العلاقات الإيجابية وحالات الصراع بين الجماعات والأمم عبر التاريخ والنتائج المترتبة عليها.	14. يصف العلاقة بين النبي صلى الله عليه وسلم وصحابته الكرام. 15. يربط بين الصراعات التي حدثت أواخر عصر الخلفاء الراشدين وبين توقف الفتوحات الإسلامية. 16. يرصد إسهامات الشعوب التي أسلمت في بناء الحضارة الإسلامية. 17. يتعرف أسباب الصراعات بين الأمم عبر التاريخ وما آلت إليه نتائجها. 18. يُبرز جهود الملك سلمان حفظه الله في تعزيز التعاون الأممي من خال أعماله الإنسانية والإغاثية.
الجغرافيا	1. يوضح علاقة الإنسان بالبيئة، ومهارات تحديد المواقع، والأماكن والجهات.	1. يميز بين الخصائص الطبيعية، والبشرية للأماكن. 2. يفسر العلاقات الجغرافية بين البيئات المختلفة. 3. يناقش التأثير المتبادل بين الإنسان، والبيئة المحلية. 4. يحدد الجهات الأصلية، والجهات الفرعية، والمواقع النسبية للأشياء. 5. يطبق المهارات الجغرافية؛ لتحديد المواقع والأماكن والجهات.
	2. فهم الكون والمجموعة الشمسية والخصائص الفلكية للكرة الأرضية.	6. يربط بين بديع صنع الكون، وعظمة الخالق عز وجل. 7. يوضح العلاقة بين الشمس، والكواكب في المجموعة الشمسية. 8. يفسر الظاهرات الفلكية التي تحدث على الكرة الأرضية. 9. يميز بين خصائص خطوط الطول، ودوائر العرض. 10. يوضح الطقس، والمناخ، وعلاقة عناصرها ببعض.
	3. معرفة خصائص السكان وأنماط العمران والنشاط السكاني.	11. يعرف عناصر النمو السكاني، والعوامل المؤثرة فيه. 12. يحلل التوزيع الجغرافي للسكان. 13. يُبين أنماط العمران المختلفة، وعوامل نشأتها. 14. يميز بين الأنشطة السائدة في البيئة المحلية، والبيئات الأخرى، والعوامل المؤثرة فيها. 15. يحدِّد المشكلات الحضرية، وأسبابها، والحلول تجاهها.
	4. استخدام الخرائط وتوظيف التقنيات الجغرافية الحديثة.	16. يشرح عناصر الخريطة الأساسية وأنواعها. 17. يتقن مهارات استخدام الخريطة. 18. يصف مكونات الاستشعار عن بُعد وتطبيقاته المختلفة. 19. يوضح أبرز تطبيقات نظم المعلومات الجغرافية. 20. يميز بين الصور الجوية والصور الفضائية، وعلاقة كل منهما بالخريطة.

تابع جدول (2)

التخصصات	المعايير	المؤشرات
الجغرافيا	5. فهم الخصائص الطبيعية والبشرية للمملكة العربيّة السعودية.	21. يوضح الموقع الفلكي والجغرافي لوطنه المملكة العربيّة السعودية، والأهمية الإستراتيجية. 22. يميز بين مظاهر السطح المختلفة في المملكة العربيّة السعودية. 23. يعرف خصائص مناخ المملكة والعوامل المؤثرة فيه. 24. يفسر النمو السكاني في المملكة العربيّة السعودية، والتوزيع الجغرافي للسكان. 25. يشرح الموارد الاقتصادية في المملكة وأثرها على التنمية.
المواطنة	1. توضيح مفهوم الحكومة ونظامها وسُلطاتها واللوائح والأنظمة السعودية.	1. يبين مصطلح الحكومة ونظام الحكم في المملكة العربيّة السعودية ومؤسساته واختصاصاتها. 2. يتعرف على أنواع اللوائح التنظيمية في المملكة العربيّة السعودية وفوائدها. 3. يصف الخدمات التي توفرها الحكومة للمواطنين، وعلاقتها بتحقيق أهداف جودة الحياة في المجتمع السعودي. 4. يبين أبرز وظائف مؤسسات الدولة والخدمات الحكومية المقدمة للمواطن.
	2. شرح مفهوم المسؤولية الوطنية والأمن الوطني والقيم الوطنية.	5. يبين مفهوم المواطنة، ويبرز القيم الوطنية والرموز التي تشكل الهوية الوطنية ومواصفاتها. 6. يفسر مفهوم المواطنة الرقمية ومسؤولياتها ومعايير استخدامها. 7. يوضح مفهوم الأمن الوطني وأهميته ومؤسساته، والمسؤولية الوطنية وأنواعها. 8. يتعرف الشخصية الوطنية وحقوق المواطن وواجباته.
عام لكافة التخصصات	1. تطبيق طرائق تدريس الاجتماعيات.	1. يربط بين طريقة التدريس وأهداف تدريس مادة الاجتماعيات. 2. يتمكن من تحديد طرائق التدريس المناسبة لتعليم الاجتماعيات. 3. يختار طرائق التدريس المناسبة لخصائص المتعلمين. 4. يطبق الأنشطة التعليميّة المناسبة لطرائق تدريس الاجتماعيات.
عام لكافة التخصصات	1. استخدام الطرائق الكشفية العملية، والتدريس الفعال في تدريس الاجتماعيات.	2. يتعرف مهارات الطرائق الكشفية العملية في تدريس الاجتماعيات. 3. يستخدم الطرائق الكشفية العملية في الاجتماعيات. 4. يوظف التقنية في تعزيز الواقع الافتراضي لتعلم الاجتماعيات. 5. يتبنى طرائق تدريس تجعل المتعلم محور العملية التعليمية. 6. يوظف طرائق التدريس التي تشجع المتعلمين على التعلم الذاتي والتعلم التعاوني.

يتضح من الجدول رقم (2) بدء المعايير في المملكة العربيّة السعودية بالمعارف والنظريات والتخصصات التي بها قليل من المعارف العملية، والحياتية المفترض تقديمها للطلبة، فقد اهتمت معايير المملكة بتخصص التاريخ، حيث بلغت (4) معايير بعدد 18 مؤشرًا، ثم تخصص

الجغرافيا، حيث بلغت المعايير (5) معايير بعدد 25 مؤشرًا، بينما ظهرت قلة الاهتمام بالمواطنة، إذ اقتصرت على معيارين بعدد 8 مؤشرات فقط، كما غاب عنهم معايير الاقتصاد، وإدارة الأعمال، والقانون، وعلم الاجتماع. وظهر الاهتمام بتوجيه المعلمين إلى تطبيق طرق واستراتيجيات ونماذج تدريسيّة ملائمة لمادة تخصصهم (الدراسات الاجتماعية)، على الرغم من عدم وجود معايير وجدانية، ومهارية تخص مخرجات العملية التدريسيّة لدى الطلبة.

ويمكن للباحثين عزو اهتمام المملكة العربيّة السعودية في معاييرها بتخصصات (التاريخ، الجغرافيا) إلى أنه من بين الموجهات (المرتكزات) الثلاثة لرؤية 2030 يبرز العمق العربيُّ والإسلامي، وإن دل ذلك فسيدل على القيمة التاريخيّة للمملكة العربيّة السعوديّة، إذ تعتبر المملكة العربيّة السعودية المركز الديني للعالم الإسلامي، وهي تحتضن في جغرافيتها التاريخية مهد العروبة والرسالة الإسلامية وقبلتها، ومدنها المقدسة وقبر الرسول صلى الله عليه وسلم، بالإضافة إلى المرتكز الثالث وهو أهمية الموقع الجغرافي الاستراتيجي؛ حيث تقع المملكة العربيّة السعودية بين ثلاث قارات مهمة وهي قارة آسيا، وقارة أوروبا، وقارة أفريقيا وهذا أحد أسباب أهمية موقع السعودية، مما يجعلها تمتلك موقعًا استراتيجيًا و مختلفًا عن باقي دول العالم و ثاني أسباب أهمية الموقع الجغرافي للمملكة العربيّة السعودية، هو أنها تعتبر من أكبر الدول العربيّة والدول الآسيوية من حيث المساحة.

أمَّا بخصوص قلة الاهتمام بالمواطنة في معايير المملكة العربيّة السعودية، فيمكن عزو ذلك إلى اعتماد المفهوم الحديث للمواطنة على الاتفاق الجماعي القائم على أساس التفاهم من أجل ضمان الحقوق الفردية والجماعية لأبناء المجتمع الواحد، فالمواطنة في الأساس شعور وجداني يربط الفرد بأرض الوطن وبأفراده المقيمين فيه، فهي عبارة عن رابطة وجدانية بين أفراد يعيشون في زمان ومكان معين، أي العيش والسكن في نفس الحدود الجغرافية، فالعلاقة الدينية تعزز قيم المواطنة، لهذا لم تدعو الحاجة إلى زيادة معايير المواطنة إذ انها تتفق مع مبادئ الإسلام الحنيف.

أمَّا بخصوص غياب معايير الاقتصاد، وإدارة الأعمال، والقانون، وعلم الاجتماع، فهذه من ضمن السلبيات التي ينبغي الوقوف وقفة جادة في مناقشة أهمية تضمينها في مناهج الدراسات الاجتماعيّة بمراحل التعليم العام في المملكة العربيّة السعودية.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث

الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة: ما أوجه التشابه والاختلاف في معايير برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية بين كل من أستراليا والمملكة العربيّة السعودية؟

يوضح الجدول (3)، المقارنة بين معايير برنامجي إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في كل من أستراليا والمملكة العربيّة السعودية.

جدول (3)

مقارنة برنامجي إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في كل من أستراليا والمملكة العربيّة السعودية وفق: المجالات والمعايير والمؤشرات

المقارنة		أستراليا	المملكة العربيّة السعودية
برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية	أوجه التشابه	• البرنامج التابع لجامعة ملبورن في مجمله تربوي، ومعظم مقرراته تربوية، إلا أن هناك تأكيدًا على أهمية العلوم التخصصية التي تقدم من أقسام العلوم، لذلك يحظى قسم المناهج، وطرق التدريس بأكبر عدد من المقررات (9) مقررات، ومقررًا واحدًا لكل من أصول التربية، التربية الخاصة، التربية البدنية، ومقرران لعلم النفس التربوي، مقرران في التربية الفنية، ومقرران في العلوم التخصصية، إضافة إلى التدريب الميداني (3) مقررات، والرسالة أو المشروع البحثي.	• يحتوي برنامج الإعداد على الجوانب التالية: • الجانب الثقافي: ويشمل هذا بعض المقررات في هذا الجانب، والتي تهتم بما ينمي وعيه بثقافة مجتمعه ومشكلاته وعلاقاته، ونسبتها إلى معلم المرحلة الابتدائية (30%)، بينما معلم المرحلة المتوسطة والثانوية (10%). • الجانب الأكاديمي: ويبلغ عدد ساعات دراسته حوالي (40) ساعة معتمدة. • الجانب المهني "التربوي": والتي تعد جزءًا أساسيًا من الإعداد المهني للمعلم، ونسبتها لمعلم المرحلة الابتدائية (30%) بينما المرحلة المتوسطة، والثانوية (2%)، أما بالنسبة للتدريب العملي فنسبته لكافة المعلمين (10%).
	أوجه الاختلاف	• يتبع برنامج الإعداد فيها النظام التتابعي ثم الماجستير المهني لمدة عامين، وذلك لإعداد معلم الصف ومعلمي المواد التخصصية في أربعة مستويات متصلة بما يساوي (24) شهراً، ومن أبرز شروط القبول في البرنامج حصول المتقدم على درجة جامعية معتمدة، واجتياز اختبار اللغة الإنجليزية، واجتياز اختبار الجاهزية للتدريس TCAT	• ثمة نظامان لإعداد المعلم فى المملكة العربيّة السعودية، وهم كالتالي: ← النظام التتابعي. ← النظام التكاملي.
معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية	أوجه الاتفاق	• اشتملت معايير إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة في أستراليا على المواد التخصصية التالية (التربية المدنية والمواطنة، الاقتصاد والأعمال، الجغرافيا، التاريخ) • تم تقسيم المعايير الرئيسية إلى معايير فرعية (مؤشرات). • اشتملت معايير معلمي الدراسات الاجتماعيّة في أستراليا على المعايير المعرفية فقط.	• اشتملت معايير إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة في المملكة العربيّة السعودية على المواد التخصصية التالية (الجغرافيا، التاريخ، علم الاجتماع، علم النفس، تربية المواطنة). • تم تقسيم المعايير الرئيسية إلى معايير فرعية (مؤشرات). • اشتملت معايير معلمي الدراسات الاجتماعيّة في المملكة العربيّة السعودية على المعايير المعرفية، بالإضافة إلى المعايير التدريسية.

تابع جدول (3)

المقارنة		أستراليا	المملكة العربيّة السعودية
	أوجه الاختلاف	• عدد المعايير الرئيسية = 26 معايير • عدد المعايير الفرعية وهي المؤشرات (الكلية) = 101 معيار. • اقتصرت معايير إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة في أستراليا على (التربية المدنية والمواطنة، الاقتصاد والأعمال، الجغرافيا، التاريخ) • قدرة المعايير المعرفية لدى أستراليا، بتقييم عمل المعلم او مخرجات العملية التدريسية، فكل المؤشرات الفرعية لقياس المعايير تبدأ ب "مساعدة الطالب على فهم".	• عدد المعايير الرئيسية = 13 معيار • عدد المعايير الفرعية وهي المؤشرات (الكلية) وهي = 60 معيار. • اقتصرت معايير إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة في المملكة العربيّة السعودية في (التاريخ- الجغرافيا- المواطنة- وبعض معايير تطبيق طرائق تدريس الاجتماعيات - استخدام الطرائق الكشفية العملية، والتدريس الفعال في تدريس الاجتماعيات) • أظهرت المملكة العربيّة السعودية المعايير الخاصة بالتدريس، وليست المعايير المعرفية فقط، حيث أشتمل معياري (تطبيق طرائق تدريس الاجتماعيات، استخدام الطرائق الكشفية العملية، والتدريس الفعال في تدريس الاجتماعيات). • لم تراع المعايير في المملكة العربيّة السعودية درجة تحقق تدريس المعلمين للجوانب المعرفية، وانما اقتصرت على مؤشرات معرفية في جانب المعلم ليس لها علاقة بالطالب.

يتضح من الجدول رقم (3) أن كلا الدولتين (المملكة العربيّة السعودية وأستراليا) قد أوليا اهتمامًا كبيرًا بجوانب برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية، إلا أن أستراليا اهتمت كثيراً بالمواد التخصصية حيث يحظى قسم المناهج، وطرق التدريس بأكبر عدد من المقررات (9) مقررات، بينما تتوازن جوانب الإعداد في المملكة بين الجانب الثقافي بنسبة 30% من المقررات، والجانب المهني بنسبة 30% من المقررات، وإعطاء الجانب الأكاديمي (التخصصي) النسبة الأكبر وهي 40%.

بينما اختلف برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في كلا الدولتين، ففي أستراليا اتبع فيها النظام التتابعي ثم الماجستير المهني لمدة عامين، بينما في المملكة اتبع برنامج الإعداد النظام التتابعي أو النظام التكاملي، مما يبرر تفوق الجانب التخصصي والمهني لمعلمي الدراسات الاجتماعيّة في أستراليا عن مثيلتها في المملكة العربيّة السعودية.

كما يلاحظ اقتصار معايير إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة في أستراليا على المعايير المعرفية فقط، مما يثير الالتباس حول كون تلك المعايير مصاغة في صورة أهداف معرفية، مع غياب الأهداف الوجدانية والنفسحركية، بينما يظهر الشمول في معايير

المملكة العربيّة السعودية حيث تنوعت واشتملت على معايير (تطبيق طرق تدريس الدراسات الاجتماعيّة، استخدام الطرق الكشفية العملية، والتدريس الفعال في تدريس الدراسات الاجتماعية).

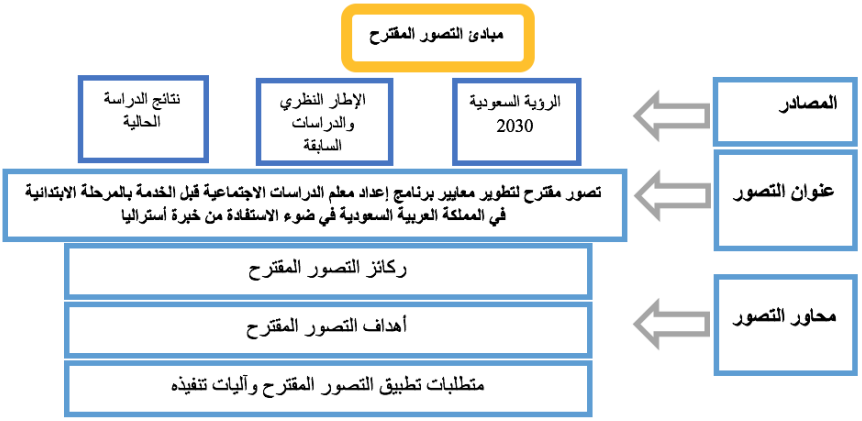
وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة ابن هويمل والعنادي (2015) من حيث ضعف معايير القبول بمؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربيّة السعودية، حيث كان من بين نتائجها أن نسب القبول في مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة تتم بنسب كبيرة مقارنة بدولتي المقارنة نظرا لضعف معايير القبول بها، كما اتفقت مع بعض نتائج دراسة عبد (2016) في غلبة الاتجاه الأكاديمي على الاتجاه العملي في جوانب الإعداد، كما اتفقت ودراسة الهزاع (2018) في قلة مدة التدريب العملي في مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربيّة السعودية (وذلك تم مراعاته في تصميم التصور المقترح)، واتفقت مع دراسة العدوي (2019) حيث أظهرت بعض نتائجها عدم جدوى اختبارات القبول في برنامج إعداد معلم الجغرافيا بكليات التربية في جامعة الإسكندرية بمصر فهي نمطية سطحية، كما اتفقت مع دراسة بافخاني وآخرون (Bavakhany, et.al., 2019) التي كان من نتائجها سعي نظام تعليم المعلمين الأسترالي إلى اعتماد نماذج توحد المناهج الدراسية في جميع أنحاء البلاد، واتفقت ايضاً مع نتيجة دراسة إيفانجلينو (Evangelinou, 2019) والتي توصلت الى أنّ متطلبات برنامج اعداد المعلم في استراليا (DU-TFA) صعبة بعض الشيء لإخراج معلمين أكفاء.

بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع بعض نتائج دراسة عبد (2016) في عدم مراعاة التكامل بين الجانبين التطبيقي، والنظري، كما اختلفت مع دراسة شحاتة (2019) التي كان من نتائجها أنه يتم اختيار معلم STEM بناءً على تمتعه بالعديد من المهارات، منها: الشخصية، والقيادية، والمهنية؛ تمكنهم من التعامل مع الطلبة المتفوقين والمتميزين، كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كالكينس (Calkins, 2021) والتي أشارت إلى جودة المحتوى والتدريب في أصول التدريس لدى الغالبية العظمى من المشاركين في برنامج الإعداد (ITE) الذي حضره مدرسو الدراسات الاجتماعيّة في الولايات المتحدة.

رابعاً: نتائج السؤال الرابع

الإجابة عن السؤال الرابع للدراسة: ما ملامح التصور المقترح؛ لتطوير معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربيّة السعودية في ضوء الاستفادة من خبرة أستراليا؟

من خلال المقارنة بين إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في أستراليا، والمملكة العربيّة السعودية، والتي أظهرت بعض المشكلات، والصعوبات في إعداد المعلم عامةً في المملكة، فقد ركزت الدراسة الحالية على وضع تصور مقترح لتطوير إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربيّة السعودية في ضوء الخبرة الأسترالية، وفيما يلي سيتم عرض الصور المقترح من خلال النقاط الرئيسية التالية، والتي يحددها الشكل التالي:



الشكل (1)
تصور مقترح لتطوير معايير برنامج إعداد معلم الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربيّة السعودية في ضوء الاستفادة من خبرة أستراليا

1. ركائز التصور المقترح

ينطلق هذا التصور المقترح من عدة أسس لأجل تطوير معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربيّة السعودية، ومن أهم هذه الركائز، والأسس ما يأتي:

- وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربيّة السعودية، والتي أولت الاهتمام الكبير بإعداد، وتأهيل المعلمين في مختلف التخصصات، ومختلف مراحل التعليم العام، والتي اكدت على ضرورة استمرار عملية التطوير، والتأهيل بما يتواكب مع مستجدات العصر الذي يتسم بالتغير السريع.
- رؤية المملكة 2030م، من حيث تحقيق الهدف الاستراتيجي، والذي ينص على تزويد المواطنين بالمعارف، والمهارات اللازمة لموائمة احتياجات سوق العمل المستقبلية.

- خبرة أستراليا في مجال إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية، وما تميزت به في هذا الجانب، مما أكسبها المكانة المرموقة بين دول العالم في مجال التعليم، وإعداد المعلم خاصة.
- تغير أدوار المعلمين، وفقًا للتغيرات الحادثة في المعرفة والتكنولوجيا، وانتقال دول العالم المتقدمة من التعليم التقليدي إلى التعليم الالكتروني في إعداد المعلمين للتعامل مع الظروف الاستثنائية المشابهة لظروف فيروس كورونا المستجد.

2. أهداف التصور المقترح

يسعى هذا التصوّر المقترح إلى تحقيق الأهداف الرئيسية التالية:

- الاستفادة من خبرات، وتجارب أستراليا في مجال إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية بما يتلاءم مع طبيعة المجتمع السعودي، ونظام تعليمه.
- تقديم حلول موضوعية للمشكلات، والصعوبات التي تواجه تطوير معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربيّة السعودية.
- العمل على توحيد الجهات المسؤولة عن إعداد المعلمين قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربيّة السعودية في مؤسسة واحدة، وهي "كليات التربية"، وتحديد المسؤوليات، والأدوار المنوطة بها، وتطبيق المحاسبية عليها من خلال جهات الإشراف الخارجي المتمثلة في (وكالة التخطيط والتطوير التابعة لوزارة التعليم بالمملكة).
- العمل على تحقيق التكامل، وتوظيف التعاون بين الجهات ذات العلاقة بالمعلمين (كليات التربية، وزارة التعليم، المدارس).
- صياغة معايير، وضوابط قبول معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في مؤسسات الإعداد التربوي في المملكة العربيّة السعودية بشكل أكثر دقة وصرامة من خلال مقارنتها بمعايير عالمية في مجال الدراسات الاجتماعيّة عرفت بقوتها، مثل: جامعات أستراليا، وفي طليعتها جامع ملبورن، وذلك في مرحلة إعدادها، ومن ثم تحكيمها علميًا من خبراء تربويين معروفين لإقرار استخدامها، ويلي ذلك نشرها في مجلات تربوية عالمية ذات تصنيف مرتفع، وأيضًا القيام بعد مضي كل خمسة أعوام بالمراجعات التطويرية، والتقويمية التي تقود إلى تطويرها.
- تطوير، وإعادة بناء جوانب برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية من حيث الأهداف والمحتوى.
- تحديد معايير وضوابط الترخيص بمزاولة مهنة التدريس من قبل معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربيّة السعودية بشكل دقيق،

والابتعاد عن النمطية في تحديد معايير الترخيص.

- من خلال الخبرات، والمشاهدات لاحظ الباحثين أنّ هناك انخفاضًا في مستوى تدريب معلمي، ومعلمات قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في مجال الدراسات الاجتماعيّة على أحدث التقنيات، والتطبيقات للتعامل مع الظروف الاستثنائية المشابهة لظروف فيروس كورونا المستجد (Covid 19) حتى تستمر العملية التعليميّة بسهولة ويسر.
- الاهتمام الجاد بالتربية العملية (التدريب الميداني) لمعلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية، وتكثيفها، لوجود العديد من المهارات التي لا يتمّ اكتسابها إلا بالممارسة العملية المطوّلة.
- استقطاب حاملي الماجستير في التربية لمهنة التعليم، وتقديم حوافز معنوية، ومادية لذلك، لإضافة الكوادر البشرية المطلوبة لمهنة التعليم.
- العمل على إيجاد نظام يسمح بتبادل معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية بين المملكة العربيّة السعودية والدول المتقدمة تربوياً (أستراليا وما شابهها) في صورة (طالب زائر) للحصول على خبرات تربوية ناجحة من هذه الدول.

3. متطلبات وآلية تطبيق التصور المقترح

لتحقيق أهداف التصوّر المقترح، يقترح الباحثان أن يكون التطوير في الجوانب التالية:

1) سياسات القبول

إن نجاح مؤسسات إعداد معلم المستقبل إنما يتوقف إلى حد كبير على ما توفر لدى طلاب هذه المؤسسات من إمكانيات واستعدادات مهنية، واتجاهات، وميول نحو مهنة التعليم، لذلك فإن البداية الصحيحة؛ لتطوير معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربيّة السعودية هي ضبط عملية اختيار الطلبة المعلمين من خلال اختبارات علمية دقيقة، ومقننة؛ لتحديد قدراتهم، وإمكاناتهم واستعداداتهم في ضوء الخصائص والاحتياجات المهنية. ولكن وقبل تطبيق سياسات القبول، لابد من التالي:

- تنفيذ برامج إرشادية أكاديمية تستهدف طلاب السنة الأخيرة من المرحلة الثانوية؛ للتعريف بمؤسسات إعداد المعلين ورؤيتها، ورسالتها، وأهدافها، وضوابط ومعايير من يرغب في الالتحاق بها.
- ارتباط سياسات القبول بالاحتياج الفعل لوزارة التعليم من معلمين من أجل تقليل الهدر التعليمي في إعداد معلمين في تخصصات لا حاجة للميدان التربوي لها.

ويمكن للباحثين اقتراح تلك الصفات، والقدرات، والإمكانات، والاستعدادات الواجب توافرها في معلمي قبل الخدمة المرشحين، لدخول مؤسسات إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة

بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربيّة السعودية، وذلك على النحو الآتي:

- الحصول على شهادة البكالوريوس بما لا يقل عن 80%، أو معدل 4/ 5.
- الحصول على نسبة 80% فأعلى في اختبار القدرات الجامعية.
- حسن المظهر، قوي الشخصية، لديه مهارة الحوار وآدابه، لديه اتزان نفسي وعاطفي.
- الالتزام بتعاليم الدين الإسلامي، ومتصفاً بالأخلاق الفاضلة والصفات الرفيعة.
- إجادة اللغة العربيّة نطقًا وكتابة، يمتلك القدر الكافي من الثقافة والاطلاع على مستجدات التكنولوجيا في العصر الحالي.
- لديه قدرًا من الوعي الاجتماعي الذي يمكنه من إدراك حاجات مجتمعه، وتطلعاته، وآماله، ولديه من الولاء، والانتماء للمملكة العربيّة السعودية بما يجعله مؤثرًا فاعلًا في تحقيق تنميتها البشرية، والاقتصادية.
- أن يجتاز المتقدم الفحص الطبي الدقيق (الشامل للجوانب العضوية من أمراض معدية أو اعاقات تؤثر على الأداء الوظيفي له كمعلم، الامراض والاضطرابات النفسية التي تؤثر على تصرفاته).
- وجود الرغبة، والميل لمهنة التدريس، واجتياز المقابلة الشخصية للمتقدمين لمؤسسات إعداد المعلمين قبل الخدمة في المملكة العربيّة السعودية.

2) نظم إعداد المعلم

إن التعليم هو مهنة صناعة الحضارة والإنسانية، وترقية الحياة، وعمارة الأرض، وهذا يدفعنا إلى الحرص على تمهين "المعلم" بحيث يرقى من كونه "موظف" يتقاضى راتبه عن عمله الروتيني الذي لا حياة فيه إلى كونه "مربي" يعمل على بناء مواطنين صالحين يساهموا في تنمية مجتمعهم، ووطنهم، بل والأمة الإسلامية جميعها، وإلى كونه "قدوة فكرية وأخلاقية واجتماعيّة"، وللوصول إلى تلك النوعية، يقترح الباحثان القيام بالخطوات التالية:

- من الدعائم الأساسية لنجاح عملية تطوير معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربيّة السعودية وجود بنية أساسية تقنية متطورة تساعد على تنفيذ التصور المقترح للتطوير، ولعلّ من أهم مكونات البنية التحتية قاعات الدرس، وقاعات البحث، والمعامل المركزية، والمعامل الخاصة، ومعامل طرق التدريس، وأماكن ممارسة الأنشطة، وذلك يساعد على استخدام مختلف وسائط التعلمّ عن بعد مثل شبكات الاتصالات المتقدمة، ومختلف التجهيزات التقنية اللازمة، حتى يتم اللحاق بدول العالم المتقدمة في التحول من التعلّم التقليدي إلى التعلم عن بعد لمواجهة أزمة كورونا (كوفيد19) أو أي أزمات مستقبلية حمى الله المملكة منها.

- لابد من توحيد الجهة المسؤولة عن برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية لتتولى الجامعات ممثلة في "كليات التربية" المسؤولية الكاملة، وتخضع إلى الإشراف، والمتابعة، والتقييم المستمر، كما هو متبع في أستراليا، والدول المتقدمة.
- الاعتماد على التعلم الذاتي، بحيث يكون على معلمي قبل الخدمة القيام بالعبء الأكبر من البحث، والدراسة، والحصول على المعلومات المتجددة في تخصصه.
- العمل على إضافة مساق دراسي في المواد التخصصية للدراسات الاجتماعيّة تشمل المعرفة القانونية، والتي تميزت بها المساقات الدراسية للبلاد المتقدمة، وعلى رأسها أستراليا، تمهيداً لإضافتها في مناهج المرحلتين المتوسطة والثانوية.
- العمل على إضافة مساق دراسي في المواد التخصصية للدراسات الاجتماعيّة تشمل المعرفة الاقتصادية من حيث تناولها للنشاط الاستهلاكي، وما يؤثر فيه، وكذلك القوانين الاقتصادية، مثل: العرض، والطلب، وما إلى آخره، تمهيدًا لإضافتها في مناهج المرحلتين المتوسطة والثانوية.
- الأخذ بنظام الإعداد التكاملي أكاديميًا ومهنيًا وثقافياً، مع إضافة سنة دراسية، بحيث تكون مدة الدراسة في "كلية التربية" خمس سنوات، والاعتماد على أحد الأنماط التالية: الفصلين، الساعات المعتمدة.
- أن تتيح برامج الإعداد الفرص للطلاب للمشاركة في المؤتمرات التربوية، والتخصصية، والثقافية بالحضور أو بأوراق بحثية.

3) التربية العملية (التدريب الميداني)

تعد التربية العملية (التدريب الميداني) البوتقة التي تنصهر فيها جوانب إعداد المعلم التخصصية، والتربوية، والثقافية وتتكامل في أداء تدريسي لمعلمي قبل الخدمة في تخصص الدراسات الاجتماعيّة في مواقف تعليمية تعلمية فعلية، وربما يتطلب هذا امتلاك الطالب المعلم لمهارات التدريس العامة، والنوعية التي ترتبط بطبيعة التخصص، ومن هنا يقترح الباحثان مجموعة من

الخطوات اللازمة لتطوير التربية العملية، والتدريب الميداني، يمكن عرضها على النحو التالي:

- تضمين برامج الإعداد مقررين: الأول محتواه الخلفية النظرية لمهارة التدريس العامة والنوعية كل حسب تخصصه، أما الثاني فيهدف إلى إكساب الطالب المعلم هذه المهارات من خلال تدريبه عليها في مواقف التدريس المصغر، أو التدريس للأقران، ويدرس هذين المقررين قبل التربية الميدانية مباشرة.

- زيادة عدد الساعات المعتمدة للتربية العملية (التدريب الميداني)، ويكون الخروج للتدريب الميداني من السنة الثالثة، الفصل الدراسي الثاني بعد إنهاء الطالب المساقات التربوية في الفصل الدراسي الأول، والتفرغ في الفصل الدراسي الثاني من سنة التخرج إلى التدريب الميداني دون الانشغال بدراسة أي مساق آخر.
- إنشاء مدارس نموذجية لمراحل التعليم المختلفة، والحاقها بالجامعات في المملكة العربيّة السعودية؛ لتدريب الطلبة المعلمين على التربية العملية فيها وإعدادهم مهاريًا قبل الخدمة وذلك للتخفيف من المشكلات التي قد يواجهها الطلبة في التدريب الميداني المتعلقة بمكان التدريب، وبالمشرف التربوي والمعلم المتعاون في المدارس.
- العمل على إيجاد وحدة للتنسيق، والمتابعة خاصة بالتربية العملية (التدريب الميداني)، تتولى الإشراف، والمتابعة لكافة العمليات المتعلقة بالتربية العملية، ويتم تشكيلها بالشراكة مع مؤسسات الإعداد، وإدارات التعليم المعنية.

4) ترخيص مزاولة مهنة التعليم

إن الاعتماد المهني، والترخيص لمزاولة مهنة التدريس مطلبٌ مهمٌ للدور الفعال للمعلم، والحد من الاهتمام بالشهادات، فقد كانت الشهادات في العقود السابقة بمثابة جواز مرور لفتح الأبواب المؤدية لمهنة المعلم، فالمعلم المعتمد مهنياً يهتم بعمليات التعليم للطلاب في ضوء المعايير القومية التي دومًا ما تطالبه بالتطوير والتجديد وليس التدريس فقط، ومن هنا يجب إخضاع معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة لجميع مراحل التعليم، وكذلك معلمي الدراسات الاجتماعيّة أثناء الخدمة لعمليات تقويم مستمرة في ضوء معايير الجودة العالمية حتى يتم التأكد من جودة سيرهم وتطورهم بما يتناسب مع مواجهة المتغيرات المتسارعة.

خلاصة الدراسة

أولاً: التوصيات

استنادًا إلى ما سبق، يوصي الباحثان بالتوصيات الآتية:

- النظر في إمكانية تبني التصور المقترح المقدم في الدراسة الحالية لتطوير معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربيّة السعودية في ضوء الاستفادة من خبرة أستراليا، وذلك من قبل الجهات المسؤولة عن العملية التعليميّة (جديرٌ بالذكر أن هذا التصور إرشادي، ويمكن أن تتبناه أي مؤسسة من مؤسسات إعداد المعلم أو تعدل في بعض عناصره وفقًا لخصوصية، وظروف، وإمكانات الجامعة في مناطق المملكة المختلفة بما لا يخل بالعناصر الرئيسة لهذا التصور).

- انتقاء أفضل المتقدمين من الراغبين في العمل كمعلم للدراسات الاجتماعيّة، حيث سيتم الاختيار بناءً على الاحتياجات الفعلية لوزارة التربية والتعليم، وبمواصفات تضمن نجاح المعلم وفاعليته في عملية التدريس.
- الاهتمام بإعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية داخل كليات التربية في ضوء معايير محددة تبين سمات، وطبيعة، وخصائص ذلك المعلم الذي يطمح إليه، انطلاقا من أهمية الدور الذي يقوم به في تشكيل الهوية الوطنية لأبناء المملكة العربيّة السعودية.
- التركيز على جوانب الإعداد الثلاثة (الأكاديمي، التربوي، الثقافي) لمعلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربيّة السعودية مع تحقيق التوازن المنطقي المبنى على الاحتياجات الفعلية لمنظومة التعليم في المملكة العربيّة السعودية.
- الاهتمام بتدريب المعلمين قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربيّة السعودية على أدوارهم الجديدة والمنبثقة من ضرورة مواكبة التغيرات السريعة في عصرنا الحالي، فلم يعد ناقل للمعلومات، بل أضحى ممارسًا للقيادة والبحث وتقصي المعلومات وبناء الشخصية السليمة.
- الوقوف بكل السبل على الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلاد المتقدمة في مجال إعداد المعلمين والاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف إمكانات نظام التعليم في المملكة العربيّة السعودية.
- الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني في إعداد المعلمين كتوجه عالمي نظرًا للظروف الحالية (تفشي فيروس كورونا المستجد)، وتطبيق التقنية الحديثة من خلال الاستعانة بالمختصين والبرمجيات ومصممي البرامج لتنفيذ المادة العلمية ونقلها على شبكة الإنترنت وتوفيرها في صورة وسائط سمعية ومرئية.
- ألا تقل فترة إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية عن خمس سنوات لجميع مراحل التعليم وفقًا للنظام التكاملي للحصول على درجة البكالوريوس لممارسة مهنة التدريس، على أن يخصص الفصل الدراسي الثاني للسنة الخامسة للتدريب العملي على مواقف التدريس والتفاعل مع المدرسة.
- ضرورة الربط بين برامج الإعداد لمعلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية والواقع المدرسي الذي سيعمل فيه الطالب بعد التخرج.
- تضمين محتوى مقررات الدراسات الاجتماعيّة في مراحل التعليم العام على بعض الحقائق والمفاهيم ذات الصلة بالتربية القانونية، والتربية المالية.

ثانياً: المقترحات

- إجراء دراسات تُعنى بوضع الاستراتيجيات، والخطط التنفيذية لوثائق معايير برامج إعداد معلمي قبل الخدمة، ومعلمي أثناء الخدمة في المملكة العربيّة السعودية بشكل عام في جميع المراحل الدراسية، ومعلمي الدراسات الاجتماعيّة بشكل خاص في جميع المراحل الدراسية في ضوء الخبرات التربوية لدول رائدة (مثل أستراليا، وسنغافورة، وفنلندا، والمملكة المتحدة).
- إجراء دراسات تتناول تقويم معايير برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة
- الابتدائية في المملكة العربيّة السعودية في ضوء معايير الجودة، ولاسيّما معايير الجودة الشاملة كتوجه عالمي حديث.
- إجراء دراسات لوضع تصور مقترح لتطوير معايير القبول وتراخيص مزاولة مهنة التدريس لمؤسسات إعداد المعلمين قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربيّة السعودية.
- تنظيم مؤتمرات دولية تربوية، وعقد ورش عمل تدريبية تهتم بإعداد معايير برنامج معلمي الدراسات الاجتماعيّة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية والتطرق إلى الصعوبات، والتحديات التي تعترض تطويره في المملكة العربيّة السعودية في ضوء المستجدات العصرية، وفي ضوء رؤية 2030م.

المراجع

ابن هويمل، ابتسام والعنادي، عبير (2015). تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربيّة السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا، المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث، 4(2)، 31 – 50.

أبو السعود، سعيد طه محمود (2010). إعداد المعلم ومواجهة تحديات المستقبل. دراسات تربوية ونفسية: جامعة الزقازيق، كلية التربية، (67)، 23 – 112.

خلاف، أحمد (2015). ملخص بحث بعنوان دراسة مقارنة لإعداد معلم التربية الخاصة في كل من أستراليا وكندا وإمكان الإفادة منها في مصر، التربية: المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة – الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 17(49)، 11 – 214.

خليل، نبيل ودياب، عبد الباسط (2013). الإدارة الذاتية للمدرسة في كل من ألمانيا وفرنسا وأستراليا وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية، التربية: المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة – الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 16(46)، 9 – 189.

الخولي، صلاح (2015). الاتجاهات المعاصرة فى نظم تدريب المعلمين. طنطا: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر.

الخيبري، ابتسام (2016). تطوير نظم إعداد المعلم والمشرف التربوي في المملكة العربيّة السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية، مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر- مصر، 35(171)، 4، 451-479.

الذبياني، منى (2014). تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وتنميته مهنيا وإمكانية الإفادة منها في المملكة العربيّة السعودية، مجلة الدراسات التربوية والنفسية: جامعة الزقازيق، مصر، 29(85)، 103 - 172.

الذروي، عبد الرحمن (2018). إعداد المعلم فى كل من سنغافورة وفنلندا والمملكة العربيّة السعودية (دراسة مقارنة). أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.

الرويلي، نواف (2009). واقع التعليم الجامعي في الجامعات السعودية ومجالات تطويرها: دراسة تحليلية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الزهراني، رائد (2020). تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربيّة السعودية في ضوء خبرة سنغافورة، مجلة كلية التربية بالمنصورة، 107(1)، 35-64.

سعادة، جودت والعميري، فهد (2019). تقويم المناهج التوجهات الحديثة - المعايير العالمية - التطبيقات التربوية - التطلعات المستقبلية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

شحاته، حسن والنجار، زينب وعمار، حامد. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

عبد، جنان (2016). تصور مقترح لبرنامج إعداد الطالب - المعلم تخصص جغرافيا فى كلية التربية الأساسية - جامعة بابل بالعراق. مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (174)، 237 - 265.

شحاتة، عبد الباسط (2019). المبادرات والتجارب العالمية في إعداد معلمي STEM في كل من فنلندا وسنغافورة وأستراليا وإمكانية الإفادة منها في تطوير إعداد معلم STEM في مصر، المجلة التربوية - جامعة سوهاج - مصر، (68)، 2416 - 2462.

العتيبي، سامية (2018). تحليل نظام التعليم في المملكة العربيّة السعودية: الواقع والتطلعات. المجلة العربيّة للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربيّة للتربية والعلوم والآداب، (3)، 170 - 219.

العدوي، مروة (2019). خطة استراتيجية لتطوير برنامج إعداد معلم الجغرافيا بكلية التربية جامعة الإسكندرية. مجلة كلية التربية: جامعة الإسكندرية - كلية التربية، 29(1)، 187 - 241.

العقيلي، عليا والقحطاني، منيرة (2019). التعليم العالي والمهني وتمويله المانيا والمملكة العربيّة السعودية (دراسة مقارنة)، المجلة العربيّة للعلوم ونشر الأبحاث - مجلة العلوم التربوية والنفسية، *3*(17)، 30 - 51.

العميري، فهد (2013). درجة امتلاك معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعيّة والوطنية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربيّة السعودية لمتطلبات جودة الأداء التدريسي في ضوء التوجه نحو اقتصاد المعرفة، المجلة العربيّة للتربية: المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم - إدارة التربية، *33*(2)، 79 – 110.

الغامدي، آمنة (2018). تقويم برنامج إعداد المعلم من وجهة نظر طالبات جامعة أم القرى في ضوء معايير جودة الأداء المهني للمعلم في المملكة العربيّة السعودية، مجلة التربية - جامعة الأزهر- مصر، (180)، 2،1، 120 – 157.

الفقيه، أحمد (2020). معلم الدراسات الاجتماعيّة والقضايا العالمية المعاصرة: فيروس كورونا المستجد "COVID 19" أنموذجا، مجلة كلية التربية - جامعة أسيوط - مصر، *36*(9)، 219 – 251.

فقيهي، يحيى على أحمد (2019). مدى تضمين المعايير المهنية الوطنية للمعلمين فى برامج إعداد المعلم بجامعة نجران. مجلة كلية التربية: جامعة طنطا - كلية التربية، *74*(2)، 647 – 683.

المدارمة، محمد (2018). أثر العوامل الاقتصادية على مكانة الدولة 2005 - 2017: السعودية دراسة حالة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد وإدارة الأعمال، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

مسيل، محمود وعبد الحميد، نجوى ومعينى، أحمد (2019). خبرة السعودية فى إعداد معلم التربية الدينية الإسلامية وإمكانية الإفادة منها فى مصر، مجلة كلية التربية - جامعة بنها- مصر، *30*(120)، 228 – 254.

الهزاع، سليم (2018). تطوير إعداد المعلم في المملكة العربيّة السعودية في ضوء خبرة جمهورية الصين الشعبية. مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر- مصر، *1* (179)، 264 – 289.

الهيئة العامة للإحصاء (2017). تعداد سكان المملكة العربيّة السعودية. استرجع في مايو23، 2022، من https://www.stats.gov.sa/ar/929-0

هيئة تقويم التعليم والتدريب السعودية (2020). معايير معلمي الاجتماعيات. الرياض: اصدار هيئة تقويم التعليم والتدريب.

الوادعي، محمد، وآل سفران، محمد (2021). تقويم البرامج التدريبية لمركز التطوير المهني التعليمي بخميس مشيط في ضوء معايير الرخصة المهنية من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية - جامعة أسيوط- مصر، *37*(6)، 457 – 486.

وزارة التعليم السعودية (2019). الإطار التنفيذي لبرنامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية. الرياض: وكالة الوزارة للتخطيط والتطوير.

Abudulai, I. (2020). Social studies teachers' instructional techniques knowledge and its impact on learners' attitudes, Values and skills in senior high schools in the northeast region of ghana. *Social Studies, 10*(22).

Al-Oqayli, A. A., & Al-Qahtani, M. A. (2019). Higher and Vocational education and its funding in germany and the kingdom of Saudi Arabia (A Comparative Study). *Journal of Educational and Psychological Sciences, 3*(17), 30-51.

Australian School Curriculum and Standards Authority (2017). *Australian Humanities and Social Sciences Curriculum*. Sydney: ACARA.

Berday, G. Z. (1964). *Comparative method in education*. Holt, Rinehart & Winston.

Beutel, D., Adie, L., & Hudson, S. (2011). Promoting rural and remote teacher education in Australia through the Over the Hill project. *International Journal of Learning, 18*(2), 377-388.

Calkins, L., Yoder, P., & Wiens, P. (2021). Renewed purposes for social studies teacher preparation: An analysis of teacher self-efficacy and initial teacher education. *Journal of Social Studies Education Research, 12*(2), 54-77.

Cuenca, A. (2021). Proposing core practices for social studies teacher education: A qualitative content analysis of inquiry-based lessons. *Journal of Teacher Education, 72*(3), 298-313.

Education Access Australia. (2012). Living in Australia: Information for snternational students. Melbourne, Victoria: Australia.

Evangelinou, A. (2019). Dealing with the demands of the Deakin University-Teach for Australia program: Four perspectives. *Issues in Educational Research, 29*(2), 427-443.

Khojasteh, F., Assareh, A., Hajiani, A., & Araghieh, A. (2020). A Comparative study of national identity dimensions in educational system of Canada, France, Japan and Iran. *Iranian Journal of Comparative Education, 3*(4), 922-943.

Li, C. (2021). The Development of higher education in China and Malaysia: A Comparative Perspective. *Science Journal of Education, 9*(3), 77.

Rappley, J. (2020). Comparative education as cultural critique. *Comparative Education, 56*(1), 39-56.

Simkanin, K. (2021). *Social studies in the primary classroom: Why they are important*. Williams Honors College, Honors Research Projects.