تجديد سياسات برامج إعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء أفضل الممارسات الدولية

نهلاء بنت سعود بن سالم المطلق

باحثة دكتوراه بجامعة طيبة/ مشرفة تربوية بإدارة تعليم حائل

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة أهمية سياسات برامج إعداد المعلم المقترحة لتجديد سياسات إعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء أفضل الممارسات الدولية، والكشف عن أثر متغير (العمل الحالي، المؤهل العلمي، الجامعة) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة أهمية تلك السياسات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٠) عضو هيئة تدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية لارتباطهم الوثيق بعنوان الدراسة؛ كون المعلم يعد في كليات التربية، وقد تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية المتكافئة من خمس جامعات: (جامعة الملك سعود، جامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل، جامعة حائل، جامعة طيبة، جامعة الملك خالد)، تقع في مناطق إدارية تمثل المملكة جغرافيًا. وطبقت الدراسة باستخدام استبانة مكونة من (١٩) سياسة موزعة بين مجالات الدراسة: (الإطار المؤسسي، محتوى برامج إعداد معلم التعليم العام، التربية الميدانية والعملية)، بعد إجراء اختبارات الصدق والثبات عليها. وتم تحليل البيانات باستخدام أساليب التحليل الوصفي والاستدلالي. أهم نتائج الدراسة: حصول جميع السياسات المقترحة في مجالات الدراسة على درجة أهمية (كبيرة جدًا)، كما أن هناك فروقًا ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في آراء عينة الدراسة حول درجة أهمية السياسات المقترحة في مجالات الدراسة الثلاثة :(الإطار المؤسسي، محتوى برامج إعداد المعلم، التربية الميدانية والعملية) باختلاف متغيرات الدراسة: العمل الحالي، المؤهل العلمي، الجامعة. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بتطبيق السياسات التي توصلت إليها الدراسة على برامج إعداد معلم التعليم العام في كليات التربية بالجامعات السعودية، وتم تقديم بعض المقترحات للدراسات المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: سياسات، برامج إعداد المعلم، التعليم العام، أفضل الممارسات الدولية.

مقدمة:

ترتبط قدرة الدول على المنافسة في الاقتصاد المعرفي بمدى قدرتها على إحداث التحسينات في أنظمتها التعليمية ومخرجاتها التعليمية (Barber & Mourshed, ٢٠٠٧). وتشير الدلائل إلى أن المعلم هو المدخل الأقوى تأثيرًا في العملية التعليمية، حيث أشار تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (McKenzie, Santiago, Sliwka, & Hiroyuki, ٢٠٠٥) إلى أن المعلم هو المتغير المدرسي الأقوى تأثيرًا في التحصيل العلمي للطلاب ومن ثم تحقيق النجاح المنشود في الأداء التعليمي. كما كشف هانوشك وبيوبونيك وويدرهولد (Hanushek, Piopiunik, & Wiederhold, ٢٠١٤) عن وجود علاقة دالة وإيجابية بين تفوق الطلاب في الاختبارات الدولية، وبين نتائج معلميهم في برنامج التقييم الدولي لكفاءات الراشدين Program for International .Assessment of Adult Competencies-PIAAC

ولذا، فقد شغلت قضية جودة المعلم حيزًا كبيرًا في إصلاح التعليم العام على مستوى دول العالم، المتقدم والنامي على السواء (Auguste, Kihn, & Miller, ٢٠١٠). وعليه، فقد تنامى الاتجاه نحو تمهين التعليم كسائر المهن المرموقة باعتباره المدخل الرئيس لتحسين جودة التعليم (الكندري وفرج،٢٠٠١).

والسير قدمًا في طريق تمهين التعليم يقتضي الاهتمام بمراحل تكوين المعلم المهني، والتي شملت مرحلة إعداد المعلم بوصفها الحلقة الثانية من حلقات تمهين التعليم (عبد الجواد،١٩٩٢)، وعدّها موسيت (Musset, ٢٠١٠) بحجر الأساس لعملية تعليم المعلم المستمرة مدى الحياة. وعزى الكندري وفرج (٢٠٠١) نجاح السياسات التعليمية ونظم التعليم إلى جودة برامج إعداد المعلم وما حصل عليه المعلم من إعداد. كما فسّر هانوشك وزملاؤه (Hanushek et al., ٢٠١٤) تفوق المعلمين في البرنامج الدولي (PIAAC) إلى جودة برامج إعداد المعلم والمناهج المستخدمة.

وناقش الرئيس التنفيذي للمعهد السنغافوري؛ تان (Tan, ٢٠١٦) في تقريره المعنون "سياسات المعلم: أفضل الممارسات الدولية في تطوير مهنة التعليم"، أبعادًا رئيسة لسياسات المعلم، فكان إعداد المعلم ومعايير الاعتماد أحد تلك الأبعاد من أجل تطوير مهنة التعليم. وقد رصد هذا التقرير أفضل الممارسات التي تطبقها دول حققت تقدمًا في مؤشر جودة التعليم(فنلندا، وسنغافورة)، واستنتج وجود برامج لإعداد المعلم وفق أعلى المعايير، حيث تقوم بتقديم جميع البرامج بمستوى جامعي، مع إطالة فترة الإعداد، وزيادة متطلبات التخرج، والحرص على تعيين الكفايات الأساسية لمحتوى البرامج.

كما أكد موسيت (Musset, ٢٠١٠) أن التحول نحو مهنية التعليم يحدث انعكاسًا على محتوى البرامج، بالتركيز على أساس أكاديمي متخصص، ودراسات في التربية، وبناء قدرات مهنية، وبحثية، وامتلاك قواعد السلوك الأخلاقي.

كما تعدّ الخبرة الميدانية والعملية من مكونات برامج إعداد المعلم الفعالة، ومن المعايير التي تقاس بها جودتها(Musset, ٢٠١٠). حيث تسمح بتكوين خلفية عن الممارسات التدريسية، وردم الفجوة بين النظرية والتطبيق (Cooper & Alvarado, ٢٠٠٦). وإذا ما أُريد للتدريب الميداني أن يحقق معايير الجودة، يجب أن تخصص له مدة كافية، مع مراعاة التدرج في المكونات لدعم التراكم المعرفي، والدمج بين النظرية الأكاديمية والبحث والممارسة، وضمان إشراف فعال من جميع الأطراف Cooper & Alvarado, ٢٠٠٦; Musset, ٢٠١٠).

وخلاف ذلك، تعاني الدول العربية من ضعف مستوى إعداد المعلمين. حيث كشفت دراسة حمود (٢٠٠٤) عن بعض المشكلات التي تواجه مؤسسات إعداد المعلمين، وبرامج إعدادهم. كما ألقى الغانم (٢٠٠٩) نظرة تحليلية لواقع برامج إعداد المعلم

وواقع تمهينه في دول العالم ودول الخليج العربي، وكشف عن وجود تباين كبير بين دول العالم في سياساتها وأساليبها ووسائلها المتعلقة بدورة تمهين المعلم في جزء الإعداد.

كما أوصت دراسة سكرية (٢٠٠٩) بتطوير قضايا أساسية في تربية المعلمين شملت الإطار المؤسساتي، والمناهج، والتدريب الميداني، ونظم الاعتماد الأكاديمي.

كما سعى توق وبلة (٢٠١٥) إلى تطوير إعداد المعلم في الوطن العربي، بإعداد وثيقة متكاملة لسياسات المعلم، كانت سياسات إعداد المعلم قبل الخدمة من أبرز مجالاتها.

والمملكة العربية السعودية كغيرها من الدول العربية، تواجه مشكلات في طريق تمهين التعليم، تعود في أحد مسبباتها إلى تدني جودة إعداد المعلم (العبد الكريم، ٢٠٠٩؛ الغانم، ٢٠٠٩).

ولذا، أولت اهتمامًا بالغًا بإعداد المعلم باعتباره الركيزة الأساسية لتطوير التعليم. حيث شملت استراتيجية تطوير التعليم العام (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٣) على هدف تمهين التعليم، ويتحقق من خلال بعض السياسات في مجال إعداد المعلم. كما اشتملت أهداف خطة التنمية العاشرة على تحسين إعداد المعلم وتطويره (وزارة التعليم،٢٠١٦/أ).

وعززت تلك الجهود، مبادرات "برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠"، كأحد برامج رؤية(٢٠٣٠)، التي شملت تطوير استراتيجية وطنية لرفع مستوى المعلمين المهني (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، ٢٠١٦).

وأسهمت كليات التربية بتطوير برامج إعداد المعلم، حيث جاءت توصيات المؤتمرات (جامعة أم القرى ،٢٠١٦؛ الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية،٢٠١٦)؛ لتؤكد تدني جودة البرامج، ودعت إلى تطويرها لتتماشى مع المعايير الدولية.

كما سعت وزارة التعليم إلى تطوير برامج إعداد المعلم

عبر اللجنة المركزية لتطوير برامج إعداد المعلم، وقررت إيقاف القبول ببعض البرامج وإعادة هيكلتها لمواءمتها مع سوق العمل (وزارة التعليم، ١٤٣٨).

وبالرغم من ذلك، مازال التعليم في المملكة يواجه تحديات في سبيل تمهين التعليم، وفقًا لما نصت عليه الوثائق الرسمية (وزارة التعليم، ٢٠١٦/ب)، فضعف البيئة التعليمية المحفزة على الإبداع، وتدني جودة المناهج، والطرق التقليدية في التدريس، من التحديات التي لازال يعاني منها التعليم.

كما تبين من خلال مراجعة منشورات المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي(هيئة تقويم التعليم، المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي،٢٠١٧) أن برامج إعداد المعلم في جامعات المملكة، لم تحقق المعايير.

ودلّت بعض الدراسات النظرية التي أجريت على الصعيد السعودي على مظاهر الضعف. حيث كشفت دراسة الفقيه والقرني وبارشيد (٢٠١٤) عن افتقار برامج الإعداد إلى فلسفة تربوية واضحة، وخلل الأوزان النسبية لمكونات الإعداد.

وكشفت دراسة هويمل والعنادي (٢٠١٥) عن ضعف التركيز على المهارات البحثية، وعدم تلبية معايير الاعتماد الأكاديمي. وأكد الثبيتي (٢٠١٦) على عدم وضوح بعض الأهداف، وتباين هذه البرامج بين الكليات، ووجود فجوة بين إعداد المعلم وواقع النظام التعليمي.

كما أكد بخاري والعامري (٢٠١٦) عن تقادم الخطط الدراسية. وكشف الخطيب (٢٠١٦) عن بعض إشكاليات التدريب الميداني، واقترح ميثاقًا لتعزيز أخلاقياته.

ومما يؤكد مظاهر الضعف أيضًا، ضعف كفاءة المعلمين، وتدني نسب نجاحهم في الاختبارات المهنية الوطنية (اختبار الكفايات)؛ إذ لم يتجاوز معدّل النجاح في اختبار التخصص نسبة (٥١%) على مدار العامين ١٤٣٥هـ و١٤٣٦هـ؛ فضلًا عن انخفاض درجات النجاح دون (٧٥) درجة في العامين (المركز الوطني للقياس، إدارة البحوث والدراسات، ٢٠١٥).

ولذا ناقش الجابري (Aljabri, ٢٠١٥) إعداد المعلم في المملكة على صعيد دولي، ودعا إلى إحداث نقلة نوعية في تعليم المعلم، من خلال تجديد سياسات إعداده.

ومن خلال مراجعة الأدب البحثي، لوحظ قلة في الدراسات الميدانية لتجديد سياسات برامج إعداد المعلم في المملكة؛ مما يؤكد الحاجة لإجراء هذه الدراسة. وبناء على ذلك، تستهدف الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما درجة أهمية سياسات برامج إعداد المعلم المقترحة لتجديد سياسات برامج إعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء أفضل الممارسات الدولية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية؟
٢. ما درجة أهمية سياسات برامج إعداد المعلم المقترحة لتجديد سياسات برامج إعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء أفضل الممارسات الدولية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية في مجالات: (الإطار المؤسسي، محتوى برامج إعداد المعلم، التربية الميدانية والعملية)؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة أهمية سياسات برامج إعداد المعلم المقترحة لتجديد سياسات برامج إعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء أفضل الممارسات الدولية تعزى لمتغير:
(العمل الحالي، المؤهل العلمي، الجامعة)؟

الطريقة والإجراءات:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي؛ لمناسبته للدراسة، حيث يعرف عطيفة (٢٠١٢: ١٠٢) البحوث المسحية بـ"ذلك النوع من البحوث الذي يعتمد في تجميع البيانات على اختيار عينة من الأفراد ممثلة للأصل وسؤالها أو ملاحظتها؛ لعمل استدلالات عن ذلك الأصل، فيما يتعلق بالسمة موضع الدراسة".

وتكوّن مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية الذين هم على رأس العمل خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٧هـ. وقد تم اختيارهم من كليات التربية لارتباطهم الوثيق بموضوع الدراسة؛ كون المعلم يعد تربويًا وأحيانًا تخصصيًا داخل كليات التربية، وتحدد في خمس جامعات تقع في مناطق إدارية تمثل المملكة جغرافيًا وشملت: جامعة الملك سعود، جامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل، جامعة حائل، جامعة طيبة، جامعة الملك خالد). وقد قدّر المجتمع بحوالي (١٩٤٩) عضوًا وفقًا للإحصائيات المتوافرة في مواقع كليات التربية بالجامعات.

ووفقًا لجدول كرجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, ١٩٧٠)، بلغت عينة الدراسة حوالي (٣٢٢) فردًا تم اختيارهم وفقًا لطبقة (الجامعة) بطريقة العينة الطبقية العشوائية المتكافئة، وبالاعتماد على المعادلة:

حجم العينة من الطبقة = (حجم الطبقة/ حجم المجتمع) x حجم العينة المطلوبة.

وقد تم تلقي (٢٩٠) ردًا أدخل للتحليل بما يمثل ما نسبته (٩٠%) من الاستبانات المرسلة.

واتصفت عينة الدراسة بعدد من الخصائص، تتضح من الجدول رقم (١) التالي:

جدول١

توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الدراسة

المتغيرات		التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس تربوي	٥	٪١.٧
	بكالوريوس مع إعداد تربوي	٠٠	٪٠٠٠
	ماجستير	٣٥	٪١٢.١
	دكتوراه	٢٥٠	٪٨٦.٢
العمل الحالي	عضو هيئة تدريس في كلية التربية	٢٣٣	٪٨٠.٣
	رئيس قسم في كلية التربية	٣٠	٪١٠.٣
	عميد/وكيل كلية التربية	٢٧	٪٩.٣
الجامعة	الملك سعود	٤٠	٪١٣.٨
	الإمام عبد الرحمن الفيصل	٣٦	٪١٢.٤
	حائل	٨٩	٪٣٠.٧
	طيبة	٢٠	٪٦.٩
	الملك خالد	**١٠٥**	٪٣٦.٢

ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء أداة (الاستبانة) بالاعتماد على مراجعة الأدبيات ذات العلاقة، وتكونت من قسمين رئيسيين، تضمن القسم الأول، معلومات عامة عن عينة الدراسة تتعلق ببعض المتغيرات المستقلة: (العمل الحالي، المؤهل العلمي، الجامعة). فيما تضمن القسم الثاني (١٩) عبارة موزعة بين مجالات الدراسة: الإطار المؤسسي وله (٨) عبارات، محتوى برامج إعداد المعلم وله (٦) عبارات، التربية الميدانية والعملية وله (٥) عبارات.

وقد أرفق بالأداة خطاب موضحًا فيه الهدف من الدراسة، وضمان سرية المعلومات، ونموذج لكيفية الإجابة، والمقياس المستخدم للحكم على درجة أهمية العبارات، وهذا المقياس تمثل بمقياس (ليكرت) المتدرج الخماسي التالي:١ كبيرة جدًا، ٢ كبيرة، ٣ متوسطة، ٤ ضعيفة، ٥ ضعيفة جدًا. وتم تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي على النحو التالي

(٤.٢٠-٥)كبيرة جدًا، (٣.٤٠- ٤.١٩)كبيرة،(٢.٦٠- ٣.٣٩) متوسطة،(١.٨٠-٢.٥٩) ضعيفة،(١- ١.٧٩) ضعيفة جدًا.

وبعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٢٠) محكمًا من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإدارة والتخطيط، والمناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم. وقد أُرفق باستبانة التحكيم خطاب يوضح عنوان الدراسة وهدفها، والبيانات الأولية للمحكمين، وطُلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول انتماء كل عبارة إلى المجال الذي وضعت فيه، ومناسبة الصياغة اللغوية، وتحقيقها للهدف الذي وضعت لأجله.

وبعد التحقق من الصدق الظاهري، أستخدم معامل الارتباط لبيرسون لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل مجال، والعلاقة بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة؛ للتحقق من الاتساق الداخلي.

وبينت النتائج، أن القيم مرتفعة، وذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠١)، حيث تراوحت قيم ارتباط عبارات المجال الأول بين (.٤٥٧- .٧٤٢)، وعبارات المجال الثاني بين (.٦٤٠-.٧٥٢)، وعبارات المجال الثالث بين (.٦٦٨- .٨٢٠). كما تراوحت قيم

معاملات الارتباط للمجالات بالدرجة الكلية للاستبانة بين (٨٠٦.-٨٩٧.) وتشير القيم إلى أن الأداة صادقة وتقيس الجوانب التي أعدت لقياسها.

كما تم قياس الثبات، باستخدام معامل ألفا كرونباخ. ويتضح من الجدول رقم (٢) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة بدرجة عالية؛ مما يعد دليلًا على صلاحية الاستبانة للتطبيق على العينة وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

جدول٢

معامل ثبات ألفا كرونباخ لمجالات الاستبانة

الرقم	مجالات الاستبانة	معامل الثبات
١	الإطار المؤسسي	.٨٩٦
٢	محتوى برامج إعداد المعلم	.٨٨٢
٣	التربية الميدانية والعملية	.٩٢٩
	الثبات الكلي للاستبانة	.٩٠٢

وقد تم تطبيق الاستبانة الكترونيًا في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ، ونشرها عبر وسائل التواصل الرسمية في الجامعات، بعد الحصول على أذونات تطبيق الدراسة، واستغرق تلقي الإجابات شهرين.

وتم تلقي الاستجابات مباشرة، واستخلاصها في برنامج

الاكسل، ومن ثم إدخال البيانات في البرنامج الاحصائي

(SPSS) ومعالجتها باستخدام أساليب الإحصاء الوصفي(التكرارات، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية)، والإحصاء الاستدلالي(معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا كرونباخ، اختبار تحليل التباين الأحادي).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يشمل هذا الجزء من الدراسة عرض النتائج التي سفرت عنها الإجابات عن أسئلة الدراسة، على النحو الآتي:

نتائج السؤال الأول: ما درجة أهمية سياسات برامج إعداد المعلم المقترحة لتجديد سياسات برامج إعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء أفضل الممارسات الدولية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في الجامعات السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة عن كل مجال من مجالات الدراسة، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

جدول٣

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية سياسات برامج إعداد المعلم

رقم المجال	مجالات الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	ترتيب المجال
٢	محتوى برامج إعداد المعلم	٤.٥٦	.٤٢٠	كبيرة جدًا	١
١	الإطار المؤسسي	٤.٥٢	.٤٢٩	كبيرة جدًا	٢
٣	التربية الميدانية والعملية	٤.٤٦	.٤٨٦	كبيرة جدًا	٣
	المتوسط الحسابي العام	٤.٥١	.٤٤٥	كبيرة جدًا	

يتضح من الجدول رقم (٣) ما يأتي:

أولًا- تكونت استبانة الدراسة من ثلاثة مجالات تمثل سياسات برامج إعداد المعلم:(الإطار المؤسسي، محتوى برامج إعداد المعلم، التربية الميدانية والعملية).

ثانيًا- تراوح المتوسط الحسابي لدرجة أهمية سياسات برامج إعداد معلم التعليم العام بين(٤.٥٦) وبين(٤.٤٦) وعلى هذا كانت درجة أهمية سياسات برامج إعداد معلم التعليم العام لجميع مجالات الدراسة كبيرة جدًا.

ثالثًا- أن المتوسط الحسابي العام لجميع مجالات الدراسة بلغ (٤.٥١) من أصل (٥). وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس يؤكدون أهمية سياسات برامج إعداد المعلم بدرجة كبيرة جدًا.

رابعًا- جاء ترتيب مجالات الدراسة حسب درجة الأهمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية حسب ترتيب المتوسط الحسابي كالتالي:

جاء بالمرتبة الأولى مجال محتوى برامج إعداد المعلم بمتوسط حسابي (٤.٥٦) وانحراف معياري (٤٢٠.)، وفي المرتبة الثانية جاء مجال الإطار المؤسسي بمتوسط حسابي (٤.٥٢) وانحراف معياري(٤٢٩.). وفي المرتبة الثالثة جاء مجال التربية الميدانية والعملية بمتوسط حسابي (٤.٤٦) وانحراف معياري(٤٨٦.).

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى إدراك أعضاء هيئة التدريس لأهمية هذه السياسات في المجالات الثلاثة؛ مما يؤكد الوعي بأفضل الممارسات الدولية كما أكدتها التقارير الدولية، مثل تقرير تان (Tan, ٢٠١٦) وتقرير البنك الدولي (Vegas et al., ٢٠١٣). كما تتفق مع توصيات بعض الدراسات العربية (سكرية، ٢٠٠٩؛ توق وبلة،٢٠١٥) عن تطوير برامج إعداد لتكون أكثر انسجامًا مع المعايير والممارسات الدولية. ويُعزى ذلك أيضًا، إلى الحاجة لتطبيق تلك السياسات في ظل ضعف الجودة وعدم تحقيق معايير الاعتماد (هيئة تقويم التعليم، المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي،٢٠١٧). ووفقًا لما أكدته بعض الدراسات (الثبيتي،٢٠١٦؛ بخاري والعامري، ٢٠١٦؛ الخطيب،٢٠١٦) من مظاهر الضعف.

ومن حيث ترتيب المجالات، تعزو الباحثة حصول المجال الثاني على الترتيب الأول إلى حماس عينة الدراسة لأهمية محتوى البرامج بدرجة تفوق المجالين الآخرين، والذي قد يعود إلى أهمية المعارف والمهارات والقيم التي يجب إكسابها للمعلمين المستقبليين؛ لارتباط جودة المعلم بما حصل عليه من إعداد في مؤسسات إعداده (الكندري وفرج، ٢٠٠١).

السؤال الثاني: ما درجة أهمية سياسات برامج إعداد المعلم المقترحة لتجديد سياسات برامج إعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء أفضل الممارسات الدولية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية في مجالات الدراسة: (الإطار المؤسسي، محتوى برامج إعداد المعلم، التربية الميدانية والعملية)؟

المجال الأول: الإطار المؤسسي:

للإجابة عن هذا الجزء من السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة عن كل عبارة من عبارات مجال الإطار المؤسسي. والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

جدول٤

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة عن كل عبارة من عبارات مجال الإطار المؤسسي

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	ترتيب العبارة
٥	زيادة متطلبات التخرج من مؤسسات إعداد المعلم لتلبية المتطلبات الوطنية في ضوء المعايير الدولية	٤.٦٢	.٥٨٢	كبيرة جدًا	١

١	توظيف التخطيط الاستراتيجي في برامج إعداد المعلم لتلبية احتياجات النظام التعليمي في المملكة	٤.٦٠	.٦٠٥	كبيرة جدًا	٢
٢	اعتماد إطار وطني في مؤسسات إعداد المعلم يشمل الكفايات الأساسية للمعلم الخريج	٤.٥٩	.٦٢٣	كبيرة جدًا	٣
٣	تبني التقويم المستمر لبرامج إعداد المعلم للتأكد من استيفاءها لمتطلبات الممارسة المهنية للمعلم	٤.٥٦	.٥٥٠	كبيرة جدًا	٤
٤	تحديث أنظمة وبرامج إعداد المعلم لتتماشى مع المعايير الدولية	٤.٥٥	.٥٨٨	كبيرة جدًا	٥
٨	تطوير منظومة شاملة لتقويم أداء عضو هيئة التدريس والطالب في ضوء نواتج التعلم المستهدفة	٤.٥٢	.٥٢٧	كبيرة جدًا	٦
٦	تنويع برامج إعداد المعلم بحيث تلائم خصائص المتعلمين وطبيعة المناهج الدراسية والمرحلة الدراسية	٤.٤٨	.٥٨٩	كبيرة جدًا	٧
٧	استقطاب أعضاء هيئة التدريس من ذوي الكفايات العلمية والتربوية والبحثية العالية	٤.٢٦	.٨٥٩	كبيرة جدًا	٨
	درجة أهمية المجال (الكلية)	**٤.٥٢**	**.٤٢٩**	**كبيرة جدًا**	

يتضح من الجدول رقم (٤) ما يأتي:

أولًا- تكون مجال الإطار المؤسسي من ثمان عبارات حصلت جميعها على درجة أهمية كبيرة جدًا، ولم تحصل أي عبارة على درجة أهمية كبيرة أو متوسطة أو ضعيفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية، وهذا يعني أهمية هذه العبارات من وجهة نظرهم.

ثانيًا- تراوح المتوسط الحسابي لمجال الإطار المؤسسي بين (٤.٢٦) وبين (٤.٦٠)، وجميعها تقع ضمن المدى (٤.٢٠-٥.٠٠) الذي يأخذ درجة أهمية كبيرة جدًا. أما قيم الانحرافات المعيارية للعبارات فقد تراوحت بين(.٥٢٧) وبين(.٨٥٩)، وهي قيم منخفضة تدل على تجانس آراء أفراد العينة حول العبارات المجال الأول.

ثالثًا- جاء المتوسط الحسابي العام للمجال الأول: الإطار المؤسسي (٤.٥٢)، ويعني أن درجة الأهمية في مجال الإطار المؤسسي كبيرة جدًا، كما جاء الانحراف المعياري (.٤٢٩)، ويعني أن آراء العينة متجانسة حول عبارات المجال الأول.

أظهرت إجابات عينة الدراسة على عبارات المجال الأول درجة كبيرة جدًا لأهمية سياسات برامج إعداد المعلم.

إذ جاءت العبارة رقم (٥):"زيادة متطلبات التخرج من مؤسسات إعداد المعلم لتلبية المتطلبات الوطنية في ضوء المعايير الدولية"، بالمرتبة الأولى بدرجة أهمية كبيرة جدًا، ويرجع ذلك إلى أولوية هذه السياسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وإدراكهم لأهمية رفع معايير برامج إعداد المعلم لتتوافق مع المعايير الدولية، حيث أكدت دراسة موسيت (Musset, ٢٠١٠) أن الدول الأوروبية عملت على إعادة تنظيم برامج إعداد المعلم بجانبها المؤسسي من خلال إطالة فترة الاعداد لجميع معلمي المراحل الدراسية. ولذلك كانت زيادة مدة الدراسة إلى خمس سنوات لإعداد المعلم أكاديميًا وتربويًا بما يعادل ١٦٠ ساعة معتمدة للحصول على درجة الماجستير، أحد التوصيات التي أكدت عليها دراسة توق وبلة (٢٠١٥) لأجل تطوير برامج إعداد المعلم.

وربما يعزى ذلك بالحاجة إلى زيادة معدلات التخرج في برامج إعداد المعلم بجامعات المملكة خاصة في ضوء قلة ساعات إتمام البرامج الحالية، وتدني الحد الأدنى للمعدلات التراكمية كمتطلب للتخرج، حيث تراوح عدد الساعات لبرامج البكالوريوس التربوي في كليات التربية بالجامعات السعودية من (١٢٨) إلى (١٣٨) ساعة معتمدة[١]. لذلك أكدت بعض الدراسات (بخاري والعامري،٢٠١٦، ؛ الثبيتي٢٠١٦) على ضرورة منح درجات عليا في التأهيل العلمي والتربوي للمعلمين في المملكة.

وجاءت العبارة رقم (١):"توظيف التخطيط الاستراتيجي في برامج إعداد المعلم لتلبية احتياجات النظام التعليمي في المملكة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤.٦٠) وانحراف معياري (.٦٠٥)، وبدرجة أهمية كبيرة جدًا. ويعزى ذلك إلى إدراك العينة لأهمية التخطيط الاستراتيجي في تطوير البرامج، ويتفق مع دراسة توق وبله (٢٠١٥) التي أكدت على أهمية تخطيط برامج إعداد المعلم في

[١] تم اطلاع الباحثة على برامج إعداد المعلم في كليات التربية بالجامعات المشمولة بالدراسة (الملك سعود، الإمام عبد الرحمن الفيصل، حائل، طيبة، خالد) من خلال المواقع الالكترونية ومن خلال ملفات الكترونية زودت بها الباحثة عبر البريد الالكتروني بغرض تحليلها.

ضوء المعايير العالمية وبما يتفق مع المعايير الوطنية للتعليم وخصائص المؤسسات المنتمية لها، من خلال تحديد رؤية ورسالة واضحة تبين دور البرنامج وطريقته في الإعداد من أجل تحقيق أهدافه التي يسعى إليها. ولذلك يؤكد الجابري (٢٠١٦) أن الدول ذات التعليم الجيد، تتابع التطوير والتحسين المستمر لبرامج إعداد المعلم في سبيل تحسين جودة المعلم. ففي فنلندا، يتم تطوير برامج إعداد المعلم بالاعتماد على نتائج البحوث للتكيف مع العالم الاجتماعي والثقافي المتغير، ولكل نوع من البرامج استراتيجية لتحسين وتطوير الجودة (Sahlberg, ٢٠١٠).

وجاءت العبارة رقم (٢):"اعتماد إطار وطني في مؤسسات إعداد المعلم يشمل الكفايات الأساسية للمعلم الخريج" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي(٤.٥٩) وانحراف معياري (.٦٢٣) ودرجة أهمية كبيرة جدًا، ويؤكد ذلك إيمان أعضاء هيئة التدريس بأهمية التأطير لبرامج إعداد المعلم وتحديد الكفايات الأساسية التي ينبغي على مؤسسات إعداد المعلم مواءمتها مع الخريج، بما يتوافق مع أفضل الممارسات الدولية. حيث أثبتت بعض التقارير الدولية الدولية (Vegas et al., ٢٠١٣; Tan, ٢٠١٦) أن أفضل الممارسات في دولتي سنغافورة وفنلندا شملت تحديد إطار للكفايات التي يجب أن يكتسبها الطالب المعلم من برامج إعداده.

وفي ذات السياق أكد الجابري (٢٠١٦) أن من بين الملامح العامة لإعداد المعلم في الدول ذات التعليم الجيد، وجود كيانات وطنية تعمل على صياغة كفايات إعداد المعلم واعتماد برامج إعداده.

كما أكد موسيت (Musset, ٢٠١٠) على اهتمام السلطات التعليمية في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بإعداد إطار الكفايات التي يحتاج المعلمون لإتقانها في نهاية تعليمهم الأولي. ويتفق ذلك مع ما أوصت به دراسة بخاري والعامري (٢٠١٦) لتطبيق برامج إعداد المعلم في المملكة في ضوء الكفايات العصرية والمهارات المتطورة.

وبالرغم من حصول العبارة رقم (٦):"تنويع برامج إعداد المعلم بحيث تلائم خصائص المتعلمين وطبيعة المناهج الدراسية والمرحلة الدراسية" والعبارة رقم (٧):"استقطاب أعضاء هيئة التدريس من ذوي الكفايات العلمية والتربوية والبحثية العالية." على المراتب الأخيرة، وهي على التوالي المرتبة السابعة والمرتبة الثامنة، إلا أنهما جاءتا بدرجة أهمية كبيرة جدًا وبمتوسطات حسابية (٤.٤٨) (٤.٢٦) على التوالي.

وتشير هذه النتيجة إلى إدراك العينة لأهمية هاتين السياستين بدرجة أقل من السياسات الأخرى المتضمنة في هذا المجال، على الرغم من أهمية مواءمة البرامج لخصائص المتعلمين والمراحل الدراسية التي يعد المعلم للتدريس فيها، وهو ما تطبقه مؤسسات إعداد المعلم في الدول المتقدمة.

فقد تضمنت أفضل الممارسات الدولية في مجال إعداد المعلم وجود برامج معينة لإعداد المعلم للتدريس في المرحلة الابتدائية أو المرحلة الثانوية، كما هو مطبق في فنلندا، وسنغافورة، وتبعًا لذلك تختلف التخصصات، فبينما يعد معلم المرحلة الابتدائية في التربية، يتم إعداد معلم المرحلة الثانوية في موضوع أكاديمي متخصص (Tan, ٢٠١٦).

كما أشارت دراسة موسيت (Musset ,٢٠١٠) إلى مزايا برامج إعداد المعلم في بعض دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ومنها اختلاف المحتوى وفقًا للتخصص المتوقع أن يتبناه معلم المستقبل.

كما تشير هذه النتائج إلى الضعف النسبي لحماس العينة تجاه السياسة التي تتضمن استقطاب أعضاء هيئة التدريس من ذوي الكفايات، ربما لكونهم يرونها أقل أهمية مقارنة بغيرها، بالرغم من أهمية استقطاب الأكفاء من أعضاء هيئة التدريس، حيث أكدت دراسة سالبرج (Sahlberg, ٢٠١٠) أن امتلاك أعضاء هيئة التدريس في برامج إعداد المعلم للمعارف العالية

والاستراتيجيات الحديثة في التعليم، والآليات الفعالة في الإشراف والتقييم والتطوير المهني للمعلمين، تعتبر سمة مميزة للتعليم الفنلندي.

المجال الثاني: محتوى برامج إعداد المعلم

والجدول رقم (٥) يوضح نتائج محتوى برامج إعداد المعلم.

جدول٥

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة عن كل عبارة من عبارات مجال محتوى برامج إعداد المعلم

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	ترتيب العبارة
١	تقديم محتوى معرفي عميق وشامل في التخصص	٤.٦٩	.٥٢٠	كبيرة جدًا	١
٢	توجيه جوانب الإعداد التربوي نحو المجال أو التخصص الدراسي الذي يعد الطالب لتدريسه	٤.٦٣	.٥٦٤	كبيرة جدًا	٢
٦	تعزيز مهارات الاتصال (اللغوي والتقني) لدى الطالب من كناتج أساس لبرامج إعداد المعلم	٤.٥٤	.٥٥٨	كبيرة جدًا	٣
٣	تركيز المقررات التربوية العامة على إكساب الطالب مبادئ ومفاهيم ومهارات تربوية أساسية للتدريس الفعال	٤.٥٢	.٥٤٧	كبيرة جدًا	٤
٤	تعزيز القيم والمسؤوليات المهنية لدى الطالب كغرض أساس في مقررات الإعداد التربوي	٤.٥١	.٦٠١	كبيرة جدًا	٥
٥	تنمية مهارات البحث العلمي التربوي لدى الطالب كناتج أساس لبرامج إعداد المعلم	٤.٤٤	.٦١٠	كبيرة جدًا	٦
	درجة أهمية المجال (الكلية)	٤.٥٦	.٤٢٠	كبيرة جدًا	

يتضح من الجدول رقم (٥) ما يأتي:

أولًا- تكون مجال محتوى برامج إعداد المعلم من ست عبارات حصلت جميعها على درجة أهمية كبيرة جدًا، ولم تحصل أي عبارة على درجة أهمية كبيرة أو متوسطة أو ضعيفة، وهذا يعني أهمية هذه العبارات من وجهـــة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية.

ثانيًا- تراوح المتوسط الحسابي لمجال محتوى برامج إعداد المعلم بين (٤.٤٤) وبين (٤.٦٩)، وجميعها تقع ضمن المدى (٥.٠٠-٤.٢٠) الذي يأخذ درجة أهمية كبيرة جدًا. أما قيم الانحرافات المعيارية للعبارات فقد تراوحت بين (.٥٢٠) وبين (.٦١٠)، وهي قيم منخفضة تدل على تجانس آراء أفراد العينة حول عبارات المجال الثاني.

ثالثًا- جاء المتوسط الحسابي العام للمجال الثاني: محتوى برامج إعداد المعلم (٤.٥٦) ويعني أن درجة الأهمية في مجال محتوى برامج إعداد المعلم كبيرة جدًا، كما جاء الانحراف المعياري (.٤٢٠)؛ مما يدل على أن آراء العينة متجانسة حول عبارات المجال الثاني.

وقد جاءت العبارة رقم (١):"تقديم محتوى معرفي عميق وشامل في التخصص "بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي(٤.٦٩) وانحراف معياري (.٥٢٠) وبدرجة أهمية كبيرة جدًا، وتعزو الباحثة هذه الأهمية إلى إدراك أعضاء هيئة التدريس لأهمية أن يكون المحتوى عميقًا وشاملًا، لاسيما وأن العمق المعرفي سمة البرامج التي تطبق أفضل الممارسات الدولية، حيث أكد تقرير كوبر والفريدو (Cooper & Alvarado, ٢٠٠٦) أن مكونات الاعداد الجيد للمعلم لابد أن تشمل المحتوى المعرفي القوي في التخصص. وعد موسيت (Musset, ٢٠١٠) الاهتمام بفهم المعلم لمحتوى المادة التي يدرسها من سمات البرامج التي تسعى إلى تطوير نتائج تعلم الطلاب. كما أكد الجابري (٢٠١٦) أهمية تعميق الإعداد التخصصي للمعلم على حساب الإعداد التربوي النظري. لذا، أُعيد تصميم

برامج إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية لتسمح بتعميق التخصص بالحصول على درجة علمية في حقل التخصص ، متبوعًا ببرنامج دراسات عليا باستكمال مقررات دراسية في التربية (Cooper & Alvarado, ٢٠٠٦).

وجاءت العبارة رقم (٢):"توجيه جوانب الإعداد التربوي نحو المجال أو التخصص الدراسي الذي يعد الطالب لتدريسه"، بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤.٦٣)، وانحراف معياري (٥٦٤.)، وبدرجة أهمية كبيرة جدًا، وهذا يعكس أهمية إعداد المعلم التربوي في مجال تخصصه وتقدير أعضاء هيئة التدريس لذلك، باعتباره سمة تميز البرامج التي تطبق أفضل الممارسات الدولية، حيث أكد تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (Cooper & Alvarado, ٢٠٠٦) على أن مكونات الإعداد الجيد لابد أن تشمل التدريب الجوهري على أصول تدريس التخصص، و ما يسمى بـ"المعرفة التربوية للمحتوى Pedagogical Content Knowledge. كما أكد موسيت (Musset, ٢٠١٠) على أن البرامج الفعالة في إعداد المعلم هي التي تجعل جل تركيزها على مادة التخصص، وكيفية تدريس هذا التخصص. وقد جعلت الدول ذلك المكون أحد المكونات الرئيسية في برامج إعداد المعلم، ففي سنغافورة مثلًا، لاحظت الباحثة شمول الخطط الدراسية في دليل برامج إعداد المعلم في المعهد السنغافوري (Nanyang Technological University ,National Institute of Education,٢٠١٨) على الدراسات المنهجية (Curriculum Studies) بهدف إكساب الطالب المهارات التربوية في تدريس التخصصات في المدارس السنغافورية.

وفي المرتبة الثالثة جاءت العبارة رقم (٦):" تعزيز مهارات الاتصال (اللغوي والتقني) لدى الطالب كناتج أساس لبرامج إعداد المعلم"، بمتوسط حسابي (٤.٥٤) وانحراف معياري (٥٥٨.) وبدرجة أهمية كبيرة جدًا. ويدل ذلك على أهمية المقررات التي تعزز مهارات الاتصال بشقيه اللغوي والتقني خاصة ونحن في العصر المعرفي الذي يتطلب امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين والمتضمنة مهارات الاتصال. حيث تميزت الجامعات الفنلندية التي تطرح برامج إعداد المعلم بتوظيف الأساليب المتقدمة في التقنية وتعمل على تعزيز اللغات (Sahlberg, ٢٠١٠). كما عني المعهد السنغافوري بجعل بيئة التعليم تقنية من خلال توظيف وسائل التواصل والتكنولوجيا الحديثة (Tan,٢٠١٦).

من جانب آخر، جاءت في المراتب الأخيرة العبارة رقم (٤):"تعزيز القيم والمسؤوليات المهنية لدى الطالب كغرض أساس في مقررات الإعداد التربوي"، والعبارة رقم (٥):" تنمية مهارات البحث العلمي التربوي لدى الطالب كناتج أساس لبرامج إعداد المعلم" بالمراتب الأخيرة وهي على التوالي المرتبة الخامسة والمرتبة السادسة وبمتوسطين حسابيين (٤.٥١) (٤.٤٤) على التوالي، ومع ذلك فقت تمت هاتان العبارتان بدرجة أهمية كبيرة جدًا. ويدل ذلك على أهمية هاتين السياستين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وإن كانت بدرجة أقل من غيرها من السياسات الأخرى، وربما يعود ذلك إلى القصور النسبي بالنظرة لأهمية البحث العلمي في مرحلة إعداد المعلم، لأن غالبية برامج إعداد المعلم تتم في الوقت الحالي بمستوى جامعي دون الدراسات العليا، فالمفهوم السائد أن البحث العلمي أكثر ما يكون في برامج الدراسات العليا بالرغم من أن الاهتمام بالبحث العلمي سمة البرامج في الدول التي صنفت في مراتب متقدمة في جودة التعليم. ففي فنلندا، يعتبر مكون البحث العلمي واكتساب مهاراته جزءًا رئيسيًا من إعداد المعلم، ويخصص له وزن نسبي ملائم متضمنًا إعداد الاطروحات في مرحلتي البكالوريوس والماجستير (Tella & Harjanne, ٢٠١٣).

كما تبين من خلال دراسة ديكسون وآخرون (Dickson, Tennant, Kennetz, Riddlebarger, & Stringer, ٢٠١٣) أن إعداد المشاريع البحثية القائمة على حل المشكلات تأتي ضمن متطلبات إكمال درجة البكالوريوس في كلية التربية بأبوظبي.

المجال الثالث: التربية الميدانية والعملية

للإجابة عن هذا الجزء من السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات العينة عن كل عبارة من عبارات مجال التربية الميدانية والعملية. والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

جدول٦

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات مجال التربية الميدانية والعملية

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	ترتيب العبارة
٣	توجيه المهام المسندة لطالب التربية الميدانية نحو أدوار المعلم ومسؤولياته المهنية الحقيقية المتكاملة	٤.٥٤	.٥٤٠	كبيرة جدًا	١
١	تعزيز الترابط والتكامل الوظيفي بين مكونات التربية الميدانية والمكونات الأخرى للبرامج	٤.٥٣	.٥٦٥	كبيرة جدًا	٢
٤	تعزيز فعالية التوجيه والإشراف الميداني المقدم من جميع الأطراف المعنية وفق آليات محددة ورسمية	٤.٥١	.٦٦٧	كبيرة جدًا	٣
٥	بناء الوعي المهني بالمسؤوليات الذاتية لدى طالب التربية الميدانية نحو أدواره التربوية المتكاملة	٤.٤٦	.٦١١	كبيرة جدًا	٤
٢	تطبيق نظام التربية الميدانية في وقت مبكر وآلية متدرجة لضمان مدة كافية للنضج المعرفي والمهاري اللازم	٤.٢٧	.٨٤٦	كبيرة جدًا	٥
	درجة أهمية المحور (الكلية)	٤.٤٦	.٤٨٦	**كبيرة جدًا**	

يتضح من الجدول رقم (٦) ما يأتي:

أولًا- تكون مجال التربية الميدانية والعملية من خمس عبارات حصلت جميعها على درجة أهمية كبيرة جدًا، ولم تحصل أي عبارة على درجة أهمية كبيرة أو متوسطة أو ضعيفة، وهذا يؤكد أهمية هذه العبارات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية.

ثانيًا- تراوح المتوسط الحسابي لمجال التربية الميدانية والعملية بين (٤.٢٧) وبين (٤.٥٣)، وجميعها يقع ضمن المدى(٤.٢٠-٥.٠٠) الذي يعكس درجة أهمية كبيرة جدًا. أما قيم الانحرافات المعيارية للعبارات فقد تراوحت بين (.٥٤٠) وبين (.٨٤٦) وهي قيم منخفضة تدل على تجانس آراء أفراد العينة حول عبارات المجال الثالث.

ثالثًا- جاء المتوسط الحسابي العام للمجال الثالث: التربية الميدانية والعملية (٤.٤٦) أي أن درجة الأهمية في مجال التربية الميدانية والعملية كبيرة جدًا، كما جاء الانحراف المعياري (.٤٨٦)، مما يدل على أن أراء العينة متجانسة حول عبارات المجال الثالث.

وقد أظهرت إجابات عينة الدراسة على عبارات المجال الثالث التربية الميدانية والعملية درجة أهمية كبيرة جدًا من أفراد العينة لأهمية سياسات برامج إعداد المعلم في مجال التربية الميدانية والعملية.

إذ جاءت العبارة رقم (٣):"توجيه المهام المسندة لطالب التربية الميدانية نحو أدوار المعلم ومسؤولياته المهنية الحقيقية المتكاملة"، بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٥٣) وانحراف معياري (.٥٤٠) وبدرجة أهمية كبيرة جدًا؛ مما يدل على أهمية أن تكون المهام التي يكلف بها طالب التربية الميدانية موجهة نحو مهامه ومسؤولياته التي يعد لها مستقبلًا في حجرات الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، لاسيما مع المشكلات التي يعاني منها التدريب الميداني في الوقت الحالي وضعف ارتباطه بمهام المعلم الفعلية. فقد أوصت دراسة التويجري والمحيميد (٢٠١٧) بضرورة تركيز التدريب العملي على الدور الحقيقي الذي سيضطلع به المعلم في المستقبل والتركيز على مهارات التدريس باعتبار ذلك من الاتجاهات الحديثة. ومما يدعو لذلك، الإشكاليات العديدة التي تواجه التدريب الميداني على نطاق واسع، حيث أُنتقد التدريب الميداني في معظم دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بسبب ضعف ارتباطه

بمسؤوليات المعلم الحقيقية؛ إذ غالبًا ما يتم تنفذ مهام قليلة ذات ارتباط بمهنة التعليم والأنشطة المستقبلية (Musset,٢٠١٠). كما أكد الربيع (Al-Rabai, ٢٠١٤) وجود فجوة كبيرة بين نوع التعليم الذي يكتسبه الطالب أثناء البرنامج التدريبي وبين الممارسة الحقيقية للتدريس في المدارس. وأظهرت دراسة ديكسون وزملاؤه (Dickson et al., ٢٠١٣) أن (٦٧%) فقط من العينة أظهروا ارتباط التدريب بمهامهم كمعلمين جدد، كالتخطيط والتدريس، والتقييم، والتأملات في ممارساتهم. فيما كشفت دراسة الخطيب (٢٠١٦) على مستوى محلي عن قلة فرص التطبيق العملي الحقيقي أثناء التدريب الميداني.

كما جاءت العبارة رقم (١):"تعزيز الترابط والتكامل الوظيفي بين مكونات التربية الميدانية والمكونات الأخرى للبرامج "، بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي(٤.٥٣) وانحراف معياري (.٥٦٥) ودرجة أهمية كبيرة جدًا، مما يعني أن هناك اتفاقًا كبير جدًا بين أعضاء هيئة التدريس على أهمية ترابط التدريب الميداني مع ما درسه الطالب من مقررات نظرية في فترة إعداده لتكون النظريات هي الأساس لكل ممارسة ميدانية. ويتفق ذلك مع أفضل الممارسات الدولية، حيث أكدت التقارير الدولية (Tan, ٢٠١٦;Cooper & Alvarado, ٢٠٠٦) أن الخبرة الميدانية تكون فعالة بشكل أكبر عندما تخطط بعناية بحيث تكون أكثر ارتباطًا مع المقررات الدراسية السابقة، وأن تمثل النظريات الأساس الذي يستند عليه المتدرب في ممارساته التدريسية. كما أكد الخطيب (٢٠١٦) على ضرورة البحث عن صيغ مناسبة لتطبيق ما تعلمه الطالب المعلم من المقررات التربوية والنفسية في كافة مواقف التعليم والتعلم.

وجاءت في المرتبة الثالثة العبارة رقم (٤):"تعزيز فعالية التوجيه والإشراف الميداني المقدم من جميع الأطراف المعنية وفق آليات محددة ورسمية"، بمتوسط حسابي بلغ (٤.٥٢) وانحراف معياري (.٦٦٧). ودرجة أهمية كبيرة جدًا. ويعزى ذلك إلى أن عينة الدراسة يرون أهمية الإشراف والتوجيه الميداني، كما أكدت ذلك الدراسات، حيث أكد الربيع (Al-Rabai, ٢٠١٤) على أهمية تعزيز فاعلية الإشراف الميداني وجعل الحصول على برامج تأهيلية للتوجيه والإرشاد شرطًا لتولي مسؤوليات الإشراف الميداني، كما أكد تان (Tan,٢٠١٦) على وجود آليات رسمية ومنظمة للإشراف والتوجيه الميداني في الدول المتقدمة. ففي سنغافورة، توجد أدوار فاعلة من قبل المعنيين بالإشراف على التدريب الميداني لتقديم التوجيه والإرشاد للطلاب (National Institute of Education Singapore, ٢٠١٨,. وفي فنلندا، يمارس جميع المعنيين بالتدريب الميداني الأساليب الاشرافية الفعالة كالملاحظة والتقييم والتغذية الراجعة والتوجيه(Tella & Harjanne, ٢٠١٣). على خلاف ذلك، شملت الانتقادات الموجهة للتدريب الميداني في بعض من دول منظمة التعاون الاقتصادي، نقص التوجيه من المعلمين ذوي الخبرة وضعف امتلاكهم للمستويات العالية من المعارف الأكاديمية (Musset, ٢٠١٠). كما أكد الخطيب (٢٠١٦) ضعف الإشراف الفني على برامج التدريب الميداني بالمملكة بجميع أبعاده ومستوياته، واقترح ميثاقًا للتربية الميدانية يضم في أحد مواده الإشراف الميداني وكيفية تعزيز فاعليته.

وبالرغم من أن العبارة رقم(٢):"تطبيق نظام التربية الميدانية في وقت مبكر وآلية متدرجة تضمن تخصيص مدة كافية للنضج المعرفي والمهاري اللازم"، جاءت بالمرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (٤.٢٧) وانحراف معياري(.٨٤٦)، إلا إنها جاءت بدرجة أهمية كبيرة جدًا، ويعزى ذلك إلى إدراك أفراد الدراسة لأهمية البدء المبكر بتطبيق التربية الميدانية توافقا مع التوجهات الحديثة التي تسعى الدول المتقدمة إلى تطبيقها بل وقطعت فيها شوطًا حتى أصبحت ضمن ممارساتها المشهودة. ومما يدعم آراء أفراد الدراسة نحو أهمية هذه السياسة كونها مشتقة من أفضل الممارسات الدولية كما أكدت ذلك العديد من الدراسات والتقارير. حيث تضمنت أفضل الممارسات الدولية التي لخصها تان (Tan, ٢٠١٦) تطبيق التربية الميدانية على طول البرنامج في فترات متدرجة بحيث تزداد مسؤوليات التدريس خلال سنة الدراسة. ففي جامعة هلسنكي بفنلندا تم توزيع فترات التدريب بالتدريج على مرحلتي البكالوريوس و الماجستير لإعداد المعلم بحيث تبدأ بمبادئ ممارسة التدريس، وتنتهي بالممارسة المتقدمة للتدريس (Tella &

(Harjanne, ٢٠١٣). كما يقدم المعهد الوطني للتعليم في سنغافورة فترات التربية الميدانية على طول امتداد برنامج البكالوريوس التربوي بحيث تشمل الملاحظة الصفية، ثم الممارسة كمساعد معلم، ثم الممارسة الكاملة (Nanyang Technological University, (National Institute of Education ,٢٠١٨). من جانب آخر، كشفت دراسة توق وبلة (٢٠١٥) على المستوى العربي عن القصور في تطبيق نظام التدريب الميداني من حيث فترة تقديمه ومدته. ولذا، اقترحت أن يبدأ التدريب العملي في المدارس من السنة الثانية، ويمتد خلال السنوات الثالثة والرابعة والخامسة بساعات معتمدة متزايدة. وأكدت دراسة هويمل والعنادي(٢٠١٥) على مستوى محلي أهمية تكثيف فترة التربية الميدانية. وأكدت دراسة بخاري والعامري (٢٠١٦) ضرورة تنمية الخبرات المهنية والميدانية لطلاب برامج إعداد المعلمين.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة أهمية سياسات برامج إعداد المعلم المقترحة لتجديد سياسات معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء أفضل الممارسات الدولية تعزى لمتغير: (العمل الحالي، المؤهل العلمي ، الجامعة)؟

متغير العمل الحالي:

للإجابة عن هذا الجزء من السؤال أجرت الباحثة اختبار تحليل التباين (One Way ANOVA)، وذلك لتحديد مدى اختلاف وجهات النظر بين إجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية سياسات برامج إعداد المعلم المقترحة باختلاف العمل الحالي والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

جدول٧

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مجالات الدراسة باختلاف متغير العمل الحالي

المجال	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الإطار المؤسسي	بين المجموعات	٢.١٨٠	٢	١.٠٩٠	٦.١١٩	.٠٠٢*
	داخل المجموعات	٥١.١٢٠	٢٨٧	.١٧٨		
	المجموع	٥٣.٣٠٠	٢٨٩			
محتوى برامج إعداد المعلم	بين المجموعات	.٧٧٧	٢	.٣٨٨	٢.٢٢١	.١١٠
	داخل المجموعات	٥٠.١٨٣	٢٨٧	.١٧٥		
	المجموع	٥٠.٩٦٠	٢٨٩			
التربية الميدانية والعملية	بين المجموعات	٢.٠٢٨	٢	١.٠١٤	٤.٣٨٩	.٠١٣*
	داخل المجموعات	٦٦.٢٩٥	٢٨٧	.٢٣١		
	المجموع	٦٨.٣٢٣	٢٨٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١.٥٥٤	٢	.٧٧٧	٥.١٦٤	.٠٠٦*
	داخل المجموعات	٤٣.١٩٠	٢٨٧	.١٥٠		
	المجموع	٤٤.٧٤٤	٢٨٩			

*دال إحصائيا عند ٠.٠٥

يتبين من الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة حول المجال الأول الإطار المؤسسي ف (٢٨٧،٢)=٦.١٢، ب=(٠٠٢.)، والمجال الثالث

التربية الميدانية والعملية ف (٢,٢٨٧)= ٤.٣٩، ب=(.٠١٣) والدرجة الكلية ف(٢٨٧،٢)= ٥.١٦، ب=(.٠٠٦)تعزى لمتغير العمل الحالي. ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفية بجدول رقم(٨)، وذلك على النحو التالي:

جدول٨

نتيجة اختبار شيفيه للكشف عن مصادر الفروق في مجالات الدراسة باختلاف متغير العمل الحالي

المجالات	العمل الحالي	العدد	المتوسط الحسابي	العمل الحالي		
				عضو هيئة تدريس في كلية التربية	رئيس قسم في كلية التربية	عميد/ وكيل كلية التربية
الإطار المؤسسي	عضو هيئة تدريس في كلية التربية	٢٣٣	٤.٥٥	–	.٢٨٥*	.٠٠٦
	رئيس قسم في كلية التربية	٣٠	٤.٢٦	-.٢٨٥-*	–	-.٢٧٩-*
	عميد/ وكيل كلية التربية	٢٧	٤.٥٤	-.٠٠٦-	.٢٧٩*	–
التربية الميدانية والعملية	عضو هيئة تدريس في كلية التربية	٢٣٣	٤.٥٠	–	.٢٦٦*	.١٠٧
	رئيس قسم في كلية التربية	٣٠	٤.٢٣	-.٢٦٦-*	–	-.١٥٩-
	عميد/ وكيل كلية التربية	٢٧	٤.٣٩	-.١٠٧-	.١٥٩	–
الدرجة الكلية	عضو هيئة تدريس في كلية التربية	٢٣٣	٤.٥٥	–	.٢٤٠*	.٠٥٨
	رئيس قسم في كلية التربية	٣٠	٤.٣١	-.٢٤٠-*	–	-.١٨٢-
	عميد/ وكيل كلية التربية	٢٧	٤.٤٩	-.٠٥٨-	.١٨٢	–

*دال إحصائيا عند ٠٥.

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجال الأول والثالث والدرجة الكلية لصالح عضو هيئة التدريس باختلاف متغير العمل الحالي.

متغير المؤهل العلمي:

ويبين الجدول رقم(٩) اختلاف وجهات نظر العينة باختلاف المؤهل العلمي

جدول٩

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مجالات الدراسة باختلاف متغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الإطار المؤسسي	بين المجموعات	١.٥٠٨	٢	.٥٠٣	٢.٧٧٦	**.٠٤٢***
	داخل المجموعات	٥١.٧٩٢	٢٨٧	.١٨١		
	المجموع	٥٣.٣٠٠	٢٨٩			
محتوى برامج إعداد المعلم	بين المجموعات	١.٠٣٤	٢	.٣٤٥	١.٩٧٤	**.١١٨**
	داخل المجموعات	٤٩.٩٢٦	٢٨٧	.١٧٥		
	المجموع	٥٠.٩٦٠	٢٨٩			
التربية الميدانية والعملية	بين المجموعات	١.٥٧٧	٢	.٥٢٦	٢.٢٥٢	**.٠٨٣**
	داخل المجموعات	٦٦.٧٤٦	٢٨٧	.٢٣٣		
	المجموع	٦٨.٣٢٣	٢٨٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١.٠٩٣	٢	.٣٦٤	٢.٣٨٦	**.٠٦٩**
	داخل المجموعات	٤٣.٦٥٢	٢٨٧	.١٥٣		
	المجموع	**٤٤.٧٤٤**	**٢٨٩**			

*دال إحصائيا عند ٠.٠٥

يتضح من الجدول رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة في المجال الأول الإطار المؤسسي ف(٢،٢٨٧)=٢.٧٨ ،ب=٠٤٢. باختلاف المؤهل العلمي. ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه على النحو التالي:

جدول١٠

نتيجة اختبار شيفيه للكشف عن مصادر الفروق في مجال الإطار المؤسسي باختلاف متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	المؤهل العلمي		
			بكالوريوس تربوي	ماجستير	دكتوراه
بكالوريوس تربوي	٥	٤.٩٥	-	.٥٣٦	.٤٢٥
ماجستير	٣٥	٤.٤١	-.٥٣٦-	-	-.١١١-
دكتوراه	٢٥٠	٤.٥٣	-.٤٢٥-	.١١١	-

يتبين من الجدول رقم(١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة في المجال الأول لصالح حاملي مؤهل البكالوريوس التربوي باختلاف متغير المؤهل العلمي.

متغير الجامعة

والجدول رقم ١١ يبين اختلاف وجهات النظر باختلاف الجامعة.

جدول١١

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مجالات الدراسة باختلاف متغير الجامعة

المجال	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الإطار المؤسسي	بين المجموعات	١.٥٠٨	٤	.٥٠٣	١.٥٨٤	.١٧٩
	داخل المجموعات	٥١.٧٩٢	٢٨٥	.١٨١		
	المجموع	٥٣.٣٠٠	٢٨٩			
محتوى برامج إعداد المعلم	بين المجموعات	١.٠٣٤	٤	.٣٤٥	٢.٤٦٢	.٠٤٥*
	داخل المجموعات	٤٩.٩٢٦	٢٨٥	.١٧٥		
	المجموع	٥٠.٩٦٠	٢٨٩			
التربية الميدانية والعملية	بين المجموعات	١.٥٧٧	٤	.٥٢٦	١.٨٧٣	.١١٥
	داخل المجموعات	٦٦.٧٤٦	٢٨٥	.٢٣٣		
	المجموع	٦٨.٣٢٣	٢٨٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١.٠٩٣	٤	.٣٦٤	١.٨٦٣	.١١٧
	داخل المجموعات	٤٣.٦٥٢	٢٨٥	.١٥٣		
	المجموع	٤٤.٧٤٤	٢٨٩			

يتبين من الجدول رقم (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة حول المجال الثاني محتوى برامج إعداد المعلم ف(٤،٢٨٥)=٢.٤٦ ،ب=٠٤٥. باختلاف متغير الجامعة. ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه على النحو التالي:

جدول١٢

نتيجة اختبار شيفيه للكشف عن مصادر الفروق في مجال محتوى برامج إعداد المعلم باختلاف متغير لجامعة

الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	جامعة الملك سعود	جامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل	الجامعة جامعة حائل	جامعة طيبة	جامعة الملك خالد
جامعة الملك سعود	٤٠	٤.٦٩	-	.٠٩٥	.٢٢٩	.٠٥٤	.١٢٧
جامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل	٣٦	٤.٥٩	-.٠٩٥-	-	.١٣٤	-.٠٤١-	.٠٣٢
جامعة حائل	٨٩	٤.٤٦	-.٢٢٩-	-.١٣٤-	-	-.١٧٥-	-.١٠٢-
جامعة طيبة	٢٠	٤.٦٣	-.٠٥٤-	.٠٤١	.١٧٥	-	.٠٧٣
جامعة الملك خالد	١٠٥	٤.٥٦	-.١٢٧-	-.٠٣٢-	.١٠٢	-.٠٧٣-	-

يتبين من الجدول رقم (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة في المجال الثاني لصالح جامعة الملك سعود باختلاف متغير الجامعة.

مقترحات بأبحاث مستقبلية:

تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

- مقياس مقترح لتقويم برامج إعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء أفضل الممارسات الدولية.
- تقويم برامج إعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء أفضل الممارسات الدولية باستخدام تحليل المحتوى.
- تطوير سياسات برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية وذلك باستخدام المقابلات المعمقة.
- إجراء دراسة ميدانية لتحديد أهم إجراءات تحقيق السياسات المقترحة في هذه الدراسة باستخدام أسلوب دلفاي.

المراجع العربية:

بخاري، سلطان بن سعيد؛ والعامري، عبد الله مُحَمَّد (٢٠١٦،٣-٥أكتوبر). تطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية الرائدة لإعداد معلم القرن الحادي والعشرين: تصور مقترح. المؤتمر الخامس لإعداد المعلم "إعداد المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر"، كلية التربية- جامعة أم القرى- مكة المكرمة.

توق، محيي الدين؛ وبلة، فكتور (٢٠١٥). تطوير سياسات المعلمين في الوطن العربي. البرنامج العربي لتحسين جودة التعليم: البرنامج العربي للارتقاء بالمعلمين معرفيا ومهنيا. بتاريخ مارس ٢٠١٥، الأردن: أكاديمية المملكة رانيا لتدريب المعلمين.

الثبيتي، خالد عواض (٢٠١٦،٣-٥أكتوبر). تصور مقترح لإعداد وتطوير المعلم السعودي في ضوء بعض التجارب العالمية. المؤتمر الخامس لإعداد المعلم "إعداد المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر"، كلية التربية- جامعة أم القرى- مكة المكرمة.

الجابري، نياف بن رشيد (٢٠١٦، ٢ فبراير). تحديد سياسة إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية. الاجتماع السادس لعمداء كليات التربية في الجامعات السعودية. جامعة أم القرى- مكة المكرمة.

حمود، رفيقة سليم (٢٠٠٤). التعليم للجميع: مبادئ توجيهية لإعداد المعلمين وتدريبهم وتحسين أوضاعهم. مسقط: المؤتمر الدولي- نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل، ١(١)، ٦٥-٩٩.

الخطيب، مُحَمَّد شحات (٢٠١٦،٣-٥أكتوبر). أخلاقيات التدريب الميداني والتربية العملية للمعلم أثناء الإعداد للمهنة: رؤية نقدية، نحو ميثاق أخلاقي للتدريب أثناء الإعداد. المؤتمر الخامس لإعداد المعلم "إعداد المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر"، كلية التربية- جامعة أم القرى- مكة المكرمة.

سكرية، مُحَمَّد بسام (٢٠٠٩). قضايا وتوجهات في إعداد المعلمين الإطار الدولي والإطار العربي. مصر: المؤتمر الإقليمي العربي (نحو فضاء عربي للتعليم العالي التحديات العالمية والمسؤوليات المجتمعية)، ٢٨١-٣٠٤.

عبد الجواد، نور الدين مُحَمَّد (١٩٩٢). معايير تمهين التعليم. *مجلة رسالة الخليج العربي*، ١٣(٤٣)، ١٥- ٤٤ .

العبد الكريم، راشد بن حسين (٢٠٠٩). تمهين التدريس تجربة المملكة العربية السعودية. *مجلة التربية*، (٢٧)، ١٨-٣١.

عطيفة، حمدي أبو الفتوح (٢٠١٢). *منهجيات البحث العلمي في التربية وعلم النفس*. مصر، دار النشر للجامعات.

الغانم، ماهر محمد (٢٠٠٩). نظرة تحليلية لواقع برامج إعداد المعلمين "إعداد المعلمين في بعض دول العالم". *مجلة العلوم العربية والإنسانية*، ٢(١)، ١٦٣-١٩١.

الفقيه، محمد هادي؛ والقرني، حسن عبد الله؛ و بارشيد، عبد الله محمد (٢٠١٤). إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. كندا، تورنتو: *المجلة العالمية للعلوم الاجتماعية*، (١)، ١-١٥.

الكندري، جاسم يوسف؛ وفرج، هاني عبد الستار (٢٠٠١). الترخيص لممارسة مهنة التعليم: رؤية مستقبلية لتطوير مستوى المعلم العربي. الكويت: *المجلة التربوية*، ١٥(٥٨)، ١٣- ٥٤.

المركز الوطني للقياس، إدارة البحوث والدراسات (٢٠١٥). بيانات خاصة بنتائج اختبار الكفايات للمعلمين والمعلمات. إدارة البحوث والدراسات، تواصل بالبريد الإلكتروني (data@qiyas.orq)، بتاريخ ٢٠١٥/١١/١٠م.

هويدل، ابتسام ناصر؛ العنادي، عبير مبارك (٢٠١٥). تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا. الأردن: *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*– المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب – الجمعية الأردنية لعلم النفس، ٤(٢)، ٣١- ٥٠.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abdel-Gawad, N. (١٩٩٢). Standards for Education Professionalization. *Journal of the Arabian Gulf Message*, ١٣ (٤٣), ١٥-٤٤.

Al-Abdul Kareem, R. (٢٠٠٩). Teaching Professionalization in Saudi Arabia. *Journal of Education*, (٢٧), ١٨-٣١.

Al-Faqih, M. Al-Qarni, H. & Barashid, A. (٢٠١٤). Teacher Preparation In Saudi Arabia In The Light Of The Contemporary Global Trends. Canada, Toronto: *Universal Journal of Social Sciences*, ١-١٥.

Al-Ghanim, M. (٢٠٠٩). Analytical view of the reality of teacher education programs "Preparing teachers in some countries of the world". *Journal of Arab and Human Sciences*, ٢ (١), ١٦٣-١٩١.

Al-Jabri, N. (٢٠٠٣). *Quality And Efficiency Of Saudi Education: An Investigation Into Boys' Secondary Schools*. (Doctor Of Philosophy) In The Faculty of Education.

Aljabri, N. (٢٠١٥). Educating Educators In The Kingdom Of Saudi Arabia: Could There Be A Paradigm Shift. (No. International Society For Educational Planning, *ISEP ٤٥th Annual Meeting October* ٧-١٠, ٢٠١٥). Baltimore, Maryland, USA.

Al-Kandari, J. & Faraj, H. (٢٠٠١). Permission To Practice The Profession Of Education: A Vision For The Future Development Of The Arabian Teacher. Kuwait: *Educational Magazine*, ١٥ (٥٨), ١٣-٥٤.

Al-Rabai, A. (٢٠١٤). Teacher preparation in the Arab World: Effective mentoring--A missing link. *Merit Research Journal of Education and Review*, ٢(١١), ٢٨٨–٢٩٥.

Auguste, B. G., Kihn, P., & Miller, M. (٢٠١٠). *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching: An international and market research-based perspective*. McKinsey.

Barber, M., &Mourshed, M. (٢٠٠٧). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company.

Cooper, J. M., & Alvarado, A. (٢٠٠٦). *Preparation, recruitment, and retention of teachers*. International Institute for Educational Planning.

Dickson, M., Tennant, L., Kennetz, K., Riddlebarger, J., & Stringer, P. (٢٠١٣). *From teacher preparation to classroom practice: perceptions of novice Emirati teachers*. Natural Sciences Publishing.

Hanushek, E. A., Piopiunik, M., &Wiederhold, S. (٢٠١٤). *The value of smarter teachers: International evidence on teacher cognitive skills and student performance* (No. w٢٠٧٢٧). National Bureau of Economic Research.

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (١٩٧٠). Determining sample size for research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, ٣٠(٣), ٦٠٧-٦١٠.

McKenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P., & Hiroyuki, H. (٢٠٠٥). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. paris: OECD.

Musset, P. (٢٠١٠). Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective. *OECD Education Working Papers*, ٤٨, ١-٥٠.

Nanyang Technological University, National Institute of Education (٢٠١٨). *Bachelor Of Arts (Education), Bachelor Of Science (Education) Programme Handbook*. July ٢٠١٧ - June ٢٠١٨. National Institute Of Education. Retrieved On ٢٦/١٢/٢٠١٧ From The Website: https://bit.ly/٢MxRMeV.

National Institute of Education-Singapore (٢٠١٨). *Practicum Structure*. Retrieved on ٢٦/١٢/٢٠١٧ from the website: https://bit.ly/٢papyxz.

Sahlberg, P. (٢٠١٠). The secret to Finland's success: Educating teachers. *Stanford Center for Opportunity Policy in Education*, ٢, ١-٨.

Tan, O. S. (٢٠١٥). *Teacher policies: Global best practices for developing the teaching profession*. Qatar Foundation.

Tella, S., &Harjanne, P. (٢٠١٣). *Finnish Teacher Education*. University of Helsinki, Finland. Retrieved from http://cutt.us/dRyYQ.

Vegas, E., Loeb, S., Romaguera, P., Paglayan, A., Goldstein, N., Ganimian, A., … Jaimovich, A. (٢٠١٣). What Matters Most for Teacher Policies: A Framework Paper. *Documento de Trabajo*, ٩٠١٨٢.

ثالثاً: المواقع الإلكترونية:

جامعة أم القرى (٢٠١٦). توصيات المؤتمر الخامس لإعداد المعلم "إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر". الجلسة الختامية.

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية"جستن" (٢٠١٦). مؤتمرات: مؤتمر معلم المستقبل: الخلاصة والتوصيات. خلال الفترة ٦-٧ أكتوبر ٢٠١٥م تزامنا مع يوم المعلم العالمي، ***مجلة آفاق***. ٤٩). جامعة الملك سعود. تم استرجاعها بتاريخ ٢٠١٧/٤/٢٠ على الرابط: http://cutt.us/HEXFI

مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية (٢٠١٦). وثيقة برنامج التحول الوطني: أحد برامج رؤية ٢٠٣٠. تم استرجاعه بتاريخ ٢٠١٧/١٠/٢٥ من موقع رؤية ٢٠٣٠، على الرابط https://bit.ly/٢٤vvEUA.

هيئة تقويم التعليم، المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠١٧). المؤسسات والكليات والبرامج المعتمدة. المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، تم استرجاعه بتاريخ ٢٠١٧/١٠/٢٥من: https://bit.ly/٢pbfe٨i.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٣). إستراتيجية تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية. الرياض: مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم. استرجع في ٢٠١٧/٩/١٠ من https://bit.ly/٢OmltkD.

وزارة التعليم (١٤٣٨). قرار رقم ٨٤١٥٥ وتاريخ ١٤٣٨/٩/١٢هـ بشأن إيقاف القبول ببعض برامج إعداد المعلم. وكالة الوزارة للتعليم(بنين) لجنة تطوير برامج إعداد المعلم.

وزارة التعليم (٢٠١٦/أ). الأهداف العامة لوزارة التعليم في خطة التنمية العاشرة ١٤٣٨-١٤٣٩هـ/١٤٤١-١٤٤٢هـ. وكالة التخطيط والمعلومات، الإدارة العامة للتخطيط.

وزارة التعليم (٢٠١٦/ب). دور التعليم في تحقيق رؤية ٢٠٣٠. وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات. الإدارة العامة للتخطيط. تم استرجاعها بتاريخ ٢٠١٧/١١/٢٦م على الرابط: https://bit.ly/٢D٠٢ETi

Renewal of policies for preparing general education teachers programs in Saudi Arabia Kingdom in the light of the best international practices

Nahlaa S. Almutlaq

Phd researcher in Taibah University/ Supervisor in Hail Education Department

Submitted ٢٨-٠١-٢٠١٦ and Accepted on ٠٨-٠٣-٢٠١٦ (for Journal Use only)

Abstract: This study aimed to identify the significance of policies for preparing teachers programs that proposed to **renewal** policies of preparing the general education teachers programs in faculties of education in Saudi universities in the light of the best international practices, and explore the effect of variables (qualification ,current work, and university) on the perceptions of faculty members about the significance of these policies. The study used the descriptive survey method. The sample included (٢٩٠) faculty members in faculties of education in Saudi universities because of their relevance to the teachers preparing , so these members are chosen from five universities: (King Saud University, Imam Abdul Rahman Al Faisal University, Hail University, Taibah University, and King Khalid University) located in a five areas geographically, represents Saudi Arabia by using random stratified equivalent sample method. The study applied by using a questionnaire consisted of (١٩) policies distributed to three areas: (institutional framework, content of preparing teachers programs, and field and practical education) after performing the validity and consistency tests. data were analyzed using descriptive and indicative analyses. The results included: all proposed policies reached (very high) significant degree. There were statistically significance differences at level (٠.٠٥) in the opinions of participants about the significant of the proposed policies in the following three areas: (institutional framework, content of preparing general education teachers programs, and field and practical education), according to the variables of the study: qualification ,current work, , university. In light of the results, the study recommended applying the obtained policies to general education teachers programs in colleges of education in Saudi universities. The researcher also provided suggestions for future studies**.**

Keywords: policies, preparing teacher programs, general education,, The best international practices.

.