# تصور مقترح لبرامج إعداد معلم القرن الحادي والعشرين وتنميته مهنياً في المملكة العربية السعودية في ضوء التجربة الفنلندية.

**الأستاذة/ منى عائض عطاالله المطيري**
استاذة الحاسب وتقنية المعلومات
وزارة التعليم، الرياض، المملكة العربية السعودية

**دكتورة/عبير محمد عبد اللطيف العرفج**
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
بكلية التربية جامعة الملك سعود

الملخـــــص:

*هدف البحث الحالي إلى وضع تصور مقترح لبرامج اعداد معلم القرن الحادي والعشرين وتنميته مهنياً في المملكة العربية السعودية من خلال التعرف على واقع برامج اعداد المعلم وبرامج التنمية المهنية في المملكة العربية السعودية ومقارنتها بدولة فنلندا للاستفادة من خبرتها في ذلك. وقد تم استخدام المنهج التحليلي المقارن, وتوصل البحث إلى أن واقع برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية يشير إلى ضعف جودة هذه البرامج وعدم وجود معايير مقننة لانتقاء أفضل العناصر, فضلا عن الضعف في الممارسات المهنية لمخرجاتها, كما أن برامج التنمية المهنية لا تفي بالغرض منها حيث يتسم أهدافها ووسائلها بالضعف وعدم قدرتها على تلبية احتياجات المعلمين للتطوير المهني والقصور في تحقيق مبدأ التنمية المستمرة, بينما تتسم برامج إعداد المعلم بفنلندا بالجودة وانتقاء افضل العناصر للالتحاق بها ,كما أن برامج التنمية المهنية متنوعة والزامية, وتلبي احتياجات المعلم, كما وتحقق مبدأ التنمية المستمرة. ويوصي البحث إلى تطوير سياسات القبول والارتقاء بالمعايير المقننة ذات التنافسية العالية، ورفع مستوى برامج إعداد المعلم لدرجة الماجستير كمتطلب للتأهيل المهني للمعلمين الجدد، وتطوير مهارات المعلمين البحثية وطرق التعلم الذاتي، الاهتمام ببرامج التنمية المهنية للمعلمين وتطويرها، وتنويع اساليب التنمية المهنية، وتمويلها، والزام المعلمين للالتحاق بها، وتحفيزهم عليها.*

***الكلمات المفتاحية*** *:المعلم، إعداد المعلم، التنمية المهنية، التدريب أثناء الخدمة، كفايات القرن الحادي والعشرين.*

**ABSTRACT**

The aim of this research is to develop a proposed vision for programs for the teacher preparation and professional development of the 21st century in the Kingdom of Saudi Arabia by identifying the reality of teacher preparation programs and professional development programs in the Kingdom of Saudi Arabia and comparing it's with the state of Finland to benefit from their experience .The comparative analytical approach has been used, the research found that the reality of teacher preparation programs in Saudi Arabia indicates the poor quality of these programs, the lack of standardized criteria for selecting the best elements, as well as weakness in the professional practices of their outputs, and the professional development programs do not meet the purpose, where the objectives and means marked of weakness and inability to meet the needs of teachers for professional development and lack of the principle of continuous development, While teacher education programs are of quality and select the best elements for enrollment its, as that Professional development programs are diverse and mandatory, meet the needs of the teacher and achieve the principle of continuous development .

The research recommends to development of acceptance policies and the upgrading of highly competitive standards, , and upgrading the teacher preparation programs for the master's degree as a requirement for vocational qualification for new teachers, developing the skills of research teachers and methods of self-learning, paying attention to professional development programs for teachers and development its , diversifying professional development methods, funding its, and forcing teachers to join its and motivate its .

**Keywords:** teacher, teacher preparation, Professional development, in-service training as 21st century competencies.

المقدمـــــة:

يشهد العالم في مطلع القرن الحادي والعشرين تطوراً مذهلاً في كافة مناحي الحياة، ولمواكبة هذا التطور لابد من إعداد الفرد إعدادا يمكنه التفاعل مع معطياته، ولما كان التعليم من أكثر المجالات حيويةً وتأثيراً على التنمية الاقتصادية والاجتماعية للدولة، فقد وجهت الكثير من دول العالم عناية كبيرة لإصلاح نظامها التعليمي وتطويره بما يتناسب مع تطورات العصر الحديث. ويعد المعلم من أهم مدخلات العملية التعليمية وأكثرها أثراً في تعلم

الطلاب، باعتباره الأساس الذي يقوم عليه الإصلاح والتجديد التربوي، فكلما تم إعداده إعداداً جيداً واكسابه المعارف والاتجاهات الحديثة في التربية كان ذلك أقدر على إنماء العملية التعليمية وتحقيق أهدافها.

ولقد شغلت قضية إعداد المعلم، مساحة كبيرة من الاهتمام من قبل التربويون في كثير من دول العالم في ضوء التحديات المعاصرة، وذلك انطلاقاً من دوره المهم الحيوي التي يقوم به في التربية. حيث تهدف عملية إعداد العلم إلى رفع كفاءة الأداء المهني لمن يمارس مهنة التعليم وفهم احتياجات ومطالب العملية التعليمية وفهم متطلبات المجتمع وتطلعاته من عملية التربية، واتقان أخلاقيات مهنة التعليم، بالإضافة الى امتلاك القدر المناسب من المعرفة التي عين المعلم على تقديم التخصص (الثبيتي, ٢٠١٦).

تبعاً لذلك فقد احتلت مسألة اعداد المعلم وتنميته مهنياً مكانة مميزة في عمليات التخطيط التربوي لوزارة التعليم في كل دول العالم، حتى تحولت عمليات تدريب المعلمين الى تنمية مهنية مستدامة (الثبيتي, ٢٠١٦). وتعتبر التنمية المهنية للمعلم قلب أي جهد يبذل لإصلاح أي نظام تعليمي. فمعلم القرن الحادي والعشرين لم يعد دوره ناقلاً للمعرفة بل تعدى ذلك ليصبح دوره الباحث، والمحلل العلمي، والمختص، والمساعد، والموجه، والميسر والمتعاون مع المجتمع المحلي(الحربي,٢٠١٥)، حيث ينبع الاهتمام بإعداد المعلم وتنميته مهنياً من تنوع المهام والأدوار التي يؤديها في هذا العصر. وهذا يلزم إعداد وتدريب مستمر على كل ما هو جديد في العملية التربوية.

حيث تعد التنمية المهنية للمعلمين من أساسيات تحسين التعليم، لما له من أهمية بالغة في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين، فهي الأساس للتطوير البنائي الأكاديمي والمهني للمعلم سواء عن طريق الأنشطة المباشرة في برامج التدريب الرسمية أو باستخدام أساليب التعلم الذاتي (حسن, ٢٠٠٧).

وظهر العديد من الأبحاث والدراسات العلمية والتي تؤكد على أهمية اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين، والارتقاء بمهنة التعليم وتطوير برامج اعداد المعلم وتنميته مهنياً (النفعي,١٤٣١)، ودراسة (بركات, ٢٠٠٥) ودراسة (باجحزل,٢٠١١). تجدر الإشارة إلى أن المملكة العربية السعودية من الدول التي أولت التعليم مكانة هامة واهتماماً كبيراً، وقامت بجهود حثيثة للارتقاء بمستوى المعلم وبتنميته المهنية، وقد استمر هذا الاهتمام إلى السنوات الحاضرة حيث خصصت ميزانية كبيرة للتعليم. إلا أنها لازلت تواجه العديد من المشكلات التي تحول دون تحقيق هدفها بتطوير المعلم

وإعداده اعداداً جيداً, وهذا ما أشارت إليه كثيراً من الدراسات والأبحاث كدراسة الثبيتي (٢٠١٦) ,و الذبياني(٢٠١٤), والرومي(٢٠٠٩), والتي أسفرت نتائجها عن ضعف في برامج إعداد المعلمين وعدم كفاءة مخرجاتها, كما أشارت إلى عدم تلبية برامج التدريب أثناء الخدمة لحاجات المعلمين للتنمية المهنية, مما أوصت بضرورة تطوير برامج اعداد المعلم والبرامج المساندة للتنمية المهنية لتتماشى مع مطالب العصر الحديث على اعتبار أن المعلم هو الركن الأساسي في العملية التعليمية.

كما أشارت توصيات مؤتمر معلم المستقبل إعداده وتطويره والمنعقد بكلية التربية بجامعة الملك سعود (١٤٣٦) و المؤتمر الخامس لإعداد المعلم الذي أقامته كلية التربية بجامعة أم القرى في عام ١٤٣٧هـ تحت عنوان "إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر " إلى أهمية إعادة النظر في فلسفة برامج إعداد المعلم واهدافها وتنميته مهنياً في المملكة العربية السعودية وفق توجهات خطط التنمية والتطلعات المستقبلية في ضوء مطالب العصر العالمية, ووِفق برامج عالية الجودة توفّر له أرقَى الكفايات وأحدثها، وأجود المعايير في الاختيار والإعداد والتدريب والتقويم، بمستوى يليق بدوره الفاعل في بناء الأجيال, مع التأكيد على الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم وتنميته مهنياً. بالإضافة إلى ذلك، ما أشارت إلية التوصيات على إعداد المعلم.

ومن الدول الرائدة والمتقدمة في مجال إعداد المعلم وتنميته مهنياً دولة فنلندا (الدخيل, ٢٠١٥)، والتي تعد من أبرز دول العالم والتي جرى دراسة قطاع التعليم بها من حيث تناغم نتائجها مع الاقتصاد الحديث ( Learning Curve, 2012). فقد أوصت كثيراً من الدراسات إلى الاستفادة من تجربتها في اعداد المعلمين وتنميتهم مهنياً، حيث قدمت نموذجًا متميزًا بتفوقها على دول العالم في برنامج التقويم الدولي للطلاب PISA))، ذلك لما أولته من اهتمام بالغ في إعداد المعلم وتطويره؛ إيماناً منها بأن المعلم أساس نجاح العملية التعليمية، وأن كفاءة الخريج تتوقف على كفاءة المعلم.

كما أكدت كلا من موران وكلارك (Moran &Clarke,2012)إلى أن نتائج البلاد الممتازة باستمرار في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (برامج لتقييم الطلاب الدوليين) مما لا شك فيه يرجع إلى نوعية المعلمين وأعدادهم الجيد, كما أكدت نئيمي (Niemi,2015) على أن فنلندا دولة تشجع التطوير والتنمية المهنية للمعلمين وفق مبدأ التعلم مدى الحياة, هذا وقد أشار العسيري ( ٢٠١٦) إلى أن اعداد المعلم وتنميته مهنياً

بدولة فنلندا يتسم بالجودة العالية وبما ينسجم مع متطلبات المجتمع ورؤيته لاقتصاديات المستقبل ؛ وهذا ما دعي البحث الحالي أن يتخذ من دولة فنلندا نموذجاً للاستفادة منه في برامج اعداد المعلم لمواكبة المستجدات التربوية.

مشكلة البحث :

ظهرت الكثير من المشكلات التعليمية نتيجة للتطورات المتسارعة في هذا العصر، مما جعلت المؤسسات التعليمية غير قادرة على تحقيق أهدافها، فأصبح لزاماً عليها البحث عن طرق واساليب حديثة لمواجهة تلك المشكلات والاستفادة من تجارب الدول الرائدة وتكيفها مع خصائص المجتمع، والتي من أبرزها ضعف إعداد المعلم وتأهيله مهنياً، كما ورد في تقرير وزارة التربية والتعليم ل عام٢٠١١ هـ، والتي خلص إلى أن من أبرز الصعوبات التي تواجه التعليم العام في المملكة ضعف تأهيل المعلمين.

ومع أن عملية إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في الوقت الراهن تمر بمرحلة تحول تستهدف تطويراً شاملاً مراعياً للجودة وعواملها في التعلم ,إلا أنه يعتريه بعض القصور والضعف, حيث يشير الثبيتي (٢٠١٦) إلى وجود ضعف في برامج الاعداد التربوي في كليات المعلمين في المملكة وعدم مواكبتها للتطورات العالمية والدولية, وتتفق معها نتائج دراسة العنزي (٢٠٠٩) حيث أظهرت ضعف مخرجات كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية وعدم كفاءتها, وتشير نتائج دراسة المقبل (١٤٢٦) إلى ضعف معايير القبول في الجامعات السعودية مما تضمن انتقاء مقنن لمعلم المستقبل. وتتفق معها نتائج دراسة القرني (١٤٣٧) والتي تؤكد على وضع معايير واضحة لاختيار المعلمين في كلية التربية.

وتؤكد دراسة العامري (٢٠١٦) على وجود فجوة بين الوضع الراهن لإعداد المعلم والممارسات العملية في المدارس نتيجة لتقادم خطط كليات التربية وغياب التنسيق والتكامل بين كليات التربية والجهات المشرفة على التعليم العام. كما أشار الثبيتي(٢٠١٦) إلى ضعف المعلمين في الجانب العلمي والتربوي وأن نسبة المعلمين الذين استفادوا من برامج التدريب تعد ضعيفة. ويؤكد رئيس المركز الوطني أن نسبة اجتياز المعلمين والمعلمات في اختبارات الكفايات المهنية عام(٢٠١٤) ٥٠% منهم ١٠% فقط حصلوا على درجة ٧٥% فأكثر وهي تعد نسب غير مقبولة (العسيري, ٢٠١٦).

هذا وقد أوصت دراسة القحطاني (٢٠١٤) بضرورة تطوير المعلمين مهنياً وتدريبهم وتشجيعهم لتطوير أنفسهم. كما ويؤكد الزايدي (٢٠١٢) على اهمية إعداد المعلمين وفق كفايات ومهارات القرن الحادي والعشرين. كما

وأوصت بعض الدراسات كدراسة الذبياني (٢٠١٤) بضرورة الوقوف على الاتجاهات المعاصرة في البلاد المتقدمة والاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف امكانيات نظام التعليم في المملكة العربية السعودية؛ وذلك ضماناً لاستمرار ونجاح تحقيق الأهداف التربوية العامة لبرامج إعداد المعلمين وتنميتهم مهنياً.

في ضوء ما تقدم يتضح أن نظم وبرامج إعداد المعلم وتنميته مهنياً مازالت في حاجة إلى مزيد من التطوير المستمر والاستفادة من تجارب الدول المتقدمة والرائدة في ظل اقتصاديات التعليم الجديدة، من أجل الارتقاء بمهنة التعليم، ونوعية المعلمين، ومواكبة مستجدات العصر في زمن الانفجار المعرفي، ما استوجب ذلك إعادة النظر في برامج اعداد المعلم وتطويره وتنميته مهنياً، لتلبي توقعات رؤية المملكة ٢٠٣٠ برفع مستوى مهنة التعليم وزيادة الثقة بكليات التربية ونواتجها البشرية. وبذلك تتلخص مشكلة البحث في تقديم تصور مقترح لبرامج إعداد معلم القرن الحادي والعشرين وتنميته مهنياً في المملكة العربية السعودية في ضوء التجربة الفنلندية.

أسئلة البحث

يجيب البحث عن الأسئلة التالية:

- ما واقع برامج اعداد معلم القرن الحادي والعشرين قبل الخدمة في المملكة العربية السعودية ودولة فنلندا؟
- ما واقع برامج تنميته المعلم مهنياً أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية ودولة فنلندا؟
- ما أوجه الشبه والاختلاف بين برامج اعداد معلم قبل الخدمة وتنميته مهنياً اثناءها في المملكة العربية السعودية ودولة فنلندا؟
- ما التصور المقترح لبرامج اعداد معلم القرن الحادي والعشرين وتنميته مهنياً في المملكة العربية السعودية في ضوء التجربة الفنلندية؟

أهداف البحث

يهدف البحث إلى التالي:

- التعرف على واقع برامج اعداد معلم القرن الحادي والعشرين في المملكة العربية السعودية ودولة فنلندا.
- التعرف على واقع برامج تنمية المعلم مهنياً في المملكة العربية السعودية ودولة فنلندا.
- التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين برامج اعداد المعلم قبل الخدمة وتنميته مهنياً اثناءها في المملكة العربية السعودية ودولة فنلندا.
- وضع التصور المقترح لبرامج اعداد معلم القرن الحادي والعشرين وتنميته مهنياً في المملكة العربية السعودية في ضوء التجربة الفنلندية.

أهمية البحث

تتمثل أهمية البحث في الآتي:

- رصد التوجّهات الحديثة والمعاصرة في برامج اعداد المعلم وتنميته مهنياً في دولة فنلندا.
- المساهمة في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ لتطوير برامج اعداد المعلم والبرامج المساعدة في التنمية المهنية، ليكون أكثر ارتباطاً لمقتضيات وحاجات التنمية الشاملة للأفراد والجماعات.
- تزويد القائمين على التعليم في المملكة العربية السعودية بمعلومات حول واقع برامج إعداد المعلمين والبرامج المساعدة في تنميتهم مهنياً.

حدود البحث

- **الحدود الموضوعية:** تناول البحث برامج اعداد معلم القرن الحادي والعشرين والبرامج المساعدة في تنميته مهنياً في المملكة العربية السعودية وفنلندا.
- **الحدود المكانية:** دولة فنلندا كدوله للمقارنة والاستفادة من برامجها في اعداد معلم القرن الحادي والعشرين وتنميته مهنياً في المملكة العربية السعودية باعتبارها دولة رائدة في ذلك.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٨م.

منهج البحث

يعتمد البحث الحالي على المنهج التحليلي المقارن، باعتباره منهج مناسب لتحقيق أهداف البحث، ويعد أسلوب جورج بيريداي G. Bereday في الدراسات التربوية المقارنة، ذو الخطوات الأربع وهي) الوصف والتفسير والموازنة والمقارنة (أنسب وأيسر صور التحليل المقارن؛ فهو يتمثّل في طريقة حل المشكلات والتي تمكن من اختيار المشكلة ودراستها وتفسير ما يتصل بخبرات الدولتين في برامج اعداد المعلم وتنميته مهنياً، وتحديد أوجه الإفادة الخاصة بمحاور المقارنة (الزكي,٢٠٠٤م).

مصطلحات البحث

**برامج اعداد المعلم:** برامج مخططة ومنظمة وفق النظريات التربوية النفسية والتي تقوم بها مؤسسات تربوية متخصصة لتزويد الطلاب المعلمين بالخبرات الثقافية والعلمية بهدف تزويدهم بالكفايات التعليمية الي تمكنهم من النمو في المهنة وزيادة انتاجاتهم التعليمية (عامر, ٢٠٠٨).

**(التعريف الإجرائي):** ويقصد بها البرامج المعدة مسبقاً لإكساب المعلم الطالب المهارات والمعلومات والتدريبات الازمة لمزاولة مهنة التدريس بعد التخرج.

**التنمية المهنية للمعلم:** هي عملية منظمة مدروسة لبناء مهارات تربوية وإدارية وشخصية

جديدة، تلزم المعلمين لقيامهم الفعال بالمسؤوليات اليومية، أو ترميم ما يتوفر لديهم منها بتجديدها أو إنمائها، أو سد العجز فيها لتحقيق غرض أسمى وهو تحسين فعالية المعلمين وبالتالي زيادة التحصيل الكمي والنوعي للمعلمين) نصر، ٢٠٠٤).

**(التعريف الإجرائي):** ويقصد بها عمليات حصول المعلم على المهارات والمعلومات بشكل يؤدي إلى تطور مستواها، سواء كان بمجهوده أو عن طريق برامج تدريبية.

الدراسات السابقة:

اولاً: الأبحاث العربية:

نظراً لأهمية دور المعلم في نجاح العملية التعليمية كافة، فقد عنيت كثير من المجتمعات الحديثة بوضع النظم التي تكفل إعداده قبل الخدمة ومساعدته على التنمية المهنية باعتبارها عملية مستمرة، تمكنه من أداء دوره بكفاءة وفعالية عالية. كما قام العديد من الباحثين بعمل دراسات وأبحاث للتعرف على واقع اعداد المعلم وتنميته مهنياً، وأبرز المشكلات والاتجاهات العالمية، فبمقدار الاهتمام بنوعية المعلم وإعداده وتأهيله مهنياً إنما يعكس الإحساس بالمسؤولية تجاه مستقبل الأجيال ومدى الحرص على توفير الخدمات التعليمية لها .

فقد أجرى كلاً من المفرج والمطيري وحمادة (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى التعرف على الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا ، وهي دراسة مكتبية تقوم علي مسح جميع أدبيات الدراسات السابقة ( العربية والأجنبية) وذلك للوقوف على أحدث الاتجاهات المعاصرة والنظم لإعداد المعلم وتنميته مهنياً, وقد أظهرت الدراسة الاهتمام المتزايد للدول المتقدمة والنامية بالاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في مراحل التعليم العام، كذلك توصلت الدراسة إلى أن إعداد المعلم عملية مستمرة تشمل الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثناء الخدمة وعلية فإن التنمية المهنية للمعلم عملية تتصف بالديمومة ولا تنتهي عند تخرج الطالب من الكلية, وأوصت الدراسة الوقوف بكل السبل على الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلاد المتقدمة في مجال إعداد و تدريب المعلم و الاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف وإمكانيات نظام التعليم في الكويت والأخذ بنظام الإعداد المتكامل للمعلم بحيث يعد أكاديمياً ومهنيا داخل كلية التربية خلال خمس سنوات .

كما قام بخش (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى الوقوف على أهم الإجراءات التي ينبغي أن تتخذ لتحسين إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، واستخدمت المنهج الوصفي،

وتوصّلت الدراسة لوضع بعض التصورات المستقبلية لإعداد المعلم وتنميته في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، ومن توصياتها الوقوف بكل السبل على الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلاد المتقدمة في مجال إعداد وتدريب المعلم والاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف وامكانيات نظام التعليم في المملكة العربية.

هذا وهدفت دراسة هويمل والعنادي (٢٠١٥) لتطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا ، وكان من أبرز النتائج التي توصّلت إليها أن نسب القبول في مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة تتم بنسب كبيرة مقارنة بدولتي المقارنة نظراً لضعف معايير القبول بها، مما يؤثر على جودة مخرجاتها، إضافةً إلى ضعف تركيز برامج إعداد المعلم في المملكة على إكساب الطالب المعلّم المهارة البحثية، وكان من أبرز التوصيات ضرورة رفع معايير قبول الطلاب في مؤسسات إعداد المعلّم بالمملكة، ليتمّ قبول الطلاب من ذوي المهارات والقدرات العالية فقط، وكذلك ضرورة التركيز على الجانب البحثي ومناهج البحث العلمي فيما يخص برامج مؤسسات إعداد المعلّم بالمملكة بشكل أكبر.

كما هدفت دراسة الذبياني (٢٠١٤) إلى التعرف على مفهوم وأهمية وأهداف إعداد المعلم وتنميته مهنياً، ورصد واقع إعداد العلم وتنميته مهنياً في المملكة العربية السعودية، والوقوف على خبرات بعض الدول (الولايات المتحدة، استراليا، ماليزيا) في إعداد المعلم وتنميته مهنياً. وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها، اعادة النظر ببرامج اعداد المعلم والتنمية المهنية، الوقوف بكل السبل على الاتجاهات المعاصرة في البلاد المتقدمة في مجال اعداد المعلم وتدريبه والاستفادة منها في المملكة العربية السعودية. كما وأجرت الحربي (٢٠١٦) دراسة هدفت الى تطوير التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية من خلال وضع تصور مقترح مبني على تشخيص الواقع الفلسفي والواقع الحالي للتنمية المهنية لمعلمات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية واستجلاء الأمثل من التجارب العالمية في مجال التنمية المهنية للمعلم, وتوصلت الدراسة الى عدم رضا معلمات المرحلة الابتدائية عن التنمية المهنية المقدمة اثناء الخدمة كما ان التنمية المهنية اثناء الخدمة تعاني من الكثير من المعوقات والتي لابد من تلافيها.

وفي السياق، هدفت دراسة معوض (٢٠١٦) إلى التعرف على واقع برامج إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية، وانعكاسات المتغيرات المجتمعية على هذه البرامج، وكذلك التعرف على أهم الخبرات العالمية. واتبعت

الدراسة المنهج الوصف التحليلي، وتوصلت النتائج إلى تنوع مظاهر اهتمام المملكة بإعداد المعلم، من خلال المؤتمرات واللقاءات المنعقدة بشأن تطوير برامج الإعداد بالمملكة، وأيضا جهود وزارة التعليم وكليات التربية، كما أشارت النتائج أن برامج إعداد المعلم بالمملكة تواجه بعض المعوقات والتحديات نتيجة ضعف مواكبتها للتغييرات المحلية والعالمية، وعدم تحقيق بعض متطلبات الاعتماد الأكاديمي.

كما هدفت دراسة النفيعي (٢٠١٥) إلى تحديد المتطلبات الإدارية والفنية والمادية والبشرية الازمة لتوطين التدريب بالمدارس الثانوية كاتجاه حديث للتنمية المهنية المستدامة من وجهة نظر المديرين والمعلمين بمدينة مكة المكرمة. وتوصلت الدراسة إلى أهمية توافر المتطلبات الإدارية والفنية والمادية والبشرية لنجاح توطين التدريب في المدارس، فرغم اهميته الا ان هناك قصور في تلبية متطلبات هذا الاتجاه. كما أوصت الدراسة بأهمية وضع آلية لتوفير المتطلبات السابقة بكل مدرسة أو من خلال اشتراك مجموعات المدارس المتقاربة في توفير قاعة تدريب مجهزة وهيئة متخصصة للتدريب، والاستفادة من تقنيات الاتصال الإلكترونية الحديثة في التدريب عن بعد داخل المدرسة.

ثانياً: الأبحاث الأجنبية:

فقد أجرى كلاً من فايبولفول ولويما وإريسوفونبيشيت وروكسبولموانغ (and Areesophonpichet, 2015 Vibulphol، Loima،(Rukspollmuang دراسة هدفت إلى تحليل برامج إعداد المعلم التي تم تحديثها مؤخراً في جامعتين، أحدها في فنلندا والأخرى في تايلاند، حيث ناقشت خصائص برامج اعداد معلمين المدارس الابتدائية والثانوية في الجامعات المختارة، كما ناقشت دور وأهمية مهارات القرن ال ٢١ لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات المختارة. واتبعت الدراسة المنهج النوعي (دراسة مقارنة حالة)، وركزت على المهارات الحديثة والبرامج المقدمة. وكانت أدوات الدراسة تحليل الوثائق استبيان. عينة الدراسة ثلاث من أعضاء هيئة التدريس في كل جامعة والذي كان لهم الدور في تحديثات الحديثة على برامج إعداد المعلمين، وكشفت النتائج أن السياسات المناهج المتخذ لإعداد المعلمين في البلدين كانت مختلفة. في حين أن البرامج الجامعة التايلاندية تركز أكثر على المقررات، وأما الجامعة الفنلندية كان لهم رؤية تعليمية على نطاق أوسع حيث أنها تركز على تنمية مهارات البحث وتطوير المهارات المختلفة الأخرى واعتبرت ان ممارسة التدريس ذات أهمية كبرى. واوصت الدراسة إلى اجراء المزيد من البحوث حول إعداد المعلمين مهنياً.

وفي دراسة قامت بها كلاً من موران وكلارك (Moran &Clarke,2012 ) هدفت الى البحث عن الطرق التي تسهم في التطور

المهني للطلاب المعلمين في كليات التربية بالمقارنة بين فنلندا وايرلندا الشمالية حيث تم اختيار جامعة (هلسنكي) في فنلندا وجامعة (أولستر) في ايرلندا , حيث تسعى على وجه الخصوص إلى تقييم إمكانات المدارس الخاصة بتدريب الطلاب المعلمين قبل الخدمة (التربية العملية) في إيرلندا الشمالية, وقد تم اختيار الجامعات في فنلندا التي توفر تدريب المعلمين في مدارس التعليم / التدريب خاصة مرتبطة بالجامعة , وقدتم اختيار النموذج الفنلندي للمقارنة بسبب نتائج البلاد الممتازة باستمرار في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (برامج لتقييم الطلاب الدوليين) مما لا شك فيه أن جزء منه يعود لنوعية المعلمين, وتوصلت الدراسة الى أنه يمكن إدخال عنصر المدرسة في التعليم والتدريب المهني, مع مزيج من الواقعية والحذر، فإن الأساس المنطقي لمدارس التدريب الفنلندية يمكن أن يدعم بالتأكيد الشراكات بين مؤسسات التعليم العالي وجميع أنواع المدارس داخل كل منطقة مجتمع تعلم , أي بالمفهوم العام إثراء العنصر المدرسي باستخدام الشبكات التعاونية القائمة للمدارس.

المبحث الأول: اعداد المعلم قبل الخدمة :

الإعداد قبل الخدمة يعتبر الحلقة الأساسية لنظام إعداد وجاهزية المعلم، والتي تختص بتدريب المعلم الطالب وإتقانه للمهارات والكفايات المهنية اللازمة لممارسة مهنة التعليم، ويتم ذلك في مؤسسات خاصة بإعداد المعلمين، وتعمل هذه المؤسسات في إطار فلسفة وأهداف ونظام دراسة ونظام تقويم. ويقصد ببرامج إعداد المعلم، الاستعداد أو التحضير للمعلم قبل دخوله الصف.

ويشير هيكل (١٤٢٧، ص٥٦١) إلى أن " قبول الطالب الذي لا يملك الاستعدادات والقدرات والميول المهنية والصفات الشخصية التي تؤهله للعمل بعد تخرجه في مهنة التعليم بكليات إعداد المعلم له عواقب وخيمة على مستقبل الطالب المهني من ناحية، ومن ناحية أخرى على مستقبل جيل الناشئة الذي يتولى مسئولية إعداده وتعليمة "

هذا وتشير كثير من البحوث والدراسات التربوية إلى أن هناك ثلاثة جوانب أو أبعاد لإعداد المعلم (فوزي, ١٤٣٣) وهي :

**الجانب الثقافي:** فلا بد للمعلم أن يكسب أولاً ثقافة المجتمع بكافة جوانبها من خلال فهمها واستيعابها، ثم يقوم بنقلها للطلاب وتدريسها لهم، كما أن اكتساب ثقافة المجتمع يساعد المعلم على فهم المجتمع الذي يعمل فيه.

حيث أن مفهوم الإعداد الثقافي قد تغير مع النظرة الحديثة إلى وظيفة المدرسة ودور المعلم، فبدلاً من الاهتمام بكثير من المعارف في كثير من المجالات يتم التركيز على الجوانب التي يهدف إلى تعليم الطالب كيفية

الحصول على المعرفة، واستخدام البحث العلمي لحل المشكلات.

**الجانب الأكاديمي (التخصصي):** ويقصد به إتقان الطالب للتخصص الذي يدرسه من خلال إجادته للمقررات المتخصصة في العلم الذي يرغب فيه، بحيث يتمكن من موضوعات هذا العلم المختلفة، ومن ثم يستطيع نقله إلى طلابه بكل مهارة وإتقان (الثبيتي,٢٠١٦).

**الجانب التربوي (المهني):** إن الإعداد التربوي يمكن المعلم من الإلمام بخصائص الطلاب والطرق التربوية للتعامل معهم وفق المرحلة العمرية التي يعيشونها، بالإضافة إلى اختيار طريقة التدريس المناسبة لهم.

كما يشمل الجانب المهني – إضافة إلى المقررات التربوية النظرية – جانباً مهنياً تطبيقياً وهو ما يعرف بالتربية العملية، بحيث يقوم الطالب بالتطبيق الميداني لعملية التدريس في إحدى المدارس، وذلك في الفصل الأخير من دراسته الجامعية، ليكسب كثيراً من المهارات والأساليب التدريسية التي لا يكفي دراستها نظرياً فقط، وإنما يحتاج اكتسابها إلى ممارسة عملية على أرض الواقع.

وتحظى التربية العملية بأهمية كبيرة في جانب الإعداد المهني للمعلم، باعتبارها المحك الأساسي الذي يتم من خلاله اختبار مدى نجاح مؤسسات إعداد المعلم في إعداد الطلاب المؤهلين لممارسة مهنة التعليم، كما أنها وسيلة مهمة لمعرفة ما حققه الطالب من دراسته النظرية خلال فترة إعداده الماضية.

كما تتبع معظم دول العالم في إعداد المعلمين نظامين أساسيين هما:

**النظام التكاملي (المتوازي)** :ويتم في هذا النظام المزج بين المقررات التخصصية والمقررات التربوية، بحيث يقوم الطالب بدراستهما معاً خلال مدة إعداده التي تصل إلى أربع سنوات. ومن مزايا النظام التكاملي في إعداد المعلم ما يلي: توفر الاستعداد النفسي والتكيف لدى معلم المستقبل منذ السنة الأولى لالتحاقه بالكلية، توافر التزامن والموازنة بين الإعداد التربوي المهني، والإعداد التخصصي الأكاديمي ومن ثم تحقيق المزيد من فرص التكامل للمعرفة وشموليتها وهي من أهم الاتجاهات التربوية المعاصرة.

**النظام التتابعي:** ويقوم هذا النظام على فصل المقررات التخصصية عن المقررات التربوية، بحيث يقوم الطالب أولاً بدراسة العلم الذي يرغب التخصص فيه لمدة أربع سنوات، دون أن يدرس أية مادة تربوية خلال هذه الفترة، ثم يقوم بعد اجتيازه وإنهائه لمقررات التخصص وحصوله على الدرجة الجامعية بالالتحاق ببرنامج (الدبلوم العام في التربية) والذي تقدمه كليات التربية لمدة عام واحد، ويدرس فيه الطالب المقررات التربوية التي تؤهله لمهنة التدريس.

ومن مميزات النظام التتابعي في إعداد المعلم ما يلي :يساعد هذا النظام المعلم على التعمق في تخصصه قبل الالتحاق بكلية التربية، يساعد الدولة على سد العجز في التخصصات المختلفة وخاصة في المدارس الفنية، حيث يتيح هذا النظام للطالب أن يصل إلى مستوى مرغوب فيه من تخصصه الجامعي أولاً، ثم دراسة العلوم التربوية والنفسية وحدها في فترة أخرى، مما يؤدي إلى اختفاء المشاعر السلبية نحوها، بعكس ما يحدث في ظل النظام التكاملي.

هذا ويحدد الأحمد (١٤٢٤هـ ) دواعي الإعداد قبل الخدمة, بما يلي تزايد أعداد المتعلمين ,التقدم العلمي الكبير., تقديم وسائل المعرفة الطريقة العلمية في التعليم , تطور العلوم النفسية والتربوية , تغير أدوار المعلم : لم يعد المعلم مجرد ملقن للمعرفة , كما كان في المدرسة التقليدية , بل أصبح عليه أن يكون موجهاً ومنسقاً ومحفزاً لتعلم المتعلمين , ضرورة إشراك المعلم في تطوير المناهج , مهين التعليم , تطبيق شعار ديمقراطية التعليم ( التعليم للجميع ) : ويتم ذلك من خلال الإعداد الجيد المسبق للمعلم ليكون قاداً على فهم الديمقراطية وممارستها في التعليم .

المبحث الثاني: تنمية المعلم مهنياً أثناء الخدمة

تعد التنمية المهنية من الاستراتيجيات المطلوبة لخروج النظم التعليمية من أزمتها والاستجابة لمتطلبات ثورة المعلومات ومتابعة الجديد في مجال التكنولوجيا والمعرفة، فمن خلالها يتم تحديث معارف المعلمين وصقل خبراتهم ومهاراتهم المهنية، كما ينظر للتنمية المهنية بأنها ضرورة لرفع كفايات المعلمين الذين التحقوا بالمهنة دون إعداد كاف ولمواجهة أوجه القصور في برامج الإعداد بكليات التربية وبالتالي رفع مستوى الأداء بما يساهم في تطوير العملية التربوية (بشارة, ٢٠٠٣).

**أهمية التنمية المهنية للمعلمين:** إن هذه التطورات جعلت الدول تهتم بالتنمية المهنية لمعلميها الذين هم عصب العملية التعليمية وحجر الزاوية فيها، ومن هنا أكد العديد من المربين والمفكرين على أن (الذيابي,٢٠١٤):

- الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين يشكل أحد الركائز التي تؤثر على جودة التعليم المدرسي.
- التنمية المهنية لا تتم بصورتها المشرقة دون الاهتمام بتطور المعلم، كما أن ثروة الأمم لن تلبث أن تكون عبارة عن القدرات المكتسبة لدى المعلمين بصورة بارزة تتمثل في تعليمهم وخبراتهم ومهاراتهم وصحتهم.

أهداف التنمية المهنية للمعلمين:

إن أهداف التنمية المهنية للمعلمين ليست ألا تطلعات تسعى برامج التنمية المهنية إلى تحقيقها من أجل الارتقاء بمستوى أداء المعلم وزيادة كفاءته المهنية وهي تدور حول عدة نقاط منها (الدريج وجهاد ,٢٠٠٥):

تحديث المعرفة والوقوف على كل ما هو جديد ,تحسين الأداء الوظيفي وتطويره وتحديثه , مواجهة التغيرات المهنية والقدرة على التكيف معها , زيادة خبرات المعلمين بالأساليب الحديثة في التدريب , القدرة على الابتكار والإبداع , معالجة أوجه النقص أو القصور في برامج إعداد المعلمين قبل الالتحاق بالخدمة , إطلاع المعلمين على المستجدات الحديثة في مجال طرق التدريس وتقنيات التدريس ومحتوى المنهج للطلاب , مساعدة المعلمين الجدد على التأقلم مع العمل المدرسي ,إتاحة الفرصة للمعلمين للحصول على مهارات جديدة وتوسيع وتعميق معرفة المعلمين لأمورهم التربوية .

خصائص التنمية المهنية للمعلمين:

يمكن إبراز أهم خصائص التنمية المهنية للمعلمين على النحو التالي (الجمال, ٢٠٠٥): إنها عملية مخطط لها من قبل المدرسة أو المؤسسة التعليمية المعنية، أنها تستهدف تحسين أداء المعلمين في كافة الجوانب، أنها تبدأ منذ تخرج المعلم والتحاقه بالمهنة وتستمر أثناء الخدمة، أنها تمد المعلم بكل ما هو جديد في مجال تخصصه لتنمية مهاراته المهنية، أنها تعد عمل من أعمال الإدارة المدرسية وأحد وظائفها المهمة لتحقيق جودة الأداء. كما أنه يتم تحديثها من خلال عدة مصادر وأساليب مختلفة منها التدريب أثناء الخدمة، التعلم الذاتي، التعلم المستمر، تمثيل الأدوار، المؤتمرات والندوات، التدريب عن بعد، الزيارات الصفية، الحلقات النقاشية وورش العمل، التوطين في المدراس، ومجتمعات الممارسة المهنية ....

المبحث الثالث: المهارات التي يجب أن يكتسبها المعلم في القرن الحادي والعشرين:

إن أهم المهارات التي ينبغي أن يمتلكها معلموا القرن الحادي والعشرين لولوج عصر الاقتصاد المعرفي سعيًا لبناء مجتمع المعرفة في ضوء التحديات المتعددة التي تعيشها النظم التربوية، والواجب تضمينها في برامج إعداد المعلمين، تتمثل في: (تنمية المهارات العليا للتفكير، إدارة المهارات الحياتية، إدارة قدرات الطلاب، دعم الاقتصاد المعرفي، إدارة تكنولوجيا التعليم، إدارة فن التعليم، إدارة منظومة التقويم) (الزهراني وإبراهيم, ٢٠١٢).

وقد أشار كلاً من ويتّا وكروسب ولاثم (Wittea, Grossb & Latham, 2015) إلى بعض المهارات التي يجب تضمينها في محتوى مناهج برامج إعداد المعلمين في القرن ٢١ منها: ممارسة حقوق والتزامات المواطنة على المستوى المحلي والوطني, فهم دور الاقتصاد في المجتمع على الصعيد العالمي, والنظام الغذائي السليم , التحقيق في القضايا البيئية وتحليلها، وتقديم استنتاجات دقيقة عن الحلول الفعالة والظروف التي تؤثر عليه، إثبات النزاهة والسلوك الأخلاقي, استخدام المهارات الشخصية والقيم الأخلاقية, التنمية الذاتية, تحليل وتقييم الأدلة والحجج والمطالبات

والمعتقدات بفعالية , تفسير المعلومات واستخلاص النتائج على أساس أفضل تحليل.
عرض النتائج ومناقشتها:

**الإجابة عن السؤال الأول :واقع برامج إعداد معلم القرن الحادي والعشرين في كلٍ من المملكة العربية السعودية وفنلندا.**

- **واقع برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية**

سيتم تناول مختلف جوانب إعداد المعلم بالمملكة بناء على استقراء الواقع وما جاء في بحث (هويمل والعنادي,٢٠١٥)، و(باجحزر,١٤٣١)، و(المنيع,١٤٣١)، و(الحاج,(2007 ، و(المفرج وحمادة والمطيري ,٢٠٠٦)، و (الثويني ,٢٠١٠) و (الريس ,2016).

**برامج إعداد المعلم:** إن الاتجاه الراهن في تنظيم عملية إعداد المعلم أن يتم هذا الإعداد في إطار الجامعات ولمدة لا تقل عن أربع سنوات وذلك ضماناً لتخريج المعلمين من ذوي الكفاية العلمية والتربوية والمهنية، وثمة نظامان هنا هما:

- **النظام التتابعي** :يلتحق فيه الطالب المعلم بعد الدراسة الجامعية ويدرس لمدة سنة واحدة أو سنتان، بإحدى كليات التربية بهدف الحصول على الدبلوم التربوي.
- **النظام التكاملي:** وفي هذا النظام يدرس الطالب المعلم المقررات التربوية والتخصصية في ذات الوقت على مدى أربع سنوات، وبالتالي تتيح أنظمة إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية خيارات لمن يرغب العمل في مهنة التعليم. كما يخضع الطالب المعلم بعد التخرّج لاختبار (كفايات المعلمين)، وذلك بغرض الحرص على التحاق الكفاءات المؤهلة بمهنة التدريس، وتتألف اختبارات المعلمين من اختبارين أساسيين هما الاختبار العام الذي يشمل كافة المجالات التربوية، والذي يغطيه عدة معايير، والعلوم التربوية، واللغوية، والكمية، أمّا الاختبار الآخر فهو اختبار التخصص وهو يغطي المجالات الأساسية لكل تخصص من التخصصات التدريسية، ومدّة صلاحية هذا الاختبار خمس سنوات.

- **نظم قبول الطلاب:** ويشترط لقبول الالتحاق بكليات إعداد المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية عدة شروط من أبرزها الحصول على شهادة الثانوية العامة، وحسن السيرة والسلوك، وأن يكون لائق طبياً، والأخذ بنسبة معيّنة من نتيجة الثانوية العامة، إضافةً إلى نسبة معيّنة من اختباري القدرات والتحصيلي، اللذين ينظمهما المركز الوطني للتقويم والقياس. نظراً لأهمية دور المعلم فقد عنيت المجتمعات الحديثة باختيار العناصر التي تعد لمهنة التعليم طبقاً لمعايير ومواصفات دقيقة.

- **جوانب الإعداد: يشمل إعداد المعلم في المملكة ثلاثة جوانب هي:**

**الجانب الأكاديمي:** وهو يتضمّن التعمق في دراسة تخصص في المجالات العلمية التي سيقوم المعلم بتدريسها، وتعمق المعلم في تخصصه يتطلب منه أن يظل على صلة بالتطورات العلمية المتلاحقة، ونسبتها لمعلم المرحلة الابتدائية ٣٠ % بينما معلم المرحلة المتوسطة والثانوية ٦٠%.

**الجانب التربوي:** يشمل هذا الجانب بعض المقررات التربوية والنفسية التي تؤهل المعلم لممارسة عمله، بالإضافة إلى التدريب الميداني (التربية العملية) التي تعد جزءاً أساسياً من الإعداد المهني للمعلم، ونسبتها لمعلم المرحلة الابتدائية ٣٠ % بينما معلم المرحلة المتوسطة والثانوية ٢٠%، أما بالنسبة للتدريب العملي فنسبته ١٠ %

**الجانب الثقافي العام:** وهو يتضمن إعداد المعلم في هذا الجانب بما ينمي وعيه بثقافة مجتمعه ومشكلاته، ونسبتها لمعلم المرحلة الاب تدائية٣٠ % بينما معلم المرحلة المتوسطة والثانوية ١٠%.

- **نظم التقويم والاختبارات:** تتنوع نظم التقويم التي يخضع لها الطلاب المعلمين بكليات التربية، بين اختبارات تحريرية لأعمال السنة أو بحوث أو عروض تقديمية، وذلك وفقاً لما يحدده عضو هيئة التدريس، إضافةً إلى الاختبارات التحريرية التي يخضع لها الطالب المعلم نهاية كل فصل دراسي لكافة المقررات.

- **واقع برامج اعداد المعلم في فنلندا**

سيتم تناول الواقع بمختلف جوانب إعداد المعلم بناء على استقراء الواقع وما جاء في بحث (هويمل والعنادي,٢٠١٥)، و(سعد الله, ٢٠٠٦ )، وRussell، (Poole and 2015)، و (Sahlberg,2010)، و(مارجا,٢٠٠٩)، و(الدخيل, ٢٠١٥) و(الريس, ٢٠١٦)

- **برامج إعداد المعلم:** برامج إعداد المعلم الفنلندي يتبع النموذج الأوروبي الذي يتضمن مسارين مختلفين بشهادتين مختلفتين، الشهادة الأول يحصل عليها عند حصوله على درجة البكالوريوس وشهادة أخرى يحصل عليها عند حصوله على درجة الماجستير، وتعتبر درجة الماجستير شرط أساسي لممارسة مهنة التعليم في فنلندا. وهناك اختلاف أساس في نظام إعداد معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي المرحلة الثانوية, فمعلم المرحلة الابتدائية يشترط عليه أن يتخصص في قسم التربية )نظام تكاملي(، مع إنهاء مقررات فرعية في مادتين من مناهج المرحلة الابتدائية, كما يشترط حصوله على شهادة البكالوريوس بعد إكماله لثلاث سنوات دراسية، تتبعها سنتان دراسية يحصل في

إثرها على درجة الماجستير , وعادة ما تركز برامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية على محاور رئيسية وهي, النظريات التربوية, المعرفة بالمحتوى وطرق التدريس والممارسات التربوية التخصصية للمواد الدراسية. أما معلم المرحلة الثانوية فيشترط أن يتخصص في المادة التي سيعلّمها، حيث يلتحق لدراسة أي من التخصصات، ومن ثم يقرر أثناء دراسته أو بعد إتمامها أن يكون معلم متخصص للمرحلة الثانوية، وحينها عليه بعد أن ينهي أربع سنوات من الدراسة النظرية للمادة الالتحاق بقسم التربية في الجامعة المخصص لإعداد المعلمين )النظام التتابعي) ليتمكن من إتقان مهنته، كما أنهم يختار موضوعات بحثية مرتبطة بمواده الدراسية التخصصية، وفي نهاية البرنامج ذي الخمس سنوات يحصل على درجة الماجستير.

ومن خلال استعراض نظام إعداد المعلمين المتبع في فنلندا نجد بأن نظام إعداد معلمي المرحلة الابتدائية هو نظام تكاملي حيث أنه يركّز على إعداد المعلم علمياً وتربوياً ومهنياً جنباً إلى جنب دون فواصل زمنية، أما بالنسبة لنظام إعداد معلّمي المرحلة الثانوية فهو نظام تتابعي حيث بمجرد إنهاء الطالب لسنوات التخصص الأربع يلتحق بعدها لمدة عام بقسم التربية في الجامعة بغرض الإعداد المهني التربوي.

- **نظم قبول الطلاب:** أن القبول في برامج إعداد المعلمين يتم بنسب تتوافق مع نسب الاحتياج للمعلمين في المدارس, وهناك مرحلتين لعملية الاختيار لتأهيل المعلمين في المدارس الابتدائية: يتم تحديد مجموعة من المرشحين بناءً على نتائج الامتحانات الثانوية العامة، وملف الإنجاز المدرسي، وفي المرحلة التالية على المرشح أن يخوض امتحان تحريري في بعض كتب التربية، كما يقوم بعمل نشاطات مشابهة لما يحدث داخل جدران المدرسة، حيث تتضح مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي لدى المرشح، بعد ذلك تجرى مقابلات شخصية مع كبار المرشحين، ويتم سؤالهم عن لماذا قرروا أن يصبحوا معلمين، هؤلاء المرشحين سيكون لديهم القدرة العالية لإكمال برنامج إعداد المعلمين الصارم. من الملفت في معايير القبول هو ملاحظة مهارات التواصل لدى المرشح عبر ممارسته لنشاطات مشابهة للمدرسة، والتي تفتقر إليها الكثير من أنظمة القبول في برامج إعداد المعلم في مختلف الدول.
- **جوانب الإعداد :من البرامج التي يتم تدريسها في فنلندا:**

١. **الجانب المهني والتربوي:** وهي تشغل ٢١ % من برنامج إعداد المعلم، ويتم ذلك على فترات وليس دفعة واحدة، وهذا يعني أن سنة كاملة من هذا البرنامج تركّز على هذا الموضوع، ومن المعارف التي تدرّس في الجانب المهني علم النفس وعلم الاجتماع التربوي، والمناهج والتقويم والتربية الخاصة.

٢. **الأبحاث:** إن دمج البحوث والدراسات مع جميع جوانب برامج إعداد المعلم، إضافةً إلى كتابة بحث الماجستير يعتبر من مميزات برنامج إعداد المعلم في فنلندا. فعندما يكتسب الطالب المعلّم القدرة على البحث ستصبح سلوكاً لديه يستفيد من خلاله من أحدث التطورات في مجال البحوث التربوية، كما أنهم سيعملون على دمج النتائج العلمية الجديدة في عملهم.

٣. **الدراسات الأكاديمية:** وهي تشمل التخصص الذي سيدرّسه المعلّم، وقد تكون متخصصة أو ثانوية اعتماداً على المؤهل المرغوب الحصول عليه.

٤. **دراسة تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات واللغة إجبارية.**

٥. **دراسات اختيارية:** وتشمل مقررات مختلفة تتنوع وفق المؤهل الذي يسعى الطلاب للحصول عليه.

٦. **التربية العملية:** الهدف الرئيسي من ممارسة التدريس في فنلندا هو إعداد "التفكير التربوي" أي أن المعلمين قادرين على اتخاذ القرارات التعليمية على أساس الجدل العقلاني، ولتطوير نظرياتهم العملية الخاصة حول المسائل التعليمية، كما أن التدريس العملي ينطوي على "دينامية التفاعل بين النظرية والممارسة لجعل النظرية والممارسة مفيدة للطرفين ولتمكين المعرفة المتضمنة في ممارسات المعلمين لتصبح قيمة (Moran & Clarke,2012).

جميع الجامعات الفنلندية التي تقدم تعليم المعلمين لديها واحد على الأقل من المدارس الخاصة بهها يطلق عليها "بمدارس التدريب"، وجميع المعلمين الذين يعملون بها من قبل الجامعة، لديهم درجة الدكتوراه. وترتبط مدرسة التدريب باستخدام شبكات بالمدارس البلدية أو الميدانية، ويتقدم الطلاب المعلمون في هذه المدارس بطلب الالتحاق بالمدرسة الميدانية وهو ما يمثل شكلا منظما للتعاون بين الجامعات والمدارس، وينظر إلى دور المشرف على أنه فرصة هامة من قبل المعلمين لتحسين تعليمهم والتعلم المهني. ويعتمد أسلوب التدريب العملي على "الممارسة التعليمية الموجهة" يهدف إلى دعم الطلاب المعلمين لاكتساب المهارات المهنية في البحث والتطوير

وتقييم عمليات التعليم والتعلم. الجوانب العملية قد أدمجت في العديد من مجالات الدراسة الأخرى.(Moran & Clarke,2012)

مدة التدريب العملي في مؤسسات إعداد المعلمين في فنلندا تصل إلى سبعة أسابيع خلال أربع سنوات من السنوات الخمس، ويتميّز بأنه تدريب مكثف وشامل وفعال، كما يتضمّن نظام توجيه وارشاد بالغ الدعم، يشمل مشرفين مدربين ومعلمين صف يدعمون طلابهم المعلمين خارج الصف بمساعدات قيّمة، فمشرفي الجامعة أكثر تأثيراً على الطالب من الناحية الأكاديمية، بينما معلمي الصف هم أكثر تأثيراً من ناحية التدريب العملي، لأنهم أكثر دراية بالمناهج وطرق التدريس في المدرسة، إن هذا التركيز على العلاقة بين المشرفين ومعلمي الصف والطلاب المعلمين هدفه رؤية الطلاب كيف أن النظرية والتطبيق في تفاعل مستمر مع بعضها البعض.

- نظم التقويم والاختبارات: في فنلندا لا يتم إعطاء الطلاب في برامج إعداد المعلمين درجات، بل على التقويم، حيث يقدّم كتغذية راجعة مكتوبة كانت أو لفظية للطالب المعلّم، فعندما يشعر الأستاذ الجامعي أن هناك مواطن ضعف معيّنة لدى الطالب المعلم فإنه يقدم له دعم إضافي أو يقترح له أنشطة يؤديها لكي يحصل على فهم أقوى للجانب الذي لديه ضعف فيه.

**الإجابة عن السؤال الثاني: واقع برامج التنمية المهنية لمعلم القرن الحادي والعشرين في كلٍ من المملكة العربية السعودية وفنلندا.**

- **واقع برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة:**

تنص أحكام إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية على أن يفسح المجال أمام المعلم لمتابعة الدراسة التي تؤهله لمراتب أرقى في مجال تخصصه، كما وتنص على تنمية روح البحث العلمي وحب القراءة والاطلاع والمناقشة الهادفة، كما تناولت الأحكام الخاصة بإعداد المعلم مرحلة ما بعد الإعداد، وأثناء ممارسة المهنة، فأشارت لضرورة تأهيل المعلم غير المؤهل، وضرورة رفع مستوى المعلم المؤهل، وتجديد معلوماته(الذبياني,٢٠١٤).

كما أن وزارة التعليم بدأت بالاهتمام بتنمية المعلم مهنياً وتحقيق أهداف التنمية المستدامة, فكان برنامج التطوير النوعي "خبرات" لتدريب المعلمين دولياً وبرنامج ابتعاث لتدريب المشرفين والمشرفات في مجال stem , وبرنامج التطوير المهني لمعلمي العلوم والرياضيات " تمكين" لتحسين المستوى العام لمعلمي الرياضيات والعلوم , وانشاء موقع عين الإلكترونية والذي يدعم مفهوم التدريب عن بعد والتنمية المستمرة حيث يحتوي على العديد من

الخدمات التي تساهم بتنمية المعلم مهنياً بما فيها مجتمعات التعلم الافتراضية, كما تم زيادة عدد المبتعثين والموفدين للتنمية المهنية في مجال التعليم.

وعلى الرغم من ذلك إلا أن برامج التنمية والتطوير المهني في المملكة لازال يعاني من القصور, وقد أكد على ذلك كثير من الأبحاث والدراسات حول واقع التنمية المهنية للمعلم السعودي كدراسة ( معوض,٢٠١٦ ( وقد أجمعت نتائجها على القصور في جوانب التنمية المهنية للمعلم في المملكة وعدم رضاهم عن برامج التدريب اثناء الخدمة كمدخل للتنمية المهنية والتي تجريها بعض المؤسسات التعليمية كإدارات التدريب التربوي ومكاتب الإشراف والمدراس, حيث أن برامحها لا تفي بحاجات المتدربين وأسلوبها روتيني وبعدها عن فلسفة التعليم المستمر مدى الحياة, قلة التطبيق العملي والتركيز على المحتوى النظري في التدريب, نقص المدربين المؤهلين للتدريب, كما أنها غير الزامية, وغياب المشاركة في تصميم البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة, افتقار البرامج التدريبية إلى التكامل بين كليات التربية والمدراس ومراكز التدريب لتقديم دروات وبرامج تساهم في تطوير المعلم مهنياً اثناء الخدمة.

وقد أوصت كثير من الأبحاث والدراسات بوضع ميزات للحصول على هذا النوع من التدريب والتنمية المهنية كأن يكون أحد معايير المفاضلة للترقية والنقل والأداء الوظيفي والعلاوة، كما أوصت بتبني مفهوم توطين التدريب في المدراس والتغلب على كل المعوقات التي تعوق ذلك لتحقيق مفهوم التنمية المهنية المستمرة. كما يوصي (الشهراني, ١٤٣٢) بضرورة تبني مشروع الصور المقترح لإنشاء مركز وطني للتنمية المهنية للمعلم في ضوء فلسفة التعليم المستمر. وترى الباحثة بحكم عملها في الميدان، أن هناك الكثير من المعلمين والمعلمات وجدوا فجوة بينهم وبين المناهج وطرق التدريس الجديدة والطلاب؛ مما جعلهم يتجهون للبحث عن طرق لتنميتهم مهنياً وتوسيع دائرة معارفهم ذاتياً، كالالتحاق بدورات التدريب في المؤسسات المختلفة والبحث والقراءة في الوسائط الاجتماعية ومتابعة القنوات الخاصة بتطوير المهارات والممارسات التعليمية، والقراءة في الكتب بل أن هناك من بدأ بعمل أبحاث مصغرة عن الممارسات التعليمية الجديدة.

- **واقع برامج التنمية المهنية للمعلمين في فنلندا:**

يرتكز التعليم في فنلندا في عصر العولمة على المعلم الذي يجب أن يكون مرناً ومسؤولاً في اتخاذ القرار وقادرا على حل المشكلات بالطرق العصرية ويسلك سبل التعلم التعاوني واستخدام شبكات التواصل الاجتماعي وتكنولوجيا الاتصال بدلا من التعليم بحسب

المعايير التقليدية. وكان التعلُّم المستمر مدى الحياة موضوعاً رئيسياً في المناقشات ذات الصلة بالسياسات التعليمية، ونتيجة لذلك، فإن فنلندا ملتزمة التزاماً كبيراً بجعل التعلُّم المستمر مدى الحياة (الدخيل, ٢٠١٥). حيث يشار إلى فنلندا على وجه الخصوص كبلد يشجع على تطوير المعلمين على عدة مستويات.

لذا يحظى المعلمون بتنمية مهنية الزامية، حيث تتولى المقاطعات تمويل المدارس الفنلندية لأجل متطلبات التنمية المهنية؛ لذا تختلف متطلباته بحسب المقاطعة. وتطلب الحكومة الوطنية من كل مقاطعة أن تمول ثلاثة أيام على الأقل من التطوير المهني الإلزامي السنوي، وتختلف المدة الزمنية المستغرقة في التنمية المهنية على نحو كبير بين المقاطعات. ويشير(sahlperg,2010) إلى أن المعلم الفنلندي يقضي سبعة أيام في السنة في التنمية المهنية، وتنظم بعض المقاطعات، ودورات وبرامج تدريبية متعددة أثناء العمل كمدخل للتنمية المهنية للمعلم، كما تنظم المدارس برامج تدريبة اثناء الخدمة حسب احتياج المعلمين، ويجوز لكل صاحب عمل تنظيم دورات تدريبية أو الاستعانة بمزودي التعليم. وقد خصصت وزارة التربية والتعليم ٢٧مليون$ في عام ٢٠١٠لدعم تطوير برنامج وطني لتوفير وصول أكثر اتساقا لفرص التنمية المهنية، وتأمل في مضاعفة التمويل.

وتعتبر مشاركة المعلمين في الأعمال والأنشطة الخاصة بالمناهج جزءاً مهماً في برامج التنمية المهنية للمعلمين، حيث يشارك المعلمون النشاط الوطني في عملية إعداد المناهج المحلية التي تتولاها المقاطعات. وهنالك أيضاً مناهج يتم إعدادها داخل المدارس يتولى المعلمون من خلالها مناقشة جميع الموضوعات المهمة ذات الصلة بعملهم في المدارس ويتخذون قرارات بشأنها، ومن خلال هذه العملية يتبادلون الأفكار والقيم والأهداف الأساسية لعملهم. وجدير بالذكر بأن عملية المناقشة والتخطيط هذه مهمة جداً لتنمية خبرات المعلمين طوال فترة ممارستهم لمهنة التدريس بشكل منهجي وتعاوني (الدخيل, ٢٠١٥).

أوردت وزارة التربية والتعليم الفنلندية برنامجاً للتنمية المهنية للمعلمين شمل توصيات خاصة بتدريب المعلمين أثناء الخدمة في الجامعات والكليات التقنية كجزء من التنمية مدى الحياة، وتعزيز دور الجامعات في تقديم سلسة من الدورات التدريبية التي تمكن المعلم من تعلم مستجدات المعرفة في مجال التخصص وأمور التربية، وتبادل الأفكار الجديدة مع الزملاء. وغالباً ما يستعان بأعضاء هيئة التدريس للقيام بالدورات المدفوعة ضمن البرنامج الرسمي للتدريب والتنمية المهنية للمعلمين. كما أن وزارة التعليم الفنلندية أتاحت

للمعلمين فرصة لمواصلة دراساتهم العليا للحصول على درجة الدكتوراه كجزء من التنمية المهنية ( Niemi & Siljander, 2013) .

وقد أشارت نييمي (Niemi,2015) إلى أن التنمية المهنية في فنلندا تقوم على مبدأ التعلم مدى الحياة والذي يبدأ في تعليم المعلم المبتدئ إلى التقاعد، كما أن أساليب التنمية المهنية في فنلندا متعددة منها، الأسلوب القائم على المدرسة حيث أن المدارس مكلفة بتطوير وتتنميه معلميها، كما تعتمد على أسلوب التنمية القائم على مجتمعات الممارسة المهنية. كذلك من أساليب التنمية حضور المؤتمرات، وإجراء البحوث، فهو الهدف الرئيسي من التعليم الأولي للمعلمين في فنلندا.

كما يقوم الاتجاه الجديد للتنمية المهنية للمعلمين في فنلندا على (١) دعم المجتمع المدرسي (مجتمعات التعلم المهنية) لعبور الحدود نحو التعاون متعدد المهنيين ليحقق التنمية المستدامة، (٢) تصميم مجتمع المدارس المبتكرة باستخدام النهج القائم على التصميم مع العديد من الشركاء، (٣) ربط ما قبل الخدمة وأثناء الخدمة، (٤) تعليم المعلمين الأسلوب القائم على البحوث في العلوم والتكنولوجيا والرياضيات(stem) ، (٦) المنهج القائم على المعرفة والبحث.

كما يعتبر نهج الإبداع أيضا مهما للتدريب أثناء الخدمة حيث يجب أن يدمج أحدث البحوث، والمعرفة بالتقييمات التعليمية، وخلق المعارف الجديدة، والكفاءة. كما تم انشاء برامج للتدريب عن بعد من قبل الجامعات وربطها بالمدارس للتنمية المهنية للمعلمين. كما أن من واجبات أعضاء هيئة التدريس اثراء بيئات التعلم الإلكترونية بمحتوى للتدريب والتنمية المهنية.

هذا وقد ظهرت عدة مشاريع تهدف إلى تنمية المعلمين مهنيا أثناء الخدمة كمشروع "دائرة من الأصدقاء" في المدراس التي تضم معلمين من مختلف التخصصات يدرسون نفس المجموعة من التلاميذ لمشاركة المعرفة وملاحظة أداء بعضهم البعض، وايضاً " فريق التعليم التكنولوجي" يقوم على التعاون ويضم مختلف الخبرات من المعلمين لأجل المشاركة والدعم المتبادل في هذا الفريق، فالفرق التعاونية والاجتماعات التعاونية تساعد الأفراد على التعرف على بعضهم البعض والاستفادة من خبراتهم وحل المشكلات المشتركة". ومشروع المجتمع المدرسي (ISC) هو نموذج شامل للبيئة المدرسية التي تدعم تعلم وتعليم المهارات القرن الحادي والعشرين في المدارس المحلية من خلال تطبيق التكنولوجيا الجديدة للتعاون. ولتعزيز التعلم الشخصي مع الهواتف النقالة وربط الطلاب مع الأحياء والأماكن المحيطة بها، مثل رياض الأطفال والمكتبات من خلال أدوات جديدة مثل الهواتف النقالة

و.iPad.Teachers كما يعمل الباحثون والباحثين من خلال عدة دورات، في محاولة لخلق ثقافة تعاونية، والقيمة الأساسية لهذا التعاون هي خبرات مشتركة وباستخدام أدوات تكنولوجية (Niemi & Siljander, 2013)

الإجابة عن السؤال الثالث:

**ما أوجه الشبه والاختلاف بين برامج إعداد المعلم وبرامج التنمية المهنية في المملكة العربية السعودية وفنلندا.**

من خلال عرض الشبه والاختلاف بين كل من برامج إعداد معلم القرن الحادي والعشرين وتنميته مهنياً في فنلندا والمملكة العربية السعودية، والتي تم تناولهم بالتحليل المقارن، كما يلي:

- **برامج إعداد المعلم:** تتّفق المملكة مع فنلندا مع المملكة في كونها تمتلك النظامين التكاملي والتتابعي في مؤسسات الإعداد. وتختلف عنها في اشتراط درجة الماجستير للمعلم الفنلندي، ومدته سنتان سواء للمرحلة الابتدائية أو الثانوية، بينما المملكة تشترط درجة البكالوريوس واختبار كفايات المعلمين لممارسة مهنة التعليم.

١. **نظم القبول في برامج الإعداد:** تتفق الدولتين في اشتراطها لإتمام المرحلة الثانوية للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم، وكذلك اشتراط حسن السيرة و السلوك، واعتماد عدد من الاختبارات للالتحاق بها، إلا أن فنلندا تختلف بإجرائها للمقابلات الشخصية وكذلك تختلف في نوع الاختبارات حيث أنها تركّز على الجوانب المعرفة التربوية وكذلك المهارات العملية ومهارات الاتصال الهامّة، كما تتميّز فنلندا بالاهتمام بالتحقق من قدرات المرشح ميدانياً من خلال ممارسته لأنشطة مشابهة لأنشطة المدرسة، وعامّة تعتبر معايير القبول في فنلندا أكثر صرامة من معايير القبول في المملكة، ويتّضح ذلك من خلال نسب القبول الكبيرة في المملكة مقابل النسب البسيطة في فنلندا، مما يجعل المقبولين بدولة فنلندا هم نخبة النخبة، وهذ النتيجة تتّفق مع ما أشار له الدوسري(٢٠١٦) في دراسته، والتي أظهرت أن معايير القبول في كليات إعداد المعلمين في السعودية لا تتسم بالصرامة وهي معايير واسعة مما يؤثر على انقاء معلم المستقبل.

٢. **جوانب الإعداد:** تتّفق الدولتين في اهتمامها بالجانب الأكاديمي، والجانب التربوي، والتربية العملية، إلا أن فنلندا تتفوّق على المملكة بطول مدّة التدريب العملي، وهو من الأمور الهامة التي تكسب الطالب المعلم الخبرات الازمة للممارسة كما في الواقع، وهذه النتيجة تتّفق مع نتيجة دراسة (معوض,٢٠١٦) و(الذبياني,٢٠١٤)، والتي بيّنت أن دولة

المقارنة تهتّم بربط التعليم النظري بالتعلم العملي، ممّا يجعل التعليم ذا أثر فعّال ومستمر، كما أن من أهمّ ما يميّز برامج الإعداد في فنلندا الاهتمام بالجانب البحثي، وهذا أمر هام جداً، لبناء معرفته وتطوير ممارساته التدريسية ودفعه للاستفادة من آخر المستجدّات ، وهذا ما تفتقر إليه برامج الإعداد في المملكة.

٣. **نظم التقويم والاختبارات:** تختلف المملكة مع فنلندا في نظام التقويم في مؤسسات إعداد المعلم، حيث تعتمد المملكة على عدد من وسائل التقويم وأهمها الاختبارات التحريرية بشكل رئيس، بينما في الجانب الآخر نجد فنلندا قد اتّبعت نظاماً خاصاً بها وهو التقويم المستمر، وقد يكون نظام القبول الصارم في مؤسسات الإعداد في فنلندا له الدور الأكبر في هذه الثقة في قدرات الطلاب.

**- برامج التنمية المهنية للمعلم:**

تميّزت الخبرة الفنلندية بتركيزها على تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى المعلم، حيث سعت لتخريج معلم يعمل على تطوير ذاته، ويعتمد على ذاته في التعليم، واهتمّت بإعداد المعلم إعداد جيد قبل تخرّجه وبعد التخرج على التعلم مدى الحياة كشرط للاستمرار بالمهنة. كما أن التنمية المهنية الزامية على كل معلم لمدة لا تقل عن ثلاث ايام بالسنة.

وقد ألزمت الحكومة المقاطعات بدعم التنمية المهنية للمعلم حسب احتياجه مالياً ووضع ميزانية عالية لذلك لتحقيق مبدأ التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة كما تعدد أساليب التنمية المهنية منها أسلوب التنمية القائمة على المدرسة والمجتمعات المهنية والبحوث وحضور المؤتمرات، كما ظهرت العديد من المشاريع لدعم تنمية المعلمين مهنياً كمشروع فريق التعلم التكنولوجي، بالإضافة إلى أنها تؤكد على الربط بين اعداد المعلم قبل الخدمة وبعدها. أما المملكة فقد حرصت الوزارة على تنمية المعلم مهنياً أثناء الخدمة وبدأت بمشاريع التوطين والتدريب الإلكتروني ومجتمعات الممارسة المهنية، إلا أنها مازالت تعاني من القصور من حيث التدريب الإلزامي المناسب لاحتياجات المعلمين لتطوير أنفسهم وتنميتها مهنياً.

خلاصة النتائج والتصور المقترح:

إن إعداد المعلم عملية مستمرة تشمل الإعداد قبل الخدمة إعداداً جيداً والتدريب أثناء الخدمة في ضوء الاتجاهات المعاصرة وكفايات القرن الحادي والعشرين.

وتوصل البحث إلى عدد من النتائج أهمها:

- أبرز ملامح برامج إعداد المعلم، عدم وجود معايير مقننة يتم من خلالها انتقاء المعلمين. التحاق أعداد كبيرة من غير المؤهلين تربوياً للعمل في التدريس. التفاوت في المكونات الأساسية لبرامج إعداد المعلمين بين كليات التربية في الجامعات السعودية. تقادم خطط

وبرامج الإعداد. التركيز على الجوانب النظرية والمعرفة وإهمال الجوانب التطبيقية. الانفصال بين برامج إعداد المعلم قبل الخدمة وتدريب وتنمية المعلم أثناء الخدمة. قصور بعض البرامج عن تزويد الطالب المعلم بأهم كفايات ومهارات ال قرن٢١.ضعف مخرجات كليات التربية. القصور في برامج التربية الميدانية والإشراف عليها. الفصل بين برامج إعداد المعلم قبل الخدمة وتنميته أثناء الخدمة.

- أبرز الملامح التي تواجه تنمية المعلمين مهنياً أثناء الخدمة. عدم وجود خطة واضحة شاملة لتدريب وتنمية المعلمين مهنياً. ضعف الاهتمام بالجانب التطبيقي في برامج تدريب وتنمية المعلمين. عدم دراسة الاحتياجات التدريبية للمعلمين. عدم تنوع أساليب التنمية المهنية حيث أن الأسلوب الغالب هو الأسلوب التقليدي. عدم إلزام المعلمين وربط ذلك بالحوافز المادية والمعنوية. ضعف الدعم المادي للمؤسسات المشرفة على برامج التنمية. ضعف دور الجامعات في تقديم برامج للتنمية المهنية للمعلمين اثناء الخدمة لتحديث معارفهم في مجال التخصص.
- أبرز الملامح التجربة الفنلندية في برامج الإعداد والتنمية المهنية معايير القبول صارمة وشديدة لانتقاء أفضل العناصر من المعلمين المستقبلين، تعد درجة الماجستير مطلب واجب الحصول عليه لمزاولة المهنة. فترة الدراسة تقريبا ٥ سنوات. المناهج تجمع بين النظرية والتطبيق. برامج التنمية متنوعة وتعتمد بأغلبيها على الأساليب الحديثة كالتنمية المهنية القائمة على المدرسة. ويلزم المعلمين بما يقارب ٣ أيام في السنة للالتحاق ببرامج التدريب قابل للزيادة. تقدم الدولة دعم مادي للمدارس بشأن توفير البرامج التدريبية الازمة للمعلمين حيث أنها تشجع التطوير والتنمية.

التصور المقترح:

بناء على أدبيات البحث والدراسات السابقة والإجابة على أسئلة البحث تم وضع التصور المقترح التالي:

١. **الأسس والمنطلقات التي اعتمد عليها التصور المقترح:** أرتكز التصور المقترح على عدد من الأسس والمنطلقات في بنائه على النحو التالي:

أهداف وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، واقع إعداد وتنمية المعلم في المملكة العربية السعودية. رؤية المملكة ٢٠٣٠ لتطوير مهنة التعليم. التجارب العالمية الناجحة في مجال إعداد وتطوير المعلم في فنلندا. التغيير المستمر في أدوار المعلم استجابة للتطور التقني والمعرفي. تنمية المعلمين ممن هم على رأس العمل في المجال التربوي والمهني والبحثي والتقني بما يتناسب مع مجتمع المعرفة وكفايات ال قرن٢١.

**٢. أهداف التصور المقترح**

- توجيه جهود كليات التربية في الجامعات السعودية ومركز التدريب لبناء استراتيجية لتطوير برامج اعداد المعلم والبرامج المساندة في تنميته مهنياً.
- اكساب المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة بأهم الكفايات والمهارات التي يجب أن يكتسبها المعلم في هذا العصر.
- توجيه الكليات لبناء معايير قبول مقننة لاختيار أفضل العناصر للقبول في الكليات.
- المساهمة في تقديم إطار عمل للتنمية المهنية المستدامة والتي تقدمها المراكز والمؤسسات المعنية في وزارة التعليم.
- وضع اهداف واضحة لبرنامج التربية العملي ومعايير للإشراف والتقويم.
- تنمية حب المهنة لدى المعلم، واحداث التغيير المطلوب في الممارسات التدريسية، كاستخدام التقنيات والتقويم المستمر، واستراتيجيات التدريس.

**٣. متطلبات التصور المقترح**

- أن ينطلق تطوير برامج اعداد المعلمين في كليات التربية وبرامج التنمية المهنية من استراتيجية وطنية تعتمد من قبل المسؤولين.
- مفهوم التنمية المستمره في برامج الإعداد وبرامج التنمية المهنية.
- دعم مشاريع التطوير ودعم الكادر التعليمي وتحفيزهم مادياً.

**٤. عناصر التصور**

- **اختيار وانتقاء أفضل العناصر الملائمة للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين:** يراعى في هذا الجانب انتقاء أفضل العناصر بين المتعلمين الملتحقين بمؤسسات إعداد المعلمين وذلك بوضع معايير علميه مقننة، وتحديد جوانب شخصياتهم، باستخدام مقاييس خاصة لقياس الاتجاهات نحو مهنة التعليم، والاستعدادات والمهارات الازمه للإعداد بها.
- **مرحلة الإعداد:**
  - ينبغي رفع مستوى المتطلب الأكاديمي لإعداد المعلمين لدرجة الماجستير وان تعمل كليات التربية على ذلك.
  - أن تتولى كليات التربية المسؤولية الكاملة المتعلقة بإعداد وتنمية المعلم مهنياً وذلك لتوحيد مستوى الإعداد ونوعيته.
  - إكساب المعلمين أساسيات البحث العلمي لرفع مستوى مهنة التعلم.
  - الاهتمام بتزويد المعلم بالمعرفة الكافية على المستويين النظري والتطبيقي، لاسيما في مجال التخصص.

- زيادة الوقت المخصص للتربية العملية، وأن يشارك في الإشراف عدد من أساتذة الجامعة.
- يطبق التربية العملي في مدارس تشرف عليها الجامعة.
- اكساب الطلاب المعلمين الممارسات التدريسية الجيدة بحيث يتم تنفيذ أحدث استراتيجيات التدريس، ومهارات التخطيط للدروس ومهارات التقويم، ومهارات استخدام التقنيات التعليمية المختلفة، كالتقنيات الحديثة مفتوحة المصدر على الويب والوسائط الاجتماعية المختلفة في التعلم والتعليم.
- إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين لتواكب الاتجاهات الحديثة في الإعداد والتنمية المهنية القائمة على مهارات القرن الحادي والعشرين في ظل الثورة المعرفية، حيث تتضمن المهارات العليا للتفكير، إدارة المهارات الحياتية، إدارة قدرات المتعلمين، إدارة فن التعليم، إدارة منظومة التقويم، استخدام المهارات الشخصية والقيم الأخلاقية، التنمية الذاتية، تحليل وتقييم الأدلة والحجج والمطالبات والمعتقدات بفعالية، والمواطنة العالمية والرقمية، والقدرة على التغيير وأخلاقيات المهنة.
- دمج التقنية ووسائل التقنية الحديثة بمناهج إعداد المعلمين (كاستخدام الفيديو والصور والصوت وبرامج العروض التقديمية مثلPrize وبرامج انشاء النصوص مثل Google Docsواستخدام برامج التواصل المختلفة) للمناقشة والحصول على التغذية الراجعة ولعمل المشاريع، ويتضمن ذلك فهم القضايا الأخلاقية عند الاستخدام.
- أن تتبع الكليات النظام التكاملي بين مواد التخصص والمواد التربوية لتكامل المعرفة.
- أن يتم الاهتمام بالجانب الثقافي بحيث يتم تدريس اللغة العربية والإنجليزية والدين والمنهج العالمي والمواطنة والوعي البيئي.

- **التنمية المهنية:** إن التربية عملية مستمرة ومن الضروري استمرار عملية التنمية المهنية للمعلم طيل فترة عمله الوظيفي، ومن أكبر مشكلات التعليم في المملكة العربية السعودية غياب خطط التنمية المهنية المتكاملة وتكاملها مع برامج، الإعداد بكليات التربية وبناءً على ذلك ينبغي العمل على ما يلي:
  - العمل على دراسة حاجات المعلمين ورغباتهم، ووضع خطط التنمية المهنية في ضوء ذلك.
  - تكليف كليات التربية بعقد دورات تدريبية سواء ان كانت في مراكزها أو عن بعد

لتنمية المعلمين مهنياً اثناء الخدمة، ونشر محتوى التدريب عبر مواقع التعلم الإلكترونية.

- أن يتم استخدام التقنية الحديثة في جميع برامج التنمية المهنية.
- يجب العمل على أساليب تنمية مهنية حديثة مثل التدريب المدرسي(التوطين)، ومجتمعات التعلم المهنية، والتدريب عن بعد عبر شبكات خاصة تربط المدراس بالمراكز الخاصة بالتدريب.
- توفير الامكانات اللازمة لتنمية المعلمين مهنيًا، مثل البنية التحتية والقاعات والميزانيات الكافية.
- الجمع بين النظرية والتطبيق في برامج التنمية المهنية للمعلمين، وإلزام جميع المعلمين بمتابعة التنمية المستمرة؛ لتحقيق مبدأ التعلم مدى الحياة.
- الاستفادة من الخبرات العالمية في مجال تنمية المعلمين مهنياً.

٥. **المعوقات المحتمل أن تواجه تطبيق التصور**

- عدم وضوح الرؤية من قبل الوزارة تجاه التنمية المهنية، حيث لابد وضع رؤية واضحة وشاملة للتنمية المهنية من قبل الوزارة توضع في ضوء اهتمامات المعلمين وحاجاتهم.
- عدم التكامل بين برامج الإعداد وبرامج التنمية المهنية، حيث لابد من التكامل بين هذه البرامج.
- ضعف البنية التحتية والإعدادات المختلفة في مؤسسات الإعداد والتنمية المهنية، حيث لابد من تطوير البنى التحتية لتؤدي هذه المؤسسات الغرض منها.

التوصيات:

وانطلاقا من العرض السابق نقدم عدد من التوصيات التالية:

- أن تتبنى وزارة التعليم التصور المقترح لتطوير برامج كليات التربية وبرامج التنمية المهنية للمعلمين.
- الاستفادة من الاتجاهات العالمية في البلاد المتطورة في مجال إعداد وتنمية المعلم والاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف إمكانيات التعليم لدينا.
- التكامل بين برامج إعداد وتدريب المعلم، لتوحيد الأهداف.
- الارتقاء بمعايير القبول وتقنينها لاستقطاب أفضل العناصر.
- تطوير مهارات المعلمين البحثية وطرق التعلم الذاتي، الاهتمام ببرامج التنمية المهنية للمعلمين.

المراجـــع:

المراجع العربية

١. الأحمد، خالد. (٢٠٠٤). إعداد المعلم وتدريبه. دمشق: منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.
٢. باججزر، خالد. (١٤٣١هـ,١٩-٢٠ محرم) النمو المهني للمعلم لرفع كفاءته المهنية في مرحلة التعليم العام في المملكة العربية السعودية. ورقة مقدمة في الملتقى الخامس تطوير التعليم (رؤى ونماذج ومتطلبات)، جامعة الملك سعود.
٣. بركات، زياد. (٢٠٠٥). الدورات التدريبية اثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفاعلية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس. جامعة القدس.
٤. بشارة، جبريل. (٢٠٠٣). المعلم في مدرسة المستقبل. دمشق: دار الرضا للنشر.
٥. الثبيتي، خالد. (٢٣-٢٥ ربيع الثاني, ٢٠١٦). تصور مقترح لإعداد المعلم السعودي في ضوء التجارب العالمية. ورقة مقدمة في المؤتمر الخامس لإعداد المعلم، جامعة أم القرى.
٦. الثويني، يوسف. (٢٠١٠). تطوير مؤسسات إعداد المعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. جامعة حائل، حائل.
٧. الحربي، نورة. (٢٠١٦). تصور مقترح للتنمية المهنية لمعلمات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض التجارب العالمية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود
٨. حسن هشام بركات. (٢٢-٢٤ أبريل, ٢٠٠٧). التنمية المهنية عبر الإنترنت أداة لتطوير الأداء التدريسي للمعلم. ورقة بحثية الى المؤتمر الدولي الأول لاستخدام التكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتطوير التعليم، القاهرة.
٩. الجمال، رانيا. (٢٠٠٥). التنمية المهنية المستدامة. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي السادس بكلية التربية. مجلة مستقبل التربية العربية، القاهرة، مج(١)، ع (٣٨)، ص ٢٩٩-٣٠٠.
١٠. الدخيل، عزام محمد. (٢٠١٥ م). تعلومهم. الدار العربية للعلوم ناشرون: الرياض.
١١. الدريج، مجمد وجهاد، محمد. (٢٠٠٥). التدريس المصغر التكوين والتنمية المهنية للمعلمين، دار الكتاب، العين، ص٧١.
١٢. الدوسري، سعيد. (٢٠١٦). معايير القبول بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في ضوء خبرات الجامعات العالمية "تصور مقترح". رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود.

١٣. الذبياني، منى. (٢٠١٤). تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وتنميته مهنيا وإمكانية الإفادة منها في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية في الزقازيق، ن٨٥, ١٠٣-١٧٢.

١٤. الرومي. أحمد. (٢٠٠٩). تدريب معلمي المرحلة الثانوية اثناء الخدمة بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض التغيرات العالمية المعاصرة " تصور مقترح". دراسة دكتوراه. جامعة الإمام محمد بن سعود.

١٥. الريس، سعود. (٢٠١٦, ٢٣-٢٥ ربيع الثاني). المعلم في المدارس السعودية. ورقة مقدمة في المؤتمر الخامس لإعداد المعلم، جامعة أم القرى.

١٦. الزايدي، أحمد. (٢٠١٢ , ١-٣ محرم). تصور مقترح لمعلم التعليم العام في القرن الحادي والعشرون في ظل تحديات العولمة والتنافسية الاقتصادية والثقافية. المؤتمر الرابع لإعداد المعلم، الرياض.

١٧. الزكي، أحمد عبد الفتّاح). ٢٠٠٤ م (التربية المقارنة ونظم التعليم دراسة منهجية ونماذج تطبيقية. الإسكندرية، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

١٨. الزهراني، أحمد وإبراهيم، يحيي. (٢٠١٢). معلم القرن الحادي والعشرين. مجلة المعرفة. تم الرجوع إليه في 24/4/2017 http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=400&SubModel=138&ID=1682

١٩. سعد الله، أبو بكر. (٢٠٠٦). المدرسة الفنلندية النموذج العالمي. رسالة التربية، ع٢٤,١٣٦-١٤٣.

٢٠. شحاتة، حسن. (٢٠٠٣م). المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: المكتبة العربية للكتاب.

٢١. الشهراني، علي. (١٤٣٢). تصور مقترح لإنشاء مركز وطني للتنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء فلسفة التعليم المستمر. رسالة دكتوراه غير منشور، جامعة الملك سعود.

٢٢. عامر، طارق عبد الرؤوف. (٢٠٠٨). اعداد معلم المستقبل. الجيزة، الدار العالمية للنشر والتوزيع.

٢٣. العجمي، لبنى حسين.) ٢٠٠٦ م (. سيناريوهات بديلة لتطوير كليات ومؤسسات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية حتى عام٢٠٢٠م. بحث مقدم للمؤتمر الدولي العلمي السابع بكلية التربية جامعة الفيوم، الفيوم، مصر.

٢٤. العنزي، بتلة. (٢٠٠٩). إعداد المعلم في دول الخليج العربي نماذج مقترحة. عالم الكتاب، الأردن.

٢٥. فوزي، محمود. (١٤٣٣). التربية وإعداد المعلم العربي وارهاصات العولمة والتحديات المعاصرة. الإسكندرية: دار التعليم الجامعي.
٢٦. القحطاني، أحمد علي. (٢٠١٤). التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة بيشة في ضوء متطلبات الجودة الشاملة. رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود.
٢٧. قحوان، محمد. (٢٠١٠). التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في ضوء معايير الجودة الشاملة. الطبعة الأولى، عمان، دار غيداء للنشر والتوزيع.
٢٨. القرني، علي. (١٤٣٧). ملتقى القيادة والتخطيط التربوي الثالث. مدونة الريادة الأكاديمية. تم الرجوع إليه في http://dr-٢٠١٧/٤/٢٤ alameri.com
٢٩. العامري، عبد الله. (٢٠١٦). ملتقى القيادة والتخطيط التربوي الثالث. مدونة الريادة الأكاديمية. تم الرجوع إليه في http://dr-٢٠١٧/٤/٢٤ alameri.com
٣٠. العسيري، خالد. (٢٩-٣٠ نوفمبر،٢٠١٦هـ). إعادة هندسة برامج كليات التربية بالجامعات السعودية لإعداد معلم المستقبل في ضوء برنامج التحول الوطني (أنموذج مقترح لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية). ورقة علمية مقدمة في المؤتمر الدولي المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات كلية التربية، جامعة الملك خالد. تم الرجوع على الرابط http://tic.kku.edu.sa/content/129
٣١. مارجا، مونتنون. (٢٠٠٩). النظام التعليمي الفنلندي. رسالة التربية، سلطنة عمان، ع٢٤, ١٥٧-١٦٥.
٣٢. معوض، فاطمة. (٢٠١٦). تطوير برامج إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء المتغيرات المجتمعية ومعايير الاعتماد العالمية. ورقة مقدمة في المؤتمر الخامس لإعداد المعلم، جامعة أم القرى.
٣٣. المقبل، العنود. (١٤٢٦). معايير القبول في جامعات المملكة العربية السعودية دراسة تحليلية وتصور مقترح. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بين سعود.
٣٤. المفرج، بدرية؛ والمطيري، عفاف؛ وحمادة، محمد. (٢٠٠٦). الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنياً. إدارة البحوث، وزارة التربية، الكويت.
٣٥. المنيع، منيع عبد العزيز. (١٤٣١هـ). برنامج اعداد المعلم بين الجمود والتطوير. ورقة مقدمة في الملتقى الخامس تطوير التعليم (رؤى ونماذج ومتطلبات)، جامعة الملك سعود.
٣٦. نصر، نجم الدين نصر. ( ٢٠٠٤). (التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة في مواجهة تحديات العولمة.

مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ع٤٦.

٣٧. النفيعي، محمد. (٢٠١٥). متطلبات توطين التدريب بمدارس التعليم الثانوي (نظام المقررات) من وجهة نظر المديرين والمعلمين بمدينة مكة. رسالة ماجستير غير منشور، جامعة ام القرى.

المراجع الأجنبية

38. Anne M. A. & Clarke, L. (2012). Back to the future: do lessons from Finland point the way to a return to model schools for Northern Ireland? .European Journal of Teacher Education Vol. 35, No. 3, August 2012, 275–288
39. Jutarat V., Jyrki L., Sornnate A. & Chanita R. (2015). Ready Contents or Future Skills? A Comparative Study of Teacher Education in Thailand and Finland. Journal of Education and Learning; Vol. 4, No. 4.
40. Learning Curve. (2012). Lessons in Country Performance in Education. On file:///C:/Users/TOSHIBA/Downloads/30524_Learning-curve-2012.pdf
41. Poole, Cyndi Mottola and Russell, William. (2015). Educating for Global Perspectives: A Study of Teacher Preparation Programs. Journal of Education • V195 • N3.
42. Sahlbarg, p. (2010) the Secret of Finland' S Success: Educating Teacher. Stanford Center for Opportunity Policy in Education. On http://edpolicy.stanford.edu
43. Shelbie D. Wittea, Melissa R. Grossb & Don L. Latham, Jr.b. (2015). Mapping 21st century skills: Investigating the curriculum preparing teachers and librarians. Education for Information 31 (2014/2015) 209–225 209.
44. Niemi, H... (2015). Teacher Professional Development in Finland: Towards a More Holistic, (Finland). Psychology, Society, & Education, Vol. 7(3), pp. 279-294 ISSN 2171-2085.
45. Niemi, H. , Siljander, A. M. & the group for developing mentoring. (2013). New teachers Mentoring. Towards students' and teachers well-being through mentoring (in Finnish). Palmenia Centre for Continuing Education. University of Helsinki