جامعة سوهاج

كلية التربية

مجلة شباب الباحثين

التنمية المهنية للمعلم الفنلندي وكيفية الاستفادة منها في التعليم السعودي من وجهة نظر خبراء التربية بمحافظة الطائف

إعـداد

أ/ غاده محمد الحارثي
ماجستير سياسات تعليمية

د/ حاتم عبدالله الحصيني
الأستاذ أصول التربية المشارك
بكلية التربية – جامعة الطائف

تاريخ الاستلام: ٢٥ مارس ٢٠٢٣م -تاريخ القبول: ٣٠ أبريل ٢٠٢٣م

DOI :10.21608/JYSE. 2023.

الملخص

تهدف الدراسة التعرف على الإطار المفاهيمي للتنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة، والتعرف على واقع التنمية المهنية للمعلم في دولة فنلندا، والتعرف على واقع إعداد المعلم وتنميته مهنياً أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية، التعرف على التوصيات والمقترحات الإجرائية لتطوير إعداد المعلم وتنميته مهنياً في المملكة العربية السعودية على ضوء الإفادة من خبرات دولة فنلندا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث قامت الباحثة بتصميمِ استبيان لجمع المعلوماتِ والبيانات؛ وتمّ التأكد من صدقها وثباتها، حيث تم تقسيمها إلى بعدين؛ البعد الأول: واقع إعداد المعلم وتنميته مهنياً أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية وتم تقسيمه إلى ثلاث مجالات: (المجال الأكاديمي، التربوي، الثقافي)، والبعد الثاني: واقع البرامج التدريبية المقدمة من وزارة التعليم في التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية) وتم تطبيقها على عيّنة الدراسة والتي تكونت من (١٢٠) خبير وخبيرة من خبراء التربية بمحافظة الطائف، وتوصلت الدراسة إلى أن المتوسطات الحسابية جاءت متوسطة لمجال واقع إعداد المعلم وتنميته مهنياً أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية وحصل "المجال الأكاديمي" بالمرتبة الأولى بدرجة أهمية متوسطة في حين جاء المجال "المجال الثقافي" في المرتبة الأخيرة. كما أظهرت النتائج أنّ المتوسطات الحسابية جاءت متوسطة لمجال واقع البرامج التدريبية المقدمة من وزارة التعليم في التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية. كما توصلت نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة احصائية في جميع مجالات (واقع إعداد المعلم وتنميته مهنياً أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية (المجال الأكاديمي، التربوي، الثقافي) تبعًا لمتغير الجنس لصالح فئة الإناث؟ كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع المجالات تبعًا لمتغير سنوات الخبرة ومتغير المؤهل العلمي

الكلمات المفتاحية: التنمية المهنية، المعلم الفنلندي، التعليم السعودي، خبراء التربية

The professional development of the Finnish teacher and how to benefit from it in Saudi education from the point of view of education experts in Taif Governorate

Abstract

The study aims to identify the conceptual framework for the professional development of the teacher during the service, and to identify the reality of the professional development of the teacher in the State of Finland, and to identify the reality of teacher preparation and professional development during the service in the Kingdom of Saudi Arabia, to identify the recommendations and procedural proposals for the development of teacher preparation and professional development in the Kingdom of Saudi Arabia. In light of the benefit from the experiences of the State of Finland, and to achieve the objectives of the study, the descriptive analytical method was used, where the researcher designed a questionnaire to collect information and data; Its validity and reliability were confirmed, as it was divided into two dimensions; The first dimension: the reality of teacher preparation and professional development during service in the Kingdom of Saudi Arabia and it was divided into three areas: (academic, educational, and cultural fields), and the second dimension: the reality of training programs provided by the Ministry of Education in the professional development of in-service teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. It was applied to the study sample, which consisted of (120) experts from education experts in Taif Governorate. The study concluded that the arithmetic averages were average for the reality of teacher preparation and professional development during service in the Kingdom of Saudi Arabia, and the "academic field" ranked first with a degree of medium importance, while the "cultural field" came in the last rank. The results also showed that the arithmetic averages were average for the field of reality of the training programs provided by the Ministry of Education in the professional development of the in-service teacher in the Kingdom of Saudi Arabia. The results of the study also found that there are statistically significant differences in all areas (the reality of teacher preparation and professional development during service in the Kingdom of Saudi Arabia (academic, educational, cultural) depending on the gender variable in favor of the female category, and also showed that there are no statistically significant differences in all domains according to the variable years of experience and the variable of educational qualification

Keywords: professional development, Finnish teacher, Saudi education, education experts

الفصل الأول : الإطار العام للدراسة

مقدمة:

شهد العصر الحالي الكثير من التطورات المعرفية والتكنولوجية المتسارعة، ولأجل مسايرة هذه التطورات ينبغي إعداد الفرد إعدادًا شاملًا، ولأن العملية التعليمية تُمثل المكون الرئيسي لإحداث هذه التطورات، ووفقًا لما يُمثله المعلم من أهمية بالغة لاعتباره أحد أساسيات النظام التربوي بصورة عامة؛ والميسر لعملية تعليم الطلبة بصورة خاصة، فكان من الضروري إتاحة الفرص للتنمية المهنية لدى المعلمين والمرتبطة بمهاراتهم ومعارفهم وخبراتهم واتجاهاتهم مما تصل بهم لمستوى من الرقي التعليمي واحاطتهم بالمهام المرجو منهم القيام بها.

ويشير الظفيري (٢٠١٨،ص.٨١) إلى أن التوجهات الحديثة للعملية التربوية تتطلب تنمية معارف المعلمين وتحسين مهاراتهم المهنية، وهو ما يعرف بالتنمية المهنية للمعلم التي تعد إحدى الأدوات الحيوية والفعّالة التي تؤدي دورًا بارزًا في تحسين جودة العملية التعليمية، كما تسهم التنمية المهنية بكونها عملية فردية وجماعية في تطوير المهارات والامكانات المهنية للمعلم عبر إكسابه لخبرات جديدة في مختلف المجالات، كأساليب التدريس، والقيم والمعارف والاعتقادات المرتبطة بالمناهج والمقررات التي يقومون بتدريسها، وكيفية تدريسها.

وأضاف السميري (٢٠٢١، ص.٦٠) بأن تنمية المعلمين مهنيًا تعد من أبرز العوامل التي تسهم في تحقيق التطور التربوي المنشود والذي يؤدي لتقدم المجتمع، فالمعلم الكفء هو من لديه القدرة على تحقيق غايات المجتمع التربوية بشكل فعال، ولا سيما لما له من دور في التصدي لتحديات القرن الحادي والعشرين، وينبغي عليه أن يتعامل مع كافة هذه التطورات، لذا بات من الواجب الاهتمام بالمعلم وتنميته مهنيًا من جميع النواحي من حيث اختياره وإعداده وتنميته وتأهيله للتصدي لتلك التطورات.

وفي التعليم السعودي بالرغم من جهود المملكة في إعداد المعلم وتنميته مهنًا، إلا أن واقع تنميته لم يصل للمستوى المرجو، فهنالك ثغرة معرفية في سمات ومهارات المعلم السعودي التي تتوافق ومهارات القرن الحادي والعشرين التقنية، وعدم وملاءمتها لمناهج اعداد المعلم وتنميته مهنيًا ومعرفيًا.

وانبثاقًا من واقع تنمية المعلم مهنيًا في التعليم السعودي كان من الضروري التوجه نحو الاطلاع على تجارب الدول المتقدمة التي تميزت في إعداد المعلم مهنيًا وتركيزها على تنميته مهنيًا من خلال الاتصال مع غايات التربية والبحث العلمي والتعليم والخدمة الاجتماعية

واستجابتها لجميع المتغيرات المتزايدة التي تؤثر على عملية التدريس؛ ومن أكثر الدول المتقدمة التي تحظى بمستوى متقدم من المعايير العالمية في تنمية المعلم مهنيًا وتحتل المرتبة الأولى عالميًا في التعليم هي دولة فنلندا.

والمعلم الفنلندي ينال درجة متقدمة من الإعداد والتطوير المهني الإلزامي، حيث تحرص فنلندا حصول المعلم على درجة الماجستير للعمل في الميداني التعليمي ومن ثم تحثه على اكمال تعليمه لأجل التنمية المهنية المستدامة، لكي يتمكن من تعليم الطلبة بشكل جيد ويبقى في ذلك مواكبًا لمهارات القرن الحادي والعشرين التقنية.

وهنا لا بد من التركيز على سياسة إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في دولة فنلندا والتي تتمثل في دعم وتطوير المعلم الفنلندي تبعًا لسلسة الأعمال التي تقوم بها الحكومة الفنلندية متمثلة في وزارة التعليم في تحفيز المعلم باستمرار على التنمية المهنية مما يضمن مخرجات تعليمية ذات فعالية عالية للطلبة.

وادراكاً لأهمية التنمية المهنية في فنلندا؛ فلا بد من الاستفادة منها في تطوير نظام التعليم السعودي حيث إن هناك حاجة ماسة لإعادة النظر في برامج التنمية المهنية للمعلم، ومنح الأولوية لتطوير المعلم مهنيًا وهو ما دعت إلية كلٌ من دراسة الزهراني (٢٠١٩)؛ ودراسة (صبري وتوفيق، ٢٠١٧)؛ ودراسة الذبياني (٢٠١٤) للاطلاع على تجارب الدول المتقدمة في برامج اعداد المعلم وتنميته المهنية للاستفادة منها.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة للتعرف على التنمية المهنية للمعلم الفنلندي وكيفية الاستفادة منها في التعليم السعودي من وجهة نظر خبراء التربية بمحافظة الطائف.

مشكلة الدراسة:

إن جودة النظام التعليمي في أي دولة محكوم بجودة مدخلاته، ولأن المعلم من إحدى مدخلات العملية التعليمية، فالتوجه كان نحو تحسينه تبعًا لأحدث التطلعات العالمية انتقاءً رئيسيًا في هذه المرحلة للوصول لجودة التعليم ومسايرة التحولات العالمية والتصدي للمطالب الجديدة، والمعلم يواجه في برامج اعداده وتنميته المهنية تحديات تحتاج لأدوار حديثة وأنماط متنوعة لذا لا بد عليه من التوجه لاكتسابها من أجل استمراريته ولتحقيق الاصلاح التعليمي، وأيضا تؤثر هذه التحديات على واقع التنمية المهنية للمعلمين وسياسات القبول والاعداد للمعلم، وبالأخص في ظل التحول لأغلبية مجتمعات المعرفة العالمية، وتأخر الدول العربية عن الدول المتقدمة، وبينت عدد من الدراسات كدراسة العموش(٢٠٢٠)؛ودراسة أبوعلوش(٢٠٢٠)؛ بأن هنالك فجوة في تأسيس المعرفة في المجتمعات داخل مؤسسات التنمية المهنية في الدول العربية وعدم ملائمة مناهج اعداد المعلم وتنميته مهنيًا، وضعف في واقع اعداد المعلم وتنميته مهنيًا في الدول العربية، وقصور في الايفاء بمتطلبات المعلمين في ظل مجتمع المعرفة المليء بالتغيرات والتكيف مع المعلوماتية، وأنه في أمس الحاجة لإرجاع النظر في برامج الإعداد بشكلها الحالي؛ وسينعكس هذا الضعف على كل من المعلم والمتعلم.

وعلى الرغم من أن المملكة العربية السعودية تسعى دائماً للحاق بركب التطور في جميع مجالات الحياة، وهذا ما تؤكده رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي جاء من ضمنها تطوير المعلم وتنميته مهنيًا والذي يهدف الى تحسين مخرجات التعليم تعزيز ثقافة الابتكار (رؤية المملكة ٢٠٣٠، ٢٠١٦). إلا أن التنمية المهنية للمعلم في التعليم السعودي تعاني من مشكلات وأزمات متنوعة مثلها مثل باقي القطاعات الأخرى، حيث شهدت صعوبة التكيف مع مستجدات العصر ومتطلباته و تحدياته، فهي تعاني من ضعف في تنمية المعلم مهنيًا كما جاء في تقرير وزارة التربية والتعليم السعودية (٢٠١٢) والذي وضح بأن أبرز المشكلات التي تواجه التعليم السعودي هو ضعف المعلمين وقلة مستوى تأهيلهم واعدادهم، فالكثير منهم يفتقد لمهارات العصر الحالي المتبعة بالعمليات التعليمية.

وتشير دراسة الزهراني (٢٠١٩) إلى أن برامج التنمية المهنية للمعلم في السعودية تكتنفها الكثير من المشكلات كتدني مستوى كفاءة البرامج، وضعف في أنماط انتقاء المكونات الطلابية المتميزة لأجل الالتحاق بمؤسسات التنمية المهنية، بالإضافة للضعف في الكفايات الإبداعية للعديد من الخريجين من كليات التربية، والتي ستنعكس على التعليم بشكل عام.

وأشارت دراسة السميري (٢٠٢١) للمشكلات التي تواجهها التنمية المهنية في السعودية والمتمثلة في تدني مستوى التنمية المهنية، الناتج عن تدني الدعم المادي والمعنوي، وغياب الموثوقية، وقلة التدريب، وعدم التنظيم، وضغوطات الحياة؛ كما وبينت دراسة الصالح (٢٠٢١) بأن كليات التربية في السعودية وما تتيح من برامج لإعداد المعلم وتنميته مهنيًا ما زالت بعيدة عن الواقع الحالي، ومنفصلة عن كافة الخطط الاستراتيجية الموضوعة لتنمية المعلم مهنيًا.

ومن جانب آخر فقد وضحت كل من دراسة الجراح وأبو عاشور (٢٠٢١)؛ والنعيمي (٢٠٢٠)؛ والقرني ودعرم (٢٠٢٠)؛ وسالم (٢٠١٩) بأن البرامج التدريبية التي يخضع لها المعلم هي برامج لا تفي بالغرض ولا سيما ضعف محتواها، وان المعلمين لا يطبقوا ما تم التدريب عليه في البرامج، حيث ما يتم تناوله داخل البرامج التدريبية لا يطبق داخل الميدان ما يؤدي لضعف المعلم في اكساب الطلبة للمعارف والمهارات الجديدة، وخفض من امكانية ايصال المعلومة للطلبة بشكل ذو كفاءة.

ومن أجل تحسين التنمية المهنية وضمانها، قامت بعض الجامعات السعودية بتنظيم مؤتمرات دولية لتنمية المعلم واعداده، ومنها: مؤتمر إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية المستمرة الذي تم تنظيمه من قبل جامعة أم القرى، بالإضافة لمؤتمر المعلم وعصر المعرفة الذي نظم من قبل جامعة الملك خالد بأبها عام (٢٠١٧) وهذه المؤتمرات جاءت استجابة لمعالج الضعف في برامج التنمية المهنية للمعلم في الدول العربية وفي السعودي وفق ما يكتنفه من تطورات وتحديات (البازعي، ٢٠١٨).

كما وأشارت عدد من الدراسات كدراسة السميري (٢٠٢١)؛ ودراسة أورباني واخرون (Urbani, et al., 2017)؛ ودراسة فولكنرولاثام (Faulkner & Latham, 2016) إلى أهمية تطوير سياسات تعليمية للارتقاء بمستوى التنمية المهنية للمعلم والعمل على اكسابهم مهارات القرن الحادي والعشرين، وتنمية مهارات التعلم الذاتي واستخدام الحاسوب من خلال برامج اعداد وتأهيل المعلم.

وبناءً على ما سبق ظهرت ضرورة استفادة خبراء التربية في التعليم السعودي من تجارب الدول المتقدمة في التنمية المهنية للمعلم بمدارس المملكة العربية السعودية؛ وذلك للارتقاء بمستوى التعليم السعودي، تماشيًا مع تطورات العصر ومستجداته وتحقيقاً لرؤية المملكة، وتنبثق مشكلة الدراسة الحالية من الإجابة عن السؤال الرئيس وهو:

كيف يمكن تحقيق التنمية المهنية للمعلم السعودي في ضوء خبرة فنلندا؟

أسئلة الدراسة:

تنبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١) **ما الإطار المفاهيمي للتنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة؟**
٢) **ما واقع التنمية المهنية للمعلم في دولة فنلندا؟**
٣) **ما واقع إعداد المعلم وتنميته مهنياً أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية؟**
٤) **ما التوصيات والمقترحات الإجرائية لتطوير إعداد المعلم وتنميته مهنياً في المملكة العربية السعودية على ضوء الإفادة من خبرات دولة فنلندا؟**

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة للتعرف إلى ما يلي:

١) **الإطار المفاهيمي للتنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة.**
٢) **واقع التنمية المهنية للمعلم في دولة فنلندا.**
٣) **واقع إعداد المعلم وتنميته مهنياً أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية.**
٤) **التوصيات والمقترحات الإجرائية لتطوير إعداد المعلم وتنميته مهنياً في المملكة العربية السعودية على ضوء الإفادة من خبرات دولة فنلندا.**

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من طبيعة الموضوع الذي تناولته وتأتي انسجاماً مع ما تشهده العملية التعليمة والتربوية من تطوير ومواكبة الرؤى المستقبلية للتعليم السعودي، ويمكن تحديد أهمية الدراسة فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية

تبرز أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية في:

١- **الإسهام في إثراء الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة " التنمية المهنية للمعلم الفنلندي وكيفية الاستفادة منها في التعليم السعودي من وجهة نظر خبراء التربية بمحافظة الطائف".**
٢- **تقديم دعماً للدراسات السابقة التي تناولت موضوع التنمية المهنية للمعلم؛ وسد النقص الحاصل في عدم توفر دراسات كثيرة تتناول موضوع التنمية المهنية للمعلم الفنلندي**

وكيفية الاستفادة منها في التعليم السعودي من وجهة نظر خبراء التربية بمحافظة الطائف.

٣- تسعى الدراسة إلى إضافة علمية للمكتبة العربية والمكتبة السعودية – إذ لم تُجرَ على حد علم الباحثة– أي دراسة من هذا النوع في المملكة العربية السعودية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

برزت أهمية هذه الدراسة من الناحية التطبيقية في:

١- تقديم الفائدة لخبراء التربية بمحافظة الطائف حول التنمية المهنية للمعلم الفنلندي وكيفية الاستفادة منها في التعليم السعودي.

٢- تقديم الفائدة للباحثين في مجال إعداد برامج المعلمين وتنميتهم مهنيًا، وذلك بتحفيزهم لعقد برامج تدريبية للمعلمين والكشف عن نقاط القوة لتعزيزها ونقاط الضعف لعلاجها.

٣- فتح آفاق في المجالات البحثية الخاصة بالتنمية المهنية للمعلم الفنلندي وكيفية الاستفادة منها في التعليم السعودي.

٤- ستساعد هذه الدراسة على تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات والتي يعتقد أنها ستساعد خبراء التربية بمحافظة الطائف في الاستفادة من التنمية المهنية للمعلم الفنلندي، بما ينعكس إيجابًا على التعليم السعودي.

٥- يتوقع من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة وما ستتوصل إليها الدراسة من النتائج، إفادة الباحثين في ولادة بحوث جديدة في حقل التنمية المهنية للمعلم في ضوء خبرة فنلندا.

مصطلحات الدراسة:

التنمية المهنية للمعلم:

اصطلاحًا: هي "العملية المستمرة لإعداد المعلمين حتى يصلوا إلى أفضل الخبرات التعليمية التعلمية التي تساعدهم على اتمام عملهم بكل سهولة ويسر" (العموش، ٢٠٢٠، ص.١٣).

اجرائيًا: هي عملية تساهم في تزويد المعلمين الذين يمتلكون قدر كبير من المعرفة والإبداع بالمهارات والخبرات التعليمية ذلك عن طريق تدريبهم وتعليمهم ودعمهم مهنيًا بشكل مستمر لتحقيق الكفاءة والإنتاجية العالية، وتمكينهم كذلك من اكتساب أساليب حديثة في العمل تساعدهم على أداء ممارساتهم المهنية، وتتحدد في هذه الدراسة باستفادة التعليم السعودي من التنمية المهنية للمعلم الفنلندي من وجهة نظر الخبراء من المشرفين والمشرفات التربويات.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة الحالية الحديث عن: التنمية المهنية للمعلم الفنلندي وكيفية الاستفادة منها في التعليم السعودي من وجهة نظر خبراء التربية بمحافظة الطائف.**
- **الحدود المكانية: اقتصر الدراسة على التنمية المهنية للمعلم الفنلندي وكيفية الاستفادة منها في التعليم السعودي بمحافظة الطائف وذلك لأن الباحثة معلمة بمحافظة الطائف، ممثلة في مكاتب التعليم في ادارة تعليم الطائف بمكاتبها الداخلية والخارجية.**
- **الحدود البشرية: طبقت أداة الدراسة على عينة من خبراء التربية بمحافظة الطائف وقد اقتصرت الدراسة على "المشرفين والمشرفات التربويين بمحافظة الطائف".**

الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

المقدمة:

يشهد العصر الحالي تطورات عدة مما أجبر عديد من الدول لتحقيق الريادة من خلال المقارنة المقارنات الإيجابية والإصلاحية، لذا تسعى التربية المقارنة في مقدمة أهدافها إلى تحقيق التفاهم والتعاون والسلام العالمي بشكل متبادل بين مختلف الشعوب والمجتمعات.

ويمكن تحقيق الريادة من خلال جهود هذه المجتمعات في التعريف بثقافات الشعوب ونظمها الاجتماعية والتقريب بينها من خلال تعزيز أواصر المحبة والإخاء بين هذه المجتمعات، ومما يجدر الإشارة إليه أن التربية المقارنة تقوم بدراسة وتحليل النظم التعليمية وممارساتها وما تقوم عليه من فلسفات تربوية واجتماعية (خليل، ٢٠١٣، ص.٦٦).

ونظرًا لأهمية التربية المقارنة برزت الضرورة لتواجدها ضمن علوم التربية، وعليه قام المعنين بكليات التربية بالعمل على إيجاد قسم خاص لها في الجامعات يعنى بتدريسها، وعلى الرغم حداثة نشأتها إلا انها لاقت اهتمامًا واسعًا خلال السنوات السابقة، فقد ظهرت العديد من الكتابات التي بينت أهميتها بكونها فرع من فروع التربية، وساهمت في تطوير فهم المتعلمين للتربية بصورة عامة، وعمقت من إدراكاتهم للمشكلات التي تواجه نظامها التعليمي بصورة خاصة، فضلاً عن تأكيد الدور الذي يقوم به هذا الفرع في مساعدة المعنين والمسؤولين عن عملية التعليم ومن يقع على عاتقهم وضع الخطط والبرامج لتوجيه الاصلاحات التعليمية

وتطويرها بزيادة كفاءة وفعالية نظامهم التعليمي، وخاصة التنمية المهنية الخاصة بالمعلم(عميرش، ٢٠١٩،ص.٤).

وعليه سيتناول هذا البحث الإطار المفاهيمي الخاص بالتنمية المهنية، من حيث مفهوم التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة، وأهميتها، وأهدافها، ومتطلباتها، ومعوقاتها، وخصائصها، وبرامج التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة، ودراسة واقع التنمية المهنية في دولة فنلندا، التنمية المهنية للمعلم الفنلندي ، برامج إعداد المعلم مهنيًا في فنلندا، و معايير إعداد المعلم مهنيًا في فنلندا، مقابلة بواقع التنمية المهنية في المملكة العربية السعودية من حيث أهمية إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، ونظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، والعوامل المؤثرة في إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، وجوانب إعداد المعلم في النظام التعليمي السعودي، وإعداد المعلم أثناء الخدمة وتنميته مهنيًا في المملكة العربية السعودية.

وسيتم تناولها بالتفصيل على النحو الآتي:

أولًا: الإطار المفاهيمي للتنمية المهنية

يشهد العالم منذ بداية هذا القرن قفزات حضارية ضخمة أثرت بشكل كبير على كافة مجالات وميادين الحياة البشرية، حيث ينبثق عنها بشكل مستمر تحولات وتغيرات تتطلب وجود مهارات وإمكانات وقدرات جديدة للقدرة على التعامل معها بكفاءة وفاعلية وبما يحقق تقدم المجتمع، ويعد الميدان التربوي من أشد الميادين تأثرًا بهذه التحولات نظرًا لما شهده من إدخال للتقنيات والتكنولوجيا الحديثة إلى العملية التعليمية، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى وجود أفراد يكملون القدرات والمهارات والخبرات للتصدي لكل هذه التغيرات والتطورات التي شهدها قطاع التعليم، وعليه كان موضوع إعداد المعلم وتنميته مهنيًا من المواضيع التي بدأت دول عدة في العالم تتسابق إليها، بهدف النهوض بأنظمتها التعليمية وتحسين مخرجاتها(المزيود، ٢٠١٧، ص.١٢٢).

وباعتبار المعلم الحجر الأساس في العملية التعليمية فقد ظهرت العديد من المحاولات للنهوض بالمستوى المهني للمعلم، وتنمية قدراته وتوجيهها بما يسهم في مساعدة المتعلمين في الوصول إلى غاياتهم وتحقيق أهدافهم، ويكون ذلك من خلال إعداد وتأهيل المعلم مهنيًا أثناء الخدمة بناءً على أسس ومبادئ تربوية حديثة تجاري التحولات والتغيرات الحاصلة نتيجة الانفجار المعرفي الذي يعيشه العصر الحالي (بركات، ٢٠٢٠، ص.٥٦).

وعلية فإن عملية إعداد المعلم مهنيًا من أبرز العوامل المساهمة في تحقيق التطوير التربوي، والذي بدوره يؤدي إلى ازدهار المجتمعات على كافة الأصعدة والميادين، ومواكبة التطورات التربوية الحديثة، التي تتطلب وجود معلمين يملكون مهارات تعليمية جديدة مناسبة للتغيرات المتسارعة التي يشهدها القرن الحادي والعشرين، وهو ما يحققه إعداد المعلم مهنيًا أثناء الخدمة)Bautista & Ortega–Ruíz, 2015, p.243.

ومما تقدم يتبين أن تنمية المعلم وتحسين كفاءته المهنية أثناء الخدمة في المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية من شأنه أن يلعب دورًا بارزًا في تحقيق الغايات المرجوة من العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها وتطويرها، وهو ما يمكن تحقيقه من خلال الاستفادة من خبرات بعض الدول المتقدمة وتجاربها التعليمية في مجال إعداد المعلم مهنيًا.

مفهوم التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة

يقصد بالتنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة كما يرى الغرابي (٢٠١٩، ص.٥٥٤): "هي رفع كفاءة المعلمين مهنيًا عن طريق تطوير الأداء المهني لهم من خلال تلبية الاحتياجات الحالية والمستقبلية للتطور الكمي والنوعي والتقني المستمر لمهنية التعليم وفقًا لمعايير ومتطلبات الجودة العالمية".

كما يعرفها الخصاونة (٢٠١٨، ص.٣٧) بأنها: عملية منظمة يتمثل الهدف الأساسي منها في إكساب المعلمين مجموعة من المهارات السلوكية والمعرفية والانسانية في مجال التخطيط للتعليم، وطرق التقويم، وإدارة الصف.

Bautista & Ortega–Ruíz, 2015, p.243) أما باوتيستا وأورتيجا رويز فيعرفها بأنها:(عملية مستمرة ومخططة تتضمن إجراءات تهدف إلى الارتقاء بمستوى أداء المعلم مهنيًا عبر تزويده بالمعلومات والمعارف وإكسابه للخبرات وتنمية الاتجاهات لتحسين مستوى العملية التعليمية.

وبناءً على التعريفات التي وردت حول التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة يمكن تعريفها بأنها: عملية منظمة ومخططة تقوم بها المؤسسات التعليمية تهدف إلى النهوض بأداء المعلمين، وتأهليهم تربويًا ومهنيًا، عبر إمدادهم بالمهارات اللازمة للقيام بعملهم بكفاءة عالية.

أهمية التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة

في ضوء ما يشهده الميدان التربوي من تحولات تكنولوجية أسهمت في إحداث تغييرات على العملية التعليمية، جعل من عملية التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة من العمليات

الضرورية التي يفترض على المؤسسات التعليمية التركيز عليها، حيث تسهم التنمية المهنية للمعلم في تعزيز قدرة المؤسسات التعليمية على التصدي للثورة التكنولوجية، وتمكين المعلم من تحقيق الأهداف التعليمية بفاعلية، فضلاً عن مجاراة كل ما هو جديد فيما يتعلق بالأساليب التدريسية، والتقويمية، والتوجه إلى تطبيق المعايير المتعلقة بالجودة الشاملة(Boudersa, 2016, p.3).

ويضيف الشمري (٢٠١٩، ص.٣٢) أن أهمية التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة تكمن في تحقيق النهضة التربوية المنشودة، للنهوض بالمجتمع في جميع المجالات عبر تحقيق الأهداف التربوية للمجتمع بفاعلية وكفاءة، حيث إن إعداد المعلم مهنيًا يسهم في التصدي للتحديات والتحولات التي ظهرت مع الثورة التكنولوجية والمعلوماتية بفاعلية.

ومما تقدم فإن المعلم يعد أحد أهم العناصر الفعّالة في العملية التعليمية الأمر الذي يعزز من أهمية التنمية المهنية للمعلم، لما تسهم به هذه العملية في تحسين جودة مخرجات العملية التعليمية، وتلبية احتياجات المعلمين المهنية، بالإضافة إلى دورها في اكسابهم المهارات والمعارف والخبرات الجديدة التي تعزز من مستوى أدائهم.

خصائص التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة

يلخص مهدي (٢٠١٩، ص.٦٢٣–٦٢٤) أهم الخصائص التي تتميز بها التنمية المهنية للمعلم في عدد من النقاط كما يلي:

أولاً: الشمولية: حيث إن بالمقارنة بين التدريب والتنمية المهنية للمعلم يتضح أن التنمية المهنية تتسم بأنها أوسع، ذلك أن التدريب محصور بمواضيع محددة، بينما التنمية تشمل جميع المحاولات لتطوير اداء المعلمين في كافة النواحي.

ثانيًا: الاستمرارية: تتسم عملية تنمية المعلم مهنيًا بأنها طويلة الأمد وبالاستمرار، تبدأ مع تخرج المعلم من مؤسسات الإعداد وتنتهي مع انتهاء الخدمة لدى المعلم.

ثالثًا: الواقعية: حيث إنها ترتبط بالحاجات والمتطلبات الفعلية للمعلمين، بالإضافة إلى متطلباتهم المهنية، والتحولات التي حدثت على الميدان التربوي.

رابعًا: الغرضية: فالهدف منها يتجلى في رفع كفاءة المعلم والنهوض بقدراته بما يواكب متغيرات العصر، وتمكينه من مواجهة المشكلات التي تقف في طريقه بأساليب إبداعية.

خامسًا: الارتباط بالبيئة والمجتمع: حيث إنها تتصل بالبيئة والمجتمع المحلي والعالمي للمعلم، وتقوم بتدريبه على المهارات اللازمة لتعزيز العلاقة بينه وبين البيئة المحلية.

سادسًا: الحداثة: ذلك لكون التنمية المهنية تسهم في مساعدة المعلم على التعرف على كل ما هو جديد من أساليب تدريسية، وتكنولوجيا التعليم، وطرق تقويمية.

ويتضح مما سبق ان التنمية المهنية تركز في مضمونها على تنمية المعلم وتوسيع دائرة اطلاعه في محتوى المنهج من خلال ارتباطه بحاجات ومتطلبات الواقع الفعلي لعملية التدريس، واستراتيجيات التعليم، واستخدام التكنولوجيا، وغيرها من العناصر الجوهرية التي تضمن استمرارية التعليم وكفاءته.

معوقات التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة

على الرغم من أن موضوع تنمية المعلم مهنيًا أثناء الخدمة يشكل أهمية كبيرة، إلا أن هناك عديد من المعوقات التي تقف في طريق تحقيق التنمية المهنية للمعلم، وأشار فولكنر ولاثام (Faulkner&Latham, 2016) إلى هذه المعوقات بما يلي:

– ضعف التكيف والتأقلم في العلاقات الإنسانية.

–الظروف والأحداث الحياتية والبيئية التي تحيط بالمؤسسة التعليمية.

–توجيه انتقادات إلى التنمية المهنية مستندة على طرق غير منهجية وغير منظمة داخل المؤسسة التعليمية.

– عدم وجود علاقة تربط بين محتويات البرامج المقدمة لتنمية المعلم مهنيًا وبين المتطلبات التي يتطلبها الأداء الفعّال في ضوء الصعوبات المعاصرة.

– طبيعة العلاقات بين كل من المعلم والقادة التي قد تفرض حواجز بسبب المراكز الوظيفية، والعلاقة بين المعلمين وبين بعضهم البعض.

وعليه فإن عملية التنمية المهنية تواجهها عديد من المعوقات التي قد تحول دون تحقيقها لأهداف التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة، ومن أهمها: من الضغوطات الواقعة على المعلمين، كعدم وجود قيادة تربوية قوية، وعدم وجود قاعدة معلومات مرتبطة ببرامج التنمية المهنية، ونقص الحوافز المادية والمعنوية مما يثبط من دافعية المعلمين نحو تطوير وتحسين أدائهم، وتكرار البرامج التدريبية، وجود فجوة بين المتابعة الإشرافية واحتياجات المعلم التدريبية، حصر البرامج التدريبية لتخصصات دون أخرى.

- برامج التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة :

يشير كلٌ من إسماعيل وأبو زيد وعفيفي (٢٠١٦، ص.٧٩) إلى أن برامج التنمية المهنية التي تقدم للمعلمين خلال تأديتهم لعملهم تشمل على عديد من الأنواع، ومن أهمها:

١. البرامج التدريبية التأهيلية: وهي تلك البرامج التي يتم تقديمها إلى المعلمين غير المؤهلين من الناحية العلمية أو المهنية.

٢. البرامج الاستكمالية التأهيلية: وهي تلك البرامج التي تقوم بإعداد تدريبات وأنشطة للمعلمين المؤهلين تأهيلاً مرتفعًا، لكن تواجه هذه البرامج نقص بعض القدرات في المادة.

٣. البرامج التدريبية التجديدية: تقوم هذه البرامج باستهداف معلومات المعلمين المؤهلين وخبراتهم من أجل العمل على تجديدها وتطويرها من النواحي التربوية والعلمية.

٤.البرامج التدريبية التوجيهية: تعمل هذه البرامج إلى إرشاد المعلمين المرشحين وتوجيههم باتجاه وظائف أعلى.

كما يرى علي (٢٠١٦، ص.٤٧) أن من برامج التنمية المهنية أيضًا: مجموعات المتابعة، وبرامج النصح والمشورة، معاهد التدريب الصيفي، والتدريب الفردي، ويتطلب نجاح هذه البرامج اشتراك مختلف الجهات في عملية التنمية المهنية للمعلم، كإدارات التعليم، وتكامل كافة عناصر العملية التعليمية من معلمين، وطلبة، وقادة مدرسيين، وتوجههم تجاه التنمية بالاستناد على البحث والدعم الاكاديمي والتنظيمي.

ومما تقدم يمكن القول إن عملية التنمية المهنية تشمل عديد من البرامج لتحقيق أهداف العملية التعليمية بكل كفاءة وفاعلية، مثل برامج التدريب الفردي، وبرامج التدريب التوجيهي، وبرامج التدريب التجديدي، وبرامج التدريب التأهيلي، ومعاهد التدريب الصيفية والمعاهد الأهلية وغيرها من البرامج التي لها تأثير فعال في تطوير وتحسين التنمية المهنية للمعلم وإثراء العملية التعليمية.

ومن خلال ما تم تناوله في الإطار المفاهيمي للتنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة، يتبين أن التنمية المهنية تعد من المواضيع الهامة التي تُعنى بها المؤسسات التعليمية، لكونها من العلميات المنظمة والمخططة تقوم بها المؤسسات التعليمية بهدف النهوض بأداء المعلمين، وتأهليهم تربويًا ومهنيًا، عبر إمدادهم بالمهارات اللازمة للقيام بعملهم بكفاءة عالية، وبالتالي تحسين العملية التعليمية وتطويرها، حيث أن إعداد المعلم وتدريبه مهنيًا بما يتلائم مع ما يواجهه من تغيرات وتحولات في مختلف النواحي المعرفية والتكنولوجية والعلمية، لتنمية قدراته على التكيف والتأقلم مع كل ما هو جديد في مجال مهنته ويزيد من كفاءته الإنتاجية وهو ما بدوره ينعكس إيجابًا على العملية التعليمية فيسهم في تحسينها وتطويرها.

ثانيًا: واقع التنمية المهنية في دولة فلندا:

تميزت عديد من الدول المتقدمة في اهتمامها بالتنمية المهنية للمعلم، ومنحته مكانة بارزة على خلاف الدول الأخرى، حيث ركزت على تنميته مهنيًا عبر اتصالها المباشر بأهداف التربية والبحث العلمي والتعليم والخدمة المجتمعية، بالإضافة إلى مرونتها في عملية اعداد المعلم، ومدى استجابتها لكافة التحولات المتسارعة في التعليم.

ومن هذه الدول التي أولته اهتمامًا بالغًا دولة فنلندا؛ فسياسة التعليم فيها هي سياسة إنمائية، ففنلندا من الدول التي تُحظى بمستوى عالٍ من المعايير العالمية، والتي أدت للإقبال الكبير عليه، ويرجع نجاح التعليم في فنلندا للمعلم الفنلندي وتنميته المهنية واستقلالية المدارس فيها، ففنلندا تحتل المرتبة الأولى عالميًا في التعليم والصحة والاقتصاد ونمط الحياة العامة بكونها من أكثر الدول استقرارًا.

ودولة فنلندا من الدول الإسكندنافية الواقعة في شمال القارة الأوروبية، التي كانت تابعة قديمًا إلى الإمبراطورية السويدية ثم أصبحت تابعة إلى الإمبراطورية الروسية، حيث شهدت فنلندا خلال العصور الماضية العديد من الحروب والنزاعات الدولية ضد ألمانيا وروسيا حتى حصلت على الاستقلال عام ١٩١٧م، وأصبحت عضوًا في الاتحاد الأوروبي في عام ١٩٩٥م (اللمعي، ٢٠١٩، ص.٤٤).

ومع تعاقب السنوات عايشت فنلندا العديد من التجارب المثيرة للجدل من أجل التحول إلى مجتمع المعرفة، وتمكنت من تحقيق ذلك خلال مدة زمنية قصيرة، فدولة فنلندا في الوقت الحاضر باتت تحتل مراتب عليا إلى جانب الدول المتقدمة في كافة المجالات (التعليم، والاقتصاد، والصحة، والبيئة، والسياسة) وغيرها من المجالات. ففي مجال التعليم تحتل الدولة الفنلندية المرتبة الثالثة عالميًا من حيث نسبة الخريجين إلى عدد سكانها، مما جعلها تتصدر القوائم الدولية من حيث الأداء الوطني، ويعود ذلك إلى تركيز اهتمامها بشكل كبير على نظامها التعليمي، فقامت برفع شعار مجانية التعليم والمساواة في الفرص التعليمية (البازعي، ٢٠١٨، ص.٥٧).

- واقع التعليم في فنلندا

يعد النظام التعليمي في فنلندا واحداً من أفضل النظم التعليمية أداءً في كافة أنحاء العالم، مما دفع ذلك العديد من الدول السعي نحو الاستفادة من تجربتها في تطوير العملية التعليمية وعلى وجه الخصوص فيما يخص إعداد وتأهيل المعلمين، نظرًا لامتلاك المعلم لمكانة

متميزة ومرموقة في فنلندا، وقيامه بعديد من الأدوار المهمة في تحقيق أهداف العملية التعليمية على أكمل وجه (Hadid,2013.P3).

ومن الأمور التي أسهمت في تميز النظام التعليمي الفنلندي أن الالتحاق بمهنة التعليم في فنلندا يعد من الأمور ليست بالسهلة، فلكي يستطيع الفرد في فنلندا العمل في مهنة التعليم في المدارس الأساسية عليه الدخول في منافسة شديدة للغاية، أو الخضوع لعديد من المعايير والمؤشرات المختلفة في حال رغبته بالالتحاق في برامج إعداد المعلم (Honkasalo, 2016, p.7).

حيث تعتمد مهنة التعليم على معايير وأسس عالمية لقبول أي شخص يتقدم لهذه المهنة، من أهمها حصوله على درجة الماجستير حيث تعده شرطاً إجبارياً للتعليم في المراحل التعليمية بدءًا من المرحلة الابتدائية ووصولاً للمرحلة الثانوية، فضلاً عن أن عملية تنمية المعلم الفنلندي مهنيًا تتم وفقًا للنموذج الأوروبي(ECTS)، حيث يقدم هذا النموذج شهادة ذات مستويين مختلفين، المستوى الأول يتم منحها للطالب بعد حصوله على شهادة البكالوريوس، وإنجازه ل١٨٠ ساعة تعتمدها (ECTS)، أما الشهادة الثانية يتم منحها للطالب بعد اتمامه ١٢٠ ساعة وحصوله على درجة الماجستير (Niemi, 2015, p.282).

ويمر اختيار الطلاب الجامعيين لإعدادهم لمهنة التدريس في فنلندا بعدة مراحل كالاتي (Kansanen, 2014, p.87–88):

١. يتابع الطلاب الحاصلون على شهادة الثانوية العامة التعليم المهني بعد المدرسة الثانوية، ويتم قبول حوالي ١٥ بالمائة فقط من المتقدمين، حيث يتقدم معلمو المادة المحتملين للقبول في الدراسات في المادة المعنية في كلية أخرى واختيار إعداد المعلمين لاحقًا، عادةً بعد عامين.
٢. ويتم اختيار معلمي الفصل على مرحلتين، حيث يتم اختيار عدد من المتأهلين والذي يساوي حوالي ثلاثة إلى أربعة أضعاف عدد الأماكن المتاحة من بين المتقدمين على أساس نتائجهم في امتحان القبول وعلاماتهم المدرسية المتراكمة.
٣. ويمكن كسب نقاط إضافية من قبل المرشحين الذين لديهم خبرة في العمل مع الأطفال كقاعدة عامة، وتتكون المرحلة الثانية من ثلاث مكونات مختلفة، تبدأ بامتحان يعتمد على كتب مدرسية معينة، ثم يستمر ليتم من خلالها التفاعل والتواصل الاجتماعي، كما

تتم ملاحظة المهارات ثم إجراء مقابلة شخصية بشأن النظر في أسباب اختيار المرشحين للتقدم للعمل كمعلمين.

٤. إجراءات الاختيار لمعلمي المادة وهي نفسها بالنسبة لمعلمي الفصل، وبعد حوالي عامين من الدراسة في أقسام الجامعة التي تقدم موادهم الرئيسية، يتقدم الطلاب لبرنامج إعداد المعلمين في قسم إعداد المعلمين.

٥. ثم بعد ذلك تتم المشاركة في مقابلة شخصية، ويواصل الطلاب دراستهم في أقسامهم الخاصة وفي إجراء دراسات في التعليم في نفس الوقت، وعادة ما تكون لمدة عامين إضافيين (٣٥) ساعة معتمدة في التعليم.

فالمعلم الفنلندي ينال درجة متقدمة من الإعداد والتطوير المهني الإلزامي، حيث تحرص فنلندا حصول المعلم على درجة الماجستير للعمل في الميداني التعليمي ومن ثم تحثه على اكمال تعليمه لأجل التنمية المهنية المستدامة، لكي يتمكن من تعليم الطلبة بشكل جيد ويبقى في ذلك مواكبًا لمهارات القرن الحادي والعشرين التقنية.

- التنمية المهنية للمعلم الفنلندي

من أجل أن تواكب فنلندا التغيرات والتحولات التي ظهرت نتيجة للانفجار المعرفي الذي نجم عنه العديد من الانعكاسات على عملية التعلم قامت بالتركيز على موضوع التنمية المهنية للمعلمين، لمساعدتهم على التكيف مع المتطلبات المستقبلية وإيجاد بيئة تعليمية مثالية (Merja and Maarika,2015)

فانطلاقاً من أهمية دور المعلم في العملية التعليمية تركز الحكومة الفنلندية اهتمامها على إعداد وتأهيل المعلم وتنمية قدراته المهنية، ويعود السبب في ذلك إلى ما يشهده الميدان التربوي من تفاقم للمعرفة يوماً بعد يوم بشكل ملحوظ، الأمر الذي دفع المسؤولين عن النظام التعليمي في فنلندا نحو ايجاد أفكار ومبادئ ونظريات حديثة تنسجم وهذه المعارف الجديدة، وعليه فقد عملت على الخروج بعدة مبادئ وأسس لتنمية المعلم مهنيًا من أبرزها أن إعداد المعلم مهنيًا لا تتوقف بانتهاء مرحلة الإعداد قبل الخدمة في كليات ومعاهد إعداد المعلمين بل تظل مستمرة مدى الحياة، بهدف تزويده بكل ما هو جديد في مجال التربية وعلم النفس، وتنمية مهاراته خصوصًا المهارات التكنولوجية الحديثة للاستفادة منها في العملية التعليمية، وعليه تبرز أهمية التنمية المهنية للمعلمين طول حياتهم المهنية (Hadid, 2013, p.2).

ويشير Honkasalo (2016, p.6) إلى أن ضرورة النهوض بالمعلم من الناحية المهنية والمعرفية يؤكد على الدور الذي يقوم به المعلم في بناء المجتمع المعرفي، و بناءً على ذلك حرصت فنلندا على إجراء العديد من التجارب في مجال التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة، مما انعكس ذلك إيجابًا على جودة وكفاءة نظامها التعليمي، الذي بدوره يعتمد على تدريب المعلمين وإعدادهم على مستوى عالٍ من الجودة المهنية، من خلال تقديم دورات تدريبية للمعلم قبل وأثناء الخدمة، لذلك يعتبر المعلمون الفنلنديون التدريب أثناء الخدمة إضافة مفيدة لهم لذا يقومون بالمشاركة فيه بفاعلية.

وفي هذا الصدد بذلت الحكومة الفنلندية جهوداً كبيرة لتعزيز التنمية المهنية للمعلمين، كقيام وزارة التربية والتعليم بتعيين مجلساً استشارياً للتنمية المهنية لموظفي التعليم لدراسة احتياجات التنمية المهنية للمعلمين بهدف ضمان توفير الدعم المستدام للمعلمين من أجل التنمية، كما قامت وزارة التعليم والشبكة الفنلندية لتوجيه المعلمين بإطلاق برنامج أطلق عليه برنامج أوسافا (Osaava Program) مع تركيز وتعزيز التنمية المهنية للمعلمين الجدد من خلال التوجيه ودعم الأقران وتعزيز المزيد من الربط الشبكي(Research Office , 2019, p. 4).

- برامج إعداد المعلم مهنيًا في فنلندا

تتناول البرامج التي يتم إعدادها خصيصًا لتنمية وتأهيل المعلم مهنيًا العديد من المجالات من أهمها ما تطرق إليه كل من بن هويمل والعنادي (٢٠١٥، ص٤١) فيما يلي:

- **المجال المهني وأساليب التدريس: حيث يغطي هذا المجال ٢٠% من الفترة الزمنية لبرنامج إعداد المعلم مهنيًا والبالغة خمس سنوات، حيث تمر على عدة فترات وليس في دفعة واحدة، بمعنى أن هناك سنة كاملة يتم فيها التركيز على إعداد وتأهيله مهنيًا وأساليب التدريس التي يتبعها، ومن الأمور التي يتم التطرق إليها المناهج والتقويم والتربية الخاصة.**
- **الأبحاث: إن من أبرز المزايا التي تتمتع بها برامج إعداد المعلم في فنلندا أنها تقوم بدمج الأبحاث والدراسات مع كافة نواحي إعداد المعلم، فامتلاك المعلم القدرة على إجراء البحوث يساعده في الاستفادة من التطورات الحديثة في مجال الأبحاث التربوية، بحيث يصبح سلوك يمارسه طوال حياته المهنية، إضافة إلى الربط بين النتائج العلمية الحديثة في عملهم.**

- **التدريب العملي: تصل مدة التدريب في المؤسسات المعنية بإعداد المعلمين مهنيًا في فنلندا إلى ثلاث شهور، وتمتاز البرامج التدريبية بالشمولية والفعالية، إضافة إلى تضمنها أنظمة إرشاد يضم كافة المعلمين والمشرفين والمدربين.**
- **الدراسات الأكاديمية: وتتضمن هذه البرامج التخصصات التي سيقوم المعلمون بتدريسها، وتعتمد على المؤهل الذي يطمح المعلم في الحصول عليه.**
- **التعلم الذاتي: يعد هذا المجال من المجالات الحديثة التي تم إضافتها إلى المناهج التعليمية في الجامعات الفنلندية، ويتمثل الهدف منها في قيادة المعلمين لتطوير وتنمية برامجهم المهنية وتحفيزهم للوصول إلى غاياتهم.**

- معايير إعداد المعلم مهنيًا في فنلندا:

بالتطرق إلى عدد من المجالات التي تتناولها برامج إعداد وتأهيل المعلم مهنيًا في فنلندا، لابد من الإشارة إلى أبرز المعايير التي اعتمدتها الحكومة الفنلندية في هذه البرامج ما يلي (Research Office, 2019, p.2):

١. التركيز على بناء قدرة موجهة نحو البحث لدى الطلاب المعلمين، وخصوصًا في المعرفة التربوية، لتنمية قدراتهم على القيام بمهامهم التدريسية وحل المشكلات بصورة مستقلة، مما يسهم في بترقية مهاراتهم من خلال التنمية المهنية.

٢. زيادة نسبة المعلمين الذين يحصلون على مؤهل عالي، فقد وصلت نسبة خريجي كليات التربية (١٨%)؛ وكليات الخدمة الاجتماعية (١٠%)، والدبلوم العالي في التربية الخاصة (١.٩%) في عام (٢٠١٢م)، إذ أن ٣٠% من المعلمين في فنلندا حاصلين على درجة البكالوريوس.

٣. على المعلم الالتزام بقضاء ١١% من الوقت المخصص له للحصول على درجة البكالوريوس في التدريب العملي والميداني، إذ يحصل على ١٥ وحدة دراسية من أصل ١٨٠ بعد انهاء فترة التدريب الميداني العملي.

٤. زيادة نسبة المعلمين الذين يلتحقون في برامج التنمية المهنية أثناء الخدمة، إذ أشارت الاحصائيات إلى أن (٨٠%) من المعلمين يلتحقون ببرامج التنمية المهنية.

٥. اتاحة بيئات تعلم مليئة بالتحديات لتنمية قدرات الطلبة، والتعاون بين المعلم والطلبة في إجراء الأنشطة التعليمية التي تتوافق وغايات مختلف المراحل الدراسية.

٦. تطبيق الاستراتيجيات التدريسية التي تراعي رغبات الطلبة وميولهم.

٧. زيادة جودة برامج التنمية المهنية أثناء الخدمة للمعلمين في فنلندا.

وعليه في ضوء تناولنا لموضوع واقع التنمية المهنية للمعلم في دولة فنلندا يلاحظ أن فنلندا تُعدُّ من أفضل دول العالم من حيث نظامها التعليمي، ويرجع ذلك إلى مرونة المجتمع الفنلندي في إعداد وتأهيل المعلم مهنيًا في كافة الجوانب، فضلاً عن أن الالتحاق بمهنة التعليم ليس بالأمر السهل حيث يتطلب من المقدم لطلب الالتحاق بمهنة التعليم حصوله على درجة الماجستير فتعده من الشروط الإجبارية لمهنة التعليم في المراحل التعليمية الابتدائية والمرحلة الثانوية. ومن أبرز ما يميز برامج إعداد المعلم مهنيًا في فنلندا والذي يمنحها قوة علمية هو مدى تركيزها على اكساب تطورات العلم، والتركيز على مهارة البحث والتعلم الذاتي والتي تدفع

لتدريب المعلمين تبعًا لبرامج إعداد المعلم مهنيًا في فنلندا، كما أن هذه البرامج تتميز بالتكاملية لكونها تركز على تنمية المعلم من الناحية المهنية والعلمية والتربوية في مراحل البكالوريوس والماجستير، فضلاً عن التنمية المهنية للمعلم الفنلندي تتم وفق النموذج الأوروبي (ECTS)، حيث يقدم هذا النموذج شهادة ذات مستويين مختلفين.

ثالثًا: واقع إعداد المعلم وتنميته مهنياً في المملكة العربية السعودية:

أدت التطورات والتحولات التي شهدتها عديد من دول العالم خلال الآونة الأخيرة إلى دفع المعنين والمتخصصين في الميدان التربوي فيها إلى النهوض بأنظمتها التعليمية، وتطوير وتحسين الأساليب التدريسية والتقويمية، والإستراتيجيات التعليمية على النحو الذي يتفق مع التغيرات الحديثة، الأمر الذي بدوره يؤكد على أهمية مكانة المعلم من العملية التعليمية، لذا من أبرز البرامج التي عُنيت بها الدول المتقدمة في هذا المجال برامج إعداد المعلم مهنيًا، وذلك انطلاقًا من أهمية الدور الذي يقوم به المعلم في عملية التعليم والتعلم وتحقيق الأهداف المنشودة، والخروج بالمخرجات التعليمية المطلوبة(السليم، ٢٠٢١، ص.١٨٧).

ونتيجة لهذه التغيرات والتحولات ظهرت العديد من المشكلات والتحديات التي يعاني منه التعليم في السعودية لذلك برزت الحاجة إلى ضرورة أن تجاري المملكة الدول المتقدمة والاستفادة منها في مجال إعداد المعلم لكي تجد لنفسها مكانًا في مجتمعات المعرفة، لكونه من المتطلبات والحاجات الضرورية للمعلم للوصول إلى أهداف كل مرحلة من المراحل الدراسية، فمن خلال إعداده إعدادًا مهنيًا فإنه بذلك أكثر قدرة على التصدي لجميع التحولات والتغيرات التي تطرأ على الميدان التربوي (المحيا، ٢٠٢٠، ص.٣).

ويرى الجميل (٢٠٢٠، ص.١٩٩) أنه على الرغم من أهمية إعداد المعلم وتنميته مهنيًا إلا أنه يلاحظ قصور واضح في البرامج المعنية بهذا المجال في المملكة، حيث إن العديد من البرامج المخصصة لإعداد المعلم وتنميته مهنيًا تفتقر إلى المهارات الحديثة في العملية التعليمية، فضلاً عن الضعف الذي تعاني منه هذه البرامج وحاجتها للتطوير من حيث المدخلات والعمليات والمخرجات.

أما الهزاع (٢٠١٨، ص.٢٦٦) فيشير إلى أن جودة أي نظام تعليمي لأي دولة يتم قياسه من خلال مستوى معلميه، فتبعًا لنتائج الاختبارات الدولية لعام ٢٠١١م كانت المملكة من الدول التي احتلت مراكز متأخرة، نتيجة للضعف في البرامج التي تقدمها لإعداد المعلمين وتنميتهم مهنيًا، الأمر الذي استوجب أن تعمل على النهوض بأنظمة إعداد المعلم لديها بما

يتلاءم مع التحديات والتغيرات المتجددة والمستمرة، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على جودة مخرجات النظام التعليمي في المملكة.

أهمية إعداد المعلم وتنميته مهنيًا

تكمن أهمية إعداد المعلم وتنميته من الناحية المهنية في تعزيز إمكانيات وقدرات المعلمين في العديد من الجوانب، حيث تسهم في تعزيز إطلاع المعلم على كافة جوانب العملية التعليمية داخل المدرسة وداخل الحجرة الصفية للتعامل مع الطلبة، كما أنه من خلال البرامج التدريبية التي يتم تقديمها له تُتاح له الفرص لتطبيق وتنفيذ ما تعلمه من نظريات واستراتيجيات وأفكار تربوية على أرضية الواقع، وتمكينه من التعرف على قدراته وكفاياته المهنية لتحسينها وتعزيز الحس المهني لديه، فضلاً عن إتاحة المجال له لإدراك طبيعة المهنة التي سيقوم بها، وتمكينه من الاندماج مع المواقف التربوية الأمر الذي بدوره يساعده في التصدي للمشكلات التي من الممكن أن تواجهه في بداية تدريبه أو أثناء التربية العملية(الأمين، ٢٠١٧، ص.٢٩).

نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية:

كان الاتجاه المعمول به سابقاً في تنظيم عملية إعداد المعلم في الجامعات السعودية يمر عبر نظاميين (السيد وركزة، ٢٠١٧، ص.٨٣):

أولاً النظام التكاملي: يتم تدريس الطلبة المعلمين في هذا النظام المقررات والمواد التربوية والتخصصية في نفس الفترة في مدة زمنية قد تصل إلى أربع سنوات.

ثانيًا: النظام التتابعي: بعد تخرج الطلبة المعلمين من الجامعات وكليات التربية وحصولهم على درجة البكالوريوس، يتم تدريس الراغبين منهم في الالتحاق بمهنة التدريس على مدار سنة أو سنتين في إحدى كليات التربية من أجل الحصول على الدبلوم التربوي الذي يؤهلهم للالتحاق بمهنة التدريس.

لكن على الرغم من مزايا كل من النظام التتابعي والنظام التكاملي إلا أن وزارة التعليم السعودية تعكف في الوقت الحالي إلى إعداد برنامج جديد لإعداد المعلم تصل مدته إلى سنتان يعرف ببرنامج الماجستير المهني في التربية، يلتحق به الطالب المعلم بعد إنهائه المرحلة الجامعية في التخصص الراغب بالالتحاق بمهنة التعليم (لجنة مسار إعداد معلم المرحلة المتوسطة والثانوية، ٢٠١٩، ص.٥٥).

جوانب إعداد المعلم في النظام التعليمي السعودي

يتضمن إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية العديد من الجوانب يشير إليها كل من عبد العظيم وعبد الفتاح (٢٠١٧، ص١١٠) فيما يلي:

- **الإعداد الأكاديمي: يعد جانب الإعداد الأكاديمي للمعلم من أبرز الجوانب التي تسهم في نجاح المعلم في عمله، أو من الممكن أن يسهم في زيادة توسع المعلم في تخصصه من خلال بقاءه على اتصال مع كافة التطورات العلمية والأكاديمية السريعة والمتعاقبة.**
- **الإعداد المهني (التربوي): يمثل الإعداد المهني أو التربوي من أهم الشروط اللازمة لجميع المهن وعلى وجه الخصوص التعليم، لما يحتويه من مقررات تربوية ونفسية تسهم في تأهيل المعلم للقيام بعمله إلى جانب التدريب الميداني الذي بات جزءًا لا يتجزأ من إعداد المعلم مهنيًا.**
- **الإعداد الثقافي: يتصل الإعداد الثقافي للمعلم إلى حد كبير مع الثقافة السائدة في المجتمع، حيث إن الثقافة السائدة بمعناها الشامل لازمة لكل معلم لا سيما في الوقت الحالي، الأمر الذي يستوجب ضرورة تنمية الوعي لدى المعلم بثقافة مجتمعه والمشكلات التي يواجهها وعلاقاته مع المحيطين به.**
- **التربية الميدانية (البرامج التدريبية): تعد البرامج التدريبية من الجوانب الضرورية لضمان نجاح المعلم في عمله، حيث إنها تؤثر على نحو كبير على الجوانب الشخصية والسلوكية للمعلم، وتسهم في إكسابه للعديد من أخلاقيات المهنة من بداية البرنامج وحتى انتهائه، حيث إنها تغطي كافة الجوانب المعرفية والمهارية والانفعالية.**

إعداد المعلم أثناء الخدمة وتنميته مهنيًا في المملكة العربية السعودية:

قامت وزارة التربية والتعليم السعودية متمثلة بمشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم ووفق رؤية ٢٠٣٠، بالتركيز على التنمية المهنية للمعلم، حيث يعتبر هذا المشروع من المشاريع البارزة في تطوير التعليم العام، كما أنه أحد مكونات برنامج التنمية المهنية، الذي يتجلى الهدف الأساسي منه في وجود معلمين أكفاء يملكون القدرات والمؤهلات على إعداد أجيال تمتلك القدرة على الفهم السليم والتطوير والابداع والابتكار، وذلك من خلال إعداد المعلمين مهنيًا عبر الدورات والبرامج التدريبية اللازمة للنهوض بكفاءتهم التعليمية في تخصصاتهم، وتنمية إمكانياتهم التدريسية، في ضوء المتغيرات المعاصرة، إضافة إلى جعل التدريب عملية تفاعلية مستمرة لتعزيز دافعية المعلمين على المشاركة بها، وتزويدهم بالخبرات والمهارات

والسمات الايجابية وتعزيز روح الولاء والانتماء للوطن ولمهنة التدريس(تطوير، مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، ٢٠٢١).

ومن خلال ما سبق يتبين أن المملكة العربية السعودية من الدول التي أولت إعداد المعلم وتنميته مهنيًا عناية فائقة، بهدف النهوض بأداء المعلم وزيادة كفاءته المهنية، من خلال التدريب الذي يعد إحدى أهم دعائم تنمية المعلم، وهو ما دفع العديد من المؤسسات التعليمية نحو تبني فكرة الإعداد أثناء الخدمة، وتهيئة الأدوات والأجهزة المتخصصة التي تساعد في عملية التدريب، وايجاد الهيئات المتخصصة التي تقوم على تخطيط التدريب وتنفيذه ومتابعته إلا أنه مازال هناك قصور في مستوى الإعداد والتنمية المهنية للمعلم السعودي.

ثانياً: الدراسات السابقة

تعرض في هذا الجزء أهم الدراسات العربية والأجنبية التي أمكن الاطلاع عليها في موضوع الدراسة وسوف يكون ترتيب هذه الدراسات وفقاً لتسلسلها الزمني من الأقدم للأحدث وتصنيفها على النحو التالي:

الدراسات العربية

دراسة الوهابي والمريخي والزهراني والتويجري (٢٠٢٠) بعنوان: "تطوير إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة وماليزيا". هدفت الدراسة إلى تطوير إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء واقع خبرات الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة وماليزيا، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة اعتمدت على المنهج المقارن، حيث تم وصف وتحليل واقع برامج إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة وماليزيا. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه على الرغم من الجهود التي بذلتها المملكة لتطوير برامج إعداد المعلمين إلا أنها لا تزال هناك أوجه من الضعف التي تتمثل في عدم تركيزها على تنمية مهارات التعلم والإدارة الذاتية، وضعف تركيزها على تطوير المهارات البحثية لدى المعلمين. لذلك أوصت الدراسة برفع معايير قبول الطلاب في برامج اعداد المعلمين والتركيز على الجانب البحثي والتواصلي والاجتماعي للمعلمين بدرجة أكبر.

دراسة الزهراني (٢٠١٩) بعنوان: " تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة سنغافورة". هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع برامج التنمية المهنية للمعلمين في كل من دولة المملكة العربية السعودية، وسنغافورة، والتعرف على العوامل المؤثرة في برامج التنمية المهنية لكل منهما. استخدم الباحث المنهج الوصفي لتحقيق أهداف

الدراسة. توصلت الدراسة إلى أن التدريب المستمر للمعلم يعد الطريق الوحيد لتطوره واطلاعه على كل ما هو جديد، كما أظهرت أن هناك قصور لدى المملكة العربية السعودية في استخدام التكنولوجيا والتدريب عن بعد والانترنت في برامج التنمية المهنية للمعلمين، وعدم اتاحة الفرصة للمعلمين في المشاركة في تصميم برامج التنمية المهنية. توصي الدراسة بضرورة تنوع البرامج التدريبية للمعلمين، وتوفير معلمين على مستوى عال من المعرفة والقدرة على التدريب.

دراسة البازعي (٢٠١٨) بعنوان: "تطوير سياسات قبول وإعداد المعلم للتحول نحو مجتمع المعرفة – صيغة مقترحة في ضوء تجربتي سنغافورة وفنلندا–". هدفت هذه الدراسة للتوصل إلى صيغة مقترحة لتطوير سياسات قبول وإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية للتحول إلى مجتمع المعرفة في ضوء تجربتي سنغافورة وفنلندا. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للوصول إلى أهم جوانب تطوير سياسات قبول وإعداد المعلمين للتحول إلى مجتمع المعرفة في كلا الدولتين، حيث تمثلت تلك الجوانب في: تبني فلسفة تربوية جديدة لإعداد المعلم في مجتمع المعرفة، واعتماد معايير قبول إعداد وتقويم عالمية، وكذلك تمكين المعلمين وتعزيز سلطتهم المهنية وكفالة حقوقهم، والتوجه نحو تمهين التعليم والمعلمين، إضافة إلى التنفيذ الفعّال لسياسات قبول وإعداد المعلم، والاهتمام بالتوجهات المستقبلية لتلك السياسات، وأوصت الدراسة بضرورة تبني أصحاب القرار لعمليات تطوير سياسات قبول وإعداد المعلم بالمملكة، والقيام بدراسات وأبحاث علمية في كل جانب من هذه السياسات من أجل المزيد من الاطلاع على أحدث الممارسات العالمية والإفادة منها في تطوير سياسات قبول وإعداد المعلم باستمرار.

دراسة المحيا (٢٠١٨) بعنوان: "التنمية المهنية للمعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات المعاصرة للتجديد التربوي". هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة أهمية التنمية المهنية في برامج إعداد المعلمين المقترحة لتطوير سياسات إعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات الحديثة للتجديد التربوي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتم استخدام الاستبانة أداة لجمع للمعلومات، تم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (٢٩٠) عضو هيئة تدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية؛ كون المعلم يعد في كليات التربية. أظهرت نتائج الدراسة أن جميع السياسات المقترحة حصلت على درجة أهمية (كبيرة جدا)، وأن هناك فروقًا ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في

آراء عينة الدراسة حول درجة أهمية السياسات المقترحة باختلاف متغيرات الدراسة: العمل الحالي، المؤهل العلمي، الجامعة. وعليه أوصت الدراسة بتطبيق السياسات التي توصلت إليها الدراسة على تنمية المعلمين في برامج التنمية المهنية والتدريب.

دراسة بن هويمل والعنادي (٢٠١٥) بعنوان: "تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا". هدفت هذه الدراسة إلى تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا. استخدمت الدراسة المنهج التحليلي المقارن، أظهرت أبرز النتائج أن نسب القبول في مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة تتم بنسب كبيرة مقارنة بدولتي المقارنة نظرًا لضعف معايير القبول بها، مما يؤثر على جودة مخرجاتها، إضافة إلى تدني تركيز برامج إعداد المعلم في المملكة على إكساب الطالب المعلم المهارة البحثية، كما أن برامج إعداد المعلم في السعودية تعاني من ضعف واضح في مجال الإعداد المهني بسبب تركيزها على الكم دون الكيف. وفي ضوء هذه النتائج توصي الدراسة بضرورة رفع معايير قبول الطلبة في مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة، ليتم قبول الطلبة من ذوي المهارات والقدرات العالية، والاسترشاد بالخبرات الأجنبية في إنشاء شبكة متخصصة للإعداد المهني للمعلم في السعودية.

الدراسات الأجنبية:

دراسة بايمان (Byman, et al., 2021) بعنوان: "أولويات المعلمين الفنلنديين حول تطورهم المهني – الاستكشاف الكمي"، والتي هدفت إلى تطوير واختبار الخصائص السيكومترية لثلاثة مقاييس تقيس مكونات التطور المهني للمعلمين، وهي (أ) الاحتياجات التنموية، (ب) الطرق المفضلة لتلبية تلك الاحتياجات، (ج) والعوائق أمام تلبية الاحتياجات التنموية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، حيث تم توزيع الاستبيان على عينة من (٣٥٤) معلماً في جميع الجامعات الفنلندية الثماني التي تقدم برامج لتعليم المعلمين، وتوصلت النتائج إلى أن المعلمين في مدارس تدريب المعلمين بالجامعات الفنلندية كانوا مهتمين بتطوير أنفسهم مهنيًا من خلال الأنشطة التربوية المختلفة، ومهارات التدريس، والإشراف على ممارسة التدريس، وتطوير تعليم المعلمين، وتعزيز معرفة المحتوى، وتعزيز مهارات التقييم، ودمج التكنولوجيا في التدريس.

دراسة لافونينواخرون (Lavonen, et al., 2020) بعنوان: "تصميم تعاوني لبرنامج تطوير تعليم المعلمين الفنلندي"، والتي هدفت إلى وصف تصميمًا تعاونيًا لبرنامج تطوير تعليم

المعلمين الفنلنديين في نظام تعليم لامركزي حيث يتمتع المعلمون والمدارس والبلديات والجامعات باستقلالية عالية، حيث تم تصميم برنامج التطوير من قبل (٧٠) خبيراً من الجامعات والجهات المعنية، حيث تم وصف نتائج البحث المتعلقة بتعليم المعلمين، وتم تنظيم العصف الذهني المتعلق بتجديد تعليم المعلمين على المستوى الوطني، وكان العصف الذهني يهدف إلى الحصول على آراء المعلمين والمربين والمعلمين، كما تم تنظيم العديد من الاجتماعات في جميع أنحاء البلاد، وحدد برنامج التطوير ثلاثة أهداف كفاءة استراتيجية لتعليم المعلمين قبل الخدمة وأثناءها والتعلم المهني المستمر مدى الحياة، قاعدة معرفية واسعة ومتينة، وكفاءات لتوليد أفكار جديدة وابتكارات وكفاءات تعليمية لتطوير خبرات المعلمين الخاصة وكذلك مدارسهم، كما تضمن برنامج التطوير ستة مبادئ توجيهية استراتيجية ملموسة، والتي ساعدت في تحديد الاتجاه لتطوير تعليم المعلمين.

دراسة تارهان (Tarhan, et al., 2019) بعنوان: "فهم تقييم المعلم في فنلندا: إطار التطوير المهني"، والتي هدفت إلى البحث في خصائص نموذج تقييم المعلم في فنلندا، ومقارنة ممارسات تقييم المعلم هذه بنموذج القيمة المضافة المطبق بشكل متزايد (VAM) لتقييم المعلم في جميع أنحاء العالم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التحليلي، حيث تم تحليل (٥٤) دراسة وبحث منشور في مجلات علمية، وتوصلت النتائج إلى أن النموذج الفنلندي يعطي الأولوية لتمكين المعلمين والتطوير المهني من خلال تنفيذ ممارسات التقييم من القاعدة إلى القمة، مع التركيز الواضح على تمكين المعلمين والتطوير المهني، ويختلف هذا الإطار بشكل كبير عن تدابير المساءلة مثل AM ، التي تؤكد على إجراءات جمع البيانات الصارمة واستخدام درجات الاختبارات الموحدة لمحاسبة المعلمين بناءً على الأداء الأكاديمي لطلابهم، كما كشفت هذه الدراسة أيضًا عن إبراز مساعي التطوير المهني للمعلمين كعناصر أساسية في تقييم المعلم الفنلندي، وتشكل تحليلات الاحتياجات المستمرة للتطوير المهني أيضًا الأساس لتقييم المعلمين في فنلندا.

التعليق على الدراسات السابقة:

مدى الاستفادة من الدراسات السابقة:

في ضوء عرض الدراسات السابقة استفادت الباحثة من تلك الجهود في عدة مجالات يمكن إجمالها بالآتي: –

- **الاهتداء إلى بعض المصادر العربية والأجنبية التي تناولت موضوع البحث.**
- **صياغة منهجية الدراسة.**
- **تحديد المتغيرات الرئيسية والفرعية للدراسة ومدى درجة العلاقة بينهما.**
- **تحديد الوسائل الإحصائية التي تلائم معالجة بيانات ومعلومات الدراسة الحالية.**
- **المساعدة في بناء بعض أركان الإطار النظري للدراسة.**
- **تم الاستفادة من الدراسات السابقة من خلال تحديد الحجم المناسب لعينة الدراسة بعد الاطلاع على حجم العينات المعتمدة في هذه الدراسات مما سهّل علينا التوصل إلى استنتاجات وتوصيات مهمة في دراستنا.**
- **الاطلاع على أساليب الصدق والثبات المستخدمة في هذه الدراسات التي عن طريق عرضها مما يمكننا من تحديد الأساليب المناسبة لمتغيرات الدراسة.**

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

١. **تطوير الإطار النظري المتعلق بالتنمية المهنية للمعلم الفنلندي وكيفية الاستفادة منها في التعليم السعودي من وجهة نظر خبراء التربية بمحافظة الطائف.**
٢. **اختلفت حجم عينة الدراسة عن الدراسات السابقة والوحدات المختارة للدراسة والفترة الزمنية للدراسة.**
٣. **التعرف على عديد من الكتب والمراجع العلمية التي تخدم وتثري الدراسة الحالية.**
٤. **تحديد المعالجات الإحصائية المناسبة والتي استخدمت في اختبار فرضيات الدراسة وتحليل البيانات والنتائج.**

الإسهام في تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تفسيراً علمياً وموضوعياً.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الجزء منهجية الدراسة المتبعة لإجابة عن أسئلة الدراسة، والحكم على صحة فروضها من منهجية، ومتغيرات، ومجتمع، وأدوات، وإجراءات تطبيق، وأساليب إحصائية كما يلي:

١. منهج الدراسة:

وفقاً لطبيعة هذه الدراسة سوف يتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، من خلال المراحل الآتية للإجابة عن السؤال التالي: واقع إعداد المعلم وتنميته مهنياً أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية؟

المرحلة الأولى: جمع الخلفية النظرية لموضوع الدراسة، وذلك بالإفادة من المراجع والدوريات ذات العلاقة ومن تقنية الإنترنت واختيار ما يلائم الدراسة.

المرحلة الثانية: جمع البيانات المتعلقة بالموضوع للتوصل إلى الأسس المطلوبة من خلال المنهج التحليلي، للإجابة عن سؤال: ما واقع التنمية المهنية للمعلم في دولة فنلندا؟

٢. مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من خبراء التربية بمحافظة الطائف والبالغ عددهم (٤٠٠) مشرف تربوي ومشرفة تربوية.

٣. عيّنة الدراسة:

تم اختيار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة بنسبة ٣٠%بالغ عددهم (١٢٠) خبير وخبيرة.

والجدول (١) يبيّن توزيع عيّنة الدراسة النهائية تبعاً لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).جدول (١) خصائص عينة الدراسة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٧٠	%٥٨,٣
	انثى	٥٠	%٤١.٧
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٠	%٠
	من ٥ – أقل من ١٠ سنوات	٨	%٦.٧
	١٠ سنوات وأكثر	١١٢	%٩٣.٣
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٧٩	%٦٥.٨
	دراسات عليا	٤١	%٣٤.٢

يظهر من الجدول (١) أن فئة " الذكور" في متغير الجنس قد حصلت أكبر عدد من إجابات أفراد عينة الدراسة المكونة من "١٢٠" حيث حصلت على " ٧٠ "عينة أي بنسبة "٥٨.٣%" في حين حصلت فئة " الإناث " على "٥٠" عينة أي بنسبة " ٤١.٧% ". وتعزى هذه النتيجة الى ان الذكور ربما لديهم اهتمام وميول بموضوع التنمية المهنية أكثر من الاناث، ولديهم رغبة بتطوير المعلم وتنميته أكثر، اضافة الى ان اطلاعهم ربما على التجارب الدولية أكثر من الإناث.

ويظهر من الجدول أعلاه أن فئة " ١٠ سنوات وأكثر " في متغير التخصص قد حصلت على أعلى نسبة لإجابات أفراد عينة الدراسة حيث حصلت على "١١٢" عينة من أصل " ١٢٠ " عينة أي بنسبة "٩٣.٣%" في حين جاءت فئة " أقل من ٥ سنوات " ب –"٠" عينة أي بنسبة "٠.٠%. وهذا يعود الى ان سنوات الخبرة تعزز لدى الخبراء اهمية التنمية المهنية للمعلمين وتجعلهم على اطلاع مستمر بمشكلات المعلم ومتطلبات تطويره بحكم الخبرة الطويلة والتي مكنتهم من الاطلاع المستمر حول موضوع التنمية المهنية على العكس من الزملاء الاقل خبرة في مجال العمل.

ويظهر من الجدول أعلاه أن فئة " بكالوريوس" في متغير المؤهل العلمي قد حصلت على اعلى نسبة لإجابات أفراد عينة الدراسة حيث حصلت على "٧٩" عينة من أصل " ١٢٠ " عينة أي بنسبة "٦٥.٨%" في حين جاءت فئة " دراسات عليا " ب –"٤١" عينة أي بنسبة "٣٤.٢%. وعليه فإن أن أغلب الخبراء يحملون درجة البكالوريوس وهناك نسب قليله لديهم دراسات عليا وبالتالي الأغلب من حملة البكالوريوس حصلوا على نسب أعلى.

٤. أداة الدراسة:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة تم تصميم أداة لجمع البيانات اعتماداً على الأدب النظري وبعض الدراسات السابقة ذات العلاقة، فضلًا عن آراء بعض التربويين المتخصصين؛ حيث تم الرجوع إلى بعض الدراسات، كدراسة الوهابي وآخرون (٢٠٢٠) الزهراني (٢٠١٩)، والبازعي (٢٠١٨) وكذلك الإفادة من استبانات الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع التنمية المهنية للمعلم. كما تم التأكد من قدرة الاستبانة على قياس ما وضعت لقياسه، من خلال عرضها على عدد من أساتذة الجامعات من ذوي الاختصاص وفي ضوء آراء المحكمين، حيث قامت الباحثة بتعديل الاستبانة وفقًا لتوجيهات الأساتذة المحكمين

تكونت الاستبانة من:

المتغيرات الديمغرافية: (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

أبعاد الاستبانة:

للإجابة عن السؤال: ما واقع إعداد المعلم وتنميته مهنياً أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر خبراء التربية بمحافظة الطائف؟ تم تصميم استبانة للتعرف على المجالات التالية:

- **المجال الأول: الأكاديمي.**
- **المجال الثاني: المهني (التربوي).**
- **المجال الثالث: الثقافي.**
- **المجال الرابع: البرامج التدريبية.**

وتم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) ، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

(الفئة العليا _ الفئة الدنيا)/ عدد المستويات= (٥–١)/ ٣ = ٤/٣ =١.٣٣

عدد المستويات

١) من ١–٢.٣٣ قليلة

٢) من ٢.٣٤–٣.٦٧ متوسطة

٣) من ٣.٦٨– ٥.٠٠ كبيرة

وتم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

(الحد الأعلى للمقياس (٥) – الحد الأدنى للمقياس (١))/عدد الفئات المطلوبة (٣) = (٥–١) /٣=١.٣٣ ومن ثم إضافة الجواب (١.٣٣) إلى نهاية كل فئة.

٥. صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بإتباع طريقتين هما:

أ- **صدق المحتوى (الصدق الظاهري): تم استخراج دلالات صدق البناء للاستبانة، حيث استخرجت الباحثة معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه، وبين الأبعاد ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة ستتكون من (١٦) خبيرًا وخبيرة.**

ب- **الصدق الداخلي: تم اختبار الصدق الداخلي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الأصلية وبلغ عددهم (١٦) خبير. والجدول من (٣–٦) تبين معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للاختبار.**

جدول (٢) قيم معامل ارتباط فقرات المجالات مع المجال ككل

رقم العبارة	قيمة الارتباط المجال الأكاديمي	رقم العبارة	قيمة الارتباط المجال التربوي	رقم العبارة	قيمة الارتباط المجال الثقافي	رقم العبارة	قيمة الارتباط واقع البرامج التدريبية المقدمة من وزارة التعليم
1	.505**	1	.813**	1	.479**	1	.596**
2	.831**	2	.605**	2	.605**	2	.687**
3	.813**	3	.790**	3	.813**	3	.885**
4	.586**	4	.586**	4	.586**	4	.911**
5	.838**	5	.672**	5	.838**	5	.800**
6	.875**	6	.875**	6	.875**	6	.831**
7	.838**	7	.838**	7	.838**	7	.505**
-	-	8	.505**	8	.498**	8	.813**
-	-	9	.838**	9	.687**	9	.875**
-	-	10	.831**	-	-	10	.780**
-	-	11	.813**	-	-	11	.586**

تضح من الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والمجال الأكاديمي والمجال التربوي الذي تنتمي إليه ككل حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (.٥٠٥– ٨٧٥.) ويتضح من الجدول أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والمجال الثقافي الذي تنتمي إليه ككل حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (.٤٧٩– ٨٣٨.) كما يتضح أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرة ومجال واقع البرامج التدريبية المقدمة من وزارة التعليم في التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية الذي تنتمي إليه ككل حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (.٥٠٥– ٩١١.) وهي دالة إحصائيًا وهي قيم مقبولة لإجراء هذه الدراسة.

٦. ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، قامت الباحثة بالتحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test–retest)، بتطبيق الاستبانة وإعادة تطبيقها بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة تكونت من (١٦) خبيراً وخبيرة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا.

جدول (٣) نسبة الثبات

المجال	عدد الفقرات	معامل الفا كرونباخ
*واقع إعداد المعلم وتنميته مهنياً أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية ويتفرع الى ثلاث مجالات:	٢٧	٠.٩٩
المجال الأكاديمي	٧	٠.٩٦
المجال التربوي	١١	٠.٩٨
المجال الثقافي	٩	٠.٩٩
*واقع البرامج التدريبية المقدمة من وزارة التعليم في التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية	١١	٠.٩٩
الأداء الكلي	٠.٣٨	٠.٩٩

يظهر من الجدول أعلاه أن معامل الفا كرو نباخ الكلية " ٠.٩٩" في حين تراوحت قيم المجالات الفرعية بين " ٠.٩٦ – ٠.٩٩ " وهي قيم مرتفعة ومناسبة لأغراض البحث العلمي.

٧. إجراءات الدراسة

١. **مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة المنشورة ذات الصلة بالموضوع.**
٢. **تطوير أداة الدراسة بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، وعرضها على المحكمين والمختصين للتأكد من صدقها، وتعديل الفقرات التي احتوت أخطاء إملائية أو تطلبت إعادة صياغة، في ضوء نتائج التحكيم.**
٣. **الحصول على موافقة المشرف على تطبيق أداة الدراسة.**
٤. **إجراء عملية الثبات فيما بعد، بطريقة معامل كرونباخ ألفا.**
٥. **بعد أن اكتملت الاستجابات تم تفريغ الاستجابات والبيانات على برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتحليلها إحصائياً وفقاً للأساليب المحددة في الدراسة.**
٦. **مناقشة النتائج، واستخلاص التوصيات.**

٨. المعالجة الإحصائية:

تم استخدم الأساليب الإحصائية الآتية:

- **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب القيمة التي يعطيها أفراد عينة الدراسة لكل عبارة أو مجموعة من العبارات (المجال) والمتوسط الحسابي العام لكل محور.**

– استخراج معامل الارتباط بيرسون وطريقة كرونباخ ألفا لإيجاد ثبات أداة الدراسة.

اختبار ت وذلك لاختبار درجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة التي تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي) ولمعرفة دلالة الفروق.

الفصل الرابع : مناقشة النتائج وتفسيرها

– الإجابة على أسئلة الدراسة:

– ما واقع إعداد المعلم وتنميته مهنياً أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية؟

يتناول هذا الجزء عرض نتائج الدراسة، وذلك من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة على النحو التالي:

للإجابة عن سؤال: ما واقع إعداد المعلم وتنميته مهنياً أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر خبراء التربية بمدينة الطائف؟ تم تحليل اجابات أفراد عينة الدراسة من الخبراء والتي تم تناولها على النحو الآتي:

حيث تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات واقع إعداد المعلم وتنميته مهنياً أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية كما هو موضح في الجدول (٤).

جدول (٤) :المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات واقع إعداد المعلم وتنميته مهنياً أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر خبراء التربية بمدينة الطائف

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاهمية
2	المجال التربوي	3.70	1.38	1	مرتفعة
1	المجال الأكاديمي	3.68	1.29	2	مرتفعة
3	المجال الثقافي	3.66	1.41	3	متوسطة
4	واقع البرامج التدريبية	3.54	1.40	4	متوسطة
	الاداء ككل	3.65	1.34		متوسطة

يلاحظ من الجدول (٤) أنّ المتوسطات الحسابية جاءت مرتفعة ومتوسطة لمجال واقع إعداد المعلم وتنميته مهنياً أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية بمتوسط حسابي (٣.٦٥) وانحراف معياري (١.٣٤)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات الفرعية ما بين (٣.٥٤–٣.٧٠)، حيث جاء المجال (٢) " المجال التربوي " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٧٠) وبانحراف معياري (١.٣٨) بدرجة أهمية مرتفعة وهي النسبة الاعلى من بين المتوسطات في حين جاء المجال (١) " المجال الاكاديمي " بمتوسط حسابي(٣.٦٨) وبانحراف معياري (١.٢٩) بدرجة أهمية مرتفعة وهي النسبة الاقل بعد الاولى حيث حصلت

على متوسط حسابي اقل من متوسط المجال التربوي ، اما المجال (٣) (المجال الثقافي) فقد جاء بمتوسط حسابي (٣.٦٦)، وبانحراف معياري (١.٤١) بدرجة أهمية متوسطة، اما في المرتبة الأخيرة فقد جاء المجال (٤) (واقع البرامج التدريبية) بمتوسط حسابي(٣.٥٤) وبانحراف معياري (١.٤٠) أما فيما ومن الملاحظ ان المجالات جاءت متفاوتة من حيث المتوسطات الحسابية وفيما يتعلق بفقرات المجالات الفرعية فقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذه المجالات بالتفصيل كما توضح الجداول (٥–٧).

أولا: المجال الأكاديمي

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأهمية بحسب المتوسط الحسابي للمجال الأكاديمي كما هو في الجدول (٥).

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المجال الأكاديمي

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاهمية
1	تمكين المعلم من الإلمام بمادته التي هي مجال تخصصه.	4.14	1.03	1	مرتفعة
2	تعزيز قدرة المعلم على نقل الخبرة والمعرفة لطلابه ولغيره من المعلمين.	3.99	1.26	2	مرتفعة
3	تطوير أساليب النقل المعرفي لدى المعلم.	3.83	1.34	3	مرتفعة
4	تمكين المعلم بطرق المعرفة الذاتية في مجال تخصصه.	3.76	1.41	4	مرتفعة
5	إتاحة المجال للمعلم للتوسع في تخصصه عبر الدراسات العليا.	3.35	1.52	5	متوسطة
7	تمكين المعلم من الانتقال في دراسة تخصص أو أكثر في إحدى الميادين العلمية التي سيدرسها.	3.35	1.42	6	متوسطة
6	تفعيل مجال الأبحاث العلمية للمعلم للتواصل مع جميع التطورات الأكاديمية والتعليمية في مجاله.	3.34	1.49	7	متوسطة
	الاداء ككل	3.68	1.20		مرتفعة

يلاحظ من الجدول (٥) أنّ المتوسطات الحسابية جاءت مرتفعة ومتوسطة للمجال الاكاديمي بمتوسط حسابي (٣.٦٨) وانحراف معياري (١.٢٠)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (٣.٣٤–٤.١٤)، حيث جاءت الفقرة (١) " تمكين المعلم من الإلمام بمادته التي هي مجال تخصصه " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.١٤) وبانحراف معياري

(١.٠٣) بدرجة أهمية مرتفعة، وفي المرتبة الثانية فقد جاءت الفقرة (٢) " تعزيز قدرة المعلم على نقل الخبرة والمعرفة لطلابه ولغيره من المعلمين " بمتوسط حسابي " ٣.٩٩" بدرجة أهمية مرتفعة وانحراف معياري " ١.٢٦ " وقد جاءت الفقرة (٧) " تمكين المعلم من الانتقال في دراسة تخصص أو أكثر في إحدى الميادين العلمية التي سيدرسها." في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي " ٣.٣٥" بدرجة أهمية متوسطة وانحراف معياري " ١.٤٢ " في حين جاءت الفقرة (٦) " تفعيل مجال الأبحاث العلمية للمعلم للتواصل مع جميع التطورات الأكاديمية والتعليمية في مجاله." في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٣٤) بدرجة أهمية متوسطة وبانحراف معياري (١.٤٩).

ثانيا: المجال التربوي

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأهمية بحسب المتوسط الحسابي للمجال التربوي كما هو في الجدول (٦).

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المجال التربوي

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاهمية
8	تعريف المعلم بالأصول والقواعد التربوية التي تقبلها مهنة التعليم.	4.08	1.09	1	مرتفعة
9	تمكين المعلم من فهم الواجبات والأدوار التربوية المكلف بها في العملية التعليمية.	3.83	1.36	2	مرتفعة
16	تنمية قدرات المعلم على توظيف استراتيجيات تدريس مختلفة وملائمة للمواقف التعليمية.	3.77	1.36	3	مرتفعة
12	تعزيز قدرة المعلم على التنويع في استخدام الوسائل التعليمية المختلفة.	3.77	1.38	4	مرتفعة
10	تحويل خبرات المعلم التي تعلمها نظرياً لمهارات تعليمية يستخدمها في المواقف التربوية.	3.75	1.37	5	مرتفعة
15	تمكين المعلم من متابعة كل ما هو جديد في مجال التعليم والتربية.	3.74	1.38	6	مرتفعة
17	تنمية قدرة المعلم على استخدام أساليب جديدة في التقويم.	3.71	1.40	7	مرتفعة
11	إكساب المعلم المهارات الكافية لتطوير طرق التدريس الخاصة به للعملية التعليمية.	3.70	1.40	8	مرتفعة
13	تفتح المجال للمعلم للإلمام بأسس التربية وأصولها.	3.70	1.39	9	مرتفعة
14	دمج المعلم وتفاعله بنجاح مع البيئة والمجتمع من حوله	3.65	1.39	10	متوسطة
18	تمكين المعلم من الاستقلالية في تصميم المناهج التعليمية.	3.00	1.60	11	متوسطة
	الاداء ككل	3.70	1.26		مرتفعة

يلاحظ من الجدول (٦) أنّ المتوسطات الحسابية جاءت مرتفعة ومتوسطة للمجال التربوي بمتوسط حسابي (٣.٤٩) وانحراف معياري (١.٣٨)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (٣.٠٠–٤.٠٨)، حيث جاءت الفقرة (٨) " تعريف المعلم بالأصول والقواعد التربوية التي تقبلها مهنة التعليم." في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٠٨) وانحراف معياري (١.٠٩) بدرجة أهمية مرتفعة اما في المرتبة الثانية فقد جاءت الفقرة (٩) "تمكين المعلم من فهم الواجبات والأدوار التربوية المكلف بها في العملية التعليمية. " بمتوسط حسابي " ٣.٨٣" بدرجة أهمية مرتفعة وانحراف معياري " ١.٣٦ " وقد جاءت الفقرة (١٤) " دمج المعلم وتفاعله بنجاح مع البيئة والمجتمع من حوله " في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي "

٣.٦٥" بدرجة أهمية متوسطة وانحراف معياري " ١.٣٩ " في حين جاءت الفقرة (١٨) " تمكين المعلم من الاستقلالية في تصميم المناهج التعليمية " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٠٠) بدرجة أهمية متوسطة وبانحراف معياري (١.٦٠).

ثالثا: المجال الثقافي

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأهمية بحسب المتوسط الحسابي للمجال الثقافي كما هو في الجدول (٧).

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المجال الثقافي

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاهمية
24	تنمية قدرة المعلم على تربية جيل مسلم يفهم الاسلام فهمًا صحيحًا.	3.89	1.30	1	مرتفعة
27	تحفز المعلم على التعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي لتحسين العملية التربوية.	3.79	1.36	2	مرتفعة
20	تعزيز معارف المعلم حول إقامة العلاقات الإنسانية	3.69	1.38	3	مرتفعة
26	تنمية وعي المعلم حول ثقافة مجتمعه وحول علاقاته بالآخرين.	3.68	1.34	4	مرتفعة
19	تزويد المعلم بثقافة عصره التي تمكنه من فهم الحضارة الإنسانية حوله.	3.62	1.34	5	متوسطة
25	تمكين المعلم من المشاركة الفاعلة في التصدي للمشكلات التي يوجهها مجتمعه.	3.60	1.41	6	متوسطة
22	تعزيز رغبة المعلم في تتبع التطورات العلمية والتقنية.	3.60	1.44	7	متوسطة
21	تنمية اتجاهات المعلم الثقافية المتمثلة في حب الاطلاع والقراءة.	3.55	1.51	8	متوسطة
23	تعزيز رغبة المعلم في الاستفادة من الثقافات الأخرى في مجال التعليم.	3.54	1.47	9	متوسطة
	الاداء ككل	3.66	1.31		متوسطة

يلاحظ من الجدول (٧) أنّ المتوسطات الحسابية جاءت مرتفعة ومتوسطة للمجال الثقافي بمتوسط حسابي (٣.٦٦) وانحراف معياري (١.٣١)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (٣.٥٤–٣.٨٩)، حيث جاءت الفقرة (٢٤) " تنمية قدرة المعلم على تربية جيل مسلم يفهم الاسلام فهمًا صحيحًا." في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٨٩) وانحراف معياري (١.٣٠) بدرجة أهمية مرتفعة اما في المرتبة الثانية فقد جاءت الفقرة (٢٧) " تحفز المعلم على التعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي لتحسين العملية التربوية " بمتوسط حسابي " ٣.٧٩" بدرجة أهمية مرتفعة وانحراف معياري " ١.٣٦ " وقد جاءت الفقرة (٢١) "

تنمية اتجاهات المعلم الثقافية المتمثلة في حب الاطلاع والقراءة" في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي " ٣.٥٥" بدرجة أهمية متوسطة وانحراف معياري " ١.٥١ " في حين جاءت الفقرة (٢٣) " تعزيز رغبة المعلم في الاستفادة من الثقافات الأخرى في مجال التعليم." في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٥٤) بدرجة أهمية متوسطة وبانحراف معياري (١.٤٧).

رابعًا: واقع البرامج التدريبية المقدمة من وزارة التعليم في التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية.

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال واقع البرامج التدريبية المقدمة من وزارة التعليم في التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية كما هو في الجدول (٨).

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال واقع البرامج التدريبية المقدمة من وزارة التعليم في التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاهمية
28	تحديد لوائح تنظيمية للبرامج التدريبية في التنمية المهنية يتم تحديد الضوابط والمسؤوليات من خلالها.	3.71	1.32	1	مرتفعة
38	اكساب المعلم القدرة على تطوير طرق التدريس الخاصة به من خلال البرامج التدريبية.	3.69	1.35	2	مرتفعة
33	تنبثق أهداف البرامج التدريبية من احتياجات المعلمين التربوية.	3.65	1.37	3	متوسطة
29	اعتماد معايير فعّالة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة.	3.59	1.36	4	متوسطة
35	التنسيق بين قطاعات التدريب حول عمليات القبول في برامج التنمية المهنية للمعلم.	3.58	1.41	5	متوسطة
32	مراعاة مبادئ واستراتيجيات التنمية المهنية عند التخطيط للبرامج التدريبية.	3.58	1.36	6	متوسطة
34	مناسبة محتوى البرامج التدريبية مع الواقع التعليمي.	3.56	1.41	7	متوسطة
36	اعتماد معايير موضوعية في عملية تقويم البرامج التدريبية	3.53	1.40	8	متوسطة
37	الاعتماد على شروط مهنية لالتحاق المعلمين ببرامج التنمية المهنية للمعلمين.	3.45	1.44	9	متوسطة
31	مراعاة ميول وقدرات المعلمين في البرامج التدريبية للتنمية المهنية	3.42	1.46	10	متوسطة
30	اشراك المعلمين في وضع استراتيجيات برامج التدريب	3.23	1.56	11	متوسطة
	الاداء ككل	3.54	1.31		متوسطة

يلاحظ من الجدول (٨) أنّ المتوسطات الحسابية جاءت متوسطة لمجال واقع البرامج التدريبية المقدمة من وزارة التعليم في التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة في المملكة العربية

السعودية بمتوسط حسابي(٣.٣٤) وانحراف معياري (١.٤٠)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (٣.٢٣–٣.٧١)، حيث جاءت الفقرة (٢٨) " تحديد لوائح تنظيمية للبرامج التدريبية في التنمية المهنية يتم تحديد الضوابط والمسؤوليات من خلالها " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٧١) وانحراف معياري (١.٣٢) بدرجة أهمية مرتفعة اما في المرتبة الثانية فقد جاءت الفقرة (٣٨) " اكساب المعلم القدرة على تطوير طرق التدريس الخاصة به من خلال البرامج التدريبية " بمتوسط حسابي " ٣.٦٩" بدرجة أهمية متوسطة وانحراف معياري " ١.٣٥ " وقد جاءت الفقرة (٣١) " مراعاة ميول وقدرات المعلمين في البرامج التدريبية للتنمية المهنية" في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي " ٣.٤٢" بدرجة أهمية متوسطة وانحراف معياري " ١.٤٦ " في حين جاءت الفقرة (٣٠) " اشراك المعلمين في وضع استراتيجيات برامج التدريب" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٢٣) بدرجة أهمية متوسطة وبانحراف معياري(١.٥٦).

للإجابة عن سؤال: هل يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التنمية المهنية للمعلم الفنلندي وكيفية الاستفادة منها في التعليم السعودي من وجهة نظر خبراء التربية بمحافظة الطائف تُعزى للمتغيرات التالية (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

تم اجراء اختبار ت لإيجاد الفروق بين اجابات أفراد عينة الدراسة.

أولاً: متغير الجنس

تم استخدام اختبار ت لإيجاد الفروق ذات الدلالة الاحصائية المتعلقة بالمتغير الديموغرافي "الجنس"، كما هو موضح في الجدول (٩).

جدول (٩) اختبار ت لإيجاد الفروق ذات الدلالة الاحصائية المتعلقة بالمتغير الديموغرافي "الجنس"

البعد	مصدر التباين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
واقع إعداد المعلم وتنميته مهنياً أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية (المجال الأكاديمي)	ذكر	3.39	1.34	119	3.252	0.001*
	انثى	4.09	.83			
واقع إعداد المعلم وتنميته مهنياً أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية (المجال التربوي)	ذكر	3.36	1.38	119	3.649	0.000*
	انثى	4.17	.89			
واقع إعداد المعلم وتنميته مهنياً أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية (المجال الثقافي)	ذكر	3.31	1.46	119	3.645	0.000*
	انثى	4.16	.87			
واقع البرامج التدريبية المقدمة من وزارة التعليم في التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية	ذكر	3.17	1.42	119	3.923	0.000*
	انثى	4.07	.92			

يلاحظ من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة احصائية في المجال الأول (واقع إعداد المعلم وتنميته مهنياً أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية (المجال الأكاديمي) تبعًا لمتغير الجنس بدلالة إحصائية (٠.٠٠١) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة "٠.٠٥" بين فئة " الذكور " وفئة " الإناث " وبالرجوع الى قيم المتوسطات الحسابية نجد ان الفروق كانت لصالح فئة " الإناث " والتي حصلت على متوسط حسابي "٤.٠٩ " بينما حصلت فئة " الذكور " على متوسط حسابي "٣.٣٩".

يظهر من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة احصائية في المجال الثاني (واقع إعداد المعلم وتنميته مهنياً أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية (المجال التربوي) تبعًا لمتغير الجنس بدلالة إحصائية (٠.٠٠٠) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة "٠.٠٥" بين فئة " الذكور " وفئة " الإناث " وبالرجوع الى قيم المتوسطات الحسابية نجد ان الفروق كانت لصالح فئة " الإناث " والتي حصلت على متوسط حسابي "٤.١٧ " بينما حصلت فئة " الذكور " على متوسط حسابي "٣.٣٦".

ويظهر من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة احصائية في المجال الثالث (واقع إعداد المعلم وتنميته مهنياً أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية (المجال الثقافي) تبعًا لمتغير الجنس بدلالة إحصائية (٠.٠٠٠) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة "٠.٠٥"

بين فئة " الذكور " وفئة " الإناث " وبالرجوع الى قيم المتوسطات الحسابية نجد ان الفروق كانت لصالح فئة " الإناث " والتي حصلت على متوسط حسابي "٤.١٦ " بينما حصلت فئة " الذكور " على متوسط حسابي "٣.٣١".

كما يظهر من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة احصائية في المجال الرابع (واقع البرامج التدريبية المقدمة من وزارة التعليم في التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية) تبعًا لمتغير الجنس بدلالة إحصائية (٠.٠٠٠) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة "٠.٠٥" بين فئة " ذكر " وفئة " انثى " وبالرجوع الى قيم المتوسطات الحسابية نجد ان الفروق كانت لصالح فئة " الإناث " والتي حصلت على متوسط حسابي "٤.٠٧ " بينما حصلت فئة " الذكور " على متوسط حسابي "٣.١٧".

ثانيًا: متغير سنوات الخبرة

تم استخدام اختبار ت لإيجاد الفروق ذات الدلالة الاحصائية المتعلقة بالمتغير الديموغرافي " سنوات الخبرة " كما هو موضح في الجدول (١٠).

جدول (١٠) اختبار ت لإيجاد الفروق ذات الدلالة الاحصائية المتعلقة بالمتغير الديموغرافي " سنوات الخبرة"

البعد	مصدر التباين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
واقع إعداد المعلم وتنميته مهنياً أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية (المجال الأكاديمي)	من ٥ – ١٠ سنوات	3.60	1.17	119	0.184	0.854
	أكثر من ١٠ سنوات	3.68	1.21			
واقع إعداد المعلم وتنميته مهنياً أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية (المجال التربوي)	من ٥ – ١٠ سنوات	3.70	1.04	119	0.000	1.000
	أكثر من ١٠ سنوات	3.70	1.28			
واقع إعداد المعلم وتنميته مهنياً أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية (المجال الثقافي)	من ٥ – ١٠ سنوات	3.52	1.22	119	0.305	0.761
	أكثر من ١٠ سنوات	3.67	1.32			
واقع البرامج التدريبية المقدمة من وزارة التعليم في التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية	من ٥ – ١٠ سنوات	3.46	1.51	119	0.183	0.855
	أكثر من ١٠ سنوات	3.55	1.30			

يلاحظ من الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع المجالات تبعا لمتغير سنوات الخبرة حيث جاءت جميعها بدلالة إحصائية أعلى من "٠.٠٥".

ثالثا: متغير المؤهل العلمي

تم استخدام اختبار ت لإيجاد الفروق ذات الدلالة الاحصائية المتعلقة بالمتغير الديموغرافي " المؤهل العلمي " كما موضح في جدول (١١).

جدول (١١) اختبار ت لإيجاد الفروق ذات الدلالة الاحصائية المتعلقة بالمتغير الديموغرافي " المؤهل العلمي "

البعد	مصدر التباين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
واقع إعداد المعلم وتنميته مهنياً أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية (المجال الأكاديمي)	بكالوريوس	3.81	1.15	119	1.654	0.101
	دراسات عليا	3.43	1.28			
واقع إعداد المعلم وتنميته مهنياً أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية (المجال التربوي)	بكالوريوس	3.83	1.19	119	1.558	0.122
	دراسات عليا	3.45	1.36			
واقع إعداد المعلم وتنميته مهنياً أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية (المجال الثقافي)	بكالوريوس	3.77	1.25	119	1.263	0.209
	دراسات عليا	3.45	1.42			
واقع البرامج التدريبية المقدمة من وزارة التعليم في التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية	بكالوريوس	3.66	1.27	119	1.313	0.192
	دراسات عليا	3.33	1.37			

يلاحظ من الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع المجالات تبعًا لمتغير المؤهل العلمي حيث جاءت جميعها بدلالة إحصائية اعلى من "٠.٠٥".

الفصل الخامس : الاستنتاجات وتوصيات ومقترحات

يتناول هذا الجزء مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها، والتوصيات التي انبثقت من تلك النتائج، وفيما يلي عرضاً لذلك:

أولاً: مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال: ما واقع إعداد المعلم وتنميته مهنياً أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر خبراء التربية بمدينة الطائف؟

أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية جاءت متوسطة ضمن مجال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات واقع إعداد المعلم وتنميته مهنياً أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية وأبعاده الثلاثة، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن إعداد المعلم مهنياً يعتبر الوسيلة الوحيدة والأساسية لتطوره واطلاعه على كل ما هو جديد, وتساعدهم على الارتقاء بنوعية ممارساتهم المهنية بدرجة عالية من الكفاءة والفاعلية، وأن إعداد المعلمين وتدريبهم

مهنياً بشكل مستمر على مضامين ورؤى وأساليب حديثة يجعلهم أكثر قدرة على مساعدة الطلاب على اكتساب المفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يحتاجونها للتصدي لكافة المشكلات الآنية والمستقبلية .

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (٢٠١٩) والتي جاءت نتيجتها أن التدريب المستمر للمعلم هو الطريق الوحيد لتطويره واطلاعه على كل ما هو جديد.

أولاً: المجال الأكاديمي: أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية تباينت بين مرتفعة ومتوسطة ضمن المجال الأكاديمي، ومن خلال نتائج الجدول (٥) يتضح بأن هناك تفاوت في متوسطات بعض الفقرات فمنها ما حصل على متوسطات مرتفعة كفقرة (١) "تمكين المعلم من الإلمام بمادته التي هي مجال تخصصه". وفقرة (٢) "تعزيز قدرة المعلم على نقل الخبرة والمعرفة لطلابه ولغيره من المعلمين". والفقرة (٣) "تطوير أساليب النقل المعرفي لدى المعلم". والفقرة (٤) "تمكين المعلم بطرق المعرفة الذاتية في مجال تخصصه". وبعضها حصلت على متوسطات حسابية بدرجة متوسطة كفقرة (٥)" إتاحة المجال للمعلم للتوسع في تخصصه عبر الدراسات العليا" وفقرة (٦) "تمكين المعلم من الانتقال في دراسة تخصص أو أكثر في إحدى الميادين العلمية التي سيدرسها" والفقرة (٧)" تفعيل مجال الأبحاث العلمية للمعلم للتواصل مع جميع التطورات الأكاديمية والتعليمية في مجاله" ، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن تنمية المعلمين وإعدادهم يسهم في تطوير عمليتي التعليم والتعلم وإعداد المعلمين للتصدي للتحديات الحالية والمستقبلية في عملهم من خلال تطوير الأساليب التعليمية المستخدمة في ممارساتهم لعمليتي التعليم والتعلم تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً والعمل على دمج التكنولوجيا في التدريس حتى يواكب كل ما هو جديد في مجال تخصصه وتطوير تعليم المعلمين، وبالتالي يكونوا قادرين على تطوير قدرات الطلبة على مواجهة ما يتعرض له من مشكلات وتحديات تتعلق بالمادة الدراسة التي يدرسها ، ومما يؤكد ذلك حصول الفقرة (١) " تمكين المعلم من الإلمام بمادته التي هي مجال تخصصه" على المرتبة الأولى.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة بايمان (Byman, et al., 2021) التي أظهرت أن المعلمين مهتمين بتطوير أنفسهم مهنياً من خلال استخدام الأساليب والأنشطة التربوية المختلفة ودمج التكنولوجيا في التعليم وتطوير تعليم المعلمين، وتعزيز مهارات التقييم.

ثانيًا: المجال التربوي :أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية تباينت بين مرتفعة ومتوسطة ضمن المجال التربوي، ومن خلال نتائج الجدول (٦) يتضح بأن هناك تفاوت في متوسطات بعض الفقرات فمنها ما حصل على متوسطات حسابية مرتفعة كفقرة (٨) "تعريف المعلم بالأصول والقواعد التربوية التي تقبلها مهنة التعليم" وفقرة (٩) "تمكين المعلم من فهم الواجبات والأدوار التربوية المكلف بها في العملية التعليمية" وفقرة (١٦)"تنمية قدرات المعلم على توظيف استراتيجيات تدريس مختلفة وملائمة للمواقف التعليمية" والفقرة (١٢) " تعزيز قدرة المعلم على التنويع في استخدام الوسائل التعليمية المختلفة" والفقرة (١٠)" تحويل خبرات المعلم التي تعلمها نظرياً لمهارات تعليمية يستخدمها في المواقف التربوية" والفقرة(١٥) "تمكين المعلم من متابعة كل ما هو جديد في مجال التعليم والتربية" والفقرة (١٧)" تنمية قدرة المعلم على استخدام أساليب جديدة في التقويم" والفقرة(١١)" إكساب المعلم المهارات الكافية لتطوير طرق التدريس الخاصة به للعملية التعليمية" الفقرة (١٣)" تفتح المجال للمعلم للإلمام بأسس التربية وأصولها" ومنها ما حصل على متوسطات حسابية بدرجة متوسطة كفقرة (١٤)" دمج المعلم وتفاعله بنجاح مع البيئة والمجتمع من حوله" وفقرة (١٨) " تمكين المعلم من الاستقلالية في تصميم المناهج التعليمية"، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن تدريب المعلمين تربوياً كتطوير معرفته بالأصول والقواعد التربوية التي تقبلها مهنة التعليم أي أن يكون منضبطاً في مواعيده وتوقيته وأن يكون مستعداً جيداً وأن يتفهم ما يحدث في الفصل، وتمكينهُ من فهم الواجبات والأدوار التربوية التي تقع على عاتقه تسهم في زيادة مستوى جودة العملية التعليمية وتجعلها أكثر انضباطاً، ومما يؤكد ذلك حصول الفقرة "٨" " تعريف المعلم بالأصول والقواعد التربوية التي تقبلها مهنة التعليم." على المرتبة الأولى.

ثالثًا: المجال الثقافي :أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية تباينت بين مرتفعة ومتوسطة ضمن المجال الثقافي، ومن خلال نتائج الجدول (٧) يتضح بأن هناك تفاوت في متوسطات بعض الفقرات فمنها ما حصل على متوسطات حسابية مرتفعة كفقرة (٢٤)" تنمية قدرة المعلم على تربية جيل مسلم يفهم الاسلام فهمًا صحيحًا" وفقرة (٢٧)" تحفز المعلم على التعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي لتحسين العملية التربوية" وفقرة (٢٠)" تعزيز معارف المعلم حول إقامة العلاقات الإنسانية" والفقرة (٢٦)" تنمية وعي المعلم حول ثقافة مجتمعه وحول علاقاته بالآخرين" ومنها ما حصل على متوسطات حسابية بدرجة متوسطة

كفقرة (١٩)" تزويد المعلم بثقافة عصره التي تمكنه من فهم الحضارة الإنسانية حوله" وفقرة (٢٥)" تمكين المعلم من المشاركة الفاعلة في التصدي للمشكلات التي يوجهها مجتمعه" وفقرة (٢٢)" تعزيز رغبة المعلم في تتبع التطورات العلمية والتقنية" والفقرة (٢١)" تنمية اتجاهات المعلم الثقافية المتمثلة في حب الاطلاع والقراءة" والفقرة (٢٣)" تعزيز رغبة المعلم في الاستفادة من الثقافات الأخرى في مجال التعليم" ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن تنمية ثقافة المعلم سواء من خلال زيادة وعيه حول ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه أو من خلال جعله أكثر قدرة على مواجهة التحديات التي يواجهها مجتمعه وتربية أجيال وفقاً للشريعة الإسلامية يسهم في بناء مجتمع محافظ على ثقافته وهويته وأصالته ومتانة بنيانه كما وتساعد المجتمع على مواجهة التغييرات التي تحدث فيه وبالتالي تكون العملية التعليمة عملية بناء وتقدم وإزدهار المجتمعات، ومما يؤكد ذلك حصول الفقرة "٢٤" " تنمية قدرة المعلم على تربية جيل مسلم يفهم الاسلام فهمًا صحيحًا." على المرتبة الأولى.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة البازعي (٢٠١٨) والتي كانت نتيجتها أنه لابد من تبني فلسفة تربوية جديدة لإعداد المعلم في مجتمع المعرفة.

رابعًا: مجال واقع البرامج التدريبية المقدمة من وزارة التعليم في التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية.

أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين مرتفعة ومتوسطة ضمن مجال واقع البرامج التدريبية المقدمة من وزارة التعليم في التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية. ذلك خلال نتائج الجدول (٨) يتضح بأن هناك تفاوت في متوسطات بعض الفقرات فمنها ما حصل على متوسطات حسابية مرتفعة كفقرة (٢٨)"تحديد لوائح تنظيمية للبرامج التدريبية في التنمية المهنية يتم تحديد الضوابط والمسؤوليات من خلالها" وفقرة (٣٨)"اكساب المعلم القدرة على تطوير طرق التدريس الخاصة به من خلال البرامج التدريبية" ومنها ما حصل على متوسطات حسابية بدرجة متوسطة كفقرة(٣٣)" تنبثق أهداف البرامج التدريبية من احتياجات المعلمين التربوية" وفقرة (٢٩)" اعتماد معايير فعّالة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة" والفقرة (٣٥)" التنسيق بين قطاعات التدريب حول عمليات القبول في برامج التنمية المهنية للمعلم" والفقرة (٣٢)" مراعاة مبادئ واستراتيجيات التنمية المهنية عند التخطيط للبرامج التدريبية" والفقرة (٣٤)" مناسبة محتوى البرامج التدريبية مع

الواقع التعليمي" والفقرة (٣٦)" اعتماد معايير موضوعية في عملية تقويم البرامج التدريبية" والفقرة (٣٧)" الاعتماد على شروط مهنية لالتحاق المعلمين ببرامج التنمية المهنية للمعلمين" والفقرة (٣١) "مراعاة ميول وقدرات المعلمين في البرامج التدريبية للتنمية المهنية" الفقرة (٣٠)" اشراك المعلمين في وضع استراتيجيات برامج التدريب" ويمكن أن يعود ذلك إلى وجود برامج تدريبية على مستوى عالٍ من الكفاءة ومصممة وفق أسس وقواعد سليمة تساعد في تنمية المعلمين تربوياً واكاديمياً وثقافياً وإدارياً وبالتالي تزيد كفاءة المعلم في العملية التدريسية ويكون أكثر مقدرة على التعامل معها بكل سهولة ويسر، ومما يؤكد على ذلك حصول الفقرة رقم (٢٨) " تحديد لوائح تنظيمية للبرامج التدريبية في التنمية المهنية يتم تحديد الضوابط والمسؤوليات من خلالها. " على المرتبة الأولى.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة بن هويمل والعنادي (٢٠١٥) والتي جاء في نتائجها أن كما أن برامج إعداد المعلم في السعودية تعاني من ضعف واضح في مجال الإعداد المهني بسبب تركيزها على الكم دون الكيف.

كما اختلفت مع دراسة الزهراني (٢٠١٩) التي أظهرت أن هناك قصور لدى المملكة العربية السعودية في استخدام التكنولوجيا والتدريب عن بعد والانترنت في برامج التنمية المهنية للمعلمين، وعدم اتاحة الفرصة للمعلمين في المشاركة في تصميم برامج التنمية المهنية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال: هل يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التنمية المهنية للمعلم الفنلندي وكيفية الاستفادة منها في التعليم السعودي من وجهة نظر خبراء التربية بمحافظة الطائف تُعزى للمتغيرات التالية (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

أولا: متغير الجنس : أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع المجالات (المجال الأكاديمي، التربوي، الثقافي)، و(واقع البرامج التدريبية المقدمة من وزارة التعليم في التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية) تبعًا لمتغير الجنس لصالح فئة "الإناث" ويمكن أن يعزى ذلك إلى الإناث أكثر إطلاعاً على كل ما هو جديد في العملية التعليمية ويميلون إلى القراءة والتعرف على التقنيات والأساليب التربوية الجديدة.

ثانياً: سنوات الخبرة : أظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في جميع المجالات تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أنه عينة الدراسة من الخبراء

ممن لديهم سنوات خبرة طويلة أو قصيرة لديهم المعرفة ذاتها حول إعداد المعلم سواء أكاديمياً أو تربوياً أو ثقافياً.

ثالثًا: المؤهل العلمي: أظهرت نتائج الدراسة أن انه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في جميع المجالات تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أنه عينة الدراسة من الخبراء من مختلف المؤهلات العلمية لديهم المعرفة ذاتها حول إعداد المعلم سواء أكاديمياً أو تربوياً أو ثقافياً.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة المحيا (٢٠١٨) والتي جاء في نتائجها أن هناك فروقًا ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في آراء عينة الدراسة حول درجة أهمية السياسات المقترحة باختلاف متغيرات الدراسة: العمل الحالي، المؤهل العلمي، الجامعة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال: ما المقترحات الإجرائية لتطوير إعداد المعلم وتنميته مهنياً في المملكة العربية السعودية على ضوء الإفادة من خبرات دولة فنلندا.

حيث إنه ومن خلال توضيح الشبه والاختلاف بين نظام إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في فنلندا والسعودية وتحليليها واقتراح ما يلي لتطوير إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في المملكة العربية السعودية، فيما يلي:

- **ضرورة الاهتمام بنظام اعداد المعلمين مهنيًا والاستفادة من خبرات فنلندا كونها تتبع النموذج الأوروبي (ECTS) الذي يضم مسارين يختلفان عن بعضهما البعض وبشهادتين مختلفتين؛ الأولى يحصل عليها المعلم عند حصوله على درجة البكالوريوس، والثانية عند حصوله على الماجستير، فنجد نظام اعداد معلم المرحلة الابتدائية وتنميته مهنيًا في فنلندا نظامًا تكاملي إذ يرتكز على إعداد المعلم إعدادًا علميًا وتربويًا ومهنيًا، وذلك في كلتا المرحلتين البكالوريوس والماجستير، بينما اعداد المعلم للمرحلة الثانوية وتنميته مهنيًا يعد بمثابة نظام تتابعي فبمجرد انهاء الطالب لدراسة البكالوريوس لمدة أربع سنوات يلتحق بعدها بقسم التعليم الجامعي لإعداده مهنيًا وتربويًا لمدة عام ويشترط الحصول على درجة الماجستير للمعلمين مما يمنحهم الخبرة في التدريس.**
- **الاستفادة من الاستثمار في الموارد البشرية (المعلمين) وإعدادهم مهنيًا كونهم أكثر العناصر المؤثرة في المجتمع ولها أهمية في بناء مؤسسات التعليم في السعودية.**

- **ويمكن الاستفادة من خبرة فنلندا بأن معايير القبول في برامج اعداد المعلمين وتنميتهم مهنيًا معايير صارمة، حيث يمكن الاستفادة منها في تطبيق المعايير في السعودية، ومنها: معايير ملاحظة مهارات التواصل لدى المرشح من خلال ممارسته لأنشطة مشابهة للمدرسة، والتي تفتقر لها السعودية.**
- **رفع معايير القبول لدى الطلاب المرشحين في كليات تدريب المعلمين، كي يتم اقتصار القبول على الطلاب الذين يملكون المهارات العالية، مما يسهم ذلك في اعادة الهيبة لمهنة التدريس التي تساعد على تخريج نخب من الطلاب المعلمين.**
- **يستفاد من خبرات فنلندا من أن ما يميز برامج اعداد المعلم وتنميته مهنيًا في فنلندا بأنها تركز على اكساب الطالب المعلم للمهارات البحثية والتي تجعله مسايرًا لتطورات العلم، كونها تركز على معيار بناء قدرة موجهة نحو البحث لدى الطلاب المعلمين، ولا سيما المعرفة التربوية، لتمكينهم من تنفيذ العمل التدريسي وحل المشكلات بشكل مستقل، ومن المتوقع أن يقوموا باستمرار بترقية مهاراتهم من خلال التطوير المهني؛ وتركيزها على تحقيق التعاون والتشارك بين كافة الجهات ذات العلاقة (المرشد الجامعي، ومعلم الصف، والمرشدين والطلاب، والجامعة، والمدرسة) وذلك لإنجاح عملية التدريس، إن معايير اعداد المعلم وتنميته مهنيًا في فنلندا.**
- **تركيز الاهتمام على الناحية البحثية وتنمية مهارات المعلمين البحثية بشكل يثري المستوى المعرفي والثقافي والاكاديمي لديهم.**
- **الاستفادة من تجربة فنلندا في التعرف على الاتجاهات الحديثة المعاصرة فيما يتعلق ببرامج إعداد المعلم وتنميته مهنيًا والاستفادة منها بما يتلائم مع واقع المجتمع السعودي.**
- **أن تراعي برامج إعداد معلم وتنميته مهنيًا في السعودية التوازن في جوانب الإعداد التربوي والأكاديمي والثقافي وفق المطبق في الجامعات الفنلندية.**

إذًا إن الاستفادة من خبرات فنلندا يسهم في تحسين نظام اعداد المعلم وتنميته مهنيًا في المملكة العربية السعودية وهو الاعتماد على معيار تنمية المعلم مهنيًا بشكل دائم وهذا ما يحتاجه نظام التعليم السعودي، لكي يضمن نظام اعداد المعلم وتنميته مهنيًا مسايرة جميع

التطورات التعليمية والتربوية التي تسهم في مساعدة المعلم على القيام بدوره على أتم شكل، ومما يسهم في تجويد نظام اعداد معلم وتنميته مهنيًا في المملكة العربية السعودية.

التوصيات:

١. **تقديم محتوى تدريبي ريادي متخصص في إعداد المعلم وتنميته مهنياً أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية.**
٢. **الإطلاع على تجارب دول رائدة بالإضافة الى فلندا والتي يمكن الاستفادة منها في تحسين برامج التدريب للمعلمين.**
٣. **ضرورة تدريب المعلم من كافة المجالات أكاديمياً وتربوياً وثقافياً حتى يتمكنوا من مسايرة العملية التعليمة في ظل التطورات العالمية.**
٤. **ضرورة إجراء المزيد من البحوث والدراسات العلمية المشابهة للدراسة الحالية على عينات مختلفة للوصول للمزيد من المقترحات المستقبلية.**

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو علوش، يوسف. (٢٠٢٠). دور مدير المدرسة في التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر مديري المدارس في لواء بني كنانة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤(١٩)، ٥٥ –٧٦.

الأمين، شبيرة محمد. (٢٠١٧). أهمية التربية العملية في تحسين كفاءة طلبة السنة الثالثة جامعي دراسة ميدانية على مستوى معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

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

بن هويمل، ابتسام، والعنادي، عبير. (٢٠١٥). تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٤(٢)، ٣١–٥٠.

تطوير، مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام. (٢٠٢١). برنامج إعادة تأهيل المعلمين والمعلمات. رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. متاح على الرابط التالي: http://tatweer.demo4dev.com/ar/3408

الجراح، ولاء، وأبو عاشور، خليفة. (٢٠٢١). دور فاعلية البرامج التدريبية للمعلمين الجدد من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين في مدارس محافظة إربد. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٩(٢)، ٤٢٤–٤٤٥.

الجميل، عبد الله حمود. (٢٠٢٠). دراسة مقارنة بين برامج إعداد المعلم في كل من كلية التربية بجامعة حائل وكلية التربية بجامعة قطر. مجلة كلية التربية. ٣٦(٣). ١٩٥–٢٢٩.

خليل، نبيل سعد. (٢٠١٣). التربية الدولية: أصولها وتطبيقاتها. القاهرة، مصر: دار الفجر للنشر والتوزيع.

الخيبري، ابتسام ياسف. (٢٠١٦). تطوير نظم إعداد المعلم والمشرف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٣٥(١٧١)، ٤٥١–٤٧٩.

الذبياني، منى. (٢٠١٤). تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا وامكانية الإفادة منها في المملكة العربية السعودية. مجلة دراسات تربوية ونفسية، جامعة الزقازيق، ع (٨٥)، ١٠٣–١٧٢.

الزهراني، رائد. (٢٠١٩). تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة سنغافورة. مجلة كلية التربية– جامعة المنصورة، ١٠٧(٤)، ٣٥–٦٥.

سالم، أحمد. (٢٠١٩). برنامج تدريبي مقترح للتنمية المهنية للمعلمين على ضوء " نموذج التميز الأوروبي". مجلة كلية التربية– جامعة بني سويف. عدد (اكتوبر)، ج (٢)، ٥٩–١٠٤.

السليم، غالية بنت حمد. (٢٠٢١). واقع برامج إعداد المعلم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير الجودة. مجلة العلوم التربوية، ٧(١)، ١٨٥–٢٣٠.

السميري، جيلان. (٢٠٢١). تجربة التطوع الرقمي المختص بالتنمية المهنية في التعليم من وجهة نظر القادة والمشرفين الناشطين في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للتربية النوعية، ٥(١٧)، ٥٣ – ٧٨.

السيد، سحر؛ وركزة، سميرة. (٢٠١٧). آفاق إعداد معلم الرياضيات بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في القرن الحادي والعشرين. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، ع (٧)، ٦٥–٧١.

الصالح، مي. (٢٠٢١). معوقات التنمية لمهنية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء. مجلة العلوم التربوية، ٧(١)، ٣٢١–٣٥٦.

صبري، عبد العظيم؛ وتوفيق، رضا. (٢٠١٧). إعداد المعلم في ضوء تجارب الدول. ط (١)، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبد العظيم، عبد العظيم؛ وعبد الفتاح، رضا. (٢٠١٧). إعداد المعلم في ضوء بعض التجارب العالمية. مصر، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

العموش، وفاء. (٢٠٢٠). التنمية المهنية وعلاقتها بالتكيف الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر مديري المدارس [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

عميرش، نجوى. (٢٠١٩). التربية المقارنة. جامعة عبد الحميد مهري– قسنطينة ٠٢–، الجزائر. متاح على الرابط التالي: https://2u.pw/nye69

القرني، عبدالله، ودعرم، سفر. (٢٠٢٠). البرامج التدريبية على رأس العمل ودورها في الرفع من كفاءة المعلم في المملكة العربية السعودية. المجلة الالكترونية الشاملة متعددة التخصصات، (٢٤)، ص١–٢٨.

لجنة مسار إعداد معلم المرحلة المتوسطة والثانوية. (٢٠١٩). الإطار التنفيذي لبرنامج إعداد معلم المرحلة المتوسطة والثانوية، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

اللمعي، فاطمة محمد. (٢٠١٩). الخبرة الفنلندية في إعداد المعلم الباحث وإمكانية الإفادة منها في مصر. دراسات تربوية واجتماعية، ٢٥(١٢)، ١–١٠٥.

المحيا، محمد علي. (٢٠٢٠). تقويم جودة معايير الاعتماد لبرامج إعداد المعلمين بالجامعات السعودية في ضوء التجارب العالمية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤(١١)، ١–٤٤.

المحيا، مشعل سلطان. (٢٠١٨). التنمية المهنية للمعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات المعاصرة للتجديد التربوي. مجلة البحث العلمي في التربية، ع (٩)، ٦٤١–٦٦١.

النعيمي، سارة. (٢٠٢٠). دور الدورات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في تنمية مهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

الهزاع، سليم هزاع. (٢٠١٨). تطوير إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة جمهورية الصين الشعبية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع (١٧٩)، ٢٦٥–٢٨٩.

الوهابي، أميرة، والمريخي، ريم؛ والزهراني، غادة؛ والتويجري، فاطمة. (٢٠٢٠). تطوير إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة وماليزيا. مجلة كلية التربية– جامعة عين شمس، ع (٤٤)، ٢٦٧–٣١٨.

المراجع الأجنبية:

Bautista, A., & Ortega-Ruíz, R. (2015). Teacher professional development: International perspectives and approaches. Psychology, Society and Education, 7(3), 240-251.

Boudersa, N. (2016). The Importance of Teachers' Training Programs and Professional Development in the Algerian Educational Context: Toward Informed and Effective Teaching Practices. Available at: https://www.researchgate.net/publication/309430087

Byman, R., Jyrhämä, R., Stenberg, K., Maaranen, K., Sintonen, S., &Kynäslahti, H. (2021). Finnish teacher educators' preferences for their professional development – quantitative exploration. European Journal of Teacher Education, 44(4), 432-451, DOI: 10.1080/02619768.2020.1793952

Faulkner; J and Latham; G. (2016). Adventurous Lives: Teacher Qualities for 21st Century Learning. Australian Journal of Teacher Education, 41(4.(

Hadid. R (2013).Socio-Cultual Contexts Affecting The Export Of Education: The Case Of Finnish Primary Schools And The United Arab Emirates. Bachelor's thesis, Degree Programme in International Business Oulu. University of Applied Sciences.

Honkasalo. R. (2016). Some factors behind Finnish educational success. Lithuanian Confederation of Industrialist Conference LITEXPO 5th Feb, 2016.

Kansanen, P. (2014). Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments. Available at:

file:///C:/Users/User/Downloads/Teacher_Education_in_Finland_Current_Models_and_Ne.pdf

Lavonen, J., Mahlamäki-Kultanen, S., Vahtivuori-Hänninen, S., &Mikkola, A. (2020). A Collaborative Design for a Finnish Teacher Education Development Programme. Journal of Teacher Education and Educators, 9(2), 241-262 .

Merja. M and Maarika .P (2015) Towards new challenges in Finnish pre-service teacher training. In C. Shoniregun, & G. Akmayeva (Eds.) Proceedings of IICE 2015, Ireland International Conference on Education, Dublin, Ireland, April 20-22, 2015 (pp. 182-188). Infonomics Society

Niemi .H. (2015). Teacher Professional Development in Finland: Towards a More Holistic Approach. Psychology, Society and Education 7(3), pp. 279-294

Niemi.H (2015) Teacher Professional Development in Finland: Towards a More Holistic Approach.Psychology, Society, & Education, 7(3), 279-29.

Research Office. (2019). Teacher training in Finland. Available at: https://www.legco.gov.hk/yr18-19/english/panels/ed/duty_v/ed20190908-1819fsc19-teacher-training-in-finland-e.pdf

Tarhan, H., Karaman, A., Kemppinen, L., &Aerila, J. (2019). Understanding Teacher Evaluation in Finland: A Professional Development Framework.Australian Journal of Teacher Education, 44(4). Retrieved From Https://Ro.Ecu.Edu.Au/Ajte/Vol44/Iss4/3

Urbani J. M, Roshandel .S, Michaels.R and Truesdell.E (2017) Developing and Modeling 21st-Century Skills with Preservice Teachers.Collected Faculty and Staff Scholarship. 30

 Print:(ISSN 2682-2989) Online:(ISSN 2682-2997)