مجلة البحث العلمى فى التربية العدد التاسع عشر لسنة ٢٠١٨

التنمية المهنية للمُعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات المعاصرة للتجديد التربوي

بحث من إعداد/ مشعل سلطان مشعان المحيا
قائد مدرسة ابن سيناء الابتدائية والمتوسطة
باحث دكتوراه- قسم السياسات التربوية – المملكة العربية السعودية

الملخص:

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، والكشف عن أثر متغير (العمل الحالي، المؤهل العلمي، الجامعة) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة أهمية تلك السياسات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٠) عضو هيئة تدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية لارتباطهم الوثيق بعنوان الدراسة؛ كون المعلم يعد في كليات التربية، وقد تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية المتكافئة من خمس جامعات: (جامعة الملك سعود، جامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل، جامعة حائل، جامعة طيبة، جامعة الملك خالد)، تقع في مناطق إدارية تمثل المملكة جغرافيًا. وطبقت الدراسة باستخدام استبانة مكونة من (٨) عبارة ، بعد إجراء اختبارات الصدق والثبات عليها. وتم تحليل البيانات باستخدام أساليب التحليل الوصفي والاستدلالي. أهم نتائج الدراسة: حصول جميع السياسات المقترحة على درجة أهمية (كبيرة جدًا)، كما أن هناك فروقًا ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في آراء عينة الدراسة حول درجة أهمية السياسات المقترحة باختلاف متغيرات الدراسة: العمل الحالي، المؤهل العلمي، الجامعة. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بتطبيق السياسات التي توصلت إليها الدراسة على تنمية المعلمين في برامج التنمية المهنية والتدريب، وتم تقديم بعض المقترحات للدراسات المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: التنمية المهنية للمعلم، التعليم العام، التجديد التربوي.

Abstract

The study aimed to identify the importance of professional development in the teacher preparation programs proposed to develop the policies of preparing the general education teacher in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of the recent trends of educational renewal, and to detect the impact of variable (current work, educational qualification, university) in the estimates of individuals sample Study the importance of these policies. The study used the descriptive survey method. The sample of the study consisted of (290) faculty members in the faculties of education in Saudi universities because of their close association with the title of the study; the fact that the teacher is considered in the faculties of education, they were selected by random stratified equal sample from five universities: (King Saud University, Imam Abdul Rahman Al Faisal University, University of Hail, Taibah University, King Khalid University), Located in administrative regions that represent the Kingdom geographically. The study was applied using a questionnaire consisting of (8) words, after conducting tests of validity and reliability. Data were analyzed using descriptive and heuristic analysis methods. The most important results of the study: All the proposed policies obtained a degree of importance (very large), and there are statistical differences at the significance level (0.05) in the opinions of the sample of the study on the degree of importance of the proposed policies according to the variables of the study: current work, educational qualification, university. In light of the results, the study recommended applying the policies

reached by the study on teacher development in professional development and training programs. Some suggestions were made for future studies.
Keywords: Teacher Professional Development, General Education, Educational Innovation.

مقدمة

يُعد التعليم العامل الرئيس في تقدم الأمم وتطورها في شتى مناحي الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية، ولذا فإن قدرة الدول على المنافسة في الاقتصاد المعرفي ترتبط ارتباطًا قويًا بمدى قدرتها على النهوض بمستوى التعليم وتحسين مخرجاته.

وحيث أن جودة أي نظام تعليمي تقاس بجودة معلميه (Barber & Mourshed, 2007)، وأن المعلم يمثل المتغير المدرسي الأقوى تأثيرًا في التحصيل العلمي للطلاب ومن ثم تحقيق النجاح المنشود في الأداء التعليمي(McKenzie, Santiago, Sliwka, & Hiroyuki, 2005)، فقد شغلت قضية رفع جودة المعلم وتحقيق فاعليته حيزًا كبيرًا في إصلاح التعليم العام على مستوى دول العالم، المتقدم والنامي على السواء (Auguste, Kihn, & Miller, 2010).

وقد ناقش تان (Tan, 2016) أهم المجالات الرئيسة من سياسات المعلم في تطوير مهنة التعليم، وشملت: التنمية المهنية للمعلمين، ضمن مجالاتها من أجل تطوير مهنة التعليم. وحدد تقرير البنك الدولي (Vegas et al., 2013) تلك الأبعاد بمتطلبات الدخول في مهنة التعليم والاستمرار فيها. وعد عبد الجواد (١٩٩٢) التنمية المهنية للمعلمين، بأنها الخلقة الأهم في حلقات تمهين التعليم؛ لتأثيرها في بقية الحلقات.

والمتتبع لأنظمة الدول التي حققت الصدارة في الأداء التعليمي لمخرجاتها يلحظ عناية بالغة بوضع السياسات الفعالة في التنمية المهنية للمعلمين (Barber & Mourshed, 2007). ويُنظر لهذا الجانب كأولوية وطنية شديدة الأهمية؛ إذ تشدد تلك الدول على استقطاب الثلث الأعلى من المتقدمين من خريجي الثانوية العامة إلى برامج إعداد المعلم بنسبة 100%(Auguste et al., 2010). وتطبق سياسات تدريب على درجة عالية من الدقة والصرامة، وفق مرحلتين؛ لقياس الأداء الأكاديمي التعليمي والتقييم المهني المناسب (Tan , 2016).

وعلى خلاف ذلك، كشف تقرير اليونسكو (UNESCO, 2015) عن تدني أوضاع المعلمين الوظيفية في دول العالم النامي، بسبب سوء مستوى إعدادهم وتدريبهم، الأمر الذي أفرز جملة من التحديات، لجأت إثرها الدول إلى سياسات التخلي عن معايير الجودة، بتعيين معلمين يفتقرون إلى التدريب الأساسي.

وعربيًا، ومع الاتجاه المتنامي نحو تمهين التعليم، كشفت حمود (2004) "مستشارة اليونسكو في إعداد المعلمين وتدريبهم"، عن بعض المشكلات والمعوقات في طريق تمهين التعليم في المنطقة العربية، تتعلق بتدني معايير قبول المعلمين وإعدادهم في مؤسسات إعداد المعلم.

كما كشف التقرير الإقليمي للجامعات العربية(UNDP/RBAS ,2006) بعد المراجعة الأكاديمية لبرامج إعداد المعلم في الدول العربية، عن عجز كليات التربية في استقطاب وقبول المتفوقين من الطلاب لبرامج إعداد المعلم.

ومع ازدياد أهمية التجديد التربوي كهدف وطني ملح، ومع تنامي ادراك صانعي القرارات للدور الحاسم للمعلم في دعم التجديد التربوي، يؤكد الاتجاه لتطوير التعليم ضرورة اشراك المعلمين في عملية التطوير التربوي، فإعداد المعلمين للمشاركة الفعالة والمسؤولة عن التحديد التربوي، أو كفاية تحديد الأهداف التربوي وتقييمها، أو اتخاذ موقف ايجابي ناقد من التغيير وتحمل مسؤولية ابدأ الرأي والدفاع

عنه، وفي سبيل تنمية مهنية حقيقية للمعلم، وتوضيح لدور المعلم في عملية التجديد التربوي، في ظل تحديات العصر، وتوجه المملكة نحو تعليم أفضل، خاصة في ضوء استراتيجيات رؤية المملكة ٢٠٣٠، كان هذا البحث، الذي يهدف الى معالجة موضوع تنمية المعلم مهنيا في ضوء الاتجاهات المعاصرة للتجديد التربوي.

مشكلة الدراسة:

انطلاقًا من تعميق مهنية التعليم، وارتقاءً بجودة المعلم وتحقيق التقدم النوعي في التعليم، تتجه المملكة عبر خططها الاستراتيجية والخمسية نحو تمهين التعليم، بالتركيز على سياسات المعلم، حيث اشتملت أهداف استراتيجية تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية على تمهين التعليم، بالعناية بالتنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة، شملت معايير قبولهم في برامج إعدادهم (وزارة التربية والتعليم، 2013). كما شملت الأهداف العامة لوزارة التعليم في خطة التنمية العاشرة (1438ه/ 1439ه-1442/1441ه)؛ تحقيقًا لبرنامج التحول الوطني 2020، تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم وتطويرهم" (وزارة التعليم، 2016)

وترجمت المملكة اهتمامها بجودة التعليم، بالارتقاء بمدخلات العملية التعليمية من خلال إنشاء المركز الوطني للقياس ليعنى بوضع اختبارات قبول الطلاب في بمؤسسات التعليم العالي ومن ضمنها مؤسسات إعداد المعلم (هيئة تقويم التعليم، المركز الوطني للقياس، 2017).

ولأجل تطوير إعداد المعلم وفق المتغيرات والاتجاهات المعاصرة؛ من أجل إكسابه المعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية التي تمكنه من ممارسة أدواره المهنية، ومواكبة المتغيرات المستقبلية، أقيمت عدة مؤتمرات، منها: المؤتمر الخامس لإعداد المعلم الذي عقد في جامعة أم القرى(١٤٣٨)، بعنوان: إعداد وتدريب المعلم في ضوء متطلبات التنمية ومستجدات العصر، ومؤتمر معلم المستقبل الذي عقد في كلية التربية بجامعة الملك سعود (١٤٣٦)، بعنوان : معلم المستقبل: إعداده، وتطويره ، ومؤتمر المعلم وعصر المعرفة الذي عقد في جامعة الملك خالد (١٤٣٨-)، بعنوان: معلم متجدد لعالم متغير، ومؤتمر جامعة القصيم (١٤٣٨)، بعنوان: دور الجامعات في تفعيل رؤية ٢٠٣٠م، ونوقشت فيه معايير استقطاب وإعداد المعلمين في المملكة، ومخرجات برامج إعداد المعلم.

إلا أنه بالرغم من تلك الجهود، لازالت هناك مظاهر ضعف، حيث أكدت الدراسات النظرية أو الميدانية التي أجريت على الصعيد السعودي في مجال التنمية المهنية للمعلمين، ضعف السياسات عن مواكبة الاتجاهات المعاصرة وبعض الخبرات الدولية.

وقد أكدت العديد من الدراسات في توصياتها على أهمية تطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، ومنها: دراسة العقبلي (٢٠١١) التي أوصت بضرورة تطوير استراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية؛ لبناء برامج إعداد المعلم، وتخطيطها. ودراسة العجمي (٢٠٠٦) بضرورة الوقوف بكل السبل على الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلاد المتقدمة في مجال إعداد المعلم وتدريبه، والاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف وإمكانات نظام التعليم في المملكة العربية السعودية.

ولعل ما سبق، يشي بالحاجة إلى مراجعة وتطوير سياسات التنمية المهنية للمعلمين في برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات التجديد التربوي، والاتجاهات التربوية الحديثة.

أسئلة الدراسة:

تستهدف الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما درجة أهمية التنمية المهنية في برامج إعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة للتجديد التربوي من وجهة نظر عينة الدراسة؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ ٠.٠٥ بين استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية التنمية المهنية في برامج إعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة للتجديد التربوي تعزى لمتغير العمل الحالي، المؤهل العلمي، الجامعة؟.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

١. تحديد درجة أهمية التنمية المهنية في برامج إعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة للتجديد التربوي.
٢. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية التنمية المهنية في برامج معلم التعليم العام المقترحة لتطوير سياسات معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات الحديثة للتجديد التربوي، تعزى لمتغير:" العمل الحالي، المؤهل العلمي، الجامعة".

أهمية الدراسة

تتضح أهمية هذه الدراسة من خلال أهمية الموضوع الذي تبحثه، وواقعه، وما تهدف الدراسة لتحقيقه. فالبرامج التي تقدم لإعداد المعلم تعتبر العامل الحاسم في رفع جودة المعلم، وفقًا لما أكدت عليه العديد من الأدبيات والتقارير الدولية التي ركزت على سياسات المعلمين ومراحل تكوينهم المهني، حيث صنفت حلقة إعداد المعلم بالحلقة الثانية من حلقات تكوين المعلم المهني وحجز الأساس في عملية تعليمه. وقد جاءت هذه الدراسة في الوقت الذي انتُقدت فيه جودة المعلم في كثير من المواضع والمرتبط بالمقام الأول بتدني جودة برامج إعداده.

وتبرز أهمية الدراسة من خلال ما تهدف إليه من المساهمة في تحسن جودة المعلم من خلال تطوير سياسات برامج إعداده في ضوء الاتجاهات الحديثة للتجديد التربوي؛ استجابة لتوصيات المؤتمرات المحلية والدولية، ومواكبةً لرؤية المملكة ٢٠٣٠، وأهداف ومبادرات وزارة التعليم في برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠، وكذلك الرؤية المستقبلية في خطة التنمية العاشرة وأهدافها الاستراتيجية في تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتطويرهم، وتحسين الصورة السلبية عن مهنة التعليم.

مصطلحات الدراسة:

سياسات: تُعرف لغويًّا بأنها: مصدر ساس، وهي مبادئ معتمدة تُتخذ الإجراءات بناءً عليها (المعاني،2015). ويعرفها اصطلاحًا توق وبلة (2015) بأنها مجموعة من المبادئ والقواعد والموجهات أو الدليل وخارطة الطريق التي تتبعها سلطة ما أو مؤسسة ما للوصول إلى أهدافها قصيرة المدى، أو لحل مشكلة أو تطوير وضع قائم نحو مستوى أفضل مما عليه الحال.

التنمية المهنية للمعلمين:

عرف Derek التنمية المهنية للمعلم في قاموس التربية بأنها: "التدريب المهني للمعلم والتربية التي تسهم في بناء شخصية الطالب المعلم بعد حصوله على الشهادة الثانوية، وتشمل برامج إعداد المعلم دراسة مادة تخصصية، أو أكثر بالإضافة إلى دراسة المقررات التربوية والتربية العملية (محمد،٢٠٠٠،ص٢٠٢).

كما عرفه (عريقات،٢٠١٢،ص١٢) بأنه: نظام تدريبي يتألف من مدخلات وعمليات ومخرجات، ومن مدخلاته أهداف تسعى إلى تكوين المعلم؛ من خلال خطة تدريبية تحتوي على أربعة مكونات : الثقافة العامة، والتخصص الأكاديمي، والتخصص المهني، والتربية العملية، ومن عمليات هذا النظام الطرائق، والتقنيات، وأساليب التقويم المستخدمة؛ لتحقيق أهداف التجديد التربوي.

التجديد التربوي: ويعرف بأنه" إدخال كل جديد في الأفكار والسياسات، أو البرامج أو الطرق أو البيئة التعليمية القائمة بالفعل، بشرط أن تحدث تحسنا ملموسا في جودة الخدمة التعليمية.(أبو شعيرة،٢٠١٣)

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: تتحدّد الدراسة موضوعيًّا في الكشف عن درجة أهمية التنمية المهنية في برامج إعداد المعلمين المقترحة لتطوير سياسات معلم التعليم العام في ضوء الاتجاهات الحديثة للتجديد التربوي.

الحدود البشرية والمكانية: اقتصرت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في كل من جامعة: (الملك سعود، والإمام عبد الرحمن الفيصل، حائل، وطيبة، والملك خالد)، ذكورًا وإناثًا. لارتباط هؤلاء الوثيق بموضوع الدراسة، كون كليات التربية في الجامعات هي المعنية بإعداد برامج إعداد المعلم وتنميتهم مهنيا.

أدبيات الدراسة

أولًا/ الإطار النظري للدراسة

المحور الأول: التنمية المهنية للمعلمين

- **إطار مفاهيمي:**

يحظى التنمية المهنية للمعلمين، باهتمام واضعي السياسات التعليمية وصانعي القرار، حيث يُمثل المحك الأساسي لتخريج قوة بشرية تتسلح بالمهارات والكفايات التي تخدم متطلبات البلاد وما يحتاجه سوق العمل (الدهشان، 2015).

وتُعد قضية إعداد المعلم وتأهيله من القضايا التي تمثل الصدارة بين مشروعات التطوير التربوي في مؤسسات التعليم في العديد من دول العالم؛ لذلك تجمع المنظمات العالمية - وفي مقدمتها اليونسكو، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - على ضرورة النظر إلى قضية الإعداد الجيد للمعلم على أنها المدخل الأساسي لمواجهة أزمة التعليم في عالمنا المعاصر.

وتحت عنوان "بناء القدرة البشرية" أشار تقرير (المكتب الإقليمي للدول العربية، ٢٠٠٢). إلى أن المعلم هو محور العمل التجديدي، إذ تضفي السياسات على دور المعلم أهمية متزايدة، وشأناً أكبر. فهي تنطوي على تغيير جوهري في أدوار المعلم الوظيفية، إذ يتحول معها إلى مرشد لمصادر المعرفة والتعلّم، ومنسق لعمليات التعلّم، ومصحح لأخطاء التعلّم، ومقوّم لنتائج التعلم، وموجه إلى ما يناسب قدرات كل متعلم وميوله، وينبغي إعداد المعلم وتدريبه في إطار التغيّر الجذري الذي يجب أن يكون في بنية التعليم، ومناهجه، وطرائقه، وفي أهدافه الأساسية، ولا سيما في ما يتصل بتمرس المعلم بأساليب التعلّم الذاتي، وبالتعليم عن طريق فريق المعلمين، وبأساليب التعاون مع الآباء والمجتمع المحلي، وتدريبه على الوسائل الجديدة في تقويم الطلاب، وعلى التوجيه التربوي، وبربط التعليم بحاجات المجتمع، وبمواقع العمل. وهذا يستلزم معلماً من طراز جديد، وإعداداً للمعلم ملائماً للأهداف المحدثة، وتدريباً مستمراً له على المستجدات التربوية وتطوراتها.

ومن خلال التحليل المقارن لأنظمة التدريب والتنمية المهنية للمعلمين في عينة من البلدان المتقدمة، والبلدان النامية، استنتج لوكاس وساماردزك (Lukaš & Samardžić, 2015) اختلافًا واسعًا بين سياسات هذه الدول، حيث تنفرد الدول المتقدمة باعتماد معايير خاصة في برامج إعداد المعلم، وتتنوع لديها المؤشرات والمقاييس في الحكم على كفاءة وملاءمة القائمين على التدريس للتدريس، في حين تستند الدول النامية في المقام الأول على البرامج التقليدية للتدريب والتنمية المهنية، التي لا تختلف كثيرًا عن المتطلبات العامة للمهن المختلفة.

وقد أكدت العديد من الدراسات في توصياتها على أهمية تطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، ومنها: دراسة العقبلي (٢٠١١) التي أوصت بضرورة تطوير استراتيجيات التدريس،

وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية؛ لبناء برامج إعداد المعلم، وتخطيطها.

وفي هذا الصدد أوصت دراسة العجمي (٢٠٠٦) بضرورة الوقوف بكل السبل على الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلاد المتقدمة في مجال إعداد المعلم وتدريبه، والاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف وإمكانات نظام التعليم في المملكة العربية السعودية. كذلك أكدت دراسة الصائغ ومتولي (٢٠٠٥) التي أعدت بتكليف من مكتب التربية العربي على ضرورة التنسيق بين مخرجات كليات التربية وحاجات مراحل التعليم العام من المعلمين والمعلمات، كما أوصت بالتوسع في تقديم برامج تدريبية تحقق تأهيل العناصر الوطنية بمراحل التعليم العام.

وفي الوقت الحالي تشهد المملكة العربية السعودية حراكاً جاداً، ومبادرات، وبرامج موجهة لدعم وتحديث بنائها المعرفي، وتمكين مؤسساتها العلمية من الانتقال من مرحلة استهلاك المعرفة الى مرحلة توليدها، وإنتاجها، ونشرها من خلال خطة تنموية طويلة المدى تستهدف النهوض بالمجتمع، وتنويع مصادر الدخل، وبناء الإنسان، ويتمثل هذا الحراك في الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ التي أطلقها خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز في الخامس والعشرين من إبريل عام ٢٠١٦.

ومن خلال الاطلاع على عبارات رؤية ٢٠٣٠ المتعلقة بالتعليم والتعلم، ومن خلال أهداف وزارة التعليم في برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ يُلاحظ أنها أولت المعلم وإعداده نصيباً كبيراً، واهتماماً غير مسبوق، حيث تناولت الرؤية جوانب ومكونات مهمة في إعداد المعلم، حيث تناولت المكون التخصصي، أو المعرفي، وكذلك المكون الثقافي، والمكون المهني المهارى، فقد نص برنامج التحول الوطني المنبثق عن رؤية ٢٠٣٠ على هدف استراتيجي لتحقيق الرؤية فيما يتعلق باختيار وإعداد المعلم، وهو: تحسين استقطاب المعلمين، وإعدادهم، وتأهيلهم، وتطويرهم .(خطة التحول الوطني،٢٠٣٠).

فتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية جزء لا يتجزأ من هذه الرؤية الشاملة الطموحة، والتي تهدف نهايةً إلى تحقيق تنمية شاملة تضع المملكة في مصاف الدول المتقدمة، ولتحقيق هذه الرؤية الطموحة؛ نجد أن هناك العديد من المتطلبات الرئيسة لتطوير إعداد المعلم، والتي من أهمها وضع أهداف، ورسم سياسات تتواكب مع حاجات ومطالب النظام التعليمي، وتلبي حاجات المجتمع وخططه المستقبلية، وإعادة تصميم برامج إعداد المعلم من حيث الرؤى، والأهداف، والمقررات، وخبرات التعلم، وأساليب التقويم، وذلك من خلال خطط ورؤى واقعية ومدروسة؛ تحقق لكليات التربية مزيداً من التطور والمواكبة لمستجدات العصر الحالي .

المحور الثاني: التجديد التربوي في ضوء الاتجاهات المعاصرة

يمثل التجديد التربوي نقلة نوعية من وضع سائد مألوف، إلى وضع مختلف غير مألوف، ويحث بمقتضى ذلك إضافة ايجابية لها أوجه أثر متعددة، وتكمن أهمية التجديد التربوي فيما يقترحه من حلول وبدائل، تكمن في إعادة تنظيم عناصر العملية التربوية وهيكلتها، فالتجديد التربوي هو عملية إبداع وإنتاج شيئ أو فكرة جديدة، والتوليف بين أشياء موجودة من قبل توليفاً جديداً، ويعرفه(أبو شعيرة، ٢٠١٣) بأنه" إدخال كل جديد في الأفكار والسياسات، أو البرامج أو الطرق أو البيئة التعليمية القائمة بالفعل، بشرط أن تحدث تحسنا ملموسا في جودة الخدمة التعليمية.

ولقد أصبح التجديد التربوي واجباً تحتمه متطلبات العصر، فتجديد النظام التربوي في عالم اليوم، والذي يتميز بالتغيرات السريعة، هو أمر ضروري بالنسبة لجميع المجتمعات على السواء، فالتربية اليوم تحتاج إلى تجديد فلسفتها، وأهدافها وبرامجها، ووسائلها ووسائطها، بشكل متكامل متلاحق.

دوافع التجديد التربوي

١) الانفجار الفكري: اذ يشهد العصر الحاضر تطورا هائلا في انتاج المعلومات، وعمليات الاتصال العلمي.

٢) التطور الهائل في والمستمر في التكنولوجيا الحديثة.
٣) تطوير بعض المفاهيم الخاصة بمهنة التربية ومجالاتها.(عابدين، ٢٠٠٧: ٦٧)

خصائص التجدد التربوي:

انطلاقا من اهمية تعريف "التجدد التربوي" وضرورة هذا التجدد يمكننا ابراز اهم خصائصه واهدافه وهي كما يلي:

- يهدف التجدد الى حل مشكلات قائمة او محاولة منع حدوث مشكلات تربوية في المستقبل.
- التجدد نشاط هادف ومقصود ،يتم التخطيط له مسبقا او جزئيا او كليا ،وعليه فان التجدد نشاطا عارضا.
- يحدث التجدد في اطار اجتماعية او مؤسسية او فردية.
- ينتج عن التجدد فوائد خاصة بالنظام الاجتماعي كل، او بعض مؤسساته او افراده ،وتتطلب هذه الفوائد في حالة التربية والتعليم الابتدائي خاصة مقاييس موضوعية لتحديدها، لاسيما ان هه الفوائد ما يتأخر ظهورها في حالة التجديدات التربوية.
- التجديد عملية تعاونية ومستمرة ومرنة.
- يتطلب التجديد اناس مجددين، لهم عقول متميزة، وقدرة خلاقة على عرض افكارهم بشكل مقنع وواقعي.
- يتطلب التجديد ايضا تجريبا متأنيا، مصحوبا بتقويم موضوعي ،ثم تدرجا في التعميم مع استمرار التقويم.
- التجديد يمكن ان يأتي من الداخل ،ولا مانع من الاستفادة من تجارب الدول الاخرى ،مع مراعاة تباين الظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بين الدول خاصة في حالة التجديد التربوي.
- يرتبط التجدد ارتباطا وثيقا، قد يصل الى حد التداخل ،مع كل من الاصلاح والتطوير، والتحسين، والتنمية ،والابداع ، والابتكار، وانطلاقا من اهمية التجديد التربوي لكن هناك من يعتبر ان التجديد التربوي له اثارا سلبية برأيهم تتمثل بان التجديد هو قطع وتجاوز لما قبله.

(عزيز، ٢٠١٢: ٣٥)

مجالات التجديد التربوي

تشمل مجالات التجديد التربوي ما يلي:

- اعداد المعلم.
- تطوير محتوى التعليم وتقنياته.
- تطوير استراتيجيات التدريس والتقويم.

نماذج من التجديد التربوي في المملكة العربية السعودية

- العناية بالدورات التدريبية والتجديدية ودورات التوعية لترسيخ الخبرات وكسب المعلومات والمهارات الجديدة. ويتطلب ذلك أن يتناول التدريب كافة جوانب العملية التعليمية ووضع برامج للدورات يوضح فيها الغرض من التدريب والمنهج و طرق التنفيذ والتقويم والشروط التي ينبغي أن تتوافر في القائمين به.
- تقويم العملية التعليمية (التقويم الشامل للمدرسة) في مختلف جوانبها من المنهج والمعلم والكتاب وطرق التدريس وأساليب التوجيه الفني وغيرها وذلك لتحقيق الهدف النهائي وهو ''التجديد في كافة عناصر المنظومة التعليمية ''

ثانيا/ الدراسات السابقة

دراسة الثويني(٢٠١٠) بعنوان" تطوير مؤسسات اعداد المعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجارب بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة"

هدفت الدراسة إلى تقديم رؤية لتطوير مؤسسات التعليم العالي لإعداد المعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، وذلك من خلال محاولة الاجابة على سؤال الدراسة الرئيس كيف يمكن الاستفادة من الاتجاهات العالمية المعاصرة في تطوير برامج اعداد المعلم وتنميته مهنيا بالمملكة العربية السعودية، واتبعت الدراسة المنهج المقارن، ومن خلال الدراسة التحليلية المقارنة لمؤسسات التعليم العالي لإعداد المعلم في السعودية والدول المتقدمة، وضعت الدراسة تصور مقترح لتطوير مؤسسات اعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية.

دراسة هويمل والعنادي (٢٠١٥) بعنوان: "تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا".

هدفت هذه الدراسة إلى: التعرف على واقع نظام إعداد المعلم في اليابان. التعرف على واقع نظام إعداد المعلم في فنلندا. تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا. واتبعت الباحثتان المنهج التحليلي المقارن باستخدام أسلوب بيريداي ذي الخطوات الأربع (الوصف، والتفسير، والموازنة، والمقارنة). وتوصلت الباحثتان إلى نتائج أهمها: أن نسب القبول في مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية تجري بنسب كبيرة مقارنة بدولتي اليابان وفنلندا. ضعف معايير القبول في مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، مما يؤثر في جودة مخرجاتها. ضعف تركيز برامج إعداد المعلم في المملكة على إكساب الطالب المعلم المهارة البحثية.

-دراسة الحارثي (AL-harthi,2016)بعنوان:" مقارنة برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة واليابان"

هدفت هذه الدراسة إلى: مقارنة برامج إعداد المعلمين بين الولايات المتحدة واليابان. معرفة انعكاسات حاجات القرن الحادي والعشرين على برامج إعداد المعلمين.كيفية تصميم برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة واليابان؛ لتزويد المعلمين بالمعرفة، والمهارات، والفعالية اللازمة في الفصول الدراسية. واتبعت الباحثة المنهج المقارن. وتوصلت الباحثة إلى نتائج أهمها: وجود اختلافات في متطلبات الدخول والخروج في برامج إعداد المعلم بين البلدين. وجدت الباحثة أن اليابان تعتمد على الخبرة التعليمية داخل مدارسها؛ للمساعدة في إعداد معلميها أكثر مما تفعل الولايات المتحدة. تركيز اليابان المستمر على تنمية معلميها في أثناء الخدمة أكثر من تركيزها على برامج الإعداد قبل الخدمة.

-دراسة عبد وحيد (AbdWahid,2016)بعنوان:" تصور المعلمين مهارات الحياة حول الاستعداد للتدريس: استكشاف نظام تعليم المعلمين الماليزيين"

هدفت هذه الدراسة إلى: بحث تصورات الاستعداد للتدريس فيما يتعلق بالمهارات الحياتية للمعلمين الذين تخرجوا من جامعة تينولوجي بماليزيا. بحث كفاءات التدريس المتعلقة بإعداد المعلمين في المستقبل. واتبع الباحث المنهجين المسحي، والنوعي، حيث شملت الدراسة فقط معلمي المهارات الحياتية الذين تخرجوا في الأعوام بين ٢٠١٠ إلى ٢٠١٣. وأجاب مائة وستة من المشاركين الذين تخرجوا في الأعوام الدراسية من ٢٠١٠ إلى ٢٠١٣ على مسح استطلاعي على الإنترنت حول إعداد المعلمين، بمعدل استجابة يبلغ ٥٥٪. كما أجريت مقابلة متابعة مع اثني عشر مشاركاً، وقد شملت المقابلات المشاركين الذين سجلوا أعلى علامات، وأقل علامات على مقياس المسح الاستطلاعي. وتوصل الباحث إلى نتائج أهمها: في الجزء الكمي من هذه الدراسة، وجد أن جانب دعم المتعلمين المتنوعين يحظى بأدنى درجة متوسطة بوجه عام بين جوانب أخرى من الإعداد للتدريس. وُجد أن الاختلافات الكبيرة في تصورات المشاركين للتدريس ترتبط بالعوامل الديموغرافية، وهى سنة تخرج المشاركين، موقع المدرسة، التنوع العرقي

للطلاب، التنوع العرقي للمعلمين. أظهرت نتائج المقابلة أربعة موضوعات بارزة فيما يتعلق بالجوانب التي شعر المشاركون بأنها جيدة الإعداد، وهي: تخطيط وتنفيذ منهج المهارات الحياتية ، إدارة الأنشطة غير المنهجية، استخدام التكنولوجيا لتسهيل المهام خارج الفصول الدراسية، التعاون مع المعلمين الآخرين.

-دراسة (Lonnie Cochran, 2016)بعنوان:" تحليل فعالية المعلم وفعالية برامج إعداد المعلمين".

هدفت هذه الدراسة إلى: بحث فعالية برامج إعداد المعلم وفعالية المعلم بعد استكمال برامج الإعداد في إحدى الجامعات الوطنية في جنوب شرق الولايات المتحدة. بحثت الدراسة فعالية خمسة برامج لإعداد المعلمين من خلال جامعة وطنية في جنوب شرق الولايات المتحدة، وذلك من خلال بحث تصورات المعلمين المبتدئين، أصحاب العمل، الموجهين، المشرفين على الإعداد، فعالية المعلم، واتبع الباحث المنهج المسحي، حيث تم جمع البيانات الكمية للدراسة من خلال ثلاث أدوات مسحية، ومن ثم تم تحليلها ومقارنتها بين البرامج التي تم استكمالها، والمجموعات هي: المبتدئون، أصحاب العمل، الموجهون ،المشرفون. وتم جمع بيانات المقابلات النوعية وتحليلها من أجل إضافة فهم غني لمفاهيم المعلمين المبتدئين حول نقاط القوة والضعف في إعدادهم. وتوصل الباحث إلى نتائج أهمها: أن المعلمين الذين جرى إعدادهم من خلال هذه الجامعة قد شهدوا مستويات عالية من الرضا عن جميع عناصر إعدادهم.لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين المبتدئين، أو أصحاب العمل، فيما يتعلق بإعداد المعلم وفاعليته على أساس الجنس، أو العمر، أو المدرسة، أو الموضوع، أو مستوى الصف الدراسي الذي يقوم المعلم بتدريسه في هذه الدراسة.

-دراسة التويجري والمحيميد (٢٠١٧) بعنوان: "تصور مقترح لمخرجات برامج إعداد المعلم في ضوء رؤية ٢٠٣٠".

هدفت هذه الدراسة إلى : كيفية إعداد معلمي العلوم الشرعية، واللغة الإنجليزية، وفق النظام التكاملي من خلال رؤية ٢٠٣٠. التعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة لنظم الإعداد التكاملي للمعلمين، ومن ضمنهم معلمو التربية الإسلامية، واللغة الإنجليزية، وفق ما يلائم المجتمع السعودي. تحديد متطلبات الإطار الوطني للمؤهلات في المملكة العربية السعودية الواجب مراعاتها في إعداد المعلم، ومن ذلك الإعداد التكاملي لمعلمي التربية الإسلامية، واللغة الإنجليزية أنموذجاً. استخدم الباحثان المنهج النوعي، وأداتي مجموعات التركيز وتحليل الأدبيات كادوات للدراسة.

وتوصل الباحثان إلى نتائج أهمها: ضرورة تحديث وتنويع طرق التدريس وأساليبه في كليات التربية. ضرورة أن تمتلك كليات التربية رؤية استراتيجية واضحة، وكذلك أطراً مفاهيمية حاكمة لإعداد المعلمين، وموجهة لبرامج ومقررات إعدادهم في التخصصات. وصول الخبراء المشتركين في الدراسة إلى تحديد الوزن النسبي لمخرجات برنامجي إعداد المعلم للعلوم الشرعية، واللغة الإنجليزية، وفقاً للنظام التكاملي، حيث وضعوا النسبة الأعلى للجانب التخصصي، يليه الجانب المهني، ثم الثقافي.

-دراسة آل سالم (٢٠١٧) بعنوان: "تطوير معايير مقترحة لاستقطاب وإعداد وتدريب المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠".

هدفت هذه الدراسة إلى: تحليل الوضع الراهن لعمليات قبول وإعداد وتدريب المعلمين في المملكة العربية السعودية، إعداد قائمة مواصفات معيارية مقترحه لتطوير استقطاب وإعداد وتدريب المعلمين وفق رؤية ٢٠٣٠. اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم قائمة مواصفات معيارية أعدها كأداة. وتوصل الباحث إلى نتائج أهمها: قلة شعور طالب النظام التتابعي بانتمائه إلى مهنة التدريس. قلة التوازن بين أعداد الخريجين الهائلة، وأعداد الشواغر المتوافرة في أغلب التخصصات.

-دراسة آل عمرو ودغري (٢٠١٧) بعنوان: "دور كليات التربية في التنمية المهنية للمعلم في ضوء

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠".

هدفت هذه الدراسة إلى : التعرف على الواقع الحالي للتنمية المهنية للمعلم في المملكة العربية السعودية. تحديد المعوقات للتنمية المهنية للمعلم في المملكة العربية السعودية. دور كليات التربية في تحقيق التنمية المهنية للمعلم في المملكة العربية السعودية، واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، واستخدما الاستبانة الالكترونية كأداة، وطُبقت عشوائياً على عينة عددها (١٨٠) معلماً. وتوصل الباحثان إلى نتائج أهمها: أن (٦٨,٩٧%) من عينة البحث اتفقت على الواقع الحالي للتنمية المهنية للمعلم، و (٦٣,٩١%) من عينة البحث اتفقت على معوقات التنمية المهنية للمعلم. إعادة النظر في برامج إعداد المعلم ومسارات بنائه؛ لتكون أكثر تأكيداً على تمهين الطالب المعلم، وذلك بإتاحة التربية الميدانية بمنهجية الممارسة الحقيقية للمهنة.

دراسة الربيعي(٢٠١٨) بعنوان " معايير التدريب المستمر للمعلم على رأس العمل " رصد تحليلي لتجارب بعض الدول في تمهين التعليم"

هدفت الدراسة الى التعرف على دورة تمهين المعلم فيما يخص واقع تدريبه أثناء الخدمة، وذلك لتأطير مفهوم مستجد في واقع التدريب في المملكة العربية السعودية، وتضمنت الدراسة تحليلا للتجارب العالمية في مجال تدريب المعلم، وبيان لدور تلك التجارب في تطوير الواقع التربوي في المملكة العربية السعودية، اعتمادا على تلك التجارب.

دراسة باعثمان(٢٠١٨) بعنوان" تصور مقترح لاعداد معلم التعليم العام في التعليم الشامل وفق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

هدفت الدراسة الى التعرف على الأسس النظرية لإعداد معلم التعليم العام، وفق منظومة التعليم الشامل، مع استعراض اتجاهات هؤلاء المعلمين نحو تطبيقه، بالإضافة الى التعرف الى المقترحات التي يمكن ان تسهم في تطوير هؤلاء المعلمين، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بتحليل الادبيات السابقة ذات العلاقة بموضوع عوائد التعليم الجامعي وتحليل ما فيها من مضامين للخروج بمقترحات لتحسينها في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وتوصلت الدراسة الى نتائج ابرزها: تستلزم رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ تحسين عائدات التعليم بما يحقق أهدافها، تتعدد احتياجات رؤية ٢٠٣٠ التي ينبغي أن تلبيها عوائد التعليم، واهمها بناء المجتمع الحيوي الذي يعزز الهوية الوطنية وفق مبادئ الشريعة الاسلامية، ربط منظومة التعليم ارتباطا وثيقا برؤية المملكة ٢٠٣٠ باحتياجات السوق بما ينعكس على تقليص نسبة البطالة وتوليد فرص عمل.

التعليق على الدراسات السابقة

اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الحدود الموضوعية، حيث إن الدراسة الحالية ستركز على تطوير أهداف إعداد المعلم، وسياسات الإعداد، والعملية التعليمية لإعداد المعلم، بخلاف الدراسات السابقة التي ركزت على برامج الإعداد التخصصي، والمهني، والثقافي. كذلك اختلفت في منهج البحث، مثل: دراسة عريقات (٢٠١٢)، ودراسة التويجري والمحيميد (٢٠١٧)، ودراسة عبد وحيد (AbdWahid,2016) التي استخدمت المنهج النوعي، ودراسة دحلان (٢٠١٢)، ودراسة آل سالم (٢٠١٧)، ودراسة آل عمرو ودغري (٢٠١٧) التي استخدمت المنهج التحليلي، ودراسة هويمل والعنادي (٢٠١٥)، ودراسة الحارثي (AL-harthi,2016) ودراسة البدري (٢٠٠٨)،التي اعتمدت على المنهج المقارن، ودراسة المريعي (٢٠٠٧) التي استخدمت المنهج البنائي.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ لمناسبته للدراسة، حيث يعرف عطيفة (٢٠١٢: ١٠٢) البحوث المسحية "بذلك النوع من البحوث الذي يعتمد في تجميع البيانات على اختيار عينة من

الأفراد ممثلة للأصل وسؤالها أو ملاحظتها؛ لعمل استدلالات عن ذلك الأصل، فيما يتعلق بالسمة موضع الدراسة".

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة في نطاق الجامعات من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم والمكلفين بالأعمال القيادية (عميد، وكيل، رئيس قسم) في كليات التربية بالجامعات السعودية الذين هم على رأس العمل خلال العام الجامعي الحالي، وقدر عددهم بحوالي(١٩٤٩) عضوًا، وفقًا للإحصائيات المتوافرة في مواقع كليات التربية بالجامعات، وذلك لارتباطهم الوثيق بموضوع الدراسة؛ كون المعلم يعد تربويًا وأحيانا تخصصيًا داخل كليات التربية. وقد تم اختيارهم من كليات التربية في خمس جامعات تقع في مناطق إدارية تمثل المملكة جغرافيًا وشملت: جامعة الملك سعود، جامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل، جامعة حائل، جامعة طيبة، جامعة الملك خالد).

عينة الدراسة

الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة:

تضمن القسم الأول في الاستبانة أربعة متغيرات مستقلة، شملت: الجنس، العمل الحالي، المؤهل العلمي، الجامعة. وبحساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة حول تلك المتغيرات كان توزيع العينة كما في الجدول رقم(١).

جدول رقم (١): توزيع أفراد عينة الجامعات حسب المتغيرات المستقلة

م	المتغيرات		التكرار	النسبة المئوية	المجموع	النسبة الكلية
١	**الجنس**	ذكر	198	%68.3	290	100%
		أنثى	92	%31.7		
٢	**المؤهل العلمي**	بكالوريوس تربوي	5	%1.7	290	100%
		بكالوريوس مع إعداد تربوي	0.0	%0.0		
		ماجستير	35	%12.1		
		دكتوراه	250	%86.2		
٣	**العمل الحالي**	عضو هيئة تدريس في كلية التربية	233	%80.3	290	100%
		رئيس قسم في كلية التربية	30	%10.3		
		وكيل/ وكيلة ، عميد/عميدة	27	%9.3		
٤	**الجامعة**	جامعة الملك سعود	40	%13.8	290	%100
		جامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل	36	%12.4		
		جامعة حائل	89	%30.7		
		جامعة طيبة	20	%6.9		
		جامعة الملك خالد	105	%36.2		

يتضح من الجدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة التالية:

- **الجنس**: تشكلت أغلب أفراد عينة الجامعات من الذكور بنسبة (68.3%)، في مقابل (31.7%) للإناث.
- **المؤهل العلمي:** تصدر حاملي مؤهل الدكتوراه أفراد العينة المستجيبة بنسبة (86.2%)، تلاهم الحاصلون على شهادة الماجستير، بنسبة (12.1%)، بينما كانت نسب بقية المؤهلات ضعيفة جداً، حيث بلغت نسبة الحاصلين على مؤهل البكالوريوس التربوي (١.٧%) من إجمالي أفراد

العينة، وهو أمر طبيعي بالنسبة لنطاق الجامعات، حيث أن الغالبية العظمى من العاملين في الجامعات هم من حملة الدكتوراه.

- **العمل الحالي:** ومثّل أفراد العينة من أعضاء هيئة تدريس في كلية التربية النسبة الأكبر، حيث بلغت نسبتهم (80.3%)، تليهم نسبة رؤساء الأقسام في كلية التربية (10.3%)، وبعد دمج فئة (وكيل/ وكيلة) مع فئة (عميد/ عميدة) شملت النسبة حوالي (9%).
- **الجامعة:** وقد كان أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد هم الأكثر من بين العينة المستجيبة، حيث بلغ عددهم (105) عضوا بنسبة (36.2%)، يليها أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل حيث بلغ عدد العينة (89) عضوا وبنسبة (30.7%)، وأقل نسبة كانت من جامعة طيبة، حيث بلغت (20) عضوا وبنسبة (6.9%) من إجمالي أفراد العينة.

أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي لتحقيق الهدف الأول للدراسة، وبالتالي تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات الكمية من عينة الدراسة العشوائية

- **صدق الأداة:**

يعتبر الصدق أهم خواص المقياس، ويشير مفهومه إلى مدى صلاحية استخدام درجات المقياس للقيام بتفسيرات معينة تمثل المجال الذي يقيسه (أبو علام،٢٠٠٧)، ويعرف "بمدى استطاعة أداة أو إجراءات القياس، قياس ما هو مطلوب قياسه"(عطيفة،٢٠١٢، ص٢٦٤).

وللتحقق من صدق الاستبانة تم الاعتماد على طريقتين، الأولى: الصدق الظاهري (Face Validity)، من خلال عرض الأداة بصورتها الأولية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في المجال. الثانية: صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency) من خلال تطبيق على (٣٠) فردًا، ومن مجتمع الجامعات قوامها ، ومن خارج العينة الأساسية للدراسة لاستخراج معامل الارتباط. ويمكن تفصيل ذلك على النحو الآتي:

- **الصدق الظاهري (Face Validity)**:

للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة، عرضت في صورتها الأولية على المشرف على الدراسة، ثم على فريق من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإدارة التربوية والتخطيط، والقياس والتقويم، والمناهج وطرق التدريس في الجامعات السعودية والعربية. وقد أُرفق باستبانة التحكيم خطاب موجه لفريق التحكيم، يوضح العنوان وهدف الدراسة وتعريف لبعض المصطلحات الواردة في الاستبانة والمقياس المستخدم فيها، وكذلك بيانات المحكمين الأولية، وطُلب منهم إبداء رأيهم وملاحظاتهم حول مدى انتماء كل عبارة إلى المجال أو المحور الذي وضعت فيه، والحكم على مدى مناسبة الصياغة اللغوية، وتحقيقها للهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها. وبعد استعادة النسخ المحكمة تم الأخذ بملحوظات المحكمين وعمل التعديلات اللازمة، التي ساعدت على إخراجها بصورة جيدة.

- **الاتساق الداخلي(Internal Consistency):**

وذلك كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٢): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والمجال الذي تنتمي إليه العبارة:

التنمية المهنية لمعلم التعليم العام في الجامعات.					
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	716**	٤	.666**	٧	.752**
٢	.745**	٥	.450**	٨	550**
٣	.709**	٦	.830**		

** دال إحصائياً عند (٠.٠١)

يتضح من الجدول رقم (٢) أن جميع معاملات ارتباط العبارات بالدرجة للاستبانة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وكانت جميعها قيم مرتفعة وتراوحت معاملات الارتباط لعبارات التنمية المهنية في برامج إعداد معلم التعليم العام، من (450.-830.).

- **ثبات الأداة:**

وقد تم التأكد من الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ 'Cronbach Alpha ، وقد اتضح أن قيم معاملات الثبات للمجال جاءت بقيم عالية (805.) وتشير هذه القيم إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها، حيث أشار أبو علام(٢٠٠٧: ٥٠٠) إلى "أن الحد الأدنى لمعامل الثبات يجب أن يكون(٠.٧٠١)".

سادسًا: أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة:

تم تحديد الأساليب الإحصائية الملائمة بعد مراجعة بعض الأدبيات ذات العلاقة، واستشارة المشرف على الدراسة وعدد من المختصين، حيث تمت معالجة البيانات وفقًا لنظام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS من خلال:

١. الإحصاء الوصفي، وتمثل في: حساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
٢. الإحصاء الاستدلالي، وتمثل في:

- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لمجالات وعبارات أداتي الدراسة.
- معامل ألفا كرونباخ: لحساب ثبات الاتساق الداخلي.
- اختبار تحليل التباين (One Way ANOVA) للتحقق من الفروق الإحصائية.
- اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق الإحصائية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول:

١. حيث نص السؤال الأول على: ما درجة أهمية التنمية المهنية في برامج إعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة للتجديد التربوي من وجهة نظر عينة الدراسة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات الاستبيان، وبناء على ذلك تم ترتيب العبارات وفقًا لترتيب المتوسطات وتوضيح درجة الأهمية أمام كل عبارة، ويمكن تفصيل ذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (٣): توزيع استجابات عينة الدراسة

حول مجال التنمية المهنية في برامج إعداد معلم التعليم العام (ن=٢٩٠)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	ترتيب العبارة
٤	اعتماد البرامج التدريبية للتنمية المهنية للقدرات والميول الملاءمة لمهنة التعليم.	4.69	.514	كبيرة جدًا	1
١	اعتماد معايير فعالة في حدها الأدنى لتدريب المعلمين أثناء الخدمة.	4.63	.550	كبيرة جدًا	2
٢	اشراك المعلمين في وضع أسس واستراتيجيات التنمية المهنية، وبرامج التدريب.	4.57	.543	كبيرة جدًا	3
٣	اعتماد شروط مهنية فعالة للتنمية المهنية للمعلمين ذوي المهارات التربوية اللازمة لمهنة التعليم.	4.57	.549	كبيرة جدًا	4

٤	تحقيق معايير العدالة والشفافية في شروط وإجراءات القبول في برامج إعداد المعلم.	4.44	.743	كبيرة جدًا	5
٥	بناء شراكة مهنية فاعلة فيما يخص عمليات التدريب بين قطاعات وزارة التعليم وبين الجهات ذات العلاقة، وخاصة الجامعات.	4.43	.626	كبيرة جدًا	6
٦	ضمان التنسيق الفاعل بين قطاعات التدريب فيما يخص عمليات القبول في برامج التنمية المهنية للمعلم.	4.41	.771	كبيرة جدًا	7
٧	ضمان وضع مؤشرات واضحة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.	4.31	.900	كبيرة جدًا	8
درجة أهمية المجال (الكلية)		**4.50**	**.435**	**كبيرة جداً**	

يُلاحظ على نتائج الجدول رقم ما يأتي:

- حظيت جميع عبارات الاستبانة بمتوسطات حسابية تراوحت من (4.31-4. 69)، تقع ضمن المدى (4.20-5.00) الذي يعكس درجة أهمية (كبيرة جدًا). أما قيم الانحرافات المعيارية للعبارات فقد تراوحت من (514.- 900.)، وهي قيم منخفضة تدل على تجانس آراء أفراد عينة نطاق الجامعات حول عبارات المجال الأول. وبشكل عام، حصل المجال الأول على متوسط عام (4.50) بدرجة أهمية (كبيرة جدًا)، ، وانحراف معياري (435.) منخفض.
- تعزو الدراسة حصول العبارات رقم (4،1،2) على المراتب الأولى تواليًا، إلى إدراك عينة نطاق الجامعات لأهمية برامج إعداد المعلم التكاملية والتتابعية، وتتفق هذه النتائج مع ما أكدته بعض الأدبيات في المجال، وذلك على النحو الآتي:
  - من حيث أهمية العبارة رقم(4): " اعتماد شروط مهنية فعالة للتنمية المهنية للمعلمين ذوي المهارات التربوية اللازمة لمهنة التعليم."، كشفت دراسة لوكاس وسمارادزك (Lukaš & Samardžić 2015,) عن أفضل الممارسات لدى الدول المتقدمة في اعتماد شروط مهنية فعالة للتنمية المهنية للمعلمين ذوي المهارات التربوية اللازمة لمهنة التعليم.، مقارنة بغيرها من الدول النامية، وكان من أهم تلك الممارسات، توظيف معايير خاصة ببرامج إعداد المعلم لتقييم شخصية المتدربين وميولهم المهنية وسلوكهم ومهاراتهم الشخصية، من خلال إجراء المقابلات الشخصية للتعلم والقيم والأخلاقيات المهنية. وأكدت ذلك دراسة تان (Tan ,2016)

ومما يؤكد الحاجة لسياسات جديدة لتحسين التنمية المهنية في برامج إعداد المعلم، التدني الملاحظ في سياسات التدريب في برامج إعداد المعلم في البلاد العربية كافة، وفي المملكة العربية السعودية خاصة، فقد أكد عبد الجواد (١٩٩٢) أن الواقع في تنمية وتدريب المعلم في بلدان العالم الثالث كافة يتم بطريقة صورية آلية، وأن هناك حاجة لأن يتم في ضوء الرغبة، والقدرة العقلية، والاتزان النفسي، والخلو من العيوب الخلقية، كما أكدت ذلك دراسة حمود (٢٠٠٩) لوجود عدة اختلالات تربوية في سياسات التدريب لدى الدول العربية من خلال بعض الممارسات التي تتنافى مع بعض الخبرات الدولية، وأوصت بناء على ذلك، بتطوير سياسات وإجراءات القبول في مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية. وأيضًا، أكدت سكرية (٢٠٠٩) على أن السياسات المتبعة في الاعداد للتنمية المهنية والتدريب في برامج إعداد المعلم في البلاد العربية، لازالت دون المستوى المأمول، وظلت معوقات ومشكلات في طريق تمهين التعليم، والذي يعود في أحد مسبباته إلى اعتماد معايير رخوة ومخففة لتدريب المعلمين في مؤسسات الإعداد بالإضافة إلى ضعف قدرة مهنة التعليم على جذب الطلاب الأقدر على المنافسة. كما أكدت دراسة حديثة لتوق وبلة (٢٠١٥) على حاجة البلدان العربية لتزويد المجتمع بالعدد الكافي من المعلمين الذين يمتلكون الصفات الأخلاقية والفكرية المناسبة، ويمتلكون المعارف والمهارات المهنية اللازمة. وفي المملكة العربية السعودية ظهر تدني سياسات القبول من خلال العديد من الدراسات وأثناء اللقاءات التربوية، حيث أشار الرئيس التنفيذي للمركز الوطني للقياس، آل سعود (٢٠١٥) إلى أن نظام التعليم في

المملكة مازال قاصرًا عن وضع التدابير المناسبة لزيادة نسب الطلاب المتفوقين للالتحاق بمهنة التعليم؛ إذ لم تعد مهنة التدريس جاذبة لذوي القدرات الممتازة؛ ويعزو ذلك إلى غياب معايير القبول الصارمة مقارنة بالوظائف المربحة في مجال الطب والهندسة والحاسب الآلي، ولذلك دعا الخطيب (٢٠١٦) إلى رفع معايير القبول في الكليات التربوية إلى نفس المستوى المتبع في قبول طلبة الكليات الطبية والهندسية، إذا ما أريد للتعليم أن يصبح مهنة.

إجابة السؤال الثاني:

- والذي ينص على:" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ ٠.٠٥ بين استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية التنمية المهنية في برامج إعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة للتجديد التربوي تعزى لمتغير العمل الحالي، المؤهل العلمي، الجامعة؟.

أ-متغير العمل الحالي:

للإجابة عن هذا الجزء من السؤال أجرت الدراسة اختبار تحليل التباين (One Way ANOVA)، وذلك لتحديد مدى اختلاف وجهات النظر بين إجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية سياسات برامج تدريب معلم التعليم العام المقترحة في ضوء اتجاهات التجديد التربوي باختلاف العمل الحالي والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

جدول(٤): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مجالات الدراسة باختلاف متغير العمل الحالي

المجال	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الإطار التدريبي	بين المجموعات	2.180	2	1.090		
	داخل المجموعات	51.120	287	.178	٦.١١٩	.٠٠٢*
	المجموع	53.300	289			
محتوى برامج إعداد المعلم	بين المجموعات	.777	2	.388		
	داخل المجموعات	50.183	287	.175	2.221	.110
	المجموع	50.960	289			
التنمية المهنية أثناء الخدمة	بين المجموعات	2.028	2	1.014		
	داخل المجموعات	66.295	287	.231	4.389	.013*
	المجموع	68.323	289			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.554	2	.777		
	داخل المجموعات	43.190	287	.150	5.164	.006*
	المجموع	44.744	289			

*دال إحصائيا عند ٠٥.

يتبين من الجدول رقم (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة حول المجال الأول الإطار المؤسسي ف (٢٨٧،٢)=٦.١٢، ب=(٠٠٢.)، والمجال الثالث التربية الميدانية والعملية ف (٢,٢٨٧)= ٤.٣٩، ب=(013.) والدرجة الكلية ف(٢٨٧،٢)= 5.16، ب=(006.)تعزى لمتغير العمل الحالي. ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفية بجدول رقم(٨)، وذلك على النحو التالي:

جدول (٥) نتيجة اختبار شيفيه للكشف عن مصادر الفروق في مجالات الدراسة باختلاف متغير العمل الحالي

المجالات	العمل الحالي	العدد	المتوسط الحسابي	العمل الحالي		
				عضو هيئة تدريس في كلية التربية	رئيس قسم في كلية التربية	عميد/ وكيل كلية التربية
الإطار التدريبي	عضو هيئة تدريس في كلية التربية	233	4.55	-	.285*	.006
	رئيس قسم في كلية التربية	30	4.26	-.285-*	-	-.279-*
	عميد/ وكيل كلية التربية	27	4.54	-.006-	.279*	-
التنمية المهنية أثناء الخدمة	عضو هيئة تدريس في كلية التربية	233	4.50	-	.266*	.107
	رئيس قسم في كلية التربية	30	4.23	-.266-*	-	-.159-
	عميد/ وكيل كلية التربية	27	4.39	-.107-	.159	-
الدرجة الكلية	عضو هيئة تدريس في كلية التربية	233	4.55	-	.240*	.058
	رئيس قسم في كلية التربية	30	4.31	-.240-*	-	-.182-
	عميد/ وكيل كلية التربية	27	4.49	-.058-	.182	-

*دال إحصائيا عند ٠٥.

يتضح من الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجال الأول والثالث والدرجة الكلية لصالح عضو هيئة التدريس باختلاف متغير العمل الحالي.

ب-متغير المؤهل

للإجابة عن هذا الجزء من السؤال أجرت الباحثة اختبار تحليل التباين(One Way ANOVA)، وذلك لتحديد مدى اختلاف وجهات النظر بين إجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية سياسات برامج إعداد معلم التعليم العام المقترحة في ضوء بعض اتجاهات التجديد التربوي باختلاف المؤهل العلمي والجدول رقم(٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

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

المجال	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الإطار التدريبي	بين المجموعات	1.508	٢	.503		
	داخل المجموعات	51.792	28٧	.181	2.776	**.042***
	المجموع	53.300	289			
محتوى برامج إعداد المعلم	بين المجموعات	1.034	2	.345		
	داخل المجموعات	49.926	28٧	.175	1.974	**.118**
	المجموع	50.960	289			
التنمية المهنية أثناء الخدمة	بين المجموعات	1.577	2	.526		
	داخل المجموعات	66.746	28٧	.233	2.252	**.083**
	المجموع	68.323	289			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.093	2	.364		
	داخل المجموعات	43.652	28٧	.153	2.386	**.069**
	المجموع	**44.744**	**289**			

*دال إحصائيا عند ٠٥.

يتضح من الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة في المجال الأول الإطار المؤسسي ف(2،287)=2.78 ،ب=042. باختلاف المؤهل العلمي. ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه على النحو التالي:

جدول(٧) نتيجة اختبار شيفيه للكشف عن مصادر الفروق في مجال الإطار التدريبي باختلاف متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	المؤهل العلمي			
			بكالوريوس تربوي	ماجستير	دكتوراه	
بكالوريوس تربوي	5	4.95	-	.536	.425	
ماجستير	35	4.41	-.536-	-	-.111-	.
دكتوراه	250	4.53	-.425-	.111	-	

يتبين من الجدول رقم(٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة في المجال الأول لصالح حاملي مؤهل البكالوريوس التربوي باختلاف متغير المؤهل العلمي.

ج-متغير الجامعة

للإجابة عن هذا الجزء من السؤال أجرت الباحثة اختبار تحليل التباين(One Way ANOVA) ، وذلك لتحديد مدى اختلاف وجهات النظر بين إجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية سياسات برامج إعداد معلم التعليم العام المقترحة في ضوء بعض الخبرات الدولية باختلاف الجامعة والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مجالات الدراسة باختلاف متغير الجامعة

المجال	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الإطار التدريبي	بين المجموعات	1.508	4	.503		
	داخل المجموعات	51.792	285	.181	1.584	.179
	المجموع	53.300	289			
محتوى برامج إعداد المعلم	بين المجموعات	1.034	4	.345		
	داخل المجموعات	49.926	285	.175	2.462	.045*
	المجموع	50.960	289			
التنمية المهنية أثناء الخدمة	بين المجموعات	1.577	4	.526		
	داخل المجموعات	66.746	285	.233	1.873	.115
	المجموع	68.323	289			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.093	4	.364		
	داخل المجموعات	43.652	285	.153	1.863	.117
	المجموع	44.744	289			

*دال إحصائيا عند ٠٥.

يتبين من الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة حول المجال الثاني محتوى برامج إعداد المعلم ف(4،285)=2.46 ،ب=045. باختلاف متغير الجامعة. ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه على النحو التالي:

جدول (٩) نتيجة اختبار شيفيه للكشف عن مصادر الفروق في مجال محتوى برامج إعداد المعلم باختلاف متغير لجامعة

الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الجامعة			
			جامعة الملك سعود	جامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل	جامعة حائل	جامعة طيبة	جامعة الملك خالد
جامعة الملك سعود	40	4.69	-	.095	.229	.054	.127
جامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل	36	4.59	-.095-	-	.134	-.041-	.032
جامعة حائل	89	4.46	-.229-	-.134-	-	-.175-	-.102-
جامعة طيبة	20	4.63	-.054-	.041	.175	-	.073
جامعة الملك خالد	105	4.56	-.127-	-.032-	.102	-.073-	-

يتبين من الجدول رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة في المجال الثاني لصالح جامعة الملك سعود باختلاف متغير الجامعة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة تقدم الباحثة مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تطوير سياسات التنمية المهنية في برامج إعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة للتجديد التربوي، وذلك على النحو الآتي:

١. تبني السياسات المقترحة من قبل الجامعات السعودية لتطوير سياسات التنمية المهنية في برامج إعداد معلم التعليم العام، في ضوء اتجاهات التجديد التربوي المعاصرة.
٢. التأكيد على أهمية تطبيق مقاييس الكفايات الشخصية للمرشحين لبرامج التنمية المهنية المعلم مع أهمية تبني المعايير العالية في برامج إعداد المعلم، في ضوء اتجاهات التجديد التربوي.
٣. بناء الشراكات المهنية الفاعلة بين قطاعات وزارة التعليم وبين الجهات ذات العلاقة بتدريب المعلمين وتنميتهم مهنيا من خلال برامج إعداد المعلم، تماشيا مع الاتجاهات الحديثة في التجديد التربوي.

المقترحات:

استنادًا إلى موضوع الدراسة الحالية وحدودها ومنهجيتها والنتائج وتفسيراتها، تقترح الدراسة إجراء الدراسات المستقبلية التالية:

١. تطوير سياسات معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض الخبرات الدولية (دراسة مقارنة).
٢. واقع سياسات التدريب في برامج إعداد المعلمين بالجامعات السعودية في ضوء بعض الخبرات الدولية(دراسة ميدانية).
٣. تطبيق منهجية تحليل المحتوى باستخدام أدوات الدراسة الحالية لاكتشاف الفجوة بين واقع سياسات التنمية المهنية في برامج إعداد المعلمين في المملكة وبين بعض الخبرات الدولية.
٤. تطوير سياسات التنمية المهنية أثناء الخدمة في برامج إعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض الخبرات الدولية باستخدام مقابلات معمقة مع الخبراء حيث اعتمدت الدراسة الميدانية الحالية على المنهج الوصفي المسحي.

قائمة المراجع ٦٣٤٥٠٦٦٤

أولاً: المراجع العربية

أبو شعيرة، خالد محمد(٢٠١٣) التجديد التربوي، عمان، مكتب المجتمع العربي.

العامري، عبد الله محمد (٣،٢٠١٦-٥أكتوبر). تطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية الرائدة لإعداد معلم القرن الحادي والعشرين: تصور مقترح. المؤتمر الخامس لإعداد المعلم "إعداد المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات - ابو السعود، سعيد.(٢٠١٠).اعداد المعلم ومواجهة تحديات المستقبل، مجلة كلية التربية، الزقازيق،(٦٧)،ابريل.

العجمي، لبنى بنت حسين.(٢٠٠٦).سيناريوهات بديلة لتطوير كليات ومؤسسات اعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية حتى عام ٢٠٢٠م.المؤتمر الدولي العلمي السابع "مؤسسات اعداد المعلم العربي بين الواقع والمأمول، في الفترة من ١٨-٢٠ ابريل ٢٠٠٦ مصر.

آل سعود، فيصل عبد الله (١٧،٢٠١٥ نوفمبر). إعداد المعلمين بمعايير مهنية متقدمة: نموذج مقترح. محاضرة مقدمة في ندوة المواءمة بين معايير كفايات المعلمين ومخرجات الكليات الجامعية، الجمعية العلمية السعودية للقياس والتقويم- جامعة طيبة، المدينة المنورة.

العصيمي خالد.(١٤٢٧) المتغيرات العالمية المعاصرة وأثرها في تكوين المعلم .اللقاء السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة).كلية التربية جامعة الملك سعود: الرياض

العقيلي عبد المحسن بن سالم.(٢٠١١).استراتيجيات التدريس واساليب التقويم المستخدمة في اعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية بجامعة الازهر – مصر،(٢)،٤٦-١٠٢.

عريقات سماح بنت علي.(٢٠١٢).تصور مقترح لنظام متابعة وتقويم تنفيذ استراتيجية اعداد المعلمين وتأهيلهم في فلسطين. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية ، جامعة اليرموك: الاردن.

غنيمة، محمد.(٢٠٠٥م). التخطيط التربوي . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

معوض، فاطمة بنت عبد المنعم.(٢٠١٣).تطوير برامج اعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء المتغيرات المجتمعية ومعايير الاعتماد العالمية ،مؤتمر المعلم الخامس "اعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر، خلال الفترة من ٢٣-٢٥ربيع الثاني ١٤٣٧مكة المكرمة.

المنيع، منيع.(٢٠١٠).برنامج اعداد المعلم بين الجمود والتطوير بحث منشور في اللقاء السنوي الخامس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (تطوير التعليم رؤى ونماذج متطلبات).كلية التربية جامعة الملك سعود : الرياض .

المؤتمر الخامس لإعداد المعلم. المملكة العربية السعودية. جامعة ام القرى. خلال الفترة ٢٣-٢٥ ربيع الثاني ١٤٣٨.

العصر"، كلية التربية- جامعة أم القرى- مكة المكرمة.

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

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

عابدي، محمود عباس(٢٠٠٧) تفعيل وظيفة المدرسة في التجديد التربوي، مجلة رابطة التربية الحديثة، مج١.

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

عزيز، مجدي(٢٠١٢) الابداع وتأهيل المعلم وفق متطلبات التجديد التربوي، القاهرة، عالم الكتب.

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

هيكل، سالم حسن علي (٢٠٠٦). متطلبات لتطوير إعداد المعلم المربي. **اللقاء السنوي الثالث عشر "إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)**، كلية التربية جامعة الملك سعود. ٥٧٥-٥٥٦.

-مؤتمر المعلم وعصر المعرفة. المملكة العربية السعودية. جامعة الملك خالد. خلال الفترة ٢٩ صفر-١ربيع اول ١٤٣٨.

-مؤتمر معلم المستقبل. المملكة العربية السعودية. جامعة الملك سعود. خلال الفترة ٢٣-٢٤ذو الحجة ١٤٣٦.

-وثيقة "رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠".

وزارة التعليم (١٤٣٧). **تعميم وزير التعليم رقم٣٨٢١٧، وتاريخ ١٤٣٧/٦/٧هـ**. وكالة الوزارة للتعليم (بنين)، لجنة تطوير برامج إعداد المعلم

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

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

ثانيا المراجع الأجنبية

Auguste, B. G., Kihn, P., & Miller, M. (2010). **Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching: An international and market research-based perspective**. McKinsey.

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). **How the world's best-performing schools systems come out on top**. McKinsey & Company.

Lemke, J. C. (2002). **Preparing the Best Teachers for Our Children**

Lukaš, M., & Samardžić, D. (2015). Admission requirements for teacher education as a factor of achievement. **In 2nd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM**, 2015. 1-9.

McKenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P., & Hiroyuki, H. (2005). Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. paris: OECD.

Tan, O. S. (2015). **Teacher policies: Global best practices for developing the teaching profession**. Qatar Foundation

UNESCO. (2014). **Learning: Achieving Quality for All, EFA Global Monitoring Report 2013/14**. Paris, UNESCO

Vegas, E., Loeb, S., Romaguera, P., Paglayan, A., Goldstein, N., Ganimian, A., ... & Jaimovich, A. (2013). What Matters Most for Teacher Policies: A Framework Paper. **Documento de trabajo**, 90182

ثالثاً: المواقع الالكترونية

جامعة الملك سعود (١٤٣٦ه). **لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعة والقواعد التنفيذية لجامعة الملك سعود والمعتمدة بقرار مجلس الجامعة رقم ١٤٣٦/٤/١٤ بتاريخ ٦/٢ /١٤٣٦ (مادة ٣ و٤)**. تم الاسترداد بتاريخ ١٤٣٨/٥/١هـ من الموقع على الرابط: https://bit.ly/2CWeCNH.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٣). **إستراتيجية تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية**. الرياض: مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم. استرجع في ١٤٣٥/٧/١٥ه من https://bit.ly/2OmltkD.