كلية التربية
كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم
إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)
=======

تطوير إدارة برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء التجربة الكورية

إعـــــداد

عواطف قاعد العتيبي
باحثة دكتوراه قسم الإدارة التربوية
بجامعة الملك سعود

أ.د/ سارة عبد الله المنقاش
أستاذ إدارة التعليم العالي
بقسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود

﴿ المجلد الثامن والثلاثون – العدد الأول –جزء ثاني– يناير ٢٠٢٢م ﴾
http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى عرض التجربة الكورية للاستفادة منها في تطوير برامج التنمية المهنية لمعلمي التعليم العام، والتعرف إلى واقع إدارة برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء التجربة الكورية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي. وطُبقت أداة الاستبانة على أفراد الدراسة الذين بلغ عددهم (٦٣٠) مشرف ومشرفة تدريب موزعين على (٤٦) إدارة رئيسية ومركز تدريب بأسلوب الحصر الشامل. من أهم نتائج الدراسة: تحليل التجربة الكورية في التنمية المهنية للمعلمين، أن واقع إدارة برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية جاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي عام بلغ (٣.٠٩)، حيث تأتي مرحلة تنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلمين بالمرتبة الأولى، وتأتي مرحلة تصميم برامج التنمية المهنية بالمرتبة الثانية، ومرحلة تحديد الاحتياجات من برامج التنمية المهنية بالمرتبة الثالثة، ومرحلة تقويم برامج التنمية المهنية بالمرتبة الرابعة كأقل المراحل من حيث الموافقة.

الكلمات المفتاحية : تطوير إدارة – التنمية المهنية للمعلمين – التجربة الكورية .

Abstract:

The study aimed to present the Korean experience to benefit from it in the Kingdom of Saudi Arabia in developing professional development programs for public school teachers, identifying the reality of managing professional development programs for teachers, The study used the descriptive survey method **& the** questionnaire **was** applied to the study members, who were ٦٣٠ supervisors and training supervisors, distributed among ٤٦ main departments and training centers using complete census method. The most important results of the study were: Analysis of the Korean experience in the professional development of teachers, The reality of managing professional development programs for teachers in the Kingdom of Saudi Arabia came to a medium degree with a general average of ٣.٠٩. The stage of **implementing** professional development programs for teachers ranked first, the stage of **designing** professional development programs ranked second, the stage of **identifying the needs** of professional development programs ranked third, and the stage of **evaluation** of professional development programs ranked **fourth** as the lowest stage in terms of approval. The degree of availability of policies supporting professional development programs for teachers came to a medium degree, with an average of ٢.٨٩.

Keywords: management development – professional development for teachers – the Korean experience.

المقدمة

تواجه المؤسسات التربوية تحديًا مستمرًا يتمثل بالتغيير المستمر في مجال العلوم والتقنية والاتصالات والمعلومات والانفتاح الثقافي والمعرفي، وهذا التغيير نتاج لما أفرزته العولمة والثورة المعلوماتية والتنافسية التي يشهدها العالم اليوم على كافة الأصعدة؛ ومع ازدياد حدة المنافسة في القرن الحادي والعشرين، فإن النظم التعليمية تسعى إلى توفير تعليم عالي الجودة بإجراء مراجعات وإصلاحات تطويرية بشكل مستمر لتتمكن من مواكبة تلك التغييرات. "وهناك اتفاق واسع النطاق بين صانعي السياسات والعلماء والتربويين على أن أحد مفاتيح النجاح خلال هذه الإصلاحات هو برامج التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة (Bauttista & Orttega-Ruiz,٢٠١٥,p.٢٤٠)".

ويأتي تأهيل المعلمين ضمن نظم الدعم الأربعة التي تدعم كفايات التعلم في القرن الحادي والعشرين التي أكدت عليها منظمة الشراكة للتعليم في القرن ٢١ (موقع منظمة شراكة التعلم للقرن ٢١، ٢٠١٨). ومن جانب آخر هناك فجوة في تأثير برامج التنمية المهنية على أداء المعلمين وممارساتهم في الدول متوسطة الأداء التعليمي، ونتائج التحصيل العلمي للطلاب حيث تشير دراسة باوتيستا وأورتيغا روي Bautista & Ortega-Ruiz (٢٠١٥) التي أُجريت في أسبانيا إلى أنه بالرغم من التمويل السخي من الحكومات التي تستثمر في التنمية المهنية للمعلمين، فإن الكثير من برامج التنمية المهنية لازالت غير فعالة وتأثيرها محدود على ممارسات التدريس وتعلم الطلاب. ويعود قصور تأثير برامج التنمية المهنية وعدم فاعليتها لعدة عوامل، منها وجود فجوة في إدارة تلك البرامج، ومن ذلك تخطيط هذه البرامج ووضع السياسات الداعمة لتنفيذها على أرض الواقع أو درجة ملاءمتها للتطورات العلمية، والتقنية؛ وتهدف وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى تعزيز القدرة التنافسية للتعليم السعودي ورفع متوسط معدل الطلبة في الاختبارات الدولية (وثيقة التحول الوطني، ٢٠١٦)، لذلك تسعى إلى طرح مبادرات لرفع تأهيل المعلم. كما تهدف إلى الوصول بالطلاب إلى مستويات عليا من التحصيل بتوفير المعلم المؤهل الذي يتمتع بكفايات تدريسية عالية. كما أكد الهدف (١١-١) من أهداف التنمية العاشرة على ضرورة رفع الكفاءة التعليمية والتربوية للمعلم والمعلمة في الجانب المعرفي (خطة التنمية العاشرة،١٤٣٦-١٤٤٠).

وتعد التجربة الكورية في التنمية المهنية للمعلم تجربة ثرية، حيث تولي وزارة التعليم الكورية اهتمامًا بجودة المعلم بدءاً من إعداده قبل الخدمة مروراً بتأهيله أثناء الخدمة، وتمتد البرامج التي يخضع لها المعلم خلال خدمته إلى ما لا يقل عن (١٨٠) ساعة تشمل التدريب المتخصص في مجالات جديدة مثل تكنولوجيا المعلومات والاتصال (Korean Ministry of Education,٢٠١٩). وتقدم برامج التنمية المهنية في كوريا من القمة إلى القاعدة والعكس، ويعتمد تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في كوريا على تصميم برامج غير تقليدية، عن طريق إدراج برامج نوعية وتطبيقية في مجالات التقنية والعلوم والاتجاهات الحديثة في التربية في خطة التنمية المهنية، بما يتفق مع الإصلاحات التعليمية المستمرة، وتطوير المناهج التعليمية (NASEM,٢٠١٥)؛ (Hamond,٢٠١٩)؛ (Korean Ministry of Education,٢٠١٩). وركزت هذه الدراسة على تطوير إدارة برامج التنمية المهنية للمعلمين بالاستفادة من التجربة الكورية وبما يعزز توجهات وزارة التعليم في ضوء رؤية ٢٠٣٠.

مشكلة الدراسة

بالرغم من الجهود المبذولة من الإدارة العامة للإيفاد والابتعاث وإدارات التدريب التربوي في تقديم برامج تنمية مهنية نوعية، فإن تأثير تلك البرامج على جودة المخرجات التعليمية مازال محدوداً كما ذكرت نتائج دراسة العفيفي (٢٠١٦) التي أشارت إلى ضعف برامج التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات بمتطلبات المعلمين التدريسية في المرحلة الابتدائية، و أشارت دراسة العبد الكريم والأحمد (٢٠١٥) إلى تركيز التنمية المهنية على إكساب المعلمين استراتيجيات تدريسية وتربوية أكثر من إكسابهم المعرفة بالمحتوى العلمي أو أساليب التعلم المستمر. وأظهرت دراسة القحطاني (٢٠٢٠) ضعف مستوى برامج التنمية المهنية في تلبية احتياجات المعلمين وفق رؤية٢٠٣٠. لذلك تركز الدراسة الحالية على كشف أسباب الضعف المتعلقة بالناحية الإدارية، والتي تتمثل في إدارة تلك البرامج في جميع مراحلها من التخطيط إلى التقويم. في ضوء ذلك، تتمثل مشكلة الدراسة في قصور بعض النواحي المتعلقة بإدارة برامج التنمية المهنية لمعلمي التعليم العام، ومحاولة تطويرها في ضوء التجربة الكورية.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- عرض التجربة الكورية للاستفادة منها في تطوير برامج التنمية المهنية لمعلمي التعليم العام.

٢- التعرف إلى واقع إدارة برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء التجربة الكورية.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية(العلمية)

١- تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله بالبحث، باعتبار المعلمين يمثلون حجر الأساس في العملية التعليمية، والداعمين لجودة المخرجات التربوية.

٢- كما تبرز أهمية الدراسة من الحاجة لرفع كفاءة الأداء المهني للمعلمين من خلال تطوير إدارة برامج التنمية المهنية، بما يعزز القدرة التنافسية الدولية، ويحقق رؤية ٢٠٣٠.

٣- أيضًا كون الدراسة تبحث في واقع إدارة برامج التنمية المهنية، حيث ترتبط جودة المخرجات التعليمية بجودة إدارة البرامج المهنية للمعلمين خاصة مع استحداث لائحة الوظائف التعليمية لمعلمي التعليم العام وربط الترقية في سلم الوظائف باجتياز اختبار الرخصة المهنية.

الأهمية التطبيقية (العملية)

١-تسعى هذه الدراسة لتعزيز هدف الوزارة في تحسين تأهيل المعلمين لتحقيق مبادرات التحول الوطني، ومواكبة رؤية ٢٠٣٠، مما قد يساعد في تحسين نوعية برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين.

٢-كما قد تسهم هذه الدراسة في إعادة النظر في أنشطة وبرامج التنمية المهنية من خلال تبني خطة موحدة ومتكاملة لبرامج وأنشطة الإدارة العامة للإيفاد والابتعاث، وما تحتاجه هذه العملية من قرارات وإصلاحات في السياسة والأنظمة والإجراءات.

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما أبرز مميزات التجربة الكورية والتي يمكن الاستفادة منها في تطوير برامج التنمية المهنية لمعلمي التعليم العام؟

٢- ما واقع إدارة برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء التجربة الكورية؟

٣- ما المقترحات لتطوير إدارة برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية؟

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: سعَت الدراسة إلى التعرف على مميزات التجربة الكورية في التنمية المهنية للمعلمين، وواقع إدارة برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية من حيث تحديد الاحتياجات من برامج التنمية المهنية، وتصميمها، وطرق تنفيذ تلك البرامج، وتقويمها، والسياسات الداعمة للتنمية المهنية.

الحدود المكانية: طُبقت الدراسة على القيادات والمشرفين في الإدارة العامة للتدريب والابتعاث وفي مراكز التدريب التابعة للمكاتب في جميع الإدارات التعليمية في المناطق والمحافظات في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢هـ.

مصطلحات الدراسة

برامج التنمية المهنية (professional development programs): " ورش العمل والمؤتمرات والدورات التدريبية، والجهود الأخرى المحددة لتدريب المعلمين على المنهجيات التعليمية المتوافقة مع تطور النظم التعليمية" (Loser, ٢٠٠٨,p.١٨).

ويمكن تعريف إدارة برامج التنمية المهنية إجرائيًا بأنها تخطيط وتصميم وتنفيذ وتقويم الدورات والأنشطة المختلفة التي تقدم للمعلمين عن طريق الإدارة العامة للإيفاد والابتعاث، ومراكز التدريب التابعة له بهدف تحسين مهارات ومعارف واتجاهات المعلمين الممارسين لمهنة التدريس في كافة المجالات التي يقومون بها داخل وخارج غرفة الصف.

أدبيات الدراسة والدراسات السابقة

إن النظرة التقليدية للتنمية المهنية – بوصفها سلسلة من ثلاثة أو أربعة أيام عمل، أو كأنشطة متفرقة طوال العام الدراسي– تحدّ من فرص التعلم للمعلمين، وتجعل من الصعب بقاءهم مطلعين باستمرار على المعرفة المتجددة؛ لذا فإن النظم التعليمية ذات الأداء الأعلى مع مطلع القرن العشرين هدفت إلى التحول من الأنشطة المنعزلة وغير المرتبطة، إلى نهج أكثر شمولًا واستراتيجية لتحقيق التنمية المهنية المستدامة. ويعتمد نجاح برامج التنمية المهنية على مدى التخطيط الجيد لها، والنظر إلى عملية تخطيط تلك البرامج، وتصميمها، وتنفيذها، وتقويمها؛ بأنها عملية متعددة الأوجه ومتماسكة، ويكمل بعضها بعضًا. هذا بالإضافة إلى تجدد البرامج وتنوّعها واستيعابها للتطورات في العلوم والمعارف بشكل مستمر (ضحاوي وبيومي، ٢٠١٨). **ويُقصد بإدارة برامج التنمية المهنية** في الدراسة الحالية: عملية إدارة تلك الجهود المنظّمة والميسّرة؛ لتنمية كفايات المعلم وقدراته في إطار مهنته؛ بهدف زيادة فاعلية أدائه، وتحسين ظروف عمله، ورفع مستوى الإنتاجية لديه من خلال عمليات: تحديد الاحتياجات التدريبية، والتصميم، والتنفيذ، والتقويم لبرامج التنمية المهنية، وتعزيز السياسات الداعمة للتنمية المهنية المستمرة.

وتتناول الدراسة إدارة برامج التنمية المهنية في مراحلها المختلفة، حيث ينعكس التخطيط لتلك البرامج على فعاليتها وأثرها في تحسين جودة التعليم والتعلم.

مراحل إدارة برامج التنمية المهنية:

وتتضمن ادارة برامج التنمية المهنية أربعة مراحل أساسية: (ضحاوي وبيومي، ٢٠١٨؛ حمزة، ٢٠١٤):

المرحلة الأولى: مرحلة تحديد الاحتياجات الفعلية:

لتحديد البرامج المناسبة لكل فئة من المعلمين، وتحديد محتويات البرامج المناسبة؛ للوصول في النهاية إلى تغييرات مناسبة في اتجاهات المعلمين ومهاراتهم وممارساتهم، واختيار المدربين والمُيسّرين والأساليب والوسائل المناسبة، والمكان الملائم للبرامج، حسب الميزانية المحددة والموارد المتاحة. وتتمثّل الاحتياجات الفعلية للعاملين في الفرق بين مستوى الأداء الفعلي ومستوى الأداء المرغوب لدى المعلمين (حمزة،٢٠١٤).

المرحلة الثانية: مرحلة تصميم برامج التنمية المهنية:

تقوم هذه المرحلة على العديد من الخطوات، التي تتمثّل في:

أ. **تحديد أهداف البرنامج:** يعدُّ وضع الأهداف لبرامج التنمية المهنية من الأمور الأساسية في تصميم البرنامج، حيث تستمد أهداف البرنامج من الأهداف العامة للمؤسسة التعليمية، وتستند على احتياجات المعلمين التي حُدّدت مسبقًا، كما تأخذ بالاعتبار رغبة المسؤولين عن البرامج والإشراف والإدارة على أن تكون الأهداف قابلة للقياس والتقويم، وأن تركّز بالدرجة الأولى على المهارات التي يحتاجها المعلمون (الأسناوي، والسيد،٢٠٢٠؛ عامر،٢٠١٩؛ بيومي وضحاوي،٢٠١٨؛ أبو النصر، ٢٠١٤).

ب. **تحديد المحتوى التدريبي للبرنامج:** ويُقصد بالمحتوى التدريبي: مجموعة من المعلومات، أو المفاهيم، أو الحقائق، أو الأمثلة، أو النماذج العملية التي تشرح وتوضح موضوعًا معينًا. ولا بد من تنوّع محتوى البرنامج، وأن يكون واقعيًّا، يتضح فيه التوازن بين المادة النظرية والعملية، ويحقّق مستوى مناسب من مشاركة المشاركين وتفاعلهم.

جـ. **تحديد أساليب برنامج التنمية المهنية:** وهي طرق نقل المحتوى للمعلمين، وتنقسم إلى: أساليب تقليدية كالمحاضرة والمناقشة، وأساليب غير تقليدية مثل: استخدام شبكات الإنترنت والويب لتبادل المعلومات والخبرات، وتسمح هذه الأساليب بمشاركة المعلمين وتفاعلهم وتطوير مهاراتهم. ويعتمد اختيار الأسلوب – سواء كان تقليديًّا أو حديثًا– على نوعية البرنامج، والهدف المقصود من ورائه (عامر،٢٠١٩؛ ضحاوي وحسين،٢٠١٨).

هـ. **تحديد زمن برنامج التنمية المهنية:** يختلف الزمن المحدد لبرنامج التنمية المهنية باختلاف الهدف من البرنامج، فإذا كان الهدف تغيير اتجاهات معينة لدى المعلم، أو إكسابه مهارات عملية؛ فإن ذلك يستلزم وقتًا أكبر من البرنامج الذي يهدف إلى إكساب معلومات نظرية. ويُفضل أن تكون برامج التنمية المهنية خلال فترات متوازنة، بعيدًا عن ضغوط العمل والعبء التدريسي، وفي وقت فراغ المعلمين كالعطلة الصيفية (ضحاوي وحسين،٢٠١٨؛ حمزة،٢٠١٤).

و. **تمويل برنامج التنمية المهنية:** بتوفير الموارد والإمكانات المادية والوسائل اللازمة، والدعم المادي للمدرّبين، والتعويضات وبدل الانتقال للمتدرّبين (أبو النصر،٢٠١٤).

ز. **اختيار المُتدرّبين:** وفقًا للاحتياجات الفعلية لديهم، وذلك بتحديد القدرات الأساسية من المعارف والمهارات المتاحة لديهم حاليًا، ثم تحديد نوعية المعارف والمهارات المراد اكتسابها والمُستهدف تحقيقها؛ لضمان نمو المعلم المهني والأكاديمي (عامر،٢٠١٩).

ح. **اختيار المُدرّبين:** فالمدربون هم المورد البشري الذي يُعتمد عليه في نجاح تنفيذ البرامج أو فشلها لارتباطهم المباشر بالمتدربين وتأثيرهم في زيادة فعالية التنمية المهنية (هلال و هلال، ٢٠١٧).

المرحلة الثالثة: مرحلة تنفيذ برامج التنمية المهنية: يقوم مخططو البرامج بوضع الإطار العام للإجراءات التنفيذية لبرنامج التنمية المهنية، وتقع مسؤولية التنفيذ على المُدرّبين والمُيسّرين الذين يتم اختيارهم من قِبل الإدارة العليا في المؤسسة التعليمية، حيث يهتمون بالجوانب التنفيذية المتمثّلة في: توقيت البرامج، وتجهيز مكان التنفيذ، وإعداد المطبوعات، وصياغة الخطة التنفيذية للبرنامج في صورتها النهائية (ضحاوي وحسين،٢٠١٨).

-**المرحلة الرابعة: مرحلة تقويم برامج التنمية المهنية:** تعدّ مرحلة التقويم مهمة في جميع مراحل تخطيط برامج التنمية المهنية، وعلى المصممين أخذ التقويم في الاعتبار عند تصميم البرامج. ويرتبط التقويم بالتخطيط للبرامج ارتباطًا وثيقًا، فإذا كان جهد البرنامج جهدًا منظمًا مخططًا له لتزويد المعلمين بمعارف ومهارات واتجاهات إيجابية؛ فإن التقويم نوع من الضبط لذلك الجهد، ويُقصد بالتقويم: التأكد من أن برنامج التنمية المهنية قد حقق أهدافه، فهو عملية تستهدف قياس فاعلية خطة البرنامج وكفاءته، وتقدير القيمة الكلية للبرنامج، وإبراز مواطن القوة والضعف فيه (ضحاوي وحسين،٢٠١٨؛ أبو النصر،٢٠١٤).

التجربة الكورية في التنمية المهنية للمعلمين:

بحسب قاعدة البيانات الدولية للتعليم، التي تهدف إلى قياس وترتيب أثر نظام التعليم في تحقيق الاستقرار في اقتصاد الدول، وفي تطوير بيئاتها الاجتماعية؛ احتل نظام التعليم الكوري المرتبة الثانية بعد فنلندا للعام ٢٠١٩(World Top ٢٠.Org.,٢٠١٩). كما أن كوريا لديها نظام تعليمي عالي الجودة، وتُصنّف باستمرار من بين أفضل البلدان أداءً في برنامج منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي لتقييم الطلاب الدوليين (PISA,٢٠١٩). ليس فقط أداء الطلاب الكوريين بشكل جيد في الاختبارات الدولية، ولكن أيضًا لدى معلميهم أنفسهم خلفيات أكاديمية قوية، حيث أن كوريا هي واحدة من الدول الرائدة في العالم في قدرتها على جذب الطلاب المتميزين للالتحاق بمجال التدريس. ولديها واحدة من أفضل القوى التعليمية في العالم، كما هو مبين في الإحصائية الرئيسية أن أولئك الذين يذهبون إلى التدريس هم في أعلى خمسة إلى ١٠ في المئة في اختبار القدرات المدرسية الكوري (KSAT). وهكذا، فإن المعلمين الكوريين هم من بين 'أفضل الخريجين' أكاديميا. واستنادًا إلى الافتراض الأساسي، بأن نوعية التعليم الحقيقية تحددها إلى حد كبير نوعية المعلمين؛ فإن أحد أسباب نجاح التعليم الكوري وتحسين نوعيته: توافر معلمين ذوي كفاءة عالية. ومنذ إعادة بناء النظام التعليمي الكوري، كان دور المعلمين في توفير التعليم الجيد لجميع الطلاب من التعليم الابتدائي إلى التعليم العالي حاسمًا في تشجيع التطور النوعي للتعليم الكوري وتعزيزه (Sami,٢٠١٣) حيث ركّزت وزارة التعليم الكورية منذ ستينيات القرن العشرين وسبعينياته على بناء قوة عاملة محترفة في مجال التدريس، وذات مؤهلات عالية، وبسبب المؤهلات الأكاديمية الممتازة التي يتمتّع بها المعلمون الكوريون؛ ساهمت الجودة الجماعية للمعلمين بكوريا في حصول الطلاب الكوريين على إنجازات أكاديمية ممتازة (Korean Educational Development Istitute,٢٠١٧).

برامج التنمية المهنية للمعلمين في كوريا:

أدركت كوريا حجم مشكلات التعليم لديها، وبذلت جهودًا كثيرة للإصلاح، وعرضت في عام ١٩٩٦خطة لتعزيز التعليم، بإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس. وقد هدفت الخطة إلى الابتعاد عن نمط التعليم الموحّد والنمطي، والاتجاه إلى الإبداع والتنوّع، واستبدال المنهج القائم على العمل الفردي، إلى تعزيز التعاون وتبادل الأفكار، وإحلال التَّعلُّم الفاعل، الذي يرتكز إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات محل الأسلوب التقليدي القديم (الدخيل،٢٠١٥). وفي ضوء خطة الإصلاح تلك؛ توجّهت برامج التنمية المهنية إلى تأهيل المعلمين على برامج تقنية المعلومات والاتصالات؛ لمواكبة التحوّلات العالمية، وليكونوا مؤهلين

في استخدام التكنولوجيا، وقادرين على استيعابها وتوظيفها داخل حجرة الدراسة (KDEI,٢٠١٧). وبحسب تقرير منظمة التعاون والتنمية (٢٠١٨) فإن حضور المعلمين في كوريا لأنشطة النمو المهني في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يعتبر من الأعلى نسبة إلى جانب شنغهاي وأعلى من المتوسط لدول منظمة التعاون والتنمية (OCED,٢٠١٨).

وتوفّر السلطة التعليمية الكورية مجموعة متنوّعة من البرامج التدريبية من خلال مكاتب التعليم والجامعات. ولتحسين القدرة على التدريس؛ يجب على المعلمين ذوي الخبرة (من ثلاث سنوات وأكثر) في الخدمة المشاركة في برامج التنمية المهنية لمدة (١٨٠) ساعة، خلال إجازتهم الصيفية أو الشتوية؛ للحصول على شهادة معلم المدرسة من الدرجة الأولى. وتشمل شهادة المعلم من الدرجة الأولى في برنامج التدريب على التأهيل المهارات الأساسية (١٠-٢٠%) المعرفة البيداغوجية، و(٦٠-٨٠%) التركيز على المحتوى، و(١٠-٢٠%) التربية العامة (National Law Information Center,٢٠١٩؛ Ministry of Korean Education,٢٠٢٠).

وبرنامج المعلم الأول، برنامج ترقية للمعلم العادي؛ حيث يحصل المعلم الأول على راتب أعلى، وغالبًا يخفّف نصابهم التدريسي، وليسوا مسؤولين عن العمل الإداري وما بعد المدرسة. وبدلًا من ذلك؛ فإن دورهم هو الإشراف على المعلمين الآخرين داخل المدرسة، وتوفير التدريب لهم. ويُطلب من معلمي المدارس المشاركة في أنشطة التنمية المهنية كل عام، وتدعم الحكومة بالكامل ما لا يقل عن (٢٠) ساعة من التنمية المهنية السنوية لكل معلم (national law information center,٢٠١٩).

وتشتمل برامج التنمية المهنية للمعلمين على نوعين: برامج للمعلم الجديد، وبرامج التنمية المهنية في أثناء الخدمة. ويخضع المعلم الجديد لبرامج التدريب على التدريس على مرحلتين: المرحلة الأولى مرحلة ما قبل التوظيف، ومدتها أسبوعان من التدريب على توجيه الطلاب، ومهارات إدارة الفصول الدراسية، وتطوير القدرة الأساسية للمعلم. وقد جري التشديد على المهام العملية خلال فترة الأسبوعين هذه. أما المرحلة الثانية فمرحلة ما بعد التوظيف، وتستمر لمدة ستة أشهر، ويتم فيها التدريب على: التوجيه التعليمي والتقييم، والإشراف على الفصول الدراسية، وتوجيه الحياة، والتخصص العلمي، وتوجيه الطلاب بكفاءة، والإشراف على الأعمال الكتابية (Aras,٢٠١٨).

ويتم تصنيف برامج التنمية المهنية حسب أنواع أغراض التدريب، مثل:

- برنامج التعزيز الوظيفي: وهو مصمم لتعزيز معرفة المعلمين في التدريس، وتحديث معرفتهم في المجالات المتقدّمة كالعلوم التطبيقية والتكنولوجيا.
- برنامج التأهيل الوظيفي: وهو مصمّم لتدريب المرشحين المؤهلين لوظائف أعلى وللترقية.

هذا فضلًا عن نماذج التنمية المهنية الأخرى المتمثّلة في التدريب المدرسي، الذي عادة ما يتم التخطيط والتوجيه له في خطة المدرسة التشغيلية حسب احتياجات المعلمين، والتدريب الموجّه ذاتيًّا الذي بدأه المعلمون الذين لديهم دوافع ذاتية (Korean Educational Development Istitute,٢٠١٧).

–التوسّع في التدريب عن بُعد في الآونة الأخيرة؛ بقصد تقليل التكاليف. وفي تقرير لمحة على التعليم (٢٠٢٠) الصادر من منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية أفاد أكثر من (٩٠%) من المعلمين في كل من كوريا وشنغهاي بحصولهم على أنشطة للنمو المهني عبر الإنترنت في العام (٢٠١٩) حتى قبل جائحة (Covid–١٩) وتوجه أنظمة التعليم حول العالم إلى التعليم والتدريب عن بعد (OCED,٢٠٢٠). ويشير (Nadaruhuts, Gibbs, Fitzpatrick,٢٠٢٠) أن كوريا الجنوبية كانت واحدة من الدول القليلة التي أكدت على الدعم والتوجيه والتطوير المهني المستمر للمعلمين أثناء جائحة (Covid–١٩) . كما حرصت كوريا الجنوبية أثناء الجائحة على تحديد توقعات المعلمين، بما في ذلك التوجيه حول كيفية تعيين المهام والتعليق على العمل، وإنشاء مبادرة "Teacher On"، وهي عبارة عن مجتمع ممارسة بعن بُعد يديره قادة التعلم الذكي (SMART LEARNING) حيث يمكن للمدرسين تبادل الأفكار والأمثلة على الممارسات الجيدة. وبالإضافة إلى مبادرة "Teacher On"، تم تطوير منصة "١٠,٠٠٠ COMMUNITIES" عبر الإنترنت للمعلمين، والتي تسمح لهم بمشاركة الممارسات الجيدة، ويتم عمل تنفيذ مراجعة مستمرة لعمل المعلمين على مستوى المقاطعات ومستوى الوزارة (Ministry of Korean Education,٢٠٢٠).

- وتتجه التنمية المهنية للمعلمين في كوريا اليوم إلى تبني التدريب الشخصي (الكوتشينج)، ودعم الخبراء للمعلمين على نطاق واسع (Ministry of Korean Education,٢٠٢٠).

الدراسات السابقة:

دراسة الشايع (٢٠١٣) حيث هدفت إلى هدفت الدراسة إلى معرفة واقع التطوير المهني المصاحب للمعلمين والمعلمات، المصاحب لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم، استخدمت المنهج الوصفي المسحي، وأداة الاستبانة. بلغت عينة الدراسة (٢٠٢) من مشرفي ومشرفات التدريب. أظهرت النتائج تنوّعًا جيدًا في خصائص مقدمي ومقدّمات البرامج، من حيث: التخصص، والجنس، وامتلاك الخبرة والمعرفة بالمشروع، والعمل التربوي عمومًا؛ في حين كانت خطة التطوير المهني غير واضحة بدرجة كافية. وقدّرت العينة حاجة المعلمين والمعلمات إلى برامج التطوير المهني في جميع المجالات بدرجة عالية. وتراوح تقدير مقدّمي ومقدّمات البرامج لممارسة المعلمين والمعلمات جميع نشاطات التطوير المهني ما بين الدرجة "المتوسطة" إلى "الضعيفة".

دراسة العبد الكريم والأحمد (٢٠١٥) هدفت الدراسة إلى مقارنة واقع التطوير المهني لمعلمات العلوم في مدينة الرياض بمعايير التطوير المهني لمعلمي العلوم في الولايات المتحدة. تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات العلوم في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض، واقتصرت عينة الدراسة على (٦٣) معلمة علوم. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، أظهرت النتائج أن برامج التطوير المهني لمعلمات العلوم تركّز على إكساب المعلمات استراتيجيات تدريسية وتربوية، أكثر من إكسابهن المعرفة بالمحتوى العلمي، أو أساليب التَّعلُّم المستمر.

دراسة العفيفي (٢٠١٦) هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على أنواع برامج التطوير المهني لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية، ومستوى إيفاء برامج التطوير المهني لمعلمي الرياضيات بمتطلّبات المعلمين التدريسية. واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية بمحافظة الليث التعليمية، وعددهم (١٦٢) معلمًا أن مستوى إيفاء برامج التطوير المهني لمعلمي الرياضيات بمتطلّبات المعلمين التدريسية بالمرحلة الابتدائية في بناء بيئة صفية داعمة للتعليم المتمركز حول الطالب، وفي دعم التفكير، ودمج التقنية في التعليم، وفي أساليب التقويم– كانت بدرجة ليست كافية.

دراسة اليحيى (٢٠١٧) هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على مدى استفادة معلمي المرحلة الثانوية من برامج التطوير المهني، ومعرفة الاتجاهات نحو برامج التطوير المهني، وتحديد الصعوبات التي تحدّ من استفادة المعلمين من برامج التطوير المهني. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة هي أداة تحقيق أهداف الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة إلى أن واقع استفادة المعلمين من برامج التطوير المهني جاء بدرجة عالية، وكانت اتجاهات المعلمين نحو برامج التطوير المهني إيجابية، كما كشفت الدراسة عن وجود عدد من التحديات التي تقف في طريق تحقيق أهداف التطوير المهني بمدينة الدوادمي مثل: ضعف مشاركة المعلم بإبداء الرأي في احتياجاته التدريبية، ضعف الكفاية المهنية للمشرف التربوي، موقع المدرسة الجغرافي، انتقال عمل المعلم معه خارج المدرسة.

دراسة الأكلبي ودغري (٢٠١٧) هدفت الدراسة إلى التعرف على دور كليات التربية في التنمية المهنية للمعلم في ضوء الرؤية الوطنية للمملكة العربية السعودية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت على بناء استبانة في مجالات واقع التنمية المهنية للمعلمين، ومعوقات التنمية المهنية للمعلمين، ومتطلبات التنمية المهنية للمعلمين. بينت نتائج الدراسة ضرورة التركيز على تقويم برامج التنمية المهنية، وقياس انتقال أثر التدريب، وتنمية مهارات البحث العلمي لدى المعلمين، وتوظيف برامج التنمية المهنية الإلكترونية، وتوظيف برامج التنمية المهنية الذاتية.

دراسة حجازي (٢٠١٨) هدفت الدراسة إلى تفعيل التنمية المهنية في ضوء نماذج المنظّمة المتعلّمة، من خلال التَّعرُّف إلى أهم مبررات ودواعي التنمية المهنية للمعلمين، والكشف عن أهم أساليب التنمية المهنية، وتحديد أهم مداخلها. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ لتحليل الأدبيات المتعلّقة بالتنمية المهنية للمعلمين والمنظّمة المتعلّمة أنه من مبررات الاهتمام بالتنمية المهنية العولمة والثورة المعلوماتية والتقنية، وتعدد أدوار المعلم، وضعف برامج إعداد المعلمين في كليات التربية، وكذلك قصور برامج التدريب أثناء الخدمة، وضعف التكامل بين برامج إعداد المعلم وبرامج التدريب أثناء الخدمة، ومبررات مرتبطة بضرورة الإصلاح المدرسي الشامل. وأهمية تعدد أساليب التنمية المهنية. كما أظهرت ضرورة تبني المداخل الحديثة في التنمية المهنية لتحقيق التنمية المهنية المستدامة.

دراسة الزهراني (٢٠١٩) هدفت الدراسة إلى التعرف على ملامح التجربة السنغافورية في تدريب المعلم وتأهيله على رأس العمل. استخدم الباحث المنهج الوصفي بمدخل جورج بريداي ذو الخطوات الأربع (الوصف، التفسير، المقابلة، المقارنة). كانت أهم نتائج الدراسة: اعتماد وزارة التربية في سنغافورا على التكنولوجيا الحديثة في تدريب المعلمين، والتدريب المستمر وتنوع البرامج وتعمقها لتطوير المعلمين، وإتاحة الفرصة للمعلمين في تحديد واختيار ما يناسبهم من برامج تدريبية، ومتابعة أثر البرنامج التدريبي من خلال الميدان، وقصور برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة عن استخدام التكنولوجيا والانترنت، عدم إتاحة الفرصة للمعلمين في المشاركة في تصميم برامج التنمية المهنية.

دراسة السلمي (٢٠١٩) هدفت الدراسة إلى التعرف إلى المتطلبات التنظيمية للتطوير المهني للمعلمين في ضوء مستهدفات خط برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة الدراسة، وتم تطبيقها على مجتمع المشرفين التربويين بمكة المكرمة وعددهم (١٤٤) مشرف تربوي. جاءت الثقافة المدرسية الداعمة للتطوير المهني للمعلمين في الترتيب الأول، تليها ممارسات القيادة المدرسية، ثم الموارد المادية والبشرية في الترتيب الثالث، وحلت الحوافز المادية والمعنوية في الترتيب الأخير.

دراسة الحجاجي (٢٠١٩) هدفت الدراسة إلى التعرف على خصائص العصر الرقمي، ودواعي الأخذ بها في مجال التطوير المهني،ومصادر التطوير المهني للمعلمين بمدارس تطوير، والكشف عن تحديات التطوير المهني للمعلمين في ظل العصر الرقمي. استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبانة على(٣٢٥) معلم. أظهرت النتائج أن مدى مساهمة المصادر في التطوير المهني للمعلمين تراوحت بين العالية والمنخفضة جدًا، وأن "التواصل المباشر مع المعلمين داخل المدرسة" حصل على أعلى متوسط، بينما حصل "المؤسسات والجمعيات العلمية المتخصصة على أقل متوسط"، وأن هناك العديد من العوامل التي تؤثر على التطوير المهني للمعلمين.

دراسة القحطاني (٢٠٢٠) هدفت الدراسة إلى تقييم واقع التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في المملكة العربية السعودية لوضع تصور لبدائل التنمية المهنية ينطلق من توظيف آليات مجتمع صناعة المعرفة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بتحليل الأدبيات المتعلقة بالتنمية المهنية، واهداف الرؤية الوطنية لتحديد تلك البدائل، واستخدمت أداة الاستبانة طبقت على (٩٧) معلم من إدارة التعليم بتبوك. أظهرت الدراسة احتياجات المعلمين إلى برامج في التنمية المهنية ترتبط بتوضيح مرتكزات الرؤية الوطنية ومبادراتها في التعليم وفي التنمية المهنية للمعلمين، وتوظيف أدوات متنوعة في التقييم الذاتي، وإعداد أدوات لتحديد الاحتياجات التدريبية، وغيرها من الآليات التي تعزز المشاركة الفاعلة للمعلمين في تخطيط وتنفيذ ومتابعة برامج التنمية المهنية المستدامة.

دراسة السلمي والحارثي (٢٠٢٠) هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين من المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي، ومدى تلبية هذا المركز لتلك الاحتياجات، اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة على (٢٥٦) معلمًا بالمملكة العربية السعودية. أظهرت نتائج الدراسة إلى أن درجة تلبية مركز التطوير المهني لاحتياجات المعلمين كانت متوسطة، وأكثر هذه الاحتياجات تلبية ما يتعلق بمهارات التقويم.

دراسة هوكينز (Hawkins, ٢٠١٧): هدفت الدراسة إلى معرفة وجهات نظر المشاركين فيما يتعلّق بتجاربهم في التنمية المهنية لمشروع الكتابة بولاية كارولينا الجنوبية، واستخدمت الدراسة المنهج المختلط. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين يعزون النجاح إلى: مدة الدعم المهني الذي يتلقّونه، وهيكل التَّعلُّم التدريجي الذي سمح بالتعلم للممارسات الجديدة نحو التنفيذ الناجح، وأهمية توجيه التنمية المهنية؛ لتلبية احتياجاتهم الفردية، من خلال رصد احتياجات طلابهم.

دراسة (Darling–Hamond, Hyler& Gardner,٢٠١٧) هدفت هذه الدراسة إلى التَّعرُّف على خصائص التنمية المهنية الفعّالة للمعلم. وقد أُجريت هذه الدراسة بتمويل من معهد سياسة التَّعلُّم في أمريكا، واعتمدت الدراسة منهجية تحليل المحتوى لـ(٣٥) دراسة في التنمية المهنية. أشارت نتائج الدراسة إلى خصائص التنمية المهنية الفعّالة. والتي تلخصت في: التركيز على المحتوى، وتدعم استراتيجيات التعلم النشط ونظريات تعلم الكبار، وتتبنى برامج نوعية ومتعددة للنمو المهني، وتوفر دعم الخبراء والكوتشينج، كما تتيح فرصًا للتأمل في الممارسات وأن تكون مستدامة ومستمرة.

دراسة (Aras,٢٠١٨) هدفت هذه الدراسة إلى وصف النظم التعليمية، ونظم تعليم المعلمين، والتنمية المهنية للمعلمين في ثلاثة بلدان، وهي: أستراليا وسنغافورا وكوريا الجنوبية، ودراسة الأسباب الكامنة وراء نماذجها الفعّالة ونجاحاتها. وقد استخدمت الدراسة منهج البحث المقارن. أظهرت النتائج إلى أنه من العوامل الرئيسة وراء نجاح أستراليا وسنغافورة وكوريا الجنوبية: التنمية المهنية المستدامة. حيث تولي هذه البلدان أهمية خاصة للتنمية المهنية النوعية للمعلمين، وتنوّع الأساليب والاستراتيجيات، وأنشطة التَّعلُّم الجماعية والتعاونية.

دراسة (Popova, Evans, Breeding, & Arancibia,٢٠١٨) هدفت الدراسة إلى التعرف على خصائص برامج التنمية المهنية التي تؤثر على نتائج الطلاب. استخدمت الدراسة المنهج التحليلي لتحليل برامج التنمية المهنية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الخصائص المرتبطة إيجابيًّا بتأثير البرنامج على تعلّم الطلاب تشمل: ربط المشاركة بحوافز مثل: الترقية أو الآثار المترتبة على الراتب، والتركيز على المحتوى، والتدريب على الدروس بشكل عملي، وموائمتها مع السياق المحلي.

دراسة (Kim & Lee, ٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين تأثير قادة المدارس (قيادة التعلم) ومشاركة المعلمين في أنشطة التطوير المهني في كل من اليابان، سنغافورا وكوريا الجنوبية، وباستخدام بيانات المسح الدولي للتعليم والتعلم ٢٠١٣، استخدمت الدراسة المنهج الارتباطي وأظهرت الدراسة أن العلاقة بين تأثير قادة المدارس (قيادة التعلم) ودعم أنشطة التطوير المهني المختلفة في تلك البلدان علاقة إيجابية.

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة – العربية والأجنبية– ذات الصلة بالدراسة؛ يتبين أن معظمها ركزت على أهمية تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين، وضرورة انسجامها مع التحولات والاتجاهات العالمية الحديثة. تناولت الدراسات العربية المتعلّقة بالتنمية المهنية واقع التنمية المهنية للمعلمين، مثل دراسات: اليحيى (٢٠١٧)، والعفيفي (٢٠١٦)، والشايع (٢٠١٣)، بينما ركّزت الدراسات الأجنبية على نماذج التنمية المهنية التي تؤثر في تحصيل

الطلاب، كما استعرضت دراسة (Darling– Hamond,Hyler & Gardener,٢٠١٧) خصائص التنمية المهنية الفعّالة، من خلال تحليل نماذج التنمية المهنية وتأثيراتها في الممارسات الصفية ونتائج الطلاب. واستخدمت دراسة Popva, Evans, Breeding & Arancibia ,٢٠١٨) المنهج التحليلي؛ لسدّ فجوة المعلومات بشأن الخصائص الأساسية لبرامج التنمية المهنية، وتقييم أفضل الممارسات حول العالم؛ للوصول إلى خصائص برامج التنمية المهنية المرتبطة بالتأثير الإيجابي في تعلّم الطلاب.

أوجه التشابه والاختلاف مع الدراسات السابقة

اتفقت الدراسة الحالية مع كافة الدراسات السابقة في مجال التنمية المهنية للمعلمين في التعليم العام، ولكنها تناولت برامج التنمية المهنية للمعلمين من الناحية الإدارية من حيث واقع إدارة تلك البرامج في مراحلها الأربعة تحديد الاحتياجات، والتصميم، والتنفيذ، والتقويم، والسياسات الداعمة لتلك البرامج. كما تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام أداة الاستبانة مثل دراسة القحطاني (٢٠٢٠) والسلمي (٢٠١٩)، والشايع (٢٠١٣)، بينما تختلف عن بعض الدراسات الأجنبية مثل دراسة Popva, Evans, Breeding & Arancibia (,٢٠١٨) حيث استخدمت الوثائق لتحليل أفضل الممارسات في التنمية المهنية.

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الذي: "يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها" (العساف، ٢٠١٦، ص٢١١). لمناسبته لموضوع الدراسة وتحقيق أهدافها.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من مشرفي ومشرفات التدريب في الإدارة العامة للإيفاد والابتعاث ومراكز التدريب في المناطق والمحافظات التعليمية (أفراد الدراسة). حيث طبقت أداة الاستبانة على كافة مشرفي ومشرفات التدريب للإجابة على السؤال الثاني: ما واقع إدارة برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة؟، حيث يبلغ المجموع الكلي لفئة المشرفين والمشرفات (٦٣٠) موزعين على (٤٦) إدارة رئيسية ومركز تدريب. يوضح الجدول أدناه مجتمع الدراسة. وقد طبقت الدراسة بأسلوب الحصر الشامل. يوضح جدول رقم (١) المشرفين والمشرفات.

جدول رقم (١) مشرفي ومشرفات التدريب في ادارات التدريب. المصدر: المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي ١٤٤١

مجتمع الدراسة	مشرفي ومشرفات التدريب في الإدارات الرئيسية	مشرفي ومشرفات التدريب في المراكز الفرعية	الإجمالي	عدد المستجيبين	النسبة المئوية (%)
مشرفي ومشرفات التدريب	٤٢٥	٢٠٥	٦٣٠	٣٧٣	٥٩.٢٠

وبعد التطبيق الميداني؛ حصلت الباحثة على (٣٧٣) استجابة بنسبة (٥٩.٢٠%) من إجمالي مجتمع الدراسة بواقع (٣٧٣) من مشرفي ومشرفات التدريب في الإدارات الرئيسية، والمراكز الفرعية.

خصائص أفراد الدراسة

يتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص تتمثل في الجنس، عدد سنوات الخبرة في التدريب التربوي، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية كمستفيد/ة في مجال التدريب التربوي. وتفصيل ذلك فيما يلي:

الجنس:

يوضح الجدول رقم (٢) توزيع أفراد الدراسة حسب الجنس كما يلي:

جدول رقم (٢) توزيع أفراد الدراسة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة (%)
ذكر	٢٠١	٥٤
أنثى	١٧٢	٤٦
المجموع	٣٧٣	١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٢) أن ٥٤% من أفراد الدراسة كانوا من الذكور، وأن ٤٦% منهم كانوا من الإناث.

كما يوضح الجدول التالي عدد من خصائص أفراد الدراسة:

جدول رقم (٣) خصائص أفراد الدراسة

الخاصية		التكرارات	النسبة
عدد سنوات الخبرة	٥ سنوات فأقل	٩٤	٢٥.٢
	أكثر من ٥ – ١٠ سنوات	٨٠	٢١.٤
	أكثر من ١٠ سنوات	١٩٩	٥٣.٤
	الإجمالي	٣٧٣	١٠٠
المؤهل العلمي	بكالوريوس	١٨٨	٥٠.٤
	دبلوم عالي	٨	٢.١
	دراسات عليا	١٧٧	٤٧.٥
	الإجمالي	٣٧٣	١٠٠
عدد الدورات	١ – ٤٩ دورة	٢٦٦	٧١.٣
	٥٠ – ١٠٠ دورة	٧٣	١٩.٦
	أكثر من ١٠٠ دورة	٣٤	٩.١
	الإجمالي	٣٧٣	١٠٠

وتدل نتائج الجدول السابق رقم (٣) على تنوع خبرة أفراد الدراسة في مجال التدريب التربوي مما يجعلهم قادرين على تكوين آراء أكثر دقة حول واقع إدارة برامج التنمية المهنية للمعلمين، حيث تعد الخبرة عاملًا مؤثرًا في آراء الأفراد. كما تدل نتائج الجدول السابق على تنوع المستوى العلمي لأفراد الدراسة، مما يعني أن تحديدهم لواقع إدارة برامج التنمية المهنية للمعلمين قد يتأثر بخلفيتهم العلمية، بالإضافة إلى أن معظم أفراد الدراسة قد حضروا دورات تدريبية كمستفيدين في مجال التدريب التربوي، وهذا يعكس آراء أكثر دقة في تحديد واقع إدارة برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية.

أ. صدق أداة الاستبانة

بعد إعداد أداة الدراسة (الاستبانة) تم عرضها في صورتها الأولية على سعادة المشرفة وتم التعديل على الاستبانة؛ ثم تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين بالجامعات السعودية، ومن حملة الدكتوراه في التعليم العام، والبالغ عددهم (٢٠) فردًا قبل تنفيذها، للحكم على مدى وضوح كل عبارة من عبارات الاستبانة، ودقة صياغتها، ومدى ملاءمتها للمحور الذي تنتمي إليه. وقد أُستُفيد من مرئيات المحكمين –بعد استشارة سعادة المشرفة على الدراسة – بإعادة صياغة بعض العبارات، وحذف وإضافة بعضها الآخر؛ حتى ظهرت الاستبانة في صورتها النهائية.

- **الاتساق الداخلي لأداة الاستبانة**

بعد التأكد من صدق المحكمين لأداة الاستبانة، وبعد التصميم النهائي لها؛ طُبقت ميدانيًا على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) فردًا من خارج أفراد الدراسة، وحُسبت معاملات الارتباط لبيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات البُعد، ودرجة جميع العبارات التي يحتويها المحور الذي تنتمي إليه للتأكد من الاتساق الداخلي لها كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول رقم (٤) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه (ن= ٤٠)

محور (مراحل إدارة برامج التنمية المهنية للمعلمين)							
تحديد الاحتياجات من برامج التنمية المهنية		تصميم برامج التنمية المهنية للمعلمين		تنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلمين		تقويم برامج التنمية المهنية للمعلمين	
العبارة	المعامل	العبارة	المعامل	العبارة	المعامل	العبارة	المعامل
١	٠.٧٤٦**	١٠	٠.٧٩٨**	٢٥	٠.٧٢٨**	٣٥	٠.٧٤٥**
٢	٠.٧٣٥**	١١	٠.٨١٩**	٢٦	٠.٦٥٣**	٣٦	٠.٧٣٣**
٣	٠.٨١١**	١٣	٠.٦١١**	٢٧	٠.٧٤٣**	٣٧	٠.٧٤٢**
٤	٠.٨١٣**	١٤	٠.٨١٦**	٢٨	٠.٧٦٧**	٣٨	٠.٧٤٤**
٥	٠.٨٤٤**	١٥	٠.٧٨٩**	٢٩	٠.٧٥٥**	٣٩	٠.٨٩٠**
٦	٠.٨٠٧**	١٦	٠.٧٩٠**	٣٠	٠.٧٦٤**	٤٠	٠.٨٤٢**
٧	٠.٨٣٩**	١٧	٠.٨٣١**	٣١	٠.٧٤٢**	٤١	٠.٨٧٣**
٨	٠.٨٥١**	١٨	٠.٧٧٧**	٣٢	٠.٧٧٥**	٤٢	٠.٨٦٣**
٩	٠.٨٤٩**	١٩	٠.٧٦٦**	٣٣	٠.٧٥٧**		
١٠		٢٠	٠.٨٥١**	٣٤	٠.٦٦٢**		
١١		٢١	٠.٨١٧**				
١٢		٢٢	٠.٦٧٢**				
١٣		٢٣	٠.٧٣٦**				
١٤		٢٤	٠.٨٠١**				

(**) دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول رقم (٤) أن جميع عبارات أبعاد محور (مراحل إدارة برامج التنمية المهنية للمعلمين) جاءت دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٦١١ ،٨٦٣)، وجميعها مُعاملات ارتباط جيدة مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور. كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يُمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

- **ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)**

تم حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ويوضح الجدول رقم (٩) قيمة معامل الثبات لكل جزء من أجزاء الاستبانة.

جدول رقم (٥) قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة

المحور	معامل الثبات
تحديد الاحتياجات من برامج التنمية المهنية للمعلمين	٠.٩٣٣
تصميم برامج التنمية المهنية للمعلمين	٠.٩٤٥
تنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلمين	٠.٨٩٤
تقويم برامج التنمية المهنية للمعلمين	٠.٩٢١
مراحل إدارة التنمية المهنية	٠.٩٧٧
الثبات الكلي	٠.٩٨١

يتبين من خلال الجدول رقم (٥)؛ أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائيًا، حيث بلغت قيمة مُعامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٩٨١) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت مُعاملات ثبات أداة الدراسة بين (٨٩٤، ٩٧٧) وهي معاملات ثبات مرتفعة يُمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

وبناء على نتائج اختباري الصدق والثبات الخاصة بأداة الدراسة، نستنتج أن أداة الدراسة (الاستبانة) صادقة في قياس ما وُضِعت لقياسه، كما أنها ثابتة بدرجة جيدة.

نتائج الدراسة:

أولًا- عرض نتيجة السؤال الأول وتحليلها: ما أبرز مميزات التجربة الكورية والتي يمكن الاستفادة منها في تطوير برامج التنمية المهنية لمعلمي التعليم العام؟

خلُصت الدراسة إلى بعض النتائج التي يمكن الإفادة منها في تطوير إدارة برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، حيث يوضح الجدول التالي أبرز مميزات التجربة الكورية:

جدول رقم (٦) مُلخص لمميزات التجربة الكورية في إدارة كل مرحلة من مراحل إدارة التنمية المهنية والسياسات الداعمة لبرامج التنمية المهنية

المرحلة	مميزات التجربة الكورية
تحديد الاحتياجات من برامج التنمية المهنية	- اللامركزية في تحديد الاحتياجات التدريبية كل منطقة تعليمية بحسب احتياجها - المشاركة الفاعلة من المعلمين في تحديد احتياجاتهم من برامج التنمية المهنية - استهداف احتياجات المعلمين من البرامج التي تقوم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل مستمر. - الدور الفاعل لقادة المدارس، ومجالس وهيئات المعلمين، والمجتمع المحلي في تحديد الاحتياجات من برامج التنمية المهنية
تصميم برامج التنمية المهنية	- مشاركة العقول المفكرة والمبدعة في تصميم برامج التنمية المهنية - مشاركة الجامعات، ومعاهد التدريب الحكومي، والأهلي في تصميم برامج التنمية المهنية. - إدخال المبادرات التي تعزز من التحول الرقمي ودمج التكنولوجيا
تنفيذ برامج التنمية المهنية	- الاستثمار في التنمية المهنية المستدامة - دعم الابتكار في الممارسات، - تنوع الأساليب والاستراتيجيات التي تعزز التنمية المهنية عالية الجودة للمعلمين، - تهيئة البيئة المحفزة والداعمة سواء في مراكز التدريب في المعاهد والجامعات أو في المدارس - توفير خدمة الوصول إلى الشبكة العالمية العنكبوتية لكل مدرسة بسرعات عالية ورقمنة المناهج الدراسية،
تقويم برامج التنمية المهنية	- نظام فعال للرصد والتقييم والمراجعة المستمرة - بناء معايير الجودة لكل برنامج من برامج التنمية المهنية - اعتماد مراكز التدريب والمدربين وكذلك اعتماد برامج التنمية المهنية التي يقدمها القطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المدني وتوجد لائحة منظمة للاعتماد تصدرها وزارة التعليم ويتم تحديثها باستمرار

ثانيًا- عرض نتيجة السؤال الثاني وتحليلها: ما واقع إدارة برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء التجربة الكورية؟

للتعرف على واقع إدارة برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري للمحور الأول (مراحل إدارة برامج التنمية المهنية للمعلمين)، والمحور الثاني (السياسات الداعمة لبرامج التنمية المهنية للمعلمين) من الاستبانة كما يلي:

- نتائج المحور الأول (مراحل إدارة برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية)

يعرض الجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول المحور الأول مراحل إدارة برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية وذلك كما يلي:

جدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول المحور الأول مراحل إدارة برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
٣	تنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلمين	٣.٢١	٠.٥٩٧	متوسطة	١
٢	تصميم برامج التنمية المهنية للمعلمين	٣.١٥	٠.٦٧١	متوسطة	٢
١	تحديد الاحتياجات من برامج التنمية المهنية للمعلمين	٣.٠٢	٠.٧٦٦	متوسطة	٣
٤	تقويم برامج التنمية المهنية للمعلمين	٢.٩٣	٠.٨١٠	متوسطة	٤
المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام		٣.٠٩	٠.٦٥٥	متوسطة	–

يتبين من الجدول رقم (٧)؛ أن مراحل إدارة برامج التنمية المهنية هي أربع مراحل وهي على التوالي وفقًا للمتوسط الحسابي لها: (تنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلمين، وتصميم برامج التنمية المهنية للمعلمين، وتحديد الاحتياجات من برامج التنمية المهنية للمعلمين، وتقويم برامج التنمية المهنية للمعلمين)، وقد جاءت جميعها بدرجة تطبيق متوسطة؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للمراحل بين (٣,٢١ –٢,٩٣)، وهي متوسطات تقع بالفئة الثانية للمقياس الرباعي المتدرج، التي تُشير إلى درجة تطبيق متوسطة. بينما حصل المحور بشكل عام على موافقة بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي عام: (٣,٠٩).

ويمكن تبرير هذه النتيجة إنه بالرغم من جهود وزارة التعليم متمثلة بالإدارة العامة للتدريب والابتعاث، وما نصت عليه أهداف خطط التنمية في المملكة العربية السعودية من ضرورة رفع الكفاءة التعليمية والتربوية للمعلم والمعلمة، وما أكدت عليه الخطة الاستراتيجية لوزارة التعليم (٢٠٣٠) "استقطاب وتطوير الكوادر البشرية والمحافظة عليها" ، فإنه يوجد نوعًا ما فجوة بين الجهود المبذولة في تقديم برامج التنمية المهنية والواقع الفعلي لها، تتفق هذه النتيجة مع دراسة السلمي والحارثي (٢٠٢٠)، والقحطاني (٢٠٢٠)، واليحيى (٢٠١٧)، والعفيفي (٢٠١٦) حيث أشارت تلك الدراسات إلى بعض أوجه القصور في برامج التنمية المهنية للمعلمين.

وتناقش الجداول التالية بنوع من التفصيل درجة تطبيق مراحل إدارة برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء التجربة الكورية، وذلك على النحو التالي:

المرحلة الأولى: تحديد الاحتياجات من برامج التنمية المهنية للمعلمين

للتعرف على درجة تطبيق المرحلة الأولى من مراحل إدارة التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء الخبرة الكورية، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، كما يلي:

جدول رقم (٨) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق مرحلة تحديد الاحتياجات من برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء التجربة الكورية

م	العبارة		درجة التطبيق				المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
			أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	لا أوافق				
٩	تُحدَّد أهداف برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاحتياجات التدريبية للمعلمين.	ك	١٨٦	١١٦	٥٤	١٧	٣.٢٦	٠.٨٧١	كبيرة	١
		%	٤٩.٩	٣١.١	١٤.٥	٤.٦				
٤	تُحدد برامج التنمية المهنية وفقًا لمتطلبات رؤية ٢٠٣٠ في مجال التنمية المستدامة.	ك	١٦٩	١٣٩	٥٥	١٠	٣.٢٥	٠.٨٠٣	متوسطة	٢
		%	٤٥.٣	٣٧.٣	١٤.٧	٢.٧				
٢	تُحدَّد برامج التنمية المهنية بناء على مؤشرات الأداء المهني المطلوب للمعلمين.	ك	١٤٨	١٥٧	٥٠	١٨	٣.١٦	٠.٨٣٥	متوسطة	٣
		%	٣٩.٧	٤٢.١	١٣.٤	٤.٨				
٧	تُستَخدم أساليب متنوعة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.	ك	١٥٩	١١٩	٦٩	٢٦	٣.١٠	٠.٩٣٩	متوسطة	٤
		%	٤٢.٦	٣١.٩	١٨.٥	٧				
٥	يُشرَك المعلمون بفاعلية في تحديد برامج التنمية المهنية اللازمة لهم.	ك	١٤٩	١١٠	٧٧	٣٧	٢.٩٩	١.٠٠٢	متوسطة	٥
		%	٣٩.٩	٢٩.٥	٢٠.٦	٩.٩				
٨	تُخطط برامج التنمية المهنية للمعلمين وفقًا لنموهم الوظيفي.	ك	١٣٢	١٢٥	٨٢	٣٤	٢.٩٥	٠.٩٦٨	متوسطة	٦
		%	٣٥.٤	٣٣.٥	٢٢	٩.١				
١	تُحدَّد برامج التنمية المهنية في ضوء تحليل أداء الطلبة.	ك	١١٧	١٢٦	٨٧	٤٣	٢.٨٥	٠.٩٩٤	متوسطة	٧
		%	٣١.٤	٣٣.٨	٢٣.٣	١١.٥				
٣	تحُدَّد الاحتياجات التدريبية بناء على تقارير قياس أثر التدريب للبرامج السابقة.	ك	١٢٢	١٢١	٨٢	٤٨	٢.٨٥	١.٠٢	متوسطة	٨
		%	٣٢.٧	٣٢.٤	٢٢	١٢.٩				
٦	تُعقد لقاءات مع قادة المدارس والمجتمع المحلي لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين على مستوى مركز التدريب.	ك	١١٩	١١٠	٨٢	٦٢	٢.٧٦	١.٠٧	متوسطة	٩
		%	٣١.٩	٢٩.٥	٢٢	١٦.٦				
المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام							٣.٠٢	٠.٧٦٦	متوسطة	–

يتضح من خلال الجدول رقم (٨)؛ أن بُعد مرحلة تحديد الاحتياجات من برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء التجربة الكورية؛ يتكون من (٩) عبارات، جاءت العبارة رقم (٩) وهي " **تُحدَّد أهداف برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاحتياجات التدريبية للمعلمين**" بالمرتبة الأولى، وبدرجة تطبيق كبيرة بمتوسط حسابي (٣,٢٦)، وانحراف معياري (٠.٨٧١)، وتمثل هذه النتيجة أهم مرتكزات العملية التدريبية وإحدى القيم التي ترتكز عليها الإدارة العامة للتدريب والابتعاث في عملية التنمية المهنية للعاملين وهي الالتزام والمهنية لتحقيق أعلى مستوى من المصداقية. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (السلمي، والحارثي، ٢٠٢٠) حيث كانت درجة تلبية المركز الوطني للتطوير المهني لاحتياجات المعلمين جاءت بدرجة متوسطة. أما أقل عبارة فكانت العبارة رقم (٦) وهي " **تُعقد لقاءات مع قادة المدارس والمجتمع المحلي لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين على مستوى مركز التدريب**" بالمرتبة التاسعة وبدرجة تطبيق متوسطة بمتوسط حسابي (٢.٧٦) وقد تُعزى هذه النتيجة إلى توجه وزارة التعليم إلى تعزيز مشاركة المجتمع المحلي في العملية التعليمية ضمن مبادرات برنامج التحول الوطني، وبالرغم من هذا التوجه لوزارة التعليم وتعزيزه في أهداف إدارات التدريب إلا أن مشاركة القادة والمجتمع المحلي في تحديد الاحتياجات مازالت محدودة وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السلمي والحارثي (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن تلبية المركز الوطني للاحتياجات التدريبية للمعلمين كانت بدرجة متوسطة بسبب عدم إشراكهم في تحديد احتياجهم الفعلي من برامج التنمية واقتصار التخطيط على العاملين في المركز الوطني وإدارات التدريب.

المرحلة الثانية: تصميم برامج التنمية المهنية للمعلمين:

للتعرف على درجة تطبيق المرحلة الثانية من مراحل إدارة التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء التجربة الكورية، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، كما يلي:

جدول رقم (٩) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق مرحلة تصميم برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء التجربة الكورية

م	العبارة		درجة التطبيق				المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
			أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	لا أوافق				
٣	يُحدد وقت ومكان تنفيذ برامج التنمية المهنية وفق خطط زمنية محددة	ك	٢٦٤	٩٠	١٨	١	٣.٦٥	٠.٥٨٢	كبيرة	١
		%	٧٠.٨	٢٤.١	٤.٨	٠.٣				
٥	تُصمم برامج التنمية المهنية التي تُساعد المعلمين على تطبيق معارف جديدة في الفصول الدراسية	ك	٢٠٨	١٢٢	٣٩	٤	٣.٤٣	٠.٧٢١	كبيرة	٢
		%	٥٥.٨	٣٢.٧	١٠.٥	١.١				
٦	تُصمم برامج التنمية المهنية بطريقة تدعم مبدأ استمرارية التعلم	ك	٢٠٤	١١٤	٥٢	٣	٣.٣٩	٠.٧٥٢	كبيرة	٣
		%	٥٤.٧	٣٠.٦	١٣.٩	٠.٨				
٨	تُصمم الحقائب التدريبية لبرامج التنمية المهنية للمعلمين بطريقة علمية	ك	١٨٩	١٣١	٤٧	٦	٣.٣٤	٠.٧٥٩	كبيرة	٤
		%	٥٠.٧	٣٥.١	١٢.٦	١.٦				
٢	تُصمم أساليب وأدوات متنوعة لتنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلمين	ك	١٨٧	١٣١	٤٦	٩	٣.٣٣	٠.٧٨٣	كبيرة	٥
		%	٥٠.١	٣٥.١	١٢.٣	٢.٤				
١١	تركز إدارة التدريب على تنمية قدرات المعلمين لتمكينهم من القدرة على التكيف مع المعطيات الجديدة للعصر الرقمي	ك	١٨٨	١٢٢	٥٢	١١	٣.٣٠	٠.٨١٨	كبيرة	٦
		%	٥٠.٤	٣٢.٧	١٣.٩	٢.٩				
١٤	يتم اختيار المدربين المؤهلين لتنفيذ برامج التنمية المهنية بعناية	ك	١٨٢	١٣٠	٤٥	١٦	٣.٢٨	٠.٨٣٨	كبيرة	٧
		%	٤٨.٨	٣٤.٩	١٢.١	٤.٣				

م	العبارة		درجة التطبيق				المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
			أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	لا أوافق				
٤	تُصمم برامج التنمية المهنية التي تساعد المعلمين في ممارسة التأمل والتفكير الناقد	ك	١٧٣	١٣٤	٥٨	٨	٣.٢٦	٠.٧٩٧	كبيرة	٨
		%	٤٦.٤	٣٥.٩	١٥.٥	٢.١				
١	تُصمم برامج التنمية المهنية وفقًا للاتجاهات العالمية الحديثة في التنمية المهنية المستدامة	ك	١٥٣	١٤٣	٧٠	٧	٣.١٨	٠.٨٠٠	متوسطة	٩
		%	٤١	٣٨.٣	١٨.٨	١.٩				
٧	تُصمم البرامج بهيكل متماسك يربط بين الخبرة السابقة للمعلمين والنتائج القابلة للقياس	ك	١٤٨	١٣٢	٧٥	١٨	٣.٠٩	٠.٨٨٥	متوسطة	١٠
		%	٣٩.٧	٣٥.٤	٢٠.١	٤.٨				
١٠	تُصمم برامج التنمية المهنية للمعلمين لتنمية القدرة على الإبداع والابتكار القائم على الاستغلال الأمثل للإمكانات المتاحة لتحقيق الميزة التنافسية	ك	١٤١	١٢٩	٦٩	٣٤	٣.٠١	٠.٩٦٤	متوسطة	١١
		%	٣٧.٨	٣٤.٦	١٨.٥	٩.١				
١٢	تتبنى إدارة التدريب نظامًا لتأهيل المعلم الجديد يستمر من أسبوعين إلى ستة أشهر	ك	١٤٠	١٠٣	٦٤	٦٦	٢.٨٥	١.١١	متوسطة	١٢
		%	٣٧.٥	٢٧.٦	١٧.٢	١٧.٧				
٩	تُصمم برامج التنمية المهنية في ضوء اختبارات الرخصة المهنية للمعلمين	ك	٩٤	١٠٦	٧٧	٩٦	٢.٥٣	١.١٢	متوسطة	١٣
		%	٢٥.٢	٢٨.٤	٢٠.٦	٢٥.٧				
١٣	تتعاون إدارة التدريب مع كليات التربية في تصميم برامج التنمية المهنية النوعية	ك	١٠٩	٧٢	٩٥	٩٧	٢.٥١	١.١٦	متوسطة	١٤
		%	٢٩.٢	١٩.٣	٢٥.٥	٢٦				
المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام							٣.١٥	٠.٦٧١	متوسطة	–

يتبين من الجدول رقم (٩) أن مرحلة تصميم برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء التجربة الكورية يتكون من (١٤) عبارة، جاءت العبارة رقم (٣) وهي " **يُحدد وقت ومكان تنفيذ برامج التنمية المهنية وفق خطط زمنية محددة**" بالمرتبة الأولى بدرجة تطبيق كبيرة وبمتوسط حسابي (٣,٦٥)، وانحراف معياري (٠.٥٨٢)، ويُمكن تبرير هذه النتيجة لوجود خطة متكاملة للبرامج التدريبية يتم التخطيط لها واعتمادها بشكل سنوي من قبل الإدارة العامة للتدريب والابتعاث، وإدارات التدريب. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشايع (٢٠١٣) حيث أظهرت أن خطة التطوير المهني كانت غير واضحة بدرجة كافية. أما أقل العبارات تطبيقًا في مرحلة تصميم برامج التنمية المهنية فكانت العبارة رقم (١٣) وهي " **تتعاون إدارة التدريب مع كليات التربية في تصميم برامج التنمية المهنية النوعية** " بالترتيب الرابع عشر وبدرجة تطبيق متوسطة بمتوسط حسابي (٢.٥١)، وانحراف معياري (١.١٦)، ويُمكن تبرير هذه النتيجة المتوسطة إلى سعي وزارة التعليم إلى تحقيق مشاركة حقيقية في تطوير التعليم العام من مؤسساتها ومنها مؤسسات التعليم العالي وفق مهام محددة وقد أكدت على ذلك الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام (١٤٣٦-١٤٤٤) في أساسها الخامس، كما تهدف وزارة التعليم إلى تحقيق تكامل الأدوار بين مؤسساتها وباعتبار خدمة المجتمع إحدى أدوار الجامعة، وللاستفادة من خبرة أعضاء هيئة التدريس في تصميم وتنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلمين، وبالرغم من الجهود المبذولة من قبل مراكز ومعاهد التطوير المهني التابعة للجامعات في تقديم برامج تنمية مهنية نوعية لتطوير شاغلي الوظائف التعليمية، فإن هناك بعض التحديات مثل اقتصار خدماتها على المدن والمناطق الرئيسية، أو ضعف التنسيق بين إدارات التدريب وكليات التربية في الجامعات. تتفق هذه النتيجة مع دراسة الحجاجي (٢٠١٩) حيث ذكرت أن المؤسسات والجمعيات العلمية والتربوية العلمية حصلت على أقل الاستجابات كمصدر للتطوير المهني للمعلمين.

المرحلة الثالثة: تنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلمين

للتعرف على درجة تطبيق المرحلة الثالثة من مراحل إدارة التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء التجربة الكورية، مرحلة تنفيذ برامج التنمية المهنية، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، كما يلي:

جدول رقم (١٠) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق مرحلة تنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء التجربة الكورية

م	العبارة		درجة التطبيق				المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
			أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	لا أوافق				
٢	يُوضع جدول زمني لتنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلمين	ك	٢٦٦	٨٦	١٩	٢	٣.٦٥	٠.٦٠١	كبيرة	١
		%	٧١.٣	٢٣.١	٥.١	٠.٥				
٧	يتم شرح أهداف البرنامج ومتطلباته للمشاركين	ك	٢٥٥	٩٥	٢١	٢	٣.٦١	٠.٦١٨	كبيرة	٢
		%	٦٨.٤	٢٥.٥	٥.٦	٠.٥				
٥	تحرص إدارة التدريب على تبني استراتيجيات التعلم النشط في تنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلمين	ك	٢١٦	١٣٤	٢١	٢	٣.٥١	٠.٦٢٩	كبيرة	٣
		%	٥٧.٩	٣٥.٩	٥.٦	٠.٥				
٤	تعمل إدارة التدريب على توظيف التقنيات الحديثة في تنفيذ برامج التنمية المهنية	ك	٢١٣	١٢٨	٢٩	٣	٣.٤٧	٠.٦٧٤	كبيرة	٤
		%	٥٧.١	٣٤.٣	٧.٨	٠.٨				
٨	تتم المتابعة اليومية لسير برامج التنمية المهنية بهدف تطويرها	ك	١٨٦	١٢٦	٥٠	١١	٣.٣٠	٠.٨١١	كبيرة	٥
		%	٤٩.٩	٣٣.٨	١٣.٤	٢.٩				
٣	تتوافر بنية تحتية وإمكانات مناسبة لتنفيذ برامج التنمية المهنية	ك	١٧٦	١٢٨	٥٤	١٥	٣.٢٤	٠.٨٤٧	متوسطة	٦
		%	٤٧.٢	٣٤.٣	١٤.٥	٤				
٩	يُدمج المعلمون بشكل تدريجي في المبادرات الوزارية عن طريق التدريب المرحلي	ك	١٥٥	١٢٥	٨١	١٢	٣.١٣	٠.٨٦٣	متوسطة	٧
		%	٤١.٦	٣٣.٥	٢١.٧	٣.٢				
١	تُطرح برامج التنمية المهنية للمعلمين حسب الأولوية المهنية والرقمية	ك	١٤٢	١٤٢	٦٦	٢٣	٣.٠٨	٠.٨٩٤	متوسطة	٨
		%	٣٨.١	٣٨.١	١٧.٧	٦.٢				
٦	تقوم إدارة التدريب بتوفير الأدلة الإجرائية لبرامج التنمية المهنية للمعلمين	ك	١٥٣	١٢٣	٤٧	٥٠	٣.٠١	١.٠٣	متوسطة	٩
		%	٤١	٣٣	١٢.٦	١٣.٤				
١٠	تبني طرق نوعية في التنمية المهنية مثل تدوير المعلمين بين المدارس كل ٥ سنوات	ك	٧٠	٦٥	٧٣	١٦٥	٢.١٠	١.١٦	متوسطة	١٠
		%	١٨.٨	١٧.٤	١٩.٦	٤٤.٢				
	المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام						٣.٢١	٠.٥٩٧	متوسطة	–

يتبين من الجدول رقم (١٠) أن مرحلة تنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء التجربة الكورية يتكون من (١٠) عبارات، جاءت العبارة رقم (٢) وهي: " **يُوضع جدول زمني لتنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلمين** " بالمرتبة الأولى بدرجة تطبيق كبيرة بمتوسط حسابي (٣.٦٥)، وانحراف معياري (٠.٦٠١). ويُمكن تفسير هذه النتيجة إلى سعي الإدارة العامة للإيفاد والابتعاث وإدارات التدريب إلى ضبط جودة التطوير المهني، واعتماد خطط برامج التنمية المهنية وفق خطة زمنية وبوقت كافي كل عام، وتعتمد خطط التنمية المهنية على مواقع إدارات التدريب، ويتم تعميمها على المدارس (الإدارة العامة للإيفاد والابتعاث،١٤٤٣). وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الشايع،٢٠١٣) حيث أشارت عينة الدراسة من المعلمين إلى أن خطة التطوير المهني كانت غير واضحة بدرجة كافية. أما أقل عبارة فكانت العبارة رقم (١٠) وهي " **تبني طرق نوعية في التنمية المهنية مثل تدوير المعلمين بين المدارس كل ٥ سنوات**" بدرجة تطبيق ضعيفة بمتوسط حسابي (٢,١٠)، وانحراف معياري (١,١٦). ويُمكن تفسير هذه النتيجة بضعف التنسيق بين إدارات التدريب والإدارات الأخرى، وبيروقراطية الإجراءات، ومحدودية الصلاحيات لإدارة التدريب، حيث يعتبر تدوير المعلمين وندبهم بين المدارس من صلاحيات الشؤون التعليمية في إدارة التعليم. وتختلف هذه النتيجة مع تجربة استراليا وسنغافوريا وكوريا الجنوبية حيث ذكرت أن من العوامل الرئيسة وراء نجاحها: التنمية المهنية المستدامة. وتولي هذه البلدان أهمية خاصة للتنمية المهنية النوعية للمعلمين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القحطاني (٢٠٢٠) حيث أشارت إلى حاجة المعلمين تنويع آليات واستراتيجيات التنمية المهنية للمعلمين لتحقيق متطلبات رؤية ٢٠٣٠.

المرحلة الرابعة: مرحلة تقويم برامج التنمية المهنية للمعلمين

للتعرف على درجة تطبيق المرحلة الرابعة من مراحل إدارة التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء التجربة الكورية، مرحلة تقويم برامج التنمية المهنية، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، كما يلي:

جدول رقم (١١) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق مرحلة تقويم برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء التجربة الكورية

م	العبارة		درجة التطبيق				المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
			أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	لا أوافق				
٣	تُصمم الأنشطة في البرامج بهدف تقويم تحقق الأهداف	ك	٢٠٢	١٢٤	٤١	٦	٣.٣٩	٠.٧٦٤	كبيرة	١
		%	٥٤.٢	٣٣.٢	١١	١.٦				
٤	تُقوَّم برامج التنمية المهنية بعد الانتهاء من البرنامج	ك	٢٠٢	٩٨	٥٨	١٥	٣.٣٠	٠.٨٧٥	كبيرة	٢
		%	٥٤.٢	٢٦.٣	١٥.٥	٤				
٢	تُقوَّم برامج التنمية المهنية للمعلمين أثناء تنفيذها	ك	١٦٤	١٢١	٧٠	١٨	٣.١٥	٠.٨٩٣	متوسطة	٣
		%	٤٤	٣٢.٤	١٨.٨	٤.٨				
٨	تُراعى أساليب التقويم لمعايير الجودة والاعتماد المحلية والعالمية في تقويم البرامج التدريبية للمعلمين	ك	١٢٥	١٠٩	٩٥	٤٤	٢.٨٤	١.٠١	متوسطة	٤
		%	٣٣.٥	٢٩.٢	٢٥.٥	١١.٨				
٥	يُقاس أثر برامج التنمية المهنية للمعلمين على الممارسات التدريسية بشكل فاعل	ك	١٢٨	٩٤	٨٧	٦٤	٢.٧٦	١.١٠	متوسطة	٥
		%	٣٤.٣	٢٥.٢	٢٣.٣	١٧.٢				
٧	تُطوَّر برامج التنمية المهنية بناء على نتائج التقويم المستمر	ك	١٢٦	٩١	٨١	٧٥	٢.٧١	١.١٣	متوسطة	٦
		%	٣٣.٨	٢٤.٤	٢١.٧	٢٠.١				
٦	توجد نماذج لتقويم أثر البرامج التدريبية في الارتقاء بمستوى الطلاب العلمي	ك	١٢٥	٨٥	٨١	٨٢	٢.٦٧	١.١٥	متوسطة	٧
		%	٣٣.٥	٢٢.٨	٢١.٧	٢٢				
١	يتم تجريب برامج التنمية المهنية للمعلمين قبل تعميمها	ك	١٠٠	١٠٤	٩٥	٧٤	٢.٦١	١.٠٨	متوسطة	٨
		%	٢٦.٨	٢٧.٩	٢٥.٥	١٩.٨				
المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام							٢.٩٣	٠.٨١٠	متوسطة	–

يتبين من الجدول رقم (١١) أن مرحلة تقويم برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء التجربة الكورية يتكون من (٨) عبارات، جاءت العبارة رقم (٣) وهي " **تُصمم الأنشطة في البرامج بهدف تقويم تحقق الأهداف**" بالمرتبة الأولى بدرجة تطبيق كبيرة بمتوسط حسابي (٣,٣٩)، وانحراف معياري (٠.٧٦٤)، وتُعزى هذه النتيجة إلى حرص الإدارة العامة للتدريب والابتعاث وإدارات التدريب على جودة عمليات التنمية المهنية من خلال استيفاء برامج التنمية المهنية لمعايير وضوابط الجودة في مختلف مراحلها. وأقل عبارة كانت العبارة رقم (٨) وهي " **يتم تجريب برامج التنمية المهنية للمعلمين قبل تعميمها**" بالمرتبة الثامنة، وبدرجة تطبيق متوسطة بمتوسط حسابي (٢,٦١)، وانحراف معياري (١.٠٨). وقد تُعزى هذه النتيجة المتوسطة إلى توجه الإدارة العامة للتدريب والابتعاث إلى تقديم برامج تدريبية ذات كفاءة عالية تلبي حاجات الميدان وتطلعاته (الإدارة العامة للتدريب والابتعاث،١٤٤٣)، وبالرغم من الجهود المبذولة من الإدارة العامة للتدريب والابتعاث في تجريب برامج التنمية المهنية المستوحاة من أفضل الممارسات والتوجهات العالمية في التنمية المهنية مثل مبادرة بحث الدرس، وبرنامج الجدارات الوظيفية، فإنها مازالت تواجه بعض التحديات وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحجاجي (٢٠١٩) حيث أشارت إلى بعض التحديات التي تواجه التطوير المهني للمعلمين مثل كثرة الأعباء التدريسية.

ثالثًا– عرض نتيجة السؤال الثالث: ما المقترحات لتطوير إدارة برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية؟

في ضوء نتائج الدراسة التي تمَّ التَّوصل إليها، يُمكن صياغة المقترحات التالية:

١. أظهرت نتائج الدراسة وجود بعض جوانب القصور في تصميم برامج التنمية المهنية للمعلمين، وفي ضوء ذلك توصي الدراسة بتبني طرق وأساليب نوعية في تقديم برامج التنمية المهنية؛ وتفعيل التعاون مع كليات التربية في تصميم وتقديم برامج التنمية المهنية النوعية.

٢. بناءً على نتيجة الدراسة التي أظهرت قصور تصميم برامج التنمية المهنية في ضوء اختبارات الرخصة المهنية للمعلمين عليه توصي بضرورة تصميم برامج التنمية المهنية في ضوء اختبارات الرخصة المهنية للمعلمين والمعايير والمسارات المهنية للمعلمين.

٣. أظهرت نتائج الدراسة الافتقار إلى المنهجية والآلية الواضحة لتقويم برامج التنمية المهنية، لذا توصي بضرورة وضع آلية للاستئناس بها في تقويم برامج التنمية المهنية للمعلمين وتحديثها في ضوء المستجدات التربوية.

المراجع

المراجع العربية:

أبو النصر. (٢٠١٢). مراحل العملية التدريبية تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج التدريبية. المجموعة العربية للتدريب والنشر. مصر. القاهرة.

الإدارة العامة للإيفاد والابتعاث. (١٤٤٣). تم الاسترداد بتاريخ ١٤٤٣/٢/٢، متاح على الرابط:

https://edu.moe.gov.sa/Riyadh/Departments/AffairsEducationalAssistant/EducationalTraining/pages/default.aspx

الأكلبي، فهد؛ ودغري، علي. (٢٠١٧). "*دور كليات التربية في التنمية المهنية للمعلم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠* م". أبحاث مؤتمر: دور الجامعات في تفعيل رؤية ٢٠٣٠م: جامعة القصيم، القصيم، ٨٩٢ –٩٨٢

حجازي، هناء. (٢٠١٨). المنظمة المتعلمة مدخل لتفعيل التنمية المهنية للمعلمين دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية ببنها*، ١١٦، (٨) ٢٠١٨، ١١٢-٢٢٧. ٦٧١-٦٩٥.

الزهراني، رائد. (٢٠١٩). تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة سنغافورا. *مجلة كلية التربية بالمنصورة. تم الاسترداد بتاريخ ٢٠٢١/٧/٧*، متاح على الرابط:

https://maed.journals.ekb.eg/article_١٣٢٨٠١.html

دراسات في التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، كلية التربية، مركز تطوير التعليم، ٣٨، ٣٠٠-٣٢٣.

السلمي، خالد. (٢٠١٩). المتطلبات التنظيمية للتطوير المهني للمعلمين في ضوء مستهدفات خط برنامج التحول الوطني٢٠٢٠. *مجلة القراءة والمعرفة*،٢١٤، ٧٥-٨٧.

السلمي، سلطان؛ والحارثي، عبد الرحمن. (٢٠٢٠). الاحتياجات التدريبية للمعلمين من مركز التطوير المهني التعليمي. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ٦٦، ١٧، ٢٤٩-٢٨٧.

الشايع، فهد. (٢٠١٣). واقع التطور المهني للمعلم المصاحب لمشروع الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مقدمي البرامج. *رسالة التربية وعلم النفس*– السعودية. ٤٢. ٥٨-٩٢.

العبد الكريم، إيمان، والأحمد، نضال. (٢٠١٥). مقارنة التطوير المهني لمعلمات العلوم في مدينة الرياض بمعايير التطوير المهني لمعلمي العلوم في الولايات المتحدة. *مجلة العلوم التربوية*. جامعة الملك سعود، كلية التربية. ٢٧ (٢)، ٢٢٩-٣٢١.

العساف، صالح حمد (٢٠١٦م). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: مكتبة العبيكان.

العفيفي، عبد الله أحمد حميدي. (٢٠١٦). *واقع التطوير المهني لمعلم الرياضيات*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

فلية، فاروق عبده، الزكي، أحمد عبد الفتاح. (٢٠٠٤). **معجم مصطلحات التربية لفظًا واصطلاحًا**. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

القحطاني، عثمان. (٢٠٢٠). تصور مقترح لبدائل التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء احتياجاتهم والرؤية الوطنية للمملكة ٢٠٣٠. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٨،٢، ٢٠٣-٢٢٤

كامل، زكية، جعفر، خديجة. (٢٠١٥). برنامج التنمية المهنية لمعلمي التربية البدنية وفقا لمتطلبات جودة التعليم. *المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضة*. مصر، ٢٤، ١-١٦.

منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. (٢٠١٥). تم الاسترداد بتاريخ ١٤٤٠/٦/٢٦هـ من: http://www.oecd.org/pisa/test

منظمة شراكة التعلم للقرن ٢١. (٢٠١٨). تم الاسترداد بتاريخ: ١٤٤٠/٦/٢٥هـ من: //http://www.teachers٢١.org

الهويش، يوسف محمد إبراهيم. (٢٠١٨). التنمية المهنية لمعلمي المملكة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. بحث منشور. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية. كلية التربية*، جامعة عين شمس، مصر. ٤٢(١). ٢٤٧-٢٨٢.

وزارة التخطيط. (٢٠١٩). *خطة التنمية العاشرة*. تم الاسترداد بتاريخ: ١٤٤١/٢/٢٠ متاح على الرابط:
http://www.nationalplanningcycles.org/sites/default/files/planning_cycle_repository/saudi_arabia/١٠th-development-plan-.pdf

وزارة التعليم (١٤٣٩) *التقرير السنوي لوزارة التعليم*. تم الاسترداد بتاريخ ١٤٤٠/٦/٢٥هـ من:
https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/an-rep-fin.aspx

وزارة التعليم. (٢٠١٦). *وثيقة التحول الوطني ٢٠٢٠*. تم الاسترداد بتاريخ*١٤٤٠/٧/٢٠هـ من:*
https://www.yesser.gov.sa/ar/Documents/NTP_ar-٢.pdf

اليحيى، إبراهيم عبد الله محمد. (يناير ٢٠١٧). واقع التطوير المهني لمعلمي المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة الدوادمي. *المجلة العلمية*، كلية التربية. جامعة أسيوط. ٣٣(١).

المراجع الأجنبية:

Aras, Selda. (٢٠١٨). Teacher Education System of Australia, Singapore and South Korea: A Case- Oriented Comparative Study. Rederived from: https://www.researchgate.net/publication/٣٢٧٠٥١٩١٦

Armendáriz, J., Tarango, J., & Machin-Mastromatteo, J.D. (٢٠١٧). Analysis of Competitiveness of Junior high schools through the admission Test to High School Education. *Journal of New Approaches in Educational of New Approaches in Educational Research,* ٧(١). ٥٢-٦٠. Doi:١٠.٧٨٢١/near.٢٠١٨.١.٢٥٩.

Bajpan,Prableen. (٢٠٢٠). North Korean vs. South Korean Economics: What'sThe Difference? Retrieved from: https://www.investopedia.com/articles/forex/٠٤٠٥١٥/north-korean-vs-south-korean-economies.asp

Bautista, A., & Ortega-Ruíz, R. (٢٠١٥). Teacher professional development: International perspectives and approaches. *Psychology, Society and Education,* ٧(٣), ٢٤٠-٢٥١.

Business Dictionary. (٢٠٢٠). Retrieved from: http://www.businessdictionary.com/definition/management.html

Cho, Jimin & Huh, Jin. (٢٠١٧). New Education Policies and Practices in Korea. retrieved from: https://bangkok.unesco.org/content/new-education-policies-and-practices-south-korea

Choi, Young-Choi, & Lee, Ji-Hye. (٢١٠٤). *Analyzing the Relationships among The Factors Affecting Educational Competitiveness: An Application of the Structural Equation Modeling Approach.* retrieved from: https://www.theartsjournal.org/index.php/site/article/download/٤٤٥/٢٥٤

Coolahan, J., Santiago, P., Paris, R. and Ninomiya, A. (٢٠٠٣). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: County Note for Korea*. retrieved from: www.oecd.org/edu/teacherpolicy

Darling-Hamond. (٢٠١٩). *Leading High-Performance School Systems: Lessons from the World's Best*. Published by:ASCD. Darling-Hamond, L. Hyler, M. E. Gardener, M. (٢٠١٧). Effective Professional Development. Palo Alto, C A: Learning Policy Institute.

Hawkins, Down. (٢٠١٧). *Professional Development Models that Promote Teacher Change and Impact Student Achievement.* Dissertation Manuscript Submitted to Northcentral University Graduate Faculty of the School of Education in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education. Northcentral University. Published by ProQuest LLC (٢٠١٧).

Intel Education Transformation Research. (٢٠١٥). Guiding Principles for the design and implementation of e learning initiatives A synthesis from nine implementations worldwide. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/٢٨١٠٦٧١٤٧_Guiding_Principles_for_the_Design_and_Implementation_of_eLearning_Initiatives_A_Synthesis_from_Nine_Implementations_Worldwide

Kim, Jeongown., Shin, Cholkyun., Kang, Ingo., Sungsu, Kim, & Yoon, Taeho. (٢٠١٣). *Research for Improving Teacher Competencies to Understand and Communicate with Students.* Retrieved on ٢٠ October ٢٠١٩ from: https://www.kedi.re.kr/eng/kedi/main/main.do

Kim, T., Lee, Y. Principal instructional leadership for teacher participation in professional development: evidence from Japan, Singapore, and South Korea. (٢٠٢٠). *Asia Pacific Educ. Rev.* ٢١, ٢٦١–٢٧٨ (٢٠٢٠). https://doi.org/١٠.١٠٠٧/s١٢٥٦٤-

Korean Educational Development Institute. (٢٠١٧). A window Into Korean Education. available at: https://www.salzburgglobal.org/fileadmin/user_upload/Documents/٢٠١٠-٢٠١٩/٢٠١٨/Session_٦٠٣/٢٠١٨_A_Window_into_Korean_Education.pdf

Korean Educational Development Institute. (٢١٠٧). A window into Korean Education. eng. Kedi. Re.kr. retrieved from: https://www.salzburgglobal.org/fileadmin/user_upload/Documents/٢٠١٠-٢٠١٩/٢٠١٨/Session_٦٠٣/٢٠١٨_A_Window_into_Korean_Education.pdf

Korean Ministry of Education (٢٠٢٠). *The New School Year Begins with Online Classes.* MOE Press Release, ١٣th April ٢٠٢٠. Retrieved on ٢٩ December ٢٠٢٠ from: http://english.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=٢٦٥&boardSeq=٨٠٢٩٧&lev=٠&searchType=null&statusYN=C&page=١&s=english&m=٠٣٠١&opType=N

Korean Ministry of Education. (٢٠١٩). Retrieved from: http://english.moe.go.kr/

Korean National University of Education. (٢٠٢٠). Retrieved from: https://www.topuniversities.com/universities/korea-national-university-education

Kraft, M.A., Blazar, D., Hogan, D. (٢٠١٨). The effect of teaching coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research, ٨٨*(٤), ٥٤٧-٥٨٨.

Loser, J. (٢٠٠٨). *Professional & Staff development opportunities.* Research Starters Education, ١.

Min, Heejung, Noh, Hee, Paik, Seoung. (٢٠١٧). Communities of Practice for Student Assessment in South Korean Middle School.

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (٢٠١٥). *Mathematics Curriculum, Teacher Professionalism, and Supporting Policies in Korea and United States*. Summary of Workshop. Washington, DC: National Academy Press.

NCCE. (٢٠١٩). South Korea Overview. Retrieved from: http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/

OCED. (٢٠٠٣). Education at A Glance OCED Indicators. OCED Publication. France, Paris.

OCED. (٢٠٠٥). Education at A Glance OCED Indicators. OCED Publication. France, Paris.

OCED. (٢٠١٦). Education Policy Outlook: Korea. available at: www.oecd.org/education/policyoutlook.htm

OCED. (٢٠١٨). PISA ٢٠١٨ Results combined executive summaries, Volume I, II &III. Retrieved from: https://www.oecd.org/education/pisa-٢٠١٨-results-volume-i-٥f٠٧c٧٥٤-en.htm

PISA. (٢٠١٢). PISA ٢٠١٢ RESULTS IN FOCUS. What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science. © OECD ٢٠١٣.

Popova, Anna; Evans, David; Breeding, Mary E.; Arancibia, Violeta. (٢٠١٨). *Teacher Professional Development around* the *World: The Gap between Evidence and Practice (English)*. Policy Research working paper; no. WPS ٨٥٧٢. Washington, D.C.: World Bank Group. http://documents.worldbank.org/curated/en/٣٤٩٠٥١٥٣٥٦٣٧٢٩٦٨٠١/Teacher-Professional-Development-around-the-World-The-Gap-between-Evidence-and-Practice

Sami, Fary. (٢٠١٣). South Korea: A Success Story in Mathematics Education. *Math AMATYC Educator*. ٤. ٢. Feb٢٠١٣.

Sami, Fary. (٢٠١٣). South Korea: A Success Story in Mathematics Education. *Math AMATYC Educator*. ٤. ٢. Feb٢٠١٣.

TALIS. (٢٠١٨). Results (volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Leasders. Chapter ٥ providing opportunities for Continuous Development. DOI: https://doi.org/١٠.١٧٨٧/f٧٧٤e٠bd-en

The global Compositeness Report (٢٠١٨). Retrieved from: http://www٣.weforum.org/docs/GCR٢٠١٨/٠٥FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport٢٠١٨.pdf

The Learning Curve. (٢٠١٤). Lessons in Country Performance in Education, Person ٢٠١٤ Report. Retrieved from: https://worldsofeducation.org/en/woe_homepage/woe_detail/٤٨٢٩/the-learning-curve-of-pearson

TIMMS & PIRLS, International Study Center. Retrieved from: https://timssandpirls.bc.edu

World Top٢٠. Org. (٢٠١٩) International Educational Database. retrieved from: https://worldtop٢٠.org/education-data-base-٢٠١٩