العدد السادس عشر
تاريخ الإصدار: 2 – شباط – 2020 م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

"تجارب ناجحة في إعداد معلم المستق تجارب ناجحة بل وتنميته مهنياً"

اسم الباحث

حسن بن عيسى أحمد الدش والد

معلم التربية الإسلامية بثانوية أبو القعائد / إدارة تعليم محافظة صبيا

العدد السادس عشر
تاريخ الإصدار: 2 – شباط – 2020 م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

الملخص باللغة العربية

هدفت الدراسة إلى التعرف على بعض التجارب الناجحة في إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً . وكذلك هدفت إلى إعداد تصور مقترح من أجل إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً . تمثل منهج الدراسة في المنهج الوصفي. كما تم عرض مجموعة من الدراسات التي ترتبط بموضوع الدراسة .كما تم عرض تجارب عربية وأجنبية ناجحة في إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً. وفي نهاية الدراسة تم الإجابة على تساؤلات الدراسة ووضع تصور مقترح يساهم في إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً بالمملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية:

البرامج التدريبية – ورش العمل – التعليم الياباني – التعليم الفينلندي – التعليم في أمريكا

مقدمة الدراسة:

تواجه المملكة العربية السعودية العديد من التحديات كالثورة التكنولوجية والعولمة التي من شأنها أن تؤثر على العملية التعليمية مما دفع المملكة إلى إعداد رؤية واضحة تهدف إلى مواجهة تلك التحديات والانتقال بالمجتمع السعودي إلى مجتمع المعرفة ذلك المجتمع الذي يتسلح جميع أبنائه بالعلم وتسمى تلك الرؤية برؤية 2030، لذا نجد اتجاه القائمين بالعملية التعليمية إلى الاهتمام بالمؤسسات التعليمية المختلفة من مدارس وجامعات من أجل تحقيق أهدافها. فالاهتمام بالعملية التعليمية داخل مؤسسات المملكة التعليمية والقائمين عليها من ملامح التطور والتقدم الذي تطمح المملكة في تحقيقه بالإضافة إلى أنه الأساس في البناء الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع.

إن المؤسسات التربوية كما يذكر الغامدي والعتيبي (2016، 160) إحدى مؤسسات الدولة التي تضفي على مكانة المعلم في العملية التربوية أهمية متزايدة وشأناً أكبر ، فتطوير المناهج الدراسية ، من حيث الأهداف والمحتوى ، والطرائق والأساليب التعليمية ، وأساليب التقويم وترجمتها إلى أنشطة تربوية ، وبما يمكن من تقديم تعليم راقي النوعية ، إنما يعتمد على المعلمين من حيث كفايتهم ووعيهم بمهامهم .

فمهنة التعليم تعد مهنة سامية ورسالة مقدسة ، لأنها تتطلب من المعلم عملا متواصلا ومهارات خاصة وخلقًا قويمًا ينبثق من الشعور العميق بالمسؤولية نحو الفرد المتعلم ، وأهداف المجتمع ، فالمعلم قدوة حسنة لتلاميذه في الأخلاق والتحصيل العلمي ، ولا يقتصر أثر المعلم في تلاميذه علي مادته العلمية ، وإنما بقيمة واتجاهاته وسلوكه بحيث ينعكس ذلك كله على أفعالة وتصرفاته التي سرعان ما تنتقل إلى تلاميذه باعتباره القدوة والنموذج الذي يحتذي به. إن مهنة التعليم لها دستورها الأخلاقي الذي ينبع من الإطار الأخلاقي العام فى المجتمع ، ويتضمن المسؤوليات الأخلاقية التي تقوم عليها ممارسة المهنة والفروض أن يرتبط بها جميع المعلمين ويتمسكون به ويطبقون قيمة ومبادئه على جميع أنواع سلوكهم (الشمري، 2017، 650). لذا يعد المعلم يعد حجر الأساس بالنسبة للعملية التعليمية وبقدر ما يبديه المهتمين بالتعليم للمعلم ينعكس بشكل إيجابي على الطلاب .

هذا وقد اهتم بعض الباحثين بالتعرف على معلم المستقبل وكيفية وتطويره وإعداد ، فعلى سبيل المثال أشارت نتائج دراسة الهزاع (2018) إلى أن نسب القبول في مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة تتم بنسب كبيرة نظراً لضعف معايير القبول بها ، مما يؤثر على جودة مخرجاتها ، إضافة إلى ضعف تركيز برامج إعداد المعلم في المملكة على إكساب الطالب المعلم المهارة البحثية .

كما أشارت نتائج دراسة البازعي (2018) إلى ضرورة تبني فلسفة تربوية جديدة لإعداد المعلم في مجتمع المعرفة، واعتماد معايير قبول إعداد وتقويم عالمية، وكذلك تمكين المعلمين وتعزيز سلطتهم المهنية وكفالة حقوقهم، والتوجه نحو تمهين التعليم والمعلمين، إضافة إلى التنفيذ الفعال لسياسات قبول وإعداد المعلم، والاهتمام بالتوجهات المستقبلية لتلك السياسات.

إن الاهتمام بتنمية معلم المستقبل مهنياً ضرورة ملحة نظراً لما يواجهه المعلم في عمله من متغيرات متعددة لا يمكنه مواكبتها إلا بالتزود بالخبرات التي تؤهله لذلك ، فالتنمية المهنية أصبحت جانباً مكملاً لمرحلة الإعداد الأولى للمعلم، حتى أن المعلمين شأنهم شأن غالبية أرباب المهن الأخرى أصبحوا مضطرين إلى الاعتراف بأن إعدادهم الأولى لن يكفيهم لبقية حياتهم، بل عليهم تحديث وتنمية معارفهم ومهاراتهم (عبدالسلام، 2019، 2).

هذا وقد اهتمت بعض الدراسات بدراسة التنمية المهنية لمعلم المستقبل ؛ كدراسة عثمان (2012) ودراسة آدم وآخرون (2017) والتي أشارت نتائجهما إلى وجود دور محوري لمديري المدارس الحكومية الثانوية في التنمية المهنية للمعلمين ، كما بينت الدراسة وجود الكثير من المعوقات التي تحد من التنمية المهنية للمعلمين أبرزها ارتفاع نصاب المعلمين من الحصص ، وغياب الحوافز المادية و المعنوية للمعلمين المبدعين . وتوصلت نتائج دراسة (Yoo, 2016) إلى وجود تأثير إيجابي للتنمية المهنية على الكفاءة الذاتية للمعلم ، حيث ساهمت التنمية المهنية في زيادة مستوى الكفاءة الذاتية للمعلم.

مشكلة الدراسة:

لقد بات إصلاح العملية التعليمية بالمملكة العربية السعودية مطلباً ضرورياً فرضته التغيرات التي تشهدها كافة المجالات من تقدم وتطور جعل من العملية التعليمية طريقاً لمسايرة هذا التقدم والتطور ، بالإضافة إلى ما أعدته المملكة العربية السعودية من رؤية واضحة تسمى رؤية 2030 تسعى إلى بناء مجتمع قائم على المعرفة وذلك من خلال توفير بيئات تعليمية ملائمة في ضوء السياسات التعليمية للملكة الأمر الذي من شأنه أن يساهم في توفير فرص التعليم لجميع أبناء المملكة .

هذا وقد شهد التعليم العام في المملكة العربية السعودية نمواً واضحاً، وتطوراً كبيراً في مختلف مجالاته، وأقبل عليه الطلاب بأعداد كبيرة، وفتحت الكليات أبوابها لقبول الراغبين في مواصلة دراساتهم الجامعية، ومع تزايد أعداد الطلاب ازداد أعداد الأساتذة بهذه الكليات والجامعات، وتزايد بذلك الأعباء التدريسية والتعليمية ومن ثم برزت أهمية الحاجة إلى إعداد المعلمين إعداداً تربوياً وأكاديمياً متكافئاً (الذبياني ، 2014، 106).

وإذا كان أهم أهداف العملية التعليمية تنمية شخصية الفرد وإكسابه اتجاهات إيجابية نحو المجتمع وثقافته وتحقيق تكيفه الشخصي والاجتماعي وتزويده بالخبرات والمهارات التعليمية التي تمكنه من أداء دوره الوظيفي الذي يتوقعه المجتمع منه ، فإن دور المعلم يرتبط بتلك الأهداف العامة وأن مقدرة المعلم على الوفاء بمسؤولياته تجاه المجتمع والتلميذ تتحدد بمدى استيعابه لأهداف العملية التعليمية ومتطلبات المجتمع وتوقعاته من دورة كمعلم ، كما أن أدائه لدوره التربوي والتعليمي يتأثر أيضًا بمدى إتقانه للمهارات والمعارف المرتبطة بتخصصه وقدرته على الانتقاء والاختيار من خبراته بما يؤثر به على خبرات ومهارات الآخرين واستجابته

واستيعابه للمستحدثات التربوية ووسائل التعليم وظروف التغير بالنسبة للمجتمع ومتطلباته وتوقعاته المتجددة من دوره كمعلم (الشمري، 2017، 650).

هذا وقد أوصت دراسة الهزاع (2018) بضرورة تكثيف فترة التدريب العملي في مؤسسات إعداد المعلم في المملكة ، وذلك لأن هناك عدد من المهارات التي لا يمكن اكتسابها إلا بالممارسة العملية ، وكذلك استقطاب الحاصلين على درجة الماجستير لمهنة التعليم وتقديم الحوافز لهم ليكونوا معدين بالشكل الصحيح ، سواء من الناحية البحثية، أو من ناحية المهارات المختلفة المطلوبة في المعلم.

لذا فقضيه اعداد المعلم أصبحت قضيه مصيريه تمليها تطورات الحياه وذلك من اجل الارتقاء بمهنه التعليم ونوعيه المعلمين، ولقد ترتبت على التغيرات الحديثه التي باتت تجتاح العالم في السنوات الاخيره ان اخذت الدول جميعها في اعاده النظر في نظمها التعليميه بشكل عام و نظام اعداد وتدريب المعلم بشكل خاص، وذلك استجابه للعديد من العوامل التي من ابرزها الوعي بالتغيرات الحادثه والتكيف معها وذلك دعماً لمكانة هذه المهنه وتمكين للمعلم من القيام برسالته الحقيقيه في المجتمع وفقا للمتغيرات السريعه والمستمره التي تحدث في المجتمع (الناقة وأبوداوود، 2009، 4-5).

وفي ضوء ما سبق تبرز مشكلة الدراسة الحالية والتي يمكن صياغتها في ضوء التساؤلات التالية:

1. **ما التجارب الناجحة في إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً ؟**
2. **ما التصور المقترح من أجل إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً ؟**

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية فيما يلي :

1. التعرف على التجارب الناجحة في إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً .
2. إعداد تصور مقترح من أجل إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً .

أهمية الدراسة:

تنقسم أهمية الدراسة الحالية إلى ما يلي :

أولاً : الأهمية النظرية

تشتق الأهمية النظرية للدراسة الحالية من أهمية الموضوع الذي تتناوله والذي يتمثل في التنمية المهنية لمعلم المستقبل ، بالإضافة إلى ذلك تأتي الدراسة الحالية تزامناً مع رؤية 2030 التي أعدتها المملكة العربية السعودية والتي تطمح من خلالها الانتقال إلى مجتمع المعرفة.

ثانياً : الأهمية التطبيقية

تنبثق الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في أنها تعد من الدراسات المستقبلية التي تهتم بمعلم المستقبل وكيفية إعداده وتنميته مهنياً ، كما أن الدراسة الحالية تسهم في التعرف على خبرات بعض الدول الناجحة في إعداد وتنمية معلم المستقبل مهنياً ، هذا بالإضافة إلى أن تساهم في وضع تصور مقترح لإعداد وتنمية معلم المستقبل مهنياً .

مصطلحات الدراسة:

إعداد المعلم

هى صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم، وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين ، وكليات التربية وغيرها من المؤسسات ذات العلاقة تبعاً للمرحلة التي يعد المعلم فيها ، وكذلك تبعاً لنوع التعليم. وبهذا يعد الطالب المعلم ثقافياً وعلمياً وتربوياً في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة (التويجري، 2017، 207).

ويعرف الباحث إعداد المعلم بصناعة المعلم من خلال اهتمام الكليات المسئولة عن إعداد المعلمين بتنمية الجوانب المختلفة للطالب المعلم وتأهيله وتمكينه مهنياً من أجل الحصول على الشهادة العلمية التي تؤهله للعمل في المدارس ومساعدة الطلاب على تحسين وتطوير مهاراتهم وقدراتهم وتوظيفها بشكل سليم.

معلم المستقبل

هو المعلم الذي يمتلك من القدرات والمهارات اللازمة للإفادة من تقنية المعلومات في إثراء العمل التعليمي في توليد المعارف وإنتاجها وتوظيفها، وتثقيف العواطف وتنمية الوجدان وتكوين نظام جديد من القيم الأخلاقية وتقديم النوعية التعليمية الجديدة التي يفرضها مجتمع المعرفة على المتعلمين لتعينهم على التعامل الفعال مع تحديات المجتمع (السبحي وآخرون، 2016، 365).

التنمية المهنية

تعرف على أنها عملية تعلم هادفة ومستدامة ، يقوم فيها المعلمون بتطوير مفاهيمهم و تغيير ممارساتهم التدريسية ؛ فالتنمية المهنية عملية تقتصر على البعد الشخصي و المهني و الاجتماعي للمعلم و تساعده على اتخاذ القرارات و السلوكيات المستقلة ***(Makovec , 2018 , 34) .***

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية : تم دراسة تجارب بعض الدول الناجحة في إعداد وتنمية معلم المستقبل مهنياً.

الحدود الزمنية : تم عرض تجارب حديثة لبعض الدول الناجحة في مجال إعداد وتنمية معلم المستقبل مهنياً .

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول : إعداد معلم المستقبل

تعد قضية إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً قضية من إحدى القضايا التي تشهدها قضايا التعليم والتي يعد يُنظر إليها في العديد من الدول على إعداد المعلم كمُدَرِس ، بل اعتنت بجودة هذا الإعداد وقدرته على مواكبة التطورات المعرفية المتلاحقة (محمد وإسماعيل ، 2018، 67).

إن الاهتمام بإعداد معلم المستقبل من شأنه أن يساهم في ملاحقة التغيرات والتطورات التي يشهدها المجتمع السعودي ، ولا سيما أن تلك التغيرات والتطورات قد تؤثر بالسلب أو بالإيجاب عليه ويتوقف ذلك على طبيعة الإجراء الذي يتخذه المجتمع السعودي في مواكبة تلك التغيرات والتطورات والاستفادة منها في تقدم المجتمع.

إن إعداد معلم المستقبل يقوم على مجموعة من المباديء والتي أوردها شاهين (2016 ، 19–20) والتي تتمثل في فهم المعلم للمعرفة التربوية والنفسية وينفذها، وكذلك فهمه لاختلاف المتعلمين في طرق تعلمهم، واستخدامه لاستراتيجيات تعليم مختلفة، وتصميمه لبيئة التعلم التي تشجع على التفاعل الاجتماعي الناجح، والتخطيط الجيد للدرس، واستخدام طرق التقويم الحديثة، وتظيف التكنولوجيا في عرض الدرس ، والتواصل مع أولياء الأمور وزملائه في العمل والبيئة المجتمعية.

هذا وتتمثل أدوار معلم المستقبل في زيادة أداء الطلاب فيما يتعلق باكتساب الكفاءات المشتركة بين الطلاب مثل التفكير والتوليف والتعبير والتواصل والعمل الجماعي والخطابة وما إلى ذلك، وزيادة مشاركة الطلاب في المهام وتشجيع التعلم النشط، وخلق اتصال أكثر مرونة بين الطلاب والمحاضرين في البرامج التعليمية وجعل هذه الدروس أكثر صلة بالطلاب، وتحسين جودة المواد التعليمية التي أنشأها الطلاب من خلال استخدام التكنولوجيا الجديدة ***(Mohedo & Bújez, 2014, 233)***.

كما أن إعداد معلم المستقبل يواجهه العديد من التحديات ؛ كالعولمة ، التي تستلزم تطوير التعاون عبر الشبكات والحركة الأكاديمية ، وتدويل التنمية ، وتوحيد المعايير ، وضرورة بناء الكفاءات الثقافية والتواصلية ، وما إلى ذلك. رقمنة المحتوى التعليمي ، ومحاكات الفصول الدراسية ، والتعلم عبر الإنترنت ، والعوالم الافتراضية الضخمة ، وأتمتة العمليات الروتينية ، وما إلى ذلك ، ونتيجة لذلك ، الحاجة إلى بناء كفاءات المعلومات والاتصالات من قبل المعلمين والطلاب ، وكذلك الاستخدام النشط للمحتوى الرقمي وتقنيات التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية. إضفاء الطابع الفردي على التعليم ، والذي ينطوي على تحديد مسارات تعليمية شخصية ، وتطوير الدروس الخصوصية ، وعلى المدى الطويل ، والابتعاد عن نظام الفصل والدروس للتدريب نحو البدائل. براغماتية التعليم ، والتي تقوم على نهج عملي المنحى وبناء الكفاءات ، وبالتالي توفر لمحتوى أكثر عملية وتنظيم العملية التعليمية ***(Chesnokova, G & Agavelyan, R, 2018, 148-149)***.

المحور الثاني : التنمية المهنية لمعلم المستقبل

إن مصطلم "التنمية المهنية" شاع استعماله في الآونة الأخيرة في الدول المتقدمة والنامية، ففي الوقت الذي يتناوله بعض المفكرين من زاوية تغلب عليه النظرية بأنه التغيير الاجتماعي بهدف تطوير وتحسين أحوال المعلمين، ومن زاوية أخرى يتناوله الآخرين بأنه تلك العمليات التي تبذل بقصد ووفق سياسة عامة لإحداث تطور اجتماعي وثقافي وسياسي واقتصادي للمعلمين في بيئتهم، وذلك بالاعتماد

على الجهود الأهلية والحكومية المنسقة والمتكاملة على أن تكتسب كل منها قدراً أكبر في مواجهة مشكلات المعلم (الذبياني ، 2014، 120).

هذا و يعرف **المجلس الوطني لتنمية العاملين *The National Staff Development Council*** التنمية المهنية على أنها نهج شامل يهدف إلى تحسين كفاءة المعلمين و المديرين في رفع مستوى تحصيل الطلاب ***(Thomas , 2015 , 25)*** . كما تعرف على أنها عملية تعلم هادفة ومستدامة ، يقوم فيها المعلمون بتطوير مفاهيمهم و تغيير ممارساتهم التدريسية ؛ فالتنمية المهنية عملية تقتصر على البعد الشخصي و المهني و الاجتماعي للمعلم و تساعده على اتخاذ القرارات و السلوكيات المستقلة ***(Makovec , 2018 , 34)*** .

إن للتنمية المهنية للمعلمين أهمية واضحة؛ حيث نجدها تساهم في تعزز المسؤولية الجماعية لتحسين تحصيل الطلاب ، وتقييم احتياجات التعلم للطلاب و المدرسين و المدرسة ، وتحديد أهداف التعلم للمعلمين ، وتحقيق الأهداف التعليمية للمعلم من خلال تنفيذ استراتيجيات التعلم المستمرة ، والعمل على توفير التدريب اللازم لدعم نقل المعارف و المهارات الجديدة إلى الفصل الدراسي ، وتقييم فعالية التطوير المهني ، بالإضافة إلى التعرف على التحسينات الجارية في التدريس و تعلم الطلاب **(Thomas , 2015 , 26– 27)** .

كما أن للتنمية المهنية للمعلمين مجموعة من الأهداف والتي تتمثل في تحديث المعرفة والوقوف على كل ما هو جديد للمعلم، وتحسين أدائه الوظيفي ، ومساعدته على مواجهة التغيرات المهنية والقدرة على التكيف معها، وتزويده بالأساليب الحديثة في التدريب، ومعالجة أوجه النقص أو القصور في برامج إعداد المعلمين قبل الالتحاق بالخدمة، ومساعدته على الإطلاع على المستجدات الحديثة في مجال طرق التدريس وتقنيات التدريس ومحتوى المناهج للطلاب والاستفادة من تكنولوجيا التعليم والتدريب الحديث وتوظيفهما في عملية التدريس، وإتاحة الفرصة للحصول على مهارات جديدة وتوسيع وتعميق معرفته لأموره التربوية، وتزويده بالنشاطات والخبرات ذات العلاقة بعملية التعليم في غرفة الصف، وتنمية روح الثقافة بالنفس والارتقاء بالروح المعنوية للمعلمين وتحسين الممارسات والجودة والأهداف المطلوبة في بيئة العمل (الذبياني ، 2014، 134).

هذا وتتسم التنمية المهنية الجيدة للمعلمين بمجموعة من الخصائص والتي تتمثل في أنها تعتمد على البنائية وليس على النماذج المنقولة ، حيث يعتبر المعلم كشخص يتعلم بنشاط أثناء مشاركته في مهام التدريس المحددة ، من خلال التقييم والملاحظة والتفكير. كما يُنظر إليها على أنها عملية طويلة الأجل ، والتي تقر بأن المعلمين يتعلمون بمرور الوقت. بالإضافة إلى ذلك، يفترض أن التنمية المهنية عملية تجري في سياقات محددة، على عكس ممارسات التدريب التقليدية ، التي لا تربط المواقف التدريبية بممارسات الفصول الدراسية . كذلك يُنظر إلى المعلم على أنه ممارسة عاكسة ، أي شخص لديه معرفة سابقة عند الدخول في مهنة ويستمر في اكتساب المزيد من المعرفة من خلال التفكير في تجربته الخاصة. كما يُنظر إلى التطوير المهني على أنه عملية تعاونية ، على الرغم من افتراض أنه قد يكون هناك مجال للعمل المنعزل والتفكير . هذا ويمكن أن يعتمد التطوير المهني أشكالًا مختلفة في سياقات مختلفة. لذلك ، لا يوجد نموذج واحد للتطوير المهني فعال وقابل للتطبيق على جميع المدارس. لذا يجب على المدارس والمعلمين تقييم احتياجاتهم ومعتقداتهم وممارساتهم الثقافية من أجل تحديد نموذج التطوير المهني الذي يبدو أكثر فائدة لهم (Marcelo , 2009, 8–9).

هذا وتتنوع الطرق التي يمكن من خلالها تنمية معلمي المستقبل مهنياً ، فعلى سبيل المثال يمكن استخدام **ورش العمل Workshops** والتي من شأنها أن تساهم في التنمية المهنية للمعلمين (**Young , 2011 , 10**). **كذلك الدورات التدريبية من جانب الجامعة University Courses** و ذلك من خلال أساتذة متخصصين و برامج تدريبية منظمة تهدف إلى التنمية المهنية للقيادات المدرسية (**Young , 2011 , 10-11**). **بالإضافة إلى ذلك؛ البرامج التدريبية** والتي تتم من خلال وجود مجموعة من المتخصصين الذين يهدفون إلى إعداد برامج تهدف إلى تحقيق التنمية المهنية للمعلمين . و تقوم تلك البرامج على مجموعة من المرتكزات الرئيسية التي تتمثل في التركيز على المحتوى ، التعلم النشط ، التماسك ، المدة ، و المشاركة الجماعية.(Qian et al . , 2018 , 3) .

الدراسات السابقة

وتنقسم الدراسات السابقة إلى محورين على النحو التالي :

المحور الأول : دراسات اهتمت بإعداد معلم المستقبل:

هدفت دراسة ابن هويمل والعنادي (2015) إلى تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي المقارن، وكان من أبرز النتائج التي توصّلت إليها الدراسة أن نسب القبول في مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة تتم بنسب كبيرة مقا رنة بدولتي المقارنة نظراً لضعف معايير القبول بها، مما يؤثر على جودة مخرجاتها، إضافةً إلى ضعف تركيز برامج إعداد المعلم في المملكة على إكساب الطالب المعلّم المهارة البحثية.

وهدفت دراسة الهزاع (2018) إلى تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة في ضوء تجربة الصين الشعبية ، تمثل منهج الدراسة في المنهج الوصفي. توصلت نتائج الدراسة إلى أن نسب القبول في مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة تتم بنسب كبيرة نظراً لضعف معايير القبول بها ، مما يؤثر على جودة مخرجاتها ، إضافة إلى ضعف تركيز برامج إعداد المعلم في المملكة على إكساب الطالب المعلم المهارة البحثية .

كما هدفت دراسة البازعي (2018) والتي أجريت في المملكة العربية السعودية إلى التوصل إلى صيغة مقترحة لتطوير سياسات قبول وإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية للتحول إلى مجتمع المعرفة في ضوء تجربتي – سنغافورة وفنلندا– واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في التوصل إلى أهم جوانب تطوير سياسات قبول وإعداد المعلمين للتحول إلى مجتمع المعرفة في كلا الدولتين، وتمثلت تلك الجوانب في: تبني فلسفة تربوية جديدة لإعداد المعلم في مجتمع المعرفة، واعتماد معايير قبول إعداد وتقويم عالمية، وكذلك تمكين المعلمين وتعزيز سلطتهم المهنية وكفالة حقوقهم، والتوجه نحو تمهين التعليم والمعلمين، إضافة إلى التنفيذ الفعال لسياسات قبول وإعداد المعلم، والاهتمام بالتوجهات المستقبلية لتلك السياسات.

المحور الثاني : دراسات اهتمت بالتنمية المهنية لمعلم المستقبل:

هدفت دراسة عثمان (2012) الى التعرف على دور مديري المدارس الحكومية الثانوية في التنمية المهنية للمعلمين في شمال الضفة الغربية ، بالإضافة لبيان أثر كل من متغيرات الجنس ، وسنوات الخبرة الإدارية ، و التخصص ، و المؤهل العلمي ، وموقع المدرسة ، في التنمية المهنية للمعلمين . أظهرت الدراسة أن درجة دور مديري المدارس الحكومية الثانوية في التنمية المهنية للمعلمين كانت مرتفعة في جميع مجالات الدراسة الخمسة . كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير الجنس ،

سنوات الخبرة الإدارية ، موقع المدرسة . وأظهرت النتائج وجود فروق تُعزى إلى متغير التخصص ولصالح العلوم الإنسانية على العلوم الطبيعية . وكذلك أظهرت وجود فروق تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا على الدبلوم في جميع المجالات ، ولصالح الدراسات العليا على البكالوريوس في مجالي المناهج وطرق التدريس و الإشراف . كما توجد فروق لصالح البكالوريوس على الدبلوم في مجالي العلاقات الإنسانية و التواصل وواجبات المدير نحو المعلم مهنياً . كما بينت الدراسة وجود الكثير من المعوقات التي تحد من التنمية المهنية للمعلمين أبرزها ارتفاع نصاب المعلمين من الحصص ، وغياب الحوافز المادية و المعنوية للمعلمين المبدعين .

كما هدفت دراسة هدفت دراسة عمر (2013) إلى التأكيد على ضرورة تنمية المعلمين مهنياً منخلال عدة مؤسسات منها الأكاديمية المهنية للمعلمين، والوقوف على مدى معرفة المعلمين بالأكاديمية وأدوارها، والكشف عن واقع قيامها بتلك الأدوار من خلال ممارستها في ظل أهدافها واختصاصاتها المعلنة، ثم تحديد العوامل التي تعيق أو تيسر قيامها بأدوارها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي . وتوصلت إلى عدة نتائج منها: تدني مستوى معرفة عنية الدراسة بأدوار واختصاصات الأكاديمية المهنية للمعلمين، وأظهرت العينة أن (57.2 %) من الممارسات المتوقع القيام بها من جانب الأكاديمية تحققت بدرجة قليلة، مما يؤكد القصور الشديد من جانب الأكاديمية في القيام بأدوارها، كما أجمعت العينة على إيمان المعلمين بضرورة تطوير أدائهم المهني وتقبلهم للنقد .

وأجرى (Yoo, 2016) دراسة هدف من خلالها إلى التعرف على تأثير التنمية المهنية على الكفاءة الذاتية للمعلم. تكونت عينة الدراسة من (148) من المعلمين. اشتملت أدوات الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم Teachersí Self-Efficacy Scale. تمثل منهج الدراسة في المنهج الوصفي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي للتنمية المهنية على الكفاءة الذاتية للمعلم ، حيث ساهمت التنمية المهنية في زيادة مستوى الكفاءة الذاتية للمعلم.

كما أجرى آدم وآخرون (2017) دراسة هدف من خلالها إلى التعرف على دور مدير مدرسة التعليم الأساسي في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين و المعوقات التي تواجهه ، فضلاً عن التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية و التي تعزى لمتغيرات الدراسة الوظيفية و الدمغرافية. وقد تم استخدام المنهج الوصفي و الاستبانة كأداة لجمع المعلومات . توصلت الدراسة لعدد من النتائج منها ، يقوم مدير المدرسة بتحقيق التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي وفق محاورها المختلفة ، هناك معوقات تعترض مديري المدارس في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي المرحلة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة الوظيفية و الديمغرافية حسب محور (طرائق التدريس ، النشاط المدرسي ، الإدارة الصفية ، العلاقات الإنسانية) ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة النوع في محور أهداف المنهج ، و (النوع ، سنوات الخبرة) ، وفق محور محتوى المنهج .

منهجية الدراسة وإجرائتها

منهج الدراسة : استخدم الباحث المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة : تمت إجراءات الدراسة على النحو التالي :

1. تناول الباحث واقع إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً بالمملكة العربية السعودية.
2. عرض تجارب عربية وأجنبية ناجحة في إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً .
3. عرض مجموعة من الدراسات السابقة التي ترتبط بموضوع الدراسة الحالية والتعليق عليها.

4. وضع تصور مقترح لإعداد معلم المستقبل في المملكة العربية السعودية وتنميته مهنياً.

الإجابة على تساؤلات الدراسة

التساؤل الأول : ما التجارب الناجحة في إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً ؟

تجربة فينلندا في إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً

تعد فلندا من الدول التي اهتمت بإعداد معلم المستقبل وتنمية مهنياً ، ويتضح ذلك في الأهداف التي وضعت من أجل تعليم المعلمين والتي تتمثل فيما يلي :

- محتوى رفيع المستوى / معرفة الموضوع ، المعرفة التربوية ، معرفة المحتوى التربوي ، معرفة السياق والمعرفة حول طبيعة المعرفة ؛ المهارات الاجتماعية ، مثل مهارات الاتصال ، والمهارات التي ينطوي عليها التعاون مع المعلمين الآخرين ومهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ؛ المعرفة والمهارات الأخلاقية ، بما في ذلك الرموز الاجتماعية والأخلاقية لمهنة التدريس.
- المهارات اللازمة للتعاون الفعال مع المعلمين الآخرين والمشاركين في شراكات مع المجتمع المدرسي (السياقات المحلية وأصحاب المصلحة) ومع أولياء الأمور ؛ المعرفة بالمدارس كمؤسسة وعلاقاتها بالمجتمع الأوسع.
- المهارات الأكاديمية ، مثل مهارات البحث ؛ المهارات اللازمة لتطوير المناهج الدراسية المحلية ، والتخطيط للأنشطة التعليمية ، وتنظيم تقييم التدريس والتعلم والمهارات اللازمة لتطوير ممارسة التدريس الخاصة والإسهام في مهنة التدريس .(Lavonen , 2018, 8)

كما تتمثل أهمية تعليم وإعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً فيما يلي :

- تحويل المعرفة الجيدة وذات الصلة في الموضوع أو الموضوعات بحيث يتعلم الطلاب ويتطورون .
- تقييم الطلاب والتحقق من صحة تعلمهم وتطورهم ، وكذلك إعلام الوالدين أو أولياء الأمور والتعاون معهم
- نقل وتوفير الأساس للقيم الأساسية للمجتمع والديمقراطية .
- التعرف على آرائهم حول القضايا الإنسانية العامة والظروف البيئية والتغيرات في العالم المحيط وتحليلها وتحديدها .
- تقدير أهمية الاختلافات بين الجنسين في مواقف التدريس وعند تقديم موادهم .
- تخطيط وتنفيذ وتقييم وتطوير الأنشطة التعليمية وغيرها من الأنشطة التربوية بشكل مستقل ومع الآخرين والمشاركة في إدارتها .
- الاستفادة من خبراتهم وتجارب الآخرين وتنظيمها ، وكذلك البحوث ذات الصلة ، كأساس لتطوير الأنشطة المهنية .
- استخدام تكنولوجيا المعلومات في التطوير التربوي وتقدير أهمية دور وسائل الإعلام في ذلك ***(Ostinelli , 2009, 301).***

هذا يعتمد نظام التعليم الفنلندي في إعداد معلمي المستقبل وتنميته مهنياً على مجموعة المبادئ التالية:

- الإنصاف بما في ذلك التعلم مدى الحياة كأساس القيمة. تعد المساواة مبدأ رائدًا في سياسة التعليم الفنلندية منذ أواخر الستينيات. ويغطي النظام التعليمي بأكمله من التعليم المبكر إلى التعليم العالي وكذلك تعليم الكبار. الهدف الرئيسي لسياسة التعليم الفنلندية هو إتاحة فرص متساوية لجميع المواطنين للحصول على التعليم ، بغض النظر عن العمر أو السكن أو الوضع المالي أو الجنس أو اللغة الأم. يعتبر التعليم أحد الحقوق الأساسية لجميع المواطنين.
- نظام المناهج الوطنية – الحرية المحلية والمسؤولية. النظام التعليمي الفنلندي هو نظام لامركزي. فسلطات التعليم المحلية هي المسؤولة عن توفير وجودة الخدمة التعليمية. بالإضافة إلى أنه بدلاً من منهج وطني مفصل مفروض ، يوجد نظام منهج وطني يوفر قيمًا للنظام التعليمي بأكمله ويحدد أهداف كل مستوى تعليمي.
- دعم الاحتياجات الخاصة. يعتمد نظام التعليم الأساسي على أيديولوجية شاملة قوية واستراتيجيات دعم لمختلف المتعلمين. فالمبدأ الرئيسي هو أنه يجب دعم المتعلمين في أقرب وقت ممكن للتغلب على صعوبات التعلم. يتعين على المعلمين التعرف على احتياجات الدعم الخاص. إذا تم الانتهاء من المساعدات المعيارية المقدمة لجميع الطلاب على أنها غير كافية بناءً على تقييم تربوي متعدد ، يتم تنظيم الدعم المكثف وفقًا لخطة التعلم الفردية. يتم نقل الطلاب إلى فصول أو مدارس خاصة فقط في الحالات القصوى ؛ عادة ، يتم توفير الدعم لهم داخل فصولهم الدراسية. كل معلم مسؤول عن تحديد احتياجات الطالب ووضع خطط لنمو ذلك الطالب. يحدث هذا غالبًا بالتعاون مع المعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة والأخصائيين الاجتماعيين والممرضات والأخصائيين النفسيين بالمدرسة.
- نظام التقييم الوطني – تعزيز بقيادة التقييم. كانت السياسة التعليمية الفنلندية استثناءً عند مقارنتها بالدول الأخرى ذات الأداء العالي ، خاصةً البلدان الآسيوية ، لأن التعليم الفنلندي لا يشمل الاختبارات الوطنية الموحدة. عندما لا يتم استهلاك المعلمين بضغط الاختبار الموحد ، فإنهم يتمتعون بحرية الاعتناء بتعلم الطلاب ، ويمكنهم استخدام أساليب التدريس والتقييم المختلفة وفقًا لاحتياجات الطلاب. الغرض من التقييمات هو تحسين التعلم والتعليم. يتم تطبيق هذا المبدأ على المستويين الكلي والجزئي للنظام التعليمي الفنلندي **(Niemi , 2015, 280–281)**.

لقد نجح تعليم المعلمين قبل الخدمة في التعليم الفنلندي في إنشاء مدرسين بجودة عالية للنظام التعليمي. لقد كانت فنلندا من أفضل الدول أداءً في العديد من المقارنات الدولية. تقدم الجامعات برامج لتعليم المعلمين لفئات المعلمين المختلفة ، على سبيل المثال ، المعلمون الابتدائيون (الصفوف 1–6) ، مدرسو المواد للصفوف الدنيا (الصفوف 7–9) والمدارس الثانوية العليا (الصفوف 10–12) ، مدرسو الاحتياجات الخاصة ، دراسة المستشارين للمدارس ، والمعلمين الكبار والمهنيين. يمكن للمعلمين الطلاب اختيار وحدات الدراسة اعتمادا على مسار حياتهم المهنية في النظام التعليمي. برامج الدراسة ليست وحدات مغلقة ، ويمكن للطلاب تصميم الخطة الدراسية الخاصة بهم وفقًا لنوع أو أنواع المؤهلات الرسمية (على سبيل المثال ، مؤهلات المعلمين الابتدائية أو الثانوية فقط أو كليهما) التي يريدون تحقيقها. ومع ذلك ، يجب على كل معلم تلبية المعايير الأساسية في كمية ونوعية المعرفة والمحتوى الأكاديمي والدراسات التربوية مع ممارسة التدريس.

تم تصميم هيكل شهادات المدرسين في الجامعات بحيث يمكن للمدرسين بسهولة توسيع أو تقدم مؤهلاتهم الرسمية بعد التخرج من خلال دراسة الوحدات الجامعية لموضوعات محددة أو طرق تدريس أو مواضيع متعددة التخصصات. يمكن للمدرسين الابتدائيين تمديد

مؤهلاتهم إلى اختصاص مدرسي المدارس الثانوية ، كما يمكن لمعلمي المدارس الابتدائية والثانوية تحقيق كفاءة المعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال المشاركة في سنة واحدة من الدراسات الجامعية الإضافية. يرغب معلمو المدارس الثانوية أحيانًا في دراسة وحدات متعددة التخصصات ويصبحوا معلمين أوليين للصفوف 1–6. يحق لجميع المعلمين أيضًا السعي للحصول على تعليم الدكتوراه **(Niemi , 2015, 282–283)**.

ويلخص الجدول التالي نظام التعليم الجامعي لإعداد معلم المستقبل في فينلندا

جدول (1)

نظام التعليم الجامعي لإعداد لمعلم المستقبل في فينلندا

المرحلة	الأساسي	الثانوية	مرحلة الماجستير	ممارسات التدريس	دراسات أخرى
معلمي المرحلة الابتدائية. 160 ساعة معتمدة . (4–5) سنوات.	الدراسات التربوية في كليات التربية (55) ساعة معتمدة.	مزيج من أساسيات المواد الدراسية المختلفة والتخصص في واحد أو اثنين منهم (35+35) ساعة معتمدة.	في التربية (20 ساعة معتمدة)	كجزء من الدراسات التعليمية (20 ساعة معتمدة)	اللغة والتواصل (مقررات اختيارية، (10–20) ساعة معتمدة).
مرحلة التعليم الثانوي . 160 ساعة معتمدة (خمس سنوات).	مواد دراسية مختلفة في الكليات الأكاديمية (55–60) ساعة معتمدة.	واحد أو اثنين من المواد الأخرى التعليم في كلية التربية			

العدد السادس عشر
تاريخ الإصدار: 2 – شباط – 2020 م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً

تولي سياسة التعليم في الولايات المتحدة اهتمامًا كبيرًا لقضية إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً من أجل تحسين كفاءة المعلم بمعرفة المحتوى والمهارات اللازمة لإدارة الصف وتحسين أداء الطلاب. تصدر شهادات التدريس من قبل الوكالات التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية فيما يتعلق بالمواضيع الأكاديمية ومستويات الصف (المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية). قبل طلب شهادة التدريس ، يحتاج المرشحون المعلمون إلى الحصول على درجة البكالوريوس مع الحصول على الدورات الدراسية في المادة التي سيتم تدريسها وكذلك الحصول على دورات تدريبية في طرق التدريس، كما يُطلب من الطالب المعلم اجتياز سلسلة من الامتحانات في علم التربية ومعرفة المحتوى ***(Ries et al., 2016,2030)***.

ويتبع نظام الدراسة نظام الساعات المعتمدة الذي يتراوح بين 153 ساعة و160 ساعة معتمدة وفقاً لنظام التشعيب ، لتمتد سنوات الدراسة بين أربع وخمس سنوات ، وفيها يتم التكامل بين التخصص والمستوى المهني والقافي على مدار سنوات الدراسة (أحمد، 2016، 396).

ومن مؤسسات إعداد المعلم في الولايات المتحدة ما يلي :

- **مدارس النورمال** :وهي أقدم معاهد إعداد المعلمين، ولها أهمية تاريخية في تطور إعداد المعلمين في أمريكا . وقد أنشئت أول مدرسة من هذا النوع في فرمونت سنة 3541 م، أما أول مدرسة نورمال عامة فقد أنشئت بعد ذلك سنة 3511 م. وكان يقبل بمدارس النورمال التلاميذ من المدارس الأولية ويعدون فيها للتدريس مدة تتراوح بين سنتين وعدة أسابيع قليلة.
- **كليات المعلمين** :وتقوم بإعداد معلمي التعليم الابتدائي والثانوي، وبعضها يعد المعلمين للكليات والجامعات .وتمنح درجة الماجستير والدكتوراه . وكانت أول كلية أنشئت بهذا الاسم هي كلية المعلمين بولاية ميتشجان في سنة 3101 م ومدة الدراسة بها أربع سنوات بعد المرحلة الثانوية.
- **أقسام التربية بالكليات الجامعية** :وتوجد بكليات الآداب في بعض الجامعات أقساماً للتربية أو في كليات العلوم الاجتماعية .وكانت جامعة أيوا أول جامعة أنشأت كرسياً للتربية بها سنة 3571 م، وتبعتها جامعة ميتشجان سنة 3571م ثم هارفارد.
- **كليات التربية** :وتكون هذه الكليات تابعة للجامعات الحكومية أو الخاصة، وتختلف عن كليات المعلمين وأقسام التربية بالكليات الخاصة في أنها تقبل طلابها عادةً بعد حصولهم على الدرجة الجامعية الأولى في إحدى التخصصات ليدرسواالمواد التربوية وحدها لمدة عام (الذبياني، 2014، 144-145).

ومن ابرز الاتجاهات النشطه والتجديديه في التنميه المهنيه للمعلم في الولايات المتحدة الأمريكية التدريب الموجه نحو العمل مثل برنامج تدريب المعلمين على الكفايه والاداء، حيث تقوم كليات المعلمين بتقديم برامج مدتها بين سنه و ثمانيه اسابيع بالاضافه لدور نقابه المعلمين في تقديم دراسات خاصه بالتنميه المهنية للمعلمين بواسطه ورش عمل صيفيه لمده اسبوع على الاقل علماً بأن البرامج التدريبيه التي تقدمها النقابه تتم بطريقه ديمقراطيه و للمعلم حريه الاختيار لنوع النشاط الذي يرغب بشرط ان يتلقى التدريب المطلوب مع زملاء المهنه وانه يعيش مع اسرته وجماعته لعده ايام في المؤتمر او ورش العمل، وبذلك يشعر المعلم انه شريك في تنظيم التدريب ولهذا السبب يقبل المعلمون على برامج التنميه المهنيه التي تقدمها نقابه المعلمين اكثر من التي تقدمها الكليات والجامعات، بالاضافه الى ان المعلم الذي يحضر برامج التنميه المهنيه يحصل على امتيازات كثيره مثل التمتع بمكانه كبيره في المدرسه وله احقيه

العدد السادس عشر
تاريخ الإصدار: 2 – شباط – 2020 م
www.ajsp.net
ISSN: 2663-5798

ترشيح نفسه لرئاسه اي منظمه تعليميه، والحصول على منحه لحضور المؤتمرات والاجتماعات التعليميه في الاماكن المختلفه مع زياده الراتب تلقائيا في كل مره يتلقى فيها المعلم مقرراً دراسياً او الحصول على اي درجه علميه اثناء الخدمه (بخش ، 2010، 430).

تجربة اليابان

يذكر ***(Carpeño & Mekochi, 2015, 113-114)*** أن إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً يتم من خلال حصول المعلم على شهادات محددة حتى يتسنى له الخصول على ترخيص مزاولة مهنة التعليم ، هذا وتوجد أنواع من التراخيص: الرخصة العادية ، والرخصة الخاصة والرخصة المؤقتة. يُمنح الترخيص العادي لأولئك الذين استوفوا متطلبات الشهادة الأساسية وأكملوا دورات تدريب المعلمين في الجامعات صالحة لمدة 10 سنوات للعمل في جميع المحافظات ، في جميع أنحاء اليابان. إن الترخيص العادي منقسم أيضًا إلى ثلاثة مستويات مختلفة حسب متطلبات الشهادة الأساسية والدورات التدريبية: الشهادة المتخصصة ، الترخيص الأساسي والترخيص الثانوي. الخصائص المحددة لهم مبينة في الجدول (2)

جدول (2)

أنواع التراخيص العادية والتصميم المناهجي

أنواع التراخيص العادية		متطلبات الدرجة الأساسية/ المدة	نقاط الائتمان			
			مواد التخصص	أصول التدريس	علم أصول التدريس في مواد التخصص	المجموع الكلي
معلم رياض أطفال	شهادة متخصصة	ماجستير لمدة عامين	6	35	34	75
	رخصة ابتدائية	خريج كلية 4 سنوات	6	35	10	51
	رخصة ثانوية	معهد عالي لمدة عامين	4	27		31

معلم المرحلة الابتدائية	رخصة متخصصة	ماجستير لمدة عامين	8	41	34	82
	رخصة ابتدائية	خريج كلية 4 سنوات	8	41	10	59
	رخصة ثانوية	معهد عالي لمدة عامين	4	31	2	37
معلمي المدارس الثانوية	رخصة متخصصة	ماجستير لمدة عامين	20	31	32	83
	رخصة ابتدائية	خريج كلية 4 سنوات	20	31	8	59
	رخصة ثانوية	معهد عالي لمدة عامين	10	21	4	35
كبار المعلمين في المدارس الثانوية	رخصة متخصصة	ماجستير لمدة عامين	20	23	40	83
	رخصة ابتدائية	خريج كلية 4 سنوات	20	23	16	59

وتُمنح التراخيص الخاصة لأفراد المجتمع الذين اجتازوا امتحان الكادر التعليمي الذي عقده مجلس التعليم التابع لهم . يهدف هذا النظام إلى الترحيب بالأفراد ذوي المعرفة / الخبرة الممتازة ولكن دون الحصول على تراخيص المعلم العادي.، وتعد تلك الرخصة صالحة لمدة عشر سنوات.

بينما يتم تقديم التراخيص المؤقتة ، من قبل مجلس التعليم بالمحافظة ، كاستثناء لـ "المعلمين المساعدين" فقط عندما يتعذر تعيين المعلمين الحاصلين على تراخيص عادية، وتعد تلك الرخصة صالحة لمدة ثلاث سنوات. إن كل من التراخيص الخاصة والتراخيص المؤقتة صالحة فقط داخل المحافظة التي تم منح التراخيص فيها . هذا ويتم التمييز بين جميع أنواع التراخيص حسب كل نوع المدارس وكل مادة خاصة لمعلمي المدارس الثانوية وكبار معلمي المدارس الثانوية.

التساؤل الثاني : ما التصور المقترح لإعداد معلم المستقبل في المملكة العربية السعودية وتنميته مهنياً؟

في ضوء ما قام الباحث بالاطلاع عليه من الدراسات والكتابات البحثية ، وفي ضوء ما تم الإطلاع عليه من التجارب الناجحة في إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً ؛ توصل الباحث إلى التصور المقترح التالي:

منطلقات التصور المقترح :

1. رؤية 2030 للملكة العربية السعودية للتعليم والتي تؤكد على ضرورة التحلي بالعلم والانتقال إلى مجتمع المعرفة من خلال كوادر بشرية من أبناء الوطن مؤهلين ومتسلحين بالعلم لخدمة المجتمع السعودي ، وضرورة تلبية احتياجات المجتمع من وجود معلمين متسمين بالكفايات والمهارات اللازمة لقيامهم بمهنة التعليم والتي يمكن من خلالها إعداد جيل متسلح بالعلم.
2. واقع التعليم ما قبل الجامعي وما يتطلبه من وجود معلمين يساهمون في مساعدة الطلاب على البحث وتقصي المعرفة بدلاً من تزويدهم بها بشكل مباشر بها .
3. أن إعداد المعلم وتنميته مهنياً نال اهتمام القائمين بالعملية التعليمية في بعض الدول الناجحة لما له من دور محوري في العملية التعليمية .
4. الاستفادة من التصور الحالي في إعداد معلم المستقبل في المملكة وتنميته مهنياً.

فلسفة التصور المقترح :

1. أهمية التعليم قبل الجامعي وأنه حق لكل فرد من أبناء المملكة يكفله الدستور.
2. الدور المحوري الذي يؤديه المعلم في العملية التعليمية.
3. التطورات التي يشهدها التعليم قبل الجامعي والجامعي في العديد من الدول الناجحة أدى إلى إعادة النظر في التعليم ما قبل الجامعي والجامعي في المملكة العربية السعودية .
4. امتلاك المملكة للعديد من الحاصلين على درجة الماجستير والدكتوراة المؤهلين في المجال التربوي .

مبادئ التصور المقترح :

ينبغي مراعاة هذه المبادئ عند وضع التصور المقترح وهى:

1. أن تتضح أهداف التصور المقترح.
2. أن يكون التصور المقترح ملائم للبيئة التي ينفذ فيها.
3. أن يكون التصور المقترح قابل للتطبيق .

أهداف التصور المقترح :

1. التغلب على المعوقات التي تواجه إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً في المملكة العربية السعودية.
2. تطوير التعليم قبل الجامعي والجامعي في المملكة العربية السعودية .
3. التغلب على المعوقات التي يواجهها التعليم قبل الجامعي في المملكة العربية السعودية .
4. تلبية احتياجات التعليم قبل الجامعي من وجود معلمين مؤهلين ومدربين مهنياً .
5. اقتراح اجراءات تطبيقية تساهم في إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً في المملكة العربية السعودية .

مرتكزات التصور المقترح :

المرتكزات الأساسية التي بني عليها التصور المقترح :-

- أهم نتائج تحليل الإطار النظري . حيث تناول الإطار النظري إعداد المعلم داخل المملكة العربية السعودية وتنميته مهنياً .
- الدراسات السابقة المحلية وغير المحلية التي اهتمت بإعداد معلم المستقبل وكذلك التي اهتمت بالتنمية المهنية للمعلم.
- أهم نتائج تجارب بعض الدول الناجحة في إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً.

مبررات التصور المقترح :

يرى الباحث أن للتصور الحالي مجموعة من المبررات التي يراها الباحث من وجهة نظره أنها تعد الدافع الحقيقي وراء قيامه ببناء هذا التصور .

1. **رؤية 2030 للملكة العربية السعودية** : يرى الباحث أن رؤية 2030 للملكة العربية السعودية تسعى للارتقاء بجودة العملية التعليمية عبر جميع مراحل التعليم العام والتعليم العالي من أجل الانتقال إلى مجتمع المعرفة .
2. **إيمان الباحث بأهمية الشراكة بين كليات التربية والمجتمع ، وكذلك أهمية الشراكة بين كليات التربية والمدارس** : من أجل التعرف على احتياجات المجتمع ومن أجل الارتقاء بالتعليم قبل الجامعي.
3. **الوفاء بمتطلبات المجتمع** : يساهم إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً في الوفاء بمتطلبات المجتمع وذلك من خلال توفير قوى بشرية مؤهلة ومتسلحة بالعلم .
4. **التنافس والجودة** : يساهم الاهتمام بإعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً في تحسين قدرة التعليم قبل الجامعي على المنافسة وحصوله على الجودة.

محتوى التصور المقترح :

أولا : بشأن الشراكة بين كليات التربية والمجتمع، وكذلك الشراكة بين كليات التربية والمدارس.

ولإعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً ، يرى الباحث أن يكون هناك شراكة بين كليات التربية والمجتمع ،وشراكة بين كليات التربية والمدارس من أجل التعرف على احتياجات المجتمع والمدارس ومن ثم العمل على تلبيتها.

كما يرى أن ينبغي على القائمين بالعملية التعليمية في كليات التربية انتقاء أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وتنمية قدراتهم الأكاديمية والمهنية والإدارية. وكذلك ضرورة الاهتمام بالبنية التحتية لتلك الكليات وتزويدها بالوسائل التكنولوجية الحديثة ، وضرورة الاهتمام بالتدريب الميداني وتطويره. بالإضافة إلى ضرورة التعرف على متطلبات المجتمع ومن ثم إعداد المقررات الدراسية في ضوء تلك المتطلبات ، واستخدام استراتيجيات تدريس ملائمة وحديثة، بالإضافة إلى الاطلاع على التجارب الناجحة في إعداد معلم المستقبل وكيفية تنميته مهنياً والاستفادة منها في إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً داخل المملكة العربية السعودية من أجل الوفاء بمتطلبات المجتمع. كما ينبغي على العاملين بكليات التربية العمل على تنمية روح التعاون والعمل الجماعي لدى الطلاب المعلمين وتعزيز الهوية الوطنية وبناء المواطنة بأنعها التقليدية والرقمية بما يساهم ذلك في بناء شامل للمعلم من الجوانب المختلفة.

كما يرى الباحث ضرورة إعداد خطة محكمة من قِبل القائمين بالعملية التعليمية في كليات التربية يمكن في ضوئها تدريب المعلم على التعامل مع المستحدثات التكنولوجية الحديثة وكذلك كيفية التغلب على المعوقات التي تحول دون استخدام التكنولوجيا الحديثة في مجال التدريس.

بالإضافة إلى ذلك ضرورة تكاتف الجهود من قِبل القائمين بالعملية التعليمية والتعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمين ومن ثم التواصل مع كليات إعداد المعلمين والخبراء في مجال التعليم وإعداد الدورات والبرامج التدريبية التي يمكن من خلالها تمكين المعلم مهنياً بشكل جيد وأن تكون تلك الدورات والبرامج مستمرة أثناء الدراسة بالجامعة ، وبعد تخرجه وأثناء عمله بالمدرسة.

ثانياً : نشر ثقافة الجودة والتميز بين المعلمين : الأمر الذي من شأنه أن يجعل كل معلم يرغب في الحصول على التميز وبالتالى يسعى دائما للاطلاع على الاستراتيجيات الحديثة في تخصصه والبحث عن المعلومات والمعرفة التي تمكنه منو الموضوعات المختلفة للمادة التي يقوم بتدريسها.

ثالثاً : تمويل التعليم : إن إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً يتطلب المزيد من النفقات والتي قد تشكل عبئاً على الحكومة السعودية ، مما يدعو ذلك إلى ضرورة تبني ثقافة الخصخصة لمؤسسات التعليم العالي مع التزام القائمين بعملية الخصخصة ضرورة الحفاظ على هوية المجتمع السعودي وثقافته وتلبية متطلبات من قوى بشرية مؤهلة ومدربة قادرة على التوجه بالمجتمع نحو التقدم والتطور.

رابعاً : تمهين مهنة المعلم : وذلك من خلال وضع شروط محددة للالتحاق بكليات التربية، وكذلك وضع اختبارات يتطلب من المتقدمين اجتيازها ومن ثم اختيار الطلاب الذين تتوافر فيهم تلك الشروط والذين قد اجتازو الاختبارات المحددة لهم ، بالإضافة إلى اهتمام القائمين بالعملية التعليمية بإنشاء نظام للترخيص يتم تجديده كل فترة محددة وفي تلك الفترة يتابع أداء المعلم والاهتمام دائماً بالدورات والبرامج التدريبية وورش العمل، كذلك الارتقاء براتب المعلمين وتحسين مستوى معيشتهم وتوضيح مكانة المعلم عبر وسائل المجتمع المختلفة كالإعلام والمساجد وهكذا.

ومن خلال هذا التصور المقترح يرى الباحث أن إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً في المملكة العربية السعودية يتسم بالعديد من الفوائد والتي تتمثل في الآتي :

1. إعداد معلم يتسم بالكفاءة في مجال التدريس وعلى قدر عالى من كيفية استخدام وتوظيف الأساليب والوسائل الحديثة في مجال التدريس.
2. إثراء جودة التعليم داخل المدارس .
3. إعداد جيل متسلح بالعلم مهتماً بالبحث عن المعلومة بدلاً من الاهتمام بتلقيها بشكل مباشر.
4. سد الفجوة بين مخرجات التعليم وبين احتياجات المجتمع من خلال توفير قوى بشرية فعلية مؤهلة.

التوصيات

1. إعادة النظر في برامج إعداد المعلم وتنميته مهنيا داخل المملكة العربية السعودية.
2. الإستفادة من التجارب الناجحة في إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً والسير على خطاها بما يخدم إعداد معلم مستقبل ناجح.
3. إنشاء المزيد من مراكز التدريب بكليات إعداد المعلمين ، والاهتمام بأن يكون المتدربين على درجة عالية من الخبرة والكفاءة في إعداد المعلمين.
4. استقطاب مدربين من الدول الرائدة في إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنياً كالولايات المتحدة واليابان وغيرهم من الدول.
5. الاهتمام بالبعثات الخارجية للدول المتقدمة والاستفادة منها.
6. الموازنة بين الجانب النظري والتطبيقي في إعداد المعلم داخل كليات إعداد المعلمين.
7. التعرف على احتياجات المعلمين وتلبيتها من حيث الارتقاء بمكانة المعلم وبراتبه وبالرعاية الطبية.

قائمة المراجع

أولا : المراجع العربية

ابن هويمل، ابتسام ناصر و العنادي، عبير مبارك (2015). تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة* – دار سمات للدراسات والأبحاث، 4 (2)، 31–50.

أحمد، لمياء محمد (2016). رؤية مستقبلية لتطوير نظم إعداد المعلم في ضوء بعض الخبرات العالمية. *المؤتمر العلمي السنوي الثالث والعشرين :التعليم والتقدم في دول أمريكا الشمالية*– الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية وجامعة عين شمس– كلية التربية، 393–459.

آدم ، محمد حبيب بابكر محمد و أبكر ، صديق محمد محمد و عثمان ، إبراهيم عثمان حسن (2017). دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي مرحلة تعليم الأساسي و المعوقات التي تواجه : محلية جبل أولياء نموذجاً . *دراسات تربويه ونفسية* : مجلة كلية التربية بالزقازيق – مصر ، 97 ، 333–378 .

آل سميح ، محمد بن إبراهيم (2017) . دور الممارسات الإشرافية لمديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين الجدد في مدارس التعليم بمحافظتي حوطة بني تميم و الحريق من وجهة نظر المديرين و المعلمين الجديد . *مجلة العلوم التربوية و النفسية* – المركز القومي للبحوث – فلسطين ، 1 (6) ، 32–54 .

البازعي، حصة حمود (2018). تطوير سياسات قبول وإعداد المعلم للتحول نحو مجتمع المعرفة : صيغة مقترحة في ضوء تجربتي سنغافورة وفنلندا. *مجلة العلوم التربوية والنفسية* – المركز القومي للبحوث غزة، 2 (25)، 51–84.

التويجري، أحمد بن محمد (2017). تصور مقترح لمخرجات برامج إعداد المعلم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. *أبحاث مؤتمر :دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030 م* – جامعة القصيم، 201–256.

الذبياني، منى سليمان (2014). تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وتنميته مهنيا وإمكانية الإفادة منها في المملكة العربية السعودية. *دراسات تربوية ونفسية* – كلية التربية – جامعة الزقازيق، 85، 103–172.

السبحي، عبدالحي بن أحمد عبيد و قاروت، نهى بنت عبدالرحمن بن سالم و صائغ، وفاء بنت حسن عبدالوهاب و الصبياني، نور عبدالهادي حسين (2016). أنموذج مقترح لبرنامج إعداد معلم المستقبل بكليات التربية بجامعات المملكة العربية السعودية فى ضوء معايير الجودة الشاملة. *مجلة التربية* – كلية التربية– جامعة الأزهر،171 (4)، 358–412.

الشمري، أحمد حمود ميس (2017). آليات مقترحة لتطوير نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في الكويت في ضوء خبرة فنلندا. *مجلة البحث العلمي في التربية*– كلية البنات للآداب والعلوم والتربية– جامعة عين شمس ، 18 (2)، 641–667.

الغامدي، منى سعد و العتيبي، وضحى بنت حباب (2016). مدى توافر مواصفات معلمة مدرسة المستقبل فى خريجات برنامج " معلمة الصفوف الأولى بالمرحلة الإبتدائية " بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن من وجهة نظرهن ونظر أعضاء الهيئة التعليمية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس* – الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس– كلية التربية – جامعة عين شمس، 213، 159–197.

الناقة، صلاح أحمد عبدالهادي و ابو ورد، ايهاب محمد مرزوق (2009). إعداد المعلم وتنميته مهنياً في ضوء التحديات المستقبلية. *أعمال مؤتمر :المعلم الفلسطيني – الواقع والمأمول*، 1–29.

الهزاع، سليم هزاع (2018). تطوير إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية فيضوء خبرة جمهورية الصين الشعبية. *مجلة التربية* – كلية التربية– جامعة الأزهر، 179 (1) ، 264–289.

بخش، هالة طه عبدالله (2010). تجارب عالمية في إعداد وتنمية المعلم مهنيا. *المؤتمر العلمي الثالث :تربية المعلم العربي وتأهيله : رؤى معاصرة*، كلية العلوم التربوية، جامعة جرش ، 3، 428–447.

شاهين، جودة السيد جودة (2016). تصور مقترح لإعداد الطالب المعلم بكلية التربية للتعلم الاجتماعى الوجدانى فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. *مجلة التربية* – كلية التربية– جامعة الأزهر، 171 (2)، 12–64.

عبدالسلام، أماني محمد شريف (2019). تصور مقترح لتطوير برامج التنمية المهنية بالأكاديمية المهنية للمعلم لتلبية متطلبات الترخيص في ضوء خبرات بعض الدول. *مجلة كلية التربية*– كلية التربية – جامعة أسيوط، 35 (2)، 1–73.

عثمان ، علان محمد و دبوس ، محمد طالب (2012) . دور مديرى المدارس الحكومية الثانوية فى التنمية المهنية للمعلمين فى شمال الضفة الغربية . *دراسات* – العلوم التربوية –الاردن ، 39 (1) ، 1–16 .

عمر، علاء محمد ربيع محمد (2013). تقييم واقع قيام الأكاديمية المهنية للمعلمين بدورها في ضمان تحقيق مهنية أعضاء هيئة التعليم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*– رابطة التربويين العرب، 39 (3)، 58–122.

محمد، محمد ناجح محمد و إسماعيل، محمد السيد محمد (2018). المتطلبات التشريعية لتطوير إعداد المعلم فى مصر على ضوء الاتجاهات المعاصرة. *المجلة التربوية*– كلية التربية – جامعة سوهاج ، 54، 65–170.

ثانياً : المراجع الأجنبية

Asghar, J & Ahmad,A. (2014). Teacher Development: An Overview of the Concept and Approaches. *Journal of Educational and Social Research*, 4 (6), 147-160.

Carpeño , E & Mekochi,Y. (2015). Initial Teacher Education In Japan And Spain. A Comparative Study. *Revista Española de Educación Comparada*, 25 ,101-127.

Chesnokova, G & Agavelyan, R. (2019). Modern context of teacher`s professional development in high school. *Multidisciplinary Academic Conference*, 148-152.

Konakbeyeva, U., Abdrazahovna,Z & Erdogan,M. (2014). Preparation of future teachers for the organization of profile training in 12-year school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 1232-1236.

Lavonen , j. (2018). Educating Professional Teachers in Finland through the Continuous Improvement of Teacher Education Programmes. *Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development*, 1-20.

Marcelo, C. (2009). Professional Development of Teachers: past and future. *Educational sciences journal* , 8 (9), 5-20.

McGee , K . (2012) . Sustainability of Coalition of Essential School's Professional Development as Perceived by Teachers . *Ph.D* , West Virginia University .

Mohedo,M & Bújez,A. (2014). Project Based Teaching As A Didactic Strategy For The Learning And Development Of Basic Competences In Future Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 232-236.

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

Qian , Y . , Hambrusch , S ., Yadav , A & Gretter , S . (2018) . Who Needs What: Recommendations for Designing Effective Online Professional Development for Computer Science Teachers . *Journal of Research on Technology in Education* , 1-18 .

Ries, F., Cabrera,C.& Carriedo,R. (2016). A Study of Teacher Training in the United States and Europe. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 2030-2054.

Thomas , H . (2015) . Principal Perceptions of the Relationship Among Principal Preparation Programs , Professional Development and Instructional Leadership Confidence in One Urban School Division in Virginia . *Ph . D* , State University .

Yoo , J . (2016). The Effect of Professional Development on Teacher Efficacy and Teachersí Self-Analysis of Their Efficacy Change. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18 (1), 84-94.

Young , D . (2011) . Professional Development for Principals in Manitoba . *Ph . D* , University of Manitoba .

"Successful Experiences in Preparing and Developing the Future Teacher Professionally"

Abstract:

The study aimed to identify some successful Arab and foreign experiences in preparing and developing professionally the future teacher. It also aimed at preparing a proposed vision for the preparation and professional development of the future teacher. The curriculum of the study is descriptive. A series of studies related to the subject of the study were also presented. Successful Arab and foreign experiences were also presented in the preparation and professional development of the future teacher. At the end of the study was answered the questions of the study and the development of a proposed scenario contributes to the preparation and development of the future teacher professionally in Saudi Arabia.

Keywords:

Training programs - Workshops - Japanese education - Finnish education - Education in America.