International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

Volume.13, Issue.1 pp: 67-86

Feb (2024)

Article 5

تصور مقترح لتطوير برنامج إعداد معلم المهارات الحياتية في ضوء التجربة الفنلندية

A Proposed Framework for Developing a Life Skills Teacher Training Program in Light of the Finnish Experience

مها بنت علي النملة[1]، تهاني بنت عبد الرحمن المزيني[2]

Maha bint Ali Al-Namlah[1], Tahani bint Abdul Rahman Al-Muzaini[2]

[1] معلمة التربية الأسرية للمرحلة الثانوية- الرياض- السعودية

[2] أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- السعودية

[1] Family education teacher for the secondary stage – Riyadh, KSA

[2] Professor of Curricula and Teaching Methods at Imam Muhammad bin Saud Islamic University, KSA

[1] maha678ali@gmail.com, [2] dr.tmuzaini@gmail.com

Accepted قبول البحث	Revised مراجعة البحث	Received استلام البحث
2023/10/16	2023 /10/7	2023 /9/17

DOI: https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.1.5

This file is licensed under a *Creative Commons Attribution 4.0 International*

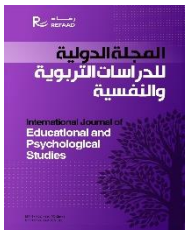
رفاد REFAAD
www.refaad.com

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

Journal Homepage: https://www.refaad.com/Journal/Index/3

E-ISSN 2520-4149 | P-ISSN 2520-4130



تصور مقترح لتطوير برنامج إعداد معلم المهارات الحياتية في ضوء التجربة الفنلندية

A Proposed Framework for Developing a Life Skills Teacher Training Program in Light of the Finnish Experience

الملخص:

الأهداف: هدف البحث الحالي إلى معرفة واقع برامج إعداد المعلمين -معلم المهارات الحياتية والأسرية-في دولة فنلندا، ووضع تصور مقترح لها في ضوء التجربة الفنلندية.

المنهجية: اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتحليل محتوى برنامج معلم المهارات الحياتية والأسرية في ضوء التجربة الفنلندية.

النتائج: توصل البحث إلى وضع تصور مقترح لبرنامج معلم المهارات الحياتية والأسرية، واشتمل محتوى برنامج الإعداد المقترح على برنامجين: برنامج البكالوريوس، وهو مكون من ست مستويات موزعة على ثلاث سنوات بكلية التربية تخصص المهارات الحياتية والأسرية (الاقتصاد المنزلي)، ومجموع عدد ساعات البرنامج (180) ساعة معتمدة، ويتضمن البرنامج ثلاثة مجالات الجانب التخصصي، الجانب الثقافي والجانب التربوي وبرنامج الماجستير وهو مكون من أربعة مستويات لمدة سنتين، ومجموع عدد الساعات (120) ساعة معتمدة للماجستير، ويتضمن البرنامج ثلاث مجالات: الجانب التخصصي، والجانب الثقافي، والجانب التربوي، كما اشتمل التصور المقترح على طرق التدريس والتقنيات والأنشطة التعليمية المستخدمة وأساليب التقويم.

الخلاصة: في ضوء التصور المقترح وضعت الباحثة عددًا من التوصيات منها الاهتمام بالجانب البحثي ومعرفة أساسيات البحث العلمي والتركيز على تقوية الصلة بين مؤسسات إعداد المعلمين من ناحية وما يجرى في الميدان التربوي عامة، وإدخال مقررات جديدة وطرائق استخدام التقنيات الحديثة في التعليم ضمن مناهج إعداد المعلمين في ضوء الاتجاهات الحديثة والاهتمام بزيادة الوقت المخصص للتربية العملية.

الكلمات المفتاحية: *معلم للمهارات الحياتية والأسرية؛ التجربة الفنلندية؛ رؤية مقترحة؛ إعداد المعلم؛ التعليم الحديث.*

Abstract:

Objectives: The current research aims to understand the reality of teacher preparation programs - specifically, the program for teaching life skills and family skills - in Finland and propose a conceptual framework based on the Finnish experience.

Methods: The researcher followed a descriptive-analytical approach to analyze the content of the program for teaching life skills and family skills in light of the Finnish experience.

Results: The research resulted in the proposal of a conceptual framework for the program, which includes two components: a bachelor's program and a master's program. The bachelor's program consists of six levels distributed over three years at the College of Education, specializing in life skills and family skills (home economics). The total number of program hours is 180, and it includes three areas: the specialized aspect, the cultural aspect, and the educational aspect. The master's program, on the other hand, consists of four levels over a duration of two years, with a total of 120 accredited hours. The program includes three areas: the specialized aspect, the cultural aspect, and the educational aspect. The proposed framework also includes teaching methods, techniques, educational activities, and assessment methods. Based on the proposed framework.

Conclusions: The researcher made several recommendations, including emphasizing research skills and knowledge of the fundamentals of scientific research, strengthening the connection between teacher preparation institutions and the educational field in general, introducing new courses and methods for using modern technologies in education within teacher preparation curricula and allocating more time for practical education.

Keywords*: Life and family skills teacher; Finnish experience; proposed vision; Teacher preparation; modern educational.*

المقدمة:

يشهد القرن الحادي والعشرين اليوم تطوُّرًا علميًّا وتقنيًّا يزداد حجمه ويتضاعف بصورة مستمرَّة، ويواجه العديدَ من المتغيِّرات في شتَّى المجالات العلمية والتقنية، وتواجه النظم التربوية في المجتمعات المتقدمة والنامية على السواء تحديات مستمرة، حيث تعتبر عملية تحسين التعليم والتعلم من أولويات الكثير من الدول، وذلك لأنها تسهم بشكل حقيقي في تحقيق أهداف هذه الدول وآمالها المستقبلية.

وقد حظي موضوع إصلاح التعليم باهتمام القائمين على الأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، وغالبًا يحدد المعنيون بالإصلاح التعليمي مشكلات مشتركة لنظم التعليم، ثم يحددون أهدافًا مشتركة لتطوير التعليم وإصلاحه؛ ليكون ملائمًا لتحقيق الطموحات المرجوة منه (العبد الكريم، 2013).

وتتعدد جهود دول العالم في إصلاح وتطوير نظمها التعليمية، والتي أصبح لها الأثر البالغ في التحول الشامل لاقتصاد بعض الدول، وجعلها في مصاف الدول المتقدمة (الصحفي وآخرون، 2021) ويعد المعلم أحد ركائز المنظومة في العملية التَّربوية التعليمية، تلك العملية التي لا تجنى ثمارها إلا إذا كان القوة البشرية العاملة في ميادينها معده إعدادًا يتواكب وحجم المسئولية الخاصة بها (شرف، 2017).

لذا أصبحت عملية إعداد المعلم من القضايا الأساسية التي تلقى اهتمامًا متزايدًا في الأوساط التربوية سواء في محيط العالم العربي أم خارجه، ويرجع هذا الاهتمام إلى أهمية الدور الذي يقوم به المعلم في المجتمع، والطبيعة الخاصة بهذا الدور، حيث لم يعد دور المعلم يقتصر على مجرد توصيل المعلومات ونقل المعرفة للنشء، ولكنه أصبح أكبر من ذلك إزاء تحديات العصر المتمثلة في الانفجار المعرفي والقفزات العلمية والتكنولوجية الهائلة، مما فرض عليه متابعتها واستيعابها وتطبيق ما طرأ من تقدم في محتوى التعليم وطرق التدريس وكل ذلك يتطلب ضرورة إعداد نوع خاص ومتطور من المعلمين يتناسب مع طبيعة وحجم المهمة الملقاة على عاتقهم (مناع، 2009).

والمملكة العربية السعودية كجزء من المنظومة العالمية قد تأثر نظامها التربوي بهذه التحديات ومن أبرز هذه التأثيرات ظهور عدد من المشكلات التي يعاني منها التعليم العام في المملكة، وعلى رأسها مشكلة ضعف مخرجات التعليم العام، كما أثبتت ذلك نتائج الاختبارات الدولية 2019 حيث احتلت المملكة مراكز متأخرة من بين الدول المشاركة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020) حيث أن جودة أي نظام تعليمي تقاس بمستوى معلميه كما أشار إلى ذلك تقرير المركز الإقليمي للجودة والتميز (2017).

وتشهد المملكة العربية السعودية من خلال رؤية 2030 الاهتمام في بناء القدرات البشرية التي تهدف إلى تزويدهم بالمعارف والمهارات من خلال التجديد في سياسة إعداد المعلم، حيث نص الهدف الاستراتيجي الثاني ضمن أهداف وزارة التعليم على "تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم وتطويرهم" (وزارة التعليم، 1442هـ).

ونظرًا لامتلاك الدول المتقدمة لمجموعة من الأنظمة التعليمية المتميزة التي تعتمد عليها في إعداد المعلم وتطوير كفاياته؛ فإنه يُمكن الاعتماد على هذه الخبرات في إصلاح جوانب الضعف التي يُعاني منها نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، وهناك عدد من الدول المتقدمة تمتلك نظم تعليمية متميّزة في إعداد المعلم كفنلندا التي تميزت بنظام إعداد المعلم الفريد والذي أشار إليه سالبيرج (2016) بأنه قد أدى دورًا بارزًا في تحويل اقتصاد الدولة من الاقتصاد التقليدي إلى اقتصاد معرفة حيث برزت فنلندا كإحدى الدول الرائدة في التحصيل العلمي في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، فقد عجزت بعض الدول المتقدمة في تحقيق ما حققته فنلندا في مجال جودة إعداد المعلم، حيث أحرزت فنلندا نتائج متقدّمة جدًا في نتائج الاختبارات الدولية للقراءة والرياضيات والعلوم بشكل أثار إعجاب الوسط التربوي العالمي (الهويمل والعنادي، 2015)، ومن أحد العناصر الرئيسة التي أثرت في نجاحها وتفوقها على الآخرين يتمثل في الإعداد الجيد للمعلمين، والتعلم، والتطوير المهني للمعلمين (سالبيرج، 2016).

وقد أشار تقرير منظمة اليونسكو حول التدريس الشامل والذي يقضي التعليم الشامل بضمان استعداد جميع المعلمين لتدريس الطلاب بجميع فئاتهم ولا يمكن تحقيق ذلك مالم يكن المعلمون أداة متمكنة دافعة للتغير ومتسلحين في ذلك بقيم ومعارف ومواقف تتيح لكل طالب تحقيق النجاح الذي يصبو إليه، وينبغي أن تتيح النُّظم التعليمية فرصًا لإعداد المعلمين وفرصًا للتعلُّم المهني (اليونسكو، 2020).

وفي نفس السياق، نادت العديد من الدراسات بضرورة إعداد المعلم في ضوء التجارب الدولية كدراسة الشمري (2017)، ودراسة حصة البازعي (2018) ودراسة الشاعري (2021) للاستفادة من ملامحها وأفكارها ومقوماتها وتطبيقاتها الناجحة؛ لنسير في ركب التقدم والحضارة.

وتأتي هذه الدراسة لتقدم تصورًا مقترحًا لبرامج إعداد المعلم بكليات التربية بالجامعات السعودية يتناغم مع النهضة التنموية الشاملة في كافة المجالات ومنها مجال التعليم بوجه عام وبرامج إعداد المعلم الذي هو أساس العملية التعليمية على وجه الخصوص والمتمثل برؤية المملكة العربية السعودية 2030 وتأمل الباحثة أن يسهم هذا التصور في بناء برامج إعداد المعلم ويكون إحدى لبنات التطوير وتجويد العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة.

مشكلة الدراسة:

بالرغم من التقدم الكمي، وحجم الإنفاق الحكومي السخي، إلا أن مؤشرات جودة التعليم في المملكة العربية السعودية كانت أقل من المأمول، بدليل ضعف نتائج الطلاب والطالبات في مختلف الاختبارات الدولية، وبشكل انخفاض جودة التعليم تهديدًا للمقدرة التنافسية للمملكة العربية

السعودية، حيث تتكئ المنافسة الاقتصادية في هذا العصر على رأس المال البشري المتكون من المعارف والمهارات والقيم التي تُبنى من خلال التعليم، ويشير الدليل البحثي إلى أن جودة التعليم عاملًا رئيسًا من عوامل النمو الاقتصادي (Hanushek& Woesman, 2007).

وتعتبر مشكلة ضعف إعداد المعلم وتأهيله من أبرز التحديات التي تواجه النظام التعليمي بالمملكة العربية السعودية حيث أظهرت عدد من الدراسات كدراسة حصة البازعي (2018) ودراسة العصيمي والروقي (2022) ودراسة الرفاعي (2018) إلى أهمية إعادة النظر في واقع إعداد معلم التعليم العام وتحسين مهاراته لمواكبة كل ما هو جديد ومتطوّر في العملية التعليمية، وتطبيقه وفق المعايير الدولية وفي ضوء الخبرات الدولية الناجحة؛ وكل هذا من أجل تحقيق وتنفيذ التعليم الشامل بفعالية عالية.

وهذا ما أكد عليه التقرير الصادر من وزارة التعليم (2020) حيث ذكر أنه أهم العوامل التي تقف خلف تراجع جودة التعليم في المملكة العربية السعودية ضعف برامج إعداد المعلم، ومن المؤشرات الدالة على ذلك قلة نسبة المجتازين لاختبار كفايات المعلمين الذي يقدمه المركز الوطني للقياس، ففي عام 1436/1437، كان متوسط درجات المختبرين 43% في الجزء التربوي من الاختبار و37% في الجزء التخصصي، بينما يشترط لاجتياز الاختبار تحقيق 50% في كل من الجزأين.

فإعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية تواجه الكثير من النقد حول مخرجاتها وبرامجها التعليمية والتربوية ويرجع هذا النقد لما يعاني منه التعليم العام في المملكة من بعض المشكلات التي يرجع البعض الكثير منها إلى المعلمين القائمين على التدريس، حيث يعتقد كثير من المهتمين أن السبب يكمن في ضعف تأهيل المعلمين بالشكل الملائم والجيد للقيام بالدور المناط للمساهمة في دفع العملية التعليمية (التويجري، 2017).

وهذا ما أكد عليه المؤتمر الأول للجمعية السعودية العلمية للمعلم (جامعة الملك خالد، 1441) "المعلم: متطلبات التنمية وطموح المستقبل" وأهمية إعداد المعلم في ضوء عدد من المتغيرات وأوصت في مجموعها بضرورة الأخذ بالخبرات الدولية والتجارب الأجنبية في بناء برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، وقد جاءت هذه الدراسة انطلاقًا من شعور الباحثة كونها معلمة المهارات الحياتية والأسرية بوجود قصور أكاديمي وتربوي في أداء معلمات وحاجتهن للإعداد الجيد وتأهيلهن لتدريس المجال.

ولهذا يحتاج المعلِّمين -بصفة عامَّة- ومعلِّم المهارات الحياتية والأسرية -بصفة خاصَّة- لإعادة النظر في برامج إعداد المعلم بصورتها الحالية وتطويره وهو ما تحاول هذه الدراسة الوقوف عليه واستخلاص بعض الرؤى والأساليب التي يمكن أن تساعد في تطوير سياسات قبول وإعداد معلِّم المهارات الحياتية والأسرية بالمملكة العربية السعودية بما يمكنه من القيام بدور إيجابي في عملية التطور المعرفي، ونظرًا لان دولة فنلندا تتبع أحدث الأنظمة في إعداد المعلم، وعلى حد علم الباحثة لم تتناول الدراسات السابقة إعداد معلِّم المهارات الحياتية والأسرية في ضوء خبرة فنلندا، فقد جاءت هذه الدراسة استجابة لهذا المطلب الملح من خلال السؤال الرئيسي: **ما التصور المقترح لإعداد معلمات المهارات الحياتية والأسرية في ضوء خبرة دولة فنلندا؟**

أسئلة الدراسة:

يتفرع من السؤال الرئيس للدراسة الأسئلة الآتية:

- ما واقع برامج إعداد المعلمين - معلم المهارات الحياتية والأسرية- في دولة فنلندا؟
- ما التصور المقترح لإعداد معلمات المهارات الحياتية والأسرية في ضوء خبرة دولة فنلندا؟

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من مجموعة من النقاط، يمكن إيجازها فيما يلي:

الأهمية النظرية:

- تُعد هذه الدراسة استجابة للاتجاهات التربوية الحديثة المهتمة بتطوير برامج إعداد المعلمين.
- تواكب هذه الدراسة تحديات العصر الحالي وتلبي متطلبات العالم التنموية المتسارعة.
- تأتي هذه الدراسة استجابة لتوصيات الكثير من المؤتمرات والندوات بشأن تحسين طرق إعداد المعلمين والارتقاء بهم مهنيًّا.
- قد تساهم هذه الدراسة في التعرف على التوجّهات الحديثة والمعاصرة في إعداد المعلم في دولة فنلندا.

الأهمية التطبيقية:

- قد تساعد الدراسة في تطوير برامج إعداد المعلم وتنميته مهنيًا بما يتناسب مع التوجهات الحديثة.
- قد تفيد الدراسة الحالية صانعي القرار بتبني بعض الاستراتيجيات المتبعة في فنلندا والتي تهتم بإعداد المعلم وتأهيله وذلك بما يتناسب مع طبيعة المجتمع السعودي وعاداته وتقاليده.
- ربما يفيد التصور المقترح في تحسين أوضاع المعلمين بصفة خاصة، ثم معلم المهارات الحياتية والأسرية بشكل خاص.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- معرفة واقع برامج إعداد المعلمين في فنلندا.
- اقتراح تصور لإعداد معلمات المهارات الحياتية والأسرية في ضوء خبرة دولة فنلندا.

أسئلة الدراسة:

- ما واقع برامج إعداد المعلمين - معلم المهارات الحياتية والأسرية- في دولة فنلندا؟
- ما التصور المقترح لإعداد معلمات المهارات الحياتية والأسرية في ضوء خبرة دولة فنلندا؟

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الحدود الموضوعية في هذه الدراسة على برنامج إعداد المعلم في فنلندا واقتصرت على المكونات الآتية (نوع البرنامج- مدة البرنامج- شروط القبول- التربية العملية- محتوى البرنامج- الاستراتيجيات والأنشطة- أساليب التقويم) تجربة فنلندا بجامعة هلسنكي.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1444هـ.

مصطلحات الدراسة:

- **التصور المقترح:**

ويقصد به "تخطيط مستقبلي مبني على نتائج فعلية من خلال أدوات منهجية كمية أو كيفية لبناء إطار فكري عام يتبناه العلم والعلماء" (راشد، 2012). **وتعرفه الباحثة إجرائيًا:** "عبارة عن مجموعة من الخطوات والإجراءات التي تقترحها الباحثة لتطوير برنامج إعداد معلم المهارات الحياتية والأسرية وما يتضمنه من مقررات وأنشطة في ضوء تجربة فنلندا".

- **برامج إعداد المعلم:**

يعرف المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم RCQE (2017) برامج إعداد المعلمين بأنها: "برامج مخططة ومنظمة وفق النظريات التربوية والنفسية لتزويد الطلاب المعلمين بالخبرات العلمية والمهنية والثقافية بهدف تخريج معلمين للمستقبل متسلحين بالمعرفة والعلم وبالكفايات التعليمية التي تمكنهم من النمو في المهنة وزيادة إنتاجيتهم التعليمية، وتقدم هذه البرامج إما تكامليًا وتتابعيًا" (ص 15). **وتعرفها الباحثة إجرائيًا** بأنه: عملية هادفة ومخططة تقدم من قبل مؤسسات تعليمية تهدف إلى إعداد الطالب المعلم وفق منهجية متبعة تشمل مقررات دراسية وممارسة مهنية تدريسية.

- **المهارات الحياتية والأسرية:**

تعرف لمياء أبو زيد (2005) التربية الأسرية بأنها: "العلم الذي يعكس الواقع اليومي للحياة في تداخلها وتكاملها ويهتم بالشخص كفرد وكعضو في جماعة سواء الأسرة أو المجتمع، كما يهتم بالبناء العقلي والجسمي والسلوكي له" (ص26). **وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: "**العلم الذي يهتم بإكساب الفرد مجموعة من المعارف والمهارات المتعلقة بطبيعة الإنسان وحياته ونموه وعلاقاته الاجتماعية، وأن يجعل الفرد سليمًا من الناحية الاقتصادية والصحية والعقلية والجسمية ومتزنًا من الناحية العاطفية والنفسية، بهدف تحقيق السعادة والاستقرار للأسرة والمجتمع".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

مفهوم برامج إعداد المعلم:

يعرف على أنه "برنامج أكاديمي تطرحه كلية التربية في تخصص معين بهدف إكساب الطالب/المعلم المعارف والمهارات التعليمية التي تمكنه من ممارسة مهنته بنجاح" (Zaslow et al., 2010).

ويعرفه العازمي وآخران (2016) بأنه: "برنامج مخطط وهادف تقوم به مؤسسات تربوية أو كليات التربية في تخصصات معينة بهدف إكساب الطالب المعلم المهارات التعليمية لمزاولة مهنة التدريس في مراحل التعليم المختلفة".

ويُلاحظ من خلال التعريفات الواردة أن مفهوم إعداد المعلم هو برنامج مخطط ومعد من قبل المؤسسات التعليمية يهدف إلى إعداد المعلم من جميع الجوانب ليتمكن من مزاولة مهنة التدريس.

جوانب إعداد المعلم:

- **الجانب التخصصي:**

المعلم بحاجة ماسة إلى الكم المعرفي والكيف التخصصي لكي يشبع حاجات تلاميذه للمعرفة وعلى المعلم أن يكون ملمًا ومدركًا لتخصصه ومستوعبًا لأكبر قدر من المعرفة ولأساليب الحصول عليها، وعليه ألا يكون مستهينًا بالمنافسة التي تبديها الأجهزة الأخرى خارج حدود المدرسة، ولاسيما في هذا العصر عصر الانفجار المعرفي والعولمة، لأنه قد أصبح من السهل أن ينكشف قصوره أمام تلاميذه ومن ثم ضياع مبررات احترامه وتقديره من التلميذ أو ولي الأمر.

ومع أن اتجاهات الماضي كانت تشير إلى إعداد معلم المرحلة الابتدائية لتدريس جميع أنواع المواد الدراسية فإن ثمة اتجاهًا آخر ينادي بأن يكون المعلم معد في كليات التربية بما فيها النوعية وشعب التعليم الأساسي لإعداد معلمين متخصصين في مجالات معينة كتأهيل معلم الصفوف الأولية المؤهل فنيًا ورياضيًا واجتماعيًا. أما معلمو المرحلتين المتوسطة والثانوية فهم مؤهلون ومعدون لتدريس مادة أو مواد محددة ومسؤولون عن تزويد طلابهم بمخزون معين من المعلومات والمعارف في هذه المادة ولهذا فإنهم يتحملون كمًّا أكبر من العمل المتقدم في مجال مادة أو مادتين عن معلم المرحلة الابتدائية (التويجري، 2017).

- **الجانب الثقافي:**

يشير الجانب الثقافي إلى تلك المجالات الواسعة من المعرفة خارج التخصص، وذلك في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية والطبيعية. وقد صمم هذا الجانب لمساعدة معلم المستقبل لكي يصبح مواطنًا صالحًا وأكثر قدرة على الاستجابة لاحتياجات المجتمع، وأكثر مسؤولية وعناية بتوجيه الأفراد إلى تلبية هذه الاحتياجات المجتمعية. (التويجري، 2017).

- **الجانب المهني:**

ويقصد بالجانب المهني من إعداد المعلم تزويد المعلم بكل ما يفيده تربويًا في تحديد أهدافه ومعايير اشتقاقها، واختيار أنسب الطرائق التدريسية والأنشطة التعليمية والتقنيات التربوية الملائمة للمواقف التعليمية. وغيرها مما يعينه على التعامل مع الفروق الفردية وتقدير احتياجات التلاميذ وتقييم عمليات التعلم، وكل ما يفيده في رعاية أخلاقيات المهنة وآدابها وصيانتها من الأدعياء، والارتقاء بالمكانة المهنية للعملية التربوية والتعليمية (التويجري، 2017).

نظم إعداد المعلمين:

تصنف نظم برامج إعداد المعلم في أغلب النظم التعليمية من حيث البناء الأكاديمي إلى صنفين هما: النظام التكاملي والنظام التتابعي، وفيما يلي وصف للنظام التكاملي والنظام التتابعي:

- **النظام التكاملي:**

يقصد بالنظام التكاملي أن يتم إعداد المعلم في مؤسسة تربوية كلية تربية أو كلية معلمين أو معهد عال لإعداد المعلمين لعدد من السنوات تحددها طبيعة المرحلة ومستواها، ويحصل الطالب فيها على مكونات إعداده المتكامل من الجوانب الثقافية والأكاديمية والإعداد المهني التربوي في وقت واحد، وبنحو متلازم، وبنسب متفاوتة، يحصل الطالب بعدها على البكالوريوس. وغالبًا ما يحظى الإعداد الأكاديمي بالنصيب الأكبر. لذلك، ومن أجل أن يكتسب إعداد المعلم صفة المهنية، ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار توازن برنامج الإعداد في مجالاته الثلاثة، الأكاديمي والمهني والثقافي والتركيز على المفاهيم والمهارات التطبيقية والعملية، والإلمام بقيم مجتمعه، والتعرف على خصائص ومتغيرات العصر وتحقيق التكامل بين المقررات التربوية والتدريب على الوسائل والتقنيات الحديثة في إكساب مهارات التدريس (المركز الإقليمي للجودة والتميز، 2017).

- **النظام التتابعي:**

أما عن النظام التتابعي فيقوم على أساس انتظام الطالب المعلم في كليات الآداب والعلوم لمدة أربع سنوات، تنتهي بحصوله على الدرجة الجامعية الأولى وهي الليسانس أو البكالوريوس، ثم يتابع بعدها الإعداد المهني التربوي في كليات التربية لمدة عام دراسي يدرس فيه الطالب نظرية تربوية تؤهله تربويًا للعمل بمهنة التدريس بمراحل التعليم العام حسب تخصصه وإعداده تبعًا للمرحلة الدراسية المعينة (المفرج وآخران، 2007).

إعداد معلم المهارات الحياتية والأسرية وفق رؤية 2030:

تضمنت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 ما يؤكد على أهمية تطوير سياسة إعداد المعلم حيث نص الهدف الاستراتيجي الثاني ضمن أهداف وزارة التعليم على "تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم وتطويرهم".

ونص الهدف الاستراتيجي السابع على "تعزيز قدرة نظام التعليم لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل" (رؤية المملكة العربية السعودية 2030، 2016).

ويسهم معلم التربية الأسرية في تحقيق رؤية المملكة 2030، بالتركيز على الجوانب المتعلقة بجودة الحياة؛ حيث يتضمن المجال محاور علمية، تسهم في خفض معدل البدانة والسكري، وتعزيز حصانة المجتمع ضد المخدرات، وخفض جرائم العنف والتنمر، وزيادة الثقافة في اختيار الأطعمة والمشروبات الصحية، وتعزيز ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية في المجتمع، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الاستخدام الآمن والمسؤول والمعتدل للتقنية.

الدراسات السابقة:

يتناول هذا القسم الدارسات السابقة التي تتصل بموضوع البحث، في برامج إعداد المعلم في ضوء تجربة فنلندا.

- **دراسة العصيمي والروقي (2022)** هدفت إلى تطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب عالمية رائدة في برامج إعداد المعلمين واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن التربية العملية بكلية التربية بجامعة الملك سعود قليلة مقارنة بكليات التربية بجامعة ولاية ميتشغيان وجامعة هلسنكي، وجامعة تورنتو، حيث تمثل نسبة التربية العملية نسبة 8,6% من مجموع

الزمن المخصص للبرنامج. انطلاقًا من النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحثان بما يلي: زيادة فترة البرنامج في كليات التربية بالمملكة العربية السعودية بما لا يقل عن خمس سنوات إلى سبع سنوات، باستخدام نظام الإعداد التكاملي لأنه يهيئ الطالب منذ البداية للتكيف مع مهنة التدريس بصورة منتظمة ومتزامنة مع بقية مواد وكفايات الإعداد للمعلم وفق خطة البرنامج، وضع ضوابط وآليات للقبول في برامج إعداد المعلمين وفق إجراءات انتقائية.

- **دراسة القمبري (2020)** كشفت عن تطوير نظام إعداد المعلم في ليبيا في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا. واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي المقارن. واقتضى العرض المنهجي للدراسة وصف وتحليل واقع نظام إعداد المعلم في اليابان ووصف وتحليل واقع نظام إعداد المعلم في فنلندا، وصف وتشخيص واقع نظام إعداد المعلم في ليبيا، والمقارنة مع التجربتين اليابانية والفنلندية للوقوف على أوجه الشبه والاختلاف وتفسيرها، ووضع أهم المقترحات لتطوير نظام إعداد المعلم في ليبيا في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا. وأظهرت النتائج أن اليابان تعتبر خامس دولة في العالم من حيث عدد السكان فتوجهت إلى الاستثمار في الرأسمال البشري، وهناك عدة عوامل أثرت على نظام إعداد المعلم في فنلندا كالعوامل السكانية والعوامل الجغرافية والسياسية، والاقتصادية. وأوصت الدراسة بالاهتمام بالمعلم في ليبيا وتحفيزه ماديًا ومعنويًا حتى يقوم بعمله بصورة ممتازة.
- **دراسة اللمعي (2019)** هدفت إلى تحليل الخبرة الفنلندية في إعداد المعلم الباحث؛ للتعرف على أهم جوانب التميز بها، وبحث إمكانية الإفادة منها في تطوير نظام إعداد المعلم المصري. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج المقارن؛ كما اعتمدت الدراسة أيضًا على (أسلوب دراسة الحالة)؛ لدراسة حالة إعداد المعلم الباحث في فنلندا؛ وتحقيق التحليل المتعمق لنظام إعداد المعلم الفنلندي في ضوء السياق الثقافي المؤثر في تطوره. وقد قامت الدراسة بوضع آليات مقترحة لإعداد المعلم الباحث في مصر في ضوء دراسة وتحليل الخبرة الفنلندية.
- **دراسة ترهان (Tarhan, 2019)** تهدف هذه الدراسة لتصميم خصائص نموذج تقييم المعلم في فنلندا. ومن خلال تسليط الضوء على السمات الفريدة للحالة الفنلندية واستخدم المنهج المقارن، حيث تمت مقارنة ممارسات تقييم المعلمين هذه مع نموذج القيمة المضافة (VAM) لتقييم المعلمين في جميع أنحاء العالم. وكشف التحليل أن النموذج الفنلندي يعطي الأولوية لتمكين المعلمين والتطوير المهني من خلال تنفيذ ممارسات التقييم من القاعدة إلى القمة. ومع التركيز الواضح على تمكين المعلمين والتطوير المهني، والتي تؤكد على أهمية إجراءات جمع البيانات الصارمة واستخدام درجات الاختبار الموحدة لمحاسبة المعلمين على أساس الأداء الأكاديمي لطلابهم. وكشفت هذه الدراسة أيضًا أن جهود التطوير المهني للمعلمين يتم تسليط الضوء عليها باعتبارها العناصر الأساسية في تقييم المعلمين الفنلنديين. وتشكل ال الاحتياجات المستمرة للتطوير المهني أيضًا الأساس لتقييم المعلمين في فنلندا.
- **دراسة البازعي (2018)** هدفت 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، وأوصت الدراسة بضرورة تبني أصحاب القرار لعمليات تطوير سياسات قبول وإعداد المعلم بالمملكة، كما أوصت بالقيام بدراسات وأبحاث علمية في كل جانب من هذه السياسات من أجل المزيد من الاطلاع على أحدث الممارسات العالمية والإفادة منها في تطوير سياسات قبول وإعداد المعلم باستمرار.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح لنا أن البحث الحالي يتفق معها في موضوعها الأساسي وهو إعداد المعلم، والتأكيد على أهمية النظر في برامج إعداد المعلم في ضوء التجارب الدولية.

ويمكن تحديد العلاقة بين البحث الحالي والدراسات السابقة من حيث:

- **هدف البحث:**

تنوعت أهداف الدراسات السابقة التي تناولت إعداد المعلم في ضوء تجربة فنلندا، فهدفت دراسة حصة البازعي (2018) هدفت للتوصل إلى صيغة مقترحة لتطوير سياسات قبول وإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية للتحول إلى مجتمع المعرفة في ضوء تجربتي -سنغافورة وفنلندا- وهذا يتفق مع الدراسة الحالية، أما دراسة فاطمة اللمعي (2019) فهدفت إلى تحليل الخبرة الفنلندية في إعداد المعلم الباحث، وهدفت دراسة ترهان (TARHAN,2019) لتصميم خصائص نموذج تقييم المعلم في فنلندا. ومن خلال تسليط الضوء على السمات الفريدة للحالة الفنلندية أما دراسة القمبري (2020) كشفت عن تطوير نظام إعداد المعلم في ليبيا في ضوء تجربتي اليابان و فنلندا أما دراسة العصيمي والروقي (2022) فهدفت إلى تطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب عالمية رائدة في برامج إعداد المعلمين.

- **منهج البحث:**

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي وهذا تتفق مع دراسة حصة البازعي (2018) التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتتفق مع دراسة العصيمي والروقي (2022) التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي.

ويختلف مع دراسة فاطمة اللمعي (2019) ودراسة (القمبري، 2020) ودراسة (TARHAN,2019) التي اعتمدت على المنهج المنهج التحليلي المقارن .

- **أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:**

تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في دعم الشعور بالمشكلة والحاجة إلى إجراء البحث حول أهمية إعداد المعلم، وكذلك التعرف على إجراءات ومنهجية البحث وتعرف خطوات بناء التصور المقترح، وبالتالي الاستفادة منها في منهجية البحث، وتمت الاستفادة من الإطار النظري الذي كون قاعدة جيدة من المعلومات والمعارف المهمة في إعداد المعلم، وكذلك ما توصلت إليه تلك الدراسات من نتائج ومقارنتها بنتائج البحث الحالية، وأيضًا التوصيات والمقترحات المرتبطة بالنتائج.

- **موقع البحث من الدراسات السابقة:**

يتميز البحث الحالي بأنه يهدف إلى معرفة واقع برامج إعداد المعلمين في فنلندا واقتراح تصور لإعداد معلمات المهارات الحياتية والأسرية في ضوء خبرة دولة فنلندا، حيث تناولت أغلب الدراسات السابقة موضوع إعداد المعلم في تخصصات أخرى، ويتوقع أن يكون هذا البحث انطلاقة لدراسات أخرى في هذا المجال لوضع تصور مقترح لإعداد معلم في جميع التخصصات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، ويعتمد هذا المنهج على جمع الوثائق والبيانات والمعلومات بموضوع الدراسة، وتحليل مضمونها هذه الوثائق المتمثلة في أدلة كتيبات القبول والتسجيل وخطط وبرامج الكليات المتعلقة بإعداد المعلمين، وتفسير بعض جوانبها.

مصادر جمع البيانات في الدراسة:

اعتمدت الدراسة على نوعين من مصادر المعلومات هما المصادر الأولية، والمصادر الثانوية كما يلي:

المصادر الأولية: هي الوثائق الرسمية المنشورة على مواقع الكليات الإلكترونية أو الجامعات أو وزارة التعليم أو مواقع التصنيف العالمية المتخصصة بتصنيف البرامج التربوية والكليات والجامعات ومن هذه المصادر موقع جامعة هلسنكي الإلكتروني.

المصادر الثانوية: وهي البيانات والمعلومات التي تم الاطلاع عليها من المصادر المكتبية أو المكتبات الرقمية، ومن الدراسات السابقة والتقارير، ويمكن حصرها فيما يلي:

- الأبحاث التربوية والتقارير ذات العلاقة بموضوعات الدراسة والمراجع والكتب العلمية التي تناولت موضوعات برامج إعداد المعلمين.
- الرسائل العلمية التي تناولت موضوعات الدراسة وكذلك المعلومات المتوفرة عن موضوع الدراسة في المواقع الإلكترونية.

إجراءات الدراسة:

- تحديد الهدف من الدراسة وأسئلتها ومجتمع الدراسة وعينتها.
- جمع البيانات عن جوانب برامج إعداد معلم المهارات الحياتية والأسرية من كليات التربية في الجامعات المختارة ضمن عينة الدراسة، ومن المراجع والأبحاث التي تناولت برامج إعداد المعلم.
- تحليل مضمون هذه الوثائق المتمثلة في أدلة كتيبات القبول والتسجيل وخطط وبرامج الكليات المتعلقة بإعداد المعلمين، وتفسير بعض جوانبها.
- وضع تصور مقترح لإعداد معلم المهارات الحياتية والأسرية في ضوء خبرة فنلندا.
- تقديم التوصيات في ضوء النتائج التي توصلت لها.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول وينصُّ السؤال على: ما واقع برامج إعداد المعلمين -معلم المهارات الحياتية والأسرية- في فنلندا؟

- **لمحة عن التعليم في فنلندا:**

فنلندا هي إحدى الدول الإسكندنافية التي تقع شمال قارة أوروبا، وقد مرت عبر تاريخها المعاصر بالكثير من التحول الجيوسياسية وعاشت الكثير من الحروب والنزاعات الدولية، وعاشت فنلندا تجربة مثيرة في التعليم، حيث تحتل اليوم المراتب العليا في قوائم الأفضلية في جميع المجالات، فمنذ احتلالها المرتبة الأولى في قائمة أفضل بلد في العالم من حيث التعليم والاقتصاد والصحة والبيئة السياسية ونوعية الحياة العامة إلى اعتبارها أكثر

البلدان استقرارًا في العالم، كما تعد البلد الثالث عالميًا من حيث نسبة الخريجين الجامعيين إلى عدد السكان، كما تتصدر فنلندا باستمرار القوائم الدولية في الأداء الوطني، وتعتبر حاليًا من أوائل الدول في الصرف على البحث والتطوير العلمي بنسبة تتجاوز 3,5 من ناتجها المحلي (البازعي، 2018).

- **العوامل المؤثرة في نظام التعليم الفنلندي:**

ويذكر كل من ابتسام الهويمل وعبير العنادي (2015) وعباس ويعقوب (2010) وسالبيرج (2016) ونادية أبو زاهرة وآخرين (2022) وصبري وتوفيق (2017) ورانيا الجمال (2012) أن هناك عدة عوامل أثرت على إعداد المعلم في فنلندا:

1- العوامل الجغرافية والسكانية:

يقدر عدد سكان فنلندا بحوالي 5,540,718 نسمة حتى عام 2020 وتبلغ مساحتها 338,424كم2 وساعدت هذه العوامل المتمثلة في انخفاض عدد سكانها وصغر مساحتها إلى قلة عدد الطلاب في مؤسسات إعداد المعلمين وإمكانية التركيز على معايير الجودة والنوعية بالنسبة لمخرجاتها.

2- العوامل السياسية:

فنلندا جمهورية برلمانية ذات حكومة مركزية مقرها هلسنكي وحكومات محلية، ساد الاضطراب في العقدين الأولى بعد الحرب العالمية ، وفي العصر الحالي تقوم الحياة السياسية في فنلندا على الديموقراطية، لذلك فهي تتمتع بعلاقات خارجية ممتازة كان لها أثر كبير في النظام التعليمي بشكل عام ومؤسسات إعداد المعلم بها بشكل خاص.

3- العوامل الاقتصادية:

مع بداية التسعينات تأثرت فنلندا بفترة ركود اقتصادي غير مسبوقة أثرت على كافة القطاعات ومن بينها التعليم إلا أن الاقتصاد الفنلندي استعاد مكانته بعد خطط التنمية التي قدمتها الحكومة، حيث أصبحت فنلندا البلد السابع الأكثر تنافسية على المستوى العالمي وفقًا للمنتدى الاقتصادي العالمي، الأمر الذي انعكس على الاهتمام بتوفير وتخصيص ميزانية للجوانب التعليمية، الأمر الذي أدى إلى انتعاش مؤسسات إعداد المعلم بها، حيث أدركت فنلندا أن العلة في هذا الركود تكمن في انعدام وجود اليد العاملة عالية التدريب والواسعة الابتكار، وهو الأمر الذي دعا تلك الدولة إلى تبني منظومة شاملة للابتكار يلعب التعليم دورًا محوريًا فيها فالتوجه نحو الإبداع والابتكار في سياسة إعداد المعلم مرجعه هذا التوجه الاقتصادي الجديد.

4- العوامل الثقافية:

إن العامل الاجتماعي من أهم العوامل المؤثرة في النظم التعليمية، أما بالنسبة للدين فقد أخذ بمبدأ حرية العبادة في فنلندا منذ عام 1923م ولكن السائد هو الدين المسيحي حيث قرابة 91% من السكان يعتنقون المسيحية (الجابري، 2008، 188). أما اللغة فإن اللغة السائدة هي الفنلندية وهي اللغة المستخدمة في التعليم بالإضافة إلى اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وبالنسبة لمؤثر الطبقة فإن الحكومة أقرت التعليم وجعلته حق للجميع باختلاف الطبقات والأديان مما سبق نلاحظ بأن هذه العوامل كان لها الأثر الكبير في تقدم مؤسسات إعداد المعلم في فنلندا.

- **مؤسسات الإعداد في فنلندا:**

تعتبر مؤسسات إعداد المعلم في فنلندا تابعة للجامعات، حيث يوجد (11) جامعة تتبعها برامج لإعداد المعلمين (يوجد أيضًا خمس كليات تدريب مهني للمعلمين)، وبالتالي فمن السهل مراقبة الجودة وتحقيق المعايير المطلوبة (الدخيل، 2015) كما يتم تقييم هذه البرامج في أوقات مختلفة على المستوى المحلي والعالمي، وذلك بغرض تطويرها والتأكد من تحقيق أهدافها، كما أنه من المميز في فنلندا أن العلاقة بين وزارة التعليم والثقافة ومؤسسات إعداد المعلمين وثيقة، فأغلب مشاريع مؤسسات إعداد المعلمين يتم تنفيذها بالاشتراك بينهما، فإعداد المعلمين في فنلندا يقع على عاتق الجامعات بها، مما يمنح هذه البرامج القوة الأكاديمية (صبري، 2016).

- **أهداف إعداد المعلم:**

تهدف برامج تربية المعلمين في فنلندا إلى التنمية المتوازنة للمهارات الشخصية والمهنية للمعلم (سالبيرج، 2016) ويتم التركيز بشكل خاص على بناء مهارات التفكير التربوي التي تمكن المعلمين من إدارة عملية التدريس بطريقة تشخيصية، وذلك باستخدام البحث العلمي كقاعدة أساسية وإجراء بحوث الفعل؛ بالإضافة إلى دراسة سبل تنمية المتعلمين ونظريات التعلم والتربية كما أن برامج تربية المعلمين تستهدف إعداد المعلمين المفكرين، القادرين على اتخاذ القرار (اللمعي، 2019)، حيث تركز على تدريب الطلاب على تحديد المشكلات التي يُتوقع أن تواجههم في أثناء عملهم في المستقبل وتحليلها، كما يتم تدريس مناهج البحث للطلبة لإعطائهم الفرصة للقيام بمشروع بحثي، يقومون فيه بتحديد مشكلة ما في نطاق الحقل التربوي، وإظهار القدرة على البحث -بصورة مستقلة عن المعلومات والبيانات المتعلقة بهذه المشكلة، ومن ثم تمحيصها في سياق البحوث التي أجريت حديثًا في هذا الميدان وجمع النتائج التي حصلوا عليها في صورة أطروحة مكتوبة والهدف من هذا التدريب أن يتعلم الطلاب المعلمون أساليب الدراسة بفاعلية ونشاط، ويستوعبوا اتجاه الباحثين في أثناء أداء عملهم (الدخيل، 2015).

كما تستهدف برامج تربية المعلمين تمكين الطلاب المعلمين من اكتساب معرفة عميقة بالجديد في مجالات تخصصهم، وأن يكونوا على دراية بأحدث الأبحاث حول عمليتي التعليم والتعلم، وأن يتدرب الطلاب المعلمون على اتباع نهج تحليلي ومنفتح في تدريبهم العملي، وأن يستخلصوا دروسًا تستند إلى ملاحظاتهم وتجاربهم، ويستخدمونها في تطوير بيئات التعليم والتعلم الخاصة بهم بطريقة منهجية (اللمعي، 2019).

وتتميز برامج إعداد المعلمين بعمق أهدافها إذ أن التوازن بين التطبيق النظري والعملي والتركيز على استخدام استراتيجيات التدريس والتعليم الفعال في هذه البرامج يساعد الطلاب المعلمين على إتقان أساليب تدريس مختلفة (سالبيرج، 2016).

وبصفة عامة يمكن القول أن برامج تربية المعلم في فنلندا تهدف إلى تنمية مهارات التفكير والتحليل وحل المشكلات وتدريب الطلاب المعلمين على اتخاذ القرارات؛ كما يعد التدريب على اكتساب المهارات البحثية جزءًا أصيلا في البرنامج؛ وذلك من خلال دراسة مناهج البحث بمختلف أنواعها، وإجراء بحوث الفعل، والتعرف على أحدث الأبحاث التربوية في مجال دراستهم، وتحقيق التكامل بين الجوانب النظرية والعملية في برنامج الإعداد (اللمعي، 2019).

- **شروط القبول للالتحاق ببرامج إعداد المعلمين:**

تعتبر فنلندا من أقوى الأنظمة التعليمية من حيث سياسات القبول في برامج إعداد المعلم، ويتم القبول وفق مرحلتين المرحلة الأولى اختبار قبول موحد يدار وطنيًا يشمل جميع جوانب التربية، والمرحلة الثانية على مستوى الجامعات التي تقدم برامج إعداد المعلمين، ففي جامعة هلسنكي يتم إخضاع الطلاب لاختبار مقالي لقياس قدرتهم في (6-8) موضوعات متعمقة، ثم يتم اختيار الطلاب الحاصلين على أعلى الدرجات في الاختبار لاجتياز اختبار آخر عن كتب مختارة بعناية متخصصة في التربية، وكتابة مقال يوضح سبب رغبتهم في التدريس، ثم اختيار الحاصلين على أفضل النتائج لحضور سلسلة من المقابلات، ثم مشاركة المرشحين في نوع اختبارات التدريس المصغر، وهو نشاط تشخيصي مشابه لموقف مدرسي، وفي النهاية تصل نسبة قبول إعداد معلم المرحلة الابتدائية في معهد التربية المتميز في جامعة هلسنكي إلى (1) من بين كل (15) متقدم (العصيمي والروقي، 2022).

- **نظام إعداد المعلم:**

إن إعداد المعلمين الفنلنديين يتوافق والمنطقة الأوروبية للتعليم العالي (2009)، في إطار يجري وضعه إلى جانب المشروع البولوني، وهذا المشروع يسعى إلى توحيد فضاء الجامعات الأوروبية من خلال معايير وقوانين موحدة، وتقدم الجامعات الفنلندية حاليًا- برنامج شهادة ذا مستويين، شهادة بكالوريوس إلزامية لمدة ثلاث سنوات ثم شهادة الماجستير لمدة سنتين، وتقدم هذه الشهادات في برامج متعددة التخصصات التي تتكون من دراسات في اثنين من الموضوعات على الأقل، وتعتمد الدراسات على نظام الدرجات المعتمد من قبل النظام الأوروبي التراكمي للساعات المعتمدة ECTS المستخدم في 46 دولة أوروبية، ويستند النظام الأوروبي إلى افتراض أن 60 ساعة معتمدة تقيس حجم عمل الطالب بدوام كامل خلال عام دراسي واحد، وكل درجة من ECTS تعتمد على حوالي 25 إلى 30 ساعة عمل، ويجب على المعلمين قضاء 180 ساعة معتمدة ECTS للحصول على البكالوريوس تليها 120 ساعة معتمدة من للحصول على درجة الماجستير، ويستغرق حصول النجاح على درجة الماجستير في التعليم -بما في ذلك درجة البكالوريوس- من خمسة إلى سبع سنوات ونصف 2007 (Ministry of Education) (سالبيرج، 2016).

ويعتبر درجة الماجستير شرطًا أساسيًا لممارسة مهنة التعليم في فنلندا، وهناك اختلاف أساسي في نظام إعداد معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية، فمعلم المرحلة الابتدائية (معلم الصف Class teacher) يشترط عليه أن يتخصص في قسم التعليم، مع إنهاء مقررات فرعية في مادتين من مناهج المرحلة الابتدائية، كما يشترط حصوله على شهادة البكالوريوس بعد إكماله في ثلاث سنوات دراسية، تتبعها سنتان دراسيتان يحصل في إثرها على درجة الماجستير.

أما معلمو المرحلة المتوسطة والثانوية كما يرى أندريه (Andere, 2014) فيشترط أن يتخصصوا في المادة التي سيعلّمونها معلم مادة (Subject teacher)، حيث يلتحقون لدراسة أي من التخصصات كالرياضيات والأحياء واللغة الفنلندية في إحدى الجامعات، ومن ثم يقررون أثناء دراستهم أو بعد إتمامها أن يكونوا معلمين متخصصين للمرحلة المتوسطة والثانوية، وحينها علمهم بعد أن ينهوا أربع سنوات من الدراسة النظرية للمادة الالتحاق بقسم التعليم في الجامعة المخصّص لإعداد المعلمين ليتمكنوا من إتقان مهنتهم، وفي نهاية البرنامج ذي الخمس سنوات يحصلون على درجة الماجستير (بودريس، 2022)

من خلال استعراض نظام إعداد المعلمين المتبع في فنلندا نجد بأن نظام إعداد معلمي المرحلة الابتدائية هو نظام تكاملي حيث أنه يركّز على إعداد المعلم علميًا وتربويًا ومهنيًا جنبًا إلى جنب دون فواصل زمنية، وذلك في المرحلتين البكالوريوس والماجستير أما بالنسبة لنظام إعداد معلمي المرحلة الثانوية فهو نظام تتابعي حيث بمجرد إنهاء الطالب لسنوات التخصص الأربع يلتحق بعدها لمدة عام بقسم التعليم في الجامعة بغرض الإعداد المهني التربوي، ونلاحظ أن في اشتراط الحصول على درجة الماجستير للمعلمين دلالة على المكانة العلمية التي يحظى بها معلمي فنلندا والتي جعلت منهم خبراء يتم الوثوق بهم ثقة كاملة من قبل الإدارات العليا (صبري، 2016).

- **البرامج التي يتم تدريسها في فنلندا:**

يذكر كل من صبري (2016) والشوبكي (2021) أن البرامج التي تُدرَّس في فنلندا هي:

1. الجانب المهني وطرق التدريس: وهي تشكل 20% من الخمس سنوات الخاصة ببرنامج إعداد المعلم وتتم على فترات، وتبلغ مدتها 60 ساعة معتمدة من ECTS على الأقل.
2. الأبحاث: من مميزات برنامج إعداد المعلم هي اكتساب الطالب المعلم القدرة على البحث بالإضافة إلى كتابة أطروحة الماجستير مما يجعله سلوكًا لدى الطالب يستمر معه طوال حياته المهنية.

3. التدريب العملي ومدته ثلاثة أشهر يتميز بأنه مكثف وشامل وفعال، ويتضمن نظام إرشاد بالغ الدعم من المشرفين ومعلم الصف، ممّا يؤثر على الطالب المعلم.
4. الدراسة الأكاديمية وتشمل التخصص الذي سيدرسه المعلم، وقد تكون متخصصة أو ثانوية اعتمادًا على المؤهل المرغوب الحصول عليه.
5. دراسة مهارات الاتصال واللغة وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات.
6. التدريب على التعليم الذاتي: وهي تقود الطلاب لتغيير برامجهم الفعالة وخططهم المهنية ودفعهم لتحقيق أهدافهم.
7. دراسات اختيارية وتشمل مقررات مختلفة تتنوع وفق المؤهل الذي يسعى الطلاب للحصول عليه.

ويعتمد إعداد المعلمين في فنلندا على البحث العلمي وبصفة خاصة في المجال التربوي نظريًّا وميدانيًّا، فقد حرصت البرامج الأكاديمية لإعداد المعلمين على ترسيخ مبدأ المعلم الذي يجيد البحث العلمي والقادر على تطوير معارفه باستمرار، وتطبيق النظريات العلمية الحديثة في طريقة تدريسه بالصف (أمين، 2013).

وهناك نوعان من الخبرات العملية التي يمارسها الطلاب المعلمون في فنلندا منها التدريس المخبري ضمن مجموعات صغيرة من أقرانهم وهو ما يسمى التدريس المصغر والنوع الثاني ممارسة التدريس في مدارس الإعداد التابع للجامعات أو ضمن مجموعة محددة من المدارس، ويخصص لتلك الممارسات 15% من وقت الدراسة (ما يعادل 40 ساعة معتمدة) (البازعي، 2018).

- **متطلبات التخرج:**

يشمل الجانب المهني ويشغل 20% من الخمس سنوات تتم على فترات وليس دفعة واحدة والأبحاث وأطروحة الماجستير، وتدريبًا عمليًا مكثفًا وشاملًا لمدة ثلاث شهور والدراسات الأكاديمية المتخصصة، ودراسة مهارات الاتصال واللغة وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، والتدريب على التعليم الذاتي، ودراسات اختيارية، يقدم التدريب العملي وفق خطط مدروسة بحيث توزع ساعات التربية العلمية على الطلاب في أثناء دراستهم البرنامج بوقت مبكر. ويقدم التدريب الميداني من خلال المدارس الخاصة بالجامعة أو في مدارس البلدية العامة (الشوبكي، 2021).

- **نظام التقويم والاختبارات:**

في فنلندا لا يتم إعطاء الطلاب في برامج إعداد المعلمين نسب أو درجات، بل يتم العمل وفق النظرية التي تنص على أن "تزيل التوتر والمنافسة وعدم التركيز على الدرجات، وتركز انتباه الطلاب للسعي وراء المعرفة، والتقييم يقدّم كتغذية راجعة بناءة مكتوبة كانت أو لفظية للطالب المعلم، فعندما يشعر الأستاذ الجامعي أن هناك مواطن ضعف معيّنة لدى الطالب المعلم فإنه يقدم له دعم إضافي أو يقترح له أنشطة يؤديها لكي يحصل على فهم أقوى للجانب الذي لديه ضعف فيه (Andera, 2014) إن اعتماد نظم تقويم كالتي تتبعها فنلندا يحتاج لمتعلمين على قدر عالٍ من الإدراك لكي يجدي هذا النوع من التقويم معهم، وهذا ما ضمنته نظم القبول في برامج الإعداد والتي تميزت بمعايير صارمة اقتصرت على قبول نخبة النخبة من ذوي القدرات والمهارات العالية، ومن ثم أتاح ذلك لاستخدام نظم تقويم بعيدًا عن الاختبارات والتهديد (القمبرى والطويل، 2020).

- **جامعة هلسنكي Helsinki University:**

تعدُّ جامعة هلسنكي مركزًا فريدًا للعلوم والتفكير والبحث أثرت جامعة هلسنكي بقوة في ظهور الرفاهية الفنلندية والهوية الوطنية، وهي أقدم جامعة في فنلندا وأكثرها تنوعًا في العلوم، وقد تأسست عام 1640. تقدم جامعة هلسنكي ما مجموعه 31 برنامج بكالوريوس و33 ماجستير، يتم تدريسها بالكامل إما باللغة الفنلندية و/ أو السويدية. بالإضافة إلى ذلك، يمكنك الدراسة في برنامج البكالوريوس باللغة الإنجليزية في العلوم. يوجد بالجامعة 36 برنامج ماجستير دولي، ويحظى التدريس والبحث والابتكارات عالية الجودة بجامعة هلسنكي باحترام دولي. يمكن اعتبار هذا نجاحًا في مقارنات الجامعات الدولية، حيث تصنف في معظمها من بين أفضل 100 جامعة في العالم (Helsinki University, 2023).

1. كلية العلوم التربوية:

توفر كلية العلوم التربوية تعليمًا متنوعًا وعالي الجودة يعتمد على البحث، باستخدام أحدث بيئات التعلم وأكثرها مرونة، والحلول التقنية الرقمية، والمواد التعليمية، والممارسات التربوية القابلة للتطبيق. يهدف التدريس القائم على التعاون إلى العمل المتقن، ومراعاة التنوع وزيادة المهارات بين الثقافات.

يشتمل برنامج البكالوريوس على سبعة برامج دراسية باللغة الفنلندية وثلاثة باللغة السويدية في العلوم التربوية. تؤدي مجالات الدراسة المختلفة إلى مؤهلات أو خبرات مهنية مختلفة، بينما يتوفر برنامج الماجستير الدولي باللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى شهادات البكالوريوس، وتنظم الكلية دراسات تربوية توفر مؤهلات المعلم لطلاب الكليات الأخرى (Helsinki University, 2023).

إذا حصل الطلاب على القبول في برنامج البكالوريوس، فلهم الحق في إكمال برنامج الماجستير. الاستثناء من ذلك هو مجال دراسة معلم تعليم الطفولة المبكرة، حيث يحصل فقط على الحق في الدراسة في برنامج البكالوريوس.

وتهتم كلية العلوم التربوية بالرقمنة في التدريس إلى استخدام أحدث حلول التدريس التقنية وتعلم الممارسات الرقمية الأصيلة في هذا المجال، ومن خلالها يتعرف الطلاب بانفتاح على الفرص التي توفرها الحلول الرقمية، بالإضافة إلى ذلك يشكل اكتساب المهارات ذات الصلة بتعزيز عقلية الاستدامة

والعمليات المستدامة جزءًا من محتوى الدراسات وطريقة عمل للطلاب، فعلى سبيل المثال، يتم تنظيم وحدة دراسية في تعليم الاستدامة في الكلية. تدرس العديد من الدورات البيئية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية للاستدامة المرتبطة بالظواهر المتعلقة بالتعليم (Helsinki University, 2023).

2. مدرس الاقتصاد المنزلي:

يهدف هذا المجال إلى التدرب كخبير في مجال الاقتصاد المنزلي، خاصة من منظور الإسكان والاستهلاك والأسرة والغذاء والتغذية والتقنية، وعند إتمام هذا البرنامج هذا المجال يحصل الطلاب على درجتا البكالوريوس والماجستير في التعليم لشغل منصب مدرس الاقتصاد المنزلي في التعليم الأساسي والثانوي.

ويهدف هذا البرنامج إلى التعرف على التربية الأسرية بالإضافة إلى المهارات الأساسية في المهارات المنزلية واستخدام نهج البحث في عمل الفرد. وتحوي المقررات على عدد من المفاهيم هي الأسرة، والنزعة الاستهلاكية، والغذاء، والتغذية، والإسكان، والبيئة، والتي من خلالها نتعلم تغيير الحياة اليومية وإدارتها. وبعد الانتهاء من درجة البكالوريوس، يمكن متابعة دراسات الاقتصاد المنزلي مباشرة في برنامج الماجستير في التعليم. وتدعم طرق الدراسة في الاقتصاد المنزلي العديد من المهارات مثل تطوير وتطبيق مهارات التفكير النقدي والحوار وحل المشكلات.

3. شروط القبول في برنامج الاقتصاد المنزلي:

وتشتمل مراحل قبول الطلاب بكليات التربية في برنامج الاقتصاد المنزلي في فنلندا على مرحلتين كما ذكرتها فاطمة اللمعي (2019) وموقع جامعة هلسنكي (Helsinki University, 2023).

المرحلة الأولى: امتحان القبول الجامعي التحريري الموحد على الصعيد الوطني، لتقييم المهارات الدراسية اللازمة للالتحاق بالبرنامج؛ وهو يغطي عادة من ستة إلى ثمانية مواد من التي درسوها.

المرحلة الثانية: وتعد المرحلة الثانية أكثر تنوعا حيث تشتمل على:

- اختبار فاكافا (VAKAVA-examination).
- اختبارات القدرات (المقابلات الشخصية).

ويتضمن امتحان فاكافا -VAKAVA -الذي يطبق على الطلاب المتقدمين في تلك سلسلة من أسئلة الاختيار من متعدد المتعلقة بمقالات يتم نشرها قبل سته أسابيع تقريبًا من الامتحان، وكجزء من الفحص، يرشح مقدمو الطلبات لسته برامج للإعداد في جميع أنحاء البلاد من خلال قائمه الرغبات للالتحاق.

ويكون الامتحان في أوائل شهر مايو وهو امتحان كتابي وموحد لجميع الجامعات الثمانية، وتقدم برامج تربية المعلمين هذا الامتحان الذي يقوم على مجموعة من المعارف والمقالات المهنية التي يتم الإعلان عنها وإتاحتها للطلاب في أواخر مارس ففي عام 2021 و2022 - على سبيل المثال- كان هناك ست مقالات متاحة للطلاب المتقدمين بغرض قراءتها وأداء الامتحان فيها، وقد غطت مجموعة واسعة من القضايا، مثل "الفهم والشرح في العلوم الإنسانية" و"تنمية وتقييم مرحلة الطفولة" " الحياة اليومية للمهني" "المساواة والعدالة في التعليم الأساسي، والانتقائية"، و"التغيير" في سياسة التعليم، والمدرسة في أوروبا". وقضية "فحص اتجاهات التغيير في التحفيز المدرسي ورفاهية الشباب" و" هل يطور التدريس المفتوح استقلالية الطلاب؟ "قد تم تحديد الطلاب المقبولين استنادًا إلى أدائهم في هذا الامتحان.

وإذا اجتاز الطالب هذا الامتحان، فانه ينتقل إلى اختبار (القدرات) وهو (المقابلة) التي تستند إلى المواد المكتوبة المعطاة للمتقدمين، ويتم تقييم صفات المتقدم مثل: الاستعداد لمهنه التدريس، الدافع ومهارات التفاعل الاجتماعي، والقدرة على التقييم الجيد للآراء ووجهات النظر المتعلقة بالنص الذي حصل مقدم الطلب عليه مسبقًا قبل المقابلة وتشمل عدة محاور: المعرفة التربوية والمعرفة العملية، والتواصل وحل المشكلات.

وغالبًا ما تتضمن المرحلة الثانية أيضًا اختبارًا عمليًا كمحاكاة للأداء في الصفوف حيث تستعرض مجموعة صغيرة من المرشحين أداءً يحاكي الأداء في الصف؛ لتحديد مدى كفاءتهم ومهاراتهم التدريسية مثل مهارات التفاعل وحل المشكلات بالإضافة إلى مقابلة مع هيئة التدريس بالجامعة يتم خلالها تقييم مدى فهمهم للمشكلات التعليمية واهتمامهم بالتعليم، ويتم قبول 32 طالبًا جديدًا كحد أقصى في مسار دراسة معلم الاقتصاد المنزلي لبرنامج بكالوريوس العلوم التربوية بجامعة هلسنكي، منهم 26 طالبًا على الأقل هم طلاب لأول مرة.

4. برنامج البكالوريوس في الاقتصاد المنزلي:

يدرس معلم الاقتصاد المنزلي في هذا البرنامج، مجموعة واسعة من المعارف والمهارات، وتتطور إلى خبير منزلي، ومن هذه المعارف والمهارات مهارة إعداد الطعام، والأكل الصحي، وتنوع الأسر، والاستهلاك والمعيشة.

محتوى البرنامج:

درجة جامعية أقل، أي درجة البكالوريوس في التعليم، لها نطاق 180 ساعة معتمدة. يمكن للطالب المتفرغ إكمال الدرجة في ثلاث سنوات أكاديمية.

الهدف من درجة البكالوريوس هو أن تحصل على معلومات أساسية حول مجال التدبير المنزلي، والبحوث والأساليب في التدبير المنزلي، وتدريس التدبير المنزلي. تجمع الدراسة بين إتقان الموضوع والمهارات المتعلقة بالتدريس. تدعم طرق الدراسة المتنوعة تطوير وتطبيق مهارات التفكير النقدي والجدال وحل المشكلات.

الدرجة تشمل:

- دراسات اللغة والاتصال ودراسات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات 15 ساعة معتمدة.
- دراسات أساسية في الاقتصاد المنزلي 25 ساعة معتمدة.
- دراسات موضوع الاقتصاد المنزلي، 35 ساعة معتمدة (بما في ذلك أطروحة البكالوريوس).
- الدراسات التربوية للمعلم، الجزء الأول، 35 ساعة معتمدة (بما في ذلك ممارسة التدريس الموجهة).
- دراسات تعليمية أخرى، 5 ساعات معتمدة.
- الدراسات الاختيارية، 65 ساعة معتمدة.

5. برنامج الماجستير في الاقتصاد المنزلي:

للطالب الحق في إكمال برنامج الماجستير في الاقتصاد المنزلي بعد إكمال شهادة البكالوريوس في الاقتصاد المنزلي ويحصل الطالب خلالها على 120 ساعة معتمدة.

الاقتصاد المنزلي، الدراسات المتقدمة 80 ساعة معتمدة:

- مناهج الاقتصاد المنزلي 5 وحدات دراسية.
- بحث في الحياة اليومية والأنشطة المنزلية 5 وحدات دراسية.
- الإسكان والاستهلاك والخدمات المنزلية 5 وحدات دراسية.
- ثقافة الطهي المستدامة 5 ساعات معتمدة.
- الاقتصاد المنزلي في مجتمع تعددي 5 وحدات دراسية.
- التعليم الغذائي 5 ساعات معتمدة.
- الأدب المتقدم في الاقتصاد المنزلي 5 ساعات.
- تعميق المهارات المنزلية 5 ساعات معتمدة.
- أساليب البحث النوعي 5 وحدات دراسية.
- البحث الكمي طرق 5 وحدات دراسية.
- رسالة ماجستير (30) ساعة معتمدة وندوة تدعم إكمالها (5) ساعات معتمدة).

التربية والتعليم والدراسات التربوية للمعلمين، الجزء الثاني 25:

- المناهج البحثية وتطوير المؤسسات التعليمية 5 ساعات معتمدة.
- مدرس كباحث في عمله 10 ساعات معتمدة.

دراسات تعليمية أخرى 5 وحدات دراسية:

- القضايا الحالية في البحث التربوي 5 ساعات معتمدة.

الدراسات الاختيارية 10 وحدات دراسية:

يختار الطالب 10 ساعات معتمدة من الدراسات الاختيارية مثل الدراسات التي تدعم الخبرة الخاصة. يقدم مجال دراسة معلم الاقتصاد المنزلي دورات اختيارية تعمق الخبرة المنزلية:

- أدبيات متقدمة في التدبير المنزلي 5 وحدات دراسية.
- الإسكان والبيئة المعيشية 5 وحدات دراسية.
- وسلوك الاستهلاك المستدام 5 وحدات دراسية.

الجودة والاعتماد في برامج إعداد المعلم:

برامج إعداد المعلمين في فنلندا تلتزم معايير ومؤشرات أداء ضمان الجودة على مستوى المنظمة الأوروبية الموحدة للتعليم العالي، وقد عرفت بإعلان بولونيا الذي يهدف إلى منافسة التعليم العالي الأوروبي عالميًا، ويتبنى تعليم يتكون من مرحلتين أساسيتين الأولى هي مرحلة الدراسات الجامعية والثانية هي مرحلة الدراسات العليا، وإقرار نظام للوحدات الدراسية وهو النظام الأوروبي لنقل الوحدات الدراسية (ECTS) لضمان الجودة من خلال تطوير معايير وأساليب متماثلة أو قابلة للمقارنة، وبناء البرامج المتكاملة في التعليم والتدريب والبحث (العصيمي والروقي، 2022).

- **تعزيز السلطة المهنية للمعلمين واستقلالية عملهم:**

إن السلطة المهنية والمكانة التي يتمتع بها المعلمون في فنلندا تعد عاملًا مهمًّا في اختيار كثير من الشباب الفنلندي التدريس كمهنة مستقبلية لهم، وتلك السلطة المهنية المميزة هي التي منحت المعلم المكانة الرفيعة في المجتمع الفنلندي، فمكانة المعلم في فنلندا لا نظير لها في جميع الدول الأوربية حيث يحظى المعلم بمكانة لا تقل عن مكانة الطبيب أو القاضي في المجتمع من حيث التقدير والاحترام والسبب في ذلك ليس فقط القيمة التقليدية للمعلمين في المجتمع الفنلندي القديم بل يرجع ذلك إلى أن لدى فنلندا معايير عالية جدًّا تتعلق بعملية اختيار المعلمين ومن يحقق هذه المعايير يستحق في نظر المجتمع كل الاحترام والتقدير على الرغم من كون أجور المعلمين في فنلندا تعتبر متوسطة بالنظر إلى باقي المهن وبالنظر إلى أجور المعلمين في بقية الدول الأوربية (الدخيل، 2015).

تقوم الهيئة الوطنية للتربية التي تعنى بتطوير المناهج وتقييم التعليم وتقديم الدعم المهني للمعلمين بوضع الخطوط الإرشادية العريضة للأهداف التعليمية ومعايير التقييم دون إملاء الخطط الدراسية أو الاختبارات المعيارية الموحدة لتفسح المجال لكل مدرسة تخطيط مناهجها بما يعكس القضايا التي تشغل المجتمعات المحلية، لذا فإن جزء كبير من تطور فنلندا يعود إلى الثقة التي منحت للمعلمين لإجراء كل ما يلزم في سبيل تحسين حياة الجيل الناشئ (الدخيل، 2015).

ومن مبررات الإقبال على وظيفة معلم في فنلندا أيضًا أن من يدرس هذا التخصص في الجامعة يعرف تمامًا عمله المستقبلي، على عكس الكثير من التخصصات الدراسية التي لا يعلم الخريج ما نوعية العمل الذي سيمارسه في المستقبل القريب، فوضوح المسار المستقبلي للوظيفة وضمان استمراريتها ربما يكون هو أحد أسباب شعبية هذه الدراسة، خاصة بين الفتيات (أمين 2013).

وتسعى مؤسسات التعليم في فنلندا على عدم تحميل أي معلم فيها بأية أعباء يمكن أن تؤثر سلبًا على أدائه، وتوفير كل سبل الراحة والاطمئنان له كما يلي: عدم إلزام المعلم باختبارات أو نتائج شهرية أو فصلية يعطيه حرية كبيرة للاختلاط والاحتكاك بالطلاب ومعرفة مستوياتهم وجوانب شخصياتهم والتعرف على ميولهم وإثراؤهم علميًا، تمنح وزارة التعليم الفنلندية المعلمين والمدارس ثقة كبيرة وحرية في التصرف في (المنهج - أسلوب التدريس - ... الخ) ولا تضع إلا القليل من الضوابط العامة، أما باقي التفاصيل والأساليب فللمعلم والمدرسة حرية اختيارها حسب المناسب. ومن الأمثلة على حرية المعلم والثقة الممنوحة له: للمعلم كامل الحق والحرية في اختيار المقرر، من إضافة وحذف للمواضيع، وأيضًا تحديد مصادر المعلومات كما يراه مناسبًا، هناك ثقة كبيرة من القيادات التعليمية في فنلندا بالخبرات المحلية وأصحاب التجارب التعليمية في فنلندا (الشمري، 2017).

التطوير المهني والتعليم المستمر للمعلمين:

يحظى المعلمون في فنلندا بتطوير مهني إلزامي، وتشير الأبحاث أن متوسط ما يقضيه المعلم الفنلندي في التطوير يصل إلى سبعة أيام في السنة (الدخيل، 2015).

يتاح للمعلم الفنلندي الحاصل على درجة الماجستير إكمال الدراسات العليا في العلوم التربوية والدراسات المتعلقة بالتعليم، وذلك للتقدم أكثر في تطورهم المهني، ويستثمر كثير من المعلمين هذه الفرصة لمتابعة الدراسة في برنامج الدكتوراه في مجال التربية والتعليم وليس في مجال تخصصهم الأكاديمي لأن الهدف من إكمال دراساتهم التربوية أن يتمكنوا من التعليم بشكل أفضل وأن يطوروا طرقهم وأساليهم في التدريس والقدرة على احتواء الطلاب وتوجيههم.

وبالنسبة لبرامج التدريب والتطوير المهني أثناء الخدمة فيتم تحديده على حسب احتياجات المعلمين من خلال المجالس البلدية المشرفة على المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، ويتم عبر برامج موحدة لجميع المعلمين، وأحيانًا من قبل المدارس نفسها كي تقرر من خلال المدراء والمعلمين نوعية وكمية التدريب المطلوب، وتتلقى المدارس دعمًا حكوميًّا للقيام بهذه البرامج ويخصص المعلمون في فنلندا حوالي سبعة أيام عمل في السنة كمتوسط للتنمية المهني (سالبيرج، 2016).

الإشراف والتقويم:

يتمتع المعلمون الفنلنديون بالاستقلال الذاتي والثقة؛ حيث تم إيقاف التفتيش عن المدارس في وقت مبكر من عام 1990، ومنحت المدارس والمعلمين الثقة (Simola, 2005) وألغيت الاختبارات العامة للطلاب خلال التسع السنوات الأولى، وكل معلم يقوم بتقويم أداء طلابه (Sahlberg, 2009)، وعادة ما يتم إشراك المعلمين في كل برنامج تعليمي جديد، مما يزيد من ثقة المعلمين بأنفسهم وبنظامهم التعليمي (Simola, 2005)؛ مما يجعل المعلم الفنلندي مشارك في صنع السياسة التعليمية في بلاده.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني وينصُّ السؤال على: ما التصور المقترح لإعداد معلم المهارات الحياتية والأسرية في ضوء خبرة دولة فنلندا؟

أولًا: التمهيد للتصور المقترح لإعداد معلم المهارات الحياتية والأسرية:

اهتمت المملكة العربية السعودية بإعداد الطالب المعلم في كليات التربية لرفع مستوياتهم العلمية، في جميع الجوانب الأكاديمي والمهني والثقافي، لكن على الرغم من هذا الاهتمام إلا أن هناك ضعفًا ظاهرًا في إعداد الطالب المعلم داخل المملكة، وخاصة برنامج إعداد معلم المهارات الحياتية

والأسرية، لذا سعت الباحثة بوضع إجراءات مقترحة لنظام إعداد معلم المهارات الحياتية والأسرية في ضوء تجربة فنلندا في إعداد معلم الاقتصاد المنزلي.

ثانيًا: مبررات التصور المقترح لإعداد معلم المهارات الحياتية والأسرية:

- أهمية التجديد في سياسة إعداد المعلم، حيث نص الهدف الاستراتيجي الثاني ضمن أهداف وزارة التعليم على "تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم وتطويرهم، ونص الهدف الاستراتيجي السابع على "تعزيز قدرة نظام التعليم لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل".
- يشهد التعليم في المملكة العربية السعودية نموًّا كميًّا مميزًا، والذي يهتم بجودة الحياة من خلال بناء المعرفة والمهارات والاتجاهات نحو الغذاء الصحي والذي يبدأ بالمعلم.
- نتائج الدراسات العلمية كدراسة البازعي (2018) ودراسة الذيباني (2014) التي أثبتت ضعف إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية.
- ما يكشفه المختصون في التعليم من معلمين ومشرفين من أوجه قصور أداء معلم المهارات الحياتية والأسرية.
- الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم الباحث في مؤسسات التعليم.
- الاطلاع على الخبرات الدولية (تجربة فنلندا) في إعداد معلم الاقتصاد المنزلي.
- التطور الهائل في تقنية الاتصالات والمعلومات وتنوع وتعدد مصادر التعلم، التي تحتاج نوع من الأفراد يجيد التعامل الأمثل مع معطيات التقنية.

ثالثًا: فلسفة التصور المقترح لإعداد معلم المهارات الحياتية والأسرية:

تعتمد فلسفة ورؤية التصور المقترح من قبل الباحثة على تطوير مؤسسات إعداد معلم المهارات الحياتية والأسرية على التجربة الدولية (تجربة فنلندا) في إعداد معلم الاقتصاد المنزلي. بما يتوافق مع العقيدة الإسلامية وسياسية التعليم في المملكة العربية السعودية وثقافة المجتمع والإمكانات المتاحة ووفقًا لرؤية المملكة 2030م.

وتناولت الباحثة تجربة فنلندا من عدة جوانب (مؤسسات الإعداد- متطلبات القبول- محتوى البرامج والمقررات- طرق التدريس والأنشطة- التربية الميدانية- أساليب التقويم).

رابعًا: منطلقات التصور المقترح لبرامج إعداد معلم المهارات الحياتية والأسرية:

- توجهات المملكة العربية السعودية من خلال رؤية 2030 في بناء القدرات البشرية التي تهدف إلى تزويدهم بالمعارف والمهارات والاتجاهات الصحية للمتعلمين مما يعزز لديهم الصحة الوقائية للحد من التعرض الأمراض، وممارسة السلوكيات الصحية والربط بين صحة الفرد ورفاهيته والعلاقات الإيجابية مع الآخرين من أجل العيش بنمط حياة صحي ومتوازن.
- الخبرات الدولية (تجربة فنلندا) في إعداد برامج معلم الاقتصاد المنزلي.
- يستند هذا التصور إلى الإطار الوطني العام لتطوير برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية.
- المعايير المهنية للمعلمين المهارات الحياتية والأسرية في المملكة العربية السعودية (هيئة تقويم التعليم، 2020).
- نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت أهمية تطوير مؤسسات إعداد المعلم مثل دراسة التويجري (2017) ودراسة رزق (2021).
- التوجهات الحديثة في دمج تقنية المعلومات ونظم الاتصال الحديثة في تنمية المعارف والمهارات المختلفة في التقنية والتنويع في الحصول على المعرفة من مصادرها المختلفة
- ينطلق هذا التصور من خصوصية المجتمع السعودي والتفاعل السليم مع مكونات بيئته وتكون الخبرات في سياق تربوي اجتماعي يحترم خصوصيتهم.

خامسًا: خصائص التصور المقترح لبرامج إعداد معلم المهارات الحياتية والأسرية:

- مرونة هذا البرنامج، بمعنى قابليته لاستيعاب المستجدات في العلوم التربوية في الموضوعات أو الأساليب والاستراتيجيات والوسائل.
- يحوي عنصر التكامل والتوازن ما أمكن بين الجوانب الأساسية في تكوين المعلم بحيث يعطى كل جانب حقه.

سادسًا: متطلبات التصور المقترح لبرامج إعداد معلم المهارات الحياتية والأسرية:

للمهارات الحياتية والأسرية مجالات متنوعة وأن منهجها ذو طبيعة نظرية وعملية لذا لابد من توفر بيئة تعزز من عملية التعليم مثل:

- وجود أعضاء هيئة التدريس ومحاضرين ومعيدين المؤهلين لتدريس التخصص.
- وجود غرف بحثية في الجامعة وتستهدف إكساب معلم المهارات الحياتية والأسرية المهارات البحثية؛ وإجراء بحوث الفعل، والتعرف على أحدث الأبحاث التربوية في مجال دراستهم، وتحقيق التكامل بين الجوانب النظرية والعملية في برنامج الإعداد.
- توفير غرف الاقتصاد المنزلي وتجهيزها بالأجهزة والأدوات، ومصادر التعلم المناسبة لتنمية التفكير التي تساعد المعلمة في استخدام استراتيجيات التدريس التي تنمي أنواع التفكير.
- معامل للحاسب الآلي، وتستهدف إعداد المعلم الرقمي وهو المعلم الماهر في استخدام الحاسوب ومهارات الاتصال.

سابعًا: أهداف التصور المقترح:

- بناء شخصية المعلم المتكامل المتوازن من جميع الجوانب المهنية والشخصية.
- التمكين من إتقان لغة أجنبية كأداة للانفتاح على الخبرات العالمية مما يساعد على إثراء معلوماته وتطوير أدائه.
- إعداد المعلم الباحث وإكساب المعلم المهارات الأساسية في البحث العلمي وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو البحث في جميع المجالات، وإعطائهم الفرصة للقيام بمشروع بحثي.
- تعزيز أخلاقيات البحث العلمي لديه، كالتحرر من الميول الذاتية والأهواء والتحلي بالموضوعية والتفكير الناقد والحرص على التثبت من صحة المصادر المعرفية والأمانة العملية.
- إكسابه المعرفة العميقة في مجال تخصصه (المهارات الحياتية والأسرية)، والاطلاع على الجديد في مجال التخصص وأن يكون على دراية بأحدث الأبحاث حول عمليه التعليم والتعلم، وأهمية تسليط الضوء على التغذية المتوازنة وممارستها في الحياة والاهتمام بالنشاط البدني وجعله من النشاط اليومي.
- تبصيره بواجباته نحو أسرته، ومدرسته ومجتمعه وأمته العربية والإسلامية والمجتمع الإنساني العالمي.
- تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لديه والقائمة على الاحترام المتبادل بين الأفراد.
- تنمية روح الانتماء للوطن والتمكن من التفاعل الإيجابي مع الآخرين في المواقف المختلفة للحياة والتدريب على خدمة مجتمعه ووطنه.
- تنمية مهارات المعلم في فهمه وكفاءته في التصميم والإنتاج والاستخدام للمنتجات والنظم التقنية.
- إعداد المعلم المفكرين القادرين على اتخاذ قرار، وكذلك مهارات التفكير الناقد والإبداعي وتنمية مهارات التعلم الذاتي والمستمر المرتبطة بالمهارات الحياتية.
- التمكن من الوصول إلى مصادر المعرفة المختلفة، وجمعها وتقويمها، والتركيز على عملية البحث من مصادر المعلومات الصحيحة.
- الاتجاه الإيجابي نحو المشاركة المجتمعية وتفعيل دور الأسرة والمجتمع بالعملية التعليمية، لإحداث تغييرات سلوكية صحية طويلة المدى.

ثامنًا: شروط القبول المقترحة:

أن يكون هناك تنسيق بين الجامعات ووزارة التعليم ويتم اختيار المتقدم الذي يرغب بالالتحاق ببرنامج إعداد معلم المهارات الحياتية على مراحل:

- **المرحلة الأولى**: اختبار موحد في الجامعات والتي تشترط شهادة المرحلة الثانوية وأن لا تقل النسبة الموزونة عن 85%، إضافة إلى ملف الإنجاز شاملًا جميع منجزات وأعمال الطالب للتأكد من قدرته على الإبداع والابتكار.
- **المرحلة الثانية:** بعد القبول في الاختبار الموحد، يلتحق الطالب باختبار كالاختبار التحصيلي ويتضمن سلسله من الأسئلة والمهام ويقوم على مجموعة من المعارف والمقالات المهنية المتعلقة بمقالات يتم نشرها قبل سته أسابيع من الامتحان، ويهدف ذلك للتأكد من قدرتهم على القراءة التحليلية، وتشمل مجموعة القضايا، مثل: "قضايا الأسرة"، و"التنمية المستدامة"، و"المدرسة المعززة للصحة"، و"المشاركة المجتمعية"، و"العافية والسلامة"، و"الصحة النفسية"، و"تنمية وتقييم مرحلة الطفولة"، و"الحياة اليومية للمهني"، و"المساواة والعدالة"، وغيرها من القضايا التي تلامس الفرد والمجتمع.
- **المرحلة الثالثة:** وإذا اجتاز الطالب هذا الامتحان، فانه ينتقل إلى اختبار الكفاءة (القدرات) والمقابلات الشخصية لتقييمهم على مدى ملاءمة المتقدمين لبرنامج إعداد المهارات الحياتية والأسرية والتأكد من دافعيتهم وحرصهم على الالتحاق بهذا البرنامج، أيضًا يطلب منهم كتابة مقال عن أسباب الالتحاق بهذا البرنامج وفي هذه المرحلة يتم تقييم صفات المتقدم مثل: الاستعداد لمهنه تدريس المهارات الحياتية والأسرية وتحديد المعرفة الأساسية والمهارات ومجالات الخبرة، وتشمل عدة محاور: مهارات الإدراك ومعالجة المعلومات والمعرفة التربوية والمعرفة العملية، والتواصل وحل المشكلات، وكذلك المعتقدات والقيم والأخلاق.

وتتضمن اختبارًا عمليًّا (تدريب عملي) في الصفوف حيث تستعرض مجموعة صغيرة من المرشحين كالتدريس المصغر؛ لتحديد مدى كفاءتهم ومهاراتهم التدريسية مثل مهارات التفاعل وحل المشكلات، ولابد من التأكد في هذه المرحلة من شروط تتعلق بالسمات الشخصية مثل الصبر والمسؤولية والعدالة والحماس وخلوه من الأمراض النفسية.

ويتم قبول 30 طالبًا جديدًا كحد أقصى في مسار المهارات الحياتية والأسرية.

تاسعًا: نظام الإعداد المقترح:

أن يقوم برنامج إعداد معلم المهارات الحياتية والأسرية في الجامعات على النظام التكاملي فقط والذي يعزز لدى الطالب المعلم الانتماء لمهنة التدريس ويقوي رغبته فيها.

وأن يتكون البرنامج من مستويين، المستوى الأول شهادة بكالوريوس إلزامية لمدة ثلاث سنوات ويحصل الطالب خلالها على 180 ساعة معتمدة، ثم الالتحاق ببرنامج الماجستير بنفس التخصص لمدة سنتين ويحصل الطالب خلالها على 120 ساعة معتمدة.

1. محتوى الخطة الدراسية:

أن يكون للجامعات درجة عالية من الاستقلال الذاتي في تصميم مناهجها الدراسية ولذلك لابد أن توضع المناهج الدراسية لبرامج الإعداد بجهد تعاوني بين أعضاء هيئة التدريس في الكليات والمعلمين والطلاب المستفيدين وأن تشتمل برامج الإعداد على مواد تهتم باستراتيجيات إعداد المعلم الباحث.

- **برنامج البكالوريوس:**

يشمل محتوى برنامج الإعداد المقترح ما يلي: درجة البكالوريوس لمدة ثلاث سنوات بكلية التربية تخصص المهارات الحياتية والأسرية (الاقتصاد المنزلي)، ومجموع عدد ساعات البرنامج (180) ساعة معتمدة، ويتضمن البرنامج ثلاثة مجالات الجانب التخصصي، الجانب الثقافي والجانب التربوي وتظهر خطته التدريسية كما يلي:

أولًا: (60) ساعة معتمدة في العام الأول، يوضحها الجدول التالي:

جدول (1): محتوى برنامج الإعداد المقترح لدرجة البكالوريوس بكلية التربية للعام الأول

المستوى الأول		المستوى الثاني	
المقرر	عدد الوحدات	المقرر	عدد الوحدات
لغة أجنبية	4 ساعات	مهارات تحضير الطعام(2)	5 ساعات
أساسيات الدراما	ساعتان	طرق البحث الكمي	5 ساعات معتمدة
مهارات الكتابة الأكاديمية	ساعتان	تخطيط التدريس والتنفيذ والتقييم	5 ساعات
المهارات الرقمية (1)	ساعتان	دعم التعلم والرفاهية	3ساعات
تكنولوجيا الإسكان	5 ساعات	مقدمة في علم النفس التربوي والتنموي	5 ساعات
مقدمة في الاقتصاد المنزلي	5 ساعات	طريقة عمل بحوث استقصائية	5 ساعات
المستهلكين الأذكياء	5 ساعات	ثقافة إسلامية	ساعتين
مهارات تحضير الطعام (1)	5 ساعات		

ثانيًا: (60) ساعة معتمدة في العام الثاني، يوضحها الجدول التالي:

جدول (2): محتوى برنامج الإعداد المقترح لدرجة البكالوريوس بكلية التربية للعام الثاني

المستوى الثالث		المستوى الرابع	
المقرر	عدد الوحدات	المقرر	عدد الوحدات
المهارات الرقمية (2)	ساعتان	سياسة التعليم في المملكة	3 ساعات
اللغة الأجنبية	3 ساعات	تخطيط التدريس والتنفيذ والتقييم (2)	5 ساعات
مهارات الاتصال	5 ساعات	التدريب العملي	10 ساعات
أساسيات التغذية	5 ساعات	حاضر العالم الإسلامي	ساعتان
مهارات المعيشة	5 ساعات	دراسات اختيارية*	10 ساعات
طرق البحث النوعي	5 ساعات		
موضوعات الاقتصاد المنزلي	5 ساعات		

* يختار الطالب 10 ساعات معتمدة من الدراسات الاختيارية مثل الدراسات التي تدعم الخبرة الخاصة. يقدم مجال دراسة معلم الاقتصاد المنزلي دورات اختيارية تعمق الخبرة المنزلية: (أدبيات متقدمة في التدبير المنزلي 5 وحدات دراسية (الإسكان والبيئة المعيشية 5 وحدات دراسية -وسلوك الاستهلاك المستدام 5 وحدات دراسية)

ثالثًا: (60) ساعة معتمدة في العام الثالث، يوضحها الجدول التالي:

جدول (3): محتوى برنامج الإعداد المقترح لدرجة البكالوريوس بكلية التربية للعام الثالث

المستوى الخامس		المستوى السادس	
المقرر	عدد الوحدات	المقرر	عدد الوحدات
أطروحة البكالوريوس	10 ساعات	دراسات اختيارية*	50 ساعة

- **برنامج الماجستير:**

يشمل محتوى برنامج الإعداد المقترح ما يلي: درجة الماجستير لمدة سنتين بكلية التربية تخصص المهارات الحياتية والأسرية (الاقتصاد المنزلي)، ومجموع عدد ساعات البرنامج (120) ساعة معتمدة، وتظهر خطته التدريسية كما يلي:

أولًا: (60) ساعة معتمدة في العام الأول، يوضحها الجدول التالي:

جدول (4): محتوى برنامج الإعداد المقترح لدرجة الماجستير بكلية التربية للعام الأول

المستوى الأول		المستوى الثاني	
المقرر	عدد الوحدات	المقرر	عدد الوحدات
أساليب البحث النوعي الثاني	5 ساعات	بحوث المناهج وتطوير المؤسسات التعليمية	5 ساعات
الإسكان والاستهلاك والخدمات المنزلية	5 ساعات	المعلم الباحث في عمله	10 ساعات
مناهج التدبير المنزلي	5 ساعات	القضايا المحلية في البحث التربوي	5 ساعات
ثقافة الطهي المستدامة	5 ساعات	الأسرة والمجتمع	5ساعات
دراسة عن الحياة اليومية والأنشطة المنزلية	5 ساعات	دراسات اختيارية*	5 ساعات
التوجيه الإسلامي	5 ساعات		

* يختار الطالب 10 ساعات معتمدة من الدراسات الاختيارية مثل الدراسات التي تدعم الخبرة الخاصة. يقدم مجال دراسة معلم الاقتصاد المنزلي دورات اختيارية تعمق الخبرة المنزلية: (أدبيات متقدمة في التدبير المنزلي 5 وحدات دراسية (الإسكان والبيئة المعيشية 5 وحدات دراسية -وسلوك الاستهلاك المستدام 5 وحدات دراسية).

ثانيًا: (60) ساعة معتمدة في العام الثاني، يوضحها الجدول التالي:

جدول (5): محتوى برنامج الإعداد المقترح لدرجة الماجستير بكلية التربية للعام الثاني

المستوى الأول		المستوى الثاني	
المقرر	عدد الوحدات	المقرر	عدد الوحدات
أساليب البحث الكمي	5 ساعات	المناهج البحثية وتطوير المؤسسات التعليمية	5ساعات
أدب متقدم في الاقتصاد المنزلي	5 ساعات	تدريب عملي متعمق	5ساعات
التعليم الغذائي	5 ساعات		
رسالة ماجستير	35 ساعات		

2. أساليب وطرق التدريس والأنشطة:

تضمن التصور المقترح استراتيجيات تدريس متنوعة وملائمة لبرنامج إعداد معلم المهارات الحياتية والأسرية، كذلك مراعاة هذه الاستراتيجيات لأهداف التصور المقترح وطبيعة معلم المهارات الحياتية والأسرية، ومن هذه الاستراتيجيات: حل المشكلات- الصف المقلوب- تمثيل الأدوار- التعلم التعاوني- التعليم بالنمذجة- تعليم الأقران- التساؤل الذاتي- العصف الذهني- التعلم البنائي- المخططات العقلية - الحوار والمناقشة- المدخل الأخلاقي في التدريس- المدخل الإنساني- المدخل الاتصالي- التعليم المتمايز- المعلم الباحث -وغيرها من استراتيجيات التدريس الملائمة لتحقيق أهداف رؤية 2030 في تعزيز الصحة العامة للمتعلمين وتفعيل النشاط البدني.

- **التدريب العملي:**

تقترح الباحثة أن يكون هناك نوعان رئيسان من التدريب العملي في برامج إعداد المعلمين المهارات الحياتية والأسرية وأن يكون هناك تدرج في الحصول على الخبرة الميدانية من السنة الأولى بالجامعة حتى سنة التخرج وأن لا يقل عن 20% من محتوى البرنامج.

الأول: هو جزء بسيط من التدريب العملي، يكون بشكل ندوات ودروس في مجموعات صغيرة (التدريس المصغر)، ويمارس الطلاب مهارات التدريس الأساسية أمام أقرانهم بالجامعات **والآخر**: ممارسة التدريس في مدارس تجريبية تابعة للجامعات، وهذه المدارس تعد بمثابة مواقع لممارسة التدريس للطلاب المعلمين، حيث يتم توثيق العمل التجريبي في الفصول الدراسية في بيئة موثوق بها، بتوجيه كبير من المعلمين والأساتذة الجامعيين. وأن تمتلك المدارس التي يجري فيها ممارسة التدريس مستوى أعلى من متطلبات التدريب من الموظفين الفنيين والمعلمين المشرفين المطلعين بنحو جيد على استراتيجيات الإشراف والتقييم والتطوير المهني للمعلمين.

وأن تشتمل التربية العملية على وضع الطالب المعلم في مواقف تدريسية تربوية مختلفة ومتنوعة لا تتوقف عند إعطاء الحصص وشرح الدروس فقط، بل يتدرب على كل مهام المعلم الأخرى كرصد الدرجات، ووضع الاختبارات وتصحيحها، والإذاعة، والأنشطة، ومواقف الإرشاد الطلابي... وغيرها من المواقف التي تواجه المعلم في الميدان.

- **أساليب التقويم:**

التقويم هو الوسيلة التي يمكن من خلالها معرفة مدى ما تم تحقيقه من أهداف، وإلى أي مدى تتفق النتائج مع الجهد المبذول من جانب الأفراد على اختلاف مستوياتهم ومع الإمكانات المستخدمة، ومن خلال التقويم يمكن تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في العملية التعليمية، وتشخيص جوانب الضعف والقصور فيها من أجل اتخاذ الإجراءات المناسبة لعلاجها.

للمهارات الحياتية والأسرية مجالات متنوعة، ولمنهجها أهداف معرفية ومهارية ووجدانية شاملة، لذا كان لابد من اتباع أساليب تقويمية تغطي هذه المجالات، وتحقق الأهداف المنشودة، خاصة وأن منهجها ذو طبيعة نظرية وعملية، لا تخضع للاختبارات التحصيلية، بل تعتمد على الأنشطة التنفيذية، وبهذا تكون العملية التقويمية فيها مستمرة في جميع مراحل التعليم.

فتقترح الباحثة أن لا يقيم الطلاب بإعطائهم نسبًا مئوية أو تقديرات حرفية في البرنامج؛ وهو النظام يتجنب الإجهاد والمنافسة، حيث يتم توجيه اهتمام الطلاب للتركيز علي السعي للمعرفة، ويُقدم التقييم كتعليقات شفويه أو كتابية بناءه في حالة إذا كان الأستاذ الجامعي يشعر أن الطالب يفتقر إلى مهارات معينه، يتم تكليفه بأبحاث وأنشطة تقوي جهة الضعف والهدف من ذلك تقديم تدعيم إيجابي للطالب أو اقتراح قيام الطالب بأنشطة للحصول علي فهم اقوي لما يحتاجه، وأن لا تتوقف عملية تقييم الطالب في عملية التدريب العملي على المشرف الأكاديمي ومدير المدرسة بل يجب أن يشترك فيها المعلمين المتميزين الخبراء والأقدم في التدريس وتقترح الباحثة عددًا من أساليب التقويم منها:

1- الملاحظة: تسجيل الملاحظات باستمرار، من حيث ميول المتعلمين للتعلم، ورغبتهم في العمل، وقدرتها على أداء العمل المكلفة به بجودة وإتقان.

2- **تقويم الأداء العملي باستخدام نماذج خاصة مراعي الجوانب التالية:**

أ- سرعة إنجاز العمل، والحرص على إتقانه، مع أهمية التقييد بمواصفاته المحددة.

ب- الحرص على استخدام الأدوات والخامات بشكل سليم.

ج- قياس درجة اعتمادهم على قدرتهم الذاتية في إنجاز العمل.

د- قياس المشاركة الإيجابية الفعالة والنشاط الهادف.

3- التكليفات: تقديم ملخصات حول قراءات فردية لموضوعات في كتب خارجية، أو مقالات حول تخصص المهارات الحياتية والأسرية.

4- تقديم مشروع بحثي: حول قضية ما أو مشكلة معينة في المهارات الحياتية والأسرية أو تدريسها، وتقديم تقرير حول عمل الفريق.

- **مسؤولية مؤسسات إعداد المعلمين عن متابعة خريجيها:**

يتضمن البرنامج المقترح اعتماد ربط مؤسسات إعداد المعلم بالمخرجات التعليمية لها، بحيث تعتمد على تطبيق دراسات تتبعيه للمعلمين الجدد بالتعاون مع جهات عملهم بعد التحاقهم بالخدمة بعد التخرج، وأن تكون على صلة مستمرة بخريجيها حتى تكون على علم بمدى فاعليتها كمؤسسات لإعداد المعلم، وأن تقوم بتقويم وتطوير برامجها بناءً على نتائج التغذية الراجعة.

توصيات الدراسة:

وفقًا للنتائج التي تم التوصل إليها، توصي الباحثة بالآتي:

- الاهتمام بالجانب البحثي ومعرفة أساسيات البحث العلمي.
- التركيز على تقوية الصلة بين مؤسسات إعداد المعلمين من ناحية وما يجرى في الميدان التربوي عامة.
- على مؤسسات إعداد المعلمين متابعة خريجيها من خلال استمرار التواصل بهم بهدف مساعدتهم من ناحية وتطوير برامجها بناء على التغذية الراجعة.
- إدخال مقررات جديدة وطرائق استخدام التقنيات الحديثة في التعليم ضمن مناهج إعداد المعلمين في ضوء الاتجاهات الحديثة.
- الاهتمام بزيادة الوقت المخصص للتربية العملية، وأن يشارك في الإشراف عليها فريق من أساتذة المواد التربوية، وتدريب الطلبة من خلال دروس التدريس المصغر.
- تشجيع خريجي درجة الماجستير لمهنة التعليم وتقديم حوافز لذلك، وعلى مواصلة المسيرة العلمية واستكمال الدراسات العليا.
- وضع ضوابط وآليات للقبول في برامج إعداد المعلمين ورفع معاييرها، ليتم قبول الطلاب أفضل العناصر الملائمة للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين وذوي المهارات العالية
- بناء مدارس تجريبية تكون ملحقة بكل كلية من كليات التربية للممارسة منهجيات التدريس الجديدة والتجارب الجديدة.

مقترحات الدراسة:

في ضوء البحث الحالي والنتائج التي تم التوصل إليها، تقترح الباحثة إجراء البحوث التالية:

- إجراء دراسة لتصور مقترح لبرنامج إعداد المشرف التربوي في ضوء تجربة فنلندا.
- تقويم مؤسسات إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية في جميع التخصصات التربوية.
- إجراء دراسات لمعرفة معوقات ممارسة المعلمين لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب.
- دراسة مقارنة بين مؤسسات إعداد المعلمين في المملكة العربية والسعودية والولايات المتحدة الأمريكية.

المراجع:

أبو زاهرة، نادية عبيد الله والحارثي، رهام خالد، حمود، صفية علي والطلحي، أسماء فايز. (2022). دراسة مقارنة بين إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة واليابان وسنغافورة وفنلندا. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 6(31)، 104-102.

أبو زيد، لمياء شعبان. (2005). برنامج مقترح في التربية الأسرية لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الطالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال. *مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*: (48)، 18-63.

أمين، أسامة. (2013). *التعليم على الطريقة الفنلندية*. مجلة المعرفة، مسترجع من: www.almarefi.net

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

بودريس، رائف بن حسن. (2022). *تجربة إعداد المعلم في نظام التعليم الفنلندي. تعليم جديد*. مسترجع من: https://2u.pw/GPmTlP

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 2030م. جامعة القصيم، 201 -256.

جامعة الملك خالد. (1441هـ). *مؤتمر المعلم متطلبات التنمية وطموح المستقبل: جسم*. 7-8/4/ 1441.

الجمال، رانيا عبد المعز. (2012) دراسة مقارنة لسياسات التعليم الإلكتروني في كل من فنلندا وفرنسا والنرويج وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية. *دراسات تربوية واجتماعية*: 18(4)، 541-627

الدخيل، عزام محمد. (2015). *تعلومهم نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل عالميًا في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي*. الدار العربية للعلوم ناشرون.

راشد، منى خميس. (2012). *تصور مقترح لتفعيل الإشراف التربوي بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة مسقط في ضوء نموذج الإشراف المتنوع*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (2016). مسترجع من: https://www.vision2030.gov.sa/ar/

الرفاعي، يسري حمد. (2018). *إعداد معلم المرحلة الابتدائية في فنلندا وإمكانية الاستفادة منه في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة جدة، كلية التربية.

سالبيرج، باسي. (2016). *سر النجاح في فنلندا:* إعداد المعلمين (ترجمة مركز البيان للدراسات والتخطيط).

الشاعري، بدر بن جمعان عوض الله. (2021). تطوير سياسة حوافز المعلمين في المملكة العربية السعودية على ضوء خبرتي فنلندا وسنغافورة وآراء بعض الخبراء: دراسة مستقبلية. *المجلة التربوية:* 85، 537-613.

شرف، نوال سمير أحمد. (2017). *تصور مقترح لتطوير برامج إعداد معلم التربية الفنية بكليات التربية النوعية في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين*. المؤتمر الدولي الثالث: مستقبل إعداد المعلم وتنميته بالوطن العربي، الجيزة: جامعة 6 أكتوبر - كلية التربية ورابطة التربويين العرب والأكاديمية المهنية للمعلمين، 6، 1435-1457.

الشمري، أحمد حمود ميس. (2017). آليات مقترحة لتطوير نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في الكويت في ضوء خبرة فنلندا. *مجلة البحث العلمي في التربية*: 2(18)، 641-667 .

الشوبكي، فداء محمود. (2021). إعداد المعلم الفلسطيني مقارنة بنظرائه في الدول المتقدمة دراسة مقارنة فلسطين -فنلندا - اليابان - ماليزيا. *مجلة جامعة الأسراء للعلوم الإنسانية*: (10)، 281 -309.

صبري، عبد العظيم وتوفيق، رضا. (2017). *إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

الصحفي، أمل عطية الله صالح، العجلان، باسمة بنت سليمان، ابن حسن، دارين، والمحيميد، يارا عبد الرحمن محمد. (2021). تطوير النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة كلًا من سنغافورة وكوريا الجنوبية وفنلندا وكندا. *الثقافة والتنمية*: 21(168)، 79-160.

العازمي، بدر حمد والرشيدي، حسين مجبل والعجمي، ناصر محمد. (2016). تصور مقترح لتطوير نظام إعداد معلم التعليم العام بالعالم العربي لمواجهة المستجدات المحلية والعالمية. *مجلة كلية التربية:* 27(108)، 1-98.

عباس، عبد السلام الشبراوي ويعقوب، خالد عطية. (2010). تفعيل دور الإدارة المدرسية لمواجهة الانحراف الأخلاقي لدى طلاب المدارس الثانوية الفنية في مصر في ضوء خبرة ماليزيا وفنلندا . *مجلة التربية:* (27)، 251-319.

العبد الكريم، صالح عبد الله. (2013). مدى تحقيق التعليم الثانوي بنظام المقررات في المملكة العربية السعودية لأهدافه من وجهة نظر الطلاب والطالبات. *مجلة العلوم التربوية بجامعة الملك سعود*: 25(2).

العصيمي، هلال هادي والروقي، عبد العزيز عوض. (2022). تطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب عالمية رائدة في برامج إعداد المعلمين. *رماح للبحوث والدراسات*: (62).

القمبرى، زاكي مسعود، والطويل، محمد خليفة. (2020). تطوير نظام إعداد المعلم في ليبيا في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا: دراسة تحليلية. *مجلة أنوار المعرفة*: (8)، 78-96.

اللمعي، فاطمة محمد منير. (2019). الخبرة الفنلندية في إعداد المعلم الباحث وإمكانية الإفادة منها. *دراسات تربوية واجتماعية*: 25 (12)، 1-105.

المركز الإقليمي للجودة والتميز والتعليم. (2017). *واقع برامج إعداد المعلمين في العالم العربي*. اليونسيف

المفرج، بدرية وآخران. (2007). *الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا*. إدارة البحوث والتطوير التربوي وزارة التربية والتعليم، الكويت.

مناع، محمد السيد. (2009). تطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكليات التربية في ضوء التحديات المعاصرة: تصور مقترح. *مجلة القراءة والمعرفة*: (86)، 230-284.

الهويمل، ابتسام ناصر، والعنادي، عبير مبارك. (2015). تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*: 4(2)، 31-50.

وزارة التعليم. (2020). الإطار العام لتطوير برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية. وكالة التعليم للتخطيط والتطوير. مسترجع من: الإطار_العام_لتطوير_البرامج_إعداد_معلم_في_الجامعات_السعوديةbdf.pdf

وزارة التعليم. (1442). الخطة التشغيلية بمنطقة عسير .تعليم منطقة عسير.

https://www.asedu.gov.sa/sites/default/files/users/guides/206/pdf/%D8%A7%D9%84%D8%AE%D8%B7%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B4%D8%BA%D9%8A%D9%84%D9%8A%D8%A9%20%D9%84%D9%84%D9%85%D9%83%D8%AA%D8%A8%20%281%29.pdf

اليونسكو. (2020). التدريس الشامل: إعداد جميع المعلمين لتدريس جميع الطلاب.https://ar.unesco.org/gem-report/2020teachers

Andere, E. (2014). *Teacher's Perspectives on Finnish School Education Creating Learning Environments*. New York, Springer.

Hanushek, E. A.& Woessmann, L. (2007). The role of education quality for economic growth. *Policy Research Working Paper Series*, 4122, The World Bank.

Helsinki University. (2023). *Kotitalousopettaja*, syksy. Retrived from: https://opintopolku.fi/konfo/fi/toteutus/1.2.246.562.17.00000000000000009096

Sahlberg, P. (2009). A Short History of Educational Reform in Finland White Paper. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 3(50), 223-228.

Simola, H. (2005). The Finnish Miracle of PISA: Historical and Sociological Remarks on Teaching and Teacher Education. *Comparative Education*, 41(4), 455-470. https://doi.org/10.1080/03050060500317810

Tarhan, H., Karaman, A., Kemppinen, L., & Aerila, J. (2019). Understanding Teacher Evaluation In Finland: A Professional Development Framework. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4). https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n4.3

Zaslow, M. et al. (2010). *Toward the Identification of Features of Effective Professional Development for Early Childhood Educators*. U.S. Department of Education, Washington.