

تصور مقترح لإعداد معلمة التربية الأسرية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030

نوير صالح اللحيدان

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - المملكة العربية السعودية
deaa34767@gmail.com

تهاني عبد الرحمن المزيني

أستاذ مشارك في المناهج وطرق التدريس - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
المملكة العربية السعودية

استلام البحث: 2020/12/23

مراجعة البحث: 2020/12/14

قبول البحث: 2020/12/2

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2021.9.3.3>



This file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

تصور مقترح لإعداد معلمة التربية الأسرية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030

نوبر صالح اللحيدان

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- المملكة العربية السعودية
deaa34767@gmail.com

تهاني عبد الرحمن المزيبي

استاذ مشارك في المناهج وطرق التدريس- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- المملكة العربية السعودية

استلام البحث: 2020/12/2 مراجعة البحث: 2020/12/14 قبول البحث: 2020/12/23 DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2021.9.3.3>

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع إعداد معلمة التربية الأسرية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، إضافة إلى بناء تصور مقترح لإعداد معلمة التربية الأسرية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (169) معلمة من مدارس مدينة حائل، طبقت عليهن استبانة مكونة من (14) فقرة، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ المتوسط الحسابي لواقع إعداد معلمة التربية الأسرية بلغ (3.39)، وبنسبة مئوية (68%)، وقع في درجة موافقة متوسطة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق بين استجابات معلمات التربية الأسرية لواقع إعدادهن تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ومتغير الخبرة في التعليم، وفي ضوء واقع إعداد معلمة التربية الأسرية، وبالرجوع إلى أدبيات الموضوع، واعتماداً على رؤية المملكة 2030، قامت الباحثة ببناء تصوراً مقترحاً لإعداد معلمة التربية الأسرية، وقد تضمن التصور المقترح المنطلقات، والأهداف، ومتطلبات تحقيقه، إضافة إلى خطوات تطبيقه، وقد أوصت الدراسة بوضع معايير لاختيار معلمات التربية الأسرية في ضوء متطلبات استراتيجيات التدريس ووفق متطلبات الفلسفة التربوية في المملكة والمرتبطة بعملية الإعداد، كما أوصت بتطوير أساليب التدريب والإعداد السائدة في مدارس المملكة بما يتوافق مع رؤية 2030.

الكلمات المفتاحية: التربية الأسرية؛ إعداد المعلم؛ رؤية المملكة 2030.

المقدمة:

يتميز العصر الذي نعيش فيه بتغيرات في شتى دروب العلم، أنه عصرٌ يتميز بدرجة عالية من التنافس لتحقيق مستويات أفضل في كافة الأبعاد، وفي ظل هذا التنافس تتعاظم الدعوة لوجود آليات جديدة لتطوير أداء المعلمين والمعلمات في ظل الإعداد الجيد للوصول إلى أرقى درجات الإتقان في العمل التعليمي.

ومن المعلوم أن إعداد المعلمات يأخذ منحى تربوياً ثقافياً ومنحى مهنيّاً من خلال المواد النظرية والعملية، وعملية الإعداد تتمثل في تدريب المعلمات على مواجهة المسؤوليات المطلوبة في العملية التعليمية (Van Overschelde & Wiggins, 2020, p317). وانطلاقاً من أهمية الدور الذي تقوم به المعلمات في المؤسسات التعليمية من حيث التكوين العلمي والثقافي للمتعلمين، والتشكيل الأخلاقي والسلوكي لشخصياتهم، احتلت قضية إعداد المعلمين والمعلمات في الوقت الحاضر أولوية خاصة لأنها قضية التربية نفسها، حيث أنّها تحدد طبيعة ونوعية الأجيال القادمة الذي يتوقف عليهم مستقبل المجتمع. (Peleyeju & Onabajo, 2018, p187)

وفي السياق ذاته يتفق المربون على أهمية إعداد المعلمات في العملية التعليمية، باعتبارهن عاملاً أساسياً في نجاح هذه العملية (المساعد، 2017،

ص8). فالعملية التعليمية بوصفها نظاماً تعليمياً تشتمل على الكثير من العناصر، وبالرغم من توقف نجاح هذه العملية عليها جميعاً، فإنَّ المعلمات يبقين من أهمِّ تلك العوامل فهن اللتي يعملن بطريقة الاستعانة بكل هذه العوامل واستخدامها الاستخدام الأمثل، للوصول بالطلبة إلى النمو الشامل في جميع جوانبهم النفسية والاجتماعية والثقافية (دباب، 2020، ص280). وأنَّ عملية إعداد المعلمات تُعتبر عملية هامة جداً، فنجاح المعلمات في عملهن يتوقف بالدرجة الأولى على إعدادهن مهنيًا وتربويًا وثقافياً (البدرى، 2015، ص109).

ووفقاً للاعتبارات السابقة فإنَّ الاهتمام بإعداد المعلمات ورفع كفاءتهن يتطلب دراسة واقع إعدادهن، وللوقوف على مواطن القوة والضعف فيها، وذلك عن طريق التعرف على عملية الإعداد إعداداً تخصصياً مهنيًا يفيد العملية التعليمية، ويؤدي إلى مخرجات يستفيد منها المجتمع بشكل عام (Lubienski, 2019, p89).

وتُعد التربية الأسرية مجالاً جوهرياً يركز على النواحي الإنسانية المتصلة بالأسرة وتنمية الأفراد من الجوانب الصحية والنفسية، إضافة إلى تهيئة الجو الأسري السليم (Elswick et al, 2018, p60). وارتباطاً بهذه الرؤية تركز التربية الأسرية على الأسرة وطبيعتها علاقتها بالمجتمع المحيط، ويتم ذلك من خلال مفاهيم التربية الأسرية ومناهجها التي تمكن الطلبة من تحصيل المعارف والمعلومات وتكوين المهارات (الكري، 2019، ص86). وعليه لا بد أن تكون عملية إعداد معلمات التربية الأسرية ضمن مستجدات علمية وتربوية، وهذا يجعل منهن ذواتي خبرات ودراية حول طرق التعليم، بالإضافة إلى أنهن يكتسبن النزعة إلى التجديد وتوظيف مواقف تعليمية جديدة (محمد، 2016، ص72). وهذا بطبيعة الحال يولد لديهن القدرة على توظيف استراتيجيات وأنشطة تدريبية، بالإضافة إلى القدرة على الاستقصاء وحل المشكلات التعليمية (شبيلي وإبراهيم، 2016، ص112).

وبناءً على ما سبق ولتحقيق تطوير في إداء معلمات التربية الأسرية، جاءت رؤية المملكة (2030)، والتي تتركز مبادئها في مجموعة من المستهدفات والأهداف، وتتلخص في التركيز على عمليات تطوير الأداء في العملية التربوية والتعليمية، وتعزيز قدرة نظام التعليم لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل، حيث تمثلت متطلبات الرؤية في تحقيق مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر ووطن طموح، وهذه المحاور تتكامل وتتسق ضمن متطلبات إعداد معلمات التربية الأسرية في العملية التربوية والتعليمية والذي تسعى الدراسة الحالية لبيان أهميته، وهذا ما أكده خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز آل سعود بقوله: "هدفي الأول أن تكون بلادنا نموذجاً ناجحاً ورائداً في العالم على كافة الأصعدة، وسأعمل معكم على تحقيق ذلك" (رؤية المملكة 2030).

إنَّ الوضع الراهن، والواقع الجديد المتصل بالبيات إعداد المعلمين والمعلمات، واحتمالاته المستقبلية أوجد تحديات هامةً وخطيرةً فيما يتصل بتطوير أداء المعلمات، ووضع على مؤسسات التربية والتعليم مسؤولية مواجهتها، والتعامل معها في الحاضر والمستقبل، وخاصة مع التوقعات بتزايد حدة وتسارع تحديات التغيرات والتطورات التي تجتاح العالم من حيث طرق التدريس الحديثة وعمليات الإصلاح في النظم التربوية الإدارية.

وعليه فقد أشار تقرير البنك الدولي عن التعليم إلى "وجود فجوات بين ما حققته الأنظمة التعليمية في الوطن العربي وبين ما تحتاجه المنطقة لتحقيق أهدافها الإنمائية الحالية والمستقبلية في عمليات إعداد المعلمين للمؤسسات التربوية" (تقرير البنك الدولي عن التعليم، 2018، ص270)، وفي هذا السياق أشار تقرير التنمية العربية "أنَّ الأمل في منهجيات الإصلاح التقليدية ضئيل ما لم يتم الاعتماد على منهجيات تطوير وإصلاح واقعية تعزز العلاقة بين المؤسسة التربوية، والمجتمع المحلي وتحديثاً حقيقياً" (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2003، ص92).

وبناءً على العرض السابق فإنَّ الدراسة في وضع تصور مقترح لإعداد معلمة التربية الأسرية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، له مبرراته، في ظل ما يُطرح على الساحة التربوية المحلية والعالمية من سياساتٍ تتصل بضرورة إعداد المعلمات بشكل عام، ومعلمات التربية الأسرية بشكل خاص وذلك بغية تطوير المؤسسة التربوية والتعليمية في المملكة العربية السعودية وتحديثها؛ ومن تلك المبررات أيضاً أن تصبح معلمات التربية الأسرية قادرات على الإبداع والابتكار ومواكبة المستجدات العلمية والمعرفية والتكنولوجية، وبالتالي قادرات على الإسهام في وضع الاستراتيجيات والعمليات والخطط المناسبة للتخطيط والتطوير التربوي المناسبة.

مشكلة الدراسة:

تأخذ عملية إعداد معلمات التربية الأسرية معنى مهني وتربوي في أن واحد، ودعمًا لمشكلة الدراسة ومبرراتها تأتي الكثير من الدراسات الأكاديمية التي تطرقت لإعداد معلمات التربية الأسرية، حيث سعت دراسة المطلق (2020) لبيان تجديد سياسات برامج إعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء أفضل الممارسات الدولية، كما جاءت دراسة الشنقيطي (2019) للكشف لوضع تصور مقترح لسياسة برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب الدولية، كما بينت (El-Zubair et al (2019) عملية إعداد المعلمين وتطويرهم المهني في المدارس الثانوية في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة.

ولما كانت معلمات التربية الأسرية مطالبات بتطوير بنيهن وإعدادهن وفقاً للتطورات الحاصلة والمتصلة بجانب الإعداد الأكاديمي والمهني، حتى يوكبن كلاً ما يستجد على الساحة التربوية والتعليمية؛ فإن ذلك لن يحدث إلا من خلال توظيف عمليات الإعداد والتدريب وفق نظم وبرامج محددة وواضحة المعالم توضع من قبل صانعي القرار في مؤسسات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، ومن هنا فإن ما سبق دعى الباحثة إلى اقتراح تصور لإعداد

معلمة التربية الأسرية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وفي إطار تشخيص وفهم لسياق واقع الإعداد لمعلمات التربية الأسرية، محللة، ومفسرة، ومقدمة إجابات عن سؤال الدراسة الرئيس الآتي:

ما التصور المقترح لإعداد معلمة التربية الأسرية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030؟

أسئلة الدراسة:

تتمثل أسئلة الدراسة في الآتي:

1. ما واقع إعداد معلمة التربية الأسرية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، بين استجابات معلمات التربية الأسرية نحو واقع أعدادهن في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، تُعزى لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، والخبرة في التعليم)؟
3. ما التصور المقترح لإعداد معلمة التربية الأسرية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030؟

أهداف الدراسة:

تنطلق أهداف الدراسة انعكاساً لأسئلتها وتتمثل في التالي:

1. التعرف إلى واقع إعداد معلمة التربية الأسرية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030.
2. التعرف إلى الفروق بين استجابات معلمات التربية الأسرية نحو واقع أعدادهن في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، في ضوء متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، والخبرة في التعليم).
3. وضع تصور مقترح لإعداد معلمة التربية الأسرية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

أهمية الدراسة:

تنطلق أهمية الدراسة من مجموعة من النقاط تتمثل في الآتي:

1. تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية بيان متطلبات إعداد معلمات التربية الأسرية في ضوء رؤية 2030.
2. قد تُسهم هذه الدراسة في زيادة درجة الوعي لدى معلمات التربية الأسرية تجاه إعدادهن وتطوير مهاراتهم المهنية والتربوية.
3. يمكن لهذه الدراسة أن تساعد في توفير خلفية نظرية وعملية للقائمين على رسم السياسات التعليمية والبحثية في المملكة العربية السعودية؛ ولاسيما عندما يحددون آليات واضحة ومحددة حول عمليات إعداد معلمات التربية الأسرية.
4. تستمد هذه الدراسة أهميتها من إمكانية إسهامها في إيجاد السبل والمعايير الواجبة تجاه توظيف عمليات إعداد المعلمات في ضوء التصور المقترح في هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

تمثلت في الحدود المكانية في المملكة العربية السعودية متمثلةً في مدارس مدينة حائل، والحدود الزمنية في العام الدراسي 2020، والحدود البشرية متمثلة في معلمات التربية الأسرية، والحدود الموضوعية في اقتصارها على واقع إعداد معلمة التربية الأسرية، إضافة إلى السعي لوضع تصور مقترح لإعداد معلمة التربية الأسرية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

مصطلحات الدراسة:

التصور المقترح:

عرف زين الدين (2013، ص34) التصور المقترح على أنه ذلك التخطيط القائم على نتائج فعلية ميدانية، وذلك عن طريق بعض الأدوات المنهجية الكيفية أو الكمية من أجل بناء إطار فكري عام يتبناه عدد من التربويين أو الباحثين. وتعرف الباحثة التصور المقترح إجرائياً وفقاً لموضوع الدراسة الحالية على أنه: "ذلك البناء العلمي الذي يتم تحديده وفقاً لاتجاه البحث وأهدافه، فيقوم على أساس بعض الإجراءات المحددة ومنها أهداف التصور ومرتكزاته ومتطلباته وخطواته والمرتبطة بإعداد معلمة التربية الأسرية.

التربية الأسرية:

تُعرف التربية الأسرية بأنها العناية والرعاية والاهتمام في مختلف المراحل العمرية وتتركز على السلوك، كما تتضمن طرق التهذيب والعلاقات الأسرية، والعناية بالطفل وأساليب التغذية السليمة (فيهم، 2016، ص14).

وتُعرف إجرائياً بأنها مجموعة السلوكيات والقيم والأخلاق التي تفرسها المدرسة من خلال عناصر منهج التربية الأسرية، والذي يتبين من خلال إجراءات الدراسة الميدانية واستجابات عينة الدراسة عن واقع التربية الأسرية، إضافة إلى التصور المقترح الذي من الممكن أن يكون له دوراً في تحديد معايير التربية الأسرية.

إعداد معلمة التربية الأسرية:

عملية إعداد المعلمين والمعلمات هي طرق التكوين التخصصي والمهني حتى يكون المعلمين قادرين على مواصلة مهنة التعليم، حيث تتم وفق هذه العلمية إعدادهم ثقافياً وعلمياً وتربوياً في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة (Lancaster, J., & Bain, 2020, p1316). وتُعرف الباحثة عملية إعداد معلمة التربية الأسرية بأنها العملية التي تجعلهن قادرات على أداء مهمتهن التربوية والتعليمية في توجيه وإرشاد الطلاب.

رؤية المملكة العربية السعودية (2030):

الرؤية هي وثيقة تقوم على مجموعة من المرتكزات، وتعتمد على ثلاثة محاور هي المجتمع الحيوي، والاقتصاد المزدهر، والوطن الطموح، كما تُعد خطة ما بعد النفط أعلن عنها في 25 إبريل 2016، وتُعرف بأنها مجموعة من المستهدفات والأهداف، التي تتلخص في التركيز على عمليات تطوير المؤسسة التربوية والتعليمية، وتعزيز قدرة نظام التعليم لتلبية متطلبات التنمية، من خلال تحقيق مجتمع حيوي ضمن متطلبات العملية التعليمية (رؤية المملكة، 2030، 2016).

وتُعرفها الباحثة بأنها وثيقة تعتمد على مجموعة الإجراءات التي ستستخدمها الباحثة للاستفادة منها في بناء التصور المقترح حول عملية إعداد معلمة التربية الأسرية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري مفهوم إعداد المعلمين، وأهداف برامج عملية الإعداد وأساليبها، كما يتناول التربية الأسرية من خلال مفاهيمها وأهميتها ومجالاتها، إضافة إلى الدراسات السابقة، وذلك على النحو التالي.

مفهوم إعداد المعلمين:

إن برامج إعداد المعلمين اختلفت باختلاف المفاهيم حول التربية ومكوناتها، إضافة إلى طرق تحصيل المعرفة وتنمية القدرات والمهارات وإكساب المتعلمين القدرة على التعلم ذاتياً. ومن خلال هذه الزاوية لم يعد تكوين المتعلمين وإعدادهم يتم وفق برامج فقط، بل أخذ منحى تربوي ومهني وثقافي وأصبح المعلمين وسطاء لنقل العلم من جيل إلى آخر.

ونظراً للتطور المعرفي الهائل ولظهور الكثير من نظريات التعلم والتعليم أصبح التعليم يستند إلى طرق وأساليب واستراتيجيات تدريس حديثة، حيث تنطلق هذه الأساليب من مبدأ تنمية قدرات الطلبة وعليه لا بد من وجود معلم معد تربوياً ومهنيّاً حتى تكتمل تلك العملية (Siuty, 2018, p42). وتجدر الإشارة إلى أن عملية إعداد المعلمين ترتبط بالتطورات العصر العلمية والتربوية، والمتصلة بتطوير مناهج التعليم وهذا يضع على المعلمين ضرورة الإعداد التخصصي والتربوي، وهذا يأتي أثناء الخدمة وضمن قواعد وشروط محددة (Bastian et al, 2018, p432). والجدير بالذكر أن تطوير برامج إعداد المعلمين يُعد حاجة أساسية وضرورة لتلبية الاحتياجات في المؤسسات التربوية (Hiebert et al, 2017, p690).

يُعرف المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم (2017، ص10) برامج إعداد المعلمين بأنها: برامج مخططة ومنظمة وفق النظريات التربوية والفلسفية لتزويد الطالب المعلم بالخبرات العلمية والمهنية والثقافية بهدف تخريج معلمين للمستقبل مسلحين بالمعرفة والعلم، وبالكفايات التعليمية التي تمكنهم من النمو في المهنة وزيادة الإنتاجية التعليمية وتقدم هذه البرامج إما تكاملي أو تتابعي.

كما أشار الإطار العام لتطوير برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية إلى تعريف برنامج إعداد المعلم قبل الخدمة بأنها: الخطة الدراسية التخصصية التربوية التي تتضمن مقررات اجبارية واختيارية يدرسها الطالب المعلم في الكليات المتخصصة وكلية التربية وتوزع على عدة فصول دراسية: يحصل الطالب المعلم بعد اجتيازها بنجاح على درجة البكالوريوس في التخصص مع إعداد تربوي أو الماجستير المهني في التربية، ليتمكن من مواصلة مهنة التعليم في إحدى المراحل الدراسية.

وارتباطاً بالسباق السابق فإن مؤسسات إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية ومنذ سنوات تواجه الكثير من النقد حول مخرجاتها وبرامجها التعليمية والتربوية (العتيبي، 2018، ص181). ويرجع هذا النقد لما يعاني منه التعليم العام في المملكة من مشاكل يرجع البعض الكثير منها إلى المعلمين القائمين على التدريس، ففي اعتقاد الكثير أنهم لم يؤهلوا بالشكل اللائم والجيد للقيام بدورهم المطلوب منهم للمساهمة في دفع التعليم إلى الأمام (مخلص، 2015م، ص160).

وبناءً على الاعتبارات السابقة فهناك إشكالية حول نوعية برامج إعداد المعلمين، وتمثل هذا الإشكالية بأساليب وطرق التقويم للمخرجات التي طبقت عليها هذه البرامج.

أهداف برامج إعداد المعلمين:

بداية لا بد من الإشارة إلى أن إعداد المعلمين يُعتبر ضرورة ملحة في ضوء التغيرات التي تطرأ على العملية التعليمية، إضافة إلى التغيرات في وسائل وأدوات المعرفة، وعلى اعتباره أن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية وأداه فاعلة في تجويد مخرجاتها فإن هناك أهداف لا بد من وجودها في برامج إعداد المعلمين وتمثل في التالي (أسود، 2010، ص 265-266)

1. رفع كفاءة الأداء المهني، وفهم متطلبات المجتمع والمؤسسة التعليمية من العملية التربوية.
2. فهم احتياجات ومطالب في العملية التعليمية، وامتلاك القدرة لاكتساب المعرفة والثقافة التي تعينه على تقديم تخصص ما من التخصصات المعرفية.
3. اكتساب المعلمين اتجاه إيجابي نحو مهنة التعليم، وأن يكتسبوا مهارات الاتصال مع الآخرين.
4. أن يتمتع بصحة جسدية وعقلية ونفسية وينعكس ذلك على الآخرين.
5. أن يمتلك مهارة العلاقات الإنسانية مع المتعلمين وزملاءه وقادته.
6. أن يتمكن من استخدام القياس والتقويم، ويتمكن من صياغة الأنشطة التعليمية.
7. أن يكتسب مهارات البحث العلمي ويتعرف على طرق التدريس واستراتيجياته ويتمكن من توظيفها في صف فعال.

أنواع عملية إعداد المعلمين:

الإعداد التخصصي: يركز هذا النوع حول فروع المعرفة المختلفة والمتصلة بالجوانب الثقافية والعلمية، وبطبيعة الحال هذا الإعداد يتم في الجامعات وضمن مقررات تتصل بالفلسفة، وهنا يستطيع المعلم تأديته دوره في العملية التعليمية بالشكل الأمثل (Lopez & Santibanez, 2018, p61). وفي السياق ذاته يعد الإعداد التخصصي على تكوين مهارات التفكير والإبداع التي يُمنينا قدرات ومهارات المعلمين (زغير، 2019، ص 712).

الإعداد المهني: يعتبر الإعداد المهني أهم ركيزة من ركائز إعداد المعلم، حيث يهدف إلى تكوين وصقل شخصيته ليكون قادراً على أداء مهمته التربوية والتعليمية في توجيه وإرشاد الطلاب (Dunst et al, 2019, p44).

الإعداد الثقافي: يعتمد الإعداد الثقافي لدى المعلمين على قدرة حسن الاختيار من بين العناصر الثقافية ليستخدمها بصورة تؤثر في الطلبة (McIntyre et al, 2017, p42).

الإعداد التدريبي: يعمل التدريب المستمر للمعلم على رفع قدراته ومهاراته، ومن خلال التدريب يحقق النتائج المرجوة في العملية التعليمية (Song, H., & Zhou, 2020, p9).

أساليب إعداد المعلمين:

فرض النظام التعليمي الجديد أدوراً جديدة لتتماشى مع التغيرات التي طرأت على أساليب التعليم الحديثة وطرقه واستراتيجياته (Myers et al, 2016, p317). فالمعلمين اليوم تنبثق طرقهم وأساليب تدريسيهم بناءً على عملية إعدادهم تربوياً ومهنيًا وثقافياً (Windschitl & Stroupe, 2016, p255). وعليه فإن هناك أسس في عمليات الإعداد للمعلمين تتلخص في التالي: (أسود، 2010، ص 690-691).

1. إعداد المعلم في ضوء مفهوم الكفايات: حيث يتم ذلك من خلال تحديد الكفايات المطلوبة من المعلم في برنامج الإعداد بشكل واضح، وتدريب المعلم على الأداء والممارسة، وعليه فإن هذا الأسلوب يزود المعلمين بخبرات تعليمية في شكل كفايات محددة، تساعد المعلم على أداء أدواره التعليمية.
 2. إعداد المعلم على في ضوء المهارات: حيث يتمثل ذلك في تتمثل تحديد المهارات التدريسية في برامج الإعداد، والربط بين الطرق والعمليات أثناء التدريب.
 3. إعداد المعلم وفق التدريس المصغر: ويتمثل دور المعلم وفق هذا الأسلوب بالخبير والمُشخص والمرشد في العملية التعليمية، وكذلك التخطيط للدرس وتنظيم وقته.
 4. إعداد المعلم وفق أسلوب النظم: يسعى هذا الإعداد إلى تكوين معلمين أكفاء من خلال الأساليب والأنشطة والعمليات التي تشمل طرق التعليم وتفاعل الطلبة مع بعضهم البعض ومع المعلم.
 5. إعداد المعلم وفق الأهداف السلوكية: حيث يتم تدريب المعلمين وفق هذا الأسلوب على تكوين الأهداف السلوكية وربطها بالمواد الدراسية، حتى يتم تنمية مهارات الطلبة على الاستنتاج والاستقراء.
- وبناءً على ما سبق فإن هناك أساليب إعداد للمعلمين ترتبط بالاهتمام بالمتعلمين وطرق تزويدهم بالمهارات، كما ترتبط عملية الإعداد بالنواحي الجسمانية، والانفعالية، والاجتماعية، والعقلية، فضلاً عن تزويده بالعلوم التربوية النظرية والعملية. (Cohen & Berlin, 2020, p437)

والجدير بالذكر أن إعداد المعلم يرتبط أيضاً بعملية التكامل بين مكونات العملية التعليمية، حيث تتصل تلك العملية بالمتعلم ومادة التخصص، وتزويد الطلبة بالمعرفة المهنية، حيث يتم الاهتمام بالجوانب المعرفية، إضافة إلى الجانب المهني والاجتماعي والثقافي. (Prachagool et al, 2016, p43)

التربية الأسرية:

تحدد طرق التنشئة الاجتماعية للأطفال عن طريق انتماهم إلى بنية الأسرة، حيث التربية والتنشئة والضبط الاجتماعي، وعليه فإن بنية الأسرة تُعتبر الوسط الاجتماعي وهي البيئة التي يتم من خلالها تعليم وتدريب الأبناء وأعطائهم الثقافة المحيطة بهم بما يتناسب وقيم تلك الأسرة (الكركي، 2019، ص22).

والجدير بالذكر أن الأسرة تقوم بمجموعة من المهام أهمها الوظيفة التربوية والتي يتم من خلالها إكساب الأبناء على العادات والسلوكيات والمهارات الصحيحة، كالتصرف الواعي، حيث تقوم الأسرة من خلال هذه الوظيفة بتنمية الجو التربوي السليم والإمكانات الفكرية المتصلة بلغة التخاطب، واكتساب المفردات الثقافية الصحيحة (محمد، 2016، ص72).

وعليه تقوم الأسرة ببناء القيم والسلوكيات من حيث أرشاد الأبناء وتنمية قدراتهم، ولا نستطيع الأسرة أن تؤدي وظيفتها التربوية إلا من خلال وعها بواقع الأبناء وفهمهم ثم تعميق التنشئة الاجتماعية التي تستند إلى المعرفة والبعد التربوي من جوانبها المختلفة (شبيلي، وبرايم، 2016، ص117).

ومن جانب آخر تتمثل وظيفة الأسرة بغرس القيم الأخلاقية لدى الأبناء وبالتالي تنمية العادات والقيم السلوكية المرغوب فيها، ومنها أخلاقيات التعامل مع الآخرين. وذلك باعتبار العلاقات الأخلاقية هي صورة القيم التي توطد وتدعم في المجتمع (البديري، 2015، ص69).

تشمل التربية الأسرية مجالات اقتصادية والقدرة على تنظيم الوقت وتحقيق الخيارات الصحيحة في الأمور الحياتية والمنزلية وفنون التعاملات، والأهم أنه حين تحصل على تلك العلوم تصبح لدى المتعلمة دائماً الثقة بالنفس فيما تفعل وتأكل وتلبس وتتكلم وترفع لديها روح توظيف كل مكونات التربية الأسرية لطلبها (Jin et al, 2017, p181).

ووفقاً للاعتبارات السابقة يأتي دور معلمة التربية الأسرية حيث تُسهم في تنمية هذه الجوانب مع الأسرة من خلال التالي: (البديري، 2015، ص66).

1. ترتكز قيمة معلمة التربية الأسرية على مدى وعيها وإلمامها بمسؤولياتها تجاه تنمية الجوانب العقلية لدى الطلبة.
2. تحقيق معلمة التربية الأسرية الأهداف التربوية بجوانبها المختلفة.
3. المشاركة الفعالة والإيجابية من خلال عملها كعضو في المؤسسة التعليمية.
4. رعاية النمو الشامل للطلبة من الجوانب الجسدية والعقلية والانفعالية.

وتجدر الإشارة إلى أن معلمة التربية الأسرية تُعتبر قدوة وتمثل دعامة أساسية من دعائم العملية التربوية، فالتربية الأسرية قائمة على المهارات التي تهدف المعلمة زرعها في طلبتها في مختلف المراحل العمرية، وأن تدرب الطلبة على تنفيذ المهارات والسلوكيات الصحيحة. (Dabney et al, 2016, p271)

مفاهيم التربية الأسرية وأهميتها:

- هنالك الكثير من مفاهيم التربية الأسرية التي لها التأثير البالغ والأهمية الكبيرة على الأبناء، ومن هذه المفاهيم ما يلي (الكركي، 2019، ص9).
1. التربية: وهي مرحلة توجيه الفرد تجاه السلوك والقيم، والأهداف التي يقوم بإعدادها المجتمع ملائمة وصحيحة.
 2. المساواة: إن أسلوب المساواة في المعاملة بين الأبناء في الأسرة من قبل الوالدين يترتب عليه نتائج إيجابية رائعة في تكوين شخصيات عادلة متزنة متمتعة بخصائص الصحة النفسية، وقادرة على التكيف مع مختلف المواقف داخل الأسرة وخارجها.
 3. الديمقراطية: الأسرة بقيمها الديمقراطية وأساليبها في تنشئة أبنائها تنتج جيلاً ديمقراطية قادرة على تحمل المسؤولية، متمسكة بالقيم.
 4. الأم: تؤدي الأم الدور الرئيس في تنشئة الفرد، وفي عملية التطبيع الاجتماعي كنتيجة طبيعية لارتباط الطفل بها، فعلاقة الأم بالطفل تُعد من أكثر العلاقات أهمية لكونها الأسبق عن بقية العلاقات الأسرية الأخرى.
 5. التقبل: يُعد أسلوب التقبل أحد الأساليب السوية في التنشئة الاجتماعية للأبناء، ويعبر عنه بدرجة الحب الذي يظهرها الأم أو الأب للأبناء عن طريق تصرفاته نحو مختلف المواقف اليومية.
 6. السلطة والتسلط: ترتبط السلطة بأدوار اجتماعية فيما تكون القوة مرتبطة بالشخصية، بينما التسلط يعني سوء استخدام السلطة لأنه يفرض الخضوع على الناس بقوة غير مستمدة من إرادة المجتمع.
 7. العنف الأسري: يتمثل في جميع الأفعال التي يقوم بها أحد أفراد الأسرة وتؤدي إلى وقوع أضرار مادية أو معنوية.
 8. التفكك الأسري: قد يحدث بسبب فقدان أحد الوالدين، وتحمل الآخر عبء استمرارية الأسرة.

مجالات التربية الأسرية:

- تتمثل التربية الأسرية في مجموعة من المجالات توضح أهميتها ودورها في تشكيل بنية الأسرة، ومن هذه المجالات ما يلي: (الكركي، 2019، ص13).
1. تربية الجسد: وتكون بتوفير الغذاء والكساء والمسكن والعناية بالصحة والنظافة والنشاط.
 2. تربية القلب: وتكون بتغذيته بالإيمان والاعتقادات الصحيحة.
 3. تربية الروح: وتكون بتزكية النفس، والدعوة للأخلاق الحسنة والسلوك الحميد.
 4. تربية العقل: وتكون بتغذيته بالتصورات والرؤى الصحيحة والدلالات على طرائق التفكير، وطرائق الاستدلال والتوصل إلى النتائج من خلال المقدمات.

مميزات التربية الأسرية:

- تتسم التربية الأسرية بمجموعة من المميزات، تتمثل في التالي: (الكركي، 2019، ص14).
1. أنها عملية إنسانية بمعنى أنها تختص بالبشر دون سواهم.
 2. أنها غير مرتبطة بزمان معين، فالتربية إدراك يرتبط بالماضي والحاضر والمستقبل.
 3. المعيارية: بمعنى أن التربية تعتبر بمثابة معيار لإصدار الأحكام تقيس وتفسر وتقيم وتعلل من خلالها السلوك الإنساني.
 4. أنها نسبية: أي أنها ليست مطلقة، بل تمتاز بالتغير وهي تختلف من مجتمع لآخر ومن زمان لآخر.
 5. أنها مكتسبة أي أنها تكتسب من خلال البيئة وليست وراثية بمعنى أنه يتم تعليمها واكتسابها عن طريق مؤسسات التنشئة الاجتماعية وتعتبر الأسرة أهم هذه المؤسسات.
 6. أنها ذاتية بمعنى أن وزن التربية وأثرها وأهميتها تختلف من فرد لآخر.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030:

تنطلق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من ثقافة المجتمع السعودي الرامية إلى تعزيز مجتمع حيوي ووطن طموح من خلال توظيف المعارف والمهارات الحديثة في مجال العملية التعليمية، فقد أكدت في أهدافها على أهمية تكوين مجتمع طموح قادر على العطاء وتمكين المسؤولية والتي توصي بتشجيع الأفراد على التفاعل الإيجابي مع مكونات المجتمع السعودي (رؤية المملكة 2030، 2016).

كما تُعد رؤية المملكة العربية السعودية تلبية لتفعيل أدوار التربية الحديثة، من خلال السعي المتواصل إلى مجتمع حيوي، ووطن طموح، وهذه الجوار تتكامل وتتسق مع بعضها في سبيل تحقيق أهداف المملكة، وتعظيم الاستفادة من تعزيز أدوار المعلمين في مجال التربية، ويأتي تأكيد رؤية المملكة 2030 على تطوير دور التربية وعمليات إعداد المعلمين وفق برامج واستراتيجيات حديثة في التدريس وربط هذه البرامج والاستراتيجيات لتفعيل وتعزيز العمل على إعداد معلمين أكفاء مهنيًا من خلال وجود استراتيجيات للتربية الحديثة وتوظيف هذه الاستراتيجيات في الحد من كل المشكلات التي تعترض العملية التعليمية التعلمية في مدارس المملكة العربية السعودية.

ثانياً: الدراسات السابقة:

- أجريت عدد من الدراسات السابقة منها ما يتصل بالتربية الأسرية ومنها ما يتصل بعملية إعداد معلم التربية الأسرية ومن أهم هذه الدراسات:
- دراسة المطلق (2020) والتي هدفت التعرف إلى درجة أهمية سياسات برامج إعداد المعلم لتجديد سياسات إعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء أفضل الممارسات الدولية، وتكونت عينة الدراسة من (290) عضو هيئة تدريس، وطبقت الدراسة باستخدام استبانته مكونه من (19) سياسة موزعة بين مجالات الدراسة: (محتوى برامج إعداد معلم التعليم العام، التربية الميدانية والعملية)، وتوصلت الدراسة إلى أن حصول جميع السياسات في مجالات الدراسة على درجة أهمية كبيرة جداً، كما أن هناك فروق ذات دلالة احصائية حول درجة أهمية السياسات المقترحة في مجالات الدراسة باختلاف متغيرات الدراسة: العمل الحالي، المؤهل العلمي، الجامعة.
 - وهدفت دراسة Van Overschelde & Wiggins (2020) التعرف إلى مسارات إعداد المعلم من حيث الاختلافات في اختيار البرنامج والاحتفاظ بالمدرسين، تم استخدام الاستبانته حيث طبقت على مجموعة من الخبراء بلغ عددهم 30 خبيراً، حيث تم استخدام دلفاي لتقييم برامج ومسارات إعداد المعلمين، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أن المدرسين كانوا أكثر استعداداً لبرنامج ACP. باستخدام تحليل البقاء على قيد الحياة، وأشارت النتائج أيضاً أن معلمي برنامج التعليم والتدريب المهني كانوا أكثر كفاءة في الأداء.
 - كما هدفت دراسة زغير (2019) التعرف إلى واقع برامج إعداد المعلمين والمأمول منها في كليات العلوم التربوية في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تم تطبيق الدراسة على (8) من أعضاء هيئة التدريس تم استخدام المقابلة شبه المفتوحة، وقد أظهرت نتائج تحليل إجابات العينة ما يلي: وجود ثغرات في برامج إعداد المعلمين تمثلت في: تدني مستوى المدخلات في كليات التربية مما يؤثر سلباً على تحصيلهم العملي ومستوى أدائهم كمعلمين لاحقاً، تتيح فلسفة كليات إعداد المعلم باستمرار الدراسة للطلبة على الرغم من تقديرهم المتدنية

في الفصل الأول. كذلك الضعف في المقررات التطبيقية في كويتي إعداد المعلم.

- وجاءت دراسة الكركي (2019) للتعرف إلى مدى تضمين مفاهيم التربية الأسرية في كتب التربية الوطنية والمدنية للصفوف الأساسية العليا في الأردن، واعتمدت على المنهج الوصفي باستخدام تحليل المحتوى. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى (98) مفهومة للتربية الأسرية يجب تضمينها في كتب التربية الوطنية والمدنية للصفوف الأساسية العليا في الأردن. كما أظهرت نتائج تحليل المحتوى إن أكثر مفاهيم التربية الأسرية تكررًا في كتاب التربية الوطنية والمدنية هي: الحقوق، وحرية الاختيار، والاستقلالية، بينما جاء أقل المفاهيم تكررًا: الأم، والثناء، واحتياجات الأسرة، وإن أكثر المفاهيم تكررًا للصف السابع، هي: المساواة، والتعليم، وتقبل الآخر.
- وهدفت دراسة Saratapan (2019) تقييم تعزيز ممارسات التدريس القائمة على (STEM) من خلال برنامج التطوير المهني المطور حديثًا بين معلمي الاقتصاد المنزلي قبل الخدمة. تم تقسيم الأنشطة في برنامج التطوير المهني هذا إلى ثلاثة أجزاء: المعرفة الخاصة بتعليم (STEM)، وتطوير خطة الدروس، وتنفيذ الدروس المستندة إلى (STEM) وقد إختار الباحث (3) معلمين للاقتصاد المنزلي قبل الخدمة، وتم استخدام بطاقة الملاحظة والمقابلة. وقد أظهرت النتائج إكتساب المعلمين قبل الخدمة للمزيد من الثقة في دمج تعليم (STEM) في خطط الدروس كنتيجة لبرنامج التطوير المهني (PD) بالإضافة إلى ذلك، استطاع هؤلاء المعلمين ربط المحتوى المتعلق بالاقتصاد المنزلي بالتخصصات الأخرى.
- وهدفت دراسة Bastian et al (2018) التعرف إلى طرق وأساليب تقييمات برامج إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية، تم تطبيق بطاقة الملاحظة على مجموعة من المعلمين بلغ عددهم 290 معلم ومعلمة، كما تم تطبيق أساليب الإحصاء الوصفي لتقييم البرامج، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين من TPPs لديهم تقييمات تقييم مختلفة بشكل كبير عن خريجي البرامج الأخرى؛ ومن المهم التكيف مع عناصر السياق المدرسي عند تحليل تقديرات تقييم خريجي البرنامج، إضافة إلى أن تقييمات دالة على جودة التحضير، وليس مجرد الاختيار في البرامج كما تُشير النتائج إلى أن تقييمات يمكن أن تكون مكونًا قيمًا لأنظمة تقييم TPP وتوفر إرشادات لدمج التقييمات في هذه الأنظمة.
- وهدفت دراسة Kostanjevec el al (2018) التعرف إلى كيفية تقييم المعلمون اللذين يقومون بتدريس الاقتصاد المنزلي في المدارس الابتدائية السلوفينية لكفاءاتهم الذاتية في تدريس محتويات مادة الاقتصاد المنزلي بالرجوع لتعليمهم الرسمي. أتمد البحث في منهجه على دراسة كمية، حيث صممت استبانة استطلاعية، تكونت من مجالات محتوى الاقتصاد المنزلي، وهي: الاقتصاد، المنسوجات والملابس، المعيشة والبيئة، والتغذية. وشملت الدراسة 452 مدرسة ابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من 86 معلمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تصور كفاءة تدريس محتويات الاقتصاد المنزلي من قبل معلمي الاقتصاد المنزلي يتأثر بإعدادهم وتأهيلهم.
- وهدفت دراسة الجمل وعمران (2015) الوصول إلى صور المستقبلات البديلة المتوقعة البرنامج الإعداد التربوي لمعلمة التربية الأسرية في ضوء متطلبات العمل بمدارس المستقبل، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بمتطلبات عمل معلمة التربية الأسرية في مدارس المستقبل حتى عام 2030 وذلك باستخدام (أسلوب دلفي)، وبناء عدد من السيناريوهات المستقبلية التطوير برنامج الإعداد التربوي، وأخيرًا تصميم صور للمستقبلات البديلة لبرنامج الإعداد التربوي لمعلمة التربية الأسرية في ضوء مدى تلبية كل صورة للمتطلبات المستقبلية وذلك وفقاً واستناداً للسيناريوهات المعدة. وتوصل البحث لقائمة نهائية تضم 30 مطلب لازم لعمل معلمة التربية الأسرية في المستقبل وثلاثة سيناريوهات لبرنامج الإعداد التربوي في (المرجعي والإصلاحي والابتكاري) وتم توقع ثلاثة مستقبلات بديلة وفقاً للسيناريوهات السابقة.
- وهدفت دراسة هوميل والعنادي (2015) التعرف إلى التطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربي اليابان وفنلندا، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي المقارن، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن نسب القبول في مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة تتم بنسب كبيرة مقارنة بدولتي المقارنة 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.
- وهدفت دراسة Brabeck et al (2014) التعرف إلى فعالية برامج إعداد المعلمين من حيث جودة المخرجات في أمريكا، حيث طبقت الدراسة على عينة من 102 معلم، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، كما تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، كما استخدم الباحثون مقياس لتحقيق أهداف دراستهم مثل مقياس تقييمات القيمة المضافة لإنجاز الطالب، والملاحظة، ومقابلة المعلمين، وتوصلت الدراسة إلى نتائج مفادها وجود ثغرات في الإنجازات القائمة منذ فترة طويلة بالرغم من الاهتمام الكبير في عملية التعليم واعتبارها مسألة ذات أهمية وطنية، بالإضافة إلى ظهور تشريعات واسعة النطاق في السنوات الأخيرة لضمان جودتها، وقد أدت هذه العوامل وغيرها إلى وجود معايير اعتماد جديدة، وتوصلت الدراسة إلى وضع برامج جديدة في عمليات الإعداد، حتى يتم ضبط الجودة وتحسين البرنامج.

التعليق على الدراسات السابقة

تأتي هذه الدراسة مكتملة لما جاءت به الدراسات السابقة، إذ أن الدراسات السابقة الأجنبية منها والعربية والمحلية التي تناولت إعداد المعلم، إضافة إلى التربية الأسرية، وقد اختلفت الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية من حيث الهدف، حيث تمثل هدف الدراسة الحالية بناء تصور مقترح

إعداد معلمة التربية الأسرية، كما اتفقت مع الدراسات السابقة من حيث الأدوات والعينة. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من حيث بناء أداة الدراسة (الاستبانة)، إضافة إلى الاستفادة من حيث الإطار النظري وبناء منهجية الدراسة الحالية.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي وهو يقتصر على جمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتبويبها. كما يُعرف المنهج الوصفي بأنه المنهج الذي يدرس ظاهرة ما بقصد وصفها وجمع المعلومات الدقيقة عنها، حيث أنه يهتم بدراسة الواقع ويهتم بوصفه وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً (عبيدات وآخرون، 2014، ص 87).

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات التربية الأسرية في مدارس مدينة حائل بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهن (300) معلمة، وفي خطة تالية تم اختيار عينة عشوائية طبقية (169) بناء على جدول العينات (Morgan & Krejcie (1970)، حيث مثلت ما نسبته (56%) من المجتمع الكلي، وجدول (1) يبين توزع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (1): توزيع أفراد الدراسة وفق متغيراتها

متغيرات الدراسة	عينة الدراسة في كل طبقة	النسبة
متغير المؤهل العلمي		
معهد	44	26.03%
بكالوريوس	56	33.13%
دراسات عليا	69	40.84%
متغير سنوات الخبرة		
أقل من 5 سنوات	42	24.85%
من 5 – أقل 10 سنوات	72	42.60%
من 10 فأكثر	55	32.55%

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة أحد الأساليب الشائعة لجمع البيانات وهو الاستبيان، باعتباره أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة، عن طريق إعداد استبانة يجري تعيبتها من قبل المستجيب حول واقع إعداد معلمة التربية الأسرية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. وقد تم بناء الاستبانة اعتماداً على الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، إضافة إلى رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وقد تكونت في صورتها الأولية من (24) عبارة.

صدق الاستبانة:

تم حساب صدق الاستبيان بطريقتين هما:

• الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (5) محكماً من ذوي الاختصاص، وذلك بهدف التعرف إلى مدى وضوح العبارات وأهميتها، ومدى مناسبة مقياس الاستجابة. قبول العبارات التي نالت اتفاق (80%) من المحكمين على مناسبتها، وقياس ما وضعت لقياسه، وتم التعديل، حيث أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية جاهزة للتطبيق ومؤلفة من (14) عبارة.

• صدق الاتساق الداخلي:

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (40) معلمة، ومن ثم تم حساب معاملات الارتباط للعبارات، وجدول (2)، يوضح إجراءات حساب صدق الاتساق الداخلي.

جدول (2): معاملات ارتباط بيرسون وقيمة دلالتها

البيد	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
واقع إعداد معلمة التربية الأسرية	**0.73	0.000

يتبين من جدول (2) أن معامل ارتباط واقع إعداد معلمة التربية الأسرية دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يدل على صدق الاتساق الداخلي.

ثبات الاستبانة:

استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، وقد بلغ معامل الثبات المحسوب للاستبانة (0.96) وهو معامل ثبات عالٍ، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

معايير الحكم على استجابات عينة الدراسة:

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية بعد التحقق من صدقها وثباتها من (14) عبارة، مدرّج كلٌّ منها على سلمٍ من خمسة مستويات من الإجابة لمقياس ليكرت هي: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) تعطى الدرجات الآتية على التوالي: (1، 2، 3، 4، 5). وتم إعطاء حكم تقويهي لدرجة التأثير لكل عبارة باعتماد المتوسطات الحسابية، وذلك وفق القانون التالي: [طول الفئة = المدى/عدد الفئات] (عبيدات وآخرون، 2014، ص102). وجدول (3) معيار الحكم على استجابات عينة الدراسة

جدول (3): معيار الحكم على استجابات عينة الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة الموافقة
من 1 إلى أقل من 1.8	من 20% إلى أقل من 36%	قليلة جداً
من 1.8 إلى أقل من 2.60	من 36% إلى أقل من 52%	قليلة
من 2.60 إلى أقل من 3.40	من 52% إلى أقل من 68%	متوسطة
من 3.40 إلى أقل من 4.20	من 68% إلى أقل من 84%	كبيرة
من 4.20 إلى 5	من 84% إلى 100%	كبيرة جداً

الأساليب الإحصائية المستخدم للإجابة عن أسئلة الدراسة:

اعتمدت الباحثة في تحليل النتائج عموماً على الحاسب الآلي باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (22)، وتتلخص الأساليب الإحصائية التي استُخدمت في هذا البحث لاستخلاص نتائجه في الأساليب الآتية:

1. التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد عينة الدراسة.
2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة عن واقع إعداد معلمة التربية الأسرية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030.
3. اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للفروق بين المتوسطات.

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول: ما واقع إعداد معلمة التربية الأسرية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لاستجابات (أفراد الدراسة) عن كلِّ عبارة من عبارات واقع إعداد معلمة التربية الأسرية وفق الترتيب التالي، وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات والنسب المئوية والترتيب لواقع إعداد معلمة التربية الأسرية (N=169)

م	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة	الدرجة
11	ينبغي إعداد معلمة التربية الأسرية أساليب التدريس والقدره على حل المشكلات.	4.11	0.87	82%	1	كبيرة
2	يُسهم إعداد معلمة التربية الأسرية في تنمية القدرات والمهارات لديهن.	4.07	0.90	81%	2	كبيرة
3	يُسهم إعداد معلمة التربية الأسرية في تحسين العلاقات الأسرية.	4.01	1.03	80%	3	كبيرة
8	تغطي أهداف إعداد معلمة التربية الأسرية المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية.	3.91	0.96	78%	4	كبيرة
7	يُسهم إعداد معلمة التربية الأسرية في غرس قيم العمل الجماعي في نفوس التلاميذ.	3.73	1.03	75%	5	كبيرة
6	يُسهم إعداد معلمة التربية الأسرية في تحقيق النمو السليم للتلاميذ.	3.35	1.12	67%	6	متوسطة
1	تنبثق عملية الإعداد التربوي والمهني لمعلمة التربية الأسرية من رؤية 2030.	3.31	1.08	66%	7	متوسطة
14	يُسهم إعداد معلمة التربية الأسرية وجود معلمات اكفاء اكاديمياً ومهنياً وثقافياً	3.28	0.87	66%	8	متوسطة
9	تؤكد أهداف إعداد معلمة التربية الأسرية على مهارات التفكير.	3.26	0.58	65%	9	متوسطة
10	يوظف إعداد معلمة التربية الأسرية تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية.	3.23	1.03	65%	10	متوسطة
5	يُسهم إعداد معلمة التربية الأسرية في تنمية قدرات التلاميذ.	3.21	0.96	64%	11	متوسطة
12	يوفر إعداد معلمة التربية الأسرية بيئة تعلم تحفز التفاعل النشط في التعلم.	3.20	1.03	64%	12	متوسطة

13	يوظف إعداد معلمة التربية الأسرية الأساليب التقييمية المناسبة لتقويم التلاميذ.	2.44	1.41	49%	13	قليلة
14	يعتبر واقع أعداد معلمة التربية الأسرية يلبي احتياجات العملية التعليمية.	2.41	1.72	48%	14	قليلة
	المتوسط الموزون لو وقع إعداد معلمة التربية الأسرية	3.39	1.08	68%	-	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (4) أنَّ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد الدراسة عن واقع إعداد معلمة التربية الأسرية قد بلغ (3.39)، وانحراف معياري (1.08)، ونسبة مئوية (68%)، وهو يقع في درجة موافقة متوسطة، وفق المحك المعتمد في الجدول (4)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارة واقع الإعداد ما بين (2.41-4.11)، بين أدنى وأعلى متوسط حسابي، وبنسبة مئوية (52%-68%).

وبالرجوع إلى جدول (4) نلاحظ أن أعلى متوسط حسابي جاء للعبارة رقم (11) والتي نصها "ينبغي إعداد معلمة التربية الأسرية أساليب التدريس والقدرة على حل المشكلات" وتفسير ذلك يعود إلى أن أفراد عينة الدراسة لديهم ميلٌ بدرجة متوسطة نحو التعامل مع ما يستجد من تطورات على الساحة التربوية في المملكة وخاصة عملية إعداد المعلمات، وذلك من خلال رغبتهم في اتباع الأساليب العلمية، إضافة إلى إطلاع عينة الدراسة على ما يستجد من عمليات في إعداد المعلمات، وهذا بطبيعة الحال يُسهم في تطوير بنية المؤسسة التربوية.

كما يتبين من جدول (4) أن أدنى متوسط حسابي جاء للعبارة رقم (14) والتي نصها "يعتبر واقع أعداد معلمة التربية الأسرية يلبي احتياجات العملية التعليمية" ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن واقع إعداد معلمة التربية الأسرية بحاجة إلى مزيد من الاهتمام، فيما يتصل بعمليات تحقيق النمو السليم للتلاميذ، إضافة إلى أن عملية الإعداد ربما لم تُسهم بشكل كبير في إعداد معلمات أكفاء أكاديمياً ومهنياً وثقافياً، كما أن هناك ربما تقصير في أساليب التقييمية المناسبة لتقويم التلاميذ حتى يتم تنمية قدراتهم وتلبية احتياجاتهم التعليمية. وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة المطلق (2020)، ودراسة زغير (2019)، ودراسة الجمل وعمران (2015)، ودراسة Brabeck et al (2014).

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، بين استجابات معلمات التربية الأسرية نحو واقع أعدادهن في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030؟
تمت الإجابة عن السؤال تبعاً لكل متغير على النحو التالي:

1. متغير المؤهل العلمي

جرى استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة الفروق بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وكانت النتائج كما يبين الجدول الآتي:

جدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي استجابات المعلمات نحو واقع أعدادهن تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	367.543	2	183.771	1.572	0.221
داخل المجموعات	4258.692	166	25.654		
المجموع	4626.235	168			

تشير النتائج الواردة في جدول (5) إلى أن قيمة (F) بلغت (1.572) وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدا على عدم وجود فروق بين استجابات معلمات التربية الأسرية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وتُرجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن معلمات التربية الأسرية باختلاف مؤهلاتهن العلمية يدركن أن واقع إعداد المعلمات ربما لا يرقى إلى مستويات عالية فيما يتصل بتطوير أدائهن وتبني الأفكار الجديدة من وامتلاكهن طرقاً جديدة وفعالة في عمليات التعليم.

2. متغير الخبرة

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة الفروق بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة، وكانت النتائج كما يبينها جدول (6).

جدول (6): نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلمات نحو واقع أعدادهن تبعاً لمتغير الخبرة في التعليم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	298.532	2	149.266	1.311	0.250
داخل المجموعات	3920.432	166	23.335		
المجموع	4218.964	168			

تشير النتائج الواردة في الجدول (6) إلى أن قيمة (F) بلغت (1.311)، وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على عدم وجود فروق تُعزى لمتغير الخبرة. وتفسر الباحثة ذلك بأن معلمات التربية الأسرية بغض النظر عن سنوات خبرتهم في العمل لديهم معرفة وإطلاع وإدراك لأهمية إعداد المعلمات، إضافة إلى نتيجة ممارستهن الأكثر في العمل، وحساسيتهن لمشكلات العمل جعلهن يطلعن لعملية الإعداد كونها تنهي الجوانب المهنية والتربوية.

نتائج السؤال الثالث: ما التصور المقترح لإعداد معلمة التربية الأسرية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030؟

اشتمل التصور المقترح لإعداد معلمة التربية الأسرية على منطلقات، وأهداف، ومتطلبات، وخطوات، والذي يمكن عرضه من خلال المحاور التالية:

1. منطلقات التصور المقترح لإعداد معلمة التربية الأسرية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030.
 - يقصد بمنطلقات التصور المقترح: الأسس التي يُبنى عليها، وموجهاته الرئيسية، ويمكن حصر تلك المنطلقات في الآتي:
 - فلسفة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، والتي تتصل بعمليات إعداد المعلمين، حيث ينبثق من فلسفة التربية والتعليم الأهداف العامة للتربية ومبادئ السياسة التربوية المتصلة بعملية إعداد المعلمات.
 - رؤية المملكة العربية السعودية 2030 تلبية للمتطلبات، والسعي المتواصل إلى مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر ووطن طموح، وهذه المحاور تتكامل وتتسق مع بعضها في سبيل تحقيق أهداف المملكة، وتعظيم الاستفادة من مرتكزات هذه الرؤية، وهذا ما أكده خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز آل سعود بقوله: "هدفي الأول أن تكون بلادنا نموذجاً ناجحاً ورائداً في العالم على كافة الأصعدة، وسأعمل معكم على تحقيق ذلك".
 - واقع إعداد المعلمين والمعلمات، وما يرتبط به من مشكلات يمكن أن تعوق عملهم، ويرتكز هذا الواقع على الأسس الآتية:
 - أ- وجود توجه حول إعداد معلمة التربية الأسرية، ورفع مستويات أدائها، لما لذلك من انعكاس على العملية التعليمية.
 - ب- الاتجاه المجتمعي نحو الاستفادة من الكوادر الوطنية من المعلمات المؤهلات لتحقيق التميز في العملية التعليمية.
 - ج- القناعة التامة بأهمية معالجة أوجه القصور فيما يتصل بتطوير إعداد معلمة التربية الأسرية.
 - 2. أهداف التصور المقترح لإعداد معلمة التربية الأسرية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030.
 - توفير بيئة إدارية فاعلة داعمة لعمليات الإعداد التربوي والمهني وصقل المهوية لمعلمة التربية الأسرية.
 - تعزيز متطلبات رؤية 2030 وربطها في عمليات تطوير أداء المعلمات.
 - مواكبة واستفادة مدارس التعليم العام من التطبيقات والتجارب الدولية في عمليات إعداد المعلمات، وخاصة معلمات التربية الأسرية.
 - تقديم نموذج عملي لعمليات إعداد معلمات التربية الأسرية يمكن تطبيقه في مدارس التعليم العام في مدينة حائل، من خلال المقترحات الإجرائية التي يمكن أن تساعد صناع القرار في تطوير أداء المعلمات وأعدادهن مهنيًا وثقافياً، وبما يتلاءم مع واقع المدارس.
 - 3. متطلبات وآليات تحقيق التصور المقترح.
 - ويمكن تحقيق أهداف التصور المقترح من خلال الآتي:
 - تعزيز الوعي: ويقصد به تكوين اتجاه إيجابي نحو إعداد معلمات التربية الأسرية على مستوى راسمي السياسات في وزارة التعليم. ويتم ذلك من خلال:
 - أ- وجوب الاستناد في فلسفة تطوير إعداد معلمات التربية الأسرية وفق رؤية 2030 ووضع استراتيجية محددة تتضمن تطبيق متطلبات إعداد المعلمات وآليات تفعيلها بالشكل الأمثل.
 - ب- اقتناع القيادات بوزارة التعليم بأهمية تطوير إعداد معلمات التربية الأسرية.
 - ج- تطوير ثقافة الإدارات التعليمية في مدينة حائل بما يدعم مكانة معلمات التربية الأسرية.
 - د- تبني برنامج إعلامي يهدف لنشر الوعي حول إعداد معلمات التربية الأسرية، عن طريق إقامة الندوات.
 - توفير امکانات وتطوير القدرات: ويمكن تحقيق ذلك من خلال توافر الإمكانيات حول برامج إعداد المعلمات، حتى تصبح عملية الإعداد أكثر ممارسة فكرياً وتنظيماً وتطبيقاً. ويتم ذلك من خلال:
 - أ- إنشاء مركز ومعاهد للإعداد التربوي والمهني مسؤولة عن إعداد المعلمات والمعلمين على مستوى المملكة.
 - ب- تخصيص جزء من ميزانية لبرامج الإعداد حتى تكون مخرجاتها ذو كفاءة عالية.
 - ج- توفير جميع العناصر الداعمة للعمل على تفعيل وتوظيف عمليات إعداد المعلمات ووجود بيئة إدارية داعمة ومشجعة للمعلمات.
 - د- توفير الإمكانيات التي تساعد معلمات التربية الأسرية للقيام بأدوارهن المختلفة.

- هـ- توفير فرص للتنمية الوظيفية لمعلمات التربية الأسرية في مدارس التعليم العام.
- و- توفير ميزانية مناسبة لتنمية معلمات التربية الأسرية مهنيًا وتطوير أدائهن.
- تحديد الأهداف ومتطلبات الإعداد بوضوح ودقة:
 - أ- تكوين رؤية واضحة ومحددة حول الوضع الراهن لإعداد معلمات التربية الأسرية.
 - ب- جمع معلومات حول مستوى الأداء الراهن لمعلمات التربية الأسرية ودورها في الحد من المشكلات الموجودة (ما هو كائن).
 - ج- تحديد مستوى الأداء لمعلمات التربية الأسرية (ما ينبغي أن يكون).
 - د- تحديد الفجوة بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون (الحاجات).
 - هـ- تحديد التدخلات المناسبة من الحالة الراهنة إلى الحالة المرغوبة بأهداف محددة قابلة للتطبيق
- توسيع المشاركة: بالنسبة لمعلمات التربية الأسرية، لابد من التعرف على حاجتهن ووجهات نظرهن واهتمامتهن. وذلك من خلال:
 - أ- دعم الحوار الهادف والبناء في عمليات وإعداد معلمات التربية الأسرية.
 - ب- إعداد نشرة دورية عن أداء معلمات التربية الأسرية والإنجازات الخاصة بهن، مما قد يشجعهن على المشاركة الفعالة مما يؤدي إلى رفع مستوى الأداء ويعزز من انتمائهن لعمليهن.

4. خطوات تطبيق التصور المقترح

- التحليل: وما تتضمنه هذه المرحلة من تقدير للحاجات وتكوين الرؤية الواضحة المحددة للوضع الراهن لواقع إعداد معلمات التربية الأسرية، وجمع معلومات حول مستوى الأداء الراهن لهن (ما هو كائن)، كما يتم تحديد مستوى الأداء المرغوب لهن (ما ينبغي أن يكون). وتحديد المعوقات والتدخلات المناسبة للوصول من الحالة الراهنة إلى الحالة المرغوبة.
- التصميم: وتتضمن هذه المرحلة إعادة توجيه سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ومدارس التعليم العام، ووضع الرؤية والرسالة والأهداف الإجرائية المنبثقة من رؤية 2030 لتصميم بيئات تعليمية نشطة فاعلة لدراسة إمكانية تطبيق عمليات إعداد معلمات التربية الأسرية، وتقديم التصور المقترح، والحصول على الموافقات وضمان الدعم المادي والمعنوي لهذا التصور.
- التجريب: التنفيذ التجريبي للتصور المقترح على أرض الواقع وتجريب التصور المقترح في عدد من مدارس التعليم العام، والعمل على إنجاز مجموعة من الأبحاث حول إعداد معلمات التربية الأسرية، وتقويم التصور المقترح من قبل مجموعة من الخبراء من خلال الآتي:
- تحديد المشكلات التي قد تبرز في مرحلة التجريب.
 - اتخاذ قرارات التحسين المتعلقة بعمليات إعداد معلمات التربية الأسرية.
 - لتنظيم الصيغة النهائية لتعميم التصور المقترح، وإجراء التعديلات المناسبة عليه إن لزم ذلك.
- التنفيذ: ويتم في هذه المرحلة تطبيق التصور المقترح وخطط العمل الإجرائية للتطبيق الفعلي لهذا التصور من خلال الأبحاث الميدانية ومتابعة الدعم المادي والمعنوي المقترح في مرحلة التصميم ومتابعة التطبيق الفعلي وإدخال التعديلات المطلوبة وتطوير الخطط في ضوءها.
- التقويم: تقويم الفئات المستهدفة في الدراسة الميدانية (معلمات التربية الأسرية)، وتقويم المخرجات بعد تطبيق التصور المقترح لتطوير، عبر فترة زمنية يحددها مجموعة من الخبراء في رسم سياسات إعداد معلمات التربية الأسرية.

التوصيات:

- في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة توصي الباحثة بعدد من التوصيات متمثلة في الآتي:
- إعداد معلمات التربية الأسرية في ضوء متطلبات استراتيجيات التدريس الحديثة.
 - وضع معايير لاختيار معلمات التربية الأسرية وفق متطلبات الفلسفة التربوية في المملكة والمرتبطة بعملية الإعداد.
 - الاهتمام بذوي الخبرات الحديثة من معلمات التربية الأسرية، والعمل على تزويدهن بالخبرات اللازمة حول الاتجاهات المعاصرة في عمليات التدريس.
 - تطوير أساليب التدريب والإعداد الساندة في مدارس المملكة العربية السعودية بما يتوافق مع رؤية 2030.
 - تصميم البرامج التدريبية اللازمة لتطوير أداء معلمات التربية الأسرية.

المقترحات:

- إن الميدان التربوي في المملكة العربية السعودية، وخاصة ما يتعلق بإعداد معلمة التربية الأسرية بحاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات، وتقترح منها على سبيل المثال:

- تصور مقترح لبناء استراتيجية لإعداد معلمة التربية الأسرية في ضوء الاتجاهات المعاصرة.
- بناء خطة تطوير لعلمية إعداد معلمة التربية الأسرية في ضوء التحول نحو مجتمع المعرفة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. أسود، محمد (2010). إعداد المعلم وتقييمه. اللقاء السنوي الخامس عشر تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية: (15): 686-705.
2. البدري، طارق (2015). إدارة التعلم الصفي الأسس والإجراءات. دار الثقافة للنشر والتوزيع: الأردن.
3. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2003). تقرير التنمية الإنسانية العربية. (نحو إقامة مجتمع المعرفة). الصندوق العربي للإنماء والاقتصاد الاجتماعي. المكتب الإقليمي للدول العربية، المطبعة الوطنية: عمان.
4. تقرير البنك الدولي (2018). الطريق غير المسلك، ط9، إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. مركز معلومات قراء الشرق الأوسط: القاهرة.
5. الجمل، رباب وعمران، تغريد (2015). سيناريوهات مقترحة لتطوير برنامج الإعداد التربوي لمعلمة التربية الأسرية في ضوء متطلبات العمل بمدارس المستقبل المتوقع حتى عام 2030. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (66)، 137-162.
6. دباب، زهية (2020). إعداد المعلمين في الجزائر وتنميتهم مهنيًا وفقًا لمفهوم التعلم مدى الحياة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية: 6(16): 273-290.
7. زغير، رهام (2019). واقع برامج إعداد المعلمين في كليات العلوم التربوية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: 28(3): 708-724.
8. زين الدين، محمد مجاهد (2013). أساليب بناء التصور المقترح في الرسائل العلمية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.
9. شبيلي، شذى، وبرايم، أحمد. (2016). تقييم منهج التربية الأسرية للصف الخامس الابتدائي في ضوء الاتجاهات العالمية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة: 5(5): 106-121.
10. الشنقيطي، عبد الله (2019). تطوير سياسة برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب الدولية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة طيبة.
11. عبيدات، ذوقان وعبد الخلق، كايد وعدس، عبد الرحمن (2014). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. ط(16). دار الفكر: الأردن.
12. العتيبي، سامية (2018). تحليل نظام التعليم في المملكة العربية السعودية الواقع والتطلعات. المجلة العربية للعلوم التربوية والإنسانية: (3): 170-219.
13. فهيم، فتوح (2016). التربية الأسرية للطفل وفق منطلقات التربية الحديثة المعاصرة. المجلة الليبية العالمية: (12): 1-25.
14. الكركي، عائدة (2019). مدى تضمين مفاهيم التربية الأسرية في كتب التربية الوطنية والمدنية للصفوف الأساسية العليا في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت.
15. محمد، زينب (2016). التكامل بين التعليم قبل المدرسة والتربية الأسرية. مجلة دراسات تربوية: السودان. 17(32): 230-232.
16. مخلص، محمد (2015). استراتيجية مقترحة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة بالمملكة العربية السعودية باستخدام صيغ التعلم النقال. مجلة التربية المعاصرة: 32(100): 137-172.
17. المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم (2017). تقرير عن واقع إعداد المعلمين في العالم العربي. مطبوعات اليونيسكو، مصر.
18. المساعيد، تركي فهد (2017). تحديات إعداد المعلمين وتأهيلهم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. المؤتمر الرابع لكلية التربية والعلوم الأساسية. عجمان. الإمارات العربية المتحدة.
19. المطلق، نهلاء. (2020). تجديد سياسات برامج إعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء أفضل الممارسات الدولية. مجلة القراءة والمعرفة: (227): 417-436.
20. هويمل، ابتسام، والعنادي، عبير (2015). تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربي اليابان وفنلندا. المجلة الدولية التربوية المتخصصة: 4(2): 31-50.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Bastian, K. C., Patterson, K. M., & Pan, Y. (2018). Evaluating teacher preparation programs with teacher evaluation ratings: Implications for program accountability and improvement. *Journal of Teacher Education*, 69(5): 429-447, <https://doi.org/10.1177/0022487117718182>.
2. Brabeck, M, Dwyer, C., Geisinger, K., Marx, R., Noell, G., Pianta, R., & Worrell, F. (2014). *assessing and evaluating teacher preparation programs*. American Psychological Association.
3. Cohen, J., & Berlin, R. (2020). What Constitutes an "Opportunity to Learn" in Teacher Preparation?. *Journal of Teacher Education*, 71(4): 434-448, <https://doi.org/10.1177/0022487119879893>.
4. Dabney, K. P., Tai, R. H., & Scott, M. R. (2016). Informal science: family education, experiences, and initial interest in science. *International Journal of Science Education*, Part B, 6(3):263-282, <https://doi.org/10.1080/21548455.2015.1058990>.
5. Dunst, C. J., Hamby, D. W., Howse, R. B., Wilkie, H., & Annas, K. (2019). Metasynthesis of preservice professional preparation and teacher education research studies. *Education sciences*, 9(1): 50, <https://doi.org/10.3390/educsci9010050>.
6. Elswick, S. E., Cuellar, M., Williams, M., Albert, W., Norfleet, T., Carlson, S., ... & Shine, J. (2018). School social work leadership: Essential knowledge, skills, and practices for the profession. *School Social Work Journal*, 42(2): 57-73.
7. El-Zubair, B. T., Mohammed, E. R. H., & Alkubaisi, H. S. (2019). Teacher Education, Teacher Preparation and Professional Development of Secondary Schoolteachers in Light of Recent Global Trends. *Journal of Education and Training Studies*, 7(11): 91-102, <https://doi.org/10.11114/jets.v7i11.4434>.
8. Hiebert, J., Berk, D., & Miller, E. (2017). Relationships between mathematics teacher preparation and graduates' analyses of classroom teaching. *The Elementary School Journal*, 117(4): 687-707, <https://doi.org/10.1086/691685>.
9. Jin, X., Liu, H., & Liu, L. (2017). Family education support to rural migrant children in China: evidence from Shenzhen. *Eurasian Geography and Economics*, 58(2): 169-200, <https://doi.org/10.1080/15387216.2017.1339621>.
10. Katitia, D. (2015). Teacher Education Preparation program for the 21st Century. Which way forward for Kenya?. *Journal of Education and Practice*, 6(24): 57- 63.
11. Kostanjevec, S., Kozina, F. L., & Erjavec, M. (2018). The Relationship Between Teachers' Education and Their Self-Perceived Competence for Teaching Home Economics. *Problems of Education in the 21st Century*, 76(2): 175, <https://doi.org/10.33225/pec/18.76.175>.
12. Kozina, F. L. (2016). Pre-service Home Economics Teachers' Attitudes on Selected Aspects of Practical Teaching. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(3):101-116.
13. Lancaster, J., & Bain, A. (2020). Teacher preparation and the inclusive practice of pre-service teachers: a comparative follow-up study. *International Journal of Inclusive Education*, 24(12): 1311-1325, <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1523954>.
14. Lopez, F., & Santibanez, L. (2018). Teacher Preparation for Emergent Bilingual Students: Implications of Evidence for Policy. *education policy analysis archives*, 26(36): 55-71, <https://doi.org/10.14507/epaa.26.2866>.
15. Lubienski, C. A., & Brewer, T. J. (Eds.). (2019). *Learning to Teach in an Era of Privatization: Global Trends in Teacher Preparation*. Teachers College Press.
16. Lash, M., Madrid Akpovo, S., & Cushner, K. (2020). Developing the intercultural competence of early childhood preservice teachers: preparing teachers for culturally diverse classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 1-22, <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1832631>.
17. McIntyre, N. A., Mainhard, M. T., & Klassen, R. M. (2017). Are you looking to teach? Cultural, temporal and dynamic insights into expert teacher gaze. *Learning and Instruction*, 49: 41-53, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.12.005>.
18. Myers, J., Scales, R. Q., Grisham, D. L., Wolsey, T. D., Dismuke, S., Smetana, L., ... & Martin, S. (2016). What about writing? A national exploratory study of writing instruction in teacher preparation programs. *Literacy Research and Instruction*, 55(4): 309-330, <https://doi.org/10.1080/19388071.2016.1198442>.
19. Peleyeju, J. O., & Onabajo, M. A. (2018). Teacher Preparation as Predictive Factor of Professional Job Attitudinal Skills of University Graduate Teachers in Nigeria Secondary Schools. *KIU Journal of Social Sciences*, 4(1): 185-194.
20. Prachagool, V., Nuangchalerm, P., Subramaniam, G., & Dostal, J. (2016). Pedagogical decision making through the lens of teacher preparation program. *Online Submission*, 4(1): 41-52, <https://doi.org/10.17478/jegys.2016116351>.
21. Siuty, M. B. (2019). Teacher preparation as interruption or disruption? Understanding identity (re) constitution for critical inclusion. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 81(1): 38-49, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.008>.
22. Song, H., & Zhou, M. (2020). STEM Teachers' Preparation, Teaching Beliefs, and Perceived Teaching Competence: a Multigroup Structural Equation Approach. *Journal of Science Education and Technology*, 1-14.

23. Saratapan, N., Pitiporntapin, S., & Hines, L. M. (2019). Enhancing Pre-Service Teachers' Integration of STEM Education into Home Economics Lessons through a Professional Development Program. *International Education Studies*, 12(8): 11-20, <https://doi.org/10.5539/ies.v12n8p11>.
24. Van Overschelde, J. P., & Wiggins, A. Y. (2020). Teacher preparation pathways: Differences in program selection and teacher retention. *Action in Teacher Education*, 42(4), 311-327, <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1656116>.
25. Windschitl, M. A., & Stroupe, D. (2017). The three-story challenge: Implications of the next generation science standards for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 68(3): 251-261.

A proposed perception to prepare a family education teacher in light of 2030 Saudi Arabia vision

Nwer salh farh allhedan

Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, KSA
deaa34767@gmail.com

Tahne bint Abdul Rahman bin Ali al Muzaini

Associate Professor of Curricula and Teaching Methods, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, KSA

Received : 2/12/2020 Revised : 14/12/2020 Accepted : 23/12/2020 DOI : <https://doi.org/10.31559/EPS2021.9.3.3>

Abstract: The study aimed to identify the reality of preparing a Family Education teacher in light of the 2030 Saudi Arabia Vision, in addition to building a proposed conception for preparing a family education teacher, and the study used the descriptive approach, and the study sample consisted of (169) teachers from schools in the city of Hail, on whom a questionnaire was applied. (14) Paragraph, The study concluded that the arithmetic average of the reality of preparing the family education teacher was (3.39), and with a percentage (68%), it fell to a moderate degree, and the results showed that there were no differences between the responses of family education teachers to the reality of their preparation due to the scientific qualification variable and the experience variable in Education, and in light of the reality of preparing a family education teacher, and by referring to the literature on the topic and depending on the vision 2030, the researcher constructed a proposed conception for the preparation of the family education teacher, and the proposed vision included the principles, objectives, and requirements for achieving it, in addition to the steps for its implementation. To set criteria for selecting family education teachers in light of the requirements of teaching strategies and in accordance with the requirements of the educational philosophy in the Kingdom related to the preparation process, and also recommended the development of training and preparation methods prevailing in the Kingdom's schools in line with Vision 2030.

Keywords: family education; teacher preparation; vision 2030.

References:

1. 'bydat, Dwqan W'bd Alkhilq, Kayd W'ds, 'bd Alrhmn (2014). Albhth Al'lmy Mfhwmh Wadwath Wasalybh. T (16). Dar Alfr: Alardn.
2. Al'tyby, Samyh (2018). Thlyl Nzam Alt'lym Fy Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh Alwaq' Walttl'at. Almjilh Al'rbyh Ll'lwm Altrbwyh Walensanyh: (3): 170- 219.
3. Aswd, Mhmd (2010). E'dad Alm'lm Wtqwmyh. Allqa' Alsnwy Alkhams 'shr Ttwyr Alt'lym: R'a Wnmadj Wmttlbat. Aljm'yh Als'wdyh Ll'lwm Altrbwyh Walnfsyh: (15): 686-705.
4. Albdry, Tarq (2015). Edart Alt'lm Alsfy Alass Walejra'at. Dar Althqafh Llnshr Waltwzy': Alardn.
5. Brnamj Alamh Almhthd Alenma'y (2003). Tqryr Altnmyh Alensanyh Al'rbyh. (Nhw Eqamh Mjtm' Alm'rfh). Alsndwq Al'rby Llenma' Walaqtsad Alajtma'y. Almkth Aleqlymy Lldwl Al'rbyh, Almtb'h Alwtnyh: 'man.
6. Dbab, Zhyh (2020). E'dad Alm'lmyn Fa Aljza'r Wtnmythm Mhnya Wfqa Lmfhwm Alt'lm Mda Alhyah. Almjilh Al'rbyh Ll'lwm Altrbwyh Walnfsyh: 6(16): 273-290.
7. Fhym, Ftwh (2016). Altrbyh Alasryh Lltfl Wfq Mntlqat Altrbyh Alhdythh Alm'asrh. Almjilh Allybyh Al'almyh: (12): 1-25.

8. Hwmyl, Abtsam, Wal'nady, 'byr (2015). Ttwyr Nzam E'dad Alm'lm Fy Almmklh Al'rbyh Als'wdyh Fy Dw' Tjrbty Alyaban Wfnlnda. Almjhlh Aldwlyh Altrbwyh Almtkshsh: 4(2): 31-50.
9. Aljml, Rbab W'emran, Tghryd (2015). Synarywhat Mqtrhh Lttwyr Brnamj Ale'dad Altrbwy Lm'lmh Altrbyh Alasryh Fy Dw' Mttlbat Al'ml Bmdars Almstqbl Almtwq' Hta 'Eam 2030. Drasat 'rbyh Fy Altrbyh W'lm Alnfs, (66), 137-162.
10. Alkrky, 'a'dh (2019). Mda Tdmyn Mfahym Altrbyh Alasryh Fy Ktb Altrbyh Alwtnyh Walmdnyh Llsfwf Alasasyh Al'lya Fy Alardn. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Al Albyt.
11. Mhmd, Zynb (2016). Altkaml Byn Alt'lym Qbl Almdrsh Waltrbyh Alasryh. Mjlt Drasat Trbwyh: Alswdan. 17(32): 230-232.
12. Mkhls, Mhmd (2015). Astratyjyh Mqtrhh Lbramj Tdryb Alm'lmyn Athna' Alkhdmh Balmmlkh Al'rbyh Als'wdyh Bastkhdam Sygh Alt'lm Alnqal. Mjlt Altrbyh Alm'asrh: 32(100): 137- 172.
13. Almrkz Aleqlymy Ljwdh Waltmyz Fy Alt'lym (2017). Tqryr 'n Waq'e E'dad Alm'lmyn Fy Al'alm Al'rby. Mtbw'at Alywnskw, Msr.
14. Almsa'yd, Trky Fhd (2017). Thdyat E'dad Alm'lmyn Wtahylhm Fy Dw' Mharat Alqrn Alhady Wal'shryn. Alm'tmr Alrab' Lklyt Altrbyh Wal'lwm Alasasyh. 'jman. Alemarat Al'rbyh Almhthd.
15. Almtlq, Nhla'. (2020). Tjdyd Syasat Bramj E'dad M'lm Alt'lym Al'am Fy Almmklh Al'rbyh Als'wdyh Fy Dw' Afdl Almmarsat Aldwlyh. Mjhlh Alqra'h Walm'rfh: (227): 417-436.
16. Shbyly, Shda, Wabrahy, Ahmd. (2016). Tqwym Mnhj Altrbyh Alasryh Llsf Alkhams Alabtda'y Fy Dw' Alatjahat Al'almyh. Almjhlh Altrbwyh Aldwlyh Almtkshsh: 5(5): 106-121.
17. Alshnqyty, 'bd Allh (2019). Ttwyr Syash Bramj E'dad Alm'lmyn Fy Almmklh Al'rbyh Als'wdyh Fy Dw' Altjarb Aldwlyh. Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam't Tybh.
18. Tqryr Albnk Aldwly (2018). Altryq Ghyr Almslwk, T9, Eslah Alt'lym Fy Mntqh Alshrq Alawst Wshmal Afryqy. Mrkz M'lwm'at Qra' Alshrq Alawst: Alqahrh.
19. Zghyr, Rham (2019). Waq' Bramj E'dad Alm'lmyn Fy Klyat Al'lwm Altrbwyh. Mjlt Aljam'h Aleslamy Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh: 28(3): 708-724.
20. Zyn Aldyn, Mhmd Mjhd (2013). Asalyb Bna' Altswr Almqtrh Fy Alrsa'l Al'lmyn. Jam't Am Alqra. Almmklh Al'rbyh Als'wdyh.