



كلية التربية

المجلة التربوية



جامعة سوهاج

” تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربة فنلندا”

إعداد

عبير سعيد سبتي الغامدي

باحثة دكتوراه في المناهج وطرق التدريس
العامّة جامعة الإمام محمد بن سعود
الإسلامية

ندى محمد عبدالله المزيرعي

باحثة دكتوراه في المناهج وطرق التدريس
العامّة جامعة الإمام محمد بن سعود
الإسلامية

إشراف

أ.د. منى عبد الله البشر

أستاذ المناهج وطرق التدريس جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ استلام البحث : ٢ مايو ٢٠٢٥ م - تاريخ قبول النشر: ١٧ مايو ٢٠٢٥ م

مُستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية، في ضوء الاستفادة من تجربة فنلندا باعتبارها رائدة في هذا المجال، ولتحقيق هذا الهدف؛ استخدمت الدراسة المنهج المقارن وفقاً لمدخل جورج بيريداي. كما تمّ تحليل نظام إعداد المعلم في كلٍّ من: (فنلندا والسعودية) في ضوء العوامل الثقافية والاجتماعية، ومقارنة أوجه التشابه والاختلاف بينهما. وتوصلت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح يشمل: تعزيز أهداف إعداد المعلم لتمكينه أكاديمياً ومهنياً، اعتماد نموذج تكاملي يجمع بين الإعداد النظري والميداني، رفع معايير القبول لتشمل اختبارات الكفاءة والمقابلات الشخصية، تطوير جوانب التدريب العملي والبحث التربوي، واستخدام وتطبيق التكنولوجيا الحديثة في عمليات إعداد المعلم. وتقترح الدراسة تطبيق التصور المقترح بشكلٍ تجريبي في بعض المؤسسات التعليمية لتقييمه وتطويره قبل تعميمه.

الكلمات المفتاحية: إعداد المعلم، التعليم في فنلندا، المنهج المقارن، برامج إعداد المعلمين.

Study abstract:

The study aimed to present a suggested vision for developing teacher preparation programs in the Kingdom of Saudi Arabia, in the light of Finland's experience as a pioneer in this field. To achieve this goal, the study used a comparative approach based on the approach of George Bereday. The teacher preparation systems in both Finland and Saudi Arabia were analyzed in light of cultural and social factors, comparing their similarities and differences. The study concluded a suggested vision that includes: enhancing the objectives of teacher preparation to empower teachers academically and professionally; adopting an integrated model that combines theoretical and field preparation; raising admission criteria to include proficiency tests and personal interviews; developing aspects of practical training and educational research; and utilizing and applying modern technology in teacher preparation processes. The study suggests a applying experimentally the suggested vision in some educational institutions to evaluate and develop it before generalizing it.

Keywords: teacher preparation, education in Finland, comparative approach, teacher preparation programs.

المقدمة:

يُعدُّ المعلم حجر الزاوية للنظام التعليمي، والعنصر الفاعل في العملية التعليمية، وتأتي برامج إعداد المعلمين كمرحلة تأسيسية تسبق الدخول للميدان التربوي، حيث تُسهم في بناء المعلم القادر على الاستجابة لتحديات القرن الحادي والعشرين، حيث بات من الضروري أن تتسم هذه البرامج بالمرونة والتجديد، وأن تكون قادرة على مواكبة التغيرات التقنية والتربوية والاجتماعية، بما يحقق التكامل بين النظرية والتطبيق، ويُسهم في إعداد معلم قادر على مواجهة التحديات المستقبلية.

كما أكدت العديد من المؤتمرات العلمية على أهمية إعداد المعلم، كمؤتمر معلم المستقبل: إعداده وتطويره، في كلية التربية، جامعة الملك سعود عام ٢٠١٥م، والذي أوصى بتطوير معايير ممارسة مهنة التعليم، ووضع أدوات قياس مقننة تضمن ترشيح المعلمين المناسبين لمزاولة هذه المهنة. ومراعاة التنوع والشمولية في برامج إعداد المعلم، مع تحقيق التوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية.

ويعرّف ديرك Derek (٢٠٠٠) إعداد المعلم في قاموس التربية نقلاً عن المجيدل (٢٠١٦) بأنه: التربية التي تُسهم في بناء شخصية الطالب المعلم بعد حصوله على الشهادة الثانوية، وتشمل برامج إعداد المعلم دراسة مادة تخصصية أو أكثر، بالإضافة إلى دراسة المقررات التربوية والتربية العملية "التدريب الميداني"، تحت إشراف معلمين في المدرسة. ويهدف برنامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية إلى إعداد المعلم ليكون قادراً على التأمل النقدي للنظريات التربوية والبحث العلمي في التدريس. وأيضاً التمكن من المادة العلمية والمعارف المناسبة للبيئة بما يحفز الطلبة، وتحليل وتصميم المناهج وطرائق التدريس المناسبة لاستهداف جميع الطلبة باستخدام التكنولوجيا، وتصميم أدوات تقييم وتفسير البيانات (وزارة التعليم، ٢٠١٩).

وقد أظهرت لجنة مسار إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية أن من أهم العناصر التعليمية التي حظيت بنصيب وافر من الإصلاح والتطوير هي برامج إعداد المعلم، حيث تبنت الدول الغربية الإصلاح والتطوير بما يحقق الانسجام مع حاجات الطلبة والمجتمع بأسره، ومن هنا بات من الضروري إعادة النظر في عمليات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، حيث تغير دوره من ملقّن إلى ممارس متأمل في ممارساته بطريقة ابتكارية، خاصة

والمملكة مُقبلة على تطبيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م؛ كي تتصدّر المملكة مكانة الصدارة في عالم أصبح فيه البقاء للأصلح (وزارة التعليم، ٢٠١٩).

في المقابل، تبنت بعض الدول المتقدمة - مثل فنلندا - نماذج متقدمة لإعداد المعلمين ترتكز على التميز الأكاديمي، والتدريب العملي، والاعتماد على البحث العلمي؛ 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 (جيدور، ٢٠١٣).

وقد انعكس هذا النموذج المتقدّم في الأداء العالي لفنلندا في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (Program for International Student Assessment - PISA)، حيث احتلت المرتبة الأولى عالمياً في نتائج أعوام ٢٠٠٠، ٢٠٠٣، ٢٠٠٦. وقد حظي نظام التعليم الفنلندي بتقدير واسع على المستويين الوطني والدولي، ويُعزى ذلك إلى السياسات التي تعتمد على اختيار أفضل الطلبة للالتحاق ببرامج إعداد المعلمين، ممّا أسهم في ترسيخ أساس أخلاقي ومهني قوي لمهنة التدريس في المدارس الفنلندية (عبدالعال، ٢٠٢٠).

وقد شهدت المملكة العربية السعودية خلال العقود الأخيرة جهوداً حثيثة في تطوير برامج إعداد المعلمين، إلّا أن بعض التحديات ما زالت قائمة، حيث أظهرت نتائج دراسة البازعي (٢٠١٨)، إلى ضعف الإعداد الأكاديمي والمهني في برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية، وغياب التكامل بين مؤسسات الإعداد، بالإضافة إلى الحاجة لإعادة النظر في برامج إعداد المعلم بما يتوافق مع متطلبات المجتمع، بينما أشارت دراسة الهويل والعنادي (٢٠١٥) إلى افتقاد المعلمين المؤهلين إلى المهارات الضرورية في عمليّتي التعليم والتعلّم، نتيجة للقصور الذي تعاني منه برامج إعداد المعلمين. ومن هنا، برزت الحاجة إلى بناء تصور مقترح لتطوير هذه البرامج في ضوء تجربة رائدة، مثل التجربة الفنلندية.

مشكلة الدراسة:

تعدُّ برامج إعداد المعلمين عاملاً حاسماً في تحقيق جودة مخرجات التعليم، لا سيّما في ظلّ التحولات المتسارعة في مجالات المعرفة والتكنولوجيا، وتزايد متطلبات سوق العمل، وظهور أنماط تعليمية وتربوية جديدة. وعلى الرغم من الجهود التي تبذلها المملكة العربية السعودية في تطوير برامج إعداد المعلمين؛ إلّا أن العديد من الدراسات تشير إلى وجود فجوة بين مخرجات هذه البرامج واحتياجات الميدان التربوي، كما هو موضح في دراسة البازعي

(٢٠١٨)، ودراسة الهويل والعنادي (٢٠١٥)، والعصيمي والروقي (٢٠٢٢)، والعساف والساير (٢٠٢٤). وقد أكد تقرير وزارة التعليم (٢٠٢٠) أن من أبرز العوامل المؤثرة في تراجع جودة التعليم في المملكة هو ضعف برامج إعداد المعلمين، وتدني كثير من الخريجين في المهارات التربوية والتقنية الحديثة في التعليم والتعلم.

بناءً على ذلك، تُعد تجربة فنلندا في إعداد المعلمين من أبرز النماذج العالمية الرائدة، حيث يعتمد النظام الفنلندي على نموذج تربوي قائم على البحث العلمي، ويتم تدريب المعلمين ضمن برامج مُمنهجة تُعدهم ميدانيًا ومهنيًا لممارسة التدريس بكفاءة عالية، مع اشتراط الحصول على درجة الماجستير كحد أدنى لدخول المهنة. وتُعرف فنلندا بامتلاكها أحد أكثر الكوادر التعليمية كفاءة على مستوى العالم، حيث يُسهم المعلمون في تطوير مهاراتهم ومؤسساتهم من خلال شبكات مهنية قائمة على البحث التربوي (عبدالعال، ٢٠٢٠).

وبناءً على أهمية إعداد المعلم وتأثيره المباشر في العملية التعليمية، تبرز الحاجة إلى الاستفادة من التجارب الدولية الرائدة، وفي مقدمتها التجربة الفنلندية، لتطوير برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية، وتعزيز جودة مخرجاتها بما يتماشى مع المعايير العالمية والتوجهات التربوية المعاصرة.

أسئلة الدراسة:

- ١- ما ملامح نظام إعداد المعلم في فنلندا والعوامل الثقافية المؤثرة فيه؟
- ٢- ما ملامح نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية والعوامل الثقافية المؤثرة فيه؟
- ٣- ما أوجه الشبه والاختلاف بين نظامي إعداد المعلم في فنلندا والمملكة العربية السعودية؟
- ٤- ما التصور المقترح لتطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ظل تجربة الإعداد في دولة فنلندا؟

أهداف الدراسة:

- وصف وتحليل ملامح نظام إعداد المعلم في فنلندا في ضوء العوامل الثقافية المؤثرة فيه.
- وصف وتحليل ملامح نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء العوامل الثقافية المؤثرة فيه.

- الدراسة التحليلية المقارنة لنظام إعداد المعلم بدولتي المقارنة للوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بين النظامين.
- وضع آليات التصور المقترح لتطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ظل تجربة الإعداد في دولة فنلندا.

أهمية الدراسة:

- يمثل هذا البحث استجابة لتوصيات العديد من المؤتمرات التربوية العربية والدولية، التي أكدت على أهمية تفعيل الجهود نحو تحسين برامج إعداد المعلمين، في ضوء التجارب العالمية الرائدة.
- توفر نتائج هذا البحث دعماً لصُناع القرار والجهات التعليمية المختصة بإعداد المعلمين، من خلال تقديم رؤية تطويرية مبنية على تحليل تجارب متميزة في مجال التعليم، مثل تجربة فنلندا.
- يسهم البحث في إفادة الباحثين والمختصين في مجال التعليم، من خلال استعراض خبرات وممارسات دولية ناجحة في إعداد المعلمين، بما يعزّز من معارفهم، ويثري الأدبيات التربوية في هذا المجال.
- يأتي هذا البحث متوافقاً مع متطلبات تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وبرامج التحول الوطني، من خلال تقديم تصور تطويري يستهدف رفع جودة إعداد المعلم، وتحسين مخرجات النظام التعليمي.

منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة الحالية المنهج المقارن، الذي يعرفه مجمع اللغة العربية بأنه: "مقابلة الأحداث والآراء بعضها ببعض لكشف ما بينها من وجوه شبه أو علاقة. (عبود وآخرون، ٢٠٠٥، ص ٩٦). وتتم الدراسة وفقاً لمدخل جورج بيريداي المتمثل في الخطوات الأربع، وهي كما ذكرها خليل (٢٠١٥، ص ١٩٥):

- ١- الوصف: ويتضمن تجميع البيانات والمعلومات التربوية الوصفية الإحصائية من الكتب والنشرات والتشريعات واللوائح والكتب الإحصائية وغيرها من المطبوعات.
- ٢- التفسير: ويُقصد به تحليل وتقييم المعلومات التربوية للبلد موضع الدراسة من خلال العوامل الثقافية المؤثرة جغرافية وتاريخية، وسياسية، واجتماعية، واقتصادية، وغيرها.

٣- المقابلة: وتتضمن مقابلة عناصر النظام أو المشكلة والعوامل المؤثرة فيها، عن طريق وضعها بعضها بجوار بعض، بقصد تحديد نقاط التشابه والاختلاف فيها، استناداً إلى معايير أو مؤشرات معينة للمقارنة.

٤- المقارنة: يتمّ التوصل فيها إلى تحقيق الفروض التي استُخلصت من خطوة المقابلة، وذلك عن طريق التوصل إلى بعض النتائج.

وبناءً على ذلك، تتمثل خطوات البحث الحالي فيما يأتي:

- الوصف: يُقصد بهذه الخطوة وصف ملامح نظام إعداد المعلم في فنلندا والمملكة العربية السعودية في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه، وتتضمن جمع البيانات والمعلومات التربوية والوصفية من الكتب، واللوائح، والأنظمة، والقوانين، والمواقع الإلكترونية الرسمية، وغيرها.

- التفسير: ويعني تحليل ملامح نظام إعداد المعلم في فنلندا والمملكة العربية السعودية في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه.

- المقابلة: ويتمّ فيها وضع ما تمّ جمعه من الحقائق والمعلومات في شكلٍ يسمح بمقارنتها، وذلك بوضعها في جدول، بهدف التوصل إلى أوجه الشبه والاختلاف بين كلّ من فنلندا والمملكة العربية السعودية فيما يتعلق بنظام إعداد المعلم.

- المقارنة: وهذه الخطوة يتمّ فيها مقارنة النظامين في ضوء الحقائق التي تمّ التوصل إليها، وتفسيرها.

- وضع آليات التصور المقترح لتطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ظلّ تجربة الإعداد في دولة فنلندا.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على تقديم تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء الخبرة الفنلندية، بالاعتماد على المعايير الآتية:

- أهداف إعداد المعلم، نُظَم إعداد المعلمين، معايير قبول الطلبة، وجوانب الإعداد والتدريب

ثم عمل مقاربات لإمكانية الاستفادة من التجربة الفنلندية في تطوير إعداد المعلمين.

الحدود المكانية: تتخذ الدراسة الحالية فنلندا كدولة للمقارنة؛ للاستفادة منها في الوصول لآليات تساعد في تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، باعتبارها دولة رائدة في التعليم.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثالث، للعام الدراسي ١٤٤٦ هـ.

مصطلحات البحث:

نظام إعداد المعلمين:

يعرّف مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠١١، ص ٣٤) نظام إعداد المعلمين بأنه: عملية إعداد متكاملة تشمل الإعداد الأكاديمي للمعلم بقاعدة معرفية كافية حول تخصّصه، وإعداد مهني عملي يتضمن تطبيق المعرفة والاستفادة منها في الواقع العملي.

كما يعرف بأنه: العملية التي تشمل (المدخلات والعمليات والمخرجات) التي تقوم بها كليات التربية لإكساب الطالب المعلم المعارف والمهارات والاتجاه الإيجابي نحو مهنة التعليم؛ ليكون قادرًا على أداء مهامه الوظيفية، والقدرة على البحث العلمي والتنمية المعرفية (الهسي وآخرون، ٢٠٠٩، ص ٩).

وقد عرّف المجيدل (٢٠١٦) إعداد المعلم بأنه: عملية بناء متكاملة لشخصية الطالب المعلم، تقوم بها كليات التربية بهدف إكسابه المعارف والمهارات والاتجاهات التي تجعله قادرًا على أداء دوره في العملية التعليمية بفاعلية، وتمكينه من أسس البحث العلمي في التطوير الذاتي المستمر والتنمية المعرفية.

ويمكن تعريف نظام إعداد المعلم إجرائيًا بأنه: مجموعة العمليات التعليمية والتدريبية التي تُنفّذها كليات التربية، بهدف تزويد الطالب المعلم بالمعارف المتخصّصة في مجاله الأكاديمي، والمهارات المهنية اللازمة للتدريس، والاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم، وذلك من خلال مدخلات محدّدة، وعمليات منظّمة، تؤدي إلى مخرجات تتمثّل في معلم مؤهل قادر على أداء مهامه بكفاءة، ومزوّد بمهارات البحث العلمي والتطوير الذاتي المستمر.

الإطار النظري:

برامج إعداد المعلم:

يُعدُّ إعداد المعلم قبل الخدمة خطوة أساسية في تأهيله وتمكينه من أداء دوره التعليمي بكفاءة وفعالية، وقد أكدت العديد من الأدبيات على أهمية هذا الإعداد، وفيما يأتي أبرز النقاط التي تُبرز هذه الأهمية حسب ما ذكرته العصامي (٢٠١٩):

- نجاح أي نظام تربوي يعتمد بالدرجة الأولى على مستوى إعداد المعلم ونوعيته التكوينية الذي يخضع له، ممَّا يعزِّز قدرة المعلم على أداء مهنته بفعالية تتناسب مع متطلبات العصر.
- يُعدُّ المعلم بمثابة الجسر الذي ينقل الأهداف التربوية للمجتمع إلى واقع ملموس من خلال تدريس الطلاب وتوجيههم.
- إعداد المعلم وتطويره المهني المستمر يزيد من استمراريته في مهنة التعليم، ويعزِّز من مهاراته في معالجة مشاكل الطلاب التعليمية والسلوكية.
- دور المعلم لا يقتصر على نقل المعرفة فقط، بل يشمل دور الباحث، المصمِّم للخبرات التعليمية، المرشد، الميسِّر، والمقوم للعملية التعليمية.
- يُعدُّ المعلم حجر الزاوية في تحقيق أهداف التربية، ويجب إعادة إعداد المعلمين لتطوير مهاراتهم العلمية والمهنية بما يتناسب مع تحديات العصر.
- كما يؤكد الزهراني (٢٠١٢) بأن إعداد المعلم يحتل أولوية السياسات التعليمية في غالبية دول العالم المتقدمة والنامية على حدِّ سواء، وذلك للاعتبارات الآتية:
- ❖ تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم، ممَّا يستدعي توفُّر المعلمين المؤهلين والمعَّدين إعدادًا ملائمًا لخصائص العصر وطموحات الشعب.
- ❖ التطور المعرفي السريع والثورة المعلوماتية أثبتت أن حجم المعرفة والخبرات المختلفة في تزايد متواصل، وأنها تزيد في وسائلها المتنوعة خارج المدرسة عمَّا تقدِّمه المناهج الدراسية، الأمر الذي يتطلَّب توفُّر معلِّمين بمواصفات خاصة ومتطوِّرة.
- ❖ التطور السريع لطبيعة الأدوار التي يقوم بها المعلم المعاصر في العملية التربوية والتعليمية يزيد من الحاجة إلى معلِّمين مؤهلين؛ لتنمية كفاياتهم الذاتية بما يتلاءم مع هذه الأدوار المتطوِّرة.

وقد اهتمت المملكة العربية السعودية بتجديد برامج إعداد المعلم، وإتباع سياسة فاعلة لانتقاء المعلمين وتعليمهم؛ ولذلك، تضمنت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ ما يؤكد على أهمية التجديد في سياسة إعداد المعلم، حيث نصّ الهدف الاستراتيجي الثاني ضمن أهداف وزارة التعليم على: "تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم وتطويرهم"، ونصّ الهدف الاستراتيجي السابع على: "تعزيز قدرة نظام التعليم لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل" (وزارة التعليم، ٢٠١٩).

▪ أولاً: جوانب إعداد المعلم:

بالرغم من اختلاف نظرة المخطّطين لبرامج إعداد المعلم؛ إلّا أنه يوجد اتفاق على العناصر الأساسية لإعداد المعلم، وعلى ما يجب أن يحتويه أي برنامج لإعداد المعلمين، ومن هذه المجالات: (شويطر، ٢٠٠٩؛ شوق وسعيد، ١٩٩٥):

◆ الجانب الأكاديمي (التخصّصي):

يهدف هذا الجانب إلى تزويد الطالب المعلم بالمعارف والمواد التعليمية الأساسية والتخصّصية، بالإضافة إلى المواد الاختيارية، ممّا يسهم في تطوير شخصيته وتعزيز قدراته، كما يتيح له فرصة الإطلاع على أحدث الحقائق العلمية، ومواكبة المستجدّات في مجاله، إلى جانب تنمية مهارات التفكير العلمي لديه، ويسهم هذا الإعداد في تمكينه من اكتساب فهم عميق لأساسيات المادة التي سيقوم بتدريسها مستقبلاً، ممّا يؤهّله لأداء دوره التعليمي بكفاءة وفعالية.

يستحوذ الجانب الأكاديمي على الجزء الأكبر من برامج الدراسة في كليات التربية، حيث يركّز على إعداد المعلم في المادة أو المواد التخصّصية التي سيقوم بتدريسها. ويُعدّ الإلمام العميق بالمادة التخصّصية شرطاً أساسياً لنجاح المعلم، خاصة في ظلّ التوسّع المعرفي الهائل الناتج عن التقدم العلمي المستمر.

لذلك، ينبغي أن يركز الإعداد الأكاديمي على المفاهيم الأساسية، والتعميمات، والمهارات التي تشكّل جوهر التخصّص، بدلاً من التركيز على الحقائق المنفصلة التي يسهل نسيانها. فمع تزايد الاكتشافات العلمية بوتيرة متسارعة، يصبح من الضروري تمكين المعلم من فهم القوانين والنظريات الأساسية في مجاله، ممّا يعزّز قدرته على مواكبة التطورات العلمية، ونقل المعرفة إلى طلابه بفاعلية.

❖ الجانب الثقافي:

يهدف هذا الجانب إلى تزويد الطالب المعلم بقدرٍ كافٍ من الثقافة الإنسانية بشكلٍ عام، وثقافة العصر بشكلٍ خاص، مع التركيز على فهم ثقافة مجتمعه.

كما يسعى إلى توسيع مدارك المعلم من خلال إكسابه معرفةً بعلوم أخرى خارج نطاق تخصصه، إذ تُعدُّ الثقافة عنصرًا أساسيًا في مهنة التدريس. فكلما زادت معلومات المعلم العامة - سواء كانت مرتبطة مباشرة أو غير مباشرة بتخصصه - زادت قدرته على كسب احترام طلابه وثقتهم، بالإضافة إلى تمكُّنه من التعامل بفعالية مع المواقف التعليمية المختلفة، التي تتطلب منه إبداء الرأي أو تقديم الحلول.

إلى جانب ذلك، تُسهم الثقافة العامة في نُضج شخصية المعلم، وتوسيع آفاقه الفكرية، وتعزيز قدرته على القيام بدوره الاجتماعي، ممَّا يساعده في التعرف على المشكلات البيئية لمجتمعه، والمساهمة في معالجتها بوغي ومسؤولية.

❖ الجانب التربوي المهني:

يهدف هذا الجانب إلى تزويد الطالب المعلم بالمعارف والمهارات التربوية التي يحتاجها في المواقف التعليمية الفعلية، بالإضافة إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس، ويشمل ذلك: دراسة مقررات في التربية، علم النفس، طرائق التدريس، أساليب التقويم، وغيرها من المجالات التربوية، إلى جانب التطبيق العملي من خلال التربية العملية.

كما يركِّز هذا المجال على إعداد المعلم من الناحيتين التربوية والنفسية، ممَّا يساعده على فهم التدريس كمهنة قائمة على أُسس نظرية وتطبيقية، إلى جانب تطوير ممارساته التعليمية. كذلك، يُسهم في تزويد المعلم بالنظريات والأفكار التربوية المرتبطة بتعليم مادته التخصصية وتطبيقاتها، فضلًا عن تمكينه من المفاهيم والمهارات التربوية والنفسية الضرورية لتدريس تخصصه بفعالية.

❖ ثانيًا: نُظْمُ إعداد المعلم:

- هناك نظامان أساسيان لإعداد المعلمين في برامج كلية التربية، وهما:
- النظام التكاملي: يقوم هذا النظام بالإعداد التخصصي والمهني والثقافي للمعلم، في كلية واحدة مستقلة يلتحق بها الطالب بعد إنهاء المرحلة الثانوية، ومدة الدراسة أربع سنوات، تحظى فيها المواد التخصصية بما يتراوح (٧٠٪ - ٨٠٪). (الشرفي والسنوسي، ٢٠١٦، ص ٢٧)

- ويتمتع النظام التكاملي بعدد من المزايا والعيوب، فمن أبرز مزاياه:
 - الجمع بين الجوانب الأكاديمية والمهنية والتربوية في آن واحد.
 - تهيئة الطلاب منذ التحاقهم بالكلية على حسب مهنة التعليم والتمرس عليها.
 - المواءمة بين العلوم التخصصية والتربوية والنفسية بما يضمن التوازن بينها.
 - السماح بقبول الأعداد الكافية والمناسبة حسب حاجة الوزارة من هذه التخصصات.
- أمّا من عيوبه:
 - قد ينظر الطلاب للمواد التربوية بنظرة أقل اهتماماً من المواد التخصصية.
 - الإعداد الأكاديمي في الكليات التخصصية أعلى درجة منه في الكليات التربوية، وقد ينعكس ذلك سلباً عند تدريس المرحلة الثانوية التي تحتاج إلى معلمين أكثر تخصصاً في موادهم.
 - عدم التكامل بين المواد التخصصية والتربوية، حيث يتم تدريسها منفصلة عن بعضها البعض (الشرفي والسنوسي، ٢٠١٦، ص ٢٧).
- النظام التتابعي: يعرف نظام إعداد المعلم التتابعي حسب ما ذكره أبو غزالة (٢٠١٠) بأنه "البرنامج المنظم الذي يساعد على تمهين مادة التخصص أثناء تدريسها للطلاب، حيث يتم من خلالها تزويد المتعلم من غير خريجي كليات التربية بحصيلة تربوية ونفسية ومهنية تؤهله للتدريس، وتُعينه على تقديم مادة تخصصه وفقاً للقواعد والأصول التربوية".
- مزايا وعيوب نظام إعداد المعلم في النظام التتابعي حسب ما ذكره (العصامي، ٢٠١٩):
 - ◆ مزايا نظام إعداد المعلم في النظام التتابعي:
 - يزود المتعلم بخلفية معرفية ومهارية شاملة في المجال التربوي والنفسي، ممّا يساهم في تأهيله لمهنة التدريس.
 - يوفر إعداداً متخصصاً في مادة التخصص لمدة أربع سنوات في الكليات الجامعية، ممّا يعزز مستوى المعلم في التخصص مقارنة بالمعلمين المعيّنين في النظام التكاملي.
 - يتيح الفرصة لخريجي الكليات الأخرى لتعديل مسارهم المهني، والاستفادة من خبراتهم في مجالات الدراسات والبحوث التربوية.
 - ◆ عيوب نظام إعداد المعلم في النظام التتابعي:

- المقررات التخصصية التي درسها الطالب في الكليات الجامعية قبل الالتحاق بالدبلوم العام لم تكن موجّهة بشكل مباشر لخدمة مهنة التدريس، بل كانت موجّهة لخدمة مهن أخرى وأهداف مختلفة.
- لم يكن الطالب الملتحق بالدبلوم العام مهياً نفسياً وتربوياً بما فيه الكفاية لممارسة مهنة التدريس، مقارنةً بطلاب كلية التربية الذي يتلقّى التهيئة اللازمة خلال فترة الأربع سنوات.
- الدراسات السابقة
- دراسة Jensen وزملاؤه (2017) تناولت تحليل محتوى المقررات الدراسية في برامج إعداد المعلمين في ثلاث دول مختلفة: فنلندا، النرويج، والولايات المتحدة، بهدف فحص كيفية ربط هذه البرامج بين الجوانب النظرية والتطبيق العملي في إعداد المعلمين. كشفت الدراسة أن البرامج الفنلندية والنرويجية تُظهر تكاملاً واضحاً بين المعرفة النظرية والتجربة الميدانية داخل المدارس، على عكس البرامج الأمريكية التي تعاني من فجوة بين الجانب الأكاديمي والممارسة الواقعية. وركّزت البرامج الفنلندية بشكل خاص على البحث التربوي والعمل الجماعي والتفكير التأملي، مما يعزز من كفاءة المعلم وقدرته على التعامل مع الواقع التعليمي. وأوصت الدراسة بأهمية تطوير برامج إعداد المعلمين عالمياً من خلال تعزيز الشراكة بين الجامعات والمدارس، وتقديم فرص تعلم ميدانية ترتبط بالسياقات المحلية الفعلية.
- دراسة البازعي (٢٠١٨) هدفت إلى تقديم صيغة تطويرية مقترحة لسياسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، مُستندة إلى تحليل مقارن لتجربتي سنغافورة وفنلندا، بوصفهما من النماذج الرائدة عالمياً. استخدمت الباحثة المنهج التحليلي المقارن، وركّزت على تحليل السياسات التعليمية، معايير القبول، المناهج التدريبية، التطوير المهني، والتقنيات الحديثة. وقد أبرزت الدراسة أوجه القصور في سياسات إعداد المعلمين بالمملكة، مثل: ضعف الإعداد الأكاديمي والمهني، غياب التكامل بين مؤسسات الإعداد، وعدم مواءمة البرامج لمتطلبات العصر. وأوصت الدراسة بضرورة تبني سياسات تطويرية تركز على معايير عالمية، وربط برامج الإعداد بالتنمية الوطنية والتحول الرقمي.
- دراسة Kaur & Kauts (٢٠١٧) بعنوان "تحليل مقارن لإعداد المعلمين في فنلندا والهند" تهدف إلى مقارنة نظامي إعداد المعلمين في كل من فنلندا والهند، مع التركيز على الفروقات في السياسات التعليمية، المناهج، المؤهلات المطلوبة، وأساليب التدريس والتدريب.

اعتمدت الدراسة على منهج وصفي تحليلي باستخدام مراجعة الأدبيات المتاحة والمقارنة بين الأنظمة.

أظهرت النتائج أن فنلندا تعتمد نموذجًا متقدمًا واحترافيًا في إعداد المعلمين، حيث يُطلب من المعلمين الحصول على درجة الماجستير، مع تركيز عالٍ على البحث التربوي والتدريب العملي المكثف، بينما يعتمد النظام الهندي على برامج متنوعة يغلب عليها الطابع النظري، وغالبًا ما تعاني من تفاوت في الجودة بين المؤسسات.

كما بيّنت الدراسة أن فنلندا تتبع سياسة انتقائية صارمة في قبول المتقدمين لمهنة التعليم، بينما تعتمد الهند على معايير قبول أقل صرامة. وأوصت الدراسة بضرورة استفادة النظام التعليمي في الهند من التجربة الفنلندية خاصة في مجالات: تطوير المناهج، تعزيز الجانب العملي، وتحسين كفاءة المعلمين من خلال التدريب المستمر.

دراسة العصيمي والروقي (٢٠٢٢) هدفت إلى تطوير برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات عالمية رائدة كفنلندا وكندا والولايات المتحدة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بمقارنة بين برنامج إعداد المعلم في جامعة الملك سعود وبرامج إعداد المعلم في جامعات هلسنكي، تورنتو، وولاية ميتشيغان. كشفت النتائج عن انخفاض نسبة التربية العملية في البرنامج المحلي، وتشابه المقررات من حيث الإعداد العام والتربوي، ولكن مع توسع ملحوظ في البرامج الدولية. كما أشارت الدراسة إلى غياب الاعتماد البرامجي في جامعة الملك سعود، وسهولة إجراءات القبول مقارنة بالجامعات الأجنبية. وأوصت الدراسة بزيادة مدة البرنامج في كليات التربية بالمملكة إلى خمس أو سبع سنوات، وتطبيق نظام الإعداد التكاملي، مع وضع معايير قبول انتقائية تضمن جودة المخرجات.

دراسة النملة والمزيني (٢٠٢٤) هدفت إلى بناء تصور مقترح لبرنامج إعداد معلمي المهارات الحياتية والأسرية في المملكة العربية السعودية بالاستفادة من التجربة الفنلندية. اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وركزت على تحليل محتوى البرامج الفنلندية في هذا التخصص. وتوصلت الدراسة إلى تصور يتضمن برنامج بكالوريوس من ثلاث سنوات (١٨٠ ساعة معتمدة) يتناول الجوانب التخصصية والثقافية والتربوية، وبرنامج ماجستير من سنتين (١٢٠ ساعة معتمدة) يشمل نفس الجوانب. كما شمل التصور: طرائق التدريس، التقنيات التعليمية، الأنشطة، وأساليب التقويم. وأوصت الدراسة بضرورة دعم الجانب البحثي لدى

الطالب المعلم، وتفعيل الصلة بين مؤسسات الإعداد والميدان التربوي، وتحديث المقررات بما يتماشى مع التوجهات العالمية المعاصرة.

دراسة العساف والساير (٢٠٢٤) هدفت إلى التعرف على نظام إعداد المعلمين في كلٍ من فنلندا وهونغ كونغ، ومقارنة عناصره الأساسية لاستخلاص آليات تطويرية تناسب السياق السعودي. اعتمد الباحثان على المنهج المقارن باستخدام مدخل جورج بيرداي، الذي يمرُّ بمراحل: (الوصف، التفسير، المقارنة، والاستنتاج). وأشارت النتائج إلى أهمية وضع معايير صارمة لاختيار المرشحين للالتحاق بكليات التربية، وتنمية مهاراتهم البحثية والرقمية. كما دعت إلى تشجيع التطور المهني المستمر من خلال المشاركة في المؤتمرات والندوات والأنشطة الأكاديمية. وأوصت الدراسة بتحديث آليات القبول، وتطوير البيئة الجامعية بما يعزّز استقلالية المعلم، ويؤهلّه لمتطلبات التعليم العصري.

التعليق على الدراسات السابقة:

- تتفق الدراسة الحالية مع دراسة كلٍّ من: البازعي (٢٠١٨) النملة والمزيني (٢٠٢٤)، العساف والساير (٢٠٢٤) في استخدام المنهج المقارن "مدخل جورج بيرداي" كمنهج للدراسة، بينما اختلفت عن دراسة العصيمي والروقي (٢٠٢٢) التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي.
- تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في الاستفادة من التجربة الفنلندية في إعداد المعلم، وتختلف عنها في عناصر التطوير التي تستهدفها الدراسة وهي: " (أهداف إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، نُظُم إعداد المعلمين، معايير قبول الطلبة، وجوانب الإعداد والتدريب) "
- تختلف الدراسة الحالية عن كل من دراسة Jensen وزملاؤه (2017) ودراسة Singh وآخرون (2020) من حيث الدول التي تناولتها بالمقارنة؛ إذ ركزت الدراسات السابقة على المقارنة بين فنلندا ودول مثل الولايات المتحدة، الهند، بينما تنفرد الدراسة الحالية بإجراء مقارنة بين نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية وفنلندا.
- استفادت الدراسة الحالية من دراسة كلٍّ من: Zeichner وزملاؤه (2017) والبازعي (٢٠١٨)، والعصيمي والروقي (٢٠٢٢)، والعساف والساير (٢٠٢٤) في كتابة الإطار النظري للدراسة، والإجابة عن تساؤلاتها، وتحديد مشكلة الدراسة.

- استفادات الدراسة الحالية من دراسة Zeichner وزملاؤه (2017) و دراسة Kauts & Kaur (٢٠١٧) في التعرف على ملامح نظام إعداد المعلمين في فنلندا.
- استفادات الدراسة الحالية من دراسة النملة والمزيني (٢٠٢٤) في كيفية كتابة التصور المقترح، وآليات التطوير.

نتائج الدراسة:

- الإجابة عن السؤال الأول: ما ملامح نظام إعداد المعلم في فنلندا والعوامل الثقافية المؤثرة فيه؟

أولاً: أهداف إعداد المعلم في فنلندا:

أقرت الحكومة الفنلندية التعليم وجعلته حقاً للجميع باختلاف الأديان والطبقات. (الطليحي وآخرون، ٢٠٢٢، ص ١١٩). يهدف إعداد المعلم في فنلندا إلى تدريب الطلبة المعلمين على تحليل المشكلات التي قد تواجههم في مسيرتهم المهنية، وإيجاد الحلول المنطقية لها. كما توفر الدراسات البحثية القائمة على حل المشكلات فرصاً لتنفيذ مشاريع تتطلب منهم صياغة المشكلة، البحث عن المعلومات والبيانات ذات العلاقة، القيام بتحليلها، والوصول للنتائج في صورة رسالة علمية مكتوبة. تسهم الطريقة العلمية في تأهيلهم لأن يقوموا بدور المعلم الباحث أثناء تأدية مهنتهم (Niemi & Jakku-Sihvone, 2011).

وقد شهد نظام إعداد المعلمين في فنلندا تطوراً ملحوظاً، إذ كان إعداد معلمي المرحلة الأساسية يتم من خلال كليات المعلمين حتى منتصف السبعينيات، بينما كان معلمي المرحلة الإعدادية يُعدّون في أقسام تابعة للجامعات الفنلندية. ومع نهاية السبعينيات، أصبحت جميع برامج إعداد المعلمين جامعية، ومع مرور الوقت، بدأ التركيز على المحتوى العلمي ومناهج البحث التربوي، ما أضفى بُعداً أكاديمياً أعمق في تعليم المعلمين (Niemi & Jakku-Sihvone, 2011). إذ أصبح المعلمون اليوم مطالبين ببناء معارفهم التعليمية استناداً إلى البحث العلمي، ممّا يعني ضرورة أن يكون تعليمهم قائماً على المعرفة العلمية، ويركّز على تنمية مهارات التفكير والبحث التربوي. يُعتبر نظام التعليم الفنلندي أن المعلم محترف مستقل قادر على اتخاذ قرارات تعليمية مبنية على البحث والممارسة، بدلاً من تنفيذ تعليمات مركزية. كما تؤدي كفاءات البحث التربوي دوراً أساسياً في تطوير خبرات المعلمين، مما يسمح لهم بالتفكير الناقد في الممارسات التربوية وتطويرها وتحسينها. وعلى ذلك، فإن المعلمين

الفنلنديين لا يُعدّون من أجل تنفيذ عمليات التعليم، بل ليكونوا قادة للتغيير داخل المدارس ومبتكرين (Niemi& Lavonen, 2020).

ثانيًا: نُظّم إعداد المعلمين في فنلندا:

أورد (الطلحي وآخرون، ٢٠٢٢) في دراستهم حول نظام إعداد المعلم في فنلندا، أن نظام إعداد المعلمين في فنلندا يعتمد على مرحلتين مختلفتين، تختلفان باختلاف المرحلة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها، وهما:

- النظام التكاملي (Integrated System):

يُعدّ نظام إعداد المعلمين في المرحلة الأساسية (الابتدائية) نظامًا تكامليًا، حيث يجمع بين الجوانب النظرية والتطبيقية، ويتميّز هذا النظام بالتركيز على إعداد المعلم علميًا وتربويًا ومهنيًا في مرحلة البكالوريوس (الشمري، ٢٠١٧). يحصل الطالب أولاً على درجة البكالوريوس بعد ثلاث سنوات دراسية، ويُكمل بعدها سنتين دراسيتين للحصول على درجة الماجستير. يهدف هذا النظام لإعداد معلم يمتلك كفاءة علمية وتربوية عالية، تؤهله لتعليم الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي.

- النظام المتتابعي (Sequential System):

يُخصّص هذا النظام لتأهيل معلّمي المرحلة الثانوية، حيث يبدأ الطالب دراسته الجامعية بالتخصّص في المادة التي سيتمّ تدريسها بعد التخرج (كالرياضيات والفيزياء...) ولمدّة أربع سنوات، ثم يلتحق بعدها ولمدّة عام دراسي بقسم التربية لإعداده مهنيًا وتربويًا. يحصل الطالب بعد نهاية الخمس سنوات على درجة الماجستير.

وقد استخلصت الباحثتان السمات المشتركة بين نظامي إعداد المعلم كالاتي:

- اشتراط الحصول على درجة الماجستير كشرط أساسي لمزاولة مهنة التعليم.
- الاعتماد على كفاءة علمية وتربوية مؤهلة، وهو ما يجعل المعلمين الفنلنديين محط ثقة من مؤسسات الدولة.
- التركيز على إعداد المعلم إعدادًا نوعيًا وليس كمّيًا، بما يضمن جودة الأداء والمخرجات تبعًا لذلك.

من ناحية أخرى، أشار (Chung, 2023) أن نظام إعداد المعلمين في فنلندا يستند إلى نموذج ثنائي المراحل، كالاتي:

- المرحلة الأولى: تعليم قائم على الأدلة: يتضمن الاعتماد على نتائج البحوث والدراسات العلمية.

- المرحلة الثانية: التفكير النقدي والتأمل الذاتي: حيث يُطلب من المعلمين تحليل ممارساتهم التربوية بأنفسهم، ونقدها بشفافية لتحسينها وتطويرها.

وفي دراسة (Hemphill, 2018) الصادرة من Center for Public Education، حيث أشار الباحث إلى أن عدد ساعات التدريس الأسبوعية للمعلمين هو (١٩,٣) ساعة تقريبًا، وهو مقارب لمتوسط ساعات دول OECD، والتي تُقدَّر تقريبًا (٢٠.٦) ساعة أسبوعيًا.

ثالثًا: معايير قبول الطلبة:

يُعَدُّ القبول في كليات القانون والطب في جامعة هلسنكي أسهل مقارنة بالقبول في المرحلة الابتدائية، حيث يُقبَل حوالي ١٠٪ من المتقدمين لبرامج إعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية، وهو عامل مهم في تعزيز جودة إعداد الكوادر البشرية (Chung, 2023).

ومن السمات الفريدة الأخرى للنظام الفنلندي، أن جميع معلمي التعليم الأساسي والثانوي ينبغي عليهم الحصول على درجة الماجستير، ويهدف هذا الشرط إلى تعزيز جودة التعليم من خلال دعم المعلمين ليصبحوا باحثين، وقادرين على تحليل وتطوير طرائق التدريس، وتقييم نتائج الطلبة بفعالية. كما يتطلب من الطالب المعلم إعداد أطروحة ماجستير تتناول موضوعًا تربويًا ذا صلة بالممارسات التعليمية، وهذا له دور في تطوير مهارات التفكير الناقد، واتخاذ القرارات المبنية على الأدلة والبراهين، وهي سمات ضرورية لمعلم المستقبل (Malinen & Savolainen, 2012).

رابعًا: جوانب الإعداد والتدريب:

أورد (والد، ٢٠٢٠) في دراسته البرامج التعليمية المختلفة التي تقدّمها الجامعات، أنه يمكن للطلبة المعلمين اختيار المسار المهني في النظام التعليمي. ومن البرامج والتخصصات التي تقدّمها الجامعات:

- برامج لتأهيل معلمي المرحلة الابتدائية (من الصف الأول وحتى السادس).
- برامج لتأهيل معلمي الثانوية الدنيا (من الصف السابع وحتى التاسع).
- برامج لتأهيل معلمي الثانوية العليا (من الصف العاشر وحتى الثاني عشر).

- برامج لتأهيل معلمي الاحتياجات الخاصة.
 - برامج لتأهيل المستشارين للمدارس.
 - برامج لتأهيل معلمي الكبار والمدارس المهنية.
- يتكوّن التعليم الأساسي من مرحلتين: المرحلة الابتدائية (الصفوف ١ - ٦)، والمرحلة الثانوية الدنيا (الصفوف ٧ - ٩)، أمّا المرحلة الثانوية العليا فتمتد لثلاث سنوات، ويتمّ تقسيم الطلبة إلى برامج ذات طابع نظري أو مهني (Zuljan & Vogrinc, 2011).
- وتتمتع الجامعات في فنلندا بدرجة عالية من الاستقلالية في تصميم مناهجها الدراسية؛ ولذا، فإن الجامعات تقدّم مناهج غير موحّدة لإعداد المعلمين، مع الأخذ بالاعتبار المبادئ والشروط العامة التي تتبعها مؤسسات إعداد المعلمين. في الفترة ٢٠٠٣م - ٢٠٠٥م، بدأت الجامعات الفنلندية بإنشاء مناهج جديدة لإعداد المعلمين بدعمٍ عالٍ من التعاون الوطني. كما أنشأت جميع الجامعات المسؤولة عن إعداد المعلمين شبكة وطنية لعلوم التربية وإعداد المعلمين (Vokke project, 2005). إن المهمة الرئيسة لهذه الشبكة هي:
- تنسيق برامج الدرجات (البكالوريوس + الماجستير).
 - التفاعل وتبادل المعرفة بين وحدات إعداد المعلمين.
- وقد تبنت الشبكة تنظيم ندوات لممثّلين من الجامعات للمناقشة، والتوصل إلى اتفاق موحّد حول المكونات والهياكل الوطنية المشتركة لمناهج إعداد المعلمين. كما أنشأت منتدى مشتركاً لتحليل وتطوير مناهج المعلمين، مع مراعاة التحديات الجديدة في المجتمع الفنلندي. كان للشبكة أيضاً دور فاعل في إنشاء علاقات مع وحدات الرياضيات والعلوم، وكذلك العلوم الإنسانية. أسفرت نتائج التعاون عن هيكل مشترك لمناهج إعداد المعلمين، والاتفاق حول المحتوى الأساسي لمناهج الاعداد، مع الأخذ بالاعتبار حُرّيّة كلّ جامعة في تطوير مناهجها الخاصة بناءً على توجّوها البحثي. (Zuljan & Vogrinc, 2011)
- المقرّرات الأساسية في برامج إعداد المعلمين كما أوردها (Niemi & Jakku-Sihvone, 2011):

- الدراسات الأكاديمية: وتشمل المواد التخصصية التي يتمّ تدريسها في المدارس أو المؤسسات التعليمية أو في مجال علوم التربية، قد تكون الدراسات الأكاديمية تخصصاً رئيسياً أو فرعياً. يكون لمعلمي الصفوف (الابتدائية) تخصص رئيس في العلوم التربوية، وتخصصات فرعية في مجالات أخرى.

- الدراسات البحثية: تشمل دراسات منهجية، أطروحة البكالوريوس، أطروحة الماجستير.
- الدراسات التربوية: وتكون بحدٍّ أدنى ٦٠ ساعة معتمدة من ECTS، وهي إلزامية لجميع المعلمين، وتشمل أيضًا ساعات التدريب العملي.
- دراسات اللغة والتواصل وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ITC): وهي إلزامية لمعلمي الصفوف ومعلمي التخصصات.
- إعداد خطة دراسية شخصية: هو عنصر جديد تمّ اعتماده في الجامعات الفنلندية منذ عام ٢٠٠٥م، يهدف لتوجيه الطلبة لتصميم برامجهم التعليمية وخططهم المهنية بشكلٍ فعّال، ومساعدتهم على تحقيق أهدافهم.
- الدراسات الاختيارية: تشمل مجموعة متنوعة من المقررات التي يختارها الطالب لتعزيز تخصّصه وصقل مؤهلاته.

وقد استفادت الباحثتان من دراسة (Zuljan & Vogrinc, 2011)، (اللمعي، ٢٠١٩)، (الدخيل، ٢٠١٥) في التعرف على المكونات الرئيسية لبرنامج إعداد معلمي المدارس الابتدائية (الأساسية)، ومعلمي المواد التخصصية (الثانوية)، ويمكن تلخيصها في الجدول الآتي:

جدول (١)

مقارنة بين المكونات الرئيسية لبرنامج إعداد معلمي المدارس الابتدائية والتخصصية

الخطة الدراسية وعدد الساعات	برنامج اعداد معلمي المدارس الابتدائية	الخطة الدراسية وعدد الساعات	برنامج اعداد معلمي المدارس التخصصية
- دراسات تربوية رئيسية	- مبادئ أساسية في طرائق التدريس والتقويم. - دعم مختلف أنماط المتعلمين. - طرائق البحث في التدريس والتعلم، وأحدث نتائج الأبحاث. - التعاون مع مختلف الشركاء وأصحاب المصلحة.	- دراسات تربوية رئيسية	- مبادئ أساسية في طرائق التدريس والتقويم. - دعم مختلف أنماط المتعلمين. - طرائق البحث في التدريس والتعلم، وأحدث نتائج الأبحاث. - التعاون مع مختلف الشركاء وأصحاب المصلحة.
العدد الكلي للساعات	٦٠ ساعة (بكالوريوس ٢٥ ساعة، بما في ذلك ساعات التربية العملية) + (ماجستير ٣٥ ساعة، بما في ذلك ١٥ ساعة كحدٍّ أدنى للتربية العملية).	العدد الكلي للساعات	٦٠ ساعة (بكالوريوس ٢٥ ساعة، بما في ذلك ساعات التربية العملية) + (ماجستير ٣٥ ساعة، بما في ذلك ١٥ ساعة كحدٍّ أدنى للتربية العملية).
- دراسات أخرى	طرائق البحث.	دراسات أكاديمية في	التخصص الرئيس.

تربوية	- الكتابة العلمية. مواد اختيارية.	تخصّصات متنوعة	
العدد الكلي للساعات	٨٠ ساعة (للبكالوريوس ٣٥ ساعة، بما في ذلك أطروحة البكالوريوس) + للماجستير ٤٥ ساعة، بما في ذلك أطروحة الماجستير).	العدد الكلي للساعات	١٢٠ - ١٥٠ ساعة (للبكالوريوس ٦٠ ساعة، بما في ذلك أطروحة البكالوريوس) + (للماجستير ٦٠ - ٩٠ ساعة، بما في ذلك أطروحة الماجستير).
١. دراسات أكاديمية لمناهج المرحلة الابتدائية	- مواد المرحلة الابتدائية.	دراسات أكاديمية في تخصّصات متنوعة	من مقرّر لمقرّرين دراسة فرعية ثانوية.
٢. دراسات أكاديمية فرعية	- مقرّر دراسي ثانوي.		
العدد الكلي للساعات	٦٠ ساعة (للبكالوريوس في الدراسات الأكاديمية للمناهج).	العدد الكلي للساعات	٢٥ - ٩٠ ساعة (للبكالوريوس ٢٥ - ٦٠ ساعة) + (للماجستير: ٣٠ - ٥٠ ساعة).
	٢٥ - ٦٠ ساعة (٢٥ ساعة للبكالوريوس في الدراسات الأكاديمية الفرعية) + (للماجستير ٠ - ٣٥ ساعة)		
دراسة اللغة والتواصل وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات	- الممارسة في الحياة العملية. - التدريب على إعداد خطة دراسية شخصية وتحديثها. - مواد اختيارية.	دراسة اللغة والتواصل وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.	- الممارسة في الحياة العملية. - التدريب على إعداد خطة دراسية شخصية وتحديثها. - مواد اختيارية.
العدد الكلي للساعات	٤٠ - ٧٥ ساعة (بكالوريوس ٣٥ ساعة) + (للماجستير ٥ - ٤٠ ساعة).	العدد الكلي للساعات	٣٥ - ٤٠ ساعة (بكالوريوس ٣٠ - ٥٠ ساعة) + (للماجستير ٣٥ - ٧٠ ساعة).

كما تُولي فنلندا اهتمامًا بالغًا بإعداد المعلمين، إذ يقع على عاتق الجامعات مسؤولية إعدادهم وتأهيلهم وفق معايير تضمن الجودة والكفاءة. يوجد في فنلندا (١١) جامعة تقدّم برامج لإعداد المعلمين، وخمس كليات تدريب مهنية للمعلمين، ممّا يجعل من السهل مراقبة

جودة البرامج ومخرجاتها (Niemi, 2012). كما يُشرف على عمليات التدريب معلمين متمرسين وأكاديميين متخصصين. يمنح هذا التدريب الطلبة المعلمين فرصة لاكتساب خبرات عملية واقعية في الفصول الدراسية، وتسمح لهم بتطبيق المعرفة النظرية في مواقف تعليمية واقعية. يُسهم التدريب في التطوير المهني، وتقديم التغذية الراجعة المستمرة من المعلمين الممارسين والأكاديميين المتخصصين. كما تتنوع استراتيجيات التدريب العملي والبرامج فتشمل التعليم التعاوني، ومهارات حلّ المشكلات، ممّا يساعد الطلبة المعلمين على تطوير مهاراتهم وكفاءاتهم المهنية لتنماشى مع متطلبات القرن الحادي والعشرين (Malinen & Savolainen, 2012).

تمتلك الجامعات مدارس لتدريب المعلمين، يقضي فيها المعلمون المتدربون فترات تدريبهم. تتشابه مؤهلات مُدرّبي المعلمين مع المؤهلات الأكاديمية العامّة لهيئة أعضاء التدريس في الجامعات الفنلندية، إلّا أنه يلزم على المدرّبين الحصول على مؤهل تربوي لممارسة التدريب. يتكوّن الكادر التدريسي للمعلمين في الجامعات من:

- أستاذة يتمتّعون بكفاءة بحثية عالية.
- محاضرون جامعيّون يحملون درجة الدكتوراة.
- باحثون بعد الدكتوراة.
- طلبة الدكتوراة.

بالإضافة لتقديم البرامج الأكاديمية، فإنّ للأستاذة المدرّبين دور مهم في توجيه الطلبة المعلمين نحو الأساليب البحثية؛ لتمكينهم من تبني هويّة الباحث النشط (Niemi & Jakku-Sihvone, 2011).

• دروس مُستفادة من التجربة الفنلندية:

أورد (باسي سالبيرج، ٢٠١٦) في الكتاب المترجم عنه "سر النجاح في فنلندا: إعداد المعلمين" بأنه يصعب تفسير التميز في الأداء التعليمي في فنلندا بعامل واحد فقط، إلّا أن جودة أداء المعلمين تُسهم وبفاعليّة في هذا التميز. ومن أبرز الممارسات الناجحة التي يمكن الاستفادة منها في النموذج الفنلندي ما يأتي:

- تصميم برامج إعداد المعلمين وفق أسس علمية دقيقة، تركّز على تأهيلهم لفهم طرائق التدريس، مبادئ ونظريات التعلّم، وتنمية مهارات البحث التربوي، ممّا يمكّنهم من مواكبة المستجدّات في الميدان التعليمي، وتطوير أدائهم باستمرار.

• اعتبار مهنة التدريس مهنة مستقلة قائمة على الكفاءة والمسؤولية، حيث يُسمح للمعلمين بتصميم المناهج، تقييم أداء الطلاب، والمشاركة الفاعلة في تحليل وتطوير مهاراتهم. وقد عزّز هذه الممارسة ما ذكره (Paulsrud & Wermke, 2020) في دراستهما، حيث أكّد الباحثان على أن "استقلالية المعلمين في فنلندا تمنحهم ثقة أكبر في اتخاذ القرارات بشكلٍ فردي"، كما أن التدريب في المدارس التابعة للجامعات تساعدهم على التأمل الذاتي والتفكير النقدي، إضافة لتأهيلهم أكاديمياً من خلال دراستهم للماجستير.

• العوامل الثقافية المؤثرة في التعليم الفنلندي:

يمكن تحديد أبرز هذه العوامل الثقافية المؤثرة في التعليم الفنلندي كما أوردها كلٌّ من: الأحمدى (٢٠١٨)، وعاشور (٢٠٢٣)، على النحو الآتي:

- العوامل الجغرافية والسكانية:
- تقع فنلندا في شمال أوروبا وتُعدُّ من الدول الكبرى من حيث المساحة، حيث تبلغ مساحتها حوالي 338,147.03 كيلومتر مربع، لكنها في المقابل تتميز بعدد سكان محدود نسبياً، حيث تحتل المرتبة الخامسة والستين عالمياً من حيث عدد السكان. هذا التوزيع الجغرافي والسكاني أثر بشكل مباشر على سياسات إعداد المعلم في فنلندا، إذ أن النظام التعليمي يركز على توفير معلمين مؤهلين لجميع المناطق، بما في ذلك المناطق الريفية والنائية. يتم تدريب المعلمين على العمل في بيئات متنوعة، بما يشمل المدارس الصغيرة في القرى والمدن الكبرى، مع التركيز على مهارات التعليم متعددة المستويات لضمان حصول جميع الطلاب على تعليم عالي الجودة بغض النظر عن موقعهم الجغرافي.

العوامل السياسية:

- فنلندا دولة جمهورية برلمانية ذات حكومة مركزية مقرها في هلسنكي، وتستند سياساتها إلى مبدأ الديمقراطية، وهو ما ينعكس بشكل مباشر على النظام التعليمي. الحكومة الفنلندية تدعم التعليم بشكل كبير وتضعه في صدارة أولوياتها، وهو ما يظهر في الاستثمار المستمر في تدريب المعلمين وتأهيلهم. تعمل الدولة على وضع معايير وطنية صارمة لإعداد المعلمين، وتحرص على مشاركة مؤسسات إعداد المعلم في

المبادرات التعليمية الدولية، ما يضمن أن يتعرف المعلمون الفنلنديون على أحدث الممارسات التعليمية عالميًا ويطبّقونها في مدارسهم.

- العوامل الاقتصادية:
- انتقلت فنلندا من دولة زراعية إلى دولة ذات اقتصاد معرفي متقدم خلال فترة قصيرة نسبيًا، ويرجع الفضل في ذلك إلى التعليم الذي اعتُبر محور هذا التحول. انعكست هذه التجربة الاقتصادية على سياسات إعداد المعلم، حيث يتم التركيز على إعداد المعلمين بمهارات تعليمية متقدمة تمكنهم من تعزيز التفكير النقدي والابتكار لدى الطلاب. يُوفّر للمعلمين تدريب مستمر لتطوير مهاراتهم بما يتناسب مع احتياجات سوق العمل المتغيرة، كما يتم تشجيعهم على الابتكار واستخدام التكنولوجيا في التعليم، ما يعزز من دورهم كقادة تربويين وليس فقط كمقدمي معرفة.
- العوامل الاجتماعية:
- تتميز فنلندا بنظام اجتماعي يعزز من تكافؤ الفرص والرفاه الاجتماعي، حيث يضمن الدستور حقوق المواطنين في الحصول على التعليم والرعاية الصحية. ينعكس هذا الالتزام الاجتماعي في سياسات إعداد المعلمين، حيث يتم التركيز على تدريب المعلمين ليكونوا قادرين على توفير بيئة تعليمية شاملة لجميع الطلاب، بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية أو اللغوية. اللغة الفنلندية هي اللغة الرسمية الأولى في البلاد، تليها اللغة السويدية، ويُعدّ المعلمون للتعامل مع التنوع اللغوي والديني في الفصول الدراسية. كما يتم تدريبهم على تقديم الدعم النفسي والاجتماعي للطلاب، مما يعزز من قدرتهم على بناء علاقات إيجابية وتحفيزية مع الطلاب ودعمهم أكاديميًا واجتماعيًا.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما ملامح نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية والعوامل الثقافية المؤثرة فيه؟

أولاً: أهداف إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية:

إن من أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠، الاهتمام بإعداد المعلم، وبحسب الإطار الوطني لمعايير المناهج (٢٠٢٢، ص ٤٨، ٥٠)؛ فإن من متطلّبات تطبيق معايير المناهج "التطوير المهني للمعلّمين"، حيث يتطلّب توفير برامج نوعية للتطوير المهني، ودعم المعلمين قبل وأثناء الخدمة، بما يضمن تمكينهم من الآتي:

- إدراك مبادئ التعليم المعتمدة في المعايير، وفهم متطلباتها النظرية والتطبيقية، وما تضمنته من توجيهات تربوية في بناء المناهج.
- فهم تطبيقات التعلم المتمركز حول المتعلم وخصائصه، وأساليب توظيفها، بما في ذلك المستويات والأنماط المختلفة للتعلم.
- فهم طبيعة مجال التعلم، والتمكّن من التخصصية والمهارات والقيم المستهدفة في المعايير.
- فهم المعايير ومكوناتها، والتمييز بين نواتج التعلم المستهدفة بحسب الفئة العمرية والمستوى الدراسي.
- التخطيط لتقديم الوحدات التعليمية استنادًا إلى المعايير، وتطبيقها من خلال استراتيجيات تدريس مناسبة باستخدام موارد تعليمية متنوعة.
- توظيف مداخل واستراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة، بما يسهم في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة، ويعزّز قدرات الطلاب.
- استخدام مصادر التعلم المتنوعة، وتضمين التقنية الرقمية وتطبيقاتها في عمليات التعليم والتعلم والتقييم.
- تطبيق استراتيجيات وأدوات تقييم متنوعة تشخيصية، تكوينية، وختامية، وتحليل نتائجها لتطوير الأداء وتحسين التعلم.
- وللجامعات دور كبير في تطوير البرامج الجامعية وبرامج إعداد المعلمين، من خلال:
 - العمل على تطوير البرامج الجامعية وبرامج إعداد المعلمين بما يتوافق مع متطلبات تطبيق معايير مناهج التعليم العام.
 - المشاركة في تهيئة فرص لتطوير المعلمين مهنيًا في ضوء متطلبات معايير مناهج التعليم.
 - دعم الأبحاث والدراسات العلمية التي تسهم في تطوير معايير مناهج التعليم العام، وتحسين جودة تنفيذها.

ثانيًا: نُظِمَ إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية:

تُشرف وزارة التعليم على برامج إعداد المعلمين، مما يمنح هذه البرامج قوة أكاديمية من خلال التوجيه والمتابعة (الطلحي وآخرون، ٢٠٢٢). وتسعى وزارة التعليم إلى توفير جميع مستلزمات العملية التربوية والتعليمية التي تُعنى بإعداد الفرد وتأهيله، وتمكّنه من التكيف مع متغيرات العالم المحيط به، وذلك في إطار من الثوابت والمبادئ التي يستند إليها المجتمع السعودي. كما تتولّى وزارة التعليم تدريب المعلمين والمشرفين التربويين، وتنمية قدراتهم ومهاراتهم المهنية، وتوسيع معارفهم من خلال برامج التأهيل والتدريب المستمر. (البلاي، ٢٠٢٢، ص ٤٥٦)

ثالثًا: معايير قبول الطلبة:

يشير (العنزي، ٢٠٢٠) إلى أن معايير القبول سابقًا في برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية، كانت تقتصر على حصول الطالب على الثانوية العامة. وقد أورد (الهزاع، ٢٠١٨، ص ٢٧٦) في دراسته شروط الالتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين، ومن أبرزها: الحصول على شهادة الثانوية العامة، حُسْن السيرة والسلوك، واللياقة الطبية، كما تعتمد المفاضلة في الترشيح على النسبة الموزونة في نتيجة كلّ من: (الثانوية العامة، القدرات، والتحصيلي)، والذي ينفَّذ من المركز الوطني للقياس التابع لهيئة تقويم التعليم والتدريب. تختلف فنلندا عن المملكة في اشتراطها على الطالب اجتياز شروط قبول صارمة تشمل: "نتائج الثانوية العامة، ملف الإنجاز، المقابلات الشخصية، الاختبارات التربوية، ومهارات التواصل"، كما يتعيّن على الطالب في فنلندا اجتياز امتحان تحصيلي شامل. في المقابل، تتنوّع أساليب التقويم في الجامعات في المملكة العربية السعودية بين بحوث، عروض، ومشاريع، أو بحسب ما يقرّر عضو هيئة التدريس، وينتهي الفصل الدراسي باختبارات تحريرية نهائية. أمّا في فنلندا، فيتمّ تقديم تغذية راجعة مستمرة طوال العام؛ كون الطالب تجاوز معايير اختيار مقنّنة (الطلحي وآخرون، ٢٠٢٢).

رابعًا: جوانب الإعداد والتدريب:

تتفق المملكة العربية السعودية مع فنلندا في إتباع كلّ من النظامين التكاملي والتتابعي في برامج إعداد المعلمين، وقد ذكر (المحيا، ٢٠٢٠) أن هذه الأنظمة في الإعداد تتم في الجامعات وكليات التربية؛ لضمان تأهيل المعلمين أكاديميًا وتربويًا وفق الآتي:

- النظام التكاملي: يلتحق الطالب المعلم بكلية التربية أو ما يسمى سابقاً كليات إعداد المعلمين، حيث يدرس الطالب المواد التخصصية، والثقافية، ومواد الإعداد التربوي، يمنح الطالب بعد ذلك درجة البكالوريوس في التربية.

- النظام التتابعي: وهو نظام يعتمد على حصول الطالب على درجة أكاديمية في تخصص معين، ثم يلتحق بعد ذلك ببرنامج الدبلوم التربوي لمدة عام أو عامين. كما أن المدة التي تُمنح فيها درجة البكالوريوس لا تقل عن أربع سنوات دراسية في كلا النظامين. يشتمل إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية على الجوانب التخصصية، التربوية، والتدريب العملي، كما تتفق المملكة العربية السعودية مع دولة فنلندا في أن البحث العلمي هو متطلب للحصول على إتمام الدرجة العلمية، غير أن فنلندا تقرّه في مرحلة البكالوريوس، أمّا في المملكة العربية السعودية فهو جزء من برامج الدراسات العليا. كما أشار (المحيا، ٢٠٢٠) أن إعداد المعلم يشمل:

- الجانب الأكاديمي: يشمل الدراسة التخصصية (العلمية) الذي سيقوم المعلم بتدريسه مستقبلاً، كما يتطلب من المعلم أن يتابع التطورات والمستجدات العلمية في التخصص.

- الجانب التربوي (المهني): يشمل دراسة المقررات التربوية والنفسية الضرورية لإكساب المعلم المهارات اللازمة لممارسة مهنته بفعالية، بالإضافة إلى التدريب الميداني "التربية العملية".

- الجانب الثقافي: يتناول هذا الجانب تنمية وغي المعلم بثقافة المجتمع ومشكلاته، كما يُكسبه مهارات التواصل الفعال، ومتابعة التطورات التقنية والعلمية والأحداث.

يوجد نوعان من التدريب المقدم للمعلم في المملكة العربية السعودية، النوع الأول: يقدم قبل الخدمة من خلال كليات التربية تحت مسمى "التربية العملية"، والنوع الثاني: يقدم للمعلم أثناء الخدمة تحت إشراف الإدارة العامة للتدريب والابتعاث (الهزاع، ٢٠١٨، ص ٢٨٥). يُسهم تدريب المعلم أثناء الخدمة في إكسابه المعارف وتطوير مهاراته، وهو معيار من معايير تقييم الأداء الوظيفي يُعرف بالنمو المهني للمعلم.

ذكر (الطلحي وآخرون، ٢٠٢٢) في دراستهم أن القبول في الوظيفة كمعلم في المملكة العربية السعودية يشترط اختبار الكفايات، والذي يشمل الجانبين التربوي والتخصصي، ومدة صلاحيته خمس سنوات. وفي عام ٢٠١٩، تمّ تحديث لائحة الوظائف التعليمية للمعلمين، بالتعاون مع وزارة الموارد البشرية، وهيئة تقويم التعليم والتدريب؛ لتشمل ثلاثة مستويات للرتبة

(ممارس - متقدّم - خبير). كما اهتمت بشكل كبير بتشجيع المعلم على المشاركة في البرامج التدريبية بكونه مدرباً أو متدرّباً.

- العوامل الثقافية المؤثرة في التعليم في المملكة العربية السعودية:
- يمكن تحديد أبرز هذه العوامل الثقافية المؤثرة في التعليم في المملكة العربية السعودية كما أوردها كلٌّ من: الأحمدى والرحيلي (٢٠١٢)، والخيري (٢٠١٦)، والدعفس (٢٠٢٣)، على النحو الآتي:
- العوامل الجغرافية والسكانية:

▪ تشغل المملكة العربية السعودية مساحة كبيرة من شبه الجزيرة العربية، وتتميز بتنوع بيئاتها الطبيعية من الصحاري والجبال إلى السهول الساحلية، وهو ما ينعكس على تنوع المناخ والغطاء النباتي في مناطقها المختلفة. كما تشهد المملكة نمواً سكانياً مستمراً، حيث بلغ عدد السكان حوالي 34,268,528 مليون نسمة في عام ٢٠١٩، هذا التوسع السكاني يتطلب من النظام التعليمي مواكبة الطلب المتزايد على التعليم، مما يستوجب زيادة عدد المؤسسات التعليمية ورفع كفاءة إعداد المعلمين لتلبية احتياجات الطلاب في جميع المناطق.

- العوامل السياسية:
- تتميز المملكة العربية السعودية باستقرار سياسي يهتم بالتعليم، ويُعتبره ركناً أساسياً مكوّناً للدولة، وتتّلمّص سياستها في التعليم بتكوين أمة إسلامية مثقفة، وبناء نظام تعليم إسلامي معاصر في ضوء الشريعة الإسلامية. وتشمل برامج إعداد المعلمين مقررات خاصة بالتربية الإسلامية، وتاريخ الثقافة الإسلامية، بالإضافة إلى مهارات تعزيز الهوية الإسلامية والقيم الوطنية لدى الطلاب. كما يتم إعداد المعلمين لتبني رؤية المملكة في بناء مجتمع معرفي يتوافق مع تعاليم الإسلام.

- العوامل الاقتصادية: تُعد المملكة العربية السعودية من الدول ذات الاقتصاد القوي، بفضل ثروتها النفطية التي أسهمت في تعزيز مكانتها الاقتصادية إقليمياً وعالمياً. وقد انعكس هذا الاستقرار الاقتصادي بشكل إيجابي على قطاع التعليم، حيث خصصت المملكة ميزانية ضخمة للتعليم بلغت 195 مليار ريال سعودي لعام ٢٠٢٤، ما يعادل 15.58% من الميزانية العامة للدولة. هذا التمويل السخي يتيح توفير موارد مادية وتقنية متقدمة لدعم برامج إعداد المعلمين كما يتم دعم برامج الابتعاث الخارجي

لتأهيل الكوادر التعليمية في أفضل الجامعات العالمية، مما يضمن حصول المعلمين السعوديين على تعليم عالي الجودة، يؤهلهم لمواكبة التطورات التعليمية العالمية.

■ العوامل الاجتماعية: تُعدُّ اللُّغة العربية هي اللغة الرسمية للبلاد، ويستند التعليم بشكل أساسي على اللغة العربية في مختلف المراحل التعليمية، وتدين المملكة بالدين الإسلامي، وهو الذي يحكم جميع جوانب حياتها، وعندما صدرت وثيقة سياسة التعليم جاء في المادة الأولى: أنها تنبثق من الإسلام الذي تدين به الأمة عقيدة وعبادة وخلقًا وشريعة وحكمًا ونظامًا متكاملًا للحياة. ويلزم لترسيخ هذا المبدأ، صُنِّع المواد الدراسية منهجًا وتأليفًا وتدريسًا بالوجهة الإسلامية، إضافة إلى التركيز والاهتمام بالمواد الدينية، وهذا ما تؤكدُه السياسة التعليمية من خلال المادة (٢) التي تنصُّ على: " الإيمان بالله ربًّا وبالإسلام دينًا وبمحمدٍ نبيًّا ورسولًا". وفي إطار إعداد المعلمين، يتم تدريبهم على تدريس المواد باللغة العربية، مع التركيز على مهارات تفسير النصوص الشرعية وتبسيطها للطلاب، إضافة إلى إكسابهم مهارات تعزيز القيم الإسلامية في الفصول الدراسية، كما تركز برامج إعداد المعلمين على تعزيز مهارات التواصل الفعال مع الطلاب وأولياء الأمور، بما يراعي الخلفية الثقافية والدينية للمجتمع السعودي، مما يساهم في بناء علاقة إيجابية بين المعلم والمجتمع المدرسي.

الإجابة عن السؤال الثالث: ما أوجه الشبه والاختلاف بين نظامي إعداد المعلم في فنلندا والمملكة العربية السعودية؟

- فيما يأتي جدول يوضح مقارنة النظامين في ضوء الحقائق التي تمّ التوصل إليها وتفسيرها:

جدول (٢)

مقارنة بين نظام إعداد المعلم في فنلندا والمملكة العربية السعودية

العنصر	فنلندا	المملكة العربية السعودية
أهداف إعداد المعلمين	- إعداد المعلم كباحث تربوي قادر على تحليل المشكلات وحلّها باستخدام البحث العلمي. - تطوير مهارات التفكير النقدي، الابتكار، والقيادة التربوية. - تأهيل المعلمين ليكونوا مستقلّين مهنيًا في اتخاذ القرارات التعليمية.	- تمكين المعلم من فهم معايير المناهج وتطبيقها نظريًا وعمليًا. - تعزيز التعلم المتمركز حول المتعلم. - تطوير الكفاءة التخصصية والتربوية. - استخدام استراتيجيات التعليم الحديثة، ومصادر التعلم المتنوعة. - التخطيط للوحدات التعليمية وفق معايير المناهج الوطنية.
نظم إعداد المعلمين	- إعداد معلمي الابتدائي عبر النظام التكاملي (بكالوريوس + ماجستير). - إعداد معلمي الثانوي عبر النظام التتابعي (تخصّص علمي + تأهيل تربوي). - الاعتماد على التعليم القائم على الأدلة والبحث العلمي. - ضرورة الحصول على درجة الماجستير للتدريس.	- اعتماد النظام التكاملي في كليات التربية (بكالوريوس تربوي). - اعتماد النظام التتابعي (بكالوريوس تخصص + دبلوم تربوي). - الإشراف من وزارة التعليم مع توجّه نحو التحديث والتطوير وفق رؤية ٢٠٣٠. - البكالوريوس كشرط أساسي، والماجستير غير إلزامي للتدريس.
معايير قبول الطلبة	- تنافسية شديدة (١٠٪ فقط يقبلون). - اشتراط نتائج متميزة في الثانوية العامة. - مقابلات شخصية دقيقة. - ملف إنجاز أكاديمي. - اختبارات تحصيلية ومهارات تواصل.	- الحصول على الثانوية العامة بنسبة موزونة (الثانوية + القدرات + التحصيلي). - حسن السيرة والسلوك، واللياقة الطبية. - لا يشترط مقابلة شخصية أو ملف إنجاز للقبول. - القبول يتم عبر مفاضلة آلية.
جوانب الإعداد والتدريب	- دراسات أكاديمية تخصصية عميقة. - دراسات تربوية مكثّفة مع تدريبات عملية. - تدريب ميداني مكثّف في مدارس تطبيقية جامعية. - دمج البحث العلمي من مرحلة البكالوريوس. - وجود شبكة وطنية لتطوير مناهج إعداد المعلمين.	- دراسات تخصصية وأكاديمية في الجامعات. - دراسات تربوية وثقافية. - تدريب ميداني (تربية عملية) في المدارس العامة. - البحث العلمي يظهر بشكل رئيس في مرحلة الدراسات العليا. - وجود برامج تطوير مهني أثناء الخدمة تحت إشراف وزارة التعليم.

- بعد الاطلاع على ملامح نظام إعداد المعلم في كلٍّ من فنلندا والمملكة العربية السعودية، يمكن تلخيص أهم الجوانب المشتركة والاختلافات بين النظامين من خلال العناصر الآتية: أولاً: أهداف إعداد المعلم في فنلندا: يهدف إعداد المعلم إلى تأهيله كباحث تربوي قادر على تحليل المشكلات التعليمية، واتخاذ قرارات مبنية على البحث العلمي، بالإضافة إلى تطوير مهارات التفكير النقدي، الابتكار، والقيادة التربوية. أمّا في المملكة العربية السعودية، فتركز أهداف الإعداد على تمكين المعلم من فهم معايير المناهج الوطنية، والتعلم المتمركز حول المتعلم، وتطوير الكفاءة التخصصية والتربوية، إضافة إلى توظيف استراتيجيات التعليم الحديثة والتقنية في عمليّتي التعلم والتعليم.

ثانياً: نُظَم إعداد المعلمين: يتبنّى النظام الفنلندي إعداد المعلمين وفق مسارين، الأول: النظام التكاملي: لمعلّمي المرحلة الابتدائية (بكالوريوس + ماجستير)، والثاني: النظام التتابعي: لمعلّمي المرحلة الثانوية (تخصّص علمي، يتبعه تأهيل تربوي)، مع التأكيد على التعليم القائم على الأدلة البحثية. ويُعدّ الحصول على درجة الماجستير شرطاً إلزامياً لمزاولة مهنة التعليم. في المقابل، تعتمد المملكة العربية السعودية أيضاً على النظامين التكاملي والتتابعي، حيث يلتحق الطالب إمّا بكلّيات التربية لدراسة متكاملة تشمل التخصص والتربية، أو يحصل أولاً على شهادة أكاديمية في التخصص ثم يلتحق ببرنامج دبلوم تربوي. ويُشترط الحصول على درجة البكالوريوس، بينما الماجستير يُعدّ خياراً إضافياً غير إلزامي.

ثالثاً: معايير قبول الطلبة: تُعدّ معايير القبول في فنلندا شديدة التنافسية، حيث يُقبل حوالي ١٠٪ فقط من المتقدمين، بعد اجتيازهم لمراحل متعدّدة من التقييم، مثل: نتائج الثانوية العامة، المقابلات الشخصية، ملفات الإنجاز، والاختبارات التحصيلية. أمّا في المملكة العربية السعودية، فيعتمد القبول على الحصول على الثانوية العامة بنسبة موزونة (تجمع بين الثانوية، القدرات، والتحصيلي)، إضافة إلى متطلبات عامّة، مثل: حُسن السيرة، واللياقة الطبية، دون اشتراط مقابلات شخصية، أو ملفات إنجاز.

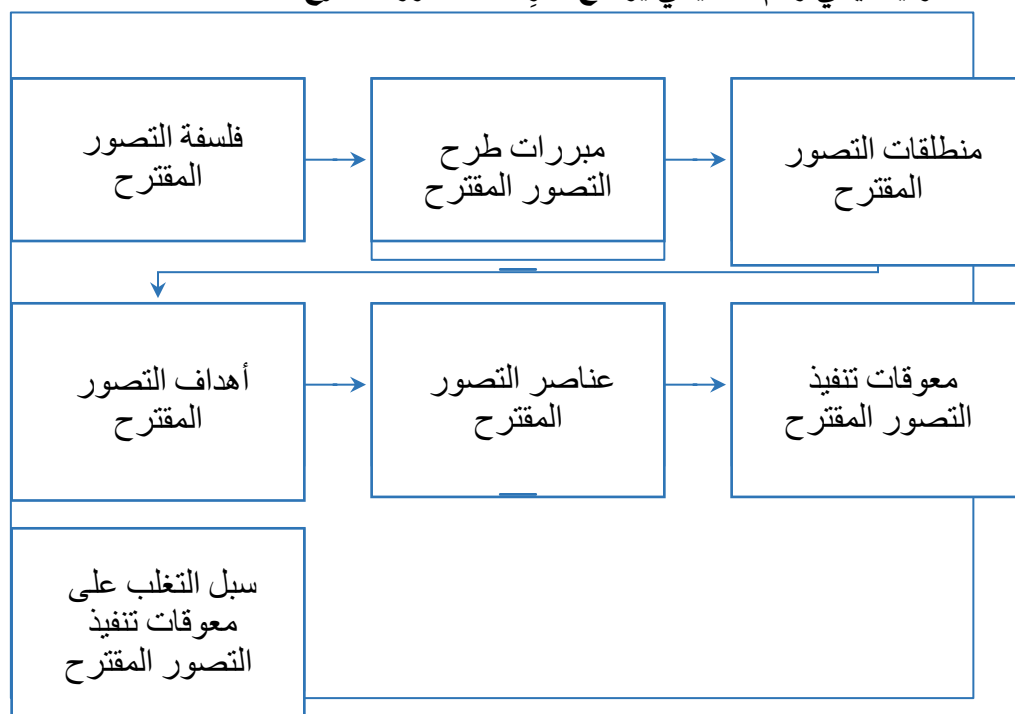
رابعاً: جوانب الإعداد والتدريب: يركّز الإعداد في فنلندا على مزيج متكاملٍ من الدراسات الأكاديمية العميقة، الدراسات التربوية، التدريب العملي المكثّف في مدارس تطبيقية جامعية، بالإضافة إلى تبني البحث العلمي منذ مرحلة البكالوريوس. كما توجد شبكة وطنية تُعنى بتطوير مناهج إعداد المعلمين. بينما يشمل إعداد المعلم في المملكة العربية

السعودية دراسات أكاديمية وتخصصية، دراسات تربوية وثقافية، مع تدريب ميداني (تربية عملية) يتم غالبًا في المدارس العامة. ويظهر الاهتمام بالبحث العلمي بشكل أكثر وضوحًا في مرحلة الدراسات العليا، إلى جانب برامج التطوير المهني أثناء الخدمة التي تُشرف عليها وزارة التعليم.

▪ الإجابة عن السؤال الرابع: ما التصور المقترح لتطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ظل تجربة الإعداد في دولة فنلندا؟

يتناول هذا الجزء تصورًا مقترحًا لتطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، مستندًا إلى تحليل تجربة إعداد المعلمين في دولة فنلندا، كما تم عرضها ضمن الإطار النظري للدراسة. وقد تم بناء هذا التصور على أسس علمية تأخذ بعين الاعتبار المراكز الفلسفية والتربوية التي قامت عليها التجربة الفنلندية، مع مراعاة الخصوصية الثقافية والتعليمية للمملكة.

- وفيما يأتي رسم تخطيطي يوضح مكونات التصور المقترح:



■ فلسفة التصور المقترح:

تنطلق فلسفة التصور المقترح من اقتناع تام بأن إعداد المعلم يُعدُّ اللَّبَنَةُ الأولى في عملية تحسين وتطوير النظام التعليمي، وأن الاستثمار في تأهيل المعلمين منطلق أساسي نحو تحسين جودة التعليم ومخرجاته، وانطلاقاً من هذه الرؤية يركز التصور المقترح على مبدأ التكامل بين النظرية والتطبيق، ورفع مستوى الأداء المهني للمعلم، من خلال الاستفادة من التجربة الرائدة لدولة فنلندا، التي أثبتت تميزها في إعداد معلمين يتمتعون بمستوى عالٍ من المهنية، الكفاءة التخصصية، والابتكار في الممارسات التعليمية، مع الأخذ في الاعتبار السياق الثقافي والاجتماعي للمملكة العربية السعودية.

■ مبررات طرح التصور المقترح:

✓ بروز الحاجة إلى تحسين برامج إعداد المعلمين بما يتناسب مع التغيرات العالمية في شتى المجالات، وتطلُّعات سوق العمل التعليمي.

✓ القصور في الاتساق بين مخرجات برامج إعداد المعلمين واحتياجات ومتطلبات الميدان التربوي.

✓ الاستفادة من التجارب العالمية الرائدة في مجال إعداد المعلمين كتجربة دولة فنلندا، التي نجحت في تحقيق الجودة في مخرجات التعليم، والتوصل لنتائج مميَّزة في الاختبارات الدولية، بفضل اهتمامها ببرامج إعداد المعلم.

✓ تحقيق مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠، والتي تهدف إلى تحسين استقطاب المعلمين، وإعدادهم، وتأهيلهم، وتطويرهم.

■ منطلقات التصور المقترح:

✓ رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي هدفت إلى التجديد في سياسة إعداد المعلم، وتحسين استقطاب المعلمين، وإعدادهم، وتأهيلهم، وتطويرهم.

✓ الاستفادة من تجارب الدول المتقدِّمة في مجال إعداد المعلمين، والتي أثبتت تميزها ونجاحها على مستوى العالم كدولة فنلندا.

✓ مسايرة الاتجاهات العالمية التي تؤكد على مكانة المعلم باعتباره الركيزة الأساسية في جودة النظام التعليمي، وضرورة الاهتمام بعملية إعداده بشكل متكامل أكاديمياً ومهنياً.

■ أهداف التصور المقترح:

✓ وضع مجموعة من الآليات المقترحة للوصول ببرامج إعداد المعلم إلى أفضل صورة على ضوء خبرات الجامعات الأجنبية المتميزة في إعداد المعلمين "كدولة فنلندا" بما يتوافق مع السياق المحلي.

✓ توجيه أنظار القائمين على مؤسسات إعداد المعلم إلى حلول للعديد من المشكلات التي تعاني منها عملية الإعداد في ضوء الإمكانيات المتاحة.

- عناصر وآليات التصور المقترح:
- أولاً: أهداف برامج إعداد المعلم:
- استناداً إلى التجربة الفنلندية في إعداد المعلم، يهدف تصور إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية إلى تحقيق الأهداف الآتية:
- أن يصبح المعلم قادراً على التفكير النقدي في التحديات التي تواجهه في البيئة الصفية، وأن يعتمد على أساليب البحث العلمي المنظمة؛ للوصول إلى حلول عملية وفعالة لتلك المشكلات.
- تزويد المعلمين بالقدرة على تحليل المواقف التعليمية المعقدة، وتقييم المعلومات المتوفرة بشكل موضوعي، واتخاذ قرارات تدريسية سليمة ومبنية على الأدلة والبراهين.
- بناء معلم واثق قادر على التخطيط لعملية التدريس وتنفيذها وتقويمها بنفسه، معتمداً على خبرته وتقديره المهني، وبشكل يقلل من الحاجة إلى الإشراف المركزي المباشر في كل التفاصيل.
- تحفيز المعلمين ليصبحوا رواداً في إحداث التطور الإيجابي داخل مؤسساتهم التعليمية، وتشجيعهم على تقديم أفكار جديدة، والمساهمة في تحسين البيئة المدرسية والمجتمعية بشكل عام.
- ربط النمو المهني للمعلم بالبحث العلمي والدراسات المتخصصة بشكل مستمر طوال مسيرته العملية؛ لضمان مواكبته لأحدث الاتجاهات والممارسات في مجال التعليم.
- ثانياً: نُظَم إعداد المعلمين:
- لضمان إعداد معلمين على مستوى عالمي من التميز؛ يُقترح تبني نظامين متكاملين لإعداد المعلمين، بحيث يستفيدان من النموذج الفنلندي في إعداد المعلمين، وهما:

- النظام التكاملي:
- يُخصّص هذا المسار لإعداد معلّمي المرحلة الابتدائية.
- يقوم على دمج الدراسة الأكاديمية للمواد الدراسية مع الدراسات التربوية والتطبيقات العملية في المدارس منذ بداية البرنامج.
- يحصل الطالب في نهايته على درجة البكالوريوس في التربية خلال ثلاث سنوات، يعقبها برنامج لمدة سنتين للحصول على درجة الماجستير المتخصصة في التربية.
- النظام التتابعي:
- يهدف هذا المسار إلى إعداد معلّمي المرحلة الثانوية.
- يبدأ الطالب بدراسة متعمّقة لتخصّصه الأكاديمي (مثل: الرياضيات، أو العلوم) لمدة أربع سنوات.
- بعد ذلك، يلتحق ببرنامج تربوي مكثّف لمدة عام دراسي واحد، يحصل في نهايته على درجة الماجستير في التربية.
- الحصول على درجة الماجستير يُعدّ شرطاً أساسياً لممارسة مهنة التدريس.
- تركّز البرامج على تحقيق جودة عالية في مخرجاتها التعليمية بدلاً من التركيز على الكميّة، ممّا ينعكس إيجاباً على جودة التعليم المقدّم للطلاب.
- يتمّ دمج الجانبين النظري والتطبيقي في العملية التعليمية؛ لتحقيق تكامل حقيقي بين المعرفة الأكاديمية والمهارات المهنية اللازمة للمعلم.
- ثالثاً: معايير قبول الطلبة:
- لضمان انضمام أفضل الكفاءات إلى مهنة التعليم؛ يُقترح تطبيق معايير دقيقة وشاملة لقبول الطلاب في برامج إعداد المعلمين، منها:
- إجراء اختبارات قبول تنافسيّة تقيس مستوى المعرفة الأكاديمية في التخصّص المراد تدريسه، بالإضافة إلى الكفاءة التربوية الأساسية.
- عقد مقابلات شخصية معمّقة لتقييم الجوانب الشخصية للمتقدّم، مثل: مدى استعداده النفسي للمهنة، قدرته على التواصل الفعّال، وامتلاكه لمهارات قيادية واعدة.

- اشتراط تحقيق معدّلات مرتفعة في شهادة الثانوية العامة، واختبارات القدرات، والتحصيلي، كدليل على التفوق الدراسي.
- تبني سياسة قبول انتقائية تهدف إلى اختيار ما لا يزيد عن ١٠٪ إلى ١٥٪ من إجمالي المتقدمين؛ لضمان اختيار أفضل العناصر القادرة على النجاح في مهنة التعليم.
- رابعاً: جوانب الإعداد والتدريب (نحو تكوين معلم متكامل):
- البرامج والمسارات التعليمية:
- توفير برامج متخصصة لإعداد معلّمي المرحلتين الابتدائية والثانوية، تأخذ في الاعتبار الخصائص الفريدة لكل مرحلة.
- تطوير برامج لإعداد معلّمين متخصصين في تلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة والصعوبات التعليمية.
- عناصر المناهج الدراسية:
- تقديم دراسات أكاديمية معمّقة في التخصص العلمي الرئيسي، والتخصصات الفرعية ذات الصلة.
- تضمين دراسات تربوية شاملة تغطّي طرائق التدريس الحديثة، وأساليب التقويم المتنوّعة، وكيفية التعامل مع الفروق الفردية بين المتعلمين، وأنماط تعلّمهم المختلفة.
- توفير دراسات بحثية يتعلّم الطلاب من خلالها أساسيات البحث التربوي، ومنهجيّاته، وكيفية إعداد أبحاث البكالوريوس والماجستير.
- تنمية مهارات اللّغتين العربية والإنجليزية، مهارات التواصل الفعّال، واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية.
- اعتماد خطة دراسية شخصية لكل طالب معلم، يتمّ تصميمها بما يتناسب مع ميوله واهتماماته وأهدافه المهنية.
- إتاحة مقرّرات اختيارية متنوّعة تُسهم في توسيع آفاق الطالب المعرفية والمهنية، وتمنحه الفرصة لاستكشاف مجالات اهتمام إضافية.
- تطوير شبكة وطنية متكاملة لتنسيق مناهج إعداد المعلّمين على مستوى الجامعات، وتحديث هذه المناهج بشكلٍ دوري لمواكبة أحدث التطورات والمتطلّبات في مجال التعليم.

- التدريب العملي الميداني:
- توفير تدريب ميداني تدريجي ومنظم في "مدارس تطبيقية" تابعة للجامعات، يتم الإشراف عليه من قبل أكاديميين متخصصين ومعلمين ممارسين ذوي خبرة.
- التركيز على استخدام أساليب التعليم التعاوني وحل المشكلات كأدوات تدريب أساسية لتنمية مهارات الطالب المعلم.
- تقديم تغذية راجعة مستمرة وبناءة للطلاب المتدربين من قبل المشرفين الجامعيين والمعلمين المتعاونين في المدارس.
- تعزيز العلاقة بين الجانبين النظري والتطبيقي، من خلال تكليف الطلاب بإعداد وتنفيذ مشاريع بحثية ميدانية تعالج قضايا واقعية في البيئة المدرسية.
- معايير الإشراف الأكاديمي والمهني:
- ضمان إشراف أكاديمي عالي الجودة، يتم تقديمه من قبل :
- أساتذة جامعيين يتمتعون بكفاءة بحثية عالية وخبرة في مجال التربية.
- محاضرين متخصصين في علوم التربية وطرائق التدريس المختلفة.
- مدربين ميدانيين من المعلمين الممارسين في المدارس، والذين يتمتعون بخبرة تربوية متميزة.
- معوقات تنفيذ التصور المقترح وسبل التغلب عليها:
- قد يكون هناك مقاومة للتغير من بعض الجهات أو الأفراد داخل المؤسسات المسؤولة عند إعداد المعلم، وللتغلب عليها؛ يجب تعزيز ثقافة التغير والتطوير من خلال إطلاق برامج توعية شاملة تستهدف جميع المعنيين، تهدف إلى إيضاح أهمية التغير والتطوير في عملية تحسين مخرجات المؤسسة التعليمية، وتعزيز المشاركة والتعاون في عملية التنفيذ.
- قد يكون هناك محدودية في الكوادر الأكاديمية المؤهلة لتطبيق برنامج الإعداد المقترح، ويمكن التغلب عليها من خلال الدعم المادي والمعنوي لتأهيل الكوادر الأكاديمية، من خلال إطلاق برامج مكثفة ومتخصصة تزودهم بالمعارف والمهارات اللازمة لتطبيق عناصر التصور.

▪ قد يكون هناك ضعف في البنية التحتية لتطبيق التدريب العملي المكثف لطلاب التربية العملية (مثل: الفصول الدراسية المجهزة، والاستيعاب الكافي لأعداد كبيرة من المتدربين)، ويمكن تخصيص جزء من ميزانيات المدارس لتوفير الإمكانيات الفنية والتقنية داخل الفصول، وابتكار أساليب حديثة لاستيعاب المتدربين عبر خطط تنظيمية ومرحلية. المقترحات:

تقترح الدراسة الحالية تجريب التصور المقترح في عددٍ من المؤسسات التعليمية "جامعات ومدارس" كنموذج أولي قبل التعميم، ومن ثم تقييم نتائجه، وتحديد نقاط الضعف والقوة، وإجراء التعديلات اللازمة قبل تعميمه.

المراجع

■ المراجع العربية:

- ابن هويل، ابتسام ناصر، والعنادي، عبير مبارك. (٢٠١٥). تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة* -31، 4(2)، 50. تم الاسترجاع من <http://search.mandumah.com/Record/843499>
- أبو والد، حسن. (2020) *تجارب ناجحة في إعداد معلم المستقبل وتميمته مهنيًا*.
- الأحدي، أمل رجاء، والرحيلي، تغريد بنت عبد الفتاح. (٢٠١٢). نظم التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة. *دراسات تربوية واجتماعية* -455، 18(4)، 540. تم الاسترجاع من <http://search.mandumah.com/Record/352189>
- الأحدي، فؤاد بن لافي بن مسفر. (٢٠١٨). نظام التعليم في فنلندا والإمارات العربية المتحدة: دراسة تحليلية مقارنة. *مجلة كلية التربية* 463-437، 34(8)، تم الاسترجاع من <http://search.mandumah.com/Record/928419>
- البازعي، حصة حمود. (٢٠١٨). تطوير سياسات قبول وإعداد المعلم للتحويل نحو مجتمع المعرفة: صيغة مقترحة في ضوء تجربتي سنغافورة وفنلندا. *مجلة العلوم التربوية والنفسية* 84-51، 2(25)، تم الاسترجاع من <http://search.mandumah.com/Record/940181>
- البلال، هدى بنت عبد الرحمن بن عمر. (٢٠٢٢). نظام التعليم في المملكة العربية السعودية والإمارات: دراسة مقارنة. *مجلة القراءة والمعرفة*، ع ٢٥٣، 461-429، تم الاسترجاع من <http://search.mandumah.com/Record/1346319>
- جامعة الملك سعود. (2015). *معلم المستقبل: إعداد وتطويره* (المؤتمر العلمي، ٥-٧ أكتوبر ٢٠١٥). الرياض، المملكة العربية السعودية.
- جيدر، عبد الكريم مسعود. (2013). *الدروس المستفادة من الظاهرة التعليمية الفنلندية*. شبكة الألوكة. تم الاسترجاع من <https://2u.pw/UzILt>
- حتاتة، أم السعد أبو العنين محمد، سليمان، السعيد السعيد بدير، بكر، عبد الجواد السيد، وعاشور، إيمان عبد السلام محمد. (2023). *التعليم الثانوي العام في جمهورية مصر العربية وفنلندا: دراسة مقارنة* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة كفر الشيخ، كفر الشيخ. تم الاسترجاع من <http://search.mandumah.com/Record/1520254>
- خليل، نبيل سعد. (2009). *التربية المقارنة: الأصول المنهجية ونظم التعليم الإلزامي*. دار الفجر.

- الخيري، ابتسام ياسف. (٢٠١٦). تطوير نظم إعداد المعلم والمشرف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية. *مجلة التربية*، ع ١٧١، ج ٤. 450-479، تم الاسترجاع من <http://search.mandumah.com/Record/865341>
- الدخيل، عزام. (2015). *تعلمهم: نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي*.
- درويش، عطا حسن، الأسود، فايز علي، والهسي، جمال حمدان إسماعيل. (2012). *واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعة قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر في غزة. تم الاسترجاع من <http://search.mandumah.com/Record/542498>
- الدغفس، مريم بنت عبد العزيز بن علي. (٢٠٢٣). نظام التعليم في سنغافورة والمملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، ع ٧٢. 322-377، تم الاسترجاع من <http://search.mandumah.com/Record/1417418>
- الزهراني، سعود. (2012). *تطوير برامج الإعداد في ضوء كفايات التدريس*. المدينة المنورة، السعودية.
- سالبيرج، باسي. (2016). *سر النجاح في فنلندا: إعداد المعلمين* (ترجمة مركز البيان للدراسات والتخطيط).
- سلامة، عادل، بكر، عبد الجواد السيد، وضحاوي، بيومي، وعبود، عبد الغني. (2005). *التربية المقارنة والألفية الثالثة: الأيدولوجية والتربية والنظام العالمي الجديد*. دار الفكر.
- الشرفي، عبد الرحمن محمد حمود، والسنوسي، محمد يوسف أحمد. (2016). *تقويم برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة في الجامعات اليمنية* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، أم درمان. تم الاسترجاع من <http://search.mandumah.com/Record/786668>
- الشمري، أحمد. (2017). *آليات مقترحة لتطوير نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في الكويت في ضوء خبرة فنلندا*.
- شوق، محمود، وسعيد، محمد. (1995). *تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين* (ط١). الرياض: مكتبة العبيكان.
- الطلحي، وآخرون. (٢٠٢٢). دراسة مقارنة بين إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة واليابان وسنغافورة وفنلندا.

- طه، أماني محمد عمر. (٢٠١٨). تطوير نظام إعداد معلم المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ م. *مجلة القراءة والمعرفة*، ع ٢٠٥، 109-134. تم الاسترجاع من <http://search.mandumah.com/Record/931850>
- عبدالعال، هدى معوض عبد الفتاح. (٢٠٢٠). تعليم المعلم القائم على البحث: مدخل لتطوير كليات التربية المصرية: التجربة الفنلندية نموذجًا. *المجلة التربوية*، 71، 1051-1146. تم الاسترجاع من <http://search.mandumah.com/Record/1087302>
- العصامي، عبير فوزي عبد الفتاح، والعصامي، هالة فوزي عبد الفتاح. (٢٠١٩). الإعداد التتابعي والتكاملي للمعلم الجامعي بين الواقع والمأمول: دراسة ميدانية على جامعة طنطا. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 48-1، (1)108، تم الاسترجاع من <http://search.mandumah.com/Record/1123968>
- العصيمي، هلال هادي عايش، والروقي، عبد العزيز بن عوض بن ماطر. (٢٠٢٢). تطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب عالمية رائدة في برنامج إعداد المعلمين. *مجلة رماح للبحوث والدراسات*، ع ٦٢، 63-110. تم الاسترجاع من <http://search.mandumah.com/Record/1218880>
- العنزي، عبد العزيز بن مطر عليان. (٢٠٢٠). برنامج إعداد المعلمين: دراسة مقارنة بين المملكة العربية السعودية وكل من سنغافورة واليابان وكوريا الجنوبية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (47)4، 121-136. تم الاسترجاع من <http://search.mandumah.com/Record/1101738>
- عيسى، محمد نزال شويطر. (2009). *إعداد وتدريب المعلمين (ط ١)*. عمان: دار بن الجوزي.
- المعني، فاطمة. (2019). *الخبرة الفنلندية في إعداد المعلم الباحث وإمكانية الاستفادة منها في مصر*.
- المجيدل، عبد الله. (٢٠١٦). رؤية مستقبلية لإعداد المعلم في كليات التربية العربية في ضوء تجارب عالمية. مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية، (212)، السنة الثانية.
- المحيا، محمد بن علي. (٢٠٢٠). تقويم جودة معايير الاعتماد لبرامج إعداد المعلمين بالجامعات السعودية في ضوء التجارب العالمية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 44-1، (21)4، تم الاسترجاع من <http://search.mandumah.com/Record/1101294>
- المزيني، تهاني بنت عبد الرحمن بن علي، والنملة، مها بنت علي بن عبد الله. (٢٠٢٤). تصور مقترح لتطوير برنامج إعداد معلم المهارات الحياتية في ضوء التجربة الفنلندية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 86-66، (1)13، تم الاسترجاع من <http://search.mandumah.com/Record/1463218>
- المطلق، نهلاء بنت سعود بن سالم. (٢٠١٩). رؤية استشرافية لتجديد سياسات معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء أفضل الممارسات الدولية (رسالة دكتوراه غير منشورة).

جامعة طيبة، المدينة المنورة. تم الاسترجاع من

<http://search.mandumah.com/Record/1125182>

- مكتب التربية العربي لدول الخليج. (2011). *التكوين المهني للمعلم*. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الهزاع، سليم هزاع. (٢٠١٨). تطوير إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة جمهورية الصين الشعبية. *مجلة التربية*، ع ١٧٩، ج ١، 264-289. تم الاسترجاع من <http://search.mandumah.com/Record/925676>
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2022). *الإطار الوطني للمعايير المناهج*.
- وزارة التعليم. (2020). *الإطار العام لتطوير برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية*. وكالة الوزارة للتخطيط والتطوير. تم الاسترجاع من <https://2u.pw/fxSWRGjI>
- وزارة التعليم، السعودية. (2019). *تطوير برامج إعداد المعلم*. الرياض: وكالة الوزارة للتخطيط والتطوير.

■ المراجع الأجنبية:

- Chung, J. (2023). Research-informed teacher education, teacher autonomy and teacher agency: The example of Finland. *London Review of Education*, 21(1).
- Hemphill, A. (2018). *How teachers in the U.S. and Finland see their jobs*. Center for Public Education.
- Jensen, I. S., Klette, K., & Hammerness, K. (2017). Grounding Teacher Education in Practice Around the World: An Examination of Teacher Education Coursework in Teacher Education Programs in Finland, Norway, and the United States. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 184-197. <https://doi.org/10.1177/0022487117728248>
- Kauts, A., & Kaur, S. (2017). Comparative Analysis of Teacher Education in Finland and India. In *Education: A Mirror of Society* (pp. 342-346). Unistar Books Pvt. Ltd.
- Malinen, O., & Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: A review of a national effort for preparing teachers for the future. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 14(2), 5-31.
- Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. (2011). *Teacher education in Finland*.
- Niemi, H., & Lavonen, J. (2020). Teacher education in Finland: Persistent efforts for high-quality teachers. In L. Lefty & J. W. Fraser (Eds.), *Teaching the world's teachers* (pp. 17-32). Johns Hopkins University Press.

- Niemi, H., Toom, A., & Kallioniemi, A. (2012). *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Sense Publishers.
- Paulsrud, D., & Wermke, W. (2020). Decision-making in context: Swedish and Finnish teachers' perceptions of autonomy. *Education Inquiry*, 11(1), 1-18.
- Sahlberg, P. (2009). A short history of educational reform in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(1), 69-89.
- Vayas, A. (2013). *Teacher preparation: A comparison between British Columbia and Finland* (Policy Brief No. 2013-01). Frontier Centre for Public Policy.
- Zuljan, M., & Vogrinc, J. (2011). European dimensions of teacher education: Similarities and differences. *CEPS Journal*, 1(2), 9-27.

-