
تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في ضوء
المنهج الفنلندي

*A proposed framework for developing the teaching
performance of Arabic language teachers in light of the
Finnish curriculum*

محمد حجازي

باحث دكتوراه في نيوايرا كوليدج

e-mail: mohegazi9@gmail.com

تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في ضوء المنهج الفنلندي

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لدى معلمي اللغة العربية في ضوء المنهج الفنلندي، وتحديد واقع أدائهم واحتياجاتهم التدريبية في هذا السياق، واعتمد البحث على المنهج الوصفي التطويري كمنهجية ملائمة لطبيعة الدراسة، وتكون مجتمع البحث من كافة معلمي اللغة العربية العاملين في المدارس الفنلندية (دولة قطر، وسلطنة عمان، ودولة الإمارات العربية المتحدة)، وتم اختيار عينة قصدية مكونة من (٣٢٠) معلمًا ومعلمة لتطبيق الاستبانة، بالتوازي مع عينة فرعية قوامها (١٥) معلمًا ومعلمة خضعوا للملاحظة الصفية المباشرة عبر بطاقة تقدير الأداء، وقد أسفرت النتائج عن أن واقع الأداء التدريسي والاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية جاءا بدرجة استجابة (عالية)، وأظهرت تميزًا في الكفاءة اللغوية وتطبيق القيم الفنلندية، مقابل حاجة ملحة لدعم تدريبي متخصص في استراتيجيات التدريس الحديثة والتقييم التكويني وتكييف المناهج إبداعيًا، وبناءً عليه، تم بناء التصور المقترح كإطار تنفيذي متكامل، وأوصت الدراسة بضرورة إنشاء مجتمعات تعلم مهنية لتبادل الخبرات، ومنح المعلمين حرية أكبر في تصميم الوحدات التعليمية واختيار استراتيجياتهم بما يتسق مع فلسفة الثقة الفنلندية، بالإضافة إلى تبني أدوات تقييم نوعية كملفات الإنجاز والتقييم البديل والحد من الاعتماد الكلي على الاختبارات التقليدية.

الكلمات المفتاحية: تصور مقترح، الاداء التدريسي، معلمي اللغة العربية، المنهج الفنلندي

ABSTRACT

This study aimed to develop a proposed framework for improving the teaching performance of Arabic language teachers within the Finnish curriculum, and to identify their current performance and training needs in this context. The research adopted a descriptive-developmental approach as the most suitable methodology for the nature of the study. The research population consisted of all Arabic language teachers working in Finnish schools (Qatar, Oman, and the United Arab Emirates). A purposive sample (320) teachers were selected to administer the questionnaire, while a sub-sample of (15) teachers underwent direct classroom observation using a performance rating card. The results showed a high level of response regarding the teaching performance and training needs of Arabic language teachers, demonstrating excellence in linguistic competence and the application of Finnish values. However, there was also a pressing need for specialized training support in modern teaching strategies, formative assessment, and creative curriculum adaptation. Based on these findings, the proposed framework was developed as a comprehensive implementation plan. The study recommended the establishment of professional learning communities to facilitate the exchange of experiences and granting teachers greater freedom in designing educational units and selecting their strategies in accordance with the Finnish curriculum. The Finnish philosophy of confidence, along with the adoption of quality assessment tools such as portfolios and alternative assessment, reduces the overall reliance on traditional tests.

Keywords: Proposed framework, teaching performance, Arabic language teachers, Finnish curriculum

المقدمة

شهدت الآونة الأخيرة محاولات عديدة من الدول على اختلاف مستوياتها لإصلاح نظمها التعليمية من خلال إجراء سلسلة الإصلاحات التربوية التي تهدف إلى تحقيق جودة التعليم المدرسي، وقد شملت تلك الإصلاحات جميع عناصر المنظومة المدرسية بما تتضمنه من طالب، ومعلم، ومنهج، ووسائل وتقنيات تعليمية، وهذا يستوجب عدم الاقتصار على الطرائق التقليدية في التعليم، بل لابد من توظيف التطورات الحديثة واستخدامها لتوفير نمط من التعليم تصل موارده ومناهجه للمتعلمين بسهولة ويسر وفي أي وقت وفي أي مكان.

وفي ظل هذه التطورات السريعة والمتلاحقة للتكنولوجيا في العصر الرقمي كان لابد أن تتغير أدوار المعلم التقليدية التي كانت تركز على التلقين إلى أدوار جديدة تتناسب مع تغيرات العصر الرقمي ومن هنا؛ تنبع أهمية إكساب المعلم لمهارات تمكنه من التفاعل بإيجابية ليكون قادر على فهم علوم العصر وتقنياته المتطورة بشكل مستمر وتوظيفها التوظيف الأمثل في العملية التعليمية، وعرض المادة التعليمية بطريقة متميزة، وهذا يتطلب ضرورة إعداد وتدريب المعلمين على كيفية توظيف هذه التقنيات في العملية التعليمية، وامتلاك استراتيجيات التدريس والتقييم المناسبة للتعامل مع تعليم العصر الرقمي (البرقي، ٢٠١٩).

ويعد المعلم ركناً أساسياً من أركان النظام التعليمي لجهوده الكبيرة في تحسين وتطوير العمليات لتحقيق أهداف التربية ومتطلباتها ليوافق التطورات الحديثة في شتى المجالات التربوية حتى تحقيق رسالتها وفقاً للأهداف التربوية المخطط لها وقد عملت الدول المتقدمة على تطوير أداء معلمها من خلال اهتمامها بالمعايير المهنية كونها تحدد جودة أداء المعلم (الغامدي، ٢٠٢٢).

ولذلك فقد تركزت جهود دول العالم المختلفة في العناية بنظم إعداد المعلم ومؤسساته؛ لإعداد خريج ذو شخصية متكاملة مستقرة ومعد إعداداً جيداً علمياً وثقافياً ومهنياً، بجانب قدرته على تنمية نفسه وتطوير معلوماته، وذلك باستمرار العملية التعليمية في حياة المجتمع، فكلما كان خريج كليات التربية ذو كفاءة مهنية، فهذا مؤشر لنجاح العملية التربوية (السنوسي، ٢٠١٧).

اعتمدت فنلندا في انطلاقها على نشر المدارس والجامعات في أنحاء الدولة لتقديم تعليمًا إلزاميًا في السنوات التسعة الأولى، وهناك عوامل ساعدت فنلندا على سرعة الإنجاز منها انخفاض عدد السكان وقلة عدد الأطفال في المدارس بين ١٠٠ و ٩٠٠

طالب على أكثر تقدير، ولكن اهتمام الدولة كان منصبًا على عامل الجودة واستخدام الأنشطة المفجرة لإبداعات الطلبة مما جعل من التعليم عملية ممتعة غير شاقة وتشير الإحصاءات إلى أن الفنلندي لا يفوقه أحد في العالم من حيث القراءة وفي هذا السياق يشكل المنهج الفنلندي نموذجًا يتميز بتميز التعليم والتدريس، بالإضافة إلى تميز المعلمين والطلاب، فقد أدركت فنلندا منذ الخطوة الأولى في طريقها للنهضة الشاملة أهمية قيمة التعليم في تغيير مسار دولة أصبحت تتربع على قمة التصنيف العالمي في جودة التعليم وعرفت أنه أساس عملية التنمية (عبد الكريم ومرعي، ٢٠١٩).

وفي هذا السياق، يمثل تطوير الأداء التدريسي للمعلمين تحديًا كبيرًا في ظل التغيرات السريعة في أساليب التعليم ومتطلبات العصر مما يتطلب دراسة ومواجهة العديد من المعوقات التي قد تؤثر سلبيًا على فعالية التعليم وجودة المخرجات التعليمية ككل، وتبرز فنلندا كدولة رائدة في اهتمامها الكبير في إعداد المعلم في ذلك حيث تعتبر التعليم أولوية رئيسية في سياساتها التنموية وتظهر المقارنات الدولية المتعددة مثل برنامج التقييم الدولي للطلاب، أن نظام التعليم المدرسي في فنلندا يتمتع بأعلى المعايير على الصعيد العالمي (اللمعي، ٢٠١٩). ويتضح اهتمام فنلندا البالغ بالمعلمين من خلال النقلة النوعية التي شهدتها المنظومة منذ سبعينيات القرن الماضي بنقل برامج إعداد المعلمين بالكامل إلى الجامعات وفرض الحصول على درجة الماجستير وتتسم برامج الإعداد بوضوح أهدافها وعمقها والتوازن الصارم بين الجوانب النظرية والتطبيق الميداني فضلًا عن تنمية المهارات البحثية والنقدية لتمكين المعلم من إدارة صفه كمعلم باحث قادر على اتخاذ القرارات التربوية المستقلة والمشاركة الفعالة في تطوير المناهج الدراسية كل عشر سنوات (الأحمدي، ٢٠١٨). كما تفرض الدولة سياسات استقطاب صارمة وانتقائية للغاية فلا يُقبل في كليات التربية إلا أفضل ١٠٪ من خريجي الثانوية العامة بعد خضوعهم لتصفيات دقيقة تشمل اختبارات تحريرية وملفات إنجاز ومقابلات شخصية ومراقبة أدائهم في مواقف تحاكي التدريس الفعلي لضمان أعلى مستويات الكفاءة المهنية (أبا خليل، ٢٠٢٣؛ العساف والساير، ٢٠٢٤).

ونظرًا للنجاح العالمي الذي حققه النموذج الفنلندي اتجهت العديد من المنظومات التعليمية الدولية إلى محاكاته وتكييفه بما يتناسب مع سياقاتها الوطنية وفي هذا الإطار ظهر اهتمام دولة قطر الواضح بتنفيذ هذه التجربة والاستفادة من ملامحها الهيكلية والتربوية تماشيًا مع رؤيتها الوطنية في تطوير رأس المال البشري وتحقيق اقتصاد المعرفة حيث عُيّنت السياسات

التعليمية القطرية بتبني استراتيجيات تدريسية مبتكرة قائمة على اللامركزية، وتطوير المناهج، والتنمية المهنية المستدامة لمعلمي اللغات والمواد الأساسية (الأحمدي، ٢٠١٨).

وقد تبين هذا الاهتمام عملياً عبر مسارات التعاون والشراكات الدولية وتأسيس نماذج تفاعلية تحاكي الفلسفة الفنلندية، سعياً لتطبيق الممارسات الفعالة القائمة على استكشاف الظواهر والتعلم النشط والاتصالي وتخفيف الأعباء الإدارية التقليدية بما يضمن جودة التدريس وبناء قدرات الكوادر التدريسية المحلية (الشهري، ٢٠١٩؛ مرسي، ٢٠٢٠).

وعلى الرغم من هذه التوجهات الطموحة لتبني التجارب العالمية إلا أن ممارسات تنمية الأداء التدريسي تواجه جملة من التحديات والمعوقات الميدانية التي قد تحد من فعالية المخرجات إذ يعاني المعلمون عموماً من صعوبة إدارة الوقت وزيادة عبء العمل الموزع بين التدريس الفعلي والتخطيط المدرسي والتطوير المهني الإلزامي فضلاً عن نقص برامج التدريب المهني المتخصصة والموجهة التي تتناسب مع قدرات المعلمين المتنوعة واحتياجاتهم الفردية داخل الفصول، يضاف إلى ذلك تحديات ترتبط بنقص الموارد والأدوات التعليمية اللازمة لدمج المستحدثات التكنولوجية المعاصرة - كمنصات التعلم الذكي وإنترنت الأشياء (IoT) والبرامج التفاعلية في البيئة الصفية مع وجود عوائق إدارية وتحديات ذاتية في عمليات تقييم الأداء مثل تأثير الهالة والاتجاه المركزي التي تؤثر سلباً على التقييم الموضوعي للأداء المهني للمعلمين (بشاي، ٢٠٢٣).

وتكتسب هذه التحديات صبغة أكثر عمقاً وخصوصية عند إسقاطها على أداء معلمي اللغة العربية حيث يواجه المعلم صعوبات مركبة تؤثر سلباً على تحصيله اللغوي ومخرجات تلاميذه أبرزها تدني دافعية المتعلمين وإقبالهم على اكتساب المهارات اللغوية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) نتيجة لانتشار أنظمة التعليم الدولي وسيطرة البيانات متعددة اللغات إلى جانب نقص إتقان الطلاب للمفردات الفصحى واعتمادهم على اللهجات الدارجة وهو ما يتطلب من معلم العربية كفاءة متعددة الأبعاد وقدرة على ممارسة التدريس الفعال باستخدام استراتيجيات حديثة تتجاوز السرد والتلقين والحفظ كالقواعد الاستقرائية والمهام الاتصالية المتبناة في النموذج الفنلندي (الروقي، ٢٠١٨؛ الشمري، ٢٠١٩؛ Mäkipää et al., 2024). علاوة على ذلك، يواجه معلم العربية نقصاً واضحاً في البرامج التدريبية التخصصية وحصر الاحتياجات التدريبية التي ترفع من كفاءته المعرفية والتكنولوجية، مما يفرض ضرورة إعادة النظر في أساليب تقييم أدائه التدريسي وتوفير بيانات تعليمية مرنة ومحفزة تدعم دوره

كميسر ومبدع ومحرك للعملية التعليمية (المقاطي وبريكيت، ٢٠٢١؛ Agustina et al., 2023).

الإحساس بالمشكلة:

في الآونة الأخيرة انتشرت المدارس التي تعمل بالمنهج الفنلندي خارج فنلندا بشكل كبير ومتزايد حتى وصل ذلك الانتشار إلى البلاد العربية، وأصبح هناك العديد من المدارس التي تعمل بالنظام الفنلندي داخل البلدان العربية مثل المدرسة القطرية الفنلندية بقطر (حيث يعمل الباحث)، والمدرسة الفنلندية بأبي ظبي بالإمارات، والمدرسة الفنلندية بسلطنة عمان.

ومع انتشار هذه المدارس في المنطقة العربية وإلزام حكومات ووزارات هذه الدول بتدريس مادة اللغة العربية والتربية الإسلامية والتاريخ كمواظٍ إلزامية على جميع المدارس الدولية؛ أصبحت مادة اللغة العربية جزءًا من منظومة اللغات التي يتضمنها المنهج الفنلندي. وكما هو معلوم، فإن نظام التعليم الفنلندي يعتمد اعتمادًا كبيرًا على اللغات؛ فالطالب في فنلندا يدرس لغتين قوميتين (الفنلندية والسويدية) بالإضافة إلى اللغة الإنجليزية ولغتين أجنبيتين، وكان لهذه اللغات أثر كبير في بلوغ دولة فنلندا لهذه المكانة، لاسيما في ظل كفاءة معلمي اللغات والأداء المتميز الذي يقومون به في العملية التعليمية. وبناءً عليه، أثبتت الأدبيات التربوية أن تميز التعليم الفنلندي يكمن بالدرجة الأولى في تميز معلميه الذين يتم اختيارهم بعناية، ومنحهم صلاحيات متعددة في إدارة المنهج والصف الدراسي مما جعل منهم العنصر الأكثر تأثيرًا في المخرجات (الشهري، ٢٠١٩)، حيث تُبنى مهام معلمي اللغات في هذا المنهج على أساس من الثقة والكفاءة المستقلة بعيدًا عن الرقابة التقليدية، مما يمنحهم قدرة أكبر على الإبداع وبناء الهوية الثقافية للطلاب (وزارة التعليم، ٢٠١٨).

ومن هنا، تبرز ضرورة حتمية لتعريف معلمي اللغة العربية بمعايير الأداء التدريسي لتدريس اللغات وفق المنهج الفنلندي بعد أن صاروا جزءًا منه، وهو ما أدى بالباحث - من خلال خبرته الشخصية وعمله في التعليم الفنلندي بقطر ودراسته لدبلوم التربية بجامعة يوفاسكولا بفنلندا - إلى الإحساس بأهمية التفكير في وضع تصور مقترح يسترشد به هؤلاء المعلمون، ويشتمل على المعارف والمهارات التي تجعلهم قادرين على تدريس اللغة العربية بالشكل الذي يتسق مع تدريس اللغات الأخرى في المنهج الفنلندي. ويعزز الحاجة لهذا التصور ندرة البحوث والدراسات التي تناولت كفايات تدريس اللغات في فنلندا، لكونها تُقدم

عادةً في صورة توصيات وصفات عامة للمعلم؛ ومن ثمّ تظهر الحاجة ماسةً لتأطير مجموعة من المعايير الإجرائية الواضحة لتعين معلّم اللغة العربية في الميدان.

وقد تعزز إحساس الباحث بالمشكلة من خلال التقارير الصادرة عن خبراء الجودة والاعتماد بعد عمليات الرقابة والمتابعة الشاملة والزيارات الصفية؛ حيث أقرّ الخبراء بوجود فوارق واضحة في الأداء التدريسي بين المعلمين الفنلنديين والمعلمين غير الفنلنديين (ومنهم معلّمو اللغة العربية). ويتسق هذا الواقع الميداني مع ما تشير إليه الأدبيات من أن تحقيق أهداف تدريس اللغات لا يمكن أن ينجح بالاعتماد على الطرق التقليدية القائمة على الإلقاء والسرّد والتلقين والحفظ، بل يتطلب استخدام مداخل تعليمية تجعل الطالب هو المحور والمسؤول في الموقف التعليمي (الشمري، ٢٠١٩، ص. ٢٩)، وهو ما يفرضه المنهج الفنلندي عبر إحداث توازن صارم بين الجوانب النظرية والتطبيقية وتنمية الكفايات البحثية والذاتية لدى المعلم ليكون مواكباً لأحدث التطورات المهنية (سلامة، ٢٠٢٢، ص. ٤٠٧).

وقد أكدت الملاحظات الصفية واللقاءات التحليلية في الفصول طبيعة هذه الفجوة؛ وتتضح معالمها في حاجة معلّمي اللغة العربية للإلمام بالاستراتيجيات التدريسية المتبناة في النموذج الفنلندي لتعليم اللغات، والتي كشفت الدراسات عن تميزها؛ مثل تمارين الفهم القرائي والاستماعي، وتطبيق استراتيجيات المهام الاتصالية التي تشجع الطلاب على استخدام اللغة في سياقات حقيقية تلامس واقعهم، والاعتماد على تمارين القواعد الاستقرائية من خلال ملاحظة النماذج بدلاً من التلقين المباشر، وتوظيف المنصات الرقمية التفاعلية. (Mäkipää et al., 2024)

ونختم بظهور مؤشر جوهري أكد إحساس الباحث بالمشكلة؛ وهو استعانة بعض المدارس الفنلندية - كالمدرسة الفنلندية بسلطنة عمان - بالمدرسة الفنلندية في قطر (مقر عمل الباحث) لتقديم ورش عمل وتدريب مكثف حول كيفية توظيف التعليم الفنلندي في تدريس مادة اللغة العربية والاستفادة من خبراتهم الميدانية؛ وقد حققت هذه الورش مردوداً إيجابياً ملموساً على أداء المعلمين في دمج أساليب تدريسية جديدة. وهو ما يتفق تماماً مع التوجهات التربوية المعاصرة التي تؤكد على التأثير الإيجابي الكبير للتدريب المهني المستمر للمعلمين في تحسين كفاءتهم التدريسية، وتعميق مستويات معرفتهم التربوية، وابتكار أساليب متنوعة تدمج تكنولوجيا التعلم، وتلبي المتطلبات المتنوعة للطلاب في البيئات الدولية (Ruhendi & Kosim, 2022). ومن ثمّ، فإن

رصد واقع الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية وتحديد احتياجاتهم التدريبية يمثل حجر الأساس لبناء برامج تنموية وتدريبية فاعلة ترتقي بأدائهم في ضوء هذا المنهج العالمي.

ومن خلال ما تم استعراضه من أمورٍ ساهمت في إحساس الباحث بالمشكلة يرى الباحث أن مشكلة البحث تتمثل في عدم وجود معايير ثابتة وواضحة ومحددة يسترشد بها معلم اللغة العربية في تدريس مادة اللغة العربية وفق المنهج أو النظام الفنلندي المتبع لتدريس اللغات كما هو الأمر في فنلندا.

ويتضح مما سبق ضرورة تطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية داخل المدارس التي تعمل بالنظام الفنلندي، وربما أحد أهم هذه الأساليب هو عمل تصور مقترح يشتمل على المعايير الواجب توافرها لتدريس اللغة العربية داخل المنظومة الفنلندية ومن ثم عمل حقيبة تدريبية لتدريب المعلمين عليها ليحدث التناغم والتوافق بين كافة أفراد الكادر التعليمي في أساليب وأداء التدريس.

وبناء على ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات الرئيسية التالي:

كيف يمكن تطوير الأداء التدريسي لدى معلمي اللغة العربية في ضوء المنهج الفنلندي؟

ويتفرع من السؤال البحثي السابق التساؤلات التالية:

١- ما واقع الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمدارس الفنلندية في كلاً من (دولة قطر - وسلطنة عمان - والإمارات العربية المتحدة)؟

٢- ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمدارس الفنلندية في كلاً من (دولة قطر - وسلطنة عمان - والإمارات العربية المتحدة) في ضوء تقويم أدائهم التدريسي، ورؤيتهم المهنية؟

٣- ما التصور المقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في ضوء المنهج الفنلندي؟

أهداف الدراسة:

يهدف البحث إلى تطوير الأداء التدريسي لدى معلمي اللغة العربية في ضوء المنهج الفنلندي وذلك من خلال الأهداف التالية:

- ١- التعرف على واقع الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمدارس الفنلندية في كلاً من (دولة قطر - وسلطنة عمان - والإمارات العربية المتحدة).
- ٢- تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمدارس الفنلندية في كلاً من (دولة قطر - وسلطنة عمان - والإمارات العربية المتحدة).
- ٣- إعداد تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في ضوء المنهج الفنلندي.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في النقاط التالية:

١. الاستجابة للدعوات التربوية الداعية لتطوير التعليم العربي عبر الاستفادة من النماذج العالمية الرائدة كالنظام الفنلندي.
٢. إثراء المكتبة العربية بتقديم إطار نظري يتناول كفايات الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في ضوء المنهج الفنلندي، تلبيةً لتوصيات الدراسات السابقة.
٣. توفير تصور مقترح وإطار تدريبي عملي يمكن للمؤسسات التعليمية استخدامه لرفع الكفاءة التدريسية للمعلمين في الميدان.
٤. تقديم مرجع علمي وعملي يساهم في خدمة المدارس التي تتبنى النظام الفنلندي الأخذ في الانتشار بالمنطقة العربية.
٥. تزويد المسؤولين والموجهين بقائمة إجرائية لأبرز كفايات الأداء التدريسي، مما يعينهم على تقويم أداء المعلمين وتخطيط برامج تدريبهم.
٦. إتاحة الفرصة أمام الباحثين لإجراء دراسات مستقبلية تكمل ما توقفت عنده الدراسة الحالية.

الإطار النظري

المحور الأول: النموذج الفنلندي

نشأة نظام التعليم في فنلندا والعوامل المؤثرة فيه

يحظى نظام التعليم الفنلندي بالجودة والعدالة التربوية، وتوافر تمويل استراتيجي والتزام بين الوزارات بعد إطلاق برنامج العمل الوطني للتعليم الدولي عام ٢٠١٦ (Lehtomäki, & Rajala, 2020)، ويعد نظام التعليم الفنلندي نتاج لتكامل القيم الثقافية والاجتماعية، مما يسمح بالاستفادة منه في بيئات تعليمية أخرى (مرسي، ٢٠٢٠)، ويقوم هذا النظام على المرونة وتوفير فرص متكافئة لرفاهية الطلاب والتقليل بين المستويات الدراسية، والكفاءة العالية للمعلمين واستعدادهم للمشاركة في تطوير المناهج (Halinen, 2018)، حيث أشار "إكلوند وآخرون" (Eklund et al., 2023) أن كفاءة الأداء التدريسي تتأثر بشكل مباشر بشعور المعلمين بالمسؤولية، والقدرة على تكييف التدريس لتلبية الاحتياجات الفردية، وتوافر الموارد والأدوات التعليمية داخل الفصول، والرواتب والترقيات، والتدريب المهني والإشراف التربوي الفعال.

يتضح مما سبق أن دراسات هالينين (٢٠١٨) وليهتوماكي وراجالا (٢٠٢٠) كشفت أن أساس نظام التعليم الفنلندي ينبع من مبادئه المتمثلة في التعليم العادل والتعليم الجيد والتطوير المستمر، كما تناول مرسي (٢٠٢٠) تأثير القيم الثقافية والاجتماعية على تطور النظام الفنلندي، ركز إكلوند وآخرون (٢٠٢٣) في المقام الأول على العوامل المتعلقة بأداء المعلمين، مثل تطورهم المهني، والموارد التعليمية المتاحة لهم، والإشراف الذي يتلقونه؛ وبالتالي، توفر الأدبيات رؤية أكثر شمولاً لكيفية تعريف جودة التدريس.

باختصار، يرى الباحث أن نجاح نظام التعليم الفنلندي يمكن أن يعزى إلى الجمع بين مبادئ المساواة التعليمية، واحترافية المعلمين، والأهم من ذلك، السياسات التعليمية الداعمة التي تساعد على خلق فرص تعليمية ذات معنى وعالية الجودة لجميع الطلاب، ويمكن لهذه المبادئ أن تزود الأنظمة التعليمية في جميع أنحاء العالم بأمثلة لتطوير أنظمة تعليمية فعالة وعالية الجودة.

الخصائص الأساسية والأسس النظرية للمنهج

يتميز النظام الفنلندي بالتركيز على التعلم والتقييم البديل بدلاً من الاختبارات التقليدية المعيارية، مما يقلل التكاليف الإدارية ويحقق إصلاحًا بمفاهيم شاملة (Kilag, et al, 2023)، كما يركز على ثقافة ثقة متبادلة ومسؤولية مهنية تجمع الوزارة بالمدارس والمعلمين؛ حيث تغيب عمليات التفتيش التقليدية، وتتحول مهنة التدريس إلى مسار أكاديمي جاذب لا يستقطب سوى أفضل ١٠٪ من خريجي الثانوية العامة (نيكاما، ٢٠١٨)، ويمنح هذا النظام المدارس والمعلمين استقلالية ولا مركزية واسعة، ليكون تقييم الأداء موجهاً نحو خطط التطوير الذاتي والسياسات الوطنية (الديك، ٢٠٢٤).

وتتأسس المناهج الفنلندية التي تُراجع كل عشر سنوات على فلسفة تعزز المسؤولية الأخلاقية والمهارات الحياتية، وتغطي مروحة واسعة من المعارف واللغات (Kilag, et al, 2023)، ويكفل الدستور الفنلندي المساواة والعدالة وتكافؤ الفرص في نيل التعليم لجميع المواطنين بغض النظر عن خلفياتهم (خلاف، ٢٠٢٢؛ نيكاما، ٢٠١٨)، وتتعكس هذه الاستقلالية على الجامعات في تصميم برامجها، وعلى البلديات والمدارس في إعداد مناهجها المحلية تماشيًا مع الإطار الوطني المرن ودون قيود معيارية صارمة (اللمعي، ٢٠١٩؛ وزارة التعليم، ٢٠١٨).

وكشفت الأدبيات العربية والأجنبية أن السمات الأساسية والخلفيات النظرية لنظام التعليم الفنلندي مشتركة إلى حد كبير، وتتفق دراسات (كيلاج وآخرون، ٢٠٢٣، نيكاما ٢٠١٨، خلف ٢٠٢٢، اللامي ٢٠١٩، الديك ٢٠٢٤، وزارة التعليم الفنلندية، ٢٠١٨) أن النموذج التعليمي الفنلندي يركز على العدالة والمساواة في التعليم، وتكافؤ الفرص، واستقلالية المدرسة، واحترافية المعلمين، والحوكمة القائمة على الثقة؛ وتؤكد الأدبيات العربية والأجنبية أن المنهج الفنلندي يهدف إلى إعداد الطلاب للتعلم مدى الحياة والمسؤولية الأخلاقية والمهارات الحياتية الأساسية في إطار وطني مرن مع إمكانية التكيف، وتركز الدراسات الأجنبية على الجوانب الفلسفية والنظامية للنموذج الفنلندي، وارتباطه باللامركزية والتقييم البديل؛ في المقابل، تميل الدراسات العربية إلى التركيز على وصف التجربة الفنلندية، وكيفية الاستفادة منها باعتبارها مرجع للإصلاح التعليمي والعدالة التعليمية ومرونة المناهج واللامركزية الإدارية في الدول العربية.

تأهيل المعلمين والهيكل التنظيمي للإدارة

يتطلب الالتحاق بمهنة التعليم شروطاً انتقائية دقيقة تشمل ملف الإنجاز، واختباراً تحريرياً، ومقابلات شخصية ومواقف محاكية للتدريس (العساف والساير، ٢٠٢٤)، وتسهم برامج التدريب المهني في تعميق المعرفة التربوية، والقدرة على التخطيط، وتوظيف تكنولوجيا التعليم، وتلبية احتياجات الطلاب المتنوعة (Ruhendi & Kosim, 2022)، وتهتم هذه البرامج بدمج المعلمين في تدريب عملي مكثف لفهم المادة التعليمية واستكشاف نماذج تدريسية متنوعة داخل الفصول (Jenset, et al, 2018)، ويركز الإعداد على تعزيز مكانة المعلم الاجتماعية وكرامته المهنية لضمان استمراره في المهنة، مع إحداث توازن صارم بين الجوانب النظرية وتنمية المهارات البحثية والنقدية (وزارة التعليم، ٢٠١٨؛ اللامي، ٢٠١٩).

ومن الناحية التنظيمية، تدار المنظومة عبر هيكل لامركزي من مستويين: وزارة التعليم والثقافة كأعلى سلطة سياسية وتشريعية، والوكالة الوطنية الفنلندية للتعليم كجهة تنفيذية مستقلة (Ustun & Eryilmaz, 2018؛ الديك، ٢٠٢٤)، وتتكامل هذه البنية مع السلطات المحلية والبلديات المسؤولة عن تنظيم المدارس وتطوير المناهج، مما يعزز استقلالية المؤسسات التعليمية، ويضمن تفعيل مشاركة المجتمع المحلي ومجالس الآباء في توجيه العملية التربوية وتحقيق الشفافية (Ustun & Eryilmaz, 2018؛ سليمان وآخرون، ٢٠٢٢).

وتتفق الأدبيات العربية والأجنبية حول تدريب المعلمين والهيكل الإداري في نظام التعليم الفنلندي، وتسلط الأدبيات العربية الضوء على أهمية التدريس كمهنة والمعايير العالية للقبول في برامج التدريس (العساف والساير، ٢٠٢٤؛ اللامي، ٢٠١٩؛ وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨؛ الديك، ٢٠٢٤؛ سليمان وآخرون، ٢٠٢٢) وتشير الدراسات الأجنبية (الروحندي وكوسيم، ٢٠٢٢؛ جينيسيت وآخرون، ٢٠١٨؛ أوستون وإريلماز، ٢٠١٨) إلى أن المعرفة التربوية ومهارات البحث والتفكير النقدي والاستخدام الفعال لتكنولوجيا التعليم تعزز الهوية المهنية للمعلمين في إعداد المعلمين؛ وبنفس الطريقة، تؤكد الأدبيات العربية والأجنبية على أن نظام التعليم الفنلندي لا مركزي حيث تتحمل السلطات الوطنية والبلديات والمدارس مسؤوليات استقلالية ومشاركة المؤسسات .

المحور الثاني: الأداء التدريسي

مفهوم الأداء التدريسي ومهاراته لدى المعلمين

يرتبط الأداء التدريسي برفع التحصيل الدراسي وتنمية مهارات الطلاب. وتتعدد تعريفاته في الأدبيات؛ حيث يعرفه محمد (٢٠٢٠، ص. ٣٣١) بأنه مجموعة إجراءات المعلم من إعداد وتخطيط وتنفيذ وتقييم وتعديل سلوك المتعلمين إيجابياً وتحقيق الأهداف، بينما يشير أوتامي وآخرون (Utami, et al, 2021, p.539) إلى أنه الممارسات التربوية الظاهرة في قدرات المعلمين وكفاياتهم لتخطيط وتنفيذ جودة التعلم ونواتجه، ويوصفه دفوس وخلفاوي (٢٠٢٢، ص. ١٠٦٤) بأنه المجهودات الصادرة عن الأستاذ داخل الصف وخارجه لتزويد الطلاب بالمعارف.

وتسهم هذه المهارات في تعزيز جودة التعلم ومخرجاته بناءً على الخصائص المهنية والأكاديمية والسلوكية والعلاقات الإنسانية والاجتماعية لعضو هيئة التدريس (العزيمي والمحرزي، ٢٠١٨)، ويتأثر هذا الأداء بالفعالية الذاتية للمعلمين وسلوكياتهم المستندة إلى معتقداتهم وأفكارهم وثقتهم بأنفسهم (مسعود، ٢٠١٨)، ومع التغيرات المتسارعة، تبرز أهمية امتلاك المعلم للمهارات الناعمة بجانب أبحاثه وخبرته التخصصية (عثمان، ٢٠٢٤)، وفي سياق معلم اللغة العربية، تشكل المهارات المعرفية والوجدانية والأدائية ركيزة لجذب الانتباه والتدريس بفاعلية (المقاطي وبريكيت، ٢٠٢١)، كما أن دمج المهارات الصلبة والناعمة والوسائل التقنية الحديثة يعزز نقل المعرفة وإنجاز البحوث العلمية (الخماس وآخرون، ٢٠٢٤)، فضلاً عن أن التمكن العميق من المحتوى العلمي يساعد المعلم على رصد تحديات الطلاب والإجابة عن استفساراتهم ومواكبة المستجدات التربوية (الأسمرى، ٢٠٢٠).

وتظهر الأدبيات العربية والأجنبية أن هناك اتفاق كبير حول مفهوم التدريس وما يكتسبه المعلم لأداء دوره بشكل جيد، وتتفق جميع الأدبيات (محمد، ٢٠٢٠؛ العزيز والمهرزي، ٢٠١٨؛ مسعود، ٢٠١٨؛ عثمان، ٢٠٢٤؛ المقطعي والبريكيت، ٢٠٢١؛ الخماس وآخرون، ٢٠٢٤؛ الأسماري، ٢٠٢٠) على أن الأداء التدريسي هو مجموعة من الأنشطة المهنية التي تشمل تخطيط وتنفيذ الدروس وإدارة الفصول الدراسية والتقييم وتحقيق نتائج التعلم المقصودة؛ وتسلط الأدبيات العربية والأجنبية الضوء على أهمية الكفاءة التربوية، ومعرفة المحتوى، والأخلاقيات المهنية، ومهارات الاتصال، والقدرة على الاستجابة لاحتياجات التعلم

المتنوعة للطلاب في التدريس الفعال.

وفيما يتعلق بالأدبيات العربية والأجنبية، يوصف الأداء التدريسي بأنه طريقة موجهة نحو الكفاءة والنتائج ويتم قياسه بناء على جودة التعليم القابلة للقياس ونتائج تعلم الطلاب، وعلى النقيض من ذلك، تقدم الأدبيات العربية رؤية أكثر شمولية حول دور الكفاءة الذاتية للمعلمين ومعتقداتهم الشخصية ومهاراتهم الشخصية وتفاعلاتهم الاجتماعية ومهاراتهم التكنولوجية في التأثير على فعالية التدريس في سياق تدريس اللغة العربية والقضايا التربوية المعاصرة.

ويرى الباحث أن الأداء التدريسي يجب أن يُفهم كظاهرة متعددة الأبعاد، ليس فقط في الفصل الدراسي، بل أيضاً من حيث الكفاءة المهنية، والممارسة التأملية، والتواصل بين الأشخاص، وتكامل التكنولوجيا، والتطوير المهني المستمر. تشير الأدبيات التي تمت مراجعتها إلى أن التدريس الفعال هو نتاج التواصل بين الكفاءات المعرفية والتربوية والعاطفية والاجتماعية وليس فقط محتوى الموضوع. ومن ثم، هناك حاجة إلى برامج التطوير المهني التي ينبغي أن تغطي المهارات التقنية والناعمة للمعلمين لمساعدتهم على التكيف مع الاحتياجات المتغيرة للتعليم في القرن الحادي والعشرين وتعزيز الأداء الأكاديمي للطلاب وتطويرهم الشامل.

تقويم الأداء التدريسي: أهدافه، معايير، وخطواته

يستهدف تقويم المعلم تحسين الممارسات التدريسية وتحديد مجالات الدعم المهني، والتعرف على تأثير الخطط التربوية لتطوير نقاط القوة وعلاج القصور (المقاطي وبريكيت، ٢٠٢١)، ويكتسب هذا التقويم أهمية بالغة في الجامعات لتحقيق رؤية المؤسسة وأهدافها الاستراتيجية (العززي والمحززي، ٢٠١٨)، وقد توجهت الانتقادات نحو الأساليب التقليدية لصالح "التقويم البديل" لقياس تحقيق الأهداف بنظرة متطورة (واصف والطنطاوي، ٢٠١٩)، ويتم هذا التقويم بناءً على كفايات وظيفية ومعايير مهنية محددة، مثل ملفات الأعمال المهنية التي تعكس مستوى الأداء بدقة (الأسمر، ٢٠٢٠)، وتظهر الجهود التطويرية في هذا المجال عبر وثيقة المعايير القومية للتعليم في مصر لتحقيق الجودة والرضا الوظيفي (خفاجي، ٢٠٢١)، وترتبط معايير الإدارة المدرسية بتسيير الأنشطة الإدارية والتعليمية لمواجهة التحديات والتكيف مع التغيرات (أحمد وعزب، ٢٠٢١)، ويعد تقييم أداء معلمي اللغة العربية وفق المعايير العالمية مدخلاً أساسياً لتحديد نقاط القوة والضعف واحتياجاتهم التدريبية (الثلاوي وعمر،

(٢٠٢٤).

إجراءيًا، يتضمن التقييم إصدار أحكام موضوعية تبدأ من التخطيط والإعداد، مرورًا بالتنفيذ واستراتيجيات التدريس، وصولًا إلى تقييم تعلم الطلاب، وتقديم التغذية الراجعة، وتقييم الخصائص الشخصية والتواصل الصفّي (لحول، ٢٠٢٢). وتتعدد خطوات التقييم الفعال لتشمل المقابلات، ومراقبة الصف، واستطلاع آراء الطلاب والأدباء، والتقدم الأكاديمي، والتقييم الذاتي، ورأي الزملاء، والاطلاع على الأعمال العلمية للمعلم (Pirbalouti, et al, 2023).

تتفق الأدبيات العربية والأجنبية على تقييم الأداء التدريسي كعملية منهجية تستهدف تحسين جودة التدريس وتطوير المعلمين، وتتفق الدراسات العربية (المقاتي والبريكيت، ٢٠٢١؛ العزيز والمهري، ٢٠١٨؛ واصف والتنتاوي، ٢٠١٩؛ الأسمر، ٢٠٢٠؛ الخفاجي، ٢٠٢١؛ أحمد وعزب، ٢٠٢١؛ الأثلاوي وعمر، ٢٠٢٤؛ لحول، ٢٠٢٢) والدراسات الأجنبية مثل: بربالوتي وآخرون (٢٠٢٣) على أن التقييم لا ينبغي أن يستخدم لقياس الأداء فحسب، بل للكشف عن نقاط القوة والضعف، والتحسين المستمر.

وتسلط الأدبيات العربية والأجنبية الضوء على الحاجة إلى اعتماد معايير مهنية وموضوعية وأدلة متعددة، مثل: الملاحظة الصفية، والتقييم الذاتي، والمحافظة المهنية، وأنظمة التغذية الراجعة؛ ومع ذلك، تؤكد الأدبيات الأجنبية على أنظمة التقييم الشاملة والقائمة على الأدلة، والأنظمة التي تتضمن مراجعة الأقران، وردود أفعال الطلاب، وإنجازات الطلاب، والممارسة التأملية في إطار الجودة المستمر، ومن ناحية أخرى، تؤكد الأدبيات العربية على تأثير المعايير التعليمية الوطنية، ومتطلبات الجودة المؤسسية، وتقييم الأداء في تحسين فعالية التدريس، والرضا الوظيفي، والإصلاح التعليمي، والمشاكل التعليمية المحلية؛ ويرى الباحث أن تقييم الأداء التدريسي ينظر إليه باعتباره عملية إدارية وتنموية، وتستخدم أنظمة التقييم المصممة جيدًا أدوات متعددة لتقييم أداء الطلاب والعمل بشكل فعال لتعزيز التطوير المهني المستمر وردود الفعل البناءة، وأشارت الأدبيات إلى أن ربط المعايير المهنية بأساليب التقييم والممارسات التأملية يرتبط بتحسين جودة التدريس والفعالية المؤسسية؛ لذا يقترح الباحث الاستعانة بالمؤسسات التعليمية لتنفيذ أنظمة التقييم الشاملة التالية بهدف مساعدة المعلمين على التطوير المهني وجعلهم مسؤولين ومبتكرين وتعزيز التعلم القائم على الطالب.

أبعاد الأداء التدريسي للمعلمين في المدارس الفنلندية

البعد الأول: الكفاءة اللغوية وتطوير الأنشطة

ترتبط الكفاءة اللغوية والقدرة على تنفيذ أنشطة تعليمية فعالة تساعد الطلاب على النجاح بالأداء التدريسي للمعلمين، حيث أن التطوير المهني المستمر يعزز مهارات المعلمين في التخطيط للتعليم الذي يقدمونه، وكيفية تقديم المحتوى أثناء التدريس، وفهم المحتوى الذي يدرسون، وإدارة الفصل الدراسي، وإقامة علاقات إيجابية مع الطلاب؛ وبالتالي يتأثر المعلمين بالكفاءة وقدرة المعلمين على الإشارة إلى المحتوى بوضوح، والتفاعل مع الطلاب أثناء التدريس، وإنشاء أنشطة تعليمية هادفة للطلاب؛ حيث تختلف الفعالية المتصورة للمشاركة في التطوير المهني بناء على المتغيرات الفردية والسياقية؛ وتؤثر برامج التطوير المهني المخططة جيدًا بشكل إيجابي على تحسين الكفاءة والأداء التدريسي للمعلمين والقدرة على بناء الأنشطة الصفية الجذابة التي تسمح للطلاب بالاستفادة من مسار التدريس وتحسين نتائج الأداء التدريسي لدى الطلاب بناء على القدرات المختلفة (Padillo et al., 2021, P. 497).

البعد الثاني: تصميم المنهج وتكييفه إبداعياً

يتأثر تصميم وتكييف المعلمين للمناهج الدراسية بمستوى البراعة في المناهج الدراسية، والتخصص في الموضوع الدراسي، وبيئة التعلم، حيث يعتمد المعلم على أهداف التعلم والمحتوى والعمليات التعليمية وإجراءات التقييم، ويقوم بإجراء تعديلات هادفة لتلبية احتياجات الطلاب والواقع الصفّي؛ حيث يميل المعلمون ذوي الكفاءة العالية إلى الحفاظ على المنهج الدراسي المقصود مع إجراء تعديلات محدودة لتعزيز التعلم. وتكشف النتائج أيضاً عن اختلافات في التخصصات، حيث أظهر معلمو الفنون والموسيقى مرونة تعليمية أكبر من معلمي الرياضيات والفيزياء، الذين تكون ممارساتهم أكثر تقييداً بالمتطلبات الموجهة نحو الامتحانات. علاوة على ذلك، فإن العوامل الخارجية مثل جائحة كوفيد-١٩، والبيئة المدرسية، وتعاون المعلمين، واستعداد الطلاب تؤثر بشكل كبير على دقة المناهج الدراسية وتكييفها. وتشير هذه النتائج إلى أن تنفيذ المناهج الدراسية ليس عملية جامدة، بل هو ممارسة ديناميكية تتشكل من خلال الحكم المهني للمعلمين، وخبرتهم التربوية، واستجاباتهم للتحديات السياقية (Özüdoğru & Sakallıoğlu, 2025, P.74).

البعد الثالث: استراتيجيات التدريس والتقييم

تشكل استراتيجيات التدريس والتقييم البعد الأساسي للأداء التدريسي للمعلم، حيث تؤثر على فاعلية التعليم الصفي ونتائج تعلم الطلاب، ويتطلب الأداء التدريسي الفعال من المعلمين تبني التخطيط الملائم، وأساليب التدريس المتنوعة، وممارسات التقييم الهادفة التي تدعم تحصيل الطلاب وترصد مستوى التقدم التعليمي، لذا تسهم الممارسات التربوية في تحسين الأداء الدراسي والنتائج التربوية للطلاب، وبالتالي يلعب التقييم والتنمية المهنية للمعلمين دور هام في تعزيز الاستراتيجيات المتعلقة بالتدريس والتقييم لدى المعلم وتعزز الجودة التدريسية (Francisco & Celon, 2020, P. 64).

البعد الرابع: التقويم ودعم الطلاب

يمثل تقييم ودعم الطلاب بعد أساسي للأداء التدريسي للمعلمين، حيث يوفر معلومات قيمة لتحسين ممارسات التدريس وتعزيز نتائج تعلم الطلاب، ويتجاوز التقييم الفعال مراقبة الفصول الدراسية من خلال دمج ردود الفعل البناءة التي تحدد نقاط القوة لدى المعلمين ومجالات التحسين، وتوجيه التطوير والتدريب المهني المستهدف، حيث أن الأدلة الناتجة عن تقييم الأداء تمكن المعلمين من تحسين الاستراتيجيات التعليمية، والاستجابة بشكل أكثر فعالية لاحتياجات التعلم لدى الطلاب، وتوفير الدعم الأكاديمي المناسب، وبالتالي، تساهم عمليات التقييم والتغذية الراجعة المنهجية في التحسين التعليمي المستمر مع تعزيز مستوى أعلى من التحصيل الطلابي وجودة التعليم (Barnes, 2020, P. 75).

البعد الخامس: البيئة الصفية والتطوير المهني

تعد البيئة الصفية والتطوير المهني أبعاد هامة للأداء التدريسي للمعلمين، لأنها تعزز ممارسات التدريس الفعالة وتعزز تعلم الطلاب، حيث أن البيئة الصفية الداعمة، الغنية بالمواد التعليمية المناسبة وأنشطة التعلم الجذابة، تعزز التفكير النقدي والمشاركة النشطة والتحصيل الأكاديمي من خلال تمكين المعلمين من تقديم الدروس بشكل أكثر فعالية؛ وفي الوقت نفسه، يعمل التطوير المهني المستمر والخبرة التدريسية المتراكمة على تعزيز الكفاءات التعليمية للمعلمين من خلال تعزيز التعلم المستمر والتعاون والعمل الجماعي واعتماد ممارسات تعليمية مبتكرة؛ حيث تعمل بيئات التعلم المجهزة والنمو المهني المستمر على تعزيز قدرة المعلمين على خلق تجارب تعليمية هادفة وتحسين جودة التعليم الشاملة ونتائج الطلاب (Salvaña-).

(Piansay & General, 2025, P.108).

البعد السادس: تطبيق القيم الفنلندية وبناء الشراكات

يشكل تطبيق القيم التعليمية الفنلندية وبناء الشراكات بعد هام للأداء التدريسي للمعلمين من خلال تعزيز التنمية الشاملة وتعزيز التعاون بين المدارس والأسر، ويؤكد التعليم الفنلندي على دمج القيم الأخلاقية والتفكير النقدي والاحترام المتبادل والمسؤولية الاجتماعية في ممارسات التدريس اليومية، مما يمكن الطلاب من بناء أنظمة القيم الخاصة واتخاذ قرارات أخلاقية مستنيرة؛ وفي الوقت نفسه، يتضمن الأداء التدريسي الفعال تعزيز الشراكات القوية بين المدارس وأولياء الأمور والمجتمع الأوسع لدعم الصحة الأكاديمية للطلاب، ومن خلال دمج هذه القيم والممارسات التعاونية في التدريس في الفصول الدراسية، يعمل المعلمون على خلق بيئات تعليمية شاملة تشجع التعلم المستمر، والمواطنة المسؤولة، واحترام الآخرين والبيئة المحيطة (Suwalska, 2021, P. 148).

وتُظهر الأدبيات مثل: باديلو وآخرون (٢٠٢١)، وأوزودوغرو وساكاللي أوغلو (٢٠٢٥)، وفرانسييسكو وسيلون (٢٠٢٠)، وبارنز (٢٠٢٠)، وسالفانيا بيانساوي وجنرال (٢٠٢٥)، وسوالسكا (٢٠٢١) إجماع على الطبيعة المتعددة الأوجه للأداء التدريسي للمعلمين في المدارس الفنلندية، وتشمل الأبعاد الرئيسية الكفاءة اللغوية، وتكييف المناهج الدراسية، واستراتيجيات التدريس، ودعم الطلاب، وبيئة الفصول الدراسية، والتطوير المهني، والشراكات التعليمية؛ وتؤكد كل دراسة على جوانب مختلفة: يركز باديلو وآخرون على الكفاءة اللغوية والتطوير المهني؛ ويسلط أوزودوغرو وساكاللي أوغلو الضوء على دقة المناهج الدراسية؛ ويركز فرانسييسكو وسيلون على استراتيجيات التدريس؛ ويؤكد بارنز على ردود الفعل التقييمية؛ ويشدد سالفانيا بيانساوي وجنرال على بيئة الفصل الدراسي؛ وتؤكد سوالسكا على القيم التعليمية والشراكات الأسرية. وبشكل جماعي، تضع هذه النتائج الأداء التعليمي كإطار مترابط ضروري لتلبية احتياجات الطلاب المتنوعة وتحقيق الجودة التعليمية من خلال الممارسات المتكاملة في علم التربية والتعلم والتعاون.

تحديات تطوير الأداء ودور المعلم في تدريس اللغة العربية

يواجه تطوير الأداء معوقات ميدانية ترتبط بالتغيرات السريعة في بيئة التعليم وسوق العمل؛ حيث يتطلب التطور العلمي والتكنولوجي وجود إدارة فعالة تدمج الممارسة بالتطبيق، وتعتمد الأساليب الحديثة والتقييم الذاتي والابتكار (محمد وآخرون، ٢٠٢٣). ونظرًا لأن التطوير المهني عملية مستمرة، فلا يمكن للمعلم الاكتفاء بمعارف ثابتة بل يجب عليه تجديد مهاراته والاطلاع على المستحدثات التقنية والتدريسية بشكل دائم (محمد، ٢٠٢٣). وتتضاعف أهمية معلم اللغة العربية في ظل تحديات اكتساب الكفايات اللغوية، مما يفرض تقييم قدراته التربوية والأكاديمية، وتوفير برامج تدريبية متكاملة قبل الخدمة وأثنائها (الروقي، ٢٠١٨). ومن عوائق التقييم الموضوعي للأداء المهني ظهور بعض التحيزات مثل تأثير الهالة، وخطأ التشابه، والاتجاه المركزي الذي يحد من إجراء تقييمات دقيقة. (Abeikpeng, 2020)

ويتجاوز دور المعلم في تعليم اللغة العربية السرد التقليدي ليتخذ أبعادًا متعددة؛ حيث أظهرت دراسة إقبال والحق (٢٠٢٤) أن أدواره تتوزع بين: المبدع، والميسر، والمحفز، والمقيم، والمحرك، ليتولى تنظيم أنشطة القراءة، وتوظيف طرق تدريسية مبتكرة كتقديم الكلمات على الحروف، رغم تحديات نقص رصيد المفردات لدى الطلاب. ويسهم معلمو العربية في بناء اقتصاد المعرفة بوصف اللغة الناقل الأساسي للأفكار والتحليل. (Taha, 2017) كما أن طلاقة المعلم القرائية واللغوية تؤثر بشكل مباشر على التحصيل اللغوي النهائي لطلابه (المقاطي وبريكيت، ٢٠٢١). وبناءً عليه، فإن بلوغ الأهداف المرجوة يتطلب استبدال الحفظ والتلقين بمداخل تعليمية تجعل الطالب محورًا ومسؤولًا في الموقف التعليمي، لتمكينه من التمييز وإصدار الأحكام (الشمري، ٢٠١٩).

وتسلط الأدبيات العربية والأجنبية الضوء على ضرورة التطوير المهني المستمر للمعلمين لتعزيز الأداء التعليمي وتحسين نتائج تعلم الطلاب، وتؤكد الدراسات الرئيسية على أساليب التدريس المبتكرة وتطوير مهارات التفكير العليا، متجاوزة الأساليب التقليدية، تركز الدراسات العربية على التحديات المحددة التي يواجهها معلمو اللغة العربية، مثل الحاجة إلى التدريب المستمر والنهج التي تركز على الطالب، في المقابل، تتناول الأدبيات الأجنبية قضايا نظامية مثل تحيز التقييم وآليات التقييم، وعلى الرغم من هذه الاختلافات، فإن الاستنتاج المشترك هو أن التحسين المستدام في التدريس يتطلب التعلم المهني المستمر

والتكيف مع التحديات المعاصرة، مع تولي معلمي اللغة العربية أدوارًا متنوعة لتعزيز البيئات التي تركز على المتعلم.

أبرز النظريات المفسرة:

نظرية التعلم النشط

تفسر نظريات تربوية عدة ميكانيزمات التعلم، وتبرز من بينها نظرية التعلم النشط كإطار يتجاوز التلقين ونقل المعرفة؛ حيث يطرح ميزوكامي (Mizokami, 2018, p.89) أنها تعكس دمج المتعلم في أنشطة كالكتابة، والمناقشة، وإخراج العمليات المعرفية سياقًا للتغلب على الصعوبات التعليمية، ويوضح قادر وآخرون (Kadar, et al, 2020, p.33) أن المفهوم يركز على "كيفية" تعلم الطلاب لبناء المعرفة وتحقيق مستويات فهم أعمق، وتسهم هذه النظرية في تفعيل دور المتعلم ليتجاوز الاستماع إلى القراءة، والنقد، والمناقشة القائمة على التشاور واحترام الآراء، مما يضفي متعة على البيئة الصفية (الثبت، ٢٠٢٠، ص. ٨٦٤-٨٦٥)، وينعكس التعلم النشط إيجابيًا على تعليم اللغة العربية عبر بناء بيئات مرنة تدعم تفاعل المعلم والمتعلم، وتوظيف التكنولوجيا، والابتعاد عن الاستقبال الآلي والحشو اللغوي (كحلول، ٢٠٢٢، ص. ١١٠-١١١).

الاستراتيجيات التدريسية المتبناة في المنهج الفنلندي

يعتمد المنهج الفنلندي على مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية المبتكرة التي تركز على تطوير مهارات الطلاب بشكل شامل، ويتم تنفيذ هذه الاستراتيجيات وفقًا لمبادئ تعليمية تهدف إلى تعزيز التفكير النقدي والاستقلالية لدى الطلاب، مما يساهم في تحقيق نتائج تعليمية فعالة. حيث يعد المنهج الأساسي الوطني التعليمي في فنلندا إطارًا لصنع المناهج المحلية، ويحدد الهيكل والمبادئ التوجيهية الأساسية التي تساعد صناع المناهج المحلية ومسؤولي المدارس والمعلمين، استخدام هذه المبادئ من أجل بناء منهج محلي، ويتكون المنهج الأساسي الوطني من عدة استراتيجيات تضمن الأهداف والمحتويات الأساسية لجميع المواد الدراسية التي تصف المهام والقيم وهيكل التعليم، ويصف أيضًا مفهوم التعليم وأهداف التطوير في بيئة التعلم والثقافة المدرسية وأساليب العمل، وهذا من شأنه يعطي المنهج الأساسي دورًا مزدوجًا من الناحية الإدارية والتوجيهية وأداة للمعلمين لتطوير تطبيقاتهم التربوية الخاصة (Vitikka, et al, 2016).

ويعتمد المنهج الفنلندي على كل من تقاليد المناهج الدراسية مع التأكيد على صعوبة المادة وتجربة التعلم، ورسم التقاليد

التعليمية في التخصصات والتخطيط الصريح، وقد تم تحديد فكرة المساواة التعليمية باعتبارها الاستراتيجية الرئيسية لتسهيل التفكير في المناهج الدراسية وأهداف التعليم في فنلندا، فهذه الاستراتيجيات من شأنها المساعدة في أعمال التطوير مثل المناهج المتحورة حول الموضوعية والتكاملية والأفكار الأساسية مثل المساواة التعليمية في المناهج الدراسية (Pietarinen, et al, 2017). ومن جانب آخر تتميز مناهج التعليم الثانوي العام في فنلندا بتكاملها مع العلوم؛ حيث تشمل مختلف فروع المعرفة وتقدم رؤية موحدة للتعليم، كما تحدد معايير لاختيار أساليب التدريس، يتم تحديث المناهج بشكل دوري في فنلندا لتواكب التطورات الحديثة، ويشارك المعلمون في وضع خطة المنهج التعليمي (سليمان وآخرون، ٢٠٢٢).

وتركز الأدبيات العربية والأجنبية مختلفة على التعلم النشط واستراتيجيات التدريس، وتشير الدراسات العربية إلى القيود المفروضة على الممارسة الحالية فيما يتعلق بتعليم اللغة العربية؛ وخاصة، تناقش المزايا التربوية لتدريس اللغة العربية مثل: تعزيز مشاركة الطلاب واستخدام التكنولوجيا في الفصل الدراسي؛ ومع ذلك، وعلى عكس الدراسات العربية، توفر الدراسات الفنلندية رؤية أوسع وأكثر اكتمالاً للنظام التعليمي الذي يحدث فيه التعلم النشط.

وتتضمن الدراسات الفنلندية إطار كامل يوضح كيفية دمج المساواة التعليمية، وحرية المعلم واستقلاليته، في ممارسة المعلم، على الرغم من الاختلاف بين الأدبيات العربية والأجنبية، إلا أنها تناقش نهج تعليمي يركز على الطالب، بالإضافة إلى ذلك، يشير الباحث أن استخدام أساليب التعلم النشط يمكن أن يكون بمثابة إطار استراتيجي لتحسين جودة التعليم من خلال دمج المرونة وطرق التدريس والتطوير المستمر للمناهج الدراسية للتعلم مدى الحياة والمشاركة في المجتمعات القائمة على المعرفة.

تعليم اللغة في المنهج الفنلندي

يُولي المنهج الفنلندي اهتماماً خاصاً بتعليم اللغة كجزء أساسي من العملية التعليمية؛ حيث يعتبر جزءاً من تطوير مهارات التواصل والفهم لدى الطلاب، وتركز الاستراتيجيات التعليمية في فنلندا على تعزيز قدرات الطلاب اللغوية لتطوير التفكير النقدي والتحليل في بيئة تعليمية شاملة. حيث تتميز المناهج الدراسية في فنلندا بالتركيز على التعلم ثنائي اللغة أي متعدد اللغات من خلال السياسات التعليمية وكذلك اللغوية الوطنية، وبالتالي فإن القرارات التعليمية تكون دائماً حول اللغة، فتطوير سياسة تعليم اللغة هي جزء لا يتجزأ من إصلاح المناهج الدراسية، وبالتالي فإن تطوير سياسات المناهج الدراسية ثنائية اللغة يؤدي إلى تطوير سياسة تعليم اللغة بشكل عام، ويحدث ذلك من خلال تحديد الأيدولوجيات الكامنة وراء التعليم الوطني على المستوى الكلي

(Bergroth, 2016, p.87).

وفي المنظومة التعليمية الفنلندية يُولي تعليم اللغة أهمية كبيرة باعتباره أداة أساسية للاندماج والتعلم، وتبدأ العناية بتعليم اللغة منذ التربية المبكرة؛ حيث يُقدّم الدعم للأطفال الذين لا يتحدثون الفنلندية أو السويدية كلغة أم، وذلك لمساعدتهم على اكتساب المهارات اللغوية اللازمة للتفاعل والتعلّم، ويستمر هذا الدعم خلال جميع مراحل التعليم؛ حيث تدمج المناهج الفنلندية تعليم اللغة بشكل تدريجي وفعال، وفي التعليم الأساسي يُركّز على تنمية المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة، من خلال أساليب تعليمية حديثة تدمج اللغة في مختلف المواد الدراسية، كما تُتاح فرص لتعلّم لغات أجنبية متعددة بدءاً من المرحلة الابتدائية مثل اللغة الإنجليزية، والألمانية، والفرنسية، وبالإضافة إلى اللغة السويدية التي تُدرّس كلغة رسمية ثانية، وتهدف المناهج إلى تطوير تعدد اللغة والثقافة، وتنمية مهارات التواصل، ودعم التعلم مدى الحياة مما يجعل تعليم اللغة جزءاً محورياً من النظام التعليمي الفنلندي الشامل (المنظومة التعليمية الفنلندية، ٢٠٢٥).

ومن الجدير بالذكر كما ذكر الأحمدي (٢٠١٨) أن المنهج الفنلندي يُولي أهمية كبيرة لتعليم اللغات بوصفها أحد المحاور الأساسية في تكوين الطالب ثقافياً وتربوياً، وعلى الرغم من وجود منهج وطني أساسي إلا أنه يتميز بالمرونة ويمنح المعلمين حرية كبيرة في اختيار المحتوى وطرق التدريس بما في ذلك المواد والكتب الدراسية، ويشترط المنهج على جميع الطلاب تعلم كلٍ من اللغتين الرسميتين للدولة وهما الفنلندية والسويدية مما يعكس احتراماً للتعددية اللغوية والثقافية داخل المجتمع الفنلندي، كما يُلزم المنهج بتعليم لغة أجنبية غالباً ما تكون الإنجليزية ابتداءً من الصفوف الدراسية الأولى مما يساعد على رفع الكفاءة التواصلية العالمية لدى الطلاب

في حين توجد مناهج دراسية وطنية أساسية في فنلندا لكنها أصبحت أقل تفصيلاً بشكل ملحوظ خلال العشرين عاماً الماضية، ولم تعد ملزمة للمدارس كما كانت في السابق، يُعتبر هذا المنهج إطاراً يوفر للمعلمين حرية اختيار المعلومات وطرق تقديمها، مثل اختيار الكتاب المدرسي والمواد التعليمية، يتضمن المنهج الأساسي الوطني تعريفاً بالمواد الأساسية ويحدد الأطر التي يجب أن يسير وفقها المنهج، وتحديد الوقت المخصص لكل موضوع، كما يولي المنهج أهمية لتعلم اللغات؛ حيث ينبغي على الطلاب دراسة اللغتين السويدية والفنلندية، وهما لغتان قوميتان، بالإضافة إلى لغة أجنبية مثل الإنجليزية (الأحمدي، ٢٠١٨).

كما تُعد اللغة عنصرًا محوريًا في المنهج الفنلندي؛ حيث يُراعى فيها التنوع اللغوي والثقافي في البلاد، وتعتمد فنلندا لغتين رسميتين هما اللغة الفنلندية واللغة السويدية، ويتم تقديم التعليم باللغتين في مختلف مراحل التعليم من التعليم الأساسي حتى التعليم العالي، ويُتاح للطلاب اختيار لغة التعليم وفق لغتهم الأم، كما توجد مؤسسات تعليمية تقدم برامج دراسية كاملة أو جزئية باللغة الإنجليزية، خصوصًا في التعليم العالي يُعنى النظام التعليمي أيضًا بحقوق الأقليات اللغوية؛ حيث يُوفر تعليم خاص بلغة السامي في مناطق لابلاند، كما تُقدّم خدمات تعليمية مُخصصة لشعب الروما ومُستخدمي لغة الإشارة، ويُمنح الطلاب المغتربون الدعم في تعلم اللغة الفنلندية أو السويدية كلغة ثانية مع إمكانية تلقي تعليم بلغة الأساسية إذا توفر الدعم المناسب، ويهدف المنهج إلى دعم الهوية اللغوية والثقافية للطلاب، وضمان فرص متساوية للتعلم والاندماج مما يجعل تعليم اللغة جزءًا تكامليًا من السياسة التعليمية الفنلندية الشاملة (وزارة التعليم والثقافة في فنلندا، ٢٠٢٥).

كما يقتصر التقويم الخارجي في فنلندا على امتحان شهادة الثانوية العامة الذي يُجرى في نهاية المرحلة الثانوية، ويُعتبر هذا الامتحان على المستوى الوطني ويُتيح للطلاب فرصة الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي والجامعي، كما يتضمن الامتحان الوطني مواد إجبارية مثل اللغة الأساسية للدراسة، بالإضافة إلى مواد اختيارية تشمل اللغات الأجنبية (مثل الإنجليزية) والمجالات الأدبية والعلمية (الكندري وآخرون، ٢٠٢٢).

حيث يُحظى تعليم اللغة في المنهج الفنلندي باهتمام خاص يعكس التعددية الثقافية واللغوية في المجتمع، ويُدرّس الطلاب غير الناطقين بالفنلندية وفقًا لأساسيات المنهج الفنلندي لتعليم الفنلندية كلغة ثانية ويُراعى في ذلك الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات؛ حيث يركّز التعليم التحضيري على تطوير مهارات اللغة الفنلندية ضمن المستويات الأولى من الإطار المرجعي، ويُنظر إلى اللغة الفنلندية ليس فقط كلغة هدف بل كأداة للتعلم لذا يتم دمج مفردات ومفاهيم المواد الدراسية الأخرى ضمن سياق تعليم اللغة، وبالتوازي مع ذلك يدعم تعليم اللغة الأم للطلاب من خلال دعمه في الحفاظ على لغته الأصلية وتعميق ارتباطه بثقافته وهويته، وتُقدّم دروس في اللغة الأم حيثما توفرت الإمكانيات مما يساهم في بناء هوية لغوية وثقافية متوازنة للطلاب (بلدية سبيكاكوكي، ٢٠٢٥). بناء على ما سبق يتضح أن الأدبيات العربية والأجنبية اتفقت على أن تعليم اللغة أمر حيوي للتعليم الفنلندي، وخاصة فيما يتعلق بالتنمية المعرفية والاجتماعية والثقافية؛ حيث يشير الباحثين إلى أهمية تعليم اللغة في تطوير

مهارات التعدد اللغوي والتواصل، وكذلك الدور المهم الذي يقوم به معلمي اللغات في تطوير مهارات التفكير النقدي وتشجيع التعلم المستقل من خلال تعليم اللغة.

أدوار معلم اللغة في المنهج الفنلندي

يعتبر معلمو اللغة في المنهج الفنلندي عنصرًا حيويًا في تعزيز مهارات الطلاب اللغوية من خلال تبني أساليب تدريس مرنة ومتنوعة، ويمكن أن تركز الأدوار التي يتبناها المعلمون على تهيئة بيئة تعليمية تدعم تعلم اللغات وتحفز التفكير النقدي لدى الطلاب.

ركزت دول العالم ومنها فنلندا على تطوير نظم إعداد المعلم بهدف تخريج معلم ذي شخصية متكاملة وكفاءة عالية، وقد أصبحت التجربة الفنلندية في إعداد المعلم نموذجًا عالميًا يُستفاد منه ويتمثل دور معلم اللغة في المنهج الفنلندي في الجمع بين التدريس والبحث التربوي ويعتمد على التفكير النقدي والتحليل في تطوير أدائه، كما يُشجع الطلاب على الاستقلالية والبحث، ويعمل على تنمية مهارات التفكير لديهم، ويشارك في تصميم المناهج والأنشطة بما يتناسب مع قدرات الطلاب واحتياجاتهم، و يستند على التقييم التكويني المستمر ويراعي الفروق الفردية، والعمل ضمن فريق مع معلمين آخرين وأولياء الأمور، ويشارك في تطوير المدرسة كمجتمع تعليمي (اللمعي، ٢٠١٩، ص. ٢٢١).

ونظرًا لأن اللغة من الموضوعات النموذجية التي تتصل بالمنهج الفنلندي وبكل معلم كونه معلمًا للغات، وقد أولت فنلندا اهتمامًا بالغًا بالدور الذي تلعبه اللغة في جميع جوانب المناهج الدراسية، وكذلك دورها الذي تعتمد عليه المؤسسات التعليمية على حد كبير في الحصول على المعرفة ونشرها وتقييمها، والحصول على نظرة عامة حول بعض المواضيع الهامة، حتى طورت بعض النماذج التي تولي اهتمامًا بالغًا بالتعرف على جميع المواد التعليمية ابتداءً من اللغة اليومية حتى اللغة المعتمدة على التفكير المفاهيمي (Skinnari, & Nikula, 2017).

ومن المعروف أن للمعلمين دور أساسي في تعزيز تعلم اللغات لدى الطلاب وزيادة التنوع اللغوي، فجميع المعلمين لديهم معتقدات ومقترحات حول اللغات وكيف تؤثر في العملية التعليمية بشكل عام وفي المواقف الاجتماعية، ومن خلال تفسيرهم، تكون غالبًا معتقداتهم تدور حول تفسيرات جديدة لأفكار معينة على أساس معرفتهم السابقة، وتكون معتقداتهم غالبًا ضمنية، حيث يركزون على المكون التقييمي والعاطفي، وبالتالي تشكل أساسًا للعمل وإحداث تغييرات بسهولة (Tarnanen, & Palviainen,)

(2018).

وفي ضوء التحول النوعي الذي شهدته فنلندا منذ بداية الألفية الثالثة، والذي تجلّى في أدائها المتميز في الاختبارات الدولية، ودعمها لمعايير الشفافية والرفاه العام برزت أدوار معلم اللغة بوصفها أحد الأعمدة الأساسية في هذا النجاح التعليمي فقد أعيد تعريف وظيفة المعلم في المنهج الفنلندي بحيث أصبح المعلم فاعلاً تربوياً مستقلاً يتمتع بسلطة واسعة في تصميم المحتوى اللغوي، وتكييف أساليب التدريس وفقاً لاحتياجات المتعلمين، وتُبنى مهام مُعلم اللغة على أساس من الثقة والكفاءة لا على التفتيش والمراقبة ما يمنحه قدرة أكبر على الإبداع وتحقيق نواتج تعلم حقيقية، وتتسم هذه الأدوار مع الفلسفة الفنلندية القائمة على العدالة وتكافؤ الفرص؛ حيث يُنظر إلى مُعلم اللغة ليس فقط كناقل للمعرفة بل كمُوجه ومُيسر للتعلم، ويسهم في بناء الهوية اللغوية والثقافية للطلاب، ويعدّهم للتفاعل مع مُحيطهم المحلي والدولي، ومن هنا إن تجربة فنلندا التعليمية تُظهر بوضوح أن تمكين المعلم ولا سيما مُعلم اللغة هو المفتاح لبناء تعليم على درجة عالية من الكفاءة (وزارة التعليم، ٢٠١٨).

كما أنه في المنهج الفنلندي يلعب مُعلم اللغة دوراً محورياً يتجاوز مجرد نقل المعرفة اللغوية ليكون مُيسراً للتعلم الشامل والمتكامل، ويختار المُعلم أساليب تدريس متنوعة تراعي الفروق الفردية والثقافية بين الطلاب ويعمل على تطوير مهاراتهم في التعلم الذاتي والتعاون الجماعي مما يساعد على نشأة أفراد قادرين على التفاعل الإيجابي داخل المجتمع المدرسي، ويوجه المُعلم الطلاب نحو اكتساب مهارات جمع المعلومات وتحليلها بشكل مستقل مع التركيز على دعم قدراتهم على البحث والتقييم حتى في ظل ضعف المهارات اللغوية الأولية، كما يسعى إلى خلق بيئة تعليمية مُحفزة تهَيئ الطالب للانتقال السلس بين المراحل التعليمية المختلفة مما يجعل دوره أكثر شمولية في دعم الطالب للتأقلم الأكاديمي والاجتماعي وفقاً لمبادئ التعليم الفنلندي القائمة على التعلم النشط والفعّال (بلدية سبيكاجوكي، ٢٠٢٥).

في المقابل، فإن تتناول العديد من الأدبيات الأجنبية قضايا السياسة اللغوية وإصلاح المناهج الدراسية، في حين تركز الكثير من الأدبيات العربية على الجوانب الهيكلية لتعليم اللغة والأدوار العملية للمعلمين؛ ويشير الباحث إلى أن تعليم اللغة يوجد كجزء من الفلسفة التعليمية الأوسع التي تتضمن تعليم متكامل يتضمن دمج التعليم متعدد اللغات مع التربية الداعمة، وبالتالي تقدم الأنظمة التعليمية الفعالة نهج متكامل لتطوير سياسة اللغة يعزز الكفاءة اللغوية ويحافظ على الهويات الثقافية للطلاب.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية

هدفت دراسة الروقي (٢٠٢١) إلى إعداد برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستعانت ببطاقة ملاحظة، تم تطبيقها على (٤٠) معلماً من معلمي المدارس الثانوية الحكومية بالطائف، وقد أظهرت النتائج أن هناك تفاوتاً في مستوى الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في المعايير المهنية؛ كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول توافر مستويات الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات أداء المعلمين في مجالات المعايير المهنية تُعزى إلى سنوات الخبرة، والنصاب الأسبوعي من الحصص، أما فيما يتعلق بكثافة الصف فتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في جميع المجالات، ماعدا مجال التخطيط للتدريس.

هدفت دراسة النملة والمزيني (٢٠٢٤) إلى التعرف على التصور المقترح لإعداد معلمات المهارات الحياتية والأسرية في ضوء خبرة دولة فنلندا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحليل محتوى برنامج معلم المهارات الحياتية والأسرية، واستعانت بالوثائق الرسمية المنشورة على مواقع الكليات الالكترونية أو الجامعات أو وزارة التعليم، واستعانت أيضاً بالدراسات السابقة والتقارير، كما توصلت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لبرنامج معلم المهارات الحياتية والأسرية، ويتضمن البرنامج ثلاثة مجالات الجانب التخصصي الجانب الثقافي والجانب التربوي، كما تضمن التصور المقترح استراتيجيات تدريس متنوعة وملائمة لبرنامج إعداد معلم المهارات الحياتية والأسرية، كذلك مراعاة هذه الاستراتيجيات الأهداف التصور المقترح وطبيعة معلم المهارات الحياتية والأسرية، ومن هذه الاستراتيجيات حل المشكلات، والصف المقلوب، تمثيل الأدوار، التعلم التعاوني، التعليم بالنمجة، تعليم الأقران، التساؤل الذاتي، العصف الذهني، التعلم البنائي، المخططات العقلية، الحوار والمناقشة، والمدخل الأخلاقي في التدريس، والمدخل الإنساني، المدخل الاتصالي، التعليم المتميز، المعلم الباحث وغيرها من استراتيجيات التدريس الملائمة لتحقيق أهداف رؤية ٢٠٣٠.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية

هدفت دراسة "شاليهاه وآخرون" (Shalihah et al., 2025) إلى الكشف عن فعالية تقديم التدريب المهني المستمر وفقًا للنماذج الأوروبية في تحسين الكفاءة المهنية والكفاءة التربوية لمعلمي اللغة العربية في المدارس الاندونيسية، واشتملت عينة الدراسة على (٢٥) من معلمي اللغة العربية في المدارس الموجودة في اندونيسيا، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، واستعانَت بالملاحظة والمقابلات كأدوات للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها وجود تأثير إيجابي لتطبيق التدريب المهني وفقًا للمناهج الأوروبية على تحسين كفاءة المعلمين وأدائهم التدريسي، وذلك من خلال تعزيز فهم المعلمين ومهاراتهم، حيث أصبحوا قادرين على إنشاء وحدات تعليمية، وتصميم مشاريع تعليمية، واستخدام أساليب تعليمية متميزة تراعي أنماط تعلم الطلاب (البصري، والسمعي، والحركي)، كما أنهم حسّنوا إدارة الصف، وخلقوا بيئة تعليمية أكثر متعة، وركزوا على تقييم تحصيل الطلاب وتحسين جودة تعلم اللغة العربية، مما زاد من تفاعل الطلاب وتحفيزهم.

هدفت دراسة "تشانج" (Chung, 2023) إلى تحليل النموذج الفنلندي في إعداد المعلمين القائم على تنمية البحث والاستقلالية والتمكين وأثره على النظام التعليمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوثائقي القائم على مراجعة الأدبيات التي تم الحصول عليها من الدراسات والأبحاث والمقالات المنشورة في مجلات محكمة والتي تناولت نماذج تدريب المعلمين وأثرها على ممارسات التدريس في فلندا، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها أن النموذج الفنلندي اعتمد في إعداد المعلمين على إبراز أن المعلم هو باحث مستقل وهو أساس نجاح النظام التعليمي، كما تطور أنظمة التدريب من مهارات البحث العلمي والمعرفة المهنية وصقل التفكير النقدي لدى المعلمين، كما أنها تعزز من الاستقلالية كشرط لاتخاذ قرارات تربوية فعالة داخل الصف والمدرسة والمجتمع، وتشجع على التمكين الذي جعل المعلم وكيلاً للتغيير الاجتماعي والتحول المجتمعي في النظام التعليمي.

التعليق على الدراسات السابقة

بالنظر إلى الدراسات السابقة التي تم تناولها يتضح أن هناك دراسات تشابهت مع الدراسة الحالية في مجال الاهتمام بتطوير الأداء التدريسي للمعلمين، مثل: دراسة الروقي (٢٠٢١)، ودراسة النملة والمزيني (٢٠٢٤)، ودراسة "شاليهاه وآخرون"

(Shalihah et al., 2025)، ودراسة "تشانج" (Chung, 2023)، وقد اتفقت بعض الدراسات في استخدامها للمنهج الوصفي التطويري مثل: دراسة الروقي (٢٠٢١)، ودراسة النملة والمزيني (٢٠٢٤)، ودراسة "شاليهاه وآخرون" (Shalihah et al., 2025)، وتميزت الدراسة الحالية بأنها الدراسة الوحيدة في حدود علم الباحث التي تناولت تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في ضوء المنهج الفنلندي، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بلورة مشكلة الدراسة وإطارها النظري وتصميم أداة الدراسة ومناقشة نتائجها.

المنهجية:

منهج الدراسة

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التطويري، باعتباره المنهج الأكثر ملاءمة لطبيعة هذا البحث الذي يهدف إلى استقصاء واقع الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية وتطويره، لم يقتصر المنهج على وصف الظاهرة التربوية في إطارها الحالي، بل امتد ليتجاوز ذلك إلى مرحلة تقديم تصور مقترح قائم على أسس علمية ومعايير عالمية مستمدة من النموذج الفنلندي؛ حيث جمع البحث بين الجانب المسحي للواقع من خلال الاستبانة، والجانب الأدائي من خلال الملاحظة الصفية، وصولاً إلى صياغة الحلول الإجرائية في الحقيبة التدريبية، مما يضمن شمولية الطرح وتكامل الرؤية التطويرية.

عينه ومجتمع الدراسة

يتكون مجتمع البحث من كافة معلمي اللغة العربية العاملين في المدارس الفنلندية في دولة قطر، وسلطنة عمان، ودولة الإمارات العربية المتحدة. ونظراً لطبيعة الدراسة التي تستهدف مؤسسات تعليمية متخصصة، فقد اعتمدت الباحثة على العينة القصدية لضمان تمثيل الواقع التعليمي بدقة، حيث تم توزيع الاستبانة على عينة بلغت (٣٢٠) معلماً ومعلمة، وذلك لجمع بيانات مسحية شاملة تغطي كافة جوانب الاحتياجات التدريبية ورؤاهم المهنية، وبالتوازي مع ذلك ولغرض الرصد العميق والدقيق للأداء التدريسي الفعلي، تم اختيار عينة فرعية من المعلمين قوامها (١٥) معلماً ومعلمة، والذين خضعوا للملاحظة

الصفية المباشرة من خلال تطبيق "بطاقة تقدير الأداء"، مما أتاح للباحثة بناء تصور مقترح مبني على بيانات كمية واسعة ونوعية متخصصة في آن واحد.

- خصائص عينة البحث:

يوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة حسب خصائصها:

الجدول رقم (١): توزيع أفراد العينة حسب خصائصها

المتغير	الفئة	التكرارات	النسب المئوية
النوع	ذكر	168	52.5%
	أنثى	152	47.5%
	المجموع	320	100%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	198	61.9%
	ماجستير	87	27.2%
	دكتوراه	35	10.9%
	المجموع	320	100%
العمر	أقل من ٣٠ سنة	74	23.1%
	من ٣٠ إلى ٤٠ سنة	103	32.2%
	من ٤١ إلى ٥٠ سنة	89	27.8%
	٥١ سنة فأكثر	54	16.9%
	المجموع	320	100%
	أقل من ٥ سنوات	82	25.6%

سنوات الخبرة	من ٥ إلى ١٠ سنوات	136	42.5%
المرحلة	١٠ سنوات فأكثر	102	31.9%
المرحلة	المجموع	320	100%
المرحلة التي تُدرّسها	المرحلة الابتدائية	124	38.8%
	المرحلة المتوسطة	101	31.6%
	المرحلة الثانوية	95	29.7%
	المجموع	320	100%
أدوات الدراسة			

قام الباحث ببناء استبانة للكشف عن تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في ضوء المنهج الفنلندي، وقد تم التأكد من صدقها وثباتها بالعديد من الطرق مثل صدق المحكمين حيث تم إرسال الاستبانة للمحكمين، للحكم على الصياغة اللغوية ووضوحها ومدى انتماء الفقرات للاستبانة، حيث تم حذف وإعادة صياغة بعض الفقرات في الاستبانة وذلك فيما اتفق عليه أكثر من (٨٤%) من السادة المحكمون، وبذلك أصبحت الاستبانة في شكلها النهائي بعد التحكيم مكونة من (٣٦) فقرة تم توزيعهم على ستة أبعاد، كما تم التأكد من صدق وثبات الاستبانة عن طريق تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) مفردة وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

تم التحقق من الكفاءة السيكمترية لأبعاد الاستبانة؛ ففي البعد الأول (الكفاءة اللغوية وتطوير الأنشطة) تراوحت معاملات ارتباط بيرسون للفقرات بين (٠.٦١٦ - ٠.٨٧٨)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، بينما بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ (٠.٨٩٣)، مما يؤكد صلاحية البعد والاعتماد على نتائجه. وفي البعد الثاني (تصميم المنهج وتكييفه إبداعياً) تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٧٢٢ - ٠.٩٤٢)، وهي دالة عند (٠.٠١)، وسجل معامل الثبات (٠.٩٢٨) مما يثبت جاهزيته

للتطبيق، أما البعد الثالث (استراتيجيات التدريس والتقييم) فقد تراوحت معاملات ارتباط فقراته بالدرجة الكلية بين (٠.٨٠٦ - ٠.٩٠٢) بدلالة عند (٠.٠٠١)، وحقق معامل ثبات قوامها (٠.٩٢٠) مما يشير إلى دقة البعد والوثوق به.

وبالانتقال إلى البعد الرابع (التقويم ودعم الطلاب) أظهرت النتائج أن معاملات ارتباط الفقرات تراوحت بين (٠.٨٣٦ - ٠.٨٨٥) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١)، في حين بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للبعد (٠.٩٢٨) مما يؤكد صلاحيته الميدانية، كما تميز البعد الخامس (البيئة الصفية والتطوير المهني) بمعاملات ارتباط تراوحت بين (٠.٦٣١ - ٠.٨٣١) وهي دالة عند (٠.٠٠١)، مع معامل ثبات ألفا كرونباخ بلغ (٠.٨٤٧) مما يضمن إمكانية اتساقه وثباته، وأخيراً، جاءت معاملات ارتباط فقرات البعد السادس (تطبيق القيم الفنلندية وبناء الشراكات) متراوحة بين (٠.٧٧٢ - ٠.٨٦٥) وهي دالة عند (٠.٠٠١)، وسجل البعد معامل ثبات كلي قدره (٠.٩٠٣)، مما يعكس الثبات التام لأداة الدراسة وصلاحيتها الكاملة للتحليل.

كما قام الباحث ببناء بطاقة ملاحظة للكشف عن تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في ضوء المنهج الفنلندي، وقد تم التأكد من صدقها وثباتها بالعديد من الطرق مثل صدق المحكمين حيث تم إرسال البطاقة للمحكمين، للحكم على الصياغة اللغوية ووضوحها ومدى انتماء الفقرات للبطاقة، حيث تم حذف وإعادة صياغة بعض الفقرات في الاستبانة وذلك فيما اتفق عليه أكثر من (٨٤٪) من السادة المحكمون، وبذلك أصبحت البطاقة في شكلها النهائي بعد التحكيم مكونة من (٣٠) فقرة تم توزيعهم على ستة أبعاد، كما تم التأكد من صدق وثبات البطاقة عن طريق تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) مفردة وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

وفيما يتعلق بالخصائص السيكمترية لأبعاد بطاقة الملاحظة، فقد جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي وثباتها؛ ففي البعد الأول (الكفاءة اللغوية وتطوير الأنشطة) تراوحت معاملات ارتباط بيرسون للفقرات بالدرجة الكلية بين (٠.٦١٤ - ٠.٩٢٢)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١)، وبلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ (٠.٨٨٣)، مما يؤكد صلاحية البعد والاعتماد على نتائجه، وفي البعد الثاني (تصميم المنهج وتكييفه إبداعياً) تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٦٤١ - ٠.٩٧٥) بدلالة عند (٠.٠٠١)، وسجل معامل الثبات للبعد (٠.٩٣٧) مما يثبت جاهزيته للتطبيق، وجاءت معاملات ارتباط فقرات البعد الثالث

(استراتيجيات التدريس والتقييم) متروحة بين (٠.٧٧٠ - ٠.٨٦٥) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١)، مع معامل ثبات بلغ (٠.٨٧١) مشيرًا إلى دقة البعد والوثوق به.

أما بالنسبة للبعد الرابع (التقويم ودعم الطلاب) فقد تراوحت معاملات ارتباط فقراته بين (٠.٨٢٠ - ٠.٩٠٨) وهي دالة عند (٠.٠١)، وحقق معامل ثبات كلي قيمته (٠.٩١٥) مما يضمن صلاحيته الميدانية، وفي البعد الخامس (البيئة الصفية والتطوير المهني) أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط تراوحت بين (٠.٦٩٤ - ٠.٧٩٢) بدلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، بينما سجل معامل ثبات ألفا كرونباخ للبعد (٠.٨٠٥) بما يؤكد اتساقه وثباته، واختتمت المؤشرات بالبعد السادس (تطبيق القيم الفنلندية وبناء الشراكات)؛ حيث تراوحت معاملات ارتباط فقراته بين (٠.٧٩٧ - ٠.٨٣٨) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١)، وبلغ معامل الثبات الكلي له (٠.٨٧٧)، الأمر الذي يعكس الثبات التام للبطاقة وصلاحيتها الكاملة للتحليل العلمي والاعتماد على نتائجها.

ولقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (لا أوافق بشدة، لا أوافق، أوافق إلى حد ما، أوافق، أوافق بشدة) لتصحيح أدوات البحث (الاستبانة - بطاقة الملاحظة) حيث تعطي الاستجابة لا أوافق بشدة (١)، لا أوافق (٢)، أوافق إلى حد ما (٣)، أوافق (٤)، أوافق بشدة (٥).

وقد استخدم الباحث برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخراج النتائج وفقًا للأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ.

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً: عرض وتحليل نتائج السؤال الأول والذي نص على: ما واقع الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمدارس الفنلندية في كلاً من (دولة قطر - وسلطنة عمان - والإمارات العربية المتحدة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد واقع الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في المدارس الفنلندية، ومن ثم ترتيب هذه المحاور تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل بُعد، ويبين ذلك الجدول التالي:

الجدول رقم (٣) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول واقع الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في المدارس الفنلندية

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
١	البعد الأول: الكفاءة اللغوية وتطوير الأنشطة	4.30	.471	١	عالية جدًا
٢	البعد الثاني: تصميم المنهج وتكييفه إبداعياً	4.01	.491	٦	عالية
٣	البعد الثالث: استراتيجيات التدريس والتقييم	4.02	.473	٥	عالية
٤	البعد الرابع: التقويم ودعم الطلاب	4.19	.477	٣	عالية
٥	البعد الخامس: البيئة الصفية والتطوير المهني	4.06	.493	٤	عالية
٦	البعد السادس: تطبيق القيم الفنلندية وبناء الشراكات	4.28	.454	٢	عالية جدًا
	المتوسط العام	4.14	.193		عالية

يتبين من الجدول السابق: أن واقع الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في المدارس الفنلندية جاء بمتوسط حسابي (4.14) وانحراف معياري (.193) وبدرجة استجابة (عالية).

كشفت النتائج عن مستوى متقدم في ممارسة معلمي اللغة العربية لمهاراتهم التدريسية في المدارس الفنلندية المستهدفة في (قطر، وسلطنة عمان، والإمارات)، وهو ما يعكس توافر بيئة مهنية داعمة تُحفز المعلمين على تبني ممارسات تربوية ذات كفاءة عالية، يظهر بوضوح أن المعلمين يمتلكون تمكناً لافتاً في الجوانب المرتبطة باللغة وتطوير الأنشطة، بالتوازي مع

التزامهم القوي بتطبيق القيم التربوية الفنلندية؛ مما يشير إلى أن المعلمين قد استوعبوا فلسفة المنهج الفنلندي وأدجموها في نسيج أدائهم اليومي، متجاوزين بذلك الممارسات التقليدية نحو ممارسات أكثر مرونة وإنصافاً.

من ناحية أخرى، وعلى الرغم من هذا التميز العام، أشارت النتائج إلى تفاوت نسبي في تفعيل بعض المهارات المرتبطة بتصميم المنهج واستراتيجيات التدريس الحديثة، هذا التفاوت لا يقلل من جودة الأداء، بل يعكس الطبيعة المتجددة للممارسة التدريسية، حيث يسعى المعلمون باستمرار نحو استكشاف طرق مبتكرة تتناسب مع التنوع في مستويات الطلاب، إن هذا الواقع الإيجابي يضع أساساً قوياً يمكن البناء عليه لتطوير الأداء بشكل أكبر، خاصة فيما يتعلق بالتطويع الإبداعي للمنهج، بما يضمن استدامة هذا التميز وتطويره.

ثانياً: عرض وتحليل نتائج السؤال الثاني والذي نص على: ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمدارس الفنلندية في كلاً من (دولة قطر - وسلطنة عمان - والإمارات العربية المتحدة) في ضوء تقويم أدائهم التدريسي، ورؤيتهم المهنية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد بطاقة تقدير أداء معلم اللغة العربية في ضوء المنهج الفنلندي، ومن ثم ترتيب هذه الأبعاد تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل بعد، ويبين ذلك الجدول التالي:

الجدول رقم (٣) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول أبعاد بطاقة تقدير أداء معلم اللغة العربية في ضوء المنهج الفنلندي

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
١	البعد الأول: الكفاءة اللغوية وتطوير الأنشطة	4.28	.470	١	عالية جداً
٢	البعد الثاني: تصميم المنهج وتكييفه إبداعياً	4.09	.417	٤	عالية
٣	البعد الثالث: استراتيجيات التدريس والتقييم	4.01	.354	٦	عالية

٤	البعد الرابع: التقويم ودعم الطلاب	4.12	.399	٣	عالية
٥	البعد الخامس: البيئة الصفية والتطوير المهني	4.15	.402	٢	عالية
٦	البعد السادس: تطبيق القيم الفنلندية وبناء الشراكات	4.07	.511	٥	عالية
	المتوسط العام	4.12	.219		عالية

يتبين من الجدول السابق: أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في دولة قطر في ضوء تقويم أدائهم التدريسي، ورؤيتهم المهنية جاءت بمتوسط حسابي (4.12) وانحراف معياري (0.219) وبدرجة استجابة (عالية).

أوضحت النتائج أن معلمي اللغة العربية في المدارس الفنلندية المستهدفة في (قطر، وسلطنة عمان، والإمارات) لديهم وعي مهني عالٍ بأهمية الكفايات المطلوبة في ضوء المنهج الفنلندي، حيث أظهرت استجاباتهم حاجة حقيقية لتطوير جوانب معينة تضمن لهم الانتقال إلى مستويات أعلى من الاحترافية التدريسية، وقد اتضح أن هناك توجهاً لدى المعلمين لتعزيز مهاراتهم في مجالات محددة كالتطوير المهني والبيئة الصفية، وهي مجالات تُعد حيوية في الفلسفة الفنلندية، مما يعكس طموحاً مهنيًا صادقاً لمواكبة المعايير التعليمية العالمية التي يتبناها النموذج الفنلندي.

في المقابل، أكدت النتائج على وجود حاجة ملحة لتقديم دعم تدريبي متخصص في استراتيجيات التدريس والتقويم المبتكرة، والتي جاءت في مقدمة الأولويات التدريبية التي يتطلع إليها المعلمون، إن هذا التوجه يكشف عن رغبة المعلمين في التحول من أساليب التدريس المألوفة إلى استراتيجيات تدريسية أكثر فاعلية، تركز بشكل أساسي على تنمية التفكير النقدي لدى الطلاب وتدعم عملية التقويم التكويني، وتعد هذه الاحتياجات بمثابة خارطة طريق واضحة يمكن من خلالها صياغة التصور المقترح، بحيث لا تكون الحقيقة التدريبية مجرد استجابة لمطالب شكلية، بل حلولاً جوهرية تلبي احتياجات المعلمين وتدفع بأدائهم نحو آفاق أرحب من الإبداع والتمكن.

ثالثاً: ما التصور المقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في ضوء المنهج الفنلندي؟

أولاً: مقدمة التصور المقترح

جاء هذا التصور المقترح استجابة لما كشفت عنه نتائج الدراسة الميدانية من وجود حاجة فعلية إلى تطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بما يتوافق مع الاتجاهات التربوية الحديثة، وبما ينسجم مع متطلبات التعليم المعاصر القائم على الإبداع، والتفاعل، وتنمية التفكير، والتعلم العميق، وقد استند التصور إلى مجموعة من المبادئ المستمدة من النموذج الفنلندي في التعليم، الذي يُعد من أبرز النماذج العالمية التي حققت نجاحاً ملحوظاً في تطوير جودة التعليم ورفع كفاءة المعلمين وتحسين نواتج التعلم.

ويقوم التصور على فكرة أساسية تتمثل في أن المعلم ليس ناقلاً للمعلومات فحسب، وإنما هو قائد تربوي، وميسر للتعلم، ومصمم للخبرات التعليمية، وباحث متأمل في ممارساته المهنية، ومن ثم فإن تطوير الأداء التدريسي لا يتحقق فقط من خلال تقديم دورات تدريبية تقليدية، وإنما من خلال بناء ثقافة مهنية متكاملة تجعل المعلم قادراً على التطوير الذاتي المستمر، واتخاذ القرارات التربوية المناسبة، وتوظيف الاستراتيجيات التعليمية الحديثة بصورة مرنة تتناسب مع احتياجات المتعلمين.

كما ينطلق التصور من أهمية اللغة العربية بوصفها وعاءاً للهوية والثقافة والقيم، الأمر الذي يتطلب تطوير طرائق تدريسها بما يجعلها أكثر ارتباطاً بحياة الطلاب وواقعهم، وأكثر قدرة على تنمية مهارات التفكير، والتواصل، والتحليل، والإبداع اللغوي، ومن هذا المنطلق يركز التصور على تحويل البيئة الصفية من بيئة تقليدية قائمة على التلقين إلى بيئة تعلم نشطة وآمنة ومحفزة، يكون فيها الطالب محور العملية التعليمية.

ثانيًا: الأسس الفلسفية والفكرية للتصور المقترح

يرتكز التصور المقترح على مجموعة من الأسس الفلسفية والتربوية التي تشكل الإطار المرجعي له، ويمكن توضيحها فيما يلي:

١. فلسفة التعلم المتمركز حول المتعلم

يقوم التصور على اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية، بحيث يتم تصميم الأنشطة التعليمية وفق احتياجاته وميوله وفروقاته الفردية، مع منحه دورًا إيجابيًا في البحث والاستقصاء والمناقشة وإنتاج المعرفة، بدلًا من الاقتصار على الاستقبال السلبي للمعلومات.

٢. فلسفة الثقة المهنية بالمعلم

يؤكد النموذج الفنلندي على منح المعلم استقلالية مهنية واسعة في اختيار الاستراتيجيات التعليمية وأساليب التقويم المناسبة، الأمر الذي يساهم في تعزيز الإبداع المهني، وزيادة الدافعية نحو التطوير المستمر، وتحمل المسؤولية التربوية بكفاءة عالية.

٣. فلسفة التعلم القائم على الكفاءة

يركز التصور على تنمية الكفايات التدريسية الحقيقية لدى معلم اللغة العربية، وليس مجرد إكسابه معارف نظرية، وذلك من خلال التدريب العملي، والتطبيق الواقعي، والتأمل المهني المستمر.

٤. فلسفة التعلم التكاملي

يعتمد التصور على التكامل بين المهارات اللغوية المختلفة (القراءة، الكتابة، الاستماع، التحدث)، وربطها بالسياقات الحياتية الواقعية، بما يعزز قدرة الطلاب على استخدام اللغة بصورة وظيفية ذات معنى.

٥. فلسفة التقويم من أجل التعلم

ينظر التصور إلى التقويم بوصفه عملية تطويرية مستمرة تهدف إلى تحسين التعلم، وليس مجرد أداة للحكم على مستوى الطالب، لذلك يركز على التقويم التكويني، والتغذية الراجعة، والتقييم الذاتي، وتقويم الأقران.

ثالثاً: مبررات بناء التصور المقترح

استند بناء التصور المقترح إلى مجموعة من المبررات العلمية والتطبيقية، من أبرزها:

١. النتائج الميدانية التي أظهرت وجود بعض أوجه القصور في توظيف الاستراتيجيات الحديثة في تدريس اللغة العربية.
٢. الحاجة إلى تطوير البيئة الصفية بما يدعم التفاعل والتعلم النشط.
٣. ضعف الاعتماد على أساليب التقويم التكويني مقارنة بالاختبارات التقليدية.
٤. الحاجة إلى تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب.
٥. أهمية الاستفادة من التجارب التعليمية العالمية الناجحة، وعلى رأسها التجربة الفنلندية.
٦. التوجهات الحديثة التي تؤكد أهمية التحول من التعليم القائم على الحفظ إلى التعليم القائم على الفهم والتطبيق.
٧. متطلبات التحول الرقمي والتغيرات المتسارعة في البيئة التعليمية المعاصرة.

رابعاً: أهداف التصور المقترح

يسعى التصور المقترح إلى تحقيق مجموعة من الأهداف العامة والإجرائية، تتمثل فيما يلي:

الأهداف العامة

١. تطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في ضوء مبادئ المنهج الفنلندي.
٢. تحسين جودة الممارسات التعليمية داخل الصفوف الدراسية.
٣. تنمية كفايات المعلمين المهنية والتربوية والتقويمية.
٤. بناء بيئة تعلم محفزة تدعم الإبداع والتفاعل والتعلم العميق.
٥. تعزيز دور المعلم بوصفه باحثاً ومطوراً لممارساته المهنية.

الأهداف الإجرائية

يسعى التصور إلى:

- تدريب المعلمين على تصميم أنشطة لغوية قائمة على المشروعات.
- تنمية مهارات التخطيط المرن للدروس.
- تعزيز استخدام استراتيجيات التعلم النشط.
- تطوير مهارات تقديم التغذية الراجعة الفعالة.
- تدريب المعلمين على استخدام ملفات الإنجاز والتقييم البديل.
- تنمية مهارات التأمل الذاتي والتقييم المهني المستمر.
- تعزيز مهارات إدارة الصف وفق البيئة النفسية الآمنة.
- تنمية مهارات التواصل مع أولياء الأمور والمجتمع المدرسي.
- رفع قدرة المعلمين على دمج التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية.
- تطوير مهارات تنمية التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب.

خامسًا: مرتكزات التصور المقترح

يعتمد التصور على مجموعة من المرتكزات الرئيسية، وهي:

المرتکز	مضمون المرتکز
التعلم النشط	إشراك المتعلم بصورة فعالة في بناء المعرفة
المرونة التعليمية	تكييف المحتوى وفق احتياجات الطلاب
العدالة التعليمية	مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين
التطوير المهني المستمر	اعتبار التعلم المهني عملية مستدامة

التعلم التعاوني	بناء مجتمعات تعلم مهنية داخل المدرسة
التقويم البنائي	توظيف التقويم لتحسين التعلم
التكامل الرقمي	دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية
الشراكة المجتمعية	تعزيز التواصل بين المدرسة والأسرة

سادسًا: المحاور التنفيذية للتصور المقترح

المحور الأول: تطوير الكفاءة اللغوية والأنشطة التعليمية

يهدف هذا المحور إلى تطوير قدرة المعلم على تقديم اللغة العربية بصورة وظيفية حية، من خلال توظيف النصوص الواقعية، والأنشطة التفاعلية، والمهام الأدائية التي تجعل الطالب مشاركًا في بناء المعرفة اللغوية.

الإجراءات التنفيذية

- تدريب المعلمين على اختيار نصوص معاصرة مرتبطة بواقع الطلاب.
- تصميم أنشطة قائمة على الحوار والمناقشة.
- توظيف المسرح اللغوي والقصص الرقمية.
- استخدام التعلم بالمشروعات في تدريس التعبير والقراءة.
- تدريب الطلاب على إنتاج محتوى لغوي إبداعي.

مؤشرات النجاح

- زيادة تفاعل الطلاب داخل الحصة.
- تحسن مهارات التعبير الشفهي والكتابي.
- ارتفاع دافعية الطلاب نحو تعلم اللغة العربية.

المحور الثاني: تصميم المنهج وتكييف المحتوى

يركز هذا المحور على منح المعلم مرونة في إعادة تنظيم المحتوى الدراسي بما يتناسب مع خصائص الطلاب واحتياجاتهم التعليمية.

الإجراءات التنفيذية

- تدريب المعلمين على هندسة الوحدات التعليمية.
- إعادة صياغة الأنشطة التقليدية بصورة تفاعلية.
- دمج القضايا الحياتية في الدروس اللغوية.
- إعداد خطط دراسية مرنة ومتدرجة.

مؤشرات النجاح

- تنوع الأنشطة التعليمية داخل الصف.
- زيادة ارتباط الطلاب بالمحتوى الدراسي.
- ارتفاع مستوى الفهم العميق للمفاهيم اللغوية.

المحور الثالث: استراتيجيات التدريس الحديثة

يركز هذا المحور على تطوير ممارسات التدريس من خلال استراتيجيات حديثة قائمة على التفكير والمشاركة والتفاعل.

الاستراتيجيات المقترحة

- التعلم القائم على المشروعات (PBL).
- التعلم التعاوني.
- التعلم بالاكتشاف.
- العصف الذهني.

- الصف المعكوس.
- التعلم القائم على حل المشكلات.

آليات التنفيذ

- تنظيم ورش تدريبية تطبيقية.
- تنفيذ دروس نموذجية.
- تبادل الزيارات الصفية بين المعلمين.
- إعداد أدلة إجرائية للاستراتيجيات الحديثة.

المحور الرابع: التقويم التكويني ودعم التعلم

يهدف هذا المحور إلى تحويل التقويم من عملية نهائية إلى عملية مستمرة لتحسين التعلم.

أدوات التقويم المقترحة

- ملفات الإنجاز.
- التقويم الذاتي.
- تقويم الأقران.
- بطاقات الملاحظة.
- المهام الأدائية.
- المشاريع التعليمية.

الإجراءات التنفيذية

- تدريب المعلمين على بناء أدوات التقويم البديل.
- إعداد نماذج للتغذية الراجعة الفعالة.
- تخصيص وقت للمراجعة والتأمل بعد كل نشاط.

مؤشرات النجاح

- تحسن مستوى الأداء الفردي للطلاب.
- زيادة وعي الطلاب بنقاط القوة والضعف لديهم.
- تقليل رهبة الاختبارات التقليدية.

المحور الخامس: البيئة الصفية والتطوير المهني

يركز هذا المحور على بناء بيئة صفية إيجابية وأمنة نفسيًا تدعم التعلم والإبداع.

الإجراءات التنفيذية

- إعادة تنظيم البيئة الصفية بصورة مرنة.
- تعزيز ثقافة الاحترام والحوار.
- تفعيل مجتمعات التعلم المهنية.
- تطبيق التأمل المهني الذاتي.

أساليب التطوير المهني

- الدروس التطبيقية.
- المجتمعات المهنية.
- البحث الإجمالي.
- التدريب التشاركي.
- الملاحظة الصفية المتبادلة.

المحور السادس: الشراكة المجتمعية والقيم التربوية

يؤكد هذا المحور أهمية تعزيز العلاقة بين المدرسة والأسرة والمجتمع.

الإجراءات التنفيذية

- إعداد خطط تواصل دورية مع أولياء الأمور .
- إشراك الأسرة في الأنشطة التعليمية.
- تنظيم مبادرات لغوية وثقافية مجتمعية.
- تعزيز قيم المسؤولية والانتماء والتسامح.

مؤشرات النجاح

- زيادة مشاركة أولياء الأمور .
- تحسن العلاقة بين المدرسة والمجتمع.
- تعزيز القيم الإيجابية لدى الطلاب.

سابعاً: آليات تنفيذ التصور المقترح

لتنفيذ التصور بصورة فعالة، يقترح اتباع المراحل الآتية:

المرحلة	الإجراءات
مرحلة التهيئة	نشر ثقافة التطوير وعقد لقاءات تعريفية
مرحلة التدريب	تنفيذ البرامج التدريبية وورش العمل
مرحلة التطبيق	تطبيق الاستراتيجيات داخل الصفوف
مرحلة المتابعة	تنفيذ الزيارات الصفية والتغذية الراجعة
مرحلة التقويم	قياس أثر التصور على أداء المعلمين والطلاب
مرحلة التحسين	تطوير التصور بناءً على النتائج والتغذية الراجعة

ثامناً: متطلبات نجاح التصور المقترح

يتطلب نجاح التصور توفير مجموعة من المتطلبات، أهمها:

١. دعم الإدارة المدرسية لعمليات التطوير.
٢. توفير بيئة تدريبية مناسبة.
٣. تخفيف الأعباء الإدارية عن المعلمين.
٤. توفير الوسائل والتقنيات التعليمية الحديثة.
٥. تبني ثقافة التعلم المستمر داخل المدرسة.
٦. توفير نظام متابعة وتقييم مستمر.
٧. تحفيز المعلمين مادياً ومعنوياً.
٨. إتاحة الوقت الكافي للتأمل المهني والتخطيط التعاوني.

تاسعاً: معوقات تنفيذ التصور المقترح

قد تواجه عملية التطبيق بعض التحديات، ومنها:

- مقاومة بعض المعلمين للتغيير.
- ضعف الإمكانيات التقنية في بعض المدارس.
- كثافة الطلاب داخل الفصول.
- ضيق الوقت المخصص للتخطيط والتقييم.
- الاعتماد التقليدي على الاختبارات التحصيلية.

ويقترح للتغلب على هذه المعوقات تكثيف التدريب، وتوفير الدعم الإداري، وتعزيز الحوافز المهنية، وتطبيق التغيير بصورة تدريجية.

عاشراً: مؤشرات تقويم فاعلية التصور المقترح

يمكن تقويم فاعلية التصور من خلال:

- ملاحظة تحسن الأداء التدريسي للمعلمين.
- زيادة استخدام الاستراتيجيات الحديثة.
- تحسن نتائج الطلاب ومهاراتهم اللغوية.
- ارتفاع مستوى التفاعل الصفّي.
- زيادة رضا المعلمين والطلاب عن العملية التعليمية.
- نمو ثقافة التطوير المهني داخل المدرسة.

الحادي عشر: خاتمة التصور المقترح

يمثل هذا التصور إطاراً تطويرياً متكاملًا يسعى إلى الارتقاء بالأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في ضوء مبادئ المنهج الفنلندي، من خلال التركيز على التعلم النشط، والتقويم البنائي، والمرونة التعليمية، والتطوير المهني المستمر، كما يهدف إلى بناء بيئة تعليمية أكثر إنسانية وتفاعلية، يكون فيها المعلم قائدًا للتعلم، والطالب شريكًا فاعلاً في بناء المعرفة، ومن المتوقع أن يسهم تطبيق هذا التصور في تحسين جودة تعليم اللغة العربية، ورفع كفاءة المعلمين، وتعزيز نواتج التعلم بما يتوافق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.

الخاتمة:

سعت هذه الدراسة إلى تقديم رؤية تطويرية لمواءمة ممارسات معلمي اللغة العربية مع معايير النموذج الفنلندي الرائد. وقد أظهرت النتائج امتلاك المعلمين قاعدة معرفية ومهارية قوية، مع تطلعهم نحو أساليب أكثر إبداعاً ومرونة؛ حيث تبلورت ملامح البحث في تصور مقترح يهدف للارتقاء بالأداء المهني بناءً على الاحتياجات التدريبية المستخلصة من الاستبانة وبطاقة الملاحظة الصفية.

وعلى ضوء ذلك، يخلص البحث إلى أن تطوير الأداء التدريسي منظومة مستمرة تبدأ من تعزيز ثقة المعلم بذاته وتنتهي بخلق بيئة صفية تشاركية، ويقدم التصور المقترح وحقيقتيه التدريبية خارطة طريق إجرائية تركز على استراتيجيات التدريس الحديثة والتقويم التكويني، لإحداث تغيير جذري في فلسفة التدريس؛ ليصبح الطالب محور العملية التعليمية، ويتشكل دور المعلم كميسر ومصمم ومبدع في بيئة تنمي مهارات البحث والتفكير النقدي وتتجاوز التلقين.

ختاماً، يؤكد البحث أن نجاح هذا التصور مرهون بتبني المؤسسات التعليمية لثقافة التعلم المهني المستمر ودعم استقلالية المعلم في الميدان، وبناءً على ما تقدم، يضع الباحث أمام المعنيين مجموعة من التوصيات التي تدفع بهذا التطوير نحو الاستدامة، مع التطلع لإجراء دراسات مستقبلية تقيس أثر هذه الأدوات في تجويد مخرجات التعلم، بما ينعكس إيجاباً على واقع تعليم اللغة العربية في المنطقة ويفتح آفاقاً جديدة لتطوير المنظومة التعليمية ككل.

التوصيات والمقترحات:

١. إنشاء مجتمعات تعلم داخل المدارس الفنلندية تسمح للمعلمين بتبادل الخبرات والممارسات التدريسية الناجحة بشكل دوري، بدلاً من الاعتماد على الدورات التدريبية التقليدية المنفصلة.
٢. تبني أدوات تقييم نوعية (مثل ملفات الإنجاز وتقييم الأقران) كجزء أساسي من نظام تقييم الطلاب، والحد من الاعتماد الكلي على الاختبارات التحصيلية المعيارية التي لا تعكس المهارات الإبداعية.
٣. دعوة الإدارات المدرسية لمنح معلمي اللغة العربية حرية أكبر في تصميم الوحدات التعليمية واختيار الاستراتيجيات التي تتوافق مع قدرات طلابهم، بما يتوافق مع فلسفة الثقة التي يقوم عليها النظام الفنلندي.
٤. توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي ليس فقط كأداة مساعدة، بل كعنصر داعم للتعلم المتميز، مع تدريب المعلمين على المعايير الأخلاقية لاستخدامها في بيئة الصف.
٥. تطوير خطط تواصل مستمرة مع أولياء الأمور لإشراكهم كشركاء داعمين لنمو الطالب التعليمي والشخصي، وليس فقط كمستقبلين لنتائج الامتحانات.
٦. ربط التقييم السنوي للمعلم ب خطة تطوير فردية قائمة على نتائج الملاحظة الصفية المستمرة، لضمان أن يكون التطوير عملية ديناميكية مستمرة طوال العام الدراسي.
٧. إجراء دراسة مستقبلية حول أثر استخدام الحقيبة التدريبية المقترحة في تنمية مهارات التعليم المتميز لدى معلمي اللغة العربية
٨. إجراء دراسة مستقبلية التحديات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تطبيق التقييم التكويني في ضوء المعايير الفنلندية
٩. إجراء دراسة مستقبلية تصور مقترح لبيئة صفية ذكية قائمة على التعلم القائم على المشاريع في تدريس اللغة العربية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبا لخير، سيرين بنت صلاح. (٢٠٢٣). الاستفادة من نظام التعليم العام في فنلندا. *مجلة العلوم التربوية والإنسانية*، (٢٢)، ٤٣-٣٥.

اثلاوي، جبريل علي هادي؛ عمر، عاصم محمد إبراهيم. (٢٠٢٤). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (٤١)، ١٣٣-١٧٦.

أحمد، إيمان زغلول راغب؛ عزب، إيمان أحمد محمد. (٢٠٢١). تفعيل محددات أداء الإدارة المدرسية بجمهورية مصر العربية على ضوء المداخل الإدارية المعاصرة. *مجلة كلية التربية*، (٤٥)، ٣٢٦-٢١٥.

الأحمدي، فؤاد بن لافي بن مسفر. (٢٠١٨). نظام التعليم في فنلندا والإمارات العربية المتحدة: دراسة تحليلية مقارنة. *مجلة كلية التربية*، (٨)، ٣٤-٤٣٧-٤٦٣.

الأسمرى، فايز بن علي عبد الرحمن آل صالح. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتقويم أداء معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (٢١)، ٢٢٤-٢٥٤.

إقبال، محمد؛ الحق، سامسول. (٢٠٢٤). دور المعلم في تعزيز قدرة الطلاب على قراءة الكتب العربية (دراسة الحالة بمعهد أركان الدين للفصل الدراسي الأول في عام ٢٠٢٣ م - ٢٠٢٤ م). *مجلة مناهج: مجلة الإدارة وعلوم التربية*، (١)، البرقي، إيمان فؤاد محمد. (٢٠١٩). تصور مقترح لتطوير الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء متطلبات العصر الرقمي [أطروحة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة مدينة السادات. ريسيرش جيت .

<https://www.researchgate.net/publication/340790177>

بشاي، وفاء زكي بدروس. (٢٠٢٣). نماذج دولية للمدارس في ظل الثورة الصناعية الرابعة وخصائص نظام التعليم (٤٠٠) بكلياً من فنلندا وأمريكا وإمكانية الاستفادة منها في مصر. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، (٢)، ١٧-٨٠٨-٩٠٧.

بلعالية، محمد؛ جناد، عبد الوهاب. (٢٠٢١). التعلم النشط عن طريق استراتيجيات حل المشكلات. *مجلة سلوك*، ٨(١)، ١٢٢-

١٣٨.

التمران، عمر بن سعد. (٢٠٢٠). واقع تقويم أداء المعلم من وجهة نظر قادة المدارس والمشرفين التربويين. *مجلة كلية التربية*

ببنها، ١ (١٢٤)، ٧-٤٤.

الثبيت، ليون محمد صالح. (٢٠٢٠). دراسة تحليلية لتطبيق التعلم النشط في مؤسسات التعليم قبل الجامعي بالمملكة العربية

السعودية. *مجلة كلية التربية*، (١٨٥)، ٨٤٣-٩٠١.

خفاجي، عمرو طه حسن. (٢٠٢١). تقييم أداء معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة المنيا في ضوء معايير الجودة والاعتماد

وعلاقته بالرضا الوظيفية لهم. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١٥ (١٦)، ٩٠-١٤٣.

خلاف، سومية عبد الجابر. (٢٠٢٢). الإدارة الذاتية للمدرسة في فنلندا وإمكانية الاستفادة في مصر. *مجلة شباب باحثين*، ٣ (١٤)،

٧٧٦-٨٣٢.

الخماس، محمد عبد الرضا فرج؛ صبر، علي نصيف؛ الجبوري، إيمان رعد فتاح. (٢٠٢٤). تأثير المهارات الصلبة والناعمة

في أداء العاملين: دراسة تطبيقية لعينة من تدريسي جامعة البصرة. *مجلة دراسات إدارية*، ١٨ (٣٧)، ١-٤٦.

دفوس، فاطمة؛ خلفاوي، عزيزة. (٢٠٢٢). معوقات جودة الأداء التدريسي في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: دراسة تحليلية

سوسيولوجية. *مجلة الرواق للدراسات الاجتماعية والإنسانية*، ٨ (١)، ١٠٦٠-١٠٧٩.

الديك، سامية عمر فارس. (٢٠٢٤). دراسة مقارنة لتطوير السياسات التعليمية لنظام التعليم العام في فلسطين في ضوء خبرة

فنلندا. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، ٦ (١)، ٣٨٩-٤١٥.

الروقي، راشد محمد عبود. (٢٠١٨). برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في

ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. *مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ٩ (٢)، ٦٣-١٠٧.

الروقي، راشد محمد عبود. (٢٠٢١). برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في

ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ٩ (٢)، ٦٦-١٠٧.

- سلامة، إيمان جمال الدين أحمد. (٢٠٢٢). إعداد معلم التعليم الثانوي العام في مصر وهولندا (دراسة مقارنة). *دراسات تربوية واجتماعية*، ٢٨، ٣٨٦-٤٥٢.
- سليمان، السعيد السعيد بدير؛ حتاتة، أم السعد أبو العنين محمد؛ عاشور، إيمان عبدالسلام. (٢٠٢٢). التعليم الثانوي العام في فنلندا وكيفية الاستفادة منه في مصر. *مجلة كلية التربية*، (١٠٧)، ١٥٩-١٨٠.
- السنوسي، محمد يوسف أحمد. (٢٠١٧). التقويم التربوي البديل ودوره في تنمية كفايات الطالب والمعلم بكليات التربية. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث: مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (١)، ٢٥-١.
- شعبان، هدير صلاح مصطفى. (٢٠٢٣). دراسة مقارنة لبرامج التنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي في فنلندا وماليزيا وإمكانية الاستفادة منها. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، ٥ (٤)، ٣٢-٦٠.
- الشمري، زيد بن مهلهل. (٢٠١٩). تطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مدخل التدريس الاستراتيجي. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، (١)، ٢٧-٤٧.
- الشهري، خلفه ظافر. (٢٠١٩). ملامح النظام التعليمي الفنلندي وأوجه الاستفادة منه في الواقع السعودي. *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية*، (١١)، ١-٣٦.
- عبد الكريم، نكتل عبدالهادي، ومرعي، مهدي صالح. (٢٠١٩). تطوير التعليم في فنلندا ١٩٧٠ - ٢٠١٥. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، (٤)، ١٥-٢٠٧٠، ٢٠٩٥.
- عثمان، منى شعبان. (٢٠٢٤). آليات مقترحة لتنمية المهارات الناعمة لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الفيوم (دراسة حالة). *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، (٣)، ٤٨، ١٧٩-٢٨٨.
- العزیز، محمود عبده حسن محمد؛ المحرزي، عبد الله عباس مهدي. (٢٠١٨). جودة الأداء التدريسي بكلية التربية جامعة صنعاء. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (١١٩)، ٧-٣٨.
- العساف، رباب محمد؛ السائر، نوال نفاع. (٢٠٢٤). دراسة مقارنة لنظام إعداد المعلم في كل من هونج كونج وفنلندا وإمكان الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، (١٢٢)، ٣، ٨٧٠-٩٠٨.

- الغامدي، حافظ عبد الله عايد. (٢٠٢٢). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في ضوء المعايير المهنية لهيئة
تقويم التعليم والتدريب. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، (١٦)، ١٩٥-٢٣٤.
- كحلول، عبد الفادر. (٢٠٢٢). تعليمية اللغة العربية بين الارتجالية وفنيات التعليم النشط: مقاربة في إيجابيات نظرية التعليم
وعلوم التربية. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٨٥)، ١٠٩-١٣٠.
- الكندري، منى حسن مصطفى أحمد؛ عبد الدايم محمد أحمد؛ حرب، إيمان وصفي كامل السيد. (٢٠٢٢). تصور مقترح لتطوير
نظام تقويم مدارس التعليم العام بدولة الكويت في ضوء خبرة فنلندا. دراسات تربوية ونفسية، (١٢٠)، ١٢٣-١٦٦.
- اللمعي، فاطمة محمد منير محمد. (٢٠١٩). الخبرة الفنلندية في إعداد المعلم الباحث وإمكانية الاستفادة منها في مصر. دراسات
تربوية واجتماعية، ٢٥ (١، ١٢)، ٢١٩-٣٣٢.
- محمد، غادة محمد حسنى النوبي. (٢٠٢٣). فعالية برنامج تدريبي قائم على مدخل النظم في تنمية مهارات التدريس التقني
والإتجاه نحو التطوير المهني لدى معلمات الاقتصاد المنزلي أثناء الخدمة. مجلة كلية التربية، ٣٩ (٢)، ١١١-١٦٧.
- مرسي، مصطفى محمد محمد. (٢٠٢٠). قراءة تحليلية لخبر فنلندا وأوجه الاستفادة منها في تطوير التعليم المصري. الثقافة
والتنمية، ٢٠ (١٥١)، ٤٣٩-٤٧٨.
- مسعود، عبدالرحمن محمد عبدالرحمن. (٢٠١٨). فعالية الذات والأداء التدريسي لدى المعلمين في ضوء بعض المتغيرات. مجلة
كلية التربية، ٧١ (٣)، ٥٥٤-٥٩٢.
- المقاطي، بدر بن عبد الله عبيد؛ بريكيث، أكرم بن محمد بن سالم. (٢٠٢١). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي مقرر لغتي الجميلة
في ضوء مهارات الطلاقة القرائية. مجلة كلية التربية - جامعة أسيوط، ٣٧ (١١)، ٢٤٨-٣٠٢.
- النملة، مها بنت علي؛ المزيني، تهاني بنت عبد الرحمن. (٢٠٢٤). تصور مقترح لتطوير برنامج إعداد معلم المهارات الحياتية
في ضوء التجربة الفنلندية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ١٣ (١)، ٦٧-٨٦.
- نيكاما، سيركو. (٢٠١٨). دور الإنصاف في إصلاح مناهج التعليم في فنلندا. المجلة العربية لحقوق الإنسان، (١٢)، ١٠٤-١٢١.

واصف، سوزان عبدالملاك؛ الطنطاوي، إيمان فوزي عبدالمعزم. (٢٠١٩). تصور مقترح لتنمية مهارات استخدام التقويم البديل لدى الطلاب المعلمين بكطلية التربية النوعية- جامعة المنصورة أثناء تدريبهم الميداني واتجاهاتهم نحو استخدامه في ضوء رؤية مصر للتعليم ٢٠٣٠. مجلة بحوث التربية النوعية، (٥٦)، ٢٨٠-٣١١.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Abeikpeng, C. (2020). *Effects of school performance appraisal meeting on teachers performance in basic schools in Afigya Kwabre District of Ashanti region* (Doctoral dissertation, University of Education, Winneba).
- Agustina, N. L., Hunainah, H., & Syarif, A. (2023). The Role Of The Teacher In Arabic Language Learning At Mts Hidayatul Insan Palangka Raya (Behavioristic Theory Perspective). *Journal Of Foreign Language Learning and Teaching*, 3(1), 1-7.
- Barnes, J. (2020). *Mississippi Teachers' Perception of Performance Evaluation Feedback and Its Influence on Teaching Practices and Student Outcomes*. PHD. University of Southern Mississippi, Mississippi.
- Bergroth, M. (2016). Reforming the national core curriculum for bilingual education in Finland. *Journal of immersion and content-based language education*, 4(1), 86-107.
- Chung, J. (2023). informed teacher education, teacher autonomy and teacher agency: the example of Finland. *London Review of Education*, 21(1), 1-11.
- Eklund, G., Sundqvist, C., Lindell, M., & Toppinen, H. (2021). A study of Finnish primary school teachers' experiences of their role and competences by implementing the three-tiered support. *European journal of special needs education*, 36(5), 729-742.
- Francisco, C. D., & Celon, L. C. (2020). Teachers' Instructional Practices and Its Effects on Students' Academic Performance. *Online Submission*, 6(7), 64-71.
- Halinen, I. (2018). The new educational curriculum in Finland. *Improving the quality of childhood in Europe*, 7, 75-89.
- Jenset, I. S., Klette, K., & Hammerness, K. (2018). 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.

- Kadar, R., Umar, N., Othman, J., & Ahmad, N. (2020). Active learning theory towards the use of e-learning. *Teaching and Learning in Higher Education (TLHE)*, 1, 31-36.
- Kilag, O. K. T., Zarco, J. P., Zamora, M. B., Caballero, J. D., Yntig, C. A. L., Suba-an, J. D., & Sasan, J. M. (2023). How Does Philippines's Education System Compared to Finland's?. *Basic and Applied Education Research Journal*, 4(1), 19-27.
- Lehtomäki, E., & Rajala, A. (2020). Global education research in Finland. *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning; Bourn, D., Ed*, 105-120.
- Mäkipää, T., Hahl, K., Luodonpää-Manni, M. K., & Lahti, L. (2024). Teaching strategies and materials in foreign language teaching in Finland: Focus on basic and upper secondary education. *The Nordic journal of language teaching and learning*, 12(1), 106-134.
- Mizokami, S. (2018). Deep active learning from the perspective of active learning theory. *Deep active learning: Toward greater depth in university education*, 79-91.
- Özüdoğru, F., & Sakallıoğlu, G. (2025). Teachers' Curriculum Fidelity: Analyzing How Teachers Implement and Adapt the Curriculum. *International Journal of Educational Studies and Policy*, 7(1), 61-84.
- Padillo, G. G., Manguilimotan, R. P., Capuno, R. G., & Espina, R. C. (2021). Professional Development Activities and Teacher Performance. *International Journal of Education and Practice*, 9(3), 497-506.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Soini, T. (2017). Large-scale curriculum reform in Finland—exploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence. *The Curriculum Journal*, 28(1), 22-40.
- Ruhendi, A., & Kosim, N. (2022). Developing Arabic Language Teachers' Competence and Performance through Teacher Profession Education. *Jurnal Pendidikan Islam*, 8(1), 37-50.
- Salvaña-Piansay, A., & General, L. T. (2025). Classroom environment and professional development as predictors of teaching performance. *European Journal of Education Studies*, 12(3), 99-120.
- Shalihah, S., Faroji, A., Nuroh, N., & Aljabr, B. N. (2025). Improving the Professional Competence of Arabic Language Teachers through Independent Curriculum Training. *Jurnal Al Bayan: Jurnal Jurusan Pendidikan Bahasa Arab*, 17(1), 78-97.

- Skinnari, K., & Nikula, T. (2017). Teachers' perceptions on the changing role of language in the curriculum. *European Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 223-244.
- Suwalska, A. (2021). Values and their influence on learning in basic education in finland—selected aspects. *Roczniki Pedagogiczne*, 13(2), 141-154.
- Taha, H. (2017). Arabic language teacher education. *Applied linguistics in the middle East and North Africa*, 269-287.
- Tarnanen, M., & Palviainen, Å. (2018). Finnish teachers as policy agents in a changing society. *Language and education*, 32(5), 428-443.
- Ustun, U., & Eryilmaz, A. (2018). Analysis of Finnish Education System to Question the Reasons behind Finnish Success in PISA. *Online Submission*, 2(2), 93-114.
- Utami, D. R. F., Pranoto, Y. K. S., & Latiana, L. (2021). Agreement Levels of Kindergarten Principals and Teachers to Determine Teaching Competencies and Performance. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 537-551.
- Vitikka, E., Krokfors, L., & Rikabi, L. (2016). The Finnish national core curriculum: Design and development. In *Miracle of education* (pp. 83-90). Brill.