الخبرة الفنلندية في إعداد المعلم الباحث

وإمكانية الإفادة منها في مصر

إعداد

د. فاطمة محمد منير محمد اللمعي

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد

كلية التربية – جامعة طنطا

الخبرة الفنلندية في إعداد المعلم الباحث وإمكانية الإفادة منها في مصر

ملخص الدراسة

لقد تركزت جهود دول العالم المختلفة في العناية بنظم إعداد المعلم ومؤسساته؛ لإعداد خريج ذو شخصيةٍ متكاملةٍ مستقرةٍ ومعد إعدادًا جيدًا.

وتجدر الإشارة إلى أن غالبية دول العالم المتقدم والنامي قد بدأت في تطوير نظم إعدادها للمعلم توافقًا مع الاتجاهات العالمية، ومن تلك الدول التي أولت إعداد المعلم اهتماماً كبيراً دولة فنلندا؛ فقد كانت سياسات وممارسات تربية المعلمين في دولة ذات مخرجات تعليمية عالمية المستوى – مثل فنلندا – مجالًا لا غنى عنه للبحث لكثير من الباحثين؛ لذا هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة وتحليل الخبرة الفنلندية في إعداد المعلم الباحث؛ للتعرف على أهم جوانب التميز بها، وبحث إمكانية الإفادة منها في تطوير نظام إعداد المعلم المصري.

وقد اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج المقارن؛ كما اعتمدت الدراسة أيضًا على (أسلوب دراسة الحالة)؛ لدراسة حالة إعداد المعلم الباحث في فنلندا؛ وتحقيق التحليل المتعمق لنظام إعداد المعلم الفنلندي قي ضوء السياق الثقافي المؤثر في تطوره. وقد قامت الدراسة بوضع آليات مقترحة لإعداد المعلم الباحث في مصر في ضوء دراسة وتحليل الخبرة الفنلندية.

Finnish experience in preparation of researcher teacher And the possibility of benefiting from it in Egypt

Abstract

The efforts of various countries around the world have focused on the care of teacher preparation systems and institutions to prepare a graduate with a well- integrated, stable and well- prepared personality.

It should be noted that the majority of countries in the developed and developing world have begun to develop systems for the preparation of teachers in line with global trends, including those that paid attention to teacher preparation in Finland; Teacher education policies and practices in a country with world- class educational outcomes, such as Finland, have been an indispensable area of research for many researchers. The present study aimed to study and analyze Finnish experience in preparing the researcher teacher to identify the most important aspects of excellence, and to explore the possibility of benefiting from it. In developing Egyptian teacher preparation system.

The current study relied on the comparative approach; the study also relied on (case study method); to study the case of the researcher teacher preparation in Finland; and to achieve an in- depth analysis of the Finnish teacher preparation system in the light of the cultural context influencing its development. The study developed a proposed mechanisms for preparing the researcher teacher in Egypt in light of studying and analyzing the Finnish experience.

مقدمة الدراسة ومبرراتها:

واجه العالم منذ بداية الألفية الثالثة العديد من التحولات والتغيرات المتلاحقة في شتى جوانب الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية؛ مما شكَّلَ تحديات كبيرة أمام العديد من المجتمعات. وتتمثل أهم هذه التحديات في النظام العالمي الجديد، والثورة العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية، والتكتلات الاقتصادية؛ لذا يعد هذا العصر عصر التحديات الكبرى التي لا سبيل لمواجهتها إلا بتكوين رأس مال بشري يمتلك المعارف والمهارات والاتجاهات التي تواكب متطلبات العصر، ويمتلك القدرة على النمو والتقدم بصورة مستمرة؛ حتى يستطيع المساهمة في تقدم مجتمعه ورقيه في ظل السباق التنافسي العالمي والإقليمي المعاصر.

وقد زاد الاهتمام فى الآونة الأخيرة – على المستويات الدولية والإقليمية والمحلية وعلى المستوى البحثي – بإصلاح النظم التعليمية لمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل، ومن المؤكد أنه لا يمكن الحديث عن إصلاح التعليم بمعزل عن إصلاح المعلم وأحواله؛ فالمعلم بإعداده وتأهيله يجب أن يستأثر بمساحة كبيرة من هذا الحوار، باعتباره أحد المكونات الأساسية لمنظومة المستقبل؛ ومن هنا يأتى أهمية السعي نحو تطوير إعداد ذلك المعلم، لمواجهة التحديات الحالية والمستقبلية السابق الإشارة إليها.[1] كما يعد تطوير إعداد المعلم من أهم العوامل التي تساعد في تحقيق النهضة التربوية المرجوة التي تؤدي بدورها إلى نهضة المجتمع، فالمعلم الكفء هو المعلم القادر على تحقيق أهداف مجتمعه التربوية بصورة فعالة، كما أن دوره في مواجهة تحديات القرن الجديد هو دور محوري حيث ثورة العلم والتكنولوجيا، وثورة المعلومات والاتصالات وظهور الحاسوب والانترنت، ولابد أن يعد للتعامل مع تلك المستحدثات؛ لذا أصبح

(1) سعيد طه محمود أبو السعود(2010م): إعداد المعلم ومواجهة تحديات المستقبل – دراسات تربوية ونفسيه – (مجلة كلية التربية بالزقازيق) – العدد 67 – أبريل، ص 24

لزاما الاهتمام بالمعلم من شتى الجوانب من حيث اختياره وإعداده وتأهيله لمواجهة تلك التحديات. [1]

وقد طرحت الأدبيات التربوية العديد من التحديات التى يمكن أن يتأثر بها التعليم أو يُواجه بها المعلم، سواء كانت تحديات خارجية؛ كالتحديات التكنولوجية والمعلوماتية، وتحديات العولمة والديمقراطية، والتحديات الاجتماعية والسكانية والبيئية والاقتصادية. أو تحديات داخلية، وكامنة في النظم التعليمية وبرامج إعداد المعلم، كالأنماط الجديدة وغير التقليدية من التعليم والمتعلمين والتعددية الثقافية وانتشار العنف داخل المدارس وضغوط العمل وتعدد أدوار المعلمين وغيرها [2]

وهذه التحديات المتنوعة تفرض على المعلم إعدادًا خاصًا حتى يستطيع القيام بدوره بنجاح مع الأجيال الجديدة الناشئة التى تتناول معطيات العصر بأفكار ووجهات نظر تختلف عما نشأت عليه الأجيال السابقة، وبحيث يكون هذا الإعداد موجها بالمستقبل وموجها نحوه. [3]

ولذلك فقد تركزت جهود دول العالم المختلفة في العناية بنظم إعداد المعلم ومؤسساته؛ لإعداد خريج ذو شخصيةٍ متكاملةٍ مستقرةٍ ومعد إعدادًا جيدًا،علميًا وثقافيًا ومهنيًا، 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. [4]

(1) أحمد حمود ميس الشمري (2017): آليات مقترحة لتطوير نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في الكويت في ضوء خبرة فنلندا – مجلة البحث العلمي في التربية – مجلد 2 – عدد 18أ ص643

(2) سعيد طه محمود أبو السعود (2010): مرجع سابق، ص 24.

(3) أماني محمد السيد قنديل(2016): مقترحات لتطوير برامج إعداد المعلم فى الدول العربية على ضوء اللوائح والتشريعات الجديدة لبرامج إعداد المعلم فى الولايات المتحدة الأمريكية – مستقبل التربية العربية – مج 23أع 105أ ص13.

(4) محمد يوسف أحمد السنوسي (2017): التقويم التربوي البديل ودورهُ في تنمية كفايات الطالب/ المعلم بكليات التربية – المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث – مجلة العلوم التربوية والنفسية – المجلد الأول – العدد الأولأ ص69.

ويجدر الإشارة إلى أن غالبية دول العالم المتقدم والنامي قد بدأت في تعديل وتطوير نظم إعدادها للمعلم توافقًا مع الاتجاهات العالمية والأهداف المرجوة من برامج إعداد المعلم، وأضحت النظم المطورة لإعداد المعلم في هذه الدول أحد الدعالم البارزة لنظمها التعليمية في الوقت الحالي. (1)

ومن تلك الدول التي أولت إعداد المعلم اهتماماً كبيراً دولة فنلندا؛ حيث يمثل التعليم أولوية خاصة في السياسة الإنمائية الفنلندية. وتبين مقارنات دولية متعددة، مثل برنامج التقييم الدولي للطلاب، أن التعليم المدرسي في فنلندا يحظى بأعلى المعايير على المستوى العالمي. وقد أدى التعليم رفيع المستوى الذي يُقدم مجانًا وعلى قدم المساواة، إلى زيادة الإقبال عليه وتعزيز الديمقراطية وتقليص التفاوت بين المناطق والفئات الاجتماعية، ويُعزى النجاح الذي حققته فنلندا، إلى حد كبير إلى مهنية المعلمين، واستقلالية المدارس. (2)حيث تحتل اليوم المراتب العليا في قوائم الأفضلية في جميع المجالات، فمن احتلالها المرتبة الأولى في قائمة أفضل بلد في العالم من حيث التعليم، والاقتصاد والصحة والبيئة السياسية ونوعية الحياة العامة إلى اعتبارها أكثر البلدان استقرارا في العالم، وتعتبر حاليًا من أوائل الدول في الإنفاق على البحث والتطوير العلمي بنسبة تتجاوز 3.5 ٪ من ناتجها المحلي. (3)

وقد كانت سياسات وممارسات تربية المعلمين في دولة ذات مخرجات تعليمية عالمية المستوى – مثل فنلندا – مجالًا لا غنى عنه للبحث لكثير من الباحثين؛ ولذلك أصبحت

(1) إبراهيم الزهيري(2010): «بعض الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم وتأهيله – «مستقبل إعداد المعلم في كليات التَّربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير بالعالم العربي» – المؤتمر العلمي السادس عشر – 28 / 29مارس ص448.

(2) الأمم المتحدة – الجمعية العامة (2012): تقرير وطني مقدم بموجب الفقرة ٥ من مرفق قرار مجلس حقوق الإنسان 21/ 16(فنلندا) – مجلس حقوق الإنسان – الفريق العامل المعني بالاستعراض الدوري الشامل الدورة الثالثة عشرة – جنيف، ٢١ مايو – ٤ يونيه 2012م ص23.

(3) حصة حمود البازعي (2018): تطوير سياسات قبول وإعداد المعلم للتحول نحو مجتمع المعرفة – صيغة مقترحة في ضوء تجربتي سنغافورة وفنلندا – مجلة العلوم التربوية والنفسية – المجلد الثاني – العدد 25، ص 57.

فنلندا مثالا دراسيًا دوليًا لنظام تعليمي جيد التصميم، وأثارت قدرًا هائلاً من الاهتمام العالمي بسبب نجاحها المتميز في برنامج تقييم الطلبة الدوليين [1] PISA، وكان الاهتمام بالنظام الفنلندي ينعكس بشكل جيد في وسائل الإعلام والبحوث الأكاديمية. [2]

فقد حقق الطلاب الفنلنديون – البالغون من العمر 15 عاماً – ترتيبًا متقدمًا في جميع فئات المسح الذي يحدث كل ثلاث سنوات في مجال المعرفة العلمية، وهو المحور الأهم بالنسبة للبرنامج الدولي لتقييم الطلاب، ففي تقرير PISA الذي تصدره منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية OECD (Organisation for Economic Co – opera-tion and Development) لعام 2015م جاءت فنلندا في ترتيب متقدم في اختبارات PISA حيث توضح البيانات أن سنغافورة تفوقت في أداء الطلاب في العلوم والاتجاهات نحوها على جميع البلدان / الاقتصادات المشاركة الأخرى, ثم يليها اليابان واستونيا وفنلندا وكندا وهي أعلى أربعة أداءات من بين دول منظمة التعاون الاقتصادي. فقد أحرز الفنلنديون المركز الثالث بين دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، والمركز الخامس بين الدول والاقتصاديات المشاركة البالغ عددها 73 دولة. كما أن الطلاب الفنلنديون لا يزالون من بين الأفضل في المقدرة على القراءة، محققين المركز الثاني بين دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية والمركز الرابع بين جميع المشاركين. وفي مجال المعرفة الرياضية يتشارك الفنلنديون بالمركز السابع مع الدنمارك بين دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، محققين المركز الثالث عشر بين جميع المشاركين. [3] ويرجع ذلك إلى جودة تربية المعلمين فهي إحدى أكثر العوامل التي تلعب دوراً مهماً

(1) بيزا» (PISA) هي الأحرف الأولى للجملة الإنجليزية «Programme for International Student Assessment» وهو عبارة عن مجموعة من الاختبارات تشرف عليها منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية تُجرى كل ثلاثة أعوام بهدف قياس أداء الأنظمة التربوية في البلدان الأعضاء وفي بلدان أخرى شريكة؛ لتقييم وقياس المهارات المعرفية للطلاب في عمر 15 عامًا.

(2) ÖZTÜRK, M (2013). The Value Teachers Add to Educational Systems: The Case of Finland , H. U. Journal of Education, (1), 298 - 310, p 298.

(3) PISA 2015 Results in Focus OECD (2018) pp 4 – 5 available @: https: / /www. oecd.org /pisa /pisa – 2015 – results – in – focus.pdf

في جودة نظام التعليم الفنلندي، حيث يعد التقدم لبرامج تربية المعلمين في فنلندا عملية تنافسية إلى حد كبير [1]

مشكلة الدراسة

تشهد الساحة التربوية مزيداً من الدعوات والتوجهات المطالبة بإعادة النظر في كليات التربية، ومحاولة إصلاحها، ويزيد من المسئولية الملقاة على كاهل التربويين، أن بعضاً من هذه التوجهات تدعو إلى إعادة الهيكلة والإصلاح والتطوير، فمنها ما يدعو إلى إلغاء النظام الحالي لكليات التربية وتحويلها إلى كليات للدراسات العليا، ووقف القبول ببرامج البكالوريوس، ومنها ما يدعو إلى تخفيض نسبة المكون التربوي في إعداد المعلم لصالح المكون الأكاديمي.

ومن المحاولات الأخيرة لتلك التوجهات والمقترحات التي تستهدف تطوير كليات التربية النموذج الاسترشادي المقترح لتطوير كليات التربية المعنون (نحو إعداد المعلم المتفكر المهني الممارس الباحث) والصادر من المجلس الأعلى للجامعات – في شهر أبريل 2018م – لعرضه على مجالس أقسام كليات التربية بالجامعات المصرية لدراسته وإبداء الرأي فيه.

وقد سبقت محاولات التطوير الحالية محاولات سابقة منها على سبيل المثال مشروع تطوير كليات التربية Faculties of Education Enhancement Project FOEP (2003 – 2007) وهو أحد أهم المشاريع ذات الأولوية التي تبنتها وزارة التعليم العالي ليكون مشروعاً يحقق تطويراً حقيقياً لكليات التربية على أساس نسقي يشمل كافة مكوناتها من تحديد الرؤية والمهام إلى تحقيق الجودة الشاملة [2]

(1) Malinen, O. P., Väisänen, P., & Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future. Curriculum Journal, 23(4), 567 - 584.p1.

(2) أميمة حلمي عبد الحميد مصطفى(2011): دراسة مقارنة لمعايير اعتماد كليات التربية في مصر ومعايير المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم NCATE في الولايات المتحدة الأمريكية – مجلة مستقبل العربية – المجلد 18 – العدد 73 – سبتمبر ص 146.

وتشير الأدبيات التربوية العديدة مثل دراسة (نبيلة عبدالخالق عوض الله، 2019) إلى أن برامج إعداد المعلم في مصر تكتنفها العديد من المشكلات مثل؛ انخفاض مستوي الكفاءة الداخلية والخارجية للبرامج، مع وجود قصور في أساليب اختيار العناصر الطلابية المتميزة للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم، كما أن هناك ضعف في الكفايات التحليلية والابداعية للكثير من خريجي كليات التربية [1] .

كما أوضحت دراسة(عماد صموئيل وهبه 2017) أن كليات التربية في مصر وما تقدمه من برامج لإعداد المعلم لا زالت بعيدة عن واقع العملية التعليمية في المدارس والمؤسسات التعليمية, فما زالت هده البرامج منفصلة بشدة عما يصدر من خطط استراتيجية لتطوير العملية التعليمية كالخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي في مصر(2014 – 2030). [2]

وتشير دراسة (محمد ناجح محمد محمد، محمد السيد محمد إسماعيل 2018) إلى أن كليات التربية ما زالت أسيرة المنظومة الفكرية التقليدية في فلسفتها ومناهجها وهياكلها وإدارتها، بالإضافة إلى ما تعانيه من تحديات، تأتي في مقدمتها غلبة الجوانب الكمية على النوعية، والفجوة بين الأهداف والنتائج، وعدم مواكبة مناهجها لروح العصر، والقصور الواضح في برامج إعداد المعلمين وتكرارها، وإتباعها أساليب التقويم التقليدية، وقد انعكس هذا الشعور الرسمي والشعبي على تدني النظرة المجتمعية لخريجي مؤسسات إعداد المعلم. [3]

(1) نبيلة عبدالخالق عوض الله (2019): تطوير برامج إعداد المعلم المصرى فى ضوء بعض المؤشرات العالمية – مجلة جمعية الثقافة من أجل التنمية – السنة 19 – العدد 139، ص 77

(2) عماد صموئيل وهبه(2017): تطوير برامج إعداد معلم التعليم الأساسي بكلية التربية بسوهاج في ضوء الخطة الاستراتيجية للتعليم في مصر2014 – 2030 م – مجلة كلية التربية جامعة بنها – مجلد 28 – عدد 110 أ ص 184.

(3) محمد ناجح محمد محمد، محمد السيد محمد إسماعيل(2018): المتطلبُات التشريعيُة لتطويرِ إعدادِ المعلم في مصرَ على ضوءِ الاتجاهاتِ المعاصرة، المجلة التربوية – العدد الرابع والخمسون عددـ أكتوبر، ص71 – 72 .

كما أشارت دراسة (هشام حسنين محمد على الرشيدى، نادية يوسف كمال، نجوى مجدي مجاهد 2014) إلى أن برامج إعداد المعلم بكليات التربية تعاني من انخفاض المستوى الثقافي العام لخريجيها، وضعف القدرات التحليلية والابتكارية لكثير منهم، وضعف الكفاءات التقنية لديهم. (1)

وتؤكد دراسة (عماد صموئيل وهبه 2017) أيضاً أن هناك ضعف في الصلة بين كليات التربية وبعضها البعض في مصر، وعدم اتفاق بينها على خطط استراتيجية موحدة لتطوير برامج إعداد المعلم بها، وضعف مستوى تبادل الخبرات بينها، واقتصار هذه الصلة في كثير من الأحيان على تبادل مناقشات رسائل الماجستير والدكتوراه، وضعف التنسيق والتكامل بينها؛ سواء في التخطيط لمستقبل إعداد المعلم، أو في وضع اللوائح أو الخطط والبرامج الدراسية اللازمة. (2)

كما تؤكد دراسة (محمد ناجح محمد محمد، محمد السيد محمد إسماعيل 2018) أيضًا وجود نواحي قصور أخرى بكليات التربية منها ضعف مستوى خريجيها، وعدم ملاءمة مستواهم لمتطلبات سوق العمل، وضعف الموارد التعليمية، وتضخم أعداد كليات التربية، وعدم التفرغ التام لكثير من أعضاء هيئة التدريس. (3)

فرغم الجهود المبذولة من قبل المسئولين في كليات التربية في مصر لتطوير نظم إعداد المعلم بها، إلا أن النمط التعليمي التقليدي ما زال هو السائد في هذه الكليات، كما أنها تعاني من قصور في نظم وأساليب إعداد خريجيها، وتدني مستوي المقررات الدراسية التخصصية والتربوية من حيث المحتوى والنوعية، وضعف الجانب التطبيقي في كثير من المقررات التربوية والتقنية، واختلال توزيع هذه المقررات على سنوات

(1) هشام حسنين محمد على الرشيدىأ نادية يوسف كمالأ نجوى مجدي مجاهد (2014): نظم اعتماد مؤسسات إعداد المعلم فى مصر وكندا: دراسة مقارنة – مجلة البحث العلمي في التربية – عدد15 – الجزء الثانيأ ص 126.

(2) عماد صموئيل وهبه(2017): مرجع سابق، ص 185.

(3) محمد ناجح محمد محمد، محمد السيد محمد إسماعيل(2018)، مرجع سابق، ص72 .

الدراسة وتقليدية الامتحانات ونظم التقويم التربوي، وقلة استخدام أساليب وطرائق تدريس تنمى جوانب التفكير والابتكار لدي للطلاب.[1]

وقد أشارت دراسة (هناء حسين محمد، سوزان محمد المهدي، سهير علي الجيار 2017) أن المقررات التربوية ببرامج الإعداد لا تشكل فيما بينها وحدة متجانسة؛ كما أن البناء التربوي التراكمي التصاعدي المقدم للطلاب في مستويات دراستهم المختلفة يعاني من الضعف.[2]

ولابد من الإشارة إلى أنه يوجد ضعف في التنسيق بين كليات التربية وجهات التدريب بوزارة التربية والتعليم، كما يوجد انخفاض في المستوى الثقافي لخريجي كليات التربية، وضعف في القدرات التحليلية والابتكارية للكثيرين منهم، وضعف الكفاءات التقنية لديهم.[3]

وعند بحث واقع إعداد المعلم في أحد مؤسسات الإعداد وهي كلية التربية جامعة طنطا وهي مقر عمل الباحثة، من خلال الدراسة الاستطلاعية التي تم تطبيقها على عدد من خريجي كلية التربية – جامعة طنطا والمقيدين في دبلومات الدراسات العليا بالكلية (الدبلوم المهني، الدبلوم الخاص) في نهاية شهر أبريل بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018 – 2019م، من النمطين التكاملي والتتابعي لإعداد المعلم(ملحق رقم 1) – حيث يمكن استخدام ما تتمخض عنه تلك الدراسة الاستطلاعية من نتائج كمؤشرات تسهم في الوقوف على أهم مشكلات برنامج الإعداد الحالي بإحدى كليات التربية المصرية – على سبيل المثال وليس الحصر – فقد وُجد أن برنامج الإعداد الحالي لمعلم التعليم العام بكلية التربية جامعة طنطا يشوبه العديد من أوجه القصور أكدتها تلك الدراسة الاستطلاعية؛ وسيرد ذكر نتائج تلك الدراسة تفصيلًا عند الحديث عن أهم

(1) عماد صموئيل وهبه(2017)، مرجع سابقاً ص 186.

(2) هناء حسين محمد، سوزان محمد المهدي، سهير علي الجيار(2017): خطوط إنتاج رأس المال الفكري بكليات التربية في مصر (دراسة تحليلية) – مجلة البحث العلمي في التربية – تصدرها كلية البنات جامعة عين شمس – العدد الثامن عشر، ص 300.

(3) محمد ناجح محمد محمد، محمد السيد محمد إسماعيل (2018)، مرجع سابق، ص ص 72 – 73.

ملامح نظام إعداد المعلم في مصر وأبرز مشكلاته؛ ومن تلك المشكلات التي كشفت عنها الدراسة الاستطلاعية:

- الاعتماد على درجات الثانوية العامة فقط كمعيار أساسي للقبول بكلية التربية.
- اعتماد الدراسة بصفة أساسية على الكتب والمذكرات الجامعية.
- عدم كفاية مدة التربية العملية لاكتساب مهارات التدريس.
- افتقاد البرنامج لوجود تدريب للطلاب على استخدام التكنولوجيا بشكل كافي.
- عدم تناسب أعداد القائمين بالإعداد من أساتذة مع الأعداد الكبيرة للطلبة بالكلية.
- قصور أساليب تقييم الطلاب خلال سنوات الإعداد بصفة عامة فهي لا تقيس المهارات العقلية العليا (كالتحليل والتركيب والاستنتاج .... الخ).

- مما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما ملامح الخبرة الفنلندية في إعداد المعلم الباحث وإمكانية الإفادة منها في مصر؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية التي تسهم إجابتها في تحقيق الهدف من الدراسة وهي:

1. ما أهم ملامح نظام إعداد المعلم في مصر؟
2. ما الإطار الفلسفي لإعداد المعلم وتكوينه من واقع الأدبيات التربوية المعاصرة؟
3. ما الإطار الفلسفي لإعداد المعلم الباحث في فنلندا ؟
4. ما نتائج دراسة وتحليل الخبرة الفنلندية في إعداد المعلم الباحث؟
5. ما الآليات المقترحة لإعداد المعلم الباحث في مصر في ضوء دراسة وتحليل الخبرة الفنلندية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدرا سة الحالية إلى دراسة وتحليل الخبرة الفنلندية في إعداد المعلم الباحث للتعرف على أهم جوانب التميز بها، وبحث إمكانية الإفادة منها في تطوير برامج إعداد المعلم المصري.

أهمية الدراسة:

- أنها تأتي في محاولة لدعم الفكر التطويري الذي يتبناه أساتذتنا من التربويين أصحاب الخبرة والمعنيين بتطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية ومحاولة تقديم بدائل متنوعة ومداخل جديدة لتطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية، بالاستناد إلى الخبرات الدولية المتميزة في هذا المجال.
- أنها تسعى إلى إثراء الأدب التربوي بخبرة دولية متميزة في مجال الاهتمام بإعداد وتكوين المعلم الباحث وهي خبرة فنلندا، ومحاولة استقاء أوجه التميز التي يمكن أن تفيد في تطوير إعداد المعلم المصري والعناية ببرامج تكوينه.
- أنها يمكنها الإسهام في توجيه صانعي السياسات التربوية ومخططي برامج إعداد معلم التعليم العام في مصر نحو مراعاة جوانب ضرورية في إعداد وتأهيل معلم قادر على مواجهة متغيرات ومستجدات العصر خاصة مع تنامي الدعوات نحو ضرورة أن يهتم النظام التربوي بتكوين مهارات الطلاب – بالمراحل التعليمية المختلفة – في التفكير والتخطيط وتحقيق التكيف المعرفي والنفسي لهم، وإكسابهم مهارات التعلم الذاتي والمستمر، وتحقيق التكامل المعرفي لديهم، وإكسابهم القدرة على استخدام العديد من مصادر التعلم المتاحة.
- أنها ترمي إلى تحسين وتطوير برامج إعداد معلم التعليم العام ورفع مستواه حيث يشكل ذلك الخطوة الأساسية في إصلاح وتطوير النظام التعليمي، ومواجهة مشكلاته.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج المقارن؛ من خلال استخدام أسلوب دراسة الحالة كأحد أساليب المنهج المقارن؛ لدراسة حالة الخبرة الفنلندية في إعداد(تربية) المعلم الباحث، وتحليلها وتفسير عوامل تميزها في ضوء السياق الثقافي لدولة فنلندا؛ لفهمها بصورة أكثر عمقًا، ومحاولة الإفادة منها في تطوير برامج إعداد المعلم المصري.

الحدود الموضوعية للدراسة:

تركز الدراسة الحالية في حدودها الموضوعية على إعطاء نبذة عن برامج إعداد معلم التعليم العام في مصر، مع الإشارة إلى بعض مشكلات برامج الإعداد الحالية، كما تتناول الدراسة الإطار الفلسفي لإعداد معلم التعليم العام من خلال الأدبيات التربوية المعاصرة من حيث؛ أهداف برامج الإعداد، وأهم الاتجاهات والفلسفات العالمية لبرامج الإعداد، والاتجاهات المعاصرة في سياسة القبول، أنماط الإعداد، وجوانبه الرئيسية. كما تستعرض الدراسة السياق الثقافي الفنلندي وأثره في تطور الاهتمام بإعداد المعلم الباحث في فنلندا وكذلك أهداف الإعداد وسياسات القبول، ومحتوى برامج إعداد(تربية) المعلم الفلندي، طرق وأساليب الدراسة والنهج البحثي في التعلم وجوانب الإعداد والتدريب الميداني، وتقييم الطلاب المعلمين والقائمين بالتدريس لهم. **وتتناول الدراسة خبرة إعداد المعلم الباحث في فنلندا، نظرًا لأنها خبرة جديرة بالدراسة وذلك للأسباب الآتية:**

- اعتراف العديد من المنظمات الدولية كالبنك الدولي أنه بالمقارنة مع نظيره في بلدان أخرى، يتميز إعداد المعلمين الفنلنديين بالعمق؛ وتحقيقه للتوازن بين الجوانب النظرية والعملية في التعلم، مما يساعد الطلاب المعلمين على فهم أساليب التدريس المختلفة، فضلاً عن ديناميات العلاقة بين التدريس والتعلم.[1]
- اهتمام برامج إعداد المعلمين في فنلندا بإعداد طلابها لعالم متغير يقوم على الابداع والابتكار؛ ولذا حرصت على تزويد الطلاب بالعلم والمعرفة والمهارات اللازمة لمواجهة هذه المتطلبات وغيرها من التحديات المستقبلية، كما قامت البرامج الأكاديمية لإعداد المعلم في فنلندا على ترسيخ مبدأ ضرورة الاهتمام بالمعلم الذي يجيد البحث العلمي والقادر على تطوير نفسه باستمرار. [2]

(1) BASTOS, R. M. B. (2017). The surprising success of the Finnish educational system in a global scenario of commodified education. Revista Brasileira de Educação, 22(70), 802 - 825.p 814.

(2) حصة حمود البازعي (2018م)، مرجع سابق، ص 73.

● نتائج التقييمات المستمرة التي قامت بها مختلف الوكالات الدولية، وعمليات التحليل والنقد المستمر والمباشر للنظم والعمليات المكونة لنظام إعداد المعلم في فنلندا، والتي أكدت تميز هذا النظام؛ والذي يرجع أيضًا إلى التغييرات الهيكلية والإصلاحات المستمرة والتقييمات الوطنية – وخاصة من جانب وزارة التربية الفلندية لنظم إعداد المعلم – وتحقيق التكامل (الفنلندي – الأوروبي) في عملية الإعداد. (1)

مصطلحات الدراسة:

إعداد المعلم الباحث (لغة):

إعداد: أعدَّ الشَّيءَ: جهَّزه، حضَّره، هيَّأه، كوَّنه (2)

المُعَلِّمُ: من يتَّخِذ مهنة التعليم. (3)

الباحث: اسم فاعل من بحَثَ / بحَثَ عن / بحَثَ في

وتعني: مُحَقِّق منقِّب في قضايا الفكر والمعرفة، ويقضي الباحِث وقته بين الكتب والتجارب.(4)

إعداد المعلم (اصطلاحًا):

يعرف **إعداد المعلم** بصفة عامة بأنه عملية تتضمن برنامجاً مخططاً ومنظماً وفقًا للنظريات التربوية والنفسية تقدمه مؤسسات تربوية متخصصة لإمداد الطلاب المعلمين بالخبرات العلمية والمهنية والثقافية اللازمة؛ وإكسابهم الكفايات التعليمية التى تمكنهم من ممارسة مهنة التعليم، وزيادة إنتاجيتهم التعليمية. فهو عملية "صناعة أولية للمعلم كى يزاول مهنة التعليم، وتتولاه معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية

(1))) Uusiautti, S.; Määttä, K. (2013).Significant trends in the development of Finnish teacher education programs (1860 - 2010). Education Policy Analysis Archives, Arizona, v. 21, n. 59, p. 1 - 18, jul. p9.

(2) معجم المعاني الجامع – معجم عربي عربي: https: / /www.almaany.com /ar /dict /ar – ar

(3) المعجم الوسيط http: / /www.almougem.com /mougem /search

(4) معجم المعاني الجامع، مرجع سابق، https: / /www.almaany.com /ar /dict /ar – ar

وغيرها من المؤسسات ذات العلاقة، وفقاً للمرحلة التى يعد المعلم لها، وكذلك وفقاً لنوع التعليم. (1)

وتنوه الدراسة الحالية إلى أنه سيتم استخدام مصطلح (تربية المعلم Teacher Education) – في سياق الحديث عن الخبرة الفنلندية – كمرادف لمصطلح (إعداد المعلم Teacher preparation) المستخدم في مصر؛ نظرًا لاختلاف المصطلحات باختلاف الثقافات؛ حيث أن المصطلح ورد بهذا الشكل في معظم الدراسات الأجنبيه التي تناولت إعداد المعلم في فنلندا.

ويتضمن برنامج إعداد المعلم القائم على البحث عالميًا أربعة عناصر أساسية تتمثل في؛ أن يكون مضمون برنامج تعليم المعلمين مبني على المعرفة القائمة على البحوث، وأن يُسترشد بالبحوث ونتائجها في تصميم هيكل برامج تعليم المعلمين، وأن يشترك كل من الطلاب المعلمين مع الأساتذة القائمين بالتدريس لهم في انتاج البحوث واستخدامها، وأن يسلك الأساتذة والطلاب المعلمين سلوكا بحثيًا في حياتهم العملية، فلابد أن يعمل الأساتذه والطلاب الباحثون في شراكة بدلًا من القيام بعملهم ككيانات منفصلة تمامًا. وفيما يتعلق بالعلاقة بين البحث الأكاديمي والممارسة المدرسية، فقد اتخذت بلدان الشمال الأوروبي ومنها فنلندا، تضمين التعليم الأكاديمي للمعلمين نهجًا قائمًا على البحوث لأكثر من ثلاثين عامًا؛ من أجل تعليم المعلم الفنلندي, وهذا يعني أن الفعاليات الدراسية مدمجة مع البحوث وأن الطلاب يقدمون أطروحة الماجستير في نهاية دراستهم. والهدف هو تثقيف المعلمين وإكسابهم القدرة على استخدام البحث العلمي في التدريس والذي يؤدي إلى إعداد المعلمين المفكرين. (2)

وتضع الدراسة الحالية **تعريفاً إجرائياً لإعداد المعلم الباحث** حيث ترى أنه عملية تتضمن مجموعة من الممارسات التي تضعها وتنفذها مؤسسات إعداد المعلمين؛

(1) أماني محمد السيد قنديل(2016)، مرجع سابقاً ص16.

(2)) Alvunger, D., & Wahlström, N. (2018). based teacher education? Exploring the meaning potentials of Swedish teacher education. Teachers and Teaching, 24(4),pp 333 - 334.

بهدف إعداد كوادر من المعلمين القادرين على القيام بمتطلبات وواجبات مهنة التعليم، بما يؤدي إلى تقديم خدمة تربوية وتعليمية ذات جودة عالية، مع مراعاة تضمين برنامج الإعداد المعرفة الكافية بأحدث ما توصل إليه البحث التربوي فيما يتعلق بالمقررات الدراسية التي يعد الطالب المعلم لتدريسها، وكذلك أحدث الأبحاث حول تجويد عمليتي التعليم والتعلم؛ والذي يفيد في توفير الأساس المعرفي لتطوير أساليب التدريس التي يمكن تكييفها لتناسب مختلف المتعلمين؛ مع مراعاة ضرورة أن ترتبط المعرفة بالممارسات البحثية الواقعية من خلال ممارسة بحوث الفعل خلال التدريب الميداني لجعل الطالب المعلم قادرًا على مواجهة المشكلات التربوية بصورة علمية.

ويسير البحث الحالي وفقًا لتناول مجموعة من المحاور التي تسهم في تحقيق أهدافه وهي:

المحور الأول: ملامح نظام إعداد معلم التعليم العام في مصر.

المحور الثاني: الإطار الفلسفي لإعداد المعلم وتكوينه من واقع الأدبيات التربوية المعاصرة.

المحور الثالث: الإطار الفلسفي لإعداد المعلم الباحث في فنلندا.

المحور الرابع: نتائج دراسة وتحليل الخبرة الفنلندية في إعداد المعلم الباحث.

المحور الخامس: آليات مقترحة لإعداد المعلم الباحث في مصر في ضوء دراسة وتحليل الخبرة الفنلندية.

المحور الأول: ملامح نظام إعداد معلم التعليم العام في مصر.

تعد جودة إعداد المعلم من الغايات التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها من أجل نجاح نظامه التربوي، وتؤكد فلسفة إعداد المعلم على أن المعلم الجيد هو العنصر الأساس لتعليم يحقق أهداف المجتمع وتطوره، كما أن تحسين إعداد المعلم ورفع مستواه يشكل الخطوة الأساسية في إصلاح النظام التعليمي، واختيار أفضل العناصر ملاءمة لمهنة التدريس من خلال معايير وضوابط تضمن انضمام العناصر الملائمة نفسيًا ومهنيًا وعلميًا لمهنة التدريس. (1)

(1) اليونسكو، المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم(2017): تقريرعن واقع برامج إعداد المعلمين في العالم العربي، ص 15.

ويتم إعداد معلم التعليم العام في مصر من خلال(27) كلية تربية تغطي جميع محافظاتها، وتهدف كليات التربية إلى إعداد حملة الثانوية العامة ومن في مستواهم وكذا خريجي الكليات الجامعية المختلفة لمهنة التدريس، كما تستهدف رفع المستوي المهني والعلمي للعاملين في ميدان التربية والتعليم، وإعداد المتخصصين والقادة في مختلف المجالات التربوية، وإجراء البحوث والدراسات في تخصصات متنوعة، كما تهدف أيضًا إلى تبادل الخبرات والمعلومات مع الهيئات والمؤسسات المجتمعية، وتهتم بتكامل شخصية الطالب وتنمية قدرته علي مواجهة وحل المشكلات.[1]

1 . نظم القبول

تقبل كليات التربية حملة الثانوية العامة من خلال مكتب التنسيق حسب مجموع الدرجات، ويعقد لهم اختبار شخصي للتأكد من وجود الاستعدادات التي تؤهلهم لممارسة التدريس مع عدم وجود ما يعيقهم من القيام بمسئولياتهم كمعلمين عند تخرجهم، ويتم تشعيب الطلاب على الشعب المختلفة بالكلية في ضوء تخصصاتهم) علمي، أدبي(ودرجات المواد المؤهلة للتخصص للشعبة، وكذلك في ضوء رغباتهم.[2]

2 . أنواع نظم أو برامج الدراسة(أنماط الإعداد):

يوجد نظامين قائمين لإعداد المعلم في مصر هما: –

- **الإعداد التكاملي:**

وهو النظام الذي تتكامل فيه دراسة المقررات التخصصية مع الإعداد المهني على مدى السنوات الدراسية في مرحلة جامعية واحدة تستغرق أربعة سنوات على الأقل، وفي كلية واحدة هي كلية التربية والنظرة التكاملية في إعداد المعلم إحدى مطالب التربية العصرية التي ترفض أن يعد المعلم تخصصيًا فقط كما ذهب التقليديون، أو أن

(1) أحمد السيد عبد الحميد مصطفى(2018): تطوير برامج إعداد المعلم في بعض البلدان العربية – المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية – تصدرها المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل – تالين – إستونيا – المجلد الأول – العدد الثاني – ص 195.

(2) المرجع السابق، ص195

يعد مهنيا وتربويا فقط كما ذهب بعض التقدميين[1]. حيث يتم التحاق خريجي الثانوية العامة وما في مستواها بكلية التربية في مرحلة الدراسة الجامعية الأولي؛، ويعد الطلاب المعلمين بها على مدار أربع سنوات لدراسة المقررات الأكاديمية والتربوية والثقافية بصورة متكاملة [2]

- **الإعداد التتابعي:**

من خلال إعداد خريجي الكليات التخصصية الأخرى من غير كلية التربية، من خلال نظام الدبلوم العام في التربية؛ لدراسة المقررات التربوية للحصول على المؤهل التربوي اللازم للتدريس. ويعد النمطين السابقين رافدان أساسيان لإعداد المعلم لجميع مراحل التعليم بمصر. [3]

ويساعد هذا النظام المعلم على التعمق في تخصصه قبل الالتحاق بكلية التربية كما يساعد الدولة على سد العجز في التخصصات المختلفة، وخاصة في المدارس الفنية، حيث يساعد على إعداد خريجي كليات الهندسة والآداب والتجارة والزراعة وغيرهم مما تعجز كليات التربية عن إعدادهم في إطار النظام التكاملى، بسبب نقص الموارد المالية أو الكوادر والاختصاصات التعليمية [4] .

3 . جوانب الإعداد

لقد تبنت مصر نظامًا لإعداد المعلم من خلال كليات التربية يتضمن النسب المقترحة لجوانب الإعداد ويتضمن الجدول التالي دليلًا استرشاديًا غير ملزم لكليات التربية يتضح به نوعية العلوم وتوصيفها ومداها:

(1)) رباح رمزي عبد الجليل (2018): رؤية مقترحة نحو دور المدخل المنظومي في إعداد معلم التعليم العام بمصر: دراسة تحليلية – مجلة مستقبل التربية العربية – المجلد 25 – العدد 112، ص 412.

(2) أحمد السيد عبد الحميد مصطفى(2018): مرجع سابق، ص194

(3) المرجع السابق، ص.ص 194 – 195.

(4)) رباح رمزي عبد الجليل (2018): مرجع سابق، ص 410

جدول (1)

يبين نوعية جوانب إعداد المعلم في مصر وتوصيفها ومداها

م	نوعية العلوم	توصيف العلوم	مدى النسب
1	العلوم الأساسية المهنية التربوية	العلوم التي يدرسها الطالب، وترتبط مباشرة بإعداده المهني	25٪ – 15٪
2	– العلوم التخصصية والمساندة	العلوم التي يدرسها الطالب،وترتبط مباشرة بإعداده التخصصي	57٪ – 43٪
	– تطبيقات الحاسوب في التخصص	التطبيقات المرتبطة بتوظيف الحاسوب في تدريس مقررات الإعداد التخصصي	7٪ – 5٪
3	التدريب الميداني	التطبيق العملي لما يدرسه الطالب في مواقف تدريسية، ومهنية سواء تم هذا التطبيق في الكلية أو في مؤسسات تعليمية	18٪ – 12٪
4	العلوم الثقافية	العلوم التي يدرسها الطالب،وترتبط مباشرة بتكوينه الثقافي	7٪ – 3٪
5	علوم التميز	العلوم التخصصية أو التربوية أو الثقافية أو غيرها، التي تختارها الكلية لتميزها عن مثيلاتها من كليات التربية	7٪ – 6٪

المصدر: جمهورية مصر العربية – الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2013): المعايير القومية الأكاديمية المرجعية: قطاع كليات التربية – الإصدار الأول، ص 30.

ويتضح من الجدول السابق الاهتمام الكبير الموجه (للعلوم التخصصية) مثل اللغة العربية، الفيزياء، والتربية الخاصة، وغيرها؛ وكذلك (العلوم المساندة) والتي تتمثل في

الرياضيات لدارسي الفيزياء؛ والتاريخ لدارسي الجغرافيا – على سبيل المثال – وكذلك تطبيقات الحاسب في التخصص وجميعها تحتل الوزن الأكبر في برنامج الإعداد؛ حيث تراوح وزنهما معًا من ٪48 – ٪64. أما الإعداد المهني فتتراوح نسبته ما بين ٪15 – ٪25، إلى جانب التدريب الميداني الذي أخذ وزنًا بالبرنامج يتراوح بين ٪12 – ٪18؛ أما الجانب الثقافي فاحتل الوزن الأقل بين جوانب الإعداد كافة حيث تراوح وزنها بين ٪3 – ٪7 فقط؛ وكان هناك اهتمامًا متواضعًا أيضًا بعلوم التميز التي بلغ وزنها ٪6 – ٪7 من برنامج الإعداد.

ويتم حاليًا إعداد معلم مراحل التعليم العام (ابتدائي، إعدادي، ثانوي) بكليات التربية بجميع التخصصات (لغة عربية، إنجليزي، فرنسي، اجتماعيات، جغرافيا، تربية فنية، تربية طفل، رياضيات، فيزياء، تاريخ طبيعي، زراعي، تعليم ابتدائي لمختلف التخصصات، التربية الرياضية، الموسيقي)؛ **ففي شعبة التعليم الابتدائي**: يقدم للطلاب المواد الأكاديمية حسب التخصص مع جرعات في تخصصات العلوم والرياضيات والتاريخ والجغرافيا واللغة العربية؛ تعطي لجميع التخصصات لإعداد معلم الفصل. كما يقدم لهم المقررات المهنية في التربية وعلم النفس مع التركيز على ما يناسب المرحلة الابتدائية. أما التدريب العملي فيتم بالخروج يوم في الأسبوع للمدارس الابتدائية ابتداء من الفرقة الثانية بالكلية.[1]

أما إعداد معلم المرحلة الإعدادية والثانوية في التخصصات المختلفة: فيتم الإعداد الأكاديمي بدراستهم للمقررات التخصصية وأيضا القريبة من التخصص عن طريق الأقسام العلمية المتخصصة بكليات العلوم والآداب والزراعة والفنون، وتحت إشراف كليات التربية ومن خلال لوائحها المعتمدة. أما الإعداد المهني فيتم بدراسة المقررات التربوية في المناهج وطرق التدريس حسب التخصص، وكذا أصول التربية وتاريخ التربية بالإضافة إلى مقررات في علم النفس التعليمي والصحة النفسية. كما يتم التدريب العملي بمقرر التربية العملية المقرر بالفرقتين الثالثة والرابعة بواقع يوم في الأسبوع بالمدارس الإعدادية والثانوية على الترتيب. هذا ويُلتَزم في إقرار لوائح كليات التربية بأن

(1) أحمد السيد عبد الحميد مصطفى (2018): مرجع سابق، ص ص 197 – 198.

تكون نسبة مقررات الإعداد الأكاديمي ٪75 ونسبة مقررات الإعداد المهني والتدريب العملي ٪20، في حين تكون نسبة مقررات الإعداد الثقافي للمعلم ٪5، وذلك من إجمالي المقررات على مدار الأربع سنوات (8 فصول دراسية). (1)

1 . مشكلات برامج إعداد المعلم

أما عن مشكلات برامج إعداد المعلم فقد أجرت الباحثة دراسة استطلاعية جاءت في شكل استمارة تتكون من ستة مجالات؛ تمثل مجالات رئيسية لمشكلات برامج إعداد معلم التعليم العام؛ وهذه المجالات تتمثل في: (معايير الالتحاق بالبرنامج، هيكلية برنامج الإعداد ومحتواه، التربية العملية، أساليب التدريس والوسائل والموارد، القائمين على عملية الإعداد، وما يخص أساليب التقييم)، وتم تطبيقها على عدد 75 طالبًا وطالبة من خريجي كلية التربية – جامعة طنطا، والمقيدين في دبلوم الدراسات العليا بالكلية (الدبلوم المهني، والدبلوم الخاص) في نهاية شهر أبريل بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018 – 2019م، من النمطين التكاملي والتتابعي؛ حيث تم استخدام ما تمخضت عنه تلك الدراسة الاستطلاعية من نتائج كمؤشرات للوقوف على أهم مشكلات برنامج الإعداد الحالي بإحدى كليات التربية المصرية – على سبيل المثال وليس الحصر – وذلك للتعرف على أبرز مشكلات برنامج الإعداد الحالي للمعلم وقد جاءت نتائجها كالتالي:

جدول (2)

يوضح الأهمية النسبية لعبارات المحور الأول (معايير الالتحاق بالبرنامج) في عينة الدراسة (ن=75)

	أولاً: معايير الالتحاق بالبرنامج		البيانات			الوزن النسبي	الأهمية النسبية	الترتيب	اختبار كا2	
			موافق بدرجة ضعيفة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة كبيرة				كا2	الدلالة
1	يتم الاعتماد على درجات الثانوية العامة فقط كمعيار أساسي للقبول.	ك	9	15	51	192	85	1	41.280	0.000
		٪	12.0٪	20.0٪	68.0٪					

(1) المرجع السابق، ص198.

2	يتم قبول الطلاب من خلال اختبارات شخصية شكلية لاتراعي الأسس العلمية الموضوعية.	ك	22	8	4	173	77	4	27.920	0.000
		٪	29.3٪	10.7٪	60.0٪					
3	يتم قبول أعداد من الطلاب لا تتناسب مع إمكانات الكلية.	ك	18	18	39	171	76	5	11.760	0.003
		٪	24.0٪	24.0٪	52.0٪					
4	يتم توجيه الطلاب إلى التخصصات المختلفةوفقاً للدرجة الحاصلين عليها في المادة الموافقة لهذا التخصص	ك	10	20	45	185	82	3	26.000	0.000
		٪	13.3٪	26.7٪	60.0٪					
5	يفتقد البرنامج لوجود الاهتمام بميول الطلاب واستعداداتهم عند توزيعهم على التخصصات المختلفة	ك	8	19	48	190	84	2	34.160	0.000
		٪	10.7٪	25.3٪	64.0٪					

يتضح من الجدول (2) ان جميع عبارات المحور الأول (معايير الالتحاق بالبرنامج) ذات دلالة إحصائية وتراوحت الأهمية النسبية ما بين ٪76 الي ٪85 وفيما يلي ترتيب لأول ثلاث عبارات واخر اثنين وفقاً للأهمية النسبية.

تأتي العبارة رقم (1) وهي (يتم الاعتماد على درجات الثانوية العامة فقط كمعيار أساسي للقبول.) في المرتبة الأولي بأهمية نسبية ٪85. بينما تأتي العبارة رقم (5) وهي (يفتقد البرنامج لوجود الاهتمام بميول الطلاب واستعداداتهم عند توزيعهم على التخصصات المختلفة.) في المرتبة الثانية بأهمية نسبية ٪84. وتأتي العبارة رقم (4) وهي (يتم توجيه الطلاب إلى التخصصات المختلفة وفقاً للدرجة الحاصلين عليها في المادة الموافقة لهذا التخصص) في المرتبة الثالثة بأهمية نسبية ٪82. وتأتي العبارة رقم (2) وهي (يتم قبول الطلاب من خلال اختبارات شخصية شكلية لا تراعي الأسس العلمية الموضوعية.) في المرتبة ما قبل الأخيرة بأهمية نسبية ٪77 وأخيرا تأتي العبارة رقم (3) وهي (يتم قبول أعداد من الطلاب لا تتناسب مع إمكانات الكلية.) في المرتبة الأخيرة بأهمية نسبية ٪76.

جدول (3)

يوضح الأهمية النسبية لعبارات المحور الثاني (هيكلية برنامج الإعداد) في عينة الدراسة (ن=75)

ثانياً: هيكلية برنامج الإعداد		البيانات			الوزن النسبي	الأهمية النسبية	الترتيب	اختبار كا2	
		موافق بدرجة ضعيفة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة كبيرة				كا2	الدلالة
1	يفتقد البرنامج لوجود توازن بين الجوانب النظرية والعملية والبحثية.	8	33	34	176	78	5	17.360	0.000
		10.7٪	44.0٪	45.3٪					
2	يتم التركيز على الجانب التربوي أكثر من الجانب التخصصي.	22	32	21	149	66	10	2.960	0.228
		29.3٪	42.7٪	28.0٪					
3	توجد كثافة في المقررات التدريسية.	5	22	48	193	86	1	37.520	0.000
		6.7٪	29.3٪	64.0٪					
4	يفتقد البرنامج لوجود توازن نسبي بين المقررات الثقافية العامة ومقررات التخصص ومقررات الإعداد التربوي.	10	37	28	168	75	7	15.120	0.001
		13.3٪	49.3٪	37.3٪					

5	يفتقد البرنامج لوجود نوع من الإرشاد الأكاديمي للاختيار بين التخصصات أو المواد الاختيارية المختلفة.	ك	7	36	32	175	78	6	19.760	0.000
		٪	9.3٪	48.0٪	42.7٪					
6	يفتقد البرنامج لوجود اهتمام دائم بتطوير المقررات الدراسية	ك	12	21	42	180	80	4	18.960	0.000
		٪	16.0٪	28.0٪	56.0٪					
7	تعد مدة البرنامج غير كافية لإتقان مهارات التدريس.	ك	24	21	30	156	69	8	1.680	0.432
		٪	32.0٪	28.0٪	40.0٪					
8	تتكرر بعض الموضوعات في المقررات الدراسية المختلفة.	ك	7	26	42	185	82	2	24.560	0.000
		٪	9.3٪	34.7٪	56.0٪					
9	تعتمد الدراسة بصفة أساسية على الكتب والمذكرات الجامعية.	ك	5	22	48	193	86	1 مكرر	37.520	0.000
		٪	6.7٪	29.3٪	64.0٪					

10	تُعد عدد سنوات الدراسة (مدة البرنامج) كافية لاكتساب المهارات اللازمة للنجاح المهني مستقبلاً.	ك	23	26	26	153	68	9	0.240	0.887
		٪	30.7٪	34.7٪	34.7٪					
11	تبتعد مهارات خريجي الكلية عن احتياجات سوق العمل .	ك	11	19	45	184	82	3	25.280	0.000
		٪	14.7٪	25.3٪	60.0٪					
12	توجد آليات لمتابعة الخريجين بعد تخرجهم من الكلية.	ك	64	6	5	91	40	11	91.280	0.000
		٪	85.3٪	8.0٪	6.7٪					

ويتضح من الجدول (3) ان جميع عبارات المحور الثاني (**هيكلية برنامج الإعداد**) ذات دلالة إحصائية وتراوحت الأهمية النسبية ما بين 40.44 ٪ الي 85.78 ٪ وفيما يلي ترتيب لأول ثلاث عبارات واخر اثنين وفقاً للأهمية النسبية.

تأتي العبارة رقم (3 و 9) وهما (توجد كثافة في المقررات التدريسية.) و (تعتمد الدراسة بصفة أساسية على الكتب والمذكرات الجامعية.) في المرتبة الأولي بأهمية نسبية 85.78 ٪. بينما تأتي العبارة رقم (8) وهي (تتكرر بعض الموضوعات في المقررات الدراسية المختلفة.) في المرتبة الثانية بأهمية نسبية82.22 ٪. وتأتي العبارة رقم (11) وهي (تبتعد مهارات خريجي الكلية عن احتياجات سوق العمل .) في المرتبة الثالثة بأهمية نسبية 81.78 ٪. وتأتي العبارة رقم (2) وهي (يتم التركيز على الجانب التربوي أكثر من الجانب التخصصي.) في المرتبة ما قبل الأخيرة بأهمية نسبية ٪66.22 وأخيرا تأتي العبارة رقم (12) وهي (توجد آليات لمتابعة الخريجين بعد تخرجهم من الكلية.) في المرتبة الأخيرة بأهمية نسبية 40.44 ٪

جدول (4)

يوضح الأهمية النسبية لعبارات المحور الثالث (التربية العملية) في عينة الدراسة (ن=75)

ثالثاً: التربية العملية:			البيانات			الوزن النسبي	الأهمية النسبية	الترتيب	اختبار كا2	
			موافق بدرجة ضعيفة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة كبيرة				كا2	الدلالة
1	تفتقد التربية العملية لوجود لوائح تنظيمية تحدد مسؤوليات المشرفين على الطلاب.	ك	7	27	41	184	82	1	23.360	0.000
		٪	9.3٪	36.0٪	54.7٪					
2	تفتقد التربية العملية لوجود تحديد لمهام وأدوار الطلبة في بصورة واضحة ومعلنة.	ك	8	35	32	174	77	5	17.520	0.000
		٪	10.7٪	46.7٪	42.7٪					
3	لا تكفي مدة التربية العملية لاكتساب مهارات التدريس.	ك	10	26	39	179	80	3	16.880	0.000
		٪	13.3٪	34.7٪	52.0٪					
4	تفتقد التربية العملية لوجود مشرفين ذوي خبرة تدريسية كافية.	ك	10	32	33	173	77	6	13.520	0.001
		٪	13.3٪	42.7٪	44.0٪					
5	تفتقد التربية العملية لوجود مشرفين تتناسب تخصصاتهم مع تخصصات الطلبة.	ك	21	31	23	152	68	7	2.240	0.326
		٪	28.0٪	41.3٪	30.7٪					
6	تفتقد التربية العملية لوجود آليات معتمدة لتقييم نتائجها.	ك	8	29	38	180	80	2	18.960	0.000
		٪	10.7٪	38.7٪	50.7٪					

7	تفتقد التربية العملية للتواصل بين مشرفي التربية العملية من داخل الكلية وخارجها	ك	5	38	32	177	79	4	24.720	0.000
		٪	6.7٪	50.7٪	42.7٪					

يتضح من الجدول (4) ان جميع عبارات المحور الثالث (**التربية العملية**) ذات دلالة إحصائية وتراوحت الأهمية النسبية ما بين 67.56 ٪ الي 81.78٪ وفيما يلي ترتيب لأول ثلاث عبارات واخر اثنين وفقاً للأهمية النسبية.

تأتي العبارة رقم (1) وهي (تفتقد التربية العملية لوجود لوائح تنظيمية تحدد مسؤوليات المشرفين على الطلاب.) في المرتبة الأولي بأهمية نسبية 81.78 ٪. بينما تأتي العبارة رقم (6) وهي (تفتقد التربية العملية لوجود آليات معتمدة لتقييم نتائجها.) في المرتبة الثانية بأهمية نسبية 80 ٪. وتأتي العبارة رقم (3) وهي (لا تكفي مدة التربية العملية لاكتساب مهارات التدريس.) في المرتبة الثالثة بأهمية نسبية 79.56 ٪. وتأتي العبارة رقم (4) وهي (يفتقد البرنامج لوجود أساليب التدريس التي تنمي مهارات التفكير.) في المرتبة ما قبل الأخيرة بأهمية نسبية 80.89٪ وأخيرا تأتي العبارة رقم (5) وهي (يفتقد البرنامج لوجود أساليب التدريس التي تنمي مهارة التعلم الذاتي.) في المرتبة الأخيرة بأهمية نسبية 78.22٪

جدول (5)

– الأهمية النسبية لعبارات المحور الرابع (أساليب التدريس والوسائل والموارد) في عينة الدراسة (ن=75)

	رابعاً: أساليب التدريس والوسائل والموارد		البيانات: موافق بدرجة ضعيفة	البيانات: موافق بدرجة متوسطة	البيانات: موافق بدرجة كبيرة	الوزن النسبي	الأهمية النسبية	الترتيب	اختبار كا2: كا2	اختبار كا2: الدلالة
1	يفتقد البرنامج لوجود تنويع في أساليب التدريس المستخدمة لتحقيق الأهداف المرجوه.	ك	4	32	39	185	82	3	27.440	0.000
		٪	5.3٪	42.7٪	52.0٪					
2	تقتصر أساليب التدريس المستخدمة في الإعداد على طرق تقليدية (مثل طريقة المحاضرة).	ك	4	20	51	197	88	2	45.680	0.000
		٪	5.3٪	26.7٪	68.0٪					
3	يفتقد البرنامج لوجود تدريب كافي للطلاب على استخدام التكنولوجيا بشكل كافي.	ك	5	15	55	200	89	1	56.000	0.000
		٪	6.7٪	20.0٪	73.3٪					
4	يفتقد البرنامج لوجود أساليب التدريس التي تنمي مهارة التعلم الذاتي.	ك	8	33	34	176	78	5	17.360	0.000
		٪	10.7٪	44.0٪	45.3٪					
5	يفتقد البرنامج لوجود أساليب التدريس التي تنمي مهارات التفكير.	ك	7	29	39	182	81	4	21.440	0.000
		٪	9.3٪	38.7٪	52.0٪					

6	يفتقد البرنامج لوجود أساليب التدريس التي تنمي مهارة التواصل مع الآخرين من خلال العمل الجماعي.	ك	12	25	38	176	78	6	13.520	0.001
		٪	16.0٪	33.3٪	50.7٪					
7	لا تتوافر المراجع والكتب الحديثة في مكتبة الكلية.	ك	21	38	16	145	64	9	10.640	0.005
		٪	28.0٪	50.7٪	21.3٪					
8	تفتقر الكلية المرافق الخدمية للطلاب (كالمكتبة والمعامل والملاعب الرياضية وغيرها).	ك	21	29	25	154	68	8	1.280	0.527
		٪	28.0٪	38.7٪	33.3٪					
9	لا يتناسب حجم القاعات الدراسية مع عدد الطلبة.	ك	14	24	37	173	77	7	10.640	0.005
		٪	18.7٪	32.0٪	49.3٪					

ويتضح من الجدول (5) ان جميع عبارات المحور الرابع (**أساليب التدريس والوسائل والموارد**) ذات دلالة إحصائية وتراوحت الأهمية النسبية ما بين 64.44 ٪ الي 88.89 ٪ وفيما يلي ترتيب لأول ثلاث عبارات واخر اثنين وفقاً للأهمية النسبية.

تأتي العبارة رقم (3) وهي (يفتقد البرنامج لوجود تدريب كافي للطلاب على استخدام التكنولوجيا بشكل كافي.) في المرتبة الأولي بأهمية نسبية 88.89 ٪. بينما تأتي العبارة رقم (2) وهي (تقتصر أساليب التدريس المستخدمة في الإعداد على طرق تقليدية (مثل طريقة المحاضرة في المرتبة الثانية بأهمية نسبية ٪87.56. وتأتي العبارة رقم (1) وهي (يفتقد البرنامج لوجود تنويع في أساليب التدريس المستخدمة لتحقيق الأهداف المرجوه.) في المرتبة الثالثة بأهمية نسبية ٪82.22. وتأتي العبارة رقم (8) وهي (تفتقر الكلية المرافق الخدمية للطلاب (كالمكتبة, والمعامل, والملاعب الرياضية وغيرها).) في المرتبة ما قبل الأخيرة بأهمية نسبية ٪68.44 وأخيرا تأتي العبارة رقم (7)

وهي (لا تتوافر المراجع والكتب الحديثة في مكتبة الكلية.) في المرتبة الأخيرة بأهمية نسبية ٪64.44.

جدول (6)

يوضح الأهمية النسبية لعبارات المحور الخامس (القائمين على عملية الإعداد) في عينة الدراسة (ن=75)

	خامساً: القائمين على عملية الإعداد:	البيانات		موافق بدرجة ضعيفة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة كبيرة	الوزن النسبي	الأهمية النسبية	الترتيب	اختبار كا2	
										كا2	الدلالة
1	يتسم القائمون بالإعداد بضعف التأهيل.	ك		31	31	13	132	59	6	8.640	0.013
		٪		٪41.3	٪41.3	٪17.3					
2	يتسم القائمون بالإعداد بنقص القدرة على إدارة وقت التعليم/ التعلم بصورة فعالة.	ك		28	35	12	134	60	5	11.120	0.004
		٪		٪37.3	٪46.7	٪16.0					
3	يتسم القائمون بالإعداد بضعف القدرة على التعامل مع المستحدثات التكنولوجية.	ك		19	41	15	146	65	3	15.680	0.000
		٪		٪25.3	٪54.7	٪20.0					
4	يتسم القائمون بالإعداد بقلة اطلاعهم على الجديد في مجال تخصصهم.	ك		23	40	12	139	62	4	15.920	0.000
		٪		٪30.7	٪53.3	٪16.0					
5	لا تتناسب أعداد القائمين بالإعداد مع أعداد الطلبة بالكلية.	ك		16	23	36	170	76	1	8.240	0.016
		٪		٪21.3	٪30.7	٪48.0					
6	يوجد قصور لدى القائمين على الإعداد في استخدام الأجهزة والوسائل الحديثة في التدريس.	ك		19	27	29	160	71	2	2.240	0.326
		٪		٪25.3	٪36.0	٪38.7					

يتضح من الجدول (6) ان جميع عبارات المحور الخامس **(القائمين على عملية الإعداد)** ذات دلالة إحصائية وتراوحت الأهمية النسبية ما بين ٪58.67 الي ٪75.56 وفيما يلي ترتيب لأول ثلاث عبارات واخر اثنين وفقاً للأهمية النسبية.

تأتي العبارة رقم (5) وهي (لا تتناسب أعداد القائمين بالإعداد مع أعداد الطلبة بالكلية.) في المرتبة الأولي بأهمية نسبية 75.56 ٪. بينما تأتي العبارة رقم (6) وهي (يوجد قصور لدى القائمين على الإعداد في استخدام الأجهزة والوسائل الحديثة في التدريس.) في المرتبة الثانية بأهمية نسبية ٪71.11. وتأتي العبارة رقم (3) وهي (يتسم القائمون بالإعداد بضعف القدرة على التعامل مع المستحدثات التكنولوجية.) في المرتبة الثالثة بأهمية نسبية ٪64.89. وتأتي العبارة رقم (2) وهي (يتسم القائمون بالإعداد بنقص القدرة على إدارة وقت التعليم/ التعلم بصورة فعالة.) في المرتبة ما قبل الأخيرة بأهمية نسبية ٪59.56 وأخيرا تأتي العبارة رقم (1) وهي (يتسم القائمون بالإعداد بضعف التأهيل.) في المرتبة الأخيرة بأهمية نسبية ٪58.67.

جدول (7)

يوضح الأهمية النسبية لعبارات المحور السادس (ما يخص أساليب التقييم) في عينة الدراسة (ن=75)

	سادساً: ما يخص أساليب التقييم:		البيانات: موافق بدرجة ضعيفة	البيانات: موافق بدرجة متوسطة	البيانات: موافق بدرجة كبيرة	الوزن النسبي	الأهمية النسبية	الترتيب	اختبار كا2: كا2	اختبار كا2: الدلالة
1	يعتمد التقييم بشكل أساسي على الامتحان النهائي.	ك	8	24	43	185	82	2	24.560	0.000
		٪	٪10.7	٪32.0	٪57.3					
2	لا تقيس أساليب تقييم الطلاب مهارات عقلية عليا (التحليل والتركيب والاستنتاج .... الخ)	ك	9	30	36	177	79	2	16.080	0.000
		٪	٪12.0	٪40.0	٪48.0					
3	يتسم التقييم بقلة الموضوعية والمحاباة.	ك	25	27	23	148	66	3	0.320	0.852
		٪	٪33.3	٪36.0	٪30.7					
4	يتم الاعتماد على استخدام أساليب تقييم تقليدية كالاختبارات المقالية.	ك	7	17	51	194	86	1	42.560	0.000
		٪	٪9.3	٪22.7	٪68.0					

ويتضح من الجدول رقم(7) ان جميع عبارات المحور السادس (**ما يخص أساليب التقييم**) ذات دلالة إحصائية وتراوحت الأهمية النسبية ما بين ٪65.78 الي ٪86.22 وفيما يلي ترتيب لأول ثلاث عبارات واخر اثنين وفقاً للأهمية النسبية.

وتأتي العبارة رقم (4) وهي (يتم الاعتماد على استخدام أساليب تقييم تقليدية كالاختبارات المقالية.) في المرتبة الأولي بأهمية نسبية 86.22٪. بينما تأتي العبارة رقم (1) وهي (يعتمد التقييم بشكل أساسي على الامتحان النهائي.) في المرتبة الثانية بأهمية نسبية ٪82.22. وتأتي العبارة رقم (2) وهي (لا تقيس أساليب تقييم الطلاب مهارات عقلية عليا (التحليل والتركيب والاستنتاج .... الخ في المرتبة الثالثة بأهمية نسبية ٪78.67. وأخيرا تأتي العبارة رقم (3) وهي (يتسم التقييم بقلة الموضوعية والمحاباة.) في المرتبة الأخيرة بأهمية نسبية ٪65.78

مما سبق يمكن استنتاج أن هناك مشكلات عديدة تكتنف برامج إعداد المعلم – من واقع الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة على بعض خريجي كلية التربية جامعة طنطا كإحدى مؤسسات الإعداد على سبيل المثال وليس الحصر والسابق الإشارة إليها – ولعل أبرز تلك المشكلات وأكثرها أهمية:

- الاعتماد على درجات الثانوية العامة فقط كمعيار أساسي للقبول
- افتقاد البرنامج لوجود الاهتمام بميول الطلاب واستعداداتهم عند توزيعهم على التخصصات المختلفة داخل الكلية فرغم أنه توجد استمارة يملؤها الطالب بالتخصص الذي يريده إلا أن القبول في بعض الشعب يخضع لتحديد معايير داخلية للقبول يحددها مجلس الكلية مثل تحديد درجة معينة لا يقل عنها الطالب في بعض مقررات الشهادة الثانوية الموافقة للتخصص الذي يريده الطالب وخاصة في أقسام اللغات .
- كثافة وكثرة المقررات التدريسية
- اعتماد الدراسة بصفة أساسية على الكتب والمذكرات الجامعية
- تكرار بعض الموضوعات في المقررات الدراسية المختلفة
- ابتعاد مهارات خريجي الكلية عن احتياجات سوق العمل

- عدم كفاية مدة التربية العملية لاكتساب مهارات التدريس
- افتقاد البرنامج لوجود تدريب كافي للطلاب على استخدام التكنولوجيا بشكل كافي.
- اقتصار أساليب التدريس المستخدمة في الإعداد على طرق تدريس تقليدية (مثل طريقة المحاضرة)
- افتقار البرنامج لوجود تنويع في أساليب التدريس المستخدمة لتحقيق الأهداف المرجوه
- عدم تناسب أعداد القائمين بالإعداد من أساتذة مع أعداد الطلبة بالكلية.
- وجود قصور لدى القائمين على الإعداد في استخدام الأجهزة والوسائل الحديثة في التدريس
- ضعف قدرة القائمين بالإعداد على التعامل مع المستحدثات التكنولوجية
- الاعتماد على استخدام أساليب تقييم تقليدية كالاختبارات المقالية.
- اعتماد التقييم بشكل أساسي على الامتحان النهائي
- قصور أساليب تقييم الطلاب بصفة عامة فهي لا تقيس المهارات العقلية العليا (كالتحليل والتركيب والاستنتاج .... الخ).
- وتتفق نتائج تلك الدراسة الاستطلاعية مع نتائج دراسة كل من محمد ناجح محمد محمد، محمد السيد محمد إسماعيل(2018)، دراسة عماد صموئيل وهبه(2017) في تناولهما لأبرز مشكلات برنامج إعداد المعلم بكليات التربية في مصر.

المحور الثاني: الإطار الفلسفي لإعداد المعلم وتكوينه من واقع الأدبيات التربوية المعاصرة:

وتتناول الدراسة الحالية من خلال سعيها لتحليل الإطار الفلسفي لإعداد المعلم عدة نقاط فرعية أهمها: أهداف برامج إعداد المعلمين، أهم الاتجاهات والفلسفات العالمية لبرامج الإعداد، والاتجاهات المعاصرة في قبول واختيار الطلاب بكليات التربية وأنواع نظم الإعداد، وجوانبه الرئيسية؛ وفيما يلي توضيح لتلك النقاط:

1 . أهداف برامج إعداد المعلم

وتهدف برامج إعداد المعلم بصفة عامة إلى تحقيق ما يلي: [1]

(1) حسن سالم الشهوبي، إبراهيم عثمان أرحيم (2016): إعداد المعلم وفق الاتجاهات التربوية المعاصرة – مجلة كلية الآداب – جامعة مصراتة – ليبيا – العدد السابع، ص43

- اكتساب المفاهيم الأساسية في مجال تخصصه الأكاديمي والتربوي وتوظيفها في خدمة نمو طلبته بما يمكنهم من فهم المادة التعليمية ورؤية علاقاتها بحياتهم وأثرها في إمكانية تطوير المجتمع الذي يعيشون فيه.
- اكتساب قدر من الثقافة العامة التي تؤهله لفهم طبيعة مجتمعه وفلسفته وأهدافه
- اكتساب وتنمية كفاءات التفكير العلمي بكل أنماطه: التفكير الابتكاري، التفكير الناقد، أسلوب حل المشكلات، الاستقراء، الاستنباط.
- اكتساب مهارات التعلم الذاتي ليتمكن من متابعة كل جديد في مجال تخصصه وتحقيق النمو المهني عن طريق التعلم المستمر.
- اكتساب وتنمية قيم وأخلاقيات المهنة؛ لينال تقدير المجتمع وثقته واحترامه.
- اكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات والميول والقيم التي تمكنه من المشاركة الإيجابية في تلبية احتياجات طلابه.
- إدراك أهمية البحث العلمي والعمل به من أجل تطوير العملية التربوية ومواجهة مشكلاتها الميدانية.

ومن ذلك يتضح سعي برامج إعداد المعلم إلى مواكبة التحديات والتطورات المعرفية والتكنولوجية ولن يتأتى ذلك في غياب الجانب البحثي في برامج الإعداد إذ أنه يفتح آفاق التعلم واكتساب المعرفة بكافة أنواعها، ومعالجتها من جانب الطلاب المعلمين بهدف تحقيق جودة أدائهم في عملهم المستقبلي.

2 . أهم الاتجاهات أو الفلسفات العالمية لبرامج الإعداد:

وقد مرت برامج إعداد المعلم باتجاهات وفلسفات مختلفة من حيث بنائها وتطورها؛ فقد كانت في بداية الأمر تبنى على الأهداف ثم أصبحت بعد ذلك تبنى على الكفايات، إلى أن أصبحت في الوقت الحالي تبنى على المعايير، ثم ظهرت برزت على الساحة الدولية اتجاهات جديدة مثل تبني اتجاه إعداد المعلم المبني على بحوث الفعل[1]؛ وفيما يلي تفصيل لهذه الرؤى والتوجهات الفلسفية في إعداد المعلم:

(1) ٠ بحوث الفعل (Action Research): من أهم الوسائل التي يمكن من خلالها إعداد المعلم ليتمكن من الثيام بدوره كباحث متأمل للظواهر التربوية التي يمر بها أثناء عمله، وذلك من خلال

أ. الإعداد المبني على الأهداف

ما زال هذا الاتجاه يجد رواجًا في بعض مؤسسات إعداد المعلم إلى يومنا هذا؛ حيث يضع القائمون على هذه البرامج أهدافًا عامة، ثم يُحدد محتوى دراسي للبرنامج يتم توزيعه على مجموعة من المقررات الدراسية. توزع هذه المقررات على الفصول الدراسية للبرنامج. وخلال فترة دراسة مقررات البرنامج، يمر المتعلمون بعدد من خبرات التعلم عادة ما تكون غير مترابطة، وتتصف بأنها تركز على أجزاء صغيرة من المحتوى والمهارات. وعند التخرج يكون الاعتقاد السائد بأن الطلاب قد حققوا الأهداف التي تم صياغتها للبرنامج. ويعتمد هذا الاتجاه على إظهار السلوك أو الأداء المتوقع الذي سيصل إليه المتعلم بعد الحصول على عملية التعلم، كما يجب تحديد مستوى الأداء المطلوب من خلال وضع أهداف زمنية لإنجاز العمل في مدة زمنية محددة، ومعايير تحدد الحد الأدنى من المهارات المعرفية؛ مما يجعل المعلمين يركزون على الجانب المعرفي وإغفال الجوانب الأخرى.[1]

ب. الإعداد المبني على الكفايات

ولعل ظهور برامج إعداد المعلمين القائمة علي الكفايات أو علي أساس الأداء عام 1969 في الولايات المتحدة الأمريكية كاستجابة لتنامي الشعور بعدم الرضا عن مسار التربية آنذاك، وكواحدة من أهم الاتجاهات المعاصرة وأكثر ها بروزًا وانتشارًا في المؤسسات التربوية والتعليمية خاصة في البلدان الأكثر تطورًا، وبصفة عامة فإنه يمكن القول أن إعداد المعلم علي أساس الكفايات يعد استراتيجية قائمة مفادها أن عملية التعلم الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من الكفايات يؤدي تمكن المعلم منها إلى نجاحه في عمله.[2]

تحديد المشكلة التي تعترضه، ووصفها، ووضع الافتراضات البحثية، وجمع البيانات التي تؤكدها، ثم ملاحظة التغيرات ثم تأمل النتائج، مما يسهم في تقديم حلول واقعية للمشكلات التعليمية القائمة.

(1) اليونسكو، المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم (2017)، مرجع سابق، ص . ص 15 – 16.

(2)) رماز حمدي محمد إبراهيم (2014): الكفايات المهنية اللازمة لتنمية معلمة الروضة تنمية مستدامة فى ضوء المعايير القومية لرياض الأطفال فى مصر – مجلة الطفولة والتربية (كلية رياض

والكفاية كلمة تصف ما يجب أن يتقنه المتخرج للقيام بمهنته. ويشار للكفايات بأنها قدرة المعلم على أداء مهامه التعليمية بمستوى أداء معين يتضمن تحسين الناتج التعليمي المطلوب. والكفاية تتضمن الأدوار والمهام التعليمية التي ينبغي أن يتدرب الطالب المعلم عليها ليؤديها بمستوى معين من الإتقان وتتضمن المعارف والمهارات والقيم التي يجب امتلاكها وتظهر في شكل أداء يمكن ملاحظته وقياسه. وتؤدى الكفاية إلى تغيير في السلوك نحو الأفضل وتحقيق نتائج مرغوب فيها في المتعلم. وتعد حركة إعداد المعلم القائمة على الكفايات من أبرز ملامح التربية المعاصرة وأكثرها انتشارًا في الأوساط التربوية والتعليمية؛ فهدفها إعداد معلمين أكفاء قادرين على ترجمة المهارات والمعارف التي تضمنتها الكتب المدرسية إلى طلابهم في الفصول الدراسية. وتشير الدراسات إلى أن المناهج الدراسية في كليات التربية في الدول العربية تستقر بشكل أساسي على مدخل الكفايات [1]

فالبرنامج القائم على الكفايات هو «البرنامج الذي يقضي بأن يظهر المعلمون مجموعة من الكفايات التي يفترض ضرورتها لتحقيق أنماط التعلم المرغوبة عند التلاميذ، أو أن يظهر المعلمون القدرة على تحقيق التعلم المرغوب فيه عند التلاميذ.» ويعد بعض الباحثين برنامج إعداد المعلم القائم على الكفايات أول حركة شاملة لتطوير برنامج إعداد المعلم، ويتضمن البرنامج مجموعة من الأداءات تمثل الحد الأدنى المطلوب، والذي يفترض ضرورتها لتحقيق أنماط التعلم المرغوب عند الطلاب في المجالات الثلاثة:المعرفية والوجدانية، والمهارية. [2]

ج. الإعداد المبني على المعايير

تعد المعايير من أهم وأحدث حركات الإصلاح التربوي في العالم وهي العنصر الأساس في تطوير جميع مكونات البرامج التعليمية وممارساتها. وبالرغم من توجه

الأطفال – جامعة الإسكندرية) – المجلد السادس – العدد التاسع عشر (عدد يوليو)، ص 175.

(1) اليونسكو، المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم (2017)، مرجع سابق، ص16.

(2) محمد عبد الرؤوف مصطفى الشيخ (2015): إعداد المعلم عالمياً – المؤتمر العلمي الرابع والعشرون: برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز – الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس – القاهرة، ص188

النظام العالمي لتبني المعايير، إلا إن حركة الإصلاح المبنية على المعايير في الدول العربية لا تزال بحاجة إلى مزيد من الجهد والوقت؛ ليتم تبنيها وتطبيقها بصورة إيجابية في برامجها التعليمية؛ لترفع بذلك مستوى الأداء في جميع مكوناتها. ويمكن القول إن ظهور مفهوم المعايير يعود إلى الخمسينيات الميلادية عندما تم تأسيس المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين(NCATE)، والذي بدأ بوضع معايير ومتطلبات اعتماد برامج إعداد المعلمين في كليات التربية بالجامعات الأمريكية. ثم توالت بعد ذلك العديد من الهيئات والمؤسسات التي تعنى بوضع معايير سواء لمرحلة الإعداد أو التمهين. وتعرف معايير إعداد المعلم بأنها عبارات تبين ما يجب على المعلم أن يعرفه ويكون قادرًا على أدائه وتنفيذه؛ بغض النظر عن التخصص الذي ينتمي إليه، وتحتوي المعايير على ما يمكن أن يمتلكه الطالب المعلم من معارف ومهارات واتجاهات مرتبطة بعمليات التدريس للمحتوى بحيث يتحقق الهدف المنشود من عملية التعلم.[1]

ح . الإعداد المبني على استخدام مدخل بحوث الفعل:

إن الاهتمام باتجاه بحوث الفعل في إعداد الطالب المعلم قبل الخدمة يتضمن عملية تعلم تتم من خلال مشكلات واقعية للتفكير والعمل بطريقة تأملية نقدية، ومن أجل تشكيل هوية الطالب المعلم في إطار السياق الثقافي والاجتماعي والسياسي للتربية؛ وذلك من أجل أن يصبح المعلم أكثر ذكاء ومرونة في عمله، وكذلك من أجل تنمية مهارات التخطيط والتقييم والممارسة التأملية الناقدة لديه بحيث يصبح بحث الفعل بداية رحلة لكي يعيش معلم المستقبل حياة البحث والتدريس معًا وفي وقت واحد؛ لتحسين ممارساته [2]

وتشير بعض الأدبيات إلى أن الطلاب المعلمين في نظم الإعداد التقليدية كانوا يعانون من صعوبات عند تطبيق المعرفة التي اكتسبوها في المحاضرات الأكاديمية في

(1) اليونسكو، المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم (2017)، مرجع سابق، ص16.

(2) Kizilaslan, I., & Leutwyler, B. (2012). Pre - Service Teacher Action Research: Concept, International Trends and Implications for Teacher Education in Turkey. Bulgarian Comparative Education Society,p155.

الواقع الفعلي؛ لذلك كانوا يشعرون أحيانًا أن برامج إعداد المعلم لا تقوم بإعدادهم بشكل مناسب لمهنتهم المستقبلية ولسد الفجوة بين النظرية والتطبيق. فإعداد المعلم لا يجب أن يُعنى فقط بتخطيط الدروس وممارسة استراتيجيات التدريس، ولكن أيضًا التعاون مع الزملاء ومراعاة النهج العملي مع الاهتمام بالجانب البحثي، وفي مثل هذا النهج البحثي يتم استخدام النظرية والبحث إلى جانب الممارسة. وقد تم تحديد أربع طرق مختلفة في البحث يمكن أن تسهم في إعداد المعلم القائم على البحث هي[1]:

(1) أن يُبنى محتوى برنامج إعداد المعلم على المعرفة القائمة على البحوث ونتائجها،

(2) أن يُعنى البحث بكيفية تطوير تصميم وهيكل برامج إعداد المعلمين،

(3) أن يصبح الأساتذة والطلاب المعلمين شركاء في إنتاج البحوث.

(4) أن يتبع الأساتذة بالجامعات والطلاب المعلمين النهج البحثي في ممارساتهم ببرنامج الإعداد.

أما عن مبررات الاهتمام بإعداد المعلم الباحث في الوقت الحالي فمنها: [2]

- أن التركيز على بحوث الفعل أمر ضروري كونه أداة لربط النظرية والتطبيق معًا، وهي استراتيجية مهمة لربط ما يتعلمه الطلاب عن التدريس وخبراتهم المدرسية مع ما تعلموه من خبرات الجامعة؛ ويهدف النهج البحثي إلى دمج المعرفة العلمية والمعرفة الإجرائية وتشير المعرفة الإجرائية إلى «المعرفة التي تتحقق من الممارسة» ويجمع بحث الفعل بين «المعرفة حول الممارسة» و«المعرفة في الممارسة»، «المعرفة من أجل الممارسة».
- السماح للطلاب المعلمين بالتفكير الناقد، حيث تساعدهم بحوث الفعل في تنمية وجهات نظرهم حول التدريس. من خلال البحوث العملية، ويأخذ الطلاب المعلمون
- مساحة لسرد خبراتهم وتبادلها مع أقرانهم.

(1) Alvunger, D., & Wahlström, N. (2018)., Op Cit,.p 333.

(2) ((Kizilaslan, I., & Leutwyler, B. (2012).Op Cit, p156.

- تجعل بحوث الفعل عملية التعلم أكثر متعة ووعياً للوصول إلى الاحتراف المهني.
- يتعامل المعلمون اليوم مع المجالات الأكاديمية والوجدانية للطلاب؛ فهم مسؤولون عن طلابهم من الناحية الاجتماعية، ومن المتوقع أن يقوموا بالتدريس لفصول غير متجانسة وشاملة، وبالتالي يمكن أن تكون بحوث الفعل وسيلة فعالة لإعداد الطلاب المعلمين لهذه الأدوار المتعددة.
- أن بحوث الفعل تؤهل الطالب المعلم للتعلم مدى الحياة في مكان العمل فيما بعد التعليم الجامعي.

فالمعلم الجيد هو معلم باحث في القضايا والمشكلات التي تواجهه، وهو حريص على معرفة الطرائق والوسائل اللازمة للتصدي لتلك المشكلات ومعالجتها، ومن هنا ينطلق بحث الفعل الذي يمكن من خلاله أن يقوم المعلم بفحص أدائه بهدف تحسينه وتطويره باستخدام منهجية علمية كأسلوب للتطوير والتحسين التربوي والتجريب المتصل بالممارسات المدرسية والموجه نحو تحسينها، فالإنسان يتعلم بصورة أفضل وأكثر طواعية من خلال تطبيق ما تعلمه عندما يدرس بنفسه الموضوع أو المشكلة، حيث يتم بحث الفعل في الواقع العملي، ويهدف إلى حل مشكلات حقيقية[1].

مما سبق يمكن ملاحظة تعدد الاتجاهات والفلسفات العالمية لبرامج إعداد المعلم، وهو ما يمكن تفسيره باختلاف فكر الإعداد وأهدافه ومكونات برامجه باختلاف المجتمعات والثقافات؛ إلا أنه لابد أن نأخذ في الاعتبار أن عصرنا الحالي هو عصر المعرفة التي تتراكم وتتضاعف وتتجدد باستمرار، وأن ذلك يستلزم أن يكون خريجي مؤسسات الإعداد على درجة عالية من الوعي مع التركيز في برامج إعداد المعلم على الاهتمام بالجانب البحثي والذي يحقق زيادة دور الطالب المعلم في برامج الإعداد بصفة عامة، ودعم التعلم الذاتي وتوجيهه، وأن يتم توجيه اهتمام الطالب إلى دراسة وتحليل مشكلات تربوية واقعية داخل الفصول الدراسية، أكثر من الاهتمام بمعرفة

(1) هيثم محمد الطوخي، إبراهيم الدسوقي عوض الله (2016): توظيف بحوث الفعل في برامج إعداد المعلم – تصور مقترح – مجلة الثقافة والتنمية – العدد 101 – الجزء الثاني(فبراير)، ص330.

تطبيقات عامة؛ ومن هنا فإن الاهتمام باتجاه بحوث الفعل يفتح المجال واسعًا أمام الطلاب المعلمين للتفكير في طرق معالجه جديدة للمشكلات التي يواجهونها أثناء تدريبهم الميداني، مما يسهم في جودة إعدادهم وربطهم بالواقع التربوي ويجعل لهم دورًا ملموسًا في ثراء المعرفة التربوية.

3 . الاتجاهات المعاصرة حول سياسة قبول الطلبة بكليات التربية

وتختلف معايير القبول وأساليب الاختيار من حيث المضمون والعدد؛ والشرط المسبق الرئيسي في أغلب الدول يتضمن الحصول على المؤهلات النهائية للثانوية العليا (وهو يمثل الشرط الوحيد في بعض الدول مثل النمسا وبلجيكا)، ويتم مراعاة الأداء في التعليم الثانوي العالي في حوالي نصف البلدان الأوروبية؛ ويخضع القبول في التعليم الأولي للمعلمين أساسا لشروط الالتحاق بالتعليم العالي؛ والذي ينطوي على امتحان عام في عدد كبير من البلدان الأوروبية، هذا بالإضافة إلى عقد اختبارات الكفاءة أو المقابلات للكشف عن دوافع المرشحين، كما تغطي الاختبارات بعض المهارات المهنية الأساسية اللازمة للاضطلاع بدور مهني أوسع نطاقا في مجال حقوق الإنسان داخل المدارس، وكذلك المهارة في استخدام تكنولوجيا المعلومات[1]

أما الدول الآسيوية (مثل اليابان) تشتمل شروط القبول على ضرورة تقديم شهادة الثانوية العامة، وخضوع الطالب لمقابلة شخصية يجريها أساتذة متخصصون، وتوافر اللياقة الصحية والبدنية اللازمة لمهنة التدريس مع خلو الطالب المتقدم من العاهات الجسمية، وشهادة من المدرسة الثانوية بحسن سيرة وسلوك وأخلاق الطالب، وأن يتصف الطالب بسمات شخصية جيدة مثل الفطنة والذكاء، هذا بالإضافة إلى ضرورة تقديم ملف أكاديمي عن الطالب يتضمن معدله الدراسي التراكمي في المراحل التعليمية السابقة. [2]

(1)) Caena, F. (2014)., Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues. European Commission, Directorate - General for Education and Culture School policy/Erasmus+, ET2020 Working Group of Schools Policy.,p10.

(2)) عبد العظيم صبري عبد العظيم، رضا توفيق عبد الفتاح(2017): إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول – المجموعة العربية للتدريب والنشر – القاهرة، ص 45.

وبصفة عامة يمكن تقسيم معايير قبول الطلاب بكليات التربية إلى المعايير التالية:

- **تحديد جوانب شخصية الطالب المعلم**: وذلك من خلال مقابلة شخصية مقننة وبصورة موضوعية وليست شكلية؛ وذلك لتحديد السمات الأولية للتكوين المهني المتمثلة في السمات الشخصية وميول الطالب نحو المهنة، واللياقة الجسمية والصحية والنفسية .
- **تحديد المستوى الخلقي والسلوكي للطالب**: من خلال أدوات مثل اختبارات الشخصية والميول المهنية، اختبارات القدرات والاستعدادات المختلفة، واختبارات اللياقة البدنية والصحية .
- **تحديد المستوى التحصيلى**: وهذا يتطلب من أساتذة التخصص بكليات الإعداد أمور عديدة مثل التحقق من مستويات ونسب نجاح الطلبة في مواد التخصص، والتي يرغب الطالب قي الالتحاق ببرامجها؛ وعقد اختبارات تحصيلية تحريرية وشفهية قبل القبول، كما أنه لابد من قياس خلقية الطالب ومهاراته في استخدام تكنولوجيا المعلومات .

4 . أنواع نظم أو برامج إعداد المعلم(أنماط الإعداد):

حيث تُصنف نظم برامج إعداد المعلم في أغلب النظم التعليمية من حيث البناء الأكاديمي إلى صنفين هما النظام التكاملي والنظام التتابعي؛ وفيما يلي وصف لكلا النظامين:

أ. النظام التكاملي

ويُقصد بالنظام التكاملي أن يتم إعداد المعلم في مؤسسة تربوية (كلية تربية أو كلية معلمين أو معهد عال لإعداد المعلمين) لعدد من السنوات تحددها طبيعة المرحلة ومستواها، ويحصل الطالب فيها على مكونات إعداده المتكامل من الجوانب الثقافية والأكاديمية والتربوية في وقت واحد، وبنحو متلازم وبنسب متفاوتة، يحصل الطالب بعدها على البكالوريوس . وغالبًا ما يحظى الإعداد الأكاديمي بالنصيب الأكبر؛ لذلك – ومن أجل أن يكتسب إعداد المعلم صفة المهنية – ينبغي أن يُؤخذ في الاعتبار توازن برنامج الإعداد في مجالاته الثلاثة الأكاديمي والمهني والثقافي، والتركيز على المفاهيم والمهارات التطبيقية والعملية، والإلمام بقيم مجتمعه، والتعرف على خصائص ومتغيرات العصر، وتحقيق التكامل بين المقررات التربوية والتدريب على الوسائل والتقنيات الحديثة في إكساب مهارات التدريس. [1]

(1) اليونسكو، المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم (2017): مرجع سابق، ص18.

وتتكامل في النظام التكاملي دراسة المقررات التخصصية مع الإعداد المهني على مدى السنوات الدراسية في مرحلة جامعية واحدة تستغرق أربع سنوات على الأقل، والنظرة التكاملية في إعداد المعلم إحدى مطالب التربية العصرية التي ترفض أن يُعد المعلم تخصصياً فقط كما ذهب البعض، أو أن يُعد مهنياً وتربوياً فقط كما ذهب البعض الآخر. (1)

ب . النظام التتابعي:

ويبدأ فيه إعداد المعلم في المادة العلمية في إحدى الكليات المتخصصة الأكاديمية، مثل كلية العلوم، أو الآداب، ثم ينتهي بفترة الإعداد التربوي المهني الذي تقوم به كليات التربية أو المعاهد العليا التي تؤهله للتدريس بإحدى المراحل التعليمية، وتختلف مدة الإعداد ما بين سنة أو سنتين. (2) ويتخذ فيه إعداد المعلم مرحلتين أساسيتين: مرحلة البكالوريوس في إحدى الكليات أو المعاهد العليا غير التربوية، ثم مرحلة أخرى داخل كلية التربية يدرس فيها الطالب مجموعة من العلوم التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس وأصول التربية والإدارة التربوية وتقنيات التعليم والتربية الخاصة وعلم النفس، وقد تتخذ هذه المرحلة الأخيرة شكلاً مكثفا؛ حيث يدرس الطالب جميع العلوم التربوية النظرية والتطبيقية في عام واحد، وينبغي أن يكون الطالب متفرغاً للدراسة، وقد تتخذ من ناحية أخرى شكلاً غير مكثف حيث توزع الدراسة للعلوم التربوية في عامين دراسيين، ولا يشترط في هذا المجال أن يكون الطالب منفرغا للدراسة وإنما يمكن له أن يدرس أثناء عمله بالتعليم(3) .

وقد اختلفت الأدبيات التربوية في تحديد أفضلية أي من النمطين التكاملي، والتتابعي في إعداد المعلم بكليات التربية؛ حيث ذهبت تلك الأدبيات مذاهب عدة كان منها تحديد مميزات وعيوب كل من النمطين، فذهب البعض إلى تفضيل النمط التكاملي لجمعه بين جوانب الإعداد الثلاثة في آن واحد، وكذلك قصر مدته بينما عابوا عليه ضعف الإعداد

(1) أحمد بن محمد التويجري(2017): تصور مقترح لمخرجات برامج إعداد المعلم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 – من أبحاث مؤتمر: دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030 م – جامعة القصيم – السعودية،، ص151.

(2) اليونسكو، المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم (2017): مرجع سابق، ص20.

(3) أحمد بن محمد التويجري (2017): مرجع سابق، ص 151.

التخصصي للخريجين؛ أما النمط التتابعي فقد تميز بالاهتمام بالجانب التخصصي في إعداد الطلاب، ولكن رأت أدبيات عديدة أنه يشوبه بعض العيوب مثل طول مدته وارتفاع تكلفة الدراسة به، وما زال هذين النمطين سائدين في معظم كليات التربية على مستوى العالم .

1 . جوانب إعداد المعلم

لقد أصبح من قبيل المسلمات أن المعلم ليس مجرد متخصص في نوع معين من المعرفة، كما أنه ليس مجرد ناقل للمعرفة، بل هو مرب لطلابه بكل ما تحمله هذه الكلمة من المعاني وكل ما تتطلبه من أدوار ووظائف للمعلم، ومن ثم لم يعد مقبولاً أن يكتفي بالإعداد التخصصي وحده دون أن يكون هناك تنمية للثقافة العامة والثقافة المهنية؛ اللتان بدونهما تقل الكفاية المهنية للمعلم، وتقل احتمالات أن يكون رائدًا اجتماعيًا وموجهًا ومرشدًا لطلابه، ويمكن تحديد أهم الملامح المشتركة لبرامج إعداد المعلم في ثلاثة جوائب رئيسة كما يلي:

أ – الجانب التخصصي:

إن المعلم مصدر رئيس للمعرفة المتخصصة لتلاميذه، وحتى في ظل الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تجعل من المعلم موجهاً ومرشداً إلى سبل المعرفة – لا ناقلاً للمعرفة – فإنها تؤكد أهمية الدور المعرفي للمعلم وأهميته كمرجع لتصحيح المفاهيم وشرحها لتلاميذه، ومن هنا فإن الكم المعرفي والكيف التخصصي للمعلم يعد أمراً في غاية الأهمية؛ لكي يشبع حاجات تلاميذه للمعرفة، وعلى المعلم أن يكون ملماً ومدركا لتخصصه ومستوعباً لأكبر قدر من المعرفة ولأساليب الحصول عليها [1]

ويُعنَى الجانب التخصصي بجميع الخبرات التي ينبغي للطالب المعلم أن يكتسبها في المجال الذي يعد لتدريسه فيكون له أساس قوي يمكنه من تقديم خبرات هذا المجال إلى المتعلمين عن فهم عميق لمفاهيمها، واستيعاب كامل لحقائقها، وإدراك تام بأهم تطبيقاتها وبالتطورات المعاصرة فيها، فالطالب المعلم يعد أكاديمياُ حسب المستوى

(1) المرجع السابق، ص152.

المراد أن يعمل فيه، فإذا قصد ليكون معلم صف فإن الجانب التخصص يحتوي على جميع المقررات التي سوف يقوم بتدريسها للمتعلمين في ذلك الصف، وعليه إذا كان متخصص في حلقة من حلقات التعليم الابتدائي أو كان متخصص في مادة معينة، فإن الإعداد يتركز على تمكين الطالب من معارف هذا الاختصاص. (1)

وبصفة عامة لابد من الإشارة إلى أنه لابد أن تزداد دقة التخصص وعمقه كلما ارتقى مستوى المرحلة التي يُعد لها المعلم؛ حيث نجد أنه يتم إعداد معلمي المرحلة الابتدائية لتدريس مجالات أوسع من التخصص ولكنها لا تتسم بالعمق بالمقارنة بمعلمى المرحلة المتوسطة والثانوية.

ومع أن اتجاهات الماضي كانت تشير إلى إعداد معلم المرحلة الابتدائية لتدريس جميع أنواع المواد الدراسية، فإن ثمة اتجاهاً آخر ينادي بأن يكون المعلم مُعد في كليات التربية بما فيها النوعية وشعب التعليم الأساسي لإعداد معلمين متخصصين في مجالات معينة كتأهيل معلم الصفوف الأولية المؤهل فنياً ورياضياً واجتماعياً. أما معلمو المرحلتين المتوسطة والثانوية فهم مؤهلون ومعدون لتدريس مادة أو مواد محددة. وتختلف محتويات الإعداد التخصصي من حيث كمها ونوعيتها باختلاف نظم إعداد المعلم بين النمط التكاملي والنمط التتابعي، وكذا باختلاف التخصصات المختلفة. (2)

ب – الجانب الثقافي:

تعد الثقافة شرطًا أساسيًا لمهنة التدريس، على خلاف المهن الأخرى التطبيقية مثلا، فالثقافة العامة ضرورية لكل معلم بحكم كونه مربيًا، فكلما زادت ثقافة المعلم كان أقدر على نيل ثقة تلاميذه والتأثير فيهم، فالثقافة العامة تساعد المعلم على نضوج شخصيته وإتساع أفقه وسعة إدراكه؛ مما يخلصه من روح التعصب لتخصصه الدقيق أو ميدان عمله الضيق بجانب نجاح المعلم في قيامه بالدور الاجتماعي المطلوب منه، والإعداد الثقافي

(1) محمد يوسف أحمد السنوسي (2017): التقويم التربوي البديل ودوره في تنمية كفاية الطالب المعلم بكليات التربية – مجلة العلوم التربوية والنفسية – المجلد الأول – العدد الأول، ص75

(2) أحمد بن محمد التويجري(2017)، مرجع سابق، ص153.

للمعلم ليس على مستوى تخصصه فحسب بل على مستوى العلوم الإنسانية،والتطبيقية على اختلاف أشكالها. (1)

وقد صُممَ هذا الجانب لمساعدة معلم المستقبل لكي يصبح مواطناً صالحاً وأكثر قدرة على الاستجابة لاحتياجات المجتمع، وأكثر مسؤولية وعناية بتوجيه الأفراد إلى تلبية هذه الاحتياجات المجتمعية. ولهذا الجانب من إعداد المعلم أهميته لأن بعض الطلاب الذين يتخصصون في فرع من فروع العلم يميلون إلى إهمال الناحية الثقافية العامة لهم، وعادة يُجمع التربويون على أن يكون للمدرس خلفية متكاملة بالإضافة إلى متطلبات مهنة التدريس .ويمثل المعلم بالنسبة للطالب نوعاً من المثالية الثقافية والقيادة الاجتماعية، والتي لا تتحقق بدون الإعداد الثقافي للمعلم وسعة الاطلاع في المجالات المختلفة بالإضافة إلى تخصصه، ومن ناحية أخرى فإن التربية عملية اجتماعية وهي جزء لا يتجزأ من ثقافة أي مجتمع، بل إن العمليات المختلفة التي تمكن الثقافة من الاستمرار والتطور إنما هي عمليات تربوية، ومن هنا تبدو أهمية وعي المعلم بثقافة مجتمعه إذ أن هذا الوعي يمكنه من فهم عملية التربية وبنية التعليم، فالتربية في جوهرها عملية ثقافية تشتق مادتها وتنسج أهدافها من واقع المجتمع وثقافته. (2)

جـ. الجانب المهني:

لكل مهنة أسرارها التي لا يعرفها سوى أصحابها فاكتساب المعلم أسرار مهنة التدريس وأصولها هو الجانب المهني في إعداده، ويشتمل على الحقائق والمعلومات المتعلقة بالمتعلم وشخصيته ونموه وما يفرضه هذا النمو من واجبات تربوية، وطبيعتها ومغزاها بالنسبة للفرد والمجتمع وشروط التعليم الجيد وغيرها من الأمور التي تساعد المعلم على إجادته لمهنته. (3)

ويقصد بالجانب المهني من إعداد المعلم تزويد المعلم بكل ما يفيده تربوياً في تحديد أهدافه ومعايير اشتقاقها، واختيار افضل الطرائق التدريسية والأنشطة التعليمية

(1) محمد يوسف أحمد السنوسي(2017)، مرجع سابق، ص75.

(2) أحمد بن محمد التويجري(2017)، مرجع سابق، ص ص153 – 154.

(3) محمد يوسف أحمد السنوسي(2017)، مرجع سابق، ص75

والتقنيات التربوية الملائمة للمواقف التعليمية، وغيرها مما يُعينُه على التعامل مع الفروق الفردية وتقدير احتياجات التلاميذ وتقييم عمليات التعلم، وكل ما يفيده في رعاية أخلاقيات المهنة وآدابها وصيانتها من الأدعياء، والارتقاء بالمكانة المهنية للعملية التربوية والتعليمية [1]

وبهذا ينبغي أن تتضمن برامج إعداد المعلم دراسات متنوعة من فلسفة التربية وتاريخ التعليم، ومهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، والمناهج التعليمية وطرق التدريس وتقنيات التعليم، وعلم النفس العام والتربوي والقياس النفسي والتقويم، وغيرها من المناهج والمقررات التربوية والنفسية التي تدخل في إطار التربية المهنية؛ وبما أن لكل مهنة خصوصيتها من الفنيات والإجراءات، فيجب أن يكرس لأصحابها نسبة عالية من برامج الإعداد المهني، غير أن مهنة التعليم لما لها من خصوصية تتطلب إعداد المعلمين وتسليحهم بما يرتبط بمهنتهم من فنيات وممارسات وبكل ما يراعي اتساق هذه الممارسات وينظم عملها من فلسفات ونظريات واتجاهات عالمية، وبكل ما يساعد على إدارتها وتمويلها مما يدخل في مجال الإدارة التربوية والتخطيط، وما يساعد على تقويم نتائجها وأنظمتها مما يدخل في إطار الدراسات النفسية والإحصائية وغيرها. [2]

وبصفة عامة لابد من الإشارة إلى أنه من الضروري تحقيق قدر مناسب من التوازن بين جوانب إعداد الطلاب المعلمين بكليات التربية – السابق الإشارة إليها بما تشمله من جوانب ثقافية ومهنية وتخصصية – بحيث لا يطغى جانب منها على بقية الجوانب، مع توجيه المزيد من الاهتمام نحو تغيير أهداف الإعداد وتحديث محتوى برامجه بصورة مستمرة؛ ليتناسب مع التطور المعرفي الهائل في جميع المجالات، وكذلك تطوير سياسات القبول بكليات التربية، ودعم الاتجاهات الفلسفية الداعية إلى التجديد في برامج الإعداد.

(1) أحمد بن محمد التويجري(2017) مرجع سابق، ص.154

(2) أحمد بن محمد التويجري(2017)، مرجع سابق، ص 155

المحور الثالث: الإطار الفلسفي لإعداد (تربية) المعلم الباحث في فنلندا

نبذه عن السياق الثقافي في فنلندا وأثره في تطور تربية المعلم:

تقع فنلندا في شمال أوروبا، وقد استقلت عن روسيا في عام ١٩١٧، وانضمت إلى الأمم المتحدة ١٩٩٥م، وتنتمي إلى دول الشمال المتقدمة، ويتكلم معظم السكان اللغة الفنلندية ٪91.5، والسويدية ٪5.5، كما أن ٪82.5 يعتنقون مذهب لوثر، و٪1 كاثوليك، ويمثل المهاجرون ٪2.3 من سكانها. (1)

ويبلغ عدد سكان فنلندا حوالي (5.4) مليون نسمة وتبلغ مساحتها حوالي (338,424) كم2؛ وقد ساعدت هذه العوامل المتمثلة في انخفاض عدد سكانها وصغر مساحتها في قلة عدد الطلاب في مؤسسات إعداد المعلمين وإمكانية التركيز على معايير الجودة والنوعية بالنسبة لمخرجاتها؛ كما سببت الظروف المناخية والعوامل الجغرافية التوجه نحو أنواع أخرى من التعليم مثل التعليم عن بعد، وذلك مراعاة لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الذي تقره سياسات التعليم. (2)

وتعد هلسنكي عاصمة فنلندا، ويبلغ عدد سكانها 5,4 مليون نسمة وفقاً لإحصاء يوليو 2013م، ويعيشون على مساحة قدرها 304 ألف كم2 بمعدل 17 فرد / كم 2، وتضم 19 إقليم، (3)

ويدل العامل التاريخي على ضم فنلندا إلى السويد أثناء الحروب الصليبية في القرن الثاني عشر، مما أتاح الفرصة أمامها للاتصال بالثقافة الغربية من خلال التأثيرات

(1) عقيل محمود رفاعي(2015): السياسات التعليمية والتحول إلي اللامركزية في مصر وفنلندا « دراسة مقارنة « – المؤتمر القومي السنوي التاسع عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس بعنوان: التعليم الجامعي العربي وأزمة القيم في عالم بلا حدود – القاهرة، ص ص 474 – 475 .

(2) حصة حمود البازعي (2018)، مرجع سابق، ص68.

(3) عزه أحمد محمد الحسيني (2015): تعليم ريادة الأعمال بالمدرسة الثانوية في كل من فنلندا والنرويج وإمكانية الإفادة منها في مصر – مجلة دراسات تربوية وإجتماعية – المجلد 21 – العدد الثالث، ص 1274.

الاجتماعية والدينية للسويد، ثم خضعت فنلندا لحكم دوق روسيا منذ عام 1809م، ولكنها اتبعت التشريع والنظام الاجتماعي لعهد السويد، حتى قيام الثورة الروسية عام 1917 م وحصلت فنلندا على استقلالها في ديسمبر 1917 م، وأصبحت عضواً بالاتحاد الأوروبي عام 1995م. (1)

وتعد فنلندا جمهورية برلمانية ذات حكومة مركزية – مقرها هلسنكي – وحكومات محلية في 332 بلدية، وتقوم الحياة السياسية بفنلندا على الديمقراطية فالجميع متساوون أمام القانون بغض النظر عن الأصل العرقي والجنس والمعتقد والمكانة الاجتماعية. كما تقوم الحياة السياسية على التعددية الحزبية، وتأخذ السياسة التعليمية اهتماما خاصة في برنامج الحكومة حيث تضع الحكومة الهدف الأسمى لها هو رفع مستوى وجودة التعليم واتخاذ التدابير اللازمة لتوفير البعد الدولي وتدعيم التسامح واحترام حقوق الإنسان، وتطوير التعاون في مجال التربية الدولية. (2)

وتتمتع فنلندا بعضوية العديد من المنظمات الأوروبية كالاتحاد الأوروبـي، والمفوضية الأوروبية، والمجلس الأوروبي، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ... إلخ، وبالتالي تخضع فنلندا للعديد من الاتفاقيات والقرارات التي تتخذ بشأن تطوير البعد الأوروبي للتعليم والتدريب من خلال تعزيز التعاون بين هياكل التعليم والتدريب ومجتمع الأعمال – وخاصة المشروعات صغيرة الحجم والمتوسطة – للمساعدة على إنشاء المنطقة الأوربية للتعليم والتدريب عن طريق الاعتراف الأكاديمي والمهني للمؤهلات داخل الاتحاد الأوروبي وجدير بالذكر، أن أوروبا تواجه لحظة تحول تاريخية منذ استهلال القرن الحادي والعشرين نظراً لأزماتها الاقتصادية والاجتماعية لعدة سنوات، والتي كشفت نقاط الضعف الهيكلية في الاقتصاد الأوروبي. (3)

(1) عزه أحمد محمد الحسيني (2015)، مرجع سابق، ص 1274.

(2) رانيا عبد المعز الجمال (2014): دراسة مقارنة لتضمين الطلاب في عمليات ضمان الجودة بمؤسسات التعليم الجامعي في كل من فنلندا والمملكة المتحدة وأسبانيا والسويد وإمكانية الإفادة منها في الجامعات المصرية – مجلة دراسات تربوية وإجتماعية – المجلد الحادي العشرون – العدد الثاني – إبريل، ص536.

(3) عزه أحمد محمد الحسيني (2015)، مرجع سابق، ص 1272

ويمكن القول أن ثمة عدد من العوامل الجغرافية والتاريخية والتي تضافرت معا لتجعل من فنلندا واحدة من أكبر عشر دول في العالم من حيث اقتصادها، حيث تندمج فنلندا بدرجة عالية في الاقتصاد العالمي، وتشكل التجارة الدولية ثلث الناتج المحلي الإجمالي. وقد ساهم موقعها الجغرافي وبنيتها التحتية المتطورة في جعلها مركزا للاتصالات والتنمية الاقتصادية في شمال أوروبا فالمؤشرات الدولية تشير إلى أن فنلندا واحدة من مجتمعات المعرفة الأكثر تقدمًا، وتعد الدولة الثامنة من حيث المساحة في أوروبا وأقل بلدان الاتحاد الأوروبي كثافة سكانية. (1)

وقد جاء في مؤشر التنافسية العالمية للتصنيف للفترة 2017 – 2018 م، وهو يغطي 137 اقتصاداً – فيما يخص القدرة التنافسية الوطنية التي تعرف بأنها مجموعه المؤسسات والسياسات والعوامل التي تحدد مستوي الانتاجيه في كل دولة – جاء ترتيب فنلندا في المركز العاشر من بين 137 دولة يضمها المؤشر.(2) وقد احتلت فنلندا الترتيب العاشر للعام الثاني على التوالي، وساعد في ذلك الترتيب مستوى أدائها العالمي الأعلى بالصحة العامة والتعليم الابتدائي، والتعليم العالي. ويأتي هذا الأداء في المرتبة الثانية بعد سنغافورة، وتتبع فنلندا نهجاً لإعداد جيل الشباب لتحديات الثورة الصناعية الرابعة من خلال أساليب التدريس الجديدة بشكل خاص، وارتفاع مستويات الاستثمار فى راس المال البشرى ويتكامل ذلك مع احتلالها المرتبة الرابعة في (تطوير التجديد البيئي) على الصعيد العالمى. (3)

وقد اعتمدت فنلندا على ثلاث مجالات أساسية للنمو الاقتصادي هي التعليم والتدريب)رأس المال البشري(، واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والابتكار والمهارات؛ لذا تم ربط مستقبل فنلندا الاقتصادي بالنمو في مجال المعرفة والكفاءة والقدرة على الاستفادة الدولية، حيث تنظر فنلندا للعولمة بأنها ليست شرطا

(1) رانيا عبد المعز الجمال (2014)، مرجع سابق، ص535.

(2))3) World Economic Form, The Global Competitiveness Report (2017/2018), Schwab, K.,(Ed), Geneva.2017.p ix.

(3))4) Ibid, p23.

للمنافسة في الاقتصاديات العالمية ولكن أيضا داخل نظم التعليم، فتم تعديل السياسات والإستراتيجيات التي تدفع للإصلاحات التعليمية من خلال إنشاء هياكل في نظم التعليم تسمح للتقييم والمقارنة وطنيا وإقليميا. (1)

وقد دفع ذلك الدولة إلى تبني خطط تنموية جديدة قائمة على إصلاح منظومة التعليم وهو الأمر الذي أدى إلى تطوير كبير في سياسات التعليم بشكل عام، وسياسات إعداد المعلم بشكل خاص. فقد تنبهت السلطات السياسية في فنلندا منذ ستينيات القرن إلى أهمية التعليم، ورأت فيه مفتاحاً لبقاء فنلندا وازدهارها في عالم تشتد فيه المنافسة. وقد احترمت الحكومات المتعاقبة على طرفي الطيف السياسي طوال الأعوام الماضية فكرة النمو الاقتصادي بوصفه هدفاً له الأولوية ومحرّكه الأساسي هو التعليم (يعزو بعض الباحثين، ٪25 من نسبة النمو في فنلندا إلى التعليم)، فالاستثمار في الموارد البشرية أفضل أنواع الاستثمار». خلُصت الحكومات إلى أن العمل المستمر لتحفيز الاستثمار في التعليم والبحث بهدف تعزيز الابتكار، ومواكبة أحدث التطورات يشكل السبيل الرئيس لتمكين فنلندا من دخول المنافسة. (2)

لذا، فقد واجهت برامج إعداد المعلمين مهمة إعداد طلابها لعالم متغير يقوم على الابداع والابتكار ولذا حرصت على تزويد الطلاب المعلمين بالمعارف والمهارات اللازمة لمواجهة هذه المتطلبات وغيرها من التحديات المستقبلية، وفي إطار هذا التوجه حرصت البرامج الأكاديمية لإعداد المعلم في فنلندا على ترسيخ مبدأ ضرورة الاهتمام بالمعلم الذي يجيد البحث العلمي والقادر على تطوير نفسه باستمرار، والذي يمتلك المهارات المهنية والبحثية في عالم متغير، مع الاستمرار في تطوير مهاراته وقدراته لمواجهة التحديات المستقبلية. (3)

(1) رانيا عبد المعز الجمال (2014)، مرجع سابق، ص537.

(2) عزام محمد الدخيل(2015): تعلومهم: نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي – الطبعة الرابعة – الدار العربية للعلوم – ناشرون، 1436ه، ص21.

(3) حصة حمود البازعي (2018م)، مرجع سابق، ص 73.

وقد ساعدت الحياة الاجتماعية في فنلندا على التقدم والوصول إلى أعلى المراتب العالمية في المجالات التعليمية والاقتصادية وذلك لما يتسم به المجتمع الفنلندي من التجانس والترابط والقدرة على الانصهار، والتفاعل داخل المجتمع الدولي وقبول الطلاب والأقليات الأجانب ومحاولة تقديم كافة الطرق والبرامج لمساعدتهم على التفاعل مع المجتمع الفنلندي، وتمتلك فنلندا واحدًا من أكثر نظم الرعاية الاجتماعية شمولًا في العالم، حيث يضمن ظروفا معيشية لائقة لجميع الفنلنديين. ((1)

وتشرف وزارة التعليم والثقافة على شئون التعليم، ويعمل مجلس التعليم الوطني الفنلندي مع وزاره التعليم على وضع الأهداف التعليمية وتطويرها ووضع المبادئ التوجيهية الوطنية لتصميم المناهج الدراسية. وتكون البلديات المحلية مسؤوله عن توفير التعليم بالمدارس وتحقيق الاستقلال الذاتي في تصميم المناهج الدراسية علي أساس المبادئ التوجيهية الوطنية. (2)

ومنذ الثمانينيات من القرن العشرين اتخذت الحكومة قرارات أخرى لنقل المستويات المتزايدة من السلطة والمسؤولية عن التعليم من وزارة التعليم ووضعها على عاتق المدارس والبلديات، وقد جاءت هذه الحركة تعبيراً عن توجه الغرب المتنامي لتقليص دور الحكومات المركزية وقدرتها على تقرير أفضل ما يمكن عمله على الأرض، وقد أدت هذه القرارات إلى زيادة المسؤولية والثقة التي يتمتع بها المربون في المدارس". (3)

وتعتمد عملية التخطيط للسياسات التعليمية في فنلندا حاليًا على الشراكة الثلاثية بين الحكومة، والنقابات، ومنظمات أصحاب العمل التي تعد من الركائز الأساسية لسياسات التعليم الفنلندي، وجزءاً لا يتجزأ من عملية وضع وتصميم السياسات التعليمية، حيث المشاركة والتشاور مع مختلف الجهات المعنية التي تقوم بدور رئيس في سياسات

(1) رانيا عبد المعز الجمال (2014)، مرجع سابق، ص536.

(2) Jenson, B., Roberts - Hull, K., Magee, J., & Ginnivan, L. (2016). Not so elementary: Primary school teacher quality in high - performing systems. Washington, DC: National Center on Education and the Economy.p8

(3) عزام محمد الدخيل(2015)، مرجع سابق، ص38

إصلاح التعليم إلى جانب المعلمين، ونقابات العاملين بالتربية والتعليم، وهما من المشاركين الرئيسيين في تخطيط السياسات التعليمية، وتطوير التعليم في المراحل المختلفة، ووضع السياسات التعليمية على المستوى المركزي. (1)

وقد ذهب معظم المراقبين إلى تأكيد أنه إذا كان هناك مفتاح لنجاح النظام الفنلندي، فإنه سيكون (نوعية معلميه) والثقة التي أولاها الشعب الفنلندي لهم. فالسياسات الخاصة التي تبناها الفنلنديون – بالنسبة إلى البحث عن المعلمين، واختيارهم، وتدريبهم والإشراف عليهم، ودعمهم وأسلوب التركيز الشديد على نوعية المعلم الذي يتلاءم مع النهج الفنلندي في المسؤولية، والمناهج، والتعليم وإدارة المدارس – كان لها أكبر الأثر في نجاح النظام التعليمي. (2)

ويمكن تفسير تميز نتائج برنامج إعداد المعلم الفنلندي بالاشاره إلى التقييمات المستمرة التي تقوم بها مختلف الوكالات الدولية والمحلية وعمليات التحليل والنقد المستمر المباشر للنظم والعمليات المكونة لنظام الإعداد؛ فقد تطور نظام إعداد المعلم الفنلندي إلى شكله الحالي من خلال التغييرات الهيكلية والتقييمات، والإصلاحات المستمرة والتحديات الجديدة التي تواجه المعلم، والاتجاه إلى تحقيق التكامل الأوروبي، والعولمة، والتعددية الثقافية، وانتشار تاثير وسائل الاعلام الاجتماعية، والتغييرات المستمرة في المجتمع، والحياة العملية والتي تتطلب جميعاً مراجعة مستمرة لأوضاع المدارس واستراتيجيات التعليم ونظم إعداد المعلم. (3)

وتقوم وزارة التعليم الفنلندية بعمليات مراجعة مستمرة، وتقييم لبرامج إعداد المعلمين، كما تسعى من خلال اهتمامها بسياسات إعداد المعلمين نحو تعزيز البحوث حول برامج إعداد المعلمين، من خلال برنامج قومي مدعوم من قبل الحكومة الفنلندية

(1) عقيل محمود رفاعي(2015)، مرجع سابق، ص ص 474 – 475 .

(2) عزام محمد الدخيل(2015)، مرجع سابق، ص 24

(3) Uusiautti, S.; Määttä, K. (2013).Significant trends in the development of Finnish teacher education programs (1860 - 2010). Education Policy Analysis Archives, Arizona, v. 21, n. 59, p. 1 - 18, jul. p9.

بحيث تخدم نتائج هذه البحوث عمليات إعداد المعلمين بشكل فعال، وتسهم في تطوير الممارسات باستمرار.[1]

مما سبق يمكن ملاحظة أثر التقدم الحضاري والثقافي الفنلندي – والسعي المتواصل نحو تحقيق الإبداع والابتكار والتقدم الاقتصادي والاجتماعي – على تطور وتميز نظام التعليم بصفة عامة ونظام إعداد المعلم بصفة خاصة؛ ولعل ذلك يرجع إلى اعتماد سياسة التخطيط المشترك للسياسات التعليمية بين الحكومة، والنقابات المختلفة، ومنظمات أصحاب العمل والسعي الحثيث نحو تنفيذ سياسات إصلاح التعليم إلى جانب إعداد المعلمين، وقيام وزارة التعليم الفنلندية بعمليات مراجعة وتقييم مستمرة لبرامج إعداد المعلمين، والتقييمات المستمرة التي تقوم بها مختلف الوكالات الدولية والمحلية للنظم والعمليات المكونة لنظام إعداد المعلم بفنلندا.

وسوف تتناول الدراسة فيما يلي ملامح الإطار الفلسفي لإعداد (تربية) المعلم الباحث في فنلندا:

1 . أهداف برامج تربية المعلم القائمة على البحث في فنلندا

تهدف برامج تربية المعلمين في فنلندا إلى التنمية المتوازنة للمهارات الشخصية والمهنية للمعلم[2]؛ ويتم التركيز بشكل خاص على بناء مهارات التفكير التربوي التي تمكن المعلمين من إدارة عملية التدريس بطريقة تشخيصية، وذلك باستخدام البحث العلمي كقاعدة أساسية وإجراء بحوث الفعل؛ بالإضافة إلى دراسة سبل تنمية المتعلمين ونظريات التعلم والتربية [3]

(1) حصة حمود البازعي (2018م)، مرجع سابق، ص 73.

(2) باسي سالبيرج (2016): سر النجاح في فنلندا: إعداد المعلمين – ترجمة وتحرير مركز البيان للدراسات والتخطيط – بغداد، ص 6.

(3) Darling - Hammond, L. (2017)., Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. European Journal of Teacher Education, 40(3), 291 - 309.p299.

كما أن برامج تربية المعلمين تستهدف إعداد المعلمين المفكرين، القادرين على اتخاذ القرار.[1] حيث تركز على تدريب الطلاب على تحديد المشكلات التي يُتوقع أن تواجههم في أثناء عملهم في المستقبل وتحليلها، كما يتم تدريس مناهج البحث للطلبة لإعطائهم الفرصة للقيام بمشروع بحثي، يقومون فيه بتحديد مشكلة ما في نطاق الحقل التربوي، وإظهار القدرة على البحث – بصورة مستقلة – عن المعلومات والبيانات المتعلقة بهذه المشكلة، ومن ثمَّ تمحيصها في سياق البحوث التي أجريت حديثاً في هذا الميدان، وجمع النتائج التي حصلوا عليها في صورة أطروحة مكتوبة، والهدف من هذا التدريب أن يتعلّم الطلاب المعلّمون أساليب الدراسة بفاعلية ونشاط، ويستوعبوا اتجاه الباحثين في أثناء أداء عملهم [2] "

كما تستهدف برامج تربية المعلمين تمكين الطلاب المعلمين من اكتساب معرفة عميقة بالجديد في مجالات تخصصهم، وأن يكونوا على دراية بأحدث الأبحاث حول عمليتي التعليم والتعلم، وأن يتدرب الطلاب المعلمون على اتباع نهج تحليلي ومنفتح في تدريبهم العملي، وأن يستخلصوا دروسًا تستند إلى ملاحظاتهم وتجاربهم، ويستخدمونها في تطوير بيئات التعليم والتعلم الخاصة بهم بطريقة منهجية. [3]

وتتميز برامج إعداد المعلمين – من خلال المقارنات الدولية – بعمق أهدافها إذْ أن التوازن بين التطبيق النظري والعملي والتركيز على استخدام استراتيجيات التدريس والتعليم الفعّال في هذه البرامج يساعد الطلاب المعلمين على إتقان أساليب تدريس مختلفة. [4]

(1) ÖZTÜRK. M (2013). Op Cit, p 306.

(2) عزام محمد الدخيل (2016): مع المعلم – لمحات في أهمية دور المعلم في العملية التربوية والتعليمية وعبر مسح تاليس في عدد من أهم دول العالم في التعليم– الطبعة الثالثة – الدار العربية للعلوم – ناشرون – 1437ه، ص 149.

(3) Uusiautti. S.. & Määttä. K. (2012). How to Train Good Teachers in Finnish Universities? Student Teachers› Study Process and Teacher Educators› Role in It. European Journal of Educational Research. 1(4). 339 - 352.p344.

(4) باسي سالبيرج (2016): نبذه قصيرة عن إصلاح التعليم في فنلندا – ترجمة مركز البيان للدراسات والتخطيط – بغداد، ص ص 28 – 29 .

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

2 . سياسة الاختيار والقبول ببرامج تربية المعلم في فنلندا:

تعد مهنة التدريس مهنة جاذبة، ونتيجة لذلك تم تحديد إجراءات اختيار معقدة للتمكن من تحديد المتقدمين الأكثر تأهيلاً؛ ليصبحوا مدرسين محترفين. فنسبة المتقدمين المقبولين في برنامج تربية معلمي الفصل تقل عادة عن نسبة المقبولين في كليات الطب أو القانون.

ففي عام 2016م، كان معدل الذين تم قبولهم 16 في المائة من المتقدمين إلى برنامج تربية معلمي رياض الأطفال، وكان غالبية المتقدمين لبرامج تربية المعلمين من الإناث، سواء برنامج تربية المعلمين للتعليم قبل الابتدائي أو التعليم الأساسي . [1]

فقد أيقن صانعو السياسة التعليمية في فنلندا أن إعداد عدد أقل من المعلمين بشكل أكثر شمولية وتمكينهم من أن يكونوا أكثر نجاحًا من البداية أمر ضروري للغاية، مع تحقيق التوازن في جوانب الإعداد ومقرراتها بين النظرية والممارسة، والتأكيد على تعلم كيفية تفعيل "علم أصول التدريس" في الفصول الدراسية. [2]

وتنظر فنلندا إلى العديد من العوامل التي تجعل المرشح "مناسبا" لمهنه التدريس. ويتم تقييم الطلبة للقبول في البرنامج في العديد من الجوانب، وليس فقط الأداء الأكاديمي.

(1) Finnish National Agency for Education(2018). FINNISH TEACHERS AND PRINCIPALS IN FIGURES. Reports and surveys 2018:4. Helsinki 2018.p18

(2) Darling - Hammond. L., Burns. D., Campbell. C., Goodwin. A. L., & Low. E. L. (2018). International lessons in teacher education. International handbook of teacher quality and policy. 336 - 349.p338

فهناك وعي بأن الدرجات الجيده في اختبارات القبول لا تعني بالضرورة جودة الطلاب المعلمين المتقدمين، وبالتالي يتم قياس قدرات الطالب ومدى ملاءمته لتلك المهنة؛ وبالاضافه إلى ذلك، فان الجامعات الفنلندية تعطي مساحة لإعداد المعلمين في برامجها التربوية بما يتوازن مع عدد الوظائف المتاحة مستقبلًا في مجال التدريس. (1)

وهذا معناه أن عمليات قبول الطلاب بالبرامج التربوية بالجامعات تخضع للتنسيق بين تلك الجامعات ووزارة التربية الفنلندية لإيجاد فرص ملائمة للعمل بالمدارس لخريجي برامج إعداد المعلمين، بمجرد تخرجهم من تلك البرامج. ويتقدم آلاف من خريجي المدارس الثانوية العامة الفنلندية كل ربيع إلى برامج إعداد المعلم في ثماني جامعات، حيث يتقدم لتلك الجامعات شباب الموهوبين وأصحاب القدرات الابداعيه. ولكي يصبح المتقدم معلمًا في المدرسة الابتدائية فإنه يمر باختبارات تنافسيه عديدة، ويشترط الحصول على شهادة اتمام الدراسة الثانوية بنجاح واجتياز امتحان قبول صارم، ويجب أن يتمتع المرشح للدراسة ببرامج تربية المعلمين بسمات شخصية متميزة، وأن يظهر لديه الجدية والاستعداد للعمل كمعلم في المدرسه، ولا يُقبل ببرنامج إعداد معلم التعليم الابتدائي سوي حوالي متقدم واحد من كل عشرة من المتقدمين. (2)

وكل كلية لإعداد المعلمين في فنلندا تقوم باختبار الطلاب المتقدمين بدقه وتنطوي عمليه الاختبار هذه – بوجه عام – علي مرحلتين، ويسبقهما فحص نتائج الطلاب المتقدمين بامتحانات الثانوية العامة والمفاضلة بينها، ولدى الكلية الاستقلالية في تحديد الوزن الموضوع علي شهادة الثانوية العامة؛ فمثلا، قد تختار بعض الكليات «درجات الرياضيات الأعلى» في الاعتبار، في حين أن كليات أخرى تركز أساسًا على الجانب المعرفي. (3)

(1) Vyas, A. (2013): Teacher Preparation: A Comparison between British Columbia and Finland,p8, available at:

.https://assets.documentcloud.org/documents/1155279/teacher preparation – a - comparison - between - british.pdf., accessed date:6 - 3 - 2018.

(2) Sahlberg, P. (2014). Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?. Teachers College Press .p102

(3) .Jenson, B., Roberts – Hull, K., Magee, J., & Ginnivan, L. (2016). Op Cit p8

وبصفة عامة فالعدد الكبير من الأشخاص الذين يتقدمون بطلبات إلى برامج تربية المعلمين للتنافس على أماكن بمؤسسات الإعداد لا يتم قبول سوى حوالي 10 إلى 15٪ فقط منهم، وهذا ينطبق على برامج إعداد معلمي الصف على وجه الخصوص. وهذه الدقة في الاختيار تزيد من احتمال نجاح الطلاب المعلمين المتقدمين في دراستهم، وتزيد من دوافعهم للالتحاق بمهنة التعليم مستقبلًا، وتساعدهم على امتلاك مهارات أكاديمية متميزة. (1)

وتشتمل مراحل قبول الطلاب بكليات التربية في فنلندا على: (2)

المرحلة الأولى: امتحان القبول الجامعي التحريري الموحد على الصعيد الوطني وهذا لا ينطبق على برنامج معلم المادة.

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

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

ويتم في **المرحلة الأولى** إجراء امتحان أكاديمي وطني موحد لتقييم المهارات الدراسية اللازمة للالتحاق بالبرنامج؛ وهو يغطي عادة من ستة إلى ثمانية مواد من التي درسوها بالمدرسة الثانوية. (3)

---

(1) Hökkä, P., & Eteläpelto, A. (2014). Seeking new perspectives on the development of teacher education: A study of the Finnish context, an electronic reprint of the original article.. Journal of Teacher Education, 65(1), 1 - 43.pp9 - 10

(2) Malinen، O. P.، Väisänen، P.، & Savolainen، H. (2012). Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future. Curriculum Journal، 23(4)، 567 – 584.p19.

(3) Zuljan, M. V., & Vogrinc, J. (Eds.). (2011)., European dimensions of teacher education: Similarities and differences. Ljubljana: University of Ljubljana, p 43.

أما في المرحلة الثانية:

وهي تضم الطلاب المتقدمين للدراسة كمعلمي صف ومعلمي مادة؛ وفيها يواجه الشباب الراغبين في التخصص لتدريس مادة محدّدة صعوبة في الالتحاق والقبول ببرامج تربية المعلم، ولا تحظى سوى نسبة ضئيلة من المتقدمين بالقبول للدراسة في الكليات المختلفة، وينطبق هذا بصورة خاصة على اختيار المتقدمين للتخصص في المواد المتعلقة بعلوم الحياة (البيولوجيا). (1)

ويتضمن امتحان فاكافا VAKAVA – الذي يطبق على الطلاب المتقدمين في تلك المرحلة – سلسله من أسئله الاختيار من متعدد، المتعلقة بمقالات يتم نشرها قبل سته أسابيع تقريبًا من الامتحان، وكجزء من الفحص، يرشح مقدمو الطلبات لسته برامج للإعداد في جميع انحاء البلاد(من خلال قائمه الرغبات للالتحاق) (2)

ويكون الامتحان في أوائل شهر مايو وهو امتحان كتابي وموحد لجميع الجامعات الثمانية، وتقدم برامج تربية المعلمين هذا الامتحان الذي يقوم على مجموعة من المعارف والمقالات المهنية التي يتم الإعلان عنها وإتاحتها للطلاب في أواخر مارس. ففي عام 2014 م – على سبيل المثال – كان هناك ست مقالات متاحة للطلاب المتقدمين بغرض قراءتها وأداء الامتحان فيها، وقد غطت مجموعة واسعة من القضايا، مثل "تنمية وتقييم مرحلة الطفولة" "المساواة والعدالة في التعليم الأساسي، والانتقائية"، و "التغيير في سياسة التعليم، والمدرسة في أوروبا ". وقد تم تحديد الطلاب المقبولين استنادًا إلى أدائهم في هذا الامتحان. (3)

وإذا اجتاز الطالب هذا الامتحان، فانه ينتقل إلى (اختبار الكفاءة) في الجامعة التي مثلت الخيار الأول لديه. والاختبار هو (المقابلة) التي تستند إلى المواد المكتوبة المعطاه للمتقدمين قبل 20 دقيقة من المقابلة، ويتم تقييم صفات المتقدم مثل: الاستعداد

(1) عزام محمد الدخيل (2016): مرجع سابق، ص 150.

(2) Jenson, B., Roberts - Hull, K., Magee, J., & Ginnivan, L. (2016). Op Cit ,p8.

(3) Sahlberg P. (2014). Op Cit .p102.

لمهنه التدريس، الدافع، ومهارات التفاعل الاجتماعي، والقدرة على التقييم الجيد للآراء ووجهات النظر المتعلقة بالنص الذي حصل مقدم الطلب عليه مسبقًا قبل المقابله [1]

وغالبًا ما تتضمن المرحلة الثانية أيضاً اختبارًا عمليًا كمحاكاة للأداء في الصفوف حيث تستعرض مجموعة صغيرة من المرشحين أداءً يحاكي الأداء في الصف؛ لتحديد مدى كفاءتهم ومهاراتهم التدريسية مثل مهارات التفاعل، وحل المشكلات، بالإضافة الى مقابلة مع هيئة التدريس بالجامعة يتم خلالها تقييم مدى فهمهم للمشكلات التعليمية واهتمامهم بالتعليم. [2]

وهذا يعني أن عملية اختيار الطلاب لبرنامج إعداد معلمي التعليم الابتدائي تتضمن مرحلتين. المرحلة الأولى هي الفحص لتقييم مهارات التعلم الأكاديمي للمتقدمين اللازمة للالتحاق بالبرنامج كما سبق وأشرنا؛ أما المرحلة الثانية فهي مزيج من الاختبارات التحريرية، واختبارات الكفاءة لتقييم مدى ملاءمة المتقدمين للمهنة فضلا عن مهاراتهم، وتوافر الدافعية والالتزام بالدراسة. [3]

وبالنسبة لمعلمي المواد، يتم إجراء الفحص على تخصص معين مثل الرياضيات، وعلم الأحياء، والفلسفة، وما إلى ذلك. ويطلب منهم كتابة مقال يشرحون فيه أسباب رغبتهم في أن يصبحوا معلمين. وهناك خطوة أخرى تمكن أفضل المرشحين من الالتحاق بالبرنامج عن طريق إجراء سلسلة من المقابلات للحكم على لياقتهم للتدريس، من خلال توافر عوامل مثل الدافعية والذكاء العاطفي. وأخيرا، يشارك المرشحون في نوع من التدريس المصغر(المحاكاة) كما سبق وأشرنا، يمكن تعريفه بأنه "نشاط عملي ملحوظ" ويصنف على أنه "حالات مدرسية مماثلة". [4]

(1) عزام محمد الدخيل (2016): مرجع سابق، ص 151.

(2) أون سينغ تان: ممارسات المعلم التعليمية: أفضل الممارسات العالمية الهادفة لتطوير مهنة التعليم – مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم – قطر – ص ص 23 – 24 متاح على:

www.wise - qatar.org/sites/.../insideteacherpolicies - ar_online_1.pdf

(3) The Organisation for Economic Co - operation and Development (OECD) (2013): EDUCATION POLICY OUTLOOK (FINLAND), p11..Available at:

www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm

(4) ÖZTÜRK, M(2013). Op Cit, p 302.

وبصفة عامة يتم جذب الموهوبين من الطلاب المتقدمين لبرامج الإعداد، وكذلك جذب الطلاب الذين يملكون الدافع الكبير ليصبحوا معلمين؛ فعادة ما تكون نسبتهم أقل من ربع المتقدمين، وتكون فئة معلم الفصل، أحد برامج الدراسة التي يكون الاقبال عليها عال، ويتم قبول من 10 – 15٪ فقط من ذوي الدوافع العالية والموهوبين المتقدمين منهم، وكذلك إعداد معلم الثانوي في تخصصات عديدة. وبصفة عامة تكون معايير القبول في الجامعة للشباب الراغبين في ممارسة المهنة كمعلمين في غاية الصعوبة، كما تمنح نسبة مئوية صغيرة من المتقدمين فقط الفرصة للالتحاق بالكليات التي يختارونها وفقًا لنتائجهم في اختبارات القبول المتنوعة. (1)

مما سبق يمكن ملاحظة تميز سياسات قبول الطلاب ببرامج إعداد المعلمين في فنلندا؛ ومراعاتها للأسس العلمية الدقيقة ومعايير الاختيار العالمية، من حيث الشمول لجميع الجوانب التي تضمن اختيار طلاب تتوافر فيهم معايير شخصية ومهنيه مناسبة للتدريس والتعامل مع مختلف شخصيات المتعلمين، كما تمتاز تلك السياسات بالتنوع في الوسائل والأساليب المستخدمة في عملية الاختيار ما بين اختبارات ومقاييس ومقابلات شخصية.

3 . محتوى برامج تربية المعلم في فنلندا:

ويعتمد إعداد المعلمين على التكامل بين الدراسة النظرية والبحث العلمي والممارسة الميدانية. (2)

وهناك أحد عشر برنامجاً لإعداد المعلمين، ومقرها جميعًا في ثماني جامعات في فنلندا وهذه البرامج الإحدى عشر أصبحت جزءًا من الجامعات منذ عام 1974، وقبل ذلك، كان هناك مدارس للتأهيل على اتصال من خلال عدد من الأقمار الصناعية التي تقوم بتأهيل المعلمين من خلال برامجها، وتقدم الجامعات عادة كل من برامج البكالوريوس والدراسات العليا لمختلف التخصصات. (3)

(1) Niemi, H. (2013). Op Cit, pp129 - 130.

(2) حصة حمود البازعي (2018م)، مرجع سابق، ص 70

(3) Jenson, B. , Roberts - Hull, K. , Magee, J. , & Ginnivan, L. (2016). Op Cit, p9.

وقد تم تنفيذ عملية إصلاح تربية المعلمين من خلال مشروع بولونيا [1]، الذي استهدف توحيد السياسات في التعليم العالي بين الدول الأوروبية المشاركة. وقامت الجامعات الفنلندية بتنقيح مناهجها لتربية المعلمين واتباع التوجيهات التي وضعها مشروع بولونيا في عام 2005م. لجمع درجة البكالوريوس لمدة 3 سنوات ودرجة الماجستير لمدة سنتين في التخصصات المناسبة لجعل الشخص مؤهلاً لتدريس المواد الدراسية في المدارس الابتدائية والثانوية . [2]

وقد أعدت الجامعات الفنلندية – بالتعاون فيما بينها على المستوى الوطني – مناهج جديدة وفقاً لمشروع بولونيا (2003 – 2005)، من خلال إنشاء شبكة وطنية للعلوم التربوية وتربية المعلمين (مشروع فوك 2005). وكانت مهمتها الرئيسية هي تنسيق وتنفيذ برامج لمنح درجة علمية على مستويين(البكاوريوس والماجستير)، وتشجيع التفاعل وتبادل المعرفة بين وحدات تربية المعلمين؛ وكانت المهمة الرئيسة لتلك الشبكة هي تنسيق عمليات تنفيذ برامج منح الدرجات العلمية، وتنشيط التفاعل وتبادل المعارف بين وحدات إعداد المعلمين بالجامعات، وقد نظمت ندوات، وأنشأت شبكات فرعية أتاحت لممثلي الجامعات فرص الحوار والنقاش للوصول إلى توافق بشأن المكونات الوطنية المشتركة وهياكل إعداد المعلمين، وأنشأت منتدىً مشتركاً لتحليل منهاج إعداد المعلمين وتطويره في ظل التحديات الناشئة في المجتمع الفنلندي والعالم الدولي. [3]

وتقوم شبكة تربية المعلمين أيضًا بتنشيط الاتصالات مع مجموعات الرياضيات والعلوم، وكذلك مع مجموعة العلوم الإنسانية. ونتيجة للتعاون، فإن جميع الجامعات تشترك في هيكل مشترك ومتميز لتربية المعلمين. كما يتم السعي الدؤوب لتحقيق

(1) مشروع بولونيا (مدينة في إيطاليا) يقضي بإنشاء فضاء جامعي قبل سنة 2010 متطابق في جميع دول الاتحاد الاوربي، بما يضمن توحيد المعايير النوعية في الدرجات الأكاديمية وذلك تماشياً مع بنود معاهدة لشبونة.

(2) Loughran, J., & Hamilton, M. L. (Eds.). (2016). International handbook of teacher education. Springer Science and Business Media.p50.

(3) عزام محمد الدخيل (2016): مرجع سابق، ص ص 137 – 138.

التوافق في الآراء بشأن المحتويات الأساسية للبرنامج؛ على الرغم من أن كل جامعة لديها الاستقلال الذاتي لتطوير منهجها الخاص استنادًا إلى ملفها البحثي الحالي [1]

أما عن المستويين المكونين للبرنامج فهما دراسة إلزامية لمدة ثلاث سنوات للحصول على شهادة بكالوريوس ثم يليها شهادة الماجستير لمدة سنتين، وتقدم هذه الشهادات في برامج متعددة التخصصات تتكون من دراسات في اثنين من المواد التخصصية على الأقل، وتعتمد الدراسات على نظام الدرجات المعتمد من قبل النظام الأوروبي التراكمي للساعات المعتمدة ECTS وهي اختصار لمصطلح: European Credit Transfer and Accumulation System المستخدم في 46 دولة أوروبية، ويستند النظام الأوروبي إلى افتراض أن 60 ساعة معتمدة تكفي لتعلم الطالب بدوام كامل خلال العام الدراسي الواحد، وكل ساعة معتمدة من ECTS تعتمد على حوالي 25 إلى 30 ساعة عمل، ويجب على الطلاب المعلمين قضاء 180 ساعة معتمدة من ECTS للحصول على البكالوريوس تليها 120 ساعة معتمدة من ECTS للحصول على درجة الماجستير، وعمومًا يستغرق الحصول على درجة الماجستير في التعليم – بما في ذلك درجة البكالوريوس – من خمسة إلى سبع سنوات ونصف. [2]

ولابد من التأكيد على أن الجامعات الفنلندية لها درجة عالية من الاستقلال الذاتي في تصميم مناهجها الدراسية – كما سبق الإشارة من قبل – ولذلك لا يوجد "منهج لتربية المعلمين" مفصل يغطي كل شيء يمكن أن تقدمه الجامعات في فنلندا. ومع ذلك، هناك بعض المبادئ والمخططات والتوصيات العامة تتبعها جميع مؤسسات تربية المعلم. وتعزي هذه التوصيات والمبادئ في جزء منها إلى الدور المحوري لوزاره التعليم بالاتفاق مع عمداء كليات التربية ومديرو أقسام تربية المعلمين الذين من المفترض ان يكون الاتصال منتظم بينهم. كما أن وزارة التربية والتعليم لديها ثقة كاملة في جودة برامج الأقسام والكليات المعنية بتربية المعلمين. [3]

(1) Zuljan, M. V., & Vogrinc, J. (Eds.). (2011). Op Cit, Pp33 - 34.

(2) باسي سالبيرج (2016): سر النجاح في فنلندا: إعداد المعلمين، مرجع سابق، ص 6.

(3) Zuljan, M. V., & Vogrinc, J. (Eds.). (2011). Op Cit,. P33

مما سبق يمكن ملاحظة حرص برامج إعداد المعلمين على تحقيق التكامل بين الدراسة النظرية والبحث العلمي والممارسة الميدانية، كما يمكن ملاحظة أن التعاون على المستوى الدولي بين فنلندا وغيرها من الدول الأوروبية لتوحيد برامج منح الدرجات الأكاديمية بالتعليم العالي (مشروع بولونيا)، وكذلك التعاون بين المؤسسات الوطنية لتنفيذ برامج إصلاح إعداد المعلمين والذي ظهر في صورة شبكات مثل شبكة تربية المعلمين التي نظمت منتديات وحلقات للوصول إلى توافق في الآراء بشأن المحتويات الأساسية لبرامج إعداد وتربية المعلمين؛ على الرغم من أن كل جامعة لديها الاستقلال الذاتي لتطوير منهجها الخاص استنادًا إلى ملفها البحثي الحالي؛ ونتيجة لهذا التعاون، فإن جميع الجامعات تشترك في هيكل مشترك متميز لتربية المعلمين.

وفيما يلي سيتم تناول البرامج التي تتعلق بتربية معلم الصف وتربية معلم المادة:

أ. تربية معلمي الصف

وفي فنلندا يقوم معلمو الصف بالتدريس للصفوف الست الأولى من المدرسة الابتدائية، والتربية بصفة عامة هي تخصصهم الرئيس؛ ويخضع معلمو الصف لاجراء دراسات الماجستير فى كلية التربية, وتتراوح مدة دراسة الطلاب المعلمين ببرنامج إعداد معلم الصف من 5 – 6 سنوات لاستكمال التأهيل.[1]

وتركز تربية المعلمين في فنلندا علي التنمية المتوازنة؛ الشخصية والمهنية وتنمية كفاءات الطلاب المعلمين؛ ويُوجه اهتمام خاص لبناء مهارات التفكير التربوي، وتمكين المعلمين من إدارة العمليات التعليمية التي تتفق مع المعارف والممارسات التعليمية المعاصرة في التعليم بالمدرسة الابتدائية الفنلندية، وهذا ما تتميز به دراسة الجانب التربوي باعتباره مساقاً رئيسيًا، يتألف من ثلاثه مجالات هي:[2]

(1)) Puustinen, M., Säntti, J., Koski, A., & Tammi, T. (2018). Teaching: A practical or research - based profession? Teacher candidates› approaches to research - based teacher education. Teaching and Teacher Education, 74, p 173.

(2) Sahlberg, P. (2014)., Op Cit,.p107 - 108.

1. نظريات التعلم
2. معرفة المحتوى التربوي
3. فن التعليم والممارسة

ويشمل نظام تربية المعلمين للمدارس الابتدائية – كقاعدة عامة – 60 ساعة معتمدة من ECTS للدراسات التربوية، وما لا يقل عن 60 ساعة معتمدة من ECTS في المقررات التخصصية حول الموضوعات المدرجة في مناهج الإطار الوطني للمدارس الابتدائية، وتتطلب رسالة الماجستير بحثاً مستقلاً، والمشاركة في الحلقات الدراسية البحثية، وتقديم دراسة تربوية نهائية، وتبلغ الدرجة المشتركة المرتبطة بهذا العمل البحثي في الجامعات 40 ساعة معتمدة من قبل ECTS . [1]

ويركز البرنامج عادة على الدراسات التربوية والبحث، ويقوم الطلاب المعلمون باختيار واحد أو اثنين من المواد الدراسية التخصصية، هذا الثابت في برنامج جامعة Jy-väskylä – على سبيل المثال – لإعداد فئة معلم الصف من خلال حصوله على برنامج الماجستير، الذي يملي 80 ساعة معتمدة من "الدراسات التربوية" (التي تضم وحدات تربوية ووحدات تركز على البحوث)، بالإضافة إلى 35 ساعة معتمدة من الدراسات الاختيارية و 5 ساعات معتمدة من دراسات اللغة والاتصال، وتعادل الساعة المعتمدة الواحدة حوالي 27 ساعة دراسية. وتعد "ممارسة التدريس" أو التدريب العملي جزءا لا يتجزأ من الإعداد الأولي للمعلم على الإطلاق؛ لأنه يعطي الطلاب المعلمين الفرصة للمحاولة والتجربة، وصقل فهمهم النظري بالفصول الدراسية والممارسة من خلال الخبرة العملية [2] ويوضح الجدول التالي المكونات الرئيسية لبرنامج إعداد معلمي المدارس الابتدائية (معلمي الصفوف)

(1) باسي سالبيرج (2016): سر النجاح في فنلندا: إعداد المعلمين، مرجع سابق، ص7

(2) Jenson, B. , Roberts - Hull, K.. Magee, J., & Ginnivan, L. (2016)., Op Cit, p9.

جدول رقم(8)

يوضح المكونات الرئيسية لبرنامج إعداد معلمي المدارس الابتدائية (معلمي الصفوف)

برنامج اعداد معلم المدرسة الابتدائية	الدرجة العلمية البكالوريوس180 ساعة من ETCS	درجة الماجستير 120 ساعة من ETCS	اجمالى 300 ساعة من ETCS
الدراسات التربوية لمعلم الصف (كجزء من التخصص في التربية) – مبادئ أساسية في طرق التدريس والتقويم – دعم مختلف أنماط المتعلمين – أحدث نتائج البحوث وطرائق البحث في التدريس والتعلم – التعاون مع مختلف الشركاء وأصحاب المصلحة(المدارس)	25 ساعة (بما فى ذلك التربية العملية بإشراف مختصين)	35 ساعة (بما فى ذلك 15 ساعة كحد أدنى للتربية العملية) بإشراف مختصين	60 ساعة
دراسات أخرى ضمن اختصاص التربية – طرائق البحث – الكتابة العلمية – المواد الاختيارية	35 ساعة (بما في ذلك أطروحة البكالوريوس)	45 ساعة (بما في ذلك أطروحة الماجستير)	80 ساعة
دراسات حول المواد المدرجة بمناهج المدرسة الابتدائية	60 ساعة	.....	60 ساعة
الدراسات الاكاديميه في فرع آخر من فروع المعرفة – مقرر دراسي ثانوي	25 ساعة	0 – 35 ساعة	25 – 60 ساعة
دراسات اللغة والتواصل، بما فيها تكنولوجيا المعلومات – الممارسة في الحياة العملية – التدريب على إعداد خطة للتعلم الذاتي وتحديثها – المواد الاختيارية	35 ساعة	5 – 40 ساعة	40 – 75 ساعة

المصدر: بالرجوع إلى كل من:

عزام محمد الدخيل (2016): **مع المعلم – لمحات في أهمية دور المعلم في العملية التربوية والتعليمية وعبر مسح تاليس في عدد من أهم دول العالم في التعليم**– الطبعة الثالثة – الدار العربية للعلوم – ناشرون – 1437ه، ص ص 145 – 146.

Zuljan, M. V., & Vogrinc, J. (Eds.). (2011). European dimensions of teacher education: Similarities and differences. Ljubljana: Univer-.sity of Ljubljana,p38

ومن الجدول السابق نلاحظ أن الدراسة تتضمن دراسات تربوية تبلغ حوالي 60 ساعة معتمدة (مبادئ أساسية في طرق التدريس والتقويم، دعم مختلف أنماط المتعلمين، أحدث نتائج البحوث وطرائق البحث في التدريس والتعلم)، إضافة إلى ما لا يقلّ عن 80 ساعة للدراسات الأخرى في حقل التربية والتي تتمثل في (طرائق البحث – الكتابة العلمية – المواد الاختيارية)، وتشكّل أطروحة الماجستير جزءاً أساسياً من هذه الدراسات في حقل التربية (20 – 40) ساعة، ويصاحب ذلك الحلقات الدراسية لتعلم طرائق البحث، والكتابة العلمية ودراسة المواد الاختيارية أيضًا في معظم الجامعات؛ ليشكل الإعداد التربوي وحده ما يقرب من (47٪) من وزن الساعات المعتمده بالبرنامج وهو النصيب الأكبر مقارنة بباقي جوانب الإعداد بالبرنامج. أما الدراسات حول المواد المدرجة بمناهج المدرسة الابتدائية فتشكل حوالي 60 ساعة؛ بينما نلاحظ أن الدراسات الأكاديميه في فرع آخر من فروع المعرفة (مقرر دراسي ثانوي) فتتم من خلال دراسة تتراوح بين 25 – 60 ساعة معتمدة؛ بينما يدرس الطالب الدراسات المتعلقة باللغة والتواصل، بما فيها تكنولوجيا المعلومات؛ التدريب العملي؛ والتدريب على إعداد خطة للتعلم الذاتي وتحديثها؛ والمواد الاختيارية في مدى يتراوح بين(40 – 75).

وتجدر الإشارة إلى أن جميع المعلمين بالمرحلة الابتدائية («معلمي الصف») في فنلندا يجب أن يحصلوا على درجة الماجستير في التعليم من خلال دراسة 120 وحدة أو ساعة معتمدة وذلك من أجل الاعتماد كمعلم، ويركز البرنامج عادة على الدراسات

التربوية والبحث، ويقوم الطلاب المعلمين باختيار واحد أو اثنين من المواد الدراسية التخصصية، هذا الثابت في برنامج جامعة Jyväskylä لإعداد فئة معلم الصف من خلال حصوله على برنامج الماجستير، الذي يملي 80 ساعة معتمدة من "الدراسات التربوية" (التي تضم وحدات تربوية ووحدات تركز على البحوث)، بالإضافة إلى 35 ساعة معتمدة من الدراسات الاختيارية و 5 ساعات معتمدة من دراسات اللغة والاتصال، وتعادل الساعة المعتمدة الواحدة حوالي 27 ساعة دراسية. وتعد "ممارسة التدريس"، جزءا لا يتجزأ من الإعداد الأولي للمعلم على الإطلاق في مؤسسات إعداد المعلم الفنلندية. (1)

ويتولى معلمو الصف مسئولية تدريس جميع المواد الدراسية، لتحقيق النمو الشامل والمتكامل للطفل؛ وتتضمن دراسات اللغة والاتصالات في برنامج الإعداد: دراسات للغة الأم، ودراسة اللغات الأجنبية بما تتضمنه من التواصل اللفظى واللغة والأدب والثقافة، والتواصل اللغوى داخل الفصل، وطرق تدريس اللغات، والتواصل الكتابى لاكتساب مهارات الكتابة بعامة، ومهارات الكتابة العلمية لإعداد التقارير والبحوث والرسائل العلمية. (2)

ومع المحتوى النظري والعملي القوي، فإن إعداد المعلم يقوم على البحوث، مع التركيز على تنمية المعرفة التربوية. ويتم تدريب المعلمين على تكييف تعليمهم مع احتياجات التعلم المختلفة ووفقاً لأنماط الطلاب. ويتم التركيز أيضا على التدريب العملي، ويمارس الطلاب المعلمين التدريس في مدارس تدريب المعلمين التي تديرها الجامعة أو في المدارس التابعة لها.(3) ويُشترط في معلمي المدارس الابتدائية أن يتخصصوا في المحتوى التربوي، مع إتمام مقررات فرعية في مادتين من منهاج المرحلة

(1) Jenson, B. , Roberts - Hull. K.. Magee, J. , & Ginnivan, L. (2016)., Op Cit, p9.

(2) أحمد إسماعيل حجي(2011): نظم تربية المعلم وتنميته المهنية في الدول الأوروبية والأمريكية – عالم الكتب – القاهرة، ص ص 146 – 147.

(3) The Organization for Economic Co - operation and Development (OECD) (2013): EDUCATION POLICY OUTLOOK (FINLAND), p11.,Available at: www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm

الابتدائية؛ [1] وهذا يعني أن معلمي المرحلة الابتدائية الذين يُدعون أيضًا معلمي الصف، يحصلون على علوم تربوية كمكون أساسي في البرنامج، ويتطلب التخرج الانتهاء من أطروحة الماجستير. ومواضيع هذه الأطروحات يمكن أن تكون ذات صلة بالممارسات المدرسية، كما تعد في كثير من الأحيان مشاريع لبحوث الفعل. [2]

وبذلك يمكن القول أن إعداد معلم التعليم الابتدائي الفنلندي المقررات التربوية باعتبارها المحور الرئيس للدراسة، وتتألف من ثلاثة مجالات وهي (النظرية التربوية – معرفة المحتوى التربوي – تعليم المواد والتربية العملية). وتُختتم برامج إعداد معلم الصف القائمة على البحوث بأطروحة الماجستير، حيث يقوم الطلاب المعلمون المعدون للتدريس بالمدارس الابتدائية عادة باستكمال أطروحاتهم في موضوعات تتعلق بمشكلات تربوية، وغالباً ما يكون موضوع أطروحة الماجستير ذو علاقة بممارسات المعلمين في المدرسة أو الفصول الدراسية.

ب. تربية (معلمي المادة):

ويقوم مدرسو المواد الدراسية بتدريس مادة رئيسية مثل (الرياضيات والتاريخ وما إلى ذلك) ومنوط بهم التدريس في المدارس الثانوية والصفوف العليا من المدرسة الأساسية، ويتراوح عدد سنوات الإعداد لهم ما بين (5 – 6) سنوات قبل التخرج والعمل كمعلم. [3]

ويشمل البرنامج دراسة الطلاب المعلمين لتخصص واحد كتخصص رئيس (على الأقل 120 ساعة معتمدة من ECTS) بالإضافة إلى أطروحة الماجستير في التخصص الأكاديمي الخاص بهم. ويجب عليهم دراسة واحد أو اثنين من المواد الثانوية التي تتألف من (25 – 60) ساعة معتمدة من (*ECTS*) لكل منهما. والدراسات التربوية لمعلمي المواد (60 ساعة معتمدة من ECTS) يمكن أن تكتمل إما كتلة في سنة واحدة أو بالتزامن مع دراساتهم الأكاديمية في مجالهم(تخصصهم) الرئيسي. [4]

(1) عزام محمد الدخيل(2015)، مرجع سابق، ص 42.

(2) Niemi, H. (2011). Educating student teachers to become high quality professionals - a Finnish case. CEPS journal, 1(1), 43 - 66.p45.

(3)) Puustinen, M., Säntti, J., Koski, A., & Tammi, T. (2018)., Op Cit, p 173.

(4) Zuljan, M. V., & Vogrinc, J. (Eds.). (2011). Op Cit, pp38 - 39.

وهذا يعني أن هناك مساران رئيسيان ليصبح المعلم مختصاً بمادة ما: الأول يكمل الطلبة الماجستير أولاً في تخصص رئيسٍ واحد أو تخصصين ثانويين بإحدى الكليات المتخصصة، ثم يقوم الطلاب بالتسجيل بكليات التربية، وذلك للدراسة على مدى سنة دراسية واحدة 60 ساعة معتمدة من قبل ECST (في الدراسات التربوية)، مع التركيز على استراتيجيات تدريس المادة التي يتخصص فيها الطلبة (وهو الإعداد التتابعي)، أمّا المسار الثاني فهو التسجيل المباشر ببرنامج تربية المعلمين حيث يبدأ بدراسة المادة التي سيتخصص بها، وبعد السنة الثانية من دراسة التخصص، يبدأ الطلبة في تلقي الدراسات التربوية (ويمثل الإعداد التكاملي)، ويطابق المنهج الدراسي لهذا المسار الثاني المسار الأول، ويختلف فقط في مسارات البكالوريوس والماجستير. (1)

ففى حالة اختيار الطالب للتخصص في التدريس يتقدم إلى كلية التربية، ويبدأ بعد اجتيازه لاختبارات القبول، دراسة المكون التربوى فى كلية التربية، عادة من بداية الفرقة الثالثة كما يمكن للطلاب الذين ينهون الماجستير بالكليات غير التربوية التقدم للالتحاق بكلية التربية كطريق ثان لتربية معلم المادة، وهم يدرسون في هذا الطريق الذى نسميه بالإعداد التتابعي ذات البرنامج التربوي المهني الذي يدرسه زملاؤهم الذين اختاروا التخصص للعمل بالتعليم فى أثناء دراستهم (الإعداد التكاملى) مع دراستهم التخصصية، ويختلف الأمر من جامعة إلى أخرى. (2)

ويتولى معلمو المواد الدراسية التخصصية التدريس بالصفوف من (السابع إلى التاسع فى المدارس الشاملة)، ولطلاب الصفوف من (التاسع إلى الثانى عشر بالمدارس الثانوية)، ويتكون البرنامج من دراسة لمدة تتراوح بين أربع إلى خمس سنوات. (3) والجدول التالي يوضح المكونات الرئيسية لبرنامج إعداد معلمي المواد التخصصية:

(1) باسي سالبيرج (2016): سر النجاح في فنلندا: إعداد المعلمين، مرجع سابق، ص ص7 – 8

(2) أحمد إسماعيل حجي(2011)، مرجع سابق، ص.ص152 – 153

(3) المرجع السابق، ص152

جدول رقم(9)

يوضح المكونات الرئيسية لبرنامج إعداد معلمي المواد التخصصية

برنامج تعليم معلمي المدارس الثانوية	الدرجة العلمية البكالوريوس 180ساعة ECTS	درجه الماجستير 120 ساعة ECTS	مجموع 300 ساعة ECTS
الدراسات التربوية لمعلمي المواد الدراسية – مبادئ أساسية في التدريس والتقويم – دعم مختلف أنماط المتعلمين – أحدث نتائج البحوث وطرائق البحث في التدريس والتعلم – التعاون مع الشركاء وأصحاب المصلحة(المدارس)	25 – 30 ساعة (بما فيها التربية العملية بإشراف مختصين	30 – 35 ساعة (بما في ذلك 15 ساعة كحد أدنى لمادة التربية العملية بإشراف مختصين	60 ساعة
– الدراسات الأكاديمية في اختصاصات متنوعة (تخصص رئيسي)	60 ساعة (بما في ذلك أطروحة بكالوريوس 6 ، 10)	60 – 90ساعة (بما في ذلك أطروحة الماجستير، 20 – 40)	120 – 150 ساعة
– الدراسات الأكاديمية في اختصاصات متنوعة 1 – 2 مقررات دراسية فرعية ثانوية	25 – 60 ساعة	0 – 30 ساعة	25 – 90 ساعة
دراسات اللغة ووسائل الاتصال، بما فيها تكنولوجيا المعلومات – الممارسة في الحياة العملية – إعداد خطة التعلم الذاتي وتحديثها – المواد الاختيارية	35 – 40 ساعة	0 – 30 ساعة	35 – 70 ساعة

المصدر: بالرجوع إلى كل من:

عزام محمد الدخيل (2016): مرجع سابق، ص ص 146 – 147.

.Zuljan، M. V.، & Vogrinc، J. (Eds.). (2011). Op cit, p39

ومن الجدول السابق يمكن ملاحظة أن العناصر الرئيسية لمناهج تربية معلمي المواد التخصصية تتألف من الدراسات التالية:

- الدراسات التربوية (60 ساعة) إلزامية لجميع المعلمين؛ كما أنها تشمل ممارسة التدريس.
- التخصصات الأكاديمية وتتراوح بين (120 – 150) ساعة: وهي التخصصات التي يتم تدريسها في المدارس أو المؤسسات التعليمية. ولدى معلمي المدارس الثانوية تخصص رئيسي في المقررات التخصصية وتشمل أيضًا إعداد أطروحة بكالوريوس وأطروحة ماجستير.
- الدراسات الأكاديمية الثانوية والبحثية(25 – 90) ساعة؛ ويدرس فيها الطالب مقررات دراسية فرعية ثانوية
- دراسات الاتصال واللغة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلزامية أيضًا للجميع وينجزها الطالب في عدد ساعات تتراوح بين (35 – 70) ساعة.

وبذلك يمكن ملاحظة أن الجانب التخصصي يحتل الوزن الأكبر في برنامج الإعداد حيث يتراوح وزنه في برنامج الإعداد ما بين(٪40 – ٪50) من جملة برنامج الإعداد، وهو ما يتفق مع الاتجاهات الحديثة في الاهتمام بالجانب التخصصي في إعداد معلمي المادة.

وقد تم الاهتمام بالتدريب على إعداد خطة التعلم الذاتي كعنصر جديد في الدراسات الجامعية في فنلندا منذ عام 2005. حيث يسهم في توجيه الطلاب لتطوير برامجهم الفعالة وخططهم المهنية، وتوجيههم في تحقيق أهدافهم [1].

ويمكن ملاحظة أن الإعداد التربوي يستأثر بحوالي ٪20 من برنامج تربية المعلمين الفنلنديين ذو الخمس سنوات بصفة عامة، وهذا يعني أن سنة كاملة من هذا البرنامج يمكن أن تركز فقط على هذا الإعداد بالنسبة لمعلم المادة، وتهتم فنلندا بالإعداد

(1) Niemi, H. (2013). THE FINISH TEACHER EDUCATION. TEACHERS FOR EQUITY AND PROFESSIONAL AUTONOMY/La formación del profesorado en Finlandia. Profesores para la autonomía y la equidad profesional. Revista española de educación comparada. (22), 117 - 138, p123 - 124.

التربوي؛ لأنهم يؤكدون أن معرفة المواد التخصصية جيدًا لا تعني بالضرورة أن الطالب مجهز لتدريس المادة بشكل فعال.[1]

ويعتمد إعداد المعلمين بدرجة كبيرة على البحث، مع التأكيد بقوة على المعرفة التربوية. ويجب على الطلبة أيضاً أن يمضوا سنة كاملة في التدريس في مدرسة مرتبطة بجامعاتهم قبل التخرج. وهذه المدارس تابعة للجامعات، وهي مدارس نموذجية، حيث ينمو الطلاب المعلمون والباحثون مهنيًا، ويتابعون الدراسات والأبحاث حول التدريس والتعلم.[2]

ومن خلال استعراض مكونات برنامج إعداد المعلمين المتبع في فنلندا نجد أن نظام إعداد معلمي المرحلة الابتدائية – والتي تمثل السنوات الدنيا من المدرسة الشاملة التي تشمل الصفوف من الأول إلى السادس – هو بنظام الإعداد التكاملي حيث أنه يركّز على إعداد المعلم علمياً وتربوياً ومهنياً جنبًا إلى جنب دون فواصل زمنية، وذلك في مرحلتي البكالوريوس والماجستير. أما بالنسبة لنظام إعداد معلّمي الصفوف العليا من المدرسة الشاملة – من السابع وحتى التاسع ومعلمي المرحلة الثانوية – فهو إما نظام تكاملي يبدأ فيه الطالب المعلم الملتحق ببرنامج إعداد المعلم في دراسة مواد التخصص في أول عامين من التحاقه بكلية التربية ثم يدرس الدراسات التربوية بدءًا من السنة الثالثة، أو نظام تتابعي حيث أنه بمجرد إنهاء الطالب لسنوات التخصص الأربع بإحدى الكليات المتخصصة يلتحق بعدها لمدة عام بكلية التربية؛ بغرض دراسة مقررات الإعداد المهني التربوي حاصلًا على نفس عدد الوحدات ECTS الخاصة بالجانب التربوي والتي يحصل عليا الطالب المعلم في الإعداد التكاملي والتي تبلغ 60 وحدة بما يعادل ٪20 من برنامج الإعداد .

1 . جوانب تربية المعلم في فنلندا:

وتشتمل جوانب الإعداد على ثلاثة جوانب رئيسية هي: [3]

(1) Vyas, A. (2013) Op Cit, p4.

(2) عزام محمد الدخيل(2015)، مرجع سابق، ص 42.

(3) Niemi, H. (2012). Relationships of teachers' professional competences, active learning, and research studies in teacher education in Finland. Reflecting Education, 8(2), 23 - 44.P.24.

1 . الجانب المهني وطرق التدريس:

وهي تشغل 21 ٪ من الخمس سنوات الخاصة ببرنامج إعداد المعلم، ويتم ذلك على فترات وليس دفعة واحدة، وتبلغ مدته 60 ساعة معتمدة من ECTS. ومن المعارف التي تدرّس في الجانب المهني علم النفس وعلم الاجتماع التربوي، المناهج والتقويم والتربية الخاصة. وهي إلزامية لجميع المعلمين. وتشمل أيضا الممارسة التعليمية التي تصل إلى 20 ساعة معتمدة من ECTS على الأقل؛ وتبدأ ممارسة التدريس في مرحلة مبكرة جدا من الدراسة ومتكاملة مع دراسات أخرى. وتتم ممارسة التدريس في مدارس لتدريب المعلمين ملحقة بالجامعات، ويشرف عليهم موجهين أكفاء.

2 . الدراسات الأكاديمية:

وهي تشمل التخصص الذي سيدرّسه المعلّم، وقد يكون تخصص رئيسي أو تخصصات ثانوية اعتماداً على المؤهل المرغوب الحصول عليه.

3 . دراسة مهارات الاتصال واللغة وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وهي إجبارية أيضاً

4 . **التدريب على (التعلم الذاتي)**: وهو من العناصر الجديدة التي أضيفت للمناهج الدراسية في الجامعات الفنلندية منذ عام 2005 م، وهي تقود الطلاب لتطوير برامجهم الفعالة وخططهم المهنية ودفعهم لتحقيق أهدافهم

5 . **دراسات اختيارية**: وتشمل مقررات مختلفة تتنوع وفق المؤهل الذي يسعى الطلاب للحصول عليه

6 . **الدراسات البحثية**: وتتكون من الدراسات المنهجية، وأطروحة بكالوريوس وأطروحة ماجستير.وتشكل هذه العناصر نسبة الخمس تقريبا(٪20) من جميع الدراسات والحلقات الدراسية لتربية المعلمين. ويمكن لتلك الدراسات أيضا أن تتم من خلال ممارسة التدريس، ومشروعات البحوث الإجرائية (بحوث الفعل)، وجمع البيانات من المدارس.

ومن أهم ما يميّز برامج إعداد المعلم في فنلندا تركيزها على إكساب الطالب المعلّم المهارات البحثية، التي تجعل منه مواكباً لأبرز تطورات العلم ناقلاً ذلك لطلابه، وأيضاً التركيز على التعاون بين مختلف الجهات ذات العلاقة سواء بين المرشد الجامعي ومعلم الصف، أو بين المرشدين والطالب، أو بين الجامعة ومدرسة التدريب، فكل ما يدور داخل برامج إعداد المعلم في الجامعات الفنلندية يدعم هذه القيمة لأهميتها البالغة في نجاح رسالة التربية والتعليم .[1]

وهناك تقييم مستمر لبرامج تربية المعلمين في فنلندا وتمتاز عملية التقييم المستمر لبرامج تنمية المعلمين بعدة مميزات نوجزها فيما يلي:[2]

1 – **التعاون المسبق**: فالمجلس الفنلندي لتقييم التعليم العالي ومجلس تقييم التعليم الأولي للمعلمين يعملان معا لعمل إطار زمني وأهداف وإجراءات لمراجعه البرامج (والتي تحدث مره واحده كل 10 سنوات).

2 – **التقييم الذاتي**: وتقوم به المؤسسة الجامعية المنوط بها إعداد المعلمين كخطوه اولي.

3 – **الزيارات الموقعيه**: حيث يقوم فريق مراجعه الحسابات التابع للمجلس الفنلندي لتقييم التعليم العالي بزيارة اولية للمؤسسة الجامعية المنوط بها إعداد المعلمين، والبقاء لمده ثلاثه إلى خمسه أيام تبعا لحجم المؤسسة والنطاق المتفق عليه للمراجعه والتدقيق.

4 – **تقرير عن مواطن القوه ومجالات التطوير**: حبث يصدر فريق المراجعه والتدقيق تقريرًا يوجز مواطن القوه من الممارسة الأوليه للمؤسسة الجامعية المنوط بها إعداد المعلمين ومجالاتها لمزيد من التطوير.

5 – **المتابعة**: إذا كانت هناك اي مسائل رئيسيه، يمكن اجراء إعاده التدقيق لمعرفه ما إذا كان المؤسسة المنوط بها تقديم الخدمة تتحسن مع مرور الوقت.

---

(1) أحمد حمود ميس الشمري (2017)، مرجع سابق، ص659.

(2) Jenson. B.,Roberts - Hull, K., Magee, J., & Ginnivan, L. (2016). Op Cit, p55.

ومن خلال تحليل جوانب إعداد المعلم الباحث في فنلندا لوحظ أنها لا تقتصر على الجوانب الثلاثة المتعارف عليها للإعداد والتي تتمثل في الجوانب (الثقافية، والتربوية، والتخصصية) فقط، وإنما تشتمل إضافة إلى هذه الجوانب دراسة مهارات الاتصال واللغة وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وهي إجبارية؛ إضافة إلى التدريب على (التعلم الذاتي) وهو من العناصر الجديدة التي أضيفت للمناهج الدراسية في الجامعات الفنلندية منذ عام 2005 م، وهي تقود الطلاب لتطوير برامجهم الفعالة وخططهم المهنية ودفعهم لتحقيق أهدافهم؛ وكذلك التركيز على إكساب الطالب المعلّم المهارات البحثية، التي تجعل منه مواكباً لأبرز تطورات العلم ناقلاً ذلك لطلابه، وأيضاً التركيز على التعاون بين مختلف الجهات ذات العلاقة ببرامج إعداد المعلمين.

1 . التدريب الميداني (العملي) للطلاب المعلمين

ويعد التدريب العملي جزءًا مهمًا من تربية المعلمين في فنلندا، لأنه يعطي الطلاب المعلمين الفرصة للمحاولة والتجربة، وصقل فهمهم النظري من خلال ممارسة التدريس بالفصول الدراسية، كما أن التزام الطلاب المعلمين بالبحوث العملية حول التدريس (بحوث الفعل) يعني أن النظريات التربوية ومنهجيات البحث والممارسة تؤدي دوراً مهمّاً في برامج الإعداد، وقد تم تصميم المناهج الدراسية للمعلمين لتشكل مساراً منهجياً يشمل أسس التفكير العلمي ومناهج البحث التربوي والمجالات الأكثر تقدماً للعلوم التربوية؛ حتى ينشأ لدى كل طالب فهمٌ بطبيعة النظام متعدد الخصائص من الناحية العملية التعليمية. [1]

والجدير بالذكر أنه عند البحث عن أفضل الطرق لتعلم ممارسة التدريس من خلال ارتباطها بمهارات البحث، يلاحظ أن بعض أنظمة تربية المعلمين، مثل تلك في فنلندا والولايات المتحدة وكندا، وفي المملكة المتحدة والنرويج، اختارت أن تكون متعاونة مع نوع محدد من المدارس، والمعروف اختصارًا باسم "مدرسة تجريبية"، "مدرسة معملية"، أو "مدرسة التطوير المهني" أو "مدرسة للتدريب"

(1) باسي سالبيرج (2016): سر النجاح في فنلندا: إعداد المعلمين، مرجع سابق، ص 9.

أو "مدرسة تدريب جامعية" أو "مدرسة تدريسية". هذه المدارس تعد تاريخيًا بمثابة مواقع لتعلم الممارسة للطلاب المعلمين، وأيضا مواقع للبحث، حيث يتم توثيق العمل التجريبي في الفصول الدراسية، ويتعلم الطلاب المعلمون الكثير من مهارات التدريس في هذه المدارس، في بيئة موثوق بها، بتوجيه كبير من المعلمين والاساتذه الجامعيين. (1)

وهناك نوعان رئيسان من الخبرات العملية في برامج إعداد المعلمين في فنلندا: الأول: هو جزء بسيط من التدريب العملي، يحدث في ندوات ودروس في مجموعات صغيرة (التدريس المصغر)، حيث يمارس الطلاب مهارات التدريس الأساسية أمام أقرانهم بالجامعات، والآخر: ممارسة التدريس الذي يحدث في الغالب في مدارس إعداد المعلمين الخاصة التابعة للجامعات، التي لها مناهج وممارسات خاصة، والتي تشبه المدارس العامة. ويكرس الطلبة المعلَّمون في المدارس ما يقرب من 15 في المئة من وقت الدراسة (حوالي 40 ساعة) أوروبية معتمدة من ECTS لممارسة التدريس في المدارس الابتدائية، أما فيما يتعلق بإعداد المعلمين المختصين بمواد محددة فإن ممارسة التدريس تشكل حوالي ثلث المناهج الدراسية، وتمتلك المدارس التي يجري فيها ممارسة التدريس مستوى أعلى من متطلبات التدريب من الموظفين الفنيين والمعلمين المشرفين ليثبتوا أنهم أكفاء للعمل مع الطلاب المعلمين، كما أن أقسام إعداد المعلمين تتابع البحث والتطوير بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، وأحياناً مع الكليات الأكاديمية التي تعد المعلمين المتخصصين؛ لذلك يمكن لهذه المدارس إدخال عينة من الدروس والمناهج البديلة للطلاب المعلمين، وتملك هذه المدارس أيضًا مدرسين مستعدين ومطلعين بنحوٍ جيّد على استراتيجيات الإشراف والتقييم والتطوير المهني للمعلمين. (2)

(1) Henning, E., Petker, G.,& Petersen. N. (2015). University - affiliated schools as sites for research learning in pre - service teacher education. South African Journal of Education,35(1). 01 - 08.p1

(2) باسي سالبيرج (2016): سر النجاح في فنلندا: إعداد المعلمين، مرجع سابق، ص ص 9 – 10

ويتعاون المدرس الجامعي مع عدد من المعلمين الخبراء الذين يكون تخصص البعض منهم في مواد دراسية معينة، كما يتم فحص مدارس تدريب المعلمين بدقة لضمان كفاءة العاملين بها في تعاملهم مع الطالب المعلم. (1)

وللمعلمين في مدارس التدريب دور مزدوج: فمن ناحية يقومون بالتدريس للتلاميذ، ومن ناحية أخرى، يشرفون ويوجهون الطلاب المعلمين، وينشط العديد من معلمي مدارس التدريب في البحث والتطوير وهم أعضاء في فرق تنتج مواد تعليمية للمدارس. (2)

وفي معظم برامج إعداد المعلمين في فنلندا، يقوم الطلاب المعلمين بممارسة معارفهم النظرية في المواقف العملية في الفصول الدراسية وقد تركز فترات الممارسة على تدريس المادة الدراسية، أو إدارة الصف، أو المدرسة كمجتمع، أو عمل المعلم بكامله، وقد تختلف خبرات الطلاب المكتسبة من خلال التدريب في المدارس التي تتبع الجامعات إلى نوع آخر من المدارس المشاركة مع الجامعة. ويتم اختبار إجراءات إدارة الصفوف ومدى اتباع التوجيهات في الممارسة العملية. ويتمثل الهدف من الممارسة التربوية في تنمية التفكير التربوي لدى المعلمين، وتعلم مهارات صنع القرار التربوي. ولتكامل التدريب العملي مع المحتوى الأساسي النظري أهمية كبيرة، حيث يحقق ذلك دمج المعرفة النظرية والعملية. (3)

وقد تم دمج ممارسة التدريس في كل من الدراسات النظرية والمنهجية، وخلال البرنامج الذي يستمر لمدة خمس سنوات، حيث ينتقل الطلاب المعلمون من ممارسة التدريس الأساسية إلى ممارسة التدريس المتقدمة، ومن ثم إلى ممارسة التدريس النهائية،

(1) Jenson, B.,Roberts - Hull, K., Magee, J., & Ginnivan, L. (2016)., Op Cit.p9.

(2) Niemi, H. (2013). Op Cit, p126.

(3) Toom, A., Krokfors, L., Kynäslahti, H., Stenberg, K., Maaranen, K.,Jyrhämä, R., ... & Kansanen, P. (2008, June). Exploring the essential characteristics of research - based teacher education from the viewpoint of teacher educators. In Proceedings of Second Annual Teacher Education Policy in Europe Network (TEPE) Conference: Mapping the landscape and looking to the future.p3.

وخلال كل مرحلة من هذه المراحل، يطلع الطلاب على فصول يتم التدريس فيها من قبل معلمين ذوي خبرة، ويمارسون التدريس تحت أنظار المعلمين المشرفين، ويقدم الطلاب دروس مستقلة لمجموعات مختلفة من التلاميذ بينما يتم تقييمهم من قبل المشرفين والمحاضرين من وزارة التربية والتعليم. [1]وبذلك يكون الإشراف والإرشاد والتوجيه، فضلاً عن تدريب الأقران، هي أساليب موازية تستخدم من أجل تعزيز التفكير التربوي وتدريب الطالب المعلم على نهج التدريس الموجه نحو الاستفسار والاستجواب.[2]

ويمارس الطلاب الفنلنديون ما مجموعه 3 أشهر (11 ساعة في الأسبوع) التربية العملية خلال السنوات الخمس من الدراسة المهنية التربوية وخلال دراستهم التطبيقية، وهي تعد متطلباً لاستكمال البكالوريوس، وتتضمن الإجراءات التطبيقية أيضًا نظامًا توجيهيًا داعمًا للغاية للطلاب المعلمين حيث يُستخدَم المشرفون المدربون ومعلمو الصفوف بمدارس التدريب كعناصر رئيسيه في التأملات التطبيقية. وهؤلاء المرشدون يدعمون طلابهم المعلمين خارج الفصل الدراسي أيضًا بوسائل قيمة، وخلاصة سنوات من الخبرة، وأساليب تدريس جديده. ويهتم المشرفون الجامعيون بالآراء الاكاديميه ويركزون أكثر علي المناهج العلمية في تربية المعلمين في حين أن الموجهين المحليين يمثلون التربية المدرسية وهم أكثر إلمامًا بمناهجهم الدراسية ". [3]

وعلي المستوي التنظيمي، فان الهيئات المشاركة في التدريب على ممارسات التدريس هي الجامعات ومدارس تدريب المعلمين المصممة لهذا الغرض، فالتعاون بين الجامعات وهذه المدارس عملية ضرورية؛ ولذلك فان المعلمين في هذه المدارس لديهم تصورًا جيدًا لحاجه الطلاب المعلمين. ويوفر ذلك منتدى للمناقشة ومشاركة الخبرات وتلقي التعليقات والمشاركة في حوار حول القضايا المهمة في عملهم. [4]

(1) باسي سالبيرج (2016): سر النجاح في فنلندا: إعداد المعلمين، مرجع سابق، ص9 – 10

(2) Toom, A., Krokfors, L., Kynäslahti, H., Stenberg, K., Maaranen, K., Jyrhämä, R.,... & Kansanen, P. (2008, June), Op Cit ,p3.

(3) Vyas, A. (2013) Op Cit, p7.

(4) Uusiautti, S., & Määttä, K. (2012). Op Cit, p343.

وتشمل الدراسات التربوية للمعلمين من ضمن محتوياتها ممارسة التدريس (حوالي 20 ساعة معتمدة من (ECTS)، والهدف من الدراسات العملية الموجهة هو دعم الطلاب في جهودهم لاكتساب المهارات المهنية في البحث، وتطوير وتقييم عمليات التعليم والتعلم. وبالإضافة إلى ذلك، ينبغي أن يكون الطلاب المعلمين قادرين على التفكير بشكل نقدي في ممارساتهم الخاصة والمهارات الاجتماعية في حالات التعليم والتعلم. ويتفاعل الطلاب المعلمون – خلال ممارساتهم الخاضعة للإشراف – مع التلاميذ من مختلف الخلفيات الاجتماعية والتوجهات النفسية، ويتاح لهم فرص لتعليمهم وفقًا للمنهج الدراسي، ويتم دعم نمو الطلاب المعلمين نحو الخبرة في شكل مراحل؛ ففي بداية التدريب العملي يُوجَه الطلاب المعلمون لمراقبة الحياة المدرسية والتلاميذ من منظور تربوي، ثم يتم التركيز على مجالات موضوعية محددة وعمليات تعلم التلاميذ. وأخيرًا؛ فإنه يتم تعزيز ودعم الطلاب المعلمين والمدارس لأنها تأخذ المسؤولية الشاملة في تعليمهم. ويمكن ربط هذه الفترة بإحكام مع دراساتهم البحثية وأطروحة الماجستير. وكما تمت الإشارة سابقًا، يلاحظ الطلاب المعلمون أداء المعلمين العاملين بالمدارس، ثم يناقشونهم في هذه الدروس في مجموعات يحضرها أساتذتهم وغيرهم من الطلاب المعلمين، ويتم الانتقال تدريجيًا من ملاحظة الدروس إلى تدريسها بأنفسهم، والاستماع إلى نقدها من قبل أساتذتهم والمعلمين الحاصلين على درجة الماجستير من أجل ضمان ملائمتها وفعالية استراتيجيات التدريس.[1]

وبصفة عامة يتم التدريب العملي في مدارس تدريب المعلمين الخاصة التابعة للجامعات، والتي لها مناهج وممارسات مماثلة للمدارس العامة العادية، ويتدربون بواسطة المعلمين الذين يتم اختيارهم بشكل خاص لمهاراتهم التعليمية. ويتم إعداد هؤلاء المعلمين جيدًا في استراتيجيات الإشراف والتطوير وتقييم المعلم. ويُتوقع من مدارس تدريب المعلمين أيضًا متابعة أدوار البحث والتطوير بالتعاون مع أقسام تربية

(1) Westerfield, L.,Cochran, L., & Van Buren, C. (2016). An Analysis of Teacher Efficacy and the Effectiveness of Teacher Preparation Programs (Doctoral dissertation, Lipscomb University).p 39.

المعلمين بالجامعات، وفي بعض الأحيان مع الكليات الأكاديمية التخصصية التي تشارك في تربية المعلمين. وتخدم بعض المدارس العامة النظامية في فنلندا أو ما يعرف (بمدارس المجال البلدي) نفس الغرض. وتحتوي هذه المدارس أيضًا على مستويات أعلى من المعلمين المحترفين، وعلى المعلمين المشرفين إثبات أنهم مؤهلين للعمل مع الطلاب المعلمين. وينتشر هذا النهج الفنلندي في في تدريب الطلاب المعلمين بالجامعات الرائدة الأخرى حول العالم مثل جامعة تورنتو في أونتاريو بكندا .[1]

مما سبق يمكن ملاحظة أن تدريب الطلاب المعلمين على ممارسة التدريس ببرامج الإعداد يعد من أفضل أنظمة التدريب العالمية؛ نتيجة لارتباطها بمهارات البحث؛ حيث يوجد تعاون بين كليات التربية مع نوع محدد من المدارس، والمعروف اختصارًا باسم "مدرسة تجريبية"، وهذه المدارس تعد بمثابة مواقع لتعلم الممارسة للطلاب المعلمين، وأيضا مواقع للبحث، حيث يتم توثيق العمل التجريبي في الفصول الدراسية، ويتعلم الطلاب المعلمون الكثير من مهارات التدريس في هذه المدارس في بيئة موثوق بها، بتوجيه كبير من المعلمين والاساتذه الجامعيين؛ وهذه المدارس تتمتع بمستوى أعلى من متطلبات التدريب من الموظفين الفنيين والمعلمين المشرفين المطلعين بنحوٍ جيّد على استراتيجيات الإشراف والتقييم والتطوير المهني للمعلمين، كما أن أقسام إعداد المعلمين بالجامعات تتابع البحث والتطوير بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، وأحياناً مع الكليات الأكاديمية التي تعد المعلمين المتخصصين لضمان إتقانهم لممارسات التدريس.

2 . طرق وأساليب الدراسة والنهج البحثي في التعلم

تقوم الدراسة على البحث، ويتضمن ذلك اطلاع الطلاب المعلمين على البحوث الحديثة، وتعلم مهارات البحث العلمي، ودراسة أساليب البحث النوعي والكمي والمختلط، وممارسة البحث من خلال الأنشطة والمهام المحددة جيدًا من بداية الدراسة، وتمكينهم من اختيار الموضوع وطريقة البحث الخاصة بأطروحة الماجستير؛

(1) Darling - Hammond. L. (2017). Op Cit, p299.

وذلك جنبًا إلى جنب مع بقية برنامج الدراسة، ويجب عليهم دراسة أدوات بحثية مثل الملا

مختلفة خلال الممارسة التدريسية، وإلى جانب ذلك الحرص على المناقشات التبادلية المتكررة مع المشرفين عليهم. وهناك ارتباط وظيفي بين الخبرات التدريسية والمعرفة النظرية. ويمكن للمعلمين بعد تخرجهم مواصلة دراساتهم إلى مستوى الدكتوراه إذا رغبوا، وكثير ما يفعلون ذلك. (1)

ويقع على عاتق الأساتذة والمشرفين على تربية المعلمين الفنلنديين مسؤولية توجيه الطلاب في الجوانب الموجهة نحو البحوث من تعليمهم. والهدف الرئيسي من هذا التوجيه ليس الانتهاء من درجة البكالوريوس، أو أطروحة الماجستير، ولكن لزيادة فعاليتهم في الدراسة. وتتكامل عمليات العمل النشط مع التفكير في مختلف المشكلات التربوية المعقدة وأحيانًا غير المتوقعة؛ لتعزيز الاستفادة من مواردهم الفكرية وجعلهم أكثر قدرة على استغلال إمكانات المجموعة الدراسية التي يعملون معها. (2)

ويستند الأسلوب البحثي في تربية المعلمين إلى استخدام النهج القائم على الأدلة في عملهم، فضلًا عن امتلاك الوعي النقدي؛ فالمعرفة العلمية النقدية للمعلمين وقدرتهم على استخدام أساليب البحث في غاية الأهمية؛ حتى تنمي لديهم القدرة على البحث بشكل مستقل للحصول على المعلومات والبيانات المتعلقة بالمشكلات التربوية تفصيلًا في سياق البحوث الحديثة في المجال وتجميع النتائج في شكل أطروحة مكتوبة. وقد كان لتربية المعلمين الفنلنديين سمعة عالمية بسبب نتائج تعلم الطلاب المتميزة وخاصة في التقييمات الدولية، وتستند الجودة العالية إلى القرارات السياسية التي رفعت البرنامج إلى 5 سنوات (برنامج الماجستير)، كما يستند إلى التقييمات المنهجية، والإفادة من نتائج البحوث

(1) Toom, A., Kynäslahti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., ... & Kansanen, P. (2010). Experiences of a Research-based Approach to Teacher Education: suggestions for future policies. European Journal of Education, 45(2), 331 - 344.p333.

(2) Niemi,H. (2012), Op Cit, .P.25.

المستمرة المتعلقة بتربية المعلمين. فبرامج تربية المعلمين قد نجحت في تزويد المعلمين بالمهارات المهمة لمهنة التدريس؛ حيث يتعلم الطلاب المهارات التربوية العملية، والالتزامات الأخلاقية القوية لمهنة التدريس، ويكتسبون مهارات التعلم المستمر. (1)

وقد بدأ المضمون العلمي والتقدم المحرز في البحوث التربوية في إثراء محتوى برامج تربية المعلمين، التي اكتسبت بعد ذلك طابعًا أكاديميًا، بمعني ان الخريجين من المعلمين اعتمدوا في عملهم تحليلًا نقديًا ومنظوراً تحليلياً، وموجهاً إلى البحث؛ وذلك للتركيز علي أنشطة البحث في الفصول الدراسية، وفي تخطيط البرامج وأنشطه التقييم وفي تطوير المناهج الدراسية، بالتعاون مع المديرين والسلطات التعليمية المحلية. (2)

وقد أصبح الاهتمام بالبحوث، والعلوم كانت أكثر تأكيدا منذ عام 2005 م حيث تم إصلاح وتغيير نظام إعداد المعلمين في فنلندا وفقًا لإصلاح بولونيا، ونتيجة لذلك فقد تم التركيز على العلاقة بين النظرية والممارسة. ويتكون إعداد المعلمين الآن من نظام ثنائي الحلقة، أي أن الدراسات الجامعية يحصل الطالب بعدها على درجة البكالوريوس، والدراسات العليا يحصل الطالب بعدها على الماجستير.ويدرس الطلاب 300 ساعة معتمدة من (ECTS)، على مدى 5 سنوات، وهو يمثل النظام الأوروبي المشترك كمعيار للانتقال والمقارنة والتعاون بين الدول الأوروبية في معايير وجودة مؤهلات التعليم العالي من خلال اتفاقات بولونيا . (3)

ويعد المكون البحثي جزءًا أساسيًا من تربية المعلمين إذ أنه يتألف من ما يقرب من 20٪ من برنامج الدراسة سواء لإعداد معلم المرحلة الابتدائية (في التخصص التربوي) أو معلمي المدارس الثانوية (التخصص في مادة أكاديمية).(4)

(1) Ibid, pp40 - 41.

(2) BASTOS, R. M. B. (2017). Op Cit, pp 813 - 814.

(3) Eklund, G. (2015). A research - oriented teacher education in Finland–challenges and opportunities. The Inaugural Asian Conference on Education & International Development, Abo Akademi University, Finland,p2

(4) Niemi, H. (2012), Op Cit, P.29

فتربية المعلمين القائمة على البحث تتضمن رسمياً كتابة أطروحة الماجستير، وهي موجهه نحو التفكير النقدي والتدريب على الاستقلالية في اتخاذ القرار، والهدف من ذلك هو تثقيف الطلاب المعلمين وجعلهم منتجين للمعرفة العلمية وليس مستهلكين لها فقط. (1)

- **وهناك أربعة خصائص رئيسية لتربية المعلم الفنلندي القائمة على البحث تتمثل فيما يلي:** (2)

1. يتم تنظيم برنامج الدراسة بما يتسق والنظام العام للهيكل التربوي ومحتواه.

2. كل التدريس قائم على الأبحاث، والقائمون بالتدريس أيضًا يعتمد تدريسهم على أبحاثهم أو أبحاث الآخرين.

3. يتم تنظيم الأنشطة من أجل إعطاء الطلاب المعلمين الفرصة الكافية للمناقشات، وصنع القرار وتقديم المبررات والاستفسار وحل المشكلات التربوية.

4. يتعلم الطلاب المعلمون مهارات البحث الأساسية أثناء دراستهم عندما ينتقلون إلى مستوى رسالة الماجستير.

ويهدف التوجه البحثي المتضمن في البرنامج كله إلى تأهيل المعلمين من خلال تنمية القدرة على التفكير النقدي والتفكير المنهجي في حياتهم اليومية كما يدعم الممارسات المهنية للمعلم وتطوير قدراته ووعية للاستفادة من الأدوات التحليلية الكافية من أجل مواجهة المشكلات وإعادة بناء الحلول. ويشمل الجزء المحوري من التوجه البحثي إجراء دراسات مستقلة باستخدام الأساليب العلمية للحصول على البكالوريوس ورسالة الماجستير. ويُدعم هذا العمل من خلال محاضرات في منهجية البحث، والحلقات الدراسية حولها والأطروحات وكذلك الإشراف والتوجيه الفردي. (3)

(1) ÖZTÜRK. M(2013). Op Cit, p 303.

(2) Toom, A., Kynäslahti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., & Kansanen, P. (2010). Experiences of a Research based Approach to Teacher Education: suggestions for future policies. European Journal of Education, 45(2), 331 - 344.p333.

(3) Eklund, G. (2015). Op Cit, p3

ويعد دمج البحوث والدراسات مع جميع جوانب برامج إعداد المعلم، إضافةً إلى كتابة أطروحة الماجستير من أفضل مميزات برنامج إعداد المعلم في فنلندا. فعندما يكتسب الطالب المعلّم القدرة على البحث سيصبح سلوكًا لديه يستفيد من خلاله من أحدث التطورات في مجال البحوث التربوية، وسوف يستمر معه أثر ذلك طوال حياته المهنية، كما أن الخريجين سيعملون على دمج النتائج العلمية الجديدة في عملهم، وسينعكس ذلك على تفكير طلابهم وسلوكهم. (1)

وكما سبق الإشارة فإن الهدف من تربية المعلم الفنلندي هو تزويد المعلمين بالمعرفة القائمة على البحوث والمهارات وأساليب تطوير التعليم والتعاون في المدرسة والتواصل مع الآباء والأمهات وأصحاب المصلحة الآخرين. حيث يحتاج المعلمون إلى معرفة عميقة بأحدث أوجه التقدم في البحث في المواد التي يدرسونها. وبالإضافة إلى ذلك، يجب أن يكونوا على دراية بأحدث البحوث المتعلقة بالتعليم والتعلم. وتوفر البحوث متعددة التخصصات حول المعرفة التربوية والتخصصية الأساس لتطوير أساليب التدريس التي يمكن تكييفها لتناسب مختلف المتعلمين، ومن الضروري اتباع نهج تحليلي في عملهم، واستخلاص النتائج بناء على ملاحظاتهم وتجاربهم وتطوير بيئاتهم التعليمية والتعلمية بطريقة منهجية. (2)

ويمارس الطلاب التدريس عمليًا بصورة موجهة، كما يدرسون أيضًا محاضرات نظرية، قائمة على اكتساب مهارات مثل الملاحظة والمقابلة والتفسير؛ ويجب أن تكون المعرفة والعمل في تفاعل متبادل وخاصة عند ممارسة الاستفسار أو الاستقصاء والبحث. وتبدأ طريقة التدريس بالمحاضرات في بداية الدراسة، وتتكامل الممارسات التجريبية مع دراسة المحتوى المعرفي التربوي. ويغطي التدريس أساليب البحث الكمية والنوعية وكذلك المختلطة. أما أطروحة الماجستير التي تجري في نهاية برنامج الدراسة

(1) ابتسام ناصر بن هويمل، عبير مبارك العنادي(2015): تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا – المجلة التربوية الدولية المتخصصة – تصدر عن المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب بالتعاون مع الجمعية الأردنية لعلم النفس – عمان – الأردن – المجلد 4 – العدد 2، ص 40 – 41.

(2) Niemi. H. (2013). Op Cit, p125.

فهي مشروع بحثي مستقل ولكن تحت إشراف، ويمكن أيضا أن ينظر إليه على أنه يحقق التكامل بين القاعدة المعرفية النظرية والعلم باستخدام الإجراءات المناسبة لجمع البيانات وتحليلها على مدار زمني معين. (1)

وقد يكون موضوع الأطروحة وثيق الصلة بالمدارس، وكثيراً ما تتضمّن الأطروحة مشروع بحث إجرائي. وتجري دراسة منهجيات البحث المتنوعة في الحلقات الدراسية. أما من ناحية الموضوع، فتتناول الأطروحة المشكلات المرتبطة بفن التربية العامة أو علم النفس التربوي أو علم الاجتماع التربوي أو فن التعليم، وتتألف الدراسات النظرية من مواد إجبارية وأخرى اختيارية، وتوفر المناهج الدراسية المقرّرة لطلاب معلّم الصف بالتزامن مع الدراسات المؤدّية لنيل شهادة الماجستير في علم التربية فرصاً لمتابعة الدراسة ونيل درجة الدكتوراه في التربية. (2)

وبهذا يمكن القول أنه تم تصميم الدرجات العلمية والمناهج وفقًا للمتطلبات الأكاديمية التي تهتم بالتربية كتخصص رئيسي، مع وجود تخصصات ثانوية، وأطروحات البكالوريوس والماجستير (BA MA,)، فترات تدريب، دراسات عامة؛ كلها من العوامل المساهمة في نجاح برامج إعداد المعلم.

وتشمل الأنشطة القائمة على البحوث في التدريس الجامعي ببرامج تربية المعلم أنواعًا مختلفة من الممارسات التعليمية هي: (3)

ا. التعلم والنشاط الذي تقوده البحوث: حيث يتعلم الطلاب من نتائج البحوث.

ب. التعلم والنشاط الموجه للأبحاث: حيث يتعلم الطلاب البحث العلمي وكيفية إجراؤه.

---

(1) Toom. A., Krokfors. L., Kynäslahti, H., Stenberg, K., Maaranen, K., Jyrhämä, R., ... & Kansanen, P. (2008. June), Op Cit,.p4.

(2) عزام محمد الدخيل (2016): مرجع سابق، ص 144.

(3) Toom.A.,(2016), TEACHER EDUCATORS' AND STUDENT TEACHERS' VIEWS ON RESEARCH - BASED TEACHER EDUCATION. Knowledge Parliament. Knowledge Center for Education, Oslo, Norway, p5.

ج. التعلم والنشاط القائم على البحث: يتعلم الطلاب من خلال الأنشطة القائمة على الاستفسار والتنقيب عن المعرفة.

د. التعلم القائم على الإقناع والأدلة.

ويستكمل الطلاب المعلمون في فنلندا أيضًا من خلال أطروحة أساسية ببرنامج الماجستير منهجية البحث الكمي والنوعي؛ مع إعطائهم الفرصة لاختيار الأدبيات التربوية اعتمادًا على ما يحتاجونه لإعداد أطروحاتهم، وينشر الطلاب المعلمين بعض المقالات المنبثقة من أطروحاتهم في المجلات الدولية المرموقة مما يعكس جودتها العالية. (1)

وقد لوحظ أن برامج تربية المعلمين حققت نجاحًا في التكامل بين النظرية والبحوث والممارسة والتفكير، وهي تشكل عناصر مهمة للبرنامج الفعال؛ ووفقا لهذه الحقيقة، يتم توفير الأسس النظرية للتعليم من قبل برامج إعداد المعلمين في الجامعات، وتتم ممارسة التدريس في مدارس التدريب بمساعدة العاملين بها، مع إجراء البحوث قبل وأثناء الماجستير، كما يُكلف الطلاب المعلمين بتصميم ثلاثة مشاريع بحثية قصيرة وأخرى كبيرة، لقياس مدى تمكنهم من الأساليب النوعية والكمية للبحث، ويقومون بتقديم البحوث في المؤتمرات، والاعتماد على الممارسة والبحث في جميع الفصول الدراسية المكونة للبرامج. ففي (جامعة توركو)، كانت حلقات عمل الباحثين، وبيئات التعلم المدعومة بالحاسوب من المكونات المهمة للبرنامج والتي استندت إلى التعلم القائم على المعلم كباحث، والتعلم القائم على حل المشكلات، والتعلم التعاوني، والخبير المبتدئ، والحد من التمييز الاصطناعي بين طرق البحث الكمية والكيفية من خلال الاستفادة من فكرة الطرق المختلطة. (2)

مما سبق يمكن ملاحظة غلبة الاهتمام بالجانب البحثي وتعدد الإجراءات والأنشطة والممارسات التي تدعم هذا الجانب، حيث يتعلم الطلاب من نتائج البحوث التربوية المختلفة، ويتعلمون أسس ومناهج البحث العلمي وكيفية إجراؤه، كما يتعلمون كيفية

(1) Jenson, B., Roberts - Hull, K., Magee, J., & Ginnivan, L. (2016). Op Cit, p9.

(2) ÖZTÜRK, M(2013). Op Cit, p 304

البحث عن المعلومات وكيفية اكتساب المعرفة والتعامل معها من خلال الأنشطة القائمة على الاستفسار والبحث عن المعرفة المتعلقة بأحدث أوجه التقدم في البحوث في المواد التي يدرسونها، وأحدث البحوث المتعلقة بعمليتي التعليم والتعلم؛ حيث توفر البحوث المتعلقة بالمعرفة التربوية والتخصصية الأساس لتطوير أساليب التدريس التي يمكن تكييفها لتناسب مختلف المتعلمين، واتباع النهج التحليلي في عملهم، واستخلاص النتائج بناء على ملاحظاتهم وتجاربهم، وتطوير بيئاتهم التعليمية والتعلمية بطريقة منهجية.

3 . نظم تقييم الطلاب المعلمين:

وفيما يتعلق بهذا الجانب يلاحظ أن الأساتذة بالجامعات الفنلندية لا يعطون طلابهم نسبًا مئوية أو تقديرات حرفية في برنامج تربية المعلمين؛ وهو نظام يزيل الإجهاد، والإزعاج؛ حيث يتم توجيه اهتمام الطلاب نحو "التركيز علي السعي للمعرفة"، ويقدم التقييم كتعليقات شفويه أو كتابية بناءه في حالة إذا كان الأستاذ الجامعي يشعر أن الطالب يفتقر إلى مهارات معينه، والهدف من ذلك تقديم تدعيم إيجابي للطالب أو اقتراح قيام الطالب بأنشطه للحصول علي فهم أقوي لما يحتاجه. (1)

ويحتاج اعتماد نظم تقويم كالتي تتبعها فنلندا متعلمين على قدر عالي من الإدراك لكي يجدي هذا النوع من التقويم معهم، وهذا ما ضمنته نظم القبول في برامج الإعداد، والتي تميزّت بمعايير صارمة اقتصرت على قبول النخبة من ذوي القدرات والمهارات العالية، ومن ثم أتاح ذلك استخدام نظم تقويم بعيداً عن الاختبارات والتهديد. (2)

ويمكن فصل الطلاب المعلمين من برامج إعداد المعلمين إذا تم اكتشاف عدم توافر الخصائص والمعايير المتفق عليها وطنيًا لديهم للعمل كمعلمين. (3)

مما سبق يمكن ملاحظة أن نظم التقييم المتبعة تراعي عنصر التنويع، وعدم الاعتماد على الأساليب التقليدية، مع الاهتمام بالتقييم من خلال ملاحظة الطالب خلال ممارسة

(1) Vyas, A. (2013), Op Cit, p6.

(2) ابتسام ناصر بن هويمل، عبير مبارك العنادي(2015)، مرجع سابق، ص 42.

(3) Westerfield, L., Cochran, L., & Van Buren,C. (2016). Op Cit, p 39.

أنشطة البرنامج المختلفة، كما يتم التقييم بإعطاء تعليقات شفهيه أو كتابية بناءه في حالة إذا كان القائم بالتدريس يشعر أن الطالب يفتقر إلى مهارات معينه.

4 . القائمون على الإعداد ببرامج تربية المعلم

يتحمل الأساتذة مسؤولية توجيه الطلاب في الجوانب الموجهة نحو البحث في تعليمهم. والهدف الرئيسي من هذه التوجيهات ليس الانتهاء من أطروحة البكالوريوس والماجستير نفسها، ولكن إشراك الطلاب ليصبحوا مشاركين نشطين في المجتمع التعليمي، ومساعدة الطالب على اكتشاف مهاراته الفكرية الخاصة به والاستفادة منها، وتمكينه من الاستفادة الكاملة من مهارات المجموعة الدراسية التي يعمل معها. [1]

ويتالف هيكل هيئه التدريس الجامعي من: [2]

(1) الاساتذه ذوو الكفاءة البحثية العالية المستوي،

(2) محاضرو الجامعة بدرجه الدكتوراه،

(3) باحثون في مرحله ما بعد الدكتوراه

(4) طلاب الدكتوراه من الموظفين العاملين بهيكل التدريس (المدرسون المساعدون)

ويعمل بأقسام تربية المعلمين تقريبا: 20 – 25٪ من الأساتذه، كما يساعدهم الفئات الأخرى من محاضرين وباحثين في مرحله ما بعد الدكتوراه، والمدرسين المساعدين الذين يتحملون أعباء تعليمية صغيرة جدًا، ويتوزع الأساتذه في الأقسام المختلفة المنوط بها توجيه الطلاب في الجوانب البحثية الموجهة لتعليمهم.[3]

وهناك مبادئ توجيهية ثلاثة لتربية المعلمين يجب أن يراعيها القائمون بالتدريس في البرامج في جميع مجالات عملهم وهي: [4]

(1) Niemi, H. (2013). Op Cit, p125.

(2) Zuljan, M. V., & Vogrinc, J. (Eds.). (2011). Op Cit, p40.

(3) Ibid, p40.

(4) Vyas, A. (2013), Op Cit ,p5.

- Niemi, H., & Jakku - Sihvonen, R. (2009). Teacher education curriculum of secondary school teachers. Revista de educacion , 350, p12.

1) أن الطلاب المعلمين في حاجة إلى معرفة عميقة بأحدث التطورات البحثية في التخصصات التي يدرسونها، وأحدث البحوث حول كيفية تدريس وتعليم شيء ما .

2) يجب أن يكون الاهتمام ببرامج تربية المعلمين أيضًا موضوعًا للدراسة والبحث؛ لمعرفة مدى فعالية ونوعية برامج تربية المعلمين من خلال البحث في أساليب تطوير برامج تربية المعلمين العالمية والإفادة منها.

3) الاعتماد على النهج التحليلي، واستخلاص النتائج ونقل ملاحظاتهم وخبراتهم للطلاب المعلمين، وتطوير بيئات التدريس والتعلم بطريقة منهجية.

وهناك بعض الممارسات التي تراعيها الجامعات والقائمون على برامج الإعداد والتي تبرز كاستراتيجيات متميزة لتحسين تربية المعلمين وتعليمهم، ومنها:

- توفير أساتذة ذوي قدرات عالية في برامج الإعداد من خلال ضمان الرواتب التنافسية والإعانات المالية للتدريب، ويسري ذلك في فنلندا ودول عديدة كسنغافورة وكندا واستراليا.
- ربط النظرية والممارسة من خلال كل من تصميم المحاضرات الدراسية، والاهتمام بالتربية العملية، ودعم الممارسات الجيدة للطلاب فيها، مع الاهتمام "بمدارس التدريب" أو مدارس التطوير المهني. (1)

ويظهر التعاون على عدة مستويات مختلفة، وهو أمر بالغ الأهمية لنجاح البرنامج الفنلندي لتربية المعلم. ويظهر أول نوع من التعاون ما بين الطلاب المعلمين وبعضهم البعض في الفصول الدراسية، في التعلم القائم على المشاريع المختلفة. (2)

كما أن من أهم ما يميّز هذه البرامج أيضاً التركيز على التعاون بين مختلف الجهات ذات العلاقة سواء بين المرشدين الأكاديميين والطلاب المعلمين، أو بين الجامعة والمدرسة، فكل ما يدور داخل برامج إعداد المعلم في الجامعات الفنلندية يدعم سلوك التعاون لأهميته البالغة في نجاح رسالة التربية. (3)

(1) Darling - Hammond, L. (2017). Op Cit, p306.

(2) Vyas, A. (2013), Op Cit, p8.

(3) ابتسام ناصر بن هويمل، عبير مبارك العنادي(2015)، مرجع سابق، ص ص 41 – 42.

ويتم أيضًا ممارسة المهام والأنشطة في مجموعات، ويشجع الأساتذة الطلاب على إنجاز المشاريع بصورة جماعية. ويعتقد التربويون الفنلنديون أن تعزيز الميول التعاونية القوية أمر أساسي في تشكيل معلمين أقوياء. أما الشكل الآخر من التعاون الملاحظ كان ما بين الأساتذة والعمداء في مختلف برامج تربية المعلمين في جميع أنحاء فنلندا. فالعلاقة وثيقة والاتصال وثيق بين كل جامعة، وكذلك بين البرامج المختلفة لتربية المعلمين. وقد ساعد ذلك العمداء على الحفاظ على برامجهم موحدة، ومواكبة لأحدث الممارسات التعليمية. كما أن التعاون بين الطلاب وأساتذتهم يتيح التشاور بينهما، ويُستثمر ذلك في تقدم طلابهم. وأخيرًا، يوجد تعاون بين الحكومة ونقابة المعلمين، ويتضامنان معًا عندما يتعلق الأمر بتحديد رؤيتهم لمستقبل التعليم[1]

وبذلك يمكن القول أنه من أهم السياسات التي حققت نجاح برنامج إعداد المعلم في فنلندا بصفة عامة سياسة اختيار أساتذة ذوي قدرات عالية في برامج الإعداد، وتوفير الرواتب التنافسية لهم.

مما سبق يمكن استنتاج تميز الخبرة الفلندية في إعداد المعلم الباحث بداية من السياسات العلمية الدقيقة التي يتم وفقًا لها اختيار الطلاب الذين تتوافر بهم شروط القبول، ومرورًا ببرنامج إعداد تتكامل فيه الخبرات النظرية والعملية والبحثية، من خلال برنامج دراسي مرن يسير بنظام الساعات المعتمدة من ECTS، في وجود هيئات تدريس متميزة ونظم تقويم طلابي فعالة.

وتنتقل الدراسة فيما يلي إلى عرض أهم النتائج التي توصلت إليها من خلال دراسة وتحليل الخبرة الفلندية في إعداد المعلم الباحث:

المحور الرابع - نتائج دراسة وتحليل الخبرة الفنلندية في إعداد المعلم الباحث:

وقد توصلت الدراسة الحالية إلى العديد من أوجه التميز في الخبرة الفلندية لإعداد المعلم الباحث؛ حيث كان لبرامجها سمعة عالمية بسبب نتائج تعلم الطلاب المتميزة في الاختبارات الدولية – كما سبق وأشارت الدراسة الحالية – ولا تستند الجودة العالية

(1) Vyas, A. (2013), Op Cit, p6.

إلى القرارات السياسية فقط والتي رفعت البرنامج إلى 5 سنوات (برنامج الماجستير)، ولكنها تستند أيضًا إلى التقييمات المنهجية والإفادة من نتائج البحوث المستمرة المتعلقة بتربية المعلمين. فبرامج إعداد المعلمين قد نجحت في تزويد المعلمين بالمهارات التي هي في غاية الأهمية في مهنة التدريس. وقد تعلم الطلاب من خلالها المهارات التربوية العملية، والالتزامات الأخلاقية القوية تجاه مهنة التدريس، ومهارات التعلم المستمر، ولعل أبرز الجوانب التي يمكن **الإفادة منها في إعداد المعلم الباحث في مصر في ضوء الخبرة الفنلندية ما يلي:**

- **فيما يتعلق بأهداف برامج الإعداد**

تتميز برامج إعداد المعلمين في فنلندا بعمق أهدافها، إذْ أن التوازن بين التطبيق النظري والعملي في هذه البرامج يساعد الطلاب المعلمين على إتقان أساليب تدريس مختلفة، وكذلك التركيز على استراتيجيات التدريس والتعليم الفعّال؛ وبصفة عامة يمكن القول أن برامج تربية المعلم في فنلندا تهدف إلى تنمية مهارات التفكير والتحليل وحل المشكلات وتدريب الطلاب المعلمين على اتخاذ القرارات؛ كما يعد التدريب على اكتساب المهارات البحثية جزءًا أصيلًا في البرنامج؛ وذلك من خلال دراسة مناهج البحث بمختلف أنواعها، وإجراء بحوث الفعل، والتعرف على أحدث الأبحاث التربوية في مجال دراستهم، وتحقيق التكامل بين الجوانب النظرية والعملية في برنامج الإعداد.

- **فيما يتعلق بمعايير الاختيار والقبول ببرامج الإعداد**

- تخضع عمليات قبول الطلاب المعلمين بالبرامج التربوية بالجامعات إلى التنسيق بين تلك الجامعات ووزارة التربية الفنلندية؛ لإيجاد فرص ملائمة للعمل بالمدارس لخريجي برامج إعداد المعلمين، بمجرد تخرجهم من تلك البرامج مما يكون له أكبر الأثر في زيادة دافعية إنجاز الطلاب بتلك البرامج واهتمامهم بالدراسة .
- تتضمن **عملية اختيار الطلاب لبرنامج إعداد معلمي التعليم** الابتدائي مرحلتين. المرحلة الأولى هي الفحص لتقييم مهارات التعلم الأكاديمي للمتقدمين. أما المرحلة الثانية فهي مزيج من الاختبارات التحريرية، واختبارات الكفاءة والمقابلات

الشخصية لتقييم مدى ملاءمة المتقدمين للمهنة فضلًا عن مهاراتهم، وتوافر الدافعية والالتزام بالدراسة.

- **وبالنسبة لمعلمي المواد**، يتم إجراء الفحص على تخصص معين مثل الرياضيات، وعلم الأحياء، والفلسفة، وما إلى ذلك. ويطلب منهم كتابة مقال يشرحون فيه أسباب رغبتهم في أن يصبحوا معلمين. وهناك خطوة أخرى تمكن أفضل المرشحين من الالتحاق بالبرنامج عن طريق إجراء سلسلة من المقابلات للحكم على لياقتهم للتدريس، من خلال الكشف عن مدى توافر عوامل مثل الدافعية والذكاء العاطفي. وأخيرًا، يشارك المرشحون في نوع من التدريس المصغر أو التعلم من خلال المحاكاة للموقف التدريسي.
- يتم جذب الموهوبين من الطلاب المتقدمين لبرامج الإعداد، وكذلك جذب الطلاب الذين يملكون الدافع الكبير ليصبحوا معلمين؛ فعادة ما تكون نسبتهم أقل من ربع المتقدمين، وتكون فئة معلم الفصل، أحد برامج الدراسة التي يكون الاقبال عليها عال. ويتم قبول من 10 – 15٪ فقط من ذوي الدوافع العالية والموهوبين المتقدمين منهم، وكذلك إعداد معلم الثانوي في تخصصات عديدة. وبصفة عامة تكون معايير القبول في الجامعة للشباب الراغبين في ممارسة المهنة كمعلمين في غاية الصعوبة، كما تمنح نسبة مئوية صغيرة من المتقدمين فقط الفرصة للالتحاق بالكليات التي يختارونها، ويتم مراعاة تقديم أقصى قدر من المرونة في توقيت المحاضرات.

- **فيما يتعلق بتنظيم محتوى برامج تربية المعلم في فنلندا ومحتواها يمكن ملاحظة ما يلي:**

- تقدم الجامعات الفنلندية برنامجًا يتكون من مستويين، شهادة بكالوريوس إلزامية لمدة ثلاث سنوات ثم شهادة الماجستير لمدة سنتين، وتقدم هذه الشهادات في برامج متعددة التخصصات تتكون من دراسات في اثنين من المواد التخصصية على الأقل، وتعتمد الدراسات على نظام الدرجات المعتمد من قبل النظام الأوروبي التراكمي للساعات المعتمدة من ECTS(European Credit Transfer and

Accumulation System) المستخدم في 46 دولة أوروبية، ويستند النظام الأوروبي إلى افتراض أن 60 ساعة معتمدة من ECTS تكفي لتعلم الطالب بدوام كامل خلال عام دراسي واحد، وكل ساعة معتمدة من ECTS تعتمد على حوالي 25 إلى 30 ساعة عمل، ويجب على الطلاب المعلمين قضاء 180 ساعة معتمدة من ECTS للحصول على البكالوريوس تليها 120 ساعة معتمدة من ECTS للحصول على درجة الماجستير، وعمومًا يستغرق الحصول على درجة الماجستير في التعليم – بما في ذلك درجة البكالوريوس – من خمسة إلى سبع سنوات ونصف وفقًا لقدرة الطالب وسرعة إنجازه لمتطلبات البرنامج.

- للجامعات درجة عالية من الاستقلال الذاتي في تصميم مناهجها الدراسية ولذلك، لا يوجد "منهج لتربية المعلمين" مفصل يغطي كل شيء يمكن أن تقدمه الجامعات في فنلندا، ومع ذلك هناك بعض المبادئ والمخططات العامة تتبعها جميع مؤسسات تربية المعلم. وتعزي هذه المبادئ إلى الدور المحوري لوزاره التعليم بالاتفاق مع عمداء كليات التربية ومديرو أقسام تربية المعلمين الذين من المفترض ان يكون الاتصال منتظم بينهم، كما توجد درجة عاليم من الثقة لدى وزارة التربية والتعليم في جودة برامج الأقسام والكليات المعنية بتربية المعلمين.
- قد تم تشكيل شبكة وطنية للعلوم التربوية وإعداد المعلمين، (مشروع vokke لعام 2005م). ضمت جميع الجامعات المسؤولة عن إعداد المعلمين؛ وقد تجلت المهمة الرئيسة لتلك الشبكة في تنسيق عمليات تنفيذ برامج منح الدرجات العلمية، وتنشيط التفاعل وتبادل المعارف بين وحدات إعداد المعلمين بالجامعات، وقد نظمت ندوات، وأنشأت شبكات فرعية أتاحت لممثلي الجامعات فرص الحوار والنقاش للوصول إلى توافق بشأن المكونات الوطنية المشتركة وهياكل إعداد المعلمين، وأنشأت منتدىً مشتركاً لتحليل منهاج إعداد المعلمين وتطويره في ظل التحديات الناشئة في المجتمع الفنلندي والعالم. كما تم التوصل إلى درجة جيدة من التوافق بشأن المحتويات الاساسية للمنهاج، على الرغم من احتفاظ كل جامعة باستقلالها الذاتي عند تطوير المنهاج الخاص بها استنادًا إلى ملف البحث الحالي لها.

- يستأثر الإعداد التربوي بحوالي ٪20 من برنامج تربية المعلمين الفنلنديين ذو الخمس سنوات. وهذا يعني أن سنة كاملة من هذا البرنامج يمكن أن تركز فقط على هذا الإعداد.
- من أهم ما يميّز برامج إعداد المعلم في فنلندا تركيزها على إكساب الطالب المعلّم المهارات البحثية، التي تجعل منه مواكباً لأبرز تطورات العلم ناقلاً ذلك لطلابه، وأيضاً التركيز على التعاون بين مختلف الجهات ذات العلاقة سواء بين المرشد الجامعي ومعلم الصف، أو بين المرشدين والطالب، أو بين الجامعة ومدرسة التدريب
- هناك تقييم مستمر لبرامج تربية المعلمين في فنلندا من خلال المجلس الفنلندي لتقييم التعليم العالي ومجلس تقييم التعليم الأولي للمعلمين وهما يعملان معا لوضع خطة زمنية، وإجراءات لمراجعة البرامج وغالبًا ما يحدث ذلك مره واحده كل 10 سنوات، إضافة إلى إجراء التقييم الذاتي بصورة مستمرة من جانب الكليات نفسها.

- **فيما يتعلق بالتدريب العملي:**

- هناك نوعان رئيسان من التدريب العملي في برامج إعداد المعلمين في فنلندا: الأول: هو جزء بسيط من التدريب العملي، يحدث في ندوات ودروس في مجموعات صغيرة(التدريس المصغر)، حيث يمارس الطلاب مهارات التدريس الأساسية أمام أقرانهم بالجامعات، والآخر: ممارسة التدريس الذي يحدث في الغالب في مدارس إعداد المعلمين الخاصة التابعة للجامعات.
- تعد ممارسة التدريس للطالب المعلم من أفضل أنظمة التدريب عالميًا نتيجة لارتباطها بمهارات البحث، حيث يتميز نظام تربية المعلمين في فنلندا بوجود تعاون لكليات التربية مع نوع محدد من المدارس، والمعروف اختصارًا باسم "مدرسة تجريبية"، "مدرسة معملية"، أو "مدرسة التطوير المهني" أو "مدرسة للتدريب" أو "مدرسة تدريب جامعية" أو "مدرسة تدريسية". وهذه المدارس تعد بمثابة مواقع لممارسة التدريس للطلاب المعلمين، وأيضا مواقع للبحث، حيث يتم توثيق العمل التجريبي في الفصول الدراسية، ويتعلم الطلاب المعلمون الكثير من مهارات التدريس في هذه المدارس، في بيئة موثوق بها، بتوجيه كبير من المعلمين والاساتذه الجامعيين.

- تمتلك المدارس التي يجري فيها ممارسة التدريس مستوى أعلى من متطلبات التدريب من الموظفين الفنيين والمعلمين المشرفين المطلعين بنحوٍ جيّد على استراتيجيات الإشراف والتقييم والتطوير المهني للمعلمين، كما أن أقسام إعداد المعلمين بالجامعات تتابع البحث والتطوير بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، وأحياناً مع الكليات الأكاديمية التي تعد المعلمين المتخصصين لضمان إتقانهم لممارسات التدريس .

- **فيما يتعلق بطرق واستراتيجيات الدراسة والنهج البحثي في التعلم يلاحظ ما يلي:**

- يعد المكون البحثي جزءًا أساسيًا من تربية المعلمين الفنلنديين؛ فهو يتألف من ما يقرب من 20٪ من الدراسة سواء بالنسبة لإعداد معلمي المرحلة الابتدائية (في التخصص التربوي) أومعلمي المدارس الثانوية (التخصص في مادة أكاديمية)؛ فتربية المعلمين القائمة على البحث تتضمن رسمياً كتابة أطروحة الماجستير، وهي موجهه نحو التفكير النقدي والتدريب على الاستقلالية في اتخاذ القرار، والهدف من ذلك هو تثقيف الطلاب المعلمين وجعلهم منتجين للمعرفة العلمية وليس مستهلكين لها فقط.
- حققت برامج تربية المعلمين نجاحًا في التكامل بين النظرية والبحوث والممارسة والتفكير، التي تشكل عناصر مهمة للبرنامج الفعال. ووفقا لهذه الحقيقة، يتم توفير الأسس النظرية للتعليم من قبل برامج إعداد المعلمين في الجامعات، وتتم ممارسة التدريس في مدارس التدريب بمساعدة العاملين بها، مع إجراء البحوث قبل وأثناء الماجستير، كما يُكلف الطلاب المعلمين بتصميم ثلاثة مشاريع بحثية قصيرة وأخرى كبيرة والتمكن من الأساليب النوعية والكمية للبحث، وتقديم البحوث في المؤتمرات، والاعتماد على الممارسة والبحث في جميع الفصول الدراسية المكونة للبرامج.

- **فيما يتعلق بالقائمين على الإعداد ببرامج تربية المعلم ونظم تقييم الطلاب:**

- يتم توفير أساتذة ذوي قدرات عالية في برامج الإعداد من خلال ضمان الرواتب التنافسية لهم والإعانات المالية للتدريب، ويسري ذلك في فنلندا ودول عديدة كسنغافورة وكندا واستراليا.

- يتم ربط النظرية والممارسة من خلال كل من تصميم المحاضرات الدراسية، والاهتمام بالتربية العملية، ودعم الممارسات الجيدة للطلاب فيها، مع الاهتمام "بمدارس التدريب" أو مدارس التطوير المهني.
- يشجع الأساتذة الطلاب على إنجاز المشاريع بصورة جماعية، ويتم أيضًا ممارسة المهام والأنشطة في مجموعات.
- التعاون الملاحظ ما بين الأساتذة وعمداء الكليات في مختلف برامج تربية المعلمين في جميع أنحاء فنلندا، فالعلاقة وثيقة والاتصال وثيق بين كل جامعة، وكذلك بين البرامج المختلفة لتربية المعلمين، وقد ساعد ذلك عمداء الكليات على الحفاظ على برامجهم موحدة، ومواكبة لأحدث الممارسات التعليمية.
- أما عن تقييم الطلاب المعلمين في فنلندا فلا يقيم الطلاب بإعطائهم نسبًا مئوية أو تقديرات حرفية في البرنامج؛ وهو نظام يتجنب الإجهاد، والمنافسة، حيث يتم توجيه اهتمام الطلاب للتركيز علي السعي للمعرفة، ويُقدم التقييم كتعليقات شفويه أو كتابية بناءه في حالة إذا كان الأستاذ الجامعي يشعر أن الطالب يفتقر إلى مهارات معينه، والهدف من ذلك تقديم تدعيم إيجابي للطالب أو اقتراح قيام الطالب بأنشطه للحصول علي فهم اقوي لما يحتاجه.

وبصفة عامة يمكن القول أن تطور نظام إعداد المعلمين الفنلندي إلى شكله الحالي جاء نتيجة لعدة عوامل أهمها التغييرات الهيكلية والتقييمات، والإصلاحات المستمرة والتحديات الجديدة والتكامل الأوروبي، والعولمة، والتعددية الثقافية، وانتشار تاثير وسائل الإعلام الاجتماعية، والتغييرات المستمرة في المجتمع الفنلندي، والتي تطلبت مراجعة مستمرة للمدارس ونوعية التعليم وبرامج إعداد المعلمين؛ كما يمكن أن يرجع ذلك أيضًا إلى اعتماد سياسة التخطيط المشترك للسياسات التعليمية بين الحكومة، والنقابات المختلفة، ومنظمات أصحاب العمل والسعي الحثيث نحو تنفيذ سياسات إصلاح التعليم إلى جانب إعداد المعلمين، وقيام وزارة التعليم الفنلندية بعمليات مراجعة وتقييم مستمرة لبرامج إعداد المعلمين، والتقييمات المستمرة التي تقوم بها مختلف الوكالات الدولية والمحلية للنظم والعمليات المكونة لنظام إعداد المعلم بفنلندا .

وتنتقل الدراسة في الخطوة التالية إلى المحور الخمس والأخير والتعلق بعرض أهم الآليات المقترحة لإعداد المعلم الباحث في مصر في ضوء دراسة وتحليل خبرة فنلندا في تربية المعلم الباحث:

المحور الخامس: آليات مقترحة لإعداد المعلم الباحث في مصر في ضوء الخبرة الفلندية:

في ضوء الإطار النظري المعياري للدراسة الحالية، وعرض وتحليل خبرة فنلندا في إعداد المعلم الباحث؛ يمكن اقتراح الآليات التالية لتطوير إعداد معلم التعليم العام في مصر بما يتفق وثقافة المجتمع المصري:

أولًا: آليات تتعلق بتطوير أهداف برامج الإعداد:

- أن تستهدف برامج تربية المعلم تنمية مهارات التفكير والتحليل وحل المشكلات ويتحقق ذلك من خلال اعتماد البرنامج في جميع مراحل الإعداد – بصفة أساسية – على جلسات العصف الذهني وتدريب الطلاب المعلمين على اتخاذ القرارات من خلال التعلم القائم على حل المشكلات، والتعلم التعاوني.
- أن تستهدف برامج تربية المعلم التدريب على اكتساب المهارات البحثية؛ وذلك من خلال دراسة مناهج البحث بمختلف أنواعها، وإجراء بحوث الفعل، والتعرف على أحدث الأبحاث التربوية في مجال دراستهم، وتحقيق التكامل بين الجوانب النظرية والعملية في برنامج الإعداد.

ثانيًا: آليات تتعلق بمعايير الاختيار والقبول ببرامج الإعداد بكليات التربية:

- التأكيد على أن تكون سياسة القبول بكليات التربية واضحة، وتعزز مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ويتم الاختيار بها وفق معايير ومقاييس موضوعية ومقننة.
- اعتماد القبول في كليات التربية على معيارين: نتيجة شهادة إتمام المرحلة الثانوية بوصفها أحد معايير القبول – وليست المعيار الوحيد – واختبارات قياس قدرات ومهارات وميول الطلاب العامة والنوعية، واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، وكذلك إجراء المقابلات الشخصية، مع تنويع اختبارات القبول لتكون تحريرية وشفهية وأدائية عملية كما هو الحال في الخبرة الفنلندية.

- أن تتناسب أعداد الطلاب المقبولين في كل برنامج من برامج كليات التربية مع الإمكانات المتوفرة، بحيث تتاح للطالب التدريبات المناسبة التي تؤهله للتمكن من مادة تخصصه .
- اجتياز الطالب لاختبارات خاصة بمجال التخصص الذي يرغب في الالتحاق به.
- تحديد أعداد المقبولين ببرامج إعداد المعلم بما يتناسب مع الموارد والإمكانات المادية والبشرية المتاحة في مؤسسات الإعداد؛ لضمان كفاءة برامج الإعداد.

ثالثًا: آليات تتعلق بتنظيم برامج إعداد المعلم ومحتواها:

- تنويع برامج إعداد المعلم من خلال إدخال ما يعرف ببرنامج إعداد معلم الصف للحلقة الأولى من التعليم الأساسي، جنبًا إلى جنب مع البرامج القائمة بالفعل على غرار الخبرة الفنلندية في إعداد معلم الصف.
- تدريب الطلاب المعلمين على ممارسة مهارات التفكير وأساليب حل المشكلات من خلال أنشطة البرنامج – كورش العمل وجلسات العصف الذهني – مع التركيز على مهارات البحث العلمي، والتحلي بالأسلوب العلمي في التفكير كما تفعل فنلندا في إعدادها للمعلم المفكر المتأمل.
- تطبيق نظام الساعات المعتمدة في إعداد معلمي الصفوف للحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ومعلمي المواد الدراسية للحلقة الثانية من التعليم الأساسي والتعليم الثانوي؛ مع مراعاة أن يحتل الاهتمام بالمهارات البحثية مساحة مناسبة بالبرنامج على غرار الخبرة الفنلندية.
- إعطاء الجامعات قدر من الاستقلالية في مجال إعداد المعلم من أجل تحقيق المزيد من الإبداع والابتكار في برامج الإعداد، والبحث عن مصادر غير تقليدية لتمويل تلك البرامج.
- أن تركز برامج إعداد المعلم في كليات التربية على إعداد المعلم الرقمي وهو المعلم الماهر في استخدام الحاسوب ومهارات الاتصال من خلال تدريبه – عن طريق أساتذة تكنولوجيا التعليم – على مهارات استخدام الحاسوب وتقنياته.

- الاتجاه نحو ربط تطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية بحاجات ومتطلبات سوق العمل من حيث أعداد المقبولين، ومهاراتهم وتخصصاتهم، والدور الذي يتوقعه المجتمع من خريجي كليات التربية في المساهمة الفعالة في تحقيق التنمية الشاملة وقيادة عمليات تحديث وتطوير النظام التعليمي.
- مراعاة تحقيق التوازن بين جوانب الإعداد المختلفة وإدخال المكون البحثي كجزء أساسي في جميع جوانب الإعداد وخاصة الجانب التربوي المهني لمعلمي الصف، والجانب التخصصي لمعلمي المادة كما تفعل فنلندا.
- أن يشتمل محتوى البرنامج في جانبه التربوي على أنماط ومراحل التدريس وفقًا للمرحلة العمرية التي يعد الطالب المعلم للتدريس لها؛ كما لابد أن يشتمل على نماذج مقترحة لتصميم الألعاب التربوية والتدريب على استراتيجيات التعلم مثل حل المشكلات والتعلم التعاوني في مجموعات والمحاكاة، والتدريس المصغر، والمناقشة والحوار، ولعب الأدوار، وحلقات النقاش العلمي.
- الاهتمام بالجانب الثقافي من خلال التدريب على مهارات الاتصال واستخدام اللغة، وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات على غرار خبرة فنلندا .
- تنويع المقررات الاختيارية وفقًا للمؤهل والتخصص الذي يسعى الطلاب المعلمين للحصول عليه، ووفقًا لطبيعة المرحلة الدراسية التي يعد الطالب المعلم للعمل بها.
- أن يكون اكتساب وممارسة مهارات التعلم الذاتي جزءًا أصيلًا في برامج الإعداد.
- تشكيل شبكة وطنية لإعداد المعلمين على غرار الشبكة الوطنية للعلوم التربوية وإعداد المعلمين، (مشروع vokke) في فنلندا؛ لتضم جميع كليات التربية بكافة الجامعات المصرية؛ وتكون مهمتها الأساسية تنسيق عمليات تنفيذ برامج منح الدرجات العلمية، وتنشيط التفاعل وتبادل المعارف بين كليات التربية بالجامعات المختلفة، وتنظيم الندوات، وإنشاء شبكات فرعية تتيح لممثلي كليات التربية بالجامعات فرص الحوار والنقاش للوصول إلى توافق بشأن المكونات الوطنية المشتركة وهياكل إعداد المعلمين، والقيام بتحليل محتوى ومنهاج إعداد المعلمين بصورة دورية وتطويره في ظل التحديات المحلية والدولية.

- بناء شراكة وتعاون بين كليات التربية المصرية بالجامعات المختلفة لتوحيد برامج إعداد المعلم بمختلف أنواعها بما في ذلك سياسات القبول، جوانب الإعداد المختلفة بما يراعي التوازن بين جوانب الإعداد الأساسية (التربوي والتخصصي والثقافي)، ومحتويات البرامج المختلفة، مع إعطاء الجامعات قدر من الاستقلالية في تنفيذ تلك البرامج من أجل تحقيق المزيد من الإبداع والابتكار، وإعطاء أهمية للجانب البحثي في كل جانب من جوانب الإعداد الثلاثة؛ بالإضافة إلى إيلاء أهمية مناسبة لدراسة مهارات الاتصال واللغة وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات؛ إضافة إلى التدريب على (التعلم الذاتي).
- ضرورة قيام وزارة التعليم المصرية بعمليات مراجعة وتقييم مستمرة لبرامج إعداد المعلمين ومحتواها – أسوة بما تفعله وزارة التعليم الفنلندية – وتقديم المشورة حول إمكانية مراعاة جوانب معينة في الإعداد وفقًا للاحتياجات الفعلية للعمل في الميدان.
- إنشاء هيئات مستقلة للتقييم المستمر لبرامج تربية المعلمين في مصر، على غرار المجلس الفنلندي لتقييم التعليم العالي، ومجلس تقييم التعليم الأولي للمعلمين؛ اللذان يعملان معًا لوضع خطة زمنية، وإجراءات لمراجعة البرامج، مره واحده كل 10 سنوات على الأقل، إضافة إلى ضرورة اهتمام كليات التربية بإجراء التقييم الذاتي بصورة مستمرة على غرار الخبرة الفنلندية.
- التنسيق بين كليات التربية بالجامعات المختلفة، ووزارة التربية والتعليم لإيجاد فرص ملائمة للعمل بالمدارس لخريجي برامج إعداد المعلمين.

رابعًا: آليات تتعلق بالتدريب العملي:

- أن يعتمد التدريب العملي للطلاب المعلمين على شقين الأول: ويتم من خلال ندوات ودروس في مجموعات صغيرة (التدريس المصغر)، حيث يمارس الطلاب مهارات التدريس الأساسية أمام أقرانهم بالجامعات، والآخر: ممارسة التدريس الذي يتم في المدارس كخبرة واقعية ميدانية كما هو الحال في برامج إعداد المعلمين في فنلندا.

- توفير ما يعرف ب "مدرسة تجريبية"، أو "مدرسة معملية"، أو "مدرسة التطوير المهني" أو "مدرسة للتدريب" أو "مدرسة تدريب جامعية" أو "مدرسة تدريسية – كما يطلق عليها في بعض دول العالم مثل فنلندا، الولايات المتحدة، وكندا، وفي المملكة المتحدة، والنرويج – لتكون بمثابة مواقع لتعلم الممارسة للطلاب المعلمين، وأيضًا مواقع للبحث، حيث يتم توثيق العمل التجريبي في الفصول الدراسية، ويتعلم الطلاب المعلمون الكثير من مهارات التدريس في هذه المدارس، في بيئة تربوية موثوق بها، بتوجيه كبير من معلمي تلك المدارس والاساتذه الجامعيين.
- ضرورة تحقيق التعاون بين الأساتذة الجامعيين والمعلمين الخبراء المتخصصين في تدريس مواد دراسية معينة بمدارس التدريب في توجيه الطلاب المعلمين، مع ضرورة فحص مدارس تدريب المعلمين بدقة وبصورة دورية؛ لضمان كفاءة العاملين بها في تعاملهم مع الطالب المعلم كما تفعل فنلندا.
- مساعدة الطالب المعلم على توظيف الخبرات والمعارف والمهارات الجديدة التي تعلمها أثناء ممارسته للتدريب الميداني، ونقلها لزملاؤه من خلال تنظيم جلسات استماع ومشاركة الخبرات مع زملاؤه وأساتذته ومشرفي التدريب العملي؛ لتكون أساسًا في توجيه ممارسته للتدريس بما يتفق ومتطلبات عصر المعرفة، وحتى يكتسب القدرة على مواجهة ما يفرضه هذا العصر من تحديات أمام المعلم بعد التحاقه بالتدريس، والقدرة على التعامل معها.
- أن يتم ربط التعلم النظري بالممارسة العملية للتدريس، من خلال كل من تصميم المحاضرات الدراسية، ودعم الممارسات الجيدة للطلاب من خلال ربطها بالأنشطة العلمية والبحثية المختلفة.

خامسًا: آليات تتعلق بطرق وأساليب الدراسة ودعم التوجه (النهج) البحثي في برامج الإعداد:

- تدريب الطلاب المعلمين على ممارسة الأنشطة البحثية والمشاركات العلمية في المؤتمرات المحلية والدولية بأوراق عمل وبحوث قاموا بإنجازها أثناء دراستهم بالبرنامج على غرار خبرة فنلندا.

- جعل المكون البحثي جزءًا أساسيًا من برامج إعداد المعلم ليبلغ من ما يقرب من 20٪ من مكونات تلك البرامج بحيث يتخلل أنشطة وجوانب الإعداد الثلاثة (المهني والتخصصي والثقافي).
- شمولية النشاط البحثي للطلاب المعلمين على كل من التعلم والنشاط الذي تقوده البحوث بحيث يتعلم الطلاب من نتائج البحوث، التعلم والنشاط الموجه للأبحاث حيث يتعلم الطلاب البحث العلمي وكيفية إجراؤه، والتعلم والنشاط القائم على البحث حيث يتعلم الطلاب من خلال الأنشطة القائمة على الاستفسار والتنقيب عن المعرفة كما هو الحال في خبرة فنلندا.
- أن تقوم الدراسة على البحث، ويتضمن ذلك اطلاع الطلاب المعلمين على البحوث الحديثة، وتعلم مهارات البحث العلمي، ودراسة أساليب البحث النوعي والكمي والمختلط، وممارسة البحث من خلال الأنشطة والمهام المحددة جيدًا من بداية الدراسة، وإلى جانب ذلك الحرص على المناقشات التبادلية المتكررة مع الأساتذة.
- الاهتمام بتعلم أساليب البحث ومنهجياته وإجراء بحوث الفعل؛ باعتبارها أحد الوسائل الأساسية في التفكير في العمل التربوي وكيفية مواجهة المشكلات كما تعد من أهم الأدوات التي تساعد في إعداد المعلم الباحث المفكر المتأمل للظواهر التربوية ومشكلاتها، والوصول إلى حلول عملية للمشكلات التعليمية التي تواجهه في فترة إعداده.
- تفعيل الشراكة بين كليات التربية وبين وزارة التربية والتعليم، بهدف تشجيع الطلاب المعلمين على القيام ببحوث الفعل، وفي الوقت نفسه زيادة قدرة المدارس على معالجة المشكلات السلوكية والأكاديمية وبناء بيئاتِ تعليمية فعالة، من خلال الاستعانة بنتائج بحوث الفعل التي يقوم بها الطلاب المعلمون أثناء تدريبهم العملي بالمدارس، وكذلك البحوث العلمية المتميزة التي تدعم الأساليب والممارسات الإيجابية.
- الحرص على أن تكون البرامج الدراسية بكليات التربية ومحتواها مبنية على نتائج البحوث المحلية والإقليمية والدولية المتميزة، ونتائج الخبرة المهنية حتى يتسنى لها إعداد خريج

قادر على ملاحقة التطوير في المجالات الأكاديمية والمهنية؛ مع توفير وتوجيه جميع الموارد والإمكانات المادية أو البشرية المتاحة لتحقيق ذلك كما تفعل فنلندا.

سادسًا: آليات تتعلق بالقائمين على التدريس بالبرامج وأساليب تقييم الطلاب:

- ضرورة تمتع الأساتذة القائمين على التدريس بالبرامج بمهارات وخبرات متميزة على أن يُراعى توفير الرواتب التنافسية لهم؛ إذ أن نجاح عملية تطوير كليات التربية مرهون بجهود أعضاء الهيئة التدريسية الذين هم عماد عملية التطوير.
- وضع آليات ملزمة تضمن النمو المهني المستمر لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، وتمتعهم بالكفايات المطلوبة لأداء مهامهم على أكمل وجه؛ من خلال الدورات التدريبية التي تفي باحتياجاتهم التدريبية وورش العمل، وتحفيزهم من خلال تقديم الإعانات المادية اللازمة للتدريب المستمر كما هو الحال في خبرة فنلندا.
- تنويع نظم تقييم الطلاب المتبعة من جانب الأساتذة، وعدم الاعتماد على الأساليب التقليدية وحدها، مع الاهتمام بالتقييم من خلال ملاحظة الطالب خلال ممارسة أنشطة البرنامج المختلفة.
- مراعاة تقييم الطلاب من خلال إعطاء تعليقات شفهيه أو كتابية بناءه، في حالة إذا كان القائم بالتدريس يشعر أن الطالب يفتقر إلى مهارات معينه، بهدف حفز الطالب أو اقتراح قيامه بأنشطه أخرى؛ للحصول علي فهم أقوي لما يحتاجه ومعالجة القصور لديه كما هو الحال في الخبرة الفنلندية.

مراجع الدراسة

أولا - المراجع العربية:

1. ابتسام ناصر بن هويمل، عبير مبارك العنادي(2015): تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا – المجلة التربوية الدولية المتخصصة – مجلة علمية شهرية محكمة – تصدر عن المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب بالتعاون مع الجمعية الأردنية لعلم النفس – عمان – الأردن – المجلد 4 – العدد 2.
2. إبراهيم الزهيري: بعض الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم وتأهيله – المؤتمر العلمي السادس عشر «مستقبل إعداد المعلم في كليات التَّربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير بالعالم العربي»، 28 / 29مارس2010م.
3. أحمد إسماعيل حجي(2011): نظم تربية المعلم وتنميته المهنية في الدول الأوروبية والأمريكية – عالم الكتب – القاهرة.
4. أحمد السيد عبد الحميد مصطفى(2018): تطوير برامج إعداد المعلم في بعض البلدان العربية – المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية – تصدرها المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل – تالين – إستونيا – المجلد الأول – العدد الثاني.
5. أحمد بن محمد التويجري(2017): تصور مقترح لمخرجات برامج إعداد المعلم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 – من أبحاث مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030 م – جامعة القصيم – السعودية.
6. أحمد حمود ميس الشمري (2017): آليات مقترحة لتطوير نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في الكويت في ضوء خبرة فنلندا – مجلة البحث العلمي في التربية – مجلد 2 – عدد 18 .

7. أماني محمد السيد قنديل(2016): مقترحات لتطوير برامج إعداد المعلم فى الدول العربية على ضوء اللوائح والتشريعات الجديدة لبرامج إعداد المعلم فى الولايات المتحدة الأمريكية – مستقبل التربية العربية – مج – 23 ع 105 .

8. الأمم المتحدة – الجمعية العامة (2012): تقرير وطني مقدم بموجب الفقرة ٥ من مرفق قرار مجلس حقوق الإنسان 16/ 21(فنلندا) – مجلس حقوق الإنسان – الفريق العامل المعني بالاستعراض الدوري الشامل الدورة الثالثة عشرة – جنيف، ٢١ مايو – ٤ يونيه 2012م.

9. المعجم الوسيط http: / /www.almougem.com /mougem /search

10. أميمة حلمي عبد الحميد مصطفى(2011): دراسة مقارنة لمعايير اعتماد كليات التربية في مصر ومعايير المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم NCATE في الولايات المتحدة الأمريكية – مجلة مستقبل العربية – المجلد 18 – العدد 73 – سبتمبر 2011م.

11. جمهورية مصر العربية – الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2013): المعايير القومية الأكاديمية المرجعية: قطاع كليات التربية – الإصدار الأول.

12. اليونسكو، المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم 2017: تقريرعن واقع برامج إعداد المعلمين في العالم العربي.

13. أون سينغ تان: ممارسات المعلم التعليمية: أفضل الممارسات العالمية الهادفة لتطوير مهنة التعليم – مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم – قطر، متاح على:

www.wise – qatar.org /sites /… /insideteacherpolicies – ar_ online_1.pdf

14. باسي سالبيرج (2016): سر النجاح في فنلندا: إعداد المعلمين – ترجمة وتحرير مركز البيان للدراسات والتخطيط – بغداد.

15. باسي سالبيرج (2016): نبذه قصيرة عن إصلاح التعليم في فنلندا – ترجمة مركز البيان للدراسات والتخطيط – بغداد.

16. حسن سالم الشهوبي، إبراهيم عثمان أرحيم (2016): إعداد المعلم وفق الاتجاهات التربوية المعاصرة – مجلة كلية الآداب – جامعة مصراتة – ليبيا – العدد السابع، ص43

17. حصة حمود البازعي (2018م): تطوير سياسات قبول وإعداد المعلم للتحول نحو مجتمع المعرفة – صيغة مقترحة في ضوء تجربتي سنغافورة وفنلندا – مجلة العلوم التربوية والنفسية – المجلد الثاني – العدد 25 .

18. رانيا عبد المعز الجمال (2014): دراسة مقارنة لتضمين الطلاب في عمليات ضمان الجودة بمؤسسات التعليم الجامعي في كل من فنلندا والمملكة المتحدة وأسبانيا والسويد وإمكانية الإفادة منها في الجامعات المصرية – مجلة دراسات تربوية وإجتماعية – المجلد الحادي العشرون – العدد الثاني – إبريل .

19. رباح رمزي عبد الجليل (2018): رؤية مقترحة نحو دور المدخل المنظومي في إعداد معلم التعليم العام بمصر: دراسة تحليلية – مجلة مستقبل التربية العربية – المجلد 25 – العدد 112.

20. رماز حمدي محمد إبراهيم (2014): الكفايات المهنية اللازمة لتنمية معلمة الروضة تنمية مستدامة فى ضوء المعايير القومية لرياض الأطفال فى مصر – مجلة الطفولة والتربية (كلية رياض الأطفال – جامعة الإسكندرية) – المجلد السادس – العدد التاسع عشر (عدد يوليو)

21. سعيد طه محمود أبو السعود: إعداد المعلم ومواجهة تحديات المستقبل – دراسات تربوية ونفسيه – (مجلة كلية التربية بالزقازيق) – العدد 67 – أبريل 2010م.

22. عبد العظيم صبري عبد العظيم، رضا توفيق عبد الفتاح(2017): إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول – المجموعة العربية للتدريب والنشر – القاهرة.

23. عزام محمد الدخيل (2016): مع المعلم – لمحات في أهمية دور المعلم في العملية التربوية والتعليمية وعبر مسح تاليس في عدد من أهم دول العالم في التعليم– الطبعة الثالثة – الدار العربية للعلوم – ناشرون – 1437ه.

24. عزام محمد الدخيل(2015): تعلومهم: نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي – الطبعة الرابعة – الدار العربية للعلوم – ناشرون، 1436ه.

25. عزه أحمد محمد الحسيني (2015): تعليم ريادة الأعمال بالمدرسة الثانوية في كل من فنلندا والنرويج وإمكانية الإفادة منها في مصر – مجلة دراسات تربوية وإجتماعية – المجلد 21 – العدد الثالث .

26. عقيل محمود رفاعي(2015): السياسات التعليمية والتحول إلي اللامركزية في مصر وفنلندا « دراسة مقارنة» – المؤتمر القومي السنوي التاسع عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس بعنوان: التعليم الجامعي العربي وأزمة القيم في عالم بلا حدود – القاهرة.

27. عماد صموئيل وهبه(2017): تطوير برامج إعداد معلم التعليم الأساسي بكلية التربية بسوهاج في ضوء الخطة الاستراتيجية للتعليم في مصر2014 – 2030 م – مجلة كلية التربية جامعة بنها – مجلد 28 – عدد 110.

28. محمد عبد الرؤوف مصطفى الشيخ: إعداد المعلم عالمياً – المؤتمر العلمي الرابع والعشرون: برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز – الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس – القاهرة 2015.

29. محمد ناجح محمد محمد، محمد السيد محمد إسماعيل(2018): المتطلباُت التشريعيُة لتطويرِ إعدادِ المعلم في مصرَ على ضوءِ الاتجاهات المعاصرة، المجلة التربوية – العدد الرابع والخمسون (عددـ أكتوبر) .

30. محمد يوسف أحمد السنوسي (2017): التقويم التربوي البديل ودورهُ في تنمية كفايات الطالب/ المعلم بكليات التربية – المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث – مجلة العلوم التربوية والنفسية – المجلد الأول – العدد الأول.

31. محمد يوسف أحمد السنوسي (2017): التقويم التربوي البديل ودوره في تنمية كفاية الطالب المعلم بكليات التربية – مجلة العلوم التربوية والنفسية – المجلد الأول – العدد الأول.

32. معجم المعاني الجامع – معجم عربي عربي: https: / /www.almaany. com /ar /dict /ar – ar

33. نبيلة عبد الخالق عوض الله(2019): تطوير برامج إعداد المعلم المصري في ضوء بعض المؤشرات العالمية – مجلة جمعية الثقافة من أجل التنمية – السنة 19 – العدد 139.

34. هشام حسنين محمد على الرشيدى, نادية يوسف كمال, نجوى مجدي مجاهد (2014): نظم اعتماد مؤسسات إعداد المعلم فى مصر وكندا: دراسة مقارنة – مجلة البحث العلمي في التربية – عدد15 – الجزء الثاني.

35. هناء حسين محمد، سوزان محمد المهدي، سهير علي الجيار(2017): خطوط إنتاج رأس المال الفكري بكليات التربية في مصر (دراسة تحليلية) – مجلة البحث العلمي في التربية – تصدرها كلية البنات جامعة عين شمس – العدد الثامن عشر

36. هيثم محمد الطوخي، إبراهيم الدسوقي عوض الله (2016): توظيف بحوث الفعل في برامج إعداد المعلم – تصور مقترح – مجلة الثقافة والتنمية – العدد 101 – الجزء الثاني(فبراير).

ثانيًا - المراجع الأجنبية:

- Alvunger, D., & Wahlström, N. (2018)., Based teacher education? Exploring the meaning potentials of Swedish teacher education. Teachers and Teaching, 24(4), 332- 349.
- BASTOS, R. M. B. (2017). The surprising success of the Finnish educational system in a global scenario of commodified education. Revista Brasileira de Educação, 22(70), 802- 825.
-) Caena, F. (2014). Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues. European Commission, Directorate- General for Education and Culture School policy/Erasmus+, ET2020 Working Group of Schools Policy.

- Darling- Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. European Journal of Teacher Education, 40(3), 291- 309.
- Darling- Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., & Low, E. L. (2018). International lessons in teacher education. International handbook of teacher quality and policy, 336- 349.
- Eklund, G. (2015). A research- oriented teacher education in Finland–challenges and opportunities. The Inaugural Asian Conference on Education & International Development, Abo Akademi University, Finland.
- Finnish National Agency for Education (2018), FINNISH TEACHERS AND PRINCIPALS IN FIGURES, Reports and surveys 2018:4, Helsinki 2018.
- Henning, E., Petker, G., & Petersen, N. (2015). University- affiliated schools as sites for research learning in pre- service teacher education. South African Journal of Education, 35(1), 01- 08.
- Hökkä, P., & Eteläpelto, A. (2014). Seeking new perspectives on the development of teacher education: A study of the Finnish context, an electronic reprint of the original article,. Journal of Teacher Education, 65(1), 1- 43.
- Jenson, B., Roberts- Hull, K., Magee, J., & Ginnivan, L. (2016). Not so elementary: Primary school teacher quality in high- performing systems. Washington, DC: National Center on Education and the Economy.
- Kizilaslan, I., & Leutwyler, B. (2012). Pre- Service Teacher Action Research: Concept, International Trends and Implications for Teacher Education in Turkey. Bulgarian Comparative Education Society.

- Loughran, J., & Hamilton, M. L. (Eds.). (2016). International handbook of teacher education. Springer Science and Business Media.
- Malinen, O. P., Väisänen, P., & Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future. Curriculum Journal, 23(4), 567- 584.
- Niemi, H. (2011). Educating student teachers to become high quality professionals- a Finnish case. CEPS journal, 1(1), 43- 66.
- Niemi, H. (2012). Relationships of teachers' professional competences, active learning, and research studies in teacher education in Finland. Reflecting Education, 8(2), 23- 44.
- Niemi, H. (2013). THE FINISH TEACHER EDUCATION. TEACHERS FOR EQUITY AND PROFESSIONAL AUTONOMY/La formación del profesorado en Finlandia. Profesores para la autonomía y la equidad profesional. Revista española de educación comparada, (22), 117- 138.
- Niemi, H., & Jakku - Sihvonen, R. (2009). Teacher education curriculum of secondary school teachers. Revista de educacion, 350.
- ÖZTÜRK, M (2013). The Value Teachers Add to Educational Systems: The Case of Finland , H. U. Journal of Education, (1), 298 - 310.
- PISA 2015: Results in Focus, OECD (2018), available @: https: / / www.oecd.org /pisa /pisa – 2015 – results – in – focus.pdf
- Puustinen, M., Säntti, J., Koski, A., & Tammi, T. (2018). Teaching: A practical or research - based profession? Teacher candidates' approaches to research - based teacher education. Teaching and Teacher Education, 74, 170- 179.

- Sahlberg, P. (2014). Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?. Teachers College Press.
- The Organization for Economic Co- operation and Development (OECD) (2013): EDUCATION POLICY OUTLOOK (FINLAND).,
- Available at: www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm
- Toom, A., Krokfors, L., Kynäslahti, H., Stenberg, K., Maaranen, K., Jyrhämä, R., ... & Kansanen, P. (2008, June). Exploring the essential characteristics of research - based teacher education from the viewpoint of teacher educators. In Proceedings of Second Annual Teacher Education Policy in Europe Network (TEPE) Conference: Mapping the landscape and looking to the future.
- Toom, A., Kynäslahti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., ... & Kansanen, P. (2010). Experiences of a Research - based Approach to Teacher Education: suggestions for future policies. European Journal of Education, 45(2), 331 - 344.
- Toom,A.,(2016), TEACHER EDUCATORS' AND STUDENT TEACHERS' VIEWS ON RESEARCH - BASED TEACHER EDUCATION, Knowledge Parliament, Knowledge Center for Education, Oslo, Norway.
- Uusiautti, S., & Määttä, K. (2012). How to Train Good Teachers in Finnish Universities? Student Teachers' Study Process and Teacher Educators' Role in It. European Journal of Educational Research, 1(4), 339- 352.
- Uusiautti, S.; Määttä, K. (2013).Significant trends in the development of Finnish teacher education programs (1860- 2010). Education Policy Analysis Archives, Arizona, v. 21, n. 59, p. 1 - 18, jul.

- Vyas, A. (2013): Teacher Preparation: A Comparison between British Columbia and Finland, available at: https://assets.documentcloud.org/documents/1155279/teacher preparation- a-comparison- between- british.pdf., accessed date:6- 3- 2018.
- Westerfield, L., Cochran, L., & Van Buren, C. (2016). An Analysis of Teacher Efficacy and the Effectiveness of Teacher Preparation Programs (Doctoral dissertation, Lipscomb University).
- World Economic Form, The Global Competitiveness Report (2017/2018), Schwab, K.,(Ed), Geneva.2017.
- Zuljan, M. V., & Vogrinc, J. (Eds.). (2011). European dimensions of teacher education: Similarities and differences. Ljubljana: University of Ljubljan