

آليات مقترحة لتطوير نظام إعداد معلم التعليم الأساسى فى الكويت فى ضوء خبرة
فنلندا

إعداد

أحمد حمود ميس الشمري

(دكتوراه الفلسفة فى التربية تخصص تربية مقارنة وإدارة تعليمية)

٢٠١٨/٢٠١٧

هدف البحث إلى التوصل إلى الآليات المقترحة لتطوير نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في الكويت في ضوء خبرة فنلندا ، من خلال تحقق عدد من الأهداف الفرعية وهي : التعرف علي الأسس الفكرية لنظام إعداد المعلم ، التعرف علي ملامح نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في الكويت ، التعرف علي ملامح نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في دولة فنلندا ، الاستفادة من نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في فنلندا لتطوير نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في الكويت ، وتم استخدام المنهج الوصفي لتحقيق هدف البحث ، وتم التوصل إلى مجموعة من الآليات المقترحة لتطوير نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في الكويت في ضوء خبرة دولة فنلندا ، منها ، اشراك المعلمين في تصميم المناهج الدراسية ، الدعوة لإنشاء مجلس خاص بشؤون مهنة التدريس ، و بناء مدارس تجريبية تكون ملحقة بكل كلية من كليات التربية لممارسة منهجيات التدريس الجديدة . والتجارب الجديدة .

Title of the study: Proposed mechanisms to develop the system of elementary education teacher preparation in Kuwait in the light of the Finnish experience.

By/dr.Ahmed Hammud Meis Alshamary.

This study aimed at identifying proposed mechanisms to develop the system of elementary education teacher preparation in the State of Kuwait in the light of the Finnish experience in this field, This can be achieved through a number of secondary goals These include the following:

- 1-Studying the features of elementary education teacher preparation in the state of Kuwait.
- 2-Studying the system of elementary education teacher preparation in Finland.
- 3-Benefitting from the system of elementary education teacher preparation in Finland to develop the system of elementary education teacher preparation in the state of Kuwait.

The study used the descriptive method to fulfill its objectives, The study reached a set of proposed mechanisms to develop the system of elementary education teacher preparation in Kuwait in the light of the Finnish experience , These include the following:

- 1-The participation of teachers in the design of school curricula.
- 2-Establishing special councils concerned with teaching profession affairs.

3-Building experimental schools attached to every faculty of education to practise new teaching methodologies and techniques.

مقدمة البحث :

يشهد العصر الحالى العديد من التحديات التي ينبغي الوقوف في وجهها والتغلب عليها، ولعل من أهم هذه التحديات العولمة والتطور التكنولوجي والثورة المعلوماتية السريعة، ويأتي التعليم على سلم أوليات الدول، حيث أنه كان ولا يزال من بين أكثر المجالات تأثيراً بهذه التحديات والنواة الأساسية أمام تحقيق أي هدف ، حيث تعتبر عملية تحسين التعليم والتعلم من أولويات الكثير من الدول سواء أكانت نامية أم متقدمة، وذلك لأنها تسهم بشكل حقيقي في تحقيق أهداف هذه الدول وآمالها المستقبلية .

ويعد إعداد المعلم من أهم العوامل التي تساعد في تحقيق النهضة التربوية المرجوة التي تؤدي إلى نهضة المجتمع في كافة الجوانب، والمعلم الكفاء هو المعلم القادر على تحقيق أهداف مجتمعه التربوية بفاعلية وإتقان، حيث يعد دوره فعالاً في مواجهة تحديات القرن الجديد حيث ثورة العلم والتكنولوجيا، وثورة المعلومات والاتصالات وظهور الحاسوب والانترنت، كما أصبح التعليم في هذا العصر مهنة كسائر المهن الأخرى لها إعدادها الجيد، مهاراتها وكفاياتها، لذا أصبح لزاماً الاهتمام بالمعلم من شتى الجوانب في اختياره وإعداده وتأهيله لمواجهة تحديات العصر (بوسعدة قاسم وسلام بوجمعة ، ٢٠١٣ ، ٢٤٣).

ويستدعي تعميق المهنة وتطويرها في العمل التعليمي، الإهتمام بتكوين المعلم وإعداده إعداداً جيداً من النواحي الأكاديمية والمهنية والثقافية داخل مؤسسات الإعداد قبل الخدمة ، وتدريبه وتنميته مهنيًا أثناء الخدمة بحيث تعكس برامج الإعداد قبل الخدمة وأثناءها خبرات تربوية تضمن مستوى رفيع الأداء ومن هنا تأتي أهمية الاتجاهات المعاصرة للتنمية المهنية للمعلم لكي يكتسب قدرات تمكنه من تحقيق أهداف التعليم داخل حجرات الدراسة وخارجها ، كما تمكنه من التفاعل الجاد والخلاق مع مختلف معطيات عصر تقنية المعلومات وتطوير أدواره بما يؤدي إلى توظيف هذه المعطيات (بدرية المفرج وعفاف المطيري ، ٢٠٠٧ ، ١٢) .

وعندما لا يرتبط إعداد المعلم بالممارسة الفعلية داخل الصف فإن الطلاب المعلمين يتزكون ليحاولوا صنع هذا الارتباط بدون دعم وإرشاد من المشرفين التربويين ذوى الخبرة ولذلك فالترقية العملية ضرورة من ضرورات الاعداد الفعال للمعلم فهذه الخبرات يمكن ان توفر للطالب المعلم اكتساب خبرات جديدة وأن يطبق معارف جديدة فى مواقف من الحياة الواقعية (أميمة حلمى عبدالحميد مصطفى، ٢٠١١ ، ٧٣)

ودولة الكويت كجزء من المنظومة العالمية قد تأثر نظامها التربوي بهذه التحديات ، ومن أبرز هذه التأثيرات ظهور عدد من المشكلات التي يعاني منها التعليم في دولة الكويت وعلى رأسها مشكلة ضعف مخرجات التعليم العام، كما أثبت ذلك نتائج الإختبارات الدولية PISA ٢٠١١م،

حيث احتلت دولة الكويت مراكز متأخرة من بين الدول المشاركة (موقع مركز الدراسات والاختبارات الدولية) .

وبرزت فى الآونة الأخيرة فنلندا كأحدى الدول الرائدة فى التحصيل العلمى فى منظمة التعاون الإقتصادى والتنمية، فقد عجزت بعض الدول المتقدمة فى تحقيق ربع ما حققته فنلندا فى مجال جودة النظم التعليمية المتوفرة بها رغم عدم امتلاكها لمصادر غنية بالثروات، حيث أحرزت فنلندا نتائج متقدمة جداً فى نتائج الاختبارات الدولية للقراءة والرياضيات والعلوم بشكل أثار إعجاب الوسط التربوى العالمى (ابتسام هويل وعبير العنادرى، ٢٠١٥، ٣٢)، ومن خلال دراسة صعود هذه الدولة إلى الأعلى، فإن أحد العناصر الرئيسة التى أثرت فى نجاحها وتفوقها على الآخرين يتمثل فى الإعداد الجيد للمعلمين، والتعلم، والتطوير المهني، والأنظمة والممارسات للمناهج والتقييم، وقضايا السياسة المستقبلية لها، وصنع القرار. (باسى سالبيرج، ٢٠١٦، ٣).

وبناء على ما سبق وانطلاقاً من الإيمان الراسخ بأهمية مهنة التعليم، وأن المعلم صاحب مهنة متميزة، ولمكانة المعلم الذى يقوم بتوجيه العملية التعليمية نحو تحقيق أهدافها لذا جاء هذا البحث لانتقاء الدروس التى يمكن لدولة الكويت أن تتعلمها من نجاح خبرة فنلندا بمجال إعداد المعلمين .

مشكلة البحث :

إن المعلم الكفء يمثل دون شك ذخيرة قومية كبرى، ذلك أن تكوين جيل بأكمله يعتمد إلى حد كبير على ما يتصف به المعلم من سمات تعاونه على أداء هذه المهنة، ومن هنا كان لا بد من الاهتمام الشديد بالإعداد المهني للمعلم، وعلى الرغم من اهتمام وزارة التربية فى دولة الكويت بالمعلم وإعداده، إلا ان هناك أوجه قصور وضعف متمثل فيما يلي :

تدنى مستوى المدخلات فى كليات التربية مما يؤثر سلباً على تحصيلهم العلمى ومستوى أدائهم كمعلمين لاحقاً، غياب معايير قبول الطلبة فى كليات إعداد المعلم، تتيح فلسفة كليات إعداد المعلم بالاستمرارية بالدراسة للطلبة على الرغم من تقديراتهم المتدنيه فى الفصل الأول، تحديد الطالب لتخصصه منذ دخوله للكليات قد يكون مبني على رغبة شخصية أو رغبة الأهل بصرف النظر على مدى توافق التخصص المرغوب وقدراته على الاستمرار فيه، الضعف فى المقررات التطبيقية فى كليات إعداد المعلم، حيث تركز كليات التربية على الجانب النظرى على حساب الجانب التطبيقي، طرق التدريس المتبعة فى الكلية تعتمد على أسلوب المحاضرة والإلقاء، أما ورش العمل والتدريس المصغر لا تلقى اهتماماً كبيراً، ويتبعها أساليب التقويم والقياس، وهى أساليب تقليدية معتمدة على أسئلة المقال وبعض الأسئلة الموضوعية، ضعف التكامل بين مكونات الإعداد الثلاثة (نبيل عبدالله القلاف، ٢٠٠٩، ١٢-١٣) .

ضعف وجود رؤية شاملة نحو مراحل تكوين معلم التعليم الأساسى، أو مسح لواقع كل مرحلة من المراحل، وإنما توجد جهود مبعثرة لتحقيق بعض المراحل، وجود فجوة بين الاتجاهات العالمية وعمليات تكوين معلم التعليم الأساسى فى الدول المتقدمة تعليمياً وبين نفس العمليات فى الوطن العربى، لا سيما فى بعض قضايا التمهين مثل جودة معايير القبول فى مؤسسات الإعداد ومعايير

إعداد المعلمين ، ضعف وجود تلائم بين نظام الإعداد في العالم العربي (تتابعي أو تكاملي) وبين احتياجات كل مرحلة تعليمية (سعد بن محمد الماضي ، ٢٠١٣ ، ٨٥-٨٦).

ضعف إعداد المعلم وتأهيله، كما ورد في تقرير وزارة التربية لعام ٢٠١٥ ، حيث خلص التقرير إلى أن من أبرز الصعوبات والمعوقات التي تواجه التعليم العام بدولة الكويت، ضعف وقلة تأهيل المعلمين حيث يفتقد العديد منهم إلى المهارات الحديثة في عمليات التعليم والتعلم (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠١٥ ، ١٨) .

قلة وجود آليات محددة تساعد المعلم الجديد علي التكيف مع ممارسة مهنة التدريس ، تقليدية برامج التدريب أثناء الخدمة في كلية التربية ، غياب المفهوم الشامل للتنمية المهنية بالإضافة إلي أن مشاركة المعلم في صنع القرارات علي كافة المستويات تأتي ضئيلة أو غير موجودة ، شكلية الاختبارات الشخصية والتركيز علي الكم دون الكيف (بدر حمد العازمي وآخرون ، ٢٠١٦ ، ١-٩٨) .

ويتضح مما سبق ضرورة تطوير استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد المعلم وفقا للمعايير العالمية لبناء برامج إعداد المعلم وتخطيطها ، والاستفادة من كافة البحوث التربوية في مجال إعداد المعلم وتوظيفها بما يتناسب مع التغيرات السريعة والمتلاحقة في العصر ، وذلك حتى يمكن التغلب على المعوقات التي تواجه برامج إعداد المعلم ، ونظرا لأن فنلندا تتبع أحدث الأنظمة في إعداد المعلم ، فقد جاء هذا البحث استجابة لهذا المطلب الملح ، لا سيما وأن من أهم الأهداف العامة التي نصّت عليها الخطط التنموية في دولة الكويت لقطاع تنمية الموارد البشرية في مجال التعليم العام تحسين الكفاءة النوعية للعناصر القادرة على استيعاب أهداف المناهج التعليمية الحديثة ، وبناء علي ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي :

ما الآليات المقترحة لتطوير نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في الكويت في ضوء خبرة فنلندا ؟
ويتفرع من هذا السؤال الرئيس أسئلة فرعية هي :

ما الأسس الفكرية لنظام إعداد المعلم ؟

ما ملامح نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في الكويت ؟

ما ملامح نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في دولة فنلندا ؟

كيف يمكن الاستفادة من نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في فنلندا ، لتطوير نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في الكويت ؟

هدف البحث :

يهدف البحث إلي التوصل إلي الآليات المقترحة لتطوير نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في الكويت في ضوء خبرة فنلندا ، من خلال تحقق عدد من الأهداف الفرعية هي : التعرف علي الأسس الفكرية لنظام إعداد المعلم ، التعرف علي ملامح نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في

الكويت ، التعرف علي ملامح نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في دولة فنلندا ، الاستفادة من نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في فنلندا ، لتطوير نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في الكويت .

أهمية البحث :

يكتسب البحث أهميته من أهمية الهدف الذي يسعى إليه وهو التوصل إلي الآليات المقترحة لتطوير نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في الكويت في ضوء خبرة فنلندا ، كما يكتسب أهميته من أهمية الموضوع الذي نتناوله بالدراسة وهو نظام إعداد المعلم ، حيث يعد إعداد المعلم من أهم العوامل التي تساعد في تحقيق النهضة التربوية المرجوة والتي تؤدي إلى نهضة المجتمع في كافة الجوانب، فالمعلم الكفاء هو المعلم القادر على تحقيق أهداف مجتمعه التربوية بفاعلية وإتقان ، كما تكتسب أهميتها من قلة الدراسات التي تناوت هذا الموضوع في دولة الكويت في ضوء الخبرة الفنلندية ، كما تكتسب أهميتها من أهمية المستفيدين من الدراسة ، حيث سيستفيد منها كل القائمين علي أمور تيسير شئون التعليم العام بدولة الكويت، كما سيستفيد منها المجتمع المحلي الكويتي بأكمله.

منهج البحث :

يستخدم البحث المنهج الوصفي لتحقيق الهدف من تلك الدراسة ، ويعرف المنهج الوصفي علي أنه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميًا عن طريق جمع البيانات ومعلومات معينة عن ظاهرة أو مشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة ؛ فهو يعتمد علي دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع ويهتم بوصفها بدقة (ابراهيم خليل ابراش ، ٢٠٠٩ ، ١٥١) .

مصطلحات البحث :

وفيما يلي تحديد إجرائي للمصطلحات الرئيسية في البحث، وذلك علي النحو التالي:

نظام إعداد معلم التعليم الأساسي : تأتي كلمة "إعداد" في اللغة من مصدر أَعَدَّ، وأَعَدَّ الشَّيْءَ أي بمعنى جهَّزه ، حضَّره، هيَّأه، كوَّنه (ابن منظور ، ١٩٩٠ ، ٣٢) فالإعداد تجهيز ما هو مطلوب في ضوء الحاجات والمتطلبات الضرورية التي تفرضها طبيعة العمل أيا كان . أما اصطلاحا فيقصد بنظام إعداد المعلم ، بأنه نظام قائم بذاته ومكون من مدخلات وعمليات ومخرجات، هدفها جميعا إخراج معلم مؤهل يتمتع بالكفايات والخصائص والمميزات المطلوبة لمهنة التدريس (ابتسام هويل وعبير العنادي ، ٢٠١٥ ، ٣٢) ، ويمكننا أن نعرفها بأنها العملية المنظمة التي تسهم في الإعداد الأكاديمي والتربوي والثقافي لمعلمي مدارس التعليم الأساسي في دولة الكويت ، بما يؤهلهم لأداء المهام المنتظرة منهم، وتتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات ، ولها فلسفة وأهداف ومعايير للقبول وطرق التقييم والقائمين على الإعداد والإدارة والتمويل .

فنلندا : دولة نموذجية استطاعت أن تغير العديد من مفاهيم التعلم خلال ثلاثين عامًا وإضافة مفاهيم أخرى جديدة، والتي من ضمنها مفهوم البنائية/البنوية الاجتماعية ، والتعلم الموقفي، وقد حرصت على صياغة مناهجها الأساسية القومية على أساس التعلم، بوصفه عملية فردية وجماعية لبناء المعرفة والمهارات ، وفنلندا أحد أكثر المجتمعات قراءة وكتابة في العالم مع مستويات عالية من

التحصيل العلمي، لدخول أكثر من ٩٨ في المئة لدروس ما قبل المدرسة، وإكمال 99 في المئة للتعليم الأساسي الإلزامي، وتخرج ٩٤ في المئة من المدارس الإعدادية، فضلاً عن معدلات إكمال التعليم الإعدادي المهني التي تصل إلى ٩٠ في المئة (Väljærvi, J. & Sahlberg, P) ، ٢٠٠٨ ، (٣٨٥).

الدراسات السابقة :

وفيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث ، مقسمة إلي دراسات تناولت إعداد المعلم في الكويت ، ودراسات تناولت إعداد المعلم في فنلندا ، ومرتببة ترتيباً تنازلياً من الأحدث إلي الأقدم :

أولاً : دراسات تناولت إعداد المعلم في الكويت:

دراسة منال حميدي الديحاني (٢٠١٦) : واقع برنامج التربية العملية للطلبة المعلمين تخصص تربية خاصة في كلية التربية الأساسية من وجهة نظر الطالب المعلم بدولة الكويت: هدفت الدراسة إلي التعرف علي واقع برنامج التربية العملية للطلبة المعلمين تخصص تربية خاصة في كلية التربية الأساسية من وجهة نظر الطالب المعلم بدولة الكويت ، والكشف عن أهم المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في فترة إعدادهم أثناء التدريب الميداني ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وتوصلت إلي عدة نتائج وتوصيات منها تفعيل الجانب التطبيقي في المقررات الدراسية للربط بين الجانب العملي والجانب النظري ، توفير الإرشاد النفسي للطلاب أثناء التدريب للتغلب علي التوتر وفقدان الثقة بالنفس ، وتخفيف الأعباء الإدارية التي يكلف بها الطالب المعلم .

دراسة نايف نافع الحربي (٢٠١٦) : فاعلية التعلم الخدمي في إعداد المعلم " الطالب " بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت: هدفت الدراسة إلي التعرف علي فاعلية التعلم الخدمي في إعداد المعلم " الطالب " بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت ، والكشف عن المعوقات التي تحول دون فاعلية التعلم الخدمي في إعداد المعلم " الطالب " بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت ، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلي مجموعة من النتائج والتوصيات المهمة منها : تعزيز الدافعية الذاتية والمسؤولية الاجتماعية من خلال التعلم الخدمي لدي طلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت ، وتطوير برامج إعداد المعلم الطالب بكلية التربية الأساسية في ضوء نموذج التعلم الخدمي .

دراسة فواز العازمي (٢٠١٠) : تجارب عالمية وتنمية المعلم مهنيًا : هدفت الدراسة إلي الوقوف على أهم الإجراءات التي ينبغي أن تتخذ لتحسين إعداد المعلم بدولة الكويت، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلي مجموعة من التصورات المستقبلية لإعداد المعلم وتنميته في ضوء الاتجاهات والتجارب العالمية المعاصرة بهدف رفع كفاءة المعلم للنهوض بالعملية التعليمية والتربوية، ومن توصياتها الوقوف بكل السبل على الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلاد المتقدمة في مجال إعداد وتدريب المعلم والاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف وامكانيات نظام التعليم في دولة الكويت.

دراسة غانم عبد الله (٢٠٠٩) : أولويات إصلاح التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات إعداد المعلم بدولة الكويت:هدفت الدراسة إلى التعرف على آراء وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات إعداد المعلم في دولة الكويت حول أولويات إصلاح التعليم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وقد إنتهت الدراسة إلى عدمن النتائج أهمها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس (عينة الدراسة) حول محاور الدراسة وفقاً لمتغيراتها الأربعة: الدرجة العلمية، المنصب الإشرافي، الخبرة في العمل الأكاديمي، جهة العمل. كما أشارت الدراسة إلى ضرورة وجود تنسيق ما بين مؤسسات التعليم المختلفة بدولة الكويت، وأعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الطويت للوقوف على عوامل إصلاح التعليم في الدولة.

ثانياً : دراسات تناولت إعداد المعلم في فنلندا :

دراسة عقيل محمود رفاعي (٢٠١٥): السياسات التعليمية والتحول إلى اللامركزية في مصر وفنلندا: دراسة مقارنة :هدفت الدراسة إلى التعرف على الأسس النظرية للسياسات التعليمية والتحول نحو اللامركزية في فنلندا ومقارنة ذلك مع مصر، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن المتبع في الدراسات التربوية المقارنة، وقد توصلت الدراسة إلى أن السياسة التعليمية في فنلندا تركز على توفير تكافؤ الفرص لجميع المواطنين، وتحقيق تعليم عالي الجودة، والإنصاف، وعالمية المعارف والمعلومات، والتعليم مدى الحياة، ولا يتحقق ذلك إلا بوجود كوادر تدريسية عالية المستوى، وتتشابه مصر وفنلندا في العديد من جوانب السياسة التعليمية لكنهما يختلفان في جانب المركزية والتي تعد ميزة لا تزال موجود أغلب مؤسسات التعليم بمصر عنها في فنلندا.

دراسة Mora and Wood (٢٠١٤) : المعرفة العملية في تعليم المعلمين :هدفت الدراسة إلى التعرف علي المعرفة العلمية في تعليم واعداد المعلمين في فنلندا ، وتم استخدام المنهج الوصفي لايضاح نظام إعداد المعلم في فنلندا، واتضح بأن نظام إعداد معلم المرحلة الابتدائية في فنلندا يتبع النموذج (ECTS) Early Childhood Teacher Standards أي معايير معلمي الطفولة المبكرة والذي يتضمن مسارين مختلفين بشهادتين مختلفتين، الشهادة الأول يحصل عليها عند حصوله على درجة البكالوريوس بإكماله (ECTS180) وشهادة أخرى يحصل عليها عند حصوله على درجة الماجستير عند إكماله (ECTS180) إضافية والجدير بالذكر أن نظام (ECTS) الذي تتبعه فنلندا تتبعه أيضاً (٤٦) دولة أوروبية. وتعتبر درجة الماجستير شرط أساسي لممارسة مهنة التعليم في فنلندا، وهناك اختلاف أساس في نظام إعداد معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي المرحلة الثانوية.

دراسة عزة أحمد الحسيني (٢٠١٤) : دراسة مقارنة للتعليم كقوة ناعمة في كل من فنلندا وهونج كونج وإمكانية الإفادة منها في مصر:هدفت الدراسة إلى التعرف على القوة الناعمة للتعليم في كل من فنلندا والإجراءات المقترحة لاستعادة ريادة التعليم المصري بوصفه قوة ناعمة على ضوء خبرة فنلندا وهونج كونج ، وقد استخدمت الدراسة مدخل جورج بريدي للدراسات التربوية المقارنة، وقد توصلت الدراسة بأن من أهم مصادر القوة الناعمة في فنلندا يتمثل في النهوض بالمعلم ودوره المهم، وذلك من خلال الارتكاز على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في البرامج التعليمية

وطرق التدريس، والاستفادة بها على نطاق متسع، مثل التعليم الإلكتروني، وتدريب المعلمين على استخدامها في التخطيط لدروسهم .

دراسة عبد الجواد السيد بكر (٢٠١٣) : نظام التعليم الأساسي في فنلندا : الملامح الأوربية و السيناريو المصري :هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب نجاح فنلندا في سياق التربية العالمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وقد توصلت الدراسة بأن من أسباب نجاح تجربة فنلندا في التعليم الأساسي اهتمامها الكبير بإعداد المعلمين، حيث تشترط فنلندا من المعلم الحصول على درجة الماجستير كأحد المتطلبات الرئيسية في تنمية مهاراته في عمله بالمدرسة، كما أن التدريب الميداني يحتل مساحة مهمة من برنامج تعليم وتدريب المعلم بفنلندا، كما تمثل مهنة التعليم أهمية كبيرة في المجتمع، وللمعلمين حرية كاملة في فصولهم ومدارسهم، ولهم استقلالية ذاتية واضحة.

دراسة Gustafsson (٢٠١٣) : اختيار وتقييم المعلمين في فنلندا وسويسرا :هدفت الدراسة إلى تحديد معايير اختيار وتقييم المعلمين في فنلندا وسويسرا، وتم استخدام المنهج الوصفي، وقد توصلت الدراسة بأن من ضمن هذه المعايير الاهتمام بمزايا المعلم المراد تعيينه في مجال التعليم المدرسي منها حصوله على درجة الماجستير ودورات تدريبية، ومدى ملاحظة سلوكه وإنتاجيته في الفصل الدراسي وقوة علاقاته واتصاله مع المحيط التعليمي من طلاب وأولياء أمور، بالإضافة إلى مدى اعتماده على تطوير تفكيره والتي قد تأخذ عدة أشكال منها الاعتماد على التفكير النقدي والقدرة على طرح الأسئلة وحل المشكلات.

دراسة Niemi, Toom, and Kallioniemi (٢٠١٢) : معجزة التعليم: مبادئ وتجارب التعليم والتعلم في المدارس الفنلندية:هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على النجاح المميز الذي لاقته فنلندا على ضوء نتائج الاختبارات الدولية PISA خلال الحقبة الأخيرة، حيث يعود هذا النجاح اللافت لصناع القرار في فنلندا، رغم وجود نظام تعليمي متوسط وإستثمارات متوسطة بعض الشيء، ومجهود منزلي طلابي قليل، وساعات دراسية أقل، لكن مع وجود نظام تقييم فعال وثقافة إعداد معلم مجهز مهنيا للتدريس في المدارس الفنلندية .

واتضح مما سبق اعتماد معظم الدراسات على المنهج الوصفي التحليلي، وبعض فنياته، ، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الهدف الذي تسعى إليه الدراسة وكذلك بيئة الدراسة ، ولكن الباحث استفاد من الدراسات السابقة في التعرف على المراجع ذات الصلة بالموضوع ، وبناء الإطار النظري للبحث .

إجراءات البحث :

للإجابة علي أسئلة الدراسة ، تسير الدراسة وفق محاور تتضمن كل مما يلي : المحور الأول : الأسس الفكرية لنظام إعداد المعلم ، المحور الثاني : ملامح نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في الكويت ، المحور الثالث : ملامح نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في دولة فنلندا ، المحور الرابع : الآليات المقترحة لتطوير نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في الكويت في ضوء خبرة فنلندا .

أولاً: الأسس الفكرية لنظام إعداد المعلم :

تعد مهنة التعليم هي مهنة سامية ورسالة مقدسة ، لأنها تتطلب من المعلم عملاً متواصلًا ومهارات خاصة وخلقًا قويًا ينبثق من الشعور العميق بالمسؤولية نحو الفرد المتعلم ، وأهداف المجتمع ، فالمعلم قدوة حسنة لتلاميذه فى الأخلاق والتحصيل العلمي ، ولا يقتصر أثر المعلم فى تلاميذه على مادته العلمية ، وإنما بقيمة واتجاهاته وسلوكه بحيث ينعكس ذلك كله على أفعاله وتصرفاته التى سرعان ما تنتقل إلى تلاميذه باعتباره القدوة والنموذج الذى يحتذى به . إن مهنة التعليم لها دستورها الأخلاقى الذى ينبع من الإطار الأخلاقى العام فى المجتمع ، ويتضمن المسؤوليات الأخلاقية التى تقوم عليها ممارسة المهنة والفروض أن يرتبط بها جميع المعلمين ويتمسكون به ويطبّقون قيمة ومبادئه على جميع أنواع سلوكهم (دينا أحمد علي ، ٢٠٠٧ ، ١٢) .

وإذا كان أهم أهداف العملية التعليمية تنمية شخصية الفرد وإكسابه اتجاهات إيجابية نحو المجتمع وثقافته وتحقيق تكيفه الشخصى والاجتماعى وتزويده بالخبرات والمهارات التعليمية التى تمكنه من أداء دورة الوظيفة الذى يتوقعه المجتمع منه ، فإن دور المعلم يرتبط بتلك الأهداف العامة وأن مقدرة المعلم على الوفاء بمسؤولياته تجاه المجتمع والتلميذ تتحدد بمدى استيعابه لأهداف العملية التعليمية ومتطلبات المجتمع وتوقعاته من دورة كالمعلم ، كما أن أداءه لدورة التربوي والتعليمي يتأثر أيضًا بمدى إتقانه للمهارات والمعارف المرتبطة بتخصصه وقدرته على الانتقاء والاختيار من خبراته بما يؤثر به على خبرات ومهارات الآخرين واستجابته واستيعابه للمستحدثات التربوية ووسائل التعليم وظروف التغيير بالنسبة للمجتمع ومتطلباته وتوقعاته المتجددة من دورة كالمعلم (صلاح العلي ، ١٩٩٨ ، ١١) .

مقومات المعلم فى التربية المعاصرة :

ينبغي أن يتصف المعلم فى التربية المعاصرة والذى يستطيع أن يقوم بوظائفه المتعددة ، بعدة خصائص وهى كالتالى :

الرغبة الطبيعية فى التعليم : فالمعلم الذى تتوافر لديه هذه الرغبة سوف يقبل على طلابه وموضوعية بحب ودافعية، كما سوف ينهمك فى التعليم فكرًا وسلوكًا وشعورًا ويشجعه على تكريس جل جهده للتعليم مهنة اختارها عن رغبة ذاتية يشبع من خلالها حاجات إنسانية واجتماعية لديه، ويحقق من خلاله ذاته الاجتماعية والمهنية فيسعى للتعاون والابتكار لصالح المهنة (السيد سلامة خميس ، ٢٠٠٢ ، ٢٤) .

الجانب النفسى والاجتماعى : فالمعلم الكفاء هو الذى يتمتع بمجموعة من السمات الانفعالية والاجتماعية ، ومن أبرز هذه السمات أن يكون متزنًا فى انفعالاته وفى أحاسيسه ، ذا شخصية بارزة ، محبًا لطلبته، ملتزمًا بأداب المهنة ، وأن يكون واثقًا بنفسه ، وأن يحترم شخصية طلبته ، حازمًا معهم ، وأن يتصف بالمهارات الاجتماعية لأن المجتمع المدرسى مجتمع إنسانى يقوم على التفاعل الاجتماعى بين أعضائه من طلبه ومعلمين وإداريين وموجهين وأولياء الأمور (رشدي أحمد طعيمة ، ٢٠٠٤ ، ٣٠) .

الجانب العقلي والمعرفى : فالمعلم يجب أن يكون لديه قدرة عقلية تمكنه من معاونة طلبته على النمو العقلي ، والسبيل إلى ذلك هو أن يتمتع المعلم بغزارة المادة العلمية ، وأن يكون مستوعبًا لمادة

تخصصه أفضل استيعاب ، وأن يكون شديد الرغبة فى توسيع معارفه وتجديدها ، مرن التفكير يداوم على الدراسة والبحث فى فروع المعرفة التى يقوم بتدريسها وملماً بالطرق الحديثة فى التربية (بدرية المفرج وعفاف المطيري، ٢٠٠٧، ١٥).

الجانب التكويني : فنقتضي مهنة التعليم مهنة شاقة بذل جهد كبير ، فالصحة المناسبة والحيوية الجسمية تمثل شروطاً هامة لتحقيق نجاح ومفيد ، كذلك يتطلب من المعلم أن يكون واضح الصوت وأن يغير فى نبراته ودرجة صوته حتى يوفر الانتباه الدائم من المتعلمين وحتى يتجنب الرتابة التى تؤدى إلى الملل وتشتيت الانتباه ، كما يجب على المعلم أن يحافظ على مظهره الخارجى لما له من دور كبير فى تقليد الطلبة له واحترامهم له (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٩٨، ١٣٢).

الاتجاهات التربوية الحديثة لإعداد المعلم :

تصنف نظم برامج إعداد المعلمين فى أغلب النظم التعليمية من حيث الشكل إلى صنفين هما: النظام التكاملي والنظام التتابعي ، والنظام التكاملي يلتحق الطالب بعد اتمام الشهادة المتوسطة أو الثانوية بإحدى كليات التربية أو المعاهد العليا لإعداد المعلمين للحصول على الدرجة الجامعية، وبعدها سيتخرج ليقوم بالتدريس فى مادة تخصصه. أما النظام التتابعي فيعد الطالب أكاديمياً فى إحدى المواد العلمية بالكليات الجامعية كالعلوم أو الآداب ثم يلتحق بإحدى كليات التربية أو المعاهد العليا التربوية التى تؤهله للتدريس بإحدى المراحل التعليمية، وتختلف مدة الإعداد ما بين سنة أو سنتين حسب ظروف واحتياجات كل مجتمع (عبدالرحمن صالح الأزرق ، ٢٠٠٠، ٢٠٧).

ويمكن تصنيف الاتجاهات التربوية الحديثة لإعداد المعلم إلى عدة اتجاهات، وهى:

أسلوب النظم وتحليل النظم : ويعرف أسلوب النظم بأنه أسلوب يتكون من عناصر متداخلة ومتبادلة التأثير فى أداء وظائف وأنشطة محصلتها الأخيرة الناتج الذى يسعى النظام لتحقيقه (Ivancevich, J.M, ٢٠٠٥، ٤٥). كما أنه يعنى دراسة الموضوعات من خلال منظومة متكاملة تتضح فيها كافة العلاقات بين كل موضوع وغيره من الموضوعات الأخرى مما يجعل الطالب قادراً على ربط ما سبق دراسته مع ما سيدرسه فى كل مرحلة من مراحل الدراسة من خلال خطة محددة المعالم لإعداده فى منهج معين أو تخصص معين (إبراهيم محمد كرم، ٢٠٠٢، ٤٣).

برامج تدريب المعلمين القائمة على مدخل العلوم -التقنية -المجتمع : وعادة ما تركز برامج التدريب الخاصة بالمعلمين على الدورات التدريبية المتخصصة والتي يعدها ويقدمها متخصصون وأصحاب خبرة وكفاءة يستضيفهم المركز من مختلف بقاع العالم مجموعة من المقررات مثل مهارات التفكير الناقد وكيفية تعليمه، وفن التدريب المعرفي، وأساليب تدريس التفكير بشكل مستقل، وأساليب تدريس التفكير ضمن محتوى المادة الدراسية وكيفية قياس وتقييم التفكير الناقد، كما تعتمد برامج تدريب المعلمين غالباً آلية لتنفيذ البرامج التدريبية للمعلمين لتمكينهم من إتقان الاستراتيجيات التعليمية والأساليب التربوية التى تساعدهم على تطوير التفكير الناقد عند المتعلمين مستعينين بالكفاءات الوطنية وبيوت الخبرة والمتخصصين فى الجامعات الوطنية والدولية (هدى سعيد الدوسري، ٢٠١٦، ٢١).

الكفايات : وظهر مفهوم الكفايات فى كتاب منهجى لفركليم بوبيت Franklim Bobbit (١٩١٨) - أحد كبار التربويين وصدر له كتاب آخر سنة (١٩٢٤) - وتتلخص نظرية (Bobbit) فى أن كلمة المنهج (Curriculum) تعنى سلسلة من الأشياء ينبغى للمتعلمين القيام بها، ومعايشتها بطريقة تنمى قدراتهم لأداء الأعمال والمسؤوليات التى تشكل كل حياتهم بشكل جيد، وأن تطل هذه القدرات على الأداء متمثلة فى كل ما ينبغى أن يقوم به المتعلمون من واجبات، ويرى أن البرنامج التعليمى القائم على تحليل النشاط وما يؤدي إليه من أداء جيد أمر حيوي (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، ٢٠٠٤، ٦٣).

وهناك من الصفات ما تجعل من المعلم معلماً جيداً ، ومن ذلك: الإيمان القوي بأهمية التربية والتعليم، والثقة بالنفس، والالتزام بالعمل والحماس له، والصدق، والصبر، والحنان والرحمة والشفقة، والمرح، وحسن التفاعل الجسدي والعقلي مع الطلبة، والاهتمام بمصالحهم، وتلبية احتياجاتهم، ومعاملتهم كأبنائهم وتقديم المساعدة لهم، وحل مشكلاتهم، والمرونة فى التعامل معهم، والتمييز بين ثقافة الأطفال والكبار، والتعلم مع الطلبة ومنهم ولهم، والعدالة وعدم التحيز، والاهتمام بالمواضيع التى يدرّسها، مع الانفتاح على المواضيع الأخرى، ومراعاة وقت التعليم ابتداءً وانتهاءً، والإعداد الجيد للدرس، وحسن تنفيذه، والانفتاح على المستجدات وعدم الاقتصار على معلومات الكتاب، والمساعدة على التفكير، وأن يستخلص الطلبة النتائج بأنفسهم (UNESCO، ١٩٩٦، ١٣٢).

ثانياً: ملامح نظام إعداد معلم التعليم الأساسى فى الكويت :

فى بداية الخمسينات كان ناظر كل مدرسة يضطلع بمهام الإشراف التربوي وتقديم التوجيهات، وهو عادة ما يزور كل معلم مرتين سنوياً ويقوم أداءه فى صورة حيثيات تتناول أداء المعلم وأساليب معالجته لمستويات تلاميذه ، وغالباً ما استهدفت هذه الزيارات كتابة تقرير تقويمى (عبد الله محمد الشيخ ، ٢٠٠٦ ، ١٩١)، وفى ضوء هذه الزيارات يتم عقد لقاءات تربوية يناقش فيها الناظر مع المعلمين الأمور الإدارية وأساليب التدريس. وكانت المساعدة المهنية التى يقودها الناظر تتسم بالطابع التفتيشى أكثر من تقديم الإرشادات. ومنذ عام ١٩٤٨ وحتى ١٩٥١م تم تعيين مفتشين لمتابعة مسار التعليم وتقويم المعلمين، وكان على المفتش ان يزور المعلم مرتين خلال السنة الدراسية، ويقدم عنه تقريرين سنوياً ، وفى ضوءها إدارة التعليم مدى مناسبة المعلم للمهنة ومدى إمكانية تجديد عقده واستمراريته فيها. ونظراً لقلّة عدد المؤهلين تربوياً بعض الموضوعات النظرية والتطبيقية المستخدمة فى المرحلة الابتدائية واستهدفت اتساع مجالات إدراك المعلمين وتحسين أدائهم (وزارة التربية ، ٢٠١٦).

وجاءت ثانياً مراحل التدريب بالكويت بناء على توصيات منى عقراوى وإسماعيل القباني عام ١٩٥٦ عندما عقدت دورة تدريبية مدتها عام لمعلمي المرحلة الابتدائية ، وكان حضور البرنامج اختيارياً ، وتناولت موضوعاته مجالات علم النفس التعليمي ، ومنهج المرحلة الابتدائية وطرق التدريس، واستمر هذا النوع من التدريب من عام ١٩٥٧ حتى ١٩٦٣م عندما رأى ان هذه الموضوعات يمكن أن يقدمها المفتشون أثناء زياراتهم للمدارس ومن ثم فإنه لا داعي لعقد دورات تدريبية من هذا النوع ، وقد تم تطور ملموس فى ميدان تدريب المعلمين بالكويت إبان الفترة ١٩٦٣

– ١٩٧٠ م ، كما أوصى مستشار " اليونسكو " الذي دعى إلى الكويت عام ١٩٦٦م بإنشاء برنامج متكامل يلبي احتياجات المعلمين غير المؤهلين تربوياً ، ويعتمد هذا البرنامج على ما يلي (John Deeb ، ٢٠١٠ ، ٤-٥): حضور المعلمين للبرنامج اختياري ، منح علاوة دورية ضمن المرتب تسمى ط علاوة تربية " لمن يجتاز البرنامج بنجاح ، عقد المحاضرات يتم في الفترة المسائية ، الموضوعات تتناول علم نفس الطفل وعلم النفس التربوي وطرق التدريس والقياس والتقويم واستخدام العينات التربوية .

وواجه تنظيم دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة مجموعة من العقبات منها: نسبة غير المؤهلين تربوياً في مرحلتى رياض الأطفال والابتدائي وصلت إلى ٤٦% من المجموع الكلي للعاملين في هاتين المرحلتين ، نسبة غير المؤهلين تربوياً في المرحلة المتوسطة بلغت ٦٠% ، أما نسبة غير المؤهلين تربوياً في كليتي المعلمين والمعلمات بلغ ٢٧% من مجموعة العاملين في هاتين الكليتين ، أما غير المؤهلين تربوياً في مجموع قطاع التدريس فقد كانت نسبتهم إلى المجموع الكلي ٥٣% . وكانت أهم القرارات التي أتخذت للحد من نسبة المعلمين غير المؤهلين تربوياً هو قرار وزارة التربية عام ١٩٦٧ وفيه تم تحديد المؤهلات الأساسية لمن يريد العلم بمهنة التدريس. ومع تأسيس قسم التدريس بوزارة عام ١٩٧٠ بدأت وزارة التربية تأخذ بسياسة التطوير لهياكلها ونظمها والعمل بسياسات التدريب والتنمية للعاملين في حقل التربية والتعليم، وذلك للتنمية الشاملة للقوى العاملة الفنية والإدارية بها ، وتتخذ التخطيط أسلوباً ومنهجاً مستهدفه توجيه وتنظيم عمليات التطوير والتنمية على النحو الذى يجعلها فى حدود الإمكانيات والموارد المتاحة لها لضمان تحقيق الأهداف المرجوة (Jaswant Singh ، ٢٠٠٧ ، ٤٤-٤٥).

وقد أنشأت الوزارة إدارة التطوير والتنمية للعمل على تنمية العاملين فى حقل التعليم فى دولة الكويت من مديريين ومعلمين ومشرفين، وفى إطار اهتمام إدارة التطوير والتنمية فى تنمية الكوادر البشرية قدمت وما زالت تقدم برامج لتطوير أداء المعلمين أثناء الخدمة ، ومما هو جدير بالذكر أن وزارة التربية قد دأبت على رفع مستوي المعلمين مهنيًا وذلك عن طريقين هما: الدراسة الجامعية المنظمة من خلال برامج الاستكمال في كلية التربية الأساسية، وإنشاء مركز للتدريب أثناء الخدمة تابعاً لإدارة التطوير والتنمية بوزارة التربية (ماجد عبد العزيز الشيخ ، ٢٠١٠ ، ٢١).

وتبرز الحاجة إلى تدريب المعلمين في الكويت للأسباب الآتية: يهيئ التدريب الفرصة أمام المتدرب لاكتساب المعارف ومهارات جديدة في مجال عمله ، يساعد التدريب على تغيير الاتجاهات واكتساب اتجاهات إيجابية تجاه المهنة مما يؤدي إلى رفع الروح المعنوية وزيادة الإنتاجية في العمل، إطلاع المتدربين على كل ما هو جديد في مجال أداء المهنة ، زيادة روح الانتماء لدى المتدربين تجاه مؤسساتهم لشعورهم أنهم العنصر الأهم في تطوير إنتاجيتها، يكسب التدريب المتدرب آفاقاً جديدة في مجال ممارسة المهنة وذلك من خلال تبصيره بمشكلات المهنة وتحدياتها وأسبابها أو كيفية التخلص منها، أو التقليل من آثارها على أداء العمل (التنمية المهنية المتكاملة للمعلم ، ٢٠١٧ ، ٩)

وتتزايد أعداد المدارس الجديدة في دولة الكويت كل عام بسبب النمو العمراني وإنشاء مناطق سكنية جديدة، ويتزايد معه كذلك ارتفاع أعداد الطلبة الدارسين وبالتالي الحاجة إلى معلمين كي

يسدوا الشواغر المتاحة، مما شكل وما يزال يشكل عبئا كبيرا على عملهم وعمل الإدارات المدرسية أيضا ، حيث ارتفع عدد المدارس والفصول والطلبة والمعلمين بدولة الكويت في كافة المراحل ، حيث يبلغ عدد المدارس ١٤٥٠ مدرسة مكونة من ٢٤٥٦٧ ألف فصل دراسي يتلقى بها عدد ٦٤٥٦٧ ألف طالب تعليمهم وهو عدد كبير قياسا لعدد الفصول الدراسية المتاحة، في حين يبلغ عدد أعداد الهيئة التدريسية ٨١٤٠٤ ألف معلم فقط وهو بالطبع عدد بالكاد يكفي لسد العجز التدريسي قياسا لعدد الطلبة الدارسين خصوصا وأن عدد مدارس التعليم الحكومي هو الأكبر إذا ما قورن بأنواع المدارس الأخرى من مدارس التعليم الخاص ومراكز تعليم الكبار ومحو الأمية ومعاهد التعليم الديني وغيرها (وزارة التربية، ٢٠١٦، ٤١). وتتزايد الحاجة إلى تطوير التعليم في البلاد أكثر من أي وقت مضى نظراً للتطورات التكنولوجية والمستجدات العصرية التي تستلزم التحول من الحفظ والتلقين والمعرفة النظرية إلى تأسيس فكر منهجي وعملي لقادة المستقبل وصناع المعارف والعلوم وهنا تبرز عدة تحديات بمواجهة الواقع التعليمي في الكويت أهمها عزوف المعلمين أنفسهم عن مهنة التدريس وقلة التدريب وضعف التنمية المهنية لدى الكثيرين منهم (وزارة التربية قطاع التخطيط والمعلومات ، ٢٠٠٥، ٢٧).

وتقوم إدارة التطوير والتنمية التابعة لوزارة التربية بدولة الكويت، بتدريب كافة فئات المعلمين الجدد أو المعلمين المستمرين في عملهم أو الذين ترقوا للوظائف الإشرافية (رئيس قسم / موجه) ، حيث يعد التدريب مدخلا أساسيا لتنمية كفاءة العاملين وقدرتهم على متابعة مهامهم ، حيث إن التدريب هو إعداد وتأهيل الفرد فنياً ومهنياً وإدارياً وإكسابه إمكانيات ومهارات ترفع من قدراته وأدائه ، وتهدف برامج تدريب المعلمين إلي : تدريب المدرسين على الأساليب والطرائق العلمية الحديثة فى التدريس ، تزويد المدرسين بالمهارات العلمية والخبرات الفنية عن طريق ورش العمل ، تأهيل المدرسين الجدد فى مختلف التخصصات والمراحل سواء الوافدين منهم أو المعينين حديثاً ، لتعريفهم بالمناهج الدراسية المقررة ، وطرق تدريسها وتقويمها ، تأهيل المراقبين حديثاً إلى الوظائف الإشرافية ، إكساب شاغلي وظائف الخدمات التعليمية فى المدارس وفى الإدارات المتخصصة المهارات العلمية والعملية اللازمة لأداء مهامهم ووظائفهم التربوية والمهنية الاهتمام بتشجيع ورش العمل بالمدارس وتدعيم آلية التوجيه الحديثة ، الارتقاء بمستوى تحصيل اللغات بكافة المراحل التعليمية ، الاهتمام بتدريب المدرسين على الحاسب الآلى وفقاً للمناهج المطورة والحديثة (عبد القادر يوسف ، ٢٠٠٩، ٦٧) .

وتوجهت عمليات التدريب فى قسم التدريب التربوى فى السنوات الأخيرة إلى تلبية متطلبات التطوير التى أشتملت مختلف العناصر العلمية التعليمية كما استطاع التدريب فى هذه الفترة أن يلبي الاحتياجات فى المجالات المختلفة التى استحدثت فى مختلف المراحل بالإضافة إلى الدورات التى عقدت بهدف زيادة المعرفة وتنمية المهارات للمدرسين والمدارس الجدد وتبعاً لهذا تنوعت البرامج التدريبية وتعددت ويمكن إجمالها وتصنيفها كما يلى (وزارة التربية ، ٢٠١٦، ٥٤) :

- دورات تدريبية تخصصية : هذا التدريب يهدف إلى تجديد المعارف والمعلومات للمدرسين وتزويدهم بالإتجاهات الحديثة المتطورة فى مجال تخصصاتهم مثل دورات فى مجال التربية الإسلامية ، اللغة العربية واللغة الإنجليزية والفرنسية والرياضيات والعلوم وغيرها .

- دورات تدريبية تحويلية : وهى دورات تدريبية تنظم لتحويل المدرسين والمدرسات الزائدين عن حاجه العمل إلى وظائف أخرى وتخصصات أخرى مثل دورات مجال اللغة العربية والدراسات العملية والحاسوب .

- دورات تدريبية تأهيلية : وهى دورات تهدف إلى إعداد وتأهيل المعينين الجدد للقيام بأعباء الوظيفة الجديدة وتأهيلهم للتدريس مثل دورات فى مجال الخدمة الإجتماعية – دورات فى مجال الحاسوب – دورات تدريبية فى مجال الأنشطة المدرسية والتقنيات التربوية والتربية الخاصة .

- دورات تدريبية للتنمية المهنية : تهدف هذه الدورات التدريبية إلى تحديث وتجديد معلومات الهيئة التدريسية بالمهارات الفنية العالية والكفاءة وتزويدهم بأحدث المستجدات فى مجالاتهم الدراسية مثل دورات فى إدارة الفصل ودورات الإسعافات الأولية.

وتعتمد البرامج التدريبية التي تقدمها إدارة التطوير والتنمية على ما يلي: المحاضرات ، التدريب العملى ، الاختيار ، الإلقاء المباشر ، ورش العمل ، التدريب على اختبارات الوظائف الإشرافية (اختبارات الكترونية). إلا أن عدد الدورات التدريبية التي يقدمها قسم التطوير والتدريب التابع لإدارة التطوير والتنمية في وزارة التربية بدولة الكويت للمعلمين ليس كافياً أبداً ، (وزارة التربية ، ٢٠١٦) .

ومن المشكلات التي تواجه المعلم خلال إعداده ما يأتي :

تدني مستوي الإعداد في مؤسسات أو معاهد ما قبل الخدمة ، غلبة إستراتيجية الكم على إستراتيجية الكيف، مما جعل المؤسسات لا تهتم باستيعاب النوعيات المختارة للمهنة، فغلب عليها الطابع النظري الأكاديمي، ولم تراعى الاحتياجات الفعلية للمعلمين والتغير السريع في عالمنا ، قلة جدية مرحلة التدريب العملي في اكتساب المهارات الأساسية في مؤسسات ومعاهد ما قبل الخدمة، وعدم الجدية في الإعداد، لذا نجد ضعف فعالية برنامج التربية العملية ، نقص الوسائل التعليمية الحديثة والمختبرات وورش العمل ، قلة الجدية في البحث التربوي وبخاصة ما له علاقة بالمشكلات التربوي، انعدام الصلة بين مؤسسات ومعاهد ما قبل الخدمة، وخريجها العاملين في المهنة (بدرية المفرج و عفاف المطيري ومحمد حمادة ، ٢٠٠٨ ، ١٢٣) .

نقص أجهزة الربط والتنسيق والتعاون في الشؤون الثقافية والتربوية المتخصصة في الدولة الواحدة من جهة، وفيما بين المؤسسات المتخصصة بالاستحداث التربوي الموزعة في الدول المختلفة من جهة أخرى .وإيجاد مشكلات إعداد المعلم، ووضع الحلول المناسبة لها؛ سوف يساعد علي تخريج معلم ناجح في مهنته ذي قدرات ومهارات مميزة، فالإعداد الجيد للمعلم ذو أهمية كبيرة في إنتاج مخرجات جيدة من التعليم، وله دور في تنمية الكوادر الوطنية البشرية التي تعمل علي رفع مستوي المجتمع، وهذا ما أكدته فنلندا، حيث أورد " :إن نوعية أي أمة تعتمد علي نوعية مواطنيها، وإن نوعية مواطنيها تعتمد علي نوعية تعليمهم، وإن نوعية تعليمهم، تعتمد علي نوعية معلمهم أكثر مما تعتمد علي أي عامل آخر(نواف سعد المطيري ، ٢٠١٦ ، ١١١) .

ثالثاً : ملامح نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في دولة فنلندا :

منذ ظهور فنلندا عام ٢٠٠٠ كأعلى الدول في تقييم البرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD ، بدأ الباحثون بالتدفق على البلاد لدراسة " المعجزة الفنلندية " كيف لبلد مع نظام تعليم غير مميّز طيلة العقود الماضية أن يصل إلى قمة الطبقة العالمية خلال بضعة عقود، إذ تشير البحوث والتجارب إلى عنصر واحد يهيمن على بقية العناصر التي أدت إلى تطور التعليم في فنلندا وهو (:المعلمون الممتازون) ويبحث هذا التقرير الدور الحاسم الذي أداه المعلمون في التحوّل الكبير لنظام التعليم في فنلندا ، وينظر الفنلنديون إلى التعليم كعمل نبيل ومرموق، وواحدة من المهن التي يكون غرضها أخلاقياً وليس مادياً، فالمعلمون هم السبب الرئيس لقيادة فنلندا للمجتمع الدولي في مجال محو الأمية، والعلوم، والرياضيات، فمن دون المعلمين الممتازين كان من المستحيل لفنلندا تحقيق النجاح الدولي الذي وصلت إليه حالياً (Statistics Finland، ٢٠١٠) .

ويعد التعليم المهنة الأكثر تميّزاً بين الشباب الفنلنديين في استطلاعات الرأي المنتظمة بين خريجي المدارس الإعدادية ، إذ أن الحصول على وظيفة معلم في مدرسة أساسية في فنلندا هي عملية تنافسية للغاية، ففي كل فصل ربيع يقدم الآلاف من خريجي المدارس الإعدادية طلباتهم إلى إدارات تربية المعلمين في ثماني جامعات فنلندية، وفي العادة لا يكفي إتمام الدراسة الإعدادية واجتياز امتحان الإعدادية الصارم للحصول على القبول، بل يجب أن يكون المرشحون الناجحون حاصلين على أعلى الدرجات ويمتلكون مهارات ممتازة، يتم قبول حوالي ١ فقط من كل ١٠ متقدمين سنوياً للدراسة ليصبحوا معلمين في مدرسة أساسية فنلندية، ومن بين جميع فئات المعلمين، يتم اختيار حوالي ٥٠٠٠ معلم من حوالي ٢٠٠٠٠ متقدم (Shalberg, P، ١١٢، ٢٠١٠) ، وتعتبر مهنة التعليم الأرفع في فنلندا، والأفضل في فنلندا فهم فقط القادرون على تحقيق هذا الحلم المهني فعلى سبيل المثال المتقدمين في برنامج لإعداد بجامعة هلسنكي ١٠٠٠ متقدم سنوياً ، ويتم قبول ١٠٠ فقط أي أن معدل القبول هو ١٠% فقط ولكن يتم ذلك بالطبع وفق معايير عالية، والنتيجة أن فنلندا تختار مدرسيها من نخبة النخبة، كما أن القبول في برامج إعداد المعلمين يتم بنسب تتوافق مع نسب الاحتياج للمعلمين في المدارس (Vayas, A، ٢٠١٣، ٢١) .

وهناك مرحلتان في عملية الاختيار لتأهيل المعلمين للمدارس الأساسية: الأولى: يتم اختيار مجموعة من المرشحين بناءً على نتائج امتحان الشهادة الإعدادية العامة، ودبلوم المدارس الثانوية الصادرة من قبل المدرسة، والسجلات ذات الصلة من الإنجازات خارج المدرسة، وفي المرحلة الثانية: تكون الإجراءات كالتالي: يكمل المرشحون امتحاناً تحريراً حول الكتب المخصصة في التربية والتعليم ، ينخرط المرشحون في حالات مختبرية مشابهة لما يحدث في المدرسة لملاحظة نشاطهم، إذ تدخل مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي حيث تجرى مقابلات مع المرشحين المتميزين ويطلب منهم شرح الأسباب التي دفعتهم ليصبحوا معلمين، ثم يكمل هؤلاء المرشحون ذوي الكفاءة العالية برنامج إعداد المعلمين الصارم على نفقة الحكومة، وفي السابق كان يتم إعداد معلمي المدارس الأساسية في فنلندا في كليات المعلمين حتى منتصف السبعينيات، بينما يدرس معلمو الإعدادية في الأقسام الخاضعة للجامعات الفنلندية، وبحلول نهاية السبعينيات أصبحت كل برامج إعداد المعلمين جامعية، وفي الوقت نفسه بدأ المحتوى العلمي ومناهج البحث التربوية بإثراء المناهج التعليمية للمعلمين، فتعليم المعلمين الآن قائم على البحوث العلمية، وهذا يعني أنه

يجب أن تكون معتمدة على المعرفة العلمية وتركز في عمليات التفكير والمهارات المعرفية المستخدمة في إجراء البحوث (Mora, J and Wood, K, ٢٠١٤, ٦٧).

ويتطلب الحصول على عمل دائم كمعلم في جميع المدارس الابتدائية والإعدادية الفنلندية اليوم الحصول على درجة الماجستير، بينما يجب أن يكون معلمو الحضانه ورياض الأطفال من الحاصلين على شهادة البكالوريوس، وليست الأجور السبب الرئيس كي يصح الشباب معلمين في فنلندا، إذ إنهم يكسبون مرتبات قريبة جداً من متوسط المستوى الوطني للمرتبات، أي ما يعادل ما يحصل عليه معلمو المدارس الإعدادية في منتصف حياتهم المهنية في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الذي يبلغ حوالي ٣٨٥٠٠ دولار (OECD, ٢٠٠٨, ١٠١). والأهم من المرتبات هي العوامل المتمثلة بالمكانة الاجتماعية العالية والاستقلالية المهنية في المدارس، وروح التعليم وخدمة المجتمع والصالح العام ولهذا فإن الشباب الفنلنديين ينظرون إلى التدريس كمهنة مساوية للمهن الأخرى التي يعمل فيها الناس بنحو مستقل ويعتمد فيها على المعارف والمهارات العلمية التي اكتسبوها خلال دراستهم الجامعية (باسي سالبيرج، ٢٠١٦، ٦).

ويهدف إعداد المعلمين في فنلندا إلى التنمية المتوازنة للكفاءات الشخصية والمهنية للمعلم، ويركز الاهتمام بنحو خاص على بناء مهارات التفكير التربوية التي تمكن المعلمين من إدارة العملية التعليمية على وفق المعرفة التعليمية والممارسات المعاصرة، حيث يدرس المرشحون للتعلم في المدرسة الأساسية ثلاثة مجالات رئيسية هي نظرية التعليم، ومعرفة المحتوى التربوي، والتعليم والممارسة، ثم يكمل كل طالب منهم رسالة الماجستير، ويكمل معلمو المدارس الأساسية المحتملون عادةً إطرحتهم في مجال التعليم، ويختار معلمو المرحلة الإعدادية موضوعات ضمن اختصاصاتهم، إذ إن مستوى التوقعات الأكاديمية لإعداد المعلمين يجب أن يكون مماثلاً لجميع المعلمين من المرحلة الأساسية إلى المرحلة الإعدادية (Westbury, I., Hansen, S-E., Kansanen, P. & Björkvist, O, ٢٠٠٥, ٤٨٠)، فإعداد المعلمين الفنلنديين يتوافق مع المنطقة الأوروبية للتعليم العالي (٢٠٠٩) في إطار يجري سنوات ثم شهادة الماجستير لمدة سنتين، وتقدم هذه الشهادات في برامج متعددة وضعه إلى جانب المشروع البولوني، وهذا المشروع يسعى إلى توحيد فضاء الجامعات الأوروبية من خلال معايير وقوانين موحدة، وتقدم الجامعات الفنلندية- حالياً -برنامج شهادة ذا مستويين، شهادة بكالوريوس إلزامية لمدة ثلاث التخصصات التي تتكون من دراسات في اثنين من الموضوعات على الأقل (Ministry of Education, ٢٠٠٧).

وتعتبر درجة الماجستير شرط أساسي لممارسة مهنة التعليم في فنلندا، وهناك اختلاف أساس في نظام إعداد معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي المرحلة الثانوية (McNamara, O, Murray, J and Jones, M, ٢٠١٤)، فمعلم المرحلة الابتدائية يشترط عليه أن يتخصص في قسم التعليم، مع إنهاء مقررات فرعية في مادتين من منهاج المرحلة الابتدائية (عزام بن محمد الدخيل، ٢٠١٤، ٤٣)، كما يشترط حصوله على شهادة البكالوريوس بعد إكماله لثلاث سنوات دراسية، تتبعها سنتان دراسيتان يحصل في إثرها على درجة الماجستير (Mora, J and Wood, K, ٢٠١٤، ٩٨)، أما معلمي المرحلة الثانوية فيشترط أن يتخصصوا في المادة التي سيعلمونها، حيث يلتحقون لدراسة أي من التخصصات كالرياضيات وخلافه في أحد الجامعات، ومن ثم يقررون أثناء دراستهم أو بعد إتمامها أن يكونوا معلمين متخصصين للمرحلة الثانوية، وحينها عليهم بعد أن

ينها أربع سنوات من الدراسة النظرية للمادة الالتحاق بقسم التعليم فى الجامعة المخصص لإعداد المعلمين ليتمكنوا من إتقان مهنتهم، وفى نهاية البرنامج ذى الخمس سنوات يحصلون على درجة الماجستير (Andere, E., ٢٠١٤، ١٨).

ويشمل نظام تعليم المعلمين فى المدارس الأساسية- كقاعدة عامة ٦٠ ساعة معتمدة من ECTS للدراسات التربوية وما لا يقل عن ٦٠ ساعة معتمدة من ECTS فى مجالات أخرى العلوم التربوية، وتتطلب رسالة الماجستير بحثاً مستقلاً، والمشاركة فى الحلقات الدراسية البحثية وتقديم دراسة تعليمية نهائية، وإن الدرجة المشتركة المرتبطة بهذا العمل البحثي فى الجامعات هو ٤٠ ساعة معتمدة من قبل ECTS وتتوقع مناهج إعداد المعلمين المتجددة فى فنلندا من المرشحين الذين يريدون التعليم فى المدارس الأساسية إكمال تخصص فى العلوم التربوية وما مجموعه ٦٠ ساعة معتمدة من ECTS كدراسات جانبية حول الموضوعات المدرجة فى مناهج الإطار الوطني للمدارس الأساسية. كما يتبع معلمو المواد المتخصصة المبادئ نفسها لإعداد المعلمين فى المدارس الأساسية، ولكن بترتيب مختلف، إذ يتخصص مدرس المادة فى الموضوع الذي سيدرسه - كالرياضيات أو الموسيقى على سبيل المثال- وتشمل الدراسات المتقدمة إكمال ٩٠ ساعة معتمدة من ECTS. فضلاً عن ذلك يتحتم عليهم إكمال ٦٠ ساعة معتمدة من مادة دراسية ثانية. عموماً، تنظم وزارة التربية والتعليم دورات فى الدراسات التربوية بالتعاون مع برامج حول موضوعات معينة مقدمة من قبل الكليات، التي تُعدُّ مسؤولة عن إعداد المعلمين، وتعطي الكليات الأكاديمية التي لديها دوراً مهماً فى إعداد المعلمين فى فنلندا درجة الماجستير لمدرسي مواد محددة (باسي سالبيرج، ٢٠١٦، ٧).

وهناك طريقتان رئيستان لتصبح معلماً مختصاً بموضوع ما: الأولى يكمل الطلبة الماجستير أولاً فى موضوع رئيس واحد وموضوع أو موضوعين ثانويين، ثم يقوم الطلاب بالتسجيل فى قسم إعداد المعلمين للتركيز فى الموضوع الذي سيدرسونه، يتم إضفاء سنة دراسية واحدة (٦٠ ساعة معتمدة من ECTS) فى الدراسات التربوية، مع التركيز فى استراتيجيات تدريس الموضوع الذي يختص فيه الطلبة، أما الطريقة الأخرى فهي التسجيل المباشر لبرنامج تعليم المدرسين حين البدء بدراسة الموضوع الذي سيختص به، وبعد السنة الثانية من دراسة الموضوع، يبدأ الطلبة بالدراسات التربوية فى وزارة التعليم، وأن المنهج الدراسي لهذا المسار الثاني مطابق للأول، ويختلف فقط فى مسارات البكالوريوس والماجستير، وعادة ما يزيد على أربعة فصول دراسية، (باسي سالبيرج، ٢٠١٦، ٧).

وتعتبر مؤسسات إعداد المعلم فى فنلندا تابعة للجامعات، حيث يوجد (١١) جامعة تتبعها برامج لإعداد المعلمين (يوجد أيضاً خمس كليات تدريب مهني للمعلمين) ، وبالتالي فمن السهل مراقبة الجودة وتحقيق المعايير المطلوبة، كما يتم تقييم هذه البرامج فى أوقات مختلفة على المستوى المحلي والعالمى، وذلك بغرض تطويرها والتأكد من تحقيق أهدافها، كما أنه من المميز فى فنلندا أن العلاقة بين وزارة التعليم والثقافة ومؤسسات إعداد المعلمين وثيقة، فأغلب مشاريع مؤسسات إعداد المعلمين يتم تنفيذها بالاشتراك بينهما، فإعداد المعلمين فى فنلندا يقع على عاتق الجامعات بها، مما يمنح هذه البرامج القوة الأكاديمية، كما أن عدد هذه الجامعات قليل جداً؛ نظراً لقلّة عدد سكان فنلندا وصغر مساحتها (تبلغ مساحة فنلندا نحو ٣٣٨.٤٢٤ كم²)، مما يسهل عملية تقييمها

وتطويرها وعملية التنسيق بينها وبين وزارة التعليم والثقافة، حيث أنه من أبرز عوامل نجاح أي مهنة التكامل بين مؤسسات إعدادها وبين وزاراتها (ابتسام هويل وعبير العنادي، ٢٠١٥، ٤١).

وتسعى مؤسسات التعليم في فنلندا على عدم تحميل أي معلم فيها بأية أعباء يمكن أن تؤثر سلباً على أدائه، وتوفير كل سبل الراحة والاطمئنان له كما يلي: عدم إلزام المعلم باختبارات أو نتائج شهرية أو فصلية يعطيه حرية كبيرة للاختلاط والاحتكاك بالطلاب ومعرفة مستوياتهم وجوانب شخصياتهم والتعرف على ميولهم وإثراؤهم علمياً، تمنح وزارة التعليم الفنلندية المعلمين والمدارس ثقة كبيرة وحرية في التصرف في (المنهج – أسلوب التدريس – الخ) ولا تضع إلا القليل من الضوابط العامة، أما باقي التفاصيل والأساليب فللمعلم والمدرسة حرية اختيارها حسب المناسب. ومن الأمثلة على حرية المعلم والثقة الممنوحة له: للمعلم كامل الحق، والحرية في اختيار المقرر، من إضافة وحذف للمواضيع، وأيضاً تحديد مصادر المعلومات كما يراه مناسباً، هناك ثقة كبيرة من القيادات التعليمية في فنلندا بالخبرات المحلية وأصحاب التجارب التعليمية في فنلندا (أحمد العلولا، ٢٠١١).

ويتضح مما سبق أن نظام إعداد معلمي المرحلة الأساسية في فنلندا هو نظام تكاملي حيث أنه يركّز على إعداد المعلم علمياً وتربوياً ومهنياً جنباً إلى جنب دون فواصل زمنية، وذلك في المرحلتين البكالوريوس ومن أهم ما يميّز برامج إعداد المعلم في فنلندا تركيزها على إكساب الطالب المعلم المهارات البحثية، التي تجعل منه مواكباً لأبرز تطورات العلم ناقلاً ذلك لطلابها، وأيضاً التركيز على التعاون بين مختلف الجهات ذات العلاقة سواء بين المرشد الجامعي ومعلم الصف، أو بين المرشدين و الطالب، أو بين الجامعة والمدرسة، إن كل ما يدور داخل برامج إعداد المعلم في الجامعات الفنلندية يدعم هذه القيمة لأهميتها البالغة في نجاح رسالة التربية والتعليم.

رابعاً : الآليات المقترحة لتطوير نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في الكويت في ضوء خبرة فنلندا :

يمكن الاستفادة من خبرة فنلندا في مجال إعداد المعلمين ، ووضع آليات لتطوير نظام إعداد المعلمين في الكويت ، كما يلي في النقاط التالية :

توفير الدعم المالي الكبير لتأهيل المعلمين، والتطوير المهني، واعطاؤهم رواتب عادلة ومعقولة، وتوفير الظروف الداعمة للعمل.

إنشاء نقابة للمدرسين من خلالها إعطائهم سلطة كبيرة واستقلالية، بما في ذلك المسؤولية عن تصميم المناهج وتقييم الطلاب، الذي يضمن مشاركتهم في التحليل المستمر وصقل ممارساتهم.

توفير الاستقلالية المهنية للمعلمين، وأن يكون لديهم فرصة الحصول على التطوير المهني الهادف طوال حياتهم المهنية، كما يؤدي المعلمون في دولة فنلندا ساعات تدريس أقل مقارنة بنظرائهم في البلدان الأخرى .

المحافظة علي سريان المعيار الحكومي على المناهج دون التقيد بمنهاج مكتوب، وأن يكون للمعلم حق تقسيم المادة واختيار الدروس التي يريد اعطاها وطريقة التدريس حسب رغبته واقتناعه بأهمية المواد وشموليتها وعمقها ومحافظةها على المحتوي العلمي القوي .

ضرورة الالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم، وكذلك اشتراط حسن السيرة واعتماد عدد من الاختبارات للالتحاق بها .

امتلاك النظامين التكاملي والتتابعي في مؤسسات الإعداد لكن يجب وضع شرط حصول الطالب على درجة الماجستير لدخول مهنة التعليم.

التركز على جوانب المعرفة التربوية وكذلك المهارات العملية ومهارات الاتصال، والاهتمام بالتحقق من قدرات المرشح ميدانياً من خلال ممارسته لأنشطة مشابهة لأنشطة المدرسة.

إطالة مدة التدريب العملي ، فهناك الكثير من الخبرات التي لن تنتقل للطالب إلا بالممارسة في الواقع .

اشراك المعلمين في تصميم المناهج الدراسية ووضعها ، والتقليل من جلب وندب خبراء دوليين من خارج الدولة .

توفير إعداد قوي للمعلم على المدى البعيد ، بحيث يضمن الإعداد القوي بأن المعلمين المعدين حديثاً يمتلكون المعارف والمهارات المتوازنة في كل من المجال النظري والعملي، وهذا يعني أيضاً أن المعلمين المحتملين يمتلكون البصيرة المهنية العميقة في التعليم من عدة زوايا.

إعطاء حق للمعلم في إكمال الدراسات العليا دون ترك العمل لمصلحة سير العمل ، بحيث يمتلك المعلمون الحاصلون على درجة الماجستير حق إكمال الدراسات العليا للمُضي قُدماً في تطورهم المهني، واستغلال العديد من المعلمين هذه الفرصة لمتابعة دراسات الدكتوراه في التعليم .

اختيار وانتقاء افضل العناصر الملائمة للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين وذلك عن طريق اختيارهم حسب معايير علميه سليمة و تربوية و صحية ملائمة وذلك عن طريق تحديد جوانب شخصياتهم والمستوى الخلفي الاجتماعي لهم تعتمد على تطبيق مقاييس لقياس الاتجاهات و الميول نحو مهنة التعليم ، و الاستعدادات و القدرات المؤهله لها والمهارات الازمه للإعداد بها، كذلك تحديد المستوى التحصيلي التعليمي الفعلي للحصول على الثانوية العامة او ما يعادلها، على ان تحرر تلك المعايير مما قد يعوقها من عقبات وتسمح لكليات التربية واعداد المعلم بصلاحيات أوسع في هذا المجال .

العمل علي تغيير فلسفة الإعداد و ثقافة الجودة ،حيث من الضروري ان تمتلك كليات التربية رؤية استراتيجيه واضحه ، وكذلك اطر مفاهيمه حاكمه لعمليات إعداد المعلمين وموجهة لبرامج و مقررات إعدادهم في التخصصات .

ضرورة ان تتناغم رؤى و برامج الاعداد بكليات التربية و ما تستند اليه من نماذج نظريه مع ما يعتمده المجتمع من معايير للجودة الشاملة في التعليم بوجه عام و في مجال إعداد المعلم بوجه خاص ،

الدعوة لإنشاء مجلس خاص بشؤون مهنة التدريس تحت رئاسة السيد وزير التربية و عمداء كليات التربية و نخبة مختارة من الأساتذة الأكفاء في شتى التخصصات الأكاديمية و المهنية ، بهدف وضع المعايير لنظم إعداد المعلم في ضوء فلسفة المجتمع و التعليم تماما كتجربة فنلندا و الموضحة في هذه الدراسة.

العمل على تأهيل مهنة التعليم على ارض الواقع من خلال قانون يحمي المهنة و لا تكون إلا إعدادًا خاصًا وفق المستويات العلمية و المهنية و الثقافية المقبولة. و لا بد من وجود سياسة تعليمية على مستوى عال متفقه مع السياسات العالمية المعاصرة في إعداد المعلم و تنميته مهنيًا.

الآخذ بنظام الإعداد المتكامل (أكاديميا و مهنيًا داخل كلية التربية) للمعلم الشامل اي القادر على تدريس مادة تخصصه في جميع مراحل التعليم العام .

تنمية معرفة المعلم بأساسيات البحث العلمي ، و القدرة على استعمال مناهجه، و وسائله و أدواته ، في إنتاجهم البحثي باعتبار ان ذلك هو الأساس الجوهرى في رفع مستوى مهنة التعلم .

أن يتوافر في مؤسسات إعداد المعلم برامج تربوية محكمة البناء أكاديميًا و تطبيقيًا و لا يتحقق ذلك إلا من خلال تحسن مستوى البحث و التجريب و التطبيق التربوي .

إدخال مقررات جديدة في المعلومات و طرائق استخدام التقنيات الحديثة في التعليم ضمن مناهج إعداد المعلمين .

الاهتمام بتزويد المعلم في طور الإعداد بجرعة كافية من المعرفة على المستويين النظري و التطبيقي ، مع إعطاء الجوانب التطبيقية و لا سيما التربية العملية مزيدا من الاهتمام و العناية من حيث التنظيم و الاشراف و مدة التدريس حتى يمكن ان يتحقق الهدف منها .

إعاده النظر في أهداف و مؤسسات إعداد المعلمين بحيث تهتم بالمستجدات الحديثة في المجال التربوي ، و الاطلاع على الاتجاهات المعاصرة في البلاد المتقدمة في مجال إعداد المعلم ، و الادوار الجديدة و المتغيرة و المطلوب من المعلم القيام بها ، و هذا يتطلب العناية بمختلف جوانب مسؤوليات المعلم التربوية التي سوف يواجهها في عمله مثل : تحديد الأهداف التربوية و التعبير عنها بأسلوب إجرائي و ترجمتها إلى أنماط سلوكية .

العناية بالتطورات الحديثة في مجال التخصص و بالمهارات التدريسية الخاصة بما يقدم منه في المناهج الدراسية.

ضرورة توثيق الروابط و الصلات بين مؤسسات إعداد المعلمين من ناحية و ما يجرى في الميدان التربوي عامة ، بحيث يكون هناك ترابط بين ما يدرسه المعلم في طور الإعداد و ما ينتظر أن يقوم

به فى مجال التعليم ، وكذلك لى يطلع أعضاء هيئة التدريس فى كليات إعداد المعلم بما هو قائم بالفعل فى الحقل التربوي .

إعطاء مزيداً من الاستقلالية لمؤسسات إعداد المعلمين فى وضع سياستها وخططها وبرامجها حتى يمكن أن تحقق أفضل مردود ممكن .

على مؤسسات إعداد المعلمين متابعة خريجها من خلال استمرار الاتصال بهم بهدف مساعدتهم من ناحية وتطوير برامجها بناء على التغذية الراجعة من هذا الاتصال من ناحية أخرى .

عمل بحوث نظرية وميدانية على كافة مدخلات وعمليات إعداد الطلبة المعلمين بكليات التربية لإستثمار نتائج هذه البحوث فى تحسين مخرجات هذا الإعداد .

زيادة الوقت المخصص للتربية العملية ، وأن يشارك فى الإشراف عليها فريق من أساتذة المواد التربوية ، وتدريب الطلبة من خلال دروس التدريس المصغر قبل خروجهم لممارسة التدريس فى المواقف الفعلية فى المدارس .

بناء مدارس تجريبية تكون ملحقة بكل كلية من كليات التربية للممارسة لمنهجيات التدريس الجديدة والتجارب الجديدة .

مراجع وهوامش البحث:

- أحمد العلولا (٢٠١١): أسرار تفوق التعليم فى فنلندا، جريدة الشرق، <http://www.alsharq.net.sa/2011/11/11/8609>.
- ابتسام هويل وعبير العنادي (٢٠١٥): تطوير نظام إعداد المعلم فى المملكة العربية السعودية فى ضوء تجرئتي اليابان وفنلندا، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد ٤، العدد ٢، السعودية، ص ٣٢.
- ابراهيم خليل ابراش (٢٠٠٩): المنهج العلمى وتطبيقاته فى العلوم الاجتماعية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص ١٥١.
- إبراهيم محمد كرم (٢٠٠٢): ما مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم العام بدولة الكويت للكفايات التدريسية؟ دراسة استطلاعية لآراء الموجهين والمدرسين الأوائل، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الثالث، العدد الرابع، جامعة البحرين، ص ٤٣.
- ابن منظور (١٩٩٠): لسان العرب، دار صادر للنشر والطباعة، بيروت، ص ٣٢.
- أميمة حلمى عبدالحميد مصطفى (٢٠١١): دراسة مقارنة لمعايير اعتماد كليات التربية فى مصر ومعايير المجلس الوطنى لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم NCATE فى الولايات المتحدة الأمريكية، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد ١٨، العدد ٧٣، مصر، ص ٧٣.
- باسى سالبيرج (٢٠١٦): سر النجاح فى فنلندا: إعداد المعلمين، مركز البيان للدراسات والتخطيط، دبي، ص ٣.
- بدر حمد العازمي وآخرون (٢٠١٦): تصور مقترح لتطوير نظام إعداد معلم التعليم العام بالعالم العربى لمواجهة المستجدات المحلية والعالمية، مجلة كلية التربية جامعة بنها، المجلد ٢٧، العدد ١٠٨، مصر، ص ٩٨-١.
- بدرية المفرج وعفاف المطيرى ومحمد حمادة (٢٠٠٨): الاتجاهات المعاصرة فى إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، وزارة التربية والتعليم، قطاع البحوث التربوية والمناهج، إدارة البحوث والتطوير التربوي، الكويت، ص ١٢٣.
- بدرية المفرج وعفاف المطيرى (٢٠٠٧): الاتجاهات المعاصرة فى إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، دولة الكويت: وزارة التربية، قطاع البحوث التربوية والمناهج، ص ١٢.
- بدرية المفرج وعفاف المطيرى (٢٠٠٧): الاتجاهات المعاصرة فى إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، وزارة التربية، قطاع البحوث التربوية والمناهج، الكويت، ص ١٥.
- بوسعدة قاسم وسلام بوجمعة (٢٠١٣): إعداد المعلم فى ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفايات فى التربية، جامعة قاصدي مرباح، كلية التربية، الجزائر، ص ٢٤٣.
- دينا أحمد على (٢٠٠٧): الاعتماد المهني للمعلم فى ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، دار الجامعة الجديدة، الأسكندرية، ص ١٢.

- رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٤): الدليل المرجعي لتدريب المعلمين بالمدارس ذات الفصل الواحد، المنظمة العربية للتنمية، تونس، ص ٣٠.
- سعد بن محمد الماضي (٢٠١٣): تصور مقترح لتطوير نظام تكوين معلم التعليم الأساسي بالوطن العربي في ضوء المعايير والمتطلبات المهنية، مجلة الثقافة والتنمية، السنة ١٣، العدد ٦٧، مصر، ص ص ٤٥-١٠٢.
- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (٢٠٠٤): تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم أنموذج في القياس والتقييم التربوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن ص ٦٣.
- السيد سلامة خميس (٢٠٠٢): دراسات وبحوث عن المعلم العربي وبعض قضايا التكوين ومشكلات الممارسة المهنية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، ص ٢٤.
- صلاح العلي (١٩٩٨): تقييم التدريب خلال العمل، المكتبات الكويتية للنشر، الكويت ص ١١.
- عبد الجواد السيد بكر (٢٠١٣): نظام التعليم الأساسي في فنلندا: الملامح الأوربية و السيناريو المصري، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ورقة بحث منشورة ضمن المؤتمر العلمي السنوي الحادي والعشرين للجمعية المصرية للتربية المقارنة، جامعة القاهرة، ١٣-١٥ نوفمبر ٢٠١٣.
- عبد الرحمن صالح الأزرق (٢٠٠٠): علم النفس التربوي للمعلمين، طرابلس العلمية العالمية، طرابلس، ص ٢٠٧.
- عبد القادر يوسف (٢٠٠٩): التعليم عن بعد، حل لأزمات التعليم في دولة الكويت، جريدة أكاديميا، العدد ١٣٢٩، ص ٦٧.
- عبد الله محمد الشيخ (٢٠٠٦): إعداد المعلم وتدريبه في الكويت، كلية التربية، جامعة الكويت، ص ١٩١.
- عزام بن محمد الدخيل (٢٠١٤): تلومهم نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان ص ٤٣.
- عزة أحمد الحسيني (٢٠١٤): دراسة مقارنة للتعليم كقوة ناعمة في كل من فنلندا وهونج كونج وإمكانية الاستفادة منها في مصر، مجلة التربية بجامعة الأزهر، المجلد ١٥٧، العدد ٣، مصر.
- عقيل محمود رفاعي (٢٠١٥): السياسات التعليمية والتحول إلى اللامركزية في مصر وفنلندا: دراسة مقارنة، ورقة بحث منشورة ضمن المؤتمر القومي السنوي التاسع عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي بعنوان " التعليم الجامعي العربي وأزمة القيم في عالم بلا حدود، ١٦-١٧ سبتمبر ٢٠١٥.
- غانم عبد الله (٢٠٠٩): أولويات إصلاح التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات إعداد المعلم بدولة الكويت، المجلة التربوية، المجلد ٢٣، العدد ٢١، الكويت.
- فواز العازمي (٢٠١٠): تجارب عالمية وتنمية المعلم مهنيًا، مجلة كلية التربية، المجلد ١٧، العدد ٨، كلية التربية، جامعة الكويت.
- ماجد عبد العزيز الشيخ (٢٠١٠): التعليم في دولة الكويت، ذات السلاسل، الكويت، ص ٢١.

منال حميدي الديحاني (٢٠١٦) : واقع برنامج التربية العملية للطلبة المعلمين تخصص تربية خاصة في كلية التربية الأساسية من وجهة نظر الطالب المعلم بدولة الكويت، مجلة العلوم التربوية ، المجلد ٢٤ ، العدد ٣ ، مصر ، ص ص 245 – 293 .

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٩٨): التقرير الختامي لاجتماع عمداء كليات التربية ومسؤولي تدريب المعلمين في أثناء الخدمة حول تطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم للوفاء بمتطلبات الدور المتغير للمعلم في البلاد العربية، الدوحة، ص ١٣٢ .

مؤتمر التنمية المهنية المتكاملة للمعلم (٢٠١٧): تفعيل دور رخصة المدرس والتوسع في التدريب الميداني بحيث لا يقتصر على السنة الأخيرة ، مؤتمر التنمية المهنية المتكاملة للمعلم ، مجلة صناعات المستقبل ، العدد ٧ ، ص ٩ .

موقع مركز الدراسات والاختبارات الدولية، <http://istc.gov.ku/home/%E2%80%98> .

نايف نافع الحربي (٢٠١٦) : فاعلية التعلم الخدمي في إعداد المعلم " الطالب " بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، مجلة العلوم التربوية ، المجلد ٢٤ ، العدد ١ ، مصر ، ص ص ٩٧-١٢٥ .

نبيل عبدالله القلاف (٢٠٠٩) : تصور مقترح لبرنامج تكاملي لإعداد المعلم قبل الخدمة في كليات إعداد المعلم بدولة الكويت ، المنتدى الثاني للمعلم ، ابريل ٢٠٠٩ ، رؤية جديدة نحو تطوير أداء المعلم ، كلية التربية الأساسية ، الكويت ، ص ص ١-٢٢ .

نواف سعد المطيري (٢٠١٦): تصور مقترح لإنشاء وحدة لتدريب المعلمين عن بعد في وزارة التربية بدولة الكويت ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة ، ص ١١١ .

هدى سعيد الدوسري (٢٠١٦): تدريب المعلم في سنغافورة ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية ، ص ٢١ .

وزارة التربية (٢٠١٦) : خطة الدورات التدريبية أثناء الخدمة للعاملين بوزارة التربية للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦ ، إدارة التطوير والتنمية ، الكويت .

وزارة التربية (٢٠١٦) : إدارة التطوير والتنمية، إنجازات قسم التدريب التربوي للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦ .

وزارة التربية (٢٠١٦) : المجموعة الإحصائية للتعليم ٢٠١٥-٢٠١٦ ، دولة الكويت ، ص ٤١ .

وزارة التربية (٢٠١٦) إدارة التطوير والتنمية (مركز التدريب) ، إنجازات إدارة التطوير والتنمية للعام الدراسي ٢٠٠٠/٩٩م، ص ٥٤ .

وزارة التربية قطاع التخطيط والمعلومات (٢٠٠٥): الهدر التربوي للرسوب والتسرب في التعليم العام الحكومي وانعكاساته على المجتمع التربوي على الفترة ٢٠٠١-٢٠٠٢ – ٢٠٠٣-٢٠٠٤ ، أكتوبر ٢٠٠٥ ص ص ٢٦-٢٧ .

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥): التقرير السنوي لوزارة التربية والتعليم، الكويت ، ص ١٨ .

- Andere, E. (2014): Teacher's Perspectives on Finnish School Education Creating Learning Environments. New York, USA: Springer, p. 18.
- Gustafsson, J. (2013): Selection and evaluation of teachers in Finland and Sweden, Sweden: University of Gothenburg, Articles_speeches><http://www.ucy.ac.cy>.
- Ivancevich, J.M. (2005): Job analysis and job design, Human Resource Management , Irwin McGraw –HILL, p. 45.
- Jaswant Singh. (2007): "Educational Planning in Kuwait, Kuwait: Kuwait University Press, P. 44-45.
- John Deeb. (2010): Primary Teacher Training in Kuwait" . The Final Report to UNESCO.2010. P.4-5.
- McNamara, O, Murray, J and Jones, M.(2014): Workplace Learning in Teacher Education International Practice and Policy. New York, Us: Springer.
- Mora, J and Wood, K. (2014). Practical Knowledge in Teacher Education. New York, USA: Routledge, p. 67.
- Mora, J and Wood, K. (2014): Practical Knowledge in Teacher Education. New York, USA: Rutledge.
- Ministry of Education (2007): Opettajankoulutus 2020 [Teacher education 2020]. Committee Report 2007:44. Helsinki: Ministry of Education
- Niemi, H, Toom, A and Kallioniemi, A. (2012): Miracle of Education in Finland: The Principles and Practices of Teaching and Learning In Finnish Schools. The Netherlands, US: Sense Publishers
- OECD (2008): Education at a glance. Education indicators. Paris: OECD, p. 101.
- Shalberg, P. (2010). Finish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland. New York, USA: Teachers College in Columbia University, p. 112.
- Statistics Finland (2010): Education. http://www.stat.fi/til/kou_en.html.
- UNESCO (1996): What Makes A Good Teacher " Opinions from around the world, p. 132.

-Välijärvi, J. & Sahlberg, P. (2008): Should a 'failing' student repeat a grade? Retrospective response from Finland, Journal of Educational Change, Vol. 9, No. (4), p. 385.

-Vyas, A. (2013): Teacher Preparation: A Comparison between British Columbia and Finland.<https://assets.documentcloud.org/documents/1155279/teacher-preparation-a-comparison-between-british.pdf>.

-Westbury, I., Hansen, S-E., Kansanen, P. & Björkvist, O. (2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience, Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 49, No. (5), p. 480.