جامعة سوهاج
كلية التربية

المجلة التربوية

دراسة مقارنة لنظام إعداد المعلم في كل من هونج كونج وفنلندا وإمكان الإفادة منها في المملكة العربية السعودية

إعداد

د. رباب محمد العساف
أستاذ مناهج وطرق التدريس المساعد
جامعة القصيم

د. نوال نفاع السابر
أستاذ مناهج وطرق التدريس المساعد
جامعة القصيم

تاريخ استلام البحث : ٢٢ مارس ٢٠٢٤م – تاريخ قبول النشر: ٢٨ أبريل ٢٠٢٤م

DOI:

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على نظام إعداد المعلم في دولة هونج كونج، ودولة فنلندا، ثم التوصل إلى استخلاص أوجه التشابه والاختلاف بين نظم إعداد المعلم في دولتي هونج كونج وفنلندا واخيراً اقتراح آليات لتطوير نظام اعداد المعلم في ضوء هاتين التجربتين، وقد تم استخدام المنهج المقارن وتحديداً مدخل جورج بريداي G. Bereday في الدراسات التربوية المقارنة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الآليات منها: ضرورة تبني معايير صارمة في اختيار وانتقاء أفضل المرشحين للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين وذلك في ضوء المعايير العلمية والتربوية والنفسية، التركيز على تنمية المهارات البحثية والرقمية للطالب المعلم، وتشجيعه لتنميه مهاراته المهنية والعلمية ذاتياً، من خلال حضور الندوات والمؤتمرات والتبادل العلمي مع نظرائه لمواكبة المستجدات التربوية.

Abstract:

The study aimed to identify the teacher preparation system in Hong Kong and Finland, then conclude the similarities and differences between the teacher preparation systems in Hong Kong and Finland, and finally propose mechanisms for developing the teacher preparation system in light of these two experiences. The comparative descriptive approach was used. Specifically, George Bereday's introduction to comparative educational studies. The study found a set of mechanisms, including: the necessity of adopting strict criteria in selecting and selecting the best candidates to join teacher preparation institutions in light of scientific, pedagogical, and psychological standards, focusing on developing the research and digital skills of the student teacher, Encouraging him to develop his professional and academic skills on his own, through attending seminars, conferences, and scientific exchange with his peers to keep up with educational developments.

مقدمة البحث

يشهد عصرنا الحالي العديد من التحديات نتيجة التغيرات والتحولات السريعة والتي تضع التربويين أمام تحدي تحسين مخرجات التعليم، بالإضافة إلى ذلك، فإن التطور السريع في المجال التعليمي يزيد من مسؤوليات المعلم لمواكبة التطورات الحديثة والاتجاهات المعاصرة، وكذلك المشكلات الطارئة، كجائحة كورونا، وغيرها؛ مما يستدعي إحداث تغيرات جوهرية في الأدوار المناطة بالمعلم.

فالمعلم من أهم العناصر الفاعلة في النظام التعليمي؛ حيث إن المعلم الكفء المعد إعداداً تربوياً وعلمياً وثقافياً ومهنياً هو أساس نجاح العملية التربوية (قحران،٢٠١٢). وتعد قضية إعداد المعلم من أهم وأخطر قضايا المجتمع، ولهذا، تُجمِع المنظمات الدولية وفي مقدمتها اليونسكو، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على ضرورة الالتفات بقوة إلى هذه القضية، والعمل عليها على أنّها المدخل الرئيس لمواجهة أزمة ومشكلة التعليم في العالم (بن زيان،٢٠١٨). ولذا أصبحت عملية اعداد المعلم محل اهتمام القائمين على العملية التعليمية، وهذا ما ذهب إليه (ماكجرير، ٢٠٠٦). من خلال تأكيده على أن تأهيل المعلم أهم من تأهيل المدارس وتجهيزها، وأكد على أن الخصائص المعرفية والمهنية والشخصية للمعلم تؤدي دورا مهما في فاعلية العملية التعليمية وكفاءتها، فهي بالنسبة إلى الطالب تشكل أحد المداخل التربوية المهمة التي تؤثر على تحصيله الأكاديمي.

وحتى تكون برامج إعداد المعلم فعّالة في تحقيق الأهداف الموضوعة، لابد أن تكون هذه البرامج واضحة ومحددة؛ ذلك لأنها تمثل الفرق بين الأعمال التي تمارس بشكل روتيني، والأعمال التي يستطيع القيام بها بكفاءة وجودة، فضلا عن إن عملية تحديد البرامج ليس عملا بسيطا، ويحتاج لجهود جماعية منظمة، وينبع من احتياجاتهم الفعلية، (المفرج وآخرون، ٢٠٠٧).

لذا يجب أن تتضمن برامج الإعداد أبعادًا جديدة مثل المعرفة العالمية من خلال مادة أكاديمية متميزة تشمل الدراسات الإنسانية والعلوم الاجتماعية وأيضا التعرف على الثقافات المختلفة (التعلم عبر الثقافات) وهذا جزء مهم من عولمة التربية، فيه يتم تبادل الخبرات والبعثات بين الدول ونوفر للطالب المعلم الالتحاق ببرامج إعداد خارجية أو حضور فصل دراسي في إحدى الدول الأجنبية للاستفادة من التجارب المتميزة في المجال التربوي ويرتبط

بذلك بعد آخر وهو ضرورة إتقان اللغات الأجنبية بالإضافة إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (شوقي، ٢٠٠٠).

لذلك فإن إعداد المعلم وتعليمه وتدريبه في الوقت الحاضر يحتاج إلى الاطلاع على التجارب العالمية الرائدة والاتجاهات المعاصرة في هذا المجال، وتعتبر هونج كونج أحد أفضل الدول أداء في العالم من الناحية التعليمية؛ حيث حافظت على موقعها في المراكز الأولى في الاختبارات الدولية مثل PISAوذلك حسب التقارير الصادرة من منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD (OECD,2023)؛ حيث بذلت جهودًا عظيمة في تصميم بنية تحتية عالية الجودة للتطوير المهني داخل نظام تعليمي هرمي، وذلك بتأسيسها لبنية تحتية متينة وقوية للتطوير المهني مع مميزات هجينة، في حين يعتمد النظام على آليات الامتثال والمسائلة الخارجية (بوتيستا، ٢٠٢٢). كما أكد بو (Po,2012, 49) أن حكومة هونج كونج وضعت برنامج إعداد للمعلمين متميز قبل الخدمة لتزويدهم بالكفاءة والقدرة اللازمة للتعامل مع تعقيدات ممارسة المهنة وتلبية التحديات التي يفرضها إصلاح التعليم فيها.

ومن جهة أخرى، برزت فنلندا في الآونة الأخيرة كأحد الدول الرائدة في التحصيل العلمي حسب تقارير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD، وعجزت بعض الدول المتقدمة في تحقيق ما حققته فنلندا في مجال جودة النظم التعليمية المتوفرة رغم عدم امتلاكها ثروات تعتمد عليها (الشمري،٢٠١٧). وتشير ابن هويمل والعنادي (٢٠١٥) إلى أن التعليم المدرسي في فنلندا يحظى بأعلى المعايير على المستوى العالمي. وقد أدى التعليم رفيع المستوى الذي يقدم مجانًا وعلى قدر من المساواة، إلى زيادة الإقبال عليه وتعزيز الديمقراطية وتقليص التفاوت بين المناطق والفئات الاجتماعية، ويعزى النجاح الذي حققته فنلندا، إلى حد كبير إلى مهنية المعلمين، واستقلالية المدارس.

ومما سبق، وفي ظل التنافس العالمي في مجال التعليم، يتضح أهمية التركيز على برامج إعداد المعلم في الدول المتميزة عالمياً، لمواجهة تحديات العصر وهو ما سيقوم به هذا البحث، وذلك بالوقوف على نظم إعداد المعلم في دول حصلت على رتب متقدمة في الاختبارات الدولية، وتم اختيار دولة أوروبية وهي فنلندا ودولة من شرق آسيا وهي هونج كونج والعوامل المؤثرة في نظم إعداد المعلم في هاتين الدولتين.

وتناولت العديد من الدراسات موضوع إعداد المعلم ودراسة أوجه تطويره من نواحي مختلفة، ومنها دراسة جابر وآخرون (٢٠٢٣) التي توصلت إلى إجراءات مقترحة لتطوير نظام اعداد معلم التعليم الثانوي العام في دولة الكويت في ضوء خبرة هونج كونج باستخدام المنهج الوصفي من خلال القاء الضوء على أهم ملامح نظام إعداد معلم التعليم الثانوي في دولة الكويت وهونج كونج. في حين قدمت دراسة صالح (٢٠٢٣) تصوراً مقترحاً لإعداد معلم المستقبل في مصر في ضوء خبرة فنلندا. كما استخدمت دراسة عبد الغني (٢٠٢٣) المنهج الوصفي التحليلي للوصول إلى رؤية مقترحة لتطوير برامج كليات التربية بالجامعات المصرية في ضوء بعض الخبرات الأجنبية في مجال توظيف الاتجاه الإنساني في برامج إعداد المعلم، واستنادا إلى التوجهات العالمية في كليات التربية لبعض الدول مثل أستراليا، كندا، إنجلترا، الولايات المتحدة الأمريكية. وتوصلت دراسة العظامات (٢٠٢٢) إلى استنتاج الرؤية المستقبلية لعملية التدريس، وإعداد المعلم، من خلال استخدام المنهج الوصفي النظري لواقع تجارب إعداد المعلم المحلية والاتجاهات المعاصرة.

كما استهدفت بعض الدراسات المقارنة بين برامج إعداد المعلم على مستوى العالم وتقديم مقترحات في ضوء نتائج المقارنة ومنها دراسة السهلي (٢٠٢٣) والتي هدفت إلى مقارنة برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية واليابان؛ واستخدام المنهج التحليلي المقارن، وكان من أهم النتائج أن نجاح التجربة اليابانية في اعداد المعلم كدولة محدودة الموارد يعود لتركيزها على العنصر البشري وتطويره وتنميته. وأن أبرز ما يميز برامج إعداد العلم في اليابان هو تركيزها على اكسابه تطورات العلم، والتركيز على مهارة البحث العلمي، وتوصلت الدراسة لعدد من التوصيات والمقترحات الإجرائية لتطوير برامج إعداد المعلم وتنميته مهنياً بالمملكة العربية السعودية على ضوء الإفادة من تجربة اليابان.

كما استهدفت دراسة محمد (٢٠٢٢) تطوير نظم إعداد المعلم في السعودية ومصر وذلك عن طريق دراسة النظام المتبع لإعداد المعلمين في أمريكا والسعودية ومصر، وعرض أوجه التشابه والاختلاف بين برامج إعداد المعلمين في تلك الدول، وتقديم مقترحات وتوصيات لتطوير برامج إعداد المعلمين في السعودية. في حين سعت دراسة هدريك (Hedrick,2015) إلى التعرف على أشهر برامج إعداد معلمين الرياضيات في اليابان والولايات المتحدة وفنلندا. وأشارت الدراسة إلى أن اليابان تبنت برنامج إعداد المعلمين عالي

الجودة في جامعة ياماتو، وتتبع عملية إعداد المعلمين نمطًا مشابهًا للعديد من البرامج الأمريكية، وبينت الدراسة ان معلمي الرياضيات في الولايات المتحدة يتلقون إعداد شاملًا في جامعة فوستر على أيدي مدربين من ذوي الكفاءة العالية والخبرة بحيث يتم حضور الدروس الأكاديمية والتدريب الميداني في الفصول الدراسية لعام دراسي كامل. وفي فنلندا يتم إعداد المعلمين في جامعة كاثرين من خلال تدريبهم في مدارس لها صلة مباشرة بالجامعة ويُطلب من جميع المعلمين المحتملين إجراء الأبحاث للحصول على شهادتهم.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة استفاد البحث الحالي منها في التعرف على نظم إعداد المعلم في دول المقارن (فنلندا وهونج كونج) كما استفاد البحث منها في خطوات المعالجة المنهجية المقارنة، وطريقة عرض وتنظيم التوصيات والمقترحات.

مشكلة البحث:

يؤكد تقرير منظمة اليونسكو حول التعليم الشامل، أن إعداد المعلم يعتبر عنصراً مهمًا من عناصره؛ حيث يقضي بضمان استعداد جميع المعلمين لتدريس الطلاب بجميع فئاتهم. فلا يمكن تحقيق مالم يكن المعلمين متسلحين بالقيمِ والمعارف والمواقف التي تتيح لكل طالب تحقيق النجاح الذي يصبو إليه. وعلى الرغم من وجود اختلافات في معايير المعلمين ومؤهلاتهم، إلا أنه ينبغي أن تتيح النُّظم التعليمية فرصاً لإعداد المعلمين وفرصاً للتعلُّم المهني لتدريس جميع الطلاب (اليونسكو،٢٠٢٠).

وفي المملكة العربية السعودية، صرحت وكالة التخطيط والتطوير الممثلة بلجنة تطوير إعداد المعلم في وزارة التعليم بأنه على الرغم من التقدم الكمي، وحجم الإنفاق الحكومي السخي، إلا أن المؤشرات تفيد بأن جودة التعليم في المملكة العربية السعودية أقل من المأمول، ويمكن القول إن من أهم العوامل التي تقف خلف تراجع جودة التعليم في المملكة العربية السعودية ضعف برامج إعداد المعلم، ومن المؤشرات الدالة على ذلك قلة نسبة المجتازين لاختبار كفايات المعلمين الذي يقدمه المركز الوطني للقياس (وزارة التعليم ،٢٠٢٤).

كما أكدت العديد من الدراسات على جوانب القصور في برامج إعداد المعلم؛ حيث أشارت دراسة البازعي (٢٠١٨) إلى ضعف السياسات المتبعة في قبول الطلاب في برامج إعداد المعلم، كما أكدت دراسة الهويمل والعنادي (٢٠١٥) على افتقاد المعلمين المؤهلين إلى

المهارات الضرورية في عملية التعلم والتعليم نتيجة للقصور الذي تعاني منه برامج إعداد المعلم وتدريبه، وعدم مشاركة المعلمين في تصميم البرامج التدريبية.

وتماشياً مع توجهات المملكة العربية السعودية في تحقيق رؤية ٢٠٣٠، وتحقيقاً لمتطلبات برنامج التحول الوطني، فكان لزاماً السعي لتطوير العملية التعليمية، وعلى رأسها المعلم وما ينبغي له من إعداد وتدريب للمساهمة في تحقيق هذه الرؤية الطموحة وتحقيق نجاحها على جميع الأصعدة. لذا يسعى هذا البحث لتسليط الضوء على الكيفية التي يمكن الاستفادة بها من تجارب الدول الأخرى الرائدة في مجال التعليم.

ونظراً لأن دولتي فنلندا في أوروبا وهونج كونج في آسيا حققتا مراكز أعلى من متوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في الرياضيات والقراءة والعلوم في نتائج الاختبارات الدولية PISA والتي أجريت في الأعوام ٢٠٠٢، ٢٠١٨، ٢٠١٥ (OECD,2023) فلابد أنهما يتمتعان بنظم تعليم قوية والتي من أهم مقوماتها المعلم الذي تم إعداده بنظم جديرة بأن تكون مجال بحث، وذلك لتحليل العوامل المؤثرة فيهما والوقوف على نقاط الالتقاء التي أدت إلى هذا التفوق على المستوى العالمي، ومحاكاتها في نظم تعليمية أخرى.

ومما سبق؛ ونظراً للإدراك المتزايد لضرورة إعداد المعلم إعدادًا جيدًا كركيزة من ركائز تطوير جودة التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وسعياً للاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال التعليم، وحيث إنه–على حد علم الباحثتين– لم تتناول الدراسات التي تناولت مقارنة نظم إعداد المعلم هاتين الدولتين تحديداً، تبرز المشكلة البحثية التي تسعى الدراسة الحالية إلى تناولها للخروج بأليات ومقترحات لتطوير نظام إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية، في ضوء تجربتي هونج كونج وفنلندا.

أسئلة البحث:

يمكن تحديد أسئلة البحث كما يلي:

١. ما ملامح نظام إعداد المعلم في هونج كونج وما القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه؟
٢. ما ملامح نظام إعداد المعلم في فنلندا وما القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه؟
٣. ما أوجه الشبه والاختلاف بين نظامي إعداد المعلم في فنلندا وهونج كونج؟
٤. ما الآليات المقترحة لتطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ظل تجربتي الإعداد في دولتي هونج كونج وفنلندا؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

١. وصف وتحليل ملامح نظام إعداد المعلم في هونج كونج في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه

٢. وصف وتحليل ملامح نظام إعداد المعلم في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في نظام الإعداد فيه.

٣. الدراسة التحليلية المقارنة لنظام إعداد المعلم بدولتي المقارنة للوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بين النظامين.

٤. وضع آليات مقترحة لنظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات دولتي هونج كونج وفنلندا.

أهمية البحث:

١. يأتي هذا البحث تفعيلاً لتوصيات العديد من المؤتمرات العربية والعالمية بشأن تحسين برامج إعداد المعلم في ضوء التجارب العالمية الرائدة.

٢. تفيد نتائج هذا البحث القائمين على تطوير برامج إعداد المعلم والمختصين في وضع السياسات وحوكمة المؤسسات التعليمية المسؤولة عن إعداد المعلم وذلك من خلال تسليط الضوء على خبرتين رائدتين في مجال التعليم وهما هونج كونج وفنلندا.

٣. يفيد الباحثين والباحثات في الخبرات والممارسات العالمية المتميزة في مجال التعليم من خلال عرض خبرتي هونج كونج وفنلندا في مجال إعداد المعلم.

٤. يعد هذا البحث استجابةً لمتطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠، وتحقيق لمتطلبات برنامج التحول الوطني في المملكة العربية السعودية.

منهج البحث:

استخدمت الباحثتان منهج الحلول الكبرى لجورج بيريداي George Bereday في الدراسات التربوية المقارنة، للوقوف على نظام إعداد المعلم في هونج كونج وفنلندا، ومحاولة الاستفادة من خبرة الدولتين في وضع اليات مقترحة لتطوير لنظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية.

وفيما يلي عرض للخطوات الأربعة لمدخل الحلول الكبرى لـ "بيريداي Bereday" في الدراسات التربوية المقارنة، وهي (خليل، ٢٠٠٩، ١٨٤-١٨٨):

الخطوة الأولى ☐ الوصف Description:

وتتضمن هذه الخطوة تجميع البيانات والمعلومات التربوية الوصفية والإحصائية من الكتب والنشرات والتشريعات واللوائح والكتب الإحصائية، وغيرها من المطبوعات، والتي عن طريقها يمكن الحصول على بيان كامل عن نظام إعداد المعلم في كل بلد على حدة، وتتمثل هذه الخطوة في جمع البيانات التربوية الوصفية في وضعها المعياري في دولتي المقارنة من مصادرها المختلفة،. كما استندت تلك الخطوة على أساس وضع الفرض المبدئي للدراسة (قد يؤدي الأخذ بنظام إعداد المعلم في كل من فنلندا وهونج كونج إلى التغلب على بعض المشكلات التي تواجه نظام الإعداد في السعودية).

الخطوة الثانية ☐ التفسير Interpretation:

يقصد بهذه الخطوة تحليل وتفسير وتقييم المعلومات التربوية للبلد أو للبلاد موضع الدراسة من خلال القوى والعوامل الثقافية المؤثرة: الجغرافية والتاريخية والسياسية والاجتماعية، والاقتصادية، والفلسفية، وغيرها. ويتطلب التفسير الاستعانة بالميادين الأخرى لتوضيح السبب في نظام إعداد المعلم في كل بلد بالصورة التي هي عليها، وتفسير العلل والأسباب، أي يجيب على السؤال.. لماذا؟ وهو ما يؤدى إلى المقارنة مباشرة. وتشمل هذه الخطوة تفسير الظاهرة محل الدراسة (تحليل الظاهرة التعليمية محل الدراسة الحالية على ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة)، وتشمل إظهار القوى والعوامل الثقافية المسئولة عن تشكيل ملامح نظام إعداد المعلم في كل بلد على حدة .

المرحة الثالثة ☐ المناظرة Juxtaposition:

تتضمن هذه الخطوة مقابلة عناصر نظام إعداد المعلم في كل دولة على حدة والقوى والعوامل المؤثرة فيها عن طريق وضع بعضها بجوار بعض، بقصد تحديد نقاط التشابه والاختلاف فيهما استناداً إلى معايير أو مؤشرات معينة للمقارنة. وتعنى هذه المقابلة أو المناظرة الاستعراض النمطي للنظم المختلفة لتحديد الإطار العام الذي تتم داخله عملية المقارنة، ويمكن وصف هذه الخطوة بأنها خطوة المقارنة الأولية. وقد تكون عملية المقابلة

أو المناظرة في أبسط صورها على هيئة جداول تبين أوجه التشابه والاختلاف بين عناصر ومكونات نظام إعداد المعلم. ويعمل الباحث على الوصول إلى فروض أو إجراءات تساعد في رسم سياسة لحل المشكلات التي تواجه تطبيق نظام إعداد المعلم في السعودية.

وفي هذه الخطوة قام الباحث بوضع المادة العلمية في شكل مقابلة، أي مقارنة البيانات والمعلومات لتحديد أوجه التشابه والاختلاف بين نظام إعداد المعلم في دولتي لمقارنة ، مع إبراز القوى والعوامل الثقافية والمجتمعية المؤثرة فيها، للتحقق من الفرض المبدئي للدراسة، وصياغة الفرض الحقيقي استنادًا إلى عدة محاور هي:

تذكر هنا محاور نظم الإعداد التي تناولتها

المرحلة الرابعة - المقارنة Comparison:

في ضوء الحقائق التي حصل عليها باحث التربية المقارنة وتفسيرات هذه الحقائق، تم ترتيب كل هذا بحيث تتقابل الحقائق في نظام ما بالحقائق في نظام آخر، ويقوم الباحث بإجراء عمليات المقارنة، وهذه تتطلب أولاً اختيار المشكلات ثم دراسة الفرضيات الخاصة بالإصلاح، وهي مجموعة السياسات والبرامج الإصلاحية ثم التنبؤ بنتائج هذه السياسات والبرامج.

ووفقًا لأوجه المناظرة المحددة يمكن التوصل إلى نتائج محددة حول نظام إعداد المعلم في دولتي المقارنة، وتحديد كيفية الإفادة في التغلب على بعض المشكلات التي تواجه تطبيق نظام الإعداد في السعودية، وبما يتناسب مع السياق الثقافي للمجتمع السعودي.

وقد اتبعت الباحثتان هذا الأسلوب في مقارنة نظم إعداد المعلم في فنلندا وهونج كونج، وقد تم تحليل البيانات تحليلاً كيفياً.

خطوات السير في البحث:

يتم تناول موضوع الدارسة من خلال الخطوات التالية:

١. وصف وتحليل ملامح نظام إعداد المعلم في هونج كونج.
٢. وصف وتحليل ملامح نظام إعداد المعلم في فنلندا.
٣. الدراسة التحليلية المقارنة لنظام إعداد المعلم بدولتي المقارنة للوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بين النظامين.
٤. اقتراح آليات لتطوير برنامج إعداد المعلم في ضوء خبرتي هونج كونج وفنلندا.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر هذا البحث على تحليل نظامي إعداد المعلم في دولتي هونج كونج وفنلندا من حيث القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيهما، ومؤسسات إعداد المعلم، ونظم إعداد المعلم، وشروط وسياسة وإجراءات قبول الطلاب، وبرامج الإعداد وطرق التدريس، والإعداد للأبحاث، التدريب الميداني.

الحدود المكانية: تتخذ الدراسة من دولتي هونج كونج وفنلندا كدول للمقارنة للاستفادة منهما في الوصول لآليات لتطوير نظام اعداد المعلم في المملكة العربية السعودية باعتبارهما دولتين رائدتين في التعليم.

مصطلحات البحث:

نظام إعداد المعلم: "اعداد المعلم هو عملية متكاملة تشمل الإعداد الأكاديمي للمعلم بقاعدة معرفية كافية حول تخصصه، وإعداد مهني عملي يتضمن تطبيق المعرفة والاستفادة منها في الواقع العملي" (مكتب التربية العربي لدول الخليج،٢٠١١،ص ٣٤)

التعريف الإجرائي: يقصد بنظام إعداد المعلّم في هذا البحث هو نظام تعليمي يتألف من مدخلات وعمليات ومخرجات، هدفه إعداد معلمين إعداداً جيّداً علمياً وتربوياً ومهنياً وثقافياً وشخصياً، بشكل يمكنهم من ممارسة التعليم بمهنية وكفاءة في الواقع العملي.

الإطار النظري:

يُعد مبحث إعداد المعلم من القضايا الهامة والجوهرية في العملية التعليمية، لذا ستتناول ادبيات هذا البحث موضوع اعداد المعلم وأهم جوانبه المؤثرة في نظم المقارنة، حيث سيبدأ بعرض لمفهوم إعداد المعلم ومكوناته وانماطه، كما سيستعرض أهم تصنيفات برامج اعداد المعلم وتلخيص لأهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم.

تعريف إعداد المعلم:

يعرفه السبع وآخرون (٢٠١٠، ص ١٠٣) بأنه عملية مخططة ومنظمة وفق النظريات التربوية تقوم بها مؤسسات تربوية متخصصة لتزويد الطلبة بالخبرات العلمية والمهنية والثقافية بهدف تزويد مدرسي المستقبل بالكفايات التعليمية التي تمكنهم من زيادة كفاءة العملية التعليمية. يتضح من هذا التعريف أن عملية إعداد المعلم تشمل على الإعداد

المعرفي والاعداد المهني والاعداد الثقافي حتى يتمكن الطالب المعلم من نقل خبراته المعرفية إلى الواقع العملي وزيادة كفاءته التعليمية. وهذا ما يُعرف بمكونات برنامج اعداد المعلم.

مكونات برنامج إعداد المعلم

تركز الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين بمختلف المؤسسات التعليمية على ضرورة أن تشتمل برامج إعداد المعلمين على المكونات التالية:

١- المكون التخصصي (الأكاديمي):

والمقصود به تزويد الطالب المعلم بالمفاهيم و الأساسيات في المقرر التخصصي الذي يقوم بتدريسه كي يصبح على مستوى عال من القدرة التخصصية، والتركيز على هذا المكون لا يعني تلقين الطالب المعلم كم هائل من المعلومات فحسب، انما يعني تدريبه على البحث والوصول إلى المعرفة في ميدان تخصصه (عبدالسميع و حواله، ٢٠٠٥)، ويختلف الوقت المخصص لهذا البرنامج بناء على المرحلة التي يُعد الطالب المعلم للتدريس فيها، فمثلاً: يكون الوقت المتخصص لهذا البرنامج أطول في حال الإعداد للتدريس في المرحلة الثانوية، عنه في حال الإعداد للتدريس في المرحلة الابتدائية بشكل عام يتراوح نصيبه من وقت البرنامج ما بين (٧٠-٥٠٪) (٣٠-٢٠٪) (عبدالجليل ، ٢٠١٧).

٢- المكون المهني : و يُعد هذا المكون من أساسيات برامج إعداد المعلمين ، حيث يتم من خلاله تزويد المعلمين بالمتطلبات التربوية المختلفة و بقاعدة مهنية واسعة ، واستراتيجيات تدريسية متنوعة تُعد شرطاً أساسياً و لازماً لجودة الأداء ، و يمكن تحديد بعض الخبرات و المهارات و المعلومات اللازمة لإعداد المعلمين في مهنتهم ومنها : فهم طبيعة المتعلمين و خصائصهم و اهم مشكلاتهم ، التعمق في نظريات التعلم و اساليبه و طرائقه و ادواته، و دراسة المتطلبات التربوية المتعلقة بالمجتمع ، الإلمام بفاعليات عملية التعليم و التعلم المطلوبة من المعلم بالنسبة للمنهج الدراسي و تقنيات التعليم و الإدارة المدرسية و تخطيط الدروس .ويتراوح نصيبه من وقت البرنامج ما بين (٣٠-٢٠٪) (شوق وسعيد، ١٩٩٥؛ عبدالجليل ،٢٠١٧) .

٣- المكون الثقافي: ونعنى به الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها المعلم في مرحلة إعداده بهدف تثقيفه ثقافة عامة في شئون الحياة على وجه العموم، وفيما يخص مجتمعه

ونموه المهني على وجه الخصوص بهدف تعريفه بالإطار الثقافي للمجتمع حيث يصل نصيب هذا المجال في بعض البرامج إلى ١٠٪ (شوق وسعيد، ١٩٩٥؛ عبد الجليل ،٢٠١٧)

٤- لمكون الشخصي: يعد الإعداد الشخصي من الأمور المهمة في مجال إعداد معلم المستقبل، فالمعلم قدوة لتلاميذه وتنعكس شخصيته عليهم، والسمات الشخصية للمعلم تنطبع بدورها على السمات الشخصية لتلاميذه، لذلك يجب على المعلم أن يتحلى بالسمات الشخصية الإيجابية (عبد السميع وحواله، ٢٠٠٥).

التربية العملية (الميدانية)

تتجلى أهمية التربية العملية على اعتبارها حجر الزاوية في برامج إعداد المعلمين في النقاط التالية (الفتلاوي، ٢٠٠٤):

١- التعرف إلى طبيعة العملية التعليمية، وتكوين اتجاهات معينة إزاءها.

٢- تمكين الطالب / المعلم من اكتساب مجموعة من المعلومات والمهارات والاتجاهات؛ لأجل أن يستفيد منها مستقبلاً في مهنة التعليم، ويجعلها مرشداً له فيما يواجهه من صعوبات في مواقف تعليمية مختلفة.

٣- تهيئ فرصا عملية مباشرة للطالب / المعلم لتطبيق ما تعلمه من مبادئ ومفاهيم تربوية، التي تعلمها من خلال إعداده الوظيفي في الكلية أو المعهد، وبالتالي يكون قادراً على ربط المهارات والاتجاهات والمعلومات بعملية التطبيق، التي تعد أول لقاء مباشر للطالب / المعلم بالواقع الميداني العملي عن طريق الممارسة الفعلية للتعليم في المدارس.

٤- تهيئ فرصاً واقعية مباشرة للطالب/ المعلم في تعرف حقيقة تعلميه نفسياً وسلوكياً وتربوياً.

٥- معرفة القيم الأخلاقية المرتبطة بمهنة التعليم وممارستها.

تصنيفات برامج إعداد المعلم

إن المؤسسات المسؤولة عن إعداد المعلمين تختلف في المستوى ونوعية الإعداد والفترة الزمنية اللازمة للتخرج، وبشكل عام يمكن وضع تلك البرامج في ثلاث تصنيفات أساسية وهي:

١. البرامج التي تقدم في كليات التربية للمعلمين وتمنح غالباً شهادة أو درجة دبلوم في التدريس في المرحلة الابتدائية، وتتراوح مدة الدراسة فيها عادة بين ٢–٤ سنوات ويكون التركيز فيها على طرائق التدريس أكثر من التركيز على رفع كفاية المعلم في مواد التخصص.
٢. البرامج التي تقدم في الجامعات التقليدية والتي تمنح درجة الليسانس، وتتراوح مدة الدراسة فيها من ٣–٤ سنوات، ويكون التركيز فيها على مواد التخصص أكثر من التركيز على طرائق التدريس.
٣. البرامج التي تمنح الدبلوم العالي (برامج السنة الخامسة) أو الماجستير، وهي متخصصة للذين يحملون الليسانس، وتتراوح مدة الدراسة فيها بين سنة إلى سنتين (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠١١).

أنماط إعداد المعلم

تختلف مؤسسات اعداد المعلم في نمط الاعداد؛ فقد يكون النمط تكاملي أو تتابعي، وفيما يلي توضيح لكل نمط، عيوبه ومميزاته:

١– النمط التكاملي : و فيه يتلقى الطالب المعلم دراسته في مواد التخصص العلمية أو الأدبية جنباً إلى جنب مع المواد التربوية التي تؤهله لممارسة مهنة التدريس ، بالإضافة إلى المواد الثقافية التي تكسبه قدراً من المعلومات العامة و غالباً ما يتم دراسة هذه المواد لمدة أربع سنوات ، ومن أهم ما يميز هذا النمط القدرة على سد العجز و النقص في إعداد المعلمين من خلال تخريج دفعات كبيرة من المعلمين ، إضافة إلى قدرته على تمهين مادة التخصص أثناء تدريسها للطلاب ، كما انه يُؤثر تأثيراً واضحاً في تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو مهنة التدريس (الأزرق،٢٠٠٠؛ مدكور،٢٠٠٢). ومن اهم ما يؤخذ على هذا النمط هو ضعف الاعداد التخصصي وضعف الإعداد الثقافي

وطغيان الجانب التربوي (المهني) في أغلب الأحيان (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠١١).

٢- النمط التتابعي : النظام التتابعي فيعد الطالب أكاديميًا في إحدى المواد العلمية بالكليات الجامعية كالعلوم أو الآداب ثم يلتحق بإحدى كليات التربية أو المعاهد العليا التربوية التي تؤهله للتدريس بإحدى المراحل التعليمية، وتختلف مدة الإعداد ما بين سنة أو سنتين حسب ظروف واحتياجات كل مجتمع ، ومن أهم ما يميز هذا النمط هو الإعداد التخصصي العميق في الكليات المتخصصة ، كما أن فصل الدراسة التخصصية عن المهنية تزيد من قدرة المعلم في التركيز على القضايا المهنية التربوية المتعلقة بخصائص المتعلمين و طرق التدريس ، كذلك يمكن عن طريق هذا النمط استقطاب أفضل العناصر للالتحاق بمهنة التعليم من خريجي الكليات المتخصصة ، إلا ان من سلبيات هذا النظام هو أن معظم الملتحقين فيه ممن لم يجدوا فرص عمل مناسبة و بالتالي فإن التحاقهم يكون بدون رغبة كافية في المهنة و إنما طلباً للوظيفة ، إضافة إلى زيادة التكلفة المادية و قضاء فترة أطول في مقاعد الدراسة (الأزرق،٢٠٠٠ ؛ مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ٢٠١١).

اتجاهات حديثة في إعداد المعلم:

إن التحديات والمتغيرات التي تواجه النظم التعليمية تحتم على مؤسسات اعداد المعلم التفاعل معها، ولذلك ظهرت عدة اتجاهات او مداخل في مجال اعداد المعلم، ولعل من أبرزها:

المدخل القائم على الكفايات:

تعرف الفتلاوي (٢٠٠٤) برامج اعداد المعلم القائمة على الكفايات، بأنها تلك البرامج التي تحدد أهدافا دقيقة لتدريب المعلمين، وتحديد الكفايات المطلوبة بشكل واضح، ثم تلزم المعلمين بالمسؤولية عن بلوغ تلك المستويات، ويكون القائمون بتدريبهم مسؤولين عن التأكد من تحقيق تلك الأهداف المحددة. ويلخص فتح الله (٢٠٠٧) العناصر الأساسية في برامج اعداد المعلمين القائمة على الكفايات وهي كالتالي:

- أن يكون البرنامج قائما على كفايات يستطيع المتدرب تطبيقها عند إتمامه للبرنامج التدريبي بنجاح.

- أن تكون المعايير المراد استخدامها في تقويم الكفايات المعنية واضحة بحيث تحدد مستويات السيادة المنتظرة والظروف التي يجرى فيها التقويم.
- تعتمد سرعة تقدم المتدرب خلال البرنامج التدريبي على أساس إثبات كفايته لا على جدول زمني معين، ولا على إتمامه بعض المقررات الدراسية.

مدخل المستويات المعيارية:

جاء هذا الاتجاه بعد حركة اعداد المعلم القائم على الكفايات ، و أصبحت المستويات المعيارية كحركة مرتبطة بالجودة حيث تم اعتبارها بمثابة عقد أو Contract للنوعية والجودة بين المؤسسات التعليمية من ناحية و بين المؤسسات الاقتصادية والسياسية من ناحية أخرى ، و يركز هذا المدخل في برامج اعداد المعلم على تحديد مستويات معيارية في ماذا يحتاج الطلاب معرفته و فهمه و ما يستطيعون القيام به ، كما لابد ان تكون هذه المعايير مناسبة للمستقبل المهني الوظيفي و الاحتياجات و المتطلبات التعليمية و التربوية ، والأهم من ذلك ينبغي أن تكون هذه المعايير بمؤشراتها مكتوبة حتى يعرفها الجميع و يمكنهم الرجوع إليها ومنهم الطلاب ، ليتمكنوا من تحقيقها و الوصول إليها و حتى يمكن للطلاب المتفوقين تخطيها (حجي ، ٢٠١١).

المدخل القائم على النظم:

ويعني ذلك ان لنظام إعداد المعلم مدخلات وعمليات ومخرجات، تتوقف جودة المخرجات على جودة المدخلات من طلاب وأعضاء هيئة تدريس وتمويل وإمكانات وبرامج، وجودة العمليات التدريسية النظرية والعملية والإدارية. كما يعني النظام أيضاً أنه كل يتكون من نظم فرعية بينهما اعتماد متبادل، وانه يوجد في سياق يؤثر ويتأثر فيه، كما أن اصلاح أعداد المعلم من منظور النظم هو اصلاح شامل، يقوم على احداث نقلة في المنهجية Paradigm Shift، وهو ايضاً اصلاح اداري قائم على وصف النظام وتحليله وإعادة تصميمه وبنائه (حجي، ٢٠٠١).

نتائج البحث:

الإجابة عن السؤال الأول: ما ملامح نظام إعداد المعلم في هونج كونج وما القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه؟

للإجابة على هذا السؤال سيتم تناول العوامل المؤثرة في نظام الإعداد أولاً، ثم يليه في ثانياً الوقوف على مؤسسات الإعداد ونظامها.

أولاً: القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في نظام إعداد المعلم في هونج كونج:

١- العوامل الجغرافية

تقع هونج كونج، في الطرف الجنوبي الشرقي للصين أي في قلب شرق آسيا سريع التطور، وهذا يمنحها أهمية اقتصادية واستراتيجية، وهي مركز مالي وتجاري عالمي، ولكن لا يوجد بها الكثير من الموارد الطبيعية، ومع ذلك فإن مينائها العظيم هو أحد أفضل موانئ المياه العميقة في العالم. ويبلغ عدد السكان أكثر من ٧.٣٤ مليون نسمة، وقد أصبحت هونغ كونغ منطقة إدارية خاصة لجمهورية الصين الشعبية في عام ١٩٩٧ بعد قرن ونصف من الحكم البريطاني. وتتمتع هونغ كونغ بدرجة عالية من الاستقلالية فيما عدا الشؤون الدفاعية والخارجية وتعد الصينية والإنجليزية هما اللغتان الرسميتان؛ حيث تستخدم الإنجليزية على نطاق واسع داخل الحكومة وأيضًا في القطاعات القانونية والمهنية والتجارية. (the HKSAR Government,٢٠١٧ المذكور في محمد،٢٠٢٣).

٢-العوامل السكانية:

يبلغ عدد سكانها ٧.٤٧ مليون نسمة؛ أكثر من ٩٠٪ منهم من أصل صيني، والبقية من أصول فليبينية وإندونيسية وأخرى؛ وكذلك يتحدثوا اللغة الكانتونية Cantonese وهي اللغة الرسمية، والإنجليزية، والماندرين إلى جانب لهجات أخرى، ويقطنوا في مساحة صغيرة تبلغ ١.١٠٤ كم٢ مما يجعلها من المناطق الأعلى في الكثافة السكانية في العالم. فلجأت هونج كونج إلى الاستثمار بالرأس مال البشري. (الحسيني، ٢٠١٤)، هذ العدد السكاني الكبير فرض على الدولة مضاعفة حجم الفرص التعليمية وزيادة الكوادر التعليمية المؤهلة برفع مستوى مؤسسات إعداد المعلم.

٣- العوامل الثقافية:

أصبحت هونج كونج مستعمرة للإمبراطورية البريطانية في عام ١٨٤٢ وتم توحيدها مع الصين في عام ١٩٩٧ تحت المظلة السياسية "دولة واحدة ونظامان ."يسمح النظام الجديد لهونج كونج بالاحتفاظ بأنظمتها الإدارية والاقتصادية والقانونية والتعليمية وحتى البريدية، فلا يمكن إنكار أن الاستعمار البريطاني لأكثر من ١٥٠ عامًا قد أثر بشكل كبير على القيم والأنظمة الاجتماعية والثقافية في هونج كونج .(Yang & Li. 2022) .

بداية، يمكن القول أن نظام التعليم في هونج كونج مزيج من الثقافة الصينية والتقاليد البريطانية، والمدارس تتمتع بأفضل ما لدى الثقافتين نظرا لأن المدارس في هونج كونج اتبعت نموذج النخبة الرائد للمدرسة البريطانية مع التكيف أيضا للثقافة الصينية، وبالتالي فقد تأثرت المدرسة بالتراث الثقافي والممارسات والتدخلات السياسية التي تتشابك فيها، ومن هذه التأثيرات الثقافية العميقة القيم المحيطة بالتعليم (مثل التركيز على الامتحانات)، والتي أثارت المشكلات وردود الأفعال من أجل تحديث النظام التعليمي: أي الانتقال من تعليم النخبة إلى التعليم الشعبي الهائل، ومن التركيز على التعليم إلى التعلم، ومن التركيز على حفظ الحقائق إلى تطوير قدرات المتعلم، ومن الاحتياجات الاقتصادية إلى الحاجات الفردية (١٠٦ ,٩٩ ,OECD, ٢٠١٠)، وبالتالي فإن التغير في ثقافة المدرسة يمثل التغير في طبيعة وتوجيهات النظام بأكمله والتغيير في أنظمة إعداد المعلم لتتوافق مع طبيعة المجتمع وتنوعه الثقافي وتعزيز الهوية الوطنية . ولقد ظهر أثره في التأكيد على أهمية اتقان المعلمين للغة الإنجليزية.

٤-. العوامل السياسية:

احتلت المملكة المتحدة هونج كونج في عام ١٨٤١م بعد أن هزمتها في حرب عرفت بحرب الأفيونOpium war ، تلا ذلك تنازل الصين عن هونج كونج في عام ١٨٤٢م للحكومة البريطانية، ثم عقدت معاهدة بينهما في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي، يتم بموجبها استئجار بريطانيا للأراضي الصينية لمدة ٩٩ عاما، وبالتالي ظلت هونج كونج مستعمرة حتى انتهت جميع المعاهدات مع الصين بمرور الفترة في عام ١٩٧٧م بناء على قرار مفاجئ من دنج شياو بينج Deng Xiaoping يبلغ رئيس وزراء بريطانيا مارجريت تاتشر Margaret Thatcher بأنه تم إرجاع سيادة هونج كونج إلى الصين في إطار "دولة

واحدة ونظامان"One country, Two system ، والقانون الأساسي. وفي إطار ذلك تتمتع هونج كونج بالحكم الذاتي / الاستقلالية في جميع المجالات، باستثناء العلاقات الدبلوماسية والدفاع العسكري لمدة خمسون عاما مقبلة. وبالتالي يتكون النظام السياسي من مستويين رئيسيين: المستوى المركزي و١٨ مقاطعة. ويقوم الرئيس التنفيذي بإسداء المشورة بشأن القرارات الرئيسة التي يتخذها المجلس التنفيذي، (٢٠١٢ , Hong Kong year Book؛ أبو حجاب،٢٠٢٠). وبالتالي تمكن إقليم هونج كونج بوصفه إقليما مستقلا داخل جمهورية الصين الشعبية من تشكيل كياناته ومنها مؤسسات إعداد المعلم بالشكل الذي يناسب وضعه السياسي.

٥- **العوامل الاقتصادية:** تعد هونغ كونغ مركزًا عالميًا للتجارة والتمويل والأعمال العالمية، وتقع في موقع استراتيجي على عتبة الاقتصاد الضخم والنابض بالحياة في البر الرئيسي. وفقًا لمنظمة التجارة العالمية، كانت هونغ كونغ ثامن أكبر كيان تجاري للبضائع في العالم في عام ٢٠١٩. وهي تدير واحدًا من أكثر المطارات ازدحامًا في العالم من حيث عدد الركاب الدوليين وحجم الشحن الجوي الدولي، فضلاً عن كونها واحدة من أكثر المطارات ازدحامًا في العالم. موانئ الحاويات الأكثر ازدحاما من حيث إنتاجية الحاويات (Hong KongYear,2019). وهذا رفع ميزانية الدولة وحولها من مجتمع صناعي إلى مجتمع معلوماتي يهتم بالتعليم وإعداد المعلم.

ثانياً: مؤسسات إعداد المعلم في هونج كونج:

توفر الحكومة في هونج كونج التعليم الابتدائي، وهو تعليم إلزامي ومجاني يستمر لمدة ٦ سنوات، يليه التعليم الثانوي ويستمر ل ٦ سنوات وهو أيضاً مجاني، ويتضمن الهيكل الأكاديمي الجديد للتعليم الثانوي المطبق منذ عام ٢٠٠٩ ثلاث سنوات بالمدرسة الثانوية الدنيا، وثلاث سنوات أخرى بالمدرسة الثانوية العليا. وتتكون المدارس من المدارس الحكومية التي تديرها الحكومة مباشرة والمدارس المدعومة التي تديرها في الغالب منظمات دينية أو خيرية أو جمعيات عشائرية، وتدعمها الحكومة بالكامل وتديرها لجان الإدارة المدمجة الخاصة بها أو لجان إدارة المدارس .لتوفير المزيد من التنوع. وتقريباً جميع معلمي المرحلة الابتدائية (٩٥,٩٪) والثانوي (٩٥,٧) مدربون تدريباً مهنياً وحاصلين على مؤهلات أكاديمية متعلقة بالتعليم (درجة البكالوريوس على الأقل). وفي العقود الأخيرة، عززت هونج كونج بشكل كبير

الجودة والوضع الاجتماعي لمعلميها، وتضمنت بعض الاستراتيجيات التي اعتمدها مكتب التعليم تعزيز برامج إعداد المعلمين، ووضع شروط قبول أعلى، وإنشاء بنية تحتية قوية للتنمية المهنية. (محمد،٢٠٢٣؛Hong Kong Year Book,2019)

١–نظام إعداد المعلم في هونج كونج:

تدعم الحكومة التطوير الموازي والتكميلي للتعليم ما بعد الثانوي الممول من القطاع العام والتمويل الذاتي .يوجد في هونج كونج ٢٢ مؤسسة محلية تمنح الدرجات العلمية بعد الثانوية، وهي ثماني جامعات ممولة من قبلUGC ، و HKAPAالممولة من القطاع العام، وجامعة هونج كونج ميتروبوليتان (الجامعة المفتوحة سابقًا في هونج كونج) الممولة ذاتيًا، ومعهد التعليم التكنولوجي والعالي التابع لـ .VTC هونغ كونغ، و١١ كلية ما بعد الثانوية. جميع الجامعات الممولة من قبلUGC ، وجامعة متروبوليتان و HKAPAهي هيئات قانونية تحكمها قوانينها الخاصة .تم تسجيل إحدى عشرة كلية معتمدة لما بعد المرحلة الثانوية بموجب قانون كليات ما بعد الثانوية ويخضع لها.(Hong Kong book year,2022)

يتم تقديم برامج إعداد معلمي التعليم الثانوي للحصول على درجات جامعية مثل بكالوريوس التربية أو دبلوم الدراسات العليا في التربية) في دولة هونج كونج من قبل خمس جامعات هي: جامعة هونج كونج التعليمية، وجامعة هونج كونج، والجامعة الصينية في هونج كونج، وجامعة هونج كونج للفنون، وجامعة متروبوليتان بهونج كونج (الجامعة المفتوحة سابقاً). (Bautista, Ho, Fan, Yeung& Bryant, 2022)

- في عام ١٩٣٩ حصلت هونغ كونغ على أول كلية لتدريب المعلمين، ولكنها لم تكن تمنح درجة علمية .وقد توسع هذا الحكم تدريجياً ليشمل خمس كليات للمعلمين من الدرجة الثانية التي أنتجت معظم المدرسين الأساسيين في هونغ كونغ وحوالي ثلث جميع معلمي المرحلة الثانوية في دورتين أو ثلاث سنوات .في عام ١٩٩٤، تم دمج كليات تدريب المعلمين الخمسة هذه في مؤسسة تعليمية ثالثة، وهي معهد هونج كونج للتعليم(HKIEd) ، بهدف تحسين تعليم المعلمين حاليا، المعهد هو مؤسسة أحادية التكنولوجيا مكرسة لتدريب المعلمين. ومع مرور الوقت، قامت جامعة هونج كونج، بتطوير كليات التربية التي توفر مجموعة متنوعة من برامج تدريب المعلمين على مستويات البكالوريوس والدراسات العليا. وفي عام ٢٠٠٣، قدمت اللجنة

الاستشارية لهونغ كونغ المعنية بتعليم المعلمين ومؤهلاتهم (ACTEQ) مجموعة من الأهداف المحددة بشكل أكبر لسياسة الحكومة بشأن تدريب المعلمين . وتوصلت الحكومة إلى توافق في الآراء لوضع المعايير المهنية التالية للالتحاق بمهنة المعلم في غضون خمس سنوات:

- المعلمون الجدد يكونون متخرجين ومدربين (باستثناء بعض المواد مثل الإنجليزية حيث يصعب تحقيق ذلك)
- سنة واحدة من التدريب قبل التسجيل كمدرس.
- التطوير المهني المستمر لجميع المعلمين. لذا فنظام التعليم في هونج كونج هو نظام تكاملي. (Grossman ,2004)

نشرت اللجنة الاستشارية المعنية بتعليم المعلمين ومؤهلاتهم (ACTEQ 2003) كتاب "نحو مهنة التعلم" وأكدت على ما يلي: يجب أن تكون الرغبة والقدرة على التعلم مدى الحياة، والتي نتوقعها من طلابنا، تنعكس أيضًا في معلمينا. يجب أن يكون كل معلم متعلمًا مستمرًا من أجل تحسين جودة نظامنا التعليمي وجودة تعلم الطلاب. إن التطوير المهني المستمر للمعلمين اليوم أمر بالغ الأهمية لإعداد مواطني الغد (Zhu & Zeichner, 2013).

٢- شروط وسياسة وإجراءات قبول الطلاب: عززت هونج كونج بشكل كبير جودة ومكانة قوتها التعليمية .وتضمنت بعض الاستراتيجيات التي اعتمدها مجلس التنمية الاقتصادية تعزيز برامج تعليم المعلمين، ووضع متطلبات قبول أعلى، وإنشاء بنية تحتية قوية للتطوير المهني للمعلمين. فعلى سبيل المثال، نفذ مجلس التنمية الاقتصادية مؤخراً سياسة قوة التدريس لجميع الخريجين داخل المدارس الحكومية: حيث ستتم زيادة نسبة وظائف التدريس التي يشغلها المرشحون الحاصلون على درجة عليا في المدارس الابتدائية والثانوية من النسبة الحالية البالغة ٦٥٪ و٨٥٪ على التوالي حتى تصل إلى ١٠٠٪ (مكتب التعليم، 2019) المذكور في (Bautista et al., 2022).

تعتمد جهود إعداد المعلم في هونج كونج على مصدرين أساسيين للإعداد الأكاديمي والعملي للمعلمين من خلال أربع كليات حكومية لإعداد المعلم وفي هذه الحالة تقبل الكليات من لم يستكملوا دراساتهم الثانوية ولا يشترط الحصول على دبلوم جامعية أو عالية ولكن

يمنح خريجي هذه الكليات شهادات لمزاولة التدريس بالمدارس الابتدائية والثانوية. أما خريجي الصف الخامس الثانوي فيجب أن يستكملوا برامج إعداد المعلم التي تستمر لمدة ثلاث سنوات بينما يلتحق خريجي الصف السابع الثانوي ببرامج إعداد المعلم التي تستمر لمدة عامان إما في شكل برامج إعداد المعلم قبل أو أثناء الخدمة. اما خريجي الجامعات فيمكنهم الالتحاق بمؤسسات جامعية تمنح شهادات لمزاولة مهنة التدريس بعد استكمال الدراسة لمدة عام كامل أو عامين من الدراسة المنتسبة للالتحاق بمهنة التدريس. كما تقدم جامعتين الدراسات العليا في التربية للإعداد التربوي للمتخصصين في مجال أكاديمي معين للتدريس في المرحلة الثانوية العليا. ويجب أن يجتاز المعلمين للالتحاق بأي برامج لإعداد المعلم مقابلتين شخصيتين مصممتان لقياس اتجاهات الملتحقين نحو التدريس وكذلك مهاراتهم اللغوية. يتم كذلك إخضاع المتقدمين لاختبارات تخصصية في مجال من المجالات الأكاديمية للمساهمة في قرارات القبول والالتحاق. (Cob,1995؛ شرف وأبوعليوة،٢٠٠٣).

٣- برامج الإعداد وطرق التدريس:

يعد مكتب التعليم The Education Bureau EDB هو الجهة الحكومية المسؤولة عن التعليم، ويرأسه وزير التعليم وهو المسؤول عن صياغة ومراجعة سياسة التعليم وتأمين التمويل اللازم من الميزانية العامة للحكومة، والإشراف على التنفيذ الفعال للبرامج التعليمية. ويمثل التعليم أكبر نسبة من الإنفاق العام، حيث يبلغ حوالي ربع إجمالي الإنفاق العام. (محمد،٢٠٢٣)

وفي عام ١٩٩٩م، تعهدت لجنة التعليم للأقاليم المناطق الإدارية الخاصة Special Administrative Regions (SARs) بإصلاح التعليم بطريقة شمولية، متضمنة النظام بأكمله، من حيث: الهيكل الأكاديمي، ونظام القبول والمناهج الدراسية، وأساليب التقييم، ولغة التعليم، ومؤهل المعلم وتدريبه (الحسيني،٢٠١٤) وشملت إصلاحات المناهج جهدًا كبيرًا لإضعاف حدود المواد الدراسية التقليدية وإعادة تنظيم المنهج في حوالي ثماني مناطق أساسية للتعلم (KLAs) وتتألف من مواضيع وقضايا وأفكار وقيم شاملة (حجي، ٢٠١١).

قدمت الحكومة المنحة الدراسية لمدرسي اللغة الإنجليزية المحتملين كواحدة من سلسلة من التدابير لتعزيز الكفاءة المهنية لمدرسي اللغة الإنجليزية .الهدف من هذه المنح هو "جذب الأشخاص الذين يتقنون اللغة الإنجليزية لمتابعة برامج درجة البكالوريوس المحلية

ذات الصلة و/أو برامج تدريب المعلمين التي ستؤهلهم ليصبحوا معلمي اللغة الإنجليزية بعد التخرج ."قد يكون من المرغوب فيه تقديم منح دراسية للطلاب المعلمين الموهوبين في مواد أخرى غير اللغة الإنجليزية لإظهار التزام الحكومة بتعليم المعلمين (Zhu & Zeichner, 2013).

٤-الإعداد للأبحاث:

نظراً لأن نظام اعداد المعلم في هونج كونج هو نظام تكاملي في الغالب تقوم به المعاهد التربوية فلا يوجد هناك اهتمام كبير بتنمية مهارات البحث في تلك المعاهد خاصة انها لا تشترط شهادة الماجستير للمعلم، ولكنها مؤخراً وضعت اعداد الطلاب للبحوث من أحد أهدافها المستقبلية.(The Educational University of Hong Kong,2018)

٥-التدريب الميداني:

لقد تم تصميم الخبرة الميدانية مع التركيز على إطار المنهج الشامل لبرنامج إعداد المعلم، حيث يتم تزويد مدرسي الطلاب بمجموعة من الخبرات، والتي قد تتضمن التدريب على التعليم المهني، والتطوير المهني وتعلم الخبرات الميدانية، ودراسة التعلم، وتجارب التعلم الأخرى .تهدف هذه الأنشطة إلى تزويد المعلمين الطلاب بمستوى متزايد من المشاركة والمسؤولية في المدارس .المكون الرئيسي للخبرة الميدانية يتكون من فترات متواصلة لممارسة التدريس .من خلال هذه الممارسة، يتقدم المعلمون الطلاب من مساعدة معلم في الفصل الدراسي والعمل مع الأفراد أو مجموعات صغيرة من التلاميذ، لتدريس صف بأكمله في نهاية المطاف. يتم تنفيذ الخبرة الميدانية في شكل فترات تدريس للطلاب مدتها ٥ و٨ أسابيع خلال عامين من الدراسة .وفي سياق العمل، يتم تكليف الطلاب المعلمين تدريس مادتين في المرحلة الإعدادية. (The Educational University of Hong &Tang, 2003 Kong,2018).

الإجابة على السؤال الثاني: ما ملامح نظام إعداد المعلم في فنلندا وما القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه؟

للإجابة على هذا السؤال سيتم تناول العوامل المؤثرة في نظام الإعداد أولاً، ثم يليه في ثانياً الوقوف على مؤسسات الإعداد ونظامها.

أولاً : القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في نظام إعداد المعلم في فنلندا :

١-العوامل الجغرافية :

أثّرت الطبيعة الجغرافية والمناخية على مؤسسات إعداد المعلم في فنلندا. حيث تقع فنلندا في الشمال الأوروبي، ويحيط بها مجموعة من الدول التي تتميز بالتقدم والنضج السياسي والإداري والفكر الديموقراطي الذي يعتمد على مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم لجميع المواطنين (الجمال، ٢٠١٢؛ رفاعي، ٢٠١٥). نظراً لصغر حجم فنلندا، كان لابد من استغلال ثرواتها ومواردها وخاصة رأس المال البشري وتنميته بالتعليم والرفع من مستوى مؤسسات التعليم الخاصة بإعداد المعلم.

٢-العوامل السكانية :

يقدر عدد سكان فنلندا بحوالي ٥,٥٤٠,٧١٨ حتى عام ٢٠٢٠ وقد ساعد حجم السكان والتجانس النسبي للمجتمع على وضع العديد من جوانب السياسات التعليمية وتنفيذ الإصلاحات بشكل أكبر مما هي عليه في البلدان الأخرى الأكثر كثافة وتنوع الأمر الذي انعكس بشكل إيجابي على مستوى التعليم بها. (أبو زاهرة وآخرون، ٢٠٢٢). وتضيف الزعبي (٢٠١١) أن انخفاض عدد السكان كان من اهم العوامل في سرعة تقدم التعليم في فنلندا، وقلة عدد الأطفال في المدارس بحيث أصبح اهتمام الدولة منصباً على عامل الجودة. وهذا استلزم الاهتمام بمؤسسات إعداد المعلم وبرامجها.

٣-العوامل الثقافية :

تلعب كلاً من ثقافة وحضارة فنلندا والمجتمع المرفه والخصائص العرقية لشعبها دور في كيفية عمل النظام التعليمي بها بكافة مراحله (هويمل والعنادي ،٢٠١٥)، وقد تطورت اللغة الفنلندية المكتوبة عام ١٥٤٢ م بواسطة ميكائيل أجريكولا Mikael Agricola، الذي كتب أول كتاب فنلندي، وهو كتاب مدرسي لتعليم الأطفال القراءة والكتابة، وأنشأ أول مدرسة في علم النحو والصرف، حيث تأسست لغة التعليم الفنلندية عام ١٨٥٨م. وبالرغم من ان فنلندا خضعت لحكم دوق روسيا منذ عام ١٨٠٩ م، إلا انها اتبعت التشريع والنظام الاجتماعي لعهد السويد، حتى قيام الثورة الروسية عام ١٩١٧ م وحصلت فنلندا على استقلالها في ذلك العام، وأصبحت عضوًا بالاتحاد الأوروبي عام ١٩٩٥، ولعل وضع أول كتاب مدرسي لتعليم الأطفال، وإنشاء أول مدرسة، يوضح مدى شغف الشعب الفنلندي

واهتمامه بالتعليم، وخاصة اللغة الأم (الفنلندية) لدعم الهوية الثقافية بعد الحصول على الاستقلال (الحسيني ، ٢٠١٤) ، واللغة الفنلندية يتحدث بها ٩٤٪ بينما ٦٪ يتحدث اللغة السويدية (بكر ، ٢٠١٦).

٤-العوامل السياسية:

فنلندا دولة برلمانية، حيث يسير نظامها السياسي من خلال تعزيز دور البرلمان والحكومة في علاقتهما برئيس الجمهورية. لها حكومة مركزية وحكوماتها المحلية (٣٣ مقاطعة) والعاصمة هلنسكي ١٩١٧ (بكر، ٢٠١٦). وتقوم الحياة السياسية في فنلندا على الديموقراطية، لذلك فهي تتمتع بعلاقات خارجية ممتازة كان لها أثر كبير في النظام التعليمي بشكل عام ومؤسسات إعداد المعلم بها بشكل خاص، وذلك من خلال المشاركة في الكثير من المبادرات والبرامج الدولية في مجال التعليم (الجمال، ٢٠١٢).

٥-العوامل الاقتصادية:

تأثرت فنلندا مع بداية التسعينات بفترة ركود اقتصادي غير مسبوقة أثرت على كافة القطاعات ومن بينها التعليم، إلا أن الاقتصاد الفنلندي استعاد مكانته بعد خطط التنمية التي قدمتها الحكومة، حيث أصبحت فنلندا البلد السابع الأكثر تنافسية على المستوى العالمي وفقاً للمنتدى الاقتصادي العالمي، الأمر الذي انعكس على الاهتمام بتوفير وتخصيص ميزانية للجوانب التعليمية، الأمر الذي أدى إلى انتعاش مؤسسات إعداد المعلم بها. (الجمال، ٢٠١٢) ويوصف الاقتصاد الفنلندي في الوقت الحاضر بانه الاقتصاد التنافسي الأفضل في أوروبا وهو اقتصاد سريع النمو يحقق دخلاً سنوياً للفرد وصل إلى ٤٩٠٠٠ دولار أمريكي في عام ٢٠١١. ويوصف هذا التحول في الاقتصاد (زراعي– صناعي) بأنه كان تحولاً جذرياً في المجتمع الفنلندي، استدعى تغيرات راديكالية في نظام التعليم الفنلندي (البكر، ٢٠١٦). ساهم النمو الاقتصادي في تطوير مؤسسات إعداد المعلم وبرامجها على أعلى المستويات.

ثانياً: مؤسسات إعداد المعلم في فنلندا:

إن النوعية الجيدة للمعلمين تقع في صميم النجاح التربوي في التجربة الفنلندية، ويمكن العثور على العوامل التي أنتجت تلك النوعية الجيدة عند خط تقاطع السياسة مع الثقافة، فعام ١٩٧٩ م اتخذت السلطات الرسمية قرار بنقل عملية إعداد المدرسين إلى الجامعات وجعلها أكثر صرامة (الدخيل، ٢٠١٥). حيث كان يتم إعداد معلمي المدارس

الأساسية في فلندا 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 اجراء البحوث (Jakku-Sihvonen& Niemi ,2006).

و يُستخدم النظام التكاملي و التتابعي في نظام إعداد المعلمين في فنلندا ، بحيث أن نظام إعداد معلمي المرحلة الابتدائية هو نظام تكاملي و ذلك لتركيزه على إعداد المعلم علمياً وتربوياً ومهنياً جنباً إلى جنب دون فواصل زمنية، وذلك في المرحلتين البكالوريوس والماجستير أما بالنسبة لنظام إعداد معلمي المرحلة الثانوية فهو نظام تتابعي حيث بمجرد إنهاء الطالب لسنوات التخصص الأربع يلتحق بعدها لمدة عام بقسم التعليم في الجامعة بغرض الإعداد المهني التربوي، ونلاحظ أن في اشتراط الحصول على درجة الماجستير للمعلمين دلالة على المكانة العلمية التي يحظى بها معلمي فنلندا والتي جعلت منهم خبراء يتم الوثوق بهم ثقة كاملة من قبل الإدارات العليا (هويمل و العنادي ، ٢٠١٥) .

١-نظام إعداد المعلم في فنلندا :

تعتبر درجة الماجستير شرط أساسي لممارسة مهنة التعليم في فنلندا، وهناك اختلاف أساس في نظام إعداد معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي المرحلة الثانوية، فمعلم المرحلة الابتدائية يشترط عليه أن يتخصص في قسم التعليم، كما يشترط حصوله على شهادة البكالوريوس بعد إكماله لثلاث سنوات دراسية، تتبعها سنتان دراسية يحصل في إثرها على درجة الماجستير (هويمل و العنادي ، ٢٠١٥ ؛ الشوبكي،٢٠٢١) .أما معلمي المرحلة الثانوية فيشترط أن يتخصصوا في المادة التي سيعلمونها، حيث يلتحقون لدارسة أي من التخصصات كالرياضيات وخلافه في أحد الجامعات، ومن ثم يقررون أثناء دارستهم أو بعد إتمامها أن يكونوا معلمين متخصصين للمرحلة الثانوية، وحينها عليهم بعد أن ينهوا أربع سنوات من الدارسة النظرية للمادة الالتحاق بقسم التعليم في الجامعة المخصص لإعداد المعلمين ليتمكنوا من إتقان مهنتهم ، وفي نهاية البرنامج ذي الخمس سنوات يحصلون على درجة الماجستير. (الدخيل، ٢٠١٤)

٢-شروط وسياسة وإجراءات قبول الطلاب:

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 ، 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، وتعتبر مهنة التعليم الافضل في فنلندا، فهم فقط القادرون على تحقيق هذا الحلم المهني، فعلى سبيل المثال المتقدمين في برنامج لإعداد بجامعة هلسنكي ١٠٠٠ متقدم سنويا ، 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 (الشمري، ٢٠١٧).

على من يرغب في ممارسة التعليم أن يجتاز الكثير من الشروط، منها: نتائج الثانوية العامة، ملف الإنجاز، اجتياز اختبار تحريري في التربية، نشاطات ميدانية تبرز مهارات التأمل، التفاعل والتواصل الاجتماعي، مقابلات شخصية. والماجستير شرط أساسي لمزاولة مهنة التدريس، ويتطلب من معلم المرحلة الابتدائية دراسة مقررات فرعية في مناهج المرحلة الابتدائية في أثناء دراسة البكالوريوس، ويتطلب من معلم المرحلة الثانوية دراسة مقررات التخصص في المادة التي سيدرسونها عند مزاولة المهنة (الشوبكي،٢٠٢١) .ويشير روبرت (٢٠١٣) أن نظام قبول المعلمين لا يعتمد على القدرات المتعلقة بالمعرفة الخاصة بالمادة بقدر ما يتعلق الأمر بفكرة المرشح إلى المهنة ومعرفته بخصائص المتعلم ، ولا تعرف فنلندا حركة وطنية للمدرسين، بل الأمر مخصص للبلديات التي تمتلك حق التوظيف بالتقاسم مع مديري المؤسسات التعليمية الذين يشاركون لجنة انتقاء الموظفين، وفي النهاية فإن المدرسين يتقاضون الأجر من طرف المؤسسات التعليمية التي تتلقى الميزانية من طرف البلديات . 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 كالآتي:

١. يكمل المرشحون امتحاناً تحريرياً حول الكتب المخصصة في التربية والتعليم.

٢. ينخرط المرشحون في حالات مختبرية مشابهة لما يحدث في المدرسة لملاحظة نشاطهم، لاختبار مهاراتهم في التفاعل والتواصل الاجتماعي.

٣. 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 (Jakku-Sihvonen& Niemi ,2006).

٣-برامج الإعداد وطرق التدريس:

يتبع نظام إعداد المعلم في كليات التربية النموذج الأوروبي ECTS ، في إطار يجري 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 سنوات ثم شهادة الماجستير لمدة سنتي،، وتعتمد الدراسات على نظام الدرجات المعتمد من قبل النظام الأوروبي التراكمي للساعات المعتمدة ECTS المستخدم في ٤٦ دولة أوروبية، ويستند النظام الأوروبي إلى افتراض أن ٦٠ ساعة معتمدة تقيس حجم عمل الطالب بدوام كامل خلال عام دراسي واحد، وكل درجة من ECTS تعتمد على حوالي ٢٥ إلى ٣٠ ساعة عمل، ويجب على المعلمين قضاء ١٨٠ ساعة معتمدة من ECTS للحصول على البكالوريوس (ثلاث سنوات) تليها ١٢٠ ساعة معتمدة من ECTS للحصول على درجة الماجستير (سنتين) ، ويستغرق حصول النجاح على درجة الماجستير في التعليم –بما في ذلك درجة البكالوريوس– من خمسة إلى سبع سنوات ونصف (سالبيرج ، ٢٠١٦).

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 للتعلّم في المدرسة الأساسية ثلاثة مجالات رئيسة هي نظرية التعليم، ومعرفة

المحتوى التربوي، والتعليم والممارسة، ثم يكمل كل طالب منهم رسالة الماجستير، ويكمل معلمو المدارس الأساسية المحتملون عادة أطروحاتهم 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 (الشمري ، ٢٠١٧)

ويشمل برنامج إعداد المعلم في فنلندا الجوانب التالية:

١. الجانب المهني وطرق التدريس: وهي تشكل ٢٠٪ من الخمس سنوات الخاصة ببرنامج إعداد المعلم وتتم على فترات.
٢. الأبحاث: من مميزات برنامج إعداد المعلم هي اكتساب الطالب المعلم القدرة على البحث بالإضافة إلى كتابة أطروحة الماجستير مما يجعله سلوكًا لدى الطالب يستمر معه طوال حياته المهنية.
٣. التدريب العملي ومدته ثلاثة أشهر يتميز بأنه مكثف وشامل وفعال، ويتضمن نظام إرشاد بالغ الدعم من المشرفين ومعلم الصف، ممّا يؤثر على الطالب المعلم. الدراسة الأكاديمية وتشمل التخصص الذي سيدرسه المعلم، وقد تكون متخصصة أو ثانوية اعتمادًا على المؤهل المرغوب الحصول عليه (صبري وتوفيق،٢٠١٧ المذكور في الشوبكي،٢٠٢١).
٤. دراسة مهارات الاتصال واللغة وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات إجبارية أيضاً.
٥.التدريب على (التعلم الذاتي).

هذا النوع من التدريب هو من العناصر الجديدة التي أضيفت للمناهج الدراسية في الجامعات الفنلندية منذ عام ٢٠٠٥، وهي تقود الطلاب لتطوير برامجهم الفعالة وخططهم المهنية ودفعهم لتحقيق أهدافهم. (أبو زاهرة وآخرون،٢٠٢٢).

٥–الاعداد للأبحاث:

إن من أهم ما يميّز برامج إعداد المعلم في فنلندا وما يمنحها قوة علميّة كبيرة تركيزها على إكساب الطالب المعلّم المها ارت البحثية، التي تجعل منه مواكباً لأبرز تطورات العلم ناقلاً ذلك لطلابه، إن هذا التركيز على مهارات البحث دفع البعض لإطلاق مسمّى تدريب المعلمين القائم على البحث على برامج إعداد المعلم في فنلندا، كما إن من أهم ما يميّز هذه البرامج أيضاً 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. (القمبري،٢٠٢٠).

٦––دراسات اختيارية وتشمل مقررات مختلفة تتنوع وفق المؤهل الذي يسعى الطلاب للحصول عليه (الشوبكي،٢٠٢١).

٥–التدريب الميداني:

هناك نوعان رئيسان من الخبرات العملية في برامج إعداد المعلمين في فنلندا: الأول: هو جزء بسيط من التدريب المختبري، يحدث في ندوات ودروس في مجموعات صغيرة في وزارة التربية والتعليم، حيث يمارس الطلاب مهارات التدريس الأساسية أمام أقرانهم، والآخر: التدريس الرئيس الذي يحدث في الغالب في مدارس إعداد المعلمين الخاصة التابعة للجامعات، التي لها مناهج وممارسات خاصة، والتي تشابه المدارس العامة، ويمارسه بعض طلبة التعليم أيضاً في شبكة محددة من المدارس. يكرس الطلبة المعلمون في المدارس الأساسية ما يقرب من ١٥ في المئة من وقت الدراسة المقصود لممارسة التدريس في المدارس، أما فيما يتعلق بإعداد المعلمين المختصين بموضوعات محددة فإن ممارسة التدريس تشكل حوالي ثلث المناهج الدراسية (سالبيرج، ٢٠١٦).

ثالثاً: السؤال الثالث: ما أوجه التشابه والاختلاف بين نظم إعداد المعلم في فنلندا وهونج كونج؟

للإجابة على هذا السؤال من خلال الدراسة التحليلية المقارنة لنظام اعداد المعلم في فنلندا وهونج كونج، فعند النظر لمؤسسات الإعداد ونظمها؛ يمكن ملاحظة الاختلاف بين فنلندا عن هونج كونج؛ حيث إن عملية اعداد المعلمين للمرحلتين الابتدائية والثانوية في فنلندا هي مسؤولية الجامعات، بينما في هونج كونج فإن مسؤولية الجامعات هي اعداد المعلم في المرحلة الثانوية ويسند اعداد المعلم في المرحلة الابتدائية الى معاهد تربوية. كما يعتبر الماجستير شرط أساسي لممارسة مهنة التعليم في فنلندا. كما تختلف ايضاً فنلندا عن هونج كونج في نظم اعداد المعلم. ففي فنلندا يستخدم النظام التكاملي في اعداد معلم المرحلة الابتدائية والنظام التتابعي في اعداد معلم المرحلة الثانوية، بينما في هونج كونج فيستخدم النظام التكاملي للمرحلة الابتدائية والثانوية والتتابعي للمرحلة الثانوية العليا. فيما يخص نظم

القبول تتشابه فنلندا وهونج كونج في صرامة وجدية معايير القبول في برامج إعداد المعلمين، حيث تتنوع فيها المؤشرات من اخضاع الطلاب لمقابلات شخصية واختبارات تخصصية صارمة ولا تعتمد على مؤشر واحد، ومما يميز نظام القبول الفنلندي ملاحظة مهارات المتقدم الشخصية في التواصل وذلك من خلال ممارسته لأنشطة مشابهة للمدرسة، والتي لا توجد في نظام القبول في هونج كونج. إلا أن فنلندا تختلف عن هونج كونج في الاعداد للأبحاث، حيث أن اشتراط درجة الماجستير للمعلمين في فنلندا أدى إلى دمج البحوث والدراسات مع جميع جوانب برامج إعداد المعلم هناك، بينما نجد أن خطة معاهد أعداد المعلمين في هونج كونج تضمنت في أحد نقاطها ضرورة الاهتمام بالجوانب البحثية إلا أن النظام التكاملي في اعداد المعلمين لم يساعد في ذلك. كذلك تختلف فنلندا عن هونج كونج في تطبيق التربية الميدانية. في فنلندا يحدث التدريب فيما يسمى بالتدريس المصغر أمام أقرانهم ومن ثم ينتقلون الى التدريس الرئيس في مدارس تابعة للجامعات. أما في هونج كونج فيبدأ الطالب المعلم كمساعد معلم في الفصل الدراسي ثم يقوم بتدريس صف بأكمله. وعند مقارنة المحتوى وطرق التدريس في برامج إعداد المعلم في الدولتين نجد أن برنامج اعداد المعلم في فنلندا لا يتناول تعلم لغات وهذا يؤكد ما ذكرناه سابقا من تمسك الشعب باللغة الفنلندية في حين تختلف هونج كونج تماما وذلك أن من الاهداف العامة لبرامج اعداد المعلم في كليات التربية اكتساب الخبرة في تعليم اللغة الانجليزية في المدارس. وفيما يلي جدول (١) يلخص أهم أوجه التشابه والاختلاف بين نظم إعداد المعلم بين هونج كونج وفنلندا:

جدول (١)
أوجه المقارنة بين فنلندا وهونج كونج

أوجه المقارنة	هونج كونج	فنلندا
شروط وسياسة وإجراءات قبول الطلاب	يتشابه النظامين في الصرامة والجدية في معايير القبول في برامج إعداد المعلمين مثل اخضاع الطلاب لمقابلات شخصية واختبارات تخصصية صارمة.	
مؤسسات إعداد المعلم	- عملية أعداد المعلمين للمرحلتين الابتدائية والثانوية في فنلندا هي مسؤولية الجامعات.	-عملية أعداد المعلمين للمرحلتين الابتدائية والثانوية في هونج كونج هي مسؤولية معاهد التربية وكليات التربية.
نظم إعداد المعلم	- يستخدم النظام التكاملي في اعداد معلم المرحلة الابتدائية والنظام التتابعي في الثانوية. - تشترط درجة الماجستير للمعلم.	- في هونج كونج فيستخدم النظام التكاملي في المرحلتين الابتدائية والثانوية الدنيا والتتابعي للثانوية العليا. -لا يشترط درجة الماجستير للمعلم
برامج الإعداد وطرق التدريس	- المحتوى لا يتناول تعلم لغات.	- أن من الاهداف العامة لبرامج اعداد المعلم في كليات التربية اكتساب الخبرة في تعليم اللغة الانجليزية في المدارس.
الإعداد للأبحاث	- تشترط درجة الماجستير للمعلمين وتنمي مهارات البحث.	-لا يوجد اهتمام بتنمية المهارات البحثية.
التدريب الميداني	- يبدأ المعلم الطالب بالتدريس المصغر أمام أقرانه ومن ثم ينتقل الى التدريس الرئيس في مدارس تابعة للجامعات.	- يبدأ الطالب المعلم كمساعد معلم في الفصل الدراسي ثم يقوم بتدريس صف بأكمله.

رابعاً: السؤال الرابع: ما الأليات المقترحة لتطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ظل تجربتي الاعداد في دولتي هونج كونج وفنلندا؟

يمكن الاستفادة من خبرتي هونج كونج وفنلندا في مجال إعداد المعلمين، ووضع آليات لتطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، كما يلي:

١. تبني معايير صارمة في اختيار وانتقاء أفضل المرشحين للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية بما يتفق مع الثقافة الدينية المعتدلة بعيداً عن التطرف والفكر الشاذ، وذلك في ضوء المعايير العلمية والتربوية والنفسية عن طريق:

- **تحديد جوانب شخصياتهم والمستوى الخلقي الديني الاجتماعي لهم.**
- **تطبيق مقاييس لقياس الاتجاهات والميول نحو مهنة التعليم.**
- **قياس الاستعدادات والقدرات المؤهلة والمهارات اللازمة لممارسة مهنة التعليم.**
- **كذلك تحديد المستوى التحصيلي التعليمي الفعلي.**

- خضوعهم لاختبارات المواقف لتحديد مستوى تفاعلهم الاجتماعي في مواقف تربوية.

٢. التركيز على النظام التتابعي في مؤسسات اعداد المعلمين واشتراط الحصول على درجة الماجستير لتدريس المرحلة الثانوية.

٣. تخصيص ميزانية مالية مناسبة لتأهيل وتطوير مؤسسات إعداد المعلم.

٤. تخصيص مدة زمنية طويلة للتدريب الميداني في المدارس تمتد لعام دراسي كامل.

٥. تكثيف انخراط الطالب المعلم بالخبرات المهنية داخل المدرسة من خلال ممارسته لأعمال مشابهة لأعمال المعلمين.

٦. بناء مدارس تجريبية تكون ملحقة بكل كلية من كليات التربية التابعة للجامعات السعودية لممارسة منهجيات التدريس الجديدة والتجارب الجديدة.

٧. أن يتضمن البرنامج التركيز على المهارات العملية ومهارات الاتصال، ودعم الجوانب التطبيقية للمعرفة التربوية.

٨. أن يركز برنامج اعداد المعلم على ترسيخ المعتقدات والفلسفات الحديثة الداعمة للممارسات التربوية المعاصرة لدى الطالب المعلم، لأن الممارسات تنبع من اعتقادات صحيحة، مما يجعل لدى هذا المعلم المستقبلي البصيرة المهنية العميقة في التعليم.

٩. ينبغي أن يكون لدى مؤسسات إعداد المعلم الرؤية والاستراتيجية الواضحة، وكذلك سياسات تحكم عملية إعداد المعلمين وتكون موجهة للبرامج والمسارات المتنوعة في التخصصات المختلفة في ضوء متطلبات واقع المدارس التي تدرس باللغة العربية او باللغة الإنجليزية.

١٠. ينبغي مراعاة الاتساق بين برامج اعداد المعلم في المؤسسات المعنية ومعايير الجودة الشاملة المعتمدة.

١١. ينبغي أن يكون اعداد المعلم متكاملاً من الجوانب الاكاديمية والمهارات التربوية والمهارات البحثية.

١٢. ضرورة تزويد المعلم بمهارات البحث العلمي، وجعله معلماً قادراً على معالجة المشكلات الميدانية التعليمية التي تواجهه وذلك باتباع مناهج البحث العلمي كالبحوث الإجرائية.

١٣. التركيز على تطوير المهارات التقنية لدى الطالب المعلم وتدريبه على استخدام التقنيات والتطبيقات في التدريس.

١٤. تشجيع الطالب المعلم على تنميه مهاراته المهنية والعلمية ذاتياً، من خلال حضور الندوات والمؤتمرات والتبادل العلمي مع نظرائه لمواكبة المستجدات التربوية.

١٥. التطوير المستمر لبرامج اعداد المعلم في ضوء الاتجاهات المعاصرة وتجارب الدول التي اثبتت تقدمها في هذا المجال.

١٦. ينبغي أن يكون لدى مؤسسات اعداد المعلم في القواعد التنفيذية في برامجها قدراً عالٍ من المرونة وأن يكون لها قدر من الاستقلالية بما يحقق معايير الجودة وبما يحقق اهداف المؤسسة.

المقترحات:

وفي ضوء نتائج البحث يمكن تقديم مقترحات لبحوث مستقبلية على النحو التالي:

١- إجراء دراسات مقارنة أخرى لاستخلاص أهم نقاط القوة في برامج إعداد المعلم في ضوء تجارب لدول رائدة غير المذكورة في هذا البحث.

٢- اجراء دراسات وثائقية نوعية لتحليل برامج إعداد المعلم في الدول الرائدة في مجال التعليم.

٣- دراسات تطويريه لبرامج اعداد معلم حاليه في ضوء خبرات دول متميزة.

٤- اجراء دراسات ميدانية تهدف لوضع برامج تدريبية مقترحة لتنمية مهارات محددة لطلاب برامج اعداد المعلم مثل المهارات الرقمية، او مهارات التواصل، أو المهارات البحثية.

المراجع

المراجع العربية

أبو حجاب، سارة محمد حسين. (٢٠٢٠). دراسة مقارنة لسياسات الإصلاح التربوي للتعليم قبل الجامعي وبناء القدرات التنافسية في كل من سنغافورة وهونج كونج وإمكانية الإفادة منها في مصر. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ع١٤, ج٩، ٤٤٩ – ٦٤٦. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1108735

أبو زاهرة، نادية عبيد الله علي، الحارثي، رهام خالد، حمود، صفية علي، والطلحي، أسماء فايز. (٢٠٢٢). دراسة مقارنة بين إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة واليابان وسنغافورة وفنلندا. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج٦, ع٣١، ١٠٤ – ١٢٧. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1304035

الأزرق، عبد الرحمن صالح (٢٠٠٠) علم النفس التربوي للمعلمين. طرابلس العلمية العالمية. طرابلس.

ابن هويمل، ابتسام ناصر، والعنادي، عبير مبارك. (٢٠١٥). تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مج٤, ع٢، ٣١ – ٥٠. مسترجع من http//: search.mandumah.com/Record8

أحمد، شاكر فتحي وزيدان، همام بدراوي (٢٠٠٣): التربية المقارنة– المنهج. الأساليب، التطبيقات، مجموعة النيل العربية، القاهرة.

بكر، عبد الجواد السيد (٢٠١٦). نظام التعليم الأساسي في فنلندا الملامح الأوروبية في السيناريو المصري. المؤتمر العلمي السنوي الثالث والعشرين للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بعنوان: التعليم والتقدم في دول أمريكا الشمالية. ٢٩٩–٣٠٤.

بن زيان، مليكة. (٢٠١٨). أهم الاتجاهات والبرامج الخاصة بإعداد المعلمين. مجلة جيل للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (٤١) http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=276612

بوتيستا، ألفريدو، هو، يان لام، فان، توماس، بريانت، دارين أيه، ويونج، جيري. (٢٠٢٢). التطوير المهني للمعلمين في هونج كونج: وصف البنية التحتية الحالية. المجلة الدولية للأبحاث

التربوية، مج٤٦, عدد خاص، ٢٠٢ – ٢٦٠. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1245552

الجمال، رانيا عبد المعز. (٢٠١٢). دراسة مقارنة لسياسات التعليم الإلكتروني في كل من فنلندا وفرنسا والنرويج وامكانية الرفادة منها في جمهورية مصر العربية. دراسات تربوية واجتماعية. ع٤. ٥٤١–٦٢٧.

جابر، ريم عبد الله، ناصف، محمد أحمد حسين، وعبد العظيم، حنان زاهر عبد الخالق. (٢٠٢٣). تطوير نظام إعداد معلم التعليم الثانوي العام بدولة الكويت في ضوء خبرة هونج كونج. دراسات تربوية ونفسية، ع ١٢٩، ١٥٥ – ١٩٩. http://search.mandumah.com/Record/1438746

حجي، احمد إسماعيل (٢٠١١). تطوير كليات التربية وبرامج اعداد المعلمين في استراليا والدول الاسيوية والافريقية. عالم الكتب. القاهرة.

الحسيني، عزة أحمد محمد. (٢٠١٤). دراسة مقارنة للتعليم كقوة ناعمة في كل من فنلندا وهونج كونج وإمكانية الإفادة منها في مصر. مجلة التربية، ع ١٥٧ , ج ٣، ٣٧٥ – ٤٣٥. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/649827

خليل، نبيل سعد. (٢٠٠٩). التربية المقارنة: الأصول المنهجية ونظم التعليم الإلزامي. دار الفجر.

الدخيل، عزام بن محمد (٢٠١٤). تعلومهم نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي. الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت.

رفاعي، عقيل محمد. (٢٠١٥). السياسات التعليمية والتحول إلى اللامركزية في مصر وفنلندا: دراسة مقارنة، المؤتمر القومي السنوي التاسع عشر لمرز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس بعنوان: التعليم الجامعي العربي وأزمة القيم في عالم بلا حدود. ٣٠. ٤٢٩–٥١٥.

روبرت، بول. (٢٠١٣). التربية في فنلندا: أسرار نظام تربوي رائد عالمياً. ترجمة: خطابي، عبد اللطيف محمد، مجلة عالم التربية. المغرب. ٨٧–٧٧.

الزعبي، مها خليل. (٢٠١١) فنلندا: تجربة تستحق التأمل. رسالة المعلم. الأردن، ٩٨–١٠١.

سالبيرج، باسي (٢٠١٦). سر النجاح في فنلندا: إعداد المعلمين. مركز البيان للدراسات والتخطيط، دبي.

السبع، سعاد وغالب، أحمد وعبده، سماح. (٢٠١٠). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. ٥ :١٣٠-٩٦.

السهلي، خالد بن مطر. (٢٠٢٣). تطوير برنامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء التجربة اليابانية: دراسة مقارنة. أبحاث، مج ١٠ , ع ٨٥١.٣ – ٨٠٥، http://search.mandumah.com/Record/1409527

الشمري، أحمد حمود (٢٠١٧). آليات مقترحة لتطوير نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في الكويت في ضوء خبرة فنلندا. مجلة البحث العلمي في التربية. عدد ١٨، ٦٤١-٦٦٧.http://search.mandumah.com/Record/846499

شرف، رشا سعد عبد الشافي، وأبو عليوة، نهلة سيد حسن. (٢٠٠٣). تطوير نظم إعداد المعلم في مصر في ضوء خبرات أجنبية معاصرة: دراسة مقارنة. المؤتمر السنوي الحادي عشر – الجودة الشاملة فى اعداد المعلم بالوطن العربي، القاهرة: كلية التربية – جامعة حلوان، ٤٦٩ – ٥٣٧. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/32745

الشوبكي، فداء محمود. (٢٠٢١). إعداد المعلم الفلسطيني مقارنة بنظرائه في الدول المتقدمة دراسة مقارنة فلسطين – فنلندا – اليابان – ماليزيا. مجلة جامعة الإسراء للعلوم الإنسانية، ع١٠، ٢٨١ – ٣٠٩. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1106903

شوقي، أحمد (٢٠٠٠). صورة المستقبل (كيف ترسم ملامحها)، المكتبة الأكاديمية، القاهرة.

شوق، محمود وسعيد، محمد (١٩٩٥). تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين. مكتبة العبيكان. الرياض.

صالح، دينا محمد يوسف عز الدين محمد. (٢٠٢٣). تصور مقترح لإعداد معلم مدرسة المستقبل في مصر في ضوء خبرة فنلندا. دراسات تربوية ونفسية، ع ١٢١، ٣٧١ – ٤١٨. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1350040

صبري، عبد العظيم وتوفيق، رضا. (٢٠١٧) إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة.

عبد الغني، نسرين محمد. (٢٠٢٣). برامج إعداد المعلم بكليات التربية في مصر: رؤية مقترحة للتطوير في ضوء الاتجاه الإنساني. العلوم التربوية، مج ٣١ , ع ٣. ٤٠ – ١، http://search.mandumah.com/Record/1438719

عبد الجليل، فاطمة محمد. (٢٠١٧). تقويم برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في كليات التربية بالجامعات الليبية في ضوء معايير الجودة الشاملة. رسالة ماجستير. جامعة جرش. الأردن.

عبد السميع، مصطفى، وحواله سهير. (٢٠٠٥). إعداد المعلم تنميته وتدريبه. دار الفكر.

العظامات، سماره سعود حمود. (٢٠٢٢). إعداد المعلم بين التجارب المحلية والاتجاهات المعاصرة. جرش للبحوث والدراسات، مج ٢٣ , ع ٢، ٢٦٤٧ – ٢٦٦٧. http://search.mandumah.com/Record/1308567

فتح الله، عبد الكريم (٢٠٠٧). معلم الصف كفاياته مسؤولياته نموه المهني. مكتبة دار طلاس. دمشق.

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (٢٠٠٤). تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم أنموذج في القياس والتقويم التربوي. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان. الاردن.

قحران، محمد قاسم. (٢٠٢١). التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الغيداء للنشر والتوزيع، عمان.

القمبرى، زاكي مسعود، والطويل، محمد خليفة. (٢٠٢٠). تطوير نظام إعداد المعلم في ليبيا في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا: دراسة تحليلية. مجلة أنوار المعرفة، ع٨، ٧٨ – ٩٦. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1263571

مدكور، علي احمد (٢٠٠٢). تدريس فنون اللغة العربية. دار الفكر العربي. القاهرة

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (٢٠١١). التكوين المهني للمعلم. مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض.

ماكجوير، تشارلز (٢٠٠٦) أفضل النصائح للمعلمين. مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية.

محمد، محمد ماهر الحمار. (٢٠٢٢). تطوير نظم إعداد المعلم في السعودية ومصر: دراسة مقارنة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع ١٤٢ .٢٣–٤٤. http://search.mandumah.com/Record/1276872

محمد، ن. ع. ا. ع. ا.، & نسمة عبد الرسول عبد البر. (٢٠٢٣). برامج إعداد قادة المدارس الجدد في كل من سنغافورة وهونج كونج ومصر. مجلة التربية المقارنة والدولية, ١٩(١٩) , ١١-١٦٣

المفرج، بدرية، والمطيري، عفاف، وحمادة، محمد (٢٠٠٧) الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنية. دار العلوم للنشر. الرياض.

اليونسكو. (٢٠٢٠). التدريس الشامل: إعداد جميع المعلمين لتدريس جميع الطلاب. https://ar.unesco.org/gem-report/2020teachers

المراجع الأجنبية

Andere, E. (2014): Teacher's Perspectives on Finnish School Education Creating Learning Environments. New York, USA: Springer.

Bautista, A., Ho, Y.-L., Fan, T., Yeung, J., & Bryant, D. A. (2022). Teacher professional development in Hong Kong: Describing the current infrastructure. International Journal for Research in Education, 46(2), 203-260. https://doi.org/10.36771/ijre.46.2.22-pp202- 260 Available at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/cgi/viewcontent.cgi?article=2002&context=ijre

Cobb, V.L. & Darling - Hammond, L. (1995): Teacher Training and Professional Development in Hong Kong, Teacher Preparation and Professional Development in APEC Members: Comparative study, Asia Pacific Economic.

Grossman, D.L. (2004). Teachers' Perceptions of Future Citizens in Hong Kong and Guangzhou. In: Lee, W.O., Grossman, D.L., Kennedy, K.J., Fairbrother, G.P. (eds) Citizenship Education in Asia and the Pacific. CERC Studies in Comparative Education, vol 14. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-7935-1_13

Hedrick. B (2015) Programs That Work: Mathematics Teacher Preparation Programs in Japan, The United States, And Finland. Doctor of Philosophy. Stanford University.

Hong Kong Year Book.(2012) . https://www.yearbook.gov.hk/2012/en/index.html

Hong Kong Year Book.(2019). https://www.yearbook.gov.hk/2019/en/index.html

Hong Kong Year Book.(2022) . https://www.yearbook.gov.hk/2022/en/

Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, HEds. (2006). Research based teacher education in Finland: Reflections by Finnish teacher educators. Research. Report 25. Turku: Finnish Educational Research Association.

OECD (2010): Strong Performers and reformers in Education: Lesson from PISA for

the United states, shanghai and Hong Kong: Two distinct Examples of Education

Reform in China.

OECD (2023), PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/53f23881-en

Tang, S. Y. F. (2003). Challenge and support: The dynamics of student teachers' professional learning in the field experience. Teaching and teacher education, 19(5), 483-498.

The Educational University of Hong Kong. (2018). https://www.eduhk.hk/lt/view.php?m=3793&secid=3810

Po Yuk, K. (2012), "Critical conditions for pre-service teachers' learning through inquiry: The Learning Study approach in Hong Kong", International Journal for Lesson and Learning Studies, Vol. 1 No. 1, pp. 49-64. https://doi.org/10.1108/20468251211179704

Yang, W., & Li, H. (2022). The role of culture in early childhood curriculum development: A case study of curriculum innovations in Hong Kong kindergartens. Contemporary Issues in Early Childhood, 23(1), 48-67.

Zhu, X., & Zeichner, K. (Eds.). (2013). Preparing teachers for the 21st century (Vol. 21). Berlin/Heidelberg, Germany: Springer.