

(بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ)



كلية التربية

المجلة التربوية

تعليم المعلم القائم على البحث
” مدخل لتطوير كليات التربية المصرية
(التجربة الفنلندية نموذجاً)

إعداد

د. هدى معوض عبد الفتاح عبد العال

مدرس التربية المقارنة

كلية التربية - جامعة الفيوم

المجلة التربوية. العدد الواحد والسبعون . مارس ٢٠٢٠م

Print:(ISSN ١٦٨٧-٢٦٤٩) Online:(ISSN ٢٥٣٦-

DOI: ١٠.١٢٨١٦/EDUSOHAG. ٢٠٢٠.

تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضوء مجموعة من المعطيات التي تجسد موقف كليات التربية المصرية والتي يمكن اختصارها في ضعف الكفاءات التحليلية والإبداعية لدى الكثيرين من خريجي كليات التربية ، والاستفادة المحدودة من خبراتهم المهنية في مواجهة مشكلاتهم التعليمية ، ويسعى البحث الحالي إلى تعرّف بعض ملامح التجربة الفنلندية في تطبيق مدخل "تعليم المعلم القائم على البحث" في برامج إعداد المعلم في ضوء بعض القوى والعوامل الثقافية والاجتماعية المؤثرة ، تمهيدا لوضع تصور مقترح لتطوير كليات التربية المصرية في ضوء مدخل "تعليم المعلم القائم على البحث" في برامج إعداد المعلم بالاستفادة من تجربة فنلندا، وقد استخدم المنهج المقارن بمدخله الوصف والتحليل ، وتم التوصل إلى مجموعة من الخطوات الإجرائية الداعمة لتطبيق مدخل تعليم المعلم القائم على البحث في إعداد المعلم المصري .

الكلمات المفتاحية : تعليم المعلم ،كليات التربية ، مصر ،فنلندا.

Abstract

"Research-Based Teacher Education" is an approach to the Finnish experiment (development of Egyptian colleges of education) as a model

Dr. Hoda Moawad Abdel Fattah
Lecturer of Comparative Education,
Faculty of Education, Fayoum University

The current research problem is determined in the light of a set of data reflecting the position of Egyptian faculties of education, which can be summarized in the weakness of the analytical and creative competencies of many graduates of the faculties of education, and the limited use of their professional experience in the face of their educational problems. The application of the "teaching-based teacher education" approach in teacher preparation programs in the light of some influential cultural and societal factors, as a prelude to developing a proposed concept for the development of Egyptian colleges of education. The researcher used the comparative approach to the descriptions and analysis, and reached a set of procedural steps in support of the application of the research-based teacher education approach in preparing the Egyptian teacher.

key words :teacher education, faculties of education, Finland, Egypt

أولاً: الإطار العام للبحث

مقدمة البحث :

توفر المعلمين الأكفاء المؤهلين يعد شرط أساسي لجودة المدارس وتحقيق أهداف التعليم الوطنية والتطور المستقبلي لها لأية دولة تسعى للتقدم والرفي، فوفقاً للجنة الأمريكية لتعليم المعلمين "جودة المعلمين في بلد ما تحدد جودة نظامها التعليمي"، و"المعلمون الجيدون ضروريون لتعليم عالي الجودة" (1)، ويشير تقرير المفوضية الأوروبية حول "تحسين جودة تعليم المعلمين" إلى أن التغييرات في المجتمع - وأهمها التكنولوجيا الجديدة - تطلبت المزيد من المعرفة والمهارات من المعلمين ليصبحوا جهات فاعلة مستقلة قادرة على اتخاذ قرارات عقلانية قائمة على النظريات والممارسات الفعلية، وهذا لا يتسنى لهم إلا من خلال طريقة إعداد قائمة على الاستقصاء والممارسة وإنتاج البحوث (2)؛ وهناك اعتراف عالمي بأن المعلمين الذين يبحثون عن ممارساتهم الخاصة يمكنهم توليد "معرفة داخلية" فريدة من نوعها توفر رؤى ومفاهيم جديدة للعمليات والممارسات التعليمية (3).

وعليه فقد تأثر المسعى الحقيقي لإصلاح تعليم المعلمين إلى حد كبير بالرأي الذي يتبناه الباحثون التربويون التجريبيون باعتباره ممارسة يجب إطلاعهم عليها واستكشافها من خلال الأسلوب العلمي، فقد أكد كوسكنيمي Koskeniemi أن مناهج إعداد المعلمين يجب أن تستند إلى المعرفة العلمية، مما يعني ضمناً إعدادهم للفهم والعمل وفقاً "للقوانين الطبيعية" للتدريس (4)، وتشير المفوضية الأوروبية إلى أن "إعداد المعلمين يجب أن يقوم على البحث، متطلباً قدرات تعكس الأدلة التي يستندون إليها في ممارستهم"، ففي النمسا يعتبر "الارتقاء" بمراكز التدريب التعليمية في الجامعات الخطوة الأولى نحو تعريف المعلمين بالبحث، والتعليم الأكاديمي العالي مما يولد لديهم شعوراً قوياً بالاحتراف والخبرة (5).

وتستخدم مبادرات البحوث العملية في برامج تعليم المعلمين على الصعيد الوطني والدولي؛ ففي أستراليا وبالتحديد في منطقة جنوب غرب مدينة سيدني، تم توظيف برنامج يعتمد على الأبحاث من قبل المعلمين والمستشارين لتطوير الانصهار بين المدخلات وأبحاث العمل التي تركز على المتدرب، والتي تضمنت استراتيجيات التعلم، ومهارات التفكير، ومهارات طرح الأسئلة (6)، كما نشط عدد من مؤسسات إعداد المعلم في جعل تدريب المعلمين على البحوث محور استثماراتهم، فعلى سبيل المثال، قدمت مؤسسة كارنيجي في نيويورك

منحًا هدفت إلى تحسين إعداد المعلمين من خلال دعم البحوث المتعلقة بالعلاقة بين إعداد معلمي المواد والمكاسب في أداء الطلاب ، فوفقًا لتقريرها السنوي لعام ٢٠٠٨ ، تم منح أكثر من ٥٠٠٠٠ دولار لجامعة ولاية كاليفورنيا ، بالإضافة إلى ١٧٠٠٠٠٠ دولار لمؤسسة جامعة مونتانا للعمل في برنامج تدريب المعلمين القائم على الأدلة والبحوث.^(٧)

وفي الآونة الأخيرة انتشرت الكثير من المنشورات الأكاديمية حول "معجزة التعليم الفنلندية"، والتي أكدت على أن جذور التفوق والنجاح في النظام التعليمي الفنلندي ترجع إلى حركة إصلاح تعليم المعلم القائمة على البحوث والتي تمت قبل أكثر من ثلاثين عامًا ، ففي البرنامج الدولي لتقييم الطلبة " Programme for International Student Assessment (PISA) Assessment) احتلت فنلندا المرتبة الأولى في القياسات الدولية في الإنجاز المدرسي لعدة سنوات متتالية ، وتم تكريم نظام التعليم الفنلندي على الصعيدين الوطني والدولي، فاختيار أفضل الشباب وأكثرهم تحفيزًا لبرامج تعليم معلمي المدارس عامًا بعد عام في فنلندا خلق أساسًا أخلاقيًا ومهنيًا قويًا للتدريس في المدارس الفنلندية ، حيث يقضي الأطفال الفنلنديون سنواتهم الدراسية مع مهنيين أكفاء ومحترفين .^(٨)

فوفقًا لرأي المنسق السابق لفريق PISA الفنلندي" من الآمن للغاية القول بأن احترافية المعلمين والتزامهم بأخلاقيات العمل العالية هي نقاط القوة الرئيسة لنظامنا التعليمي؛ فشعبية مهنة التدريس هي واحدة من العوامل التي تعزز الجودة التعليمية في سياق دولي^(٩) وطبقًا لـ"أسونتا Asunta " النموذج الفنلندي الخاص بتعليم المعلم القائم على البحث حالة فريدة من نوعها دوليا حيث يتم تدريب الطلاب بطرق مقننة كمهنيين تربويين، وهذا لا يثير الشعور بالانفراد فحسب بل يثير أيضا الطابع الاستثنائي والتقدم، فيذكر أن برنامج تعليم المعلمين للماجستير في فنلندا هو من النوع الذي "لم يُعثر عليه بعد" " has yet to be found " في أي بلد أوروبي ،ففي حين تطبيق هذا المدخل في دول أخرى، إلا أنه يختلف في فنلندا ، فليدها أكثر المعلمين موهبة في العالم حيث يطور المعلمون مهاراتهم ومؤسساتهم التعليمية في المجتمعات من خلال الشبكات القائمة على البحوث.^(١٠)

ومواكبة لهذا المساعي العالمية لتطوير منظومة إعداد المعلم، نص الدستور المصري ٢٠١٤ المادة (٢٢) على أن: المعلمون الركيزة الأساسية للتعليم، تكفل الدولة تنمية كفاءاتهم العلمية ومهاراتهم المهنية، ورعاية حقوقهم المادية والأدبية، بما يضمن جودة

التعليم وتحقيق أهدافه^(١١)، كما جاءت الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤ - ٢٠٣٠ م " مؤكدة على أن نظام التعليم في مصر بحاجة ماسة لبناء كفايات وحشد طاقات بشرية، ليصبح تعليماً داعماً للتنمية، تعليماً يعد للمستقبل؛ يستمد مناهجه وأهدافه من خبرات الماضي ورؤية المستقبل بطريقة تجعل مخرجاته قابلة للتوظيف والتدريب، ومن ثم المساهمة في زيادة معدلات النمو الاقتصادي والتنمية الشاملة؛ تعليماً يقضي على الأمية بكل أشكالها، ويؤكد على الدور المنوط بالمعلم لتحقيق تلك المساعي^(١٢)، مما يلزم كليات التربية المصرية بتطوير مناهجها وخططها الإستراتيجية ولوائحها لتقابل هذا المطلب المجتمعي والحكومي، فالواقع يظهر المعلم المصدر الوحيد للمعرفة والسلطة العلمية في المؤسسات التعليمية المصرية، مما أدى إلى تدني مستوى التعليم في المدارس المصرية وانخفاض كفاءته الداخلية والخارجية وتراجع مؤشرات الكمية والنوعية.

فقد أشار تقرير التنافسية العالمي ٢٠١٩م أن مصر جاءت في المرتبة ٩٣ من بين ١٤١ دولة بتقدم واحد فقط عن العام الماضي، كذلك احتلت المركز ٩٩ في مؤشر التعلم والمهارات وهو نفس ترتيبها في العام الماضي، وفيما يخص مؤشر تكنولوجيا المعلومات؛ احتلت مصر المركز ١٠٦ في الترتيب مقابل المركز ١٠٠ العام السابق ٢٠١٨، و٩٦ عام ٢٠١٧، في حين تصدرت سنغافورة والولايات المتحدة وهونج كونج هذه القائمة، وهذا إن دل فإنما يدل على تدني ترتيب مصر فيما يتعلق بمؤشرات جودة التعليم بصورة كبيرة^(١٣)، كذلك تدني البيئة الداعمة للابتكار والابداع.

وعليه فقد بات ضروريا إحداث تغييرات شاملة وجذرية في طرائق وأساليب التعليم والتعلم مع تعاضد دور الطرائق والأساليب التي تنمي القدرة على التفكير الإبداعي والابتكاري، والنقد الموضوعي والاختيار العقلاني، والاستشراف والتنبؤ والاستقصاء والتحليل المنهجي، وغيرها من الأنماط التي أفرزها الاعتماد المكثف على أدوات التعلم الإلكترونية ويتطلب تحقيق هذه التطلعات أن تكون نظم إعداد المعلم على درجة عالية من الجودة والكفاءة والتنافسية مع نظم إعداد المعلم في الدول المتقدمة .

فتطوير الكفاءة البحثية للمعلمين يمثل تحدياً مهماً في مؤسسات إعداد المعلم المصرية، حيث ينتقد التربويون والمراقبون الطرق والأساليب التي يتم بها إعداد المعلمين في كليات التربية المصرية، وينادون بإجراء تغييرات جذرية في سياسات مؤسسات الإعداد وممارساتها،

وقد تجدد هذا الطلب مع صدور توجيهات وتوصيات وزراء التربية والتعليم في مؤتمرهم الثامن الذي انعقد في ٢٠١٢ تحت شعار "المعلم العربي بين التكوين الناجح والتمكين المهني"^(١٤)، فالواقع التعليمي لمؤسسات إعداد المعلم في مصر يشير إلى عدم اتساق المؤهلات والتخصصات وواقع العملية التعليمية ، وضعف انتقال أثر تدريب المعلمين إلى القاعات التدريسية ، فرغم الجهود المبذولة من قبل المسؤولين في كليات التربية في مصر لتطوير نظم إعداد المعلم ، إلا أن النمط التعليمي التقليدي في الإعداد مازال هو السائد ، كذلك تدني مستوى المقررات الدراسية التخصصية والتربوية من حيث المحتوى والنوعية ، وضعف الجانب التطبيقي في كثير من المقررات التربوية ، واختلال توزيع هذه المقررات على سنوات الدراسة ، وتقليدية الامتحانات ونظم التقويم ، وضعف استخدام أساليب وطرائق تدريس تنمي جوانب التفكير والابتكار لدى الطلاب.^(١٥)

فالتحول إلى الاقتصاد القائم على المعرفة يتطلب أن يكون نظام التعليم المصري مصدرًا للمستويات المرتفعة من المهارات اللازمة للقوى العاملة، إضافة إلى تعزيز مبدأ التعلم مدى الحياة، من خلال توفير أنظمة تعليمية وتدريبية عالية المستوى، تعتمد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، إلى جانب إعادة النظر في المواد التعليمية المختلفة، ومجالات الدراسة، ومراجعة المناهج لغرس مهارات حل المشكلات، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال إعادة النظر في طريقة إعداد المعلم ليلئم تلك المتطلبات حتى ينمو لديه الابتكار والتفكير العقلاني ، ومن هنا تنبع مشكلة البحث.

مشكلة البحث :

أشار تقرير التنافسية العالمي الصادر في العام ٢٠١٢ / ٢٠١٣ إلى أن قوة العمل غير المتعلمة نتيجة التعليم غير الملائم تشكل ثالث أخطر مشكلة بعد نقص التمويل ونقص الكفاءة فيما يتعلق بالعمل في مصر، كما اعتبر التعليم والتدريب، والاستعداد التكنولوجي والابتكار عوامل تنافسية أمام قلة جودة النظم التعليمية، وانخفاض مستوى تعليم الرياضيات والعلوم، وضعف القدرة على البحث والتنمية^(١٦)، فقد تحولت الجامعات المصرية- بما فيها مؤسسات إعداد المعلم- تحت ضغط المجتمع إلى مجرد مؤسسات لإصدار شهادات لا لإنتاج العقول المفكرة المبدعة الناقدة ، وهذا يتوافق مع الدراسة التي أجرتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية(Organisation for Economic Co-operation) OCED

والتي أكدت على أن خريجي الجامعات المصرية يتمتعون بمهارات غير ملائمة للوظائف التي يتقدمون لشغلها، مما أدى لتضخم السوق الاقتصادية للتعليم. (١٧)

فثم عديد من التحديات العالمية والتعليمية التي تواجه نظام إعداد المعلم المصري منها تزايد التوجه من الاكتفاء بثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الجودة والإتقان، والانتقال من الاعتماد على الآخر إلى الاعتماد المتبادل ضمن العمل التشاركي، والانتقال من التركيز على النمو الاقتصادي والتركيز على الجوانب الكمية إلى التنمية الإنسانية المستدامة. (١٨)

فالنظام التكاملي لإعداد المعلم المصري يعاني عدة إشكاليات على رأسها الافتقار إلى إطار مرجعي متوافق وموجهًا للممارسة سواء في رسم السياسات الخاصة بإعداد المعلم، ويكون حاكمًا على المنتج / المخرج التعليمي، كذلك تتضارب الرؤى والمشاريع التطويرية التي حدثت في السنوات القليلة الماضية، والدليل على ذلك وجود أكثر من مشروع لتطوير نظم إعداد المعلم دون تكامل أو تنسيق فيما بينها، كما ينظر الطلاب المعلمون إلى المواد التخصصية على أنها مقررات الدراسة الأصلية، في حين اعتبارهم لمقررات الإعداد المهني (التربوية والثقافية) إضافية مما يقلل اهتمامهم بها وعليه يضعف انتماهم لمهنة التدريس. (١٩)

وفى هذا الزخم العالمي والتسارع المتزايد نحو إنتاج المعرفة بكل أبعادها المقترنة بتطور هائل في المجالات والاستخدامات التكنولوجية التي اقتحمت كل دروب الحياة، يلزم التوقف أمام قضية إعداد المعلم المصري التي تواجه منذ كثير من العقود مجموعة من التحديات التي أثرت على التركيبة السكانية ودورها في إحداث التنمية البشرية المستدامة بمعدلات عالية، وتتحدد معالم مشكلة إعداد المعلم في ضوء مجموعة من المعطيات التي تجسد موقف كليات التربية والتي يمكن اختصارها في ضعف الكفاءات التحليلية والإبداعية لدى الكثيرين من خريجي كليات التربية، والاستفادة المحدودة من خبراتهم المهنية في مواجهة مشكلاتهم التعليمية، وتظهر ملامح المشكلة أكثر تحديدا في الطريقة التي يتم من خلالها إعداد المعلم بكليات التربية المصرية، فمطية طرائق وأساليب التدريس، والاعتماد على الجوانب النظرية وإهمال الجوانب التطبيقية والممارسة الفعلية للأنشطة التعليمية تمثل منبع مشكلة البحث الحالي إذ يحاول البحث الحالي الإجابة على السؤال الرئيس التالي "ما المتطلبات

- والإجراءات اللازمة لتطوير كليات التربية المصرية في ضوء مدخل "تعليم المعلم القائم على البحث" استرشادًا بالخبرة الفنلندية؟ ، ويمكن صياغة هذا السؤال في الاسئلة الفرعية التالية :
- ما ماهية مدخل "تعليم المعلم القائم على البحث" في برامج إعداد المعلم في الأدبيات التربوية المعاصرة ؟
- ما ملامح مدخل "تعليم المعلم القائم على البحث" في برامج إعداد المعلم الفنلندية في ضوء بعض القوى والعوامل الثقافية والمجتمعية المؤثرة ؟
- ما ملامح إعداد المعلم في كليات التربية المصرية في ضوء بعض القوى والعوامل الثقافية والمجتمعية المؤثرة ؟
- ما أوجه الشبه والاختلاف في إعداد المعلم بين مصر وفنلندا؟
- ما التصور المقترح لتطوير كليات التربية المصرية في ضوء مدخل "تعليم المعلم القائم على البحث" استرشادًا بالتجربة الفنلندية؟

أهمية البحث وأهدافه :

تأتي أهمية البحث الحالي من الحاجة الملحة للنهوض بعملية إعداد المعلم في مصر، فقضية إعداد المعلم من القضايا الأساسية التي تتصدى لها البحوث والدراسات التربوية العربية والعالمية بشكل عام والمصرية بشكل أكثر خصوصية ،هذا ويمكن إيجاز أهمية البحث الحالي في:

القيمة النظرية: المتمثلة في أهمية الموضوع ذاته "إعداد المعلم " خاصة عند ربطه بمدخل جديد " تعليم المعلم القائم على البحث " كمدخل تربوي ومهني للنهوض بالمكانة المهنية للمعلم ،ومن حيث تناوله للأطر النظرية لنشأة هذا المدخل وأهم خصائصه وأهدافه ،كذلك تناوله لخبرة فنلندا التي تتميز بانفراد غير مسبوق في تطبيق هذا النهج مما جعل المعلمين الفنلنديين من أكثر المعلمين احترافا على مستوى العالم ،استجابة للتوجه الدولي للتغير في الدور المعرفي والمهني للمعلم من مستخدم لنتائج البحوث إلى منتج لها، انطلاقًا من حقيقة مفداها أن الطالب المعلم أثناء فترة التدريب الميداني هو الأكثر قربًا ومعايشة للمشكلات التعليمية مما تجعله الأكثر قدرة علي المساهمة في حلها .

القيمة التطبيقية : المتمثلة في وضع مجموعة من الإجراءات التطبيقية المقترحة لتصحيح مسار إعداد المعلم المصري من خلال إعداده بطريقة منهجية علمية قائمة على التفكير والبحث والاستقصاء، وتقديمها للقائمين على تطوير سياسات إعداد المعلم ، وكذلك صانعي القرار التعليمي والباحثين بكليات التربية ، حيث يعد البحث حلقة من مجموعة متصلة من الأبحاث الهادفة إلى تغيير تفكير القائمين على سياسات إعداد المعلم نحو المنهجية العلمية والتطبيقية في إعداد المعلم للقضاء على النمطية والسطحية والتجريد في طريقة الإعداد، وعليه تتحدد أهداف البحث في :

- تعرف ماهية مدخل "تعليم المعلم القائم على البحث" في برامج إعداد المعلم في الأدبيات التربوية المعاصرة.
- تعرف ملامح مدخل "تعليم المعلم القائم على البحث" في برامج إعداد المعلم الفنلندية في ضوء بعض القوى والعوامل الثقافية والمجتمعية المؤثرة.
- تحديد أهم ملامح إعداد المعلم في كليات التربية المصرية في ضوء بعض القوى والعوامل الثقافية والمجتمعية المؤثرة .
- تحديد أوجه الشبه والاختلاف في إعداد المعلم بين مصر وفنلندا .
- وضع تصور مقترح لتطوير كليات التربية المصرية في ضوء مدخل "تعليم المعلم القائم على البحث" استرشادا بالتجربة الفنلندية.

مصطلحات البحث:

تعليم المعلم: Teacher Education: طبقا لمعجم المصطلحات التربوية والنفسية ؛يقصد بتعليم (إعداد/تكوين) المعلم أنه"التعليم والتدريب الذي يساهم في بناء شخصية الطالب المعلم ،وتشمل :برامج إعداد المعلم دراسة مادة تخصصية أو أكثر بالإضافة إلى دراسة المقررات التربوية والثقافية والتربية العملية (التدريب الميداني) في المدارس بإشراف خبراء في المدرسة ،ومن الكلية أو المعهد الذي يعدون فيه"^(٢٠) ، وهو "برنامج للتعليم والبحث وتدريب الأشخاص للتدريس من مرحلة التعليم قبل الابتدائي إلى مستوى التعليم العالي " ، وبناءً على هذا التعريف ، يستلزم تعليم المعلمين التطوير الشامل للمعلم من حيث المعرفة والمهارات

التربوية والمهارات المهنية، بحيث يتم تشكيل الطالب المعلم في شخص جيد ومستعد لمواجهة التحديات المعقدة لمهنة التدريس. (٢١)

"تعليم المعلم القائم على البحث" Research-Based Teacher Education

"هي طريقة الإعداد القائمة على البحوث التي يقوم بها الطلاب المعلمون في مرحلة الإعداد للمهنة ، وذلك بهدف حل مشكلات واقعية ، من خلال تحديد المشكلة ووصفها وصفا دقيقا ، وجمع البيانات حولها ، وإجراء دورة أو أكثر لبحث الفعل ، انتهاء باستخلاص النتائج" (٢٢) ، كما قدم ميلز Mills (٢٠٠٣) التعريف التالي لأبحاث المعلمين في مجال العمل " أنها تحقيق منهجي يقوم به الباحثون المعلمون لجمع المعلومات حول الطرق التي تعمل بها مدرستهم الخاصة ، وكيفية تعليمهم ، ومدى تعلم طلابهم ، ويتم جمع المعلومات بهدف اكتساب نظرة ثاقبة وتطوير الممارسة العاكسة وإحداث تغييرات إيجابية في البيئة المدرسية وتحسين نتائج الطلاب". (٢٣)

وعليه يمكن تعريف "تعليم المعلم القائم على البحث" إجرائيا على أنه المدخل القائم على قيام الطالب المعلم بالبحث والاستقصاء والتفكير الاستدلالي في المشكلات والمواضيع التعليمية معتمدا على المنهج العلمي في جمع المعلومات وتفسيرها في سياقها العملي والتطبيقي الصحيح للربط بين النظرية والتطبيق وتطوير الممارسات العاكسة لإيجاد حلول متنوعة للمشكلات التربوية وإحداث تغييرات إيجابية في شخصية المعلم وبيئته المدرسية من خلال إجراء البحوث القائمة على مشكلات موجودة بالفعل" .

حدود البحث : اقتصر البحث الحالي على :

الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على تناول موضوع إعداد المعلم بالنظام التكاملية، ومدخل "تعليم المعلم القائم على البحث في الأدبيات التربوية المعاصرة، وتناول عملية إعداد المعلم في كل من مصر وفنلندا حيث يتم الاقتصار على نظم القبول ، والنهج المتبع في الإعداد. الحدود المكانية: اقتصر البحث على عرض بعض ملامح إعداد المعلم في كل من مصر وفنلندا.

مبررات اختيار فنلندا : تشير المؤشرات الدولية إلى أن فنلندا واحدة من مجتمعات المعرفة الأكثر تقدماً معتمدة في ذلك على المدارس ، والتي أدت دوراً مهماً في تحويل فنلندا من دولة

صناعية تقليدية إلى دولة ذات اقتصاد حديث قائم على الابتكار والمعرفة، ولم يكن هذا ممكنا دون التحسينات الكبيرة في كيفية إعداد المعلم الفنلندي^(٢٤)، حيث تم الاعتراف بالنظام التعليمي بفنلندا في جميع أنحاء العالم (بما في ذلك تعليم المعلمين) ، ففي عام ٢٠٠٧، أشارت هيئة الإذاعة البريطانية (BBC) إلى فنلندا بوصفها "قوة عظمى للتعليم" كما وصف العديد من الباحثين التربويين النظام التعليمي الفنلندي بأنه "تموذج للتميز"، مما دفع فنلندا لقيادة دولية، في مجال محو الأمية والعلوم والرياضيات، إذ تعد واحدة من أكثر دول العالم إماما بالقراءة والكتابة. (٢٥)

وتتميز الخبرة الفنلندية في محددات القبول بكليات إعداد المعلم والتي تتسم بكونها الأكثر صرامة وانفرادا عالميا؛ إذ تتم على عدة مراحل تنتهي باختيار أفضل ١٠% من المتقدمين، كذلك يتميز النموذج الفنلندي عن النماذج الأخرى بالطبيعة الصعبة لتعليم المعلم - حيث اشتراط قيام الطلاب المعلمين بإجراء البحوث بأنفسهم أثناء دراستهم، والحصول على الماجستير - سعياً للتحقق من أن الطلاب المعلمين لديهم خبرة مباشرة في إجراء البحوث لتعزيز " التفكير المستقل والقدرة على أن يكون متقبلاً للتغيير" من خلال استراتيجيات "الممارسات العاكسة" التي تشمل المراقبة والمناقشة والجدال العقلاني^(٢٦)، وعليه فالمعلم الفنلندي من أكثر المعلمين على مستوى العالم احترافيا.

منهج البحث:

تقتضي طبيعة البحث استخدام المنهج المقارن من خلال مدخل بيريداي القائم على الوصف: المتمثل في وصف بعض من ملامح إعداد المعلم في كل من مصر وفنلندا، والتفسير في ضوء بعض من ملامح البيئة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المحيطة بمؤسسات إعداد المعلم في كل من مصر وفنلندا، والمناظرة؛ المتمثلة في تحديد أوجه الشبه والاختلاف، وأخيرا المقارنة؛ والتي تعتمد على التوصل إلى النتائج، هذا ويؤكد بيريداي على أن دراسة المشكلات التربوية هو الموضوع الأساسي للتربية المقارنة من خلال وصف مظاهرها ثم التعمق في أسبابها والمسار الذي تبلورت فيه^(٢٧) للإجابة عن التساؤلات العلمية في إطار من المقارنة المعتمدة على الوصف والتفسير في ضوء القوى والعوامل الثقافية والاجتماعية محددا لأوجه التشابه والاختلاف في برامج إعداد المعلم بين مصر وفنلندا، وصولاً إلى التنبؤ

والذي يتم من خلاله عرض محاور التصور المقترح لنظام لإعداد المعلم في مصر في ضوء مدخل تعليم المعلم القائم على البحث مسترشدا بالخبرة الفنلندية في هذا المجال .

الدراسات السابقة :

هناك كثرة وتعددية في الدراسات التي تناولت موضوع إعداد المعلم بشكل عام ، ويعزي ذلك إلى أهمية موضوع الدراسة ذاته والحاجة المستمرة للبحث فيه ، نظرا للمتغيرات الكثيرة والمتلاحقة التي تطرأ على البيئة التعليمية، ومن ثم تغير الأدوار المنوطة بالمعلم والتي بالضرورة تتطلب التطوير المستمر في طريقة إعداده، إلا أن الدراسات السابقة العربية التي تناولت نهج البحوث في عملية الإعداد ، وكذلك التي تناولت الخبرة الفنلندية قليلة - في حدود علم الباحثة - وبشكل عام استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في الإطار النظري للدراسة ، وفي تأكيد أهمية البحث ، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية وثيقة الصلة بموضوع البحث مرتبة زمنياً من الأحدث للأقدم، مع مراعاة تناول الهدف لكل دراسة والمنهج المستخدم، وأهم النتائج والتوصيات التي توصلت لها:

دراسة " البازعي (٢٠١٨) " (٢٨) والتي هدفت للتوصل إلى صيغة مقترحة لتطوير سياسات قبول وإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية للتحويل إلى مجتمع المعرفة في ضوء تجرّبي - سنغافورة وفنلندا - واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في التوصل إلى أهم جوانب تطوير سياسات قبول وإعداد المعلمين للتحويل إلى مجتمع المعرفة في كلا الدولتين، وتمثلت تلك الجوانب في: تبني فلسفة تربوية جديدة لإعداد المعلم في مجتمع المعرفة، واعتماد معايير قبول وإعداد وتقويم عالمية، وكذلك تمكين المعلمين وتعزيز سلطتهم المهنية وكفالة حقوقهم، والتوجه نحو تمهين التعليم والمعلمين.

دراسة: " (٢٠١٧) Whatman and MacDonald (٢٩) والتي هدفت إلى تحديد ميزات التدريب العملي ذي الجودة العالية على نتائج الطلاب المعلمين ،وما يمكن تعلمه من المهن الأخرى حول دمج النظرية والتطبيق في التعليم المهني، اعتمدت الدراسة على العديد من المقابلات الشخصية والملاحظات المقننة في جمع البيانات، وقد أكدت الدراسة على ضرورة زيادة الوقت المخصص لتدريس الخبرات العملية، والنظر في تنفيذ استراتيجيات إدارة الوقت في البرنامج لإعداد الطلاب المعلمين للتدريب العملي ،والنظر في تنفيذ محتوى المناهج

الدراسية التي تستكشف الطبيعة المعقدة للبيئة التعليمية، والعمل ضمن فريق أثناء التدريب العملي.

دراسة " (٢٠١٧) Krzywacki ,& Others (٣٠) والتي هدفت إلى تحليل الدراسات التربوية لبرامج تعليم معلمي المواد (الفيزياء) بفرنلندا وكوريا الجنوبية ، والموجهة لدعم الطلاب المعلمين لتحقيق استعدادهم للعمل كمدرسين محترفين في الفصول الدراسية بالمدارس الثانوية، حيث وفر البحث للمعلمين إطارًا للتحليل والدعم للبرامج ، حيث يشمل مجالات المعرفة اللازمة لاستهلاك وإنتاج البحوث التعليمية والمعرفة التربوية العامة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وخلصت لعدة نتائج منها: اختلاف التوزيع بين مجالات المعارف الموجهة للمعلمين في البرامج الفنلندية والكورية ، مما يعكس الاختلافات في ثقافات التعليم الوطنية، وقد أوضحت الدراسة أن الدراسات التربوية في تعليم معلمي الفيزياء الكورية موجهة أكثر من الناحية النظرية مقارنة بنظرائهم الفنلنديين، كذلك تتشابه البرامج الفنلندية والكورية في التركيز على التفكير والتوجه البحثي كجزء من دراساتهما التربوية.

دراسة " الطوخي، وعوض الله (٢٠١٦) (٣١) والتي هدفت إلى تعرف أهم المنطلقات الأساسية لاستخدام بحوث الفعل في برامج إعداد المعلم، وبعض التجارب العالمية في مجال توظيف بحوث الفعل في برامج إعداد المعلم حيث اقتصر البحث على عرض بعض المقررات ببعض الكليات بهذه الدول وهي الولايات المتحدة الأمريكية، إنجلترا، وفلسطين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد خلص البحث إلى اقتراح مقرر إجباري يتم ربطه بالتربية العملية ويتم تطبيقه على الطلاب المعلمين في الفصل الدراسي الثاني في السنة النهائية لطلاب كليات التربية بنظام الإعداد التكاملي ولطلاب الدبلوم العام بنظام الإعداد التتابعي.

دراسة ":(٢٠١٥) SITOMANIEMI (٣٢)، وكان الغرض منها استكشاف الوجود الحالي للأبحاث في تعليم المعلمين الفنلنديين والنظر في آثار الطرق التي يتم بها تعبئة فكرة البحث، والبحث في المثل الاجتماعية التي تحد من تطلعات المعلمين كباحثين، تم إجراء تحليل على المنشورات الأكاديمية التي نُشرت حول تعليم المعلمين، وقد أشارت النتائج إلى أن الإدراج الاستكشافي للأبحاث في تعليم المعلمين الفنلنديين كإستراتيجية ، يتم من خلاله

افتراض أن المعلم مستقل وباحث، وإثارة صفات المعلم الداخلية الخاصة والتصرفات التي تتماشى مع التطلعات والمثل الإنسانية للتقدم الاجتماعي.

دراسة هويلم، العنادي (٢٠١٥) (٣٣): والتي هدفت لتطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا، استخدمت الدراسة المنهج المقارن، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها أن نسب القبول في مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة تتم بنسب كبيرة مقارنة بدولتي المقارنة نظرا لضعف معايير القبول بها، مما يؤثر على جودة مخرجاتها، إضافة إلى ضعف تركيز برامج إعداد المعلم في المملكة على إكساب الطالب المعلم المهارة البحثية، وكان من أبرز التوصيات ضرورة التركيز على الجانب البحثي ومناهج البحث العلمي فيما يخص برامج مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة (وتعد أهم جوانب الفرق بين البحث الحالي وهذه الدراسة هي أنها تناولت الخبرة الفنلندية بكثير من الإيجاز، كذلك فهي تحدثت عن نظام الإعداد بشكل شبه عام فلم تشر إلى هذا النهج إلا في حدود قليلة جدا، أما البحث الحالي فقام بالتركيز على مدخل "تعليم المعلم القائم على البحث" من حيث نشأته، وفلسفته، وأهدافه، وكذلك الأنشطة المتضمنة.

دراسة محمد، (٢٠١٥) (٣٤) والتي هدفت إلى عرض وتحليل لخبرتي هولندا والصين في إجراء البحوث التعاونية بين المعلمين والباحثين، والتعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين الخبرتين، والتي يمكن الاستفادة منها لتفعيل البحوث التعاونية بين المعلمين والباحثين في مصر، وقد استخدمت الدراسة المنهج المقارن، وقد خلصت الدراسة إلى وضع إطار مقترح للبحوث التعاونية بين المعلمين والباحثين في كليات التربية المصرية.

دراسة " (٢٠١٣) Hine (٣٥) والتي تناولت إمكانية إجراء البحوث ضمن درجة الماجستير في تعليم المعلمين، وقد تم تسليط الضوء على النهج المتبع من قبل مؤسسات جامعتين (واحدة في الولايات المتحدة والأخرى في أستراليا) لتعليم الأبحاث العملية للمعلمين، وبشكل أكثر تحديداً، تم توضيح الممارسة المهنية التي يستخدمها أحد الأكاديميين لتدريس وحدة البحوث العملية ضمن دورة درجة الماجستير مؤكداً على أن المهارات والمعرفة التي تم تطويرها كجزء من القيام بهذه الوحدة مهمة للغاية في تعليم المعلمين لتنفيذ مشاريع الأبحاث العملية التي صممها ونفذها الطلاب، اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وخلصت إلى

أن التركيز القائم على الحلول، والتركيز على تعزيز تمكين الممارسين ، والتطبيق العملي لبحوث العمل يجعل منهجية البحث نشاطاً للتطوير المهني المفيد للمعلم.

دراسة " (٢٠١١) Georgeta , & Others " (٣٦) هدفت إلى تحليل التعليم القائم على البحث وتنفيذه من خلال تحليل تصورات مجموعة من الطلاب حول أهمية برنامج دراستهم في تطويرهم المهني في خمس جامعات رومانية ، حيث تم توجيه استبانة (مكونة من مجموعة أسئلة مقتبسة من أداة تم تطويرها من قبل قسم التعليم العالي بوزارة التعليم والتدريب وشئون الشباب في دراسة موجهة إلى طلاب الدراسات العليا المسجلين في برامج الماجستير والدكتوراه بتلك الجامعات ، لقياس قدرة الطلاب على نقل ودمج نتائج البحوث في برنامجهم التعليمي وممارستهم المهنية، و أظهرت النتائج أن طلاب الدراسات العليا يعدون بمثابة "وسطاء" للمعرفة ، مؤكدين أن البحوث التي أجريت في الجامعات كان لها تأثير على عملهم ومساعدتهم على تحسين ممارساتهم المهنية بشكل كبير.

تعليق عام على الدراسات السابقة :

من خلال استعراض الدراسات السابقة (العربية منها والأجنبية) واستقراء بعض المناهج المستخدمة في تلك الدراسات وأهدافها ونتائجها ، تبين استفادة الدراسة الحالية من نتائج تلك الدراسات في تأصيل وصياغة الإطار النظري ، وفي مجمله فقد خلصت الدراسات السابقة إلي الاستنتاجات التالية:

- البحوث التي أجراها الطلاب المعلمون في كليات إعدادهم كان لها تأثير على عملهم ومساعدتهم على تحسين ممارساتهم المهنية بشكل كبير.
- الإعداد القائم على الاستقصاء والتركيز على تعزيز تمكين الممارسين ، والتطبيق العملي لبحوث العمل يجعل منهجية البحث نشاطاً للتطوير المهني المفيد للمعلم.
- الإدراج الاستكشافي للأبحاث في تعليم المعلمين الفنلنديين كإستراتيجية ، يتم من خلاله افتراض أن المعلم مستقل وباحث ، وإثارة صفات المعلم الداخلية الخاصة والتصرفات التي تتماشى مع التطلعات والمثل الإنسانية للتقدم الاجتماعي.
- ضرورة زيادة الوقت المخصص لتدريس الخبرات العملية حتى تصبح جزء من تكوينه المهني.

كما تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لموضوع من أكثر الموضوعات أهمية على الساحة المحلية والدولية وهو إعداد المعلم، إلا أن الدراسة الحالية تميزت عن الدراسات العربية - في حدود علم الباحثة- في تناولها لطريقة إعداد فريدة من نوعها وهي "تعليم المعلم القائم على البحوث" فعلى الرغم من تناول بعض الدراسات العربية للخبرة الفنلندية مثل دراسة ("البازعي، ٢٠١٨") ودراسة (هويل، والعنادي، ٢٠١٥) إلا أن هذه الدراسات تناولت الخبرة بشيء من العموم والإيجاز، حيث انفردت الدراسة الحالية في تناولها خبرة فنلندا في تطبيق مدخل "تعليم المعلم القائم على البحث" في إعداد المعلم تفصيليا من حيث نشأته وأهدافه وخصائصه وتأثيره على الأنشطة والبرامج، كما اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة (محمد، ٢٠١٥)) في أن هذه الدراسة تناولت البحوث التعاونية بين الباحثين والمعلمين أثناء الخدمة وليست عملية الإعداد، كما اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة (الطوخي، وعوض الله، ٢٠١٦)) في أن هذه الدراسة اقتصرت على عرض بعض المقررات ببعض الكليات بالولايات المتحدة الأمريكية، إنجلترا، وفلسطين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي .

كذلك تميزت الدراسة الحالية عن معظم الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج المقارن من حيث الوصف والتحليل والتفسير في ضوء القوى والعوامل الثقافية، أما فيما يتعلق بالدراسات الأجنبية، فتشابهت الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في كون معظمها تناول تطبيق نهج إعداد المعلم القائم على البحوث، إلا أن الاختلاف يكمن في المنهج المستخدم في الدراسة الحالية "المنهج المقارن" فمعظم الدراسات الأجنبية استخدمت المنهج الوصفي والتجريبي، كما أنها في تناولها للخبرة الفنلندية كانت معظمها دراسات استطلاعية للكشف عن آراء عينات من المجتمع التعليمي حول جودة نهج تعليم المعلم القائم على البحث، كما اختلفت الدراسة الحالية في أهدافها ومجالها عن الدراسات السابقة مجتمعة.

إجراءات البحث : يسير البحث الحالي وفق مجموعة من الخطوات متمثلة في :

الخطوة الأولى: (منهجية البحث) وتشمل مقدمة البحث ومشكلته وأسئلته، وأهدافه وأهميته، وبعض الحدود ، والمصطلحات ، ثم الدراسات السابقة(العربية والأجنبية).

الخطوة الثانية: تناول الأدبيات التربوية المعاصرة المتعلقة بمدخل "تعليم المعلم القائم على البحث" من حيث مفهومه ،نشأته ،أهميته ،متطلبات تطبيقه.

الخطوة الثالثة: عرض لبعض ملامح الخبرة الفنلندية في تطبيق مدخل "تعليم المعلم القائم على البحث" في برامج إعداد المعلم في ضوء القوى والعوامل الثقافية والمجتمعية المؤثرة .

الخطوة الرابعة: تعرف أهم ملامح إعداد المعلم في كليات التربية المصرية في ضوء بعض القوى والعوامل الثقافية والمجتمعية المؤثرة .

الخطوة الخامسة: إجراء تحليل مقارنة لتحديد أوجه الشبه والاختلاف في إعداد المعلم بين مصر وفنلندا.

الخطوة السادسة: وضع تصور مقترح لتطوير كليات التربية المصرية في ضوء مدخل "تعليم المعلم القائم على البحث " في برامج إعداد المعلم بالاستفادة من التجربة الفنلندية.

ثانياً: "تعليم المعلم القائم على البحث" في برامج إعداد المعلم

(ماهيته - نشأته - أهدافه - خصائصه) في الأدبيات التربوية المعاصرة

حظي تعليم المعلمين القائم على البحث مؤخراً باهتمام متزايد من القائمين على التعليم في العديد من الدول ،فقد تمت دراسة مدخل تعليم المعلم القائم على البحث في سياقات ومستويات تعليمية مختلفة، فأصبح المعلمون باحثين في ممارساتهم المهنية هو تحول من موقف سلبي إلى وظيفة نشطة تمكن المعلمين من إدراك مدى تعقيد مجالهم وفهم أن هذا المجال عليه أن يلبي السياق الاجتماعي والثقافي والتاريخي والفلسفي والنفسي الذي يشكله، وبذلك يصبح المعلمون واعين ليس فقط للاحتياجات العاجلة للطلاب، وإنما الاحتياجات التدريبية والاحترافية الخاصة بهم، لذلك قامت العديد من البرامج الجامعية بتكييف برامجها من أجل تطوير الكفاءات البحثية لطلابها ، وخاصة تلك المتعلقة بإجراء مشاريع بحثية قادرة على نقل معارفهم وخبراتهم الأكاديمية إلى تعليمهم المهني^(٣٧)، فالعمل في مهنة التدريس يستلزم التعلم المستمر، واكتساب المعارف والمهارات التربوية والموضوعية والبحث

عن إجابات للمشكلات التعليمية من خلال التجارب المبتكرة والتقييمات القائمة على البحث، وقد أكد مارتي Martti Haavio في عام ١٩٥٤ على ضرورة أن يكون المعلمون تلاميذ أديين" من خلال كونهم "باحثين في عملهم". (٣٨)

وإتساقا مع "السياسات المتباينة حول زيادة الاهتمام باستخدام الأدلة والأبحاث" في إعداد المعلمين ، قامت الجمعية البريطانية للبحوث التربوية (BERA) بالتعاون مع الجمعية الملكية للفنون (RSA) بإجراء دراسة عن دور البحوث في تعليم المعلمين في إطار من الاستقصاء المنظم، وجاءت مؤكدة على أن المحتوى الغني بالبحث في تعليم المعلمين يصل إلى أبعد من تعزيز الفهم النظري في حد ذاته "فمحو الأمية البحثية للمعلمين " لا يمكن المعلمين فقط من أن يصبحوا مقيمين مستقلين ومحسنين لأعمالهم ، بل يمكنهم أيضًا من تعزيز هويتهم المهنية. (٣٩)

وتاريخيًا، تطور تعليم المعلمين عن طريق البحث في اتجاهات مختلفة، فكان هناك تحول من دراسة التخصصات الفرعية لدراسة التعليم (مثل علم الاجتماع وعلم النفس وتاريخ التعليم) إلى أشكال أكثر واقعية وتطبيقية من المعرفة التي تسعى إلى تقديم مساهمة عملية، حيث تم التركيز بشكل خاص على المحتوى المستنير للبحث في تعليم المعلمين على معرفة المحتوى التربوي ، أي أن قاعدة المعرفة للتدريس التي تقع عند تقاطع محتوى الموضوع والتربية ، والتأثير القوي لتطبيقه في تعلم الطلاب -فالمعلم يشارك في عمليات الاستقصاء التعاوني في الموقع- يساهم في ضمان وجود عمليات تعليم وتعلم فعالة وفي بناء القدرات، والتطوير المهني للفرد والمدرسة بالكامل. (٤٠)

مفهوم 'تعليم المعلم القائم على البحث' :

تعليم المعلم القائم على البحث هو "استقصاء مقصود ومنهجي من قبل المعلمين بهدف اكتساب نظرة ثاقبة في التعليم والتعلم ، ليصبحوا ممارسين أكثر انعكاسًا ، وإحداث تغييرات في الفصل و المدرسة ، وتحسين حياة الطلاب وربط قضايا معينة بنظريات التدريس والتعلم من خلال توثيق وتحليل هذه القضايا" (٤١)، ووفقًا لزيتشنير (Zeichner ١٩٨٣) " تعليم المعلمين الموجه نحو الاستقصاء والبحث يعني أن برنامج الدراسة يجب أن يكون ديناميكيًا بدلاً من أن يكون ثابتًا وأن يكون دور الطالب المعلم نشطًا وليس سلبيًا" ، حيث

يحتاج الطلاب إلى العمل على مهارات مثل الملاحظة والمقابلات الشخصية والتفسير حتى يكون دور المعرفة والعمل تفاعليًا ، لاسيما في إجراء البحوث. (٤٢)

ويطلق على الأبحاث التي يقوم بها الطالب المعلم أثناء عملية الإعداد أو المعلم أثناء عمله بالمدارس عدة مسميات منها البحث الإجرائي/ بحوث الفعل **Action Research**، البحوث التي يحركها المعلم (**Teacher-driven research(TDR)**، **teacher action research(TAR)**، أبحاث العمل التربوي، بحوث حول عمل المعلم، أبحاث ممارس، أبحاث عملية، بحوث تفاعلية ،استقصاء دراسي، وبعوث موقفية،... والعديد من المسميات، والتي في الأساس تعني أبحاث خاصة بالعملية التعليمية وتتبع المنهج العلمي ، فقد قدم ميلز Mills(٢٠٠٣) التعريف التالي لأبحاث المعلمين في مجال العمل"على أنه تحقيق منهجي يقوم به الباحثون المعلمون لجمع المعلومات حول الطرق التي تعمل بها مدرستهم الخاصة ، وكيفية تعليمهم ، ومدى تعلم طلابهم ، ويتم جمع المعلومات بهدف اكتساب نظرة ثاقبة لتطوير الممارسة العاكسة وإحداث تغييرات إيجابية في البيئة المدرسية وعلى الممارسات التعليمية بشكل عام وتحسين نتائج الطلاب". (٤٣)

كما يعرف البحث الإجرائي بأنه ممارسة قيمة للمعلمين للقيام بها، تتيح لهم عملية بحث منهجية وتعاونية وتشاركية ، وهو عملية استقصاء تسعى بنشاط إلى معالجة مجالات العملية التعليمية، وتوفر المهارات الفنية والمعارف المتخصصة اللازمة لإحداث تغيير إيجابي داخل المدارس والمجتمعات (٤٤) ومن ناحية أخرى كما قام الدكتور مايكل برودي Michael Brody, الأستاذ بجامعة ولاية مونتانا ، بالإشراف على العديد من مشاريع أبحاث المعلمين في مجال تعليم العلوم بوضع تعريف لهذه الأبحاث على أنها " العملية الانعكاسية التي يقوم المعلمون من خلالها بدراسة مشكلاتهم بشكل منهجي من أجل توجيه وتصحيح وتقييم قراراتهم وأفعالهم المتعلقة بتحسين التعليم والتعلم في سياقهم المهني الفردي". (٤٥)

وتجدر الإشارة إلى أن البحوث التي يمارسها المعلمون أثناء فترة الإعداد أو أثناء الخدمة يمكن تقسيمها إلى ؛ بحوث فنية : تهدف إلى اختبار اتجاه أو مدخل جديد في ميدان التعليم ،بحوث عملية: وهي بحوث تطبق في الميدان التربوي و تهدف إلى حل المشكلات

بحوث تحريرية نقدية؛ ويتم التركيز في هذه البحوث على فهم البيئة الاجتماعية والسياسية التي تتم فيها الممارسات وتهدف للربط بين عملية إجراء البحوث والحراك الاجتماعي.(٤٦)

نشأة فكرة إدخال "البحوث" في برامج إعداد المعلم:

استغرق الأمر كثيرا لجعل هذا المفهوم يصل إلى المجتمع التعليمي ، فنشأة أبحاث العمل، لها أسس في كتابات جون ديوي ، الفيلسوف التربوي الأمريكي في عشرينيات وثلاثينيات القرن التاسع عشر ، الذي اعتقد أن المعلمين المحترفين يجب أن يشاركوا في حل المشكلات المجتمعية، مؤكدا على دور أبحاث العمل في تطوير المناهج الدراسية، والتحصين المهني، وتطبيق التعلم في سياق اجتماعي(٤٧)

كما ارتبط مصطلح "البحوث الإجرائية" منذ فترة طويلة بعمل كورت لوين عام ١٩٤٦ ، حيث يعتبر كورت لوين أول من صاغ المصطلح في مقاله حول مشاكل الأقليات، وبدأت وظيفتها في النظام التعليمي حيث تم تطبيق المنهج العلمي على التعليم، حيث اتخذ معنى وهدف البحث الإجرائي أشكالاً متعددة، واعتُبرت هذه المنهجية البحثية دورية وديناميكية وتعاونية بطبيعتها، من خلال دورات متكررة من التخطيط والمراقبة والانعكاس ، بحيث يمكن للأفراد والجماعات المنخرطة في إجراء البحوث تنفيذ التغييرات المطلوبة للتحسين الاجتماعي (٤٨)، وفي عهد ستيفن كوري - في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا - خلال الخمسينيات من القرن الماضي قامت حركة المعلم الباحث التي نشأت في المملكة المتحدة والتي تدعو إلى أن يستند كل التدريس إلى بحث وعليه ازدهرت فكرة أبحاث الحركة . (٤٩)

وفي الستينيات من القرن الماضي، لم يكن البحث الإجرائي شائعاً لأنه ارتبط بالنشاط السياسي ، وكانت هناك مخاوف بشأن كل من مستوى الصرامة المستخدمة وتدريب أولئك الذين يقودون مشاريع الأبحاث العملية ، إلا أنه في بداية السبعينيات من القرن الماضي ، وتحت تأثير لورانس ستهاموس وجون إليوت في بريطانيا تحول التركيز في أبحاث العمل إلى التركيز على المداورات العملية والعلمية مستخدماً التفسير الإنساني، والتفاوض، والحسابات الوصفية التفصيلية بدلاً من القياس والتحليل الإحصائي.(٥٠)

وبحلول منتصف سبعينيات القرن العشرين ، تمت مناقشته كحقل منفصل للبحث وتم الإبلاغ عن أنواع رئيسة منها: الأبحاث التقليدية؛ يتم تطبيقها داخل المنظمات في مجالات تطوير المنظمة والنظم الاجتماعية والتقنية (على سبيل المثال ، نظم المعلومات)؛ أبحاث العمل

السياقية: تشمل العلاقات بين المنظمات، حيث يتصرف المشاركون كمصممين للمشروع، والأبحاث الراديكالية: التركيز القوي على التحرر والتغلب على اختلالات القوة، وأخيرا أبحاث العمل التربوي(٥١)، وفي الثمانينيات زادت شعبيته ، ويرجع ذلك جزئيا إلى التقليد الذي بدأته لوين وكوري في الولايات المتحدة ، فكان الهدف هو تغيير وتحسين الممارسات، وعليه أصبح بحث العمل شكلاً من أشكال البحث الذي يصف كيفية تصرف البشر والمنظمات، كما أصبح آلية يستخدمها الأفراد والمنظمات للتغيير.(٥٢)

وفي عام (١٩٩٣) ذكر آيرز Ayers أن المعلمين بحاجة إلى أن يكونوا جزءاً من الأبحاث ،والانتقال من وجهة نظر المعلم كمستهلك ومصدر للوقائع تجاه وجهة نظر المعلم باعتباره منتجا للمعرفة، وتمت إعادة تعريف بحوث الفعل على أنها شيء يقوم به المعلمون كجزء من التدريس، بحيث ينظر إلى التدريس على أنه أكثر من مجرد نشاط بل عمل منتج للمعرفة ، (٥٣)،وعليه فقد تطورت فكرة البحوث في الحقل التربوي إلى ما وصلت عليه الآن.

أهداف مدخل "تعليم المعلم القائم على البحث" في برامج إعداد المعلم :

يتمثل الهدف الأساسي لبحوث المعلمين في التحول المتزامن من التفكير في أبحاث المدرسين كشيء تم إنجازه إلى المعلمين ؛ إلى شيء قام به المعلمون أنفسهم، مما يمكن المعلمين من تطوير فهم أفضل لأنفسهم ، وفصولهم الدراسية وممارستهم من خلال إجراء البحث العاكس، كذلك التحول من الاعتماد الحصري على الأساليب الكمية في البحوث إلى استخدام مجموعة واسعة من المنهجيات النوعية (مثل الإثنوغرافيا، الاستقصاء السردية والسيرة الذاتية).(٥٤)

كما يهدف تعليم المعلمين القائم على البحث إلى توجيه الاستفسار في عمل المعلم، على اعتبار أن الظواهر التعليمية تتكون من بعدين هما: التفكير التربوي وتنظيم الأنشطة، بحيث يعمل التفكير التربوي على سد الفجوة بين التفكير البديهي والعقلاني في تنظيم الأنشطة(٥٥)،والمسعى الحقيقي لتعليم المعلمين القائم على البحث في التفكير التربوي والتعليمي الموجه نحو الاستقصاء ،وليس تثقيف الباحثين أو حتى المعلمين والباحثين في حد ذاته، بل الحصول على موقف استفساري في التدريس، وبالتالي يمكن للمعلمين مراقبة وتحليل وتطوير عملهم(٥٦)،وبهذا تشير الدلائل إلى أن المعلمين الذين شاركوا في البحث

يصبحون أكثر انعكاسًا ، وأكثر انتقائية وتحليلية في تعليمهم، وأكثر انفتاحًا والتزامًا بالتطوير المهني ، وأكثر تعمقًا في اتخاذ القرارات والإجراءات الصفية.

فالهدف ليس إنتاج الطلاب المعلمين للبحوث، بل توفيره لنوعية من الطلاب ذوي المهارات والمعرفة لاستكمال دراساتهم الخاصة ، ومراقبة تلاميذهم ، وتحليل تفكيرهم ، وبدأ التدريب على التفكير القائم على البحث في بداية تعليم المعلمين من خلال قراءة أدبيات البحث وكتابة المقالات والحقايب التعليمية وتعرف الأساليب البحثية، وبالتالي فإن الطلاب لديهم فرص للتفكير الموجه ذاتيا وتطوير نظرية عملية في التدريس، ويتطلب تعليم المعلمين القائم على البحث أيضًا من الطلاب المعلمين إنتاج بحثهم الخاص في شكل أطروحات للباكوريوس والماجستير في نهاية دراساتهم الجامعية، والتي تعد وثيقة بحث رسمية، أولويتها الرئيسية ليست إنتاج معرفة جديدة أو نتائج جديدة فحسب، بل إنتاج تقرير بحثي واكتشاف شيء عملي أو نظري يستند إلى البحث ، حيث يحتاج الطلاب إلى ممارسة موجهة لاكتساب المهارات اللازمة لإجراء البحوث في مواقف ذات معنى تربوي. (٥٧)

وبهذا تساعد هذه البرامج المعلمين المحتملين على التفكير والتصرف معتمدين على الملاحظة القوية والتفكير والتوثيق ليصبحوا مخططين للمناهج و إلقاء الضوء على آثار الخبرة التي يمكن استنتاج التعلم منها، وتعتمد مثل هذه البرامج على الإيمان بقيمة تكامل التدريس والبحث ودراسته كمنحة دراسية مشروعة، بالشراكة مع المعلمين الآخرين أو الباحثين الجامعيين .

ويضيف ((Lavery , Hine (٢٠١٤) عدة فوائد لاستخدام البحوث في إعداد المعلم تتمثل في: (٥٨)

- سد الفجوة بين النظرية والتطبيق ومساعدة الممارسين على تطوير معرفة جديدة مرتبطة مباشرة بفصولهم الدراسية.
- تمكين المعلم؛ يتم تمكين المعلمين عندما يكونون قادرين على جمع البيانات الخاصة بهم لاستخدامها في اتخاذ القرارات بشأن مدارسهم وفصولهم الدراسية.
- تحمل المعلمين المخاطر وإجراء التغييرات المتعلقة بالتعليم والتعلم، مما يحسن تحصيل الطلاب وتصبح المدارس مجتمعات تعلم أكثر فعالية.

- حفز التغيير في تفكيرهم وممارستهم وتنمية الوعي الذاتي.
- كذلك يساعد استخدامها في تحسين التعلم الطلابي والبيئة المدرسية، حيث يساهم على: (٥٩)
- تحسين تحصيل الطلاب من خلال التدريس والإدارة الأكثر فعالية.
- أن يصبح المعلمون المشاركون في البحث العملي أكثر مرونة في حياتهم، وأكثر انفتاحاً على الأفكار الجديدة، كذلك أكثر ممارسة للتفكير الناقد.
- الشعور بالفعالية ، والرغبة في التواصل مع الزملاء ، والمواقف تجاه التطوير المهني .
- الاستقلالية في صناعة القرار واكتساب المزيد من الثقة حول المناهج والعملية التدريسية.
- أن يصبح المعلمون متعلمين مدى الحياة.
- خصائص مدخل " تعليم المعلم القائم على البحث".

من أهم خصائص وسمات هذا المدخل أنه بدلاً من التركيز كلياً على النظرية أو البحث الذي تم إنشاؤه بواسطة الآخرين ، يهتم الممارسون بتطوير مهارات البحث من أجل إعلاء وتطوير الممارسة وتشجيع التعلم النشط في السياق، حيث يتم تصور أن مفاهيم التدريس "مشكلة نبحث لها عن حلول" فالغرض من استقصاء الممارسين هو توليد المعرفة للممارسة ، حيث يعمل السياق المهني كموقع للاستفسار ، وبهذه الطريقة ، تنتقل ملكية وإنتاج الأبحاث من "البرج العاجي الأكاديمي" إلى الطلاب المعلمين ضمن سياقاتهم الخاصة ، للبحث عن رؤى جديدة في عمليات التدريس والتعلم ، مما يسد بشكل فعال الفجوة بين الممارسة والنظرية وتكون عملية الإعداد خليطاً من البحوث المفاهيمية والبحوث التجريبية ، مما يمكن المعلمين من اتخاذ القرارات على أساس الأدلة^(٦٠) ، وعليه تتسم البحوث التي يمارسها الطلاب المعلمون في عملية الإعداد بكونها إجرائية ، وواقعية ، مرنة ، محدودة (يركز على حالات معينة في الزمان والمكان) ، كيفية ، تطبيقية ، مخططة،

ويشير **Auli Toom, & and Others** إلى أن تعليم المعلم القائم على البحث له أربع خصائص؛ أولاً: يتم تنظيم برنامج الدراسة وفقاً للتحليل المنهجي للتعليم. ثانياً: كل التدريس قائم على البحث، ثالثاً: يتم تنظيم الأنشطة من خلال ممارسة الطلاب للجدال ، وصنع القرار ، والتبرير عند الاستفسار عن المشكلات التربوية وحلها، وأخيراً: يتعلم الطلاب مهارات البحث ،

الرسمية أثناء دراستهم عندما يعتمد التدريس على البحث ، حيث يقوم الطالب المعلم بتدريس ما يدرسه، ويستمد تعليمه من المعرفة الدقيقة للبحوث الحديثة.^(٦١)

ويستخدم بحث المعلم "المنهج العلمي"، إذ تتمثل الميزة التنافسية لأبحاث المعلم في الدور المزدوج للمعلم كممارس وباحث داخل الفصل ، حيث يواجهون - مثل العلماء والباحثين التربويين- مشكلات حقيقية ،ويصنف سميث (١٩٩٣) فئتين رئيسيتين لبحث المعلم هما المفاهيمية والتجريبية؛ فالبحث المفاهيمي (وهو نظري وفلسفي) يتمثل في مقالات المعلمين ومحادثاتهم وقصصهم وكتبهم التي تمثل تفسيرات وتحليلات موسعة لمختلف جوانب التدريس، أما البحث التجريبي يشمل جمع وتحليل وتفسير البيانات، مثل دراسات الحالة ،ويحدد ماكلين (١٩٩٥) ثلاثة أبعاد رئيسية لأبحاث المعلم وهي التصور: فيتم تحديد المشكلة وأسئلة البحث ذات الصلة؛ التنفيذ: حيث جمع البيانات وتحليلها؛ والتفسير: من خلال فحص النتائج لمعرفة المعنى ويتم اتخاذ الإجراءات المناسبة نتيجة لذلك وتظهر هذه المكونات أكثر من خلال دورة استفسارات المعلم **The Cycle of Teacher Inquiry** والتي تتكون من:^(٦٢)

١- تعرف مشكلة ذات معنى **identify problem of meaning**

٢- تطوير الأسئلة ودراسة الافتراضات **develop questions and examine assumptions**

٣- جمع البيانات **gather data**

٤- تحليل البيانات **Analyze data**

٥. تفسير البيانات **interpret data**

٦- أخذ إجراء فعلي **take action**

مع التأكيد على أنها دورة مستمرة ومغلقة ،فأخذ الإجراء والممارسة الفعلية واتخاذ القرارات يعد تمهيدا لبحث مشكلة أخرى في الحقل التعليمي وهكذا.

وفي الوقت الحالي يوجد اهتمام أكبر برؤية تطوير قاعدة معرفية لممارسة التدريس كمسؤولية مشتركة ،فالاهتمام بالمسؤولية المشتركة واضح ليس فقط في التركيز المتزايد على التعاون بين المدرسين والجامعيين ولكن أيضًا على التعاون بين المعلمين أنفسهم ، وبين المعلمين ومديري المدارس ، وبين المعلمين وأولياء الأمور، وتستخدم العديد من هذه البرامج

مختبرات تنمية الطفل الجامعي **university child development laboratories** كموقع أساسي للاستعلام ومراكز للتحقيق النقدي والتعاوني ، كما توفر مدارس المختبر **lab schools** فرصًا للمعلمين لإنتاج المعرفة أثناء تفاعلهم مع الأطفال في مواقف التعليم والتعلم المعقدة والصعبة . (٦٣)

تقييم جودة أبحاث المعلمين :

هناك اتفاق على ضرورة الحفاظ على معايير للدقة في إجراء بحوث المعلم ،على أن تكون منتظمة ويتم توثيق الإجراءات بعناية، واستخدام الأساليب المتعددة للاستقصاء والبحث ،بجانب استخدام مصادر متعددة للبيانات ومناهج متعددة لتحليل البيانات، كما يجب أن تكون أبحاث المعلم وثيقة الصلة بمشاكل الممارسة وأن توفر قواعد شرعية للعمل، حتى تكون النتائج والتفسيرات المستخلصة من البحث جديرة بالثقة ،هذا ويوجد أربعة معايير يمكن استخدامها لتقييم جودة أو دقة أبحاث المعلم متمثلة في: (٦٤)

المصدقية - **Credibility** هل الدراسة قابلة للتصديق.

قابلية النقل - **Transferability** تشجع الدراسة على تبادل الخبرات.

الاعتماد - **Dependability** تستخدم الدراسة إجراءات معتمدة وتنتج نتائج جديرة بالثقة.

التأكيد - **Conformability** الدراسة قابلة للتدقيق لعدم وجود تحيز من خلال إتاحة الأدلة وطرق التحليل.

ومن ثم ، تدمج أبحاث المدرسين النظرية بالممارسة، وتختلف عن البحث التربوي التقليدي ، الذي يدرس معرفة المعلم وممارسته من منظور خارجي من خلال استخدام الأساليب الكمية ونظريات المعرفة المتضمنة في الثقافة الأكاديمية ، حيث يستخدم بحث المعلم أساسًا المنهجيات النوعية لفحص ممارسة التدريس من الداخل.

المتطلبات اللازمة لضمان الحفاظ على إجراء البحوث بفعالية :

يرتبط استخدام البحوث في إعداد المعلم بتوافر مجموعة من المتطلبات منها: (٦٥)

• القيادة الداعمة **Supportive Leadership**، يجب أن يكون مسئولو التعليم داعمين لهذه العملية، حتى يكون البحث جزءًا حيويًا من التطوير المهني .

• وقت المعلم **Time - Teacher** - يحتاج المعلم إلى وقت لمناقشة أبحاثه بشكل منتظم، لكي تكون مستدامة ، حتى لا ينظر المعلمون إلى البحوث العملية باعتبارها وظيفة إضافية.

• التعاون والمشاركة **Collaboration and Sharing** - يحتاج المعلم إلى فرص لمشاركة أبحاثه مع مجتمع أوسع، عادةً ما يعمل معظم المعلمين فرادى، وغالبًا ما يكونون غير مدركين لما يفعله الآخرون في مبانهم، فالآليات المدمجة لتبادل الأفكار بشكل منتظم ومشاركة المشكلات والإبلاغ عن التقدم المحرز ، تهيئ الظروف التي تتيح ظهور تفاهات مشتركة ومعرفة جديدة داخل المجموعة ، مع تقليل مشاعر العزلة أيضًا.

• ملكية المعلم للبحث **Teacher Ownership of the Research** - فملكية المعلم لبحثه تزيد من فرص إجراء البحوث لتكون مستدامة ذاتيًا، ويصل إلى الحد الأدنى، حتى يرى المعلمون إمكانية تحسين ممارساتهم الخاصة كنتيجة مباشرة للبحث الذي يمتلكونه، فيكون للمعلم سبب أو دافع للمتابعة.

• بحوث العمل هي تطوير احترافي ذاتي البدء **Action Research is Self-Initiated** - فهي عملية يبدأ بها المعلمون في التركيز بشكل منهجي على ممارستهم المهنية ، فالمكافأة الجوهرية الهامة للمشاركة في هذه العملية هي أنها تتيح للمعلمين فهمًا أفضل لما يفعلونه ، وبهذا يصبح الدافع داخليًا ومستدامًا لأن الموقف أو المشكلة لها معنى وقيمة للمعلم.

• الوصول إلى المعلومات **Access to Information** - يقوم جزء من دورة أبحاث العمل على جمع المعلومات ذات الصلة بالموضوع، ففي حين أن المعلمين قادرين على توليد الكثير من الأفكار والمشاكل القابلة للدراسة، إلا أنهم في بعض الأحيان يفتقرون الوصول إلى مصادر المعلومات حول مواضيعهم.

هذا وقد حدد كوهين **Cohen** وآخرون (٢٠١٣) عدة صعوبات تواجه هذا النهج أثناء عملية الإعداد منها: ضيق الوقت؛ الذي يمثل مشكلة للمدرسين والمحاضرين وهذا أدى إلى ضعف التنسيق والتأمل السطحي الذي حد من التعلم، كذلك صراعات السلطة وعدم المساواة بين الطلاب المعلمين مما يعوق المشاركة الحقيقية للأفكار والتعاون، والتصورات التعليمية المختلفة لدى الأفراد في مجموعة التدريب العملي ، ووجود التزامات ومسؤوليات ومصالح

مختلفة كما يمكن أن يحدث خلاف بين الطلاب والمعلمين الموجهين إذا كان المعلم لا يمكنه دمج النظرية والتطبيق ،كذلك تضارب الأدوار وازدواجيتها في الدعم والتوجيه ،وأيضاً تحديات البنية التحتية لمدارس التدريب وللمؤسسات الإعداد .^(٦٦)

ثالثاً: مدخل "تعليم المعلم القائم على البحث" في إعداد المعلم الفنلندي

فنلندا هي جزء من أوروبا الشمالية ،بلد يجاور السويد وروسيا ،أغلبية السكان فنلنديون بالولادة ، فقط حوالي ٤% من السكان الذين ولدوا خارج فنلندا لذلك فهي سكانياً متجانسة ، ومع ذلك فهناك عدد من الأعراق المتميزة والأقليات الثقافية (بما في ذلك الصاميين وجماعات الروما) ، وفنلندا بلد ثنائي اللغة تضم الفنلندية والسويداء .^(٦٧)

وهي جمهورية برلمانية ذات حكومة مركزية مقرها هلسنكي ولديها حكومات محلية في ٣٣٢ بلدية ، وتقوم الحياة السياسية فيها على الديمقراطية والشفافية والتعددية الحزبية ، وتشكلت الحكومة الحالية تحت قيادة حزب الديمقراطية الاجتماعي، وتأخذ السياسة التعليمية اهتماماً خاصاً في برنامج الحكومة ؛ حيث تركز على الحاجة لرفع المستوى التعليمي للجميع ، كما تتمتع فنلندا بعلاقات خارجية ممتازة كان لها أثر كبير في تشكيل النظام التعليمي بشكل عام ومؤسسات إعداد المعلم بها بشكل خاص ، من خلال الشراكة في الكثير من المبادرات والبرامج الدولية في مجال التطوير المهني للمعلم.^(٦٨)

ويركز تعليم المعلمين الأكاديميين في فنلندا على التطوير المتوازن للكفاءات الشخصية والمهنية ، حيث يكرس اهتماماً خاصاً لبناء مهارات التفكير التربوي ، وتمكين المعلمين من إدارة العمليات التعليمية بما يتماشى مع المعرفة والممارسة التعليمية المعاصرة فأهم ميزات تعليم المعلم الفنلندي قبل الخدمة هو كونه تعليماً قائماً على البحث ، ويقوم بمبادرات وممارسات ناجحة ومبتكرة وينفذ معايير اختيار صارمة للحصول على شهادة المعلم فهناك ثلاث ركائز رئيسية يعتمد عليها النظام الفنلندي في إعداد المعلم وهي: نظام القبول في برامج تعليم المعلمين في الجامعات ، والذي يتبع مساراً متعدد المراحل لا لخلق صورة تنافسية للغاية فقط ولكن لاختيار المرشحين المناسبين للمهنة المناسبة ؛ كذلك هيكل برامج تعليم المعلمين قبل الخدمة ، والذي يعكس المبادرات المثالية مع الفلسفات التعليمية السليمة والنهج الذي يركز على البحث والممارسة ؛ وأخيراً الحالة الاجتماعية للمعلمين ، والتي تم ضمانها من خلال السياسات والتشريعات التعليمية المجتمعية.^(٦٩)

وعلى المستوى العام-يشير المفهوم الفنلندي لتعليم المعلم القائم على البحث- إلى بعدين مختلفين على الأقل من عملية إعداد المعلم، الأول يُنظر إليه على أنه عملية إدارية وتنظيمية: فبرامج تعليم المعلمين تتم في السياق الجامعي حيث يقوم الطلاب بتنفيذ مشاريع الماجستير والدكتوراه (التي تمكنهم من التقدم للماجستير والدكتوراه) تحت إشراف الأكاديميين الذين هم البحوث النشطة نفسها، والثاني يتعلق بالقضايا التربوية والمهنية: في الأدب الأكاديمي، فضلا عن النصوص والمناهج الدراسية.^(٧٠)

وتعود نشأة مدخل " تعليم المعلم القائم على البحث" في إعداد المعلم الفنلندي ؛أو فكرة "المعلمين كباحثين" إلى ما يقرب من ١٦٠ عاماً، حين أسست أول كلية لتدريب معلمي المدارس الابتدائية في جيفاسكيلا Jyväskylä في عام ١٨٦٣، حيث تم تصميم مناهجها وفقاً للنماذج السويسرية والألمانية ،فكان الاتصال الوثيق بين النظرية والممارسة سمة مميزة للمناهج، وكانت للمواضيع العملية ، مثل الحرف اليدوية ، مكانها في المناهج الدراسية وقتها،وبناءً على هذا النموذج ، تم إنشاء العديد من الكليات لتدريب المعلمين^(٧١)، وحتى نهاية الستينيات من القرن الماضي، كان معلمو المدارس الابتدائية ما زالوا يعدون في حلقات دراسية لمدة عامين أو ثلاثة.^(٧٢)

وبموجب قانون تعليم المعلمين لعام ١٩٧١، تم إجراء إصلاحات عديدة في برامج إعداد المعلم ففي عام ١٩٧٤ ، تم إعادة توزيع تعليم المعلمين للمدارس الأساسية والمدارس الثانوية العليا في الجامعات، وفي الوقت نفسه ، تم إنشاء كليات التربية في كل جامعة مع أقسام التربية وأقسام تعليم المعلمين، والتي تركز على البحث وعلى مشاكل الإدارة والتخطيط التربوي، فهي مؤسسات تغطي مسؤولياتها كلا من تعليم المعلمين والبحث في التعليم، مع إصلاح نظام التعليم العالي بأكمله.^(٧٣)

وجدير بالذكر أنه حتى نهاية سبعينيات القرن الماضي ، كان يُنظر إلى إعداد المعلم على أنه تدريب شبه احترافي ،حتى صدور قوانين تعليم المعلمين في الفترة من ١٩٧٨-١٩٧٩ م ، حيث تم رفع الحد الأدنى لمتطلبات العمل الدائم كمدرس إلى درجة الماجستير- باستثناء معلمي ما قبل المدرسة وبعض معلمي التدريب المهني وخريجي بعض معاهد التعليم - والتي تعتمد على متطلبات علمية ماثلة لتلك الموجودة في أي مجال أكاديمي آخر، في الوقت نفسه ، بدأ المحتوى العلمي البحثي في إثراء مناهج تعليم المعلمين^(٧٤)،وعليه أصبح

تعليم المعلم الفنلندي أكاديميًا ، مما يعني أنه يستند إلى المعرفة العلمية ويدعمها ويركز على عمليات التفكير والمهارات المعرفية اللازمة لتصميم وإجراء البحوث لتزويد المعلمين بالمعرفة والمهارات القائمة على البحث وجعلهم على دراية بأحدث الأبحاث العالمية حول كيفية التعليم والتعلم ، وبمساعدة هذه العملية ، بدأ التفكير الناقد للمدرس ونهجه المتمركز حول المشكلات في التدريس وبدأ المعلمون في اتباع نهج تحليلي منفتح نحو عملهم وتطويرهم لبيئات التدريس والتعلم بطريقة منهجية ، ويطلق الفنلنديون على هذا النهج "نهج المعلم والباحث" (٧٥).

وقد أدت هذه التغييرات في السياسة تجاه تعليم المعلمين الأكاديميين المستندة إلى البحوث إلى تحسن عام في نظام المدارس الفنلندية ، فإن نهج "المعلم والباحث" يعني أن الطلاب يتعلمون تبرير قراراتهم وأفعالهم على أساس كل من الخبرة والنظرية ، مما ساهم ليس فقط في النمو المهني للمعلم ، وإنما أيضًا في تطوير نظام التعليم بأكمله من خلال التوجه البحثي في إعداد معلميه. (٧٦)

وعند الانتقال إلى نظام قبول الطلاب في كليات إعداد المعلم الفنلندية فمن الآمن القول إن هناك رقابة دقيقة على الجودة عند دخول مهنة التدريس ، فمن الصعب جدا الالتحاق ببرامج إعداد المعلم دون معرفة قوية ومهارات والتزام أخلاقي عالي بالتدريس ، ويظهر اختيار الطلاب لمهنة التدريس باعتباره الجزء الأكثر أهمية لنظام إعداد المعلم الفنلندي ؛ حيث يتم اختيار المرشحين على أساس إجراء متعدد المراحل ، أولاً : إكمال المدرسة الثانوية بسجلات إنجاز جيدة ، واجتياز امتحان شهادة الثانوية العامة الصارمة ، ثانياً : إجراء اختبار كتابي في أوائل شهر مايو على الكتب المخصصة في علم أصول التدريس ومجموعة من المقالات العلمية والمهنية التي يتم الإعلان عنها وإتاحتها للطلاب في أواخر مارس ، بحيث تتناول العديد من القضايا منها تطوير وتقييم الذاكرة العاملة في مرحلة الطفولة " ، "المساواة والعدالة في وضع التعليم الأساسي والانتقائية" ، و "التغيير" ؛ واجتياز هذه المرحلة لا يتطلب فقط درجات جيدة وإنما اختبار مدى امتلاكه لمهارات التعامل مع الآخرين ، والالتزام الشخصي العميق بالتدريس والعمل في المدارس ، والمشاركة في نشاط سريري ملاحظ ، حيث التفاعل الاجتماعي ومهارات الاتصال ، وتطلب معظم الجامعات من المرشحين أن يوضحوا كيف يمكنهم إنشاء الأفكار والتخطيط والعمل مع أشخاص آخرين ، ومن بين أفضل المرشحين

تجرى مقابلات شخصية لتحديد لماذا قرروا أن يصبحوا معلمين (مدى قابليتهم للعمل بمهنة التدريس) أو (أسباب إقبالهم على مهنة التدريس)، كذلك إجراء مقابلة اختبار الكفاءة للمهنة، حيث يتم اختيار المرشحين من بين أفضل ١٠ ٪ من الخريجين.^(٧٧)

وعلى الرغم من أن هذا النظام صارم للاختيار ، تظهر شعبية مهنة التدريس كميزة غير عادية، لأنها واحدة من أكثر المهن إعجابًا في استطلاعات الرأي لخريجي المدارس الثانوية بين الشباب الفنلندي، فمهنة التعليم هو خيار ذو قيمة عالية بفنلندا ، والالتحاق به تنافسي للغاية ، فالمرشحون الجيدون فقط هم القادرون على الوصول إلى القائمة النهائية، ويتم إعداد المعلمين في ٨ جامعات في ١١ حرم جامعي منتشرة في جميع أنحاء البلاد، وتغطي جميع المناطق الجغرافية من الجنوب إلى الشمال، ولكل جامعة استراتيجياتها ومناهجها الخاصة التي يتم تنسيقها على المستوى الوطني لضمان الاتساق المحلي.^(٧٨)

وتتمثل رسالة الجامعات الفنلندية Mission بشكل عام في تشجيع البحث الأكاديمي المستقل، وتوفير التعليم العالي القائم على الأبحاث للطلاب لخدمة بلدهم والإنسانية بشكل عام وتعزيز التعلم مدى الحياة ، والتفاعل مع المجتمع المحيط وتعزيز التأثير الاجتماعي لنتائج البحوث الجامعية والأنشطة الفنية، كما تقوم الجامعات بترتيب أنشطتها بما يضمن مستوى عاليًا في البحث والأنشطة الفنية والتعليم بما يتوافق مع النزاهة البحثية.^(٧٩)

ومن أهم المشروعات التي تدعمها وزارة التعليم والثقافة **The Ministry of Education and culture** الفنلندية للتأكيد على أهمية عملية الاختيار المقنن للطلاب الجدد "مشروع اختيار الطلاب لتعليم المعلمين في فنلندا - العمل التوقعي للمستقبل **Student Selection to Teacher Education in Finland – Anticipatory Work for Future** فالهدف منه هو التطوير القائم على البحث لعملية اختيار الطلاب، من خلال شبكة تعاون واسعة النطاق، ويشمل المشاركون في المشروع جميع وحدات تعليم المعلمين في فنلندا بالإضافة إلى شبكة **VAKAVA**، ويركز بشكل خاص على طرق تطوير تقييم قدرة مقدم الطلب، بحيث تتماشى عملية الاختيار مع نتائج البحوث ذات الصلة وتصبح أكثر اتساقًا مع وحدات تعليم المعلمين، كما يحدد المشروع الكفاءات الرئيسية للمعلم وتطوير تقييم منهجي لفعالية تعليم المعلم.^(٨٠)

وتتمثل فلسفة مدخل "تعليم المعلم القائم على البحث" في فنلندا في الدمج المنهجي للمعرفة التعليمية العلمية (أو معرفة المحتوى التربوي) مع الممارسة لتمكين المعلمين من تعزيز تفكيرهم التربوي وصنع القرار المدعوم بالأدلة والمشاركة في المجتمع المهني، وإنشاء هوية أكاديمية قوية، كما تؤكد الفلسفة التربوية للمجتمع التعليمي الفنلندي على أن " المدرسة عالية الجودة تحتاج إلى مدرس عالي الجودة و "المعلم ذو التعليم العالي هو الضامن لجودة التعليم" (٨١)

ومن الناحية المفاهيمية ، يرتبط التفكير التربوي ارتباطا وثيقا بالنهج القائم على البحوث لأنه يقوم على الانفتاح والفضول الذي يسهم في المشاركة النشطة لاستكشاف العالم ، حتى يصبح قادرا على إعطاء أسباب تربوية لأعماله اليومية، وتفكيك المشاكل وإعادة بناء الحلول الجديدة، ويتم تنفيذ هذا النهج من خلال الاعتماد على الخبرة المباشرة ، والاعتماد على الأعمال اليدوية والأنشطة اليومية داخل الفصول والمدارس المهنية وليس في قاعات المحاضرات . (٨٢)

ويتم وصف المعلم في فنلندا بـ "المعلم ذو القيادة " teacher leadership"، وهذا يعني أن المعلم هو الهدف، حيث لا بد أن تكون له رؤية واضحة لتطوير المدرسة والقيام بالتدريس ذي الجودة العالية، والحصول على المعارف وتوجيه الطلاب للحصول على المعرفة ومعالجتها، وتعد طريقة إعداده هي المصدر لتحقيق ذلك (٨٣) ، فمن أهم المبادئ الأساسية التي يعتمد عليها إعداد المعلم في فنلندا لدرجة الماجستير هو "خلق المعرفة" والتي تشير إلى كل الإجراءات التي تهدف إلى توسيع معرفة المعلم وفهمه لمهنة التدريس وزيادة قدرته على الأداء الصفي والتدريسي " . (٨٤)

كما يؤكد المجتمع الفنلندي على عدة خصائص رئيسة لمهنة التدريس، ومنها: "التحسين والالتزام والثقة والتعاون والمسؤولية والاستقلال الذاتي والحرية المهنية والمثابرة والقدرة على تحفيز الآخرين ، الدافعية الداخلية ، والالتزام بالمدرسة ، والعاطفة للأطفال ، والمهارات التنظيمية ، ومهارات الاتصال ، والقيم الأخلاقية. "وبغض النظر عن أي شك ، فإن هذه الكلمات تصور "ثقافة التدريس" في فنلندا. (٨٥)

وبهذا يقوم إعداد المعلم في هذا النهج على عدة مقومات هي: المعلم المستقل /المعلم الواثق من نفسه autonomous teacher ،المعلم المصلح للمدرسة The

The teacher as active learner، المعلم كمتعلم نشط
The teacher as decision-maker، المعلم كمتخذ القرار
The teacher as scientific thinker، المعلم كمفكر علمي

أهداف مدخل "تعليم المعلم القائم على البحث" في فنلندا :

يتمثل الغرض الرئيس من تعليم المعلم القائم على البحث في فنلندا في تثقيف المعلمين المستقلين، القادرين على بناء قراراتهم التربوية على الحجج المنهجية والتجريبية استنادًا إلى الجدل العقلاني ، بالإضافة إلى الجدل اليومي أو الحدسي ، والعمل كمارسين للتفكير التربوي إذ يمكن وصف المعلمين الفنلنديين أثناء الخدمة بأنهم مدرسون محترفون مستقلون قادرين على بناء ممارساتهم على معارفهم التربوية والقائمة على الأبحاث منذ سنوات ما قبل الخدمة، حيث تقوم عملية الإعداد على ثلاثة مجالات رئيسة هي: نظرية التعليم، معرفة المحتوى التربوي، وفن التعليم والممارسة^(٨٦)، كما يهدف تعليم المعلمين في فنلندا إلى ضمان استعداد المعلمين المتخرجين للعمل بشكل مستقل كمعلمين مربين ومستشارين، حتى يصبحوا خبراء مستقلين ومسؤولين أخلاقياً قادرين على تحليل وإصلاح ثقافة المدرسة^(٨٧)، وتسعى مناهج إعداد المعلم القائمة على البحث - باعتباره المبدأ التوجيهي الرئيس - إلى تحقيق الأهداف التالية:^(٨٨)

- تحقيق المعرفة العميقة بأحدث التطورات البحثية في الموضوعات التي يقومون بتدريسها مع الدراية الكاملة بأحدث الأبحاث متعددة التخصصات حول معرفة محتوى الموضوع ومعرفة المحتوى التربوي حول كيفية تعلم شيء ما وتعليمه.

- اعتبار تعليم المعلم في حد ذاته موضوعًا للدراسة والبحث حيث يوفر المعرفة حول فعالية ونوعية تعليم المعلمين المنفذة بوسائل متعددة وفي سياقات ثقافية مختلفة.

- اتباع نهج تحليلي ومنفتح في عملهم ، واستخلاص استنتاجات بناءً على ملاحظاتهم وتجاربهم ، لتطوير بيئات التدريس والتعلم بطريقة منهجية ، سعياً إلى تطوير مجالات الكفاءة التالية:^(٨٩)

○ الكفاءة الأخلاقية: يتمكن الطلاب من تحديد وتحليل تصرفاتهم من وجهة نظر أخلاقية والعمل وفقاً للمبادئ الأخلاقية في حالات الصراع.

- الكفاءة الفكرية: يبني الطلاب تصرفاتهم وتطورهم المهني على التفكير العلمي.
- الكفاءة التواصلية والتفاعلية: الطلاب مستعدون وقادرون على العمل بشكل تعاوني في المواقف والمجموعات التفاعلية، ويكون الطلاب قادرين على الاستماع إلى شخص آخر ويستطيعون الانخراط في علاقات تفاعلية مختلفة.
- الكفاءة الثقافية والمجتمعية: يستطيع الطلاب تقييم قيم وممارسات المجتمع والمشاركة في تنميتها، والقدرة على رؤية الأشياء بشكل مختلف وتقييمها وتغييرها، كما يحدد الطلاب الممارسات التي تنطبق على المدرسة والتعليم ومظاهر التعددية الثقافية.
- الكفاءة التربوية: الطلاب قادرون على تخطيط وتنفيذ وتمييز وتطوير عمليات التعلم المختلفة.
- الكفاءة الجمالية: يفهم الطلاب البشر على أنهم كائنات قادرة على إجراء تجربة شمولية متعددة الحواس في محيطهم، كما يستطيعون خلق تصور جمالي للواقع فيما يتعلق بالعالم المحيط.

وإجرائيا، قامت الجامعات الفنلندية بتفصيل الكفاءات السابقة الذكر إلى أهداف إجرائية لكل من درجة البكالوريوس والماجستير متمثلة في الآتي:^(٩٠)

أهداف الكفاءة لبرنامج درجة البكالوريوس في التربية بفنلندا

الطلاب الذين يكملون برنامج درجة البكالوريوس في التربية قادرون على:

- تقييم كفاءاتهم التربوية وفهمهم الذاتي ، ووضع أهداف التعلم الشخصية بأنفسهم.
- تحليل المبادئ والأهداف التي يقوم عليها تدريس المواد المختلفة وتحديد قيمة لها.
- تحديد عمليات التعلم المختلفة وشروطها وأساليب دعمها.
- تخطيط وتنفيذ وتقييم عمليات التعلم والوحدات التعليمية وبيئات التعلم.
- تحديد الظروف الهيكلية الاجتماعية التي تؤثر على التعليم والتعلم.
- امتلاك المهارات اللازمة لمقابلة الفرد والمجموعة ، ولتقييم عمليات المجموعة وللتعاون الجماعي.

أهداف الكفاءة لبرنامج درجة الماجستير في التربية

الطلاب الذين يكملون برنامج درجة الماجستير في التربية قادرون على:

- تشكيل لمحة شاملة عن النمو البشري والتنمية والبيئة المتنامية والتعلم ، وأشكال النظم التعليمية، وكذلك بناء فلسفة شخصية ثابتة للتعليم.
- التحليل المنهجي للظواهر المتعلقة بالتعليم مع دمج وجهات النظر التجريبية والعلمية والعملية.
- تحديد وتمييز وحل المشكلات العلمية والعملية المرتبطة بمجال خبرتهم الخاصة، مع مراعاة الآثار التعليمية والأخلاقية والاجتماعية للحلول المختارة.
- العمل لتطوير مجال نشاطهم ومتابعة المعرفة العلمية والعملية المطلوبة باستمرار.
- تخطيط وتنفيذ وتقييم تعليمهم بشكل مستقل كأعضاء في مجتمع عامل ولديهم المهارات اللازمة لمزيد من الدراسات الأكاديمية.

خصائص مدخل "تعليم المعلم القائم على البحث" في إعداد المعلم في فنلندا

تتسم عملية إعداد المعلم في فنلندا بوجود ثقافتين : الأولى تنبع من تقليد الممارسة كطريق سريع إلى "صنع" المعلم ، والثانية الثقافة الأكاديمية ، والتي تؤكد على أن الإمكانيات الإيجابية للممارسة يمكن فقط استخدامها إذا كانت معتمدة بقوة على النهج القائم على البحوث، وقد أوضح برلينر Berliner (٢٠٠٥) أن البحث في تفكير المعلم مرتبط بشكل لا ينفصل بأفعال المعلمين، هذه العملية تنطوي نظريا على الممارسة وكذلك تحويل النظرية موضع التنفيذ، فالموازنة بنجاح بين هذين الجانبين يمكن اعتبارها بمثابة مؤشر لجودة تعليم المعلمين ، ويكون بمثابة وسيلة لتأهيل المعلمين المحترفين.^(٩١)

وقد قام مجموعة من الباحثين التربويين الفنلنديين بعمل نموذج يهدف إلى وصف كيفية وجود علاقة ديناميكية بين الثقافتين السابقتين، ويتألف النموذج من ثلاثة مستويات : أحدها "يتعلق بالممارسة العملية" ويسمى "بمستوى العمل" والمستويان الآخران للتفكير؛ ويبدأ مستوى العمل من الممارسة ، أو الإجراء الفعلي ، حيث تجرى بعض الإجراءات كأنشطة سابقة ،مثل التخطيط للدروس، وكذلك أنشطة لاحقة تتعلق بالتفاعل مع الطلاب ، وبعض الأنشطة التقييمية، والأنشطة اللاحقة مهمة لأنها ستتمنى قدرة المعلمين على النقد

الموضوعي وتوسيع وعيهم بالأمور، والمستوى الأول من التفكير يتعلق بتنمية قدرة الطالب المعلم على حل المشكلات الوقتية/الحالية، وتوليد المعرفة والوعي التربوي، والمستوى الثاني من التفكير يمكن وصفه بأنه مستوى فوريا من التفكير يهتم بما وراء المعرفة، ويظهر في الموضوعات الأكثر تجريداً، ومساعدة الطلاب على فهم وتطبيق المعارف فيما يمارسونه يومياً، ويوجه هذا المستوى نحو فهم وإدارة العمل بطريقة مهنية، ونحو القدرة على تفكيك المشاكل وإعادة بناء نماذج لحلها، ونحو تطوير القدرة على اتخاذ القرارات على أساس عقلائي. (٩٢)

كذلك يتسم تعليم المعلم القائم على البحث في فنلندا بعدة سمات وخصائص أساسية أهمها: (٩٣)

- اجتذاب فنلندا أكثر شبابها موهبة ودافعاً ليصبحوا معلمين، فالأفراد الموهوبون والمتحمسون فقط هم من سيصبحون معلمين ، حيث توفر درجة الماجستير المطلوبة في العلوم التربوية أساساً مهنيًا تنافسيًا، يختار العديد من الشباب الفنلندي التدريس كمهنة أولية لأن العمل في المدارس يُنظر إليه على أنه مهنة مستقلة تحظى بتقدير مجتمعي.
- التعاون الوثيق بين كليات المواد وأقسام تعليم المعلمين في جامعات البحث الفنلندية، حيث يتم تنظيم تعليم معلمي المواد بشكل تعاوني ومنسق لضمان إتقان المواد التي يتم تدريسها والكفاءات التربوية الحديثة لجميع الخريجين.
- أطروحات الماجستير مصحوبة بمتطلبات أكاديمية صارمة من الناحية النظرية والمنهجية، فالتوجه البحثي لتعليم المعلمين يعد المعلمين للعمل في بيئات اجتماعية وتعليمية معقدة ومتغيرة، كما يمكن التدريب الأكاديمي القائم على الأبحاث من تنفيذ سياسات تعليمية وطنية أكثر تطرفاً، على سبيل المثال، أدت الكفاءات المهنية المعززة إلى زيادة الثقة في المعلمين والمدارس فيما يتعلق بتخطيط المناهج وتقييم الطلاب والإبلاغ عن أداء الطلاب وتحسين المدرسة.
- الاحتراف : حيث يتطلب الاحتراف باعتباره السمة الرئيسة للتدريس أن يكون المعلمون قادرين على الوصول إلى التطورات المستمرة في مهنتهم ومتابعتها وتنفيذ المعرفة الجديدة بحرية في عملهم التعليمي، وبالتالي يكون التطوير الإضافي لتعليم المعلمين الفنلنديين مبنياً على إنجازات بحث وتطوير مستمرة وذات جودة عالية وصلة دولية.

وتجدر الإشارة إلى أن مكانة المعلم الفنلندي تتعلق بثلاثة جوانب متكاملة فيما بينها وهي ما يتعلق باستقلاليته، ووضعه في المجتمع، وأخيرا الراتب الشهري الذي يتقاضاه نظير كونه معلما، إذ تعد السياسة المتعلقة بـ "استقلالية المعلمين" نقطة حرجة في النظام برمته، حيث يُظهر المعلمون في فنلندا درجة عالية من الاستقلالية والتحكم في وظائفهم، والتي يُنظر إليها على أنها واحدة من أكثر الميزات جاذبية لمهنة التدريس، و"المتنبئ الرئيس بالرفاهية" بين المعلمين الفنلنديين، لأن النظام الفنلندي ليس مركزياً، ولا يتم تطبيق نظام للتفتيش على المعلمين الفنلنديين، فأثناء إصلاحات التعليم في فنلندا، طالب المعلمون بمزيد من الاستقلالية والمسؤولية عند تخطيط المناهج وتقييم الطلاب، فبدلاً من اتباع المعايير المركزية، يتم وضع الكثير من الثقة في المعلمين وسلطات التعليم المحلية لتحقيق نتائج جيدة. (٩٤)

فتحمل المعلمين في فنلندا الكثير من المسؤولية والحرية التربوية على المستوى المدرسي -حيث إن المناهج الوطنية ليست إلا دليلاً واسعاً- يظهر قدراً كبيراً من الحكم الذاتي والقوة؛ إذ يقومون بعملهم على أساس من الثقة والتعاون، ولهذا تتطلب مهنة التدريس الكثير من المؤهلات الأكاديمية، حتى بالنسبة لمعلمي الأطفال الصغار جداً، ويمكن وصف ثقافة التدريس الفنلندية بأنها "ثقافة الثقة" لأنها تعكس "الاحتراف القائم على الثقة"، كما أن فرص التحفيز والإبداع واستخدام المواهب الخاصة واحدة من أهم ميزات التدريس الفنلندي، إذ يتحمل المدرسون الفنلنديون مسؤولية العديد من المهام ومنها غرس الإبداع في الأطفال؛ وتزويدهم ببيئة عمل احترافية وداعمة للتطوير المهني ورفاهية الطلاب. (٩٥)

ويعد المنهج الأساسي الوطني بمثابة "الوثيقة الإرشادية التربوية" تستخدمها البلديات المحلية ومسئولو المدارس والمعلمون لبناء المناهج المحلية، على اعتبار أن المدرسين هم الخبراء في التدريس ولديهم الحرية في استخدام المناهج الأساسية كإطار توجيهي وليس كمجموعة إلزامية من المتطلبات، وتعتبر المكانة المجتمعية للمعلم الفنلندي انعكاساً واضحاً لاستقلاليته؛ فمنذ أن أصبح تعليم المعلمين جزءاً من الدراسات الجامعية الأكاديمية في سبعينيات القرن الماضي، ازدادت تدريجياً هوية المعلمين الفنلنديين وشعورهم بالانتماء إلى مهنة تحظى بتقدير واحترام كبيرين في المجتمع، ويتمتعون بنفس وضع الأطباء والمحامين والقضاة؛ فحتى أوائل القرن العشرين كانت فنلندا في المقام الأول بلداً

زراعيا وكان المعلمون- إلى جانب الأطباء والكهنة- من بين المجموعات القليلة المتعلمة في معظم القرى والبلديات إذ تم وصفهم بأصحاب المعارف. (٩٦)

وتعد "الثقة" كلمة يتم استخدامها مرارا وتكرارا من قبل النظام الفنلندي، حيث تثق وزارة التعليم والمجلس الوطني الفنلندي للتعليم بالبلديات في تنفيذ المناهج الدراسية المحلية ؛ والبلديات تثق بالمدارس في تفسير المناهج المحلية ؛ والمدارس تثق بالمعلمين للتدريس بالطريقة الأكثر فائدة لطلابهم، ويتجلى هذا القدر الكبير من الثقة من خلال نظام لا يوجد فيه اختبار موحد للطلاب (يقوم المدرسون بتقييم الطلاب وتقدمهم الفردي) ولا يوجد تقييم خارجي لممارسة التدريس، كما أنه لا يوجد إلزام للمعلمين بالعمل خارج ساعات التدريس، وكما هو الحال في العديد من البلدان الأخرى، يحصل المدرسون على أيام عطلة أكثر مما عليه الحال بالنسبة للمهن البديلة. (٩٧)

وعلى الرغم من ارتفاع الراتب الخاص بالمعلم الفنلندي، إلا أن مستوى الرواتب ليس هو الدافع الرئيس لأن تصبح معلماً في فنلندا، إذ يكسب المعلمون أكثر بقليل من متوسط الراتب الوطني، حيث يبلغ راتب المعلم بعد ١٥ عامًا من الخبرة حوالي ٤٢،٦٠٠ دولار أمريكي، هذا قريب جدا مما يحصل المعلمون، في المتوسط، في بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، فالراتب السنوي المقابل في الولايات المتحدة هو ٤٧٠٠٠ دولار أمريكي، وفي كوريا ٥٠٠٠٠ دولار أمريكي. (٩٨)

برنامج الإعداد من حيث الأنشطة - الساعات التدريسية - التدريب الميداني :

تقدم الجامعات الفنلندية حاليًا برنامجًا من درجتين، الأول برنامج درجة البكالوريوس إلزامي مدته ثلاث سنوات، والثاني الماجستير لمدة عامين وهو الحد الأدنى من التأهيل للحصول على ترخيص التدريس في فنلندا، ويتم تقديم هاتين الدرجتين في برامج متعددة التخصصات تتكون من دراسات في مادتين على الأقل، ويتم تقييم الدراسات من حيث الساعات المعتمدة ضمن النظام الأوروبي (ECTS)، والذي يعد السياسة الإرشادية لمنطقة التعليم العالي للدول الأوروبية، إذ يركز على الطلاب استنادًا إلى عبء عمل الطالب لتحقيق أهداف البرنامج، وعادة ما يتم تحديد الأهداف من حيث نتائج التعلم والكفاءات التي سيكتسبها، ويقوم على افتراض أن ٦٠ ساعة معتمدة تمثل عبء العمل للطالب لأكثر من سنة دراسية واحدة، لذلك، يمثل رصيد ECTS حوالي ٢٥ إلى ٣٠ ساعة عمل أسبوعيا، ويتطلب تعليم

المعلمين ١٨٠ ساعة معتمدة للحصول على درجة البكالوريوس، تليها ١٢٠ ساعة معتمدة إضافية للحصول على درجة الماجستير. (٩٩)

وتوفر الجامعات برامج مختلفة لإعداد المعلم تبعا للمراحل التعليمية المختلفة حيث معلمي التعليم الابتدائي (المستوى من ١-٦)، ومعلمي التعليم المتوسط (المستوى من ٧-٩)، معلم المرحلة الثانوية العليا (المستوى من ١٠-١٢)، ومعلمي الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، ومعلمي التعليم المهني، ويقوم الطالب باختيار النموذج الذي يرغب بدراسته تبعا للمسار التعليمي الذي اختاره، وجدير بالذكر أن برنامج الإعداد ليس وحدات مغلقة /قوالب جامدة، وإنما يستطيع الطالب وضع مخطط لدراسته تبعا لنوع الدراسة التي يرغب فيها، مع الأخذ في الاعتبار أنه على كل طالب الوفاء بالمعايير الأساسية في كمية ونوعية المعارف والمحتوى الأكاديمي والدراسات التربوية الخاصة بممارسة التدريس، فبرنامج الإعداد مصمم بمرونة عالية إذ يتيح للخريج التوسع وتغيير مساره والانتقال للتدريس في مرحلة ومستوى أعلى من المستوى الذي حصل عليه، فمثلا معلم المرحلة الابتدائية يستطيع الالتحاق بالتدريس للمرحلة الثانوية بعد اجتيازه لمقررات وممارسات محددة تضعها مؤسسة الإعداد، كذلك معلم المرحلة الابتدائية والثانوية يستطيع الالتحاق بالدراسة لمدة عام ليصبح معلما لذوي الاحتياجات الخاصة. (١٠٠)

ويقوم معلمو المرحلة الابتدائية بالحصول على درجة الماجستير في العلوم التربوية المتعلقة بالقضايا التربوية، التعليمية، النفسية، ويقوم مدرسو المدارس الثانوية بكتابة أطروحة حول تخصص هو مجال موضوعهم، فمثلا يجب أن يكون مدرس الكيمياء حاصلا على درجة الماجستير في الكيمياء إلى جانب اجتياز البرنامج التربوي المقدم في أقسام تعليم المعلمين بنجاح، ويشتمل البرنامج التربوي للمعلمين على التربية المدرسية، وعلم النفس التربوي، والتعليم الخاص، ومعرفة المحتوى التربوي كشرط أساسي للتدريس الهادف ويعكس طبيعة كلية ومعيارية تعتمد على السياق في تصنيف المكونات الأساسية لتعليم المعلمين على النحو التالي: (١) مستويان من التعليم (أساسي ومفاهيمي) و (٢) ممارسة مزدوجة (ممارسة التدريس وممارسة البحث)، إلى جانب البحث الأكاديمي. (١٠١)

فالطلاب المعلمون منتجون للبحث وليسوا مستهلكين، حيث تقدم قوائم القراءة لهم في بداية كل دورة أو وحدة نمطية، وعليهم اقتراح المنشورات البحثية التي وجدوها بأنفسهم،

كأفراد أو كفرق ،على أن تكون مفيدة وواضحة في تطوير معارفهم وفهمهم، كذلك عليهم قراءة العناصر الموجودة في القائمة والرجوع إليها في كتاباتهم الخاصة أو في الامتحانات الكتابية والشفوية. (١٠٢)

ففي جامعة توركوTurku الفنلندية يتم إجراء البحوث قبل وأثناء الماجستير " أطروحة الدراسات العليا" (حيث يُتوقع من الطلاب المعلمين تصميم ثلاثة مشاريع بحثية قصيرة وواحدة كبيرة وتعرف الممارسة بالأساليب الكمية الكيفية،وكذلك تقديم البحوث في المؤتمرات)، كما كانت ورش عمل الباحثين وبيئات التعلم المدعومة بالحاسوب من المكونات المهمة الأخرى للبرنامج والتي استندت إلى حركة المعلم الباحث معتمدا على حل المشكلات والتعلم التعاوني ، قادرا على الحد من التمييز المصطنع بين طرق البحث النوعية والكمية من خلال الاستفادة من فكرة الأساليب المختلطة.(١٠٣)

وتم تصميم منهج تعليم المعلم الفنلندي، لدمج الممارسة التعليمية في الدراسات النظرية بشكل منهجي، حيث تنقسم ممارسة التدريس عادة إلى ثلاث مراحل على مدار ٥ سنوات: الممارسة الأساسية (التوجه) ، الممارسة المتقدمة (المواد الثانوية) ، والممارسة النهائية (الماجستير)،وخلال كل مرحلة يراقب الطلاب الدروس من قبل المعلمين ذوي الخبرة ، وكذلك التدريس التدريبي الكامل الذي يلاحظه المعلمون المشرفون ، كما يقدم دروسًا مستقلة لمجموعات من التلاميذ ،وبهذا يمثل برنامج تعليم المعلمين الفنلنديين سلسلة متتالية من المعرفة النظرية ، والتدريب العملي ، والبحث الموجه نحو الممارسة في التدريس، حيث يتم دمج مسؤوليات تعليم المعلمين في أنشطة وحدات الجامعة الأكاديمية .(١٠٤)

ويشتمل برنامج إعداد المعلم بفنلندا على عدة توجهات تتمثل في:(١٠٥)

▪ التوجه البحثي **Research orientation** إذ يشكل الأساس لتعليم المعلمين وعملهم المستقبلي من خلال البحوث المستمرة والشاملة عالية الجودة ،لتطوير قدرتهم على التفكير، والعمل المنهجي لعلمهم اليومي، وتتمثل مهمة التوجه البحثي في دعم إجراءات تعليمية للطلاب وتطوير بيئات محفزة للتعلم، ويدعم العملية التعليمية بهذه الطريقة عمل دورات في منهجية البحث، والحلقات الدراسية حول الأطروحات العلمية،وكذلك على الإشراف الفردي والتوجيه.

- **التوجه التعليمي Didactic orientation:** هذا التوجه يتعلق بأعمال المعلمين اليومية، حيث يتطور المعلمون من خلال اتخاذ القرار المستمر في التدريس والتعلم، والقدرة على ربط الممارسة العملية بالنظرية التربوية لدمج المعرفة بمهارات تعليمية مناسبة، بالتوازي مع مستوى العمل العملي في إطار المناهج المعيارية الفنلندية لإعداد المعلم.
- **التوجه الاجتماعي Social orientation:** يحتاج المعلمون إلى معرفة وفهم عميقين للعمل بشكل فردي وفي جماعات ، وفهم الديناميات الاجتماعية للمجموعات، والتوجه الاجتماعي متعدد الوجوه فهم مطالبون بتنسيق أنشطتهم من أجل تطوير مدرسة تعمل بشكل جيد مع الشركاء الخارجيين مثل الوالدين.
- **التوجه المجتمعي Societal orientation:** هذا التوجه يجعل من المدرسة مؤسسة مجتمعية ويجسد العلاقة بين المدرسة والمجتمع ، ويدعم البرنامج هذا التوجه من خلال توفير المعرفة والمهارات التي يحتاجونها لدعم العلاقات الجيدة مع المجتمع.
- **التوجه الفردي Individual orientation:** فالأنشطة التعليمية موجهة أيضا نحو تعليم شخص ديمقراطي قادر على الاستفادة من قدرته ، ويرتبط التوجه الفردي ارتباطا وثيقا بعلم النفس التربوي ويضع الفرد المتعلم في بؤرة التركيز، كما يحتوي على ما يتعلق بالفردية الفكرية والعاطفية والتنمية العقلية والحركية ، وكيف يمكن تطبيقها مع النظريات الحالية حول التعلم خلال مراحل مختلفة من حياة الفرد.

كما تركز مناهج تعليم المعلم القائم على البحث حول خمس ظواهر تتمثل في: (١٠٦)

- التفاعل والتعاون: يرتبط بالتدريب في مجال التعليم والخبرة التعليمية التي يتم بناؤها كفاءة ، كتفاعل ومشاركة ، وأيضًا كمساحات للقاء، وخلال التحقيق في هذه الظاهرة تتجانس هذه المنظورات ويكمل بعضها الآخر، ويتم فحص هذه الظاهرة في بيئات التعلم الرسمية وغير الرسمية في مرحلة الطفولة والمراهقة والبلوغ .
- التعلم والإرشاد يرتبط بتوجيه الممارسة في البحث عن حلول تربوية مبتكرة، ومن الأمثلة على ذلك التركيز على الشمولية في التعليم المدرسي الحديث لتعلم مرتبط بالسياق مدى الحياة، رسمي أو غير رسمي.
- التعليم والمجتمع والتغيير: تبحث في الممارسات والهياكل المتغيرة في المجتمع ، التي تخلق الفرص وتضع حدود التعليم ، وعلى نطاق أوسع ، عملية التنشئة الاجتماعية

بأكملها ، وترتبط ممارسات التعليم والتعلم أيضًا بالوضع الاجتماعي التاريخي السائد والثقافة والسياسة والأيدولوجيات وهياكل السلطة.

- التفكير العلمي والمعرفة: المعرفة العلمية هي جزء أساسي من الخبرة ، وخاصة في المهن الأكاديمية، وفحص بناء المعرفة العلمية في نظرية المعرفة في البحوث التي أجريت في التفكير العلمي وبشكل عام في التعليم العالي ، وبالتالي تغطي هذه الظاهرة موضوعات التنمية ، والتفكير العلمي ، وطبيعة المعرفة العلمية وكذلك الأخلاقيات المهنية والممارسة العلمية الجيدة ، وبهذا يتم فحص العلوم التربوية كمجال علمي بالنسبة إلى المجالات العلمية الأخرى، فيستطيع الطلاب الاستفادة من المشكلات الناشئة في الاستخدام العملي ، وبناء المعرفة القائمة على البحث، وتقييم وتفسير ملاحظاتهم بشكل نقدي والتحقيق في الظواهر المختلفة بأنفسهم مع الالتزام بمبادئ البحث العلمي، وتعد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) ذات أهمية مركزية في مختلف أبعاد هذه الظاهرة.

- الكفاءة والخبرة :يتم فحص الخبرة على وجه الخصوص باعتبارها تطويرًا لمستوى عالٍ من الكفاءة ، في حين ركزت المناهج - ذات التوجه نحو العلوم الاجتماعية- على الخبرة كظاهرة مجتمعية واجتماعية مع تناول الخبرة وتطويرها ، كذلك التعلم في المجتمعات والشبكات المختلفة ، والهوية المهنية بالإضافة إلى إدارة المنظمات وتطويرها ، وترتبط دراسة هذه المواضيع بتطوير خبرة الطلاب التعليمية والمهنية.

والهدف من ذلك هو أن يستوعب المعلمون الموقف البحثي الموجه نحو عملهم ويتعلمون اتخاذ الاتجاه التحليلي والمنفتح توجهها ومنهج حياة بشكل عام ، وفي عملهم بشكل خاص ، وكذلك تطوير البيئة التعليمية في اتجاه منظومي؛ فالتعليم القائم على البحث جعل لديهم القدرة على التفكير الدائم في الحلول البديلة، الحوار ، الاستفسار والحصول على التغذية المرتدة لعملهم.

وفيما يخص جانب تقويم الطلاب المعلمين ، فالطالب لا يحصل على نسب أو درجات ، بل يتم العمل على تركيز انتباه الطلاب للسعي وراء المعرفة ، والتقييم يقدم كتغذية راجعة بناءة مكتوبة كانت أو لفظية للطلاب ، فعندما يشعر الأستاذ الجامعي أن هناك مواطن ضعف معينة لدى الطالب ، فإنه يقدم له دعماً إضافياً أو يقترح له أنشطة يؤديها لكي يحصل على فهم

أقوى للجانب الذي لديه ضعف فيه ، فاعتماد نظم تقويم كالتى تتبعها فنلندا يحتاج لمعلمين على قدر عالٍ من الإدراك ،وهذا ما يبرر اعتماد عملية الاختيار على معايير شديدة الصرامة ،حيث تقتصر عملية القبول على نخبة النخبة من ذوي القدرات والمهارات العالية .(١٠٧)

وعند الانتقال إلى التدريب العملي ؛يمكن القول بأنه أهم مكونات برنامج إعداد المعلمين الفنلنديين ،حيث يقضي الطالب حوالي ثلاثة أشهر خاصة بالتدريب الميداني(ما يعادل ١١ أسبوع) ،وتؤكد العديد من الدراسات على أن نظام تعليم المعلمين الفنلندي يختلف تمامًا عن نظام العديد من البلدان الأخرى ، ويعزى ذلك بشكل أساسي إلى الطريقة التي يتم بها تنظيم تدريب المعلمين ،حيث يوجد في كل كلية لإعداد المعلم مدرسة ملحقة بها لتدريب المعلمين لها استقلالية و خصوصية عن باقي المدارس هدفها الأساسي هو توفير ممارسة التدريس الخاضعة للإشراف الجامعي (١٠٨) ،ففي خلال فترة الدراسة لمدة خمس سنوات ، يتقدم الطلاب من ممارسة التدريس الأساسية إلى الممارسة المتقدمة ثم الممارسة النهائية ، وخلال كل مرحلة من هذه المراحل ، يراقب الطلاب الدروس من قبل المعلمين ذوي الخبرة ، ويمارسون التدريس أثناء ملاحظتهم من قبل المعلمين المشرفين ، ويقدمون دروسًا مستقلة لمجموعات مختلفة من التلاميذ أثناء تقييمهم من خلال الإشراف على المعلمين وأساتذة قسم تعليم المعلمين والمحاضرين.(١٠٩)

ووفقا لزيشر (١٩٩٠) ، " نوعية ممارسة التدريس تحدد نوعية تعليم المعلمين" ،ولهذا يلعب الطالب المعلم الدور الرئيس في ممارسة كافة الأنشطة المدرسية والتخطيط للمنهج وتنفيذه وتقييمه أثناء عملية التدريب العملي، مما يسمح له بالقيام بأبحاثه التربوية ومشاريعه التجريبية بشكل أفضل ،ويتعاون العديد من مدارس تدريب المعلمين في فنلندا مع مختلف الشركاء في المشاريع الدولية والثقافية والتعليمية ،وتقدم بعض مدارس تدريب المعلمين برنامج البكالوريا الدولية في المرحلة الثانوية العليا، وتوفر كذلك المشاريع التجريبية التي تنطوي على تطوير تكنولوجيا المعلومات وأساليب التدريس الرقمي كتمهيد لأنواع جديدة من التعاون، وخاصة تلك التي في سياق دولي.(١١٠)

وتتنمي مدارس تدريب المعلمين إدارياً إلى الجامعات وتخضع جزئياً في تمويلها للدولة ، إذ تغطي وزارة المالية تكاليف التعليم الأساسي ، بينما تمول وزارة التعليم والثقافة ممارسات التعليم والتدريس في المدارس الثانوية العليا، ولها تفاعل مستمر مع أقسام تعليم المعلمين

في الجامعات، ويتم التعامل مع هذه المدارس باعتبارها بيانات آمنة ومناسبة يمكن للمدرسين فيها ممارسة وتجريب أفكارهم المبتكرة في مجال التدريس (١١١)، وعلى الرغم من أن مدارس تدريب المعلمين تشكل الجزء الرئيس من الشبكة الذي يكمل الطلاب الفنلنديون تعليمهم التدريبي فيه ، فإن بعض المدارس الحكومية البلدية العادية (تسمى المدارس الميدانية البلدية ، أو MFS) تؤدي نفس الغرض، حيث تلت الممارسات التعليمية في جامعة أولو الفنلندية تتم في هذه المدارس الميدانية البلدية. (١١٢)

ونظرًا لأن مدارس تدريب المعلمين هي مدارس جامعية ، يمكن اعتبار الشبكة الوطنية للمدارس الفنلندية لتدريب المعلمين فريدة من نوعها ، يتم تشجيع المعلمين العاملين هناك على إجراء تجارب البحث والتدريس كجزء لا يتجزأ من عملهم، كما توفر مدارس تدريب المعلمين أيضًا سياقًا للبحث الذي تجريه كليات الجامعة المختلفة (١١٣)، وتضع أقسام تدريب المعلمين في اعتبارها الظروف الخارجية بما في ذلك منشآت الدراسة وموقعها وعدد المعلمين بما يتناسب مع عدد الطلاب والخدمات الاجتماعية والاقتصادية والصحية وخدمات المكتبة (توافر الكتب ومواعيد العمل) ، مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وكفائتها وطول أيام الدراسة وتراكم المحاضرات مقابل الانقسام حسب أيام الأسبوع. (١١٤)

وفي ترتيبات تعليم المعلم الفنلندي، لا ينظر إلى المشرفين التربويين على المدارس على أنهم نماذج يحتذى بها، بل ينظر إليهم على أنهم الخبراء الذين يساعدون المعلم قبل الخدمة لإيجاد طريقته الخاصة في أن يكون مدرسًا، ومع ذلك ، قد يكون الطلاب المعلمون العديد من النماذج، مثل المعلمين في المدرسة، والأقران، والأهم من ذلك المعلمون الذين يراقبونهم أثناء ممارستهم للتدريس. (١١٥)

وتعتبر جودة الإشراف في مدارس تدريب المعلمين عالية بشكل خاص لعدة أسباب منها أن المدرسين الذين يعملون في مدارس تدريب المعلمين ملتزمون ليس فقط بتدريس طلابهم وفصولهم ، ولكن ما يقرب من ٢٠ ٪ من المعلمين في مدارس تدريب المعلمين حاصلون على درجة الدكتوراه ، وهم ملتزمون بالتعليم المهني كذلك تفعيل العلاقة الفطرية بين مدارس تدريب المعلمين ، وأقسام التعليم ، وغيرها من إدارات الجامعة ، ويمكن لهم أن يكتبوا برامجهم التعليمية حتى يتمكنوا معًا من مساعدة الطلاب المعلمين على تطوير معارفهم ومهاراتهم

بشكل أفضل لمهنتهم المستقبلية ، ووضع جميع المهارات والمعرفة التي اكتسبها موضع التنفيذ في ممارسات التدريس الخاضعة للإشراف. (١١٦)

ولأن التعاون بين الجامعات وهذه المدارس من الأمور المعتادة، فإن مدرسي هذه المدارس لديهم إدراك جيد لحاجات الطالب المعلم التعليمية والمهنية ،فالتوجيه يوفر للمدرسين منتدى للنقاش، وتبادلا للخبرات وتلقيا للملاحظات والمشاركة في حوار حول القضايا المهمة في عملهم،فهم يؤكدون أن تعليم المعلمين يجب أن يوفر المزيد من الروابط مع الحياة اليومية،وينبغي أن يكون التوجيه أداة لدعم التطوير المهني للمعلمين،ويكمن التركيز على شراكة تعاونية بين المعلمين الجدد وذوي الخبرة وعلى إعادة التفكير المشترك في مختلف جوانب نظريات وممارسات التعليم، ولعل أحد الأسئلة الرئيسة لتعليم المعلمين الفنلنديين في المستقبل هو كيفية دمج التدريب قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة بشكل أكثر فاعلية وذلك لدعم التطوير المهني للمعلم طوال حياته المهنية.(١١٧)

ومن أهم النماذج الرائدة في الربط بين النظرية والتطبيق؛مشروع قامت به جامعة هلنسي Helsinki لربط تعليم المعلم قبل الخدمة وأثناء الخدمة باستخدام المدخل القائم على البحوث في الرياضيات ،التكنولوجيا ،العلوم من أجل زيادة دافعية الطلاب نحو دراسة العلوم والرياضيات والتحسين من مخرجات العملية التعليمية ،فقد تم إنشاء المركز الفنلندي لتعليم العلوم LUMA في جامعة هلنسي Helsinki في عام ٢٠٠٣م، (وهذا الاختصار دلالتة كالتالي :حرفيU،L أول حرفين لكلمة العلوم في الفنلندية ،كذلك حرفي M,A أول حرفين في كلمة الرياضيات في الفنلندية) ،ويغطي المركز دراسة تخصصات العلوم والرياضيات والتكنولوجيا ،ففي العقد الأول من إنشاء هذا المركز كان الهدف الرئيس له بناء نظام وطني للتعاون من أجل إعداد معلم الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا STEM ،ومنذ ٢٠٠٧م،تم إنشاء تسعة مراكزLUMAإقليمية أخرى في مختلف الجامعات الفنلندية وتعد هذه المراكز ابتكارا مجتمعيا تتعاون فيه الجامعات والمعلمون والمدارس والطلاب ورجال الصناعة لرفع قدرات الأطفال من ٣-١٩ في العلوم والرياضيات والعلوم والتكنولوجيا ،وكذلك دعم المعلمين للتعلم مدى الحياة اعتمادا على البحوث ،وتعد القيمة الحقيقية لهذا التعاون هي مشاركة جميع الشركاء المجتمعيين بأفكارهم وخبراتهم ،وممارساتهم تطوعًا .(١١٨)

وتعتمد الأنشطة التي يمارسها الطالب المعلم في هذا المركز على استخدام أحدث المعلومات البحثية لإنتاج واستحداث مواد تدريسية وأفكار مبتكرة للتدريس في المعامل laboratories المجهزة تكنولوجياً، و نوادي العلوم science clubs ، والمؤتمرات conferences ، كذلك العمل مع الباحثين في الجامعات للاطلاع على أحدث ما توصلت إليه البحوث في أحدث التقنيات التدريسية ، ودعم مبدأ "التعلم بالتصميم" learning by design" ، أي القيام بتخطيط وتنفيذ مقرراته "plan and execute" حيث يقوم الطالب بتصميم مشروع بحثي بنفسه باستخدام التقنيات الحديثة. (١١٩)

وفي عام ٢٠١٦ أنشأت وزارة التعليم والثقافة منتدى لتعليم المعلمين لوضع الخطوط العريضة للتطوير وتشجيع إصلاح تعليم المعلمين ، وشاركت جميع الجامعات والفنون التطبيقية التي توفر تعليم المعلمين في المنتدى ، بالإضافة إلى ذلك ، تمت دعوة خبراء من جميع أصحاب المصلحة ، مثل الطلاب والمدرسين والمؤسسات الرئيسية ، ومنظمات البلدية وأصحاب العمل ، وسلطات التعليم الحكومية للمشاركة فيه ، حيث شاركت ١٢٩ بلدية ما يعادل ٤١ ٪ من البلديات الفنلندية ، حيث طور المنتدى برنامجًا واسعًا لتطوير تعليم المعلمين من مرحلة الطفولة المبكرة إلى تعليم المعلمين المحترفين ، مستندًا في عمله على التواصل والنهج التشاركي في التنمية ، وقد كانت أساسيات البحث جزءًا رئيسيًا من أعمال التطوير المشتركة للجامعات والبلديات ، ووضع المنتدى تعليم المعلمين كهيكل وطني للعمل وتوجيه المنح الكبيرة لمؤسسات التعليم العالي لتطوير مشاريع تعليم المعلمين . (١٢٠)

وبدأ تنفيذ برنامج التطوير في صيف ٢٠١٧ م من خلال تطوير مشاريع تعليم المعلمين ، وتم تخصيص ما يقرب من ٢٧.٧ مليون يورو لتمويل التنمية لمؤسسات التعليم العالي على مدار عامين ، وكانت رؤية برنامج التطوير "خلق أفضل المعارف في العالم معًا" ، وكانت نقطة الانطلاق لبرنامج التطوير أن تعليم المدرسين الأكاديميين الفنلنديين العالي الجودة هو إحدى نقاط القوة الرئيسية لنظام التعليم الفنلندي ، فمن أجل الحفاظ على جاذبية وجودة تعليم المعلمين في المستقبل ، هناك حاجة إلى نهج قوي للابتكار والتحسين المستمر ، بحيث يُنظر إلى عمل المعلم على أنه عملية تعلم مستمرة تحتاج إلى الدعم ، ووفقًا لأهداف برنامج تطوير تعليم المعلمين تم اعتبار المعلمين خبراء تربويين متعمقين في مجالهم ، خبراء استشاريين

واسعي النطاق ومبتكرين يستفيدون من بيانات التعلم الجديدة ،لديهم الشجاعة للتطوير والتجربة باستخدام البحوث؛ والعمل في الشبكات الوطنية والدولية .(١٢١)

ومن ناحية أخرى ؛فمن أهم النماذج التي تؤكد على ثقل الخبرة الفنلندية في إعداد المعلم هي الشراكات والتعاون الدولي، فقد كانت فرصة كبيرة لفنلندا لتوليد إيرادات من سوق التعليم الأمريكي الهائل من خلال إطلاق "أكاديمية تطوير المعلمين العالمية" ،إذ تعد فرصة كبيرة للإيرادات لفنلندا لتكثيف "امتلاك" مكانة عالمية رائدة في هذا السوق - فسوق التطوير المهني في الولايات المتحدة يبلغ حوالي ٢٠ مليار دولار ،ويستهلك ١٠٪ من ميزانيات المقاطعات - من خلال إبرام تعاقدات وشراكات وعقود طويلة الأجل مستمرة لخدمات التطوير المهني بين الجامعات الفنلندية وسوق التطوير المهني الأمريكي ، إذ تحدد الإرشادات الفيدرالية الأمريكية الجديدة الواردة في "قانون نجاح كل طالب" **Every Student Succeeds Act (ESSA)** التطوير المهني الفعال باعتباره تعلمًا مستدامًا ، قائمًا على الأبحاث ، يركز على الفصل الدراسي ، وجزءًا لا يتجزأ من الوظيفة، فقادة المدارس الأمريكية لديهم رأي عالٍ في نظام التعليم الفنلندي وقدرته على تقديم التطوير المهني، من خلال المشاركة مع الجمعيات الأمريكية والشركاء غير الربحيين مثل الرابطة الوطنية للتعليم ، والاتحاد الأمريكي للمعلمين ، والرابطة الأمريكية لكليات تعليم المعلمين ، والرابطة الوطنية لمديري المدارس الابتدائية ، ورابطة المشرفين على المدارس ، والرابطة الوطنية للمدارس المستقلة (المدارس الخاصة)، بالإضافة إلى المؤسسات ومراكز البحوث.(١٢٢)

كما يمكن لفنلندا استضافة مجموعات من المعلمين والمديرين والمسؤولين الأمريكيين والآسيويين، لتقديم خبرات تطوير احترافية عالية المستوى ، فبرامج التطوير المهني يمكن أن تشمل مدرسة لتدريب المعلمين الجامعيين، محاضرات وورش عمل حول أحدث الأبحاث من أساتذة التعليم الفنلندية ؛ مؤتمرات، ندوات عبر الإنترنت، حلقات دراسية؛ وتدريب **Ed Camps**، حيث يتم هيكلة برامج التطوير المهني على أنها مجتمعات تعلم احترافي ، مستمرة ومستدامة على مدار السنة على شبكة الإنترنت ، حيث يشارك الجميع رؤى حول التنفيذ والتعلم المستمر. (١٢٣)

ومن خلال ما تم عرضه من بعض ملامح الخبرة الفنلندية في مجال إعداد المعلم القائم على البحوث ،تجدر الإشارة إلى أن هذه الخبرة لا بد وأن تضافرت لصنعها العديد من العوامل

المجتمعية والتي أثرت فيها بشكل ملحوظ لتظهر بهذه الانفرادية، وعليه سيتم فيما يلي عرض لأهم القوى الثقافية والمجتمعية المؤثرة على إعداد المعلم في فنلندا .

فنلندا هي إحدى الدول الإسكندنافية التي تقع شمال القارة الأوروبية ، تقدمت بنجاح إلى مجتمع المعرفة على مستوى عالمي والذي ثبت من خلال تصنيفات دولية مختلفة، والركائز الرئيسية لسياسة التعليم الفنلندية هي الجودة والكفاءة والإنصاف والتدويل، معتمدة على مبادئ التعلم مدى الحياة والتعليم المستمر، حيث يُنظر إلى التعليم على أنه مفتاح القدرة التنافسية والرفاهية لدى المجتمع القائم على المساواة، ولتميز الخبرة الفنلندية في إعداد معلمها سنحاول في الجزء التالي الوقوف على أهم القوى والعوامل الأكثر ارتباطاً بموضوع البحث على النحو التالي :

فيما يخص العامل التاريخي وتأثيره على إعداد المعلم في فنلندا ؛ لأن التطور التاريخي للنظريات والأيدولوجيات والأفكار المختلفة للإنسان لها تأكيدات خاصة في إيضاح المعلم الجيد ، قد ظهر ذلك جلياً فيما أصبح عليه وضع المعلم الفنلندي الحالي، فقد مرت فنلندا عبر تاريخها المعاصر بالكثير من التحولات الجيوسياسية وعاشت الكثير من الحروب والنزاعات الدولية ، فبعد أن كانت جزءاً من الإمبراطورية السويدية أصبحت تابعة للإمبراطورية الروسية حتى تم تحقيق الاستقلال في عام ١٩١٧م، ثم خاضت حرباً شاملة ضد ألمانيا وروسيا ثم حرباً أهلية طاحنة بعد استقلالها حتى انضمامها للأمم المتحدة عام ١٩٥٥ م، وطوال هذه الفترة ، لعب المعلمون دوراً مهماً في المساعدة على غرس الهوية الفنلندية الوطنية بين السكان كما هو موضح في سلسلة "دروس الفنلنديين الحقيقيين" والتي أكدت على الصورة البطولية للمعلمين والدور الذي لعبوه في بناء الأمة و "غرس الوعي الوطني"، وفي الستينيات من القرن التاسع عشر ، أكد أبو التعليم الابتدائي الفنلندي Uno Cygnaeus، أونو سيغنايوس ، على أن مكانة المعلم هي الضمان الأكثر موثوقية لنجاح التطلعات التعليمية، ويجب أن يكون لميزات مثل التعاطف والحب والصبر تجاه التلاميذ دور بارز في شخصية المعلم بجانب التواضع ، والأصالة ، والشعور بالمسؤولية ، والحب .(١٢٤)

ففي تلك الفترة ظل مستوى التحصيل العلمي في فنلندا منخفضاً إلى حد كبير، ولم يكمل التعليم الأساسي سوى واحد من بين كل عشرة من الفنلنديين البالغين ؛ وكان الحصول على شهادة جامعية تحصيلاً غير عادي، وقد تشابه ذلك كثيراً لما كان عليه الوضع في ماليزيا

أو بيرو ، وتخلف عن جيرانه الإسكندنافيين ، الدنمارك والنرويج والسويد، (١٢٥)، وبفضل وجود معلمين متميزين ، سرعان ما أثبت نظام التعليم في فنلندا قدرته على الاستجابة لاحتياجات القوى العاملة التي نشأت نتيجة الأحداث المجتمعية في بداية التسعينيات بسبب سلسلة من الإصلاحات الواسعة التي بدأت عام ١٩٧٢ م والتي غيّرت وجه التعليم والتعلم، حيث بدأت هذه الإصلاحات في إيجاد بنية تعليمية موحدة وشاملة، وقواعد عامة للمناهج الوطني، وإعادة هيكلة المدارس و برامج إعداد المعلمين، مع نقل مسؤولية إعداد المعلمين إلى الجامعات، واتخذت العديد من الإجراءات التي هدفت إلى تحسين نوعية الكوادر التعليمية الفنلندية. (١٢٦)

وفيما يخص العامل الثقافي والاجتماعي ؛ كان التعليم -ولا يزال- جزءاً لا يتجزأ من الثقافة والمجتمع الفنلندي، فالحصول على التعليم الأساسي لمدة ٦ سنوات أصبح التزاماً قانونياً وحقاً للجميع، فقد فهم الفنلنديون أنه بدون معرفتهم للقراءة والكتابة وامتلاك المعرفة العامة ، سيكون من الصعب تحقيق تطلعاتهم في الحياة والتنمية ، فالتعليم هو خدمة عامة ، الهدف منها تحسين فرص التعليم للجميع لتصبح قادرة على المنافسة اقتصادياً في السوق العالمية (١٢٧).

حيث تم اعتبار التعليم وسيلة لإنتاج مواطنين نموذجيين يمكنهم أن يتقنوا أنفسهم ، وعمدت المدارس إلى تحقيق ذلك من خلال نهج تربوي مستوحى من هيربرت، Herbart والذي أكد على دور الأنشطة والهوايات في بناء الشخصية ، بالإضافة إلى النزعة المحلية لاستحضار حب فنلندا - الذي كان ولا زال - جزءاً لا يتجزأ من ثقافة الشعب الفنلندي المتماسك ، كما استوعبت فنلندا أهمية المساواة في الفرص التعليمية والحصول على تعليم وتدريب عالي الجودة على جميع المستويات بين المواطنين من الجنسين، وعدم إهمال أية منطقة من مناطق الدولة بناء على اعتبارات عرقية أو اقتصادية أو اجتماعية، ورفعت فنلندا شعار التعليم المجاني للجميع بما في ذلك التعليم الجامعي، إذ تبذل الجامعات قصارى جهدها لتحقيق أقصى قدر من استغلال إمكانات كل طالب من خلال التوجيه والإرشاد التعليمي، وتبذل جهداً أكبر لدعم الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة كذلك الأقليات اللغوية والمهاجرين، كما يوجد في فنلندا نظام متطور للمنح والقروض الدراسية، حيث يمكن منح المساعدات المالية

لدراسة بدوام كامل في مؤسسات التعليم العالي الفنلندية، وتوفير مسارات مرنة للتعليم العالي (١٢٨).

وانعكاسا لمكانة التعليم في النهوض بالمجتمع الفنلندي علت مكانة المعلم وتميزت، إذ يتمتع المعلمون حاليًا باحترام وثقة كبيرة ، وينظر الفنلنديون إلى التدريس كمهنة نبيلة ومرموقة - تشبه الطب أو القانون أو الاقتصاد - ومهنة مدفوعة بأهداف أخلاقية بدلاً من المصالح المادية، فالمعلمون هم السبب الرئيس في قيادة فنلندا الآن للمجموعة الدولية في مجال محو الأمية والعلوم والرياضيات (١٢٩)، فالحصول على وظيفة معلم عملية تنافسية للغاية، كما أن القبول في برامج إعداد المعلم صارمة وتتم بالاعتماد على مؤشرات متنوعة ، وفنلندا كدولة صغيرة لا يمكنها التنافس في الموارد البشرية- نظرا للعدد السكاني القليل- لذا اعتمدوا على العقل البشري "فالعقل الذي يجب أن نزرعه"، ولهذا أبدى الفنلنديون تقديرهم الدائم للتعليم والمعلمين ،الذين يعدان السبب وراء نجاحهم في العديد من المجالات .

كما يعلو في فنلندا مبدأ "الحب التربوي" كشكل من أشكال التعليم الجيد والذي يعني الثقة المستمرة في تعلم التلاميذ ومواهبهم وفرص اكتشافهم، ففي المواقف التي يكون فيها تقدم المتعلم بطيئًا، يسعى "المعلم المحب" أن لا يفقد المتعلم ثقته في تعلمه و يشعر بالإحباط، فعندما يؤمن المعلم بقدرات المتعلم ،سيجد المعلم أنه من الأسهل إقناع المتعلم بها، وبهذا يتم تجاوز هدف التعليم إلى تطوير الكفاءات الأكاديمية على أن يتسلح بالتفاؤل والاعتبار الذاتي ، واحترام وحُب الآخرين.(١٣٠)

هذا ولا يمكن إنكار تأثير الجانب الديني على نظام إعداد المعلم الفنلندي ؛فقبل بدء انتشار التعليم الرسمي خلال الستينيات من القرن التاسع عشر ، كانت مسؤولية محو الأمية العامة من مسؤولية القساوسة وغيرهم من الإخوة المتدينين في فنلندا ،ومنذ القرن السابع عشر قدمت مدارس التعليم المسيحي التعليم الديني الأولي الموجه في مدارس الأحد والمدارس المتجولة داخل القرى وفي المناطق النائية من فنلندا، فحسب التقاليد والعادات في ذلك الحين ، كانت القدرة على القراءة والكتابة مطلوبة للزواج القانوني من قبل الكنيسة لكل من النساء والرجال،وعليه ؛ أصبح التعلم بالقراءة والكتابة يمثل دخول الفرد إلى مرحلة البلوغ، مع ما يرتبط به من واجبات وحقوق، وتولى المعلمون هذه المسؤوليات تدريجياً عندما بدأ نظام المدارس الحكومية الفنلندية بالتوسع في أوائل القرن العشرين، وعليه فقد تمتع

المعلمون باحترام كبير وثقة لا جدال فيها، مدفوعة أساسًا بالهدف الأخلاقي والديني في المقام الأول، وليس عن طريق الاهتمام المادي أو المهني. (١٣١)

وفيما يخص العامل السياسي؛ كان نظام التعليم في فنلندا مركزيا بشكل شديد قبل إدخال العديد من الإصلاحات الكبيرة حيث ظلت تحت السيطرة المركزية حتى عام ١٩٨٥ م، فكانت تخضع المدارس لرقابة صارمة من قبل الهيئات المركزية، ثم بدأ التحول التدريجي نحو الثقة بالمدارس والمعلمين، وفي بداية التسعينات، بدأت حقبة الثقافة المدرسية القائمة على الثقة رسميا تأخذ مكانها في التشريعات واللوائح المدرسية (١٣٢)، وفي ثمانينيات ذلك القرن اتخذت الحكومة قرارات أخرى لنقل المستويات المتزايدة من السلطة والمسئولية عن التعليم من وزارة التعليم ووضعها على عاتق المدارس والبلديات، فقد جاءت هذه الحركة تعبيراً عن توجه الغرب المتنامي لتقليص دور الحكومات المركزية وقدرتها على تقرير أفضل ما يمكن عمله على الأرض، مما أدى إلى زيادة المسؤولية والثقة الممنوحة للمربين في المدارس. (١٣٣)

وبذلك تنفذ السياسات التعليمية على مستويي : وزارة التعليم والثقافة **The Ministry of Education and culture** - إذ تعد مسئولة عن سياسات التعليم في فنلندا من خلال المجلس الوطني الفنلندي للتعليم، ويعمل بالتعاون مع الوزارة لوضع الأهداف العامة- والسلطات المحلية أو البلديات؛ إذ تعد مسئولة عن اتخاذ القرارات المتعلقة بالتمويل وتنفيذ المناهج المحلية، وتوظيف العاملين، وتتمتع البلديات بالاستقلالية لتفويض السلطات للمدارس (١٣٤)، ويتم تخطيط سياسة التعليم العالي من قبل وزارة التعليم والثقافة، والبلديات مثل السلطات المحلية، والتي تعد المسئولة عن تقديم الخدمات التعليمية، كما يعد المجلس الوطني للتعليم -وهو وكالة وطنية في قطاع التعليم- مسئول عن توفير المناهج الدراسية الوطنية الأساسية، وتلتزم البلديات بتوفير منهج محلي ضمن الإطار المحدد في المنهج الأساسي. (١٣٥)

وجدير بالذكر أنه في عام ٢٠٠٩، بدأت عملية إصلاح جامعي مهمة في فنلندا، تضمنت وضع الإستراتيجية الوطنية لتدويل مؤسسات التعليم العالي للفترة ٢٠٠٩-٢٠١٥، والتي تضمنت خمسة أهداف أساسية للتدويل وهي توفير مجتمع دولي للتعليم العالي؛ زيادة جودة وجاذبية مؤسسات التعليم العالي؛ تشجيع تصدير الخبرة؛ دعم مجتمع متعدد الثقافات؛ وتعزيز المسؤولية العالمية. (١٣٦)

وفيما يخص العامل الاقتصادي ؛ تحولت فنلندا من بلد يعتمد اقتصاده على الزراعة إلى بلد ذي اقتصاد معرفي متقدم، بفضل التعليم ،والآن تتمتع فنلندا باقتصاد صناعي مختلط ومتكامل للغاية مع الاقتصاد العالمي، حيث لعبت التكنولوجيا والاقتصاد المعرفي دوراً قوياً في دعم النمو الاقتصادي الفنلندي، واحتلت فنلندا المرتبة الأولى عالمياً بالنسبة للابتكار ونظام التعليم والتدريب في تقرير صدر مؤخراً عن التنافسية من المنتدى الاقتصادي العالمي، الأمر الذي انعكس على الاهتمام بتوفير وتخصيص ميزانية للجوانب التعليمية، كما عاشت فنلندا تجربة مثيرة للتحول إلى مجتمع المعرفة في فترة قصيرة جداً، حيث تحتل اليوم المراتب العليا في قوائم الأفضلية في جميع المجالات، كما احتلت المرتبة الأولى في قائمة أفضل بلد في العالم من حيث التعليم والاقتصاد والصحة والبيئة السياسية ونوعية الحياة العامة كما يمكن اعتبارها أكثر البلدان استقراراً في العالم، وتعد البلد الثالث عالمياً من حيث نسبة الخريجين الجامعيين إلى عدد السكان، كما تصدر فنلندا باستمرار القوائم الدولية في الأداء الوطني، وتعتبر حالياً من أوائل الدول في الإنفاق على البحث والتطوير العلمي بنسبة تتجاوز ٣,٥ من ناتجها المحلي.(١٣٧)

فالتعليم الجامعي في فنلندا مجاني بشكل أساسي وعلى الرغم من أن الجامعات تمول من قبل الحكومة، إلا أنها تتمتع بقدر كبير من الاستقلالية ،والنظام المالي الحالي يؤكد على أنه على الجامعة المشاركة في العديد من الأنشطة التي تحددها الموارد الاقتصادية التي يوفرها التمويل العام، إذ يعتبر التعليم هو أكبر مصدر للتمويل الأساسي، وتعتمد القدرة الاقتصادية للجامعة بشكل خاص على عدد الخريجين ، وأداء نقاط ودورات دراسية - إلى جانب البحوث، فمؤشر الطلاب الجدد الذين حققوا ٥٥ نقطة دراسية حسب النظام الأوروبي في كل سنة دراسية ، مؤشر جديد لربحية الجامعات وتمويلها وبالتالي تحقق الجامعة هدف " الالتزام بمهمة الجامعة لتأمين تمويلها" ولتحقيق هذا الهدف ، تعتمد الجامعات على تكاليف الوحدة لكل طالب والتمويل المستند إلى الأداء، كذلك كل من موظفي الجامعة والطلاب نشطون للغاية ؛ فقط لحماية وجود الجامعة. (١٣٨) ، فكون جامعات فنلندا "شركات مستقلة" بموجب القانون العام أو مؤسسات بموجب القانون الخاص، يجعلهم مسئولين عن تقييم عملياتهم ونتائجهم ، بمساعدة FINEEC (مركز تقييم التعليم الفنلندي). (١٣٩)

وفيما يخص العامل المعرفي والتكنولوجي، فقد أدركت فنلندا أهمية إصلاح التعليم لتأثيره على صناعة رأس المال البشري وهو العنصر المهم في توليد التكنولوجيا الجديدة، وخلق حلول ابتكارية غير مسبوقة، حيث تلعب المعرفة دورا حاسما ومتعاظما في مجالات الاقتصاد والمجتمع المدني والسياسي ويزداد عدد الأفراد العاملين في منظومة المعرفة، وترتفع نسبة وقت العمل المخصصة للنشاطات المعتمدة على المعرفة الكثيفة، وأدوات تكنولوجيا الاتصال والمعلومات، ويتوافق مع ذلك تطوير في مجال البحث العلمي، وتوجيه أجزاء من موارد المجتمع نحو الاستثمار في مجال المعرفة وتكنولوجيا الاتصال والمعلومات وهذا ما تدعمه فنلندا، حيث تولي مؤسسات التعليم العالي الفنلندية أهمية قصوى للبحث الجيد والابتكار. (١٤٠)

وبالنظر إلى أهمية المعلم في بناء مجتمع المعرفة وضرورة الارتقاء به مهنيا ومعرفيا لمواكبة أدواره الجديدة فقد عمدت إلى تطوير السياسات التي تحكم عملية إعداده والتي تتعلق بمعايير اختياره، وطرق وبرامج إعداده، والتشريعات الخاصة بحقوقه، بهدف تقييم تلك السياسات وتطويرها وتجديدها بالنظر إلى الممارسات الدولية الجيدة في هذا المجال.

وبالتالي، تسعى فنلندا جاهدة إلى تنفيذ خططها الطموحة بفعالية لتكون مشاركا نشطا في المجتمع العالمي وبناء أفضل بيئات التعليم والبحث في العالم من خلال تعميق علاقاتها الدولية، لهذا السبب تلتزم مؤسسات التعليم العالي الفنلندية تماما بالمبادئ الرئيسة لسياسة التعليم العالي مثل الجودة والكفاءة والإنصاف والتدويل، ففي الفترة الأخيرة من عام ٢٠١٥م ، عزز البرنامج الإستراتيجي للحكومة الفنلندية أهمية التعليم من خلال إدراك أن قدرتها التنافسية ستبنى على "خبرة عالية وتنمية مستدامة وابتكارات تستند إلى التجريب والرقمنة"، فقد قامت مجموعة توجيهية بوزارة التعليم والثقافة بتطوير سياسة دولية جديدة للبحث والتعليم العالي للفترة ٢٠١٧-٢٠٢٥، الهدف طويل المدى لهذه الإستراتيجية هو جعل فنلندا أكثر انفتاحا ودولية، ولطالما كان التدويل محورا رئيسا لسياسة العلم والتعليم العالي الفنلندية، تم تعزيز التعاون الدولي والتنقل في المجتمع الفنلندي من قبل مركز التنقل والتعاون الدولي Center for International Mobility and Cooperation (CIMO) الذي أنشئ في عام ١٩٩١. (١٤١)

فإعداد المعلم أكاديميا ومهنيا بمؤسسات التعليم العالي خطوة ضرورية لإنشاء أساس متين لمهنة المستقبل، بفضل تعليمهم الأساسي ومعايير الاختيار الواسعة - بما في ذلك امتحانات القبول الوطنية وعشرات الاختبارات الدولية- فالطلاب الفنلنديون متحمسون تماما للدراسة، مما يؤثر تأثيرا حقيقيا على جودة التعليم العالي والإعلاء من قيمة العلم والابتكار في المجتمع الفنلندي .

رابعاً: بعض ملامح واقع إعداد المعلم في كليات التربية المصرية.

يوجد بمصر ٢٧ كلية للتربية تغطي جميع محافظاتنا، وتهدف إلي إعداد حملة الثانوية العامة، وكذا خريجي الكليات الجامعية المختلفة لمهنة التدريس، ورفع المستوى المهني والعلمي للعاملين في ميدان التربية والتعليم، وتهتم بتكامل شخصية الطالب المعلم وتنمية قدراته على مواجهة وحل المشكلات (١٤٢)، فقد حقق التعليم العالي في مصر وخاصة التربوي منه توسعاً كبيراً في العقود الأخيرة تلبية للطلب المتزايد عليه، إلا أن هذا التوسع الكمي لم يواكبه تحسن في جودة مخرجاته لكي يتمكن من المساهمة في قيادة مجتمعه بشكل مؤثر وفعال، فمؤسسات إعداد المعلم المصرية لا يمكن أن تعزل نفسها عن التوجهات العالمية التي تدعو إلى تطوير العملية التعليمية، إذ يعد الاهتمام بتطوير برامج إعداد المعلم من أهم الاتجاهات المعاصرة ومن الأولويات الأساسية عالمياً.

وتعد مشكلة ضعف إعداد المعلم وتأهيله من أبرز التحديات التي تواجه النظام التعليمي المصري، حيث يفتقد المعلم المصري العديد من المهارات الحديثة المتعلقة بعمليات التعليم والتعلم، فهناك قصور في الواقع الحالي بكليات التربية عن الوفاء بحاجات الطلاب المعلمين في ظل المجتمع المعرفي المتسارع المتسم بالتغيير للمواءمة مع المعلوماتية .

فمن غير المعقول مواجهة تحديات المستقبل بالأنظمة التعليمية القائمة، ومن ثم فهناك حاجة ماسة لإعادة هيكلة منظومة التعليم وبرامج إعداد المعلم بالمواصفات والمعايير المستقبلية لبناء الإنسان الجديد القادر على مواجهة تحديات المستقبل، حيث أكد المؤتمر الدولي السابع "التعليم في مطلع الألفية الثالثة: الجودة، الإتاحة، الفعالية" على أن النموذج الجديد لإعداد المعلم لا بد وأن يقوم على: (١٤٣)

■ نموذج التوجه البنائي على اعتبار أن المعلم متعلم نشط ملاحظ ومقوم.

- اعتبار أن عملية الإعداد عملية طويلة المدى ومستمرة.
- الخبرات الفعلية والأنشطة اليومية، بصورة تتحول فيها المدارس لمجتمعات بحثية ومهنية .
- اعتبار أن المعلم ممارس متدبر .

ومن صور اهتمام الدولة بالأدوار المنوطة بالمعلم - وعليه وجب التغيير في عملية الإعداد- ما نصت عليه المادة (١٥) من اللائحة التنفيذية لقانون التعليم من حيث المعايير الملزمة للأداء التعليمي لوظائف المعلمين وقد شملت عدة مجالات هي: مجال التخطيط (تحديد الاحتياجات التعليمية للطلاب، وتصميم الأنشطة التعليمية)، مجال خطط وأساليب التعليم (استخدام خطط وأساليب تعليمية استجابة لحاجات الطلاب، إشراك الطلاب في حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي، الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لتنشيط وتحفيز الطلاب) مجال المادة العلمية (التمكن من طرق البحث في المادة العلمية، القدرة على إنتاج المعرفة)، مجال التقويم (التقويم الذاتي، تقويم الطلاب، التغذية الراجعة). (١٤٤)

كما تتلخص رؤية الوزارة في الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠ في توفير موارد بشرية تنافسية متنامية القدرة والكفاءة، متبنية ثلاث سياسات أساسية للإصلاح والتحسين، منها: تحسين جودة فعالية الخدمة التعليمية من خلال منهج معاصر وتكنولوجيا موظفة بكفاءة ومعلم فعال لكل طفل في كل فصل وفرص للتنمية المهنية الداخلية والخارجية لكل معلم لينتقد ويمتيز، والتركيز في عملية إعداد المعلم على ما يحقق التجديد المعرفي والمهني للمعلمين كل خمس سنوات على الأكثر، وصولاً إلى المعلم المتجدد والمرشد والميسر للتعلم، وربط منظومة إعداد المعلم بالتوسع في بنية التعليم بالاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الممارسات التربوية، ومتابعة نمو أداء المعلم في ضوء مؤشرات الإنجاز لقياس مهارات التفكير الناقد والتحليلي والمهارات البحثية، وكذلك التركيز على إعداد معلم يستطيع التعامل مع الأساليب الحديثة للتعلم النشط والتقويم الشامل وفق المعايير العالمية، وبالتالي جاءت الخطة الإستراتيجية داعمة لفكرة أن تنمية قدرات المعلم المتميز أصبحت الهدف الرئيس لقطاع التعليم العالي، حيث إن تحسين فعالية الخدمة التعليمية يتم من خلال معلم واعٍ يواكب المتغيرات المعاصرة. (١٤٥)

هذا وعمدت العديد من كليات التربية المصرية إلى دعم مبدأ البحث والاستقصاء من خلال رؤيتها ورسالتها ومنها كلية التربية جامعة المنوفية ،حيث يمكن تلخيص أهم المعايير التي أخذت بها الكلية في إعداد المعلم او ما يسمى بعناصر الإطار المفاهيمي لها ،والتي تتمحور حول فكرة محورية وهي "المعلم ممارسًا مهنيًا مفكرًا مبتكرًا" ،ومنها ما يخص دعم التعلم النشط والتفكير التربوي المرتبط بالممارسة متمثلة في الاستقصاء : أي التمكن من أساليب البحث وأدوات الاستقصاء وطرق الحصول على المعرفة ،النمو الإنساني والتعلم : أي استخدام الفهم للتعلم والنمو الإنساني في تصميم بيئات تعلم إيجابية تدعم النمو العقلي والشخصي للتلاميذ،المهارات التفكيرية والتنمية المهنية:أي الإدماج في عمليات تفكيرية للنمو المهني وتحسين نوعية التعليم والتعلم والعمل بالمدرسة،التدريب الميداني والمهارات المهنية ؛ وتعني القدرات العملية لتطبيق المهارات والفنيات والاستراتيجيات المرتبطة بالتعلم والنمو في السياق التعليمي الذي يعمل فيه المعلم وغيرها من المعايير مثل التنوع والتمايز،البيئة التعليمية ،التخطيط للتدريس ،الاتصال ،التكنولوجيا ،والتي في مجملها تدعم إعداد المعلم بطريقة نشطة ،تدعم البحث والاستقصاء،ودمج المعرفة بالممارسة المهنية.(١٤٦)

كذلك كلية التربية جامعة المنيا ؛فقد جاءت أهداف تطوير الكلية مؤكدة على الاهتمام بالبعد التطبيقي العملي الذي يؤكد على اكتساب المهارات ،وإكساب الطالب المعلم أساسيات البحث العلمي في ميدان التخصص ومجال التعليم ،وتستند رؤية الكلية على تغير دور المتعلم من ناقل وملقن للمعرفة إلى ميسر لعملية التعلم منم للإبداع .(١٤٧)

وقد أكدت العديد من الدراسات ومنها دراسة وهبة(٢٠١٧) على ضرورة الاستفادة من توجهات الخطط الإستراتيجية للتعليم في مصر في وضع الخطوط الأساسية اللازمة لتطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية المصرية على غرار العديد من الدول المتقدمة ومنها اليابان ،أستراليا ،حيث تمكنت كليات التربية بهذه الدول من أن تضع لنفسها أسسا ومعايير عالمية لانتقاء وإعداد المعلم .(١٤٨)

واتساقًا مع أهمية دور المعلم كباحث ، قامت كلية التربية جامعة أسيوط في عام ٢٠١٢م بالمشاركة في البرنامج التدريبي التي عقدته الجامعة الأمريكية(معهد الشرق الأوسط للتعليم العالي) ،ووزارة التربية والتعليم،والأكاديمية المهنية للمعلمين حول بحوث الفعل وأهدافها وأنواعها ،مع وضع إطار بحثي مرن لطلاب الدراسات العليا(الماجستير والدكتوراه)

يتضمن الموضوعات البحثية المقترحة والمناهج الملائمة لها، وتحديد معايير اختيار الطلاب المشاركة في البرنامج، وتحديد المزايا من المشاركة في البرنامج كذلك اختيار مدارس التطبيق (حيث تم ترشيح ١١ مدرسة معتمدة بمدينة أسيوط تضم مراحل التعليم قبل الجامعي المختلفة من رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية) لتكون ميداناً لتطبيق بحوث المشاركين في البرنامج ، هذا وتم إرسال الطلاب إلي تلك المدارس لتحديد جوانب القوة والضعف تمهيدا للخروج بمشكلات وموضوعات البحث التي سيسجل بها الباحث ، هذا وقد عمدت الكلية إلي عقد العديد من الدورات التدريبية وورش العمل لنشر ثقافة بحوث الفعل بها بالتعاون مع معهد الشرق الأوسط بالجامعة الأمريكية (١٤٩) .

كما قامت كلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة بتوظيف بحوث الفعل على نطاق محدود ،حيث قدم قسم أصول التربية بالكلية مقرر " المعلم ومهنة التعليم" لطلاب الدبلوم العام والمهنية في التربية، في الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٣/٢٠١٤م كمقرر اختياري ،حيث يقدم في ٣٠ ساعة معتمدة ،بحيث تغطي الموضوعات المختلفة التي يتعرض لها المقرر ،على أن تشمل على بحوث الفعل كجزء نظري في المقرر ،يتم تقديمه بواقع (٤) ساعات لمدة أسبوعين من أسابيع المقرر متناولا (مفهوم بحوث الفعل ،أهميته ،مجالات البحث فيه ،ومعايير المشكلة في بحوث الفعل ،ومقارنة بحوث الفعل بالبحوث الأخرى)(١٥٠)، ومن خلال تقييم هذه التجربة والتي استمرت لمدة فصل دراسي كامل من خلال الملاحظة الفعلية والتعايش مع الطلاب ،تم استخلاص أن هذه التجربة قد تركت انطبعا ايجابيا لدى الطلاب في استخدام بحوث الفعل في التغلب على المشكلات التي تواجههم في الصف الدراسي ،كذلك أوضح الطلاب بأن التربية العملية قد أصبحت أكثر ثراء في الخبرات المكتسبة عنها في الفصل الدراسي الأول(١٥١)، هذا وعلى الرغم من أهمية هاتين التجربتين في إثراء عملية الإعداد، إلا أنها لم تتجاوز إلا أن تكون اجتهادات فردية ،ينقصها الرؤى الشاملة والتخطيط الجيد من أجل التعميم والارتقاء بالمنظومة ككل، فجميع الخطط التطويرية والإصلاحات التي تمت لكليات التربية في معظمها كانت متعلقة بالجانب التنظيمي لم تمس البرامج إلا في حدود ضيقة جدا.

وعلى الرغم من تعدد التشريعات المؤكدة على أهمية الدور الذي يجب أن يقوم به المعلم المصري في بناء مجتمع المعرفة ، إلا أنه يوجد من التشريعات واللوائح الخاصة بالمعلم

وإعداده وعمله بالمدارس ما قد أسهم بشكل أو بآخر في ضعف مكانة المعلم وخاصة التي تتعلق بإلغاء تكليف طلاب كلية التربية، كذلك ضعف برامج الإعداد لغير التربويين، مما ساهم في فقدان المعلمين للدافعية نتيجة لعدم تأكدهم بأنهم سيعملون في المهنة التي تم إعدادهم من أجلها، إلى جانب افتقاد الخطط والتشريعات لفلسفة تربوية واضحة ترتبط بالمجتمع وقضاياها الاجتماعية ورؤاه التربوية (١٥٢)، وكذلك غياب الرؤية الشاملة لإعداد المعلم، والارتكان في عملية التحديث إلى مفهوم الاجتزاء الذي يقوم على خلط أجزاء من مناهج دولية غير متجانسة مع جزء من المناهج المحلية، وكذلك ابتعاد المناهج وطرائق التعليم عن الواقع الحالي للبيئة المدرسية، مع انعدام مشاركة المعلمين في بناء المناهج والمهارات المطلوب تعلمها. (١٥٣)

ومن أسباب تدني مستوى إعداد المعلم عن المستوى المطلوب ما يتعلق بالدولة ذاتها؛ متمثلاً في قلة الاهتمام بتلك الفئة من المجتمع، بل وإهمالها و تسويق وضع حلول لمشكلاتها، وافتقار الإستراتيجيات التطويرية المستمرة للتغيير وفقاً لمتغيرات العصر الحديث الذي تتصارع و تتناحر فيه الدول نحو التقدم العلمي و التكنولوجي، كذلك تخصيص نسبة ضئيلة جداً لقطاع التعليم من الموازنة العامة لدولة ترغب في أن تكون في مصاف الدول المتقدمة، وقلة توفير الدعم الكافي للمنظومة التعليمية بشكل كامل، و نقص و ضعف التجهيزات داخل المؤسسات، والافتقار إلى منظومة وطنية متكاملة تعمل على تضافر وتكامل مؤسسات إعداد المعلم وتأهيله. (١٥٤)

وقد تكونت أزمة المعلم المصري نتيجة تضافر العديد من الأسباب، إلا أن البحث الحالي سوف يركز على أزمة إعداد المعلم فيما يتعلق بعملية القبول، و القواعد المنظمة لطريقة الإعداد.

ما يتعلق بطريقة القبول بكليات التربية : أكدت اليونسكو (٢٠١٧) في تقريرها عن واقع برامج إعداد المعلم في الوطن العربي أن أهم تحدٍ يواجه برامج إعداد المعلم في الدول العربية عامة ومنها مصر؛ أنها غير قادرة على اجتذاب العدد الكاف من الشباب الذي يرغب حقاً في اتخاذ التعليم مهنة له، فغالبية من يلتحق بكليات التربية من خريجي الثانوية هم من ذوي القدرات المتوسطة أو حتى الضعيفة، كذلك الاستعداد المتدني للذين لم تتوفر لهم فرص

القبول في كليات وتخصصات أخرى، وهذا يشير إلى أن برامج إعداد المعلم لا تستطيع جذب الطلبة المتميزين للالتحاق بها. (١٥٥)

فلا يغيب عن أذهاننا جميعا بأن مكتب التنسيق هو المنوط من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بتوزيع الطلاب على كلياتهم المختلفة ومنها كليات التربية وفقا لمجموع درجاتهم في الشهادة الثانوية، ويعد هذا هو المعيار الوحيد للقبول لأن ما تقيمه كليات التربية فيما يسمى بـ "الاختبارات الشخصية للقبول" يأخذ وضعية الشكل الروتيني فقط ، وبالتالي فالمدخلات الضعيفة من الطلاب المقبولين ،والإجراءات الأشد خطورة عند توزيعهم على الشعب التخصصية يمثل أشد الأسباب خطورة على مستقبل المعلم المصري.

أما ما يتعلق بالقواعد المنظمة لكليات التربية المصرية :

تواجه القواعد المنظمة لكليات التربية العديد من التحديات منها: (١٥٦)

▪ النمطية و عدم قدرة كليات التربية في مصر على تخريج معلم كفاء وفقا للمعايير الموضوعية في خطة الجامعات نفسها، فنجدها مجرد حبر على ورق لا يمت للواقع بصلة.

▪ الصراع بين النظامين التتابعي والتكاملي وإهدار حق كلية التربية، عبر فتح الباب على مصراعيه - تحت ما يسمى بالدبلوم التربوية أو الدبلوم العام في التربية- لخريجي الكليات الأخرى للعمل في مجال التدريس و ترك خريجي كليات التربية بلا عمل، فنجد خريجي التجارة والآداب و العلوم يعملون في التدريس في حين أن خريجي التربية عاطلون، تلك الكارثة التي أدت إلى انحدار قيمة الكلية نفسها، وأدت أيضا إلى انخفاض مستوى المعلمين ، فتعدد الروافد(جامعات وكليات وأقسام مختلفة) تفقد الطلاب التجانس الفكري والتوجيه المهني، كذلك لا يشعر الطالب بالانتماء إلى مهنة التدريس من خلال عام دراسي واحد، إذ يصعب عليه تكوين وجدانيات واتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم .

▪ ضعف الاهتمام بالتربية العملية في اللوائح المنظمة لكليات التربية المصرية، و عدم تقدير قيمتها العملية بعد ذلك في توفير احتكاك طبيعي في ظروف طبيعية للطالب المعلم مع التلميذ.

ولعل من أهم مسببات الأزمة في برامج إعداد المعلم هو ما يتعلق بالأنشطة الجامعية والأساليب التدريسية التي تنتهجها الكليات في إعداد المعلم . فعلى الرغم من تضمين الوثيقة القومية لمعايير اعتماد كليات التربية التي أصدرتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في عام ٢٠١٠ ، لأربعة مجالات لتقييم الطالب المعلم معتمدة على التعلم النشط والمسئولية المهنية- تتمثل في التخصص، التربية، المسئولية المهنية، والقدرات الشخصية، والتي يندرج تحت كل مجال من هذه المجالات عدد من المعايير الخاصة به، فمجال التخصص يتضمن (إتقانه المعارف والمهارات والاتجاهات المتصلة بمادة تخصصه ،والمواد الدراسية المساندة لتخصصه،كذلك أن يتوفر لديه مستوى مناسب من التنور العام)؛ومجال التربية يتضمن (استخدامه لأنماط تعليمية متنوعة في تصميم بيئات تربوية مناسبة مادياً وإنسانياً ويدير المواقف التعليمية فيها بكفاءة وفعالية معتمداً على التكنولوجيا ، كذلك الاختيار، والاستخدام الأمثل لطرائق وأدوات متنوعة لتقويم الجوانب المعرفية والأدائية)،مجال المسئولية المهنية يتضمن (إعداده خطة لنموه المهني وتعلمه مدى الحياة، وامتلاكه القدرات اللازمة لبناء شبكة علاقات مهنية مع المعنيين بمهنة التدريس)،وأخيراً مجال القدرات الشخصية يتضمن (إتقانه مهارات التواصل الشخصي والفريقي والمؤسسي،والمعارف والمهارات الخاصة بتكنولوجيا المعلومات والاتصال للارتقاء بأدائه العام والمهني ومهارات التفكير والبحث)-^(١٥٧)،يظهر واقع الإعداد مختلف بشكل كبير، فمن أهم المشكلات التي تعترض الإعداد الجيد والفعال للمعلم المصري فيما يخص البرامج والأنشطة الجامعية ما يلي: (١٥٨)

- المناهج التربوية جامدة ترتكز على الحفظ أكثر من اهتمامها بإكساب معلمي المستقبل مهارات و خبرات تدريسية حقيقية .
- غلبة الجانب النظري في الإشراف والتنظيم في برامج إعداد المعلم ،إذ يوجد انفصال بين المقررات التربوية النظرية لبرامج إعداد المعلم والجانب التطبيقي لها، مما أدى إلى افتقار الكثير من المعلمين حديثي التخرج إلى المهارات الحديثة في عمليات التعليم والتعلم،لذلك يشعر الخريج بالفجوة بين ما مر به من خبرات وبين الواقع الذي ينتظره في حياته العملية مما يؤثر على أدائه .

- قد يتوفر قدر من الجوانب الثلاثة لبرامج إعداد المعلم (الأكاديمي، الثقافي، والمهني) نظريًا، بينما تتغيب الممارسة العملية لضعف التنسيق بين القائمين على الجانب التخصصي والجانب المهني، مما ينعكس على جانب الإعداد.
- اتباع سياسات مسخ التجديدات التربوية وإجهاض الإصلاح التربوي .
- ضعف الكفاءات التحليلية والإبداعية لدى الكثيرين من خريجي كليات التربية، والاستفادة المحدودة من خبراتهم في مواجهة مشكلاتهم التعليمية.
- انخفاض مستوى الكفاءة الداخلية والخارجية للبرامج، فلا يتم تنمية قدرات الطالب وفق المتطلبات العصرية ولا تهيئته لتنمية مهنية مستمرة، ولا لبناء شامل لشخصيات طلابه في المستقبل.
- التركيز على الجانب المعرفي/التحصيلي في التقويم باستخدام الأساليب القديمة .

هذا بالإضافة إلى المشكلات التالية: (١٥٩)

- ضعف التنسيق والمواءمة بين مخرجات مؤسسات إعداد المعلم ، وبين احتياجات ومتطلبات سوق العمل، والذي يظهر في تراكم أعداد الخريجين من كليات التربية الباحثين عن الوظيفة .
 - ضعف قنوات الاتصال بين مؤسسات إعداد المعلم قبل الخدمة والخريجين .
 - صعوبة الربط بين الأهداف ونواتج التعلم في عمليات تقويم البرامج الأكاديمية وتقويم أداء الطلبة في كليات التربية .
 - ضعف إعداد الطالب المعلم في فترة التطبيق الميداني، مما لا يحقق الفائدة المرجوة منها بشكل حقيقي وواقعي للعمل داخل المدارس.
- ولأن التربية العملية هي المؤشر الرئيس الذي يقاس به نجاح أو إخفاق عملية إعداد المعلم، فأية قصور في عملية الإعداد وبخاصة الجانب التطبيقي سوف يؤدي إلى إيجاد معلمين غير مؤهلين، مما يؤثر وبشكل سلبي في الكفايات والمهارات التدريسية ، وبالنظر إلى الكليات المرجعية نجد أن الطالب في سنغافورا وفنلندا يرتبط بالمدرسة في وقت مبكر، فبعض الكليات تضع في برنامج إعداد المعلم خبرات مبكرة توزع على سنوات الدراسة وتكون ذات أهداف محددة ومخطط لها. (١٦٠)

إلا أن الوضع في مصر مختلف؛ إذ توزع التربية العملية على أسابيع الدراسة بداية من السنة الثالثة بواقع يوم واحد أسبوعياً، بالإضافة لأسبوعين من التربية العملية المتصلة في آخر العام، ونتيجة لزيادة عدد الطلاب بكليات التربية وضعف التنسيق بين المدارس والكليات، تعد التربية العملية مجرد إجراء روتيني لا بد منه لاجتياز سنوات الدراسة، كذلك تفتقد التربية العملية الربط بين ما يدور بالمدارس وما يدرسه الطالب المعلم بكليات التربية.

كما تفتقر عملية تقويم طلاب التربية العملية إلى الموضوعية، فالتركيز ينصب على المواظبة في الحضور، وإتقان الطالب المعلم للمادة العلمية مع إغفال بقية الجوانب الأخرى، كالمهارات العامة والنوعية للتدريس؛ إذ يهتم المشرفون بحسن إدارة الفصل وضبط النظام داخله أكثر من اهتمامهم بالمهارات التدريسية الأساسية والفعالة، فعلى الرغم من إصدار الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في عام ٢٠١٠ الوثيقة القومية لمعايير اعتماد كليات التربية، في سبيل دعم هذه الكليات للوصول إلى المعايير المنشودة، بما يساعدها في التقدم للحصول على الاعتماد بحيث يصبح المجتمع أكثر ثقة في خريجها، إلا أن هذه الوثيقة لم تحدد بين معاييرها محددات أو ضوابط لفاعلية نظام التربية العملية، بل اقتصرت على التأكيد على أهمية التربية العملية في معرض الحديث عن مجال التربية كأحد مجالات المعايير القياسية الأكاديمية للخريجين، ولم تذكر الوثيقة محددات نجاح التربية العملية، وقد يرجع ذلك إلى حداثة هذه المعايير فلم يمض عليها الوقت الكافي للخضوع لمزيد من المراجعات الدورية، لضمان أن تكون هذه المعايير انعكاساً للبحوث الجارية ونتائج الممارسة العملية لمهنة التدريس.^(١٦١)

وبالإضافة لما سبق هناك أسباب تتعلق بالطالب المعلم نفسه وهي إهمال المعلم في إعداد نفسه الإعداد الكافي، فالإعداد ليس مقتصرًا على ما توفره الدولة أو المؤسسة التعليمية له، و لكن يجب أن يتسم بروح البحث و الفضول لكي ينمي مهاراته و خبراته و يبحث عن كل ما هو جديد في مجاله بشكل يومي، كذلك اعتقاد المعلم أن حصوله على الوظيفة هو نهاية المطاف، ليتبع نمطا وحيدا يسير عليه في عمله و حياته، و لا يغير في الأمر شيئاً.

ويظهر دور العوامل المجتمعية في تشكيل ملامح واقع عملية الإعداد في مصر في عدة عوامل فعلى الرغم من أن برامج إعداد المعلم تتشابه عبر دول العالم المتقدم منها والنامي، إلا أنها تتباين كذلك بتباين الدول من حيث مساحتها، وسكانها، وحجم أنظمتها التعليمية،

ومن حيث التقاليد والتوقعات والمعتقدات حول ما هو طبيعي ومقبول، فالسياسات والممارسات الناجحة في بلد ما، قد لا تكون ناجحة في بلد آخر، والممارسات شائعة الاستخدام في بلد ما قد لا تكون قابلة للتحويل، وغير مقبولة أصلاً في بلد آخر، وفي الوقت الذي تتشابه فيه عمليات إعداد المعلم وهيكلها الإدارية والتنظيمية عبر الدول، نجد أنها تختلف فيما بينها من حيث الأهمية التي تفرضها في تطبيق متطلبات ومعايير الفرز والاختيار في كافة مراحل أو مكونات الإعداد، فبعض الدول يصعب الالتحاق ببرامج الإعداد، وبعضها الآخر يخفف من معايير القبول فيجعل الالتحاق أكثر سهولة. (١٦٢)

وفيما يخص العامل التاريخي؛ ترجع البدايات الأولى لإعداد المعلم المصري إلى عام ١٨٨٠م حيث أسست مدرسة المعلمين العليا، وفي عام ١٩٢٩ تم إنشاء معهد التربية العالي للمعلمين؛ بهدف إعدادهم لمدارس التعليم العام، وتركزت مهمته في الإعداد المهني للمعلم بعد إعداده في التخصصات الأكاديمية في الكليات الجامعية الأخرى فيما يعرف بالنظام التتابعي للمعلم، على أن يكون هذا المعهد مركزاً للبحث العلمي في ما يتعلق بالتربية والتعليم، والدراسة النفسية للأطفال، بجانب أن يكون أداة لنشر الأفكار الحديثة عن التربية بين رجال التعليم في مصر، وفي ١٩٥٦م صدر قرار جمهوري بإنشاء كلية التربية التابعة لجامعة عين شمس، وفي عام ١٩٧٠ تم ضم كلية المعلمين إليها، وعليه فقد قادت كلية التربية جامعة عين شمس حركة تنوير وإشعاع تربوي في مصر والعالم العربي، بدت واضحة في إعداد المعلمين وأعضاء هيئة تدريس جامعية وإعداد كوادر الباحثين وتقديم الخبرات الفنية والإدارية في إنشاء الكليات والمؤسسات التربوية المختلفة، والمشاركة البحثية في خدمة المجتمع وتطوير العملية التعليمية (١٦٣)

وتوالى إنشاء كليات التربية بالجامعات المصرية وفروعها المختلفة بجميع محافظات مصر، كذلك توالى الخطط والسياسات التطويرية لبرامج إعداد المعلم وتوالى المشروعات التي اهتمت بإعداد المعلم ومنها؛ مشروع تطوير نظم إعداد المعلم ٢٠٠٥ في مصر FOEP الممول من البنك، ومشروع بناء قدرات نظم إعداد المعلم ٢٠٠٧-٢٠١٥ الممول من التيمبس، ومشروع الإطار المرجعي لمعايير أداء المعلمين الممول من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

وفي عام ٢٠٠٧م تم إنشاء الاكاديمية المهنية للمعلمين بناء على التعديلات التي أقرها مجلس الشعب على قانون التعليم ،ويلخص دورها في تصميم وتطبيق نظام لمنح تراخيص مزاوله المهنة للمعلمين والمدرسين والمقيمين ونظام لاعتماد برامج وهيئات التدريب والتنمية المهنية^(١٦٤) ، إلا أن مرور الدولة بالعديد من الظروف السياسية الطارئة أدى إلى انشغال الوزارات المتعاقبة للتعليم العالي بنواحي شكلية دون إجرائية غير مواكبة للعصر ،كذلك تباطؤ وضع سياسات تطويرية لإصلاح التعليم العالي برمته وخاصة بعد ثورتي ٢٥ يناير ٢٠١١م ،و ٣٠ يونيو ٢٠١٣ ،وهذا قد يرجع إلى عدم وجود تشخيص حقيقي لأزمات التعليم العالي في مصر ،والسياسات الموضوعة تهتم بالشكل على حساب المضمون مركزة على قضايا جزئية ،غير مراعية للإطار الكلي الذي يحكم مسار التعليم ،وعدم التحول من مرحلة الإعلان إلى مرحلة التطبيق كما حدث في استراتيجية ٢٠٠٧-٢٠١٢^(١٦٥)

وخلال القرن العشرين شهدت نظم إعداد المعلم بمصر العديد من التغيرات ،ورغم ذلك لم تشهد تحولاً ضخماً موازياً في الأدوار المعرفية للمعلم طوال تلك الفترة ،إذ ظل المعلم مصدرًا وحيدًا للمعرفة بالنسبة للمتعلمين ،ثم ما لبث أن شاركه الكتاب المدرسي تلك المكانة ،وقد انعكست هذه المكانة للمعلم وانحسرت أدواره في نقل المعرفة على طبيعة مؤسسات وبرامج إعداده في أوائل القرن الماضي ،إذ اتسمت أيضًا بالثبات والتقسيم الكلاسيكي للمعارف التي يحتاجها المعلم لممارسة المهنة.^(١٦٦)

ومن الجانب الثقافي والاجتماعي شهد المجتمع المصري خلال فترة التسعينيات من القرن الماضي تغيرات في البناء الطبقي كنتيجة لإتباع سياسة الانفتاح الاقتصادي ، تبلورت في زيادة نسبة الفقر وظهور شرائح اجتماعية جديدة ، مما أسفر عن انقسام شرائح المجتمع إلى أغنياء وفقراء ؛ ومن ثم اتجاه الطبقات القادرة إلى الإقبال على التعليم الخاص والأجنبي ، والطبقات الفقيرة إلى التعليم الرسمي؛ وهو ما يتعارض مع مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الذي ينص عليه الدستور، مما يعني أن النظام التعليمي قد أصبح أداة لدعم الفوارق بين طبقات المجتمع.^(١٦٧)

كما بدأت الحكومات والسياسيون وممثلو القطاع الاقتصادي، وعمامة الجمهور في ممارسة ضغوط على المؤسسات العامة بما فيها التعليم، سواء لتوفير مزيد من الخدمات، أو المطالبة بالمشاركة في أعمالها، أو المراقبة لها، أو لتطوير نظم التقويم، وتقدير الجودة،

والمحاسبة لها وارتبطت هذه الضغوط ميلاد تحديات جديدة، تعبر عن التوترات بين النظام التعليمي والأنظمة المحيطة. وينبئ المستقبل بمزيد من التنامي لهذه الضغوط وتحديات وقد ارتبطت التحديات الجديدة إلى حد بعيد بحركة الإصلاح التعليمي عموماً، ثم تحولت لبرامج إعداد المعلم. (١٦٨)

وقضايا المعلم ليست بمعزل عن السياق الاجتماعي والثقافي للمجتمع المصري، فهناك العديد من المؤشرات التي تدل على اهتزاز المكانة المهنية للمعلم مقارنة بالمهن الأخرى وأهمها: ضعف راتب المعلم مما جعله في منزلة أقل من المهن الأخرى، كما أن وسائل الإعلام تبالغ على حد كبير في الاستهانة بكرامة المعلم، مع ضعف الاعتراف الاجتماعي بمهنة التعليم كمهنة تساوي المهن الأخرى، كذلك اهتمام الرأي العام بقضايا المعلم اهتماماً ضعيفاً، مما أدى إلى اعتبار المجتمع لمهنة المعلم مهنة من لا مهنة له. (١٦٩)

بالإضافة إلى وجود العديد من التحديات المتمثلة في ضغوط العمل، فمنها ما هو متعلق بالمعلم والبيئة المدرسية ومنها ما هو متعلق بالبيئة التعليمية داخل كليات التربية، بالنسبة للبيئة المدرسية: قصر اليوم الدراسي وزمن الحصة، وتكدس الفصول - فالكثافة السكانية العالية تؤدي إلى عجز في عدد المدارس والارتفاع في كثافة الفصول وانتشار المدارس التي تعمل بنظام الفترتين واختفاء الملاعب وساحات الأنشطة لاستغلالها في بناء فصول إضافية، وتزايد نصاب المعلمين من الحصص - وتراجع الأمان الوظيفي، أما بالنسبة لبيئة إعداد المعلم، فزيادة أعداد الطلاب، وتحديات البنية التحتية والتجهيزات المادية، والضغوط المتعلقة بإنتاج ونشر البحوث، والمطالب الخارجية للمحاسبية ومعدل النمو السكاني يلقي بكثير من الضغوط الاجتماعية على أعضاء هيئة التدريس ودورهم المهني والتعليمي وبالتالي على مستوى إعداد المعلم. (١٧٠)

كما قد تنشأ حاجات متزايدة لتعيين معلمين غير مدرسين، وهؤلاء المعلمون متى تم تعيينهم، يصبحون عقبات كبرى في طريق التحسين النوعي، وتزايد صعوبة تكييفهم مع التوقعات النامية للمجتمعات المحلية، بعد ارتفاع مستواها التعليمي، فضلاً عن ظهور طبقة أكاديمية، هذا وقد يعني ضرورة الاستعانة بمعلمين جدد وجود إشكاليات أخرى تتعلق بتوفير الموارد وأجور المعلمين المطلوبين، في ظل شكوى مستمرة من نقص التمويل والموارد. (١٧١)

ولعل من أشد العوامل المجتمعية تأثيراً على طريقة إعداد المعلم المصري هو ما يتعلق بالجانب السياسي، حيث اتسمت السياسة التعليمية للتعليم المصري عامة بعدم الاستقرار؛ نتيجة للتغيرات الوزارية المتعاقبة وارتباطها بشخص وزير التعليم، بالإضافة إلى عدم تبنى نظرية تربوية واضحة المعالم يقوم عليها النظام التعليمي برتمه بما فيه نظم إعداد المعلم، وضعف الرؤية الاستراتيجية طويلة الأجل للتعليم، مما يجعلنا نعيش أزمة تعليمية تحتاج إلى فكر استشرافي يتبلور في تخطيط استراتيجي على المدى البعيد.^(١٧٢)، هذا بالإضافة إلى ما يشهده النظام السياسي المصري حالياً حالة من عدم الاستقرار منذ بدء ثورة الخامس والعشرين من يناير ٢٠١١. وينظر إلى تلك المرحلة بأنها انتقالية من أجل التغيير، والاستقرار لمواجهة التحديات والمطالب التي أنتجتها الثورة، وهي (العدالة الاجتماعية، والحرية السياسية، والأمن الاجتماعي والاقتصادي للناس) تلك هي عناصر التنمية الرئيسية، فهي تدعو لتحرير العقل من مصيدة الذاكرة، وجعله عقلاً يفكر، ويتأمل، وينقد، ويكتشف، ويتخيل، ويتكيف مع التغيير، ويقهر الفكر التسلطي، ويدع، ويبتكر.^(١٧٣)

وعلى الرغم من ذلك ما زالت الوظيفة المستترة لمؤسسات التعليم العالي تزيد من التمايزات الاجتماعية، وإعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة، فإذا كانت السياسات الوزارية تعلن عن المساواة في خطابها الرسمي، إلا أنها تتجاوز الأقلية بتزويدها برأس المال الثقافي الذي لا يمكنها من المشاركة بفعالية في النظام الاجتماعي، ويكرسها على أرض الواقع استحداث برامج التعليم الجامعي المتميزة للقادرين مالياً في الجامعات الحكومية، وهذا لا يتفق مع التطلعات الديمقراطية للشعب المصري^(١٧٤).

ويغلب على إدارة كليات التربية في مصر الطابع المركزي، لخضوع النظام الإداري بهذه الكليات للفلسفة السياسية للدولة؛ متمثلة في المجلس الأعلى للجامعات برئاسة وزير التعليم العالي حيث يقوم برسم سياسة التعليم الجامعي والتخطيط له، وهذا ما يبرر امتثال معظم كليات التربية المصرية للظواهر والمشكلات التنظيمية والتربوية نفسها.

أما بالنسبة للعامل الاقتصادي فله تأثير كبير على عملية إعداد المعلم، فقد اتسم الأداء الاقتصادي في العقد الأخير من القرن الماضي بتبني الدولة لسياسات اقتصادية ترتب عليها زيادة معدل التضخم الاقتصادي، كذلك تضخم حجم الدين الداخلي والخارجي، مما تسبب في ضعف المخصصات المالية لقطاع التعليم كنتيجة لموارد الدولة المحدودة، وقد انعكس ذلك في

ضعف رأس المال البشري على الإنتاج نتيجة انسحاب الدولة تدريجيًا إلى حد ما من مجالات التعليم والصحة وغيرها.^(١٧٥)، هذا وقد عمدت الحكومة المصرية من أجل بناء الوطن وتحديثه إصلاحات كبرى لسياسات الاقتصاد الكلي، بهدف اجتذاب الاستثمار الأجنبي المباشر، وإصلاحات للسياسات النقدية، شملت تعويم الجنيه المصري، وإصلاح القطاع العام بما في ذلك خصخصة الشركات المملوكة للدولة، إلا أن التعليم العالي بمؤسساته المختلفة يظل في حاجة إلى إعادة بناء حيث لا يزال انتاجه موجّهًا إلى حد كبير نحو اقتصاديات الماضي، ومن هنا ظهرت المطالبات بضرورة تطوير سياسات التعليم العالي لمواجهة التغيرات العصرية الحادثة. (١٧٦)

ويؤثر العامل الاقتصادي على جودة برامج إعداد المعلم في مصر من حيث الإنفاق على المشروعات التعليمية التي من المفترض أن تعتمد عليها عملية الإعداد، كذلك الأنشطة التعليمية، كما ألفت الزيادة المطردة في أعداد السكان بأعباء متزايدة على الطلب على التعليم؛ مما أدى إلى اتجاه الدولة للتوسع الكمي على حساب الإنفاق على عناصر الجودة التعليمية، وقد انعكس ذلك في ارتفاع كثافة الفصول، وضعف التجهيزات المدرسية، والمناهج، وطرائق التدريس، والوسائل، وكفايات المعلمين، وأنظمة و أساليب وأدوات التقييم،^(١٧٧) مما أدى إلى تراجع ترتيب مصر في مؤشر التنافسية العالمية - التنافسية قدرة الدول على تحقيق التقدم الاقتصادي - من خلال تقييم اثني عشر ركيزة على رأسها البنية التحتية، والصحة والتعليم الأساسي، والتعليم العالي والتدريب، ويساعد مؤشر التنافسية صانعي القرار على تشخيص العوامل التي قد تؤثر على إنتاجية الدولة لتحقيق التنمية وتحسين مستوى التعليم والتكنولوجيا، فقد حصلت مصر على المرتبة ٩٢ عالميًا في مؤشر كفاءة النظام المالي، كما حصلت على المرتبة ١٢٦ عالميًا في المؤشر الفرعي سوق العمل، وهي مرتبة متدنية بالنسبة لدولة في حجم ومكانة مصر. (١٧٨)

وعليه فنظام التعليم العالي المصري لا يخدم الاحتياجات الراهنة، وإن لم يحدث إصلاح واسع النطاق فسوف يحول دون التقدم الاقتصادي والاجتماعي في مصر، وذلك بسبب ما يواجهه من متغيرات ومشكلات توجب أهمية مراجعة وتقويم سياساته في ضوء علاقاتها بالاقتصاد المعرفي، ففي الوقت الذي تتسابق فيه الأمم لبناء مجتمع معرفي باعتبار السمة المميزة لمجتمع المستقبل؛ تخلق قائمة أهم ٥٠ دولة فيما يخص البنية التحتية الاتصالية

من أية دولة عربية وتتقدم هذه القائمة دول مثل السويد والنرويج وفنلندا وأمريكا وسويسرا وأستراليا وسنغافورة واليابان وكندا وألمانيا وهونج كونج، ولا يتوقف سعي تلك الدول عند محاولة اكتساب المعرفة واستيرادها واستعمالها بل يتجاوز ذلك إلى إنتاجها كقيمة مضافة للإبداع والابتكار إدراكا منها لأهمية المعرفة من أجل المنافسة والهيمنة السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية على المجتمعات الأخرى^(١٧٩)، وهذا ما أوجب على مصر السعي الدءوب نحو النهوض بمعلميها لتنهض العملية التعليمية فالمجتمع كله.

وفيما يخص العامل العلمي والتكنولوجي: فالتحديات المعلوماتية والتكنولوجية المستقبلية تلقي بمطالب وضغوط جديدة على التعليم بكل مؤسساته، وبالتالي على المعلم، ويتمثل ذلك في ظهور أدوات تعليمية إلكترونية عديدة ومتنوعة، يساعد استخدامها على مواجهة الطلب المتزايد على التعليم وما يصاحبها من مشكلات الأعداد الكبيرة وإتاحة مصادر متعددة للتعلم، والانتقال بالدور التقليدي للمعلم من كونه ناقلاً للمعرفة إلى أدوار أخرى يصبح فيها مرشداً وموجهاً للمتعلمين وميسراً لتعلمهم ومديراً ومنظماً لبيئتهم التعليمية .

فمجتمع المعرفة يتسم بخصائص التفكير الشامل وتعاضد دور الطرائق والأساليب التي تنمي القدرة على التفكير الإبداعي والابتكاري والنقد الموضوعي والاختيار العقلاني والاستقصاء والتحليل المنهجي، ففي ضوء التحديات المعلوماتية والتكنولوجية العديدة وتأثيراتها على التعليم تنطلق الدعوات لإصلاح النظام التربوي بجميع مدخلاته وعملياته ومخرجاته، وبناء مؤسسة عصرية تستجيب للتحديات المعلوماتية والتكنولوجية، وما تقتضيه من أدوار ومسئوليات جديدة للمعلم ، فقطاع الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات هو أحد الركائز الأساسية لأي دولة تتطلع إلى الإنجاز والتطور والتقدم، خاصة أن تأثير القطاع لم يعد قاصراً على تحقيق التواصل والمعرفة فحسب، بل امتد إلى تغيير أنماط الحياة للمجتمع بأكمله وأصبحت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أداة تمكينيه أساسية للنهوض بكافة قطاعات الدولة. لذلك، أصبح من اللازم صياغة وتحديث السياسات والمبادئ الأساسية فيما يخص استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات على المستوى المحلي وفي القطاعات المختلفة (١٨٠)

كما أكدت استراتيجية التعليم العالي ٢٠٣٠م على تحسين جودة النظام التعليمي بما يتوافق مع النظم العالمية، وتحسين تنافسية نظم ومخرجات التعليم، من خلال البرامج الجديدة

التي ترتبط بالتغيرات المستقبلية في سوق العمل في ضوء دراسات محلية وأقليمية ودولية من خلال توفير مهارات القرن الحادي والعشرين، الاهتمام بالتدريب العملي، تلبية التطور التكنولوجي، وإنشاء برامج مزدوجة مع جامعات مرموقة. (١٨١)

خامساً: أهم أوجه الشبه والاختلاف في نظام إعداد المعلم بين مصر وفنلندا

في نهاية عرض ملامح منظومة إعداد المعلم في كلٍ من فنلندا ومصر يتضح لنا الاختلاف الكبير في نظم الإعداد بين الدولتين ، وتكمن أهم أوجه التشابه والاختلاف في معايير ونظم القبول بكليات إعداد المعلم، وطريقة الإعداد المتبعة ؛ وهذا ما سيتم توضيحه في الجزء التالي :

بالنسبة لنظم القبول :

تتشابه كل من مصر وفنلندا في اعتماد عملية القبول في مؤسسات إعداد المعلم علي شهادة الثانوية العامة ، إلا أن الاختلاف يكمن في اعتبار هذا المطلب غير كافي بالنسبة لفنلندا ؛ إذ تعد معايير ونظم القبول بكليات التربية الفنلندية الأكثر صرامة علي مستوى العالم ، وأهم ما يميزها انتقاء أفضل النماذج الطلابية لمهنة التدريس ، بحيث تكون قادرة علي المضي قدما في برامج الإعداد دون تعثر ، فمهنة التدريس من أفضل وأكثر المهن قبولاً عند المجتمع الفنلندي ، حيث تعتمد عملية الاختيار على إجراء متعدد المراحل (شهادة اجتياز للمرحلة الثانوية ، فضلا عن مرور الطالب بالعديد من الاختبارات الإجرائية والمقننة التي تعتمد على قياس مدى أهلية المتقدم لمهنة التدريس للنهوض بالعملية التعليمية برمتها) ، وعليه لا يتم قبول سوى ١٠% من المتقدمين ، فعملية القبول عملية تنافسية إلى حد كبير .

أما بالنسبة إلى الواقع في مصر ؛ فتعتمد كليات التربية المصرية علي شهادة الثانوية العامة ومكتب التنسيق التابع لوزارة التعليم العالي في توزيع وقبول طلابها دون إخضاعهم لأية معايير أخرى تحدد مدى أهليتهم لمهنة التدريس إلا في اختبار شكلي تقوم به الكليات مع بداية العام الدراسي ، وهو عبارة عن مقابلة شكلية للطلاب مع بعض أعضاء هيئة التدريس ، وفي الغالب يتم سؤاله في بعض الموضوعات العامة غير المحددة ، والتي لا تغير من وضع الطالب شيئا فيما يتعلق بقبوله من عدمه للالتحاق بالكلية .

بالنسبة لنظام ومنهج الإعداد: تتشابه كل من مصر وفنلندا في كونهما يعدان المعلم علي المستوى الجامعي، ولكن هذا التشابه لم يتطرق إلا أن يصبح تشابها شكليا فقط، و تكمن الكثير من أوجه الاختلاف بين النظامين ، تتمثل في الآتي :

ففي فنلندا :تتبع كليات إعداد المعلم الفنلندية النظام الأوروبي للساعات المعتمدة (٣٠٠ ساعة معتمدة) في تنظيم سنوات الدراسة ،كذلك تمتد سنوات الدراسة إلى خمس سنوات (ثلاث سنوات للحصول علي البكالوريوس ما يعادل ١٨٠ ساعة معتمدة ،وسنتان للحصول على الماجستير ما يعادل ١٢٠ ساعة معتمدة) ، وعليه فبرنامج الإعداد ليس مجرد وحدات مغلقة /قوالب جامدة ،وإنما يستطيع الطالب وضع مخطط لدراسته تبعا لنوع الدراسة التي يرغب بها .

كذلك تتبع فنلندا نهج "تعليم المعلم القائم على البحث" وهذا ما يميز الخبرة الفنلندية عن باقي الدول ، والذي يعد نهجا تحليليا ومنفتحا في الدراسة والممارسة قائما علي إجراء البحوث العملية طوال فترة الإعداد بجانب أطروحة الماجستير التي تعد مطلبا أساسيا للعمل كمعلم، إذ يساعد على استخلاص استنتاجات بناءً على الملاحظات والتجارب التي يقوم الطالب بتنفيذها وفق المتطلبات الرئيسية للدراسة، وبهذا يساعد هذا المدخل في الإعداد على:

- اعتبار الطالب المعلم محور ارتكاز عملية الإعداد.
- التطوير المتوازن للكفاءات الشخصية والمهنية للطالب المعلم.
- تحقيق المعرفة العميقة بأحدث التطورات البحثية في الموضوعات التي يقومون بتدريسها.
- الربط بين النظرية المعرفية والممارسات العاكسة.
- اتباع الأساليب التدريسية المعتمدة علي الأنشطة والممارسات الفعلية خارج نطاق المحاضرات الجامدة.
- طريقة التقييم إلي حد كبير لا تعتمد علي التقديرات الكمية؛ بل تقوم على تقييم عملي لما قام الطالب باكتسابه من ممارسات مهنية.
- اتباع طريقة متميزة يتم بها تنظيم تدريب المعلمين، حيث يوجد في كل جامعة مدرسة ملحقه بها لتدريب المعلمين ، لها استقلالية و خصوصية عن باقي المدارس هدفها

الأساسي هو توفير ممارسة التدريس الخاضعة للإشراف الجامعي ،مما يسهم وبشكل كبير في التوازن الموجه في الممارسة .

أما في مصر ؛ فتسير الدراسة وفقاً لنظام الفصلين الدراسيين ،والدراسة لمدة أربع سنوات تؤهل الطالب للحصول علي درجة البكالوريوس أو الليسانس في مادة معينة ، وتسير الدراسة وفقاً للنمط التقليدي إلي حد كبير من حيث اعتمادها على المقررات الدراسية المنفصلة ،والأساليب التدريسية التقليدية متمثلة في أسلوب المحاضرة إلي حد كبير .

فرغم الجهود المبذولة من قبل المسؤولين في كليات التربية في مصر لتطوير نظم إعداد المعلم ، إلا أن النمط التعليمي التقليدي في إعداد المعلم ،وتهميش دوره كباحث مازال هو السائد ،كذلك تدني مستوى المقررات الدراسية التخصصية والتربوية من حيث المحتوى والنوعية ،وضعف الجانب التطبيقي في كثير من المقررات التربوية ،واختلال توزيع هذه المقررات على سنوات الدراسة ونقص الكفاءات التحليلية والنقدية لدى الطالب المعلم ،وتقليدية الامتحانات ونظم التقويم التربوي،وضعف استخدام أساليب وطرائق تدريس تنمي جوانب التفكير والابتكار لدى الطلاب .

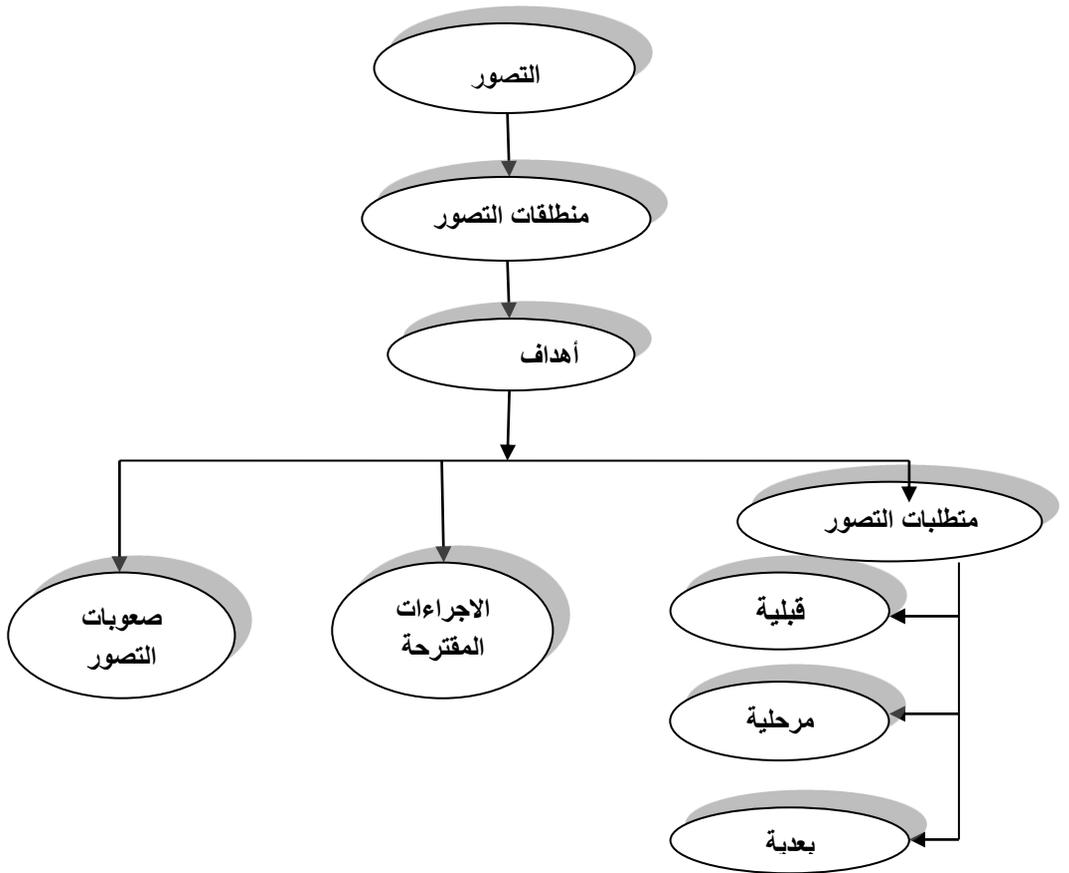
وقد يرجع استخدام أسلوب المحاضرة في التدريس ضعف الموارد المادية التي تحول دون استخدام الأساليب الأخرى ،كذلك الكثافة الطلابية المرتفعة التي تجعل من المحاضرة من أنسب الطرق التدريسية فهي تحتاج إلى مكان وأستاذ وطلاب فقط وبالتالي يتم الاعتماد عليها بكثرة ، وضعف قدرة معلم /المعلم على استخدام طرق أخرى للتدريس وأيضاً على استخدام التكنولوجيا الحديثة بصورة مناسبة. ^{١٨٢}

وعند الانتقال للتربية العملية ؛ فتكاد تكون مهمشة ؛ فلا يتعرض الطالب المعلم للقدر الكافي من المواقف التدريبية التي تسمح له بنقل الخبرة إلى الفصول الدراسية ؛ إذ تعاني من نقص المتابعة من قبل الكلية (المشرفين الجامعيين) ،كذلك قلة التوجيه المقدم للطالب المعلم من قبل الموجهين التربويين ،وعدم وجود أهداف واضحة لبرنامج التدريب الميداني ،وتزايد عدد الطلاب المعلمين في مدرسة التدريب يجعل من الحصص الدراسية غير كافية ،وتفاوت معايير المشرفين في التقويم .

سادساً: تصور مقترح لتطوير كليات التربية المصرية في ضوء مدخل

"تعليم المعلم القائم على البحث" بالاستفادة من الخبرة الفنلندية

انطلاقاً مما تم تناوله من إطار نظري عن مدخل فريد من نوعه "تعليم المعلم القائم على البحث" في إعداد المعلم بالأدبيات التربوية المعاصرة، كذلك ما تميزت به الخبرة الفنلندية في هذا المجال، سيتم عرض مجموعة من المقترحات الإجرائية في محاولة لتغيير واقع عملية الإعداد في كليات التربية المصرية نهوضاً بوضع المعلم ومكانته، وعليه العملية التعليمية برمتها، وفيما يلي رسم تخطيطي يوضح محتويات التصور المقترح:



المصدر: (الباحثة)

منطلقات التصور المقترح:

*التغيرات المجتمعية في بنى التعليم الداعمة للتجديد والإبداع والابتكار، والخبرات الأجنبية وأهمها فنلندا، وما توليه الدول المتقدمة للطالب المعلم أثناء فترة الإعداد من اهتمام وربط النظرية بالتطبيق، كذلك اعتماد عملية الإعداد بشكل كبير على الأبحاث واعتبار الطالب المعلم متعلما نشطا متأملا باحثا ومفكرا.

*توجهات الدولة تحو النهوض بالعملية التعليمية كافة وبرامج إعداد المعلم بشكل خاص: فقد قامت الدولة كما سبق الذكر بسن العديد من التشريعات والخطط الإستراتيجية التي تضمنت بشكل أو بآخر ضرورة الإعداد الجيد للمعلم وفق المستجدات العالمية والرؤى الدولية ضمانا لجودة العملية التعليمية ومنها الخطة الإستراتيجية ٢٠١٤/٢٠٣٠ م، كذلك وثيقة اعتماد كليات التربية .

*المشكلات التي تعاني منها كليات التربية وخاصة ما تعلق بطرق التدريس والأنشطة الجامعية التقليدية وغلبة الجانب النظري على الجانب التطبيقي، وإهمال إكساب المهارات التدريسية الفعلية؛ والتي انعكست بشكل كبير على تدني مستوى المدارس المصرية في مقارنتها الدولية، وانخفاض أداء مصر في مقاييس التنافسية العالمية.

*مشكلات التربية العملية: والتي تتعلق بمدتها المحددة في اللوائح الجامعية وكليات التربية، ومكانتها المهنية لدى القائمين على التربية العملية من معلمين ومديرين، ومشرفين جامعيين، والطالب ذاته، مما أدى إلى تهميش دورها في عملية الإعداد.

أهداف التصور المقترح: في ضوء المنطلقات السابقة يهدف التصور المقترح إلى:

■ وضع مجموعة من الإجراءات المقترحة لتطوير عملية إعداد المعلم المصري تطبيقا لمدخل "تعليم المعلم القائم على البحث".

■ توجيه أنظار القائمين على السياسة التعليمية الخاصة بكليات التربية إلى حلول للعديد من المشكلات التي تعاني منها عملية الإعداد في ضوء الإمكانيات المتاحة .

متطلبات التصور: تنقسم متطلبات التصور المقترح إلى قبلية، مرحلية، وبعديّة.

أولاً: المتطلبات القبليّة :

على مستوى الدولة متمثلة في وزارة التعليم العالي ، متمثلة في الآتي :

■ زيادة الدعم المادي الموجه نحو التعليم الجامعي عامة وكليات التربية بشكل خاص ، مما قد يساهم في الاهتمام بالبنية التكنولوجية والمعملية داخل الكليات ويساعد الطلاب المعلمين في ممارسة الأنشطة بشكل أفضل (ويمكن تطبيق هذا من خلال الدعم المجتمعي ، حيث أنه كلما كانت كليات التربية تقوم بواجبها على أكمل وجه ، زادت ثقة المجتمع بها وأثر ذلك بشكل إيجابي في الدعم المجتمعي لها).

■ المتابعة المستمرة من قبل الوزارة والجهات المعنية لمتابعة مدي تطبيق كليات التربية للخطط والاستراتيجيات التطويرية الموضوعة من قبل الوزارة والكليات ذاتها

■ نشر الثقافة الداعمة لمهنة التدريس في المجتمع والإعلاء من أهميتها ، مما قد يساعد على قناعة المجتمع والطلاب بهذه المهنة والرغبة في الالتحاق بها ، فلو تم اعتبار التدريس مهمة قومية كالحربية والجيش والشرطة وقضيتها قضية أمن قومي ، لعلت قيمة هذه المهنة وسط المجتمع مثل القضاة والضباط والأطباء .

■ رفع قيمة المعلم ودعم استقلالته والتي لن تؤتي ثمارها إلا من خلال الإعداد الجيد والفعال له ، كذلك اقتران عملية الثقة بالمسئولية والرقابة الداخلية والخارجية دون التدخل الدقيق في حيثيات عمله ودون إهانته مهنيًا .

على مستوى كليات التربية والقائمين عليها، وتتمثل في الآتي :

- تطوير عملية القبول :اعتبار عملية اختيار الطلاب لمهنة التدريس الجزء الأكثر أهمية لنظام إعداد المعلم ، حيث القضاء على فكرة أن مكتب التنسيق هو المنوط بعملية الاختيار لأن اجتذاب العناصر الكفاء لهذه المهنة يجعل من عملية الإعداد أكثر فاعلية وسهولة في الوقت ذاته ،كذلك يزيد من فرص الطلاب المعلمين في اكتساب المهارات والممارسات الناجحة ،والرفع من شأن مهنة التدريس مبقتراح

البحث الإجراءات التالية في عملية القبول:

أولاً: شهادة الثانوية العامة المدعمة بشهادات إيجابية من المرحلة الثانوية تدعم رغبة الطالب في الالتحاق بهذه المهنة وقابليته للتدريس .

ثانياً: اجتياز مجموعة من الدورات القبلية التأهيلية المقننة طوال فترة الإجازة الصيفية حول مهارات الاتصال، وعلم النفس والقضايا المجتمعية، على أن تنتهي باختبارات لتقييم مدى أهلية المتقدم لمهنة التدريس كذلك قناعته بها.

ثالثاً: عقد اختبار قبول مقنن يشرف عليه أساتذة التربية وعلم النفس بحيث يخضع فيه الطالب لمجموعة من المواقف الكاشفة عن مدى كفاءته للعمل بهذه المهنة.

- زيادة الموارد المالية الذاتية لكليات التربية: من خلال الوحدات ذات الطابع الخاص، وتفعيل دورها الخدمي للبيئة المحيطة بها، كذلك زيادة الاهتمام بالمشاريع التنافسية سواء للمؤسسة أو المشروعات الخاصة بأعضاء هيئة التدريس .

- تطوير اللوائح الخاصة بالكليات وفقاً للمستجدات العالمية بطريقة تضمن التوسع في الأنشطة وزيادة الساعات المخصصة لها، كذلك تحديث محتوى المقررات الجامعية بطريقة تضمن اعتماد المقرر على التوجهات البحثية بدلاً من تحديد مقرر ملزم للطالب .

- بناء رسالة كليات التربية على تشجيع البحث الأكاديمي المستقل وكذلك التعليم الأكاديمي والفني، والتعلم القائم على الأبحاث، وحث روح الوطنية لدى الطلاب واعتبار أن تعليم الطلاب يهدف لخدمة بلدهم والإنسانية بشكل عام وتعزيز التعلم مدى الحياة، والتفاعل مع المجتمع المحيط وتعزيز التأثير الاجتماعي لنتائج البحوث الجامعية والأنشطة الفنية، على أن تقوم الكليات بترتيب أنشطتها بما يضمن مستوى عالياً من البحث والأنشطة الفنية والتعليم بما يتوافق مع النزاهة البحثية.

- لابد وأن تقوم عملية الإعداد على مقومات هي: المعلم المستقل /المعلم الواثق من نفسه
The teacher as school reformer، المعلم المصلح للمدرسة
The teacher as an active learner، المعلم كمتعلم نشط
The teacher as a decision-maker، المعلم كمفكر علمي
The teacher as a scientific thinker

- اعتبار الطلاب المعلمين مدرسين محترفين مستقلين قادرين على بناء ممارساتهم على معارفهم التربوية القائمة على البحث، حيث تقوم عملية الإعداد على ثلاثة مجالات رئيسية هي: نظرية التعليم، معرفة المحتوى التربوي، وفن التعليم والممارسة.
- تبني ثقافة " بناء/صنع المعلم " والتي من خلالها يتم الاعتماد على مبدأ التكاملية في جميع المقررات التي يجتازها الطالب المعلم.
- تبني مبدأ "المعلم المحترف" وهو المعلم المتأمل الممارس ، القادر على تحويل النظرية موضع التنفيذ في مواقف تعليمية وتربوية فعالة، كذلك يتطلب الاحتراف باعتباره السمة الرئيسية للتدريس أن يكون المعلمون قادرين على الوصول إلى التطورات المستمرة في مهنتهم ومتابعتها وتنفيذ المعرفة الجديدة بحرية في عملهم.
- تبني فلسفة " المدرسة عالية الجودة تحتاج إلى مدرسين عالي الجودة و "المعلمون ذوو التعليم العالي هم الضامنون لجودة التعليم".
- التعاون الوثيق بين كليات التربية ومدارس التربية العملية، وتنظيم التدريب بشكل تعاوني ومنسق لضمان إتقان الكفاءات التربوية الحديثة لجميع الخريجين.
- إعادة النظر في النظام التتابعي لإعداد المعلم (الدبلوم التربوي) لما يعانيه هذا النظام من العديد من الإشكاليات ،والتي من أهمها إهدار حق طلاب كليات التربية الأصليين، كذلك قصر المدة التي يخضع لها الطالب في الإعداد(عام واحد فقط) مما لا يسمح له بالتمرس الجيد للمهنة ،وتقترح الدراسة للقضاء على هذه الإشكالية إخضاع الطالب المتقدم للدبلوم التربوية للعديد من الاختبارات المقننة التي تحدد مدى أهليته لمهنة التدريس ،كذلك استغلال العام الدراسي بطريقة أفضل من حيث تكثيف عدد الساعات التي يدرسها الطالب خلال العام الدراسي واعتمادها بشكل أكبر على الممارسات والأنشطة والبدء في التربية العملية منذ بداية العام الدراسي وعدم اعتماد عملية التقييم على الدرجات الكمية ،وإنما على ما يجتازه الطالب من مواقف فعلية في الحقل التعليمي،مع التأكيد على أن الأفضلية في ممارسة المهنة بعد التخرج لذوي الكفاءات الفعلية وليست لذوي التقديرات الأعلى أو للأقدمية.

- توفير الوقت الكافي لأعضاء هيئة التدريس لمتابعة الطلاب المعلمين سواء داخل الحرم الجامعي أو في مداس التدريب ،كذلك إخضاع عملية الإشراف على الطلاب المعلمين للتطوير المستمر والمتابعة الصارمة من قبل إدارة الكلية .

على مستوى أعضاء هيئة التدريس :

- امتلاك أعضاء هيئة التدريس القناعة الكافية لتبني مدخل البحث ، والعمل على تذليل الصعوبات التي قد تعترض الطالب أثناء تطبيقه للبحوث ،وتوفير الدعم المستمر مع التأكيد على عدم تحويل مسار الدراسة إلى المسار النمطي والتقليدي.
- المتابعة المستمرة والدعم الموجه للطالب أثناء فترة التدريب الميداني ،مع تنويع عملية الإشراف.
- القيام بدور حلقة الوصل بين الطالب والكلية لتوصيل متطلباته وشكواه ،كذلك حلقة وصل بين الكلية ومدارس التدريب الميداني .
- إلزام أعضاء هيئة التدريس بالتحول في مهامهم والتحرر من القلم والسبورة ، وبذل وقت افتراضي مع الطلاب للقيام بدور الميسر والموجه لعملية التعليم القائمة على الأنشطة والبحوث.
- التنوع في الأساليب التدريسية دون الاعتماد فقط على التدريس داخل القاعات ،بل نقل العملية التعليمية إلى المعامل الافتراضية كذلك المكتبات ومراكز مصادر التعلم .

على مستوى الطالب ذاته :

- التأكد من الرغبة الكاملة للطالب في الالتحاق بكليات التربية .
- التأكد من امتلاك الطالب للمهارات البحثية المختلفة ،كذلك روح البحث و الفضول لكي ينمي مهاراته و خبراته و يبحث عن كل ما هو جديد في مجاله بشكل مستمر ،كذلك القضاء على اعتقاد المعلم أن حصوله على الوظيفة هو نهاية المطاف ،تمهيدا لكي لا يتبع نمطا وحيدا يسير عليه في عمله و حياته.

ثانيا : المتطلبات المرحلية :

بالنسبة للبرامج والأنشطة الجامعية: لتطبيق مدخل إعداد المعلم القائم على البحوث على الكلية الآتي:

- تحديث برامجها ومقرراتها لدعم فكرة بحوث العمل أثناء فترة الإعداد واعتمادها على الطالب كمحور للعملية التعليمية، وعليه زيادة الأنشطة البحثية والتكليفات العملية التي تطلب من الطالب ضمن أهداف كل مقرر، كذلك بناء المقررات على هيئة هياكل محتوى وعلى الطالب من خلال العمليات البحثية والتأمل والتعلم النشط أن يقوم هو بتجميع المادة العلمية وربطها بممارساته المهنية .
- تطوير المقررات الجامعية وزيادة قابليتها وتطويرها لاستخدام التكنولوجيا الحديثة، والبعد عن التطوير الشكلي للمقررات.
- اعتماد الإعداد على ضرورة امتلاك الطالب المعلم لمجموعة من الكفاءات ومنها الكفاءة التواصلية والتفاعلية، الفكرية، الأخلاقية، الثقافية والمجتمعية والاجتماعية، التربوية، والجمالية والتي تعد من أهم الكفاءات الداعمة لخلق معلم متزن متمرس قادر على استيعاب المواقف والمشكلات التعليمية التي قد تعترضه أثناء عملية التدريس.
- يتم تدريبه منذ بداية العام الأول له في الكلية في نظام التربية العملية، حيث ينمو لديه الإحساس بالثقة وكذلك تنمو لديه الممارسات والكفاءات التي يدعمها من خلال الأبحاث المختلفة التي يقوم بها طوال فترة الدراسة.

ثالثاً: المتطلبات البعدية:

تتمثل المتطلبات البعدية في المتابعة والتقييم المستمر لكافة الإجراءات والعمليات الجامعية والبحثية والبرامج الجامعية لضمان التطوير المستمر وفقاً لآخر المستجدات العالمية المعاصرة في إعداد المعلم، وتقتصر الباحثة تشكيل لجنة تسمى بـ"لجنة المتابعة والتقييم" لفعالية العملية التعليمية على أن تكون هذه اللجنة على صلة وثيقة بالمراكز البحثية المتخصصة والهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، بحيث تقوم بتقييم العملية التعليمية من حيث:

- ❖ الالتزام بالأنشطة البحثية وحسن متابعتها، كذلك تقييم جودة المشاريع البحثية التي سيقوم الطلاب بإنتاجها .
- ❖ الالتزام بمواعيد وضوابط التربية العملية وتقييم مدى استفادة الطالب المعلم مما يمارسه بمدارس التدريب الميداني .

❖ المتابعة المستمرة لأعمال الصيانة للقاعات والمعامل ومراكز مصادر التعليم لضمان استمرارية التعلم والنشط والتعلم البحثي.

وفي ضوء المتطلبات السابقة يقترح البحث الإجراءات التالية :

بالنسبة لنظام الدراسة والمقررات :

■ تحويل نظام الدراسة إلى نظام الساعات المعتمدة مما يدعم المرونة في المناهج المقررة كذلك العدالة في توزيع الأنشطة وتطابقها مع مدى تقدم الطالب في ساعاته المعتمدة، كذلك دعم فكرة تحويل المسار التعليمي ؛ حيث يتم تصميم برنامج الإعداد بمرونة عالية بحيث يتيح للخريج التوسع وتغيير مساره والانتقال للتدريس في مرحلة ومستوى أعلى من المستوى الذي حصل عليه من خلال دراسته لمقررات متعددة التخصصات ، ونظريات تربوية ونفسية ، فمثلا معلم المرحلة الابتدائية يستطيع الالتحاق بالتدريس للمرحلة الثانوية بعد اجتيازه لمقررات وممارسات محددة تضعها الكلية.

■ تطبيق فكرة " مشاريع التخرج " - على غرار الكليات التطبيقية والعملية - على أن تعتمد فكرة المشروع على مشكلة تعليمية أو موضوع معين ومن خلال القراءات المتعددة (ويفضل قراءات عن دول أجنبية متقدمة في موضوع البحث، فكلما اتسعت مدارك الطالب وخرجت عن نطاق المحلية كان ذلك أفضل)، إلى جانب الممارسات المهنية في مدارس التربية العملية، والأنشطة المختلفة داخل الكلية، وكذلك التدريس المصغر ؛ يقوم بوضع حلول لهذه المشكلات أو ابتكار طرق تدريسية فعالة ؛ على أن تتم عملية التقييم بطريقة موضوعية وعلمية ومنهجية بعيدة عن النمطية والروتين، ويمكن وضع مجموعة معايير للتقييم متمثلة في الواقعية، التجديد وعدم التكرار، تعتمد على الممارسة بشكل كبير (قابلة للتطبيق)، الابتكارية والإبداع، ... وغيرها من المعايير التي يمكن من خلالها الحكم والتأكيد على أن الطالب المعلم أصبح محترفا في مهنته.

■ تدريس مقررات كاملة عن "بحوث الفعل" من حيث ماهيتها، أهدافها، فلسفتها ودورها في عملية الإعداد.

■ بناء الدراسة على مشكلات تعليمية وابتكارية ولا يتم تدريس مقرر إلا وكانت له تطبيقاته المهنية داخل المدارس إلى حد كبير.

- ربط ما يتعلمه الطالب بما هو موجود بالفعل في المقررات الدراسية داخل المدارس.
 - الاعتماد على الخبرة المباشرة، والأعمال اليدوية والأنشطة اليومية داخل الفصول والمدارس المهنية وليس في قاعات المحاضرات.
 - لابد وأن تقوم عملية الإعداد على أربعة أركان أساسية؛ أولاً:تنظيم برنامج الدراسة وفقاً لتحليل المنهجي للتعليم. ثانياً : الاعتماد على الأبحاث في كل ما يتعلق بالعملية التدريسية. ثالثاً : تنظيم الأنشطة بطريقة يمكن للطلاب من خلالها ممارسة الجدل وصنع القرار والتبرير أثناء التحقيق في المشكلات التربوية وحلها. رابعاً: اكتساب الطلاب مهارات البحث الأكاديمي، فعندما يعتمد تدريس الطلاب المعلمين على الأبحاث تصبح لديهم المنهجية العلمية والاستدلال منهج حياة.
 - يقوم الطلاب المعلمون بتدريس ما يدرسونه ، ويعتمد تعليمهم على المعرفة الدقيقة للأبحاث الحديثة.
 - تنوع حواس المتعلم بمشاركة أكثر من حاسة في التعليم .
 - تنمية القدرة على التعليم المستمر، واكتساب المعرفة وتوظيفها بل وإنتاجها.
- وفيما يخص المعامل والمختبرات: دعم البنية التحتية للمعامل والمختبرات لدعم تعلم الطالب من خلال الخبرة المباشرة ،كذلك دعم البنية التحتية للقاعات التدريسية ، ففي حين اضطرار الطالب المعلم المكوث داخل القاعات التدريسية ،فمن الأفضل أن تكون من خلال التطبيقات التكنولوجية الداعمة للإبداع ،والمشاركة .
- وفيما يخص جانب تقويم الطلاب المعلمين ، يتم تركيز انتباه الطلاب للسعي وراء المعرفة وإنتاجها لا استهلاكها ،والتقييم يقدم كتغذية راجعة بناءة مكتوبة كانت أو لفظية للطلاب ،فعندما يشعر الأستاذ الجامعي أن هناك مواطن ضعف معينة لدى الطالب ،فإنه يقدم له دعماً إضافياً أو يقترح له أنشطة يؤديها لكي يحصل على فهم أقوى للجانب الذي لديه ضعف فيه ،والاهتمام بالطرق الابتكارية لتقويم الطلاب وحل المشكلات ،مع مراعاة الالتزام بالدخول إلى المصادر المتعددة ،ومن ثم لا تصبح المحصلة النهائية مجرد درجات كمية لا تعبر بشكل موضوعي عما اكتسبه الطالب المعلم مهنيا وعمليا ،كذلك تقترح الدراسة أن تتم عملية التقييم على مواقف تعليمية فعلية يقوم الطالب باجتيازها اعتمادا على التدريبات

المسبقة وفي الوقت نفسه يقوم بدمج النظريات والأسس النظرية التي قام بمعرفتها في الممارسة العملية كما تم تعويده أثناء فترة الدراسة.

وفيما يخص التربية العملية، يقترح البحث الإجراءات التالية :

- رفع المكانة المهنية للتدريب الميداني بالنسبة لكل من الطالب المعلم والمشرف الجامعي والمدرسة (المعلمين الأساسيين والمدير) التي سيتم التدريب فيها على حد سواء.
- زيادة فترة التربية العملية، ولا بد أن يلعب الطالب المعلم الدور الرئيس في ممارسة كافة الأنشطة المدرسية والتخطيط للمنهج وتنفيذه وتقييمه أثناء عملية التدريب العملي، مما يسمح له أكثر بالقيام بأبحاثه التربوية ومشاريعه التجريبية، و كذلك توفير المشاريع التجريبية التي تنطوي على تطوير تكنولوجيا المعلومات وأساليب التدريس الرقمي .
- يجب أن لا ينظر إلى المشرفين والموجهين على أنهم نماذج يحتذى بها، بل ينظر إليهم على أنهم الخبراء الذين يساعدون المعلم قبل الخدمة لإيجاد طريقته الخاصة في أن يكون مدرسا.
- يراقب الطلاب الدروس من قبل المعلمين ذوي الخبرة، ويمارسون التدريس أثناء ملاحظتهم من قبل المعلمين المشرفين، ويقدمون دروسًا مستقلة لمجموعات مختلفة من التلاميذ أثناء تقييمهم من خلال الإشراف.
- يوفر التوجيه للمدرسين والطلاب المعلمين منتدى للمناقشة وتبادل الخبرات وتلقي الملاحظات والمشاركة في حوار حول القضايا المهمة في عملهم، للتأكيد على أن تعليم المعلمين يجب أن يوفر المزيد من الروابط مع الحياة اليومية، وينبغي أن يكون التوجيه أداة لدعم التطوير المهني للمعلمين، ويكمن التركيز على شراكة تعاونية بين المعلمين الجدد وذوي الخبرة وعلى إعادة التفكير المشترك في مختلف جوانب نظرية وممارسة التعليم، كذلك دمج التدريب قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة بشكل أكثر فاعلية لدعم التطوير المهني للمعلم طوال حياته المهنية.

وفيما يخص مصادر المعلومات والمكتبات يقترح البحث الإجراءات التالية :

- ربط مكتبة الكلية بأحدث قواعد البيانات الرقمية في مصر وخارجها مما يساعد في إثراء العملية البحثية للطلاب وكذلك تسهيلها .
- تنمية البنية التحتية التكنولوجية بالكليات لدعم إنتاج المحتوى الرقمي وتوزيعه.

▪ تطوير نماذج لتأمين توفير مصادر المعلومات بما يتوافق مع الاحتياجات البحثية والتعليمية.

وأخيرا : رفع المستوى المادي للمعلم:(زيادة راتبه) ويمكن تعزيز فكرة النمو المهني من خلال ربطه بفكرة الحافز مقابل الأداء ،كذلك الترقيات مما يزيد التنافسية بين المعلمين أثناء الخدمة فيصبح الطالب المعلم مهيناً فكريا للنمو المهني المستمر أثناء فترة إعدادة ، إذ كلما كان المعلم متمرسا بشكل جيد على التعلم الذاتي والتفكير الاستدلالي والمنطقي وحل المشكلات ، زاد مستواه وبالتالي تحسنت حالته المادية وبالتبعية جودة المدارس .

صعوبات تطبيق التصور المقترح وسبل التغلب عليها :

▪ النواحي المالية: فنهج إعداد المعلم القائم على البحوث يحتاج إلى بيئة تعليمية ثرية بالأنشطة، مما يلقي بالكثير من الأعباء المالية على كليات التربية في توفير المعامل المجهزة ومراكز مصادر التعلم ،والمكتبة ،.... وغيرها .

ويمكن التغلب على هذه الصعوبة من خلال زيادة الدعم المجتمعي وتنوع المصادر الذاتية لكلية من خلال زيادة وتفعيل الخدمات التي تقدمها الكلية للمجتمع المحلي "تفعيل دور الكلية في خدمة المجتمع"، والوحدات ذات الطابع الخاص.

▪ جمود الفكر الجامعي نحو التغيير: فتعود القائمين على التعليم الجامعي عامة وكليات التربية بشكل خاص على الطريقة النمطية في التدريس اعتمادا على القلم والسبورة وطريقة المحاضرة التقليدية يجعل من التغيير أمرا غير يسير ،ولكن من خلال تنشيط الدور الإعلامي ،وعقد المؤتمرات والدورات التدريبية لدعم قضية التطوير ،وكذلك جعل الدورات الخاصة بالأساليب التدريسية الحديثة أمرا إجباريا ،يمكن التغلب على هذه الصعوبة.

▪ مكانة المهنة وسط المجتمع: فتدني مستوى المعلم أدى إلى تدهور أحوال المدارس المصرية ،مما أضعف من مكانة المعلم في المجتمع ،ولإعلاء من مكانته مرة أخرى يلزم الكثير من التغييرات والتطورات والجهد لنشر ثقافة الاهتمام بمهنة التدريس ،والعمل على الإعلاء من قدر مهنة التدريس لتساوي مهن أخرى مثل القضاء والطب .

▪ جمود اللوائح الجامعية: حيث تطويرها يحتاج الكثير من الوقت والإقناع ،وبذل الجهود السياسية الداعمة للتطوير والتغيير.

قائمة المراجع :

- ¹ Reuben Nguyo Wachiuri,&Others(. ٢٠١٧): **Comparative Analysis of Teacher Education in Kenya, Somalia, and Finland-A Review**, IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS) ,Volume ٢٢, Issue ٧, Ver. ٢ , p.٢٣ , available at www.iosrjournals.org,
- ^٢ Auli Toom,& Others(٢٠١٠):**Experiences of a Research-based Approach to Teacher Education: suggestions for future policies**, European Journal of Education .p.٣٣٩, at[https://www.researchgate.net/publication/٢٣٠٢٤٢١٦٧ date ٣٠-٦-٢٠١٩](https://www.researchgate.net/publication/٢٣٠٢٤٢١٦٧/date٣٠-٦-٢٠١٩),
- ^٣ Ucet (University Council for the Education of Teachers)(٢٠١٥):**Building Research Informed Teacher Education Communities**, A UCET Framework , London, WC١H٠EH , p.٥ ,www.ucet.ac.uk ,
- ^٤ JOHANNA SITOMANIEMI-SAN ,Johanna(٢٠١٥):**FABRICATING THE TEACHER AS RESEARCHER ,A genealogy of academic teacher education in Finland**, Doctoral thesis-UNIVERSITY OF OULU, Faculty of Education ,Finland ,p.٢٢.
- ^٥ Auli Toom,& Others(٢٠١٠) : **Experiences of a Research-based Approach to Teacher Education: suggestions for future policies**, Op.cit ,p.٣٤١
- ^٦ Gregory S. C. Hine (٢٠١٣):**The importance of action research in teacher education Programs** ,Issues in Educational Research,٢٢(٢),:Special Issue,p.١٥٦
- ^٧ Amy M. Hightower,Rachael C. Delgado,Sterling C. Lloyd& Others(٢٠١١):**Improving Student Learning By Supporting Quality Teaching,Editorial Projects in Education**, Inc.www.edweek.org ,p.٢٠
- ^٨ Pasi Sahlberg(٢٠١٥) :**Finnish Lessons "What can The world learn from educational change in Finland ?**,Teacher college, Colombia University, New York, second edition,p.١٠٣
- ^٩ Pollari, Pirjo; Salo, Olli-Pekka; and Koski, Kirsti.(٢٠١٧). **In Teachers We Trust – the Finnish Way to Teach and Learn**. i.e.: inquiry in education: Vol. ١٠: Iss. ١, Article ٤ Retrieved from: <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol10/iss.1> ,p.٧
- ^{١٠} JOHANNA SITOMANIEMI-SAN,Johanna(٢٠١٥):**FABRICATING THE TEACHER AS RESEARCHER ,A genealogy of academic teacher education in Finland**, Op.cit p.٢٠
- ^{١١} جمهورية مصر العربية، دستور مصر الصادر عام ٢٠١٤، متاح علي <http://www.constituteproject.org> ،ص٧
- ^{١٢} جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم(٢٠١٤): **الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠م " التعليم المشروع القومي لمصر " معا نستطيع تقديم تعليم جيد لكل طفل**، القاهرة ،" متاح علي الموقع <https://manshurat.org/node/٢٨١٣> ،ص٣

^{١٣} جمهورية مصر العربية : وزارة الاستثمار والتعاون الدولي ، مصر تقدم في تقرير التنافسية العالمية لعام (٢٠١٩م) متاح على <https://fcsa.gov.ae/ar-ae/Pages/Competitiveness/Reports/Global-Competitiveness-Report-by-WEF.aspx>

^{١٤} اليونسكو (٢٠١٧م) " تقرير عن واقع برامج إعداد المعلم في الوطن العربي المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم متاح علي <https://ar.unesco.org>
^{١٥} عماد صموئيل وهبة (٢٠١٧م): تطوير برامج إعداد معلم التعليم الأساسي بكلية التربية بسوهاج في ضوء الخطة الإستراتيجية للتعليم في مصر ٢٠١٤-٢٠٣٠م، مجلة كلية التربية جامعة بنها، المجلد (٢٨)، العدد(١١٠)، ص ١٨٦.

^{١٦} جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم(٢٠١٤): الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠م " التعليم المشروع القومي لمصر " معاً نستطيع تقديم تعليم جيد لكل طفل ، مرجع سابق، ص٧

^{١٧} محمد ناجح محمد محمد ،محمد السيد محمد إسماعيل(٢٠١٨): المتطلبات التشريعية لتطوير إعداد المعلم في مصر على ضوء الاتجاهات المعاصرة،المجلة التربوية ،كلية التربية جامعة سوهاج ،العدد(٥٤) ، ص٧
^{١٨} لمياء محمد أحمد (٢٠١٦): رؤية مستقبلية لتطوير نظم إعداد المعلم في ضوء بعض الخبرات العالمية ،المؤتمر العلمي السنوي الثالث والعشرين للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بعنوان "التعليم والتقدم في دول أمريكا الشمالية - مصر" الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالتعاون مع جامعة عين شمس - كلية التربية ، القاهرة ، ص ص ٤٠١-٤١١

^{١٩} المرجع السابق، ص ص ٤٠١-٤١١
^{٢٠} حسن شحاته، زينب النجار(٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة .

^{٢١} Reuben Nyuyo Wachiuri, Jedidah Kimathi,, Badari Shisha Lyngdoh Nonglait(٢٠١٧): **Comparative Analysis of Teacher Education in Kenya, Somalia, and Finland-A Review**, Op.cit ,p.٢٣

^{٢٢} هيثم محمد الطوخي ،إبراهيم الدسوقي عوض الله(٢٠١٦) : توظيف بحوث الفعل في برامج إعداد المعلم " تصور مقترح" ،مجلة الثقافة والتنمية ،العدد (١٠١)،الجزء (٢) ، ص٣.

^{٢٣} Sarah Ultan Segal(٢٠٠٩): **ACTION RESEARCH IN MATHEMATICS EDUCATION" A STUDY OF A MASTER'S PROGRAM FOR TEACHERS** ,dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Mathematics MONTANA STATE UNIVERSITY ,Bozeman, Montana ,p٣٣.

^{٢٤} ياسي سالبيرج (٢٠١٦م): "سر النجاح في فنلندا - إعداد المعلمين " ترجمة مركز البيان للدراسات والتخطيط"بغداد ،، متاح علي www.bayancenter.org

^{٢٥} Auli Toom,& Others(٢٠١٠) : **Experiences of a Research-based Approach to Teacher Education: suggestions for future policies**, Op.cit,p.٣٣٧

^{٢٦} JOHANNA SITOMANIEMI-SAN, Johanna(٢٠١٥): **FABRICATING THE TEACHER AS RESEARCHER ,A genealogy of academic teacher education in Finland**, Op.cit,p.٢١

^{٢٧} عبد الجواد بكر (٢٠٠٣): **منهج البحث المقارن "بحوث ودراسات، دار الوفاء لندنيا الطباعة والنشر الإسكندرية، ص ٢٣-٣٤**

^{٢٨} حصة حمود البازعي(٢٠١٨):"تطوير سياسات قبول وإعداد المعلم للتحول نحو مجتمع المعرفة – صيغة مقترحة في ضوء تجربتي سنغافورة وفنلندا،مجلة العلوم التربوية والنفسية،المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث،العدد الخامس والعشرون المجلد الثاني

^{٢٩}Jenny Whatman and Jo Mac Donald(٢٠١٧):**High quality practica and the integration of theory and practice in initial teacher education**,A literature review prepared for New Zealand Council for Educational Research,Wellington, New Zealand www.nzcer.org.nz

^{٣٠} Heidi Krzywacki,Byeong-Chan Kim,Jari Lavonen (٢٠١٧):**Physics Teacher Knowledge Aimed in Pedagogical Studies in Finland and in South Korea**,EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education,١٣(١)

^{٣١} هيثم محمد الطوخي،إبراهيم الدسوقي عوض الله(٢٠١٦) : **توظيف بحوث الفعل في برامج إعداد المعلم" تصور مقترح"**،مجلة الثقافة والتنمية،العدد (١٠١)،الجزء (٢)

^{٣٢} JOHANNA SITOMANIEMI-SAN (٢٠١٥):**FABRICATING THE TEACHER AS RESEARCHER ,A genealogy of academic teacher education in Finland**, Doctoral thesis- Faculty of Education, UNIVERSITY OF OULU,Finland

^{٣٣} إبتسام ناصر ابن هويمل،عبير مبارك العنادي(٢٠١٥):**تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا،المجلة الدولية التربوية المتخصصة،مج ٤،٢٤،دار سمات للدراسات والأبحاث .**

^{٣٤} أمل عبد الفتاح محمد(٢٠١٥) :**البحوث التعاونية بين المعلمين والباحثين :دراسة مقارنة لخبرتي هولندا والصين والإفادة منها في مصر**،مجلة التربية المقارنة والدولية،الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية،القاهرة،السنة الأولى العدد الأول .

^{٣٥} Gregory S. C. Hine (٢٠١٣):**The importance of action research in teacher education Programs**,Issues in Educational Research, ٢٣(٢), Special Issue.

^{٣٦} Georgeta Ion, Romi.a Iucu, Jorge Palacio-Vieira (٢٠١١):**Research-Based Teaching and Learning in Higher Education: The Perspective of Postgraduate Students**,Centre for Development and Innovation in Higher Education Bucharest, Romania.

^{٣٧} Georgeta Ion , Romi.a Iucu\, Jorge Palacio-Vieira(٢٠١١):**Research-Based Teaching and Learning in Higher Education**, Op.cit,p.٢

^{٣٨} Satu Uusiautti* and Kaarina Määttä(٢٠١٢):**How to Train Good Teachers in Finnish Universities? Student Teachers' Study Process and Teacher Educators' Role in It**,EUROPEAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH Vol. ١, No. ٤, p.٣٤٦

^{٣٩}Gillian Peiser:**The place of research in teacher education**,<http://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/٢٠١٤/٠٢/BERA-RSA>,p.٣

^{٤٠} The Op.cit,p.٨

^{٤١} Andrew J. Stremmel(٢٠٠٧):**The Value of Teacher Research Nurturing Professional and Personal Growth through Inquiry**, Stremmel Voices of Practitioners ٢, no. ٣,National Association for the Education of Young Children. www.naeyc.org/resources/journal,p.٢

^{٤٢} Auli Toom,& and Others(٢٠٠٩) :**Educating inquiry-oriented teachers: Students attitudes and experiences towards research based teacher education**,Educational Research and Evaluation . February,at <https://www.researchgate.net/publication/٢٣٣٣٢١٣٣١> ٣٠-٦-٢-١٩,p.٨١

^{٤٣} Sarah Ultan Segal(٢٠٠٩) :**ACTION RESEARCH IN MATHEMATICS EDUCATION" A STUDY OF A MASTER'S PROGRAM FOR TEACHERS**, Op.cit,p.٣٣

^{٤٤} Gregory S. C. Hine(٢٠١٣):**The importance of action research in teacher education Programs**, Op.cit,p.١

^{٤٥} Sarah Ultan Segal(٢٠٠٩):**ACTION RESEARCH IN MATHEMATICS EDUCATION" A STUDY OF A MASTER'S PROGRAM FOR TEACHERS**Op.cit,p.٣٢

^{٤٦} أحمد عبدالله الصغير البنا(٢٠١٥):**متطلبات تطبيق بحوث الفعل في مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر**،دراسات في التعليم الجامعي،مركز تطوير التعليم الجامعي،كلية التربية جامعة عين شمس،العدد(٣٠)،ص٨٣

^{٤٧} Jonida Lesha(٢٠١٤):**ACTION RESEARCH IN EDUCATION**,European Scientific Journal May, edition vol.١٠, No.١٣.p.٣٨٠

^{٤٨} Gregory S. C. Hine(٢٠١٣): **The importance of action research in teacher education Programs**, Op.cit,p.١٥١

^{٤٩} Jonida Lesha(٢٠١٤) :**ACTION RESEARCH IN EDUCATION**, Op.cit.p.٣٨٠

^{٥٠} Sarah Ultan Segal(٢٠٠٩):**ACTION RESEARCH IN MATHEMATICS EDUCATION" A STUDY OF A MASTER'S PROGRAM FOR TEACHERS**, Op.cit,pp.١٦-١٧

^{٥١} Jonida Lesha(٢٠١٤) :**ACTION RESEARCH IN EDUCATION** , Op.cit.p.٣٨١

^{٥٢} Sarah Ultan Segal(٢٠٠٩):**ACTION RESEARCH IN MATHEMATICS EDUCATION" A STUDY OF A MASTER'S PROGRAM FOR TEACHERS**, Op.cit.,,pp.١٦-١٧

^{٥٣} Andrew J. Stremmel(٢٠٠٧):**The Value of Teacher Research Nurturing Professional and Personal Growth through Inquiry**, Op.cit p.٨

^{٥٤} The Op.cit ,p.٤

^{٥٥} Auli Toom,& and Others(٢٠٠٩) :**Educating inquiry-oriented teachers: Students attitudes and experiences towards research based teacher education**, Op.cit,p.٧٩

- ^{٥٦} Auli Toom,& Others(٢٠١٠) :**Experiences of a Research-based Approach to Teacher Education: suggestions for future policies**, Op.cit , p.٣٣٨
- ^{٥٧} The Op.cit ,p.٣٣٨
- ^{٥٨} Gregory Hine, Shane D. Lavery(٢٠١٤) **The importance of action research in teacher education programs : Three testimonies** ,Education Conference Papers,School of Education,The University of Notre Dame Australia,p.٣
- ^{٥٩} Jonida Lesh (٢٠١٤):**ACTION RESEARCH IN EDUCATION**, Op.cit p.٣٨٣
- ^{٦٠} Gillian Peiser :**The place of research in teacher education**. Op.cit ,p.٧
- ^{٦١} Auli Toom,& and Others (٢٠٠٩):**Educating inquiry-oriented teachers: Students attitudes and experiences towards research-based teacher education**, Op.cit,p.٨١
- ^{٦٢} Andrew J. Stremmel(٢٠٠٧):**The Value of Teacher Research Nurturing Professional and Personal Growth through Inquiry**, Op.cit,p.٤
- ^{٦٣} The Op.cit , p.٦
- ^{٦٤} The Op.cit, p٧
- ^{٦٥} Sarah Ultan Segal(٢٠٠٩): **"ACTION RESEARCH IN MATHEMATICS EDUCATION" A STUDY OF A MASTER'S PROGRAM FOR TEACHERS**, Op.cit,pp٥٣-٥٤
- ^{٦٦} Jenny Whatman and Jo MacDonald(٢٠١٧):**High quality practica and the integration of theory and practice in initial teacher education** , Op.cit,p٢٥
- ^{٦٧} **Teacher status in Finland**: Google for Education , p.٤ , available at <http://www.google.com.googleforeducation> accessed date ١٠\٤\٢٠١٩,
- ^{٦٨} Pertti Johannes Kansanen (٢٠٠٣):**Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments**, ,p.٩٨ Article .,at: <https://www.researchgate.net/publication/٢٤٢٥٩٦٦٩٣>
- ^{٦٩} Mustafa ÖZTÜRK(٢٠١٣) :**The Value Teachers Add to Educational Systems: The Case of Finland**,(H. U. Journal of Education)This paper was presented at ISNITE ٢٠١٣ (International Symposium, New Issues on Teacher Education) held at Hacettepe University on May ٩-١١ , ,p.٣٠٦
- ^{٧٠} JOHANNA SITOMANIEMI-SAN,Johanna(٢٠١٥):**FABRICATING THE TEACHER AS RESEARCHER ,A genealogy of academic teacher education in Finland**, Op.cit,p.
- ^{٧١} Pertti Johannes Kansanen(٢٠٠٣):**Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments**, Op.cit ,p.٨٦
- ^{٧٢} Pasi Sahlberg (٢٠١٥) :**Finnish Lessons "What can The world learn from educational change in Finland ?** , Op.cit,p.٩٩
- ^{٧٣} Pertti Johannes Kansanen (٢٠٠٣):**Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments**, Op.cit ,p

^{٧٤} Sven-Erik Hansen ,and Others :**Visions for Teacher Education- Experience from Finland** ,Visions Conference(٢٠١١) "Teacher Education", Vol. ٦, Nr. ١, Art. ٩, p. ٩

^{٧٥} Pasi Sahlberg (٢٠١٥) :**Finnish Lessons "What can The world learn from educational change in Finland**, Op.cit ,p. ٣٠٢

^{٧٦} CHETNA ARORA(٢٠١٧):**TEACHER EDUCATION PRACTICES IN INDIA AND FINLAND: A PRESPECTIVE** ,International Journal of Humanities, Arts Medicine and Sciences ,Vol. ٥, Issue ٠٦, ,p. ٨٢

^{٧٧} Pasi Sahlberg(٢٠١٥) :**Finnish Lessons "What can The world learn from educational change in Finland**, Op.cit ,p. ١٠٢

^{٧٨} **The Professional Educate or Lessons from Finland: AMERICAN EDUCATOR**

SUMMER, ٢٠١١ .atwww.oaj.fi/pls/portal/docs/page/oaj_internet/٠١fi/٠٥tiedotte et/٠٢julkaisut/opekoulutuseng.pdf , accessed ٣٠-٦-٢٠١٩

^{٧٩} Ministry of Education and Culture, Finland ,**UNIVERSITIES ACT ٥٥٨/٢٠٠٩** (Amendments up to ٦٤٤/٢٠١٦ included)..p. ١

^{٨٠} Ministry of Education and Culture(٢٠١٨),**Teacher Education Forum ,Projects to develop teacher education** ,http://www.utu.fi/fi/sivustot/ovet/english/Sivut/home.asp ,pp ٢-٦

^{٨١} Mustafa ÖZTÜRK(٢٠١٣) : **The Value Teachers Add to Educational Systems: The Case of Finland** ,Op.cit ,p..

^{٨٢} Sven-Erik Hansen ,and Others(٢٠١١) :**Visions for Teacher Education- Experience from Finland**, Op.cit,p. ٢

^{٨٣} Hannele Niemi (٢٠١٥) : **Teacher Professional Development in Finland- Towards a More Holistic Approach** , Psychology, Society, & Education, Vol ٧(٣), p. ٢٨٩

^{٨٤} Sven-Erik Hansen ,and Others(٢٠١١) :**Visions for Teacher Education- Experience from Finland**, Op.cit.,p. ٣

^{٨٥} Mustafa ÖZTÜRK (٢٠١٣) :**The Value Teachers Add to Educational Systems: The Case of Finland**Op.cit,p. ٢٠٥

^{٨٦} CHETNA ARORA (٢٠١٧):**TEACHER EDUCATION PRACTICES IN INDIA AND FINLAND: A PRESPECTIVE** , Op.cit ,p. ٨٢

^{٨٧} Kale Juuti,& Others(٢٠١٨):**Finnish teacher education and its contributions to pre-service teachers' instructional self-efficacy** ,Issues in Educational Research, ٢٨(٢) ,p. ٤٢٦

^{٨٨} Satu Uusiautti* and Kaarina Määttä\ (٢٠١٢):**How to Train Good Teachers in Finnish Universities? Student Teachers' Study Process and Teacher Educators' Role in It** , Op.cit, p. ٣٤٤

^{٨٩} **DEPARTMENT OF TEACHER EDUCATION CURRICULUM PLANS** ٢٠١٤-٢٠١٧ <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/en/curriculum> accessed date ٢١/٦/٢٠١٩, p.٣

^{٩٠} **DEPARTMENT OF TEACHER EDUCATION CURRICULUM PLANS** ٢٠١٤-٢٠١٧, Op.cit ,p.٣

^{٩١} Sven-Erik Hansen ,and Others (٢٠١١) :**Visions for Teacher Education- Experience from Finland** ,Op.cit,p.١٠

^{٩٢} The Op.cit ,pp.١٠-١١

^{٩٣} Pasi Sahlberg(٢٠١٥) :**Finnish Lessons "What can The world learn from educational change in Finland ?** , Op.cit., P.١٢٤

^{٩٤} Mustafa ÖZTÜRK (٢٠١٣) :**The Value Teachers Add to Educational Systems: The Case of Finland**, Op.cit,p.٣٠١

^{٩٥} Mustafa ÖZTÜRK (٢٠١٣) :**The Value Teachers Add to Educational Systems: The Case of Finland**, Op.cit.,p.٣٠٥

^{٩٦} **Teacher status in Finland:** Op.cit,p.١١.

^{٩٧} The Op.cit,p.١٦

^{٩٨} Pasi Sahlberg (٢٠١٥) :**Finnish Lessons "What can The world learn from educational change in Finland ?** , Op.cit ,p.١٠٥

^{٩٩} The Op.cit,p.١٠٤

^{١٠٠} Hannele Niemi (٢٠١٥): **Teacher Professional Development in Finland-Towards a More Holistic Approach** , Psychology, Society, &Education, Vol٧(٣),p.٢٨٣

^{١٠١} Mustafa ÖZTÜRK (٢٠١٣) :**The Value Teachers Add to Educational Systems: The Case of Finland**, Op.cit.,p.٣٠١,p.٣٠٤.

^{١٠٢} Kari Smith (٢٠١٥): **The role of research in teacher education, Research in Teacher Education**, Vol.٥. No ٢. p.٤٤

^{١٠٣} Mustafa ÖZTÜRK (٢٠١٣) :**The Value Teachers Add to Educational Systems: The Case of Finland**, Op.cit.,p.٣٠٤

^{١٠٤} Pasi Sahlberg (٢٠١٥) :**Finnish Lessons "What can The world learn from educational change in Finland ?** , Op.cit.p.١١٦

^{١٠٥} Sven-Erik Hansen ,and Others(٢٠١١) :**Visions for Teacher Education- Experience from Finland**Op.cit , pp٦-٧

^{١٠٦} **DEPARTMENT OF TEACHER EDUCATION CURRICULUM PLANS** ٢٠١٤-٢٠١٧ <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/en/curriculum>,pp.٥-٧

^{١٠٧} عبد العظيم صبري عبد العظيم، رضا توفيق عبد الفتاح(٢٠١٧):إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول،المجموعة العربية للتدريب والنشر،القاهرة، ص٧

^{١٠٨} Pollari, Pirjo; Salo, Olli-Pekka; and Koski, Kirsti.(٢٠١٧). **In Teachers We Trust – the Finnish Way to Teach and Learn**. Op.cit,p.١٣

^{١٠٩} **The Professional Educate or Lessons from Finland :AMERICAN EDUCATOR**

SUMMER,٢٠١١.atwww.oaj.fi/pls/portal/docs/page/oaj_internet/٠١fi/٠٥tiedotte/٠٢julkaisut/opekoulutuseng.pdf , accessed ٣٠-٦-٢٠١٩, p.٣٥

^{١١٠} **Finnish Teacher Training Schools , Enhancing Education through Quality**, available at www.ftts.fi accessed date ٢٨-٥-٢٠١٩

^{١١١} Mustafa ÖZTÜRK (٢٠١٣) :**The Value Teachers Add to Educational Systems: The Case of Finland**, Op.cit.,p.٣٠١

^{١١٢} Pasi Sahlberg (٢٠١٥) :**Finnish Lessons "What can The world learn from educational change in Finland ?** , Op.cit,p.١١٦

^{١١٣} Pollari, Pirjo; Salo, Olli-Pekka; and Koski, Kirsti.(٢٠١٧). **In Teachers We Trust – the Finnish Way to Teach and Learn**. Op.cit ,p.١٣

^{١١٤} Satu Uusiautti* and Kaarina Määttä\ (٢٠١٢):**How to Train Good Teachers in Finnish Universities? Student Teachers' Study Process and Teacher Educators' Role in It** , Op.cit,p.٣٤٥

^{١١٥} Kalle Juuti,& Others (٢٠١٨) :**Finnish teacher education and its contributions topre-service teachers' instructional self-efficacy** , Op.cit ,p.٤٢٦.

^{١١٦} Pollari, Pirjo; Salo, Olli-Pekka; and Koski, Kirsti.(٢٠١٧). **In Teachers We Trust – the Finnish Way to Teach and Learn** ,Op.cit.p.١٣

^{١١٧} Satu Uusiautti* and Kaarina Määttä\ (٢٠١٢):**How to Train Good Teachers in Finnish Universities? Student Teachers' Study Process and Teacher Educators' Role in It** ,Op.cit ,p.٣٤٤

^{١١٨} Hannele Niemi (٢٠١٥): **Teacher Professional Development in Finland-Towards a More Holistic Approach**, Op.cit,pp.٢٨٨-٢٨٩

^{١١٩} Hannele Niemi (٢٠١٥): **Teacher Professional Development in Finland-Towards a More Holistic Approach**, Op.cit,pp.٢٨٨-٢٨٩

^{١٢٠} Sanna Vahtivuori-Hänninen, Pauliina Kupila (٢٠١٩):**New comprehensive school project ٢٠١٦-٢٠١٨** ,The final report, Ministry of Education and Culture ,Helsinki,p.١٩,p.٢٤

^{١٢١} The Op.cit,p.٢١

^{١٢٢} William Doyle(٢٠١٧) :**Action Plan Report for Global Education Brand Finland**, Ministry of Education and Culture,p.٢٧

^{١٢٣} The Op.cit,p.٢٦

^{١٢٤} **Equal opportunities at university are reflected in equality in the job market**. [Online] Available URL: <https://syl.fi/en/blogi/equal-opportunities-at-university-are-reflected-in-equality-in-the-job-market/> [Accessed May ٢٢, ٢٠١٨.

^{١٢٥} Pasi Sahlberg (٢٠١٥) :**Finnish Lessons "What can The world learn from educational change in Finland ?** , Op.cit, p.١

^{١٢٦} عزام بن محمد الدخيل(٢٠١٧): مع المعلم "لمحات في أهمية دور المعلم في العملية التربوية والتعليمية وعبر مسح تاليس في عدد من أهم دول العالم في التعليم" الطبعة الثالثة،الدار العربية للعلوم ناشرون،لبنان،ص١٣٨

^{١٢٧} Pasi Sahlberg (٢٠١٥): **Finnish Lessons "What can The world learn from educational change in Finland ?**, Op.cit,p.

^{١٢٨} **Equal opportunities at university are reflected in equality in the job market.** [Online] Available URL: <https://syl.fi/en/blogi/equal-opportunities-at-university-are-reflected-in-equality-in-the-job-market/> [Accessed May ٢٢, ٢٠١٨.

^{١٢٩} Pasi Sahlberg (٢٠١٠):**The Secret to Finland's Success Educating Teachers** ,Stanford Center for Opportunity Policy in Education,Research Brief , <http://edpolicy.stanford.eduscope@stanford.edu>

^{١٣٠} Satu Uusiautt & and Kaarina Määttä\ (٢٠١٢):**How to Train Good Teachers in Finnish Universities? Student Teachers' Study Process and Teacher Educators' Role in It**, Op.cit.,p.٣٤٦

^{١٣١} Pasi Sahlberg (٢٠١٥): **Finnish Lessons "What can The world learn from educational change in Finland ?**, Op.cit.,p.٩٩.

^{١٣٢} Pasi Sahlberg (٢٠١٥): **Finnish Lessons "What can The world learn from educational change in Finland ?**, Op.cit,p.١٠٠

^{١٣٣} عزام بن محمد الدخيل(٢٠١٧): مع المعلم "لمحات في أهمية دور المعلم في العملية التربوية والتعليمية وعبر مسح تاليس في عدد من أهم دول العالم في التعليم" مرجع سابق ، ص١٣٠

^{١٣٤} Pertti Johannes Kansanen (٢٠٠٣):**Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments**, Op.cit

^{١٣٥} Satu Uusiautti & and Kaarina Määttä\ (٢٠١٢):**How to Train Good Teachers in Finnish Universities? Student Teachers' Study Process and Teacher Educators' Role in It**, Op.cit p.٣٤٥.

^{١٣٦} **Strategy for the Internationalization of Higher Education Institutions in Finland ٢٠٠٩-٢٠١٥** [Online] Available URL: http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/finland_higher_education_strategy.pdf [Accessed May ٢١, ٢٠١٨]

^{١٣٧} حصة حمود البازعي(٢٠١٨):تطوير سياسات قبول وإعداد المعلم للتحويل نحو مجتمع المعرفة - صيغة مقترحة في ضوء تجربتي سنغافورة وفنلندا مرجع سابق،ص٨

^{١٣٨} Satu Uusiautti & and Kaarina Määttä\ (٢٠١٢):**How to Train Good Teachers in Finnish Universities? Student Teachers' Study Process and Teacher Educators' Role in It**, Op.cit,p.٣٤٦

^{١٣٩} **Team Finland Knowledge network to enhance the visibility of Finnish knowledge and expertise and to boost exports** [Online] Available URL: http://valtioneuvosto.fi/en/artikkeli/-/asset_publisher/١٤١٠٨٤٥/team-finland-knowledge-verkosto-lisaamaan-suomalaisen-osaamisen-nakyvyytta-ja-vauhdittamaan-vientia [Accessed May ٢٢, ٢٠١٨]

^{١٤٠} Strategy for the Internationalization of Higher Education Institutions in Finland ٢٠٠٩-٢٠١٥ Op.cit..

^{١٤١} Strategy for the Internationalization of Higher Education Institutions in Finland ٢٠٠٩-٢٠١٥ Op.cit .

^{١٤٢} جمهورية مصر العربية ،وزارة التعليم العالي(٢٠٠٥) :مشروع تطوير التعليم "مشروع تطوير كليات التربية"،ص٢.

^{١٤٣} نجوى يوسف جمال الدين(٢٠٠٩): النموذج الاسترشادي الجديد في مجال إعداد المعلم، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي السابع التعليم في مطلع الألفية الثالثة "الجودة - الإتاحة - التعلم مدى الحياة" في الفترة من ١٥-١٦ يوليو ٢٠٠٩، ص ص٦٥-٦٦

^{١٤٤} جمهورية مصر العربية:اللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ المضاف بمقتضى القانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ المعدل بالقانون رقم ٩٣ لسنة ٢٠١٢، مجلة الوقائع المصرية، العدد ٩٧(تابع) في ٢٧ أبريل سنة ٢٠١٣، ص ص ١٠-١١

^{١٤٥} جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم(٢٠١٤): الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠م " التعليم المشروع القومي لمصر "معا نستطيع تقديم تعليم جيد لكل طفل ، مرجع سابق ، ص٢

^{١٤٦} جمهورية مصر العربية ، جامعة المنوفية -كلية التربية :اللائحة الداخلية لكلية التربية جامعة المنوفية ،الصادرة بالقرار الوزاري رقم (١١٠٥) لسنة ٢٠٠٢م.

^{١٤٧} جمهورية مصر العربية ،وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: اللائحة الداخلية لكلية التربية جامعة المنيا، ص٤-٥

^{١٤٨} عماد صموئيل وهبة (٢٠١٧)" تطوير برامج إعداد معلم التعليم الأساسي بكلية التربية بسوهاج في ضوء الخطة الإستراتيجية للتعليم في مصر ٢٠١٤-٢٠٣٠م ،مرجع سابق ، ص٥

^{١٤٩} محمود محمد حسن(٢٠١٤) :بحوث الفعل والإصلاح المدرسي (تطور برنامج بحوث الفعل بكلية التربية - جامعة أسيوط)،ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث والعشرون :تطوير المناهج رؤى وتوجهات ،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ،المجلد(٢)،القاهرة ،ص ص ٤٢٠-٤٢٦.

^{١٥٠} جامعة القاهرة (٢٠١٣-٢٠١٤) :دليل معهد الدراسات والبحوث التربوية بنظام الساعات المتعمدة ٢٠١٣/٢٠١٤م

^{١٥١} هيثم محمد الطوخي ،إبراهيم الدسوقي عوض الله(٢٠١٦) : توظيف بحوث الفعل في برامج إعداد المعلم " تصور مقترح"،مرجع سابق ،ص ٣٤٨.

^{١٥٢} محمد ناجح محمد محمد ،محمد السيد محمد إسماعيل(٢٠١٨): المتطلبات التشريعية لتطوير إعداد المعلم في

مصر علي ضوء الاتجاهات المعاصرة،مرجع سابق ، ص ٩٢

^{١٥٣} عماد صموئيل وهبة (٢٠١٧) " تطوير برامج إعداد معلم التعليم الأساسي بكلية التربية بسوهاج

في ضوء الخطة الإستراتيجية للتعليم في مصر ٢٠١٤-٢٠٣٠م ،مرجع سابق ، ص ٢٣٠

^{١٥٤} تامر الملاح : أزمة المعلم المصري ...المشكلة والحل، تعليم جديد

<https://www.new-educ.com>،٢٠/١٠/٢٠١٥

^{١٥٥} اليونسكو (٢٠١٧) " تقرير عن واقع برامج إعداد المعلم في الوطن العربي المركز الإقليمي

للجودة والتميز في التعليم، ص ص ٤٣-٤٥

^{١٥٦} تامر الملاح : أزمة المعلم المصري ...المشكلة والحل، تعليم جديد ٢٠١٥/١٠/٢٠،

<https://www.new-educ.com>

^{١٥٧} جمهورية مصر العربية:الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، الوثيقة القومية لمعايير

تقويم واعتماد كليات التربية بمصر (مستويات:المؤسسة، والخريجين، والبرامج)، يناير ٢٠١٠م، ص

ص ٥٢-٥٥.

^{١٥٨} نبيلة عبد الخالق عوض الله (٢٠١٩): تطوير برامج إعداد المعلم المصري في ضوء بعض

المؤشرات العالمية، الثقافة والتنمية، س ١٩، ع ١٣٩، جمعية الثقافة من أجل التنمية ، القاهرة،

ص ٩، ١٨

^{١٥٩} أماني محمد السيد قنديل(٢٠١٦م): مقترحات لتطوير برامج إعداد المعلم في الدول العربية على

ضوء اللوائح والتشريعات الجديدة لبرامج إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية،مستقبل التربية

العربية ،مج (٢٣) ،ع(١٠٥)،المركز العربي للتعليم والتنمية ،القاهرة ، ص ص ٥٢-٥٣

^{١٦٠} اليونسكو (٢٠١٧) " تقرير عن واقع برامج إعداد المعلم في الوطن العربي المركز الإقليمي للجودة

والتميز في التعليم، مرجع سابق ، ص ٤٢

^{١٦١} لمياء عويس مجاهد(٢٠١٨) :تطوير نظام التربية العملية بكليات التربية في الجامعات المصرية

"دراسة مقارنة"، رسالة ماجستير غير منشورة ،قسم التربية المقارنة ،كلية التربية جامعة الفيوم

، ص ٢١٠ .

^{١٦٢} اليونسكو (٢٠١٧) " تقرير عن واقع برامج إعداد المعلم في الوطن العربي المركز الإقليمي

للجودة والتميز في التعليم، مرجع سابق، ص ص ٤٣-٤٥

^{١٦٣} لمياء محمد أحمد (٢٠١٦) :رؤية مستقبلية لتطوير نظم إعداد المعلم في ضوء بعض الخبرات

العالمية،مرجع سابق ، ص ٣٩٣، ص ٣٩٤

^{١٦٤} رانيا عبد المعز الجمال(٢٠١٧) : دراسة مقارنة لإرشاد المعلمين الجدد في كل من الصين واستونيا وجمهورية مصر العربية ، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية كلية التربية جامعة عين شمس ،المجلد(٤١)،العدد(٤) ، ص١٧٥

^{١٦٥} محمد عوض البربري(٢٠١٦):تطوير سياسات التعليم العالي في مصر لمواكبة الاقتصاد المعرفي "بالإفادة من خبرتي سنغافورة وماليزيا ،مجلة كلية التربية - جامعة بنها ،المجلد(٢٧)،العدد (١٠٦) ، ص٥

^{١٦٦} لمياء محمد أحمد (٢٠١٦) :رؤية مستقبلية لتطوير نظم إعداد المعلم في ضوء بعض الخبرات العالمية،مرجع سابق ، ص٤١٣

^{١٦٧} عبد العاطي حلقان أحمد عبد العزيز(٢٠١٦): دراسة مقارنة لجامعات الشركات في مصر وماليزيا، مجلة كلية التربية بأسيوط- مصر، مج(٣٢)، ع(٣)، ص ٢٠٩

^{١٦٨} سعيد طه محمود أبو السعود(٢٠١٠):إعداد المعلم ومواجهة تحديات المستقبل ،دراسات تربوية ونفسية ،كلية التربية - جامعة الزقازيق ،العدد ٦٧، ص ٦٩ - ٧٠

^{١٦٩} سامية أحمد فرغلي (٢٠١٦): تنمية المكانة المهنية للمعلم في المجتمع المصري المعاصر، مستقبل التربية العربية، مجلد(٢٣)،العدد(١٠٠) ،ص٣١٥.

^{١٧٠} سعيد طه محمود أبو السعود(٢٠١٠):إعداد المعلم ومواجهة تحديات المستقبل ،دراسات تربوية ونفسية ،كلية التربية - جامعة الزقازيق ،العدد ٦٧، ص ٦٩ - ٧٠

^{١٧١} سعيد طه محمود أبو السعود(٢٠١٠):إعداد المعلم ومواجهة تحديات المستقبل ،دراسات تربوية ونفسية ،كلية التربية - جامعة الزقازيق ،العدد ٦٧، ص ٧٤

^{١٧٢} جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم(٢٠١٤):الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠م " التعليم المشروع القومي لمصر "معا نستطيع تقديم تعليم جيد لكل طفل، القاهرة، مرجع سابق ،ص٤

^{١٧٣} جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم(٢٠١٤): الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠م " التعليم المشروع القومي لمصر "معا نستطيع تقديم تعليم جيد لكل طفل"، مرجع سابق ، ص١٢

^{١٧٤} محمد عوض البربري(٢٠١٦): تطوير سياسات التعليم العالي في مصر لمواكبة الاقتصاد المعرفي "بالإفادة من خبرتي سنغافورة وماليزيا ،مجلة كلية التربية - جامعة بنها ،المجلد(٢٧)،العدد (١٠٦)، ص٩٥

^{١٧٥} جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم(٢٠١٤): الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠م " التعليم المشروع القومي لمصر "معا نستطيع تقديم تعليم جيد لكل طفل"، مرجع سابق ، ص٦.

^{١٧٦} محمد عوض البربري(٢٠١٦): تطوير سياسات التعليم العالي في مصر لمواكبة الاقتصاد المعرفي "بالإفادة من خبرتي سنغافورة وماليزيا ،مجلة كلية التربية - جامعة بنها ،المجلد(٢٧)،العدد (١٠٦)، ص٦

^{١٧٧} جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم(٢٠١٤): الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠م " التعليم المشروع القومي لمصر "معا نستطيع تقديم تعليم جيد لكل طفل"، مرجع سابق ص٥

^{١٧٨} جمهورية مصر العربية :وزارة الاستثمار والتعاون الدولي :مصر تتقدم في تقرير التنافسية العالمية لعام ٢٠١٩م ،متاح على الموقع <http://www.miic.gov.eg/Arabic/MediaCenter/News/Pages> تاريخ الدخول ٢٣/١٠/٢٠١٩م

^{١٧٩} حصة حمود البازعي(٢٠١٨): تطوير سياسات قبول وإعداد المعلم للتحويل نحو مجتمع المعرفة - صيغة مقترحة في ضوء تجربتي سنغافورة وفنلندا ،مرجع سابق ،ص٨

^{١٨٠} جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم(٢٠١٤): الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠م " التعليم المشروع القومي لمصر "معا نستطيع تقديم تعليم جيد لكل طفل"، مرجع سابق، ص٦،ص٣٨،ص٤٠

^{١٨١} جمهورية مصر العربية ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي(٢٠١٨) :استراتيجية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في ضوء خطة التنمية المستدامة مصر ٢٠٣٠ ، ص٣٠

^{١٨٢} رشا سعد شرف ،نهلة سيد حسن (٢٠٠٣): تطوير نظم إعداد المعلم في مصر في ضوء خبرات أجنبية معاصرة "دراسة مقارنة"، المؤتمر السنوي الحادي عشر بعنوان " الجودة الشاملة في إعداد المعلم بالوطن العربي "،كلية التربية -جامعة حلوان ،القاهرة ،ص٤٨٤