مجلة العلوم التربوية والنفسية
العدد الخامس والعشرون – المجلد الثاني
أكتوبر 2018 م
ISSN: 2522- 3399

المجلة العربية للعلوم و نشر الأبحاث
Arab Journal of Sciences & Research Publishing
AJSRP

تطوير سياسات قبول وإعداد المعلم للتحول نحو مجتمع المعرفة
– صيغة مقترحة في ضوء تجربتي سنغافورة وفنلندا –

حصة حمود البازعي
قسم أصول التربية || كلية التربية || جامعة القصيم || المملكة العربية السعودية

الملخص: هدفت هذه الدراسة للتوصل إلى صيغة مقترحة لتطوير سياسات قبول وإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية للتحول إلى مجتمع المعرفة في ضوء تجربتي – سنغافورة وفنلندا- واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في التوصل إلى أهم جوانب تطوير سياسات قبول وإعداد المعلمين للتحول إلى مجتمع المعرفة في كلا الدولتين، وتمثلت تلك الجوانب في: تبني فلسفة تربوية جديدة لإعداد المعلم في مجتمع المعرفة، واعتماد معايير قبول إعداد وتقويم عالمية، وكذلك تمكين المعلمين وتعزيز سلطتهم المهنية وكفالة حقوقهم، والتوجه نحو تمهين التعليم والمعلمين، إضافة إلى التنفيذ الفعال لسياسات قبول وإعداد المعلم، والاهتمام بالتوجهات المستقبلية لتلك السياسات، وأوصت الدراسة بضرورة تبني أصحاب القرار لعمليات تطوير سياسات قبول وإعداد المعلم بالمملكة، كما أوصت بالقيام بدراسات وأبحاث علمية في كل جانب من هذه السياسات من أجل المزيد من الاطلاع على أحدث الممارسات العالمية والإفادة منها في تطوير سياسات قبول وإعداد المعلم باستمرار.

الكلمات المفتاحية: قبول وإعداد المعلم – تطوير سياسات – مجتمع المعرفة – سنغافورة- فنلندا- صيغة مقترحة.

1- المقدمة:

نعيش اليوم في بيئة دولية تشهد تغيرا متسارعا يصحبه نمو كبير لدور العلم والمعرفة كأساس للتقدم في كافة المجالات، إضافة إلى هيمنة ثورة المعلومات وتعاظم موجات التطور التكنولوجي على اتساع آفاقه وتنوع تطبيقاته، وتواجه النظم التربوية في المجتمعات المتقدمة والنامية على السواء تحديات مستمرة بسبب هذه التغيرات المتسارعة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتحول نحو مجتمع المعرفة.

ولا شك أن التعليم هو حجر الأساس في إعداد المتعلمين وتوجيه عقولهم وإكسابهم الاتجاهات الإيجابية نحو المعرفة والمهارات المتعلقة بإنتاجها ونشرها وتبادلها، والقدرة على العيش في ظل عالم شديد المنافسة وفي إطار التوجه نحو عولمة النشاط الإنساني، كما تبرز أهمية المعلم باعتباره الموجه والمرشد للمعرفة بين طلابه إذ يعد من أهم المصادر التي يعول عليها في إعداد الموارد البشرية ونقلهم نحو مزيد من الالتزام والمسؤولية تجاه مجتمعهم وجعلهم أكثر توافقا مع التطور ومتطلبات التنمية وصولا بهم نحو بهم نحو المشاركة في صنع مجتمع معرفي متطور.

إلا أن الواقع قد لا يرقى إلى مستوى هذه التحديات إذ تشير نتائج عدد من الدراسات إلى وجود فجوة بين خصائص ومهارات المعلم الملائمة لظروف عصر المعلوماتية ومجتمع المعرفة وبين خصائص المعلم الحالي في الوطن العربي ككل، وكذلك وجود فجوة معرفية قائمة نحو تأسيس مجتمع المعرفة داخل مؤسسات إعداد المعلم وعدم مناسبة مناهج مؤسسات إعداد المعلم للتطور المعرفي(كامل، 2013)

وتعتبر مشكلة ضعف إعداد المعلم وتأهيله من أبرز التحديات التي تواجه النظام التعليمي بالمملكة العربية السعودية كما ورد في تقرير وزارة التربية والتعليم 2012 حيث خلص التقرير إلى أن من أبرز الصعوبات والمعوقات التي تواجه التعليم بالمملكة ضعف المعلمين وقلة تأهيلهم، حيث يفتقد العديد منهم إلى المهارات الحديثة المتعلقة بعمليات التعلم والتعليم (وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، 2012) كما أكدت دراسة (الحصين،

2002) أن هناك قصوراً في الواقع الحالي لإعداد المعلم بكليات الإعداد بالمملكة عن الوفاء بحاجات الطلاب المعلمين في ظل المجتمع المعرفي المتسارع بالتغيير والمواءمة مع المعلوماتية، وأن الحاجة ملحة لإعادة النظر في برامج إعداد المعلم بصورتها الحالية.

وتولي كثير من دول العالم والتي تحولت إلى مجتمعات معرفية عناية قصوى لتطوير منظومة التعليم ككل مع إعطاء أولوية خاصة لتطوير نظام إعداد المعلم والسياسات المتعلقة بقبوله وإعداده وهو ما تحاول هذه الدراسة الوقوف عليه واستخلاص بعض الرؤى والأساليب التي يمكن أن تساعد في تطوير سياسات قبول وإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية بما يمكنه من القيام بدور إيجابي في عملية تحول مجتمعنا إلى مجتمع معرفي متطور.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

لاشك أن جودة أي نظام تعليمي تعتمد على جودة مدخلاته، ولما كان المعلم أحد أهم مدخلات العملية التعليمية، كان التوجه إلى تطويره وفق أحدث التوجهات العالمية خيارا أساسيا في هذه المرحلة لتحقيق جودة التعليم ومواكبة التغيرات العالمية ومواجهة مطالبها المتجددة، ويواجه المعلم وبرامج إعداده تحديات تتطلب أدوارا جديدة وأساليب مختلفة ينبغي على المعلمين السعي لاكتسابها للبقاء في دائرة التأثير، وهي كذلك تحديات تلقي بظلالها على واقع المعلمين في المدارس، وسياسات وبرامج قبول المعلم وإعداده، خصوصا في ظل تحول معظم مجتمعات العالم إلى مجتمعات معرفية بالاعتماد على منظومة التعليم بصفة أساسية، وتأخر المجتمعات العربية عن تلك المجتمعات، حيث تشير الدراسات إلى وجود فجوة معرفية قائمة نحو تأسيس مجتمع المعرفة داخل مؤسسات إعداد المعلم، وعدم مناسبة مناهج مؤسسات إعداد المعلم للتطور المعرفي(كامل، 2013)

وفي ضوء هذه المعطيات تم عقد الكثير من الندوات والمؤتمرات وحلقات البحث والملتقيات حول قضية إعداد المعلم قديما وحديثا في العالم العربي ودول الخليج والمملكة؛ منها ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي التي نظمها مكتب التربية العربي لدول الخليج بالدوحة عام 1984م، كما عقد بالقاهرة المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه في عام 1995م، وكذلك المؤتمر الدولي الثالث نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل في جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان في عام 2004م، ونظمت بعض الجامعات السعودية مؤتمرات دولية لإعداد المعلم في منها مؤتمر إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية المستمرة ومستجدات العصر الذي نظمته جامعة أم القرى وأيضا مؤتمر المعلم وعصر المعرفة الذي نظمته جامعة الملك خالد في أبها في 2017 والتي تأتي استجابة لمعالجة واقع إعداد المعلم في ضوء ما يكتنف هذا الإعداد من مستجدات وتحديات.

كما أشارت عدد من الدراسات مثل (العمر، 2007) و(الثويني، 2010)و(الغانم، 2009) و(الصالح، 2007) و(دخيخ، 2012) إلى ضرورة تطوير وتفعيل السياسات الداعمة للارتقاء بجودة أداء المعلمين والعمل على إكسابهم مهارات التعلم الذاتي ومهارات التفكير ومهارات استخدام الحاسوب والشبكة العنكبوتية عبر برامج إعداد المعلم وتأهيله، وكذلك الحاجة المستمرة لرسم الأدوار والمهام المتجددة للمعلم والمتعلقة بالإبداع وصناعة المعرفة من خلال الاستشراف المعتمد على البحوث والدراسات والتقارير للتوصل إلى الصورة الأمثل لدور المعلم الجديد كشريك أساسي في عملية التحول نحو مجتمع المعرفة، كما أننا في الوقت نفسه بحاجة إلى سياسات تعليمية أكثر تطورا تضمن جذب أفضل الكفاءات نحو مهنة التعليم، وتسهم في تجويد إعدادهم.

وتأتي هذه الدراسة في هذا الإطار لتقدم لنا صيغة تطويرية مقترحة لسياسات قبول وإعداد المعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء أحدث وأفضل الممارسات العالمية في هذا المجال.

وتتمثل مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

ما الصيغة المقترحة لتطوير سياسات قبول وإعداد المعلمين بالمملكة للتحول نحو مجتمع المعرفة في ضوء تجربتي سنغافورة وفنلندا؟ ويتفرع منه التساؤلات التالية:

1- ما أهم سياسات قبول وإعداد المعلم للتحول نحو مجتمع المعرفة في سنغافورة؟
2- ما أهم سياسات قبول وإعداد المعلم للتحول نحو مجتمع المعرفة في فنلندا؟
3- ما الصيغة المقترحة لتطوير سياسات قبول وإعداد المعلم بالمملكة للتحول إلى مجتمع المعرفة في ضوء تجربتي سنغافورة وفنلندا؟

أهداف الدراسة:

1- التوصل إلى أهم سياسات قبول وإعداد المعلم للتحول نحو مجتمع المعرفة في كل من سنغافورة وفنلندا.
2- تقديم صيغة مقترحة لتطوير سياسات قبول وإعداد المعلم بالمملكة للتحول نحو مجتمع المعرفة في ضوء تجربتي سنغافورة وفنلندا.

أهمية الدراسة:

- تأتي هذه الدراسة تنفيذا لخطة تطوير التعليم في المملكة العربية السعودية خاصة وفي الوطن العربي بشكل عام، وتفعيلا لتوصيات الكثير من المؤتمرات والندوات بشأن تحسين طرق إعداد المعلمين والارتقاء بهم مهنيا وتطوير التشريعات الخاصة بأوضاعهم وحقوقهم المادية والمعنوية، وتقييم السياسات المتعلقة بهم بهدف تطويرها وتغييرها نحو الأفضل باستمرار.
- والدراسة مهمة في هذا التوقيت بالذات حيث التوجه نحو إصلاح وتجديد منظومة التعليم بالمملكة في ضوء المتغيرات الجديدة وخاصة ما يتعلق بالتحول إلى مجتمع المعرفة فهو تحول مهم لارتباطه بكل مفاصل الحياة وترقية النشاط الإنساني لأبناء هذا البلد في ظل عولمة هذا النشاط ودخولنا في عالم شديد المنافسة.
- كما يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في لفت أنظار أصحاب القرار من السياسيين والتربويين نحو اتخاذ قرارات من شأنها أن تفسح المجال للتغيير والتطوير المستمر في سياسة قبول المعلمين وإعدادهم كعناصر ومدخلات مهمة من مدخلات النظام التعليمي.

حدود الدراسة:

1- **الحدود الموضوعية:** تطوير سياسات قبول وإعداد المعلم للتحول نحو مجتمع المعرفة؛ صيغة مقترحة في ضوء تجربتي سنغافورة وفنلندا.
2- **الحدود المكانية:** تهتم هذه الدراسة بتطوير سياسات قبول وإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية تحديدا.

مصطلحات الدراسة:

مجتمع المعرفة:

هو المجتمع الذي تلعب فيه المعرفة دورا مؤثرا في مختلف نشاطات المجتمع ويتم من خلاله التوجه نحو الاستثمار في مجال المعرفة وتكنولوجيا المعلومات والتعليم والبحث العلمي.

ويعد مجتمع المعرفة ثمرة لمجموعة من التطورات المعاصرة نتيجة التحول في العوامل المحددة للنمو الاقتصادي والتنافسية، ولعل من أهم هذه العوامل المعرفة فمجتمع المعرفة هو "المجتمع الذي تتدفق فيه المعارف

والمعلومات بيسر وسهولة بما يتيح الوصول إليها بطرائق سريعة، ومن ثم هو مجتمع يهتم ويساهم بفعالية في إنتاج المعرفة وتطويرها "(العبد الله، 2007)

ويعرف (شينان، 2010) مجتمع المعرفة بأنه " ذلك المجتمع الذي يتعامل أفراده ومؤسساته مع المعلومات بشكل عام وتقنية المعلومات والاتصالات بشكل خاص في تسيير أمور حياتهم في مختلف قطاعاتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية.

وأما البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة فيعرف مجتمع المعرفة بأنه "المجتمع الذي يقوم أساسا على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي مثل: الاقتصاد، والمجتمع، والمدن، والسياسة والحياة الخاصة وصولا لترقية الحالة الإنسانية باضطراد، أي إقامة التنمية الإنسانية" (برنامج الأمم المتحدة الانمائي، 2003) وهو التعريف الذي تتبناه هذه الدراسة في نظرتها لمجتمع المعرفة.

سياسات قبول وإعداد المعلم:

تعد السياسات التعليمية عنصرا من عناصر السياسة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للدولة، وتعبر عن اختياراتها السياسية والمعتمدة على مصالحها وقيمها الاعتبارية وواقعها الاقتصادي ورؤيتها المستقبلية.

ويشير مفهوم السياسة التعليمية بصفة عامة إلى المبادئ والقواعد والقوانين والأنظمة والتشريعات التي تحكم النظام التعليمي.

ويعرفها (الرومي، 2002) بأنها: "مجموعة من العمليات والموجهات التي صيغت على شكل عبارات لتنظيم العملية التعليمية، وتحقيق أهداف متخذي القرار، وتلبية حاجات الأفراد والجماعات في المجتمع من خلال جميع عناصر التعليم والتعلم لمختلف المراحل الدراسية".

كما يشير مفهوم سياسات قبول وإعداد المعلم إلى ذلك الجزء من السياسة التعليمية الخاصة بإعداد المعلم ونظامه والسياق الذي سيعمل هذا النظام من خلاله كما تشمل هذه السياسات المفاهيم والعلاقات ذات الارتباط بفلسفة وواقع إعداد المعلم في المجتمع وما يكتنف ذلك من مشكلات وما يتطلبه من تطوير ومراجعات.

ويعد التعرف على هذه السياسات ومحاولة استشراف مستقبلها باستمرار بالنظر إلى حاجات المجتمع المحلية وفي ضوء بعض التجارب العالمية مطلبا مهما لتطويرها وبالتالي تطوير التعليم ككل في مجتمعاتنا العربية عامة وفي المجتمع السعودي خاصة.

ويمكننا هنا الإشارة إلى مجوعة من المسلمات والتي توصلت لها الباحثة وتتعلق بسياسات إعداد المعلم منها:

- أن سياسات إعداد المعلم تتجه للتعامل مع العامل الحاسم والمؤثر في النظام التعليمي وهو المعلم، وبالتالي ينبغي التركيز في إعداده على مجموعة من المعتقدات والقيم والاتجاهات المرغوبة في المعلم في ضوء احتياجات المجتمع المعاصرة.
- تمتاز هذه السياسات بالمرونة والقابلية للتغيير والتطوير المستمر في ظل احتياجات التنمية ومن أجل مقابلة التغيير في أدوار المعلم وسرعة التفاعل معه.
- النظر إلى سياسة إعداد المعلم على أنها أداة من أدوات تطوير التعليم بشكل عام، بل يمكن النظر إليها على أنها الخطوة الأولى في أي عملية لإصلاح وتطوير التعليم في أي بلد.
- التحديد ووضوح الإجراءات لكل بند من بنود هذه السياسات عامل مهم في نجاح تنفيذها.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة:

1- الإطار النظري:

ساعدت ثورة الاتصالات التي اجتاحت العالم في النصف الثاني من القرن العشرين في نقل المعلومات وإعطاء المزيد من الحركة الأفقية والعمودية بالنسبة للمجتمعات على مستوى العالم، وكان ذلك جزءا من العوامل المحفزة لعولمة المعرفة، إلا أن مجرد نقل المعلومات والحصول عليها غير كاف لتحول كثير من المجتمعات إلى مجتمعات معرفية دون انخراط المجتمع في مصفوفة متكاملة للمعرفة ودون انخراط المجتمع المعني بالتحول إلى مجتمع معرفي بالثقافة والتفكير والممارسة والتطبيق والإنتاج القائم على مدخلات العلم والتكنولوجيا وما يستلزمه ذلك من تعليم وبحث علمي ومهارات(بدران، 2014: 13)

والمعرفة كما عرفها دروكر هي (القدرة على ترجمة المعلومات إلى أداء لتحقيق مهمة محددة أو إيجاد شيء محدد وهذه القدرة لا تكون إلا للبشر ذوي العقول والمهارات الفكرية (النيلين، 2008)

والمعرفة في هذا الصدد ليست مجرد بيانات ومعلومات يتم نشرها وتبادلها بل الأهم من ذلك هو الاستفادة منها في التوصل إلى إدراك جديد وخبرة معمقة ومهارة مركبة وتوظيفها في سياق الإنتاج في شتى المجالات وعليه فإن المعرفة " هي تلك الإمكانات والخبرات الفردية والمؤسسية والمجتمعية الناشئة عن التفاعل بين العقل والعلم والفكر والبيانات والمعلومات والاتصالات والتكنولوجيا والمهارات الفردية والجمعية والمتأتية عن توظيف ذلك كله في العملية الإنتاجية من سلع وخدمات وأفكار ومعارف في إطار من التشابكات الأفقية والعمودية العميقة" (بدران، 2014: 3)

ومجتمع المعرفة هو المجتمع الذي يسهم بفاعلية في انتاج المعرفة وتطويرها وليس مجرد توظيفها واستعمالها وقد أصبح التقدم في العالم اليوم يقاس بمعايير القدرة على انتاج المعرفة وتحديثها وتراكمها وتحول ميدان المعرفة إلى محور للتنافس بين الدول والمجتمعات المتقدمة والتي تتسابق فيما بينها على اكتساب مصادر القوة والهيبة والتفوق الحضاري (جودة، 2007)

ويستعمل تعبير مجتمع المعرفة أو knowledge Society"" للإشارة إلى المجتمعات ذات الاقتصادات التكنولوجية المتقدمة والتي تتغلغل المعرفة بصورة أعمق في اقتصادها وإدارتها وفي شرائحها المجتمعية وفي صنع مستقبلها، ولهذا المجتمع أربعة أبعاد رئيسة تتمثل في(العبيدي، 2016):

البعد الاقتصادي: وذلك بأن تكون المعلومات بأنواعها وطرق إنتاجها لها جدوى وقيمة اقتصادية.

البعد التكنولوجي: وذلك بتوفير البيئة التكنولوجية المناسبة في معظم مجالات الحياة ومفاصلها المختلفة.

البعد الاجتماعي: وذلك بتوفير قدر مناسب من الوعي المجتمعي والثقافة العامة فيما يتعلق بآليات التعاطي مع تكنولوجيا المعلومات وتقنياتها المختلفة والمتنوعة كالإنترنت والحاسوب

البعد السياسي: وذلك بإشراك الجماهير والأفراد في إدارة الحياة وتفاعلاتها المختلفة.

واتجهت دول عديدة في العالم إلى إنتاج المعرفة وإقامة منظومة وطنية للإبداع والابتكار من خلال التركيز على تجديد التعليم، ومن الدول الأكثر بروزا في هذا المجال في العقود الأخيرة (سنغافورة وفنلندا) والمثير للاهتمام في هاتين التجربتين انطلاقهما من موارد محدودة جدا ثم في عقود قليلة تتصدر هاتين الدولتين المشهد العالمي بتصنيف متقدم لهما في مجتمع المعرفة، وخلال هذه العقود كانت الطفرات الاقتصادية والاجتماعية في هذين المجتمعين مرتبطة بإعادة هندسة نسق التعليم ومنظومة الابداع والابتكار وفيما يلي عرض موجز لهاتين التجربتين:

أولا: التجربة السنغافورية:

بالنسبة لدولة صغيرة وقليلة الموارد مثل سنغافورة كان لابد لها من الاستثمار بشكل أكبر في مواردها البشرية، وقد سعت الحكومة السنغافورية نحو تحقيق هذا الهدف بغية البحث عن فرص اقتصادية جديدة، وتعزيز اقتصاد خارجي قوي وذلك من خلال التركيز على تطوير مناهج التعليم العام والجامعي وربطها مع التعليم التقني واليدوي والتركيز على اعتبار التعليم والتدريب نظام متكامل، والعمل على إيجاد روابط بين المناهج الدراسية وخطط التنمية الاقتصادية التي تنتهجها الدولة، ونتيجة لهذه السياسة توظف الحكومة السنغافورية أكثر من 20% من دخلها القومي في ميدان التعليم، وتتولى وزارة التربية والتعليم إدارة التعليم مركزيا وصياغة السياسات التعليمية مع تطوير وإدارة المدارس والكليات، ويتولى المجلس التشريعي التابع لوزارة التربية السنغافورية الإشراف على الكليات التقنية والجامعات (فرج، 2010: 332)

وتسعى الحكومة السنغافورية حاليا إلى رفع قدرة التعليم في ميدان التنافسية العالمية فقد توجهت منذ عام 1990 إلى جذب معاهد أجنبية ذات سمعة عالمية جيدة عن طريق إنشاء مراكز تكوين لها في سنغافورة وبالتالي تتحول سنغافورة إلى مركز دولي في التعليم وتتمكن من استقطاب أكبر عدد ممكن من الطلبة الدوليين ويشرف مجلس التنمية الاقتصادية بالدولة على هذه السياسة وبفضل هذا التوجه أصبح نظام التعليم العالي في سنغافورة من أفضل أنظمة التعليم آسيويا وعالميا وحسب إحصاءات 2007 يدرس في سنغافورة حوالي (85000) طالب من 120 بلد حول العالم(اليوسف، 2008)

وقد وضعت سنغافورة ثلاث أولويات لإصلاح منظومة التعليم وهي كما أشار إليها (تان، 2010: 718) وهي:

- دعم استقلالية المدارس وتوفير الدعم لها لتخوض ميدان المنافسة.
- دمج تقنية المعلومات في عمليات التعلم والتعليم.
- التركيز على المتعلم وتوظيف أسلوب التعلم الإبداعي في التدريس بحيث يرتقي إلى مستويات عليا من المعرفة مثل البحث والتحليل والاستنتاج، مع تشجيع التفكير الحر المستقل بوصفه أحد مكونات التعليم النوعي.

ونتيجة لهذا التوجهات حققت سنغافورة العديد من الإنجازات منها:-

- حصلت على المركز الأول في جودة نظم التعليم في التقرير الدولي الشامل لعامي 2007- 2008.
- صنفت مع الدول المتميزة في تعليم العلوم والرياضيات والقراءة، وقدر التفوق المعرفي والمهاري لطلاب سنغافورة بسنتين إضافيتين مقارنة بطلاب الولايات المتحدة وفرنسا والسويد، وتأتي هذه النتائج ضمن مسح تجريه منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية عن جودة التعليم العالي (موقع الاختبارات الدولية، رابط: http: //www.mceducaion.sg/our)

كما أدركت سنغافورة أنه من أجل التجديد في النظم والمناهج الدراسية لا بد من أن يواكب ذلك تطوير مستمر في برامج إعداد المعلم وجميع العاملين في المؤسسة التربوية، فبدأت سنغافورة خطواتها الأولى في إصلاح التعليم بالتركيز على إعداد المعلم مع ربط إعداده وتأهيله بهذه الأولويات، كما ركز النظام التعليمي على كفاءة المعلمين وأصبح ينظر للمعلم على أنه الركيزة الأولى والأساسية بين ركائز العملية التعليمية فعمل على تنمية قدراته ومهاراته التعليمية والإدارية وذلك من خلال برامج تطويرية متنوعة مع تخفيف العبء الروتيني عن المعلم ليتفرغ لتطوير ذاته وطلابه، مع نظام أكثر عدالة في التقييم والمكافآت(شرقاوي، 2015)

ثانياً/ التجربة الفنلندية:

فنلندا هي إحدى الدول الاسكندنافية التي تقع شمال قارة أوربا، وقد مرت عبر تاريخها المعاصر بالكثير من التحولات الجيوسياسية وعاشت الكثير من الحروب والنزاعات الدولية، فبعد أن كانت جزءا من الإمبراطورية السويدية أصبحت تابعة للإمبراطورية الروسية ثم خاضت حربا شاملة ضد ألمانيا وروسيا ثم حربا أهلية طاحنة بعد استقلالها حتى انضمامها للأمم المتحدة عام 1955م.

وعاشت فنلندا تجربة مثيرة للتحول إلى مجتمع المعرفة في فترة قصيرة جدا، حيث تحتل اليوم المراتب العليا في قوائم الأفضلية في جميع المجالات، فمن احتلالها المرتبة الأولى في قائمة أفضل بلد في العالم من حيث التعليم والاقتصاد والصحة والبيئة السياسية ونوعية الحياة العامة إلى اعتبارها أكثر البلدان استقرارا في العالم، كما تعد البلد الثالث عالميا من حيث نسبة الخريجين الجامعيين إلى عدد السكان، كما تتصدر فنلندا باستمرار القوائم الدولية في الأداء الوطني، وتعتبر حالياً من أوائل الدول في الصرف على البحث والتطوير العلمي بنسبة تتجاوز 3,5 من ناتجها المحلي(التجربة الفنلندية، رابط /http: //www.paaet.edu.Kw/FutureMakers)

وأدركت فنلندا أهمية إصلاح التعليم لتأثيره على صناعة رأس المال البشري وهو العنصر المهم في توليد التكنولوجيا الجديدة، وخلق حلول ابتكارية غير مسبوقة، كما استوعبت فنلندا أهمية المساواة في الفرص التعليمية بين المواطنين من الجنسين، وعدم إهمال أي منطقة من مناطق الدولة بناء على اعتبارات عرقية أو اقتصادية أو اجتماعية، ورفعت فنلندا شعار التعليم المجاني للجميع بما في ذلك التعليم الجامعي(المصادري، 2015)

ومكانة المعلم في فنلندا متميزة بين جميع الدول الأوربية ويحظى المعلم في المجتمع الفنلندي بتقدير ومكانة تعادل الطبيب أو القاضي، حيث يعد التعليم المهنة الأبرز في فنلندا، فالحصول على وظيفة معلم في مدرسة أساسية في فنلندا هي عملية تنافسية للغاية، كما أن القبول في برامج إعداد المعلمين صارمة وتتم بالاعتماد على مؤشرات عدة ومتنوعة (سالبيرج، 2010)

وفي ضوء ما سبق وفي الوقت الذي تتسابق فيه الأمم لبناء مجتمع معرفي باعتبار ذلك السمة المميزة لمجتمع المستقبل تخلو قائمة أهم 50 دولة تتصدر البنية التحتية الاتصالية من أي دولة عربية وتتقدم هذه القائمة دول مثل السويد والنروج وفنلندا وأمريكا وسويسرا وأستراليا وسنغافورة واليابان وكندا وألمانيا وهونغ كونغ ولا يتوقف سعي تلك الدول عند محاولة اكتساب المعرفة واستيرادها واستعمالها بل يتجاوز ذلك إلى إنتاجها كقيمة مضافة للإبداع والابتكار إدراكا من هذه الدول لأهمية المعرفة من أجل المنافسة والهيمنة السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية على المجتمعات الأخرى(المدني، 2010)

وتعرف الفجوة الرقمية بأنها "قلة المعرفة في الدول النامية مقارنة بالدول الصناعية وقلة المعرفة بين الفقراء مقارنة بالأغنياء داخل القطر الواحد " (النيلين، 2008: 59)

وفي مجتمع المعرفة 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، ويترافق مع ذلك تطوير في مجال البحث العلمي، وتوجيه أجزاء من موارد المجتمع نحو الاستثمار في مجال المعرفة وتكنولوجيا الاتصال والمعلومات (بن دهيش، 2005)

ويواجه المجتمع العربي كغيره من المجتمعات النامية فجوة كبيرة في المعرفة وفق ما أشار إليه (تقرير التنمية الإنسانية العربية، 2003) والذي أكد: أن الفجوة المعرفية بين الدول العربية والمجتمعات المتقدمة كبيرة وتتزايد، كما يسلم (تقرير التنمية الإنسانية العربية، 2010) باستمرار هذه الفجوة ويحث على المسارعة في إرساء حجر الأساس لبناء مجتمع المعرفة في العالم العربي، ولا شك أن انطلاقة مثل هذا المشروع العملاق تكون من خلال تبني حزمة من

الإصلاحات يكون التعليم واحد منها ومن هنا جاء الربط بين مجتمع المعرفة وتطوير سياسات إعداد المعلم باعتبار هذا التطوير جدير بإحداث نقلة نوعية فارقة نحو بناء مجتمع المعرفة في العالم العربي عموما والمملكة العربية السعودية على وجه الخصوص.

وبالنظر إلى أهمية المعلم في بناء مجتمع المعرفة وضرورة الارتقاء به مهنيا ومعرفيا لمواكبة أدواره الجديدة فإن الخطوة الأولى لتحقيق هذا الهدف هي التعرف على واقع السياسات التي تحكم 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 (المجلة العربية للتربية، 2013: 16)

والسياسات التعليمية- ومن بينها سياسات إعداد المعلم- في دول الخليج وبسبب كونها تقع تحت مسؤولية الدولة مباشرة أصبح التعديل فيها مجرد جهد تلطيفي لإسكات حاجات اجتماعية معينة، مما أدى إلى وجود اختلاف واضح في طبيعة النهج التطويري للسياسات التعليمية في هذه الدول- عن غيرها من دول العالم المتقدم – وبالتالي أصبح تطوير هذه السياسات في كثير من الأحيان عصيا على الحل، لتبقى تلك السياسات تراوح مكانها دون تغيير أو تطوير يذكر(رضا، 1990) الأمر الذي يجعل تناول مثل هذه الموضوعات بالدراسة والبحث أمرا في غاية الأهمية، ولهذا فقد تظافرت جهود الباحثين حول هذا الموضوع تعريفا بالواقع وتحليلا لمشكلاته واستشرافا للمستقبل وتطلعاته وفيما يلي عرض لأهم الدراسات التي تناولت شيئا من ذلك في مختلف البلدان والأماكن والتي تمكنت الباحثة من الوصول إليها.

2- الدراسات السابقة:

اهتمت دراسة (الرشيدي ومندني، 2017) بالتعرف على شكل النظام التعليمي في سنغافورة من خلال معرفة طبيعة كل مرحله من مراحله التعليمية ومدى إمكانية الاستفادة من هذه التجربة في دولة الكويت، واستخدمت الدراسة طريقة تحليل المحتوى للتوصل لأهداف الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن التعليم الإلزامي هو مسؤولية الدولة وأن المرحلة الابتدائية يكتفى فيها باختبار انتقالي للمرحلة الثانوية والتي بدورها تقدم ست مسارات للطالب، وأن النظام التعليمي في سنغافورة يهدف إلى إعداد الطلاب لسوق العمل العالمي والدولي وليس المحلي فقط، وقدمت الدراسة بعض المقترحات التي يمكن أن يستفيد منها صناع السياسة التعليمية في دولة الكويت لتطوير نظام التعليم فيها.

وتوصلت دراسة (الشمري، 2017) إلى مجموعة من الآليات المقترحة لتطوير نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في الكويت في ضوء خبرة فنلندا في هذا المجال ومن هذه الآليات: إشراك المعلمين في تصميم المناهج الدراسية، وإنشاء مجلس خاص بشؤون مهنة التدريس، وكذلك إنشاء مدارس تجريبية ملحقة بكليات التربية لممارسة منهجيات وأساليب التدريس الحديثة من خلالها.

وقدمت دراسة (الهويمل والعنادي، 2015) رؤية لتطوير نظام إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا باستخدام منهج البحث المقارن، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن نسب القبول في مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة تتم بنسب كبيرة مقارنة بنسب القبول في الدولتين مما ينم عن ضعف معايير القبول محليا ويؤثر على جودة مخرجات مؤسسات الإعداد بالمملكة، إضافة إلى ضعف تركيز هذه البرامج على إكساب الطالب المعلم المهارات البحثية، وأوصت الدراسة بضرورة التركيز على الجانب البحثي ومناهج البحث العلمي فيما يخص برامج إعداد المعلم.

وقدمت دراسة (آل رفعه، 2014) تصورا مقترحا للمتطلبات الواجب توفرها لتجديد دور المعلم السعودي للتواؤم مع مستحدثات مجتمع المعرفة التربوية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال استطلاع الأدب التربوي المعاصر، والتي من خلالها تم التوصل إلى مجموعة من المقومات الواجب توفرها في المعلم السعودي، وكذلك المتطلبات المقترحة لتجديد دور المعلم السعودي في ظل مجتمع المعرفة، وأوصت الدراسة بضرورة الإسراع نحو تطبيق استراتيجيات تدريس تتواكب مع مجتمع المعرفة مثل التعلم الذاتي والتعلم التعاوني وأسلوب حل المشكلات وغيرها وكذلك وجود منظومة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي تدعم نظام الابداع والابتكار في عملية إعداد المعلم.

وتوصلت دراسة (بكر، 2013) التي أجريت في مصر إلى أن من أسباب نجاح فنلندا في التعليم الأساسي اهتمامها الكبير بإعداد المعلمين، حيث يشترط حصول المعلم على درجة الماجستير للحصول على وظيفة معلم، وكذلك تهتم فنلندا بالتدريب الميداني كجزء أساسي ومهم من برنامج إعداد وتدريب المعلم قبل الخدمة، وكذلك يتبوأ المعلمون مكانة مهمة في المجتمع، ويتمتعون بحرية كاملة في مدارسهم وفصولهم، ولهم استقلالية ذاتية وقيمة مهنية عالية وهي نتائج يمكن الاستفادة منها في تطوير التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية.

واهتمت دراسة (Gustafsson,2013) والتي أجريت في جامعة غوتنبرغ بالسويد بتحديد معايير اختيار وتقييم المعلمين في فنلندا وسويسرا، ومن أهم المعايير التي توصلت إليها الدراسة الاهتمام بمزايا المعلم المراد تعيينه في مجال التعليم المدرسي، وكذلك قوة علاقاته واتصاله مع محيطه التعليمي من طلاب وأولياء أمور، وأيضا قدرته على التفكير النقدي وحل المشكلات.

وأما دراسة (السلخي، 2012) فقد هدفت إلى تحليل الوضع الراهن لنظام اختيار الطلاب في كليات التربية بالجامعات الأردنية، مع التعرف على جانب من الخبرة والتجارب العالمية في مجال اختيارهم إضافة إلى بناء تصور مقترح لشروط اختيارهم في ضوء المعايير العالمية، واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث قائمة بشروط اختيار الطلاب في كليات التربية وطبق هذه الأداة على عينة تكونت من (68) عضوا من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعة الأردنية، وأظهرت نتائج الدراسة الاهتمام المتزايد للجامعات العالمية بشروط اختيار الطلاب في كليات التربية، حيث تنوعت تلك الشروط وفق تلك الكليات ورؤيتها ورسالتها، واقترح الباحث تصورا محددا لشروط الاختيار التي يمكن تطبيقها في كليات التربية بالجامعة الأردنية والتي من أهمها الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس واجتياز اختبار القدرات العامة بالدرجة التي تحددها الكلية، وخلص البحث إلى ضرورة إعادة النظر في الشروط الحالية المتبعة للقبول في كليات التربية بالجامعات الأردنية والتي ماتزال تعتمد على معدل الطالب فقط في المرحلة الثانوية.

وحاولت دراسة (رزق، 2012) والتي أجريت في جامعة المنصورة بمصر التعرف على الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي في تناولها لبعض التجارب والاتجاهات العالمية الحديثة في مجال تطوير المعلم، وتوصلت الدراسة إلى أهمية ربط برامج إعداد المعلمين بالمتغيرات الحضارية والاحتياجات التنموية وكذلك ربط عملية إعداد المعلم قبل الخدمة وخلالها ضمن فلسفة واحدة للإعداد والتطوير وكذلك التأكيد على مبدأ التعلم الذاتي باعتباره محورا أساسيا لإعادة تنظيم خبرات المعلمين باستمرار.

وأما دراسة (الثويني، 2010) فقد اهتمت بتقديم رؤية لتطوير مؤسسات إعداد المعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، واستخدمت الدراسة أسلوب المنهج المقارن واتخذت شكل البحث النظري الذي يتكون من عدة مباحث بحيث يسعى كل مبحث لتحقيق هدف من الأهداف الفرعية للدراسة،

وتوصلت الدراسة إلى تصور مقترح لتطوير مؤسسات إعداد المعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة التي استعرضتها الدراسة عبر فصولها المختلفة.

وأما دراسة (الغانم، 2009) فقد ألقت الضوء على واقع تمهين المعلم في عدد من دول العالم متضمنا دراسة واقع إعداد المعلم قبل الخدمة بغرض الإفادة منها في تطوير مهنة التعليم وتنميتها في دول الخليج العربي عموما والمملكة العربية السعودية خصوصا، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي لمجموعة من البحوث السابقة في مجال مقارنة واقع وتجارب إعداد المعلم في مجموعة من دول العالم، وقد توصل الباحث إلى وجود تباين كبير بين دول العالم في سياستها وأساليبها ووسائلها المتعلقة بتمهين المعلم وأن الاهتمام العالمي يزداد يوما بعد آخر، وأوصت الدراسة بتطوير مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة وأهمية التأطير النظري لبرامج الإعداد ومراجعتها دوريا في ضوء أحدث الممارسات العالمية.

وتوصلت دراسة (Ginsburg, 2005) والتي أجراها المعهد الأمريكي للبحوث إلى أن الطلاب السنغافوريين أكثر نجاحا وتفوقا في التحصيل الدراسي من الطلاب الأمريكيين في اختبارات الرياضيات، وأرجعت الدراسة نجاح سنغافورة في تعليم الرياضيات إلى عدة عوامل منها: مستوى إعداد المعلمين واحترام المهنية، وارتباط المنهج بحياة الطالب، وكذلك استخدام استراتيجيات تدريس حديثة ومتنوعة، مع الاهتمام بتنمية مستويات التفكير العليا لدى الطلاب.

وفي جامعة المنوفية بمصر حاولت دراسة (يحي والخطابي، 2003) التعرف على الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم في مراحل التعليم العام في ضوء التحولات العالمية من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتم اختيار عينة عشوائية من معلمي ومديري المدارس بمحافظة جدة بمراحل التعليم المختلفة وبلغ عددهم 413 ما بين معلم ومدير مدرسة وأظهرت النتائج إجماع المعلمين ومديري المدارس على أهمية الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم وأهم الاتجاهات من وجهة نظرهم: استخدام الحاسب الآلي وتطبيقاته، استخدام تقنية المعلومات والاتصالات الحديثة، تحديث وتنويع طرائق التدريس، التعاون بين مؤسسات إعداد المعلم، وتنويع أساليب التقويم.

وأما دراسة (عبدالعال، 2002) والتي أجريت في مصر فقد هدفت إلى التعرف على فلسفة النظام التعليمي في سنغافورة وسماته الخاصة وكيف تم التلاؤم بينه وبين التغيرات الجديدة في المجتمع من خلال تحديد دور التعليم في عمليات التنمية والتحديث، وتوصلت الدراسة إلى تحديد عدة ميزات ساهمت في نجاح هذا النظام في دوره التنموي منها: المرونة، والمراجعة المستمرة لفلسفة التعليم، والتمهين المبكر للتعليم من خلال نظام المسارات، وكذلك التعاون مع القطاع الخاص في التخطيط للقوى العاملة، والتوسع في البعثات في مجال التعليم والتدريب، مع توفير مصادر التمويل.

وطورت دراسة (الحصين، 2002) استراتيجية لإعداد المعلم في دول مجلس التعاون الخليجي في القرن الحادي والعشرين من خلال دراسة تحليلية وثائقية لمصادر نظم إعداد المعلم بدول مجلس التعاون ودراسة تحليلية للكفاية الخارجية لنظم إعداد المعلم في دول المجلس ودراسة تحليلية مقارنة للاتجاهات الفكرية والتطبيقات المصاحبة لها، وكذلك عمل دراسة استقصائية لوجهات نظر التربويين الخليجيين حول تحديث نظم إعداد المعلم الخليجي، ومن ثم تعميم استراتيجية لتطوير نظام إعداد المعلم الخليجي وتحديثها، ويتوقع أن يكون لهذه الاستراتيجية بعد التطبيق عائدات سياسية واقتصادية وتعليمية تنعكس إيجابيا على نظم إعداد المعلم في دول الخليج.

ووضعت دراسة (Chong Yang Kim,2002) التي أجراها معهد تنمية التعليم في آسيا والمحيط الهادئ رؤية مستقبلية لأدوار المعلمين من خلال الاستخدام الفعال لإمكانات المجتمع القائم على المعرفة، وبينت الدراسة أهمية

استخدام المعلمين للتكنولوجيا الحديثة إذ تساعد على تنمية قدراتهم الإبداعية وتحسن مهارات النقد والتحليل وسرعة البحث في المصادر والموضوعات المختلفة، وأوصت الدراسة بوضع نموذج جديد للتعلم يركز على البحث والاكتشاف وأن يلعب المعلم دور الاستشاري في تشخيص مشاكل التعلم ومساعدة المتعلمين على اكتساب قدرات تحليل المعلومات وتبادلها.

ونلاحظ من خلال عرض هذه الدراسات أن معظمها ركز على تقديم بعض الرؤى والتصورات والبرامج المقترحة سواء تلك الدراسات التي اعتمدت على دراسة الواقع أو التي اعتمدت على دراسة وتقديم بعض النماذج، فهي في الغالب دراسات تعتمد على التشخيص والمعالجة وتقديم المقترحات التطويرية وهذا يدل على نضج في مستوى هذه الأبحاث وأنها تعطي مجتمعة تصورا واضحا عن الواقع، كما تعطي رؤى وتصورات متكاملة لتطوير واقع إعداد المعلم من حيث الأدوار والكفايات، والاتجاهات، لكنها لم تتناول ما يتعلق بموضوع سياسات إعداد المعلم بشكل خاص وهو الموضوع الذي تتناوله هذه الدراسة تحديدا ما يجعلها إضافة مهمة في هذا الميدان تتعلق بالعمق الذي يقف حول برامج إعداد المعلمين وما يكتنفها من ضعف وإخفاقات في جوانب متعددة، الأمر الذي يتطلب البحث في السياسات التي تقف خلف هذه الممارسات في محاولة لتقديم صيغة مقترحة لتطويرها وجعلها أكثر فاعلية لتغيير واقع إعداد المعلم في المملكة لمواكبة مجتمع المعرفة.

3- منهجية وإجراءات الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وهو منهج كيفي تحليلي يعتمد على جمع الوثائق والتقارير والدراسات ذات الصلة بموضوع البحث وتحليل محتواها وذلك لتحقيق أهداف الدراسة وفق الخطوات التالية:

- وصف وتحليل لأهم سياسات قبول وإعداد المعلم في كل من سنغافورة وفنلندا للتحول نحو مجتمع المعرفة.
- عرض لواقع سياسات قبول وإعداد المعلم بالمملكة في ضوء التحول نحو مجتمع المعرفة.
- وضع صيغة مقترحة لتطوير سياسات قبول وإعداد المعلم للتحول إلى مجتمع المعرفة بالمملكة في ضوء تجربتي سنغافورة وفنلندا.

4- عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

إجابة السؤال الأول:

ما أهم سياسات قبول وإعداد المعلم للتحول نحو مجتمع المعرفة في سنغافورة؟

ستتم الإجابة على هذا السؤال على النحو التالي:

أ- أهم العوامل المؤثرة في توجيه سياسات قبول وإعداد المعلم في سنغافورة:

سنغافورة هي إحدى دول النمور الآسيوية السبعة التي حافظت على نسبة نمو تصل إلى ما بين 8% إلى10%على فترة طويلة من الزمن، ويرجع هذا النمو إلى النسبة العالية من الادخار، بالإضافة إلى السياسات التنظيمية الفعالة والاستثمار في التعليم والتدريب في مجال المعلوماتية، مما جذب الاستثمارات الأجنبية لوجود الأيدي العاملة المدربة، وهذا لم يكن ليحدث لولا وجود تنمية للموارد البشرية من خلال تطوير منظومة التعليم وإنشاء البنى التحتية المعلوماتية وبنية الاتصالات، وتوفير الكليات والمعاهد المتخصصة (فرج، 2010: 325)

وتعد التجربة السنغافورية تجربة مميزة في تطوير التعليم بشكل عام، حيث حددت وزارة التعليم هدفها تشكيل مستقبل البلد عن طريق بناء الإنسان السنغافوري على نحو يكون قادرا على التفاعل مع مجتمعه وتطوير

مستقبل أمته، ولتحقيق هذه الغاية يتم التركيز في تربية الطلاب على البناء الاجتماعي، وإكسابهم مهارات التعلم والتفكير الإبداعي(المقبل، 2003) كما يتم التركيز على تحقيق التجديد في النظم التربوية والمناهج الدراسية مع تطوير مستمر في برامج إعداد وتدريب المعلمين وجميع العاملين في المؤسسة التربوية(عيسان، 2010)

وقد وضعت الحكومة السنغافورية منذ استقلال البلاد حزمة من الخطط لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية تميزت بالصرامة الشديدة في التطبيق على يد " لي كوان يو" أول رئيس وزراء لسنغافورة، ولم تلبث تلك الدولة أن جنت ثمار الإصلاحات وتحقق لها في فترة وجيزة الاستقرار السياسي والاقتصادي (عبدالعال، 2002: 37)

ويعد التعليم من أهم أولويات الحكومة السنغافورية إذ يعتبر المحرك الأول لاقتصادها، وقد تأثرت عمليات بناء وإصلاح منظومة التعليم بما فيها السياسات المتعلقة بإعداد المعلم بعدة عوامل أسهمت في توجيه أو إعادة تشكيل تلك السياسات من وقت لآخر واتخاذ العديد من القرارات والمبادرات التعليمية ومن هذه العوامل:

1- العوامل الجغرافية والسكانية:

تقع سنغافورة في الجزء الجنوبي الشرقي لقارة آسيا وتبلغ مساحتها 620 كلم، ويبلغ عدد سكانها حسب إحصاءات 2012حوالي 5,3مليون نسمة، وساعدت قلة عدد السكان مع صغر مساحة الدولة والتي تتكون من مدينة واحدة على جعل خيار الإدارة المركزية للتعليم هو الخيار الأمثل، وسهل مهمة القائمين على التعليم في تحقيق الجودة النوعية من خلال التنظيم الموجه والتمويل غير المكلف (عيسان، 2010: 39)

2- العوامل الدينية والثقافية والاجتماعية:

المجتمع السنغافوري مجتمع متعدد الثقافات والديانات والأعراق ويشكل الصينيون الغالبية العظمى من السكان يليهم الملايو ثم الهنود بالإضافة إلى جنسيات أخرى، والديانات المنتشرة هناك هي البوذية والمسيحية والإسلام وديانات أخرى وهناك عدة لغات معترف بها في سنغافورة، ونظرا لتعدد الألسنة والأعراق والأديان عمدت سنغافورة في نظامها التعليمي إلى تعزيز الهوية الوطنية وليس الانتماء العرقي أو الديني، ولتحقيق ذلك جعلت اللغة الإنجليزية هي لغة التعامل الرسمية ولغة التعليم الأساسية في جميع المراحل التعليمية (عبدالعال، 2002: 149)

3- العوامل الاقتصادية والصناعية:

وبالنسبة لدولة صغيرة وقليلة الموارد مثل سنغافورة كان لابد لها من الاستثمار بشكل أكبر بالموارد البشرية، ولقد فطن لي كوان إلى أن التعليم عامل حاسم في تطوير قوة عاملة قادرة على تحقيق الأهداف التي رسمها لبلاده حيث لعبت الحاجات الاقتصادية للبلاد دورا مهما في تحديد معالم سياسة التعليم لأن تحسين التعليم اعتبر منذ البداية استراتيجية لتحقيق الأهداف الاقتصادية الطموحة لسنغافورة (الدخيل، 2015: 153)

وقد سعت الحكومة السنغافورية نحو البحث عن فرص اقتصادية جديدة وتعزيز إقامة اقتصاد خارجي قوي وذلك من خلال التركيز على تطوير مناهج التعليم العام والجامعي وربطها مع التعليم التقني واليدوي والتركيز على سياسة اعتبار التعليم والتدريب نظام متكامل، والعمل على إيجاد روابط بين المناهج الدراسية وخطط التنمية الاقتصادية التي تنتهجها الدولة.

4- العوامل السياسية والديموقراطية:

ساهمت التوجهات الديموقراطية في تكافؤ الفرص التعليمية وتجويد التعليم لجميع المواطنين إذ يهدف نظام التعليم في سنغافورة إلى توفير فرص التعليم لجميع أفراد المجتمع، وتنشئة أفراد جادين منتمين مفكرين ذوي

مهارات إبداعية، وإعداد موطنين صالحين مدركين لمسؤولياتهم تجاه الأسرة والمجتمع والوطن، وغرس الأخلاق والقيم التي يؤمن بها المجتمع والعمل على التماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية من خلال التعليم.

ب- أهم سياسات قبول وإعداد المعلم للتحول نحو مجتمع المعرفة في سنغافورة:

طورت سنغافورة نظاما شاملا لاختيار المعلمين وتدريبهم وتطويرهم مهنيا ورفع مكانتهم عن طريق التركيز على تجويد سياسات وممارسات إعداد المعلم وسن تشريعات تتعلق بحقوق المعلمين مع التنفيذ الفعال لهذه السياسات ووضوح الرؤى المستقبلية ومنها:

1- تطوير معايير واختبارات القبول لمهنة التعليم.
2- تجويد إعداد وتدريب المعلم.
3- سن تشريعات متقدمة تتعلق بحقوق المعلمين وأجورهم.
4- التوجه نحو تمهين التعليم.
5- التطوير المهني المستمر للمعلمين.
6- التنفيذ الفعال للسياسة التعليمية.
7- وضع نظام للمساءلة وتقييم الأداء.
8- وضوح التوجهات والرؤى المستقبلية.

وفيما يلي توضيح لما تم اتخاذه من التدابير حيال تشريع وتنفيذ هذه السياسات:

1- تطوير معايير الاختيار واختبارات القبول لمهنة التعليم:

تسعى سنغافورة لتجويد إعداد المعلم ولتحقيق هذا الغرض تتضمن عملية الاختيار مناهج متعددة الجوانب، ودرجة عالية من الدقة في معايير الاختيار ومجموعة من أدوات القياس، وتعد إجراءات اختيار المعلمين في نظام التعليم السنغافوري من الإجراءات الأكثر فاعلية إذ تولى اهتماما شديدا للإنجازات الأكاديمية للمرشحين من المعلمين ومهاراتهم في التواصل وحافزهم للتعليم، ويمر المتقدمون لمهنة التعليم بعدة مرشحات عبر نظام قبول شديد المنافسة، حيث يتم ترشيحهم مبدئيا من الثلث الأفضل من خريجي المدرسة الثانوية، ويقبل واحد فقط من كل ثمانية متقدمين للقبول في برنامج إعداد المعلمين، وذلك بعد عملية انتقاء متعددة الجوانب تشمل (تان، 2016):

- الأداء الأكاديمي للمرشحين المقبولين.
- اختبار تحديد الكفاءات الأساسية مثل (الكتابة والقراءة والحساب).
- اختبارات الجدارة والخبرة في موضوعات معينة.
- مقابلات مع لجان متمرسة.
- خبرة سابقة في التعليم أو تقييم التناسب المهني، ولتحقيق هذا الشرط يعمل المرشحون في وظائف تعليمية مؤقتة لكسب الخبرة المطلوبة قبل التقدم لاختبار القبول في برنامج إعداد المعلمين.

بالنسبة للطلاب المقبولين يمرون بالعديد من الخطوات والإجراءات والمقابلات الصارمة مع لجان الاختيار التي تركز على الميزات الشخصية المطلوب توافرها في المدرس الجيد، بالإضافة إلى مراجعات مركزة لسجلهم الأكاديمي، ومساهمتهم تجاه مدرستهم ومجتمعهم.

وحين يتم اختيار المعلمين عبر المرشحات السابقة يتم تعيينهم رسميا من قبل وزارة التعليم، وتدفع لهم الأجور في أثناء مدة تدريبهم (الدخيل، 2015: 173)

2- تجويد إعداد وتدريب المعلم:

ينقسم إعداد وتدريب المعلمين في سنغافورة إلى قسمين:

- الإعداد والتدريب قبل الخدمة وتقوم به الجامعات ومعاهد إعداد المعلمين المتخصصة.
- التدريب أثناء الخدمة وتقوم به وزارة التربية بالتعاون مع الجامعات والكليات التربوية ومؤسسات التدريب الخاصة.

ويعد المعهد الوطني للتعليم (NIE) المعهد الوحيد لتدريب المعلمين في سنغافورة وهو قسم من جامعة نانيانغ التقنية، ويهدف المعهد إلى أن يكون معهدا جامعيا عالمي المستوى معروفا بتميزه في تعليم المعلمين والأبحاث التعليمية، ويجب على المعلمين المستقبليين الذين يحملون مسبقا درجة بكالوريوس في فرع معتمد من المعرفة أن يكملوا واحدا من برامج إعداد المعلمين في المعهد الوطني للتعليم (NIE)إضافة إلى اجتياز اختبار كفاءة الدخول (الدخيل، 2015)

ويعرف المعهد الوطني للتعليم بتفوقه في إعداد المعلمين وبالبحوث التربوية وللمعهد دور كبير في تجديد السياسة التعليمية وتطوير المعلمين وقادة المدارس، ويزود المعهد المعلمين بالقيم والمعارف والمهارات المطلوبة لمواجهة احتياجات الطلاب المتجددة. وتعتمد شهادات المعهد والدراسات العليا والدكتوراه والبرامج التنفيذية على البحوث العلمية والممارسات المبنية على الأدلة العلمية والتطبيقية.

ويصنف هذا المعهد ضمن المراتب العشرة الأولى عالميا من حيث البحوث التربوية والتميز في مجال التعليم، وبفضل سمعته العالمية المميزة استطاع عقد تحالفات استراتيجية مع مؤسسات أخرى مشهورة عبر العالم، كما تقاسم خبرته مع الكثير من الحكومات والهيئات الدولية.

ويوجد هناك برامج متنوعة للمرشحين للالتحاق بمهنة التدريس اعتمادا على مستوى تعليم المرشح عند الالتحاق بالبرنامج وهذا يعني أنه لا يستطيع الشخص أن يصبح مدرسا في سنغافورة دون التمكن من المادة التي سيدرسها على نحو عال إضافة إلى سنة على الأقل من التعليم التربوي والممارسة الجادة في ميدان التعليم، وتتم مراقبة المعلمون ثلاث سنوات لكي يحدد أي مسار مهني سيناسبهم ويجرى التعرف على مواهبهم القيادية مبكرا ومن ثم يتم تحضيرهم لأدوار قيادية مستقبلية بعد اجتيازهم لمقرر دراسي مدته ستة أشهر في القيادة التنفيذية في المعهد الوطني للتعليم(NIE).

وتركز برامج الإعداد على المحتوى وطرق التعليم والمهارات الأولية كجزء من المناهج الدراسية.

واعتمد المعهد الوطني السنغافوري لتأهيل المعلمين على مجموعة من المهارات المطلوب توافرها في معلم عصر المعرفة ومنها (الزهراني وإبراهيم، 2012):

- مهارات فن التدريس (فن التعليم).
- مهارات إدارة الذات.
- مهارات إدارة البشر.
- مهارات التواصل.
- مهارات التفكر.
- مهارات الابتكار وروح المبادرة.
- مهارات اجتماعية وذكاء وجداني.
- مهارات تكنولوجية.
- مهارات إدارية وتنظيمية.

وفي عام (2009) أجرى المعهد مراجعة منهجية لبرنامج إعداد المعلمين يهدف إلى التوصل إلى نموذج جديد لإعداد المعلمين للقرن الحادي والعشرين ويقدم هذا البرنامج اقتراحات تهدف إلى تعزيز أسس إعداد المعلمين التي تتألف من الفلسفة الكامنة، والمناهج الدراسية، والنتائج الأساسية التي يطلبها المعلمون، والمسارات الأكاديمية، ونموذج القيم الثلاث المعزز، والذي يركز على ثلاث نماذج من القيم وهي: التركيز على المتعلم، هوية المعلم، خدمة المهنة والمجتمع، ويرتكز إطار العمل على برامج ودورات مع أخذ هذه القيم بعين الاعتبار، ويهدف إلى تطوير المعلمين وتزويدهم بالقيم والمهارات اللازمة للعمل بشكل فعال في ضوء متطلبات القرن الجديد ومجتمع المعرفة.

ومن أبرز سمات برنامج القرن الحادي والعشرين الذي يعتمده المعهد لإعداد المعلمين الربط الوثيق بين النظرية والتطبيق، حيث يدرك القائمون على البرنامج أهمية تحيق التوازن بين التعلم القائم على الممارسة والمعرفة النظرية لتطوير معلمي القرن الحادي والعشرين.

وتركز برامج إعداد المعلمين في سنغافورة على (تان، 2016):

- تطوير المهارات الفكرية وتعزيزها.
- توظيف تقنية المعلومات في عمليات التعليم والتعلم.
- التركيز على البحث العلمي والتفكير الحر المستقل لدى المتعلمين.
- استخدام نظام إدارة الأداء المحسن المستند على الكفايات التدريسية في تقويم المعلمين
- التدريب العملي من خلال التحاق الطلاب المعلمون بالمدارس لممارسة ما تعلموه، والحصول على تغذية راجعة مكثفة من قبل الزملاء والمعلمين والمرشدين التربويين من أجل تحسين أدائه باستمرار، وكذلك تتيح الممارسة العملية للطلاب التغلب على مخاوفهم والتأقلم مع الجو المدرسي الذي سينخرطون فيه لاحقا.
- الممارسة التأملية والجلسات الحوارية المركزة: فالتفكير والتفكر هو عنصر أساسي للتطور الشخصي والمهني إذ يبني الوعي لدى الفرد من خلال التفكر في ممارساته وصقلها، كما يفيد في تعزيز العلاقة بين النظرية والتطبيق وهو هدف استراتيجي للبرنامج وتطبق الممارسة التأملية بعد كل درس للتفكير بوعي وبمنهجية بالخبرات التي يمرون بها وتقييم أنفسهم من خلالها.

3- سن تشريعات متقدمة تتعلق بحقوق المعلمين وأجورهم:

أدرك صانعوا السياسة التعليمية الأسباب التي تجعل الناس يعرضون عن مهنة التعليم والتي من أهمها التصورات السلبية عن مهنة التعليم والمتعلقة بالرواتب والتطور المهني وبيئة العمل والترقي الوظيفي، فسارعوا إلى سن تشريعات تتعلق بحقوق المعلمين تجعل من التدريس مهنة جاذبة.

وتعتبر التجربة السنغافورية المتعلقة بسن التشريعات الخاصة بحقوق المعلمين من أهم التجارب التي يمكن أن يستفاد منها في أي نظام تعليمي لما تميزت به من تكامل وتجويد في حقوق المعلم ومن هذه الحقوق (عبد الحافظ، 2012):

- حقوق مادية: إذ يتراوح راتب المعلّم بين 24 و47 ألف دولار في السنة، ويمنح حوافز مجزية، إضافة إلى البدلات والإعانات، كما يصرف له نحو ألف دولار سنوياً، لتطوير قدراته الذاتية، من خلال حضوره لدورات تدريبية، في معاهد خاصة، أو شراء مستلزمات تقنية، ذات صلة بالتعليم المتقدّم.
- حقوق مهنية: وتشتمل على برامج ودورات تدريبية، يشرف عليها خبراء من وزارة التربية، وتتنوّع بحيث تغطّي الجوانب الآتية:
  - التوجيه المهني في المدارس.

- مهارات في الرعاية التربوية.
- مهارات في رعاية الحالات الفردية، وكذا في التعليم الجمعي.
- تطوير وتطبيق منهج الرعاية التربوية الشاملة.

كما تحرص الوزارة، على تقديم تدريب على التقنيات الحديثة، وتشجيع المعلّمين على اقتناء أجهزة الحاسوب المحمولة، والكتب اللوحية الإلكترونية، وتدفع من ثمنها 40%، ويقدّر ما يتلقّاه المعلّم السنغافوري من تدريبات، بما يزيد عن100ساعة تدريب سنوياً، موزّعة بشكل دوري، بحيث تساهم في رفع كفاءته، ومواكبته لأحدث التطوّرات، ذات الصلة بالحقل التربوي والتعليمي.

- حقوق معنوية: وقد ازدادت هذه الحقوق بشكل كبير، بعد إقرار الحكومة، ما يعرف بمشروع «جودة المعلّم»، والذي يعطي للمعلّم مزيدا من الهيبة والاحترام، ويقضي تماماً على الصورة النمطيّة، التي ظلت سائدة في المجتمع، حتى أوائل سبعينيات القرن الماضي، حيث كان المعلّمون يعيّنون بشكل كمّي، دون اهتمام يذكر بالكفاءة والجودة، وكان نتاج ذلك أن نصف طلاّب سنغافورة، يتركون المدرسة، بعد الصف الرابع الابتدائي فقط.

ونتيجة للطفرة التي حدثت في منظومة التعليم، خلال العقود القليلة الماضية، وحرص الحكومة على منح المعلّم حقوقه المادية والمعنوية، والعناية بتمهينه، فقد تزايد عطاء المعلّم، وصار دوره أكثر فاعلية، من خلال سعيه الجاد، نحو تحقيق ما يلي:

1. الإخلاص في العمل، والولاء للمهنة، والالتزام بالقواعد المنظّمة لها، والاهتمام بنمو طلاّبه في مختلف النواحي.
2. التفاعل مع قضايا وطنه، وتوجيه طلاّبه للتفاعل الصادق معها.
3. المساهمة في حل المشكلات التربوية والتعليمية.
4. الاستفادة من الكم المعرفي، وإفادة المتعلّمين، بما يتناسب مع أعمارهم، ومراحلهم الدراسية، والفروق الفردية فيما بينهم.

4- التوجه نحو تمهين التعليم:

يحتاج النظام التعليمي شأنه شأن أي نظام وظيفي آخر إلى مسارات واضحة للتقدم الوظيفي، وتعتبر سنغافورة من أوائل الدول التي اهتمت بهذا الجانب من خلال مبادرة اعتماد مسارات وظيفية واضحة لتقدم المعلمين الوظيفي وتتكون هذه المبادرة من ثلاثة مسارات للتقدم على النحو التالي(تان، 2016):

- مسار يتقدم فيه المعلمون الذين يركزون على تطوير مهاراتهم المتعلقة بالتميز العلمي في الصف.
- مسار يتقدم فيه المعلمون الطامحون للقيادة والإدارة المدرسية.
- مسار ثالث يختاره المعلمون الراغبون في تطوير طرق التعليم واجراء البحوث التربوية، واكمال دراساتهم العليا بالحصول على درجتي الماجستير والدكتوراه في هذا التخصص.

5- التطوير المهني المستمر للمعلمين:

تقوم وزارة التربية والتعليم السنغافورية بتمويل برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وتدفع سنويا مبلغا يتراوح مابين400- 700 دولار للمعلم لتطوير نفسه أو شراء المستلزمات التقنية التي يحتاجها في عمله (عيسان، 39، 2010) وتتراوح برامج التربية المهنية للمعلمين في سنغافورة بين ورش العمل التي تنظم لمرة واحدة وبين الدورات

التدريبية القصيرة وكذلك الدورات التي تستغرق وقتا أطول، إضافة إلى الدورات المتخصصة، والتدريب العملي على بعض البرامج المهنية، وبرامج التدريب المهني في سنغافورة من البرامج المعتمدة عالميا(سالبيرج، 2016).

كما توفر سنغافورة خدمة الإرشاد المهني للمعلمين، وتتبع فيه نهجا منظما من خلال تخصيص فترة معينة للتوجيه، كما يفرض على المعلمين المبتدئين حضور دورات لتعزيز نموهم المهني، وتركز في برامج التدريب على تنمية المعارف المتعلقة بموضوعات معينة، وكذلك تطوير المهارات التربوية للمعلمين.

6- التنفيذ الفعال للسياسة التعليمية:

إن نجاح التعليم في سنغافورة ليس من باب المصادفة بل نتيجة لعمل مستمر ونتيجة علاقة تم تطويرها باستمرار بين السياسات التعليمية في وزارة التربية والتعليم من جهة والممارسة في المدارس من جهة أخرى وبرامج إعداد المعلمين والبحوث في المعهد الوطني للتعليم من جهة ثالثة (تان، 2016)

ويعتمد التنفيذ الفعال للسياسة التعليمية السنغافورية على منظور (الصورة الكبرى) وهي تتولى تنسيق السياسات التعليمية آخذه بعين الاعتبار تأثيرها على المدى الطويل، وتشمل استراتيجية التنفيذ الفعال للسياسة التعليمية على ثلاث مكونات رئيسة هي:

- الهيئات الإدارية التي تضمن تطابق تنفيذ السياسة التعليمية مع الأهداف المرسومة لها، ومواءمة الأنشطة والاستغلال الأمثل للموارد.
- ضمان التعاون بين الجهات المعنية.
- وجود جهات وشبكات وسيطة لتسهيل التنفيذ.

وفي سنغافورة يعمل كافة المعنيين بشكل جماعي لضمان التنفيذ الفعال لسياسات التعليم وساعد على ذلك وجود المؤسسات المختصة والتي تعمل على توجيه السياسات التعليمية وتنفيذها ومنها وزارة التربية والتعليم والمعهد الوطني للتعليم والمدارس والهيئات المحترفة مثل أكاديمية المعلمين في سنغافورة.

7- وضع آليات للمساءلة والتقييم:

تولي سنغافورة موضوع تقييم المعلمين أهمية قصوى، ويتم تقييم المعلمين بطريقة شمولية من خلال استخدام مقاييس متعددة طيلة مراحل مختلفة من رحلة المعلم الاحترافية، ونظام تعزيز إدارة الأداء (EPMS) الذي تم اطلاقه في العام 2003 هو النظام المعتمد حاليا لتقييم أداء المعلم في سنغافورة(سالبيرج، 2016) ويعتمد هذا النظام على مجموعة من المهارات والكفايات المهنية

المطلوبة في كل مرحلة من مراحل الحياة المهنية للمعلم وضمن المسار المهني الذي اختاره المعلم سواء كان مهارات تعليم الصف أو مهارات القيادة التربوية أو استكمال معارفه وتطوره المهني عبر الأبحاث والدراسات التربوية

8- وضوح التوجهات المستقبلية:

أدركت وزارة التربية والتعليم السنغافورية أهمية وضوح التوجهات المستقبلية وأن هناك حاجة لإعادة تأهيل المعلمين للقيام بأدوار جديدة باستمرار، وعند استعراض استراتيجيات سياسة إعداد المعلم في سنغافورة نجد أنها ركزت في البداية على توجهات أولية أكثر إلحاحا مثل توظيف المرشحين من ذوي الكفاءة العالية، والأجور والحوافز، ومعايير الاعتماد الخاصة بالقبول والإعداد، وهياكل التطوير الوظيفي المتعلقة بتمهين المعلمين، والتطوير المهني من خلال التدريب المستمر والتعلم الذاتي، وفي مرحلة لاحقة تم التركيز على استراتيجيات أكثر تقدما مثل

المساءلة وإدارة الأداء والتقييم، والقيادة المدرسية، ورمزية المعلم، وإقرار السياسات التعليمية والمواءمة والاتساق بينها، تلا ذلك الاهتمام بالتوجهات المستقبلية(تان، 2016)

إجابة السؤال الثاني:

ما أهم سياسات قبول وإعداد المعلم للتحول نحو مجتمع المعرفة في فنلندا؟

ستتم الإجابة على هذا السؤال كالتالي:

أ- أهم العوامل المؤثرة في توجيه سياسات قبول وإعداد المعلم في فنلندا:

في العقد الماضي برزت فنلندا كأحد الدول الرائدة في التحصيل العلمي في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، وتظهر الأبحاث والدراسات العلمية التي تناولت أسباب صعود هذه الدولة أن تطوير سياسة ونظام التعليم كان سببا رئيسا لنجاح هذه الدولة وتفوقها بما يشمله هذا النظام من سياسات وممارسات تتعلق بإعداد المعلمين وعمليات التعلم والتعليم والمناهج والتقييم، وصياغة السياسات المستقبلية وصنع القرار.

وتعد فنلندا أكثر الدول قراءة وكتابة في العالم حيث يلتحق أكثر من98% بالتعليم قبل المدرسي ويكمل حوالي 99% من الطلاب تعليمهم الأساسي الإلزامي، ويتخرج 94% من مدارسها الإعدادية، وتصل نسبة إكمال التعليم الإعدادي المهني حوالي 90% (سالبرج، 3، 2016) وحققت فنلندا المركز الأول عالميا في اختبار القراءة عام 2003ضمن 43 دولة مشاركة (بول، 78، 2013)

وقد تأثرت سياسة إعداد المعلمين الفنلندية بعدد من المؤثرات أو العوامل المهمة والتي ساعدت في إقرار وصياغة العديد من السياسات المهمة في هذا المجال منها:

1- العوامل الجغرافية والسكانية:

يبلغ عدد سكان فنلندا حوالي 5.4 مليون نسمة وتبلغ مساحتها 338,424كم2 وساعدت هذه العوامل المتمثلة في انخفاض عدد سكانها وصغر مساحتها إلى قلة عدد الطلاب في مؤسسات إعداد المعلمين وإمكانية التركيز على معايير الجودة والنوعية بالنسبة لمخرجاتها (هويمل والعنادي، 2015) كما أثرت الظروف المناخية والعوامل الجغرافية للتوجه نحو أنواع أخرى من التعليم مثل التعليم عن بعد وذلك مراعاة لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الذي تقره سياسات التعليم الفنلندية(عباس، 2010)

2- العوامل الثقافية والاجتماعية:

في فنلندا تتنوع البنية الثقافية والاجتماعية بسبب التنوع السكاني وعوامل الهجرة وغيرها الأمر الذي أثر على نظام التعليم بصفة عامة نحو تبني العديد من السياسات التي تخدم هذا التنوع وتسهم في إثرائه (سالبيرج، 2016)

3- العوامل الاقتصادية:

مرت فنلندا بحالة من الركود الاقتصادي مع بداية التسعينات الميلادية، مما دفع الدولة إلى تبني خطط تنموية جديدة قائمة على إصلاح منظومة التعليم وهو الأمر الذي أدى إلى تطوير كبير في سياسات التعليم بشكل عام وسياسات إعداد المعلم بشكل خاص، حيث أدركت فنلندا أن العلة في هذا الركود تكمن في انعدام وجود اليد العاملة عالية التدريب والواسعة الابتكار، وهو الأمر الذي دعا تلك الدولة إلى تبني منظومة شاملة للابتكار يلعب

التعليم دورا محوريا فيها، فالتوجه نحو الابداع والابتكار في سياسة إعداد المعلم مرجعه هذا التوجه الاقتصادي الجديد (الجمال، 2012)

4- العوامل السياسية والتوجهات الديموقراطية:

يقوم النظام السياسي الفنلندي عل تبني القيم الديموقراطية في كافة مجالات الحياة ومنها التعليم، مما أوجد السعي نحو مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم ومنها برامج إعداد المعلم، وكذلك ساهمت التوجهات الديموقراطية في تحسن العلاقات الخارجية الفنلندية ومشاركتها في الكثير من البرامج والمبادرات الدولية في مجال إعداد المعلم وفي مجال التعليم عموما (سالبيرج، 2016)

ب- أهم سياسات قبول وإعداد المعلم للتحول نحو مجتمع المعرفة في فنلندا

يهدف تعليم المعلمين في فنلندا إلى التنمية المتوازنة للكفاءات الشخصية والمهنية للمعلم، ويركز على بناء مهارات التفكير التربوية التي تمكن المعلمين من إدارة العملية التعليمية وفق المعرفة التربوية والممارسات المعاصرة، وتقدم الجامعات الفنلندية في الوقت الحالي برنامجا يمنح شهادة ذات مستويين، شهادة بكالوريوس إلزامية لمدة ثلاث سنوات تليها شهادة ماجستير لمدة سنتين، وتمنح هذه الشهادات ضمن برامج متعددة التخصصات تشمل موضوعين على الأقل، وتعتمد الدراسات على نظام الدرجات المعتمد من قبل النظام الأوربي التراكمي للساعات المعتمدة (ECTS) وهو نظام تستخدمه 46دولة أوربية أخرى، وفي برنامج إعداد المعلمين الفنلندي يجب على المعلمين قضاء 180 ساعة معتمدة وفق هذا النظام للحصول على البكالوريوس، ثم قضاء 120 ساعة أخرى معتمدة للحصول على درجة الماجستير، وغالبا ما يستغرق الطلاب المعلمون من خمس إلى سبع سنوات ونصف لاجتياز البرنامج ككل والحصول على المؤهلات العلمية المطلوبة(سالبيرج، 2016) وتركز سياسة إعداد المعلم في فنلندا على مجموعة من السياسات التعليمية المميزة في مجال إعداد المعلم الرئيسة التي أسهمت في تطوير أداء المعلمين والمنظومة التعليمية ككل، وأدت بصورة مباشرة أو غير مباشرة إلى تحول فنلندا إلى مجتمع معرفي والتي من أهمها ما يلي:

1- معايير قبول عالمية عالية.
2- برامج إعداد متميزة في المحتوى وطرق التدريس.
3- تعزيز السلطة المهنية للمعلمين واستقلالهم.
4- التنمية المهنية للمعلمين.
5- سن نظام الأجور والحوافز للمعلمين.
6- التركيز على جوهر التعليم وفلسفته.
7- دعم منظومة الابداع والابتكار.
8- المراجعة المستمرة لسياسات إعداد المعلم وتطويرها والمواءمة والتنسيق بينها.

وفيما يلي عرض موجز لهذه السياسات:

1- معايير قبول عالمية عالية:

يخضع المتقدمون لبرامج إعداد المعلم في فنلندا لمرشحات عديدة تتضمن معايير قبول عالية تهدف إلى اختيار أفضل الكفاءات لمهنة التعليم، ويعتبر نظام قبول المعلمين في فنلندا من أشد النظم تنافسية على مستوى العالم، حيث يتم قبول طالب واحد فقط من كل عشرة متقدمين لبرامج إعداد المعلمين، وينجح 5000 طالب من أصل 20000 متقدم في الحصول على قبول في البرنامج، وينطوي نظام قبول المعلمين في فنلندا على معايير مميزة

لاختيار الأشخاص ذوي الكفاءة العلمية والقدرات الاتصالية المميزة وتتم عملية قبول المرشحين في برامج إعداد المعلمين في الجامعات الفنلندية عبر مرحلتين (سالبيرج، 5، 2016):

المرحلة الأولى: يخضع المرشحون لاختبار قبول موحد على الصعيد الوطني، ويتألف من مجموعة من الاختبارات في العلوم التربوية والتخصصية وكذلك مجموعة متنوعة من الاختبارات النفسية.

المرحلة الثانية: بناء على نتائج المرحلة السابقة، يخضع المقبولين مبدئيا إلى اختبارات نوعية مثل محاكاة الأداء في الصف عبر مجموعات صغيرة، يلي ذلك مقابلات مع هيئة التعليم بالجامعة يتم من خلالها تقييم مدى وعيهم بالعملية التعليمية وما يكتنفها من مشكلات.

ويستخدم خلال هذه المرحلة مجموعة واسعة من الأدوات والمقاييس التي تساعد على التمييز النوعي للمرشحين وتعتمدها جميع برامج إعداد المعلم في الجامعات الفنلندية ومنها:

- اختبارات قدرات المعلمين في القراءة والكتابة والحساب ومهارات حل المشكلات.
- اختبار كتابي حول أصول التعليم، حيث يؤدي المرشحون امتحانا اختبارا تحريريا حول الكتب المخصصة في التربية والتعليم، ويعتمد في هذا الاختبار على مجموعة من المقالات العلمية المميزة في مجال التعليم والتي يعلن عنها للطلاب ومن ثم يتقدمون للاختبار فيها لقياس قدرتهم على استيعاب وتوظيف المفاهيم التربوية المعاصرة في مجال التعليم.
- المقابلات الفردية والجماعية للطلاب ولكل جامعة نظام مقابلات خاص بها، ويجري هذه المقابلات أعضاء هيئة التدريس ممن تم تخصيصهم لهذه المهمة، والهدف من هذه المقابلات تقييم دوافع المرشحين للتقدم لمهنة التعليم وتوجهاتهم نحوها، وكذلك التأكد من قدرتهم على التواصل الجيد والثقة بالنفس والجرأة وعدم الخوف في مواجهة المواقف الاجتماعية.
- اختبار محاكاة الأداء في الصف، حيث ينخرط المتقدمون في حالات مختبرية مشابهة لما يحدث في المدرسة لملاحظة نشاطهم فيما يتعلق بمهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي

2- الإعداد المتميز في المحتوى وطرق التدريس:

تمتلك الجامعات التي تقدم برامج إعداد معلمين استراتيجيات تعليم خاصة بها، ويتم التنسيق بينها في بعض الجوانب لضمان الاتساق على الصعيد الوطني، والهدف من وضعها محليا تحقيق أفضل استخدام لموارد الجامعة والموارد الأخرى المجاورة، وتتميز مخرجات هذه البرامج من المعلمين بامتلاك المعارف والمهارات المتوازنة في المجال النظري والعملي ويمتلك المعلمون البصيرة المهنية العميقة في التعليم من عدة زوايا بما في ذلك علم النفس التربوي، وعلم الاجتماع، ونظريات المناهج، والتقييم، وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وغيرها من الاحتياجات العلمية والمهنية

ويعتمد إعداد المعلمين على الدراسة النظرية والبحث العلمي والممارسة الميدانية ويوجد نوعين من البرامج الخاصة بإعداد المعلم في فنلندا:

النوع الأول: الإعداد التكاملي لمعلمي الصف وفيه يتم الدمج بين دراسة العلوم التخصصية والمواد التربوية.

النوع الثاني: الإعداد التتابعي لمعلمي الصفوف العليا والمرحلة الثانوية حيث يدرس المعلمون المتخصصون (مدرسي الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية) ومعلمو المرحلة الثانوية التخصصات العلمية التي سيتخصصون فيها أولا، ثم يدرسون بعد ذلك التخصص التربوي الذي يؤهلهم للعمل في التدريس.

ومنذ نقل نظام إعداد المعلمين من كليات الأعداد إلى الجامعات في أواخر القرن العشرين تم اشتراط حصول المعلم على درجة الماجستير في التربية للحصول على وظيفة معلم، وهذ مؤشر على القيمة العالية للبحث العلمي في إعداد المعلمين.

حرصت البرامج الأكاديمية لإعداد المعلمين على ترسيخ مبدأ المعلم الذي يجيد البحث العلمي، والقادر على تطوير معارفه باستمرار، وتطبيق النظريات العلمية في طريقة تدريسه في الصف، وكان مطلوبًا من الجامعات أن ترفع المكانة العلمية للمعلم، بحيث لا تقل عن المكانة العلمية لخريجي كلية الطب أو لخريجي القانون (سالبيرج، 2016)

وتم تصميم المناهج الدراسية للمعلمين لتجمع بين النظريات التربوية ومنهجيات البحث العلمي والممارسات المتقدمة بحيث ينشأ لدى كل طالب فهم بطبيعة النظام التربوي متعدد الخصائص، ويتم التركيز على تعليم الطلاب مهارات تصميم البحوث وتقديمها حول الجوانب النظرية للتعليم، وأيضا حول التدريب الميداني في المدارس، الذي يعد جزءا مهما من المنهج الدراسي، وخلال هذا التدريب يطلع الطلاب على ممارسات تدريسية لمعلمين من ذوي الخبرة، كما يمارسون التدريس تحت أنظار مشرفيهم.

وهناك نوعان من الخبرات العملية التي يمارسها الطلاب المعلمون في فنلندا منها التدريس المخبري ضمن مجموعات صغيرة من أقرانهم وهو ما يسمى التدريس المصغر والنوع الثاني ممارسة التدريس في مدارس الإعداد التابع للجامعات أو ضمن مجموعة محددة من المدارس، ويخصص لتلك الممارسات 15% من وقت الدراسة (ما يعادل 40 ساعة معتمدة).

ويعتمد إعداد المعلمين في فنلندا على البحث العلمي وبصفة خاصة في المجال التربوي نظريا وميدانيا، فقد حرصت البرامج الأكاديمية لإعداد المعلمين على ترسيخ مبدأ المعلم الذي يجيد البحث العلمي والقادر على تطوير معارفه باستمرار، وتطبيق النظريات العلمية الحديثة في طريقة تدريسه بالصف (أمين، 2013)

ويمضي المعلمون سنة كاملة قبل التخرج في المدارس حيث يتابعون إعدادهم الميداني من خلال الممارسة وتقديم الدراسات العلمية والأبحاث التربوية التي يبتكرون من خلالها طرق وأساليب جديدة للتعلم.

وفي برامج الإعداد يتم التركيز في طرق التدريس على التعلم الذاتي وتنمية مهاراته المختلفة: إذ تعد مهارة "تعلم كيفية التعلم" مهارة أساسية في برامج إعداد المعلمين في فنلندا بهدف تطوير معارف الطلاب وصقل مهاراتهم وتنمية قدراتهم الذاتية وحتى يتمكنوا من التعلم المستقل وتنمو قدراتهم على حل المشكلات وتقويم أدائهم بأنفسهم، كما يتم التركيز على العلم والمعرفة اللازمان للتطوير والابتكار(أمين، 2013) وفي الجانب المهني تدرس المعارف المتعلقة بعلم النفس وعلم الاجتماع والتربية الخاصة والمناهج والتقويم التربوي (Mora,2014)كما يعتمد إعداد المعلمين بشدة على البحث العلمي التربوي مع الاهتمام بالتطبيق العملي في مدارس تابعة لجامعاتهم(الدخيل، 2015: 42)

3- تعزيز السلطة المهنية للمعلمين واستقلالية عملهم:

إن السلطة المهنية والمكانة التي يتمتع بها المعلمون في فنلندا تعد عاملا مهما في اختيار كثير من الشباب الفنلندي التدريس كمهنة مستقبلية لهم، وتلك السلطة المهنية المميزة هي التي منحت المعلم المكانة الرفيعة في المجتمع الفنلندي، فمكانة المعلم في فنلندا لا نظير لها في جميع الدول الأوربية حيث يحظى المعلم بمكانة لا تقل عن مكانة الطبيب أو القاضي في المجتمع من حيث التقدير والاحترام والسبب في ذلك ليس فقط القيمة التقليدية للمعلمين في المجتمع الفنلندي القديم بل يرجع ذلك إلى أن لدى فنلندا معايير عالية جدا تتعلق بعملية اختيار المعلمين ومن يحقق هذه المعايير يستحق في نظر المجتمع كل الاحترام والتقدير على الرغم من كون أجور المعلمين في فنلندا تعتبر متوسطة بالنظر إلى باقي المهن وبالنظر إلى أجور المعلمين في بقية الدول الأوربية (الدخيل، 2015: 38)

ومما يعزز سلطة المعلمين منحهم استقلالية أكثر بخصوص الطريقة التي يدرسون بها المنهج الذي تم تطويره ودراسته بعمق بحيث يدعم الابداع والابتكار ويتضمن البحث والتطوير والتصميم- وهي متطلبات حديثة في المنهج للتحول لمجتمع المعرفة- مما يجعل المعلم في حالة من التحدي الفكري والنمو المهني العالي والمستمر(سالبيرج، 2016)

ومن مبررات الإقبال على وظيفة معلم في فنلندا أيضا أن من يدرس هذا التخصص في الجامعة يعرف تماما عمله المستقبلي، على عكس الكثير من التخصصات الدراسية التي لا يعلم الخريج ما نوعية العمل الذي سيمارسه في المستقبل القريب، فوضوح المسار المستقبلي للوظيفة وضمان استمراريتها ربما يكون هو أحد أسباب شعبية هذه الدراسة، خاصة بين الفتيات (أمين، 2013)

4- التطوير المهني والتعليم المستمر للمعلمين:

يحظى المعلمون في فنلندا بتطوير مهني إلزامي، وتشير الأبحاث أن متوسط ما يقضيه المعلم الفنلندي في التطوير يصل إلى سبعة أيام في السنة (الدخيل، 2015: 43)

يتاح للمعلم الفنلندي الحاصل على درجة الماجستير إكمال الدراسات العليا في العلوم التربوية والدراسات المتعلقة بالتعليم، وذلك للتقدم أكثر في تطورهم المهني، ويستغل كثير من المعلمين هذه الفرصة لمتابعة الدراسة في برنامج الدكتوراه في مجال التربية والتعليم وليس في مجال تخصصهم الأكاديمي لأن الهدف من إكمال دراساتهم التربوية أن يتمكنوا من التعليم بشكل أفضل وأن يطوروا طرقهم وأساليبهم في التدريس والقدرة على احتواء الطلاب وتوجيههم.

وبالنسبة لبرامج التدريب والتطوير المهني أثناء الخدمة فيتم تحديده على حسب احتياجات المعلمين من خلال المجالس البلدية المشرفة على المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، ويتم عبر برامج موحدة لجميع المعلمين، وأحيانا من قبل المدارس نفسها كي تقرر من خلال المدراء والمعلمين نوعية وكمية التدريب المطلوب، وتتلقى المدارس دعما حكوميا للقيام بهذه البرامج، ويخصص المعلمون في فنلندا حوالي سبعة أيام عمل في السنة كمتوسط للتنمية المهنية حسب إحصائية عام 2007 (سالبيرج، 2016: 11)

ووفقا لتقرير (وزارة التربية والتعليم، 2009) تخصص الحكومة الفنلندية حوالي 30 مليون دولار سنويا للتنمية المهنية للمعلمين ومديري المدارس من خلال أشكال متعددة من التعليم العالي والمستمر، ويتم التركيز في التدريب على احتياجات التنمية التعليمية الوطنية وتخطط الحكومة حاليا لمضاعفة التمويل والميزانيات المخصصة للتنمية المهنية للمعلمين بالتعاون مع المجالس البلدية التي تشرف على هذا النوع من التدريب بالاشتراك مع المدارس لتصبح 60 مليون دولار بحلول عام 2016، وتركز السياسات المستقبلية لإعداد المعلم في فنلندا على دعم التطوير المهني للمعلمين ضمن سلسلة متصلة وقوية من الإجراءات التي تقوم بها وزارة التعليم الفنلندية، مع حث المعلمين على التطوير المهني مدى الحياة مع ضمان حق المعلمين في الحصول على التنمية المهنية باستمرار(سالبيرج، 2016: 13)

5- الأجور والحوافز للمعلمين:

من بين أكثر العوامل تأثيرا في نجاح إعداد المعلم الفنلندي الدعم المالي الكبير لإعداد المعلمين وتطويرهم المهني وإعطاؤهم رواتب عادلة مع توفير الظروف الداعمة للعمل(سالبيرج: 15) ويحصل المعلمون في فنلندا على متوسط أجور لا يختلف كثيرا عن متوسط الأجور لباقي الوظائف في الدولة، وفي فنلندا يتم التركيز أكثر على الحوافز المعنوية بشكل أكبر مثل المكانة الاجتماعية المتميزة والاستقلالية المهنية وبسبب هذا التمكين ينظر المجتمع إلى مهنة

التدريس كباقي المهن ذات الصيت العالي بالمجتمع، ومنذ انضمام برامج إعداد المعلمين للجامعات الفنلندية، تحسن الوضع الاجتماعي للمعلمين وزادت استقلاليتهم وسلطتهم المهنية بشكل واضح(الدخيل: 39)

6- التركيز على جوهر التعليم وفلسفته:

ما يمكن تعلمه من التجربة الفنلندية في إعداد المعلمين أنه نظام تم من خلاله مراعاة جميع خصوصيات الشعب الفنلندي من تاريخ وتراث وثقافة وموارد، وتسخير كافة قدرات الدولة والمجتمع للحصول على الدعم المطلوب، ومنه تم الانطلاق إلى الابداع والتميز على المستوى العالمي في سياسة وبرامج إعداد المعلمين، وهذا يعني أن التركيز على العوامل الداخلية والخصوصيات الثقافية وتسخير قدرات الدولة والمجتمع هو المحرض الأساس للنجاح في برامج إعداد المعلم كما في غيرها من البرامج التربوية والتنموية بشكل عام(أمين، 2013)

7- دعم منظومة الابتكار والابداع:

ترتبط سياسة إعداد المعلمين بالتوجهات العامة للدولة شأنها شأن السياسة التعليمية عموما وفي تحولها نحو مجتمع المعرفة حرصت فنلندا على دعم منظومة الابداع والابتكار على جميع الأصعدة خصوصا في ميدان التعليم، وواجهت برامج إعداد المعلمين مهمة إعداد طلابها لعالم متغير يقوم على الابداع والابتكار ولذا حرصت على تزويد الطلاب بالعلم والمعرفة والمهارات اللازمة لمواجهة هذه المتطلبات، وغيرها من التحيات المستقبلية في عالم سريع التغير، وفي إطار هذا التوجه حرصت البرامج الأكاديمية لإعداد المعلم في فنلندا على ترسيخ مبدأ المعلم الذي يجيد البحث العلمي والقادر على تطوير نفسه باستمرار، كما يشدد أساتذة الجامعة على طلاب كليات التربية بأن عليهم الاستعداد للتدريس في عالم متغير وأن المطلوب منهم الاجتهاد لتحصيل العلم والمعرفة اللازمان للإبداع والابتكار مع الاستمرار في تطوير مهاراتهم وقدراتهم لمواجهة التحديات المستقبلية التي يمكن أن تواجههم(أمين، 2013)

8- المراجعة المستمرة لسياسات إعداد المعلم وتطويرها والمواءمة والتنسيق بينها:

تقوم وزارة التعليم الفنلندية بعمليات مراجعة وتقييم مستمرة لبرامج إعداد المعلمين ومن السياسات الجديدة التي قررت فنلندا تبنيها في إعداد المعلمين بعد عمليات المراجعة والتقييم لواقع التعليم واحتياجات المجتمع: إعداد المعلمين لمجتمع متغير ومتنوع ثقافيا، وأيضا التوجه نحو مزيد من الدعم لبرامج التطوير المهني للمعلمين وذلك ضمن سلسلة متصلة قوية من البرامج المهنية، مع زيادة المخصصات المالية لتلك البرامج، وكذلك التأكيد على حقوق المعلمين في الحصول على التنمية المهنية اللازمة وضمان تنفيذ هذا التوجه، وهناك اتجاه نحو تعزيز دور الجامعات التي لديها برامج إعداد معلمين في توفير التطوير المهني للمعلمين أثناء الخدمة وإلزام كل جامعة بوضع استراتيجية خاصة بها لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، وأيضا من التوجهات المستقبلية التي تسعى إليها سياسات إعداد المعلمين تعزيز البحوث حول إعداد المعلمين من خلال برنامج قومي مدعوم من قبل الحكومة الفنلندية، وأن تكون هذه البحوث تخدم عمليات إعداد المعلمين بشكل فعال، وتسهم في تطوير الممارسات باستمرار(سالبيرج، 2016: 14)

إجابة السؤال الثالث:

ما الصيغة المقترحة لتطوير سياسات قبول وإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية للتحول نحو مجتمع المعرفة في ضوء تجربتي سنغافورة وفنلندا؟

ستتم الإجابة على هذا السؤال من خلال ما يلي:

أ- واقع سياسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية:

بالنسبة لإعداد المعلم بالمملكة يتم حاليا من خلال الجامعات ممثلة بكليات التربية ولمدة لا تقل عن أربع سنوات، وقد خضعت عملية إعداد المعلم في المملكة لعدة تحولات فبعد أن كانت تتم عبر معاهد ثانوية تم تطويرها إلى كليات متوسطة ثم ألحقت بالجامعات ويتبع في إعداد المعلم السعودي أسلوبين:

- الأول: النظام التتابعي، وفيه يحصل الطالب المعلم على دبلوم تربوي لمدة سنة أو سنتين بعد تخرجه من الجامعة في إحدى التخصصات العلمية المختلفة.
- الثاني: النظام التكاملي، وفيه يدرس الطالب المقررات التخصصية والتربوية على مدار أربع سنوات عبر الالتحاق بكلية التربية في إحدى الجامعات.

وحديثا يخضع الطالب بعد التخرج لاختبار كفايات المعلمين في حال رغبته في العمل بمهنة التدريس، ويتكون هذا الاختبار من جزئين، الجزء الأول: الاختبار العام والذي يشمل كافة المجالات التربوية، والجزء الثاني: اختبار في مجال التخصص الذي يقوم المعلم بتدريسه، ومدة صلاحية هذا الاختبار خمس سنوات، وبالنسبة لشروط قبول الالتحاق ببرامج إعداد المعلمين بالمملكة العربية السعودية فتتمثل في الحصول على شهادة الثانوية العامة، مع اللياقة الطبية وحسن السيرة والسلوك، ومؤخرا اهتمت مؤسسات إعداد المعلم بإجراء الطالب للاختبار التحصيلي واختبار القدرات العامة ومن ثم أخذ النسبة الموزونة للمؤشرات الثلاث (المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، 2014)

وتشمل عملية إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية ثلاثة جوانب أساسية (الغامدي، 2015) هي:

- الجانب التخصصي(الأكاديمي): ويتم من خلال الدراسة في مجال أو أكثر من مجالات المعرفة المتخصصة، ونسبة هذا الإعداد بالنسبة للبرنامج ككل هو 30% للمرحلة الابتدائية و60% للمرحلة المتوسطة والثانوية.
- الجانب المهني(التربوي): وهو يتم من خلال الدراسة لمجموعة من المقررات النظرية التربوية والنفسية، بالإضافة إلى التربية العملية والتي تعد جزءا أساسيا من برنامج إعداد المعلم، وهي تمثل 30% من برنامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية، و20% من برنامج إعداد معلم المرحلتين المتوسطة والثانوية.
- الجانب الثقافي(العام): ويهتم هذا الجانب بتقديم مقررات من شأنها تنمية الوعي العام للمعلم بثقافة المجتمع ومشكلاته، ونسبة هذا الإعداد 30% للمرحلة الابتدائية، و10% لمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية.

وبالنسبة لأساليب التقويم فهي متنوعة ما بين اختبارات تحريرية تشمل الاختبارات القصيرة واختبارات أعمال السنة والاختبارات النهائية بالإضافة للأبحاث والعروض التقديمية والأنشطة المنهجية واستمارات قياس التدريب الميداني.

وبالرغم من كافة الجهود المبذولة ومحاولات التطوير المستمرة تشير الكثير من الدراسات والأبحاث والتقارير والمقالات عبر المؤتمرات والمجلات إلى بعض الحقائق المتعلقة بواقع نظام وبرامج ومؤهلات إعداد المعلم بالمملكة ومنها دراسة (العمر، 2007) والتي أكدت على ما يلي:

- قصور الواقع الحالي لإعداد المعلم بكليات المعلمين بالمملكة عن الوفاء بحاجات الطلاب/المعلمين في ظل مجتمع المعرفة المتسارع بالتغيير والمواءمة مع المعلوماتية.
- الحاجة الملحة لإعادة النظر في برامج إعداد المعلم من حيث الأهداف والمحتوى والطرق والوسائل وأساليب التقويم، بما يحقق الوفاء بمتطلبات المجتمع.
- عدم تبني برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة أو التنمية المهنية لهم فيما بعد طرق وأساليب التعلم الذاتي والتعلم المستمر.

- عدم تخطيط نظم إعداد المعلم كما ونوعا على أسس علمية سليمة، بدءا من رسم استراتيجية إعداده إلى التحليل الوصفي لدوره ومسؤوليته، ثم ما يتعلق بعملية الإعداد نفسها من النواحي العلمية والتربوية والثقافية.
- عدم الاهتمام لأساليب الانتقاء لاختيار أفضل العناصر من الطلاب الحاصلين على الثانوية العامة للانضمام لبرامج إعداد المعلمين، أو لاختيار أفضل العناصر من خريجي الكليات الأخرى للانضمام للدبلوم العام للتربية.
- ضعف التمايز والابداع في مخرجات تلك البرامج، حيث تأتي المخرجات على نمط واحد مكرر من المعلمين الذين يكرسون الدور التقليدي للمعلم.
- عدم قيام كليات إعداد المعلمين في الجامعات بإعداد وتأهيل معلمين للعمل في التعليم الفني، أو التدريب المهني، أو مدارس محو الأمية وتعليم الكبار، أو في مجال تأهيل المتفوقين أو تقنيات المعلومات، أو الفئات الخاصة.

كما يشير تقرير (المجلة العربية للتربية، 2013) إلى ما يلي:

- إغفال القواعد والأسس الثقافية والاجتماعية والسياسية في عملية إعداد المعلمين، وهو الأمر الذي يتطلبه مجال عملهم بشدة كونهم يعملون في بيئات إنسانية متعددة الأبعاد والمكونات.
- افتقار كثير من البلدان العربية إلى سياسات تربوية معتمدة ومكتوبة ومعلنة عن أسس التنظيم والتشريع بالنسبة للمعلمين.
- بعض البلدان العربية بدأت في بناء وتطوير عددا من المكونات الأساسية لسياسة إعداد المعلم استجابة للمتغيرات المعرفية والتقنية، وتتباين تلك الدول في مدى اقترابها وابتعادها عن سياسات ومعايير إعداد المعلم في الدول المتقدمة.
- لايزال المعلمين ومديري المدارس مجرد أدوات تنفيذية في ظل أنظمة تعليمية محكمة المركزية، وإن برزت دعوات في العقدين الأخيرين للانتقال التدريجي في السلطة وتمكين المعلمين ومديري المدارس أكثر.
- مشاركة المعلمين في وضع السياسات التعليمية بشكل عام وما يتعلق بعملهم ونموهم المهني في أدنى حدودها.
- لا يوجد ما يشير إلى وضع ميزانية خاصة لبرامج إعداد المعلمين قبل وبعد الخدمة، ومعظم الميزانيات تصب في بند الرواتب وغيرها من شؤون التعليم.
- دور النقابات المهنية للمعلمين – في حال وجودها- ضعيف ولا يرقى أن يكون في مستوى الشريك التربوي لوزارات التربية والتعليم في تلك البلدان كما هو حاصل في البلدان المتقدمة.
- غياب حرية المعلمين في بعض البلدان العربية في تكوين تنظيمات وتجمعات مهنية خاصة بهم تساعد عل تطويرهم مهنيا ومشاركتهم الفاعلة في صنع القرارات الخاصة بهم وفي تطوير العملية التربوية ككل.
- درجة الاستقلالية التي يمارسها المعلم العربي تنحصر في شرح الدرس المطلوب منه تدريسه ووضع الاختبارات وتصحيحها، أما بالنسبة إلى الأمور التربوية الأساسية التي تساعد على تطوره المهني كالتجريب وإجراء البحوث والمشاركة في الندوات والمؤتمرات فحريته أو استقلاليته فيها محدودة للغاية.

وخلص تقرير لجنة الاتجاهات الحديثة لإعداد المعلم الصادر عن ندوة إعداد المعلم لدول الخليج العربي (الكبيسي، 1984) إلى أن: كل المسائل التي تمت مناقشتها يمكن اختصارها في مشكلة رئيسة واحدة هي: كيف يمكن تطوير دور مهنة التعليم في الخليج العربي لمواجهة الحاجات الجديدة في المنطقة والعالم؟ ومن ثم قادهم هذا

التساؤل إلى تساؤل آخر هو: ماهي إجراءات السياسة التعليمية الخاصة بإعداد المعلم والتي تمكن المعلمين من أن يكونوا مدركين للمسؤوليات الجديدة المنوطة بهم والتي تمكنهم من التعليم المناسب لممارسة هذه المسؤوليات الجديدة والتي تيسر لهم أن يؤدوا هذه المهام بكفاءة وفاعلية وتجعلهم قادرين على الارتقاء إلى مكانة في المجتمع تتناسب مع دورهم ومهماتهم الجديدة؟

وهذا بالضبط ما تسعى إليه هذه الدراسة وهو تقديم تصور أو صيغة مقترحة لتطوير سياسات قبول وإعداد المعلم في المملكة العربية السعودية وذلك في ضوء أدوارهم الجديدة والتي تفرضها عليهم التغيرات العالمية وفي ضوء توجه المملكة لردم الفجوة المعرفية مع بقية دول العالم والانضمام إلى المجتمعات المعرفية، مستلهمين هذه الصيغة من تجارب وخبرات دول أخرى سبقتنا في هذا التحول، بل حققته في سنوات وجيزة، وفيما يلي عرض موجز لهذه الصيغة التطويرية لسياسات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية مع بعض الاقتراحات المتعلقة بتنفيذ تلك السياسات.

ب- صيغة مقترحة لتطوير سياسات قبول وإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية:

بالنظر إلى نتائج الدراسات والأبحاث حول واقع سياسات إعداد المعلم في العالم العربي ودول الخليج والمملكة العربية السعودية التي أشرنا إلى بعضها فيما سبق، وفي ضوء تجربتي سنغافورة وفنلندا في تطويرهما لسياسات مميزة فيما يتعلق بإعداد المعلم يمكننا عرض صيغة تطويرية مقترحة لسياسات قبول وإعداد المعلم بالمملكة تتمثل في البنود التالية:

أولا: تبني رؤية جديدة خاصة بإعداد المعلم في مجتمع المعرفة:

لابد أن تستند سياسات إعداد المعلم إلى رؤية تربوية واجتماعية واضحة، وأن تبنى على أسس ومعايير يتكامل فيها التنظير مع التطبيق، وأن تشتمل على التنسيق والمواءمة اللازمة مع جميع الأطراف ذات العلاقة، وأن تكون مواكبة للتغيرات والمستجدات المعاصرة بما يعزز قدرتها على استشراف المستقبل باستمرار ضمن أفق مفتوح للتغيير والتطوير.

وأن يتم من خلالها التركيز على فلسفة إعداد المعلم وسياساته وأهدافه وهياكله وتنظيماته ومناهجه وأدواته، بهدف التوجه نحو تطوير سياسات وممارسات جديدة لإعداد المعلم تناسب التحول نحو عصر المعرفة، وتعمل على رفع كفاءة نظام إعداد المعلم بالمملكة، وتزيد من فاعليته، ولابد أن توضح هذه السياسات:

- مجموعة من المفاهيم التي تمثل السياق الذي سيعمل نظام إعداد المعلم من خلاله.
- وكذلك تهتم بدراسة العلاقات المتبادلة بين سياسة إعداد المعلم وبين الفلسفة الاجتماعية والاقتصادية والتربوية العامة.
- وكذلك العلاقة بين سياسات إعداد المعلم وبين الاستراتيجيات والمناهج التربوية التي يتبناها التعليم بصفة عامة.
- وأن تكون مراعية في الوقت نفسه حاجات المجتمع وتطلعاته.

ثانيا: تبني سياسات قبول للمعلمين تضمن ترشيح ذوي الكفاءات من المتقدمين:

ينبغي الاهتمام بوضع معايير أكثر تطورا وتمييزا للطلاب المتقدمين للالتحاق ببرامج إعداد المعلمين على النحو التالي:

- توافر المواصفات المطلوبة لمعلم المستقبل في المتقدمين للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم في مجتمع المعرفة، فمهنة التدريس ليست مهنة من لا مهنة له بل مهنة تتطلب أشخاصا ذوي مهارات وقدرات واتجاهات خاصة نحو هذه المهنة.
- تطبيق اختبارات الميول ومقاييس الاتجاهات نحو مهنة التدريس للتعرف على مدى استعدادهم لممارسة هذه المهنة.
- قياس قدرات الطالب على التكيف مع مهنة التدريس من خلال تعريضه لممارسات مشابهة قبل بدء الالتحاق بالبرنامج.
- الاهتمام بالملف الشامل للطالب في المرحلة الثانوية وإدراجه ضمن متطلبات القبول للتأكد من المسلك الإيجابي للطالب وقدراته في مجال الابداع والابتكار.

ثالثا: التوجه نحو تجويد برامج إعداد المعلمين:

ومن أجل تحقيق هذا التوجه ينبغي مراعاة ما يلي:

- العناية بالمحتوى الذي يتعلمه الطلاب المعلمون وكذلك الطرق التي يتعلمون بها مع التركيز على التعلم الذاتي والبحث العلمي والجمع في البرامج بين الدراسة النظرية والممارسة العملية، وكذلك اعتماد رؤية وسياسة جديدة تسعى نحو إكساب المتعلمين في برامج الإعداد القدرات والمهارات التي تمكنهم من إنتاج المعرفة وتطويرها، وتؤهلهم لمواجهة المستجدات المعاصرة والإسهام في صنعها وليس مجرد استخدامها، وكذلك تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو مهنة التعليم وأدوارهم المختلفة كمطورين للمعرفة بين طلابهم.
- تحديث مؤسسات إعداد المعلم داخل الجامعات ودعمها وتطويرها ماديا وبشريا وتكنولوجيا بما يخدم التوجه نحو تطوير برامج إعداد المعلم.
- تدعيم الدراسات متعددة التخصصات من أجل تكوين متكامل للمعلمين.
- تدريب المعلمين على المهارات والكفايات التي يتطلبها سوق العمل ومجتمع المعرفة وإدخال أحدث النظم في عمليات الإعداد حتى يتمكنوا من نقل هذه المهارات إلى طلابهم.
- تمكين الجامعات من الاستقلالية في مجال إعداد المعلم من أجل مزيد من الإبداع والابتكار، والبحث عن مصادر غير تقليدية لتمويل البرامج وحسن استخدام موارد البيئة المتاحة بما يحقق جودتها ويساعد على ربطها بقطاعات الإنتاج في المجتمع.
- زيادة المخصصات المالية لبرامج إعداد المعلمين لأن دعم برامج إعداد المعلم شرط لازم لتجويد هذا الإعداد ويعتبر المدخل الأساس لتجويد التعليم ككل.
- التوجه نحو المزيد من الديموقراطية في سياسات قبول وإعداد المعلمين وضمان حصول الجميع على ما يستحقون من عناية وحقوق وتدريب جيد.

رابعا: التوجه نحو تمهين التعليم والمعلمين:

التمهين عملية ديناميكية يمكن من خلالها ملاحظة أهم خصائص عمل أو وظيفة ما، ويقوم على تتبع العمليات والمراحل التي يمر بها العمل أو الوظيفة كي يصل في النهاية إلى مستوى المهنة (عبد الجواد، 1992).

ويمكن أن تتم عملية التمهين من خلال مرحلتين مهمتين:

الأولى: توفير قاعدة معرفية تخصصية رصينة لعلوم وفنون التدريس التي ينبغي أن يكتسبها المعلم خلال برنامج إعداده الأولي في مؤسسات الإعداد التربوية سواء داخل الجامعات أو خارجها، بحيث تسهم هذه القاعدة في توجيه ممارسته للتدريس بما يتفق ومتطلبات عصر المعرفة ومواجهة ما يفرضه هذا العصر من تحديات أمام المعلم والعملية التعليمية ككل والقدرة على التعايش معها وإيجاد حلول لمشكلاتها، وهذا سينعكس إيجابيا على العملية التربوية من خلال تطوير أهدافها ومناهجها ووسائلها وعلى برامج إعداد المعلمين وتدريبهم.

الثانية: السماح بالترقي والتقدم الوظيفي للمعلم ضمن آلية مقبولة ومسارات محددة عاملا مهما في طريق تحول التعليم إلى مهنة يقبل عليها المميزون من الطلاب، ولذا فالواجب على سياسات إعداد المعلم تسهيل إنشاء مسارات مهنية تسمح للمعلمين بالترقي الوظيفي ضمن إطار تنافسي يسمح للجميع بالتقدم، وكذلك تحديد السلم الوظيفي للمعلمين، مع وضع درجات لهذا السلم تبدأ بالمعلم المبتدئ وتنتهي بالمعلم المحترف، وتكون اعتبارات الترقية ليست بعدد السنوات فقط بل باجتياز معايير معينة ضمن المسارات التي اختاروها مسبقا، ومن المسارات المقترحة تلك المسارات المعتمدة في سنغافورة وهي عبارة عن ثلاث مسارات مهنية محددة تنتهي بالاحتراف في هذا المجال وهي:

- مسار التعليم: ويهدف إلى الوصول إلى نموذج المعلم المحترف، وهو يقدم فرص النمو المهني للمعلمين المميزين في مجال التعليم في الصف من خلال الممارسات الجيدة والدروس النموذجية، ويمكن السماح لهم عبر هذا المسار بإكمال دراستهم العليا وتقديم أبحاث مميزة في هذا المجال بعد اكتسابهم الخبرة الكافية في مجال التعليم.
- مسار القيادة المدرسية: ويسمح هذا المسار للمعلمين الراغبين في القيادة وتولي وظائف إدارية في المدارس أو وزارة التعليم بتطوير مهاراتهم وتنمية خبراتهم في هذا الاتجاه، على أن يتم اختبار قدراتهم القيادية قبل قبولهم في هذا المسار، ومن ثم اخضاعهم لبرامج تدريبية وخبرات متنوعة في مجال القيادة.
- مسار التخصص التربوي: وهذا المسار يهدف إلى تطوير المعلمين المميزين من الناحية المعرفية والراغبين في استكمال دراساتهم العليا في عدد من التخصصات التربوية مثل: المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، واختبارات ومقاييس التعليم، والتصميم التعليمي، والإحصاء التربوي.

ويكون لكل مسار من هذه المسارات سلم رواتب خاص به والهدف منه تحفيز المعلمين لبذل قصارى جهدهم للتقدم نحو نيل المرتبة الأعلى لهذا السلم بما تتضمنه من ميزات مادية ومعنوية لهم، ويكون التقدم في هذا السلم بناء على الكفاءات المطلوب من المعلم اتقانها للانتقال من درجة إلى أخرى.

خامسا: التطوير المهني المستمر للمعلمين:

في مجتمع المعرفة أصبح التطور المهني ضرورة لابد منها، إذ لا يمكن للمعلم الاكتفاء بما تعلمه من معارف ومهارات في مرحلة الإعداد الأولي، بل لابد له من تجديد معارفه وتنمية مهاراته واتجاهاته باستمرار وبكل الطرق الممكنة، وينبغي أن يهدف التطوير المهني المستمر للمعلم أثناء الخدمة إلى:

- تحديث معارف المعلمين ومواكبتهم لكل جديد في مجال التعليم.
- تحديث مهاراتهم في طرق التدريس وبيئات التعلم الجديدة.
- مساعدة المعلمين في تطوير ممارساتهم التعليمية، واجراء تغييرات في أساليبهم التعليمية.
- تسهيل تبادل المعلومات والخبرات بين العاملين في مجال التعليم.

سادسا: تنظيم الأجور والحوافز الخاصة بالمعلمين وضمان حقوقهم:

ينبغي على القائمين على سياسة إعداد المعلم المسارعة إلى سن تشريعات تتعلق بالأجور والحوافز، فمن المهم جدا وجود رواتب جيدة وبدلات خاصة بالمعلمين لكن هذا لوحده لا يضمن أن يقدم المعلمون أفضل ما لديهم دون وجود نظام للحوافز والمكافآت وعلاوات الجدارة يفسح المجال أمام المعلم الأفضل للتقدم، وقد تكون هذه الحوافز مادية مثل زيادة الراتب أو تقديم مكافآت مالية أو معنوية مثل دعم مواصلة التعليم للمعلمين المتميزين، أو منحهم إجازات خاصة بهم، وأيضا يجب سن تشريعات تتعلق بحقوق المعلمين المادية والمعنوية وضمان حصولهم على تلك الحقوق دون تمييز.

سابعا: تعزيز مكانة المعلم كقائد وقدوة:

من الواجب تغيير النظرة السلبية للمعلمين بأنهم مجرد أشخاص مسؤولين عن توصيل المحتوى الدراسي، ويجب النظر إليهم كقادة في التفكير العلمي وكقدوة ملهمين لطلابهم وخبراء في مجالهم ومؤتمنين على قيم مجتمعهم، وتعزيز مكانة المعلم كقائد وقدوة يتطلب:

- رفع مكانة المعلم وتعزيز مكانته ثقافيا بكل الوسائل الممكنة ومنع وتجريم التطاول على المعلمين من خلال الصحف ووسائل التواصل الاجتماعي والذي يهف إلى الحط من قيمة المعلمين بين الناس وخاصة الطلاب.
- افساح المجال أمام المعلمين لمزيد من الاستقلالية المهنية والتي تمنحهم الثقة اللازمة لمواصلة أدوارهم بكفاءة واقتدار.
- تقنين عملية القبول في برامج إعداد المعلمين، وأن تتم وفق معايير محددة مع ضمان التدريب الجيد والتوظيف.
- مساعدة المعلمين على إدارة الأعباء المدرسية وضغوط بيئة العمل.
- الاحتفاء بإنجازات المعلمين على مستوى الوطن، وهذا عامل مهم جدا يمكن أن يساعد على تعزيز مكانة المعلمين عبر الأجيال حتى يصبح للمعلم قيمة رمزية ثابته لا تهتز ولا تتغير.
- القيام بحملات دعائية وتسويقية من قبل كليات التربية للترويج لمهنة التعليم وضمان إقبال أكبر ممكن من الطلاب المميزين.

ثامنا: ضمان التنفيذ الفعال للسياسات الخاصة بالمعلم وإعداده:

وهذا يتطلب وجود إدارة عليا تملك تصور شمولي وهادف لكل ما يتعلق بإعداد المعلم من سياسات وبرامج وتتولى هذه الإدارة التنسيق والمواءمة بين هذه السياسات على المدى الطويل، ولضمان التنفيذ الفعال للسياسات الخاصة بإعداد المعلم يمكن اتخاذ التدابير التالية:

- وجود هيئات إدارية تضمن تطابق تنفيذ السياسات ومدى قرب التنفيذ أو بعده من تحقيق الأهداف المرسومة، وكذلك مواءمة البرامج والأنشطة المستخدمة، والاستغلال الأمثل للموارد المتاحة.
- وجود تعاون وتنسيق بين الهيئات الإدارية العليا المكلفة بمراقبة تنفيذ سياسات إعداد المعلم.
- وجود جهات وسيطة تعمل على تسهيل التنفيذ مثل نقابة المعلمين أو أي تجمع رسمي معترف به من قبل وزارة التعليم.

تاسعا: ترقية نظام متكامل لتقييم المعلمين وفق نهج علمي متعدد الأوجه:

من المهم وضع منظومة شاملة لتقييم وتقويم أداء المعلم، وأن يتم من خلالها التركيز على تطوير المعلم ومساءلته في الوقت نفسه، وأن تهدف في النهاية إلى الارتقاء المهني بالمعلم ومساعدته على تخطي كل العقبات ليكون في وضع أفضل باستمرار، وأن تتم عملية التقييم وفق نهج علمي واضح ومعتمد، ومن أجل تحقيق ذلك ينبغي مراعاة ما يلي:

- وضع معايير متعددة ومتباينة لتقييم المعلمين ومنها:
- تقييم الأداء في الصف من قبل المعلمين وزملائهم وكذلك من قبل المعلمين الأكثر خبرة.
- عقد جلسات حوارية لمناقشة الأداء ونقاط القوة والضعف فيه والدعم المطلوب للمعلم لتحسين أدائه مستقبلا.
- أن يضع المعلم ملفا يتضمن أهدافه وتقييمه الذاتي لمسيرته المهنية، والأنشطة التي قام بها، والملاحظات حول تعلم الطلاب واستجاباتهم.
- قياس تعلم الطلاب من قبل جهات محايدة كمؤشر على أداء المعلم.
- رصد ميزانية خاصة لاستخدام أدوات تقييم أكثر تطورا.
- التركيز في عمليات التقييم على قياس وتطوير مهارات المعلمين.
- وضع برنامج زمني للتقييم لمتابعة وتوثيق التقييم الذاتي المستمر للمعلم وكذلك متابعة أداء المعلم في منتصف العام وفي نهايته من قبل الهيئات المكلفة بذلك.

عاشرا: تحديد التوجهات المستقبلية لسياسات إعداد المعلم وربطها بتوجهات الدولة:

في عالم سريع التغير ينبغي على سياسات إعداد المعلم أن تدرك أهمية تأهيل المعلمين للقيام بأدوار جديدة، فالمعلم لم يعد مجرد موصل للمعرفة بل أصبح دور المعلمين يركز على كونهم ميسرين لعمليات التعلم ومصممين لبيئات التعلم المختلفة، ويحتاج المعلمون إلى ممارسة طرق تعليم جديدة يستوعب من خلالها الطلاب المعلومات من خلال استخدام التكنولوجيا ووسائل التواصل الاجتماعي، وكذلك على المعلمين ممارسة دورهم في صقل المهارات التي يحتاجها طلابهم في عصر المعرفة مثل القدرة على حل المشكلات والتعاون والتعامل مع الآخرين، والقدرة على الابداع والتفكير النقدي، وكذلك يجب أن يقوم المعلمون بدور كبير في غرس القيم لدى الطلاب، وبناء شخصياتهم. كما يقوم المعلمون بدور مهم في تعزيز هوية الطلاب وانتمائهم لوطنهم وأمتهم، ولتحقيق هذه المطالب ينبغي مراعاة ما يلي:

- إعادة صياغة محتوى وطرق برامج إعداد المعلمين في ضوء هذه التوجهات والأدوار الجديدة للمعلم والعملية التعليمية ككل.
- تسخير وسائل التواصل الاجتماعي والتقنيات الجديدة بما يتناسب مع متطلبات البيئة التعليمية المتغيرة.
- أن تبنى برامج التدريب المهني المستمر على أساس هذه الاحتياجات المتقدمة للمعلمين بحيث تمثل دعما لهم لممارسة أدوارهم الجديدة بفاعلية.

الخلاصة وتوصيات البحث:

في ضوء ما سبق نلاحظ حاجة سياسات قبول وإعداد المعلمين بالمملكة العربية السعودية خاصة والوطن العربي عامة للتطوير والتحديث في كافة جوانبها من أجل التحول إلى مجتمعات معرفية، وأن الجهود المبذولة نحو هذا التطوير مازالت دون المأمول بكثير، وأننا بحاجة إلى إرادة عليا وتدابير أكثر فاعلية ودعم مادي ومعنوي من

أصحاب السلطة والقرار لوضع هذه السياسات موضع التنفيذ والمتابعة والمساءلة والتطوير المستمر، ونوصي بإجراء بحوث ودراسات معمقة لكل ما تم تناوله وعرضة من هذه السياسات والبحث في أفضل الممارسات العالمية في كل جانب من الجوانب المتعلقة بقبول وإعداد المعلمين بهدف تطوير سياسات قبول وإعداد المعلم سواء من حيث معايير القبول أو المحتوى أو طرق التدريس أو أساليب التقييم أو التمهين والتطوير المهني أو ما يتعلق بالتوجهات المستقبلية، وكذلك تحديث الممارسات التربوية في كل الجوانب لمواكبة أحدث التوجهات العالمية وتسريع وتيرة التحول نحو مجتمع المعرفة، كما ندعو أصحاب القرار في المملكة العربية السعودية خاصة وفي العالم العربي بصفة عامة إلى التضامن مع هذه الجهود والدراسات العلمية والإفادة من نتائجها في تطوير وتفعيل سياسات وممارسات قبول وإعداد المعلمين للتحول إلى مجتمعات معرفية قادرة على المنافسة عالميا.

المراجع:

- آل رفعه، مسفر بن جبران معيض (2014). تجديد دور المعلم السعودي للتواؤم مع مجتمع المعرفة " دراسة تحليلية" جامعة المجمعة، مجلة العلوم التربوية، العدد الثاني، ج2
- أمين، أسامة (2013). التعليم على الطريقة الفنلندية، مجلة المعرفة، مسترجع من الرابط www.almarefi.net
- بدران، إبراهيم (2014)التعليم العالي والبحث والتطوير والابداع في مجتمع المعرفة، عمان.
- بدران، شبل والدهشان، جمال (2000). التجديد في التعليم الجامعي، دار قباء للطباعة والنشر،
- بكر، عبد الجواد السيد (2013). نظام التعليم الأساسي في فنلندا: الملامح الأوربية والسيناريو المصري، المؤتمر الحادي والعشرين للجمعية المصرية للتربية المقارنة، جامعة القاهرة، مصر.
- بن دهيش، خالد بن عبد الله (2005). نظم التعليم العربية في ضوء اقتصاد المعرفة، مسترجع من الرابط https: //www.al- jazirah.com
- بن شينان، علي بن سعود بن محمد (2010). أثر دمج التعلم الإلكتروني في تدريس الأحياء على تنمية التفكير العلمي والاتجاه نحو مجتمع المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية "دراسة تجريبية" المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- بن هويمل، ابتسام ناصر، العنادي، عبير مبارك (2015). تطوير إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 4، العدد (2).
- بيل، روبرت (2013). التربية في فنلندا، أسرار نظام تربوي رائد عالميا، مجلة عالم التربية، المغرب، ع23: 77- 87
- تان، أوان سينغ (2016). ممارسات المعلم التعليمية: أفضل الممارسات العالمية الهادفة لتطوير مهنة التعليم، مؤتمر القمة العالمي للإبداع والابتكار في التعليم، مؤسسة قطر، مسترجع من الرابط www.wise- qatar.org
- التجربة الفنلندية، مجلة صناع المستقبل، الكويت، مسترجع من الرابط http: ///www.paaet.edu.Kw/FutureMakers
- تقرير التنمية الإنسانية العربية (2003). برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، مسترجع من لرابط http: //www.arabstates.undp.og
- تقرير التنمية الإنسانية العربية (2010) . برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، مسترجع من الرابط http: //www.arabstates.undp.og
- الثويني، يوسف بن محمد (2010). تطوير مؤسسات إعداد المعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، مجلة اتحاد الجامعات العربية- الأردن، ع 55: 401- 427

- الجمال، رانيا عبد المعز (2012). دراسة مقارنة لسياسات التعليم الإلكتروني في كل من فنلندا وفرنسا والنرويج وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية، دراسات تربوية واجتماعية، ع18: 541- 627
- جودة، عبد الوهاب (2007). سياق الابداع العلمي وفرص الإسهام في بناء مجتمع المعرفة بالوطن العربي، المؤتمر العلمي الدولي الأول حول مجتمع المعرفة التحديات الاجتماعية والثقافية واللغوية في العالم العربي حاضر أو مستقبلا، في الفترة من 2- 4 ديسمبر 2007، الكتاب الثاني، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان
- الحصين، عبد الله بن علي (2002). تطوير استراتيجية لإعداد المعلم في دول مجلس التعاون الخليجي في القرن الحادي والعشرين، الندوة التربوية الأولى – تجارب دول مجلس التعاون في إعداد المعلم- قطر، كلية التربية جامعة قطر: 507- 523.
- دخيخ، صالح بن أحمد صالح (2012). تصور مقترح لبرنامج تنمية وتدريب المعلم لمجتمع المعرفة في ضوء التطبيقات التربوية العالمية لمفهوم الحداثة وما بعدها، المؤتمر العلمي الثاني والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان: مناهج التعليم في مجتمع المعرفة – جامعة قناة السويس- كلية التربية والجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلد: 584- 649.
- رزق، سميرة محمد مصطفى (2012). الاتجاهات الحديثة في برامج إعداد المعلم في ضوء المتغيرات المجتمعية المعاصرة وتكنولوجيا المعلومات، المؤتمر العلمي الدولي الأول – رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء المتغيرات المجتمعية المعاصرة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- الرشيدي، غازي عنيزان ومندني، لطيفة فيصل (2017). الملامح المميزة لنظام التعليم في سنغافورة وإمكانية الإفادة منها في دولة الكويت، مجلة كلية التربية بالإسكندرية، مصر، مج 27، ع1.
- رضا، محمد جواد (1990). سياسات التعليم في الخليج العربي، ط1، عمان، منتدى الفكر العربي.
- الرومي، نايف (2002). السياسة التعليمية الأهمية والمفهوم، مجلة التوثيق التربوي، ع46: 111- 119.
- الزهراني، أحمد عوضه، إبراهيم، يحي عبد الحميد (2013). معلم القرن الحادي والعشرين، مجلة المعرفة
- سالبيرج، باسي (2016). سر النجاح في فنلندا: إعداد المعلمين، ترجمة مركز البيان للدراسات والتخطيط، مسترجع من الرابط www.bayancenter.org
- السلخي، محمود جمال (2012). تصور مقترح لشروط اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء شروط القبول العالمية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، فلسطين، عدد 26: 315- 354.
- شرقاوي، عبد الوهاب (2015). بالقياس المقارن كيف يمكن لمصر الاستفادة والتعلم من تجربة التعليم الناجحة في سنغافورة، مجلة إدارة الأعمال، ع(151)، مصر.
- الشمري، أحمد حمود (2017). آليات مقترحة لتطوير نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في الكويت في ضوء خبرة فنلندا، مجلة البحث العلمي في التربية، مصر، ع18، ج2: 641- 667
- طاهر، أسمهان، مسترجع من الرابط http://alrai.com/article/698628.html
- عباس، عبد السلام الشبراوي ويعقوب، خالد عطية (2010). فعيل دور الإدارة المدرسية لمواجهة الانحراف الأخلاقي لدى طلاب المدارس الثانوية الفنية في مصرفي ضوء خبرة ماليزيا وفنلندا، مجلة التربية، ع27: 251- 319
- عبد الجواد، نور الدين محمد ومتولي، مصطفى محمد (1992). مهنة التعليم في دول الخليج العربية، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- عبد الحافظ، حسني (2012). في سنغافورة المعلم يحدد مستقبل الوطن، نماذج عالمية، أحوال المعلمين، مجلة المعرفة.
- عبدالعال، عنتر (2002). التعليم العام وتنمية المصادر البشرية في سنغافورة، التجربة والدروس المستفادة، مجلة الثقافة والتنمية، س2، ع4: 142- 167، مصر.
- العبيدي، إبراهيم (2016). مفهوم مجتمع المعرفة، مسترجع من الرابط https: //mawdoo3.com
- العمر، عبد العزيز سعود (2007). تقويم البرامج والتخصصات في كليات إعداد المعلمين في وزارة التعليم العالي، وكالة الوزارة لكليات المعلمين، عمادة الشؤون التعليمية والبحث، مشروع تطوير خطة برنامج بكالوريوس التعليم الابتدائي بكليات المعلمين.
- عيسان: الحة عبد الله (2010). الاستراتيجيات الحديثة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة- تجربة سنغافورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- الغامدي، حمدان وعبد الجواد، نور الدين (2015). تطور نظام التعليم في المملكة، مكتبة الرشد، ط4
- الغانم، ماهر بن محمد (2009). نظرة تحليلية لواقع برنامج إعداد المعلمين في بعض دول العالم، مجلة العلوم العربية والإنسانية – جامعة القصيم – السعودية، مج 2، ع 1: 163- 191.
- الفقي، إسماعيل محمد (2014). علم النفس التربوي، مكتبة العبيكان، ط9، الرياض.
- القرني، علي بن عبد الخالق (1996). اختيار وإعداد المعلم وتقويم أدائه في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي، مجلة التوثيق التربوي – السعودية، ع 36: 13- 29.
- كامل، راضي عدلي (2013). رؤية مستقبلية لإعداد المعلم العربي في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة: دراسة حالة على محافظة أسوان، دراسات في التعليم الجامعي- مص، عدد26: 123- 242.
- الكبيسي، عبدالله جمعه (1984). تقرير لجنة الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم، ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي، مركز البحوث بجامعة قطر ومكتب التربية العربي لدول الخليج: 403- 406
- محمد، عبد الراضي إبراهيم وسعيد، عفاف محمد (1992). سياسة إعداد معلم التعليم الأساسي دراسة تحليلية ناقدة، المؤتمر الثاني عشر (السياسات التعليمية في الوطن العربي)، مصر، مج2: 768- 791.
- المدني، أسامة غازي (2010). المجتمع المعرفي وصناعة المستقبل' مسترجع من الرابط https: //www.okas.com
- مدونة نافذة على تعليم متميز (فنلندا- سنغافورة) مسترجع من الرابط www. Singfinland.blogspot.com
- المركز الوطني للقياس والتقويم (2014). مسترجع من الرابط http: //www.qiyas.sa/Pages/default.aspx
- المصادري، سلطان (2015). كيف سيحول مجتمع المعرفة المملكة إلى قوة كبرى، مسترجع من الرابط http: //www.al- jazirah.com
- موقع الدراسات والاختبارات الدولية رابط الموقع http: //www.mceducaion.sg/our- currculum- bac/pisa
- النيلين، عوض حاج علي أحمد، مجتمع المعرفة والديموقراطية والحوكمة الرشيدة في إطار المعرفة الإنسانية، جامعة النيلين، مسترجع من الرابط www.profawad.info
- وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية (2012). التقرير السنوي للوزارة.
- يحي، حسن بن عايل والخطابي، عبد الحميد عويد (2003). إعداد المعلم في ضوء الاتجاهات الحديثة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر، مج 18، العدد (2): 197- 238.
- اليونسكو (2014). التعليم والتعلم، تحقيق الجودة للجميع، منشورات اليونسكو.

المراجع الأجنبية:

- Chong Yang Kim " Teachers in Digital Knowledge – Based Society: New Roles and Vision " Institute of Asia Pacific Education Development, Asia Pacific Education Review, Vol (3), No (2).
- Ginsburg, A.: Leinwand,S. and Pollock,E. (2005). What the united states can learn from Singapore's world- class mathematics system and what Singapore can learn from the united states. American institute for research, 139- 1, Washington DC.
- Gustafsson, J (2013). Selection and evaluation of teachers in Finland and Sweden: University of Gothenburg.
- Mora, J and Wood, K (2014). New York, USA: Routledge

Developing the policies of acceptance and preparation of the teacher to become a knowledge society- a suggested formula- in light of the experiences of Singapore and Finland

Abstract: This study aimed at reaching a proposed formula for the development of the policies of acceptance and preparation of the teacher in Saudi Arabia to become a knowledge society in light of the experiences of Singapore and Finland. These aspects were adopted in adopting a new educational philosophy to prepare the teacher in the knowledge society, adopting standards of acceptance of universal preparation and evaluation, Their professional authority and the guarantee of their rights, the orientation towards education and teachers, as well as the high implementation of teacher acceptance and development policies, The study recommended that decision makers should adopt the processes of developing the policies of acceptance and preparation of the teacher in each of these aspects. It also recommended conducting studies and scientific researches in each of these policies in order to gain more knowledge of the latest international practices and to benefit from them in the development of the policies of acceptance and preparation of teachers in the Kingdom To transform into a knowledge society. and attention to future directions for such policies.

Keywords: Accept and prepare teacher – Development of policies – the knowledge society – Teacher Education Policies- Singapore – Finland- Proposed formula.