# تطوير برامج إعداد المعلم في دولة الكويت كمدخل لإصلاح التعليم وتحقيق رؤية الكويت ٢٠٣٥

د. بدور الصقعبي *


## الملخص

هدفت الدراسة إلى رصد واقع برامج إعداد المعلم في دولة الكويت، والتحديات التي تواجهها، وتقديم مجموعة من التوصيات، والمقترحات الإجرائية؛ لتطوير برامج إعداد المعلم في دولة الكويت كمدخل لإصلاح التعليم وتحقيق رؤية الكويت ٢٠٣٥، ولتحقيق هذا الهدف؛ اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وصممت استبانة موجهه إلى أعضاء هيئة التدريس في كل من كلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية في دولة الكويت، تم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (١٤٣) عضو هيئة تدريس، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي ٢٠١٩/٢٠٢٠م.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن كلا من المحور الأول (واقع برنامج إعداد المعلم) بجميع مجالاته الأربعة، والمحور الثاني (تحديات إعداد المعلم) قد حصلا على درجة متوسطة، وأن أبرز التحديات التي تواجه إعداد المعلم في ظل البرامج هي عدم مناسبة عدد القاعات الدراسية/الورش/المختبرات في الكلية مع أعداد الطلاب.

أما بالنسبة لواقع إعداد المعلم في دولة الكويت فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير النوع بجميع مجالات المحور، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير جهة العمل والدرجة العلمية وسنوات الخبرة بمجالٍ (الاعداد الثقافي العام)، أما مجال (الاعداد الأكاديمي التخصصي) فقد أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا بين سنوات الخبرة الأكبر (أكثر من ١٠ سنوات) وسنوات الخبرة الأقل (أقل من ٥ سنوات) لصالح سنواتٍ الخبرة الأكبر (أكثر من ١٠ سنوات).

وأظهرت النتائج -أيضا- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير النوع وجهة العمل والدرجة العلمية في محور تحديات اعداد المعلم، على حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة بين سنوات الخبرة الأكبر (أكثر من ١٠ سنوات) وسنوات الخبرة الأقل (أقل من ٥ سنوات) لصالح سنوات الخبرة الأكبر. وفي ضوء النتائج قدمت الباحثة عددا من التوصيات. □


**الكلمات المفتاحية: برامج إعداد المعلم، إصلاح التعليم، رؤية ٢٠٣٥، دولة الكويت**

## Enhancing Teacher Education Programs in the State of Kuwait as an Approach to Achieve Educational Reform in Accordance with Kuwait Vision 2035

**Dr. Bedour Alsaqabi**


### Abstract

The purpose of this study was to investigate the status quo of teacher education programs in the State of Kuwait, and the challenges they face, in order to come up with a set of procedural recommendations and proposals to enhance teacher education programs in the State of Kuwait as an approach to achieve educational reform in accordance with Kuwait vision 2035. To achieve this goal, the study adopted the descriptive methodology, where a designed questionnaire was directed to the staff members at both the College of Education at Kuwait University, and the College of Basic Education in the State of Kuwait. A random sample of (143) faculty members were selected during the first semester of the academic year 2019/2020.

The study results showed that each of the first axis (reality of teacher education programs) in all its four fields, and the second axis (challenges facing


◆ عضو هيئة التدريب بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت

teacher education) have obtained an intermediate degree, and that the most prominent challenges facing teacher education programs are the inappropriate number of classrooms, workshops, and Laboratories in both colleges with the increasing numbers of students.

As for the reality of teacher education in the State of Kuwait, the results have shown that there are no statistically significant differences attributable to the gender variable in all of the axis' fields, while there are statistically significant differences attributable to the variable of the workplace, the academic degree and years of experience in the field of general cultural education. However, the results showed that there is a statistically significant difference between the years of greater experience (more than 10 years) and the years of less experience (less than 5 years) towards the years of greatest experience (more than 10 years) in the Specialized academic preparation field.

The results also showed that there were no statistically significant differences attributable to the gender variable, the work place, and the scientific degree in the teacher education challenges axis, while there are statistically significant differences attributable to the variable of years of experience between the years of greater experience (more than 10 years) and years of less experience (Less than 5 years) towards the years of greatest experience. In light of the results, the study ended up with a great number of recommendations.

**Keywords : Teacher Education Programs - Educational Reform - 2035 Vision of Kuwait.**

## مقدمة

إن التغيرات التي يشهدها العصر أحدثت نقلة كبيره في النظم الاقتصادية والثقافية، مما أثر في النظم التعليمية في عديد من المجتمعات، وجعل التغيير والارتقاء بوسائل التعليم والمعلم أمرا ضروريا، فأصبحت الدول اليوم تتسابق لتحقيق التميز والتقدم والأفضلية، مما جعلها تتجه نحو إصلاح التعليم وتطويره، إيمانا منها بأن التعليم مفتاح التغيير وأساس التنمية.

وينطلق إصلاح التعليم من مبدأ الاستثمار في العقول، فالنهوض بالتعليم وإصلاحه لا يتحقق إلا بوجود كوادر بشرية تؤمن بضرورته، ولديها القدرة على توظيف معطيات العصر لخدمة العملية التربوية؛ مما يستوجب علينا تطوير برامج إعداد المعلمين، فضلاً عن إكسابهم قدرا من الكفايات والمرونة بحيث يكونون قادرين على مواكبة أي تغير يطرأ على المجتمعات بشكل عام والعملية التعليمية بشكل خاص، حيث ترتبط كفاءة المعلمين ارتباطا وثيقا بنوعية البرامج المقدمة في المؤسسات التربوية المعنية بإعداد المعلم.

وتؤكد قضية إعداد المعلم وأهميتها ما أوصت به دراسة الشمري (٢٠١٧، ص ٦٦٠) من العمل على تغيير فلسفة اعداد المعلم، حيث من الضروري ان تمتلك كليات التربية رؤية استراتيجية واضحة، وكذلك أطرا مفاهيمية حاكمة لعمليات وبرامج إعداد المعلمين، وقد أشارت عديد من الدراسات والبحوث والمؤتمرات إلى وجود جوانب قصور في برامج إعداد المعلم علي المستوي الخليجي والعربي أدي إلى تدني المخرجات.

وأشارت دراسة الميعان (٢٠١٥) إلى ضرورة تقويم برامج إعداد المعلم في كلية التربية بدولة الكويت، بحيث تحقق الأهداف المنشودة من البرنامج، كما أشارت دراسة المجادي والقلاف والعنيزي (٢٠١١، ص ٢٣١) إلى وجوب الارتقاء بمستوى إعداد المعلم في كلية التربية بدولة الكويت تدعيما لأدوار التعليم الجديدة في عصر التكنولوجيا.

ومما سبق تتضح أهمية إصلاح التعليم في دولة الكويت من خلال تحديث وتطوير البرامج التعليمية التي تعنى بإعداد المعلم، وذلك لما له من دور بالغ الأهمية في تدعيم وتحقيق التطوير المنشود، ولذا فقد أولت دولة الكويت -عند وضعها للخطة التنموية لعام ٢٠٣٥م- التعليم وتحسين جودته من خلال رفع مستوى كفاءة المعلم الأهمية البالغة.

## مشكلة الدراسة

إن التطلع لتحقيق مجتمع المعرفة جعل مهمة التربية تزداد تعقيداً، فقد أضحت النظم التربوية اليوم مسئولة عن تكوين رأس مال بشري ذي كفاءة عالية كمتطلب للتنمية الشاملة، فهي تحتاج الآن للتطوير أكثر من أي وقت مضى، كي تكون أكثر قدرة على تلبية احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية التي تتطور باستمرار، ومن ثم فعلى التربية أن تغرس وتنمي الطاقات المبدعة في كل فرد، وفي الوقت ذاته تسهم في تطوير المجتمع وتماسكه في زمن يزداد عولمة يوماً بعد يوم (طايع، ٢٠١٧).

وانطلاقا من أهمية إعداد المعلم في المنظومة التعليمية، ودوره الفاعل في تحسين وإصلاح التعليم، فلابد من البدء بتطوير برامج إعداده بما يتواكب وأدواره التي فرضها التدفق المعرفي، وتتجلى هذه الأهمية في دولة الكويت التي جعلت من رأس المال البشري ركيزة تعتمد عليها في الخطة التنموية ٢٠٣٥، لاسيما وأن الدراسات التي طبقت على المجتمع الكويتي -كدراسة الكندري (٢٠٠٢)- أشارت إلى وجود ضعف في مخرجات التعليم، ناتج عن ضعف مستوى المعلم الأكاديمي والفني.

وفي ضوء ما سبق وفي سياق عصر التدفق المعرفي الحالي، وتحدياته التي فرضها، وبزوغ الحاجة لإصلاح المنظومة التعليمية، ترى الباحثة وجوب إعادة النظر في نظام إعداد المعلم في دولة الكويت وتطويره بما يضمن وجود معلم قادر على اعداد الأجيال القادمة التي تنهض بالمجتمع وتحقق رؤية الكويت الجديدة لعام ٢٠٣٥م. وبناءً على ذلك تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما الأطر النظرية لإصلاح التعليم في الأدبيات التربوية المعاصرة؟
٢. ما الأطر النظرية لبرامج إعداد المعلم في الأدبيات المعاصرة؟
٣. ما رؤية الكويت الجديدة ٢٠٣٥م؟ وما دور المعلم في تحقيقها؟
٤. ما واقع برامج إعداد المعلم في دولة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية؟
٥. ما التحديات التي تواجه برامج إعداد المعلم في دولة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية؟
٦. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$) في واقع إعداد المعلم بدولة الكويت تعزى إلى متغيرات (النوع، جهة العمل، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)؟
٧. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في التحديات اعداد المعلم بدولة الكويت تعزى إلى متغيرات (النوع، جهة العمل، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)؟
٨. ما المقترحات الإجرائية لتطوير برامج إعداد المعلم في دولة الكويت؟

## أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على:

١. الأطر النظرية لبرامج إعداد المعلم في الأدبيات التربوية المعاصرة.
٢. متطلبات تطوير نظام إعداد المعلم في دولة الكويت.
٣. رصد واقع برامج إعداد المعلم في دولة الكويت، والتحديات التي تواجهها.

٤. التوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات الإجرائية لتطوير برامج إعداد المعلم في دولة الكويت.

## أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة أهمية من موضوعها حيث يعد اصلاح التعليم من متطلبات اصلاح وتنمية المجتمعات، وتتضح أهمية الدراسة من خلال النقاط الآتية:

١. محاولتها تقديم بعض التوصيات والمقترحات الإجرائية لتطوير برامج إعداد المعلم في دولة الكويت، بناءً على واقع هذه البرامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت، ووضعه بين أيدي المعنيين.

٢. يرجى أن تثري هذه الدراسة الأدب التربوي في مجال إعداد المعلمين في دولة الكويت، وموضوع إصلاح التعليم الذي تفتقر إليه المكتبات العربية بشكل عام والمكتبة الكويتية بشكل خاص.

٣. يؤمل أن يستفيد من نتائجها صانعو القرار التربوي في دولة الكويت، وكذلك الباحثون المعنيون بهذا المجال.

٤. قد تلفت نتائج هذه الدراسة نظر المسؤولين في دولة الكويت إلى أهمية إجراء بعض التدخلات لإصلاح التعليم من خلال تطوير برامج إعداد المعلم.

٥. قد تكون هذه الدراسة بداية لدراسات أخرى تتعلق بموضوع اصلاح التعليم من خلال طرح بعض الإجراءات والتدخلات المقترحة.

## حدود الدراسة

١. حدود موضوعية: اقتصرت الدراسة على تطوير برامج إعداد المعلم في دولة الكويت كمدخل لاصلاح التعليم من خلال رصد واقعها.

٢. حدود مكانية: اقتصرت الدراسة على كلية التربية بجامعة الكويت، وكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت.

٣. حدود بشرية: طبقت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت.

٤. حدود زمنية: طبقت أداة الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي ٢٠١٩-٢٠٢٠م.

## منهج الدراسة

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي يسعى الى استقصاء الظاهرة محل الدراسة والكشف عن أبعادها وجوانبها كما هي دون تدخلٍ من الباحث. ويحقق المنهج الوصفي قدراً أعمق لفهم الظواهر الاجتماعية والإنسانية استناداً إلى ظروف محددة، وبيان العلاقات بين الظواهر التربوية العامة الماضية أو المستقبلية (الكندري وملك، ٢٠١٥، ص ١٢٥).

## مصطلحات الدراسة

تتضمن الدراسة الحالية المصطلحات الآتية:

**برامج إعداد المعلم:** عرفتها الباحثة إجرائياً بأنها برامج إعداد المعلم القائمة في كلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت.

**إصلاح التعليم:** عرفه "النوبي" بأنه "العملية السياسية ذات الهدف المتمثل في تحسين التعليم العام" (النوبي، ٢٠١٨، ص١٢).

وعرفه "الخياري" بأنه "عملية إدخال تغييرات نوعية عميقة وهيكلية في بنية المنظومة التربوية، بعد التشخيص الموضوعي للأعطاب واستحضار من جهة للمشروع المجتمعي ولفلسفة التربية المعتمدة، ومن جهة أخرى مستجدات العلوم التربوية والتجارب الدولة الناجحة" (الخياري، ٢٠١٨، ص١١٣).

وعرفته الباحثة إجرائياً بأنه إحداث تغيير إيجابي في النظام التعليمي من خلال مجموعة من الإجراءات التي تحسن برامج إعداد المعلم في دولة الكويت بما يضمن رفع كفاءة المخرجات لتتناسب مع التحديات الراهنة.

## المحور الأول: الدراسات السابقة والإطار النظري

تتناول الباحثة في هذا المحور عدداً من البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، وسوف يجري عرض هذه البحوث والدراسات من الأحدث إلى الأقدم على النحو الآتي:

### أولاً: الدراسات السابقة

**١. دراسة عوض الله، والملاحي، والخميسي (٢٠١٩) بعنوان "تطوير برامج إعداد المعلم المصري في ضوء بعض المؤشرات العالمية"**

هدفت هذه الدراسة إلى الاستفادة من المؤشرات العالمية في تطوير برامج إعداد المعلم المصري، وقد اتبع البحث المنهج الوصفي، وفي نهاية الطرح النظري تم تحديد الإطار المفاهيمي لبرامج إعداد المعلم من حيث المفهوم الأهداف الأدوار، الوقوف علي الواقع الحالي لبرامج إعداد المعلم في مصر، وتحديد أهم معايير المؤشرات العالمية ذات الصلة بإعداد المعلم، وتقديم بعض المتطلبات والآليات المقترحة اللازمة لتطوير برامج إعداد المعلم المصري في ضوء بعض المؤشرات العالمية، وفي ضوء النتائج قدمت بعض التوصيات من أهمها: الاهتمام بتطوير القدرات البحثية والعلمية للطلاب والباحثين وأعضاء هيئة التدريس، وعقد الشراكات البحثية مع المؤسسات العالمية تصنيفا لبناء برامج علي مستوي تنافسي، وإنشاء محرك عربي النشأة تنافسي المواصفات ليخدم البحث العلمي العربي المتميز، وتطوير برامج إعداد المعلم القائمة على التعلم الذاتي وتطوير الكفايات الإبداعية للطلاب، واكتشاف المواهب المتفردة لديهم وصقلها.

**٢. دراسة البيشاوي (٢٠١٩) بعنوان "إعداد المعلم وتدريبه لتطوير التعليم"**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية المهنية للمعلمين من الخريجين، وتحديد قائمة بالكفايات المهنية التي ينبغي أن يكتسبها خريجو الجامعات، ووضع تصور للاحتياجات التدريبية لخريجي الجامعات الأردنية في ضوء الكفايات المهنية اللازمة، وتقديم برنامج تدريبي أثناء الخدمة لإكساب الخريجين الكفايات المهنية اللازمة وفقا للكفايات والاحتياجات، واستخدمت المنهج الوصفي في الدراسة، وقدم الباحث بعض التوصيات بناء على النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أهمها: ضرورة اعتماد أسلوب النظم في تصميم البرامج التدريبية، وصياغة أهداف البرنامج التدريبي في صورة السلوك المتوقع الذي سيتقنه المتدرب بعد إتمام التدريب، واعتماد إطار أو نموذج نظري للبرنامج التدريبي لتوجيه الأنشطة والممارسات التدريبية في البرنامج، وتلبية الحاجات المهنية للمتدربين لمساعدتهم في أداء الأدوار والمستويات المنوطة بهم، ومشاركة المتدربين في صنع القرارات المتعلقة ببرنامجهم التدريبي، وتفريد التدريب، واستثمار نتائج البحوث والدراسات العلمية كأساس لتطوير وتحسين البرنامج التدريبي.

**٣. دراسة ماكديرميد (McDiarmid, 2019) بعنوان: "نظريات تنافسية لتحسين برامج إعداد المعلم: حالة ولاية كارولينا الشمالية)**

هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على كيفية عمل العمداء مع الباحثين وموظفي النظام الجامعي لتطوير أساليب متعددة لتجويد برنامج إعداد المعلم، وتقديم مقياس لقياس جودة برامج إعداد المعلم، واستخدم الباحث المنهجين: الوصفي، والتاريخي؛ لتحقيق ذلك؛ حيث تواصل – بشكل متكرر– مع هيئة الإشراف على نظام الجامعة، والباحثين المكلفين بقياس جودة برنامج إعداد المعلم، وعمداء كليات التربية على مدار (٨) سنوات.

وقد تعاونت المجموعات الثلاث (هيئة الإشراف، الباحثين، العمداء) في إعداد مقياس يزود أعضاء هيئة التدريس بالمعلومات والبيانات الخاصة ببرنامج إعداد المعلم مما يمكنهم من إجراء تحسينات على برامجهم في ضوء تلك البيانات، وتلبية اهتمام واضعي السياسات بهذا الخصوص، وإعلام الجمهور بجودة برنامج إعداد المعلم.

**٤. دراسة جودسون وآخرون (Goodson et al., 2019) بعنوان: " خبرات إعداد المعلم وفعالية التدريس المبكر"**

هدفت إلى تقديم تحليل يفيد في وضع فرضيات لتطوير وتحسين إعداد المعلم عبر استكشاف العلاقات بين خبرات الإعداد وفاعلية الفصل الدراسي خلال السنوات القليلة الأولى لتدريس المعلمين، وقد اتبع البحث المنهج الوصفي، وجرى استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وطبقت على عينة مكونة من (٣٢٩٤) معلما ومعلمة موزعين على (٢٤٢) مقاطعه ضمن (١٨) ولاية، ووجدت الدراسة تباينًا بين المعلمين في مدى تجارب الإعداد التي أبلغوا عنها في مجالات الكفاءة وأنواع فرص التعلم.

وكشفت الدراسة عن علاقات مهمة بين استراتيجيات تهيئة البيئة التعليمية بشكل مثمر وفعالية التدريس، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين خبرات الإعداد وتعزيز مهارات التفكير التحليلي وفعالية التدريس، وقد أشار الباحثون إلى أنها نتيجة مثيرة للقلق، لأن الأبحاث تشير إلى أن قدرة الطلاب على توظيف مهارات التفكير العليا حول المواد الأكاديمية هي مؤشر على النجاح الأكاديمي ككل، وقد أشاروا إلى أن هناك حاجة إلى مزيد من البحوث الاستكشافية لفهم هذه العلاقة بشكل أفضل.

**٥. دراسة مينق زو (Zhu, 2019) بعنوان: "المبادرات الوطنية الجديدة لتحديث التعليم في الصين"**

هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على أحدث مخطط لسياسة التعليم في الصين بعنوان تحديث التعليم في الصين ٢٠٣٥، الذي أصدرته الحكومة المركزية في الصين في فبراير ٢٠١٩، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وناقش الباحث العوامل الثلاثة التي دفعت الصين إلى وضع هذه السياسة التعليمية الجديدة وهي: أجندة الأمم المتحدة لعام ٢٠٣٠، والاستراتيجية الوطنية للصين، وإصلاح التعليم الصيني وتحسينه، وتم توضيح المبادئ الأساسية التي لتحديث التعليم في الصين لعام ٢٠٣٥ وهي ثمانية مبادئ، اعتُمدت في الصين واعترف بها المجتمع الدولي أيضًا، ووضح الباحث أن هناك عشر مهمات استراتيجية تحدد إصلاح التعليم الصيني حتى عام ٢٠٣٥.

**٦. دراسة تشيك، آيدول، جونز، وهولدن (Cheek, Idol, Jones, & Holden, 2019) بعنوان: "دمج التكنولوجيا في جميع برامج إعداد المعلمين لدعم تطوير المعلم والمحافظة عليه"**

هدفت الدراسة إلى تقديم إطار توجيهي لدمج التكنولوجيا في برامج إعداد المعلمين لدعم معارف المعلمين والحفاظ على اكتساب المهارات باستخدام نموذج جويس آند شوويرز (Joyce and Showers, 1980) للتطوير المهني، وقد أضاف الباحثون بعض البنود بالاعتماد على الدراسات السابقة وجرى ادراجها تحت مجالات نموذج "جويس آند شوويرز" الأربعة (النظرية وأفضل الممارسات، ومراقبة أفضل الممارسات، والتدريب الفردي، والتدريب الجماعي)، ويشير هذا الإطار الإرشادي لكيفية إدخال برامج إعداد المعلمين التكنولوجيا بشكل منهجي خلال برامجهم لدعم الحفاظ على معلومات المعلمين واكتساب المهارات بشكل مبكر، كما يوفر الإطار أمثلة على التكنولوجيا والأبحاث الداعمة ومدى ملاءمتها، وتشير الدراسة إلى أن هناك انفصالا بين ما

هو متوقع من المعلمين قبل الالتحاق بالعمل والطريقة التي يتم إعدادهم بها وخاصة في مجال التكنولوجيا.

**٧. دراسة زو (Zhuo, 2019) بعنوان: "من المقياس إلى الجودة: الخبرات والتحديات في إعداد المعلمين في الصين"**

هدفت الدراسة إلى فحص تاريخ سياسات تعليم المعلمين في الصين، وتلخيص التجربة الصينية في إصلاح إعداد المعلمين، والكشف عن التحديات الرئيسية التي تواجه إصلاح إعداد المعلمين في الصين اليوم، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام بتحليل مفصل لسياسات إعداد المعلمين التي نفذتها الصين منذ عام ١٩٧٨، كما استكشف الممارسة الفعلية لإصلاح تعليم المعلمين الصيني من خلال دراسة الطرائق التي أسهمت بها هذه الإصلاحات في الإصلاح الشامل. وأظهرت النتائج تركيز إعداد المعلمين الصينيين على تنمية تفانيهم في التعليم، وأشارت الدراسة إلى أهمية تحسين مهارات التدريس لدى طلاب الجامعات العاديين، واعتماد آلية حوكمة فعالة للمعلمين كضمان مؤسسي لإيجابية المعلمين، كما أظهرت النتائج أن عدم وجود جامعات شاملة في نظام التعليم المفتوح للمعلمين، وعدم وجود استقلالية للمعلمين في نظام إدارة الأداء يمثلان تحديات كبيرة تواجه إعداد المعلمين في الصين.

**٨. دراسة نجوين (Nguyen, 2018) بعنوان: "برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة"**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن وجهة نظر كل من هيئة التدريس في كليات إعداد المعلم والمعلمين المحتملين ومدراء المدارس حول برامج إعداد المعلمين وبحث العلاقة بين وجهات النظر الثلاثة، وعرض نماذج من برامج إعداد المعلمين ذات الجودة في الولايات المتحدة. وقدم الباحث عرضا لأصل إعداد المعلمين الأمريكيين الذي يعود تاريخه إلى القرن التاسع عشر، مع ملاحظة السمات والاختلافات الشائعة بين برامج إعداد المعلمين. كما ناقش الأهمية والأهداف المرجوة من برامج تدريب المعلمين الأمريكية. والكشف عن التحديات التي تواجه برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة. أشارت النتائج إلى "بالإشارة إلى التدريب الأكاديمي" وافق كل من: هيئة التدريس والمعلمين المحتملين على الحاجة إلى توسيع نطاق المعارف في المحتوى، فضلا عن الخبرة الميدانية الموجّهة. وعلاوة على ذلك يجب إيلاء مزيد من الاهتمام للمكونات التربوية الأخرى مثل إدارة الصفوف الدراسية، ومعرفة المعلمين بالفروق الفردية للمتعلمين.

**٩. دراسة الهاجري (٢٠١٥) بعنوان "تطوير برنامج إعداد معلم التربية الإسلامية وفق معايير الجودة بدولة الكويت"**

هدفت الدراسة إلى التعرف على معايير الجودة الواجب توافرها في برنامج إعداد معلمي التربية الدينية الإسلامية بدولة الكويت، ووضع تصور مقترح لبرنامج مقترح لإعداد معلم التربية الدينية الإسلامية في ضوء التحديات الحضارية المعاصرة بدولة الكويت، وجرى استخدام المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وطبقت على عينة عشوائية قدرها (٢٠٤) من معلمي التربية الدينية الإسلامية بالكويت، وذلك خلال العام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨، و أسفرت النتائج عن وجود قصور في برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية بالكويت في ضوء معايير الجودة؛ لذا وجد الباحث ضرورة تطوير برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة.

**١٠. دراسة واديل وفارتولي (Waddell &Vartuli, 2015) بعنوان: "الانتقال من إعداد المعلمين التقليدي إلى برنامج قائم في الميدان لإعداد المعلمين بالمناطق الحضرية: قصة عن البرنامج الإصلاحي"**

هدفت إلى تقديم برنامج لإعداد المعلمين قائم على الممارسة كمحاولة للإصلاح التعليمي من مرحلة الحضانة وحتي الصف السادس في المرحلة الابتدائية، جرى استخدام المنهج التجريبي في الدراسة، وركز البرنامج على تطوير أداء المعلمين والمعلمين الجدد، وزيادة كفاءة التعليم

الذي تقدمه المدارس المشاركة، وقد دُرب المعلمون بالبرنامج لمدة عامين، حيث جرى التدريب خلال السنة الأولى من البرنامج لمدة يوم واحد من كل أسبوع في المدارس المدنية، أما في السنة الأخيرة من البرنامج فقد قام أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بالتدريب من خلال دورات النموذجية للعينة في حرم المدرسة، مما أتاح للعينة فرصة لملاحظة عملية التدريس، كما سمح التدريب الميداني للمعلمين المدربين بتقوية وتطوير العلاقات مع المعلمين المتعاونين، وأوصى الباحثان بالإصلاح التعليمي الذي يستهدف المعلمين ويزيد كفاياتهم، وإعدادهم في الولايات المتحدة الأمريكية.

## ثانياً: التعليق على الدراسات السابقة

- هدفت معظم الدراسات إلى تحسين وتطوير برامج إعداد المعلم.
- استخدمت الدراسات السابقة المنهج الوصفي، ما عدا دراسة واحدة استخدمت المنهج التجريبي وهي دراسة كل من واديل وفارتولي (Waddell &Vartuli, 2015).
- اختلفت هذه الدراسات في الأدوات التي تم استخدامها لتحقيق هدف الدراسة. حيث استخدمت معظم الدراسات الاستبانة كأداة للدراسه، في حين أن بعضها لم تستخدمها كأداة لاعتمادها على التحليل.
- اختلفت الدراسات السابقة في المجتمع والعينة.
- توصلت نتائج الدراسات التي تناولت موضوع إصلاح التعليم إلى عدد من الإجراءات والتدخلات التي يمكن من خلالها إحداث التغيير في التعليم وإصلاحه.
- يلاحظ ندرة الدراسات التي تناولت موضوع متطلبات إصلاح التعليم في دولة الكويت؛ مما يجعل من الأهمية إجراء هذه الدراسة.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة المشكلة، إعداد الإطار النظري، وبناء أداة الدراسة، لتظهر الدراسة بالشكل الذي هي عليه الآن.

## ثالثاً: الإطار النظري

### مداخل إصلاح التعليم

ذكر عبدالمولى (٢٠١٨، ص١٣٥-١٣٦) مداخل إصلاح التعليم، وفيما يأتي بعض تلك المداخل:

- اعتماد سياسة لا مركزية تنهض على التشارك الإداري بما يتوافق مع معايير الحوكمة الرشيدة.
- إشراك أولياء الأمور والمجتمع المدني في الشأن التربوي.
- بناء مناهج التعليم في محتوياتها المعرفية ومقارباتها البيداغوجية وأنظمتها التقييمية على التعلم.
- دعم اللغة العربيّة في التعليم بتحديثها وتطويعها للمعارف الحديثة دون إغفال إتقان لغات أجنبية.
- بناء شبكة تعلم شاملة متكاملة توازن بين الإنسانيات والعلوم بما يطور شخصيات ومعارف المتعلمين، وينمي التفكير الناقد والإبداعي لديهم.
- تأسيس الحياة المدرسية بما يُمكّن المتعلم من اكتساب هويته الفردية والمدنية، وقيامه بواجباته وممارسة حقوقه.

- النظر في تشعيبات التعليم الثانوي ومسالكه، ومراجعة نظام التوجيه على نحو يضمن التكوين المناسب ويراعي قدرات المتعلم وحاجات البلاد المختلفة وفرص العمل.
- النظر في معايير الترقي على نحو يضمن بناء الكفايات، واكتساب المعارف، ويحفز على الاجتهاد والمثابرة.
- وضع استراتيجيات واضحة تؤمّن تعميم اعتماد تكنولوجيات المعلومات والاتصال في التعليم والتعلم بما يتوافق مع المعايير الدولية لجودة التعليم.
- إرساء منظومة تكوين تمهيني توفر معلمين ذوي كفاءة عالية على الصعيدين العلمي والبيداغوجي.
- تعزيز مكانة المربي في المنظومة بما يؤهله لأداء رسالته السامية والاضطلاع بالأمانة التربوية بحرية وإبداعية مع الالتزام بأخلاقيات المهنة.
- تعهد البنية التحتية للمؤسسات التربوية وصيانتها وإنشاء المؤسسات العصرية دون تمييز بين الجهات.

## د ور المعلم في إصلاح التعليم

للمعلم دور كبير في تحقيق النهضة والتنمية، من خلال استثماره المواقف التعليمية المختلفة وتطويعها لصالح التنمية والتطوير المجتمعي، فإذا أردنا ان نطور ونصلح المنظومة التعليمية يجب أن نبدأ بالمعلم، فهو حجر الأساس الذي يجب أن نستثمر فيه، حيث لم يعد دوره اليوم مقتصرا على نقل وتلقين المعارف للمتعلم، وتخطت أدواره الحالية والمستقبلية تخطت حدود التلقين بكثير، وهذا مرتبط بتغير خصائص متعلم اليوم ومتعلم الغد الذي ننشده، لذا يجب على المعلم أن يمتلك القدرة على التكيف وأن يتسم بمرونة عالية، كي يستوعب التغير السريع ويطوّعه لخدمة التعليم.

فنحن اليوم في حاجة إلى تسليح منظومتنا التعليمية بجيش من المعلمين مدججين بمجموعة من المهارات والخصائص التي تساعدهم في إنجاز أدوارهم، فمعلم الغد يجب أن يعي حجم المسؤولية الملقاة على عاتقه، ويكون من حملة راية الإصلاح التعليمي، فيبدأ بنفسه أولا؛ بأن يؤدي مهماته الوظيفية على أكمل وجه، ويدعو المتعلمين إلى تبني أهداف المجتمع ورؤيته والسعي لتحقيقها، وأن يكون مطلعا على تجارب الدول المتقدمة الإصلاحية، فيستفيد منها في بناء منهج إصلاحي يتوافق مع معطيات مجتمعه.

ويجب على المعلم أن يكون خير قدوة لمتعلميه في الابداع، عن طريق تجديد أفكاره وتحسين مهاراته باستمرار، والبحث عن كل ما هو جديد في مجاله والمجالات المرتبطة به، فإذا وُجدَ المعلم المبدع وُجدَ المتعلم المبدع الذي ننشده، وهذا هو هدفنا من إصلاح التعليم. كما يجب عليه – كقدوة– امتلاك خصائص خلقية حسنة في أبعادها الفردية والاجتماعية ويجب عليه السمو والارتقاء روحيا قبل بذل أي جهد في تثقيف وتربية الآخرين بشكل عام والمتعلمين بشكل خاص (Heidari, Heshi, Mottagi, Amini, & Shiri, 2015) .

لقد صار امتلاك المعلم لمهارات القيادة الفعالة –كالقدرة على اتخاذ القرار، وتوقع التغيير وتبنيه، وإدارة الوقت والضغوط وغيرها من المهارات القيادية– ضرورة ملحة في المجتمعات المعاصرة، فالمعلم القائد يستطيع من خلال تحليله للواقع بناء خطط مستقبلية إصلاحية مناسبة، مستثمرا الإمكانات المتاحة ومتحديا بها العوائق والتحديات التي قد تواجهه في طريقه الإصلاحي. وأكد كل من "راوش، وأليو" بأن الدور الأساسي للقائد الجيد يتمثل في إنشاء وتعزيز القيم، وتطوير الرؤية والاستراتيجية، وبناء المجتمع، وبدء التغيير التنظيمي المناسب (Rausch & Allio, 2005).

## رؤية الكويت الجديدة ٢٠٣٥

هي خطة التنمية الوطنية المنبثقة عن تصور حضرة صاحب السمو أمير البلاد الشيخ صباح الأحمد الجابر الصباح لرؤية دولة الكويت بحلول عام ٢٠٣٥م، وهي تحويل الكويت إلى مركز مالي وتجاري جاذب للاستثمار، يقود فيه القطاع الخاص النشاط الاقتصادي، وتشجع فيه روح المنافسة وترفع كفاءة الإنتاج في ظل جهاز دولة مؤسسي داعم، وترسخ القيم وتحافظ على الهوية الاجتماعية وتحقق التنمية البشرية والتنمية المتوازنة، وتوفر بنية أساسية ملائمة وتشريعات متطورة وبيئة أعمال مشجعة.

وتحدد رؤية الكويت لعام ٢٠٣٥ الأولويات طويلة المدى للتنمية لدولة الكويت، وترتكز على خمس موضوعات، أو نتائج مرجوة، وسبع ركائز وهي: مجالات تركيز الخطة من أجل الاستثمار فيها وتطويرها، وهي: مكانة دولية متميزة، بنية تحتية متطورة، رأس مال بشري إبداعي، إدارة حكومية فاعلة، رعاية صحية عالية الجودة، اقتصاد متنوع مستدام، بيئة معيشية مستدامة. كل ركيزة من الركائز السبع تشمل على عدد من البرامج والمشروعات الاستراتيجية المصممة لتحقيق أكبر أثر تنموي ممكن نحو بلوغ رؤية الكويت الجديدة.

## دور المعلم في تحقيق رؤية الكويت الجديدة ٢٠٣٥

يلعب المعلم دوراً هاماً في تحقيق أهداف خطة التنمية ورؤية الكويت الجديدة، حيث إن إحدى ركائزها هي ركيزة رأس المال البشري الإبداعي، والتي تعنى بإصلاح نظام التعليم لإعداد الشباب بصورة أفضل ليصيروا أعضاء يتمتعون بقدرات تنافسية وإنتاجية لقوة العمل الوطنية، وذلك من خلال اكتساب الأفراد المعرفة والمهارات وقدرات الإبداع والابتكار وخلق قوى عاملة منتجة، وتنافسية تنعكس عوائدها بالإيجاب اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا، وتعزز رأس المال الاجتماعي (الأمانة العامة للمجلس الأعلى للتخطيط، ٢٠١٩).

ولتحقيق ذلك؛ لابد من الاستثمار في النظام التعليمي بشكل عام، وفي المعلم بشكل خاص، فالمعلم هو حجر الأساس لأي إصلاح في النظام التعليمي، ومنه تنطلق بوادر التطوير والتحسين، فإذا توافر المعلم المبدع أسس طلبته على الابداع، وهذا ما تسعى دولة الكويت لتحقيقه من خلال ركيزة رأس المال البشري الإبداعي.

وتشمل ركيزة رأس المال البشري الإبداعي ثمانية برامج يندرج تحتها عدد من المشروعات التنموية، وبرنامج جودة التعليم هو أحد هذه البرامج والذي يهدف إلى النهوض بمستوى مخرجات النظام التعليمي من خلال تطوير المناهج الدراسية، وتحسين البيئة المدرسية، ورفع مستوى كفاءة المعلم، ورفع المستوى التعليمي للطالب، وتحسين جودة الإدارة المدرسية، وتعزيز دور إدارة المؤسسات التعليمية في زيادة فاعلية استخدام المصادر التعليمية المتاحة (الأمانة العامة للمجلس الأعلى للتخطيط، ٢٠١٩).

ويضم برنامج جودة التعليم ثمانية مشروعات جميعها تطويرية مستمرة، يشارك في تنفيذها كلا من وزارة التربية، والمركز الوطني لتطوير التعليم؛ وهذه المشروعات هي: مشروع المنظومة المتكاملة لإصلاح التعليم، ومشروع اكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين، ومشروع تطبيق تكنولوجيا النانو لدعم العملية التعليمية، المعايير الوطنية للتعليم، الدراسات المحلية والدولية لقياس وتقييم نظام التعليم بدولة الكويت، والاختبارات الوطنية للقبول الجامعي، ومشروع رخصة المعلم، ومشروع التميز المدرسي لتطبيق معايير الجودة الشاملة (الأمانة العامة للمجلس الأعلى للتخطيط، ٢٠١٩).

مما سبق نجد أن رؤية الكويت الجديدة ٢٠٣٥م وضعت التعليم ضمن أولوياتها في تحقيق خطة التنمية، كما حظى المعلم بالاهتمام المطلوب والمستحق، كونه عاملا رئيسا في رفع مستوى مخرجات التعليم.

## أهداف برامج إعداد المعلم

من الأمور التي اتفق عليها التربويون -بشأن إعداد المعلم في العملية التعليمية- أن برنامج إعداد المعلم لابد من أن يكون ترجمة لأهداف إعداد المعلم، ومن المعلوم أن عملية إعداد المعلم في الوطن العربي تعاني من عدم وضوح الرؤية بالنسبة للأهداف الحالية لإعداد المعلم، ويرجع هذا إلى عدم وضوح فلسفة إعداد المعلم، ويجب أن تنبثق عملية تحديد أو صياغة أهداف إعداد المعلم في المؤسسات التربوية من تحديد وظيفة المعلم أو وظائفه في المجتمع الذي يعمل فيه، والذي يحمل طابع التغير السريع، ويجب أن تتحرك وتنشط ضمن إطار واضح وهو الأهداف التي تكون أسسها كما ذكرها "حمادنه" (٢٠١٤، ص١٥-١٦) فيما يأتي:

- التعليم والتعلم المستمر: أن تكون عملية إعداد المعلم عملية متصلة، بحيث تصبح هذه العملية مستمرة مدى الحياة المهنية، وتتضمن تدريب ما قبل الخدمة، وأثناء الخدمة.
- التكامل: يجب أن تكون الأهداف متكاملة فيما بينها، ومتكاملة مع الأهداف العامة للتربية في المجتمع، ومع الأهداف الخاصة في العملية التعليمية.
- الشمولية: يجب أن تكون أهداف إعداد المعلم شاملة جميع جوانب الإعداد المهني، ومحققة التوازن النسبي بين هذه الجوانب، وذلك لإمداد الطلاب بما يحتاجون إليه من المعرفة والثقافة ومعلومات وحقائق ومهارات، حتى يكون لديهم خلفية معلوماتية ومهارية ليستفيدوا منها في تطوير العملية التعليمية، وتحسين أحوالهم وأحوال مجتمعهم.
- تأكيد دور التبادل الثقافي والعلمي والمعرفي بين مؤسسة الإعداد ومثيلاتها داخل المجتمع الواحد، ومثيلاتها بالدول العربية والإسلامية والأجنبية بما يساعد على الاستفادة من الاتجاهات الحديثة المناسبة.
- تأكيد عملية إعداد المعلم على معرفة الطالب ذاته، وفهم وإدراك قيمته وقدرته كإنسان جدير بالاحترام.

ويتضح مما سبق أن هناك عديداً من الأهداف الاجتماعية والمعرفية والمهنية لإعداد المعلم، وترى الباحثة أهمية التكامل بين هذه الأهداف، وأن يشمل برنامج إعداد المعلم جميع هذه الأهداف، لأهميتها في نجاح المعلم للقيام بالأدوار المنوطة به، وتحقيق الأهداف المنشودة.

## مكونات برامج إعداد المعلم

ترى الباحثة أن عملية إعداد المعلم يجب أن تشمل أربعة جوانب رئيسية، هي: الجانب الثقافي، والجانب الأكاديمي التخصصي، والجانب المهني التربوي، والجانب الشخصي الإجتماعي، حيث تعد هذه الجوانب المكونات الأساسية لبرامج إعداد المعلم، وفيما يلي توضح الباحثة هذه المكونات وما تشتمل عليه:

١. الإعداد الثقافي العام: يجب على المعلم أن يكون ملماً بقدر واسع من المعلومات العامة، حيث أن الثقافة بما فيها من مكونات ومعايير وسيلة تحقيق الذات، ووسيلة التمايز عن الآخرين، كما تساعد الثقافة على تحقيق التماسك بين عناصر المجتمع ومكوناته وأفراده، ومن هنا كانت الحاجة ماسة إلى ضرورة تثقيف المعلم، وبالإضافة إلى الثقافة العامة تساعده على الانفتاح على الآخرين وتبادل المعارف والاتجاهات والقيم، وتمكنه من تمييزها واختيار السليم منها وما يساعده في التطور والرقي دون أن يذوب في ثقافات الآخرين، مثل إتقان اللغة العربية والتمكن من اللغة الأجنبية وإتقان العمل على الحاسب والإلمام بالظروف المحلية والعالمية (عبدالسلام، ٢٠١٩).

٢. الإعداد الأكاديمي التخصصي: يجب على منفذي البرنامج الدراسي أن يتأكدوا من حصول الطلاب المعلمين على القدر الكافي من التخصص الأكاديمي بما يؤهلهم للعمل بعد التخرج. ويجب التحقق من ذلك بصورة صارمة، وبحيث يراعي البرنامج الدراسي أحدث ما توصلت إليه الأدبيات في هذا الصدد، وبما يضمن التأكد من قدرة خرجي البرنامج على تدريس التخصصات التي درسوها (حسب النبي، ٢٠١٨، ص٢٠٥).

٣. الإعداد التربوي المهني: يجب على المعلم امتلاك عديد من الكفايات الأساسية المهنية بهدف تأهيله لتقبل أدواره، ويشتمل الإعداد المهني للمعلم على الجوانب التالية (عوض الله، ٢٠١٩، ص ٧٤):

- الجانب التربوي: ويتناول الأصول الاجتماعية والفلسفية للعملية التربوية.
- الجانب النفسي: ويشمل موضوعات علم النفس العام، وعلم النفس التعليمي، وعلم نفس النمو.
- المواد التي تخدم عملية التدريس: كالتقويم التربوي، والوسائل التعليمية، وطرق التدريس، وتخطيط وتطوير المناهج.
- التربية العملية الميدانية: وهي تحويل الخبرات التي تعلمها نظرياً لمهارات تعليمية يستخدمها في المواقف التعليمية.

٤. الإعداد الشخصي الاجتماعي: وهنا يتم الاهتمام بالمعلم من الناحيتين: النفسية والاجتماعية؛ بما يتفق مع متطلبات العمل في مهنة التعليم من ناحية، ومتطلبات القيام بدور قيادي إيجابي في تطور مجتمعه والإسهام في حل مشكلاته من ناحية أخرى، حيث إن الفرد الذي يعد لعمية التعليم إنسان ومواطن قبل أن يكون معلما لذلك فإنه لن يستطيع أن يمارس عمله على نحو جيد إن لم يكن يتمتع بصحه جيدة وإتاحة فرص إنماء علاقته مع الآخرين على أساس اجتماعي سليم.

وإعداد المعلم شخصياً واجتماعياً -سواء على المستوى العقلي أو الوجداني- يساعده على تيسير عملية التكيف مع مختلف الصعوبات والمشكلات التي يفرضها عليه الواقع، حيث يوظف المعلم مهاراته الشخصية في مواجهة مشكلة ما والعمل على حلها، كما تمنحه مهاراته الشخصية القدرة على مواجهة المستجدات والتفاعل معها والتغلب على التحديات.

## المحور الثاني: الدراسة الميدانية

### أولاً: مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الكويت، وكلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، جرى اختيارها وفقاً لأسلوب العينة العشوائية حيث بلغت (١٤٣). مفردة أي ما يعادل ١٥.١ ٪ من مجتمع الدراسة الكلي البالغ عدده (٩٢٦) عضو هيئة تدريس بجامعة الكويت والهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت؛ حسب ما جاء في النشرة السنوية لإحصاءات التعليم (الإدارة المركزية للإحصاء، ٢٠١٩)، ويبين الجدول رقم (١) خصائص أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة:

جدول رقم (١): وصف العينة

| المتغيرات | الفئات | ت | % |
|---|---|---|---|
| النوع | ذكر | 96 | 67.1 |
| | انثى | 47 | 32.9 |
| جهة العمل | كلية التربية- جامعة الكويت | 43 | 30.1 |
| | كلية التربية الأساسية- الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب | 100 | 69.9 |
| الدرجة العلمية | أستاذ | 34 | 23.8 |
| | أستاذ مساعد | 75 | 52.4 |
| | أستاذ مشارك | 34 | 23.8 |
| الخبرة | أقل من ٥ سنوات | 33 | 23.1 |
| | من ٦-١٠ سنوات | 25 | 17.5 |
| | أكثر من ١٠ سنوات | 85 | 59.4 |

## ثانياً: أداة الدراسة

بالاستناد إلى ما جاء في الأدبيات النظرية التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة؛ صممت الباحثة استبانة لقياس (واقع برامج إعداد المعلم في دولة الكويت) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الكويت وكلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت، تكونت أداة الدراسة من:

١. الخصائص الديموغرافية للعينة؛ والتي تضمنت بعض المتغيرات مثل: (النوع، جهة العمل، المسمى الوظيفي، الخبرة).

٢. مقياس (واقع برامج إعداد المعلم في دولة الكويت)، والذي تضمن (٤٢) فقرة، موزعة على محورين:

- المحور الأول (واقع برنامج إعداد المعلم) ويشمل أربع مجالات: مدى تحقق جانب الإعداد الثقافي العام في البرنامج (الفقرات: ١-٨)، ومدى تحقق جانب الاعداد الأكاديمي الخاص في البرنامج (الفقرات: ٩-١٧)، ومدى تحقق جانب الإعداد الشخصي في البرنامج (الفقرات: ١٨-٢٤)، ومدى تحقق جانب الإعداد التربوي المهني في البرنامج (الفقرات: ٢٥- ٣٣).
- المحور الثاني (التحديات التي تواجه البرنامج) (الفقرات: ٣٤-٤٢) ويجاب عن الأبعاد وفق مقياس ليكرت الثلاثي (موافق =٣، الى حد ما =٢، غير موافق =١)، حددت مستويات المتوسطات الحسابية كما يأتي:
- الفقرات التي حصلت على متوسط حسابي تراوح ما بين (١-١.٦٦) تصنّف ضمن تقدير (ضعيفة).
- الفقرات التي حصلت على متوسط حسابي تراوح ما بين (١.٦٧-٢.٣٣) تصنّف ضمن تقدير (متوسطة).
- الفقرات التي حصلت على متوسط حسابي تراوح ما بين (٢.٣٤-٣.٠٠) تصنّف ضمن تقدير(مرتفعة).

## صدق أداة الدراسة وثباتها

للتحقق من الصدق والثبات لأداة الدراسة، وزعت الباحثة الأداة على عدد من المحكمين متخصصين في أصول التربية من كلية التربية بجامعة الكويت، وكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، حيث تم الأخذ بجميع ملاحظاتهم من حيث الشكل والمحتوى، ضُمنت في النسخة الأخيرة من أداة الدراسة، كما تأكدت الباحثة من صدق الاتساق

بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت وكلية التربية بجامعة الكويت قوامها (٢٠) مفردة، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين كل بند، والدرجة الكلية للمجال التابع له وأشارت نتائج معاملات الارتباط إلى وجود ارتباط موجب دال بين كل بند، والدرجة الكلية للمجال التابع له عند مستوى (٠.٠١) ويوضح الجدول رقم (٢) البند، والدرجة الكلية للمحور الثاني:

جدول رقم (٢): البند والدرجة الكلية للمحور الثاني

| المحور الأول | | | | | | | | المحور الثاني | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المجال الأول | | المجال الثاني | | المجال الثالث | | المجال الرابع | | | |
| البند | الارتباط | البند | الارتباط | البند | الارتباط | البند | الارتباط | البند | الارتباط |
| 1 | .591** | 10 | .774** | 18 | .845** | 25 | .839** | 34 | .579** |
| 2 | .788** | 11 | .866** | 19 | .823** | 26 | .788** | 35 | .617** |
| 3 | .852** | 12 | .815** | 20 | .921** | 27 | .801** | 36 | .728** |
| 4 | .622** | 13 | .752** | 21 | .836** | 28 | .828** | 37 | .792** |
| 5 | .529* | 14 | .645** | 22 | .810** | 29 | .742** | 38 | .720** |
| 6 | .717** | 15 | .654** | 23 | .807** | 30 | .785** | 39 | .747** |
| 7 | .650** | 16 | .810** | 24 | .843** | 31 | .886** | 40 | .844** |
| 8 | .641** | 17 | .836** | | | 32 | .850** | 41 | .737** |
| 9 | .717** | | | | | 33 | .809** | 42 | .849** |

وجدت الباحثة الثبات من خلال استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ بين المحاور وأداة الدراسة ككل على العينة الاستطلاعية، والتي جاءت مرتفعة، حيث بلغت قيمته (٠.٨٧٢) للأداة ككل وللمحور الأول (٠.٨٨٥) وللمحور الثاني (٠.٨٩٣) وهي مناسبة لأغراض الدراسة، ويوضح الجدول رقم (٣) ذلك:

جدول رقم (٣): قيم معامل الثبات للاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) لأداة الدراسة

| المحاور والمجالات | عدد البنود | الفا كرونباخ |
|---|---|---|
| المجال الأول: الإعداد الثقافي العام | 9 | 0.780 |
| المجال الثاني: الإعداد الأكاديمي التخصصي | 8 | 0.802 |
| المجال الثالث: الإعداد الشخصي الاجتماعي | 7 | 0.829 |
| المجال الرابع: الإعداد التربوي المهني | 9 | 0.822 |
| المحور الاول: واقع برنامج إعداد المعلم | 33 | 0.885 |
| المحور الثاني: تحديات إعداد المعلم | 9 | 0.893 |
| **الأداة ككل** | **42** | **0.872** |

## ثالثاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة

لتحقيق أهداف الدراسة تم تحليل البيانات التي تم تجميعها، بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتضمنت المعالجة الأساليب الإحصائية الآتية:

١. مقاييس النزعة المركزية من متوسطات (Means) وانحرافات معيارية (Standard diviation)
٢. حساب الوزن النسبي لكل فقرة من فقرات الاستبانة.
٣. اختبار "ت" T – Test للمقارنة بين متغيرات الدراسة.
٤. التكرارات والنسب المئوية لتكرارات العينة ( Percent-Frequency).
٥. الارتباطات (Correlations).
٦. تحليل التباين الأحادي (one Way ANOVA) و"اختبار(توكي) tukey" للبحث عن مصادر الفروق.

## رابعاً: النتائج ومناقشتها

### س: ما واقع برامج إعداد المعلم في دولة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت الباحثة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لمحور (واقع برنامج إعداد المعلم) في أداة الدراسة كما هو مبين في الجداول التالية:

جدول رقم (٤): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، ودرجة الممارسة، والرتبة لمجالات المحور الأول (واقع برنامج إعداد المعلم)

| المحور | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة التقدير | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| واقع برنامج إعداد المعلم | الإعداد الثقافي العام | 2.21 | 0.39 | 73.5 | متوسطة | 2 |
| | الإعداد الأكاديمي التخصصي | 2.12 | 0.54 | 70.6 | متوسطة | 3 |
| | الإعداد الشخصي الاجتماعي | 2.09 | 0.56 | 69.5 | متوسطة | 4 |
| | الإعداد التربوي المهني | 2.28 | 0.52 | 75.9 | متوسطة | 1 |
| | **المحور ككل** | **2.18** | **0.46** | **72.6** | **متوسطة** | |

يتبين من الجدول رقم (٤) أن المتوسط الحسابي لجميع مجالات المحور الأول (واقع برنامج إعداد المعلم) بلغ (٢.١٨) وبانحراف معياري (٠.٤٨)، وبوزن نسبي (٧٢.٦٪) حيث تشير -بشكل عام- إلى إعداد برنامج المعلم بدرجة متوسطة.

أما داخل المجالات فيُظهر الجدول أن مجال (الإعداد التربوي المهني) قد حقق المرتبة الأولى في برنامج إعداد المعلم بمتوسط حسابي (٢.٢٨)، ثم مجال (الإعداد التربوي الثقافي العام) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢.٢١). ثم مجال (الإعداد الأكاديمي التخصصي) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢.١٢) وبالمرتبة الرابعة والأخيرة مجال (الإعداد الشخصي الإجتماعي) بمتوسط حسابي بلغ (٢.٠٩).

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تشير إلى أن برامج إعداد المعلم في دولة الكويت تطغى فيها المعارف والمعلومات الثقافية والأكاديمية بينما تهمل الجوانب الشخصية للمعلم، مما يؤكد ضرورة إجراء بعض التدخلات لتطوير برامج إعداد المعلم في دولة الكويت، من خلال تحسين محتوى البرامج، بحيث يغطي كافة الجوانب الرئيسية (الجانب الثقافي، والجانب الأكاديمي التخصصي، والجانب المهني التربوي، والجانب الشخصي الاجتماعي) بشكل متوازن؛ وهو ما دعا إليه حمادنه (٢٠١٤) لإمداد الطلاب بما يحتاجونه من معارف ومهارات مختلفة تمكنهم من تطوير العملية التعليمية، وتحسين أنفسهم ومجتمعهم.

و -أيضاً- إيلاء الجانب الشخصي والاجتماعي للمعلم الأهمية التي يستحقها في محتوى برنامج الإعداد، حيث أكد كل من: المعاضيدي (٢٠١٨) وبالا (Pala, 2011) أن العصر الذي نعيش فيه اليوم يتطلب أن نبني شخصية المعلم بناء جيدا، بما يؤهله لمواكبة واقع التطور العلمي الذي يعيشه العالم.

جدول رقم (٥): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، ودرجة الممارسة، والرتبة للمجال الأول (الاعداد الثقافي العام)

| الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة التقدير | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١. يكسب البرنامج قدرا مناسبا من الثقافة القانونية | 1.58 | 0.71 | 52.7 | ضعيفة | 9 |
| ٢. يسعى البرنامج إلى إجادة الطلاب لغة اجنبية تمكنه من الاطلاع على ما توصل له العالم الخارجي | 1.64 | 0.72 | 54.8 | ضعيفة | 8 |
| ٣. يقدم البرنامج مقررات دراسية تجعل الطلاب ملمين بقدر مناسب من العلوم الانسانية (مثل: الفلسفة، علم النفس، علم الاجتماع...) | 2.54 | 0.59 | 84.6 | مرتفعة | 1 |
| ٤. يمكن البرنامج الطلاب من استخدامات الحاسب الآلي في التدريس | 2.34 | 0.64 | 78.1 | مرتفعة | 2 |
| ٥. يتيح البرنامج للطلاب التعرف على قدر مناسب من العلوم البحتة في تخصصه (مثل: الكيمياء، الجيولوجيا، الاحياء...) | 2.30 | 0.64 | 76.7 | متوسطة | 4 |
| ٦. يلم البرنامج بالموضوعات التي تفرضها المشكلات المعاصرة (مثل: حماية البيئة، حقوق الإنسان...) | 2.08 | 0.72 | 69.2 | متوسطة | 7 |
| ٧. يشتمل البرنامج مقررات تعمل على تعزيز قيم المواطنة | 2.17 | 0.73 | 72.3 | متوسطة | 5 |
| ٨- يكسب البرنامج الطلاب الثقافة الدينية التي تتناسب مع دورهم التربوي | 2.32 | 0.67 | 77.4 | متوسطة | 3 |
| ٩. يلم البرنامج بموضوعات تعزز عادات وتقاليد المجتمع الكويتي | 2.15 | 0.71 | 71.8 | متوسطة | 6 |

يتضح من الجدول رقم (٥) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الأول قد تراوحت ما بين: (١.٥٨-٢.٥٤)، حيث تقع متوسطات غالبية الفقرات ضمن (متوافرة بدرجة متوسطة). إلا أنه يلاحظ أن الفقرة (٣) التي تنص على: "يقدم البرنامج مقررات دراسية تجعل الطلاب ملمين بقدر مناسب من العلوم الانسانية (مثل: الفلسفة، علم النفس، علم الاجتماع...)" قد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية حيث بلغت (٢.٥٤)، وبانحراف معياري (٠.٥٩). وتلتها الفقرة (٤) التي

تنص على: "يمكن البرنامج الطلاب من استخدامات الحاسب الآلي في التدريس" بمتوسط حسابي (٢.٣٤) وبانحراف معياري (٠.٦٤)، وتلتها الفقرة (٨) التي تنص على: "يكسب البرنامج الطلاب الثقافة الدينية التي تتناسب مع دوره التربوي" بمتوسط حسابي (٢.٣٢) وبانحراف معياري (٠.٦٧).

بينما الفقرة (١) التي تنص على: "يكسب البرنامج الطلاب قدر مناسب من الثقافة القانونية" قد حصلت على أقل المتوسطات الحسابية (١.٥٨) وبانحراف معياري (٠.٧١) بدرجة تقدير (ضعيفة). فيما حصلت باقي الفقرات على متوسطات حسابية ما بين (١.٦٤ - ٢.٣٠) وبأوزان نسبية ما بين (٥٤.٨ - ٧٦.٧ ٪).

وترجع الباحثة السبب وراء هذه النتائج إلى محتوى صحائف التخرج في كل من كلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية، فعلى الرغم من أن المعلم مواطن قبل أن يكون معلما، لم تجد الباحثة فيها أي مقررات تكسب الطلاب الثقافة القانونية التي تؤهلهم لأداء دورهم في المجتمع (جامعة الكويت، ٢٠١٩؛ كلية التربية الأساسية، ٢٠١٦).

جدول رقم (٦): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، ودرجة الممارسة، والرتبة للمجال الثاني (الاعداد الاكاديمي التخصصي)

| الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة التقدير | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٠. يمكن البرنامج الطلاب من إتقان استراتيجيات التعلم التعاوني | 2.28 | 0.62 | 76.0 | متوسطة | 1 |
| ١١. يمكن البرنامج الطلاب من إتقان استراتيجيات التعلم النشط | 2.08 | 0.66 | 69.2 | متوسطة | 5 |
| ١٢. يؤهل البرنامج الطلاب ليكونوا مبتكرين | 1.81 | 0.75 | 60.4 | متوسطة | 8 |
| ١٣. يوازن البرنامج بين المجالات النظرية والعملية | 2.20 | 0.61 | 73.2 | متوسطة | 3 |
| ١٤. يتلقى الطلاب في البرنامج مقررات قائمة على الكفايات | 1.87 | 0.68 | 62.5 | متوسطة | 7 |
| ١٥. يحقق البرنامج الأهداف الأساسية التي وضع لأجلها | 2.20 | 0.60 | 73.4 | متوسطة | 2 |
| ١٦. يتوافق البرنامج مع الاتجاهات العالمية في إعداد المعلم | 1.90 | 0.77 | 63.2 | متوسطة | 6 |
| ١٧. يعتمد البرنامج على نظريات التعلم المعاصرة | 2.13 | 0.73 | 70.9 | متوسطة | 4 |

يتضح من الجدول رقم (٦) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الثاني قد جاءت ما بين: (١.٨١-٢.٢٨)، حيث تقع متوسطات جميع الفقرات ضمن (متوافرة بدرجة متوسطة). إلا أنه يلاحظ أن الفقرة (١٠) التي تنص على: "يمكن البرنامج الطلاب من اتقان استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني" قد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية حيث بلغت (٢.٢٨) وبانحراف معياري (٠.٦٢)، وتلتها الفقرة (١٥) التي تنص على: "يحقق البرنامج الأهداف الأساسية التي وضع لأجلها" بمتوسط حسابي (٢.٢٠) وبانحراف معياري (٠.٦٠)، وتلتها الفقرة (١٣) التي تنص على: "يوازن البرنامج بين المجالات النظرية والعملية" بمتوسط حسابي (٢.٢٠) وبانحراف معياري (٠.٦١).

بينما الفقرة (١٢) التي تنص على: "يؤهل البرنامج الطلاب ليكونوا مبتكرين" قد حصلت على أقل المتوسطات الحسابية (١.٨١) وبانحراف معياري (٠.٧٥). بدرجة تقدير (متوسطة)، فيما حصلت باقي الفقرات على متوسطات حسابية ما بين (١.٨٧ - ٢.١٣ ) وبأوزان نسبية ما بين (٦٢.٥ - ٧٠.٩ ٪).

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تعود إلى محتوى صحائف التخرج في كل من كلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية، حيث اشتملت صحيفة كلية التربية بجامعة الكويت مقررا وحيدا في هذا المجال وهو مقرر "سيكولوجية الإبداع"، وكذلك الحال في صحيفة كلية التربية الأساسية فقد اشتملت على مقرر "الأسس النفسية للابتكار"، علاوة على ذلك فكلا

المقررين اختياريان، وهذا يعني أن الطالب قد يتخرج دون أن يجتازهما (جامعة الكويت، ٢٠١٩؛ كلية التربية الأساسية، ٢٠١٦).

جدول رقم (٧): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، ودرجة الممارسة، والرتبة للمجال الثالث (الاعداد الشخصي الاجتماعي)

| الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة التقدير | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٨. ينمي البرنامج مهارات الطلاب الشخصية | 2.20 | 0.68 | 73.2 | متوسطة | 1 |
| ١٩. يتيح البرنامج الفرصة امام الطلاب لتنمية علاقتهم مع المجتمع المحلي | 2.12 | 0.66 | 70.6 | متوسطة | 3 |
| ٢٠. يهتم البرنامج بإعداد الطلاب على المستوى الوجداني | 1.97 | 0.72 | 65.5 | متوسطة | 6 |
| ٢١. يعد البرنامج الطلاب ليكونوا قادة | 1.80 | 0.70 | 60.1 | متوسطة | 7 |
| ٢٢. يكسب البرنامج الطلاب خبرات تتعلق بشؤون الحياة | 2.09 | 0.67 | 69.7 | متوسطة | 4 |
| ٢٣. يساعد البرنامج الطلاب على نضج شخصياتهم | 2.13 | 0.68 | 70.9 | متوسطة | 2 |
| ٢٤. يزود البرنامج الطلاب بالمهارات التي تساعدهم على التكيف مع الصعوبات التي قد يواجهونها | 2.06 | 0.62 | 68.8 | متوسطة | 5 |

يتضح من الجدول رقم (٧) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الثالث قد جاءت ما بين: (١.٨١–٢.٢٨)، حيث تقع متوسطات جميع الفقرات ضمن (متوافرة بدرجة متوسطة). إلا أنه يلاحظ أن الفقرة (١٨) التي تنص على: "ينمي البرنامج مهارات الطلاب الشخصية" قد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية حيث بلغت (٢.٢٠) وبانحراف معياري (٠.٦٨)، وتلتها الفقرة (٢٣) التي تنص على: "يساعد البرنامج الطلاب على نضج شخصياتهم" بمتوسط حسابي (٢.١٣) وبانحراف معياري (٠.٦٨). وتلتها الفقرة (١٩) التي تنص على: "يتيح البرنامج الفرصة امام الطلاب لتنمية علاقتهم مع المجتمع المحلي" بمتوسط حسابي (٢.١٢) وبانحراف معياري (٠.٦٦). بينما الفقرة (٢١) التي تنص على: "يعد البرنامج الطلاب ليكونوا قادة" قد حصلت على أقل المتوسطات الحسابية (١.٨١) وبانحراف معياري (٠.٧٠) بدرجة تقدير (متوسطة)، فيما حصلت باقي الفقرات على متوسطات حسابية ما بين: (١.٩٧ – ٢.٠٩) وبأوزان نسبية ما بين (٦٥.٥ – ٦٩.٧ ٪).

وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة المقررات التي تشتمل عليها برامج إعداد المعلم في كل من كلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية، بالإضافة لطرق التدريس التقليدية المستخدمة فيها. وترى الباحثة وجوب اعتماد أساليب وطرق التدريس التي من شأنها تعزيز الصفات القيادية لدى الطلاب، واعتماد مبدأ الكيف عوضا عن الكم.

جدول رقم (٨): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، ودرجة الممارسة، والرتبة للمجال الثاني (الاعداد التربوي المهني)

| الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة التقدير | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢٥. يعتمد البرنامج على الاتجاهات التربوية المعاصرة | 2.21 | 0.65 | 73.7 | متوسطة | 7 |
| ٢٦. يمكن البرنامج الطلاب من إتقان طرق التدريس المختلفة | 2.31 | 0.65 | 77.2 | متوسطة | 3 |
| ٢٧. يعرف البرنامج الطلاب بالقوانين التي تنظم أدوارهم داخل نطاق المؤسسة التعليمية وخارجها | 1.89 | 0.70 | 62.9 | متوسطة | 9 |
| ٢٨. يكسب البرنامج القدرة على مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين | 2.30 | 0.62 | 76.7 | متوسطة | 4 |
| ٢٩. يركز البرنامج على إكساب المعلم مهارة إدارة الصف | 2.33 | 0.64 | 77.6 | متوسطة | 2 |
| ٣٠. يدرب البرنامج الطلاب على كيفية إدارة العملية التعليمية وفق الإمكانات المتاحة | 2.33 | 0.60 | 77.6 | متوسطة | 1 |
| ٣١. يمكن البرنامج الطلاب من ممارسة مهنة التعليم بإلتزام خلقي يتناسب مع وظيفة المربي | 2.21 | 0.65 | 73.7 | متوسطة | 6 |
| ٣٢. يكسب البرنامج الطلاب القدرة على قيادة مناقشات في مجال المادة العلمية | 2.12 | 0.63 | 70.6 | متوسطة | 8 |
| ٣٣. يمكن البرنامج الطلاب من اختيار انشطة التعلم الملائمة التي تحقق أهداف المادة العلمية | 2.26 | 0.62 | 75.3 | متوسطة | 5 |

يتضح من الجدول رقم (٨) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الرابع قد جاءت ما بين: (١.٨٩-٢.٣٣)، حيث تقع متوسطات جميع الفقرات ضمن (متوافرة بدرجة متوسطة). إلا أنه يلاحظ أن الفقرة (٣٠) التي تنص على "يدرب البرنامج الطلاب على كيفية إدارة العملية التعليمية وفق الإمكانات المتاحة" قد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية حيث بلغت (٢.٣٣) وبانحراف معياري (٠.٦٠)، وتلتها الفقرة رقم (٢٩) التي تنص على "يركز البرنامج على اكساب المعلم مهارة إدارة الصف" بمتوسط حسابي (٢.٣٣) وبانحراف معياري (٠.٦٤)، وتلتها الفقرة رقم (٢٦) التي تنص على "يمكن البرنامج الطلاب من إتقان طرق التدريس المختلفة "بمتوسط حسابي (٢.٣١) وبانحراف معياري (٠.٦٥).

بينما الفقرة (٢٧) التي تنص على: "يعرف البرنامج الطلاب بالقوانين التي تنظم أدوارهم داخل نطاق المؤسسة التعليمية وخارجها" قد حصلت على أقل المتوسطات الحسابية (١.٨٩) وبانحراف معياري (٠.٧٠) بدرجة تقدير (متوسطة)، فيما حصلت باقي الفقرات على متوسطات حسابية ما بين: (٢.١٢-٢.٣٠) وبأوزان نسبية ما بين: (٧٠.٦- ٧٦.٧ ٪).

وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى محتوى صحائف التخرج في كلٍ من كلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية، فبرغم شمول الصحيفتين عديدا من المقررات التي تتعلق بالجانب المهني مثل: طرق التدريس، وإدارة الصف، ومراعاة الفروق الفردية للمتعلمين فإنها لا تتضمن القوانين التي تنظم أدوار المعلم المستقبلية، ولا حقوقه ولا واجباته في المؤسسة التعليمية (جامعة الكويت، ٢٠١٩؛ كلية التربية الأساسية، ٢٠١٦).

## س: ما التحديات التي تواجه برامج إعداد المعلم في دولة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لمحور (تحديات إعداد المعلم) في أداة الدراسة كما هو مبين في الجدول رقم (٩):

جدول رقم (٩): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، ودرجة الممارسة، والرتبة للمحور الثاني (تحديات إعداد المعلم)

| الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة التقدير | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣٤. المدة الزمنية للتربية الميدانية في البرنامج مناسبة | 2.07 | 0.85 | 69.0 | متوسطة | 3 |
| ٣٥. تساعد التربية الميدانية بالتعرف على الواقع الفعلي للعملية التربوية | 2.60 | 0.57 | 86.7 | مرتفعة | 1 |
| ٣٦. توفر الكلية للطلاب مشرفين متخصصين ذوي كفاءة للتدريب خلال التربية الميدانية | 2.08 | 0.73 | 69.5 | متوسطة | 2 |
| ٣٧. توفر الكلية للطلاب مرشدين أكاديميين لتذليل الصعوبات التي قد تواجههم | 2.04 | 0.70 | 68.1 | متوسطة | 4 |
| ٣٨. يعد البرنامج الطلاب بحيث يكونوا قادرين على ممارسة مهنته في جميع المراحل الدراسية (ابتدائي/ متوسط/ ثانوي) | 1.99 | 0.74 | 66.4 | متوسطة | 6 |
| ٣٩. يتوافر في الكلية عددا مناسبا من مختبرات الحاسب الآلي المجهزة | 2.01 | 0.80 | 67.1 | متوسطة | 5 |
| ٤٠. يتناسب عدد القاعات الدراسية/ الورش/ المختبرات في الكلية مع أعداد الطلاب | 1.69 | 0.81 | 56.4 | متوسطة | 9 |
| ٤١. يتناسب الأثاث المتوافر (مثل: الطاولات، المقاعد...) في الكلية مع طبيعة المقررات المطروحة | 1.78 | 0.80 | 59.2 | متوسطة | 7 |
| ٤٢. تتناسب مساحة القاعات الدراسية/ الورش/ المختبرات مع أعداد الطلاب المسجلين في المقرر الدراسي | 1.71 | 0.82 | 57.1 | متوسطة | 8 |
| **المتوسط الحسابي العام** | **2.12** | **0.45** | **70.7** | | |

يتضح من الجدول رقم (٩) أن المتوسط الحسابي العام لفقرات المحور الثاني (تحديات إعداد المعلم) قد بلغ (٢.١٢) وبانحراف معياري (٠.٧٠)، مما يشير إلى وجود تحديات (بدرجة متوسطة). كما أن المتوسطات الحسابية لكل الفقرات بالمحور الثاني قد جاءت ما بين: (١.٦٩-٢.٦٠)، حيث تقع متوسطات غالبية الفقرات ضمن (تقديرات متوسطة) إلا أنه يلاحظ أن الفقرة (٣٥) التي تنص على: "تساعد التربية الميدانية بالتعرف على الواقع الفعلي للعملية التربوية" قد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية حيث بلغت (٢.٦٠) وبانحراف معياري (٠.٥٧) بدرجة تقدير مرتفعة، وتلتها الفقرة (٣٦) التي تنص على: "توفر الكلية للطلاب مشرفين متخصصين ذوي كفاءة للتدريب خلال التربية الميدانية" بمتوسط حسابي (٢.٠٨) وبانحراف معياري (٠.٧٣)، وتلتها الفقرة (٣٤) التي تنص على: "المدة الزمنية للتربية الميدانية في البرنامج مناسبة" بمتوسط حسابي (٢.٠٧) وبانحراف معياري (٠.٨٥).

بينما الفقرة (٤٠) التي تنص على: "يتناسب عدد القاعات الدراسية/ الورش/ المختبرات في الكلية مع أعداد الطلاب" قد حصلت على أقل المتوسطات الحسابية (١.٦٩) وبانحراف معياري (٠.٨١) بدرجة تقدير (متوسطة)، فيما حصلت باقي الفقرات على متوسطات حسابية ما بين: (١.٧١ - ٢.٠٤) وبأوزان نسبية ما بين (٥٧.١- ٦٨.١ ٪).

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى الأعداد المتزايدة، حيث بلغ عدد الطلاب المقيدين خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩م في كلية التربية بجامعة الكويت (٥٣٠٥) طالبا وطالبة، في حين بلغ عدد الطلاب المقيدين خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨م بكلية التربية الأساسية (٢٢١٦١٤) طالبا وطالبة (الإدارة المركزية للإحصاء، ٢٠١٩).

**س: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05= α) في واقع إعداد المعلم بدولة الكويت تعزى إلى متغيرات ( النوع، جهة العمل، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار (ت) لمتغيري: النوع وجهة العمل، واختبار (ف) تحليل التباين الاحادي لمتغيري الدرجة العلمية وسنوات الخبرة، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجداول من (١٠) إلى (١٥):

## ١. النوع:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) T – Test بين متغير النوع

| المجال | النوع | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الإعداد الثقافي العام | ذكر | 96 | 2.15 | 0.45 | 141 | 0.94 | .350 |
| | انثى | 47 | 2.08 | 0.41 | | | |
| الإعداد الأكاديمي التخصصي | ذكر | 96 | 2.10 | 0.53 | 141 | 1.31 | .192 |
| | انثى | 47 | 1.98 | 0.51 | | | |
| الإعداد الشخصي الاجتماعي | ذكر | 96 | 2.09 | 0.57 | 141 | 1.12 | .265 |
| | انثى | 47 | 1.98 | 0.51 | | | |
| الإعداد التربوي المهني | ذكر | 96 | 2.23 | 0.50 | 141 | 0.43 | .665 |
| | انثى | 47 | 2.19 | 0.51 | | | |
| **الدرجة الكلية** | **ذكر** | **96** | **2.06** | **0.54** | **141** | **2.15** | **.034** |
| | **انثى** | **47** | **1.87** | **0.47** | | | |

يتضح من الجدول رقم (١٠) لنتائج اختبار (ت) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير النوع بجميع المجالات، فقد جاءت قيم (ت) عند مستوى دلالة أكبر من ٠.٠٥، وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى عمل كل من الإناث والذكور في بيئة عمل واحدة، مما يجعلهم يمرون بظروف ومواقف مشابهة فيما يخص واقع برنامج إعداد المعلم.

ويظهر الجدول -أيضا- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير النوع بالدرجة الكلية فقد جاءت قيمة (ت) عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) تجاه الذكور بمتوسط حسابي (٢.٠٦) مقابل متوسط حسابي (١.٨٧) للإناث.

## ٢. جهة العمل:

جدول رقم (١١): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيم ( ت ) T – Test بين متغير جهة العمل

| المجال | جهة العمل | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الإعداد الثقافي العام | كلية التربية | 43 | 2.26 | 0.35 | 141 | 2.51 | .013 |
| | كلية التربية الأساسية | 100 | 2.07 | 0.47 | | | |
| الإعداد الأكاديمي التخصصي | كلية التربية | 43 | 2.13 | 0.48 | 141 | 1.14 | .255 |
| | كلية التربية الأساسية | 100 | 2.03 | 0.54 | | | |
| الإعداد الشخصي الاجتماعي | كلية التربية | 43 | 2.03 | 0.51 | 141 | - 0.31 | .754 |
| | كلية التربية الأساسية | 100 | 2.06 | 0.57 | | | |
| الإعداد التربوي المهني | كلية التربية | 43 | 2.23 | 0.49 | 141 | 0.19 | .847 |
| | كلية التربية الأساسية | 100 | 2.21 | 0.51 | | | |
| **الدرجة الكلية** | **كلية التربية** | **43** | **2.29** | **0.39** | **141** | **4.69** | **.000** |
| | **كلية التربية الأساسية** | **100** | **1.87** | **0.53** | | | |

يوضح جدول رقم (١١) نتائج اختبار (ت) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير جهة العمل بمجالات (الإعداد الأكاديمي التخصصي، الإعداد الشخصي الاجتماعي، الإعداد التربوي المهني) فقد جاءت قيم (ت) عند مستوى دلالة أكبر من (٠.٠٥).

كما يظهر الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير جهة العمل بمجال (الإعداد الثقافي العام) والدرجة الكلية فقد جاءت قيمة (ت) عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥ تجاه جهة العمل (كلية التربية جامعة الكويت).

وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى محتوى صحائف التخرج في كل من كلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية، حيث شملت صحيفة التخرج في كلية التربية بجامعة الكويت مقررات تغطي جانب الثقافة العامة مجموع وحداتها ما بين (٣٠-٣٣) وحدة دراسية (الوحدة الدراسية: وحدة علمية توزن -عادة- بساعة دراسية أسبوعية نظرية، أو بساعتين عمليتين على الأقل)، أما صحيفة التخرج في كلية التربية الأساسية فتحتوي مقررات ثقافة عامة مجموع وحداتها ما بين: (٢٤-٣٠) وحدة دراسية فقط (جامعة الكويت، ٢٠١٩؛ كلية التربية الأساسية، ٢٠١٦).

## ٣. الدرجة العلمية:

جدول رقم (١٢): نتائج تحليل التباين الأحادي (one-way ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الدرجة العلمية

| المجالات | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الإعداد الثقافي العام | بين المجموعات | 1.67 | 2 | .834 | 4.50 | 0.013 |
| | داخل المجموعات | 25.96 | 140 | .185 | | |
| | المجموع | 27.63 | 142 | | | |
| الإعداد الأكاديمي التخصصي | بين المجموعات | 0.98 | 2 | .490 | 1.81 | 0.167 |
| | داخل المجموعات | 37.79 | 140 | .270 | | |
| | المجموع | 38.77 | 142 | | | |
| الإعداد الشخصي الاجتماعي | بين المجموعات | 1.19 | 2 | .595 | 2.01 | 0.138 |
| | داخل المجموعات | 41.49 | 140 | .296 | | |
| | المجموع | 42.68 | 142 | | | |
| الإعداد التربوي المهني | بين المجموعات | 0.65 | 2 | .323 | 1.29 | 0.279 |
| | داخل المجموعات | 35.10 | 140 | .251 | | |
| | المجموع | 35.75 | 142 | | | |
| **الدرجة الكلية** | **بين المجموعات** | **1.36** | **2** | **.680** | **2.51** | **0.085** |
| | **داخل المجموعات** | **37.87** | **140** | **.271** | | |
| | **المجموع** | **39.23** | **142** | | | |

يوضح جدول رقم (١٢) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) وأن قيم (ف) دالة بمجال (الإعداد الثقافي العام) عند مستوى أقل من (٠.٠٥)، فيما اختفت الفروق بباقي المجالات والدرجة الكلية، وباستخدام اختبار (توكي)؛ جاءت النتائج كما في الجدول (١٣):

جدول رقم (١٣): الفروق بين الدرجة العلمية بمجال الاعداد الثقافي العام

| المجال | الدرجة العلمية | المتوسط الحسابي | الدرجة العلمية | المتوسط الحسابي | الفرق | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الإعداد الثقافي العام | أستاذ | 2.33 | أستاذ مشارك | 2.09 | 0.262 | 0.011 |

وتوضح النتائج الواردة في الجدول رقم (١٣) بالنسبة لمجال (الإعداد الثقافي العام) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠.٠٥) بين الدرجة العلمية (أستاذ) والدرجة العلمية (أستاذ مشارك) تجاه الدرجة العلمية (أستاذ). وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى خبرة الأستاذ

بممارسة التدريس في البرنامج، مما يجعله على اطلاع أوسع وأدق بمحتوى البرنامج، ومدى اشتماله على القدر المناسب من جوانب إعداد المعلم الأساسية الأربعة.

## ٤. سنوات الخبرة:

جدول رقم (١٤): نتائج تحليل التباين الأحادي (one-way ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة وفقا لمتغير سنوات الخبرة

| المجالات | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الإعداد الثقافي العام | بين المجموعات | 2.86 | 2 | 1.428 | 8.07 | 0.000 |
| | داخل المجموعات | 24.77 | 140 | .177 | | |
| | المجموع | 27.63 | 142 | | | |
| الإعداد الأكاديمي التخصصي | بين المجموعات | 2.17 | 2 | 1.085 | 4.15 | 0.018 |
| | داخل المجموعات | 36.60 | 140 | .261 | | |
| | المجموع | 38.77 | 142 | | | |
| الإعداد الشخصي الاجتماعي | بين المجموعات | 1.46 | 2 | .731 | 2.48 | 0.087 |
| | داخل المجموعات | 41.21 | 140 | .294 | | |
| | المجموع | 42.68 | 142 | | | |
| الإعداد التربوي المهني | بين المجموعات | 1.56 | 2 | .782 | 3.20 | 0.059 |
| | داخل المجموعات | 34.19 | 140 | .244 | | |
| | المجموع | 35.75 | 142 | | | |
| **الدرجة الكلية** | **بين المجموعات** | **2.18** | **2** | **1.090** | **4.12** | **0.018** |
| | **داخل المجموعات** | **37.05** | **140** | **.265** | | |
| | **المجموع** | **39.23** | **142** | | | |

يوضح جدول رقم (١٤) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) أن قيم (ف) دالة بمجال (الإعداد الثقافي العام، الإعداد الأكاديمي التخصصي، والدرجة الكلية) عند مستوى اقل من (٠.٠٥)، فيما اختفت الفروق بباقي المجالات، وباستخدام اختبار (توكي) جاءت النتائج في الجدول (١٥):

جدول رقم (١٥): الفروق بين سنوات الخبرة بالمجالات الدالة والدرجة الكلية

| المجالات | سنوات الخبرة | المتوسط الحسابي | سنوات الخبرة | المتوسط الحسابي | الفرق | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الإعداد الثقافي العام | أكثر من ١٠ | 2.24 | أقل من 5 | 1.95 | 0.289 | .003 |
| | | 2.24 | من 5-10 | 1.96 | 0.286 | .009 |
| الإعداد الأكاديمي التخصصي | أكثر من ١٠ | 2.15 | أقل من 5 | 1.89 | 0.313 | .022 |
| الدرجة الكلية | أكثر من ١٠ | 2.10 | من 5-10 | 1.80 | 0.294 | .035 |

توضح النتائج الواردة في الجدول رقم (١٥) بالنسبة لمجال (الإعداد الثقافي العام)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠.٠٥) بين سنوات الخبرة الأكبر (أكثر من ١٠ سنوات) وسنوات الخبرة الاوسط والأقل (أقل من ٥ سنوات، من ٥-١٠ سنوات) تجاه سنوات الخبرة الأكبر (أكثر من ١٠ سنوات). ولمجال (الاعداد الأكاديمي التخصصي) بوجود فرق دال إحصائيا عند مستوى أقل من (٠.٠٥)، بين سنوات الخبرة الأكبر (أكثر من ١٠ سنوات) وسنوات الخبرة الأقل (أقل من ٥ سنوات) تجاه سنوات الخبرة الأكبر (أكثر من ١٠ سنوات). وبالدرجة الكلية بوجود فرق دال إحصائيا عند مستوى أقل من (٠.٠٥)، بين سنوات الخبرة الأكبر (أكثر من ١٠ سنوات) وسنوات الخبرة الأوسط (من ٥-١٠ سنوات) لصالح سنوات الخبرة الأكبر (أكثر من ١٠ سنوات). وتعزي

الباحثة هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة الأكبر (أكثر من ١٠ سنوات) قد مارسوا التدريس في البرنامج لمدة تجعلهم على اطلاع أوسع وأدق بمحتوى البرنامج ومدى تغطية محتواه لجوانب الإعداد الأساسية.

## س: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( α =0.05) في تحديات إعداد المعلم بدولة الكويت تعزى إلى متغيرات (النوع، جهة العمل، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدمت الباحثة اختبار (ت) لمتغيري: النوع، وجهة العمل، واختبار (ف) تحليل التباين الأحادي لمتغيري: الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، وجاءت النتائج كما في الجداول (١٦-٢٠):

### ١. النوع:

جدول رقم (١٦): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيم ( ت ) T – Test بين متغير النوع

| المجال | النوع | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تحديات إعداد المعلم | ذكر | 96 | 2.15 | 0.46 | 141 | 1.04 | .301 |
| | انثى | 47 | 2.06 | 0.42 | | | |

يتضح من الجدول رقم (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير النوع، فقد جاءت قيم (ت) عند مستوى دلالة أكبر من (٠.٠٥).

### ٢. جهة العمل:

**دول رقم (١٧): المتوسطات الحسابية ،والانحرافات المعيارية، وقيم ( ت ) T – Test بين متغير جهة العمل**

| المجال | جهة العمل | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تحديات إعداد المعلم | كلية التربية | 43 | 2.17 | 0.40 | 141 | 0.95 | .341 |
| | كلية التربية الأساسية | 100 | 2.09 | 0.47 | | | |

يتضح من جدول رقم (١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير جهة العمل، فقد جاءت قيم (ت) عند مستوى دلالة أكبر من (٠.٠٥).

### ٣. الدرجة العلمية:

**جدول رقم (١٨): نتائج تحليل التباين الأحادي (one-way ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة؛ وفقا لمتغير الدرجة العلمية**

| المجالات | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تحديات إعداد المعلم | بين المجموعات | 1.06 | 2 | .528 | 2.66 | 0.073 |
| | داخل المجموعات | 27.81 | 140 | .199 | | |
| | المجموع | 28.86 | 142 | | | |

يوضح الجدول رقم (١٨) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) عدم وجود فروق دالة إحصائيا لمتغير الدرجة العلمية، فقد جاءت قيمة (ف) عند مستوى أكبر من ٠.٠٥.

### ٤. سنوات الخبرة:

جدول رقم (١٩): نتائج تحليل التباين الأحادي (one-way ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

| المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تحديات إعداد المعلم | بين المجموعات | 1.90 | 2 | .952 | 4.94 | 0.008 |
| | داخل المجموعات | 26.96 | 140 | .193 | | |
| | المجموع | 28.86 | 142 | | | |

يوضح الجدول رقم (١٩) لنتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) أن قيم (ف) دالة عند مستوى أقل من (٠.٠٥)، وباستخدام اختبار (توكي) جاءت النتائج كما بالجدول (٢٠):

جدول رقم (٢٠): الفروق بين سنوات الخبرة بالمحور (تحديات اعداد المعلم)

| سنوات الخبرة | المتوسط الحسابي | سنوات الخبرة | المتوسط الحسابي | الفرق | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| أكثر من ١٠ سنوات | 2.02 | أقل من ٥ سنوات | 2.21 | 0.280 | .016 |

توضح النتائج الواردة في الجدول رقم (٢٠) بالنسبة لمحور (تحديات إعداد المعلم) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠.٠٥) بين سنوات الخبرة الأكبر (أكثر من ١٠ سنوات) وسنوات الخبرة الأقل (أقل من ٥ سنوات) لصالح سنوات الخبرة الأكبر.

وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة الأكبر (أكثر من ١٠ سنوات) يمكنهم تحديد التحديات التي تواجه إعداد المعلم في ظل البرنامج بشكل أدق؛ ويعود السبب في ذلك إلى لمدة التي مارسوا فيها التدريس في البرنامج.

## خامساً: خلاصة نتائج الدراسة الميدانية

في ضوء ما جاء في الأدبيات التربوية، وما توصلت إليه الدراسة الميدانية من نتائج؛ يمكن استخلاص بعض نقاط القوة، ومواطن الضعف؛ فيما يتعلق ببرامج إعداد المعلم في دولة الكويت كما يأتي:

**(١) نقاط القوة:**

- تقدم البرامج مقررات دراسية تجعل الطلاب ملمين بقدر مناسب من العلوم الإنسانية المختلفة، فضلاً عن قدر مناسب من الثقافة الدينية.
- يوازن محتوى البرامج بين المجالات النظرية والعملية.
- تركز البرامج على إكساب المعلم مهارات متعددة مثل: إدارة الصف، وإدارة العملية التعليمية؛ وفق الإمكانات المتاحة، واستخدام الحاسب الآلي في التدريس.
- تقديم البرامج برنامجاً للتربية الميدانية، يساعد الطلاب في تعرف على الواقع الفعلي للعملية التربوية، بإشراف متخصصين ذوي كفاءة، ولمدة زمنية مناسبة.

**(٢) نقاط الضعف:**

- محتوى البرامج يفتقر إلى مقررات تزود الطلاب بقدر مناسب من الثقافة القانونية العامة، أو الخاصة التي تعنى بالقوانين التي تنظم أدوار المعلم داخل وخارج نطاق المؤسسة التعليمية.
- محتوى البرنامج لا يحقق اجادة الطلاب لغة اجنبية تمكنه من الاطلاع على ما توصل له العالم الخارجي.

- يهمل محتوى البرنامج الجانب الشخصي والاجتماعي للمعلم، حيث لا يؤهله ليكون مبتكرا وقائدا.
- عدم مناسبة عدد ومساحة القاعات الدراسية/الورش/المختبرات في الكلية مع أعداد الطلاب.
- عدم مناسبة الأثاث المتوافر في الكلية مع طبيعة المقررات المطروحة.

## المحور الثالث: التوصيات والمقترحات الإجرائية لتطوير برامج إعداد المعلم في دولة الكويت

في ضوء نتائج الدراسة الميدانية التي كشفت عن نقاط القوة ومواطن الضعف في برامج إعداد المعلم الحالية في دولة الكويت؛ توصي الباحثة أن يجري تطوير هذه البرامج كمدخل لإصلاح التعليم وتحقيق رؤية الكويت ٢٠٣٥م، مع مراعاة المعايير الآتية:

**١. تمكين الطالب المعلم من المفاهيم والمهارات الأساسية لفلسفة مادته العلمية؛ ويتضمن ذلك عدداً من المجالات هي:**

- تضمين البرنامج التطورات التاريخية والنظريات السائدة في المادة العلمية.
- تمكين الطالب المعلم من فهم الأسس الفلسفية والاجتماعية والأسس التي يعتمد عليها إدراج مادته العلمية في التعليم العام.
- تمكين الطالب المعلم من فهم أهمية مادته العلمية.
- تمكين الطالب المعلم من نظريات بناء المناهج وتقويمها لتهيئته للتعاون في تطوير المناهج مستقبلا.
- تمكين الطالب المعلم من فهم أهمية تهيئة الصفوف الدراسية كبيئات فعالة للتعليم.

**٢. معرفة الطالب المعلم المستجدات والتطورات في مجال مادته العلمية والمستجدات في التقنيات الحديثة؛ ويتضمن ذلك عدداً من المجالات هي:**

- إكساب الطالب المعلم مهارات التعلم الذاتي لتنمية المعرفة في مجال المادة العلمية.
- فهم شامل لقضايا المناهج الدراسية والتعليمية ضمن مجال مادته العلمية.
- امتلاك مهارات التواصل وتعلم مهارات ومفاهيم جديدة ومستحدثات خاصة بالتطورات في التعليم المهني.
- معرفة معايير المناهج ومبادرات الإصلاح المدرسي المحلية، والدولية، والعالمية.
- التمكن من لغة أجنبية للاطلاع على آخر ما توصلت إليه الدول المتقدمة في مجال التعليم.

**٣. معرفة الطالب المعلم طرق التدريس الحديثة في مجال المادة العلمية؛ ويتضمن ذلك عدداً من المجالات منها:**

- تمكين الطالب المعلم من طرق التدريس والموارد المناسبة لتحفيز مستويات التفكير العليا في مجال المادة العلمية.
- تمكين الطالب المعلم من طرق البحث عن أنشطة التعلم ذات الصلة بالمادة العلمية والابتكار فيها.
- تمكين الطالب المعلم من فهم أساليب التقويم المناسبة لتقويم أدائه التدريسي وأداء طلابه.
- التأكد من أن الطالب المعلم لديه إمكانية الوصول إلى تنوع الإعداد واستغلاله البدائل التعليمية.

**٤. معرفة الطالب المعلم استخدامات التكنولوجيا في التدريس؛ ويتضمن ذلك عدداً من المجالات منها:**

- فهم واستخدام التكنولوجيا كأداة للبحث.
- تعزيز الاستخدام المبكر للتكنولوجيا.
- الاستفادة من التكنولوجيا في التعلم الذاتي والتنمية المهنية.

**٥. معرفة الطالب المعلم أهداف التخصص، وعلاقته بالتخصصات الأخرى؛ ويتضمن ذلك عدداً من المجالات منها:**

- التعاون مع الزملاء من الطلاب المعلمين في المجالات العلمية الأخرى، سواء بالتعليم، أو التعلم.
- تحديد التخصصات الأخرى التي تؤثر في المادة العلمية وتوظيفها بما يحقق أهداف المادة.

**٦. المشاركة المجتمعية مع المؤسسات الخاصة، والمهن المختلفة؛ ويتضمن ذلك عدداً من المجالات منها:**

- إظهار الالتزام، والتنوع الثقافي في جميع المسائل ذات الصلة بالتعليم.
- فهم تأثير التنوع الثقافي في الطلاب والكبار وما يعكسه هذا الفهم على التعلم.
- فهم مجموعة واسعة من الثقافات.
- المشاركة في تطوير المناهج الدراسية؛ بحيث تشمل التنوع، والاختلافات في أبعاد الهوية.

**٧. تنمية الجوانب الشخصية الوجدانية لدى الطالب المعلم؛ ويتضمن عدداً من المجالات هي:**

- فهم الطالب المعلم ذاته وقدراته.
- فحص خصائص الطلاب الجسمية، والنفسية، والعاطفية، والانفعالية، والذهنية؛ وتنميتها.
- تنمية مهارات التفكير الإبداعي، والناقد لدى الطالب المعلم.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة لدى الطالب المعلم.
- إدراك الطالب المعلم قيمته كإنسان ذي قيمة في المجتمع.
- إدراك الطالب المعلم أهمية تمهين التعليم في تحقيق مكانته في المجتمع.

وفضلاً عن المعايير السابقة توصي الباحثة بمراعاة الجوانب الآتية في مؤسسات إعداد المعلم بدولة الكويت؛ لإحداث التطوير المناسب:

**١. القياس والتقييم؛ بأن:**

- تضم مؤسسات إعداد المعلم وحدة من اختصاصاتها فحص برنامج الإعداد بانتظام؛ حيث تجمع بيانات الطلاب، وتحللها، فضلاً عن أدائهم في أثناء البرنامج، وحتى السنوات الأولى من الممارسة؛ لتقييم وتحسين أداء الطالب المعلم، والمؤسسة، وبرامجها؛ لمواكبة التغيرات المستمرة.
- تشمل وحدة التقييم سجلات للشكاوى، والمقترحات بشأن البرنامج؛ بحيث يستفاد منها في عملية التقويم.
- تجمع وحدة التقييم البيانات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، وأدائهم بانتظام، وتضع خططاً للتحسين؛ استنادا إلى تلك البيانات.

**٢. الخبرات الميدانية، والممارسة المهنية؛ بأن:**

- يشمل البرنامج خبرات، ومناشط ميدانية؛ بحيث يطور الطالب المعلم المهارات المهنية اللازمة لمساعدة جميع المتعلمين في التعلم.
- تصمم مؤسسات إعداد المعلم بالتعاون مع هيئة التدريس في المدارس خبرات الممارسة الميدانية، وتنفذها، وتقيمها؛ للاستفادة القصوى منها وتحسين الممارسات.

**٣. التنوع؛ بأن:**

- تشترك مؤسسات إعداد المعلم في تصميم المناهج الدراسية في المدارس، وتنفيذها، وتقييمها؛ بحيث تكون قادرة على تزويد الطالب المعلم بالخبرات المتنوعة التي تمكنهم من امتلاك المعرفة والمهارات والأحكام المهنية المطلوبة.
- تشمل الخبرات المقدمة طرائق، واستراتيجيات العمل مع فئات المجتمع المتنوعة، والمراحل التعليمية المختلفة.
- تحتوي الخبرات المقدمة للطالب المعلم قدراً مناسباً من الثقافة القانونية العامة، والخاصة التي تعنى بالقوانين التي تنظم أدوارالمعلم داخل نطاق المؤسسة التعليمية، وخارجها.

**٤. أعضاء هيئة التدريس (المؤهلات، والأداء، والتنمية)؛ بأن:**

- يكون عضو هيئة التدريس في مؤسسات إعداد المعلم مؤهلاً؛ بحيث يمثل أفضل نموذج في الممارسات المهنية؛ بما في ذلك تقييم فاعليته؛ من حيث أداء طلابه، فضلا عن أدائه البحثي.
- تجري المؤسسة تقييماً منتظماً لأداء أعضاء هيئة التدريس؛ من حيث تطورهم المهني.
- يتعاون عضو هيئة التدريس مع زملائه في إجراء أبحاث؛ لتحسين مخرجات مؤسسته.

**٥. الإدارة، والموارد؛ بأن:**

- تمتلك المؤسسة القيادة، والسلطة، والميزانية، والموظفين، والمرافق، والموارد؛ بما في ذلك: موارد تكنولوجيا المعلومات؛ لإعداد الطالب المعلم لتلبية احتياجاته المهنية، واحتياجات الدولة؛ بما يتناسب مع المعايير المؤسسية، والدولية.

# المراجع

## أولاً: المراجع العربية


١. الإدارة المركزية للإحصاء. (٢٠١٩). النشرة السنوية لإحصاءات التعليم ٢٠١٨-٢٠١٩. الكويت.

٢. الأمانة العامة للمجلس الأعلى للتخطيط. (٢٠١٩). تقرير متابعة الخطة السنوية ٢٠١٩-٢٠٢٠ الربع الأول ١/٤-٣٠/٦/٢٠١٩. الكويت.

٣. البيشاوي، زين عبداللطيف عبدالله. (٢٠١٩). إعداد المعلم وتدريبه لتطوير التعليم. مركز البحث وتطوير الموارد البشرية-رماح، ٢ (١٣)، ١٦٨-١٨٦.

٤. جامعة الكويت. (٢٠١٩). دليل الطالب ٢٠١٩-٢٠٢٠. الكويت.

٥. حسب النبي، أحمد محمد نبوي. (٢٠١٨). التعليم والتنافسية في تايلاند وإمكانية الإفادة منها. مجلة دراسات في التعليم الجامعي، (٣٦)، ٩٣-٢٤٨.

٦. حمادنه، همام سمير. (٢٠١٤، ٨ أبريل – ١مايو). درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة الطلبة المتوقع تخرجهم، المؤتمر الثالث بعوان تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، جامعة البلقاء التطبيقية، المملكة الأردنية الهاشمية.

٧. الخياري، عبدالله. (٢٠١٨). الإصلاحات التعليمية في المغرب قراءة في كتاب هوامش على دفتر إصلاح التعليم. مجلة التدريس، كلية علوم التربية بجامعة محمد الخامس بالرباط، (٩-١٠)، ١١١-١٢٤.

٨. الشمري، أحمد حمود ميس. (٢٠١٧). آليات مقترحة لتطوير نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في الكويت في ضوء خبرة فنلندا. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، (١٨)، ٦٤١-٦٦٧.

٩. طايع، فيصل الراوي رفاعي. (٢٠١٧). التنمية التربوية للمؤسسات التعليمية. جمعية الثقافة من أجل التنمية، ١٧ (١١٣)، ١-٣٢.

١٠. عبدالسلام، أماني محمد شريف. (٢٠١٩). معايير إعداد معلم STEM في ضوء تجارب بعض الدول: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٥ (٥)، ٣١٤-٣٥٩.

١١. عبدالمولى، محمد نجيب. (٢٠١٨). مشاركة المجتمع المدني ودوره في تفعيل تجارب الإصلاح التربوي إسهام شبكة عهد في بناء مسار إصلاح المنظومة التربوية بتونس. المجلة العربية لحقوق الإنسان، المعهد العربي لحقوق الإنسان، (١٢)، ١٢٢-١٣٩.

١٢. عوض الله، نبيلة عبدالخالق، والملاحي، وفاء مجيد، والخميسي، السيد سلامة. (٢٠١٩). تطوير برامج إعداد المعلم المصري في ضوء بعض المؤشرات العالمية. مجلة الثقافة والتنمية، ١٩(١٣)، ٦١-٩٠.

١٣. كلية التربية الأساسية. (٢٠١٦). دليل كلية التربية الأساسية. الكويت.

١٤. الكندري، جاسم. (٢٠٠٢). إعداد المعلم بجامعة الكويت: الواقع والمأمول، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣(٣)، ١١-٣١.

١٥. الكندري، لطيفة، وملك، بدر. (٢٠١٥). مناهج البحث التربوي نماذج وتطبيقات، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

١٦. المجادي، حياة، والقلاف، نبيل، والعنيزي، يوسف. (٢٠١١). مدى ملاءمة برامج إعداد المعلم لمتطلبات الجودة التربوية في القرن الحادي والعشرين لكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، مجلة الثقافة والتنمية، السنة ١١، (٤٠)، ٢٣٠-٢٨٩.

١٧. المعاضيدي، سفيان صائب. (٢٠١٨). الشخصية السليمة و علاقتها بالإنجاز العلمي للمعلم و الاستاذ الجامعي. مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، (٥٨)، ١٨٢-١٩٩.

١٨. الميعان، هند. (٢٠١٥). دراسة تقويمية لمخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية جامعة الكويت في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم وأعضاء الهيئة التدريسية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، ٢٩(١١٥)، ص٥٩-٩٨.

١٩. النوبي، محمد. (٢٠١٨). تطوير التعليم. المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، (٦)، ١١-٤٣.

## ثانياً: المراجع الأجنبية

20. Cheek, A. E., Idol, W. A., Jones, J. L., & Holden, K. B. (2019). Infusing Technology throughout Teacher Preparation Programs to Support Preservice Teacher Development. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 8(2), 8.
21. Goodson, B., Caswell, L., Price, C., Litwok, D., Dynarski, M., Crowe, E., Meyer, R. & Rice, A. (2019). *Teacher Preparation Experiences and Early Teaching Effectiveness*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, 1-44.
22. Heidari, M. H., Heshi, K. N., Mottagi, Z., Amini, M., & Shiri, A. S. (2015). Teachers' Professional Ethics from Avicenna's Perspective. *Educational Research and Reviews*, 10(17), 2460-2468.
23. McDiarmid, G. W. (2019). Competing theories for improving teacher preparation programs: The case of North Carolina. *ECNU Review of Education*, 2(2), 117-136.
24. Nguyen, H. (2018). Teacher Preparation Programs in the United States. *International Journal of Progressive Education*, 14(3), 76-92.
25. Pala, A. (2011). The need for character education. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 3(2), 23-32.
26. Rausch, E., & Allio, R. J. (2005). Leadership development: Teaching versus learning. *Management decision*, (43), 1071-1077.

27. Waddell, J., & Vartuli, S. (2015). Moving from traditional teacher education to a field-based urban teacher education program: One program's story of reform. *Professional Educator*, *39*(2), n2.
28. Zhou, B. (2019). From Scale to Quality: Experiences and Challenges in Teacher Education in China. *ECNU Review of Education*, *2*(2), 196-204.
29. Zhu, Y. (2019). New National Initiatives of Modernizing Education in China. ECNU Review of Education, 2(3), 353-362.