الخبرة الكندية في التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة للمعلمين في ضوء مجتمع المعرفة وإمكانية الإفادة منها في مصر

إعـــــداد

أ.د/ محمود عطا محمد على مسيل

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

د/ دعاء محمد أحمد دسوقي

مدرس بقسم التربية

كلية التربية – جامعة ٦ أكتوبر

الخبرة الكندية في التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة للمعلمين في ضوء مجتمع المعرفة وإمكانية الإفادة منها في مصر

أ.د/ محمود عطا محمد على مسيل ود/ دعاء محمد أحمد دسوقي [١]

مقدمة:

يمر عالمنا في الألفية الثالثة بالعديد من التحديات والتغيرات الجذرية، من أبرزها التقدم التكنولوجي المذهل، والثورة المعلوماتية الفائقة، والعولمة بأشكالها المختلفة، والتحولات الاقتصادية والاجتماعية، والتي بدورها تفرض أدورًا جديدة على كافة مجالات الحياة ومنها التعليم لمواكبة تلك التغيرات.

ومن ثم تزايد الاهتمام بالمعلم في القرن الحادي والعشرين؛ تحقيقا لمبدأ الجودة في التعليم، فمهنة التعليم – أم المهن الأخرى – من المهن الفنية الدقيقة التي تحتاج إلى إعداد جيد وتدريب مستمر، والمعلم كمهني يجب أن يكتسب المعلومات والمهارات والقيم التي تمكنه من تحسين الخدمة التي يقدمها للعملاء. (Scheerens, Jaap and others, 2010, p32)

وتعتبر المدرسة مكانًا للتعليم والتعلم، وبالتالي ينبغي أن تعتبر كل مدرسة أن التنمية المهنية المستمرة لمعلميها هي جزء ضروري من أهدافها، والتي يشارك فيها المعلمون والمديرون والهيئات المعاونة وأحيانًا المجتمع المحلى من أجل تقديم برامج متطورة ترفع من أداء المعلمين،وتحسن من تحصيل الطلاب داخل المدرسة. (Nana Adu-Pipim Boaduo, 2010, p77)

ولقد شهدت تسعينيات القرن العشرين انتشار مدخل التنمية المهنية للمعلم المتمركزة على المدرسةفي كثير من بلدان العالم، وتعددت صيغ تطبيق هذا المدخل بالطبع من مكان إلى أخر. ففي اليابان لم تعد المدرسة مجرد مكان للعمل فقط وإنما أيضًا مصدرًا لبرامج التنمية المهنية للمعلمين. وتعتمد تلك البرامج بصفة أساسية على المعلمين الخبراء الذين يقومون بتخطيط وإدارة وتقويم تلك البرامج

---

[١] **أ.د/ محمود عطا محمد على مسيل:** أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية كلية التربية – جامعة الزقازيق.

د/ دعاء محمد أحمد دسوقي: مدرس بقسم التربية –كلية التربية – جامعة ٦ أكتوبر.

وتشجيع المعلمين على الاشتراك فيها، ويعتمد ذلك على العلاقات بين الشخصية ومدى تقبل المعلمين لذويهم من المعلمين القدامى، وتشتمل تلك البرامج على محاضرات أو اجتماعات مدرسية أو ورش عمل داخل المدرسة تتم أثناء اليوم الدراسي.(N. Ken ,Shimahara, 1998, p451)

وتشكل التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة في الولايات المتحدة جزءً من الحياة اليومية للمعلمين داخل المدرسة، وهى أحد الوسائل التي اتخذتها الولايات المتحدة في الإصلاح المدرسي، فقد تحولت سبع عشر مقاطعة إلى التركيز على التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة مثل أريزونا وكلورا دوومينتشيجن وفرجينيا .... وغيرهم لتحسين كفاءة المعلمين وبالتالي تحسين مستوى تعليم الطلاب. (Evans, Debra, 2010, p27)

وتعدّالتنمية المهنية المتمركزة على المدرسة في كندا مشروع مشترك يتطلب مساهمة كل من المعلمين ومديري المدارس واللجان المدرسية في تقديم برامجها المختلفة، ففي ولاية كيوبك تقوم اللجان المدرسية بإعداد خطط لبرامج التنمية المهنية للمعلمين وتشتمل على برامج تدريب المعلمين داخل المدرسة للتعامل مع الطلاب وخاصة ذوى الاحتياجات الخاصة مثل التعليم الموجه ذاتيًا والتدريب عن طريق الزملاء والمساهمة في المنتجات التربوية، وتقوم الوزارة بدعم هذه البرامج وتوفير الموارد اللازمة لها. (The Council of Ministers of Education, 2008, p26)

وفي مقاطعة جزيرة الأمير إدوارد الكندية تقدم المجالس المدرسية برنامج تعريفي للمعلمين الجدد بتعيين معلم خبير لكل معلم جديد لتدريبه أثناء الخدمة وتذليل التحديات التي تواجه في العام الأول من حياته المهنية، مما يعطى الفرصة للمعلم لاكتساب نماذج ومهارات وممارسات مختلفة، والتي تناسب الطلاب باحتياجاتهم المختلفة.(The Council of Ministers of Education, 2008, p27)

مشكلة البحث:

يشير التقرير الصادر عن معهد التخطيط القومي، والذي يدور حول الخيارات الاستراتيجية لإصلاح منظومة التعليم ما قبل الجامعي في مصر، إلي مجموعة المشكلات التى يعاني منها هذا النوع من التعليم، وفيما يتصل بالمعلم أشار التقرير إلى ما يلي: (معهد التخطيط القومي، ٢٠١٧م، ص٢٣)

١- انخفاض دخول المعلمين، وتدني النظرة المجتمعية لهم.
٢- افتقاد القدوة لدى المعلمين. ٣- بعض المعلمين غير مؤهلين تربويًا.
٤- تدريب وتنمية المعلم مهنيا غير كاف وغير مناسب.

وهناك من يشير إلى "عجز برامج التدريب عن تزويد المعلم بمهارة التعلم الذاتي، الأمر الذي يجعله غير قادر على متابعة التغيرات التى تطرأ على محتويات المنهج نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي في العصر الحديث، وأن الجانب العلمي التطبيقي لا يحظى بالقدر الكافي من الاهتمام، حيث التركيز على الجانب النظري فقط، بسبب كثرة الطلاب الأمر الذي ينعكس على المعلم أثناء تأدية أدواره في عملية التعلم، وكذلك ضعف التنسيق بين الجوانب الأكاديمية والثقافية والمهنية للبرنامج، مما ينعكس سلبًا على عملية الإعداد، ويصبح البرنامج كأنه مجموعة من المواد المنفصلة، بالإضافة إلي استخدام الأساليب التقليدية القديمة في تقويم الطلاب وخاصة الجانب التحصيلي. (هيثم البشلاوى وآخرين، ٢٠١٦م، ص٣٦)

وهناك من أضاف مجموعة كبيرة من السلبيات أو جوانب القصور التى تعانى منها عملية التنمية المهنية للمعلم في كل أبعادها، لعل من أهم هذه السلبيات أو جوانب الضعف والقصور ما يلي:(عماد صمويل وهبة، ٢٠١٥م، ص٥٩-٦١)

١- غياب التخطيط الإستراتيجي لنظم وبرامج تدريب المعلم في مصر، كما أن موضوعات التدريب لا يتم اختيارها في ضوء دراسة شاملة لاحتياجات المعلمين يتعاون فيها المتخصصين مع الأجهزة المسئولة.
٢- عدم استمرارية البرامج التدريبية لترسيخ مفهوم التنمية المهنية المستدامة، مع تباعد الفترات الزمنية بين البرنامج التدريبي والآخر الذى يلتحق به المعلم قد تصل إلي عدة سنوات.
٣- ضعف مرونة نظم تدريب المعلم الحالية، وقصورها عن مواكبة التغيير في الأهداف والوسائل والأساليب الحديثة للتنمية المهنية للمعلم، وعجز هذه البرامج عن متابعة المفاهيم العلمية الحديثة وما يصاحبها من تطبيقات.
٤- مازال الأسلوب القديم التقليدي هو السائد في مجال التدريب والذى يتمثل في حضور المعلم دورة تدريبية مكثفة محدودة المدة تتضمن بعض المحاضرات والمناقشات وذلك بهدف الترقى لوظيفة أعلى.

٥- الزيادة الهائلة في أعداد المعلمين وتخصصاتهم في مصر، مع زيادة الطلب على التدريب والتنمية المهنية من جانب هؤلاء المعلمين، في مقابل قلة عدد مراكز التدريب على مستوى الجمهورية، وعجزها عن استيعاب الحاجات التدريبية المتزايدة للمعلمين.

٦- قلة عدد البرامج التدريبية التى تقدمها مراكز التدريب للمعلمين، بجانب ندرة وجود برامج تدريبية توجه لمعلمى بعض المواد الدراسية مثل التربية الدينية والتربية الفنية وغيرها، الأمر الذى يؤدي إلي نمطية تقديم مثل هذه المواد من جانب المعلمين.

٧- سطحية كثير من البرامج والمواد التدريبية للمعلم، وافتقارها أحيانًا إلي طرق منظمة تساعد المعلمين في إتقان المهارات العملية، مع عدم الاهتمام بالجوانب الوجدانية وتنمية الاتجاهات الإيجابية في مجال المهنة لدى المعلمين، كما أن مدة برامج التدريب المقدمة للمعلمين قصيرة نسبيًا وغير كافية لاكتساب المعلومات والخبرات والمهارات المهنية اللازمة.

٨- إفتقار نظم وبرامج تدريب المعلم في مصر إلي فلسفة واضحة توجه العمل، كما أن أهداف هذه البرامج مازالت تقليدية غير متجددة، وموادها تتسم بالتكرار أحيانًا، فضلًا عن قصور وسائل متابعة المتدربين بعد الإنتهاء من برامج التدريب لتحقيق مبدأ استمرارية التنمية المهنية للمعلم.

٩- تقليدية طرائق وأساليب تدريب المعلمين، وتركيزها على المدرب وفرض شخصيته على المتدربين، مع اعتماد هذه الطرق على أساليب بعينها كالمحاضرة الشفهية أو المكتوبة وحلقات المناقشة وقليل من ورش العمل غير المجدية.

١٠-نمطية أساليب ووسائل التقويم في برامج تدريب المعلمين وتركيزها على بعض الوسائل مثل: نسبة الحضور والانتظام في التدريب، أو اختبار تحريري نمطى يعتمد على الحفظ، أو تقديم بحث يتسم أحيانًا بالسطحية وعدم الاهتمام الكاف، أو الإجابة على أحد الاستبيانات

١١-عشوائية اختيار المعلمين الملتحقين بالبرامج التدريبية، وعدم استناد هذا الاختيار على أسس سليمة، مع تهرب كثير من المعلمين عن الالتحاق

بالبرامج التدريبية لبعد مراكز التدريب عن محال إقامتهم أو لعدم مناسبة وقت التدريب لهم أو لتكاليف الإنتقال إلي أماكن التدريب او لغير ذلك.

وفي ضوء ذلك يمكن التعبير عن مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

ما أهم ملامح الخبرة الكندية فى مجال التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة في ضوء مجتمع المعرفة وكيف يمكن الإفادة منها في مصر؟

وينبثق عن هذا التساؤل الرئيسي عدة تساؤلات فرعية:

١- ما مفهوم مجتمع المعرفة وأبعاده؟
٢- ما الإطار الفكريللتنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة؟
٣- ما أهم أبعاد الخبرة الكندية في مجال التنمية المهنية للمعلمين المتمركز على المدرسة؟
٤- ما أبرز الجهود المصرية فى مجال التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة؟
٥- ما التوصيات المقترحةلتطوير أساليب وبرامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة فى مصر فى ضوء خبرة كندا؟

أهداف البحث:

الهدف الرئيسى من البحث الحالى هو:تطوير أساليب وبرامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة فى مصر في ضوء مجتمع المعرفة من خلال الإستفادة من خبرة كندا.وينبثق عن هذا الهدف الرئيسي عدة أهداف فرعية كما يلى:

١- تحليل مفهوم مجتمع المعرفة وأبعاده.
٢- تعرف طبيعة التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة وأبعادها.
٣- الوقوف على واقع التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة فى كندا ومصر، والقوى والعوامل الثقافية المسئولة عنها.
٤- تطوير أساليب وبرامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة في مصر في ضوء خبرة كندا، وبما يتناسب وإمكانيات المجتمع المصري.

أهمية البحث:

استمد البحث أهميته من:

١-أهمية مجاله، حيث الاهتمامات العالمية بالتنمية المهنية للمعلمين، وما تبذله جمهورية مصر العربية من جهود في هذا المجال، وذلك عن طريق تسليط

الضوء عليها والحث على مزيد من الاهتمام بتنمية المعلمين مهنيًا لمواكبة روح العصر.

٢-أهمية موضوعه، حيث يتناول أساليب وتطوير برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة في مصر، والتي تؤدى إلى تحسين أداء المعلم داخل المدرسة، وبما ينعكس على مخرجات التعلم لدى طلابه، وبالتالي تطوير العملية التعليمية ككل، وتحقيق الإصلاح المنشود الذي تربو إليه مصر.

٣- سعيه لتطوير أساليب وبرامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة فى مصر فى ضوء خبرة كندا فى هذا المجال.

منهج البحث:

يتبع البحث المنهج المقارن بمدخله الوصفي التحليلي والذي لا يقف عند حد وصف برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة في كندا، وإنما يتعدى ذلك إلى تحليل وتفسير الظاهرة في ضوء القوى والعوامل الثقافية السائدة، من أجل تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة في مصر. (عبدالغني عبود وآخرون، ١٩٩٧م، ص٨٧)

حدود البحث:

١-**حدود بشرية:** المعلمون فى مدارس التعليم العام.

٢-**حدود موضوعية** تتمثل في المحاور التالية:

أ- تحليل مفهوم مجتمع المعرفة وأبعاده.

ب- تحليل مفهوم التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة وأبعاده في عصر مجتمع المعرفة.

ج- أساليب وبرامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة فى كندا ومصر.

٣-**حدود مكانية:** يقتصر البحث على خبرة كندا كإحدى دول أمريكا الشمالية الأكثر تقدمًا، والتي لها خبرة طويلة وناجحة فى مجال التنمية المهنية للمعلمين، وقد اهتمت بها لتحسين ممارسات المعلمين وزيادة تحصيل الطلاب، ويمكن الاستفادة مما تتبعه من أساليب حديثة فى برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة في مصر.

مصطلحات البحث:

- **مجتمع المعرفة:** يشير تقرير التنمية الإنسانية العربية الصادر عام ٢٠٠٣ إلي مجتمع المعرفة بأنه "ذلك المجتمع الذي يقوم أساسًا على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي: الاقتصاد والمجتمع المدني والسياسة، والحياة الخاصة وصولًا لترقية الحالة الإنسانية بإطراد، أي إقامة التنمية الإنسانية". (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠٠٣م، ص٣٩-٤٠)
- **التنمية المهنية للمعلمين:** تعرف التنمية المهنية للمعلمين بأنها "عملية طويلة المدى تبدأ من التخرج وحتى نهاية الخدمة، وتتضاعف فيها الجهود البشرية والإمكانيات المادية بهدف تحسين أداء المعلمين الممارسين داخل الفصول، وزيادة نموهم المهني فى الجوانب المعرفية والمهارية والسلوكية".(طارق عبدالرؤف، ٢٠١١م، ص٤٧)

وهى أيضا "مجموعة الخبرات المستمرة التي يتطلب من المعلم إضافتها لقاعدته المعرفية، وزيادة مهاراته الفنية، وتعديل اتجاهاته وتغيير سلوكه." (Trisha Fritz, 2005, p7)

وهى كذلك "عملية نمو مستمرة وشاملة لجميع مقومات مهنة التعليم، من خلال الأنشطة والبرامج المتاحة لتطوير وتحديد مستوى أدائهم المهني والإداري، بما يؤدى إلى تنميته فى الجوانب المعرفية والمهارية والسلوكية للمعلمين، ويزيد من طاقاتهم الإنتاجية، بالإضافة إلى إثراء التواصل الفعال بينهم وبين كافة العاملين فى المجال التعليمي." (رانيا عبدالمعز، ٢٠١٠م، ص١٣٥)

أما التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة:فتعرف بأنها "التنمية المهنية التى تحدث يوميًا فى سياق عمل المعلم والتى تدعم تعلم المعلم". (Yvonne M. Skoretz, 2011, p11)

ويمكن تعريف التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة إجرائيًا بأنها جميع الأنشطة داخل المدرسة التى تمكن المعلم من النمو المهنى المستمر، بغرض تلبية الحاجات المستمرة والمتغيرة للمدرسة.

- **أساليب التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة:** هى الطرق التى تنفذ من خلالها عملية التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة.
- **برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة:** هى البرامج الرسمية وغير الرسمية التى تتم داخل المدرسة لتنمية المعلم مهنيًا، وتكون بالمدرسة

(بإمكانيات المدرسة المادية والبشرية)، وفى المدرسة (تنفذ داخل المدرسة)، وللمدرسة (تهدف إلى إصلاح المدرسة من خلال تحسين ممارسات المعلمين وزيادة إنجاز الطلاب)، أى أن المدرسة هى المحور الذي تدور حوله تلك البرامج وتستمد منه مصادرها وترجع إليها آثرها.

الدراسات السابقة:

أولاً- الدراسات العربية:

-**(ريمة عواد، ٢٠١٥م):** يتمثل الهدف الرئيسي للدراسة في تقديم مجموعة من المقترحات، يمكن أن تسهم في تفعيل دور مدير المدرسة الأساسية، في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالكويت، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى التحليلي، مع إعداد استبانة كأداة للدراسة، وذلك بهدف جمع مجموعة من البيانات من عينة الدراسة، وفي ضوء هذا المنهج قامت الدراسة بعرض القضايا التالية: تحليل أدوار مدير المدرسة بصفة عامة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين. استعراض أدوار مدير المدرسة الأساسية في الكويت في تحقيق التنمية المهنية، من خلال الوثائق المنظمة لذلك. تعرف واقع أدوار مدير المدرسة الأساسية في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين من خلال الدراسة الميدانية. بعد تحليل وتفسير نتائج الدراسة، قدمت الدراسة مجموعة من المقترحات، التى يمكن أن تفيد في تفعيل أدوار مدير المدرسة الأساسية في الكويت، في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين.

-**(عبدالله محمد عزازي، ٢٠١٥م):** تمثل الهدف الرئيسي للدراسة في وضع تصور مقترح تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة في ضوء الخبرة الأمريكية واليابانية، وقد اعتمدت الرسالة على المنهج المقارن (مدخل بيريداي) بخطواتة المعروفة: الوصف، التفسير، المناظرة، المقارنة.

وفي ضوء هذا المنهج عرضت الدراسة للقضايا التالية: منظومة برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسية (مدخل مفاهيمي). واقع برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية واليابانواقع برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة في مصر. التحليل المقارن لبرامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة في كل من:

الولايات المتحدة الأمريكية واليابان. وضع تصور مقترح لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة في مصر.

- **(علاء عاطف عبدالمنعم، ٢٠١٤م):** هدفت الدراسة إلي معرفة كيفية تفعيل وتحسين التنمية المهنية لمعلمى المرحلة الثانوية العامة في مصر في ضوء المعايير القومية للتعليم. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى، مع إعداد استبانة لجمع البيانات والمعلومات من عينة من المعلمين والمعلمات، وفي ضوء هذا المنهج سارت الدراسة في إجابتها عن الأسئلة المطروحة، وفقًا لمجموعة من الخطوات. الأولى وتضمنت الإطار العام للبحث، والثانية تم فيها تحليل مفهوم التنمية المهنية للمعلمين وأبعادها، وفي الثالثة تم عرض الإطار الفكري للإتجاهات العالمية للتنمية المهنية للمعلمين والمعايير القومية للتعليم، وفي الخطوة الرابعة تم إجراء الدراسة الميدانية ورصد النتائج ومناقشتها، وأخيرًا تم وضع التصور المقترح والذى يسهم في تفعيل وتحسين التنمية المهنية لمعلمى المرحلة الثانوية العامة في مصر في ضوء المعايير القومية للتعليم.
- **(سمية يوسف حسنين، ٢٠١٤م):** هدفت الدراسة إلي وضع رؤية مقترحة لتطوير التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوي العام في مصر، من خلال الإستفادة من خبرات بعض الدول المتقدمة في هذا المجال. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج المقارن وفي ضوء هذا المنهج سارت الدراسة وفقًا للخطوات التالية: بعد الإطار العام للبحث تم تحليل مفهوم التنمية المهنية ودواعيها ومبرراتها وأساليبها. رصد واقع التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوي العام في مصر. عرض أهم خبرات بعض الدول الأجنبية في هذا المجال، وهي: الولايات المتحدة الأمريكية، وإنجلترا وماليزيا، وذلك للوقوف على ملامح التنمية لمعلم التعليم الثانوى العام في تلك الدول. الاستفادة من الملامح المميزة للخبرات التى تم عرضها في وضع رؤية مقترحة لتطوير التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوي العام في مصر.
- **(ميسر خليل يوسف، ٢٠١٤م):** هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح يمكن من خلاله تحديد أهم المتطلبات اللازمة لتحقيق جودة منظومة التنمية المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية بدولة الكويت في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى، وفي ضوء هذا المنهج عرضت الدراسة للقضايا التالية: واقع المدرسة الابتدائية بدولة الكويت. الأسس

النظرية للتنمية المهنية لمعلمى المرحلة الابتدائية. تحليل أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال التنمية المهنية لمعلمى المرحلة الابتدائية. رصد الواقع الميدانى لمنظومة التنمية المهنية لمعلمى المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، انتهاءًا بتحليل نتائج الدراسة الميدانية، وتفسيرها. في ضوء نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها، وفي ضوء أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في هذا المجال، قامت الدراسة بوضع رؤية مستقبلية لمنظومة التنمية المهنية لمعلمى المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

- (سعاد محمد سالم، ٢٠١٤م): هدفت الدراسة بصورة أساسية إلي وضع تصور مقترح لتطوير التنمية المهنية لمعلمى المرحلة الثانوية الليبية في ضوء مدخل الإحتياجات التدريبية وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى التحليلي.وفي ضوء هذا المنهج عرضت الدراسة للقضايا التالية: رصد أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في التنمية المهنية. رصد واقع التنمية المهنية للمعلمين في المرحلة الثانوية بليبيا. الوقوف على أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمى المرحلة الثانوية في ليبيا. وبعد رصد الواقع والاحتياجات وفي ضوء نتائج الدراسة الميدانية تم وضع (تصور مقترح) لتطوير واقع التنمية لمعلمى المرحلة الثانوية في ليبيا.

-(**اسلام ابراهيم على ابراهيم، ٢٠١٣**): هدفت الدراسة إلي رصد واقع برامج التنمية المهنية للمعلمين في مصر وتحديد المعوقات التى تحول دون تحقيق متطلبات الجودة والاعتماد وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى بفنياته وآلياته المختلفة، وقد أعدت الطالبة أداة لجمع المعلومات في صورة استبانة تم توزيعها على بعض المديرين والموجهين والمعلمين. وفي ضوء هذا المنهج سارت الطالبة في خطواتها كما يلي: تحليل مفهوم التنمية المهنية للمعلمين. تحليل مفهوم الجودة والاعتماد للمعلم ومتطلباتها. الخبرات العالمية في تطبيق التنمية المهنية للمعلمين في ضوء متطلبات الجودة والاعتماد وواقع تطبيق التنمية المهنية للمعلمين في مصر. إجراءات الدراسة الميدانية ونتائجها. التصور المقترح للدراسة.

- (**أمل محمد وجدى، ٢٠١٢م**): هدفت الدراسة إلي تعرف الوضع الراهن لنظام التنمية المهنية لمعلمى التعليم العام في كل من مصر وفرنسا في ضوء

الأوضاع الاجتماعية والثقافية لكل منهما، وفي ضوء نتائج هذا الرصد، يتم وضع رؤية لتطوير الواقع المصري في هذا المجال.

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى، وفي ضوء هذا المنهج سارت الدراسة وفقًا للخطوات التالية: تحليل مفهوم التنمية المهنية المستدامة وأبعاده. رصد الاتجاهات العالمية في مجال التنمية. عرض وتحليل الخبرة الفرنسية في مجال التنمية المهنية المستدامة. عرض الجهود المصرية من خلال استقراء واقع التنمية المهنية للمعلم في مصر، بدءًا من الجهود المبكرة للدولة في هذا المجال ثم رصد الواقع الحالي للتنمية المهنية المستدامة لمعلمى التعليم العام في مصر. وأخيرًا تم تحليل أهم الملامح المميزة للخبرة الفرنسية في هذا المجال، ومن ثم طرح رؤية لتطوير واقع التنمية المهنية المستدامة في مصر في ضوء مميزات الخبرة الفرنسية وأهم الاتجاهات العالمية المعاصرة.

- **(رانيا عبدالمعز، ٢٠١٠م):** هدفت الدراسة إلي تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في مجال التربية البيئية في ضوء بعض الخبرات العالمية المعاصرة، وبما يتفق مع ظروف المجتمع المصري وأوضاعه الثقافية وقد اعتمدت الدراسة على المنهج المقارن، وفي ضوء هذا المنهج سارت الدراسة وفقًا للخطوات التالية: بعد الإطار العام للبحث تم عرض الأسس النظرية للتنمية المهنية للمعلمين في مجال التربية البيئية. عرض ملامح الخبرات العالمية المختارة للمقارنة في مجال التربية البيئية، وهي: فرنسا & كندا & بلجيكا. رصد الواقع الحالي للتنمية المهنية للمعلمين في مجال التربية بمصر. وأخيرًا وضع تصور مقترح لتطوير التنمية المهنية للمعلمين في مجال التربية البيئية في مصر على ضوء خبرات دول المقارنة وبما يتناسب مع الظروف والأوضاع الثقافية للمجتمع المصري
- **(محمد قاسم، ٢٠١٠م):** هدفت الدراسة بصورة أساسية إلي وضع تصور مقترح للتنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوي العام في اليمن في ضوء معايير الجودة الشاملة.

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى التحليلي، وفي ضوء هذا المنهج سارت الدراسة في إجابتها للأسئلة المطروحة وفقًا للخطوات التالية: الخطوة الأولى وتضمنت الإطار العام للدراسة. الخطوة الثانية وفيها تم تحليل مفهوم التنمية المهنية وأهدافها وأهميتها.. ومعايير الجودة الشاملة وانعكاساتها على معلمى

التعليم الثانوي العام. الخطوة الثالثة وفيها تم تناول واقع وفلسفة وأهداف معلمى التعليم الثانوي العام في اليمن ومشكلاتهم، وكيفية تقويمهم في ضوء معايير الجودة الشاملة. الخطوة الرابعة، وتضمنت إجراءات الدراسة الميدانية، ثم ذلك في الخطوة الخامسة تحليل نتائج هذه الدراسة. تضمنت الخطوة التوصيات والمقترحات والتصور المقترح لتطوير التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوي العام في اليمن في ضوء معايير الجودة الشاملة.

- (أمل عثمان كحيل، ٢٠٠٤م): هدفت الدراسة بصورة أساسية إلي تقديم رؤية مقترحة يمكن أن تسهم في توعية المديرين لممارسة الأسلوب القيادي الأفضل في إدارة مدارسهم، وزيادة فعاليتهم في دورهم بتحقيق التنمية المهنية لمعلميهم.

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفى التحليلي.

وفي ضوء هذا المنهج سارت الدراسة في إجابتها للأسئلة المطروحة وفقًا للخطوات التالية: تحليل مفهوم وأبعاد القيادة المدرسية. تحليل مفهوم وأبعاد التنمية المهنية للمعلمين. رصد الواقع الميدانى للقيادة المدرسية وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين في مصر، وتحليل النتائج وتفسيرها. تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات تتعلق بالقيادة المدرسية بشكل عام وبالأسلوب القيادي للمديرين القادة بشكل خاص، ومجموعة من التوصيات والمقترحات التى تتعلق بالتنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة.

ثانيًا– الدراسات الأجنبية:

- (Lindsay Matsumura and John Rector, 2002): هدفت الدراسة إلى خلق إعدادات للتنمية المهنية التعاونية للمعلمين المتمركزة على المدرسة التى تدعم التقييم الذاتى للمعلم وتحسين لممارسات الفصل وتعلم الطلاب. وقد استخدمت الدراسة برنامج "مجموعات الأصدقاء الناقدة" فى المدارس الأساسية والمتوسطة والعالية كمثال لبرامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة.

وتوصلت الدراسة إلى ضرورة أن يشتمل إعداد برامج التنمية المهنية التعاونية للمعلمين المتمركزة على المدرسةعلى اجتماعات مجدولة بدلًا من اعتبارها جزء من العمل اليومى بالمدرسة، وكذلك ضرورة تحسين جودة التغذية الراجعة التى تقدم للمعلمين، وتحديد أهداف واضحة وصريحة تسعى إلى إصلاح الفرد والجماعة.

- (Donna Lee Tanner, 2003): هدفت الدراسة إلى التعرف على الجهود المبذولة فى برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة لتحسين نمو وأداء المعلمين. وقد استخدمت الدراسة دراسة حالة للتعرف على مدى تحسن المهارات والمعرفة لدى المعلمين من خلال برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة.

وتوصلت الدراسة إلى أهمية دور القيادة المدرسية فى بناء المجتمع المهنى داخل المدرسة، مما يساعد على تحسين ممارسات المعلمين من خلال برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة.

- (Jenny Poskitt, 2005): هدفت الدراسة إلى اقتراح نموذج فعال للتنمية المهنية المتمركزة على المدرسة فى نيوزيلاندا. وقد استخدمت الدراسة استبانه تناولت عناصر ممارسة التنمية المهنية الفعالة، وطبقت على أكثر من ٥٠٠ مدرسة ابتدائية وثانوية. وتوصلت الدراسة إلى استخلاص خمس مجالات أساسية التى تسهم فى تطوير نموذج فعال للتنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة فى نيوزيلاندا منها: تحديد أهداف وأغراض للتنمية المهنية للمعلمين: وهى تحتاج إلى فهم والتزام والحاجة للتغيير. محتوى عملية التنمية المهنية: وهى تحتاج إلى تخطيط تعاونى استنادًا إلى مجموعة البيانات النظامية ومعلومات عن المعلمين والطلاب. الجمع المستمر للمعلومات: وذلك لإصدار الأحكام حول فعالية عملية التنمية المهنية، وتوفير معلومات حول احتياجات التنمية المهنية الحالية والمستقبلية.

- (Evans, Debra, 2010) : هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة ونقل تلك الخبرات إلى الفصل.

وقد استخدمت الدراسة استبانه طبقت على عينة من المعلمين فى مدرستين بكارولين الجنوبية، واستطلاع رأى ومقابلة للتعرف على مدى تطور خبرات المعلمين فى برامج التنمية.

وقد توصلت الدراسة إلى العلاقة الوثيقة بين التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة وإنجاز الطلاب، حيث أن إدراك المعلمين لبرامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة تغير من أداء المعلم وبالتالي إنجاز الطلاب.

- (Nana Adu-Pipim Boaduo, 2010): هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التى تتعلق بتعليم وتدريب المعلمين أثناء الخدمة، وأنشطة التنمية المهنية المستمرة، لمواكبة الخبرات التكنولوجية الحديثة فى ممارسات المعلمين لكى يكونوا قادرين على تنفيذ تدريسهم بمهنية. وقد استخدمت الدراسة استبانه طبقت على مجموعة من المعلمين فى المدارس الثانوية بالريف والحضر .وتوصلت الدراسة إلى اقتراح تدريب معتمد على المدرسة أثناء الخدمة كإستراتيجية مدخل للنمو والتنمية المهنية للمعلمين فى منطقة الكاب الشرقية.

- (Yvonne M . Skoretz, 2010): هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير برنامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة والمدمجة فى الوظيفة على كفاءة التكامل التكنولوجي لمعلم المدرسة الأساسية والمتوسطة.

وقد استخدمت الدراسة البحث التجريبي لجمع المعلومات عن تأثير برنامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة والمدمجة فى الوظيفة على كفاءة التكامل التكنولوجي للمعلمين.وتوصلت الدراسة بأنه لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين كفاءة التكامل التكنولوجي، والتكامل التكنولوجي فى ممارسات الفصل للمعلمين الذين شاركوا فى برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة والمدمجة فى الوظيفة.

- (Daniel Desta, Desalegn Chalchisa, 2013): هدفت الدراسة إلى تعرف الممارسات والظروف والتحديات لبرامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة فى أديس أبابا. وقد استخدمت الدراسة استبانه طبقت على مدرستين بالمرحلة الإبتدائية وأكثر من ٣٠٠ معلم.

وتوصلت الدراسة إلى وجود بعض المشكلات التي تعوق التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة منها: نقص المعرفة والخبرة لدى المديرين والمعلمين. نقص التمويل اللازم لإجراء البرنامج على المستوى المدرسي. نقص الاجراءت الضرورية للتعرف على احتياجات المعلمين الذين يبذلون جهودًا لتغيير أنفسهم وزملائهم.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال العرض السابق للدراسات السابقة التشابه مع البحث الحالى في:

١- تناولها تنمية المعلمين مهنيًا، وآثرها فى زيادة مخرجات الطلاب، وتحسين إنجازهم.
٢- التركيز على التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة كمدخل للتحسين والإصلاح المتمركز على المدرسة.

ويختلف البحث الحالي عنها فى:

١- تناول برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة ، وكيفية تطوير عملياتها للاستفادة القصوى فى تعظيم المخرجات التعليمية للمدرسة.
٢- وضع مقترحات لتطوير برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة فى مصر.

محاور البحث:

يتناول البحث بعد الإطار العام المحاور التالية:

- مجتمع المعرفة: مفهومه وأبعاده.
- التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة فى الفكر التربوى المعاصر.
- أساليب وبرامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة.
- أساليب وبرامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة فى كندا.
- أساليب وبرامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة فى مصر.
- النتائج والمقترحات.

وسوف نعرض لهذه المحاور بالترتيب كما يلي:

المحور الأول – مجتمع المعرفة: مفهومه وأبعاده.

يتطلب الحديث عن مجتمع المعرفة أن نعرض أولًا لمفهوم المعرفة وأقسامها، ثم نعرض بعد ذلك لمفهوم مجتمع المعرفة، وكفايات مجتمع المعرفة، وأبعاد مجتمع المعرفة، خصائص مجتمع المعرفة، وأخيرًا أدوار المعلم في مجتمع المعرفة . وهو ما نعرض له بإيجاز كما يلي:

أولًا- مفهوم المعرفة:

ينظر للمعرفة على أنها قاعدة ارتكاز مهمة للتنمية الإنسانية كونها وسيلة لتوسيع خيارات البشر وتنمية قدراتهم والإرتقاء بحالتهم، وبالتالي فهي طريق آمن لبناء المجتمعات المزدهرة في القرن الحادي والعشرين. (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠٠٣م)

ويعرف البعض المعرفة على أنها الإحاطة بالشىء، أي العلم به والمعرفة هي أشمل وأوسع من العلم لأنها تشمل كل الرصيد الواسع والهائل من المعارف والعلوم والمعلومات التىاستطاع الإنسان أن يجمعه عبر مراحل التاريخ الإنساني الطويل بحواسه وفكره وعقله، ولذا فهي حصيلة، لمكامن الجهود الماضية والإجتهادات العلمية الحاضرة. (سعيد بن حمد الربيعي، ٢٠٠٨م، ص١٠٩)

ويجتهد الكتاب والباحثون في تصنيف المعرفة إلي أقسام وأنواع، وتتعدد المسميات، وبإيجاز يمكن تقسيم المعرفة إلي: (عبدالستار حسين، ٢٠٠٥م)

١- **المعرفة الجوهرية:** وهي المعرفة المستخدمة في إدارة العمليات الصناعية والإنتاجية وتطبيقاتها المختلفة، وتشملا لعمليات والإجراءات والأساليب.

٢- **المعرفة المتقدمة:** وهي نوع من المعرفة تتميز بها جهة معينة دون غيرها يمنحها قدرة تنافسية فائقة على الجهات الأخرى.

٣- **المعرفة الإبتكارية:** وهي نوع من المعرفة ترتكز على الإبداع والإبتكار كمبدأ لقيادة القطاع الإنتاجى والصناعى، وتتميز بالتجديد والتحديث المستمر.

ويميل عدد من الكتاب إلي تصنيف المعرفة إلي اربعة أقسام كالآتي:(سعيد بن حمد الربيعي، ٢٠٠٨م، ص١٢١)

١-معرفة المعلومات أو معرفة ماذا؟ know what وتشتمل على الحقائق، وهي أقرب ما تكون إلي معرفة المعلومات التقليدية، كمعرفة الحقائق الطبية من قبل الطبيب أو معرفة القوانين والشرائع من قبل المحامى.

٢-معرفة العلة أو معرفة لماذا؟ why know، وتشتمل على معرفة الأسباب وراء ظواهر الطبيعة واستثمارها لخدمة الإنسان، وتكمن هذه المعرفة وراء التقدم العلمى والتكنولوجى ووراء الصناعة وإنتاج السلع المختلفة، وتتركز مصادر هذه المعرفة في وحدات التعليم والبحث والتطوير العام والخاص.

٣-معرفة الكيفية أو معرفة كيف؟ know how وتشير هذه المعرفة إلي الخبرة في تنفيذ الأشياء سواء كانت هذه الأشياء هي أدلة الأفراد أو تشغيل العمليات أو تشغيل الأجهزة والآلات أو استخدامات التكنولوجيا المختلفة، وعادة ما تكون هذه المعرفة ملكًا للشركات والمؤسسات ويحتاج الحصول على بعضها إلي آليات مختلفة ومعقدة ومكلفة.

٤–معرفة أهل الإختصاص أو معرفة من؟ know who، وتزداد حاليًا أ÷مية هذه المعرفة، معرفة من يستطيع عمل شىء ما لابد منها لتنفيذ هذا العمل بشكل سليم واقتصادى، وتفعيل الاقتصاد حاليًا يحتاج لهذه المعرفة حاجة كبيرة، كما تسرع هذه المعرفة تنفيذ المشاريع تسريعًا أكيدًا وسليمًا.

ويقسم آخرون المعرفة إلي صنفين هما:(سعيد بن حمد الربيعي، ٢٠٠٨م، ص١٢٢)

١- **المعرفة الكامنة:** هي المعرفة التى يصعب تدوينها وحفظها وتداولها وتوثيقها، ولا يمكن فصلها عن مصادرها، ولكن يمكن استنباطها من خلال التفاعل الإنساني والأنشطة والعلاقات وهي المعرفة التى يمكن الحصول عليها بصورة غير مباشرة من خلال العصف الذهنى للأفكار والإستنتاج والإستنباط.

٢- **المعرفة الظاهرة:** هي المعرفة الواضحة والظاهرة التى يمكن تحولها من شخص لآخر أو من مؤسسة لأخرى.

ويمكن نقلها وتعلمها واستيعابها، ومن أمثلتها براءات الإختراع وحقوق النشر والتصميم والأشكال والنماذج.

أو هي المعرفة المصنفة والتى يمكن نقلها بطرق رسمية ووسائل منظمة من خلال بعض الإجراءات والقواعد أو التعليمات.

وهناك من يميل إلي تصنيف المعرفة كما يلي: (سعيد بن حمد الربيعي، ٢٠٠٨م، ص١٢٣)

١- **المعرفة الضمنية (المبنية على الأفراد):** وهي المعرفة الموجودة في عقول الأفراد، والمكتسبة من خلال تراكم خبرات سابقة، وغالبًا ما تكون ذات طابع شخصى، مما يصعب الحصول عليها . على الرغم من قيمتها البالغة . لكونها مختزنه داخل عقل صاحب المعرفة.

٢- **المعرفة الصريحة:** وهي الخبرات والتجارب المحفوظة في الكتب والوثائق، أو أية وسيلة أخرى سواء أكانت مطبوعة أو الكترونية وهذا النوع من المعرفة من السهل الحصول عليه، والتلفظ به بوضوح ونشره.

وفي نفس السياق يسير الدكتور/ السيد حنفى عوض في تصنيفه للمعرفة، حيث يقسمها إلي: (السيد حنفى، ٢٠١٣م، ص٩٠)

١-**المعرفة الضمنية:** يصدق هذا المصطلح على المهارات الادائية المكتسبة من الفعل بالخبرة والتجربة، والمعرفة من هذا النوع يصعب صياغتها في رموز أو كلمات، وهي تبدو من القدرات الذاتيه للأشخاص في مختلف المجالات، التى يتفوق فيها الفرد على غيره، أو ينفرد بها كنموذج في الإبداع الشخصى.

٢-**المعرفة الصريحة:** هي التى يمكن توليدها من خلال الاستدلال المنطقى واكتسابها من الدراسة الرسمية، ويمكنه استخلاصها أو نقلها أو نشرها.

وعلى الرغم من هذا التمييز بين المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة إلا أنهما غير منفصلين أو مجزأين عن بعضهما من حيث الممارسة، حينما يمتزجان في تفاعل دينامي في إنتاج معرفة جديدة، والمعرفة الجديدة هذه تختلف باختلاف التنظيم وإدارته وأسلوب إثارة المعرفة الضمنية في عقول الأفراد والكشف عنها وتوظيفها، بالإضافة إلى المشاركة بالتعلم الجماعى وهو أحد مصادر البناء في إنتاج المعرفة.(السيد حنفى، ٢٠١٣م، ص٩١)

ورغم تعدد وتنوع التصنيفات السابقة للمعرفة، هناك من يضع تصنيفًا يبدو أكثر شمولًا من التصنيفات السابقة، يتضمن هذا التصنيف الأنماط التالية للمعرفة:(عبدالستار العلى وآخرين، ٢٠٠٦م، ص٣٧)

١-**المعرفة الضمنية:** Tacit Knowledge والتى تشير إلي عرفة شخصية تحتوى على معان داخلية ونماذج ذهنية وخبرات وتبصر وبديهة وشعور حدسي وهي نوعان:

أحدهما تقنى يعود إلي عمق المعرفة (كيف) أي المعرفة التكنولوجية في الخبرة، والثاني له بعد ادراكى يحتوى على مخطط ذهنى ونماذج ذهنية ومعتقدات وإدراكات تقود الأفراد في أفعالهم وسلوكياتهم اليومية، ولعل تحويل المعرفة الضمنية إلي معرفة واضحة محددة هو الذى يصنع الشركة موجدة المعرفة.

٢-**المعرفة الواضحة:** Explicit Knowledge وهي المعرفة التى يعبر عنها من خلال الحقائق والتعبيرات والرسومات والتصورات ويمكن توثيقها في الورقة، أو في الشكل الإلكترونى ويمكن تدويرها، وتسهل هذه المعرفة استمرارية نقل معرفة (كيف) وتخدم الذاكرة التنظيمية وتؤكد إتساق نقلها، كما تؤكد على الممارسات والأساليب الإدارية المتبعة.

٣-**المعرفة التكنولوجية:** Know – How أي معرفة كيف وهي جز من المعرفة الضمنية، وتعبر عن البراعة والخبرة والمهارة في العمل.

٤-**المعرفة الضحلة والمعرفة العميقة:** المعرفة الضحلة وتعنى الفهم القليل لمؤشرات مساحات المشكلة، مثال أن يتقدم شخصًا ما بطلب للحصول على قرض من البنك بمبلغ ١٠٠٠ دينار، فإن موظفى البنك هنا يعتمد في قرار الموافقة من عدمه على سؤاله عن راتبه وموجوداته وبناءً على مدى توفر قدر كاف من المعلومات يعطيه القرض أو لا يوفق على ذلك، أما المعرفة العميقة فهي التى تتطلب التحليل العميق للموقف المالي للشخص المقترض مثل مؤهله **العلمى، معدلات الإئتمان المسموح بها، طريقة الدفع وهكذا.**

٥-**المعرفة السببية والمعرفة الموجهة (الإرشادية)** Heuristic المعرفة السببية هي التى تتم بناءً على ربط المفاهيم معًا بإستخدام طرق الاستنتاج والاستقراء أما المعرفة الموجهة (المجربة) فهى المعرفة التى تبنى على أساس عدد سنوات الخبرة في مجال عمل ما فتصبح دليلًا ومرشدًا للسلوك نتيجة التعلم.

وخلاصة القول أنه بغض النظر عن التصنيفات السابقة حول تقسيم المعرف، تعد مسألة التطبيق خطوة أساسية في تبنى المعرفة في المؤسسات بمختلف أنواعها، ولتفعيل دور هذه المؤسسات في الإستفادة من المعرفة وتطبيقها على نحو علمى، يرى بعض الباحثين إتباع عشر خطوات هامة، يطلق عليها (تاءات المعرفة العشر) وهي: (سعيد بن حمد الربيعي، ٢٠٠٨م، ص١٢٤)

١- تقاسم المعرفة بين العاملين في المؤسسة، بمعنى وجود شراكة حقيقية في نشر المعلومة وتداولها بين المنتمين إلي نفس المؤسسة على اعتبار أن الجميع شركاء في العمل والتطوير.

٢- تبادل الثقة بين الرؤساء والمرؤسين، إذ لابد من بناء الروابط المتينة التى من شأنها رفع الثقة بين الجانبين.

٣- تنمية مشاعر الولاء التنظيمي لدى المنتمين للمؤسسة، إذ أن بناء روح الولاء للمؤسسة من شأنه أن يعزز البذل والعطاء وترسيخ الانتماء.

٤- تبنى أولوية الأداء المعرفى، وهذا يشير إلي أن تبنى مبدأ الأولوية للأداء المعرفى يعطى للمؤسسة الثقة وتبوؤ مكان الصدارة في الوصول للمعرفة وإنتاجها والإستفادة منها.

٥- تحديث نظام الإتصالات، نظرًا للتغير الدائم في نظم الإتصال ومواكبة لهذا التغير فلابد من وجود آلية تضمن استمرارية تحديث هذا النظام.
٦- تطوير قاعدة لنظام المعلومات المعرفية، إذ أن وجود قاعدة دقيقة وثرية للمعلومات هي أساس لبناء قاعدة معرفية متطورة.
٧- المعرفة من كافة المصادر المتاحة، وهذا يعنى محاولة الوصول إلي كل المصادر والمنافذ التى يمكن من خلالها الحصول على المعلومات والمعارف مما يساعد على اكتساب المعارف الجديدة وتطبيقها.
٨- تشجيع الإنتاج المعرفى الإبداعى، وهذا يعنى تشجيع المنتسبين للمؤسسة على الابتكار والإبداع وتحفيز روح المبادرة وتتويج العمل المبدع الخلاق من خلال توفير البيئة التنافسية الملائمة لذلك.
٩- تعميق نظام التعليم من أجل بناء المعرفة، فالمعرفة مبنية على استمرارية التعليم، ولذا لابد من وجود نظام للتعليم يسهم في تطوير وتجديد المعرفة والبناء عليها للوصول دائمًا للأفضل.
١٠-توزيع المعرفة الجديدة بين العاملين في المؤسسة فكل العاملين بالمؤسسة بخاصة للمعرفة للمساهمة بجدية وفاعلية في البناء المعرفى ولهذا فإنه من الضرورة بمكان إطلاع جميع العاملين على المفردات المعرفية الجديدة.

أهمية المعرفة:

يمكن تحديد أهمية المعرفة من خلال النقاط التالية: (صلاح الدين الكبيسى، ٢٠٠٥م، ص١٣)

١- أسهمت المعرفة في مرونة المنظمات من خلال دفعها لاعتماد أشكال للتنسيق والتصميم والهيكلة تكون أكثر مرونة.
٢- أتاحت المعرفة المجال للمنظمة للتركيز على الأقسام الأكثر إبداعًا، وحفزت الإبداع والإبتكار المتواصل لأفرادها وجماعاتها.
٣- أسهمت المعرفة في تحول المنظمات إلي مجتمعات معرفية تحدث التغيير الجذري في المنظمة، لتتكيف مع التغيير المتسارع في بيئة الأعمال، ولتواجه التعقيد المتزايد فيها.
٤- يمكن للمنظمات أن تستفيد من المعرفة ذاتها كسلعة نهائية عبر بيعها والمتاجرة بها أو استخدامها لتعديل منتج معين أو لإيجاد منتجات جديدة.

٥- ترشد المعرفة الإدارية مديري المنتظمات إلي كيفية إدارة منظماتهم.
٦- تعد المعرفة البشرية المصدر الأساسي للقيمة.
٧- حركت المعرفة الأساس الحقيقي لكيفية خلق المنظمة وتطورها ونضجها وإعادة تشكيلها ثانية.
٨- اصبحت المعرفة الأساس لخلق الميزة التنافسية وإدامتها.

ثانيًا- مجتمع المعرفة: يطلق وصف مجتمع المعرفة على الطور الراهن والأحدث من مسيرة التقدم البشري، كما يتبلور في المجتمعات البشرية الأكثر تقدمًا والمقصود بمجتمع المعرفة على وجه التحديد أنه ذلك المجتمع الذى يقوم أساسًا على نشر المعرفة وانتاجها، وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعى الاقتصادى والمجتمعى المدني والسياسة والحياة الخاصة وصولًا لترقية الحالة الإنسانية بأطراد أي إقامة التنمية الإنسانية (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠٠٣م، ص٤٠) بينما ينظر آخرون إلي مجتمع المعرفة على أنه المجتمع الذى يحس استعمال المعرفة في تسيير أموره وفي اتخاذ القرارات السليمة والرشيدة، أو ذلك المجتمع الذى ينتج المعلومة لمعرفة خلفيات وأبعاد الأمور بمختلف أنواعها. (سعيد بن حمد الربيعي، ٢٠٠٨م، ص١١٠)

وهناك من يعرف مجتمع المعرفة بأنه شبكة من خبرات المهنين من أصحاب الكفاءات المتخصصة، ويملك قدرات معرفية في وضع السياسات في حدود مجال تخصصاتها. (السيد حنفى عوض، ٢٠١٣م، ٨٩)

ويقدم تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٣م، رؤية استراتيجية لإقامة مجتمع المعرفة، تنتظم حول أركان خمسة وهي: (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠٠٣م، ص١١)

١- إطلاق حرية الرأى والتعبير والتنظيم وضمانها بالحكم الصالح.
٢- النشر الكامل للتعليم راقى النوعية مع إبداء عناية خاصة لطرفى المتصل التعليمي، وللتعلم المستمر مدى الحياة.
٣- توطيد العلم وبناء قدرةذاتية في البحث والتطوير الثقافى في جميع الأنشطة المجتمعية.
٤- التحول الحثيث نحو نمط إنتاج المعرفة في البنية الاجتماعية والاقتصادية العربية.

٥- تأسيس نموذج معرفى عام: أصيل، منفتح، ومستنير.

وتشير كثير من الدراسات التى تناولت بالتحليل مجتمع المعرفة وأبعاده، إلي أن هذا المجتمع يتضمن مجموعة من الأبعاد المختلفة، يمكن إيجازها فيما يلي: (سمية عرفات، ٢٠١٥م، ص٢١٤) (عطية إسماعيل، ٢٠١٠م، ٣٣٩)

١-**البعد الاقتصادي:** حيث تعتبر المعلومة في مجتمع المعرفة هي السلعة أو الخدمة الرئيسية والمصدر الأساسي للقيمة المضافة وخلق فرص العمل وترشيد الاقتصاد، وهذا يعنى أن المجتمع الذى ينتج المعلومة ويستعملها في مختلف شرايين اقتصاده ونشاطاته المختلفة هو المجتمع الذى يستطيع أن ينافس ويفرض نفسه.

٢-**البعد التكنولوجي:** بمعنى أن مجتمع المعرفة يعنى انتشار وسيادة تكنولوجيا المعلومات وتطبيقها في مختلف مجالات الحياة، وهذا يعنى ضرورة الاهتمام بالوسائط الإعلامية والمعلوماتية وتكييفها وتطويعها حسب الظروف الموضوعية لكل مجتمع، سواء فيما يتعلق بالعتاد أو البرمجيات، كما يعنى البعد التكنولوجي لثورة المعلومات توفير البنية اللازمة من وسائل اتصال وتكنولوجيا الاتصالات وجعلها في متناول الجميع.

٣-**البعد الاجتماعى:** وهذا يعنى سيادة درجة معينة من الثقافة المعلوماتية في المجتمع، وزيادة مستوى الوعى بتكنولوجيا المعلومات وأهمية المعلومات ودورها في الحياة اليومية للإنسان والمجتمع هذا مطالب بتوفير الوسائط والمعلومات الضرورية من حيث الكم والكيف ومعدل التجدد وسرعة التطوير للفرد.

٤-**البعد الثقافى:** حيث يعنى مجتمع المعرفة إعطاء أهمية قصوى للمعلومة والمعرفة، والاهتمام بالقرارات الإبداعية للأشخاص، وتوفير إمكانية حرية التفكير والإبداع، والعدالة في توزيع العلم والمعرفة والخدمات بين الطبقات المختلفة في المجتمع، كما يعنى نشر الوعى والثقافة في الحياة اليومية للفرد والمؤسسة والمجتمع ككل يعنى نشر الوعى والثقافة في الحياة اليومية للفرد والمؤسسة والمجتمع ككل، وأشد ما يقلق البعض في القضايا التى يثيرها مجتمع المعرفة هو مالها من آثار على الهوية والخصوصية الثقافية.

٥-**البعد السياسي:** حيث يهتم مجتمع المعرفة بإشراك الجماهير في اتخاذ القرارات بطريقة رشيدة وعقلانية، أي مبنية على استعمال المعلومة، وهذا

بطبيعة الحال لا يحدث إلا بتوفير حرية تداول المعلومات، وتوفير مناخ سياسي مبنى على الديمقراطية والعدالة والمساواة، وإشراك الجماهير في عملية اتخاذ القرار والمشاركة السياسية الفعالة.

خصائص مجتمع المعرفة:

يمكن رصد أهم خصائص مجتمع المعرفة والتى تسهم في بناء قاعدة معرفية كما يلي: (محمود الضبع، ٢٠١٧م، ص٩٥)

١–المعلوماتية، وعلاقتها بدراسة الظواهر الإنسانية والطبيعية والعلمية على حد سواء، إذ ما من ظاهرة أيًا كان نوعها، إلا ولها شقها المعلوماتي.

٢–اعتماد المعرفة عاملًا أساسيًا في الإنتاج، على اعتبار أن المعرفة غدت تمثل الإقتصاد الرابع كما يتم تسميته، بعد أن كانت الأرض عاملًا أساسيًا في الإقتصاد الزراعى، ورأس المال في الإقتصاد الصناعى.

٣–التكنولوجيا، إذ أن أي معرفة لا تدين للمعالجة الآلية بواسطة أدوات التكنولوجيا فإن مآلها إلي الزوال، وغير خاف على الجميع هيمنة الآلات التكنولوجيه على مجريات الحياة اليومية، وهو ما يطرح أهمية الإسراح في محو الأمية التكنولوجية، والانتقال لشعوب البلدان العربية إلي اعتماد التكنولوجيا في إدارة أعمالهم وعناصر إنتاجهم.

٤–الدمج بين الحقول المعرفية المتنوعة، ومحو الفواصل والحدود القاطعة بين المعارف، وهدم مفاهيم اليقينية في المعرفة الإنسانية بخاصة على حساب الإحتمالية، وإمكان الإلتقاء والإمتزاج والإندماج.

٥–تنويع مصادر المعرفة والمعلومات، وعدم الاعتماد على المصادر الأحادية، ويشير تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠٥م، بعنوان (الحرية الثقافية في عالمنا المتنوع)، إلي أن الثقافة والهوية لا تتشكل بتوحيد النمط وإنما بتعدديته.

٦–ظهور أساليب جديدة للتقسيم الدولي للعمل، إحتلت بموجبه التكنلوجيا مكان الأيديولوجيا في صياغة شكل النظام العالمي الجديد، وتحديد شكل العلاقات الدولية في هذا النظام في المجالات المختلفة إقتصادية وسياسية وثقافية وتربوية وما سواها.

٧–ظهور تقسيمات وفوارق طبقية من نوع جديد بين أبناء المجتمع الواحد، بين من يملكون المعرفة ويتحكمون فيها ومن لا يملكونها، وهذه الفوارق ستكون أكثر حدة وعمقًا، من أية فروق أنتجتها امتيازات التحكم في الثروة المادية.

٨-التغير الجذري في مفهوم العمل ومجالاته وآلياته ومهاراته، مما أسهم في بروز مجموعة جديدة من الأعمال والوظائف المرتبطة بالمعارف والمعلومات، وأصبحت التجارة الرابحة هي تجارة المعرفة، وبات التجار الأكثر حظًا هم تجار المعلومات.

وفي نفس السياق يرى الدكتور/ على السلمى أن لعصر المعرفة الذى نعيشه الآن صفات وخصائص مميزة تجعله مناخًا أفضل للعمل الإداري المتميز القائم على الرصد المستمر للظواهر والتحليل الموضوعى للمؤشرات، ومن ثم القدرة الأفضل على استثمار الفرص وتجنب المهددات، وتتبلور خصائص عصر المعرفة فيما يلي: (على السلمى، ٢٠١٤م، ص٢١٩)

١-تسارع إنتاج وتداول وتراكم المعرفة الإنسانية، بما يتيح فرصًا أفضل وغير مسبوقة لفهم ما يجري ويحيط بالإنسان.

٢-تعدد المصادر التى تنبع منها المعرفة وتداخلها وتكاملها من مصادر ذاتية بالمنظمات ومن مصادر خارجية في المناخ المحيط.

٣-تعدد أنواع المعرفة من مصادرها الداخلية والخارجية وتطورها وتجددها مما يحمل الإدارة على ضرورة البحث عنها وتنظيمها في إطار متكامل يتوافق والأهداف والاستراتيجيات الكبرى للمنظمات، كما تستمد منه الإدارة مؤشرات وتوجهات تعيينها في تطوير تلك الأهداف والاستراتيجيات ذاتها.

٤-تعكس المعرفة المتاحة ما يجرى في المناخ المحيط من تطورات على كافة الأصعدة العلمية والتقنية والاقتصادية والثقافية وغيرها من مجالات الفكر الإنساني وحصيلة التجارب والممارسات الاجتماعية، ومن ثم تكون الإدارة في موقف أفضل تستطيع منه أن تتبين بدرجة عالية من الدقة الأوضاع المحيطة ومؤشرات التحولات المحتملة وتأثيراتها المتوقعة على أوضاع المنظمات وقدراتها على تحقيق غاياتها.

٥-أن إدارة التغيير في الحقيقة هي إدارة المعرفة، بمعنى التجميع المنظم للمعرفة من مصادرها المختلفة، وتخلق المعرفة الجديدة وتكوين أطر فكرية متجددة توجه عمل الإدارة وترشدها إلي مواطن الحركة والمتغيرات المحتملة، ومن ثم تسهم في التخطيط والإعداد للتعامل معها بمنطق التغيير المخطط.

وقد حدد المعهد الوطني للثقافة بالولايات المتحدة الأمريكية مواصفات عصر المعرفة كما يلي: (سعيد بن حمد الربيعي، ٢٠٠٨م، ص١١٤)

١–جمع وتحليل واستخدام المعلومات. ٢–القدرة على الحصول على الموارد.
٣–العمل ضمن إطار واسع. ٤–العمل في جماعة.
٥–القدرة على القيادة. ٦–القدرة على توجيه وإرشاد الغير.
٧–تقبل الإرشاد والدعم من الغير.
٨–المعرفة بتطوير القيمة الذاتية ويعبر عنها.
٩–احترام الغير وتقدير اختلاف الآراء.
١٠–ممارسة الحقوق وتولى المسئوليات.
١١–القدرة على وضع رؤية وأهدافًا لنفسه ومتابعة تحقيقها.
١٢–استخدام التقنية والأدوات الأخرى لتحقيق الغايات والأهداف.
١٣–مواكبة التغيير والتطور.

ومن خلال تحليل مفهوم مجتمع المعرفة وأبعاده يمكن تحديد أهم الكفايات المطلوبة لمجتمع المعرفة، والتى يجب تنميتها لدى أطراف العملية التعليمية، خاصة المعلم والمتعلم، ويمكن عرض هذه الكفايات بإيجاز كما يلي: (محمد عطية خميس، ٢٠١٣م، ص٤٥)

١- الوصول إلي المعلومات، وتشمل استخدام الكمبيوتر وشبكاته وبرامجه، وأجهزة الإتصالات الرقمية المحمولة، في الوصول إلي البيانات والمعلومات، وتوصيلها، بحيث يتمكن أطراف العملية التعليمية من استخدام الأدوات التكنولوجية في الوصول إلي المعلومات الصحيحة بسرعة وكفاءة.
٢- معالجة المعلومات، وتشمل استخدام الكمبيوتر وبرامجه في معالجة البيانات والمعلومات وتنظيمها وتخزينها واسترجاعها ونشرها وتداولها، والتشارك فيها باستخدام الوسائط الرقمية، مثل الكمبيوتر الشخصى والماسحات الضوئية والكاميرات الرقمية.
٣- معالجة المعلومات، وتشمل استخدام الكمبيوتر وبرامجه في انتاج المعرفة والموارد والوسائط الرقمية، مثل الكمبيوتر الشخصى والماسحات الضوئية والكاميرات الرقمية، بحيث يصبح المتعلمون فاعلين في مجتمع المعرفة، قادرين على بناء المعرفة وإختيارها وتقويمها في ضوء معايير محددة.

٤- التشارك في المعرفة، وتشمل استخدام الكمبيوتر وشبكاته وبرامجه في التشارك في المعرفة باستخدام الوسائط الرقمية، بحيث يصبح المتعلمون قادرين على التواصل مع بعضهم البعض، والعمل معًا بطريقة تعاونية وتشاركية لبناء المعرفة، والتفاعل بين مجتمعات المعرفة على الخط والتشارك في بناء المعرفة، وهذا يتطلب مهارات تفكير عليا (التقويم، والتفكير الناقد والابتكاري، وحل المشكلات) لأن مجرد وصول المتعلمين إلي المعلومات لا يوار المعرفة، وإنما يحتاج إلي ذلك تفكير ناقد وابتكاري وحل المشكلات كما يتطلب شخصية فاعلة، بمعنى أن يكون المتعلم فاعلًا، وأكثر دراية بذاته وبالآخرين، ويحدد أهدافه ويعرف أهداف الآخرين، ويقدم لهم العون والمساعدة عند الحاجة.

٥- نشر المعرفة، وتشمل استخدام الوسائط الإلكترونية المناسبة، مثل: البريد الإلكتروني، والمجموعات الإخبارية، ومواقع الويب، ومؤتمرات الويب والمدونات، والويكي وشبكات التواصل الاجتماعى، ومواقع التشارك في المعرفة.

٦- إدارة المعرفة، وتشمل استخدام الكمبيوتر وشبكاته وبرامجه في إدارة المعرفة وتداولها، باستخدام الوسائط الرقمية مثل: مؤتمرات الفيديو، والبريد الإلكتروني، والمجموعات الإخبارية ومواقع الويب ومؤتمرات الويب، والمدونات، والويكي، وشبكات التواصل الإجتماعى.

٧- إستخدام المعرفة، وتشمل استخدام الكمبيوتر وشبكاته وبرامجه في الاستخدام الوظيفي للمعرفة في المجالات العلمية في المكتبات والبحوث والدراسات والمقالات باستخدام الوسائط الرقمية.

وختامًا فإن تحليل مفهوم مجتمع المعرفة وأبعاده، يشير إلي أن هذا المجتمع ظهر نتيجة التطور الكبير في تكنولوجيا المعلومات والاتصال، ومن ثم تصبح الكفايات التكنولوجية هي أساس العيش في مجتمع المعرفة، وبالتالي فإن علي المؤسسات التعليمية ضرورة تزويد المعلمين بهذه الكفايات والتي من أهمها: الوصول إلي المعلومات ومعالجتها، إنتاج المعرفة والتشارك فيها، ونشرها وإدارتها واستخدامها. وكل ذلك يؤكد ضرورة الإهتمام بأساليب وبرامج التنمية المهنية للمعلمين، وتطويرها بصورة مستمرة، حتى تتوائم مع متطلبات عصر المعرفة.

المحور الثاني– التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة:

التنمية المهنية للمعلم عملية مستمرة ومتواصلة تكاد تكون يومية، حيث يتعلم المعلم من كل موقف تعليمي يمر به داخل المدرسة وخارجها؛ كما يقوم المعلم بتطبيق ما تعلمه خلال سنوات الدراسة الجامعية وخلال البرامج التدريبية المختلفة داخل حجرة الدراسة، ويستمع إلى ما يمر به زملاؤه من خبرات ومواقف مختلفة أثناء ممارسة عملية التدريس ويعمل علي الإستفادة منها. وتحقيقًا للهدف من هذا المحور نعرض للأبعاد التالية:

أولاً– مفهوم التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة:

التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة هى "نشاطات تشاركية مستمرة لتطوير المعلمين: أفرادًا وجماعات؛ تلبى الحاجات المستمرة والمتغيرة للمدرسة بغية تحقيق الأهداف الكبرى الخاصة بخطة تطوير المدرسة" (إلهام أحمد على الشلبى، ٢٠١٠م، ص٤٤٨) وهى أيضا النمو المهني المستمر الذى يحققه المعلم نتيجة لاكتسابه خبرات متزايدة داخل المدرسة، والنظر للتدريس بطريقة منهجية.

(Daniel Desta, Desalegn Chalchisa, 2013)

والتنمية المهنية المتمركزة على المدرسة يجب أن تدمج في الحياة اليومية للمدرسة، وتوفر فرصًا للمعلمين لتحسين ممارساتهم، وتعديل اتجاهاتهم وأساليبهم بما يتفق مع الأوضاع الجديدة داخل المدرسة، وهى تشتمل على عدة أنشطة منها: (Fracensca Caena, 2011, p10)

- تحليل ثقافة المدرسة.
- ملاحظة ممارسة الزملاء.
- تحليل بيانات الطلاب.
- الاشتراك في عمليات التحسين والتطوير.
- دراسات حالة لأنماط سلوك الطلاب داخل الفصل.

وتختلف التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة كاتجاه حديث عن الاتجاه التقليدي المتبع متمثلًا فى التدريب أثناء الخدمة، ويمكن توضيح الفروق بينهم من خلال الجدول التالى: (محمد عبدالخالق مدبولى، ٢٠٠٢م، ص٢٣)

جدول (١) مقارنة بين فلسفة الاتجاه التقليدي والاتجاه الحديث فى تنميةالمعلمين

وجه المقارنة	الاتجاه التقليدى (التدريب أثناء الخدمة)	الاتجاه الحديث (التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة)
١- الإدارة	- نمط مركزى تقوم السلطات التعليمية المركزية بتخطيطها وإدارتها فى إطار السياسات العامة. - يعمل المعلمون على تنفيذ الأنشطة المركزية مع هامش بسيط من المشاركة بالرأى والمقترحات. - تلبى الأنشطة التدريبية احتياجات المؤسسة، وبعدها تأتى احتياجات المعلمين. - يتطلب تغيب المعلمين عن مدارسهم لفترات قد تقصر أو تطول.	- نمط مستقل يقوم على الارتكاز إلى المدرسة School-Based - يعمل المعلمون على تخطيط وإدارة أنشطة التنمية المهنية وفقًا لاحتياجاتهم. - تبنى الأنشطة وفقًا لما يدلى به المعلمون من آراء ومقترحات. - تلبى الأنشطة احتياجات المعلمين فى المقام الأول، ومن خلالها تلبى الاحتياجات المدرسية. - تجرى الأنشطة داخل المدرسة، ويمارسها المعلمون في واقع العمل.
٢- الهدف	- تهدف إلى معالجة أوجه القصور فى أداءات المعلمين وحل المشكلات العامة "هدف علاجي".	- تهدف إلى نمو القدرات باستمرار، وتطويرها وحل المشكلات النوعية "هدف تنموى".
٣- الامكانات	- تخطط الأنشطة آنيًا وتنفذ بشكل منفصل بخبرات خارجية خارج المدرسة	- تخطط الأنشطة بانتظام وتنفذ بخبرات من داخل المدرسة.
٤- المحتوى	- تتضمن معارف ومهارات جزئية تتعلق بمشكلات محددة مع التركيز على النظريات.	- تتضمن مضامين متماسكة متعددة الأبعاد وتتكامل فيها النظرية والممارسة.
٥- المستهدفون	- تستهدف المعلمين فقط لعلاج أداءاتهم المعيبة، أو تعريفهم باستراتيجيات جديدة.	- تستهدف كافة العاملين داخل المدرسة من أجل تحسين ممارساتهم جميعا باعتبارها متكاملة ومتساندة.
٦- الحوافز	- خارجية: حوافز مادية (زيادة الراتب) ومعنوية (الترقى الوظيفى وتخفيف الأعباء).	- داخلية: الرغبة فى النمو والشعور بملكية التجربة والممارسة.

ويلاحظ من الجدول السابق أن التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة كمدخل جديد يعمل على علاج أوجه القصور والسلبيات فى برامج التدريب أثناء الخدمة، وذلك بهدف تحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين بالمدرسة.

ثانيًا- أهمية التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة:

لقد أصبحت التنمية المهنية للمعلمين واحدة من الاهتمامات الرئيسية والأكثر شيوعاُ في الدراسات التربوية في العقود العديدة الماضية، ونتيجة لذلك فقد أظهرت البحوث أهمية أنشطة التنمية المهنية التي تمارس أثناء اليوم الدراسي،

والتي من شأنها تحسين أداء المعلمين. وتلك الأنشطة ضرورية ليس للمعلمين الجدد فحسب، ولكن أيضًا للمعلمين الخبراء، حيث تساعد على تطوير المهارات الموجودة، والحصول على أخرى جديدة، والتي تؤثر بشكل كبير على التحصيل العلمي للطلاب.(Adem Bayar, 2014, p321)

ومن ثم المدرسة مؤسسة فعالة مسئولة عن التنمية المهنية للمعلمين بها،وهى تعد وسيلة لرفع الكفاءة المهنية للمعلمين، على اعتبار أنها جزءً لا يتجزأ من حركة إعادة التنظيم المدرسي، أو التطور المهني بالمدارس، ولذلك ترتبط التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة بالعمليات المدرسية مثل إدارة الذات، والتطور المهني للمعلمين، وتحسين المناهج، كما تركز على تطوير المعلمين كممارسين للمهنة لديهم القدرة على تحسين أدائهم داخل الصف عن طريق اشتراكهم فى أبحاث نابعة من مشكلاتهم الواقعية. (نجم الدين نصر، ٢٠٠٤م، ص٣٠٥)

وتعتبر التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة ذات أهمية عظمى للمعلم وطلابه والمدرسة ككل، حيث تعمل على:(Daniel Desta, 2013, p78)

- تحسين عملية التعليم والتعلم وبالتالي تحسين نوعية التعليم.
- استخدام الأساليب التفاعلية في التدريس لمساعدة الطلاب على تعلم أفضل.
- تطوير الجودة وخاصة في مجالات معتقدات وممارسات المعلمين، وتعلم الطلاب، وتنفيذ الإصلاحات التعليمية.
- مواكبة التغيرات المستمرة فى المناهج وطرق التدريس، وما قد يستحدث منها.
- إحداث تغييرات مهمة فى كفاءة المعلمين ومشاركتهم فى العمل المدرسى، فالتنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة هى عملية تغيير ثلاثي الأبعاد، حيث تسهم فى إحداث تغييرات بارزة فى ثلاث مجالات هى: ممارسات المعلم داخل الفصل، معارف واتجاهات المعلم، مخرجات التعلم لدى الطلاب.

وبالتالي ترجع أهمية التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة إلى أنها تجعل منها مجتمع تعلم يسمح بتبادل المعلومات والاتجاهات المرتبطة بمهنة التعليم والتعلم مع زملائهم، وتنمية مهاراته وممارساته فى ضوء احتياجاته الشخصية واحتياجات المدرسة فى نفس الوقت.

ثالثًا- أهداف التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة وأنماطها:

تسعى برامج التنمية المهنية للمعلم المتمركز على المدرسة الى تحقيق مجموعة من الأهداف منها: (بيومي محمد ضحاوي، سلامة عبدالعظيم حسين، ٢٠٠٩م، ص٦٣-٦٤)

١- تطوير القدرات الإدارية والشخصية للمعلمين، بهدف تطوير القدرات الإدارية والأكاديمية للمدرسة ككل وبالتالى تحقيق مستويات عالية من الأداء.
٢- تطوير الثقافة المهنية والأكاديمية لجميع العاملين بالمدرسة عن طريق تدريبهم على متطلبات تطبيق نظام الإصلاح التربوي الحديث، وبالتالي تطوير إحساس العاملين بالمسئولية عن المدرسة، وهو ما يزيد شعورهم بالرضا الوظيفي والانتماء للمؤسسة.
٣- بناء وتشجيع العمل الجماعى والتعاونى الذى يتم السعى إلي تعميمه على كافة قطاعات العمل الأكاديمي، وتوجيهه لصالح تطوير العمل المدرسي.
٤- تدريب كافة العاملين بالمدرسة على القيام بأدوا قيادية في ظل عملية الإصلاح المدرسي.
٥- بناء وتطوير قدرات الأفراد على التفكير الإبداعى بما يسهم في بناء قدرة المؤسسة على حل المشكلات بطرق غير تقليدية.
٦- تدريب أعضاء المجتمع الخارجى على القيام بدورهم في عملية الإصلاح المدرسي، حيث إن برامج التنمية تعد بمثابة حلقة الوصل بين المجتمع الخارجى والمدرسة.

وهناك من يضيف أهدافًا أخرى لتنمية المعلم مهنيًا، منها: (عادل سيد علي، ٢٠١٢م، ص٢٧)

١- تحسين اتجاهات المعلمين وتطوير أنماط سلوكهم لاسيما فيما يتعلق بعلاقات العمل.
٢- تدريب المعلمين على حل المشكلات التربوية والمهنية التى تواجههم أثناء العمل.
٣- تعويض نواحى القصور في الإعداد الأساسي للمعلم قبل الخدمة.
٤- مساعدة المعلمين المبتدئين على رفع كفاءتهم المهنية.
٥- تعريف المعلمين، بما يستجد من تغيرات في بيئة التعليم ومناهجه وأهدافه.

وحول أنماط التنمية المهنية للمعلمين، يوجد عديد من التصنيفات لهذه الأنماط، منها:

هناك من صنف التنمية المهنية للمعلمين إلي خمسة أنماط أساسية هي: (سويعد القرنى، ٢٠١٠م، ص٤٥)

١-التنمية المهنية المتضمنة في الوظيفة: وهي تنمية مهنية تتم كجزء من العمل المحدد، أو بالأحرى الوظيفة التى يقوم بها الفرد، حيث يتم التأكيد على خبرة العمل نفسة لتحسين مهارات التدريس أثناء الممارسة اليومية لعملية التعليم والتعامل مع التلاميذ.

٢-التنمية المهنية المرتبطة بالوظيفة: وهي تنمية مهنية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالعمل نفسه وبأداء وظيفة محددة، ولكنها لا تتم أثناء التدريس، ولا من خلال الممارسة اليومية كما هو الحال بالنسبة للنمط السابق، إنما تتم على فترات زمنية في برامج خاصة.

٣-التنمية المهنية العامة: وهذا النمط من التنمية المهنية يتضمن تقديم خبرات تهدف إلي تنمية كفايات عامة لآداء العمل بوجه عام، ولا ترتبط ارتباطًا مباشرًا بحاجة عمل معينة.

٤-التنمية المهنية للترقية: ويتضمن هذا النمط تقديم برامج تدريبية تعزز خبرات تساعد في الحصول على مؤهلات جديدة لإعداد المعلمين لدور محدد في وظيفة جديدة.

٥-التنمية المهنية الشخصية: وهو نمط من التنمية المهنية يرتبط بتنمية شخصية المعلم في جوانب عامة متعددة، وقد ترتبط أو لا ترتبط بالتدريس.

وهناك من يقترح تصنيفًا آخر لبرامج التنمية المهنية للمعلمين يقوم في الأساس على الاتجاه الذى يتبناه القائمون على هذه البرامج كما يلي: (محمد قاسم فحوان، ٢٠١٢م، ص٧٤)

١-**الإتجاه القائم على الكفايات:** ويعتمد هذا الإتجاه على تنمية المعلم من خلال الربط بين برامج التنمية المهنية من ناحية، وبين المهام والمسئوليات التى يضطلع بها المعلم من ناحية أخرى، بمعنى أنه يقوم على أساس تصميم الأنشطة التدريبية وتنفيذها بطريقة تؤدي إلي انتاج معلمين ذوى كفايات مهنية محددة تؤهلهم لممارسة مهنة التعليم.

٢-**الاتجاه القائم على التدريب عن بعد:** وقد برز هذا الاتجاه بنقل التطبيقات التكنولوجية الحديثة في مجال التعليم، ولمعالجة قصور نظم التدريب التقليدية يسبب نقص المواد التعليمية الضرورية ونقص أعداد المعلمين المدربين والإداريين.

٣-**الاتجاه القائم على التدريس التأملي:** ويعتمد هذا الاتجاه على تشجيع المعلمين على استخدام اسلوب التقصى من أجل تحسين ممارساتهم المهنية فيما يعرف بالتدريس التأملي.

٤-**الاتجاه القائم على التنمية المهنية للمعلم المتمركز على المدرسة:** ويسمح هذا الاتجاه بالتنمية المهيئة للمعلم في أثناء الخدمة، ويقوم على فكرة التعلم المستمر، الذى يهدف إلى اطلاع المعلم بشكل مستمر على كل ما يستجد في مجالات المناهج وطرق التدريس، بما يرتقى بأداء المعلم داخل حجرة الدراسة.

وتسهم برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة فى تحقيق الإصلاح المدرسى وذلك من خلال:

- خلق فرص منتظمة للمعلمين لتخطيط دروسهم معًا، ونقد أداء الطلاب والتعاون فى حل المشكلات التى تواجههم.
- تطوير مهارات تقويم الفصل والتى تسمح للمعلم بالمتابعة المنظمة لأهدافه متمثلة فى تعلم الطلاب وتحسن الممارسات داخل الفصل.

(Donna Lee Tanner, 2003)

- الإنتقال من برامج محددة عن طريق مجموعة من الموجهين إلى إشراك المعلمين فى تخطيط وتنفيذ برامجهم.
- الإنتقال من حدث منفصل قصير إلى عملية منتظمة طويلة المدى تتماشى مع واقع العملية التعليمية.
- تركيز جهود التنمية المهنية للمعلمين على المستوى المدرسى بدلًا من المستوى المحلى أوالقومى(Yvonne M. Skorez, 2003).
- مساعدة المعلمين على مواجهة التحديات المستقبلية للمهنة بإمدادهم بكل ما هو جديد فى المهنة من مناهج وطرق تدريس.
- إكساب المعلمين الخبرات والمهارات الإدارية اللازمة لاتخاذ القرارات السليمة وتمكينهم من المشاركة فى عمليات الإصلاح التعليمى.

- وضع استراتيجيات الإتصال الفعال وسبل المشاركة بين كل من إدارة المدرسة وأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلى.
- تدريب المعلمين على التكنولوجيا الحديثة مثل الكمبيوتر والإنترنت وأساليب توظيفها فى العملية التعليمية.(رشيدة السيد الطاهر، ٢٠١٠م، ص٥٠)

وتؤدى التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة أربع وظائف رئيسية فى المدرسة هى:(Sonia Blandford, 2000, p3)

١–تعزيز الأداء الفردى. ٢–إصلاح الممارسات غير الفعالة.
٣–إقامة أرضية لتنفيذ السياسات. ٤–تسهيل التغيير.

وفى ضوء ما سبق يمكن إيجاز أهداف التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة في تحسين ممارسات واتجاهات المعلمين، والتي تؤدى بدورها إلى تحسين إنجاز الطلاب داخل المدرسة، ومن ثم تحقيق الإصلاح المدرسي الذي تنادى به المؤسسات التربوية.

تشير كثير من الدراسات التى تمت في مجال التنمية المهنية، إلى أن نجاح برامج التنمية المتمركزة على المدرسة في تحقيق أهدافها أو تنفيذ وظائفها مرهون بمجموعة من العوامل من هذه العوامل ما يلى: (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٠م، ص١٠٦)

١– إثراء خبرات المستفيدين في الجوانب المتعلقة بالاتجاه الجديد في التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة، فمن الضرورى أن يكون هذا المنحى التطويري واضحًا لدى المستفيدين مقتنعين بفاعليته وواثقين بجدواه في تحقيق أهداف التنمية المهنية للعاملين بالمؤسسات التعليمية وتحسيين البيئة المدرسية.
٢– توضيح فكرة برامج ونشاطات التنمية المهنية داخل المؤسسة التعليمية لمديري المدارس والطاقم الإداري بها وحثهم على التعاون في هذا الجانب والتخطيط لتنفيذ هذه البرامج مع المنسق قبل بداية العام الدراسي.
٣– نشر ثقافة التنمية المهنية في اوساط المعلمين داخل المدارس، والإشارة إلى أهمية تطوير وتحسين أدائهم وأداء المؤسسة التعليمية من أجل تعلم أفضل وإبراز العديد من الشعارات المهنية التنموية، كالتعلم مدى الحياة والوعى والتفكر المهني والتطوير الذاتي.

٤- تزويد المدارس والمشرفين التربويين بحزم تدريبية متطورة تراعى الوقت المتاح للتنفيذ، واحتياجات العاملين في المدارس، وتأخذ في الاعتبار الوسائل والامكانات المتوافرة.

٥- تكوين فريق عمل لدراسة الحزم التدريبية المعدة وتقويمها وتحكيمها من خلال معايير معدة، وذلك للتأكد من مناسبة تطبيق هذه الحزم التدريبية لإحتياجات المعلمين والزمن المتاح والبيئة المدرسية.

٦- ينبغى أن يتوافر في الحزم التدريبية مجموعة من الشروط والمعايير، كأن تكون مركزة تتناول موضوعًا واحدًا، واحتوائها على إجراءات عملية، ونماذج تطبيقية قابلة للتنفيذ.

٧- عقد لقاءات على هيئة حلقات نقاش قصيرة بين معدي الحزم التدريبية والمستفيدين التربويين، لغرض التعمق في فهمها والإلمام بجوانبها المختلفة.

٨- يفترض أن تكون هذه القاءات بين المستفيدين ومعدي الحزم التدريبية بمثابة تطبيق عملي يتم تنفيذه للتنمية المهنية للمستفيدين وتطوير المهارات الإشرافية من خلال التواصل بالتفاعل والمشاركة وإيجاد لغة مهنية إشرافية واحدة بين كافة الزملاء المشرفين في كافة الأقسام.

٩- تجهيز قاعة في كل مدرسة لتنفيذ انشطة التنمية المهنية، ويمكن أن تكون قاعات مصادر التعلم مكانًا جيدًا للعمل، نظرًا لاتساعها وتوافر التقنيات التدريبية بها.

١٠-يمكن البدء بالتطبيق في مدارس مختارة، لغرض الإستفادة من التغذية الراجعة والتى يمكن الحصول عليها من قبل ممارسي النشاطات والبرامج التنموية.

رابعًا- ضرورة التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة:

وتواجه المدرسة الآن العديد من التحديات والتي تتطلب مواجهتها تحمل المدرسة مسئولية التنمية المهنية للمعلم، ومن أبرز هذه التحديات: (محمد عيد عتريس، ٢٠١٠م، ص٣٣)

١-تغير المفهوم التقليدي للمعلمين من التركيز على المعارف والصفوف الدراسية الجامدة وسلطة المعلم والكتب الدراسية النمطية إلى التركيز على آليات السوق

وتنوع المقررات وإكساب الطلاب مهارات وكفاءات، والاهتمام بالتعددية والاختيار والمرونة.

٢-العمل على الإسراع بعمليات التغيير والإصلاح التربوي، من خلال تحطيم البيروقراطية والاهتمام باللامركزية والمشاركة، وجعل المدرسة الوحدة الأساسية المسئولة عن صنع وإدارة التغييرات التربوية والاستجابة للحاجات المتغيرة للطلاب والمعلمين.

٢-زيادة عمليات تفويض السلطات للمستويات الدنيا، والذي لا يعنى ممارسة سلطة فوق الآخرين ولكن يعنى مشاركة الآخرين والعمل معهم وبهم.

٣-تغير أهداف وأدوار المدرسة فى القرن الحادي والعشرين، فأصبح على المدرسة أن تكون قادرة على إدارة التغيير والمناقشة فى مجتمع المعرفة والمعلوماتية، وإيجاد جيل جديد من الطلاب قائم على الإبداع والتفكير، وحسن التعامل مع التقنيات والتكنولوجيا، والقدرة على إدارة نفسها بنفسها، والأخذ بمعايير الجودة والاعتماد والمحاسبية.

٤-تزايد الاهتمام الدولي نحو الإدارة الذاتية للمدرسة، وإعطاء المدرسة المزيد من السلطة والمسئولية والتمكين والاستقلالية، بحيث تتحول المدرسة الى منظمة تدير وتقيم وتعلم نفسها بنفسها.

كما أن هناك بعض التحديات العالمية التى تواجه التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة وهى: (محمد السيد حسونة، ٢٠٠٥م، ص٩٩)

١-**الانفجار المعرفي**: أصبحت المعرفة الإنسانية متطورة ومتجددة كل يوم في مختلف مجالات الحياة، وهذا التحدي يفرض على برامج التنمية المهنية داخل المدرسة أن تراعى هذه التطورات، وأن تزود المعلم بكل ما هو جديد في مجال المعرفة.

٢-**ثورة المعلومات**: أصبح العالم يعيش الآن ثورة في الاتصالات وأصبحت المعلومات والبيانات تتنقل عبر الشبكات الإلكترونية مخترقة حدود الزمان والمكان، وهذا التحدي يفرض على المدرسة تدريب معلميها على استخدام التكنولوجيا الحديثة في عمليات التعليم والتعلم.

٣-**اللامركزية**: أصبح هناك اهتمام وتوجه نحو استقلالية المدارس وتحملها مسئولياتها بنفسها، واتخاذ القرار من موقع المدرسة مباشرة. وهذا التحدي يفرض على المدرسة تنمية معلميها وإعداد برامج تربوية لهم بالاستعانة بالخبرات التدريبية المتميزة من

أولياء الأمور ومنظمات المجتمع والمستويات الإدارية العليا بالإضافة إلى الخبرات المتميزة داخل المدرسة من معلمين وقيادات مدرسية.

٤-**تضمين وإدماج المجتمع:** أصبح من الضروري أن تقوم المدرسة بإعداد الطلاب للتعايش مع المجتمع، وتزويدهم بمهارات العمل المنتج بما يتناسب مع متطلبات السوق، وهذا التحدي يفرض على المدرسة أن تزودهم بالمعارف والمهارات الخاصة بالحياة اليومية والإنتاجية.

٥-**توافر الموارد:** أصبحت المدارس في حاجة إلى موارد أكثر من ذي قبل، وهذا التحدي يفرض على المدرسة أن توفر كل الإمكانيات المتاحة لنجاح برامج التنمية المهنية للمعلمين من قاعات تدريب وأدوات وأجهزة تكنولوجية متقدمة ومراجع علمية وخبراء في مجال التدريب.

والتنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة في ضوء التحديات والتداعيات المعرفية والتكنولوجية، وكذلك الإصلاحات التربوية في جميع المجالات، تعد ضرورة حتمية لا غنى عنها، وتفرض على المدارس باختلاف أنواعها تطبيق برامجها وأساليبها المهنية بما يعود بالنفع العظيم على معلميها وطلابها على حد سواء.

خامسًا- مبادئ ومقومات التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة:

من أهم مبادئ التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة ما يلي:
(Figen Iyidogan, 2011, p12)(Metiri Group, 2010)

١- التعلم مدى الحياة لمواكبة التغير والابتكار.
٢- التعلم من التجربة والخبرة ليس كافيًا.
٣- تمثل جزءً لا يتجزأ من خطط تحسين التعليم على المستوى المدرسي.
٤- معرفة الجديد فى المحتوى والعلوم التربوية لا يمكن فصلها عن الأهداف الشخصية والمهنية والأخلاقية للمعلم.
٥- تنمى فهم المعلمين باستراتيجيات وتقنيات التدريس الفعالة.
٦- تشمل تغذية راجعة.
٧- تقوم على التعاون بين المعلمين ومديري المدارس باعتبارهم شركاء فى جهود تحسين المدرسة، فالتنمية المهنية داخل المدرسة مسئولية المعلمين والمدارس والحكومة.

٨- تحافظ على عناصر الزمالة داخل مجتمع التعلم المهني.
٩- يتم تطبيقها طبقًا لتأثيرها على زيادة فاعلية المعلم وتحسين التحصيل الأكاديمي للطلاب.

كما تتمثل عوامل نجاح التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة في العوامل التالية التي يجب توفيرها داخل المؤسسة التعليمية وهى: (حسان بن عمر بصفر، ٢٠١١، ص١٤٥)

١-**مناخ المؤسسات التعليمية:** إن المدرسة كمؤسسة تعليمية لا بد أن تتسم بمجموعة من القواعد التي تنظم العلاقات بين الزملاء ، حيث أن درجة التغيير ترتبط بشدة بالحد الذي يتفاعل به المعلمون، وكذلك التعامل فردًا لفرد والتعامل في مجموعات لتلقى المساعدة، ويتغير المناخ المدرسي عندما يتضح التأثير الإيجابي الذي ينتجه البرنامج الجديد في المعلمين.

٢-**القيادة المدرسية:** الدعم الفعال الذي يقدمه المديرون والإداريون يعد أمرًا حيويًا لنجاح أي جهود نحو التغيير، وتشير الأبحاث إلى أن المعلمين يثبتون تحسنًا أفضل في برامج التنمية المهنية التي يدعمهم فيها المديرون، ويكون التغيير واضحًا وثابتًا في سياسات المعلمين.

٣-**توفير الوقت اللازم للتنمية المهنية للمعلمين:** على المؤسسات التي تسعى لرفع وتحسين أداء جميع الطلاب إتاحة وقت أطول للتنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة، والتي ينعكس آثرها على نتائج الطلاب بشكل مباشر.

ولإعداد السياق التعليمي المساند للتنمية المهنية المتمركزة على المدرسة، يمكن التعويل على الموجهات الإجرائية التالية: (محمد عبدالخالق مدبولى، ٢٠٠٢م، ص٢٠٠)

١- **الارتكاز إلى المدرسة:** ويتطلب ذلك اتخاذ مجموعة من الإجراءات منها:

- نقل بعض السلطات من المناطق التعليمية والمديريات إلى قيادات المدرسة.
- توزع الميزانيات على المدارس بشكل يتناسب مع كفاءة أداءاتها، تمهيدًا لجعلها وحدات مالية وإدارية مستقلة.
- دعم قوى ومنظمات المجتمع المحلى للمدرسة، وتلعب دور الشريك الكامل معها.

- تشكيل مجالس أمناء استشارية للمدارس، تضم فى عضويتها ممثلين للآباء وأساتذة الجامعات ومنظمات المجتمع المحلى.
- صياغة بروتوكولات الشراكة بين الجامعات ومراكز البحث وبين المدارس المحيطة بها.

٢- **إقرار منطق المنافسة:** ويتطلب ذلك اتخاذ الخطوات الإجرائية:

- وضع تصور رشيد لفكرة السوق وعلاقتها بالتعليم.
- اعتماد معايير وطنية لجودة التعليم وفاعلية المدارس والمعلمين.
- دراسة الخصائص والميزات التنافسية القومية بحيث تتاح للمدرسة وضع قائمة خاصة بالأهداف التي تسعى إلى تحقيقها.
- تبنى نظام قومي لحفز المدارس ومعلميها على تفعيل الأداء المدرسي والنمو المهني.

٣- **تسكين الإشراف التربوي بالمدارس:** وهو ما يستلزم العمل على:

- صياغة مفهوم واضح للإشراف المقيم تتحدد أدواره وفقًا للاتجاهات المرتكزة على المدرسة.
- التخطيط لتعميم نظام الإشراف التربوي المقيم بالمدارس.
- إقامة مشروعات لتطوير وتفعيل المدارس من خلال التنسيق بين المدارس وبين كليات إعداد المعلمين ومراكز البحوث.
- إقامة شبكات للاتصال بين مجموعات المدارس المشاركة فى مشروعات التنمية المهنية.

٤- **تسكين المعلمين بالمدارس:** ويتطلب ذلك ما يلى:

- إعداد نظام جديد للتوظيف والأجور والترقي، بما يضمن استقرار المعلمين فى المدارس لفترات زمنية كافية.
- استحداث نظم جديدة للدراسات العليا والدبلومات المهنية المتمركزة على المدرسة.
- ربط المدارس بشبكات الاتصال التربوي.

٥- **تبنى مفهوم التنمية المهنية المستديمة للمعلمين داخل مدارسهم:** ويتحقق ذلك من:

- إعادة صياغة مفهوم تدريب المعلمين أثناء الخدمة بحيث يتم الجانب الأكبر منها داخل المدارس.
- إعادة تنظيم الأعباء التدريسية للمعلمين.
- استحداث نظم جديدة لتربية القيادات من المعلمين.
- استحداث الدوريات المهنية المتخصصة فى نشر بحوث الفعل للمعلمين.

ومن ثم لابد وأن يتوفر بالمدرسة العديد من المقومات الأساسية، بحيث تكون المدرسة قادرة على توفير التنمية المهنية الفعالة لمعلميها، لتحسن من ممارساتهم بما ينعكس على أداء طلابها وبالتالي تجود العملية التعليمية بها.

سادسًا– مستويات ومراحل التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة:

هناك ثلاث مستويات للتنمية المهنية المتمركزة على المدرسة: (عوض توفيق عوض، ٢٠٠٣م، ص٨٠)

١- **مستوى المدرسة كمؤسسة:** ويتضمن إجراء التعديلات على السياسات، ونمط الإدارة، وعلى أسلوب تخصيص وتوجيه الموارد، وإستراتيجية دعم المعلمين.
٢- **مستوى مجموعات العمل كفرق:** ويتضمن جودة التنسيق فيما بينها، والترتيبات الداعمة للتحسين، والتجانس بين أعضائها والتكامل بين خبراتهم.
٣- **مستوى المعلمين كأفراد:** ويتضمن التركيز على تطوير الممارسات التدريسية لهم فى الفصل، وعلى إيجاد لغة مهنية مشتركة، وتشجيعهم على ممارسة التى تشخص مشكلات الممارسة وسبل مواجهتها.

وتمر التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة بثلاث مراحل متعاقبة ومتكاملة تعزز النمو المهني للمعلم وتؤدى إلى تغيير حقيقي يظهر أثره واضحًا في تحسن نتائج الطلاب، وهذه المراحل هى:

(Eleonora Villegas-Reimers, 2003, p17)

١-**(فهم) المعرفة من أجل الممارسة** "Knowledge for practice":

المعلم فى هذه المرحلة يتعلم معرفة ومعلومات جديدة فى التربية من خبير خارجي، ثم يعود إلى فصله فى اليوم التالى لتطبيق هذه المعرفة الجديدة التي تلقاها. وتؤكد هذه المرحلة على طريقة تقليدية تتمثل فى تطوير نوع محدد من المعرفة يقدمها المدرب للمعلمين لحل معضلة تعليمية، مع إشارة بسيطة لكيفية تنفيذها داخل نطاق الفصل. ويطلق على هذه المرحلة "Sit and Get" أى اجلس

واحصل على المعرفة الجديدة فقط دون كيفية تطبيقها، أو إمكانية الاستفادة منها. والأمثلة على ذلك: قراءة كتاب أو جريدة، حضور ورشة عمل، واجتماع مهني، ومشاركة فى نادي الكتب، وملاحظة أداء مدرس أخر.

٢-**(تطبيق) المعرفة فى الممارسة** "Knowledge in practice":

وتتمثل فى ممارسة المعرفة المكتسبة فى عملية التعليم والتعلم، ومدى قدرتها على التحسين المدرسي، وهذا يحدث عندما يبدأ المعلم اختبار المعرفة الجديدة وتطبيقها فى ممارساته اليومية داخل الفصول وخارجها، وهى تزيد من خلال المشاركة والتعاون مع الأقران، والتوجيه، والحوار الذى يولد التفكير فى المعرفة الجديدة التى تم خلقها وتقييم أثرها عليه وعلى طلابه. ويطلق على هذه المرحلة "Take and Make" أى أخذ المعلم المعرفة الجديدة وتطبيقها فى ممارساته. والأمثلة على ذلك: التوجيه الفني، والتدريب الفردي، والتدريب بالأقران، والمشاركة فى أبحاث المعلم حول موضوع محدد.

٣-**(تقييم) معرفة الممارسة** "Knowledge of practice":

بعد تطبيق المعلم للمعرفة الجديدة داخل الفصل، وتغيير ممارساته، يتدبر المعلم آثر المعرفة الجديدة فى ضوء السياقات الفكرية والاجتماعية، والثقافية للتعليم، أى أنه يشترك فى بناء المعرفة، ويتعرف على مدى انعكاسها على الهياكل والأدوار الاجتماعية التى تؤثر على تعلم الطلاب. ويطلق على هذه المرحلة "Nuts and Bolts" أي دراسة أصول (الصواميل والمسامير) تلك المعرفة وآثارها على الممارسات الصفية. والأمثلة على ذلك: أبحاث المعلمين على المستوى الفردي أو مع شريك، وأبحاث المعلم كجزء من مجتمع التعلم.

سابعًا- أسس التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة:

تقوم برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة على عدد من الأسس وهى: (جون كاربنتر، ٢٠٠١م، ص٩٨)

١-**التعزيز:** ومؤداها أنه يجب اعتبار التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة عملية تعزيز وتدعيم لسلوكيات جديدة فى العمل، وإحلالها محل السلوكيات التى كانت سائدة من قبل، ومن أجل تدعيم و تعزيز هذه السلوكيات بدرجة أكبر، فإنه من الأفضل أن تحدث التنمية المهنية فى نفس موقع العمل أو فى بيئة وظروف مطابقة قدر الإمكان للبيئة والظروف الخاصة بالعمل الحقيقى.

٢-**الاعتماد على نظم تبادل المعلومات:** عن طريق تطبيق النظام المفتوح أى الخالى من القيود، وبمقتضاه يتم تبادل المعلومات بين المعلمين داخل المدرسة، مما يؤدى إلى اتساع دائرة المعلومات بالنسبة للمعلمين والمشرفين على برامج التنمية المهنية داخل المدرسة، مما يستوجب البحث عن نظام يكفل حرية تبادل المعلومات بين المدرسين وغيرهم فيما يخص برامج تنميتهم المهنية.

٣-**النقد الذاتي:** وهى أن يكون المعلم فى حالة مراجعة دائمة لمجموعة القيم والمفاهيم التى تنبثق عنها سلوكياته فى التعامل مع الطلاب وأولياء الأمور وغيرهم من داخل المدرسة وخارجها، وتقتضى هذه النظرية أيضًا بأن يكون المعلم فى حالة يقظة دائمة، تمكنه من التمييز بين ما هو أساسى وثابت فى نظام العمل، وبين ما يجب تغييره طبقًا لمتطلبات التحديث.

٤-**الدوافع الإنسانية:** وتتلخص فى أن يركز مدير المدرسة على مراعاة احتياجات المعلمين والإقرار بمدى أهمية أدوارهم، ومساعدتهم على الإحساس بتحقيق الذات عن طريق إبراز انجازاتهم فى ميدان العمل ، واتخاذ كل ما يلزم من أجل تحقيق التنمية المهنية، كل هذا يؤدى إلى تعميق الشعور بالانتماء للمدرسة ويشجعهم على العمل بحماس وفعالية من أجل تحسين أدائهم داخل وخارج الغرف الدراسية.

٥-**الولاء للنظام:** وهى أن يعمل مدير المدرسة على بث روح التضحية والإخلاص للنظام التعليمي، مما يؤدى إلى خلق التزام داخلي من جانب المعلمين بالمدرسة بالمشاركة الجادة، وبذل كل الجهود من أجل التغلب على أية عقبات أو مشاكل تعترض سير العمل.

ويضاف إلى تلك الأسس ما يلي: (محمد عبدالحميد لاشين، أسامة محمود قرنى، ٢٠١٢م، ص٤٠)

٦-**التأمل:** ويعنى التفكير المتأني لما يقوم به المعلم داخل حجرة الدراسة، والقدرة على التعلم من الخبرات التربوية التى يمر بها، والتأمل ليس عملية بسيطة تقتصر على مراجعة الممارسات التدريسية، وإنما هو تفاعل بين أفكار المعلم ونظرياته وممارساته، وتعلم طلابه والسياق الإجتماعى المحيط به.

٧-**التعاون:** ويمثل تفاعلًا فكريًا بين أفكار وخبرات وتطلعات المعلمين، ومن صور هذا التعاون: القيام ببحث مشكلة ما، والملاحظة داخل حجرة الدراسة

لتحسين الأداء أو لدعم الأفكار الجديدة وتجريبها، وتبادل الوسائل والمصادر اللازمة لذلك.

كما أن هناك أبوابا خمسة رئيسية لنجاح وتحسين المدرسة، وبالتالي قدرتها على تقديم برامج مهنية مناسبة لمعلميها وهى: (محمد عبدالخالق مدبولى، ٢٠٠٢م، ص٢٦)

١-**خلق ثقافة التطوير داخل المدرسة:** من خلال تنمية العلاقات المهنية بين المعلمين، ومن ثم بينهم وبين المجتمع المدرسي، ثم المجتمع المحلى، فالمجتمع الكبير.

٢-**ممارسة البحث العلمي:** فلا بد من تعويد المعلمين على ممارسة البحث العلمي من أجل تحسين ممارساتهم والتغلب على مشكلاتها، والوصول إلى معارف مهنية يمكن توظيفها.

٣-**ممارسة التقويم الذاتي:** عن طريق جمع المعلومات حول تلاميذهم وتحليلها والربط بين ما يمارسونه من أساليب تعليمية وبين تعلمهم، ورصد آثار التغيير على كل منهما.

٤-**تقديم مبادرات التحسين:** من خلال حث المعلمين على ذلك، وبذل الجهود فى مجالات تطوير المناهج بالتعاون مع الاكاديمين وواضعي السياسات التعليمية.

٥- **تطوير الكفاءات التدريسية:** من خلال تمكين المعلمين من تطوير ممارساتهم التدريسية، وصقل خبراتهم وتبادلها، وتنمية مهاراتهم، ونقد ومراجعة استراتيجياتهم ونظرياتهم.

وهناك بعض العوامل التى يجب أخذها فى الاعتبار عند تخطيط وتنفيذ وتقويم التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة حتى تكون ناجحة وفعالة منها:(جيهان كمال محمد، ٢٠١٢م، ص٣٢)

١-**وجود ثقافة الدعم فى المدرسة:** يجب نشر ثقافة الدعم والمساندة من خلال تطوير معايير الزمالة، وإيجاد فرص للاستقصاء المنظم، وتقديم فرص لتعلم المحتوى، وإيجاد ودعم شبكات التعاون والعمل.

٢-**تنوع المداخل تبعًا لاختلاف البيئات المدرسية:** فليس هناك مدخل واحد فقط يصلح للتنمية المهنية لجميع المعلمين، فمثلًا قد ينجح مدخل للتنمية المهنية فى مكان ويفشل فى مكان آخر.

٣–**تطور النظام المدرسي:** يتطور النظام المدرسي مما يتطلب بالضرورة تطوير استراتيجيات وفرص التنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة .

٤–**توافر الوقت اللازم للتنمية المهنية:** تشير الدراسات إلى أن الوقت الملائم للتنمية المهنية للمعلمين يجب أن يصل إلى ٢٠% فى كل أسبوع عمل، مما يستوجب مرونة جدول الحصص والإشراف.

٥– **توافر الموارد المالية:** تتطلب برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة مساعدة الدولة والمؤسسات الخاصة ومنظمات المجتمع للمدرسة لتمويل مثل هذه البرامج.

ويمكن إيجاز أسس التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة فى ثلاث أسس هامة هى: الدعم أو التعزيز، والتطوير أو التحسين، وأخيرًا التقويم أو النقد الذاتي.

وختامًا فإن التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة تتميز بكونها شاملة ومستمرة، ومرتبطة بالممارسات اليومية للمعلمين، مما يكن لها أكبر الأثر فى تحسين أداءهم، وتحقيق الأهداف المرجوة من المدرسة كمؤسسة تعليمية.

المحور الثالث– أساليب وبرامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة:

تعتبر التنمية المهنية للمعلم عملية مهنية مستمرة مدى الحياة تبدأ بالإعدادفي الجامعة وتنتهي بالتقاعد، ولا تقتصر على برامج الإعداد قبل الخدمة أو التدريب أثناء الخدمة. وبالتالي فإن دعم برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة تحقق إسهامات رئيسية فى تطويرالنظم التعليمية، وتحسين مخرجات التعلم لدى الطلاب(Hans Jorgen Knudsen, et al, 2013, p7) فأنشطة التنمية المهنية تعطي العديد من المعلمين الفرصة لملاحظة التعليم الفعال ونتائجه، وتزيد من خبرتهم المهنية بعدد من الطرقوتوفر وقتًا لتقييم ممارسته داخل الفصل وخارجه.(Ofsted, 2002, p11)

ويمكن تحقيق التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة من خلال تطوير مجتمع التعلم المهني داخل المدرسة والذي يتميز بعدد من المعتقدات الأساسية:
(Laws, K., Harbon, L., Nguyen, N., & Trinh, L, 2009, p3)

١– أن التنمية المهنية للمعلمين أمر حاسم لتحسين تعلم الطلاب.

٢– أن التنمية المهنية للمعلمين تكون أكثر فعالية عندما تكون تعاونية وجماعية.

٣- أن التنمية المهنية للمعلمين تشمل الاشتراك فى التحقيق وحل المشكلات في سياقات حقيقية من الممارسات التعليمية اليومية.

وسوف يتم تناول التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة من خلال استعراض لأهم الأساليب المتبعة فى تنمية المعلمين مهنيًا داخل المدرسة، وكذلك مراحل صياغة برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة، مما يلقى الضوء على طبيعة هذا النوع من التنمية المهنية للمعلمين.

أولاً- أساليب التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة:

تتعدد أساليب التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة، ويمكن تصنيف هذه الأساليب على المستويات التالية:

على مستوى المدرسة: يتم استخدام أساليب التنمية التالية:

١) التدريب:

وهو من أكثر أساليب التنمية المهنية شيوعًا واستخدامًا، ويتم التدريب من خلال العروض العملية والمناقشات، وتمثيل الأدوار والمحاكات والسيمنارات. ولكى يكون التدريب فعالًا لابد أن يعتمد على أساس نظرى وعرض لنماذج من المهارات، وتتاح الفرصة لتطبيقه فى الواقع، وتكون هناك تغذية راجعة. وفى هذا الأسلوب يكون هناك تبادل للأفكار والمعلومات بين مجموعة كبيرة من المعلمين، ويتم تزويدهم بأساس معرفى ومفاهيم وقيم مشتركة. (المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٩م، ص١١)

وحتى يكون التدريب مجديًا وذا قيمة وفائدة، لابد أن يحقق ما يلى: (سهيل أحمد عبيدات، ٢٠٠٧م، ص١٦٨)

- أن يكون منبعثًا من الواقع المحلى وضمن البيئة التى يعيشها المعلم.
- أن يكون مختلفًا عن التعليم الأكاديمى.
- إدخال الأساليب الحديثة فى تصميم البرامج.
- إعطاء المعلم الوقت الكافى لإكتساب المهارة والكفاية التعليمية التى تدرب عليها.
- توفير المواد التعليمية اللازمة والمناسبة للتدرب.
- توفير المدربين المؤهلين للتدريب.

- أن تكون برامج التدريب نابعة من حاجات المتدربين أنفسهم وما هم بحاجة إليه.
- وجود إطار نظرى ليكون إطارًا مرجعيًا لما تدرب عليه المتدرب.
- أن يكون المدرب حذرًا عند معالجة ضعف وأخطاء المتدربين خوفًا من تثبيط عزائمهم.
- أن يكون المتدربون متجانسين.

ويهدف التدريب داخل المدرسة إلى ما يلى: (سمية يوسف حسانين، ٢٠١٤م، ص٦١٣)

- تطوير مستوى الأداء وتنوعه.
- تحقيق الإبداع والإبتكار فى استخدام التقنيات والوسائل التعليمية المختلفة.
- الإستفادة من الدورات التى تطرح طرق وأساليب جديدة فى مجال التدريس.
- دعم القدرة على توصيل المعلومات بشكل جيد.

وللتأكد من إلمام المعلمون بالمحتوى والمهارات الجديدة فى التدريب، ونقل آثارها إلى ممارستهم فى حجرة الدراسة، فإن التدريب يتضمن خمسة مكونات رئيسية هى: (Bruce Joyce, Emily Calhoun and David Hopkins, 1999, p117-119)

١- **عرض النظرية:** فدراسة النظرية المتعلقة بالتدريب يمكن أن تقدم قاعدة مفاهيمية، ووصف فعلى لطريقة تدريس أو تقنية تعليمية.
٢- **النمذجة:** وتشمل تعزيز المهارة أو الإستراتيجية التدريسية من خلال عرض مع مجموعة من الطلاب أو المعلمين، أو من خلال عرض تليفزيونى وغيره من الوسائل المرئية.
٣- **الممارسة فى ورشة عمل معدة أو تحت ظروف محددة:** وتشمل تجريب المهارة أو الإستراتيجية الجديدة مع الأقران أو مجموعة من الطلاب فى ورشة عمل مهيأة لهذا الغرض.
٤- **التغذية الراجعة البنائية:** وتشمل عمل نظام لملاحظة تعلم السلوك ، وتوفير فرصة لتقييم هذه الملاحظات.
٥- **التطبيق فى حجرة الدراسة:** عندما تكتمل المكونات السابقة، ويظهر آثر الطريقة الجديدة فى رفع مستوى مهارات المعلم التدريسية، يتم نقلها لتطبيقها داخل حجرة الدراسة، والإستفادة منها فى تعزيز نتائج الطلاب.

٢) المحاضرات:

تعتبر المحاضرة من أكثر الأساليب التدريبية شيوعًا فى البرامج التدريبية بإعتبارها أسهل الأساليب الجماعية تنفيذًا أو إدارة، فضلًا عن تنظيمها لأعداد كبيرة بصورة اقتصادية، ويمكن جعل المحاضرة أكثر فعالية عن طريق: (على راشد، ٢٠٠١م، ص١٩٩)

- تحديد الأهداف التى يتوقع من المعلمين المتدربين تحقيقها فى نهاية المحاضرة.
- استخدام الخبرات السابقة لدى المعلمين المتدربين كمقدمة للمحاضرة.
- استخدام بعض الوسائل التعليمية مثل الشفافيات والخرائط و النماذج.
- استخدام لغة سهلة ومنظمة.
- تشجيع المعلمين المتدربين على المشاركة بإجاباتهم و استفساراتهم.

ومن مزايا هذه الطريقة: (محمد السيد حسونة، ٢٠٠٣م، ص٢٤)

- أن نفعها يقتصر على عرض بعض المشاكل على أن يقوم المتدربون بالتفكير فيها بأنفسهم.
- أنها تمتاز بسهولة وانخفاض تكلفتها.
- أنها تفيد فى إعطاء حقائق وبيانات تساعد الشخص الذى يتلقى التدريب فى تحديد وجهة نظره بالنسبة للمسائل الذى تعرض عليه.

ولكن عيوب هذه الطريقة فى برامج التنمية المهنية يفوق مزاياها وهى أنها: (بيومى محمد ضحاوى وسلامة عبد العظيم حسين، ٢٠٠٩م، ص١٩٤)

- لا تصلح المحاضرة كوسيلة بغرض صقل المهارات أو تغيير السلوك ، فقيمتها محدودة فى إمكانية نقل المعلومات إلى المعلمين فقط.
- لا تأخذ المحاضرة كأسلوب تدريبي الفروق الفردية بين المعلمين فى الاعتبار.
- لا توفر المحاضرة للمعلمين فرصة لتجربة أو تطبيق ما يسمعون، أو معرفة نتائج تطبيقه للمعلومات التى انتقلت إليه من خلالها.
- إن المعلمين يكونون فى وضع سلبى لإهمالهم مبدأ أساسى من برامج التنمية المهنية وهو الممارسة العملية لموضوع البرنامج.
- صعوبة تحقيق نوع من الإنصات التام أثناء المحاضرة بين المتدربين.
- إحساس المتدربين بالإحباط والملل.

ويمكن التغلب على نواحى القصور فى استخدام المحاضرة فى التنمية المهنية للمعلمين من خلالمراعاة عامل الوقت، وإعطاء المشاركين فرصة كافية لتقديم الأسئلة والمناقشة أثناء وبعد المحاضرة، واستخدام المعنيات المرئية والسمعية والأساليب التدريبية جنبًا إلى جنب مع أسلوب المحاضرة، وعمل المحاضر على إثارة الأفكار. (أمل محمد وجدى عبدالصمد، ٢٠١٢م، ص٦٠)

كما يمكن أن تتحسن المحاضرة وتتخلص من عيوبها بإتباع بعض الإجراءات والعوامل منها: (شمس الدين فرحات الفقى، ٢٠١٠م، ص٧٣)

- استخدامها مع طرق تدريب أخرى.
- الإعداد الجيد والإطلاع على المراجع ذات الصلة بموضوع المحاضرة.
- جهارة الصوت ووضوحه.
- الإعتدال والتوسط فى سرعة الإلقاء بالبعد عن السرعة المفرطة أو البطء الممل.

٣) المناقشات:

وتكون على شكل لقاء يتخللها كثير من النقاش الذى يأخذ أشكالًا كثيرة مثل أسئلة يسألها المدرب أو المتدربون أو تعليقات من الآخرين، وقد يكون النقاش على شكل مؤتمر أوندوة أوحلقة، ويتميز هذا الأسلوب بمناسبته للمجموعات الصغيرة (١٠–٢٠)، ولكن قد لا تتوافر الدوافع لدى المشاركين ومن ثم يكون النقاش سطحيًا وقد يخرج عن موضوعه. (جودت عزت عطوى، ٢٠٠٤م، ص٢٢٢)

ويعد هذا الأسلوب مصدرًا للمعلومات لأنه يتيح الفرصة للمشاركة فى المناقشة، وهو أسلوب مفيد فى حالة المجموعات الكبيرة،حيث يجتمع المتدربين ليتحاوروا حول موضوع أومشكلة معينة ترتكزعلى مشاركة المعلمين من أجل تنميتهم مهنيًا وحثهم على مواصلة التعلم وتطبيق المعارف المتعلمة فى مواقف جديدة وتنمية مهارات التفكير لديهم وتشجيعهم على طرح أفكار جديدة بطلاقة وشجاعة. (ناجى شنودة نخلة، ٢٠٠٩م، ص٩٦)

ويعمل هذا الأسلوب على النحو التالى: (سهيل أحمد عبيدات، ٢٠٠٧م، ص٢٢٦)

- اختيار موضوع صالح للنقاش.
- تحضير من (٦ – ٨) أسئلة حافزة لمنسق حلقة المناقشة.
- إعطاء أرقام لكافة المشاركين.

- ترتيب كراسى على شكل دائرة داخلية وأخري خارجية .
- جلوس المشاركين ذوى الأرقام الفردية فى الدائرة الداخلية، والأرقام الزوجية فى الدائرة الخارجية.
- تعيين منسق للدائرة الداخلية، لاستخدام الأسئلة المحددة فى إثارة واستمرارية النقاش.
- تحديد أدوار مختلفة للمشاركين فى الدائرة الخارجية لمراقبة الأشخاص المشاركين فى الدائرة الداخلية.
- فى الوقت المحدد يجب وقف المناقشة، واستخدام المعلومات والبيانات والتغذية الراجعة التى تم جمعها من الخطوة السابقة.
- يتم إعادة المناقشة مع تبادل المشاركين فى الدائرة الداخلية والخارجية.

وتأخذ المناقشة عدة صور منها: (شمس الدين فرحات الفقى، ٢٠١٠م، ص٧٤)

١- **المجموعات:** وفيها يتم إختيار رئيس من المعلمين لإدارة المناقشة، ويقسم المعلمون إلى مجموعات من المعلمين لكل منها عنصر تبحث فيه.

٢- **الندوات:** وفيها يشترك أكثر من معلم فى عرض جانب من جوانب المشكلة أثناء النقاش.

٣-**تمثيل المشكلات الإجتماعية:** وذلك بجمع المعلومات وصياغتها فى مشهد تمثيلى، وتوزيع الأدوار، ثم مناقشة هذه المعلومات، وتتطلب هذه الطريقة إمكانات ووقتًا كافيًا.

ويفيد هذا الأسلوب فى: (محمد السيد حسونة، ٢٠٠٣م، ص٢٤)

١- زيادة حصيلة المشتركين فى المناقشة من الخبرة والمعلومات والمعرفة.

٢- إنها تزيد من النضج الفكرى للمتدربين من خلال المناقشة الجماعية المفتوحة.

٣- تمكين المتدربين المشاركين فى المناقشة من تغيير سلوكهم التنظيمى إذا ما اقتنعوا بالنتائج التى تم الإتفاق عليها فى المناقشة.

ولكن يعاب على هذه الطريقة: (محمد السيد حسونة، ٢٠٠٣م، ص٢٤)

- أنه قد يحدث عند مناقشة مشكلة ما أن لا يتم الاتفاق أو الوصول إلى حل معين، وبالتالى تكون الوسيلة التدريبية المستخدمة لم تحقق الفائدة المرجوة منها.

- قد يحدث عند استخدام المناقشة كوسيلة تدريبية أن ينصرف مجموع المتدربين إلى تأكيد آرائهم والدخول فى جدال مما يقلل من فاعلية هذه الوسيلة.

ويمكن تلافى عيوب المناقشة عن طريق إتباع العوامل التالية: (شمس الدين فرحات الفقى، ٢٠١٠م، ص٧٦)

- الإعداد الجيد للأسئلة التى سوف يلقيها المدرب أثناء العرض.
- عدم استخدامها مع المجموعات كبيرة العدد.
- تصحيح الأخطاء التى يقع فيها المشاركون، حتى لا تثبت فى أذهانهم.
- توضيح الأفكار وتدوينها بعد كل مناقشة.
- الحرص على أن تكون المادة العلمية قابلة للحوار والنقاش بخلاف المواد التى تحتاج إلى سرد.

٤) الورش العملية:

هى نموذج من الخبرات العملية الهادفة للمجموعات الصغيرة والتى يتم بها العمل بشكل تعاوني وجاد تحت إشراف المدرب، ويتم توزيع موضوعات الدراسة بحيث تقوم كل مجموعة بدراسة مشكلة معينة، ويقوم كل فرد بدراسة جانب من جوانبها. ولورش العمل فوائد كثيرة منها تزويد المعلمين المشاركين فى التدريب بقدر كاف من الخبرات، وإعطائهم تغذية راجعة عن قدراتهم ومهاراتهم واتجاهاتهم، وتوفير الوقت والجهد للمدرب. (جودت عزت عطوى، ٢٠٠٤م، ص٢٢٣)

ويقتصر دور المدرب فى هذا الأسلوب على إدارة المجموعات للوصول إلى اتفاق جماعى دون تدخل منه لنقل أفكاره أو نظريات معرفية لتوضيح موضوع ورشة العمل، كما أنه لا ينقل خبرات آخرين ثبت تجربتها ونجاحها من قبل فى ظروف مماثلة. (أمل محمد وجدى عبدالصمد، ٢٠١٢م، ص٦٣)

وهناك عدة أمور يجب توافرها لتنظيم وتنفيذ الورش العملية بطريقة تحقق أهدافها: (طارق حسن عبدالعليم، ٢٠٠٩م، ص٥٦)

- أن يتوفر لها هيئة من المختصين والخبراء ممن لديهم الوعى الوظيفى بنظام العمل بالورش العملية، ويختاروا فى ضوء حاجات المتدربين ومشكلات الدراسة.
- أن يسبق انعقاد الورشة نوع من التخطيط يدور حول: تقدير الميزانية، تدبير المكان الملائم، تنظيم الجداول الزمنية، توفير المواد والوسائل التعليمية.

- أن تحدد المشكلات المقدمة من الأعضاء، وتوضح الأنشطة التنظيمية التى يراد الوصول إليها من بداية العمل فى الورشة.
- أن تؤخذ هذه المشكلات باهتمام، وأن يتم تحديدها ووضعها دون أى تدخل من المدربين.
- أن ينبثق النشاط فى الورشة من مشكلات وحاجات حقيقية تواجه المعلمين فى عملهم.
- أن يقسم الأعضاء المتدربين إلى جماعات صغيرة على أساس من وحدة المشكلات وتشابهها.
- أن يقوم المتدربون بإنجاز العمل المطلوب منهم بمساعدة بعضهم البعض، مع مراعاة النظام والتعليمات المسبقة من المشرف.
- أن يسهم جميع المتدربين فى التخطيط للعمل وتنفيذه.
- أن يكون الوقت المحدد للورشة مناسبًا وتوزيعه على أوجه النشاط المختلفة بالورشة.
- أن تتاح للورشة مجموعة من المصادر المتنوعة، وأن تكون هذه المصادر شاملة لكل من يساعد المتدربين فى حل مشكلاتهم.

وتتميز الورش التعليمية عن غيرها من الأساليب الأخري بما يلى:(طارق حسن عبدالعليم، ٢٠٠٩م، ص٥٧)

- المعلمون يأتون إليها بذهن مفتوح كمشاركين وليس كمستمعين .
- تعطى من النتائج ما لا تستطيع أية وسيلة أخرى .
- تمكين المعلمين من العمل الجماعى والتعاونى .
- تتيح قدرًا كبيرًا من التوجيه السليم الناتج عن التعاون مما يساعد على نموهم المهنى .

٥) المؤتمرات:

المؤتمر هو اجتماع منظم هادف لبحث موضوع أو مشكلة معينة من مشكلات العمل والوصول إلى قرار معين بخصوصها، ويتميز أسلوب المؤتمر بمدى الروح الديمقراطية والحرية الكاملة التى تسوده، وما يحققه المؤتمر من المناقشات المثمرة وحسن التفاهم والإحترام المتبادل. (جودت عزت عطوى، ٢٠٠٤م، ص٢٢٤)

ويسمح هذا الأسلوب بمشاركة مجموعة من الأفراد يمثلون اتجاهات متعددة، ولكن تجمعهم اهتمامات مشتركة بموضوع المؤتمر، حيث تستخدم أساليب النقاش الجماعية للوصول إلى الأهداف المبتغاة، وتتضمن هذه الأساليب مزيجًا من الأسئلة والإجابات والتعليقات من قبل المدرب، والإجابات والتعليقات والأسئلة من قبل المتدربين، حيث يوجه كل ذلك لتوجيه أهداف البرنامج (حنان عبدالحليم رزق، ٢٠٠٧م، ص١٧٠).

ويتحدد نجاح المؤتمر بمدى الروح الديمقراطية التى تسوده، وما تحققه من الحرية الكاملة، وحسن التفاهم، والإحترام المتبادل بين الأعضاء، كما يتطلب المؤتمر تفكيرًا شخصيًا بناءً، ومشاركة فى العمل، والدراية والخبرة لدى الأعضاء، والقدرة على فهم وتطبيق المعلومات والبيانات والخبرات التى يمدهم بها رئيس المؤتمر. (سهيل أحمد عبيدات، ٢٠٠٧م، ص١٧٠)

ويفيد هذا الأسلوب في: (طارق حسن عبدالعليم، ٢٠١٠م، ص٥٥)

- تنمية المعرفة العلمية للمعلمين من خلال الإستفادة من خبرات وآراء واتجاهات غيرهم من الأعضاء.
- تعلم المعلمين احترام آراء الآخرين وتقبل النقد الموجه لأرائهم.
- تنمية إطار تحليلى للعقل لدى المتدرب وتنمية اتجاهات تساؤلية لديه.

٦) التدريس المصغر:

التدريس المصغر هو موقف تدريسى بسيط يتم فى وقت قصير (يتراوح عادة من ٤ دقائق– ٢٠ دقيقة) وعلى عدد محدد من الطلاب (٣ إلى١٠ طلاب). ويتكون التدريس المصغر من: (رشدى أحمد طعيمة، ١٩٩٩، ص٢٠٢)

- معلومة معينة أو مهارة واحدة يراد تعليمها. – مدرس تحت التمرين.
- فصل صغير. – فترة زمنية قصيرة.
- مصادر متعددة للتغذية الراجعة. – فرصة لمعاودة التدريس.

ويقوم أسلوب التدريس المصغر على أساس تقسيم الموقف التعليمى إلى عدة مواقف تدريسية مصغرة، وذلك لتبسيط الدرس، وتجنب التعقيدات من أجل التركيز على المهارات المطلوبة، وتتراوح مدة كل منها من ٥ إلى ١٥ دقيقة مع استخدام كاميرات الفيديو لتسجيل العملية التعليمية، حتى يمكن عرضها بعد ذلك ليعرف المعلم المتدرب أخطاءه من خلال مشاهدة نفسه ومناقشة زملائه (محمد

عبدالحميد لاشين، أسامة محمود قرنى، ٢٠١٠م، ص١١٤)، ومن ثم يعدل من سلوكه فى المرة التالية، وهكذا حتى يصل إلى درجة إتقان السلوك الصحيح.

ويمكن تلخيص أهم مميزات هذا الأسلوب في الأتي: (بيومى محمد ضحاوى وسلامة عبدالعظيم حسين، ٢٠٠٧م، ص٢٠٦)

- **يقدم تغذية راجعة فورية:** حيث يقوم المعلم بمشاهدة نفسه وهو يقوم بالأداء، ثم يحلل هذا الأداء و يتعرف على الأخطاء، ويناقشها مع زملائه المعلمين.
- **يشبه الواقع:** موقف مصطنع يتم فيه التدريب على مهارات التدريس بصورة حقيقة حتى يمكن الوصول إلى مستوى الإتقان المطلوب.
- **يوفر الجهد والوقت لدى المعلم:** حيث صغر عدد المعلمين، وقلة الوقت المستغرق في عملية التدريس.

ويتشابه التدريس المصغر مع الموقف التدريسى الحقيقى فى كل شئ ما عدا الزمن المخصص للدرس المصغر وعدد التلاميذ، ويمكن استخدام التدريس المصغر فى تنمية عدد من مهارات التدريس اللازمة للمعلم مثل التهيئة للدرس وتنويع المثيرات والتفاعل الصفى وتوجيه الأسئلة وغيرها من المهارات التدريسية. ويمر التدريس المصغر بعدة مراحل هى: (رشدى أحمد طعيمة، ٢٠٠٩م، ص٢٠٤)

- التسجيل التليفزيونى. – دراسة شريط التسجيل.
- الاستجابة للشريط بالتعليق والنقد. – تعديل الدرس.
- معاودة تدريس الدرس.

٧) الدروس النموذجية:

من وسائل التنمية المهنية إعداد وحضور الدروس النموذجية على مستوى المدرسة، ويتم عقد حلقة نقاشية بعد الإنتهاء من الدرس النموذجى بهدف تحسين مستوى الأداء، ومن مميزات هذا الأسلوب أنه يؤدى إلى تعلم أسرع للمعلمين، وذلك لإعتماده على أداء النموذج مع الشرح اللفظى، مما يعطى تصورًا مرئيًا لما هو مطلوب أدائه ، وتصور عقلى أو مخططى لكيفية الأداء حيث يتأثر المتدرب من خلال حاستى السمع والبصر، بالإضافة إلى أنه يتأثر بحاسة اللمس من خلال إتاحة الفرص له للمس الأجهزة والأدوات المستخدمة فى البرنامج.(طارق حسن عبدالعليم، ٢٠٠٩م، ص٥٧)

٨) الحلقات البحثية (السيمنار):

وتعتبر الحلقات البحثية لقاءات فكرية بين المعلمين بعضهم البعض، أو بين المعلمين والموجهين، أو بين المعلمين ومدير المدرسة، وفيها يتم مناقشة كل ما يتعلق بسير الدراسة والخطة والمناهج والكتب الدراسية وأساليب التدريس وغيرها من الأمور التى تتصل بالأداء التعليمى. (ناجى شنودة نخلة، ٢٠٠٩م، ص٧٣)

ويتم تنظيم حلقات بحثية يحضرها المعلمون لدراسة وبحث الموضوعات المهمة، واستخدام الوسائل السمعية والبصرية بهدف تحسين العملية التعليمية التى تقوم بها المدرسة. وترجع أهميتها إلى أنها تطلع المعلمين على الحديث فى مجال تخصصهم المهنى، وتسهم فى تطوير المعلومات والمهارات لكل معلم، وتبعد المعلمين عن ضغوط العمل اليومى والتى عادة تعوقهم عن تحقيق التنمية المهنية. (رشيدة السيد أحمد الطاهر، ٢٠٠٣م، ص١١١)

ويعتمد هذا الأسلوب على مجموعة من ذوى التخصص العلمى والإدارى، وذوى الخبرة فى موضوع الحلقة البحثية، كما يعتمد على تقديم كل المشاركين فى هذه الحلقة لتقرير يعد بمثابة ملخص لموضوع النقاش، ويعتمد كذلك على قدرة المتدربين فى البحث وعلى قدرتهم فى مقارنة الدراسات التى يجريها أعضاء الفريق فى نطاق تلك الحلقات أو الجلسات التى يعقدونها بينهم للتباحث فى موضوع النقاش. (حنان عبدالحليم رزق، ٢٠٠٩م، ص١٧٠)

وحتى يتحقق الهدف من إقامة هذه الحلقات تراعى النقاط التالية:(طارق حسن عبدالعليم، ٢٠٠٩م، ص٥٥)

- تخصيص أحد أفراد المجموعة من ذوى الخبرة والدراية بموضوع النقاش لإدارة الحلقة الدراسية.
- تهيئة المناخ المناسب لإجراء المناقشات الحرة حول موضوع النقاش.

قيام رئيس الحلقة بتوجيه المناقشات وإبراز الدراسات العلمية وإجراء المقارنة فيما بينهم، ثم استخلاص أهم النتائج التنظيمية التى أسفرت عنها المناقشات، ثم قيامه بتلخيص ما جاء فى الحلقة من آراء وأفكار واتجاهات.

٩) العصف الذهنى:

وهى عبارة عن مناقشة جماعية يشجع فيها أفراد المجموعة بإشراف رئيس لها على توليد أكثر ما يمكن من الأفكار والاقتراحات المبتكرة الخلاقة خلال فترة زمنية قصيرة، وتسجل هذه الأفكار ليقوم رئيس المجموعة أو الإدارة بتقييمها أو

انتقاداها وتحليلها بعد جمعها دون مناقشتها. ويحكمها عدة أمور منها: عدم نقد أو مناقشة أى فكرة أثناء فترة العصف، وعرض الأفكار بوضوح وإختصار. وتتم هذه الطريقة وفقا لقواعد محددة هى: (سهيل أحمد عبيدات، ٢٠١١م، ص٢١٢)

- الترحيب الإنسيابي العفوى للأفكار، ولكن هذا لا يمنع تقويم الأفكار المطروحة ومناقشتها.
- يتم التركيز على نوعية الأفكار، ويشجع المشاركون على البناء على أفكار الآخرين.
- يفضل أن يكون عدد المجموعة من ٥ – ١١ مشاركًا.
- أن يكون هناك مقرر لكل مجموعة لمنع الجدل.
- وجود تجانس بين تلك المجموعة.

على مستوى مجموعات العمل: يتم استخدام أساليب التنمية التالية:

١) الزيارات الصفية:

وتهدف إلى زيارة رئيس القسم أو الموجه الفنى أو مدير المدرسة للمعلم بالفصل ومساعدة المعلم على تنمية قدراته وإكسابه مهارات جديدة وتلافى أوجه القصور، ومن خلال الزيارة يتم توجيه المعلم للتغلب على ما قد يلاحظه رئيس القسم أو الموجه أو المدير من أوجه القصور أومشكلات. وهناك ثلاث مراحل لازمة لكى تحقق الزيارة أهدافها فى التنمية المهنية للمعلم: (سكينة على، ٢٠٠٨م، ص١٣)

أ- مرحلة ما قبل الزيارة:

- مراعاة تحديد نوع الزيارة (استطلاعية – توجيهية – تقويمية).
- تحديد هدف الزيارة (تحقيق الأهداف التربوية).
- تحديد طريقة التدريس.
- دراسة وعلاج مشكلة ما.

ب- مرحلة الزيارة:

- حسن استخدام الوسائل والتقنيات التربوية.
- التنوع فى أساليب التقويم.
- ملاحظة علاقة المعلم بالمتعلم.
- تعرف نتائج التعلم لدى المتعلمين.
- ملاحظة أسلوب أداء المعلم.

ج – مرحلة ما بعد الزيارة:

- تسجيل الزيارة (الإيجابيات والملحوظات).

- مناقشة المعلم. – وضع التقرير يتضمن نقاط القوة والضعف.
- عقد اجتماع للمعلمين ذوى المشكلات المشتركة لتبادل الرأى بشأنها.

وتهدف الزيارة الصفية إلى: (محمد حسن العمايرة، ١٩٩٩م، ص١٨٠)

- ملاحظة المواقف التعليمية بطريقة مباشرة وعلى الطريقة الطبيعية.
- الوقوف على حاجات الطلاب والمعلمين الفعلية للتخطيط لتلبيتها.
- الوقوف على مدى تطبيق المعلم للمنهج.
- تقويم مدى تنفيذ المعلمين لما اتفقوا عليه مع المعلمين.
- جمع معلومات أساسية عن المشكلات التعليمية المشتركة للطلاب.
- ملاحظة مدى تقدم الطلاب وتفاعلهم مع المعلم.

وتتعدد أنواع الزيارة الصفية وتشمل: (محمد حسن العمايرة، ١٩٩٩م، ص١٨٢)

- الزيارات القائمة على المفاجئة: وهى التى يقوم بها المشرف للمعلم دون إشعار أى اتفاق مسبق، وترتبط بممارسات التفتيش، وبالتالى يتناقض هذا النوع من الزيارات مع المفهوم الحديث للإشراف التربوى الذى يؤكد على أهمية التخطيط المشترك والتعاون بين المشرف أو المدير والمعلم.
- الزيارات القائمة على الإتفاق: وهى التى يتم تحديد أهدافها وموعدها بالتشاور بين المعلم والمدير.
- الزيارات القائمة على الدعوة: حيث يقوم المعلم بعوة المشرف للإطلاع على بعض أنشطته ومواطن إبداعه، ويرتبط هذا النوع بمدى العلاقات الاجتماعية والثقة والإحترام المتبادل.

وتتميز الزيارات الصفية بما يلى: (مكتب التربية العربى لدول الخليج، ٢٠١٣م)

- الوصول إلى معلومات صحيحة عن الموقف التعليمي.
- اكتشاف القدرات الكامنة أو المهارات لدى المعلمين وتشجيعها وتوجيهها.
- إعداد مادة البرنامج الإنمائي من خلال التغذية الراجعة المستخلصة من الزيارة في ضوء الاحتياجات الفصلية للمعلمين.
- متابعة التنفيذ وتقويم مدى نجاح الموجه أو المعلم الأول في تقديم التوجيهات المطلوبة.
- الثقة المستمدة من الخبرة المتبادلة بين المعلمين.
- تقبل المعلم للمقترحات أو التوجيهات المتفق عليها، ومدى قابليتها للتنفيذ لعلاج ما يلزم.

ولكن قد يعاب على هذا الأسلوب أن الأفراد قد يتكلفوا فى عملهم ويغيروا من أنماط سلوكهم أثناء الزيارة للظهور بأفضل الحالات.

٢) تبادل الزيارات:

يقوم المعلمون داخل القسم الذين يقومون بتدريس المنهج الدراسى ذاته بتبادل الزيارات للإطلاع على الطرق والأساليب التى يتبعونها فى الأداء، وبعد الزيارة يتم عقد اجتماعات مع المعلمين لمناقشة الإيجابيات لتدعيمها والملاحظات لتلافيها مما يحقق الخبرة المتكاملة بين المعلمين.

ويهدف تبادل الزيارات إلى ما يلى: (محمد حسن العمايرة، ١٩٩٩م، ص١٨٨)

- التعرف عن كثب على كيفية تطبيق واستخدام الأساليب والوسائل التربوية.
- تقويم المعلم لعمله من خلال مقارنة أدائه بأداء الآخرين.
- تقريب وجهات النظر بين معلمى المادة الواحدة والمعلمين بصفة عامة.
- الوقوف بشكل مباشر على نواحى القوة والضعف فى المنهج والأهداف التربوية.
- مقارنة مدى تفاعل الطلاب فى صفوف ومدارس مختلفة.
- تعميق فهم المعلمين واحترام بعضهم بعضًا.
- تشجيع المعلمين المبدعين وزيادة حماسهم.
- تشجيع المعلمن على إبداء آرائهم وطرح مشكلاتهم.

ويتم التعلم من خلال تعاون المعلمين مع بعضهم البعض فى أربعة أنماط هى: (عوض توفيق عوض، ٢٠٠٨م، ص١٨٨)

- التبادلات السريعة للقراءات اليومية والأحداث داخل المدرسة.
- المعاونة والمساعدة المتاحة باستمرار والتى يبادر كل زميل بإعطائها للزميل الآخر، كما تتوفرالنصيحة والمساعدة عندما يطلبها المعلم.
- المشاركة التى تتضمن التبادل المفتوح للوسائل التعليمية وطرق التدريس، والأفكار والآراء، وقد تختلف المشاركة فى الشكل والنوع، مثل مناقشة المشكلات الخاصة كأصدقاء أكثر منهم كزملاء.
- المسئولية المشتركة فى العمل بالتدريس حيث يتوفر الإعتماد البيئى، والمفاهيم الجمعية للاستقلالية، والمبادرات والإندماج فى المؤسسة المدرسية مما يحفز

المعلمين للمساهمة فى تحقيق إنجازات كل منهم، حتى يتحقق النجاح لهم جميعًا.

٣) الاجتماعات:

المعلم الأول أو الموجه الفنى المبدع هو الذي يكثف الاجتماعات الفنية والإدارية للمعلمين لمناقشة كل ما يتعلق بالعملية التربوية ولخلق جوًا تربويًا في مواجهة بعض المشكلات الميدانية للخروج بالحلول الناجحة لها، كما يمكن تدريب المعلمين على إدارة اجتماعات فنية وإدارية لإعداد كوادرمستقبلية من رؤساء الأقسام. (جمال سعد محمد، ٢٠١١م)

وتأخذ الاجتماعات أشكالًا متعددة منها:(محمد حسن العمايرة، ١٩٩٩م، ص١٨٩)

- **الاجتماعات الفردية:** وهى تلك الاجتماعات التى يعقدها المدير مع أحد المعلمين الذين يعانون من مشكلة تربوية محددة وخاصة به، ويتطلب نجاح مثل هذه الاجتماعات فرص الحوار البناء بين الطرفين لكى يؤدى إلى تحليل المشكلة والتعرف على أبعادها، واقتراح الحلول لها.
- **الاجتماعات الزمرية:** وهى تتخذ شكل تنظيم مع فئة من المعلمين الذين تجمعهم حاجة مهنية مشتركة، ولضمان نجاح هذا الاجتماع لابد من الإعداد والتخطيط له وتنظيم فعاليته والعمل على تهيئة الأجواء النفسية والاجتماعية والمادية الملائمة له.
- **الاجتماعات الجماعية:** وهى تمثل اجتماع اشرافى عام لجميع المعلمين فى المدرسة بغية تقديم خدمة إشرافية لهم جميعا، ولضمان نجاح هذه الاجتماعات يراعى تحديد أهداف الاجتماع وتوضيحها لجميع المشاركين، واختيار الوقت والمكان الملائمين لعقده، وإعداد ورقة عمل تشتمل على جدول أعمال الاجتماع وتوزيع الأدوار والمسئوليات بين المشاركين، وقيادة الاجتماع قيادة ديمقراطية حكيمة.

٤) التدريب بالمعايشة:

ويتم بين معلم ذى خبرة يمكن أن نطلق عليه المعلم الخاص Mentor، ومعلم آخر قد يكون مبتدئًا ويحتاج إلى تنمية قدراته، أو معلم ذو خبرة ويحتاج إلى الدعم نتيجة لقيامه بأعمال جديدة ، أو آخر بصدد تجريب أفكار جديدة، ويمكن

أن يطلق عليه الطالب المعلم "Mente". (محمد عبدالحميد لاشين، أسامة محمود قرنى، ٢٠١٢م، ص١٤٣)

٥) المحاكاة والمباريات الادارية:

يشير أسلوب المباريات إلى استخدام أحد النماذج التطبيقية للإدارة من حيث الشكل والموضوع، وهى عبارة عن نماذج أو أنماط ثانوية تكرر بعض ظواهر العالم الحقيقى، وهى محاولات للمشاركة فى حالات مادية طبيعية واجتماعية. (سهيل أحمد عبيدات، ٢٠٠٧م، ص٢٢١)

ويمكن تصوير هذا الأسلوب كما يلى:(محمد السيد حسونة، ٢٠٠٣م، ص٢٦)

- تقسيم المجموعة التدريبية إلى مجموعتين متنافستين أو أكثر.
- يمثل كل فريق منظمة معينة.
- يقوم الفريقان بتحديد نوع المشكلة التى يتم مناقشتها.
- يقوم الفريقان بدراسة وتحليل الموضوعات المطروحة فى صورة مناقشة مفتوحة وحوار بالشكل الذى يؤدي إلى إصدار قرارات معينة.
- هذه المباراة الادارية تنتهى بقيام ناقد يختار بغرض تحليل ونقد كل ما جرى فى الاجتماع بما فى ذلك القرارات التى أصدرها كل فريق.

ويتميز أسلوب المحاكاة أو المباريات بأنه: (سهيل أحمد عبيدات، ٢٠٠٧م، ص٢٢٢)

- يمكن المتدربين من تذكر معلومات أكثر مع مرور الزمن.
- يمثل القدرة العالية فى إثارة الحوافز لدى المتدربين من مختلف القدرات.
- يقوم بتغيير الإتجاه نحو المجموعات الصغيرة، والأقليات الاجتماعية، ونحو مجالات فهم المجتمع.

٦) تمثيل الدور:

ويعنى تمثيل أدوار المديرين والمعلمين والطلبة، ومعالجة مشكلة أو حالة إدارية ومن ثم تقييم سلوك المدرب فى معالجتها. ويهتم تمثيل الدور بشكل أساسى بغرس اتجاهات إيجابية لدى المعلمين، ويتميز بأن موضوع بحثه يكون قريبًا من الواقع ومبنى على المشاركة الفعالة من المعلمين، ويتلقى المتدربون تغذية راجعة من المدربين وزملائهم. (على راشد، ٢٠٠٩م، ص٢٠٣)

ومن مزايا هذه الطريقة: (فاروق البوهى، محمد غازى بيومى، ٢٠١١م، ص٢٢٣)

– ربط النواحى النظرية بالعملية دون تأخير.
– تستخدم فى مجالات متعددة. – يسهم فى بناء العلاقات الأنسانية.
– تنمية المهارة على النطاق الفردى فى التدريس.

ولكن هناك بعض العيوب لأسلوب تمثيل الدور هى:

- يتطلب تمثيل الأدوار وقتًا طويلًا، ويتقيد بعدد المشاركين.
- قد يشعر المعلمون بعدم واقعية الأدوار، وأنها مجرد تمثيلية هزلية مما يخرجهم عن المشكلة الحقيقية المطروحة.
- قد يشعر المعلمون بالحرج وتهتز ثقتهم بأنفسهم.

٧) شبكات المعلمين:

وتمثل شبكة تضم مجموعة من المعلمين من نفس المدرسة أو عدة مدارس متجاورة، يتقابلون فى مكان ما؛ ويتعانون فترة طويلة من أجل إثراء وتبادل المعلومات والأفكار والمصادر، ونشر الممارسات الجديدة، وتنفيذ التجديدات التربوية ...وغيرها، مما يساعد على تحسين ممارسات المعلمين، وتجويد مستويات طلابهم. (محمد عبدالحميد لاشين، أسامة محمود قرنى، ٢٠١١م، ص١٤٣)

على مستوى المعلم:يتم استخدام أساليب التنمية التالية:

١) التعلم الذاتى:

إن التعلم الذاتى له أهمية كبيرة فى تحقيق التنمية المهنية للمعلمين، حيث يتميز هذا الأسلوب بإستقلالية المعلم، وتوفير جو من الديموقيراطية والحرية أثناء نموه المهنى، وهذا الأسلوب يساعد المعلم في ابتكار الأساليب التدريسية التى تحقق له النمو المهنى الذاتى، وحيث أن عملية التنمية المهنية للمعلمين عملية مستمرة، فيجب أن تكون فى إحدى جوانبها موجهة توجيهًا ذاتيًا، فالمعلمون قادرون على تحديد احتياجاتهم المهنية، كما أنهم يستطيعون مقابلة هذه الحاجات المهنية. (محمد الأصمعى محروس، ٢٠٠٢م، ص١٠٢)

والتعلم الذاتى ينشأ من دافع داخلى، ورغبة من المعلم فى تحقيق التنمية المهنية من خلال وسائل متعددة مثل: القراءة الحرة – كتابة البحوث والتقارير – الدراسات العليا والدراسات التكميلية – التعلم عن بعد – وسائل الإعلام المختلفة، مما يساعد على النمو المهنى للمعلم، ومواكبة النظريات التربوية الحديثة، وملاحقة

كل ما هو جديد، مما يصقل الجانب الشخصى للمعلم ويهدف التعلم الذاتى للمعلم إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها: (رشيدة السيد أحمد الطاهر، ٢٠٠٣م، ٥٨)

- تحسين مهارات المعلم وتطويرها.
- إكساب المعلم القدرة على البحث والاستقصاء.
- تنمية مهارات التأمل وتحليل الممارسات لدى المعلم.
- تنمية مهارات المناقشة والتعبير عن الذات.

٢) التدريس التأملى:

التدريس التأملى هو تنمية مهارات التفكير التأملى من خلال إعمال الذهن فى عمليات التحليل والتفسير لطبيعة الممارسات التدريسية أثناء التدريس. ويعد التدريس التأملى استجابة للمتطلبات التربوية والتعليمية المعاصرة بإعداد معلمى المستقبل، حيث يمكن المعلمين من التعامل مع المشكلات التعليمية التى يواجهونها فى العمل على اختلاف درجة تعقدها. (جبر بن محمد بن داود الجبر، ٢٠١٣م، ص٩٨)

ويبرز التدريسى التأملى بكونه إستراتيجية فعالة لبرامج التنمية المهنية للمعلمين فى فترة الإعداد وأثناء الخدمة. وتتجلى أهمية التدريس التأملى فيما يلى: (جبر بن محمد بن داود الجبر، ٢٠١٣م، ص١٠٠-١٠١)

- يعزز النمو المهنى للمعلمين من خلال إحداث تغييرات أو تحسينات إيجابية فى الأداء التدريسى لهم.
- يساعد فى توعية المعلمين بالقناعات والفرضيات الصحيحة التى ينطلق منها التدريس.
- يساعد فى تنمية الكفايات التدريسية لدى المعلمين.
- تنمية القدرة على الملاحظة والتقييم الذاتى للممارسات التدريسية.
- يتيح استخدام أساليب تدريسية تتمركز حول المتعلم كالاستقصاء، وحل المشكلات، والتعلم الذاتى.
- يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية ونواتج التعلم بشكل أفضل.
- يساعد فى تعزيز عملية التعلم لدى المتعلمين من خلال تأملهم لما يعرض عليهم من محتوى تعليمى.
- يساعد المعلمين على ممارسة وتنمية مهارات التفكير التأملى لدى المتعلمين.

ويتم التدريس التأملى من خلال عدة أدوات هى: (جبر بن محمد بن داود الجبر، ٢٠١٣م، ص١٠١-١٠٢)

- كتابة المقالات النقدية الهادفة. - يوميات المعلم لممارساته التدريسية.
- البحوث الاجرائية - المناقشة الجماعية.
- ملاحظة الأقران. - التقييم الذاتى.
- دراسة الحالة. - حقائب التدريس (ممارسات وإنجازات المعلم).

٣) برامج التنمية المهنية عبر الانترنت (Online Professional Development):

برامج التنمية المهنية عبر الإنترنت تكون مهمة بسبب الحاجة إلى برامج تنمية مهنية تناسب جداول المعلمين المتكدسة، إلى جانب أنها توفر بيانات ودعم مستمر لمصادر ليست فى المتناول أو متوفرة محليًا. وتتمتع تلك البرامج بالمرونة حيث تسمح للمشاركين بغض النظر عن مواقعهم بإدارة أنشطة تعليمية ومهنية لا تعارض ظروف العمل أو مسئولياتهم الشخصية، ويمكن تقديم برامج التنمية المهنية عبر الإنترنت فى عدة أشكال منها: (Phu Vu, Vien Cao, Lan Vu, and Jude Cepero, 2014, p121)

- فصول دراسية عن بعد: تمكن الأفراد من المشاركة فى فصول مشابهة عبر مؤتمرات الفيديو تهدف إلى خلق خبرات قريبة بقدر الإمكان من الخبرات داخل الفصل.
- دورة عبر الإنترنت: حيث الحاجة إلى دورة تدريبية فى نفس الوقت، تسمح للمعلمين المشاركين بإكمال متطلبات الدورة، والعمل من خلال مصادر وأنشطة تناسب إمكانياتهم.

وكذلك يمكن الإستفادة من الإنترنت بأن يطلع المعلم على المواقع الخاصة بالتعليم والتعلم بالإنترنت، ويستخدم البريد الإلكترونى فى تبادل الخبرات بينه وبين زملائه (Phu Vu, Vien Cao, Lan Vu, and Jude Cepero, 2014, p121)

ويتطلب الإستخدام الأمثل لتكنولوجيا التعليم ونظم المعلومات ما يلى: (Phu Vu, Vien Cao, Lan Vu, and Jude Cepero, 2014, p121)

- **الإدارة الجيدة:** توفير المناخ المناسب فى المؤسسات التعليمية للإستفادة من تكنولوجيا التعليم ونظم المعلومات فى الإدارة الجيدة لها بصورة تؤدى إلى الإستخدام الأمثل، وهذا يستوجب بذل جهد مخلص ومتواصل من جميع

المعلمين بنا يؤدى إلى تحسين مستوى الأداء بالنسبة للعملية التعليمية، وزيادة فاعليتها وكفاءتها.

- **تعلم التفكير**: يستوجب الاهتمام بالجانب العقلى، وتنمية العمليات والمهارات العقلية الخاصة بالتفكير العلمى، لمواجهة متطلبات المستقبل، حيث أصبحت هناك حاجة ماسة إلى تنمية التفكير الإبتكارى والتفكير الناقد، والمهارات والعمليات المرتبطة بهما من جمع للمعلومات وتحليلها وتصنيفها وحل المشكلات، وتصميم واتخاذ القرارات المناسبة، مما يعمل على تنمية مهارات الفكر الذاتي والتعلم طوال الحياة.
- تغيير اتجاهات المعلمين: يتطلب تغيير اتجاهات المعلمين نحو استخدام تكنولوجيا ونظم المعلومات للإستخدام الأمثل فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

٤) دراسة الحالة:

تقوم دراسة الحالة على اختيار إحدى المشكلات، ومناقشة الحالة بعد تشخيصها، واقتراح الحلول التى يمكن التوصل إليها واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها، مما يتطلب القراءة الجيدة والدراسة المتأنية وتبادل وتحليل الأفكار والآراء بين المتدربين والمدرب. (محمد السيد حسونة، ٢٠٠٣م، ص٦٣)

ويستخدم هذا الأسلوب فى برامج التنمية المهنية بعرض مواقف لمشكلة حقيقية فى العملية التعليمية أو داخل المدرسة، ويترك للمعلمين التعرف على المشكلة ومناقشتها والمساهمة الإيجابية فى التغلب عليها وتقديم الحلول المناسبة المبنية على ما تعلموه لها من خلال المراجع التى يجب أن توفرها الهيئة القائمة على التنمية المهنية ويتم توزيعها على المعلمين المشاركين فى البرنامج لدراسة الحالات المعروضة عليهم ودعوتهم لإيجاد الحلول لها بإشراف المدرب.(ناجى شنودة نخلة، ٢٠٠٩م، ص٦٦)

ومن الفوائد العلمية التى يحققها هذا الأسلوب:(محمد السيد حسونة، ٢٠٠٣م، ص٢٨)

- تشجيع الفرد المتدرب على التفكير وتشجيعه على المبادأة.
- الاستفادة من خبرات الآخرين من خلال المناقشة الجماعية.
- الربط بين الدراسة النظرية والناحية العملية.

٥) تدريب الحساسية:

ويفيد هذا الأسلوب فى تغيير ذات الفرد من خلال الوصول إلى النقطة التى يشعر فيها بأنها فى حاجة لإحداث تغيير لذاته، وزيادة الوعى والحساسية لسلوك الآخرين، وتحسين العمليات الداخلية لجماعة العمل، وتطوير العلاقات الشخصية. (محمد محمد حسن الحبشى، ٢٠٠٣م، ص٢٣)

ويمكن تحديد أهداف تدريب الحساسية فى الآتى: (عزة جلال مصطفى وسعاد بسيونى عبدالنبى، ٢٠١٢م، ص٨١)

- زيادة معرفة الفرد بنفسه وبسلوكه وكيفية إدراك الآخرين لهذا السلوك.
- زيادة حساسية الفرد لمشاعر وآراء الأخرين.
- التعرف وفهم أنواع العمليات التى قد تسهل أو تمنع التفاعل بين الجماعات المختلفة.
- زيادة قدرة المشارك على التحليل المستمر لسلوكه الشخصى المتبادل لتحقيق رضا أكبر بين الافراد.
- زيادة قدرة الفرد على المشاركة والتدخل بنجاح فى المواقف بين الجماعات أو داخل الجماعة الواحدة بصورة تؤدى إلى تحقيق مزيد من الرضا والفعالية.
- تعلم الفرد مهارات الإتصال بسرعة.

٦) التعليم المبرمج:

يقوم التعليم المبرمج على وضع المواد المبرمجة فى كتيب أو أجهزة تعليمية أو معامل لغات أو أفلام تليفزيونية أو الحاسبات الآلية، وغير ذلك، وبالتالى هو يعتمد بصفة أساسية على نظرية الاتصال ذات الدوائر المغلقة. (عصام الدين على هلال وآخرون، ٢٠١٠م، ص٢٣٨)

ثانيًا– برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة:

تمثل برامج التنمية المهنية مجموعة العناصر الضرورية للبرامج بغرض تحقيق أهدافها وغايتها. وهذه البرامج تشتمل على العناصر التالي: المعلمين، المدربين، المواد التدريبية، أساليب ووسائل التدريب، ومكان وقاعات التدريب، وأدوات افتتاح البرنامج، وأدوات إنهائه، وأساليب التقييم والمراجعة، ونماذج المتابعة والقياس المتعدد المراحل لنتائج البرنامج كما يشمل ميزانية برامج التنمية المهنية.

والتغييرات الحديثة فى برامج تنمية المعلمين تستوجب إعادة النظر فى محتوى وإدارة برامج تدريب المعلمين على أن تكون برامج التنمية المهنية المتمركزة

على المدرسة هى حجر الزاوية، مع التقليل من الاعتماد على المعاهد والجامعات فى هذا المجال، وبالتالى يكون التركيز على ما يتم فى واقع العمل بالمدارس وليس مجرد المعرفة النظرية فى كليات ومعاهد المعلمين، ويحتم ذلك ألا تكون الموارد المتاحة للمدارس تقتصر على الرواتب والمسائل الضرورية، وإنما يجب أن تكون هناك اعتمادات كافية لأغراض تدريب وتنمية المعلمين مهنيًا داخل المدرسة. (أفكار محمد الحسن سالم، ١٩٩٩م، ص١٢٧)

مراحل صياغة برنامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة:

برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة هى "برامج تنمويةتتحرك في حلقةدورية، وتتكونمنثلاث مراحلوهي: تخطيط---›تنفيذ---› تقويم. والهدف من مثل هذه البرامج هو تحسينأداء المعلمين في الفصول الدراسية من أجل رفع التعلم والتحصيل العلمي للطلاب. وهى عملية مهنية طويلة المدىلتحسين المعارف والمهارات والمواقف التي تركز على السياق المحلي ولا سيما الممارسات الصفية". (Daniel Desta, 2010, p79).

وتتميز برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة عن غيرها من البرامج المركزية التقليدية بعدة خصائص كما يوضحها الجدول التالي: (Elizabeth Leu, 2004, p2).

جدول (٢)

الفرق بين برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة والبرامج المركزية التقليدية

Source: Elizabeth Leu, p.2.

البرامج المركزية التقليدية	برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة
• معلمين مختصين بإتباع روتين جامد ومحدد داخل الفصول الدراسية.	• معلمين إيجابيين مشاركين لديهم القدرة إبداء خيارات مهنية.
• يتدرب على إتباع أنماط محددة.	• يعد ليكون مهنى فعال.
• تتبع نموذج التعلم السلبي.	• يتبع نموذج التعلم الايجابى والتشاركى.
• يرتكز على برامج أو ورش عمل مركزية.	• يرتكز على المدرسة حيث يشارك جميع المعلمين.
• يقوم بالتدريب الخبراء فقط مع نقص معرفتهم بأمور المعلمين وأحوالهم.	• يقوم بالتدريب مختلف المعلمين مع تقديم الدعم اللازم.
• إدراج القليل من معرفة المعلم ووقائع الفصول الدراسية.	• التركيز على معرفة المعلم ووقائع الفصول الدراسية.
• ينطلق من قاعدة وضعية.	• ينطلق من قاعدة بنائية.

ويمكن استعراض مراحل صياغة برامج التنمية المهنية داخل المدرسة من خلال العمليات الثلاثة التالية:

١) مرحلة التخطيط:

يقصد بعملية التخطيط تحديد الإطار العام للأعمال المطلوبة أو الأغراض المنشودة، وكذلك الوسائل اللازمة لتنفيذها فى سبيل تحقيق أهداف برامج التنمية المهنية للمعلمين وذلك فى ضوء البيانات الموجودة والإمكانيات المتاحة، وتمر عملية التخطيط لبرامج التنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة بأربع مراحل هى: (فوزى رزق شحاتة، ٢٠٠٩، ص٢٦-٢٧)

- **المرحلة الأولى:** دراسة وتحليل واقع نظام التنمية المهنية المدرسية، وهى وصف وتحليل الوضع الراهن للمدخلات البشرية والتنظيمية والثقافية والمادية.
- **المرحلة الثانية:** دراسة وتحليل الإمكانات البشرية والمادية والتنظيمية المتوفرة للمدرسة، وحصر الفجوة بين ما هو موجود وما هو مطلوب.
- **المرحلة الثالثة:** تصميم برامج التنمية المهنية للمعلمين، ويتم من خلال برامج علاجية لعلاج السلبيات، وبرامج تنموية لتطوير مهارات وكفايات المعلمين.
- **المرحلة الرابعة:** تحقيق الاستدامة فى نظام التنمية المهنية المدرسية، وتهدف إلى اتخاذ الإجراءات والتدابير التى من شأنها تفعيل برامج التنمية المهنية داخل المدرسة.

ويتطلب التخطيط لبرامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة تحديد ما يلى:

١- تحديد الاحتياجات الفعلية:

تمثل الاحتياجات الفعلية الحلقة الأولى والأساسية من سلسلة حلقات مترابطة تكون برنامج التنمية المهنية، فإهمال قياس الاحتياجات الفعلية بالأسلوب العلمي أو عدم تحديدها بدقة ومهارة ودراية يهدد الأساس الأول والركيزة الأولى التى يبنى عليها أى برنامج للتنمية المهنية، ومن ثم فشل البرنامج فى تحقيق ما يربو إليه، فما بني على باطل فهو باطل. (حنان عبدالحليم رزق، ٢٠٠٩م، ص١٥٧)

ويقصد بتحديد الاحتياجات الفعلية للمعلمين بأنها "التغيرات المطلوب إحداثها فى معلومات وخبرات واتجاهات وأداء وسلوك المعلمين والتى تكفل لهم أداء بكفاءة تمكنهم من التغلب على المشكلات التى تعترضهم أثناء العمل." (ناجى شنودة نخلة، ٢٠٠٩م، ص٦٠)

وتبرز أهمية تحديد الاحتياجات الفعلية للمعلمين فيما يلى: (جيهان كمال محمد، ٢٠١٢م، ص٨١)

- تعد الأساس الذي يقوم عليه أى برنامج .
- تعتبر المؤشر الذي يوجه البرنامج نحو الاتجاه الصحيح.
- توضح الأفراد المطلوب تدريبهم، ونوع البرنامج، والنتائج المتوقعة منهم.
- تعد الأساس فى اختيار المحتوى، والأساليب، والأدوات والوسائل المستخدمة فى البرنامج.
- تشكل دافعًا للمعلمين للالتحاق بالبرامج المهنية للمعلمين.

وتقع مسئولية تحديد الاحتياجات الفعلية للمعلمين بالمدرسة على كل من: (بيومى محمد ضحاوى وسلامة عبدالعظيم حسين، ٢٠٠٩م، ص١٨١)

- **المعلمين أنفسهم:** فهم مصدرًا أساسيًا فى تحديد الاحتياجات الفعلية، وهم يعرفون تفاصيل العمل وجزئياته ويواجهون المشكلات اليومية.
- **المدير:** فهو الذى يشرف على المعلمين ويعرف طبيعة عملهم وعلاقاتهم بالأعمال الأخرى.
- **اختصاصي التدريب بالمدرسة:** وهو شخص متفرغ دائم الاتصال بالمعلمين، ويحصل منهم على البيانات اللازمة لتحليلها والخروج منها بتحديد دقيق للاحتياجات الحالية والمستقبلية.
- **مستشار خارجي:** ينتمي إلى هيئة تدريبية أو استشارية مستقلة تتخصص فى هذا النوع من الأنشطة.

٢- تحديد محتوى البرنامج:

يقصد بالمحتوى "مجموعة من المعلومات أو المفاهيم أو الحقائق أو الأمثلة أو النماذج العملية التى تشرح وتوضح موضوعًا معينًا (بيومى ضحاوى وسلامة عبدالعظيم ، ٢٠٠٩م، ص١٨٨) والتي تمثل الفرق بين مستوى الأداء الحالي، وبين ما ينبغي أن يكون عليه هذا الأداء، وغالبًا ما يقوم بإعداد المحتوى الخبراء المتخصصون فى المجال التعليمي سواء من واقع العمل أو من المراجع العلمية، وقد يشتمل على إرشادات ومذكرات ومقالات وحالات دراسية واختبارات، وهذا بالطبع فى حدود الإمكانات المتاحة زمانًا ومكانًا.

ويراعى مجموعة من الاعتبارات فى محتوى البرنامج منها:(محمد السيد حسونة، ٢٠٠٣م، ص١٤٨)

- التخطيط العلمي للبرنامج من قبل خبراء متخصصين.
- قابلية خطوات البرنامج للتنفيذ على أرض الواقع.
- تقويم محتوى البرنامج من وقت لأخر بعد تطبيقه.
- التدرج من السهل إلى الصعب. – وضوح أهداف البرنامج واحتياجاته.
- تواكب الاحتياجات الفعلية للمعلمين داخل المدرسة.
- التوازن بين المادة النظرية و التدريبات العملية.
- يواكب المستجدات التربوية والتطور الاجتماعي والتغير التكنولوجي المتسارع.

٣- تحديد مكان وزمن البرنامج:

يتم تحديد مكان البرنامج مسبقًا داخل المدرسة، والتأكد من سلامته وصلاحيته لاستقبال فعاليات برنامج التنمية المهنية للمعلمين. ويتم تحديد المكان من حيث سعة المكان والمقاعد، ومدى مراعاتها لخصائص المعلمين، ومدى كفاية الإضاءة والتهوية، وأن يكون بعيد عن الضوضاء والتلوث. (عقيل محمود رفاعى، ٢٠٠٨م، ص١٤٥)

ويتم إتباع الخطوات الآتية فى تحديد مكان البرنامج: (بيومى ضحاوى وسلامة عبدالعظيم ، ٢٠٠٩م، ص٢١٠)

- اختيار المكان وفقًا لمتطلبات البرنامج (مثلا قاعة كبيرة أم حجرات صغيرة).
- تصميم طريقة جلوس المعلمين (مائدة مستديرة أو صفوف مستقيمة) مع تعيين مكان المدرب.
- تحديد المستلزمات الضرورية فى كل برنامج (سبورة أو جهاز عرض الشرائح).
- توفير الشروط الصحية والموقع المناسب لغالبية المعلمين.
- توفير الأدوات والتجهيزات الضرورية لبرنامج التنمية المهنية.
- توفير قاعات المناقشة والمحاضرات والتدريب العملي.

ويختلف زمن البرنامج تبعًا لطبيعة الهدف (معلومات نظرية أو مهارات عملية أو اتجاهات معينة) ووقت الفراغ المتاح للمعلمين بما لا يؤثر على طبيعة

العمل (يفضل العطلات الصيفية) ونوعية الأسلوب المتبع (محاضرات أو دراسة حالات).

كما يجب مراعاة أن يتخلل البرنامج فترات راحة، وأن يكون مناسب لمحتوى البرنامج وأنشطته المختلفة، ويمكن توفير وقت للتنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة باستخدام أحد المدخلين التاليين: (عقيل محمود رفاعى، ٢٠٠٨م، ص١٤٥)

المدخل الأول- وقت إضافي لتنمية المعلم مهنيًا ويتم ذلك من خلال:

- زيادة ساعات العمل الأسبوعي.
- عمل أنشطة التنمية المهنية للمعلمين في نهاية الأسبوع.
- أن يتقابل المعلمون في أحد أيام الأسبوع مساءً.
- إطالة اليوم الدراسي لمدة ١٠ دقائق كل يوم، وبذلك يتوفر للمعلم حوالي من ٥٠ إلى ٦٠ دقيقة على مدار الأسبوع.
- إن هذا المدخل يتطلب دعم مالي للساعات الزائدة، وإذا لم تكن هناك دافعية للمعلم، فإن هذا الوقت لن يكون مفيدًا، ويصبح مجرد إعتداء على الوقت الشخصي للمعلم، لذا فهناك مدخل آخر.

المدخل الثاني- تقليل العبء التدريسي ويتم ذلك من خلال:

- الاعتماد على الطلاب المعلمين لإتاحة الوقت لتعلم معلمي المدرسة.
- إعفاء نسبة من المعلمين من التدريس في يوم من الأسبوع على أن يخصص هذا اليوم لملاحظة الزملاء ذوى الخبرة أو مناقشة مشكلة ما أو حضور ورشة عمل أو حضور برنامج تدريبي من يوم واحد، على أن يتم ذلك لكل المعلمين على مدار الأسبوع.
- أن ينتهي اليوم الدراسي في أحد أيام الأسبوع مبكرًا (نصف اليوم)، ويخصص هذا الوقت لتعلم المعلمين.

٤- تحديد المدربين والمتدربين فى البرنامج:

يتم اختيار المدربين من بين البارزين المشهود لهم بالخبرة وسعة الإطلاع فى شئون التربية بصفة عامة،ويمكن أن يكون مديرًا أو معلمًا أو موجهًا أو أستاذًا جامعيًا بشرط أن قائدًا تربويًا يتمتع بكفاءة عالية وثقافة واسعة، بالإضافة الى بعض الكفايات المطلوب توافرها ليتمكن من تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا وهى: (دلال أحمد ابو شاهين، ٢٠١١م، ص٢٨٤)

- معرفة وافية بالمناهج وطرق التدريس. – قدرة على إعطاء دروس نموذجية.
- إلمام بأسس التربية الحديثة وعلم النفس التربوى وفلسفة التعليم.
- قدرة على توظيف التقنيات الحديثة.
- الإلمام بمبادئ التقويم والقياس التى تخص المعلم.
- قدرة على التحليل والتفسير وتطبيق مبادئ البحث التربوى.
- قدرة على استثارة المعلمين وحثهم على الدراسة والإطلاع فى مجال تنميتهم.
- معرفة حاجات المعلمين المهنية وتشجيع المعلمين على تلبيتها.

ويعتبر مدير المدرسة الأكثر معرفة ودارية بمعلميه وباحتياجاتهم المهنية، لذلك يتوجب عليه العمل على النمو المهنى لمعلميه، وتطوير كفاياتهم المعرفية والمهارية والوجدانية، وتطبيق مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع المعلمين فى كل ما يساعدهم على نموهم المهني والشخصي، ويساعد المعلم على تنمية قدراته الخاصة، والكشف عن الطاقات الكامنة لديهم واستغلالها فى العمل، وتشجيعهم على البحث والإطلاع وحب التطوير والتجديد. (مرضى بن مهنا حطاب العنزى، ٢٠٠٩م، ص٢٩)

أما الموجه الفنى فهو من أهم روافد التنمية المهنية للمعلمين على أرض الممارسة الفعلية بالمدارس والذى يعمل على تحسين أدائهم وطرق تدريسهم وتمكينهم من التنمية الذاتية، ومساعدتهم على تحديد مشكلاتهم المتعلقة بالتدريس والبيئة مع وضع الحلول المناسبة لها، وحث المعلمين على الإنتاج العلمي والتربوي. (رشيدة السيد أحمد الطاهر، ٢٠٠٣م، ص٦٢)

ويقوم المعلم الأول – باعتباره موجه مقيم بالمدرسة – بدور بارز فى تفعيل التنمية المهنية لزملائه المعلمين داخل المدرسة، ويتمثل هذا الدور فيما يلى:(رشيدة السيد أحمد الطاهر، ٢٠٠٣م، ص٧١)

- توجيه ومعاونة المعلم حديث التخرج.
- معاونة زملائه فى تحقيق أهداف المناهج الدراسية.
- تشجيع تبادل الزيارات بين الفصول لخلق مناخ علمى فنى.
- إثارة انتباه المعلمين لاستخدام مكتبة المدرسة.
- مساعدة المعلم الضعيف حيث يكشف نواحى الضعف ويعمل على تقويتها لتعويض نواحى النقص، مع التشجيع على تبادل الزيارات بين المعلم

الضعيف والمعلم الممتاز بهدف إعطاء المعلم الضعيف المزيد من التوجيه والإرشاد والنمو المهنى.

أما المتدربون فيتم اختيارهم تبعًا لقصور أدائهم وحاجتهم لمحتويات البرنامج وقدراتهم على الاستفادة منه فى تطوير أدائهم، ويتم ذلك من خلال المبادرات والاختبارات والمقابلات الشخصية والترشيحات. ويراعى دعم كل الأنظمة المعرفية والاجتماعية والوجدانية والمادية لدى المتدربين، وتوفير الحوافز المادية والأدبية التى تشجعهم على الاستمرار فى البرنامج دعمًا لمفهوم التعلم مدى الحياة. (محمد السيد حسونة،٢٠٠٣م، ص١٤٦)

ويجب أن يشمل المتدربون جميع المعلمين الموجودين بالمدرسة – جدد وخبراء – وألا يقتصر على المعلمين حديثي التعيين والجدد، فالمعلمين جميعهم فى حاجة مستمرة إلى تطوير وتنمية مهنية لمهاراته وقدراته، ومهما طال الزمن فلابد للمعلم من معرفة المزيد وتحسين أداءاته التدريسية بشكل دوري، وأن يتخلص من العباءة التقليدية للتدريس والتي عفى عليها الزمن.

٢) مرحلة التنفيذ:

تعتبر عملية تنفيذ البرنامج من أهم عمليات التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة، حيث يتم تحديد الاحتياجات المهنية للمعلمين داخل المدرسة، من ثم تحويلها إلى أهداف لبرامج التنمية المهنية، وما يترتب على ذلك من التخطيط لبرامج التنمية المهنية، واختيار الأنشطة والمواد والأساليب المهنية المناسبة، وتكون عملية التنفيذ بمثابة تحويل ما سبق إلى إجراءات عملية تجرى على أرض الواقع.

وتقوم إدارة المدرسة عند قيامها بتنفيذ برامج التنمية المهنية بما يلي: (محسن عبدالستار محمود عزب، ٢٠٠٨م، ص٢٠٥)

- توزيع الاختصاصات بين المعلمين بالمدرسة.
- تقسيم العمل بما يكفل عدم الخلط أو التعارض أو التضارب.
- تنظيم شبكة من الاتصالات والعلاقات بين المعلمين تكفل سير العمل داخل البرنامج بنجاح.
- إقامة هيكل للعلاقات بين الأفراد، والذي تتضح من خلاله الفروق بينهم في المسئولية والمكانة والمركز.

- التنسيق بين الجهود الجماعية والفردية بما يكفل استغلال الوقت على الوجه الأمثل، ويعنى ذلك إعداد تصور للمسئوليات والواجبات اللازمة للتنفيذ والتقويم.

ويتم تنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة بأساليب متعددة تختلف تبعًا لاختلاف طبيعة البرامج التدريبية وطبيعة المتدربين وطبيعة المكان التي تجرى فيه، ويمكن اختيار الأسلوب المناسب للبرنامج وفق المعايير التالية: (سهيل أحمد عبيدات، ٢٠٠٧، ص١٧٦-١٧٧)

- ملائمة القوانين والمبادئ الخاصة بعملية التعليم والتعلم: والتي انبثقت فعاليتها وكفايتها إذا ما تم توظيفها فى برامج التنمية المهنية مثل توافر الدافعية والتعزيز .... وغيرها.
- ملائمة لاحتياجات المتدربين: وأن تسهم فى حل مشكلاتهم الميدانية.
- تراعى حجم المتدربين: تستخدم عادة أساليب فردية فى حالة التدريب على اكتساب مهارات خاصة ، وأساليب جماعية عند تدريب جماعات صغيرة أو كبيرة.
- تراعى أماكن تواجد المتدربين: تستخدم الأساليب الجماعية فى المكان المركزى المناسب للبرنامج الذي يسهل وصول المعلمين إليه، بينما تستخدم الأساليب الفردية إذا كانت بعيدة عن المعلمين.
- تراعى عامل المخصص والوقت المناسب للبرنامج: طول البرنامج أو قصره والوقت الذى يحضر فيه المتدربون إلى مكان البرنامج يحدد اختيار الأسلوب المناسب.
- مدى توفر الإمكانات البشرية والكوادر الفنية المؤهلة للبرنامج: بالنسبة لطبيعة الموقف التعليمي أو التدريبي.
- مدى توفر التسهيلات المادية فى أماكن البرنامج: من حيث توفر القاعات والأجهزة والمعدات اللازمة وتوفير المناخ الملائم لإنجاز البرنامج بشكل فعال.
- مدى توفر الإمكانيات المالية: وضع الميزانية لتغطية النفقات المترتبة على ذلك البرنامج.

وتشمل أساليب تنفيذ التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة ما يلي:

١) التدريب ٢) الزيارات الصفية ٣) تبادل الزيارات ٤) المحاضرات
٥) الاجتماعات ٦) المناقشات ٧) الورش العملية ٨) المؤتمرات

٩) التدريس المصغر ١٠) التعلم الذاتى ١١) المحاكاة والمباريات الإدارية
١٢) تمثيل الدور ١٣) التدريس التأملي ١٤) التدريب بالمعايشة
١٥) برامج التنمية المهنية عبر الانترنت ١٦) الدروس النموذجية
١٧) الحلقات البحثية "السيمنار" ١٨) دراسة الحالة
١٩) تدريب الحساسية ٢٠) العصف الذهني ٢١) التعليم المبرمج

٣) مرحلة التقويم:

يقصد بالتقويم "مجموعة من الإجراءات العلمية التى تهدف إلى تقدير ما يبذل من جهود لتحقيق أهداف معينة فى ضوء ما اتفق عليه من معايير، وما وضع تخطيط مسبق، والحكم على مدى فاعلية هذه الجهود، وما يصادفها من عقبات على تحقيق الأهداف". (محمد جاسم محمد، ٢٠٠٩م، ص٢٧)

وتقويم البرنامج هو "تقدير الجهود التربوية والتعليمية التى تبذل لكى تتحقق الأهداف المرسومة بهدف الكشف عن مدى القرب أو البعد عن هذه الأهداف، وحتى نكون على بصيرة بمدى النجاح الذى تحقق، ويتضمن ذلك وزن قيمة الأنشطة التى تخطط وتنفيذ وإصلاح ما بها من قصور وتحسنيها لزيادة فاعليتها". (فاروق شوقى البوهى، ٢٠١١م، ص٥٠) ومن ثم يتم قياس مدى التأثير الذى تركه البرنامج على المعلمين والحصيلة التى خرجوا بها من عادات ومعارف ومهارات واتجاهات ونوعية التغير فى سلوكهم.

وتبرز أهمية التقويم فى برامج التنمية المهنية للمعلمين فى تبادل المعارف المستخلصة من برامج التنمية المهنية، وتبادل الخبرات المتراكمة عبر تجارب متنوعة، وإثراء لمحتوى ومضمون أنشطة التنمية المهنية، وتعظيم لعوائد أنشطة التنمية المهنية وحسن توظيفها. (محمد عبدالخالق مدبولى، ٢٠٠٢م، ص١٨٨)

والهدف الرئيسي لتقويم برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة هو جمع البيانات التى تستخدم أساسًا لتحسين الأداء بجميع عناصره، أو تطوير لاستراتيجياته ومراقبة الجودة لجميع مكوناته، ومن ثم يهدف تقويم البرنامج إلى: (عقيل محمود رفاعى، ٢٠١١م، ص١٦٤)

- التأكد من تحقيق الأهداف، وتحديد أوجه القصور.
- تطبيق معايير الجودة. - التأكد من جدية التنفيذ لخطة البرامج.
- ضمان استمرارية الجودة.

- إنشاء قاعدة بيانات عن مدخلات البرنامج، وجودة عملياتها ومخرجاتها.
- إعداد وتطوير البرامج المستقبلية.

وهناك عدد من الشروط الأساسية يجب أن تتوفر فى عملية التقويم، ومن أهم هذه الشروط:

١- **الارتباط بالأهداف:** ويقصد بذلك أن يتم التقويم فى ضوء أهداف المجتمع والتعليم والمدرسة والبرامج المهنية للمعلمين، والربط بين الواقع والطموحات وإمكان التحقيق.
٢- **الشمول:** إذ يجب أن يتناول التقويم كل جوانب البرنامج، وإعطاء صورة واضحة شاملة لكافة النواحي.
٣- **التعاون:** فالتقويم عملية تعاونية يشترك فيها كل المعلمين وقد يشاركهم الآباء وموجهو المواد الأساسية وموجهو الشئون المالية والإدارية بجانب مدير المدرسة وغيرهم من المسئولين عن هذه المدرسة، وأنه من الخطأ أن يقوم فرد بذاته (مدير المدرسة وحده مثلا) بعملية التقويم. (أحمد إسماعيل حجى، ٢٠٠٠م، ص١٢٤)
٤- **المنهجية العلمية:** يكون موضوعيًا يقوم على الأسس والخطوات العلمية الصحيحة.
٥- **التنوع:** يشمل أكثر من نوع، ولا يقتصر على نوع محدد.
٦- **الاستمرار:** بمعنى أن يبدأ التقويم للبرنامج منذ تحديد أهدافه، ويستمر حتى نهاية التنفيذ. (إسماعيل محمد دياب، ٢٠٠١م، ص٤٥٤)

وتتمثل عناصر تقويم برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة فيما يلى: (محمد عيد عتريس، ٢٠١٠م، ص١٠٧)

- تقويم تخطيط البرنامج سواء أهدافه أو الاحتياجات الفعلية للمعلمين.
- تقويم مدخلات البرنامج، سواء المعلمون أو المدرب أو المدخلات المادية.
- تقويم عمليات تنفيذ البرنامج، سواء الإشراف على البرنامج، الطرق والأساليب المستخدمة فى البرنامج.
- تقويم مخرجات البرنامج، سواء من ناحية المعلومات او التغيرات فى سلوك المعلمين، أو التقدم الملحوظ فى أهداف البرنامج، أو التغييرات التى تطرأ على المدرسة ككل.

أما عملية التقويم الشامل لبرنامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة فيجب أن يتم على ثلاث مراحل: (محمد السيد حسونة، ٢٠٠٣م، ص١٨)

١- **مرحلة ما قبل البرنامج:** وفيها يتم التأكد من السلامة العلمية والكفاءة الأدائية لجميع عناصر البرنامج من مادة علمية، أهداف محددة، وسائل تدريب، تكنولوجيا الاتصالات.

٢- **مرحلة تنفيذ البرنامج:** وفيها يتم تنفيذ البرنامج طبقًا للأهداف الموضوعية وما تم التأكد من سلامته فى المرحلة السابقة، وكذلك عدة جوانب مثل كفاءة المدربين والالتزام بالبرنامج من حيث المحتوى والزمن.

٣- **مرحلة ما بعد التنفيذ:** وفيها يتم تقييم ما حققه البرنامج من تغير فى سلوك المعلمين وفقًا للأهداف الموضوعة للبرنامج من حيث اكتساب المعارف والمعلومات والمهارات. ويتم تقويم برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة من خلال عدة أساليب منها:

١- الاستبانه.	٢- استطلاع الآراء.	٣- الاختبارات.
٤- الاجتماعات.	٥- الملاحظة.	٦- المقابلة.
٧-التقويم الذاتى.	٨- دراسة الحالة.	٩- البورتفوليو.

وختامًا تشير خلاصة هذا المحور إلي:

١- تعدد أساليب التنمية المهنية المتمركزة علي المدرسة تبعًا لإختلاف طبيعة البرامج التدريبية، وطبيعة المتدربين وطبيعة المكان الذي تجري فيه.

٢- أن نجاح برامج التنمية المهنية مرهون أيضًا بالإلتزام بمجموعة من المعايير المحددة في كل مراحل صياغة هذه البرامج: التخطيط، التنفيذ، التقويم.

٣- من العوامل الحاسمة في نجاح هذه الأساليب والبرامج الإلتزام في المقام الأول بتحديد الإحتياجات التدريبية للمعلمين، وذلك حتى يتم صياغة هذه البرامج في ضوء هذه الاحتياجات.

المحور الرابع – التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة فى كندا:

يتناول هذا المحور وصف وتحليل واقع التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة فى كندا؛ باعتبارها خبرة رائدة فى هذا المجال ، وما تقدمه من برامج وسياسات لتنمية معلميها من أجل الدفع بهم فى مقدمة معلمى العالم ، ويتم ذلك من خلال عرض فلسفة التنمية المهنية للمعلمين من حيث إعداده وتدريبه قبل

وأثناء الخدمة، وأساليبوبرامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم، وأخيرًا القوى والعوامل الثقافية التى تؤثر في هذه البرامج.

أولًا– فلسفة التنمية المهنية للمعلمين فى كندا:

يشعر الكنديون فى جميع المناطق بالرضا عن أداء المعلمين فى المدارس الأساسية والثانوية أكثر من رضاهم عن الأنظمة المدرسية الموجودة، وعلى الرغم من تنوع مستوى هذا الرضا فى بعض المقاطعات، الإ أن ٧٠% من الكنديين يتفقون على أن المعلمين الكنديين يؤدون عملهم على وجه مرضى.

(Jodene Dunleavy, 2007, p7)

ومن ثم يتعرض البحث هنا لطبيعة التنمية المهنية للمعلم فى كندا وتتمثل فى أمرين هما: إعداد المعلم قبل الخدمة، والتنمية المهنية له أثناء الخدمة.

١) **إعداد المعلم قبل الخدمة:** يتم إعداد المعلم فى كندا فى الجامعات من خلال أربع نماذج مختلفة هى:

(Mira Gambhir, Kathryn Broad, 2008, p10-11)

١–**النموذج التتابعى** " Consecutive Model": وفيها يتقدم المعلم للحصول على بكالوريس التربية كدرجة جامعية ثانية ، إذ يشترط حصوله على درجة جامعية أولى (مثل بكالوريس العلوم أو الآداب مثلًا) قبل دخوله البرنامج، ويقضى المعلم فى الجامعة من ٨ أشهر إلى عامين للحصول على هذه الدرجة. ويعاب على هذه الطريقة صعوبة تقديم دورات شاملة وممارسات عملية كافية في تلك الفترة القصيرة، فالحاجة لتطوير مهارات ومعارف التدريس لا يمكن أن تحقق في برنامج قصير.

٢–**النموذج المتزامن** "Concurrent Model": وفيها يقضى الطالب المعلم من أربع إلى ست سنوات للحصول على درجتي بكالوريوس التربية ودرجة البكالوريوس فى تخصص معين (بكالوريوس العلوم أو الآداب مثلًا) جنبًا إلى جنب، ويتميز هذا النموذج بأن الطالب يتلقى العلوم التربوية مبكرًا، ومن ثم يتمكن من تعميقها بينما هو ينمو فى مهنته، كما أن الطالب المعلم يتمكن من تكوين خبرة متكاملة وتحقيق متطلبات الدرجة (مادة تخصص – علوم تربوية) فى فترة زمنية معقولة. ولكن يعاب عليها أن الممارسة المنفصلة للدرجتين تؤدى إلى نقص فى الدمج بين معرفة مادة التخصص والمعرفة التربوية.

٣-**نموذج التخرج** "Graduate Model": حيث يكمل المعلم لدرجة الماجستير فى التربية أثناء حصوله على درجة بكالوريوس التربية، وهذه البرامج تستمر لمدة عامين، وتتكون من مستويين من دورات دراسية ودراسات عليا وتدريب قبل الخدمة وتجارب ميدانية، ويساعد هذا البرنامج في إنتاج معلم مؤهل بدرجة عالية أو معلم متخصص أو مستشار.

٤-**نموذج الدرجة الواحدة (التكاملى)** "A Solo Degree Model": كما فى الولايات المتحدة، يطالب المتقدم بالحصول على درجة بكالوريوس التربية من خلال ثلاث أو أربع سنوات، ولا يطالب بالحصول على الدرجة الجامعية الأخرى؛ وذلك لأنها تقدم دورات توازن بين مادة التخصص والمعرفة التربوية.

وتمر عملية تعلم المعلم فى كندا بثلاث مراحل هى:

(Edward C. Fletcher Jr, 2012, p59)

- **مرحلة ما قبل التدريس:** وهى المرحلة يهتم فيها الطالب المعلم بأدائه التدريسى والتواجد داخل حجرة الفصل .
- مرحلة التدريس المبكر: وهى المرحلة التى ينشغل فيها المعلم بمهارات التدريس مثل استراتيجيات التعلم والواجبات الإدارية المتعلقة بمهنة التدريس.
- **مرحلة الاهتمامات الأخيرة:** وهى المرحلة التى يبدأ فيها الأفراد بتطبيق المعرفة والتفكير فى تأثير القرارات التدريسية على تعلم وإنجاز طلابهم .

وفى المقاطعات الشمالية الغربية يتم تقديم برنامج تعريفى للمعلمين الجدد والمبتدئين لمساعدتهم على أن يصبحوا مهنيين مؤثرين، وتعميق فهمهم للمدرسة المحلية والمجتمع وما بهم من ثقافات مختلفة، ويهدف هذا البرنامج إلى تحسين أداء المعلمين، و توظيفهم وبقائهم فى المهنة وعدم العزوف عنها، كما يهدف إلى دعم البناء السليم لمكوناتهم الشخصية والمهنية، ونقل ثقافة التنظيم إليهم.

(The Council of Ministers of Education, 2003, 35)

٢) التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة:

تتاح برامج تدريب المعلمين قبل الخدمة في كل مقاطعة وإقليم، وإلى حد كبير تقوم بها الجامعات. أما التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة فهى عملية تعاونية يشارك فيها إدارات أو وزارات التعليم، مجالس المدارس، الجامعات،

جمعيات ونقابات المعلمين، والمنظمات غير الحكومية التى لها خبرات خاصة فى مجال التعليم .(The Council of Ministers of Education, 2003, 35)

وتتعدد مؤسسات التنمية المهنية للمعلمين فى كندا، وتتضافر جهود هذه المؤسسات الحكومية وغير الحكومية لتدريب المعلمين والارتقاء بمستوى أدائهم داخل المؤسسات التعليمية، ومن أهم هذه المؤسسات: وزراء التعليم ، جمعيات المعلمين، الجامعات، المنظمات التى لا تسعى للربح، مجالس المدارس وغيرها من المجموعات الأخرى والتى تستخدم حجرات الفصول والتعلم النشط لتدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا. (The Council of Ministers of Education, 2010, p5)

وتتأثر الحياة المهنية للمعلمين والتنمية المهنية التى تقدم لهمداخل المدرسة بعدة عوامل تتمثل فى: الخصائصالديموغرافية للمعلمين، مؤهلات المعلمين، الخصائص التنظيمية للمدرسة، والموارد المدرسية المتاحة ، وخصائص الطلاب بالمدرسة . ولهذه الخصائص الشخصية وأوضاع العمل دورًا كبيرًا فى تقبل المعلم لمهنته وتطوير أدائه أو العزوف عنها واللجوء إلى مهن أخى.

(Antonella Valeo & Farahnaz Faez, 2013, p3)

وقد خلص الاجتماع الخامس لوزراء التعليم بمنظمة التعاون الأقتصادى الآسيوي–الأطلنطي فى جلسته الختامية إلى أهمية الاستمرار فى تعزيز قدرات المعلمين، وتبنى بيئة مفتوحة للتعاون بين المعلمين وخاصة فى تعليم الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية، وتقديم الفرص للمشاركة فى برامج التدريب والتنمية المهنية والتكنولوجية، وتحسين جودة التعليم باستخدام مؤشرات عالية الجودة.

(Council of Ministers of Educations, 2012, p8-9)

وقد أوضحت ارين سلبى – وزيرة التربية والتعليم بولاية مانيتوبا والتى تترأس الوفد الكندى بالاجتماع الأمريكي الخامس المشترك لوزراء التعليم عام ٢٠١٢ م – العلاقة الإيجابية بين الجودة العالية للتعليم والتدريب الجيد للمعلمين أثناء الخدمة، فهناك بعض الدول التى نجحت فى جعل التعليم مهنة جذابة من خلال رفع شأن مهنة التعليم، ومن ثم فإن تعيين المعلم عال الجودة ليس كافيًا، وإنما يتطلب تنمية مهنية مستدامة له.(Council of Ministers of Educations, 2012, p4)

وأشار أيضًا الوزراء المشاركين فى المؤتمر الثامن العاشر لوزراء التعليم بالكومنولث ٢٠١٢م إلى الحاجة إلى التركيز على المعايير المهنية للمعلمين وعلى قيادة المدرسة لتحقيق جودة التعليم بالمدارس، ومن ثم أكد الوزراء على ضرورة

توفر القيادة التربوية القوية لتحسين الجودة بالمدارس، وكذلك توفر معلمين أكفاء مدعمين بمعايير مهنية قوية تحكم برامج التنمية المهنية أثناء الخدمة، فالأدوار والنماذج التقليدية لتنمية المعلمين مهنيًا لم تعد تناسب متعلم القرن الحادى والعشرين. (Council of Ministers of Educations, 2012, p6)

وفى ولاية أونتاريو يعد برنامج التعلم المهني جزء من مجموعة شاملة من المبادرات لدعم تميز التدريس، وهذا البرنامج يوفر إطارًا منظمًا على مستوى الولاية، وذلك لضمان أن معلمي ولاية أونتاريو لديهم الحد الأدنى فى موضوعات التدريس الرئيسية مثل تقييم الطلاب واستخدام التكنولوجيا الحديثة. والمعلم المؤهل بالولاية مطالب بإكمال ١٤ دورة للتعلم المهني، كل دورة على الأقل ٥ ساعات عبر خمس سنوات من حياتهم المهنية لتأكيد على رخصة المهنة.
(Council of Ministers of Educations, 2012, p36).

وتهتم السلطات التعليمية بمستوياتها المختلفة فى كندا بالتنمية المهنية للمعلم، واعتبارها جزءً رئيسيًا من حياتهم المهنية من أجل توفير معلمين أكفاء مدعمين بمعايير مهنية قوية، وتتيح فرص التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة من خلال التعلم من الزملاء وبرامج التدريب المتاحة على الإنترنت.

ثانيًا- أساليب التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة فى كندا:

تتعدد أساليب التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة فى كندا، وتختلف الأساليب باختلاف المواقف التى تنفذ فيها التنمية المهنية داخل المدرسة، ومن أهم هذه الأساليب ما يلى:

١) اجتماعات المعلمين:

من أجل حل مشكلة معينة داخل المدرسة، يقوم مجموعة صغيرة من المعلمين بالمدرسة بتحديد سلسلة من الاجتماعات تمتد من ٤-١٠ أسابيع للعمل على حل هذه المشكلة من خلال دورة تمر بعدة مراحل هى:
(The Sutton Trust, 2015, p13)

١. **مرحلة التخطيط:** وفيها يتم التعرف على أهم النتائج المتوقع تحقيقها، فالمجموعة توافق على جملة " لو.... إذا...." والتى سوف تضيق التركيز على هذه النتائج.

٢. **مرحلة التنفيذ:** المجموعة تحدد الاستراتيجيات التعليمية المقترحة للتعامل مع هذه المشكلة، وتطبقها على العديد من المواقف.
٣. **مرحلــة المراقبــة:** وفيها يتم جمع البيانات عن الإنجاز المحقق ونتائج الملاحظات الصفية.
٤. **مرحلة الانعكاس أو التأثير:** استخلاص النتائج حول فعالية الاستراتيجيات المستخدمة.

ولنجاح هذه الاجتماعات تتطلب مايلى(The Sutton Trust, 2015, p14):

- **التنظيم والقيادة، والتى تلعب أدوارًا قوية في تحديد مدى قوة البرنامج .**
- **الدعم المادي ودعم النظام المدرسى.**
- **حوافز المعلمين والتى تلعب دورًامهمًا في نجاح البرامج .**

٢) البحوث الإجرائية (بحوث الفعل):

بحوث الفعل هى بحوث يقوم بها المعلم نتيجة مشكلة تعوق عمله داخل المدرسة، ويتم هذا البحث داخل المدرسة أو داخل حجرة الدراسة نفسها، ومنذ أواخر التسعينات من القرن الماضى يشترك المعلمون فى كندا بشكل متزايد فى عمل برامج وإجراء بحوث فعل توضح كيف يرتبط البحث بالممارسة العملية ارتباطًا فعالًا. وهذه البرامج تحتاج إلى إثبات نجاحها فى شكل تغيرات فى حياة المعلمين المشاركين فيها سواء فى البيت أو العمل أو المجتمع ككل . ومن ثم تكون البحوث الإجرائية ضرورية إذ أنها تستنبط دروس عملية من الخبرات والتعاملات اليومية (Council of Ministers of Education, 2007, p37) ويتاح لبعض المعلمين الخبراء فى كندا فرصة مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات فى دراسات وبحوث تعاونية فى موضوعات معينة مثل التعليم والتعلم وإدارة الصف.(Schleicher, A, 2012, p72)

٣) الإرشاد " Mentoring ":

يقوم المعلم الخبير داخل المدرسة فى كندا (ولاية كيوبك) بدور المرشد للطلاب المعلمين أو المعلمين الجدد، حيث يقوموا بإرشاد وتوجيه هؤلاء المعلمين وتقديم تدريب محدد لهم، ومقابل هذه الخدمات يدفع للمعلم الخبير أجور إضافية أو يخفف عنهم بعض مسئوليات التدريس بالفصول. ويوجد حوالى ١٢٠٠٠ معلم خبير يقوم بعملية التوجيه والإرشاد، كل هذا بالإضافة إلى أن المعلمين الخبراء قد

يتحرروا من بعض واجباتهم المعتادة لتقديم الدعم اللازم لزملائهم الأقل خبرة. (Schleicher, A, 2012, p72)

٤) ملاحظة الزملاء والمدير والموجه الفنى:

يقوم أحد الزملاء أو مدير المدرسة أو الموجه الفنى (مراقب خارجى) بملاحظة المعلم وهو يؤدى عمله داخل الفصل ،ويعتبر هذا الأسلوب من أكثر الأساليب انتشارًا فى كندا بما تقدمه من تغذية راجعة للمعلم، وهى عملية تكوينية تساعد فى تنمية المعلم مهنيًا وخلق معلم مبدع وموجه ذاتيًا.

(Robert Coe, 2010, p17)

وهذه الملاحظات من قبل الزملاء تكون غير رسمية، وتسمح للمعلمين بالتعاون وتبادل الأفكار لتعزيز قدرتهم على تلبية الاحتياجات المتنوعة لجميع الطلاب، كما تمكن المعلمين من تطبيق المحتوى، وكذلك تساعد في تسليط الضوء على مستوى ومهارة المعلم وقدرته على التنفيذ.(Trisha Nishimura, 2012, p22) .

٥) أسلوب التفاعل والتعاون مع الزملاء:

يقوم المعلمون داخل المدارس الكندية بالعمل معًا، والمشاركة المتبادلة للاهتمامات، وبناء معايير خاصة بهم، ويعتبر هذا الأسلوب من الأساليب الحاسمة فى المدارس الناجحة، ويتضمن التفاعل بين الزملاء أربعة مجالات هى: (Donna Lee Tanner, 2009, p76)

١- اندماج المعلمين فى مناقشة الممارسات الصفية.
٢- تقديم ملاحظة الأقران فى أداء تدريسهم بكل صراحة.
٣- تخطيط وتصميم وتقييم وإعداد المواد التدريسية معًا.
٤- تعلم كل منهم ممارسة التدريس من الآخر.

٦) التنمية الموجهة ذاتيا:

وتتمثل فى إعطاء المعلم دورًا محوريًا يتمثل فى تحديد احتياجاته لتنمية نفسه مهنيًا داخل المدرسة، وهذا يحترم الحكم المهني الذاتى للمعلم، ويدعم ثقافة التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة.

(The Council of Ministers of Education, 2008, p26)

ويقوم هذا الأسلوب على التعلم الذاتى الموجه والذى " ينطلق من أهداف معلنة يدركها المعلم المتدرب، ويزود المعلم بحقيبة تعليمية تشمل المواد التدريبية

(مواد مطبوعة – مواد سمعية/ بصرية)، ويدرب المعلم نفسه بنفسه أو بمساعدة زملائه؛ وذلك داخل المدرسة أو خارجها، ويتابع المدرب مدى تقدم المعلم، ومدى تحقق الأهداف باستمرار، وتوجيهه وإرشاده عند الحاجة. (محمد عبدالحميد لاشين، أسامة محمود قرنى، ٢٠١٢م، ص١٤٤)

وفى هذا الأسلوب يقوم المعلم بتحديد هدف معين، ويليه التعرف على الأنشطة التى ستنفذ للوصول إلى هذا الهدف، والمصادر التى يحتاجها، والطرق التى يقيم بها تقدمه وإنجازه، وهذا يلقى على عاتق المعلم المسئولية لتنمية ذاته، ويكمن دور المدير والموجه فى تسهيل وإرشاد ودعم هذه التنمية، ويتطلب هذا وجود تغذية راجعة موضوعية لتحقيق فعالية هذا الأسلوب.

(Eleonora Villegas-Reimers, 2013, p97)

٧) الإنترنت:

التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة عن طريق الأنترنت تدعم ممارسات المعلم الإبداعية بما تقدمه من أدوات تكنولوجية ومفاهيمية فى التدريس، ويجب أن تكون مفعلة ومثمرة داخل المدرسة حتى يتسنى للمعلم أن يتأمل صيغة جديدة مع طلابه تكون معتمدة على نتائج البحث.

(Christine Hamel, Stephen Allaire and Sandrine Turcotte,2012, p3)

ثالثًا– برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة فى كندا:

يقدم البحث أهم مراحل صياغة برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة فى كندا وهى: التخطيط، التنفيذ، والتقويم، ومن ثم تقديم صورة شاملة عن تلك البرامج.

(١) مرحلة تخطيط برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة فى كندا:

تتسم برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة فى كندا بالحرية وأنها نابعة من رغبة المدارس فى تحسين أداء معلميها، مما يؤدى إلى تحسين إنجاز الطلاب وتحقيق الإصلاح المدرسي المنشود.

ويخطط المعلمون فى ولاية أونتاريو لبرامجهم داخل المدرسة بأخذ الدورات التى تناسب احتياجاتهم الخاصة، وتتضمن البرامج سبع موضوعات محورية مثل معرفة المنهج والتربية الخاصة وإستراتيجيات التدريس، وإدارة الصف، ومن ثم فالمعلم مطالب بأخذ دورة واحدة على الأقل فى كل منها.

(Christine Hamel, Stephen Allaire and Sandrine Turcotte, 2012, p36)

ولتخطيط برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة فى كندا يتم تحديد ما يلى:

١-تحديد الاحتياجات الفعلية للبرنامج:

يتم تحديد احتياجات البرنامج فى ضوء الأهداف العامة للتنمية المهنية للمعلمين فى كل ولاية، فقد حددت المقاطعات الشمالية الغربية the Northwest Territories فى خطتها الإستراتيجية ٢٠٠٥- ٢٠١٥ " البناء المستمر لنجاحنا Building on Our Success" مجموعة من الإجراءات لتنمية المعلمين مهنيًا قبل وأثناء الخدمة منها: (The Council of Ministers of Education, 2008, p26)

- تحديد المجالات الرئيسية التى تتطلب تدريبًا إضافيًا لدعم المعلمين.
- العمل مع السلطات التعليمية وممثلي منظمات المعلمين لتصميم وتنفيذ برامج تدريب للمعلمين قبل الخدمة.
- توجيه تحسين المهارات التدريسية لدى المعلمين لدعم تعلم الطلاب وزيادة إنجازهم.
- تقييم النماذج الحالية للتنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة ، وتقديم البحوث البديلة.
- التأكيد على برنامج تعريفي للمعلمين الجدد داخل المدرسة.
- مضاعفة أعداد المعلمين من السكان الأصليين، وكبار المديرين فى النظام المدرسي.

٢-تحديد محتوى البرنامج:

يتكون محتوى برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة فى كندا من الموضوعات التالية:(Robert Coe, Cesare Aloisin Steve, 2014, p2-3)

- **معرفة المحتوى:** فالمعلمون الأكثر كفاءة يكون لديهم معرفة عميقة بالمادة التى يدرسونها، وعندما تسقط معرفة المعلم لمستوى معين، فإنها تصبح عائق بارز فى تعلم الطلاب.
- **جودة طرق التدريس:** تشمل طرق التدريس الفعالة عدة عناصر منها الاستجواب الفعال واستخدام التقييم ومراجعة التعلم السابق وتوفير الردود

النموذجية للطلاب، وإعطاء الوقت الكافى لممارسة المهارات المدمجة فى المنهج بشكل آمن ومتقدم، وتقديم نوعية جديدة من التعلم.

- **مناخ حجرة الفصل:** وتشمل جودة التفاعل بين المعلمين والطلاب، وتوقعات المعلمين، والتعرف على مستحقات الطلاب، ونسب نجاح الطالب إلى المجهود المبذول بدلًا من نسب القدرة إلى الفشل.
- **إدارة الصف:** وتشمل قدرات المعلمين للإستخدام الأمثل لوقت الفصل، وتنسيق المصادر وتهيئة حجرة الفصل، وإدارة سلوك الطلاب مع وجود قوانين واضحة، بالإضافة إلى العوامل البيئية الضرورية لتوفير تعلم جيد من تهوية وإضاءة وغير ذلك.
- **معتقدات المعلمين:** يتبنى المعلمون ممارسات محددة ترجع إلى الأهداف التى يرغبون فى تحقيقها، ونظرياتهم عن ما هو التعلم وكيف يحدث، والنماذج المفاهيمية لطبيعة دور المعلم فى عملية التعلم.
- **السلوكيات المهنية:** وتشمل تطوير الممارسات المهنية، والمشاركة فى برامج التنمية المهنية، ودعم الزملاء، والتواصل مع الآباء وأولياء الأمور.

٣–تحديد مكان و زمن البرنامج:

تمارس برامج التنمية المهنية داخل المدرسة فى أماكن متعددة مثل: الورش التدريبية، أو داخل الفصول الدراسية أو خارجها باستخدام تقنيات العصر مثل الدروس المسجلة على أشرطة الفيديو، وكلها تمارس تحت إشراف مدير المدرسة إداريًا و تحت الإشراف الفنى للموجه.

ويتم تحديد أوقات للمعلمين لممارسة تلك البرامج داخل المدرسة (كما فى ولاية ألبرتا) من خلال مايلى: (OECD, 2013, p3)

- تحديد أوقات معينة أثناء ساعات العمل بالمدرسة.
- تخفيف الأعباء التدريسية.
- ترك الدراسة لممارسة أنشطة خارج ساعات العمل.
- بعد انتهاء اليوم الدراسى مع زيادة فى المرتبات.
- أثناء الصيف والعطلات الرسمية.

٤–تحديد المدربين والمتدربين فى البرنامج:

تتاح فرص منتظمة لجميع المعلمين للاشتراك فى برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة، واعتبار التنمية المهنية جزء حيوى ومستمر من مهنة

التعليم (Action Canada, 2013, p14) وبذلك تشمل البرامج المتمركزة على المدرسة غالبية المعلمين – وبخاصة المعلم حديث التعيين – حيث تتم متابعتهم وتوجيههم وتقويمهم، ويقوم المعلم ذو الخبرة بدور القدوة العملية للمعلمين فى جميع الاتجاهات.

(٢) مرحلة تنفيذ التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة فى كندا:

تتاح التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة من خلال برامج التدريب التى يقدمها المعلمين القدامى والبرامج المتاحة على الإنترنت، ولا تقتصر برامج التنمية المهنية على المعلمين فحسب بل تشمل على مديرى المدارس ونوابهم، ويتم مراجعة المتطلبات التى يحتاجها المديرون لتقديم قيادة فعالة، ورسم خطة لتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لهم تتماشى مع الاحتياجات المحلية.

(Council of Ministers of Education, 2003, p34)

يتم تنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة فى كندا كضمان لاستمرارية عملية الإصلاح داخل المدرسة، ومن ثم يتم توفير برامج النمو المهنى للمعلم داخل المدرسة. ويتم تنفيذ برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة فى كندا بعدة وسائل تختلف حسب طبيعة البرنامج وأحوال المعلمين وإمكانيات المدرسة منها:

١- اجتماعات المعلمين. ٢- البحوث الإجرائية.
٣- الإرشاد. ٤- ملاحظة الزملاء.
٥- أسلوب التفاعل والتعاون مع الزملاء. ٦- التنمية الموجهة ذاتيًا.

(٣) مرحلة تقويم برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة فى كندا:

تقييم المعلم فى كندا عملية تعاونية، تحتاج إلى مشاركات قوية بين المعلمين ومجالس المدارس، وبين مجالس المدارس والوزراء المسئولين عن التعليم بالولايات، ففى ولاية أونتاريو تظهر شراكات متميزة بين الحكومة واتحادات المعلمين. ويعتبر تقييم المعلم هو قلب عملية التنمية المهنية المستمرة للمعلمين.

(Council of Ministers of Education, 2011, p5)

ويتم تقويم أداء المعلم بعد اشتراكه فى برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة فى كندا من خلال سبع طرق هى: ملاحظات الفصل، درجات إنجاز الطلاب، مستويات الطلاب، تقارير ذاتية للمعلم، حكم المدير، تحليل أداء المعلم

داخل الصف، وأخيرًا البورتفوليو. ولكن تعتبر ملاحظات الفصل هى الأكثر شيوعًا فى تقييم أداء المعلم داخل المدرسة، ويقوم بها مقيم داخلي(الأقران – مدير المدرسة) أو مقيم خارجي (الموجه الفني) كالتالي:

(Robert Coe, 2012, p26-29)

١. **الأقران:** تعتبر مراجعة الأقران الميسر لعملية تعلم المعلم، وإبراز الإحساس بالتعاون والزمالة داخل المدرسة، وهى عملية تكوينية فى المقام الأول، حيث أن المعلم الملاَحَظ يكون لديه السيطرة الكاملة على ما يحدث حوله، ويتمكن من الحصول على معلومات من ملاحظات أقرانه.
٢. **مدير المدرسة:** وهذا النوع من الملاحظة يساعد على بناء علاقات ثقة وتمكين للمعلمين، وتقليل المخاطر، وتوفير الدافع لدى المعلمين لعملية التعلم، كما أنها تساعد على تحديد مستوى المعلم بنزاهة وواقعية أكثر من الطرق الأخرى مثل درجات إنجاز الطلاب.
٣. **الموجه:** يكون للتغذية الراجعة من المقيم الخارجي آثر كبير في تغيير ممارسات المعلمين فى حجرة الفصل والمدرسة ككل، لكن يلاحظ أنه لابد من وجود طرف ثالث مع المعلم والمقيم الخارجي (قد يكون أحد الزملاء أو المديرين من داخل المدرسة أو خارجها)؛ وذلك لأنه أحيانًا يقوم الموجه بتقييم المعلم بطريقة سياسية وليست فنية تنطوي على مفاهيم الثقة والسلطة والسيطرة على المعلومات.

وختامًا فإن برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة فى كندا تتميز بالمرونة الكافية التى تسمح بتنوع الخطط والإستراتيجيات المستخدمة، كما تمنح المعلمين الفرص الكافية لتحديد احتياجاتهم المهنية، واختيار البرامج التى تناسبهم، وهى تساعد في تسليط الضوء على مستوى ومهارة المعلم قدرته على تحسين إنجاز طلابه وتجويد العملية التعليمية بالمدرسة، ومن ثم تعتبر تلك البرامج فى كندا جزءً لا يتجزأ من حياة المعلمين المهنية.

رابعًا– القوى و العوامل الثقافية المؤثرة فى التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة فى كندا:

يتأثر النظام التعليمي في أي دولة بصفة عامة والتنمية المهنية للمعلمين بصفة خاصة بمجموعة من العوامل الناجمة عنالأوضاع الداخلية لهذه الدولة، وهذه العوامل قد تكون سياسية أو جغرافية أو تاريخيةأو اقتصادية أو اجتماعية أو

دينية، كل هذه العوامل يكون لها أبلغ الأثر فى برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة فى كندا على النحو التالى:

١- العامل السياسى:

ويقصد بالعامل السياسي تلك الأوضاع الخاصة بنظام الحكم، مثل شكل الحكومة (ملكية أو جمهورية، ديمقراطية أو ديكتاتورية .... إلخ) والطريقة التى تتقلد بها السلطة، والقواعد والأجهزة المتناسقة والمترابطة فيما بينها، وعناصر القوى المختلفة التى تسيطر على الجماعة وكيفية تفاعلها مع بعضها، وكذلك الوضع السياسي والاستعمار والحروب والتنظيمات السياسية، وكلها تؤثر بشكل واضح فى استراتيجيات التعلم الموجودة. (أيمن محمد عبدالفتاح الخولى، ٢٠٠٠م، ص٤٧)

كندا دولة فيدرالية يحكمها نظام ديمقراطي تمثيلي وملكية دستورية، وتتكون من ثلاثة أقاليم و١٠ مقاطعات لكل منها نظام فيدرالى خاص مسئول عن التعليم بالمقاطعة، ويقر قانون الدستور ١٨٦٧ أن لكل مقاطعة مجلس تشريعى يسن القوانين التى لها علاقة بالتعليم، ولهذا لا يوجد بكندا وزارة مركزية أو مكتب للتعليم، ولكن هناك مجلس وزراء التعليم الذى يقدم منتدى لوزراء التعليم لمناقشة الأمور ذات الاهتمام المشترك وتبادل المعلومات وتمثيل التعليم الكندى فى المؤتمرات الدولية. (Council of Ministers of Education, 2000, p4)

وهذه اللامركزية المرنة تسمح بإتاحة الفرصة للمدرسة لكى تقدم برامج مهنية للمعلمين داخل المدرسة، والتى يعود نفعها عليهم، ولا تقتصر على البرامج التى تقدمها السلطات التعليمية على مستوى الولايات أو على المستوى القومى، ومن ثم فالمدرسة فى كندا مكان للتعليم والتعلم.

٢- العامل الجغرافي:

تتضمن العوامل الجغرافية البيئة الطبيعية بسماتها ومكوناتها التي تؤثر في الإنسان وتتأثر به، كما تشمل موقع الدولة ومناخها واثر ذلك على الطبيعة البشرية، ونجد أثر العامل الجغرافى واضحًا فيما يقدم من برامج تعليمية ، ونوع الأدوات المستخدمة فى هذه البرامج، حيث يفترض أن ترتبط هذه البرامج التعليمية وأدواتها بالبيئة المحلية المحيطة بالمدرسة.(عبدالغنى عبود وآخرون، ٢٠٠٠م، ص١٤٢)

وتقع كندا فى الجزء الشمالى الغربى من الكرة الأرضية، ويبلغ عدد السكان– ذوى التعدد الثقافى– حوالى ٣٠٠٠٠٠٠٠ نسمة، يمثل السكان الأصليين منهم ٣%، ويعيش معظم السكان (الفرانكوفونز يمثلون ٨٥% من السكان) فى المناطق الحضرية قرب الحدود الكندية الجنوبية مع الولايات المتحدة الأمريكية، بينما يقطن باقى السكان مناطق آخرى تمتد من المحيط الأطلنطي للمحيط الهادى، وتستخدم كندا لغتين رسميتين هما الإنجليزية والفرنسية، حيث تعتبر اللغة الإنجليزية اللغة الأم لنسبة ٦١% من السكان، فى حين تمثل الفرنسية نسبة ٢٦% منهم، ويتاح التعليم فى كندا باللغتين حسب سكان المنطقة.

(Council of Ministers of Education, 2000, p4)

٣– العامل التاريخى:

تهتم التربية المقارنة بدراسة نظم التعليم أو المشكلات التربوية المعاصرة إلا أن فهم هذه المشكلات والتوصل إلى حلول لها يتطلب تتبع جذورها التاريخية القريبة والبعيدة، فالإنجازات أوأوجه القصور في الماضي تمثل الوسيلة الأساسية لفهم الحاضر. وبالتالى ما تمر به كل دولة من ظروف وما يؤثر عليها فى ماضيها من عوامل لا شك أنه له تأثيرًا فعالا ليس فقط على التعليم ونظمه وتخطيطه، وإنما أيضا فى واقع هذا التعليم وكيفية إعداده للمستقبل. (أحمد عبدالفتاح الزكى، ٢٠٠٤م، ص٥٥)

ويمتد تاريخ كندابداية من وصول الهنود القدامى منذ آلاف السنينإلى هناك، فقد سكن كندا مجموعة من سكانها الأصليين الذين عاشوا على حرفة الصيد وجمع العشب وزراعة المحاصيل، ونشأت بينهم علاقات تجارية واجتماعية ومعتقدات دينية. وعند وصول الأوروبيين الأوائل، مات أعداد كبيرة من السكان الأصليين بسبب الأمراض الأوربية التى لم يكن لديهم المناعة الكافية ضدها. وعلى مدار قرون، اندمجت عادات السكان الأصليين والفرنسيين والبريطانيين إضافة إلى عادات المهاجرين معًا لتكون فرق اقتصادية ودينية وعسكرية قوية والتى أثمرت إلى تأسيس دولة كندا.

(Citizenship and Immigration Canada, 2011, p23)

ولكن يبدأ تاريخ كندا فى عام ١٥٣٤ م عندما وصل جاكز كارتير إلى ساحل جاسبى عبر المحيط الأطلنطى، وقام كارتير بثلاث رحلات فى الفترة من ١٥٣٤ إلى ١٥٤٢ م، وأعلن خلالها أن تلك الأراضي أصبحت تابعة للملك

فرانسيس الأول ملك فرنسا (Demond Morton, 2001, p17)، وقد أطلق عليها اسم كندا فى بداية الخمسينات من القرن السادس عشر عندما سمع أحد الأسرى من السكان الأصليين ينطق كلمة إيروقويانية "كاناتا Kanata" والتى تعنى قرية.

وبدأت المستعمرات الإنجليزية تتوافد عبر ساحل المحيط الأطلنطى فى بداية القرن السابع عشر، وأصبحوا أكثر غنى ومحبة من الفرنسيين. وفى بداية القرن الثامن عشر بدأت الحروب بين انجلترا وفرنسا من أجل إحكام السيطرة على أمريكا الشمالية، وبحلول عام ١٧٥٩ هزمت بريطانيا فرنسا فى موقعة سهول ابراهام فى مدينو كيوبك واضعة نهاية للإمبراطورية الفرنسية فى أمريكا الشمالية (Citizenship and Immigration Canada, 2003, p23)

وفى عام ١٨٧٦م عمل ممثلون من ولاية نوفاسكوتيا ونيو برونسوبك ومقاطعة كندا بمساعدة الدعم البريطانى على تأسيس دولة جديدة فيما عرفوا باسم " مؤسسو الإتحاد "، ومن ثم ولدت مملكة كندا فى ١ يوليو ١٨٦٧م ، وظل يحتفل بهذا اليوم من كل عام تحت مسمى "يوم المملكة" تقديرًا لليوم الذى أصبحت فيه كندا مملكة تحكم ذاتيًا حتى عام ١٩٨٢م، ثم تغير اسمه بعد ذلك إلى " يوم كندا (Citizenship and Immigration Canada, 2003, p33)

٤- العامل الاجتماعي:

يتأثر النظام التعليمي بالنظام الأجتماعى السائد فى المجتمع ويؤثر فيه، فهو يتأثر بما يسود داخل المجتمع من تقاليد وقيود وقيم يكون له الأثر البالغ في انطلاقة النظام التعليمى، حيث يتأثر النظام التعليمي بالنظرة السائدة للعلاقة بين الفرد والمجتمع.

وعلى الجانب الآخر يلعب التعليم دورًا مهمًا فى التطور الإجتماعى والإقتصادى فى كندا، فالتعليم والتدريب يجب أن مكون أساسي لأي خطط وإجراءات إستراتيجية قومية، كما أن للتعليم دورًا فى تحقيق وإدارة التعددية الثقافية بفعالية داخل المجتمع، والتي تعد بمثابة ضرورة أولية لتعظيم التطور الاجتماعي والأقتصادى.(Council of Ministers of Education, 2000, p8)

٥- العامل الاقتصادي:

تؤثر النواحي الاقتصادية على مسار التعليم، وتوجه نظمه في دول العالم، وذلك لأن العلاقة بين التعليم والاقتصاد متبادلة، وبالتالي يتحدد في ضوء النظام الاقتصادي طبيعة النظام التعليمي وأهدافه.

ويمكن توضيح العلاقة بين النظام التعليمي والبناء الإقتصادى فيما يلى: (أيمن محمد عبدالفتاح الخولى، ٢٠١١م، ص٥١)

- النظام الإقتصادى فى أى مجتمع هو الذى يشكل الدعامة الرئيسية التي يستند إليها التوسع فى التعليم.
- كلما زاد معدل التنمية الاقتصادية، كلما أمكن تخصيص نصيب أكبر من الموارد لنشر التعليم وتحسين مستوياته.
- المجال الإقتصادى هو الذى يفتح أبواب العمل للأيدي العاملة المتعلمة، وهو بذلك يمثل مصدرًا رئيسيًا للدخول بالنسبة للأفراد.
- كلما زاد دخول الأفراد مع التنمية الاقتصادية للمجتمع، كلما زادت تطلعاتهم إلى فرص تعليم أعلى وأرقى.

وتعتبر كندا دولة قوية ومتقدمة، وهى عضو في مجموعة الدول الصناعية السبع ومجموعة الثماني ومجموعة العشرين وحلف شمال الأطلسي ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية ومنظمة التجارة العالمية، والاقتصاد الكندي قد نضج عبر عقود تحولت فيها كند تمتلك كندا واحدًا من أعلى مستويات المعيشة في العالم حيث مؤشر التنمية البشرية يضعها في المرتبة الثامنة عالميًا. من الاعتماد على الزراعة والموارد المتاحة إلى الاعتماد على التقدم الصناعي والتكنولوجي. وقد مرت كندا بتراجع اقتصادي ملحوظ فى بداية التسعينات من القرن الماضي، مما أدى إلى الاهتمام بتقليص العجز والحد من نفقات الحكومة.

(Council of Ministers of Education, 2000, p4)

٦- العامل الديني:

كان للعامل الديني وما زال أثره الواضح على التعليم، فالدين من أهم العناصر التى تشكل ثقافة المجتمع، وتحد قيم ومفاهيم الأفراد فيه، وأنماط تفكيرهم وطبيعة عاداتهم وتقاليدهم، وآراءهم بخصوص الطبيعة والإنسان والعلاقة بينهم. كما أن الدين يولد نوعًا من الوحدة فى شعور الأفراد الذين ينتمون إليه ويثير فى نفوسهم حب العلم والعمل. وتؤثر العوامل الدينية بصورة مباشرة فى النظم التعليمية

والتربوية، بل إن فكرة إنشاء المدارس عبر التاريخ نشأت مرتبطة بالدين ومؤسساته. ويصدق هذا القول على الديانة المسيحية والديانة الإسلامية على حد سواء فقد كانت قراءة القرآن والإنجيل، وكذلك نشر التعاليم الدينية من أهم الدوافع لإنشاء المؤسسات التعليمية، بل إن المدارس نفسها اتخذت أحيانًا وسيلة للدعاية لمذهب جديد. (عبدالله الرشدان، نعيم جعنينى، ١٩٩٧م، ص٣٥٨)

وتعتبر المسيحية الدين الرئيسى لكندا، حيث يدين بها ٦٦% من السكان (تبعًا لإحصاء ٢٠١١م)، منهم ٣٩% رومان كاثوليك، و٢٧% بروتستانت، ويدين ٨.٥% بالديانات الأخرى (مثل الأسلام واليهودية والبوذية والسيخية وغيرها)، فى حين أن أكثر من ٢٤% من السكان لا ينتمون إلى أى طائفة دينية، وبالتالى تعدد العقائد الدينية فى كندا أمر شائع.(The Canadian Encyclopedia,2015)
http://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/religion

ويتضح تأثير العوامل والقوى الثقافية فى كندا على برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة، ففى ظل الديمقراطية الكاملة، والمساحة الشاسعة، والتفوق الأقتصادى، والاختلافات الاجتماعية والعرقية يتاح لكل مدرسة فرصة تطوير برامج وأساليب التنمية المهنية فى ضوء احتياجات المعلمين الفعلية، وحل المشكلات الواقعية التى تعترضهم، وذلك لضمان حصول التلاميذ على فرص التعليم المناسبة.

وختامًا يمكن القول بأن القوى والعوامل الثقافية لها تأثير على التعليم الكندى بصفة عامة، والتنمية المهنية للمعلمين بصفة خاصة، فالمعلم يسعى للوصول إلى مستوى متقدم مقارنةً بنظائره من المعلمين فى الدول الأخرى؛ وذلك نظرًا لما تتمتع به كندا من غنى وقوة، وفى ظل الرخاء الإقتصادى والديمقراطية واللامركزية المرنة.

المحور الخامس–التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة فى مصر

يتناول هذا المحور التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة فى مصر، من خلال عرض دور المعلم في مجتمع المعرفة وفلسفة التنمية المهنية للمعلمين من حيث إعداده وتدريبه قبل وأثناء الخدمة، وأساليب وبرامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم، وأخيرًا القوى والعوامل الثقافية التى تؤثر في هذه البرامج.

أولاً– أدوار المعلم في مجتمع المعرفة:

إن دور المعلم في مدرسة مجتمع المعرفة مغاير لدوره التقليدي الذى طالما ظل يمارسه باعتباره مرسلًا للمعارف والمعلومات وملقنًا للتلاميذ، إذ أصبح دوره مرشدًا أو موجهًا أو متشارًا لهم، وميسرًا ومنظمًا لبيئة التعلم، وفي الإجمال نقول أن المعلم في إطار مجتمع المعرفة مطالب بأن يقوم بالأدوار التالية: (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣م، ص٧١)

١- يتحول من حافظ وناقل للمعرفة، إلي مدرك لمواقع ومصادر المعرفة، وتعليم التلاميذ كيفية الوصول إليها وتنظيمها، وإيجاد العلاقات بينها.
٢- يتحول من كونه بؤرة الاهتمام ومحور العملية التعليمية إلي ميسر وموجه ومرشد لها.
٣- يتحول من الملقن والمحاضر إلي موجه للأسئلة، وواضع لخطط البحث ومهندس للتعلم.
٤- يلعب دور القدوة والمحافظ على العدالة والمساواة، والبمشر بالقيم والأخلاق الحميدة، والذى يعد المواطنين لحياة المستقبل.
٥- يصبح مسئولًا عن تنمية مهارات الشخصية والمهنية والتربوية.
٦- يتحول من كونه معلمًا مدى الحياة إلي متعلم مدى الحياة.
٧- يقوم بدور المرشد والناصح والقائد والزميل المتعاون والإداري المشارك والباحث، وهو المسئول عن تقييم نواتج التعلم.
٨- يستخدم استراتيجيات ووسائط تعليم وتعلم متعددة، مثل: التعلم الإلكترونى، الفيديو كونفرانس، شبكات المعلومات، استراتيجيات تعليم وتعلم متعددة.

ونظرًا لتعدد أدوار المعلم في ضوء الصورة الحديثة للمدرسة الإلكترونية أو الذكية، فإنه يمكن حصر هذه الأدوار كما يلي: (عوض حسين محمد التودري، ٢٠٠٤م، ص١٧٨)

١-تصميم التعليم.
٢-توظيف التكنولوجيا.
٣-تشجيع تفاعل المتعلمين.
٤-الإرشاد والتعاون.
٥-تطوير التعلم الذاتي.
٦-تصميم المقررات الإلكترونية.
٧-توظيف البريد الإلكتروني لتحديث التعليم.
٨-توظيف شبكة المعلومات الدولية.
٩-إعداد وتصميم مواقع ونشرها علي الشبكة.

وهناك من يرى أن مجتمع المعرفة فرض علي المعلم ضرورة القيام بمجموعة من الأدوار الجديدة، لعل من أهمها: (حسن شحاته، ٢٠٠٩م، ص١١٣-١١٤)

١-العارض والمقدم للمحتوى باستخدام الوسائل التقنية.
٢-المشجع علي التفاعل باستخدام التقنية في العملية التعليمية.
٣-تدريب التلاميذ علي مهارات التعامل مع المعلومات المتاحة.
٤-المدير لبيئة التعلم الإلكتروني. ٥-تيسير وإثراء تعلم تلاميذه.
٦-تقييم تلاميذه بصورة مستمرة.
٧-حل المشكلات التكنولوجية التي قد تطرأ أثناء التعلم.
٨-المصمم للأنشطة التعليمية. ٩-تقديم النصح والمشورة للمتعلمين.
١٠-ملاحظة تلاميذه أثناء إجرائهم مهام تعلمهم.
١١-المعلم القائد والمحرك للمناقشات الصفية.

وتنطلق الوزارة في رؤيتها للتنمية المهنية للمعلمين في المدارس من مجموعة من القناعات أهمها: (حسن شحاته، ٢٠٠٩م، ص٧٣-٨٣)

١-أن التطوير المستمر والشامل للمدرسة لتكون أكثر قدرة على الاستجابة الفورية لمقتضيات التطورات المذهلة في كافة المجالات العلمية والتكنولوجية في مجتمع المعرفة، يفرض إتاحة فرص التنمية المهنية المستديمة والمتكافئه لجميع المعلمين وتوسيع مجالاتها وتنويع مصادرها ومساراتها وأساليبها.
٢-أن ثمة ارتباطًا قويًا بين نوعية الأداء في أي نظام تعليمي ونوعية أداء المعلمين فيه، حيث يمكننا القول بأنه لا يمكن لأية مؤسسة تعليمية أن ترتقى إلي مستوى أعلى من مستوى معلميها.
٣-أن التنمية المهنية المستديمة للمعلم ينبغى أن تشكل بعدًا أساسيايً من أبعاد أية استراتيجية تستهدف تحقيق تطوير المدرسة، نظرًا لحيوية وأهمية الدور الذى تلعبه هذه التنمية في تجاوز فجوة الأداء بين الممارسات الحالية للمعلمين الموجودين في الخدمة أو المنتظر دخولهم إليها، والممارسات الجديدة التى ينبغى أن يقوموا بها ليتمكنوا من تحقيق التقدم المنشود باتجاه هدف التعليم للتميز والتميز للجميع، وليكونوا أكثر قدرة على إرشاد وتوجيه المتعملين نحو

المصادر المتعددة للمعرفة، وزيادة دافعيتهم لتحقيق مستويات أرفع من التعلم وإنجاز مستويات أعلى من النمو.

٤–وإستنادًا إلي هذه القناعات سعت الوزارة إلي تبنى أساليب جديدة لتخطيط وتنفيذ وتقويم عديد من برامج التنمية المهنية المستديمة للمعلمين في المدارس، لعل منها على سبيل المثال:

- تطوير مراكز التدريب وزيادة طاقاتها الاستيعابية.
- تبنى مبادرات واستراتيجيات تدريبية متنوعة .
- ترجمة أمهات الكتب العالمية ذات النفع القيمة العالية وتوزيعها مجانًا على المعلمين.

ثانيًا– فلسفة التنمية المهنية للمعلمين فى مصر:

لقد شهد التعليم المصرى مع الألفية الجديدة العديد من التغيرات المتلاحقة لم يشهدها من قبل، وكذلك التطورات فى منظومة التعليم بكافة جوانبها ووفق مبادئ وأسس محددة لعل أهمها ترسيخ الحوكمة الرشيدة القائمة على دعم اللامركزية وتوسيع قاعدة المشاركة المجتمعية والإهتمام بقضية إعداد المعلم قبل الخدمة وتنميته مهنيًا أثناء الخدمة بحيث أصبحت التنمية المهنية للمعلم إحدى الركائز الأساسية فى السياسة التعليمية للنظام التعليمى المصرى.

ومن ثم يتعرض البحث لطبيعة التنمية المهنية للمعلم فى مصر وتتمثل فى أمرين هما: إعداد المعلم قبل الخدمة، والتنمية المهنية له أثناء الخدمة.

(١)إعداد المعلم قبل الخدمة فى مصر: يتم إعداد معلمى التعليم قبل الجامعى فى مصر فى كليات ومعاهد التربية المنتشرة فى أنحاء الجمهورية وفقًا لنظامين مختلفين هما:

١– **النظام التتابعى:** وفيه يتخذ إعداد المعلم مرحلتين أساسيتين هما:مرحلة الليسانس أو البكالوريس فى مادة التخصص أولًا بكليات الآداب والعلوم وغيرهما لمدة أربع سنوات ثم يعقبها مرحلة أخرى تتمثل فى دراسة الجانب المهنى والتربوى والتدريبات العملية بالمدارس بكليات التربية، وتكون نوعان الأولى مكثفة لمدة عام واحد بشرط أن يكون الطالب متفرغا للدراسة، والآخرى غير مكثفة حيث توزع الدراسة فى عامين دراسيين وذلك لمن يدرس أثناء عمله بالتعليم. ويسمى هذا النظام تتابعيًا؛ لأن الطالب يحصل أولًا على الدرجة الجامعية الأولى من

الكليات المتخصصة، ويتعمق فى دراسته التخصصية، ثم يتبعها المؤهل التربوى من إحدى كليات التربية. (دنيا على حامد، ٢٠١١م، ص٧٦)

ويتسم النظام التتابعى بعدد من المزايا منها: (دنيا على حامد، ٢٠١١م، ص٧٧)

- يساعد على التعمق فى تخصصه قبل الإلتحاق بكلية التربية.
- يساعد على سد العجز فى التخصصات المختلفة وخاصة فى المدارس الفنية.
- يقدم نوعًا من التدريب للعاملين بمهنة التعليم ممن تخرجوا فى كليات أخرى غير التربية.
- يتيح للطالب الوصول إلى مستوى مرغوب فيه من تخصصه الجامعى أولًا، ثم دراسة العلوم التربوية والنفسية وحدها فى فترة أخرى، مما يؤدى إلى اختفاء المشاعر السلبية نحوها.

لكن يعاب على هذا النظام ما يلى: (عرفات عبد العزيز سليمان، ٢٠٠٠م، ص٢٧٥)

- التعمق فى مادة تخصصية واحدة قد لا يتناسب مع الزيادة المطردة فى أعداد التلاميذ وأعداد المدارس التى لا تحتاج إلى تخصصات دقيقة فى بعض الأحيان كالمدارس الصغيرة ذات الفروق الدراسية المحدودة.
- قضاء عام دراسى فى تحصيل المواد التربوية قد يبعد الطالب عن مادة تخصصه، وقد تندثر معلوماته عنها، مما يدع فرصة لنسيانها نتيجة عدم متابعتها والإستمرار فى دراستها.
- أن بريق بعض المهن الأخرى – غير التدريس – يجتذب الكثير من الشباب حتى بعد تخرجهم فى النظام التتابعى مما يغريهم بالعمل فى وظائف أخرى، وبالتالى يلجأ إليها من لا مهنة له.

وهناك من يرى أن هذا النظام لا يفضل ويعتبر غير سليم وناقص، لبعد المتعلم عن طبيعة الحياة التربوية، وكذلك عدم توفر التفاعل بين المتعلم والطالب المعلم فى التربية العملية، والتى يقترح أن تستمر لمدة ٦ سنوات طوال فترة الدراسة بالكلية، ولمدة ساعة يوميًا.

٢-**النظام التكاملى:** حيث يحصل الطالب المعلم على الإعداد بجانبيه المهنى (التربية والمناهج وطرق التدريس) والتخصصى (مادة التدريس) بطريقة متكاملة

فى كلية التربية، وهى مرحلة جامعية واحدة لمدة أربع سنوات يتخللها تدريبات عملية بالمدارس القريبة. (عرفات عبد العزيز سليمان، ٢٠٠٠م، ص٢٧٥) ويعتبر هذا النظام تكامليًا بإعتباره يمزج بين التخصص الأكاديمى للمادة الدراسية والإعداد المهنى التربوى لمزاولة المهنة، ومن ثم فإنه يعد الطلاب إعدادًا علميًا وتربويًا معًا. (دنيا على حامد، ٢٠١١م، ص٧٦)

ويتسم النظام التكاملى بعدد من المزايا منها: (عرفات عبد العزيز سليمان، ٢٠٠٠م، ص٢٧٣)

- معرفة الطالب منذ بداية هذا النظام أنه سيصيرمعلمًا، الأمر الذى يساعده على التكيف مع المهنة.
- دراسة المواد التربوية بجانب المواد التخصصية، مما لا يترك فرصة لنسيان المادة العلمية التى تخصص فيها الطالب.
- يمكن الإفادة فى توسيع التخصص، فقد يتخصص الطالب فى مادة أو أكثر تكون بينهما صلة أو تقارب، مما يفيد العملية التربوية.
- قلة التكاليف، حيث يتكلف الطالب فى هذا النظام أقل مما يتكلف فى النظام التتابعى.

لكن يعاب على هذا النظام ما يلى:

- قد يتأثر الإعداد الأكاديمى أو التخصص بما قد يجعل خريج النظام التكاملى فى مستوى أقل من قرينه بالكليات التخصصية.
- قد يتسرب إلى طلاب النظام التكاملى شعور بأهمية المقررات التخصصية عن المقررات التربوية أو المهنية، بما قد يُكون مشاعر سلبية تجاه الأخير وتجاه المهنة.

ويمكن تحديد أهم الملامح المشتركة لبرامج إعداد المعلم فى أربعة جوانب رئيسية هى:(على راشد، ٢٠٠١م، ص٧٨)

أ- **الجانب الأكاديمى التخصصى:** وهو أن يتفهم الطالب المعلم بطريقة كاملة أساسيات ومفاهيم وحقائق المادة الدراسية التى سيتخصص فى تدريسها فى المستقبل، أى جعل المعلم متمكنًا من مادة تخصصه، وملمًا بطبيعتها من حيث محتواها وما تشتمل عليه من تفاصيل وفروع.

ب-**الجانب المهنى:** وهى إكتساب المعلم للمعرفة الصحيحة والمهارة العالية التى يحتاجها فى أصول مهنة التدريس وأوضاعها وأساليبها حتى يتمكن من التعامل

مع الفعال الناجح فى عملية التعليم. ويشمل هذا الإعداد جانبًا نظريًا متعلقًا بالدراسات التربوية والمهنية النظرية، وجانبًا عمليًا متعلقًا بالتدريب العملى الميدانى الذى يهيئ المعلم لمهنة التعليم.

جـ- الجانب الثقافى: ويشمل المجالات الواسعة من المعرفة خارج التخصص ، وذلك فى مجال العلوم الإنسانية والإجتماعية والطبيعية، وهى تستهدف مساعدة المعلم فى أداء مهنته التربوية والثقافية والإجتماعية بحيث يستطيع أن يسهم فى العناية بصحة الفرد والمجتمع المحلى، والتكيف الإنفعالى والإجتماعى والعائلى، والمواظبة على المستوى القومى والعالمى. وترجع أهمية الإعداد الثقافى للمعلم إلى الإلمام بالموضوعات المتنوعة، ومن ثم يكون ذا تفكير وأفق واسع مدرك، قادر على استخدام الأدوات المهنية بكفاءة عالية، وحل المشكلات التى تعترى العملية التعليمية.

د- الجانب التدريبى: حيث يعمل التدريب المستمر للمعلم على رفع قدراته ومهاراته ومستواه التحصيلى نظريًا وعمليًا، ويكون قادرًا على تأدية مهنته بجدارة، فكلما درب المعلم التدريب الصحيح، وأعطى معلومات ومفاهيم جديدة تفيده فى مهنته، أصبح عطاؤه مثمرًا ذا نتيجة ومردود حسن على طلابه.

وتشير إحدى الدراسات إلى وجود بعض جوانب القصور فى إعداد المعلم فى مصر منها: (رشيدة السيد أحمد الطاهر، ٢٠٠٣م، ص٦٠)

- ضعف الصلة بين الطالب المعلم ومعلم المعلم.
- تدنى فاعلية طرق التدريس.
- قلة التبادل الفكرى بين الأساتذة.
- ضعف روح التجديد لدى أعضاء هيئة التدريس.
- نقص الكتب والمراجع والدوريات الحديثة فى المكتبة.
- تدنى محتوى ونوعية المقررات الدراسية مع كثرة عددها.
- كثرة عيوب أساليب الامتحانات والتقويم التربوى.

(٢) التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة:

تتضمن التنمية المهنية للمعلمينأثناء الخدمة فى مصر(٤) مستويات متدرجة هى:

١- **التنمية المهنية على المستوى القومي:** ويقوم بهاعدة هيئات مثل الإدارة العامة للتدريب، وشبكة التدريب عن طريق الفيديو عن بعد، و معهد مبارك لتدريب المعلمين وهم كما يلى:

أ-الإدارة العامة للتدريب:

وهى تابعة لوزارة التربية والتعليم، أنشئت بالقرار رقم ٦٣ لسنة ١٩٥٥م بهدف العمل على ضمان احتفاظ المعلمين بمستوى عال من الكفاءة والفنية الإدارية، واستكمال تأهيل المعلمين، والارتفاع بمستوى المؤهلين والمتخصصين منهم، ومعالجة ما قد يظهر من سلبيات وقصور فى أدائهم، ومتابعة ما قد يستحدث من نظريات وطرق وأساليب للتعليم.

وشهدت الفترة التالية نقلات هامة فى مجال تدريب المعلمين منها تشكيل اللجنة العليا للتدريب بالقرار الوزاري رقم (١٥٨) لسنة ١٩٨٨م، وتضم فى تشكيلها عمداء كليات التربية، ورؤساء القطاعات بالوزارة، ومدير المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ومدير عام الإدارة العامة للتدريب، وبعض وكلاء وزارة التربية والتعليم. (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٨) وحددت نظام عمل توضع على أساسه خطة على المستوى القومى لتدريب الكوادر المختلفة بالوزارة، واعتبار الإدارة العامة شريك أساسي للجنة العليا للتدريب.

كما تم رفع الإدارة العليا للتدريب إلى إدارة مركزية يرأسها رئيس وكيل وزارة اعتبارًا من ٢٠٠٣/١/١م، بعد أن كانت تتبع الإدارة المركزية للخدمات تبعا للقرار الوزارى رقم (٢٠٣) لسنة ١٩٨٩م، ويتبعها اثنتا عشر مركزًا رئيسيًا للتدريب تهدف بدورها إلى نقل الخدمة التدريبية إلى قطاع المتدربين، والتعرف على الاحتياجات التدريبية المحلية من الخطط المركزية، وتنفيذ برامج وخطط التدريب المركزية وخاصة تلك البرامج ذات الصبغة القطاعية التى تعد لخدمة المديريات والإدارات التعليمية التى تقع فى نطاق عمل كل مركز، ومتابعة إدارات وأقسام التدريب التابعة للمديريات والإدارة التعليمية.

وتتضح رؤية الإدارة المركزية للتدريب فى توفير فرص تنمية مهنية متميزة لجميع العاملين بالحقل التعليمي في إطارالسياسات والرؤى العامة. بينما تتمثل رسالتها فيما يلى:

- الوصول بأداءالعاملين فى مجال التعليم إلى قمة الأداء سواء كان ذلك على المستوى الفردي أو على مستوى المؤسسة التعليمية بما يتفق معمعايير الجودة.

- التنوع فى فرص التنمية المهنية.
- إتاحة فرص متساوية للمشاركين للإبداع والابتكار والنقد والتطوير الذاتي.
- تصميم خطط التدريب فى ضوء الاحتياجات التدريبية وبما يتفق مع الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم.
- تحقيق الجودة الشاملة فى جميع العمليات والمراحل.

ويضم هيكل الإدارة المركزية للتدريب أربع إدارات هى: الإدارة العامة للتدريب الفنى، والإدارة العامة لنظم المعلومات وضبط الجودة، وإدارة المكتبة والمكتب الفنى، وإدارة الشئون المالية والإدارية، وتقوم بتخطيط وتقديم وتنفيذ البرامج التدريبية لمختلف التخصصات والكوادر الفنية والإدارية ذات الصلة بالعملية التعليمية التربوية. (فاروق شوقى البوهى، ٢٠١١م، ص٥٠)

ب-**شبكة التدريب عن طريق الفيديو عن بعد "الفيديو كونفرنس"**:

أنشأت وزارة التربية والتعليم الشبكة القومية للتدريب عن بعد "الفيديو كونفرنس" عام ١٩٩٦/١٩٩٧م، وتتوزع هذه الشبكة بين محافظات الجمهورية بحيث يضم مركزًا للتدريب فى كل محافظة بالإضافة إلى القاعة الرئيسية بديوان عام الوزارة، وقد بلغ عدد مراكز هذه الشبكة ٢٧ مركزًا رئيسيًا للتدريب يربطها شبكة اتصال أرضية وفضائية، وتعمل الشبكة على فترتين صباحية ومسائية بطاقة استيعابية (٥٠٠٠) متدرب فى الفترة الواحدة (عوض توفيق عوض، ٢٠٠٨، ص١١٩) وبالتالي تغطي جميع أنحاء مصر وتسهل تدريب للمعلمين وهم فى مدنهم، ويساعد على التواصل بين كل منهم فينفس الوقت وكذلك الاتصال مع وزارةالتعليم.

ج-**معهد مبارك لتدريب المعلمين:**

ويضم قاعات للتدريب و معامل لكل مادة على حدة، ومتحف العلوم ثلاثى الأبعاد، ومعامل الوسائط المتعددة، والمسرح، والفنادق التي يمكن أن تخدم ما يصل إلى ٢٠٠٠متدرب من المعلمين من جميع أنحاء مصر يجتمعونهناك للتدريب وفقًالموضوع معد مسبقًا، ويقوم بالتدريب مجموعة من المدربينالخبراء وأساتذة الجامعات المصرية، وأحيانًا أساتذة الجامعات الأجنبيةبالتعاون مع وزارة التربية والتعليم. وهناك يتم التعلم من خلال القيام بتجارب، وورش العمل و تبادل الأفكار و كل شيء عمليًا، ويستخدم هذا

المعهد لنقل المعلومات منوزارة التربية والتعليم مباشرة للمدارس المعلمين. (Ahmed S, 2008, p107)

وهناك مؤسسات أخرى تقوم ببرامج التنمية المهنية مثل كليات التربية بالجامعات المختلفة، والمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ومركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، والمركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى، والإدارة العامة للوسائل التعليمية بالوزارة، ومركز تعليم الكبار، ومعهد إعداد القادة بالقطاع الحكومى.... وغيرها.

٢-على مستوى المحافظات:

توجد بكل محافظة من محافظات مصر مديرية للتربية والتعليم، وبها إدارات فرعية ممثلة للإدارات المركزية بالوزارة، تؤدى نفس مهامها وتحاول التخفيف من أعباء الإدارات المركزية. وكل مديرية لها مكتبها الفني للبرامج التدريبية المختلفة. وتعقد الاجتماعات فى هذه المكاتب مرة واحدة في الشهر. (Ahmed S, 2008, p107)

وتلتزم وحدات التدريب بمديريات التربية والتعليم والإدارات التعليمية بالمحافظات بما يلى: (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢م)

- اعتماد الخطة التدريبية السنوية لها من الأكاديمية المهنية للمعلمين، لضمان أن تكون ضمن خطة التنمية المهنية الشاملة للمعلمين.
- اعتماد البرامج التدريبية التى يسعون لتقديمها من الأكاديمية المهنية للمعلمين، أو استخدام برامج تدريبية معتمدة من قبل الأكاديمية.
- الاستعانة بكوادر المدربين المعتمدين من الأكاديمية المهنية للمعلمين فقط فى تنفيذ جميع البرامج التدريبية.
- توفير قاعات تدريبية مناسبة تتوافر بها الحد المناسب من أدوات ومستلزمات التدريب وفقًا لمعايير الأكاديمية، وتقوم الأكاديمية بمراجعة مدى توفر تلك التجهيزات والمعايير المطلوبة.
- الإشتراك مع الأكاديمية المهنية للمعلمين فى تحديد الفئات المستهدفة بالتدريب لضمان أن تكون ضمن الفئات التى تستهدفها الأكاديمية سواء فى إطار الترقى أو التنمية المهنية.
- الإلتزام بأن يتراوح عدد المتدربين فى القاعة الواحدة ما بين (٣٠ – ٣٥) متدربًا.

- تمنح وحدات التدريب شهادات باجتياز البرنامج التدريبى المقدم مع ذكرعنوانه وعدد الساعات التدريبية والفترة التى نفذ فيها البرنامج التدريبى.
- تعتمد تلك الشهادات من الأكاديمية المهنية للمعلمين حتى يستطيع المعلم أن يقدمها ضمن ملفات الترقى الخاص به عند تقدمه للترقية من وظيفة إلى أخرى.
- تقوم الأكاديمية وفروعها بمتابعة تلك الوحدات عند تنفيذ تلك البرامج، كما تقوم باعتماد الشهادات الصادرة شريطة الإلتزام بالبنود السابقة.

٣-على مستوى المنطقة التعليمية:

كل منطقة تعليمية لديها إدارة تعليمية تقوم بدور مهم فى عملية التنمية المهنية للمعلمين وذلك بطرق ووسائل متعددة منها: (رشيدة السيد أحمد الطاهر، ٢٠٠٣م، ص٧٣)

- توفير العوامل التى تساعد على نجاح البرامج التدريبية بكافة أنواعها، من مدربين وأماكن للتدريب، وتوفير الحوافز المناسبة.
- تبادل الزيارات بين المعلمين على المستوى المدرسى والمدارس المجاورة.
- تسهم فى عمل النشرات، وإصدار المجلات والدوريات مما يزيد من ثقافة المعلم المهنية.
- تفعيل دور التوجيه الفنى، والذى يعتبر حلقة اتصال بين المدرسة والإدارة التعليمية.

ويوجد بكل إدارة تعليمية وحدة لتنظيم وتنفيذ برامجها التدريبية فى مراكز تدريبية مصممة في واحدة أو مدرستين فيكل مدينة.وتنقسم هذه البرامج إلى:
(Ahmed S, 2008, p109)

- تدريب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- التدريب على محتوى المناهج.

٤-على مستوى المدرسة:

توفر التنمية المهنية القائمة على المدرسة فى مصر الوقت والجهد والنفقات بما يتماشى مع الاتجاهات العالمية المعاصرة، وبما يدعم اللامركزية فى التنمية المهنية والتدريب والذى بدأت مصر فى الأخذ به فى الآونة الأخيرة. وبالتالي تصبح المدرسة هى المركز الأساسي فى إحداث عملية التنمية المهنية لجميع

المعلمين فيها، واقتصار التدريب المركزى على إعداد الكوادر التدريبية التى تتولى القيام بعمليات التنمية المهنية والتدريب داخل المدرسة، ويكون من خلال مؤسسة تضطلع بهذا الدور وهى "الأكاديمية المهنية للمعلمين" التى تتولى منح الرخص والإشراف على الترقية والتدريب. (محمد السيد حسونة، ٢٠٠٣م، ص١٤٧)

وتعتبر التنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة صيغة جديدة أخذت بها مصر عام ٢٠٠١ م لأنها تعد أقل تكلفة من أشكال التدريب الأخرى، كما أنها تساعد على تقوية العلاقات بين الزملاء المعلمين وتعمل على زيادة وعيهم بالمسئولية التى تقع على عاتقهم مما يؤدى إلى تحسين المناخ المدرسى وتفعيل قدرة المدرسة على أداء دورها، هذا إلى جانب أن لها تأثير فعال فى علاج الذى ينشأ بين أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة. (عوض توفيق عوض، ٢٠٠٧م، ص٣١)

وتؤكد الدراسات المسحية لبعض الدراسات والبحوث على أن هناك قصورًا فى البرامج والدورات التدريبية للمعلمين، وأنها دورات نظرية لا تتضمن جوانب عملية، وتنفذ فى فترة زمنية قصيرة، وتتصف بعدم مرونتها، وعجزها عن معالجة المشكلات التربوية المستجدة وأن المحاضرين ليسوا على المستوى المطلوب. كما أن التنمية المهنية تفتقر إلى إطار مفهومى واضح، وإلى مساهمة المعلمين فى البرامج التى تقدم لهم سواء فى التخطيط أو التنفيذ أو التقويم، وبالتالى لا تحقق عائدًا ملموسًا فى تنمية الكفاءات المختلفة للمعلمين.

ولعل من أبرز الجهود المصرية فى تطوير وتنمية أداء المعلم المصرى مهنيًا ما يلى:

١) وحدات التدريب والتقويم بالمدارس ٢٠٠١م:

إدراكًا من وزارة التربية والتعليم لأهمية التدريب أثناء الخدمة بالنسبةللمعلمين والعاملين فى المدرسة فقد قامت بإنشاء وحدات للتدريب بالمدارس وفقما جاء بالقرار الوزاري رقم (٩٠) بتاريخ ٢٠٠١/٤/١٨، و ينص على أنتنشأ بكل مدرسة (إبتدائى – إعدادي – ثانوي عام وفني) وحدات للتدريب يصدر بتشكيلها قرار من مجلس إدارة المدرسة ويشرف عليها أحد نظار أو وكلاء المدرسة ويكون متفرغًا للعمل بها. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١م)

وتختص وحدات التدريب بالمدرسة بما يلى: (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١م)

١- تخطيط وإعداد البرامج التدريبية للعاملين بالمدرسة.

التعليمية وديوان عام وزارة التربية والتعليم والجهات التابعة لها، على أن يكون الشخص: (بيومى محمد ضحاوى وسلامة عبدالعظيم حسين، ٢٠١٢م، ص٢٧٣)

- متمتعًا بالجنسية المصرية.
- أن يكون حاصلًا على مؤهل عال تربوى مناسب، أو على مؤهل عال مناسب بالإضافة إلى شهادة أو إجازة تأهيل تربوى.
- أن يجتاز الإختبار المقرر لشغل الوظيفة.

ورغم أن كادر المعلم يمثل نقلة نوعية فى إصلاح التعليم بصفة عامة، وفى تحسين أوضاع المعلم مهنيًا وماديًا بصفة خاصة، إلا أن هناك بعض الأمور التى يجب مراعاتها عند تطبيق الكادر متمثلة فى: (ناجى شنودة نخلة وآخرون، ٢٠٠٨م، ص٩)

- تحديد ووضوح فلسفته. – تحديد طريقة تنفيذ اختباراته.
- تفعيل دوره فى التنمية المهنية للمعلم.– تحقيق الجودة فى العملية التعليمية.

وعلي طريق الإهتمام بالتنمية المهنية للمعلم المصري تم إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلم ٢٠٠٨ وفقًا للمادة (٧٥) من القانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، وتعتبر الأكاديمية المهنية للمعلمين من الهيئات المهمة التى تلعب دورًا أساسيًا مجال التنمية المهنية للمعلمين فى مصر، وتعتبر هذه الأكاديمية إحدى الهيئات المعاونة في تنفيذ الخطة الإستراتيجية القومية للتعليم ٢٠٠٧– ٢٠١٢ لإصلاح التعليم قبل الجامعى في مصر وذلك فيما يتعلق ببرنامج تحديث الموارد البشرية والتنمية المهنية من خلال الارتقاء بالنواحي المهنية للمعلمين، و"الأكاديمية المهنية للمعلمين تتمتع بالشخصية الإعتبارية العامة وتتبع وزير التربية والتعليم، ويصدر بتنظيمها وبتحديد اختصاصاتها قرار من رئيس الجمهورية على أن يكون مقرها مدينة القاهرة وتكون لها فروع في مختلف أنحاء الجمهورية وتعمل بالتعاون مع كليات التربية"، على أن تتولى هذه الأكاديمية منح شهادة الصلاحية لشغل الوظائف واجتياز التدريب والاختبارات التى تعقد لهذا الغرض. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧م)

ويتشكل مجلس إدارة الأكاديمية المهنية للمعلمين لمدة ثلاث سنوات برئاسة وزير التربية والتعليم وعضوية كل من: (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٣م)

– رئيس الهيئة القومية لضمان وجودة التعليم. – ممثل الأزهر الشريف.
– نقيب المعلمين. – مدير الأكاديمية المهنية للمعلمين.
– مساعد الوزير للتطوير الإدارى. – رئيس قطاع التعليم العام.
– رئيس قطاع التعليم الفنى.
– مدير المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية.
– مدير المركز القومى للإمتحانات والتقويم التربوى.
– ثلاثة من أساتذة الجامعات أو من الخبراء التربويين المهتمين بشئون التعليم.
– ويكون أمين عام الأكاديمية مقررًا لمجلس الإدارة دون أن يكون له صوت معدود.

وتباشر الأكاديمية المهنية للمعلمين الإختصاصات الآتية: (الأكاديمية المهنية للمعلمين، ٢٠٠٩م)

- منح شهادات الصلاحية المنصوص عليها في قانون التعليم وقانون إعادة تنظيم الأزهر الشريف والهيئات التي يشملها المشار إليها.
- اعتماد مقدمي برامج التنمية المهنية وكافة خدمات التدريب وإجراء الاختبارات اللازمة في هذا الشأن، وذلك بالمقابل الذي يحدده مجلس إدارة الأكاديمية.
- توفير نظم وقواعد معلومات عن أعضاء هيئة التعليم، تتضمن بيان مؤهلاتهم ومهاراتهم وخبراتهم وبرامج التدريب التي حصلوا عليها والدورات التدريبية التي يتعين عليهم اجتيازها، ومواقاة المديريات والإدارات التعليمية والمدارس وإدارة المعاهد الأزهرية والمناطق والمعاهد الأزهرية كل فيما يخصه بهذه البيانات للمساعدة في اتخاذ القرار.
- إبداء الرأي بشأن أسس إعداد بطاقات وصف وظائف هيئةالتعليم وإعادة تقييمها وترتيبها.
- اقتراح اشتراطات التأهيل التربوي لكل وظيفة من وظائف هيئة التعليم، ووضع الاختبارات المتطلبة لشغلها.
- تحديد أنواع التدريب اللازم لرفع مستوي أعضاء هيئةالتعليم الذين يحصلون علي تقارير تقويم أداء بمرتبة دون المتوسط أو ضعيف.
- تقديم الدعم الفني والاستشارات والدراسات الفنية فيمجال اختصاصها لمن يطلبها من الهيئات والمؤسسات والشركات والجمعيات المحلية والعربية والأجنبية، وذلك بالمقابل الذي يحدده مجلس إدارة الأكاديمية.

ثم أضاف إليها القرار رقم (٣٩٤) بتاريخ ٢٠١٢/١٠/٨م بشأن دور وحدات التدريب بمديريات التربية والتعليم والإدارات التعليمية بالمحافظات بعض الاختصاصات الأخرى وهى ما يلى: (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢م)

- اعتماد مقدمى برامج التنمية المهنية وكافة خدمات التدريب وإجراء الاختبارات اللازمة فى هذا الشأن، وذلك بالمقابل الذى يحدده مجلس إدارة الأكاديمية.
- توفير نظم وقواعد معلومات عن أعضاء هيئة التعليم، تتضمن بيان مؤهلاتهم ومهاراتهم وخبراتهم وبرامج التدريب التى حصلوا عليها والدورات التدريبية التى يتعين عليهم اجتيازها، وموافاة المديريات والإدارات التعليمية والمدارس، وإدارة المعاهد الأزهرية والمناطق والمعاهد الأزهرية كل فيما يخصه بهذه البيانات التى تساعد فى اتخاذ القرارات.
- تحديد أنواع التدريب اللازم لرفع مستوى أعضاء هيئة التعليم الذين يحصلون على تقارير تقويم أداء بمرتبة دون المتوسط أو ضعيف.
- تقديم الدعم الفنى والاستشارات والدراسات الفنية فى مجال اختصاصاتها لمن يطلبها من الهيئات والمؤسسات والشركات والجمعيات المحلية والعربية والأجنبية.

٦) الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد التربوى ٢٠٠٩:

أنشئت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد بالقانون رقم (٨٢) لسنة ٢٠٠٦م برئاسة الجمهورية، وينص القانون على أن هذه الهيئة تتمتع بالإستقلالية وتكون لها الشخصية الإعتبارية العامة، وتتبع رئيس مجلس الوزراء، ويكونمقرها مدينة القاهرة، وللهيئة أن تنشئ فروعًا لها في المحافظات. (جمهورية مصر العربية، ٢٠٠٦م)

وتهدف الهيئة إلى ضمان جودة التعليم وتطويره المستمر من خلال: (جمهورية مصر العربية، ٢٠٠٦م)

- نشر الوعي بثقافة الجودة.
- التنسيق مع المؤسسات التعليمية بما يكفل الوصول إلى منظومة متكاملة من المعايير وقواعد مقارنات التطوير وآليات قياس الأداء استرشادًا بالمعاييرالدولية وبما لا يتعارض مع هوية الأمة.
- دعم القدرات الذاتية للمؤسسات التعليمية للقيام بالتقويم الذاتي.

- توكيد الثقة على المستوى المحلى والإقليمي والدولي في جودة مخرجات العملية التعليمية بما لا يتعارض مع هوية الأمة.
- التقويم الشامل للمؤسسات التعليمية وبرامجها طبقًا للمعايير القياسية والمعتمدة لكل مرحلة تعليمية ولكل نوع من المؤسسات التعليمية.

وتعد الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد التربوى إحدى الركائزالرئيسية للخطة القومية لإصلاح التعليم في مصر، فهى الجهة المسئولة عن نشر ثقافة الجودة وتنمية المعايير القومية في المؤسسات التعليمية وتهدف إلى "الإرتقاء بمستوى جودة التعليم وتطويره المستمر واعتماد المؤسسات التعليمية وفقًا لمعايير قومية تتسم بالشفافية وتتلاءم مع المعايير القياسية الدولية لهيكلة ونظم وموارد وأخلاقيات العملية التعليمية والبحث العلمى والخدماتالمجتمعية والبيئية، وكسب ثقة المجتمع فى مخرجاتها لتحقيق الميزة التنافسية محليًا وإقليميًا ودوليًا، ودعم خطط التنمية القومية الشاملة، وتعزيز المساهمات المعرفية والثقافية والبحثية لهذه المؤسسات". (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد التربوى، ٢٠١٢م)

٧) الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعى ٢٠١٣:

قامت الدولة قامت وزارة التربية والتعليم بعمل خطة مرحلية مدتها ثلاث سنوات تبدأ فى العام ٢٠١٤/٢٠١٥ كتأسيس لخطة إستراتيجية تنتهى فى العام ٢٠٣٠. وقد صممت الخطة الانتقالية بناء على تحليل معطيات متعددة منها: تقويم الخطة الإستراتيجية السابقة، ومشاركة أصحاب المصلحة، والاستفادة من التقارير الدولية والأدبيات ذات العلاقة، وآراء المتخصصين من داخل وخارج قطاع التعليم، كما تم الاسترشاد بخطط بعض من الدول الأخرى. وقد تناولت الإستراتيجية برامج الإصلاح المتمركز على المدرسة ومنها برامج التنمية المهنية وإدارة الموارد البشرية كمحور رئيسي داعم لإصلاح التعليم قبل الجامعي فى ضوء اللامركزية والحكومة الرشيدة. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤م)

كل هذه المحاولات السابقة تبين اهتمام الدولة بالتنمية المهنية للمعلم، إيمانًا منها بأن التعليم مهنة مقدسة لها أصولها، وأن المعلم هو محرك العملية التعليمية وصانع نهضتها، وعمومًا تشترك هذه المحاولات جميعها فى تحقيق الأهداف التالية:

١- تنمية قدرات المعلمين: حيث تعمل الدولة على تنمية المعلم من خلال: (جيهان كمال محمد، ٢٠١٢م، ص٤٣)

- التنمية المهنية المستمرة للمعلمين.
- رفع مستوى أداء المعلم وزيادة الطاقات الإيجابية لديه.
- تنمية الإتجاهات الإيجابية نحو العمل التربوى، والتركيز على العلاقات الإنسانية.
- تزويد المعلمين بالمعلومات والمهارات والنظريات التربوية وتطبيقاتها.
- تعويد المعلمين على التفكير الإبداعى.
- إزالة الصعوبات التى تواجه المعلمين أثناء عملهم.
- إشاعة روح التعاون بين المعلمين، وتشجيع التبادل فيما بينهم.

٢- **تحسين أوضاع المعلمين:** حيث حرصت الدولة على تحسين الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للمعلم باتخاذ الإجراءات التالية: (بيومى محمد ضحاوى وسلامة عبدالعظيم حسين، ٢٠١٢م، ص٢٥٦)

- رفع الحوافز وتوحيدها بنسبة ٢٥% من الأجر الأساسي لمدة ١٢ شهرا لجميع العاملين اعتبارًا من يناير ٢٠٠٥م.
- زيادة مكافأة الامتحانات إلى ٢٠٠ يوم بنسبة ٥% من الراتب الأساسي، بحد أدنى ٩ جنيهات لليوم الواحد.
- زيادة معاش عضو النقابة إلى ١٠٠ جنيه، ودعم صندوق الزمالة للمعلمين حيث أصبح ٣٢ شهرًا بدلًا من٢٠ شهرًا.
- زيادة الاعتماد المالية لإصلاح أحوال المعلم لمعالجة الرسوب الوظيفى.
- متابعة وتقييم الأداء بدون إيذاء المعلم مهنيًا أو معنويًا.
- إقرار الكادر الخاص للمعلمين.
- تقدير المعلم أدبيًا والحفاظ على كرامته، وعدم نقله قهريًا.
- دعم مستشفيات المعلمين واعتمادات الرعاية الاجتماعية والثقافية لهم.

٣- **تمهين التعليم: تعتبر الدولة التعليم مهنة ذات خصوصية، ويرجع ذلك لما يلى:**

- تمهين التعليم يتطلب تراخيص لممارستها بما يضمن حق الأفراد فى توفير معلمين أكفاء لأبنائهم.
- تمهين التعليم يوفر قاعدة معرفية حديثة ومهارات مختلفة لممارسة المهنة.
- تمهين التعليم يساعد فى استكمال جوانب عملية إعداد المعلم.

- تمهين التعليم يساعد بفاعلية فى تحديث معلومات المعلم أولًا بأول.
- تمهين التعليم تسهم فى تعديل الخبرات السابقة للمعلمين وإعادة توجيهها فى ضوء المتطلبات اللازمة لإعداد منتج تعليمى جيد.
- تمهين التعليم يسهم فى تجويد تفاعل المعلم مع عناصر المنظومة التعليمية.
- تمهين التعليم يحث المعلم على المشاركة فى صنع واتخاذ القرارات التعليمية والتربوية داخل البيئة المدرسية.

وفى مصر لا يحتل المعلم نفس المكانة الاجتماعية التى يتمتع بها أمثاله فى كندا؛ حيث النظرة الدنيا لمهنة المعلم والراتب القليل الذى يدفعه لأداء دروس خصوصية خارج المدرسة تساند وظيفته فى تحمل أعباء المعيشة الصعبة، مما يؤثر سلبيًا على أدائه داخل المدرسة. ويتم إعداد المعلم قبل الخدمة فى كليات التربية لمدة أربع سنوات يتخللها تربية عملية فى إحدي المدارس مرورًا بالتدريب المستمر أثناء الخدمة لتحقيق تنمية مهنية مستدامة.

ثالثًا– أساليب التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة فى مصر:

تتعدد أساليب التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة فى مصر، والتى تعتمد بشكل كبير على العلاقات المتبادلة بين المعلمين داخل المدرسة، ومن هذه الأساليب ما يلى:

١) **ورش العمل:** يتم عقد ورشة عمل مرة واحدة على الأقل في الأسبوع لمعلمى كل مادة على حدة تهدف إلى كيفية تقديم الدروس فى هذا الأسبوع، كما أن التدريب قد يشمل معلمين نفس المواد من مدارس أخرى داخل الإدارة. ويتم تنفيذ ورشة عمل حولإصلاح المدرسة والتدريب على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وعقد مناقشة مفتوحة حول التعليم.(Ahmed S, 2008, p109)

٢) الزيارة الصفية: يقوم الموجهون بزيارة المدرسة مرة واحدة في الأسبوع، وحضورالفصول مع المعلمين من نفس المادة، حيث يشاهد المعلم وهو يشرح درسه لطلابه، وبعد انتهاء الدرسيعطى الموجه تعليقات بناءة حول الدرس وكيفية تطويره. ويتابع الموجه تطور أداء المعلم فى الزيارات التالية حتى يصل بالمعلم إلى أفضل مستوياته بما يؤثر إيجابيًا على تحصيل الطلاب.

(Ahmed S, 2008, p109)

٣) **المحاضرات:** وهى أكثر الأساليب انتشارًا، حيث "يجتمع المشاركون فى غرفة أو قاعة ويقوم المدرب بإلقاء محاضرته عليهم وهم يسجلون الملاحظات التى يرون الحاجة الضرورية إليها"، ليتم مناقشتها فى نهاية المحاضرة ويقوم بإلقاء المحاضرات داخل المدرسة: المدير والموجهون والمعلمون الخبراء وأحيانًا أساتذة الجامعات، وفيها تعقددروس لتحسين التدريس. (سهيل أحمد عبيدات، ٢٠٠٧م، ص١٧٠)

٤) **المناقشات:** يشترك جميع المعلمين داخل المدرسة فى المناقشة، ويتم تبادل الآراء فيما بينهم، وتتطلب المناقشة قائد غالبًا ما يكون مدير المدرسة وعدد محدود من المشاركين ما بين ٦–١٠ أفراد، وأن يتوفر للمشاركين المراجع والخرائط التوضيحية والجداول حتى تتاح المعلومات، وتتولد الافكار حول المشكلات والموضوعات التى يتم مناقشتها.

٥) **ملاحظات المعلمين:** تتيح المدرسة الوقت للمعلم لملاحظة أداء زملائه داخل الفصول، هذه الملاحظة تساعده على التعرف على عديد من أساليب وطرق التعليم والتعلم وأهمية استخدام التقنيات الحديثة فى عملية التعليم، والطرق التى تستخدم لتحسين المستوى الأكاديمي للطالب.

٦) **المقابلات اليومية:** تتم المقابلات بين المعلمين خلال فترات الراحة فى حجرات المعلمين داخل المدرسة، ويتم تبادل المناقشات والأحاديث والتعرف على المشكلات التى تعترض العمل المدرسى، وأفضل الممارسات للتغلب عليها، ويرجع نجاح المقابلات اليومية بين المعلمين إلى مناخ ديمقراطى يقوم على التعاون والتفاهم بين المعلمين، والرغبة فى الإستفادة من الخبرات فيما بينهم، كما يتطلب توفر وقت كاف لعمل المقابلات بين المعلمين داخل المدرسة. (أمل محمد وجدى عبدالصمد، ٢٠١٢م، ص٨٤)

٧) **تبادل الزيارات:** يتم تبادل الزيارات فى أماكن العمل، حيث يقوم المدرب بالتنسيق بين مجموعة من المعلمين لزيارة معلم فى نفس التخصص أثناء أدائه لحصة صفية، ويتم مناقشة الحصة بعد انتهائها، وتصويب الأخطاء التى كان قد وقع بها المعلم المزار، والتأكيد على الإيجابيات والعمل تنميتها ونقد السلبيات والعمل على تلاشيها. (سهيل أحمد عبيدات، ٢٠٠٧م، ص١٧١)

٨) **التأهيل والإرشاد:** يعنى الإرشاد والتوجيه الملاحظة والمراقبة من قبل الموجه – باعتباره قائدًا تربويًا يؤدى خدمة فنية – يقدم خلالها النصح والإرشاد للمعلمين بهدف مساعدتهم فى تحسين الأداء وتحسين العمل، وهى خدمة تربوية متخصصة تهدف إلى الارتقاء بنوعية التعليم إلى جانب أنه يساعد على رفع كفاءة المعلمين. ويتم الإرشاد والتوجيه من خلال زيارة الموجه أو معلم خبير للمعلم داخل الفصل، والتعرف على أسلوبه فى إلقاء الدرس ومشكلاته مع طلابه، ومن ثم توجيهه لأفضل الطرق والأساليب فى التدريس والتغلب على هذه المشكلات، كما تقوم وحدات التدريب والتقويم بالمدارس بعقد لقاءات بين المعلمين والموجهين لتناول العقبات التى تواجههم داخل وخارج الفصول، وتقديم خبراتهم التى اكتسبوها بحكم العمل الطويل والاطلاع المستمر للتغلب عليها. (أمل محمد وجدى عبدالصمد، ٢٠١٢م، ص٨٥)

٩) **الإطلاع على المكتبة المدرسية:** تقوم المكتبة المدرسية بدور فعال فى تحقيق التنمية المهنية للمعلم داخل المدرسة بما تتضمنه من كتب ودوريات فى مجال تخصصه، بالإضافة إلى إتاحة العديد من الوسائط والمتمثلة فى الأسطوانات المضغوطة والتي تحمل بأسماء الدوريات والكتب الموجودة في المكتبة وملخصات عنها حتى يسهل عملية الإطلاع عليها. (عزة جلال مصطفى وسعاد بسيونى عبدالنبى، ٢٠١٢م، ص٩٥)

وقد أتاحت وزارة التربية والتعليم المصرية للمعلمين فرصة الإطلاع على المراجع والدوريات التربوية بتزويد المدارس بالمراجع التربوية الحديثة والدوريات التربوية، وعملت إلى جانب ذلك على طبع مجموعات الكتب التى يترجمها الباحثون بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية حول الجديد فى التربية وجعلها فى متناول الجميع بإيداعها فى مكتبات المدارس بجميع مراحلها.

١٠) **الإنترنت:** تبنى وزارة التربية والتعليم جزءًا كبيرًا من برامج إصلاح التعليم وتنمية المعلم مهنيًا داخل المدرسة على استخدام وتطبيق التكنولوجيا الحديثة. ولذلك قامت الوزارة بتوفير أجهزة الحاسوب فى المدارس، وإتاحة الفرصة للمعلمين لتعزيز مهاراتهم فى هذا المجال، فأتاحت للمعلمين الحصول على الرخصة الدولية لقيادة الكمبيوتر (ICDL)، وتدريبهم على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى تحضير دروسهم.

وهناك بعض الكفايات والمهارات اللازمة لاستخدام الحاسبات الآلية وشبكة الإنترنت منها ما يلى: (عزة جلال مصطفى وسعاد بسيونى عبدالنبى، ٢٠١٢م، ص١٠٢)

- معرفة العمليات الأساسية لتشغيل الحاسب الالى.
- القدرة على اختيار وتقديم البرمجيات التربوية.
- معرفة نظريات وأساليب التعلم المرتبطة بالحاسبات الالية.
- استخدام الإنترنت وبرنامج البريد الإلكتروني فى البحث وتبادل المعلومات.
- الوعى بالتطورات التى تحدث فى مجال الحاسبات الآلية وتكنولوجيا المعلومات والشبكات.
- معالجة الكلمات وقواعد البيانات واستخدام مجموعات من البرمجيات التطبيقية ونسخ الأقراص وتصميم الرسوم البيانية.

رابعًا- برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة فى مصر:

المدرسة هى وحدة الفعل فى النظام التعليمى، ومحورًا أساسيًا لجميع برامج إصلاح التعليم، وقد وجهت الوزارة جميع مشروعات الجهات المانحة نحو تنفيذ برامج متنوعة للإصلاح المتمركز على المدرسة بدون تحديد نموذج موحد، نظرًا لاختلاف طبيعة المدارس، ولضمان وجود تجارب عديدة يتم فى النهاية البناء على الممارسات والتجارب الناجحة منها، والاستفادة منها بنشرها وتعميمها، وهذا يتطلب تحقيق ما يلى: (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤م)

- دعم قدرات المؤسسات التعليمية على الإدارة الذاتية والشفافية والمحاسبية فى إطار مركزي/ لا مركزي متوازن.
- تطوير أداء القيادات التعليمية لممارسة الإدارة المتمركزة حول المدرسة وقيادة التغيير لاستيفاء تقييم الأداء لتحقيق معايير الجودة.
- بناء قدرات المؤسسة التعليمية وتوفير الدعم الفنى المستمر لضمان الجودة المستدامة.
- تفعيل المشاركة بين المجتمع المحلى والمؤسسة التعليمية لتحقيق متطلبات الجودة.

- توفير بيئة تربوية جاذبة وآمنة، تحقق تكافؤ الفرص، وتدعم الإصلاح الذاتى للمدرسة.

ويتم تناول برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة فى مصر من خلال مراحلها الثلاثة (التخطيط – التنفيذ – التقويم) كما يلى:

المرحلة الأولى– مرحلة تخطيط برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة فى مصر:

يتمثل تخطيط برامج التنمية المهنية المتمركزة فى مصر فى عدة خطوات هى:

- تحديد الاحتياجات التدريبية للبرنامج.
- ترجمة الأهداف المطلوبة إلى أهداف سلوكية.
- اختيار إستراتيجية التدريب.
- توفير أدوات البرنامج ومعيناته.
- كيفية تنفيذ البرنامج.
- تقييم المتدربين أثناء البرنامج وبعد نهايته.
- تقييم البرنامج التدريبى والذى يجب أن يكون مستمرًا منذ بداية البرنامج وحتى نهايته.

وتتمثل عملية التخطيط فى تحديد ما يلى:

١) **تحديد احتياجات البرنامج:** يتم تحديد احتياجات البرنامج فى ضوء أهداف وحدات التدريب والتقويم فى المدرسة، وتستهدف الوحدة التدريبية بالمدرسة تنمية كفايات المعلمين والعاملين بالمدرسة بما يجعلهم قادرين على أداء أدوارهم بفاعلية وكفاءة وبما يؤدى إلى تحسينالعملية التعليمية بالمدرسة لتصبح مدرستهم فعالة قادرة على الوصول إلىالجودة الشاملة.

كما يتم تحديد احتياجات البرنامج فى ضوء أهداف خطة برامج التنمية المهنية للمعلمين التى حددتها وزارة التربية والتعليم.ويتم تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين داخل المدرسة فى مصر من عدة مصادر: (جيهان كمال محمد، ٢٠١٢م، ص٨٢)

١- **المعلمون:** يتم حصر الاحتياجات الفعلية من قبل المعلم نفسه، وتكون مناسبة للواقع الفعلي، ويتم عن طريق استبيان يقدم للمعلمين للتعرف على احتياجاتهم المهنية والأكاديمية.

٢- **تقارير الرؤساء:** مثل المعلم الأول ورئيس القسم والوكيل والموجهين.

٣- **تقارير الكفاية:** وهى عبارة عن رأى المدير فى المعلم خلال العام الدراسى، موضحًا مواطن القوة والضعف فى عمله.

٤- **تقويم الأقران:** وهو تقويم الزملاء لبعضهم البعض، وتقديم التغذية الراجعة.

٥- **آراء المتعلمين:** وذلك عن طريق تحليل الاستبيانات التى يقدمها الطلاب عن معلميهم.

٢) **تحديد محتوى البرنامج:** يتم وضع محتوى برنامج التنمية المهنية فى المدرسة فى ضوء تحليل المؤسسة والمعلم وطبيعة العمل، ويتضمن موضوعات البرنامج مع التركيز على المعلومات والمهارات التى يحتاجها المعلمون لتدريبهم عليها، وأساليب تنفيذه، وطرق تقويمه، وبالتالي يتضمن المحتوى التدريبى للبرامج على ما يلى: (طارق حسن عبدالعليم، ٢٠٠٩م، ص٣٥)

- أداء العاملين (المنهج و طرق التدريس).
- أداء المؤسسة التعليمية (المدرسة).
- أداء التلاميذ (التحصيل الدراسى).

٣) **تحديد مكان وزمن البرنامج:** يتم تنفيذ جميع برامج التنمية المهنية للمعلمين بالمدرسة داخل وحدات التدريب والتقويم أوالمكتبة أوحجرات المعلمين أو المعامل المجهزة بالتكنولوجيا الحديثة، ويتم اختيار الوقت المناسب للمدرب والمتدرب، وتقدم بعض البرامج بعد نهاية العام الدراسى حتى لا تترك الفصول بدون معلم، والبعض الآخر أثناء العام الدراسى وتكون بعد نهاية اليوم الدراسى، على أن يتم إثابة المعلم على هذا الوقت المستقطع من راحته أو خلال اليوم الدراسى فى فترة الفسحة أو فى فترات لا يوجد بها حصص دراسية للمعلمين المستهدفين بالبرنامج، وقد يراعى ذلك عند عمل جدول الحصص المدرسى. (محمد السيد حسونة، ٢٠٠٣م، ١٤٧)

٤) **تحديد المدربين والمتدربين فى البرنامج:** يقوم المدرب بالتخطيط للبرنامج والإشراف عليه وتقييمه من خلال فريق عمل معد لهذا الغرض يتم اختياره من العناصر المتميزة المتمكنة المتحمسة والمؤمنة برسالتها داخل المدرسة، ويتم اختيار أفضل العناصر من خلال التركيز على أهل الخبرة لا أهل الثقة وذلك

من خلال معايير خاصة لاختيار المدرب وإعداده. (محمد السيد حسونة، ٢٠٠٣م، ١٤٧)

ويقوم بالتدريب المديرين وقدامى المعلمين داخل المدرسة ممن يتمتعون بخبرات طويلة فى مجال التعليم، كما يقوم بالتدريب أيضًا موجهى المواد المختلفة ذو المستوى العالى من العلم والكفاءة، والذين يترددون بصفة دورية على المدرسة. ويتميز هؤلاء المدربون بمعرفتهم بخصائص المعلمين المتدربين، وقدرتهم على التعامل معهم بفعالية. (فاروق شوقى البوهى، ٢٠١١م، ص٢٥٥)

ويشمل المدربون فى وحدات التدريب والتقويم مجموعة من المعلمين القدامى داخل المدرسة على النحو التالى: (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١م)

- أحد نظار أو وكلاء المدرسة.
- المعلمون العائدون من البعثات الخارجية بالمدرسة.
- المدرسون المشرفون بالمدرسة طبقا للأقدمية والكفاءة كل حسب تخصصه.

أما المتدربون فتشمل جميع المعلمين بالمدرسة مهما بلغت كفاءتهم أو خبرتهم أو مؤهلهم العلمى لمتابعة احتياجاتهم التدريبية والعمل على تنمية المهارات والكفايات المهنية لهم. (فاروق شوقى البوهى، ٢٠١١م، ص٢٥٧)

المرحلة الثانية: تنفيذ برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة فى مصر:

فى إطار النظام القائم على الديمقراطية والتعددية الحزبية، وقبول الرأى الآخر، وتدعيمًا للدور التربوى الحديث الذى تقوم به المدرسة، فقد خولت وزارة التربية والتعليم المدرسة العديد من الصلاحيات التى تمكنها من إدارة العمل المدرسى بصورة علمية ناجحة، واتخاذ القرار التربوى السليم فى الوقت المناسب، والتحول من الإدارة التقليدية للعمل الإدارى إلى الإدارة فى إطار التعامل مع متغيرات المستقبل، وإحداث تغييرات ملموسة فى العمليات والبنى المدرسية كما عمدت الوزارة إلى تفويض السلطة وتوزيع المسئولية والمساءلة عن طريق إعطاء المدرسة المزيد من الصلاحيات فى التخطيط والتقويم وصنع واتخاذ القرار، وتفعيل دور مجالس الآباء ومجالس الإتحادات الطلابية فى الإدارة المدرسية.

ويعد مدير المدرسة والمعلمون الأعلى فى الدرجات العلمية والوظيفية هم المسئولون عن تنفيذ برامج التنمية المهنية والتدريب التى تتم على مستوى المدرسة، حيث تأخذ عدة صور وأشكال منها: تدريب الأقران حيث يقوم المعلم الأعلى فى الخبرة وفى الدرجات العلمية بتدريب باقى الزملاء فى المدرسة، وتقاسم

المعرفة، ونقل المهارات وتعديل الاتجاهات، وإقامة ورش عمل أو عقد جلسات مناقشة فى هيئة سيمينار. (محمد السيد حسونة، ٢٠٠٣م، ص٥١)

ويتم تنفيذ برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة فى مصر بعدة أساليب منها:

١) ورش العمل. ٢) الزيارة الصفية. ٣) المحاضرات.
٤) المناقشات. ٥) ملاحظات المعلمين. ٦) المقابلات اليومية.
٧) تبادل الزيارات. ٨) التأهيل والإرشادز ٩) الإنترنت.
١٠) الإطلاع على المكتبة المدرسية.

ويتم تنفيذ البرامج التدريبية بوحدات التدريب والتقويم على النحو التالى: (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١م)

- يتم عقد اجتماع لوحدة التدريب بالمدرسة أسبوعيًا لتقويم الأداء خلال هذا الأسبوع.
- تقوم الوحدة برفع تقرير بنتائج أعمالها للمديرية التعليمية أسبوعيًا.
- تقوم المديرية التعليمية بدورها برفع تقارير منتظمة كل أسبوعين إلى الإدارة المركزية للخدمات التربوية بالوزارة عن نتائج أعمال الوحدات التدريبية بالمدارس التابعة لها.
- تقوم الإدارة المركزية للخدمات التربوية (الإدارة العامة للتدريب) بعرض تقرير شامل عن الايجابيات والسلبيات المتعلقة بوحدات التدريب بالمدارس على مستوى الجمهورية على اللجنة العليا للتدريب بالوزارة بصفة دورية كل شهر.
- تقوم اللجنة العليا للتدريب بالعمل على تعظيم الإيجابيات و دراسة السلبيات ووضع الحلول المناسبة للتغلب عليها.

المرحلة الثالثة– تقويم برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة فى مصر:

يتم تقييم أداء المعلم فى مصر طبقًا لنموذج تقرير كفاية المعلم الذى صممه الجهاز المركزى للتنظيم والإدارة، وبتحليل هذا النموذج يلاحظ أنه يتكون من ثلاثة عناصر: أولها أداء العمل ومستواه، وثانيهما القدرات الإدارية، وثالثهما المهارات السلوكية. وهذه العناصر تتسم بالعمومية والتركيز على الشق الإداري، والسلوك

اليومى للمعلم كموظف عمومى ، كما أنها ليست كافية للحكم على مستوى كفاءة أداء المعلم، وهى غير محددة ويصعب قياسها وتفسيرها.

وفى مصر هناك بعض الإتجاهات السائدة فى تقويم أداء المعلم بعد اشتراكه فى برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة، وهى: (فاروق شوقى البوهى، ٢٠١١م، ص٢٦٤)

١-**تقويم المعلم على أساس نمو التلاميذ:** بلوغ التلاميذ للأهداف التربوية الموضوعية يعتبر معيارًا جيدًا للحكم على مدى كفاءة المعلم، ومدى استفادته من برامج التنمية المهنية التى قدمت له داخل المدرسة.

٢-**تقويم المعلم على أساس ملاحظة كفاءاته التدريسية:** يعتبر ملاحظة سلوك المعلم (كفاءاته التدريسية) داخل حجرة الدراسة وخارجها من أفضل المعايير لتقويمه والحكم على كفاءاته، وما قد اكتسبه من برامج التنمية المهنية.

٣-**تقويم المعلم على أساس تأثيره فى جو حجرة الدراسة:** ويتمثل فى سلوك المعلم وأسلوبه داخل حجرة الدراسة وطريقته فى التعامل مع التلاميذ، وتوفير الجو المناسب الملئ بالمثيرات والحوافز لهم.

وقد يشرف الكثيرعلى تقويم أداء المعلمين بعد برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة أهمهم مايلى: (فاروق شوقى البوهى، ٢٠١١م، ص٢٥٧)

١-الموجه الفنى. ٢-مدير المدرسة. ٣-المعلم ذاته (التقويم الذاتي).

ويتابع تقويم برامج وحدات التدريب بالمدرسة على النحو التالي: (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١م)

- يتم متابعة وحدة التدريب بالمدارس بمعرفة مدير المدرسة.
- يتم متابعة وحدات التدريب بالمدارس بمعرفة إدارة التدريب المحلى بإشراف مدير المديرية شخصيًا.
- تقوم الإدارة المركزية للخدمات التربوية (الإدارة العامة للتدريب) والأجهزة المعنية بالوزارة بمتابعة وحدات التدريب بالمدارس على مستوى الجمهورية.

وبعد استعراض ملامح برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة فى مصر، يتبين وجود بعض أوجه القصور التى تعترض تلك البرامج، وترجع إحدى الدراسات الإخفاق والقصور فى برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة فى مصر إلى أسباب منها: (سمية يوسف حسانين، ٢٠١٤م، ص٦٢٥)

١- عدم الربط بين اجتياز المعلم لبرامج التنمية المهنية، وتحقيق فرص الترقى له.
٢- أحيانًا يحصل المعلم على المسمى الوظيفى الجديد دون أن تتاح له الفرصة لشغل الوظيفة بشكل فعلى، مما يضعف من برامج التنمية المهنية.
٣- الأخذ بالأساليب التقليدية وغير الفعالة عند تقويم المعلم مثل الامتحانات الحريرية التى تعتمد على الحفظ، وإهمال الجانب التطبيقي للعلم والمعرفة.
٤- استخدام نسب الحضور والغياب فى تقويم المعلم.
٥- ضعف التحفيز المصاحب للبرنامج، حيث لا يترتب عليه أى امتيازات أو زيادة فى الدخل الذى يتقاضاه المعلم.
٦- القصور فى متابعة المعلمين الذين أتموا البرنامج فى مواقع العمل الفعلية، وكيف يمكن الإستفادة من الإيجابيات والسلبيات من خلال التغذية الراجعة، مما يؤدى إلى إخفاق البرامج فى تحقيق الأهداف التى قامت من أجلها.

كما يعترى برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة فى مصر بعض السلبيات منها: (عصام الدين على هلال وآخرون، ٢٠١٠م، ص٢٣٨)

- جمود وارتجالية الأساليب المتبعة فى برامج التنمية المهنية وتخلفها عن استخدام التكنولوجيا الحديثة.
- النقص فى عدد المدربين القادرين على العطاء والتجديد فى المجال التربوى واتجاهاته الحديثة.
- تقليدية النظرة فى حتمية التجديد فى عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم لبرامج التنمية المهنية.
- ضآلة الإمكانيات وقلة التجهيزات ومستلزمات البرامج.
- تحول البرامج إلى عملية نمطية وشكلية، مما أدى إلى ضعف أثرها فى الارتفاع بمستوى أداء المعلم وكفاءته الوظيفية.
- غياب الحوافز المادية والأدبية لتشجيع المعلمين على حضور برنامج التنمية المهنية.

وختامًا تجدر الإشارة إلي أنه رغم الجهد الكبير الذي بذلته مصر، في عملية التنمية المهنية للمعلمين، سواء في مرحلة إعداد المعلم قبل الخدمة، أو في مرحلة التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة، أو في الحرص علي تنوع أساليب

وبرامج التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة، إلا أن الدراسة كشفت عن مجموعة من السلبيات، تقف حائلًا أمام نجاح هذه الجهود، وهو ما يفرض ضرورة الاستفادة من الخبرة الكندية في هذا المجال.

خامسًا– العوامل والقوى الثقافية المؤثرة فى برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة فى مصر:

تلعب مجموعة القوى والعوامل الثقافية المصرية دورًا حاسمًا فى رسم السياسة التعليمية فى مصر، وبالتالى تلقى بظلالها على برامج التنمية المتمركزة على المدرسة كالتالى:

(١) **العامل السياسى:** ليس التعليم عملًا تربويًا فحسب، إنما هو عمل سياسى فى المقام الأول، ولذلك فليس غريبًا أن تكون سياسة التعليم فى مجتمع معين انعكاسًا لنظامه السياسى، وما يتضمن هذا النظام من قيم وفلسفات، وقد كان يتحدد عدد المدارس فيما مضى ونوعية التعليم بها وفقًا للخطة التى يضعها الحاكم أو السياسى – كما حدث فى عهد محمد على– ومن ثم تلعب السياسة دورًا كبيرًا فى تشكيل التعليم وتنظيمه وتخطيطه. (أحمد عبدالفتاح الزكى، **٢٠٠٤م، ص٥٧)**

ويتبع النظام السياسي المصري النظام الجمهوري فى الحكم، وطبقا للمادة (١٣٩) من الدستور المصري لعام ٢٠١٤م، رئيس الجمهورية هو رئيس الدولة، ورئيس السلطة التنفيذية، يرعى مصالح الشعب ويحافظ على استقلال الوطن ووحدة أراضيه وسلامتها، وتشير المادة (١٠١) أن يتولى مجلس النواب سلطة التشريع، وإقرار السياسة العامة للدولة، والخطة العامة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، والموازنة العامة للدولة، ويمارس الرقابة على أعمال السلطة التنفيذية، وذلك كله على النحو المبين بالدستور".(جمهورية مصر العربية، ٢٠١٤م)

وقد شهد المجتمع المصرى خلال عقد السبعينات تطورات داخلية أهمها:

١–الأخذ بسياسة الإنفتاح الإقتصادى، وهى العملية التى بدأت رسميًا بصدور قانون استثمار رأس المال العربى والأجنبى والمناطق الحرة عام ١٩٧٤م.

٢–التحول من صيغة التنظيم السياسى الواحد إلى صيغة التعدد الحزبى المقيد، وقد بدأت هذه العملية بصدور ورقة تطوير الإتحاد الإشتراكى العربى عام ١٩٧٤م، مرورًا بإعلان المنابر السياسية عام ١٩٧٦م، وبتحويل هذه المنابر إلى أحزاب فى العام نفسه.

وفى التسعينات سادت أزمة المشاركة السياسية فى مصر فى ظل ما يشوب المناخ السياسى فى مصر من مظاهر عدم الشفافية وغياب المحاسبية، وتعدد صور الفساد واستغلال السلطة والنفوذ فى العديد من أجهزة الدولة ومؤسساتها، مما أفضى إلى شعور عام بالإحباط واليأس من التغيير أو الإصلاح.

ثم شهد النظام المصرى حالة من عدم الإستقرار السياسى منذ بدء ثورة ٢٥ يناير عام ٢٠١١م، وكانت "مرحلة انتقالية من أجل التغيير والإستقرار لمواجهة التحديات والمطالب التى أنتجتها الثورة وهى (العدالة الاجتماعية، والحرية السياسية، والأمن الاجتماعي والاقتصادي للناس) تلك هى عناصر التنمية الرئيسية، فهى تدعو لتحرير العقل من مصيدة الذاكرة، وجعله عقلًا يفكر، ويتأمل، وينقد، ويكتشف، ويتخيل، ويتكيف مع التغيير، ويقهر الفكر التسلطي، ويبدع، ويبتكر." (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤م)

وظل الوضع كذلك حتى قامت ثورة ٣٠ يونية ٢٠١٣م، والتى كان من نتائجها وضع دستور جديد يحدد الإطار التشريعى للتعليم (اختص التعليم بست مواد من المادة ١٩ حتى المادة ٢٥)، وتطبق مصر نظام التعدد الحزبى، وبالتالى تعكس الأوضاع السياسية الحالية اتجاهًا إيجابيًا نحو اشتراك الأحزاب المتعددة فى الحياة السياسية المصرية، ومن ثم فلابد أن تسهم فلسفة التعليم فى تنمية الوعى السياسى والمشاركة السياسية لدى المواطنين، وتعزيز قيم الديمقراطية، ونشر روح الحرية والتسامح، وبث مبدأ المواطنة وقبول الأخر من أجل تحقيق التحول الديمقراطي على أسس سليمة. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤م)

وتعمل السياسة التعليمية فى مصر إلى الإتجاه إلى مدرسة مصرية فعالة لمجتمع المعرفة، حيث أعلنت الوثائق الرسمية عن الدور المتوقع للمدرسة المصرية فى دعم المعرفة فى مجتمع تعلم لجميع العاملين والطلاب بالمدرسة، وقد تناولت المعايير القومية بعض مجالات التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، وضرورة تفعليها داخل المدرسة. (فوزى رزق شحاتة، ٢٠٠٧م، ص٦٣)

(٢) **العامل الجغرافى:** تقع مصر في الركن الشمالي الشرقي لقارة أفريقيا، وفي قلب العالم العربي بين الدول الأسيوية في الشرق والدول الأفريقية في الغرب. ومن حيث السطح تنقسم مصر إلي الأقسام التالية: الوادي والدلتا ومنخفض الفيوم، الصحراء الغربية، الصحراء الشرقية، شبه جزيرة سيناء.

ويعتبر نهر النيل أكبر وأهم السمات الطبيعية في مصر، فمياهه المصدر الرئيسي للشرب ولري الأراضي وهو أطول أنهار العالم، وتعتبر قناة السويس من العلامات المميزة في تاريخ مصر الحديث والمعاصر، فهي تربط البحر الأبيض المتوسط بخليج السويس أحد ذراعي البحر الأحمر، وتختصر المسافة بين الموانئ الأوروبية والأمريكية، وبين موانئ جنوب آسيا وشرق أفريقيا، ومن حيث التقسيمات الإدارية تنقسم مصر إلي (٢٧) محافظة، موزعة بين الشمال والجنوب والشرق والغرب في مصر. (محمد عتريس، ٢٠١٦م، ص٧٢٧)

وتعد مصر أكثر الدول تعدادًا في الشرق الأوسط، وتتباين كثافة السكان في مصر من مكان لآخر تبعًا للمناخ ومدى مناسبة الظروف لممارسة الأنشطة الاقتصادية وبالذات الزراعة، من تربة وتوافر مياه الري، لذا ترتفع كثافة السكان في الأجزاء الوسطى والجنوبية من دلتا النيل بشكل كبير؛ بحكم طبيعة الموقع وخصوبة التربة وتوافر عوامل الزراعة الجيدةوتعدد المراكز الحضرية، ينطبق ذلك على محافظات القليوبية والمنوفيةوالغربية على وجه الخصوص، وتقل كثافة السكان بشكل ملحوظ بالاتجاه صوب أطرافدلتا النيل شرقًا أو غربًا؛ لتغير خصائص التربة كما في محافظتي الشرقيةوالبحيرة، أو ناحية الشمال (محافظة كفر الشيخ)، نظرًا لارتفاع نسبة الأملاحالذائبة في التربة. (ويكيبديا الموسوعة الحرة) ولذا يفرض هذا التنوع فى السكان والمناخ تطبيق برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة، بحيث تناسب البرامج البيئة التى توجد فيها المدرسة، ويتم تحديد الأساليب والطرق الملائمة لتنفيذ البرامج.

(٣)**العامل التاريخي:** كانت مصر مهد واحدة من حضارات العالم القديم التى ازدهرت في وادي النيل الخصيب منذ أكثر من سبعة آلاف سنة، ولقد تميز التاريخ المصري القديم بالسبق الزمني ووفرة المصادر المكتوبة وطابع المركزية وإتصال الحلقات الحضارية، فضلًا عن روح المحافظة، مع إيثار التطور البطيء، والجمع بين الخصوصية الإقليمية والإنفتاح على العالم الخارجي.

وتفاعلت الحضارة المصرية القديمة مع عدة عوامل بيئية وبشرية مواتية منها ضخامة نصيب مصر من وادي النيل الأدنى وفيضاناته تجدد خصوبة التربة، والمناخ المعتدل، والموقع الجغرافي عند ملتقى البحرين الأبيض والأحمر والقارات الثلاثة أفريقيا وآسيا وأوروبا، وحصانة الحدود الصحراوية، وميل المصريين إلي الترابط ووحدة لغتهم وندرة الفوارق الجنسية بينهم، لكن كانت هناك

مشكلات كثيرة منها غلبة الطبيعة الصحراوية القاحلة وتكدس السكان بالتالي على شريط زراعي ضيق على جانبي النيل، والتعرض أحيانًا لأطماع القوى الخارجية. (محمد عتريس، ٢٠١٦م، ص٧٣٣)

لا يمكن إغفال ما يتميز به كل مجتمع من تقاليد خاصة كونها واكتسبها نتيجة عوامل متشابكة وكثيرة مر بها هذا المجتمع من استعمار بأشكاله المختلفة وحرية وتنمية فى مختلف المجالات. ويمكن أن نلتمس أثر العامل التاريخى جليًا فى تحديد مدى التقدم أوالتخلف، وكيفية التعامل مع أمور العلم والتعليم، والسياسة المتبعة بشأنه، حيث نجد البلاد المتقدمة قد أتيح لها أن تنتقل من مرحلة إلى أخرى من مراحل التقدم على طريق العلم وفق احتياجاتها. (أحمد عبدالفتاح الزكى، ٢٠٠٤م، ص٥٥)

وقد أوضح التاريخ منذ القدم أن المجتمعات التى تقدمت تميزت قياداتها بالتنوير والتحديث، واتصف مواطنوها بالعلم والتفكير، ومن ثم يمكن القول بأن ثقافة الأمم والشعوب تتقدم وتزدهر عندما يعمل مفكروها على تحديد وتحديث آرائهم، وعلى النقيض تتأخر وتتخلف عندما تقف وتكرر تراثها على مر العصور، ويتجمد فكرها، وتتوقف قدرتها على الإبتكار والإبداع.

وقد مر المجتمع المصرى فى تاريخه الحديث بعدة ثورات (١٩١٩ – ١٩٥٢– ٢٠١١– ٢٠١٣م) من أجل المطالبة بالتغيير والاتجاه نحو الأفضل، مما يوضح سمة أساسية فى طبيعة الشعب المصرى وهى عدم الرضا بالوضع القائم بسلبياته ونواقصه، ومن ثم البحث عن الأفضل للتخلص من الوضع القديم. وبالتالي فالمعلم المصري أمام ثورة حقيقية فى برامج التنمية المهنية ستجرده من ثوبه التقليدي الذي عفى عليه الزمن، وتمكنه من مواكبة الجديد من حوله فى مجال التعليم والتعلم.

(٤)**العامل الاقتصادي:** كان التحول فى الجانب الإقتصادى منذ عام ١٩٧٤ سريعًا، والتغيير عميقًا، حيث تطورت سياسة الانفتاح الإقتصادى خلال عامين فقط (١٩٧٤–١٩٧٦) من الإشتراكية الكاملة فى الستينيات إلى الإقتصاد الرأسمالى الحر، وإطلاق العنان للرأسمالية المحلية والأجنبية فى كافة المجالات، وتقليص دور القطاع العام إلى أقصى حد. (محمد عتريس، ٢٠١٦م، ص٧٣٣)

وخلال عقد الثمانيات أخذت الأزمة الأقتصادية فى مصر تتفاقم بحدة تحت تأثير مجموعة من العوامل الخارجية والداخلية، وتبنى سياسات تنموية قاصرة، وقد برزت هذه الأزمة فى عدة مظاهر كانت لها آثارها المباشرة على كفاءة النظام التعليمى وإنتاجيته.

وتواجه مصر الآن بعض التحديات الإقتصادية الكبرى، والتى تلقى بظلالها على التعليم بصفة عامة وعلى التنمية المهنية للمعلمين فى مصر بصفة خاصة، وتتمثل هذه التحديات فيما يلى: (محمد عتريس، ٢٠١٦م، ص٧٣٤)

٣- **نظام الخصخصة:** قبلت مصر الخوض في تجربة الخصخصة، مع تحفظها في بعض الملامح الرئيسية لتنفيذها، حيث طلب الصندوق والبنك من مصر وضع خطة زمنية لبيع الشركات العامة للقطاع الخاص وذلك في أسرع وقت ممكن، ولكن رأت مصر ضرورة عدم الإسراع في عملية الخصخصة لإعتبارات تتعلق بتهيئة الجو الإقتصادي العام لهذه العملية وكذلك لإعتبارات اجتماعية.

وبالطبع كانت هناك أسباب عديدة جعلت مصر تخوض هذه التجربة، لعل من هذه الأسباب: (فتحي أبو الفضل، عز الدين حسنين، ٢٠٠٤م، ص١٣٧)

- تزايد مديونية الشركات العامة بدرجة كبير جدًا.
- وجود عدد كبير من العمالة غير موظفة (البطالة المقنعة).
- عدم جدوى بعض الشركات في الإستمرار.
- الرغبة في إفساح المجال للقطاع الخاص ليقود تنمية الاقتصاد.
- الرغبة في زيادة ملكية القطاع الخاص ببيع ملكية الشركات العامة.

٤-**البطالة:** تلعب البطالة في مصر دورًا مهمًا في تفاقم حدة الفقر منذ أن أخذت مصر بتنفيذ سياسات التكيف الهيكلي التى وضعها صندوق النقد الدولي والبنك الدولي. (أحمد السيد النجار، ٢٠١١م)

وتتمثل أهداف سياسات التكيف الهيكلي في: (فرغلي هارون، ٢٠١٢م، ص٤١)

- تحقيق النمو الاقتصادي من خلال عدد من الآليات تتمثل في تشجيع الاستثمار في المشاريع الإنتاجية، وزيادة المدخرات الوطنية وإجتذاب رؤس الأموال الأجنبية.

- الوصول بميزان المدفوعات إلي حالة التوازن بما يمكن الدولة من سداد الديون الخارجية في مواعيدها المحددة.

ورغم هذه السياسات فقد زاد معدل البطالة، وأعداد المتعطلين، ويرجع ذلك إلي سببين رئيسيين هما: (إبراهيم العيسوي، ٢٠٠٧م، ص٥٠٢)

- ضعف معدلات النمو الاقتصادي.
- ضعف قدرة أساليب الإنتاج المستخدمة على إستيعاب أعداد كبير من العمال.

٥-تغير التركيب الطبقي والاجتماعي:

قد نشأت أزمة اقتصادية أخرى هى تغير التركيب الطبقي والاجتماعي، وانخفاض مستوى المعيشة للأسرة المصرية، وبخاصة بين ذوى الدخل المحدود من موظفي الحكومة، وفى نفس الوقت ظهرت طبقة أخرى جديدة هى "الرأسمالية الصغيرة" والتي أخذت فى النمو حتى صارت تمثل الآن ما يطلق عليه مجموعة رجال الأعمال وأصبحت تتحكم فى الكثير من النواحي الاقتصادية داخل مصر، وخاصة بعد الاتجاه نحو الخصخصة، وبيع القطاع العام والشركات الخاسرة .

كل هذه التحديات الاقتصادية فرضت تغييرًا جذريًا فى برامج التنمية المهنية للمعلمين، فلم تعد برامج التدريب المركزية قادرة على مجابهة تلك التحديات، ومن ثم الحاجة إلى برامج داخل المدرسة تتميز بقلة تكلفتها وواقعيتها وقربها من طبيعة العمل، كما تتماشى مع الإتجاه فى الإصلاح والذى يتمركز محوره حول المدرسة.

(٥) العامل الاجتماعي: يتضمن العامل الاجتماعي خمسة أبعاد رئيسية، تشكل اعتبارات أساسية عند وضع خطة التعليم بصفة عامة، وبرامج التنمية المهنية للمعلمين بصفة خاصة، وهى:

١- **الزيادة السكانية:** لم يكن الاقتصاد المصري بعيدًا عن التطورات التى شهدتها القضايا السكانية العالمية، ذلك لأن الاقتصاد المصري مازال يقع ضمن الشريحة الدنيا في دول الدخل المتوسط حسب تصنيف البنك الدولي، ويتصف هيكله الاقتصادي بسمات الاقتصاد النامي (عجز متنام في الموازنة العامة، عجز خارجي مزمن في ميزان المدفوعات، عبء متزايد للمديونية الخارجية) وبالتالي فإن المشكلة السكانية في مصر لا تختلف في توجهاتها العامة عن المشكلة السكانية في الدول النامية، فهي وإن كانت موجودة منذ

عقود طويلة إلا أن مؤشراتها قد أخذت في التفاقم حتى وصلت لوضعها الراهن. (محمد يوسف، ٢٠١٨م، ص٢٢)

تمثل الزيادة السكانية فى مصر تحديًا كبيرًا ما لم تستغل كمصدر قوة، فلقد وصلتعداد سكان مصر عام ٢٠١٤م إلى ٩١ مليون نسمة بزيادة مليون نسمةفي أقل من سنة، حيث بلغ عدد المصريين بالداخل ٨٧ مليونًا، بينما وصلعدد المغتربين منهم بالخارج وفقًا لإحصاءات وزارة الخارجية المصرية إلى٨ ملايين. ويشكل الحضر نسبة ٤٣% من جملة السكان مقابل ٥٧% كسكان الريف فى عام ٢٠١٢م. وقد بلغت نسبة الذكور ٥١.١%، والإناث ٤٨.٩٪ عام ٢٠١٣م ونوه الإحصاء السكانى إلى أن المجتمع المصرى يعتبر مجتمعًا فتيًا، حيث تشكل الفئة العمرية حتى ١٤عاما ثلث السكان تقريبا بنسبة ٣١% ، وقد بلغ معدل الإعالة العمرية الاجمالى حوالي ٥٥.١% فى بداية عام ٢٠١٣. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤م)

٢- **الأطفال خارج التعليم:** رغم نجاح السياسات التعليمية نسبيًا فى قدرتها على الاستيعاب، إلا أننا نجد أن الاحتفاظ بالتلاميذ حتى إنهاء مراحل التعليم الثلاث مازال يحتاج إلى تحسين، فقد بلغ عدد المتسربين من حلقة التعليم الابتدائي عام ٢٠١٠/٢٠١١م حوالى ٢٨٨٤١ تلميذا وتلميذة، ووصل إجمالي المتسربين فى حلقة التعليم الاعدادى ١٣٠٥٦٤ تلميذا وتلميذة، ويتطلب الحل للقضاء على ظاهرة التسرب من التعليم حزمة من التدخلات تعتمد على الإستهداف الجغرافى، والتحولات النقدية المشروطة التى تجمع بين تقديم الدعم المالى للأسر، وبرامج محو الأمية، والتعليم والتدريب فى برامج وفقا لسوق العمل. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤م)

٣- **معدلات الأمية:** وصلت نسبة الأمية فى مصر فى أغسطس ٢٠١٢م إلى ٢٨% فى الشريحة العمرية (١٥ – ٣٥) سنة بإجمالي ١٧ مليون نسمة، وإلى نسبة ٤٠% فى الشريحة العمرية ١٥ سنة فأكثر بإجمالي ٣٤ مليون نسمة، مع ملاحظة أن ثلثى أعداد الأميين من الإناث، وتصل نسبة الأمية بين الذكور ٢٢% و٣٧% بين الإناث، وترجع هذه المشكلة على أسباب تتعلق بالقيم الثقافية والدينية، وطبيعة توزيع الأعمال داخل الأسرة فى الريف، وارتفاع نسبة الفقر. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤م)

٤- **التركيبة الطبقية الاجتماعية الاقتصادية:** طبقت مصر سياسة الإنفتاح الإقتصادي فى بداية السبعينات، وقد صاحب ذلك ظهور العديد من المظاهر السلبية فى المجتمع مثل: حدة الفوارق بين طبقات الشعب، أدت إلى انقسام شرائح المجتمع على فقراء وأغنياء، وزيادة فى نسبة الفقر، وتآكل الطبقة الوسطى بالمجتمع المصرى. وقد أدى ذلك إلى إقبال الطبقة الغنية على التعليم الخاص والأجنبى، بينما اتجهت الطبقات الفقيرة إلى التعليم الرسمى، الأمر الذى يتعارض مع مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤م)

٥- **معدلات الفقر:** تعانى مصر من الفقر – عدم القدرة المادية على تأمين مستوى لائق للمعيشة وعدم القدرة على توفير الاحتياجات الأساسية – ويتركز الفقر إقليميًا فى المناطق الريفية، وأعالي الصعيد عن الوجه البحرى،حيث تصل نسبة الفقر الناتج عن الدخل للأسر المعيلة ذات الأطفال فى الريف ٣٠%، بالمقارنة بـ ١٢.٦% فى المناطق الحضرية. أما فى صعيد مصر فقد بلغت معدلات الفقر الناتج عن دخل الأطفال الذين يعيشون فى أسر حضرية ٣١%، وبالتالي يكون الأطفال الذين يعيشون فى صعيد مصر أشد عرضة للفقر الناتج عن الدخل، الأمر الذى يدعو إلى دعم توصيل الخدمات التعليمية إلى الأطفال فى تلك المناطق تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والعدالة الاجتماعية. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤م)

وهذا التنوع الإجتماعى فى السكان، والفوارق الكبيرة بين طبقات الشعب، وصعوبة تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، يحتم على السياسة التعليمية جعل كل مدرسة وحدة تعليمية مستقلة بذاتها تدير شئونها حسب طبيعة بيئتها، وظروف العاملين بها. وتأتى برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة كأحد أهم أنشطة المدرسة التى تسعى بها إلى تحسين ممارسات معلميها، وزيادة إنجاز طلابها، وتحقيق الإصلاح التعليمى المنشود منها.

(٦)**العامل الدينى:** تعتبر مصر دولة عربية وإسلامية، تتخذ الدين الإسلامى دينًا وطريقة وسياسة وتنظيمًا اجتماعيًا،ويمكن بيان أثر العامل الدينى فى التربية من خلال زاويتن هما: (عبدالغنى عبود وآخرون، ٢٠٠٠م، ص١٤٧)

- **أولاهما:** هى فهم الدين، ومنظور الناس إليه من خلال مؤسساتهم الدينية.
- **ثانيهما:** هى العلاقة بين الهيئات الدينية وبين الدولة بوصفها تعبيرًا عن المجتمع.

ومن هذا المنطلق فقد أثر العامل الدينى على المؤسسات التربوية فى المجتمع المصرى، حيث يحث الإسلام على العمل وأدائه على أحسن وجه، ويقول الله تعالى فى كتابه الكريم ﴿وَقُلْ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ﴾ سورة التوبة: الآية (١٠٥). ويقول أيضا ﴿إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا ﴾ سورة الكهف: الآية (٣٠) وبالتالى فالمعلم مطالب بأداء عمله على أكمل وجه داخل المدرسة، مما يستوجب إنخراطه فى برامج تنموية مستمرة توازى واقع العمل تقومه أولًا بأول، وتمده بالمستجدات فى عمله وكيفية تطبيقها فى ممارساته التدريسية.

وأخيرًا فإن لهذه القوى والعوامل الثقافية المصرية آثرها على تشكيل برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة، فالمركزية الشديدة فى السياسة وانعكاساتها على التعليم، وانتشار الأمراض الاجتماعية مثل الفقر والبطالة، وضعف الاقتصاد والدخل القومي كل هذا قد يقف حائلًا دون تطبيق هذه البرامج فى مدراسنا.

المحور السادس– نتائج البحث ومقترحاته:

أولًا– نتائج البحث:

من خلال تناول واقع برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة فى كندا والجهود المصرية في هذا المجال، تم الوصول إلى مجموعة من النتائج، في ضوئها يتم وضع مجموعة من المقترحات يمكن أن تسهم فى تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة فى مصر، ويمكن إيجاز أهم هذه النتائج فيما يلى:

١– تتسم برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة فى كندا بالواقعية والمرونة، ومن ثم تحقق أهدافها فى تحسين أداء المعلم، ورفع كفاءته الوظيفية.

٢– تعتبر الخبرة الكندية فى برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة فريدة من نوعها، فهى تضرب مثالًا يحتذى به لغيرها من الدول فى تخطيط وتنفيذ وتقويم تلك البرامج.

٣– اهتمت كندا ببرامج التنمية المهنية حرصا منها على رفع مستوى معلميها وبالتالي رفع مستوى طلابها.

٤- تأتى كندا فى مقدمة دول أمريكا الشمالية التى تولى اهتماما كبيرا بتقديم برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة، حيث تمد المعلمين بأجور إضافية وتوفر الوقت اللازم للمعلمين أثناء اليوم الدراسي كى تتيح لهم فرصة الاشتراك فى برامجها، مما يؤدى إلى زيادة نموهم المهني، ورفع كفاياتهم التدريسية.

٥- تتسم برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة بكندا بالحرية وأنها نابعة من رغبة المدارس فى تحسين أدائها، ومن ثم فهى ليست إجبارية من الجهات العليا.

٦- قصور أساليب وبرامج التنمية المتمركزة على المدرسة في مصر، وعدم الاستعانة بالمستحدثات التكنولوجية فى تنفيذ هذه البرامج.

٧- يغلب علي أساليب وبرامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة فى مصر طابع النمطية والشكلية، ومن ثم لا تحقق أهدافها فى تحسين أداء المعلم، ورفع كفاءته الوظيفية.

ثانيًا- مقترحات البحث:

من خلال تناول خبرة كندا فى برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة والجهود المصرية في هذا المجال، إنتهى البحث إلى تقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تسهم فى تطوير تلك البرامج فى مصر منها:

١-تعميق الوعي لدى المعلمين بالتغييرات المستمرة، وتمكينهم من اكتساب مهارات متقدمة، وتفجير طاقاتهم الإبداعية لسد مختلف أنواع الاحتياجات، وكذلك تنمية وعيهم بالظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية فى المجتمع مما يساعدهم على تبنى أطر فكرية منظمة تمكنهم من فهم مستجدات الأحداث فى العالم وتطورها وانعكاسها على التنمية المهنية للمعلمين، من خلال عقد ندوات لتوعية المعلمين بأهمية التنمية المهنية للمعلمين.

٢-نشر ثقافة التنمية المهنية، لأن مفهوم التنمية المهنية يتطلب توفر نوعية مختلفة من المعلمين تتقبل برامج التنمية المهنية بصدر رحب، وترحب بالتغيير الهادف، ولعل من أهمها: تقبل ملاحظات الزملاء ونقدهم دون حساسية، والاستعداد للتخلي عن الطرق التقليدية غير الملائمة وإتباع أساليب جديدة، وتبادل الخبرات الناجحة مع الآخرين وعدم إيثار الذات، والتعلم التنظيمي، وإدارة المعرفة.

٣–توفير الأساسيات اللازمة لتحقيق برامج تنمية مهنية فعالة داخل المدارس المصرية، مثل وضوح المعايير والأهداف والأساليب الخاصة بالتنمية المهنية، هذا بالإضافة إلى المتابعة المستمرة والتطوير المستمر لهذا النظام بما يتناسب مع الظروف والمتغيرات البيئية الداخلية والخارجية.

٤–ترسيخ التوجه إلى اللامركزية في تخطيط ورسم السياسات لبرامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة في مصر، بحيث تتولى المدرسة دون غيرها تخطيط وتنفيذ وتقويم تلك البرامج.

٥–أن يكون لدى المعلمين الدافعية نحو تطوير أنفسهم والارتقاء بمستوى أدائهم، واكتساب مجموعة من المهارات والمعارف الجديدة وتغيير اتجاهاتهم نحو مهنتهم.

٦–تدبير التمويل اللازم للإنفاق على برامج التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة، والعمل على توفير فريق عمل متكامل لضمان التطبيق السليم والفعال مع إجراء التدريب اللازم لهذا الفريق، لضمان النتائج وتحقيق الأهداف المنشودة.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

١. إبراهيم العيسوي، الاقتصاد المصري في ثلاثين عامًا، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ٢٠٠٧، ص٥٠٢.
٢. أحمد إسماعيل حجى: إدارة بيئة التعليم والتعلم – النظرية و الممارسة داخل الفصل والمدرسة، دار الفكر العربى، القاهرة، الطبعة الأولى ٢٠٠٠، ص ١٢٤.
٣. أحمد السيد النجار (رئيس التحرير)، تقرير الاتجاهات الاقتصادية ٢٠١١، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، القاهرة،٢٠١١، ص١٤٤.
٤. أحمد عبدالفتاح الزكى: التربية المقارنة ونظم التعليم – دراسة منهجية ونماذج تطبيقية، دار الوفاء للطباعة والنشر، الاسكندرية، ٢٠٠٤ ، ص ٥٥.
٥. اسلام ابراهيم على ابراهيم، التنمية المهنية للمعلمين في ضوء متطلبات الجودة والاعتماد، دراسة تقويمية، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، جامعة الزقازيق، ٢٠١٣م.
٦. إسماعيل محمد دياب: الإدارة المدرسية، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، ٢٠٠١، ص ٤٥٤.
٧. أفكار محمد الحسن سالم: تدريب المعلمين فى المدرسة الحديثة، التربية – مجلة محكمة تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العددان: العدد ١٣١، السنة الثامنة والعشرون، ديسمبر ١٩٩٩م، والعدد ١٣٢، السنة التاسعة والعشرون، مارس ٢٠٠٠ م، قطر، ص ١٢٧.
٨. الأكاديمية المهنية للمعلمين: اختصاصات الأكاديمية http://academy.moe.gov.eg/acd_spec.aspx
٩. إلهام أحمد على الشلبى: أثر إدارة الجودة الشاملة فى برامج التنمية المهنية للمعلمين (تجربة وكالة الغوث – الأردن)، مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٦)، العدد الرابع، ٢٠١٠ م، ص ٤٤٨.
١٠. أمل عثمان كحيل، القيادة المدرسية وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة، ٢٠٠٤م.

١١. أمل محمد وجدى عبدالصمد، تطوير التنمية المهنية المستدامة لمعلمى التعليم العام في مصر في ضوء الخبرة الفرنسية، رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠١٢م.
١٢. أيمن محمد عبدالفتاح الخولى: أصول التعليم – رؤى مستقبلية لتطوير التعليم في القرن الحادى والعشرينفى ج.م.ع ، دار الراتب الجامعية ، بيروت ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٧ .
١٣. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٣، نحو إقامة مجتمع المعرفة، عمان، الأردن.
١٤. بيومي محمد ضحاوي ، سلامة عبدالعظيم حسين، التنمية المهنية للمعلمين، مدخل جديد نحو إصلاح التعليم، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٩م، صص ٦٣ – ٦٤.
١٥. ج.م.ع وزارة التربية و التعليم: قرار رقم ٩٠ بتاريخ ٢٠٠١/٤/١٨، مرجع سابق، المادة رقم (٤).
١٦. ج.م.ع مجلس الشعب: القانون ١٥٥ لسنة٢٠٠٧م، بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة١٩٨١م، القاهرة، ٢٠٠٧، المادة (٨٩).
١٧. ج.م.ع. وزارة التربية والتعليم، قطاع الكتب، مبارك والتعليم، التعليم المصري في مجتمع المعرفة، ٢٠٠٣، ص(٧١).
١٨. جبر بن محمد بن داود الجبر: فاعلية استخدم أدوات التدريس التأملي فى تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين فى تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الأمارات العربية المتحدة، العدد ٣٣، ٢٠١٣، ص ٩٨.
١٩. جمهورية مصر العربية: دستور ٢٠١٤، القاهرة، المادة (١٣٩).
٢٠. جمهورية مصر العربية: قانون رقم (٨٢) لسنة ٢٠٠٦ بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، القاهرة، المادة (١).
٢١. جمهورية مصر العربية، الهيئة القومية لضمان جودة التعلم والاعتماد، التنمية المهنية: الطريق إلى جودة التعليم، القاهرة، يناير٢٠١٠، صص ١٠٦ – ١٠٧.

٢٢. جودت عزت عطوى: الإدارة التعليمية والإشراف التربوى – أصولها وتطبيقاتها، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٤، ص ٢٢٢.
٢٣. جون كاربنتر: مدير المدرسة ودوره فى تطوير التعليم، ترجمة عبدالله أحمد شحاته، مكتبة إيتراك، القاهرة، ٢٠٠١، ص ص ٩٨-٩٩.
٢٤. جيهان كمال محمد: برنامج تدريبى فى التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى الفنى فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠١٢، ص ص ٣٢ – ٣٤.
٢٥. حسان بن عمر بصفر، طارق عبدالرؤوف عامر، ربيع عبدالرؤوف عامر: التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالتعليم الجامعي، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الأولى ٢٠١١، ص ص ١٤٥ – ١٤٦.
٢٦. حسن شحاته، التعليم الإلكتروني وتحرير العقل، دار العالم العربي، القاهرة، ٢٠٠٩م، صص ١١٣ – ١١٥.
٢٧. حنان عبدالحليم رزق: تدريب مديرى المدارس الثانوية العامة أثناء الخدمة فى ضوء ممارساتهم لمهامهم وواجباتهم المهنية (برنامج تدريبى مقترح)، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد (٦٥)، الجزء الأول، سبتمبر ٢٠٠٧،، ص ١٧٠.
٢٨. دلال أحمد ابو شاهين: دور الموجه الفنى فى النمو المهنى لمعلمي الحلقة الاولى من مرحلة التعليم الاساسى – دراسة ميدانية لاراء المعلمين بمحافظة القنيطرة، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٧، ملحق ٢٠١١. ص ٢٨٤.
٢٩. رانيا عبدالمعز الجمال، تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في مجال التربية البيئية بمصر في ضوء بعض الخبرات العالمية المعاصرة دراسة مقارنة، مجلة التربية، السنة ١٣، العدد ٢٨، مايو ٢٠١٠م.
٣٠. رشدى أحمد طعيمة: المعلم – كفايته وإعداده و تدريبه، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩٩، ص ٢٠٢.
٣١. رشيدة السيد أحمد الطاهر: تدريب المعلمين بالخارج – دراسة فى التخطيط للتنمية المهنية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٣، ص ١١١.

٣٢. ريمة عواد غازي الضفيري، تفعيل دور مدير المدرسة الأساسية في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالكويت، دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية ، جامعة الزقازيق (٢٠١٥).
٣٣. سعاد محمد سالم عبدالرحمن، التنمية المهنية لمعلمى المرحلة الثانوية في ليبيا على ضوء احتياجاتهم التدريبية (تصور مقترح)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة حلوان، ٢٠١٤م.
٣٤. سعيد بن حمد الربيعي، التعليم العالي في عصر المعرفة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٨م، ص١٠٩.
٣٥. سعيد بن حمد الربيعي، التعليم العالي في عصر المعرفة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،٢٠٠٨م، صص١٢٤، ١٢٥.
٣٦. سكينة على: أساليب التنمية المهنية للمعلم، الدورة التدريبية للوظائف الإشرافية، وزارة التربية، الكويت، ٢٠٠٨، ص ١٣.
٣٧. سمية عرفات، موائمة التعليم الجامعى في مجتمع المعرفة، ورقة عمل إلي مؤتمر التعليم الجامعى بين الوضع الراهن وثقافة التغيير، كلية الآداب جامعة بنها، ٢٠١٥، صص٢١٤ – ٢٠١٧م.
٣٨. سمية يوسف حسانين نعيم: التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوى العام فى ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، المجلد(٧)، العدد (٢)، أبريل ٢٠١٤، ص ٦١٣.
٣٩. سهيل أحمد عبيدات: إعداد المعلمين وتنميتهم، عالم الكتاب الحديث، أربد، الاردن، ٢٠٠٧، ص ٢٢٦.
٤٠. السيد حنفى عوضن الإدارة بإنتاج المعرفة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠١٣، صص ٩٠ – ٩١.
٤١. شمس الدين فرحات الفقى: كيف تكون معلمًا ناجحًا، أسس ومهارات المعلم الناجح، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠١٠، ص ٧٣.
٤٢. صلاح الدين الكبيسى، إدارة المعرفة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، ٢٠٠٥م، ص١٣.

٤٣. طارق حسن عبدالعليم: التنمية المهنية للمعلمين فى مصر على ضوء الخبرة اليابانية والأمريكية والانجليزية، دار العلوم للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٩، ص ص ٥٦ – ٥٧.
٤٤. طارق عبدالرؤف عامر: النمو والتنمية المهنية للمعلمين، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الأولى ٢٠١١ ، ص ٤٧.
٤٥. عادل سيد علي، التنمية المهنية لمعلمى التعليم الصناعى، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ٢٠١٢، ص٢٧.
٤٦. عبدالستار العلى وآخرين، المدخل إلي إدارة المعرفة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ٢٠٠٦م، صص٣٧ – ٣٨.
٤٧. عبدالستار حسين يوسف، دور ادارة المعرفة كأداة للمنافسة والنمو والبقاء في شركات الأعمال، مجلة الإداري، العدد (١٠٣) معهد الإدارة العامة، مسقط، سلطنة عمان، ٢٠٠٥م.
٤٨. عبدالغنى عبود وآخرون: التربية المقارنة والألفية الجديدة الأيدلوجيا والتربية والنظام العالمى الجديد، دار الفكر العربى، الطبعة الأولى ٢٠٠٠، ص ١٤٢.
٤٩. عبدالغني عبود وآخرون، التربية المقارنة، منهج وتطبيقه، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٧، ص٨٧.
٥٠. عبدالله الرشدان ، نعيم جعنينى: المدخل إلى التربية والتعليم ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن، ط ٢ ، ١٩٩٧م ، ص ٣٥٨ .
٥١. عبدالله محمد عبدالله عزازي تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على المدرسة في مصر في ضوء بعض الخبرات الأجنبية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق، ٢٠١٥م.
٥٢. عرفات عبد العزيز سليمان: الإتجاهات التربوية المعاصرة ، رؤية فى شئون التربية وأوضاع التعليم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، الطبعة الأولى ٢٠٠٠، ص ٢٧٥.
٥٣. عزة جلال مصطفى وسعاد بسيونى عبدالنبى: آليات التنمية المهنية لمديرى مدارس التعليم قبل الجامعى، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة ، الطبعة الأولى ٢٠١٢، ص ص ٨١-٨٢ .

٥٤. عصام الدين على هلال وآخرون: المعلم ومهنة التعليم، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ٢٠١٠، ص ٢٣٨.
٥٥. عطية إسماعيل أبو الشيخ، دور التعليم العالي في بناء مجتمع المعرفة العربى في ظل تحديات العصر، المؤتمر العربي الثالث "الجامعات العربية التحديات والآفاق"، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، ٢٠١٠م، صص٣٣٩، ٣٦٦.
٥٦. عقيل محمود رفاعى: النشاط المدرسى وتربية المراهقين فى المدرسة الثانوية (تخطيطه – تنفيذه – تقويمه) دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، ٢٠٠٨، ص ١٤٥.
٥٧. علاء عاطف عبدالمنعم الطباخ، التنمية المهنية للمعلمين في ضوء المعايير القومية للتعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة المنوفية، ٢٠١٤م.
٥٨. على أحمد مدكور: المرجع فى التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة والتعليم العالى، وحدة إعداد المعلم الجامعى بمعهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٦، ص ٥٥٦.
٥٩. على راشد: إختيار المعلم وإعداده مع دليل للتربية العملية، دار الفكر العربى، القاهرة، ٢٠٠١، ص ص ٧٨– ٨١.
٦٠. على سويعد القرنى، واقع استخدام المشرفين التربويين لمصادر الإنترنت التربوية وخدماتها في التنمية المهنية للمعلمين بمدينة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى ٢٠١٠، صص ٤٥ – ٤٦.
٦١. عماد صمويل وهبة، اتجاهات معاصرة في التنمية المهنية للمعلم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ٢٠١٥، صص ٥٩ – ٦١
٦٢. عوض توفيق عوض: التنمية المهنية للمعلمين، مجلة التربية والتعليم، العدد(٤٥)، ربيع ٢٠٠٧، ص٣١ .
٦٣. عوض توفيق عوض: التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٣، ص ٨٠ .
٦٤. عوض حسين محمد التودري، المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلم، ط٢، مكتبة الرشد، الرياض، السعودية، ٢٠٠٤م، صص ١٧٨ – ١٩٢.

٦٥. فاروق شوقى البوهى: الإتجاهات الحديثة فى الإدارة التربوية والمدرسية، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، ٢٠١١، ص ٥٠.
٦٦. فتحي أبو الفضل، عز الدين حسنين، محمد القفاص، دور الدولة والمؤسسات في ظل العولمة، مكتبة الأسرة، الأعمال الفكرية، ٢٠٠٤، ص١٣٧.
٦٧. فرغلي هارون، كوارث العولمة الاقتصادية في عهد مبارك، دار الجمل للنشر والتوزيع، ٢٠١٢، ص٤١.
٦٨. مجدى المهدى: المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة، دار الجامعة الجديدة، الأسكندرية، ٢٠٠٧، ص ص ١٧٧ – ١٨٠.
٦٩. محسن عبدالستار محمود عزب: تطوير الإدارة المدرسية فى ضوء معايير الجودة الشاملة، المكتب الجامعى الحديث، الإسكندرية، ٢٠٠٨، ص ص ٢٠٥
٧٠. محمد الأصمعى محروس: أبعاد التنمية المهنية لمعلمي التعليم قبل الجامعي بين النظرية والتطبيق، مجلة البحث التربوي، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، مجلد ١، عدد ١، القاهرة، يناير ٢٠٠٢.، ص ١٠٢.
٧١. محمد السيد حسونة: رؤى مستقبلية لتدريب المعلمين فى ضوء المستويات القياسية العالمية، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٥، ص ص ٩٩ – ١٠٠.
٧٢. محمد جاسم محمد: سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسة وآفاق التطوير العام، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، الطبعة الأولى ٢٠٠٤، ص ١٧٣.
٧٣. محمد حسن العمايرة: مبادئ الإدارة المدرسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الطبعة الاولى ١٩٩٩، ص ١٨٠.
٧٤. محمد عبدالخالق مدبولى: التنمية المهنية للمعلمين – الاتجاهات والمداخل والإستراتيجية، دار الكتاب الجامعى، العين، الامارات المتحدة، ٢٠٠٢، ص ص ٢٣– ٢٤.
٧٥. محمد عطية خميس، جودة التعليم في مجتمع المعرفة، مجلة بحوث ودراسات جودة التعليم، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، العدد الثانى، أكتوبر ٢٠١٣م، صص٤٥ – ٤٧.

٧٦. محمد عوض الترتورى، محمد فرحان القضاة: المعلم الجديد – دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، الطبعة الأولى ٢٠٠٦، ص ص ٥٤-٥٧.
٧٧. محمد عيد عتريس: تفعيل دور مدير المدرسة فى تحقيق التنمية المهنية للمعلمين فى التعليم قبل الجامعى فى ضوء مدخل المدرسة كمجتمع تعلم، مجلة التربية، السنة (١٣)، العدد (٢٩)، أغسطس ٢٠١٠م، القاهرة ، ص ص ٣٣-٣٤
٧٨. محمد قاسم علي قاسم فحوان، التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوي العام في اليمن في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس، ٢٠١٠.
٧٩. محمد قاسم فحوان، التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام في ضوء معايير الجودة الشاملة، عمان، دار غيداء للنشر والتوزيع، ٢٠١٢م، صص٧٤ – ٧٦.
٨٠. محمد محمد حسن الحبشى: الدور التربوى للمدرسة كوحدة تدريبية وتقويمية في ضوء الأهداف الموضوعة وخبرات بعض الدول الأجنبية، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٣.، ص٢٣.
٨١. محمد يوسف، المشكلة السكانية ومعضلة مصر التنموية قضايا الحاضر ومداخل المستقبل، مجلة أحوال مصرية، العدد (٦٧) مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية، شتاء ٢٠١٨، ص٢٢.
٨٢. محمود الضبع، مجتمع المعرفة وتجديد الخطاب الثقافي العربي على ضوء مخاطر محو هويتنا، مجلة الفكر المعاصر، الإصدار الثاني، العدد(٧)، يوليو . سبتمبر ٢٠١٧م صص٩٥-٩٦.
٨٣. مرضى بن مهنا حطاب العنزى: واقع التكامل بين ممارسات مدير المدرسة والمشرف التربوي في بعض المسئوليات الإشرافية في ضوء آلية الإشراف المباشر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية ،٢٠٠٩، ص ٢٩.
٨٤. المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية: التنمية المهنية للمعلم في ضوء ثورة المعلومات، النشرة الدورية للمركز، العدد السادس عشر، أكتوبر ٢٠٠٩، القاهرة، ص ١١.

٨٥. معهد التخطيط القومي، الخيارات الاستراتيجية لإصلاح منظومة التعليم ما قبل الجامعي في مصر، سلسلة قضايا التخطيط والتنمية رقم (٢٨٠)، أغسطس ٢٠١٧م، ص٢٣.
٨٦. مكتب التربية العربى لدول الخليج: أساليب التنمية المهنية للمعلمين، تم النشر بتاريخ ٢٠١٣/٩/٢١، الرياض.
٨٧. ميسر خليل يوسف خليل أبو لبدة، دراسة تقويمية لمنظومة التنمية المهنية لمعلمى المرحلة الابتدائية بدولة الكويت في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة بنها، ٢٠١٤م.
٨٨. ناجى شنودة نخلة: كادر أعضاء هيئة التعليم ودوره فى التنمية المهنية (دراسة ميدانية)، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٩، ص ٦٦.
٨٩. نجم الدين نصر أحمد: التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة فى مواجهة تحديات العولمة، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد ٤٦، يناير ٢٠٠٤، ص ٣٠٥.
٩٠. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد التربوى: الرسالة http://naqaae.eg/?page_id=832
٩١. هيثم البشلاوى وآخرين، نحو صياغة استراتيجية عاجلة لتطوير التعليم المصري، مجلة رؤيتنا لمصر، السنة الأولى، العدد الثاني، يونيو، يوليو، أغسطس ٢٠١٦م، صص٣٦-٣٧.
٩٢. وزارة التربية والتعليم – الإدارة المركزية للتدريب: رؤية ورسالة الإدارة المركزية للتدريب
٩٣. وزارة التربية والتعليم: الخطة الإستراتيجية لإصلاح التعليم قبل الجامعي فى مصر (٢٠٠٧/٢٠٠٨ – ٢٠١١/٢٠١٢) نحو نقلة نوعية فى التعليم، القاهرة، ٢٠٠٧
٩٤. وزارة التربية والتعليم: الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعى (٢٠١٤-٢٠٣٠) التعليم – المشروع القومى لمصر"، القاهرة، ٢٠١٣، ص٣.

٩٥. وزارة التربية والتعليم: قانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، القاهرة، المادة (٧٥).
٩٦. وزارة التربية والتعليم: قرار رقم (٤٨) بتاريخ ٢٠٠٢/٣/١٦ ، القاهرة ، المادة الأولى.
٩٧. وزارة التربية والتعليم: قرار رقم (٩٠) بتاريخ ٢٠٠١/٤/١٨، القاهرة، المادة الأولى.
٩٨. وزارة التربية والتعليم: قرار رقم (٢٦٣) بتاريخ ٢٠١٣/٨/٣م بشأن تشكيل مجلس إدارة الأكاديمية المهنية للمعلمين، المادة الأولى.
٩٩. وزارة التربية والتعليم: قرار رقم (٣٩٤) بتاريخ ٢٠١٢/١٠/٨ بشأن دور وحدات التدريب بمديريات التربية والتعليم والادارات التعليمية بالمحافظات، القاهرة، المادة الثانية.
١٠٠. وزارة التربية والتعليم: قرار رقم (٣٩٤) بتاريخ ٢٠١٢/١٠/٨ بشأن دور وحدات التدريب بمديريات التربية والتعليم والإدارات التعليمية بالمحافظات، القاهرة، المادة الأولى.
١٠١. وزارة التربية والتعليم: قرار وزارى رقم (١٥٨) لسنة ١٩٨٨ بشأن تشكيل اللجنة العليا للتدريب، ص١.
١٠٢. وزارة التربية والتعليم: مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم، المجلد الأول،القاهرة، ٢٠٠٣، ص ١٧.

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

1. Scheerens, Jaap and others:Teachers' Professional Development – Europe in international comparison, Luxembourg- Office for Official Publications of the European Union, 2010 , p . 32 .
2. Nana Adu-Pipim Boaduo: School-Based Continuing professional development: Astudy of alternative teacher development initiative in the Eastern Cape, The African Symposium, An online journal of the African Educational Research Network, Volume 10, No.2, December 2010, p.77.

3. N. Ken ,Shimahara:The Japanese Model of Professional Development – Teaching as craft, Teaching and Teacher Education, Vol. 14, No., 1998, P. 451.
4. Evans, Debra:Teachers' perception of school based professional development, ph.D. dissertation, Capella University, Minnesota, United States, 2010, p. 27
5. The Council of Ministers of Education, Canada: The Development of Education, Reports for Canada, October 2008, p. 26 .
6. Trisha Fritz, Seok Kang and Arnold Danzig: Professional Development for School Administrators: A Preliminary, Quebec Analysis of How People Learn on the Job, Paper presented at the Annual Convention of the American Education Research Association, April 11-15, 2005, Montreal, p. 7.
7. Yvonne M. Skoretz: A study of the impact of a school, job – embedded professional development program on elementary and middle school teacher efficacy for technology integration, Ed .D .dissertation, Marshall University, West Virginia, United States, 2011 , p . 11.
8. Lindsay Matsumura and John Rector Steinberg: Collaborative, School-Based Professional Development Settings for Teachers: Implementation and Links to improving the Quality of Classroom Practice and Student Learning Project of Director Center for the Study of Evaluation / University of California, Los Angles, 2002.
9. Donna Lee Tanner: An analysis of how teachers grow in a school – based professional development model, Ed. D. Dissertation, Boston, College, Massachusetts, United States, 2003.
10. Jenny Poskitt: Towards a Model of New Zealand School-Based Teacher Professional Development, New Zealand

Journal of Teachers' Work, Volume 2, Issue 2, 136-151, 2005

11. Daniel Desta, Desalegn Chalchisa and Girma Lemma: School-based continuous Teacher Professional Development in Addis Ababa - An Investigation of Practices, Opportunities and Challenges , CICE Hiroshima University, Journal of International Cooperation in Education, Vol.15 No.3 , 2013 .
12. Adem Bayar: The Components of Effective Professional Development Activities in terms of Teachers' Perspective, International Online Journal of Educational Sciences, 2014, 6
13. Francesca Caena: Literature review Quality in Teachers' continuing professional development European Commission Education and Training 2020, Thematic Working Group - Professional Development of Teachers, June 2011, p. 10.
14. Sonia Blandford: Managing Professional Development In School, Routledge Press, London, 2000, P.3.
15. Figen Iyidogan: Personal Factors Affecting Experienced English Teachers' Decisions Whether or not to Engage in Professional Development Activities, Master dissertation, The Program of Teaching English as a Foreign Language, Bilkent University, Ankara , 2011, p. p. 12 – 13.
16. Metiri Group: Professional Development - Ensuring a Return on Your Investment, INTEL, 2010, p.12. from: http://www.intel.com/content/dam/doc/white-paper/education-professional-development-paper.pdf
17. Eleonora Villegas-Reimers: Teacher professional development: an international review of the literature, International Institute for Educational planning, UNESCO, 2003, p. 17.

18. Hans Jorgen Knudsen, et al: School-Based in-Service Teacher Training in Montenegro-A handbook for Policy makers and practitioners, European Training Foundation, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2013, p. 7.
19. Ofsted: Continuing Professional Development for Teachers in School, Office for Standards in Education, London, 2002, p. 11.
20. Laws, K., Harbon, L., Nguyen, N., & Trinh, L.: Professional development of teacher educators: A cross border story. Refereed paper presented at 'Teacher education crossing borders: Cultures, contexts, communities and curriculum' the annual conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA), Albury, 28 June – 1 July 2009 , P. 3.
21. Bruce Joyce, Emily Calhoun and David Hopkins: The new structure of school improvements – Inquiring schools and achieveing students, Open University press, Buckingham, Philadelphia, 1999, p.p. 117-119.
22. Phu Vu, Vien Cao, Lan Vu, and Jude Cepero: Factors Driving Learner Success in Online Professional Development, The International Review of Research in Open and Distance Learning, Vo. l 15, No. 3, July 2014, p. 121 .
23. Elizabeth Leu: The Patterns and Purposes of School-based and Cluster Teacher Professional Development Programs, Working Paper 2 under EQUIP1's Study of School-based Teacher In-service Programs and Clustering of Schools, Academy for Educational Development, April 2004, p. 2.
24. Jodene Dunleavy: Public Education in Canada: Facts, Trends and Attitudes, Canadian Education Association, Toronto, 2007, p. 7.

25. Mira Gambhir, Kathryn Broad, Mark Evans and Jane Gaskell:Characterizing Initial Teacher Education In Canada: Themes and Issues , Initial Teacher Education Program, Prepared for The International Alliance of Leading Education Institutes , September 2008, p.p. 10-11 .
26. Edward C. Fletcher Jr.: Business Education University Supervisors' Perspectives of Mentor Teachers' Competencies , journal of Career and Technical Education, Vol. 27, No. 1, Spring, 2012 – Page 59
27. The Council of Ministers of Education, Canada: The 15th Conference of Commonwealth Education Ministers, Acess, Inclusion and Achievement: Closing the Gap (Country Response: Canada) Edinburgh, Scotland, October 27-30, 2003, p.35.
28. The Council of Ministers of Education, Canada: The Development of Education, Reports for Canada, Op. Cit, p. 25 .
29. Council of Ministers of Education, Canada:A report to UNECE and UNESCO on Indicators of education for sustainable development, report for Canada 2007-2010 , October 2010, p. 5.
30. Antonella Valeo & Farahnaz Faez: Career Development and Professional Attrition of Novice ESL Teachers of Adults, TESL Canada Journal, Volume 31, issue 1, 2013, p. 3 .
31. Council of Ministers of Educations, Canada (CMEC): A Report of the Canadian Delegation of the 5th APEC Education Ministerial Meeting (AEMM), Gyeongju, Korea, May 21–23, 2012, pp.8-9 .
32. Council of Ministers of Education, Canada: Organization of American States (OAS) VII Inter American Meeting of Ministers of Education Paramaribo, Suriname March 1–2, 2012, Report of the Canadian Delegation, p.4 .

33. Council of Ministers of Education, Canada:18th Conference of Commonwealth Education Ministers (18CCEM), Report of the Canadian delegation , Pailles, Mauritius, August 28–31, 2012, p.6.
34. The Council of Ministers of Education, Canada: The 15th Conference of Commonwealth Education Ministers, Op. Cit., p.36.
35. The Sutton Trust: Developing teachers, improving professional development for teachers, The Sutton Trust, January 2015,p. 13 .
36. Ibid: p.4
37. Council of Ministers of Education, Canada: United Nations Literacy Decade 2003–2012, Progress Report for Canada 2004–2006, November 2007, p. 37 .
38. Schleicher, A.: Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World, OECD, 2012 , p. 72 .
39. The Council of Ministers of Education, Canada: The Development of Education, Reports for Canada, October 2008, p. 26.
40. Eleonora Villegas-Reimers:Op. Cit. , p. 97.
41. Christine Hamel, Stephen Allaire and Sandrine Turcotte: Just- in – time online professional activities for an innovation in small rural schools , Canadian Journal of Learning and Technology, Volume 38(3), Fall/Autumn 2012, p. 3 .
42. Robert Coe, Cesare Aloisin Steve Higgins and Lee Elliot Major:What makes a great teaching? Review of the underpinning research, The Sutton Trust, October 2014, p.p.2-3.
43. OECD: the Teaching and Learning International Survey (TALIS) - Alberta (Canada), 2013, p. 3.

44. Action Canada:Future Tense, adapting the Canadian Education System to the 21st century, an Action Canada Task Force report, February 2013, p. 14 .
45. Council of Ministers of Education, Canada:Access, Inclusion and Achievement: Closing the Gap - Country Response: Canada, Fifteenth Commonwealth Conference of Education Ministers, Edinburgh, Scotland, 27-30 October 2003, p.34 .
46. Council of Ministers of Education, Canada: The International Summit on the Teaching Profession, New York, United States, March 16–17, 2011, Report of the Canadian Delegation, p. 5.
47. Council of Ministers of Education, Canada: Education in a Global Era: Developments in Education in Canada, report prepared for the14th Conference of Commonwealth Education Ministers, Halifax, Nova Scotia, November 27-30, 2000, p.4.
48. Council of Ministers of Education, Canada: Education in a Global Era: Developments in Education in Canada, report prepared for the14th Conference of Commonwealth Education Ministers, Halifax, Nova Scotia, November 27-30, 2000, p.4 .
49. Citizenship and Immigration Canada:Discover Canada, The Rights and Responsibilities of Citizenship, Large Print, a study guide, 2011, p. 23 .
50. Demond Morton: A short History of the Canada, McClelland & Stewart, Toronto, Ontario, 6th Edition, 2001, P. 17 .
51. Citizenship and Immigration Canada:Op. Cit., p. 25.
52. Council of Ministers of Education, Canada (CMEC):A Report of the Canadian Delegation of the 14th Conference of Commonwealth Education Ministers, Halifax, Nova Scotia, Canada, November 26-30, 2000, p.8 .

53. Council of Ministers of Education, Canada: Education in a Global Era: Developments in Education in Canada, report prepared for the14th Conference of Commonwealth Education Ministers, Halifax, Nova Scotia, November 27-30, 2000, p.4 .
54. Ahmed S. MakladIn-service teacher training program: A Comparative study between Egypt and Japan, NUE Journal of International Educational Cooperation,Volume 3, 2008.p. 107.