النمو المهني للمعلّمين

I- التوجّهات الحديثة في التنمية المهنية

إنّ البحث في التنمية المهنية للمعلّمين وفي استراتيجيات تحقيقها برز في الثمانينات من القرن العشرين وانتشر بصفة خاصة في العقد الأخير من هذا القرن. وقد رافقت هذه الظاهرة دراسات عديدة لإعادة النظر في التوجّهات وفي الخطط المعتمدة في مجالي الإعداد والتكوين المستمرّ، لا فقط للمعلّمين، وإنّما أيضا لأطر الإشراف التربوي ولكلّ العاملين في الحقل التربوي من أجل تحسين عمليتي التعليم والتعلّم والرفع من إنتاجية المؤسّسة المدرسية. ويمكن في هذا الصدد، التساؤل أوّلا عن:

- الظروف التي قادت إلى مفهوم المهنية والتنمية المهنية على مستوى المعلّم،
- مفاهيم التمهّن والتمهين والتنمية المهنية ،
- الكفايات التي تميّز المعلّم المهني والخطاطات ذات الصلة،
- ملامح المعلّم المهني.

1- الظروف التي أسّست للتنمية المهنية على مستوى المعلّم.

أدّت عدّة ظروف إلى ظهور مفهوم التنمية المهنية وإلى فرضهما على أرض الواقع، ويجوز إجمال أهمّ هذه الظروف في ما يلي:

1.1- شهد العالم في الثمانينات وخاصة في التسعينات من القرن الماضي مجموعة من التطوّرات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية ممّا استوجب إحداث تحوّلات على مستوى إدارة أغلب القطاعات، ومنها قطاع التربية والتعليم. ومن التحوّلات التي طالت هذا القطاع، التحوّل من المركزية المفرطة إلى اللامركزية، بحيث اعتبرت المدرسة مركزا تربويا وتعليميا مستقلا. وتنامى هذا التوجّه في الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا وفي بعض البلدان مثل تايلندا وسنغافورة ونيوزيلندا. ورافقت هذا التوجّه موجة لتوطين المعلّمين في مدارسهم ليجدوا فيها مناخا مناسبا لنموهم المهني بما يحسّن من مستوى التعليم فيها، ويحقق أهدافها بكفاءة عالية. وقد شجّعت الاختناقات الاقتصادية في أوروبا على وجه الخصوص على تكريس اللامركزية، ممّا قاد إلى الضغط على الميزانيات المرصودة للتعليم وبخاصة للتدريب في أثناء الخدمة لفائدة المعلّمين. وتولّت السلطات المحلّية والمؤسّسة التربوية مسؤولية تحسين مستوى أداء المعلّمين باعتماد سياسة التمويل والتخطيط الذاتيين.

2.1- يتمحور الظرف الثاني حول هويّة المعلّم. ولتوضيح هذا الأمر، يحسن الرجوع إلى عقود خلت وإلى تاريخ التربية حيث عاشت أجيال عديدة من المعلّمين "وفقا لهوية أخلاقية مثالية طالما كرّستها الثقافات المحافظة والديانات، احتلّ فيها المعلّم ومهنة التعليم مكانة ترقى إلى مرتبة التقديس...وظلّت هذه المكانة العالية مصدرا للرضا المهني" (مدبولي، 2002، ص32). لكن هذا الوضع انقرض تقريبا في الدول الغربية على وجه الخصوص، حيث توجّهت مهنة التعليم وجهة تقنية أدائية معيارية في عالم التقنية والتكنولوجيا. وقد أفضى هذا الوضع إلى ظهور أيديولوجيا تعتبر أنّ مهنة التعليم مهنة تقنية أدائية. وتسرّبت لها مفاهيم ومصطلحات تُستخدم في ميادين أخرى مثل ميدان الاقتصاد، ومن هذه المفاهيم، مفهوم الأداء، ومفهوم الإنتاجية، ومفهوم التميّز على مستوى المخرجات، ممّا أدّى إلى اعتبار التعليم مهنة يتطلّب حذقها الإلمام بمهارات محدّدة واكتساب القدرة على توظيفها في الصفّ بما يمكّن من تأمين أداء جيّد وتحقيق الامتياز في ضوء منافسة بين الأفراد والمؤسّسات، وهو ما غيّب الحسّ المهني والوعي الاجتماعي والتربوي للمعلّم، وفرّغ مهنة التعليم من مضامينها الخلقية والاجتماعية التي كانت تتمتع بها في الماضي. ومن إفرازات هذا الوضع، ظهور أزمة الهوية التي يعانيها المعلّمون، والإحباط لدى الرأي العام نتيجة للمراكز المتأخّرة التي احتلّها التعليم في البلدان الغربية بالمقارنة مع مراكز النظم التربوية في بعض بلدان شرق آسيا المنافسة. ويعتبر هارجريفز وجودسون (Hargreaves and Goodson، 1996) أنّ تمهين التعليم يُعدّ من أوكد الأولويات لتجاوز أزمة الهوية وفكّ أزمة الإحباط، إلى جانب دعم لامركزية التعليم وإعطاء المؤسّسة المدرسية أكثر حرّية لتصريف أمورها، واتّخاذ المبادرات لتحسين وضعها، والرفع من جودة عملها. وقد ساهمت في دعم هذا التوجّه الدعوة إلى الممارسة المهنية الواعية أو المتأمّلة، وإلى الرجوع إلى المضامين الخلقية والاجتماعية لمهنة التعليم، علما أنّ هذه الدعوة لاقت تفهّما ووعيا بأهمّيتها خصوصا في منتصف التسعينات من القرن الماضي.

كلّ هذه الظروف ساهمت في التأسيس لمفهوم التمهين والتمهّن ، لكن ما هو التمهّن والتمهين والتنمية المهنية؟ وما هي ملامح المعلّم المهني؟

2- تحديد المفاهيم: التمهّن، التمهين، التنمية المهنية

توجد فروق في المعنى بين المفاهيم الثلاثة، وإن كانت ترجع إلى نفس الأصل "المهنة".

أ- مفهوم التمهّن

يقرّ لنج (Lang، 1999) أنّ للتمهّن تعريفين أو معنيين. يتمثّل الأوّل في أنّ

التمهّن تمشّ أو مسار لبناء الكفايات والمعارف الخاصة بمهنة محدّدة ولتعميقها، وأنّ هذا المفهوم يفترض القبول بخمسة مسلّمات أساسية، هي:

- أنّ كلّ مهنة تتطلّب امتلاك جملة من المعارف والمهارات خاصة بها،
- وأنّ المتعاطين لها مؤهّلون لأن يصبحوا مهنيين متمرّسين،
- وأنّ المهنيين يتميّزون بدرجة عالية من الفعالية والفاعلية،
- وأنّ التمهّن ممكن، وكذلك تمريره من جيل إلى آخر،
- وأنّه يتعلّق بفئة خاصة أو جماعة، ولا يتعلّق بفرد واحد.

أمّا المعنى الثاني فيركّز على أنّ التمهّن يعني مجموع المهنيين المتعاطين لمهنة معيّنة من حيث مكانتهم الاجتماعية والقانونية ومن حيث مطالبتهم بتحسين مكانتهم ووضعهم الاقتصادي.

ب- مفهوم التمهين

ويعرّف عامة على أنّه درجة من التحكّم في المهنة ومن حذقها. يتوصّل لها المهنيّ إثر مروره بعملية تمهّن في مرحلة من مراحل مساره المهني، فالتمهين هو إذا درجة من الخبرة حصلت للمهنيّ. فهو في هذا المعنى حالة وليس مسارا أو تمشّيا.

والتمهين كما عرّفه لوموس (Lemosse، 1989) مجموعة من المعايير جاءت على النحو التالي:

- قدرة على القيام بنشاط عقلي مسؤول عند ممارسة مهنة معيّنة،
- قدرة على ممارسة نشاط معقد بعيد عن الروتينية والرتابة،
- النشاط والعمل موجّهان لفائدة الغير وللمجتمع بصفة عامة،
- النشاط الممارس يتعيّن أن يكون عمليا وليس نظريا أو تفكيريا،
- الجماعة المهنية تخضع لتنظيم داخلي وانسجام قويين.

ويضيف لاموس عن ألتي (ALTET، 1998) أنّ هذه المعايير المهنية تنسحب على التمهين في قطاعي التربية والتعليم من منطلق أنّهما نشاطان عقليان يقومان على المسؤولية، وهما كذلك عمل إبداعي يتطلّب استخدام عدد من التقنيات والوسائل العملية، وعمل في خدمة المجتمع.

ج- مفهوم التنمية المهنية

عرّف جلوفر(GLOVER، 1998) التنمية المهنية بأنّها عملية تهدف إلى تحقيق أربعة أهداف:

- تمكين المعلّمين من معارف جديدة ذات العلاقة بعملهم التعليمي.
- تنمية المهارات المهنية لديهم.
- تنمية القيم المهنية والقيم الداعمة لعملهم.
- تأهيلهم لتحقيق تربية وتعليم ناجحين لفائدة طلبتهم.

وقد تبنّى مشروع كيل (Kell) بإنجلترا وولز، تعريفا يعتبر فيه أنّ التنمية المهنية تتألّف من ثلاثة مكوّنات أساسية هي التالية:

- **التدريب المهني**، ويهدف إلى إكساب المعلّمين المهارات الضرورية لرفع كفايتهم المهنية بما يمكّنهم من تحقيق المعايير المعمول بها.
- **التربية المهنية** (Professionnel Education)، وتهدف إلى تعديل أفكار المعلّمين، وتطوير معتقداتهم تجاه عملهم وسلوكهم المهنيين، ودعم القيم المهنية لديهم عن طريق الدورات التدريبية والمشاركة في اللقاءات وفي الحلقات النّقاشية، والقراءات والتأمّل الذاتي...
- **المساندة المهنية** (Professionnel Support)، ومفاد ذلك توفير الاستقرار الوظيفي والتوطين داخل المدرسة لفترة كافية. (المدبولي، 2002).

3- الكفايات المهنية وملامح المعلّم المهني

3.1- الكفايات المهنية

نشير في البداية إلى أنّ كفايات المعلّم المهنية لا يمكن مباشرتها إلاّ باعتبارها مكوّنا من كلّ يتألّف من ثلاثة عناصر هي: "مشروعات-أفعال-كفايات". والمقصود بالمشروعات الأهداف التي يرسمها المعلّم لعمله في إطار مشروعه الشخصي، وأيضا في إطار مشروع المؤسّسة. أمّا الأفعال فتتمثّل في تصرّفات المعلّم وسلوكاته المهنية كمساعدة الطلبة في عملية التعلّم، وإدارة العمل ضمن الفرق. فما هي الكفايات المهنية وما هو تعريفها؟

توجد لكفاية المعلّم المهنية عدّة تعريفات في الأدبيات التربوية، منها أنّ الكفاية هي المعارف والتصوّرات والنظريات الشخصية وخطاطات العمل المستنفرة لحلّ الوضعيات المشكلية في المواقف التعليمية التعلّمية (1993,Charlier Donnay).

وعرّفتها ألتي(ALTET 1998، ص96) بأنّها " تمفصل بين ثلاثة سجلّات من المتغيرات هي: المعارف وخطاطات العمل وتشكيلة من التصرّفات والروتينيات الجاهزة. وتتكوّن المعارف المقصودة في هذا التعريف من:

- **معارف تعليمية عملية** يبنيها المعلّم من ممارسته التعليمية ومن تجارب سبق أن عاشها داخل المدرسة
- **معارف غير تعليمية** يتعلّمها المعلّم من سياقات غير تعليمية- تعلّمية
- **ومعارف نظرية** ذات العلاقة بمهنة التعليم.

2.3- طبيعة الكفايات المهنية

ويمكن تصنيف كفايات المعلّم المهنية حسب الحقول التي تتنزّل فيها وذلك على النحو التالي: الكفايات المرتبطة بحياة الصفّ، والكفايات ذات الصلة بالمتعلّمين وبخصائصهم، والكفايات ذات الصلة بمواد التعليم، والكفايات المستوجبة تجاه المجتمع، والكفايات المرتبطة بشخص المعلّم نفسه.

أ- وتتمثّل الكفايات المرتبطة بحياة الصفّ في المهمّات ذات الصلة بإدارة الصفّ واختيار النشاطات واستثمار الموارد المتاحة وإدارة الوقت والزمن واستخدام فضاء التعليم .

ب- وتتجسّد الكفايات المتّصلة بالعلاقة مع المتعلّمين في مهمّات التواصل معهم، وتعرّف صعوبات التعلّم وسبل علاجها، وتعرّف أساليب تحفيز الطلبة، ومتابعة عمليات التعلّم ومرافقتها....

ج- وتشترط الكفايات المتعلّقة بمواد التعلّم، تملّك المعارف العلمية في التخصّصات المقرّرة وتملّك القدرة على تحويلها إلى معارف قابلة للتعلّم بالاستناد إلى معيشات الطلبة والمكتسبات القبلية لديهم. كما تشترط معرفة معمّقة بالمناهج التعليمية والربط بين مختلف المواد الدراسية في صيغة اندماجية محكمة.

د- وتشمل الكفايات المستوجبة تجاه المجتمع القدرة على التفاعل مع البيئة المحيطة بالمدرسة ومع أولياء الأمور، وأيضا مع الزملاء في إطار جمعيات ومنظمات ...

ه- وتتمثّل تلك المتعلّقة بشخص المعلّم، في قدرة المعلّم على التأمّل الواعي لعمله ولأساليب تأديته. كما تتمثّل في البحث عن المعاني والدلالات والاستراتيجيات لهذا العمل واتّخاذ القرار المناسب في الغرض.

تصنيف ألتي(ALTET 1998) للكفايات المهنية:

- الأخذ بعين الاعتبار لأكبر عدد ممكن من أبعاد ومحدّدات موقف تعليمي معيّن،
- الربط بين هذه الأبعاد والمحدّدات بالاستعانة بمعرفة نظرية،
- اتّخاذ القرار بشأن العمل،
- تعديل العمل بشكل فوريّ في أثناء العمل عند الضرورة،
- استخلاص دروس للمستقبل من الممارسة التدريسية على قاعدة التأمّل الواعي،
- الاستفادة من معلومات ومعارف متأتّية من مصادر مختلفة،
- اختيار خطاطات عمل وجيهة، والعمل على إغناء ما توافر منها لدى المعلّم،
- التكيّف مع الظروف الجديدة داخل الفصل وخارجه.

3.3- ملامح المعلّم المهني

توجد تصنيفات عديدة لملامح المعلّم المهني، ومن أكثرها انتشارا تصنيف باكي(1994) وهو الآتي:

المعلّم المهني تتوافر لديه الملامح التالية، فهو:

- **ممارس مفكّر** في عمله ومنتج لأدوات ووسائل جديدة
- **ممارس حرفي** من حيث قدرته على تحقيق المهمّات المناطة بعهدته، وعلى استخدام خطاطات ذات علاقة بالسياق
- **معلّم مثقّف** له معارف تخصّصية ومعارف تعليمية وإبيستمولوجية ومعارف نفسية وتربوية وفلسفية
- **معلّم تقني** باستخدامه تقنيات سمعية بصرية ومهارات تقنية
- **فاعل اجتماعي** من حيث التزامه بالمشروعات الجماعية، وتحليل الرهانات الاجتماعية للمواقف اليومية
- **شخص في حالة نمو**، له مشروع في مجال التنمية المهنية

إنّ التحليل السابق لمفاهيم التمهّن والتمهين، والعرض للكفايات ذات العلاقة، والمفاهيم الأخرى المرتبطة بها، تشير إلى أنّ للمعلّم المهني أدوارا ومهاما وطرائق عمل وكفايات تختلف في أغلبها عن أدوار ومهمّات وكفايات المعلّم غير المهني. كما نستنتج أنّ المهنية بهذا المعنى ترتبط بتحسين التعليم والتعلّم وبتحسين المؤسّسة المدرسية والمنظومة التربوية في أغلب جوانبها. والمهنية في التعليم عامل نمو يتجاوز التعليم ليشمل مختلف مكوّنات المجتمعّ؛ فهي من هذا المنطلق، رهان يتعيّن رفعه ومشروع يتعين تحقيقه.

II- استراتيجيات في التنمية المهنية للمعلّمين

تتألّف الإستراتيجية من عدد من المكوّنات الأساسية لعلّ أهمّها المداخل، والتخطيط، والمضامين (أو المحتويات)، على أنّ كلّ مكوّن من هذه المكوّنات يتفرّع إلى عدد من الأبعاد المؤلّفة له. وسنعتمد فيما يلي هذا التحديد لاستراتجيات التنمية المهنية.

1- مداخل للتنمية المهنية

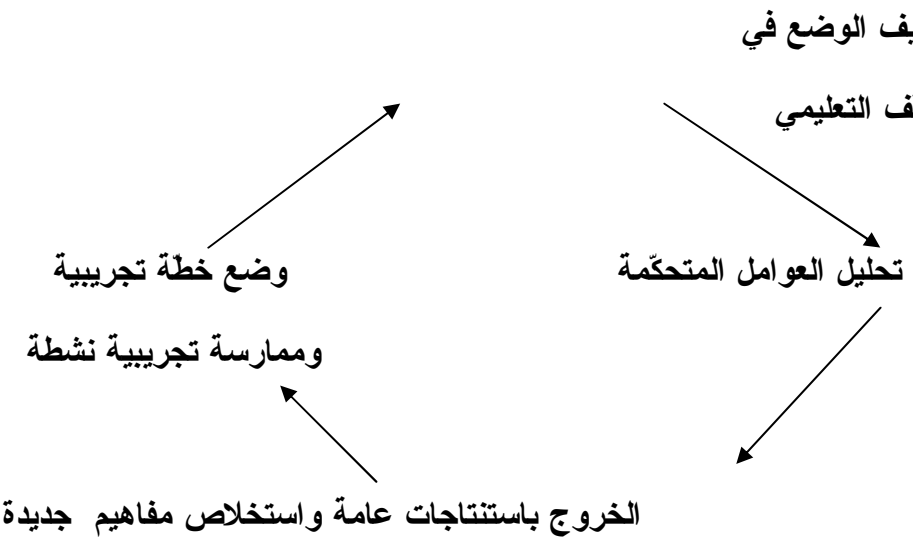
يعتبر اختيار المدخل عند بناء كل إستراتيجية عملية أساسية لعدّة أسباب منها أنّ ذلك يحدّد المكوّنات الأخرى للإستراتيجية، كما يحدّد توجّهاتها وإجراءاتها ومختلف العمليات التابعة لها. لذا، وجب تعرّف هذه المداخل وتبيّن إمكاناتها وحدودها في ضوء إمكانات البيئة وحدودها التي ستطبّق فيها.

وفيما يتعلّق بالتنمية المهنية للمعلّمين، يمكن إيجاز المداخل في ثلاثة تعتبر الأكثر استخداما، وهي مدخل الممارسة المتأمّلة ومدخل البحث الفعل (أو البحث الإجرائي) ومدخل أخلاقية مهنة التعليم.

1.1- مدخل الممارسة المتأمّلة (أو الواعية)

توجد تعريفات عديدة للممارسة المتأمّلة يجمع أغلبها على أنّها تفكير في الموقف التعليمي قبل تنفيذه وفي مختلف مكوّناته وفي الأداء المرتقب، وتخطيط مسبق لهذا الموقف (Reflexion-on-action) وتنفيذه، ومعاودة التفكير أثناء التنفيذ (Reflexion-in-action)، وتفكير إثر التنفيذ من أجل الوقوف على التباين الذي يمكن أن يحصل بين الأهداف المستهدفة وبين ما تحقّق منها بالفعل، باعتبارأن التباين مشكلة مهنية يتعيّن تشخيصها للخروج بتصوّر لطريقة التعامل معها(Schon, 1984) .

ونضيف أيضا أنّ الممارسة المتأمّلة عبارة عن مسار دائري ينطلق من الملاحظة والتوصيف للوضع التعليمي التعلّمي؛ ثمّ يتبع ذلك تحليل للعوامل التي تشرح الظاهرة، للخروج باستنتاجات عامة ومفاهيم جديدة، ثمّ وضع خطّة تجريبية لتحسين الممارسة وتنفيذها على قاعدة الاستنتاجات العامة والمفاهيم، كما هو مبيّن في الشكل التالي:



وتعدّ الممارسة المتأمّلة مدخلا للتنمية المهنية لأنّها وثيقة الصلة بها لأنها تشمل عدّة عناصر منها الإدراك الواعي لدى المعلّم بطبيعة ممارسته التعليمية، والأبعاد المؤلفة لها، والنظريات التي تؤسّس لها، وخلفياتها الاجتماعية والثقافية. وما تفضي إليه هذه الممارسة من نواتج ومخرجات، ومنها أيضا الإدراك الواعي بوجود معرفة مهنية متجدّدة ينبغي مسايرتها والمساهمة في إنتاجها. ومن العناصر الأساسية نذكر كذلك، عنصر التغيير، وعنصر السعي للتحسين والتطوير، وعنصر التقييم للممارسة ولنتائجها، وعنصر العلاقة بين النظرية والتطبيق من حيث أنّ الممارسة المتأمّلة عمل يندرج في إطار جدلية بين الفكر والعمل، وعنصر المرونة التي يقضي بالتخلّي عن الطرائق والأساليب عندما يثبت عدم جدواها. كلّ هذه الاعتبارات تضع المعلّم في مسار التنمية المهنية وتجعل الممارسة المتأمّلة مدخلا له.

1.2- مدخل البحث الفعل (أو البحث الإجرائي)

ظهر البحث الفعل بصفة خاصة خلال العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين وذلك في إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية في إطار حركة تُعرف بحركة تحسين المدرسة، ثمّ انتشر في بلدان عديدة مثل فرنسا وكندا... ويختلف البحث الفعل عن البحث الأكاديمي، ومن أوجه الاختلاف أنّ البحث الفعل يقوم به المعلّون بالاشتراك مع طلبتهم بهدف تحسين مناهجهم التعليمية وطرائق التدريس وأساليبه وإدارة الصفّ. وله

وظيفتان؛ وظيفة البحث ووظيفة التجديد والتغيير. ونشير إلى أنّ البحث الفعل لا يخضع إلى المنهجية العلمية المتشدّدة المستخدمة في الجامعات والمخابر العلمية، بل يعتمد منهجية تتّسم بالمرونة والتبسيط بالمقارنة ويعتمد أيضا على صرامة منهجية البحث العلمي.

وفي نفس السياق، يورد لايتل (Little,1993) أنّ البحث الفعل يتمثّل في أنّ يُعاين المعلّم ممارسته التدريسية، ويقرّر تطويرها وتطوير استراتيجياته التعليمية، ويحدّد المشكلات التي تطرحها، والأبعاد المرتبطة بها. ويقيّم أدائه ويتخيّر الفعل الأكثر تناسبا، ويضع القرارات التي يتّخذها موضع التنفيذ من أجل إحداث التغيير. وبالتالي، يصبح البحث الفعل (أو الإجرائي) مدخلا من مداخل التنمية المهنية.

ويحدّد سومخ (Somekh,1999) جملة من التوجّهات والمبادئ لتفعيل البحث الفعل في التنمية المهنية، وهي كالآتي:

- التركيز على السياق الاجتماعي في العملية التدريسية.
- انتهاج العمل الجماعي التعاوني بين المعلّمين في المدرسة أو خارجها، وأيضا مع الأكاديميين والإداريين.
- العمل على الربط بين المعلومات والمعارف المجمّعة وبين المعلومات التي تمّ بناءًا عليها، تصوّر النظريات والممارسات.
- العمل على تقييم النظريات المستقرأة باختبارها على محكّ الممارسة الميدانية التي تمّ تطويرها.
- نشر المعارف والنظريات المستقرأة بين الممارسين الباحثين من أجل التشجيع على البحث الإجرائي وضمان استمرار يته.

ويتميّز البحث الفعل، باعتباره مدخلا للتنمية المهنية، بعدد من المواصفات والخصائص (مدبولي، 2002، صص 134/133)، منها التالية:

- "**الدافعية الذاتية** بمعنى أن يكون الحافز لإجرائها نابعا من المعلّمين نتيجة لإحساسهم بالمسئولية تجاه ممارستهم، وإحساسهم بملكية تجربتهم وما ينتج عنها من نواتج وتطبيقات.
- **النظامية المنهجية** بمعنى أن تُمارس البحوث الإجرائية وفقا لمنطق بحثي استقصائي سليم، ولكن بقدر من المرونة والابتكارية.
- **التأمّل الواعي**، وهو الإطار الحكم للبحوث الإجرائية.
- **التناوب مع الممارسة**، فالعلاقة بين الممارسة العملية والبحث الإجرائي علاقة جدلية تمكّن من إجراء المزيد من البحث والمزيد من الممارسة، الأمر

الذي يضفي على المعارف الناشئة سمات خاصة من أهمّها التجديد والنسبية والاستدامة.

وفي ضوء ما سبق، يتبيّن أنّ البحث الفعل أو البحث الإجرائي يؤدي إلى الانخراط في التنمية المهنية للمعلّمين. لكن جدوى هذا البحث لا تحقق إلاّ إذا كان في بيئة ومناخ سليمين يتّسمان بالتفهّم، والموضوعية، والاستجابة لإرادة حقيقية للتغيير، والتطوير، والتحسين لفائدة الأفراد والمؤسّسة ، وأيضا، عند توافر الدعم من داخل المدرسة ومن خارجها. وإلى جانب هذه الشروط ذات العلاقة بالبيئة العامة، توجد شروط أخرى يمكن إجمالها في ما يلي:

- إرساء ثقافة ملائمة للمدرسة، تقوم على التناغم بين مختلف الفاعلين فيها، وعلى الاعتقاد بأنّ الممارسة البحثية تفضي إلى تطوير الكفايات التدريسية وتطوير مستويات المتعلّمين، كما تقوم على الجرأة في التجريب.
- إيجاد آليات لتقدير احتياجات المعلّمين للنمو المهني وربط احتياجات المعلّمين باحتياجات المدرسة.
- اهتمام المعلّمين بالمدرسة كمنظومة متكاملة وبمختلف مكوّناتها ومهامها ومجريات الأحداث داخلها.
- إمكانية ترجمة بحوث المعلّمين و نواتجها إلى قرارات إجرائية قابلة للتنفيذ.
- تخصيص الوقت والظروف اللازمة بالمدرسة لإجراء البحوث باعتبار ذلك جزءا من مهامها.
- إرساء شراكة فعلية ومتكافئة بين الممارسين الباحثين من المعلّمين وبين الأكاديميين المتخصّصين بالمجال، يتمّ التفاوض بشأنها.

3.1- أخلاقية المهنة مدخلا للتنمية المهنية

إنّ الأبعاد الأخلاقية للتنمية المهنية تكاد تكون في فترة ما قبل التسعينات، غائبة عن الأدب التربوي إلاّ ما ندر، خصوصا في ضوء اعتبار التعليم مهنة تقنية أدائية تحكم معايير محدّدة، ومهنة تخضع للمساءلة. لكن المدّ التمهيني في عمل المعلّم أدّى إلى اعتبار الأبعاد الأخلاقية في التنمية المهنية. فظهر ما يسمّى حديثا بأخلاقية المهنة (Déontologie): (Hargreaves,1994)، (Neil, Mathew, 1999). وأفضت الدراسات إلى ظهور مفاهيم وقيم ومعاني ذات علاقة عضوية بالتنمية المهنية، منها مفهوم الرغبة لدى المعلّمين لإنجاح التنمية المهنية، وقيمة الاحترام بين أعضاء هيئة التدريس وبين الطلبة، ومفهوم تأثير الجوانب الوجدانية في النمو المهني للمعلّم، ومفهوم الرضا الوظيفي، ومفهوم الدافعية، ومفهوم أخلاقيات المعلّم...

وأدّت الدراسات في هذا المجال إلى ظهور حركة تعتبر أنّ من أخلاقيات التعليم تعهّد المعلّمين بمواصلة نموّهم المهني واكتساب الكفايات المطلوبة التي تسمح لهم بتأدية واجباتهم المهنية تجاه المتعلّمين وتجاه المؤسّسة المدرسية، ومعنى ذلك أنّ الالتزام الأخلاقي تجاه الذات وتجاه الآخرين أصبح مشجّعا وحافزا للتنمية المهنية، ومحرّكا أساسيا في الغرض، وأصبحت الدوافع الذاتية محورا أساسيا لهذه التنمية بغض النظر عن الدوافع النفعية (Thompson,1997) ومدخلا للتنمية المهنية.

وأبرز جريفز وجودسون (Hargreaves, Goodson, 1996) عددا من المبادئ التي تحتكم إليها التنمية المهنية القائمة على المدخل الأخلاقي، منها:

- أهمّية تعلّم إصدار الأحكام في أثناء الفعل التعليمي التعلّمي لما لذلك من أثر موجب على الطلبة وأولياء الأمور، وعلى المعلّم من ناحية نموه المهني وقدرته على التقييم.
- أهمّية الانخراط في أنشطة ضمن فرق تعاونية لتنمية الحسّ الموضوعي والشفافية...
- أهمّية انخراط المعلّم في مشاريع وقضايا مجتمعية حتّى تتوافر لديه الدراية وينمو لديه الوعي الخاص بإصدار الأحكام، وبناء اتّجاهات تتسم بالموضوعية.
- أهمّية إقامة شراكة مع أصحاب المهن الأخرى مع المحافظة على الاستقلالية الذاتية.
- أهمّية ضمان التوازن بين الخدمة لفائدة لطلبة وأولياء الأمور والأطراف الاجتماعية الأخرى وبين الجوانب الوجدانية ذات العلاقة بالآراء الشخصية والاتّجاهات الذاتية.

1- التخطيط للتنمية المهنية للمعلّمين

تهدف مرحلة التخطيط للتنمية المهنية إلى تحويل السياسات والرؤى في المجال وإدخالها حيّز الواقع. ويخضع التخطيط إلى مجموعة من المقوّمات أوجزها جلوفر (Glover, 1996) في التالية:

- **القياسية** ومفاد ذلك أنّ المدرسة لا بدّ أن تتوافر لديها مقاييس وأدوات لتحديد طبيعة التنمية المهنية التي تنوي التخطيط لها وفق حاجاتها وحاجات المعلّمين المباشرين بها، وكشف عن كفايات المعلّمين وخبراتهم التعليمية وعن نتائج الطلبة وتقارير القيادات التعليمية...
- **البنيوية المؤسّسية**، وتعني رسوخ البنية التنظيمية الخاصة بالتنمية المهنية في المدرسة أو في المناطق التعليمية، ووضوح الأهداف فيها، وشفافية العلاقات بينها.

- **إحداث التوازن،** على أساس أنّ التخطيط للتنمية المهنية يتعيّن أن يحقق الممكن من الأهداف في ضوء إمكانات المدرسة ومتطلّباتها وإمكانات المعلّمين ومتطلّباتهم، وفي حدود المتوافر من الموارد المتاحة.
- **إدارة صنع القرار المشترك،** ويقوم على الإحساس المشترك بالمسؤولية وبالوعي الاجتماعي والسياسي لدى الفاعلين المعنيين بالتنمية المهنية، وذلك عند اتّخاذ القرار بخصوص البدائل المتاحة لتحقيق التنمية المهنية وإشباع الحاجات.

1.2- محاور التخطيط للتنمية المهنية

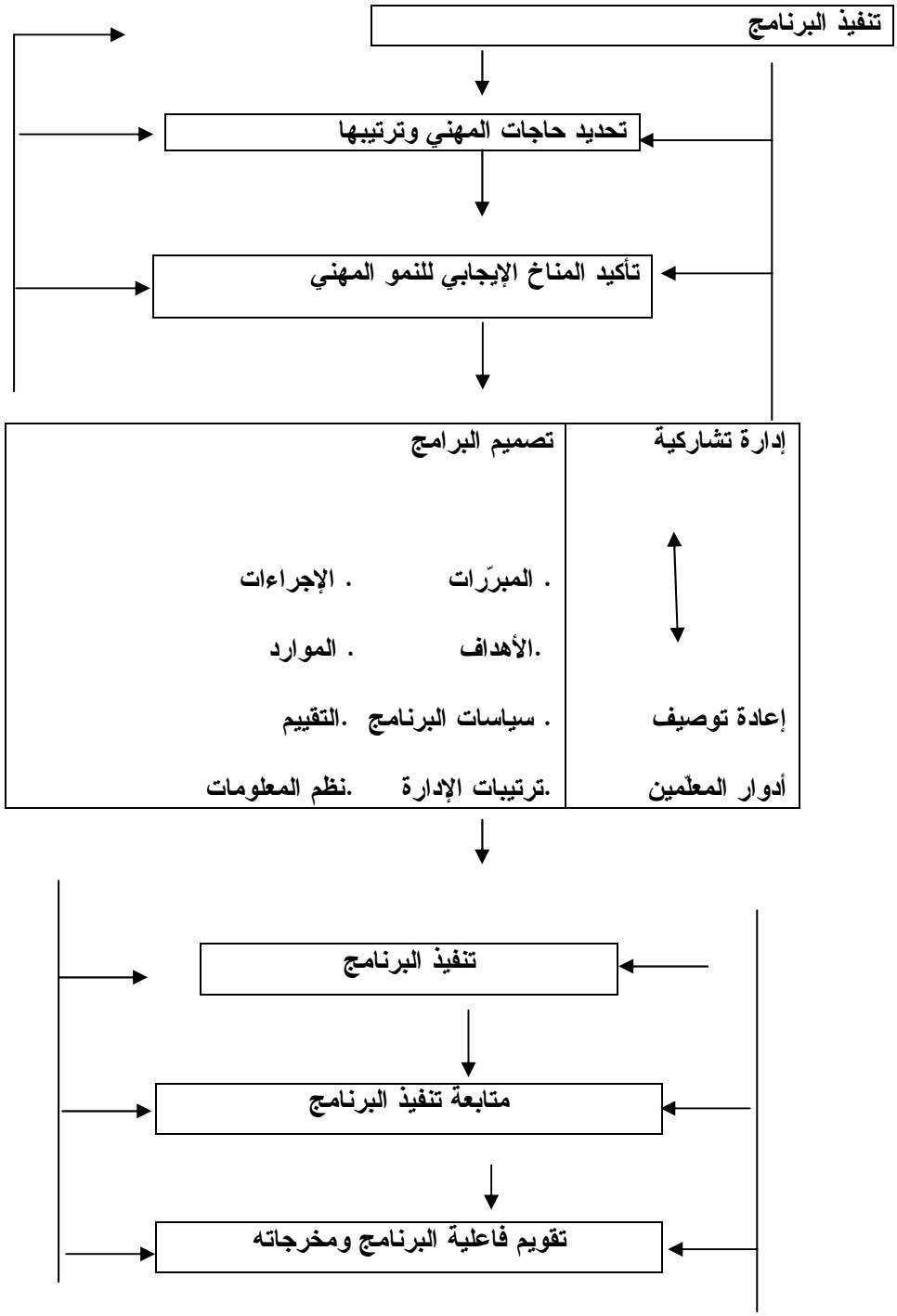
وتتكوّن عملية التخطيط من أربع محاور فرعية:

- **محور رصد الاحتياجات وتحديد الأهداف للتنمية المهنية** على مستوى المعلّمين أنفسهم ومستوى المؤسّسة المدرسية. وتُطرح في هذا الصدد مسألة التوافق والتقارب بين الاحتياجات والأهداف (Chistopher,1985).
- **محور تحديد مصادر التعلّم والتنمية المعنية،** ويشير المصدر السابق إلى أن أفضل مصدر للتعلّم يتمثّل في البحوث الإجرائية التي يقوم بها المعلّمون في فصول التعليم، والتي تمكّنهم من تجريب معارفهم ومهاراتهم المهنية واستنباط معارف ومهارات معدّلة ومطوّرة. ومن المصادر أيضا، القيادات التربوية والزملاء والموجّهين.
- **محور رصد التطوّر والتغيير وتجاوز المشكلات،** وهو محور يستوجب إيجاد مستويات معيارية لقياس التمكّن المهني حتّى يستطيع المعلّم قياس تقدّمه ورصد مواطن القصور فيه، والوقوف على المشكلات المطروحة.
- **محور التغذية الراجعة ومواصلة النمو المهني** التي يستفيد منها المعلّم لتعرّف ما يحصل له من تقدّم، وإدخال التعديلات على ممارسته عند الاقتضاء، ومواصلة تنمية كفاياته المهنية.

2.2- مراحل إعداد خطّة للتنمية المهنية

ومن وظائف التخطيط، تحديد الخطوات والمراحل الأساسية لبرنامج التنمية المهنية. وتوجد في الغرض تصنيفات لهذه المراحل تكاد تكون متقاربة. ونورد فيما يلي التصنيف الذي اقترحه مدبولي (ص Yin Cheng, 184):

مراحل برنامج التنمية المهنية ل" ين شانج (1996)"


تنفيذ البرنامج
تحديد حاجات المهني وترتيبها
تأكيد المناخ الإيجابي للنمو المهني
إدارة تشاركية
إعادة توصيف
أدوار المعلّمين
تصميم البرامج
. المبرّرات . الإجراءات
.الأهداف . الموارد
. سياسات البرنامج .التقييم
.ترتيبات الإدارة .نظم المعلومات
تنفيذ البرنامج
متابعة تنفيذ البرنامج
تقويم فاعلية البرنامج ومخرجاته

2.3- أنواع البرامج في التنمية المهنية

من مكوّنات التخطيط؛ تحديد أنواع البرامج المزمع اعتمادها، وفيما يلي نماذج، منها:

- **البرامج قصيرة الأجل**، وهي عبارة عن دورات تدريبية قصيرة تُنظم خارج المؤسّسات المدرسية من قبل جهات خارجية. وتستهدف تحسين أداء المعلّمين وإكسابهم معارف ومهارات محدّدة.
- **البرامج طويلة الأجل**، وتنظّمها عادة السلطة المركزية للتربية والتعليم، علما أنّ هذا النوع من البرامج لم يعد معمولا به إلاّ نادرا.
- **الأنشطة المهنية الجماعية**، وعادة ما يتركّز النشاط فيها حول سبل تجاوز بعض الصعوبات والمشكلات التعليمية، وتتمّ عادة خارج أوقات العمل بالمدرسة.
- **أيام التنمية المهنية**، وتهدف في أغلب الأحيان إلى تعزيز الروح المعنوية ذات العلاقة بالتنمية المهنية عن طريق تلبية بعض الاحتياجات التدريبية، وإلى ترسيخ الشعور بالانتماء إلى المؤسّسة المدرسية، ودعم القيم المشتركة بين المعلّمين.
- **برامج التعليم عن بعد**، وفيها تستخدم وسائط التعليم المتعدّدة وتقنيات الاتّصال الحديثة لنشر التجارب والمعرفة المتأتية من البحوث الإجرائية في فصول التدريس. ويُستخدم هذا النوع من البرامج لعقد المؤتمرات المفتوحة بغرض مناقشة بعض القضايا المطروحة في الحقل المهني.
- **الصداقة الناقدة**، وتؤمّنه خبرات من داخل المدرسة أو من خارجها، وتتمثّل في متابعة أداء بعض المعلّمين المنخرطين في برامج التنمية المهنية. وتقدّم الخبرات ملاحظاتهم النقدية للمعنيين بالأمر.
- **الملاحظة بالمشاركة**، ويستدعي هذا البرنامج حضور معلّمين دروس بعض زملائهم، وإبداء ملاحظات بشأنها. وعادة ما تنظّم بعض المناقشات الجماعية حول المسائل المثارة.
- **التعلّم الذاتي القائم على الممارسة المتأمّلة**، وقد وقعت الأشارة إليها في التحاليل السابقة وفي العمليات ذات العلاقة. ونؤكّد بهذه المناسبة على أهمّية الاستعداد الذاتي والالتزام بمبادئه وإجراءاته، وعلى أهمّية توافر حسّ الاستقلالية لدى المعلّم.

4.2- محتويات التكوين (أو التعلّم) في نطاق التنمية المهنية

تستمدّ محتويات التكوين للمعلّمين في هذا السياق، من أهداف التنمية المهنية ذاتها، ومن توجّهاتها وخصائصها. وفيما يلي نماذج من هذه المحتويات:

- **الكفايات المهنية** المشار إلى بعضها في التحاليل السابقة والتي منها:

- الممارسة المتأمّلة الواعية.
- تحليل المواقف التعليمية التعلّمية المعقّدة.
- التفكير في أثناء العمل والتفكير في موضوع العمل.
- تحليل المشكلات التي تواجه المعلّم في عمله داخل الصفّ أو خارجه.
- تخيّر الاستراتيجيات المتلائمة مع الأهداف التعليمية وابتداعها.
- تخيّر الاستراتيجيات المتلائمة مع المتطلّبات الأخلاقية.
- التحليل الناقد للأداء.
- تطبيق النموذج "عمل– معرفة–مشكلة" باستخدام الممارسة والنظرية
- تعديل العمل بشكل فوريّ في أثناء العمل عند الضرورة...
- تقييم المسار المهني الذاتي والعمل على التقدّم فيه.
- الملاحظة المتبادلة.
- المعارف والمهارات المرتبطة بالتنمية المهنية
- الخطاطات الذهنية.
- العمل التعاوني ضمن الفريق.
- اعتبار السياق الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والرهانات المجتمعية وارتباطها بعملية التعليم والتعلّم.
- الانخراط في المشاريع الاجتماعية ذات العلاقة بالتنمية المهنية.
- إقامة شراكات مع منظمات المجتمع المدني وتفعيلها.
- الانخراط في ما يسمّى بمشروع المدرسة....

ويمكن إضافة محتويات أخرى وفق حاجات التنمية المهنية للمعلّمين وحاجات المدرسة بما يدفع حركة التحسين للأفراد وللمؤسّسة.

د. بهاء بحلوس

المراجع

ألتي، مرجيريت (1998)، تكوين معلّمين مهنيين : الاستراتيجيات والكفايات (ترجمة ساسي)، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق، دمشق.

مدبولي، محمد عبد الخالق(2002)، التنمية المهنية للمعلّمين، الاتّجاهات المعاصرة- المداخل- الاستراتيجيات، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتّحدة.

ALTET, M., (1998), Former des enseignants professionnels, ed. De Boeck et Larcier, Paris-Bruxelles.

CHARLIER, E , Donnay, J.(1993), Anticiper des situations de formation, recherche pratique et formation. In R. VIAU (ed.), La planification de l'enseignement: deux approches, deux versions : Edition du CRP, Sherbrooke.

CHISTOPHER,M., and MAGDALENE, l. (1985), What knowledge is of most worth to teacher ? Insight from studies of teacher thinking, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, April,pp 2-8.

DONNAY,J., CHARLIER, E.(1990), Comprendre des situations de Formation, ed. De Boeck, Bruxelles.

GLOVER,D., and LAW,S.(1996), Managing Professionnal Development in Education, Kogan Page Limited, London.

HARGREAVES, A., and GOODSON, I. (1996), Teachers' Professional lives : asppirations and actualities, in Hargreaves,A., and Goodson, I., Teachers' Professional Lives, Falmer Press, London, P.1.

KOLB, D.A. (1984), Experimental learning : Experiences as a source of learning and Development, Englewood Cliffs, N.J., Printice Hall.

LANG, V. (1999), La professionnalisation des enseignants, ed. P.U.F., Paris.

LEMOSSE, M.(1989), Le professionnalisme des enseignants : le point de vue anglais, Recherche en Education, 6, 55-66.

LITTLE,J.W.(1993), Teachers Professional Development in a climate of Educational Reform, Educational Evaluative and Policy Analysis.

PAQUAY, L. (1994), Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant, Recherche et formation, 16,7-33.

PERRENOUD, P. (1994c), Du maître de stage au formateur de terrain, ed. Dupuis, Rôle et place de la pratique d ans la formation initiale et continue des enseignants, Nancy.

SCHON, D.A. (1983), the réflective Pratitioner, Basic Books, New York.

SCHON, D.A. (1987), Educating the réflective Pratitioner, ed. Jossey-Bass, San Francisco.

SOMECK, B. (1999), Quality in Educational Research, The contribution in Classroom Teachers, in Edge, J., and Keith, R., (eds.) Teachers Develop, Teachers research, Papers in Classroom Research and Teachers Development, Oxford, Heiniemann.

THOMPSON, M. (1997), Professional Ethics and the Teacher, Towards a General Teaching Council, Trentham Books.

YIN CHENG, C. (1996), School Effectiveness and school Based- Management, , A Mechanism for Development , Falmer Press, pp. 130-131.