



معهد التخطيط القومي

سلسلة قضايا
التخطيط والتنمية
رقم (254)

التخطيط للتنمية المهنية للمعلمين في مصر
(معلم التعليم الأساسي نموذجاً)

الباحث الرئيسي
أ.د. دسوقي عبد الجليل

ديسمبر 2014

جمهورية مصر العربية – طريق صلاح سالم – مدينة نصر – القاهرة – مكتب بريد رقم 11765

A.R.E Salah Salem St. Nasr City , Cairo P.O.Box : 11765

التخطيط للتنمية المهنية للمعلمين في مصر "معلم التعليم الأساسي نموذجاً"

الباحث الرئيسي

أ.د. دسوقي حسين عبد الجليل

مايو 2014

مستخلص الدراسة

التخطيط للتنمية المهنية للمعلمين فى مصر - معلم التعليم الأساسى نموذجاً

تأتى أهمية هذه الدراسة من الموضوع الذى تناقشه ، وتهدف أساسا إلى إقتراح إطار تخطيطى للتنمية المهنية للمعلمين ، وينبثق عن ذلك : التعرف على الأسس النظرية للتنمية المهنية لمعلمى التعليم الأساسى ، وعلى الواقع الكمى والنوعى والتدريبى لهم ، وعلى المعلم ومهنة التعليم فى إطار مجتمع المعرفة ، وفى سياق الأنساق المجتمعية ، وكيفية الإرتقاء بتنمية المعلم مهنيا .

ولتحقيق هذه الأهداف ، إستعانت هذه الدراسة ، بالمنهج الوصفى ، وبالمدخل النظامى ، وزاوجت بينهما لصالح تحقيق هذه الأهداف ، كما طبقت الاستبيان على عينة إستطلاعية من معلمى التعليم الأساسى فى مدارس التعليم الأساسى التابعة للإدارات التعليمية الست بالمنطقة الشرقية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة القاهرة ، وتتمثل هذه الإدارات فى : مصر الجديدة ، النزهة ، شرق مدينة نصر ، المرج ، المطرية ، وعين شمس ، وبلغ حجم العينة الإستطلاعية (54) مفردة . وإستهدف الاستبيان التعرف على وجهات نظر العينة بشأن ملامح التخطيط لبرامج التدريب أثناء الخدمة ، ومستوى كفاءة المدرسين ، ومدى مناسبة المحتوى التدريبى ، وبيئة التدريب ، ووقت التدريب ، ومواصفات معلم المستقبل ، ومطالب إعداده وتنميته مهنيا .

سارت الدراسة فى خطوات منتظمة ، وفقا لأهدافها ، وأسفرت عمليات التناول والمعالجة فى شقى الدراسة النظرى والميدانى على مجموعة من النتائج ، من أبرزها ، أن خطة 2014/2013 لم تحدد أية إستثمارات مستهدفة بشأن تدريب المعلمين ، وبلغت نسبة المعلمين المؤهلين عاليا وتربويا فى الإبتدائى الحكومى 92% مقابل 96.5% للإعدادى ، وحول ملامح تخطيط برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين ، فقد خلصت الدراسة إلى تدنى التدريب حيث لايلبى احتياجات المعلمين ، واعتماده على مدرسين تنقصهم الكفاءة وعدم توفير بيئة تدريب مناسبة وصالحة ، والوقت المتاح للتدريب قليل ، وغلبة الطابع النظرى على المحتوى التدريبى ...الخ.

وقد اقترحت الدراسة إطاراً تخطيطيا للتنمية المهنية للمعلمين شمل المطالب والمداخل والنماذج والإستراتيجيات ...الخ، وجاءت التوصيات مستهدفة الإرتقاء بتنمية المعلم مهنيا، وتتمثل فى : أن تتم التنمية المهنية للمعلمين فى المدارس ، مع أهمية النظر إليها على أنها عملية طويلة لأجل ، ومستدامة ، وعلى صلة وثيقة بالبحث الإجرائى ، وأن تستند على نماذج بنائية ، وأن ترتبط بعمليات الإصلاح المدرسى ، وأن تدرك بوعى التغييرات والتحولات التى تطرأ على مجال تمهين التعليم ، ومهنة التعليم وتتمثل فى: التحول من تنمية الفرد إلى تنمية التنظيم ، ومن التنمية المنفصلة إلى تنمية إطار عملى للأهداف ، ومن التدريب المبنى على الإدارة إلى التدريب الذى يركز على المدرسة ، والتركيز على احتياجات تعلم التلاميذ بدلا من التركيز على احتياجات البالغين ، والاعتماد على التنمية المهنية التشاركية فى عمليات التعليم والتعلم وخلق مجتمعات تعليمية ...الخ.

Abstract

Planning of teachers professional Development In Egypt

Basic Education teacher as Model

The importance of this study emanates from the subject that we discuss. It aims to suggest a planning frame- work for teacher's professional development (TPD), from which emerge the following sub-goals.

To identify the theoretical principles of (TPD), and the training, quality, quantity fact of them, and the education profession in the frame of knowledge society, social and societal frame works and teacher setting up, and how to upgrade (TPD).

And to achieve these goals, the study applied the descriptive methodology and systematic approach, and mixed between them in interest to achieve these goals.

As well as applied the questionnaire upon exploratory sample of basic education teachers in basic education schools following to (6) educational departments of Eastern District in Cairo

Governorate, which include:

Heleopolis, El-Nozha, East Nasr city, El-marg, Ain shams.

The size of exploratory sample reached (54) persons.

The questionnaire aimed to know the views of the sample concerned with the planning features of in job training, the level of teachers, qualification, and how for the training content is suitable, and training environment, and training specialist, and the specifications of future teacher, and requirements of his preparing and development professionally.

The study has been carried out in systematic steps, according to its targets.

The processes of dealing and treating of the study in both theoretical and field levels have led to group of results, which the most important of them are:

The plan of 2013 – 2014 does not allocated investments aimed to teachers, training, the percentage of the qualified teachers highly and educationally in primary schools has reached 92% in turn of 96% in the preparatory schools, and the necessity of treating the planning of on job training for teachers. The study concluded the low level of training, that does not meet the teachers needs, and it depends on teachers do not have qualification, and don't supply the suitable and good training environment, and the time available to the training, and the theoretical character of the training content...etc

The study supposed a framework for planning of (TPD), included the demand, the approaches, models, and strategies...etc).

The recommendations aimed to upgrade the teachers development professionally, and the teacher of basic education as model, and they are represented in:

" The (TPD) is carrying out in the schools, and it is important to consider it as a systematic and long-run process, and in closed relation with the procedural research, and it depends upon final models, that related to the school reform processes, and percept grasply the changes and transform motions that occur on the field of education pavement, and education profession, that are represented in : transformation from person development to organization development, and from separated development to development of practical framework for objectives, and from training based on the a demonstration, to training based on the school, with focus on the needs of students' learning, instead of focus on adults' needs and depending on partner professional development in the processed of learning and education , and creating educational societies....etc.

فريق البحث:

أ/ من داخل المعهد:

أ.د. دسوقي عبدالجليل	باحث رئيسي
أ.د. خضر عبدالعظيم أبو قورة	عضو
أ.د. لطف الله إمام صالح	عضو
أ.د. زينات طبالة	عضو
أ.د. إيمان منجى	عضو
د. مجدة إمام حسانين	عضو

من خارج المعهد:

أ.د. همام بدرأوى (تربية الأزهر) عضوا	
د. بدر إسماعيل محمد	عضوا

مهام فنية وسكرتارية:

أ. أحمد هاشم
م. الهام أبو المعاطي
م. ليالى عبده أحمد

مقدمة

تأتى أهمية هذا البحث من الموضوع الذى يناقشه ، وهو :
" التخطيط للتنمية المهنية للمعلمين فى مصر – معلم التعليم
الأساسى نموذجاً "

وأيضاً توفر فريق بحثى متكامل التخصصات، التربوية ، والاجتماعية ، والاحصائية ،
والاقتصادية ، والإدارية والبيئية.

وكذلك من المتوقع أن تفيد نتائجه ، وتوصياته ، ومقترحاته الفاعلين فى السياق التعليمى
، وشركاء مجتمع التعليم والتعلم.

كما يؤمل أن يستثير هذا البحث دوافع باحثين جدد للقيام ببحوث جديدة قد يكشف النقاب
عنها من خلال عمليات التناول والمعالجة لمتغيراته.

ويقع هذا البحث فى ثمانية فصول ، الأول منها خصص للإطار العام للدراسة ، والفصل
الثانى ، تناول الأسس النظرية للتنمية المهنية لمعلمى التعليم الأساسى ، والفصل الثالث
عرض للواقع الكمى والنوعى ، والتدريبى لمعلمى التعليم الأساسى ، وناقش الفصل الرابع
سباق الأنساق المجتمعية والمعلم والفصل السادس تناول مهنة التعليم ومجتمع المعرفة فى
مصر ، "رؤية نقدية ، وخصص الفصل الخامس للدراسة الميدانية : إجراءاتها وعرض وتحليل
لنتائجها ، وطرح الفصل السابع لمقترح يستهدف الإرتقاء بتنمية المعلم مهنياً ، أما الفصل
الثامن والأخير فقد عرض للنتائج المستقاة من الإطار النظرى والميدانى ، والتوصيات ذات
العلاقة ، وأقترح إطار تخطيطياً عاماً للتنمية المهنية للمعلمين .

ويمكن القول بأن هذا البحث يعد نموذجاً للعمل البحثى الجماعى والمتكامل فى كل مراحله
النظرية والميدانية.

وفى النهاية أتقدم بخالص الشكر وأطيبه ، وبموفور التقدير وأجزله ، وعظيم الامتنان
وأقدره .. لكل عضو فى فريق البحث . كما أن الشكر موصول لكل من السيدتين الهام أبو
المعاطى ، وليالى عبده لقيامهما بأعباء كتابة هذا البحث ، وإخراجه على هذا النحو.
ومن الله سبحانه العون والسداد وعليه القصد والتوكل..

الباحث الرئيسى

(أ.د. دسوقي حسين عبدالجليل)

فهرس المحتويات

(ص)	-	مستخلص البحث بالعربى
(أ)	-	مستخلص البحث بالإنجليزى
(ب)	-	فريق البحث
(ج)	-	مقدمة
(د)	-	فهرس المحتويات
(هـ-و)	-	فهرس الجداول
(ز-ط)	-	فهرس الأشكال
(ى)	-	

☒ الفصل الأول : الإطار العام (25-1)

-	مقدمة
أولا -	تقرير المشكلة
ثانيا -	أهداف وتساؤلات البحث
ثالثا -	المنهج والأدوات
رابعا -	مفهوم البحث ومايرتبط ، من مفاهيم ذات العلاقة
خامسا -	تنظيم البحث
سادسا -	المراجع /الهوامش
سابعا -	فريق البحث

☒ الفصل الثانى : الأسس النظرية للتنمية المهنية لمعلمى

(59-26)

التعليم الأساسى

-	تمهيد
أولا -	ماهية التنمية المهنية
ثانيا -	أهمية التنمية المهنية
ثالثا -	مبادئ التنمية المهنية
رابعا -	مبررات التنمية المهنية
خامسا -	مداخل التنمية المهنية
سادسا -	مراحل التنمية المهنية

- سابعاً - أساليب التنمية المهنية
- ثامناً - الإتجاهات المعاصرة للتنمية المهنية
- المراجع /الهوامش

- ☒ الفصل الثالث : الواقع الكمى والنوعى والتدريبي
- (90-60)
- لمعلمى التعليم الأساسى فى مصر
- المبحث الأول : الواقع الكمى والنوعى
 - لمعلمى التعليم الأساسى
 - (1) محور الواقع الكمى
 - (2) محور الواقع النوعى
 - (3) محور بيئة التعليم
 - خلاصة التحليل

- (100-91)
- المبحث الثانى: الواقع التدريبي لمعلمى التعليم الأساسى
 - أولاً: التجربة المصرية فى التنمية المهنية
 - ثانياً: مشكلات تدريب المعلمين
 - ثالثاً: تصور لأبعاد ومعايير خطط تدريب المعلمين
 - المراجع

- (131-101)
- الفصل الرابع : سياق الأنساق المجتمعية والمعلم المصرى
- تمهيد
 - أولاً: المعلم إنتاجه مهنياً من طبيعة نتاج المجتمع
 - ثانياً: المحطات التنموية الكبرى للمنظومة المجتمعية المعاصرة
 - ثالثاً: الإنطلاقة التنموية بعد نكسة 1967
 - رابعاً: فراغ المنظومة التعليمية من فاعليتها
 - الخ.....

الفصل الخامس : مهنة التعليم ومجتمع المعرفة فى مصر (156-132)

رؤية نقدية

أولا : مقارنات فى المدخل من القضية والمشكلة

ثانيا: مهنة التعليم فى علاقاتها بالمجتمع

ثالثا: مهنة التعليم وظيفيا مع مجتمع المعرفة

- المراجع

☒ الفصل السادس : الدراسة الميدانية (204-157)

- تمهيد

(1) محور - خطوات الدراسة

(2) محور - تحليل آراء العينة الاستطلاعية

☒ الفصل السابع: مقترح للارتقاء بتنمية المعلم مهنيا (205-183)

- تمهين التعليم

- الخصائص المهنية للمعلم

- حقوق وواجبات المعلم

- منطلقات المقترح

- المبررات والأهداف

- المبادئ والأسس

- التخطيط لبرامج التنمية المهنية

- تصور تكوين المعلم مهنيا

- آليات الارتقاء بتنمية المعلم مهنيا

☒ الفصل الثامن: النتائج والتوصيات، والمقترحات (255-227)

(264-255) المراجع -

(10-1) الملاحق -

فهرس الجداول

رقم	اسم الجدول	ص
1	تطور أعداد المقيدین بکليات التربية والتربية النوعية 2003/2000 – 2012/11	64
2	تطور أعداد المعلمين بالتعليم الأساسي	66
3	توزيع أعداد المعلمين على مستوى المدارس الحكومية والخاصة ... 2013/12	67
4	نصيب المعلم من التلاميذ	68
5	مقارنة نصيب المعلم من التلاميذ في محافظتي ج سيناء والقاهرة 2013/2012	70
6	نسب توزيع المعلمين بالابتدائي والإعدادي طبقا لنوع التأهيل 2013/2012	73
7	توزيع نسب المعلمين على شرائح التأهيل في الابتدائي والإعدادي ريف وحضر 2013/12	75
8	نسب المعلمين التربوين الى إجمالي المعلمين 2013/12	76
9	توزيع معلمى التعليم الأساسي (إبتدائي – إعدادي) طبقا للدرجة الوظيفية 2013/12	77
10	توزيع العاملين بالتعليم الأساسي 2013/12	77
11	الإنفاق العام على التعليم 2012/7 – 2013/12	80
12	نصيب التعليم من الإستثمارات المستهدفة في خطة 2014/13	81
13	تطور أعداد المستجدين بالصف الأول (إبتدائي – إعدادي) (2009/8 – 2013/12	83
14	تطور مؤشر كثافة الفصل (إبتدائي – إعدادي) (2009/8 – 2013/12	84
15	تطور نصيب المعلم من التلاميذ	84
16	تطور نسبة الفقر خلال السنوات 2000/99 – 2013/12	86

تابع فهرس الجداول

رقم	اسم الجدول	ص
17	تطور متوسط الإنفاق للأسرة على التعليم (حضر - ريف)	86
18	التسرب من التعليم الأساسي للأفراد من 6 إلى أقل من 18 سنة عام 2006	87
19	توزيع المبحوثين حسب الإدارات التعليمية والمؤهل وحضور التدريب	162
20	آراء المبحوثين من إدارة النزهة حول ملامح تخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة	165
21	آراء المبحوثين من إدارة مصر الجديدة حول ملامح تخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة	166
22	آراء المبحوثين من إدارة شرق مدينة نصر حول ملامح تخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة	168
23	آراء المبحوثين من إدارة المرج حول ملامح تخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة	169
24	آراء المبحوثين من إدارة المطرية حول ملامح تخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة	170
25	آراء المبحوثين من إدارة عين شمس حول ملامح تخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة	171
26	آراء المبحوثين من إدارة النزهة حول محتوى برامج التدريب	172
27	آراء المبحوثين من إدارة مصر الجديدة حول محتوى برامج التدريب	173
28	آراء المبحوثين من إدارة شرق مدينة نصر حول محتوى برامج التدريب	174
29	آراء المبحوثين من إدارة المرج حول محتوى برامج التدريب	175
30	آراء المبحوثين من إدارة المطرية حول محتوى التدريب	176
31	آراء المبحوثين من إدارة عين شمس حول محتوى التدريب	177
32	آراء المبحوثين من إدارة النزهة حول المدربين	178
33	آراء المبحوثين من إدارة مصر الجديدة حول المدربين	179
34	آراء المبحوثين من شرق مدينة نصر حول المدربين	181
35	آراء المبحوثين من إدارة المرج حول المدربين	182

تابع فهرس الجداول

رقم	اسم الجدول	ص
36	آراء المبحوثين من إدارة المطرية حول المدربين	183
37	آراء المبحوثين من إدارة عين شمس حول المدربين	184
38	آراء المبحوثين من إدارة النزهة حول بيئة التدريب	185
39	آراء المبحوثين من إدارة مصر الجديدة حول بيئة التدريب	187
40	آراء المبحوثين من إدارة شرق مدينة نصر حول بيئة التدريب	189
41	آراء المبحوثين من إدارة المرج حول بيئة التدريب	190
42	آراء المبحوثين من إدارة المطرية حول بيئة التدريب	191
43	آراء المبحوثين من إدارة عين شمس حول بيئة التدريب	192
44	آراء المبحوثين من إدارة النزهة حول وقت تنفيذ التدريب	194
45	آراء المبحوثين من إدارة مصر الجديدة حول وقت تنفيذ التدريب	195
46	آراء المبحوثين من إدارة شرق مدينة نصر حول وقت تنفيذ التدريب	196
47	آراء المبحوثين من إدارة المرج حول وقت تنفيذ التدريب	197
48	آراء المبحوثين من إدارة المطرية حول وقت تنفيذ التدريب	198
49	آراء المبحوثين من إدارة عين شمس حول وقت تنفيذ التدريب	199
50	آراء المبحوثين فى الإدارات التعليمية الست حول ترتيب خصائص معلم المستقبل	200
51	آراء المبحوثين فى الإدارات التعليمية الست حول ترتيب متطلبات إعداد وتنمية المعلم	202

فهرس الأشكال

رقم	اسم الشكل	ص
1	تكوين المعلم فى إطار مجتمع المعرفة	224
2	الانماء المهنى للمعلم	239
3	المسار الدائرى لمدخل الممارسة الواعية	241
4	دورة تخطيط الرؤية المشتركة لتخطيط التنمية المهنية للمعلمين	246
5	مستويات كادر هيئة التعليم	249
6	العلاقات بين أبعاد وإستراتيجيات خطة التنمية المهنية للمعلمين	254

الفصل الأول

الاطار العام للدراسة*

يعد المعلم من أهم مدخلات العملية التعليمية وأخطرها وأكثرها تأثيراً علي تعلم الطلاب، باعتباره الدعامة الأساسية التي يقوم عليها الإصلاح والتجديد التربوي، فأني تطوير في العملية التعليمية لا بد أن يبدأ به وينتهي به، كما أنع عامل رئيس في تحديد نوعية التعليم واتجاهه، وهو ما يعني مشاركته الفاعلة في تحديد نوعية مستقبل وحياة الأمة ⁽¹⁾.

وتتوقف فعالية أي نظام تعليمي علي صلاحية المعلم لقيامه بأدائه المهني علي الوجه المطلوب، ولا تتحقق هذه الصلاحية إلا بعدة عوامل أهمها: جودة إعداد، وتأهيله، وتدريبه وتنميته مهنياً مع إصلاح أحواله المادية والاجتماعية، ومن ثم، فإذا كان تنمية المعلمين مهنياً أثناء الخدمة أحد العوامل المهمة في زيادة فعالية النظام التعليمي، فإنه لم يعد قاصراً علي مجرد العمل علي التأهيل من داخل المهنة دون إعداد مسبق، أو مجرد حل عاجل لمشكلة طارئة، كما لم يعد مجرد برامج تصحيحية تهدف إلي معالجة عيوب الإعداد السابق للمعلم قبل الخدمة، بل أصبح جزءاً من عملية متكاملة تستهدف تنمية المعلم مهنياً وعلمياً وثقافياً طوال فترة خدمته ⁽²⁾.

ومما لا شك فيه أن التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة تستحق اهتماماً كبيراً ؛ لكونها من المسؤوليات الضرورية بالنسبة للمعلم؛ كي يواكب التطور الاجتماعي والتكنولوجي؛ بغرض تحسين وتطوير مستوي الأداء المهني، والاستفادة من جميع الطاقات والإمكانات المتاحة، فالتنمية المهنية أثناء الخدمة تعتبر أحد العناصر الرئيسة لتحديث المهارات والمعارف وتعديل الاتجاهات اللازمة لأداء العمل بكفاءة عالية فهو حجر الزاوية وجزء هام لا يتجزأ عن أي عملية إنمائية ؛ لمساهمته في تطوير العاملين بمختلف المؤسسات والميادين ⁽³⁾ .

وتعد التنمية المهنية من المداخل الحديثة متعددة الاتجاهات التي تشغل المهتمين بقضايا إصلاح التعليم في الوقت الحالي لكونها تركز علي الارتقاء بأفكارهم وتعزيز خبراتهم وتجويد مهاراتهم في الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية حتي لا تتوقف عند المستوي الذي وصلوا إليه عند التخرج والذي لم يعد يصلح لمواجهة تحديات العصر الحالي الذي يتميز بتدفق المعلومات وسهولة الاتصالات وسرعتها. يركز أسلوب التنمية المهنية لمعلمي التعليم

قبل الجامعي علي الممارسة الفعلية للمهنة والربط بين المعرفة النظرية والتطبيق، ومثال ذلك: النموذج الأمريكي المتمثل في مدارس التنمية المهنية .

وتقوم التنمية المهنية للمعلم علي فكرة التعلم مدي الحياة، وأن المعلم لا يستطيع أن يعيش مدي حياته بمجموعة محددة من المعارف والمهارات في عصر يتميز بسرعة التطور والتغير، ومن هنا فإن التنمية المهنية تساعد المعلم علي النمو المستمر طوال حياته، وانطلاقا من الدور الفاعل الذي يقوم به المعلم في العملية التعليمية فإن الدول علي اختلاف نظمها التعليمية تولي التنمية المهنية للمعلم اهتماما كبيرا؛ ففي الولايات المتحدة الأمريكية تتعدد المؤسسات المسؤولة عن التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة وتتمثل في الإدارات التعليمية بالولايات، وكليات التربية، والمنظمات، والروابط المهنية، ومراكز تدريب المعلمين، وأكاديميات التنمية المهنية، ورابطة التعليم القومي، والاتحاد الأمريكي للمعلمين. وفي بريطانيا تقوم الجامعة المفتوحة وكليات التربية بتنظيم برامج للتنمية المهنية للمعلم علي المستوي القومي والمحلي. وفي سويسرا قامت نقابات المعلمين بتأسيس مراكز لتدريب المعلمين بالتنسيق مع فروع النقابات بالمحافظات (5)

والتنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة لا تقل أهمية عن إعدادة للعمل قبل الخدمة حيث أن اكتفاء المعلم بما حصله في سنوات إعدادة قبل الخدمة ليكون زاده الذي ينهل منه طوال عمره المهني أصبح أمرا غير مجدٍ لأن تزويده بالجديد طوال فترة خدمته عامل حاسم في حسن أداء المهام الموكلة إليه. ومن هنا ينبغي اعتبار أن ما يتلقاه المعلم من إعداد أساسي قبل الخدمة ما هو إلا مقدمة لسلسلة متلاحقة من فعاليات وأنشطة التنمية المهنية التي لا بد أن تستمر معه ما دامت الحياة وما دام هناك معارف وعلوم وتقنيات جديدة.

وتُعد مرحلة التعليم الأساسي قاعدة السلم التعليمي، وذلك لما تسهم به من دورٍ فعال في إعداد التلاميذ، وتكوين شخصياتهم، وتهيئتهم للمواطنة؛ حيث تتأثر كفاءة النظام التعليمي بها، فهي بالنسبة للتلميذ بمثابة مرحلة التأسيس، حيث يتم إكسابه المعلومات والمفاهيم والميول والاتجاهات وعادات وأسلوب التفكير مما يوجه سلوك الفرد ويساعد في بناء شخصيته ويكون أكثر عمقا وأشد مقاومة للنسيان والتعديل منه في أي مرحلة أخرى من مراحل حياته (7)

وينحو مسار هذا الإطار المنحى التالى :-

أولاً: تقرير مشكلة البحث

ثانياً: أهداف البحث وتساؤلاته

ثالثاً: المنهج والأدوات

رابعاً: مفهوم البحث وما يرتبط به من مفاهيم ذات الصلة

خامساً: تنظيم البحث

سادساً: المراجع - الهوامش

سابعاً: فريق البحث

أولاً: تقرير مشكلة الدراسة : أ/ الأسس

- تعتبر التنمية المهنية للمعلمين بمثابة عملية فردية وجماعية ، ويجب أن ينظر إليها على أنها مساهمة لتنمية المهارات الفنية للمعلمين ، من خلال تنوع الخبرات الرسمية وغير الرسمية .
- إن مفهوم التنمية المهنية للمعلمين قد تغير خلال العقد الأخير كنتيجة للفهم المتزايد لكيفية إستنباط عمليات التعليم والتعلم المبتكرة وأصبح ينظر إلى التنمية المهنية للمعلمين على أنها عملية طويلة الأجل ، تغطي أنواعاً مختلفة من الفرص والخبرات ، والتي يتم التخطيط لها بصفة منتظمة ، ودائمة من أجل تحفيز التنمية ، وتقييم المعلمين.
- ومما تجدر الإشارة إليه هو ، أن تكون التنمية المهنية للمعلمين على صلة وثيقة بالبحث عن الهوية المهنية ، من خلال كيفية قيام المعلمين بتجديد أنفسهم ، والآخرين ، وهذا كله يتأثر بالأوضاع المدرسية ، والإصلاحات السياسية ، والأوضاع المبنية على التعهد الشخصي ، وإتاحة الفرص للتعليم والتعليم ، والمعتقدات والقيم ، ومعرفة الموضوعات التي يقوم المعلمون بتدريسها ، وكيفية القيام بعملية التدريس ، والتجارب السابقة ، والحساسية المهنية ...الخ.
- ومهنة التعليم تعتبر مهنة المعرفة ، وفي الحقيقة فإن للمعرفة جانب مناصر ويستند هذا الجانب الى تحويل هذه المعرفة الى تعليم ملائم ومناسب للطلاب.

ب/ المبادئ

- وتمدنا الأدبيات المتاحة بمجموعة من المبادئ التي تستند إليها التنمية المهنية للمعلم ، وهي على النحو التالي: (8)
- إدراك طبيعة السياق المحيط بالتدريس وخبراته.
 - جعل الممارسات ذات مغزى عقلانى واجتماعى ووجدانى.
 - تقديم الدعم اللازم والمناسب لكل الإقتراحات والآراء المعارضة.
 - التأكيد على منهجية جدلية العلاقة بين الموقع والمرجع.
 - إيجاد سلطة تربوية تؤمن التوازن بين الاهتمامات والاحتياجات.

- تحسين توظيف أساليب البحث والقياس لدى الفاعلين فى السياق التعليمى وهم: المعلمون ، الإدارة ، الآباء ، التلاميذ ، أصحاب المصالح...

ج- المبررات

هذا عن مبادئ التنمية المهنية للمعلمين كما جاءت فى الأدبيات ، أما فيما يتعلق بمبررات التنمية فهي كما يلي: (9)

- المعلم أكثر تأثيرا فى تعليم تلاميذه ، وتشكيل عقولهم وتكوين شخصياتهم.
- طبيعة أدوار المعلم متغيرة ، فلذا يجب تمكينه من إستمرار أدائه على نحو سليم.
- إقتران تنفيذ برامج إصلاح التعليم بالنمو المهني للمعلم.
- المعلم فى حاجة الى حافز مهني يمكنه من تحسن أدائه .
- المعلم أصبح منتجا للمعلومة أكثر من كونه ناقلا لها.
- لمواجهة التحديات ولمواكبة الصيغ التربوية المعاصرة ، أصبح إستمرار الحاجة الى تطوير التنمية المهنية ملحا ومطلوبا، سيما فى إطار التنامي السريع فى نظم المعرفة وفروعها المختلفة ، والتغيرات المستمرة فى مجال تكنولوجيا التعليم ، وفى البيئة الاجتماعية للمدرسة.
- نظرا لأن عملية التدريس عملية فنية تقوم على مبادئ تربويه .
- ضرورة تحقيق الجودة الشاملة فى التعليم.
- التدريب الحالى لايدفع الى مزيد من الإرتقاء بتنمية المعلم مهنيا.
- زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم الجامعى.

د- الأهداف

- أما فيما يتعلق بأهداف التنمية المهنية للمعلمين ، فهي كما يلي:- (10)
- مساعدة المعلم الجديد على ممارسة أدواره على نحو سليم .
- مساعدة المعلم على تبصيره بمشكلات المجتمع وسلم الأولويات .
- التنمية المهنية أحد السبل الرئيسة فى ترقية المعلم وتقديمه الوظيفي .
- أنها تشجع المعلم على التعاون مع الزملاء والتلاميذ والرؤساء ، بل وتشجعه على الإبداع فى عمله.
- أنها تحقق الرضا الوظيفي والاستمرار فى وظيفته.
- أن التنمية المهنية تمكن المعلم من تحمل مسئوليات وأدوار جديدة .
- أنها تدفع الى مزيد من ربط النظرية بالتطبيق بما ينعكس على أداء المعلم .

- أنها تنمى فى المعلم القدرة على التفكير العلمى والمهنى.
- أنها تسهم بشكل مؤثر فى ترشيد صياغة القرارات التعليمية ، وأيضا إبداء الرأى الرشيد.
- أنها تجعل المعلم أكثر تكيفا ومواجهة للمتغيرات المهنية .
- أنها تمكن المعلم من تحقيق تربية فعالة للتلاميذ.
- أنها تؤكد على الاتجاهات الإيجابية نحو جودة التعليم.
- أنها تعزز الثقة والانتماء لدى المعلم لنفسه من جهة ، ولوظيفة المدرسة من جهة أخرى.
- أنها تطور خبرات ومهارات إعداد المنهج الدراسى والأنشطة.
- أنها تطور خبرات ومهارات التدريس الفعال.
- أن المصدر الأكثر تأثيرا فى نشر ثقافة الجودة.
- أنها تضيف معارف مهنية جديدة للمعلم.
- أنها تسهم فى تنمية القيم المهنية لدى المعلمين .
- أنها تساعد المعلم على حل المشكلات التعليمية فى مواقف التعلم المختلفة.
- أنها تزيد من إنتاجية المعلم فكريا وعمليا.

هـ- الخصائص

هذا عن أهداف التنمية المهنية للمعلمين كما تمدنا بها الأدبيات المتاحة فى المجال ، أما يتعلق بخصائص التنمية المهنية للمعلمين فهى كما يلى: ⁽¹¹⁾

- | | | |
|----|---------------------------|------------------------|
| 1- | تنمية مهنية متفتحة (مرنة) | flexible professional |
| 2- | تنمية مهنية ممارسة | practical professional |
| 3- | تنمية مهنية ممتدة | Extended practical |
| 4- | تنمية مهنية مركبة | Complex practical |
| 5- | تنمية مهنية خلقية | Moral professional |

و - وهوية المعلم ومهنة التعليم

وتمدنا الأدبيات أيضا، بأن قطاع التربية والتعليم قد شهد ثمة تحولات ، من أبرزها التحول من المركزية إلى اللامركزية ، بحيث أصبحت المدرسة مركزا تربويا / تعليميا مستقلا ، رافق ذلك الوضع توطین المعلمين فی مدارسهم ليجدوا المناخ المناسب لنموهم المهني . هذا وقد احتلت هوية المعلم ومهنة التعليم - آنذاك - مكانة سامقة بحيث أصبحت مصدراً للرضا الوظيفي (12) ، ومنذ دخول الميدان التربوي المفاهيم الاقتصادية التي تدور حول الأداء ، الإنتاجية ، التميز ، المنافسة... الخ. توجهت مهنة التعليم وجهة تقنية أدائية معيارية ، مما دفع الى جعل هذه المهنة تتمتع بمهارات ، وقدرات ، وكفايات محددة ، أدى هذا كله الى غياب الحس المهني ، والوعي الاجتماعي ، والتربوي/ التعليمي للمعلم ، الأمر الذي أفرز أزمة الهوية لدى المعلمين ، مع تدنى النظرة المجتمعية لمكانتهم . كل هذا أسس بشكل ملحوظ لمفهوم التنمية المهنية للمعلمين (13) ، وما يرتبط بها من مفاهيم التمهين (14) ، والتمهين (15). والتطور المهني الخ.

ز - الدراسات السابقة :

كما تمدنا بعض الدراسات والبحوث السابقة بما يلي:

الدراسة الأولى : (16) وهدفت الى التعرف على سياسات اختيار المعلمين للإلتحاق بمهنة التعليم ، وشروط ومعايير الاختبار ، ورأت ضرورة إعداد المعلم على غرار الطبيب ، بإضافة سنة إمتياز بعد تخرجه لمزاولة المهنة ، والعمل بنظام ترخيص لمزاولة المهنة ، مع مشاركة النقابة في منح الترخيص ، والإتجاه إلى اللامركزية في شأن سياسة توظيف المعلمين.

الدراسة الثانية : (17) وناقشت معايير اعتماد المعلم في مصر بشكل نقدي تحليلي في ضوء المعايير العالمية ، وصولا لما ينبغي أن تكون عليه معايير مهنة التعليم، وإنتهت إلى وضع تصور للإعتماد المهني للمعلم المصري.

الدراسة الثالثة : (18) ، وإستهدفت التعرف على الإتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم في مراحل التعليم العام ، في ضوء التحولات العالمية من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس . وخلصت إلى أهمية الإتجاهات المعاصرة في مجالات إستخدام الحاسب الآلي وتطبيقاته وإستخدام تقنيات المعلومات والإتصالات وعصرنة طرق التدريس ، وتحديث أساليب إعداد وتقويم برامج تدريب المعلمين.

الدراسة الرابعة ⁽¹⁹⁾ : اهتمت بتوضيح الشروط والمعايير اللازمة للحكم على مهنة التعليم ، والتعريف بمراحل التكوين المهني للمعلم ، وخلصت إلى أن من أهم السمات تتمثل في الأهداف المجتمعية ، واستناد مهنة التعليم الى قاعدة علمية ، وممارسة أخلاقيات المهنة ..

الدراسة الخامسة ⁽²⁰⁾ ركزت على أهمية الجودة في التعليم ، والتركيز على نمو المعلم في إطار التنمية البشرية المستدامة ، مع أهمية تخلص عملية التعليم من البيروقراطية وتغيير اللوائح وتبسيط الإجراءات ، والربط بين الأنظمة الخاصة بالاعتماد والترخيص لمهنة التعليم.

الدراسة السادسة ⁽²¹⁾ : إستهدفت هذه الدراسة تطوير كليات التربية من حيث الأهداف ، وتنمية القدرة المؤسسية للكليات (التنمية المهنية) ، وإعداد بناء البرامج ، وإعادة النظر في سنوات الإعداد ، ولتحقيق ذلك تناولت الدراسة معايير جودة المخرجات التعليمية للمتعلم ومعايير جودة المعلم ، والاعتماد التربوي لكليات التربية من خلال عرضها للمفهوم المتكامل في إعداد المعلم ، ونموذج NCATE في بناء معايير الاعتماد التربوي لكليات التربية والذي شمل معايير أداء الطالب من حيث قدراته المعرفية والمهارات والاتجاهات ، ونظم تقويم التلميذ والبرامج ، ومعايير القدرة المؤسسية وتشمل الخبرة الإكلينيكية للتدريب العملي والتقويم ، وهيئة التدريس وإدارة الكلية.

الدراسات السابعة ⁽²²⁾ تناولت هذه الدراسة مقارنة نظم الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم في بعض البلاد الأجنبية مثل الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا وتركيا ، واستهدفت وضع نظام مقترح للاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم في مصر وذلك في ضوء الدراسة المقارنة بما في ذلك تقديم معايير للتميز ، واختيار الطلاب والتأهيل المهني وتوكيد الجودة ومرونة نقل المقررات والبرامج الدراسية من أجل تحسين مستوى برامج إعداد المعلم ، مما ينعكس إيجابيا على نظام التعليم في جمهورية مصر العربية ، وتوصلت الدراسة الى عدد من معايير الاعتماد على نظام التعليم في جمهورية مصر العربية ، وتوصلت الدراسة الى عدد من معايير الاعتماد الأكاديمي منها : معايير تتعلق باللوائح التنظيمية وإدارة الكلية ، ومعايير تتعلق بالمقررات ، ومعايير تتعلق بأعضاء هيئة

التدريس ، ومعايير تتعلق بالطلاب ، ومعايير تتعلق بالتجهيزات ، ومعايير تتعلق بنظام التقويم.

الدراسة الثامنة : (23) إستهدفت هذه الدراسة توضيح نظام الاعتماد المؤسسى والمهنى وأهداف كل منهما ، كما تناولت بعض الخبرات الأجنبية فى مجال الاعتماد المهنى للمعلم وقد أظهرت الدراسة أهمية تطبيق نظام الاعتماد المهنى للمعلم فى مصر ، وأن الاعتماد الأكاديمى لكليات التربية شرط ضرورى لتطبيق الاعتماد المهنى ، وكذلك أن الاعتماد المهنى شرط أساسى لمزاولة العمل بالتدريس ، وأن يتم تجديد الترخيص للمعلم إذا حقق تقدماً ملحوظاً فى الجانب التخصصى والكفاءة فى التدريس والتعامل مع تكنولوجيا التعليم ، وأن تكون هناك رغبة حقيقية من قبل القيادات التعليمية وجمهور المعلمين بتطبيق نظام الاعتماد المهنى للمعلم مع الفهم العميق لفلسفة هذا النظام ومتطلبات تنفيذه ، والتوعية الكاملة لطبيعة هذا النظام ضماناً لنجاح التطبيق وإحداث التغيير المنشود.

الدراسة التاسعة : (24) تناولت هذه الدراسة الجزء الخاص بالسياق المتغير للتعليم فى الولايات المتحدة الأمريكية ورأت أن اعتماد برامج إعداد المعلم قد أحدثت تميزاً فى إعداد المعلم ، فلقد تطورت معايير دقيقة لإعداد المعلم فى المواد الدراسية ، وذلك على أساس بحثى وعلمى وأداء المرشح وخبراته الإكلينيكية ، والتنوع ، حيث أن إعداد المعلم فى المؤسسة التعليمية يخضع لمراجعة خارجية صارمة ، وأن الأداء يقيم بشكل شامل قبل أن يمنح المرشح الترخيص لمزاولة المهنة ، وتتضمن أنظمة جديدة لتنمية المعلم وضمان الجودة ، وهذه الأنظمة عناصر مرتبطة بمعايير متقدمة لمنح الشهادة والترخيص والتنمية المهنية من أجل تحقيق التكامل التكنولوجى فى المدارس.

الدراسة العاشرة : (25) إستهدفت هذه الدراسة تقديم تصور مقترح لما يجب أن تكون عليه برامج إعداد المعلم داخل كليات التربية بمصر وذلك فى ضوء الاتجاهات المعاصرة وكان من أهم توصيات الدراسة وضع المعلم المبتدئ بالتدريس بالمدارس سنة تحت الاختبار ويعطى بعدها ترخيص بمزاولة المهنة إذا ثبتت كفاءته للعمل فى التدريس ، وأن يتم الترخيص بكل فترة من الزمن ، فهذا الاتجاه معمول به فى جميع الاتجاهات المعاصرة ، وعقد دورات تأهيلية تنشيطية للمعلمين كشرط من شروط الترقية للدرجات الأعلى والاهتمام فى إعداد المعلم بتدريبه على ممارسة دوره الجديد حيث أصبح قائداً ومدرّباً وباحثاً ، وضرورة الاهتمام بتزويد مؤسسات إعداد المعلم بكافة ماتحتاجه من معدات ووسائل ، وربط برامج الإعداد بالواقع الذى

سيعمل فيه المعلم بعد تخرجه ، وتطوير برامج الإعداد بحيث تكون قائمة على الكفايات التعليمية من خلال لجان القطاع التربوى ، وإصدار تشريع خاص يسمى قانون المعلم يحقق الحماية المهنية للمعلم فى المجتمع ، ويتضمن ميثاق شرف المهنة كعقد اجتماعى بين المعلم والمجتمع وزيادة حجم البعثات الخارجية للمعلمين ، مع قياس مدى الاستفادة من خبراتهم وتجاربهم التى اكتسبوها من هذه البعثات العلمية فى العملية التعليمية ، والاهتمام بتنمية القدرات البحثية للمعلم والتدريب على إستخدام التكنولوجيا الحديثة فى التعليم ، وبحث سبل تطوير المكانة الاجتماعية للمعلمين ومايتطلبه من إجراءات مثل الإرتقاء بنوعية الإعداد المهنى وتحسين المرتبات والحوافز وغيرها من عوامل ترقى المهنة.

الدراسة الحادية عشرة : (26) تناولت هذه الدراسة جودة التعليم فى القرن الحادى والعشرين ، فنمو المعلم مهنيا والارتقاء به بوصفه خطا متصلا على مدى الحياة المهنية ، يوفر إطار عمل يسترشد به عند إنشاء معايير جديدة وأساليب تقييم أحدث . ومن أجل الارتقاء بالإصلاح التعليمى والتخلص من البيروقراطية ، يجب على رجال التربية وصانعو السياسة تغيير اللوائح والإجراءات والربط بين الأنظمة الخاصة بالاعتماد والترخيص والتنمية المهنية للمعلمين فى كل متماسك مترابط منطقيا.

تأسيسا على ماسبق عرضه من دراسات سابقة يمكن إستخلاص مايلى:

1- أن تدريب العاملين ,إثراء إعدادهم يحظى بالأولوية وخصوصاً من حيث

ارتباطه بالفاعلية النوعية للنظم التربوية ،

2- من الاتجاهات الحديثة فى مجال إعداد المعلم وتنميته مهنيا مايلى:

أ- مد برامج إعداد المعلم إلى خمس سنوات.

ب- إعتبار كلية التربية هى المصدر الأساسى لإعداد المعلم.

ج- مواكبة برامج إعداد المعلم للمتغيرات المتسارعة فى كافة

الاتجاهات .

د- تحديث برامج إعداد عضو هيئة التدريس بكليات التربية.

هـ- إستثمار نتائج البحوث التربوية فى تطوير برامج إعداد المعلم

وتدريبهم.

و- معايير الجودة الشاملة.

ز- وضع إعتداد أكاديمى

ج-توظيف التقنية والتكنولوجيا الحديثة فى كليات التربية
واستخدام الوسائط التقنية المتعددة واستخدام شبكة الإنترنت
بفاعلية.

3- أكدت بعض الدراسات أهمية تمهين عملية التدريس من خلال تطبيق نظام
الترخيص للممارسة المهنية باعتباره الركيزة الأساسية لإصلاح
وتطوير التعليم والعمل على ترقية النمو المهني للمعلم وتحسين فاعلية
العملية التعليمية.

4- أوضحت بعض الدراسات السابقة أن الخلل الأساسي فى إعداد المعلم
وتدريبه يتمثل فى الآتى:

- عدم وجود سياسة تعليمية واضحة.
 - غلبة الطابع النظرى على المناهج التعليمية.
 - ضعف الكفاية الكمية والكيفية لنظام إعداد المعلم وتدريبه.
 - ضعف الكفاية الإدارية فى مجال التعليم.
 - سياسات القبول ، نظام الدراسة ومدتها ، برامج التكوين.
- 5- أكدت بعض الدراسات على أهمية وجود معايير علمية سليمة لاختيار
المعلمين للإلتحاق بمهنة التدريس.
- 6- أوضحت بعض الدراسات الاهتمام المتزايد بالاتجاهات الحديثة فى مجال
إعداد المعلم وتدريبه فى مراحل التعليم العام فى ضوء التحولات العلمية.
- 7- من العرض السابق للدراسات السابقة يتضح أن معظم هذه الدراسات قد
تناولت الاعتماد الأكاديمي فى مرحلة التعليم العام أو التعليم الجامعي
بشكل عام .

8- استنفاد البحث الحالى من الدراسات السابقة فى دعم البحث الحالى سواء
فى مراجعه و/أو منهجيته و/أو عملية التناول والمعالجة لمحاوره ، وأيضا
فى بناء إطار تخطيطي للتنمية المهمة للمعلمين وبخاصة معلم التعليم
الأساسي.

ح - واقع التنمية المهنية للمعلمين

- هذا وأن واقع عملية تنمية المعلمين مهنيًا تتمتع بالسمات التالية:-

- الإفتقار إلى إطار مفهومي واضح ، وأيضا ، ربط الموقع بالمرجع ، وعدم مرونة تنفيذ البرامج ، وقصر مدة عقدها .
- محدودية مساهمة المعلمين في تحديد المحتوى العلمي والتدريبي (الموضوعات) فضلا أن محتوى البرامج لا يعالج المشكلات التربوية المستجدة.
- غلبة الطابع النظري على محتوى البرامج .
- إجهاد بعض المعلمين عن حضور بعض برامج التدريب بسبب شعورهم بأن البرامج لا تحقق العائد المطلوب والملموس منها .
- كما تعاني البرامج ، قلة الاهتمام بتكنولوجيا التعليم ، وأساليب التدريب الحديثة ، والعناصر ذات الكفاءة من المدربين.

- ولما كانت متطلبات التخطيط لتنمية المعلمين مهنيًا تتمثل في أهمية تقدير ، وتحديد الاحتياجات التكوينية من الكفايات اللازمة للمعلمين (27) ، وتقدير احتياجات المجتمع المحلي الذي يراقب التعليم عن قرب ، وتقدير المستلزمات العلمية والتربوية ، ووضع أهداف واضحة تلبي الاحتياجات المطلوبة، فإن اكتمال التخطيط الجاد لتنمية المعلم مهنيًا (اختيار المتدربين وتحديد مكان وزمان التدريب ، والتصميم التنفيذي للبرنامج وإعداد المادة التدريبية وإقتراح أساليب التدريب المناسبة واختيار وسائل التعلم والمدربين) يتطلب أيضا دراسة المتاح من إمكانيات وقدرات وموارد، مع ضرورة الإدراك الواعي للتطورات والاتجاهات التربوية والعلمية في المجال ، وبجانب ذلك كله تقدير أهمية وجدوى جمع المعلومات وتحليلها وإجراء بحوث التقويم والتجريب التربوي المعتمد على المدرسة كوحدة (28).

هذا وأن أساليب التنمية المهنية للمعلمين متنوعة وعديدة منها الزيارات الصيفية ، وتبادل الزيارات ، والدروس النموذجية والحلقات النقاشية ، وورش العمل ، والاجتماعات الفنية والإدارية ، والدورات التدريبية ، والتنمية الذاتية ، والانترنت ، وأساليب التدريس الصغر والتدريس التأهيلي ، والمحاضرات والندوات التربوية والتدريس الفعال ، والتدريب أثناء الخدمة ، والملف الإنجازي للمعلم... الخ.

- كما يلحظ المتأمل فى واقع إعداد وتنمية معلم التعليم الأساسى مهنيا مايلى:-
إنه على الرغم من حدوث تطور ملحوظ فى أعداد معلمى التعليم الأساسى حيث تم تصفيته دور المعلمين والمعلمات بموجب القرار الوزارى رقم (24) لسنة 1988 ، وتنفيذ برنامج التأهيل الجامعى ، وإنشاء كليات التربية النوعية وإستحداث شعب إعداد معلم التعليم الأساسى . إلا أن عملية إعداد وتنمية المعلم مهنيا تفتقر إلى إطار مفهومى واضح ، وإلى أساليب تقويم فعالة لمعرفة الأهداف ، وأيضا تدنى مساهمات المعلمين فى عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم لبرامج التنمية المهنية ، وكذلك لاتساعد هذه النوعية من التنمية المهنية _ المعلمين على التفاعل والتكيف مع التغيرات الاقتصادية Socio-Economic ، والثقافية التى تحدث فى المجتمع بجانب أنها قليلة الاهتمام بتكنولوجيا التعليم لضعف الدعم الفنى والمالى.

كما يلحظ المتأمل فى واقع نظام التعليم الأساسى فى مصر مايلى:
أن هذا النوع من التعليم مازال يعانى مشكلات تتمثل فى عدم تحقيق الاستيعاب الكامل لمن هم فى سن الإلزام ، ويضافون الى الأمية سنويا ، مع ارتفاع كثافة الفصول ، واعتماد التدريس على التلقين ونقل المعلومة ، والتركيز على التحصيل المعرفى، وفى التقويم على قياس الحفظ والتذكر ، ومركزية اتخاذ القرار وضعف المشاركة المحلية ، وقصور برامج إعداد وتنمية قادة التعليم الأساسىالخ.

- وفى ضوء الاتجاهات المعاصرة حول برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، وظهور أنماط وطرق تدريس جديدة ، أصبحت الحاجة أكثر إلحاحا ومطلبا فى تغيير أدوار المعلم ، ومن ثم إعادة النظر فى برامج تنميته مهنيا من خلال إحداث تطوير فى التخطيط لهذه البرامج أهدافا وآليات وأساليب ...الخ رغبة لمواكبة الاتجاهات المعاصرة فى المجال.

إستنادا لما تقدم جاء اختيارنا لموضوع البحث الراهن ألا وهو :
" التخطيط للتنمية المهنية
للمعلمين - معلم التعليم الأساسى
نموذجا "

ثانيا : أهداف البحث وتساولاته :
أ / أهداف البحث :

- 1/ التعرف على الأسس النظرية للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي.
- 2/ التعرف على الواقع الكمي والنوعي والتدريبي لمعلمي التعليم الأساسي.
- 3/ التعرف على المعلم في سياق الأنساق المجتمعية
- 4/ التعرف على العلاقة بين مهنة التعليم ومجتمع المعرفة في مصر.
- 5/ إقتراح للإرتقاء بأداء معلم التعليم الأساسي من خلال إعدادة وتنميته مهنيا.
- 6/ إقتراح إطار عام للتخطيط للتنمية المهنية للمعلمين

ب/ تساؤلات البحث

- 1/ ما الأسس النظرية للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي؟
- 2/ ما الواقع الكمي والنوعي والتدريبي لمعلمي التعليم الأساسي في مصر؟
- 3/ ماسياق الأنساق المجتمعية ومجتمع والمعلم في مصر؟
- 4/ ما العلاقة بين مهنة التعليم ومجتمع المعرفة في مصر؟
- 5/ ما السبيل للإرتقاء بأداء المعلم من خلال إعدادة وتنميته مهنيا؟
- 6/ كيف يمكن تصميم إطاراً تخطيطياً عاما يمكن من خلاله تفعيل التخطيط للتنمية المهنية للمعلم؟

ثالثا : المنهج والأداة والعينة :

لما كانت طبيعة هذا البحث تستلزم التعددية المنهجية ، فإن منهجية البحث الحالي تمزج بين المنهجية الكمية والكيفية ، من خلال دراسة بعض الحالات عن قرب واستخدام الاستبيان مما يعطى ثقة أكبر في النتائج.

وسيتم الاستعانة بالمنهج الوصفي ، وبالمدخل النظمي ، والمزاوجه بينهما لصالح

تحقيق أهداف هذا البحث

أيضا سيتم تصميم استبيان يوجه لعينة إستطلاعية مختارة من بعض معلمي التعليم الأساسي بالمنطقة الشرقية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة القاهرة وإداراتها التعليمية الست* نظرا للظروف التي يمر بها المجتمع ، وأيضا الوقت المتاح لإجراء هذا البحث.

* وهي :-

إدارة مصر الجديدة ، إدارة النزهة ، إدارة شرق مدينة نصر ، إدارة المرح ، إدارة عين شمس ، إدارة المطرية

رابعاً : مفهوم التنمية المهنية وما يرتبط من مفهومات :
بدأ مفهوم التنمية المهنية فى الظهور فى منتصف السبعينات من القرن العشرين ،
مرتبطاً بعلوم الإدارة ومستهدفاً تطوير أداء العاملين ، وزيادة معارفهم وتحسين قدراتهم
ومهاراتهم فى مختلف المجالات ، ثم مالبت أن انتقل هذا المفهوم الى ميدان التربية لرفع
كفاءة المعلم وتطوير أدائه ، إذ تتيح التنمية المهنية للمعلم ملاحقة الجديد فى مجال المعرفة
الإنسانية ، ومواكبة أحدث الأفكار التربوية والأساليب والطرق ذات الصلة بمحتوى ومضمون
مهنة التعليم ، وتطوير قدرات المعلم أكاديمياً وعلمياً وتربوياً..الخ.

هذا وتتفق جميع تعريفات التنمية المهنية فى كونها تهدف الى زيادة فاعلية الأداء ،
وتحسن ظروف العمل... الخ. ونسوق التعريفات التالية :

- 1/ يقصد بالتنمية المهنية بأنها عملية مستمرة وشاملة وطويلة المدى تهدف إلى تطوير
المعلم ، وتحسن كفاءته المهنية ، وأدائه من أجل تحسين عملية التعليم (29).
- 2/ كما يقصد بها - أى التنمية المهنية تطوير كفايات وقدرات المعلم فى إطار مهنى ،
يهدف زيادة فاعلية أدائه ، وتحسين ظروف عمله ورفع مستوى إنتاجيته (30).
- 3/ التنمية المهنية للمعلم عملية مستمرة مخطط لها بصورة قابلة للتنفيذ من أجل الارتقاء
بمستوى أداء المعلم من خلال:

- إضافة معرفية جديدة ، وتنمية مهارات مهنية ، وتأکید القيم المهنية الداعمة
للسلوك ، وتمكين المعلم ، من تحقيق تربية فعالة لطلابه. (31)
تنمية الاتجاهات الإيجابية لديه لتحسين مستوى التعلم والتعليم إستجابة للمتغيرات
وحاجات المجتمع الذى يعول التعليم عن قرب.

إستناداً لما تقدم فإن التعريف الذى يتسق مع أهداف هذا البحث هو أقرب الى
التعريف الثالث ، والذى يسعى الى تحقيق أربع أهداف هى:

- أ- تمكين المعلم من معارف جديدة
- ب- تنمية مهارات المعلم المهنية لديه
- ج- تنمية القيم المهنية والداعمة للتعليم
- د- تأهيل المعلم لتحقيق تربية وتعليم ناجحين لفائدة تلاميذه

إستناداً الى ماتقدم يلاحظ مايلى :

- أن مفهوم المهنية للمعلمين ، له معنى ضمنى مرتبط بالتقييم والاستمرارية وأن هذه
التنمية تذهب أبعد كثيراً من أن تكون مرحلة ثقافة تتضمن التكيف للتغيير ، مع

أنشطة التعليم والتعلم ، وتغيير إتجاهات المعلمين ، وتحسين النتائج الأكاديمية للطلاب ، هذه التنمية تهتم بالمعلم الفرد ، وبالاحتياجات المهنية والتنظيمية .

- تعتبر التنمية المهنية للمعلمين مجالاً واسعاً حيث تشمل الأنشطة والعمليات التي تركز على تحسين الإبداع ، والاتجاهات ، والقيم ، والإندماج فى الأدوار الحالية و/أو المستقبلية.

أى أن التنمية المهنية عملية متكاملة تهدف الى تحسين المعرفة ببراعة أو اتجاهات المعلمين.

- تتضمن التنمية المهنية للمعلمين تحسين مهارات الرقابة على ظروف العمل الفعلية ونجاح الحالة المهنية فى مهنة التعليم ، وتشمل جميع خبرات التعلم الطبيعي ، والخبرات الواعية والمخططة ، والتي تستفيد من الأفراد والجماعات و/أو المدارس وتسهم فى تحسين جودة المعلمين ، وتحديد ودعم تعهداتهم كأدوات تغيير مع أهداف تعليمية أخلاقية.

أن الهوية المهنية للمعلم تعتبر عملية تقدمية تعتمد على ترجمة وإعادة ترجمة الخبرات ، أنها المنظور الذى يتبنى فكرة أن التنمية المهنية للمعلمين عملية لاتنتهى فهى عملية تعلم مدى الحياة ، هذا وأن التنمية المهنية للمعلمين وعمليات التغيير متغيران مترابطان بصورة متقاطعة ، وتتجه التنمية المهنية نحو تشجيع التغيير فى المعلمين ، حيث يمكنهم من تحقيق النمو كمهنيين وأيضاً كأشخاص.

ولتفكيك هذه المفهوم ، نحصل على مفهومات ذات علاقة مباشرة وتتمثل فى الآتى:-

أ - التربية المهنية

ب-المساندة المهنية

ج- التدريب المهنى

د- النمو المهنى

هـ- الاعتماد المهنى

و- الأكاديمية المهنية

ز- الكفاية المهنية

ح -الخصائص المهنية للمعلم

وفيما يلى نلقى بعض الضوء على كل مفهوم من المفاهيم السابقة :

أ- التربية المهنية ، وتهتم أساسا . بتعديل أفكار المعلم وقيمه ، ومعتقداته بشأن عمله ، وممارساته ، والتأكيد على القيم المهنية.

ب- المساندة المهنية: وتعنى بتحسين ظروف العمل ، والإستقرار المهني.

ج- التدريب المهني : ويسعى الى إكساب المعلم مجموعة المهارات اللازمة لرفع كفاياته ، والوصول بهذه الكفايات إلى المعايير المعمول بها.

د- النمو المهني : ويهدف إلى زيادة فعالية عمل المعلم عن طريق تحسين كفاياته الإنتاجية ، ورفع مستوى أدائه وتنمية قدراته ، وإمكاناته ، وتحديد معلوماته ، وخبراته لمواجهة المواقف التعليمية ، وإستغلال لكل ماحوله لتحقيق الأهداف المرجوة .

هـ- الاعتماد المهني ، وهى منظومة متكاملة ، تهدف إلى ضمان جودة المعلم فى أدائه وعمله ، وتنميته مهنيا ، بشكل مستمر من خلال عمليات الترخيص لمزاولة المهنة ⁽³²⁾.

ح- الأكاديمية المهنية ، وهى هيئة تتمتع بشخصية اعتبارية عامة - تتبع وزير التربية والتعليم ، وهى إحدى هيئات معاونة فى تنفيذ الخطة الإستراتيجية القومية للتعليم

2012/2007 ، وهى الجهة المسؤولة لضمان تطبيق كادر المعلم .⁽³³⁾

ز- الكفاية المهنية ، وهى مجموعة المعارف والتصورات ، والنظريات ، وخطط العمل لحل المشكلات التعليمية فى مواقف التعليم المختلفة ⁽³⁴⁾

وتتمثل الكفايات المرتبطة بواجب قيام المعلم بالتخطيط لعمله بمستوياته المختلفة فى أن يعرف المعلم ويفهم أصول التخطيط للدرس وآليات تنفيذه بجانب تفهمه لفلسفة التربية والتعليم ، الأسس والنظام ⁽³⁵⁾.

فى حين تتمثل الكفايات المرتبطة بتدريس المعلم الطلبة وفق ماتقرر من مناهج ، أن يعرف المعلم ويفهم كيفية تطبيق نظريات التعلم والتعليم فى المواقف التعليمية المختلفة ، والمواضيع التى يقوم بتدريسها على أن يكون المعلم قادراً على إثارة دافعية الطلبة ، والإتصال المتفاعل معهم وإدارة المناقشة والحوار وإستخدام مصادر التعلم التى تناسب الموقف التعليمي ، وتوظيف إستراتيجيات التدريس ، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب. بينما تتمثل الكفايات المرتبطة بتقييم أداء الطلاب وفق أساليب التقويم المختلفة ، أن يعرف ويفهم المعلم مبادئ عمليات التقويم وأن يستخدم طرق التقويم المختلفة ، وتقييم نتائج أداء الطلبة اعتماداً على النتائج ، وأن يتعاون المعلم مع الزملاء وأولياء الأمور... الخ

أما الكفايات التى ترتبط بواجب تحليل أداء الطلبة ونتائجهم ، فهى أن يتعرف المعلم ويفهم كيفية تطبيق نظريات التعليم والتعلم ، والموضوعات التى يدرسها ، وأن يقدر على تحديد وحل المشاكل وتقييم أداء الطلبة... الخ

وعن الكفايات التى ترتبط بتوجيه الطلبة وإرشادهم صحيا ونفسيا وثقافيا واجتماعيا ،
هى معرفة المعلم وفهمه لفلسفة التربية والتعلم ، وحاجات الطلبة ، وحقوق الطفل ، وأن
يكون المعلم قادراً على الإتصال بالطلبة... الخ

أما فيما يتعلق بالكفايات التى ترتبط بإسهام المعلم فى تطوير المنهج والكتب المدرسية
ومصادر التعلم الأخرى ، فتتمثل فى معرفة وفهم المعلم لفلسفة التربية والتعليم
والموضوعات التى يدرسها وعن التزام المعلم وظيفيا بالمحافظة على توقيتات الدراسة ،
وعليه أن يفهم ويعرف حقوقه وواجباته ومسئوليته ، وأن يقدر على حفظ النظام داخل
الفصل ، وأن يوفر بيئة تعليمية مناسبة وعن قيام المعلم بالأنشطة التى يسهم فى تنمية
ذاته مهنيا وبشكل مستمر فتتمثل الكفايات المرتبطة بذلك فى التزام المعلم بالتنمية
المهنية ، وتقبل النقد البناء ، والتحمس للتعليم كمهنة وعن الكفايات المرتبطة بتعاون
المعلم مع أولياء الأمور والمجتمع المحلى ، فتتمثل فى معرفة وفهم المعلم لعلوم التربية
والتعلم والحاجات الاجتماعية والثقافية ، والحقوق والواجبات والمسئوليات وعن الكفايات
التي ترتبط بواجب مساهمة المعلم فى تنمية زملائه ، فتتمثل فى التزام المعلم وتحمسه
للتعليم كمهنة ، ومتعاوننا مع الزملاء وأولياء الأمور والمجتمع المحلى ، وملتزما بالتنمية
المهنية المستدامة ، ومطلعا على الجديد فى مجال التربية بحثا وتجريبا.

تأسيسا على ماتقدم ذكره ، نلاحظ أن الكفايات المتعلقة بالمعرفة والفهم : تتمثل فى
معرفة المعلم وفهمه للآتى : (36)

- فلسفة التربية والتعليم ، وأسس النظام التربوى ، وأصول التخطيط للتدريس وآليات
تنفيذه ، وكيفية تطبيق نظريات التعلم والتعليم فى المواقف التعليمية ، والحاجات
الاجتماعية والثقافية والصحية والنفسية للطلبة ، وفى الموضوعات التى تدرسها
وفى حقوقه وواجباته ومسئوليته ، وفى كيفية تقييم المنهج ، وفى حقوق الطفل
، وفى فلسفة التربية ونظمها فى الدول الأخرى .

أما الكفايات المرتبطة بالفصل تتمثل فى أن يكون المعلم قادرا على :-
إثارة الدافعية لدى طلابه ، وتشجيعهم على العمل ، والتواصل معهم ، وطرح الأسئلة
بطريقة فاعله ، والاستجابة لأسئلة طلبته ، وإستخدام مصادر التعلم المختلفة ، وتوظيف
إستراتيجيات التدريس ، ومراعاة الفروق الفردية ، والحفاظ على النظام داخل الصف
وتوظيف إستراتيجيات تحسين السلوك ، وتوفير بيئة مناسبة للتعلم ، وتشخيص الصعوبات
وتقييم أداء الطلبة ، وتقييم ذاته وتبرير سلوكه التدريسي.

فى حين أن الكفايات المرتبطة بالقيم والاتجاهات ، فتتمثل فى أن يكون المعلم :

متحمسا للتعليم كمهنة ، ومتحمسا لطلبتة على التعلم ، ومتعاوناً مع الزملاء وأولياء الأمور والمجتمع المحلى (الفاعلين فى السياق والتعليمى) ، ومقدراً للقيم الروحية والأخلاقية للطلبة ، وقيم العدالة وتكافؤ الفرص ، وملتزماً بالنمو المهنى ومتطلباته ، وبالتعاون الإيجابى مع الزملاء ، ومشجعاً للعمل التعاونى بروح الفروق ، وأن يكون قدوة حسنة فى مظهره وسلوكه.

ح - الخصائص المهنية للمعلم
تتمثل على النحو التالى : (37) ، (38)

- 1- المعلم ممارس مفكر
 - 2- المعلم ممارس حرفى
 - 3- المعلم معلم مثقف
 - 4- المعلم معلم تقنى
 - 5- المعلم فاعل اجتماعى
 - 6- أنه شخص فى حالة نمو
- 1- المعلم - ممارس مفكر فى عمله متفتح لأدوات ووسائل جديدة
 - 2- المعلم ممارس حرفى ، يعنى لديه القدرة على تحقيق المهام المنوط به بحرفية.
 - 3- المعلم المثقف بمعنى لديه معارف تخصصية وتعليمية ونفسية وتربوية وفلسفية .
 - 4- المعلم التقنى ، أى القادر على إستخدام تقنيات تكنولوجيا التعليم والاتصال.
 - 5- المعلم فاعل اجتماعى ، من حيث التزامه بالمشروعات الاجتماعية وتحليل المواقف اليومية.
 - 6- والمعلم شخص فى حالة نمو ، أى له مشروع فى مجال التنمية المهنية.

خامسا : تنظيم البحث :

يشتمل هذا البحث على ثمانية فصول هي على النحو التالى:-

- الفصل الأول : الاطار العام للدراسة
- الفصل الثانى : الأسس النظرية للتنمية المهنية لمعلمى التعليم الأساسى
- الفصل الثالث : الواقع الكمى والنوعى والتدريبى لمعلمى التعليم الأساسى
- الفصل الرابع : سياق الأنساق المجتمعية والمعلم
- الفصل الخامس : مهنة التعليم ومجتمع المعرفة فى مصر - رؤية نقدية.
- الفصل السادس: الدراسة الميدانية
- الفصل السابع : تصور مقترح للإرتقاء بأداء معلم التعليم الأساسى من خلال إعدادة وتنميته مهنيا
- الفصل الثامن : النتائج والتوصيات والمقترحات : نحو إطار تخطيطى للتنمية المهنية للمعلمين.

سادسا : المراجع - الهوامش

1. محمد عيد عتريس: تفعيل دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالتعليم قبل الجامعي في ضوء مدخل المدرسة كمجتمع تعلم، مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، العدد التاسع والعشرون، أغسطس 2010م، ص 13
2. محمد عبد الرؤوف عطية : التدريب الالكتروني للمعلمين ومتطلبات تطبيقه بمصر في ضوء خبرات بعض الدول. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر. العدد 133، الجزء الثاني ، سبتمبر 2007 م ، ص 3
3. فائزة بنت أحمد بكر رواس: مواصفات جودة التدريب أثناء الخدمة في التعليم العام، ورقة عمل مقدمه للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) ، اللقاء السنوي الربع عشر للجودة بفرع الجمعية بمنطقة القصيم، "الجودة في التعليم العام" للعام الدراسي 1427/1428هـ، خلال الفترة من 28-29 ربيع الآخر 1428هـ الموافق 15-16 مايو 2007م، ص 3
4. الهلالي الشرييني الهلالي : تصور مقترح لتطوير معايير اعتماد مراكز التنمية المهنية في الجامعات المصرية في ضوء بعض التجارب العالمية ، المؤتمر السنوي (الدولي الأول - العربي الرابع) ، الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي "الواقع والمأمول" في الفترة من 8 - 9 أبريل 2009م ، كلية التربية النوعية بالمنصورة ، ص 2759 .
5. احمد ربيع عبد الحميد : التنمية المهنية للمعلم اثناء الخدمة ، مجلة التربية، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد 88 ، فبراير 2000 ، ص 157 .
6. احمد ربيع عبد الحميد: المرجع السابق: ص ص 157-158
7. محمد أحمد فؤاد جاويش : تصور مقترح لتطوير أساليب الإدارة المدرسية في تنمية القيم التربوية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في ضوء مفهوم الإدارة الذاتية، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، العدد السادس عشر، الجزء الأول، أغسطس، 2009م، ص 139
8. خالد سليمان المدنى ، التخطيط للنمو المهني للعاملين ، مجلة المعلم ، 2003
9. حسين بشر محمود ، التنمية المهنية والتدريب : التحديات والظموح بحث مقدم إلى المؤتمر العلمى السنوى لكلية تربية المنصورة وبالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة 2 - 3 أكتوبر 2004.

10. محمد عبدالخالق مدبولي ، التنمية المهنية للمعلمين ، الإتجاهات المعاصرة ، مرجع سابق.

11. **Alabama state Department of Education :**
A Guide for professional Development
Transition planning for Implantation
Of the college and career- Ready standards
training, 3013.

12. محمد عبدالخالق مدبولي ، التنمية المهنية للمعلمين ، الإتجاهات المعاصرة ، مرجع سابق.

13. **HARGREAVES,A.,and GOODSON,1. Teachers' professional lives : aspirations and actualities in Hardgreaves, A. and Goodson, l.,Teahers professional lives, flamer press, London, 1996, P.1**

14. Ibid

15. **LITTLE,J.W., Teachers professional Development in a climate of Educational Reform,**
Educational Evaluative and policy Analysis, 1993.

16. منار محمد بغدادى ، سياسات اختيار معلمى التعليم ما قبل الجامعى وتوظيفهم ، دراسة مقارنة بين مصر وأمريكا ، ماجستير ، معهد الدراسات التربوية ، القاهرة ، 2000.

17. سلامة حسين ، محمد إبراهيم ، معايير اعتماد المعلم فى مصر فى ضوء الخبرات العالمية ، مستقبل التربية العربية ، مجلد (8) ، عدد (24) ، 2002 .

18. حسن عايل ، عبدالحميد عويد ، الإتجاهات الحديثة فى إعداد المعلم فى مراحل التعليم العام فى ضوء التحولات العالمية ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، تربية المنوفية ، 2003.

19. نور الدين عبدالجواد ، معايير تمهين التعليم ، رسالة الخليج العربى ، الرياض مكتب التربية العربى لدول الخليج العدد (43) ، 1992.

20. **Dilworth and, others, professional Teachers Development and Reform Agenda, Washington, 1995.**

21. الببلاوى حسن حسين (2004)، تطوير كليات التربية فى ضوء المعايير العالمية للجودة "الاعتماد التربوى"، المؤتمر العلمى لقسم أصول التربية بعنوان التعليم والتنمية المستدامة ، كلية التربية - جامعة الزقازيق.
22. حافظ هندأوى محمد (2003) دراسة مقارنة لنظم الاعتماد الأكاديمى لبرامج إعداد المعلم فى بعض البلاد الأجنبية ومدى الاستفادة منها فى جمهورية مصر العربية ، ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر الحادى عشر : الجودة الشاملة فى إعداد المعلم فى الوطن العربى الألفية الجديدة (جامعة حلوان - كلية التربية 12-13 مارس).
23. عطوة محمد إبراهيم (2002)، الاعتماد المهنى للمعلم مدخل لتحقيق الجودة فى التعليم ، ، مجلة كلية التربية بالمنصورة العدد (4).
24. Athur-E, Wise, (2001). "Creating a high-quality teaching force" journal of Educational leadership.
25. حميدوش أنور عبود (1999) دراسة تقييمية لبرنامج إعداد معلم التعليم الابتدائى فى كليات التربية فى ج.م.ع فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات ، جامعة القاهرة .
26. Arthur E. Wise and Leibbrand, Jan, (1996) "professional-based accreditation, a foundation for high-quality teaching", journal of bhi Delta Kabban.
27. Ibid
28. GLOVER, D. and LAW, S. Managing professional Development in Education, kurgan kaganpage limited, London 1996.
29. YIN CHENG, C, School Effectiveness and school Based-Management, A Mechanism for Development, Flamer press, 1996. pp.130-131.
30. Francesca caena, literature review Quility In teacher's continuing professional development, European commission, june 2011.
31. Gering J. case study research, principles and practices Cambridge unu. Press, 2007, pu 20-21.
32. نجم الدين نصر ، التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة فى مواجهة تحديات العولمة ، مجلة تربية الزقازيق ، العدد (46)، 2004 .
33. محمد عبد الخالق مذبولى ، التنمية المهنية للمعلمين ، الاتجاهات المعاصرة ، المدخل الإستراتيجية ، ط2 ، الإمارات العربية المتحدة ، دار الكتاب الجامعى ، 2002.
34. أحمد حسين عبدالمعطى ، الجودة والاعتماد بالتعليم ، تربية أسبوط ، دار السحاب للنشر والتوزيع ، ط1 2008 ص ص 160 - 167.

35. القانون رقم 155 لسنة 2007 ، مادة (75) بتعديل بعض أحكام قانون التعليم 139 لسنة 1981.
36. رشدى أحمد طعيمه ، المعلم كفاياته ، أهدافه وتدريبه ، دار الفكر بالقاهرة ط2 ، 2006.
37. نور الدين عبدالجواد ، معايير تمهين التعليم ، رسالة الخليج العربى (الرياض: مكتب التربية العربى لدول الخليج، العدد (43)، 1992.
38. المرجع السابق مباشرة

الفصل الثانى

الأسس النظرية للتنمية المهنية

لمعلمى التعليم الأساسى*

مقدمة

تكمن أهمية بحث التخطيط للتنمية المهنية للمعلمين (معلمى التعليم الأساسى) ، فى زيادة كفاءة وفعالية المعلم ، وفى الإرتقاء بأداء المعلم فى مهنته ، وبما ينعكس على فعالية النظام التربوى التعليمى ككل.

كما تأتى ضرورة التخطيط للتنمية المهنية للمعلمين ، للنهوض بهم فى عصر تتزاحم فيه المعارف الإنسانية ، وتظهر فيه مفهومات وأسس ، ولامجال للوقوف أمامها مكتوفى الأيدى ، سيما فى مجال التطور الإتصالى والمعلوماتى ، والتكنولوجى ،...والتغير فى أدوار المعلمين ، والنمو المهنى فى جميع التخصصات ، وتحدى جودة النوعية فى التعليمالخ.

ونظرا للأهمية المتزايدة للتخطيط للتنمية المهنية للمعلمين بصفة عامة ، وأهميتها بالنسبة لمرحلة التعليم الأساسى على درجة الخصوص ، يتناول هذا الفصل عرضا للأسس النظرية للتنمية المهنية لمعلمى التعليم الأساسى . كما أشارت إلى ذلك أدبيات الفكر الإدارى التربوى المعاصر ، وذلك من خلال المسار التالى:-

- أولاً: ماهية التنمية المهنية للمعلمين
- ثانياً: أهمية التنمية المهنية للمعلمين.
- ثالثاً: مبادئ التنمية المهنية للمعلمين
- رابعاً: مبررات التنمية المهنية للمعلمين
- خامساً: مداخل التنمية المهنية للمعلمين
- سادساً: مراحل التنمية المهنية للمعلمين
- سابعاً: أساليب التنمية المهنية للمعلمين
- ثامناً: الاتجاهات المعاصرة فى مجال التنمية المهنية للمعلمين

أولاً : ماهية التنمية المهنية للمعلمين :

يجد المتتبع للأدبيات الحديثة أن مفهوم التنمية المهنية قد جذب الاهتمام، ولا سيما فى أواخر العقد الأخير من القرن العشرين، حيث كانت سرعة التغير أكثر من أي عقد

مضي، ولقد فرض هذا عدة متطلبات هدفها تحقيق وتحسين نوعية المعلمين الذين هم في حاجة أكثر من أي فترة زمنية أخرى لتجديد وتطوير معلوماتهم علي أن يتم ذلك بطريقة عمدية، وقد تلاشي تدريجيا مفهوم الاحتياجات التدريبية الذي كان شائعا في العقود التي سبقت ذاك العقد، وجاءت التنمية المهنية كمدخل متكامل يعد التدريب أحد مداخله، وفيما يلي عرضا لبعض وجهات النظر المتعددة حول مفهوم التنمية المهنية: يري " محمد يوسف نصر 2008م" أنها العملية التي يتم من خلالها إمداد الفرد بالمعرفة الهامة والمفيدة بالنسبة لمهنته ومساعدته علي تطبيق هذه المعرفة بطرق مناسبة وفعالة تحت ظروف لها نفس الخصائص ولكنها تختلف في كل مرة يواجهها مما يجعلهم متعلمين ماهرين يختارون ويمارسون الأنشطة التعليمية التي يشعرون أنها تناسبهم وتكون هامة لممارسة المهنة⁽ⁱ⁾.

ويري " الدريج والجمال 2005م" أن التنمية المهنية مجموعة الخبرات التعليمية " الكفاءات، والمهارات " التي يكتسبها الفرد، والتي ترتبط بصورة مباشرة أو غير مباشرة بمهنته، وهو كل نشاط يزاوله الفرد، أو يتلقاه أو يشارك فيه، وتتجلى نتائجه بشكل إيجابي في اكتسابه لخبرة جديدة، أو تعديل سلوك، أو تحديث خبرة سابقة لديه، وتطوير معارفه⁽ⁱⁱ⁾.

ويري Blandford & Welton أن التنمية المهنية مكونة من ثلاثة عناصر رئيسية، أولها: تدريب مهني؛ ويشتمل علي برامج قصيرة، فيديو كونفرانس، وورش عمل تركز بشكل موسع علي الممارسات والمهارات، وثانيها: تعليم مهني؛ ويشتمل علي برامج طويلة تركز علي المعرفة النظرية القائمة علي البحث، وثالثها: دعم مهني؛ ويشتمل علي إجراءات وترتيبات لتدعيم الوظيفة⁽ⁱⁱⁱ⁾. ويتضح من هذا التعريف أن التعلم المهني داخل المدرسة يعد أحد المكونات الرئيسية لتنمية المهنية للمعلمين.

ويري " علي مغربي 2000م " أنها العملية التي تتضمن مجموعة من الإجراءات المخططة والمنظمة والتي ينتج عنها النمو المهني للمعلمين متمثلاً في زيادة وتحسين ما لديهم من معارف ومفاهيم ومهارات تتعلق بعملهم ومسئولياتهم المهنية^(iv).

كما عرفت بأنها عملية تحسين مستمرة لمساعدة المعلم علي بلوغ معايير الجودة للإنجاز الأكاديمي وتؤدي إلي زيادة قدرة جميع أعضاء مجتمع التعلم علي السعي نحو التعلم مدى الحياة، أي أنها عملية تستهدف إضافة معارف وتنمية مهارات وقيم مهنية لدي المعلم لتحقيق تربية فعالة لطلبته وتحقيق نواتج تعلم إيجابية^(٧).

ويري " ميخائيل فولان " أنها " تلك الأنشطة التي يتم التخطيط لها من أجل المعلمين والمصممة لمساعدتهم علي تحقيق أهداف تعليمية محددة بطريقة أكثر كفاءة وأكثر فعالية"^(٧). ويري آخر أن التنمية المهنية "تعبّر عن أهداف طويلة الأجل ومخططة وعمل مطور ومستمر يركز كافة الجهود في المدرسة علي الإنجاز الأكاديمي للطلاب من خلال تدعيم الممارسات وتدريب الفريق المدرسي من خلال حل المشكلات والتطوير والتحسين المستمر"^(٧). ويتضح من هذا التعريف أن التنمية المهنية عملية تعلم مستمر ومدى الحياة.

وهناك اختلاف بين مفهوم تدريب المعلم أثناء الخدمة وبعض المفاهيم الأخرى مثل النمو المهني والتنمية المهنية ، وقد أشارت بعض الدراسات إلي هذه المفاهيم كمترادفات لشيء واحد وهو التطوير المهني للمعلم ، إلا أن دراسات أخرى أوضحت الفرق بينهما في جوانب مختلفة. فالنمو المهني للمعلم يقصد به : " زيادة في معرفته ومهاراته التدريسية وزيادة تبصره بالمشكلات التعليمية التي تصاحبها زيادة في نجاحه كمعلم ، وهو عملية طبيعية تلقائية تحدث بدون قصد أو تدخل من الفرد وتؤدي إلي تحسن في أدائه "^(٨) في حين أن التنمية المهنية يقصد بها : " عملية مقصودة تتم من قبل منظمات ومؤسسات تعمل علي وضع برامجها من أجل زيادة النمو المهني للمعلم ، وتعمل علي تحسين ما لديه من معارف ومفاهيم ومهارات تتعلق بعمله وبمسئوليّاته المهنية". أما التدريب فيقصد به : " تلك الجهود المقدمة من خلال وسائل مناسبة لتطوير وتنمية المعلم أثناء قيامه بالعمل ، بحيث تؤدي إلي تحسين الأداء المهني بالحصول علي مزيد من الخبرات الثقافية ورفع الكفاءة الإنتاجية في مجال المهنة"^(٩). فمفهوم التنمية المهنية أعم وأشمل من مفهومي النمو المهني والتدريب. في حين أن التدريب أثناء الخدمة من أهم الوسائل التي تحقق التنمية المهنية للمعلم.

من خلال ما سبق يتضح أن مفهوم التنمية المهنية للمعلمين يتضمن ما يلي:

- تستهدف أنشطة التنمية المهنية كافة العاملين داخل المدرسة من أجل تحقيق الممارسات والأداءات جميعها باعتبارها متكاملة مع بعضها.
- تنمية قدرات كل معلم باستمرار مع مراعاة أن يتم تطويرها كلما تطورت الاحتياجات هذا بالإضافة إلى التغلب على المشكلات النوعية في المدرسة تبعاً لخصوصيتها.
- تلبي أنشطة التنمية المهنية احتياجات العاملين بالمؤسسة التعليمية ، مع مراعاة أن هذه الأنشطة تتم فعلياً داخل المدرسة.
- تتضمن أنشطة الإنماء المهني مضامين متماسكة ومتعددة الأبعاد تتكامل بين النظرية والممارسة ، بحيث توجه كل منهما الآخر.
- تخطط أنشطة الإنماء المهني بانتظام واستمرارية، مع اعتمادها على خبرات من داخل المدرسة، وتتم هذه الأنشطة باعتبارها جزءاً عضوياً من النظام المدرسي من خلال استراتيجيات مدرسين داعمة.

ثانياً: أهمية التنمية المهنية :

تعد التنمية المهنية من المداخل الحديثة متعددة الاتجاهات التي تشغل المهتمين بقضايا إصلاح التعليم في الوقت الحالي لكونها تركز على الارتقاء بأفكارهم وتعزيز خبراتهم وتجويد مهاراتهم في الجوانب المعرفية ، والمهارية ، والوجدانية حتى لا تتوقف عند المستوي الذي وصلوا إليه عند التخرج والذي لم يعد يصلح لمواجهة تحديات العصر الحالي الذي يتميز بتدفق المعلومات وسهولة الاتصالات وسرعتها. يركز أسلوب التنمية المهنية لمعلمي التعليم قبل الجامعي على الممارسة الفعلية للمهنة والربط بين المعرفة النظرية والتطبيق ، ومثال ذلك: النموذج الأمريكي المتمثل في مدارس التنمية المهنية Professional Development Schools (PDS)، وتعد المعايير التي يستند إليها هذا النموذج من ركائز الاعتماد الأكاديمي لبرامج ومؤسسات إعداد المعلمين^(x) .

ويقع على عاتق مؤسسات التعليم قبل الجامعي تبعات ومهام جديدة تفرضها تلك المتغيرات، بوصفها تدير عملية لا يحدها زمان ولا مكان، وتستمر مع الإنسان كضرورة وحاجة ملحة لتسهيل تكيفه مع المستجدات في بيئته، لذلك ينظر إلى التنمية المهنية للمعلمين على أنها استثماراً أكاديمياً يساعد على تحسين الأداء ، وبالتالي الارتقاء بالجانب

المهاري والمهني لدي المعلمين ، والذي سيؤدي إلى رفع الكفاءة الخارجية والداخلية للنظام التعليمي (xi) .

ويعتمد الارتقاء بأداء العملية التعليمية إلى حد كبير علي مدى قدرة المعلم علي القيام بالأدوار المتوقعة منه بأقل تكلفة في مدخلاته وعملياته ومخرجاته من خلال الاستثمار الأمثل للخدمات المادية والبشرية المتاحة، للوقوف علي مدى تحقيقها لأهدافها، وذلك يتطلب تصميم معيار لقياس جودة التنمية المهنية للمعلمين، بالإضافة إلى تحديد مجالات التنمية المهنية التي يرغب المعلمون فيها ، لأن ذلك سيمكن من وضع آليات وإجراءات مناسبة تساعد علي تحقيق الأهداف المنشودة (xii) .

وتتأكد أهمية التنمية المهنية للمعلم حتي يستطيع أن يساير روح العصر ، فمعلم القرن الحادي والعشرين لابد أن يكون قادراً علي ممارسة الأدوار والمهام الملقة علي عاتقه ، ومن تلك الأدوار دور الخبير التربوي، والموجه لطلابه ودور المشرف والمرشد، ودور المختص والمتمرس في مادته العلمية، ودور المختص التكنولوجي، ودور المعلم الفعال الذي يتفاعل مع طلابه لمساعدتهم علي النمو المتكامل، فضلاً عن دوره في مساعدتهم علي الإبداع والابتكار والتميز وملاحقة كافة التطورات الحديثة، فهذه الأدوار وغيرها تحتم وجود استراتيجية حديثة لإعداد المعلم وتنميته مهنيًا كي يستطيع القيام بهذه الأدوار المتجددة (xiii) .

فالصورة الوطنية لنوعية المعلم في 2005م جعلت أمريكا متقدمة تقدما عظيما ودليل هذا التقدم هو تحضير وتجهيز نوعية المعلم، ولهذا نجد أن التقرير الحكومي الأمريكي (GAO) يتناول تخصيص ثلاثة بليون دولار لبرامج تحسين المعلمين (xiv) .

كما ترجع أهمية التنمية المهنية للمعلمين في أنها تعود عليهم بالعديد من الفوائد والمزايا حيث تساعدهم علي ما يلي: تبني رؤية تعليمية معينة وتقاسم هذه الرؤية مع المجتمع المدرسي، وتوجيه وقيادة العملية التعليمية نحو الأهداف المرجوة ، والاطلاع علي كل ما هو جديد في مجال التعليم والتدريس، والقيام بعمليات الاتصال والتفاعل الجيد مع الطلاب وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع ، والتمكن من مسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي والإلمام بأساليب العمل الحديثة (xv) .

ومن خلال ما سبق تتضح أهمية التنمية المهنية لما لها من أهمية خاصة في تحسين ورفع كفاءة المعلمين حيث تساعد علي زيادة معلوماتهم وتحسين قدراتهم ومهاراتهم علي أداء العمل المسند إليهم، كما تساعد في تزويد المعلمين بالطرق والأساليب الحديثة في التعليم وتدعيم خبراتهم في مجالات التخصص، وعلاج نواحي القصور أو النقص ولا سيما بالنسبة إلي أولئك المعلمين الذين لم يتلقوا إعدادا مهنيا جيدا قبل الاشتغال بمهنة التعليم، وتنمية معارفهم، وقدراتهم، ومهاراتهم المهنية، وتحسين اتجاهاتهم وأنماط سلوكهم، وتمكينهم من مسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي، كما يساعد المعلم علي الانفتاح علي الآخرين من زملائه، وتنمية قدرات المعلمين علي التجديد والإبداع.

ثالثًا: مبادئ التنمية المهنية للمعلمين:

تحظى عملية التنمية بالأولوية في المجتمعات المعاصرة، باعتبارها الوسيلة التي تمكنها من استثمار إمكاناتها المتاحة بشكل فعال لبناء الأطر البشرية والمادية، ودفع المجتمع إلي التقدم والازدهار، وتنطوي التنمية المهنية علي إحداث مجموعة من المتغيرات الأساسية في المجتمع الذي يهدف إلي بلوغ التقدم، والتطور الذاتي؛ لضمان الارتقاء بكافة مكوناته^(xvi).

وقد أشارت العديد من الأدبيات التربوية الحديثة التي تناولت مجال التنمية المهنية للمعلمين؛ إلي أن التنمية المهنية لمعلمي التعليم قبل الجامعي تستند إلي عدة مبادئ رئيسة لضمان تحقيق التنمية لأهدافها، ومن أهم هذه المبادئ ما يلي^(xvii):

1- الواقعية : بمعنى الانطلاق من الاحتياجات التدريسية الفعلية للممارسين التربويين كمدخل لتخطيط عمليات التنمية المهنية الأمر الذي يضمن واقعية هذه العمليات ويحقق فعاليتها، وأن تبني علي خطة مهنية عامة للمعلمين تعمل علي تغيير ثقافة المعلمين داخل المدرسة وتحسين مهاراتهم ومعارفهم واتجاهاتهم مع الأخذ بالاتجاهات الحديثة في معظم أنشطة التنمية المهنية للمعلمين .

2- الغائية: للوصول إلي المستويات المهارية اللازمة والمتمثلة في جملة المعارف والمهارات والاتجاهات المراد إكسابها للمعلمين المستهدف تنميتهم مهنيًا.

- 3- الأدائية: كأحد المفاهيم الحاكمة للفعالية، وشرطاً لازماً ومنهجياً لتقييم المخرجات؛ حيث يتم تقويم أنشطة التنمية المهنية وتعديلها وفقاً للمعايير المعتمدة للأداء.
- 4- القياسية المعيارية: حيث تسعى برامج التنمية المهنية إلى إرساء وتطبيق المعايير المهنية للأداءات بما يكفل تحقيق أعلى مستوى من المخرجات.
- 5- الاستمرارية : بمعنى استمرارية عمليات التنمية المهنية، حيث تبدأ من التحاق المعلم بالمهنة وتمتد بامتداد مشواره المهني، لتستجيب للمستجدات التربوية والمكتشفات العلمية من ناحية ، ولتستوعب أهداف التجديدات التربوية التي تتبناها الجهات التي تشرف علي العملية التعليمية من جهة أخرى، وأن تتبع إدارة المدرسة منهجية محددة في كيفية التخطيط والاستمرار في عمليات التنمية المهنية.
- 6- الشمول: بمعنى أن تتوجه عمليات التنمية المهنية لتخاطب جميع الممارسين التربويين علي كافة المستويات وفي جميع المراحل والتخصصات ، وذلك من خلال تقديم عمليات تنمية مهنية عالية الجودة لمعظم المعلمين تستهدف تحسين أداء المعلم في كافة الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية ويشترك أعضاء العملية التعليمية جميعهم في صياغتها.
- 7- التنوع : بمعنى تنوع أساليب وإجراءات وعمليات التنمية المهنية (التدريب - التدريب المستمر - استخدام التقنيات) من ناحية ، وتنوع هذه العمليات من ناحية أخرى لتلائم جميع المعلمين وحاجاتهم التدريسية.
- 8- التكامل : بمعنى مراعاة التتابع في بناء عمليات التنمية المهنية الموجهة لكل فئة من المعلمين المستهدفين، بحيث تتناسب وتتلاءم مع كل الظروف والأوضاع الجديدة التي تؤهل المعلمين للقيام بالمهام التعليمية المتزايدة ومحاولة إنتاج المعرفة ومدي ملاءمتها للوسائل المحيطة بهم مهما تنوعت المعارف، وبذلك تكون عمليات التنمية المهنية متكاملة مبنية علي الكفايات المختلفة للمعلمين وتحاول رفع كفاءتهم في القيام بمتطلبات أدوارهم التي تتغير وفقاً لمهام عملهم.

9- المتابعة والتقييم: بمعنى متابعة أداء المعلمين في كل عمليات التنمية المهنية ومدي استفادتهم من تلك العمليات، ومحاولة التطوير المستمر في ضوء نتائج تقييم ومتابعة الأداء الفعلي للمعلمين، وكذلك محاولة الاستفادة من المعلمين القادرين علي مواصلة تنميتهم المهنية لتولي أدوار القيادة في مواقع العمل المختلفة.

ومن خلال ما سبق يتضح أن التنمية المهنية للمعلمين تستلزم توافر مجموعة من المبادئ الرئيسة لضمان تحقيق التنمية المهنية لأهدافها، حيث تكون هذه المبادئ بمثابة مرتكزات أساسية لرفع مستوى أداء المعلمين، وتمكنهم من مواكبة التقدم العلمي، واستخدام التقنيات الحديثة، والإلمام بأساليب العمل المتطورة.

رابعاً: مبررات التنمية المهنية للمعلمين:

هناك العديد من المبررات التي تدعو إلي تحقيق التنمية المهنية للمعلمين بما يساهم في التغلب على مشكلاتهم ورفع كفاءتهم العلمية، ومن أهم هذه المبررات ما يلي:

1 - الارتقاء بمهنة التعليم والحفاظ على هيبتها :

إن تحقيق التنمية المهنية للمعلمين يؤكد على حتمية تمهين التعليم حتى يشعر المعلمون بأنهم مهنيون ذوو استقلالية ومكانة في المجتمع مثلهم مثل سائر ممارسي المهن الأخرى كالطب والهندسة والمحاماة ، كما أنه يزيد من دافعيتهم ويقضى على الآراء السائدة حول المفهوم الساذج والخاطئ بأن أى شخص يمكن أن يقوم بممارسة مهنة التعليم مهما كانت قدراته محدودة أو الذى يتصور بأن التعليم ما هو إلا عملية تمرير أو عرض أو نقل للمعرفة، أو أنه حفظ للنظام وقدرة على التخطيط (xviii) . لذلك لابد من العمل على تأهيل مهنة التعليم على أرض الواقع بحيث لا تكون إلا لمن أعد إعدادا خاصا وفق المستويات العلمية والمهنية والثقافية ، حتى يمكن الاعتراف بالدور الحيوى الذى يؤديه المعلم فى المجتمع ، وبالتالي رفع مكانته الاقتصادية والاجتماعية مما يحفظ للمهنة هيبتها ويصون كرامتها . (xix)

2 - الاستجابة للتحديات التى تصاحب الثورة العلمية والتكنولوجية :

فى ظل التحديات الجسام التى تصاحب الثورة العلمية والتكنولوجية ، فإن أدوار المعلم فى الوقت الحاضر تغيرت كثيرا عن أدواره فى الماضى حيث زادت أعباء التربية ومسئولياتها ، فالיום أصبح المعلم فى أمس الحاجة إلى ملاحقة التغيرات السريعة لكى يستطيع إعداد النشء وتربيتهم تربية صحيحة تمكنهم من مواكبة الحياة المعاصرة ، لذلك فإن التعليم اليوم أصبح مطالبا بإعداد وتخريج نوعية جديدة من المتعلمين لها القدرة على التعلم مدى الحياة وهذا يستحيل تحقيقه فى ظل نظام تعليمى نمطى تلقينى ، وإنما يتطلب فى الأساس إدخال تعديلات جوهرية على محتوى المناهج الدراسية بحيث تكون متنوعة ، مرنة ، قادرة على التكيف مع التحولات التى تطرأ على الحياة المهنية بحيث تساعد على تنمية القدرات والمهارات العقلية للمتعلمين (xx) . وفى ظل هذه المتغيرات لن تكون أدوات المهنة هى كراسة التحضير وأصابع الطباشير الملونة وغير الملونة ، فنحن فى حاجة إلى المعلم الذى يتفاعل مع تلاميذه بقدر ما يتفاعل مع الأجهزة التكنولوجية المتطورة ، فالمعرفة سوف تكون أضخم من أن تنقل داخل حجرة الدراسة (xxi) . ولذلك فالمجتمع فى أمس الحاجة إلى معلم يواجه مسئولية تربية الأجيال فى ضوء تحديات العصر ، الأمر الذى يتطلب معلما من نوع جديد تقوم فلسفة تكوينه على أساس عريض من المعرفة المتجددة وتحقيق وظائف جديدة (xxii) ، حتى يكون مهينا للاستزادة من المعرفة والثقافة التى ترتبط بالعلوم الحديثة ، وعلى اتصال دائم بالمستحدث من الأساليب التربوية (xxiii) ، ولذلك فعصر المعلومات والتطور الهائل فى وسائل التربية وأساليب التعليم ، يدفعنا إلى التسليم بأهمية التدقيق فيما نختارهم لمهنة التدريس ، بحيث لا تصبح المهنة متاحة لكل من يريد ولكن لتكون ممكن فقط لمن يستطيع (xxiv) .

3 - التنمية المهنية للمعلم مطلب قانونى وأخلاقي :

إن الترخيص لممارسة مهنة التعليم كما هو الحال فى مجالات الطب والهندسة والمحاماة وغير ذلك من الميادين تتضمن متطلبا قانونيا هو حماية المواطن من المعلمين غير الأكفاء ، ذلك أن ضعف كفاءة المعلم ليس عيبا ونقيصة فحسب ، بل هو خطر يهدد الآخرين ، فالمعلم غير الكفاء يشكل خطرا على حياة التلاميذ ومستقبلهم شأنه فى ذلك شأن الجراح

غير الكفاء وما يمثله من خطر على حياة المرضى ، خاصة وأن المعلم يتعامل مع أعداد كبيرة من التلاميذ وعلى مدار سنوات متتالية وفى أكثر مراحل العمر خطورة ، سنوات التكوين والتشكيل الحقيقى^(xxv) ، وفى ذلك يذكر (جيلبرت دى لاندشير) قائلا : أن سائقى السيارات يتعرضون لإجراءات قانونية أكثر صرامة من إجراءات اختيار المعلمين ، حيث أن الأولين يمكن أن يعرضوا حياة عشرات الركاب للخطر ، فإنه بكل تأكيد يمكن للآخرين أن يقفوا عقبة فى نمو عقول الآلاف من الأطفال ، هذا بالإضافة إلى أن المعلم يعيش فى الغالب دون تأسيس دقيق لقدراته العقلية .^(xxvi)

ولذلك فإن تطبيق الاعتماد المهنى للمعلم يعد بمثابة الضابط للضمير المهنى حتى إذا ارتكب المعلم أى خطأ يمس شرف المهنة وخارج عن ميثاق أخلاقيات المهنة فإنه يمكن حرمانه من ممارسة مهنة التعليم ، وفى هذا تطبيق لمبدأ المحاسبية فى التعليم بشكل عملى ، والذي انتشر تطبيقه فى المجتمعات الأخرى على نطاق واسع ، حتى أن المحكمة العليا فى الهند أصدرت قرارا بعدم مزاولة مهنة التعليم إلا بعد الحصول على تصريح بمزاولة المهنة من الجهات المختصة .^(xxvii)

فى ضوء ما سبق يتبين أن : وجود ترخيص قانونى مبنى على مستوى وأساس فنى سليم يسمح للفرد بمزاولة المهنة التى ينتمى إليها ، يعد السبيل الأمثل للتعرف على حقيقة مستوى الأفراد المتعامل معهم ، كما يمنع أدياء المهنة والدخلاء عليها من العمل فى مجالها ، ومن ثم يضمن كفاءة العمليات والخدمات التعليمية المقدمة .

4 - الحد من تفتش ظاهرة أمراض الشهادات العلمية :

لقد شهدت عقود الستينيات والسبعينيات من القرن الماضى عصرا يمكن تسميته بالعصر الذهبى للشهادات العلمية ، حيث كانت الشهادات بمثابة جواز مرور تفتح أمامه جميع الأبواب التى تؤدى إلى الوظيفة الحكومية ، ولذلك كانت الشهادة الجامعية تضمن لصاحبها مستقبلا طيبا ، وتضفى عليه نوعا من الواجهة الاجتماعية وقد تزامن ذلك مع الفترة الزمنية التى ألزمت فيها الحكومة نفسها بتعليم الفرد وتوظيفه فور تخرجه طبقا لقرار 1964 الخاص بضمان تعيين الخريجين والذي كان له دور أساسى فى تشكيل النظام التعليمى فى مصر وتأثير قوى بين الآباء والأبناء إيمانا بفكرة الشهادة ضمان للحصول على وظيفة^(xxviii)

، وقد ترتب على ذلك كثير من السلبيات منها أن الحصول على الشهادة أصبح الهدف النهائى للتعليم، والهدف الأسمى الذى يسعى إليه الطالب وأسرته ، وفى سبيل تحقيق هذا الهدف يهون كل شئ ، وقد صاحب ذلك انتشار ما يسمى بعرض الشهادة متمثلة فى الدروس الخصوصية ، والغش ، والمحسوبية ، والحرص على النجاح دون أدنى استفادة حقيقية من التعليم^(xxix) لذلك فإن تطبيق الاعتماد المهنى فى مختلف المهن بما فيها التعليم سيحد من انتشار هذه الأمراض ، بحيث يصبح الهدف من التعليم هو الاستفادة الحقيقية قبل الحصول على الشهادة .

5 - مواكبة التحول فى مفهوم التعليم :

نتيجة للتقدم العلمى والتكنولوجى والثورة المعلوماتية والاتصالات وغيرها فإن المجتمع يتعرض لتغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية ، وفى إطار هذه التغيرات كان لابد أن تحدث تحولات جذرية فى مفاهيم التعليم والتعلم حتى يمكنه مواكبة هذه التغيرات ، ومنها:^(xxx)

- التحول من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والجودة .
- التحول من الجمود إلى المرونة .
- التحول من ثقافة التكرار إلى ثقافة الإبداع والابتكار .
- التحول من التنميط إلى التنوع .
- التحول من التعلم محدود الأمد إلى التعلم مدى الحياة .
- التحول من التعلم المعتمد على الآخر إلى التعلم المعتمد على الذات .
- التحول من التعلم المعتمد على القهر والفرض والإجبار إلى التعلم من خلال الديمقراطية والمشاركة والاختيار .

فى ظل هذه الأوضاع أصبح المعلمون مطالبين بتطوير عملهم الذى يحقق أو يتجاوز مستويات الكفاءة المهنية ، كما أنهم مطالبون بالعمل داخل إطارات منظمة للمهنة مماثلة للقواعد والمستويات المعمول بها فى المهن الأخرى رفيعة المستوى وبنفس المستوى من الالتزام والصرامة^(xxxi) ، مطالبون شأنهم شأن غيرهم من المهن الأخرى كالطب والهندسة وغيرها أن يطوروا أنفسهم باستمرار تطورا ذاتيا ، بل هم أكثر حاجة إلى مثل عمليات التطوير

هذه لأنهم يتعاملون مع مستقبل الأمة من خلال إعدادهم لأبنائها في جميع مراحل التعليم المختلفة ويساهمون بقدر كبير في تشكيلهم . (xxxii)

6- تغير أدوار المعلم :

تغيرت النظرة إلى المعلم مع مقدم القرن الحادي والعشرين ، فلم يعد دور المعلم قاصراً علي نقل المعلومات إلى تلاميذه بصورة أو بأخرى بل تعدى ذلك إلى العديد من الأدوار التي أصبحت علي عاتق المعلم نحو تلاميذه ، ونحو مدرسته ، ونحو بيئته التي يعيش فيها ، ويتفق دعاة الإصلاح علي أن زيادة فاعلية المدرسين وحنكتهم عامل حاسم في نجاح الجهود التي تبذل حالياً لإصلاح التعليم، ومن هنا كان الإعداد قبل الالتحاق بالمهنة غير كاف ، وأن ضرورة الاستمرار في تزويد المعلمين بالثقافة الأكاديمية والتربوية أثناء الخدمة أمر لا مفر منه وذلك للاعتبارات التالية (xxxiii) :

- إن فترة إعداد المعلم لا تتيح المدة الكافية للتمرين علي التدريس فهي لا تتعدي بعض دروس منفردة يعدها الطالب المتمرن ثم يعرضها علي مشرفه أو أستاذه ، ثم يقوم بتدريسها في فترة التمرين ، علماً بأن ذلك يقتصر علي طلاب كليات التربية دون غيرها من الكليات التي يعمل قد يجد المعلم عند مزاولته للمهنة عملياً فجوة كبيرة أحياناً بين إعدادة وممارسته العملية للمهنة ، مما يؤكد علي ضرورة تنميته وتدريبه عملياً علي أساليب المهنة.
- الإصلاحات التربوية الحالية تخلق أدواراً أكثر تنوعاً للمعلمين في تطوير المنهج التعليمي، وفي تقييم أداء التلاميذ ، وفي تدريب المعلمين الآخرين ، وفي العمل عن قرب مع العائلات والمجتمعات المحلية .
- إن فترة إعداد المعلم مهما طاللت فإنها لا تكفي لكي يتقن المعلم مادة تخصصه التي يقوم بتدريسها ، بل تظل هناك موضوعات لا يدرسها ، وكثيراً ما نلاحظ بعض نقاط الضعف في جانب الإعداد التخصصي.
- إذا كانت وظيفة المعلم تتطلب أن يكون مصدراً للمعرفة المتجددة بالنسبة لتلاميذه فإنها تتطلب أيضاً أن يكون رائداً ثقافياً لهم ، وهذا الدور يتطلب من المعلم أن يكون سريع

التجديد الثقافي وعلي وعي بثقافة مجتمعة وعاداته وفلسفته وأفكاره وقيمه الاجتماعية والعادات والمعتقدات الموروثة عن الماضي ، واستبدالها بقيم ومفاهيم مرغوب فيها.

- إن المعلمين في حاجة ماسة إلى معرفة عميقة لكي ينمو استراتيجيات التدريس ويطوروا المنهج التعليمي الذي يتلاءم مع المداخل المتنوعة والخبرات المتباينة والخلفيات التي لدي التلاميذ ومستويات معرفتهم السابقة ، ولكي يفهموا كيف يعملون مع الأسر المتنوعة ، وفي السياقات المجتمعية المتباينة ، وسوف يحتاج المعلم إلي أن يعرف كيف يساعد هؤلاء التلاميذ علي أن يكتسبوا مهارات أكثر تعقيداً وأنماطاً من المعرفة أكثر مما كان مطلوباً في الماضي .

خامساً: مداخل التنمية المهنية للمعلمين :

من خلال الأدبيات التربوية الحديثة التي تناولت مجال التنمية المهنية للمعلمين بالدراسة والبحث؛ يمكن تقسيم أساليب التنمية المهنية بشكل عام إلي أساليب ذاتية تتعلق بالمعلم نفسه ومدي تقبله واستعداده لتنمية ذاته، وأساليب مهنية تتعلق بالمؤسسة التي يعمل بها المعلم، وما تقدمه من مبادرات وجهود في سبيل تنمية وتطوير مهارات وقدرات أعضاء الهيئة التعليمية الذين يعملون بها. وتشير الدراسة الحالية هنا إلي أهم الأساليب المتبعة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين، التي من أهمها ما يلي:

(1) البحث العلمي: حيث أصبح البحث العلمي ضرورة ملحة لأي مجتمع حديث، يستخدمه للتحليل، والدراسة، والمعرفة، واستنباط الحلول، لمعالجة مختلف قضايا ومشكلاته الفكرية، والاجتماعية، والأمنية، والاقتصادية، والتعليمية. ويمثل البحث العلمي عنصراً أساسياً من عناصر تطوير وتنمية قدرات المعلم ، إذ أن البحث العلمي الأصيل يساعده علي الرقي بممارساته المهنية في ميدان اهتمامه، كما أن التعليم وثيق الصلة بالبحث العلمي، تشكل الأفكار الجديدة والاكتشافات والاختراعات عاملاً هاماً في تحفيز المعلم والطالب لحب مجال المادة العلمية وإذكاء روح البحث والتساؤل فيه (xxxiv).

(2) بحوث الفعل : (Action Research) : ويتيح هذا الأسلوب للمعلمين إظهار قدرتهم علي التفكير والبحث وتتمثل خطواته في^(xxxv):

- تحديد مشكلة ذات اهتمام مشترك.
- جمع المعلومات المرتبطة بالمشكلة وتنظيمها وتفسيرها.
- مراجعة الأدبيات المهنية والبحوث المرتبطة.
- تحديد الإجراءات الممكنة التي قد تحقق الأهداف المتفق عليها.
- تنفيذ الحل وتسجيل النتائج .

ويمكن أن يستخدم هذا الأسلوب بصورة فردية أو جماعية داخل فريق، ويساعد المعلمين لكي يصبحوا ممارسين متأملين، ولديهم رؤية شاملة لحل المشكلات وقدرة أكبر علي اتخاذ القرارات الفعالة، كما إنه يضيق الفجوة بين البحث النظري والممارسة داخل الفصل، وذلك لا يمنع من الدخول في مشروعات مشتركة لتحسين الأداء المدرسي وتنمية المعلمين مهنيًا. مما ينعكس بالإيجاب علي جودة المدرسة ككل ورفع كفاءتها.

(3) التنمية الذاتية للمعلمين^(xxxvi) : ويظهر من خلال الأسلوبين التاليين:

- أسلوب التطوير الفردي: ويمكن أن يتحقق من خلال، متابعة المعلم للجديد عن طريق (الدوريات العلمية، والكتب، والمراجع المتخصصة، شبكة الانترنت وبرامج الكمبيوتر الحديثة، والبرامج التربوية والتعليمية علي قنوات التلفزيون، ودراسة موضوعات تلبي احتياجات ومتطلبات التطوير المهني، وإجراء البحوث والدراسات، وقراءة الميدان وتحديد متطلبات السوق، والمشاركة بالكتابات العامة والمتخصصة في الصحف والمجلات المحلية والمنتديات العالمية، المشاركة في فعاليات المعارض العلمية والثقافية المحلية، والعمل علي امتلاك مهارات تحفيز الذات وتشجيع النفس رغبة في التطوير والتقدم.
- أسلوب التطوير التشاركي: ويمكن ان يتحقق من خلال، تبادل الآراء والمناقشات مع زملاء المهنة، والتراسل مع آخرين لطلب الرأي والمشورة، وحضور ورش العمل والندوات والمؤتمرات الأكاديمية، وخاصة منها ذات العلاقة بالتنمية المهنية بشكل عام، والمشاركة

في حلقات النقاش المختلفة التي قد تسهم في التنمية المهنية للمعلم، وكذا الانتساب إلى العديد من المؤسسات والجمعيات والهيئات التربوية محليا وعالميا وتوثيق العلاقات معها عن طريق المشاركة في أنشطتها والاستفادة من خدماتها، والعمل علي تنفيذ دروس تطبيقية نموذجية علي مستوي المدرسة.

(4) الدراسات العليا والتكميلية:

تعتبر الدراسات التكميلية والعليا والشهادات العلمية التي يحصل عليها المعلم أثناء الخدمة مثل التأهيل التربوي والديبلومات والماجستير والدكتوراه - والتي يسعى المعلم للحصول عليها بناء علي رغبته - من أهم أساليب التنمية المهنية للمعلم، لأنها تحتاج إلي قدرات عقلية فائقة تمكنه من النهوض بأعبائها ومتطلباتها. والدراسات العليا والتكميلية من الأساليب الفعالة في تنمية المعلم مهنيًا، إلا أنها مكلفة - تحتاج إلي المال والجهد والوقت - ولذا لا يقبل عليها المعلمون. ويمكن تشجيع المعلمين علي الدراسات التكميلية والعليا بوسائل متعددة كالحوافز المادية والمعنوية، ومراعاة ظروف العمل والدراسة، وتوفير المناخ المناسب للاستفادة منها في مدارسهم، وقد نادي المؤتمر القومي لإعداد المعلم ورعايته وتدريبه بضرورة جعل الدراسات العليا للمعلم شرطًا لترقيته إلي درجات أعلي (xxxvii).

(5) التدريب:

وهو من أكثر أساليب التنمية المهنية شيوعا واستخداما، وتأخذ تدريبات التنمية المهنية للمعلمين عدة صور فمنها ما يتم داخل المدرسة، ومنها ما يتم خارجها، ومنها ما يتم عن طريق ابتعاث المعلمين في دورات تدريبية إلي بعض الدول المتقدمة بهدف تطوير الممارسات المهنية للمعلمين. ويتم التدريب من خلال العروض الجماعية والمناقشات، وورش العمل، وتمثيل الأدوار، والمحاكاة، والتدريس المصغر، والمباريات الإدارية، وحلقات البحث، ولكي يكون التدريب فعالا لابد أن يعتمد علي أساس نظري وعرض لنماذج من المهارات، وتتاح الفرصة لتطبيقه في الواقع، ويتم الحصول علي تغذية راجعة للتقويم. وفي هذا الأسلوب يتم تبادل الأفكار والمعلومات بين مجموعة كبيرة من المعلمين، ويتم تزويدهم بأساس معرفي ومفاهيم مشتركة (xxxviii).

وتعد تلك الأساليب سאלفة الذكر من أهم أساليب التنمية المهنية للمعلمين من حيث إنها حوت في طياتها معظم الجهات المنوطة بعملية تطوير أداء معلمي التعليم قبل الجامعي بدءاً من المعلم ذاته والمؤسسة التي يعمل بها والمجتمع، إلا أن أغلب الدراسات النظرية والميدانية أكدت على أن التدريب هو المحور الرئيس والفعال لضمان نجاح جهود التنمية المهنية للمعلمين، ومن هنا فإن الدراسة الحالية ستركز على التدريب بشكل عام وتدريب المعلمين أثناء الخدمة في مدارسهم بشكل خاص، وذلك بهدف تحسين أداء المعلمين بالمملكة العربية السعودية وتنمية قدراتهم ومهاراتهم وتحديد احتياجاتهم وتلبية طموحاتهم وتوقعاتهم بما يضمن جودة التعليم قبل الجامعي.

سادساً: مراحل التنمية المهنية :

هناك ثلاث مراحل أساسية تمر بها التنمية المهنية لكي تحقق أهدافها، بدءاً من مرحلة التخطيط، مروراً بالتصميم، ثم التنفيذ وانتهاءً بالتقويم، وتضيف الباحثة مرحلة المتابعة والتحسين. وفيما يلي توضيح لهذه المراحل بالتفصيل:

أ- مرحلة التخطيط للتنمية المهنية:

تمثل مرحلة التخطيط أساس التنمية المهنية، حيث يتوقف عليها نجاح المراحل التالية. وفي هذه المرحلة يتم استعراض السياسات والقواعد العامة، وتحليل الاحتياجات على ضوء المعارف، والاتجاهات، والمهارات التي يمتلكها المعلم. ثم يتم وضع خطة واضحة طويلة المدى تتضمن دور التنمية المهنية في تطوير المدرسة، وأهداف التنمية المهنية، والموارد المتاحة واللازمة للتنفيذ، وأخيراً صياغة خطوات تقييم التنمية المهنية .

ب- تصميم التنمية المهنية:

يتم تصميم التنمية المهنية من منظور القائمين بالتنمية المهنية وذلك بهدف وضع برنامج لتنمية المعلمين مهنيّاً في ميدان معين. ويتم تقسيم نموذج البرنامج إلى أقسام رئيسية، يتناول كل قسم مجالاً لتنمية المعلم مهنيّاً، فمثلاً مجال المعرفة المهنية يضم (المعرفة الشخصية- المعرفة الخاصة بالمحتوى - معرفة خاصة بالمنهج- ومعارف تربوية أخرى . وقد تأخذ التنمية المهنية أشكالاً عديدة، فقد يتم التصميم بناءً على المحتوى، أو العملية، أو السياق الذي تقدم فيه.

1- بناءً على المحتوى Content:

إذا كان برنامج التنمية المهنية مثلاً يهدف إلى تنمية المعلمين مهنيًا في محتوى التكنولوجيا، تكون التنمية المهنية مركزة على تحويل اهتمام المعلمين إلى محتوى البرنامج مثل التوجه للاهتمام بالكمبيوتر واستخدامه.

2- بناءً على العملية Process:

على ضوء عملية تقديم برنامج التنمية المهنية، فإن البرنامج قد يقدم إما مفرداً، أو متعدد الأوجه بحيث يضم (مقررات صغيرة، وورش عمل تقدم بعد انتهاء اليوم الدراسي أو في الأجازات). وقد يذاع على شاشة التلفزيون أو وجهاً لوجه، ويمكن أيضاً أن يقدم للجميع في وقت واحد (المعلمين - الإداريين - معاونين.... وغيرهم) بحيث يتركز حول حدث سنوي يجمع المعلمين، والإداريين، وصانعي السياسة ومعلمي المعلم أو يقدم باستخدام النموذج التتابعي، وهو يتحول تدريجياً من المستوى الأساسي إلى المستويات المتقدمة في القدرات.

3- بناءً على السياق Context:

قد تقدم التنمية المهنية قبل، أو أثناء، أو بعد انتهاء اليوم الدراسي. وقد تقدم بشكل فردي من جانب المدرسة، أو من خلال المشاركة مع غيرها من المدارس الأخرى والمؤسسات المختلفة⁽¹⁾. ويراعى في تصميم التنمية المهنية مجموعة من الأسس أهمها:

- أن يتم التصميم بناءً على معارف المعلمين وخبراتهم السابقة، واحتياجات المدارس مع ربط البرنامج بقدرات التلاميذ ومتطلباتهم.

- أن يهدف التصميم إلى تشجيع المعلم على تغيير الممارسة داخل الفصول.

- أن يضم البرنامج قضايا تنظيمية ومعرفية تواجه المعلمين داخل المدرسة.

- أن يضم البرنامج عنصراً التجريب والمخاطرة لاختبار الأفكار الجديدة.

- مراعاة الوقت المتاح للتنمية المهنية.

ج- تنفيذ التنمية المهنية:

تمثل هذه المرحلة التطبيق الفعلي لخطة التنمية المهنية، على ضوء الأسس والمبادئ التي تم تحديدها من قبل. وقبل تنفيذ برنامج التنمية المهنية، لابد من التأكد من أن سياسات

المدرسة وممارساتها، تدعم التنفيذ الفعلى للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالمدرسة، مع التأكد أيضاً من توافر الموارد اللازمة للتنفيذ⁽³⁾. ويتم تنفيذ التنمية المهنية بأساليب متنوعة، تم تحديدها فى مرحلة التصميم، قد تكون داخل أو خارج المدرسة والتي تم التعرض لها من قبل.

د - تقويم التنمية المهنية:

إن قيمة وأهمية التنمية المهنية تكمن فى الدور الهام الذى تلعبه فى تحسين تعلم التلاميذ، لذا لابد أن تكون جهود التنمية المهنية مصحوبة بخطة تقويم لقياس فاعليتها. ونظراً لتعدد التغيرات الراهنة فى مجال التعليم، فإن هذه الخطة لابد أن ترتكز إلى استخدام البحوث الإثنوجرافية Ethnographic Researches، وأن تكون ممتدة لوصف التغيرات الداخلية لدى الأفراد والتغير النظامى فى التعليم.

هـ - مرحلة المتابعة والتحسين:

تمتد هذه المرحلة إلى ما بعد التقويم، وتضم متابعة التغيرات التى أحدثتها التنمية المهنية فى أداء المعلم، ونظام المدرسة، ومستوى التلاميذ والتى كشفت عنها نتائج التقويم فى المرحلة السابقة. وعلى ضوء هذه المتابعة، يقوم فريق بتقديم التغذية الراجعة المستمرة لتوجيه جهود تحسين أداء المعلم، والمدارس، وإنجاز التلاميذ. كما سيتم الاستفادة من البيانات التى تقدمها التغذية الراجعة فى التخطيط المستقبلى لبرامج تنمية مهنية أكثر فاعلية.

سابعاً: أساليب التنمية المهنية للمعلمين.

هناك العديد من الأساليب المتبعة فى التنمية المهنية للمعلمين من أهمها ما يلي:

(1) أسلوب الزيارة الميدانية : وهو عبارة عن زيارة محلية أو دولية ينظم العمل فيها على أساس تدريب المعلمين، وذلك لهدف الدراسة الأولية والاطلاع المباشر، ويحتاج إلى منسق يتولى إعداد الترتيبات الضرورية للزيارة، ويحقق هذا الأسلوب عدداً من الأهداف، من أهمها^(xxxix):

▪ إدراك مواطن الضعف والقوة فى ممارسات المتدربين ومدي التفاعل الحادث بين أطراف

العملية التدريبية.

- نقل الخبرات بين المتدربين والقائم بالزيارة الميدانية من خلال الاستفادة من تجارب الآخرين .
- عقد اجتماعات جماعية وفردية توفر لدي المتدربين نوعا من المساندة والطمأنينة وإفساح المجال للإبداع والابتكار. وتكوين رأي عام مشترك يفيد في تنسيق الأعمال بين المتدربين وحل بعض المشكلات.

(2) حلقات المناقشة : ويتم فيها تبادل الأفكار والآراء والخبرات بين المدرب والمتدربين ، وهي تقوم علي أساس تقسيم المتدربين إلي مجموعات صغيرة تختلف في تحديد عدد أفرادها. فحلقات المناقشة كأسلوب تدريبي للمعلمين في أثناء الخدمة يتيح للمتدربين فرص الاتصال بالأفكار والمشاعر من خلال إيجابياتهم عند طرح المشكلات وعلاجها، وهذا بدوره يؤدي إلي إحداث نوع من التغذية الراجعة والتقويم الذاتي وتحسين أدائهم وينمي من ثقتهم بأنفسهم^(xi).

(3) طريقة المحاضرات^(xii) : وهي عملية اتصال شفوي بين شخص واحد ومجموعة أخرى من الأشخاص يتولى فيها المحاضر مسئولية الاتصال من جانب واحد، وهي طريقة يتم فيها نقل المعارف ومساعدة الطلبة في تنظيمها وتسلسلها، بشكل يساعدهم في إدراك أو فهم العلاقات بين أجزائها. ولتفعيل طريقة المحاضرة في تدريب المعلمين، فإن هناك مجموعة من الإجراءات يمكن إتباعها، وهي:

- استخدام وسائل الاتصال التعليمية المساعدة مع حدوث التفاعل بين المدرب والمتدرب.
- العمل علي توفير الوقت الكافي للإعداد للمحاضرة، وجمع المعلومات، وتنظيم المحاضرة، وتتابع الأفكار، وإيجاد الحوافر، والاستشهاد بالأمثلة .
- اشتراك المتدربين في استنباط النتائج من المقدمات، أو البحث عن أسباب المشكلات . وتنمية الثقة في نفوس المتدربين وعدم الخوف من التعامل مع الآخرين .
- حسن الإلقاء مع ارتفاع الصوت ليسمع منه الجميع، والنطق السليم، تمثيل المعاني، استخدام العبارات الواضحة المفهومة .

(4) المؤتمرات التدريبية : ويقصد بها " أي اجتماع يقوم به مجموعة من الأفراد، يساهم كل فرد منهم بخبراته واقتراحاته فيما يتعلق بالمشكلة موضوع المؤتمر، ويكون الهدف الرئيسي هو حل المشكلات وتبادل الخبرات حيث يتعلم الأفراد من خبرات الأفراد الآخرين ذوي الخبرة بدون تعلم رسمي من جانب المتعلمين" (xliii). ويستطيع المؤتمر التدريبي أن يكسب الأفراد الخبرات المهنية الكافية التي تساعد على التوصل إلى حلول للمشكلات التي تواجههم، فالمؤتمرات التدريبية تعتمد على استخدام أساليب النقاش الجماعية لتحقيق أهداف العملية التدريبية، هذا بالإضافة إلى أنها تتطلب أن يكون حلقة تواصل بين جميع المسؤولين عن العملية التدريبية ومحاولة تقويمها لضمان نجاح هذا الأسلوب (xliii)

(5) أسلوب لعب الدور : ويتضمن هذا الأسلوب افتراضا بأن للمعلم دورا رئيسا يلقيه داخل حجرة التدريب، سواء أكان المعلم معبرا فيه عن نفسه، أم عن أحد زملائه في الموقف التدريبي، ويتم تأدية الدور في ظروف خاصة يكون فيها الأفراد داخل حجرة الدراسة متعاونين ومتسامحين وميالين للقيام بهذا الدور. ويعرف أسلوب لعب الدور بأنه " نشاط أو أداء إرادي يؤدي في زمان ومكان محددين، وفقا لقواعد وأصول معروفة ويختار فيها المشاركون الأدوار التي يودون تأديتها، وترتبط بإشباع دوافع داخلية لديهم تؤدي لتطوير خبراتهم وشخصياتهم" (xliv).

(6) أسلوب التدريب المصغر : وهو أسلوب تقني حديث لتدريب المعلمين على بعض المهارات، يتم فيه تفادي التعقيدات الروتينية العادية في غرفة التدريب، وهو أسلوب مصمم لتطوير مهارات جديدة وتنقيح المهارات السابقة، وهذا الأسلوب يغلب عليه الطابع العملي التطبيقي، وهو بذلك يحتاج إلى إمكانيات فنية بجانب الإمكانيات البشرية. ويحقق أسلوب التدريب المصغر مجموعة من المميزات العديدة يمكن تحديدها في مجموعة من النقاط، من أهمها (xiv) :

■ يمتاز التدريب المصغر في أنه يقدم تغذية راجعة فورية منها مشاهدة المعلم المتدرب لنفسه وهو يقوم بأدواره التدريبية، وتعرفه بالأخطار التدريبية التي كان يقوم بها سابقا.

■ صغر عدد المتدربين، وقلة الوقت المستغرق في عملية التدريب يؤدي إلى خفض

التعقيدات إلى حد كبير، ويوفر أيضا وقت المتدربين، ووقت المشرفين، مما يؤدي إلى ايجابية العملية التدريبية.

- أسلوب التدريب المصغر هو موقف مصطنع يتم التدريب فيه علي مهارات التدريس بصورة حقيقية تمكن المعلم من أن يصل إلى مستوى الإتقان المطلوب.
- تزويد لمتدربين بالجانب النظري من العملية التدريبية، ومعرفة رأي المحيطين به، وأن يقف علي ايجابيات وسلبيات الطرق التدريبية التي يمكن استخدامها طيلة عمره الوظيفي .

(7) أسلوب التدريب عن بعد : ويشير إلى أي نظام تدريبي يكون فيه المتدربون بعيدين عن أماكن التدريب، بحيث تصل إليهم المعلومات والخبرات الجديدة المتطورة إلى المعلمين في مواقعهم بغض النظر عن قربهم أو بعدهم عن مراكز التدريب^(xlvii) ولكي يحقق هذا الأسلوب النجاح المنشود فلا بد من توافر مجموعة من السمات في البرنامج التدريبي المقدم الذي يستخدم هذا الأسلوب التدريبي، منها : تحديد واضح للأهداف التدريبية، واختيار جيد للوسائل التي سيقوم عليها برنامج التدريب عن بعد، وأن يكون البرنامج قائماً علي أساس من الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وتوفير مجموعة من الإمكانيات المتاحة، توصيل البرامج بصورة واضحة من خلال التكنولوجيا المتوفرة، والحرص علي التفاعل المستمر بين المدرب والمتدرب علي الرغم من البعد المكاني أحيانا، وكذلك محاولة تقديم اتصال ثنائي الاتجاه لمساعدة المتعلم علي الاستفادة منها أو الدخول في حوار مع المدرب وزملائه^(xlviii)

(8) أسلوب التدريب داخل المدارس : ويقصد به " تدريب المعلمين داخل المدارس التي يعملون بها، بهدف إثراء جانب من الكفاءات والمهارات المختلفة التي تتم من خلال مجموعة من الكوادر المعينة ذات الخبرة في كل تخصص من التخصصات، وتستخدم مجموعة من الطرق والتقنيات التدريبية المحققة لأهدافها"^(xlviii) . فيعد هذا الأسلوب من التدريب وسيلة لرفع كفاءتهم المهنية . لكونه يربط التدريب المهني بالعمليات المدرسية وينمي قدرات المعلمين علي إدارة الذات، ويساعد علي تطوره المهني، ويعمل علي ضرورة تحسين أدائهم وتفاعلهم داخل الفصول التي يدرسون فيها.

ثامناً: الاتجاهات الحديثة في مجال التنمية المهنية للمعلمين:

اتخذت العديد من المجتمعات خاصة المتقدمة تعليمياً، ضرورة الدعوة إلى إصلاح عمليات تدريب المعلمين وتفعيل تنميته مهنيّاً، لأنها بمثابة المدخل الرئيسي في تحقيق إصلاحات شاملة في كافة الممارسات المهنية في مجال التعليم ومحاولة الارتقاء بجودة المعلم. وقد اهتمت معظم دول العالم بقضية تدريب المعلمين وشغلت لديهم مكان الصدارة، ودخلت في قائمة أولوياتها المختلفة وسوف تعرض الدراسة الحالية لعدد من الاتجاهات الحديثة في التنمية المهنية للمعلمين علي النحو التالي:

(1) التوجه نحو التدريب المستمر داخل المدرسة :

ظهر اتجاه جديد لتدريب المعلمين من خلال التدريب علي رأس العمل School Based Training بحيث تتم العملية التدريبية داخل المدرسة، وفي موقع الخبرة، توفيراً للوقت والجهد والمال من جراء تكلفة إقامة المتدرب أو صرف بدل الانتقال والسفر له (xlix). وبناء عليه تبنت كثير من الدول النامية والمتقدمة مدخل التدريب في مكان العمل لتدريب معلمها في أثناء الخدمة ونظرت إليه علي أنه جزء لا يتجزأ من إعادة التنظيم المدرسي، وتركز معظم الدول علي تدريب معلمها أثناء الخدمة داخل المدرسة باعتبارهم ممارسين للمهنة، ولديهم القدرة علي تحسين أدائهم وتفاعلهم داخل الفصل الدراسي.

ويعد تدريب المعلمين داخل المدرسة من الركائز الأساسية لعمليات تحسين وإصلاح التعليم التي تحدث في كثير من دول العالم، فقد بدأ الاتجاه نحو اللامركزية وإعادة النظر في الأدوار التي تقوم بها المدرسة، وأصبحت المدرسة تدار ذاتياً، بحيث تكون لإدارة المدرسة القدرة علي حل مشكلاتها الخاصة بها، والعمل علي تنمية التعاون بين كافة العاملين بها، ولذا أصبح من الضروري أن تقوم المدارس بتنمية العاملين بها بصفة مستمرة، بحيث ينبع التدريب من احتياجات المعلمين الفعلية وفي إطار خطط تحسين التعليم، وتتلائم مع ظروف وإمكانيات المدرسة، وتتم بصفة مستمرة وأثناء ممارسة المعلمين لعملهم، وأن تحقق في نهاية الأمر تحسين مستوي الطلاب⁽¹⁾.

وتهتم الوحدات التدريبية بالمدارس في عملها بأن تكون المدرسة هي المركز الأساسي الذي تتم فيه التنمية المهنية للمعلمين وجميع العاملين، تأكيداً لمفهوم (التطوير) علي رأس العمل، وفي (الموقع). وتنمية قدرات العاملين والتدريب علي التعلم الذاتي والتنمية المهنية المستمرة، ويتم تحديد الكفايات الأساسية والفرعية في كل مجال في ضوء أدوار المعلم ومهامه ومسئوليته الوظيفية. وإعداد برامج تدريب المعلمين علي ضوء الاحتياجات التدريبية الفعلية، خاصة مع التفاوت والتنوع بين مؤهلات المعلمين وتخصصاتهم، وطبيعة أعمالهم وأدوارهم، وأقدميتهم، ايضاً قدراتهم واستعداداتهم⁽ⁱⁱ⁾.

كما تهتم أيضاً بالأداء والجوانب التطبيقية والعملية في البرنامج التدريبي، ولا تقتصر علي الجوانب النظرية فقط الأمر الذي يستوجب الإكثار من ورش العمل (Workshops)، والعمل في مجموعات تعتمد علي كفايات، أو مهارات أدائية تمارس بالفعل في الجوانب والمواقف التربوية. كما تؤكد علي التعلم مدي الحياة الذي يعتبر سمة أساسية للتنمية المستدامة في القرن الحادي والعشرين وأحد مفاتيح الدخول فيه مواكبة التقدم المتسارع في مجال العلوم والتكنولوجيا، الأمر الذي يؤكد أهمية دور وحدة التدريب بالمدرسة علي تنمية مهارات التعلم الذاتي بما ينعكس علي العملية التعليمية بالمدرسة بحيث يصبح التعلم الذاتي (Self Learning) استراتيجية أساسية في عملية التعلم والتدريب⁽ⁱⁱⁱ⁾.

ففي الولايات المتحدة الأمريكية تقوم جماعة التدريب داخل المدرسة ببناء خطة لتقويم التدريب بحيث يمكن تقييم برامج تدريب المعلمين ومدي فاعليتها ويتم ذلك في خمس مستويات هي :- ⁽ⁱⁱⁱⁱ⁾

- قياس مدي تفاعل المشاركين من خلال تعرف ما إذا كان المعلمين المشاركين في برنامج التنمية المهنية قد استفادوا من الأنشطة المقدمة وهل حققت بالفعل نمو لهم.
- قياس مدي تعلم المشاركين من خلال تعرف المهارات والمعارف التي تم اكتسابها وتحليل الاتجاهات الجديدة للمعلمين الناتجة عن برنامج التنمية المهنية، ويأخذ صوراً مختلفة مثل قياس المهارات والانطباعات الشخصية إما كتابة أو شفاهية

ويراعي أن تكون الأساليب المستخدمة في القياس محددة وتعكس أهداف التنمية المهنية.

- تحليل مدي مساعدة المدرسة علي اكتساب المعلمين لمهارات التنمية المهنية ومدي توفيرها لمصادر التنمية المهنية لهم بما تشمله هذه المصادر من إتاحة وقت مناسب للمشاركة والتأمل إضافة إلي الامكانيات الأخرى.
- قياس مدي استخدام المشاركين لما تعلموه من برامج التنمية المهنية وأفضل طرق التقييم هي الملاحظة المباشرة للمعلمين المشاركين وكيفية استخدامهم لما تعلموه واكتسبوه بالفعل أثناء تنميتهم مهنيًا.
- قياس مخرجات التعليم لدي الطلاب وهي تعتبر النتيجة النهائية لأنشطة التنمية المهنية، وذلك بالتعرف علي مدي التحسن في مستوي الطلاب التحصيلي والسلوكي، حيث إن ما يكتسبه المعلم من معارف ومهارات أثناء التدريب داخل المدرسة يجب أن ينعكس علي مستوي طلابه.

وتراعي برامج التدريب داخل المدرسة الأمريكية، مشاركة جميع المسؤولين عن التعليم سواء داخل المدرسة أو خارجها مع تحديد دور كل منهم واحترام كافة الآراء عند وضع وتنفيذ وتقويم الخطة باعتبارهم مسئولين عنها ومستفيدين منها. وتنمية وعي القيادات المدرسية بأهمية وأهداف التنمية المهنية للمعلمين حتي يمكنهم المساعدة في تذليل الصعاب التي تواجه المعلمين داخل المدرسة، كما أن تنمية هذا الوعي من شأنه رفع مستوي مشاركتهم في خطط مناسبة لمعلميهم. وتوضيح أهم الجوانب المراد تغييرها في المعلمين وأساليب تحقيقها، والمعوقات التي يمكن أن تواجهها من داخل أو خارج المدرسة، وتشجيع المعلمين كباحثين متأملين في ممارستهم لإيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم أثناء عملهم مع مراعاة أن تصمم الخطط في ضوء احتياجات فعلية لهم^(iv).

وفي المدارس اليابانية يتوفر في البرامج التدريبية أنشطة تدريبية متعددة مركزة في المدرسة

(School - Based Training) وغالبيتها يتكون من أنشطة تطبيقية عملية يقوم بها المعلمون لإعداد نماذج خطط لدروس، وتوفر حكومات المقاطعات فرصا لعدد من المعلمين

لقضاء عام دراسي لتدريب متقدم (Advanced Training) بجامعة معينة أو مؤسسة بحثية، وهؤلاء المعلمون غالباً يتم اختيارهم لهذه الدراسات للعمل بعد ذلك كمستشارين لزملائهم في عمليات التنمية المهنية داخل المدرسة^(iv).

وتتحمل الإدارة الذاتية في اليابان مسئولية تدريب معلميهما اثناء الخدمة بإعداد وتخطيط برامج تدريب المعلمين والإشراف عليها من خلال المدرسة . وتمتاز برامج التدريب داخل المدارس اليابانية بالعديد من الخصائص والسمات^(vi):-

- يتم التدريب داخل المدارس اليابانية في مناخ يتسم بالحرية وإعطاء المعلم سلطات أوسع في وضع البرامج التدريبية ووضع الخطط والفترة الزمنية لتنفيذ تلك البرامج وذلك يدل علي مدي الثقة والاحترام الذي يتمتع به المعلم الياباني وإعطائه مساحات واسعة من الحرية والثقة في أدائه لعمله.

- أن برامج التدريب داخل المدارس اليابانية تختلف من منطقة إلي أخرى، حيث يتم تحديد تلك البرامج وفقاً للاحتياجات الفعلية للمعلمين .

- تمتاز برامج التدريب بالمرونة والتعدد باحتوائها علي العديد من البرامج التدريبية المختلفة لتناسب الاحتياجات المختلفة لكل معلم، لضمان استفادة جميع المعلمين داخل المدرسة من تلك البرامج التدريبية. وان العمل في برامج التدريب يتم بروح الفريق، فالجميع مدربون أو متدربون يشجع بعضهم بعضاً من أجل نجاح العمل، وكل فرد يبذل قصاري جهده والكل يتحمل مسئوليته لضمان تحقيق الهدف المنشود من تلك البرامج التدريبية.

ويأخذ نظام تدريب المعلم داخل المدارس في المملكة المتحدة سياسة قومية إجبارية، وذلك استجابة لمتطلبات تطبيق المنهج القومي بما يحقق جودة التعليم، ويلاحظ اهتمام الحكومة بتحسين مستوي المعلمين، حيث ترصد وكالة تدريب المعلم ما لا يقل عن ثلاثين منحة سنوية لمساعدة المعلمين في القيام بمشروعات بحثية تخدم مدارسهم وتحل المشكلات التي تواجههم، ومن ناحية أخرى يقوم مكتب المعايير القومية للتربية بدعم خبرات المدارس فيما يتعلق بعمليات نظام التدريب ومخرجاته من خلال تحديد مجموعة من الاعتبارات والأسس التي تساعد في تحسين برامج التدريب داخل المدارس ومنها^(vii):-

- مراقبة تنفيذ برامج تدريب المعلم داخل المدارس وذلك من خلال معايير وأسس موضوعية .
- تقويم التدريب ومدى فاعليته في تحقيقه للأهداف المتوقعة منه من حيث تحسين مستوى المعلمين ورفع المستوى التحصيلي للطلاب.
- تشجيع المعلمين علي إعداد البحوث العلمية المختلفة، وتبادل الخبرات مع المعلمين الآخرين سواء داخل المدرسة أو خارجها.
- التوظيف الأمثل لتكنولوجيا المعلومات في البرامج التدريبية وتقديم التيسيرات اللازمة لتطبيقها ونشرها علي نطاق واسع.

وقامت وزارة التعليم والعمل في إنجلترا بتبني عدة سياسات من شأنها تطوير تدريب المعلم داخل المدارس أهمها تقديم الدعم اللازم لبرامج التدريب داخل المدارس، تشجيع المعلمين علي تطبيق ما اكتسبوه خلال تدريبهم، مساعدة المدارس علي تحقيق توازن بين أولويات كل من المستوى القومي والمدرسة والاحتياجات التدريبية للمعلمين، فرض التدريب الأولي للمعلمين من أجل ضمان إتقانهم لمهامهم المهنية^(lviii).

(2) التدريب عن بعد :

يُعد مدخل التدريب عن بعد أحد المداخل الحديثة في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وتبني التدريب المخطط الذي يتيح فرصاً تعليمية وتدريبية جديدة للمعلمين، تقدم لهم في الوقت والمكان المناسبين لظروفهم وإمكاناتهم، ويتطلب هذا الأمر استخدام تقنيات معينة وطرق خاصة للاتصال بواسطة تكنولوجيا متعددة الأبعاد^(lix).

فتكنولوجيا التعليم فرضت علي المعلمين أنواعاً جديدة من التنمية المهنية تتطلب منهم ضرورة التعرف عليها والأخذ بها، فتنوعت أشكال التنمية المهنية القائمة علي المستحدثات التكنولوجية مثل التعليم الإلكتروني، التعليم عن بعد، البحث علي الانترنت، وذلك لمواجهة المشكلات التي تعوق تطوير العملية التعليمية المعتمدة علي المناهج وطرق التدريس، وأساليب التعلم الحديثة التي يجب أن تواكب متطلبات العصر، وأعداد المتعلمين المتزايدة. وذلك لأن التعليم عن بعد أصبح ظاهرة مجتمعية تميز الألفية الثالثة وهو يعكس بدوره تطور

أنماط الحياة من المتغيرات التكنولوجية العديدة التي تشهدها البشرية اليوم^(lx).

فيميز اتجاه تدريب المعلمين عن بعد بأنه يستوعب أعدادا كبيرة من المعلمين في وقت واحد، اختيار المعلم لوقت التعلم الذي يتناسب مع ظروفه دون التقيد بزمان معين، ويترك الحرية للمعلم لتحديد الكم الذي يرغبه في أي يوم يشاء، وكذلك يوفر المعلومات من مصادر كانت بعيدة ومن الصعب الحصول عليها، لذلك فهو يعطي مرونة لطريقة التعليم منفرداً أو مشاركاً مع زملائه عبر شبكات المعلومات الدولية^(lxi).

وأظهر هذا الاتجاه فعاليته في تنمية المعلمين مهنيّاً علي مهارات استخدام التعليم الإلكتروني في مدارس نيويورك، حيث يتم تشجيع المعلمين علي عمليات القراءة والكتابة، والتعامل مع الطلاب، والحصول علي المعلومات من خلال شبكة الانترنت، والايمل، وقد شملت التجربة (15) مدرسة من معلمين مختلفي التخصصات عليها، وقد استطاع هؤلاء المعلمون إبراز مجموعة من النتائج في مهاراتهم الشخصية كان منها.

- استخدام البريد الإلكتروني لتفاعل المعلمين مع بعضهم البعض .
- تشجيع المعلمين في المدارس الحكومية والخاصة علي مهارة التعامل مع الانترنت، وقد استفادت بعض الولايات الأمريكية من هذه التجربة، وقام المعلمون بزيادة الأوقات التي تسمح لهم بالتفاعل الإلكتروني ودمج التكنولوجيا في الفصول المختلفة .
- الاتصال الجيد بين المعلمين بعضهم البعض كمصدر للتحسين العملي داخل الفصول.

وفي دراسة (Ora wastan 1996) عن تنمية المعلمين مهنيّاً في التعامل مع الانترنت في ولاية تكساس الأمريكية وُجد أن تنمية المعلمين مهنيّاً أثناء الخدمة يتم عن طريق التعليم عن بعد، وذلك لأنه يخلق لهم فرصاً تعليمية متنوعة، وقد أثبتت هذه الدراسة أن تنمية المعلمين مهنيّاً أصبح أكثر فعالية لأن المعلمين ينغمسون في العالم الحقيقي للتعليم داخل بيئة التعلم عن بُعد فأصبح معظم المعلمين في ولاية تكساس قادرين علي استخدام الكمبيوتر، والانترنت، والوسائط التكنولوجية فائقة السرعة^(lxii).

وقد أصبح دور المعلمين في الفصول التي تستخدم التكنولوجيا متغيراً بشكل سريع ومثير، وقد زود المعلمون في مدارس (ثاون ثيو) في ولاية تكساس بـ (70) ساعة للتدريب علي المهارات العامة في التنمية المهنية عن بعد لكي يصبحوا متكيفين في التعامل مع النت والكمبيوتر، والايميل، لأن ذلك يساعدهم علي التواصل الدائم مع طلابهم (ixiii).

وقد قامت كوريا الجنوبية بتكوين وإنشاء مراكز لتدريب المعلمين عن بُعد علي شبكة المعلومات وذلك لتحقيق تنمية مهنية فعالة ومرنة للمعلم وتم إنشاء مشروعات عديدة لتطوير خط من البرمجيات لإدارة عمليات تنمية المعلمين مهنيًا علي شبكة التعلم عن بُعد من خلال شبكة (Online) في عديد من مدارس كوريا الجنوبية وقد كان هذا بمثابة نوعاً من التنمية المهنية للمعلمين تتم من خلال إيصال الشبكة إلي عديد من المعلمين باستخدام الكمبيوتر باعتباره الوسيط الأساسي في ذلك. وقد تمثلت الأهداف العامة لتنمية المعلمين مهنيًا عن بُعد في : محاولة تفعيل دور المعلمين مهنيًا وذلك من خلال إزالة حواجز الزمان والمكان، وتطوير مدخل فعال لتوفير فرصاً كبيرة من التدريب والتعليم للمعلمين المتدربين (ixiv).

وتبنت الحكومة الاسترالية عمليات تدريب المعلمين من خلال تكنولوجيا التعليم وتوظيفها، ووضعت سياسة تعاونية للمعلمين، من خلال برنامج وضع لمدة ثلاث سنوات لتحديث مهارات المعلم الاسترالي ومساعدته ليصل مستواه إلي الأحسن في المدارس الحكومية وغير الحكومية، وكان أول هذه البرامج كيفية استخدام تكنولوجيا التعليم بالنسبة للمعلم. وثانيها تحسين وتعزيز مخرجات التنمية المهنية للمعلمين من خلال استخدام التعليم عن بُعد وتنمية مهارات المعلمين علي استخدام الكمبيوتر بكفاءة تامة، ومحاولة تغيير طرق التدريس التقليدية لكي تعكس لهم أهمية تبني استراتيجيات تكنولوجية جديدة في إدارة صفوفهم التعليمية (ixv).

فعمليات تدريب المعلمين القائمة علي التعلم عن بُعد تمثل حلقة الوصل بين قدرة المعلم علي الأداء الفردي في الفصل وبين قدرة المدرسة علي تحسين مستمر في مخرجات المدرسة من تلاميذ يستخدمون التعلم عن بُعد من خلال أشكاله العديدة :

1- التدريب بالمراسلة : ويستخدم عند تباعد المسافة بين المدرب والمتدرب، وتكون وسيلة

الاتصال بينهم هي الرسالة التدريسية، وهذا الأمر يتطلب وجود موجه تمثل حلقة الاتصال بين المعلم وهيئة التدريب حتي يجيب عن أسئلتهم المختلفة. فالتنمية المهنية من خلال مدخل التدريب بالمراسلة عبارة عن تراسل المعلومات والمعرفة عن طريق الوسائل الإلكترونية، ويكون هذا التراسل في كثير من الأحيان عبر مسافات بعيدة المدي، وقد حقق التدريب عن بُعد مجموعة كبيرة من الميزات كاتجاه جديد في التنمية المهنية للمعلمين، فبالإضافة إلي أنه لا يشترط الوجود المتزامن للأفراد مع بعضهم البعض، فإنه يشترط الفعالية في استخدام وتوظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة، مما يجعل عملية النمو المهني أكثر تأثيراً وفائدة لأنها تقابل احتياجات المعلم وميوله، واهتماماته، ومستوي أدائه، ويوفر المرونة والدافعية للمعلمين (lxvi).

2- التليفزيون التعليمي والتسجيلات المرئية : ويعتبر استخدام التليفزيون التعليمي في التنمية المهنية قفزة هائلة في ميدان التدريب عن بُعد، فهو أداة تأثيرية هامة لما له من قدرة علي جذب دافعية عدد كبير من المعلمين في الإقبال علي أنشطة النمو المهني، ومحاولة نقل المعلمين إلي أي مكان وزمان بما لا يمكن تقديمه في بعض الوسائط الأخرى (lxvii).

3- الكمبيوتر والانترنت : ويدخل الانترنت في مجال التدريب عن بُعد، إما كوسيط أو كوسيلة ضمن وسائط أخرى، وهو يقوم بدور هام في عمليات التنمية المهنية، حيث يتيح فرصاً لكل مشارك أو لكل معلم، أن يعبر عما يريد من آراء كتابة أو باستخدام الصوت أو الصورة، واستخدام الانترنت والتعلم الذاتي، التي تؤكد علي الحوار المفتوح والجو العلمي لكل مشارك في أن يطرح ما يحلو له من أسئلة (lxviii).

4- مؤتمرات الفيديو : ويطلق عليها شبكة الاجتماع من خلال الفيديوكونفرس، وهي نظام للاتصال المتعدد الأطراف يُمكن مستخدميه من رؤية بعضهم البعض مع سماع أصواتهم من خلال أجهزة الكمبيوتر ومؤتمر الفيديو يسهل علي الأفراد فرصة تبادل المناقشات والرسائل بواسطة شبكة الانترنت سواء أكان التدريب فردياً أم جماعياً (lxix).

(3) التدريب باستخدام مدخل الفريق "الزملاء" : ثمة العديد من الأساليب التي تجعل استخدام مدخل الفريق في عمليات التنمية المهنية ذات طبيعة هامة وذلك علي أساس فعاليتها في

التغيير الإيجابي المنشود لأن التنمية المهنية من خلال مدخل الفريق يتطلب التعاون بين الزملاء، ويعمل علي تفتيت العزلة بين المعلمين في التخصصات المختلفة، ويوجد مطامح جديدة تهدف إلي تصميم الممارسات التأملية في التدريس، وتساعد المعلمين علي أن يصلوا لرؤية مشتركة وحاسمة لهم يحدثون بها التغيير^(lxx).

ويستهدف مدخل الفريق تنمية المعلمين مهنيًا مع بعضهم البعض لإنجاز مهمة معينة علي أن تكون مسؤولية كل منهم معاونة الآخرين ومساعدتهم علي تنمية مهاراتهم، وهذا يعني أن كل معلم لا يكون مسؤولاً عن أدائه وتعليم نفسه فقط، وإنما يكون مسؤولاً كذلك عن تعليم باقي أفراد زملائه وذلك من خلال أدوارهم المسنودة إليهم^(lxxi).

ففي دراسة (Mark Hawkes 1999) تأكيد علي أن المعلمين في واشنطن يفضلون العمل من خلال الزملاء فالمعلم الالكتروني الآن يحتاج إلي المشاركة المستمرة بين المعلمين لكي يتفهموا طبيعة التفاعل مع الوسائط التكنولوجية الجديدة، فهم في حاجة ماسة لتبادل الخبرات فيما بينهم، فالتفاعل والتواصل بين المعلمين في مدارس واشنطن شجعهم علي إقامة علاقات ودية فيما بينهم، وأهمية تبادل الحوار في الأمور التعليمية^(lxxii).

ولقد فضل المعلمون في إيران مدخل الفريق لمساعدتهم في تنميتهم المهنية، فهو ساعدهم علي تذكر مهارات واستراتيجيات جديدة في التدريس، وعمل أيضا علي توطيد العلاقة المهنية بين الزملاء، ساعدهم علي التفكير والتأمل في التدريس، وقد صمم الإداريون في إيران مشروعا للتنمية المهنية بهدف تجريب هذا المدخل. وأشارت النتائج إلي أن المعلمين وجدوا دعما وتغذية راجعة مما أدي لزيادة فعالية التدريس لهم، وقد حقق مدخل الفريق العديد من الفوائد منها^(lxxiii):

- يساعد علي تطوير المعلم وتأقلمه علي التجارب التعليمية داخل الفصل فيقيم نفسه من خلال تقييم زملائه له.
- يقلل من العزلة بين المعلمين ويقوي الدعم والزمالة بينهم حيث يفرز التعاون والمشاركة في الأفكار والخبرات الناجحة ومناقشة قضايا التدريس.

(i) محمد يوسف مرسى نصر : التنمية المهنية لمعلمي التعليم قبل الجامعي الأزهري في ضوء معايير الجودة والاعتماد ، مجلة التربية ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد 134 ، الجزء الثاني ، يناير 2008 م ، ص 5 .

(ii) محمد الدريج ، ومحمد جهاد الجمل : التدريس المصغر " التكوين والتنمية المهنية للمعلمين ، العين ، دار الكتاب الجامعي ، 2005 م ، ص 71 .

(iii) Sonai Blandford and John Welton; Managing Professional Development in School. (London; Rout ledge, 2000). PP. 6 – 7.

(iv) علي أحمد مغربي: النمو المهني وحاجات الإشراف التربوي لمعلمي التعليم الابتدائي : دراسة ميدانية ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، المجلد الرابع عشر ، العدد الثاني 2000 ، ص 20.

(v) أحمد اللقاني ورفيقه حسين: معجم المصطلحات المعرفية في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، بيروت، الطبعة الثانية 1419هـ.

(vi) ميخائيل فولان ، أندي جيفز: النمو المهني للمعلم والتغير التربوي ، تلخيص وتعليق المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة 1999 ، ص 59.

(vii) National Education Group Urges staff Development for principals, Learning to Improve School Quality through principal professional Development , (Chicago : National Education Group Urges staff Development For principals, 2000). P. 10.

8 – مصطفى عبد السميع: إعداد المعلم وتنميته وتدريبه ، مرجع سابق ، ص 95 .

9- عبد الحكم أحمد الخزان : تنمية مهارات مسئولى التدريب، القاهرة، إيتراك للنشر والتوزيع ، 2001 ، ص 14 ،

(x) الهلالي الشربيني الهلالي : تصور مقترح لتطوير معايير اعتماد مراكز التنمية المهنية في الجامعات المصرية في ضوء بعض التجارب العالمية ، المؤتمر السنوي (الدولي الأول – العربي الرابع) ، الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي "الواقع والمأمول" ، في الفترة من 8 – 9 أبريل 2009م ، كلية التربية النوعية بالمنصورة ، ص 2759 .

(xi) منيرة عبد العزيز الحريشي ، سهام محمد كعكي : تصور مقترح لوحدة التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية في كليات البنات التربوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مفهوم الجودة ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد 8 ، العدد 2 ، يوليو 2007 م ، ص 120 .

(xii) أحمد علي كنعان : الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية بين الواقع والمأمول دراسة ميدانية في كلية التربية في جامعة دمشق " برنامج إعداد المعلم أنموذجاً " ، بحث مقدم للمؤتمر التربوي الخامس " جودة التعليم الجامعية " ، مملكة البحرين ، 11-13 أبريل 2005 ، ص 66 .

(xiii) عبد الله بن علي الحصين : تطوير إستراتيجية لإعداد المعلم في دول مجلس التعاون الخليجي في القرن الحادي والعشرين ، الندوة التربوية الأولى 27 - 29 أبريل 2002 ، المملكة العربية السعودية ، 2002 ، ص 50.

(xiv) محمد أحمد محمد إسماعيل: التنمية المهنية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مفاهيم الجودة والاعتماد " دراسة ميدانية علي برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوي الجامعي " ، مرجع سابق، ص 91.

(xv) National Association of secondary school principals, principals professional Development, (Washing ton : National Association Secondary School principals 2001) , P. 1.

(xvi) شاكر محمد فتحي: إدارة المنظمات التعليمية، رؤية معاصرة للأصول العامة، دار المعارف، القاهرة، ص ص 255-256

(xvii) يرجي مراجعة ما يلي:

- محمد عبد الخالق مدبولي: التنمية المهنية للمعلمين الاتجاهات المعاصرة المداخل والاستراتيجيات ، العين ، دار الكتاب الجامعي، 2002م، ص ص 66-67.

- وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم النقلة النوعية في المشروع القومي للتعليم، القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ، 2002م، ص 79.

- علا عاصم السيد : التخطيط للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الثانوي العام في مصر في ضوء متطلبات نموهم المهني، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، 2008م، ص ص 55-56

(18) محمد متولى غنيمه : سياسات وبرامج إعداد المعلم العربى وبنية العملية التعليمية التعليمية ، القاهرة ، الدار

المصرية اللبنانية ، 1996 ، ص 247 .

(19) المرجع السابق ، ص 248 .

(20) على راشد : اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية ، الكتاب الثانى ، سلسلة المعلم الناجح ومهاراته الأساسية ، مرجع سابق ، ص 17 .

(21) محمد عبد الظاهر الطيب : كليات التربية وتكوين المعلم .. نقطة البداية فى تطوير التعليم ، مؤتمر كليات التربية الحاضر والمستقبل ، كلية التربية جامعة طنطا بالاشتراك مع رابطة التربية الحديثة فى الفترة من 17 - 18 يوليو 2000 ، ص 10 .

(22) ياسر مصطفى الجندى : " رؤية طلاب كليات التربية لفلسفة تكوين المعلم فى ضوء تحديات القرن الحادى والعشرين ، دراسة أنثوجرافية " ، مجلة كلية التربية ، المجلد (10) ، العدد (37) ، أبريل 1999 ، ص 90 .

(23) حمدى السيد عبد الله : الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة لمعلمى المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، 1991 ، ص 5 .

(24) سوزان مبارك : الكلمة الافتتاحية للمؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته ، القاهرة ، فى الفترة من 19 - 24 أكتوبر 1996 ، ص 29 .

(25) عبد الفتاح جلال : نحو سياسة جديدة لتطوير إعداد المعلم المصرى وتدريبه ورعايته ، مرجع سابق ، ص 50

(26) جيلبرت دى لاندشير : " اختيار المدرسين " ، ترجمة : درية الكرار ، مستقبل التربية ، ع (3) ، اليونسكو ، 1980 ، ص 86 .

xxvii - <http://www.ncert>

(27) محمد متولى غنيمه : التربية والعمل وحتمية تطوير سوق العمالة العربية ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ، 1996 ، ص 79 .

(28) سعيد إسماعيل على : دفتر أحوال التعليم ، القاهرة ، عالم الكتب ، 1999 ، ص 275 .

(29) المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا : الارتقاء بمستوى خريجى التعليم الجامعى ، مرجع سابق ، ص 3 .

(30) براين ج . كالدويل : المهنية فى مجال التدريس ، الأهداف الاستراتيجية للمحترفين فى مدارس الطراز العالمى ، ترجمة : كامل حامد جاد ، مستقبليات ، المجلد (30) ، ع(2) يونيو 2000 ، ص 327 .

(31) يوسف عبد المعطى مصطفى : مرجع سابق ، ص 395 .

(32) جمال محمود الخباز : الاتجاهات العالمية المعاصرة فى التنمية المهنية للمعلمين فى التعليم قبل الجامعى ، بحث مقدم للترقية لدرجة أستاذ مساعد بقسم الإدارة والتخطيط والدراسات المقارنة ، كلية التربية جامعة الأزهر ، 2003م ، ص ص 8-9 .

(33) ريدمان محمد سعيد غالب و توفيق علي عالم : التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة فى التعليم الجامعى ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعى ، المجلد (1) ، العدد (1) ، 2008 م ، ص 180 .

(³⁴) محسن عبدالستار عزب ، و فاطمة محمد فخري : النشرة الدورية للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، العدد (16) ، أكتوبر 2009 م ، ص12 .

(³⁵) ردمان محمد سعيد غالب و توفيق علي عالم : التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة في التعليم الجامعي ، مرجع سابق، ص 184 .

(³⁶) محمد يوسف مرسى نصر : التنمية المهنية لمعلمي التعليم قبل الجامعي الأزهرى في ضوء معايير الجودة والاعتماد ، مرجع سابق، ص 20 .

(³⁷) محسن عبدالستار عزب ، و فاطمة محمد فخري : النشرة الدورية للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية مرجع سابق، ص11 .

(38) هشام الموافي محمد حجازي: تطوير برامج تدريب معلمي المعاهد الأزهرية في ضوء أهدافها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، 2013، ص ص 80-81

(39) سمية حيدر منصور: دراسة مقارنة لنظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدرسة في إنجلترا والولايات المتحدة وإمكانية الاستفادة منها في الجمهورية العربية السورية (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 2003) ص52.

(40) هشام الموافي محمد حجازي: تطوير برامج تدريب معلمي المعاهد الأزهرية في ضوء أهدافها، مرجع سابق، ص 85-86

(41) خليفة عبد السميع: التنمية المهنية للمعلم العربي، أهدافها، أسسها، مبادئها، مؤتمر التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي ، (جامعة القاهرة، كلية التربية بالفيوم 23-24 أبريل 2005)، ص53.

(42) محمد الأصمعي محروس: "أبعاد التنمية المهنية لمعلمي التعليم قبل الجامعي بين النظرية والممارسة" مجلة البحث التربوي، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، المجلد الأول، العدد الأول، يناير، 2002، ص 167.

(43) علا عاصم السيد : التخطيط للاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الثانوي العام في مصر في ضوء متطلبات نموهم المهني، مرجع سابق ، ص ص 111-112

(44) محمد سعد فهيم العجمي: تقويم برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في دولة الكويت في ضوء أهدافها ، مرجع سابق، ص 63.

(45) محمد محمد الهادي : التعليم الإلكتروني عبر شبكة الانترنت (القاهرة : المصرية اللبنانية، 2005) ص 147.

(46) Hoyet, Hemp : " The Language of Instruction Assessibg The Instruction Syntax of Technology Based Training" Education Technology, Vol .XI, No .16, August 2000, P.2.

(47) نبيل متولي عبد الخالق: "نموذج مقترح لتدريب المعلمين على رأس العمل" مجلة مستقبل التربية العربية، القاهرة، المركز العربي للتعليم والتنمية، المجلد 8، العدد5، أبريل 2002. ص 110

(48) عقيل محمود رفاعي : مهام مسئولى وحدات التدريب والتقويم بالمدارس لتنمية المعلمين مهنيًا ، المجلة المصرية للتقويم التربوي ،المركز القومي لامتحانات والتقويم التربوي ، المجلد 12 ، العدد الأول ، ديسمبر 2005 ص 82 .

(49) David James & Kate Ashcroft : The professional Teacher, in the creative professional., falmer press, London , 1999 , p132 .

(50) وزارة التربية والتعليم، دليل التدريب داخل المدرسة، وحدة التخطيط والمتابعة ، برنامج تحسين التعليم ، القاهرة 2003. ص ص 14، 19 .

(51) وزارة التربية والتعليم، دليل التدريب داخل المدرسة، مرجع سابق . ص ص 14، 19 .

(52) Thomas R. Guskey : Evaluating professional Development, California, Crown press, Inc, 2000 P.18

(53) Priscilla Pardini : valley cultivates comprehensive process, Journal of staff development, Vol.25, No.1, winter 2004 , PP 29- 45.

(54) Ellington Lucien: Japanese Education ; National clearinghouse for U.S Japan studies, Indiana university ,2001, P.12 .

(55) شريف محمد شريف: التعليم والتنمية البشرية في اليابان وأوجه الاستفادة منها في مصر ، المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بدمياط بعنوان "التعليم والمجتمع"، 25، 26 يونيو 2003 ، ص 106 .

(56) Sonia Bland ford : managing professional Development in school, Routledge, London, 2000 , P 137.

(57) شيدة السيد أحمد الطاهر : التخطيط للتكامل بين الوحدات المستحدثة بالمدارس فى ضوء المشاركة المجتمعية بمصر تصور مقترح ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة القاهرة ، معهد الدراسات التربوية ، قسم أصول التربية ، 2007 ، ص 109 .

(58) محمد نبيل العطروزي : التعليم الجامعي عن بعد رؤية مستقبلية، مؤتمر التعليم الجامعي العربي عن بعد رؤية مستقبلية، (جامعة عين شمس، مركز تطوير التعليم الجامعي، من 17-18 ديسمبر 2002) ص 149 .

(59) Manne, Dale " Technology Training for Teacher : A Better Way " Journal of school news, vol (7), No(2), 2004, p.4.

(60) محمد نبيل العطروزي: التعليم الجامعي عن بعد رؤية مستقبلية، مرجع سابق، ص 136-137 .

(61) Wastan, Ora " A Network Learning Emvironment : Toword New Teaching Strategies Inseconday Education " Education Tacknology Vol, XXXVI,. No5, September , 1996, P. 3

(62) علي محي الدين راشد : تطوير أساليب تدريب المعلم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. مؤتمر نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل (عمان، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية، المجلد الثالث، من 1-3 مارس 2004) 181 .

(63) نفس المرجع السابق .

(64) Mclan A lan : Teacher Development (Department of Education and training, September 2002. <http://sofweb.Vice.edu.aulpd>). p. 5

(65) علي محي الدين راشد : تطوير أساليب تدريب المعلم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة مرجع سابق،

(66) أحمد إسماعيل حجي : التعليم الجامعي المفتوح عن بعد زمن التعليم بالمراسلة إلى الجامعة الافتراضية (القاهرة : عالم الكتب، 2003)

(67) المرجع السابق ، .

(68) محمد السيد علي : تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية (طنطا : مكتبة الإسراء ، 2005) ص48.

(69) ماري هايدن وصيف طومبسون : التربية الدولية تجارب وخبرات عالمية في تحسين التدريس والإدارة والجودة، ترجمة محمد أمين (القاهرة: النيل العربية/2002) ص ص 152 - 154.

(70) سناء محمد سيمان: التعليم التعاوني أسسه واستراتيجياته وتطبيقاته (القاهرة: عالم الكتب، 2005).

(71) Hawkes, Mark" Exploring Network Basel communication in teacher professional development " Educational Technology vol(xxix),No(4)July- August 1999,p.9.

(72) Aidzhanova Dina: Teacher Education, training and model classrooms
<http://www.issa.ni/program.teacher-ed.18/5/2006>

الفصل الثالث

الواقع الكمي والنوعي والتدريبي لمعلمي التعليم الأساسي في مصر

المبحث الأول: الواقع الكمي والنوعي لمعلمي
التعليم الأساسي في مصر*
المبحث الثاني: الواقع التدريبي لمعلمي
التعليم الأساسي في مصر**

* أ.د. زينبات محمد طيالة
** أ.د. إيمان محمد منجي

تمهيد

يمثل المعلم محور الارتكاز فى العملية التعليمية وعصبها فى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية التى يتبناها النظام التعليمى . كما يعد المسئول الأول عن تحقيق أهداف التغيير وترسيخ مقومات ثقافية وتربوية جديدة تتناسب مع المستجدات الزمانية والمكانية . ومن ثم فإن إعداد المعلم وتنميته مهنيًا أمران متلازمان يجب أخذهما فى الاعتبار عند مناقشة قضايا التعليم وخطته الإستراتيجية ، أو عند مجرد التفكير فى أى إصلاح تربوى أو تعليمى أو مدرسى ، لأن تلك الإصلاحات المرجوة تلقى بمطالب كثيرة على عاتق المعلم يجب أن يقوم بها.

وعندما يثور التساؤل عن الكفايات الأساسية اللازم إكسابها للمعلم نجد أننا أمام محورين الأول تعليمى والثانى تربوى ، يتمثل الأول .. التعليمى .. فى قدرة المعلم من الناحية العلمية أن يكون متمكنًا من المادة التعليمية بدرجة كبيرة ملماً بكل جديد فيها ولديه قدرة كبيرة على توصيل المعلومات ، وأن يكون ملماً بكل ماهو جديد من طرق تدريس وأساليب التقويم الحديثة ، وقادراً على استيعاب كل ماهو جديد.

بينما يتمثل المحور الآخر ...التربوى ... فى قدرته على التعامل مع الدارسين والمواقف المختلفة ، مراعى الفروق بينهم ، وقادراً على إكتشاف المواهب والمهارات ودعمها إيجابياً.

وحتى تتحقق هذه الكفايات الأساسية فإن إعداد المعلم بالمؤسسات التعليمية المنوط بها إعدادة مثل كليات التربية والتربية النوعية ، يحتاج دائماً وباستمرار لعملية تطوير ومراجعة للمناهج وطرق التدريس مع ضرورة إنتقاء طلاب هذه الكليات ليس فقط من المتفوقين فى درجاتهم ولكن بعد اجتياز اختبارات تربوية ونفسية لاختيار أفضل العناصر ، أما تنمية المعلم مهنيًا فهذا يعنى بجانب إعدادة فى المؤسسات التعليمية ، كل مايتحقق له من إضافات خلال حياته العملية من تعلم ذاتى ، وتعلم عن بعد ، برامج تنمية مهنية داخل المدرسة ، برامج تدريبية ، بعثات خارجية ، قراءات حرة ، ...الخ وكل مايمكن المعلم ويساعده على تعلم مهارات جديدة وتنمية قدراته فى الممارسة المهنية ، وطرق التدريس مما يسهم فى جودة المخرجات ، خاصة ونحن فى عصر يتسم بالتغيرات السريعة فى شتى المجالات ، مما يلقي بأعباء ومسئوليات كبيرة على المعلم لمواجهة هذه التغيرات بتطور مماثل فى مهاراته وقدراته ومعارفه ومن ثم فى أدائه.

فنحن أمام تطور فى كل المجالات التى أبرزها ثلاثة لايمكن لمعلم إغفالها:

1- الثورة التكنولوجية

2- النظريات التربوية

3- أدوار المعلم

وعلى المعلم أن يتحلى بقدر من متطلبات الثورة التكنولوجية التي تجمع بين التقدم التكنولوجي والثورة المعلوماتية وإلا تراجع دوره وتراجعت قدراته . كما أن تطور النظريات التربوية غيرت من المفاهيم فأصبحنا نتحدث عن تعلم نشط، ونظريات حديثة في علم النفس مرتبطة بالعملية التعليمية ، وكذلك حدث تطور في أدوار المعلم فلم يعد المعلم هو الملقن والناقل الوحيد للمعرفة في العملية التعليمية ، بل أصبحت له أدوار جديدة كميسر للعملية التعليمية مما جعل له مسميات جديدة منها ميسر - مراقب - وسيط - مقدم - باحث - منسقالخ.

وحتى نتعرف على الواقع الكمي والنوعي والتدريبي لمعلمي التعليم الأساسي الذي يعد حجر الأساس في العملية التعليمية والذي تشترط الدول التي أحدثت نقلة نوعية وتميزا واضحا في التعليم مثل فنلندا ضرورة أن يكون معلم هذه المرحلة حاصلا على درجة الماجستير على الأقل . فإننا سنناقش هذا الواقع في المبحث الأول من خلال ثلاثة محاور أساسية:

المحور الأول : الواقع الكمي لمعلمي التعليم الأساسي في مصر، وفيه نستعرض

- تطور أعداد المقيدين بكليات التربية والتربية النوعية
- تطور إعداد المعلمين بالتعليم الأساسي (ابتدائي - إعدادي)
 - توزيع أعداد معلمي التعليم الأساسي بين التعليم الحكومي والخاص.
 - توزيع أعداد معلمي التعليم الأساسي بين الحضر والريف
- نصيب المعلم من التلاميذ بالتعليم الأساسي (إبتدائي - إعدادي)
 - طريقة الحساب
 - بعض التحفظات
- توزيع معلمي التعليم الأساسي على المحافظات المختلفة
 - مدى ارتباط توزيع المعلمين بتوزيع أعداد التلاميذ

المحور الثاني : الواقع النوعي لمعلمي التعليم الأساسي في مصر، وفيه يتم إستعراض

- توزيع المعلمين طبقا لنوع التأهيل
 - على مستوى الحضر والريف
 - على مستوى المدارس الحكومية والخاص
- نسب المعلمين التربويين الى إجمالي المعلمين

- على مستوى المدارس الحكومى والخاص
- على مستوى الحضر والريف
- توزيع معلمى التعليم الأساسى طبقا لدرجاتهم الوظيفية
- نسب المعلمين بالتعليم الأساسى الى إجمالى العاملين بالمدارس
- على المستوى الإجمالى
- الإناث
- المحور الثالث : البيئة المحيطة بمعلمى التعليم الأساسى فى مصر
- * من داخل العملية التعليمية
- الإطار الدستورى للعملية التعليمية
- الإنفاق على التعليم وحجم ما يخصص منه للتعليم ما قبل الجامعى وتقدير نصيب التعليم الأساسى منه.
- نصيب التعليم من الاستثمارات المستهدفة فى خطة 2014/2013
- بعض المؤشرات من داخل العملية التعليمية
- تطور أعداد المستجدين بالصف الأول الإبتدائى والاعدادى والطلب على الخدمة التعليمية.
- تطور متوسط كثافة الفصل
- تطور نصيب المعلم من التلاميذ
- * من خارج العملية التعليمية
- تطور نسب الفقر داخل المجتمع المصرى
- تطور متوسط الانفاق السنوى للأسرة على التعليم
- التسرب من التعليم
- * خلاصة التحليل الكمى والنوعى لمعلمى التعليم الأساسى فى مصر
- على مستوى المحور الأول
- على مستوى المحور الثانى
- على مستوى المحور الثالث
- المبحث الثانى : الواقع التدريبى لمعلمى التعليم الأساسى فى مصر:
- أولاً: تجربة مصر فى التنمية المهنية للمعلمين
- ثانياً: مشكلات تدريب المعلم.
- ثالثاً: تصور مقترح لأبعاد ومعايير الخطط التدريبية للمعلم.

المحور الأول : الواقع الكمي لمعلمي التعليم الأساسي في مصر

1- تطور أعداد المقيدين بكليات التربية والتربية النوعية :

من المسلم به أن المعلمين بالتعليم الأساسي هم خليط من خريجي كليات مختلفة بعضها يؤهل تأهيلاً تربوياً مثل كليات التربية والتربية النوعية ، والبعض الآخر غير معنى بذلك لأنه لم يكن من رسالته إعداد المعلمين على وجه الخصوص مثل كليات الآداب ، العلوم – الألسن ... الخ.

ولكن ، وبفرض أن التأهيل التربوي للمعلم هو مطلب هام للعملية التعليمية وخاصة على مستوى التعليم الأساسي المعنى بوضع أساس بناء سليم للطالب فإن كليات التربية (والبالغ عددها 16 كلية) في الجامعات المصرية سجلت تطوراً في أعداد المقيدين بها شهد إيجاباً نحو الانخفاض وهو ما يشير إليه الجدول التالي رقم (1)

جدول رقم (1)

تطور أعداد المقيدين بكليات التربية والتربية النوعية
والكليات النظرية بالجامعات المصرية

2012/2011 – 2003/2002

السنة	التربية النوعية	%	كليات التربية	%	إجمالي الكليات النظرية
2033/.2	25590	2.1	185653	15.3	1214262
2004/.3	26181	2.0	196156	15.2	1288806
2005/.4	28286	2.0	211882	14.9	1419154
2006/.5	30339	2.0	201169	13.3	1516353
2007/.6	30986	2.1	197974	13.2	1496626
2008/.7	29103	2.0	169747	11.4	1482798
2009/.8	24749	1.6	132766	8.7	1530724
2010/.9	19555	1.3	116022	7.4	1562211
2011/10	13000	1.0	78543	5.9	1315272
2012/11	13878	1.1	93170	7.4	1265042

المصدر : الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء ، كتاب الإحصاء السنوي 2013

فعلى حين بلغ عدد المقيدین بـ كليات التربية 185653 طالب وطالبة عام 2003/2002 يمثلون 15.3% من إجمالي المقيدین بالكليات النظرية على مستوى الجامعات المصرية تزايدت هذه الأعداد حتى عام 2005/2004 فوصلت الى 211882 طالب وطالبة يمثلون 14.9% من إجمالي أعداد المقيدین بالكليات النظرية ، ولكن اعتبارا من عام 2006/2005 بدأت أعداد المقيدین بكليات التربية فى تناقص مستمر حتى وصلت الى 93170 طالب وطالبة عام 2012/2011 بنسبة 7.4% من إجمالي المقيدین بالكليات النظرية . نفس الشئ سجلت بيانات المقيدین بكليات التربية النوعية ، حيث تزايدت أعداد المقيدین بها من عام 2003/2002 حتى عام 2007/2006 بما يحقق نسبة حوالى 2% من إجمالي المقيدین بالكليات النظرية ، إلا أنه اعتبارا من عام 2008 /2007 شهدت تراجعا مستمرا فى أعداد المقيدین بها وصل الى 13878 طالب وطالبة عام 2012/2011 يمثلون 1.1% من إجمالي المقيدین بالكليات النظرية.

وهنا يثور التساؤل التالى :

لماذا تراجعت أعداد المقيدین بكليات التربية وكليات التربية النوعية ؟ هل لارتباط ذلك بسياسات تكليف المعلمين وضمان توزيعهم للعمل بالمؤسسات التعليمية ؟! أم لتراجع التقدير المادى للمعلم وانخفاض دخله مقارنة بفئات أخرى داخل المجتمع ؟! أم لتزايد أعداد العاملين بالتعليم من ذوى المؤهلات الأخرى غير التربوية؟

2- تطور أعداد المعلمين بالتعليم الأساسى

بلغ عدد المعلمين فى التعليم الأساسى 631142 معلم ومعلمة عام 2013/2012 منهم 390749 بالحلقة الابتدائية ، 240393 بالحلقة الإعدادية ، وبمقارنة هذه الأعداد بما كان سابقا نلاحظ حدوث تزايد مستمر فى أعداد المعلمين . فعلى حين كانت 314528 معلم ومعلمة بالابتدائى ، 193469 بالاعدادى عام 1998/97 ارتفعت الى 326444 ، 208354 فى الابتدائى والاعدادى على الترتيب عام 2003/2002 ثم وصلت الى 376745 ، 225861 فى الابتدائى والاعدادى على الترتيب عام 2012/2011.

جدول رقم (2)

تطور أعداد المعلمين بالتعليم الأساسي

السنة	إبتدائي	إعدادي
1998/1997	314528	193469
2003/2002	326444	208354
* 2012/2011	376745	225861
** 2013/2012	390749	240393

المصدر : وزارة التربية والتعليم ، بوابة الخدمات الإلكترونية ، كتاب الاحصاء السنوى

2003/2002

* الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء ، مصر فى أرقام 2013

** وزارة التربية والتعليم ، بوابة الخدمات الإلكترونية ، كتاب الاحصاء السنوى 2013

وتتيح البيانات التفصيلية نوع التأهيل الخاص بهذه الأعداد فمنهم المؤهل تأهيلا تربويا ومنهم غير ذلك سنشير إليه عند إستعراض الواقع النوعى لمعلمى التعليم الأساسى. وحيث تشير الأعداد إلى إجمالى أعداد المعلمين بالتعليم الأساسى على مستوى الحلقتين الإبتدائية والإعدادية فإن توزيع هذه الأعداد يشهد تباينا بين مدارس التعليم الحكومى والمدارس الخاصة ، وكذلك بين الحضر والريف.

2- 1 توزيع أعداد المعلمين بالتعليم الأساسى بين التعليم الحكومى والخاص وصلت أعداد المعلمين بالتعليم الحكومى 356259 معلم ومعلمة بالابتدائى 225993 بالإعدادى عام 2013/2012 ، بينما قابل هذه الأعداد 34490 بالابتدائى ، 14400 بالاعدادى فى التعليم الخاص. وهو مايمثل 91.2% بالابتدائى و94% بالاعدادى فى المدارس الحكومى.

2- 2 توزيع أعداد المعلمين بالتعليم الأساسى بين الحضر والريف تفوق أعداد معلمى التعليم الأساسى بالريف مثلها بالحضر عام 2013/2012 فى المرحلة الابتدائية حيث وصلت هذه الأعداد إلى 183597 ، 125047 معلم ومعلمة بالابتدائى والاعدادى فى الحضر على الترتيب. سجلت فى الريف 207152 ، 115346 معلم ومعلمة. فإنه على مستوى الابتدائى فإن نسبة المعلمين به 47% من إجمالى المعلمين ، وفى الإعدادى بنسبة 52% على مستوى الحضر يقابلها نسبة 53% ، 48% فى الابتدائى والاعدادى على الترتيب فى الريف .

أى أن عدد معلمى الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى بالريف يفوق عددهم بالحضر ، بينما يحدث العكس فى الحلقة الإعدادية.

جدول رقم (3)

توزيع أعداد المعلمين على مستوى المدارس الحكومى والخاص
والحضر والريف عام 2013/2012

إعدادى	إبتدائى	
225993	356259	حكومى
14400	34490	خاص
240393	390749	إجمالى
125047	183597	حضر
115346	207152	ريف

المصدر : وزارة التربية والتعليم ، بوابة الخدمات الالكترونية ، كتاب الاحصاء السنوى 2013.

-3

نصيب المعلم من التلاميذ بالتعليم الأساسى

يشير هذا المؤشر إلى مدى تناسب أعداد المعلمين مع أعداد التلاميذ ، ومن ثم فإن دلالاته تكون مقبولة فى وجود قدر كبير من التجانس فى توزيع كل من أعداد المعلمين وأعداد التلاميذ على المستوى المكانى. ويقاس بقسمة عدد التلاميذ على عدد المعلمين بالمرحلة التعليمية وتشير البيانات عام 2013/2012 إلى وجود تباين فى قيمة هذا المؤشر بين الحلقة الابتدائية والإعدادية ، وذلك على مستوى التعليم الحكومى والخاص من ناحية وبين الحضر والريف من ناحية أخرى.

فعلى حين وصل نصيب المعلم من التلاميذ فى الإبتدائى 25.16 تلميذ/معلم عام 2013/2012 ، وفى الإعدادى 17.8 تلميذ/معلم، نجد أنه فى الحضر 23.71 تلميذ / معلم ، 16 تلميذ / معلم فى الإبتدائى والإعدادى على الترتيب مقابل 26.45 تلميذ/معلم ، 19.76 تلميذ/معلم فى الريف. أى أنه فى الإعدادى أفضل منه فى الإبتدائى على مستوى كل من الحضر والريف والإجمالى.

وتشير البيانات إلى أن هذا المؤشر عام 2013/2012 فى مدارس التعليم الحكومى أفضل من التعليم الخاص حيث وصلت الى 25.15 تلميذ / معلم ، 17.71 تلميذ/ معلم بالابتدائى والإعدادى على الترتيب فى المدارس الحكومى ،

مقابل 25.32 تلميذ / معلم ، 19.22 تلميذ / معلم بالإبتدئى والإعدادى على الترتيب بالتعليم الخاص.

جدول رقم (4)

نصيب المعلم من التلاميذ

عام 2013/2012

إعدادى	إبتدائى	
17.71	25.15	حكومى
19.22	25.32	خاص
17.8	25.16	إجمالى
16.0	23.71	حضر
19.76	26.45	ريف

المصدر : وزارة التربية والتعليم ، كتاب الاحصاء السنوى 2013

وإن كانت هذه المؤشرات تشير إلى تحسن الوضع فى التعليم الحكومى قياساً بالتعليم الخاص إلا أنه يجب ألا نغفل أنها متوسطات حتما ستكون مضللة فى المجتمع المتباين ، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فإن الواقع النوعى وأسلوب القياس سيكون لهما إضافة على هذا التعليق.

4- توزيع معلمى التعليم الأساسى على المحافظات المختلفة تتوزع أعداد التلاميذ على المحافظات المختلفة بشكل يعكس حجم الطلب على الخدمة التعليمية . وباستخدام البيانات المتاحة عن أعداد التلاميذ وأعداد المعلمين بالتعليم الإبتدائى والإعدادى على المحافظات المختلفة أمكن حساب بعض المؤشرات فى محاولة لقياس مدى ارتباط توزيع أعداد المعلمين بتوزيع أعداد التلاميذ . وباستخدام

حزمة برامج SPSS.ver17 تم الحصول على النتائج التالية:

	N	Min	Max	Mean	std. deviation
A1	27	902	34830	14472.1852	9866.658
B1	27	13011	961539	364167.26	2.85924E5
A2	27	548	25484	8903.444	6648.57807
B2	27	4112	443361	158515.1481	1.22998E5

حيث تشير A1 إلى أعداد المعلمين بالتعليم الإبتدائى

B1 إلى أعداد التلاميذ بالتعليم الإبتدائى

A2 إلى أعداد المعلمين بالتعليم الإعدادى

B2 إلى أعداد التلاميذ بالتعليم الاعدادى

وأن معامل ارتباط بيرسون بين أعداد المعلمين وأعداد التلاميذ على النحو التالى

	A1	B1
A1	1	0.966
B1	0.966	1

	A2	B2
A2	1	0.956
13 ₂	0.956	1

التعليق على هذه النتائج :

على مستوى التعليم الابتدائى : وصل الحد الأدنى لأعداد المعلمين 902 معلم ومعلمة بمحافظة جنوب سيناء والحد الأقصى 34830 معلم ومعلمة بمحافظة القاهرة . وذلك بمتوسط 14472 معلم ومعلمة ، وبانحراف معيارى يعبر عن درجة التباين بين المحافظات حوالى 9867 معلم ومعلمة مما يشير إلى أن توزيع المعلمين على مستوى المحافظات المختلفة يشهد تباينا واضحا. فى ذات الوقت وصل الحد الأدنى لأعداد التلاميذ 13011 تلميذ وتلميذة ، فى محافظة جنوب سيناء ، والحد الأقصى 961539 تلميذ وتلميذة بمحافظة القاهرة ، بمتوسط 364167 تلميذ وتلميذة بانحراف معيارى صغير جدا.

وعلى مستوى التعليم الاعدادى : وصل الحد الأدنى لأعداد المعلمين 548 معلم بمحافظة جنوب سيناء ، والحد الأقصى 25484 معلم ومعلمة بمحافظة القاهرة ذلك بمتوسط 8903 معلم ومعلمة وبانحراف معيارى حوالى 6649 معلم ومعلمة ، مما يشير الى أن توزيع المعلمين على مستوى المحافظات يشهد تباينا واضحا.

فى ذات الوقت وصل الحد الأدنى لأعداد التلاميذ 4112 تلميذ وتلميذة فى محافظة جنوب سيناء والحد الأقصى 443361 تلميذ وتلميذة فى محافظة القاهرة بمتوسط 158515 تلميذ وتلميذة وبانحراف معيارى صغير جدا وهذه الأرقام تشير الى أن التباين بين أعداد المعلمين كبير فى حين أن التباين بين أعداد التلاميذ صغير جدا على مستوى كل من الابتدائى والاعدادى وهو ما يجعلنا نتساءل عن:

حالة توزيع المعلمين داخل كل محافظة وهل هناك كفاءة فى التوزيع بين مراكز ، ومدن ، وقرى المحافظة ؟!

وإذا كانت محافظة جنوب سيناء تحظى بأقل عدد من التلاميذ وأقل عدد من المعلمين على مستوى الابتدائى والاعدادى طبقا لبيانات 2013/2012 وأن محافظة القاهرة تحظى بأكثر عدد من التلاميذ وأكبر عدد من المعلمين على مستوى الابتدائى والاعدادى .

ومن ثم فإنه بمقارنة نصيب المعلم من التلاميذ بينهما يوضح الجدول التالى:

جدول رقم (5)
مقارنة نصيب المعلم من التلاميذ
فى محافظتى جنوب سيناء والقاهرة
عام 2013/2012

إعدادى	إبتدائى	
7.5	14.4	محافظه جنوب سيناء
17.4	27.6	محافظه القاهرة
17.8	25.16	إجمالى الجمهورية

المصدر : من إعداد الباحثة

يتضح من الجدول رقم (5) وجود تباين كبير بين مؤشر نصيب المعلم من التلاميذ فى محافظتى جنوب سيناء (ذات أقل عدد للمعلمين والتلاميذ) ومحافظه القاهرة (ذات أكبر عدد للمعلمين والتلاميذ) على مستوى كل من الإبتدائى والإعدادى وهو ما يحتم ضرورة حساب هذا المؤشر على مستوى أصغر وحدة فى نظام المعلومات التربوى وهى المدرسة لتتبع تطويره.

4-1 الارتباط بين توزيع المعلمين وتوزيع التلاميذ

سجلت قيم معامل الارتباط الخطى (بيرسون) بين متغير عدد المعلمين ومتغير عدد التلاميذ فى كل من الحلفتين الإبتدائية والإعدادية من التعليم الأساسى قيم 0.966 ، 0.956 على الترتيب ، مما يشير إلى وجود ارتباط طردى قوى بين المتغيرين ، وهو شئ منطقى حيث تتزايد أعداد المعلمين بزيادة أعداد التلاميذ والعكس بالعكس ، لكن التوزيع داخل المحافظة الواحدة بين المراكز والمدن والقرى ... ما هو وضعه؟

5- نصيب المعلم من التلاميذ بالتعليم الأساسى (الإبتدائى - الإعدادى)

فى الحقيقة أن مؤشر نصيب المعلم من التلاميذ كأحد المؤشرات التى يعتد بها عند مناقشة توزيع المعلمين يستدعى أخذ بعض الملاحظات فى الاعتبار والتى نوجزها فيما يلى:

- طريقة حساب المؤشر

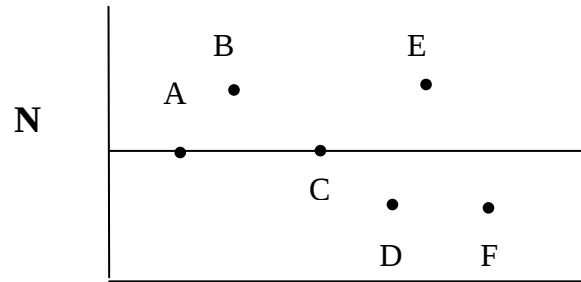
- ما يجب أن يتم

وفى ما يخص طريقة حساب مؤشر نصيب المعلم من التلاميذ :

فإن هذه الطريقة تتم بمعادلة رياضية بسيطة بقسمة إجمالي عدد التلاميذ على إجمالي عدد المعلمين ، فيكون خارج القسمة هو نصيب المعلم من التلاميذ ، ومن ثم فهو متوسط حسابي يعاب عليه ماعلى المتوسطات الحسابية فى المجتمعات المتباينة لأنه على الرغم من كونه دقيق حسابيا إلا أنه لايعكس الواقع فيكون مضللا. أما مايجب أن يتم حتى تكون قراءة هذه المؤشرات واضحة وذات دلالة تفيد متخذى القرار بشأن الواقع الفعلى للتعليم فعلىنا مراعاة أمرين:

الأول : أن يتم حساب مؤشر قياسي لنصيب المعلم من التلاميذ بناء على دراسة ميدانية يتم فيها إستطلاع رأى عينة ممثلة لمجتمع المعلمين بالتعليم الأساسى ، يؤخذ برأيهم فى العدد الأمثل من وجهة نظرهم لنصيب المعلم من التلاميذ.

بعد الاتفاق على هذه القيمة ، يتم حساب المؤشر على مستوى كل مؤسسة تعليمية وتحديد عدد تلك التى تحتاج الى زيادة أعداد المعلمين وهنا يمكن الاستفادة من قواعد البيانات المتاحة الآن بمراكز التطوير التكنولوجى بكل الإدارات التعليمية.



شكل (1)

مثال للتوزيع النظرى لعدد المؤسسات التعليمية

فإذا كانت القيمة القياسية هي (N) فإن توصيف حال المؤسسات التعليمية A,B,C,D,E,F سيكون على النحو التالى:

- A,C تحققان الوضع الأمثل المرغوب فيه
- B,E وصلت لوضع أكثر تميزا من المطلوب
- D,F تحتاجان الى وجود عدد أكبر من المعلمين ومن ثم
- فإن حركة التوزيع بين المؤسسات التعليمية سيكون من B,E إلى D,F وهكذا.

الثانى : أن يتم حساب هذا المؤشر على مستوى التخصصات المختلفة للمعلمين (معلم رياضيات - معلم لغة عربية) بمعنى معرفة نصيب معلم الرياضيات من التلاميذ ، ونصيب معلم اللغة العربية من التلاميذ ...الخ.

ويتم ترجيح كل مؤشر بما يتفق مع الوقت المحدد للمادة داخل المناهج وحساب المتوسط العام داخل كل مؤسسة تعليمية مما يساعد فى توزيع أمثل للمعلمين يراعى العبء الملقى عليهم بحيث تصبح العملية التعليمية ميسرة ومحبة لكل من المعلم والدارس.

المحور الثانى: الواقع النوعى لمعلمى التعليم الأساسى فى مصر

1-2 توزيع المعلمين طبقا لنوع التأهيل

يتنوع تأهيل المعلمين بين تربوى وغير تربوى ، كما تتنوع المؤهلات بين مؤهلات ممتازة وعليا ، ومؤهلات فوق متوسطة ومتوسطة . فإذا كانت البيانات التى تم الإشارة إليها عند إستعراض الواقع الكمى قد أشارت إلى وجود 390749 معلم ومعلمة فى الإبتدائى ، يقابلهم 240393 معلم ومعلمة فى الإعدادى فإن طبيعة تأهيلهم مختلفة.

فعلى مستوى التعليم الإبتدائى ، وطبقا لبيانات عام 2013/2012 فإن 45% من المعلمين حاصلين على مؤهلات ممتازة وعليا تربوية ، 10% على مؤهلات ممتازة وعليا غير تربوية ، 40% على مؤهلات فوق متوسطة ومتوسطة تربوية ، 5% على مؤهلات فوق متوسطة ومتوسطة غير تربوية ، 0.006% فقط على مؤهلات أخرى.

وعلى مستوى التعليم الإعدادى فإن 71% من معلمى هذه الحلقة من الحاصلين على مؤهلات ممتازة وعليا تربوية ، 22% على مؤهلات ممتازة وعليا غير تربوية ، 4.7% على مؤهلات فوق متوسطة ومتوسطة تربوية ، 2.7% على مؤهلات فوق متوسطة ومتوسطة غير تربوية ، 0.003% فقط على مؤهلات أخرى.

جدول رقم (6)

نسب توزيع المعلمين بالإبتدائى والإعدادى طبقا لنوع التأهيل

عام 2013/2012

إعدادى	إبتدائى	
71%	45%	مؤهلات ممتازة وعليا تربوية
96.5%	92%	%حكومى
22%	10%	مؤهلات ممتازة وعليا غير تربوية
85.3%	51%	% حكومى
4.7%	40%	مؤهلات فوق متوسطة ومتوسطة تربوية
99.8%	99.8%	%حكومى
2.7%	5%	مؤهلات فوق متوسطة ومتوسطة غير تربوية
89.9%	88.6%	%حكومى
0.003%	0.006%	مؤهلات أخرى
صفر	صفر	% حكومى

المصدر : تم حساب هذه النسب من بيانات وزارة التربية والتعليم ، كتاب الاحصاء السنوى 2013

1-1-2

وكما تمت الإشارة سابقا إلى أن نسبة المعلمين بمدارس الحكومة 91% من إجمالى المعلمين على مستوى التعليم الإبتدائى ، 94% على مستوى التعليم الإعدادى إلا أن هناك تباين فى التوزيع طبقا لنوع التأهيل حيث يتضح أن بالمدارس التابعة للتعليم الحكومى يوجد بها 92% ، 96.5% من شريحة المعلمين المؤهلين بمؤهلات ممتازة وعليا تربوية فى الإبتدائى والإعدادى على الترتيب وباقى هذه النسب (8% ، 3.5%) متواجدين فى التعليم الخاص الإبتدائى والاعدادى على الترتيب.

بينما تشير النسب فى الجدول رقم (6) الى أن الحاصلين على مؤهلات ممتازة عليا غير تربوية وهم يمثلون 10% ، 22% فى الإبتدائى والاعدادى على الترتيب من إجمالى أعداد المعلمين بهما موزعين على المدارس الحكومى والخاص بنسبة 51% من إجمالى الشريحة بالتعليم الحكومى فى الإبتدائى ، 85.3% فى الاعدادى.

أما المعلمين الحاصلين على مؤهلات فوق متوسطة ومتوسطة تربوية ، فإن 99.8% منهم بالمدارس الحكومى الإبتدائى ، 99.8% بالاعدادى. والحاصلين على مؤهلات فوق متوسطة ومتوسطة غير تربوية 88.6% منهم بالمدارس الحكومى الإبتدائى ، 89.9% بالإعدادى .

أما الحاصلين على مؤهلات أخرى غير المشار إليها فكانت من نصيب التعليم الخاص.

نخلص من ذلك أن نسب المعلمين المؤهلين تأهيلا تربويا فى الاعدادى (71%) أفضل منه فى الابتدائى (45%) ، وأن المدارس الحكومى بها أعلى نسب من المعلمين المؤهلين تأهيلا عاليا تربويا بلغ 92% ، 96.5% فى الابتدائى والاعدادى على الترتيب. ومن ثم فإن النسب المشار إليها تلفت الانتباه إلى:

أ- أهمية الحرص على تأهيل المعلمين بالتعليم الأساسى بحلقتيه الابتدائية والاعدادية لرفع نسبة المؤهلين عاليا وتربويا لأهمية ذلك للمرحلة العمرية لطالبي خدمة هذا التعليم.

ب- أن نسب المعلمين المؤهلين عاليا وتربويا فى المدارس الخاصة منخفضة مما يستلزم مراجعة وزارة التربية والتعليم فى هذا الشأن طالما أن هذه المدارس تخضع لإشرافها بهدف الصالح العام لتلاميذ التعليم الأساسى بجمهورية مصر العربية حفاظا على النسيج المجتمعى .

على مستوى الحضر والريف

2-1-2

يتباين توزيع المعلمين طبقا لتأهيلهم على مستوى كل من الحضر والريف فقد وصلت أعداد المعلمين بالمدارس الابتدائية 183597 معلم ومعلمة بالحضر ، 207152 معلم ومعلمة بالريف ، يقابل هذه الأعداد فى الحلقة الاعدادية 125047 ، 115346 معلم ومعلمة .

ومن حيث تأهيلهم فإن مؤشرات الجدول التالى رقم (7) تشير إلى التباين

جدول رقم (7)

توزيع نسب المعلمين على شرائح التأهيل فى الابتدائى والاعدادى
بين الحضر والريف عام 2013/2012

التأهيل	إبتدائى		إعدادى	
	حضر	ريف	حضر	ريف
مؤهلات ممتازة وعليا تربوية	43.6%	47.0%	69.2%	72.4%
مؤهلات ممتازة وعليا غير تربوية	13.9%	5.7%	24.7%	18.8%
مؤهلات فوق متوسطة ومتوسطة تربوية	37.6%	41.8%	3.8%	5.7%
مؤهلات فوق متوسطة ومتوسطة غير تربوية	4.9%	5.5%	2.3%	3.1%
مؤهلات أخرى	0.011%	0.001%	0.004%	0.002%

المصدر تم حساب هذه النسب من بيانات وزارة التربية والتعليم ، كتاب الاحصاء السنوى 2013

إذا كانت البيانات الواردة فى جدول رقم (6) أشارت إلى وجود 45% من المعلمين بالابتدائى حاصلين على مؤهلات ممتازة وعليا تربوية ، فإن الريف به 47% من معلمى الحلقة الابتدائية حاصلين على مؤهلات ممتازة وعليا تربوية مقابل 43.6% فى الحضر ، وكذلك الحاصلين على مؤهلات فوق متوسطة ومتوسطة تربوية يمثلون 41.8% على مستوى الريف مقابل 37.6% بالحضر.

وعلى نفس الاتجاه فى التعليم الاعدادى ، يوجد 71% من المعلمين فى الاعدادى من الحاصلين على مؤهلات ممتازة وعليا تربوية ، فإن بالريف حصلت هذه الشريحة على 72.4% ، مقابل 69.2% بالحضر.

وحيث تشير النسب السابقة الى أنه فيما عدا نسب المعلمين المؤهلين بمؤهلات ممتازة وعليا غير تربوية فإن النسب فى الريف بشكل عام أفضل من مثلتها فى الحضر على مستوى باقى أنواع التأهيل فى الحلقتين الابتدائية والاعدادية ، وهو ما يؤكد أن:

كلا من الريف والحضر بحاجة الى رفع نسب تأهيل المعلمين عاليا وتربويا وليس فقط عاليا ، وليس فقط تربويا.

1-2-2 على مستوى التعليم الحكومى والخاص

تمثل نسب المعلمين التربويين فى مجملها (سواء ذوى المؤهلات العليا – أو فوق متوسطة أو متوسطة) فى عام 2013/2012 كانت 85.2% فى

الابتدائي 75.45% فى الاعدادى ، مع وجود تباين على مستوى الحضر والريف ، وعلى مستوى الحكومى والخاص.

جدول رقم (8)

نسبة المعلمين التربويين الى اجمالي المعلمين

عام 2013/2012

إعدادى	إبتدائي	
72.98%	81.18%	حضر
78.12%	88.76%	ريف
75.45%	85.2%	إجمالي
77.6%	89.62%	حكومى
41.71%	39.53%	خاص

المصدر : تم حساب النسب من بيانات وزارة التربية والتعليم ، كتاب الاحصاء السنوى 2013

2-2-2 على مستوى الحضر والريف

فعلى حين تحقق نسب المعلمين التربويين بشكل عام بالريف أعلى من مثلتها بالحضر على مستوى كل من الحلقتين الابتدائية والاعدادية ، نجد أن التعليم الخاص أسوأ بكثير من التعليم الحكومى من حيث نسب المعلمين التربويين سواء فى الابتدائي أو الاعدادى .

حيث نجد نسبة المعلمين التربويين إلى اجمالي المعلمين بالمدارس الحكومى 89.62% بالابتدائي ، 77.6% بالاعدادى ، وأن مايقابلها فى التعليم الخاص هو 39.53% ، 41.71% على الترتيب.

3-2 توزيع معلمى التعليم الأساسى طبقا لدرجاتهم الوظيفية

يشير التوزيع التالى الى تباين خبرات المعلمين بالتعليم الأساسى بحلقتيه الابتدائية والاعدادية.

جدول رقم (9)

توزيع معلمي التعليم الأساسي (إبتدائي - إعدادي)

طبقا للدرجات الوظيفية 2013/2012

إبتدائي	% الاناث	إعدادي	% الاناث
وكيل يدرس	2445	1841	65.0%
خبير + خبير مشرف	473	2221	50.6%
معلم خبير	10242	32193	50.6%
معلم أول (أ) مشرف	625	672	48.1%
معلم أول (أ)	81620	73062	47.3%
معلم أول مشرف	487	318	42.8%
معلم أول غير مشرف	173648	64785	46.3%
معلم	121209	65301	54.2%
إجمالي عدد المعلمين	390749	240393	

المصدر : تم الحساب من بيانات وزارة التربية والتعليم ، كتاب الاحصاء السنوي 2013

وكما هو واضح من الجدول رقم (9) فإن مشاركة المعلمين من الإناث في الإبتدائي والاعدادى تتوزع على مستوى جميع الدرجات الوظيفية بنسب مشاركة واضحة.

4-2

نسب المعلمين بالتعليم الأساسي إلى إجمالي العاملين به :

تشير البيانات التفصيلية عن توزيع العاملين بمدارس التعليم الأساسي إلى وجود

خمس فئات تعمل داخل المدارس هي:

المدرسون - الإدارة المدرسية - الأخصائيون - الإداريون - العمال

وتتوزع الأعداد بين هذه الفئات على النحو الموضح بالجدول التالي رقم (10)

جدول رقم (10)

توزيع العاملين بالتعليم الأساسي عام 2013/2012

إعدادي			إبتدائي		
% الاناث	عدد	% من الاجمالي	% الاناث	عدد	% من الاجمالي
49.5%	240393	62.6%	58.9%	390749	65.2%
57.2%	17551	4.6%	45.2%	22215	3.7%
57.0%	39141	10.2%	74.1%	36300	6.1%
51.1%	71158	18.5%	55.4%	118510	19.8%
22.6%	15486	4.0%	24.0%	31216	5.2%
	383729	100%		598990	100%

المصدر: تم الحساب من بيانات وزارة التربية والتعليم ، كتاب الاحصاء السنوي 2013

ومن الجدول رقم (10) يتضح أن فئة المعلمين تمثل 65.2% من إجمالي العاملين بالمدارس الابتدائية عام 2013/2012 ، بينما يمثلون 62.6% من إجمالي العاملين بالمدارس الإعدادية وتصل نسبة الإداريين 19.8% فى الابتدائى مقابل 18.5% فى الإعدادى أما الأخصائيون فيمثلون نسبة 6.1% فى الابتدائى مقابل 10.2% فى الإعدادى والعمال 5.2% فى الابتدائى مقابل 4% فى الإعدادى.

3 - المحور الثالث : البيئة المحيطة بمعلمي التعليم الأساسى فى مصر:

يعمل معلم التعليم الأساسى كغيره من العاملين سواء على مستوى قطاع التعليم أو فى أى قطاع من قطاعات الدولة فى بيئة مجتمعية تؤثر فيه وعليه بشكل واضح. وإذا كان معلمى التعليم الأساسى محل إهتمامنا فى هذه الدراسة فإن التعرف على الواقع الكمى والنوعى لهذه الفئة يقتضى التعرف على بعض ما يحيط بها من داخل العملية التعليمية ، وبعض ما يحيط بها من خارج العملية التعليمية.

أولاً : من داخل العملية التعليمية :

هناك العديد من المؤشرات التى تؤثر على المعلم داخل العملية التعليمية تحتاج لمناقشتها دراسة منفصلة ، وربما يشار إلى بعضها فى أجزاء أخرى من هذه الدراسة ، ولكن ما يهمنى هنا هو التركيز على :

3-1- الإطار الدستورى للعملية التعليمية والإنفاق على التعليم وحجم ما يخصص منه للتعليم ما قبل الجامعى ، وتقدير نصيب التعليم الأساسى منه.

3-2- بعض المؤشرات داخل العملية التعليمية ومنها معدل دخول الصف الأول الإبتدائى والإعدادى فى إشارة إلى شكل الطلب على الخدمة التعليمية فى بداية كل من الحلقة الإبتدائية والإعدادية بالتعليم الأساسى ، متوسط كثافة الفصل ، ومعدل تلميذ / معلم. وسوف تتم مناقشة هذه المؤشرات - ليس بغرض دراستها تفصيلا - ولكن بالقدر الذى يوضح ما نحن بصدد دراسته وهو الواقع الكمى والنوعى لمعلمي التعليم الأساسى والإطار الذى يعمل به المعلمون.

3-1-1 الإطار الدستورى للعملية التعليمية

تمت الإشارة إلى التعليم فى دستور 2014 فى المادتين 19 ، 22 بما يعالج قضيتين من أهم قضايا التعليم الأولى خاصة بالإنفاق عليه ، والثانية عن المعلم إعدادة وتدريبه وتنميته المهنية.

المادة 19: التعليم حق لكل مواطن ، هدفه بناء الشخصية المصرية ، والحفاظ على الهوية الوطنية ، وتأصيل المنهج العلمى فى التفكير ، وتنمية المواهب وتشجيع الابتكار ، وترسيخ القيم الحضارية والروحية ، وإرساء مفاهيم المواطنة والتسامح وعدم التمييز ، وتلتزم الدولة بمراعاة أهدافه فى مناهج التعليم ووسائله ، وتوفيره وفقاً لمعايير الجودة الشاملة والتعليم الزامى حتى نهاية المرحلة الثانوية أو ما يعادلها وتكفل الدولة مجانيته بمراحله المختلفة فى مؤسسات الدولة التعليمية ، وفقاً للقانون.

وتلتزم الدولة بتخصيص نسبة من الإنفاق الحكومى للتعليم لا تقل عن 4% من الناتج القومى الإجمالى ، تتصاعد تدريجياً حتى تتفق مع المعدلات العالمية- وتشرف الدولة عليه لضمان إلزام جميع المدارس والمعاهد العامة والخاصة بالسياسة التعليمية لها.

مادة 22: المعلمون وأعضاء هيئة التدريس ومعاونوهم ، الركيزة الأساسية للتعليم ، تكفل الدولة تنمية كفاءاتهم العلمية ، ومهاراتهم المهنية ، ورعاية حقوقهم المادية والأدبية ، بما يضمن جودة التعليم وتحقيق أهدافه.

ومن الإطار الدستورى يمكن إستخلاص ما يلى :

- 1 - دور التعليم (ومن ثم المعلم) فى تنمية المواهب وتشجيع الابتكار.
- 2 - أهمية توفير معايير الجودة الشاملة فى التعليم.
- 3 - مجانية التعليم بمراحله المختلفة فى مؤسسات الدولة التعليمية.
- 4 - يخصص للإنفاق على التعليم نسبة لا تقل عن 4% من الناتج القومى الإجمالى تتصاعد تدريجياً حتى تتفق مع المعدلات العالمية.
- 5 - تشرف الدولة على التعليم لضمان إلزام جميع المدارس والمعاهد العامة والخاصة بالسياسة التعليمية لها.
- 6 - المعلمون هم الركيزة الأساسية للتعليم.
- 7 - تكفل الدولة تنمية كفاءة المعلمين العلمية ، ومهاراتهم المهنية ، ورعاية حقوقهم المادية والأدبية بما يضمن جودة التعليم وتحقيق أهدافه.

2-1-3 الإنفاق على التعليم

عند مناقشة قضايا التعليم يكون المطلب الأول دائماً هو قضية الإنفاق على التعليم من زاوية أهمية زيادة الإنفاق على التعليم ، ومن زاوية أخرى كيفية ترشيد هذا الإنفاق ، ومع إتفاقنا مع ذلك إلا أن ما وصلت إليه دولة مثل فنلندا التي حققت نهضة كبرى فى العملية التعليمية فالمسؤولون بها يرون أن نهضة التعليم ليست فقط بزيادة الإنفاق عليه ولكن بتحقيق مشاركة مجتمعية واعية ومع ذلك لا بد لنا من الوقوف على حال الإنفاق على التعليم وضمان توافر حد أدنى منه.

يشير الجدول رقم (11) إلى الإنفاق على التعليم وأن هناك تزايد فى حجم الإنفاق على التعليم من حوالى 52 مليار جنيه عام 2012/2011 إلى 64 مليار جنيه عام 2013/2012 ، كان نصيب التعليم قبل الجامعى منه 34 مليار ، 42.7 مليار على الترتيب بنسب 66.3% ، 66.7% من إجمالى الإنفاق على التعليم فى عامى 2012/2011 ، 2013/2012 .

جدول رقم (11)

الإنفاق العام على التعليم 2013/2012-2012/2011

بالمليون جنيه

2013/2012	2012/2011	
533784.8	490589.7	الإنفاق العام للدولة
64034.5	51770.7	الإنفاق العام على التعليم
%12.0	%10.6	% الإنفاق العام على التعليم إلى الإنفاق العام
42686.5	34136.4	الإنفاق العام على التعليم ما قبل الجامعى
%66.7	%66.3	% الإنفاق العام على التعليم ما قبل الجامعى إلى الإنفاق العام على التعليم
7619.6	6347.9	أوجه إنفاق أخرى
%11.9	%12.3	% أوجه إنفاق أخرى على التعليم إلى الإنفاق العام على التعليم

المصدر : الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء ، مصر فى أرقام 2013 ، إصدار مارس 2013.

وحيث أن ما يتاح من بيانات عن الإنفاق على التعليم لا يمكن من معرفة تفاصيل توزيع هذه المخصصات بين المراحل التعليمية المختلفة داخل التعليم قبل الجامعى ، إلا أننا سوف نقدر نصيب التعليم الأساسى من هذه المبالغ بفرض التوزيع طبقاً لعدد التلاميذ دون أخذ طبيعة ونوعية التعليم داخل كل مرحلة فى الاعتبار مع إتفاقنا على أهمية ذلك فى الواقع الفعلى للتوزيع .

وحيث أن إجمالي أعداد التلاميذ بالتعليم الأساسي تساوى 14112425 تلميذ وتلميذة عام 2013/2012 منهم 12962479 بالمدارس الحكومية ، وإجمالى أعداد التلاميذ بالتعليم ما قبل الجامعى كله تساوى 18298786 لنفس العام منهم 16624758 بالمدارس الحكومية. ومن ثم فإن نصيب التعليم الأساسى حوالى 78% من إجمالى الإنفاق على التعليم ما قبل الجامعى أى حوالى 33.3مليار جنيه عام 2013/2012.

نصيب التعليم من الإستثمارات المستهدفة فى خطة 2014/2013 فى إطار ما تم عرضه عن الإنفاق على التعليم ، تتيح البيانات التفصيلية عن الإستثمارات المستهدفة فى خطة 2014/2013 نصيب التعليم فى هذه الإستثمارات والبالغ حوالى 14 مليار جنيه موزعة على الموازنات والقطاعات الاقتصادية.

جدول رقم (12)

نصيب التعليم من الإستثمارات المستهدفة فى خطة 2014/2013 موزعة على الموازنات والقطاعات الاقتصادية (بالمليون جنيه)

الحكومة العامة	الهيئات الاقتصادية	الشركات العامة	الخاص والتعاونى	الإجمالى	%
9271.2	106.8	0.0	4100.0	13478.0	4.6%
63679.4	22182.3	34738.0	170400.3	291000.0	100%

المصدر: وزارة التخطيط ، الموقع الإلكتروني للوزارة mop.gov.eg بتاريخ 2103/10/24.

أى أن الإستثمارات المستهدفة لقطاع التعليم فى خطة 2014/2013 تساوى 4.6% من إجمالى المستهدف فى هذه الخطة.

وتمثل البرامج الرئيسية للإستثمارات فى جزء منها ما خصص لتطوير التعليم الأساسى بمبلغ 785.5 مليون جنيه (إلى جانب باقى البرامج الخاصة بالتطور التكنولوجى للتعليم والإدارات التعليمية ، والتعليم الثانوى العام والفنى ، وديوان عام الوزارة) ولم تحدد برامج بعينها خاصة بتدريب المعلمين وهذا أمر يحتاج إلى لفت الإنتباه لأهمية تدريب المعلمين كحق دستورى من ناحية ولأهمية ذلك لرفع مستوى تنميتهم مهنيًا.

ففى قراءة واعية لما يتم داخل الدول التى نهضت بالتعليم نجد أن هذا الأمر يعد مطلباً أساسياً وضرورياً.

2-3 بعض المؤشرات داخل العملية التعليمية

1-2-3 تطور أعداد المستجدين بالصف الأول (الإبتدائي - الإعدادي)

في تزايد مستمر تتطور أعداد المستجدين بالصف الأول (الإبتدائي - الإعدادي) ما يعكس تزايد الطلب على الخدمة التعليمية في كل من المدارس الحكومية والمدارس الخاصة على السواء.

جدول رقم (13)

تطور أعداد المستجدين بالصف الأول (إبتدائي - إعدادي)

خلال الفترة 2009/2008 - 2013/2012

إعدادي			إبتدائي			
جملة	خاص	حكومي	جملة	خاص	حكومي	
1321954	79611	1242343	1528147	139908	1388239	2009/2008
1344245	83075	1261170	1549166	146795	1402371	2010/2009
1423411	90277	1333134	1598646	152473	1446173	2011/2010
1307459	86758	1220701	1594956	152791	1442165	2012/2011
1414535	95957	1318578	1666078	163240	1502838	2013/2012

المصدر: وزارة التربية والتعليم ، بوابة الخدمات الإلكترونية ، كتاب الإحصاء السنوي 2013.

وكما هو واضح من خلال تتبع تطور أعداد المستجدين بالصف الأول (إبتدائي - إعدادي) خلال الفترة 2009/2008 حتى 2013/2012 حدث إرتفاع مستمر فيما عدا بين عامي 2011/2010 ، 2012/2011 والتي شهدت إنخفاضاً بسيطاً. ويشير هذا التزايد في الأعداد إلى حجم العبء الملقى على عاتق المعلمين إن لم يقابله تزايد في أعداد المعلمين بنفس الدرجة.

2-2-3 تطور كثافة الفصل

تشير البيانات المتاحة عن تطور كثافة الفصل إرتفاع هذا المؤشر وخاصة في الحلقة الإبتدائية التي جاوزت 43 تلميذ بالفصل ، وكما سبق القول فإنها متوسطات مضللة في المجتمع المتباين ، وعلى الرغم من ان هذا المؤشر كان في المدارس الخاصة أفضل نسبياً منه في المدارس الحكومية إلا أنه بدأ أيضاً في التزايد.

جدول رقم (14)

تطور مؤشر كثافة الفصل (إبتدائى - إعدادى)

2013/2012 - 2009/2008

إعدادى			إبتدائى			
جملة	خاص	حكومى	جملة	خاص	حكومى	
41.35	30.24	42.29	43.41	33.11	44.67	2009/2008
36.48	29.28	37.05	38.46	31.94	39.20	2010/2009
40.31	30.29	41.21	42.57	32.97	43.77	2011/2010
40.18	29.88	41.13	43.07	32.46	44.46	2012/2011
37.66	29.51	41.83	43.29	32.57	44.72	2013/2012

المصدر: وزارة التربية والتعليم ، بوابة الخدمات الإلكترونية ، كتاب الإحصاء السنوى 2013 .

ومن الجدول يتضح أننا فى عام 2013/2012 أمام فصول متوسط الكثافة بها 44.72 تلميذ بالفصل بالمدارس الحكومى الإبتدائى ، 32.57 فى المدارس الخاصة بمتوسط عام 43.29 تلميذ ، بينما وصل هذا المؤشر إلى 41.83 فى الإعدادى الحكومى ، 2951 بالإعدادى الخاص بمتوسط عام 37.66 تلميذ فى الفصل فى الوقت الذى كان فى فنلندا تلك البلد الأولى على العالم فى التعليم والذى تلعب فيه الأسرة والمجتمع كله دوراً فاعلاً فى العملية التعليمية إلى 30 تلميذ فى الفصل.

3-2-3 تطور مؤشر نصيب المعلم من التلاميذ

على نفس طريقة حساب متوسط كثافة الفصل فإن نصيب المعلم من التلاميذ لا يعكس إلا متوسطاً حسابياً من الممكن والغالب ألا يكون معبراً فى مجتمعات متباينة مثل المجتمع المصرى.

جدول رقم (15)

تطور نصيب المعلم من التلاميذ

إعدادى	إبتدائى	
18.7	26.1	2011/2010
18.4	25.6	2012/2011
17.8	25.16	2013/2012

المصدر: الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء ، مصر فى أرقام 2013 ، كتاب الإحصاء

السنوى 2013 .

ثانياً : من خارج العملية التعليمية :
تلعب البيئة المجتمعية دوراً في سير العملية التعليمية ، وتؤثر على دور المعلم ناهيك
عن البيئة الخارجية الإقليمية والعالمية والتي لها مكانها في هذه الدراسة.
وسوف نشير هنا إلى كل من :

- 1 - حالة الفقر داخل المجتمع ، وعبء ما تتحمله الأسر في سبيل تعليم أبنائها.
- 2 - الأمية بين أولياء الأمور وتسرب الأبناء من المدرسة.

وكما سبق وأشرنا أن الهدف من إستعراض هذه الأمور ليس دراستها تفصيلاً ولكن
بغرض توضيح ما نحن بصدده دراسته وهو الواقع الكمي والنوعي لمعلمي التعليم الأساسي.

3-3-1 تطورت حالة الفقر داخل المجتمع ، وتزايد عبء ما تتحمله الأسر في سبيل
تعليم أبنائها حيث تشير مؤشرات مسح الدخل والإنفاق والإستهلاك والتي ترصد
التغير الواقعي في أحوال المجتمع المصري من ميزانية الأسرة إلى تزايد نسب الفقراء
بشكل واضح على مدى هذه المسوح فقد إرتفعت نسبة الفقر من 16.7% عام
2000/1999 إلى 19.6% عام 2005/2004 إلى 21.6% عام 2009/2008 ، إلى
25.2% عام 2011/2010 ، وأخيراً 26.3% عام 2013/2012 (يقابلها على
مستوى الفقر المدقع النسب التالية على الترتيب 2.9% ، 3.6% ، 6.1% ، 4.8% ،
4.4%) وهو ما يمثل تزايد العبء الملقى على الأسر في سبيل تعليم أبنائها ، وبمعنى
أكثر تحديداً تزايد أعداد الأسر التي تعاني من عبء تعليم أبنائها.

جدول رقم (16)
تطور نسبة الفقر خلال السنوات
2013/2012 – 2000/1999

نسبة الفقر المدقع	نسبة الفقر	
2.9%	16.7%	2000/1999
3.6%	19.6%	2005/2004
6.1%	21.6%	2009/2008
4.8%	25.2%	2011/2010
4.4%	26.3%	2013/2012

المصدر: الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء ، أهم مؤشرات بحث الدخل والإنفاق والإستهلاك
عام 2013/2012 ، نوفمبر 2013 .

فكما تشير هذه المسوح إلى تزايد نسب الفقر فإنها رصدت أيضاً إرتفاع واضح في متوسط الإنفاق السنوى للأسرة بالجنيه على التعليم وهو ما يعكس تزايد العبء الذى تتحمله الأسر فى سبيل تعليم أبنائها مما يؤدى فى أحيان كثيرة إلى تسرب بعض الأبناء والإرتداد إلى الأمية كما وأنه يعوق معاونة الأسرة للمعلم فى متابعة التلاميذ وتشجيعهم.

جدول رقم (17)
تطور متوسط الإنفاق السنوى للأسرة بالجنيه
بحضر وريف الجمهورية على التعليم طبقاً لبحث
الدخل والإنفاق والإستهلاك

2013/2012	2011/2010	2009/2008	2005/2004	
1638.2	1436.2	944.0	569.6	حضر
584.3	411.8	299.3	174.3	ريف
1055.4	873.6	592.1	358.9	جملة

المصدر : الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء ، أهم مؤشرات بحث الدخل والإنفاق والإستهلاك عام 2012
2013 ، نوفمبر 2013

وكما هو واضح فإن متوسط الإنفاق السنوى للأسرة على التعليم إرتفع من 358.9 جنيه عام 2015/2014 إلى 592.1 جنيه عام 2009/2008 ، إلى 873.9 جنيه عام 2011/2010 ، وأخيراً 1055.4 جنيه عام 2013/ 2014 مع وجود تباين على مستوى كل

من الحضر والريف حيث كان فى الحضر أعلى منه فى الريف فى المسوح المختلفة بنسب تمثل 327% ، 315% ، 349% ، 280% على الترتيب.

3-3-2 إستمرار الأمية مع إستمرار التسرب من التعليم الأساسى

إذا كان التسرب من التعليم يمثل أهم رافد من رافدى الأمية (وهى التسرب والإحجام عن الإلتحاق بالتعليم) فإن أحوال العملية التعليمية والمعلمين بصفة خاصة تمثل جزء رئيسى فى زيادة معدلات التسرب ، و مع إختلاف وتباين ما يتاح من بيانات عن التسرب لإختلاف المفهوم وإختلاف طريقة الحساب إلا أن ما تم رصده من بيانات فى آخر تعداد للسكان عام 2006 يؤكد وجود وإستمرار التسرب.

جدول رقم (18)

التسرب من التعليم الأساسى للأفراد من 6 إلى أقل من 18 سنة
وفقاً للنتائج النهائية للتعداد العام للسكان والمنشآت 2006

عدد السكان من 6 إلى أقل من 18 سنة	لم يلتحق بالتعليم	إلتحق ولم يتسرب	إلتحق وتسرب	
9084697	422361	8419741	242595	ذكور
8500384	590831	7736125	173428	إناث
17585081	1013192	16155866	416023	جملة

المصدر: الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء ، الكتاب الإحصائى السنوى 2013 .

فإذا كانت أعداد السكان من 6 إلى أقل من 18 سنة 17585081 نسمة لم يلتحق بالتعليم 1013192 والتحق منهم بالتعليم 16155866 نسمة ، والتحق وتسرب 416023 نسمة فإن هذا يعنى أن عدد الملتحقين بلغ 16571889 تسرب منهم 416023 بنسبة 2.5% وهى نسبة إجمالية ترصد واقع الحال لمن هم أدلوا ببياناتهم فى التعداد وليس تتبع فوج حقيقى من التلاميذ.

وبحساب نسب التسرب من هذه البيانات يتضح أن نسبة التسرب بين الذكور الملتحقين بلغت 2.8% بينما على مستوى الإناث فكانت 2.2% وهو ما يؤكد باقى البيانات التى تقر بأن الإناث يحجمن عن الإلتحاق بالتعليم أكثر من الذكور بينما عندما يلتحقن فإن نسبة تسربهن أقل من الذكور بشكل عام فعلى حين بلغت نسبة إحجام الذكور 4.6% فإن نسبة إحجام الإناث حوالى 7% من إجمالى عدد من هم فى الشريحة العمرية من السكان.

ومن ثم فإن أحوال العملية التعليمية وإنخفاض معايير الكفاءة بها ، وإنخفاض نسب المعلمين المؤهلين تأهيلاً عالياً وتربوياً بالتعليم الأساسى تلعب دوراً فى تسرب بعض التلاميذ مما يساعد على استمرار نسب عالية للأمية.

المحور الرابع : خلاصة التحليل الكمي والنوعي لمعلمي التعليم الأساسى

باستعراض ما تم الإشارة إليه فى المحاور الثلاثة السابقة فإنه يمكن الخروج بالنتائج التالية :

على مستوى المحور الأول:

- 1-1- هناك تراجع فى أعداد المقيدين بكليات التربية وكليات التربية النوعية .
- 2-1- تزايدت أعداد المعلمين بالتعليم الأساسى (إبتدائى - إعدادى).
- 3-1- تتباين أعداد معلمي التعليم الأساسى بالمحافظات المختلفة ، وتتباين على مستوى المدارس الحكومى والخاص ، ومستوى الحضر والريف.
- 4-1- نصيب المعلم من التلاميذ فى الإعدادى أفضل منه فى الإبتدائى ، وتتباين هذه المعدلات بين الحضر والريف - وتتقارب بين الحكومى والخاص.
- 5-1- هناك ارتباط طردى قوى بين توزيع التلاميذ وتوزيع أعداد معلمي التعليم الأساسى على مستوى المحافظات المختلفة.
- 6-1- هناك بعض التحفظات على حساب معدل تلميذ / معلم يجب أخذها فى الاعتبار.

على مستوى المحور الثانى:

- 1-2- أن نسبة المعلمين المؤهلين تأهيلاً عالياً وتربوياً بلغت 45% فى الإبتدائى 71% فى الإعدادى.
- 2-2- أن 92% من المعلمين المؤهلين تأهيلاً عالياً وتربوياً بالمدارس الحكومى الإبتدائى 96.5% من المعلمين المؤهلين تأهيلاً عالياً وتربوياً بالمدارس الحكومى الإعدادى.
- 3-2- أن نسب المعلمين المؤهلين تأهيلاً عالياً وتربوياً فى المدارس الخاصة نسب منخفضة جداً مما يستلزم الإنتباه إلى هذا الأمر.
- 4-2- أن نسب المعلمين التربويين فى الإبتدائى 85.2% والإعدادى 75.45% تتباين بين المدارس الحكومى والخاصة 89.62% - 77.6% مقابل (39.53% - 41.71%) ، و بين الحضر والريف لصالح الريف.

2-5- أن مشاركة المعلمين من الإناث فى الابتدائى والإعدادى تتوزع على مستوى جميع الدرجات الوظيفية بنسب مشاركة واضحة.

2-6- أن المعلمين يمثلون 65.2% من إجمالى العاملين بالمدارس الابتدائية 62.6% من إجمالى العاملين بالمدارس الإعدادى عام 2013/2012 والباقي من الإخصائيين والإداريين والعمال والإدارة المدرسية.

على مستوى المحور الثالث :

3-1-1 أن الإطار الدستورى للتعليم يركز على أهمية الإنفاق على التعليم وأنه لا يجب أن يقل عن 4% من الناتج القومى الإجمالى ، مع ضرورة زيادته لمواكبة المقاييس العالمية.

3-1-2 أن المعلم هو عصب العملية التعليمية يجب الإهتمام به وتنميته ورفع مهارته وكفاءته.

3-1-3 التعليم مجانى فى مؤسسات الدولة والإزامى حتى نهاية التعليم الثانوى أو ما يعادله.

3-1-4 تشرف الدولة على التعليم لضمان إلتزام جميع المدارس والمعاهد العامة والخاصة بالسياسة التعليمية بها.

3-2-1 أن نصيب التعليم الأساسى يقدر بأقل من 78% من إجمالى الإنفاق على التعليم ما قبل الجامعى أى حوالى 33.3% مليار جنيه عام 2013/ 2012

3-2-2 أن ما تم تخصيصه للتعليم من الإستثمارات المستهدفة فى خطة 2014/2013 بلغ حوالى 14 مليار جنيه خصص لتطوير التعليم الأساسى منها 785.5 مليون جنيه بشكل مباشر بالإضافة إلى ما يعود عليه بشكل غير مباشر من برامج خاصة بالتطوير التكنولوجى للتعليم والإدارات التعليمية وديوان عام الوزارة.

3-2-3 لم تحدد برامج بعينها خاصة بتدريب المعلمين فى الإستثمارات المستهدفة فى خطة 2014/2013 .

3-2-4 تتزايد أعداد المستجدين بالصف الأول الإبتدائى والإعدادى مما يشير إلى حجم العبء الملقى على عاتق المعلمين.

3-2-5 إرتفاع متوسط كثافة الفصل فى الإبتدائى عنه فى الإعدادى ، وفى المدارس الحكومى مقارنة بالمدارس الخاصة.

- 3-3-3 يشير مؤشر نصيب المعلم من التلاميذ إلى أنه في الإعدادي أفضل منه في الابتدائي ، وأنه لم يحدث به انخفاض يذكر خلال الفترة 2011/2010 - 2013/2012.
- 1-4-3 تزايدت نسبة الفقر داخل المجتمع المصري حتى وصلت إلى 26.3% عام 2013/2012 .
- 1-1-4-3 تزايد متوسط الإنفاق السنوي للأسرة على التعليم بشكل عام وعلى مستوى كل من الحضر والريف.
- 2-1-4-3 تزايد متوسط الإنفاق السنوي للأسرة على التعليم في الحضر عنه في الريف.
- 2-4-3 باستمرار التسرب من التعليم الأساسي تستمر الأمية داخل المجتمع المصري.

المبحث الثانى : الواقع التدريبى لمعلمى التعليم الأساسى فى مصر:

رابعاً : تجربة جمهورية مصر العربية فى التنمية
المهنية للمعلمين:

تعد التنمية المهنية للمعلم فى جمهورية مصر العربية مسئولية وزارة التربية والتعليم ومديريات التربية والتعليم فى المحافظات ، وتقوم الوزارة بتنظيم دورات قصيرة الآجل للمعلمين بهدف الترقى لمناصب أعلى وذلك بالدرجة الأولى ، أو إجراء تدريب لمجرد أن هناك دورات تدريبية فى الخطة لا بد من حضورها ، أو لتأهيل بعض المعلمين لتولى مناصب إدارية ، كذلك تضطلع الوزارة بمسئولية تأهيل المعلمين الذين دخلوا مهنة التدريس دون خبرة مسبقة أو دون التحاقهم بأحد كليات التربية وذلك بتنظيم دورات تدريبية لهم لفترة تمتد إلى ثلاثة أشهر.

وبالنسبة لنظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، فقد شهد تطوراً فى السنوات الأخيرة ولعل هذا ما يوضحه زيادة عدد البرامج التدريبية التى يشارك فيها مراكز التدريب الإقليمية وذلك فى مجالات الرياضيات والعلوم والإقتصاد المنزلى والتربية الفنية والموسيقية واللغة العربية واللغات الأجنبية والتربية الدينية.

وكذلك إفاد بعض المعلمين إلى الخارج لتلقى التدريب فى مجالات الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية والفرنسية.

ولأهمية التدريب والتنمية المهنية للمعلم فقد أصدرت وزارة التربية والتعليم القرار الوزارى رقم 133 بتاريخ 2012/3/11 بإنشاء وحدة للتدريب والجودة بجميع المدارس تتبع الوكيل المختص بالجودة ويصدر بتشكيلها قرار من مجلس إدارة المدرسة وتختص الوحدة بما يأتى : (*)

- أ - وضع رؤية ورسالة وأهداف المدرسة بالتعاون مع الإدارة المدرسية ومجلس الأمناء.
- ب - وضع خطة تنفيذية لتحسين المدرسة وتطويرها باستمرار بالإضافة على تحديد الأهداف المراد إنجازها سنوياً من خلال الخطط السنوية فى كافة المجالات والأنشطة ومتابعة تنفيذها.

* وزارة التربية والتعليم ، مكتب الوزير ، جمهورية مصر العربية

- د- تحديد الإحتياجات التدريبية وإعداد وتنفيذ برامج التنمية المهنية على مستوى المدرسة وتبادل المهارات الفنية بين العاملين بالمدرسة ، والبحث عن مصادر تمويل ذاتي لهذه البرامج.
- د - الاستفادة من خبرات المبعوثين العائدين من الخارج ونقلها إلى باقى العاملين بالمدرسة.
- هـ- تحديد مدى مناسبة إعداد وتخصصات المعلمين والإخصائيين الموجودين بالمدرسة بالمقارنة مع إحتياجاتها وتقديم المقترحات.
- و - التحقق من أثر برامج التنمية المهنية فى رفع مستوى إنجاز الطلاب وتأهيل المدرسة للإعتماد التربوى.
- ح - الإشراف على التنمية المهنية المتعددة والمبتكرة (المجتمعات المهنية - تبادل الزيارات - البحوث الإجرائية - ورش تنشيطيةالخ.

الأكاديمية المهنية للمعلم :

من أهم إنجازات وزارة التربية والتعليم هو صدور قرار رئيس مجلس الوزراء رقم 1322 لسنة 2008 بتشكيل مجلس إدارة الأكاديمية المهنية للمعلمين لمدة 3 سنوات وتجدد برئاسة وزير التربية والتعليم.

وتحديد الرؤية والرسالة وأهداف الأكاديمية وذلك كما يلى : (8)

الرؤية : ضمان مهنية المعلمين والقيادات التربوية فى ضوء المعايير القومية والعالمية وبما يجعل الأكاديمية نموذجاً يحتذى به فى المنطقة الإقليمية وبما يمكنها من القيام بدورها فى تقديم الدعم الفنى والإستشارى للكيانات والمؤسسات المحلية والإقليمية والدولية ذات الصلة.

الرسالة :

- دعم مهنية المعلمين والقادة التربويين .
- وضع وإدارة نظام لتعيين وترخيص وترقية المعلمين مبنى على المعايير القومية وميثاق أخلاقيات المهنة.
- ضمان توفير تنمية مهنية متميزة تعكس أفضل الممارسات العالمية لجميع المعلمين.
- بيت خبرة لتقديم الدعم الفنى والإستشارى للكيانات المتخصصة إقليمياً.
- إعتبار تطوير المعلم مدخلاً فاعلاً لتطوير منظومة التعليم.

أهداف الأكاديمية :

تهدف الأكاديمية المهنية للمعلمين إلى التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم الخاضعين لأحكام قانون التعليم وقانون إعادة تنظيم الأزهر ، والإرتقاء بقدراتهم ومهاراتهم بصورة مستمرة بما يؤدي إلى رفع مستوى العملية التعليمية وللأكاديمية فى سبيل تحقيق ذلك القيام بما يلزم من أعمال وإتخاذ مآتراه من قرارات وعلى الأخص :

- 1 - وضع الخطط والسياسات ومعايير الجودة الخاصة بالبرامج التدريبية بما يكفل تحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم وتحديد متطلبات هذه التنمية.
- 2 - إعداد البرامج التدريبية اللازمة لتحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم وفقاً للخطط والسياسات ومتطلبات التنمية المهنية.
- 3 - إقتراح سياسات ونظم تقويم الأداء المهنى لأعضاء هيئة التعليم وتطويرها.
- 4 - المشاركة فى وضع المعايير اللازمة لجودة أداء أعضاء هيئة التعليم.
- 5 - دعم البحوث والدراسات فى المجالات التروية والتعليمية وتشجيع الإستفادة من نتائجها.
- 6 - متابعة التقدم العلمى والمهنى والتربوى على المستوى الدولى فى مجال التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم للإستفادة منه.
- 7 - توفير الإستشارات الفنية لوزارة التربية والتعليم والمديريات والإدارة التعليمية بالأزهر والمؤسسات المعنية وذلك فى مجال التعليم والتدريب.
- 8 - دعم وحدات التدريب والتقويم فى المدارس والمعاهد الأزهرية للإرتقاء بالأداء المهنى لأعضاء هيئة التعليم.
- 9 - التعاون مع كليات التربية والمراكز البحثية والتدريبية وهيئات التنمية المهنية فى كل ما يحقق أهداف الأكاديمية.
- 10 - إدارة برامج تدريبية متقدمة من خلال شراكة فاعلة مع الجامعات والمراكز البحثية والتدريبية وهيئات التنمية المهنية والجمعيات الأهلية ذات الصلة.

الإنجازات : تدخل الأكاديمية فى شراكة فاعلة مع عديد من الشركاء فى مقدمتهم : وزارة التعليم العالى - المركز القومى للإمتحانات ومركزى المعلومات فى وزارتى التربية والتعليم والأزهر ومن أهم الإنجازات :

- (1) إعداد إختبارات الكادر الخاص بالمعلمين.
- (2) وضع إعتما د هكل تنظيمى وميزانية للأكاديمية.

(3) إعداد وتنفيذ برنامج تأهيل وإرشاد المعلم المساعد ، والذي يقدم دعم ثابت منظم للمعلمين المعينون حديثا لتمكينهم من تحقيق معايير الأداء المطلوبة في التعليم والتعلم.

وتعرض الباحثة فيما يلي خطة وحدة التدريب للعام الدراسي 2013/ 2014 لأحد المدارس الحكومية كنموذج لنوعية البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي التعليم الأساسي
خطة وحدة التدريب العام الدراسي 2013/2014 (*)

الوسيلة	الهدف	الموضوع	مجال التدريب
نماذج لكشوف العلاوات	عرض لأنواع العلاوات والأوقات التي تستحق فيها	العلاوات وأنواعها	شئون مالية
كشوف توزيع الملاحظة	عرض آلية توزيع الملاحظة والمراقبة على اللجان	توزيع الملاحظة	أعمال الإمتحانات
نموذج لخطة توزيع الأنشطة	جوانب ومجالات الأنشطة	الأنشطة الصيفة	أنشطة
نبذات عن التقويم	التأكيد على التقويم وضرورة التفعيل والتطبيق	قرار 313	التقويم الشامل
نماذج تدريبات سابقة للعرض بالحاسب الآلى	ضرورة عمل تدريبات أثناء الصيف لإتقان التطبيق فى العام الدراسى الجديد	مواصفات تحضير الدرس	Tilo
نماذج للدفاتر المالية	التعرف على أنواع الدفاتر المالية وإستخداماتها	الدفاتر المالية النوع والإستخدام	شئون مالية
نماذج لدفاتر الطلبة الجدد	معرفة الخطوات التي يجب إتباعها	إجراءات الإستعداد للعام الجديد	شئون طلبة
نماذج للدفاتر الإدارى - الوارد والصادر	تنمية مهارات شئون العاملين	دفاتر شئون العاملين	شئون عاملين
سجلات الأزمات	التعرف على طبيعة هذا القسم وخطوات العمل	خطوات إعداد سجل الأزمات	إدارة الأزمات والكوارث
سجل الوحدة المنتجة	عرض مواصفات الوحدة المنتجة وخطة العمل	أهداف وأقسام الوحدة	وحدة منتجة
نبذات تدريبية	تبسيط التطبيق العملى للتعليم النشط	تفعيل التعلم النشط خرائط المفاهيم	تعلم نشط

* المصدر : مدرسة نبيل الوقاد الإعدادية بنات ، إدارة النزهة التعليمية ، محافظة القاهرة.

خطة وحدة التدريب للعام الدراسي 2013 - 2014

للتدريب الإلكتروني (*)

كشوف الكنترول والملاحظة	التعرف على مراحل العمل والشروط	مراحل الإستعداد والتجهيز	كنترول - أعمال إمتحانات
الحاسب الآلى	معرفة الخطوات	إعداد الجدول E	دمج التكنولوجيا
الحاسب الآلى	طريقة الإعداد	إعداد فيلم فيديو	دمج التكنولوجيا
الحاسب الآلى	إعداد خرائط متنوعة	Freemind	دمج التكنولوجيا
الحاسب الآلى	تحضير اسئلة لتدريب الطالب	Anki	دمج التكنولوجيا
الحاسب الآلى	عرض اسئلة بمواصفات مختلفة	Hot potatoes	دمج التكنولوجيا
الحاسب الآلى	الإستخدام الصحيح للحروف وكتابتها	الحروف الهجائية والقواعد اللغوية	قرائيات
الحاسب الآلى	التعرف على خطوات الإعداد	درس Tilo نموذجى	Tilo

* المصدر : مدرسة نبيل الوقاد الإعدادية بنات ، إدارة النزهة التعليمية ، محافظة القاهرة.

وبنظرة فاحصة لهذه الخطة يتضح أن معظم مجالات التدريب تتعلق بالشئون الإدارية والمالية وأعمال إمتحانات ، وشئون طلبة وأعمال كنترول ونسبة بسيطة جدا لمواصفات تحضير المدرس وإدارة الأزمات والكوارث.

ويأخذ التدريب الإلكتروني جانب كبير من مجالات التدريب ولا يوجد أى نوع للتدريب بالكفايات والمهارات السابق الإشارة إليها.

وهذا ينقلنا إلى مشكلات التدريب فى جمهورية مصر العربية.

مشكلات تدريب المعلم فى جمهورية مصر العربية :

بالرغم من الجهود الكبيرة التى تبذل فى مجال تدريب المعلم وصدر القانون الوزارى رقم 133 بإنشاء وحدة تدريب بكل مدرسة وصدر القرار رقم 1322 بإنشاء أكاديمية المعلم إلا أنه يوجد العديد من المعوقات التى تحد من فاعلية هذه الجهود تعرضها الباحثة فيما يلى :

1 - قلة توافر أجهزة التدريب ذات الكفاءة العالية والإمكانيات الكبيرة والذى يرجع إلى قلة الإمكانيات المالية وغياب الإدارة الواعية بأهمية التدريب.

2 - أن المتدرب فى أغلب الأحيان لا يتم الإستفادة منه بعد عودته من البرامج التدريبية الأمر الذى يعطيه إنطباعاً أن العملية التدريبية مجرد إجراء شكلى ، ومن هنا كان إحساس كثير من المتدربين بأن فترة التدريب عبارة عن أجازة تنظمها المنشأة وتدفع كل ما يترتب عليها من تكاليف .

- 3- أن المتدربين غالباً لا يعرفون الهدف من تدريبهم ويتساءلون هل هذه التدريبات التى تستغرق خمسة أيام هى المسؤولة عن تطوير المعلم مهنياً.
- 4 - عجز برامج التدريب عن تزويد المعلم بمهارة التعليم الذاتى الأمر الذى يجعله غير قادر على متابعة التغيرات التى تطرأ على محتويات المنهج نتيجة للتقدم العلمى والتكنولوجى.
- 5 - تعدد الجهات المسؤولة عن إعداد وتدريب المعلمين والتفاوت فى مستوى الإعداد.
- 6 - النمطية فى البرامج التى تعد للمعلمين حيث تركز خاصية النمطية إلى فرضية خاطئة مؤداها أن إحتياجات المعلم المهنية هى إحتياجات موحدة للجميع.
- 7 - الانفصال بين إعداد وتدريب المعلم قبل الخدمة وتدريبه وتأهيله أثناء الخدمة فنجد أن الإعداد قبل الخدمة تتولاه كليات التربية بينما الإعداد والتدريب أثناء الخدمة تتولاه إدارات ووحدات التدريب والتأهيل فى وزارة التربية ويتأكد هذا الانفصال فى عدم وجود أى تنسيق أو إتفاق أو تعاون أو تبادل خبرات بين هاتين الجهتين.
- 8 - إفتقار مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين الى البحث والتجريب التربوى والذى يجب أن يستخدم وتعتمد نتائجه كأساس للتحسين والتطوير المستمرين.
- 9 - ندرة الكفايات المطلوبة ذات المستوى الرفيع لتدريب المعلمين ، وحاجة معظمها الى تدريب مسبق للقيام بعملها .
- 10 - نقص التخطيط المسبق لعملية الإنفاق على البرامج التدريبية للمعلمين والتى تقع بالدرجة الأولى على عاتق القائمين على الجهاز التربوى .
- 11 - إفتقار التدريب أثناء الخدمة وقبلها إلى التوثيق والبرامج الحديثة بهدف تبادل وتوزيع المستحدثات التربوية الجديدة بين المؤسسات المتخصصة داخل الدولة وخارجها مما أدى إلى التقليل من تبادل الإستفادة وتبادل الخبرات.
- 12 - حصول البرامج التدريبية على قدر قليل من التقويم الواسع والشامل والمتابعة والتوجيه المستمر والإشراف من قبل المشرفين والمدرسين فى مجال تدريب المعلمين.
- 13 - تدريب المعلمين يقتصر على خطط التدريب التقليدية القائمة على البرامج التى تهتم بالنواحى الإدارية وتفتقر الى الاهتمام بالكفايات والمهارات التى تعمل على وجود المعلم الكفاء.
- 14 - إنشغال معظم المدرسين بالدروس الخصوصية والتى تحد من حضورهم الدورات التدريبية وعزوفهم عنها.

ثالثاً: تصور مقترح لأبعاد ومعايير الخطط التدريبية للمعلم :

تقدم الباحثة فى هذا الجزء تصور لعدد من المقترحات التى من شأنها أن تسهم فى تلافى المشكلات السابق ذكرها وتؤكد على أهمية التدريب طوال حياة المعلم المهنية. وترى الباحثة أنه يجب أن يكون هناك ثلاثة أبعاد يجب أن تتوافر فى المعلم الكفاء المتميز والتي يمكن تنميتها عن طريق التدريب الجيد والمستمر وهى:

البعد الأكاديمى : وتضم المعارف اللازمة لتمكين المعلم من ممارسة المهنة وتدريس المواد وتساهم فى تنمية هذا البعد كليات التربية ، والكليات الأخرى التى يمكن أن يكون من خريجها من يعملون بمهنة التعليم مثل كليات الآداب والألسن.

البعد التربوى :- ويضم مهارات تنظيم بيئة الفصل الدراسى وجذب الإنتباه للدرس ، وتحسن الإتصال بين الطالب والمعلم وتنمية الإنضباط الذاتى ، وكيفية إدارة الوقت وهذا البعد يتم التدريب عليه بطرق التدريب المختلفة التقليدية والحديثة ويدخل فيها البرامج التدريبية القائمة على الكفايات .

البعد الأخلاقى : أى مدى تمتع المعلم بأخلاقيات المهنة والمعاملة الإنسانية والبعد عن العنف ، والاهتمام بالطالب وتشجيعه والإحترام المتبادل بين المعلم والطالب وبين المعلم وزملائه وهذا البعد يجب أن ينبع ذاتياً من المعلم ومن إحترامه لمهنته ومن الممكن تقويته بالتدريب القائم على مناهج علم النفس والإتصال الفعال.

إن أحد المهام الجوهرية للتدريب المستمر للمعلمين تتمثل فى تنمية الصفات الأخلاقية والوجدانية والفكرية التى ينشدها المجتمع لكى يستطيعوا تنشئة تلاميذهم على الخصال الحميدة.

والمنهج المتكامل لتدريب المعلم يجب أن يضم هذه الأبعاد الثلاثة ولا يغفل أحدا منها.

وتقترح الباحثة عددا من المعايير لإعداد خطة تدريبية ناجحة تؤهل المعلمين تأهيلاً جيداً.

المعيار الأول : يتمكن من التخصص و تدريس المادة وفقاً لأهداف المنهج :

يشتمل هذا المعيار على معرفة المعلم لمفاهيم وموضوعات مادة التخصص وإستخدامه لأدوات حديثة لتدريس المادة العلمية وتوعية المعلم بأهمية المادة العلمية وتنمية حب الإستطلاع فى مجالها .

المعيار الثانى : توظيف المهارات اللغوية فى تحسين تعلم المتعلمين:

ويشمل هذا المعيار قدرة المعلم على التعبير عن أفكاره بوضوح وثقة بصورة لغوية سليمة وقدرته أيضا على القراءة والكتابة بأسلوب واضح وصحيح مع توظيف تلك المهارات اللغوية فى تحسين تعلم التلاميذ.

المعيار الثالث : توظيف إستراتيجيات و طرق التعليم والتى يكون محورها التلميذ:

ويشمل هذا المعيار قدرة المعلم على معرفة إستراتيجيات تعليمية فاعلة ملائمة لمستوى المتعلمين تراعى الفروق الفردية بينهم والاحتياجات الخاصة لهم وتوظيفها لخدمة أهداف المنهج وتقويمها وتطويرها وتقويم مصادرها.

المعيار الرابع : يضم خبرات المعلم والتى يجب أن تتميز بالمرونة والإبتكار وتربط الطلاب ببيئتهم داخل وخارج المدرسة.

المعيار الخامس : دمج تقنية المعلومات والاتصالات فى التعليم والتدريب :
ومواكبة النمو المستمر للتقنية الحديثة.

المعيار السادس : تهيئة بيئات تعلم آمنة :
بحيث تكون راعية ومحفزة للإبتكار والإبداع والإسهام فى بناء شخصية طالب متوازن نفسياً وعقلياً وتربوياً.

المعيار السابع : التواصل بين المتعلمين وأولياء الأمور والزملاء :

مع الالتزام بقيم المهنة وقيم العمل الجماعى وتوظيف التواصل والتعاون الجماعى فى تحسين تعلم الطلاب.

المعيار الثامن : بناء علاقات شراكة قوية مع الأسرة والمجتمع :

وتوظيف تلك الشراكة فى دعم رسالة وروية المدرسة المتمثلة فى تحسين التعليم وحماية الطلاب فكريا وصحيا واجتماعيا.

المعيار التاسع : الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم ومبادئها .

المعيار العاشر : الإلمام باللوائح والذظم التى تحكم العملية التعليمية فى جمهورية مصر العربية .

المعيار الحادى عشر : اعتبار التدريب المستمر بصورة مختلفة أحد العوامل الأساسية فى تحسين أجر المعلم وحصوله على العلاوات والحوافز التى يستحقها .

وفى الختام ترى الباحثة أن تحسين الأوضاع المهنية والتدريبية والمادية والاجتماعية للمعلمين يعطى المعلمين الشعور بالرضا الوظيفى وبأهمية مهنة المعلم وهذا هو الهدف الذى يجب أن تسعى إليه كافة مؤسسات الدولة لأن الإصلاح والتقدم دائما يبدأ بإصلاح التعليم والمعلم.

المراجع والهوامش

1. الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء ، كتاب الإحصاء السنوى 2013.
2. الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء ، مصر فى أرقام 2013 ، إصدار مارس 2013 .
3. الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء ، أهم مؤشرات بحث الدخل والإنفاق والإستهلاك لعام 2013/2012 ، نوفمبر 2013 .
4. وزارة التربية والتعليم ، كتاب الإحصاء السنوى 2013 .
5. جمهورية مصر العربية ، مشروع دستور 2013 بتاريخ 2013/11/227 ، الوثيقة الدستورية الجديدة ، مطابع الهيئة العامة للإستعلامات .
6. وزارة التخطيط ، الإستثمارات المستهدفة فى خطة 2014/2013 ، من على موقع الوزارة.
7. الأكاديمية المهنية للمعلم <http://academy.Moegov.eg>

الفصل الرابع
سياق الأنساق المجتمعية والمعلم*
في مصر

* أ.د. لطف الله إمام صالح

قائمة المحتويات

الاسم	الموضوع	الصفحة
(أولاً) مقدمة		
1- المعلم إنتاجه مهنيًا من طبيعة نتاجه مجتمعيًا		
2- إسقاطات الخصائص المجتمعية على المعلم		
(ثانياً) المحطات التنموية الكبرى الثلاثة المعاصرة للمنظومة المجتمعية المصرية: محمد على وأبنائه - طلعت حرب ومصرفه - جمال عبدالناصر وسده وقناته وعدالته الاجتماعية		
(ثالثاً) كبح جماح الإنطلاقة التنموية المصرية بنكسة عام 1967		
(رابعاً) إفراغ المنظومة التعليمية المصرية من فاعليتها:		
1- تفريغ المنظومة التعليمية بدءاً من السبعينيات من معلميها الأكفاء		
2- خلق سوق سوداء للتعليم: أساسها تفشى ظاهرة الدروس الخصوصية		
3- الانحراف بالمنظومة التعليمية عن تحقيق رؤاها ورسالتها		
4- إعتلال في مؤسسة المنظومة التعليمية		
5- قصور أكاديمية تدريب المعلم عن تأهيله لاكتشاف مهارات تلاميذه		
6- إنطلاقة ثم خفوت في أداء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم		
7- صندوق لتطوير التعليم يدعم الطبقة والتميز والاعتزاز المجتمعي		
(خامساً) إصابة مخرجات المنظومة التعليمية بالجذب التنموي		
(سادساً) منظومة إعلامية أرضية وفضائية وإفتراضية غازية تنخر في العقول تهميشاً لوعيها وفي المواجهات عبثاً بقينيّاتها للنفس اللوامة إغتيالاً لها.		
1- إكتظاظ الأثير بفواصل إعلانية تتخللها برامج لا العكس		
2- تمكين المادية من أغوار الأنفس مع تعزيد الأخذ بمظهرية التمني والتحلى الإيماني		

- 3- ممارسة هجمات إبادية للوعى والإدراك واليقين
- 4- إعلام اليكترونى ظاهرة التشبيك والتواصل وباطنه
فرقة وفتنة بين مجتمعات وائتلافات وتحالفات
وعصبيات وقبليات وأطياف الكترونية.

(سابعاً)

إقتياد مصر لأتون العولمة بإبلاء كل أواصر سيادتها
على مقدراتها دعماً لثلاثية: الفقر والجهل والمرض

- 1- آليات عولمة مصر
- 2- برنامج لتوسيع قاعدة الملكية زعماً آل الى حصر
الملكية فى يد ثلة من رجال أعمال ، وأى أعمال؟
- 3- تغيير البنية التشريعية غلاً ليد الدولة عن مقدرات
الدولة
- 4- جنى حصيد التعولم بالمتدنى من المؤشرات الكلية
- 5- المشكلة السكانية مازالت بلا حل على الرغم من
تواتر ما قيل من حلول لها عبر الحقب.
- 5- إصابة المواطنة المائية بالتلوث فأضحى النيل معادياً
للحياة لامصدراً لها
إصابة المواطنة بالمعاناه والإضطرابات النفسية
والفرع والهلع .

(أولا) مقدمة

1- المعلم إنتاجه مهنيا من طبيعة نتاجه مجتمعيًا :

المعلم نتاج والمعلم مُنتج وإنتاجه من طبيعة نتاجه فهو نبت ونتاج منظومة مجتمعية شاملة : تعليمية واجتماعية واقتصادية وثقافية وإعلامية وبيئية وسياسية بإعتبار ماتمثلة هذه المنظومة من إطار مجتمعي له أنساقه وعناصره ومكوناته وتركيباته وسياق يعثرها مايعثرها من تغيرات عبر زمن تترى حقبة عقودا وقرونا ينتاب خلالها ماينتاب عناصر ومكونات وتركيبات وسياق وأنساق الإطار المجتمعي من تغيرات بإعتباره حضانة إنبات للإنسان المصرى بعامة والمهني منه بخاصة معلما كان أم طبيبا ، محاميا كان أم مهندسا ...الخ.

والمعلم مؤدى للمعرفة يستقيها من مصادرها ليدلى بها رسائل معرفية لفئات عمرية تخضع لإضفاءاته وهى مازالت فى المهد منها أطفالا أو صبية فى مقتبل الشباب.

وأداء المعلم لمن يتمدرسون على يديه يتم بأسلوب يحكمه منهج يقوم بأدائه من خلال نهج معد سلفا لتقسيمات مقرر ما مضمونه أحد فروع العلوم بمختلف تنوعات ومجالات وتخصصات تلك العلوم.

والمعلم ذاته فى تكوينه الشخصى النفسى والسلوكى وتكوينه المعرفى هو نتاج المنظومة التعليمية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والإعلامية والبيئية والسياسية للمجتمع الذى نشأ فيه وتعلم وترعرع فيه حتى تمكن من الوقوف أمام أجيال المتمدرسين فى مواقع التمدرس بالمدارس على وجه التحديد .

ومن ثم يحكم سلوك المعلم أمام ناظره من المتمدرسين ما استقاه من مجتمعه من قيم مصدرها ما اتشحت به أسرته ومما توارثه مجتمعه من عادات وتقاليد وقيم أودت به الى نوع من الرؤى والتوجهات منذ نبتته فى المهد طفلا وحتى ممارسته لدوره كمعلم بإلحاقه عملا بمنظومة تعليمية لها رؤاها ورسالتها بعد إنتهاء إنضوائه هو ذاته عنصرا متمدرسا بمختلف مراحل المنظومة التعليمية مقترنة بمنظومة إعلامية / ثقافية مع تربية أسرية تتكون على أثرها قوام ملامح شخصيته نفسيا وصحيا وتعليميا تأهिला له للإنخراط بعد ذلك بمنظومة تعليمية لها رؤيتها ورسالتها وأدواتها وتقنياتها وذلك بعد أن يوضع أمام ناظره أمانة إعداد أجيال تربويا ومعرفيا.

غاية القول فإن المعلم هو نتائج للمنظومة المجتمعية بما فيها أسرته التى بدأ ونشأ وتربى وترعرع فيها ومن هذا النتاج تكونت ملامح شخصيته نفسيا وعصبيا وسلوكيا وقيميا ومعرفيا حيث إكتسب الأخيرة منها مما خضع له هو نفسه من منظومة تعليمية كونت ثم أسقطت الملامح السابقة على الأخيرة (التى إكتسبها المعلم من أسرته ومن مجتمعه) لتؤثر

تلك الملامح الشخصية فى إيقاع أداء المعلم كنتاج لالتحام تلك الملامح الشخصية مع ما أضفته عليه المنظومة التعليمية ذاتها إدارة ومناهجا وأدواتا ووسائلاً فيتأثر بإيقاع أداء المعلم كل من يلج إليه صباحا من متدرسين على يديه بالفصول.

وآية ماسلف أن المعلم هو نتاج منظومة مجتمعية فى زمن نشأته وهو مؤدى أيضا فى إطار منظومة مجتمعية فى زمن ولوجه لمواقع التمدرس معلما أمام تلاميذه بالمدارس وقد تقرب وقد تباعد وقد تتطابق وقد لا تتطابق خصائص تلك المنظومة المجتمعية أيا ن تنشئة المعلم عنها أيا ن ولوجه للعمل أمام المتدرسين بمواقع التمدرس إذ أن كل شئ متغير ليبقى الثابت الوحيد هو التغير ذاته .

2- إسقاطات الخصائص المجتمعية على المعلم :
إن الوقوف على خصائص وسمات وملامح المنظومة المجتمعية المصرية إقتصاديا واجتماعيا وثقافيا وتعليميا وإعلاميا وبيئيا وسياسيا إنما يوضح كأثر وكنتيجة ماتضيفه تلك الخصائص والسمات والملامح على خصائص وسمات وملامح المعلم بإعتبار أن مايضيفه ذلك كله على شخصية المعلم إنما هو محدد لبوصلة إتجاهات المعلم ورواه وذلك إنعكاسا لما تبلور فيه من تكوينات فى شخصيته تأثيراً فى المنظومة المجتمعية بعامة وتأثراً بالمنظومة التعليمية بخاصة التى ترعرع وتربى هو نفسه فيها، وهو سنتاوله فى تلك الدراسة تفصيلا من خلال إستعراض للمنظومة المجتمعية التى تربى فيها المعلم ثم انضوى عملا بها ، حيث التأثير بلا مرية لخصائص تلك المنظومة المجتمعية على كفاية وكفاءة إنتاج المعلم وأثر ذلك بالتبعية على مستوى من يتخرجون تدرسا على يديه حيث أن التأثير دائرى فى حلقة دائرية بين ماينتجه المجتمع من معلم وما يقدمه المعلم بعد ذلك من إنتاج للمجتمع.

(ثانيا) المحطات التنموية الكبرى الثلاثة المعاصرة للمنظومة المجتمعية المصرية :
(محمد على وأبنائه - طلعت حرب ومصرفه - جمال عبدالناصر وسده وقناته وعدالته الاجتماعية)
المعلم (كغيره من بنى وطنه) نبثته وتنشئته وتربيته سيقى إليه فى إطار منظومة متعددة الأبعاد متعددة الجوانب متعددة العناصر خضعت جميعها بالاقتياد بواسطة إستراتيجيات وسياسات إقتصادية وتعليمية واجتماعية وسياسية وثقافية وإعلامية ..الخ. حاقها التغير بعوامل هبت عليها من كل صوب وحذب كان أولها الاستراتيجيات والسياسات الاقتصادية التى تكتسب أهمية فعاليتها وآثارها بما يُنتج فيها وماينتج عنها من تحديد لأنماط إنتاج ومايترتب عليه من تحديد للتكوينات الاجتماعية .

وقد مرت المنظومة الاقتصادية المجتمعية المصرية فى العصر الحديث بثلاث محطات تنموية رئيسية : كانت تجربة "محمد على" التنموية بدايتها حيث تمثلت فيما بناه محمد على من بنية تحتية وبنية مؤسسية إستكملها أبناؤه بشق لقناة السويس (رابطة البحرين المتوسط والأحمر ورابطة أوروبا بآسيا) والتي تمثل حالياً ملياراتها الخمس من الدولارات الأمريكية سنوياً شريان حياة رئيسى للإقتصاد المصرى فوجهت المؤامرة سهام الكبح لتلك المحطة بما اعقبها من إحتلال إنجليزى لمصر ومنح من لا يملك وعداً لمن لا يستحق لإنشاء مصاصة لدماء التقدم لأهل المنطقة بالزاوية القائمة بين الشام رأسياً وشمال أفريقيا أفقياً ملاصقة لمصر لعدم تكرار ما قام به محمد على وأبنائه من تنمية بالداخل وفتوحات بالخارج .

ثم جاءت المحطة التنموية الاقتصادية الكبرى الثانية والتمثلة فيما أبلاه إقتصادياً "طلعت حرب" بتأسيسه لبنك مصر وما انبثق عنه من تأسيس لشركاته التى غطت أنشطتها العديد من مناحى الحياة الاقتصادية والاجتماعية المصرية وهذه الشركات مازالت تأتى أكلها التنموية حتى الآن ومصر للطيران شاهد على ذلك وذلك كله فى ظل إستعمار جاثم على الأرض يمسك بزمام الأمور مؤسسات وأشخاص وأحداث يطبق من خلالها مايمليه ومايريده هو من رؤى وتوجهات إقتصادية ليبرز فى أتونها صيحة العلم : كالماء والهواء من كيف أنتجته التربة المصرية على نحو ما تواترت به أيامه سرداً لطفولته ليقود مع غيره حملات التنوير قبل وبعد ومن خلال توليه وزارة المعارف التى أدارت أمور التمدرس فى مصر بكافة مراحلها وتشكلت خلالها شخصية المعلم بما إستطاع معلميه إكتسابه من خبرات على يد أجانب تنوعت جنسياتهم فكانت أسوة المعلم (كغيره من أصحاب المهن الأخرى) هو ماكان يتمتع به هؤلاء الأجانب من قيم عمل تم أدائها بمعايير الجودة والتجويد نقلاً عما يتم فى نظم بلادهم (التي تأتى إنجلترا فى المقدمة) من آليات تكوين وتشكيل لشخصية المعلم إعداداً ثم أداءً فكان ما أضفته المكتسبات من تلك الدول هو ابرز ما إتسمت به شخصية المعلم المصرى فى حقبة ما قبل وما بعد الحرب العالمية الأولى وما قبل ومباشرة ما بعد الحرب العالمية الثانية فوجهت المؤامرة سهامها هذه المرة بتهديد طلعت حرب بسحب وديعة التوفير من بنك مصر لإفلاسة إن لم يترك طلعت حرب بنك مصر فأطلق طلعت حرب صيحته المدوية فليذهب طلعت حرب وليبقى بنك مصر !!!

ثم أتت فى أعقاب الحرب العالمية الثانية بقليل من السنين المحطة التنموية المصرية الثالثة التى تمثلت فيما سُمى فى بادئ أمرها بالحركة المباركة للجيش المصرى ما لبثت هذه الحركة فى غضون شهور قليلة أن أصبحت ثورة نماء ونمو وتنمية وفى فيها المعلم التبجيلاً بما أحدثته هذه الثورة من تغييرات فى البنية الطبقية

المجتمعية وذلك بعد شهور قليلة من إنطلاقها بسبب ما استهلته كأول خطوة ثورية هيكلية بإعادة توزيع الثروة فى مصر بإصدارها لقانون الإصلاح الزراعى الذى حددت من خلاله الحدود القصوى لملكية الأرض الزراعية وما ترتب على ذلك من فائض فى مساحاتها تم توزيعها فداديناً خمسة على المعدمين ممن كانوا يفلحون الأرض أجراء بها لدى ملاكها الذين سبق وأن تملكوها بالشراء مرة وبالوراثة مرات عن أجدادهم الذين بدورهم كانوا قد تملكوها بالمنح لهم عطايا وهباتا من سلاطين حكام مصر.

ثم أعقب ذلك وفى غضون الخمسينيات حتى آخرها إيجاد مصادر تمويل لسياسات تنمية كان التصنيع محورها والخدمات مترافقة معه وذلك من خلال تركيز الثروة فى يدى الدولة مما أمتته من أصول لإتاحة التمويل اللازم لتنفيذ برامج التصنيع كان الحديد والصلب مستهلها فى بداية الخمسينيات وأعقبها إعداد الخطة الخمسية الأولى للتنمية الاقتصادية والاجتماعية التى فى طياتها تم تنمية وتطوير الخدمات كأثر تنموى لبرامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية التى صيغت وبدأ تنفيذها فعليا فى أول الستينيات من القرن المنصرم مقرونة ببداية تفجيرات الصخور لتحويل مجرى نهر النيل تمهيدا لبناء السد العالى (الذى كان للنيل جاه أى جاه) مع منظومة متكاملة من التأمينات الاجتماعية كأداة لبعثرة المخاطر الاجتماعية التى كانت تصب لهيبتها على أفراد المجتمع ممن يعملون وكإختزان للأموال من أصحاب الأعمال لحماية المؤمن عليهم وأسرهم إذا أصابتهم المعيشة أو الشيخوخة بوهن إجتماعى .

ثم جئ بنكسة 1967 كسرا لتسارع إيقاع فعاليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية فى مصر لمجرد التفكير فى بدء تنفيذ خطة تنموية خمسية ثانية وذلك ضرباً للمحطة التنموية المصرية الثالثة فى تاريخها المعاصر بعد ماحققته الخطة الأولى من إنجازات كان لابد لمن يناصب مصر العداء أن يضغط على كافة المكابح لأعطاب عجلة التنمية بها ثم إيقافها نهائيا إن إستطاع لذلك سبيلا دعما لثلاثية : الفقر والجهل والمرض.

وخلال الفترة منذ عصر محمد على حتى نكسة عام 1967 والمعلم (مثله مثل الإنسان المصرى بعامة) حصل على تكويناته النفسية / الصحية / الاجتماعية / العلمية من خلال مجتمع يضمن أجرا عادلا لمن يعمل وأسعارا عادلة لمن يستهلك وربحا عادلا لمن ينتج فى خضم منظومة تعليمية لاتعرف الكثافات الخائفة بالفصول ، يتناول التلميذ فى منتصف يومه الدراسى الطويل وجبة ساخنة بمدرسته (أصبحت باردة فيما بعد) ، ويتلقى علومه على أيدي من تعلموا حقيقة لا توشح بمظهرية التعليم ، إذ تعلم المعلم خلال هذه الحقبة على أيدي من حرصوا على الإقتداء بالقدوة والأسوة الحسنة فى التعامل مع مجريات الحياة إذ كانت المنظومة التعليمية سابقة الإنتشار سبابة فى الجودة حريصة على التجويد محافظة على النبوغ متبينة

للمواهب بمواقع تدرس متمثلة حينئذ في مدارس بفصول إرتفاعاتها راحة للأبصار ومساحاتها فسيحة الأبعاد وتهويتها صحية وإضاءتها ساطعة وأنشطة تربوية تتخلل اليوم الدراسي وأجورا للمعلمين لاتضطربهم الى اللهث صعودا وهبوطا بالبيوت لإعطاء الخصوص من الدروس وبتكافؤ للفرص للجميع فى التعليم الذى أضحي مجانياً فى مطلع الستينيات دون إزدواجية فى التعليم لا مدارس ولا مناهجا حيث كان الحكومى منها هو السائد فتكون معلم ناقل حميمى للمعلومات ورسول تربوى للناشئة يراقب أدائه بالفصول مفتشين بمتابعة صارمة لأدائه وبالنتائج فى نهاية العام تقييما جادا لنتائج أعماله التى أداها بما أتيح فى عصره من وسائل تعليمية كالسبورة السوداء التى كان التدوين عليها بالأبيض (فأصبحت اليوم بيضاء يدون عليها بالأسود) والقمطر الذى لم يكن يجلس عليه إلا اثنين فقط من المتمدرسين مع ممارسة لكافة الأنشطة والهوايات من رياضية وفنية وثقافية مع منهج معد سلفا بتربوية عالية وبتكامل معرفى متسق متتالى متدفق معلوميا يؤسس ما قبله لما بعده ويبنى ما بعده على ما قبله يتيح للمتمدرس أن يعبر عن مكان مواهبه من خلال أنشطة صحافة وإذاعة وشعر وأدب وتمثيل ومسرح وموسيقى للمشاعر مهذبة مع مسابقات رياضية جادة فى كافة الألعاب الرياضية بما يتفق والمرحلة العمرية فتكامل التكوين المعرفى مع التكوين القيمى مع دعم للنبوغ مواهبا فائمر إنتماء لوطن لم يستطع ماتحت السطح وما فوق السطح من أيديولوجيات فكرية مابين يسار متطرف الى يمين أكثر تطرفا أن تؤثر فى الجين الإنتمائى لمنتج المنظومة التعليمية آنذاك حيث كان المجتمع يناجى المعلم : "قم للمعلم وفه التبجيلا كاد المعلم أن يكون رسولا" ، إلا أن نكسة 1967 وما أعقبها كان لها قولا آخر فى كل ذلك .

(ثالثا) كبح جماح الانطلاقة التنموية المصرية بنكسة 1967:

أصاب نكسة عام 1967 الآمال التنموية للإنسان المصرى فى مطعن إلا أن المخزون الإنتمائى الصلد للإنسان المصرى بكل طوائفه كان قد سكن جيناته وتملكها تملكا لم تستطع نوازع الهزيمة أن تنال من إرادة أمة بل ضخت فى إرادتها زخم وذخيرة للتصدى لتلك الهزيمة بعزيمة لم تهن ولم تحزن وبتصميم على الثأر حفاظا على قوام أمة تغنت بوقفات لتحافظ على الكنانة تاج العلياء وعلى مشروعات قومية كبرى وبرامج عدالة إجتماعية تكافئت فيها الفرص كان التعليم على القمة من هذا التكافؤ والتنسيق إلتحاقا بالجامعات عنوانا لهذا التكافؤ فى الفرص .

فكانت حرب إستنزاف عبأت الأمة كل مواردها لخوضها انخراطا فى الجندية دفاعا عن الأرض والعرض إذ أنتجت المنظومة التعليمية خلال الخمسينيات ومطلع الستينيات شبابا مقاتلا من خريجي جامعات إمتطوا الدبابات وحملوا السلاح بتقنيات عصره واستوعبوه بكفاءة وإحتضنوه بحميمية الإلتناء الراسخ فى المواجهات وتجمدت برامج التنمية فلم يعلوا آنذاك صوت على صوت النداء للثأر للأرض والعرض حتى كانت تكبيرة إقتحام أطول وأصعب مانع مائى عرفه تاريخ الحروب ومنه الجبل الترابى الذى راكمه العدو على الضفة الشرقية لفتاة السويس بارتفاع ثلاثين مترا وأسالته مدافع الماء فى لحظات فإنهارت الجبال الترابية بفكرة من مهندس شاب ابن التمدريس فى منظومة التعليم المصرية خلال الخمسينيات والستينيات لينهار الساتر الترابى الذى كانت تعجز عن إزالته مدافع النار فأهالته ترابا مدافع الماء لتعبر جحافل الإلتناء صائحة ومكبرة رافعة علم التمكن من الأرض على الأرض التى هى للمصرى كل العرض فكان الإقتحام عبورا سباحة من جند مصرأو إمتطاء لقوارب مطاطية مع نصب لرؤوس كبارى فى لمح البصر وفى الزهيد من الوقت لتتسارع عليه فى لهفة مركبات أسد مصر لتبدأ بعدها مرحلة أخرى بعد تحقيق نصر لايبارى ولايضاهاى صنعه شباب هو منتج منظومة تعليمية وطنية جادة لم تعرف الطبقيّة ولم تعرف التعددية ولم تعرف الإزدواجية فاحتمت بمناعة إنتمائية .

وإذا بمصر وفى النصف الثانى من السبعينيات تشهد ماشهدته من إنطلاق للعديد من الآليات من عقالها لتحديث آثارها التدميرية ماعجزت نكسة 1967 عن إتيانه كان أهم قسماتها إنفتاح على مصراعيه دون ضابط ولا رابط لا إجتماعى ولا اقتصادى ولا سياسى ولا ثقافى ولا حتى قيمى ، ونالت المنظومة التعليمية المصرية نصيبها من آثار هذا الإنفتاح مثلها فى ذلك مثل باقى قطاعات الدولة فتوارت مفاهيم وقيم ومعايير ليحل محلها أخرى حيث أطلق سراح الإنسان المصرى للرحيل عملا بدول البترول التى ترافق زيادة دخولها من الذهب الأسود بزيادات أتخمت خزائنها بالأموال مع برامج تنمية طموحة بتلك الدول وجدت التمويل اللازم لها بكل سخاء من قفزات متسارعة فى أسعار الأسود من الذهب فى أعقاب مادفعته دماء جند مصر من تضحيات فى حرب 1973 والتى لولاها ما كان يجرؤ أى مثنى لهذا الأسود من الذهب أن يزيد سعره سنتا واحدا فكانت هجرات المصريين للعمل لدى دول البترودولار لاسيما من فئات المعلمين للعمل بكافة المراحل التعليمية بتلك الدول بدءا من دور الحضانة حتى الجامعات فوجد المخرج التعليمى المصرى الذى تم إنتاجه خلال حقبتى الخمسينيات والستينيات فرصة العمل فى السبعينيات فصاعدا بدول البترول تحسينا لدخولهم المحلية التى بدأ التضخم آنذاك ينخر وهنا على وهن فى قوتها الشرائية إضعافا لها.

(رابعاً) إفراغ المنظومة التعليمية المصرية من
فاعليتها :
إفراغ المنظومة التعليمية بدءاً من السبعينيات من معلميها
الأكفاء :

أفرغت المنظومة التعليمية من معلميها من ذوى الكفاءة ممن تدرسوا
بمنظومة تعليمية مصرية كفاء وكافية خلال حقبتى الخمسينيات والستينيات
وقبلهما فى الأربعينيات من القرن المنصرم والذين وإن كان لتحويلاتهم
المالية إسهاماً فى دعم الدخل القومى المصرى من النقد الأجنبى وفى
تحويلاتهم العينية من السلع دعماً إجتماعياً وإقتصادياً لأسرهم إلا أنها
إستنزفت رصيد مصر من معلميها الأكفاء والتى بحسابات التكلفة / العائد
كانت مصر هى الخاسرة على المستوى الوطنى : الاقتصادى والاجتماعى
الكل.

1- خلق سوق سوداء للتعليم أساسها تفضى ظاهرة الدروس الخصوصية :
مع تدنى الدخل للمعلمين الباقون بالمنظومة التعليمية المصرية وتدهور
وضعهم الاقتصادى ومع إزدياد سكانى بمعدلات نمو لم تتوافق معها معدلات
زيادة مواقع التمدرس فصولاً فإزدادت الفصول إزدحاماً بطلابها إختناقاً ، ومع
إصابة المنظومة التعليمية بوهن ضعف الإشراف والمتابعة والتقييم ، مع
التركيز فقط على الجوانب الكمية للمنظومة التعليمية على حساب الكيف بها
تناهى أداء المعلم داخل المدرسة وتناهى عمله خارج المدرسة وإشتغلت
ظاهرة الدروس الخصوصية خارج المدارس التى مثلت فى حد ذاتها (كظاهرة)
منظومة تعليمية موازية شكلاً ولكنها فى جوهرها سوقاً سوداء للتعليم مثلها
فى ذلك مثل باقى الأسواق السوداء التى سادت تلك الفترة والتى كان فيها
سوق العملات الأجنبية الأسود وغيرها من الأسواق السوداء للسلع والخدمات
الأخرى هى السائدة ، فهاجر المعلم للعمل بالخارج لمن وجد منهم
فرصة الهجرة للعمل بالخارج وهجر المعلم مواقع التمدرس بالداخل وإنصرف
إلى ممارسة الدروس الخصوصية عدواً من منزل الى آخر وقفزاً على السلاسل
من طابق الى آخر ، وأصبح أداء المعلم بالمدرسة فى منتهاه هو حضور
وإنصراف مع بذل الزهيد من الجهد الذى لا يغنى ولايسمن من جوع تلميذاً
وتدريساً داخل الفصول التى كثافتها العالية الغير طبيعية كقيلة وحدها أن
تصيب من يلجأ بالقنوط عن أداء مايجب أدائه فتم تفرغ المنظومة التعليمية

من مضمونها فلا تربية تمت ولا تعليم تم كما يجب أن يؤدي ولا تعلم ذاتي لدى المتدربين تم غرسه، لإفتقاد المعلم للدافعية ، مع انخفاض المستوى العلمى والتربوى للكثير من المعلمين وإبتزاز المعلمين للطلاب بإستخدام أعمال السنة والامتحانات الشهرية ، كوسائل تهديد وإبتزاز للطلاب أدى الى ضعف مستوى الطلاب فسعوا الى مزيد من الشرح للدروس للحصول على مجموع أفضل .

ومن ثم أضحت الدروس الخصوصية تعليما موازيا له مؤسساته وإقتصادية وهياكله البشرية حيث يتم إعطاء الدروس الخصوصية بطريق الإنترنت ، وأيضا ما تنظمه المدرسة نفسها من مجموعات بعد اليوم الدراسى ، كما أنها يمكن أن تتم فى مراكز خاصة وفى قاعات مؤجرة أو مملوكة خصيصا لذلك ، كما أن مواعيد الدروس الخصوصية تتم عقب إنتهاء اليوم الدراسى بل وتتم أحيانا أثناء اليوم الدراسى نفسه لاسيما فى مرحلة الثانوية العامة .

وتعتبر مصر (وكما أشار الى ذلك سليمان عبدالمنعم بالأهرام اليومى بتاريخ 2013/11/30) من أعلى دول العالم من حيث تفشى ظاهرة الدروس الخصوصية بين تلاميذها إذ يتعاطى 69% من الطلاب فى مصر الدروس الخصوصية مقابل 8% من عدد طلاب المرحلة الثانوية بإنجلترا و 6.8% من تلاميذ الصف الثالث باليابان وفى كندا 6% وفى بنجلاديش 21%.

(وكما أشار الى ذلك وائل العزب فى يومية الأهرام المؤرخة 2013/12/19 نقلا عن مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار التابع لمجلس الوزراء فى أحدث تقاريره عن الدروس الخصوصية) فإن فى مصر 82% من الأسر التى لديها أبناء فى مراحل التعليم يحصل أحدهم على درس خصوصى هذا العام مقابل 60% فى عام 2006 ، كما إرتفعت نسبة الطلاب الذين يتلقون دروسا خصوصية فى المدارس الحكومية من 55% عام 2006 إلى 79% هذا العام ، وفى المدارس الخاصة من 44% عام 2006 الى 65% هذا العام وبالمدارس التجريبية من 53% عام 2006 الى 69% هذا العام ، وقد سجلت الدروس الخصوصية فى مواد اللغات الأجنبية 83% من الطلاب ، وسجلت الدروس الخصوصية فى الرياضيات 76% من الطلاب ، بينما سجلت الدروس الخصوصية فى اللغة العربية 73% من الطلاب .

كما إرتفعت الدروس الخصوصية بين التلاميذ فى المرحلة الإبتدائية من 47% إلى 67% هذا العام . كما ارتفعت الدروس الخصوصية فى المرحلة الإعدادية من 59% الى 85%

هذا العام ، كما ارتفعت الدروس الخصوصية بين التلاميذ فى الثانوية العامة من 65% الى 87% هذا العام.

وقد شملت ظاهرة الدروس الخصوصية التعليميين الفني والأزهرى إذ ارتفعت نسبة الطلاب فى التعليم الفني الذين يتلقون دروسا خصوصية من 27% عام 2006 الى 47% هذا العام ، وفى التعليم الأزهرى من 44% عام 2006 الى 75% هذا العام ، وقد تبين أن 61% من الدروس الخصوصية كانت لمحدودى الدخل، وأن 77% من الدروس الخصوصية كانت للأغنياء.

وللدروس الخصوصية آثار سلبية متعددة منها أن الدروس الخصوصية هددت مجانية التعليم ، كما أنها تلغى دور التعليم فى تكوين شخصية الطالب معرفيا وفكريا وإجتماعيا وخلقيا وسلوكيا ، علاوة على غياب دور المدرسة فى حياة الطالب وفى تشكيل شخصيته كما تتسبب فى سوء العلاقة بين إدارة المدرسة والمدرسين لتنافسهم على الدروس الخصوصية ، أضف الى ذلك شعور المعلم بالإرهاق والحط من كرامته وإهماله لعمله الأساسى بالمدرسة وإنشغاله عن أسرته وحتى عن نفسه بلهثة الدائب وراء عمله بالدروس الخصوصية وضياح هيبة المعلم بعد أن أصبح مقدم لسلعة يشتريها الطلاب وقتما يشاءون ، كما أن ظاهرة الدروس الخصوصية، مع ضعف أداء المعلم فى الفصل يؤدى إلى القضاء على الوظيفة المعرفية والدور التربوى والثقافى والوطنى للمؤسسة التعليمية الرسمية كما أنها تحول دون تنمية مهارات التفكير العليا من إستيعاب وتذكر وفهم وتطبيق وإستنتاج ثم إستدلال ثم إستنباط ثم تقويم.

3- الإنحراف بالمنظومة التعليمية عن تحقيق رؤاها ورسالتها :

قصرت المنظومة التعليمية (بمكوناتها وآلياتها) وأدائها عن تحقيق الأهداف الأساسية للتعليم والتي تتمثل فى : إرساء لقيم المواطنة ، وبناء للرؤية العلمية، وتعامل التعليم مع الثقافة بمعناها العصرى دون إفتئات على الموروثات القيمية للمجتمع ، وتعليم مهنى عالى الجودة وذلك من خلال منظومة تعليمية قادرة على منح الطالب مهارات وقدرات ما يحتاجه منها سوق العمل (التي جعلتها العولمة سوقا دولية وليست محلية) ، وعلى تعليم يسهم فى عملية التنشئة الاجتماعية لمواطن ملم وواع لحقوقه وواجباته ولديه إنتماء لبلده ، مع تكوين عقلية نقدية إبداعية كأساس للإبتكار والإختراع وتقدم الأمم من خلال إستيعاب المفاهيم بالفهم الكامل لها وإحتفاظ المتعلم بما إستوعبه وعدم فقده ونسيانه بمجرد الإنتهاء من الإمتحان ، مع

دعم قدرة المتعلم على ممارسة التطبيق باستخدام ماتعلمه. إلا أن المنظومة التعليمية بمؤسساتها ومدارسها ومناهجها وتعليمها وطرق التدريس (والإمتحانات كأسلوب للتقييم) عجزت فاعلياتها عن تحقيق الأهداف وإنتاج المخرجات سالفة الذكر بالجودة والمواصفات التى كان يجب أن تكون عليها ، إذ ركز التعليم على المعلومة فقط فأدى إلى إحداث جمود فكرى.

-4

إعتلال فى مؤسسية المنظومة التعليمية :
إن قلة المدارس وتكدس الفصول وغياب الرقابة على المدرسين وتفشى ظاهرة الدروس الخصوصية (ومن ثم تكبد الأسر أموالا طائلة فى تعليم أبنائها رغم الزعم بمجانية التعليم) ، وما انطوى عليه الإسراف فى إعطاء الدرجات من تأكيد لخواء المضمون التعليمى ، ولقصور المناهج ولتخلفها للاعتماد فيها على الحفظ والتلقين والإملاء أكثر من الأنشطة ودعم الملكات الإبداعية لدى التلاميذ (على الرغم من وجود كتاب للمهارات والأنشطة جنباً الى جنب مع الكتاب الدراسى) ، وعدم مواكبة المناهج للتطورات وتسييس المناهج (خاصة كتب التاريخ والتربية الوطنية)، وإجراء عمليات حذف وتعديل للمناهج وتقليص مساحات شخصيات بعينها، حتى أسئلة الامتحانات ذاتها لم تسلم من توجهات سياسية بعينها مع وضوح الحاجة الى بث الإيمان لدى المعلم بالأهداف والقيم التى يسعى الى غرسها داخل الطلاب والحاجة أشد فى أن تحول المنظومة بكاملها من التعليم الى التعلم الذاتى مقرونة بتطبيق مهارات البحث العلمى مع ضرورة إحداث التوازن بين جرعتى المهارات والمعلومات من خلال إعداد وثائق للمناهج تفى بهذه المتطلبات ، مع إنخفاض وريادة أسلوب التدريس والتعلم بالمدارس الحكومية التى تلزم الطالب بكتاب مدرسى على الرغم من تبني المدارس الدولية والخاصة لمصادر التعلم الصحيح وبتوازن بين إستخدام الكتاب المدرسى واللجوء لمصادر التعلم الصحيح.
بل ذهبت الإمتحانات ذاتها الى التركيز على قياس مهارات الطالب فى الحفظ والتذكر على حساب تقييم مهارات التفكير العليا وعلى حساب قياس المستويات المعرفية وعلى حساب تقييم مدى الفهم واجتياز القدرة على إجراء التطبيق.

5- قصور أكاديمية تدريب المعلم عن تأهيله لاكتشاف مهارات تلاميذه :

على الرغم من وجود أكاديمية مهنية لتدريب المعلم وتأهيله ليكون قادراً على متابعة التطورات فى المناهج وأساليب التدريس باستمرار وعلى الرغم من

تخصيص 125 حقيبة تعليمية تدريبية فى كل المواد والتخصصات وعلى الرغم من ربط ترقية المعلم بإجتيازه لتلك التدريبات وعلى الرغم من تدريب المعلمين الغير مؤهلين تربويا من خريجى الكليات الأخرى بخلاف كلية التربية، إلا أن المعلم وعلى الرغم من كل ذلك مازال يفتقر الى الإلمام بأساليب إكتشاف مهارات التلاميذ كما يفتقر إلى طرق مساعدتهم على تنميتها.

6- إنطلاقة ثم خفوت فى أداء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم :

على الرغم من إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم بمقتضى القانون رقم 82 لسنة 2006 ، وعلى الرغم من النص على إستقلاليتها ، وعلى الرغم مما تتمتع به الهيئة من بناء تنظيمى مكون من رئيس وثلاث نواب (بحيث يشرف كل نائب على قطاع من قطاعات التعليم الأساسى والأزهرى والجامعى) ، وعلى الرغم من تشكيل مجلس إدارة مكون من خمسة عشر عضوا من بين خبراء التعليم ، وعلى الرغم من أن رسالة الهيئة قد حددت فى : تقويم العملية التعليمية وضمان جودتها ومعرفة أوجه القصور فيها والسعى للإرتقاء بمستوى التعليم والعمل المستمر على تطويره وإعتماد المدارس والجامعات (وفقا لمعايير تماثل المعايير الدولية) وعلى خلق روح التنافس والشفافية محليا وإقليمياً ودولياً ، إلا أنه وعلى الرغم من بدء الهيئة عملها بنشاط واضح (حيث إعتمدت 350 مدرسة و 60 كلية من جامعات مصر المختلفة خلال المدة من عام 2008 الى عام 2010) إلا أن الهيئة وإن كانت مستقلة ماديا فإنها تابعة ماليا لوزارة التربية والتعليم (حيث تحصل الهيئة على ميزانيتها من وزارة المالية خصماً من ميزانية وزارة التربية والتعليم) فقد أصيب دور الهيئة بالتقلص ولا أدل على ذلك من أن موافقة الهيئة غير لازمة لدى إصدار تراخيص إنشاء المؤسسات التعليمية مما حال دون توافر شهادة معايير الجودة كأحد مسوغات الموافقة على إنشاء المدارس الجديدة ، كما لم تستطع الهيئة إعمال موجبات الإتصال والتنسيق مع ثلاث جهات مسئولة عن التعليم : وزارة التربية والتعليم ، التعليم الأزهرى ، وزارة التعليم العالى مما أدى الى تقليص دور الهيئة فى إصلاح وتطوير مختلف عناصر منظومة التعليم من معلم وطالب ومدرسة ومنهج وإدارة وأدوات ووسائل وأنشطة... الخ. فتراجع ترتيب مصر عالميا فى مقاييس جودة التعليم الى المراحل الأخيرة.

7- صندوق لتطوير التعليم يدعم التطبيقية والتميز والإغتراب المجتمعي:

ها هي سلوى العنتري (فى يومية 2014/3/23 لعدد الأهرام) ترصد واقعاً معاشاً بمنظومة التعليم قبل الجامعى من تكس بالفصول والعمل على فترتين دراسيتين أو أكثر فضلاً عن معاناة العديد من القرى فى الأقاليم من أن أقرب مدرسة متاحة تقع على بعد كيلو مترات من القرية مما أرى بأبناء الفلاحين والعمال والبسطاء والفقراء إلى ترك العملية التعليمية والعمل مع أبائهم فى الحقول نظراً لبعـد مدارس البنـدر عن هذه القرى والنـجوع ومن ثم تكبدهم أعباء مالية فوق طاقتهم للوصول إلى هذه المدارس البعيدة.

وتشير البيانات الرسمية لوزارة التربية والتعليم إلى أن المدارس التى تعمل فترتين أو أكثر تمثل نحو 22% من المدارس الثانوية التجارية ونحو 19% من المدارس الثانوية الزراعية وأكثر من 35% من المدارس الثانوية الصناعية ، وبأن كثافة الفصول فى المدارس الحكومية تدور فى المتوسط حول 40 تلميذاً وتصل إلى 43 تلميذاً فى القاهرة و 47 تلميذاً فى الأسكندرية وإلى أكثر من 52 تلميذاً فى الفيوم فى حين أن الواقع يؤكد أن كثافة الفصل تصل فى العديد من المدارس الحكومية إلى 80 تلميذاً وأن هناك مدارس يجلس فيها التلاميذ على الأرض .

أن نمط التوزيع الحالى لموازنة التعليم والبحث العلمى يوضح أنها تنفق أساساً على الأجور فى حين لا يوجه لبناء المدارس والجامعات وتجهيزها وتزويدها بالمعامل والمستلزمات إلا النذر القليل من الموازنة ، بل عبرت سلوى العنتري عن دهشتها بأن الخطة القومية للتعليم تشير إلى استمرار العمل بالتوجهات الحالية من تواضع فى نصيب الإستثمارات وفقاً للسيناريوهات التى أعدتها الوزارة بشأن خطة التطوير وتمويلها حيث لا يتجاوز نصيب الإنفاق على الإستثمار فى تلك السيناريوهات إلا ما يتراوح بين 7% و 14% من إجمالى موازنة التعليم قبل الجامعى.

وإذا كان الدور الموكل لصندوق تطوير التعليم هو تقديم المساعدة التى تسهم فى برامج تطوير التعليم فى مستوياته المختلفة بالتعاون مع مختلف أجهزة الدولة والمنظمات المحلية والإقليمية ويحصل هذا الصندوق (الذى تأسس بموجب القرار الجمهورى رقم 290 لسنة 2004 ككيان مستقل يتبع رئاسة مجلس الوزراء) على التمويل اللازم لنشاطه من الموازنة العامة للدولة إلا أن متابعة المشروعات التى قام الصندوق بتمويلها حتى الآن توضح بجلاء أنه يستخدم أموال الموازنة العامة للدولة ليس لتطوير التعليم الحكومى الرسمى ولكن لإيجاد وتمويل نظام تعليم حكومى مواز لأبناء الصفوة وأبناء الشريحة العليا من الطبقة المتوسطة .

ومفاد ذلك أن موارد الصندوق (المحصلة من عامة الشعب ومن المؤسسات المملوكة للشعب) تستخدم لتمويل نظام تعليمى مواز لأبناء الصفوة ليكون من تداعياته إيجاد تعليم حكومى مواز مكرس لجعل سوق العمل المتميز حكراً على شريحة محظوظة من أبناء الصفوة وإن كانت بارقة الأمل بدأت فى البروز (على نحو ما ذكر مصطفى الضمرانى فى يومية الأهرام المؤرخة فى 2014/2/17) بصدر قرارين تعلق أولهما بتثبيت أربعة وسبعون ألف معلم على مستوى الجمهورية كانوا يعملون لفترات طويلة بعقود مؤقتة ، أما القرار الثانى فقضى ببناء عشرة آلاف مدرسة مع نهاية عام 2017 بعد ما أتاح الدستور الجديد 4% من الناتج القومى لميزانية التعليم بما يقدر بمائة وعشرون مليار جنيه مصرى بزيادة 25% عن العام الماضى.

ومن ثم إذا بالمنظومة التعليمية تجد نفسها فى أواخر الثمانينات وأوائل التسعينات وما بعدهما من سنون فى خضم قرارات وآليات وتشريعات تتبارى مع بعضها البعض وتتسابق لعولمة مصر عولمة تأخذ بالشكل بلا مضمون إقتصادى أو إجتماعى أو تعليمى أو ثقافى أو سياسى من خلال إعادة ترتيب جينى لمكونات الهوية المصرية وذلك من خلال ماحدث من لبس والتباس فيما كان يجرى حينئذ بما سمي بما لايعرف إن كان برنامج لإصلاح السياسات ؟ أم برنامج لسياسات الإصلاح ؟ تم إنجازه (أيا كان المسمى للبرنامج) بتدخل كامل أطلق عليه من باب التدليل بالدعم من ثلاثية عزابى العولمة: البنك الدولى وصندوق النقد الدولى والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية اللذين اطلقوا عليه تدليلاً برنامج للإصلاح الإقتصادى الذى إنتابه إطلاق حدود الملكية الزراعية بإعتباره إصلاحاً زراعياً بدءاً من التسعينات ، بعد أن سمي تحديد الملكية الزراعية فى عام 1952 أيضاً إصلاحاً زراعياً فأيهما هو الإصلاح الزراعى؟

□ إطلاق الملكية إصلاح ؟ أم أن تقييد الملكية إصلاح ؟

(خامساً) إصابة مخرجات المنظومة التعليمية بالجذب التنموى :

أصبحت المنظومة التعليمية بجذب تنموى فى مخرجاتها المتمثلة فى تكوين الألباب الإبداعية إذ لم تزد عدد براءات الإختراع المنتجة من المراكز البحثية المصرية عن مائة براءة إختراع فى العام مقابل 550 ألف براءة إختراع تنتجها اليابان سنوياً مما يؤشر بالجذب الإبتكارى الذى لم يجد علاجاً له إلا من خلال ما لا يسمن ولا يغنى من جوع من مشروعات إبتكارية بتمويل أجنبى كمشروع "التوك توك" الذى تموله الوكالة الألمانية للتعاون الدولى والذى تقوم على تنفيذه كلية الهندسة بجامعة أسيوط وعدد من الجمعيات الأهلية ويتم المشروع المذكور من خلال عمليات إنتقال يقودها عدد من الفنيين يقومون بزيارة الورش الرسمية وغير الرسمية لتقديم المشورة الفنية وحل المشكلات التقنية التى قد تواجهها هذه الورش بإدعاء نشر ثقافة الإبتكار داخل المجتمعات الشعبية ونشر الثقافة العلمية: وكأن المجتمعات الشعبية أصبحت محط الإبتكار والإبداع وليست

الجامعات ومراكز البحوث !!! فى الوقت الذى يتم فيه التباهى شدوا بإحتلال مصر للمركز الثالث فى إجمالى النشر العلمى المتميز فى الشرق الأوسط بعد إيران وتركيا إذ تم التغنى بنشر 129163 بحثاً فى المجلات المفهرسة عالمياً وفقاً لما جاء بقاعدة بيانات Scopus منها 2330 بحثاً منشوراً فى عام 2013 بخلاف الأبحاث المنشورة فى المجلات المحلية والمؤتمرات العالمية، وقد نسى هذا التباهى وذلك الشدو بالنشر أن الغاية ليس النشر فى حد ذاته ولكن الأهم من النشر هو "متجرة" براءات الإختراع أى تحويل البراءات إلى منتجات وخدمات مصنعة يتم تسويقها وتبادلها تجارياً إعلانياً لما تصيغه من قيم تزيد من عوائد للدخل والنواتج القوميين وليس فقط الوقوف عند حد النشر والإقتصار عليه دون تجاوز النشر والدخول بالإبداعات والإبتكارات المسجلة كبراءات إلى حيز الإنتاج والتصنيع حيث خططت خدمة أهداف التعولم أن يقتصر الأمر على النشر دون تجاوزه إلى حيز التطبيق أى الإختصار على حيز المعرفة To Know (إن كانت هناك معرفة فى الأصل) دون تجاوزها إلى حيز كيفية التطبيق How To Apply !!!!

(سادساً) منظومة إعلامية أرضية وفضائية وإفتراضية غازية تنخر فى العقول تهميشاً لوعيدها وفى المواجهات عبثاً بقينيتها واغتيالاً للنفس اللوامة إغتيالاً لفعاليتها :

تسارع إيقاع التعولم من خلال ما تم من مأسسة لها وآليات صممت من أجل ترويض قوى مصر إنصياً لمطالبات العولمة بإستخدام آليات الأصولية الرأسمالية التى إنحرفت (فى سياق التلهف على التعولم سريعاً) ليحل محلها آليات رأسمالية المحاسيب فتتسارع معدلات النمو الواهم الداهم لتخطف ثماره فئة تعد على أصابع اليد لتترك باقى طبقات المجتمع لتئن تحت وطأة رباعية اللاعادل : المتمثلة فى اللاعادل من الأجور واللاعادل من الأسعار واللاعادل فيما يقدم من خدمات واللاعادل فى إكتناز الأرباح لتترك أغلبية طبقات المجتمع بلا تنمية حقيقية اللهم إلا التنمية بالتسول : ما بين "بنك للطعام" وما بين "رسالة" وما بين "أكفل يتيما" وما بين "التبرع للمستشفيات" فى الوقت الذى شهد المال العام بعثرة هنا وبعثرة هناك فى بذخ من الإنفاق مقرون بالتضرع تسولاً من رجال الأعمال للمشاركة فيما إذا حلت كارثة من الكوارث والذين يهددون (إذا ما إشتموا رائحة إقتراب من مصالحهم) بغلق أعمالهم والإطاحة بما فيها من عاملين إلى عالم البطالة مع تحويلهم الفضائيات إلى أثير إكتظ بالبرامج الحوارية بموضوعات لا تغنى ولا تسمن من جوع فكراً مع الخروج إلى فواصل إعلانية للإعلان عن منتجات معدومة الصلة بالتنمية الحقيقية إلا الأخذ بظاهر من الإنتاج وبقشور من التصنيع تمول

عوائدها تلك البرامج الحوارية لتدخل الغالبية العظمى من سكان الكنانة فى دائرة مغلقة ما بين رأسمالية محاسب تغترف الأرباح إغترافاً من منتجات لا تغنى ولا تسمن من جوع تنموياً لتمول بجزء منها منظومة إعلامية تضخ آناء الليل وأطراف النهار وتنفت عبر الاثير ما يربط الفكر بغلال التهميش للوعى والذات ونحر الهوية وكأنها فواصل إعلانية ملحق بها برامج حوارية لا برامج حوارية تتخللها فواصل إعلامية ، إذ أصبحت الإعلانات هى الأساس أما الحوار فحدث ولا حرج ، مما أصاب المعلم ذاته فى فكرة ورواه وتوجهاته ليواجه كل صباح بمواقع التمدرس أطفال وصبية وشباباً شدت أذهانهم شداً إلى الأجوف من الفكر والضبابية من الرؤية واللامستقيم من السلوك فعضدت أكثر فأكثر منظومة التعليم الموازى الغير متوازن سواء مؤسسياً فى شكل مداس خاصة إرتدت ثياب الإغتراب لغوياً أو دروس خصوصية يجد فيها كل من المدرس والمتمدرس غايته أيضاً فأصبح للخصوص من هذه الدروس بورصتها عاماً بعد عام ووجد المتمدرس المفكك قيمياً غايته فى إبتلاع إن إستطاع لذلك سبيلاً بعض اللهم من المعارف الهشة فى الوقت الذى يعلوا فيه طنين المنظومة التعليمية الحكومية بمنجزاتها الأسمنتية من خلال هيئة للأبنية التعليمية مع إقتياد عجلة قيادتها إلى تقليد الخاص من المدارس بمحاكاتها تسابقاً فى اللغات محطمين تماماً ما عرفته المنظومة التعليمية المصرية خلال ما قبل السبعينات من إعتناق لمبدأ : " ما عرف البلاغة ذو بيان إذا لم يتخذنا له كتاباً " وكيف تكون البلاغة معروفة وزناً وقياً وقد أصبحت حتى العناوين باللغات الأجنبية فوقعت اللغة الشريفة العفيفة فى جب فقدان تواجدتها فى الإستخدام الرصين بعد إخفاء جمالياتها وإبراز صعوبتها وصعوبة التعامل معها وبها حتى لقب ونودى المعلم "بالمستر" ولقبت ونوديت المعلمة أيضاً "بالمدام" !!!!

وبدأ التعليم كقيمة إقتصادية وكقيمة إجتماعية ينالهما الوهن وإنحسار الاعتبار كأثر لعدم الإكتراث به تنمويا بعد أن بدأت إرهاصات مفاهيم الفهلوة تجد لها فى السلوكيات مكانة فى أعقاب حرب عام 1973 و بعد أن بدأت الآلة الإعلامية تصب جام بثها لنفتيت وإضعاف المناعة القيمية للإنسان المصرى بتفريغ مواجيدته من إيمانياتها فأصببت النفس اللوامة بالوهن مع إستيراد تأسلم صحراوى كان التمنى والتحلى ظاهرة دون أن يقر شيئاً فى القلب فجاء العمل مجافياً للمصداقية الإيمانية حيث تمكنت المادية من أغوار الأنفس مع طلاء مظهرى بقشرة من الشكليات الإيمانية فأصبح المال فى القلب لا فى اليد فأنحرفت اليقينييات عن الوسطية الإيمانية (التي تقتضى العمل للدنيا كأن العيش أبدياً والعمل للآخرة كأن الموت فى الباكر) إلى التطرف إما بالعزوف عن الإيمانيات يساراً أو بالغلو فى الشطط يميناً حيث سهل غزو الأنفس بإتطلاق إعلام صوب آلياته نحو النهش فيما تم توارثه من قيم تماسك مجتمعى إيمانى ، مرة من خلال مسلسلات تاخذ التخلف المجتمعى لتصيغه لغواً فى الحديث

ومتاجرة بالأحداث مع الخروج إلى فواصل للإعلان عن منتجات لا تراوح إستهلاك التسالى ولا تمت لإستهلاك ملايين المجتمع بصلة لتستخدم إيرادات الإعلان عنها على شاشة (ساكنة فى كل غرفة الإبصار لها مشدودة والأذن لها صاغية) كمصدر تمويل برامج كلامية من المرسل على عواهنه أو مسلسلات تتلقى التخلف صياغة فى سيناريوهات لتعيد قذفها فى وجه المجتمع مشاهد لتعضد وتحيك دائرة التخلف المغلق الذى لا فكاك منه ليكون نتاجه تهميشاً للوعى وتغييباً للوجدان وتجميداً للإدراك تسعى إليه حاضنة من البث الصندوقى تغلق العقول قبل السبات نوماً لتحكم اليقظة والمنام والأحلام فسلبت من الإرادة صلابتها حيث نجحت الآلة الإعلامية فى إنتزاع دسم كوامن القيم المتوارثة لتقضى على الشراء الإجتماعى/النفسى مقابل ثمن بخس من دولارات أو ريالات أو جنيهات معدودات إنصرفت يلهث إليها البعض فكانت الضربة فى صميم مواجيد وإرادة ويقينيات الإنسان المصرى هى قوام حركة تدميرية للمجتمع المصرى أصابت جيناته ونسيجه القيمى فالت من المجتمع حركته الصراطية وتماسكه الحميمى وذلك بعد أن إكتشفت المخططات التآمرية على الأمة أن ضرب النظم الحاكمة فحسب مع ترك الشعب المصرى لن يحقق لهم مايصبون إليه من تنفيذ ما رسموه من خطط منذ عام 1904 من إستيلاء على موارد بلدان المنطقة ومنها مصر بطبيعة الحال والتي حين إستهدفت النظام فى مصر فى عام 1967 تماسك شعب مصر فى أعقابها ورد عليها بحرين الأولى إستنزافية للعدو بلا مثل فى تاريخ البشرية والثانية هجوم فى وضح النهار عليه لتلحق به أكبر خسارة بشرية.

ومن ثم وجد أهل المؤامرة أن الأمر فى مصر ليس أمر نظم حاكمة وإنما لا بد من التوغل فى عمق الشخصية ذاتها بكافة مكوناتها ومقوماتها النفسية والإجتماعية ليسهل بعد ذلك القفز على رؤوس النظام والإطاحة بها ويبد من ؟ بيد ذات الشعب وذات الجماهير بعد حقنها بمرارة ثلاثية الفقر والجهل والمرض إحتقاناً فكان إستلاب الجماهير لمناعتها النفسية/الإجتماعية/الإيمانية من خلال تعليم مشكوك فى جدواه (إلا مجرد الشدو الواهى بتطويره خططاً لم يتجاوز ما دبج به حبراً على الأوراق) ، ومن خلال إعلام يمول هجماته الإبادية للوعى والإدراك واليقين المصرى تغييباً وتهميشاً من خلال إعلانات عن التافه من المنتجات التى لا تغنى ولا تسمن من تنمية ، ومن خلال منظومة إقتصادية تم التلاعب بها عولمياً تحت مسمى مرة إصلاح للسياسات وأخرى سياسات للإصلاح لتلهث وراء تدبيجات وحياسة آليات وتشريعات ومنظومه من مدعى النخبة من مدعى رأسمالية المحاسيب مدعومة بآلة إعلامية تبث مضامينها مبيدات ثقافية.

وقد شهد شاهد من أشهر أهلها ألا وهو "فاروق جويده" الذى تناول (بعدد الجمعة 4 أبريل 2014 لجريدة الأهرام) الإعلام المصرى من حيث الأزمة والحل (الذى يبدو بعيد المنال) حيث تم توصيف فاروق جويده للإعلام شكلاً فى وجود عدد رهيب من الفضائيات مفتوح أثيرها ليل نهار وأعداد وصفها بالمخيفة من الصحف السوداء والصفراء متعددة الألوان وعشرات الأقلام لا تدرك مسئولية الكلمة قائلاً بأنها تستعمل اللسان بدلاً من القلم ومواقع إلكترونية تطارد الملايين بالأخبار والحكايات والجرائم، وأردف جويده قائلاً مستنكراً بوجود الدماء كفقرة دائمة على الشاشات مع إشعال للحرائق كل ليلة وصراخ وفوضى علاوة على غوغائية للمشهد وحالات التشنج والصرع ووصف "جويده" الشاشة وكأنها مستشفى للأمراض العقلية وإدعاء كاذب بالبطولات والامبالية من المبالغات فى الرفض وفى القبول وهجوم مبتذل ونفاق رخيص ودعوات للفرقة ورفض للآخر دون إعترااف بالتعددية مقرونة باختفاء قيم الثقافة والمصادقية مع حوار منزوع منه الرقى ومكسو بدنو فى الألفاظ وفى السلوك والأخلاق لتفاهة البرامج وهبوط المقدم من الفنون مع غياب لعرض مشاكل المجتمع من أزمات تمويل وبطالة وأطفال الشوارع والباعة الجائلون والعشوائيات وسكانها والدروس الخصوصية وأزمة التعليم ، مع ضيوف تطل من على الشاشات بأنيق الملابس وإدعاء النشاط السياسى أو الحقوى أو الخبرة الإستراتيجية أو رئاسة لحزب بلا تاريخ هم زعماء بالإعلام فحسب ، ذلك كله يلقى به آناء الليل وأطراف النهار على أمية 35 مليون نسمة و ملايين من المنتسبين لنظام تعليمى متخلف فتسطح العقل وتهتمش الوعى وتغيب الإدراك فأصبح الإعلام فى مصر دولة فى حد ذاته مع غياب من الدولة فى ضبط إيقاع ما يبيث قولاً ومشهداً ومضموناً ومتوناً.

وهكذا وعود على بدأ فقد أصيبت المواطنة الإعلامية بترهات الترنج بين خصخصة الأثير من ناحية وتعليمه السلطة من ناحية ثانية وتعليمه المال من ناحية ثالثة فهزل الأداء الإعلامى المهنى بإنصرافه عن طرح أصول القضايا جانباً وتناول هوامشها دون جوهرها فأردت بالمنظومة الإعلامية إلى حومة التساؤل حول مصداقيتها فى التعامل الحقيقى مع أركان المواطنة المصرية وقوامها من خلال صناعة كذب إعلامى ممنهج بإستباق الأحداث والتهويل والإفزاز والتفريع والتشتيت والتشويه والتهوين فمن مدعى وحدانية الخبرة والمعرفة إلى إستثارة العواطف وغسل الأدمغة بإستخدام الأغانى الوطنية أحياناً والمزايدة فى أحيان أخرى بغمد السيوف فى الحقائق لقتلها مقرونة بإستطلاعات للرأى مصابة بفيرس التحيز لتؤدى إلى توقعات غير معنوية الدلالة إلا ما بيتته النوايا لإرساله من رسائل ملفوفة محفوفة بالكثير من دلائل مغالاتها فى الطنين أنيناً مرة وشدوا مرات مع إستخدام الإعلام الإعلانى للتسويق

السياسى تارة وكمصدر لتمويل البرامج الكلامية أو المسلسلات المستخدمة للتجريف حضارياً من قيم ورؤى وتوجهات وسلوكيات كموضوعات لإعادة إلقائها بثاً منبثاً فى العقول والأدمغة التى ما فتئت أن تستعيد توازنها من لظمة تدنى مستويات معيشتها حتى تتلقاها الدولة الإعلامية بلظمة إعلامية تقضى على ما تبقى لديها من أحلام الكرى.

وإذا بالإعلام الإلكتروني يصنع لنفسه منظومة إعلامية إلكترونية خاصة بالمشاركين فيه من خلال وسائل للتواصل الإجتماعى ما بين "الفيس بوك" و "التويتر" والبريد الإلكتروني " و "اليوتيوب" وذلك بإستخدام وسائط إلكترونية متعددة تراوحت ما بين المحمول هاتفياً والحاسب الشخصية المحمولة تنقلًا و "الآى باد" الذى باللمس إن لم يكن بمجرد النظر يرسل ويتلقى ويعرض عبر الفضاء الافتراضى ، فتم تشبيك المواطنة المصرية الفردى فى تجمعات وإئتلافات وتحالفات وعصبيات وقبليات وأطيانف الإلكترونية فنشأت التعارفات والصدقات وتم تكوين الصحف الإلكترونية والمدونات الإلكترونية بل وتكوين أحزاب الإلكترونية فتم إختراق الحواجز والحدود والقيود الأمنية للدول وزاعت المنشورات الإلكترونية فأفضى ذلك إلى قيام هبة شعبية أطلق عليها ثورة وتدلّياً سميت بالربيع (ما أنتمى حصادها الذى هو فى حقيقته حصيد) إلى أى ربيع إذ هو الخريف بعينه، وساد السجال والونس والأنس الإلكتروني اللامتناهى فضائياً ودارت المعارك الحوارية الإلكترونية فساد فيها الشجار والعراك والصخب الإلكتروني وذلك مع ممارسة ألوان البلطجة والتشويش والتشويه الإلكتروني بين فرقاء المواطنة وذلك كله بممارسات غاية فى الماضوية مصابة بعوار شحوب وخفوت مشروع المستقبل لغياب التصميمات الهندسية السياسية القادرة على تحديد خريطة وعالم الطريق إلى مستقبل حتى ظهر أخيراً بعد نهاية يونيو 2013 معالم لخريطة إلى المستقبل ما زال إتمام مراحلها قيد التنفيذ.

وهنا وجد المعلم نفسه (مثل ممتهنى باقى المهن الأخرى) أمام إستراتيجيات ترسم وسياسات تصاغ وقرارات تؤخذ وتشريعات تقنن وآليات يمسك بزمامها إدارة ممن يحار المرء فى تشخيصه والمعلم فى كل ذلك يتراكم أمامه وعليه وخلفه سريان الفقر فى هشيم الإنسان ليصيب الملايين مدقعاً ، وإعتلال الصحة بالمزمن من الأمراض والقمامة بقبحها التى تزكم الأنوف تقززاً وتصيب الإبصار والبصر والبصيرة والتى تواجهه كل صباح مثله فى ذلك مثل باقى أبناء وطنه وهو ذاهب إلى مدرسته ليقابل المعلم بعد ذلك كثافات من ناعمى الأظفار فى إستقباله بالفناء وبالفصول وقد أخذوا ما أخذوا من عادات وتقاليد وقيم ورؤى وتوجهات وسلوكيات عن آبائهم وأمهاتهم وعن جيرانهم وعن أقرانهم بعد أن أصبح الشارع إمتداداً للسكن

فى أحياء عشوائية تنشط بكل صنف وصنف من الإسكان الجماعى المشترك ومن لم يجد فإسكان القبور وإن ضاقت فعشش الرث من خامات الصفيح المتهاك أو ضفائر الزعف والجريد ، أو فى أحضان صخور جبال إنهيارها فى كل لحظة منتظر (وصخور المقطم وما تحتها من عشوائيات كان خير شاهد) وماء للشرب بالصرف الصحى مختلط ، ومياه الصرف الصحى تنساب فى أنابيب إمتصاص النباتات من محاصيل وخضر وفواكه ليلتهمها الحيوان وليلتهمها معا الإنسان ، فيلقى المعلم صحياً ما يلقى إلا أنه هو نفسه نفساً ونفسياً لا يختلف فى تركيباته القيمة عن هؤلاء الشاخصة أبصارهم إليه يتلقون عنه ما يلقته لهم تلقيناً وهو فى حقيقته مجرد كلمات لا تجد ممن هم فى نعومة الأظفار أو صبية وصبايا المرحلة الثانوية إلا كل التفات عنها إلا قلة قليلة أنعم الله عليها بالفكاك روحياً ونفسياً وبآلاء منه من أغلال ما كبلت به العقول والأفئدة والإبصار من ترهات مجتمعية.

وهكذا من تربية وتنشئة للمعلم ومن مناخ عمل يواجهه فى مواقع التمدرس كلها مكابح تكبح أى أداء مديد فى الفصول لتزداد يوماً بعد يوم إنفتاح حجم السوق التعليمية الموازية إن وصفت من باب الحياء بالموازية إذ أنها فى حقيقتها لا تعدو وأن تكون سوقاً سوداء للتعليم مثلها فى ذلك مثلما سادت أسواق العملة السوداء وأسواق السلع والخدمات السوداء والذى أدى إلى نشأتها إما إنعدام العرض منها أو إنخفاضة أو إنعدام جودته إن كان معروضاً.

فآل التدريس وانتقل من المدارس إلى المنازل وبعض المراكز المتخصصة فى الدروس الخصوصية وأصبحت المدارس العامة ما هى إلا أسواق يلتقط منها المعلم زبائنه إلى الدروس الخصوصية : الملخصات مادتها والمحدوف من المناهج لا بأس لتتدفق الأجيال تلو الأخرى لا علم حصلت كما يجب أن يكون التحصيل ولا تربية نالت من وزارة سميت بالتربية والتعليم وإنعدام التشكيل فى القراءة وفى الكتابة (فتم بعث مشروع القرائية لتدريب المتدربين على القراءة والكتابة بالتشكيل)، ولا المعلم أصبح الأسوة والقذوة على نحو ما كان أو ما يجب أن يكون بالقدر الهين القليل وذلك كله فى غضون السبعينيات والثمانينيات وأوائل التسعينات الذى إنطلق فى أتونه التعليم الخاص بمدارس كان إنشائها من القطاع الخاص استثماراً مالياً فى المقام الأول قبل أن يكون رسالة تعليمية (التى من باب خفض التكلفة ومعظمه العائد من الأرباح لا تنادى للعمل بها إلا المبتدئين من المعلمين أو أولئك ذوى الكفاءات القابلة للمتدنى من المراتب) ، وما بين تعليم خاص باللغات وما بين تعليم خاص ذات مسميات دينية فإذا بالمنظومة التعليمية المصرية تكتظ بأنواع عديدة من التعليم كل نوع منه لمقابلة توجهات وطموحات طبقة إجتماعية معينة فأصبح التعليم تعليمياً طبقياً متعدد المعايير متعدد التوجهات

زاد من إغتراب خريجية عن المجتمع إغتراباً بما لحق أجزاء منه من تغريب وأجزاء أخرى من تشريق فأصبحت منظومة منوعات تعليمية لإرضاء رغبات الطبقات الاجتماعية والاقتصادية فى المجتمع لا سيما والولع بكل ما هو أجنبى قد إشتغل به العقل ولعاً وأصبح التعليم الحكومى مثله مثل الرغيف المدعم تلعه الطبقات الإجتماعية محدودة الدخل ولا تعليق منها مثله فى ذلك مثل الخدمة الطبية بمستشفيات حكومية عامة هى لافتات لا أكثر وعلى المترددين إحضار دوائهم إن كان لهم فى الشفاء نصيب يذكر!!!

سابعاً : إقتياد مصر لآتون العولمة بإبلاء كل أوامر سيادتها على مقدراتها دعماً لثلاثية الفقر والجهل والمرض :

1- آليات عولمة مصر:

وما كان ما أصاب المعلم والمتعلم ومواقع التعلم ما أصابها على النحو السالف إلا نتيجة التلهى بإقتياد مصر لآتون العولمة من خلال أربع آليات : أولها ما أطلق عليه برنامج إصلاح السياسات القطاعية الذى تم تصميمه ودعمه بتمويل أمريكى ويتم سخاء فى آتون متابعة أمريكية لصيقة لتنفيذه تفكيكا لعرى الأصول الإنتاجية العامة ونقل ملكيتها لثلة رأسمالية لمحاسبين وثانيها تشكيل شراكات أمريكية مصرية فى مجالات عدة أدى إلى صناعة منظومة قطاع خاص إحتكارى مكون من أئمة رأسمالية المحاسبين وثالثها تنفيذ برنامج دعم اللامركزية بتمويل أمريكى للتغلغل فى النسيج المجتمعى المصرى لإبلائه ورابعها دعم منظمات المجتمع المدنى للإنفراد بها بعيداً لتؤدى المخطط لها من تفكيك لأواصر السيادة الوطنية بتدريب البعض على أساليب الحشد الجمعى بعد تأهيل وحقق هذه الحشود بمقومات الإحتقان والرفض والتذمر التى بدت كإفرازات جماهيرية طبيعية لما عانتها هذه الجماهير طيلة حقبة من الزمن من ظلم فى الأجور وظلام فى الأسعار وبغى فى الأسواق وإغتراف للأرباح وحرمانها من ثمرات النمو فألقى بها فى غياهب هوامش الحياة الإنسانية فأصبح تحريكها تحت مسميات طنانة السبيل لإجراء التفكيك اللازم للدولة وللمجتمع بدأت بنداوات المطالبة بالإستقلال الذى ظاهره الحرية والديمقراطية وباطنه التفكيك المؤسس مع إزكاء النعرات الإثنية والطائفية والقبلية والعصبية والفئوية والمهنية والجغرافية والدينية فى المقدمة منها، بل وحدث ولا حرج من تفكيك لمؤسسات المجتمع ولتفتيت الأواصر الاجتماعية و "لإذابة" التلاحم الرابط للنسيج المجتمعى بعد أن أصاب هذا النسيج ما أصابه من إبلاء للخيوط الرابطة بين عناصره الجغرافية والدينية والطائفية والمذهبية والقبلية والعصبية والإثنية.

2- برنامج لتوسيع قاعدة الملكية زعما آل إلى حصر الملكية فى يد ثلة من رجال الأعمال ، وأى أعمال؟
وانتهى برنامج الخصخصة الذى تم تنفيذه بزعم توسيع قاعدة الملكية إلى حصر الملكية للأصول الإنتاجية وتسليمها ليد رأسمالية المحاسب ممتثلة فى قلة من رجال الأعمال بعد التخلص من عمالتها بالمعاش المبكر لينضموا إلى البطالة قعوداً إجبارياً عن العمل.
3 - تغيير البنية التشريعية غلاً ليد الدولة عن مقدرات الدولة :

كان تغيير البنية التشريعية المصرية تقنياً للأصولية الرأسمالية التى إنحرف تطبيقها لخدمة رأسمالية المحاسب من خلال ما صدر من تشريعات لرفع ولغل يد الدولة عن أعمال مقتضيات سيادتها على المقدرات الاقتصادية أو الإجتماعية بباقة من التشريعات كقانون الملكية الفكرية رقم 82 لسنة 2002 وقانون العمل الموحد رقم 12 لسنة 2003 وقانون الجمعيات الأهلية رقم 84 لسنة 2002 (الذى مازال زخم الإعتراض عليه لإصدار بديل له عارما بلا هوادة) وقانون حماية المنافسة ومنع الإحتكار (الذى قنن وقّس الإحتكار موجهها ضربة قاصمة للمنافسة) كما حيل بين جهاز المنافسة ومنع الإحتكار وبين قيامه بدوره لإحداث التوازن المطلوب بين رأسمالية السوق والمجتمع والدولة مما أعدم حقوق المواطنة للعمال وحقوق المواطنة للمستهلكين بل وأيضاً حقوق المواطنة المؤسسية السيادية بواسطة لجان شراكة مصرية- أمريكية مقرونة بتمكين منظومة للقطاع الخاص من الهيمنة والسيطرة على المجريات الاقتصادية المصرية الزراعية والصناعية والخدمية منها وذلك بالتوازي مع تفكيك موروث الهيكلية الاقتصادية العينية العامة التى كان القطاع العام فى القلب منها التى تم تشييدها خلال الخمسينيات والستينيات من القرن المنصرم تأسيساً على حصيرة بنوية تنموية من مشروعات أرساها وشيدها محمد على وأبنائه و بنك مصر وشركاته و جمال عبد الناصر و ديمقراطيته الاجتماعية وسده العالى وقناته .التى أممها لتقتات مصر من مواردها عملاتاً أجنبية حتى الآن وغداً وبعد غد.

4 - جنى حصيد التعولم بالمتدنى من المؤشرات الكلية :
وإذا بسوق للأوراق المالية تفرد ساحتها تعامللاً هى المضاربات المالية بعينها دون تراكم ولا تركيم لرأس مال عيني إلا اللمم منه فكان أن أصيبت مؤشرات الاقتصاد الكلى المصرى بالوهن الذى لا تخطئه عين فأصابته الاقتصاد المصرى بالمزمن من إنعدام فى المناعة التنموية إذ تدنت فى العام الماضى كافة مؤشرات الإقتصاد الكلى حيث وصل معدل النمو الإقتصادى إلى 1.9% مقابل معدل نمو سكانى قدره 2.4% ، وعجز فى الموازنة العامة هذا العام بلغ 375

مليار جنيه مصرى (بما يمثل 14% من الناتج القومى الاجمالى) وتوزع الإنفاق العام ما بين 34% من الموازنة لدعم لا يدعم مستحقه (حيث بلغ الدعم السنوى 171 مليار جنيه) إذ لا يحصل رغيف الخبز على أكثر من 18% من هذا الدعم فى حين أن 75% من هذا الدعم قيل أنه دعم للطاقة الذى بلغ 156 مليار جنيه (80% من دعم الطاقة يذهب إلى الـ 20% الأكثر ثراءً و 60% من الدعم الموجه للطاقة يذهب للشركات الكبرى) ، و 24% من الموازنة العامة للدولة للأجور (يحصل عليها 6.6 مليون موظف فى الدولة) ، و 25% من الموازنة العامة للدولة يذهب لخدمة الدين العام الذى بلغ 218 مليار جنيه سنوياً بما يمثل 96% من الناتج القومى الإجمالى أما الدين للعالم الخارجى فقد أصبح الآن 47 مليار دولار ، ووصل العجز فى الميزان التجارى إلى 58 مليار دولار ، وأصبح الإحتياطى الدولى 17.4 مليار دولار (وهو مبلغ لا يغطى إلا أربعة شهور واردات) ، فى حين لا ينال التعليم إلا 3% من الإنفاق العام ولا تنال الصحة إلا 2% من الإنفاق العام ووصل معدل الإستثمار إلى 15% من الناتج المحلى الإجمالى فى حين أن تحقيق معدل نمو قدره 7% يحتاج إلى معدل إستثمار بمقدار 35% من الناتج المحلى الإجمالى بينما أن العائد من إستغلال الثروة المعدنية لا تتجاوز نصف مليار جنيه سنوياً فحسب فتدنى موقع مصر فى التنافسية والشفافية ومكافحة الفساد مما أودى بالمواطنة المصرية إلى سحق وقوع 45% منهم إلى ما تحت خط الفقر وتفشت البطالة بين القوة العاملة المصرية كسريان النار فى الهشيم بنسبة (13.7% من القوة العاملة) (تمثل 3.7 مليون عاطل) وأصابت الأمية ما لا يقل عن 40% من مجموع المصريين مع 5000 منطقة عشوائية على مستوى الجمهورية ومصانع متعثرة بلغ عددها 7 آلاف مصنع فأحيطت المواطنة المصرية بحزام من ثلاثية : الفقر والجهل والمرض.

5 - المشكلة السكانية ما زالت بلا حل على الرغم من تواتر ما قيل من حلول لها عبر الحقب:

وعلى الرغم من أن المشكلة السكانية ثلاثية الأبعاد : النمو السكانى والتوزيع السكانى والخصائص السكانية إلا أنه لم يتم التعامل إلا مع بعد واحد منها فقط إلا وهو الزيادة السكانية من خلال برامج تنظيم الأسرة ومع ذلك (وكما أوضح ماجد عثمان وعلى نحو ما كتبه عنه سامية عبد السلام بعدد الأهرام المؤرخ 2014/3/23) فقد أصبح تعداد مصر عام 2012 يساوى مجموع عدد سكان إيطاليا وفرنسا وأسبانيا والمملكة المتحدة مجتمعين بعد أن كان

مساوياً لعدد سكان إيطاليا فقط عام 1950 وأن عدد سكان مصر يتضاعف كل ثلاث سنوات وأن 20% من سكان مصر ساكنى الصعيد ينجبون 40% من المواليد.

6 - إصابة المواطنة المائية بالتلوث فأضحى النيل مفاديا للحياة لا مصدرا لها :

يواجه الحجم المتزايد من السكان سالف التبيان بمياه النيل الملوثة وهو النيل الذى طالما تغنت به مصر كهبة له فبعد أن كان يلقي به فى كل عام عروساً وفاءً له بإعتباره مصدر كل شئ فى مصر فقد أصبح مبعثاً للأمراض بعد أن كان يشقائق لرشفته كل من روى ظمأه ولومرة واحدة بمائة حيث وكما فضل أيمن المهدي وآخرين بيومية الأهرام المؤرخة 1014/1/13 كيف أن التعامل اللا بيئى مع مياه النهر العظيم قد أودى به إلى الحضيض البيئى ليكون مصدر للأمراض و إعداماً للحياة بعد أن كان هو مصدر كل شئ فى فالإلقاء بالمبيدات الكيماوية والمبيدات الفطرية المسرطنة ذات المركبات الخمسة لأنواع المبيدات الفطرية (التى تم تحريمها منذ عام 1971 وهى "المانكوزيب" و "الفنجيسيديس" و "الدثيوكاريامات" و "الإيثيلين ابيبز" و"الناينيب" هى مبيدات وإن كانتت محرمة دولياً منذ 43 عاماً فإن آثارها البيئية السامة تمتد لمدة خمسون عاماً ، ناهيك عما يلقي بمصدر الحياة والنماء من مخلفات الصرف بأنواعه الصحى والزراعى والصناعى ومتبقيات الادوية والطحالب والنفط ومشتقاته .

تم أخذ ثلاثين عينة من المياه من مصادر متعددة تراوحت بين مياه مرشحة و مياه جوفيه ومياه للظلمبات الحبشية فوجدت 18 عينة منها إيجابية (بنسبة 60% من العينات المأخوذة) إحتوت مياهها على بكتريا المجموعة "القولونية" و "غسيل القولون النموذجى " وبروتزوا" الحية المسببة للتسمم الغذائى مع إرتفاع فى نسب الأملاح مثل "الكاديوم" و"الزنك" التى تؤدى إلى الفشل الكلوى والخلل فى الجهاز العصبى والتهاب الأطراف العصبية والعصب البصرى الذى قد يؤدى إلى العمى.

كما تصل المبيدات إلى جسم الإنسان متخفية فى أجسام الكائنات الحية إن سلمت ونادراً ما تسلم من التدمير الذى يصيب النبات والثروة السمكية والحيوانية ومنتجات زراعية مسممة وأسماك مسممة بعد تخزينها لجرعات عالية من المبيدات ، علاوة على ما يحدث من صرف مياه الصرف الصحى فى مياه النيل من تلوث كيميائى تراكمى بالعناصر الثقيلة من حديد ومنجنيز وكلو وكبريتات و ماغنيسيوم وأمونيا وتلوث بيولوجى يؤدى إلى إنخفاض نسبة الأكسجين فى الماء مما يستتب فى قتل الأسماك والأحياء المائية الأخرى ويؤدى وجود هذه

الملوثات فى المياه إلى الإصابة بالتهابات الأذن والدوسنتاريا وحمى التيفويد والإلتهاب المعدى المعوى الفيروسى والجراثيمى وإلتهاب الكبد الوبائى.

7 - إصابة المواطن النفسية بالمعاناة والإضطراب والفرع والهلع :

يالىت المواطنه أصيبت فحسب فى معيشتها فقراً وجهلاً ومرضاً بل أصدرت أيضاً فى نفسييتها علة إعتلالا (على نحو ما كتبت عبير فؤاد بعدد الأهرام المؤرخ 2014/3/23) أى ما يزيد عن 13 مليوناً إذ أصاب 17 من كل مائة من ساكنى المحروسة القلق والإكتئاب متفوقة بذلك على الإصابة بمرض السكر الذى ينتشر بنسبة 12% أو فير س "سى" الذى يصيب 14% ، وتمددت المعاناة من المشاكل والإضطرابات النفسية لتصيب سكان الصعيد والمناطق الريفية إذ إنتشرت الأمراض النفسية بنسبة 16.4% فى الصعيد مقارنة بنسبة 18.5% فى القاهرة و 16.9% لمحافظة الوجه البحرى ولا يتلقى العلاج من الإضطرابات النفسية إلا 0.4% من المصابين بها بينما تكثر نسبة الإصابة بمرض الهستيريا المتمثل فى وجود خلل فى الوعى نتيجة ما حاق الإنسان المصرى من مشكلات ومحاولات الهروب منها علاوة على نوبات الفرع والقلق العام وتلك كانت نتائج كشفت عنها دراسة أجريت بالتعاون بين الأمانة العامة للأمراض النفسية بوزارة الصحة ومنظمة الصحة العالمية كان حجم عيوبها أكثر من 7400 مواطن مصرى تراوحت أعمارهم من 18 عاماً فأكثر وغطت عشر محافظات : القاهرة ، الجيزة ، الفيوم ، بنى سويف ، المنيا ، أسيوط ، سوهاج ، قنا ، الأقصر ، أسوان.

(تاسعا) إصابة المواطن المائية بالتلوث فأضحى النيل مصدراً لكل ما هو معاد للحياة لا مصدر للحياه :

إلا أن هذا الحجم المتزايد من السكان يواجه بمياه ملوثة للنيل الذى طالما تغنت به مصر بأنها هبة له وبعد أن كان يلقي به فى كل عام عروساً وفاءً له بإعتباره مصدر كل شئ حى فى مصر، فقد أصبح مبعثاً للأمراض (بعد أن كان يشناق لرشفته كل من روى ظمأه ولومرة واحدة بمائة) حيث وكما فصل أيمن المهدى (وآخرين بيومية الأهرام المؤرخة 1014/1/13) كيف أن التعامل اللا بيئى مع مياه النهر العظيم قد أودى به إلى الحضيض البيئى ليكون مصدرا للأمراض و إعداماً للحياة بعد أن كان هو مصدر كل شئ حى فالإلقاء بالمبيدات الكيماوية والمبيدات الفطرية المسرطنة ذات المركبات الخمسة لأنواع المبيدات الفطرية (التى تم تحريمها منذ عام 1971 وهى "المانكوزيب" و "الفنجيسيديس" و "الدثيوكاربامات" و "الإيثيلين أيبيز" و"النانيب" وهى مبيدات وإن كانت محرمة دولياً منذ 43 عاماً فإن آثار البيئية السامة

تمتد لمدة خمسون عاماً) . ناهيك عما يلقي بمصدر الحياة والنماء من مخلفات الصرف بأنواعه الصحى والزراعى والصناعى ومتبقيات الأدوية والطحالب والنفط ومشتقاته .

بل أن ثلاثين عينة من المياه أخذت من مصادر متعددة (تراوحت بين مياه مرشحة و مياه جوفيه ومياه للظلمبات الحبشيه) فوجدت 18 عينة منها إيجابية (بنسبة 60% من العينات المأخوذة) إحتوت مياهها على بكتريا المجموعة القولونية و بسيل القولون النموذجى " وبروتزوا" الحية المسببة للتسمم الغذائى مع إرتفاع فى نسب الأملاح مثل الكاديوم والزنك التى تؤدى إلى الفشل الكلوى والخلل فى الجهاز العصبى وإلتهاب الأطراف العصبية والعصب البصرى الذى قد يؤدى إلى العمى كما تصل المبيدات إلى جسم الإنسان متخفية فى أجسام الكائنات الحية إن سلمت ونادراً ما تسلم من التدمير الذى يصيب النبات والثروة السمكية والحيوانية ومنتجات زراعية مسممة وأسماك مسممة بعد تخزينها لجرعات عالية من المبيدات ، علاوة على ما يحدثه صرف مياه الصرف الصحى فى مياه النيل من تلوث كيميائى تراكمى بالعناصر الثقيلة من حديد ومنجنيز وكلور وكبريتات و ماغنيسيوم وأمونيا وتلوث بيولوجى يؤدى إلى إنخفاض نسبة الأكسجين فى الماء مما يتسبب فى قتل الأسماك والأحياء المائية الأخرى وتؤدى إلى إلتهابات الأذن والدوسنتاريا وحمى التيفويد والإلتهاب المعوى المعوى الفيروسى والجراثومى وإلتهاب الكبد الوبائى.

(عاشرا) إصابة المواطنة النفسية بالمعاناة والإضطراب والفرع والهلع :

وياليت المواطنة أصبت فحسب فى معيشتها فقراً وجهلاً ومرضاً بل أصيبت أيضاً فى نفسياتها (على نحو ما كتبت عبير فؤاد بعدد الأهرام المؤرخ 2014/3/23) إذ أصيب 17 من كل مائه من ساكنى المحروسة (أى ما يزيد عن 13 مليوناً) بالقلق والإكتئاب فى تفوق بذلك على الإصابة بمرض السكر الذى ينتشر بنسبة 12% أو فيروس "سى" الذى يصيب 14% ، وتمددت المعاناة من المشاكل والإضطرابات النفسية لتصيب سكان الصعيد والمناطق الريفية إذ إنتشرت الأمراض النفسية بنسبة 16.4% فى الصعيد مقارنة بنسبة 18.5% فى القاهرة و 16.9% بمحافظات الوجه البحرى ولا يتلقى العلاج من الإضطرابات النفسية إلا 0.4% من المصابين بها بينما تكثر نسبة الإصابة بمرض الهستيريا المتمثل فى وجود خلل فى الوعى نتيجة ما حاق الإنسان المصرى من مشكلات ومحاولات الهروب منها علاوة على نوبات الفرع والقلق العام وتلك كانت نتائج كشفت عنها دراسة أجريت بالتعاون بين الأمانة العامة للأمراض النفسية بوزارة الصحة ومنظمة الصحة العالمية كان حجم عينتها أكثر من 7400 مواطن مصرى تراوحت أعمارهم من 18 عاماً فأكثر وغطت عشر محافظات : القاهرة ، الجيزة ، الفيوم ، بنى سويف ، المنيا ، أسيوط ، سوهاج ، قنا ، الأقصر ، أسوان.

و بالإستعانة بما أطلت فى شرحه المبدعة د. منال عمر خبيرة ومستشارة الطب النفسى المجتمعى فى عدة حلقات على قناة النهار فى حضور الإعلامى محمود سعد فيمكن القول بأن ماتفشى من ثالوث : الجهل والفقر والمرض على النحو سالف الذكر وما نالته الأمراض العضوية من الأجساد وما نالته الأمراض النفسية من أغوار السرائر على نحو ماتوضح لم يستطع المعلم تنمية ملكات الإبداع العليا لدى المتدرسين (إذ أن فاقد الشئ لايعطيه كما تؤكد الحكم) إذ بعد أن يغتاله سياق من الأنساق المجتمعية على النحو الوارد فيما سلف من متن هذه الدراسة من إطار إقتصادى / إجتماعى / ثقافى / سياسى : إعلامى / بيئى على النحو السابق توصيفه فلن تتبقى لديه هو نفسه من رذاذ الإبداع إلا ماتطير سدى فى الهواء كما أفتقد المتدرسين على يديه مكامن الإبداع وبواعثه لإصابتها للجهاز العصبى ذات الحضانة المجتمعية المستلبة لكل مقومات الإبداع وبواعثه لإصابتها للجهاز العصبى بالجذب التخيلى أو نجواء المشاعر فمن الصعب إن لم يكن من المستحيل إلا أن تصاب مراكز المخ بما لا يحمد عقباه من ضмор فى أداء لوظائفها المشاعرية أو التخيلية فجذع المخ فى (ظل هذه ظروف يعيشها المدرس والمتمدرس) بجهازه العصبى اللاإرادى لن تخرج منه الموسيقى الفطرية البدائية الأولية التى خلق بها الإنسان ومن ثم سيقبل بل قل سينعدم إنبعث

العواطف الجمالية للتأثر بالسلب إيقاعات القلب والكلى والكبد بإعتبارها إيقاعات موسيقية لا إرادية.

فإذا ما كان ذلك حال جذع المخ وما به من جهاز عصبى لا إرادى ، فإن الجزء القشرى تحت العلوى من المخ لن يكون المايسترو للغدد المفرزة للهرمونات على نحو ما يجب أن يكون عليه المايسترو ومن ثم وبإعتباره الجهاز الجوفى المسئول عن المشاعر من غضب وحب وكره وحزن وحقد وغل وخوف وهلع الخ ستضطرب هذه المشاعر وتتصارع مع بعضها البعض لتحل إحداها بالغلبة محل الأخرى فينعدم التعبير عن حقيقة السرائر وبالتالي ينعدم توصيفها إذ ستختلط بعضها ببعض ويصعب الوقوف على أى منها. أما القشرة المخية العليا للمخ فبعد أن تنال حظها الغير موعود من حياتها فى سياق أنساق مجتمعية ولادة لثالوث الفقر والجهل والمرض (على النحو السالف ذكره) فإنها ستقوض الإرادة وتذهب العقل وتشوه معالم اللغة أما مواقع الحساب والهندسة والحفظ... الخ بالقشرة المخية العلوية فستنال هى الأخرى حظها التعس من الضمور.

فإذا ما أدى سباق الأنساق المجتمعية المتحلية بثالوث الفقر والجهل والمرض!!! إلى ضمور إنبعاث الموسيقى الفطرية البدائية الأولية (التي خلق بها الإنسان) من جذع المخ وهو الجهاز الموصل المؤثر على القلب والصدر وباقى أجزاء أجهزة الجسم من خلال الجهاز العصبى اللاإرادى والمخ ذاته (سواء الجزء الذى تحت القشرة المخية العلوية أو القشرة المخية العليا) فإن سرائر النفس لن تستثار ولن تتحرك بالموسيقى صاحبة الدلالة (حزن - شجن - ترقب - خوف - بهجة - سمر - حب) ولا بالموسيقى الأكبر من الموسيقى صاحبة الدلالة ولا مع الموسيقى الأكبر من الموسيقى صاحبة الدلالة ، ومن ثم لن يحدث مايمكن أن تحدثه الموسيقى صاحبة الدلالة والأكبر منها فى النفس من تنفيس (إخراج الإنسان من الجمود) ومن ترقب ومن إنفعال (المشاعر مع الموسيقى) ومن توحيد مع الموسيقى (أى بالإصطباغ وعدم الاقتصار على سماع الموسيقى فحسب) وإنما يضحي الإنسان هو ذاته موسيقى ويخرج هو نفسه موسيقى) ومن الانفصال عن الوجود ولوجا (إلى داخل الموسيقى) ومن فهم المشاعر والتعبير عما يحس به من أحاسيس ومن تشغيل وتهيج للذاكرة إسترجاعا للماضى وعدوا للأمام مشاعريا ، مع التعامل بالجسد مع الموسيقى تمايلا (مع البقاء جالسا) والانسجام مع الإيقاع (حيث لا يقتصر سماع الموسيقى على الأذن فقط وإنما يسمعها الجسد نفسه دخولا داخل الإيقاع) ثم الإلتحام التام بالموسيقى تمايلا نسيانا للوقار ثم الشعور مع المجموعة التى حوله بالإثابة والمكسب

بالإحساس بالقدرة على تحقيق شئ فى الحياة من خلال نماء مشاعر التسامى والإبدال والإعلاء.

وباختصار فإن تفشى الأمراض الثلاثة سألقة الذكر من فقر وجهل ومرض يؤثر بالسلب بلا مزية على قدرات الإنسان مدرس أو متمدرس أو غيرهم على درجة كفاءة وكفاية السماع والفهم والرد فالهلوع المجزوع نفسيا من الصعب أن يسمع جيدا أو أن يفهم مدققا أو أن يرد بسرعة وبسلاسة ووضوح إذ لا تنمية للسمع ولا قدرة على الفهم ولا تنمية للتخاطب بكل ، ومن ثم فلا مدرس أو متمدرس أو كائنا من كان من البشر هذا إطار حضانة حياته من فقر وجهل ومرض لابد و أن تصاب موسيقاه الفطرية الأولية الذاتية بالإمتناع عن الانبعاث من جهازه العصبى اللاإرادى كما لاتسمح له أجزاء مخه العلوى وماتحته من التوافق عند الإستماع إلى نغمات الموسيقى ذات الدلالة بل يصبح ضحية الإرتماء فى أحضان صخب موسيقى مسجلة مسموعة بذاتها يتناهى ضآلة تأثيرها العلاجى النفسى أمام موسيقى مرئية حية كمية ذبذباتها أكبر والإحساس بما ينبعث منها من ذبذبات أعلى ومن ثم قدرتها على علاج الأمراض ومنع تفاقمها وتدهورها أعلى إذ تقوم الموسيقى بتهييج مورفيمات المخ الداخلية بشكل أكبر وتحسن كل الجهاز العصبى اللاإرادى ومنه الغدد الصماء فتقلل من العتة والزهايمر وتزيد من الإحساس بالإعتزاز والذكاء والرفاهه و لكن كيف يكون ذلك وثلاثية الفقر والجهل والمرض للمواطنة النفسية والعصبية والروحية والموسيقية بالمرصاد؟

الفصل الخامس
مهنة التعليم ومجتمع المعرفة في مصر*
"رؤية نقدية"

* أ.د. خضر عبدالعظيم ابو قورة

قائمة المحتويات

- مقاربات في المدخل عن القضية والمشكلة البحثية .
- ثلاثة اتجاهات رئيسية عن علاقة مهنة التعليم بالمجتمع.
- إطلالة نقدية .
- الإتساق بين مهنة التعليم ومجتمع المعرفة.
- مجتمع المعرفة وتحديات التقدم .
- كيف يمكن لمجتمع المعرفة التأسيس لمجتمع جديد.
- مهنة التعليم ومستندات المعرفة.
- ملاحظات لمصادر ومراجع عربية وأجنبية.

مقارنات فى المدخل عن القضية والمشكلة البحثية :

إذا كان موضوع هذه الورقة " مهنة التعليم ومجتمع المعرفة فى مصر رؤية نقدية " يحمل طموحاً كبيراً عند صاحب هذه السطور ، فإنه يحمل فى نفس الوقت درجة ما من درجات الرهبة والتواضع . الرهبة لأننا فى مواجهة مباشرة مع قضيتين كبيرتين للغاية وهما مهنة التعليم ومجتمع المعرفة فى مصر - كل منهما يحتاج لوقت وجهد أكبر كثيراً من طاقة الباحث الفرد - مهما بلغت حنكته وعلمه وخبرته - وذلك مصدر الرهبة . أما التواضع فمصدره المقولة الحكيمة " ويل للعالم إذا رضى عن نفسه " ثم إن تعقد وتشابك إشكالية التعليم وتفرعاتها فتحتاج ما هو أكبر كثيراً مما نحن بصددده فما بالنا إذا كان الأمر سيتعلق به - أى علاقة التعليم - بمجتمع المعرفة ، مما يجعل التواضع أكثر وجوباً .

لقد مارست سلطة الدولة وهيمنتها على التعليم مبكراً فى ظل النظام الرأسمالى التسلطى الذى كان يحرص دائماً على إقامة نظام تعليمى يخدم مصالحه الذى يُكرس الطبقيّة فى التعليم . حيث التعليم فى هذا السياق يلعب دوره فى إقصاء أبناء الفئات الاجتماعية الفقيرة من الشرائح الدنيا وما فوقها قليلاً عبر ما يسميه التربويون بأولويات الإخفاق وتنمية أحاسيس الدونية والقصور . والمؤسف حقاً أن التعليم فى مصر خلال الأربعة عقود الأخيرة كان يكرس تلك الإشكالية حيث لا علاقة جوهرية بين ما يتعلمه التلميذ والتلميذة فى المدرسة وواقع الاحتياج الفعلى للمجتمع من جانب ومستقبل المتعلم من جانب آخر .

الهدف ارتبط بعملية خفية وهى ترويض التلميذ والتلميذة على قيم ومعايير محددة تتمثل فى قيم الطاعة والإستكانة وغرس مبدأ اللاتكافؤ بحيث غدت العملية التعليمية أداة لتكريس القيم السلبية المتمثلة فى مشاعر القهر والخضوع وإضعاف روح الإبداع بحيث أصبح التعليم أداة لإعادة إنتاج الواقع فى المجتمع بكل سوءاته وسلبياته وإقتناعاته لصالح شريحة صغيرة جداً تمثل تحالف السلطة والثروة ذلك الخطر الذى يدهم المجتمع من مصادر شيوع الفساد والإنحطاط " حينما تلتقى الإمارة بالتجارة سواء فى المجال الاجتماعى أو الاقتصادى أو السياسى أو الأخلاقى أو التعليمى والتربوى - وفى رأى صاحب هذه السطور أن الخطورة العظمى كانت كامنة فى البعدين الأخيرين (الأخلاقى والتعليمى والتربوى) .

إشكالية أخرى تضاف إلى ماسبق تعرض لها المعلم ومعه مهنة التعليم حينما إقتصرت العملية التعليمية على التلقين ثم طريقة الاختبارات . وتعقدت هذه الإشكالية حينما تحوّل المعلم على أنه مصدر المعرفة الوحيد ، وهو الذى يُقدّم للمتعلمين معلوماته . فهو العنصر الفاعل الوحيد والمتعلمين تلاميذ وتلميذات مفعول به . هو ممثل السلطة وعلى التلاميذ تقبلها من خلال ظاهرة الصمت والطاعة .

ماسبق وغيره كثير إنعكس بالسلب على مايمكن تسميته بالرصيد أو المخزون المعرفى القومى الذى يتراكم تكوينه فى المجتمع المعرفى من خلال الأداء الوظيفى الدقيق والمحكم لمهنة التعليم ودور المعلم.

من بديهيات علم إجتماع المعرفة أن مفاتيح قوة البنية المجتمعية فى بلد ما لم تعد تعتمد على قوة السلاح والترسانة العسكرية ولا إمتلاك الثروة والموارد الاقتصادية ولكن يتحدد قبل هذا وذلك بامتلاك مفاتيح المعرفة والقدرة على إنتاج المعرفة ثم العمل وبحرص على أن يكون التقدم التاموى فى تواصله وإستدامته مربوطاً بأن تكون مؤسسات المنظومة التعليمية كفيلة فى المقام الأول فى مهامها بتزويد الفرد والجماعة بمقومات المعرفة التى تربطهم بمجتمعهم الكبير والإندماج فى شرايينه والإستجابة للاحتياجات من الزراعة والصناعة والتجارة والخدمات والقيام باحتياجات خطط التنمية المجتمعية بصورة لامتناهية عن طريق الربط والوصل بين مؤسسات المنظومة التعليمية والمجتمع عن طريق أن تكون هذه المؤسسات هى مصدر الطاقة المولدة للمعرفة والفكر والإرادة الساعية لجودة العمل والإنتاج لحل معضلات الحياه ككل ليس مجرد البقاء والحياه بل من أجل تحسين نوعية الحياه فى كل شئ حتى يتحقق التقدم التاموى العادل الذى يحقق النهضة التنموية العمرانية . وفى هذا الصدد فإن هذه الورقة البحثية المتواضعة تنطلق فى بعض فرضياتها من صدق مقولة المؤرخ والمفكر الكبير أرنولد توينبى بأن تاريخ الحضارات هو صراع حول التعليم أو الكارثة " ومقولة المفكر وعالم الاجتماع الفرنسى بيير بوردييه الذى يميل إلى الإعتقاد بأن التغير التاموى الموجه يبدأ من الإزدهار والتكامل فى شخوص الناشئة فى المدرسة الجيدة والمعلم الجيد والتعليم الجيد ومجتمع المعرفة الجيد وماعدا كذلك خداع للنفس وللمجتمع وللمستقبل.

ونخلص من ذلك كله أن الركيزة الأولى فى تكوين مجتمع المعرفة تتطلب جهوداً ضخمة ومباشرة جادة فى تطوير منظومة التعليم وإمتداد آفاقه طويلاً وعرضاً ، وتجمعاً وزماناً تكويناً معرفياً لمختلف الشرائح الاجتماعية والمواقع الجغرافية .

وفى هذا الصدد فإننى أوصى بأهمية وضرورة تغذية مهنة التعليم ومنظومته الكلية بمنجزات مجتمع المعرفة مع الإحتفاظ لمجتمعنا بخصوصياته وتمايزاته المعرفية وأن تكون الثقافة العلمية الحديثة هى طريق الفكاه فى حالة التخلف وتعثر برامج التنمية وإخفاقها فى تحقيق كرامة الإنسان ونهضة المجتمع وأن نأخذ مأخذ الجد مقولة أستاذنا ومفكرنا الكبير بن رشد " الحكمة ضالة المؤمن ينشدها أنى وجدها " وتزيد عليها والعمل بها .

الحاجة ماسة لمنظومة تعليمية جديدة قاعدتها مجتمع المعرفة ذلك المجتمع المؤسس على قيم المواطنة وحقوق الإنسان وكرامته والتماسك الاجتماعى والتفاعل الإنسانى واستيعاب

الثورات العلمية والتكنولوجية . منظومة تصيغ لنا إنساناً جديداً تفكيراً ، وتعبيراً ، وسلوكاً ومشاركة في صناعة اليوم والغد حتى يكون المستقبل أفضل.

التعليم هو أحد الأنساق المجتمعية الهامة الرئيسة فى المجتمع المؤثرة فى نسيجه وشبكة علاقاته وقدرته على إحداث تغيرات فى بنية المجتمع ومنظومة علاقاته المعقدة .

إن قدرة التعليم على إحداث الحراك الاجتماعى الإيجابى الموصل إلى ظاهرة التغير الإيجابية مرهون فى كثير من الحالات ، بقوة تأثير الأنساق الاجتماعية الأخرى الفاعلة فى المجتمع والتي قد تؤثر سلباً فى بعض الحالات على وظيفة المعلم ورسالة التعليم مثل الأسرة والمسجد أو الكنيسة والسياسة والنقابة والنادى ...الخ.

إن محاولة البحث فى مهنة رسالة المعلم ومحصلة أدائه لوظيفته ورسالته فى العملية التعليمية وعلاقتها بالمجتمع كانت مجالاً خصباً فى علوم التربية ، والنفس ، والاجتماع وعلم النفس الاجتماعى وعدد غير قليل من المدارس العلمية فى هذه الفروع المعرفية.

وهناك ثلاثة إتجاهات أو مدارس فكرية رئيسة تتناول هذه العلاقة .

الإتجاه الأول :

يرى فى مهنة التعليم وظيفية ورسالة يتولى أمانتها المعلم والمدرسة باعتبارهما عنصرين هامين للغاية فى منظومة التعليم بل تكاد تكون اللاعب القوى فى تغيير المجتمع من خلال تغيير الإنسان . بل تذهب بعض الإتجاهات فى علم الاجتماع التربوى أن تغيير الإنسان من خلال المعلم والمدرسة يسبق تغيير المجتمع . وأن عملية التغيير الإيجابى الذى يحدث حركاً إيجابياً فاعلاً يؤدي إلى إقامة شكل جديد فى المجتمع يبدأ من منظومة فاعلة ثلاثية الأبعاد أ المدرس ، ب المنهج ، ج المدرسة وأن النمط التربوى الذى تؤديه هذه المنظومة هو الذى يشكل مجتمع الغد La societe de demain.

بل تذهب المدرسة الفرنسية فى علم الاجتماع التربوى مدى أبعد وأكثر عمقا وإتساعاً فى أهمية وخطورة الدور الفاعل لتلك المنظومة الثلاثية (المدرس والمنهج ، والمدرسة) يتضح ذلك فى عدد من الأبحاث عن الإنعكاسات السوسولوجية للتعليم ، والمجتمع والثقافة وإعادة الإنتاجية المجتمعية من خلال التعليم. ويرى أنصار تلك المدرسة أن هذه المنظومة تيسر قابلية الإنسان للتشكيل بسهولة عبر العملية التربوية المتكاملة التى تمارسها تلك المنظومة إذا قامت بدورها وفق الخطة المرسومة وأن المجتمع الواعد والصحى والسليم والمتجانس هو ناتج هذه المنظومة () .

وقد إمتد تأثير تلك المدرسة خارج حدودها الجغرافية وتحديداً أثرها الواضح على المدرسة الوظيفية فى المجتمع الأمريكى وكيف أن هذه المنظومة الثلاثية كان لها ولايزال الأثر الكبير فى تحقيق رؤى وتطلعات مايعرف بالحلم الأمريكى American dream من خلال

إسهامها فى بناء المجتمع المتجانس من خلال نقدها القيم الأساسية للمجتمع عبر العملية التعليمية للناشئة الجدد ومن ثم الأجيال الجديدة.

معنى هذا أن تلك المنظومة الثلاثية (المعلم ، المنهج ، المدرسة) تمثل البوتقة التى تنصهر فيها وبها مختلف مكونات المجتمع بكل فصائلها وأنواعها حيث يتخلى كل فرد وأسرة وجماعة عن جزء كَبْر أم صَغُر من قيمه الاجتماعية التقليدية أو المعاكسة للتيار العام السائد فى المجتمع . ويدللون على صحة هذا الإتجاه بأن مجتمعاً مثل المجتمع الأمريكى إستطاع أن يصهر ويستوعب فى نسيجه الاجتماعى الجماعات الاثنية المختلفة الزوج والسود فى إفريقيا ، والهنود والصينيون فى آسيا وغيرهم من فصيلة الجنس الأصفر فى آسيا والجنس الأبيض فى أوروبا غربا وشرقا.

وإذا ما حاولنا إستقراء هذا الإتجاه فى عالم الواقع فى البلدان النامية بصفة عامة ومصر بخاصة فإننا نستنتج أن التعليم وتفعيل هذه المنظومة الثلاثية كان له النصيب الأكبر فى التقدم الكبير الذى أنجزته المجتمعات الأوربية غداة الحرب العالمية الثانية وإستمر تيار التقدم يسير فى خط صاعد لايزال مستمرا حتى يومنا هذا وانتقل تأثيره فى المجتمعات الأوربية الى الولايات المتحدة الأمريكية وكندا.

لنفس السبب إستمر تأثير هذه المنظومة الثلاثية (المعلم ، المنهج ، المدرسة) قويا وفاعلا فى التجربة التنموية اليابانية وانتقل منها إلى مجموعة المجتمعات المسماة بالنامور الآسيوية .

وفى المجتمع المصرى فلقد كان لهذه المنظومة فعل السحر وكانت بالنسبة للنهضة التنموية التى شهدتها المجتمع خلال عقدى الخمسينات والستينات من القرن العشرين المنصرف الدور الحاسم فى معالجة الكثير من أمراض المجتمع ومشكلاته الاجتماعية والاقتصادية والعمرانية والثقافية والصحية ...الخ. واستمر تدفق التأثير الإيجابى لتلك المنظومة حتى النصف الثانى من عقد السبعينات بل يرى صاحب هذه السطور أن لهذه المنظومة النصيب الأوفر من نصر مصر فى حرب أكتوبر المجيدة عام 1973 حينما اعتمدت القوات المسلحة فى قطاعات كبيرة منها على خريجي الجامعات والمعاهد العليا الذين إستوعبوا ووظفوا مكتسباتهم العلمية والعملية وأجادوا الإمتصاص من سرعة التعليم والتدريب بل والقدرة على الإبتكار والإبداع . لكننا لم نواصل السير على الطريق التنموى المستدام والمتكامل والتى تشكل هذه المنظومة عموده الفقرى . وحينما ضعفت هذه المنظومة ووهنت فى عقدى الثمانينات والتسعينات ضعف ووهن كل شئ.

مما لاشك فيه أننا فى المجتمع المصرى المعاصر نواجه أزمة تنموية متعددة الأبعاد ويمكن القول بأن هذه الأزمة ترجع فى كثير من أسبابها الى أزمة تعليمية تربوية وأن المنظومة الثلاثية السابق الإشارة إليها فى الفقرات السابقة قد أصابها الوهن والضعف فى إحدى حلقاتها المعلم أو المنهج أو المدرسة وعجزها عن القيام بدورها فى تكوين الإنسان العصرى المؤهل . وأن الحاجة ماسة إلى إعادة بناء فلسفة تعليمية تربوية جديدة تلتحم إجتماعيا وإقتصاديا وثقافيا وأخلاقيا بتيارات التقدم التنموى الحديث والذى سبقنا إليه مجتمعات كانت وراعىنا فى سلم التنمية إبان حقبة الخمسينات والستينات (كوريا الجنوبية ، تاوان ، ماليزيا - سنغافور...الخ).

الإتجاه الثانى

ويمثل هذا الإتجاه المدرسة الأمريكية فى علم الإجتماع والتى ترى أن المجتمع يفوض الدولة فى إدارة وتوجيه أهدافه ونظمه ومؤسساته وأن نظام التعلم كأحد النظم الهامة فى المجتمع لايمكن أن يمارس دوره مستقلا عنه (أى المجتمع) بل عليه أن يتناغم ويتوافق مع باقى أنظمة ومؤسسات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية والدينية...الخ. وعليه (أى المنظومة التربوية والتعليمية) أن ترتبط بأكثر نظم المجتمع قوة وتأثيراً وأن يعزز ويعيد إنتاج النظام الاجتماعى الاقتصادى القائم . إن النظام التربوى والتعليمى جزء من منظومة كبيرة لايمكن أن يعمل بمعزل عنها.

فكما أن هناك طبقية إقتصادية لها انعكاساتها الاجتماعية فى التركيبة الطبقية فهناك تدرجية تنعكس على وجود إختلافات فى الذكاء ودرجات الإستيعاب والتحصيل والطموح كما أن الهوة بين الطبقات الاجتماعية ونسب أعدادها فى مراحل التعليم المختلفة تزداد عمقاً كلما تدرجنا فى مراحل التعليم وتبلغ ذروتها فى المرحلة الجامعية .

ويرى أصحاب هذا الإتجاه أن الإخفاقات التى تعترى نظام التعليم فى جزئية من المنظومة الثلاثية (المعلم ، المنهج، المدرسة) أو فى المنظومة كلها ، مثل الإخفاق ممثلاً فى الرسوب أو التسرب أو ضعف المهارات فإن عللاً تصيب الطبقات الدنيا التى ينتسبون إليها وليس بسبب نقص فى الموهبة أو الذكاء أو القدرات العقلية والنفسية ولكن بسبب السياق الاقتصادى الاجتماعى الذى ينتسبون إليه ويعيشون فيه والمضاد لإفراز الشروط الأساسية اللازمة للنجاح والتفوق.

وعلى الرغم من النقد العنيف الذى تم توجيهه إلى هذا الإتجاه إلا أنه ألقى الضوء ولفت الاهتمام إلى مسألة فى غاية الأهمية بالنسبة للمنظومة الثلاثية وتحديدًا فى ضلعين من أضلاعها وهما وظيفة المعلم وهيبته والمنهج الذى يتولى تطبيقه فقد يكونا على درجة عالية

من الجودة وأحياناً التفوق ولكن المضامين السوسولوجية للعملية التعليمية لا تقل أهمية عن المعرفة التعليمية والتربوية التي تصل الى الطالب.

إن هذه النواه "الطالب" تحيط بها كثير من دقائق الحياه اليومية (اقتصادية ، إجتماعية ، نفسية ، سياسية ، صحية ، ثقافية ، ذلك أن المعرفة فى مكوناتها العامة ليست حالة إستاتيكية سكونية مستقلة بوجودها ولكنها إنعكاساً لمجموعة من التراكمات التاريخية الاجتماعية والاقتصادية والقيمية والثقافية لمرحلة تاريخية معينة.

ويرى صاحب هذه السطور أن بنية العملية التعليمية وعلى رأسها مهنة التعليم والتربية بالرغم من أهميتها ماهى إلا منظومة فرعية جزءاً من منظومة كبيرة هى مكونات البناء الاجتماعى الكبير ويصح الفرع إذا صح الأصل ، والعكس صحيح أنه أيضا أى الفرع يمرض ويقتل إذا كان البناء الاجتماعى الكبير معتلاً أو مريضاً أو به أذى فى هذا الجانب أو ذاك سواء فى فلسفة المضمون أو أهدافه أو وسائله حينئذ فإن مهنة المعلم ووظيفته ومناهج التعليم وإدارته يتأثران بظاهرة التخلف التى يعاينها البناء الاجتماعى الكبير.

معنى هذا أن مهنة المعلم وعملية التعليم والتربية بشقيها "المعلم والمنهج" تعيد إنتاج التخلف سنة تلو أخرى بل تنتج قوى بشرية فقيرة التكوين ، فقيرة التدريب ، فقيرة المهارات تكرر التخلف وتفرزه - والأدهى والأمر أنها تصيب بتلك العاهة وهى "التخلف" باقى مكونات البناء الاجتماعى الأخرى.

إطلالة نقدية
أولاً :

تنطلق هذه الإطلالة فى جوهرها من بعض الأدبيات الحديثة فى فرعين هامين من أفرع علم الاجتماع المعاصر الأول علم إجتماع التنمية والثانى علم القياس الاجتماعى.

تقول أدبيات التنمية من بعض الدراسات التطبيقية أن نقطة الإنطلاق للتنمية فى مجموعة مايسمى بالدول المتقدمة وتحديداً مجموعة بلدان أوروبا الغربية والولايات المتحدة الأمريكية وكندا كانت من تراكم رأس المال وفوائض الثروة اللذان كان الوصفة السحرية للثورة الصناعية ثم التنمية فى كل مكونات البناء الاجتماعى الكبير وكانت تلك الظاهرة أكثر ماتكون وضوحاً عقب إنتهاء الحرب العالمية الثانية فى النصف الثانى من عقد الأربعينات واستمر ذلك التيار فى عقدى الخمسينات والستينات وحتى منتصف السبعينات من القرن الماضى حيث تمكنت من بناء قاعدة صناعية ضخمة وتطوراً تكنولوجياً متطوراً فى الكيف والكم لدرجة الوصول الى ما أطلق عليه عالم الاجتماع الأمريكى دانييل بيل Daniel Bell ظاهرة مجتمع ما بعد الصناعة la Societe Post industrille .

لكن - وياعجبا من لكن تلك - لأنها مفتاح الإطلالة النقدية من وجهة نظر صاحب تلك السطور ، حيث برزت إلى الوجود فى عالم الواقع الثمار الناضجة لما يعرف بالتجربة اليابانية فى القضاء على التخلف وإنجاز التنمية المتواصلة والمستدامة - دون إعتداد لا على رأس المال أو تراكم الثروة ولا على الموارد الطبيعية ولكن على العنصر الإنسانى البشرى من خلال مهنة التعليم والتربية وكفاءة المعلم وثناء المنهج ودقة الأداء والتقييم والمتابعة . كل هذا من خلال سياق إجتماعى يقدس العلم والتعلم والتربية والمربين ، وذلك إرسالاً وإستقبالاً وبذوراً زرعاً و حصاداً وتربة حيث الجودة فى التغذية والتسميد ورعاية المزروع .

بإيجاز كما تقول أدبيات علم إجتماع التنمية بالتلازم فى الوقوع بين مكونات البناء الاجتماعى السليم القوى فى سياق إجتماعى متناسق وصحى فيه درجة طيبة إن لم تكن متوازنة من العدل الاجتماعى بمفهومه الشامل فإنها كريمة وواعية فى توزيع ثمار التنمية وهذه المنظومة كانت بمثابة الحضانة لنظام التعليم والتربية الذى أحدث ظاهرة التغير التنامى الإيجابية التى يتولد منها وعنهما ظاهرة التقدم التنامى ومن ثم التقدم الاجتماعى ومن ثم الحدثة ومابعدهما .

الأمر الذى نود التأكيد عليه فى هذا السياق أن مهنة المعلم وظيفيا ومنهج التعليم كيفيا كان لهما قوة نفاذية فعالة فى علاقات وقيم الأفراد والجماعات ، ومراتبهم الاجتماعية وإتجاهاتهم وأدوارهم الوظيفية . ومانود الإشارة إليه فى هذا السياق أن هذه التجربة اليابانية الناجحة ومن سار على دربها وحذى حذوها لم تكن صناعة تقليد للتجربتين الأوروبية أو الأمريكية ولا إستيراد بنظام تسليم مفتاح" أو نقلاً ميكانيكياً بقدر ما هى إنتاجاً مجتمعياً جديداً فى سياق إجتماعى خاص فى بيئته المحلية يحترم التاريخ الاجتماعى والثقافى والقيمى انه صناعة إنسانية تعيد صياغة البشر من خلال الإرتقاء بهم فى الكيف والكم بحيث يتحقق بهم ولهم واحدة من أهداف المدرسة الفرنسية المعاصرة فى علم إجتماع التنمية شرف وتشريف الحياه L'honneur de vivre بمعنى أن المجتمع ممثلاً فى الدولة أو الحكومة يتيح للمواطن حياة إنسانية كريمة فى المأكل والمسكن والعلاج والتعليم ومتطلبات المعيشة الرئيسة ...الخ. ويتفاعل المواطن بأن يعطى جهداً وواجباً كواجب . وهذه العلاقة التبادلية تنعكس على النظام التعليمى إيجاباً كنسق فاعل فى منظومة أنساق المجتمع الرئيسة . حيث أنه لذلك النظام وظيفة أساسية يؤديها وفق حدود ورغبات واحتياجات وتطلعات المجتمع الكبير . فالتطوير والتحديث المجتمعى لا يخلقه النظام التعليمى وحده بقدر ماتستنبته القوى المجتمعية المحيطة حينما ترعاه وتحافظ عليه وتمده بما يحتاج إليه وتأخذ منه ماتريده وتطمح إليه وهو التغير المؤدى للتطور والتقدم وهكذا دواليك.

ثانياً

لما كان محور إهتمامنا فى هذه الدراسة مهنة التعليم ودور المعلم فإن الأمل معقود فى أهمية وضرورة الإتفاق على إطار مرجعى يحدد فلسفة تتضمن منظوراً جديداً لهذه المرحلة التى يجتازها المجتمع المصرى المعاصر وما فيها من قلق وضيق بل وتيه فى بعض الأحيان نتيجة ضخامة حجم المشكلات وقلة الموارد الإمكانات يتم التركيز فيها على البعد المستقبلى وما ينطوى عليه من إحتياجات ومتطلبات المستقبل وفق رؤية تحرص على مشاركة عناصر المجتمع ككل تركيز على عنصرين: الأول عن ماهية الخصائص التى ينبغى توافرها فى المواطن المصرى للتعايش مع المتغيرات المحلية والإقليمية والدولية خلال الثلاث والأربع عقود القادمة والمواصفات التى ينبغى أن تتوافر فى المعلم الذى يقع عليه عبء إعداد وتكوين نواة هذا المواطن طفلاً وصبياً وشاباً.

ثم كيف يساعد هذا المعلم فى محو الأمية التعليمية والتربوية لشريحة كبيرة من الآباء والأمهات القائمين على مؤسسة التنشئة الأولى وهى الأسرة.

إن شريحة كبيرة من الأسر تعاني من عدد من العلل بدءاً من الأمية مروراً بالإنغلاق ، وسيطرة الخرافات ، وعدم إعمال العقل والمعرفة ، وعدم توفير المعلومات السليمة للطفل والصبى فى مراحل النمو الأولى مما ينعكس على تنشئته. كما أن الأمية التربوية وضعف ثقافة الوالدين تعوق تحقيق دور المعلم والمنهج فى آن ومن ثم تنتقل الإعاقة هذه إلى تكوين الشخصية السوية الواعده.

وهنا يأتى الدور الفاعل والمنتظر من المعلم آداء وظيفياً ومنهجاً فى المساعدة فى تمكين الوالدين ، خاصة ما يتعلق بتربية الطفل والصبى وكيفية إعطائه الفرصة للتعبير عن نفسه وكيف يتدرب على ممارسة حرية الرأى ، حرية التفكير ، حرية التعبير. إلى جانب أهمية تربيته على تكوين منظومة تربوية مؤسسة على قيم حب المعرفة وحب التساؤل والدهشة. حب الخير والعدل ، وقبول الاختلاف وعدم التعصب ، حب الحق والشجاعة فى الدفاع عن الحق.

أهمية التخطيط فى إتاحة الفرصة للفئة العمرية من 4 - 6 سنوات للإلتحاق بدور الحضانه ورياض الأطفال حيث لا تتجاوز نسبة الإتاحة لهذه الشريحة سوى نسبة ما بين 13% إلى 15% تقريباً بينما المطلوب زيادتها تدريجياً ثلاثة أو أربع مرات بهدف الوصول بها إلى نسبة 100% خلال عقد ونصف أو عقدين على أكثر تقدير. وهو ما يستلزم الحرص على توفير الموارد والإمكانات ووضع هذا المطلب فى بؤرة الأولويات وإدماج هذه المرحلة فى مرحلة التعليم الأساسى.

وهذا يتطلب :

- أ - إشراك منظمات ومؤسسات المجتمع المدني.
 - ب - تفعيل الوظيفة الاجتماعية للمؤسسات الاقتصادية الإنتاجية والخدمية. ومؤسسات القطاع الخاص.
 - ج - النظر فى تشريع يلزم المؤسسات الصناعية والتجارية بمختلف أنواعها بإنشاء ورعاية دور للحضانة للعاملين فيها.
 - د - وضع معايير جديدة للجودة الشاملة تسمح وتيسر عملية التطوير والتحديث الحقيقى لدور الحضانة ورياض الأطفال فى الحضر والريف على حد سواء. إن هذه المرحلة إذا صلحت فى مكوناتها البنيوية والوظيفية سنصلح معها المرحلتين التاليتين - وهما الإبتدائية والإعدادية.
- خاصة أن الحاجة ماسة لجيل جديد يمتلك القدرات البدنية ، والعقلية ، والنفسية والوجدانية. لذا من الضرورى أن تتضافر الجهود لتحقيق أفضل مستوى من التعليم والتربية لأطفال وصبية هذه المرحلة ، إذا أردنا أن ننتقل بالمجتمع كل المجتمع إلى مرحلة جديدة فى التقدم والحداثة.
- وأن نتذكر ونذكر الجميع دائماً بأن "فلذات أكبادنا قد خلقت لزمان غير زماننا".

الإتجاه الثالث

ينطلق هذا الإتجاه من فكرة أساسية مضمونها أن العملية التعليمية حينما تتناغم فى مكوناتها بدء من المعلم صاحب الكفاءة العالية والمنهج الجيد ثم مجتمع المدرسة الذى يتوافر لديه وله المقومات التربوية المتكاملة حينئذ يتوافر للمجتمع التغير الإجماعى الإيجابى الذى يحدث تحولاً نحو التقدم.

بداءة فإن العملية التعليمية تحتاج إلى حزمة وسلاسل من العمليات الأخرى الاجتماعية والإقتصادية والنفسية والثقافية والإدارية.

وإذا كان صحيحاً أن العملية التعليمية ما هى إلا نسق ضمن عدد آخر من الأنساق الاجتماعية العامة لكنها نسق رئيسى فاعل وهام للغاية يدخل فى صلات وثيقة من الأخذ والعطاء وروابط التأثير والتأثر مع الأنساق الأخرى. إن قوة وحداثة نسق التعليم وتطويره أولاً بأول يحتاج قدرًا مساوياً من التغير الإيجابى فى مجموعة الأنساق المجتمعية الأخرى. لكن يظل التعليم هو المحرك الحاسم فى عملية التغير الدافع للتقدم ، وذلك لسبب بديهى أنه

يتعامل مع الإنسان فى تكوينه العقلى والنفسى بهدف تغييره وتأهيله لآن يحدث رقىاً مهنيأ وأخلاقياً ونفسياً ومهنيأ وكلها شروط أساسية لإنجاز أى عملية تغيير إجتماعى.

وإذا كانت العملية التعليمية لا تعمل بمعزل عن المكونات المجتمعية فى مكوناتها الكلية الإقتصادية والإجتماعية والسياسية والإدارية والثقافية. فإن التطوير فى مجال العملية التعليمية يمكن أن يكون بمثابة المحرك الفاعل أو القاطره التى تحرك التطوير فى البناء الإجتماعى الكبير ككل ومن ثم تحدث الغاية الكبرى فى التنمية الشاملة المتكاملة والمستدامة أى تلك التى تنجز درجة أو أكثر من التقدم الإجتماعى.

معنى هذا أن هذا الإتجاه يقوم على قاعدة أساسية وهى أن النظام التعليمى الجيد له أهداف إجتماعية وثقافية ونفسية وأخلاقية يريد إنجازها فى وقت معين ولكى يصل إلى تحقيق هذه الغاية المرجوة فإنه يحتاج إلى قوة وفاعلية آنساق المجتمع الأخرى فبقدر ما للنظام التعليمى من قدرة وتأثير على إحداث التحول الإجتماعى الصاعد الذى يفرز ظاهرة الحراك الاجتماعى الكبير. فإن المجتمع ذاته له الحق فى فرض رغباته وتطلعاته على النظام التعليمى أى أنه - أى المجتمع - يحتاج فى نظامه التعليمى تبنى وإفراز التربية المحققة للقيمة المجتمعية بمفهومها الحدائى الواسع وهو الوصول إلى تكوين الهدف الأكبر وهو " مجتمع المعرفة".

من نوافل القول أن دور ووظيفة منظومة التعليم في مصر قد إرتبطت وظيفيا وذهنيا بالحاجات المجتمعية المتعددة منذ قيام الدولة الحديثة في مصر إبان فترة حكم محمد علي (1805 - 1842) وازدادت هذه العلاقة وضوحاً وإتساعاً مع تشكيل الدولة الحديثة منذ حقبة الخديوى إسماعيل مروراً بحقبة الليبرالية الحديثة واهتمام المجتمع المدنى المصرى بالعلم والتربية والبحث العلمى والتي كان من بعض ثمارها الطبية إنشاء الجامعة الأهلية عام 1908م والتي تحولت إلى جامعة فؤاد الأول فيما بعد ثم وصولاً إلى جامعة القاهرة فى عقد الخمسينيات من القرن الماضى.

وإذا كانت الموجات التنموية الحديثة تتمحور حول الإنسان وتنمو وتزدهر من خلال المعرفة الإنسانية . معنى هذا أنها لايمكن أن تتحقق إلا من خلال المنظومة التعليمية الكلية ومشاركة القائمين عليها تخطيطاً وتنفيذاً ومتابعةً وتقييماً خاصة أنها لايمكن لها أن تستغنى عن ذرة من ذرات الذكاء الاجتماعى بأية حال.

إن مهنة التعليم كانت ولا تزال فى حاجة ماسة إلى إعادة تفعيل وتقوية قيم الحرية والتعددية والمستقبلية من خلال تعليم وتربية الرؤية العلمية للغد القريب والمتوسط والبعيد، على أن تنطلق هذه الغاية من تبنى تيار تعليمى تربوى جديد قائم على أن المعرفة الحديثة ذات البعد التكاملى الجامع لكل الميادين النفسية والتربوية والأخلاقية والسياسية والثقافية هى " خيار إستراتيجى يرتبط بأمن الوطن وسلامة بنيته الاجتماعية بل وإستمراره كريما فى الحياه الكريمة الجديدة بقيمة هذا المجتمع المصرى العريق تاريخاً وجغرافياً وثقافة وحضارة حتى وإن جار عليه الزمان فى فترات حرجة جدا فى تاريخه.

مجتمع المعرفة

يرجع إلى ذلك الفرع من أفرع علم الاجتماع العام الموسوم " علم إجتماع المعرفة" الفضل الكبير فى تسليط الضوء على ذلك المصطلح منذ النصف الأول من القرن الماضى وذلك بفضل مجموعة من علماء الاجتماع الألمان وفى مقدمتهم كارل مانهايم وإمرى لاكاتوس اللذان اهتمتا إهتماما كبيرا بالمحددات الاجتماعية للمعرفة . وحاولت المدرسة الألمانية فى علم الاجتماع توظيف مباحث ودراسات ذلك الفرع فى تحديث المجتمع وتطويره إنطلاقاً من توظيف المعرفة فى تقوية المجتمع خاصة فى مكوناته الأخلاقية والتأكيد على مفهومى قوة الأخلاق وتأثيره فى قوة الأفراد والجماعات ، وانتقلت هذه الموجه سريعاً إلى المدرسة الفرنسية فى علم الاجتماع على يد إميل دوركايم ومجموعة من جيل الرواد الذين إهتموا بدراسة العلاقة الترابطية بين تناغم قوة المعرفة وقوة البنى الاجتماعية على مختلف أحجامها ومستوياتها . ونجحت

جهود الباحثين فى علم الاجتماع المعرفى فى الاستفادة من توظيف نتائج الأحداث الاجتماعية الجسم التى حدثت فى نهاية القرن الثامن عشر وبدايات القرن التاسع عشر والتى إرتبطت بتطور الرأسمالية الصناعية فى بريطانيا ونشوء الاقتصاد السياسى مع آدم سميث وريكارودو . فى هذه الآونة برزت تحذيرات السوسيولوجيون فى فرنسا وألمانيا فى أن أيديولوجيا التقدم تصيغها المعرفة قبل وبعد الاقتصاد الصناعى وكيف ينبغى على علم إجتماع المعرفة الاهتمام بأن مفهوم القوة المجتمعية متعدد الأبعاد فيه التعليم ، التربية ، علم النفس ، الثقافة ، القيم ، الأخلاق إلى جانب الاقتصاد ومكوناته.

ثم بدأت الجهود البحثية على يد فيرابند ، فوير Feuer وإمرى ولا كاتوس Imre Lacotos الذى كان لأبحاثه المتميزة حول ضرورة أن يهتم التعليم والبحث العلمى فى تحديث وإعادة تكوين بناء عقلاى معرفى جديد . وكيف أن الحاجة ماسة إلى تعليم جديد ومعه تربية وتدريب جديدين يمتصان التعارضات التى تعوق أو تعرقل عملية التحديث والتقدم.

إن طموح العلم ينبغى أن يكون إستجابة لطموح المجتمع ولا بد من مواجهة الفوضى المنهجية التى تعرقل المؤسسات العلمية فى إنتاج نماذج جديدة وفروض جديدة ونظريات جديدة تتجاوز الأيديولوجيات وفتح الأبواب واسعة أمام النشاط النقدى والإبداع لتحقيق الحداثة والتقدم .

* مجتمع المعرفة وتحديات التقدم

من الموجات الحديثة التى يعكف عليها المهتمون بقضية التنمية لتحقيق التقدم المجتمعى الشامل إعتبار الإنسان هو الثروة الحقيقية للمجتمع وأن الثروة الحقيقية للشعوب هى الإنسان رجلاً وإمرأة . إنه أى الإنسان هو العنصر الفاعل لتحقيق التنمية ولكى يتم ذلك لابد من صيانتة ورعايته وتحريره من الجهل والحرمان والعوز والخوف بغرض تحقيق مستقبل أفضل ، وغد أحسن من خلال توفير فرص تمكنه من العيش والتمتع بحياة كريمة عبّر تعليم وتربية كريمتين.

التعليم والتربية مدخلات إلى تعزيز الخيارات الإنسانية أمام أجيال المجتمع الجديدة تمكنهم من توسيع القدرات حتى تتاح لهم أحسن الفرص لاستخدامها بما يضمن ليس فقط زيادة القدرات والفرص فحسب بل ضمان التوازن فيما بينها.

وترتكز تلك الموجه الجديدة على توسيع دائرة الخيار المجتمعى والعمل المجتمعى والتقاسم المجتمعى وبخاصة فى البعد الإنسانى الذى يركز على المعرفة التى تعطى الإنسان الفرد والجماعة والمجتمع قدره إنسانية كبيرة تمكنه فى التغلب على الفقر والعوز والجهل والمرض والخوف.

إن مجتمع المعرفة وفق السياق الوارد فى الفقرات السابقة هو الأرضية الخصبة التى ينمو فيها رأس المال المعرفى للمجتمع والذى يُحَفِّز ويقوى الفعل المجتمعى النشط فى كافة المجالات ومن ثم إنجاز شريحة تلو أخرى فى التقدم والحدثة وهنا تكمن قيمة مجتمع المعرفة كمحرك وحافز للتنمية الكلية المتواصلة.

وهنا لابد من الإشارة إلى أن المجتمع الذى المعرفة يُنمى بصورة تراكمية وقطاعية فإنه يحقق خلال فترة زمنية معينة درجة من درجات التناسق والتكامل بين إستيعاب المعرفة وإكتسابها من جانب والإسهام فى إثرائها وتقويتها من جانب آخر.

إن الإسهام فى إثراء المعرفة يتم عبْرَ الإرتقاء بمهنة التعليم والتربية تكويناً وأداءً ومتابعةً وتقييماً بصورة منتظمة - ولقد حرصت منظومة التعليم فى مصر على تعظيم هذا الدور فى المجتمع عبْرَ فترات هامة وحرجة من تاريخها بلغت ذروتها فى العقود الثلاثة المتتالية من القرن العشرين المنصرف (منتصف الأربعينات حتى منتصف السبعينات).

فى هذه الحقبة ساعدت مهنة التعليم فى مصر على تعظيم دور العلم والتربية فى إثراء عملية الحراك الاجتماعى وتمكين العلم والمعرفة من المكانة التى تليق بهما ومن ثم كانت القفزة التنموية الكبرى فى هذه الحقبة وإنجاز العديد من المشاريع العملاقة فى شتى القطاعات فى الصناعة والزراعة والتشييد والخدمات " السد العالى نموذجاً" وسبقه إفراس أكثر من جيل جديد يُقدّس ويحترم حق الإنسان المصرى فى التعليم والتعلم بمعلم جيد، ومنهج جيد ، ونقل تربوى جيد وهذه المنظومة الثلاثية أفرزت ظاهرة مجتمعية حديثة تركز على مجتمع المعرفة والتى تعتبرها - أى المعرفة - مرفقا عام وملكية إنسانية للمجتمع لاتحتكرها طبقة أو فئة بل إنتاج مجتمع مصر يزرعها وينمىها ويتقاسمها من خلال شبكة تتبادل فيها المعارف والخبرات والمهارات والكفاءات من خلال مشاركة مجتمعية وواسعة حيث لايمكن لمجتمع كمصر أن يستغنى عن ذرة من ذرات الذكاء الجماعى لمجتمع عرف قيمة العلم ومهنة التعلم والتعليم منذ أكثر من ستة آلاف عام.

والمشاركة التى نعنيها فى هذا السياق تعنى التداخل بين كل القطاعات الاقتصادية والاجتماعية والنفسية والأخلاقية والأمنية والإدارية والجغرافية والتاريخية والتكنولوجية... الخ.

كيف يمكن لمجتمع المعرفة أن يكون أساساً لمجتمع جديد...؟

1- الإجابة البديهية والمباشرة لهذا التساؤل هى التعليم مهنة ورسالة ومنهجاً ومعلماً واعياً ومؤهلاً بحزمة من الدراسات حول منظومة مجتمع المعرفة وكيف أنها أبعد كثيراً من مجرد بنية التقنية المادية والتكنولوجية ولكنها فى الجواهر حالة تاريخية لتطور المجتمع بنصرها فيها ماهو أخلاقى بما هو نفسى تربوى بما هو إجتماعى وإقتصادى وسياسى .

التعليم يجعل من هذه المنظومة منهجاً مناقضاً للخطاب التقني حول مجتمع المعرفة الذي لا يرى في هذا المفهوم سوى كتلة من الآلات والتقنيات . إن الآلات والتقنيات - مهما تراكمت لن تؤدي إلى انفجار معرفي إلا من خلال المعلم والمنهج ومؤسسة التعليم . كل هذا داخل سياق تاريخي مجتمعي . وياحبذا لو أن هذا السياق إنطلق من مجموعة من المقاربات تعتمد على حزمة من الأدوات المنهجية والنماذج النظرية لفهم "مجتمع المعرفة" بعيداً عن المنطق التنسيقي ، السطحي ، التفكيكي . خاصة في ظل خصوصية كل مجتمع فما يصلح ويكون جيداً في البيئة الساحلية " دمياط ، بورسعيد ، رشيد ، الإسكندرية ، مثلاً قد لا يكون مناسباً في البيئة الزراعية وسط الدلتا أو الصحراوية في منطقة شمال وسط وجنوب سيناء . والرسالة الوظيفية للتعليم والمعلم هي التي تدرك هذه الخصوصية وتبلورها وتحولها إلى شريحة من شرائح التنشئة الاجتماعية جيلاً بعد جيل.

التعليم مهنة ورسالة أداء هو الذي يجعل من مجتمع المعرفة أداة قوية من أدوات الحداثة كمشروع تنويري تربوي ثقافي إجتماعي نفسي ، إقتصادي . هو الذي يوجد الروابط بين منظومة تنسق بين ماصاغه المفكر الفرنسي فرانسوا ليوتار Jean- Francois lyotard بمربع الحداثة المعرفية وهي مجتمع المعلومات ، مجتمع المعرفة ، مجتمع الإتصال، مجتمع الشبكات . وحسب رؤية هذا المفكر الفرنسي فإنه كي يتعاطم دور هذا المربع فلا بد أن تكون حاضنته وراعيته منظومة التعليم والتربية ومؤسساتها الفاعلة () . والتي ستحول هذا المربع من قيمة الإستخدام Valur d'usage إلى قيمة الثروة في العقل والفكر والوجدان بما ينعكس على العلاقات الإيجابية على الفرد والأسرة والجماعة والمجتمع بما يحدث تأثيرات إيجابية بالتبعية في شتى مجالات الحياة (التعليم والتربية ، المعرفة ، الاجتماع والاقتصاد والسياسة والإدارة ، الطب والصحة ، الإسكان والمواصلات) ليس هذا فقط بل تفرز أشكالاً جديدة من التواصل البشري النفسي ، الاجتماعي بما يؤسس لعلاقات إجتماعية جديدة يتشكل فيها المجتمع من جديد مكاناً وزماناً وإنتاجاً وتوزيعاً وإستهلاكاً وعدلاً في هذه المنظومة.

2- مهنة التعليم ومنظومتها الكبرى عليها عبئ ثقيل وهام يجب أن تقوم به خاصة في نظرتها لعلاقات تكنولوجيات المعرفة بالإنسان والمجتمع والثقافة من منظور تربوي جديد ينطلق من أن هذه التكنولوجيات سوف تساعد المعلم والوظيفة التربوية

والتعليمية فى إقامة نموذج تواصلى جديد بين التعلم والأسرة والمتعلم والمجتمع هذا النموذج ينمو ويتطور من خلال التعليم من خلال اللامركزية ، بمعنى أن وحدة التعليم المدرسة أو المعهد تؤثر وتتأثر بالبيئة المحلية المتواجدة فيها وتتأثر بها فى نفس الوقت خاصة إذا ما ارتبطت اللامركزية بالأفقية مما يمكن من تواصل المجموعة التعليمية التربوية مع نفسها - أى معرفة الذات الجماعية لنفسها من جانب ومع غيرها من جانب آخر .

3- إن قيام "مجتمع المعرفة" يساهم بدور مركزى وفاعل فى النشاطات الاقتصادية المختلفة بمعنى أنه يساعد فى تحويل المنظومة التعليمية والتربوية من خلال المعلم والمنهج المواكب لمتطلبات وظروف المجتمع والعصر بإعتبار ذلك أداة من أدوات الاستثمار فى الإنسان من خلال التعليم والتكوين النفسى والتربوى الذى يساعد على نمو العقل عن طريق رحابة التفكير بدلاً من ضيق التلقين وإعتبار التعليم المستمر مصدراً رئيساً من مصادر الإنتاج الجيد وتعزيز التنافسية خاصة حينما يتمكن المعلم ومهنة التعليم فى تعزيز أنماط تقاسم المعرفة والمعلومات داخل المؤسسة التعليمية (تعليم عام ابتدائى ، إعدادى ، ثانوى ، أو فنى صناعى ، زراعى ، تجارى ، تجارى وخلافه من أنواع تعليمية فى شتى المناحي).

إن العملية التعليمية التربوية الحديثة تحوّل الوحدة التعليمية الى بيئة خاصة لإنتاج المعارف الجديدة التى يمكن من خلالها إبتكار تقنيات وخدمات جديدة تؤثر إيجاباً وبصورة واضحة ومباشرة على إقتصاد المعرفة وتقريب العلاقة بين المؤسسة والمنتج والمستهلك (الزبون) بصورة مبنية على المعرفة المتبادلة والمنفعة المتبادلة وعند هذه النقطة المفصلية يكون الربط بين العلاقتين المعرفية من جانب والاقتصادية من جانب آخر خاصة وأن هذه الأخيرة أصبحت تعتمد أساساً على مبدأ الإبتكار المتواصل لإنتاج السلع والخدمات التى تساعد على تحسين نوعية الحياة المجتمعية حينما تكون مؤسسة ومبرمجة تعليمياً وتربوياً على تنامى أهمية القيم الأخلاقية والثقافية والنفسية فى الممارسات الإستهلاكية (المحافظة على الصحة العقلية والنفسية ، المحافظة على التوازن الإنسانى لدى المتعلمين ، المحافظة على صيانة مرحلتى الطفولة والصبى والمراهقة ، المحافظة على البيئة ومكوناتها ، المحافظة على جودة المنتج وسلامته لصحة الإنسان والبيئة ...الخ.

ومن أحدث وأهم الأطروحات لأهمية العلاقة الترابطية الإيجابية بين مهنة التعليم ومجتمع المعرفة ما قدمه عالم الاجتماع الأمريكى دانييل بيل Daniel BELL فى دراسته لظاهرة مجتمع ما بعد الصناعة La societe poste industrieile حيث قدّم مجموعة من الفروض فى سياق منهجى وتنظيرى جديدين مؤداهما أنه إذا كانت المعرفة العلمية فى العلوم التطبيقية والإنسانية وامتزاجهما فى منظومة التعليم الحديث قد أدت الى تعاظم الوظيفة الاقتصادية من خلال الإنتقال - عن طريق التعليم الحديث حيث الجودة فى النوع والكيف وكيف إستطاع هذا النسق التعليمى الجديد الإنتقال من طور الصناعة الى طور الخدمات . أى الإنتقال من الاقتصاد الصناعى إلى إقتصاد خدماتى يرتبط بشبكة الحياة المجتمعية الكلية وليس مجرد الشبكة السلعية مما أعطى الفرصة لميلاد للمعلومات والمعرفة الناتجة من العملية التعليمية التربوية الحديثة. وتحويلها إلى وظيفة رئيسية ومكانة محورية لمجتمع جديد تماماً مغاير لمجتمع الثورة الصناعية وصولاً إلى نهاية الحرب العالمية الثانية وتداعياتها حتى منتصف القرن الماضى ، وكيف كان للتعليم والتربية كبير الأثر فى ظهور أشكال جديدة للإبتكار والتكنولوجيا والتواصل والتقدم التقنى والتكامل والتناغم المعرفى بصورة غير مسبوقة أستمرت لأكثر من ثلاثة عقود متتالية بعد الحرب العالمية الثانية حتى مشارف عقد التسعينات من القرن الماضى.

ومن منظور دانييل بيل فإن التعليم أحدث تغييراً جوهرياً فى التكنولوجيا والاقتصاد عبر تحديث مدخلاته وأدواته القائمة على الخيال والإبداع فى الإنسان المتعلم فليست التكنولوجيا الحديثة مجموعة من الآلات والتقنيات بل هى فى الأساس عمليات فكرية تربوية تعليمية تم فيها الربط بين العلاقة العضوية لمجتمع المعرفة بالحدث وأنها ظاهرة الإبتكار وليدة التعليم الجديد الذى يربط بيئة - أى الإبتكار والبيئة الاجتماعية والثقافية والنفسية لمجتمع ما فى ظرف زمنى معين . حيث أهمية وضرورة التفريق بين الأنشطة الاقتصادية المتعلقة بالإنتاج (كميته وأنواعه وأسعاره) وتلك التى تتعلق بالإبتكار.

يتولد الإبداع من الإبتكار . وهذا الأخير مكانه منظومة التعليم والتربية والثقافة لمجتمع معين . الإنتاج كتلة جامدة من الأدوات والآلات والعمل ورأس المال . بينما الإبداع الذى يؤدى إلى الإبتكار شئ آخر تربط فيه المعرفة بالحدث بالوضعية النفسية والوجدانية والثقافية والاجتماعية لمجتمع يريد أن يجدد ذاته فى كل مكونات حياته الى

الأحسن والأفضل بصورة مستمرة معتمداً على إنتاج المعرفة والإبتكار والخيال والإبداع عبر منظومة التعليم والتربية بالأساس.

وتأصيل الربط بين العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم التطبيقية عبر ما أسماه بمجتمع الشبكات الجديدة وأهمية أن تتحول الشبكة إلى بنية تنظيم العلاقات داخل المجتمع بما يسمح ويسهل إدراج مفاهيم المعلومة والمعرفة داخل تصور شامل فى التعليم مهنة ووظيفة ورسالة ورؤية... الخ (*)

التعليم والتربية - معلما ومنهجاً وأدعاءً ومتابعةً وتقديماً وتقويماً هو الذى يكسر إحتكار المعرفة فى مجتمع معين ، وزمان معين يجعلها حقا متاحاً لكل المجتمعات من خلال غرس قيمها وأذواقها المتغيرة فى تنظيم مجتمعى معين يهدف إلى ترقية الإنسان من خلال العقل والوجدان والإدراك وليس إعتباره رقماً وسلعة . إنسان جديد قادر على إدارة الواقع وحل مشكلاته حتى تتناغم منظومة التعليم مع الهوية مع الأخلاق مع القيم الأصيلة للمجتمع.

إن إهمال هذه الحقائق السابقة سيؤدى بنا لا قدر الله إلى نسيان المجتمع والواقع والتاريخ فهل نقبل هذا أو نرضى أم نفعل العكس تماماً من خلال تحديث منظومة التعليم والتربية حتى نحتفظ بالإنسان والمجتمع ونتغلب على صعاب ومشكلات الواقع ونعيش عصرنا ونحترم التاريخ؟؟

مهنة التعليم ومستجدات مجتمع المعرفة
ما الذى ينبغى على منظومة التعليم تضمينه فى العملية التعليمية ضمن كل مناهجها وبرامجها التعليمية وإستيعابه وهضمه إجابة توصيلة للمتعلمين بمختلف مستوياتهم وتوجهاتهم؟

أ - ضخامة الإنتشار والإنفجار المعرفى
العالم أجمع بقاراته الخمس مع إختلافات فى الدرجة والنوع يعيش حالة غير مسبوقة من الإنفجار والإنتشار المعرفى بصورة غير مسبوقة بدرجة أنه لا يكاد يمر يوم أو أسبوع على أكثر تقدير لا تحمل آلات الإعلام صحافة وإذاعة مسموعة ومرئية ووكالات أنباء عن إكتشافات أو إختراعات جديدة فى شتى المعارف والعلوم بصفة عامة والإلكترونيات بصفة خاصة بحيث أصبح التراكم المعرفى يتزايد بمتواليات هندسية ، بل ويتضاعف حسب العديد من التقارير خلال فترة تتراوح ما بين 15 ، 18 شهراً وخاصة فى مجموعة ما يعرف ببلدان العالم الأول (الإتحاد الأوروبى ، الولايات المتحدة ، كندا ، اليابان).

* Daniel BELL: le savoir théorique conduit le changement, Revue sciences humaine, n 32, p.64,65,66,paris,2004.

بل قد دخلت مجموعات جديدة مما كان يعرف ببلدان العالمين الثانى والثالث حلبة السباق فى عالم الابتكارات والإختراعات الجديدة (الإتحاد الروسى ، الصين ، الهند ، جنوب إفريقيا ، البرازيل وعدد لا بأس فى مجموعة النمر الآسيوية. فمتى ندخل نحن هنا فى مصر فى هذا المجال ...؟

ب السرعة

إن التغير سنة من سنتى الله سبحانه فى كونه وخلقه بل لا يزال التغير أبرز قوانين الوجود. ولما كان التغير بطيئاً منذ فجر التاريخ وفى داخل الحضارات القديمة. فإنه حالياً تتزايد سرعته باستمرار ومن أمثله البارز التسارع فى وسائل المواصلات وعالم الاتصالات بل وقد وصلت السرعة فى أواخر العقد الأخير من القرن الماضى سرعة بعض القطارات إلى أكثر من 400 ك فى الساعة وهى القطارات ذات الوسادة المغناطيسية (فرنسا ، ألمانيا ، روسيا ، اليابان .. الخ) .

أما على مستوى الصوت والصورة بواسطة الأنظمة الرقمية دیجيتال فقد أصبح نقلها قريباً فى سرعة الضوء البالغة 390.000 كم/ثا.

الأكثر أهمية فى هذا الشأن تقلص الفترة الزمنية الفاصلة بين الفكرة فى الخيال ثم الإبداع والابتكار ووضعها فى عالم التطبيق بدءاً من الراديو الترانزستور إلى التلفاز الملون إلى الشبكة العنكبوتية إلى الهواتف المحمولة ... الخ مما يضاعف الأعباء والمستويات على منظومة التعليم إستقبلاً وإرسالاً مما يتطلب تفكيراً جديداً يواجه العصر فى المنظومة التعليمية ككل.

ج - التطور التكنولوجى :

ونقصد بهذه الفقرة تحديداً التسارع الكبير فى تطبيق الأفكار العلمية وتحويلها إلى أدوات وسلع وخدمات - خاصة ما يعرف فى بعض أفرع علم الاجتماع الصناعى ، علم إجتماع المعرفة بالتكنولوجيا ذات الطبيعتين الإقتصادية والتحويلية أى تلك التى تقتحم المجتمعات سواء أكانت فى حاجة إليها أو غير راغبة فيها مثل الحاسوب وتداعياته ومشتقاته والهواتف المحمولة وخاصة الأجيال الحديثة منها.

واجهت منظومة التعليم واقعاً وهو أن التكنولوجيا الأحدث والأحسن أصبحت أداة لخدمة منظومة التعليم والتربية من حيث الإتاحة واليسر فهى أرخص سعراً وأقل حجماً وأكثر

تقدماً وتعقيداً. كما أن المعرفة والمعلومات اللازمة لإنتاجها أكثر كثافة وتتطلب إرتفاعاً متزايداً
للقدرات البشرية على مستوى المعلم والمنهج والتطبيق.
كل هذا يفرض أعباءً جساماً على مهنة التعليم ومنظومته من ألفه لئانه وعلى كافة
المستويات.

مراجع عربية وأجنبية :

KONIG R Sociologie, Ctnaduit de l'allemand par Pierre
LECCIA, ed Flammanien, 1972, 1997

مترجم من الألمانية إلى الفرنسية وفيه جزء هام يعالج العلاقة بين الوظيفتين التروية
والسيولوجية لنسق التعليم وتأثيرهما على ما أسماه المؤلف بالنموذج الصغير لمجتمع
المعرفة.

HABERMA J.LA techningue et la science,
comme "idealagie , ed Gallimand,

Paris, 2003.

يعالج هذا المؤلف موضوع التقنية والعلم كأيدولوجيا ودور التعليم فى صناعة موجة الحداثة
الأولى و مابعدھا نفسياً وإجتماعياً وتربوياً وثقافياً وسياسياً وإقتصاديه. وكيف أن التعليم يعتبر
منتجاً وصانعاً للعلاقات الاجتماعية .

Sciences Humaines, Paris, 2001, 2003 .

مجلة العلوم الإنسانية البرايسية الأعداد 32،35،36،37 وتعالج أثر أنساق التعليم والتربية فى
حياة الناس اليومية فى أبعادها المختلفة الثقافية والنفسية والإجتماعية والإقتصادية والسياسية
... الخ.

MATTELART Armand أدمان ماتلار

Societede L'infor mation, Ed.

La decouverte, Paris 2001.

المجتمع والمعلوماتيه ، عن دار نشر الاكتافات - باريس 2001 ويعالج العلاقة بين التعليم
ونظا التواصل باباعده الاجتماعى والقافى والتقنى وتأثيره فى صياغة وتكوين مجتمع المعرفة.

بيير بوردييه ، جان كلود باسيرون

إعادة الإنتاجية فى التعليم : الثقافة والمجتمع - (بالفرنسية)

باريس . دار نشر P.U.F المطابع الجامعية الرنسية ، 1991. ترجم إلى الإنجليزية

فى دار منشورات الحكمة - لندن 1993.

عدنان الأمين :

اللاتجانس الإجتماعى ، سوسيولوجيا الفرص الدراسية فى العالم العربى ، شركة
المطبوعات للنشر والتوزيع. بيروت ، 1993.

وأنظر أيضاً :

سعيد إسماعيل على :

نحو صيغ تعليمية جديدة فى إطار التنمية الشاملة ، ندوة التعليم والتنمية ، الكويت ،
1994.

جان لوجكين

الثورة المعلوماتية (بالفرنسية) باريس - المطابع الجامعية الفرنسية 1999.

عبد الله عبد الدايم :

نحو فلسفة تربوية عربية ، مركز دراسات الوحدة العربية - بيروت ، 1993 .

عبد العزيز الجلال :

تربية اليسر وتخلف التنمية ، عالم المعرفة ، الكويت ، 1990 .

D avid Blacklodge & Barry hunt,
Sociallogical interpretation of education,
London, R.KP, 1985.

محمد جابر الأنصاى :

إشكالية التكوين الوطنى بين التعليم العام والتعليم الخاص : محاذير المستقبل ، مركز

البحرين ، ديسمبر 1998.

حسن الإبراهيم :

التنمية والتعليم وجهاً لوجه ، دار السلاسل فى الكويت 1989.

على خليفة الكوارى :

تنمية الضياع أمصياح لفرص التنمية ، محصلة المتغيرات المصاحبة للنفط فى دول

مجلس التعاون ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت 1997.

شبل بدران

السياسة التعليمية فى البلدان الريفية ، مجلة المستقبل العربى عدد 175 ، بيروت

1993.

خلدون النقيب :

الإندماج الوطنى وتنشئة الأطفال من كتاب تربية التسامح وضرورة التكامل
الاجتماعى. الكويت ، 1989.

عبد الوهاب المسيرى وآخرون :

نحن والعولمة من يربى الآخر ، كتاب المعرفة صادر فى مجلة المعرفة - الرياض
1999.

الفصل السادس
الدراسة الميدانية
خطواتها وعرض وتحليل نتائجها*

* الباحث الرئيسي + د. بدر إسماعيل

تمهيد

يستهدف هذا الفصل عرض لخطوات الدراسة الميدانية من خلال : عرض لأهدافها وحدودها ، وإبعادها ، وأدائها ، وأسلوبها ، وإستخدام الأساليب الإحصائية فى عرض وتحليل نتائجها. وهذا ما يمثل المحور الأول من هذا الفصل .

فى حين يهتم المحور الثانى بتحليل آراء كل مجموعة بحثية مستهدفه تجاه أسئلة محاور الدراسة الست وهى :

- 1 - ملامح التخطيط للتنمية المهنية للمعلمين.
 - 2 - المحتوى التدريبى لبرامج التدريب.
 - 3 - المدربون .
 - 4 - بيئة التدريب.
 - 5 - وقت تنفيذ برامج التدريب.
 - 6 - حول مواصفات معلم المستقبل ومتطلبات إعدادة.
- وتم التركيز على قياس التباين لمعرفة مدى تباين آراء كل مجموعة من المعلمين بالإدارات التعليمية الست فى 5 أسئلة الدراسة ، ثم حساب مجموعات المربعات بين المجموعات وإجتياز F ومستوى المعنوية.

المحور الأول : خطوات الدراسة الميدانية :

- 1 - أهداف الدراسة .
- 2 - حدود الدراسة وأبعادها.
- 3 - أداة الدراسة.
- 4 - أسلوب الدراسة.
- 5 - استخدام الأساليب الإحصائية فى تحليل البيانات.

1/ أهداف الدراسة الميدانية :

تمثل الهدف من هذه الدراسة فى :

التعرف على وجهات نظر العينة الإستطلاعية المختارة من معلمى التعليم الأساسى بالإدارات التعليمية الست التابعة للمنطقة الشرقية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة القاهرة وهى :

- إدارة مصر الجديدة.
- إدارة النزهة.
- إدارة شرق مدينة نصر.
- إدارة عين شمس.
- إدارة المطرية.
- إدارة المرج.

وذلك فى المحاور التالية :

- 1- ملامح التخطيط لبرامج التنمية المهنية للمعلمين.
- 2- مستوى كفاءة المدربين.
- 3- مدى مناسبة بيئة التدريب.
- 4- مدى مناسبة توقيتات البرامج.
- 5- المحتوى التدريبى.
- 6- مواصفات معلم المستقبل ومتطلبات إعدادة .

2/ حدود الدراسة الميدانية وأبعادها :

لما كانت مشكلة البحث الراهن تتمثل فى التخطيط للتنمية المهنية للمعلمين ، معلم التعليم الأساسى نموذجاً " فإن الحاجة تقتضى وضع بعض الحدود المتعلقة ببعض جوانب مشكلة الدراسة ، ومجالات تحقيقها من أجل حصر المشكلة وتصنيفها مع مراعاة الوقت المتاح للبحث وللظروف التى تمر بها البلاد ، لذا :

- سوف تقتصر الدراسة على معلمى التعليم الأساسى فى المدارس الحكومية .
- سوف تقتصر الدراسة على معلمى التعليم الأساسى ممن يحملون مؤهلات تربوية .
- سوف تختصر الدراسة على عدد متساو من معلمى التعليم الأساسى بالإدارات التعليمية الست التابعة لمنطقة الشرقية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة القاهرة.
- سوف تختصر الدراسة على المعلمين الذين لديهم خبرات تدريبية (حضور برنامج أو اثنين أو أكثر من اثنين...)

وبهذا فإن الدراسة الراهنة قد تحددت أبعادها فى :

- عدد محدد من معلمى التعليم الأساسى الحكومى ممن يحملون مرهلات تربوية ولديهم خبرات تدريبية وفى الإدارات السبعة التعليمية التابعة للمنطقة الشرقية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة القاهرة.

3/ أداة الدراسة :

تم تصميم الإستبيان كأداة لجمع البيانات من الميدان ليشمل إلى جانب البيانات الأساسية ست محاور هى على الترتيب :

- محور (1) ملامح التخطيط لبرامج التنمية المهنية للمعلمين (10 عبارات).
- محور (2) المحتوى التدريبى للبرامج (10 عبارات).
- محور (3) المدربون (10 عبارات) .
- محور (4) البيئة التدريبية (10 عبارات).
- محور (5) توقيتات تنفيذ البرامج (10 عبارات).
- محور (6) مواصفات معلم المستقبل (10 عبارات).
- يقع الإستبيان فى ست صفحات (أنظر الملحق).

3-1- ثبات وصدق الإستبيان:

تم تطبيق الإستبيان على عينة إستطلاعية قبلية من المعلمين بلغ حجمها (9) مفردة ، ثم أعيد التطبيق على نفس العينة مرة أخرى بعد عشرة أيام ، وقد لوحظ أن الإستبيان يتميز بقدر لا بأس به من الثبات.

وباستخدام الصدق الظاهري للإستبيان من خلال عرضه على بعض المحكمين من ذوى الإختصاص بمجال الدراسة الحالية ، بهدف التعرف على وجهات نظرهم بشأن صياغة كل عبارة وفى كل محور من محاور الإستبيان الستة ، ومدى مصداقية كل عبارة للوقوف على ما تم وضعه لقياسه. وبناء عليه تم تصميم الإستبيان وطرحه فى صورته النهائية للتطبيق. ولقد مرت عملية إعداد الإستبيان بمراحل ثلاث:

أولاً : مرحلة الإعداد والتحضير ، وفيها تم صياغة الإستبيان ، وعرضه على عينة قبلية من المعلمين ، ثم عرض الإستبيان على بعض المحكمين المختصين بشأن صياغة كل عبارة مما يساعد فى بنائه وتحكيمه ، والتأكد من مدى صدقه وثباته.

ثانياً: تلى ذلك مرحلة الإتصال الشخصى ببعض المعلمين فى كل إدارة تعليمية من الإدارات التعليمية الست التابعة للمنطقة الشرقية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة القاهرة.

ثالثاً : ثم تأتى مرحلة التطبيق النهائى للإستبيان على عينة إستطلاعية من المعلمين بكل إدارة تعليمية من الإدارات الست بلغ حجمها (9) مفردة.

4/ أسلوب الدراسة :

لتحقيق الهدف من الدراسة تم تصميم إستمارة إستبيان (أنظر الملحق) لجمع البيانات اللازمة عن المحاور الرئيسية للدراسة .

تم إستيفاء 54 إستمارة إستبيان بواسطة الباحثين من خلال المقابلات الشخصية مع المجموعات المستهدفة موزعة على الإدارات التعليمية (النزهة ، مصر الجديدة ، شرق مدينة نصر ، المرج ، المطرية ، وعين شمس) بواقع تسعة إستمارات لكل إدارة تعليمية.

يوضح الجدول رقم (1) أن معظم المجموعات المستهدفة وعددهم 42 من الحاصلين على مؤهل تربوى بنسبة 77.8% ، و 8 من الحاصلين على دراسات عليا بنسبة 14.8% ، والباقون وعددهم 4 من الحاصلين على مؤهل عالى بنسبة 7.4% كما يوضح الجدول أن عدد 22 من المبحوثين حضروا ثلاثة دورات تدريبية بنسبة 40.7% معظمهم فى إدارات المطرية وعين شمس ، وأن هناك 16 من المبحوثين حضروا أكثر من ثلاثة دورات بنسبة 29.9% معظمهم فى إدارات النزهة ومصر الجديدة وشرق مدينة نصر ، وأن هناك 10 من المبحوثين حضروا دورتين معظمهم فى إدارة المرج ، أما الباقي وعددهم 6 حضروا دورة واحدة بنسبة 11.1% ومعظمهم من إدارة شرق مدينة نصر.

والجدول التالى يوضح توزيع عينة البحث حسب الإدارة التعليمية ، والمؤهل الدراسى ،

وحضور التدريب.

جدول رقم (19) توزيع المبحوثين حسب المناطق والمؤهل وحضور الدورات التدريبية

البيان							إدارة النزهة	إدارة مصر الجديدة	إدارة شرق مدينة نصر	إدارة المرج	إدارة المطرية	إدارة عين شمس
المؤهل التعليمي												
عالي تربوى	عدد	5	6	8	9	9	5					
	%	9.3	11.1	14.8	16.7	16.7	9.3					
عالي	عدد	1	-	-	-	-	3					
	%	1.9	-	-	-	-	5.6					
دراسات عليا تربوية	عدد	3	3	1	-	-	1					
	%	5.6	5.6	1.9	-	-	1.9					
حضور الدورات التدريبية												
برنامج/دورة واحدة	عدد	1	1	4	-	-	-					
	%	1.9	1.9	7.4	-	-	-					
برنامج /دورتين	عدد	2	1	-	6	-	1					
	%	3.7	1.9	-	11.1	-	1.9					
ثلاثة برامج تدريبية	عدد	-	2	1	3	9	7					
	%	-	3.7	1.9	5.6	16.7	13.0					
أكثر من ثلاثة برامج تدريبية	عدد	6	5	4	-	-	1					
	%	11.1	9.3	7.4	-	-	1.9					

- 5 - استخدام الأساليب الإحصائية في تحليل البيانات :
- بهدف تحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات المجمعة ، تم عمل التالي :
- * تكويد إجابات الإستمارة - فيما عدا أسئلة المحور السادس - على النحو التالي :
- 1 غير موافق 2 موافق لحد ما 3 موافق
- * تحديد أطوال فئات المقياس الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة الخمسة الأولى ، على النحو التالي:
- 1- حساب المدى: وهو الفرق بين الحد الأعلى للإجابات مطروح منه الحد الأدنى
- $$(2=1-3)$$
- 2- تحديد طول الخلية: وهي تساوى المدى مقسومة على الحد الأعلى للإجابات
- $$(0.67=2/3)$$
- 3- إضافة هذه القيمة إلى الحد الأدنى من المقياس (غير موافق=1) لتحديد الحد الأعلى ، لتصبح فئات المقياس الثلاثي على النحو التالي:
- 1 - 167 تسهم بدرجة قليلة
- 1.68 - 2.34 تسهم بدرجة متوسطة.
- 2.35-3.00 تسهم بدرجة كبيرة.
- 4 - حساب المقاييس الإحصائية التالية باستخدام برنامج Spss:-
- التكررات والنسب المئوية للتعرف على إجابات أسئلة المحاور الرئيسية لإستمارة الإستبيان.
- إجمالى الترجيح لترتيب الأسئلة داخل المحاور وفقاً لأعلى ترجيح.
- حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتعرف على مدى إنحراف إجابات مفردات العينة لكل سؤال داخل كل محور من محاور الدراسة الرئيسية عن المتوسط الحسابي ، بحيث كلما إقتربت قيمته من الصفر تركزت الإجابات وانخفض تشتتها.
- حساب تحليل التباين لمعرفة مدى تباين آراء المجموعات المستهدفة في الدراسة حول أسئلة إستمارة الإستبيان.
- حساب كا² للتحقق من مدى تجانس أو إختلاف آراء مفردات كل مجموعة مستهدفة في الدراسة حول أسئلة الإستبيان .

المحور الثانى: تحليل النتائج الميدانية
آراء كل مجموعة مستهدفة تجاه محاور الدراسة :-
المحور الأول : ملامح تخطيط برامج تدريب المعلمين
أثناء الخدمة

إدارة النزهة : أفراد العينة موافقون بدرجة كبيرة على معظم الملامح
بمتوسط حسابى يتراوح ما بين (2.40 - 2.70) وهو يقع فى الفئة الأولى من فئات المقياس
الثلاثى (2.40-3.00) وبانحراف معيارى أقل من الواحد الصحيح أى تسهم بدرجة كبيرة عند
مستوى معنوية أقل من 5%. باستثناء التالى:-

- أحس بأن برامج التدريب لم تأت بجديد
 - صياغات النشاطات التدريبية فى المحتوى لا تساعد على التفاعل
 - أشعر بالتجديد فى المعارف والمهارات
- حيث تقع متوسطات آراء المبحوثين فى الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثى (1.68-2.34) أى تسهم بدرجة متوسطة.

جدول رقم (20) آراء المبحوثين من إدارة النزهة حول

ملامح تخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة

رقم السؤال	السؤال	المتوسط	الانحراف المعيارى	كا ²	المعنوية	درجات الترجيح	الترتيب
1	أحس بأنه لم يتم دراسة الوضع التدريبى القائم دراسة وافية	2.6667	.50000	1.000	.317	24	2
2	أشعر بأن التدريب لا يلبي الاحتياجات المهنية للمعلمين الحالية واللاحقة	2.5556	.72648	4.667	.097	23	5
3	أحس بأن برامج التدريب لم تأت بجديد	2.1111	.78174	.667	.717	19	8
4	أشعر بأن المحتوى التدريبى لم يوازن بين النظرية والتطبيق	2.4444	.52705	.111	.739	22	7
5	لم أحس بأن التدريب الحالى موجه نحو الكفايات التعليمية (التدريسية) بشكل كاف	2.5556	.72648	4.667	.097	23	5
6	من المهم أن يتعرض المحتوى التدريبى لنتائج البحث والتجريب التربوى	2.6667	.70711	8.000	.018	24	2

7	يتم استخدام المقابلة كأداة لمعرفة اتجاهات المعلم نحو التدريب	2.7778	.44096	2.778	.096	25	1
8	صياغة النشاطات التدريبية في المحتوى لا تساعد على التفاعل	1.7778	.66667	2.667	.264	16	9
9	أشعر بأن أساليب التدريب مازالت تقليدية ومكررة	2.5556	.2778	.118	.096	23	2
10	أشعر بالتجديد في المعارف والمهارات	1.6667	.50000	1.000 ^a	.317	15	10

(أ) إدارة مصر الجديدة

يوضح جدول رقم (21) أن أفراد عينة الدراسة من إدارة مصر الجديدة موافقون بدرجة متوسطة على معظم ملامح تخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بمتوسط حسابي يتراوح ما بين (1.67-2.33) وهو يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (1.67-2.34) وبانحراف معياري أقل من الواحد الصحيح أى تسهم بدرجة متوسطة عند مستوى معنوية أقل من 5%. باستثناء التالي:-

- من المهم أن يتعرض المحتوى التدريبي لنتائج البحث والتجريب التربوي

حيث تقع متوسطات آراء المبحوثين في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي (2.35-3.00) وبانحراف معياري أقل من الواحد الصحيح أى تسهم بدرجة كبيرة عند مستوى معنوية أقل من 5%.

جدول رقم (21) آراء المبحوثين من إدارة مصر الجديدة حول

ملامح تخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة

رقم السؤال	السؤال	المتوسط	الانحراف المعياري	كا ²	المعنوية	درجات الترتيب	الترتيب
1	أحس بأنه لم يتم دراسة الوضع التدريبي القائم دراسة وافية	2.0000	.86603	0.000	1.000	18	3
2	أشعر بأن التدريب لا يلبي الاحتياجات المهنية للمعلمين الحالية واللاحقة	1.6667	.70711	2.000	.368	15	9

3	أحس بأن برامج التدريب لم تأت بجديد	1.6667	.86603	2.000	.368	15	9
4	أشعر بأن المحتوى التدريبي لم يوازن بين النظرية والتطبيق	2.0000	.70711	2.000	.368	18	3
5	لم أحس بأن التدريب الحالي موجه نحو الكفايات التعليمية (التدريسية) بشكل كاف	1.7778	.44096	2.778	.096	16	6
6	من المهم أن يتعرض المحتوى التدريبي لنتائج البحث والتجريب التربوي	2.6667	.70711	8.000	.018	24	1
7	يتم استخدام المقابلة كأداة لمعرفة اتجاهات المعلم نحو التدريب	1.7778	.97183	2.667	.264	16	6
8	صياغة النشاطات التدريبية في المحتوى لا تساعد على التفاعل	1.8889	.78174	0.667	.717	17	5
9	أشعر بأن أساليب التدريب مازالت تقليدية ومكررة	2.2222	.97183	2.667	.264	20	2
10	أشعر بالتجديد في المعارف والمهارات	2.2333	.93526	0.667	.717	16	6

(ج) إدارة شرق مدينة نصر

يوضح جدول رقم (22) أن أفراد عينة الدراسة من إدارة شرق مدينة نصر موافقون بدرجة متوسطة على معظم ملامح تخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بمتوسط حسابي يتراوح ما بين (1.80-2.33) وهو يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (1.67-2.34) وبانحراف معياري أقل من الواحد الصحيح أى تسهم بدرجة كبيرة عند مستوى معنوية أقل من 5%. باستثناء التالي:-:-

- أحس بأن برامج التدريب لم تأت بجديد
- من المهم أن يتعرض المحتوى التدريبي لنتائج البحث والتجريب التربوي
- يتم استخدام المقابلة كأداة لمعرفة اتجاهات المعلم نحو التدريب
- أشعر بأن أساليب التدريب مازالت تقليدية ومكررة

حيث تقع متوسطات آراء المبحوثين فى الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثى (2.35-3.00) وبانحراف معيارى أقل من الواحد الصحيح أى تسهم بدرجة كبيرة عند مستوى معنوية أقل من 5%.

جدول رقم (22) آراء المبحوثين من إدارة شرق مدينة نصر حول
ملامح تخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة

الترتيب	درجات الترجيح	المعنوية	كا ²	الانحراف المعيارى	المتوسط	السؤال	رقم السؤال
6	19	.097	4.667	.60093	2.1111	أحس بأنه لم يتم دراسة الوضع التدريبي القائم دراسة وافية	1
4	21	.368	2.000	.86603	2.3333	أشعر بأن التدريب لا يلبي الاحتياجات المهنية للمعلمين الحالية واللاحقة	2
3	22	.739	.111	.52705	2.4444	أحس بأن برامج التدريب لم تأت بجديد	3
8	17	.020	5.444	.33333	1.8889	أشعر بأن المحتوى التدريبي لم يوازن بين النظرية والتطبيق	4
8	17	.020	5.444	.33333	1.8889	لم أحس بأن التدريب الحالى موجه نحو الكفايات التعليمية (التدريسية) بشكل كاف	5
1	25	.096	2.778	.44096	2.7778	من المهم أن يتعرض المحتوى التدريبي لنتائج البحث والتجريب التربوى	6
2	24	.317	1.000	.50000	2.6667	يتم استخدام المقابلة كأداة لمعرفة اتجاهات المعلم نحو التدريب	7
8	17	.317	.667	.78174	1.8889	صياغة النشاطات التدريبية فى المحتوى لا تساعد على التفاعل	8
4	21	.317	1.000	.50000	2.3333	أشعر بأن أساليب التدريب مازالت تقليدية ومكررة	9
6	19	.717	.667	.92796	2.1111	أشعر بالتجديد فى المعارف والمهارات	10

(د) إدارة المرج

يوضح جدول رقم (23) أن أفراد عينة الدراسة من إدارة المرج كلهم موافقون بدرجة كبيرة على كل ملامح تخطيط برامج التدريب المعلمين أثناء الخدمة حيث تقع متوسطات آراء المبحوثين فى الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثى (2.35-3.00) وبانحراف معيارى أقل من الواحد الصحيح أى تسهم بدرجة كبيرة عند مستوى معنوية أقل من 5%.

جدول رقم (23) آراء المبحوثين من إدارة المرج حول

ملامح تخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة

الترتيب	درجات الترتيب	المعنوية	كا ²	الانحراف المعيارى	المتوسط	السؤال	قم السؤال
1	23	.739	.111	.52705	2.5556	أحس بأنه لم يتم دراسة الوضع التدريبى القائم دراسة وافية	1
1	23	.739	.111	.52705	2.5556	أشعر بأن التدريب لا يلبي الاحتياجات المهنية للمعلمين الحالية واللاحقة	2
4	22	.739	.111	.52705	2.4444	أحس بأن برامج التدريب لم تأت بجديد	3
4	22	.739	.111	.52705	2.4444	أشعر بأن المحتوى التدريبى لم يوازن بين النظرية والتطبيق	4
10	21	.739	1.000	.50000	2.3333	لم أحس بأن التدريب الحالى موجه نحو الكفايات التعليمية (التدريسية) بشكل كاف	5
4	22	.739	.111	.52705	2.4444	من المهم أن يتعرض المحتوى التدريبى لنتائج البحث والتجريب التربوى	6
4	22	.739	.111	.52705	2.4444	يتم استخدام المقابلة كأداة لمعرفة اتجاهات المعلم نحو التدريب	7
1	23	.739	.111	.52705	2.5556	صياغة النشاطات التدريبية فى المحتوى لا تساعد على التفاعل	8

4	22	.739	.111	.52705	2.4444	أشعر بأن أساليب التدريب مازالت تقليدية ومكررة	9
4	22	.739	.111	.52705	2.4444	أشعر بالتجديد فى المعارف والمهارات	10

(هـ) إدارة المطرية

يوضح جدول رقم (24) أن أفراد عينة الدراسة من إدارة المطرية كلهم موافقون بدرجة متوسطة على كل ملامح تخطيط برامج التدريب المعلمين أثناء الخدمة حيث تقع متوسط آراء الباحثين فى الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثى (1.67-2.34) وبانحراف معيارى يساوى صفر أى تسهم بدرجة متوسطة. وأن ملامح تخطيط برامج التدريب المعلمين أثناء الخدمة لها نفس الأولوية لدى أفراد عينة الدراسة فى إدارة المطرية.

جدول رقم (24) آراء الباحثين من إدارة المطرية حول

ملامح تخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة

رقم السؤال	السؤال	المتوسط	الانحراف المعيارى	كا ²	المعنوية	درجات الترتيب	الترتيب
1	أحس بأنه لم يتم دراسة الوضع التدريبى القائم دراسة وافية	2.0000	.00000	-	-	18	-
2	أشعر بأن التدريب لا يلبي الاحتياجات المهنية للمعلمين الحالية واللاحقة	2.0000	.00000	-	-	18	-
3	أحس بأن برامج التدريب لم تأت بجديد	2.0000	.00000	-	-	18	-
4	أشعر بأن المحتوى التدريبى لم يوازن بين النظرية والتطبيق	2.0000	.00000	-	-	18	-
5	لم أحس بأن التدريب الحالى موجه نحو الكفايات التعليمية (التدريسية) بشكل كاف	2.0000	.00000	-	-	18	-
6	من المهم أن يتعرض المحتوى التدريبى لنتائج البحث والتجريب التربوى	2.0000	.00000	-	-	18	-
7	يتم استخدام المقابلة كأداة لمعرفة اتجاهات المعلم نحو التدريب	2.0000	.00000	-	-	18	-

8	صياغة النشاطات التدريبية فى المحتوى لا تساعد على التفاعل	2.0000	.00000	-	-	18	-
9	أشعر بأن أساليب التدريب مازالت تقليدية ومكررة	2.0000	.00000	-	-	18	-
10	أشعر بالتجديد فى المعارف والمهارات	2.0000	.00000	-	-	18	-

(و) إدارة عين شمس

يوضح جدول رقم (25) أن أفراد عينة الدراسة من إدارة عين شمس كلهم موافقون بدرجة متوسطة على كل ملامح تخطيط برامج التدريب المعلمين أثناء الخدمة بمتوسط حسابى يتراوح ما بين (2.00 - 2.22) وهو يقع فى الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثى (1.67 - 2.34) وبانحراف معيارى أقل من الواحد الصحيح أى تسهم بدرجة متوسطة .

جدول رقم (25) آراء المبحوثين من إدارة عين شمس حول

ملامح تخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة

رقم السؤال	السؤال	المتوسط	الانحراف المعيارى	كا ²	المعنوية	درجات الترتيب	الترتيب
1	أحس بأنه لم يتم دراسة الوضع التدريبى القائم دراسة وافية	2.2222	.44096	2.778	.096	20	1
2	أشعر بأن التدريب لا يلبي الاحتياجات المهنية للمعلمين الحالية واللاحقة	2.2222	.44096	2.778	.096	20	1
3	أحس بأن برامج التدريب لم تأت بجديد	2.2222	.44096	2.778	.096	20	1
4	أشعر بأن المحتوى التدريبى لم يوازن بين النظرية والتطبيق	2.1111	.33333	5.444	.020	19	4
5	لم أحس بأن التدريب الحالى موجه نحو الكفايات التعليمية (التدريسية) بشكل كاف	2.0000	.00000	-	-	18	5
6	من المهم أن يتعرض المحتوى التدريبى لنتائج البحث والتجريب التربوى	2.0000	.00000	-	-	18	5

5	18	-	-	.00000	2.0000	يتم استخدام المقابلة كأداة لمعرفة اتجاهات المعلم نحو التدريب	7
5	18	.018	8.000	.50000	2.0000	صياغة النشاطات التدريبية في المحتوى لا تساعد على التفاعل	8
5	18	.018	8.000	.50000	2.0000	أشعر بأن أساليب التدريب مازالت تقليدية ومكررة	9
5	18	.018	8.000	.50000	2.0000	أشعر بالتجديد في المعارف والمهارات	10

2/ محتوى البرامج التدريبية

(أ) إدارة النزهة

يوضح جدول رقم (26) أن أفراد عينة الدراسة من إدارة النزهة موافقون بدرجة متوسطة على معظم الأسئلة عن محتوى البرامج التدريبية بمتوسط حسابى يتراوح ما بين (1.78 - 2.33) وهو يقع فى الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثى (1.67-2.34) وبانحراف معيارى أقل من الواحد الصحيح أى تسهم بدرجة متوسطة ، باستثناء التالى:-

- ينبغى أن يربط محتوى البرامج التدريبية بين الجانبين النظرى والعملى
حيث أن متوسط آراء المبحوثين يساوى 3 وهو يمثل موافقة كل المبحوثين على أهمية ربط محتوى البرامج التدريبية بين الجانبين النظرى والعملى.

جدول رقم (26) آراء المبحوثين من إدارة النزهة حول محتوى البرامج التدريبية

رقم السؤال	السؤال	المتوسط	الانحراف المعيارى	كا ²	المعنوية	درجات الترتيب	الترتيب
1	محتوى البرامج التدريبية يحقق الأهداف الموضوعية	2.1111	.60093	4.667	.097	19	3
2	محتوى البرامج التدريبية يحسن احتياجاتى التدريبية	2.1111	.78174	.667	.717	19	3
3	معظم محتوى البرامج التدريبية ترتبط بالواقع التعليمى الممارس	1.7778	.66667	2.667	.264	16	8
4	محتوى البرامج التدريبية يلبى احتياجاتى المهنية	2.1111	.60093	4.667	.097	19	3
5	ينبغى أن يربط محتوى البرامج التدريبية بين الجانبين النظرى والعملى	3.0000	.00000	-	-	27	1
6	محتوى البرامج التدريبية يراعى التكامل بين الموضوعات	1.7778	.44096	2.778	.096	16	8
7	محتوى البرامج التدريبية يواكب التغيرات التربوية والمعرفية والتكنولوجية	2.0000	.70711	2.000	.368	18	7
8	محتوى البرامج التدريبية يراعى التنوع فى الأنشطة والوسائل	1.7778	.66667	2.667	.264	16	8
9	التدريب أثناء الخدمة يكسبني المفاهيم المتصلة بمادة التخصص	2.1111	.78174	.667	.717	19	3
10	ينبغى تقبل المتدربين ما يقدم لهم فى البرنامج التدريبى	2.3333	.70711	2.000	.368	21	2

(ب) إدارة مصر الجديدة

يوضح جدول رقم (27) أن أفراد عينة الدراسة من إدارة مصر الجديدة موافقون بدرجة متوسطة على معظم الأسئلة عن محتوى البرامج التدريبية بمتوسط حسابى يتراوح ما بين (1.88- 2.33) وهو يقع فى الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثى (1.67-2.34) وبانحراف معيارى أقل من الواحد الصحيح أى تسهم بدرجة متوسطة، باستثناء التالى:-

- معظم محتوى البرامج التدريبية ترتبط بالواقع التعليمى الممارس
 - ينبغى أن يربط محتوى البرامج التدريبية بين الجانبين النظرى والعملى
- حيث أن متوسط آراء المبحوثين يساوى 1.55 وهو يقع فى الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثى (1.00-1.67) وبانحراف معيارى أقل من الواحد الصحيح أى تسهم بدرجة بسيطة.

جدول رقم (27) آراء المبحوثين من إدارة مصر الجديدة حول محتوى البرامج التدريبية

رقم السؤال	السؤال	المتوسط	الانحراف المعيارى	كا ²	المعنوية	الترجيح	الترتيب
1	محتوى البرامج التدريبية يحقق الأهداف الموضوعية	1.888 9	.60093	4.667	.097	17	7
2	محتوى البرامج التدريبية يحسن احتياجاتى التدريبية	2.111 1	.92796	.667	.717	19	5
3	معظم محتوى البرامج التدريبية ترتبط بالواقع التعليمى الممارس	1.555 6	.72648	2.667	.264	14	9
4	محتوى البرامج التدريبية يلبي احتياجاتى المهنية	1.555 6	.72648	2.667	.264	14	9
5	ينبغى أن يربط محتوى البرامج التدريبية بين الجانبين النظرى والعملى	2.555 6	.72648	4.667	.097	23	1
6	محتوى البرامج التدريبية يراعى التكامل بين الموضوعات	1.888 9	.78174	.667	.717	17	7
7	محتوى البرامج التدريبية يواكب التغيرات التربوية والمعرفية والتكنولوجية	2.000 0	.86603	0.000	1.000	18	6
8	محتوى البرامج التدريبية يراعى التنوع فى الأنشطة والوسائل	2.222 2	.83333	.667	.717	20	3
9	التدريب أثناء الخدمة يكسبني المفاهيم المتصلة بمادة التخصص	2.333 3	.86603	2.000	.368	21	2
10	ينبغى تقبل المتدربين ما يقدم لهم فى البرنامج التدريبى	2.222 2	.97183	2.667	.264	20	3

(ج) إدارة شرق مدينة نصر

يوضح جدول رقم (28) أن أفراد عينة الدراسة من إدارة شرق مدينة نصر كلهم موافقون بدرجة كبيرة على كل ملامح تخطيط برامج التدريب المعلمين أثناء الخدمة حيث تقع متوسطات آراء المبحوثين فى الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثى (2.35-3.00) وبانحراف معيارى أقل من الواحد الصحيح أى تسهم بدرجة كبيرة عند مستوى معنوية أقل من 5%.

جدول رقم (28) آراء المبحوثين من إدارة شرق مدينة نصر حول محتوى البرامج التدريبية

رقم السؤال	السؤال	المتوسط	الانحراف المعياري	كا ²	المعنوية	الترجيح	الترتيب
1	محتوى البرامج التدريبية يحقق الأهداف الموضوعية	2.2222	.44096	2.778	.096	20	7
2	محتوى البرامج التدريبية يحسن احتياجاتى التدريسية	2.2222	.44096	2.778	.096	20	7
3	معظم محتوى البرامج التدريبية ترتبط بالواقع التعليمى الممارس	2.4444	.72648	2.667	.264	22	3
4	محتوى البرامج التدريبية يلبي احتياجاتى المهنية	2.2222	.44096	2.778	.096	20	7
5	ينبغى أن يربط محتوى البرامج التدريبية بين الجانبين النظرى والعملى	2.2222	.83333	.667	.717	20	7
6	محتوى البرامج التدريبية يراعى التكامل بين الموضوعات	2.3333	.50000	1.000	.317	21	5
7	محتوى البرامج التدريبية يواكب التغيرات التربوية والمعرفية والتكنولوجية	2.3333	.50000	1.000	.317	21	5
8	محتوى البرامج التدريبية يراعى التنوع فى الأنشطة والوسائل	2.4444	.52705	.111	.739	22	3
9	التدريب أثناء الخدمة يكسبني المفاهيم المتصلة بمادة التخصص	2.5556	.72648	4.667	.097	23	2
10	ينبغى تقبل المتدربين ما يقدم لهم فى البرنامج التدريبى	2.6667	.50000	1.000	.317	24	1

(د) إدارة المرج

يوضح جدول رقم (29) أن أفراد عينة الدراسة من إدارة المرج كلهم موافقون بدرجة متوسطة على كل الأسئلة عن محتوى البرامج التدريبية بمتوسط حسابي يتراوح ما بين (2.00-2.11) وهو يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (1.67-2.34) وبانحراف معياري أقل من الواحد الصحيح أي تسهم بدرجة متوسطة

جدول رقم (29) آراء المبحوثين من إدارة المرج حول محتوى البرامج التدريبية

رقم السؤال	السؤال	المتوسط	الانحراف المعياري	كا ²	المعنوية	الترجيح	الترتيب
1	محتوى البرامج التدريبية يحقق الأهداف الموضوعية	2.0000	.00000	-	-	18	2
2	محتوى البرامج التدريبية يحسن احتياجاتي التدريبية	2.0000	.00000	-	-	18	2
3	معظم محتوى البرامج التدريبية ترتبط بالواقع التعليمي الممارس	2.0000	.00000	-	-	18	2
4	محتوى البرامج التدريبية يلبي احتياجاتي المهنية	2.1111	.33333	5.444	.020	19	1
5	ينبغي أن يربط محتوى البرامج التدريبية بين الجانبين النظري والعملية	2.1111	.33333	5.444	.020	19	1
6	محتوى البرامج التدريبية يراعى التكامل بين الموضوعات	2.1111	.33333	5.444	.020	19	1
7	محتوى البرامج التدريبية يواكب التغيرات التربوية والمعرفية والتكنولوجية	2.0000	.00000	-	-	18	2
8	محتوى البرامج التدريبية يراعى التنوع في الأنشطة والوسائل	2.0000	.00000	-	-	18	2
9	التدريب أثناء الخدمة يكسبني المفاهيم المتصلة بمادة التخصص	2.0000	.00000	-	-	18	2
10	ينبغي تقبل المتدربين ما يقدم لهم في البرنامج التدريبي	2.0000	.00000	-	-	18	2

(هـ) إدارة المطرية

يوضح جدول رقم (30) أن أفراد عينة الدراسة من إدارة المطرية كلهم موافقون على كل الأسئلة عن محتوى البرامج التدريبية بمتوسط حسابي يساوى 2 وهو يقع فى الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثى (1.67-2.34) وبانحراف معيارى يساوى صفر أى تسهم بدرجة متوسطة عند مستوى معنوية 5%. وأن أرائهم حول محتوى البرامج التدريبية لها نفس الأولوية.

جدول رقم (30) آراء المبحوثين من إدارة المطرية حول محتوى البرامج التدريبية

رقم السؤال	السؤال	المتوسط	الانحراف المعيارى	كا ²	المعنوية	الترجيح	الترتيب
1	محتوى البرامج التدريبية يحقق الأهداف الموضوعية	2.0000	.00000	-	-	18	-
2	محتوى البرامج التدريبية يحسن احتياجاتى التدريبية	2.0000	.00000	-	-	18	-
3	معظم محتوى البرامج التدريبية ترتبط بالواقع التعليمى الممارس	2.0000	.00000	-	-	18	-
4	محتوى البرامج التدريبية يلبي احتياجاتى المهنية	2.0000	.00000	-	-	18	-
5	ينبغى أن يربط محتوى البرامج التدريبية بين الجانبين النظرى والعملى	2.0000	.00000	-	-	18	-
6	محتوى البرامج التدريبية يراعى التكامل بين الموضوعات	2.0000	.00000	-	-	18	-
7	محتوى البرامج التدريبية يواكب التغيرات التربوية والمعرفية والتكنولوجية	2.0000	.00000	-	-	18	-
8	محتوى البرامج التدريبية يراعى التنوع فى الأنشطة والوسائل	2.0000	.00000	-	-	18	-
9	التدريب أثناء الخدمة يكسبني المفاهيم المتصلة بمادة التخصص	2.0000	.00000	-	-	18	-
10	ينبغى تقبل المتدربين ما يقدم لهم فى البرنامج التدريبى	2.0000	.00000	-	-	18	-

(و) إدارة عين شمس

يوضح جدول رقم (31) أن أفراد عينة الدراسة من إدارة عين شمس كلهم موافقون بدرجة متوسطة على كل الأسئلة عن محتوى البرامج التدريبية بمتوسط حسابي يتراوح ما بين (2.00 - 2.22) وهو يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (1.67-2.34) وبانحراف معياري أقل من الواحد الصحيح أى تسهم بدرجة متوسطة.

جدول رقم (31) آراء الباحثين من إدارة عين شمس حول محتوى البرامج التدريبية

رقم السؤال	السؤال	المتوسط	الانحراف المعياري	كا ²	المعنوية	الترجيح	الترتيب
1	محتوى البرامج التدريبية يحقق الأهداف الموضوعية	2.1111	.33333	5.444	.020	19	3
2	محتوى البرامج التدريبية يحسن احتياجات التدريس	2.1111	.33333	5.444	.020	19	3
3	معظم محتوى البرامج التدريبية ترتبط بالواقع التعليمي الممارس	2.1111	.33333	5.444	.020	19	3
4	محتوى البرامج التدريبية يلبي احتياجات المهنة	2.0000	.50000	8.000	.018	18	9
5	ينبغي أن يربط محتوى البرامج التدريبية بين الجانبين النظري والعمل	2.1111	.60093	4.667	.097	19	3
6	محتوى البرامج التدريبية يراعى التكامل بين الموضوعات	2.1111	.60093	4.667	.097	19	3
7	محتوى البرامج التدريبية يواكب التغيرات التربوية والمعرفية والتكنولوجية	2.2222	.44096	2.778	.096	20	1
8	محتوى البرامج التدريبية يراعى التنوع فى الأنشطة والوسائل	2.2222	.44096	2.778	.096	20	1
9	التدريب أثناء الخدمة يكسبني المفاهيم المتصلة بمادة التخصص	2.1111	.33333	5.444	.020	19	3
10	ينبغي تقبل المتدربين ما يقدم لهم فى البرنامج التدريبى	2.0000	.50000	8.000	.018	18	9

3/ مدربوا البرامج التدريبية

(أ) إدارة النزهة

يوضح جدول رقم (32) أن أفراد عينة الدراسة من إدارة النزهة موافقون بدرجة متوسطة على معظم الأسئلة عن مدربوا البرامج التدريبية بمتوسط حسابي يتراوح ما بين (1.77-2.33) وهو يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (1.67-2.34) وبانحراف معياري أقل من الواحد الصحيح أى تسهم بدرجة متوسطة عند مستوى معنوية أعلى من 5%. باستثناء التالى:-:-

- ضعف إلمام المدربين باحتياجات المتدربين
 - هناك تفاوتاً في قدرات المدربين أثناء عرض المادة التدريبية
 - يلجأ المدربون إلى بناء علاقات طيبة مع المتدربين
- حيث تقع متوسطات آراء المبحوثين في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي (2.35-3.00) وبانحراف معياري أقل من الواحد الصحيح أى تسهم بدرجة كبيرة عند مستوى معنوية أقل من 5%.

جدول رقم (32) آراء المبحوثين من إدارة النزهة حول مدربوا البرامج التدريبية

رقم السؤال	السؤال	المتوسط	الانحراف المعياري	كا ²	المعنوية	الترجيح	الترتيب
1	يحرص مربو البرامج التدريبية إتاحة فرصة الحوار وإبداء الرأي	2.2222	.66667	2.667	.264	20	5
2	يلجأ المدرب لاستخدام التقنيات التربوية التى تعزز نتائج التدريب	2.1111	.60093	4.667	.097	19	6
3	أشعر أن مدربي البرامج التدريبية يمتلكون مهارة إتصال عالية مع المتدربين	1.7778	.66667	2.667	.264	16	10
4	أجد صعوبة فى التفاعل مع مدربي البرامج التدريبية أثناء الجلسات التدريبية	2.0000	.70711	2.000	.368	18	7
5	يوظف المدربون الأساليب التقليدية إلى التدريب	2.0000	.86603	.000	1.000	18	7
6	ضعف إلمام المدربين باحتياجات المتدربين	2.4444	.52705	.111	.739	22	3

7	هناك تفاوتاً في قدرات المدربين أثناء عرض المادة التدريبية	2.7778	.44096	2.778	.096	25	1
8	كفاءة المدربين ليست عالية	1.8889	.78174	.667	.717	17	9
9	يلجأ المدربون إلى بناء علاقات طيبة مع المتدربين	2.6667	.70711	8.000	.018	24	2
10	يمتلك المدربون الخبرات العملية والنظرية في ضبط وتنظيم مجموعات المتدربين	2.3333	.70711	2.000	.368	21	4

(ب) إدارة مصر الجديدة

يوضح جدول رقم (33) أن أفراد عينة الدراسة من إدارة مصر الجديدة على معظم الأسئلة عن مدبروا البرامج التدريبية بمتوسط حسابى يتراوح ما بين (1.77-2.33) وهو يقع فى الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثى (1.67-2.34) وبانحراف معيارى أقل من الواحد الصحيح أى تسهم بدرجة متوسطة عند مستوى معنوية أعلى من 5%. باستثناء التالى:-:-

- يحرص مدبرو البرامج التدريبية إتاحة فرصة الحوار وإبداء الرأى

- يلجأ المدربون إلى بناء علاقات طيبة مع المتدربين

حيث تقع متوسطات آراء المبحوثين فى الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثى (2.35-3.00) وبانحراف معيارى أقل من الواحد الصحيح أى تسهم بدرجة كبيرة عند مستوى معنوية أقل من 5%.

جدول رقم (33) آراء المبحوثين من إدارة مصر الجديدة حول مدبروا البرامج التدريبية

رقم السؤال	السؤال	المتوسط	الانحراف المعيارى	كا ²	المعنوية	الترجيح	الترتيب
1	يحرص مربو البرامج التدريبية إتاحة فرصة الحوار وإبداء الرأى	2.5556	.52705	.111	.739	23	1
2	يلجأ المدرب لاستخدام التقنيات التربوية التى تعزز نتائج التدريب	2.3333	.70711	2.000	.368	21	3
3	أشعر أن مدبرى البرامج التدريبية يمتلكون مهارة إتصال عالية مع المتدربين	2.1111	.78174	.667	.717	19	6

4	أجد صعوبة فى التفاعل مع مدربي البرامج التدريبية أثناء الجلسات التدريبية	1.7778	.83333	.667	.717	16	8
5	يوظف المدربون الأساليب التقليدية إلى التدريب	2.0000	.70711	2.000	.368	18	7
6	ضعف إلمام المدربين باحتياجات المتدربين	1.6667	.70711	2.000	.368	15	9
7	هناك تفاوتاً فى قدرات المدربين أثناء عرض المادة التدريبية	2.3333	.70711	2.000	.368	21	3
8	كفاءة المدربين ليست عالية	1.4444	.72648	4.667	.097	13	10
9	يلجأ المدربون إلى بناء علاقات طيبة مع المتدربين	2.5556	.52705	.111	.739	23	1
10	يملك المدربون الخبرات العملية والنظرية فى ضبط وتنظيم مجموعات المتدربين	2.3333	.70711	2.000	.368	21	3

(ج) إدارة شرق مدينة نصر

يوضح جدول رقم (34) أن أفراد عينة الدراسة من إدارة شرق مدينة نصر على معظم الأسئلة عن مدربي البرامج التدريبية بمتوسط حسابى يتراوح ما بين (1.66-2.33) وهو يقع فى الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثى (1.67-2.34) وبانحراف معيارى أقل من الواحد الصحيح أى تسهم بدرجة متوسطة عند مستوى معنوية أعلى من 5%. باستثناء التالى:-

- يحرص مدربي البرامج التدريبية إتاحة فرصة الحوار وإبداء الرأى

حيث تقع متوسطات آراء المبحوثين فى الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثى (2.35-3.00) وبانحراف معيارى أقل من الواحد الصحيح أى تسهم بدرجة كبيرة عند مستوى معنوية أقل من 5%.

جدول رقم (34) آراء المبحوثين من إدارة شرق مدينة نصر حول مدبروا البرامج التدريبية

رقم السؤال	السؤال	المتوسط	الانحراف المعياري	كا2	المعنوية	الترجيح	الترتيب
1	يحرص مربو البرامج التدريبية إتاحة فرصة الحوار وإبداء الرأي	2.4444	.52705	.111	.739	22	1
2	يلجأ المدرب لاستخدام التقنيات التربوية التي تعزز نتائج التدريب	2.2222	.44096	2.778	.096	20	4
3	أشعر أن مدربي البرامج التدريبية يمتلكون مهارة إتصال عالية مع المتدربين	1.8889	.78174	.667	.717	17	5
4	أجد صعوبة في التفاعل مع مدربي البرامج التدريبية أثناء الجلسات التدريبية	1.8889	.78174	.667	.717	17	5
5	يوظف المدربون الأساليب التقليدية إلى التدريب	2.3333	.70711	2.000	.368	21	2
6	ضعف إلمام المدربين باحتياجات المتدربين	1.8889	.60093	4.667	.097	17	5
7	هناك تفاوتاً في قدرات المدربين أثناء عرض المادة التدريبية	2.3333	.70711	2.000	.368	21	2
8	كفاءة المدربين ليست عالية	1.6667	.70711	2.000	.368	15	10
9	يلجأ المدربون إلى بناء علاقات طيبة مع المتدربين	1.8889	.60093	4.667	.097	17	5
10	يمتلك المدربون الخبرات العملية والنظرية في ضبط وتنظيم مجموعات المتدربين	1.8889	.60093	4.667	.097	17	5

(د) إدارة المرج

يوضح جدول رقم (35) أن أفراد عينة الدراسة من إدارة المرج على كل الأسئلة عن مدبروا البرامج التدريبية بمتوسط حسابي يتراوح ما بين (2.00-2.11) وهو يقع في الفئة الثانية

من فئات المقياس الثلاثى (1.67-2.34) وبانحراف معيارى أقل من الواحد الصحيح أى تسهم بدرجة متوسطة عند مستوى معنوية أعلى من 5%.

جدول رقم (35) آراء المبحوثين من إدارة المرج حول مدبروا البرامج التدريبية

رقم السؤال	السؤال	المتوسط	الانحراف المعيارى	كا ²	المعنوية	الترجيح	الترتيب
1	يحرص مربو البرامج التدريبية إتاحة فرصة الحوار وإبداء الرأى	2.1111	.33333	5.444	.002	19	1
2	يلجأ المدرب لاستخدام التقنيات التربوية التى تعزز نتائج التدريب	2.1111	.33333	5.444	.002	19	1
3	أشعر أن مدبرى البرامج التدريبية يمتلكون مهارة إتصال عالية مع المتدربين	2.0000	.00000	-	-	18	5
4	أجد صعوبة فى التفاعل مع مدبرى البرامج التدريبية أثناء الجلسات التدريبية	2.0000	.00000	-	-	18	5
5	يوظف المدربون الأساليب التقليدية إلى التدريب	2.0000	.00000	-	-	18	5
6	ضعف إلمام المدربين باحتياجات المتدربين	2.0000	.00000	-	-	18	5
7	هناك تفاوتاً فى قدرات المدربين أثناء عرض المادة التدريبية	2.1111	.33333	5.444	.002	19	1
8	كفاءة المدربين ليست عالية	2.1111	.33333	5.444	.002	19	1
9	يلجأ المدربون إلى بناء علاقات طيبة مع المتدربين	2.0000	.00000	-	-	18	5
10	يمتلك المدربون الخبرات العملية والنظرية فى ضبط وتنظيم مجموعات المتدربين	2.0000	.00000	-	-	18	5

(هـ) إدارة المطرية

يوضح جدول رقم (36) أن أفراد عينة الدراسة من إدارة المطرية كلهم موافقون على كل الأسئلة عن مدربوا البرامج التدريبية بمتوسط حسابى يساوى 2 وهو يقع فى الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثى (1.67-2.34) وبانحراف معيارى أقل من الواحد الصحيح أى تسهم بدرجة متوسطة عند مستوى معنوية أعلى من 5%.

جدول رقم (36) آراء المبحوثين من إدارة المطرية حول مدربوا البرامج التدريبية

رقم السؤال	السؤال	المتوسط	الانحراف المعيارى	كا2	المعنوية	الترجيح	الترتيب
1	يحرص مربو البرامج التدريبية إتاحة فرصة الحوار وإبداء رأى	2.0000	.00000	-	-	18	-
2	يلجأ المدرب لاستخدام التقنيات التربوية التى تعزز نتائج التدريب	2.0000	.00000	-	-	18	-
3	أشعر أن مدربي البرامج التدريبية يمتلكون مهارة إتصال عالية مع المتدربين	2.0000	.00000	-	-	18	-
4	أجد صعوبة فى التفاعل مع مدربي البرامج التدريبية أثناء الجلسات التدريبية	2.0000	.00000	-	-	18	-
5	يوظف المدربون الأساليب التقليدية إلى التدريب	2.0000	.00000	-	-	18	-
6	ضعف إلمام المدربين باحتياجات المتدربين	2.0000	.00000	-	-	18	-
7	هناك تفاوتاً فى قدرات المدربين أثناء عرض المادة التدريبية	2.0000	.00000	-	-	18	-
8	كفاءة المدربين ليست عالية	2.0000	.00000	-	-	18	-
9	يلجأ المدربون إلى بناء علاقات طيبة مع المتدربين	2.0000	.00000	-	-	18	-
10	يمتلك المدربون الخبرات العملية والنظرية فى ضبط وتنظيم مجموعات المتدربين	2.0000	.00000	-	-	18	-

(و) إدارة عين شمس

يوضح جدول رقم (37) أن أفراد عينة الدراسة من إدارة عين شمس كلهم موافقون على كل الأسئلة عن مدربوا البرامج التدريبية بمتوسط حسابى يتراوح ما بين (2.00-2.22) وهو يقع فى الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثى (1.67-2.34) وبانحراف معيارى وبانحراف معيارى يساوى صفر أى تسهم بدرجة متوسطة . وأن أرائهم حول مدرسو البرامج التدريبى لها نفس الأولوية.

دول رقم (37) آراء المبحوثين من إدارة عين شمس حول مدربوا البرامج التدريبية

رقم السؤال	السؤال	المتوسط	الانحراف المعيارى	كا ²	المعنوية	الترجيح	الترتيب
1	يحرص مربو البرامج التدريبية إتاحة فرصة الحوار وإبداء الرأى	2.2222	.44096	2.778	.096	20	1
2	يلجأ المدرب لاستخدام التقنيات التربوية التى تعزز نتائج التدريب	2.2222	.44096	2.778	.096	20	1
3	أشعر أن مدربى البرامج التدريبية يمتلكون مهارة إتصال عالية مع المتدربين	2.2222	.44096	2.778	.096	20	1
4	أجد صعوبة فى التفاعل مع مدربى البرامج التدريبية أثناء الجلسات التدريبية	2.2222	.44096	2.778	.096	20	1
5	يوظف المدربون الأساليب التقليدية إلى التدريب	2.1111	.33333	5.444	.020	19	5
6	ضعف إلمام المدربين باحتياجات المتدربين	2.1111	.33333	5.444	.020	19	5
7	هناك تفاوتاً فى قدرات المدربين أثناء عرض المادة التدريبية	2.1111	.33333	5.444	.020	19	5
8	كفاءة المدربين ليست عالية	2.1111	.33333	5.444	.020	19	5
9	يلجأ المدربون إلى بناء علاقات طيبة مع المتدربين	2.1111	.33333	5.444	.020	19	5
10	يمتلك المدربون الخبرات العملية والنظرية فى ضبط وتنظيم مجموعات المتدربين	2.0000	.00000	-	-	18	10

4/ البيئة التدريبية

(أ) إدارة النزهة

يوضح جدول رقم (38) أن أفراد عينة الدراسة من إدارة النزهة كلهم موافقون على معظم الأسئلة عن البيئة التدريبية بمتوسط حسابي يتراوح ما بين (2.44-2.78) وهو يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي (2.35-3.00) وبانحراف معياري أقل من الواحد الصحيح أي تسهم بدرجة كبيرة عند مستوى معنوية أعلى من 5%. باستثناء التالي:-

- تعتبر المساحة المخصصة لكل متدرب أثناء تنفيذ البرامج التدريبية مناسبة

- أشعر ببعد المكان الذي يقع فيه مركز التدريب

حيث تقع متوسطات آراء المبحوثين في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (1.67-2.34) وبانحراف معياري أقل من الواحد الصحيح أي تسهم بدرجة متوسطة عند مستوى معنوية أقل من 5%.

أما باقى الأسئلة وهى :-

- أرى أن الوسائل التدريبية متوفرة فى القاعات التدريبية

- أحب البيئة التدريبية لتوفر الشروط الصحية فى قاعاتها

حيث تقع متوسطات آراء المبحوثين فى الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (1.00-1.67) وبانحراف معياري أقل من الواحد الصحيح أي تسهم بدرجة ضعيفة عند مستوى معنوية أقل من 5%.

جدول رقم (38) آراء المبحوثين من إدارة النزهة حول البيئة التدريبية

رقم السؤال	السؤال	المتوسط	الانحراف المعياري	كا ²	المعنوية	الترجيح	الترتيب
1	تعتبر المساحة المخصصة لكل متدرب أثناء تنفيذ البرامج التدريبية مناسبة	1.8889	.78174	.667	.717	17	7
2	عدم ملائمة القاعات التدريبية للأساليب التدريبية المستخدمة	2.4444	.52705	.111	.739	22	4
3	أرى أن الوسائل التدريبية متوفرة فى القاعات التدريبية	1.4444	.72648	4.667	.097	13	10
4	أحب البيئة التدريبية لتوفر الشروط الصحية فى قاعاتها	1.5556	.72648	2.667	.264	14	9

5	أقصى مع زملائي المتدربين وقتاً ممتعاً في مركز التدريب	2.5556	.72648	4.667	.097	23	2
6	البيئة التدريبية محفزة للتدريب	1.8889	.60093	4.667	.097	17	7
7	المرونة في أثنائات قاعات التدريب يؤدي إلى إمكانية تشكيلها وفقاً للموقف التدريبي	2.5556	.52705	.111	.739	23	2
8	يجب أن تتوافر فترات للإستراحة أثناء انعقاد البرنامج التدريبي (اليوم التدريسي)	2.4444	.72648	2.667	.264	22	4
9	أشعر ببعد المكان الذي يقع فيه مركز التدريب	2.1111	.92796	.667	.717	19	6
10	يحبذ وجود مكتبة ملبية لاحتياجات التدريب وموضوعاته	2.7778	.44096	2.778	.096	25	1

(ب) إدارة مصر الجديدة

يوضح جدول رقم (39) أن أفراد عينة الدراسة من إدارة مصر الجديدة كلهم موافقون على معظم الأسئلة عن البيئة التدريبية بمتوسط حسابي يتراوح ما بين (1.80-2.33) وهو يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (1.67-2.34) وبانحراف معياري أقل من الواحد الصحيح أي تسهم بدرجة متوسطة عند مستوى معنوية أعلى من 5%. باستثناء التالي:-

- يجب أن تتوافر فترات للإستراحة أثناء انعقاد البرنامج التدريبي (اليوم التدريسي)
- يحبذ وجود مكتبة ملبية لاحتياجات التدريب وموضوعاته

يقع متوسطات آراء المبحوثين وقيمتها 2.66 في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي (2.35-3.00) وبانحراف معياري أقل من الواحد الصحيح أي تسهم بدرجة كبيرة عند مستوى معنوية أقل من 5%.

جدول رقم (39) آراء المبحوثين من إدارة مصر الجديدة حول البيئة التدريبية

رقم السؤال	السؤال	المتوسط	الانحراف المعياري	كا ²	المعنوية	الترجيح	الترتيب
1	تعتبر المساحة المخصصة لكل متدرب أثناء تنفيذ البرامج التدريبية مناسبة	1.8889	.92796	.667	.717	17	10
2	عدم ملائمة القاعات التدريبية للأساليب التدريبية المستخدمة	2.1111	.78174	.667	.717	19	6
3	أرى أن الوسائل التدريبية متوفرة في القاعات التدريبية	2.0000	.70711	2.000	.368	18	9
4	أحب البيئة التدريبية لتوفر الشروط الصحية في قاعاتها	2.2222	.66667	2.667	.264	20	5
5	أقضى مع زملائي المتدربين وقتاً ممتعاً في مركز التدريب	2.3333	.70711	2.000	.368	21	3
6	البيئة التدريبية محفزة للتدريب	2.1111	.78174	.667	.717	19	6
7	المرونة في أثاثات قاعات التدريب يؤدي إلى إمكانية تشكيلها وفقاً للموقف التدريبي	2.3333	.86603	2.000	.368	21	3
8	يجب أن تتوافر فترات للإسترخاء أثناء انعقاد البرنامج التدريبي (اليوم التدريسي)	2.6667	.50000	1.000	.317	24	1
9	أشعر ببعد المكان الذي يقع فيه مركز التدريب	2.1111	.60093	4.667	.097	19	6
10	يحبذ وجود مكتبة ملبية لاحتياجات التدريب وموضوعاته	2.6667	.70711	8.000	.018	24	1

(ج) إدارة شرق مدينة نصر

يوضح جدول رقم (40) أن أفراد عينة الدراسة من إدارة شرق مدينة نصر كلهم موافقون على معظم الأسئلة عن البيئة التدريبية بمتوسط حسابى يتراوح ما بين (2.00-2.22) وهو يقع فى الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثى (1.67-2.34) وبانحراف معيارى أقل من الواحد الصحيح أى تسهم بدرجة متوسطة عند مستوى معنوية أعلى من 5%. باستثناء التالى:-

- أقصى مع زملائى المتدربين وقتنا ممتعا فى مركز التدريب
 - يجب أن تتوافر فترات للإستراحة أثناء إنعقاد البرنامج التدريبى (اليوم التدريسى)
 - أشعر ببعد المكان الذى يقع فيه مركز التدريب
 - يحبذ وجود مكتبة ملبية لاحتياجات التدريب وموضوعاته
- حيث يبلغ متوسطات آراء المبحوثين ما بين (2.55-2.67) وهو يقع فى الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثى (2.35-3.00) وبانحراف معيارى أقل من الواحد الصحيح أى تسهم بدرجة كبيرة عند مستوى معنوية أقل من 5%.

جدول رقم (40) آراء المبحوثين من إدارة شرق مدينة نصر حول البيئة التدريبية

رقم السؤال	السؤال	المتوسط	الانحراف المعياري	كا2	المعنوية	الترجيح	الترتيب
1	تعتبر المساحة المخصصة لكل متدرب أثناء تنفيذ البرامج التدريبية مناسبة	1.8889	.60093	4.667	.097	17	10
2	عدم ملائمة القاعات التدريبية للأساليب التدريبية المستخدمة	2.0000	.70711	2.000	.368	18	9
3	أرى أن الوسائل التدريبية متوفرة في القاعات التدريبية	2.3333	.70711	2.000	.368	21	5
4	أحب البيئة التدريبية لتوفر الشروط الصحية في قاعاتها	2.2222	.44096	2.778	.096	20	6
5	أقضى مع زملائي المتدربين وقتاً ممتعاً في مركز التدريب	2.5556	.52705	.111	.739	23	3
6	البيئة التدريبية محفزة للتدريب	2.2222	.66667	2.667	.264	20	6
7	المرونة في أثاثات قاعات التدريب يؤدي إلى إمكانية تشكيلها وفقاً للموقف التدريبي	2.2222	.66667	2.667	.264	20	6
8	يجب أن تتوفر فترات للإسترخاء أثناء انعقاد البرنامج التدريبي (اليوم التدريسي)	2.6667	.50000	1.000	.317	24	1
9	أشعر ببعد المكان الذي يقع فيه مركز التدريب	2.5556	.52705	.111	.739	23	3
10	يحبذ وجود مكتبة ملبية لاحتياجات التدريب وموضوعاته	2.6667	.50000	1.000	.317	24	1

(د) إدارة المرج

يوضح جدول رقم (41) أن أفراد عينة الدراسة من إدارة المرج كلهم موافقون على جميع الأسئلة عن البيئة التدريبية بمتوسط حسابي يتراوح ما بين (2.44-2.67) وهو يقع

فى الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثى (2.35-3.00) وبانحراف معيارى أقل من الواحد الصحيح أى تسهم بدرجة كبيرة عند مستوى معنوية أعلى من 5%.

جدول رقم (41) آراء المبحوثين من إدارة المرج حول البيئة التدريبية

رقم السؤال	السؤال	المتوسط	الانحراف المعيارى	كا ²	المعنوية	الترجيح	الترتيب
1	تعتبر المساحة المخصصة لكل متدرب أثناء تنفيذ البرامج التدريبية مناسبة	2.6667	.50000	1.000	.317	24	1
2	عدم ملائمة القاعات التدريبية للأساليب التدريبية المستخدمة	2.6667	.50000	1.000	.317	24	1
3	أرى أن الوسائل التدريبية متوفرة فى القاعات التدريبية	2.4444	.52705	.111	.739	22	8
4	أحب البيئة التدريبية لتوفر الشروط الصحية فى قاعاتها	2.4444	.52705	.111	.739	22	8
5	أقضى مع زملائى المتدربين وقتاً ممتعاً فى مركز التدريب	2.5556	.52705	.111	.739	23	5
6	البيئة التدريبية محفزة للتدريب	2.5556	.52705	.111	.739	23	5
7	المرونة فى أوقات قاعات التدريب يؤدى إلى إمكانية تشكيلها وفقاً للموقف التدريبى	2.4444	.52705	.111	.739	22	8
8	يجب أن تتوافر فترات للإستراحة أثناء انعقاد البرنامج التدريبى (اليوم التدريبى)	2.5556	.52705	.111	.739	23	5
9	أشعر ببعد المكان الذى يقع فيه مركز التدريب	2.6667	.50000	1.000	.317	24	1
10	يجذب وجود مكتبة ملبية لاحتياجات التدريب وموضوعاته	2.6667	.50000	1.000	.317	24	1

(هـ) إدارة المطرية

يوضح جدول رقم (42) أن أفراد عينة الدراسة من إدارة المطرية كلهم موافقون على جميع الأسئلة عن البيئة التدريبية بمتوسط حسابي قيمته 2.66 وهو يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي (2.35-3.00) ويانحرف معيارى أقل من الواحد الصحيح أى تسهم بدرجة كبيرة عند مستوى معنوية أعلى من 5%. وأن آرائهم حول البيئة التدريبية لها نفس الأولوية.

جدول رقم (42) آراء المبحوثين من إدارة المطرية حول البيئة التدريبية

رقم السؤال	السؤال	المتوسط	الانحراف المعياري	كا2	المعنوية	الترجيح	الترتيب
1	تعتبر المساحة المخصصة لكل متدرب أثناء تنفيذ البرامج التدريبية مناسبة	2.6667	.50000	1.000	.317	24	-
2	عدم ملائمة القاعات التدريبية للأساليب التدريبية المستخدمة	2.6667	.50000	1.000	.317	24	-
3	أرى أن الوسائل التدريبية متوفرة في القاعات التدريبية	2.6667	.50000	1.000	.317	24	-
4	أحب البيئة التدريبية لتوفر الشروط الصحية في قاعاتها	2.6667	.50000	1.000	.317	24	-
5	أقضى مع زملائي المتدربين وقتاً ممتعاً في مركز التدريب	2.6667	.50000	1.000	.317	24	-
6	البيئة التدريبية محفزة للتدريب	2.6667	.50000	1.000	.317	24	-
7	المرونة في أثاثات قاعات التدريب يؤدي إلى إمكانية تشكيلها وفقاً للموقف التدريبي	2.6667	.50000	1.000	.317	24	-
8	يجب أن تتوافر فترات للإسترخاء أثناء انعقاد البرنامج التدريبي (اليوم التدريسي)	2.6667	.50000	1.000	.317	24	-
9	أشعر ببعد المكان الذي يقع فيه مركز التدريب	2.6667	.50000	1.000	.317	24	-

10	يحبذ وجود مكتبة ملبية لاحتياجات التدريب وموضوعاته	2.6667	.50000	1.000	.317	24	-
----	---	--------	--------	-------	------	----	---

(و) إدارة عين شمس

يوضح جدول رقم (43) أن أفراد عينة الدراسة من إدارة عين شمس كلهم موافقون على معظم الأسئلة عن البيئة التدريبية بمتوسط حسابي يتراوح ما بين (2.44-2.56) وهو يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي (2.35-3.00) وبانحراف معياري أقل من الواحد الصحيح أى تسهم بدرجة كبيرة عند مستوى معنوية أعلى من 5%. باستثناء التالى:-

التدريبى

- يجب أن تتوافر فترات للإستراحة أثناء إنعقاد البرنامج التدريبى (اليوم التدريبى)
 - أشعر ببعد المكان الذى يقع فيه مركز التدريب
 - يحبذ وجود مكتبة ملبية لاحتياجات التدريب وموضوعاته
- حيث يبلغ متوسطات آراء المبحوثين ما بين (2.22 - 2.33) وهو يقع فى الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثى (1.67-2.34) وبانحراف معياري أقل من الواحد الصحيح أى تسهم بدرجة متوسطة عند مستوى معنوية أقل من 5%.

جدول رقم (43) آراء المبحوثين من إدارة عين شمس حول البيئة التدريبية

رقم السؤال	السؤال	المتوسط	الانحراف المعيارى	كا ²	المعنوية	الترجيح	الترتيب
1	تعتبر المساحة المخصصة لكل متدرب أثناء تنفيذ البرامج التدريبية مناسبة	2.5556	.52705	.111	.739	23	2
2	عدم ملائمة القاعات التدريبية للأساليب التدريبية المستخدمة	2.5556	.52705	.111	.739	23	2
3	أرى أن الوسائل التدريبية متوفرة فى القاعات التدريبية	2.5556	.52705	.111	.739	23	2
4	أحب البيئة التدريبية لتوفر الشروط الصحية فى قاعاتها	2.5556	.52705	.111	.739	23	2
5	أقضى مع زملائى المتدربين وقتاً ممتعاً فى مركز التدريب	2.5556	.52705	.111	.739	23	2

6	البيئة التدريبية محفزة للتدريب	2.4444	.52705	.111	.739	22	7
7	المرونة فى أثاثات قاعات التدريب يؤدى إلى إمكانية تشكيلها وفقا للموقف التدريبى	2.2222	.44096	2.778	.096	20	9
8	يجب أن تتوافر فترات للإستراحة أثناء انعقاد البرنامج التدريبى (اليوم التدريسي)	2.3333	.50000	1.000	.317	21	8
9	أشعر ببعد المكان الذى يقع فيه مركز التدريب	2.2222	.44096	2.778	.096	20	9
10	يجب وجود مكتبة ملبية لاحتياجات التدريب وموضوعاته	2.3333	.50000	1.000	.317	24	1

5/ وقت تنفيذ البرامج

(أ) إدارة النزهة

يوضح جدول رقم (44) أن أفراد عينة الدراسة من إدارة النزهة موافقون على معظم الأسئلة عن وقت تنفيذ البرامج بمتوسط حسابى يتراوح ما بين (2.50-2.88) وهو يقع فى الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثى (2.35-3.00) وبانحراف معيارى أقل من الواحد الصحيح أى تسهم بدرجة كبيرة عند مستوى معنوية أعلى من 5%. باستثناء التالى:-

- يهدر وقت التدريب فى أمور جانبية
- يعتبر الوقت متاح للمعلمين من أجل التدريب قليل

حيث تقع متوسطات آراء المبحوثين فى الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثى (1.88-2.22) وبانحراف معيارى أقل من الواحد الصحيح أى تسهم بدرجة متوسطة عند مستوى معنوية أقل من 5%.

جدول رقم (44) آراء المبحوثين من إدارة النزهة حول وقت تنفيذ البرامج

رقم السؤال	السؤال	المتوسط	الانحراف المعياري	كا ²	المعنوية	الترجيح	الترتيب
1	حضور البرامج التدريبية أثناء اليوم المدرسي مضیعة للوقت	2.7778	.66667	5.444	.020	25	2
2	أفضل عقد الدورات التدريبية بعيدا عن اليوم الدراسي	2.8889	.33333	5.444	.020	26	1
3	أشعر أن غالب الوقت يخص للجوانب النظرية على حساب الجوانب التطبيقية	2.6667	.50000	1.000	.317	24	3
4	عدم الدقة فی توزيع الوقت على الفعاليات	2.5556	.52705	.111	.739	23	4
5	يهدر وقت التدريب فی أمور جانبية	1.8889	.92796	.667	.717	17	10
6	أخشى أن يتعارض وقت التدريب مع توقيت العمل	2.5556	.72648	4.667	.097	23	4
7	يحرص المدربون على الإلتزام بالفترة الزمنية المقررة للبرنامج التدريبي	2.5556	.52705	.111	.739	23	4
8	أهمية أن يتضمن البرنامج التدريبي وقتا لدورات قصيرة وأخرى طويلة	2.5556	.72648	4.667	.097	23	4
9	يحرص المتدربون على حضور البرنامج التدريبي والانتظام فی مواعيده	2.5556	.52705	.111	.739	23	4
10	يعتبر الوقت المتاح للمعلمين من أجل التدريب قليل	2.2222	.66667	2.667	.264	20	9

(ب) إدارة مصر الجديدة

يوضح جدول رقم (45) أن أفراد عينة الدراسة من إدارة مصر الجديدة موافقون معظم الأسئلة عن وقت تنفيذ البرامج بمتوسط حسابي يتراوح ما بين (2.50-2.88) وهو يقع فی

الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي (2.35-3.00) وبانحراف معياري أقل من الواحد الصحيح أى تسهم بدرجة كبيرة عند مستوى معنوية أعلى من 5%. باستثناء التالى:-

- أشعر أن غالب الوقت يخصص للجوانب النظرية على حساب الجوانب التطبيقية
- عدم الدقة فى توزيع الوقت على الفعاليات
- يهدر وقت التدريب فى أمور جانبية
- يعتبر الوقت متاح للمعلمين من أجل التدريب قليل

حيث تقع متوسطات آراء الباحثين فى الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (1.66-2.11) وبانحراف معياري أقل من الواحد الصحيح أى تسهم بدرجة متوسطة عند مستوى معنوية أقل من 5%.

جدول رقم (45) آراء الباحثين من إدارة مصر الجديدة حول وقت تنفيذ البرامج

رقم السؤال	السؤال	المتوسط	الانحراف المعياري	كا ²	المعنوية	الترجيح	الترتيب
1	حضور البرامج التدريبية أثناء اليوم المدرسي مضیعة للوقت	2.6667	.70711	8.000	.018	24	3
2	أفضل عقد الدورات التدريبية بعيدا عن اليوم الدراسي	2.5556	.88192	2.778	.096	23	6
3	أشعر أن غالب الوقت يخصص للجوانب النظرية على حساب الجوانب التطبيقية	2.1111	.78174	.667	.717	19	7
4	عدم الدقة فى توزيع الوقت على الفعاليات	1.6667	.70711	2.000	.368	15	10
5	يهدر وقت التدريب فى أمور جانبية	1.7778	.83333	.667	.717	16	9
6	أخشى أن يتعارض وقت التدريب مع توقيت العمل	3.0000	.00000	-	-	27	1
7	يحرص المدربون على الإلتزام بالفترة الزمنية المقررة للبرنامج التدريبي	2.6667	.50000	1.000	.317	24	3

2	25	.096	2.778	.44096	2.7778	أهمية أن يتضمن البرنامج التدريبي وقتا لدورات قصيرة وأخرى طويلة	8
3	24	.317	1.000	.50000	2.6667	يحرص المدربون على حضور البرنامج التدريبي والانتظام في مواعيده	9
8	18	.368	2.000	.70711	2.0000	يعتبر الوقت المتاح للمعلمين من أجل التدريب قليل	10

(ج) إدارة شرق مدينة نصر

يوضح جدول رقم (46) أن أفراد عينة الدراسة من إدارة شرق مدينة نصر موافقون على معظم الأسئلة عن وقت تنفيذ البرامج بمتوسط حسابي يتراوح ما بين (2.44-3.00) وهو يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي (2.35-3.00) وبانحراف معياري أقل من الواحد الصحيح أى تسهم بدرجة كبيرة عند مستوى معنوية أعلى من 5%. باستثناء التالي:-

- يهدر وقت التدريب في أمور جانبية

حيث تقع متوسطات آراء المبحوثين وقيمتها 2.22 في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (1.88-2.22) وبانحراف معياري أقل من الواحد الصحيح أى تسهم بدرجة متوسطة عند مستوى معنوية أقل من 5%.

جدول رقم (46) آراء المبحوثين من إدارة شرق مدينة نصر حول وقت تنفيذ البرامج

رقم السؤال	السؤال	المتوسط	الانحراف المعياري	كا2	المعنوية	الترجيح	الترتيب
1	حضور البرامج التدريبية أثناء اليوم المدرسي مضية للوقت	2.8889	.33333	5.444	.020	26	2
2	أفضل عقد الدورات التدريبية بعيدا عن اليوم الدراسي	3.0000	.00000	-	-	27	1
3	أشعر أن غالب الوقت يخصص للجوانب النظرية على حساب الجوانب التطبيقية	2.5556	.72648	4.667	.097	23	7
4	عدم الدقة في توزيع الوقت على الفعاليات	2.4444	.72648	2.667	.264	22	9
5	يهدر وقت التدريب في أمور جانبية	2.2222	.97183	2.667	.264	20	10
6	أخشى أن يتعارض وقت التدريب مع توقيت العمل	2.7778	.44096	2.778	.096	25	5
7	يحرص المدربون على الإلتزام بالفترة الزمنية المقررة للبرنامج التدريبي	2.8889	.33333	5.444	.020	26	2
8	أهمية أن يتضمن البرنامج التدريبي وقتا لدورات قصيرة وأخرى طويلة	2.6667	.50000	1.000	.317	24	6
9	يحرص المدربون على حضور البرنامج	2.8889	.33333	5.444	.020	26	2

						التدريبي والانتظام في مواعيده	
7	23	.097	4.667	.72648	2.5556	يعتبر الوقت المتاح للمعلمين من أجل التدريب قليل	10

(د) إدارة المرج

يوضح جدول رقم (47) أن أفراد عينة الدراسة من إدارة المرج كلهم موافقون على جميع الأسئلة عن وقت تنفيذ البرامج بمتوسط حسابي قيمته وهو يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي (2.35-3.00) وبانحراف معياري أقل من الواحد الصحيح أي تسهم بدرجة كبيرة عند مستوى معنوية أعلى من 5%.

جدول رقم (47) آراء الباحثين من إدارة المرج حول وقت تنفيذ البرامج

رقم السؤال	السؤال	المتوسط	الانحراف المعياري	كا ²	المعنوية	الترجيح	الترتيب
1	حضور البرامج التدريبية أثناء اليوم المدرسي مضية للوقت	3.0000	.00000	-	-	27	1
2	أفضل عقد الدورات التدريبية بعيدا عن اليوم الدراسي	3.0000	.00000	-	-	27	1
3	أشعر أن غالب الوقت يخص للجوانب النظرية على حساب الجوانب التطبيقية	2.8889	.33333	5.444	.020	26	5
4	عدم الدقة في توزيع الوقت على الفعاليات	2.7778	.44096	2.778	.096	25	9
5	يهدر وقت التدريب في أمور جانبية	2.8889	.33333	5.444	.020	26	5
6	أخشى أن يتعارض وقت التدريب مع توقيت العمل	2.8889	.33333	5.444	.020	26	5
7	يحرص المدربون على الإلتزام بالفترة الزمنية المقررة للبرنامج التدريبي	2.7778	.44096	2.778	.096	25	9

5	26	.020	5.444	.33333	2.8889	أهمية أن يتضمن البرنامج التدريبي وقتا لدورات قصيرة وأخرى طويلة	8
1	27	-	-	.00000	3.0000	يحرص المتدربون على حضور البرنامج التدريبي والانتظام في مواعيده	9
1	27	-	-	.00000	3.0000	يعتبر الوقت المتاح للمعلمين من أجل التدريب قليل	10

(هـ) إدارة المطرية

يوضح جدول رقم (48) أن أفراد عينة الدراسة من إدارة المطرية كلهم موافقون على كل الأسئلة عن وقت تنفيذ البرامج بمتوسط حسابي قيمته 3 وهو يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي (2.35-3.00) ويانحرف معيارى أقل من الواحد الصحيح أى تسهم بدرجة كبيرة عند مستوى معنوية أعلى من 5%. وأن أرائهم حول وقت تنفيذ البرامج لها نفس الأولوية.

جدول رقم (48) آراء الباحثين من إدارة المطرية حول وقت تنفيذ البرامج

رقم السؤال	السؤال	المتوسط	الانحراف المعياري	كا2	المعنوية	الترجيح	الترتيب
1	حضور البرامج التدريبية أثناء اليوم المدرسي مضيعة للوقت	3.0000	.00000	-	-	27	-
2	أفضل عقد الدورات التدريبية بعيدا عن اليوم الدراسي	3.0000	.00000	-	-	27	-
3	أشعر أن غالب الوقت يخص للجوانب النظرية على حساب الجوانب التطبيقية	3.0000	.00000	-	-	27	-
4	عدم الدقة في توزيع الوقت على الفعاليات	3.0000	.00000	-	-	27	-
5	يهدر وقت التدريب في أمور جانبية	3.0000	.00000	-	-	27	-

6	أخشى أن يتعارض وقت التدريب مع توقيت العمل	3.0000	.00000	-	-	27	-
7	يحرص المدربون على الإلتزام بالفترة الزمنية المقررة للبرنامج التدريبي	3.0000	.00000	-	-	27	-
8	أهمية أن يتضمن البرنامج التدريبي وقتا لدورات قصيرة وأخرى طويلة	3.0000	.00000	-	-	27	-
9	يحرص المتدربون على حضور البرنامج التدريبي والانتظام فى مواعيده	3.0000	.00000	-	-	27	-
10	يعتبر الوقت المتاح للمعلمين من أجل التدريب قليل	3.0000	.00000	-	-	27	-

(و) إدارة عين شمس

يوضح جدول رقم (49) أن أفراد عينة الدراسة من إدارة عين شمس كلهم موافقون على كل الأسئلة عن وقت تنفيذ البرامج بمتوسط حسابى يتراوح ما بين (2.44-2.66) وهو يقع فى الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثى (2.35-3.00) وبانحراف معيارى أقل من الواحد الصحيح أى تسهم بدرجة كبيرة عند مستوى معنوية أعلى من 5%.

جدول رقم (49) آراء المبحوثين من إدارة عين شمس حول وقت تنفيذ البرامج

رقم السؤال	السؤال	المتوسط	الانحراف المعيارى	كا ²	المعنوية	الترجيح	الترتيب
1	حضور البرامج التدريبية أثناء اليوم المدرسى مضیعة للوقت	2.6667	.50000	1.000	.317	24	1
2	أفضل عقد الدورات التدريبية بعيدا عن اليوم الدراسى	2.6667	.50000	1.000	.317	24	1
3	أشعر أن غالب الوقت يخصص للجوانب النظرية على حساب الجوانب التطبيقية	2.6667	.50000	1.000	.317	24	1
4	عدم الدقة فى توزيع الوقت على الفعاليات	2.6667	.50000	1.000	.317	24	1
5	يهدر وقت التدريب فى أمور جانبية	2.6667	.50000	1.000	.317	24	1

7	23	.739	.111	.52705	2.5556	أخشى أن يتعارض وقت التدريب مع توقيت العمل	6
10	22	.739	.111	.52705	2.4444	يحرص المدربون على الإلتزام بالفترة الزمنية المقررة للبرنامج التدريبي	7
7	23	.739	.111	.52705	2.5556	أهمية أن يتضمن البرنامج التدريبي وقتا لدورات قصيرة وأخرى طويلة	8
7	23	.739	.111	.52705	2.5556	يحرص المدربون على حضور البرنامج التدريبي والانتظام فى مواعيده	9
1	24	.317	1.000	.50000	2.6667	يعتبر الوقت متاح للمعلمين من أجل التدريب قليل	10

6/ مواصفات معلم المستقبل ومتطلبات إعدادة وتنميته

(أ) خصائص معلم المستقبل

يوضح الجدول رقم (50) أن هناك اتفاق تام بين آراء المبحوثين في إدارتي المرج والمطرية حول ترتيب خصائص معلم المستقبل والترتيب العام لهذه الخصائص، وقد يرجع ذلك إلى تقارب المستوى التعليمي ونسب حضورهم للدورات التدريبية .

جدول رقم (50) آراء المبحوثين في الإدارات المختلفة حول ترتيب خصائص معلم المستقبل

الترتيب العام	ترتيب الخصائص حسب الإدارة التعليمية						السؤال	رقم السؤال
	عين	المطرية	المرج	شرق مدينة	مصر	النفزة		
1	1	1	1	1	6	1	أن يخطط لكل عمل يقوم به ع %	1
50.0	66.7	77.8	55.6	44.4	44.4	44.4		
7	10	7	7	5	5	5	أن يتعاطف ويتجاوب مع التلاميذ ع %	2
22.2	55.6	55.6	44.4	33.3	44.4	33.3		
6	9	6	6	6	7	4	أن يوضح مادة الدراسة بأسلوب مشوق ع %	3
27.8	44.4	55.6	44.4	33.3	44.4	33.3		
5	2	5	5	4	3	6	أن يراعى الفروق بين التلاميذ ع %	4
31.5	33.3	77.8	66.7	22.2	22.2	33.3		
3	3	4	4	2	2	7	أن يلتزم بأخلاقيات المهنة وقوانينها ع %	5
22.2	55.6	44.4	55.6	33.3	44.4	22.2		
4	8	3	3	8	1	9	أن يرغب الاستمرار في مهنة التعليم ع %	6
20.4	22.2	55.6	55.6	22.2	44.4	33.3		
8	7	8	8	7	9	2	أن يزود محصوله الثقافي في مجال تخصصه ع %	7
27.8	33.3	55.6	44.4	22.2	33.3	22.2		
2	4	2	2	3	10	10	أن يقدر على إتخاذ القرار وتقويم الأداء ع %	8
31.5	22.2	77.8	55.6	33.3	44.4	44.4		
9	6	9	9	9	3	8	أن يعنى حقوق الإنسان ع %	9
42.6	44.4	88.9	66.7	55.6	33.3	33.3		
10	5	10	10	10	8	3	أن يلم بما يجرى من أحداث ع %	10
51.9	22.2	100	88.9	66.7	33.3	44.4		

(ب) متطلبات إعداد وتنمية المعلم مهنيا

يوضح الجدول رقم (51) أن هناك اتفاق تام بين آراء المبحوثين في إدارت المرج والمطرية وعين شمس حول ترتيب متطلبات إعداد وتنمية المعلم مهنيا والترتيب العام لهذه المتطلبات، وقد يرجع ذلك إلى تقارب المستوى التعليمي ونسب حضورهم للدورات التدريبية .

جدول رقم (51) آراء المبحوثين في الإدارات المختلفة حول ترتيب متطلبات إعداد وتنمية المعلم مهنيا

الترتيب العام	ترتيب المتطلبات حسب الإدارة التعليمية						السؤال	رقم السؤال
	عين شمس	المطرية	المرج	شرق مدينة نصر	مصر الجديدة	النزهة		
6	6	6	6	6	4	6	أهمية وجدوى تنمية المجتمع المحلى وخدمته ع	1
64.8	77.8	100	100	55.6	33.3	44.4	%	
5	5	5	5	3	3	2	متابعة الجديد فى مجالات علوم التربية وعلم النفس ع	2
53.7	66.7	100	100	55.6	33.3	33.3	%	
4	4	4	4	4	2	5	تعدد مصادر التعلم فى بيئة التعليم ع	3
51.9	44.4	88.9	100	33.3	44.4	44.4	%	
3	3	2	3	2	1	4	تحسين وتطوير المنهج الدراسى والأنشطة المصاحبة ع	4
44.4	44.4	88.9	100	44.4	55.6	22.2	%	
2	2	1	2	5	5	3	الدعم الفنى والمالى للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين ع	5
51.9	66.7	100	100	33.3	33.3	33.3	%	
1	1	3	1	1	6	1	تربية شخصية التلميذ من جميع جوانبها ع	6
53.7	66.7	88.9	100	44.4	55.6	33.3	%	

الخلاصة :

(1) - هناك تبايناً في الآراء بين المبحوثين حول :

بعض ملامح تخطيط برامج تدريب المعلمين عند مستوى معنوية أقل من أو يساوي 5% تقريباً في أن الوضع التدريبي لم يتم دراسته دراسة وافية ، كما أن التدريب لا يلبي الاحتياجات المهنية للمعلمين، وأن المحتوى التدريبي لم يوازن بين النظرية والتطبيق، ولم يوجه التدريب نحو الكفايات التعليمية بشكل كاف، ولم يلق بالاً لنتائج البحث التجريبي التربوي، ولم يستخدم المقابلات كأداة لمعرفة اتجاهات المتدربين .

- بينما هناك إتفاق في الآراء حول :

أن البرامج لم تأت بجديد، وأن أنشطة التدريب لا تساعد على التفاعل، وما زالت أساليب التدريب تقليدية وذلك بدرجة ثقة 95% حيث أن مستوى المعنوية أكبر من 5%.

(2) وحول محتوى برامج التدريب، فإن هناك ثمة اتفاق كبير في الآراء وبدرجة ثقة 95% حيث أن مستوى المعنوية أكبر من 5%. وهناك تباين في الآراء عند مستوى معنوية أقل من 5% في :

- معظم المحتوى التدريبي مرتبط بالواقع التعليمي، ولذا ينبغي أن يرتبط المحتوى بين الموقع والمرجع.

(3) وحول المدربين، فإن هناك إتفاق كبير في الآراء بدرجة ثقة 95%، في حين أن هناك تباين في الآراء حول:

- ضعف إلمام المدربين باحتياجات المتدربين.

- وجود تفاوت في قدرات المدربين.

وذلك عند مستوى معنوية أقل من 5%.

(4) وحول بيئة التدريب، وجود إتفاق كبير في الآراء بدرجة ثقة 95%، في حين وجود تبايناً في الآراء عند مستوى معنوية أقل من 5% في مدى مناسبة المساحة التدريبية، ومدى توافر وسائل التدريب، والبيئة التدريبية المناسبة هي التي يتوافر فيها الشروط الصحية.

(5) حول وقت تنفيذ البرامج، وجود تباين فى الآراء بين المبحوثين حيث أن مستوى المعنوية أقل من أو يساوى 5% تقريبا فى:

- غالب الوقت المخصص للتدريب للجوانب النظرية
- عدم الدقة فى توزيع الوقت على الفعاليات
- إهدار الوقت فى أمور جانبية
- قلة الوقت المتاح للتدريب

فى حين هناك اتفاق بدرجة ثقة 95% حول باقى الآراء حيث أن مستوى المعنوية أكبر من 5%.

(6) حول مواصفات معلم المستقبل ومتطلبات إعدادة ، وجود إتفاق تام بين آراء المبحوثين فى إدارة المرج والمطرية لتقارب المستوى التعليمى ونسب حضور الدورات التدريبية. كما أن هناك إتفاق تام فى إدارات المرج والمطرية وعين شمس حول متطلبات إعداد وتنمية المعلم مهنيا.

الفصل السابع

تصور مقترح للإرتقاء بتنمية المعلم مهنيًا*

* الباحث الرئيس + د. مجدة إمام

تمهيد . .

يعرض هذا الفصل إقتراحاً يهدف إلى الإرتقاء بأداء معلم التعليم الأساسى ، من خلال إدادته وتنميته مهنياً .

ويتناول الخطوات التالية:

أولاً: تمهين التعليم : المفهوم والإشكالية

ثانياً: الخصائص المهنية للمعلم

ثالثاً: حقوق وواجبات المعلم

رابعاً: منطلقات المقترح

خامساً: مبررات وأهداف المقترح

سادساً: المبادئ والأسس

سابعاً: أساليب وبنية المقترح

ثامناً: التخطيط والتصميم لبرامج تنمية المعلم مهنياً

تاسعاً: متطلبات تحقيق المقترح

عاشراً: تصور تكوين المعلم مهنياً من خلال برنامج تدريبى معتمد على الكفايات

إحدى عشر : آليات الإرتقاء بإعداد وتنمية معلم التعليم الأساسى

أولاً: تمهين التعليم : المفهوم والإشكالية :
لما كانت عملية التمهين Professionalization ، عملية إجتماعية تؤثر فيها التحولات الاجتماعية والتوجهات نحو الأعمال ، وهى أيضا حركة فى مجال معين نحو إيجاد نوع من المعايير للإعداد والكفاءة (1)* ، و/أو هى التقيد بميثاق أخلاقى داخلى.
فإن تمهين التعليم كما يطبق فى معظم دول أوربا الغربية وبدرجات نجاح مختلفة فى الدول الأفروأسيوية والعربية ، يعتبر التعليم مهنة كغيرها من المهن تتطلب الاعتراف بوجودها ووجود المعايير والشروط اللازمة لممارستها والإستمرار فيها ، وتقديم الكفايات اللازمة لها (2).

إن تمهين التعليم يهدف الى الإرتقاء بالتعليم وجعله مهنة بكل ماتحمله هذه الكلمة من معنى ، بإعتبار أن عملية التمهين هذه تشكل الأساس المناسب لعمليات إصلاح وتطوير عملية التعليم والتعلم (3)

وهنا يجب أن نفرق بين مفهومى التمهين والتمهن ، فالتمهن مسار لبناء الكفايات والمعارف الخاصة بمهنة معينة و/أو هو يعنى مجموع المهتمين بمهنة محددة من حيث المكانة الاجتماعية والقانونية والوضع الاقتصادى ، ومن حيث مطالب حسن المكانة اجتماعيا واقتصاديا ، فى حين التمهين هو درجة من التحكم فى خدمة مهنة معينة ، و/أو هو درجة من الخبرة تم الحصول عليها ، فالتمهين حالة وليست مسارا.
من أهم دواعى تمهين التعليم ومبرراته مايلى:

- أن تمهين التعليم يوفر قاعدة معرفية حديثة للمعلم.
- لأن مهنة التعليم من أظهر وأشرف المهن على الإطلاق ولما يشكله المعلم غير الكفاء على حياة الأطفال ومستقبلهم.
- لاستكمال جوانب عملية التعليم، ومن ثم عملية إعداد المعلم .
- لأنها تسهم بفاعلية فى تحديث معلومات المعلم.
- لتمكين المعلم من أداء دوره فى نقل المعرفة والقيم والمهارات لطلابه على نحو سليم.
- تعديل الخبرات السابقة للمعلم وإعادة توجيه الخبرات السابقة فى ضوء المتطلبات اللازمة لإعداد منتج تعليمى جيد.
- تجويد تفاعل المعلم مع عناصر منظومة التعليم.
- حيث المعلم على المشاركة فى صنع القرار التربوى التعليمى.
- ضمان دخل مجزى وترقية إلى وظيفة أعلى للمعلم.
- ولأن التنمية المهنية للمعلم هى العمل الحيوى لتطوير التعليم وتطوير أداء المعلم.

وعلى الرغم من أن البعض يرى بأن مهنة التعليم المصدر الأساسى الذى يجهز المهن الأخرى بالعناصر المدربة والمؤهلة عملياً وإجتماعياً وفنياً وأخلاقياً ، إلا البعض الآخر يرى أن مهنة التعليم من أكثر المهن التى نسبت توتراً نفسياً للإنسان وبخاصة المعلمين ومن أهم إشكاليات هذه المهنة : (4)

- السلوك السيئ للطلاب ، وضعف السيطرة على العمل.
 - ضغوط العمل ، والحاجة الى التقدير المهنى .
 - النظرة المتدنية لمهنة التعليم وضعف العلاقة مع الجميع.
 - نقص الدعم المعنوى وسوء معاملة الإدارة المدرسية.
 - غموض الدور الذى يجب أن يقوم به المعلم.
 - إضعاف الرضا الوظيفى لدى المعلمين.
 - الشعور بالإحباط لدى المعلمين بسبب ضآلة الرواتب والحوافز .. ويرى البعض تصنيفاً آخر لمجالات المشكلات الرئيسية التى تواجه مهنة التعليم والمعلم منها :
- (5)

- مشكلات متعلقة بالمنهج الدراسى والأنشطة المصاحبة.
- المشكلات الطلابية والمشكلات المتعلقة بمهنة التدريس.
- المشكلات الإدارية والإشرافية والتوجيه والمتعلقة بالمدرسة.

وإجمالاً يمكن تمثيل إشكالية مهنة التعليم والمعلم فى ظروف العمل السيئة وضغوط العمل ، وكثرة الأعباء التدريسية ، وضعف التقدير الاجتماعى لمهنة التعليم ، معنى ذلك أن العامل الاقتصادى يمثل المحدد الحاسم فى معظم تلك الإشكاليات ، والتى يؤدى فى النهاية الى قلة الإلتواء للمهنة والرضى عنها ، وتعوق تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية على حد سواء.

وليس من شك فى وجود بعض الأفكار التى تقلل من تلك الإشكاليات تتمثل فى تعظيم قدرة المعلم على التأثير والتغير التربوى ، تطوير نظم الإعداد بكليات التربية ، تشجيع المعلم على أداء دوره ، وتمهين التعلم عبر إعداد بيئة جديدة للمهنة ... الخ.

لقد أحد مجتمع المعرفة تغيرات وتحولات أثرت وتؤثر على مفهوم ومهنة التعليم والتعلم، من أبرزها :

- التحول من ثقافة الحد الأدنى الى ثقافة الإتقان والجودة.
- التحول من المركزية فى إتخاذ القرارات الى اللامركزية

- التحول من رد الفعل الى السلوك الإيجابي
- التحول من ثقافة الامتحانات الى ثقافة التقويم
- التحول من التعليم المعتمد على الآخر الى التعليم المعتمد على الذات.
- التحول من التعليم المعتمد على المدرسة فقط الى التعليم التشاركي المجتمع والمدرسة.

وثمة معايير لابد من توافرها فى عملية تمهين التعليم منها معايير الاختيار للإلتحاق بمؤسسات إعداد المعلم ، ومعايير الإعداد لمهنة التعليم ، ومعايير مزاوله المهنة ومعايير النمو المهنى ، والتدريب المستمر ... الخ (٦).

فى حين أن مهنة التعليم Profession تتمثل فى العمل الذى يحتاج الى إعداد علمى وتتوفر لممارسة قاعدة معرفية تعتمد بدرجة كبيرة على البحث العلمى ولها مرجعيات علمية ، أى أن المهنة عمل مجموعة منظمة تضع معايير لعملها وتلتزم بتلك المعايير وتضمن تحقيقها ، وتوجد ميثاق أخلاقى بحكم المهنة (٧).

ومن خصائص المهنة الحديثة ، أن تتمتع بمعايير عالية فى المستويات الرئيسية للمهنة وقاعدة معرفية حول الأشياء التى تعمل بشكل جيد ، مع وجود فرص للنمو المهنى ، وتنظيم وإدارة كفاء لدعم الممارسات المهنية ، وإستخدام أحدث التقنيات وتعزيز التميز ، والتركيز على مصلحة الفاعلين فى السياق التعليمى (طلاب - أولياء أمور - معلمون ،... الخ).

ثانيا : خصائص المهنة للمعلم : (٩)
وتتمثل هذه الخصائص فى:

- الجدية فى العمل ، وتطوير المجتمع.
- الإرتقاء وتطوير عملية التعليم والتعلم.
- تنظيم وترتيب بيئة التعلم.
- المرونة والتكيف مع المتغيرات التى تستجد ومواكبة الجديد فى المجال التربوى وتكنولوجيا التعليم.
- حسن الإطلاع وسعته.
- التفانى فى تنفيذ جميع الممارسات التعليمية.
- تحريك الدوافع لدى الطلاب وتوجيههم نحو السلوك المطلوب.
- تنمية التعلم الذاتى لدى الطلاب ، وغرس قيم التعليم الجماعى.

- إمتلاك مهارات العلاقات الإنسانية وحل المشكلات التعليمية ..الخ.

(5) أن المعايير الآتية تمثل الحد الأدنى المطلوب فى أداء المعلم المهنى:

- أن يتقن البنية المعرفية لمادة تخصصه وفهم طبيعتها.
- أن يخطط لعملية تدريسه ، ودرسه.
- أن يطبق طرائق وإستراتيجيات التدريس بكفاءة.
- أن يوفر بيئة تعليمية صالحة وإيجابية.
- أن يفهم كيفية نمو الطلاب.
- أن يستخدم مهارات الإتصال وتكنولوجيا التعليم بكفاءة.
- أن يقوم أداء الطلاب ويراقب تطور أدائهم.
- أن يكون عضواً متعاوناً فى مجتمع المدرسة.
- أن يؤدى عمله كصاحب مهنة.
- أن يؤدى مهامه بثقة ومعرفة تامة

ثالثاً: حقوق وواجبات المعلم : (10)

هذا عن الخصائص المهنية للمعلم ، أما فيما يتعلق بحقوقه وواجباته فهى كالتالى:

أن للمعلم رسالة هى الأسمى ، وتأثيره هو الأبلغ والأجدى ، فهو الذى يشكل العقول والثقافات من خلال هندسة العقل البشرى ، ويحدد القيم والتوجهات ، ويرسم إطار مستقبل الأمة .

ومن حق المعلم أن يؤهل تأهيلاً يمكنه من أداء رسالته على نحو سليم ، ورفع مستوى أدائه وتطويره من خلال برامج التنمية المهنية المستدامة ، وتشجيعه على البحث والتجريب التربوى ، ورعاية المتميزين من المعلمين والعمل على تنمية مواهبهم ، وكفالة تحقيق منظومة الثواب والعقاب ، كى يعرف المعلم ماله وما عليه ، ومعالجة مشكلاته بأسلوب تربوى معاون ، وتمكين المعلم من تدريس موضوع تخصصه ، وتوفير بيئة مدرسية مناسبة وصالحة لمجتمع التعليم والتعلم هذا عن حقوق المعلم المهنية.

أما فيما يتعلق بحقوق المعلم المادية ، فهى تتمثل فى إعطائه المكانة التى تليق به كمربى ، وتحفيزه مادياً ومعنوياً ، وتحقيق الشعور بالأمن والرضا الوظيفى كى يتفرغ لعمله .

فى حين تتمثل الحقوق المعنوية للمعلم فى تغيير النظرة المجتمعية النمطية له ، ومنحه الثقة والتعاون مع الآخرين على تحقيق رسالته ورفع روحه المعنوية وتقدير جهوده ووضع نظام يكفل له حفظ كرامته ، ومساعدته فى حل المشاكل التى تواجهه .

ومن الواجبات التى على المعلم تأديتها هى:

- إطلاع على السياسة التعليمية وأهدافها ، والإلتزام لمهنة التعليم والإستزادة من المعرفة ، ومتابعة كل ما هو جديد فى مجال تخصصه ، والأمانة فى النقل ومعرفة متطلبات التدريس هذه كلها واجبات نحو مهنته.
- أما تلك الواجبات التى على المعلم أن يؤديها نحو مدرسته فتتمثل فى : الإلتزام بواجباته الوظيفية ، وإحترام القوانين واللوائح والأنظمة ، وتنفيذ المناهج والإختبارات ، والتعاون مع المجتمع المدرسى ، والمساهمة فى الأنشطة المدرسية ، وتوظيف خبرات جديدة لديه ...الخ.
- أما واجبات المعلم نحو تلاميذه ، فتتمثل فى:
- غرس القيم والإتجاهات الإيجابية السلمية من خلال التعليم ، وأن يكون المعلم هو القدوة الحسنة لطلابه ، وأن يرشدهم ويقدم لهم النصح بإستمرار ويشجعهم ويكافئهم ، ويراعى الفروق الفردية بينهم ، ويعرف بأهمية وجدوى قيمة مايدرس لهم ...الخ.
- بينما تتمثل واجبات المعلم نحو مجتمعه المحلى فى ، القيام بدور القائد الواعى ، وأن تتوافق أفعاله مع أقواله ، وأن يكون ملماً على قدر كاف بقضايا مجتمعه وبالمغريات، وأن تتكامل رسالته مع رسالة الأسرة والمجتمع المحلى فى التربية.

إسنادا لما تقدم نعرض مقترحاً للارتقاء بالتنمية المهنية لمعلم التعليم الأساسى وفق
المنحى التالى:

سابعاً : منطلقات المقترح

- تعتمد منطلقات المقترح على مجموعة من المتغيرات العالمية والإقليمية والمحلية وهى:
- 1- التغيرات السريعة والمتلاحقة فى الثورة العلمية والتكنولوجية وآثارها على النظم التعليمية وعلى المعلم وتنميته المهنية .
ومن أهم التغيرات : ظهور مفاهيم جديدة وأساليب جديدة فى التعليم والتعلم والتفوييم مما تطوير المعلم وتدعيمه بهذه الأدوار الجديدة .
 - 2- التغيرات الاجتماعية والثقافية التى تفرض على المعلم أساليب جديدة فى التعامل مع الطلاب ، سيما إحجام الطلاب عن الذهاب للمدرسة والاعتماد على الدروس الخصوصية .
 - 3- التغيرات التعليمية التى تفرض تحقيق التنمية المهنية للمعلم بناء على حاجته التدريسية التى تتناسب مع التغيرات التعليمية التى حدثت فى العالم .
 - 4- الاعتماد على الجودة الشاملة فى النظام التعليمى يتطلب الارتقاء بمستوى المعلم وبناء قدراته ومهاراته من خلال التنمية المهنية المستمرة .
 - 5- المستجدات فى مجال التدريس وتكنولوجيا التعلم والتى تفرض بالضرورة تنمية مهنية للمعلم والتعاون مع شركاء مجتمع التعلم والتعليم وأيضا تلك المستجدات التى تفرض التعاون بين المدارس ومؤسسات إعداد المعلمين ومؤسسات التدريب لضمان النمو المهنى للمعلم منذ بداية الالتحاق بالمهنة ⁽¹⁾

خامساً : المبررات والأهداف :

أ/ مبررات ودواعى التصور

- 1 - التأكيد على أهمية وضرورة التنمية المهنية للمعلمين للارتقاء بالمعلم بعد الإعداد الجامعى قبل الخدمة مهما بلغت كفايته فهو يعد بداية فقط للعمل .
- 2 - تنوع برامج التنمية المهنية للمعلمين .
- 3 - التأكيد على إستمرارية برامج التنمية المهنية للمعلمين وإرتباطها بخطط الوزارة على كل المستويات منذ بداية التعيين وحتى نهاية خدمته .

ب/ أهداف التصور المقترح :

الهدف العام للمقترح هو :

- تأهيل التنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي للمعلمين بما يمكنهم من الأداء الأفضل لمهامهم التربوية والعلمية في عصر المعلومات والاتصالات ، والتكنولوجيا.
- توفير قاعدة بيانات نستطيع من خلالها وضع الأولويات ومواجهة القضايا الرئيسية الحالية والمستقبلية فيما يتعلق بتقدير الاحتياجات التدريبية للمعلمين

وينبثق عن ذلك:

- تحقيق مستويات متقدمة من الأداء المهني للمعلم.
- تنمية إستعدادات المعلمين للقيام بأدوار جديدة وتحمل مسئوليات إضافية.
- تقديم نموذج عملي نستطيع من خلاله رفع التنمية المهنية للمعلمين إذا ما تم تطبيقه بصورة صحيحة وتفعيله.
- تعريف المعلم بالاتجاهات التربوية الحديثة اللازمة في عصر العولمة والاتصالات المفتوحة.... الخ
- إكساب المعلم المهارات التكنولوجية اللازمة للتعليم
- تنمية قدرات المعلم على التعامل مع الجيل الجديد من الطلبة.
-

سادسا: المبادئ الأساسية للتصور المقترح : (13)

لتفعيل هذا المقترح لابد أن يركز على المبادئ التالية:

- 1- الواقعية : بمعنى الاعتماد على الاحتياجات التدريبية للمعلمين كمعيار أساسي لوضع برامج التنمية المهنية.
- 2- الإستمرارية : وذلك لتحقيق مبدأ التعليم مدى الحياة وأيضا لمواكبة المستجدات المعرفية التي نشهدها من خلال الثورة المعرفية التي نعيشها.
- 3- الشمول: أى أن يتضمن برامج التنمية المهنية كل مستويات وتخصصات المعلمين فتتمى قدراتهم وتمنحهم الكفايات اللازمة .
- 4- الجودة : وتظهر أهميتها في التوجه نحو دفع برامج التنمية المهنية الى داخل المدرسة لتفعيل التعليم بالممارسة وملاحظة أثر التنمية المهنية على واقع العملية التعليمية وأداء المعلمين .

- 5- الإنسانية : لضمان نجاح برامج التنمية المهنية فى تحقيق الهدف منها، لابد وأن تخطط وتنفذ على أسس إنسانية تضمن مراعاة فكر واتجاهات المعلم وخصائصه النفسية والاجتماعية.

سابعاً : الأساليب التى سيعتمد عليها التصور المقترح
وبنيته :

أولاً : الأساليب الشائعة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة

- 1- المحاضرة Lecture 2- حلقات المناقشة Discussions
 - 3- الورش الدراسية (ورش العمل workshop
 - 4- التدريس المصغر Micro Teaching
 - 5- المؤتمرات التدريسية Video Conference
 - 6- العصف الذهنى Brain storming
-الخ

ثانياً : الأساليب المستحدثة للتنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة:

على مستوى المؤسسات	على مستوى الأفراد أو الجماعات الصغيرة
• مدارس التنمية المهنية • الشراكة بيت المدرسة والجامعة • التعاون بين المؤسسات المختلفة • شبكات المدارس • التعلم عن بعد	• الإشراف : التقليدى والعلاجى • تقييم أداء التلاميذ • الدراسات القائمة على الحالات • التنمية الموجهة ذاتيا • ملاحظة الأداء المتميز • نموذج تنمية المهارات

بنية التصور:

يعتمد هذا المقترح على برامج التنمية المهنية للمعلمين من حيث عمليات التخطيط والتنفيذ والمتابعة وتحتوى بنية المقترح على عدة محاور تتمثل فيما يلى :

- 1 - تخطيط وتصميم برامج التنمية المهنية.
- 2 - تنفيذ تلك البرامج وفق إستراتيجيات تدريبية متطورة.
- 3 - تقويم برامج التنمية المهنية ومتابعتها.

ثامنا : التخطيط والتصميم لبرامج التنمية المهنية للمعلمين :

تعد عمليتي تقدير وتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين نقطة على طريق التخطيط الصحيح لبرامج التنمية المهنية ، ويتم ذلك من خلال:

- تقييم الأداء
 - إجتماعات مع المعلمين.
 - الاستبيانات ، والمقابلات
- ويعتمد المقترح بعد تحديد الاحتياجات ترتيبها من حيث أهميتها وأوليتها.
- أن تكون هذه البرامج واضحة وشاملة وقابلة للتنفيذ .
 - أن يشارك المعلمين فى صياغة أهداف برامجهم.
- 2- التنفيذ

ولتحقيق النجاح فى تنفيذ التدريب يتطلب الأمر :-

أ - التسجيل :

- تكم أهمية عملية التسجيل للمشاركين (المتدربين) فيما يلى :
- يقوم هذا النشاط بحفظ سجل الأشخاص الذين يشاركون فى برامج التنمية المهنية.
 - يساعد فى التعرف على تحديد من حضر البرنامج ، ومن لم يحضر ، وكيفية التواصل معهم.
 - يساعد نموذج التسجيل فى الحصول على الأسماء الصحيحة للمشاركين فى حال حصول المتدربين على شهادة فى نهاية البرامج.
 - يساعد فى التواصل مع المشاركين من أجل أنشطة المتابعة فى المستقبل.
 - يساهم فى عمليات التخطيط المستقبلية لبرامج التنمية المهنية ، خاصة فى الترشيح وإختيار المشاركين.

- ب - التجهيزات والإستعدادات :
- يراعى توفر المعلومات الأساسية حول موقع برامج التنمية المهنية وبيئتها والخدمات المتاحة مثل ترتيبات الأكل والتنقلات ، وذلك من أجل توافر الراحة للمتدربين والمدرّبين.
- يجب توفير قرطاسية التدريب (الأوراق والأقلام والملفات) التى سيتم تحضيرها وتوزيعها على المتدربين عند التسجيل.
- إعداد حقائب التدريب المطلوبة

ج - التوثيق :

نظراً لأهمية عملية التوثيق فى الأنظمة الحديثة فى إطار الجودة وإدارتها يجب مراعاة الآتى :

- وجود مجموعة من الأفراد تتولى القيام بتوثيق خطوات البرامج وطباعتها وتوزيعها على المشاركين لحفظ سجلات برامج التنمية المهنية.
- يمكن توزيع نسخة من عملية التدريب الكاملة على المشاركين فى نهاية البرنامج⁽¹⁴⁾

د - شهادات المشاركة :

يتم تسليم شهادة لكل مشارك تشهد على إنجازه حتى يشعر المشاركون فى البرامج أنهم أنجزوا شيئاً هاماً.

هـ- تقويم برامج التنمية المهنية :

أن التقويم من العمليات الضرورية لبرامج التنمية المهنية ولذلك لا بد من إستخدام طرقاً مختلف لقياس مدى نجاح البرامج فى الوصول إلى أهدافه الموضوعية وفى هذا الإطار يجب مراعاة الآتى:

- إستخدام أدوات تقويم يعدها المدرب ذاته بمشاركة المتدربين عبر إتاحة المجال لهم لإبداء الرأى والتعليقات والملاحظات حول ما تم أثناء البرامج ويمكن إستخدام نتائج التقويم كأساس لتطوير تصميم برامج التنمية المهنية المستقبلية بعد إكتشاف مواطن الضعف والقوة من خلال عملية التقويم وتتضمن عملية التقويم لبرامج التنمية المهنية عدداً من الإجراءات كما يلى :

هـ - 1- تقارير المدربين :

يقوم كل مدرب مشارك فى برامج التنمية المهنية بتقديم تقريراً خاصاً يتضمن مناقشة النتائج العامة للبرامج ونقاط الضعف والقوة ، وتبادل الخبرات و أبرز المواقف ، مع الأخذ فى الاعتبار لتلك النتائج التى تعتبر أساساً لتطوير برامج التدريب مستقبلاً من حيث :

- المحتوى التدريبى .
- الإستراتيجيات والأساليب التدريبية.
- أداء أعضاء برامج التنمية المهنية.
- الإطار الزمنى.
- الأجهزة والتسهيلات.

هـ - 2 نشر وتوزيع تقرير برامج التنمية المهنية لكل المعنيين:

يجب على الأشخاص المشاركين (المنظمين - الممولين - المدربين) المسئولين عن تنظيم وقيادة برامج التنمية المهنية بصورة مباشرة أو غير مباشرة أن يحصلوا على تقرير شامل حول برامج التنمية المهنية ، وهذه الوثيقة يمكن أن تساعد فى صنع القرارات والسياسات المستقبلية ، ويمكن أن يتضمن التقرير النقاط التالية:

- مختصر تنفيذى.
- أهداف برامج التنمية المهنية.
- أعداد وأنواع المشاركين.
- النقاط الأساسية للبرنامج.
- الموضوعات والمشكلات.
- التوصيات والمقترحات.

هـ - 3 - نتائج التقويم :

على إدارة برامج التنمية المهنية أن تعمل على توزيع تقرير منفصل يلخص أنشطة وعمليات برامج التنمية المهنية والموضوعات ، والمشكلات اليومية على جميع المشاركين لمعرفة ما تم إنجازه من أهداف.

هـ - 4 - أنشطة المتابعة :

من الأهمية بمكان متابعة المشاركين فى برامج التنمية المهنية للمعلمين وذلك من خلال الآتى:

- مطالبة المتدربين بتقديم تقارير دورية عما ينجزونه.
- التغذية الراجعة الراجعة الرابعة من خلال تقارير المشرفين عليهم.
- القيام بزيارات تفتيشية للتحقق من المعلومات السابقة (تعد هذه الأنشطة مفيدة فى تحديد مدى تطبيق ما تعلمه المتدرب أثناء برامج التنمية المهنية ، وكيف ينظم وينفذ برنامجه التدريبى على المستوى المحلى).
- توفير المساعدة الفنية بعد إنتهاء برامج التنمية المهنية (عند الحاجة).
- توفير دورات تنشيطية لتقوية قدرات المتدربين.
- إستخدام تكنولوجيا توصيل العلومات (ICT) للتنسيق مع المسؤولين المحليين والمنظمين بما يضمن تسهيل الحصول على المعلومات وتحديثها ومعرفة الإتجاهات الحديثة.
- توظيف التكنولوجيا الحديثة فى توفير التغذية الراجعة Feed back وإجراء المقابلات بين المدرب والمتدرب بعد نهاية البرنامج لمناقشة مدى إكتسابه لهذه المهارات ومساعدته فى حل المشكلات.
- أخذ نتائج التغذية الراجعة بعين الإعتبار لكونها عامل أساسى فى تطوير عمليات التخطيط والتنفيذ المستقبلية.

تاسعا : متطلبات تحقيق الرؤية المقترحة :

تتمثل المتطلبات فى:-

- 1- متطلبات خاصة بالوزارة.
- 2- متطلبات خاصة بالمؤسسات المسؤولة عن التدريب.
- 3- متطلبات خاصة بالقائمين على برامج التنمية المهنية.
- 4- متطلبات خاصة بالمدارس.
- 5- متطلبات خاصة بالمعلمين.

1- متطلبات خاصة بالوزارة :

نظراً لدور وزارة التربية والتعليم المركزى فى وضع إستراتيجيات التعليم فعليها وضع إستراتيجية للنهوض بالمعلم على مستوى الدولة.

2- متطلبات خاصة بالمؤسسات المسؤولة عن التدريب
يقع على عاتق مؤسسات التدريب تقديم خدمات تدريبية تتسم بالجودة ، فهناك مجموعة من الشروط التي يلزم توفرها في إدارة تلك المؤسسات كما يلي :

- شمولية الهدف
- الصدق والإيجابية
- المشاركة
- العلمية
- الإستمرارية
- الدعم
- الثقة

3- متطلبات خاصة بمعدى برامج التنمية المهنية
يقع على عاتق القائمين بالإعداد لبرامج التنمية المهنية للمعلمين مهمة إنتاج برامج ذات جودة عالية تراعى الآتى :

- أهداف البرامج
- التغيرات والتطورات العلمية والمحلية
- الإحتياجات التدريبية للمعلمين
- التقويم المستمر
- تحسين أداء الطالب

4- متطلبات خاصة بالمدرسة
للمدرسة دور مؤثر في تحقيق الجودة والفاعلية لبرامج التنمية المهنية للمعلمين من خلال مراعاة الآتى:

- المتابعة
- الإحتفاظ بسجلات المعلمين.
- وجود وحدة تدريب داخل المدرسة

5- متطلبات خاصة بالمعلمين :
تتمثل هذه المتطلبات فى الآتى:-

6- الإنضباط : يجب أن يكون المعلم المتدرب ملتزماً بالحضور فى الوقت المحدد لبدء البرنامج حتى يستطيع مسايرة البرنامج من بدايته ، ويجب أن يلتزم بالحضور فى جميع الأيام التدريبية منذ بداية اليوم إلى نهايته ، وأن يلتزم بالتعليمات المنظمة لسير البرنامج التدريبى.

7- التفاعل والإيجابية : يجب ألا يقتصر دور المعلم المتدرب على مجرد الإستماع والتلقى والتدوين فقط بل يجب عليه أن يتبادل الآراء مع المتدربين والمدرسين بطريقة إيجابية تهدف إلى إثراء البرنامج التدريبى.

-8

المشاركة : يجب أن يشارك المعلم المتدرب فى كل من :

أ - التخطيط والتصميم لبرامج التنمية المهنية وذلك عن طريق تعبيره عن احتياجاته حتى يتم بناء البرامج بهدف تلبيتها. (15)

ب - تقويم برامج التنمية المهنية من خلال حرص المعلم على تقديم آراءه ومقترحاته فى البرامج التى يمكن أن تساهم فى تطوير البرامج اللاحقة والتى يمكن أن تساهم فى تطوير البرامج .

- عمليات المتابعة فبعد إنتهاء البرنامج على المعلم أن يكون على إتصال مباشر بالمؤسسات القائمة على التدريب ليقدم لها تغذية راجعة حول التغير الذى طرأ على أدائه وممارسته فى المدرسة وداخل الفصل.

عاشرا: تصور لتكوين المعلم من خلال برنامج تدريبى معتمد على الكفايات:

إستنادا لما تقدم ، وتأسياسا على ذلك فإن التصور التالى : هو تصميم لبرنامج تدريبى للمعلمين معتمد على الكفايات ، ووفقاً للمدخل النظامى :

أ- المدخلات

ب- العمليات

ج- المخرجات

أ - المدخلات INPUTS

أ - 1/. الأهداف

1-1- المعرفية : إتقان المعارف التخصصية فى المادة ، القدرة على

إستخدام المفاهيم ، الإلمام بالمقارنات التعليمية ، الإلمام بنظريات

التعلم والتعليم ، إتقان الكفايات التى تمكن من التعليم الذاتى ،
إكتساب الثقافة العامة ...الخ.

2-1- العملية : إتقان المهارات التى تتصل بتخطيط العمل التعليمى ، والتى تتصل
بتحليل المواقف التعليمية ، وإتقان إستخدام التقنيات الحديثة ، ومهارات
الحصول على المعرفة والبحث والإتصال والتربية الخاصة.

3-1- الوجدانية : تكوين صورة موجبة للذات المهنية وإيجابية للمهنة ، وإنماء
الرغبة فى ممارسة مهنة التعليم والإنتفاع على التجديدات التربوية ، والرغبة
فى التعاون وممارسة حقوق المواطنة ...الخ.

أ-2- المجتوى:

2-1 الثقافة العامة:

2-2 التخصص الأكاديمى

2-3 التربية العملية:

ربط محتوى المقرر بالأهداف المحددة وبالكفايات المطلوبة للمعلم فى مجتمع المعرفة
مع مراجعة الأهداف والكفايات فى ضوء المستجدات . ومراعاة البعد النظرى ويشمل
علوم التربية ومجالات إستخدامها ، والبعد العملى ويشمل تكنولوجيا التعليم بمختلف
مكوناتها وإستخدامها فى إتقان التعلم ...الخ.

ب- العمليات Process

ب-1 الإستراتيجيات والطرائق والتقنيات المتنوعة.

- المحاضرات

- الحلقات الدراسية

- ورش العمل

- الحقائب متعددة الوسائط

- الدروس المبرمجة

- وسائل التعليم عن بعد

ب-2 إستراتيجيات ربط الموقع بالمرجع

- مرحلة المشاهدة

- مرحلة التطبيق الجزئي
- مرحلة التدريب

ب-3 إكتساب المعارف (كيف نعلم) يمكن إستخدام:

- تبادل الرأي
- مناقشة التجارب العملية
- النصيحة المصاحبة
- المقابلات

ج- إكتساب المعارف المستنبطة من الممارسة (ماذا ؟ متى)

- تجريب حلول ممكنة.
- تحليل مواقف
- سجل الأحداث الحرجة
- تناول الوثائق والتجارب
- إعداد بحث

د- إكتساب الكفايات الوجدانية:

- التعبير عن العلاقة التربوية
- المصاحبة الشخصية
- التأمل فى العمل التعليمى
- تمكين المعلم من إعداد الدرس
- مشاركة الطلاب فى تفويم ممارستهم

3/ المخرجات Outputs : (ماذا على المعلم أين يعرف)؟ أو ملامح القيم المطلوب من

خلال تكوينه بالكفايات ومنهجية التحليل التنظيمى؟

تنقسم الكفايات التى تحدد ملامح المعلم فى المستوى المطلوب للإعداد إلى:

1-2 كفايات معرفية ، وتنقسم إلى :-

- معارف نظرية ، ومصدرها مختلف حقول المعرفة العلمية وهى تخصصية.
- معارف فى الثقافة العامة ، مصدرها ، مختلف حقول المعرفة الخارجية عن التخصص.

2-3 مهارات فى مجال تكنولوجيا التعليم:

بحيث يكون العلم قادراً على استخدام تكنولوجيا التعليم بمختلف مكوناتها وإستخدام التقنيات الحديثة فى التعليم ، ووضع الأهداف التعليمية ، والتخطيط للتعليم (إعداداً وتنفيذاً) والتقويم فى شتى أنواعه ووظائفه).

- 3-3 كفايات عملية ، وتستقى من المعارف النظرية ، ومن الممارسات التعليمية ، ومن المعارف التى تم الحصول عليها من ماذا نعمل ؟ ومتى؟
- 4-3 كفايات وجدانية ، وترتبط بمعرفة الذات (معرفة نفسية وتحليلية) بناء صورة إيجابية ، الإنفتاح على كل ما هو جديد فى مهنة التعليم وفى التربية والتعليم ، والإنصات إلى الطلبة وحاجاتهم ، والتعاون معهم وبناء علاقات إيجابية مع العاملين فى السياق التعليمى.

وفى إطار التنمية المهنية المستدامة للمعلمين ، يتطلب الأمر ، مايلي: (16)

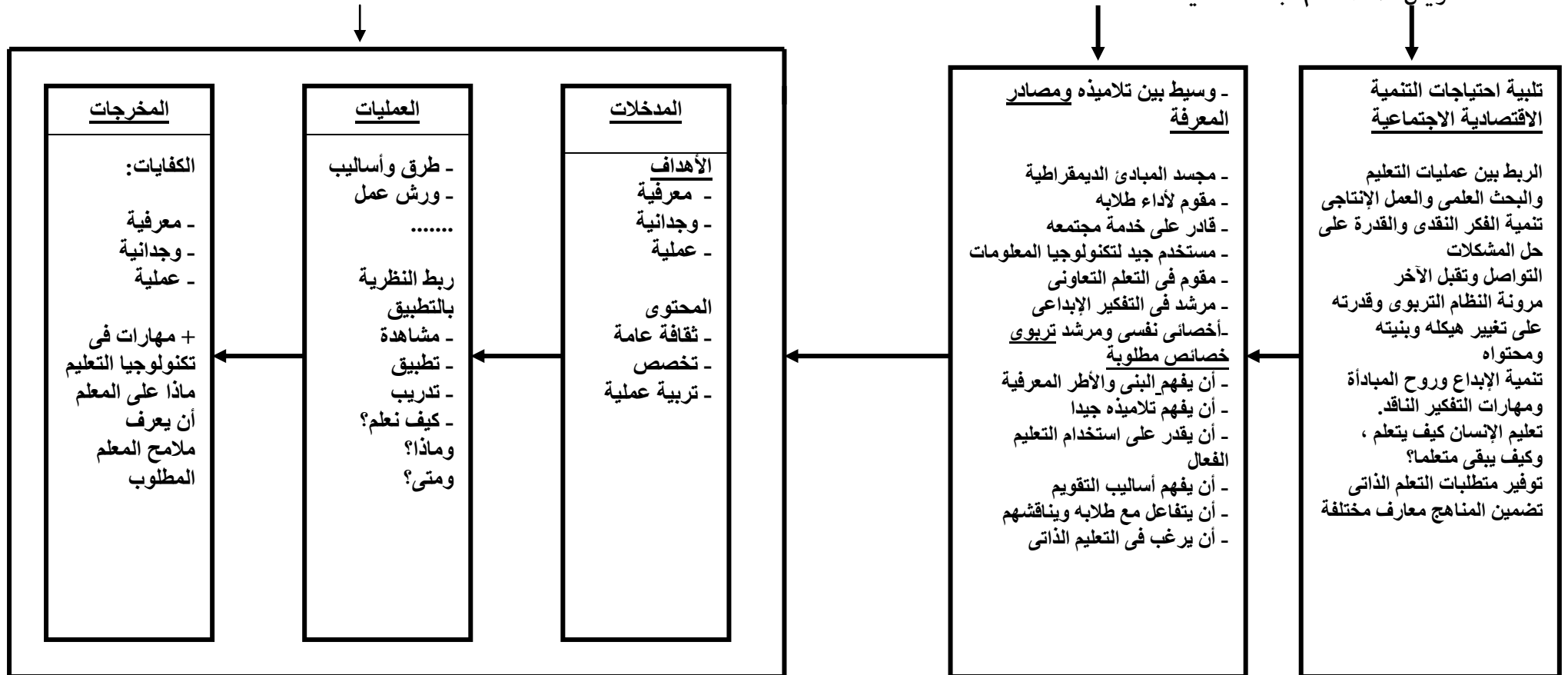
- مواصلة تحسين كفايات الإعداد وتعميقها.
 - مواكبة المستجدات التى تنشأ عن تقدم المعارف النظرية والتى تنشأ عن تقدم الفهم والتكنولوجيا.
 - إنماء المعارف العملية حول الممارسة التعليمية بحيث يصبح المعلم قادراً على التصور والتجريب التربوى ، وإعداد طرائق للملاحظة والتحليل ووضع المناهج وتنويعها ، والوعى بتصورات العلم ونظرياته عن طريق التفاعل مع البيئة التعليمية . والشكل التالى يوضح تكوين المعلم فى مجتمع المعرفة
- "المطالب - الأدوار - المنظومة"

تكوين المعلم ومجتمع المعرفة

منظومة

دوار المعلم المتغيرة

المطالب التربوية
تكوين المعلم بالكفايات



أحد عشر : آليات الإرتقاء بإعداد وتنمية المعلم مهنيًا :-

- 1- الإنثناء والاختيار للعناصر الراجعة فى مهنة التعليم ، ويتم ذلك من خلال تحديد جوانب الشخصية والمستوى الخلقى ، وتطبيق مقاييس الاتجاهات والميول نحو مهنة التعليم .
- 2- رؤية ورسالة كليات إعداد المعلمين ، أن تمتلك هذه الكليات رؤية ورسالة واضحة تنعكس فى إستراتيجية تعبر عن فلسفة الاعداد وثقافة الجودة.
- 3- إضافة سنة عملى لبرنامج اعداد المعلم ، وبحيث يصبح برنامج الاعداد خمس سنوات ، ويركز فى السنة الخامسة ، المضافة على الجانب العملى ، مع أهمية توفير إستخدام تكنولوجيا التعليم وإعادة النظر فى أهداف وفلسفة مؤسسات الاعداد.
- 4- تحسن الوضع المادى والمعنوى للمعلم ، من الأهمية بمكان الارتقاء بمكانة المعلم ماديا واجتماعيا وتحفيزه ، وتحقيق التميز فيما بين المعلمين بما يضمن الاستمرار فى مهنة التعليم والرضا الوظيفى.
- 5- تعظيم الاهتمام بالتدريب أثناء الخدمة ، مع أهمية ضرورة توسيع قاعدته ، والاستفادة من الأساليب العلمية الحديثة ، ومنهجية العلاقة الجدلية بين الموقع والمرجع فى تصميم المحتوى التدريبي ، وإصدار التشريعات واللوائح الملزمة لمتابعة التدريب وإستمراريته.
- 6- التقويم المستمر للمعلمين ، وخضوعهم لعمليات تقويم مستمرة ، والترخيص لمزاولة المهنة ، وإنشاء مراكز تدريبية ، والتنسيق بين شركاء التعليم والتعلم فى المجتمع.
- 7- تقدير الاحتياجات التدريبية ، على كافة والمستويات والمراحل ، والاستفادة من المسوح الميدانية والمقابلات ، والسجلات والتقارير ، مع أهمية إعداد دليل شامل لتدريب المعلمين مع أهمية تشجيعهم على البحوث الإجرائية.
- 8- دعم الرؤية المشتركة لمجتمع التعليم والتعلم فى المجتمع ، وبخاصة الفاعلين فى السياق التعليمى ، وأصحاب المصالح والطموحات ، والمساهمة فى تمويل وإعداد وتنمية المعلمين.
- 9- تنمية مهارات الهيئة التدريسية بالجامعات ، وبخاصة الجامعات التى تعد المعلمين والإرتقاء بمهارتهم ، وتنمية معارفهم ، فى ضوء الإتجاهات التربوية والعلمية المعاصرة.

المراجع - الهوامش

- (1) خالد سليمان المدني ، التخطيط للنمو المهني للمعلمين ، مجلة المعلم ، 2003
- (2) حسين بشر محمود ، التنمية المهنية والتدريب : التحديات والطموح ، بحيث مقدم إلى المؤتمر العلمى السنوى لكلية تربية المنصورة وبالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة 2-3 أكتوبر 2004.
- (3) محمد عبدالخالق مدبولى ، التنمية المهنية للمعلمين ، الإتجاهات المعاصرة ، مرجع سابق.
- (4) Alabama state Department of Education:
Aguide for professional Development
Transition planning for Implementation
Of the college and career- Ready standards
Traning, 3013.
- (5) خالد سليمان المؤمن ، التخطيط للنمو المهني للمعلمين ، مرجع سابق.
- (6) Alfonso R. Geral, F. and Richard Nevill,
Instructional supervision a behanior system,
Second, Boston: Auyn and Bacen, Inc.pp.35-36
- (7) خالد سليمان المؤمن ، مرجع سابق
- (8) محمد عبدالخالق مدبولى ، مرجع سبق ذكره.
- (9) ، (10) المرجع السابق مباشرة
- (11) Somekh, B., Quality In Education Research,
The contribution In classroom teachers
In edge. J. and kith (eds) oxford, 1999.
- (12) أفراح محمد على محمد صادق ، تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين على ضوء معايير الجودة الشاملة.
- (13) Eleonora villagas-Reimers, teacher professional
Development:
An International Review of the literature,
Unesco IIEP. 2003. p.7
- (14) أفراح محمد على صادق ، مرجع سابق ص 201
- (15) المرجع السابق مباشرة ص 200
- (16) Harageaves & Goodson, professionals Ethics and teachers,
towards professional lives aspirations and actualities,
femar press, London, 1996.p.1

الفصل الثامن

النتائج والتوصيات والمقترحات

تمهيد

يعرض هذا الفصل ماتم إستخلاصه من نتائج من شقى الدراسة النظرى والميدانى ، وما يرتبط بهذه النتائج من توصيات.

ثم يعرض مقترحاً لإطار تخطيطى للتنمية المهنية للمعلمين...

ويتحدد مسار ومنحى هذا الفصل فى الخطوات التالية:

- 1/ النتائج
- 2/ التوصيات
- 3/ المقترحات

أولاً : نتائج الدراسة وتوصياتها :-
(أ) النتائج النظرية

وبمدرسة الواقع الكمي والنوعي لمعلمي التعليم الأساسي في مصر تم إستخلاص

النتائج التالية :

1- أن نسبة المعلمين المؤهلين تأهيلاً عالياً وتربوياً بلغت 45% في الإبتدائي ،
71% في الإعدادي .

2- أن 92% من المعلمين المؤهلين تأهيلاً عالياً وتربوياً بالمدارس الحكومية
الإبتدائي ، 96.5% من المعلمين المؤهلين تأهيلاً عالياً وتربوياً بالمدارس
الحكومية

3- أن نسب المعلمين المؤهلين عالياً وتربوياً في المدارس الخاصة نسب
منخفضة جداً مما يستلزم الإنتباه الى هذا الأمر.

4- أن نسب المعلمين التربويين في الإبتدائي 85.2% والإعدادي 75.45%
تتباين بين المدارس الحكومية والخاصة 89.62% - 77.6% مقابل
(39.53% - 41.71%)، وبين الحضر والريف لصالح الريف .

5- أن مشاركة المعلمين من الإناث في الإبتدائي والإعدادي تتوزع على مستوى
جميع الدرجات الوظيفية بنسب مشاركة واضحة.

6- أن المعلمين يمثلون 65.2% من إجمالي العاملين بالمدارس الإبتدائية ،
62.6% من إجمالي العاملين بالمدارس الإعدادية عام 2013/2012
والباقي من الإخصائيين والإداريين والعمال والإدارة المدرسية .

7- أن نصيب التعليم الأساسي يقدر بأقل من 78% من إجمالي الإنفاق على
التعليم ما قبل الجامعي أي حوالي 33.3% مليار جنيه عام
2013/2012.

8- أن ماتم تخصيصه للتعليم من الإستثمارات المستهدفة في خطة
2014/2013 بلغ حوالي 14 مليار جنيه خصص لتطوير التعليم
الأساسي منها 78.5 مليون جنيه بشكل مباشر بالإضافة الى ما يعود
عليه بشكل غير مباشر من برامج خاصة بالتطوير التكنولوجي للتعليم
والإدارات التعليمية وديوان عام الوزارة.

9- لم تحدد برامج بعينها خاصة بتدريب المعلمين في الإستثمارات المستهدفة
في خطة 2014/2013.

- 10- تزايد أعداد المستجدين بالصف الأول الابتدائي والإعدادي مما يسير إلى حجم العبء الملقى على عاتق المعلمين.
- 11- ارتفاع متوسط كثافة الفصل في الابتدائي عنه في الإعدادي ، وفي المدارس الحكومية مقارنة بالمدارس الخاصة .
- 12- يشير مؤشر نصيب المعلم من التلاميذ الى أنه في الإعدادي أفضل منه في الابتدائي ، وأنه لم يحدث به انخفاض يذكر خلال الفترة 2010/2011 - 2012/2013 .
- 13- هناك تراجع في أعداد المقيدين بكليات التربية وكليات التربية النوعية.
- 14- تزايدت أعداد المعلمين بالتعليم الأساسي (إبتدائي - إعدادي).
- 15- تتباين أعداد معلمى التعليم الأساسي بالمحافظات المختلفة ، وتتباين على مستوى المدارس الحكومى والخاص ، ومستوى الحضر والريف.
- 16- نصيب المعلم من التلاميذ في الإعدادي أفضل من الابتدائي ، وتتباين هذه المعدلات بين الحضر والريف - وتتقارب بين الحكومى والخاص.
- 17- هناك ارتباط ضرورى قوى بين توزيع التلاميذ وتوزيع أعداد معلمى التعليم الأساسى على مستوى المحافظات المختلفة.
- 18- هناك بعض التحفظات على حساب معدل تلميذ معلم يجب أخذها في الاعتبار.

- (ب) النتائج الميدانية :
- أولاً: حول ملامح تخطيط برامج تدريب المعلمين
- ثانياً: حول محتوى برامج التدريب
- ثالثاً: حول مدربي التدريب
- رابعاً: حول البيئة التدريبية
- خامساً: حول وقت تنفيذ البرامج
- سادساً: حول مواصفات معلم المستقبل ومتطلبات إعدادة

أولاً : تبين آراء المجموعات المستهدفة حول ملامح تخطيط برامج تدريب المعلمين

حيث أن هناك تباين في الآراء بين المجموعات المستهدفة حول بعض ملامح تخطيط برامج تدريب المعلمين حيث أن مستوى المعنوية أقل من أو تساوى تقريباً 5% ، وهى :-

- أحس بأنه لم يتم دراسة الوضع التدريبي القائم دراسة وافية.
- اشعر بأن التدريب لايلبى الاحتياجات المهنية للمعلمين الحالية واللاحقة
- أشعر بأن المحتوى التدريبي لم يوازن بين النظرية والتطبيق
- لم أحس بأن التدريب الحالى موجه نحو الكفايات التعليمية (التدريسية) بشكل كاف.
- من المهم أن يتعرض المحتوى التدريبي لنتائج البحث والتجريب التربوى .
- يتم إستخدام المقابلة كأداة لمعرفة إتجاهات المعلم نحو التدريب.

بينما هناك إتفاق فى الآراء بدرجة ثقة 95% حول باقى الملامح حيث أن مستويات المعنوية أكثر من 5% وهى :

- أحس بأن برامج التدريب لم تأت بجديد
- صياغة النشاطات التدريبية فى المحتوى لاتساعد على التفاعل
- أشعر بأن أساليب التدريب مازالت تقليدية ومكررة
- أشعر بتجدد المعارف والمهارات

ثانيا : تبين آراء المجموعات المستهدفة حول محتوى البرامج التدريبية :

هناك اتفاق كبير فى الآراء بدرجة ثقة 95% بين المجموعات المستهدفة حول محتوى البرامج التدريبية حيث أن مستويات المعنوية أكبر من 5% فى الجوانب التالية:

ب - النتائج الميدانية

- محتوى البرامج التدريبية يحقق الأهداف الموضوعة
 - محتوى البرامج التدريبية يحسن احتياجاتى التدريسية
 - محتوى البرامج التدريبية تلبي احتياجاتى المهنية
 - محتوى البرامج التدريبية يراعى التكامل من الموضوعات
 - محتوى البرامج التدريبية يواكب التغير فى التربية والمعرفة والتكنولوجيا
 - محتوى البرامج التدريبية يراعى التنوع فى الأنشطة والوسائل
 - التدريب أثناء الخدمة يكسبنى المفاهيم ذات الصلة بالتخصص
 - تقبل المتدربين لما يقدم لهم
- وأن هناك تبين فى الآراء بين المجموعات المستهدفة عند مستوى المعنوية أقل من 5% فى الحالات التالية:

- معظم محتوى البرامج التدريبية ترتبط بالواقع التعليمي الممارس
- ينبغي أن يربط محتوى البرامج التدريبية بين الجانبين النظري والعمل

ثالثاً : تبين آراء المجموعات المستهدفة حول مدربوا البرامج التدريبية
أن هناك اتفاقاً كبيراً في الآراء بدرجة ثقة 95% بين المجموعات المستهدفة حول مدربوا البرامج التدريبية حيث أن مستويات المعنوية أكبر من 5% في الجوانب التالية:

- يحرص المدربون على إتاحة فرصا للحوار
- يلجأ المدربون لاستخدام تقنيات التدريب
- أشعر بأن ندرى البرامج يمتلكون مهارة إتصال عالية
- أجد صعوبة في التفاعل مع المدربين
- يوظف المدربون وسائل تدريب تقليدية
- كفاءة المدربين محددة
- يلجأ المدربون الى بناء علاقات طيبة مع المتدربين
- يمتلك المدربون خبرات عملية ونظرية
- وأن هناك تبايناً في الآراء بين المجموعات المستهدفة عند مستوى المعنوية أقل من 5% في الحالات التالية:-
- ضعف إلمام المدربين باحتياجات المتدربين
- هناك تفاوتاً في قدرات المدربين أثناء عرض المادة التدريبية

رابعاً : تبين آراء المجموعات المستهدفة حول البيئة التدريبية
أن هناك اتفاق كبير في الآراء بدرجة ثقة 95% بين المجموعات المستهدفة حول البيئة التدريبية حيث أن مستويات المعنوية أكبر من 5% في الأبعاد التالية :-

- أقضى مع زملائي وقت ممتع
- عدم ملائمة قاعات التدريب
- بيئة التدريب محفزة للتدريب
- المرونة في تأثيث قاعات للتدريب تفيد
- أن تتوافر فترات الإستراحة
- بعد المكان الذي به التدريب
- تحبيذ وجود مكتبة تلبي احتياجات المتدربين

وأن هناك تباين فى الآراء بين المجموعات المستهدفة عند مستوى المعنوية أقل من 5% فى الحالات التالية:-

- تعتبر المساحة المخصصة لكل متدرب أثناء تنفيذ البرامج التدريبية مناسبة
- أرى أن الوسائل التدريبية متوفرة فى القاعات التدريبية
- أحب البيئة لتوفر الشروط الصحية فى قاعاتها

خامسا: تباين آراء المجموعات المستهدفة حول وقت تنفيذ البرامج التدريبية

أن هناك تبايناً فى الآراء بين المجموعات المستهدفة حول وقت تنفيذ البرامج التدريبية حيث أن مستوى المعنوية أقل من أو تساوى تقريبا 5% وهى:

- أشعر أن غالب الوقت يخصص للجوانب النظرية على حساب الجوانب التطبيقية.
- عدم الدقة فى توزيع الوقت على الفعاليات
- يهدر وقت التدريب فى أمور جانبية
- يحرص المتدربون على حضور البرنامج التدريبى والانتظام فى مواعيده
- يعتبر الوقت المتاح للمعلمين من أجل التدريب قليل

بينما هناك إتفاق فى الآراء بدرجة ثقة 95% حول باقى الآراء حيث أن مستويات المعنوية أكبر من 5% وهى:-

- حضور البرامج التدريبية أثناء اليوم المدرسى مضیعة للوقت
- أفضل عقد دورات التلاميذ بعيدا عن اليوم الدراسى
- أخشى تعارض وقت التدريب مع وقت العمل
- أن تتضمن البرامج وقتا لدورات قصيرة وأخرى طويلة
- يحرص المتدربون على حضور البرامج التدريبية والانتظام فيها

المحور السادس : مواصفات معلم المستقبل ومتطلبات إعدادة وتنميته
(أ) خصائص معلم المستقبل:

أن هناك اتفاق تام بين آراء المبحوثين فى إدارتى المريج والمطرية حول ترتيب خصائص معلم المستقبل والترتيب العام لهذه الخصائص ، وقد يرجع ذلك إلى تقارب المستوى التعليمى ونسب حضورهم للدورات التدريبية ، والترتيب على النحو التالى:-

- (1) أن يخطط المعلم لكل عمل يقوم به (2) أن يقدر على اتخاذ القرار وتقويم الأداء (3) أن يلتزم بأخلاقيات مهنة التعلم (4) أن يرغب فى الاستمرار فى العمل (5) أن يراعى الفروق الفردية بين التلاميذ (6) أن يوضح مادة تدريسية بأسلوب مشوق (7) أن يتعاطف مع التلاميذ (8) أن يزود محصولة الثقافى فى مجال التخصص (9) أن يعى حقوق الانسان (10) أن يلم بما يجرى من أحداث

(ب) متطلبات إعداد وتنمية المعلم مهنيًا:

أن هناك إتفاق تام بين آراء المبحوثين فى إدارات المرج والمطرية وعين شمس حول ترتيب متطلبات إعداد وتنمية المعلم مهنيًا والترتيب العام لهذه المتطلبات ، وقد يرجع ذلك تقارب المستوى التعليمى ونسب حضورهم للدورات التدريبية. والتدريب على النحو التالى :

- (1) تربية شخصية التلميذ من جميع جوانبها
- (2) الدعم الفنى والمالى للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين
- (3) تحسين وتطوير المنهج الدراسى والأنشطة المصاحبة
- (4) تعدد مصادر التعليم
- (5) أهمية وجدوى تنمية المجتمع المحلى وخدمته.

ج- التوصيات:

- 1- لما كانت التنمية المهنية للمعلمين وعمليات التغيير متغيرين مرتبطين وبصورة متقاطعة ، فيجب أن تتجه التنمية المهنية الى تشجيع التغيير فى المعلمين حتى يمكنهم من تحقيق نموهم المهني.
- 2- من الأهمية بمكان تدارك تنمية المعلمين مهنيًا والتغيير فى أدوار المعلمين ، وذلك بالاعتماد على الخبرات التى لها أثر على المعتقدات والمعرفة ، سيما الخبرات الشخصية التى ترتبط بجوانب الحياة والتى تشكل رؤية خاصة للعالم ، والأفكار حول العلاقة بين المدرسة والمجتمع ، وبين الأسرة والثقافة والمنظمات الاجتماعية والاقتصادية وبالتركيز على الخبرة التى يتم تطويرها داخل المدرسة .
- 3- عند تصميم محتوى التنمية المهنية فى شكل برامج ، يجب على مصممى البرامج البحث عن إجابات شافية للتساؤلات التالية : 1/ ماذا يجب أن يعرفه المعلم ؟ 2/

وماهى المعرفة الهامة لمهنة التعليم ، والتنمية المهنية للمعلمين ؟ 3/ وكيف يمكن إكتساب مثل هذه المعارف؟ 4/ وماذا يجب على المعلم أن يكتسبه من المعرفة العلمية المرتبطة بالتعليم ومبادئه؟ وإدارى الفصل ومعرفة الأساليب التعليمية ، وهياكل الفصل وخطط الدراسة ونظريات الدراسة ونظريات التنمية البشرية ، وعمليات التخطيط للمنهج الدراسى والثقافة الاجتماعية وتأثيرها فى السياق التعليمى ، هذا بالإضافة الى المعرفة التعليمية عن الموضوعات التى يقوم بتدريسها ؟

4- ضرورة أن تتمتع التنمية المهنية للمعلمين بالخصائص التالية:-

104- الاستناد على نماذج بنائية وحتى يمكن تنمية المعلم بصورة نشطة وإيجابية.

204- أنها عملية طويلة الأجل ، لذا فالمعلمون يتعلمون طول الوقت ، وبالتالي تعتبر الخبرة أكثر فعالية وكفاءة إذا ماسمح للمعلم أن يكتشف خبرات جديدة .

304- أن التنمية المهنية كعملية تأخذ مكانها فى سياقات معينة بخلاف ممارسات التدريب ، وأغلب تلك الممارسات الفعالة التى تعتمد على المدرسة والتى ترتبط بأنشطة يومية يقوم بها المعلم.

5- لما كان التخطيط - كمدلول عام - هو الانتقال من وضع غير مقنع الى وضع أكثر إقناعا ، فإن التخطيط للتنمية المهنية للمعلمين فى جانبه الفكرى يجب أن يدرك التغيرات التى طرأت فى المجال مثل :-

1.5-التحول من تنمية الفرد الى تنمية التنظيم.

2.5- التحول من التنمية المنفصلة الى التنمية المهنية المرتبطة.

3.5- التحول من التدريب المعتمد على الإدارة الى التدريب المرتكز على المدارس.

4.5- التحول من التركيز على احتياجات الطلاب الى التركيز على احتياجات التعليم والتعلم.

5.5- التحول من التدريب الذى تم تطويره خارج المدرسة الى أنواع متعددة للتنمية .

6.5- التحول من التدريب على التنمية المهنية التى تتجه الى المعلمين الى الاتجاه المشارك فى معلم التلاميذ.

- 6- وبخصوص تطوير الكفاءة المهنية يجب إعطاء الأولوية للمعلومات المناسبة حول العمليات الإدراكية ، ولاكتشاف الذات وإتاحة فرص أرحب للتعايش والتبادل الخيري.
- 7- للإرتقاء بأداء مدربي برامج تدريب المعلمين ، يجب إدراج عملية إعدادهم من خلال برنامج التدريب مدى الحياه وإمداده بتقنيات تحليل الممارسات وتمكين الصلة بين قطاعي الإعداد والتنمية المهنية.
- 8- أن الاهتمام بالمهن التعليمية يتطلب بالمعلمين الجدد لضمان إستمرارهم فى المهنة وتحفيزهم معنويا وماديا والربط بين الموقع والمرجع والحفاظ على أخلاقيات مهنة التعليم.
- 9- من المهم جدا ، أن يتدارك مخطئى التنمية المهنية المستدامة للمعلمين ما أحدثه مجتمع المعرفة من تغيرات وتحولات أثرت وتوثر على مفهوم ومهنة التعليم والتعلم معا، وتتمثل هذه التحولات فيما يلى:
- 9.1- التحول من ثقافة الحد الأدنى الى ثقافة الاتقان والجودة.
- 9.2- التحول من المركزية فى اتخاذ القرارات الى المستوى اللامركزى
- 9.3- التحول من رد الفعل الى السلوك الإيجابى
- 9.4- التحول من ثقافة الامتحان الى ثقافة التقويم
- 9.5- التحول من التعليم المعتمد على الأظر الى التعليم المعتمد على الذات
- 9.6- التحول من التعليم المعتمد على المدرسة فقط الى التعليم التشاركى بين المجتمع والمدرسة.
- 10- وفى إطار تمهين التعلم ، فإن هناك بعض المعايير التى تمثل حدا أدنى فى أداء المعلم المهنى والتى يتطلب أخذها فى الإعتبار عند التخطيط للتنمية المهنية للمعلمين وهى:-
- 10.1- إتقان البنية المعرفية لمادة تخصصه وفهم طبيعتها.
- 10.2- التخطيط للدرس على نحو سليم
- 10.3- تطبيق إستراتيجيات التدريس الفعالة
- 10.4- توفير بيئة تعليمية إيجابية
- 10.5- إستخدام مهارات الإتصال وتكنولوجيا التعليم بكفاءة
- 10.6- تقويم أداء التلاميذ ومراقبة تطورهم
- 10.7- تفهم نظريات النمو
- 10.8- الثقة فى تأدية المهام واتخاذ مايلزم من قرارات رشيدة

10.9- التعاون والتشجيع مع الطلاب ولديهم ...الخ

ثانيا : المقترحات : نحو إطار تخطيطى للتنمية المهنية للمعلمين:

1/ مطالب التخطيط للتنمية المهنية للمعلم :

ثمة مبررات تدفع الى حتمية التخطيط للتنمية المهنية للمعلم وتتمثل ، فى مجموعة

1.1 المعوقات التالية:

- تدنى مستوى كفاءة البيئة التدريسية من جانب ، وبيئة التدريب من جانب ثان.
- قصور فى الدعم الفنى والمالى والبشرى لبرامج التدريب أثناء الخدمة.
- قصور فى إتاحة التفاعل الفكرى وتبادل الخبرات والممارسات ، ودعم وتجربة الأفكار .
- محدودية الحوافز الإيجابية والسلبية.
- بناء وتصميم وتنفيذ برامج التدريب يتم على المستوى الأعلى .
- سلبية مشاركة المعلم فى برامج التدريب.
- مازال حاجز الفردية يمثل عائقا فى التدريب - (صعوبة فى المركز الوظيفى)
- تباين ثقافات وبيئات واستعدادات المعلمين المشاركين فى التدريب.
- كثرة النظم واللوائح والتعليمات.
- تقليدية تصميم التدريب ، مع ضعف مواكبة الجديد فى المجال
- ضعف التنسيق والتعاون المؤسسى بين شركاء التعليم والتعلم فى المجتمع

وتستند عملية التخطيط للتنمية المهنية للمعلم لمجموعة من المقومات هى:

1- القياسية

2- البنوية المؤسسية

3- احداث التوازن

4- إدارة صنع القرار المشترك

1- ويعنى مقوم القياسية بضرورة توافر مقاييس ، وأدوات لدى المدرسة لتحديد طبيعة التنمية المهنية للمعلمين ، التى سننتوى التخطيط لها وفق حاجات المعلمين ، وحاجات المدرسة.

2- أما البنوية المؤسسية ، فتعنى بـرسوخ البنية التنظيمية الخاصة بالتنمية المهنية فى المدرسة أو المنطقة التعليمية و/أو مديرية التعليم ، مع أهمية وضوح الأهداف وشفافية العلاقات.

3- فى حين يهتم أحداث التوازن كمقوم تخطيطى بتحقيق الممكن من الأهداف فى ضوء الإمكانيات ، والمتطلبات ، وإمكانيات المعلمين ومتطلباتهم ، وفى حدود المتاح من موارد.

4- بينما يستند مقوم إدارة صنع القرار المشترك ، على الإحساس المشترك بالمسئولية والوعى الاجتماعى ، والسياسى لدى المعلمين فى سياق التنمية المهنية ، وعند اتخاذ قرار بخصوص البدائل المتاحة.

3.1 هذا عن مقومات التخطيط للتنمية المهنية للمعلمين ، أما فيما يتعلق بالمحاور

التخطيطية لهذه التنمية ، فيمكن تمثيلها فى أربعة محاور هى :

1- رصد الاحتياجات التدريبية ، وتحديد أهداف التنمية المهنية.

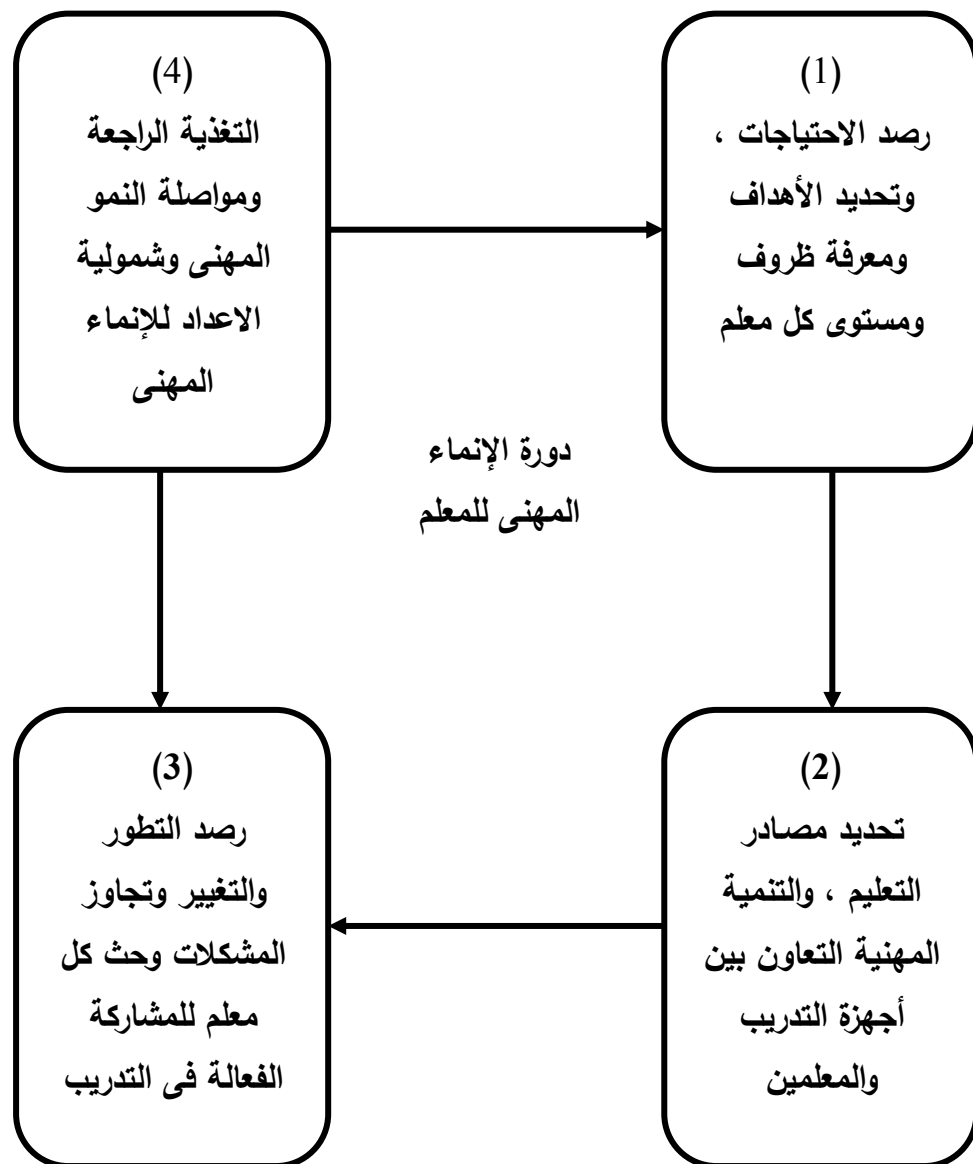
2- تحديد مصادر التعليم والتنمية المهنية

3- رصد التطور والتغيير ، وتجاوز المشكلات

4- التغذية الراجعة ، ومواصلة النمو المهني

والشكل التالى يوضح ماتقدم :

شكل (2)
مراحل التخطيط للتنمية المهنية للمعلمين



401 وفيما يتعلق بمطالب التخطيط للتنمية المهنية للمعلم ، فإن هذه المطالب كما تمدنا

بها الأدبيات ، تمثلت فى أربعة مطالب رئيسة هى :

أ- الوقت

ب- المدرسة

ج- تمكين المعلم

د- التحفيز

أ/ وبالنسبة للوقت ، فيجب أن يتاح الوقت المناسب فى الجدول المدرسى التدريبى، ويشترط توافر الدعم الفنى والمالى، مع توافر وجود دافعية للمعلم للتعليم والتدريب وذلك من خلال:

- زيادة ساعات العمل الأسبوعى ، و/أو أن تتم التنمية المهنية فى نهاية الأسبوع و/أو فى أحد الأيام مساء هذا من جانب ، و/أو تقليل العبء التدريسى بالاعتماد على الطلاب (المعلمين) مع توافر مناخ مدرسى داعم .

ب / فى حين أن المدرسة تتيح للمعلم أن يتعلم ما يحتاجه وليس مايفرض عليه ، وبطريقته الخاصة ومن خلال التفاعل الإيجابى مع الزملاء ، وأن يتعلم المعلم كيف يعلم وسيعلم ، مع ضرورة توافر قاعدة معرفة بطريقة بنائية.

ج/ وبالنسبة لتمكين المعلم ، يجب أن تتم عملية التمكين من خلال أن ينمى المعلم نفسه ومن خلال حل مشاكله ، وزيادة ممارساته وزيادة قدرته على الابتكار.

د/ أما التحفيز فيجب أن يحفز المعلم بالمكافآت والترقيات والإعارات ، أو بتحسين ظروف العمل ، أو بتقدير جهوده ، واحترام تطلعاته ، أو منحه شهادات تقدير وشكر ، أو بإشراكه فى الإدارة.....الخ.

وبخصوص مداخل التنمية المهنية للمعلمين فيمكن حصرها فى أربعة مداخل

رئيسة هى :

1.2 مدخل الممارسة الواعية

2.2 مدخل البحث الإجرائى

3.2 مدخل أخلاقيات مهنة التعليم

4.2 المدخل التأملى

لاشك أن اختيار المدخل المناسب عبر بناء إستراتيجية لتخطيط التنمية المهنية للمعلمين عملية أساسية ، حيث يتم على أساسها:

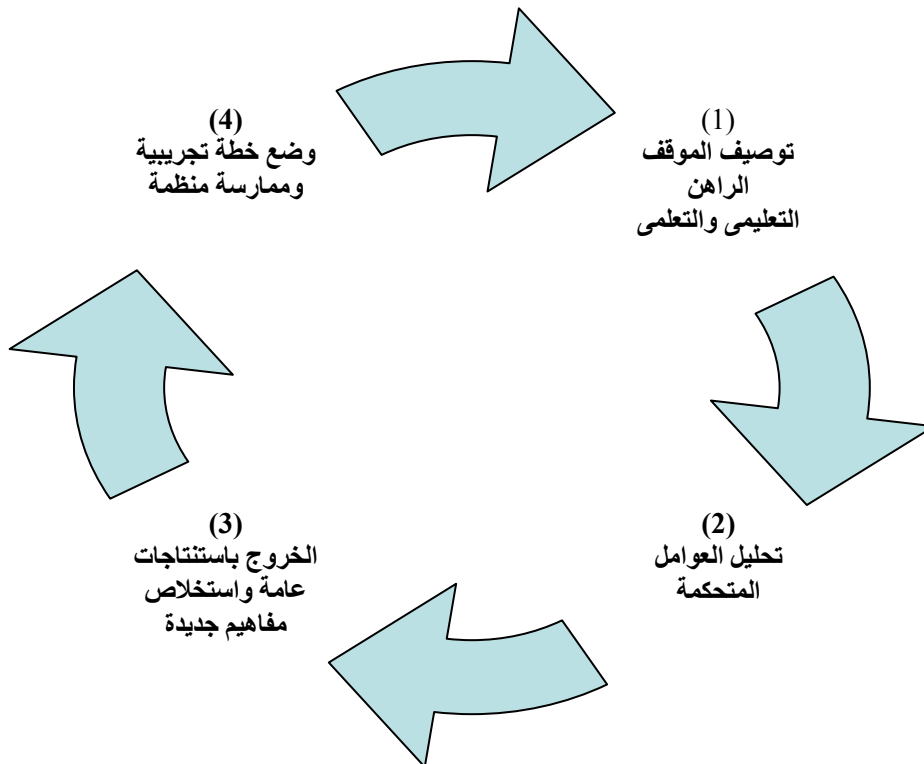
- تحديد المكونات
- تحديد التوجهات
- اتخاذ الاجراءات ، ومختلف العمليات التابعة.

1.2 مدخل الممارسة الواعية

وهذا المدخل يمثل مساراً دائرياً ، ينطلق من الملاحظة وتوصيف الوضع القائم للتعليم ، يتبع ذلك تحليلاً للعوامل المتحركة في الموقف للخروج بإستنتاجات ، وإستخلاص مفاهيم جديدة ، ثم وضع خطة تجريبية لتحسين الممارسة وتنفيذها على قاعدة الاستنتاجات العامة والمفاهيم الجديدة.

والشكل التالي يوضح المسار الدائري لمدخل الممارسة الواعية

شكل رقم (3)



2.2 مدخل البحث الإجرائي:

يتسم هذا المدخل بأنه بحث مشارك بين المعلمين والتلاميذ ، يهدف تحسين المناهج ، وطرق التدريس ، وإدارة الفصل . ويعتمد هذا المدخل على منهجية الحوار والتعاون الذي يتسم بالرؤية والتبسيط ومن سمات المدخل - أيضا - أن يتسم بالدافعية الذاتية ، والمرونة والإبتكارية ، والتأمل الواعي ، وتشجيع العلاقة الجدلية بين الموقع والمرجع .

ويستند هذا المدخل إلى مجموعة مبادئ ، لعل من أهمها:-

- تشجيع البحث الإجرائي ، من خلال نشر المعارف وما استقر عليه من نظريات.
- جدلية العلاقة بين الموقع والمرجع، وتقييم المرجع في ضوء الممارسات الميدانية التي تم تطويرها.
- العمل ضمن فريق جماعي تعاوني داخل المدرسة وخارجها.
- التركيز على الظهير الاجتماعي في عملية التدريس

ولمزيد من الدعم لتحقيق الهدف من البحث الإجرائي ، يتطلب ذلك:

- توافر بيئة ومناخ تعليمي يتسم بالتفاهم والموضوعية والمرونة لكل ما هو جديد.
- توافر الدعم المدرسي (فني ، مالي ، بشري...الخ)
- إرساء ثقافة مدرسية ملائمة لدى الفاعلين في السياق التعليمي.
- توفير آليات لتقدير احتياجات المعلمين
- ترجمة نتائج البحوث والتجريب التربوي الى قرارات إجرائية قابلة للتنفيذ .
- تخصيص الوقت والدعم اللازمين لإجراء البحوث.

3.2 منهج أخلاقيات المهنة

يستند هذا المدخل الى مجموعة من الأسس والمبادئ ، هي على النحو التالي:

- ذ- التوازن بين الجوانب الوجدانية ذات العلاقة ، والآراء الشخصية والاتجاهات .
- ر- الإدراك الواعي بإصدار الأحكام وبناء اتجاهات تتسم بالموضوعية ، مع المحافظة على الاستقلالية الذاتية ، وإقامة شراكة مع المهن الأخرى.
- ز- تنمية الحس الموضوعي والشفافية.

4.2 المدخل التأملی :

ويعد أحد مداخل رئيسة للتنمية المهنية للمعلم ، فهو نشاط ذكي ، كما أنه عملية دائرية مرنة يفرض هذا المدخل على المعلم أن يكون ملما بطرق جمع البيانات والمعلومات ، وهذا يتحقق من خلال :-

س- المراجع الدقيقة

ش- البحث المستمر

ص- جمع الأدلة

ض- التحليل والتقويم

وثمة مبررات تدفع لقبول هذا المدخل ، منها:

ط- أنه يساعد المعلم على تحقيق الأهداف التعليمية (البعيدة - المتوسطة - القصيرة).

ظ- كما أنه يساعد على التجديد في عمليتي التعليم والتعلم ، كما يمكن من مواجهة التحديات.

ع- وهذا المدخل يعظم الثقة بالنفس لدى المعلم ، وتزيد مهمته لما يحيط به من عوامل تؤثر على ممارساته ، وأيضا تنمي شخصية المعلم ، ويحسن جودة التعلم لدى طلابه .

وفيما يتعلق بالتدريس التأملی ، فإنه يصنف إلى ثلاثة أنواع:

غ- التدريس التأملی السياقی ، وفيه يقوم المعلم بمراجعة وتقييم كافة العوامل التي تؤثر على عملية التدريس.

ف- التدريس التأملی المزاجی ، ويقوم المعلم بتأمل توجهات الأشخاص المؤثرين في السياق التعليمی.

ق- التدريس التأملی التجريبي ، ويقوم المعلم بتأمل الأنشطة التدريسية ذاتيا.

وينحدد مسار (نموذج) التخطيط للتدريس التأملی في الخطوات الثمان التالية:

1- التخطيط التدريسي.

2- إصدار الأحكام والقرارات التدريسية.

3- تحليل وتقييم الممارسات التدريسية.

4- جمع البيانات.

5- تقويم التدريس.

6- ملاحظات تنفيذ التدريس

7- تنفيذ التدريس

8- مراجعة التخطيط

3/ نماذج وإستراتيجيات التنمية المهنية للمعلمين 1.3 الرؤية المشتركة:

من الأمور الهامة فى طرح إطار عام تخطيطى لتنمية المعلم مهنياً، هو الإسناد إلى رؤية مشتركة ومتطورة من خلال التنسيق والتعاون المؤسسى بين شركاء عملية التعليم والتعلم فى المجتمع المتعلم، حيث يحدث ذلك نوعاً من تطوير الرؤية المشتركة حول التنمية المهنية المطلوبة، كما يتم إستكمال البناء التخطيطى ، من خلال الاستعانة بالمعلومات والبيانات الكمية والنوعية ، ودراسة الاتجاهات ، وتحديد القضايا الهامة ، وتصور قياس نتائج البدائل المطروحة . وبالتالي يتم إستخدام الموارد (البشرية والتنظيمية ، الفنية ، المادية والمالية.... الخ) على نحو سليم بما يدعم التنمية المستدامة المهنية...

ومن سمات هذه الرؤية المشتركة الناجحة أن تكون الأهداف واضحة ، وأن تتكامل الأدوار ، وإظهار الالتزامات والاتصالات الجيدة ، وآليات العمل المشتركة والتعامل بنزاهة .

1.1.3 خطوات الرؤية المشتركة :

بحث السلوك البيئى ، وتقييم احتياجات المشاركين فى السياق التعليمى (وبخاصة المعلمين والتلاميذ و....)، وهذا البحث يتم من خلال جمع البيانات والمعلومات من الوثائق والتقارير والمسوح الميدانية ، ثم محاولة الاجابة بموضوعية وشفافية حول الأسئلة التالية:

ك- ماذا حول المعلم ، وماذا يجب معرفته؟

ل- ما احتياجاته المهنية الشخصية ؟ وما الاحتياجات التى تنبثق من البيانات المجمعة؟

م- ما أهداف كادر المعلمين ؟ الخ

2.1.1.3 تطوير أهداف برامج التنمية المهنية للمعلمين ، وفى هذه الخطوة تطرح

مجموعة من التساؤلات حول:-

ن- هل تم تطوير الأهداف التعليمية (البعيدة ، المتوسطة ، قصيرة الأمد).

هـ- وما مدى إمكانية قياسها وتحقيقها ؟ وما الموارد الأكثر مناسبة لتحديد الأهداف بصورة فعالة ؟ وما الأنشطة التي يتم التخطيط لها سعياً لتحقيق الأهداف؟.....الخ.

3.1.13 تحديد إستراتيجيات التنفيذ الممكنة ، وهنا يلزم الإجابة على مايلي:-

- كيف يمكن الاستفادة من التماثل والتشابه مع برامج التدريب الأخرى؟
- ما أفضل النماذج التي تحقق الأهداف التدريبية وتلبى الاحتياجات التعليمية؟
- ما الموارد التي يجب التخطيط لها بضمان تحقيق الأهداف بصورة ناجحة؟
- وإلى أى حد تكون التنمية المهنية للمعلم تنمية مستدامة ومستمرة؟

4.1.1.3 تحديد إستراتيجيات التنفيذ الممكنة ، وفي هذه الخطوة يجب إعادة النظر في

أهداف تشتمل خطة التنمية المهنية للمعلمين ومواعيد تنفيذها ومصادر البيانات ، والموارد المطلوبة وما متطلبات إعداد تقرير الخطة المبدئي لتنمية المعلم مهنيًا؟

5.1.1.3 تنفيذ خطة العمل للتنمية المهنية للمعلمين ، وفي هذه الخطوة نحاول التعرف

على مدى إستجابة شركاء عملية التعليم والتعلم؟ وما الموارد التنظيمية التي تدعم التنفيذ المطلوب والمخطط له ؟ وما مدى كفاءة التخطيط وملاءمته للموارد؟

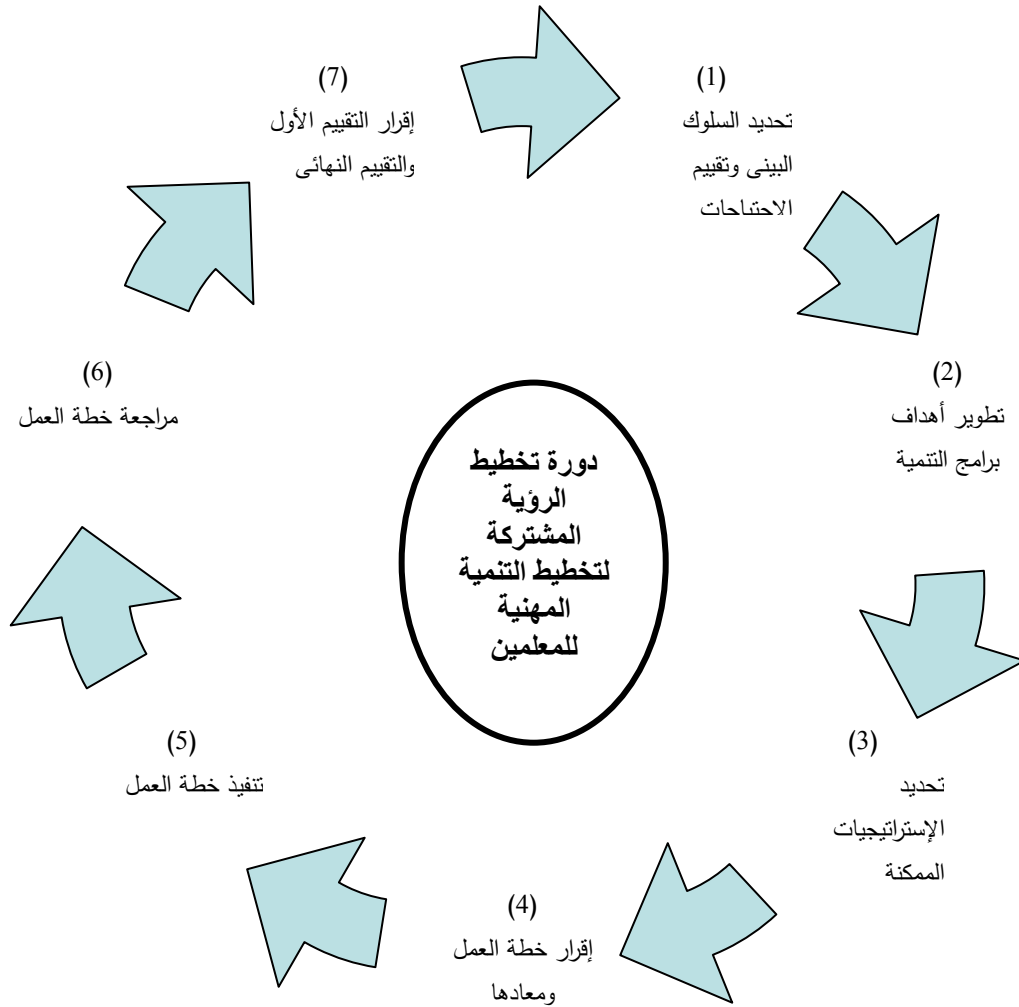
6.1.1.3 مراجعة خطة العمل ، وفيها يتم التعرف على مدى قيام المعلم المتدرب بتطبيق

المعارف والمهارات الجديدة المكتسبة ؟ وهل للتدريب أثناء الخدمة أثر على ممارسات المعلم في تعلم طلابه؟

7.1.1.3 إقرار التقييم النهائي ، وفيه يتم الإجابة على :-

- هل قام التدريب بتحقيق الأهداف المخططة (المقررة)؟
- هل قام التدريب بتلبية وتحقيق كافة احتياجات المعلمين؟
- ما التوصيات المستقبلية لتخطيط التنمية المهنية للمعلمين الشاملة والمستدامة والتي تحقق جميع المطالب والاحتياجات؟

والشكل التالي يوضح
خطوات الرؤية المشتركة
شكل رقم (4)



2.3- التنسيق والتعاون المؤسسى بين شركاء عملية التعلم والتعليم:

هناك خمس مستويات تشارك فى عملية التعلم والتعليم ، وبالتالي فهى تشارك فى عمليات التخطيط لتنمية المعلمين مهنيا ، وهى على النحو التالى:

1.2.3 فى المستوى المدرسى ، يضم العاملون بالإدارة المدرسية ، ومجلس الأمناء ، ومجلس الآباء ويتم على هذا المستوى وضع الإطار العام لخطة تنمية المعلمين مهنيا إذ تعتبر المدرسة الأولى بالتركيز ، لكونها وحدة أساسية للتطوير وإمداد الأبناء (الطلاب) بالخبرات التى يحتاجونها ، وتنمى ميولهم ومواهبهم وقدراتهم ، وتهيئتهم الى مجتمعهم ، أيضا تعد المدرسة الوحدة التى تهتم بتحديد الحاجات الفعلية ، وتلبية حاجات المعلمين ومتابعة وتصميم برامج تدريبهم أثناء الخدمة.

2.2.3 أما على المستوى المحلى (المحافظة والمديرية التعليمية) فيتم تحديد

الحاجات الخاصة بكل مديرية تعليمية وتحديد الإمكانيات والخبرات ، مع وضع خطة لتلبية الحاجات على مستوى المحافظة فى حين تقوم مديرية التربية والتعليم ، بنقل توجهات الوزارة والمديرية إلى المدارس ، وتحديد الدور الإشرافى التربوى فى حصر حاجات المعلمين عن طريق ملاحظة الأداء ومن خلاله يتم التوصل الى الحاجات المشتركة ، والفردية ، كما يتم تحديد الحاجات التى لا تسمح إمكانات المدارس بتنفيذها.

3.2.3

وعلى المستوى الجامعى (الأكاديمى)، يتم وضع خطط الدراسة لبرامج إعداد المعلم بالتنسيق مع الوزارة بحيث يتحقق تزويد الطالب (المعلم) بالكفايات والمهارات الأساسية ، مع تهيئة الطالب لبرامج التدريب أثناء الخدمة وإجراء البحوث ذات الصلة لمعرفة إنتقال أثر التدريب فى أداء المعلم ، والاشتراك مع الوزارة فى تنفيذ برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

4.2.3

وعلى المستوى الوزارى (وزارة التربية والتعليم) ، يتم تقدير الاحتياجات من المعلمين كما وكيفا ومستوى ، والمشاركة مع الجامعات فى وضع وتنفيذ برامج التدريب أثناء الخدمة ، واختيار المعلمين للتعيين ، وفق مقابلات خاصة وشخصية واختبارات عملية . وإقرار المحتوى التدريسى ، والتعرف على مدى فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة.

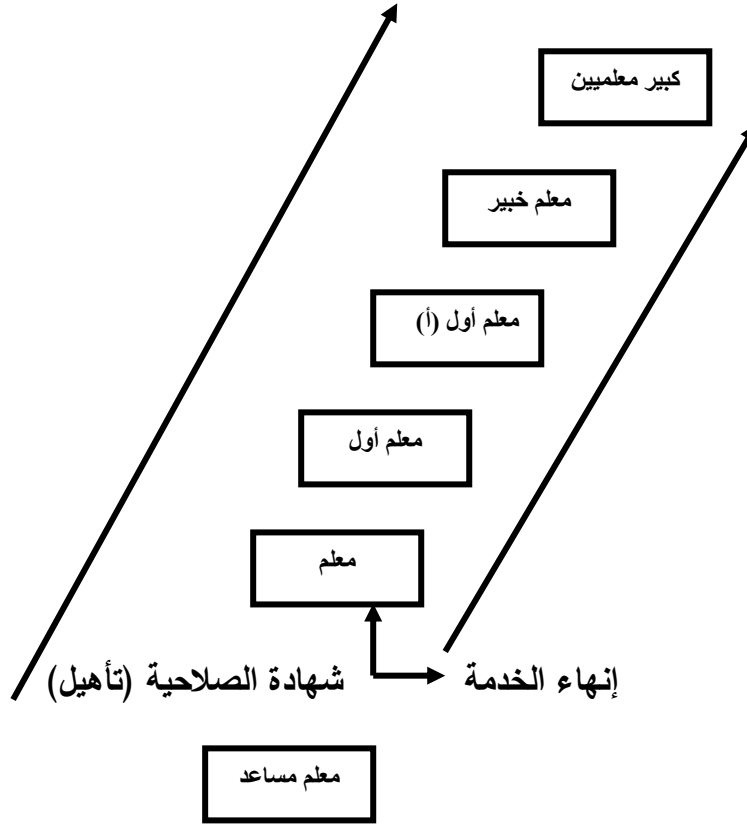
5.2.3 مستوى الأكاديمية المهنية للمعلمين:

بدأت فكرة الأكاديمية المهنية للمعلمين مع وثيقة المعايير القومية الأولى عام 2003،

وتختص بما يلي :-

- منح شهادات الصلاحية ، واعتماد مقدمى برامج التنمية المهنية وكافة خدمات التدريب ، وإجراء الاختبارات.
- توفير نظم وقواعد معلومات عن أعضاء هيئة التعليم تتضمن بيانات : المؤهلات والمهارات ، والخبرات ، وبرامج التدريب التى اختارتها ، والبرامج التى يتعين اختيارها ، وموافاة مديريات التعليم والمدارس ... الخ . كل فيما يخصه بهذه البيانات مساعدة فى ترشيد القرار .
- إبداء الرأى فى إعداد بطاقات وصف الوظائف وإعادة تقييمها وترتيبها ، واقتراح شروط التأهل التربوى لكل وظيفة ، ووضع الاختبارات لشغلها.
- تحديد أنواع التدريب لرفع مستوى أعضاء هيئة التعليم الذين يحصلون على تقارير أداء دون المتوسط أو ضعيف.
- هـ- تقديم الدعم الفنى والاستشارات والدراسات الفنية فى مجال الاختصاص لمن يطلب بالمقابل المادى والذى يحدده مجلس إدارة الأكاديمية.
- ويشمل كادر المعلمين ، المعلم المساعد ، والمعلم ، فالمعلم الأول ، والمعلم الأول (أ) والمعلم الخبير ، وأخيرا كبير المعلمين.
- وفيما يلى بيان توضيحى بمستويات كادر هيئة التعليم:

شكل رقم (5)



3/ النماذج ولاستراتيجيات :

1.3- أسس ومبادئ التنمية المهنية للمعلمين : تنطلق عملية التخطيط لبرامج التنمية المهنية لتنمية المعلم مهنيًا من مجموعة من الأسس والمبادئ ، والتي تحكم عمليات التنمية المهنية للمعلمين وذلك في ضوء الاتجاهات المعاصرة وتتمثل في أهم تلك الأسس والمبادئ فيما يلي :-

- اعتماد إطار أو نموذج نظري للتدريب Theory Based Model
- تحديد الأهداف ووضوحها Prespecified Behavioral objectives
- تلبية الحاجات المهنية الفعلية للمتدربين Meeting the professional needs
- المرونة وتعدد الاختيارات في برنامج التدريب Flexibility and Diversity & Options
- توجيه برنامج تدريب المعلمين نحو الكفايات التعليمية (أو التدريسية).
- أن تحقق برنامج تدريب المعلمين التوافق بين المرجع والموقع Teaching competencies oriented program
- Integration of theory and practical

- إستمرار عملية تدريب المعلمين continently & teacher training

- ان يمكن البرنامج من تحقيق ذواتهم self actualization

- تعزيز التعليم Individualized Instruction

- إستثمار برنامج تدريب المعلمين لنتائج البحوث والدراسات

Research oriented Grogram

- إستثمار تكنولوجيا التربية Educational Technology

- اعتماد منهج التدريب متعدد الوسائط Media approach -Multi

2.3- هذا فيما يتعلق بأسس ومبادئ التنمية المهنية للمعلمين الجدد،

فيمكن تمثيلها على النحو التالي:

- ضرورة التكامل فيما بين عمليات إعداد المعلمين وتدريبهم .

- التأكيد على التدريب قبل الخدمة (للمعلمين الجدد) ليتكامل مع ما قد يكونوا قد

- حصلوا عليه من تدريب أثناء الإعداد فيما يعرف "بالتربية العملية"، وماسوف

يحصلون عليه من تدريب أثناء الخدمة ، لتنظيم عمليات التنمية المهنية للمعلم في

سلسلة مستمرة ومتكاملة .

- التأكيد على تأهيل المعلمين - من غير خريجي كليات التربية - وإكسابهم الكفايات

والمهارات المهنية ، والثقافية المرتبطة بالعمل في مهنة التعليم .

- اعتماد برامج تدريب المعلمين الجدد على مدخل الكفايات ، وما يرتبط بها من مهارات

، سواء كانت تخصصية ، أو مهنية ، أو مرتبطة بتنمية قدراته على التعلم الذاتي

لضمان التنمية المهنية المستمرة ، أو كانت مرتبطة بتنمية علاقته وعلاقة مدرسته

بالبيئة والمجتمع، فضلا عن المهارات الثقافية العامة.

- اعتماد برامج تدريب المعلمين الجدد على احتياجاتهم التدريبية الفعلية ، وبخاصة مع

تلك الأعداد الكبيرة التي تتفاوت طبيعة مجالات درجاتهم الجامعية الأولى ، بين

مؤهلات تربوية في تخصصات متعددة ، ومؤهلات غير تربوية في تخصصات متنوعة

أيضا ، فضلا عن التفاوت في القدرات ، والاستعدادات.

- تتنوع أساليب ووسائل تدريب المعلمين الجدد (وبخاصة الأعداد الكبيرة) لتشمل

التدريب في الموقع وعلى رأس العمل ، والتدريب من بعد ، والتدريب المعتمد على

التعليم الذاتي من خلال الحقائق التدريبية المعدة خصيصاً لهذا الغرض ، مع التأكيد

بصفة خاصة على إكساب المهارات التطبيقية ، والإتجاهات الإيجابية نحو المهنة

وما يرتبط بها من سلوكيات وممارسات.

- الإعتدال على أكثر من مستوى من مستويات المتدربين سواء على المستوى المركزى أو اللامركزى أو المحلى حتى مستوى المدرسة سواء كانوا من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية ، أو خبراء وموجهى الوزارة بمستوياتهم المختلفة حتى مستوى موجه مادة، أو بعض الفنيين المتخصصين ، وغير ذلك.
- التأكيد على مواعمة التدريب بالنسبة للمتدرب ، متمثلة فى شهادة تمنح له ، ويعتد بها فى الوزارة عند تدرجه الوظيفى ، هذا فضلاً عن عوائده المهنية الشخصية المتمثلة فى المهارات التى يكتسبها المتدرب.

4/ النماذج :

يواجه مصمم برامج التنمية المهنية للمعلمين بالعديد من الإستراتيجيات ويفاجأ بالكثير من العقبات . وقد يحلو لبعض مصممي البرامج استخدام مدخلا واحداً ، فى حين يرى البعض الآخر ضرورة استخدام مداخل متعددة ومتنوعة . وفى كل الأحوال يستخدم شركاء التنمية المهنية للمعلم حزمة من الإستراتيجيات المتنوعة والتوجيهية للتكيف مع النماذج المختلفة للتنمية المهنية للمعلمين ، وبخاصة حول محتوى برامج التدريب التى تقدم للمعلمين . وتتعدد نماذج التنمية المهنية للمعلمين ولعل من أهمها مايلي:

1.4 ورش العمل

2.4 التدريب فى المدرسة

3.4 فرق التعليم

4.4 النموذج الناصح

وفيما يلى إلقاء بصيص من الضوء على كل نموذج من النماذج الأربعة أعلاه .

1.4 ورش العمل:

يعد هذا النموذج ، أكثر فعالية عندما يقدم التدريب فى جلسات قصيرة موزعة على فترات زمنية مناسبة ، وإعطاء الفرص لكل معلم متدرب بالمشاركة بفعالية من خلال تطبيق ما قد تعلمه ، وإستكشاف ماذا قد تعلم .

وتعتبر ورش العمل آلية تحقق التنمية المهنية للمعلمين ، سيما إذا ما عقدت على نطاق واسع . ومن أجل تفعيل الاستفادة من ورش العمل ، يجب عقد سلسلة من الموضوعات المعتمدة على بعضها البعض ، مع متابعة أنشطتها ، مع التركيز على حل المشكلات فى إطار تعاونى.

ومن النماذج الفعالة لورش العمل تلك التى تعتمد على المعامل ، الكمبيوتر ، ويشترط أن يخطط لها بعناية ، وتدقيق الاختبار للمدربين ، ورؤساء مجموعات العمل .

2.4 التدريب فى المدرسة:

يستخدم هذا النموذج على نطاق واسع فى المدارس و/أو ومديريات التعليم ، حيث تكون الحاجة الى استعراض جهود التنمية المهنية للمعلمين ، وتقييمها على نحو عاجل ، وتتمثل الميزة النسبية لهذا النموذج فى تمكين المعلم من مراقبة التنمية المهنية على مجموعات أكبر من المعلمين . كما تشكل فرصا أرحب للتكيف مع الموضوعات ، والمشاركين ، والمدربين .

3.4 فرق التعلم:

تنظم فرق التعلم وفق مستويات البناء المعرفى و/أو المناهج وتتمثل الوظيفة الرئيسة لهذا النموذج فى تعلم المبادئ والأسس حول كيفية الوصول إلى المهارات التكنولوجية التى تم دمجها فى المناهج ، ويشتمل فريق التعلم على القيادة المدربة ، والمحتوى الذى يأخذ شكل جلسات تدريبية ، ورش عمل ، محاضرات ... الخ. ويركز فى تدريب قادة فرق التعلم على المستوى المهارى ، ومناهج الدراسة ، مع توفير الاهتمام المشترك لدى أعضاء الفريق ، إذ يجمعهم الحاجة الى التعلم ، والتوافق حول الموضوعات المختارة لخطه وبرامج التنمية المهنية للمعلمين .
ومما تجدر الإشارة إليه هنا ، هو أن التأثير العام لنموذج فرق التعلم ، يتمثل فى سياقات التخطيط والتنفيذ ، والمتابعة والتقويم ، كما ينبغى القيام بشكل دورى بعمليات تقييم للهياكل ، والمحتوى ، والنتائج الخاصة بكل فريق .

4.4 النموذج الناصح الأمين

تعاظمت أصداء الاهتمام بهذا النموذج على المستوى العالمى بسبب ومن خلال شبكة الإنترنت ، حيث باتت هذه الشبكة تقدم دعما فى شكل ورش للعمل ، والموارد ، ومجموعات المناقشة ، للتنظير ، وبخاصة للمعلمين الذين يعدوا كى يصبحوا قادة فرق التعلم ، أو قادة مدربين فى برامج التنمية المهنية للمعلمين .
ولمن يستخدم التنمية المهنية عن طريق الإنترنت - وكفى - كوسيلة لتوفير الجهد والكلفة ، يجب عليه زيادة حصيلته البحثية حول التعليم عن بعد .

إن هذا النموذج الناصح يقدم مساعدة للمعلمين فى تعلم المهارات ، واكتساب المعرفة التى يحتاجها المعلمون لدعم عمليتى التدريس والتعليم . وبالجمله فإن نموذج النصيحة المخلصة يعد نموذجا للتنمية المهنية للمعلمين.

ويتم اختيار النموذج القابل للتطبيق من خلال المشاركة الواعية لشركاء التعليم والتعلم فى المجتمع ، وأيضا فى ضوء بعض المعايير ، لعل من بينها:

5- برنامج التنمية المهنية للمعلم : تصميمه وأبعاده :

ان النموذج المختار لتصميم برنامج التنمية المهنية للمعلمين يمثل حاجة ملحة، ويتم التدقيق فى تحديد الأهداف ، وأيضا أن هذا النموذج يمثل حاجة لتخطيط برامج التنمية المهنية للمعلمين ، وأن التنفيذ يجب أن يتم بصورة دقيقة وأيضا إتمام التغذية الراجعة بشكل إيجابى لتعديل الخطط ومن ثم تعديل الأهداف .

أما فيما يتعلق بأبعاد الاهتمام بتصميم برامج المهنية للمعلمين فيمكن القول بأن مصممي هذه البرامج أن يراعى الأبعاد التالية:-

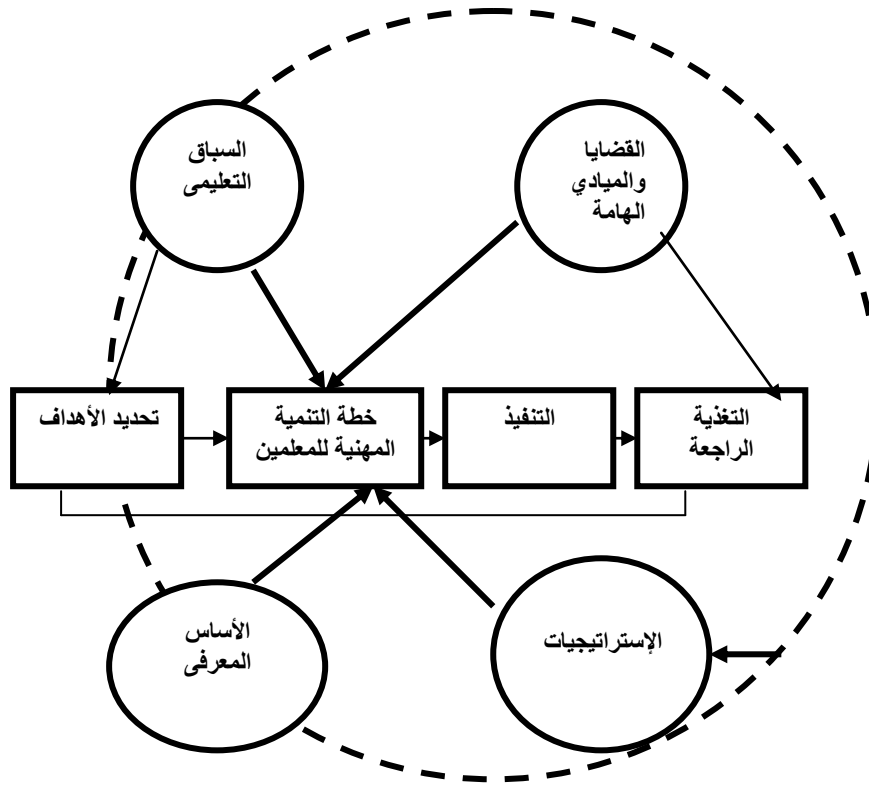
أ- البعد الأول : الأساس المعرفى ، حول التعليم والتعلم ، والتدريس ، وطبيعة المحتوى ، والمجالات العملية ، وعمليات التنفيذ والتطوير.

ب- البعد الثانى : تحليل السياق الذى يقوم المعلمون بتعليمه للتلاميذ ومايتعلمه التلاميذ.

ج- البعد الثالث: تحديد القضايا ومبادئ الاهتمام الحاسمة.

والشكل التالى يوضح العلاقات بين هذه الأبعاد والإستراتيجيات وتصميم خطة برامج التنمية المهنية للمعلمين.

شكل رقم (6)



6/ إستراتيجيات التنمية المهنية للمعلمين

من الإستراتيجيات المعنية ببرامج التنمية المهنية للمعلمين ، مايلي :-

- 1.6 إستراتيجيات تركّز على تنمية الوعي :
- 2.6 إستراتيجيات تركّز على البنية المعرفية.
- 3.6 إستراتيجيات تحول البناء المعرفي الى ممارسات
- 4.6 إستراتيجيات تركّز على التكنولوجيا

إن الإستراتيجيات السابقة تسهم فى التأثير بصورة عميقة على عمليات التعليم والتعلم، أيضا تدفع المعلمين بدعم تلاميذهم حول التغيرات والتفكير فى طرق تحسينها، وكذلك التأثير على الممارسات والتطبيقات...

فإستراتيجيات تنمية الوعي : عادة ما تستخدم مراحل التغيير ، وتستهدف إستنباط قضايا عميقة فيما يتعلق بجانب المعلمين المهتمين بكل جديد. فى حين تقدم إستراتيجيات البنية المعرفية فرصا أرحب للمعلمين لتعميق فهمهم لمحتوى التدريس ، وممارسات التعلم.

بينما تسهم إستراتيجيات تحويل البناء المعرفي الى ممارسات ، فى إجتذاب المعلمين للتخطيط لعملية التعليم وتحسين وتطوير أساليب التعليم والتعلم. أما إستراتيجيات الممارسة التكنولوجية فهي تساعد المعلمين على التعلم من خلال مداخل جديدة مع التلاميذ .

ويتفرع من المجموعات الأربع من الإستراتيجيات السابقة ، حزمة من الإستراتيجيات وتتمثل فى:-

- مجموعة إستراتيجيات الانغماس فى حل المشكلات ، من أجل تطوير طرق التعليم وأساليبه ، والتي من المتوقع قيام المعلمين بممارساتها ، أيضا الانغماس فى القراءة والأنشطة ذات الصلة ، والمشاركة الواعية فى أنشطة البحث .
- مجموعة إستراتيجيات المنهج ، وتشمل تطبيق المنهج الدراسى ، ومجموعات الحاق المناهج وتطويرها ، سعيا للتكيف مع كل جديد.
- مجموعة إستراتيجيات ممارسة البحث الإجرائى وتشمل بحوث الفعل ، والمناقشات والقضايا وبحوث التلاميذ من أجل تفهم تفكيرهم:

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- (1) أحمد إسماعيل حجي : التعليم الجامعي المفتوح عن بعد زمن التعليم بالمراسلة إلى الجامعة الافتراضية (القاهرة : عالم الكتب : 2003).
 - (2) أحمد حسين عبد المعطى ، الجودة والإعتماد بالتعليم ، تربية أسيوط ، دار السحاب للنشر والتوزيع ، ط 1 ، 2008.
 - (3) أحمد ربيع عبد الحميد ، التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة ، مجلة التربية ، تربية الأزهر ، ع(88) ، فبراير 2008.
 - (4) أحمد على كنعان : الإعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي فى الجمهورية العربية السورية بين الواقع والمأمول دراسة ميدانية فى كلية التربية فى جامعة دمشق " برنامج إعداد معلم نموذجاً " ، بحث مقدم للمؤتمر التربوى الخامس " جودة التعليم الجامعية " ، مملكة البحرين ، 11-13 أبريل 2005.
 - (5) أحمد اللقانى ورفيقه حسين : معجم المصطلحات المعرفية فى المناهج وطرق التدريس ، عالم لكتب ، بيروت ، الطبعة الثانية 1419هـ .
 - (6) أفراح محمد على محمد صادق ، تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين على ضوء معايير الجودة الشاملة. (د.ت)
 - (7) الهلالى الشربينى الهلالى : تصور مقترح لتطوير معايير إعتماد مراكز التنمية المهنية فى الجامعات المصرية فى ضوء بعض التجارب العالمية ، المؤتمر السنوى (الدولى الأول - العربى الرابع) ، الإعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعى فى مصر والعالم العربى " الواقع والمأمول " ، فى الفترة من 8 - 9 أبريل 2009م ، كلية التربية النوعية فى مصر والعالم العربى "الواقع والمأمول" فى الفترة من 8 - 9 أبريل 2009م ، كلية التربية النوعية بالمنصورة.
 - (8) بيبير بوردييه ، جان كلود باسيرون
- إعادة الإنتاجية فى التعليم : الثقافة والمجتمع - (بالفرنسية)
- باريس دار نشر P.U.F المطابع الجامعية الرئيسة ، 1991. ترجم إلى الإنجليزية فى دار منشورات الحكمة - لندن 1993.

- (9) براين ج. كالدويل: المهنية فى مجال التدريس ، الأهداف الإستراتيجية للمحترفين فى مدارس الطراز العالمى ، ترجمة : كامل حامد جاد ، مستقبلات ، المجلد (30) ، ع (2) يونيو 2000 .
- (10) جان لوجكين الثورة المعلوماتية (بالفرنسية) باريس - المطابع الجامعية الفرنسية 1999.
- (11) جيلبرت دى لاندشبر : "إختيار المدرسين" ، ترجمة : درية الكرار ، مستقبل التربية ، ع (3) ، اليونسكو ، 1980.
- (12) جمال محمود الخباز : الإتجاهات العالمية المعاصرة فى التنمية المهنية للمعلمين فى التعليم قبل الجامعى بحث مقدم للترقية لدرجة أستاذ مساعد بقسم الإدارة والتخطيط والدراسات المقارنة ، كلية التربية جامعة الأزهر ، 2003م.
- (13) حسن إبراهيم : التنمية والتعليم وجهاً لوجه ، دار السلاسل فى الكويت 1989.
- (14) حسن حسين الببلاوى ، تطوير كليات التربية فى ضوء المعايير العالمية للجودة والإعتماد التربوى ، المؤتمر العلمى لقسم أصول تربية الزقازيق ، 2004.
- (15) حسين بشر محمود ، التنمية المهنية والتدريب : التحديات والطموح ، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمى السنوى لكلية تربية المنصورة وبالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة 2 - 3 أكتوبر 2004.
- (16) حسين عايل ، عبد الحميد عويد ، الإتجاهات الحديثة فى إعداد المعلم فى مراحل التعليم العام فى ضوء التحولات العالمية ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، تربية المنوفية ، 2003 .
- (17) حميدوش أنور عبود ، دراسة تقويمية لبرنامج إعداد معلم التعليم الابتدائى ، فى كليات التربية فى ج.م.ع ، فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ، دكتوراه ، معهد الدراسات التربوية ، 1999 .
- (18) خالد سليمان المدنى ، التخطيط للنمو المهنى للمعلمين ، مجلة المعلم ، 2003 .
- (19) خليفة عبد السميع : التنمية المهنية للمعلم العربى ، أهدافها ، أسسها ، مبادئها ، مؤتمر التنمية المهنية المستديمة للمعلم العربى ، (جامعة القاهرة ، كلية التربية بالفيوم 23 - 24 أبريل 2005).
- (20) رشدى أحمد طعيمه ، المعلم كفاياته ، أهدافه وتدريبه ، دار الفكر ، ط(2) ، القاهرة ، 2006.
- (21) رشيدة السيد أحمد الطاهر : التخطيط للتكامل بين الوحدات المستحدثة بالمدارس فى ضوء المشاركة المجتمعية بمصر تصور مقترح ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة القاهرة ، معهد الدراسات التربوية ، قسم أصول التربية ، 2007.

- (22) ردمان محمد سعيد غالب وتوفيق على عالم : التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة فى التعليم الجامعى ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعى ، المجلد (1) ، العدد (1) ، 2008م
- (23) سعيد إسماعيل على : نحو صيغ تعليمية جديدة فى إطار التنمية الشاملة ، ندوة التعليم والتنمية ، الكويت ، 1994 .
- (24) سعيد إسماعيل على : دفتر أحوال التعليم ، القاهرة ، عالم الكتب ، 1999 .
- (25) سلامة حسين محمد إبراهيم ، معايير اعتماد المعلم فى مصر فى ضوء الخبرات العالمية ، مستقبل التربية العربية ، ع (24) مجلد (8) ، 2002 .
- (26) سمية حيدر منصور : دراسة مقارنة لنظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدرسة فى إنجلترا والولايات المتحدة وإمكانية الاستفادة منها فى الجمهورية العربية السورية (رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، 2003).
- (27) سناء محمد سليمان ، التعليم التعاونى : أسسه وإستراتيجياته وتطبيقاته ، القاهرة ، عالم الكتب ، 2005.
- (28) شاكر محمد فتحى : إدارة المنظمات التعليمية ، رؤية معاصرة للأصول العامة ، دار المعارف ، القاهرة .
- (29) شبل بدران ، السياسة التعليمية فى البلدان الريفية ، مجلة المستقبل العربى عدد 175 ، بيروت 1993 .
- (30) شريف محمد شريف : التعليم والتنمية البشرية فى اليابان وأوجه الاستفادة منها فى مصر ، المؤتمر العلمى السنوى لكلية التربية بدمياط بعنوان "التعليم والمجتمع" 25 ، 26 يونيو 2003 .
- (31) عبد الحكم أحمد الخزان : تنمية مهارات مسئولى التدريب ، القاهرة ، إيتراك للنشر والتوزيع ، 2001 .
- (32) عبد العزيز الجلال : تربية اليسر وتخلف التنمية ، عالم المعرفة ، الكويت ، 1990.
- (33) عبد الله بن على الحصين : تطوير إستراتيجية لإعداد المعلم فى دول مجلس التعاون الخليجى فى القرن الحادى والعشرين ، الندوة التربوية الأولى 27 - 29 أبريل 2002 المملكة العربية السعودية ، 2002.
- (34) عبد الله عبد الدايم : نحو فلسفة تربوية عربية ، مركز دراسات الوحدة العربية - بيروت ، 1993.

- (35) عدنان الأمين : اللاتجانس الإجتماعى ، سوسيولوجيا الفرص الدراسية فى العالم العربى ، شركة المطبوعات للنشر والتوزيع . بيروت ، 1993 .
- (36) عقيل محمود رفاعى : مهام مسئولى وحدات التدريب والتقويم بالمدارس لتنمية المعلمين مهنيًا ، المجلة المصرية للتقويم التربوى ، المركز القومى للإمتحانات والتقويم التربوى ، المجلد 12 ، العدد الأول ، ديسمبر 2005.
- (37) على أحمد مغربى : النمو المهنى وحاجات الإشراف التربوى لمعلمى التعليم الإبتدائى : دراسة ميدانية ، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، المجلد الرابع عشر ، العدد الثانى 2000.
- (38) على خليفة الكوارى : تنمية الضياع أم ضياع لفرص التنمية ، محصلة المتغيرات المصاحبة للنفط فى دول مجلس التعاون ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت 1997 .
- (39) على محى الدين راشد : تطوير أساليب تدريب المعلم فى ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة . مؤتمر نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل (عمان ، جامعة السلطان قابوس ، كلية التربية ، المجلد الثالث ، من 1 - 3 مارس 2004).
- (40) علا عاصم السيد : التخطيط للإحتياجات التدريبية لمعلمى التعليم الثانوى العام فى مصر فى ضوء متطلبات نموهم المهنى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، 2008 .
- (41) فائزة بنت أحمد بكر رواس ، مواصفات جودة التدريب أثناء الخدمة فى التعليم العام ، ورقة عمل ، مقدمة للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) ، اللقاء السنوى الرابع عشر للجودة بفرع الجمعية بمنطقة القصيم ، " الجودة فى التعليم العام " للعام الدراسى 1427 ، 1428 هـ خلال الفترة 29/28 ربيع الآخر 1482 هـ.
- (42) مارى هايدن وصيف طومبسون : التربية الدولية تجارب وخبرات عالمية فى تحسين التدريس والإدارة والجودة ، ترجمة محمد أمين (القاهرة: النيل العربية/2002).
- (43) محمد أحمد فؤاد جاويش ، تصور مقترح لتطوير أساليب الإدارة المدرسية فى تنمية القيم التربوية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى فى ضوء مفهوم الإدارة الذاتية ، مجلة كلية التربية ، جامعة بنى سويف ع (16) ج (1) أغسطس ، 2009 .
- (44) محمد جابر الأنصارى : إشكالية التكوين الوطنى بين التعليم العام والتعليم الخاص : محاذير المستقبل ، مركز البحرين ، ديسمبر 1998 .
- (45) محمد الدريج ، ومحمد جهاد الجمل : التدريس المصغر " التكوين والتنمية المهنية للمعلمين ، العين ، دار الكتاب الجامعى ، 2005م.

- (46) محمد السيد على : تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية (طنطا : مكتبة الإسراء ، 2005) .
- (47) محمد الأصمعي محروس : أبعاد التنمية المهنية لمعلمي التعليم قبل الجامعي بين النظرية والممارسة " مجلة البحث التربوي ، القاهرة ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، المجلد الأول ، العدد الأول ، يناير ، 2002.
- (48) محمد عبد الخالق مدبولي : التنمية المهنية للمعلمين الإتجاهات المعاصرة المداخل والإستراتيجيات ، العين ، دار الكتاب الجامعي ، 2002م.
- (49) محمد عبد الرؤوف عطية ، التدريب الإلكتروني للمعلمين ومتطلبات تطبيقه بمصر في ضوء خبرات بعض الدول ، مجلة التربية - جامعة الأزهر ، ع (133) ج(2) سبتمبر 2007.
- (50) محسن عبد الستار عزب ، و فاطمة محمد فخرى : النشرة الدورية للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، العدد (16) ، أكتوبر 2009 م .
- (51) محمد عبد الظاهر الطيب : كليات التربية وتكوين المعلم .. نقطة البداية في تطوير التعليم ، مؤتمر كليات التربية الحاضر والمستقبل ، كلية التربية جامعة طنطا بالإشتراك مع رابطة التربية الحديثة في افترة من 17 - 18 يوليو 2000.
- (52) محمد عيد عتريس ، تفعيل دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالتعليم قبل الجامعي في ضوء مدخل المدرسة كمجتمع تعلم ، مجلة التربية ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، ع(29) أغسطس ، 2010.
- (53) محمد عطوة إبراهيم ، الإعتماد المهني للمعلم ، مدخل لتحقيق الجودة في التعليم ن مجلة تربية المنصورة ، ع (4) ، 2002 .
- (54) محمد متولى غنيمة : التربية والعمل وحتمية تطوير سوق العمالة العربية ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ، 1996.
- (55) محمد متولى غنيمة : سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي وبنية العملية التعليمية ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ، 1996 .
- (56) محمد نبيل العطروزي : التعليم الجامعي عن بعد رؤية مستقبلية ، مؤتمر التعليم الجامعي العربي عن بعد رؤية مستقبلية ، (جامعة عين شمس ، مركز تطوير التعليم الجامعي ، من 17-18 ديسمبر 2002).
- (57) محمد محمد الهادي : التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت (القاهرة : المصرية اللبنانية ، 2005 .)

- (58) محمد يوسف مرسى نصر : التنمية المهنية لمعلمي التعليم قبل الجامعي الأزهرى فى ضوء معايير الجودة والإعتماد ، مجلة التربية ، جامعة الأزهر ، العدد 134 ، الجزء الثانى ، يناير 2008 .
- (59) منار محمد بغدادى ، سياسات إختيار معلمى التعليم ما قبل الجامعى وتوظيفهم دراسة مقارنة بين مصر وأمريكا ، ماجستير ، معهد الدراسات التربوية ، القاهرة ، 2000 .
- (60) منيرة عبد العزيز الحريشى ، سهام محمد كعكى : تصور مقترح لوحدة التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية فى كليات البنات التربوية بالمملكة العربية السعودية فى ضوء مفهوم الجودة ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد 8 ، العدد 2 ، يوليو 2007م .
- (61) ميخائيل فولان ، آندى جيفز : النمو المهني للمعلم والتغير التربوي ، تلخيص وتعليق المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة 1999.
- (62) نبيل متولى عبد الخالق : "نموذج مقترح لتدريب المعلمين على رأس العمل" مجلة مستقبل التربية العربية ، القاهرة ، المركز العربى للتعليم والتنمية ، المجلد 8 ، العدد 5 ، أبريل 2002
- (63) نجم الدين نصر ، التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة فى مواجهة تحديات العولمة ، مجلة التربية ، ج الزقازيق ، ع (46) ، 2004.
- (64) نور الدين عبد الجواد ، معايير تمهين التعليم ، رسالة الخليج العربى ، الرياض ، مكتب التربية العربى لدول الخليج (43) ، 1992
- (65) هشام الموافى محمد حجازى : تطوير برامج تدريب معلمى المعاهد الأزهرية فى ضوء أهدافها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، 2013 .
- (66) ياسر مصطفى الجندى : "رؤية طلاب كليات التربية لفلسفة تكوين المعلم فى ضوء تحديات القرن الحادى والعشرين ، دراسة أنثوجرافية " ، مجلة كلية التربية ، المجلد (10) ، العدد (37) ، أبريل 1999 ، ص 90.
- (67) الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء ، مصر فى أرقام 2013 ، إصدار مارس 2013 .
- (68) الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء ، أهم مؤشرات بحث الدخل والإنفاق والإستهلاك لعام 2013/2012.
- (69) جمهورية مصر العربية ، مشروع دستور 2013 بتاريخ 2013/11/227 ، الوثيقة الدستورية الجديدة ، مطابع الهيئة العامة للإستعلامات.
- (70) وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم النقلة النوعية فى المشروع القومى للتعليم ، وزارة التربية والتعليم ، 2002م.

- (71) وزارة التربية والتعليم ، كتاب الإحصاء السنوى 2013 .
- (72) وزارة التربية والتعليم ، دليل التدريب داخل المدرسة ، وحدة التخطيط والمتابعة ، برنامج تحسين التعليم ، القاهرة 2003.
- (73) وزارة التخطيط ، الإستثمارات المستهدفة فى خطة 2014/2013

ثانيا : المراجع الأجنبية

- 1- Aidzhanova Dina: Teacher Education, training and model classrooms
<http://www.issa.ni/program>. teacher-ed.18/5/2006
- 2- Alabama state Department of Education :
A Guide for professional Development
Transition planning for Implantation
Of the college and career- Ready standards
training, 3013.
- 3- Alfonso R. Goral, f. and Richard Neville, Instructional supervision a behavior
system, send, Boston: Allyn and Bacen -Inc
- 4- Arthur E. wise and leibnand, professional- Based accedit on a foundation for
high- quality teaching", journal of Delta kabban, 1996.
- 5- Eleonora villagas-Reimers, teacher professional Development:
An International Reviea of the literature, Unesco IIEP.2003.
- 6- David Black lodge & Barry hunt, Sociological interpretation of education,
London, R.K.P, 1985.
- 7- David James & kete Ashcroft: The professional Teacher, in the
creative professional falmer press, London,, 1999.
- 8- Dilworth and others, proccessional teacher Development and Reform Agendas,
Washington. 1995.
- 9- Ellington Lucien: Japanese Education; National clearinghouse for U.S japan
studies, Indiana university, 2001.
- 10- Fran cesca ceanq, liteteraure review Quality In teacher's continuing
proccessional development, European commission june 2011.
- 11- Gering, j. case study research, professional and practices, Cambridge unv,
press, 2007.
- 12- HABERMA J.J.A, techigue et la science. Comme"idealagie, ed Gallimand,
paris, 2003.
- 13- Harageageaves & Goodson, professional Ethics and teachers farmer press,
London, 1996.
- 14- Hoyet, Hemp : " The Language of Instruction Assessibg The
Instruction Syntax of Technology Based Training" Education Technology, Vol
.XI, No .16, August 2000.

- 15- Hawkes, Mark" Exploring Network Based communication in teacher professional development " Educational Technology vol(xlx),No(4)July-August 1999.
- 16- LITTLE, J.w. teacher professional Development in climate of educational Reform, 1993.
- 17- Manne, Dale " Technology Training for Teacher : A Better Way " Journal of school news, vol (7), No(2),2004.
- 18- Mclan A lan : Teacher Development (Department of Education and training, September 2002. [http// sofweb. Vice.edu.aulpd](http://sofweb.Vice.edu.aulpd)). p.
- 19- National Association of secondary school principals, principals professional Development, (Washington : National Association Secondary School principals 2001)
- 20- National Education Group Urges staff Development for principals, Learning to Improve School Quality through principal professional Development , (Chicago : National Education Group Urges staff Development For principals, 2000).
- 21- Priscilla Pardini : valley cultivates comprehensive process, Journal of staff development , Vol.25, No.1, winter 2004 , PP 29- 45.
- 22- Somekh, B., Quality In Education Research, the contribution In classroom teacher In edge, J. and Keith (eds) oxford, 1999
- 23- Sonai Blandford and John Welton; Managing Professional Development in School, (London; Rout ledge, 2000).
- 24- Sonia Bland ford : managing professional Development in school, Routledge, London, 2000.
- 25- Wastan, Ora " A Network Learning Environment : Toword New Teaching Strategies Insecondray Education " Education Tacknology Vol, XXXVI,. No5, September , 1996.
- 26- Thomas R. Guskey : Evaluating professional Development, California,Crown press, Inc,2000 .
- 27- Yin Cheng, c. school Effectiveniss and school Based Menagement flamer press, 1996.

28- KONIG R Sociologie, Ctnaduit de L'allemand par Pierre LECIA, ed
flammanien, 1972, 1997.

29- MATTELART Armand أدمان ماتلار
Societede L'infor mation. Ed.
La decouverte, paris 2001.

30- من الإنترنت

- [http : forumstop 55.com/335253 htm.](http://forumstop55.com/335253.htm)
- [http: academy, Moegov.eg](http://academy.moegov.eg)

ملحق (1)
إستبيان
بعض معلمى التعليم الأساسى
بشأن التخطيط للتنمية المهنية للمعلم

إلى : السادة المعلمين والمعلمات بمرحلة التعليم
الأساسي
من : الباحث الرئيسي :

تحية طيبة وبعد

الموضوع : يقوم مركز دراسات التنمية البشرية بمعهد التخطيط القومي بدراسة
بعنوان : "التخطيط لتنمية المعلم مهنيًا - معلم التعليم الأساسي
نموذجًا".

وقد أعد هذا الاستبيان - الذى بين أيديكم - للتعرف على وجهات نظركم بشأن تنمية معلم
التعليم الأساسي مهنيًا (التدريب أثناء الخدمة) ويتكون هذا الاستبيان من ستة محاور هي،
ملامح تخطيط التدريب ، ومحتوى برامج التدريب ، والمدرّبون ، والبيئة التدريبية ، وتنفيذ
برامج التدريب، ويحتوى كل محور من الأول الى الخامس على عدد من العبارات (10 عبارة)
تنتمى إليه. والمحور السادس حول مواصفات معلم المستقبل ومتطلبات إعدادة.

ونظرا لما تتمتعون به من مكانة تربوية ، فإننى على ثقة بأنكم ستعطون الاستبيان جل
اهتمامكم وتجيبون عليه بكل دقة وموضوعية للتعبير عن رأيكم فى مفردات كل محور
لذا ، التكرم بالإجابة على كل عبارة من عبارات الاستبيان بوضع علامة (✓) أمام العبارة
وتحت درجة الاستجابة المناسبة.

وليس من شك فى أن نجاح هذه الدراسة يعتمد إلى حد كبير على دقة إجاباتكم والتي
سيتم جمعها وإستخدامها لأغراض البحث العلمى فقط.
وإننى إذ أشكر لكم صادق تعاونكم معنا.

أرجو أن تفضلوا بقبول فائق الإحترام،،،

الباحث الرئيسي

(أ.د. دسوقي عبدالجليل)

البيانات الأساسية

					الاسم :	-
					المؤهل :	-
			(1) عالي تربوي	(2) عالي (3) متوسط تربوي		
			(4) متوسط تربوي	(5) دراسات عليا تربوية		
					الوظيفة الحالية	-
					الوظيفة السابقة :	-
					اسم المدرسة :	-
					اسم المديرية التعليمية:	-
					التدريب أثناء الخدمة :	-
			(1) حضور برنامج/دورة واحدة	(2) حضور برنامجين / دورتين		
			(3) حضور ثلاث برامج تدريبية	(4) حضور أكثر من ثلاث برامج تدريبية		

المحور الأول : ملامح التخطيط للتدريب

م	العبارة	الاستجابة		
		موافق	لحد ما	غير موافق
1	أحس بأنه لم يتم دراسة الوضع التدريبي القائم دراسة وافية			
2	أشعر بأن التدريب لايلبي الاحتياجات المهنية للمعلمين الحالية واللاحقة			
3	أحس بأن برامج التدريب لم تأت بجديد			
4	أشعر بأن المحتوى التدريبي لم يوازن بين النظرية والتطبيق			
5	لم أحس بأن التدريب الحالي موجه نحو الكفايات التعليمية (التدريسية) بشكل كاف			
6	من المهم أن يتعرض المحتوى التدريبي لنتائج البحث والتجريب التربوي			
7	يتم إستخدام المقابلة كأداة لمعرفة اتجاهات المعلم نحو التدريب			
8	صياغة النشاطات التدريبية في المحتوى لا تساعد على التفاعل			
9	أشعر بأن أساليب التدريب مازالت تقليدية ومكررة			
10	أشعر بالتجديد في المعارف والمهارات			

المحور الثانى: المحتوى التدريبى

م	العبارة	الاستجابة		
		موافق	الى حد ما	غير موافق
1	محتوى البرامج التدريبية يحقق الأهداف الموضوعية.			
2	محتوى البرامج التدريبية يحسن احتياجاتى التدريبية.			
3	معظم محتوى البرامج التدريبية ترتبط بالواقع التعليمى الممارس.			
4	محتوى البرامج التدريبية يلبي احتياجاتى المهنية.			
5	ينبغى أن يربط محتوى البرامج التدريبية بين الجانبين النظرى والعملية.			
6	محتوى البرامج التدريبية يراعى التكامل بين الموضوعات			
7	محتوى البرامج التدريبية يواكب التغيرات التربوية والمعرفية والتكنولوجية.			
8	محتوى البرامج التدريبية يراعى التنوع فى الأنشطة والوسائل.			
9	التدريب أثناء الخدمة يكسبنى المفاهيم المتصلة بمادة التخصص.			
10	ينبغى تقبل المتدربين مايقدم لهم فى البرنامج التدريبى			

المحور الثالث: مدربوا البرامج التدريبية

م	العبارة	الاستجابة		
		موافق	الى حد ما	غير موافق
1	يحرص مدربو البرامج التدريبية على إتاحة فرصة الحوار وإبداء الرأي			
2	يلجأ المدرب لاستخدام التقنيات التربوية التي تعزز نتائج التدريب			
3	أشعر أن مدربي البرامج التدريبية يمتلكون مهارة إتصال عالية مع المتدربين.			
4	أجد صعوبة في التفاعل مع مدربي البرامج التدريبية أثناء الجلسات التدريبية.			
5	يوظف المدربون الأساليب التقليدية في التدريب.			
6	ضعف إلمام المدربين باحتياجات المتدربين			
7	يوجد تباين في قدرات المدربين أثناء عرض المادة التدريبية			
8	كفاءة المدربين ليست عالية.			
9	يلجأ المدربون إلى بناء علاقات طيبة مع المتدربين			
10	يملك المدربون الخبرات العملية والنظرية في ضبط وتنظيم المجموعة التدريبية.			

المحور الرابع : البيئة التدريبية

م	العبارة	الاستجابة		
		موافق	الى حد ما	غير موافق
1	تعتبر المساحة المخصصة لكل متدرب أثناء تنفيذ البرامج التدريبية مناسبة.			
2	عدم ملائمة القاعات التدريبية للأساليب التدريبية المستخدمة.			
3	أرى أن الوسائل التدريبية متوفرة في القاعات التدريبية.			
4	أحب البيئة التدريبية التي توفر الشروط الصحية في قاعاتها.			
5	أقضي مع زملائي المتدربين وقتاً ممتعاً في مركز التدريب.			
6	البيئة التدريبية محفزة للتدريب أحياناً			
7	المرونة في أثاثات قاعات التدريب يؤدي إلى إمكانية تشكيلها وفقاً للموقف التدريبي (ورش العمل)			
8	يجب أن تتوافر فترات للإسترخاء أثناء انعقاد البرنامج التدريبي ليحقق مشاركة فعالة.			
9	بعد المكان الذي يقع فيه مركز التدريب يقلل الاستفادة من التدريب			
10	يحبذ وجود مكتبة ملبية لاحتياجات التدريب وموضوعاته.			

المحور الخامس: وقت تنفيذ البرامج التدريبية

م	العبارة	الاستجابة		
		موافق	الى حد ما	غير موافق
1	حضور البرامج التدريبية أثناء اليوم المدرسي مضيعة للوقت.			
2	أفضل عقد الدورات التدريبية بعيدا عن اليوم المدرسي.			
3	أشعر أن غالب الوقت يخصص للجوانب النظرية على حساب الجوانب التطبيقية.			
4	عدم الدقة في توزيع الوقت على الفعاليات والأنشطة التدريبية			
5	يهدر وقت التدريب في أمور جانبية.			
6	أخشى أن يتعارض وقت التدريب مع توقيت العمل.			
7	يحرص المدربون على الالتزام بالفترة الزمنية المقررة للبرنامج التدريبي.			
8	أهمية أن يتضمن البرنامج التدريبي وقتا لدورات قصيرة وأخرى طويلة.			
9	يحرص المتدربون على حضور البرنامج التدريبي والانتظام في مواعيده.			
10	يعتبر الوقت متاح للمعلمين من أجل التدريب قليل.			

المحور السادس : مواصفات معلم المستقبل
ومتطلبات إعدادة وتنميته :

أ - خصائص معلم المستقبل

يرجى ترتيب الخصائص التالية - حسب أهميتها - من وجهة نظركم :

م	الخصائص	الترتيب	ملاحظات
1	التخطيط لكل عمل يقوم به المعلم		
2	التعاطف والتجاوب مع التلاميذ		
3	توضيح مادة الدراسة بأسلوب مشوق		
4	مراعاة الفروق بين التلاميذ		
5	الالتزام بأخلاقيات المهنة وقوانينها		
6	الرغبة فى الاستمرار فى مهنة التعليم		
7	تزويد محصوله الثقافى فى مجال تخصصه		
8	القدرة على اتخاذ القرار وتقويم الأداء		
9	الوعى بحقوق الانسان		
10	الإلمام بما يجرى من أحداث		

ب/ متطلبات إعداد وتنمية المعلم مهنيًا:

- يرجى إعادة ترتيب المتطلبات التالية حسب أهميتها من وجهة نظركم

م	المتطلبات	الترتيب	ملاحظات
1	أهمية وجدوى تنمية المجتمع المحلى وخدمته		
2	متابعة الجديد فى مجالات علوم التربية وعلم النفس		
3	تعدد مصادر التعلم فى بيئة التعليم		
4	تحسين وتطوير المنهج الدراسى والأنشطة المصاحبة		
5	الدعم الفنى والمالى للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين		
6	تربية شخصية التلميذ من جميع جوانبها		
7	أخرى تذكر		

ج/ أية ملاحظات أخرى لم ترد فى السابق:

.....
.....

ب - ملاحظات :- الباحث الرئيسى - حول مايعن من أمور حول الموقف
البحثى:-