تفعيل التنمية المهنية لمعلم الكبار بمصر
علي ضوء خبرات بعض الدول

سحر أحمد البيومى
باحثة دكتوراه
تخصص (أصول التربية)

إشـــــراف

أ.د / نوال أحمد نصر
أستاذ أصول التربية
كلية البنات
جامعة عين شمس

د / مايسة على محمد
مدرس أصول التربية
كلية البنات
جامعة عين شمس

١٤٣٧هـ - ٢٠١٦م

ـ المستخلص باللغة العربية :
تعد التنمية المهنية للمعلم بصفة عامة، ولمعلم الكبار بصفة خاصة من أهم القضايا التي نالت اهتمام دول العالم علي مختلف مستوياتها متقدمة أونامية، باعتبار أن المعلم هو أساس نجاح الجهود التي تبذل لإصلاح التعليم سواء في فصول محو الأمية أو في مدرسة الفصل الواحد.
ومن ثم تهتم مصر بتنمية معلم الكبار تنمية مهنية من خلال تدريبه قبل الخدمة وأثناء الخدمة، وقد طرحت الدراسة الحالية عددا من المقترحات الإجرائية لتفعيل التنمية المهنية لمعلم الكبار.

ـ المستخلص باللغة الإنجليزية :
The professional development for teachers in general and especially for adult educator is considered one of the most important issues which has interest of the world countries whether the advanced or the developing countries. Considering that the teacher is the base of efforts success which are done to reform the education whether in classes of illiteracy elimination or in one classroom school.
So Egypt is interested in adult educator through training pre- service and in-service. The current study gives a number of procedural suggestions for activating the professional development.

تفعيل التنمية المهنية لمعلم الكبار بمصر
على ضوء خبرات بعض الدول

مقدمة الدراسة :
منذ مطلع القرن الحادي والعشرين، والعالم يواجه تحديات كبرى من أهمها : خطر الركود الاقتصادي والعولمة واتفاقية الجات وما تفرضه من التزامات معرفية واقتصادية وتكنولوجية، والتطور الهائل في الاتصالات حتى أصبح العالم قرية كونية صغيرة[i].
كل التحديات سالفة الذكر تفرض الاهتمام بالتعليم، وبخاصة قطاع التربية الأساسية الذي يمثل الركيزة الأساسية للتنمية البشرية.
وإذا سلمنا بأن تعليم الكبار يعتبر مكوناً من مكونات التنمية ومدخلاً مهما من مداخل تنمية الثروة البشرية، فإن القصور فيها يشكل إهدارا خطيراً للثروة البشرية في مصر.
وعليه يمكن القول أن الأمية تعد من أخطر المشكلات التي تواجه معظم الدول النامية في الوقت الحاضر ومنها ـ مصر ـ باعتبارها مشكلة قومية ذات أبعاد متعددة بعضها اجتماعي، وبعضها اقتصادي أو سياسي، والبعض الآخر حضاري، ولاشك أن الأمية تؤدي إلي فقدان المناعة السياسية والاجتماعية والاقتصادية في آن واحد[ii].
وقد كان ارتفاع نسبة الأمية في مصر أحد الأسباب الرئيسة في تأخر ترتيبها في تقرير التنمية البشرية لعام٢٠٠٥م، حيث احتلت المرتبة رقم١١٩[iii] وتم إدراج مصر ضمن الخمس دول عربية (مصر ـ السودان ـ الجزائر ـ المغرب ـ اليمن) التي تتركز فيها الأمية، حيث تمثل نسبة الأمية في هذه الدول ٧٨٪ من إجمالي الأمية في المنطقة العربية[iv].
وفي تقرير التنمية البشرية لعام٢٠١٥م الذي ركز علي العمل باعتباره من أهم مؤشرات التنمية البشرية كانت مصر في الترتيب ١٠٨[v] من أصل ١٨٨ دولة، وكانت الأمية من أهم العوامل التي تسببت في تأخير ترتيب مصر، علي اعتبار أن الفرد الأمي لا يستطيع اكتساب المهارات التكنولوجية التى يتطلبها سوق العمل.
والحقيقة أن مصر قد أدركت أبعاد مشكلة الأمية وخطرها علي المجتمع فقامت بتوفير أكثر من صيغة تعليمية، يتم من خلالها القضاء علي الأمية، وتجفيف روافدها المتمثلة في رسوب التلاميذ وتسربهم من المدرسة، فأنشأت مدارس الفصل الواحد ليلتحق بها الدارسون في الفئة العمرية (٨ ــ١٤) سنة وفتحت أيضا فصول محوالأمية للدارسين الذين لم يلتحقوا بمدرسة الفصل الواحد وبلغوا من العمر ١٥ فأكثر.

وقد وفرت الدولة لدارسي الفصل الواحد وفصول محو الأمية الامكانات المادية من معلمين ومبان ومناهج دراسية متطورة ووسائل تعليمية.

وعلي الرغم من تلك الاهتمامات إلا أن محوالأمية في مصر مازالت تسير بخطى متواضعة على الرغم من أن مصر تتبني سياسة مكافحة الأمية منذ أول قانون صدر عام ١٩٤٤م، ونحن في عام ٢٠١٦م، ومازالت مصر تعاني من الأمية، وقد بلغت نسبتها ٢٢,٣ ٪ في الفئة العمرية ١٥ سنة فأكثر[vi] مما يتسبب في إهدار كبير يهدد الموارد المادية ويعوق من خطط التنمية البشرية.

وإذا كانت الأمية هي المرض الذي يكلف الدولة الكثير من العبء، وتحاول الهيئات المختصة القضاء عليه، ولم تفلح إلي الآن ونحن في عام ٢٠١٦م ـ فهذا يعنى أن هناك خللاً واضحا في كيفية القضاء علي الأمية، وأن هناك العديد من المعوقات التي تحول دون تحقيق هدف مصر بلا أمية.

وفي هذا الإطار نجد أن جودة أي منظومة تعليمية ترجع إلي حد كبير إلي فعالية معلميها، فالمعلم بصفة عامة ومعلم الكبار بصفة خاصة يعد أحد العناصر الرئيسة في العملية التعليمية وعليه يتوقف نجاح العملية التعليمية أو إخفاقها في تحقيق أهدافها فأحيانا يكون المنهج التعليمي علي درجة عالية من الجودة، وتتوافر له كل عوامل النجاح ولكنه يفتقد عنصراً واحداً وهو المعلم المعد إعداداً جيداً، والذي يمتلك الكفايات التي تمكنه من تدريس هذا المنهج، ولذا لا ينجح هذا المنهج في تحقيق أهدافه بصورة تتناسب وطبيعة عمله، وعلي العكس قد لا يكون المنهج التعليمي علي درجة عالية من الكفاءة ولكن إذا وجد المعلم الذي يمتلك الكفايات والمهارات التدريسية ولديه اتجاهات موجبة نحو مهنته فقد يؤدي هذا إلي تحقيق أهداف هذا المنهج بصورة تفوق المتوقع منه[vii].

إذا كان المعلم عنصراً فعالا في العملية التعليمية بصفة عامة، فإنه أكثر فعالية في تعليم الكبار، فتعليم الكبار يختلف عن التعليم النظامي (المدرسي) في فلسفته وأهدافه ومحتواه وأساليبه، فهو تعليم يتم في إطار خطط التنمية الشاملة مستهدفاً تنمية كل من الفرد والمجتمع، وبذلك فمؤسسات تعليم الكبار في حاجة إلي معلمين معدين إعداداً جيداً بما يتناسب ونوعية البرامج التي يدرسونها[viii].

لذلك تعد التنمية المهنية لمعلم الكبار (المعلم في فصول محو الأمية ـ معلمة مدرسة الفصل الواحد) بمثابة المفتاح الأساسي لإكسابه المهارات المهنية والأكاديمية التي تساهم في تحسين وتطوير أدائه.

وفي هذا الإطار نجد أن الهند تهتم بتنمية معلم محو الأمية وتستخدم الطريقة المتتالية في التدريب، فيكون المسئول عن برامج التدريب في قمة الهرم التدريبي خبراء من نفس المجال فضلاً عن الاعتماد علي أساليب تنمية مهنية تجعل برامج التدريب برامج حية[ix].

كما أن كولومبيا تعد من أكثر الدول اهتماماً بتنمية معلم المدرسة المتعددة الصفوف (معلمة مدرسة الفصل الواحد) من خلال تجربة المدرسة الجديدة، فهي تهتم بالبرامج التعريفية التي تجعل من المدرسة وحدة تدريب للمعلمين أثناء الخدمة، وتقدم لهم الدعم المؤسسي والمتابعة المستمرة من أجل تحسين أداء هذا المعلم[x].

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

لاشك أن دور معلم الكبار سواء كان في فصول محو الأمية أو مدرسة الفصل الواحد لم يعد يقتصر علي الدور التدريسي فقط المتمثل في توصيل المعارف والمهارات والخبرات إلي عقول الدارسين، بل إن دوره قد تجاوز ذلك، وغدا من أهم أدواره الدخول في حياة الدارسين للعمل من خلال توجيههم، ومدهم بالوسائل التي تعينهم علي فهم الحياة والتكيف مع ظروفها[xi].

وعلى الرغم من أهمية دور معلم الكبار (معلم محو الأمية ـ معلمة مدرسة الفصل الواحد) إلا أنه لا توجد مؤسسات تربوية متخصصة في إعداد معلم الكبار علي المستوي الجامعي بالقدر المماثل في التنظير والتنظيم اللذين يتوافران في مؤسسات إعداد معلمي التعليم النظامي[xii] اللهم إلا بعض الدبلومات المهنية في تعليم الكبار، وقسم معلمة مدرسة الفصل الواحد بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق.

فنجد أن أغلب المعلمين العاملين في فصول محو الأمية من الحاصلين علي مؤهلات متوسطة[xiii]. أما المعلمات العاملات في مدارس الفصل الواحد فهن من أنماط تعليمية مختلفة، فمعلمات مواد التكوين المهني من حاملات الشهادات المتوسطة، كما أن بعض معلمات المواد الثقافية من حاملات المؤهلات المتوسطة أيضا وأخريات بكالوريوس تجارة وخدمة اجتماعية، ونسبة قليلة من الحاصلات علي مؤهلات عليا تربوية[xiv].

ويتضح مما سبق أن المعلمين العاملين في فصول محو الأمية أومدرسة الفصل الواحد غير مؤهلين للعمل في هذا المجال، وحتى المؤهلين تربويا لم يتم إعدادهم للعمل في مجال تعليم الكبار، بل أعدوا للعمل في المدرسة النظامية وترتب علي ذلك ضعف أداء معلم الكبار سواء في فصول محو الأمية[xv] أو في مدرسة الفصل الواحد[xvi] وأصبح المعلم من العوامل الرئيسة التي تؤدي إلي عدم نجاح برامج تعليم الكبار في تحقيق أهدافها[xvii].

وفي هذا الإطار بينت الدراسات [xviii]"أن للتنمية المهنية دوراً حيوياً في تحسين أداء معلم الكبار فهي ترفع كفايات المعلمين الذين التحقوا بالمهنة دون إعداد كافٍ وتعمل علي تحديث معارفهم وصقل خبراتهم ومهاراتهم المهنية سواء كان عن طريق المشاركة في برامج التدريب الرسمية أو باستخدام أساليب التعلم الذاتي.

وعلي الرغم من أهمية التنمية المهنية لمعلم الكبار إلا أن برامج التنمية المهنية للمعلمين بصفة عامة ولمعلم الكبار بصفة خاصة مازال يخطط لها بطرق تقليدية تعتمد علي التخطيط الكمى الرقمي بأساليب قليلة الفاعلية، لذا أصبح من الضروري استخدام أسلوب تحليل النظم، حيث إنه أداة قيمة للتخطيط، ومنذ البداية يتم التركيز علي ما يجب أن يتدرب عليه المعلم المتدرب، وتحديد كيف سيتم التدريب عليه وتقويم برامج التنمية لمعرفة درجة فعاليتها، وكل ذلك من خلال الربط الدقيق والتفاعل بين كل مكون من مكونات النظام من مدخلات وعمليات ومخرجات[xix].

وبناءً علي ما سبق تهدف الدراسة الحالية إلي الإجابة عن الأسئلة التالية : ـ

١ـ ما المنطلقات النظرية والفكرية للتنمية المهنية لمعلم الكبار بمصر؟
٢ـ ما واقع التنمية المهنية لمعلم الكبار بمصر؟
٣ـ ما أهم الخبرات العالمية في التنمية المهنية لمعلم الكبار؟
٤ـ ما المقترحات الإجرائية لتنمية معلم الكبار تنمية مهنية فعالة؟

أهمية الدراسة :

١) تعد هذه الدراسة استجابة لكثير من التوصيات الصادرة من المؤتمرات بشأن رفع كفاءة معلمي الكبار (معلم محو الأمية ـ معلمة مدرسة الفصل الواحد) لمواكبة التغيرات المستحدثة.
٢) قدتفيد هذه الدراسة مسئولي برامج التنمية المهنية لمعلم الكبار في معرفة نقاط القوة في هذه البرامج وتعزيزها، ونقاط الضعف ومحاولة علاجها.
٣) قد تفيد هذه الدراسة واضعي السياسات ومتخذي القرار سواء في الهيئة العامة لتعليم الكبار (بالنسبة لمعلم محو الأمية) أو في وزارة التربية والتعليم (بالنسبة لمعلمة مدرسة الفصل الواحد) في مصر في الاهتمام بإعداد معلم الكبار وتنميته مهنياً.

منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي مع الاستعانة بأسلوب تحليل النظم، وذلك بهدف جمع الحقائق المتعلقة بتدريب وتنمية معلم محو الأمية ومعلمة مدرسة الفصل الواحد وتحليل الوضع القائم في برامج التنمية من وجهة نظر معلمى محو الأمية ومعلمات الفصل الواحد من خلال مكونات النظام (مدخلات ـ عمليات ـ مخرجات).

أدوات الدراسة :

استخدمت الدراسة الاستبيان في استطلاع رأي معلم محوالأمية ومعلمة مدرسة الفصل الواحد حول برامج التنمية المهنية المقدمة لهما.

حدود الدراسة وعينتها :

لقد تعددت وتنوعت مجالات تعليم الكبار، فشملت[xx].

١) المجال الأول : محو الأمية ٢) المجال الثاني: مواصلة التعليم
٣) المجال الثالث: الدراسات الحرة ٤) المجال الرابع: التأهيل والتدريب.
٥) المجال الخامس: إعداد القيادات.

ونظراً لتعدد وتنوع مجالات تعليم الكبار لدرجة يصعب معها إعداد وتنمية معلم يمتلك خلفية مناسبة تمكنه من تدريس البرامج المختلفة لجميع الفئات من الدارسين في المجالات المختلفة، فإن الدراسة الحالية تقتصرعلي تنمية المعلم مهنياً في فصول محو الأمية، والمعلمة في مدرسة الفصل الواحد التي تعمل في

مؤسسات مواصلة التعليم العام التابعة للمجال الثاني "مواصلة التعليم"؛ حيث إن المعلم في فصول محو الأمية، ومدرسة الفصل الواحد يقوم بدور مهم ألا وهو الحد من الأمية التي تعوق خطط التنمية.

وقد ركزت الدراسة في عرضها للتنمية المهنية لمتعلم محوالأمية علي خبرة **الهند**، ويعزى ذلك إلي أن الهند تعانى من المشكلة السكانية مثلها في ذلك مثل مصر، كما أن هناك تفاوتا كبيرا بين الجنسين فى معدل الإلمام بالقراءة والكتابة، فمعدل محو الأمية للذكور بلغ (٨٢,١٤%) وللإناث (٦٥,٤٦%) [xxi] طبقا لاحصائيات ٢٠١١ويعزى ذلك إلى العادات والتقاليد الموروثة الخاصة بالفتاة .

وعلي الرغم من أن الهند مازالت بها نسبة أمية تصل إلي ٢٦٪[xxii] ، وربما يرجع ذلك إلي كثرة عدد سكانها وتعقد المشكلة فيها حيث إنها بلد تكاد تشكل قارة بأسرها ـ إلا إنها تحتل مكان الصدارة بين الدول الآسيوية التي نالت التقديرات الفخرية في الحد من الأمية.

وركزت الدراسة أيضا في عرضها للتنمية المهنية لمعلمة مدرسة الفصل الواحد علي خبرة **كولومبيا** ويعزى ذلك إلي أنها نموذج ناجح لتنمية المعلم في التدريس في مدارس الفصل الواحد في المناطق الريفية، وتلقي الدعم والتأييد من بعض المنظمات كاليونسكو واليونيسيف بالإضافة إلي أن مشكلات التعليم في مدرسة الفصل الواحد في المناطق الريفية في كولومبيا تتشابه مع المشكلات التي يعاني منها النظام التعليمي في مدرسة الفصل الواحد في مصر مثل الرسوب والتسرب.

والجدير بالذكر أن الدراسة تستخدم مسمى معلمة مدرسة الفصل الواحد عند تناول خبرة مصر، فهذه المدارس لا يعمل بها إلا معلمات فقط طبقا للمادة الرابعة من القرار الوزارى رقم (٢٥٥) بتاريخ ١٩٩٣/١٠/١٧م نظرا لتخوف أولياء الأمور من اختلاط بناتهن، أما عند تناول خبرة كولومبيا فتستخدم الدراسة مسمى معلم المدرسة المتعددة الصفوف .

مصطلحات الدراسة:

تتناول الدراسة المصطلحات الآتية:

(١) التنمية المهنية Professional development

تعرف بأنها : برامج تدريبية تكسب معلم الكبار المعارف والمهارات والاتجاهات التربوية التي تجعله قادراً علي أداء الأدوار والمهام المطلوبة منه[xxiii].

كما أنها نشاط مستمر يركز علي المعلم من أجل تنمية مهاراته ومعارفه وخبراته وتبدأ من مرحلة الإعداد في المؤسسات الرسمية وتمتد لتشمل التدريب أثناء الخدمة[xxiv].

أما الدراسة الحالية فتعرف التنمية المهنية بأنها: جميع الخبرات التي يمر بها المعلم/ المعلمة قبل الخدمة وأثناء الخدمة من دورات تدريبية وورش عمل وأساليب التعلم الذاتي وتوجهات الموجه الفني والتعلم من خلال الممارسة والخبرة من أجل إكسابه/ إكسابها المعارف والمهارات والاتجاهات المتعلقة بمجال محو الامية / التعليم المجتمعي للارتقاء بأدائه/ بأدائها، والقيام بالأدوار المنوطة به/ بها في الفصل وكل ذلك من خلال نظام له مكونات رئيسة متمثلة في المدخلات ـ العمليات ـ المخرجات.

(٢) معلم الكبار Adult educator

يعرف معلم الكبار بأنه "المعلم الذي يتم تخرجه من كلية التربية شعبة تعليم الكبار بعد إعداده، والذي يتلقي تدريباً أثناء الخدمة، ويعمل في مجالات تعليم الكبار ميسرا للأداء وموجها للسلوك، وبذلك يستطيع أن يواجه المتغيرات العصرية المتلاحقة خاصة في الفكر التربوي" [xxv].

أما معلم الكبار في هذه الدراسة فيشمل معلم محو الأمية ومعلمة الفصل الواحد :

معلم محو الأمية : هو المعلم القائم بالتدريس بفصول محو الأمية للفئة العمرية الأكبر من ١٤ سنة عن طريق التعاقد (تعاقد نظامي) الذي يجدد سنوياً، وتشرف عليه الهيئة العامة لتعليم الكبار وإدارات محو الأمية .

معلمة مدرسة الفصل الواحد: هي المعلمة القائمة بالتدريس بمدرسة الفصل الواحد المنشأة بالقرار الوزاري رقم ٢٥٥ لسنة ١٩٩٣م للفئة العمرية (٨ ـ ١٤ سنة) وتشمل معلمة المواد الثقافية ومعلمة التكوين المهني، وتشرف عليها وزارة التربية والتعليم.

الدراسات السابقة:

تدور الدراسات السابقة حول محورين :

(أ) **المحور الأول:** التنمية المهنية للمعلم (ب)**المحور الثاني:** معلم الكبار

(أ) المحور الأول : التنمية المهنية للمعلم :

١- دراسة سلوي حلمي (٢٠٠٦) [xxvi] بعنوان: "التنمية المهنية لمعلمات الفصل الواحد فى ضوء المتغيرات المجتمعية "

هدفت الدراسة إلي التعرف علي واقع التنمية المهنية لمعلمات مدارس الفصل الواحد، وتقديم تصور مقترح لتنميتهن في ضوء المتغيرات المجتمعية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي.

توصلت الدراسة إلي ضعف الفرص المقدمة للمعلمات لتحديد احتياجاتهن المهنية وغياب ثقافة التنمية المهنية، وأوصت الدراسة بضرورة تقديم أكثرمن برنامج تدريبي لإتاحة الفرصة للمعلمات لاختيار ما يناسب احتياجاتهن.

٢- دراسة هالة أحمد إبراهيم (٢٠١١)[xxvii] بعنوان : إعداد معلمات مدارس الفصل الواحد وتنميتهن مهنيا فى ضوء متطلبات الجودة " تصور مقترح " .

هدفت الدراسة إلي التعرف علي واقع برنامج إعداد معلمات مدرسة الفصل الواحد ورصد واقع التنمية المهنية، لتقديم تصور مقترح يساعد في تحسين وضع المعلمة من حيث إعدادها وتدريبها في ضوء متطلبات الجودة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي .

وتوصلت الدراسة إلي أن برنامج إعداد معلمات الفصل الواحد بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق به العديد من السلبيات سواء كانت خاصة بسياسة القبول أو بأعضاء هيئة التدريس المتدربين من الخارج، وليس لهم صلة بالفصل الواحد أوبطرق التدريس والوسائل التعليمية المناسبة، فضلاً عن أن أساليب التنمية المهنية تفتقد إلي العديد من الأساليب الحديثة مثل أساليب التعلم الذاتي وورش العمل.

٣- دراسة أن Annett(2013) [xxviii] : بعنوان " احتياجات النمو المهنى لمعلمى محو الأمية فى نيوزيلندا لتحديد صعوبات القراءة لدى الكبار "

هدفت الدراسة إلي التعرف علي احتياجات التطوير المهني لمعلمي محو الأمية في نيوزيلندا لتحسين قدرتهم علي تحديد صعوبات تعلم القراءة لدي الدارسين الكبار وبينت الدراسة أن تمكن المعلم من تشخيص صعوبات القراءة لابد من معرفته (لمفهوم عسر القراءة ـ المعرفة اللغوية ـ الوسائل الفعالة لتنمية القراءة) وتم تنظيم دورات تدريبية لمجموعة من المعلمين، وكانت درجاتهم أعلي من المجموعة التي لم تتلق أي تدريب. وتوصلت الدراسة إلي أن أنشطة التطوير المهني تكون فعالة في رفع مستوي أداء المعلمين .

تتفق دراسات المحور الأول مع الدراسة الحالية في ضرورة التنمية المهنية لمعلم الكبار (معلم محو الأمية ـ معلمة مدرسة الفصل الواحد) .

وتختلف في أن دراسة "سلوي حلمي" تتعرف علي واقع التنمية المهنية لمعلمات مدرسة الفصل الواحد في ضوء المتغيرات المجتمعية مستخدمة المنهج الوصفي ، أما دراسة "هالة إبراهيم" تتعرف علي برنامج إعداد المعلمات في كلية التربية النوعية بالزقازيق، والكشف عن واقع التنمية المهنية في ضوء متطلبات الجودة باستخدام المنهج الوصفي ، ودراسة "Annette" ترصد الاحتياجات الفعلية للمعلم لتحقيق النمو المهني. أما الدراسة الحالية: فتتعرف علي واقع التنمية المهنية لمعلم محو الأمية ومعلمة مدرسة الفصل الواحد مع تناول خبرة كل من الهند وكولومبيا باستخدام المنهج الوصفي وأسلوب تحليل النظم.

(ب) المحور الثاني : معلم الكبار :

٤- دراسة إكرام عبدالستار محمد دياب (٢٠٠٨) [xxix] بعنوان: تطوير نظام إعداد معلم الفصل الواحد بمصر فى ضوء خبرات بعض الدول " دراسة مقارنة " .

هدفت الدراسة إلي التعرف علي نظام إعداد معلم الفصل الواحد في كل من الولايات المتحدةالأمريكية والهند، والاستفادة منها في بناء تصور مقترح لتطوير نظام إعداد هذا المعلم في مصر، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن.

وتوصلت الدراسة إلي عدة نتائج من أهمها: أن الاهتمام بإعداد معلم الفصل الواحد وتدريبه يقتصر علي مؤسسة الإعداد، وعدم الاهتمام به بعد التخرج ـ التوسع في المواد النظرية علي حساب المواد العملية التطبيقية ـ الإعداد المهني مازال عاجزاً عن تكوين المعلم مهنياً.

٥- دراسة جلوريا Gloria (٢٠١١) [xxx] بعنوان: " آثار زيادة أعباء العمل على معلمى المدارس الريفية

هدفت الدراسة إلي الكشف عن الأسباب التي تؤدي إلي زيادة أعباء عمل المعلم في المدارس الريفية في الجزيرة الجنوبية بنيوزيلندا، والآثار المترتبة علي ذلك.

وتوصلت الدراسة إلي أن أسباب أعباء عمل المعلم تتمثل في أدواره المتعددة ما بين الدور التدريسي داخل الفصل، ودور اجتماعي يمتد خارج الفصل الدراسي، والدور الإداري وقد يؤثر ذلك بالسلب علي المعلم، فلا يجد الوقت الكافي ليمارس أنشطة التطويرالمهني.

٦- دراسة عبدالناصر محمد محمد بكر (٢٠١٤) [xxxi] بعنوان : "فاعلية برنامج تدريبى مدمج فى تطوير الأداء التدريسى لمعلمى محو الأمية وتعليم الكبار فى جمهورية مصر العربية "

هدفت الدراسة إلي تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمى محو الأمية وتعليم الكبار وبناء برنامج تدريبي مدمج لتطوير الأداء التدريسي لمعلمى محو الأمية واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي.

توصلت الدراسة إلي فاعلية البرنامج التدريبي المدمج في تنمية التحصيل المعرفي لعينة البحث وتم تقديم البرنامج التدريبي بطريقتين، تدريب مباشروتدريب الكتروني (متزامن وغير متزامن).

تتفق الدراسة الحالية مع دراسات المحور الثاني في تناولها لمعلم محوالأمية ومعلمة مدرسة الفصل الواحد، وتختلف في أن دراسة "إكرام عبدالستار" تتعرف علي نظام إعداد معلم مدرسة الفصل الواحد في كل من أمريكا والهند للاستفادة منهما في مصر باستخدام المنهج المقارن، ودراسة "عبدالناصر محمد محمد بكر" ركزت علي تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم محوالأمية لبناء برنامج تدريبي مدمج لتطوير أداء هذا المعلم باستخدام المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، ودراسة "Gloria" حددت الأدوار المختلفة والمتعددة لمعلم مدرسة الفصل الواحد، والآثار المترتبة عليها.

أما الدراسة الحالية: فتهتم بالتعرف علي برامج التنمية المهنية لكل من معلم محو الأمية ومعلمة مدرسة الفصل الواحد في ضوء خبرة كل من الهند وكولومبيا باستخدام المنهج الوصفي وأسلوب تحليل النظم.

الإطار النظرى للدراسة ويتضمن :

أولا :التنمية المهنية لمعلم الكبار (إطار نظرى وفكرى) ويشمل :

(أ) تعليم الكبار مدخل مفاهيمى .

(ب) التنمية المهنية لمعلم الكبار .

ثانيا : واقع نظام التنمية المهنية لمعلم الكبار بمصر ويشمل :

١- واقع نظام التنمية المهنية لمعلم محو الأمية بمصر .

٢- واقع نظام التنمية المهنية لمعلمة الفصل الواحد بمصر .

ثالثا : خبرة الهند فى التنمية المهنية لمعلم محو الأمية .

رابعا : خبرة كولومبيا فى التنمية المهنية لمعلم مدرسة الفصل الواحد .

خامسا : المقترحات الإجرائية .

أولا : التنمية المهنية لمعلم الكبار (إطار نظرى وفكرى)

تعد التنمية المهنية للمعلم من أساسيات تحسين التعلم، وذلك لما لها من أهمية بالغة في تطوير الأداء التدريسي وتطوير تعلم جميع التلاميذ للمهارات اللازمة لهم مما يؤدي إلي تحقيق (مجتمع التعلم) كما أنها تكفل للمعلم ملاحقة التغيرات السريعة في مجال المعرفة الإنسانية، ومواكبة أحدث الأفكار والأساليب والطرائق ذات الصلة بمحتوي ومضمون المهنة وتطوير قدراته الأكاديمية والعلمية والتربوية.

فإذا كانت التنمية المهنية تمثل أهمية كبري للمعلمين بصفة عامة، فإنها بالغة الأهمية لمعلم الكبار، فهذا المعلم له دور كبير في تشكيل حياة الدارسين، والتأثير فيها وتوجيهها إلي قيم الحياة بكل أبعادها .وانطلاقا من أهمية الدور الذي يقوم به معلم الكبار، فإن الأمر يستلزم تنمية هذا المعلم مهنيا

(أ) تعليم الكبار مدخل مفاهيمى :

يعرف تعليم الكبار بأنه: "التعليم الهادف المنظم الذي يقدم للبالغين أو الراشدين أو الكبار غير المقيدين في مدارس نظامية من أجل تنمية معارفهم ومهاراتهم أو تغيير اتجاهاتهم وبناء شخصيتهم"[xxxii].

وقد رأت إحدى الدراسات أن تعليم الكبار يعنى : مجموعة من الأنشطة التربوية التي تتم خارج النظام التعليمي المؤسسي، ويعمل علي تحقيق احتياجات ورغبات الدارسين، ويمثل عملية التعلم المستمر مدى الحياة [xxxiii]. ونصت المادة الثانية من القانون رقم ١٣١ لسنة ٢٠٠٩ بشأن تعليم الكبار في مصر علي أنه يعنى "إضافة مستويات من المراحل التعليمية تسمح بوصول من محيت أميتهم الراغبين في استكمال التعليم إلي مستوي نهاية مرحلة التعليم الأساسي مع إعطائهم قدرا مناسبا من التعليم لرفع مستواهم الثقافي

والاجتماعي والمهاري والمهني لمواجهة المتغيرات والاحتياجات المتطورة للمجتمع، وإتاحة الفرصة أمامهم للمشاركة في العملية الإنتاجية ومواصلة التعليم في مراحله المختلفة" [xxxiv].

وفى ضوء التعريفات السابقة لمفهوم تعليم الكبار، تعرف الدراسة الحالية تعليم الكبار إجرائيا على أنه: التعليم الهادف الذى يقدم للدارسين فى فصول محو الأمية ومدرسة الفصل الواحد غير المقيدين فى مدارس التعليم العام، من أجل تنمية معارفهم ومهاراتهم، وليكونوا مواطنين صالحين ومهيئيين للمشاركة فى تنمية المجتمع .

وفي إطار ما سبق نلمس أن تعليم الكبار علي قدر كبير من الأهمية

ـ أهمية تعليم الكبار : ـ

- تعليم الكبار وسيلة لدعم المساواة
- تعليم الكبار وسيلة للتغلب علي الأمية
- تعليم الكبار وسيلة لدفع عجلة التنمية بجميع أبعادها(الاقتصادية-السياسية-الاجتماعية)
- تعليم الكبار درع الديمقراطية من خلال معرفة المواطنين لحقوقهم وواجباتهم

أهداف تعليم الكبار: ـ ويمكن إبراز أهم أهداف تعليم الكبار فيما يلي : [xxxv].

(١) محو أمية الكبار الذين حرموا من فرص الانتظام في المدارس وتزويدهم بمهارات الاتصال
(٢) إتاحة الفرص أمام الأفراد الذين نالوا قسطا من التعليم المدرسي للاستزادة ومواصلة التعليم والتدريب .
(٣) مساعدة الكبار علي فهم طبيعة مجتمعهم وتبصيرهم بحقوقهم وواجباتهم .
(٤) تحسين الأوضاع المهنية للدارسين، وإتاحة فرص الحراك المهنى لهم .

مجالات تعليم الكبار : ـ لقد تعددت وتنوعت مجالات تعليم الكبار، ويمكن تحديدها فيما يلي :

المجال الأول : محو الأمية : يوجد العديد من الأفراد لا يعرفون مبادئ القراءة والكتابة والحساب أو ربما حصلوا علي درجة معينة منها ولم يواصلوا تعليمهم، وهؤلاء تنظم لهم برامج لمحو أميتهم .

ومحو الأمية هنا لا يقصد بها محو الأمية الأبجدية فقط، وإنما المراحل المتعددة التي مر بها هذا المفهوم، ويمكن توضيحها كالآتي : [xxxvi].

- **محو الأمية الأبجدية** : اكتساب المهارات الأساسية من القراءة والكتابة والحساب.
- **محو الأمية في إطار التربية الأساسية** : وهي تزويد الدارسين بالحد الأدني من المعارف والمهارات اللازمة لمساعدتهم علي فهم مشكلاتهم وتحسين مستوي معيشتهم ومعرفة حقوقهم وواجباتهم كمواطنين وأفراد.
- المستوي الوظيفي : يركز علي ارتباط التعليم بميادين العمل والإنتاج بهدف رفع كفاية الفرد الإنتاجية.
- **محو الأمية في إطار التربية المستمرة** : يقصد بها جميع الأنشطة والجهود النظامية وغير النظامية التي يتعرض لها الفرد في حياته، بهدف تثبيت المهارات الأساسية المكتسبة ومواصلة التعليم في أقصى حد تؤهله له قدراته، وتطبيق نتائج التعلم في مجالات الحياة (شخصية ـ اجتماعية ـ مهنية).
- **محو الأمية الحضارى** : وتنقسم إلي :ـ

(أ) **الأمية الكبري** : وهي أمية المجتمع نفسه .
(ب) **الأمية الصغري** : وهي أمية الأفراد الأبجدية .

والجدير بالذكر أن الصلة وثيقة بين الأمية الكبرى والأمية الصغرى، وأن مواجهة مشكلة الأمية يجب أن تبدأ من المجتمع نفسه في بنائه الاجتماعي، وفي تصوراته، وعلاقاته حتى يمكن اندماجه في العالم المعاصر، وذلك بالتوازي مع محو أمية الأفراد مما يجعلهم مشاركين حققيين في دفع عجلة التنمية في المجتمع، وذلك من خلال ربط برامج محو الأمية بالتدريب المهنى من خلال خطة التنمية الشاملة للدولة [xxxvii].

المجال الثاني : مواصلة التعليم : هناك فئة من الكبار حصلت علي قدر معين من التعليم ثم انقطعت عنه لأسباب اقتصادية أو اجتماعية أو تربوية، وبعد فترة زالت هذه الأسباب .

وفي هذا الإطار يقدم تعليم الكبار من خلال مؤسسات في التعليم الموازي فرصا تعليمية لنوعيات مختلفة من الأفراد، وتتميز تلك المؤسسات بعدم وجود القيود والضوابط المتشددة الموجودة في مؤسسات

التعليم النظامي مثل شرط السن وتوقيت الدراسة، مما يتيح للدارس حرية الحركة وفقا لطاقاته وقدراته[xxxviii]، ويمكن أن نميز بين ثلاثة أنواع من مؤسسات التعليم الموازي [xxxix]:.

(١) مؤسسات لمواصلة التعليم العام : ومنها مدارس الفصل الواحد، التي تخدم قطاعا معينا من الدارسين الراغبين في مواصلة دراستهم في المرحلتين الإعدادية والثانوية، وهذه المدارس تشرف عليها وزارة التربية والتعليم.

- مدارس الفصل الواحد : تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وضرورة توفير التعليم للجميع كما أوصى مؤتمر جومتين بتايلاند عام ١٩٩٠م، سعى المجتمع الدولي بما في ذلك المؤسسات والمنظمات الدولية والحكومية وغير الحكومية إلي القضاء علي العوائق التي تحول دون تحقيق هدف التعليم للجميع، والبحث عن بدائل تعليمية، يتم من خلال توصيل الخدمة التعليمية إلي المحرومين والمتسربين من مراحل التعليم الأساسي [xl]. فكان إنشاء مدارس الفصل الواحد هي أفضل البدائل التعليمية؛ نظرا لتكيفها مع البيئات المختلفة واحتياجات الدارسين.

وتعرف مدرسة الفصل الواحد بأنها "صيغة تعليمية لمدارس تقبل أطفال من سن ٨ – ١٤ عاما وذات مستويات تعليمية متعددة في المناطق النائية والمحرومة من الخدمات التعليمية لمواجهة التسرب بالتعليم الأساسي وتحقيقاً لمبدأ التعليم للجميع" [xli].

وتقوم فلسفة هذه المدارس علي التزاوج بين الفكر والتطبيق، وبين التنظير والتكوين المهنى، وتلتزم هذه المدارس بمناهج التعليم الرسمي للمرحلة الابتدائية بالإضافة إلي مناهج التكوين المهني والمشروعات الإنتاجية لمساعدة الدارسين علي إيجاد مصدر دخل لهم ولأسرتهم كما تتصف هذه المدارس بالمرونة من حيث تحديد مواعيد الدراسة المناسبة للدارسين [xlii].

وفي إطار ذلك يمنح الدارسون في نهاية الدراسة شهادة إتمام الدراسة بمدرسة الفصل الواحد، وهي معادلة لشهادة إتمام الدراسة بالمرحلة الابتدائية [xliii]، ولا تعتبر الدراسة في هذه المدارس مرحلة دراسية منتهية؛ لأن الدارسين الذين يتفوقون فيها، ولهم القدرة علي مواصلة التعليم يمكن لهم مواصلة الدراسة في المدارس الإعدادية المهنية، والثانوية المهنية [xliv].

(٢) مؤسسات لمواصلة التعليم العالي [xlv] : يقتصر قبول الدارسين في هذه المؤسسات علي كليات نظرية معينة مثل الآداب والحقوق والتجارة، وهذا النظام لا يتطلب من الدارسين التفرغ الكامل للدراسة، ويقبل الكبار علي هذا النوع من التعليم لتحسين وضعهم الاقتصادي، والاجتماعي .

(٣) مؤسسات التعليم الجامعي المفتوح [xlvi] : يلتحق الدارسون الكبار بهذه المؤسسات للحصول علي مؤهل معين، وقد يكون في مجال التعليم التجاري أو في التعليم الزراعي واستصلاح الأراضي، أو في برامج الترجمة والدراسات القانونية والإعلام.

المجال الثالث : الدراسات الحرة [xlvii] : في هذا المجال نجد أن فئة من الكبار قد حصلت علي قدر مناسب من التعليم، ومع ذلك يرغب أفرادها في زيادة معلوماتهم حول موضوع معين أو تكوين مهارة خاصة يستكملون بها ثقافتهم أو مطامحهم، ومن ثم ظهرت العديد من المؤسسات التي تسعي إلي تحقيق هذه الأغراض منها :

- مراكز وأقسام الخدمة العامة التابعة للجامعات.
- مراكز وبرامج الثقافة العمالية.
- مراكز تعليم اللغات.

المجال الرابع: التأهيل والتدريب [xlviii].

في هذا المجال نجد هناك فئة من الكبار في حاجة إلي تأهيل؛ لأنهم لم يعدوا أساسا للعمل الذي التحقوا به، كما نجد فئة أخرى من الكبار في حاجة إلي تدريب، وذلك لرفع مستواهم في مجال تخصصهم حتى يتكيفوا مع نوعية العمل الجديد.

وفي هذا الإطار نجد هناك العديد من المؤسسات التأهيلية والتدريبية التي تقوم بتدريب العاملين، ويطلق علي هذه المؤسسات مراكز التدريب السريع، والتدريب لرفع مستوي المهارة، ومراكز التدريب المهني، مراكز التكوين المهني، ويوجد أيضا أقسام لتدريب العاملين بالوزارات المختلفة.

المجال الخامس : إعداد القيادات [xlix].

توجد فئة من الكبار تتولي مناصب قيادية في المجتمع ونظراً لحساسية تلك المناصب وخطورتها، بات من الضروري توفير برامج تدريبية أو تأهيلية خاصة بهذه الفئة، حتى يمكن أن تقوم بمسئوليتها الجديدة.

وفي هذا الإطار تقوم العديد من المؤسسات بتدريب وتأهيل هذه الفئة من القيادات، ومن أهم هذه المؤسسات (مراكز البحوث والاستشارات، مراكز إعداد القيادات الثقافية والعمالية، مراكز إعداد القيادات الإدارية والفنية التابعة للوزارات المختلفة)

ومجمل القول أن تعليم الكبار يشمل العديد من المجالات منها (محو الأمية -مواصلة التعليم - الدراسات الحرة - التأهيل والتدريب - إعداد القيادات)، وهذه المجالات وإن تبدو من الوهلة الأولى أنها مستقلة ومتباعدة إلا أنها في حقيقة الأمر متداخلة ومتشابكة ومترابطة وكل مجال يؤدي إلي المجال الذي يليه.

(ب) التنمية المهنية لمعلم الكبار :-

والذي لا شك فيه أن بداية التقدم الحقيقي تتمثل في التعليم، وأن من أهم متطلبات جودة التعليم الاهتمام بجـــــودة المعلم سواء من حيث إعداده قبل الخدمة أو تدريبه وتنميته أثناء الخدمة وذلك يعني أن التنمية المهنية للمعلم عملية ذات شقين:

الشق الأول : يتمثل في الإعداد قبل الخدمة ويتم في المؤسسات الرسمية.

الشق الثاني : يتمثل في التدريب أثناء الخدمة، ويتم في مراكز ومؤسسات التنمية المهنية.

أولاً : إعداد معلم الكبار قبل الخدمة

أ - فلسفة إعداد معلم الكبار قبل الخدمة :

تعد عملية إعداد المعلمين بصفة عامة ومعلم الكبار بصفة خاصة عصب الدور التربوي والمهني الذي يقوم به خلال عمله التدريسي .

فإعداد المعلم قبل الخدمة يعني : نظام تعليمى يسعي إلي تكوين الطالب المعلم في أربع جوانب رئيسة هي الثقافة العامة- والتخصص الأكاديمي- والتخصص المهني- والتربية العملية بهدف تأهيل الطالب المعلم الذي يبدأ الخدمة في إحدى المراحل التعليمية حسب ما أُعد له، وقد يكون هذا الإعداد في مؤسسة واحدة: مثل دور المعلمين وكليات التربية، ومعاهد المعلمين العليا وقد يكون هذا الإعداد في مؤسستين تعليمتين، عندما يتخرج الطالب من إحدى الكليات ليلتحق بعد ذلك بكلية التربية من أجل التأهيل التربوي[(I)].

فعملية إعداد المعلم بمثابة صناعة أولية، يمكنه من خلالها اتخاذ القرارات المهنية علي أساس تربوي سليم والأخذ بكل جديد ومتطور في مجال العلوم والنظريات التربوية والنفسية وتوظيفه في المواقف التدريسية [(Ii)].الخاصة بالمرحلة التي يعمل بها المعلم سواء كان في التعليم النظامي أو في التعليم غير النظامي .

ب – أهداف إعداد معلم الكبار : -

تعد أهداف إعداد المعلم بصفة عامة ومعلم الكبار بصفة خاصة، من المكونات الأساسية لنجاح نظام الإعداد من عدمه، ويجب أن يستمد إعداد معلم الكبار أهدافه من الأهداف العامة للنظام التربوي المستندة إلي فلسفة تربوية تستمد مبادئها من فلسفة المجتمع، ومن قيمه وتقاليده وتطلعاته المستقبلية إلي حياة أفضل .

ومن أهم أهداف إعداد معلم الكبار ما يلي : [(Iii)].

١- تعريف الطالب المعلم بفلسفة النظام التعليمي وموقع تعليم الكبار منه وترجمة هذه الفلسفة إلي خطوات عمل في برامج محو الأمية وتعليم الكبار.

٢- تعميق فهم الطالب المعلم بطبيعة عمله ومسئولياته في مجال تعليم الكبار وتحسين اتجاهاته نحو هذا المجال.

٣- تزويد الطالب المعلم بخصائص المهنة والالتزام بأخلاقياتها.

٤- أن يتعرف الطالب المعلم العلاقة بين تعليم الكبار وخطط التنمية الشاملة

٥- أن يتعرف الطالب المعلم طرق التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة في فصول محو الأمية ومدرسة الفصل الواحد.

٦- تخريج معلم للكبار متخصص قادر علي إدارة الفصل والتعامل مع الدارسين الكبار وتحمل مسئوليات التدريس في فصول محو الأمية ومدرسة الفصل الواحد.

ونظرا لأهمية دور المعلم فى العملية التعليمية، فقد تعددت جوانب إعداده، فشمل هذا الإعداد الجانب العلمى الأكاديمى والجانب المهنى التربوى، والجانب الثقافى، ويجب النظر إلى عملية الإعداد على أنها عملية مستمرة لا تتوقف بمجرد تخرج الطالب المعلم فى الجامعة، بل يستمر معه التدريب أثناء الخدمة؛ لتجديد معلوماته وخبراته .

ثانيا : التنمية المهنية لمعلم الكبار : -

تعد التنمية المهنية لمعلم الكبار ضرورة عصرية وحتمية تعليمية لأنها تمثل الشق الثاني من تكوين وتأهيل معلم الكبار، والإعداد يصبح قاصراً إذا لم يقترن بالتنمية والتطبيق والتنمية لا تؤدي دورها ما لم تكن مبنية علي أسس نظرية وفلسفية [liii].

تتمثل أهمية التنمية المهنية فيما يلي [liv] :

(١) تسهم في إكساب معلم الكبار القدرة علي التعامل مع تكنولوجيا التعليم والتمكن من مهارات استخدامها وإتاحة الفرصة لتعليم مستمر.

(٢) تعد مصدرا مهما من مصادر إعداد التربويين المهنيين .

(٣) تساعد علي تطوير كفايات العاملين في تعليم الكبار وتزيد من إنتاجهم .

(٤) تمكن التنمية المهنية معلم الكبار من القيام بمسئوليات ثلاث أولها : مسئوليته أمام نفسه كعالم أو أكاديمي وتتطلب منه تقدما في مجاله المعرفي وتحسين كفائاته والاستمرار في التنمية والتحسين، ثانيها : مسئوليته أمام مؤسسته (فصول محو الأمية ومدرسة الفصل الواحد) وتتطلب منه الإجادة في مجالات التدريس والبحث والإدارة ثالثها : مسئوليته أمام المجتمع ويتطلب منه أن يكون علي وعي تام بالظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في المجتمع ومعرفة مشكلاته والاستجابة لمتطلباته [lv].

يتضح مما سبق أن التنمية المهنية ليست لرفع الأداء المهني للمعلم بصفة عامة ومعلم الكبار بصفة خاصة، بل تتعدي ذلك لتصل إلي العملية التعليمية بأسرها ففصول محو الأمية ومدرسة الفصل الواحد تستفيد من تحسين مستوي أداء المعلم وإنتاجيته وكذلك المجتمع المحلي.

أهداف التنمية المهنية :

(١) تحسين جودة أداء معلم الكبار.
(٢) تحقيق الرضا الوظيفي لمعلم الكبار.
(٣) تمكين معلمي الكبار من الأدوار المتجددة .
(٤) تأهيل المعلمين غير المؤهلين علمياً وتربوياً
(٥) مساعدة المعلمين علي تقويم أدائهم بشكل مستمر.
(٦) حل المشكلات التي تواجه المعلمين .

أدوار ومسئوليات معلم الكبار: فى ظل عصر يتسم بالتحديات المتعددة، وانتشار المعلومة بشكل أسرع مما كانت عليه من قبل، فقد أصبحت أدوار المعلم متجددة، ومسئولياته متعددة

ومن أبرز الأدوار التى يقوم بها معلم الكبار ما يلى :

[١] **المعلم ميسر :** في ظل المستحدثات التكنولوجية أصبح دور المعلم بصفة عامة ودور معلم الكبار بصفة خاصة ميسرا وموجها للعملية التعليمية، فهو يقدم الارشادات والتوجهات للدارسين في فصول محو الأمية ومدرسة الفصل الواحد، ويهيئ لهم مناخا أمنا ونشطا ليقوموا بالأنشطة التي تخدم العملية التعليمية، سواء في فصول محو الأمية أو في مدرسة الفصل الواحد [lvi]

[٢] **المعلم قائد :** إن معلم الكبار القائد هو صاحب الشخصية الواعية والقادرة علي التأثير في سلوك الدارسين والدارسات، وتوجيههم في المواقف التعليمية.

والجدير بالذكر أن من أهم العوامل التي تساعد معلم الكبار في قيادته لحجرة الدراسة هو إمكانياته الشخصية، فعلي قدر ما يكون عطوفا ومرحا ومحبوبا من قبل الدارسين والدارسات، يجب أن يكون أيضا حازما في بعض الأحيان، وذلك في حالة الضرورة [lvii].

[٣] **المعلم مسئول عن حل المشكلات :** إن من أهم الأدوار التي يقوم بها المعلم بصفة عامة ومعلم الكبار بصفة خاصة، تقديم النصح والمشورة للدارسين، فقد تتعدد أدوار هؤلاء الدارسين في المجتمع، وتصادفهم بعض المشكلات في حياتهم، ونظراً لأن المعلم في نظر هؤلاء الدارسين مصدر معرفي لا ينضب، ومعالج لكثير من المشكلات فقد يتجهون إليه، ويأخذون برأيه.

[٤] **المعلم ناقل للمعرفة :** يعد هذا الدور دورا أساسيا لمعلم الكبار، فهو يستمد منه أدواره الأخرى بصفته معلما، فيجب أن يكون مطلعا على ما هو جديد من المعلومات والمعارف ويكون مثقفا، ويقدم معلوماته بصورة مخططة بحيث تكون ملائمة لميول الدارسين ومشبعة لحاجتهم ومناسبة لظروفهم وبيئتهم المحلية،

[٥] **المعلم رائد اجتماعي :** من أجل تفعيل دور معلم الكبار في فصول محو الأمية ومدرسة الفصل الواحد لابد أن يمتد هذا الدور خارج حجرة الدراسة، بمعنى أن يتصل ويتواصل مع كل المواطنين في المنطقة المحيطة به، وبهذا التواصل يعرف المعلم ظروف حياتهم ومشكلاتهم ويساعدهم في حلها، ويشاركهم مناسباتهم الاجتماعية [lviii].

فمعلمو الكبار في تنزانيا مثلاً : يلقون قدراً كبيراً من الاحترام من جانب الدارسين، وكان الدارسون يخاطبون معلمهم بلقب "الأستاذ المعلم" وهو نفس اللقب الذي كان الرئيس التنزاني "نيريري" يلقب به من الشعب تقديراً وحبا له، كما أن دعوات حضور حفلات الزفاف وحفلات المرح توجه إلي معلمى الكبار اعترافا بمكانتهم الاجتماعية في المجتمع المحلي [lix].

فمعلم الكبار سواء كان في فصول محو الأمية أو في مدرسة الفصل الواحد لابد أن يكون رائدا اجتماعيا فعالا من خلال امتلاكه لمهارات التفاعل الاجتماعي مع أفراد المجتمع المحلي، ففي بعض الأحيان قد يعد معلم الكبار درسه حول زيارات يقوم بها الدارسون إلي الوحدة الزراعية أو الصحية أو الجمعية التعاونية و يعمل بالتعاون مع موظفي الإرشاد (المرشد الزراعي - مسئول الصحة - اختصاصي التغذية - موظف تنظيم الأسرة) وهؤلاء يدعمون عملية التنمية في المجتمع المحلي ويعملون مع الدارسين والدارسات في مختلف الأنشطة والمشروعات الإنتاجية[lx].

فالمشروعات الإنتاجية يتم تخطيطها وتنفيذها وإدارتها بواسطة الدارسين وبمساعدة وتوجيه معلم الكبار وموظفي الإرشاد[lxi].

وأهم هذه المشروعات في مجال الاقتصاد المنزلي (التطريز اليدوي - التريكو اليدوي والآلي - الخياطة - التغذية) في مجال التربية الفنية (خزف - أشغال فنية - تجليد - طباعة- منسوجات) في مجال التربية الزراعية (التجفيف الطبيعي - صناعة المربي - الألبان - تربية الدواجن) في مجال العلوم الزراعية (ترابية الأرانب - السمان - مزارع سمكية - صناعة العطور) [lxii].

مجالات التنمية المهنية :

[١] المجال الأكاديمي التخصصي : يتطلب هذا المجال من المعلم بصفة عامة ومعلم الكبار بصفة خاصة التعمق في المادة العلمية التي يقوم بتدريسها، وخاصة في عصرنا الحالي الذي فقد ما يسمي بالمعلم الموسوعة كما يجب عليه امتلاك مهارات البحث العلمي؛ لمتابعة كل جديد وحديث يساعده في تبسيط المادة التعليمية بما يتناسب ومستويات الدارسين، وربط محتوي المواد الدراسية بحاجات الدارسين ومتطلبات بيئتهم وتقديم المادة بطريقة مشوقة واستخدام اللغة بطلاقة[lxiii].

[٢] **المجال التربوي المهني :** يعد المجال التربوي المهني ركيزة أساسية من ركائز تنمية معلم الكبار مهنياً، حيث إنه يهتم بصقل شخصيته، ليكون قادرا علي أداء مهمته التربوية والتعليمية في توجيه وإرشاد الدارسين، وذلك بإكسابه الخبرات والمهارات والمفاهيم التي تساعد المعلم علي تخطيط وتنفيذ عملية التعليم[lxiv]، وذلك من خلال الدراسات التربوية المختلفة .

[٣] **المجال الثقافي :** التنمية الثقافية للمعلم بصفة عامة ومعلم الكبار بصفة خاصة تعنى "تمكين المعلم من المعارف العامة التي تجعله علي وعي بمجالات المعرفة بشكل عام وتخصصه العلمي بشكل خاص بما يمكنه من أداء مهمته التعليمية والعمل علي تثقيف نفسه بما يتفق مع الأهداف التربوية التي يتوقع منه تحقيقها بمستوي معين ومحدد من الاتقان"[lxv].

فتنمية المجال الثقافي لمعلم الكبار يتطلب منه معرفة خطط التنمية في المجتمع، ومتطلباتها ومعرفة قضايا التعليم عامة وتعليم الكبار خاصة، والفهم الكامل لطبيعة المهن التي يمارسها الكبار في مجتمعهم المحلي[lxvi]، فضلاً عن الإلمام بقدر مناسب من العلوم المختلفة من (تاريخ - تكنولوجيا- فقه - حقوق إنسان - المواطنة)، وبذلك يكون معلم الكبار ذو قيادة فكرية واجتماعية.

[٤] **المجال الإداري :** يتوقف نجاح العملية التعليمية داخل فصول محو الأمية ومدرسة الفصل الواحد علي الأدوار التي يلعبها المعلم داخل الفصل وعلي نوع الإدارة التي ينتهجها مع الدارسين والدارسات وصولا للأهداف المنشودة من العملية التعليمية في نظام تعليم الكبار[lxvii].

لذا يهتم هذا المجال بتنمية المعارف والمهارات والاتجاهات التربوية والقيم المتعلقة بإدارة العملية التعليمية في فصول محو الأمية ومدرسة الفصل الواحد؛ للوصول إلي المستويات المعيارية المطلوبة والتوجهات المعاصرة بما يحقق الجودة النوعية لتعليم الكبار .

[٥] الجانب الشخصي : تؤدى الخصائص الشخصية والمهنية للمعلم بصفة عامة ومعلم الكبار بصفة خاصة دورا مهما في فعالية العملية التعليمية في فصول محو الأمية ومدرسة الفصل الواحد؛ لأن هذه الخصائص تشكل أحد المدخلات التربوية التي تؤثر في الناتج التحصيلي للدارسين[lxviii].

لذا يهتم هذا الجانب بتنمية المعلم من الناحية النفسية والاجتماعية بما يتفق مع متطلبات العمل في مهنة التدريس، ومتطلبات القيام بدور قيادي إيجابي في تطور مجتمعه والاسهام في حل مشكلاته[lxix].

- أساليب التنمية المهنية : تتعدد أساليب التنمية المهنية، فهناك أساليب ذات طابع نظري (المحاضرات - حلقات المناقشة - الندوات - الجلسات العلمية) وهناك أساليب ذات طابع عملي (التدريس المصغر - التليفزيون التعليمي - ورش العمل - الزيارات الميدانية - لعب الأدوار) بالإضافة إلى أساليب التعلم الذاتى ودراسة الحالة والتوجيه الفنى .

والجدير بالذكر أنه لا يوجد أسلوب مثالي يصلح استخدامه بصفة عامة، ولكن يتم اختيار الأسلوب المناسب وفقا لهدف البرنامج وحاجات المعلم، ويفضل أن يستعان دائما بأكثر من أسلوب حتى تتوافر مقومات النجاح والوصول إلى الأهداف المطلوبة .

صعوبات التنمية المهنية لمعلم الكبار : -

توجد العديد من المشكلات التي تعوق تنمية معلم الكبار مهنياً، نذكرها فيما يلي :-

مشكلات خاصة بالقوانين والتشريعات[lxx].

١- غياب القوانين والتشريعات التي تجعل النمو المهني في التعليم بصفة عامة وتعليم الكبار بصفة خاصة من شروط الاستمرار في المهنة.

مشكلات خاصة بالتخطيط وتتمثل في[lxxi].

١- ضعف البرامج المقدمة لمعلم الكبار وعدم تطويعها وفقاً لاحتياجات المجتمع.
٢- افتقار برامج إعداد معلم الكبار إلي فلسفة واضحة المعالم.
٣- وجود هوة كبيرة في البرامج التدريبية بين النظرية والتطبيق.

مشكلات خاصة بالدورات التدريبية[lxxii].

١. يتركز عقد معظم الدورات التدريبية في المدن الكبري مما يسبب صعوبة لمعلمي المناطق البعيدة والقري النائية.
٢. بناء الدورات التدريبية دون الأخذ في الاعتبار حاجات معلمي الكبار الفعلية.

مشكلات خاصة بالكوادر البشرية في مجال تعليم الكبار (مدربون - موجهون - معلمون) [lxxiii].

١. إن المتخصصين الذين يقومون بالتدريب في المجالات المختلفة قلما أعدوا الإعداد المناسب لتعليم الكبار.

٢. قلة فهم موجهى مدارس الفصل الواحد -الذين يوكل إليهم التوجيه والإشراف - فلسفة وأهداف هذه المدارس، ويعتبرونها نوعا من التعليم الابتدائي الإلزامي، ويتعاملون مع المعلمات والدارسين من هذا المنطلق.
٣. إدراك المعلمين لبرامج التدريب علي أنها غير عملية وغير ملائمة لاحتياجاتهم.
٤. قلة توافر معلمين ومعلمات لفصول محو الأمية ولمدراس الفصل الواحد مؤهلين علمياً وتربوياً وفنياً.
٥. اختيار المعلمين والمعلمات فى فصول محو الأمية ومدارس الفصل الواحد من مستويات علمية مختلفة وتخصصات متباينة دون تدريب مسبق.
٦. ضعف قدرة معلمي الكبار سواء في فصول محو الأمية أو في مدارس الفصل الواحد علي استخدام الأساليب العلمية في تقدير احتياجات الدارسين والدارسات.

٨- قلة استخدام الوسائل التكنولوجية في قاعات الدراسة، مما يفقد معلمي الكبار القدرة علي التدريب علي التعلم الذاتي.
٩- تنوع وتعدد مجالات تعليم الكبار لدرجة يصعب معها تنمية معلم الكبار بحيث يمتلك خلفية علمية مناسبة تمكنه من تدريس البرامج المختلفة لتعليم الكبار.

١٠- تنوع فئات المتعلمين الكبار ومستوياتهم الثقافية والاجتماعية واختلاف بيئاتهم، فيصعب معه تنمية المعلم بطريقة تمكنه من التدريس لكل هذه الفئات .

مشكلات خاصة بالمحتوى والوسائل المعينة[lxxiv].

١. قلة استخدام وسائل تعليمية كجزء مكمل لاستراتيجية التدريس على الرغم من تعددها وإمكانية استخدامها من موارد البيئة.

٢ . استراتيجيات التدريب مقتصرة علي إعداد المعلم كناقل للمعرفة فقط، والتعليم قائم علي أساس المحاضرة والتلقين دون الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة[lxxv].

ثانيا : واقع نظام التنمية المهنية لمعلم الكبار بمصر ويتم تناول ذلك من خلال محورين :

المحور الأول : واقع نظام التنمية المهنية لمعلم محو الأمية بمصر

لا شك أن العلاقة بين كفاءة معلم محو الأمية وخفض الأمية علاقة عضوية، فمعلم الأميين له دور فاعل في تحسين مخرجات التعلم وإحداث تنمية مستدامة للأفراد والمجتمعات، لذلك لابد من الاهتمام به وصقله بالمعرفة والمهارات والخبرات حتى يواكب التجديد والتطوير في النظريات التربوية سواء كان في مرحلة الإعداد قبل الخدمة أو التدريب أثناء الخدمة .

١- واقع إعداد معلم محو الأمية وتعليم الكبار بمصر :

على الرغم من الأهمية التي تمثلها مرحلة الإعداد، إلا إنه لا توجد بمصر مؤسسات تربوية متخصصة في إعداد معلم محو الأمية بالقدر المماثل في التنظير والتنظيم اللذين يتوافران في مؤسسات إعداد معلمي التعليم النظامي[lxxvi] اللهم إلا وجود دبلومات دراسات عليا .

وفى هذا الإطار نجد أن معظم المعلمين العاملين في برامج محو الأمية وتعليم الكبار من خريجي الدبلومات الفنية، وقليل منهم من خريجي الجامعات ممن لا يجدون فرصة عمل وهؤلاء يعملون في هذه المهنة ليس عن قناعة بأهمية برامج محو الأمية، بل من أجل الكسب المادي والحصول على وظيفة مؤقتة[lxxvii].

وبناء على ذلك أثبتت الدراسة التي قام بها فريق البحث من مركز تطوير التعليم الجامعي جامعة عين شمس بالاشتراك مع الهيئة العامة لتعليم الكبار ضعف مستوى أداء معلم الكبار نتيجة لنقص الإعداد وأوصت هذه الدراسة بالآتي[lxxviii].

-يجب أن يتم الإعداد الثقافي والأكاديمي والتربوي، ويتضمن العديد من الموضوعات من أهمها :

١) أسس وأساليب محو الأمية في المجتمعات العالمية .
٢) تعليم الكبار وتنمية المجمع .
٣) محو الأمية والمشاركة السياسية .
٤) اتجاهات وتجارب عالمية في تعليم الكبار.
٥) تخطيط برامج محو الأمية .
٦) طرق تدريس الكبار والإدارة الصفية .
٧) التدريب الميداني في مجال محو الأمية وتعليم الكبار .

وقد بينت العديد من الدراسات السابقة [lxxix] أن بعض المعلمين العاملين في مجال محو الأمية لم يتلقوا أي تدريب قبل التحاقهم بالعمل في هذا المجال، وأن الذين تلقوا التدريب، يعانون من نقص في الإعداد والتأهيل .

ومن ثم قامت الهيئة العامة لتعليم الكبار بفروعها في مختلف المحافظات – باعتبارها الجهة التنفيذية المنوطة بإعداد وتدريب معلمي الأميين- بعقد دورة تدريبية للمعلمين الجدد قبل استلام العمل ومدتها أسبوعين[lxxx].

والذي لاشك فيه أن دورة تدريبية واحدة ولمدة أسبوعين غير كافية لإكساب المعلم المهارات المهنية والتدريسية اللازمة للتدريس للكبار.

وذلك يعني أن معظم المعلمين العاملين في برامج محو الأمية، قد لا يكون لديهم الحد الأدنى من المعرفة لا بطبيعة العمل في هذا المجال، ولا بطبيعة الدارسين مما يتضح لنا أهمية التنمية المهنية لمعلم محو الأمية لمعالجة أوجه القصور في عملية الإعداد قبل الخدمة

٢- واقع نظام التنمية المهنية لمعلم محو الأمية بمصر :

إن التنمية المهنية لمعلم محو الأمية تعد بمثابة الوجه المكمل لعملية الإعداد حيث أنها عملية طويلة المدى تبدأ بالإعداد قبل الخدمة وتنتهي حين يترك المعلم المهنة[lxxxi].

أ- مدخلات نظام التنمية المهنية :

تتمثل مدخلات نظام التنمية المهنية لمعلم محو الأمية وتعليم الكبار بمصر في : -

(١) أهداف نظام التنمية المهنية وتتضمن[lxxxii]

-الارتقاء بمستوي التأهيل والإعداد المهني للمعلم.

- تدريب المعلمين علي أساليب الإدارة الصفية الفاعلة والملائمة لتعليم الكبار.
- اكتساب المعلمين المتدربين المهارات اللازمة لمعاملة الأميين الكبار وتدريس المواد المختلفة لهم وإعداد الدروس، واستخدام الوسائل التعليمية.
- اكتساب المعلمين المتدربين المعلومات المتعلقة بحجم الأمية وخطورتها علي التنمية.
- نمو الاتجاهات الإيجابية لدي المعلمين نحو تنمية المجتمع وضرورة محو الأمية .

من الملاحظ أن الباحثة قد استعانت بالأهداف سالفة الذكر من خلال الدراسات السابقة؛ نظرا لأن الهيئة العامة لتعليم الكبار لم تضع وثيقة بأهداف التنمية المهنية للمعلم، وذلك لعدم وجود بطاقة وصف وظيفى للمعلم الذى يعمل فى مجال محو الأمية؛ لأنه ما زال ينظر إلى العمل فى هذا المجال على أنه مهنة من لا مهنة له .

(٢) المدربون :

إن مدربى معلم محو الأمية والذين يقومون بمحاضرته في برامج التنمية المهنية هم من العاملين بالهيئة العامة لتعليم الكبار[lxxxiii]، وهؤلاء تم اعتمادهم كمدربين محترفين بالهيئة العامة لتعليم الكبار والأفرع بالمحافظات بعد تدريبهم فى المركز الاقليمى لتعليم الكبار بسرس الليان، ويتم تجديد هذا الاعتماد كل ثلاث سنوات*.

(٣) المتدربون : (وهم من معلمي محو الأمية وتعليم الكبار) :

إن عقد أي برنامج لتنمية معلمى محو الأمية مهنيا يكون لجميع المعلمين بصرف النظر عن سنوات الخبرة أو المؤهلات الدراسية .

وقد يترتب علي ذلك أن المعلم ذو الخبرة قد يحضر برنامجا تدريبيا مع المعلمين الجدد ربما قد حضره من قبل، فيشعر بالنمطية وعدم التجديد في البرامج، فتضعف دافعيته في حضور هذه البرامج [lxxxiv] لذا لابد أن تضع الهيئة العامة لتعليم الكبار معايير مقننة يتم فى ضوئها ترشيح المعلم لبرامج التنمية المهنية مثل سنوات الخبرة – الكفاءة فى الأداء – نوع المؤهل (تربوى – غير تربوى) .

(٤) أساليب التنمية المهنية لمعلمي محو الأمية وتعليم الكبار :

بالإطلاع على الدراسات السابقة[lxxxv] التى تناولات برامج تدريب معلمى محو الأمية أثناء الخدمة قد تبين أن معظم التدريب يكون قائما على التلقين والحفظ واستظهار المادة التدريبية، ولم يعتمد على حل المشكلات إلا فى بعض اللقاءات، وقلة التطبيقات العملية والمهارية، وقلة ورش العمل التى هى فى الأساس روح عملية التدريب .

وبناءً علي ما سبق يتضح لنا أن برامج التنمية المهنية لمعلمي محو الأمية لا تراعي التنوع في أساليب التنمية المهنية، وأن الأسلوب المستخدم دائما هو المحاضرة ، أما بقية الأساليب فقد يغفل عنها مما يؤدى إلى ملل المعلمين المتدربين .

ب- عمليات نظام التنمية المهنية :

تعد العمليات العنصر الثاني من مكونات نظام التنمية المهنية لمعلمي محو الأمية وتعليم الكبار، ويتم من خلالها تفاعل المدخلات مع بعضها البعض للحصول علي المخرجات، وتتضمن العمليات ثلاث مراحل، وهم : -

(١) مرحلة التخطيط والتصميم . (٢) مرحلة التنفيذ. (٣) مرحلة التقويم.

وسيتم عرض كل مرحلة من هذه المراحل علي النحو التالي : -

---

* مقابلة مع مدير إدارة التدريب والتخطيط بالهيئة العامة لتعليم الكبار، يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١٥/١٢/٨م في مقر الهيئة.

(١) مرحلة التخطيط والتصميم :

ومن خلالها يتم تخطيط وتصميم برامج التنمية المهنية حسب الاحتياجات التدريبية لمعلمي محو الأمية وتعليم الكبار.

*** تحديد الاحتياجات التدريبية :** تشتق الاحتياجات التدريبية لمعلمى محو الأمية وتعليم الكبار من ثلاثة مصادر رئيسة هي[lxxxvi].

خصائص المتدربين : من حيث أعمارهم ومؤهلاتهم وخبرتهم الحياتية بصفة عامة وخبرتهم في مجال تعليم الكبار وقدراتهم وامكاناتهم.

تحليل المهام : أى تحليل أداء بعض معلمي الكبار المشهود لهم بالكفاءة حتى تتضح الفجوة بين ما ينبغي أن يكون عليه المعلم، وما هو عليه في الواقع.

الأسس الاجتماعية : وذلك بقصد دراسة كل ما يتعلق بقضية تعليم الكبار من جوانب اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية، إضافة إلي التشريعات التي صدرت بشأن تعليم الكبار، فموقع تعليم الكبار بالمجتمع يعتبر أحد المصادر الأساسية لتحديد الحاجات التدريبية للمعلمين.

علي الرغم من أهمية المصادر سالفة الذكر، والتي يشتق منها الحاجات التدريبية لمعلمي محو الأمية إلا أن الواقع يشير إلي أن الدورات التدريبية لا تقف على احتياجات المتدربين الفعلية[lxxxvii] ولا يؤخذ في الاعتبار رأي المتدربين فيما يقدم لهم من معارف واتجاهات، بل تقدم محتوي الدورات التدريبية من المختصين بالهيئة العامة لتعليم الكبار وكأنها مسلمات لا يمكن تعديلها أو تغيرها[lxxxviii].

*** برامج التنمية المهنية ومحتواها :**

هناك أنواع عديدة من برامج التنمية المهنية إلا أن الهيئة العامة لتعليم الكبار تركز في تدريبها للمعلمين علي نوعين أساسيين وهما:*

- برامج تأهيلية : (قبل العمل) :

تقدم هذه البرامج للمعلمين قبل العمل في فصول محو الأمية بهدف إكسابهم المهارات والمعارف والاتجاهات والخبرات الخاصة بهذا المجال .

وفي هذا الإطار تقوم الهيئة العامة وإدارات محو الأمية بعقد دورة تدريبية واحدة لمدة أسبوعين للمعلمين المبتدئين ويسمى بالتدريب التربوى[lxxxix] ، وقد يقوم المعلمون بالعمل دون تلقى أى تدريب، وذلك حسب توافر الموارد المالية.

ولكن دورة تدريبية واحدة ولمدة أسبوعين تكون غير كافية لإكساب المعلم المهارات المهنية والتدريسية اللازمة للتدريس للكبار، فضلا عن أن بعض المعلمين العاملين في هذا المجال لم يحصلوا علي أي دورات تدريبية قبل العمل، وقد أشارات الدراسة إلي ذلك في مرحلة الإعداد.

- برامج تنشيطية : (أثناء العمل):

تقدم هذه البرامج إلى المعلمين القدامى، وهى عبارة عن دورة تدريبية لمدة أسبوع، كما يتم اجتماع معلمى محو الأمية مع مدير إدارة التدريب مرة كل شهر؛ للمناقشة فى طريقة التحضير والمشكلات التى تقابلهم أثناء العمل♦.

وبالنسبة لمحتوى برامج التنمية المهنية لمعلم محو الأمية وتعليم الكبار فقد تضمنت العديد من الموضوعات المتنوعة والمتخصصة في مجال تعليم الكبار، ومنها ما اختص بالمعلم وسماته المهنية والأكاديمية، ومنها ما يتعلق بأبعاد مشكلة الأمية وأخرى تتعلق بسيكولوجية الكبار للتعلم، وتنوع طرق التدريس وتوظيف الوسائل التعليمية[xc].

وقد بينت دراسة نهلة جمال محمد (٢٠٠٩م) أن الموضوعات ثابتة لا تتغير من برنامج لآخر حتى مع تكرار المتدربين والمدربين، وكأنما هذه البرامج أصبحت إجراء شكلي يصرف له ميزانيات ويسجل عنه تقارير دون وجود تقويم لجدوى هذه البرامج[xci].

وأشارت دراسة *أسامة* محمود فراج ونجلاء محمد حامد (٢٠١٠م) إلى أن الدورات التدريبية تقليدية فى محتواها وبعيدة عن التجديد التربوى ولا تتفق مع متطلبات العصر، مما تسبب سأم وملل للمعلمين المتدربين، فتضعف الرغبة لديهم للالتحاق بهذه البرامج [xcii]. ولكي تكون هذه البرامج ذات معنى بالنسبة للمعلمين ولا

---

* مقابلة مع مدير إدارة التدريب والتخطيط بالهيئة العامة لتعليم الكبار، يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١٥/١٢/٨م في مقر الهيئة.

♦ المقابلة السابقة.

يحدث إهدار للموارد المالية والطاقات البشرية، يجب اختيار محتوى هذه البرامج بعناية فائقة بناء علي دراسة الاحتياجات التدريبية للمعلمين

*** مدة برامج التنمية المهنية :**

يتم تحديد مدة برامج التنمية المهنية لمعلمى محو الأمية عن طريق الهيئة، وتكون لمدة أسبوعين قبل العمل، للمعلمين الجدد، ولمدة أسبوع أثناء العمل، للمعلمين القدامى*.

وقد تكون هذه المدة قصيرة، وغير كافية لتنمية المعلم، خاصة أن معظم المعلمين العاملين فى هذا المجال غير متخصصين فى مجال محو الأمية وتعليم الكبار .

وفي هذا الإطار يجب علي الهيئة أن تشرك المعلمين المتدربين في تحديد مدة التدريب حتى لا تكون طويلة فيشعرون بالملل، ولا تكون قصيرة، فيحدث خلل ونقص في المعارف والمهارات، ويجب أن يكون وقت التدريب مناسبا للمتدربين حتى يحرصوا علي الحضور .

*** مكان عقد البرامج :** تستخدم المؤسسات المجتمعية المختلفة ومرافقها (مسرح- نادى – صالات أنشطة) كقاعات لتدريب معلمى محو الأمية، وقد يتم التدريب أحيانا فى القاعات التابعة لإدارة تدريب محو الأمية . وذلك يعنى أنه ليس هناك مكان خاص وثابت لعقد برامج التنمية المهنية لمعلمى محو الأمية

*** إخطار المتدربين :**

يتم إخطار المتدربين بميعاد ومكان التدريب عن طريق اتصال هاتفي من إدارة التدريب

(٢) مرحلة التنفيذ :

تتولي الهيئة العامة لتعليم الكبار بفروعها في مختلف المحافظات مسئولية تنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلمين، وذلك بموجب القانون رقم (٨) لسنة ١٩٩١م.

(٣) مرحلة التقويم :

إن تقويم برامج التنمية المهنية لمعلمي محو الأمية وتعليم الكبار من العوامل الأساسية لنجاحها، ويتم تقييم أي برنامج من خلال ثلاث مراحل:

١- تقويم ما قبل التنفيذ.
٢- تقويم أثناء التنفيذ.
٣- تقويم بعد انتهاء البرنامج.

وباستقراء واقع تقويم البرامج التى تقدم لمعلمى محو الأمية، بينت دراسة " نهلة جمال" عام ٢٠٠٩م[xciii] أن البرامج التدريبية المقدمة لهؤلاء المعلمين لا تخضع لأساليب التقويم العملية المناسبة لتتعرف على السلبيات ومعالجتها، وتحديد أوجه الاستفادة منها وتدعيمها .

لذا أوصت دراسة " أسامة محمود فراج ونجلاء محمد حامد "عام ٢٠١٠م [xciv] بأن يتم تقويم الدورات التدريبية تقويما شاملا لجميع عناصرها، من مدربين ومتدربين ومكان التدريب .

ج- مخرجات نظام التنمية المهنية لمعلم محو الأمية وتعليم الكبار :

مخرجات نظام التنمية المهنية لمعلم محو الأمية : وتعرف بأنها النتائج النهائية التى يحققها النظام، وتتمثل فى معلم محو الأمية الذى تم تزويده بالمعارف والمهارات والاتجاهات التى تمكنه من القيام بعمله فى فصول محو الأمية، وتنقسم إلى مخرجات معرفية ومخرجات وجدانية ومخرجات مهارية

- **مخرجات معرفية** : وهى المعلومات (حقائق - مفاهيم – اصطلاحات – قوانين - نظريات) التى يكتسبها المعلم من برامج التنمية المهنية ويكون قادرا على توظيفها فى عمله .

وقد بينت دراسة " أسامة محمود فراج ونجلاء محمد حامد" [xcv] أن محتوى المادة التدريبية المقدمة لمعلمى محو الأمية غير ملائمة لهم، وقد لا تشبع رغباتهم واحتياجاتهم، وربما كان السبب في ذلك أن إدارة البرنامج لم تأخذ في اعتبارها الحاجات التدريبية للمعلمين المتدربين قبل بدء البرنامج.

- **مخرجات مهارية** : وتتمثل فى أداء العمل بدقة وبسرعة

وفي هذا السياق قد أشارت العديد من الدراسات[xcvi] إلي ضعف مستوي أداء المعلم وترتب علي هذا الضعف تدنى المستوي الأكاديمي والثقافي، والعديد من المشكلات منها :

- ضعف المستوي اللغوي والثقافة العامة لبعض المعلمين.
- عدم فهم المعلم للدارسين وحاجاتهم الأكاديمية والثقافية.

---

* المقابلة السابقة.

- عدم معرفة أساليب التقويم المناسبة.
- عدم معرفة طرق التدريس المناسبة لكل موقف تعليمي، مما تسبب في أن يكون المعلم من أكبر المعوقات أمام تحقيق اتصال تفاعلي ناجح مع الدارسين .

- مخرجات وجدانية : تتمثل فى الجوانب النفسية للمعلم المتدرب والتى تظهر فى ارتفاع معنوياته وتعديل اتجاهاته ورضاه الوظيفى ورغبته فى العمل فى هذه المهنة.

وفى هذا الإطار نجد أن مستوى الرضا الوظيفى لمعلمى محو الأمية قد يكون منخفضا لدرجة قد تصل إلى شدة الاستياء من وضعهم المادى [xcvii] لذلك أوصت دراسة " أسماء محمد فايز" [xcviii] بضرورة العمل على رفع مكانة المعلم ماديا ومعنويا وتوفير الأمان لهم عن طريق تثبيتهم فى العمل وترقيتهم .

المحور الثانى : واقع نظام التنمية المهنية لمعلمة مدرسة الفصل الواحد بمصر :- ويتم ذلك من خلال عرض لمحة تاريخية عن التعليم المجتمعى بمصر، ونظام التنمية المهنية بمدخلاته وعملياته ومخرجاته .

لمحة تاريخية عن التعليم المجتمعى بمصر :

انطلاقا من شعار التعليم للجميع حرصت مصر من خلال وزارة التربية والتعليم والمجتمعات المحلية ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة" اليونيسيف" على إنشاء مؤسسات التعليم المجتمعى بأنماطها المختلفة، التى تضم (مدارس المجتمع، مدارس الفصل الواحد، المدارس الصديقة للفتيات، المدارس الصغيرة، المدارس الصديقة للأطفال فى ظروف صعبة).

وبناء على برتوكول التعاون المشترك للتعليم المجتمعى بين وزارة التربية والتعليم والمجلس القومى للطفولة والأمومة فى فبراير ٢٠٠٨م صدر القرار الوزارى (٣٩٦) لسنة ٢٠٠٨م [xcix] بشأن تعديل مسمى الإدارة العامة لمدارس الفصل الواحد إلى الإدارة العامة للتعليم المجتمعى ومستوياتها الوظيفية، تتبعها المدارس التالية: (مدارس المجتمع، مدارس الفصل الواحد، المدارس الصديقة للفتيات، المدارس الصغيرة، المدارس الصديقة للأطفال فى ظروف صعبة)

- مدارس الفصل الواحد :

تم إنشأؤها بموجب القرار الوزارى (٢٥٥) لسنة ١٩٩٣م الصادر بشأن إنشاء ثلاثة آلاف مدرسة ذات فصل واحد فى المناطق التى لا تصلها خدمات تعليمية كالكفور والنجوع والمناطق النائية للأطفال فى الشريحة العمرية (٨-١٤)سنة[c]، وتشرف عليها وزارة التربية والتعليم إشرافا كاملا بداية من إنشائها وتأثيثها وتعيين العاملين بها وتدريبهم ودفع رواتبهم[ci].

وتتميز هذه المدارس بالمرونة، حيث يمكن إلحاق الدارسين بها حسب الصفوف التى سبق أن أتموا دراستها فى سنوات سابقة بالمرحلة الابتدائية، وحالت ظروفهم دون استكمالها، ويعقد اختبار لتحديد مستوى الدارسين بواسطة الإدارة التعليمية [cii].

- معلمات مدارس الفصل الواحد

يضم الفصل فى مدارس الفصل الواحد ثلاث معلمات: اثنتان للمواد الثقافية، إحداهما معلمة للمستوى الأول (للصفوف: الأول، والثانى، والثالث) والأخرى للمستوى الثانى(الصفوف: الرابع، والخامس، والسادس) والمعلمة الثالثة للتكوين المهنى لجميع الصفوف [ciii].

وبما أن مدرسة الفصل الواحد تضم مستويات متعددة، فقد يصعب علي معلمة الفصل الواحد استخدام طريقة تدريس واحدة، بل يفرض عليها هذا الأمر استخدام أكثر من طريقة للتدريس، حتى تتمكن من شغل وقت كل مستوي، والإشراف علي جميع المستويات في نفس الوقت، فتقوم المعلمة بتقسيم الدارسين إلي عدة مستويات تصل إلي ستة مستويات تحصيلية متقاربة من خلال المناقشة، بالإضافة إلي تطبيق اختبارات تحديد المستوي التي تضعها الإدارة العامة للتعليم الابتدائي، والتي تصاحب المناهج[civ].

ومن ثم نلاحظ أن دور المعلمة في الفصل متعدد المستويات يختلف عن دورها في الفصل التقليدي فى الفصول النظامية .

فالمعلم في الفصل التقليدي ينصب دوره علي إعطاء المعلومات وتلقينها للتلاميذ، وعلي المتعلم استقبال هذه المعارف والمعلومات وتقبلها وتنفيذها[cv].

أما المعلمة في الفصل متعدد المستويات، فدورها ينصب علي إعطاء التوجيهات والتعليمات للمتعلم للتغلب علي الصعوبات والمعوقات وتقدير الدرجات، ويقوم المتعلم باتباع التعليمات ويسأل ويطلب، لتساعده المعلمة أو زميله في نفس الفصل، كما يمكنه تقدير درجاته بنفسه ليعلم مدى تقدمه وتحصيله أو يقدرها زميله،

بمعني أن يتعلم كل تلميذ حسب سرعته الذاتية، وتمركزه حول نفسه، ويتحمل مسئولية المشاركة مع معلمته في عملية التعلم[cvi]، كما أن المعلمة فى هذه المدارس مسئولة عن تنفيذ المناهج الدراسية وتهيئة بيئة تعليمية وتعلمية مثمرة كما أنها تساهم فى توطيد علاقة أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلى بالمدرسة وذلك ينعكس على زيادة جودة المنتج التعليمى (الدارس) .

لذا لابد من الاهتمام بتنمية هذه المعلمة مهنيا بداية من مرحلة الإعداد قبل الخدمة وامتدادا بتدريبها أثناء الخدمة .

١- واقع إعداد معلمة مدرسة الفصل الواحد بمصر قبل الخدمة:

نظرا لأهمية الدور الذي تقوم به المعلمة في العملية التعليمية، فقد تعددت جوانب إعدادها، فشمل هذا الإعداد الجانب العلمي الأكاديمي، والجانب المهني التربوي والجانب الثقافي، بالإضافة إلي الأدوار الجديدة للمعلمات التي تتطلب أن تكون برامج إعدادها قبل الخدمة وفي أثنائها برامج عصرية تقدم الخبرات والأساليب التعليمية، وكل ما يكسب المعلمة كفاءة عامة وأخرى نوعية خاصة تتناسب مع أدوارها ومتطلبات التطورات الحديثة في أهداف التعليم ومحتواه ومصادره[cvii] وإن أي جهود تبذل لتحسين أي جانب من جوانب العملية التعليمية لا يمكن أن تؤدي إلي التقدم التربوي المنشود ما لم تبدأ بإعداد جيد للمعلم قبل الخدمة[cviii].

وعلي الرغم من الأهمية التي تمثلها مرحلة إعداد المعلم قبل الخدمة إلا أنه لا توجد مؤسسات تعليمية متخصصة تعد معلمة المدرسة ذات الفصل الواحد في مصر باستثناء كلية التربية النوعية قسم معلم الفصل الواحد جامعة الزقازيق، ولذلك نجد أن المعلمات العاملات فى هذه المدارس من أنماط تعليمية مختلفة، فمعلمات مواد التكوين المهنى من حاملات المؤهلات المتوسطة، وبعض من معلمات المواد الثقافية من حاملات المؤهلات المتوسطة أيضا، وأخريات حاصلات على بكالوريوس تجارة وخدمة اجتماعية، ونسبة قليلة من الحاصلات على مؤهلات عليا تربوية [cix].

فيتضح مما سبق أن غالبية المعلمات غير مؤهلات للتدريس لهذا النمط من التعليم، وحتى المؤهلات تربويا لم يتم إعدادهن أصلا للمدرسة ذات الفصل الواحد، بل تم إعدادهن للمدرسة النظامية .

لذلك نجد أن المعلمة تواجه العديد من المشكلات التي تقف حائلا أمام تأدية رسالتها ودورها علي الوجه الأمثل، وأغلب هذه المشكلات تتعلق بنقص فى إعدادها الأكاديمي والتربوي والمهني[cx] ونقص الكفايات المهنية والتخصصية والتدريسية للعمل في هذه المدارس[cxi] فيجعل من الصعب عليها أن تدرس لأكثر من مستوى تعليمى فى وقت واحد [cxii] مما دعا إلى ضرورة التنمية المهنية المتواصلة لتعوض المعلمة عما ينقصها من إعداد تربوى أو تدريب قبل الخدمة .

٢- واقع نظام التنمية المهنية لمعلمة مدرسة الفصل الواحد بمصر أثناء الخدمة :

إذا كانت التنمية المهنية مهمة للمعلمين في مختلف المراحل التعليمية إلا أنها بالغة الأهمية لمعلمة مدرسة الفصل الواحد؛ نظرا لعدم وجود مؤسسات لإعداد هذه المعلمة قبل الخدمة باستثناء كلية التربية النوعية قسم معلمة الفصل الواحد جامعة الزقازيق، ويتم تناول واقع التنمية المهنية للمعلمة من خلال نظام له مكوناته من مدخلات وعمليات ومخرجات.

أ- مدخلات نظام التنمية المهنية :

تتمثل مدخلات نظام التنمية المهنية لمعلمة مدرسة الفصل الواحد في :

(١)أهداف نظام التنمية المهنية ويتضمن[cxiii].

- إتقان المعلمة المواد الدراسية التى تقوم بتدريسها .
- التدريب علي الجديد فى طرائق التعليم والتعلم، وأساليب التقويم .
- تشجيع المعلمة على إجراء بحوث الفعل action research لحل المشكلات التى تعترض عملها وتقلل من فاعلية العمل .
- تنمية مهارات اتصال المعلمة بأولياء أمور المتعلمين، وبأعضاء المجتمع المحلى، الأمر الذى يسهم فى زيادة المشاركة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة
- تنمية مهارات المعلمة فى اكتشاف حاجات المتعلمين .
- التدريب علي إعداد الدروس لعدة مستويات من الدارسات .

- تفعيل دور المعلمة فى تدريب أقرانها وتقويمهن، والتعلم من ملاحظة أدائهن وتبادل الأفكار فيما بينهن أثناء التدريبات الدورية التى تعقد للمعلمات

نلاحظ من خلال الأهداف سالفة الذكر إنها تمكن المعلمات العاملات في مدرسة الفصل الواحد من الفهم العميق لأهداف وفلسفة هذه المدارس مما ينعكس بالإيجاب علي أداء المعلمات وأداء الدارسين .

(٢) المدربـون

على الرغم من أهمية اختيار المدرب إلا أن الواقع يشير إلى أن هناك قصورا في اختيار المدربين، فقد يكون اختيار المدرب من مسئولى التعليم المجتمعى بوزارة التربية والتعليم[cxiv] وأحيانا يكون من القيادات العاملة فى مرحلة التعليم الابتدائى*.

وهؤلاء المدربون سواء العاملين فى إدارة التعليم المجتمعى أو فى التعليم الابتدائى لم يحصلوا على مؤهل تربوي عال متخصص في مجال العمل في مدارس الفصل الواحد، ولكن خبرتهم السابقة خاصة بالتعليم النظامي، وليس لديهم خبرة كافية بأساليب التدريب التي من شأنها المساهمة في توصيل المعلومة إلي المتدربين .

(٣) المتدربات : (هن معلمات مدرسة الفصل الواحد)

إن إدارة التدريب لم تضع أي أسس أو معايير يتم في ضوئها اختيار المتدربات (المعلمات) لبرامج التنمية المهنية، وبذلك لم تراع إدارة التدريب سنوات الخبرة للمعلمات أو مؤهلاتهن العلمية أو مستوي أدائهن، وذلك يعني أن عقد أي برنامج لتنمية المعلمات مهنيا يكون لجميع المعلمات، بصرف النظر عن الاعتبارات سالفة الذكر .

وبناء علي ذلك قد نجد أن المعلمة ذات خبرة قد تحضر برنامجا للتنمية مع المعلمات الجدد، وربما حصلت المعلمة ذات الخبرة علي هذا البرنامج من قبل، وبالتالي لم يضف لها جديدا، فتشعر بالنمطية وعدم التجديد في البرامج فتضعف دافعيتها في حضور هذه البرامج هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى نجد أن اختلاف المؤهلات بين المعلمات ما بين تربوي وغير تربوي ومؤهل عال ومتوسط يجعل كل معلمة في حاجة إلي برامج للتنمية مختلفة عن الأخرى.

(٤) أساليب التنمية المهنية :

تتعدد وتتنوع أساليب التنمية المهنية لمعلمة مدرسة الفصل الواحد، وذلك تبعا لتعدد أهداف البرنامج هذا من ناحية، ولاختلاف طبيعة المواد الثقافية عن طبيعة مواد التكوين المهني من ناحية أخرى

وفى هذا الإطار قد بينت دراسة" هالة أحمد إبراهيم"(٢٠١١م) [cxv] أن أسلوب المحاضرة والإشراف التربوى والتعلم عن بعد من أهم أساليب التنمية المهنية للمعلمات .

وأشارت دراسة" إيمان أحمد هانى "عام (٢٠١١م) [cxvi] أن أسلوب المحاضرة النظرية لا تفيد المعلمات؛ لأنها لا يتم تطبيقها فى الواقع .

وقد أضافت المعلمات أن أسلوب ورش العمل بجانب المحاضرة• من أهم أساليب التنمية التى استخدمت فى برنامج (تطبيق معايير الجودة فى التعليم المجتمعى) الذى عقد فى مركز (اتحاد الطلبة بالعجوزة فى القاهرة) للمعلمات على مستوى المحافظات فى مارس ٢٠١٥م، وكانت الجهة المنفذة له الهيئة العامة لضمان الجودة والاعتماد بتمويل من منظمة اليونيسيف وتحت إشراف وزارة التربية والتعليم .

فمن الواضح أن هناك ندرة فى الأساليب المستخدمة فى تدريب وتنمية معلمات مدرسة الفصل الواحد، بالإضافة إلى شيوع أسلوب المحاضرة .

ب- عمليات نظام التنمية المهنية:-

تعد العمليات لعنصر الثاني من مكونات نظام التنمية المهنية لمعلمة مدرسة الفصل الواحد، ويتم من خلالها تفاعل المدخلات مع بعضها البعض للحصول على المخرجات، وتتضمن العمليات ثلاث مراحل وهم

(١) مرحلة التخطيط والتصميم (٢) مرحلة التنفيذ (٣) مرحلة التقويم

---

* مقابلة مع عينة من معلمات مدرسة الفصل الواحد بمحافظة الفيوممركز أبشواي أثناء التدريب بمدرسة العبور – عينة من المعلمات بمحافظة البحيرة مركز إيتاي البارود اثناء التدريب بمدرسة لطفي الأسطي الثانوية بنات في الفترة ٢٠١٦/٢/١٠م إلي ٢٠١٦/٣/١٧م.

• المقابلة السابقة.

وسيتم عرض كل مرحلة من هذه المراحل على النحو التالي :-

(١) **مرحلة التخطيط والتصميم** : يتم تخطيط وتصميم برامج التنمية المهنية حسب الاحتياجات التدريبية لمعلمات مدرسة الفصل الواحد:

* **تحديد الاحتياجات التدريبية** : تعد تحديد الاحتياجات التدريبية عاملا أساسيا من عوامل نجاح برامج التنمية، حيث أنها تزيد من دافع المتدربين لحضور هذه البرامج، ويكون هذا الدافع داخلي وذاتي، وغير مفروض عليهم من الخارج، كما أن تحديد الاحتياجات التدريبية تقلل من حدوث هدر في الوقت والجهد.

وعلى الرغم من أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات، إلا أن الواقع يشير إلى أنه عند التخطيط لبرامج التنمية المهنية لا يتم مراعاة احتياجات المعلمات، ولا توجد دراسة مسحية للتعرف على هذه الاحتياجات [cxvii]. وذلك يعنى أن هذه البرامج يتم التخطيط لها دون مراعاة الاحتياجات الحقيقية للمعلمات

* **برامج التنمية المهنية ومحتواها** :

إن من أهم أهداف برامج التنمية المهنية لمعلمة مدرسة الفصل الواحد، زيادة معارفها وخبراتها وتطوير مهاراتها، اللازمة للعمل في هذه المدارس، وبما إن التنمية المهنية تمثل الوجه المكمل لعملية الإعداد، والإعداد يكون في مؤسسات متخصصة توفرها الدولة للأفراد المعلمين، وفى حالة عدم وجودها تقوم الوزارة بعقد دورات تدريبية قبل العمل في هذه المدارس.

ونظرا لندرة مؤسسات لإعداد معلمة مدرسة الفصل الواحد بمصر، فان الأكاديمية المهنية للمعلمين "باعتبارها الجهة المنوطة بتنمية المعلمين" والجهات الممولة لهذه المدارس (منظمة اليونيسيف بالقاهرة بالتعاون مع الوكالة الكندية لتنمية الدولة- اليونسكو – هيئة كير – البنك الدولي – الصندوق الاجتماعي للتنمية) تقوم بعقد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمات .

وعليه يمكن القول إن برامج التنمية المهنية تتمثل في : برامج تأهيلية وبرامج تنشيطية، على أساس أن التنمية المهنية عملية ذات وجهين وجه يتعلق بالإعداد قبل الخدمة، ووجه يتعلق بالتدريب في أثناء الخدمة (التنمية المهنية) .

- برامج تأهيلية : (قبل الخدمة)

تقدم هذه البرامج للمعلمات اللائي وقع عليهن الاختيار للعمل في مدرسة الفصل الواحد، وذلك بهدف إكسابهن المعارف والخبرات والمهارات اللازمة للعمل في هذه المدارس .

ومن خلال استقراء الواقع العملى لتأهيل معلمات الفصل الواحد، قد تبين أن المعلمات العاملات فى هذه المدارس لم يحصلن على دورات تأهيلية قبل العمل* على الرغم من أنهن من تخصصات مختلفة، ولم يكن من خريجات قسم معلمة الفصل الواحد، ومن ثم نجد المعلمات اللائى يعملن فى هذه المدارس ليس لديهن الحد الأدنى من المعارف والمهارات والخبرات التى تؤهلهن للعمل فى مدارس الفصل الواحد، ولذلك يتم التعامل مع الدارسين فى هذه المدارس كما يتم مع التلاميذ فى المرحلة الابتدائية، بالرغم من اختلاف الخصائص العقلية والجسمية والنمو الاجتماعى والانفعالى للدارسين فى مدرسة الفصل الواحد عن التلاميذ فى المرحلة الابتدائية .

- برامج تنشيطية (أثناء الخدمة)

وهى عبارة عن دورات تدريبية تجديدية تعقد سنويا لمعلمات مدرسة الفصل الواحد بغرض رفع كفاءتهن، وإطلاعهن على الجديد بخصوص العمل في المدرسة ذات الفصل الواحد. وخاصة القرارات والنشرات الخاصة بعملهن، إلى جانب ما يتعلق بالشئون المالية والإدارية[cxviii].

ولقد أصدرت وزارة التربية والتعليم في توجيهاتها لعام ١٩٩٨/١٩٩٧م أن تعقد دورات تنشيطية لمعلمات مدرسة الفصل الواحد سنويا، وذلك لاطلاعهن على الجديد بخصوص العمل في هذه المدارس، إلا أن الواقع العملي أثبت أن منذ إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين عام ٢٠٠٨م، وإسناد مهمة تدريب المعلمات لها، لم يتم عقد أى برامج تنشيطية لتنمية المعلمات مهنيا، واقتصرت البرامج التي تعقدها الأكاديمية على برامج تدريبية لترقية المعلمات إلى وظيفة أعلى.

---

* مقابلة مع عينة من معلمات مدرسة الفصل الواحد بمحافظة الفيوممركز أبشواي أثناء التدريب بمدرسة العبور – عينة من المعلمات بمحافظة البحيرة مركز إيتاي البارود اثناء التدريب بمدرسة لطفي الأسطي الثانوية بنات في الفترة ٢٠١٦/٢/١٠م إلي ٢٠١٦/٣/١٧م.

وقد علمت الباحثة من خلال إجراء مقابلة مع مسئول تدريب بالوزارة أن البرامج التي تعقدها الجهات الممولة لهذه المدارس والتي تكون على شكل ورش عمل تعقد بصورة عشوائية وغير منظمة، فليست لها خطة سنوية تسير عليها ولم تعقد سنويا وبصورة منتظمة*.

أما محتوى برامج التنمية المهنية فقد أكدت إحدى المتدربات في البرنامج التدريبي المنفذ من قبل الهيئة العامة لضمان الجودة والاعتماد في مركز اتحاد الطلبة بالعجوزة فى مارس ٢٠١٥م عن موضوعات البرامج التدريبية التي تلقتها خلال سنوات عملها، أجابت: بأن هذه الموضوعات تتمثل في : تنمية مهارات معلمة الفصل الواحد باستخدام التعلم النشط – تنمية مهارات اللغة الانجليزية لميسرات (معلمات) التعليم المجتمعي – تطبيق معايير الجودة في التعليم المجتمعي ♣. بالإضافة إلى برنامج القرائية والحسابية .

فيتضح مما سبق تراجع نصيب برامج التدريب الخاصة بالتكوين المهنى .

*** مدة برامج التنمية المهنية:**

و من خلال مقابلة الباحثة لبعض معلمات مدرسة الفصل الواحد أوضحن أن مدة البرنامج التدريبي الذي عقدته الأكاديمية المهنية للمعلمين لترقيتهن عام ٢٠١٢م كان خمسة أيام في شهر أكتوبر، وأن البرنامج الذي عقدته الهيئة العامة لضمان الجودة والاعتماد للمعلمات في مختلف المحافظات فى مارس عام ٢٠١٥م كانت مدته خمسة أيام أيضا•.

وذلك يعنى أن مدة البرنامج تكون خمسة أيام، وتعقد هذه البرامج عادة فى شهور الدراسة (أكتوبر- مارس – ابريل) مما يترتب عليه تغيب المعلمات عن مدارسهن، وبذلك تتاح الفرصة لغياب الدارسين وتسربهم من المدرسة .

*** مكان عقد برامج التنمية المهنية :**

يتم عقد برامج التنمية المهنية لمعلمات مدرسة الفصل الواحد بالأكاديمية المهنية للمعلمين بفروعها في مختلف المحافظات باعتبارها الجهة المنوطة بتنمية المعلمين .

وقد يتم التدريب فى قاعات تابعة للإدارة التعليمية، أو تقوم الجهة المنفذة للتدريب باستئجار قاعة .

على أي حال يتضح مما سبق أنه ليس هناك مكان ثابت ومخصص لتدريب معلمات مدارس الفصل الواحد، ولكن هذه الأماكن يتم فيها تدريب المعلمين على اختلاف المراحل التعليمية التي يعملون بها.

*** إخطار المتدربات**

يتم إخطار المتدربات بمكان وميعاد التدريب عن طريق جواب رسمي ترسله الإدارة التعليمية إلى المعلمات في مدارسهن، إذا كان التدريب على المستوى المركزى، أما إذا كان على مستوى الإدارة (لا مركزى) فإن الموجه يقوم بكتابة ميعاد التدريب ومكانه فى الزيارة الفنية التى تسبق ميعاد التدريب، أو عن طريق الاتصال الهاتفى.

(٢) مرحلة التنفيذ:

تتولى الأكاديمية المهنية للمعلمين مسئولية تنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلمين بصفة عامة بموجب القرار الجمهوري رقم (١٢٩) لسنة ٢٠٠٨م[cxix].

وبما إن معلمة الفصل الواحد تمثل فئة من فئات المعلمين فإن الأكاديمية تتولى أيضا مهمة تنميتها بموجب هذا القرار الذي أسند إليها مهمة التدريب .

كما تتولى بعض الجهات الممولة لهذه المدارس (هيئة كير – اليونسكو – اليونيسيف – الصندوق الاجتماعي للتنمية – البنك الدولي) مسئولية تصميم وتنفيذ وتمويل بعض البرامج بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم وتحت إشرافها♥.

---

* مقابلة مع أحد مسئولي التدريب بإدارة التعليم المجتمعي بوزارة التربية والتعليم، يوم الخميس الموافق ٢٠١٥/١/٢م بمقر الوزارة.

♣ مقابلة مع إحدى معلمات مدرسة الفصل الواحد الملحقة بمدرسة كفر عبدالعزيز الابتدائية بالزقازيق يوم الأربعاء ٢٠١٥/٥/١٥م بمقر المدرسة.

• المقابلة السابقة.

♥ مقابلة مع أحد مسئولي التدريب بإدارة التعليم المجتمعي بوزارة التربية والتعليم، يوم الخميس الموافق ٢٠١٥/١/٢م بمقر الوزارة.

وهناك بعض العوائق التي تواجه منفذي برامج التنمية المهنية وتعوق تنفيذ هذه البرامج، وتحقيق أهدافها بشكل فعال، ومنها*:-

١- عدم وجود تسهيلات مالية لشراء الأدوات والخامات والأجهزة اللازمة لموضوعات التدريب.
٢- عدم تجهيز قاعة التدريب بالشكل المطلوب وتعطيل الأجهزة في بعض الأحيان.
٣- قلة التزام المتدربات بالبرنامج.
٤- اصطحاب المتدربات لأطفالهن وقت التدريب .
٥- إدراك المعلمات لبرامج التدريب على أنها غير عملية وغير ملائمة لاحتياجاتهن

(٣) مرحلة التقويم :

يتم تقويم أى برنامج بصفة عامة وبرنامج التنمية المهنية لمعلمة مدرسة الفصل الواحد بصفة خاصة من خلال ثلاث مراحل :

١- مرحلة ما قبل تنفيذ البرنامج ٢- التقويم أثناء تنفيذ البرنامج ٣- التقويم بعد انتهاء البرنامج

من خلال استقراء الواقع العملى لتقويم برامج التنمية المهنية لمعلمة مدرسة الفصل الواحد، تبين أن تقويم البرامج لا يتم إلا فى نهايتها ، وذلك إذا كان التدريب لامركزى، أما إذا كان على مستوى الإدارة فلا يتم التقويم فى أى مرحلة من مراحله الثلاث*.

ج- مخرجات نظام التنمية المهنية:

تتمثل مخرجات نظام التنمية المهنية لمعلمة مدرسة الفصل الواحد فى مخرجات (معرفية، وجدانية، مهارية) وبالاطلاع على الدراسات السابقة [cxx] تبين أن هناك قصورا لدى المعلمات فى المعارف، والمهارات، والخبرات اللازمة لهن للعمل فى هذه المدارس، ولم يستطعن التدريس لمستويات متعددة فى وقت واحد .

كما أن هناك عدم رضا وظيفى لدى المعلمات العاملات فى هذه المدارس؛ بسبب تدنى نظرة المجتمع إليهن، فهن يعرفن بمعلمات محو الأمية، وذلك دفع بعضهن بمطالبة مسئولى الإدارة لنقلهن إلى التعليم الابتدائى.

ثالثا : خبرة الهند فى التنمية المهنية لمعلم محو الأمية :

تعرض الدراسة لخبرة الهند فى التنمية المهنية لمعلم محو الأمية من خلال اللمحة التاريخية، ونظام التنمية المهنية بمدخلاته وعملياته ومخرجاته .

- لمحة تاريخية :

الهند أو كما يطلق عليها جمهورية الهند تتكون من ٢٨ ولاية و٧ أقاليم اتحادية، وهى سابع اكبر دولة من حيث المساحة في العالم حيث تبلغ مساحتها ٣,١٦٥,٥٩٦كم٢، مما أدى إلى تسميتها شبكة القارة الهندية[cxxi].

تعد الهند ثاني اكبر دولة في العالم من حيث عدد السكان بعد الصين ويبلغ عدد سكانها وفقا لتعداد ٢٠١٤م ١,٢١مليار نسمة، وهى مجتمع متعدد الديانات فحوالي ٨٢% من سكانها يدينون بالهندوسية و١٢% يدينون الإسلام، ٢,٣%مسيحيون، ٤%بوذيون بالإضافة إلى أقليات تدين بديانات أخرى، وعلى الرغم من تعدد الديانات إلا أن الهند دولة علمانية، واللغة الرسمية هي اللغة الهندية طبقا لما جاء في الدستور[cxxii].

وتعتبر الهند محو أمية الكبار أحد العوامل الرئيسة لتنمية الموارد البشرية ، وحيث إن تعليم الأفراد يساهم في تنفيذ البرامج التنموية وصنع القرار ، وانخفاض معدل النمو السكاني، كما أنه الأساس الذي تقوم عليه الديمقراطية الهندية ، فمحو الأمية في الهند يمثل مفتاح التقدم الاجتماعي والاقتصادي.

---

* مقابلة مع أحد مسئولي التدريب بإدارة التعليم المجتمعي بوزارة التربية والتعليم، يوم الخميس الموافق ٢٠١٥/١/٢م بمقر الوزارة.

* روجع إلي :

- مقابلة مع عينة منمعلمات مدرسة الفصل الواحد بمركز كوم حمادة بمحافظة البحيرة يوم الأربعاء الموافق ٢٠١٦/٣/١٦ اثناء عقد التدريب بمقر الإدارة.
- مقابلة مع عينة منمعلمات مدرسة الفصل الواحد بمركز أبشواي بمحافظة الفيوم اثناء التدريب بمدرسة العبور يوم الأربعاء الموافق ٢٠١٦/٢/١٠ اثناء عقد التدريب بمقر الإدارة

وفى هذا الإطار نجد أن القضاء على الأمية – التى بلغت ٢٦% طبقا لإحصائيات ٢٠١١م [cxxiii]- في بلد شاسعة مثل الهند ليست مهمة سهلة، لذلك تم تأسيس البعثة الوطنية لمحو الأمية في ٥ مايو عام ١٩٨٨م

وهى عبارة عن استراتيجية رئيسة، تمثل سلسلة متصلة من برامج محو الأمية والتعليم المستمر، بهدف القضاء على الأمية من خلال محو الأمية الوظيفية لغير المتعلمين في الفئة العمرية (١٥-٣٥) وكانت هذه الفئة محط الاهتمام؛ لان هذه السن تنتمي إلى الفترة الإنجابية والإنتاجية[cxxiv].

وتأسيس هذه البعثة ليس فقط لإكساب هذه الفئة مهارات القراءة والكتابة والحساب ، وإنما للوصول بها إلى مستوى الاعتماد على الذات ، وتحسين وضعها الاقتصادي وتشربها قيم الاندماج الوطني ، والمحافظة على البيئة، وتحقيق المساواة للمرأة وبالتالي يتمكن أفرادها من المشاركة في عمليات التنمية. [cxxv]

والجدير بالذكر أن هذه البعثة الوطنية كانت موضع نقاش في مختلف منتديات الأمم المتحدة . حيث كانت اكبر برنامج لمحو الأمية وتعليم الكبار في العالم – وقد حصلت الهند على جائزة "نوما " لمحو الأمية في عام ١٩٩٩م من منظمة اليونسكو[cxxvi].

وكان نجاح حملات محو الأمية في البعثة الوطنية يعتمد إلى حد كبير على الفعالية التي تتم من خلال تعبئة جميع قطاعات المجتمع الحكومية، وغير الحكومية، وتحفيز الأميين للذهاب إلى فصول محو الأمية، وتوعية المتعلمين وتجنيدهم كمعلمين متطوعين في هذه الحملة، ولأول مرة يتم تدريب هؤلاء المعلمين من قبل مدربين دوليين وخبراء استشاريين في مجال محو الأمية على مستوى "مركزي" بحيث عند عودة المتدربين إلى بلدهم، يقع على عاتقهم مسئولية تدريب الآخرين.

وفى هذا السياق كانت مراكز موارد الدولة – وهى التي أنشأتها البعثة الوطنية لمحو الأمية – مسئولة بشكل رئيسي – على مستوى لا مركزي – عن تنظيم برامج تدريبية لمعلمي محو الأمية في الدولة ، وإعداد مواد محو الأمية باللغات المحلية.

أ- مدخلات نظام التنمية المهنية لمعلم محو الأمية فى الهند:

وتتمثل مدخلات التنمية المهنية لمعلم محو الأمية وتعليم الكبار في الهند في :-

(١) أهداف نظام التنمية المهنية للمعلم

تتمثل أهداف نظام التنمية المهنية لمعلم محو الأمية وتعليم الكبار في الهند في [cxxvii]:

- تحسين أداء المعلم في الفصل مع الدارسين.
- حسن إدارة المعلم للعملية التعليمية في فصول محو الأمية.
- مساعدة المعلم علي توفير خبرات تعلم حقيقية يتم من خلالها تحفيز الدارسين.
- تمكين المعلم من حسن التواصل مع الدارسين وفهم سيكولوجيتهم.
- معرفة المعلم لاستراتيجيات تعليمية تساعد الدارسين علي أن يكونوا متعلمين ذاتيين.
- مساعدة المعلم علي التخطيط الجيد للدروس، وتسجيل تقدم الدارسين.

(٢) المدربون[cxxviii].

يكون مدرب معلم محو الأمية في الهند "الذي يمثل قمة الهرم التدريبي" من أعضاء هيئة التدريس العاملين في أقسام تعليم الكبار في الجامعات والمعاهد البيئية والصناعية، والعاملين في مراكز معلومات الدولة ومؤهلاتهم التعليمية ما بين درجة الماجستير والدكتوراه، وكذلك بالنسبة لرئيس المدربين " المدرب علي مستوي المراكز" .

أما المدرب علي مستوي الإدارة "الذي يقوم بتدريب المعلم مباشرة" فيكون من خريجي الجامعات، وفي كل الحالات السابقة لابد أن يكون المدرب من ذوي الخبرة في مجال محو الأمية.

أما المدرب في دورات التدريب المهني : فهناك معايير توجيهية وتربوية في المؤهلات والكفاءات المهنية، ومن أهمها أن يكون خريج أحد معاهد التدريب المركزي التابعة للمديرية العامة للتوظيف والتدريب أو حاصلا علي شهادة دبلوم المعاهد الفنية[cxxix].

(٣) المتدربون : المتدربون من معلمي محو الأمية :

لا توجد معايير واضحة يتم فى ضوئها اختيار المعلمين للالتحاق ببرامج التنمية المهنية، وإنما يلتحق بها كل من يعمل فى هذا المجال، إلا أن هناك برامج خاصة بالمعلمين العاملين، وبرامج خاصة بالطلبة المتطوعين للعمل فى هذا المجال .

(٤) أساليب التنمية المهنية :-

نظراً لكثرة عدد الأميين في الهند، فقد استلزم الأمر توظيف عدد كبير من المعلمين في فصول محو الأمية وتعليم الكبار، لذا كان من الضروري التفكير في أساليب وبدائل جديدة لتنمية المعلم تتناسب مع العدد الكبير من المعلمين هذا من ناحية، وتتناسب مع ندرة الخبرات والموارد علي المستوي المحلي، من ناحية أخرى، لذلك استخدمت الهند :

- الطريقة المتتالية : Cascade method[cxxx].

نظراً لصعوبة توفير التدريب لعدد كبير من المعلمين علي المستوي المركزي، فقد اتبعت الهند أسلوب الطريقة المتتالية "التي تنطوي علي توفير التدريب الأولي لأشخاص رئيسين يتم اختيارهم بعناية" "مدربون رئيسيون" وهؤلاء يكونوا مسئولون عن تدريب الآخرين عند العودة إلي بلادهم.

وهذه الطريقة تأخذ شكل الشلال، بمعنى أن المعرفة تتدرج في أربعة مستويات لتصل إلي المعلمين في فصول محو الأمية[cxxxi].

المستوي الأول : مدربون دوليون يعهد إليهم بتدريب مدربين رئيسيين.

المستوي الثاني : مدربون رئيسيون يعهد إليهم بتدريب المدربين علي مستوي الولايات.

المستوي الثالث : مدربون علي مستوي الولايات يعهد إليهم بتدريب المدربين علي مستوي الإدارات.

المستوي الرابع : مدربون علي مستوي الإدارات يعهد إليهم بتدريب المعلمين.

ومن خلال هذه الطريقة يتم نقل خبرة المدربين الدوليين إلي المعلم بطريقة غير مباشرة، عن طريق المدربين الآخرين، وتستخدم هذه الطريقة مجموعة متنوعة من الأساليب من أجل أن تجعل برامج التدريب برامج حية ومنها (المحاضرة - دراسة حالة - لعب الأدوار - ورش العمل).

- الطريقة المباشرة : Direct method [cxxxii].

تكتسب هذه الطريقة هدفها من معناها، حيث إنها تستخدم لتقديم التدريب مباشرة إلي الفئة المستهدفة من الطلاب والمعلمين المشاركين في برامج محو الأمية وتعليم الكبار

ويستخدم المدرب في هذه الطريقة مجموعة متنوعة من الأساليب مثل العمل في مجموعات صغيرة - لعب الأدوار - المحاضرة.

- التدريب عن بعد : Distance Learning

نظرا لمحدودية التدريب بالطريقة التقليدية، فقد استخدمت الهند أسلوب التدريب عن بعد لتنمية معلمي محو الأمية، وتعليم الكبار من خلال توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية مستخدمة في ذلك تقنيات التلفزيون والفيديو DVD وأجهزة الكمبيوتر وبرامج الكمبيوتر[cxxxiii].

ب- عمليات نظام التنمية المهنية :

تعد العمليات العنصر الثاني من مكونات نظام التنمية المهنية لمعلمي محو الأمية وتعليم الكبار، ويتم من خلالها تفاعل المدخلات مع بعضها البعض للحصول علي المخرجات، وتتضمن العمليات ثلاث مراحل وهى : (١) مرحلة التخطيط والتصميم . (٢) مرحلة التنفيذ. (٣) مرحلة التقويم.

وسيتم عرض كل مرحلة من هذه المراحل علي النحو التالي : -

(١) مرحلة التخطيط والتصميم

يتم تخطيط وتصميم برامج التنمية المهنية لمعلم محو الأمية حسب تحديد الاحتياجات التدريبية

*** تحديد الاحتياجات التدريبية :**

يتم تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في الهند من خلال عقد لقاءات أو مقابلات مع جميع المعلمين علي مستوي مراكز تعليم الكبار، وتفريغ هذه الاحتياجات ثم إرسالها إلي مديرية تعليم الكبار، وتقوم المديرية ولجنة المنح الجامعية بوضع برامج التنمية لمعلم محو الأمية وتعليم الكبار بالهند[cxxxiv].

*** إخطار المتدربين :-**

يتم إخطار المعلم [cxxxv] بموعد التدريب عن طريق النشرات الدورية التي تصدر عند عقد كل دورة تدريبية من قبل الجهات المسئولة عن التدريب.

***مكان التدريب :** يتلقى المعلم تدريبه في الهند في مراكز موارد الدولة لمحو الأمية .

*** برامج التنمية المهنية ومحتواها :**

نظرا لأن المعلمين العاملين في فصول محو الأمية في الهند يحملون مؤهلات مختلفة من التعليم، وهؤلاء عادة يفتقرون إلي التدريب التربوي، وتهيئة بيئة تؤدى إلي تعليم الكبار، فقد يتلقون برامج تدريبية لتنميتهم مهنيا، وهذه البرامج تختلف باختلاف الهدف منها، ومع تعدد الأهداف تتعدد أنواع البرامج، **وتتمثل في** :

- **برامج تعريفية تأهيلية :** وهي عبارة عن دورات تدريبية تعقد للمعلمين قبل الخدمة، حيث إنها تساعدهم علي اختيار أساليب التدريس المناسبة للكبار، وفن توصيل المعلومة وتحفيز المعلمين[cxxxvi].
- **برامج علاجية :** لما تبين أن معلمي محو الأمية في الهند لم يأخذوا في الاعتبار تجارب الدارسين وعاداتهم وتقاليدهم عند تعليمهم، تم تدريبهم علي النمط الإثنوجرافى الذى يمكن المعلمين من معرفة ما يجري في بيئة المتعلم (الدارس) وتوظيفها في المنهج من خلال مشروع "التعلم من أجل التمكين من خلال التدريب في البحوث الإثنوجرافية[cxxxvii].
- **برامج تنشيطية :** يتم عقد هذه البرامج لمعلمي محو الأمية في الهند، وذلك لتزويدهم بالمعارف الجديدة والنظريات التربوية الحديثة في هذا المجال

يتضمن محتوى برامج التنمية المهنية لمعلم محو الأمية **في الهند** موضوعات عديدة منها[cxxxviii]: مفهوم محو الأمية وتعليم الكبار ـ خصائص الدارسين الكبار ـ طرق ومبادئ تعليم الكبار ـ مبادئ توجيهية بشأن تخطيط وعرض الدروس، إعداد الملف الشخصي للدارسين وكتابة التقارير ـ مهارات الاتصال وأنواعه ـ دور المعلمين في حملات محو الأمية وتحفيز الدارسين ـ التخطيط لمرحلة ما بعد محو الأمية.

*** مدة برامج التنمية المهنية :**

تختلف مدة البرنامج من منطقة إلي أخرى في الهند، إلا أنها عادة ما تتراوح بين اثنى عشر يوما إلي أسبوعين، وقد تختلف بالنسبة للطلبة المتطوعين عن المعلمين فبالنسبة للطلبة قد تكون عشر ساعات أما بالنسبة للمعلمين فتكون سبعين ساعة[cxxxix].

(٢) مرحلة التنفيذ :

تقوم مديرية تعليم الكبار بالهند بالتعاون مع الهيئات المحلية لمحو الأمية بتنفيذ برامج محو الأمية

(٣) مرحلة التقويم :

يتم تقويم برامج التنمية المهنية للمعلم في الهند [cxl] فى نهاية البرامج التدريبية عن طريق استمارة استطلاع رأي المتدرب، ومن خلالها يتم استجواب المتدربين (المعلمين) عن آرائهم بخصوص محتوي التدريب ومدى صلته باحتياجات المتدربين، وتوازن التدريب بين الجانب العملي والنظري ومدى كفاءة المدرب وتمكنه من المحتوى التدريبى .

ج- مخرجات نظام التنمية المهنية: -

تتمثل مخرجات نظام التنمية المهنية لمعلم محو الأمية وتعليم الكبار في الهند في مخرجات (معرفية، مهارية، وجدانية) وتتضح من خلال تمكن المعلم من المعلومات والمهارات والخبرات الخاصة بالتدريس للكبار، ومحو أميتهم، وتغير دوره التقليدى من ناقل للمعرفة إلي ميسر وموجه ومرشد للدارسين، وأصبح أيضا وكيلا للتغيير والتنمية في المجتمع، وقد ظهر أثر المعلم جليا من خلال التقدم في محو الأمية وخاصة بين الإناث في الهند، فالعديد من النساء اللاتي تعلمن في مراكز محو الأمية قد يصبحن معلمات ومشرفات في فصول محو الأمية وتعليم الكبار [cxli].

بالإضافة إلى أن المخرجات المعنوية تمثلت في تكوين المعلم علاقات طيبة مع الدارسين وتحفيزهم للذهاب إلي فصول محو الأمية، ومواصلة تعليمهم بحيث لا يرتدوا إلي الأمية.

ومن خلال عرض تجربة الهند فى التنمية المهنية لمعلم محو الامية، يمكن الإشارة إلى أوجه القوة أوجه الضعف :

الدولة	أوجه القوة	أوجه الضعف
الهند	-المدرب من أعضاء هيئة التدريس فى أقسام تعليم الكبار فى الجامعات، والمعاهد البيئية والصناعية، أما المدرب على مستوى الإدارة فلا يشترط حصوله على ماجستير أو دكتوراه، بل يكون من حملة المؤهلات العليا، ومن ذوى الخبرة فى مجال محو الأمية . - استخدام أساليب تنمية مهنية تجعل برامج التدريب برامج حية، وتتمثل فى (الطريقة المتتالية، الطريقة المباشرة، التدريب عن بعد) وأثناء استخدام هذه الطرق يتم استخدام أسلوب ورش العمل، ولعب الأدوار، ودراسة الحالة -دراسة الاحتياجات التدريبية للمعلمين،بعقد لقاءات مع عينة ممثلة للمجتمع، واشتقاق برامج التنمية منها. -وجود مراكز خاصة يتم فيها عقد برامج التنمية المهنية، وهذه المراكز أنشأتها البعثة الوطنية لمحو الأمية . -الاهتمام ببرامج التنمية المهنية العلاجية لمعالجة أوجه القصور فى أداء المعلم . - الاهتمام بالبرامج التأهيلية والتنشيطية . - اختلاف مدة برامج التنمية المهنية للمعلمين عن المدة المخصصة للطلبة المتطوعين للعمل فى هذا المجال، وبالتالى اختلاف محتوى البرامج، فكل متدرب يكون له احتياجات خاصة به	- لا توجد معايير واضحة يتم فى ضوئها ترشيح المعلمين لبرامج التنمية المهنية - يتم التقويم فى نهاية برامج التنمية المهنية - عدم تنوع الأدوات التى تستخدم فى تقويم البرامج

رابعا : خبرة كولومبيا فى التنمية المهنية لمعلم مدرسة الفصل الواحد : تعرض الدراسة لخبرة كولومبيا فى التنمية المهنية لمعلم مدرسة الفصل الواحد من خلال اللمحة التاريخية، ونظام التنمية المهنية بمدخلاته وعملياته ومخرجاته .

لمحة تاريخية:

تعد كولومبيا إحدى دول أمريكا اللاتينية وعاصمتها مدينة "بوغوتا"، وهي دولة غنية بالموارد الطبيعية التي تشمل (الأراضي الزراعية ـ الطاقة المائية ـ النفط ـ الغاز الطبيعي ـ الفحم ـ النيكل ـ الذهب ـ الزمرد) [cxlii].

ويقدر عدد سكان كولومبيا بـ ٤٥ مليون نسمة، وهي الدولة الثالثة في عدد السكان في أمريكا اللاتينية بعد البرازيل والمكسيك، كما أنها تحتل مساحة تزيد علي ١,٣ مليون كيلو متر مربع، ولكن يتم توزيع السكان بشكل غير متساو في كولومبيا، فحوالي ٧٣٪ من الكولومبيين يعيشون في المراكز الحضرية[cxliii].

وتتميز كولومبيا بوجود الحواجز الجغرافية حيث يوجد بها سلاسل جبلية تمتد من الشمال إلي الجنوب، وتقسم الدولة إلي مناطق معزولة، وقد نتج عن هذه الحواجز عدم اندماج بعض المناطق مع الأسواق العالمية، فلا يوجد ربط بين المناطق بسبب ارتفاع تكاليف البناء في سلاسل الجبال الكولومبية، ويعيش حوالي ربع السكان في المناطق النائية الريفية[cxliv].

وتنظر كولومبيا إلي التعليم علي أنه أداة أساسية في تنمية الموارد البشرية اللازمة لزيادة إنتاجية البلاد، وجعلها قادرة علي المنافسة في البيئة العالمية [cxlv] ولكن لم يتحقق تعميم التعليم الأساسي في كولومبيا وخاصة في المناطق الريفية لصعوبة الوصول إلي هذه المناطق، فضلا عن أن هناك عوامل مختلفة قد تمنع التلاميذ من الالتحاق بالمدارس، وتحقيق التحصيل الدراسي المرتفع، ومن أهم هذه العوامل[cxlvi]:

(١) عدد الأطفال في سن المدرسة فى المناطق الريفية النائية قليل، فلم يتوافر لهم مدرسة قريبة للالتحاق بها.

(٢) لا توجد وسائل النقل والمواصلات للوصول إلي المدارس.
(٣) صعوبة توظيف معلمين علي درجة عالية من الأداء بسبب عزلة هذه المدارس وتكاليف السفر.
(٤) نقل المعلمين من مدرسة إلي أخرى قد يؤدي إلي عدم الاستقرار في المدارس، ويحدث النقل بسبب نقص في التمويل أو لأسباب خاصة بسياسة الحكومة.
(٥) المناهج تركز علي البيئة الحضرية، ولا تمت بأي صلة للبيئة الريفية.
(٦) الغياب المستمر للأطفال خلال المواسم المزدحمة زراعيا.
(٧) عدم اهتمام الوالدين بالتعليم لانخفاض المستوي التعليمي لهم، وقلة مشاركتهم في هذه المدارس.
(٨) قد يلتحق بعض الأطفال بالمدرسة في سن كبيرة، ويكونون أكبر سناً من أطفال آخرين في نفس الصف، وذلك يشعرهم بالحرج، فيتسربون من المدرسة.

وبالإضافة إلي ما سبق قد يكون أساس المشكلات التعليمية لكولومبيا في الريف يتمثل في التوزيع غير العادل للموارد، والتفاوت بين المناطق الريفية والحضرية في الخدمات الحكومية[cxlvii].

ونظراً لأن عدد المعلمين يكون أقل بالنسبة لعدد الصفوف في المدارس الريفية فغالباً ما تكتفي المدارس بالصفوف الدنيا (١-٣) من المدرسة الابتدائية، بدلاً من توفير جميع الصفوف، وتسمي هذه المدارس (مدارس غير مكتملة) ويمكن للأطفال من الصفوف العليا (٤،٥) مواصلة دراستهم في المدينة (المناطق الحضرية)، ولكي ينتقل الأطفال إلي المناطق الحضرية، غالبا ما يكون فيها شيء من الصعوبة، فتتوقف الدراسة عند الصفوف الدنيا في المدارس غير المكتملة[cxlviii].

ومن أجل توفير التعليم الابتدائي الكامل في المناطق الريفية في كولومبيا استخدمت كولومبيا نموذج المدرسة الموحدة (التي روجت لها اليونسكو منذ عام ١٩٦١م) وتتمثل فلسفتها في هيكلة الفصول الدراسية، واستخدامها علي نظام المدرسة المتعددة الصفوف، ومدة الدراسة بها خمس سنوات، ويعمل بها معلم أو معلمان، فضلا عن أن التركيز في هذه المدرسة يكون علي التعلم النشط المتمركز حول التلميذ[cxlix].

وأثناء استخدام كولومبيا لنموذج المدرسة الموحدة، فقد عانت من بعض المشكلات التعليمية ذات الصلة بتدريب المعلمين، ونقص الأدوات المنهجية التي تحسن الأداء واستخدام المعلمين لأساليب تدريس تعتمد علي التحفيظ والتلقين، واستخدام المدارس الريفية لمنهج مُعَدّ لتلاميذ الحضر .

والجدير بالذكر أن كولومبيا قد تغلبت علي مشكلاتها التعليمية سالفة الذكر من خلال تطبيق نموذج المدرسة الجديدة.

فالمدرسة الجديدة تعد مرحلة أكثر تطورا من المدرسة الموحدة، وهي من التجارب الرائدة التي تلقي دعما وتأييدا من المنظمات الدولية كاليونيسيف واليونسكو والبنك الدولي، وقد بدأت المدرسة الجديدة كمشروع تجريبي في عام ١٩٧٥م مع ١٥٠ مدرسة في المناطق الريفية لتقديم الخدمات التعليمية للمحرومين في المناطق النائية في كولومبيا من سن (٦ – ١٤) سنة ويوجد بها معلم أو معلمان للمرحلة الابتدائية[cl].

وبحلول عام ١٩٧٨م كان يتم تنفيذ نموذج المدرسة الجديدة في ٥٠٠ مدرسة في المناطق الريفية في كولومبيا بتمويل من منظمة اليوسيد واليونيسيف ووزارة التربية والتعليم الكولومبية، وفي عام ١٩٨٦م اتخذت الحكومة الكولومبية قرار تطبيق المدرسة الجديدة في كل مدرسة ريفية في البلاد، وقد تزامن التوسع في تطبيق نموذج المدرسة الجديدة مع تحقيق اللامركزية في التعليم في كولومبيا [cli]، وقد بلغ معدل الإلمام بالقراءة والكتابة فى كولومبيا طبقا لإحصائيات ٢٠١٥ (٩٤,٧%) بين الذكور(٩٤,٦%) وبين الإناث (٩٤,٨%) [clii].

وفي هذا الإطار استطاعت المدرسة الجديدة أن تعالج المشكلات التعليمية في الريف في كولومبيا من خلال عدة محاور: -

- المحور الأول : المناهج الدراسية : يعد المنهج الدراسي أحد المحاور الرئيسية لنموذج المدرسة الجديدة، وقد صمم هذا المنهج بالتعاون مع المجتمع المحلي، حيث حرصت المدرسة الجديدة علي ربط المناهج الدراسية بالبيئة المحلية للدارسين لتلبية احتياجاتهم المختلفة.
- المحور الثاني : الاتصال المجتمعي (العلاقة بين المدرسة والمجتمع) : حرصت المدرسة الجديدة علي تكوين علاقات قوية مع المجتمع المحلي من خلال التعاون بين المعلمين والطلاب وأولياء الأمور في الأنشطة المدرسية .

- المحور الثالث : تدريب المعلمين : يعد تدريب المعلمين أثناء الخدمة جزءا لا يتجزأ من استراتيجية المدرسة الجديدة، وربما كان أهم عنصر في نجاح المدرسة الجديدة، حيث يتم تدريب المعلم عدة مرات في السنة لتعزيز تطوره المهني .

أ- مدخلات نظام التنمية المهنية لمعلم مدرسة الفصل الواحد فى كولومبيا:

وتتمثل مدخلات التنمية المهنية لمعلم مدرسة الفصل الواحد في كولومبيا في :-

(١) أهداف التنمية المهنية للمعلم وتتمثل في: [cliii].

- تحسين أداء المعلمين في المدرسة متعددة الصفوف.
- اكتساب المعلم خبرة بالمجتمع الريفي واحتياجاته.
- تدريب المعلم علي القيام بالأدوار المنوطة به، حيث إن دوره لا يقتصر علي نقل المعرفة، وإنما له دور اجتماعي وثقافي.
- تنمية قدرة المعلم علي تشجيع التعلم الذاتي.
- تنمية قدرة المعلم علي استخدام وسائل عملية وفعالة لتقييم الدارسين.
- زيادة الكفاءة الإنتاجية لمعلم المدرسة المتعددة الصفوف.

(٢) المدربون :

يكون المدرب معلما من ذوي الخبرة بالمدرسة، ويتم اختياره من قبل فريق يتكون من مدير المدرسة " رئيس مجلس الإدارة بالمدرسة"، وكيل بالمدرسة، مقيم خارجي مستقل ويشترط[cliv].

١- أن يكون حاصلا علي بكالوريوس كحد أدني .
٢- لديه خبرة لا تقل عن ٣ سنوات في مجال التدريس "أن تكون خبرة المدرب في التدريس في نفس المرحلة التي يدرب فيها المعلمين"
٣- يكون أكبر سنا من المعلم بحد أدنى ٨ سنوات، حتى ينظر إليه علي أنه من ذوي الخبرة.
٤- سبق له أن تلقي تدريبا في مجال تعليم الكبار.

(٣) المتدربون من معلمي المدارس المتعددة الصفوف :

لا توجد معايير واضحة يتم فى ضوئها اختيار المعلمين للالتحاق ببرامج التنمية المهنية، وإنما يلتحق بها كل من يعمل فى هذا المجال.

(٤) أما أساليب التنمية المهنية لمعلم المدارس المتعددة الصفوف في كولومبيا [clv] **:**

- **التدريب العملي :** قد استخدمت المدرسة الجديدة في كولومبيا أسلوب التدريب العملي بدلا من أسلوب المحاضرة التقليدي، وذلك لتدريب المعلمين علي كيفية استخدام الدارسين أدلة التعلم الذاتي، وتدريبهم أيضا علي شرح المناهج واستخدام الاستراتيجيات الجديدة الملائمة للفصول متعددة الصفوف.
- **ورش العمل :** تعد ورش العمل من أهم أساليب التنمية المهنية، حيث إنها تساعد المعلمين علي التعرف علي أقرانهم وتقلل من عزلتهم، كما إنها تعزز التفكير الجماعي وثقافة المشاركة لدي المعلمين.
- **التوجيه :** يقوم مستشار المدرسة بتقديم النصح والمشورة للمعلم لمساعدته في حل المشكلات التي تقابله أثناء العمل.
- **تعلم الأقران :** يتم من خلال هذا الأسلوب الاستفادة من وجهة نظر الآخرين عندما يعرض المعلم المشكلات التي تقابله أثناء العمل، ويتم مناقشتها والتوصل إلي أفضل الحلول، وذلك من خلال اللقاءات الشهرية التي تعقد بين المعلمين .
- **التوأمة المؤسسية :** وهي الشراكة بين المدارس المحلية لتنمية المعلم، وذلك من خلال اجتماع بعض المعلمين في مدرسة ما مع معلمين آخرين في مدرسة أخرى لتحليل المشكلات التعليمية ومناقشة النتائج .

والجدير بالذكر أن كولومبيا قد ركزت علي أساليب تنمية مهنية فعالة لتحسين وتطوير أداء المعلم، فالأساليب سالفة الذكر قد تتيح للمعلم فرصة قوية للممارسة والتطبيق وفي نفس الوقت توسع وتعمق فهمه للممارسات التدريسية.

ب- عمليات نظام التنمية المهنية :

تعد العمليات العنصر الثاني من مكونات نظام التنمية المهنية لمعلمي مدرسة الفصل الواحد ، ويتم من خلالها تفاعل المدخلات مع بعضها البعض للحصول علي المخرجات، وتتضمن العمليات ثلاث مراحل، وهى : - (١) مرحلة التخطيط والتصميم . (٢) مرحلة التنفيذ. (٣) مرحلة التقويم.

وسيتم عرض كل مرحلة من هذه المراحل علي النحو التالي : -

(١) مرحلة التخطيط والتصميم

يتم تخطيط وتصميم برامج التنمية المهنية لمعلم مدرسة الفصل الواحد حسب تحديد الاحتياجات التدريبية

***تحديد الاحتياجات التدريبية**

يقوم المعلم فى كولومبيا بملء "استمارة فردية" يحدد فيها الاحتياجات التي يريد التدريب عليها ويوقع عليها [clvi] ومن خلال هذه الاحتياجات تنظم برامج التنمية المهنية .

***إخطار المتدربين**

يتم إخطار المتدربين بموعد التدريب، والمكان عن طريق الملصقات الإعلانية في المدرسة .

*** مكان التدريب**

تستخدم كولومبيا المدرسة كوحدة تدريب قائمة بذاتها، فيتم التدريب في[clvii].

- المدرسة : وهى آلية منخفضة التكلفة، كما أن التدريب في المدرسة يتيح للمعلمين تطبيق ما تلقوه من برامج التنمية أولا بأول.

- مراكز ريفية صغيرة : ويتم أيضا التدريب في مراكز ريفية صغيرة، يجتمع فيها المعلمون مرة كل شهر لعقد ورش العمل

*** برامج التنمية المهنية ومحتواها :-**

- **برامج تعريفية** : هي برامج قائمة على المدرسة، حيث تستخدم المدرسة كوحدة تدريب للمعلمين أثناء الخدمة، ويتم خلالها تكوين شراكات بين (المعلمين – الموجهين – المدرين) [clviii] وتقدم هذه البرامج في العام الأول من العمل بالتدريس، فقد يتم عقد ثلاث ورش عمل تدريبية ومدة كل تدريب أسبوع[clix] لدعم وتطوير المعرفة والمهارات التي يحتاج إليها المعلمون، وتجنب الوقوع في المشكلات أثناء العمل، وإتاحة الفرصة للمعلم لكي يستخدم الممارسة التأملية في عمله .

- **برامج توجيهية :** توفر هذه البرامج فرصا للتنمية المهنية المستمرة للمعلمين، وتؤكد على أن المعلمين بحاجة إلى الدعم المؤسسي من اجل تحسين أدائهم .

وتتمثل هذه البرامج في مساعدة الموجه – والمستشار التعليمي ومدير المدرسة للمعلمين على مدار السنة وليست مجرد بضعة أيام من التدريب[clx].

كما أنها تشمل اجتماعات المعلمين الشهرية مع مجموعة مماثلة من مدارس أخرى لتبادل الأفكار والآراء والتوصل إلى حلول أبداعية للمشكلات التي تقابلهم أثناء العمل[clxi].

ويتضمن محتوى برامج التنمية المهنية نظريات التعلم وعمليات التقييم والتخطيط للدروس، وجعل موارد التعليم والتعلم من الموارد المتوافرة محليا، واستخدام المكتبة المدرسية في (العلوم – الرياضيات – الدراسات الاجتماعية – اللغة) واستخدام أركان التعلم – والعمل الجماعي[clxii].

***مدة برامج التنمية المهنية :**

يتم عقد ثلاث ورش عمل تدريبية ومدة كل تدريب أسبوع، وذلك فى العام الأول من العمل بالتدريس، أى أن مدة البرامج ثلاثة أسابيع .

(٢) مرحلة التنفيذ : يتم تنفيذ برامج التنمية المهنية فى المدرسة باعتبارها وحدة تدريب قائمة بذاتها، وذلك بالتعاون بين الهيئة الإدارية التى تهيىء بيئة مناسبة للتدريب والمدربين الذين تم اختيارهم لتنفيذ هذه البرامج .

(٣) مرحلة التقويم : يتم تقويم برامج التنمية المهنية للمعلم فى نهايتها عن طريق " نموذج استطلاع الرأى"، ويتم من خلال هذا النموذج تقويم البرنامج نفسه، من حيث تحقيقه لأهدافه ودرجة نجاحه فى تحقيق الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وكفاءة المدرب من عدمه، بالإضافة إلى درجة استفادة المعلم من البرنامج، والصعوبات التى قابلته أثناء البرنامج، وأهم المقترحات لحلها .

ج- مخرجات نظام التنمية المهنية :-

تتمثل مخرجات نظام التنمية المهنية لمعلم مدرسة الفصل الواحد في مخرجات (معرفية، مهارية، وجدانية) فقد تمكن المعلم من إعداد دراسة عن المقاطعة التي يعمل بها ومعرفة الخصائص الثقافية لأفرادها، وذلك من خلال خرائط المجتمع، وإعداد تقويم زراعي لهذه المقاطعة، وإعداد جدول زمني مرن للمدرسة بالإضافة إلى إعداد دروس متعددة لأكثر من صف في وقت واحد[clxiii]، وقد أدى كل ذلك بسرعة ومهارة، كما أنه تمكن من تكوين علاقات طيبة مع أولياء الأمور، والمجتمع المحلى، فجعل أولياء الأمور يشاركون في تحسين المدرسة وحل مشكلاتها، وشعر المعلمون بالرضا عن عملهم ورغبتهم فى الاستمرار فى هذه المدارس[clxiv].

ومن خلال عرض تجربة كولومبيا فى التنمية المهنية لمعلم مدرسة الفصل الواحد يمكن الإشارة إلى أوجه القوة وأوجه الضعف .

الدولة	أوجه القوة	أوجه الضعف
كولومبيا	-المدرب من المعلمين ذوى الخبرة بالمدرسة، ويتم اختياره طبقا لشروط مقننة تتمثل فى (المؤهل الدراسى، خبرته فى التدريس فى مجال تعليم الكبار، خبرته فى مجال التدريب فى تعليم الكبار) - استخدام أساليب تنمية مهنية تتيح فرصة الممارسة والتطبيق للمعلم، وتتمثل فى (التدريب العملى، ورش العمل، التوأمة المؤسسية، تعلم الأقران) -دراسة الاحتياجات التدريبية للمعلمين، يقوم المعلم بملء استمارة يحدد فيها الموضوعات التى يريد التدريب عليها . -استخدام المدرسة كوحدة تدريب -الاهتمام ببرامج التنمية المهنية للمعلمين سواء التعريفية والتوجيهية على مدار السنة .	- لا توجد معايير واضحة يتم فى ضوئها ترشيح المعلمين لبرامج التنمية المهنية . - يتم التقويم فى نهاية برامج التنمية المهنية . - عدم تنوع الأدوات التى تستخدم فى تقويم البرامج .

خامسا:- المقترحات الإجرائية :

فى ضوء ما تم عرضه من الأدبيات، ودراسات سابقة، تقترح هذه الدراسة ما يلى :

- ضرورة تحديد معايير يتم فى ضوئها الترشيح لبرامج التنمية المهنية مثل (المؤهل العلمى، سنوات الخبرة، الكفاءة فى العمل)
- ضرورة اختيار مدرب معلمى الكبار من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة العاملين فى مجال تعليم الكبار، أو يتم اختياره من العاملين فى الهيئة العامة لتعليم الكبار وإدارات محو الأمية، بشرط أن يكون من المؤهلين علميا وتربويا فى هذا المجال(حاصل على درجة الماجيستير أو الدكتوراه فى مجال تعليم الكبار، وذو كفاءة) ولديه خبرة فى مجال التدريب .
- دراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمى الكبار(معلم محو الأمية، معلمة مدرسة الفصل الواحد)من خلال (استبانة- لقاءات مع المعلمين- تحليل تقارير الموجهين) قبل التخطيط لبرامج التنمية بفترة كافية، واشتقاق برامج التنمية المهنية من الاحتياجات الفعلية للمعلمين .
- تفعيل دور الأكاديمية المهنية للمعلمين فى تنمية معلمات مدارس الفصل الواحد، ودور الهيئة العامة لتعليم الكبار وإدارات محو الأمية فى تنمية معلم محو الامية، وذلك عن طريق الاهتمام بالبرامج العلاجية؛ لمعالجة أوجه القصور فى أداء المعلمين (تشخيص صعوبات التعلم لدى الدارسين- إعداد الدروس لعدة مستويات تعليمية)، وتكثيف البرامج التنشيطية أثناء الخدمة .
- تطبيق مبدأ المحاسبية فى حضور برامج التنمية،وذلك بتعرض المقصر للجزاء والمساءلة، وتعزيز الملتزمين بتقديم حوافز مادية، أو معنوية .
- استخدام أساليب تنمية حديثة، وغير تقليدية مثل أسلوب التدريس المصغر؛ لأنه يدرب المعلم على مهارات الموقف التدريسى قبل تنفيذه أمام الدارسين بصورة حقيقية، وخاصة أن معظم المعلمين فى فصول محو الأمية ومدرسة الفصل الواحد لم يتم إعدادهم للعمل فى هذا المجال .

- تقويم برامج التنمية فى كل المراحل (قبل البدء، أثناء التنفيذ، بعد الانتهاء)، وأن يكون التقويم شاملا لكل عناصر البرنامج (البرنامج نفسه، المدرب، المتدرب، مكان التدريب)
- استخدام أكثر من أداة فى تقويم برامج التنمية (الاستبانة، المقابلة، استمارة استطلاع رأى، الاختبار)؛ للكشف عن نقاط القوة وتدعيمها، ونقاط الضعف ومعالجتها .
- إنشاء أقسام فى كليات التربية لإعداد معلم الكبار(معلم محو الأمية، معلمة مدرسة الفصل الواحد) ويتم قبول عدد محدد من الطلبة يتناسب مع أعداد الأميين وأعداد المتسربين، ويتم تعيينهم بالفعل بعد التخرج، ويكون لهم حافز خاص، وبذلك نضمن سلامة إعداد هذا المعلم .
- توعية أولياء الأمور بأهمية وأهداف مدارس الفصل الواحد من خلال عقد ندوات أو التواصل عبر البريد الإلكترونى، وأن هذه المدارس تختلف عن فصول محو الأمية، ومن ثم تتغير نظرة المجتمع إلى هذه المدارس، ويرسل أولياء الأمور بناتهم إليها .

هوامش الدراسة :

(١) **صابر عبدالمنعم محمد ومحمد رفعت حسنين**: تطور الكفايات المهنية والتخصصية لموجهى اللغة العربية لمعلمى محو الأمية، ورقة عمل مقدمة إلي المؤتمر السنوي الثاني لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس،تقويم التجارب والجهود العربية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار، دار الضيافة، جامعة عين شمس ١٣ ــ ١٤ ابريل ٢٠٠٤، ص٢٤٣.

(٢) **أحمد عبدالشافي ومحمد شكري وزير**: جهود الهيئة العامة لمحو الأميةوتعليم الكبار في مواجهة مشكلةالأمية بمحافظة الشرقية،دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، ع٣٩، سبتمبر ٢٠٠١، ص ١٣٥.

(٣) **تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠٥م** : available at: www.un.org. accessed on: 27-2-2016

(٤) **سهام نجم**: تعليم الكبار أحد المكونات الأساسية لحقوق الإنسان، كاترين دينس (تحرير)ـ تعليم الكبار والتغير الاجتماعي؛ الأردن، فلسطين ـ لبنان ـ سوريا ـ مصر، مؤسسة التعاون الدولي التابعة للجمعية الألمانية لتعليم الكبار، ٢٠١٣، ص٨.

(٥) **هلن كلارك**: تقرير التنمية البشرية ٢٠١٥، التنمية في كل عمل،برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠١٥م

available at: www.un.org. accessed on: 9-4-2016

(٦) **مركزالمعلومات ودعم اتخاذ القرار**: نسبةالأمية لعام ٢٠١٥م، الهيئة العامة لتعليم الكبار، القاهرة، ٢٠١٥م.

(٧) **سعيد محمد محمد السعيد وهدي محمد إمام صالح**: تدريب معلمى تعليم الكبار بالوطن العربي في ضوء الكفايات دليل مرجعى، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ٢٠٠٨، ص٧.

(٨) **المرجع السابق :** ص٨.

9- **Shah, S.Y**: Teacher and trainers in adult education and lifelong learning professional development in Asia and Europe, mapping the filed of training in adult and lifelong learning in India Bergisch, Coladboch, Germany, 2009, pp.12-18.

10- **The department of eduztion and training**: Flagship straegy 5, teacher professional development, planning on induction program, teacher snd sso development unit, department of education and traning, Victoria, 2005, pp.26-28.

(١١) **حسين بشير محمود**: الدليل المرجعي للتنمية المهنية لمعلمي محو الأمية وتعليم الكبار، الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، القاهرة، ٢٠٠٨، ص١.

(١٢) **سعيد محمد محمد السعيد وهدي محمد إمام صالح**: برنامج مقترح لتنمية كفايات معلم بالوطن العربي، مجلة القراءة والمعرفة تصدر عن الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ٧٩، يونية ٢٠٠٨، ص٥٨.

(١٣) **ينظر في** :

- **عبدالناصر محمد محمد**: فاعلية برنامج تدريبي مدمج في تطوير الأداء التدريسي لمعلمي محو الأمية وتعليم الكبار في جمهورية مصر العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠١٤، ص٦.

- **سعيد جمال سليمان** : الاتصال وترشيد الاتجاهات المعوقة للتقدم في مصر، دراسة بالتطبيق علي محو الأمية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٩، ص ص ٢١٠ ــ ٢١١.

- **هدي حسن شوقي**: معايير مقترحة لجودة أداء معلم تعليم الكبار في فصول ومراكز محو الأمية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٥، ص ١٨٨.

(١٤) **ينظر في** :

- **هالة أحمد إبراهيم محمد**: إعداد معلمات مدارس الفصل وتنميتهن مهنياً في ضوء متطلبات الجودة "تصور مقترح"، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠١١، ص ١٥٨ .

- **نجدة إبراهيم علي سليمان** : التنمية المهنية لمعلمة المدرسة ذات الفصل الواحد بمصر في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، ورقة عمل مقدمة إلي المؤتمر السنوي الثالث لمركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس، معلم الكبار في القرن الحادي والعشرين، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢٣ ــ ٢٤ أبريل ٢٠٠٥، ص ٤٧٤.

(١٥) **ينظر في** :

- **سعيد محمد محمد السعيد وهدي محمد إمام صالح**: برنامج مقترح لتنمية كفايات معلم الكبار بالوطن العربي، مرجع سابق، ص٥٨.

- **عبدالناصر محمد محمد** : مرجع سابق، ص٦.

(١٦) **إيمان أحمد هاني**: تطوير مدارس الفصل الواحد للفتيات في ضوء الاحتياجات المجتمعية المتجددة دراسة حالة، رسالة دكتوراه غير منشورة،معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠١١، ص١٩٥.

(١٧) **سعيد محمد محمد السعيد**: برامج تعليم الكبار إعدادها ـ تدريسها ـ تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٦، ص١٦٥.

(١٨) ينظر فى :

- **سوزان محمد المهدي**: التنمية المهنية لمعلم الكبار في ضوء التحديات العالمية المعاصرة، ورقة عمل مقدمة إلي المؤتمر السنوي الثالث لمعلم الكبار في القرن الحادي والعشرين، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢٣ ــ ٢٤ أبريل ٢٠٠٥، ص١٠٦.

- **أسامة محمود فراج ونجلاء محمد حامد**: معوقات تطبيق الجودة في برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي محوالأمية الكبار دراسة حالة علي محافظة الجيزة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، يوليو ٢٠١٠، ص١٤٧.

(١٩) **وولتريديك ولوكيري**: التصميم المنظم للتعليم، ترجمة محمد زيدان غزاوى، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق، ١٩٩٨م، ص ص ٧، ٩.

(٢٠) **إبراهيم محمد إبراهيم**: التخطيط الاستراتيجي لمشروعات تعليم الكبار، مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار، يصدرها مركز تعليم الكبار جامعة عين شمس ، ع٤، ٢٠٠٦، ص ص ٢١ ــ ٢٣.

(21) C**entral statistics office**:India in figures 2015, Research &publication unit, ministry of statistics and programme implementation, New Delhi,2015, p2.

(22)- **Navinchandra, Shan**: Literacy rate in India, international journal of research in all subjects in multi languages, vol (1), issue (7), October 2013, p.14.

(٢٣) **حسين بشير محمود**: مرجع سابق، ص٣.

24- **Smith, Cristine and Gillespie**, Marilyn: Study of professional development in adult education, national center for the study of adult learning and literacy, Cambridge, 2003, p.22.

(٢٥) **أسامة محمود فراج** : تصور مقترح لتكوين معلم الكبار بكلية التربية، جامعة الكويت، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٩، ص١٣١.

(٢٦) **سلوي حلمي علي يوسف**: التنميةالمهنية لمعلمات الفصل الواحد في ضوء المتغيرات المجتمعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة بني سويف، ٢٠٠٦م.

(٢٧) **هالة أحمد إبراهيم**: مرجع سابق.

28- **Van, Annette, Lamoen**: Adult dyslexia in New Zealand, The professional development needs of adult literacy educators, master of education, the university of Waikato, New Zealand, 2013.

(٢٩) **إكرام عبدالستار محمد دياب**: تطوير نظام إعداد معلم الفصل الواحد بمصر في ضوء خبرات بعض الدول "دراسة مقارنة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٢٠٠٨م.

30- Penrice, Gloria: The effects of intensification on rural teacher's work, New Zealand journal of teacher's work, vol (8),issue (2), 2011.

(٣١) **عبدالناصر محمد محمد بكر**: مرجع سابق.

(٣٢) **محمد منير مرسي** : الاتجاهات الحديثة في تعليم الكبار، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠١، ص ٨.

33- **Hagedorn, Mary & Chapman**, Christopher : Participation in adult education and lifelong learning, Washington, u.s. deprtment of education, national center for education statistics, 2004, p.2.

(٣٤) **الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار** : قانون رقم ١٣١ لسنة ٢٠٠٩، القاهرة، الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، ٢٠٠٩، ص ٧٩.

(٣٥) **ينظر في** :

- **آمال العرباوي مهدى** : دراسات فى تعليم الكبار، دار فرحة للنشر والتوزيع، المنيا، ص ١١٢.
- **محمد جاسم العبيدي :** تفريد التعليم والتعليم المستمر، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩، ص ١٥٩.

(٣٦) **آمال العرباوي مهدي** : مرجع سابق ، ص ص ١٣ ــ ١٦.

(٣٧) **حسين عباس لقيه** : التجربة المصرية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار من ١٩٩٣/١٩٩٤ ــ ٢٠٠٠/٢٠٠١، ورقة عمل مقدمة إلي المؤتمر السنوي الأول تعليم الكبار في عصر المعلوماتية رؤي وتوجهات، مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس، ٢٠٠٣، ص ٧.

(٣٨) **إبراهيم محمد إبراهيم وعبدالراضي إبراهيم محمد**: استراتيجيات تعليم الكبار في المناطق الأكثر احتياجا، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٠، ص ١٨٤.

(٣٩) **المرجع السابق** : ص ١٨٥.

(٤٠) **محمد عبدالحميد محمد** : تطور مدارس الفصل الواحد بجمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول الأخرى دراسة مقارنة، مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، المجلد الثالث، العدد الأول، يونيو ٢٠٠٠، ص ٢١٠.

(٤١) **المرجع السابق**: ص ٢٠٢.

(٤٢) **كوثر كوجاك** : مدارس الفصل الواحد المفهوم والإجراءات، الدليل المرجعي لتدريب المعلمين بالمدارس ذات الفصل الواحد، ج ١، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٤، ص ص ٦٠، ٦٢.

(٤٣) **عرفات عبدالعزيز سليمان**: الاتجاهات التربوية المعاصرة، القاهرة، الأنجلو المصرية، ٢٠٠٠، ص ١٦٤.

(٤٤) **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم**: استراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلومن إدارة برامج التربية، ٢٠٠٠، ص ١٦٤.

(٤٥) **إبراهيم محمد إبراهيم وعبدالراضي إبراهيم محمد** : مرجع سابق، ص ١٨٤.

(٤٦) **المرجع السابق**: نفس الصفحة.

(٤٧) **إبراهيم محمد إبراهيم** : التخطيط الاستراتيجي لمشروعات تعليم الكبار، مرجع سابق، ص ٢٢.

(٤٨) **المرجع السابق**: ص ٢٣ .

(٤٩) **إبراهيم محمد إبراهيم وعبدالراضي إبراهيم محمد** : مرجع سابق، ص ١٨٧.

(٥٠) **خالد طه الأحمد** : تكوين المعلمين من الإعداد إلي التدريب، العين، دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٥، ص ١٩

(٥١) **مجدي عزيز إبراهيم** : معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٩، ص ١٢٧

(٥٢) **ينظر في** :

- **محمد علي إسماعيل** : تصور مقترح لبرنامج إعداد معلم الكبار في كليات التربية بالجامعات السورية، ورقة عمل مقدمة إلي المؤتمر السنوي الثالث لمركز تعليم الكبار، معلم الكبار في القرن الحادي والعشرين، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢٣-٢٤ ابريل ٢٠٠٥، ص ١٣٧.
- **رأفت رضوان** : رؤية مستقبلية لإعداد معلم الكبار في القرن الحادي والعشرين، ورقة عمل مقدمة إلي المؤتمر السنوي الثالث لمركز تعليم الكبار، معلم الكبار في القرن الحادي والعشرين، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢٣-٢٤ إبريل ٢٠٠٥، ص ص ٧٤ ــ ٧٥.
- **ضياء الدين زاهر**: تعليم الكبار منظور استراتيجي، الصباح، دار سعاد الصباح، ١٩٩، ص ص ٢٣٣-٢٣٤

(٥٣) **أسامة محمود فراج عيد** : تصور مقترح لتكوين معلم الكبار بكلية التربية جامعة الكويت، دراسات وبحوث في تعليم الكبار، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٩، ص ١٤٩.

(٥٤) **حمدي عبدالعزيز الصباغ** : التنمية المهنية لمعلمي الكبار تصور مقترح، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي الثالث لمركز تعليم الكبار، معلم الكبار في القرن الحادي والعشرين، دار الضيافة ،جامعة عين شمس ٢٣ ــ ٢٤ أبريل ٢٠٠٥، دار ،.ص ص ٢٣٦ ــ ٢٣٧.

(٥٥) **سعيد محمد محمد السعيد هدى إمام صالح**: تدريب معلمي تعليم الكبار بالوطن العربي في ضوء الكفايات دليل مرجعي، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، ٢٠٠٨، ص ١٤

(٥٦) **ملك زعلوك** : التدريب في مشروع مدارس المجتمع، الدليل المرجعي لتدريب المعلمين بالمدارس ذات الفصل الواحد، ج ١ ، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة برامج التربية، ٢٠٠٤، ص ١٩٩.

(٥٧) **فتحي يوسف مبارك** : خصائص المعلم الناجح، الدليل المرجعي لتدريب المعلمين بالمدارس ذات الفصل الواحد، ج ٢، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة برامج التربية، ٢٠٠٤، ص٦٥٩.

(٥٨) **فادية حبيب أحمد** : دليل المعلم لبرنامج محو الأمية CLE(concentrated Language Encounter، القاهرة، الهيئة العامة لتعليم الكبار بالتعاون مع لجنة الروتارى لمحو الأمية ، ٢٠٠٦م، ص ٣٠.

(٥٩) **H.S. Bhola** : المرجع فى جهود محو الأمية من منظور القاعدة الميدانية، ترجمة صالح عزب، دمشق، المركز العربى للتعريب والترجمةوالتأليف والنشر، ١٩٩٨م ص ١٦.

(٦٠) **المرجع السابق**: ص ١٩.

(٦١) **نفس المرجع** : ص ١٥١.

(٦٢) **فاطمة عبدالغني عبدالله** : العائد الاجتماعي لمدارس الفصل الواحد دراسة ميدانية علي محافظة الشرقية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٢٠٠٥، ص ٧١.

(٦٣) **حسين بشير محمود** : مرجع سابق، ص ٦

(٦٤) **علي أحمد مدكور** : تعليم الكبار والتعليم المستمر (النظرية والتطبيق)، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٧، ص ٢٠٠٤.

(٦٥) **خالد فهد الحذيفي** : تصور مقترح للكفايات اللازمة لإعداد معلم العلوم للمرحلة المتوسطة .
Availble at : www.forum.stop55.com. Accessed on : 28-5-2013.

(٦٦) **سعيد محمد محمد السعيد وهدي محمد صالح** : برامج تعليم الكبار إعدادها ـ تدريسها ـ تقويمها، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٦، ص ص ١٧٠-١٧٣

(٦٧) **حسين بشير محمود** : مرجع سابق، ص ٢

(٦٨) **محمد قاسم علي قاسم قحوان** : مرجع سابق، ص ١١٥

(٦٩) **عبدالسلام مصطفي عبدالسلام**: أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، الاسكندرية، دار الجامعة الجديدة، ٢٠٠٦، ص ٤٢١.

(٧٠) **محمد علي طه ريان** : تدريب معلم الكبار وإعداده لمجتمع المعرفة، المؤتمر السنوي الثالث لمركز تعليم الكبار، معلم الكبار في القرن الحادي والعشرين، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢٤/٢٣ إبريل ٢٠٠٥،ص ٤٠٦

(٧١) **ينظر في** :
- **هالة أحمد إبراهيم محمد** : مرجع سابق، ص ١٢٨.
- **محمد علي طه ريان** : مرجع سابق، ص ص ٣٨٥، ٤٠٦ .

(٧٢) **ينظر في** :
- **صابر عبدالمنعم محمد ومحمد رفعت حسنين** : مرجع سابق، ص ٢٥٢.
- **محمد علي طه ريان** : مرجع سابق، ص ٤٠٦ .

(٧٣) **ينظر في** :
- **صابر عبدالمنعم محمد ومحمد رفعت حسنين** : مرجع سابق، ص ٢٥٢.
- **محمد عبدالحميد محمد** : تطور مدارس الفصل الواحد بجمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول الأخرى، دراسة مقارنة، المجلة المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، المجلد الثالث، العدد الأول، يونيو ٢٠٠٠، ص ١٩٩.
- **Hess, Marcia and Mooro, Bonnie**: op.cit, p.2.
- **عبد المعين سعد الدين هندي**: بعض معوقات مدارس الفصل الواحد للفتيات بمحافظة سوهاج دراسة ميدانية ، المجلة التربوية، العدد السابع عشر، يناير ٢٠٠٢، ص ١٧٠.
- **هالة أحمد إبراهيم** : مرجع سابق، ص ١٢٨.

(٧٤) **ينظر في** :
- **عائشة عبدالفتاح مغاوري** : تطوزير منظومة محو الأمية وتعليم الكبار في مصر في ضوء معايير الجودة الشاملة تصور مقترح، المؤتمر السنوي السابع لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس، إدارة تعليم الكبار في الوطن العربي، ٣-٥ مايو ٢٠٠٩، ص ٦٧٠.
- **محمد علي طه ريان** : مرجع سابق، ص ٤٠٦.

(٧٥) **لبني العكروش** : التعليم لدي كبار السن في الأردن، المؤتمر السنوي الثالث لمركز تعليم الكبار معلم الكبار في القرن الحادي والعشرين، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢٤/٢٣ إبريل ٢٠٠٥، ص ٣٤٦.

(٧٦) **سعيد محمد محمد السعيد وهدي إمام صالح** : برنامج مقترح لتنمية كفايات معلم الكبار بالوطن العربي، مجلة القراءة والمعرفة، تصدرها الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعية عين شمس، ع ٧٩، يونيه ٢٠٠٨، ص ٦٣

(٧٧) **أحمد عبد الحميد الشافعي ومحمد شكري وزير**: مرجع سابق، ص١٥٢

(٧٨) **مركز تطوير التعليم الجامعي والهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار** : معلم محو الأمية وتعليم الكبار اختياره وإعداده وتدريبه وتقويم أدائه، مجلة دراسات تربوية في التعليم الجامعي، ع٧، أكتوبر ٢٠٠٤، ص٣١.

(٧٩) **ينظر فى** :

- **رضا محمد عبدالستار عطية** : معوقات العملية التعليمية لدي الكبار بفصول محو الأمية في جمهورية مصر العربية- رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠١، ص ٢١٧.
- **ناجي شنودة نخلة** : العملية التعليمية بفصول محو الأمية دراسة تقويمية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٤، ص ص ٣٠٧ – ٣٠٨.
- **هدي حسن شوقي** : معايير مقترحة لجودة أداء معلم تعليم الكبار في فصول ومراكز محو الأمية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٥، ص ص ١٨٩ – ١٩٠.
- **سعيد جمال سليمان** : الاتصال وترشيد الاتجاهات المعوقة للتقدم في مصر دراسة بالتطبيق علي محو الأمية، المركز القومي البحوث التربوية والتنمية، القاهرة، يونيو، ٢٠٠٩، ص ص ٢١٠

(٨٠) مقابلة مع مدير إدارة التدريب والتخطيط بالهيئة العامة لتعليم الكبار يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١٥/١٢/٨م، فى مقر الهيئة .

(٨١) **حمدي عبدالعزيز الصباغ**: مرجع سابق، ص ٢٤٧.

(٨٢) **ينظر في** :

- **محمد علي طه ريان**: مرجع سابق، ص ٤٠٢.
- **سوزان محمد المهدي** : مرجع سابق، ص١٠٦.
- **فهيمة لبيب بطرس**: واقع تدريب معلمي محو الأمية وتعليم الكبار أثناء الخدمة في مصر، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية جامعة المنيا، مج ١٥، ع ٤، أبريل ٢٠٠٢، ص ٢٢٥.
- **أسامة محمود فراج** : تقويم الدورات التدريبية لمعلمي محو الأمية علي ضوء حاجات الكبار التعليمية، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ع ٢، أبريل ٢٠٠٤، ص ٨٦ .

(٨٣) **منى أحمد صادق سعد** : واقع إدارة الموارد البشرية بالهيئة العامة لتعليم الكبار بجمهورية مصر العربية نظريا وميدانيا، فى تصور مقترح لإدارة الموارد البشرية فى مجال تعليم الكبار بجمهورية مصر العربية، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠١٣، ص ١٣٥.

(٨٤) **أسامة محمود فراج ونجلاء محمد حامد** : مرجع سابق، ص ١٩٤.

(٨٥) **ينظر فى** :

- **أسامة محمود فراج ونجلاء محمد حامد** : مرجع سابق، ص ١٩٣ .

- **أسامة محمود فراج :** تقويم الدورات التدريبية لمعلمي محو الأمية علي ضوء حاجات الكبار التعليمية، مرجع سابق، ص ٩٣.

- **فهيمة لبيب بطرس**: مرجع سابق، ص٢٣٢ .

(٨٦) **سعيد محمد محمد السعيد وهدي إمام صالح** : برنامج مقترح لتنمية كفايات معلم الكبار بالوطن العربي، مرجع سابق، ص ٨٨

(٨٧) **أسامة محمود فراج ونجلاء محمد حامد** : مرجع سابق، ص ١٩٣.

(٨٨) **أسامة محمود فراج**: مرجع سابق، ص ٩١

(٨٩) **منى أحمد صادق سعد** : مرجع سابق، ص ١٣٦.

(٩٠) **أسامة محمود فراج** : تقويم الدورات التدريبية لمعلمي محو الأمية علي ضوء حاجات الكبار التعليمية، مرجع سابق، ص ١٠١.

(٩١) **نهلة جمال محمد سعد** : اتجاهات الرأي العام نحو جهود الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٩، ص ١١٠.

(٩٢) **أسامة محمود فراج ونجلاء محمد حامد** : مرجع سابق، ص١٩٤.

(٩٣) **نهلة جمال محمد سعد** : مرجع سابق، ص ١١٤

(٩٤) **أسامة محمود فراج ونجلاء محمد حامد** : مرجع سابق، ص ٢٠٤

(٩٥) **المرجع السابق** : ص ١٧٢

(٩٦) **ينظر في** :
- **رضا عبدالستار** : مرجع سابق، ص ٢١٩.
- **سعيد جميل سليمان** : الاتصال وترشيد الاتجاهات المعوقة للتقدم في مصر دراسة بالتطبيق علي محو الأمية، المركز القومي البحوث التربوية والتنمية، القاهرة، يونيو، ٢٠٠٩، ص ص ٢١٠ – ٢١١.
- **هدي حسن شوقي** : مرجع سابق، ص ١٨٨.
- **عبدالناصر محمد محمد بكر**: مرجع سابق، ص ٦٣.

(٩٧) **أسامة محمود فراج** : الرضا الوظيفى لمعلمى الكبار وعلاقته ببعض المتغيرات " دراسة حالة"، مجلة تعليم الجماهير، السنة ٣٦، ع٥٦، ديسمبر ٢٠٠٩، ص ١٠١

(٩٨) **أسماء محمد فايز فؤاد**: الضغوط النفسية التي يواجهها معلمي الكبار وعلاقتها بكل من دافعية الانجاز وفاعلية الذات في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠١٤، ص ١٥٣

(٩٩) **وزارة التربية والتعليم** : القرار الوزارى رقم (٣٩٦) لسنة ٢٠٠٨م

(١٠٠) **وزارة التربية والتعليم** : القرار الوزارى رقم (٢٥٥) الصادر فى ١٩٩٣/١٠/١٧م المادة الأولى .

(١٠١) **الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد** : دليل الممارسات المتميزة لمدارس التعليم المجتمعى، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، القاهرة، ٢٠١٥، ص ٢١.

(١٠٢) **المرجع السابق** : نفس الصفحة .

(١٠٣) **نفس المرجع** : ص ٢٣ .

(١٠٤) **عبدالعظيم عبدالسلام إبراهيم:** تصور مقترح لتحسين واقع العملية التعليمية بمدارس الفصل الواحد، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ع ٣١، يناير ١٩٩٩م، ص ٦٣.

(١٠٥) **جمال فرغل إسماعيل** : بعض سمات الشخصية لدي عينة من معلمي مدارس الفصل الواحد متفاوتي الكفاءة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٩٨، ص ٣٢

(١٠٦) **المرجع السابق** : نفس الصفحة

(١٠٧) **خالد طه الأحمد** : مرجع سابق، ص ١٩

(١٠٨) **عبدالعزيز عبدالهادي الطويل**: مرجع سابق، ص ٢٥٣

(١٠٩) **ينظر فى** :
- هالة أحمد إبراهيم محمد : مرجع سابق، ص ١٦١
- **إيمان أحمد هانى**: تطوير مدارس الفصل الواحد للفتيات فى ضوء الاحتياجات المجتمعية المتجددة" دراسة حالة" رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠١١، ص ١٩٥ .

(١١٠) **هالة أحمد إبراهيم محمد** : إعداد معلمات مدارس الفصل الواحد وتنميتهن مهنيا في ضوء متطلبات الجودة (تصور مقترح)، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠١١، ص١٥٨

(١١١) **محمد رفعت حسنين**: فعالية برنامج تدريبي لتنمية الكفايات المهنية اللازمة لمعلمات مدارس الفصل الواحد في ضوء حاجاتهن التدريبية لتدريس اللغة العربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٤، ص ص ٥٣ – ٥٤ .

(١١٢) **إيمان أحمد هانى** : مرجع سابق، ص ١٩٥.

(١١٣) **الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد**: دليل الممارسات المتميزة لمدارس التعليم المجتمعى، مرجع سابق، ص ٨٩ .

(١١٤) **هالة أحمد إبراهيم** : مرجع سابق، ص ١٦٠

(١١٥) **هالة أحمد إبراهيم محمد** : مرجع سابق، ص١٦١ .

(١١٦) **إيمان أحمد هانى** : مرجع سابق، ص ١٩٦.

(١١٧) **هالة أحمد إبراهيم محمد** : مرجع سابق، ص ١٥٦

(١١٨) **وزارة التربية والتعليم** : الإدارة العامة للفصل الواحد، توجيهات عامة لمدارس الفصل الواحد،١٩٧٧/١٩٩٨، القاهرة، وزارة التربية، ١٩٩٨، ص١٤

(١١٩) **وزارة التربية والتعليم** : القرار الجمهوري(١٢٩) لسنة ٢٠٠٨ بتنظيم الأكاديمية المهنية للمعلمين وتحديد اختصاصها. Available at :academy.emis.gov.eg. accessed on:(7-7-2015)

(١٢٠) **ينظر فى** :

- **هالة أحمد إبراهيم محمد** : مرجع سابق، ص ١٥٦
- **إيمان أحمد هانى**: تطوير مدارس الفصل الواحد للفتيات فى ضوء الاحتياجات المجتمعية المتجددة" دراسة حالة"، مرجع سابق، ص ١٩٨

121- Wikipedia:states and union territories of India. available at:www.wikipedia.org.accessed on:15-1-2015

122- Ibid.

123- Navinchandra, Shan : Op.cit, p.14

124- **Vasudeva ,Rao& viswandha , Gupla** : low female literacy , factors and strategies ,Andhra university, India .australian journal of adult learning , vol (46) , no (1), april2006,p.85.

125 **Motkuri ,venkatanarayana** : when will India achieve universal adult literacy, status and prospects, national institute for rural development, India, 2013.p.4

126- Ibid,p.5

127- Ministry of human resource development:national literacy mission, ministry of human resourcedevelopment,india,2008,p.43

128- **Shamim, Ujjainwala**: How teachers learn, Indian journal of adult education, vol (70), No(3), July- September, 2009, pp. 18-83

129- **Shah, S.Y**: Teacher and trainers in adult education and lifelong learning professional development in Asia and Europe, mapping the filed of training in adult and lifelong learning in India, Bergisch, Coladbach, Germany, 2009, p.8

130- I bid, p.9

131- **Dichaba, Mpho**: The perspectives of in- service trainers on the challenges of the cascade model, South Africa, Pretoria, 2013, p.30

132- **Shah, S.Y**: Teacher and trainers in adult education and lifelong learning professional development in Asia and Europe, Op.cit, p.12

133- **I bid**: p.18

134- **I bid** : p.22

135- **Report of the expert committee**: national curriculum framework for adult education, New Delhi, India, 2011, p.36. available at: www.jkeducation.gov. accessed on : 15-3-2015

136- **Ministry of uman resource development**: op. cit, p.43.

137- Report of ethnography and literacy and numeracy, uppinghamm seminer, 2-5 October, 2008

138- **Shah.S.Y**: Teacher and trainers in adult education and lifelong learning professional development in Asia and Europe: op. cit, p.18.

139- I bid, p.19

140- **Shamim, Ujjainwala**: How teachers learn, Indian journal of adult education, vol (70), No (3), July – September, 2009, p. 82.

141- **Shipra, Deo**: Integrating functional literacy into agricultural development and women's empowerment programs experience from the sunhara India project, Asi, India, 2012, p.12

142- **Torres, Fabio, Sanchez and Mendez, Jairo, Nunez**: Gegraphy and economic development in Colombia, Wewyork, inter- American development bank, 2000, p6

143- **wikipedia**: Domographics of Colombia. available at: http: ar.wikipedia.org. accesseddes on: 21-10-2014

144- **Torres, Fabio, Sanchez and Mendez, Jairo, Nunez**: op. cit, p.6.

145- **Oswald, Katy and Moriarty, Kathleen**: Transforming children's lives through innovation in quality education: implications for policy and practice, institute of development studies, the university of Sussex, Brighton, uk, 2009, p.25.

146- **Vicky, Colbert**: improving education quality and access in Colombia through innovation and participation: the escuela nueva model, journal of education for international development,No(3), 30 January, 2009, p.4

147- **Oswald, Katy and Moriarty, Kathleen**: Op.cit, p.25

148- **Vicky, Colbert**: op.cit, p.5.

149- **Vicky, Arboleda**: The Colobian "escuela nueva" educational experience, UNESCO, 1991, p.45.

150- **Vicky, Colbert & Arboleda, Jairo**: The new school programmer (escuela nueva) more and better primary education for children in rural areas, Colombia, UNICEF, 1990, p.25.

151- Ibid, p.28

152- **UNESCO**: adult and youth literacy national,regional and global trends 1985-2015, UNESCO institute for statistics,2013,p.46 .

(153) **ينظر في** : -

- **Kline, Rachel**: a model for improving rural schools escuela nueva in Columbia and Guatemala, theacher college, Columbia univeraity, 2002, p.174.
- **Little, Angela**: learning and teaching in multigrade settings, unesco, 2005, pp. 11-15.

(154) **ينظر في** : -

-International education guide for the assessment of education from the republic of Colombia, government of Alberta, Canada, p.46.
available at: www.word.alberta.ca/documents/colombia.international.education-guide.pdf. accessed on: 22/11/2014.

- Noel, Mcginn: Why we should end reforms in education, Washington, inter- American development bank, 2002, p.15.

155- **Colbert, De & Vicky, Arboledo**: op.cit, p.46

156- **Kline , Rachel** : opcit,p.173.

157- **Kline , Rachel** : op.cit,p.176

158- **The department of education and traning** : flagship straegy 5 ,teacher professional development, planning an induction program , teacher and 550 development unit , department of education of training , Victoria , 2005 , pp,26-28.

159- **Forero – Pineda** : Escuela nuera;s impact on the peaceful social interaction of children in Colombia , in little – Angela d), education for all and multigrade teaching, Springer, ether lands, 2006, p.268.

160- I bid, p 269

161- I bid, p 269

162- **Kline , Rachel**: op.ciT, p.174

163- **Velez . Eduardo** : op . cit , p.4

164- **Fernando, Jose** : escuela nueva Quality improvement through education entrepreneurship,2009 ,p.10 .
avaible at: www.isites.harvard.edu15/docs/icb...files/escuela%2nueva.doc. Accessed on : 3/11/2014.