جامعة المنصورة
كلية التربية
قسم أصول التربية

بسم الله الرحمن الرحيم

كليات التربية
ووهم التنمية المهنية للمعلمين في عصر المعرفة
(دراسة تحليلية)

دكتور
مجدى صلاح طه المهدى
أستاذ ورئيس قسم أصول التربية
كلية التربية – جامعة المنصورة

المؤتمر الثالث عشر (الدولى الأول)
"إعداد المعلم وتنميته مهنيا في عصر المعرفة: رؤى وممارسات"
4-5 مارس 2019

كليات التربية

ووهم التنمية المهنية للمعلمين في عصر المعرفة
(دراسة تحليلية)

من المعلوم أن التنمية المهنية المستدامة للمعلمين تمثل أحد المرتكزات الأساسية لتنمية المواد البشرية، حيث إنها تتميز بالشمول والاستمرارية، وتقوم علي فكرة التعلم مدى الحياة الوظيفية، وتمكن المعلمين من مواكبة التقدم العلمي، واستخدام التقنيات الحديثة، والإلمام بأساليب العمل المتطورة، وهى عنصر أساسي من أساسيات تطوير التعليم ليكون المعلمون قادرين على الوفاء باحتياجات المجتمع وتحقيق أهدافه، باعتبارها عملية تطوير وتحسين المهارات والقدرات الفردية اللازمة لأداء العمل، بقصد تحقيق نقلة نوعية وكمية لدى المعلمين في المعارف المهنية الجديدة، وتنمية المهارات المهنية لديهم، وتأكيد القيم المهنية الداعمة لسلوكهم، وتمكينهم من تحقيق تربية ناجحة للمتعلمين. إضافة إلى إحداث تغير في السلوك يؤدي إلي تحقيق أهداف العملية التعليمية، تساعد في الانتقال بالمعلمين من مستواهم الحالي إلى مستوى أفضل في جميع المجالات التربوية والتعليمية، شريطة أن يتوفر لديهم القدرة والرغبة معا، من وضع إلى وضع آخر أفضل منه.

والاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين تعد أحد القضايا التي فرضتها تحديات العولمة، والثورة التكنولوجية، والثورة المعرفية، وتكنولوجيا المعلومات، وظهور صيغ تعليمية جديدة تعتمد على التعلم الالكتروني وبيئات التعلم الافتراضية ، والتحول ناحية المدرسة المحوسبة بمقوماتها وتقنياتها ومناهجها، ومن ثم كان لابد من الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين ليكونوا قادرين على التعامل مع تلك التحديات وكسب ثقة كل من يتعاملون معه) .يونس، ٢٠١٦)

ومع هذه التحديات تزداد حدة الشكوك حول استطاعة مؤسسات إعداد المعلم (كليات التربية) التعامل معها، والقدرة على استيعابها، بل والمشاركة في تحقيق التنمية المهنية المناسبة لهم بعد تخرجهم منها، وهو ما جعل المجتمع عموما، والمثقفين خصوصا، بل ونفر ليس بقليل من التربويين بصفة أكثر خصوصية، يضع أوهاما كثيرة حول استحالة قيام كليات التربية بدورها في تنمية المعلمين مهنيا، رغم أنه من الأدوار والواجبات الأساسية لها، مستندين في ذلك على سحب هذا الأمر ليصبح تابعا للأكاديمية المهنية للمعلمين رغم الملاحظات الكثيرة التي تشوب عملها من ناحية، والاستعاضة عن هذه التنمية بتدريبات وهمية وشكلية الكل يعرف كيف يتم من ناحية ثانية؟

ومثل هذه الأوهام المزعومة التي يراد لها أن تتحقق على أرض الواقع، والوقوف عليها والقيام بتحقيقها وتحليلها ونقدها من الأمور الواجبة على أي باحث تربوي، ذلك أنه من المعلوم أن الله سبحانه وتعالى خلق للإنسان حواساً تساعده على معرفة الحقائق التي تدور من حوله، وبالتالي تساعده أيضاً على اتخاذ القرارات وخصوصاً في المواقف المفصلية من حياته، وهذه المواقف الحياتية تجعله محتاجاً إلى معارف عامة ومعلومات دقيقة تمكن عقله وجوارحه من اتخاذ القرارات المناسبة حتى تستمر حياته سلسة هانئة. ولهذا تؤدى حواس الإنسان المختلفة دورها المهم فى الحصول على المعلومات الصحيحة غير المغلوطة. وهذه الحواس هي وحدات الإدخال التي يستخدمها الإنسان في الحصول على معلوماته المختلفة والتي تكون بكميات هائلة خلال أيام حياته، والتي قد يشوبها كثير من حالات التوهان فى الفهم نتيجة تزايد حالات الوهم التي أصبحت تؤرقه في كثير من أمور حياته، والذى قد لا يدرك معناه الكثيرون.

وهذه الورقة تقتضي منا كمتخصصين مراجعة المواقف من هذا الوهم المزعوم (وهم التنمية المهنية)، بالبعد عن الاستسلام له، أو اعتباره شيئا لم يكن، ليس بالتجاهل وإنما بالتعامل التربوي السليم معه، بمعرفة المؤثرات الفكرية

التي أحاطت به، والقيام بتقييم علمي وموضوعي لتداعياته، وتفسير وتحليل أبعاده بمنظورات فكرية تتعاطى مع حركة العلم والمعرفة المتجددة، دون فرض رؤية معينة لها حتى لا تتم المعالجة وفق منطق هلامي غير علمي، أو وفق نطاق محدود من الخبرة الإنسانية والتربوية معا، وبالإفادة من هذا المكتوب وردّه إلى أصوله العلمية وتحكيمها فيه، وتقويم انحرافاته من خلال رؤية العلم التربوي، على أن يلقى ذلك صدى طيباً لدى الباحثين التربويين.

وتحقيقا لذلك تأتى هذه الورقة لتجيب على عدد من التساؤلات:

١- ما مفهوم الوهم؟
٢- ما حقيقة وهم التنمية المهنية في عصر المعرفة؟
٣- ما أهم الإشكاليات المترتبة على تواجد الوهم في التنمية المهنية للمعلم؟
٤- كيف يمكن لكليات التربية أن تقلل من آثاره وتداعياته على المعلمين العاملين بالميدان التعليمي؟

حقيقة مفهوم الوهم

من المهم أن ندرك أنه حين يستشكل أمر على الفهم الإنساني أو يستصعب أمره، فإن مفتاحه هو الرؤية اللغوية له؛ فبالرجوع إلى قواميس اللغة المختلفة يتأكد من خلالها أن الوهم لغة مصدر للفعل وهم الذى يدل على معان لا ترجع إلى أصل واحد، فقد يخرج لمعنى الغلط والسهو إذا كان بكسر الهاء، فيقال: أوهم من صلاته ركعة أى أسقط. وقد يخرج لمعنى الظن إذا رميته به، يقال: أتهم الرّجل، أي إذا صارت به ريبة. وهو هنا بمعنى الظنُّ الفاسد والخداع الحسِّيُّ وكلُّ ما هو غير مطابق للواقع. وقد يخرج لمعنى التخيل، يقال توهّم الشّيء، أى تخيّله وتمثّله. وقد يكون من خطرات القلب. وعلى ذلك فالوهمُ فى اصطلاح اللغويين يعنى "إدراكُ الواقع على غير ما هو. فإنْ كان الحُكْم جازمًا لا يقبل التغيير فهو العِلْم. وإنْ قبِلَه فهو الاعتقاد. وإنْ لم يكن الحُكْمُ جازمًا فإما أنْ يتساوى طرفاهُ فهو الشك، وإما أنْ يرجح أحدهما فالراجح هو الظن والمرجوح هو الوهم".

وفى الرؤية الاجتماعية جاء الوهم فى معجم المصطلحات الاجتماعية والفلسفية بأنه "كلُّ خطأ في الإدراك الحسِّي أو في الحُكْم بشرط أنْ يُعَدَّ هذا الخطأُ طبيعيًا بمعنى أنَّ الذي يرتكبه يكون قد خدعَتْه المظاهر" وهو بهذا يعنى أنه "إعطاء صورة مشوهة وغير حقيقية عن الواقع" وذلك من خلال قيام المرء بتفسير سلوكَه بأسباب معقولة أو مقبولة ولكنَّها غير صحيحة، معتمدا فى ذلك على التبرير لإعطاء مشروعية لممارسات إنسانية غير مقبولة" مما يدخله في مجال الشك، فالشك أو الوهم قد يحدثان اضطرابات جسيمة في متانة وقوة العلاقات الاجتماعية، وذلك بسبب تخيل الإنسان لأحداث ومواقف لم تحدث فعلاً مما يصعب عليه حياته وينغصها، فالمتوهم أو الشكاك هو من يعاني من مرض مزمن نفسي نتيجة ظروف معينة مر بها، وبالتالي يصعب عليه تصديق أي شيء بسهولة، ومن ثم يصعب حياته بشكل كبير ويصعب حياة من حوله أيضاً، بالشكل الذى يتوجب على من حوله مساعدته على التخلص من هذا المرض عن طريق عرضه على مختص نفسياً وأخذا الاستشارة منه ولكن بحذر.

وفى الرؤية النفسية يعرف الوهم على أنه شكل من أشكال التشوّه الحسيّ، يدلّ على سوء تفسير الإحساس الحقيقي، نتيجة إيمان الشخص بمعتقد خاطئ بشكل قوي، رغم أنّه لا توجد أدلة على وجوده أصلاً، ولا تتوافق مع مستوى ذلك الشخص، مقارنة بعمره ومستوى ذكائه وثقافة الأشخاص المحيطين به، بالشكل الذى يتهم من خلاله بأنّه شكّ أو وسواس يصاب به الفرد ليرى بعض التصوّرات غير الموجودة على أنها حقيقة واقعة. ويتضح هذا مما ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الصادر عام ٢٠١٠ والذى أكد أن الوهم "معتقد زائف مبني على استدلال غير صحيح عن حقيقة خارجية يتمسك به الشخص بكل قوة على الرغم من أن ذلك يتنافى مع

معتقدات كل من حوله تقريبًا، دون تقديم إثبات أو دليل واضح ولا يقبل الجدل على عكس ما يعتقده هذا الشخص. ولا يكون هذا المعتقد مقبولاً بشكل عادي من قِبل الأفراد الآخرين الذين يشاركون هذا الشخص الثقافة أو الثقافة الفرعية التي ينتمي إليها"

ومن الزاوية الفلسفية يطلق مصطلح الوهم على "كلُّ خطأ في الإدراك الحسِّي **Perception** أو في الحُكْم**Judgment** أو في المحاكمة المنطقية **Raisonnement** شريطة أنْ يُعَدَّ هذا الخطأُ طبيعيًا، بمعنى أنَّ الذي يرتكبه يكون قد خدعَتْه المظاهرُ. وهو ضدَّ الهذيان أو الهلْوَسة **Hallucination**، وهو تقديمٌ مزيَّفٌ ناشئ عن طريقة تفسير الإدراك الحسِّي **Interpretation Perceptive** وليس عن معطيات الإحساس. وإن كان أفلاطون في كتابه الجمهوريةْ قد خرج بالوهم إلى معنى الأسطورة، وشبهه بحالة أصحاب الكهف، فهى تعكس عالمين؛ العالَم المحسوس الذى يعيشه من بالكهف، أما العالَم خارجَ الكهف فيرمز إلى عالم المُثُل أو الأفكار.

وتقوم الرؤية الطبية على أن الوهم اعتقاد مرضي ناتج عن مرض أو عن أحداث مرضية، يجعل المريض يستمر في تمسكه بوهمه على الرغم من وجود الدلائل التي تثبت له عكس ما يتوهمه. ففي علم الأمراض يتم التمييز بين الوهم وبين الاعتقاد المبني على أساس من الزيف أو المعلومات غير الصحيحة أو الانخداع أو غيرها من الآثار التي تنبع من الإدراك الحسي، وبالشكل الذى يعبر عن اضطراب نفسي مزمن، يتجلى في علّة جسدية يستشعرها الفرد المتوهم، وتجعله يتسم بالقَلَق والمبالغة في تصورها، ويسعى دائماً إلى البحث عن مساعدة مهنية لتعزيز مخاوفه، ويشعر أن الرعاية التي يتلقاها غير كافية. وهى رؤية تنبثق من رؤية الطبيب النفسي **Karl Jaspers**الذى كان أول من قام في عام ٢٠١٧ بتحديد المعايير الرئيسية الثلاثة للمعتقد الذي يمكن اعتباره معتقدًا وهميًا، في كتابه **General Psychopathology**، وهذه المعايير هى اليقين الذي يكون راسخًا في النفس عن اقتناع مطلق. وسوء الفهم غير القابل للتصحيح والذي لا أمل في تصحيح اعوجاجه، أي لا يتغير بالمناقشة أو الدليل الذين يتصفان بقوة الحجة ويهدفان إلى تصديق الشخص المصاب بالوهم بعكس ما يعتقده. واستحالة أو زيف مضمون المعتقد، بحيث يكون المضمون الخاص بالمعتقد غير قابل للتصديق. والوهم عندهم يقع في أربع مجموعات مختلفة؛ الأول الوهم الغريب وهو الذي يتسم بالغرابة الشديدة وعدم القابلية للتصديق تمامًا، كأن يعتقد الفرد أن غزوا خارجيا يلاحقه. والثانى الوهم غير الغريب (المغلوط) الذي يكون مضمونه مغلوطًا، ولكنه محتمل الحدوث على أقل تقدير، كأن يعتقد الفرد أنه مراقب من الشرطة باستمرار. والثالث الوهم المتوافق مع المزاج الذى يكون مضمونه متوافقًا مع حالة الاكتئاب أو الهوس التي يعاني منها المريض، كأن يعتقد الواهم أن الاستاذ ينتقده. والرابع الوهم حيادي المزاج الذى لا يرتبط بالحالة المزاجية للواهم كأن يعتقد الواهم أن طرفًا إضافيًا ينبت من مؤخرة رأسه.

ومهما كانت زاوية الرؤية فإن الأوهام لها مصادر أساسية أكدها محمد عبدالجليل فى مقالته "مصادر الوهم" في:

١- الفكر وفيه يلجأ الفرد إلى الكذب والتضليل وإخفاء الحقيقة التي يتوهَّم أنها خطِرة على وجودِه، فيخفيها تحت غلاف المنطق، حيث للفكر مَطبَّاتُه وتعقيداتُه، الفكرُ يحفظ الذكرياتِ والصورَ فيُجمِّدها في لحظة معيَّنة.

٢- اللغةُ التي تمثل أداة الفكر، وهي تشبيهات واستعاراتٌ يصنعَها الفكرُ. اللغة كنتاج فكري هي من أكبر مولِّدات الوهم، والتي قد تمتد لما يعرف بوهم الهُوية الذى تحدث عنه جان فرانسوا بايار **Jean François Bayart** في كتابه وهْمُ الهُوية الذى تحدثه اللغة بتشويهها الواقع، من خلال إعطائها معلومات ناقصةً أو خاطئةً،

فتصوره على غير حقيقته، حين لا يستطيع مرسل الرسالة التعبير عما يريده، وحين لا يستطيع المتلقِّي فهم الرسالة على وجهها الصحيح، وحين تعجز اللغة نفسِها عن التعبير

٣- الحواس، حيث إن قدراتها قد تكون محدودة جدًا، فالبعدُ المكاني وتشابُه المظاهر السمعية والبصرية يوقعان في الوهم.

٤- النفْس، حيث إنَّ الرغبة تستخدم الوهم أداةً لكي تحافظَ على بقائها ولكي تتحقق، فالرغبةُ هي أحد أسباب الوهم لأنه يرينا العالَم كما نرغبه، ولذلك ذهب فرويد إلى القول "الوهمُ هو انتصارُ الرغبة على الواقع"

ففي الرؤية الإسلامية ينظر للوهم على أنه من الأمراض الروحانية، وهو ما يقع في الذهن من الخاطر، وتضخيم الواقعة إلى عدة أضعاف غير حقيقية، ومن يصاب به هو إنسان واهم. وفى هذه الرؤية ينظر إلى الوهْم حسب مصدره. ففي الحديث مثلا معناه أن يحدث الراوي بحديث فيخطئ فيه، دون أن يفطن إلي ما وقع فيه من الخطأ، وأصله هو سبق القلب إلى شيء مع إرادة غيره. ولذا ذهب الحلاَّج في قولِه "أن يسلم المرء، يعني أن يسلم من الوهم، ويسَلم بالواقع، فلا يتَبِع أيّ دين؛ لأن الاتباع اقتلاع عابه القرآنُ الكريم على العامة حين يسلِّم أمره للسائد والمألوف والموروث بدون روية أو إعمال عقل ﴿بل نتَّبع ما ألفَينا عليه آباءنا أو لو كان آباؤهم لا يعقلون شيئا ولا يهتدون﴾(البقرة: ١٧٠) وهو انقياد النّفس لقبول أثر ما يرد عليها، وكثيرا ما يستعمل في الظّنّ الفاسد.

والوهم الذي أقصده هو تلك التصورات والأفكار والخرافات التي يعتقد المرء بصحتها دون أي أساس واقعي ومنطقي وعقلي وعلمي لها، والنظر إلى أنها قابلة للتحقق في الواقع، أو بأنها رغبات تأخذ صورة الحقيقة دون التفكير الواقعي بإمكانية تطابقها مع مطالب الحياة وحاجاتها من ناحية، ومع منطق الأشياء والوقائع من ناحية ثانية. فكل ما ليس بممكن الحدوث الآن ولا في المستقبل هو وهم أو تخيل من الإنسان باعتباره هو المخلوق الوحيد الذى يتعرَّض للوهم دون بقية المخلوقات، وتتضح من خلالها سمات الواهم التى من بينها أنه يعيش وضعا مزدوجا؛ فهو من جهة ضحيةُ وهْمِه، ومن جهةٍ أخرى متواطئٌ مع وهْمِه برفضِه التحرُّرَ منه، ومن ثم فالوهمُ يسجنُ الإنسانَ في المظاهر. والواهم مضطر للكذب والخداع الذي يصبح بالنسبة لهم ابتلاء دون أن يحاول الارتداد لاستعادة شخصيته المفقودة في هذا الوهم. كما أن الواهم يعيش الأحلام فى خياله غير معترف بالواقع ولا حتى مؤمن بوجوده.

ومعنى هذا أن الوهم يختلف باختلاف الأيديولوجيا الحاكمة التى تعنى في كتاب الأيديولوجيا الألمانية لماركس وانجلز أنها "علم الأفكار، أو العلم الذي يدرس مدى صحة أو خطأ الأفكار التي يحملها الناس، باعتبارها تعبر عن مجمل التصورات والأفكار والمعتقدات وطرق التفكير لمجموعة ما أو فئة اجتماعية أو طائفة دينية أو حزب سياسي، حتى وإن عكست صورة كاذبة يرسمها أصحابها عن أنفسهم". فالأيديولوجية تستخدم لإنتاج صورة معكوسة ومشوهة عن الواقع، لخدمة هدف معين لدى صاحبها بتبرير مجموعة من الممارسات أو الأفكار لإضفاء نوع من المشروعية على مخططاتها ومشاريعها، ويتم استخدامها فى إدماج الأفراد في هوية جماعة ما، ومحاولة ترسيخ هذه الهوية لديهم.

كما يتضح لنا أن الوهم يقابل الظن فى الفهم العام، باعتباره –أي الظن– "هو الاحتمال المرجوح"، أو الاعتقاد الراجح كما يؤكد الجرجاني فى مؤلفه التعريفات. وفيه ينقل القرطبي في تفسيره عن أبي بكر الأنباري أنه قال: حدثنا أحمد بن يحيى النحوي أن العرب تجعل الظن علماً وشكاً وكذبا. وقال: إذا قامت براهين العلم فكانت أكثر من براهين الشك فالظن يقين. وإذا اعتدلت (تساوت) براهين اليقين وبراهين الشك فالظن شك، وإذا زادت براهين الشك على

براهين اليقين فالظن كذب مصداقا لقوله تعالى ﴿ومنهم أميون لا يعلمون الكتاب إلا أماني وإن هم إلا يظنون﴾ (البقرة: ٧٨) وقوله تعالى ﴿الذين يظنون أنهم ملاقوا ربهم وأنهم إليه راجعون﴾(البقرة: ٤٦)

وهذا الظن الذى هو مقابل الوهم لا يمكن التخلص منه، لأنه أمر صعب، نظرا لما يترتب عليه من تداعيات، فهو من ناحية يؤثر على حواس الإنسان أكثر من الرؤية بحد ذاتها، فيعمل على سوء تفسير الحقيقة بشكل حسيّ غير نابع ممّا يراه أمامه، أي أنّه يفسّر الصورة حسيّاً مخالفة للصورة الواقعية التي تصل إلى البصر، وهذا التشوه الذي يحصل للحواس يسمى الوهم، وهو يحدث نتيجة اضطرابات نفسية معينة، تعيق عمل الحواس الخمسة بشكل جيد، فيتخيل الواهم أشياء ليست موجودة على أرض الواقع، فيرى ما ليس موجوداً، ويسمع أصوات لم يسمعها أحد غيره، كما أنه يشم الروائح الغريبة، ويتغير إحساسه بالأشياء والأطعمة المختلفة، وكل هذه التشوهات من شأنها أن تحدث فرقاً كبيراً في حياة الإنسان ومن شأنها أيضاً أن تتعب حياته على نحو غير مسبوق نهائياً.

ومن ناحية ثانية يؤثر على القرارات المتخذة نتيجة استقاء المعلومات الخاطئة والمغلوطة، مما يحدث تشوها كبيرا في نوعية القرارات المتخذة عن طريق العقل، فالوهم هو تعب العقل، يجعل صاحبه في دوامة، قد لا يعرف معها اتجاهاته وتصيب حياته بالضيق رغم أن أبواب الحياة مفتحة وواسعة تحتاج الى بعض من ينظر الى الحياة بنظرات التفاؤل، ولا يعيش في أحلام خادعة تسير به إلى دوار ويصبح عندها غير قادر على الاستيعاب أو الفهم بالكثير من التوهان المفرط؛ معتمدا في ذلك على قوة الكلمة؛ لأن من عرف قوة الكلمة وعرف سرها يمكنه صناعة الوهم، وبهذا الوهم يتم برمجة العقول، ومن أجل ذلك صنعوا العدو المجهول وأوهموا بوجوده وبمخاطره وفق مقايس يعلمونها هم.

ومن ناحية ثالثة تشوه الأوهام الحقيقة، فالوهم يعمل على سوء تفسير الحقيقة بشكل حسي على غير ما يراه أمامه، أي أنّه يفسّر الصورة بشكل مخالف للصورة الواقعية التي تصل إلى البصر، ومن ثم تجعل الوهم مقلقا لصاحبه، ويتركه في حالة من الارتباك الذى يصل لحد الضياع أحيانا، فيصبح بعد مرور الوقت شخصية أخرى تغرق بالتوهان.

ومن ناحية رابعة الوهم يكثر التبرير أو ما يعرف بالتسويغ الذى عرف منذ زمن بعيد، فاليهود كانوا يقولون عن عبدالله بن سلام "هو خيرُنا وعالِمنا"، فلما خالفَهم قالوا عنه "هو شرُّنا وجاهِلُنا". ولذا يعبر عن الوهم بأنه مرض الأصحاء القاتل، يعيش فيه الكثيرون، ويسيطر عليهم ويستبقيهم خلف جدرانه الشاهقة، لا يستطيعون من خلاله إلا أن يتحسسوا ما يرونه في الحياة، وربما ما يتمنونه، فمن الناس من يتمتع بالصحة الجيدة إلا أن يتوهمون خلافها، وكأن هناك تواقون لوهم العجز أو المرض.

ومن ناحية خامسة فإنه قد يكون للوهم بعض المناحى الإيجابية، فللوهم سلطان كبير فى حماية الفرد من مرارة الواقع، ويعطيه شعورا بالدفء، فهو يسكن في العقول ليهرب إلي عالم تتحقق فيه كل الأحلام، وهو يعطي سعادة ونشوة ولذة، ويعطي النجاح والانتصار الذي لم يتحقق، وهو يعطي العظمة التي يطمح لها ولم يستطع تحقيقها، وهو يحمي من آلام ومصاعب الواقع، إلا إنه فى المقابل يقتل التفكير، مع أن القاتل غير موجود، وأداة القتل غير موجودة، لكن الكل موجود فقط في دواخل الواهم.

ومثل هذه التداعيات إنما تتوقف على نوعية الوهم ذاته، حيث للوهم أنواع، منها ما يكون طبيعيا ويسمى بالوهم الطبيعي وغالبا ما ينتج عن مرض خفى. ومنها ما يسمى بالوهم المحسوس كالوهم البصرى الذى يظهر فى خداع بصرى يجعل صاحبه يتميز برؤية صور خادعة أو مضللة باستخدام حاسة البصر فيقدم إدراكا لا يتفق مع الواقع.

والوهم السمعي المرتبط بحاسة السمع التي تجعل الفرد يسمع أصواتاً غير موجودة فى الواقع. والوهم اللمسي الناتج عن حاسة اللمس وفيها يشعر الفرد بأوهام حيال ما يقوم بلمسه.

ومنها الوهم النفسي الذى يظهر فى حب المشاهير والتشبه بهم، أو يظهر فى الغيرة الوهمية التي يعتقدها صاحبها بشكل خاطئ أن شريك حياته أو من يحبه يخونه مع شخص آخر، فيقوم بجمع الأدلة ومواجهة شريك حياته عن هذه الخيانة المزعومة. والشعور بالاضطهاد الذى يستشعره، والشعور بعدم الفائدة الشخصية فيشعر بأنه لا قيمة له على الإطلاق، والشعور بأن الصحف و كل العالم تشير إليه. وهو بهذا الشكل يعبر من ناحية عن وهم التخيل، حيث يخيل إليه أو يشبه له بأن هناك أشخاصا موجودين حوله، وأن هناك من يمشي وراءه، وأن هناك من يتكلم معه، وأنه صاحب شأن، وكلها تؤكد نوعا من الكوارث الاجتماعية يترتب عليها صداع في الرأس، وتوتر، وكوابيس مزعجة، وشك، ووسواس، واتهام الآخرين بالخيانة، وعدم ثقة بالنفس وبالآخرين. أو يعبر من ناحية ثانية عن وهم ذاتي يشير إلى الشعور بالذنب أو الإثم لدرجة تسيطر فيها عليه، وتتمكن منه حتى تصير وهما مرضيا، كأن يعتقد الشخص أنه قد قام بارتكاب جريمة بشعة وينبغي تطبيق أقسى عقاب عليه، وكأنه كان السبب فى إحداثها.

ومنها الوهم السياسي الذي يعنى اعتقاد جماعة من الناس أن بمقدورهم عبر القوة تشكيل الواقع على هواهم، وعلى قد وعيهم الزائف بالتاريخ، دون الاعتداد بالواقع والشروط الموضوعية، ودون الأخذ بعين الاعتبار الثمن الإنساني الذي يمكن دفعه مجاناً لتحقيق الوهم. ويأتي نتيجة غياب الخيال الواقعي، والتفكير خارج حدود الممكن، والذى قد يعكس لونا من وهم الاضطهاد الذى يظهر عند الواهم بأن هناك من يتعقبه أو يضايقه أو يخدعه أو يريد التخلص منه بالسم أو العقاقير أو يتآمر ضده أو يتجسس عليه أو يهاجمه أو يضع العراقيل أمام محاولاته لتحقيق أهدافه في الحياة. أو يعكس لونا من وهم السيطرة الذى يشعر الواهم بأن قوة خارجية تسيطر على أفكار الشخص أو مشاعره أو دوافعه أو سلوكه. أو يعكس لونا من وهم العظمة التى يعتقد صاحبه أنه يتمتع بقوى أو مواهب أو قدرات خاصة تميزه عن سائر البشر، تجعله يشعر بالأفضلية عنهم، فيعتقد فعليًا أنه شخص مشهور أو شخصية عامة، وأنه قد حقق إنجازًا عظيمًا لم يتلقَ ما يستحقه من الثناء والتقدير عليه.

وكل هذه الألوان إنما يمكن فهمها والتعامل معها فى ضوء فهم المراد بالحقيقة، حيث توجد علاقة واضحة بين الوهم والحقيقة، فالحقيقة ليست بمفهوم غامض لأنها فى حقيقتها إنتاج وبناء يستلزم ضرورة التخلص من أفكار العامة واستبعادها، ومعناها ألا يتلقى الفرد شيئا على الإطلاق على أنه حق، ما لم يتبين بالبداهة أنه كذلك. فالحقيقة بوصفها قيمة، يعني أنها هي ما يرغب فيه الإنسان، ويفضله ويتخذ مثلا أعلى يسعى نحوه، سواء على مستوى الفكر النظري، أو على مستوى الممارسة العملية، أو على مستوى السلوك الأخلاقي. وهى منزهة عن كل مصلحة أو منفعة كونية، غير مقيدة بشروط الواقع. مع الوضع فى الاعتبار أن الحقيقة لا توجد خارج السلطة ولا تخلو من سلطة، أى أنها ترتبط دائريا بالسلطة التي تنتجها، فالحقيقة قيمة أخلاقية تقوم على أساس الواجب الأخلاقي، وعلى الإنسان أن يكون صادقا في تصريحاته وأقواله وأفعاله؛ لأنه مهما خفيت الحقيقة فترة إلا أنها لم ولن تموت، وستنكشف، فالحق أحق أن يتبع..

عصر المعرفة وتنمية المعلم مهنيا

من المعلوم أن كليات التربية هي المسؤولة عن إعداد المعلمين في المجتمع الإعداد الشامل الذى يضمن لمن يتخرج فيها، أن يمتلك من المقومات ما يمكنه من المنافسة التي يفرضها عصر المعرفة، لأن هذه المقومات لا يمكن امتلاكها إلا من خلال الإعداد الجيد للراغب فى مزاولة مهنة التعليم، إعدادا جيدا يمكنه من حسن الأداء ومن القيام

بدوره فى العملية التعليمية، ذلك الدور الذى تتعاظم أهميته والذى على أساسه أصبحت قضية إعداده وتدريبه من القضايا التي تشغل بال التربويين فى وقتنا الحاضر أكثر من أى وقت مضى؛ للتفجر المعرفي والتكنولوجي الذى لم يشهد أي عصر سابق له مثيلا، والذى يفرض على القائمين على أمر إعداده وتكوينه مواكبته وحسن التفاعل معه والاستفادة منه، والإسهام فيه وفى تطويره.

فالمعلم أحد أهم مدخلات أي نظام تعليمي، وهو الموجه والمنفذ لها، بامتلاكه مفاتيح أنشطة العملية كلها، فمثله كمثل قائد الأوركسترا عندما تعزف قطعة موسيقية جميلة ومثل اللاعب المحنك والقائد الماهر الذى يقود مجموعة اللاعبين معه إلى تحقيق النصر، وهو الذى يحفز ويشجع التلاميذ على القيام بالأنشطة، إضافة إلى أنه يؤدى الدور الرئيسي في التأثير على تقدم التلاميذ وإثارة اهتمامهم فى تعليم مادة تخصصه. فالعلم بدون تعليم لا يصلح، والتعليم بدون علم لا يفيد، وهما معا بدون عمل لا ينفعان.

وهذا الإعداد له مناحي متعددة وقف المربون أمامها وقفات طوال، واتفقوا فى النهاية إلى أنه يمكن حصرها فى جوانب أربعة. أولها المنحى التخصصي الذى سيدرسه المعلم أو سيعلمه لطلابه، وثانيها المنحى الثقافي الذى يمكنه من الإلمام بالمؤثرات والاتجاهات العالمية وما تتركه من أساليب واضحة على معتقدات الأفراد وأساليب تفكيرهم. وثالثها المنحى التربوي أو المهني الذى يمكن المعلم من الإحاطة بالأساليب والطرق التعليمية والأصول الكامنة وراءها، ثم المنحى الرابع الذى تنصهر فيه المناحى الثلاثة السابقة وهو منحى الأداء كما ذهب النجيحى فى مؤلفه "الفكر التربوى".

ولما كانت الملاحظات الواقعية تؤكد وجود قصور في أداء المعلمين، فإنهم يصبحون في حاجة شديد لتنمية مهنية تأخذ بهم إلى الارتقاء والتقدم، والمتواكب مع المتغيرات العلمية والتربوية المعاصرة، فالتنمية المهنية للمعلم مسؤولية وزارة التربية والتعليم ومديريات التربية والتعليم بالمحافظات، حيث تقوم وزارة التربية والتعليم بتنظيم دورات قصيرة الأمد للمعلمين، بهدف الترقي لمناصب أعلي في المقام الأول، أو إجراء تدريب لمجرد التدريب، أو لتأهيلهم للاطلاع بوظائف إدارية، وتطلع الوزارة كذلك بمسؤولية تأهيل المعلمين الذين دخلوا مهنة التدريس دون خبرة مسبقة في هذا المجال، وذلك بتنظيم دورة تدريبية لهم لفترة تمتد إلي ثلاثة أشهر.

وقد أوكلت ذلك إلى الأكاديمية المهنية للمعلمين **Professional Teachers Academy** التى أنشأتها الوزارة بناء على قرار رئيس الجمهورية رقم (١٢٩) لسنة (٢٠٠٨) بتنظيم الأكاديمية المهنية للمعلمين وتحديد اختصاصاتها، حيث حدد القرار أهداف الأكاديمية، واختصاصاتها، ونظم الإجراءات الإدارية والمالية لها والتي تدور حول برامج تدريب المعلمين، وعقد الاختبارات، وتقييم الأداء المهني، وتحديد المعايير اللازمة للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم، إلى جانب الاختصاصات البحثية والاستشارات والتعاون مع المراكز البحثية وكليات التربية لتحقيق أهداف الأكاديمية. وكل ذلك في ضوء أحكام القانون رقم (١٥٥) لسنة ٢٠٠٧ بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون (١٣٩) لسنة (١٩٨١) ونظم أوضاع الهيئة التعليمية بوزارة التعليم حيث أضاف الباب السابع بعنوان "أعضاء هيئة التعليم" الذي حدد مستويات الدرجات الوظيفية للمعلمين فيما يعرف بكادر المعلمين، في المادة رقم (٧١) التى حددت جدول وظائف التعليم في " معلم مساعد ، معلم ، معلم أول ، معلم أول (أ) ، معلم خبير ، كبير معلمين" وكل درجة لها دور وظيفي ومهام ومسئوليات داخل المدرسة مرتبط مع الوظائف الأخرى داخل الهيكل الإداري، لتحقيق أهداف المجتمع. وحددت المادة رقم (٧٢) شروط شغل تلك الوظائف، حيث نصت "ويشترط للترقية إلى الوظائف المنصوص عليها الآتي:

١- استيفاء شروط شغل الوظيفة المرقي إليها على النحو المبين ببطاقة الوصف الخاصة بها.

٢- قضاء خمس سنوات على الأقل في ممارسة العمل الفعلي في الوظيفة الأدنى مباشرة أو ما في مستواها.

٣- الحصول على شهادة الصلاحية لمزاولة الوظيفة المرقى إليها.

٤- الحصول على تقرير تقويم أداء بمرتبة فوق متوسط على الأقل في السنتين السابقتين مباشرة قبل النظر في الترقية.

والأكاديمية المهنية للمعلمين هيئة مستقلة تتمتع بالشخصية الاعتبارية العامة، وتتبع وزير التربية والتعليم، وتأسست وفقاً للمادة (٧٥) من القانون رقم (١٥٥) لسنة ٢٠٠٧، لتحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم الخاضعين لأحكام قانون التعليم رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ وقانون إعادة تنظيم الأزهر رقم ٣٠٢ لسنة ١٩٦٢، والارتقاء بقدراتهم ومهاراتهم بصورة مستمرة بما يؤدي إلي رفع مستوي العملية التعليمية، ومن ذلك ما نص عليه قرار رئيس الجمهورية رقم (١٢٩) لسنة ٢٠٠٨:

١- وضع الخطط والسياسات ومعايير الجودة الخاصة بالبرامج التدريبية بما يكفل تحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم، وتحديد متطلبات هذه التنمية.

٢- إعداد البرامج التدريبية اللازمة لتحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم وفقاً للخطط والسياسات ومتطلبات التنمية المهنية.

٣- اقتراح سياسات ونظم تقويم الأداء المهني لأعضاء هيئة التعليم وتطويرها.

٤- المشاركة في وضع المعايير اللازمة لجودة أداء أعضاء هيئة التعليم وتطويرها.

٥- دعم البحوث والدراسات في المجالات التربوية والتعليمية وتشجيع الاستفادة بنتائجها.

٦- متابعة التقدم العلمي والمهني والتربوي على المستوي الدولي في مجال التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم للاستفادة منه.

٧- توفير الاستشارات الفنية لوزارة التربية والتعليم والمديريات والإدارات التعليمية والأزهر الشريف وإدارة المعاهد الأزهرية والمناطق الأزهرية والمؤسسات المعنية وذلك في مجال التعليم والتدريب.

٨- دعم وحدات التدريب والتقويم في المدارس والمعاهد الأزهرية للارتقاء بالأداء المهني لأعضاء هيئة التعليم.

٩- التعاون مع كليات التربية والمراكز البحثية والتدريبية وهيئات التنمية المهنية في كل ما يحقق أهداف الأكاديمية.

١٠- إدارة برامج تدريبية متقدمة من خلال شراكة فعالة مع الجامعات والمراكز البحثية والتدريبية وهيئات التنمية المهنية والجمعيات الأهلية ذات الصلة.

ومعنى هذا أن دور كليات التربية في التنمية المهنية قد تم سحبه ببطء، بعد أن تولت الأكاديمية المهنية ذلك، وهى التي لا يوجد بها العدد الكافي من المدربين المؤهلين المعتمدين الذى يمكنها من أداء ما حدد لها، فتستعين بمن حصلوا على شهادات الماجستير والدكتوراه من كليات التربية من غير أعضاء هيئات التدريس، وليضربوا بدورهم هذه الكليات فى مقتل، ويصبحوا الخنجر المسموم الذى طعنت به هذه الكليات، رغم أن خبراتهم في هذا المجال لا تتعدى

مجرد صفحات دونوها في رسالتهم البعيد كل البعد عن موضوعات وقضايا التنمية المهنية، فأصبحوا غير مهيئين للقيام بما نص عليه قرار إنشائها في المادة الثانية منه، من اختصاصات عامة منوطة بها، وهى:

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

ومع أن القرار يشترط على الأكاديمية التعاون مع كليات التربية كل في إقليمها، إلا أن الواقع يؤكد استبعاد هذه الكليات عن دورها في التنمية المهنية، إلا لمن كان له لون من الحظوة عند القائمين على أمر الأكاديمية، فأصبحت عمليات التدريب الجيد للمعلمين عمليات شكلية بعيدة عن جوهر رسالة كليات التربية في استمرارية متابعة المعلمين بعد تخرجهم التي تعد من الأمور المهمة في تحقيق أهداف كليات التربية، والتي كان لها الدور الأكبر في هذا التدريب قبل ذلك؛ بالتعاون مع ما كان قائما قبل ذلك فيما يسمى بإدارات التدريب بمديريات وأقسام التربية والتعليم، قبل أن يصدر القرار الوزاري رقم (٢٦٠) لسنة ٢٠٠٨ الخص بتحويل مراكز التدريب الرئيسية بالمحافظات إلى فروع للأكاديمية لتنفيذ برامجها، وتعمل الأكاديمية على ضمان مهنية المعلمين والقيادات التربوية على ضوء المعايير القومية والعالمية، وبما يمكنها من القيام بدورها في تقديم الدعم الفني الاستشاري للكيانات والمؤسسات المحلية والإقليمية والدولية ذات الصلة.

وكانت كليات التربية تقوم بمسؤوليتها هذه عن اقتناع لا عن جبر أو قسر؛ لأنها تدرك جيدا أن العقل البشرى لا يتكون ولا يصل كما يذهب ابن خلدون إلى أعلى المراتب إلا بالتدريب. فالتدريب هو الوسيلة الحقيقية للتعلم واكتساب المهارة، وهو من أهم الاتجاهات التربوية الحديثة فى قضية إعداد المعلمين للنهوض بمستواهم الثقافي والمهني وزيادة كفاءتهم، خاصة مع التقدم العلمي والتكنولوجي والانفتاح المعرفي فى العالم الواحد الذى يميز العصر الذى نعيش فيه، بالشكل الذى يلقى بمسؤوليات وأعباء كثيرة على التربية، حيث أصبح من المستحيل تزويد الدارسين بالمعارف والخبرات والمهارات اللازمة لإعدادهم فى مؤسسات الإعداد الرسمية بالصورة التي ترجوها هذه المؤسسات، إضافة إلى أن المعلم فى ظل مقتضيات هذا العصر الحاضر لم تعد مهمته توصيل المعلومات ونقلها إلى التلاميذ، بل ينبغي أن يكون مالكا للمعرفة، ومجددا لمعلوماته، مبدعا ومبتكرا فى طرق إيصالها إلى المتعلمين حتى يكون مفتاحا من مفاتيح امتلاكها، وهذا لن يكون إلا من خلال التدريب.

وإن كنت أعتقد أن تحويل التدريب إلى الأكاديمية المهنية قد أضرّ بالمعلم وبكليات إعداده معا، ففترة التدريب غير كافية، وإذا كنا راغبين فعلا فى إعداد منتج واعٍ من المعلمين، منتج قادر على تفهم أوضاع المجتمع فينبغي اتخاذ الخطوات اللازمة لزيادة فترة التدريب التي يتعرض لها المعلمون في أثناء الخدمة **In- Service Training** بقصد تقديم برنامج تنظيمي مخطط يمكن المعلم من النمو فى المهنة التعليمية، بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والسلوكية، وبالقدر الذى يحقق كفاءة العملية التعليمية في عصر التحديات المعرفية.

فهذه التحديات قد جعلت أغلب الدول المتقدمة تسارع لوضع التعليم في أولوية برامجها وسياستها، بعد أن أصبح التنافس الذي يجرى في العالم تنافسا تعليميا، وإن الحل الحقيقي لمشكلة ثورة المعلومات ليست في زيادة المحتوى في المقررات الدراسية، وانما في تزويد الطالب بمهارات المعرفة والمعلومات، فأمام هذا الانفجار المعرفي الهائل والاقتحام التقني الكبير بدأت متطلبات الحياة العصرية تشكل عبئا ثقيلا على المعلم، واصبح من الضروري لمؤسسات إعداده وتنميته مهنيا أن تعيد النظر في وسائلها وتقنياتها بهدف تحسين المردود التعليمي ورفع كفاءته من خلال مصطلحات جديدة متطورة.

فقد أوجبت ثورة المعرفة وانفجارها إحداث ثورة في التعليم وطرق التدريس، بعدما أصبحت أحد أهم المتغيرات الحاكمة لتعليم المستقبل، ولتوجهاته العالمية فى الألفية الجديدة، بالشكل الذى جعله على رأس المحددات الرئيسية لتوازنات القوى فى عالم المستقبل والعامل الحاسم فيه، لما أثمره من إمكانيات تكنولوجية، تبدو مجاوزة للوظائف التقليدية للآلة، وامتداداً لحواس الإنسان ووظائفه، التي كان من نتيجتها إحداث تغيير عميق في المفاهيم الإنسانية وطموحاتها، مما جعل العصر الذى شهد تداعياته يتسم بعصر المعرفة.

وما هذه السمة إلا لاتساقه بمجموعة من الخصائص ميزته، وفرضت أخذها فى الاعتبار عند صياغة أية تنمية مهنية للمعلم، ومنها ما حدده (مجدى المهدى، ٢٠١٤) فى:

١- إن قوة أي مجتمع أصبحت تكمن في اكتساب المعرفة وتوليدها وتوزيعها وتطبيقها فى واقع الحياة، على اعتبار أن قواعد المعلومات والبيانات تمثل البنية الرئيسية لأية مؤسسة أو مجتمع ترتكز على محوريْن: بنية مادية من شبكات الحاسب وتقنية المعلومات، وبنية بشرية مدربة على أعلى مستوى.

٢- إن الانصهار التدريجي بين المعرفة وتطبيقاتها هو الذى ولد معرفة أوسع وتطبيقات متزايدة، أبرزها الحاسب الآلي الذى أصبح رمزا لمجتمع المعرفة، ووسيلة التواصل والعمل والإنتاج، ومحورا لنظام توزيع واسترجاع وتوظيف المعلومات فى كافة المجالات.

٣- إن المعرفة المرتبطة بالتطبيق سوف تشكل في المستقبل المصدر الرئيسي للتجديد والابتكار داخل المجتمع، وسوف يتعين على المعلم مستقبلا الاطلاع بدور أساسي في إحداث الابتكارات المستمرة من أجل التنافس والعيش، تستغرق مجالات الإنتاج والتكنولوجيا والتسويق والتمويل.

٤- العمل العقلي هو نوعية العمل المطلوب لعصر المعرفة، مع استمرار الضرورة أيضا للأعمال اليدوية والمهارية التي تعتمد على التكنولوجيا.

٥- نتيجة المعارف المولدة ينبغي على المعلم أن يساعد في الموازنة بين الحسنات والسيئات، وعلى تبيان ما هو صالح في المعرفة. فيقدم منها ما هي في حاجة إليه ويقول "لا للمعارف أو التكنولوجيات التي تنال من جوهر الكائن البشرى ومن القيم التي تميز الأمة".

وهذه الثورة المعرفية التي حدثت نتيجة للطفرة الهائلة فى تكنولوجيا الاتصالات قد تسببت في جعل "قيمة أي مجتمع يعتمد على رصيده المعرفي، وعلى الدخول فى مجتمع المعرفة **Knowledge Society** أو مجتمع التعلم **Learning Society**، وقدرته على تقليل الفجوة الرقمية **Digital Divide** التي جعلت العالم على أعتاب ثورة تعليمية جديدة تتعرض فيها المؤسسات التعليمية لتحول عميق وسريع، وذلك بفعل قوى مادية وفكرية خارج نطاق سيطرة المؤسسة التعليمية حاملة معها تحديات لا مناص من مواجهتها".

ومواجهتها لن يكون بغير معلم يستلهم طبيعة التعليم المقدم في بداية الألفية الجديدة بالنسبة لثورة المعرفة والمعلومات. فالمعرفة واحدة من أكثر العناصر التنافسية أهمية فى مستقبل أي مجتمع. يقول **Dalin & Rusd** "نحن نعيش فى عالم أربعة وعشرين ساعة من المعلومات الفورية، حيث إن كل المعلومات سوف تنطلق في ست ثوان بدون انقطاع". وهذا يعنى أن المتعلمين سوف يمطرون بالمعلومات، وسوف يحتاجون لمن يساعدهم على التنظيم والتصور والاختيار من هذا الكم، وسيكون المطلوب هو تعلم كيف تتعلم؟ هدفاً للتعليم، وسيكون هناك نوع من التفكير في فكرة الكتاب المدرسي، باعتبار أنه لم يعد المصدر الوحيد للمعرفة، وفى شكل الفصل الدراسي الذى سوف يتسع في المستقبل إلى أبعد من جدرانه الأربعة كلما تحرك المتعلم للخارج إلى منافذ المعلومات والخبرة، بينما تجلب المعلومات من الخارج إلى حجرة الدراسة.

والزيادة الهائلة في المعارف والمعلومات جعلت من المستحيل توصيلها للأفراد، وبات من الضروري إدراك أن إعطاء متعلميها أكبر قدر منها في أقصر وقت، ليس له من الأهمية ما يعادل أهمية تعليمهم كيف يستعملون هذه المعلومات استعمالاً مفيداً، وأن يكونوا قادرين ليس فقط على التكيف مع سرعتها غير العادية، بل قادرين أيضا على الاستجابة النقدية والمبدعة لها. ومن ناحية ثانية تنظيم عمليات التنمية المهنية في منظومتها في ضوء ملامح عصر المعرفة ، بحيث يراعى فى تنظيمها أن المجتمع الذى يملك المعلومات يستحوذ أكثر على أسباب القوة في العالم. وإن تنظيم التدريب معتمدا على المعلومات ومستمدا منها يعنى إعداد تنمية المعلم المزود بأصول المعرفة والثقافة، حيث لهذا دوره في الارتقاء بالفكر وتنمية القيم الإنسانية. وإن تنظيم التدريب يضمن للمعلم التطوير المنظم مع التقدم في تتابع محدد لأجل التوصل إلى حلول للمشكلات التي يعانى منها كل من المعلم والمجتمع، وبحيث يلبى مطالب هذا التدفق المعلوماتي يسهم في تحقيق التبادل والمشاركة بين جوانب المعرفة وظهور معارف أخرى. وإن تنظيم التدريب يظهر حاجة ماسة إلى استخدام نظم وأساليب متطورة للتعامل مع المعلومات سواء في الجانب الانتقائي أو التحليلي أو التخزين أو الاسترجاعي بالسرعة والدقة التي تتطلبها مختلف القضايا.

ويتضح من عصر المعرفة هذا التي شكلت ثورة هائجة فى المعرفة والمعلومات أنه سيصبح حاكماً ومؤثراً في عمليات التنمية المهنية الجارية للمعلم، ليس بتوفيرها للمعرفة والمعلومات وجعلها متاحة أمامهم، بل في أن تحرص على أن تراعى في هذه المعرفة التفجر الحادث فيها بشكليْه الكمي والكيفي. فمن الناحية الكمية أصبح حجمها يتضاعف كل ثمانية عشر شهراً تقريباً، مما يدل على سرعة هذه المعلومات أو ما يسمونه بالمعرفة فائقة السرعة بسبب تزايدها حسب رؤية (اميل فهمى) بمتوالية هندسية يصبح عندها "رأس المال المعرفي في المجتمع مجموعة من الحقائق المعروفة، مضروباً فى عدد من يعرفونها" والمحسوبة فى زيادة أعداد الدوريات العلمية فى شتى فروع المعرفة، والكم الهائل من الكتب والمطبوعات والمتزايد من النظريات العلمية وما صاحبها من اكتشافات وابتكارات واختراعات وتطبيقات العلم. ومن الناحية الكيفية فقد أدى هذا التفجر الكمي إلى حدوث تغير في كيف المعرفة، وفى ظهور الحاجة إلى تخصصات دقيقة نتيجة لصعوبة تقديم كل المعرفة في تخصص واحد ، فمالت فيه المعرفة إلى التجزئة والتقسيم الدقيق للتخصصات العلمية. وكلها أمور فرضت التوجه إلى المعرفة المستقبلية لتتجه اتجاها طبيعيا

لتصبح شظايا، حيث تصير عرضة لمزيد من التقسيم الكامل والتشتت. وتشتتها ناتج من مصادر الانتشار المتزايد للابتكار، والنتيجة هى قاعدة معرفية بالغة التشتت، الأمر الذى يصعب من عملية تكوين نظرة واسعة ومتكاملة للأشياء.

ومثل هذه الأمور تجعل من التنمية المهنية حقلا للمعرفة لا يمكن الاستغناء عنه من أجل تطوير المجتمع ترتبط بالطرق التي توزع بها هذه المعرفة، وتجعلها مطالبة بأن توفر لكل معلم الحق في الحصول على هذه المعرفة وعلى نوعية جديدة منها، بما يتفق واحتياجاته في أية مرحلة يمر بها، وبأن تقدم معرفة منهجية منظمة تتيح الربط بين المهارات والمعارف والمواقف والاتجاهات ؛ لأنها إذا قدمت بدون هذا الربط فلن تكفى لإنتاج التعلم المنشود من التدريب. وبأن تقوم بسد حاجة المعلم فى التعرف على تشكيلة واسعة من المجالات، لا بطريقة سطحية، بل بتعمق كاف يتيح له التمكن مما يقدم له، من خلال تنويع بنى التخصص فيها، واستحداث تخصصات جديدة لمقابلة ظاهرة التخصص في مؤسسات التعليم العالي والجامعي، ومقابلة التخصصات التي تفتضيها الحياة المهنية المستقبلية.

فالتنمية المهنية في إطار مراعاتها لانعكاسات عصر المعرفة لمطالبة بأن تأخذ في الاعتبار أن تداعيات ثورة المعرفة قد تؤذن عند **Francis Fukuyama**بانهيار عظيم فى العلاقات والروابط الاجتماعية والثقافية نتيجة ما يعرف بمجتمع ما بعد العولمة **Post Globalization** ، ونتيجة لتحويل المعلومات من مجرد أدوات أو عتاد لأسلوب عمل وتفكير وإدارة، تشتمل المعرفة فيها على ثلاثة عناصر: العتاد **Hardware**، والبرمجيات **Software**، والموارد المعرفية **Knowledge Ware**. ولتجعلها تشتمل على منظومتين متكاملتين هما: منظومة إدارة المعرفة **Knowledge Management**، ومنظومة تكنولوجيا المعرفة .**Knowledge Technology**

كما أن التنمية المهنية فى عصر المعرفة ينبغي ألا تقتصر على المعلمين فقط، بل يجب أن تتعداه إلى تدريب الموجهين القائمين على أمر التوجيه في إدارات ومديريات التربية والتعليم، لأنهم من المعلمين، ووظيفتهم تقابل فى التاريخ التربوي الإسلامي ما عرف "بنظام الحسبة"، والتي عرفها الإمام الماوردي في كتابه الأحكام السلطانية بأنها "أمر بالمعروف إذا ظهر تركه، ونهى عن المنكر إذا ظهر فعله"، وأن القائم على هذا العمل كان يسمى بالمحتسب. وحتى يكون أهلا لها ينبغي اشترط فيه أن يكون حرا، عدلا، ذا رأى وصرامة، وخشونة فى الدين، وعلم بالمنكرات الظاهرة، عالما من أهل الاجتهاد فى الدين ليجتهد رأيه فيما اختلف فيه، وإن جاز له أن يكون من غير أهل الاجتهاد إذا كان عارفا بالمنكرات المتفق عليها، عارفا بأطوار الناس وطبقاتهم، وخيارهم وشرارهم، عارفا لأهل الحرف والصنائع، ووجوه المكاسب

ووظيفته وإن كانت تقوم في الأصل على مراقبة الأسواق والمعاملات التجارية، إلا أنها امتدت للقيام بالتفتيش على الأشخاص الذين يقومون بتعليم الصبيان وتأديبهم وهم المعلمون، حيث يقوم المحتسب بالبحث عن المعلم وسمعته وسيرته، ثم يبحث عن الأشياء التي يقوم بتعليمها للأطفال، ويمنع بعض الأشياء التي لا يجوز للمعلم أن يعلمها لتلاميذه مثل الشعر الخليع الماجن وغيره، ويراقبه من حيث أدائه لمجموعة من الأمور، منها تأكده من أنه لا يجوز أن تتخذ المساجد أمكنه لتعليم الأطفال، لتجنيب المساجد الأوساخ والأقذار التي يرميها الأولاد فى الأراضي أو ينقشون بها الجدران، وأن يقوم المعلم بتعليم الأولاد القرآن الكريم والعلوم الدينية والمبادئ الأخلاقية، وأن يعلم المعلم طلابه الأدب مع الوالدين واحترامها وامتثال أوامرهما، ويمنع المعلم من ضرب الأولاد الضرب المؤلم أو الضرب فى الأماكن الحساسة من الجسم، ويعود المعلم طلابه على إقامة الصلوات فى أوقاتها ويكون قدوة حسنة لهم، ويمنع المعلم من استخدام تلاميذه فى حوائجه وأشغاله الخاصة.

وبملاحظة هذه الأمور يلاحظ أن التوجيه كان يتم فى ضوء ما وضع للمعلم من واجبات وأدوار وما يتصف به من صفات وآداب، وأنه لم يقتصر على ما سبق فقط، بل تعداه إلى نظام الترقية الذى يوجه إلى المعلمين، حيث كان يقام احتفال خاص يحضره أصحاب المهنة من أساتذتها، ومعلميها وصبيانها. ويبدأ الشيخ بإجراء إسلامي هو سؤال الحاضرين أن يقرؤوا الفاتحة، ويمسك بيده ضمنا يضعه على رأس طالب الترقية، ثم يوجه إليه أسئلة تتصل بمؤهلاته الحرفية، ويتلقى إجاباته، ثم يلفه بشال رمزا لممارسة المهنة، ويزوده بالنصائح، ويحرصه على اتباع الدين، وعلى النهوض بالمهنة.

إشكاليات وهم التنمية المهنية للمعلم

مع وجود مبررات حقيقية لتنمية المعلم مهنيا كنتيجة للثورة المعرفية والتفجر المعرفي في جميع مجالات العلم والمعرفة والتي ساهمت ثورة الاتصالات في انتشارها واتساع نطاقها، وفى مجال تقنيات المعلومات التي أدت الي أن يكون العالم مدينة صغيرة تنتقل فيها المعارف المستجدة بسرعة هائلة من ناحية، وتعددية أدوار المعلم ومسؤولياته في المجال التعليمي والتي فرضتها المستجدات المتسارعة في مجال استراتيجيات التدريس والتعلم من ناحية ثانية، والتوجه العالمي نحو التقيد بالجودة الشاملة للعملية التعلمية والاعتماد الأكاديمي في عملية التعلم من ناحية ثالثة، ومواكبة كل ما هو جديد ومتطور في العملية التعليمية وتطبيقه وفق المعايير الدولية من ناحية رابعة، إضافة إلى تعدد الأنظمة التعلمية وتنوع أساليب التطوير والتعلم الذاتي وفق التطور والتنوع في التقنيات المعاصرة من ناحية خامسة، تتأتى أهمية القراءة الناقدة لوهم التنمية المهنية للمعلم فى إطار من ثقافة المجتمع والمستجدات العالمية المعاصرة ومعرفة الإشكاليات التى تثيرها هذه القراءة.

وأبعاد هذه القراءة تتخذ ألوانا وأشكالا عديدة، فقد تتم فى الكتابات النظرية التى تناولت التنمية المهنية، أو في ضوء التجارب العالمية في تحقيقها، أو في ضوء الأبعاد التي تتضمنها مفهوم التنمية المهنية للمعلم، أو كتحليلها فى ضوء الأهداف التي تتغياها، أو كتحليلها فى ضوء المجالات التى تتضمنها، أو كتحليلها فى ضوء الأساليب التى تتم بها، أو فى ضوء المراحل التى تتم بها، أو فى ضوء الاحتياجات الحقيقية لمن تتم تنميتهم مهنيا، أو في ضوء نظام الإعداد القائم للمعلم، أو غيره.

ففيما يتعلق بالكتابات النظرية فإنها قد تعددت وتنوعت ما بين مؤتمرات علمية، وتقارير دولية ودراسات علمية. فمن ناحية المؤتمرات فقد عقد كثير منها حول تدريب المعلمين أثناء الخدمة، على المستوى العالمي والمستوى الإقليمي. كما وضعت مؤلفات عديدة في هذا الميدان، تؤكد وظيفية أن التدريب يخدم أهدافا تم تحديدها تحديدا علميا في ضوء حاجات النظام التربوي المتجدد وما وراءها، وإن هذه الحاجات أقرتها كتابات علمية متخصصة يأتي في مقدمتها المؤتمرات العلمية، ومنها الحولية الدولية لتدريب المعلمين التي تصدر كل عام، ويتضمن عددها الصادر عام ١٩٨٤ وصفاً مفصلاً لكل جديد في مجال إعداد وتدريب المعلمين قبل الخدمة وبعدها. ومنها المؤتمر السنوي التاسع لرابطة إعداد المعلمين في أوروبا الذي عقد عام ١٩٨٤، حول موضوع إعداد المعلمين والمدرسة المتغيرة، وتمّ خلاله التأكيد على أن إعداد المعلمين قبل الخدمة لا يمكن أن يتنبأ بكل ما سوف يقع من متغيرات، وأن السبيل الوحيد بالتالي لإعداد المعلمين من أجل واقع جديد هو التدريب أثناء الخدمة. ومنها المؤتمر التربوي الذي دعا إليه المجلس الأوربي والذي عقد في استراسبورج في يناير ١٩٨٦ بعنوان التحديات التي تواجه المعلمين وتواجه إعدادهم، وقدمت من خلاله لجنة ممثلة لمنظمات غير حكومية دراسة قدمت لمؤتمر وزراء التربية الأوروبيين، الذي عقد في هلسنكي من ٥-٧ مايو ١٩٨٧ بعنوان "تحديات جديدة تواجه إعداد المعلمين" تناولت أهداف التربية، ودور المعلمين

ومواقفهم، والتدريب أثناء الخدمة، والموضوعات التي ينبغي أن يتضمنها إعداد المعلمين، والتقنيات التربوية الجديدة، وإعداد معلمي التعليم المهني ومعلمي التعليم الخاص، والإرشاد والتوجيه التربوي، ومشكلة الفئات المحرومة، والعلاقة بين التربية والعالم الخارجي.

ومن ناحية التقارير العلمية للمنظمات الدولية حول قضايا التنمية المهنية للمعلمين فى دول العالم المختلفة، فمنها تقرير وزارة التربية الاسبانية عام ١٩٨٤ حول إعداد المعلمين في إسبانيا، يتحدث عن الإصلاح التربوي العام في اسبانيا وآثاره على تدريب المعلمين، ويؤكد أن ثمة سببين تقفان وراء إصلاح نظام إعداد المعلم في إسبانيا؛ أولهما أن من الضروري وضع الأسس لسياسة متوسطة وطويلة المدى في مجال تدريب المعلمين تنفذها مؤسسات تحرص على الحفاظ على المستوى النوعي للتربية وتجويده. وثانيهما أن إعداد المعلمين ينبغي أن يكون من اهتمامات الجامعة الأساسية، فقانون التعليم العالي يتيح لكل جامعة أن تسهم في رفع مستوى إعداد المعلم، عن طريق تحديث المناهج الدراسية، وتحديث محتوى التعليم، خاصة وأن إعداد المعلمين فى اسبانيا يتم على المستوى الجامعي. ومنها تقرير تيشنر **Teshner** وزملاؤه حول إعداد المعلمين فى ألمانيا وبعض الدول الاسكندنافية وتدريبهم أثناء الخدمة، الصادر عام ١٩٨٣ عن الملتقى التربوي الثالث للدول الاسكندنافية وألمانيا، والذى اهتم بوضع نماذج تدريبية مختلفة، مبينا وظائفها، وواضعا بعض المعايير لتقويمها. وعرض أربعة دراسات مسحية لنشاطات تدريب المعلمين أثناء الخدمة في كل من الدانمارك وفنلندا والنرويج والسويد. ومنها تقرير المكتب الإقليمي للتربية في آسيا والباسيفيك **APEI** التابع لمنظمة اليونسكو حول حلقة تدريب المعلمين وسائر العاملين في التربية أثناء الخدمة، والمنشور عام ١٩٨٥، وقدم حلقة دراسية إقليمية عقدت في جامعة تاسمانيا في أستراليا عام ١٩٨٤، تناولت تدريب المعلمين أثناء الخدمة في عدد من بلدان آسيا، هى بنجلادش والهند وإندونيسيا وماليزيا وكوريا وغربي ساموا، واستهدفت وضع مشروع كتاب لتدريب العاملين في مجال التربية في المنطقة من ناحية، وتقديم مقترحات للدول المشاركة ولسواها هدفها متابعة النتائج التي يتم التوصل إليها أثناء الخدمة.

ومنها كذلك تقرير منظمة اليونسكو عام ١٩٨٦عن تدريب العاملين في التربية أثناء الخدمة في الدول الأوربية، منظور مقارن، واهتم بإجراء مقارنات لتدريب العاملين أثناء الخدمة من زاوية الطرائق والنماذج التي تؤثر في مدى فعاليته من خلال ما قدمه خبراء من النمسا وتشيكوسلوفاكيا وفنلندا وألمانيا وهولندا. وتقرير تقرير منظمة اليونسكو بالتعاون مع منظمة التغذية العالمية حول تدريب المعلمين أثناء الخدمة في بنجلادش، والتي نشرتها منظمة اليونسكو بالتعاون مع اليونيسف بعنوان "تدريب المعلمين أثناء الخدمة من أجل تعميم التعليم الابتدائي: تجربة من بنغلادش" المنشورة سنة ١٩٨٥، والتي تأتى تطبيقا للمشروع الوطني لتعميم التعليم الابتدائي"، وتركز الدراسة على تدريب المعلمين المتعدد المراحل، ويقوم على افتراضات نظرية عديدة: كالتواصل، والانفتاح، والتغذية الراجعة، والتعزيز، والقدرة على الجهد وعلى الاستمرار فيه. وتقرير مركز التوثيق التربوي الأوروبي التابع للمجلس الأوروبي الصادر عام ١٩٨٥ بعنوان "قبرص: تدريب المعلمين أثناء الخدمة" والذى يتولاه في قبرص المعهد التربوي **Pedagogical Institute** الذى وهذا المعهد هو الإدارة الأساسية من أجل تطوير نظام التربية في قبرص. وهو يتولى، بالإضافة إلى تقديم دورات لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، القيام بالأبحاث والمسوح، وجمع الوثائق، وبث المعلومات، وتوفير تطوير الوسائل والأدوات التقنية اللازمة للتعليم. وتعنى دورات التدريب أثناء الخدمة بمحتوى التعليم وبالطرائق التربوية المحدثة. ولها أشكال عديدة وتتباين في مدتها وبنيتها، ويصاحبها غالباً الاضطلاع بأبحاث تربوية علمية، وتقويم لآثارها على المعلمين والطلاب. والدورات الخاصة بالتنظيم والتي تعنى بالإدارة المدرسية يتم تنظيمها على

شكل نشاطات طويلة المدى تقدم لمعاونيهم. وتقدم الدورات التدريبية للمعلمين في أوقات فراغهم. وبعضها إلزامي، غير أن المعلمين والإداريين أحرار في اختيار المقررات التدريبية انطلاقا ممّا يؤثرون.

أما من ناحية الدراسات العلمية حول التنمية المهنية، فإنها قد وردت من نواح كثيرة، كالدراسات العلمية التى تناولت أبعادا عدة:

١- التنمية المهنية على التكنولوجيا المعاصرة كما جاء في دراسة (العازمي وآخرين، ٢٠١٠) التي هدفت إلى التعرف على واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التنمية المهنية لمعلمي المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. وكما فى دراسة بحر وكورستا **Kursta & Bahar**، ٢٠٠٦)) التى هدفت إلى الكشف عن أهمية التطوير المهني وتنميته ، وعن دور التقدم التكنولوجي في زيادة النمو المهني للمعلم.

٢- التنمية المهنية لتنمية مهارات التخصص فى العلوم كما جاء في دراسة (شقفة، ١٤٣١هـ)، وفى الرياضيات كما فى دراسة مارجريت (**Margit**، ٢٠٠٧) التي هدفت إلى تطوير النمو المهني لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية والعالية في إندونيسيا.

٣- التنمية المهنية حسب الجودة المطلوبة كدراسة (قحوان، ١٤٣١هـ) التي هدفت إلى الوقوف على واقع التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في ضوء معايير الجودة الشاملة، أو حسب المعوقات التي تحول دون تحقيقها كدراسة (أبو عطوان، ٢٠٠٨م) التي هدفت إلى التعرف على معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها، ودراسة (المحسن، ٢٠٠٦م) التي هدفت إلى معرفة المعوقات المهنية التي تواجه المعلمين وتؤثر على نجاح عملية التعلم والتعليم داخل مدارسهم، وأظهرت معوقات تتعلق بالنواحي الإدارية، ومعوقات أخرى تتعلق بالنواحي العلمية.

٤- التنمية المهنية بالتركيز على السلوك القيادي في الإدارة كدراسة (الشبول، ٢٠٠٦) التي هدفت إلى التعرف على السلوك القيادي التعليمي لدى مديري المدارس الثانوية وأهميته في النمو المهني للمعلمين من وجهة نظرهم، ودراسة (الشقيقى، ١٤٢٦هـ) التي هدفت إلى تحديد درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره في تنمية النمو المهني للمعلم في بعدي المادة التخصصية، والاستراتيجيات التدريسية. ودراسة (علي النحيلي، ٢٠٠٤) التى هدفت إلى الكشف عن دور مديري المدارس في رفع كفاية المعلمين. ودراسة (الدوسري، ١٤٢٦ هـ) التي هدفت إلى التعرف على مهام وإسهامات مديرة المدرسة في رفع كفاءة المعلمات مهنيا من وجهة نظر المعلمات. ودراسة نيس (**Nis**، ١٩٩٥) التي هدفت إلى تحديد الدور الذى يقوم به المديرون بالمدارس كقادة تربويين تجاه النمو المهني للمعلمين، وتشجيع فرص النمو المهني الذاتي للمعلمين.

٥- التنمية المهنية المعتمدة على نتائج البحث التربوي كدراسة (هارون، ٢٠٠٥) التي هدفت إلى التعرف علي مدى مساهمة البحث التربوي التقليدي في التنمية المهنية للمعلمين، وتوصلت إلى وجود قناعة لدى المعلمين ببعد موضوعات البحث التربوي عن احتياجاتهم الفعلية.

٦- التنمية المهنية القائمة على الشراكة فى تحقيق التنمية المهنية لأهدافها، كدراسة (هاشم، ٢٠٠٥) التي هدفت إلي تعرف طبيعة وواقع الشراكة بين المدارس والجامعات في تحقيق التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة في بعض الدول المتقدمة، والوقوف على واقع تطبيقها في مصر.

٧- التنمية المهنية المرتكزة على دور الإشراف في إحداثها، كدراسة (الرميح، ١٤٢٥هـ) التي هدفت إلى التعرف على مدى مساهمة المشرف التربوي المقيم في التنمية المهنية للمعلمين، وكذلك الصعوبات التي تحد من

تنمية المشرف المقيم للمعلمين مهنيا. ودراسة (الشهري، ١٤٢٤هـ) التي هدفت إلى التعرف على مدى إسهام المشرف التربوي في النمو المهني لمعلمي المرحلة الابتدائية.

٨- التنمية المهنية التى تربط بين الإعداد للمعلم وتنميته مهنيا كالدراسة التي أجراها ماك نتابر وبيرد (**Micntyre & Byrd**، ١٩٩٨) والتي هدفت إلى التعرف على المعايير العملية في إعداد المعلم وعلاقة ذلك بتنميته مهنيا. وتوصلت إلى وجود عوامل هي بمثابة معايير أساسية في التكوين المهني للمعلم، مثل الإعداد الذاتي للمعلم أو (التعلم الذاتي)، والتدريب أثناء الخدمة ومعرفة المعلم بالانعكاسات والمستجدات المحلية والقومية والعالمية المؤثرة على مهنة التدريس، والتنمية المهنية المستمرة للمعلم في إطار مفهوم التعليم المستمر والقدرة على البحث الذاتي، وإعادة هيكلة المدارس بما يتناسب مع المستجدات العالمية، واجراء التنمية المهنية للمعلم بما يواكب هذه المستجدات.

وفيما يتعلق بقراءة وهم كليات التربية في تنمية المعلمين مهنيا في ضوء التجارب العالمية، فقد أجريت في الدانمارك دراسة عن تنمية المعلمين في الدانمارك، نشرتها المجلة الأوربية لتربية المعلمين، وتصف الأصول التاريخية لتربية المعلمين في الدانمارك، وتركز بالتحليل على تربية المعلمين من أجل التربية الأساسية (المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية الأولى) أي التربية للأعمار ما بين ٦-١٦ سنة التي تقدمها كليات التربية.

وفي استراليا حظيت تنمية المعلمين باهتمام كبير من الهيئات التربوية، ليغطي حاجة المدارس فى المراحل التعليمية في استراليا المتمثلة في المرحلة التمهيدية لمدة سنة واحدة، والمرحلة الابتدائية لمدة ست سنوات، والمرحلة الثانوية لمدة ست سنوات. ويقدم له التدريب من مدير المدرسة وإذا لم يثبت جدارته يستبعد من التعليم بقرار من صلاحية الولاية بمشاركه من مدير المدرسة. وفى دراسة هيرد **Hird** حول تدريب المعلمين أثناء الخدمة وتنمية العاملين في التعليم في أستراليا، ونشرتها المجلة الدولية للتربية، وتتناول واقع تدريب المعلمين أثناء الخدمة في استراليا، سواء على مستوى المدارس الحكومية أو المدارس الأهلية، وارتكزت على ما جاء فى التقرير المعروف باسم تقرير كارمل**Karmel** المشتمل على المناهج التربوية، والإرشاد التربوي، ومستويات المعلمين، وفعالية المعلمين، وإدارة التربية، والتعاون الإقليمي والدولي. وذلك أن تحسين عملية تعلم الطلاب ترتبط مباشرة بضمان حصول المعلمين والمديرين على تدريب عالي المستوى في مجالات التعليم والقيادة التربوية. وتقوم فلسفة التطوير المهني والتدريب على أن المدرسة والفصل هما المركز الأساس للتدريب وذلك من أجل الربط المباشر بين برامج التدريب والتنفيذ. وتنبثق برامج التدريب والتطوير المهني من الاحتياجات الفعلية للمدرسة والفريق التعليمي، حيث تبرز هذه الاحتياجات من خلال الخطة التعليمية التي تعدها المدرسة، ومن خلال خطة المعلم السنوية، حيث توضح هذه الخطة الأهداف الأساسية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، وتوضح المهارات والمعارف اللازمة لتحقيق هذه الأهداف، وبذلك يكون هناك تلازم مباشر بين برامج التدريب والتطوير المهني والتطبيق الميداني.

وفي إيطاليا أجرت دراسة سكوراتي **Scurati** التى تم نشرها في المجلة الأوربية لتربية المعلمين بعنوان "تدريب المعلمين في إيطاليا من أجل عالم متغير: تجارب وتأملات نقدية"، وتناولت بالتحليل الفرق بين التجديد في التربية وبين إصلاح التربية، مبينا أن التجدد يتصل غالبا بتجارب مستندة إلى البحث التربوي، بينما تحمل فكرة الإصلاح معنى سياسياً وإدارياً محضاً. وأن إعداد المعلمين قبل الخدمة لا يرتبط حقا بموقف إيجابي من عملية التجديد، بينما يظل تدريبهم أثناء الخدمة أكثر الاستراتيجيات نجاحا في ذيوع الانتقال من الإصلاحات إلى التجديد في دعم هذا الانتقال وتيسير سبيله. وتركز الدراسة على ثمة ثلاثة أنماط من التدريب فى أثناء الخدمة، وهى تدريب محوره

المضمون، وتدريب محوره التقنيات التربوية، وتدريب محوره العلاقات ضمن العملية التربوية (بين عناصر هذه العملية من طلاب ومعلمين وإداريين وآباء وسواهم)

وفي النمسا أجريت دراسة شنيك **Schneck** عن إعداد المعلمين في النمسا والمنشورة فى أعمال المؤتمر التاسع لاتحاد تربية المعلمين في أوربا المنعقد في مدينة لينتس **Linz** في النمسا عام ١٩٨٤، وتتناول أنشطة معهد التربية في مدينة فيينا في مجال تحقيق اللامركزية في تدريب المعلمين أثناء الخدمة، على مستوى المقاطعات والمدارس المفردة، أو على مستوى عدد من المدارس المتجاورة. ويقدم المعهد لهذه الغاية خدمات تربوية متنوعة ويعقد حلقات دراسية للمعلمين، كثيرا ما تستمر صلاته بمن شاركوا فيها، ويستمر تعاونه معهم. وتحل أشكالا أخرى للحلقات التدريبية للمعلمين، كالحلقات التي تبحث في العلوم الاجتماعية والاقتصادية، وكالحلقات الخاصة بمديري المدارس.

وفى المملكة المتحدة التي تتكون من مقاطعات أربع (انجلترا– ويلز – اسكتلندا – ايرلندا الشمالية) تختلف التنمية المهنية بحسب المقاطعة. ففي إنجلترا وويلز مثلا تعد التنمية المهنية للمعلمين مسؤولية كبيرة يسهم فيها قسم التربية والعلوم والجامعات، ومعاهد ومراكز المعلمين، وإن كانت المسؤولية الرئيسة تقع علي عاتق السلطات التعليمية المحلية، لأنها مسئولة عن وضع قواعد تعيين المعلمين، وبالتالي فهي مسؤولة عن تنميتهم مهنيا، وتتنوع برامج التنمية المهنية هذه ما بين مقررات قصيرة تقدمها السلطات التعليمية المحلية. وبرنامج قومي للتنمية المهنية ينظمه جهاز مفتشي صاحب الجلالة، وفي هذا البرنامج يتم توزيع المتدربين في مجموعات متقاربة أو متشابهة في التخصصات والخبرات بغرض مناقشة طرق وأساليب التدريب الحديثة. وبرامج طويلة المدى تنظمها أقسام التربية بالجامعات والمعاهد، تؤدي إلي إعداد مهني عال ينتهي بحصول المتدرب علي درجة علمية أو دبلوم تربوي. وحلقات دراسية تنظمها مراكز المعلمين بتمويل من السلطات التعليمية المحلية، وتشرف عليها حيث يتم توزيع المتدربين في مجموعات دراسية متجانسة لدراسة التطورات الحديثة في المقررات والمناهج الدراسية.

وفى كندا التي هي عضو في دول الكومنولث والتي تنقسم إلى عشر مقاطعات، ولكل مقاطعة نظامها التعليمي الذى تحكمه تشريعات خاصة بها، فهي ذات نظام تعليمي دون مكتب تعليمي حكومي فيدرالي (أي دون وزارة وطنية للتربية والتعليم)، حيث يوجد في كل مقاطعة مجلس تربوي، وعلى المستوى القومي يوجد جهاز قومي يسمى **CHEC** بمثابة مجلس لوزراء التربية، ومهمته إتاحة الفرصة للمديرين في المقاطعات لبحث آليات التعاون وتبادل الخبرات وهذه الهيئة تمثل كندا في المحافل الدولية، وهناك تعاون مشترك ودائم بين هذه الجالس والجامعات الكندية ومؤسسات البحث الكندي، خاصة وأن كندا تعتمد نظام الوحدات الدراسية **Credit System** كأسلوب للتكامل الأفقي داخل النظام التعليمي، وفيها يرتقي التلاميذ في التعليم باحتساب الوحدات الدراسية التي تمت دراستها ضمن الخطة الدراسية لتخصصه. ولا يتم عمل المعلم إلا بعد اعتماد برنامج الاعتماد التربوي الذى يتضمن ستة مجالات هي (دراسة مركزة لمستوى واحد في النظام الدراسي على المستوى الابتدائي والمستوى المتوسط والمستوى الثانوي– دراسات في التربية تتضمن التعلم والنمو خلال مراحل التعليم المختلفة– طرق تدريس تلبي الاحتياجات الفردية للتلاميذ– القوانين والنظم الخاصة بالتربية– مراجعة الخطوط التطويرية الخاصة بتطوير المنهج– ممارسة لمدة أربعة أيام كحد أدنى للخبرة العملية بالمدارس بموافقة من الكلية وخطاب منها من اجل الممارسة التعليمية) .

وفى ماليزيا التي تقع في جنوب شرق أسيا يتم إعداد المعلم وفق نظام تتعدد شروطه، نظرا لتعدد برامج الإعداد والتي يوضحها موقع سفارة ماليزيا فى القاهرة **Embassy of Malaysia in Cairo** ولابد لمن يقبل فيها أن

يتوافر فيه حسن السيرة والسلوك خلال فتره الدراسة، والحصول على أكثر من (٥٠%) في نهاية كل فصل دراسي والاختبارات النهائية، والواجبات التي يكلف بها، والأنشطة المصاحبة للمنهج، والتدريبات العملية. وللحصول على شهادة التخرج يشترط أن يحصل الطالب على متوسط (٢ فأكثر) من درجات الاختبارات السابق عرضها .ويتم إعداد المعلمين قبل الخدمة على مستويين: المستوى الأول في كليات تدريب المعلمين، ويتم فيها إعداد المعلم للمرحلة الأولى (الابتدائية)، وهى تقع تحت إشراف قسم إعداد المعلمين في وزارة التربية، ويبلغ عددها (٣١) كلية لتدريب المعلمين منتشرة في جميع أنحاء البلاد، وتعد المعلمين للتدريس في المرحلة الابتدائية، وتختلف مدة الدراسة فى هذه الكليات بحسب نوع البرامج. والمستوى الثاني تعد المعلمين للتدريس في المرحلة الثانوية العليا ومرحلة ما بعد الثانوية، ويوجد في ماليزيا خمس جامعات من أصل سبع بها كليات للتربية، ومدة الدراسة بها تتراوح ما بين ثلاث إلى أربع سنوات، تمنح خريجيها الشهادة الجامعية الأولى (البكالوريوس).

وفى أمريكا تلقي برامج التنمية المهنية للمعلمين اهتماما كبيرا في الولايات المتحدة. ويؤيد هذا أن ما ينفق من أموال علي هذه البرامج يفوق بدرجة كبيرة ما ينفق في أي دولة أخرى. فالمعلمون يهتمون بحضور برامج التدريب، لاسيما القصيرة منها وفي بعض الولايات المعلمون مطالبون بحكم القانون بمواصلة تعليمهم بعد تعينهم وفي كل الولايات تقريبا تتضمن جداول المرتبات حوافز قوية للمعلمين لمواصلة تعليمهم، ويزداد الراتب تلقائيًا في كل مرة يعطي فيها المعلم مقررا دراسيا بصرف النظر عن نوع المقرر كما يزيد راتب المعلمين إذا حصلوا علي أي درجة علمية كالماجستير والدكتوراه، أثناء الخدمة. ولعل التدريب الموجه نحو العمل من أبرز الاتجاهات التجديدية في التنمية المهنية للمعلم، ومن تطبيقات هذه الاتجاهات برامج تدريب المعلمين علي الكفاية وقد أوضحت دراسة مسحية أن (٦٠ %) من كليات المعلمين تتبني .**Performance** والأداء برامج الكفايات التدريسية، التي تؤكد علي أن المعلم لديه الكفاءة في إعداد خطة الدرس، واستخدام طريقة الاستجواب في التدريس، واستخدام التقنيات التربوية، ولا تقتصر هذه الكفايات علي الجانب المهني، وإنما تشتمل علي الجانب الأكاديمي أيضا

ولعل أهم مؤسسات التنمية المهنية تأثيرًا في الولايات المتحدة كليات المعلمين. حيث تقدم برامج تدريبية تستغرق ما بين ستة وثمانية أسابيع، كما تلعب نقابات المعلمين دورًا كبيرًا في هذا المجال، حيث تقدم دراسات في التنمية السياسية للمعلمين، كما تعقد هذه النقابات ورش عمل صيفية لمد أسبوع علي الأقل. والبرامج التدريبية التي تقدمها النقابات تتم بطريقة ديمقراطية، بمعني أنه لا توجد مسافة اجتماعية بين مقدمي التدريب ومتلقيه، وللمعلم الحرية في اختيار نوع النشاط الذي يرغبه، لكن لابد من تلقيه التدريب، والمعلم بذلك يشعر أنه شريك في تنظيم التدريب. ولهذا السبب، يقبل المعلمون علي برامج التنمية المهنية التي تقدمها نقابات المعلمين أكثر من نظيرتها التي تقدمها الكليات والجامعات وقسم الولاية التعليمي والمناطق المدرسية، ومرجع ذلك أن نقابات المعلمين تشعر المعلم أنه في أسرته ويتعاون مع زملاء المهنة، ويشعر بالجماعية. ويعيش مع زملائه لعدة أيام في مؤتمر أو ورش عمل. والمعلم الذي يحضر برامج التنمية المهنية يحصل علي امتيازات كثيرة (**Pieters.j**. ١٩٩٥) مثل التمتع بمكانة كبيرة في المدرسة، وتكون له أحقية ترشيح نفسه لرئاسة أي منظمة مهنية تعليمية والحصول علي منحة لحضور المؤتمرات والاجتماعات التعليمية في الأماكن القريبة والبعيدة، بل يزداد راتبه

وفى اليابان يتم إعداد المعلم لجميع المراحل في معاهد إعداد المعلمين، أو في الجامعات اليابانية، وتنظم الجامعات دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، ويهدف هذا التدريب إلي المحافظة علي مستويات محددة للمعلمين، كما يهدف إلي الأداء المتطور، علما بأن نتيجة هذا التدريب تدخل في عملية ترقية المعلمين. ويتخذ التدريب في أثناء الخدمة خمسة أشكال:

- تدريب داخل المدرسة: حيث تقدم تدريبات دورية في المدارس علي أيدي خبراء واختصاصي المناهج والموجهين وأثناء التدريب يقوم المعلمون المتدربون بالتدريس لفصول من الطلاب أمام زملاء المهنة، وبحضور الخبير والمدرب
- تدريب غير رسمي: يقوم به المعلمون أنفسهم في مجموعات دراسية، علي نطاق الإقليم والحي، وفي هذا التدريب يعمل المعلمون مع بعضهم لتحسين مهاراتهم وزيادة خبراتهم، ويحدث هذا خلال المقالات الأسبوعية، كما أن المعلمين علي اتصال مستمر ببعضهم في حجرة المعلمين يوميا
- تدريب يقدم في مركز التعليم المحلي: حيث تقدم برامج تدريبية متنوعة تغطي مختلف التخصصات والاحتياجات، مثل إدارة الصف، وإرشاد الطلاب، وتكنولوجيا التعليم، وإدارة المدرسة وأصول التربية الخ..
- تدريب تقدمه وزارة التعليم في مركز التدريب القومي إلي معلمي المدارس، ويدعي للحديث فيه نخبة مختارة من أساتذة الجامعات، والقضاة وكبار رجال الصناعة
- تدريب مدته سنتان يقدم سنويا لبضع مئات من المعلمين المتميزون علي مستوي اليابان ككل، في ثلاثة معاهد متخصصة لهذا الغرض. علاوة علي ذلك، تتاح فرص عديدة للمعلمين لصقل مهاراتهم، والمعلمون الذين يسعون إلي تطوير مهاراتهم عبر هذا التدريب يتم اختيارهم غالبا لشغل وظائف إدارية أو قيادية في المدرسة الثانوية الدنيا. وجدير بالذكر أن المؤسسات الجامعية وغير الجامعية تتنافس علي تقديم برامج التدريب والمساعدات المالية والمنح الدراسية للرقي بمستوي المعلمين الأكاديمي والثقافي والمهني، قبل الخدمة وفي أثنائها.

وفى روسيا لابد أن يشارك المعلمون علي اختلاف مستوياتهم في تدريب متقدم تنظمه معاهد وأقسام متخصصة لهذا الغرض، وهناك ما يقرب من (٧٨) معهدا وقسما للتدريب في المواد الدراسية المختلفة، وتساعدهم في حل المشكلات التدريسية، وتحسين وتطوير معلوماتهم، وإيقافهم علي أحدث التطورات في مجال تخصصهم، ويطلق علي هذه المعاهد "معاهد تطوير الكفاءة المهنية للمعلم". وهذه المعاهد تديرها السلطات المحلية، وعلي المعلم المبتدئ قضاء ما بين ٤٠ – ٦٠ ساعة في معهد التدريب المحلي، حيث يتلقى تدريبا أوليا يستهدف تحسين معرفته بالمادة التي يقوم بتدريسها، وبعد ذلك يجب علي كل المعلمين بعد انقضاء ثلاث سنوات علي اشتغالهم بالتدريس أن يدرسوا في أحد معاهد التدريب المحلية يوما كاملا في الأسبوع طوال العام الدراسي، ويتكرر ذلك كل خمس سنوات. وتقوم المدرسة العليا من خلال مراكز التدريب فيها بتنظيم تدريب للمعلمين أثناء الخدمة لمدة عامين كدراسة مسائية وتعقد أيضا الجلسات العلمية والمؤتمرات والمناقشات والمعارض لصالح التنمية المهنية للمعلمين (**Miller & watts**، ١٩٩٠) ويوجد في كل منطقة مكتب للتعليم يقدم المعلومات والإرشاد التربوي للمعلمين، وتخصص المناطق الإقليمية المختلفة مكانا للتنمية المهنية للمعلمين، ويشتمل برنامج التدريب فيها علي المحاضرات والمناقشات وورش العمل ونماذج التدريس. والتدريب في روسيا يتم من خلاله إيقاف المعلمين علي **Refreshing** نوعان: الأول يطلق عليه التدريب التجديدي على أحدث الأبحاث في مجال التربية والتعليم التربوية والأكاديمية علي السواء. والنوع الثاني من التدريب يخصص لأنصاف المعلمين.

وفى الصين يتم تدريب المعلمين أثناء الخدمة من خلال ثلاثة أساليب: الأسلوب الأول يكون من خلال إرسال بعض خبراء التعليم من العاملين في الدوائر الحكومية إلي الأقاليم لتدريب معلمي المدارس تطوعًا، ويشتمل علي برامج تدريبية متنوعة لتنمية مهارات المعلمين، ورفع مستوي أدائهم. والأسلوب الثاني يكمن في البث المباشر عبر الأقمار الصناعية وتخصيص قناة تلفزيونية لبث البرامج التدريبية المختلفة للقائمين بالعملية التعليمية، وتدور البرامج حول النظريات والمفاهيم الحديثة في المناهج وطرق التدريس والتقويم وأساليب التوجيه الحديثة وعلم النفس ومختارات

من الأدب والكتابة والجبر والعمليات الحسابية وغيرها. والأسلوب الثالث يتم من خلال تحديد فصول دراسية تدريبية في الجامعات والكليات لتدريب معلمي وموجهي المدارس الابتدائية والمتوسطة. وبرامج التنمية المهنية في الصين تركز علي رفع المستوي التحصيلي فقط. وتعتمد هذه البرامج علي الأسس الخاصة بدراسات وقت الفراغ، وتتم في صور مختلفة، مثل عقد اللقاءات بعد الدراسة (مرتان في الأسبوع). كما يطلب من المعلمين حضور الاجتماعات المدرسية لمناقشة السياسة التعليمية المدرسية، والمشاركة في الحوارات والمناقشات الخاصة بالتغيرات المختلفة، ورفع المستوي التعليمي وتفعيلة كذلك يمكنهم حضور أي برنامج تدريبي قصير أو طويل لمدة عام كامل في صورة برامج تجديدية وتنشيطية في كليات المعلمين والجامعات كما يمكنهم الالتحاق ببرامج تدريبية عن طريق المراسلة بواسطة الراديو والتلفزيون.

وفى ألمانيا تكون التنمية المهنية حسب نوعية المدرسة، فلكل مرحلة نوعية من المعلمين الذين تم إعدادهم من أجل التدريس بها، فإعداد معلمة المدرسة الأساسية يختلف عن إعداد معلم المدرسة المتوسطة وهكذا. ويحصل الطالب – المعلم علي شهادة التعليم الجامعي، بعد حصوله علي شهادة إتمام الدراسة وتختلف مقررات الدراسة اختلافًا كبيرا، حسب .**Abitur** في المدرسة الثانوية العالية الأبيتور الوظيفة التي سيقوم المعلم بها. ومدة تعليم المعلم متساوية في كل الولايات الألمانية، ما عدا المدارس الأكاديمية العليا، التي تتطلب مدة أطول في الإعداد، قد يصل طولها إلي المعدل من ١٢ فصلا دراسيًا. ويدرس الطالب المعلم لمدة أربع سنوات في الجامعة، أو كلية التربية (حاليا)، ويتضمن ذلك تربية ميدانية لمدة ثمانية أسابيع. والتدريب أثناء الخدمة حسب الأنماط التدريبية الجديدة مثل التدريب المدرسي الذى يصل بالخدمة التدريبية إلى أماكن عمل المعلمين أنفسهم، وإسناد التدريب أثناء الخدمة إلى أساليب علمية ومسح شامل للحاجات التدريبية المختلفة، سواء الاكاديمية منها أو التربوية أو الثقافية، والجمع بين النظرية والممارسة في تنمية المعلمين.

وفيما يتعلق بقراءة وهم التنمية المهنية للمعلم فى ضوء الأبعاد التى يتضمنها مفهومها، فإنها تتضح مما تتضمنه مفاهيمها من مناحٍ، فالتنمية المهنية تعبر عن كافة الأنشطة المنهجية وغير المنهجية والتي ينتج عنها النمو المهني للمعلمين والذى يظهر في زيادة وتحسين ما لديهم من معارف ومفاهيم ومهارات تتعلق بعملهم ومسؤولياتهم المهنية، واتجاهاتهم نحو قبول الوظيفة والاقتناع بأهميتها والقيام بواجباتها، والسعي إلى مساعدتهم في تعلم مهارات جديدة، وتنمية قدراتهم المختلفة، واستكشاف مفاهيم متقدمة تتصل بالمحتوى والمصادر والطرق لكفاءة العمل التدريسي، وكعملية تحسين مستمرة تساعد المعلم علي بلوغ معايير عالية الجودة للإنجاز الأكاديمي، وتؤدى إلي زيادة قدرة جميع أعضاء مجتمع التعلم فى السعي نحو التعلم مدى الحياة، بوقوفهم على أحدث طرائق التدريس والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم وكيفية تطبيقها ميدانيا، ومعرفة الجديد من وسائل التقويم الحديثة، وإضافة معارف مهنية جديدة إلى المعلمين، وتنمية الجوانب الإبداعية لديهم وتحفيزهم على أن يشمل تدريسهم مثل هذه الجوانب، وربط المعلم ببيئته ومجتمعه المحلي والعالمي، وتدريبه على مهارات التخطيط لتوثيق الصلة بينه وبين بيئته المحلية ومهارات تنفيذ وتقويم هذه الخطط، ومعاونته على مواجهة المتغيرات المهنية والقدرة علي التكيف معها، وزيادة الإنتاجية الفكرية والعلمية في ميدان التخصص، وتنمية القدرة علي التفكير العلمي السليم والوصول إلي الأحكام والحقائق بنفسه.

والتنمية المهنية تعكس في أحد أبعادها التطورات في مجموعة من الأساليب السلوكية المتعلقة بالطرق التربوية التي تميز معلماً عن غيره في أداء مهمته، وتشمل تطوره الأكاديمي وإلمامه بالأساليب التربوية الحديثة، وإعداده الجيد للدرس والتخطيط له، وأسلوبه في عرض وتنفيذ الدرس، وعلاقته بالتلاميذ وحل مشكلاتهم، ونشاطه المدرسي، وقدرته

على الابتكار والتجديد والتجريب وعلاقته بالرؤساء والزملاء وأولياء الأمور، والتزامه بالمواعيد وقدرته على التقويم الجيد، واكتسابه المهارات والمعارف والمعلومات، والتي تسهم في مساعدته على إكمال خبراته اللازمة، وتنمية كفايته الضرورية المعرفية والوجدانية، وتنمية مهاراتهم المهنية، والتأكيد على تنمية وتأكيد القيم والأخلاقيات المهنية الداعمة لسلوكهم، من خلال حب المهنة والعمل من أجلها؛ لأن رسالة التعليم رسالة سامية ومستمرة، وبناء القيادات التربوية الواعية بالمدارس.

كما تعكس التنمية المهنية في أحد أبعادها الممارسات والخبرات والأنشطة التي تقوم بها قيادات الإشراف التعليمي في مجال تطوير أداء المعلم في مجال المادة أو الطريقة وحفزه على النمو المستمر، من خلال الإلمام بأحدث المعلومات والأساليب التربوية التى تمكن المعلم من الاطلاع علي كل ما هو جديد في التربية وإيصال المعلومات إلي المدرسين بأساليب إشرافية مختلفة، يتم من خلالها تبادل الخبرات فيما بينهم، ومساعدة كل من هو بحاجة إلي مساعدة خاصة للمعلمين الجدد، فيما يتعلق بتطوير المعرفة والمهارات والقدرات المهنية لهم، وتزودهم بالخبرات والممارسة لإشباع حاجاتهم الوظيفية المختلفة، وبالأساليب العلمية التي تساعد في رفع مستوي الأداء، وإحداث تعديلات في أدائهم بما يتفق ومتغيرات العصر، وإكسابهم المعلومات اللازمة عن التعليم ودوره في تنمية المجتمع، والإسهام في الحياة المهنية للمؤسسة التعليمية وتفعيل العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة، وتوسيع فهم الهيكل الإداري والمعلمين لتكنولوجيا المعلومات والاتصال.

وتعكس التنمية المهنية للمعلم في بعد آخر السياسات والبرامج التي تساعد المعلم في الحصول على المهارات والخبرات التربوية والنفسية اللازمة لسد احتياجاته وتطوير قدراته، من أجل تطوير عاداته واتجاهاته وأسلوبه في عمله، لجعله قادراً على أداء مهامه وواجباته التربوية بكفاءة أكثر، مع مسايرته لكل جديد في تخصصه، وبما يضمن له تحقيق نتائج تعليمية عالية للمتعلمين تنعكس فيها خصائص المفهوم التنموي المهني الجيد، من حيث الشمول الذى يطال كافة جوانبها وأبعادها، والغائية التي تظهر في تحسين الأداء في كافة الجوانب المعرفية والمهارية والسلوكية، ومن حيث الاستمرارية التى تظهر في أنها تبدأ منذ التخرج والالتحاق بالمهنة وتنتهى بعد انتهاء خدمته فيها، باعتبارها عملية طويلة المدى تقوم على فكرة التعلم مدى الحياة، ومن حيث التكامل الذى يضمن تقديمها وتنظيمها في رؤية كلية متصلة لا منفصلة، ومن حيث النتائج المتوقعة منها والتى تنعكس في مساعدة المعلمين علي تطوير كفايتهم التعليمية من أجل الوصول إلى مخرجات تعليمية أفضل.

ومعنى ذلك أن التنمية المهنية عملية تتضمن بعد الإنماء المهني الذى يعبر عن كافة الأنشطة التدريبية التي يشترك فيها المعلم بهدف زيادة معلوماته وتطوير قدراته لتحقيق تقدمه المهني ورفع كفايته وحل مشكلاته التي تمكنه من المساهمة في تحسين العملية التعليمية، ومن ثم رفع مستوى كفاءته، وإكسابه المعارف والمهارات والقيم اللازمة لتطوير أدائه إلي الأفضل، من خلال مجموعة من السياسات والبرامج والممارسات التي تؤدى إلى تحسين ظروف التعليم ومصادره ومهمات تحسين أداء المعلمين، بالشكل الذى يؤدى لتمكين جميع المعلمين من المحافظة على مستوى عالٍ في أدائهم، وتهيئتهم لأدوار جديدة تفتضيها متطلبات التطوير والتجديد. وبما يترتب عليه من توافر الشخص المهني الذى يستطيع عند (العبد الجبار، ١٤٢٩هـ)أن يكون قادراً على تحليل المواقف المعقدة في ضوء معارفه العلمية المتنوعة، وأن يلجأ إلى اختيارات سريعة وذكية لاستراتيجيات عمل متكيفة مع الأهداف المرسومة، وأن يستمد من مصادر معرفته وتقنياته وأدواته الوسائل الأكثر مناسبة، وأن يحلل بمنهجية نقدية أعماله ونتائجه، وأن يتعلم دوماً طوال ممارسته المهنية، وبالشكل الذى يساعدهم على توليد اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم، وتعزيز ثقة وانتماء المعلمين بأنفسهم ووظيفتهم للمهنة التي يعملون بها، والتأكيد على قيمة المهنية والاحتراف في التعليم،

والمساهمة في إطلاق طاقات الأفراد وقدراتهم وتحسين مستوى رضاهم الوظيفي، وتطوير مهارات وقدرات العاملين معهم لمواكبة التطور المستمر في المهام والأدوار الوظيفية التى يؤدونها.

وفيما يتعلق بقراءة وهم التنمية المهنية للمعلم في ضوء الأهداف التي تتغياها، فإن الدراسات العلمية تؤكد أنها لم تنجح فى تحقيق ما تم تسطيره على كثير من صفحات الأوراق النظرية، حيث لم تترجم إلى واقع حي يعيشه المعلمون، وإنما هى سطور دونت على صفحات الكتب، وزينتها برامج التدريب المختلفة التي لا تعدو أن تكون حبرا على ورق، فهي لم تواكب المستجدات في مجال نظريات التعليم والتعلم، ولم يكن لها أية آثار تثبت تحقيق الفعالية في التعلم، ولم تواكب المستجدات في مجال التخصص، ولم ترسخ مبدأ التعلم المستمر والتعلم مدي الحياة والاعتماد علي أساليب التعلم الذاتي، ولم تعمق الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم والتعلم والتقيد بها، ولم يتم الربط بين النظرية والتطبيق في المجالات التعليمية، ولم تعمل على تنمية مهارات توظيف تقنيات التعليم المعاصرة واستخدامها في ايصال المعلومة للمتعلم بشكل فاعل، كما لم تمكن المعلم من مهارات استخدام مصادر المعلومات والبحث عن كل ما هو جديد ومتطور، ومن ثم لم تستطع المساهمة في تكوين مجتمعات تعلم متطورة تقدم خدمات فعالة للمجتمع، أو في معالجة القضايا التعليمية بأسلوب علمي ومتطور .

فهذه الأمور التي لم تنجح التنمية المهنية في تحقيقها هي ما حرصت الكتابات العلمية أن تصوغها كأهداف لهذه التنمية والتي تسعى من خلالها لغرس الشعور لدي المعلمين للاتجاه نحو تحسين قدراتهم وتنمية مهاراتهم، كي تتفق وطبيعة مهنتهم أولا، وتتلاءم ومستجدات العصر الدائم التغير ثانيا، كما تهدف إلي اكتساب المعرفة والمهارات والقدرات التي تمكن المعلمين والهيكل الإداري من إنجاز أعمالهم بكفاءة، من خلال تغيير ممارسات المعلم داخل المدرسة وحجرة الدراسة بما يتناسب والمستجدات التربوية والتعليمية المعاصرة التى تؤكد أن التنمية المهنية تستهدف:

١- مساعدة المعلم حديث التعيين على ممارسة أدواره بكفاءة وفعالية، وزيادة ثقته بنفسه، ورفع مستوى أدائه عن طريق اكتسابه المهارات المعرفية والعملية المستحدثة في ميدان عمله.

٢- تحسين وتحديث المعارف التخصصية للمعلمين، وتبصيرهم بخطط الدولة التعليمية وتوجهاتها الحاكمة لها، وتحديد المطلوب منهم، ومساعدتهم على الترقي والتقدم الوظيفي، وكذلك الأمان الوظيفي.

٣- تغيير الاتجاهات السلبية للمعلمين نحو مهنة التدريس، وتلافى أوجه القصور والسلبيات التى وجدت في إعداد المعلم قبل التحاقه بالمهنة فى كليات الإعداد والتكوين، وتزويد مؤسسات إعداده هذه بتلك الجوانب حتى يتسنى لها مراجعة خطط الإعداد.

٤- حث المعلم على التعلم الذاتي والاتجاه نحو التعلم مدى الحياة، وإتاحة الفرصة أمامه لتجريب وتطبيق النظريات التربوية داخل حجرة الدراسة، أي مساعدته على ربط النظرية بالتطبيق .

٥- تنمية الصفات الأخلاقية التي ينشدها المجتمع من المعلم كي يستطيع تنشئة طلابه عليها، وتنمية استعداداته لتحمل المسؤوليات والأدوار الجديدة .

٦- تحديث خبرات المعلم وتطويرها؛ باطلاعه على أحدث النظريات التربوية والنفسية، وطرق التدريس الفعالة وتقنيات التدريس الحديثة.

٧- مساعدة المعلم على حل المشكلات التربوية التي تواجهه، وعلى التعاون مع زملائه والاستفادة منهم، بالصورة التى ترفع مكانته اجتماعيا، وتحقق له الرضا الوظيفي المطلوب .

٨- تشجيع المعلم على الابتكار والإبداع في عمله، بتنمية قدرته على التفكير المبدع بما يمكنه من التكيف مع عمله من ناحية، وفى مواجهة مشكلاته والتغلب عليها من ناحية أخرى.

وفيما يتعلق بقراءة وهم التنمية فى ضوء المجالات التي تتضمنها، فإن المحلل للتنمية المهنية للمعلمين يستنبط أبعادا محددة لابد وأن تشملها التنمية المهنية لأي معلم، ليكون قادرا حقا على أداء مهامه كمعلم على الوجه الأكمل، والتي لا غنى عنها لمعلم يعيش العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين، وتنعكس هذه الأبعاد فى مجالات عديدة، باعتبارها عملية شاملة تعمل على تنمية جميع مجالات عمل المعلم، الذي أصبح منوطا بأدوار جديدة وعديدة تفرضها عليه المتغيرات المجتمعية المعاصرة، بعد أن أصبح باحثا ومتأملا، قائدا ومفكرا، مقيما ومخططا، معلما ومتعلما، ومن أهم مجالات التنمية المهنية للمعلم ما يلى:

١- مجال المعرفة الثقافية العامة، حيث إن كل من يدخل الفصل ويلقي على المتعلمين ما في الكتاب من معلومات ليس بمعلم، لأن المعلم هو الفرد القادر على إقناع المتعلم بأهمية ما يتعلمه، وكيف يتعلمه، بل وكيف يطبقه في حياته العملية، ومن ثم فهو في حاجة ماسة إلى المعرفة العامة التي تجعله قادراً على فهم المجتمع وكيفية توظيف ما يقدمه إلى الطلاب في تنمية هذا المجتمع.

٢- مجال المعرفة التربوية التي ترقى بمستوى أدائه وتتمثل في اكتساب المعلم لبعض المعارف حول نظريات التعلم الجديدة، وفهم العلاقة بين التدريس والتنوع الثقافي للتلاميذ في حجرات الدراسة، والإلمام بمهارة تحليل الكتاب المدرسي للتفريق بين الخبرات ذات المعنى والخبرات غير ذات المعنى، وإدراك الخصائص النفسية والنمائية للمتعلمين بالمراحل المختلفة، وسبل توظيف الذكاءات المتعددة لخدمة عملية التعلم، وتنمية العلاقات الإنسانية والإرشاد والتوجيه الطلابي والتفاعل والتواصل في المواقف التعلمية.

٣- مجال استراتيجيات التعليم والتعلم، وهو مجال يُقصد به مجموعة الإجراءات والممارسات التي يُخطط لاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس من قبل المعلم في ضوء ما لديه من إمكانيات: للوصول إلى مخرجات متوقعة في ضوء الأهداف التي تم وضعها، بأقصى فاعلية ممكنة في ضوء الإمكانات المتاحة، بالشكل الذى يتطلب منه أن يكون متقننا لبناء الاستراتيجيات التدريسية التي تتسم بالتنوع والتجدد، والتى سيتبعها في تعليم طلابه، من مثل إلمامه بمهارات التفكير الناقد، وبمهارات التعلم النشط، وبمعارف ومهارات حول كيفية تنظيم حجرة الدراسة وتنظيم جلوس الطلاب بما يدعم فعالية التعلم، ومعرفة بكيفية تصميم مواقف خبرة ذات معنى في حجرات الدراسة.

٤- مجال البحث الإجرائي، وتعنى تنمية مهارات المعلم المتعلقة بالقيام ببحوث مترابطة حول ما يحدث في الميدان التعليمي، لما لذلك من أهمية واضحة فى إثراء خبرات المعلم، حيث تنطلق من مشكلات واقعية، ولها دور أساسي في الإصلاح والعلاج. والبحث الإجرائي أو بحوث الفعل هى دراسة علمية منظمة لممارسات المعلم الذاتية بهدف تحسين تلك الممارسة، بإحياء شخص الباحث في داخل المعلم وفق قاعدة (خطط – نفذ – لاحظ – تأمل) فى أى محور من محاور عمل المعلم (أساليب التدريس- المختبرات- المتعلم- المنهج- الكتاب المدرسي- الإشراف التربوي- الوسائل التعليمية- التقويم والامتحانات) وكل ذلك يتطلب إتقان المعلم مهارة البحث الإجرائي، وإلمامه بمعارف حول مفهوم الاستقصاء وأدواته ومزاياه، واكتساب معارف حول كيفية تقويم الأداء وتقويم مستويات قياسه.

٥- مجال المسؤوليات المهنية، ويتضمن ما ينبغي علي المعلم القيام به كمعلم تجاه عمله المكلف به، وتجاه البشر مثله. والأول يتضمن أداءه العملي والمتعلقة بمعارف حول مفهوم مجتمعات التعلم وأخلاقيات مهنة التعليم، ومهارات تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع من حولها، ومهارات تصميم مواقف تدريسية تقوم على عمليتي التفكر والتأمل، وكيفية إعداد واستخدام ملفات الإنجاز بفعالية. والثاني يتضمن تعامله مع طلابه وزملائه ورؤسائه ومرؤوسيه والعاملين بالمدرسة وأولياء الأمور، بما تتطلبه كل فئة من إتقان فن التعامل معها.

٦- مجال توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية وتعنى استخدام التطبيقات التكنولوجية والاستفادة منها في إدارة وتنظيم العملية التعليمية بأية مؤسسة تعليمية، على النحو المرغوب فيه، باعتبارها عملية متكاملة تقوم على تطبيق هيكل من العلوم والمعرفة عن التعلم الإنساني واستخدام مصادر تعلم بشرية وغير بشرية تؤكد نشاط المتعلم وفرديته لتحقيق الأهداف التعليمية والتوصل لتعلم أكثر فعالية.

٧- مجال الإدارة المدرسية بما تتضمنه من دلالات ومفاهيم ومستويات، وألوان مختلفة، يكون المرور بها مهما للمعلم فى إدراك مسؤولياته وحقوقه وواجباته المختلفة.

وهذه المجالات ذات ارتباط واضح بما عليه برامج التنمية المهنية في أثناء الخدمة التعليمية من ألوان وأنواع يمكن حصرها في ستة؛ أولها برامج التنمية المهنية الإصلاحية التي كان يتم إعدادها من قبل الإدارات لمعلمي الضرورة بمرحلة التعليم الأساسي ممن استعانت بهم وزارة التربية والتعليم ليقوموا بالتدريس فى هذه المرحلة دون أن يتم إعدادهم فى مؤسسات تخريج المعلمين (كليات التربية). وثانيها برامج التأهيل التربوي لمعلمي المرحلة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (الإعدادية) والثانوية، والتي تقدم للحاصلين على مؤهلات عليا من الجامعات والكليات الذين لم يعدوا أصلا لمهنة التدريس، ولم يحصلوا من قبل على مؤهل تربوي من كليات التربية، ويتم تدريبهم بقصد تأهليهم ورفع الكفاءة العلمية والتربوية لديهم إلى الحد الأدنى اللازم لممارسة المهنة وبالشكل الذى يمكنهم من ممارسة المهنة بنجاح. وثالثها برامج استكمال التأهيل التربوي التي تخصص للمعلمين المؤهلين تأهيلا عاليا، ولكن تنقصهم بعض القدرات في المادة الدراسية التخصصية، بقص سد بعض جوانب القصور التي يستشعرون حاجتهم إليها أو يقدم فيها الموجهون المتخصصون أمورا يرون احتياجات المعلمين لهم.

ورابعها برامج التنمية المهنية التجديدية للمعلمين التي تستهدف ملاحقة كل التطورات التي تحدث في أساليب التربية وطرق التدريس والوسائل التعليمية والإدارة التعليمية والتوجيه الفني من ناحية، والتطورات التي تحدث فى التخصصات المختلفة في مجالات الرياضيات والفيزياء والكيمياء والعلوم الطبيعية لتساعد المعلم المتدرب الوقوف على أحدث النظريات والتجارب والفرضيات وغيرها من ناحية ثانية. وخامسها برامج التنمية المهنية التوجيهية التي تضم برامج المدرسين المعارين للبلاد العربية الشقيقة، أو المعارين للدول الافريقية والأسيوية لتدريس المواد باللغتين الانجليزية أو الفرنسية، وبرامج المدرسين الجدد بالمراحل المختلفة قبل التحاقهم بمهنة التعليم ودخولهم المدارس. وسادسها برامج التنمية المهنية الخاصة بإعداد القادة الإداريين والموجهين التربويين في المجالات التعليمية المختلفة. أما سابعها في برامج التنمية المهنية التخصصية التي تستهدف المعلمين فى مختلف التخصصات العلمية والمصممة في ضوء احتياجاتهم التدريبية.

وفيما يتعلق بقراءة وهم التنمية المهنية فى ضوء الأساليب التى تتم بها، فإن الدراسات والأبحاث العلمية التي أجريت قد حددتها فى ثلاثة أساليب رئيسية؛ الأول التنمية المهنية للمعلم بواسطة برامج التدريب أثناء الخدمة، وهذه تتم من خلال ما يلى:

١- الزيارات الصفية، وتهدف إلى مساعدة المعلم على تنمية قدراته وإكسابه مهارات جديدة وتلافي أوجه القصور، والتي تمر بمراحل هي مرحلة ما قبل الزيارة، ومرحلة الزيارة نفسها، ومرحلة ما بعد الزيارة، وكلها تتطلب (تحديد نوع الزيارة سواء كانت زيارة استطلاعية أو توجيهية أو تقويمية- تحديد الهدف من الزيارة- تحديد طريقة التدريس- دراسة وعلاج مشكلة ما- حسن استخدام الوسائل والتقنيات التربوية- التنوع في أساليب التقويم- ملاحظة علاقة المعلم بالمتعلم- التعرف على نتائج التعلم لدى المتعلمين- ملاحظة أسلوب أداء المعلم- تسجيل الزيارة من ناحية الإيجابيات والسلبيات- مناقشة المعلم- وضع تقرير الزيارة بحيث يتضمن نقاط القوة ونقاط الضعف- عقد اجتماع للمعلمين ذوي المشكلات المشتركة لتبادل الرأي بشأنها) .

٢- تبادل الخبرات بين المعلمين داخل القسم أو بين المؤسسات التعليمية المتشابهة، من خلال تبادل الزيارات وخاصة بين من يقومون بتدريس منهج دراسي معين (اللغة العربية مثلا)، للاطلاع على الطرق والأساليب والخبرات التي يتبعونها في الأداء، على أن تتم بعد الزيارة مناقشة الإيجابيات لتدعيمها أو مناحي القصور لتلافيها، وذلك وسط جو تربوي يتسم بالمودة والمحبة.

٣- الدرس النموذجي، وهو درس يعكس التدريس الفعال من قبل أحد المعلمين المتميزين الذى ينجح في توفير الظروف المناسبة لتقديم خبرات غنية ومؤثرة لغيره من المعلمين، يتم باستدعاء معلمي مادة معينة فى مكان محدد ، فى زمن محدد، يتم على مستوى المؤسسة التعليمية، أو على مستوى مدارس الإدارات التعليمية، أو على مستوى مديريات التربية والتعليم، وتحت وإشراف المعلم الأول أو الموجه الفني أو الموجه العالم؛ ليقوم هذا المعلم بالتدريس أمامهم بشكل يجعل المتعلم محورًا للعملية التعليمية، وينوع في طرائق التدريس، ويبتعد عن الإلقاء والتلقين، ويعتمد على تنمية المهارات المختلفة للمتدربين، ويستخدم الإثارة والتشويق.

٤- الاجتماعات الفنية والإدارية التى تعقد على مستوى المعلمين مع المعلم الأول أو مع الموجهين، لمناقشة كل ما يتعلق بالعملية التربوية والتعليمية، وكلها تسهم في توفير جو تربوي في مواجهة بعض المشكلات التي تتواجد فى الميدان التعليمي، للخروج بالحلول الناجحة لها، فى الوقت الذى يتم تدريبهم فيه على إدارة مثل هذه الاجتماعات الفنية والإدارية لإعداد كوادر مستقبلية من المعلمين.

٥- أسلوب التدريس المصغر، ويقوم على أساس تقسيم الموقف التعليمي الى مواقف تدريبية صغيرة، مدة كل منها لا يقل عن خمس دقائق، بوجود زملاء للمعلم يمثلون المتعلمين، مع استخدام كاميرات الفيديو لتسجيل العملية التعليمية حتى يمكن عرضها بعد ذلك ليعرف المعلم الذي يقوم بتدريس هذا الموقف التعليمي الصغير أخطاءه ويعدل من سلوكه؛ ذلك أن هذا الأسلوب يقوم بإثراء للمعلومات من مصادر متعددة مثل مشاهدة المعلم لنفسه وهو يقوم بالأداء، ثم تحليل هذا الأداء ومعرفة الأخطاء والمناقشة مع الزملاء، ويتم فيه التدريب على مهارات التدريس بصورة حقيقية حتى يصل إلى مستوى الإتقان المطلوب، كما أنه يوفر وقت المعلم ووقت الموجه المشرف على التدريب.

٦- المحاضرة التي هي عملية اتصال تتم بين المحاضر والمعلمين، يقوم فيها المحاضر بتقديم مجموعة من الأفكار والمعلومات، يتم إعدادها وتنظيمها قبل تقديمها، نظراً لما تمثله المحاضرة، أيا كان لونها محاضرة عامة أم محاضرة متخصصة من أهمية واضحة في توضيح موضوع تربوي غامض يهم جماعة ما، ولم تتح لهم فرصة لتوضيحه، وفي تعليل ظاهرة أو مشكلة من المشكلات التربوية التي يعاني منها المجتمع، بحيث يرد الظاهرة أو المشكلة إلي مسبباتها التي أدت إليها، وبالشكل الذي يساعد في وضع التصورات المهمة في

علاجها، ويعين في إزالة بعض المعوقات التي تعوق العملية التربوية عن تحقيق أهدافها، خاصة وأنها تتميز بأنها أكثر جاذبية ومناسبة للأعداد الكبيرة.

٧- الحلقات النقاشية التي تعقد بصورة مستقلة أو بالتزامن مع المؤتمرات والندوات العلمية التي تكون باجتماع مجموعة من التربويين أصحاب الخبرة للإسهام في دراسة مشكلة تربوية، وإيجاد الحلول المناسبة لها، وفيها تعطى الفرصة للمناقشة وإبداء الآراء حول الموضوع من قبل المشاركين فيها. وتفيد هذه الحلقات النقاشية في برامج التنمية المهنية للمعلمين، حيث تتيح الفرص للمشاركين لتبادل الآراء والأفكار للوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة منها، كما توفر الفرصة للابتكار والإبداع عن طريق الأسئلة المتميزة التي يطرحها المشاركون .

٨- ورش العمل التي تمثل عملا يؤدي إلى إنتاج مواد وأدوات تعليمية يستفاد منها المعلمون في العملية التعليمية، ويكتسبون أثناء عملهم بالورشة معلومات ومهارات تفيدهم في مجال عملهم التعليمي والمهني.

والأسلوب الثاني هو التنمية المهنية للمعلم من خلال آليات التنمية الذاتية، وهى التي تتحقق بدافع داخلي وحرص من المعلم لتطوير نفسه، بالقراءة والاستعانة بالمكتبة كمرجع أساسي للإنماء المهني، والحرص على الاطلاع على أحدث النظريات التربوية الحديثة لتنمية الجانب الشخصي لدى المعلم .ويمكن أن يتم ذلك من خلال القيام بالبحث، على اعتبار أن البحث التربوي يعد أحد أهم أساليب التنمية المهنية الذاتية للمعلمين، سواء اكان ذلك بصورة رسمية نتيجة استكماله الدراسات العليا وتسجيله لدرجتي الماجستير والدكتوراه أم بصورة غير رسمية يقوم به هو ذاته للاشتراك به فى مسابقة مثلا أو للتقدم به كمتطلب لترقيته، حيث إن البحث التربوي يزود المعلمين برؤية شاملة للقضايا والمشكلات والتحديات المطروحة فى الساحة التربوية، وبالمعلومات التي تعينهم على ما يصادفهم داخل الفصل من مشكلات، ويساعدهم فى تحديد فعالية طرق التدريس التي يستخدمونها وفى الموازنة بين هذه الطرق واختيار أفضلها، ومدى مناسبة المواد والبرامج التعليمية فى سد الاحتياجات الثقافية والاجتماعية للمتعلمين. ومن ثم تكوين نظرة مستقبلية تؤخذ في الاعتبار عند التخطيط لحل مشكلة معينة، وعند اقتراح الحلول المختلفة لها. كما يمكن أن يتم من خلال قيام المعلم نفسه بإنشاء مواقع خاصة به على الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت)، ليقوم بواسطتها بالاطلاع على المواقع الخاصة بالعملية التربوية والتعليمية، العامة والمتخصصة، أن يقوم المعلم بإعداد موقع على الإنترنت يشترك فيه كل قسم من أقسام المؤسسة التعليمية يهتم بوضع ما تم إنجازه من أعمال أو معلومات تفيد في العملية التعليمية؛ لتطلع عليه المؤسسات التعليمية الأخرى فتعم الفائدة على جميع المعلمين.

والأسلوب الثالث يتمثل فى التنمية المهنية للمعلم باستخدام التقنيات المعاصرة، وتتم بالاعتماد على ما يعرف بالتدريب الإلكتروني من ناحية، وهو نظام تدريب غير تقليدي يعتمد على التدريب النشط **Active Training** يقوم على استخدام مواقع شبكة الإنترنت لتوصيل المعلومات للمتدرب والاستفادة من العملية التدريبية بكافة جوانبها، دون الانتقال إلى مكان التدريب، ودون وجود المدرب والمتدربين في نفس الحيز المكاني، مع تحقيق التفاعل ثلاثي الأبعاد (المحتوى التدريبي الرقمي، المدرب، المتدربين)، والمساعدة فى إدارة العملية التدريبية بأسرع وقت وأقل تكلفة نتيجة انخفاض الوقت التدريبي وزيادة قدرة المتدربين على اختيار معارفهم وتخطي بعض أجزاء التدريب، وتمكين المتدرب من التحصيل العلمي والاستفادة من العملية التدريبية بكافة جوانبها، والسماح للمتدرب أن يختار برنامجه التدريبي بما يتفق وظروف عمله والوقت المناسب والمتاح لديه للتدريب دون الحاجة إلى الانقطاع عن العمل أو التخلي عن الارتباطات الاجتماعية، كما أن مقدار التعلم وكم ونوع وشكل المحتوى التدريبي الالكتروني يفوق ما يتم اكتسابه في

التدريب التقليدي، وقدرة التدريب الالكتروني على تقديم أساليب تدريبية متنوعة تتناسب مع نوعية المتدربين مما يساعد على جودة وفعالية البرنامج التدريبي وارتفاع العائد المتوقع منه. يضاف إلى ذلك أيضا أن التدريب الالكتروني يعد وسيلة من وسائل التعلم مدى الحياة، الأمر الذي يمكن المعلم من تثقيف نفسه وإثراء المعلومات من حوله.

ومن ناحية ثانية على ما يعرف بالتعليم الالكتروني الذى فرض نفسه على الأنظمة التعليمية، بعد دمج تقنية التعليم في تحسين التعليم والتعلم، مما سيعني حدوث تغييرات جوهرية في عملية التنمية المهنية نتيجة تغير الأدوار والمهارات اللازمة للمعلمين للتعامل مع تعليم هذه التقنية، حيث تحول المعلم من مقدم للمعلومات إلى موجّه ومدرب وميسر للتعلم، ومن الملقن إلى المرشد الأكاديمي لطلابه، ومن العمل الفردي إلى عضو في فريق تعاوني، ومن مصدر للمعلومات إلى مستشار معلوماتي يقوم بدور الشارح باستخدام الوسائل التقنية، ودور المشجع على التفاعل في العملية التعليمية، ودور المحفز على توليد المعرفة والإبداع، ودور المشجع والمطور للتعلم الذاتي وإعادة النظر في آليات بناء إنتاجية المعرفة والتركيز على تطويرها. وكلها تؤكد أن المعلم سوف يضطلع بدور اختيار وتصميم كافة الأنشطة المتعلقة بتصميم التعليم، وبالتالي فإن المعلم يُلقى على عاتقة مسؤولية كبيرة في الإلمام بكل ما هو جديد في مجال التقنيات التعليمية والتربوية.

وإنه في ضوء المراحل التى تمر بها التمنية المهنية، فرغم أنها تمر بمراحل عملية تضمن سير عملية التنمية بشكلٍ مناسب وتعمل على تحقيق أهدافها، إلا أن أهم خطوة فيها هو الانطلاق من الاحتياجات المهنية للمعلمين والتي يستند عليها في رسم خطة التنمية المهنية وأهدافها، وهو ما لم يتم الأخذ به فى كل عمليات التنمية المهنية التي تتم ويجعل منها وهما عضالا لا يمكن التخلص منه، لأسباب من بينها:

١- إن مفهوم الاحتياج نفسه غير واضح فى ذهن القائمين على التنمية المهنية رغم تعدد الكتابات التى تناولتها. فالاحتياجات التدريبية تعنى مجموع التغيرات والتطورات والمعلومات والمهارات والاتجاهات والقدرات الفنية والسلوكية التي يراد إحداثها أو تغييرها أو تعديلها أو تنميتها لدى المتدرب لتواكب تغييرات معاصرة أو نواحي تطويرية ملحة ومطلوب الأخذ بها أو التفاعل معها، بغرض الوصول إلى مستويات الأداء المطلوبة، وتهيئة بيئة العمل المرغوب فيها داخل المؤسسة التعليمية ، وتحدث عندما تكون هناك فجوة بين الأداء الفعلي للمعلم أو المؤسسة التعليمية، وبين الاتجاهات المحددة التي يحتاجها المعلم من أجل القيام بأداء مهام معينة بشكل أكثر كفاءة وفعالية.

٢- فقدان الإلمام الجيد بخطوات تحديد الاحتياجات التدريبية والتي تتضمن (تحديد الفئة المستهدفة بالتدريب- تعريف وتحديد الاحتياجات- قياس مستوى القصور ومعوقات الأداء- ترتيب الاحتياجات حسب الأولوية- تحديد أهداف التدريب بناء على نتائج تقدير الاحتياجات- تحديد نوع التدريب المطلوب ومكان إجراء التدريب- الجدول الزمني للأنشطة التدريبية- الموارد المطلوبة للتدريب (مواد بشرية، مالية، ...)- اختيار وتصميم مواد وأساليب التدريب المناسبة- تيسير الاتصال بين المؤسسة التعليمية وجهات التدريب المحددة- الترويج لمجالات وبرامج التدريب الجديدة).

٣- غياب الإلمام بالأساليب التى تستخدم فى تحديد الاحتياجات التدريبية واستقرائها، والتى تضم الندوات والمؤتمرات التى يتم من خلالها التركيز على أهمية الاحتياجات التدريبية وألوانها باعتبارها المدخل الرئيسي للنشاط التدريبي المقدم للمعلمين. والمقابلة الشخصية التى تتم بين مسؤولى التدريب والمعلمين بكافة تخصصاتهم وتوجهاتهم (رؤساء ومرؤوسين) بهدف التعرف على احتياجاتهم التدريبية. وكذلك استخدام نماذج حصر وتحديد

الاحتياجات التدريبية للتعرف على آراء المعلمين والرؤساء المباشرين لهم وخاصة الموجهين الفنيين الخاصة بالاحتياجات التدريبية اللازمة لمختلف الوحدات والتخصصات داخل المؤسسات والإدارات التعليمية.

وفيما يتعلق بقراءة وهم التنمية المهنية للمعلمين في ضوء التكامل بين الأقسام العلمية داخل كليات التربية، إذا أتيحت الفرصة لها وعاد لها دورها في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين، فإن التكامل بين الأقسام العلمية داخل مؤسسات إعداد المعلمين والمناهج المدرسة فيها، الأقسام الأكاديمية التخصصية والأقسام المهنية التربوية، خاصة مع وجود دراسات أكده وجود انفصال واضح بين هذه الأقسام العلمية، وعدم التكامل بين المقررات والمناهج المختلفة، بل وفقدانها بين مقررات المنحى الواحد وبين موضوعات المقرر الواحد ذاته، بدرجة تصل إلى حد التضارب، مما جعل الاتهام متبادلا بين الأقسام العلمية حول عمليات النقص فى عملية الإعداد.

فالتربويون يرجعونه إلى طبيعة المقررات التخصصية ويتهمونها بأنها تمثل برنامجا مبتسرا من برامج الكليات التخصصية، لأنها تقدم نفس بعض المقررات الذى يدرسها طلاب الكليات التخصصية دون إدراك الفارق بين أهداف المقررات التى تقدم لتكون باحث وتلك التى تقدم لتكوين معلم، وفى منظومة التدريس والأساليب المتبعة فيها. ويؤكدون أن المنحى التخصصي الأكاديمي لم يمهن لتحقيق وظيفته فى إعداد المعلم وفقا للأهداف التربوية، إضافة إلى قلة ارتباط المواد التخصصية المساعدة بالمواد التخصصية الأساسية، الأمر الذى لا يحقق وظيفة المواد المساعدة الأساسية فى تزويد الطلاب بالمبادئ والمهارات المستمدة من العلوم الأخرى اللازمة لمتابعة الدراسة فى تخصصهم.

وهذا ما دفع محمد سيف الدين فهمى فى بحثه عن "تحديات ومشكلات تربية المعلم فى دول الخليج وسبل مواجهتها" إلى القول أن المقررات الأكاديمية التخصصية تقدم كما كبيرا أو قليلا من المادة المعرفية التي لا رابط بينها وبين ما يقوم المعلم بتدريسه فى المدرسة، والتي قد تستغرق وقت الطالب وجهده وطاقته الذهنية دون اهتمام بالمفاهيم الواسعة، وتنمية أساليب التفكير السليمة التى تمكن الطالب من متابعة نموه العلمي أو مواصلة دراسته أو تعليمه الذاتي، كما أنها لا تمكن الطالب من خدمة مجتمعه المحلى. ولما كان الطالب يشرح داخل المدرسة المادة التخصصية التى أعد لها فإن خبرته ستظل متعلقة بالأقسام التخصصية الأكاديمية. يقول شارلز سيلبرمان فى مؤلفه**Crisis in The Classroom** أزمة في حجرة الدراسة". إن الأقسام الأكاديمية في كليات التربية تكاد تكون مسؤولة عن معظم برامج إعداد المعلم الرسمية، مما أسفر عن أن خبرة الطالب المعلم فى مرحلة الإعداد يستمدها من أكاديميين نظريين.

والأكاديميون التخصصيون يذهبون إلى أن طبيعة المواد التربوية المهنية هى المسؤولة عن هذا النقص وذاك القصور، لكونها تغرق نفسها فى التنظير ولا تسهم فى تكوين مهارات التدريس، والتكرار فى محتوى المواد التربوية المختلفة وإن اتخذ عناوين مختلفة، وهذا يظهر فى موضوعات تقدم فى مواد أصول التربية ويدرسها الطالب بذاتها فى مواد المناهج وطرق التدريس أو مواد علم النفس، ووجود مقررات تربوية لا علاقة لها بصورة مباشرة أو واضحة بالأداء داخل الفصل ولا تعين على تحقيق أهداف التربية وزيادة كفاءة المعلم، وانفصال هذه المقررات عن بعضها البعض نتيجة لقلة وضوح الرؤية الفكرية الواحدة التى تبدأ مع المقرر من بدايته حتى نهايته، وطغيان النظرة المادية على هذه المقررات، وقلة وضوح الجانب التطبيقي للمقررات التربوية والنفسية على الطالب، وأوجه القصور التي توجه إلى التربية العملية، ثم وجود مقررات درجت كليات التربية على تقديمها وسلمت بها دون أن يكون هناك تقويم علمي لمدى مساهمتها في إعداد المعلم

وختاما كيف يمكن التقليل من هذا الوهم؟