آليات تمكين المعلمين في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول

د/ **سهام أحمد محمد علوان**
مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية
كلية التربية، جامعة الزقازيق

الملخص:

ارتباط التمكين بالمورد البشري، يعد ركيزة من ركائز المؤسسة وموردها الاستراتيجي، فالمؤسسة التي لديها موارد بشرية مؤهلة وذات كفاءة عالية من الخبرات والمهارات يتوافر لديها الضمانات الحيوية لاستمرارها وبقائها.

ويحظى التمكين بأهمية عظمى للمعلم، لكونه يقوم بتعزيز وضع المعلم حيث يتم التعامل معه كالمهنيين، حيث يساعده في التحكم في ممارساته وتصرفاته الخاصة وفي اتخاذ قرارات حاسمة بالمؤسسة. كما يساعد المعلم في زيادة المعرفة وفرصة التعاون مع الزملاء؛ حيث تزداد فرص المشاركة معا. وأهميته تتعاظم؛ نظرا لتركيزه على استمرارية التنمية المهنية مما يؤدى في النهاية إلى تحقيق التميز المؤسسي.

وتبذل ج.م.ع العديد من الجهود في سبيل تمكين أكثر لمعلميها، ورغم ذلك فهناك أوجه قصور في الآليات المعتمد عليها في تمكين معلميها.

ويهدف البحث الحالي التوصل إلى مجموعة من الآليات لتدعيم تمكين المعلمين في ج.م.ع في ضوء خبرتي سنغافورة وماليزيا.

وسوف تتبع الدراسة المنهج المقارن.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج لتمكين المعلمين في سنغافورة وماليزيا، وفي نهاية الدراسة تم عرض مجموعة من الآليات لتدعيم تمكين المعلمين في ج.م.ع.

Mechanisms for empowering teachers In the Arab Republic of Egypt In light of the experience of some States

Summary:

The empowerment has associated with the human resource that is one of the pillars of the institution and its strategic resource. An institution that has qualified human resources with highly qualified expertise and skills has vital guarantees for its survival and continuity.

Empowerment is very important to the teacher, because it promotes the teacher's status, where he is treated like professionals, helping him to control his own practices and decisions. It also helps the teacher to increase knowledge and the opportunity to collaborate with colleagues as opportunities for participation are increased. And its importance is growing due to its focus on the continuity of professional development, which ultimately leads to the achievement of institutional excellence. Many efforts are being made by Egypt to further empower its teachers, and yet there are shortcomings in the mechanisms that have been adopted to empower its teachers.

The current research aims at finding a set of mechanisms to strengthen the empowerment of teachers in Egypt in light of the experiences of Singapore and Malaysia.

The study will follow the comparative approach.

The study reached a set of results to enable teachers in Singapore and Malaysia. At the end of the study, a set of mechanisms was introduced to strengthen teachers' empowerment in Egypt.

آليات تمكين المعلمين في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول

الخطوة الأولى: الإطار العام للبحث

المقدمة

إن العصر الذي نعيشه اليوم مليء بالتحديات التي تواجه الإنسان كل يوم، والذي يفرض حتمية التحول من البناء الإداري الهرمي التقليدي إلى النمط الديمقراطي التشاركي الأكثر انفتاحا ومرونة. ومن هذا المنطلق ظهر اهتمام بضرورة تبنى مفهوم التمكين Empowerment، لما له من أثر فعال على "تحسين الأداء والرضا الوظيفي، حيث يهتم التمكين بالمؤسسة التعليمية بشكل رئيس على إقامة وتكوين الثقة بين الإدارة والمعلمين وتحفيزهم ومشاركتهم في اتخاذ القرار وكسر الحدود الإدارية الداخلية بين الإدارة والمعلمين" (1).

لذا أصبح تمكين المعلمين موضع اهتمام ونقاش واسع من قبل مختلف الباحثين وذلك لترسيخ روح المشاركة من قبل القطاع الأكبر من قوة العمل.

ومن ثم لا يمكن إغفال دور المعلم الرئيس في تعلم الطلاب، مما يتطلب منهم تمكين أنفسهم بالمعرفة، والمهارات، وتطوير الكفاءات التي تمكنهم من الاستجابة على النحو الملائم. وهذا يستدعى ضرورة أن يكون تمكين المعلمين Teachers Empowermentعملية مستمرة حيث يتم تطويرهم على اعتباره – رحلة حياة– يتم من خلالها اكتساب الخبرات مدى الحياة التي من شأنها أن تمكنهم من ممارسة القيادة و السلطة واتخاذ القرارات وممارستها كل على حسب ظروفه الخاصة (2).

وثمة تأكيد على أن تمكين المعلمين ما هو إلا استجابة للمطالب الملحة والديناميكية في ظل المهام الجديدة الموكولة إليهم في القرن الحادي والعشرين حيث يوجد نقلة نوعية في دور المعلم، مما يفرض ضرورة تحسين أدائه ليصبح قادرا على أداء مهام ومتطلبات عمله بكفاءة وفعالية.

حيث ينمى التمكين العديد من المهارات لدى المعلمين منها: زيادة التزامهم وتعهدهم بمسئوليات جديدة وإمدادهم بما ينمي قدراتهم ومهاراتهم، حيث يسهم التمكين في إطلاق العنان للأفراد لتفعيل معارفهم وقدراتهم الابتكارية، ويمنحهم الطاقة للعمل باستمرار، كما أنه يركز بشكل رئيس على إقامة وغرس الثقة بين القيادة والعاملين وتحفيزهم ومشاركتهم في اتخاذ القرار، وكسر الحدود الإدارية والتنظيمية بين القيادة والعاملين، فالمنظمات أصبحت تدرك أن الاهتمام بالعنصر البشري هو السبيل للمنافسة وتحقيق التميز (3) .

ويمكن اعتبار التمكين استجابة حتمية لتلبية متطلبات وتحديات العصر في تحقيق التعلم داخل المؤسسات، بالإضافة إلى أن التمكين يساعد في سرعة اتخاذ القرار مع ضمان سلامة هذه القرارات، فضلا عن تفويض الصلاحيات وتقليل أعباء العمل المترتبة على المستويات العليا في المؤسسة التعليمية مع ضمان ممارسة نوع من الرقابة.

غير أن المفهوم الحديث لتمكين المعلمين يرى أنه بنية متعددة الأبعاد لا تقتصر فقط على منح سلطات إضافية للمعلم، ومشاركته في صنع القرارات المدرسية، وإنما تضمن أبعادا ستة عبر عنها (شورت & رينهارت) "المشاركة في صنع القرار؛ النمو المهني؛ القدرة على التأثير بالحياة المدرسية، الاستقلالية، الذاتية ، المكانة الاجتماعية والاقتصادية "[4].

وتأكيدا على أهمية تمكين المعلم، يحتفل العالم في الخامس من أكتوبر من كل عام باليوم العالمي للمعلم ويرجع تاريخ الاحتفال إلى عام 1966، عندما تبنت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة "يونسكو" ومنظمة العمل الدولية توصية مشتركة بشأن أوضاع المدرسين، وبدأ الاحتفال سنويا بهذا اليوم منذ سنة 1994، ويحمل شعار "تمكين المعلمين لبناء المجتمعات المستدامة" في تأكيد على أن دور المعلم يتجاوز إعطاء الدروس إلى تكوين الأجيال وبناء المجتمعات والنهوض بالدول[5].

وعلى المستوى الدولي نجد أن **سنغافورة** تهتم بتمكين معلميها إيمانا منها بأن أداء المعلم له تأثير أكبر على التحصيل العلمي للطلاب من أي عامل أخر كما يزيد من فعالية أداء الطالب، ومن هنا شرعت وزارة التعليم بتمكين معلميها من خلال عدة آليات(اتباع نظام إعداد متميز للمعلم، وتنميته مهنيا ورفع مكانته اجتماعيا ومنحه الرعاية والاهتمام، بالإضافة إلى زيادة فاعلية المعلم)، حيث يتم الإعداد الشامل للمعلم من كافة الجوانب، ودمج التنمية المهنية المعتمدة على نتائج البحوث التربوية. مع تمكنه من أدوات التكنولوجيا الحديثة واللغات، بهدف إعداد معلم عالمي متعدد الثقافات([6]). وبالتالي أصبحت المدرسة شريكا في تعزيز مهنة المعلم لأنها تضع بصمتها على المعلم المبتدئ من خلال خبرات معلميها ومساعدتهم على تنميته مستقبلا.

علاوة على ذلك تشدد وزارة التعليم السنغافورية بضرورة تبني المعلم كافة المستجدات في المهنة كتطبيق التعلم الاستكشافي والمشاركة والتجريب مع إتباع قواعد جديدة للاشتباك والتلاحم مع الطلاب، بالإضافة إلى هذا أصبح للمعلم دورا في وضع السياسات داخل الوزارة وتنفيذها على أرض الواقع [7].

ويلاحظ أن مشاركة المعلم في صنع واتخاذ القرارات تعتمد عليها سنغافورة كآلية هامة لتمكين معلميها بالإضافة لمشاركته في كافة الأعمال الإدارية والفنية بالمدرسة عن رغبة وطواعية ومن هنا يتحمل المسئولية ويفوض بالعديد من القرارات.

بالإضافة لهذا تعمد وزارة التعليم بتمكين المعلمين مهنيا من خلال تسليحهم باستراتيجيات التعلم الحديثة فأعدت ورش عمل لتدريب المعلمين عليها عام 2000، ثم في عام 2004 وضعت مشروع يعرف بـ " استراتيجيات التعلم النشطة والمستقلة".(SAIL) the Strategies for Active and Independent Learning ، وقد ظهر في نفس العام مبادرة "تعليم أقل، تعلم أكثر" (TLLM) "Teach Less, Learn More" ، وهذه المبادرات تتيح أمام الطلاب الاعتماد على الأنشطة والتجارب العملية بصورة موسعة أكثر [8]. مما فرض على المعلم أدوارا جديدة فكان لابد من التعاون بين المعلمين وإدارة المدرسة و بين مختلف المدارس. ومن هنا ظهرت فكرة مجتمعات الممارسة Communities Practice (Co P) of، حيث يتجمع المعلمون لتدارسس الموارد التعليمية الجيدة وطرق التدريس والممارسات الجيدة [9] .

ومن هنا يلاحظ مدى رغبة سنغافورة في بناء أسس متينة لتمكين معلميها من خلال الابتكار في السياسات والبرامج لتحقيق التميز في التعليم، وفي طريقة الإعداد والتدريب وكذلك في تفكير المعلمين حتى تتسم بالديناميكية وتنمية رأس المال الفكري لديهم لتناسب مع متطلبات العصر.

وإذا نظرنا إلى **ماليزيا** نجد أنها تهتم بتمكين معلميها. فقد ظهر هذا الاهتمام في الخطط الوطنية للتعليم (PIPP) (2010/2006) Penggubalan Pelan Induk Pembangunan Pendidikan والتي نادت بشكل مباشر بتنمية وتمكين المعلمين[10]، ويعتبر هذا هو سر زيادة هيبة مهنة المعلم في ماليزيا.

وفي هذا السياق اعتمدت ماليزيا على عدة آليات لتمكين معلميها من خلال نظام إعداد متميز، وتعزيز تنميته مهنيا، بالإضافة إلى زيادة فاعلية المعلم ومنحه الرعاية والاهتمام، مع زيادة مشاركة المعلم في صنع القرار سواء داخل المؤسسة التعليمية أو داخل الفصل، وترفع تلك القرارات إلى السلطات العليا للتصديق علها. وأحيانا تتم اجتماعات على المستويات العليا ويشارك فيها بعض المعلمين من ذوى الخبرة في ذلك المجال ومن كبار المعلمين [11].

ومن هنا أصبح للمعلم دورا إيجابيا بالمدرسة مما ساهم بشكل كبير في تحقيق الولاء والالتزام التنظيمي للمعلم في كافة مراحل التعليم ومشاركته في صنع واتخاذ وتنفيذ القرارات داخل المدرسة.

وتأكيدا على ما سبق تتولى وزارة التعليم عددا من المبادرات [12]:

- تطوير وغرس ثقافة البحث بين المعلمين، مع توفير منح للمعلمين لإجراء البحوث.

- إشراك المعلمين المتميزين في تصميم المناهج الدراسية.
- نشر الممارسات الجيدة للمعلمين خلال الدورات وفي مؤتمر التعليم السنوي ومجلة المعلم.
- المسابقة السنوية على الممارسات التربوية المبتكرة بين الطلاب والمعلمين.
- إقامة وحدة للبحوث والتطوير في كل كلية لتدريب المعلمين في البلد وفي كل شعبة.

ولتحقيق هذه الآليات قامت الوزارة بالعديد من السياسات الإجرائية لتحقيق تمكين حقيقي للمعلم الماليزي، بتوفير برامج تدريب تغطى كافة الجوانب. ويطبق نظام تدريب أثناء الخدمة كل خمس سنوات، لتلبية المتطلبات الجديدة والحديثة [13].

ومن هنا يلاحظ مدى رغبة ماليزيا في بناء أسس متينة لتمكين معلميها من خلال الابتكار في السياسات والبرامج لتحقيق التميز في التعليم، وفي طريقة الإعداد والتدريب وكذلك في تفكير المعلمين حتى تتسم بالديناميكية وتنمية رأس المال الفكري لتحقيق تمكين حقيقي للمعلم الماليزي.

وعلى الصعيد المحلى تبذل وزارة التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية جهودا بناءة لتطوير العملية التعليمية بالمدارس، بهدف تحسين عملية تعليم وتعلم الطلاب، وقد طالت هذه الجهود معظم عناصر العملية التعليمية، وخاصة الإدارة المدرسية والمعلم، باعتباره العامل الأساسي لنجاح العمل المدرسي ككل، وبناء علية أصدرت الوزارة عددا من القرارات يمكن اعتبارها بمثابة خطوات نحو تمكين المعلمين بها، فكان صدور القرار الوزاري رقم (48) بتاريخ 2002/3/6[14]، بإنشاء وحدات لتدريب المعلمين بالمدارس، والقرار **الوزاري رقم (334) بتاريخ 14/ 9/ 2006م** بتشكيل مجلس الأمناء والآباء والمعلمين[15]، وكافة الجهود المبذولة بهدف تحقيق اللامركزية والإدارة والتقويم والمتابعة وصنع القرار، وتحقيق الرقابة الذاتية على الأداء، مما يعطى دورا أكبر لمشاركة المعلم في صنع القرارات والتي تعتبر إحدى آليات تمكين المعلمين.

كما تضمنت وثيقة المعايير القومية للتعليم2003م خمسة مجالات من بينها والإدارة المتميزة، والمعلم، المشاركة المجتمعية[16]، مما يوضح تواصل الجهود نحو الاهتمام بالمعلم والاتجاه نحو المشاركة وإصلاح النظام الإداري بالمدارس لتحقيق مزيد من الاستقلالية للمدارس في اتخاذ القرارات ومشاركة المعلم فيها، وجميعها تدعم آليات تمكين المعلم.

كما تواصلت جهود تمكين المعلم فقد تضمنت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي(2008/2007 إلى 2012/2011) مجموعة من البرامج منها، الإصلاح المتمركز على المدرسة، الموارد البشرية والتمكين، والتأصيل المؤسسي للامركزية [17].

كما تناول برنامج الموارد البشرية والتنمية والمهنية بهدف توفير وتنمية الكوادر المؤهلة و تعظيم العائد من رأس المال البشرى [18]. وذلك تأكيدا على ضرورة وأهمية تنمية مهنية بهدف تمكين المعلم.

وكللت جهود وزارة التعليم بالاهتمام بالمعلم بصدور القانون رقم 155 بتاريخ2007/6/12، بشأن تطبيق الكادر الخاص بالمعلمين لتحسين أوضاعهم ([19])، بالإضافة لإنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين، وصدور القرار الجمهوري رقم (129) لسنة 2008 بتنظيم الأكاديمية وتحديد اختصاصاتها، للارتقاء الدائم بمستوى المعلم، وتقوم بوضع المعايير التي تضمن أن يكون الأداء مرتبطًا بالمستوى العالمي، وتكون مسئولة عن إجراء اختبارات الكادر ([20]).

ومؤخرا صدرت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي **(2014/ 2030)** ([21])، وقد تضمنت برامج رئيسية، من بينها برنامج التنمية المهنية وإدارة الموارد البشرية، وبرنامج الإصلاح على مستوى المدرسة، وتسعى هذه البرامج جميعها لتمكين أكثر للمعلم، من خلال آليات وبرامج التنمية المهنية وتدعيم إطار من اللامركزية والحوكمة الرشيدة داخل المدارس، بالإضافة إلى توفير بيئة تعليمية تسمح بزيادة فاعلية وتأثير المعلم داخل المدرسة ، ولاشك أن النجاح في تطبيق هذ الآليات يعمل على تحقيق تمكين أكثر للمعلمين وتحسين أحوالهم مما ينعكس على العملية التعليمية بأكملها.

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما سبق يتضح أن هناك جهوداً بذلت من أجل تمكين المعلمين، إلا أنه ما زال هناك أوجه قصور في الآليات المعتمد عليها في تمكين المعلمين بالمدارس المصرية، ومنها ما يلي:

1- ضعف المشاركة في صنع القرار؛ حيث تقل مشاركة المعلمين في صنع القرارات بالمدارس وذلك ناتج عن وجود قصور وضعف في تطبيق سياسات المركزية واللامركزية([22]).فهناك مركزية قوية في اتخاذ القرار؛ فالتطبيق الفعلي لا يزال محدودًا، فعلى سبيل المثال توضع السياسات العامة للبناء والأولويات ومواصفات المبنى المدرسي والنماذج الهندسية مركزيًا .كما يعد المنهج شأنًا مركزيًا خالصًا لا تشارك أي معلم في تصميمه، وكذلك عملية التدريب وتصميم البرامج التدريبية المختلفة تتم بشكل مركزي([23]).

كما أن السلطة متمركزة في يد المدير والذى يتبع النمط البيروقراطي في إدارته وتعاملاته مع معلميه، فلا يتيح لهم الفرصة للتصرف بحرية في المشكلات التي تواجههم في أعمالهم وفصولهم، حيث ينفرد باتخاذ القرارات دون أدنى مشاركة من المعلمين وبالتالي غير نشطين في تنفيذ تلك القرارات ([24]).

1- قلة فرص النمو المهني داخل المدرسة:

تقل فرص النمو المهني للمعلم وإن توافرت فهي غير فعالة، حيث يتصف التدريب بالشكلية وعدم ملاءمته للاحتياجات الفعلية للمعلمين، في ظل وجود وحدات للتدريب داخل المدارس لم تستطع إشباع احتياجات معلميها من النمو والتطوير المهني[25] بالإضافة لوجود قصور في البرامج التدريبية على التعلم الذاتي وتنمية المهارات طبقًا لمتغيرات سوق العمل، وتحديد المهارات وتوصيف المهن[26].

وربما يرجع هذا إلى عدم توافر أماكن مخصصة مناسبة لهذا الغرض مع قلة التجهيزات الضرورية، كما أن وقت إجراء التدريب غير مناسب، في ظل وجود أعباء ومسئوليات على المعلم تحول دون انتظامهم، كما ينعدم الربط بين البرامج التدريبية واحتياجات التنمية المهنية، والاحتياجات الفردية للمعلم، وينقصها وجود كوادر وأدوات فعالة لتقويم الأداء بناء على برامج تدريبية فعالة [27]. بالإضافة لضعف التمويل اللازم لتنفيذ البرامج التدريبية الموجودة بالخطة الاستراتيجية وجود فجوة بين عمليتي التخطيط والتنفيذ وعدم مراعاة الواقع للبرامج [28].

2- ضعف مكانة المعلم وبالتالي ضعف الفعالية والتأثير:

ضعف الإنتاجية والكفاءة التعليمية، وهذا يرجع إلى القصور في الأداء والانضباط والانتظام بالمدارس[29]،غالبية المعلمين ليس لديهم رغبة في التجديد والتغيير، بالإضافة إلى ضعف مهارات العمل الجماعي والعمل بروح الفريق بالمدرسة [30]. بالإضافة إلى النظرة المتدنية للمعلم وضعف ثقة المدير وولى الأمر فيه [31]، وهذا راجع إلى ضعف انتقال أثر تدريب المعلمين إلى القاعات الدراسية، فما زالت طرائق التدريس تقوم على مفهوم تقليدي للتدريس، يظهر فيه المعلم كمصدر وحيد للمعرفة والسلطة العلمية، وهى أساليب تكرس الحفظ والتلقين، وتكرس قيم الإذعان والطاعة السلبية وظاهرة هيمنة ثقافة الصمت في المجتمع[32].وبالتالي ضعف تأثير وفعالية المعلم داخل حجرة الدراسة.

3- ضعف الحرية والاستقلالية للمعلم:

تعانى المدرسة من ضعف الاستقلالية في صنع واتخاذ القرارات، وضعف الثقة المتبادلة بين المعلم وإدارة المدرسة، مع ضعف الإحساس بالأمان التنظيمي، مما نتج عنه خوف المعلم من إبداء الرأي وتحمل المسئولية [33]. وتمثل هذا في ضعف مشاركة المعلمين في المناقشات الخاصة بالمناهج والمهارات المطلوبة، ومساهمتهم في بناء المواد التعليمية ضعيفة حتى داخل حجرات الدراسة[34].

وفي ضوء ما سبق تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:

1. ما الأسس النظرية لتمكين المعلمين في المؤسسات التعليمية المعاصرة؟
2. ما الواقع الراهن لتمكين المعلمين في ج.م.ع، وما القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه؟
3. ما واقع تمكين المعلمين في كل من سنغافورة وماليزيا، وما القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه؟
4. ما الآليات المقترحة لتدعيم تمكين المعلمين في جمهورية مصر العربية بالاستعانة بكل من الإطار النظري، وخبرتي سنغافورة وماليزيا؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التوصل إلى بعض الآليات لتفعيل عملية تمكين المعلمين في ج.م، وذلك من خلال الآتي:

- التعرف على الأسس النظرية لتمكين المعلمين في المؤسسات التعليمية المعاصرة.
- وصف وتحليل واقع تمكين المعلمين في ج.م في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة.
- وصف وتحليل واقع تمكين المعلمين في سنغافورة في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة.
- وصف وتحليل واقع تمكين المعلمين في ماليزيا في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة.
- دراسة مقارنة للوقوف على أوجه الشبه والاختلاف لتمكين المعلمين في سنغافورة وماليزيا وتفسيرها، مع عرض أهم النتائج.
- التوصل إلى مجموعة من الآليات لتدعيم تمكين المعلمين في جمهورية مصر العربية في ضوء الإطار النظري، وخبرتي سنغافورة وماليزيا.

أهمية الدراسة: تأتى أهمية الدراسة الحالية في:

- للتمكين بصفة عامة أهميته وتأثيره الكبير في فعالية العملية التعليمية، وفي الفعالية المدرسية بشكل خاص مما يتطلب ضرورة تطبيقه في التعليم بمصر لتوعية المسؤولين بأهميته وألياته.
- مجال الاهتمام بالمعلم بصفة خاصة، وذلك في ظل التحول في أدوار المعلمين بات من الضروري إعادة النظر في كيفية تحسين أداء المعلم، وبمراجعة الأدبيات التربوية وجد أن التمكين مامتهالا لوّحت نأ دعب يرادإلا ركفلا روطت لاجم يف اًرخؤم ددرتت يتلا ةحيصلا وه .ةنكممملا ةمظنملاب نآلا فرعي ام بلإ رماوألاو مكحتلا ةمظنم جذومن نم
- قد تساعد متخذي القرار بمصر في تفعيل تمكين المعلم. مما يسهم في الارتقاء بدوره ومكانته.
- قد تساعد مديري المدارس في الاستفادة من آليات تمكين المعلمين في بعض الدول.

- قد تساعد المعلمين أنفسهم الاستفادة من خبرات الآخرين في تحقيق تمكين حقيقي لأنفسهم.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة في معالجتها النظرية على العناصر ذات الصلة المباشرة بتمكين المعلم وهي أبعاد تمكين المعلم المتمثلة في (المشاركة في صنع القرار، زيادة التأثير والفاعلية، مزيد من فرص النمو المهني، التأثير والفاعلية للمعلم، ارتفاع مكانة المعلم).
- **الحدود المكانية:** تقتصر الدراسة على خبرات سنغافورة وماليزيا وذلك للاعتبارات التالية:

***سنغافورة:** تعد من الدول التي حققت إنجازات هائلة في تمكين المعلمين، حيث تختار سنغافورة معلميها من الثلث الأفضل من خريجي المدرسة الثانوية، فتعمل على جذب أفضل الخريجين للعمل بمهنة التدريس، ثم يلي عملية الاختيار عملية انتقاء صارمة من خلال لجان واختبارات ومقابلات وإجراءات شديدة الخصوصية توصف على أنها مرهقة وشاقة، لذلك تعتبر مهنة التدريس من أشد المهن إقبالا واحتراما. لكونه يقبل 1/8من المتقدمين لبرنامج إعداد المعلمين وذلك بعد عملية انتقاء شاقة (السجل الأكاديمي، الميزات الشخصية). بالإضافة لذلك تقدم برامج تدريب وتنمية مهنية بغرض تنمية المهارات الاحترافية لدى المعلمين.

***ماليزيا :** اتخذت العديد من الإجراءات من أجل تمكين أكثر لمعلميها بالمدارس مما ينعكس على العملية التعليمية داخل الصف الدراسي.فقد نادت الحكومة بشكل مباشر بتمكين المعلمين كما تتبع نظام متميز في اختيار المعلمين المرشحين، بالإضافة لتشديد شروط وأحكام توظيف المدرسين المؤهلين فقط. ومؤخرا اعتمدت ماليزيا استراتيجية جديدة تدعو إلى تمكين المعلم برفع شعار الكفاءة المهنية، مما جعل التدريس مهنة مرموقة ومهنة انتقائية وخيارا فاخرا فهي تخضع لعمليات تقييم صارمة، كما أنها مهنة تنافسية عالية محفوظة فقط لأفضل المرشحين لها، وذلك لكونها مهنة مسئولة عن تشكيل قادة المستقبل في ماليزيا.

مصطلحات الدراسة:

التمكين Empowerment

تعني كلمة التمكين في القرآن الكريم ، لغة التقوية أو التعزيز، حيث وردت في قوله – تعالى: ﴿ وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الْأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ الَّذِي ارْتَضَى لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُمْ مِنْ بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا ﴾ (35).

كما يعرف التمكين **لغة** في مختار الصحاح على أنه: مصدرا للفعل" مكن"، يقال"مكنه" لله من الشيء" تمكينا "و" أمكنه "منه، واستمكن الرجل من الشيء و" تمكن "منه، و فلان لا "يمكنه "

النهوض أي لا يقدر عليه [36]. و في لسان عرب يعرف التمكن أي الاستطاعة على فعل الشيء [37].

والتمكين في اللغة الإنجليزية مشتق من الفعل Empower بمعنى منح الفرد السلطة القانونية أو الرسمية لعمل شيء ما [38]، وقد عبر عنه قاموس أوكسفورد بأنها عبارة عن: السلطة التي تعطى لشخص للقيام بشيء ما، بحيث يصبح الشخص أقوى وأكثر ثقة [39].

وقد عرف قاموس كامبريدج التمكين على أنه عبارة عن "عملية الحصول على الحرية والقوة للقيام بما تريد أو للتحكم في ما يحدث لك [40]، وبمعنى أخر "العطاء أو التفويض بمعنى تفويض السلطة" [41]، كما عبر عنه قاموس الأعمال بأنه " ممارسة إدارية تهدف إلى تبادل المعلومات والمكافآت والسلطة مع الموظفين حتى يتمكنوا من اتخاذ المبادرة واتخاذ القرارات لحل المشاكل وتحسين الخدمة والأداء"[42]. ومما سبق يتضح أن التمكين من الناحية اللغوية يقصد به إعطاء الحكم والقدرة والسلطة.

ومن جهة أخرى فالتمكين يعنى إعطاء القوة اللازمة لأعضاء فريق العمل من تهيئة الوسائل اللازمة لتمكين سيطرتهم على العمل. حيث عرف بأنه "تقاسم السلطة والقوة والمسؤولية من خلال تفويضها إلى المستويات المختلفة ضمن الهيكل التنظيمي" [43].

ومما سبق يتضح أن كلمة التمكين ليس لها تعريف محدد حيث يتم تعريفها على أساس السياق والتخصص الذى استخدمت فيه، ولكن في مجملها اتفقت حول عدة مبادئ من بينها مدى قيام الإدارة العليا بمنح السلطة والثقة للعاملين لأداء مهامهم والمشاركة في صنع واتخاذ القرارات بحرية، الأمر الذي يسهم بإيجاد جو من الارتياح والشعور بالأهمية وزيادة تحمل المسؤولية وخلق شعور إيجابي لدى العاملين مما يمثل دافعا مهما للعمل، بالإضافة لخلق بيئة عمل تفاعلية تراعى العلاقات الإنسانية واحتياجات ومتطلبات العاملين، مما يعود بالفائدة على المؤسسة والعاملين فيها بل يتخطى هذا المجتمع المحيط والمستفيد منها.

تمكين المعلم: Teacher Empowerment

يعرف تمكين المعلم على أنه: "استثمار المعلمين لحقوقهم في المشاركة في تحديد أهداف وسياسات المدرسة وممارسة التنمية المهنية متضمنة كيفية التدريس وغيرها "[44].

وقد أضاف أخر أن تمكين المعلم عبارة عن: الثقة التي يمتلكها المعلم والقدرة على سن القرارات التعليمية المناسبة بغرض التحسين في نوعية تعليم الطلاب، وهذا لن يتحقق إلا من خلال معلم يتم إعداده بكفاءة عالية مع الاستمرار بمده بتحسينات مستمرة، من خلال عدة ممارسات فعالة كالمشاركة في صنع القرار، مع وجود الانسجام والتعاون بين جميع أصحاب المؤسسة التعليمية [45].

بمعنى أن تتاح له الفرص من أجل الاستقلال، وتحمل المسؤولية ، والاختيار ، وقدر من السلطة والسيطرة على بيئة العمل ومكان العمل. والقدرة على اتخاذ القرارات الخاصة به وأن يكون له رأي في الميزانية ، والموظفين ، وكافو التدابير ([46])

كما يقال أن المعلم الممكن هو من لديه المهارات والمعارف للعمل على تحسين الوضع بطريقة إيجابية، من أجل تحقيق ذلك ينبغي أن توفر المدرسة فرص التنمية المهنية للكفاءة في التعامل مع مختلف الحالات التي تجعل المعلم محوري في هذه العملية، مع الاهتمام بالمشاركة في صنع واتخاذ القرارات والمشاركة في الأنشطة والمجالات الحيوية في المدارس والاهتمام بالأهداف المؤسسية [(47)].

و لكى تكون معلماً متمكناً يعني الحرية في تزويد كل طالب بالتعليم الذي يستحقه داخل الفصول الدراسية ، مما يؤدى لزيادة ثقتهم وينمو لديهم الرضا الوظيفي، مما يساعد هذا في الاحتفاظ بالمعلمين بشكل عام ويؤدي إلى المزيد من الابتكار في الفصل الدراسي، وهذا يمكن أن يؤدي أيضا إلى تحسين المدرسة بشكل عام([48]).

ومن هنا يتضح أن تمكين المعلم عملية حاسمة لتطوير الكفاءة الشخصية، والقدرة على التصرف من خلال توفير فرص لاستعراض كفاءاته وقدراته، وتوسيع صلاحياته وإثراء كمية المعلومات التي تعطى له، وإتاحة فرص المبادرة والمبادأة لاتخاذ قراراته بنفسه ومواجهة المشكلات التي تعترضه. مع ضرورة توفير كل ما يحتاج إليه المعلم لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

ومما سبق نستنتج أن هناك توافقاً مشتركا ما بين التعريفات المختلفة للتمكين التى تطرقنا إليها، فجميعها تؤكد على أهمية منح المعلم السلطة والمشاركة فى اتخاذ القرارات، وضرورة إكسابه ومشاركته المعرفة والمعلومات التى يحتاج الهيا من خلال التدريب والتنمية المهنية لقدراته .

وبناء على ما سبق يمكن تعريف تمكين المعلم على أنه: "مدخل إداري جديد يهدف إلى إعطاء المعلم الصلاحيات والمسؤوليات والحرية في العمل، وذلك من خلال توافر جو من الارتياح والشعور بالأهمية والمكانة والرعاية، مع توفير مزيد من فرص النمو المهني، مما يجعل المعلم محوريا ودافعا مهما للعمل بالمؤسسة التعليمية".

الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات التي تناولت تمكين المعلمين ما بين دراسات وبحوث عربية وأجنبية، وهنا يتم عرض عددا منها طبقا للترتيب الزمنى لها من القديم إلى الحديث، كما يلي: –

أولا: الدراسات العربية:

1)ابتسام عبد الرحمن حلواني: أسلوب التمكين ومدى استعداد المديرين لتطبيقه دراسة ميدانية على عينة عشوائية من مديري الإدارات الحكومية بمدينة جدة،2001 ([49])

تمثلت أهداف هذه الدراسة في تحديد أسلوب التمكين ومدى استعداد المديرين لتطبيقه، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، ولتطبيقه قامت الباحثة بتوزيع (450) استبانة على عدد كبير من الأجهزة الحكومية بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج وكان من أبرزها: أن أسباب عدم رغبة المديرين في استخدام هذا الأسلوب. وتوصلت إلى أن رفض بعض المديرين لتبنى أسلوب التمكين يعود إلى اقتناعهم بأن الموظفين كسولون ولا يلتزمون حتى بإنجاز أعمالهم الروتينية المطلوبة منهم إضافة إلى عدم قدرتهم على تحمل مسئوليات كبيرة هذه وأن أهم الأعمال التي يمكن للمديرين أن يمكنوا مرؤوسيهم منها هي المهام اليومية الروتينية وحل المشكلات التي تعترض أداء العمل.

2)موزة محمد ناصر البداعي :"متطلبات التمكين الإداري للمعلمين بالمدارس المطبقة لنظام الإدارة المدرسية الذاتية بسلطنة عمان"، 2011 ([50])

تمثلت أهداف هذه الدراسة في، تحديد متطلبات التمكين الإداري للمعلمين بالمدارس المطبقة لنظام الإدارة الذاتية بسلطنة عمان وكذلك الكشف عن الاختلافات في توفر هذه المتطلبات باختلاف استجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات النوع والخبرة والمنطقة التعليمية وتطبيق المشروع التكاملي للإنماء المهني ومن ثم التوصل لاقتراح إجراءات لتفعيل متطلبات التمكين الإداري للمعلمين بمدارس الإدارة الذاتية بسلطنة عمان. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، بالإضافة لاستبانة تناقش متطلبات التمكين الإداري للمعلمين.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها: الحاجة إلى توفير القوانين واللوائح والتنمية المهنية بالمدارس من أجل تحقيق التمكين الإداري الفاعل، وتطبيق المشروع التكاملي للإنماء المهني لصالح محور القوانين واللوائح.

3)مالك جمعة الضامري:"تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) بسلطنة عمان في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة" ، 2011 ([51])

تمثلت أهداف هذه الدراسة في، استكشاف واقع تمكين المعلمين بسلطنة عمان مع وضع مقترح لتمكين العاملين. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، كما تم إعداد استمارة بهدف الوقوف على آراء مجتمع الدراسة من معلمي مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي فيما يتعلق بواقع تمكين المعلمين والكشف عن جوانب القوة والضعف وبلغ إجمالي عددهم (512) معلما.

ومن أبرز نتائج الدراسة، أن مجال الإشراف الفني لعمل المدير قد احتل المرتبة الأولى في درجة مشاركة المعلمين في عملية التمكين، وأن مجال العمل الجماعي قد جاء في المرتبة الثانية، وجاء مجال المناهج والأنشطة المدرسية في المرتبة الثالثة، وهي درجات مرتفعة.

4)أحمد محسن موسي علام:"العلاقة بين التمكين والرضا الوظيفي للعاملين بالتربية والتعليم بمحافظة القليوبية، 2014[52].

تمثلت أهداف هذه الدراسة في: التعرف على العلاقة بين التمكين والرضا الوظيفي للعاملين بالتربية والتعليم وذلك من خلال: معرفه مستوي التمكين، ومعرفه مستوي الرضا الوظيفي لديهم

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي متبعاً الأسلوب المسحي نظراً لملاءمته لطبيعة البحث. وتم اختيار عينة البحث من العاملين في ديوان عام مديرية التربية والتعليم والإدارات التعليمية بمحافظة القليوبية، واشتملت عينة البحث على (330) من العاملين بالمديرية. ومن أبرز نتائج الدراسة:

- عدم توافر درجة مناسبة من الرضا الوظيفي للعاملين بالتربية والتعليم بمحافظة القليوبية.
- عدم مناسبة الراتب وحجم العمل والمؤهلات العلمية والقدرات الشخصية.
- عدم الشعور بالارتياح للسياسات والإجراءات الإدارية في العمل وأن مناخ العمل غير مريح.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد التمكين وأبعاد الرضا الوظيفي للعاملين.
- عدم توافر درجة مناسبة من التمكين للعاملين بالتربية والتعليم بمحافظة القليوبية
- نظام العمل لا يسمح باختيار طريقة العمل المناسبة، ومن الصعوبة اختيار جماعة العمل ولا تساعد السلطات الممنوحة في التعامل مع الأخطاء.
- لا تصدر القرارات بناء على رأى الأغلبية ولا يتم مشاركة العاملين في وضع خطط وأهداف العمل
- توزيع العمل لا يتم بشكل عادل بين العاملين ولا يتم اتباع الأساليب الإدارية الحديثة بالعمل.
- نظام الترقية يخضع للمجاملة والمحسوبية.

5)ريهام إسماعيل زكريا: "تصور مقترح لتمكين مديري مدارس التعليم العام على صناعة واتخاذ القرار بجمهورية مصر العربية"، 2014 ([53]).

تمثلت أهداف هذه الدراسة في، وضع تصور مقترح لتمكين مديري مدارس التعليم العام بمصر على صنع واتخاذ القرار ويتم ذلك من خلال التعرف على أبعاد ومقومات تمكين مديري مدارس التعليم العام على صنع واتخاذ القرار، واقع التمكين الإداري بالمدارس المصرية، وآليات التمكين المتاحة لمديري مدارس التعليم العام. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي.

ومن أبرز نتائج الدراسة: أن مفهوم التمكين من المفاهيم الحديثة في الفكر الإداري والتي تساعد الإدارة على إطلاق القوة الكامنة لدى المديرين من علم وخبرة ومجهود وتهيئة مناخ تنظيمي

يتيح الفرصة للأفراد لتقديم أفضل ما عندهم من خبرات حيث ينظر إلى التمكين على انه وسيلة هامة للحفاظ على الجودة في ظل ما تتسم به بيئة المنظمة من منافسة شديدة، حيث يزيد من التزام العاملين تجاه المنظمة التي يعملون بها نظرا لارتفاع مستويات الرضا الوظيفي فيها.

6) عزة حسين ردة الشريف: واقع التمكين الإداري للمديرات وعلاقته بالتنمية المهنية للمعلمات في المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة، 2015 ([54])

تمثلت أهداف هذه الدراسة في، التعرف على واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الثانوية في مدينة مكة المكرمة وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمات بهذه المدارس، إلى جانب الكشف عن الفروق الإحصائية في علاقة التمكين الإداري للمديرات بالتنمية المهنية للمعلمات.

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، مستعينة باستبانة تشتمل على محورين، الأول لقياس التمكين الإداري، والثاني لتقدير مدي ممارسة المديرة للتنمية المهنية للمعلمات.

ومن أبرز نتائج الدراسة، أن درجة تمكين المديرات بالمدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المديرات كانت كبيرة، إذ ظهر بعدا تنمية روح الفريق وتنمية السلوك الإبداعي بدرجة توافر كبيرة جداً، بينما جاء بعدا المشاركة في اتخاذ القرار وصناعته، وتفويض السلطة والصلاحيات في المرتبة الثالثة والرابعة على الترتيب وبدرجة كبيرة .أما المظاهر الدالة على التمكين بتفويض السلطة فقد كان التشجيع على تفويض صلاحيات المديرة للمساعدات.

7) سناء محمد محمد لطفي: "تمكين معلمي مرحلة التعليم الثانوي بمصر على ضوء القيادة التحويلية تصور مستقبلي" ، 2016([55])

تمثلت أهداف هذه الدراسة تقديم تصور مستقبلي لتمكين معلمي مرحلة التعليم الثانوي في مصر على ضوء القيادة التحويلية. واعتمدت الدراسة على منهجية الدراسات المستقبلية من خلال تطبيق أسلوب دلفاي بجولاته الثلاث، ومن أبرز نتائج الدراسة:

- القائد التحويلي يوفر فرص الاستقلالية لطرح أفكار جديدة ومنح صلاحيات أكثر للمعلمين للمشاركة في صنع القرار مما يؤدي إلى تمكينهم في صنع القرار.
- كما أنه يعمل على تحديد الاحتياجات التدريبية وتحفيز المعلمين لإكسابهم مهارات تطوير وتوفير فرص الالتحاق بالدورات التدريبية.
- إجماع الخبراء على أن تقديم الحوافز والمكافآت وتوفير فرص الاطلاع على المستجدات التربوية وإعداد برامج لتنمية مهارات التعلم الذاتي تمكن المعلمين من فاعلية ذاتهم.
- كما يقدم القائد التحويلي النصح والإرشاد لتحمل المعلمين المسؤولية كاملة عن نتائج العمل.
- ويتيح الفرصة للمعلمين لأداء أعمال متميزة ذات تأثير إيجابي لمدرستهم.

8) **رغدة محمد محمد: "التمكين مدخلا لتطوير الأداء المهني – دراسة ميدانية علي مدارس الثانوي العام بمحافظة المنوفية"، 2016 ([56])**

تمثلت أهداف هذه الدراسة في، بحث كيفية تطوير الأداء المهني للمعلمين بمدارس الثانوي العام بمحافظة المنوفية من خلال تطبيق مدخل التمكين.

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي' مستعينة باستبانة مكونة من 28 عبارة, طبقت على عينة عشوائية مكونة من 802 معلم بالمدارس الثانوية العامة من مجتمع الدراسة الأصلي بالمنوفية. وتوصلت إلى أن واقع تمكين معلمي المدارس الثانوية العامة بمحافظة المنوفية منخفضا، كما أن مستوى الأداء المهني للمعلمين بالمدارس الثانوية العامة بمحافظة المنوفية متوسط.

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

1) هيونج: دراسة العلاقة بين تمكين المعلمين في المدارس الابتدائية والرضا الوظيفي، في منطقة كوسيونج في تايوان، 2005([57])

هدفت الدراسة معرفة أثر تمكين المعلم على الرضا الوظيفي في المدارس الابتدائية في تايوان وأثر المتغيرات الوسيطة (العمر، المؤهل العلمي، حجم المدرسة). وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي مطبقة استبيان وتكونت عينة الدراسة من (450) معلما في المدارس الحكومية الابتدائية في تايوان.

وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج منها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية ما بين التمكين للمعلمين والرضا الوظيفي .لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية ما بين الأمن كأحد أبعاد الرضا الوظيفي والتمكين، وأخيرا ليس هناك أثر للمتغيرات الوسيطة على التمكين.

2) **موي وهينكين وايجلي: اكتشاف العلاقة بين التمكين و الثقة الشخصية بين المعلم والمدير، 2005 ([58])**

هدفت الدراسة التعرف على طبيعة العلاقة بين عملية تمكين المعلم ومستوى الثقة المتبادلة بينه وبين مديره، وتحديد مستوى ثقة المعلمين في مدير المدرسة.

وقد أجريت الدراسة على عينة من معلمي المدارس الابتدائية الأمريكية ويمثلون (21) مدرسة. وقامت بدراسة علاقة تمكين المعلم بالثقة على المستوى البين شخصي في مدير المدرسة، وتوصلت إلى أن المعلمين Interpersonal Trustالذين يدركون أنهم ممكنين في بيئات عملهم يكون لديهم مستويات عليا من الثقة البين شخصية في مديري مدارسهم.

وتوصلت نتائج الدراسة أن المعلمين يظهرون مستويات عالية من الثقة في مديرهم عندما يرون أن عملهم له أهمية وأنهم لهم تأثير واضح على بيئة عملهم وبينت الدراسة أن هناك توافق ما بين المعلمين ومديريهم من حيث الثقة وبالتالي حدوث تمكين.

3) لينتنير : العلاقة بين تمكين المعلم واستخدام المدير للسلطة، 2008([59])

هدفت الدراسة توضيح العلاقة بين إدراك المعلم للتمكين واستخدام المدير للسلطة، وقد شاركت في هذه الدراسة ثلاث مدارس من مقاطعة ألاباما (Alabama) في الولايات المتحدة الأمريكية وقد تم تجميع ثلاثة أنواع من البيانات. الأولى يقيس وجهة نظر المعلمين عن نوع السلطة التي يمارسها المدراء، والثاني يقيس مدى مشاركة المدرسة في التمكين والذي تم استخدامه لقياس وجهات نظر المعلمين لمستوياتهم في التمكين. والثالث تم استخدام الأسئلة المفتوحة للتعرف على تحديد مكونات العوائق والتسهيلات في تمكين المعلمين الغير مذكورين في المقاييس السابقة.

وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها، أن أكثر المعلمين المشاركين يدركون أن مديريهم يعملون تحت مظلة السلطة المشرعة لهم. وقد ذكر العديد من المعلمين بأن مدريهم لا يعتمدون على المكافأة والعقاب خلال عملية تمكينهم. كما أن السمات التي تم استنباطها من التغذية الراجعة للمعلم في التمكين تتمحور في الجودة الضعيفة في الهيئة الإدارية، المعايير، والتواصل، والقضايا الاجتماعية، والواجبات غير التدريسية. وقدم المعلمون عدد من التعليقات الجيدة عن وجهة نظرهم في استخدام المدير للسلطة.

(4) لي وآخرون: تمكين المعلمين وتقبلهم لإصلاح المناهج الدراسية في الصين، 2011([60])

هدفت الدراسة الكشف عن مستوى تمكين المعلمين في المدارس، وعلاقتها بتقبلهم لإصلاحات المناهج المدرسية. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وقد طبقت مقياس التمكين في جمع البيانات وطبق على عينة من المعلمين، عينة الدراسة (1646) معلماً من المرحلتين المتوسطة والثانوية اختيروا من محافظات في الصين. وكانت أهم النتائج أن مستوى التمكين لدى المعلمين متوسطاً.

(5) أشورو : تأثير تمكين المعلمين على أداء المدرسة الثانوية العامة في بكينيا، 2012([61])

هدفت الدراسة التعرف على تأثير تمكين المعلمين على الأداء المدرسي لدى معلمي المرحلة الثانوية في كينيا. من خلال معرفة ما إذا كانت مشاركة المعلمين في صنع القرار يؤثر على أداء المدارس الثانوية من عدمه. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وتم استخدم المسح الوصفي لإجراء البحوث كما تم استخدام استبيان منظم لجمع البيانات. وأجريت الدراسة في دائرة مدينة ناكورو الشرقية. ويوجد حوالى464 معلما من معلمي المدارس الثانوية من مدارس في ناكورو في شرق المدينة. وتم التطبيق على عينة مكونة من 83 تم اختيارهم بصورة عشوائية.

وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج منها أن هناك ارتباطا إيجابيا قويا بين "صنع القرار" و "أداء المدارس". وأن اتخاذ القرار يعزى بشكل إيجابي إلى أداء المدارس الثانوية.

(6) محمد ، عزمي، فاطيمة: دراسة تأثير تمكين المعلمين على تحصيل الطلاب، 2016 ([62]).

هدفت الدراسة التعرف على تأثير تمكين المعلمين على التزام المعلمين وتحصيل الطلاب. وتكونت العينة من 356 معلما في جامعة بيام نور -E-، أكمل فرع إيلام استبيانين، أي مشارك مدرسة ، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي بالاستعانة بأداتين لتحقيق هدف الدراسة وهما: مقياس التمكين (SPES) لورينهارت (1992) لمعرفة أثر التمكين على التزام المعلمين، وتم الاستعانة بالاستبيان قام بوضعه موداي وآخرون. (1979) لمعرفة أثر تمكين المعلمين على تحصيل الطلاب.

وقد توصلت الدراسة إلى أن الآليات الست للتمكين (صنع القرار، والنمو المهني، والحالة، والكفاءة الذاتية، والاستقلالية، والتأثيرات) لعبت دوراً هاماً في التزام المعلمين وإنجازات الطلاب. ومن هنا أصبح تمكين المعلمين عاملا مهمة داخل الفصول الدراسية وكذلك يظهر تأثيره عند اتخاذ القرارات التعليمية التي تعزز الفعالية التنظيمية وتحسين أداء الطلاب.

7) فينورير، بريتانى: دراسة أثر التعاون على تمكين المعلمين، 2017([63]).

هدفت الدراسة قياس أثر الأسلوب التعاوني أثناء التخطيط لإعداد المناهج الدراسية بين المعلمين على التمكين النفسي لهم. واعتمدت الدراسة على أسلوب دراسة الحالة للمعلمين خلال ثلاثة فصول دراسية. في مرحلة الطفولة المبكرة في مدرسة مونتيسوري الخاصة.

وشمل مجتمع الدراسة ستة معلمين في مرحلة الطفولة المبكرة قاموا بتصميم المناهج بشكل جماعي، قام كل معلم مشارك بملء نموذج ملاحظات الذي اعتمد على مقياس التمكين النفسي لسبريتزر (1995) لقياس التغيرات في التصورات لأربعة جوانب مختلفة للتمكين: (المعنى،

الكفاءة، تقرير المصير، والتأثير). ثم قام الباحث بتحليل البيانات بالإضافة لذلك قام بعمل مقابلات فردية، وتم تسجيل ملاحظات من المناقشات الأسبوعية على مدار الفصول الدراسية الثلاثة.

وقد توصلت الدراسة إلى أن التخطيط للمناهج بالأسلوب التعاوني أدى إلى زيادة الإحساس بالقدرات وتقرير المصير والتأثير بين المشاركين الستة.

8) **ديبوره تانهيل ، آن ماكفايل: تمكين المعلمين من خلال المشاركة في مجتمع التعلم في أيرلندا، 2017** ([64]).

هدفت الدراسة معرفة أثر التنمية المهنية كأحد أبعاد التمكين على المعلم من خلال مشاركته في مجتمعات التعلم بالمدارس في المناطق المحرومة بأيرلندا.

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وسوف تستغرق الدراسة مدة طويلة تمتد لأربع سنوات لمعرفة أثر التنمية المهنية المستمرة، وتم خلالها جمع البيانات من خلال عمليات تقييم الندوات / ورش العمل أثناء العمل، ومناقشات المجموعات الصغيرة وتم التركيز على المقابلات الفردية.

ثم تم تحليل البيانات للسماح بالإجابة على الأسئلة البحثية التي ركزت على الدعم الذي يقدمه هؤلاء المعلمون لبعضهم البعض، وهو التمكين الذي وضعه هؤلاء المدرسون لمعالجة المشكلات في ظل ظروف العمل الصعبة (مرافق محدودة، وظروف اقتصادية منخفضة، وطلاب ذوي سلوك سيء).

وهذا البحث مستمر لاكتشاف وتحليل كيف يمكن لمجموعة من المعلمين أن تعمل معا وتحافظ على عمل مجتمعهم، وإعادة اكتشاف أنفسهم والانتقال لبدء مشاريع جديدة والتأثير على تعلم الطلاب.

9) **أيدين وأخرون: تمكين المعلم و أدوار مديري المدرسة، 2017**([65]).

هدفت الدراسة تحديد أدوار مديري المدارس في تمكين المعلمين بمدارسهم، حيث اعتبرت الدراسة أن تمكين المعلم يعتمد على استغلال مشاركة المعلمين في تحديد الأهداف والسياسات المدرسية على النحو الذي استنبطته من خلال موقعهم وخبرتهم المهنية. من خلال تمكين المعلمين، يمكن للمدرسين اكتشاف إمكاناتهم والقيود المفروضة عليهم، وكذلك تطوير الكفاءات لديهم من خلال التنمية المهنية. وهذا يجعل تمكين المعلم قضية حاسمة.

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي مع تحليل البيانات وفقا لطريقة تحليل المحتوى. بالإضافة لهذا قام الباحث بإجراء مقابلات مع 20 معلمًا خلال هذه الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن المديرين قاموا بتمكين هؤلاء المعلمين من خلال توفير الفرص للمشاركة في صنع القرار، وتحسين وضعهم، وجعل المدارس أماكن أكثر جاذبية، وبناء علاقات تعتمد على الثقة وخلق تواصل جيد بين المعلمين. ومع ذلك، لا يدعم

المسؤولون بشكل كاف تطويرهم المهني، أو تطوير كفايتهم الذاتية، أو دعم استقلاليتهم أو توظيفهم في بعض الأدوار الإدارية.

10) **أوريت : تصورات المعلم حول التمكين والترقي خلال الإصلاحات ،2018**([66]).

هدفت الدراسة وصف العلاقة بين الدور المهني للمعلمين، وإدراكهم للتمكين، واتجاهاتهم نحو الترقية الإدارية (التطوير الوظيفي) بعد تطبيق النماذج التعليمية.

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، كما استعانت بتطبيق استبيان حيث أجريت الدراسة في إسرائيل عام 2015، وشملت العينة 663 معلما250 من معلمي المدارس الابتدائية و413 من معلمي المدارس المتوسطة والثانوية). قام الاستبيان بفحص مواقف المعلمين في إحدى الأدوار المهنية الأربعة نحو الترقية الإدارية (رغبتهم في الترقية المستقبلية والشعور بالإنصاف التنظيمي). وتمت مقارنة هذا مع إحساسهم بالتمكين (الشعور بالاحترام، والنمو المهني، والتأثير، والاستقلالية، والكفاءة الذاتية، واتخاذ القرارات)، مع التحكم في خلفياتهم الديموغرافية والمهنية.

وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها، اهتم أربعة أخماس المعلمين بمتابعة الترقية الإدارية واعتبروا أن عملية الترقية كانت عادلة بشكل معتدل. وكلما زاد شعور المعلمين بالتمكين، زادت رغبتهم في الترقية المستقبلية وإيمانهم بنزاهة العملية الترويجية. كما أعرب المعلمون الذين يشغلون حاليًا منصب قيادي عن اهتمام أقوى بالتمكين.

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد استعراض وتحليل الدراسات السابقة، بالأهداف والمنهج والأدوات وأهم النتائج، يمكن التوصل إلى:

- أجمعت الدراسات على أهمية مدخل التمكين لتطوير أداء المعلم، كما تناولت بعض الدراسات القيادات التعليمية على مختلف المستويات التنظيمية، وأكدت جميعها على ضرورة مشاركة المعلم في صنع واتخاذ وتنفيذ القرارات داخل المدرسة، ودور القائد في تحقيق ذلك.
- اعتمدت غالبية الدراسات على المنهج الوصفي؛ وذلك لمناسبته لهذا النوع من الدراسات، كما اعتمدت معظمها على الاستبانة وأدوات أخرى لجمع البيانات التي تتعلق بالدراسة.
- تناولت الدراسات جوانب القوة والضعف وتوصلت لوضع مجموعة من المتطلبات الضرورية لتحقيق التمكين من خلال نتائج الدراسات الميدانية.
- يلاحظ من نتائج البحوث والدراسات أن تمكين المعلمين يسهم في زيادة الولاء والالتزام التنظيمي داخل المؤسسة التعليمية، حيث يقوم بدور مهم في التطوير المهني للمعلمين

والقيادات التعليمية المختلفة، مما يسهم فى جودة أداء ونتائج المؤسسة التعليمية. وفى أداء ونتائج الطلاب.

- كما أكدت دراسات وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى التمكين لدى المعلمين، ومستوى الكفاءة الذاتية لديهم، ووجود أثر إيجابى أيضاً لمستوى تمكين المعلمين على القدرات الإبداعية.، وتناولت دراسة أخرى مدى ارتباطه بالرضا الوظيفى للمعلمين.
- كما أوضحت أخرى أن هناك أثرا إيجابيا لمستوى تمكين المعلمين فى الأداء القيادي لديهم، وأكدوا جميعا أن تمكين المعلم يسهم فى تنمية الأداء والإبداع المدرسى. ويساعد على ترقى المعلم
- يلاحظ مما سبق قلة الدراسات التي تناولت بالتحليل واقع التمكين في مؤسسات تربوية ومؤثرة في حياة المجتمع مثل مدارس التعليم بمصر.
- يلاحظ قلة وجود دراسات تناولت تمكين المعلم في دول أجنبية وكيفية الإفادة منها بمصر.
- على الرغم من اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات والبحوث السابقة من حيث الأهداف والمعالجة، ومنهجيته الدراسة وتناولها لخبرات دول، إلا أن الدراسة الحالية قد استفادت في إعداد الإطار النظري للدراسة، وفي وضع آليات تطبيقها في مصر.

وفي ضوء ما تقدم، نبعت فكرة إجراء الدراسة الحالية، والتي تميزت عن الدراسات السابقة: بأنها تتناول بالتحليل لدول أجنبية آليات تمكين المعلم، والخروج منها بآليات لتفعيل تمكين المعلم في ج.م.ع.

منهج وخطوات الدراسة:

تقتضى طبيعة الدراسة الحالية، وما تسعى إليه من أهداف، استخدام المنهج المقارن، الذي لا يقتصر علي وصف الظواهر وإنما يقوم بتحليلها وتفسيرها في ظل ظروف مجتمعاتها والقوي الثقافية والمجتمعية السائدة فيها ويعطي بالإضافة إلي ذلك فرص الاستفادة منها بما يتفق وظروف المجتمع المصري[67] ، والذى يمكن ترجمته إجرائيا إلى الخطوات التالية :

الخطوة الأولى: تتضمن، تحديد الإطار العام للبحث، ويشمل: المقدمة، المشكلة، الأهداف، الحدود، الأهمية، منهج البحث، وخطواته.

الخطوة الثانية: تتضمن، تمكين المعلمين في المؤسسات التعليمية المعاصرة. وفي هذه الخطوة تتناول الدراسة، تمكين المعلمين كمدخل يمكن من خلاله إصلاح أحوال المعلمين من حيث

(نظام الإعداد والتنمية التنمية المهنية والمشاركة في صنع القرار وزيادة تأثيره وفاعليته، مع ارتفاع مكانته الاجتماعية والاقتصادية). في ضوء الفكر الإداري والتربوي المعاصر.

الخطوة الثالثة: وصف وتحليل ثقافي للواقع الراهن لتمكين المعلمين في جمهورية مصر العربية. وفي هذه الخطوة تتناول الدراسة، تمكين المعلمين من حيث نظام الإعداد، المشاركة في صنع القرار، تأثير وفاعلية المعلم، فرص النمو المهني، وتقدير وارتفاع مكانة المعلم المصري، وذلك لتحديد وتوضيح مشكلة البحث. بالإضافة لتناول القوى والعوامل الثقافية ذات الصلة بمصر.

الخطوة الرابعة: وصف وتحليل ثقافي لتمكين المعلمين في سنغافورة. وفي هذه الخطوة تتناول الدراسة تمكين المعلمين في سنغافورة من حيث (نظام الإعداد والتنمية التنمية المهنية والمشاركة في صنع القرار وزيادة تأثيره وفاعليته، مع ارتفاع مكانته الاجتماعية والاقتصادية). بالإضافة لتناول القوى والعوامل الثقافية ذات الصلة بالدولة والتي اهتمت بتمكين المعلمين، وكيف أثرت في نجاحها.

الخطوة الخامسة: وصف وتحليل ثقافي لتمكين المعلمين في ماليزيا. وفي هذه الخطوة تتناول الدراسة تمكين المعلمين في ماليزيا من حيث (نظام الإعداد والتنمية التنمية المهنية والمشاركة فى صنع القرار وزيادة تأثيره وفاعليته، مع ارتفاع مكانته الاجتماعية والاقتصادية). بالإضافة لتناول القوى والعوامل الثقافية ذات الصلة بالدولة والتي اهتمت بتمكين المعلمين، وكيف أثرت في نجاحها.

الخطوة السادسة: الدراسة المقارنة التفسيرية لتمكين المعلمين في كل من سنغافورة وماليزيا. وفي هذه الخطوة تقدم الدراسة مقارنة تفسيرية بين دول المقارنة، للوقوف على أوجه الشبه والاختلاف وتفسيرها في ضوء مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات الصلة، والخروج بنتائج الدراسة.

الخطوة السابعة: التوصل إلى مجموعة من الآليات لتفعيل تمكين المعلمين بجمهورية مصر العربية في ضوء الإطار النظري وخبرتي سنغافورة وماليزيا.

الخطوة الثانية: تمكين المعلمين في المؤسسات التعليمية المعاصرة (إطار نظري)

تتجه كثير من دول العالم إلى إصلاح نظمها التعليمية ضمن سلسلة الإصلاحات التربوية، بهدف تحقيق جودة التعليم، وأصبح الاهتمام بتمكين المعلمين يشكل عنصرا أساسيا وحاسما للمؤسسات التعليمية خاصة في ظل الاتجاه نحو تبنى وتطبيق المفاهيم الإدارية الحديثة. وذلك

انطلاقا من أن المعلم إحدى الدعامات الأساسية التي يعتمد عليها في تحقيق التغيير والإصلاح المنشود في ظل التحديات الحالية والمستقبلية.

وهذا ما سوف يوضحه المحور التالي من خلال تناول نشأة وتطور وأهمية تمكين المعلمين وأسبابه وأهم متطلباته وآليات تطبيقه...

1- نشأة وتطور نظريات التمكين

اشتقت كلمة التمكين Empowerment ، من كلمة القوة Power ، وقد ظهر مفهوم القوة في علم النفس الاجتماعي في الستينات، و تمت دراسته من خلال بناء الوظائف الإدارية أو القيادية في المنظمات و المؤسسات بشكل عام، و كان من أبرز نماذج القوة ما قدمه الباحثان "فرينس و رافين French & Raven" اللذان قاما بتصنيف القوة في خمسة أنماط هي :القوة المرجعية، القوة القانونية، قوة الخبرة، قوة الإجبار و قوة المكافأة، فالقوة تفاعل اجتماعي بين الأفراد اجتذبت أنظار الفلاسفة و علماء النفس والاجتماع، و حاول" جون ديوي "في هذا الإطار في كتابه" الديمقراطية و التربية "أن يثبت أن القوة هي المقدرة على النمو، و هي قوة إيجابية موجودة لدى العمال الذين لا يمتلكون إلا القليل من الخبرة في العمل ([68]).

لهذا جاءت كلمة القوة Powerمن كلمة Potter باللغتين الفرنسية واللاتينية وتعني أن يكون الفرد قادرا أو أن يمتلك المقدرة لعمل ما، واشتق من هذا المفهوم القوة مفهوم التمكين باعتباره عملية من الوعي وبناء الإمكانيات التي تقود لمشاركة أكبر والقدرة على صنع القرار وفعل التغيير، وهو يتضمن القدرة على التفاوض والتأثير في طبيعة العلاقات. وبعد العديد من الدراسات التي قام بها الباحثين، انتشر مفهوم التمكين، حيث كان أول تطبيق له في الولايات المتحدة الأمريكية في مجال التجارة بهدف زيادة إنتاج العاملين و الرضا الوظيفي و تحسين القرارات من أجل تعظيم الأرباح و هذا في إطار التغيير الحاصل في بعض العمليات الإدارية.([69])

ولقد ظهر مفهومُ التمكين لأول مرة عام 1950م بالعديد من الكتابات، وفى تلك الفترة بدأ تنظيمُ العمل الاجتماعى؛ حيث كان التركيز على معالَجة اختلالِ موازين القوى. فى الفترة بين 1960 و1970م تعمَّق مفهوم التمكين، وأصبح له جذورٌ فى العمل الاجتماعى؛ وكان ذلك بسبب ظهور حركات الحقوق المدنيَّة وحركات المرأة وحقوق المعاقين وغيرها من الحركات المرتكِزة على المجتمع.

وخلال فترة الثمانينيات (1980م) ظهر مفهوم التمكين فى كتابات عِلم النفس على أنه "عملية تشارُكيَّة من خلالها يتحكَّم الأفراد فى حياتهم وبيئتهم". وبعد ذلك ظهر المفهوم بشكل منظَّم فى كتابات التعليم ؛ حيث استخدم فى كتابات التعليم على أنه عملية نقل القوة من جماعة إلى أخرى، والتي ينتج عنها نوع من التحرر وتقاسُم القوة والسلطة ([70]).

ومن هنا فقد ظهر مفهوم التمكين فى نهاية الثمانينات، ولاقى رواجاً فى التسعينات نتج عن زيادة التركيز على العنصر البشري داخل المؤسسات التربوية وقد تبلور المفهوم نتيجة للتطور فى الفكر الإداري الحديث نتيجة التحول من التحكم والأوامر (Command and Empoterez Organisation) إلى ما يسمى الآن (Powered Organization)، مما يترتب عليه من تغيير السلم التنظيمى متعدد المستويات إلى تنظيم قليل المستويات فى بيئة المؤسسة وتحولات في المفاهيم الإدارية، وميلها نحو التمييز وتحقيق الميزة التنافسية.

وبالنسبة لنظريات التمكين: لوحظ من تناول النشأة أن مفهوم التمكين بدأ يتبلور في الفكر الإداري بعد التسعينات من القرن العشرين، و لم يظهر فجأة، و إنما ظهر نتيجة تطورات تراكمية في الفكر الإداري بمفاهيمه المختلفة بشكل عام و بالمفاهيم التي تتعلق بإدارة الموارد البشرية بشكل خاص، حيث بدأ التركيز عام 1920 على الجوانب الإنسانية في العمل(ليس بهدف الإنسان و تلبية رغباته و حل مشاكله و إنما بهدف زيادة الكفاءة و الإنتاجية)، ثم بدأت نظريات أخرى تركز على الجوانب المعنوية(المشاركة، الحرية و تقدير الفرد و احترامه). و من أهم تلك النظريات ما يلي ([71]):

أ- **دراسات هوثورن وحركة العلاقات الإنسانية:** حيث بدأت بدراسة أثر العوامل المادية مثل ظروف العمل ومستوى الإضاءة على إنتاجية العامل ثم اتجهت من غير قصد إلى أهمية التعاون والاهتمام بالعوامل الإنسانية التي تؤدي في مجملها إلى تحقيق إنتاجية أفضل.

ب- **نظرية الحاجات لماسلو:** حيث اهتمت بدراسة قضايا خاصة أكثر تحديدا تتعلق بمشاركة العاملين في اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية وتدوير العمل وتفويض الصلاحيات .

ت- **نظرية x وy لدوجلاس ماكريجور حيث** افترضت أن المديرين نوعان x و y حيث x تمثل المدير الذي يفترض أن المرؤوس كسول و يفقد روح المبادرة و تحمل المسؤولية فتزيد السيطرة و الإشراف المباشر وبالتالي يخلق موظفين سلبيين و اعتماديين و لا ينجزون إلا ما طلب منهم فقط.

أما y تمثل المدير الذي يفترض أن المرؤوس لديه قدرات خلاقة وحب العمل و مبادرة و رقابة داخلية و تميز فتزيد الديمقراطية و حرية التصرف والمشاركة و بالتالي يخلق موظفين مبدعين و متفوقين و مشاركين و فاعلين و لديهم الشعور بالقيمة الحقيقية لقدراتهم.

ث- **نظرية الشخصية البالغة لدى كريس آرجريس:** حيث ينظر للإنسان على أنه بالغ وناجح وعاقل وبالتالي فهو يمكنه أن يتحمل مسؤولياته وليس طفل يحتاج دائما إلى التوجيه والإشراف والمساعدة بل يجب توسيع نطاق صلاحياتهم ومنحهم حق المشاركة وتحمل المسؤولية في العمل.

ج- **نظرية النظم: حيث** يكون اهتمام العاملين بالأهداف العامة للمؤسسة ككل، مما يتطلب التعاون وتنسيق العمل المشترك من خلال الفريق المتعاون والعامل المؤهل والقادر على المساهمة الفاعلة.

ح- **النظرية الظرفية: التي** تقوم على مبدأ التكيف مع المتغيرات الظرفية أو البيئية التي تواجه المنظمة وبالتالي فهي مجال مناسب ورحب للتفكير الخلاق وعدم التسرع.

خ- **الجودة الشاملة: التي** تعني بتحسين دائم ومستمر في مختلف نواحي المنظمة من خلال جودة أداء العامل وقدرته على المبادرة وتحمل المسؤولية.

د- **نظرية: z** التي تعني أن يتقن العاملون الوظائف المختلفة قبل السعي للترقية إلى وظائف أعلى في السلم الوظيفي والاهتمام بتخطيط المهنة والتنمية المهنية واتخاذ القرار بشكل جماعي والتركيز على عمل الفريق.

ذ- **منظمة التعليم:** التي تركز على :المعلومات وأهميتها في التعلم، روح الفريق وأهميته في التعلم الجماعي الذي يضاعف التعلم الفردي، تحرير العامل من أي قيود تمنعه من التعلم والمشاركة، المشاركة التي هي جوهر عملية التعليم والتعلم، القيادة التي تحمل الرؤية نحو مؤسسة متعلمة ومتطورة باستمرار.

ومما سبق يلاحظ أن مراحل تطور الفكر الإداري الحديث تتجه نحو تمكين العاملين وتوزيع الحق في المشاركة بين مختلف المستويات الإدارية، سعيا نحو الترقي في السلم الوظيفي، وإصلاح أحوال المجتمع بمؤسساته المختلفة، مما نتج عن زيادة التركيز على العنصر البشري داخل المؤسسات التربوية والتحول من التحكم والأوامر للمشاركة والتفويض للمعلمين.

2- مبررات الاهتمام بتمكين المعلم:

تعتبر بعض المؤسسات أن التمكين استراتيجية حتمية لابد من توافرها في كافة مؤسسات اليوم وذلك لعدة مبررات من بينها ما يلي:

- ارتباط التمكين بنجاح المؤسسة و قدرتها على تحقيق الأهداف و السياسات العامة كاللامركزية الإدارية، الجودة الشاملة وإعادة هندسة العمليات، إعادة هيكلة عمل (الفريق والمؤسسة المتعلمة و المؤسسة الأفقية) ([72]).

- لكي تحقق المؤسسة أهدافها، على الرؤساء إشراك العاملين في اتخاذ القرارات، فالمؤسسة تحتاج إلى معلوماتهم وخبراتهم ومهاراتهم لتحقيق الأهداف باستخدام نظم وسياسات إدارية حديثة لتتناسب مع متغيرات وتحديات العصر.

- ارتباط التمكين بالمورد البشري الذي يعد ركيزة من ركائز المؤسسة وموردها الاستراتيجي، فالمؤسسة التي لديها موارد بشرية مؤهلة و ذات كفاءة عالية من الخبرات و المهارات يتوافر لديها الضمانات الحيوية لاستمرارها و بقائها ([73]).
- يساهم بالتمكين في تنمية الموارد البشرية و تعزيز الاستفادة من جهودها من خلال تحقيق تكاملها مع نظم الموارد البشرية و سياساتها في المؤسسة ([74]).
- ارتباط التمكين بتكنولوجيا المعلومات و الاتصالات و في ضوء المتغيرات و التحديات العالمية المعاصرة، أصبح من الأهمية إعادة هيكلة المؤسسات و إطلاق الطاقات البشرية الكامنة ([75]).
- يعد التمكين من الضمانات الحيوية لاستمرار المؤسسة من خلال خلق الصف الثاني المؤهل للقيادة، واتخاذ القرارات اللازمة لتقدم المؤسسة، وان امتناع المؤسسات من تمكين العمال يؤدي لعدة نتائج سلبية من أهمها :حلول مدراء لم يحظوا بالقدر الكافي من التأهيل ([76]).

ومن هنا يمكن القول أن أهمية التمكين تعم على المؤسسة وكافة الأفراد العاملين فيها فالتمكين يفيد كل من المؤسسة والفرد، وذلك على النحو التالي ([77]) :

أهمية التمكين بالنسبة للمؤسسة يحقق المزايا التالية:

- ارتفاع الإنتاجية. – انخفاض نسبة الغياب ودوران العمل.
- تحسين جودة الإنتاج أو الخدمات. – تحقيق مكانة متميزة.
- زيادة القدرة التنافسية. – زيادة التعاون على حل المشكلات.
- ارتفاع القدرات الابتكارية.

أهمية التمكين بالنسبة للفرد يحقق المزايا التالية:

- إشباع حاجات الفرد من تقدير وإثبات الذات. – ارتفاع مقاومة الفرد لضغوط العمل.
- االرتفاع ولاء الفرد للمنظمة. – إحساس الفرد بالرضا عن وظيفته ورؤسائه
- ارتفاع الدافعية الذاتية للفرد. – تنمية الشعور بالمسؤولية.

وهنا يمكن القول إن التمكين يساعد على ربط المصالح الفردية مع مصالح المنظمة .مما يسهم في تحرير الفرد من القيود، وتشجيعه وتحفيزه ومكافأته على ممارسة روح المبادرة وعدم الاعتماد على القوانين الجامدة.

كما يمنح التمكين الفرد مزيد من المسؤولية المناسبة للقيام بما هو مسؤول عنه وحرية التصرف في المشكلات لأنه أكثر احتكاكا بها ووعيا بها وبالتالي الأقدر على فهم عناصرها وحلها، ويعتبر العامل الحيوي لنجاح قرارة أي منظمة هو نوعية القرارة التى يتخذها موظفوها، القائمة على المعرفة التي يمتلكها موظفوها ([78]).

ولا شك أن تحقيق ذلك يعود بالفائدة على المؤسسة حيث يسهم بإنجاز الأعمال بشكل أكثر فاعلية من خلال استثمار الموارد البشرية المتاحة، كما يزيد من دافعية الأداء المراد إنجازه من قبل العاملين مما يسهم بالقضاء على الإحباط والضغوط المتأتية من العمل.

ومن هنا يمكن القول إن التمكين استجابة حتمية لتحقيق متطلبات الجودة الشاملة التي تركز عليها كافة المؤسسات، كما أنه خطوة مهمة في تحقيق التعلم المنظم.

بالإضافة إلى ما سبق هناك العديد من المبررات التي تستدعى ضرورة تمكين المعلمين على وجه الخصوص، ومن أهم تلك المبررات ما يلى([79]):

- يعد التمكين استجابة لحاجة المجتمع في ظل ظروف التنافس التي تتطلب استخدام بل واستغلال كافة قدرات العنصر البشرى داخلها خاصة معلميها.
- يعد التمكين استجابة لثورة المعلومات وتقانتها من خلال ما توفره من معلومات للجميع .
- توافر الموارد البشرية التي تمتاز بالخبرات العالية والمهارات الفائقة الممكنة الاستخدام على نحو فاعل لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.
- استجابة لمتطلبات إدارة الجودة الشاملة وسرعة الاستجابة لرغبات المجتمع الخارجي.
- يعد التمكين وسيلة مهمة لتحقيق التعلم الفردي والجماعي، مع التأكد من فاعلية الأداء.
- إزالة القيود البيروقراطية في الأداء مما يسهم في تسريع الإنجاز الكفء والفعال
- التزام المعلمين ودافعيتهم للإنجاز يعطي للتعليم بعدا اشمل في التطوير والتحسين.
- جعل المعلمون يشعرون بأنهم أساسيين في نجاح المؤسسة ويشعرون بقيمة أكبر من خلال التمكين وخصوصا عندما يمارسون عملية اتخاذ القرارات.
- يبني التمكين الالتزام ويخلق شعورا بانتماء المعلمين للمؤسسة التي يعملون بها .
- يساهم التمكين في زيادة فاعلية المؤسسة التعليمية وزيادة رفاهية كافة العاملين بها.
- يعمل التمكين على تنمية العلاقات الجيدة بين العاملين والعملاء والنتيجة النهائية ستكون تعزيز صورة جيدة للمؤسسة.
- تقليص عبء العمل للإدارة العليا وتحسين تدريب المعلمين ورفع معنوياتهم.

وبناء عليه فالتمكين يتسم بمزايا عدة للفرد والمؤسسة معا لكونه يحقق زيادة الصلاحيات والمسؤوليات للقادة مع إعطاء الحرية في ممارسة العمل، حيث يعني التمكين بتزويد القادة المقدرة على حل المشاكل في العمل وفي الأزمات التي واجهتهم، كما يجعل الأفراد أقل اعتماد على الإدارة في إدارة أعمالهم، ويجعل الأفراد مسؤولين على نتائج أعمالهم.

ويحظى التمكين بأهمية عظمى داخل المؤسسة التعليمية –على وجه الأخص للمعلم–، لكونه يقوم "بتعزيز وضع المعلم حيث يتم التعامل معه كالمهنيين كما يساعده في التحكم في ممارساته وتصرفاته الخاصة وفي اتخاذ قرارات حاسمة بالمؤسسة. وكذلك الفصول الدراسية، كما يساعد المعلم في زيادة المعرفة وفرصة التعاون مع الزملاء حيث توزع أدوارهم فرص متزايدة للمشاركة الجماعية ذات المغزى. وأهميته تتعاظم نظرا لتركيزه على استمرارية التطوير المهني وتحديث المعارف دون أن يفتقر هؤلاء المعلمون إلى القدرة على اتخاذ القرارات بطريقة تناسب الوضع التعليمي وتحقيق التميز المؤسسي"([80]).

وثمة تأكيد على هذا فقد تناولت دراسة شورت ورينهارت الأهمية الكامنة وراء تطبيق التمكين بالمؤسسة التعليمية لمواجهة العقبات والتحديات التي تحول دون قيام المعلم بأدواره ومسئولياته، وتعتبر التمكين مدخلا إداريا ضروريا لتفعيل قيام المعلم بأدواره داخل المدرسة كما أشارت نتائج تلك الدراسة إلى ضرورة تطبيق التمكين لوجود تأثير إيجابي لثقافة المؤسسة التعليمية المتمثلة في جماعية العمل، والمشاركة والعلاقات الإنسانية والقيم المشتركة على النجاح وصنع القرارات([81]).

كما تشير دراسات أخرى إلى ما يتمتع به التمكين من مزايا عديدة مثل تجنب تفاقم الأزمات داخل المؤسسة التعليمية والقدرة على احتواء الأزمات، بالتخطيط السليم لإدارة الأزمة لاستطاعة العاملين تحمل المسئولية وتقييم النتائج ولا يتطلب تطبيق التمكين منح العامل القوة بل يعنى إتاحة الفرصة له لتقديم أفضل ما عنده من خبرات ومعلومات([82]).

ومن ثم يعد التمكين أفضل الأساليب الإدارية التي يتشارك فيها المدير ومعلميه في تحديد الوسائل المناسبة لتحقيق الأهداف وبالتالي زيادة انتماء المعلم لعمله. كما يساعد في نمو الكفاءة الذاتية للمعلم على مستوى الفصل حيث يصبح لديه مهارات يمكن من خلالها مساعدة الطلاب على التعلم بصورة أفضل مما يسهم في بناء برامج دعم فعالة للعملية التعليمية، من شأنها أن تؤدي في نهاية المطاف إلى تغييرات إيجابية في تعلم الطلاب.

ومن هنا يتضح أن التمكين يوفر للمعلم فرصا عدة من بينها للتنمية المهنية والتعلم بشكل مستمر والتي من خلالها يتم توسيع المهارات الخاصة بهم ليصبحوا قادرين على الاستفادة من المعارف المكتسبة لتحسين أدائهم؛ كما يتيح التمكين استقلالية أكثر للمعلمين في صنع القرار، ويصبحوا قادرين على السيطرة على جوانب الحياة العملية.

وبناء عليه يمكن القول إن التمكين استراتيجية تعتمد على بيئة المنظمة التربوية وأسلوب تنفيذها لعملية التمكين فالتمكين يعزز الإنتاجية والفاعلية والجودة وتقليل الكلفة إذا تم في بيئة منظمة مما

يرفع مستوى الرضا الوظيفي. ومن هنا أصبح تمكين المعلمين مهاراي ومعرفيا أمرا لا مفر منه، بغية إصلاح التعليم وإعادة هيكلة المدارس لتتناسب مع تحديات ومتطلبات العصر.

3- مداخل التمكين وأنواعه:

لقد أشار العديد من الباحثين إلى وجود عدد من المداخل والاستراتيجيات التي يعتمد عليها في عملية التمكين، ويمكن تناول البعض منها على النحو التالي :

تناول **Duvall** ([83]) مداخل التمكين كالتالي:

- التمكين الفردي :ويقصد به انه عملية فردية أو شخصية تنبع من الفرد ودوافعه ومقدار ما يمتلكه من قدرة التأثير في بيئة عمله.
- التمكين المنظمي :وهو النشاط الذي تلجا إليه المنظمة لإيجاد البيئة المساعدة للتمكين أي تهيئة العوامل والأبعاد التي تشجع على تمكين أفرادها وتجعلهم قادرين على إنجاز الفعل الصحيح في المواقف المناسبة.

كما أشار **Lushly** ([84]) إلى مداخل التمكين كالآتي:

- التمكين الترابطي : وهو المرتبط بأسلوب الإدارة وفلسفتها.
- التمكين الدافعي :وهو تمكين شخصي يهتم بحرية تصرف وسلطة الفرد واندفاعه.

وقد أشار **Erstad** ([85]) إلى مدخلين آخرين هما:

- التمكين الخارجي :هو آلية العمل للمنظمة والوسائل المستخدمة لتمكين الأفراد لصياغة القرارات
- التمكين الداخلي :هو مقدار ما يمتلكه الأفراد العاملون من الالتزام الذاتي والقدرة على تحمل المسؤولية والتصرف في المواقف الآنية التي تعود على المنظمة بعوائد ملموسة .

ومن ناحية أخرى تم تناول التمكين باعتباره مدخل ذاتي على انه "حالة عقلية أو حالة ادراكية ويتم فيه نقل القوة وسلطة اتخاذ القرار إلى أسفل التسلسل"، كالتالي ([86]):

- Structural Approach: المدخل الهيكلي التنظيمي يمنح العاملين القدرة في التأثير على المخرجات التنظيمية.
- Motivational approach : يعنى القدرة النفسية، وهو المدخل التحفيزي، أي العملية التي يعزز فيها الشعور أو القدرة الذاتية بين أعضاء المنظمة من خلال تحديد الظروف التي تهتم بالقوة وتعزيز الشعور بالفاعلية.

- Conger & Kanunga: مدخل الذاتية للعاملين من خلال التعرف على الظروف التي تعزز الشعور بالضعف والعمل على إزالتها والتغلب عليها بواسطة الممارسات التنظيمية الرسمية والوسائل غير الرسمية التي تعتمد على تقديم المعلومات عن الفاعلية الذاتية.
- Thomas & Velthous : قام هذان الباحثان بإكمال العمل الذي أنجزه الباحثين السابقين وذلك ببناء مدخل التمكين الإدراكى أي زيادة تحفيز المهام الداخلية و تتضمن الظروف العامة للفرد التي تعود للمهمة التي يقوم بها والتي تنتج الرضا والدافعية إذن فالتمكين يجب أن يبدأ من الذات وذلك لان مفهوم الذات يشجع على السلوكيات الهادفة والتي ترتبط مع أهداف المنظمة.

ومما سبق يلاحظ اختلاف مداخل التمكين ما بين المنظرين والباحثين فمنهم من تناوله من ناحية المنشأ وأخر من ناحية الدافع والمؤثر الخارجي، وكل على حسب رأيه، وفي الواقع يشمل التمكين سواء كان يسعى إليه الفرد من خلاله التعلم الذاتي أو من خلال فرضه من الرؤساء على المرؤوسين، فكل يسعى لصالح تجويد العمل الفردي وفي النهاية يصب في صالح المؤسسة التعليمية والطالب.

ومن ناحية أخرى قسم أحد الباحثين عملية تمكين العاملين إلى ثلاثة أنواع عبارة عن: –

1) **التمكين الظاهري** :يشير إلى قدرة الفرد على إبداء رأيه وتوضيح وجهة نظره في الأعمال والأنشطة التي يقوم بها، وتعتبر المشاركة في اتخاذ القرار هي المكون الجوهري له.
2) **التمكين السلوكي** :يشير إلى قدرة الفرد على العمل في مجموعة من أجل حل المشكلات وتعريفها وتحديدها، وكذلك تجميع البيانات عن مشاكل العمل ومقترحات حلها، وبالتالي تعليم الفرد مهارات جديدة يمكن أن تستخدم في أداء العمل.
3) **تمكين العمل المتعلق بالنتائج** :يشير إلى قدرة الفرد على تحديد أسباب المشكلات وحلها، وكذلك قدرته على إجراء التحسين والتغيير في طرق أداء العمل بالشكل الذي يؤدي إلى زيادة فعالية المنظمة

ومنهم من قسم التمكين إلى نوعين هما التمكين الممنوح (الرسمي) من خلال تفويض الصلاحيات، والتمكين المكتسب (الاعتباري) الذي يعطى للفرد اعتمادا على خبرته ومعرفته.

ومنهم من قسم التمكين إلى خارجي وداخلي، فالخارجي عبارة عن آليات تعتمدها إدارة المنظمة من خلال تهيئة الوسائل والممارسات التي تسهل للعاملين صنع القرار وحرية التصرف، أما التمكين الداخلي فهو يتضمن التزام الفرد ذاتيا وقدرته على تحمل المسؤولية والتصرف في المواقف الآنية ([87]).

وهناك نوعين من التمكين هما:

- التمكين الترابطي: وهو التمكين المرتبط بطريقة وأسلوب الإدارة وفلسفتها.
- التمكين التحفيزي (الدافعية): وهو التمكين الذي يتضمن حرية الشخص وقوته من خلال السيطرة التي يتمتع بها نحو العمل، ومدى شعوره بالإنجاز عند تقديم المبادرات ([88]).

ويلاحظ على الرغم من اختلاف مسميات وأنواع التمكين فهو على وجه العموم يعتمد على طبيعة عمل كل مؤسسة وفلسفتها ونظرتها للتمكين ذاته.

4- خطوات تطبيق التمكين:

إن التمكين ليس بالخيار السهل، وبالتالي فان إدارة المنظمة تحتاج إلى تنفيذ مجموعة من الخطوات، على أن يتم التنفيذ تدريجيا وعلى مراحل متعددة للتغلب على المعوقات التي قد تواجه تطبيقه. حيث يتخذ عدة خطوات متدرجة إذ تكون البداية في أدنى مستوى من التمكين ومن أبسط المهارات تصاعدياً وذلك على النحو التالي: ([89])

الخطوة الأولى: تبدأ مع إعادة تصميم العمل بما يحقق الإثراء الوظيفي، وفيها تبدو مهارات العاملين على نحوٍ محدود وغير معقد مما يجعل مستوى تمكينهم متدنياً.

الخطوة الثانية: يتم فيها تشجيع العاملين على تقديم المقترحات، مما له الأثر في تنمية مهاراتهم، ويساعد على توسيع مجال تمكينهم مقارنة بالمرحلة السابقة.

الخطوة الثالثة: تنص على منح العاملين الذين لديهم القدرة والمهارة الفرصة للمشاركة في صنع القرارات، مما يعزز مهاراتهم، ويفسح المجال لمزيد من التطور في مجال تمكينهم لاحقاً.

الخطوة الرابعة: تشكيل فرق العمل بأنواعها كحلقات الجودة وفرق المهمات الخاصة وفرق حل المشكلات الطارئة، وفرق العمل الذاتية وفرق المشاريع لتأهيلهم لمرحلة التمكين الفعلية.

الخطوة الخامسة: وتسمى خطوة التمكين التي تمنح العاملين فيها سلطة صنع القرارات والتحكم في كيفية القيام بأعمالهم، فضلاً عن منحهم القوة في التأثير والتغيير في مجالات المنظمة المختلفة، كالأهداف التنظيمية والهياكل وأنظمة المكافآت.

بينما وضع أخر عدة خطوات لتطبيق التمكين كما يلى ([90]):

الخطوة الأولى :تحديد أسباب الحاجة للتغيير:

تعنى أن يقرر المدير لماذا يريد أن يتبنى برنامج لتمكين العاملين، لتحسين خدمة العملاء، أم لرفع مستوى الجود ة، أم زيادة الإنتاجية، أم لتنمية قدرات ومهارات، أم لتخفيف عبء العمل

وأيًا كان السبب، فان توضيح ذلك للمرؤوسين يساعد في الحد من درجة الغموض، ويبدأ المرؤوسون في التعرف إلى توقعات الإدارة نحوهم، والمتوقع منهم، ويجب على المدراء شرح الهيئة والشكل الذي سيكون عليه التمكين، يقدم المدراء أمثلة واضحة ومحددة للعاملين وما يتضمنه المستوى الجديد للسلطات، فالمدير يحدد بشكل دقيق المسؤوليات التي ستعهد للعاملين من جراء التمكين.

الخطوة الثانية :التغيير في سلوكيات المدراء:

قبل تنفيذ برنامج التمكين هناك حاجة ماسة للحصول على التزام ودعم المدراء في التخلي أو التنازل عن بعض السلطات للمرؤوسين، وهذا يشكل خطوة جوهرية نحو تنفيذ التمكين.

الخطوة الثالثة :تحديد القرارات التي يشارك فيها المرؤوسون:

تحدد الإدارة طبيعة القرارات التي يمكن أن يشارك فيها المرؤوسون بشكل تدريجي، تقييم نوعية القرارات التي تتم بشكل يومي حتى يتمكن المرؤوسون من تحديد نوعية القرارات سيشاركون فيها.

الخطوة الرابعة :تكوين فرق العمل:

لا تعمل المنظمة على إعادة تصميم العمل حتى تبرز فرق العمل بشكل طبيعي، باعتبارها جزء أساسي من عملية تمكين العاملين بشكل جماعي لتكون أفكارهم وقراراتهم أفضل من الفردية.

الخطوة الخامسة :المشاركة في المعلومات:

لكي يتمكن المرؤوسون من اتخاذ قرارات، يجب أن يتوافر للعاملين الذين أعطوا فرصة لتمكينهم من الوصول للمعلومات والبيانات التي تساعدهم في اتخاذ قرارات أفضل للمنظمة، وتجعلهم يسهمون في تفهم كيفية القيام بوظائفهم، والمشاركة في فرق العمل، مما يؤدي في النهاية إلى نجاح المنظمة.

الخطوة السادسة :اختيار الأفراد المناسبين:

تعمل الإدارة على اختيار الأفراد الذين يمتلكون القدرات والمهارات التي تؤهلهم للعمل مع الآخرين بشكل جماعي، وهذا يتطلب توفير معايير واضحة ومحددة لكيفية اختيار الأفراد المتقدمين للعمل.

الخطوة السابعة :توفير التدريب:

التدريب هو أحد المكونات الأساسية لجهود تمكين العاملين .حيث يجب أن تتضمن جهود المنظمة توفير برامج تدريبية حول العديد من القضايا المتعلقة بالتمكين مثل حل المشكلات، والاتصال، وإدارة الصراع، والعمل مع فريق العمل، والتحفيز، وذلك لرفع مستوى العاملين.

الخطوة الثامنة :الاتصال لتوضيح التوقعات وأهداف التمكين:

توضيح المقصود بالتمكين للعاملين فيما يتعلق بواجبات ومتطلبات وظائفهم، واستخدام خطة عمل الإدارة كوسيلة لتوصيل توقعات الإدارة للعاملين، يحدد المدراء الأهداف التي يجب تحقيقها كل فترة.

الخطوة التاسعة :وضع برنامج للمكافآت والتقدير:

أن يتم ربط المكافآت والتقدير التي يحصل عليها العاملون بأهداف المنظمة، وذلك عن طريق تصميم نظام للمكافآت يتلاءم مع اتجاهاتها نحو تفضيل أداء العمل من خلال فرق العمل.

الخطوة العاشرة :عدم استعجال النتائج:

هنا يجب الحذر من مقاومة التغيير حيث سيقاوم العاملون أية محاولة لإيجاد برنامج يمكن أن يضيف على عاتقهم مسؤوليات جديدة، وبما أن تبني برنامج للتمكين سيتضمن تغييراً، فإننا نتوقع أن تأخذ الإدارة والعاملون وقتهم لإيجاد المتطلبات الجديدة لبرنامج التمكين، وبالتالي يجب على الإدارة عدم استعجال الحصول على نتائج سريعة.

ومما سبق نلاحظ أن تطبيق التمكين يمر بعدة خطوات ، يمكن أن تختصر في أربع خطوات : ([91])

- **الحماس** :الأفراد متحمسين فيها لفكرة التمكين ولا يمتلكون المعرفة الكافية وعلى الإدارة توجيههم.
- **الامتناع** :إن التمكين يحتاج إلى مهارات عالية في تحمل المسؤوليات الجديدة وعلى الإدارة أن تقوم بتشجيع وتسهيل مهمة العاملين.
- **القبول** : وفيها يدرك العاملين معنى التمكين وأهميته فضلا عن فوائده، والأدوار والمسؤوليات وعلى الإدارة هنا تنسيق الجهود بين العاملين.
- **مرحلة والاستقرار** : وفيها تبدأ الإدارة بتدريب العاملين على كيفية حل المشكلات واتخاذ القرارات ومواجهة الصراعات.

5- متطلبات تمكين المعلمين:

مما سبق يتضح أن المؤسسة التي ترغب تطبيق التمكين يجب عليها أن تتبع إجراءات تكاملية وشاملة في عملية اتخاذ القرارات المناسبة وفي المواقف و الأوقات المناسبة. ولابد من توفر مجموعة من المتطلبات الأساسية قبل وأثناء وبعد عملية التمكين وهي ([92]):

أ- **الثقة الإدارية:** أساس عملية التمكين هو الثقة، أي ثقة المديرين في مرؤوسيهم، وقد عرف بعض الباحثين الثقة المتبادلة بين الأشخاص، بأنها توقع شخص أو مجموعة من الأشخاص بأن معلومات أو تعهدات شخص آخر أو مجموعة من الأشخاص هي معلومات أو تعهدات صادقة، ويمكن الاعتماد عليها، فعندما يثق المدير في موظفيه يعاملهم معاملة تفضيلية، مثل إمدادهم بمزيد من المعلومات، وحرية التصرف والاختيار، فالثقة من المدير تؤدي إلى تمكين سلطة الموظف.

ب- **الدعم الاجتماعي:** لكي يشعر الموظفون بالتمكين الفعلي، فلا بد وأن يشعروا بالدعم والتأييد من رؤسائهم وزملائهم، وهذا من شأنه أن يزيد من ثقة الموظف بالمنظمة، وبمرور الوقت يحدث زيادة في مستوى انتمائه التنظيمي والتزامه.

ج- **الأهداف والرؤية المستقبلية :يمكن** للمنظمة أن تحقق درجة عالية من التمكين، إذا أدرك العاملون بها أهداف ورؤية الإدارة العليا في التعامل مع الأزمات، والاتجاه الاستراتيجي للمنظمة، ويترتب على ذلك شعور الموظفين بقدرتهم على التصرف ذاتيا، بدلا من انتظار الأوامر

والتوجيهات من الإدارة العليا، الأمر الذي من شأنه أن يسهم في معالجة الأزمات قبل استفحالها واستعصائها على الحل.

د- **فرق العمل :يتطلب** تمكين العاملين ثقافة تنظيمية تؤكد على أهمية العنصر البشري، وتشجع على أهمية تكوين أو تشكيل فرق العمل من خلال المشاركة في صنع القرارات، واحترام أفكار فرق العمل من قبل الإدارة العليا، وأخذها بجدية.

هـ- **الاتصال الفعال :يعد** الاتصال الفعال مع كل المستويات الإدارية المفتاح الأساسي لتمكين العاملين، فالإدارة لا تستطيع حل أي مشكلة بمفرده، لأن المعلومات المتعلقة بالمشكلة ليست متوفرة لديها، وإنما لدى الأشخاص المنغمسين في المشكلة، ولذلك يجب إشراك هؤلاء الأفراد في الحل.

و- **التدريب المستمر :لا** يمكن تمكين العاملين بدون توفير التدريب الملائم، لأنه لا يجب أن يفترض المديرون أن الموظفين يفهمون أعمالهم أو يمتلكون المعرفة عن.

ز- **مكافأة الموظفين :تعد** المكافآت من أهم متطلبات تمكين العاملين، لأنها تعطي رسالة للموظف بأن سلوكه وتصرفاته وأداءه مقبول، كما أنها تشجع على بذل مزيد من الجهد والتحسين المستمر للأعمال

جدول رقم (1)
يوضح متطلبات التمكين وميزاته

متطلبات التمكين		الميزات
الثقة الإدارية		تحسين الأداء
الدعم الاجتماعي		إرضاء العملاء
الأهداف والرؤية المستقبلية	ا لتمكين	حل المشكلات والأزمات
فرق العمل		جوده الخدمة
الاتصال الفعال		زياده القدره التنافسية
التدريب المستمر		ارتفاع الإنتاجية
مكافأه الموظفين		تحقيق مكانة متميزه

وهنا يلاحظ أن التمكين يهدف إلى إيجاد مستوى إداري فعال، ذي جدوى داخل المنظمة، وذلك من خلال إفساح المجال للعاملين، بأن يفعلوا ما يرونه ضرورياً، وذا حاجة بالنسبة للمنظمة. كما يتضح أن إشراك الموظف بغرض تمكينه التزامًا طويل المدى وطريقة جديدة في تسيير العمل وتغييرًا أساسيًا في السياسات والاستراتيجيات؛ ولهذا يستوجب على الإدارة إعطاء الوقت الكافي لتحقيق الهدف المرجو من تطبيق هذا المدخل الحديث.

وبعد التعرف على خطوات ومتطلبات نجاح التمكين يجدر بنا التعرف على **الصعوبات والمعوقات** التي تحول دون نجاح تطبيق التمكين بالمؤسسات المختلفة وخاصة التعليمية، ومنها ما يلى ([93]):

- البناء التنظيمي الهرمي . – المركزية الشديدة في سلطة اتخاذ القرارات.
- خوف الإدارة العليا من فقدان السلطة. – عدم الرغبة في التغيير.
- خوف الإدارة الوسطى من فقدان وظائفها وسلطتها.
- خوف العاملين من تحمل المسؤولية.
- الأنظمة والإجراءات الصارمة التي لا تشجع على المبادرة والابتكار.
- السرية في تبادل المعلومات. – ضعف نظام التحفيز.
- تفضيل أسلوب القيادة الإدارية التقليدية. – ضعف التدريب والتطوير الذاتي.
- عدم الثقة الإدارية. – اختلاف في أهداف كل من الإدارة والعاملين.

في حين يرى أخر أن أهم معوقات تمكين المعلمين بالمؤسسات التعليمية ما يلي :([94])

- طبيعة العمل اليومى للمعلمين تجعل المهمة أكثر صعوبة وثقلا وعبئا، فهو مطالب بمجارة التطور
- السيطرة الزائدة من قبل المدرسة على عملهم مما يقلل من القدرات المهنية لديهم بحرية .
- التزايد في أعداد المدرسين وعبء وبيئة عملهم المعزولة تجعل من الصعب نجاحه
- عدم توافر بيئة تساعد على الانخراط في المناقشات وتطوير مجتمعات تعلم مهنية قوية.
- شعور المعلمين بعدم القدرة لديه تأثير سلبي على مهنتهم. وبالتالي يصبح تمكين المعلمين جدول أعمال مهم كما أن هناك حاجة إلى زيادة قدرة المعلمين وقدرتهم على التحسن .
- تحدى الوقت فصنع القرار يأخذ الكثير قبل أن يتم التوصل إلى توافق في الآراء مما يجعل المعلمين غير مستعدين لتحمل المزيد من المسؤولية
- يفتقر المعلمون إلى الدعم المعنوي من المعلمين الآخرين حيث يكرسون وقتهم للتحسين الشخصي.
- الافتقار إلى البرامج التدريبية في الميدان وكيفية التعامل مع الظروف المختلفة.
- إرث البيروقراطية التقليدية يسمح لعدد قليل من الناس بأن يكونوا مسؤولين عن اتخاذ القرار
- عدم رغبة المديرين في تطبيق التمكين، و ذلك لخوفهم من فقدان السلطة والنفوذ.
- المساواة بين مفهومي التمكين وتفويض السلطة، واعتبار التفويض مرادفا للتمكين.
- التطبيق بالنقل والمحاكاة لبرامج التمكين الناجحة برغم اختلاف ظروف كل منظمة.
- عدم مراعاة حاجات المشاركين في السلطة.

ومن خلال استعراض تلك المعوقات السابقة لتطبيق التمكين، يتضح لنا أن تطبيق التمكين ليس اختياراً سهلاً بأي حال من الأحوال، وإنما هو عملية متشابكة في عناصرها ومتداخلة في مكوناتها وأبعادها، لذا فإنها تحتاج إلى تضافر الجهود لتذليل تلك العقبات.

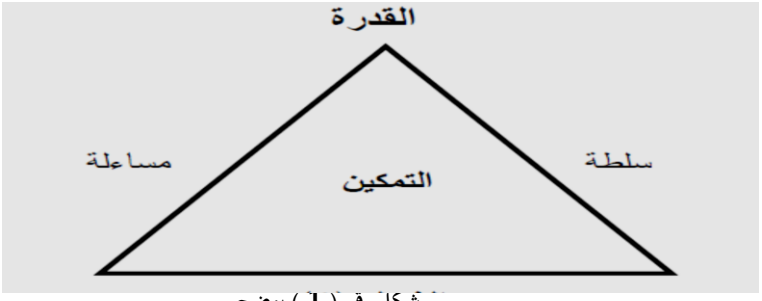
ومن هنا يمكن القول ان تطبيق التمكين في المؤسسات التعليمية يكون من المفيد أن نفحص خصائص المؤسسة أولا، والتأكد من مدى توافر البيئة الملائمة لتطبيق التمكين، حيث إن نجاح أو فشل برنامج التمكين يخضع بشكل أساسي إلى مدى توافر المتطلبات الجوهرية في البيئة التنظيمية التي قد تساعد أحياناً أو تعيق أحياناً أخرى الوصول إلى تحقيق النتائج المرجوة، لذلك قد تواجه المؤسسات بعض المعوقات التي قد تحد من قدرتها على تطبيق تمكين المعلمين بها.

5- نماذج تمكين العاملين: ومن أبرز النماذج التي ظهرت في التمكين ما يأتي: ([95])

أولا: نموذج بجرلين وهاريس في التمكين (Beyer lien & Harris model of empowerment)

لقد حدد هذا النموذج ثلاثة مكونات لا بد من توافرها حتى تتحقق عملية التمكين، وتتمثل هذه المكونات الثلاثة في السلطة والمساءلة والقدرة. وعرفت العناصر المذكورة بالآتي:

- القدرة :هي امتلاك المعلومات والمهارات والمعرفة الضرورية لاتخاذ القرار
- المساءلة :هي تحمل أفراد وجماعات العمل المسؤولية لإنجاز المهمات الواجبة.
- السلطة :هي إعطاء التابعين الحرية لإدارة وإنجاز المهام وصنع القرارات ذات العلاقة.



شكل رقم (1) يوضح نموذج بيرلين وهاريس

المصدر: محمد سليمان البلوي: مرجع سابق، ص 26.

ثانيًا :نموذج بودنر في القيادة التمكينية (Bodners Model of Empowering Leadership)

تم بناء هذا النموذج بالاعتماد على المكونات الثلاثة السابقة، ويقدم هذا النموذج السلوك القيادي الذي يجب أن يظهره القائد من أجل تمكين المرؤوسين المتمثل بالآتي:

- المستوى الأول :التركيز على العمل، يجب أن تكون الجهود أساسها التركيز على العمل.
- المستوى الثاني :ضمان القدرة، ويقترح هذا المستوى أنه على القائد أن يعمل أولا من أجل ضمان امتلاك المرؤوسين للقدرة الأساسية ليصبحوا متمكنين، وهذا يتضمن:

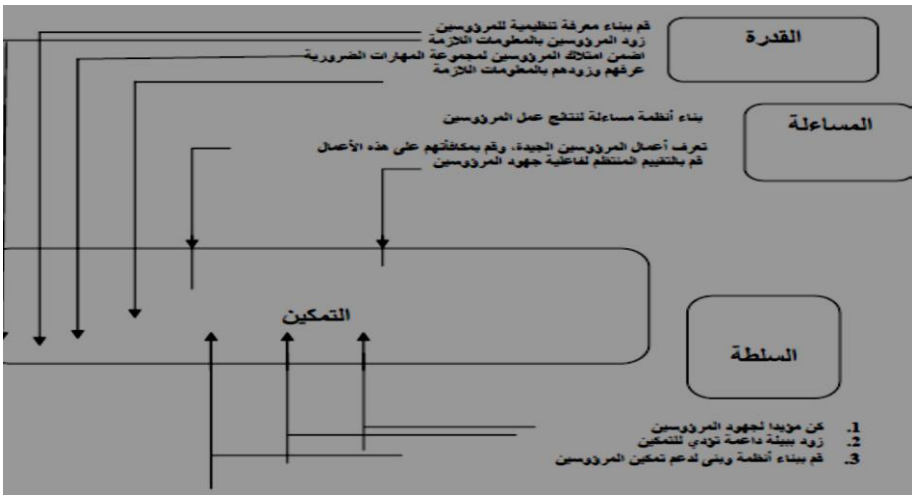
أ. تحديد مستوى مهارة المرؤوس، وتزويده بالتدريب لتطوير المهارات الضعيفة لديه.
ب. السماح للمرؤوسين بالحصول على أية معلومة ذات علاقة بقدرتهم على إنجاز
ت. تحديد مهامهم وتطوير طرق العمل وصنع القرار.
ث. التعريف بالمصادر التي يحتاجها المرؤوسون، وبالتالي تزويدهم بهذه المصادر.

- المستوى الثالث :خلق المساءلة، يعطي هذا المستوى تعليمات للقائد حتى يقوم ببناء أنظمة مساءلة لعمل المرؤوسين، وتم بناء هذه الفكرة على أساس أن الأفراد لا يمكن تمكينهم إلا إذا تحملوا مسؤولية أعمالهم بالنهاية .والسلوك الضروري لخلق المساءلة يتضمن:

أ. العمل مع المرؤوسين من أجل بناء قواعد للتطوير المستمر.
ب. العمل على تقييم جهود المرؤوسين بشكل منتظم.
ت. تزويد المرؤوسين بالتغذية الراجعة لجهودهم بشكل مستمر.
ث. تعرف أعمال المرؤوسين ومكافأتهم.

- المستوى الرابع :القيام بتطوير السلطة، وهو آخر مستوى في النموذج، ويعني تطوير بناء يزود المرؤوسين بالسلطة حتى يصبحوا ممكنين، وذلك يتطلب من القائد:

أ. العمل مع المحيط التنظيمي لبناء التغييرات، والبنى التنظيمية، والتأثير فيها لدعم التمكين
ب. بناء دليل واضح لتوجيه جهود المرؤوسين.
ت. خلق بيئة داعمة لتحقيق عملية تمكين المرؤوسين.
ث. دعم المرؤوسين الممكنين.



شكل رقم (2) يوضح نموذج بودنر

المصدر:محمد سليمان البلوي: مرجع سابق ، ص 26.

ثالثا : نموذج بودنر المعدل للقيادة التمكينية (Bodners Revised Model of Empowering Leadership)

ويركز نموذج بودنر المعدل للقيادة التمكينية، على المكونات الرئيسة الثلاثة المتمثلة في القدرة والمساءلة والسلطة ضمانا لامتلاك المرؤوسين المهارات اللازمة لتمكينهم.

مما سبق يتضح أن النماذج السابقة الثلاثة للتمكين اتفقت تماما حول المتطلبات الأساسية لتطبيق التمكين داخل المؤسسة وهى (القدرة والمساءلة والسلطة)، واعتبرت النماذج الثلاثة أن هذه المكونات عناصر أساسية لأى مؤسسة تسعى نحو تطبيق التمكين المؤسسي و لعامليها، بهدف التمكين الشامل لمدخلات وعمليات ومخرجات المؤسسة) و التي لا غنى عنها لأى مؤسسة فهي تربط ما بين مهارات العاملين ومعارفهم وبين التنظيم الإداري المؤسسي والمهام المطلوبة بالإضافة للتنسيق بين المساءلة والسلطة الممنوحة لهم، مما يسعى في النهاية لوصول المؤسسة بعامليها للتمكين المؤسسي والفردي...

6- آليات تمكين المعلمين:

إن دراسة التمكين يتطلب معرفة أبعاده من أجل الوصول إلى محتواه، واختلف الباحثون تبعا لاتجاهاتهم المختلفة وتباين الرؤى الفلسفية حول آليات التمكين ،و يوجد أربعة آليات أساسية للتمكين حسب وجهة نظر بعض الباحثين وهي ([96]) :

-**الأول :الإحساس بالجدوى**، وهو إحساس بوجود الغاية أو الارتباط الشخصي بالعمل.

-**الثاني :المقدرة**، و تشير إلى اعتقاد الفرد بقدرته على أداء فعاليات المهام بمهارة.

-**الثالث :حق الإرادة الشخصية**، و يعكس إحساس الفرد بالحرية إزاء طريقة أدائه لعمله.

-**الرابع :التأثير**، و يعني اعتقاد الفرد بأن له تأثيرا على القرارات التي يتم اتخاذها.

ويرى أنه مهما اختلف الباحثون في وصف الآليات إلا أنهم متفقون بأنها تؤدي الى تحقيق التمكين باعتبار أن التمكين يشمل جميع الأفراد العاملين بالمؤسسة. وهذه الآليات تتضمن ([97]):

جدول رقم (2)

يوضح اراء الباحثين حول آليات التمكين([98])

الرقم	الباحث	السنة	الابعاد
1	Dowen	1992	المشاركة بالمعلومات، المعرفة، القوة.
2	Eccles	1993	القوة، الموارد، الحرية.
3	Horine	1995	الحرية، المسؤولية عن النتائج.
4	Brown	1996	الجود، السلطة، الموارد، المعلومات.
5	Gregorey	1996	فريق العمل، التفويض.
6	Ivancevich	1997	فريق العمل، المشاركة بالمعلومات، الهيكل.
7	Choi	1997	الحرية، المسؤولية.
8	Ersted	1997	امتلاك المعرفة، المشاركة في صنع القرار.
9	Rubbins	1998	الهيكل التنظيمي، الرقابة.
10	Griffin	1999	تأهيل العاملين، الرقابة.
11	Daft	2001	الحرية، القوة، المشاركة بالمعلومات.
12	Blanchard et. al.	2001	المشاركة بالمعلومات، الحرية، فرق العمل.
13	Hellrieg el et al	2001	السلطة، المهارات، الحرية.
14	Light,2004.37	2004	القوة، توافر المعلومات، امتلاك المعرفة، المكافات.

أ-تفويض السلطة:

إن الفكرة الأساسية لمفهوم التمكين أن تتم عملية تفويض الصلاحيات إلى المستويات الإدارية الدنيا، إذ يصبح العاملون لهم القدرة في التأثير على القرارات ،ولذلك فان فكرة التمكين تتطلب تغييراً في الأنماط القيادية التقليدية إلى أنماط قيادية تؤمن بالمشاركة، وبالتأكيد فان هذا يتطلب التحول من الرقابة والتوجيه إلى الثقة إلى أن التمكين مسألة درجة، فقد تمتد عملية تفويض صلاحيات اتخاذ القرار للعاملين لتشمل تشخيص المشكلة، واكتشاف الحلول، وتقييمها، واتخاذ القرار بصددها، وتحمل المسؤولية عن تنفيذه من خلال توفير استقلالية عالية للعاملين.

ب-فرق العمل:

إن العاملين الممكنين يجب أن يشعروا بأن العاملين في وحداتهم يمكن أن يعملوا معاً وبشكل جماعي في حل مشاكل العمل، وأن أفكارهم يتم احترامها وتؤخذ على محمل الجد، ويعتمد تطوير فرق العمل في :ويتطلب ذلك مستوى عالياً من الثقة المنظمة على توفر قائد قوي قادر على تقديم التوجيهات، والتشجيع، والدعم لأعضاء الفريق للتغلب على أي صعوبات قد تواجههم أثناء العمل

ج-التدريب:

يتطلب تمكين العاملين توفير تدريب مستمر ومنتظم لأجل تعلم المهارات الجديدة . وينبغي للمنظمة أن توفر نظام طموح لتطوير العاملين لكي يزودوا بالمعرفة والمهارات الضرورية كمهارات التفاوض، واتخاذ القرار، ومهارات حل الصراع ومهارات القيادة، فالجهود التدريبية تمكن العاملين من بناء المعرفة، والمهارات، والقدرات، ليس فقط لأداء أعمالهم، بل أيضاً تعلم مهارات واقتصاديات المنظمات الكبيرة.

د-الاتصال الفاعل:

يعتبر الاتصال الفاعل أحد العوامل الضرورية لبرنامج تمكين العاملين .ويدل توفر عنصر حرية الوصول إلى المعلومات الحساسة على درجة عالية من الاتصال داخل المنظمة إلى أن عرض المعلومات الحساسة للعاملين حول الحصة السوقية، وفرص النمو، واستراتيجيات المنافسين هي خطوات أساسية في الاتجاه الصحيح في رحلة برنامج التمكين .

هـ-التحفيز:

أن برنامج التمكين سيفقد الأرضية عندما لا توفر المنظمة المكافئات المناسبة، وبرنامج التمكين يتطلب نظام عوائد مختلف :العوائد المستندة إلى الأداء بدلاً من العمل، إذ أنه عندما تربط العوائد بالأداء تؤدي إلى زيادة دافعية العاملين نحو تحقيق غايات وأهداف المنظمة، عن طريق ربط مكاسبهم بنجاح المنظمة، والشكل التالي) يوضح العناصر الأساسية لخطة تمكين العاملين.

وثمة تأكيد على أن أهم خطوات الإصلاح التربوي هو أن يتم تمكين المعلمين، مما يؤدي في النهاية إلى تعزيز انتمائهم للمدرسة وتميز أدائهم وبالتالي تميز أداء طلابهم وتفوقهم على المستوى الوطني والمستوى الدولي ومشاركتهم في المسابقات الدولية التنافسية أكبر دليل.

ولتحقيق هذا الهدف المنشود هناك عدة آليات لتحقيق التمكين للمعلمين ، وهى ([99]):

أ- **الإعداد المتميز قبل الخدمة:**

ويعبر عن إدراك المعلمين أن المؤسسة المسئولة عن إعدادهم قبل الخدمة تحرص على تكوينهم وإعدادهم بصورة جيدة تشمل كل جوانب الإعداد ومجالاته النظرية والتطبيقية وتمكنهم من المرور بخبرات مشابهة في المستقبل، وتؤهلهم لما سيقومون به لاحقاً، فضلاً عن تدريبهم على كل ما يستجد.

ب- **المشاركة في صنع القرار :**

ويتعلق هذا البعد بمشاركة المعلمين في القرارات المدرسية الهامة التي تؤثر في عملهم بشكل مباشر، وبمشاركتهم فى المسؤولية للقرارات التى تتعلق بالميزانية، واختيار المعلمين، ووضع الجداول، وتخطيط المناهج والبرامج الأخرى .كما يؤكد هذا البعد أن المعلمين لديهم أفكار جيدة، وهم موضع ثقة لصنع القرارات، وهذا يؤكد ضرورة تنمية قدرة المعلمين على حل المشكلات.

ت- **توافر مزيد من فرص النمو المهني :**

ويشير هذا البعد إلى أن المدرسة تزود المعلمين بفرص النمو المهنى، والتعلم المستمر وتوسيع مهاراتهم طوال فترة عملهم، فيتمكن المعلمون من أن يكونوا أكثر معرفة بالتدريس، ويساعدهم ذلك على زيادة ذخيرتهم من استراتيجيات التعليم اللازمة لتمكينهم.

ث- **ارتفاع المكانة الاجتماعية والاقتصادية:**

وتشير إلى التقدير والاحترام المهنى الذ ي يحصل عليه المعلمون من الزملاء وهذا الاحترام مرده المعرفة والخبرة التي يتمتع بها المعلمون فضلا عن شعور المعلمين باحترام وتقدير أفراد المجتمع عامة.

ج- **زيادة الفاعلية والتأثير:**

ويشير هذا البعد لإدراك المعلمين لمهاراتهم وقدراتهم على مساعدة الطلاب على التعلم، وقدرتهم على إحداث التغييرات الإيجابية في تعلم الطلاب. وقد يتطور هذا الإحساس بالفاعلية عندما ينال الفرد معرفته بذاته، وأنه شخص كفؤ، وأنه يتقن المهارات الضرورية التي تؤثر في المخرجات المرجوة.

ح- **توافر مزيد من الاستقلالية :**

إدراك المعلمين بأن لديهم السيطرة على بعض جوانب عملهم، كالسيطرة على جدول المدرسة، والمنهاج، والكتب، والتخطيط للتدريس.

خ- **التأثير في الحياة المدرسية :**

إدراك المعلمين بأن لديهم تأثيرًا في المدرسة، ويعزز شعور المعلمين باحترام الذات شعورهم بأن الأعمال التي يقومون بها ذات قيمة، وبأنهم قديرون، ومختصون، وأنهم متميزون بإنجازاتهم.

ومما سبق يتضح أن مستوى أداء المعلم يرتبط ارتباطا وثيقا ببرامج إعداده وتنميته مهنيا و التي يفترض أن تتطور بتطور النظرة الحديثة إلى المعلم ، وتطور أدواره المختلفة في العملية التعليمية، وان المعلم في ظل النظم الحديثة للتربية لا بد له من امتلاك مجموعه من القدرات والمهارات التي تمكنه من القيام بالدور المرسوم له وتتنوع أساليب الإعداد في برامج إعداد المعلمين بحسب تنوع هذه البرامج ، وانه لابد من الاعتماد على المعلم ذي الكفاءة والمستوى العال، وذلك باستمرار في المحاولات الجادة المتواصل لتطوير أساليب الإعداد والتدريب للمعلم مع الاهتمام بالتنمية المهنية له ورعايته ماديا واجتماعيا. وذلك بالاعتماد على أهم الخبرات العالمية المتميزة في تمكين المعلمين، والتعرف على آلياتها ومميزاتها وكيفية الأخذ منها بما يناسب الأنظمة التعليمية في مؤسستنا التربوية.

الخطوة الثالثة: وصف وتحليل ثقافي لواقع تمكين المعلمين في ج.م.ع

تعد مصر من أوائل الدول العربية التي اهتمت بنظمها التعليمية وأعطت الاهتمام الأكبر للمعلم إيمانا منها بمسئوليتها عن إنجاح أو فشل أي نظام تعليمي، وهناك العديد من الجهود والإصلاحات التي تمت في مجال إعداد وتدريب ورفع مكانة المعلم في مصر بهدف تمكينه ومنها:

1)تمكين المعلم من خلال نظام إعداد متميز

تهتم مصر باختيار أفضل العناصر الطلابية للالتحاق بكليات إعداد المعلمين، وذلك لكون مهنة التدريس تتطلب فيمن يمارسها الكثير من الإمكانيات والصلاحيات. من خلال الاتي.

أ) نظام إعداد المعلم:

تعد كليات التربية، هي الكليات الجامعية، التي تعد المعلم إعدادا تخصصيا وتربويا، لتعليم المواد الدراسية وقيادة الأنشطة المدرسية المتضمنة في المناهج الدراسية، والمعتمدة في جميع المراحل التعليمية قبل الجامعية، وتشمل: كليات التربية العامة والبالغ عددها 26 كلية، وتوجد في كل الجامعات وكل المحافظات، وهي تُعِد معلم المواد العلمية والأدبية والتربية الدينية، إضافة لمعلمي التربية الخاصة.

بالإضافة لكليات التربية النوعية والبالغ عددها 17 كلية، وتعد معلمين للمواد الفنية والموسيقية والتكنولوجية، وبعضها يعد إخصائيين للإعلام التربوي. كليات التربية الرياضية وكليات التربية الفنية. كليات إعداد معلم التعليم الصناعى. كليات رياض أطفال، وتعد معلمين وميسرين للحضانات ورياض الأطفال. هذا بالإضافة إلى بعض أقسام الكليات الأخرى والبالغ عددها 70 كلية، والتي تعد معلمين للتعليم التجاري، وإخصائيين اجتماعيين، ومعلمي اقتصاد منزلي وتربية بيئية.

وتمنح هذه الكليات درجات البكالوريوس والليسانس. بالإضافة إلى درجات الدراسات العليا مثل الدبلومات ودرجات الماجستير والدكتوراه.

وتقبل هذه الكليات طلابا حاصلين على الثانوية العامة، يدرسون فيما يسمى بالنظام التكاملي الذى يحدد نسبة الجانب الأكاديمي التخصصي في برنامجه ب75%، والجانب التربوي ب20%، و5% للتدريب الميداني (التربية العملية)([100]).

و يتم إعداد المعلمين وفق أحدث المتغيرات والتحديات بهدف تمكين المعلمين من خلال نظام إعداد متميز يسير في اتجاهين : الأول النظام التكاملي ، والثاني النظام التتابعي ، وهما كالآتي[101]

(1) النظام التكاملي:

يقبل هذا النظام الحاصلين على الثانوية العامة، ثم يتمون دراستهم الجامعية لمدة أربع سنوات دراسية كاملة يحصلون بعدها على الشهادة التي تؤهلهم للتدريس وسمي بالنظام التكاملي؛ لأنه يدمج بين جوانب الإعداد الثلاثة، فضلا عن المواد الثقافية والقيام بالتدريب الميداني.

ولهذا النظام مميزات عديدة نوجزها فيما يلي:

- "أنه يهيئ للطالب منذ البداية أن يكون معلما مما يؤدي إلي التكيف مع مهنته، ويتيح الفرصة لقبول أعداد كبيرة تفي بحاجة البلاد ، بالإضافة إلي قلة التكاليف بالمقارنة بالنظام التتابعي"[102].
- وجود الأعداد التربوي جنبا إلى جنب مع الإعداد الأكاديمي.
- يعد الطالب نفسيا لتلقي العمل كمعلم بالتدريب العملي منذ الالتحاق بالكلية[103] .
- يعطى فرصة كبيرة للطالب المعلم ليكون لنفسه استراتيجية تربوية معها وتنمو معه حتى يؤمن بها ويطبقها بعد تخرجه بصورة أفضل[104].

وعلى الرغم من توافر العديد من المزايا للنظام إلا أن هناك بعض العيوب من أبرزها ما يلي:

- لا يلقى الإعداد الاكاديمي للمعلم العناية المطلوبة، ينظر الطلاب إلى لمواد التخصصية على أنها مواد دراسية أصلية، بينما ينظرون إلى المواد المهنية على أنها مواد إضافية ولا يعطونها نفس الاهتمام مما يضعف انتماءهم لها، عدم الترابط بين المواد الأكاديمية التخصصية والتربوية [105].

(2) النظام التتابعي :

وفيه يتم إعداد الطلاب في أحد التخصصات العلمية في إحدى الكليات غير التربوية، ثم يلتحق بكلية التربية لمدة عام أو عامين للحصول علي الدبلوم العام في التربية[106] يصبح بعدها مؤهلا تربويا، وسمي هذا النظام التتابعي لأنه يقوم علي الإعداد الأكاديمي أولا ثم يتبعه الإعداد المهني ثانيا.

ولهذا النظام مجموعة من المزايا: تزويد الطالب بخلفية معرفية ومهاري واسعة في مجال تخصصه، كما يساعد في سد العجز في التخصصات المختلفة وقت الحاجة في أقصر وقت ([107]).

وكذلك يوجد لهذا النظام أوجه قصور من أبرزها ([108]):

- زيادة نفقاته وتكاليفه وطول مدته، وأن خريجي هذا النظام غير معدين نفسيا للتدريس من البداية، وبالتالي لا يوجد لديهم الاستعداد النفسي للعمل كمعلمين مما يؤثر بالسلب على أدائهم.

ومما سبق يتضح أن كلا النظامين التتابعي والتكاملي له أهدافه وأنهما يوجدان جنب إلى جنب في كثير من دول العالم المتقدم، كما أن لكل نظام وظيفته التي لا يستطيع أن يفي بها النظام الآخر، وتتعرض الدراسة فيما يلي لنظم الدراسة في كليات الإعداد.

ب) جوانب الإعداد: –

تنوعت طرق ونظم إعداد في مختلف العصور كما اختلفت فلسفة هذا الإعداد، فالبعض نظر إليه علي أنه مجرد إتقان المادة أو المواد التي يقوم المعلم بتدريسها والبعض الآخر نظر إلي ضرورة إعداده إعدادا خاصا لمهنته باعتباره مربيا ورائدا اجتماعيا[109].

ويتضمن إعداد المعلم هذه الجوانب الثلاثة والتي تمثل الأبعاد المختلفة لعملية الإعداد وتسعي إلى تمكين المعلم، وفيما يلي عرض لهذه الجوانب:

(1) الإعداد الأكاديمي:

و يهتم بإعداد المعلم في المادة أو المواد التخصصية سيقوم بتدريسها، ويعتبر الإعداد الأكاديمي محور عملية الإعداد وأي خلل أو ضعف في هذا الجانب يؤثر سلبا علي قدرات المعلم المهنية، ويجب أن تتوخي في إعداد المعلم في هذا الجانب مظهرين أساسين[110]:

- إكسابه طرق التفكير العلمي، وتنمية قدرته على حل المشكلات وقدرات التفكير الناقد.
- تزويده بأحدث ما وصل إلي العلم من حقائق حتى يتيسر له القدرة على متابعة التقدم العلمي.

(2) **الإعداد التربوي:**

هو تزويد الطالب بالمعلومات والمهارات التي تمكنه من القيام بمهنة التدريس خير قيام، والإعداد المهني هو الذي يحول التعليم من حرفة إلي مهنة لها أصولها العلمية ودستورها الخلقي، وهذا الإعداد يتعلق بالطرق والأساليب والأدوات التي تمكن المعلم من فهم تلميذه كشخصية لها خصائصها كما تمده بالطرق والأساليب التربوية التي تمكنه من استكشاف طاقات التلميذ[111].

(3) الإعداد الثقافي:

المعلم كقائد اجتماعي يشمل دوره مستويين يتعلق الأول بتلاميذه أما الثاني فيتعلق بالمجتمع الذي يعمل فيه ، فإنه مطالب بأن يسهم في تقدم مجتمعه من خلال إسهامه في صناعة الوعي لدي الناس واستثارة اهتمامهم ، وغرس لاتجاهاتهم الملائمة بين المدرسة والبيئة المحيطة بها[112].

ومما سبق يمكن القول إن هناك جهودا عدة بهف تمكين المعلم بدءاً من توسع الدولة في إنشاء كليات التربية وعددها إلى 27 كلية تربية تابعة للجامعات المختلفة يتم إعداد المعلمين فيها على النظام التكاملي والنظام التتابعي. ويتضمن التقسيم الثلاثي للإعداد المتكامل للمعلم يرتبط

بنظرية فعالية التدريس، ولكي يكون المعلم فعالا في تدريسه يجب أن يتوافر فيه الشروط الثلاثة السابقة

2) المشاركة في صنع القرار

نفذت وزارة التربية والتعليم العديد من الجهود لدعم اللامركزية داخل المدارس مما يسهم في مشاركة المعلم في اتخاذ بعض القرارات داخل المدرسة، ومن أهم تلك الجهود ما يلى[113] :

أ- **تجربة الإسكندرية** بدأت التجربة بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم ومركز الإسكندرية للتنمية والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، وذلك بتطوير مجالس الآباء والمعلمين إلى مجالس للأمناء ويكون لها صلاحيات إدارية ومالية واسعة. وتفويض السلطة للإدارة المدرسية.

ب- **تجربة مدارس المجتمع:** تتم هذه المبادرة بالتعاون مع اليونيسيف منذ عام 1992، وقد بدأت التجربة بعدد 4 مدارس والآن عددها 352 مدرسة بمحافظات (سوهاج، أسيوط، قنا).

ج- **مدارس الفصل الواحد: تأسست** عام 1993، حيث بدأت التجربة بعدد 211 مدرسة. وقد وصل عدد مدارس الفصل الواحد إلى 3147 مدرسة، وتمت بجهود حكومية، مع توفير فرص تعليم للبنات في أماكن إقامتهن دون معوقات تحول دون تعلمهن.

د- **المدارس الصديقة للفتيات: تمت** خطوات تنفيذها بالتعاون مع المجلس القومي للأمومة والطفولة والوزارات والمحافظات المعنية، في إطار مبادرة تعليم الفتيات. من خلال المشاركة المجتمعية في المناطق النائية المحرومة، لدعم المشاركة المجتمعية ودعم اللامركزية.

ويتضح من الجهود السابقة أن مصر تتجه نحو تطبيق اللامركزية في المدارس مما يسهم في زيادة مشاركة المعلم في صنع واتخاذ القرارات المدرسية، وبالتالي يصبح للمعلم دورا فاعلا داخل المدرسة مما يساعد على تمكينه بصورة أكبر. حيث إن مشاركة المعلم في صنع واتخاذ القرارات يحتاج أن تتبنى المؤسسة في البداية نمطا جديدا في الإدارة يساعد ويحفز المعلم على مشاركة حقيقية وفاعلة وهو النمط اللامركزى. كما أن تطبيق هذا النمط الجديد داخل المدارس المصرية يحتاج لأليات عدة لترسيخه كثقافة مؤسسية.

وبناء عليه ظهرت آليات لتفعيل اللامركزية داخل المدارس مما يسهم في زيادة مشاركة المعلم في صنع واتخاذ القرارات وهذه الأليات مثل [114]:

- تطوير مجالس الآباء والمعلمين إلى مجالس للأمناء لها صلاحيات إدارية ومالية أوسع،
- إنشاء مجالس تعليم بكل مديرية تعليمية، برئاسة المحافظ، وبلغ عددها 27 مجلسًا بمحافظات الجمهورية المختلفة. تضم هذه المجالس ممثلاً عن المجلس المحلى للمحافظة، ورجال أعمال، وأساتذة جامعات، وممثلين لكليات التربية، والآباء.

- إصدار قرارات جديدة لدعم اللامركزي كإصدار لائحة مالية محلية لإيجاد موارد مالية مستمرة للمدرسة لتوفير حوافز للعاملين – تدريب المعلمين..
- تشكيل لجان تعليم على غرار تجربة مدارس المجتمع بالمحافظات، وقد تم تشكيل عدد 19 لجنة تعليم بـ 19 محافظة وبقية المحافظات تأتى تباعًا.
- تنفيذ برنامج تدريبي لتلبية متطلبات اللامركزية، وقد شمل التدريب، تنمية المهارات الإدارية والسلوكية للمتدربين وتزويدهم بأساليب الإدارة الحديثة، تنمية المهارات والخبرات لدى المتدربين والتأكيد على مسئولياتهم عن تطوير وتحسين وتبسيط نظم العمل.
- إعادة هيكلة الإدارة المدرسية وتحديد معدلات ومستويات وظائفها. بالقرار الوزاري رقم 262 لسنة 2003، وتبعه القرار الوزاري رقم 28 لسنة 2004 والذي حدد اختصاصات مختلفة عن القرار السابق، ثم جاء القرار الوزاري رقم 250 لسنة 2005.
- ومؤخرا تضمنت الخطة الاستراتيجية للتعليم 2007/ 2012 برنامجين لدعم الإدارة الذاتية للمدرسة مما يسمح للمعلم بالمشاركة في صنع واتخاذ القرارات، وهما[115]:.
- الإصلاح المتمركز على المدرسة: ويهدف لدعم المدارس والمجتمع المحلي لممارسة الإدارة المتمركزة على المدرسة، لتتمكن كل مدرسة من تحسين أدائها والارتقاء بجودة مخرجاتها وصولاً إلى الاعتماد التربوي وضمان الجودة.
- التأصيل المؤسسي للامركزية: ويهدف إلى دعم القدرة المؤسسية للمنظومة التعليمية بما يحقق كفاءة وفعالية النظم، والتأصيل المؤسسي للامركزية في المنظومة التعليمية.

ومن هنا يمكن القول إن هناك جهودا عدة لتشجيع آلية مشاركة المعلم في اتخاذ القرارات بالمدرسة والتي حددتها القوانين من خلال مجالس الأمناء والآباء والمعلمين والتي تتيح إلى تحقيق مزيد من المشاركة للمعلم في الإدارة والتقويم والمتابعة وصنع واتخاذ القرارات، وبالتالي يساهم المعلم مع إدارة المدرسة في تحقيق أهداف المدرسة، ومتابعة تنفيذها، وتذليل الصعوبات التي قد تواجهها، والتي تنم عن مشاركة حقيقة في اتخاذ القرارات للمعلم.

وبالرغم من هذه المجهودات المبذولة لزيادة تمكين المعلم خلال تفعيل ألية مشاركته في صنع واتخاذ القرارات، إلا أن هناك مشكلات واجهت نجاح تنفيذ هذه الجهود، وقد تناولتها التقارير، والتي أظهرت انخفاض مستوى مؤشرات الأداء الخاصة بنسبة المدارس التي تستخدم أسلوب الإدارة المتمركزة على المدرسة والتي بلغت (35.2%) و نسبة المدارس التي تم تدريب الإدارة المدرسية بها في النواحي الإدارية والمالية ونظم المتابعة والتقويم واستخدام نظم الإدارة المدرسية والتي بلغت صفر% كما أن برنامج اللامركزية لم ينفذ كاملا وفقا لما جاء بالخطة الاستراتيجية [116].

بالإضافة إلى هذا يشير الواقع إلى ضعف تلك الأجهزة في القيام بدورها، وذلك نتيجة للمركزية الشديدة التي تتم من خلالها إدارة نظام التعليم بمصر، فضلًا عن ضعف الإدارة المدرسية في القيام بدورها. حيث تناول تقرير المركز القومي للامتحانات ([117])، ضعف اهتمام الإدارات المدرسية بالمدارس بتفعيل اجتماعات مجلس الآباء والمعلمين، وعدم مناقشة أولياء الأمور لمشكلات التلاميذ وبعض الحالات السلوكية المنحرفة في اجتماعات مجلس الآباء.

ومما سبق يتضح وجود العديد من المشكلات والتحديات التي حالت دون نجاح الجهود الساعية نحو مشاركة المعلم في صنع واتخاذ القرارات بهدف تمكينه، والتي أبرزتها التقارير والدراسات، وبالتالي صعوبة الارتقاء بجودة أداء المعلم، والمؤسسة التعليمية بأكملها ومن هنا يصعب الوصول إلى التميز والمنافسة العالمية مع النظم التعليمية الأخرى.

3) زيادة تأثير وفاعلية المعلم

هناك العديد من الآليات التي تبذلها وزارة التعليم لتمكين معلميها، بزيادة فاعلية المعلم داخل المؤسسة التعليمية وداخل الفصل الدراسي وقد اتضح هذا من خلال الحديث عن مجلس الأمناء والآباء والمعلمين لكونه يهدف لمزيد من اللامركزية بحيث تتاح الفرصة للمعلم للتعبير عن ذاته ورأيه وبالتالي يتحقق مبدأ الفعالية الذاتية بمشاركته في عدة جوانب منها الإدارة والتقويم والمتابعة وصنع اتخاذ القرار، بالإضافة إلى الارتقاء بالعملية التعليمية والتغلب على المشكلات والمعوقات التي قد تعترضها بالتعاون بين الأمناء والآباء والمعلمين، كما تزداد فعاليته بإتاحة مزيد من فرص المساهمة الفعالة مع إدارة المدرسة في وضع خطة متكاملة لتحقيق تطوير للمدرسة، مع متابعة تنفيذها، وتذليل الصعوبات، والعمل على دعم العملية التعليمية وتطويرها، ومتابعة تنفيذ الأنشطة التربوية بالمدرسة .

4) توفير مزيد من فرص النمو المهني

هناك جهودا عدة للتنمية المهنية للمعلمين في ج.م.ع. باعتبارها آلية لتمكينه ومنها:

أ- **التأهيل المعلمين:** بالقرار رقم 86 لسنة 2002م، بموجب القرار الوزاري رقم 85 لسنة 1994م وتعديلاته تم تأهيل معلمي اللغتين الإنجليزية والفرنسية من غير المتخصصين، كما تم تأهيل معلمي الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي من خريجي دور المعلمين والمعلمات "التي ألغيت عام 1988" بكليات التربية ببرنامج "التأهيل التربوي لمعلمي الحلقة الابتدائية" للحصول على درجة الليسانس أو درجة البكالوريوس [118].

ب- **التدريب أثناء الخدمة:** يعتبر تدريب المعلمين عملية مكملة لعملية إعدادهم خاصة وأنها تأتى بعد احتكاك المعلمين بالميدان ، بهدف تنميتهم مهنياً وربطهم بما يستجد من خلال: [119]

- التدريب الذي تتولى تنفيذه إدارات التدريب بمديريات التربية والتعليم والإدارات التابعة.

- التدريب الذي تتولى تنفيذه هيئات متعاونة مثل: كليات التربية بالجامعات المختلفة، مركز تطوير المناهج، مركز التطوير التكنولوجي ودعم اتخاذ القرار.
- التدريب باستخدام تكنولوجيا التعليم عن بعد(V.C.) وهو من أحدث الوسائل في التدريب.
- ابتعاث المعلمين للتدريب إلى المملكة المتحدة، والولايات المتحدة، وفرنسا، وإيرلندا.
- تدريب المعلمين داخل المدارس ويمثل اتجاها تربويا يهتم بالتنمية المهنية الشاملة للمعلمين.

ج- **التنمية المهنية:** تم إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين، بالقرار الجمهوري رقم (129)لسنة 2008 بتنظيمها وتحديد اختصاصاتها، كما صدر قرار رئيس مجلس الوزراء رقم (1322) لسنة 2008 بتشكيل مجلس إدارتها، وتتولى الأكاديمية المهام الآتية([120]):-

- وضع الاستراتيجيات الخاصة بالبرامج التدريبية وقدرتها على تحقيق تنمية مهنية مستمرة.
- متابعة التقدم العلمي والمهني والتربوي والخبرة الدولية في الحقل التربوي وتقديمه للمعلمين.
- تصميم وإعداد برامج تدريبية متميزة للتنمية المهنية لجميع المستويات للعاملين.
- توفير الاستشارات الفنية للمؤسسات المعنية والمهتمة في مجال التعليم والتدريب.
- وضع معايير التدريس والإشراف التربوي واعتماد البرامج وفق المعايير المعتمدة.
- اعتماد معايير الترقي للعاملين في مجال التدريس والإشراف.
- دعم وحدات التدريب والتقويم في المدارس للارتقاء بالأداء المهني للمعلمين.
- إدارة برامج تدريبية متقدمة من خلال شراكة فاعلة مع الجامعات والمراكز التدريبية.
- متابعة نمو ملفات إنجازات المعلمين ووضع الخطط التدريبية للارتقاء بها.
- توفير نظم وقواعد معلومات عن المعلمين ومؤهلاتهم ومهاراتهم وخبراتهم التدريســـية وبرامج التدريب.

د- **البعثات الخارجية:** تقوم الوزارة بإيفاد عددًا ليس بالقليل من معلميها إلى العديد من الدول المتقدمة في بعثات تدريبية لرفع مستواهم العلمي والمهني والمهارى، بما ينعكس على العملية التعليمية بشكل عام، ويتم اختيار أفضل العناصر من المعلمين لتحقيق الاستفادة من برامج التدريب التي تتاح لهم في تلك الدول، وقد بلغ عددهم في سبتمبر 2004، حوالى 10870 موفدًا ([121]).

ومؤخرا تضمنت الخطة الاستراتيجية للتعليم2012/ 2017 برنامج الموارد البشرية والتنمية والمهنية بهدف تمكين المعلمين من خلال بناء نظم إدارة الموارد البشرية لتوفير وتنمية الكوادر المؤهلة القادرة على تحقيق رسالة الوزارة في تعظيم العائد من رأس المال البشرى على المستوى القومي [(122)].

وعلى الرغم من تلك الجهود فهناك مشكلات تواجه نجاح تنفيذ آلية التنمية المهنية للمعلم وبالتالي تؤثر على تمكينهم، حيث اتضح أن مستوى إنجاز البرنامج منخفض نسبياً حيث إن نسبة تحققه وصلت إلى حوالي 41%. ويرجع السبب في ذلك إلى عدم اعتماد الهيكل التنظيمي الجديد للوزارة مما أثر بنسبة كبيرة على الهدفين الأول والثاني وبالنسبة للهدف الثالث فقد تأثر إلى حد ما بعدم وجود ميزانية لتنفيذ البرامج التدريبية الخاصة بهذا الهدف [123] .

ومما سبق يتضح وجود العديد من المشكلات والتحديات التي حالت دون تنفيذ ونجاح برامج التنمية المهنية للمعلم، والتي أبرزتها التقارير، الأمر الذي يؤدي إلى ضعف بل وفشل تنفيذ الخطة الإصلاحية في مصر، وبالتالي صعوبة تمكين المعلمين والذي يعتبر هو أساس الارتقاء بجودة النظام التعليمي ككل، حتى يمكن له الوصول إلى التميز والمنافسة العالمية.

5) تقدير وارتفاع مكانة المعلم

وفي هذا الإطار تم عقد المؤتمر القومي لإعداد المعلم ورعايته ، وقد اتخذت عدة إجراءات فيه([124]) :

- "رفع الحوافز لجميع المعلمين إلى 25% من الأجر الأساسي وذلك من بداية عام 1999.
- زيادة مكافأة مديري ونظار المدارس إلى 100%.
- استحداث مكافأة لأعمال امتحانات النقل بجميع المراحل، ثم ازدادت حتى وصلت إلى 170 يوم.
- دعم مستشفيات المعلمين، واعتمادات الرعاية الاجتماعية والثقافية لهم.
- زيادة المعاشات ليصبح معاش عضو النقابة 85 جنيهاً بدلا من 40جنيهاً.
- دعم صـــندوق الزمالة للمعلمين من20 شـــهرًاًفي 1992 حتى وصـــل إلى 32 في 1999."

بعد ذلك انطلقت الدولة نحو الاهتمام بتحسين أحوال المعلم المادية والاجتماعية والتربوية، فقامت الوزارة باتخاذ بعض الإجراءات لتحسين أوضاعه، ومنها ما يلى([125]):

- رفع الحوافز: بنسبة 25% من الأجر الأساسي، لمدة 12 شهرًا لجميع العاملين بالتعليم يناير 2005.
- زيادة مكافأة الامتحانات إلى 200 يوم بنسبة 5 % من الراتب الأساسي، بحد أدنى 9 ج لليوم
- زيادة معاش عضو النقابة إلى 100 جنيه، ودعم صندوق الزمالة للمعلمين أصبح 32 شهرًا.
- صرف مقابل جهود غير عادية للمعلمين بالمناطق النائية التي يحددها المحافظ المختص، بمبلغ 100 جنيه شهريًا، وعدد 5 من القيادات المدرسية يحددهم المحافظ المختص أيضًا.

- الرعاية الصحية: مشروع الرعاية الصحية للمعلم لتوفير خدمة صحية راقية، وبدأ عام 2003، ويعنى رعاية صحية متميزة للمعلم وزوجته، واثنين من أبنائه، والقيام بفحص دوري له.
- حاسب لكل معلم: تم التعاقد مع وزارة الدفاع والإنتاج الحربي والهيئة العربية للتصنيع بتاريخ 2002/11/18؛ لتوفير كمبيوتر شخصي يمتلكه المعلم بسعر اقتصادي وبالتقسيط..
- **تعديل سياسات الترقي:** صدور قرار وزاري بتحديث الهياكل الإدارية للمدارس على نطاق المدرسة.
  - صدر قرار وزاري بمعايير شغل الوظائف القيادية من حيث المعارف والمهارات والاتجاهات.
  - ربط الترقي بعمليات التدريب والكفاءات الملائمة لكل وصف وظيفي من خلال جدول للترقيات على أساس الجدارة والكفاءة ([126]).

ومع تحليل **الوضع المالي** المتوقع وفقا للتقارير والنشرات الرسمية لبعض المعلمين لم يحقق الهدف منه ، حيث أشار تقرير اليونسكو ،أن نسبة ما ينفق على التعليم إلى الناتج المحلى الإجمالي قد تزايدت في السنوات الأخيرة ، ولكن هذا يرجع بصورة أساسية إلى التوسع في استيعاب المزيد من الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، عدم حدوث تحسن ملحوظ وقوى في دخول المعلمين ،وأن مصر لم تصل إلى نسبة 6% من الناتج المحلى الإجمالي ، وهى النسبة التي طالبت اللجنة الدولية للتعليم من أجل القرن الحادي والعشرين بضرورة الوصول إليها ([127]).

مما سبق يتضح أن مصر تخطو خطوات واسعة نحو تطبيق آليات تمكين المعلم من خلال إتاحة مزيد من الحرية للمعلم في اتخاذ القرارات والمشاركة، كما توفر المزيد من فرص التنمية المهنية للمعلم ورفع مكانته اقتصاديا واجتماعيا، مما يضمن تمكينه، وعلى الرغم من كل الجهود السابقة، إلا أن هناك فجوات في كل آلية لتمكين المعلم مما يؤدى لضعف فاعلية تمكين المعلم في مصر.

القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في تمكين المعلم في ج. م. ع. :

بعد عرض ووصف الجهود المصرية في مجال آليات تمكين المعلم والمشكلات التي تعاني منها كل آلية مما يضعف ويحد من جهود تمكينه في مصر، تتناول الدراسة أهم القوى والعوامل الثقافية ذات العلاقة والمؤثرة في تلك الجهود، والتي تقف خلف عدم فعاليتها بالصورة المرجوة.

فهناك علاقة تأثيرية متبادلة بين النظام التعليمي والأوضاع الاقتصادية لأى مجتمع، فعند النظر للاقتصاد المصري نجد أن الأركان الرئيسية له قائمة على سياسة الانفتاح الاقتصادي وبرنامج التثبيت والتكيف وتحرير الأسعار وإلغاء الدعم أو تقليصه تقليصا شديدا وإطلاق العنان لألية السوق

في تحديد الأسعار، وقد ساهمت هذا السياسات وغيرها في تدفق ضخم للمنتجات المستوردة مما ساعد على تسارع معدلات زيادة الاستهلاك المحلى([128]).

بالإضافة لعمليات تحرير التجارة وتحرير الاقتصاد والانفتاح على الخارج خطت مصر خطى أخرى على نفس الطريق منها الانضمام إلى منظمة التجارة العالمية وتوقيع اتفاقية مراكش مما ترتب عليه التعرض لمنافسة أشد من جانب المؤسسات والمنتجات الأجنبية، بالإضافة لهذا اتجهت لإقامة مناطق تجارة حرة مع عدد من الدول العربية وانضمت لاتفاقية منظمة التجارة العربية الكبرى، كما انضمت إلى الكوميسا الشوق المشتركة لدول الرشق والجنوب الأفريقي. ([129])

وتتضح علاقة النظام الاقتصادي بالتعليم في صورة مساهمة النظام الاقتصادي في تحسين وتطوير النظام التعليمي، فعلى الرغم أن مصر حققت طفرة كبيرة في تحقيق العديد من الأهداف الخاصة بزيادة معدلات الاستيعاب وخفض معدلات التسرب، والاهتمام برفع مكانة المعلم اقتصاديا واجتماعيا بهدف تمكينه، إلا أن هذا لم يتواكب مع توفير التمويل اللازم لرفع المرتبات والمكافآت وتوفير برامج تدريبية وزيادة نسبة البعثات والمنح للمعلمين ما أدى إلى تدهور أحوال المعلمين ماديا واجتماعيا وأصبح المعلم عدم ملاءم ليس فقط لاحتياجات سوق العمل بل ولمتطلبات التنمية بمعناها الواسع.

وربما يرجع هذا التدهور بسبب العوامل السياسية التي تتصف بالنمط المركزي فالجانب الأعظم من الإنفاق العام على التعليم في مصر مازال يحدد مركزيا خاصة في مرحلة التعليم قبل الجامعي .ورغم الزيادة المطلقة في حجم الإنفاق العام على التعليم ، إلا أن نسبة هذا الإنفاق لجملة الإنفاق العام ولجملة الناتج المحلي قد شهدت تراجعا في السنوات الأخيرة ، وهو ما انعكس بشكل واضح في انخفاض متوسط نصيب الطالب من الإنفاق العام على التعليم([130]).وكذلك مرتبات ومكافآت المعلمين.

كما كان للعامل الاقتصادى أثرا واضحا فقد أوضحت دراسة وجود درجة عالية من عدم الكفاءة في الإنفاق العام على التعليم في مصر حيث إن النسبة العظمى من هذا الإنفاق توجه للإنفاق الجاري وليس الاستثماري، وتستحوذ الأجور وتعويضات العاملين على النصيب الأوفر من هذا الإنفاق، خاصة في مرحلة التعليم قبل الجامعي) حوالي ٨٨%)، وجزء كبير من هذه الأجور يتم توجيهه للإداريين وغير الأكاديميين وبالتالي تهمل الجانب التطوري والمكافأة والجوائز وللبحوث وللمبدعين من المعلمين.

كما أنه يمكن الاستدلال على عدم كفاءة الإنفاق العام على التعليم بصورة غير مباشرة من خلال مؤشرات مثل ارتفاع معدلات الأمية والبطالة بين المتعلمين وانخفاض معدلات العائد على التعليم وتراجع نوعية التعليم بصفة عامة ([131]).

ومما سبق يتضح أن **للعامل الاقتصادي** تأثير واضح فزيادة معدلات التضخم للدين الداخلي والخارجي تسببت في ضعف المخصصات المالية لقطاع التعليم[132]. وبناء عليه تم تخصيص قرابة 9% للتعليم من الناتج القومي، وتبلغ رواتب المعلمين والإداريين منها 89%. مما يعكس أن السياسات المالية لم تعطى لبرامج تطوير المعلم وتنمية ورفع مكانته القدر المناسب من الناتج القومي، مما يؤثر بالسلب على أدائه وعلى جودة التعليم عامة وعدم ملاءمة مخرجاته لمتطلبات الجودة والتنافسية[133].

في ضوء ما سبق يلاحظ أن مصر تسعى في توجهها الاقتصادي نحو الرأسمالية، من خلال تبنيها سياسات الانفتاح الاقتصادي وتشجيع الاستثمارات الأجنبية والعربية والإقليمية وبناء تحالفات عربية وإقليمية وعالمية أيضا مع الأخذ باقتصاديات السوق بهدف تطوير الاقتصاد المصري وتحقيق التنافسية والتميز. وهذا الانفتاح يتم في ظل قصور في معدلات الإنفاق على التعليم وعلى جهود الاهتمام بتمكين المعلمين وتنميته مهنيا وترقيته اجتماعيا واقتصاديا.

وتعتبر هذا من أحد أسباب عدم نجاح برامج تمكين المعلم المتضمنة بالخطط الاستراتيجية للوزارة، حيث اتضح أن مستوى إنجاز البرامج منخفض نسبياً حيث إن نسبة تحققه وصلت إلى حوالى41%. ويرجع السبب في ذلك إلى عدم وجود ميزانية لتنفيذ البرامج الخاصة بهذا الهدف [134] .

بالإضافة لهذا يكشف تقييم مؤشرات جودة المدخلات التعليمية في مصر عن تواضع أداء قطاع التعليم الحكومي، كما يكشف أن أداء المعلمين, وعلى الرغم من الخطوات التي تم اتخاذها بشأن الكادر الخاص بالمعلمين وإنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين قد جاءت بالأساس لعلاج تلك المشكلات, إلا أنه يصعب الجزم بتأثيرها على جودة مخرجات التعليم (135).

وهنا يتضح أن جهود تنمية وتمكين المعلم ما هي إلا حبر على ورق لا تفعل ولا يتم توفير الموارد المالية والإمكانات اللازمة لنجاح تنفيذ برامج الوزارة.

وبعد قيام ثورة 25 يناير عاد الاهتمام بالتعليم ، حيث اهتم دستور ٢٠١٤ ([136]) بقضايا التعليم اهتماما بالغا، وخصص لها خمس مواد كاملة . وللمرة الأولى تم تخصيص نسب محددة من الناتج القومي الإجمالي لكل مرحلة من المراحل لتعليمية، تلتزم الحكومة بها بحلول موازنة ٢٠١٦/.٢٠١٧.

وتنص المادة (١٩ (من الدستور على أن" التعليم حق لكل مواطن، هدفه الشخصية المصرية والحفاظ على الهوية الوطنية، وتأصيل المنهج العلمي في التفكير، وتنمية المواهب وتشجيع الابتكار، وترسيخ القيم، وإرساء مفاهيم المواطنة والتسامح وعدم التمييز. وتلتزم الدولة بتخصيص نسبة من الإنفاق الحكومي للتعليم لا تقل عن ٤ %من الناتج الإجمالي تتصاعد تدريجيا حتى

تتفق مع المعدلات العالمية، وتشرف الدولة عليه لضمان التزام جميع المدارس والمعاهد العامة والخاصة بالسياسات التعليمة لها.

وتنص المادة (٢٢) على أن" المعلمون وأعضاء هيئة التدريس ومعاونوهم الركيزة الأساسية للتعليم وتكفل الدولة تنمية كفاءاتهم العلمية، ومهاراتهم المهنية، ورعاية حقوقهم المادية والأدبية، بما يضمن جودة التعليم وتحقيق أهدافه".

وهنا يتضح تأثير العامل السياسي الذي تمر به البلاد بعد ثورة 25 يناير، فقد حظي التعليم والمعلم بصفة خاصة باهتمام خاص من قبل رجال الساسة في ذلك الوقت، وذلك انعكاسا للأوضاع المجتمعية السائدة، والتي تنادى بالديمقراطية والمشاركة في الحياة السياسية والتي انتقلت بدورها للحياة المدرسية وطالبت بضرورة مشاركة المجتمع المدرسي في القرارات المدرسية وعلى وجه الأخص المعلم. ومن هنا أصبح للمعلم دور في القرارات المدرسية.

كما ظهر تأثير **العامل السياسي** على التعليم أيضا متمثلا في الفكر السياسي السائد داخل المجتمع المصري القائم على المركزية، فبرغم شروع الحكومة المصرية في تطبيق اللامركزية في مجال التعليم لزيادة صلاحيات المدرسة ماديا وإداريا وتربويا في صنع القرار.

وبالرغم من رفع شعار التخطيط بالمشاركة مؤخرا، فإن أسلوب وضع الخطط ورسم السياسات لم يتغير كثيرا عن ذي قبل فيما عدا إتاحة الفرصة لعدد محدود للغاية من كبار الرأسماليين للاشتراك مع الحكومة في مناقشة السياسات والتحاور حول التعديلات المطلوبة في التشريعات القائمة، ولم تزل أعمال التخطيط ورسم السياسات والرقابة على تنفيذها تتم دون مشاركة كافية من معظم الأفراد المعنيين، أو دون مشاركة على الإطلاق([137]) .

و قد تراجعت مكانة التخطيط بدرجة أشد في أعقاب قرار أغسطس 2006 بإلغاء وزارة التخطيط والاكتفاء بوزير للتنمية الاقتصادية لتولى الاختصاصات التي كان يعهد بها إلى وزير التخطيط ([138]).

وعلى الرغم مما تشير إليه الوثائق الرسمية للجهود التي تدعم اللامركزية وزيادة مشاركة المعلم في قرارات المدرسة، إلا أن الواقع يشير إلى ضعف تلك الأجهزة في القيام بدورها، وذلك نتيجة للعامل السياسي المتسم بالمركزية الشديدة التي تتم من خلالها إدارة نظام التعليم بمصر، فضلًا عن ضعف الإدارة المدرسية في القيام بدورها. حيث تناول تقرير [139]، ضعف اهتمام الإدارات المدرسية بالمدارس بتفعيل اجتماعات مجلس الآباء والمعلمين، وعدم مناقشة أولياء الأمور لمشكلات التلاميذ وبعض الحالات السلوكية المنحرفة في اجتماعات مجلس الآباء.

كما كان **للعامل الاجتماعي** أثرا واضحا على النظام التعليمي متمثلا في الزيادة السكانية حينما لا تستغل مصدر قوة تعتبر تحد كبير حيث بلغ عددهم 91 مليون نسمة كما تشكل الفئة العمرية

14 سنة ثلث السكان تقريبا، و غالبية السكان على نسبة 7% في شريط ضيق على جانبي النيل ودلتاه، وهذا الكم وتوزيع السكان يجعل من الصعوبة وعجز في عدد المدارس وكثافات في الفصول، واختفاء الملاعب والأنشطة مما يمثل عبئا كبيرا على المعلم وزيادة العبء التدريسي [140] .

ومما سبق يمكن أن يقال إن كثافة الفصول والعجز في توفير الوسائل التكنولوجية الحديثة والمعينة من أكبر التحديات التي تواجه معلمي اليوم مما يؤثر على فاعليته وتأثيره داخل الفصل مع طلابه.

ومما سبق يتضح أن أوضاع المعلم، ومكانته تتصدع ويعتريها الذبول من حيث تخلت المؤسسات التربوية والحكومات عن دعم المعلم وحمايته ومؤازرته ثم حرمانه من بعض الامتيازات المادية والمعنوية التي تشد أزره، كالمشاركة في اتخاذ القرارات التربوية أو المشاركة في تصميم المناهج وبنائها وتقييم نفسه وزملائه وقياداته وحتى قرارات تحديد الجدول الدراسي للمعلمين نادرا ما يشارك فيها المعلمون، فهي عادة في يد الوكيل المسئول وربما يؤخذ رأي المعلم الأول فقط. وفرص النمو المهني غير فعالة

ومن هنا فالتعليم في حاجة ماسة للتطوير والإصلاح وخاصة المعلم باعتبار العمود الفقري للعملية التعليمية خاصة في ظل التحديات التي تواجه المجتمع والتي تؤثر أيضا على المؤسسة التعليمية، مما يستوجب ضرورة البحث عن آليات حديثة ومطبقة في عدة دول لتمكين المعلمين وقد ثبت نجاحها لتحسين أداء المعلمين مما يسهم بالارتقاء بجودة أداء طلابه مما ينعكس على المؤسسة التعليمية بأكملها ومن هنا يسهل الوصول إلى التميز والمنافسة العالمية مع النظم التعليمية الأخرى.

الخطوة الرابعة: وصف وتحليل ثقافي لآليات تمكين المعلمين في سنغافورة

ارتكز التحول الاقتصادي في سنغافورة على تنمية العنصر البشرى من خلال التعليم، وأكدت سنغافورة على دعمها الكامل للتنمية البشرية ([141]). كما اعتبرت أن أداء المعلم له تأثير أكبر على التحصيل العلمي للطلاب من أي عامل أخر كما يزيد من فعالية أداء الطالب والتي تختلف على نطاق واسع، ومن هنا فقد شرعت وزارة التعليم بالعمل على تعزيز المعرفة لدى معلميها ولدى كافة القوى العاملة بالتعليم لتقديم خدمة أفضل للطلاب وتوفير أليات عدة لتمكين وتنمية معلميها ([142]).كما يلى:

1) تمكين المعلم من خلال نظام إعداد متميز

يعتبر المعلم المفتاح الحقيقي لجودة نظام التعليم في سنغافورة، هذا هو المبدأ الأساسي الذي تنطلق منه قوة النظام التعليمي وبدأت تنتج معلمين ذو نوعية قادرة على تلبية احتياجات المتعلمين

ولديها نماذج جيدة للتعلم والتدريس المؤسسة الرئيسية لإعداد المعلم في سنغافورة **المعهد الوطني للتربية (NIE)**. حيث يقدم برامج لإعداد المعلم، وبرامج تنمية مهنية، بالإضافة لبرامج للقيادة التنفيذية ولمديري ورؤساء الإدارات والقيادات الأخرى بالمدارس. كما كان أداء طلاب سنغافورة جيدا في الاختبارات الدولية الأخيرة في (PISA) و (TIMSS) ([143]).

وتم تأسس المعهد الوطني للتربية عام 1950 تحت اسم كلية تدريب المعلمين، ومنذ ذلك الوقت اعتبر المعهد من المؤسسات الرائدة في إعداد المعلمين على مستوى العالم.

ويقدم المعهد برنامج إعداد المعلم المبتدئ، هو برنامج لإعداد المعلمين لجميع المدارس الحكومية بدءا من المدارس الابتدائية إلى الكليات المتوسطة، حيث توجد مسارات مختلفة للمرشحين المؤهلين للالتحاق بالمعهد ليصبحوا معلمين، كما تتضمن برامج إعداد المعلم المبتدئ بالمعهد دبلومة في التربية، وبكالوريوس في العلوم، وبكالوريوس في الآداب، ودبلوم الدراسات العليا في التربية (PGDE).و برامج الدراسات العليا ومنح درجة الماجستير في الآداب، والماجستير في العلوم، والماجستير في التربية، الماجستير في التدريس، ودكتوراه في التعليم.

كما يوفر المعهد برامج في الإدارة والقيادة في المدارس *Management and Leadership Schools* (MLS)، وبرامج دولية للقيادات التربوية (LEPI) *Leaders in Education (International)* وللقيادات التربوية عبر البحار ، وهناك برنامج ماجستير الآداب في القيادة والتغيير التربوي هو برنامج مشترك بين المعهد وكلية التربية في جامعة كولومبيا([144]).

ويعتبر المعهد مستقل عن جامعة نانيانج التكنولوجية (NTU). وهى جامعة شاملة تضم كليات الهندسة، الأعمال، العلوم، الآداب، العلوم الإنسانية، والعلوم الاجتماعية، بالإضافة لتخصصات كلية الدراسات العليا، الطب، ومؤسسات مستقلة مثل مدرسة راجاراتنام للدراسات الدولية، مرصد الأرض بسنغافورة، مركز سنغافورة للعلوم الهندسية والحياة والبيئة بالإضافة إلى المعهد الوطني للتربية ([145]).

وتسعى سنغافورة لإيجاد بيئة تعلم تجريبية وتفاعلية تشجع على الابتكار والاستقلال وتثير الدافعية، حيث يتم إعداد المعلم من منظور شامل ولا ينفصل عن الواقع الحادث بالنظام التعليمي، وفي سبيل تحقيق هذا تسعى سنغافورة إلى تمكين معلميها خلال فترة الإعداد بالمعهد، لذا انتهجت عدة استراتيجيات متميزة للإعداد بهدف تمكين المعلم المبتدئ وهي:

أ) سياسة منظور الأثر "impact perspective)

وتعتبر هذه الآلية عنصر هام وحيوي يعتمد عليها في نظام إعداد المعلم في سنغافورة التركيز على النتائج الاستراتيجية للتغيير: وضرورة الاهتمام بالتنوع والابتكار من خلال([146]):

- إتباع سياسات الإصلاح القائم على القدرة – سياسة ثنائية اللغة
- التركيز على تدريس العلوم والرياضيات – جودة المدارس المفكرة
- التنوع والشمول والإصلاح النابع من الواقع – التركيز على مناهج أكثر شمولية
- الاعتراف بالبحوث والأدلة الدولية، والتي تناولت جودة إعداد وتدريب المعلم.
- وضوح قنوات الاتصال بين المدرسة والجامعة والوزارة..

ويلاحظ أن تلك الآلية يتم من خلالها تمكين المعلم خلال فترة الإعداد لاعتمادها على أحدث الأساليب والتحديات من لغة وعلوم عصرية وتماشيها مع مجريات الأحداث وتطورات العلم في العالم المحيط، ومن هنا يصبح المعلم على دراية بكافة المستجدات المحيطة في مجاله.

ب) رفع جودة أداء المعلم

تسعى سنغافورة حاليا لرفع جودة أداء معلميها بعدة وسائل بهدف تمكين المعلم، ومنها ما يلى:[147]

- وضعت وزارة التعليم رؤية مدارس مفكرة وأمة متعلمة.
- وفرت الحكومة التمويل وميزانية خاصة لبحوث التعليم، وتطوير المناهج والمرافق.
- توفير مزيد من فرص النمو المهني للتعليم مدى الحياة مع التركيز على المهارات التكنولوجية والأنشطة غير الأكاديمية. مع التركيز على قيم ومهارات ذات طراز عالمي.
- وضع أهمية بالغة للاحتراف المهني للمعلم في مؤسساتها بتطبيق نتائج البحوث والتجارب العالمية ومطابقة معايير الأداء المتميز، وضع نظام للتقييم المتميز للمعلم.
- تحقيق التنمية المهنية المستدامة من خلال الإصلاح الاجتماعي والتعليمي عن طريق المعلم
- تطبيق النموذج الثلاثي في الشراكة ما بين مؤسسات إعداد المعلم ووزارة التعليم والمدارس والتوفيق بين الرؤى الثلاثة لوضع سياسات وبرامج متسقة ومتكاملة.

ج) نموذج الشراكة المعززة بين "المدرسة والجامعة ووزارة التعليم" (EPM))

قديما كان يتم الإعداد على المستوى المدرسي فقد تأسست عندما ظهرت الحاجة الملحة و النقص الحاد في عدد المعلمين، ثم عندما نشأت الحاجة إلى الاعتراف بالتدريس كمهنة، طلب من المعلمين الحصول على درجة جامعية شرطا للانضمام إلى مهنة التدريس فظهر الإعداد على مستوى الجامعة مقابل النماذج الموجودة بالمدارس، حيث تقدم الجامعة برامج إعداد متخصصة والمدارس تقدم خدمات التدريب العملي (التربية العملية)([148]).ثم تلى ذلك نموذج الشراكة المعزز ما بين المدرسة والجامعة و وزارة التعليم Enhanced Partnership model (EPM) وكان الغرض من هذه الشراكة الثلاثية تلبية لاحتياجات المعلمين في القرن21. عن طريق ما يلى ([149]):

- **تمكين المعلم الخريج**

حيث يتم الإعداد الشامل للمعلم من كافة الجوانب مع دمج التنمية المهنية المعتمدة على نتائج البحوث التربوية. بالإضافة لتمكنه من أدوات التكنولوجيا والمعلومات، واللغات والثقافات المختلفة.

- **عقد شراكات ثلاثية**

حيث تحافظ على ربط علاقة ثلاثية ما بين الجامعة ووزارة التعليم والمدرسة، بالإضافة لإقامة روابط دولية قوية ومع القطاع الخاص والمنظمات الدولية.

- **خدمة مجتمع التربية العالمي**

حيث يتوفر حرم جامعي متعدد الثقافات نابض بالحياة ووجود روابط عالمية وثقافية زيادة المساهمة في التربية العالمية، إنشاء روابط مع أفضل الجامعات العالمية.

- **بناء تحالفات دولية رائدة**

عقد شراكات مع مؤسسات عالمية لإعداد المعلم بهدف رفع جودة ومكانة المعلم، معالجة المشكلات المحلية والدولية، التعرف على نتائج وخبرات بحوث الجامعات الأخرى ووضع سيناريوهات للمستقبل.

ويلاحظ أن برنامج الشراكة ساعد على تعزيز العلاقة التعاونية مع وزارة التعليم والمدارس ومعالجة نقاط الضعف الرئيسية في الفجوة بين الممارسة بالمدارس والنظرية بالجامعة ويتم دمج أساليب الحالة القائمة، والتعلم التجريبي وإتباع نظم تقييم أصيلة. ومتبعة سياسة التوازن بين السياقين العالمي والمحلى

2) المشاركة في صنع القرار

تعتبر آلية المشاركة في صنع القرار ضمن مبادئ الطريق الرابع الذي يمارسه نظام إعداد المعلم السنغافوري عن طريق بناء علاقة ثلاثية بين الأطراف الثلاثة المعنية ويعتبر هذا التطابق هو مفتاح نجاح النظام التعليمي هناك. ومن هنا تصبح المدرسة شريكا في تعزيز مهنة المعلم وتنميته مستقبلا.

ويتضح أن مشاركة المعلم داخل المدرسة في صنع واتخاذ القرارات، وكذلك مشاركته في تكوين وبناء جماعات التعلم المهني على مستوى المدرسة الواحدة بهدف تعزيز التنمية المهنية المتمركزة حول المدرسة، ويتم ذلك من خلال([150]):

- معاملة المعلم كمتعلم فعال ويتم إشراكه في تصميم المهام التعليمية التدريبية.
- مشاركة المعلم بفعالية بحيث يتفاعل عمليا مع إجراءات تنفيذ البحوث الإجرائية.

- متابعة المعلم وتوجيهه من قبل فرق متخصصة في التدريب داخل المدرسة حيث تقدم له الدعم.
- تدريب المعلم على المهارات المطلوبة داخل المدرسة، وتطبيق نظام فعال في التواصل.
- توجيه جهود المعلم نحو ربط التدريب وفقا للمهارات المطلوبة بالمنهج والقدرة على تطبيقها وتقويمها بأساليب علمية داخل البيئة الصفية.

لا شك أن تطبيق هذه الأسس في التدريب والتنمية المهنية المستدامة للمعلم سيؤدي إلى إحداث تغيير في الثقافة التقليدية السائدة والتي مازالت تعتبر المعلم ما هو إلا ناقل للمعرفة. ومن هنا نلاحظ أن مشاركة المعلم في صنع واتخاذ القرارات تعتمد عليها سنغافورة كآلية هامة لتمكين المعلم وبالتالي يشارك في تنفيذ تلك القرارات وفي كافة الأعمال الإدارية والفنية بالمدرسة عن رغبة وطواعية ومن هنا يتحمل المسئولية ويفوض بالعديد من القرارات.

3) زيادة تأثير وفاعلية المعلم

قدمت سنغافورة العديد من الإجراءات بهدف زيادة تأثير وفاعلية المعلم، وذلك كالتالي:

أ) استراتيجيات تعلم حديثة: يأتي دور المعلم بالاعتماد على التكنولوجيا حيث يساعده على فتح عقله وذهنه وقيامه بإجراء تجارب وأنشطة على شبكة الويب، وتفاعله مع الأحداث المحيطة، وأن ينمى لديه مهارات التخطيط، وكيفية التوجه نحو البحث عن المعلومة وطرق وآليات اتخاذ القرارات ذات الصلة، مع تنقية المعلومات المتاحة أمامه واختيار الأنسب لموضوعه، ومن هنا يتعرف على الرؤى والأفكار المختلفة مع فهم وقبول الاختلاف، ومن هنا ينتقل التلميذ للعالم المحيط دون التحرك من مقعده ([151]).

وعليه استطاعت سنغافورة استخدام سيناريوهات تكنولوجية جديدة في التدريس وعلى المعلم...:

- اختيار المصادر المناسبة التي سيعتمد عليها.
- وضع خطة للدرس شاملة لمعلومات كافية حول الموضوع.
- أن يكلف التلاميذ بأنشطة في شكل أوراق عمل لتنفيذ المهام.
- متابعة الطلاب أثناء إجراء البحث وتنفيذ المهام وتوسيع معارفهم وربطها ببعضها.
- إعداد خطط احتياطية بديلة في حالة ظهور مشاكل فنية تواجه تعطيل العمل.
- يقدم كافة التسهيلات والمعلومات لهم لأداء المهام على أكمل وجه.

وتعتبر هذه الخطط سريعة وبسيطة وتختلف من معلم لآخر، في البداية يعرض الموضوع الرئيس ثم عناصره الفرعية، ثم يوزع المهام على الطلاب لتغطيه هذه المحاور الفرعية، ويقسم الطلاب بشكل فردى أو مجموعات، فيتم التقييم بشكل جديد ومختلف. فيقوم المعلم بتقييم مدى فهم

التلاميذ للموضوع ويظهر ذلك من خلال المشاريع والمهام التي نفذوها، ويقصد به تقييم المعرفة الضمنية، بالإضافة لتقييم أخر يركز على عملية التعلم نفسها ([152]).

وفي هذا الصدد اهتمت وزارة التعليم باستراتيجيات التعلم وأعدت لها العديد من ورش العمل لتدريب المعلمين عليها عام 2000، ثم في عام 2004 وضعت مشروع يعرف " **استراتيجيات التعلم النشطة والمستقلة".(SAIL)** the Strategies for Active and Independent Learning

وقد ظهر في نفس العام مبادرة **"تعليم أقل، تعلم أكثر" (TLLM)** **"Teach Less, Learn More** وهذه المبادرات تتيح أمام الطلاب الاعتماد على الأنشطة والتجارب العملية بصورة موسعة أكثر وإتباع نهج أكثر نشاطا من ذي قبل. وتقليل الاعتماد على المعلم كمصدر للمعلومات. فهي تنمي لديه مهارات الحياة والاعتماد على مبدأ التعلم المستمر طوال حياتهم([153]).

و هنا ظهر التعاون مع المعلمين و أمين المكتبة، بالمدرسة وبين مختلف المدارس، وهذا التعاون يخفف حدة التوتر والمنافسة وسيادة رأى على الأخر، ومن هنا ظهرت فكرة وجود مجتمعات الممارسة، حيث يتجمع المعلمون لتدارسس الموارد التعليمية الجيدة وطرق التدريس والممارسات الجيدة ([154]) .

ب) برامج تعلم خدمية : تم تطبيقها كأداة تربوية في المعهد عام 2004 لزيادة الفاعلية والتأثير لتصبح قادرة على القيادة والرعاية، ومصدر إلهام للشباب وبناء الثقة ([155]).

ويتحقق هذا من خلال المشاركة في برامج إلزامية اثنين: **الجيزل** (GESL)، **وميرانتي**.

(1) برنامج الجيزل : عبارة عن أنشطة في التعلم الخدمي ، وهو يوفر فرص التدريب العملي للطلاب المعلمين للمشاركة في خدمة المجتمع لتنمية قيم العمل الجماعي، والمرونة، والتعاطف ([156]):

يهدف إلى: • فهم أنفسهم بشكل أفضل من خلال العمل الجماعي المشترك.

• فهم بعضهم البعض عبر الانتماءات العرقية والدينية المختلفة وتنمى المساواة بين الجنسين

• تطوير مهارات تنظيم وتنفيذ المشاريع، وتطوير وممارسة مهارات القيادة الموقفية.

• تشجيع الابتكار والإبداع في ظل ظروف من القيود المفروضة على الموارد والوقت

• تشجيع روح المبادرة التعليمية والاجتماعية في شكل فهم وتلبية احتياجات المجتمع

• تطوير وفهم مهارات إدارة المشاريع، الحصول على إطار عمل لمشروع يطبق في المدارس.

أنشطة تطبيقية لبرنامج الجيزل: مشروع " الجيل الأخضر " "Green Generation"

بالتزامن مع الحركة العالمية الخضراء واليوم العالمي للبيئة، نظم فريق المارد الحفل الأخضر لألف شخص والتعاون لزرع حدائق خضراء في سنغافورة، وقد تعاونت مختلف المنظمات غير الحكومية مثل جمعية الطبيعة، شجرة البيئية الزيز والصندوق العالمي للطبيعة. من خلال هذا

المشروع، تهدف إلى زيادة الوعي العام بتأثير الأنشطة البشرية على التنوع البيولوجي وتغير المناخ وتشجيع التطوع ([157]).

(2) مشروع: ميرانتي The Meranti : عبارة عن برنامج للتنمية الشخصية والمهنية ومصمم خصيصا للطالب المعلم المبتدئ في المعهد ([158]).

يهدف لمساعدة الطلاب لتطوير الوعي بالذات وضبط النفس؛ تقديم فكرة واضحة عن ماهية التربية الوطنية وكل شيء يتعلق بها ويتعامل معها بطرق مبتكرة واستراتيجيات مختلفة في الفصول الدراسية، مع التأكيد على اختيار التدريس كمهنة. ويطبق ميرانتى حوارات مع المعلمين والطلاب واستكشاف نتائج الطلاب المطلوب مع تسهيل التربية الوطنية في المدارس والقيام برحلات. ويتطلب نجاح التطبيق أهمية وجود خلق ثقافة الرعاية، والثقة، والود ما بين الطلاب والمعلمين([159]).

ج) مواكبة التطور التكنولوجي : وضعت وزارة التعليم خطط صارمة لتنمية المهارات والمعارف لدى المعلمين وتلى ذلك تحولات في الممارسات التعليمية واستبدالها بممارسات جديدة للمعلمين تتناسب مع متطلبات تكنولوجيا المعلومات. وقد كانت البداية في عام 1991 فقد وضعت ***رؤية لجزيرة ذكية عام 2000 IT 2000*** بخصوص تكنولوجيا المعلومات. وقد تضمنت خمسة استراتيجيات، هي:

1- جعل سنغافورة مركز عالمي في مجالات الأعمال والنقل والاتصالات.
2- تعزيز الحراك الاقتصادي خاصة في الصناعات التحويلية والتجارة والبناء.
3- تعزيز إمكانات الأفراد من حيث تعلمهم على وسائل متعددة، التعليم عن بعد التفاعلي.
4- التواصل مع المجتمعات محليا وعالميا، وعمل شبكة إلكترونية.
5- تحسين جودة الحياة، الاعتماد على البريد الإلكتروني، وتوفير بوابات إلكترونية للخدمات([160]).

ثم تلى هذه الرؤية وضع خطط رئيسية لتكنولوجيا المعلومات في التعليم، فبدأت وزارة التعليم بصياغة خطة رئيسية لتكنولوجيا المعلومات في التعليم (MP1)، في منتصف عام 1995، وفي 28 يناير 1997 أطلقت الخطة رسميا ونفذت خلال الفترة (1997-2000) ([161]). وتطلب تنفيذ الخطة إجراء العديد من الإصلاحات في إعداد وتأهيل المعلم للتعامل مع هذه التكنولوجيا بهدف التمكين التكنولوجي للمعلم السنغافوري. كتالي([162]):

- وضع سيناريوهات جديدة للتعليم تشمل، التعلم النشط، النقدي، التحليلي.
- تنمية العديد من المهارات والكفاءات لدى المعلم على استخدام تكنولوجيا المعلومات.
- تغير أداور المعلم لم يعد ناقل للمعرفة بل أصبح موزع وموجه للمعرفة ومكتشف للمبدعين.

وقد قدمت وزارة التعليم للمدارس ما يكفي من الأموال والبرامج التدريبية والحرية لشراء أجهزة الكمبيوتر. كما أعطت المعلمين فرصة لتنمية أنفسهم بمهارات تكنولوجيا المعلومات وفي الوقت

نفسه، يتم تبادل خبرات تعلمهم و الممارسات الجديدة القائمة على تكنولوجيا المعلومات مع معلمين آخرين، بغرض تحويل ثقافة التعلم داخل المدارس ([163]).

ثم بدأت المرحلة الثانية لوزارة التعليم بوضع الخطة الثانية لتكنولوجيا المعلومات في التعليم (MP2)، حيث ركزت على ضرورة تنمية مهارات لدى التلاميذ كالتفكير النظامي، النقدي، الإبداع، التعلم الذاتي المستقل، بالاعتماد على التكنولوجيا، وتم الاعتماد عليها في التقويم والرقابة وإجراء البحوث والأنشطة والتدريبات اليومية وإجراء التجارب المعملية عن طريق المحاكاة الإلكترونية([164]).

وتلي ذلك توفير "غرف التعلم التعاوني، ونموذج لمدارس الابتدائية إنجليزية ومركز تطوير اللغة، وفصول دراسية"، وذلك بغرض تصميم بيئة تعليمية مماثلة للفصل الدراسي" بمعنى محاكاة للفصل" حيث يتوافر بها كافة المرافق والتكنولوجيا والتي تسهل العملية التدريسية. ويتم هذا التصميم بعدة أشكال مبتكرة داخل الجامعة، ومنها : ([165])

☒ **البرنامج المحمول للمعلم الطالب: Student Teacher Notebook Scheme**

يسهل على الطالب الانغماس في ثقافة تكنولوجيا المعلومات واستخدامها بفعالية في مهنة التدريس في وقت مبكر. وهي طريقة مثالية لاكتساب المعرفة وتطبيقها.

☒ **تصميم فصول دروس تعاونية: Collaborative Tutorial Room**

هذه الفصول الدراسية تسهل بيئة التعلم التعاونية، وتشمل ميزات مقاعد دائرية مرفقة بالحواسب ومساحات تسمح بالتعاون، توافر مساحة ومكان للكتابة

☒ **فصول دراسية لتعلم اللغة الإنجليزية لمرحلة الابتدائية: Primary English Language (PEL) Classroom**

يتم تصميم نموذج لفصول لدراسية تستخدم التكنولوجيات الحالية للتعليم أو القراءة والكتابة.

☒ **مركز تطوير اللغة للمعلمين (TLDC):Teachers Language Development Centre**

يستخدم أماكن للتعلم مرنة وعملية، يتم فيها دمج التكنولوجيا بسهولة لخلق بيئة تعليمية هادفة.

وثمة تأكيد أن هذه البرامج بمختلف أنواعها ومشاريعها تهدف إلى تمكين المعلم من خلال الفهم والتعرف على الدوافع الشخصية لاختيار مهنة التدريس ولمعرفة وفهم القيم الأساسية والكفاءات لدى المعلمين مع تدريبه على الممارسة ليصبح متمكنا في المستقبل القريب. بالإضافة لتمكنه من أدوات وأساليب العصر التكنولوجية.

4) توفير مزيد من فرص النمو المهني

منذ لحظة الالتحاق ببرنامج إعداد المعلمين يتلقى الطالب دعما هائلا عبارة عن دورات شاملة تتضمن: المناهج وأساليب التدريس بالإضافة لمواد تخصصية وأخرى ثقافية، كما يتلقى برنامج

التربية العملية بالمدارس الحكومية بمساعدة أساتذة من المعهد الوطني للتربية ومديري المدارس. وفي العام الأول يتم خفض العبء التدريس عليه بنسبة 80% لمنحهم الوقت لمشاهدة المعلمين القدامى.

وفي حالة فشل المعلم خلال التربية العملية، لكونه لا يؤدى عمله بشكل جيد، تقدم له فرصة أخرى في مدرسة أخرى، وفي حالة عدم تحسن الأداء يطلب منه ترك المهنة، وإلزامه بدفع الرسوم الدراسية والرواتب التي تلقاها أثناء دراسته([166]). ويساعد برنامج التربية العملية في تنمية العديد من القدرات.

أ) برنامج التربية العملية Practicum:

يتم من خلاله تطوير الكفاءات التدريسية في موقع العمل بالمدارس حيث يتم التوجيه من قبل المعلمين بالإضافة لأساتذة من الجامعات لمساعدة الطالب في التنمية المهنية ([167]).

ومن الجدول التالي يتضح مدى شمولية أبعاد الأداء بالنسبة للكفاءات التدريسية لمعلمي المستقبل فقد تضمن الأبعاد الثلاثة الممارسة المهنية، والقيادة والإدارة، الفعالية الشخصية، مجموعة من الكفاءات التدريسية والتي تركز تحقيق الجودة العالية في الأداء للمعلم في الأبعاد الثلاثة.

جدول رقم (3)

يوضح الكفاءات التدريسية الأساسية ([168])

الكفاءات الأساسية	أبعاد الأداء
1. تنمية شاملة للطفل 2. توفير تعليم عالي الجودة 3. توفير تعليم عالي الجودة يظهر في التقييم النهائي 4. تنمية معرفة تكاملية - إتقان المحتوى – التفكير التأملي – التفكير التحليلي – تنمية المبادرة - التدريس الإبداعي – التركيز على المستقبل	الممارسة المهنية
5- الفوز بالقلوب والعقول - فهم البيئة – تنمية الأخرين 6- العمل مع الآخرين - شراكة والدية – العمل في فريق	القيادة والإدارة
7- فهم الذات والآخرين - التناغم مع النفس " السلامة النفسية" – السلامة الشخصية "البدنية" - فهم واحترام الآخرين – الصمود والقدرة على التكيف	الفعالية الشخصية

ب) برنامج حزمة القيم والمهارات والمعارف (V3SK) (Valu3 Skills Knowledge)

تم وضع برنامج لتنمية مجموعة من القيم والمهارات والمعارف لدي المعلم المبتدئ، ولتحقيق هذا الهدف تم وضع برنامج **V3SK** وسمى (نموذج إعداد معلم ال قرن21) NIE's TE21Model (Teacher Education for 21st Century Model). ويتناول هذا البرنامج مجموعة من القيم والمهارات والمعارف، ويعتبر نموذجًا أساسيًا للإعداد يسهم في تمكين وتطوير المعلم لتحقيق أقصى قدراته وإمكاناته وينمى لديه الانتماء والوطنية مما ينعكس على فعاليته وتأثيره داخل الفصل وخارجه مع زملائه ورؤسائه والمجتمع. وقد تم تصنيف البرنامج لثلاث فئات رئيسة (المتعلم–المعلم –خدمة المهنة والمجتمع ([169]).

حيث يدور البرنامج حول تنمية (قيم، مهارات ومعارف) ويعرف بنموذج (V3SK). حيث ترتكز القيم على ثلاثة نماذج للقيم، بالإضافة لمجموعة من المهارات([170]). كما في الشكل التالي.

ويتضح من الشكل التالي، مدى شمول هذا النموذج، فقد تضمن قيم خاصة بالطالب وقيم خاصة بالمعلم وقيم خاصة بالمجتمع والمهنة وبالتالي شمل النموذج قيم المنظومة بأكملها من مدخلات وعمليات ومخرجات. والتي يعتبر مرسى للاستقرار والاتساق خلال مرحلة التغيير الحادثة في المهنة والمجتمع المحيط والتي تستدعى الشمول والتكامل في الإصلاح للمنظومة التعليمية من خلال القيم.

قيم خاصة بالمتعلم
- عاطفي
- الإيمان بأن لكل طفل مقدرة على التعلم.
- الالتزام برعاية إمكانيات كل طفل.
- تشجيع التنوع والاختلاف.

قيم خاصة بالمعلم
- تحقيق معايير عالية - قادر على التجريب
- السعى للتعلم المستمر - السعى لتحسين أدائه
- لديه حب وشغف للمهنة - التكيف والصمود
- اخلاقه رفيعه وقدوة حسنة.

قيم خاصة بالمهنة والمجتمع
- تعلم فنيات الممارسة والتعاون
- بناء التلمذة الصناعية والتوجيه
- المسئولية والشراكة المجتمعية
- القدرة على الإشراف والإرشاد والتوجيه

- مهارات التفكير - مهارات تربوية
- إدارة الآخرين - إدارة الذات
- مهارات إدارية - مهارات التواصل
- تسيير وتسهيل الأمور - مهارات تكنولوجية
- الابتكار والريادة - مهارات اجتماعية وذكاء اجتماعى.

- معرفة الذات - التلاميذ
- المجتمع - محتوى المناهج
- معرفة تربوية - السياسات التعليمية
- أصول التربية - على دراية بمختلف الثقافات.
- معرفة التحديات والمتغيرات المجتمعية المحلية والعالمية.

شكل رقم (3) القيم الثلاثة V3:

ج) توفير فرص ممولة للتنمية المهنية

توفر سنغافورة العديد من الفرص أمام المعلمين للتنمية المهنية بهدف تعزيز مفهوم الاحترافية لديهم. ويعتبر هذا ليس نظاما ثابتا ومفروضا على المعلمين ولكن يتاح فيه حرية الاختيار من بين عدة خيارات أمام المعلم حيث يتم تحديد كل خيار من قبل الآخرين فالمعلم يحصل على 400–700 دولارا سنويا توفر له مجموعة من الخيارات للتنمية المهنية وهى كالتالي([171]):

- التدريب على تعلم لغة أجنبية. – التدريب على استخدام الحاسوب.
- شراء البرمجيات. – الاشتراك في الجمعيات المهنية.
- الاشتراك في المجلات. – تعزيز الوعي الثقافي.

بالإضافة لهذه الخيارات تتيح وزارة التعليم فرص للتمويل الجزئي للعمل بدوام كامل أو جزئي للدراسات العليا أو للسفر والعمل في مدرسة دولية أو العمل في مشاريع تجارية من أجل تطوير قدراتهم التدريسية في العالم الحقيقي. ويعتبر الهدف الرئيس من هذه الخيارات مساعدة المعلم على التمكين وعلى تحسين مهاراته المهنية بحيث يصبح قادرا على تقديم أفضل ما لديه داخل المدرسة ومع طلابه.

بالإضافة إلى هذا يسود مصطلح سائد داخل المؤسسات التعليمية في سنغافورة وهو **(غرس شعور قوي بالاحترافية المهنية Strong Sense of Professionalism)** والاحترافية تعتبر جزء من نسيج نظام إعداد المعلم في سنغافورة ابتداء من مرحلة الاختيار للمعلم حتى مرحلة التقاعد. وفور دخول المعلمين المرشحين المعهد القومي للتربية، يحصلون على راتب وتبدأ مرحلة المهنية من خلال تفاعلهم مع الموظفين في كل من المعهد والمدرسة ، ويتعرفون على التوقعات العالية المطلوبة منهم في الأداء كما يقدم لهم أيضا الدعم لنمو الشخصية و تحسين التدريب العملي ، وهنا يعمل الجميع بجد للغاية لمساعدة المعلمين الجدد على النجاح([172]).

بالإضافة إلى هذا يتم إعطاء جميع المعلمين في سنغافورة الفرص لحضور أكثر من 100 ساعة عبارة عن دورات تدريبية تقدم لهم. بغرض تحسين براعتهم التدريسية وكذلك تعرض لهم محتوى معرفي يمكنهم من القيام بأداء أعمالهم بشكل أفضل مع الطلاب في المستقبل ([173]).

ولتحقيق الاحترافية تقدم سنغافورة العديد من البرامج التدريبية بغرض تمكين أكثر للمعلم، ومنها([174]):

د) تدريب المعلمين في مجال التعليم الناقد:

تم تأسيس مركز سنغافورة لتعليم التفكير عام 1998 بمبادرة وإشراف من المعهد الوطني للتعليم في سنغافورة، وبدعم من الحكومة السنغافورية بالتعاون مع المركز الوطني لتعليم التفكير الناقد في مدينة بوستن بولاية ماستيشيوس الأمريكية.

كما صممت في هذا الإطار برامج تدريبية تقدم على شكل دورات لتنمية التفكير الناقد لدى المعلمين. وكان أهداف هذه البرامج:

- تعريف المعلمين بأهمية التفكير الناقد في الحياة المعاصرة.
- تزويدهم بمعلومات عن طبيعة التفكير الناقد ووظائفه ومراحل نموه.

- تنمية توجهات إيجابية لديهم نحو تعلم وتعليم التفكير الناقد.
- إكساب المعلمين أنفسهم قدرات ومهارات التفكير الناقد.
- تطوير قدراتهم لتدريس التفكير الناقد.
- إكساب المعلمين القدرة على قياس وتقييم مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذهم.

وتعد تجربة سنغافورة في تنمية مهارات التفكير الناقد نموذجا ينبغي التوقف عنده، حيث أصبح تعليم التفكير ركيزة أساسية لإصلاح التعليم وتطويره.

هـ) التدريب على توظيف التقنيات الحديثة:

تبنت وزارة التعليم السنغافورية بالتعاون مع مجلس الحاسوب الوطني مشروع ربط المدارس بشبكة الإنترنت، وبدأ تدريب المعلمين على الإنترنت في تنفيذ البرامج التعليمية وتوظيف التقنيات الحديثة.

وفي هذا الإطار يتم الاعتماد على التدريب عن طريق الفصول الذكية، فتم تطبيق الدورات لمدة عام أو أكثر ويتم تطبيق الفصول الافتراضية عن طريق تكوين فريق "التدريب والتعلم "وهم من زملاء المهنة من عدة دول على سبيل المثال من كندا ونيوزلندا والنرويج وأستراليا وسنغافورة واليابان وكوريا وغيرها..... ويتم استقطاب الخبراء والمدربين من عدة دول حسب طبيعة البرنامج التدريبي.

و) برامج تدريبية في اللغات وللموهوبين

من خلال طرح **مشروع "بيئات التميز"** بهدف تنمية مهارات المعلمين في تدريس اللغة الإنجليزية وتم إنجازه في عام أكاديمي واحد على ثلاث مراحل:

- جمع البيانات عن المدارس وإجراء البحوث الإجرائية للكشف عن الحاجات التدريبية
- التدريب المنظم للمعلمين بالتعاون مع ذوي الخبرة منهم.
- التخطيط لتعزيز وضمان استمرارية التدريب والتقويم داخل المدرسة الواحدة.

وبالنسبة لتدريب معلمي برامج تعليم الموهوبين:

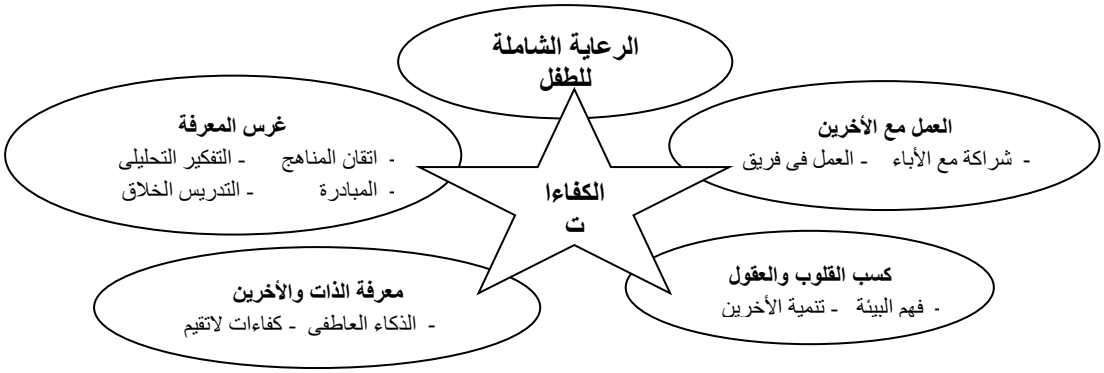
- التدريب أثناء العمل ويكون في شكل الملاحظة الصفية من قبل موظفي فرع تعليم
- تقديم مقرر تأسيسي في تعليم الموهوبين للمعلمين الجدد.

ز) نظام تقييم أداء المعلم

عام 2001م، قامت وزارة التعليم بإصلاح نظام تقييم المعلم، وأطلقت عليه " نظام إدارة الأداء المحسن EPMS "، ويتميز بتركيزه على (الخبرة السابقة، إدارة الفصل، المهارات التدريسية..) بالإضافة للخصائص الكامنة أو الكفاءات والتي بدورها تحقق الأداء المتميز ([175]). ويهدف النموذج إلى ([176]):

توظيف وتدريب المعلمين الراغبين. – تحديد مدى تحقق أهداف الكفاءة سنويا. – تقييم مستويات الكفاءة على مدار العام. – تحديد المكافآت السنوية – تسكين كل معلم في مسار وظيفي.

وللتحقق من صحة الكفاءات اللازمة للمعلم، تم تصميم نموذج قياس الكفاءة للمعلم من خلال ثلاثة وظائف بالمدارس هي (المعلمين ومديري المدارس، والمتخصصين). وهذه الكفاءة لها مستويات عدة وهي مصممة لتمكين المعلمين من تحسين أدائهم نحو الأفضل.



شكل رقم (4) **مجموعة الكفاءات التعليمية في سنغافورة**

Source: Derived from Edmund Lim's "Appendix B: Description of the Performance Management Process," Susan Sclafani and Edward Lim, *Rethinking Human Capital: Singapore As A Model for Teacher Development* (Aspen Institute, 2008).

ومن الشكل يتضح أن نموذج الكفاءة التعليمية للمعلم يتكون من كفاءات أساسية واحدة "، وهي الرعاية الشاملة للطفل بالإضافة لأربع مجموعات رئيسية من الكفاءات هي: "غرس المعرفة"، "كسب القلوب والعقول "، و" العمل مع الآخرين "، وكل مجموعة ينطوي تحتها من (2–4) كفاءات فرعية.

وتم تقسيم تلك الكفاءات إلى مجموعة من السلوكيات تقابل مستوى أداء مرتفع. وتستخدم هذه كمقاييس ومعايير لتقييم كفاءات المعلم. ويشمل كل مستوى أوصاف و سلوكيات ينبغي أن يصل فيها المعلم إلى مستوى معين من الإجادة([177]). .

ويتم تقييم مستويات الكفاءة على مدار العام، فنموذج تقييم الأداء لا يطبق مرة واحدة ويوضع تحت طي النسيان، لكنه يتم خلال العام بأكمله، فالمشرفون يشاهدون ويراقبون تقدم كل معلم ومدى تحقق أهداف الكفاءات بالنسبة لهم والتي تظهر في مستوى ونتائج أداء أعمالهم الرسمية، ويستخدم

المشرفين مختلف أنواع الملاحظة سواء المباشرة وغير المباشرة، كما يقدم له مختلف أنواع المساعدة والعون عند الحاجة، ويوفر له برامج التدريب التي يحتاج إليها وذلك كله يتم بطريقة رسمية.

حيث يعقد المشرفين لقاءات واجتماعات رسمية مع المعلمين مرتين في العام، المرة الأولى في نصف العام والثانية في نهاية العام، وخلال هذا الاجتماع يقدم المشرف التوجيه والنقد البناء والنصيحة ويوضح إمكانية التحسين بالالتحاق بدورات للتنمية المهنية في جوانب القصور لدى المعلم والتي تعقد خارج المدرسة، أو داخلها وذلك يتم في نصف العام ثم يتقابل المشرف مع المعلم ثانية في نهاية العام مرة أخرى لمناقشة أحوالهم ومدى تحقق الأهداف التي تم تحديدها في بداية العام، وما أنجز وما لم ينجز، وفي نهاية العام ويقدم المشرف تقريره السنوي عن مستوى الكفاءة للمعلم طيلة العام الماضي.

النموذج السنوى لتقييم أداء المعلم يتضمن:
الأهداف : تصنيف أهداف العمل، والتي تتضمن: أهداف الكفاءة، أهداف الأداء الأخرى للعام القادم.
الكفاءات: التعرف على معدلات الكفاءة الحالية
خطة التنمية المستقبلية: تتضمن التدريب وخطط التنمية للعام القادم.
التغذية الراجعة: بعقد لقاءات وتعليقات بين المشرفين والمعلمين حول أداء الأعمال والكفاءات، الموجودة بالتقرير.
Source: Susan Sclafani and Edward Lim, *Rethinking Human Capital: Singapore As A Model for Teacher Development* (Aspen Institute, 2008)

ويعرض الشكل **وصف نموذج تقييم أداء المعلم في سنغافورة** خلاله مشواره مع المعلم طيلة العام بشيء من التفصيل مع تقييم أهداف عمله ومدى تقدمه نحو تحقيق أهداف عمله، ومساعدته لتحسين أدائه، ويعتبر هذا التقييم متعدد الأغراض: –

- في تقرير تقييم نهاية العام، توضح مرحلة النمو المستقبلية أي يمهد الطريق للنمو في المستقبل، من خلال مقارنة الأداء الفعلي مع الأداء المسبق والمخطط له في بداية العام.
- يحدث اتفاق بين المعلمين ومشرفيهم حول ملامح المرحلة المقبلة من النمو المهني.
- كل هذه المعلومات تسجل في تقرير تقييم نهاية العام، كما يتناول التقرير أيضا مناقشات حول المسارات المهنية للمعلمين ومكافآت الأداء التي يحصل عليها[178].

وخلال عملية التقييم يطبق ما يسمى بنظام إدارة مهنية صارم **Serious Career Management:** وهى تعنى إدارة الحياة الوظيفية بحرفية بدءا من مرحلة الإعداد حتى سن التقاعد ،وتسعى سنغافورة لنشر ثقافة عملية التحسين المستمر ما بين جميع الموظفين داخل المؤسسة التعليمية. مؤكدة على تمكين المعلمين حتى يتسنى لهم تحسين تحصيل الطلاب.

ويعتبر التقييم النهائي ليس مؤشر على الأداء الحالي ولكنه أيضا تشخيص لوضعه في المستقبل. ويمكن من خلاله تحديد احتياجاته التدريبية، وكذلك معرفة ما لديه من فرص يجب استغلالها لخدمة المدرسة. فهو تقرير بالإضافة للتقييم يقدم المشورة والدعم للمعلم. كما يتضمن هذا التقرير رأى كل من مع كبار المعلمين الذين تعاملوا معه وكذلك الإدارة المدرسية وزملائه

وطلابه فيه. بالإضافة للمدير ونائبه. ورؤساء الإدارات. ومن هنا يلاحظ تطبيق ما يسمى بالقيادة الموزعة في عملية التقييم أي لا ينفرد المدير أو النائب وحده بعملية التقييم لكنه تقييم شامل.

5) تقدير وارتفاع مكانة المعلم

تقدم سنغافورة مثالا يحتذى به في تقدير مكانة المعلم من خلال تطبيق عدة استراتيجيات يندرج تحتها مجموعة من الممارسات، كالتالي: –

أ) نظام للمكافآت والترقي

أقامت وزارة التعليم مراجعات منتظمة لرواتب المعلمين لضمان المنافسة مع برواتب المهن الأخرى فبداية الرواتب السنوية للمعلمين الجدد 41.976 ألف دولار، ورواتب المعلمين في سنغافورة مماثلة لمهن أخرى تتطلب مستوى مماثل من التدريب والتأهيل. مقارنة بمتوسط الراتب المبدئي السنوي لمهندسي الفضاء 42.000 ألف دولار، والمحاسبين 40.200 ألف دولار([179]).

في العام الأول المعلم لديه العديد من الفرص فيتم الحصول على مكافآت سنوية. ويبدأ هذا المبلغ من 1–3 أشهر راتب بالإضافة إلى المكافآت، يمكن أيضا الحصول على الترقيات ولكنها تشترط أن يكون المعلم قد أحرز تقدما كبيرا في الكفاءة والمشاركة في أنشطة المدرسة. وتتم مكافأة المعلمين للمساهمات المتميزة سواء الفردية أو مشاركته في فريق للإبداع، ومدى قدرته على الادخار في موارد المدرسة واستغلالها، أو دعم الأقران، وذلك يعتمد على وثائق مرفقة مع نتائج تقييمات وتقارير الأداء المحسن سنويا الخاصة بهم ([180]).

ب) الاهتمام بالمسار الوظيفي للمعلم:

وضعت وزارة التعليم بسنغافورة ثلاثة مسارات للتميز الوظيفي للمعلمين، على النحو التالي:

- **مسار التدريس:** يشمل المعلمين الذين يرغبون أن يكونوا معلمي صفوف مع توفير فرص التنمية والتقدم المهني. هذا المسار يدعم المعلمين الذين يرغبون في مواصلة تطوير قدرتهم التدريسية. وعلى قمة هذا المسار يوجد المعلم الماستر الرئيس.
- **مسار القيادة:** يشمل المعلمين الذين يرغبون للعمل في مناصب قيادية ويتم الدعم بإعطائهم الفرص لتولى مناصب قيادية بالنظام التعليمي في المدارس وفي الوزارة.
- **مسار الأخصائي/** المتخصص: يشمل المعلمين الذين يرغبون في العمل على تطوير مجالات المناهج الدراسية المتخصصة.

وخلال المسار الوظيفي للمعلمين هناك مرونة للتحركات الجانبية عبر المسارات طالما أن المعلم يلبي المعايير المطلوبة للمنصب لمن لديه الرغبة في الانتقال إلى مسار أخر([181]).

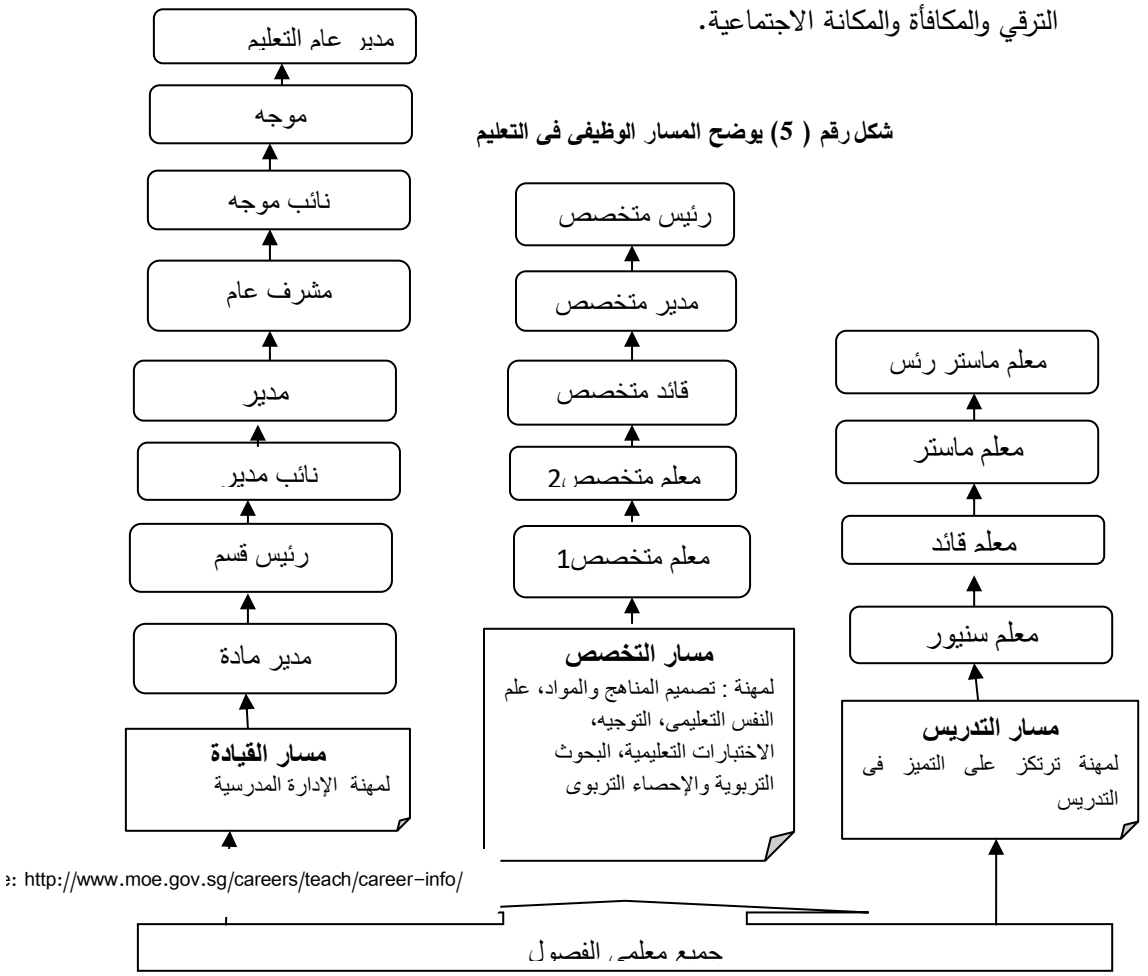
ومن الشكل التالي يتضح أن نظام التعليم يتكون من ثلاثة مسارات وظيفية أساسية هي (التدريس، القيادة، الأخصائيين)، وكل مسار يقدم للمعلمين فرص لكسب المزيد من المكانة،

المسئولية والتخصصية والرتب الأعلى. كما يلاحظ أن المعلم الذي يحصل على تقييم عال يصل لمرتبة المعلم المستر أو السنيور في المسار التدريسي، ويمكن للمعلم دخول مسار القيادة، ويصبح مدير أو يتولى مناصب قيادية في وزارة التعليم. والمعلم الذي لديه معرفة متخصصة في المناهج يكون مؤهل لدخول مسار كبار المتخصصين، حيث يمكنه إجراء البحوث ومساعدة المعلمين.

وتعتبر كل من هذه المسارات مرتبة في درجات ومتاحة أمام جميع المعلمين (مدرسين وأخصائيين، قادة)، ويلازم كل مسار حوافز عديدة ([182]).

وهنا يتضح أن سنغافورة تسعى في نظامها التعليمي لإدارة وتنمية وتقييم أداء معلميها في جميع مؤسساتها ومدارسها للحصول على معلم من طراز عالمي. كما تقوم بتوفير سلم قوى من المسار الوظيفي وهو موجود منذ القدم ويعاد تجديده كل فترة زمنية مع حدوث مستجدات. حيث يمتاز بزيادة نسبة المكافآت والحوافز لذوي الأداء المرتفع من أجل الحفاظ عليهم بصفة دائمة والسعي دائما نحو تحسين الذات بغية الترقي والمكافأة والمكانة الاجتماعية.

شكل رقم (5) يوضح المسار الوظيفى فى التعليم



: http://www.moe.gov.sg/careers/teach/career-info/

ج) وضع معايير عالية في اختيار وتوظيف المعلمين High Standards in Recruitment and Preparation

يتم اختيار مجموعة من الأفراد لإعدادهم لمهنة التدريس. فتفتح الوزارة كل عام العديد من الأماكن للمعلمين بناء على الحاجة المستقبلية واتجاهات التقاعد للمعلمين القدامى. وتتلقى طلبات ثلث خريج المدارس الثانوية وهم من أعلى الدرجات ويتقدمون لدخول امتحان الكفاءة مع إجراء مقابلات لتحديد مدى شغفهم بالمهنة ومدى التزامهم بالقيم واستعدادهم للتعلم وقياس ما لديهم من مهارات مختلفة([183]).

وبعد إجراء مقابلات لاختيار الطلاب المستمرين في المهنة يتعرض للتدريب العملي. ويتم إجراء تقييم نصف سنوي وأخر في نهاية العام لقياس أدائه، يتحرك المعلم صعودا في سلم الترقي الوظيفي والراتب والمكافآت، فكل معلم يريد أن يكون الأفضل عليه أن يسعى جاهدا للقيام بذلك. والمعلمون يفهمون ويحترمون نظام التقييم القائم ([184]). ومن هنا يحظى المعلم في سنغافورة بمكانة متميزة داخل المدرسة وخارجها، لذلك هناك إقبال شديد على مهنة التدريس.

4/5) الدعم المالي لجذب واستبقاء المعلمين المتميزين Strategic Use of Financial Resources

تنفق سنغافورة على التعليم قبل الجامعي ثلثي الناتج المحلى الإجمالي. حيث تم الاستفادة من تلك الأموال لتعظيم إنتاجية النظام التعليمي. ومنها تقدم تعزيزات مالية لمهنة التدريس حيث تدفع الرسوم الدراسية والرواتب لتشجيع طلاب الجامعة وطلاب الدراسات العليا ليصبحوا معلمين. وهنا أصبحت رواتبهم حافزا للنجاح. إذا فشل المعلم في برنامج الإعداد يقوم بتسديدها كتعويض عن الأضرار، كما وضع نظاما للمكافآت والترقيات بعناية شديدة كالتالي ([185]):

د) صناديق الادخار Retention Funds

تساعد سنغافورة على الاحتفاظ بمعلميها على المدى البعيد، من خلال اتباع سياسة أن يحصل على كميات أصغر على فترات وليس دفعة واحدة كما كان في الماضي، فقد عدلت هذا النظام من خلال برنامج تمويل مستمر CONNECT (الاستمرارية، الخبرة، الالتزام)، حيث يحصل المعلم على مكافآت كل بضع سنوات تتراوح ب ين3.200–6.200 دولارا سنويا. ولكنه يمكن الحصول عليها كل بضع سنوات، بدلا من الانتظار حتى سن التقاعد. ويساعد هذا البرنامج على الاحتفاظ بالمعلم لفترة أطول.

كما يوفر البرنامج أكثر من 120- 160.000 دولارا، وهي منحة فوق الضمان الاجتماعي. ولا تقدم لأى مهنة أخرى في المجتمع مما يجعل مهنة التدريس من المهن الأكثر إقبالا عليها([186]).

وإجمالا تقدم سنغافورة حوافز للمعلمين القادمين عبارة عن :
حوافز جذابة: الحصول على راتب جيد، توافر فرص لمكافآت عن الأداء، بالإضافة لمزايا أخرى.
فرص متعددة للتقدم الوظيفي: هناك ثلاثة مسارات تعليمية بالمدرسة ، ولكل مسار عدة مستويات.
الدعم المهني المستمر: إجازة مدفوعة الأجر، منح دراسية متقدمة، فرص تدريب عبر الإنترنت، وفرص المتاحة للتدريب بالكليات.
فرص ترقى لمكانة مرموقة: فى كل أنحاء سنغافورة، توجد دعوات للناس ليصبحوا معلمين حتى يتمكنوا من "صناعة مستقبل الأمة
Source: Susan Sclafani and Edward Lim, *Rethinking Human Capital: Singapore As A Model for Teacher Development*،Aspen Institute, 2008

من المعلمين في المدرسة الواحدة، وتخفيف العبء الإداري الروتيني على المعلم ليتفرغ لطلابه وأيضا لتطوير ذاته وتنمية مهاراته وتقوية معلوماته.

كما تعددت قنوات تدريب وتنمية المعلم، حيث تنقسم إلى قسمين، الأول: قبل الخدمة: ويقوم به الجامعات والمعاهد المتخصصة في إعداد المعلمين، والثاني أثناء الخدمة: وتقوم به وزارة التربية بالتعاون مع الجامعات والكليات التربوية، ومؤسسات التدريب الخاصة، والمراكز التدريبية التابعة لجهاز التعليم، والمواقع الإلكترونية الخاصة بالتدريب المستمرعن بعد والقنوات التلفزيونية الخاصة بالمعلمين تعرض التجارب والمشاريع التي يقوم بأدائها المعلمون.

ويلاحظ هنا مدى الجهد المبذول في الاختيار بعناية في عملية تدريب المعلمين الجدد في سنغافورة لغرض تعزيز ورعاية المعلمين المدربين جيدا في نظام التعليم. معتمدة على نظام التوجيه، التنمية المهنية مع مواصلة التعليم العالي للمعلمين، في مختلف المسارات، وضع نظام جيد للمكافآت وكذلك هيكل عمل وحياة أكثر توازنا داخل المؤسسة التعليمية.

القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في تمكين المعلم في سنغافورة

التعليم في سنغافورة تأثر بالعديد من العوامل والقوى الثقافية التي أثرت على النظام التعليمي وساعدت على تطوره والتي أسهمت في ارتفاع مكانة المعلم علميا واجتماعيا واقتصاديا.

تقع سنغافورة في جنوب شرقي آسيا، ولسنغافورة موقع جغرافي فريد عند رأس شبة جزيرة الملايو حيث تشرف على مضيق ملقا الواقع بين الملايو وسومطرة ومن ثم أصبحت أهم الموانئ التجارية في جنوب شرقي آسيا، وتتألف من جزيرة سنغافورة وبعض الجزر الصغيرة [187].

ومناخ سنغافورة درجة الحرارة شبه ثابتة طوال السنة لقربها من خط الاستواء ونسبة رطوبة عالية، يبلغ متوسط درجة الحرارة العظمى 31°م وبالمقابل يعادل متوسط درجة الحرارة الصغرى 25°م [188].

وسكانها يصل تعدادهم 5.6 مليون حسب إحصائية 2016[189]، وهم خليط من الصينيين والملايويين والهنود وآسيويين من ثقافات مختلفة والقوقازيين([190]). وتعتبر سنغافورة ثالث دولة في العالم من ناحية الكثافة السكانية بعد ماكاو وموناكو [191]

وهناك أربع لغات رسمية في سنغافورا: المالاي، والماندارين، والتأميل والإنجليزية. اللغة الإنجليزية هي لغة الأعمال والإدارة وهي مفهومة ومستخدمة بشكل واسع، ومعظم السنغافوريين ثنائي اللغة، إذ يتحدثون الإنجليزية إلى جانب لغتهم الأم. ولغة المالاي هي اللغة الوطنية[192].

تعتبر سنغافورة بلدًا متعدد الديانات بسبب الخليط العرقي المتواجد فيه، أكبر الأديان هو البوذية، و الدين الثاني في سنغافورة هو المسيحية وتعتبر المسيحية ، ثم الإسلام واليهودية [193].

كما يتميز اقتصاد سنغافورة بدرجة عالية من التطور، فقبل الستينيات من القرن العشرين كانت سنغافورة دولة تجارية، إلا أنه منذ ذلك الوقت تطور الاقتصاد وأصبح أكثر تنوعًا وأصبحت سنغافورة مركزًا ماليًا وتجاريًا مهمًا، وملتقى لطرق المواصلات، كما أن للسياحة أهمية كبيرة.

يبلغ دخل الفرد من الناتج الوطني الإجمالي سنويًا حوالي 17,598 دولار أمريكي. ويعد هذا من أعلى المعدلات في آسيا. ويتمتع الناس في سنغافورة بمستوى مرتفع من المعيشة، والرعاية الاجتماعية. واقتصادها يقدم خدمة قوية لقطاعات الصناعات التحويلية، واحد من أعلى معدلات المنتجات المحلي الإجمالي للفرد في العالم. ويعتمد اقتصاد سنغافورة على التجارة الدولية، ومن صناعاتها: الإلكترونيات، ومعدات حفر آبار النفط، وتكريره وتصنيع المواد الغذائية ، تصنيع وتصدير الإلكترونيات، الصناعات التقنية الحيوية والكيميائية والبتروكيميائية، والاتجاه نحو الانفتاح والتجارة والأسواق الحرة [194].

ولما كانت الموارد الطبيعية لسنغافورة قليلة، اعتبرت شعبها هو أهم مواردها. ولذا يلاحظ أن معدل البطالة في سنغافورة منخفضًا إذ يبلغ 2%. ويعمل حوالي 28% من القوة العاملة في التصنيع، و23% في التجارة، و22% في خدمات المجتمع ، و10% في النقل والتخزين والاتصالات [195].

وتعتبر سنغافورة رابع أهم مركز مالي في العالم، ومدينة عالمية حيث تلعب دورا مهما في الاقتصاد العالمي. ويعد مرفأ سنغافورة خامس مرفأ في العالم من ناحية النشاط. [196] كما تصنف سنغافورة على أنها واحدة من الدول الأقل فسادا في العالم من قبل منظمة الشفافية الدولية [197].

وسياسيا سنغافورة جمهورية، ذات برلمان ذي مجلس واحد، عدد أعضائه 81 عضوًا، ويقوم بتشريع قوانين الدولة، ويتولى رئيس الوزراء والحكومة، إدارة أمور الدولة، وينتخب الشعب أعضاء البرلمان لخمس سنوات، ويتولى رئيس الحزب رئاسة مجلس الوزراء، ويقوم بتعيين أعضاء وزارته، أما رئيس الجمهورية فيتمتع بسلطات فعلية محدودة في مجالي الشؤون المالية وتعيينات موظفي

الخدمة المدنية، واعتبارًا من عام 1993م، انتخب رئيس الجمهورية عن طريق الشعب ولمدة ست سنوات(198).

وتاريخيا ، مع بداية الحكم الذاتي لسنغافورة بعد استقلالها من ماليزيا عام 1965م شهدت بناء العديد من المدارس وتوظيف العديد من المدرسين ثم ترسخت سنغافورة كدولة مستقلة ثم بدأ نشوء مرحلة إصلاحات تركز على" **الجدارة أو الكفاءة** " فتم توحيد الكتب الدراسية وإنشاء هيئة تفتيش المدارس (199).

كما حظى التعليم بمكانة عالية من قبل القيادات السياسية فقد أكد رئيس الوزراء لي كوان على حقيقة أن التعليم عامل حاسم في التنمية الشاملة للبلاد فقام بلم شمل الأعراق المتنافرة والمتناحرة وتطوير القوى العاملة لتحقيق الأهداف الاقتصادية ولعبت الحاجات الاقتصادية في سنغافورة دورًا هاما في تحديد معالم سياسة التعليم(200).

ثم تم التركيز فيها على إصلاح أحوال المعلمين وتوفير مزيد من التمكين لهم، والنظر إلى ذلك كأحد أولويات إحداث التغيير الفعلي، فقامت: بجذب أفضل المتقدمين، ورفع رواتب المعلمين لتتساوى مع عدد من المهن الأخرى ذات الرواتب العالية، تحفيز المعلمين على الاستمرار في السلك التعليمي من خلال وضع مسارات مهنية مختلفة تتناسب مع ميولهم ورغباتهم(201).

واستكمالا لتلك الجهود، تم إطلاق رؤية مدارس مفكرة، امه متعلمة (TSLN) Thinking Schools, Learning Nation عام 1997. بالإضافة للخطة الرئيسة لتكنولوجيا المعلومات في التعليم (IT)، عام 1997، وضعت استراتيجية شاملة لخلق بيئة تعليم قائمة على تكنولوجيا المعلومات في كل مدرسة. وكانت أحدث مبادرة. عام 2005، "تعليم أقل اعرف المزيد"، أول من دعا رئيس الوزراء لي (2004م)، والتي تهدف إلى تحسين نوعية التعليم والتعلم (202).

كما اهتمت سنغافورة بصفة خاصة بتنمية **رأس المال البشري** باعتباره شريان الحياة لمعظم المنظمات ذات الأداء العالي. وينبغي أن يكون التعليم العام في هذه الأمة لا يختلف في ذلك. فاعتبرت سنغافورة أن أداء المعلم له تأثير أكبر على التحصيل العلمي للطلاب من أي عامل أخر كما يزيد من فعالية أداء الطالب والتي تختلف على نطاق واسع. ومن هنا فقد شرعت وزارة التعليم في سنغافورة بالعمل على تعزيز المعرفة لدى معلميها ولدى كافة القوى العاملة بالتعليم لتقديم خدمة أفضل لطلابها. من خلال توفير استراتيجيات لتحسين وتنمية رأس المال البشري بالتعليم (203).

ومما سبق يتضح أن نظام التعليم في سنغافورة انتقل خلال تاريخها القصير من مجرد أكثر من أربعة عقود من البدائية لأحد الاتجاهات المتميزة، حيث اتجهت نحو **الاستثمار** في التعليم، وتعزيز القدرات البشرية، ومن هنا ترتكز التحول الاقتصادي على تنمية العنصر البشرى من خلال التعليم.

وثمة تأكيد على ذلك، أن الطلاب السنغافوريين يتفوقون باستمرار في الامتحانات **التنافسية**. ففي الخمس سنوات الماضية حصدت معدلات مرتفعة بين دول العالم في اختبارات العلوم و الرياضيات الدولية (TIMSS)، والاختبار المتقدم في القراءة والكتابة الدولية (PIRLS)([204]).

ومما لا شك فيه أن التحصيل الطلابي غير العادي في سنغافورة هو نتيجة للعديد من العوامل من أهمها أن لديها معلمين مهرة وفاعلين. خاصة أنها تمتلك خبرة متميزة في تطوير وتنمية هذا السلك التدريسي من خلال استراتيجية معتمدة، كما اعتمدت على نظام إعداد متميز للمعلم، كما صممت نظام لإدارة أداء المعلم، بالإضافة لتشجيع وتعزيز التميز الأكاديمي للمعلم.

وبعد استعراض القوى والعوامل الثقافية المختلفة التي أثرت على النظام التعليمي في سنغافورة، يتضح وضع ومكانة المعلم باعتبار العنصر البشرى أهم مورد في البلاد مع الاستفادة من تجارب وخبرات الآخرين والانفتاح على الغرب وتكنولوجيا العصر، حيث يؤمن القائمون على التعلم في سنغافورة أن عملية تمكين المعلم هي عملية مخططة ومنظمة تتم وفق منهجية محددة قائمة على أسس علمية وسياسات تدريبية واضحة.

الخطوة الخامسة: وصف وتحليل ثقافي لتمكين المعلمين في ماليزيا

تؤمن ماليزيا بأن التعليم من أهم العوامل الدافعة لاستمرار مسيرة التنمية في المستقبل، وفيما نستعرض بعض الآليات التي اعتمدت عليها ماليزيا بهدف تمكين معلميها، كما يلي:

1) تمكين المعلم من خلال نظام إعداد متميز

على مر التاريخ تشهد ماليزيا بأهمية تمكين المعلم، ففي عهد الاستقلال كان التوسع السريع في النظام التعليمي وفي المدارس، وبالأخص في الفترة من1960–1670، وبالتالي كانت هناك حاجة إلى عدد من المعلمين ليكفي هذه الزيادة، فكان هناك نقصـــا في عدد معلمي المرحلة الابتدائية وغير مؤهلين أكاديميا وغير مدربين تربويا، وكذلك في المرحلة الثانوية، فقامت الوزارة بعقد دورات تدريبية لبعض الوقت أو في نهاية العطلة الأســبوعية وفي الإجازات، وكانت تتم في كليات التدريب ومراكز التدريب العرقية، والمؤسسات والمدارس الثانوية.

وكانت أعداد كليات التدريب وقتها محدودة، وقد زادت في عام 1976 لتصـــل إلى 3 كليات لتدريب المعلم و10مراكز تدريب لمعلمي المرحلة الثانوية، و9 كليات أخرى لتدريب معلمي المرحلة الثانوية. ومع مرور الوقت لوحظ ضـــرورة الاهتمام بجودة المعلم أكثر وبتنميته مهنيا بصفة مستمرة ومراعاة ظروفه الاجتماعية وراتبه، فقررت الوزارة ضرورة أن يحصل المعلم على الحد الأدنى من المعايير الأكاديمية بعد 11 سنة يقضيها في التعليم العام([205]).

واستمرارا للجهود في السبعينيات قامت الوزارة بإعادة هيكلة المناهج والبرامج التعليمة الخاصة بإعداد المعلم، في عام 1980 شهدت زيادة في عدد كليات التدريب، مع إنشاء العديد من الكليات

المسئولة عن تدريب المعلم[206]. كما حدثت إصلاحات عدة في التعيين التدريب ومحتوى وطرق التدريس..

ويلاحظ أن معاهد إعداد المعلمين نالت عناية كبيرة منذ أن استقلت ماليزيا واهتمت الدولة بها اهتماماً كبيراً وتوسعت في إنشائها على أحدث ليتخرج معلمون أكفاء، حتى تساير النهضة التعليمية الحادثة.

نظام إعداد المعلم:

يتم إعداد المعلم في كليات تدريب المعلمين، وفي الجامعات، وتختلف مدة الدارسة حسب البرامج التي تقدمها تلك الكليات والجامعات، على النحو التالي:

أ) كليات تدريب المعلمين:

يتم إعداد المعلمين بكليات تدريب المعلمين ويوجد في ماليزيا (31) كلية لتدريب المعلمين منتشرة في جميع أنحاء البلاد، تعد المعلمين للتدريس في المرحلة الابتدائية والثانوية، ومن ضمن هذه الكليات واحدة لإعداد معلمي التربية الإسلامية، وأخرى لإعداد معلمي التعليم المهني والفني.
أما مدة الدراسة فتختلف في هذه الكليات بحسب نوع البرامج التي تقدمها فتشمل:
* سنة واحدة للخريجين الجامعيين للحصول على الدبلوم العالي (ما بعد التخرج).
* سنتين ونصف (خمسة فصول دراسية) يحصل الطالب عند نهايتها على شهادة التدريس.
* ثلاث سنوات (ستة فصول) يحصل الطالب عند نهايتها على شهادة التدريس.
* ثلاثة سنوات (ستة فصول) يحصل الطالب عند نهايتها على شهادة التدريس في التعليم الفني([207]).

وتتكون المناهج الدراسية في هذه الكليات من ثلاثة أجزاء، كالتالي:

- **الجزء الأساسي:** ويشمل علم النفس التربوي، وطرق التدريس، والتعليم في ماليزيا، واللغة المالاوية، واللغة الإنجليزية وتكنولوجيا التعليم، والتربية الإسلامية، والتربية الأخلاقية، والحضارة الإسلامية، والتطور التاريخي لماليزيا، وشؤون الخدمة العامة
- **المواد الدراسية:** يتطلب من معلمي المرحلة الابتدائية المتدربين دراسة مواد دراسية في طرق التدريس، والرياضيات، الإنسان والبيئة، والتربية الأخلاقية، والتربية الإسلامية، والتربية البدنية والموسيقى والفنون، أما معلمي المرحلة الثانوية المتدربين فيدرسون التربية الأخلاقية، والتربية البدنية، والتربية الصحية ومواد ضمن مناهج المرحلة الثانوية.
- **الإغناء الذاتي :** يساعد هذا الجزء على دراسة ما جاء في مواد الاقتصاد المنزلي، بالإضافة إلى دراسة مواد في الموسيقى والفنون، ويشترط على جميع المعلمين المتدربين قضاء فصل دراسي واحد في المدارس للتطبيق العملي ([208]).

ب) الإعداد في الجامعات

تعد الجامعات 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)، كما تقدم هذه الكليات برنامج الدبلوم العالي في التربية لمدة سنة واحدة. وهذا يتفق مع الإعداد التربوي لدينا، وتدرس هذه الجامعات نفس المناهج الدراسية التي تدرس في كليات تدريب المعلمين.

وتتكون مناهج الدراسة في الجامعات، من: –

– مواد أساسية تشمل: أصول التربية علم النفس التربوي، دراسات تربوية، التعليم في ماليزيا علم الاجتماع التربوي، طرق التدريس.

– مواد اختيارية تشمل: الفنون، التربية البدنية، تعليم اللغة، العلوم الاجتماعية، والموسيقى. ويقضى المعلمون المتدربون عشرة أسابيع للتطبيق العملي في البرنامجين (الدبلوم والبكالوريوس) ([209]).

ج) إصلاحات لإعداد معلم متميز:

يعتبر إعداد وتدريب المعلم قبل الخدمة في كليات تدريب المعلمين (TTCs) والجامعات الحكومية هي المصدر الرئيسي للمعلمين. ومؤخرا قررت وزارة التعليم انتهاج سياسة تمكين المعلمين لمقابلة تحديات ومتطلبات العصر فشرعت في وضع آليات عدة لتمكين معلميها، منها[210]:

- تجويد المناهج: فوزارة التعليم ملتزمة بتوفير الجودة العالية والمؤهلات التعليمية والقوى العاملة في جميع مستويات التعليم، خاصة معلم ما قبل الخدمة يتم تقييم المناهج التعليمية المقدمة لهم، ومعلم أثناء الخدمة يضمن أن البرامج التدريبية المقدمة لهم ذات صلة بالتطورات الحالية والتغييرات المستقبلية.
- توفير بيئة تعلم تعاونية: واحدة من الابتكارات التي أدخلت على نظام الإعداد هو إدخال ودمج المحتوى التربوي والمحتوى المعرفة مع التركيز على التعاون والتآزر في بيئة التعلم في بعد دبلوم الدراسات العليا في تدريس مقررات (PGDT).
- المدرسة القائمة على التجربة (SBE): هذا يمكنهم من بناء المعرفة الجديدة وفهم ممارسات الفصول الدراسية وتسهم في تعلم ذو معنى.
- كفاءات الذكاء العاطفي (EIC): بدأ التركيز في برامج إعداد المعلمين والمتدربين على الجوانب العاطفية. في شكل متكامل لكل الجوانب في جميع المناهج الدراسية.

- تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT): استخدام تكنولوجيا العصر في عمليات التعليم والتعلم، خاصة في مناهج إعداد المعلم وتدريبه، كما أجريت دورات في أثناء الخدمة للمعلمين في تكامل ICT في التعليم والتعلم.
- المنح الدراسية: توفير منح دراسية لتسهيل الدراسة فى مستويات الماجستير والدكتوراه. ومنح رسوم دراسية ونفقات معيشة وبدلات، فضلا عن راتب كامل خلال الإجازة.
- البحوث والتطوير: يطبق إجراء البحوث بين المدرسين والمعلمين، قامت وزارة التعليم بعمل برنامج بحوث منهجية، أصبح المعلم قادرا على دمج نتائج بحوثه في حياته بالمدرسة.

2) المشاركة في صنع القرار

هناك العديد من الجهود التي تبذلها وزارة التعليم لتمكين معلميها، بزيادة مشاركة المعلم في صنع القرار سواء داخل المؤسسة التعليمية أو داخل الفصل الدراسي، وبالنسبة لمشاركة المعلم داخل المدارس الماليزية تختلف من مدرسة إلى أخرى وليس هناك سياسة موحدة لأساليب وطبيعة تلك المشاركة في صنع القرارات، وبصفة عامة فالمعلم يشارك خلال المناقشات التي تتم خلال الاجتماعات الرسمية وغير الرسمية وترفع تلك القرارات إلى السلطات العليا للتصديق علها. وأحيانا تتم اجتماعات على المستويات العليا ويشارك فيها بعض من المعلمين من ذوى الخبرة في ذلك المجال ومن كبار المعلمين ([211]).

وعلى مستوى المدرسة، تتم مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار بشأن تخطيط الدروس وفي إدارة المناهج بل أصبح للمعلم النصيب الأكبر في هذه الجوانب فعملية صنع القرارات للمعلم داخل المدرسة فيما يخصه لها تأثير كبير([212]). ولذا يلاحظ الدور الأكبر الذي تؤديه هذا الآلية في تحقيق تمكين أكبر للمعلمين فأصبح للمعلم دورا إيجابيا بالمدرسة مما ساهم بشكل كبير في تحقيق الولاء التنظيمي والتزام المعلم في مراحل صنع واتخاذ وتنفيذ القرارات داخل المدرسة.

3) زيادة تأثير وفاعلية المعلم

هناك العديد من الآليات التي تبذلها وزارة التعليم لزيادة فاعلية المعلم من خلال:

أ) الممارسات الصفية:

هناك العديد من الممارسات الصفية التي يمارسها المعلم الماليزي والتي تجعل بيئة الفصول الدراسية فعالة وتضمن مدى قدرته على إدارة الفصل، والالتزام والمسؤولية. مع الاستجابة بشكل مناسب للاحتياجات العاطفية والاجتماعية والثقافية والمعرفية للتلاميذ داخل الفصل، و إدارة طلابه من خلال خلق بيئة دراسية مواتية للتعلم يتفق فيها المعلم و الطلاب على احترام معلميهم، وزملائه الطلاب وتوافر مستوى عال من التسامح الاجتماعي، الرعاية، والاحترام المتبادل خلال عملية الاتصال المتبادل [213].

ب) استراتيجيات تعلم حديثة

تتولى وزارة التعليم عددا من المبادرات لتصبح ممارسات المعلم أكثر فاعلية، من خلال([214]):

- تطوير وغرس ثقافة البحث بين المعلمين من خلال دورات أثناء العمل في مجال البحوث.
- إشراك المعلمين المتميزين في تصميم المناهج الدراسية.
- نشر الممارسات الجيدة للمعلمين خلال الدورات وفي مؤتمر التعليم السنوي ومجلة المعلم.
- المسابقة السنوية على الممارسات التربوية المبتكرة بين الطلاب والمعلمين.
- إقامة وحدة للبحوث والتطوير في كل كلية لتدريب المعلمين في البلد وفي كل شعبة.

ج) برنامج بناء الشخصية:

هو برنامج في الهواء الطلق ينمى مختلف المهارات والأنشـــطة البدنية والعقلية والروحية. لإنتاج أفراد متوازنون يتسـمون بالمرونة والقدرة على المنافسـة وعلى مسـتوى عال من احترام الذات. ويشـمل أنشـطة عدة مثل التخييم (المعسـكرات)، وديناميات الجماعة، والمحاضـرات وورش العمل ، والتجديف ، والرحلات ، والغطس والتفكير ([215]).

4- توفير مزيد من فرص النمو المهني

تســـعى وزارة التعليم للتنمية المهنية بغرض إنتاج جيل قادم من المعلمين ممكنين، من خلال عدة آليات يندرج تحتها مجموعة ممارسات، كما يلي:

- ✓ تنفيذ برنامج **إعداد المعلم** قبل الخدمة المعتمد وذو الجودة، من خلال شـــهادة الأيزو الماليزية المعترف بها دوليا والتي تعتبر تأهيلاً للمعلم وفقاً للمعايير الماليزية.
- ✓ التشـــجيع النشـــط على **التنميـة المهنيـة المسـتمرة** Continuous Professional Development (CPD) للمعلمين أثناء الخدمة وتنمية وتطوير القيادة، مع استكمال برامج ما قبل الخدمة
- ✓ **إدماج تكنولوجيا المعلومات الفعالة** والمبتكرة في أنشـطة التعليم والتعلم لضـمان تسـلح معلمي المستقبل بمهارات ذات صلة بمهارات القرن 21([216]).

بالإضافة لهذا تطبق وزارة التعليم التدريب أثناء الخدمة كل خمس سنوات، إذ يتم إعادة التدريب لتلبية المتطلبات الجديدة والحديثة من أساليب التدريس والمعارف الجديدة. وتعد مراكز التعليم التي توفرها الوزارة في مختلف المناطق والولايات والمدارس نوعاً آخر من أنواع التدريب أثناء خدمة، بل وتعتبر كمراكز للمعلمين حيث يلتقون ببعضهم البعض لتبادل الآراء والأفكار حول مختلف الشؤون التعليمية، وتعد من الأطر الحديثة لتفعيل التدريب أثناء الخدمة لزيادة تمكين معلميهم. وتهدف البرامج التدريبية إلى ما يلى ([217]):

- توفير التدريب الأساسي اللازم للمعلمين وتنظيم الدورات التدريبية أثناء الخدمة.
- تنظيم امتحانات بعد تدريب المعلمين لقياس الأثر والتأكد من التمكين.

- تقديم التوجيهات والإرشادات لمعاهد المعلمين فيما يتعلق بالسياسة التعليمية بالوزارة.
- المساعدة في اختيار الأشخاص اللائقين للتدريب على مهنة التدريس.
- معاونة المعلمين على ممارسة الحديث في التربية وطرق التدريس.

والبرامج الحالية التي تقدمها كليات تدريب المعلم تتضمن ثلاثة أنواع هي [218]:

- **الدبلومة الماليزية في التدريس**، وهو برنامج لمدة 3 سنوات وقدم في عام 1996 للحصول على شهادة التدريس لمعلمي المرحلة الابتدائية.
- **الدبلومة العليا في التدريس**: لمدة عام وقدمت في عام 1995 لمعلمي المرحلة الابتدائية، وتم غلقه في 1999، ليحل محله النوع الأول.
- **دبلومة للخريجين في التدريس**: لمدة عام وقدمت في عام 1989 لمعلمي المرحلة الثانوية.

وقد أنشـــأت الحكومة الماليزية 27 كلية ومعهد لتدريب وإعداد المعل م Institutes of Teacher Education(ITEs) وتضمنت العديد من البرامج والدورات، منها:

1. برنامج the PISMP:

تم تصميم هذا البرنامج خصيصا لتخريج معلمي المدارس الابتدائية. ويهدف إلى تحقيق نتائج تعليمة محددة على النحو المطلوب في المؤهلات الماليزية (MQF) التي تتصل بمهارات القرن 21. كما تم تزويد الطلاب بالخبرات التعليمية المتنوعة التي يتم تنسيقها بشكل منتظم والتي تشمل خبرات بين التخصصات المختلفة داخل وخارج الفصول الدراسية. كان أول تسجيل له عام 2007 لمدة 4 سنوات، وكان يضم 3725 طالبا للحصول على بكالوريوس التربية.

ويركز أساسا على تكامل المعارف والمهارات والقيم النبيلة، وهذا البرنامج هو عملي وسياقي حيث يكتســب الطلاب التدريب العملي على التعلم من خلال نقل المعرفة النظرية وتطبيقها على حالات في الحياة الحقيقية والواقعية.

والمبادئ الخمسة التي تتضمنها مناهج برنامج (PISMP) عبارة عن ما يلى ([219]) :

1- قائمة على النتائج 2- مترابطة 3- مستمرة ومتطورة
4- شاملة 5- عملية وسياقية

2. برامج الأنيســـت (INSET) عبارة عن برنامج للتدريب أثناء الخدمة للمعلمين يوفر لتطوير لمعارفهم ومهاراتهم التربوية، ومن الدورات التي يتضمنها البرنامج إما أن تكون قصيرة أو طويلة. وهي مصـــممة لتلبية متطلبات مختلف المواد، وتعلم الكفاءات ومواصـــفات المناهج الدراســـية، وتستخدم وسائط مختلفة مثل التعلم عن بعد، وعلى الموقع ،من بين برامج الأنيست مثل:

• 1 ســـنة أخصـــائي الدورة التدريبية. • برنامج خاص من الدرجة الأولى أثناء الخدمة.

• 14 أسبوع دورة تدريبية مهنية. • تدريب المعلمين في دورات داخلية شاملة.
• الدورات القصيرة التي أجرتها إدارات التعليم بالولاية. • برنامج درجة الماجستير.
• الدورات القصيرة التى أجرتها أقسام وزارة التعليم. • برنامج البحث الذي أجرته TTCs.
• وضع برنامج المدرب الماليزي (خطة التنمية متوسطة الأجل).
• برامج أخرى (تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، اللغة الإنجليزية للعلوم والتكنولوجيا..

وقد بدأت برامج الأنيست في أكتوبر عام 1997 بمجموعة مكونة من 20 مشارك وقد أرسلوا إلى جامعة الويلز في بريطانيا ليتلقوا دورات في الأنيست والمهارات والمعارف والتصميم والتقويم لهذه البرامج، والبرامج المقدمة لهم كانت ترتكز على : [220]

– المدارس الفعالة والمناهج الفعالة. – نماذج لبرنامج الأنيست.
– كيفية إدارة وتقييم برامج الأنيست. – القيادة التعليمية.

ثم عاد هذا الفريق وقد نفذ دورات قصيرة المدى لفرق رئيسية وتتولى هي التدريب في ولاياتها.

3– برنامج أنتيل التعليمي The Intel Teach Programme

بدأ إدراج برنامج أنتيل التعليمي (IPPM) Institut Perguruan Perempuan Melayu في برامج تدريب المعلمين قبل الخدمة عام 1997. ويركز على:
- مدخل حل المشكلات القائمة على المشاريع، والتكنولوجيا المتكاملة وإدارة الموارد للمعلمين.
- تشجع الاستخدام الفعال للتكنولوجيا لتعزيز التعلم عن طريق البحث والاتصال.
- تشجع الطلاب نحو التعلم الذاتي وتنمية مهارات التفكير العليا.
- تم تدريب (32 686) طالب معلم على الصعيد الوطني ([221]).

ويهدف برنامج أنتيل التعليمي إلى:
- بناء المهارات اللازمة لتمكينه لمواجهة التحديات العالمية فى ظل اقتصاد قائم على المعرفة.
- توفير التنمية المهنية، وبناء على كفاءته الفنية والتربوية ليصبح أفضل معلم.
- تشجيع الرضا الوظيفى للمعلمين لتحقيق المزيد من أهدافهم بتوفير تعليم عالى الجودة
- تدريبه على أداء دوره بأكثر فاعلية. ودمج التكنولوجيا وتنمية مهارات التفكير العليا [222].

بالإضافة إلى ما سبق هناك برامج عديدة للتمكين التكنولوجي للمعلم الماليزي، حيث نفذت وزارة التعليم عددا من البرامج التكنولوجية المصممة على أحدث تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مثل:

5. برنامج تدريب المعلم الذكي

كانت بداية هذا البرنامج في عام 1988 بدأ التدريب الأولي لعدد من المعلمين من حوالي 83 مدرسة من مشروع المدارس النموذجية، وقد توسع هذا التدريب ليشمل 2400 مدرسة التي كانت مجهزة بمعامل للكمبيوتر. و بحلول عام 2010 كان من المتوقع أن يتم تدريب 200.000 معلم

،و الهدف الرئيس من هذا البرنامج هو إنتاج معلمين قادرين على التنفيذ الفعال لأصول التدريس العلمي في عملية التعليم والتعلم في المدارس الذكية ([223]).

وتدريب المعلمين في إطار هذا البرنامج يعطيهم فرصة لتدريب معلمين في مدارس أخرى، وذلك لإعطاء أثر مضاعفو يعد استراتيجية هامة لزيادة تمكين المعلمين في ماليزيا.

6. برنامج تدريبي لمدة (14 أسبوع)

معاهد تدريب المعل م((ITEs تقدم برنامج للتنمية البشرية للمعلم لمدة 14 أسبوعا في مختلف المجالات. وإحدى هذه المجالات هو برنامج تكنولوجيا المعلومات والاتصالاتICT في التعليم، ويعزز هذا البرنامج من مستوى كفاءة المعلم في ICT لضمان أنه بعد الانتهاء من الدورة، يصبح المعلم قادرًا على إدارة معامل الكمبيوتر والفصول المجهزة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وفي عام 2007 تم تدريب 78 معلم في إطار هذا البرنامج. وفي عام 2008، تم تدريب 106معلمين. وعلى الرغم من أن عدد من المعلمين المدربين في إطار هذا البرنامج كان عددهم صغيرًا ولكنهم أصبحوا قادة في تطبيقICT في مدارسهم. والعديد من هؤلاء المعلمين أيضا أصبحوا منسقين لICT في أقسام وحكومات الولايات وعلى المستوى الوطني ([224]).

7. برنامج تدريبي متخصص لمدة عام

تقوم معاهد تدريب المعلم (ITEs) بإجراء عام واحد بشرط التفرغ للتدريب التخصصي للحصول على شهادة البرنامج التدريبي، وهو برنامج طويل المدى للمعلم أثناء الخدمة، يؤكد على المحتوى الأكاديمي لتكنولوجيا المعلومات، لمعلمي المدارس الابتدائية مع حد أدنى ثلاث سنوات من الخبرة في التدريس ، كما أنه يعزز كفاءة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خلال زيادة معارف ومهارات وقيم استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم ([225]).

8. التدريب على استخدام الروبوت

ابتداء من عام 2000، كانت هناك مبادرة أخرى من قبل وزارة التعليم بتزويد جميع المدارس الثانوية، بعدة نماذج من الروبوت Robotics مع دليل للمستخدم في عمليات التعليم وعمل الموديولات. والتجميع والتعامل مع هذه الروبوتات المصغرة تخدم التعليم كوسائل تعليمية لتحفيز اهتمام الطلاب في هندسة الميكاترونكس والأتمتة.

وأنسب استخدام لها في مواد العلوم والتكنولوجيا ومادة الاختراع، ومهارات الحياة والمواد الهندسية. وقد تم تطوير وحدات التعليم والتعلم بمساعدة المعلمين على استخدام هذه المجموعات خلال التدريس وأنشطة التعلم. وقد صممت هذه الوحدات لمساعدة الطلاب على:

- فهم مفهوم وآلية عمل الروبوت. – التعلم خلال بيئة ممتعة ومثيرة.
- فهم وظائف وعمليات الروبوت، كالدوائر الإلكترونية، وأجهزة وأدوات الاستشعار.

- توليد وتطوير الأفكار الإبداعية. – تطبيق الأفكار في مواقف أخرى.
- استكشاف إمكانات وعيوب الروبوت. – غرس حب الاستطلاع والتطوير

وفي هذا الصدد تم تدريب 45معلما على استخدام الموديولات والروبوتات، وأصبحوا معلمين رئيسيين أو مصدر. ويقوم المعلم المصدر بالمساعدة في عمليات التدريب على مستوى الولاية (226).

9. برنامج التعليم المدرسي Teaching School:

تقوم الكلية ببناء مدرسة افتراضية لتدريب المعلمين ويستطيع المعلم تجريب طرق تدريسية فيها. وكلية تدريب المعلمين نفذتها بالفعل. وكل كلية تقوم بتنفيذ هذا في المدارس المجاورة لها. بهدف التأكد من أن معلمي التعليم على اتصال مع واقع الفصول الدراسية، وتبادل الممارسات الجيدة مع المدارس.

وتنشأ مدارس التعليم من أجل التفوق في كل جوانب التعليم كإدارة المدارس والصفوف، والابتكار في التعليم والتعلم الفعال. ومن شأن هذه المدارس توفير تجربة التدريس لمدرس متدرب لتسهيل التعليم والتعلم في الفصول الدراسية. ويجري حاليا تنفيذ نموذجين:

- مدرسة ابتدائية فرضية، بناء على فرضية وجود عقاري في تيرينجانو التي تضم حاليا اثنين من فصول السنة 1 لكل 25 تلميذا. والمتدربين يقومون بالتدريس العملي في المدرسة.
- عقار TTCs يأخذ مدير التعليم فئة من مدرسة في مكان قريب. وموظفين من TTCs ويتم التعاون بغرفة الصف لمعلمي المواد الأساسية كاللغة الماليزية، الإنجليزية، الرياضيات... (227)

– نظام تقييم أداء المعلم

تعتبر نتائج تقييم المعلم ضرورية للتميز مستويات الأداء بهدف تمكين أكثر للمعلم. لذا تم تنفيذ مدخل تقييم الأداء الجديد عام 2011 بما يتوافق مع الممارسات المتبعة في نظم الأداء المدرسي المرتفع، لضمان المزيد من الاتساق والموضوعية في التقييم وغرس ثقافة الأداء الأقوى في المدارس([228]). على أن يشمل هذا المدخل مزيج من الأبعاد الأساسية للتعليم مع التركيز الشديد على التعليم والتعلم، وبما في ذلك القيم المهنية، والأنشطة خارج الفصل ومساهمته بالمدرسة وفي المجتمع.

–رفع الكفاءة المهنية لمهنة التدريس

اعتمدت ماليزيا لتمكين المعلم برفع شعار **الكفاءة المهنية**، حيث قامت الحكومة بتنفيذ برنامج شامل لصفقة جديدة لجميع المعلمين في ماليزيا لرفع الكفاءة المهنية لمهنة التدريس. كما

تســـعى الحكومة لزيادة المتخرجين ، من 89.4 ٪ في عام 2009 إلى 90.0 ٪ بحلول عام 2015 في المدارس الثانوية ، ومن 28.0 ٪ في عام 2009 إلى 60.0 ٪ بحلول عام 2015 بالمدارس الابتدائية([229]).

-رفع مؤهلات معلمي المدارس الابتدائية:

قررت وزارة التعليم رفع مستوى مؤهلات معلمي المدارس الابتدائية من مستوى الحصول على شـهادة التخرج لمسـتوى الدبلوم مما يرافقه زيادة في الراتب. وفي عام 2004 تم تحسـين وضـع المعلم. وفى الوقت نفســه تم تشــجيع معلم المدارس الابتدائية لرفع مســتوى المؤهلات التعليمية لديهم من خلال التعليم عن بعد والحصـــول على دورات أثناء الخدمة في إطار برنامج التنمية المهنية المستمرة ([230]).

-تحسين إجادة المعلم للغة الإنجليزية:

أعلن مجلس الوزراء الماليزي في مايو 2002، اســتخدام اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة تدريس في العلوم والرياضـيات لتمكين الأجيال القادمة من مواكبة التطورات في مجال تكنولوجيا المعلومات، وبناء عليه تم تقديم تدريب توجيهي على المناهج لأكثر من 50.000 مدرس علوم ورياضـــيات وكذلك على إتقان اللغة، كما تم تزويد جميع المعلمين بأجهزة الكمبيوتر المحمولة والقواميس وكتب قواعد اللغة، وكورس في التدريس والتعلم. وتم منح حافزا ماليا لاســتخدام اللغة الإنجليزية في التدريس، وهناك دعم من أحد الزملاء الذي يتقن الإنجليزية ســيكون صـــديقا لمدرسي العلوم والرياضيات لدعم اللغة([231]).

ويلاحظ مما سبق أن برامج التنمية المهنية كآلية من آليات تمكين المعلمين تمتاز بأنها تقوم على أساس تعظيم وتوفير الموارد، واعتماد نهج نموذج من سلسلة تدريبات، ومن خلال هذا النهج يتم تدريب المعلمين وفقا لمفهوم (تدريب المدربين). وبالتالي ســيكون على المدربين تدريب المعلمين الآخرين في الولاية وعلى مستوى المقاطعات.

كما يلاحظ أن هناك جهودا عدة لرفع مســتوى ووضـــع المعلم عن طريق رفع مؤهلات المعلمين وكذلك جداول المرتبات، ورفع مؤهلات التدريس من مســتوى الحصـــول على شـــهادة التخرج إلى الحصول على مستوى الدبلومة.

5) تقدير وارتفاع مكانة المعلم

يحظى المعلم الماليزي بمكانة متميزة اجتماعيا واقتصاديا بغرض تمكينه، ومنها ما يلي:

- نظام للمكافآت والترقي الاعتراف بالتعليم المتميز:

للاعتراف بالمعلمين المجدين رغبة في زيادة تمكينه، تمت زيادة الجوائز مثل جائزة المعلم الممتاز للمعلمين وجائزة مماثلة للممتاز من رئيس المعلمين / النظار في المدارس وكليات تدريب المعلمين. بهدف تقدير ورعاية المعلمين الممتازين في الفصـــول الدراســـية مع التعزيز وزيادة

الأجور. وبناء على هذا فقد وجد أن راتب المعلم قد يكون أعلى من راتب المدير، وهذا أيضـــا بالنسبة لمعلمي اللغة الإنجليزية والعلوم والرياضيات والمواد التقنية. وأيضا المعلمين في المناطق النائية كبدل للمشقة ([232]).

– **الاهتمام برعاية المعلم: يتم** حاليا بناء وتوفير السكن لربع المعلمين في المناطق المتطرفة والنائية، لضمان أن المعلم الذي يعمل في ظروف صعبة فلابد من الحفاظ على مستوى معين من المعيشة له، كما تم بناء مراكز نشاط للمعلم ومراكز الموارد في مناطق مختلفة لدعم المعلمين. وهذه المراكز مجهزة تجهيزا جيدا بالكتب والمعدات اللازمة لتمكين المعلمين ،واعتبارا من عام 2004، وضعت جميع كليات تدريب المعلمين برامج للمدارس المحرومة لتحسين التعليم والتعلم بها([233]).

– **الإعلان عن إنجازات المعلم: تركز** جميع الصحف الوطنية والأعمدة الأسبوعية على المدارس أو إنجاز أو مبادرات المؤســســات التعليمية، وهذا يســاعد على تعزيز التفوق في التعليم ولكن الأكثر والأهم أننا نرى في ذلك عنصرا أساسيا لدعم المعلمين ورفع مستوى احترام المهنة وتقدير الذات. كما قامت وزارة التعليم بمنح حوافز للمعلمين على تأليف الكتب، والخيال ولا سيما لتمكين المعلمين ليس فقط لتطوير مهارات كتاباتهم ، ولكن في الأدب المحلي ، وتعزيز شـــعورهم بالأهمية والتقدير([234]) .

– **اعتبار التنمية المهنية المستمرة شرط للترقي الوظيفي (CPD)** ***Continuous*** *Professional Development*

يســتفيد المعلمون من الدورات التدريبية التي تســتهدف مســاعدتهم على القيام بأدوار جديدة، فضلا عن التدريب الذي يعتمد علي تحسين قدراتهم التعليمية ([235]).

– **رفع راتب المعلم الماليزي، وسلم** رواتب المعلمين نوعان هما:

- سلم خاص بالمعلمين الجامعيين: ويعين عليه مديرو العموم والإدارات التعليمية والمشرفون.
- سـلم خاص بغير الجامعيين: ويعين عليه المعلمون بعد الثانوية العامة ويسـتمر عليه حتى يحصــل على مؤهل جامعي لينتقل إلى الســلم الأعلى، ويتم فصــل المعلم عن الخدمة إذا تغيب ســبعة أيام متواصــلة ما لم يقدم تقريراً طبياً معتمداً وتخصــم هذه الأيام من إجازته ([236]).

– **الاهتمام بالمسار الوظيفي للمعلم**

تسعى ماليزيا لإنتاج جيل جديد من المعلمين يحمل صفات المعلم المتمكن وهذا يتطلب نظام ترقي أسرع مع تطبيق "نظام الكفاءات" في المسار الوظيفي (سبق الحديث عنه). حيث بدأ النظام الجديد للترقي الوظيفي في عام 2011 ([237]).

يلاحظ أن الترقي الوظيفي السـريع ومتابعة الأداء للمعلمين هو السـر وراء جعل مهنة التدريس جذابة، مما يسمح للمزيد من المعلمين للوصول إلى مستويات الرتب العليا أكثر.

- وضع معايير عالية في اختيار وتوظيف المعلمين

قد اتخذت بعض المعايير العالية لضـمان أن يحصـل المعلم المؤهل على تدريب، وأن يكون المرشح حاصل على الأقل على تقدير جيد في الاعتماد في هذا المواد، ويجب أن يشمل الاختيار فيما لا يقل عن أربعة اعتمادات أخرى في مواد مثل اللغة الوطنية، اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم أو التاريخ، والمرشح المتقدم لاختبار الكفاءة يخضع لمقابلة تتضمن تقييم كفاءته ([238]).

جعل التدريس مهنة مفضلة: يتم جذب الخريجين المتميزين في ماليزيا لمهنة التدريس، ويتم عمل حملة تسويق لزيادة الوعي بأهمية مهنة التدريس حتى تحظى بتقدير وتعزيز القيم الأربعة التالية:

- **مهنة مجزية:** إنها مهنة بالفعل من بين المهن الأعلى أجرا في القطاع العام.
- **مهنة نمو:** إنها مهنة تمتاز بآفاق التطور الوظيفي، مع فرص واسعة للتنمية المهنية.
- **مهنة مرموقة:** إنها مهنة انتقائية وخيار فاخر فهي تخضع لعمليات تقييم صارمة.
- **مهنة بناء قادة:** إنها مهنة مسئولة عن تشكيل قادة المستقبل في ماليزيا([239]).

- الدعم المالي لجذب واستبقاء المعلمين المتميزين

تبنت ماليزيا مبدأ جذب وتطوير المواهب المتميزة للالتحاق والتوظيف بمهنة التدريس في ماليزيا، فالمعلم الجيد، أهم العوامل المحددة لنتائج الطلاب، وتجارب نظم الأداء المرتفع بالمدارس على الصعيد العالمي تشير إلى أن الطريقة الوحيدة لتحسين نتائج الطلاب هو تحسين التدريس في الفصـول الدراسـية، كما أن نظم المدارس عالية الأداء المعترف بها فقط هي التي تجذب أفضل المرشحين في التدريس ، وتعمل على التطوير المستمر لهم في المدارس وتطور من ثقافة الأداء الأقوى([240]).

- إلغاء ضمان توظيف المتدربين:

تم إلغاء ضـمان توظيف المعلمين المتدربين في الجامعات العامة، إلا الأفضـل والأكثر تأهيلا من المدرسين سيتم تقديمهم لوظائف التدريس،لضمان وجود الجودة كشرط جديد لتوظيف المدرسين ([241]).

- الانتقال للنظام المفتوح في التدريب:

تم التوسع في التدريب ليشمل ITEs الموجودة والجامعات العامة وكذلك الجامعات الخاصة و الكليات من أجل فتح مصـادر أخرى لتدريب المعلمين خارج المؤسـسـات العامة، عن طريق

تحرير نظام تدريب المعلمين، وهنا سـينتج نخبة من معلمي التعليم الابتدائي والثانوي للتعيين، وسوف يعزز هذا من المنافسة وتحسين الجودة الشاملة لنظام تدريب المعلمين([242]).

مما سبق عرضه من جهود ماليزية في تمكين معلميها بدءا من مرحلة الالتحاق والقبول مرورا بالإعداد والتدريب ثم التخرج والتنمية المهنية والالتحاق بالعمل والاطلاع على أحدث المستجدات التكنولوجية لإنتاج جيل جديد من المعلمين الممكنين القادرين على مواجهة تحديات وتغيرات العصر.

يمكن اسـتنتاج أن الخبرة الماليزية في تمكين المعلمين تقدم نموذجا يحتذى به وكذلك درسـا هاما، لكافة مؤسـسـات إعداد المعلمين بالعالم، خاصـة أنه لا يمكن لأي اقتصـاد أن ينمو إلا بتكثيف الاستثمار في قطاعات البشر الذي أصبح أهم عناصر العملية الإنتاجية في عصر تُعد فيه المعلومات والتكنولوجيا هي المدخل لاقتصاد قوي، ويعتبر المعلم الممكن هو من أهم عناصر الإنتاج في هذا العصر والذي ساعد على وضع ماليزيا في مصاف الدول المتقدمة.

تأثر التعليم في ماليزيا بالعديد من العوامل والقوى الثقافية التي أثرت على النظام التعليمي وساعدت على تطوره والتي أسهمت في ارتفاع مكانة المعلم علميا واجتماعيا واقتصاديا.، ويتضح في..

القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في تمكين المعلم في ماليزيا:

تقع ماليزيا في قلب جنوب شـرق أسـيا، وهي هلالية الشـكل قريبة من خط الاسـتواء بين خطى عرض 1 ْ و7 شمالاً، وخطى طول 100 ْ و119 شرقاً، وتمثل ماليزيا منطقتين واضـحتين: المنطقة الأولى، هي شـبة جزيرة ماليزيا وتمتد من برزخ أكرا إلى مضـايق ولاية جوهور. والمنطقة الثانية، هي ولايتا صـباح وسـراواك التي تقع على السـاحل الشـمالي الغربي من جزيرة بورنيو، ويفصل بين المنطقتين بحر الصين الجنوبي بحوالي 750كم [(243)].

وتبلغ مساحتها 330343 كم^{2}منها 131598كم^2 مساحة شبة جزيرة ماليزيا، وتبلغ مساحة ولايتي صـباح وسـراواك 73620كم^{2}و 124449كم^2[(244)]. وتتكون ماليزيا من ثلاثة عشـر ولاية، مقسمة إلى قسم شرقي وغربي يشمل القسم الغربي إحدى عشر ولاية والشرقي يشمل ولاية صباح وسراواك [(245)].

وهذا جعلها ذو موقع اسـتراتيجي هام، حيث تعتبر نقطة التقاء الخطوط البحرية بين الشـرق والغرب. كما تقع ماليزيا عند الحدود الغربية لليابان القوى الاقتصادية الكبرى بالمنطقة [(246)].

وقد أدى هذا الموقع إلى جعلها مطمعاً للاستعمار، كما أن توافر القصدير والمطاط بها عزز من هذه الأطماع، كما كان لازدهار صناعاتها سبباً في هجرة الكثير إليها من المناطق المجاورة، وخاصة الصينيين، والهنود بحثاً عن الرزق.

ونظرا لقرب ماليزيا من خط الاستواء، فمناخها مداري استوائي رطب يتسم بارتفاع درجة حرارته طوال العام، ومتوسط درجة الحرارة تتراوح ما بين درجتي(25–32) على مدار السنة، وتسقط الأمطار على ماليزيا طوال العام باعتبارها تقع في المنطقة الاستوائية [247]. و للمناخ دورا كبيرا في زراعة الكثير من المحاصيل ذات القيمة الاقتصادية كالمطاط، والذى تنتج منه 80% من الإنتاج العالمي، وأشجار زيت النخيل وتنتج وتصدر 50% من الإنتاج العالمي[248].

يعتمد الاقتصاد الماليزي اعتماداً كبيراً على الزراعة كالمطاط مع زراعة وصناعة السلعة الاقتصادية الأولى .والأرز هو المحصول الثاني وهو الغذاء الرئيس للسكان وزراعة جوز الهند المصدر الزراعي الثالث في البلاد، كما تشتهر بزراعة الشاي والبن والبهارات والأناناس وغيرها([249]).

ومع سير البلاد نحو الاستقلال، بدأت الحكومة في تنفيذ الخطط الاقتصادية الخمسية، بدءاً من الخطة الخمسية الملاوية الأولى في عام 1955. وقد أسهمت الخطط الماليزية المتتالية في زيادة معدلات النمو في كافة القطاعات.

وفي خلال العقود الثلاثة الماضية سجل الاقتصاد الماليزي أداءً رائعاً كانت أهم ملامحه النمو الاقتصادي المستديم بمتوسط سنوي 8.5٪، ويرجع هذا الإنجاز إلى جملة عوامل من أهمها: التحسن في إنتاجية الموارد الاقتصادية، الإدارة الاقتصادية السليمة، والسياسات التجارية الملائمة، والبيئة الخارجية المواتية. كما أن معدل البطالة لا يزال منخفضا بنحو 3.5 %. هذا ما يعكس تحسن الأوضاع الاقتصادية في ماليزيا([250]).

بالإضافة لاعتراف ماليزيا بأهمية التعليم كأداة أساسية للتنمية الوطنية .ولذلك فقد كرست له القدر الأكبر من المخصصات في الميزانية الوطنية منذ استقلالها في عام ١٩٥٧ .للتعليم والتدريب والتعليم مدى الحياة، فقد خصصت ماليزيا، بموجب الخطة التاسعة لماليزيا (9MP) (2006– 2010) نحو ٢١ في المائة من مجموع الميزانية السنوية (للإنفاق على تطوير التعليم والتدريب مدى الحياة ، مبلغًا قدره 40,3 مليار رنجيت ماليزي ([251])

ويمثل الإسلام بـ (60.4 ٪) ، البوذية (19.2 ٪) والمسيحية (9.1 ٪) والهندوسية (6.3 ٪) ، وغيرها / لا شيء (5.0 ٪)[252].

فما من شك في أن النظم التربوية وفلسفاتها وطرقها تتأثر تأثرا شديدا بالنظم والمعتقدات الدينية السائدة وإذا كان الإسلام هو الدين الرسمي لدولة ماليزيا ، كما يمتاز الشعب الماليزي بالبساطة وعدم الإسراف لدى الشعب الماليزي بالإضافة إلي تقدير الكبير واحترامه والمتمثل في السلطة ([253]).

و وسياسيا ماليزيا هي ملكية دستورية. وينتخب الملك لمدة 5 سنوات من بين تسعة سلاطين لدول شبه الجزيرة الماليزية. وتناط السلطة التنفيذية في مجلس الوزراء برئاسة رئيس الوزراء، والدستور الماليزي يرى أن رئيس الوزراء يجب أن يكون عضوا في مجلس النواب ويتمتع بأغلبية في البرلمان. يتم اختيار الوزراء من بين أعضاء مجلسي البرلمان ومسؤولة أمام هذه الهيئة ([254]).

يبلغ عدد سكان ماليزيا28300000 نسمة حسب تقديرات عام 2009م، وهومجتمع متنوع ثقافيا مكون من مجموعات عرقية رئيسة ثلاثة: الصينية والملايو والهنود[255]. أما ماليزيا المعاصرة فالملايو المسلمين هي أكبر جماعة عرقية، وتحتكر القطاع العام والحكومى. ويشكل المسلمون الملايو 80 ٪ من الفئة Bumiputera. والملايو هم السكان الأصليين [256].

وكان لهذا التعداد الثقافي أثرا واضحا على التعليم من خلال تعدد أنواع المدارس الوطنية لتلبى رغبات العرق المختلفة، حيث تهدف الخطط القومية وبرامج الإصلاح إلى الوصول للوحدة الوطنية عدم التفرقة وهذا ما نص علية قانون التعليم والدستور للبلاد للتساوي في الفرص.

كما تعتبر اللغة البهاسا ميلايوية هي اللغة الرسمية، كما توجد الصينية (لهجات مختلفة) ، الإنجليزية، التاميل ، والسكان الأصليين [257]. ونظرا لأن ماليزيا دولة متعددة العرقيات .ومع ذلك اللغة الرسمية في ماليزيا هي اللغة الماليزية أو المالاوية وهي لغة التعليم في المرحلة الأولى منذ سنة 1967م. ويلاحظ أنها مادة إجبارية في مدراس ماليزيا وأصبحت اللغة الماليزية هي اللغة التعليمية في مراحل التعليم العام جميعها مع بقاء اللغة الإنجليزية كلغة ثانية[258].

و تعتبر فلسفة التعليم القومية في ماليزيا عبارة عن "إعداد المواطنين بصورة أكثر ديناميكية وإنتاجية وإنسانية لمواجهة تحديات العصر، كما أنه يهدف إلى إعداد الأفراد عقلياً وروحياً وعاطفياً وجسمياً إعداداً قائماً على الإيمان بالله وطاعته، وتحرص مناهج التعليم على تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات ليتحملوا المسئولية والقدرة على المساهمة في عملية التنمية الوطنية لتحقيق وضع صناعي جديد، ولتحقيق وحدة ورخاء الأسرة والمجتمع والوطن" [259].

وفي ظل قيادة الدكتور مهاتير محمد وماليزيا تنفذ خطة وطنية تنموية طموحة بعنوان *"رؤية 2020"*، تأسست على افتراض أن التنمية الاجتماعية والاقتصادية يجب أن تكون أساساً لتطوير التعليم، وينعكس هذا في استراتيجية إصلاح التعليم في ماليزيا[260]. وقد بدأت رؤية 2020 من قبل الدكتور مهاتير محمد، في 28 فبراير عام 1991 ومنذ ذلك الحين أصبح المبدأ التوجيهي الرئيسي عند صياغة أي سياسات عامة في البلد.

وقد عبر عن الهدف النهائي المتمثل في (*رؤية2020*) هو: "الحصول على دولة متقدمة تماما و أن تصبح ماليزيا أمة موحدة، ومجتمع ماليزي قوي وذو قيم أخلاقية و معنوية مرتفعة،

والعيش في مجتمعا ديمقراطيا، ليبراليا متسامحا، واقتصادا عادلا ومنصفا، والتقدم والرخاء، وأن تملك ماليزيا اقتصادا كاملا قادرا على المنافسة بديناميكية قوية ومرنة"[261].

ويلاحظ أن رؤية 2020 تضمنت في طياتها عدة محاور لإصلاح التعليم، وبناء عليها تلاها إصلاحات عدة فمثلاً، ما أكدت عليه الفلسفة الوطنية للتعليم التي تدعو إلى ضرورة "تطوير إمكانيات الأفراد في صورة متكاملة بطريقة شمولية، وذلك لإنتاج أفراد متوازنين فكريا وروحيا وعاطفيا وجسديا".

وبناء على الدستور الفيدرالي، الملحق التاسع، البند الثالث عشر، أصبح واضحاً أن التعليم مسئولية فيدرالية وكما أكد قانون التعليم الصادر عام 1961م على أن التعليم نظام قومي تحت مسئولية وزير التعليم، الذى أعطى صلاحيات واسعة فيما عدا التعليم الديني فهو مسئولية أقسام الشئون الدينية للولاية، وتعليم الكبار تحت مسئولية وزارة التنمية الريفية والقومية، ورغم أن وزارة التعليم تتكون من ثلاث عشر إدارة تعليمية بالولايات، إلا أن الإدارة قومية مركزية، فالسلطة المسئولة عن التعليم تقع في اختصاص الوزير الذى يعاونه اثنين من الوكلاء وسكرتيراً أساسياً ([262]). حيث تنتهج ماليزيا نظام الإدارة المركزية، وذو هيكل إداري هرمي ولها أربعة مستويات متميزة وهي (الاتحادية وحكومات الولايات والمناطق والمدارس). وتمثل هذه المؤسسات أربعة مستويات هي (وزارة التعليم، إدارات الولايات، و مكاتب التعليم بالمقاطعة، والمدارس). ([263])

وتاريخيا منذ استقلال ماليزيا عام 1957، والسياسات التعليمية تركز على كيف يمكن أن ينمو التجانس والوحدة الوطنية في النظام التعليمي الوطني، وكيف يمكن أن نرفع من حالة اقتصاد البلد وبالأخص للبيومتريين، وتري ماليزيا أن هذا لن يتأتى إلا من خلال إصلاح المناهج الوطنية [(264)].

ولهذا فالاتجاه العام الحالي لإصلاح المناهج الدراسية هو تحسين نوعية التعليم من أجل تحقيق أهداف فلسفة التربية الوطنية والسياسة الاقتصادية الجديدة (NEP). والتي ركزت على تحقيق رؤية الأمة لإعداد الأطفال ليصبحوا على دراية ومدربين ومهرة لتلبية الاحتياجات المتزايدة للألفية الجديدة.

كما كانت هناك مبادرة أخرى لتحسين جودة المناهج الدراسية ولتحقيق الفعالية المدرسية، رأت أن المناهج تحتاج لإعادة إصلاح شامل من المستوى الابتدائي صعودا للمرحلة الثانوية في جميع المدارس الوطنية، وقد بدأت عام 1981م، وكانت إصلاحات المناهج فيها متمثلة في المناهج الدراسية المتكاملة (KBSR وKBSM) والتي تطلبت التحول من التركيز على المناهج بشكل كبير ، إلى التركيز على ثلاث محاور هي([265]):-

- التمركز حول الطالب، الأمر الذي يتطلب المزيد من مشـــاركة الطلاب ومراعاة الفروق الفردية.
- تصميم وتدريس الأنشطة التعاونية لتشجيع المشاركة ،التعلم يمكن الحصول عليه من خلال مجموعة متنوعة من الخبرات ، مثل مجموعة التعلم (في الفصل ، أو مجموعات صغيرة) أو كأفراد، وتقسم هذه المجموعات اعتمادا على المهارات والاهتمامات وقدرة الطلاب.
- تحسـين عملية التعليم والتعلم ، من خلال الاسـتخدام المحلي لمواد ووسـائط التعلم وكذلك المناهج.

ومما سبق يرى أن محاولة إصلاح التعليم في ماليزيا جاءت لتأخذ مدخلا جديدا، وتستخدم استراتيجيات تدريس معينة ومتخصصة، تتمحور حول الطالب، ومشاركته، مع إدراج التدريس النشط داخل عملية التعلم، جنبا إلى جنب مع إتباع نهج شامل للتنمية البشرية.

بالإضافة لهذا النهج بدأت ماليزيا بتجربة المدرسة الذكية في يوليو 1997 وهى أحد تطبيقات الوسائط المتعددة، وهى عبارة عن مؤسسة تعليمية تم ابتداعها على أساس تطبيق التكنولوجيا في تدريس وإدارة العملية التعليمية داخل المدارس، ولكى تساعد التلاميذ على اللحاق بعصر المعلومات.

وذلك بهدف الاستفادة من التقنيات الرائدة سريعة الانتشار في المدرسة الذكية الماليزية، وتم إنشاء مجموعة من المدارس التجريبية وصلت إلى90مدرسة في عام 1999وكانت بمثابة نواة لبدء تنفيذ مفاهيم المدرسة الذكية على الصعيد الوطني ، وكان من المقرر الانتهاء من المشروع في ديسمبر 2002م. ([266]).وقد تم تنفيذ المشروع خلال أربع مراحل : كمشروع تجريبي (1999–2002) ، مرحلة ما بعد التجريبي (2002–2005) ، مرحلة جعل جميع المدارس ذكية (2005–2010) ، مرحلة توطيد وتحقيق الاستقرار (2010 -- 2020) ، تم تجهيز المدارس بمختبرات الحاسوب (حتى 6633 مدرسة) . وتم تدريس الرياضيات والعلوم بالإنجليزية وتوفير 132649 جهاز كمبيوتر محمول، أجهزة عرض شاشات الكريستال السائل 78.333، و67439 الشاشات، 63254 عربات متنقلة، والطابعات 9662. كما تم تدريب أكثر من 200.000 معلم على مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم([267]) .

ومن ثم يعتبر تحقيق ماليزيا لمعدلات نمو اقتصادية ما هو إلا انعكاس واضح لاستثمارها لعنصرها البشري، حيث وفقت في تأصيل نظام تعليمي قوي ساعدها على تلبية حاجتها من قوة العمل الماهرة، وقد كان للقيادة السياسية الدور الأكبر، حيث وضع "مهاتير محمد"، الذي بقي مشرفا على التجربة الماليزية عشرين سنة كرئيس للوزراء– محاور التنمية البشرية، كما يلي: [268]

- تكوين وتنمية المهارات التدريبية، وإيجاد البيئة الثقافية السليمة التي تدعم قيم العمل.
- تدريب متخصص يترتب عليه الإبداع والتجديد، لتغذية الصناعات المعقدة والوظائف.
- تطوير مناهج التعليم بصورة تتفاعل مع التجديد وتؤهل الموارد البشرية.
- انتقاء المديرين، وعمل محاكاة للتجربة اليابانية في طرقها ومبادئها، مثل التحكم في الوقت، التحكم في الجودة، إشراك العمال، نشر ثقافة العمل...
- إتباع أسلوب التخطيط الاستراتيجي منهجا للتنمية.

بالإضافة لهذا تناولت الخطط الوطنية للتعليم المعلم [269] (PIPP) (2010/2006) Penggubalan Pelan Induk Pembangunan Pendidikan (PIPP) 2006-2010 والتي نادت بشكل مباشر بتنمية وتمكين المعلم في ماليزيا، فالمعلم بمثابة الميسر للإبداع والابتكار، وفقا لذلك على الحكومة زيادة هيبة المهنة، لا سيما من جوانب تحسين نظام اختيار المعلمين المرشحين، وينبغي تشديد شروط وأحكام توظيف المدرسين المؤهلين فقط. وبناء عليه خططت وزارة التعليم لتعزيز تدريب المعلمين ورفع مستوى معهد إعداد المعلم، والتدريب المستمر أثناء الخدمة.

و يلاحظ من الجهود السابقة التي تبذلها الحكومة الماليزية في التعامل مع التعليم خاصة، الحصول على التعليم، والمساواة، والجودة والملاءمة، ومشاركة المجتمع في الإصلاح التعليمي، مع إعطاء أولوية للتنمية البشرية، وتنمية المهارات الوظيفية، واستخدام التكنولوجيا لتسهيل التعليم والتعلم مما يجعل العملية أكثر إثارة للاهتمام، وأكثر تحفيزا وذات مغزى.

كما يبدو أن نجاح السياسة التعليمية الماليزية على وجه الخصوص أساس تحقيق التراكم الكبير للاقتصاد من **رأس المال البشري** والذي يعد عماد التنمية وجوهرها من خلال إعطاء أولية للبعد الاجتماعي في بناء النموذج التنموي الماليزي بالدرجة الأولى وكذا الاهتمام المتزايد للسلطات العليا بالتنمية البشرية داخل المؤسسات التعليمية وعلى وجه الخصوص الاهتمام بالمعلم([270]).

وبعد استعراض القوى والعوامل الثقافية المختلفة في ماليزيا، نلاحظ أنها أثرت على النظام التعليمي، وعلى وضع ومكانة المعلم باعتبار العنصر البشرى هو أهم مورد وأن الاستثمار في البشر أفضل ما يميز الخبرة الماليزية، وذلك لتلبية الرغبة السياسية وتحقيق التنمية الاقتصادية في رؤية 2020، فقد وضعت كافة الآمال على المعلم فعمدت الحكومة على رفع حالة ومستوى المعلم، وتعزيز تدريبه وتحديث إعداده، ودعم التفوق التعليمي له.

الخطوة السادسة: الدراسة المقارنة التفسيرية لتمكين المعلمين في سنغافورة وماليزيا

تتناول الدراسة في الخطوة التالية دراسة مقارنة للوقوف على أوجه الشبه والاختلاف لتمكين المعلمين في سنغافورة وماليزيا وتفسيرها، ثم الاستفادة من هذه المقارنة ونتائجها في صياغة مجموعة

مقترحات تسهم فى تفعيل تمكين المعلمين فى جمهورية مصر العربية. وتسير تلك الخطوة وفق المحاور التالية:

1) **نظام الإعداد المتميز**

جوانب الاتفاق: تتفق دول المقارنة في مدى الاهتمام بتوفير نظام إعداد متميز للمعلم لتنتج معلمين ذو نوعية قادرة على تلبية احتياجات العصر المعرفية والتكنولوجية.

سنغافورة: تقوم بإعداد المعلم بالمعهد الوطني للتربية، حيث يتم الإعداد على المستوى الجامعي بالإضافة للإعداد، يقدم المعهد برامج للمعلم المبتدئ، برامج للتنمية المهنية، ودبلومة في التربية، وبرامج الدراسات العليا للماجستير والدكتوراه.

ماليزيا: تقوم بإعداد المعلم فى كليات التربية السبع التابعة للجامعة، لمعلم المرحلة الثانوية العليا وما بعد الثانوي، بالإضافة لكليات تدريب المعلمين التابعة لوزارة التعليم وعددها31 كلية لإعداد معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية الوسطى. كما تقدم برامج للتنمية المهنية والدبلوم التربوي، وماجستير ودكتوراه.

جوانب الاختلاف: تختلف دول المقارنة في طبيعة إعداد المعلم ومؤسسات الإعداد.

سنغافورة: يتم إعداد معلم التعليم العام في المعهد الوطني للتربية، أما المدارس فتتولى مسؤولية التدريب العملي، ثم بمرور الوقت انضم طرف ثالث للإعداد هو وزارة التعليم لتقدم الرؤى والتصورات والتسهيلات فأصبحت عملية إعداد المعلم تتم بشكل أساسي على مستوى الجامعي وبمشاركة المدارس والوزارة. مما أعطى لنظام إعداد المعلم طبيعة خاصة في سنغافورة. كما تتميز برامج المعهد في سنغافورة بالصبغة الدولية حيث تقدم برامج دولية في القيادة والإدارة وبرامج عبر البحار وبرامج مشتركة مع جامعات أجنبية.

ماليزيا: يتم إعداده في 31 كلية لتدريب المعلمين تنتشر في كافة أنحاء ماليزيا تحت إشراف وزارة التعليم، ومع مرور الوقت ظهرت بشكل منظم ومتقدم، ثم تلي ذلك إنشاء سبع كليات التربية التابعة للجامعة لإعداد معلمي المرحلة الثانوية العليا وما بعد الثانوي.

ويظهر مدى تأثير العامل السياسي المتمثل في تبنى زعماء الدول للإصلاح التعليمي والاهتمام بالمعلم وإعداده والتي ظهرت في رؤية القيادة السياسية التي نادى بها مهاتير محمد في ماليزيا والتي تدعو للاهتمام بالتعليم وتمكين المعلم. بالإضافة لهذا تناولت الخطط الوطنية للتعليم بشكل مباشر قضية تمكين المعلم وتحسين نظام الإعداد والتدريب ووضع شروط صارمة للقبول سبق تناولها بالتفصيل.

وبالمثل ظهر تأثير العامل السياسي في سنغافورة متمثلا في رؤية الزعماء والساسة بالاتجاه نحو الانفتاح والاستفادة من الغرب بعقد شراكات متعددة، رغبة في بناء دولة عصرية متطورة ومواكبة لأحدث المستجدات.

كما ظهر تأثير العامل الثقافي في سنغافورة متمثلا في الثقافة القوية المنتشرة في سنغافورة والتي تؤمن بأن المعلم هو المفتاح الحقيقي لجودة نظام التعليم، ويعتبر هو المبدأ الأساسي الذي تنطلق منه قوة النظام التعليمي في سنغافورة وأصبح لديها معلمين ذو جودة قادرة على تلبية احتياجات المتعلمين.

وبناء على رؤية القيادة السياسية والنظرة المجتمعية والثقافة السائدة التي تحترم المعلم وتقدر مهنته في كلتا الدولتين، فقد وضعت وزارة التعليم عدد من الاستراتيجيات اتبعتها وزارة التعليم بهدف تمكين المعلم.

كما يظهر هنا مدى تأثير العلوم الاجتماعية على تمكين المعلم في كلا الدولتين المتمثل في الاستفادة من **(رأس المال الفكري (البشرى)**، ويعرف بأنه "يتمثل في المعرفة والمعلومات وحقوق الملكية الفكرية والخبرات التي يمكن توظيفها لإنتاج الثروة وتدعيم القدرات التنافسية للمنظمة" (271)، ويتضح هنا مدى الاهتمام بالمعلم وإعداده داخل مؤسسات التعليم العالي وتدريبه على أعلى مستوى للاستفادة من قدراته ومهاراته لتحقيق قدرات تنافسية عالية للمؤسسة التعليمية التي يعمل بها، مع توفير برامج دراسية وتدريبة متنوعة وتمتاز بالابتكار والتجديد المستمرين.

2) المشاركة في صنع القرار

جوانب الاتفاق: تتفق دول المقارنة في السعي المتواصل نحو تفعيل آلية مشاركة المعلم في صنع واتخاذ القرارات داخل وخارج المدرسة بغية تمكين أكثر لمعلميها، ويظهر هذا كالتالي.

سنغافورة: تعتبر سنغافورة أن المشاركة في صنع وتنفيذ القرارات عنصراً استراتيجياً هاماً في نجاح المؤسسة التعليمية، كما تؤكد على وضوح الأهداف أمام الجميع والمشاركة والتفاهم بين أصحاب المؤسسة الواحدة من أساس عملها. وعلى المستوى المدرسي تم تكوين جمعية التعلم المهني لتعزيز التنمية المهنية للمعلمين وآلية لمشاركتهم في صنع واتخاذ القرارات المدرسية، وفي تصميم المهام التعليمية والتدريسية وإبداء الرأى ورفعه للسلطات الأعلى. كما يقوم المعلم بإجراء البحوث الإجرائية ثم تطبيق نتائج بحوثه على أرض الواقع.

ماليزيا: تهتم ماليزيا بمشاركة المعلم في صنع واتخاذ القرارات سواء كانت خارج المدرسة في الاجتماعات الرسمية، وداخل المدرسة حيث يشارك المعلم في تخطيط الدروس إدارة المنهج، وتحديد أساليب التقويم والأنشطة الصفية واللاصفية داخل المدرسة.

جوانب الاختلاف: تختلف دول المقارنة في طبيعة وآليات تنفيذ المشاركة التي تتم داخل مؤسساتها التعليمية.

سنغافورة: تتم مشاركة المعلم معبرا عن آرائه ومقترحاته خلال جمعيات التعلم المهني. التي يعرض فيها كل معلم خبراته للأخرين ويتم تبادلها لاتخاذ القرار الأصوب.

ماليزيا: تختلف طبيعة وأسلوب المشاركة من مدرسة لأخرى، فليس هناك سياسة موحدة لطبيعة تلك المشاركة أو أسلوب صنع واتخاذ القرارات لكنها بصفة خاصة مقتصرة على المنهج وأسلوب التدريس في العملية التعليمية ذاتها. ويعبر المعلم عن أرائه خلال الاجتماعات الرسمية وغير الرسمية.

ويظهر هنا مدى تأثير العامل السياسي المتمثل في رؤية القيادة السياسة والهدف الأساسي أن تصبح سنغافورة رائدة في التنمية البشرية لكل أفراد الشعب بالتعليم والتدريب. وبناء على أن القيادة السياسة تؤمن بتطبيق مبدأ الشفافية والمشاركة في كل القرارات فقد حصدت سنغافورة على المرتبة الأولى في مقياس منظمة الشفافية الدولية.

بينما ظهر في ماليزيا تأثير العامل الاجتماعي نتيجة الخليط العرقي والثقافي في ماليزيا فكان لهذا الخليط الثقافي أثرا واضحا على التعليم ورغبتها في تلبية رغبات العرق المختلفة حيث تهدف الخطط القومية وبرامج الإصلاح إلى الوصول للوحدة الوطنية وعدم التفرقة وهذا ما نص علية قانون التعليم والدستور للبلاد للتساوي في الفرص. ولهذا تسعى نحو تطبيق المشاركة منذ وقت قريب واتباع نهج اللامركزية فنجد أن المشاركة تتم على نطاق ضيق لكنها تسعى بخطى حقيقة. وبالإضافة لهذا يمتاز الشعب الماليزي بعادات وثقافات عديدة منها البساطة وعدم الإسراف لدى الشعب الماليزي بالإضافة إلى التقدير للكبير واحترامه وتقديسه للمعلم.

كما يظهر هنا مدى تأثير العلوم الاجتماعية على تمكين المعلم في كلا الدولتين المتمثل في الاستفادة من **الإدارة المتمركزة على المدرسة SBM** أو الإدارة الذاتية للمدرسة ،والاتجاه نحو اللامركزية، فمعظم الجهود الحالية تتجه نحو توسيع مجالات مشاركة المعلم. وتنحصر على توحد صلاحيات صنع وتنفيذ إصلاح المدارس على المعلمين ، فضلا عن الآباء والطلاب ، أملا في تعزيز الإصلاح وتكون مصممة محليا تبعا للأغلبية المطلوبة[272]. وقد تبنت كلا الدولتين الإدارة الذاتية للمدرسة لتمكين المعلمين، وزيادة الكفاءة والمساءلة، وخلق المزيد من المسؤوليات على مستوى المدرسة من أجل التغيير والتحسين. بحثا عن الابتكار والوصول للهدف، مع الاستجابة لمتطلبات وتحديات القرن، وذلك رغبة في البقاء وسط التحديات بل وفي موقع الصدارة تحقيقا لرؤية القيادة والساسة للسعي نحو التسابق مع العالم الخارجي ومجاراته.

3) التأثير والفاعلية للمعلم:

جوانب الاتفاق: تتفق دول المقارنة في السعي نحو تطبيق آليات عدة لتحقيق فاعلية وتأثير أكبر للمعلم ادخل حجرة الدراسة وخارجها مع زملائه ومرؤوسيه، ويظهر هذا كالتالي:

سنغافورة: تعتمد على استراتيجيات وسيناريوهات تدريسية جديدة تزيد من فاعلية العملية التعليمية مثل استخدام أدوات التكنولوجيا المختلفة بالإضافة للاعتماد على الأنشطة الصفية واللاصفية وتكليف الطلاب بالمشروعات التعليمية والأنشطة وأوراق العمل خاصة المرتبطة بالحياة ويثير قدرات التفكير العليا. مع انتشار برامج التعلم الخدمية والتي تنمى الأبداع والابتكار والتربية الوطنية ضبط النفس تنمى

الود والثقة بين المعلم وطلابه. والتطوعية والتي تنمى بعض المهارات الاجتماعية والوجدانية مثل مشروع ميرانتى والجيل الأخضر.

ماليزيا: تعتمد على استراتيجيات وسيناريوهات تدريسية جديدة تزيد من فاعلية العملية التعليمية مثل استخدام أدوات التكنولوجيا المختلفة بالإضافة للاعتماد على الأنشطة الصفية واللاصفية وتكليف الطلاب بالمشروعات التعليمية مع تركيزها على المناقشة والحوار الفعال وتعزيز قدرات التفكير العليا وحل المشكلات لضامن التنمية الشاملة للطلاب. بالإضافة لبرامج التعلم الخدمية التطوعية والتي تهدف إلى ببناء الشخصية لدى الطالب تهتم بتدريب المعلم على أحدث الممارسات الجديدة بشكل مستمر.

جوانب الاختلاف: تختلف دول المقارنة في طبيعة وآليات تحقيق التأثير والفاعلية للمعلم .

سنغافورة: تتميز سنغافورة ببرامج تنمى عدة مهارات لدى المعلم وتزيد من الفاعلية والتأثير مثل برنامج المحمول والدروس التعاونية والفصول الافتراضية، وهي عبارة عن أشكال مختلفة لاكتساب المعرفة والمهارة التكنولوجية وكيفية تطبيقها داخل الفصول مما يزيد من فاعليته.

ماليزيا: تميزت ماليزيا بإحداث نوع من التكامل بين المناهج الدراسية والتوفيق فيما بينها فيما يخص المعرفة والأنشطة المصاحبة تحت مسمى "المنهج المتكامل"، بالإضافة لإقامة وحدة للبحوث في كل كلية لتدريب المعلمين وتجريب أحدث الأساليب التدريسية الجديدة. إدماج التكنولوجيا في كافة إجراءات العملية التعليمية والأنشطة والتقييم والتدريس والإدارة وظهرت فالفكرة الرائدة لماليزيا " المدارس الذكية" منذ عام 1997.

ويظهر هنا تأثير السياسي المتمثل في رؤية القيادة والساسة والتي دائما تبحث عن خبرات وتجارب الأخرين للاستفادة منها، لمواكبة أحداث تطورات العالم الخارجي، كما تسعى بصفة مستمرة نحو الانتقال لمجريات الأحداث بل والمشاركة فيها. نظرا لطفرة المعلومات، والتطورات السريعة في الوسائل الإلكترونية رأت القيادة السياسية ضرورة وحاجة البلاد لمحو أمية الحاسوب والمهارات المعلوماتية لدى المعلم.

فقد نفذت وزارة التعليم خطط صارمة لامتلاك المهارات والمعارف اللازمة للمعلمين وتلى ذلك تحولات في الممارسات التعليمية واستبدالها بممارسات تكنولوجية، في أساليب واستراتيجيات التدريس والتقويم وتدريب المعلمين أيضا. كما ظهر في تبنى الحكومة الماليزية للخطة 2020 بهدف الوصول بماليزيا إلى مجتمع المعلوماتية.

كما كان للعامل الاقتصادي تأثير واضح متمثلا في إعلان العديد من الخطط الاقتصادية التي تناولت التعليم والمعلم وضرورة الاستثمار في البشر، فالخطة الشاملة لتنمية القومية الاقتصادية الخطة الخمسية الأولى والخمسية الثانية، حيث كان تركيزها على الاهتمام بالتنمية الشاملة والتعليم والاستثمار في البشر، كما هدفت الخطة الخمسية السابعة إلى رفع المستوى العلمي والتقني، وتحسين قوة العمل. كما وضعت العديد من مناهج التقنيات الحديثة والمتعددة لتدعيم المقررات في علوم

الإلكترونيات والاتصال والكمبيوتر، مما تطلب ضرورة توفير متعلم متقن ومتمكن من أحدث تكنولوجيات العصر.

كما يظهر هنا مدى تأثير العلوم الاجتماعية على تمكين المعلم في كلا الدولتين المتمثل في الاستفادة من **الاستثمار في رأس المال الفكري** والذى عرفه Guthrie.J " يمثل القدرات المتميزة التي يتمتع بها عدد محدود من الأفراد العاملين في المنظمة والتي تمكنهم من تقديم إسهامات فكرية تمكن المنظمة من زيادة إنتاجيتها وتحقيق مستويات أداء عالية مقارنة بالمنظمات المماثلة "([273]). وتمثل هنا في كلتا الدولتين في الاستفادة القصوى من الموارد البشرية للمعلم والطالب معا سعيا نحو تحقيق تنمية اقتصادية حقيقة من خلال العنصر البشرى.

4) توفير فرص النمو المهني:

جوانب الاتفاق: تتفق دول المقارنة في الاهتمام بتوفير مزيد من فرص التنمية المهنية لمعلميها.

سنغافورة: تعدد وتنوع قنوات التنمية المهنية للمعلمين مؤسسية وافتراضية، فالجامعات والمعاهد المتخصصة تقدم تدريب للمعلمين قبل الخدمة، في حين تقدم وزارة التربية بالتعاون مع الجامعات في كليات التربية ومؤسسات التدريب بتقديم برامج تنمية مهنية للمعلمين أثناء الخدمة، كما توفر مواقع إلكترونية خاصة بالتدريب المستمران بعد، وقنوات تلفزيونية خاصة بالمعلمين. وتوفر سنغافورة برامج تنمية مهنية متنوعة بهدف غرس الاحترافية المهنية لدى المعلم.

كما يعد تقييم أداء المعلم أداة هامة تعتمد عليها سنغافورة في تقييم مستويات الكفاءة لديه على مدار العام تمهيدا للنمو والترقي المستقبلي والمكافآت والمسار الوظيفي الجديد وفي تحديد برامج التنمية المهنية وكذلك عامل هام لرفع راتبه.

ماليزيا: تقدم كليات تدريب المعلمين برامج تدريبية للمعلمين تتراوح بين عام إلى ثلاثة أعوام على حسب المرحلة الدراسية، كما توفر ماليزيا برامج متنوعة للتنمية المهنية لمعلميها مرتكزة على التكنولوجيا في التعليم والتعلم والتدريس والتقويم والإدارة.

تتميز ماليزيا بنظام إعداد معلم معتمد حاصل على شهادة الأيزو الماليزية المعترف بها دوليا. كما يعتبر تقييم الأداء للمعلم في ماليزيا وسيلة للتمييز بين مختلف مستويات الأداء.

جوانب الاختلاف: تختلف دول المقارنة في طبيعة برامج التنمية المهنية والقائمين عليها.

سنغافورة: تتميز سنغافورة بتعدد قنوات التنمية المهنية للمعلم ما بين مؤسسية وافتراضه، فالمعهد ومراكز التدريب والجامعات والمواقع الإلكترونية. كما تتميز بنظام إدارة مهنية صارمة بدءا من مرحلة القبول والإعداد وصولا لسن التقاعد. سعيا نحو تحسن أداء المعلم لأعلى مستويات الكفاءة وصولا للتمكن، ويتلقى صرامة شديدة خلال فترة التربية العملية، كما تركز برامج التنمية المهنية على القيم والمعارف والمهارات كما تنمى قيم الولاء الوطني مما ينعكس في فعالية وأداء المعلم.

قدمت للمعلمين ورش عمل ومشروعات ومبادرات مثل "مبادرة تعليم أقل وتعلم أكثر". بالإضافة لظهور فكرة مجتمعات الممارسة ما بين المعلمين من ذوي التخصصات المتشابهة في كافة أرجاء سنغافورة لعرض أفكارهم ومعلوماتهم وخبراتهم ومناقشه أحدث المستجدات.

ماليزيا: توفر ماليزيا برامج متنوعة للتنمية المهنية لمعلميها مرتكزة على التكنولوجيا بالوزارة، ونظام تدريب يتبع نهج سلسلة التدريبات أي تدريب المدربين بالولاية فكل متدرب يتولى مسؤولية تدريب المعلمين في ولايته وهكذا. كما تهتم ماليزيا بتحسين إجادة اللغة الإنجليزية للمعلمين حتى يتمكن من تدريس اللغات والرياضيات والعلوم باللغة الإنجليزية.

ويظهر هنا تأثير العامل التاريخي المتمثل في انتقال نظام التعليم في سنغافورة خلال تاريخها القصير من أربعة عقود من البدائية لأحد الاتجاهات المتميزة في نتائج الاختبارات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) ويطلق على تلك المرحلة "مرحلة النضج".

كما ظهر تأثير العامل السياسي بتوجه الدولة نحو الاستثمار في التعليم، وبالتالي تعزيز القدرات البشرية للمعلمين. وقد أكدت الحكومة على دعمها الكامل للتنمية المهنية للمعلم. فقد شرعت وزارة التعليم بالعمل على تعزيز المعرفة لدى معلميها من خلال توفير استراتيجيات عدة لتمكين وتنمية معلميها فقد اعتبرت سنغافورة أن أداء المعلم له تأثير أكبر على التحصيل العلمي للطلاب من أي عامل أخر

وقد كان للعامل الاقتصادي التأثير الأكبر متمثلا في تلبية متطلبات الخطط الخمسية الاقتصادية التي تهتم بالتنمية البشرية في توجيه السياسة التعليمية في ماليزيا بأن وضعت العديد من برامج التنمية المهنية المرتبطة بالتكنولوجيا ومناهج التقنيات الحديثة والمتعددة لتدعيم المقررات في علوم الإلكترونيات والاتصال والكمبيوتر وتكنولوجيا العصر. سعيا نحو تحقيق رؤية ماليزيا 2020 بهدف الوصول بماليزيا إلى مجتمع المعلوماتية.

كما يظهر هنا مدى تأثير العلوم الاجتماعية على تمكين المعلم في كلا الدولتين المتمثل في سعى كلتا الدولتين إلى تحقيق **التنافسية** بالاشتراك في اختبارات التميز، وهو اختبارًا دوليًا في الرياضيات والعلوم وتهدف إلى القياس دوليا الرياضيات التي ينبغي تعلمها في المدرسة. ويوفر التميز بيانات موثوقة، وتقارن هذه البيانات مع بيانات الطلاب في البلدان الأخرى[274]، فنتائج اختبار التميز تمثل مصدرًا رئيسيًا للمعلومات المقارنة الدولية في إنجازات الرياضيات والعلوم في الصفوف الرابع والثامن، والسمات المتعلقة بكل دولة من مناهج العلوم والرياضيات والممارسات الصفية عبر البلدان[275].ومن ثم تم الإقرار بأن المعلم مسؤول عن نجاح أو فشل الطلاب ، ومن هنا كان لابد من إيجاد طرق يمكن الاعتماد عليها لتقييم فعالية المعلمين.

فظهر مفهوم **الأجر مقابل الأداء** لتقويم أداء للمعلم متأثرا بنظام **المحاسبية** فهي تتضمن إصدار أحكام وفقاً معايير محددة تركز على متابعة الأفراد، والإحاطة بسلوكياتهم، وبالصلاحيات المفوضة لهم، بغية الارتقاء بالعملية التعليمية بمكوناتها الثلاث: المدخلات والعمليات والمخرجات. كما تعرف على أنها عبارة عن عملية ديناميكية تهدف إلى الارتقاء بأداء الأفراد من خلال المراجعة المستمرة، لتعزيز النواحي الإيجابية، وتلافي الجوانب السلبية من أجل العملية التعليمية([276]).

وتأثرت بها كلتا الدولتين **بالمحاسبية** مما ينعكس على فعالية وأداء المعلم مما يترتب عليه نظام المكافآت على نتائج تقارير الأداء، وفي نهاية كل عام يتم تقييم أداء المعلم ويتم توجيهه نحو المسار الوظيفي المناسب.

5) تقدير وارتفاع مكانة المعلم:

جوانب الاتفاق: تتفق دول المقارنة في الاهتمام بالمعلم وتقديره ورفع مكانته اجتماعيا واقتصاديا.

سنغافورة: تقدم مثالا يحتذى به في تقدير مكانة المعلم بتطبيق نظام للترقي يعتمد على الجدارة، كما توفر نظام للمكافآت يركز على الإبداع والمساهمات المتميزة سواء فردية أو كعضو في فريق، مع إبراز قدرته على ادخار موارد المدرسة واستغلالها، ومساعدة ودعم الأقران، ويركز نظام المكافآت على نتائج تقارير الأداء.

ماليزيا: تحظى مهنة التعليم بمزايا فهي مهنة انتقائية شديدة وعليها إقبال عال وتنافسية لكونها من المهن المرموقة، من ناحية الراتب والمكانة الاجتماعية. كما تحظى بمعايير عالية في الاختيار والتوظيف. كما يشترط الترقي الوظيفي في ماليزيا اجتياز دورات التنمية المهنية بالإضافة إلى تقارير الأداء، كما تتميز بمسار وظيفي أسرع يعتمد على الكفاءة ومستويات الأداء.

جوانب الاختلاف: تكاد لا توجد اختلافات طفيفة في مكانة المعلم وتقديره بين البلدين.

سنغافورة: تتميز بوجود نظام للمكافآت سنوي بناء على نتائج تقارير الأداء المحسن تتراوح ما بين شهر إلى ثلاثة أشهر لراتبه. والمسار الوظيفي يتضمن ثلاثة مسارات (التدريس والقيادة والأخصائي).

ماليزيا: يحظى المعلم المتفوق بمكانة مرموقة فيتم الإعلان عن إنجازاته في الصحف الوطنية والأعمدة الأسبوعية. ويتم منح جوائز للمعلمين المتميزين في التدريس وأيضا في التأليف ونشر الكتب.

ويظهر هنا العامل السياسي المتمثل في رغبة القيادة السياسية في الانفتاح والتعرف على نظم إعداد وتقييم أداء المعلم وترقيته ومكافآته بناء على الجدارة في الأداء وهي أحدث الأساليب الإدارية في

التقييم، على مستوى العالم بحثا عن الابتكار والوصول للهدف، مع الاستجابة لمتطلبات وتحديات القرن، وربما يرجع هذا لأن القيادة السياسة تؤمن **بالشفافية** في كل القرارات فقد حصدت سنغافورة على المرتبة الأولى في مقياس منظمة الشفافية الدولية، لذلك هناك إقبال شديد على مهنة التدريس.

وفي ماليزيا يظهر تأثير العامل الاقتصادي والاجتماعي معا، فقد ظهر نظام الترقي الوظيفي السريع ومتابعة الأداء العالي للمعلمين هو السر وراء جعل مهنة التدريس جذابة، مما يسمح للمزيد من المعلمين للوصول إلى مستويات الرتب العليا.

ومن أهم العوامل الاقتصادية والاجتماعية معا والتي ساعدت على رفع مكانة المهنة في ماليزياهى: أنها مهنة بالفعل من بين المهن الأعلى أجرا في القطاع العام، ومهنة تمتاز بآفاق التطور الوظيفي، مع فرص واسعة للتنمية المهنية، ولكونها مهنة انتقائي فهي تخضع لعمليات تقييم صارمة إنها مهنة مسئولة عن تشكيل قادة المستقبل في ماليزيا . مما يؤكد على اهتمام ماليزيا في الاستثمار الرأسمالي في التعليم، نظرا للتوجه الصناعي كان يليه التوجه نحو الاستثمار في التعليم والمعلم هو البوابة الرئيسية للتعليم.

كما يظهر هنا مدى تأثير العلوم الاجتماعية على تمكين المعلم في كلا الدولتين المتمثل في الاستفادة من **الاستثمار في رأس المال الفكري** وتمثل هنا في كلتا الدولتين في الاستفادة القصوى من المعلمين المتميزين. كما يتضح الاهتمام الشديد بالمعلم اقتصاديا واجتماعيا في كلا البلدين مما ينعكس على العملية التعليمية. ويمكن تفسير هذا في ضوء مفهوم **الرفاهية**، والذي تتبعه في تلبية متطلبات معلميهم اجتماعيا واقتصاديا وصحيا.

تناولت الدراسة في الخطوة السابقة الدراسة التحليلية المقارنة لتمكين المعلمين في كل من سنغافورة وماليزيا في ضوء القوى والعوامل الثقافية، وفي الجزء التالي تتناول الدراسة النتائج تمهيدا لوضع التوصيات.

نتائج الدراسة: أهم النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الدراسة التحليلية المقارنة:

1) نتائج تتعلق بتمكين المعلم من خلال نظام إعداد متميز:

- نظام إعداد المعلم يعتمد استراتيجية ذات منظور شامل لا ينفصل عن الواقع، من خلال التركيز على النتائج الاستراتيجية للتغيير والتنوع والابتكار والإصلاح النابع من الواقع.
- الاهتمام بنتائج البحوث والدراسات العلمية والتي تناولت جودة إعداد وتدريب المعلم.
- التركيز على القيم والمهارات ذات الطراز العالمي.

- الاهتمام بالاحتراف المهني للمعلم في المؤسسات وتطبيق نتائج البحوث العالمية.
- عقد شـراكات ثلاثية بين الأطراف الثلاثة المعنية، وهى" المدرسـة والجامعة و وزارة التعليم"، مطبقة مبدأ التشاركية الديناميكية بين واضعي ومنفذي السياسات.
- تقييم المناهج التعليمية و البرامج التدريبية المقدمة.
- التطوير يتم في ضوء تنمية مهنة التدريس بحيث تكون مرتبطة بالسياسات والتطلعات المستقبلية.
- الاعتماد بشكل مكثف على تكنولوجيا العصر في عمليات التعليم والتعلم.
- توفير منح دراسية لتسهيل الدراسة في مستويات الماجستير والدكتوراه.

2) نتائج تتعلق بتمكين المعلم من خلال المشاركة في صنع القرار:

- يتبنى المعلم كافة المستجدات في المهنة كتطبيق التعلم الاستكشافي والمشاركة والتجريب.
- يعطى للمعلم دورا في وضع السياسات داخل الوزارة وتنفيذها على أرض الواقع.
- يشارك المعلم في تكوين وبناء جماعات التعلم المهني. على مستوى المدرسة الواحدة بهدف تعزيز التنمية المهنية المتمركزة حول المدرسة.
- يشترك المعلم في تصميم المهام التعليمية التدريبية، وتنفيذها وتقويمها.
- يشترك المعلم بفعالية في تنفيذ البحوث الإجرائية في الميدان مستخدما المنهج العلمي.
- يشارك المعلم خلال الاجتماعات الرسمية وغير الرسمية وترفع تلك القرارات إلى السلطات العليا
- يتم إشراك المعلمين المتميزين في تصميم المناهج.
- للمعلم النصيب الأكبر في اتخاذ القرارات بشأن تخطيط الدروس وفي إدارة المناهج الدراسية وفي عملية صنع القرارات للمعلم داخل المدرسة.

3) نتائج تتعلق بتمكين المعلم من خلال زيادة تأثير وفاعلية المعلم:

- يستخدم المعلم سيناريوهات تكنولوجية جديدة في التدريس بالإضافة لاستراتيجيات التعلم النشطة والمستقلة، ويتم تدريبه على كيفية التغلب على مشكلاتها.
- يعتمد المعلم على الأنشطة والتجارب العملية بصورة موسعة أكثر ويتبع نهج أكثر نشاطا.
- تطبيق فكرة مجتمعات الممارسة، حيث يتجمع المعلمون لتدارس الموارد التعليمية الجيدة .
- تطبيق برامج التعلم الخدمي، سعيا لتمكين المعلمين وزيادة الفاعلية والتأثير لتصبح قادرة على القيادة والرعاية، ومصدر إلهام للشباب وبناء الثقة، وتنمية الثقة، والود.
- مساعدة معلمي المستقبل على تطوير الوعي بالذات وضبط النفس.

- التمكين التكنولوجي للمعلم السنغافوري وتسليحه بمهارات العصر حتى يتمكن من تنمية عدة مهارات لدى التلاميذ كالتفكير النظامي، النقدي، الإبداع، التعلم الذاتي المستقل.
- الاهتمام بالبنية التحتية للتكنولوجيا بالمدارس لتحويل الفصول لمراكز تعلم.
- اعتماد المعلم على التكنولوجيا في التقويم والرقابة وإجراء البحوث والواجبات والأنشطة والتدريبات اليومية بالإضافة لإجراء التجارب المعملية عن طريق المحاكاة الإلكترونية.
- إصلاح المناهج الدراسية يستند على مبدأ النشاط القائم داخل الفصول الدراسية.
- تطوير وغرس ثقافة البحث بين المعلمين من خلال دورات أثناء العمل في مجال البحوث،
- إقامة وحدة للبحوث والتطوير في كل كلية لتدريب المعلمين في البلد وفي كل شعبة.

4) نتائج تتعلق بتمكين المعلم من خلال توفير مزيد من فرص النمو المهني:

- خلال برنامج الإعداد يتلقى المعلم دعما هائلا لمساعدته على النجاح بدورات تعالج جميع جوانب التدريس من حيث المناهج وأساليب التدريس بالإضافة لمواد تخصصية وأخرى ثقافية.
- يحظى برنامج التربية العملية للطالب المعلم على اهتمام خاص.
- طرح مبادرة "مدراس تفكر... وطن يتعلم" باعتبار أن تقدم المواطن لا يتحدد بما اكتسبه من معارف نجح فيها، وإنما بمدى تمسكه بمواصلته للتعلم وقدرته على التفكير.
- تعزيز الاهتمام بتعليم التفكير الناقد في المدارس وإنشاء مركز سنغافورة لتعليم التفكير.
- التدريب من خلال الفصول الذكية عن طريق تكوين فريق "التدريب والتعلم".
- يعتمد على نتائج تقييم الأداء ويتم استخدامها في إعداد برامج التنمية المهنية للمعلمين.
- إدماج تكنولوجيا المعلومات في أنشطة التعليم والتعلم لضمان تسلح معلمي المستقبل بمهارات القرن. وتنمية مهارات التفكير العليا.
- تطبيق نظام التدريب أثناء الخدمة كل خمس سنوات، لتلبية المتطلبات الجديدة والحديثة.
- تنظم امتحانات بعد تدريب المعلمين لقياس الأثر والتأكد من التمكين.
- تركز الدورات والبرامج على تكامل المعارف والمهارات والقيم النبيلة، والتي تصبغ بصبغة عملية والتدريب العملي عليها على حالات في الحياة الحقيقية.
- تعتمد على نهج سلسلة التدريبات، حيث يتم تدريب المعلمين وفقا لمفهوم (تدريب المدربين).
- تقوم ببناء مدرسة افتراضية، حيث يستطيع المعلم تجريب طرق تدريسية فيها.

5) نتائج تتعلق بتمكين المعلم من خلال تقدير وارتفاع مكانة المعلم:

- يتم توظيف المعلمين في سنغافورة من بين أعلى ثلث الخريجين من المعلمين المتميزين ومن ذوي الدرجات المرتفعة، ويشترط على المعلمين المرشحين للتعيين إظهار رغبة لاحتراف مهنة.

- المعلم لديه العديد من الفرص في العام الأول للحصول على مكافآت بعد إعلان نتائج عملية التقييم وبناء على نتائج تقارير الأداء المحسن السنوية. ويبدأ من 3-1 أشهر راتب.
- يشترط لترقى المعلمين، أن يكون قد أحرز تقدما كبيرا في الكفاءة والمشاركة في أعمال وأنشطة المدرسة، فالترقي في السلم الوظيفي على أساسا الجدارة وليس الأقدمية.
- تتم مكافأة المعلمين للمساهمات المتميزة سواء الفردية أو مشاركته في فريق للإبداع، أو دعمه للأقران، وهذا يعتمد على وثائق مرفقة مع نتائج تقييمات وتقارير الأداء.
- يتمتع المسار الوظيفي للمعلمين بمزيد من المرونة للتحركات الجانبية عبر المسارات المختلفة طالما أن المعلم يلبي المعايير المطلوبة للمهنة لمن يرغب.
- ينفق على التعليم قبل الجامعي ثلثي الناتج المحلى الإجمالي، مع تقديم تعزيزات مالية في صورة مكافآت للأداء المتميز للمعلمين مع الجذب والاحتفاظ للمعلمين المتميزين.
- قد يكون راتب المعلم أعلى من المدير، مهنة التدريس من المهن الأعلى أجرا بالقطاع العام.
- توفير السكن للمعلمين في المناطق المتطرفة والنائية.
- تركز جميع الصحف الوطنية والأعمدة الأسبوعية على الإعلان عن إنجازات المعلم.
- ربط التنمية المهنية المستمرة كشرط للترقي الوظيفي.
- مسار وظيفي للمعلمين أسرع على أساس الكفاءة ومستويات الأداء.
- تعتبر التدريس مهنة مرموقة، ومهنة انتقائية وخيارا فاخرا حيث تخضع لعمليات تقييم صارمة، كما أنها مهنة تنافسية عالية محفوظة فقط لأفضل المرشحين لها.

الخطوة السابعة: آليات مقترحة لتفعيل عملية تمكين المعلمين بجمهورية مصر العربية في ضوء الإطار النظري وخبرتي سنغافورة وماليزي:ا

1) **<u>تمكين المعلم من خلال نظام إعداد متميز</u>**

- تطبيق استراتيجية جديدة لإعداد المعلم تنبع من داخل النظام التعليمي وتنطلق من مشكلاته وتطلعاته، وأن يراعى فيها الإبداع والتنوع والابتكار، سعيا نحو تحقيق الاحترافية لمهنة التدريس، ويتم فيها: مراجعة وتطوير مناهج إعداد المعلم بصفة مستمرة على أن يمتلك مهارات وقيم ومعارف واتجاهات عالمية على أن تتضمن قيم خاصة بالمعلم والمتعلم والمجتمع والمهنة.
- بناء قنوات اتصال قوية وحقيقية بين وزارة التربية والتعليم والمدرسة ومؤسسات إعداد المعلم والاشتراك في وضع رؤية لإعداد وتدريب المعلم. من خلال بروتوكولات تعاون مشتركة ومتبادلة.
- توفير مكافآت للطلاب المتميزين خلال فترة التربية العملية، تتضمن شهادات تقدير ومبالغ مالية.

2) **المشاركة في صنع القرار**

- يتطلب الأمر أولا إيمان القيادات التعليمية بأن مشاركة المعلم أمر ضروري وحتمي لإصلاح المؤسسة التعليمية. ويتطلب هذا ترسيخ ثقافة ديمقراطية صنع القرار في المؤسسات التعليمية من خلال تبني مفاهيم التفويض ونقل السلطة والمشاركة واللامركزية.
- منح صلاحيات أكثر للمعلمين للمشاركة في صنع القرار والحرية للعمل باستقلالية وتحمل المسئولية. من خلال تفويض العديد من المهام.
- إنشاء مجتمعات تعلم داخل المدرسة يشارك فيه تصميمها معلمي المدرسة على أن يتم مشاركة المعلم في تصميم وتنفيذ وتقويم البرامج التدريبية داخل المدرسة.
- يتاح للمعلم قدر أكبر من الحرية بإبداء الرأي داخل الاجتماعات سواء كانت رسمية أو غير، والمساهمة في تنفيذ قرارات تلك الاجتماعات على أرض الواقع.

3) **زيادة تأثير وفاعلية المعلم**

- توفير مناخ مدرسي فعال يساعد على التعليم والتعلم من خلال توفير الإمكانيات والتسهيلات المادية داخل حجرة الدراسة.
- تهيئة مناخ تنظيمي يتيح الفرصة للمعلمين لتقديم أفضل ما عندهم من خبرات.
- توافر التعاون والاحترام المتبادل بين المعلمين وبعضهم، ومع الطلاب وأولياء الأمور.
- تقديم الحوافز والمكافآت وتوفير فرص الاطلاع على المستجدات التربوية وإعداد برامج لتنمية مهارات التعلم الذاتي تمكن المعلمين من فاعلية ذاتهم.
- إصلاح المناهج لتحتل الأنشطة الصفية النصيب الأكبر منها مع تعزيز المناقشة والحوار وتنمية التفكير الناقد لدى الطلاب مما يسهم في التنمية الشاملة للطالب.
- استخدام سيناريوهات واستراتيجيات تدريسية حديثة تعتمد على تكنولوجيا العصر.
- تطبيق فكرة مجتمعات الممارسة حيث يجتمع المعلمون لمناقشة أحدث الأساليب والاستراتيجيات.

4) **توفير مزيد من فرص النمو المهني**

- عقد مقابلات واختبارات قبلية للمعلمين لقياس قدراتهم المعرفية والتدريسية واتجاهاتهم نحو المهنة وتطلعاتهم المستقبلية لوضع خطط مستقبلية لتطويرها.
- يتم تصميم البرامج التدريبية بناء على الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين على أن تشمل المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات. ويتم تقييم الأثر التدريبي للمعلم. بوضع آلية مناسبة للقياس.

- استخدام نظام الكفاءات للوصول للأداء المتميز والاعتماد على نتائج تقييم الأداء في الترقي في السلم الوظيفي والمكافآت وفي تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.
- طرح مبادرة " مدارس تفكر.. وطن يتعلم" أسوة بسنغافورة نستطيع من خلالها ربط المدرسة بالمجتمع
- تصميم دورات تدريبية للمعلمين تنمى مهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير العليا والتكنولوجيا
- اعتماد نهج" سلسلة التدريب" أي تدريب مجموعة من المعلمين ثم يقومون بتدريب زملائهم في العمل
- إنشاء ما يسمى بالفصول الذكية الافتراضية التي من خلالها يتم تجريب وتدريب وتطبيق أحدث الاستراتيجيات التدريسية للمعلم في داخل الفصول، وتكون ملحقة بكل كلية تربية.
- توفير الموارد المالية والمادية والبشرية الكافية لتنفيذ البرامج مع إتاحة الوقت الكاف.

5) <u>تقدير وارتفاع مكانة المعلم</u>

- جعل مهنة التدريس مهنة مرموقة اجتماعيا وجذابة ماديا: من خلال توفير قدر عال من المكافآت والبدلات مما يجعلها مهنة تنافسية، مع تغيير نظرة المجتمع والإعلام تجاه المعلم.
- اتباع استراتيجية جديدة في التوظيف: حيث يتم توظيف المعلمين من بين أعلى تقديرات للخريجين ليصبحوا معلمين متميزين ومن ذوي الدرجات المرتفعة بالإضافة لعقد مقابلات يتم من خلالها التعرف على مدى رغبة المعلم لاحتراف مهنة التدريس، ومدى انتمائهم لتلك المهنة.
- رفع متطلبات التوظيف للمعلمين: بالإضافة للبكالوريوس والليسانس الحصول على دبلومة والحصول على دورات في اللغة والحاسب الآلي وعمل اختبارات قبول للمهنة.
- رفع راتب المعلم بصفة تدريجية ويكون مرتبط بتقارير الأداء السنوية بالإضافة للمكافآت الاستثنائية للإبداع والتفوق داخل المدرسة.
- الإعلان عن إنجازات المعلمين المتميزين بالصحف القومية ووسائل الإعلام، وحفلات تكريم سنوية

مراجع الدراسة.

[1] محمد محمود فاضل: تجديدات فى الإدارة التربوية فى ضوء الاتجاهات المعاصرة، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2010، ص 17.

[2] Kimwarey M. C; Chirure H.N; Omondi M: Teacher Empowerment in Education Practice: Strategies, Constraints and Suggestions, IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME), Volume 4, Issue 2 Ver. II (Mar-Apr. 2014), P.51.

[3] I bid, P.52.

[4] Short, P and Rinehart, J: "School Participant Empowerment Scale Assessment of Level Of Empowerment Within The School Environment", Educational and Psychological Measurement Journal, Vol. 52, No.3, 1992

[5] منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة "يونسكو": تمكين المعلمين لبناء المجتمعات المستدامة' شعار اليوم العالمي للمعلم"، 05 تشرين الأول (أكتوبر) 2015، http://ar.unesco.org/news/lywm

[6] Tan Oon Seng: 21stCentury Teacher Education: A Singapore Case, , Asia-Pacific Educational Research Association , National Institute of Education, Singapore, 22 June 2010, p.6.

[7] Ibid., p.39.

[8] Ministry of Education : Nurturing students – teach less, learn more. Education system overview. Singapore: Ministry of Education. Retrieved May 6, 2005, from http://www.moe.gov.sg/corporate/overview 01.htm..

[9] Intan Azura Mokhtar: Education in the Information Age – A Preliminary Study of the Changing Roles of School Teachers in Singapore, Educational Research for Policy and Practice, 4, 2005, p.34.

[10] Kementerian Pelajaran Malaysia: Kad Laporan, Pelan Induk, Pembangunan Pendidikan (2006 – 2010), April 2008, p.1.

[11] Ramachandran, Vencrasalam :A Survey Of Teacher's Participation In Decision Making Process 1n Batu Pahat District Schools This Thesis is a partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Science from the Faculty of Cognitive

Sciences and Human Development Faculty of Cognitive Sciences and Human Development Universiti Malaysia Sarawak, 2000 , p.18.

[12] Asariah Binti Mior Shaharuddin :The Next Generation Of Teachers: The Malaysian Perspective, Teacher Professional Development Sector, Ministry of Education, Malaysia, 2009, p.20.

[13] Molly N. N. Lee: "Malaysian Teacher Education into the New Century", in Magda Lena mo Ching mok, Yin Cheong, King Wai Chow (eds.), Education in The Asia- Pacific Region, Series Reform of Teacher Education in asia- pacific the new millennium- Trends and Challenges, 2004, Kluwer Academic publishers, Netherland., p.82.

[14] وزارة التربية والتعليم: قرار وزارى رقم (48) بتاريخ 2002/3/16، بشأن إنشاء وحدات التدريب بالمدارس، القاهرة ، مكتب الوزير ، 2002.

[15] وزارة التربية والتعليم: قرار وزارى رقم (334) بتاريخ 2006/9/14، بشأن مجلس الأمناء والآباء والمعلمين، القاهرة ، مكتب الوزير ،2006.

[16] وزارة التربية والتعليم: مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم، المجلد الأول، القاهرة ، 2002، ص17.

[17] جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم: الخطة الإستراتيجية للتعليم فى مصر(2007/ 2008- 2011/ 2012)- نحو نقلة نوعية فى التعليم ، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة، 2007م.

[18] المرجع السابق ، ص 145.

19 وزارة التربية والتعليم: قانون رقم 155 لسنة 2007 بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم 139 لسنة 1981، القاهرة، مكتب الوزير ، 2007.

20 جمهورية مصر العربية: قرار رئيس الجمهورية رقم (129) لسنة 2008، بتنظيم الأكاديمية المهنية للمعلمين وتحديد اختصاصاتها، القاهرة، 2008.

[21] جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم: الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى 2014 -2030-التعليم المشروع القومي لمصر – معا نستطيع تعليم تقديم تعليم جيد لكل طفل، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة، 2014م، ص ص2 ، 3.

[22] المرجع السابق، ص53.

[23] المرجع السابق ، ص46.

[24] سعيد جميل سليمان وآخرون: الارتقاء بكفاءة المدرسة الابتدائية فى مصر من خلال الإدارة الذاتية للمدارس- دراسة فى ضوء بعض الخبرات الأجنبية، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، 2004م، ص 97-100.

[25] ياسر فتحى الهنداوى: تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسى فى مصر- دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية،جامعة عين شمس، ع (31) الجزء (2)، 2007، ص 11.

[26] جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم: الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى 2014 -2030 ، مرجع سابق، ص58 .

[27] وزارة التربية والتعليم: الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر 2007/ 2012، مرجع سابق ، ص 145.

[28] المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية:" تقويم مرحلى لبعض برامج الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر"،الباحث الرئيس: ناجى شنودة نخلة ، القاهرة، 2011م ، ص 235.

[29] جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم: الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى 2014 -2030 ، مرجع سابق، ص53.

[30] رشيدة السيد أحمد : التخطيط للتكامل بين الوحدات المستحدثة بالمدارس في ضوء المشاركة- تصور مقترح، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة، 2007، ص 189-190.

[31] ياسر فتحى الهنداوى: تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسى فى مصر- دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية،جامعة عين شمس، ع (31) الجزء (2)، 2007، ص 47.

[32] جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم: الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى 2014 -2030 ، مرجع سابق، ص40.

[33] ياسر فتحى الهنداوى: مرجع سابق، ص 47.

[34] جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم: الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى 2014 –2030 ، مرجع سابق، ص40.
[35] (سورة النور : 55)
[36] الرازي محمد بكر :مختار الصحاح، دار الفكر، بيروت ، 1992 ، ص630 .
[37] ابن منظور أبو الفضل جمال الدين :لسان العرب، ط4 ، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 2000، ص680 .

[38] Ayto John , et al. (Ed.), Cambridge International Dictionary of English, Cambirdge, Cambridge University Press, 2002, P . 452
[39] https://en.oxforddictionaries.com/definition/empowerment
[40] https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/empowerment
[41] https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/empowerment
[42] http://www.businessdictionary.com/definition/empowerment.html

[43] Borowicz, Sharon: Dynamic Managing in Avirtual Wovld: Developing Trust in Adistance Manager Telecommuter Relationship, International Conference of The Academy of Business and Administrative Sciences (ABAS), 2002, p.13.

[44] https://www.adaptemy.com/what-is-teacher-empowerment/

[45] Harpell, J. V., & Andrews, J. J. W. : "Administrative leadership in the age of inclusion: Promoting best practices and teacher empowerment". Journal of Educational Thought, 44, 2010, p.189.

[46] Gwendolyn M. : Teacher Empowerment: Definitions, Implementation, and Strategies for Personal Renewal.1999,p.3. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433329.pdf
[47] Harpell, J. V., & Andrews, J. J. W: op. cit. , P.52.
[48] http://edutechwiki.unige.ch/en/Teacher_empowerment
[49] ابتسام عبد الرحمن حلواني ، أسلوب التمكين ومدى استعداد المديرين لتطبيقه دراسة ميدانية على عينة عشوائية من مديري الإدارات الحكومية بمدينة جدة،المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية،15(4.3)2001، ص ص 24–74
[50] موزة محمد ناصر البداعي :"متطلبات التمكين الإداري للمعلمين بالمدارس المطبقة لنظام الإدارة المدرسية الذاتية بسلطنة عمان"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، 2011.
[51] مالك جمعة الضامري:"تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) بسلطنة عمان في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة"،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى، سلطنة عمان،2011.
[52] أحمد محسن موسي علام:"العلاقة بين التمكين والرضا الوظيفي للعاملين بالتربية والتعليم بمحافظة القليوبية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة بنها، 2014.
[53] ريهام اسماعيل زكريا: "تصور مقترح لتمكين مديرى مدارس التعليم العام على صناعة واتخاذ القرار بجمهورية مصر العربية"، رسالة دكتوراه غر منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، 2014.
[54] عزة حسين ردة الشريف: واقع التمكين الإداري للمديرات وعلاقته بالتنمية المهنية للمعلمات في المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، 2015.
[55] سناء محمد محمد لطفي: "تمكين معلمي مرحلة التعليم الثانوي بمصر على ضوء القيادة التحويلية – تصور مستقبلي" ، رسالة دكتوراه غير منشورة، ، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس ، 2016.
[56] رغدة محمد محمد: "التمكين مدخلا لتطوير الأداء المهني – دراسة ميدانية علي مدارس الثانوي العام بمحافظة المنوفية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة المنوفية، 2016.

[57] Hung , C. : A Correlational study between junior high school teacher empowerment and job satisfaction in Kaohsiung area of Taiwan. University of Lncarnate, 2005.

[58] Moye, M.: Henkin, A. & Egley, R.: Teacher – Principale Exploring Linkages between Empowerment and Interpersonal Trust, Journal of Educational Adminlstration.43 (3), 2005 ,260-277, 2005.

[59] Lintner, J.: The relationship between perceived teacher empowerment and principal use of power. Auburn University). ProQuest Dissertations and Theses, 179-n/a , 2008

[60] Lee, J., Yin, H.B., Zhang, Z.H. and Jin, Y.L. :Teacher Empowerment and Receptivity in Curriculum Reform in China. Chinese Education and Society, 44(4), 64-81, 2011.

[61] Ashoro, S. Lutsilili, Wanyoike Daniel, Mwangi Benson:" Effect of Teacher Empowerment on Public Secondary School Performance in Nakuru Town East Constituency, Kenya", International Journal of Science and Research (IJSR), ISSN (Online): 2319-7064 Impact Factor, 3.358, pp.1518-1520, 2012.

[62] Aliakbari, Mohammad & Azimi Amoli, Fatemeh: The Effects of Teacher Empowerment on Teacher Commitment and Student Achievement. Mediterranean Journal of Social Sciences. 10.5901/mjss.2016.v7n4p649, 2016.

[63] Feinauer, Brittany Kay, "The Effects of Collaboration on Teacher Empowerment", Masters of Arts in Education Action Research Papers.242, St. Catherine University SOPHIA, 2017 . http://sophia.stkate.edu/maed/242

[64] Deborah Tannehill &Ann MacPhail: Teacher empowerment through engagement in a learning community in Ireland: working across disadvantaged schools, Journal Professional Development in Education, Volume 43, Issue 3, 2017.

[65] Balyer, Aydin; Özcan, Kenan; Yildiz, Ali: Teacher Empowerment: School Administrators' Roles, Eurasian Journal of Educational Research, n70 p.1-18, 2017.

[66] Orit Avidov-Ungar,: Teacher perceptions of empowerment and promotion during reforms, International Journal of Educational Management, Volume 32, Issue 1, 2018.

[67] محمد سيف الدين فهمي : المنهج في التربية المقارنة ، ط2 ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1985م ، ص 589-590.

[68] راوية حسين :إدارة الأعمال بتقنية التمكين، ط3، دار ابن حزم، بيروت، 2011، ص 90.

[69] المرجع السابق، ص 90.

[70] سامية عطية نبيوة: التمكين في الخدمة الاجتماعية http://www.alukah.net/culture/0/50206/#ixzz4nm3bT3GJ

[71] خالد الهيتي :إدارة الموارد البشرية، ط 4، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان، 2007 ، ص ص 79-84.

- Ashoro, S. Lutsilili, Wanyoike Daniel, Mwangi Benson: opcit ,pp.1518-1520.

[72] حجازي محمد حافظ :المنظمات العامة، مؤسسة طيبة للنشر و التوزيع، القاهرة، 2003 ، ص 68.

[73] عمر عقيلي :إدارة الموارد البشرية المعاصرة بين الواقع و التطبيق، ط2 ، دار وائل للنشر و التوزيع، .عمان، 2007 ، ص 81.

[74] المفرجي عادل حرحوش و آخرون :رأس المال الفكري- طرق قياسه و أساليب المحافظة عليه، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، 2003 ، ص 29.

[75] عطية أفندي حسين :تمكين العاملين-مدخل للتحسين و التطوير المستمر، المؤسسة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، 2003 ، ص 21.

[76] مصطفى أحمد السيد :المدير و مهاراته السلوكية في إدارة الأعمال، المكتب الجامعي، الإسكندرية، 2004، ص 14.

[77] William Umiker: Empowerment The Lastet Strategy, Health Care Supervision, 1992, Vol.11, No.12, p. 233.

[78] عماد على المهيرات: أثر التمكين على فاعلية المنظمة، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، الأردن، 2010، ص 23.

[79] عالية جواد محمد علي: "اثر تمكين العاملين في التطوير التنظيمي د دراسة استطلاعية لأراء عينة من العاملين في الشركة العامة للصناعات الصوفية في بغداد"، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة ، كلية اقتصاديات الاعمال– جامعة النهرين،العدد السادس و الثلاثون، 2013، ص 169–170.

[80] Kimwarey M. C; Chirure H.N; Omondi M: Op.Cit, P.52.

[81] Short, P and Rinehart, J: "School Participant Empowerment Scale Assessment of Level Of Empowerment Within The School Environment", Educational and Psychological Measurement Journal, Vol. 52, No.3, 1992, P. 951-960.

[82] Njie, T. & Linus Teku, Y & Awomoelu, G. : Top Management Commitment and Empowerment of employees in TQM implementation, Master Thesis, School of Engineering, university college of Boras, 2008 .

- Carter, J. D. : "Managers Empowering Employees", Journal of Economics and Business Administration, Vol. 1, No. 2, 2009, pp. 39-44.

[83] Duvall , Clerking: Developing Individual Freedom to act , Participation and Empowerment ; an International ,VOI.7 , NO, 8, 1999, p.204.

[84] Lushly, Conrad: Empowerment, HR Strategies r-on service Excellence 1st ed , Butter Worth Heinemann. 1999, p.23.

[85] Ersted, Margaret: Empowerment and Organizational Change, International journal of Contemporary Hospitality Management, VOI, 9, NO, 7, 1999, p.327.

[86] عالية جواد محمد علي: مرجع سابق، ص167.

[87] كامل شكير الوطيفى: مرجع سابق، ص 109.

[88] المرجع السابق، ص 109، 110.

[89] المرجع السابق ، ص 111.

[90] حسن مروان عفانة:" التمكين الاداري وعلاقته بفاعلية فرق العمل"، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الأزهر ، غزة، 2013، ص 17–19 .

[91] عالية جواد محمد علي: مرجع سابق، ص168.

[92] سالي علي محمد : العلاقة بين أبعاد التمكين ودرجات الرضا الوظيفي – دراسة ميدانية بقطاع البترول ، جامعة عين شمس ، كلية التجارة ، 2002 ، ص 37– 38.

[93] – حسن مروان عفانة: مرجع سابق، ص 19.

[94] Kimwarey M. C; Chirure H.N; Omondi M: Op.Cit, P.54.

[95] محمد سليمان البلوي: مرجع سابق ، ص 22–26.

[96] معايعة عادل سالم، اندراوس رامي جمال :الإدارة بالثقة و التمكين–مدخل لتطوير المؤسسات، عالم الكتب الحديث، اربد، 2008 ، ص132 .

[97] جواد محسن راضي:" التمكين الإداري وعلاقته بإبداع العاملين دراسة ميدانية على عينة من موظفى كلية الإدارة والاقتصاد"، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد ١٢ العدد ١ لسنة0 ٢٠١، ص 3، 4.

[98] المرجع السابق ، ص132 .

[99] Ismail Hussein Amzat: teacher Empowerment Toward Professional Development and Practices, Nena P. Valdez (Editors), Springer Nature Singapore Pte Ltd. 2017, p. 90-91.

[100] حسام بدراوى : المعلم أساس التطوير، الشروق، http://www.hossambadrawi.com/wp.2010

[101] أحمد إسماعيل حجي : التربية المقارنة ، دار الفكر العربى، القاهرة، 1998، ص 205 .

[102] عرفات عبد العزيز سليمان : المعلم والتربية ، دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة المهنة ، ط2 ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1982 ، ص 181 .

[103] احمد اسماعيل حجى : نظام التعليم في مصر – دراسة مقارنة ، دار النهضة، القاهرة ، ص 236 .

[104] نبيل أحمد صبيح وآخرون : مقدمة في التربية المقارنة ، مكتبة التجاريين للطباعة والآلة الكاتبة ، القاهرة 1987 ، ص 411.

[105] لمياء محمد أحمد: رؤية مستقبلية لتطوير نظم إعداد المعلم فى ضوء بعض الخبرات العالمية، المؤتمر العلمي السنوى الثالث والعشرين للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بعنوان"التعليم والتقدم فى دول أمريكا الشمالية، كلية التربية جامعة عيم شمس، يناير 2016. ، ص400

[106] المرجع السابق : ص 400

[107] على أحمد مدكور: تطوير إعدادا المعلمين وأعضاء هيئة التدريس، العلوم التربوية، مجلد 21، ع2، مصر، 2013.

[108] لمياء محمد أحمد: مرجع سابق، ص402.

[109] حكمت عبد الله البزاز : اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، البحرين ، نوفمبر 1988 ،ص 12

[110] محمد يوسف حسين : مسئوليات المعلم وأدواره في ضوء أهداف المجتمع المصري التربوي ؛ مجلة التربية المعاصرة ، ع 14 ، السنة السابعة ، يناير 1990، ص 126.

[111] عبد المعين سعد الدين هندي : الإعداد المهني لمعلمين ، دراسة حالة الأداء المعلمين وطلاب كلية التربية ، المجلة التربوية ، ع 7 حـ 2، كلية التربية وبسوهاج ، جامعة أسيوط ، 1992 ، ص 238 .

[112] السيد سلامة الخميسي : الإعداد الثقافي للمعلم ومشكلة الهوية الثقافية في أقطار الخليج العربية ، مجلة التربية المعاصرة ، السنة التاسعة، ع 24 ، ديسمبر 1992 ، ص34 .

[113] وزارة التربية والتعليم : بوابة المعرفة، إنجازات، فى مجال تأكيد اللامركزية ودعم المشاركة المجتمعية http://knowledge.moe.gov.eg/Arabic/about/achievement/support

[114] المرجع السابق.

[115] انظر: وزارة التربية والتعليم: الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر 2007/ 2012، مرجع سابق، ص ص 131-144.

[116] وزارة التربية والتعليم، وحدة السياسات والتخطيط الاستراتيجى: مسودة التقرير السنوي الثالث، لمتابعة تنفيذ الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي (2010/2009)، القاهرة، 2010، ص 42.

[117] المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، نتائج تقويم عمليات الأداء المدرسي الشامل خلال العام الدراسي 2003/ 2004، القاهرة.

[118] المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية: تطور التعليم فى جمهورية مصر العربية(2000-2004)، القاهرة،2004 ،ص ص 113-116

[119] المرجع السابق،ص ص 113-116

[120] وزارة التربية والتعليم : بوابة المعرفة، إنجازات، فى مجال تنمية المعلم ورعايته مهنيا واجتماعيا http://knowledge.moe.gov.eg/Arabic/about/achievement/teacher_improve

[121] المرجع السابق.

[122] انظر: وزارة التربية والتعليم: الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر 2007/ 2012، مرجع سابق ، ص 145.

[123] وزارة التربية والتعليم، وحدة السياسات والتخطيط الاستراتيجى: مسودة التقرير السنوي الثالث، لمتابعة تنفيذ الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي (2010/2009)، القاهرة، 2010، ص 33.

[124] وزارة التربية والتعليم والجمعية المصرية للتنمية والطفولة ، المؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته ، فى الفترة من 6- 8 نوفمبر 1996 ، (القاهرة : وزارة التربية والتعليم ، 1996)

[125] وزارة التربية والتعليم : بوابة المعرفة، إنجازات، فى مجال تنمية المعلم ورعايته مهنيا واجتماعيا http://knowledge.moe.gov.eg/Arabic/about/achievement/teacher_improve

[126] المرجع السابق.

[127] UNESCO , World Education Report 1998 , (France : UNESCO, 1999) , P. 40 .

[128] إبراهيم العيسوى: الإقتصاد المصرى فى ثلاثين عاما، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، 2007، ص107، 109.

[129] المرجع السابق، 115.

[130] أشرف العربى: تقييم سياسات الإنفاق العام على التعليم فى مصر ، ورقة عمل مقدمو فى المؤتمر الدولى الخاص بتحليل " أولويات الإنفاق العام بالموازنات العامة فى مصر والدول العربية" شركاء التنمية فبراير 2010، ص24 .

[131] المرجع السابق، ص25 .

[132] جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم: الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى (2014 –2030)، مرجع سابق ، ص 6.

[133] المرجع السابق ، ص40 ، 44

[134] وزارة التربية والتعليم، وحدة السياسات والتخطيط الاستراتيجى: مسودة التقرير السنوي الثالث، لمتابعة تنفيذ الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي (2010/2009)، القاهرة، 2010، ص 33.

[135] إسراء عادل السيد أحمد: جودة التعليم الأساسى الحكومى فى مصر: التحديات والتكلفة التقديرية للتطوير– بالتطبيق على محافظة القاهرة, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية الاقتصاد والعلوم السياسية, جامعة القاهرة,2009م, ص 187.

[136] بوابة الحكومة المصرية: دستور جمهورية مصر العربية المعدل 2014 ، الجريدة الرسمية ، العدد 3 مكرر أ، محرر فى 18 يناير 2014.

[137] إبراهيم العيسوى: مرجع سابق ، ص117.

[138] المرجع السابق، ص117.

[139] المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، نتائج تقويم عمليات الأداء المدرسي الشامل خلال العام الدراسي 2003/ 2004، القاهرة.

[140] جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم: الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى (2014 –2030)، مرجع سابق، ص 8.

[141] Pak Tee Ng:"The phases and paradoxes of educational quality assurance", Quality Assurance in Education, Vol. 16, No. 2, Iss 2, 2008, p.112. http://dx.doi.org/10.1108/09684880810868402

[142] Susan Sclafani: Rethinking Human Capital in Education: Singapore As A Model for Teacher Development, A Paper Prepared For The Aspen Institute Education and Society Program, The Aspen Institute, Washington, 2008, p.2.

[143] Lim, K. M. :"Teacher Education & Teaching Profession in Singapore", Paper presented at the International Conference on the Teaching Profession in ASEAN,Bangkok, Thailand, (2014, October), p.1.

[144] Ibid. , p.2.

[145] Ibid. , p.3.

[146] Oon Seng Tan : Fourth Way in action: teacher education in Singapore, Educ Res Policy Prac 11, 2012, p.38.

[147] Ibid. , p.40.

[148] Tan Oon Seng: 21stCentury Teacher Education: A Singapore Case, , Asia-Pacific Educational Research Association , National Institute of Education, Singapore, 22 June 2010, p.4.

[149] Ibid. , p.6.

[150] http://edu-arbi.blogspot.com.eg/p/1_17.html

[151] Intan Azura Mokhtar: Education in the Information Age – A Preliminary Study of the Changing Roles of School Teachers in Singapore, Educational Research for Policy and Practice, 4, 2005, p.30.

[152] Ibid, p.31.

[153] Ministry of Education : Nurturing students – teach less, learn more. Education system overview. Singapore: Ministry of Education. Retrieved May 6, 2005, from http://www.moe.gov.sg/corporate/overview 01.htm..

[154] Intan Azura Mokhtar: Op.Cit, p.34.

[155] Lim, K. M. :"Teacher Education & Teaching Profession in Singapore",Paper presented at the International Conference on the Teaching Profession in ASEAN,Bangkok, Thailand, 2014, p.4.

[156] Tan Oon Seng: Op.Cit, p.12.

[157] Ibid., p.13.

[158] Lim, K. M. : Op.Cit, p.4.

[159] Tan Oon Seng: Op.Cit, p.14.

[160] Ibid., p.28.

[161] Ministry of Education . Master plan for IT in education 1. Singapore: Ministry of Education. Retrieved May 6, 2005, from http://www.moe.gov.sg/edumall/mpite/overview/ index.html.

[162] Intan Azura Mokhtar: Op.Cit., p.28.

[163] Ibid., p.29.

[164] Ibid., p.30.

[165] Tan Oon Seng: Op.Cit, p.18-20.

[166] Susan Sclafani: Rethinking Human Capital in Education: Singapore As A Model for Teacher Development, A Paper Prepared For The Aspen Institute Education and Society Program, The Aspen Institute, Washington, 2008, p.3.

[167] Tan Oon Seng: Op.Cit, p.15.

[168] Ibid, p.16.

[169] Tan, OS, Parsons, RD, Hinson, SL, & Sardo-Brown, D : Educational psychology : A practitionerresearcher approach (an Asian Edition) (2nd ed.). Singapore: Cengage Learning, 2010.

[170] Lim, K. M. :Op.Cit, p.4.

[171] Susan Sclafani: Op.Cit, p.7.

[172] Ibid., p.4.

[173] Susan Sclafani: Rethinking Human Capital in Education, Op.Cit, p.6.

[174] http://edu-arbi.blogspot.com.eg/p/1_17.html

- صالحة عبدالله يوسف:"الإستراتيجيات الحديثة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة"تجربة سنغافورة".مجلة رسالة التربية,ع23،كلية التربية,جامعة السلطان قابوس,عمان، ربيع الاول ، 1430.

[175] lucy steiner: Using Competency-Based Evaluation to Drive Teacher Excellence Lessons from Singapore, ,Public Impact, Chapel Hill, NC, usa, 2010, p.7.

-J. Chew, "Principal Performance Appraisal in Singapore,"in Managing Teacher Appraisal and Performance: A Comparative Approach. Editors: D. Middlewood and C. Cardno (London: RoutledgeFalmer) 3–9..

[176] lucy steiner: Op.Cit., p.12.

[177] The Singapore teacher competency descriptions included here are derived from Edmund Lim's Description of the Performance Management Process, Appendix B. See Sclafani and Lim, 2008.

[178] lucy steiner: Op.Cit., p.13, 14.
[179] Lim, K. M. Op.Cit., p.7.
[180] Susan Sclafani: Op.Cit., p.6.
[181] Lim, K. M.: Op.Cit., p.7.

[182] ynn Olson, “Teaching Policy to Improve Student Learning: Lessons from Abroad,” Advertising supplement to Education Week, sponsored by The Aspen Institute. Available: http://www.aspeninstitute.org/sites/default//les/ content/docs/educationF,-andF,-societyF,-program/ Ed_Lessons_from_Abroad.pdf..
[183] Susan Sclafani: Op.Cit., p.2.
[184] Ibid., p.3.
[185] Ibid, p.6.
[186] Ibid., p.7.
[187] رأفت غنيمى الشيخ ومحمد رفعت عبد العزيز : أسيا فى التاريخ الحديث والمعاصر ، دار روتايرنيت للطباعة، القاهرة، 1997م، ص106.

[188] محمود السيد: تاريخ دول جنوب شرقى أسيا، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 200، ص53.

[189] http://dfat.gov.au/trade/resources/Documents/sing.pdf
[190] رأفت غنيمى الشيخ ومحمد رفعت عبد العزيز : مرجع سابق، ص107.

[191] قائمة الدول والتبعيات حسب الكثافة السكانية
https://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%82%D8%A7%D8%A6
[192] .LIM LEE HEAN: SINGAPORE ENGAGEMENT IN EDUCATIONAL CHANGE, in A. Menlo & L. Collet (Eds.), Do Teachers Wish to Be Agents of Change, 2015 Sense Publishers, p.205.
[193] محمود أحمد قمبر : الإسلام والمسلمون فى شرق وجنوب شرق أسيا، المريوطية، الهرم، 2003، ص126.
[194] محمود السيد: تاريخ دول جنوب شرقى أسيا، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 200، ص55.

[195] https://www.marefa.org/
[196] https://ar.wikipedia.org/wiki/
[197] https://ar.wikipedia.org/wiki/
[198] https://www.marefa.org/

[199] OECD: Singapore: Rapid Improvement Followed by StrongPerformance , OECD Publishing,2010, p.160 . https://www.oecd.org/countries/singapore/46581101.pdf

[200] Lee, S.K., et al. (eds) (2008), Toward a Better Future: Education and Training for Economic Development in Singapore since 1965, The World Bank, Washington, DC.

[201] http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=381&Model=M&SubModel=138& ID=993&ShowAll=On

[202] Pak Tee Ng, :"The phases and paradoxes of educational quality assurance", Quality Assurance in Education, Vol. 16, No. 2, Iss 2, 2008, pp.117 , 118 http://dx.doi.org/10.1108/09684880810868402.

[203] Susan Sclafani: Rethinking Human Capital in Education: Singapore As A Model for Teacher Development, A Paper Prepared For The Aspen Institute Education and Society Program, The Aspen Institute, Washington, 2008, p.2.
[204] lucy steiner: Using Competency-Based Evaluation to Drive Teacher Excellence - Lessons from Singapore, ,Public Impact, Chapel Hill, NC, usa, 2010, p.2.
[205] Molly N. N. Lee: "Malaysian Teacher Education into the New Century Op.Cit., p.80.
[206] Ibid., pp.81,82.

[207] Maurice Craft: Teacher Education in Plural Societies- an International Review, Falmer Press, London, 1996, p.74.
[208] Ibid., p.75.
[209] Molly N. N. Lee: "Teacher Education in Malaysia, Op.Cit., p.61.
[210] Ministry of Education :The Development of Education, National Report of Malaysia, Op.Cit., p.40-42.

[211] RAMACHANDRAN S /0 VENCRASALAM :A SURVEY OF TEACHER'S PARTICIPATION IN DECISION MAKING PROCESS 1N BATU PAHAT DISTRICT SCHOOLS This Thesis is a partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Science from the Faculty of Cognitive Sciences and Human Development Faculty of Cognitive Sciences and Human Development UNIVERSITI MALAYSIA SARAWAK, 2000 , p.18.

[212] Saad, Norazlinda :The Effects of Teachers' Participation in Decision Making on Commitment, International Journal of Interdisciplinary Social Sciences . 2012, Vol. 6 Issue 9, p.16.

[213] bd Hamid, S. R., Syed Hassan, S. S., & Ismail, N. H. : Teaching Quality and Performance Among Experienced Teachers in Malaysia, Australian Journal of Teacher Education, 37(11), 2012, p.85.
[214] Asariah Binti Mior Shaharuddin :, Op.Cit., p.20.
[215] Heji Ahmad bin Mohamad said:" Op.Cit., p.103.
[216] Asariah Binti Mior Shaharuddin : Op.Cit., p.1.
[217] Molly N. N. Lee: "Malaysian Teacher Education into the New Century, Op.Cit., p.82.
[218] Heji Ahmad bin Mohamad said:" Op.Cit.,, p.98 .
[219] Asariah Binti Mior Shaharuddin :The Next Generation Of Teachers: The Malaysian Perspective, Teacher Professional Development Sector, Ministry of Education, Malaysia, 2009, p.3, 4.
[220] Heji Ahmad bin Mohamad said:Op.Cit., p.104. .
[221] Asariah Binti Mior Shaharuddin : Op.Cit., p.5.

[222] Nur Farah Gan Abdullah: Malaysian Teachers Upgrade Pedagogical Skills, Improve Teaching Outcomes with Intel Teach Program, Case Study Institut Perguruan, Perempuan Melayu Melaka, Malaysia, 2007, pp.1,3.

[223] Asariah Binti Mior Shaharuddin : Op.Cit., pp.5-6.
[224] Ibid., p.6.
[225] Ibid., p.6.

[226] Ahmad Mohamad Sharif and Kong Meow San: The Invention Curriculum: A Malaysian Experience, the International Bureau of Education, Switzerland by PCL, UNESCO, 2001, p.17,18.
[227] Heji Ahmad bin Mohamad said: Op.Cit., p.103.
[228] Asariah Binti Mior Shaharuddin : Op.Cit., pp.205- 211.
[229] Ibid., pp.205- 211.

[230] Molly N. N. Lee: "Malaysian Teacher Education into the New Century", Op.Cit., p.82.

[231] Ministry of Education : The Development of Education, National Report of Malaysia, the Development of Education, 31 July 2004, p.39.
[232] Ibid., p.38.
[233] Ibid., p.38.
[234] Ibid., p.39.
[235] Asariah Binti Mior Shaharuddin : Op.Cit., pp.205- 211.

[236] يومى محمد ضحاوى وسلامة عبد العظيم حسين: مرجع سابق، ص362.

[237] Asariah Binti Mior Shaharuddin : Op.Cit., pp.205- 211.
[238] Ministry of Education : The Development of Education, National Report of Malaysia, Op.Cit., pp.36-39.
[239] Asariah Binti Mior Shaharuddin : Op.Cit., pp.205- 211.
[240] Ibid., pp.205- 211.
[241] Ibid ., pp.205- 211.
[242] Ibid., pp.205- 211.

[243] Lucia Quek Sai Gearn: Effective School Management System using ICT in Education: Educational Resource Management -On-line Management System of School Resource Centers in Malaysia, Educational Technology Division, Ministry of Education Malaysia, 2009, p.1.

[244] رأفت غنيمى الشيخ ومحمد رفعت عبد العزيز : مرجع سابق، ص95.

[245] Seng Piew Loo :"Schooling in Malaysia", in Gerard A. Postiglione and Jason Tan.(ed) in : Going to School In Easte Asia- The Global School Room, Library of Congress Cataloging, USA, 2007, P.207.

[246] حسن سيد أحمد أبو العنين: جغرافية العالم الإقليمية– آسيا الموسمية وعام المحيط الهادى، ط10، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، 1990م، ص523.

[247] جودة حسانين جودة ومحمد خميس الزوكة: أوراسيا الإقليمية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1992م، ص 605
[248] حسن سيد أحمد أبو العنين: مرجع سابق،535–539.

[249] أحمد عبد الفتاح الزكى: مرجع سابق، ص 77.

[250] Y. Bhg. Dato' Mustapa Mohamed :OP.cit, P. 2,3.

[251] الأمم المتحدة : مجلس حقوق الانسان، تقرير وطني مقدم وفقاً للفقرة ١٥ (أ) من مرفق قرار مجلس حقوق الإنسان 15/ 1 ماليزيا ، الدورة الرابعة، 2–13 شباط/فبراير ٢٠٠٩ – جنيف، مادة 31، ص 7.
[252] Background Note :Malaysia, OP.cit

[253] Y. Bhg. Dato' Mustapa Mohamed :"Ideas for the 9th Malaysia Plan",Conference on "Progress and Challenges in Human Development in Malaysia" , July 11th –12th 2005 At Asia Europe Institute, University Malaya, 2005, P. 2,3.

[254] Malaysia, BUREAU OF EAST ASIAN AND PACIFIC AFFAIRS , Background Note. http://www.state.gov/r/pa/ei/bgn/2777.htm

[255] Cynthia Joseph: " Ethnicities and Education in Malaysia: Difference, Inclusions and Exclusions", in: G. Wan (ed.), the Education of Diverse Student Populations: A Global Perspective, Springer Science + Business Media B.V., 2008, p.183.
[256] Ibid., p.184.

[257] Background Note :Malaysia, BUREAU OF EAST ASIAN AND PACIFIC AFFAIRS. http://www.state.gov/r/pa/ei/bgn/2777.htm
[258] أحمد عبد الفتاح الزكى: التربية المقارنة ونظم التعليم – دراسة منهجية ونماذج تطبيقية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر/ الإسكندرية، 2004م، ص 73

[259] A.A. Aziz and S. Maimunah: "Malaysia", in Neville,T.P.: The International Encyclopedia of National Systems of Education, Second Edition, Pergamon, UK, 1995, p.602.

[260] Philip Hallinger :"Making Education Reform Happen:Is There an "Asian" Way?", Paper presented at the International Conference on Education,Vietnam National University, Hanoi, December 2009, p.5. *daotaoquocte.edu.vn/eng/coe/conference2009/31.Anh.doc*

[261] Mahathir Mohamad: The Way Forward - Vision 2020, at the Malaysian Business Council. http://www.wawasan2020.com/vision /

[262] شاكر محمد فتحى أحمد: التربية المقارنة – الأصول المنهجية والتعليم فى أوروبا وشرق أسيا والخليج العربى ومصر، بيت الحكمة للإعلام والنشر، القاهرة، 1998م، ص ص 232–233

[263] Molly N. N. Lee: "Centralized Decentralization In Malaysian Education", in Christopher Bjork (ed.), Education in The Asia- Pacific Region, Series Educational Decentralization, 2006 Springer, Netherlands, pp.150, 151

[264] Nelly P. Stromquist and Karen Monkman: Education- Integration and Contestation across Cultures, Rowman & Little Field Publishers, INC., United States of America, 2000, p.322.

[265] ibid., p.323.

[266] Chan, Foong-Mae:" ICT in Malaysian Schools: Policy and Strategies", Educational Technology Division, Ministry of Education, Malaysia, pp.3-5. http://gauge.u-gakugei.ac.jp

[267] Shamsuddin Hassan, Integrating ICT In Teaching And Learning: Country Report: Malaysia, Educational Technology Division, Ministry of Education Malaysia, p.2.

[268] علي نور الدين اسماعيل، التجربة الماليزية في تنمية الموارد البشرية، جريدة الاقتصادية / الاثنين 27 جمادى الأولى 1426هـ 4 يوليو 2005 العدد 4284.

[269] Kementerian Pelajaran Malaysia: Op.Cit, p.1.

[270] الوافي الطيب: محاولة لرسم معالم تنمية بشرية في الجزائر على خطى التجربة الماليزية، مجلة التنمية البشرية والتعليم، للأبحاث التخصصية، مركز الدراسات البيئية والتنمية المستدامة، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة تبسة، الجزائر، العدد1 ، المجلد 1 ، تشرين الأول أكتوبر 2015، ص6.

[271] Stewart, Thomas, A.: "Intellectual capital: the new wealth of organization", Doubleday, New York, 1997, P 45.

[272] http://www.edwebproject.org/edref.sbm.html

[273] J.Guthrie, Study: Measurement and Reporting of Intellectual Capital, Journal of Intellectual Capital, 2001, P.6

[274] Trends In International Mathematics and Science Study (TIMSS), Available At, http://nces.ed.gov/timss

[275] Comparing TIMSS with NEAP and PISA in Mathematics and Science, Available At, nces.ed.gov/timss/pdf/naep_timss_pisa_comp.pdf,

[276] على إبراهيم الدسوقى وميادة محمد فوزى: "المحاسبية وعلاقتها بإصلاح مؤسسات تربية الطفل فى مصر"، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، ع12، يوليو2008م، ص12