صيغ مقترحة للتنمية المهنية للمعلمين بمصر

في ضوء خبرة سنغافورة

إعداد

د. أمل سعيد حباكه

مدرس التربية المقارنة والادارة التربوية

كلية التربية – جامعة حلوان

المستخلص

هدف البحث إلى الوصول إلى صيغ مقترحة للتنمية المهنية للمعلمين بمصر في ضوء خبرة سنغافورة، واستخدم البحث المنهج المقارن، وتضمنت نتائجه: اقتراح صيغ للتنمية المهنية للمعلمين بمصر، اشتملت على: صيغة التنمية المهنية للمعلمين القائمة على الشبكات؛ فهي تسمح للمعلمين في المدارس المختلفة بالدخول إلى هذه الشبكات؛ لتسهيل عملية التواصل، ولطرح الأفكار والمعلومات، وتبادلها بفاعلية، وصيغة التنمية المهنية القائمة على الكفايات؛ إذ تتضمن هذه الصيغة مجموعة من الكفايات المتمثلة في: اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين، ومهارات العمل، والمهارات الحياتية، والمجتمعية؛ حتى يتمكن المعلمون من العمل والحياة في ظل عصر التحول الرقمي، كما تيسر لهم تدريس الطلاب، وإكسابهم هذه المهارات بفاعلية.

ومن صيغ التنمية المهنية للمعلمين أيضا: صيغة التنمية المهنية القائمة على المدرسة كمجتمع للتعلم المهني، وتتحقق من خلال ملاحظة وتوجيه الأقران؛ حيث تمكن المعلمين من التعرف على واقعهم الحقيقي، وحل مشكلات طلابهم بفاعلية.

الكلمات المفتاحية: تعلم الشبكات، ملاحظة وتوجيه الأقران، المدرسة كمجتمع للتعلم المهني، المهارات الحياتية.

Summary

The aim of the research is to reach suggested formulas for the professional development of teachers in Egypt in the light of Singapore experience. The research used the comparative approach, and its results included: Proposing formulas for professional development for teachers in Egypt, which included: the network-based professional development formula for teachers; It allows teachers in different schools to access these networks; To facilitate the process of communication, to present ideas and information, and to exchange them effectively, and to formulate professional development based on competencies; This formula includes a set of competencies represented in: acquiring twenty-first century skills, work skills, life skills, and community skills; So that teachers can work and live in the era of digital transformation, and it is also easy for them to teach students and provide them with these skills effectively. Professional development formulas for teachers also include: Professional development formula based on schools as a professional learning community, which is achieved through observation and guidance of peers; where teachers are able to identify their true reality, and effectively solve the problems of their students.

Keywords: Network learning, Peer observation and guidance, School as a professional learning community, Life skills.

مقدمة

يعد المعلمون الركيزة الأساسية في العملية التعليمية؛ فهو المسئول الأول عن إعداد جيل من القدرات الإنتاجية المطلوبة في التنمية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للمجتمع، فلا يعلو مستوى النظام التعليمي عن مستوى معلميه، لذا؛ فإن جودة المدرسة، وجودة العملية التعليمية من جودة معلميها؛ فالمعلم هو القائد الحقيقي الذي يقود البلاد نحو التنمية.

وقد وضعت العديد من الدول التنمية المهنية للمعلمين ضمن التخطيط الشامل لسياساتها التعليمية، وربطت نجاح العملية التعليمية، وتنمية الطلاب بتحسين وتطوير المعلمين؛ من خلال التركيز على العديد من المحددات، التي تضمنت: التعيين المتوازن مع المتطلبات التعليمية؛ والتطوير المهني المستمر؛ والرواتب اللائقة؛ وتطوير الآفاق المهنية؛ وتحسين ظروف العمل (التدريس/ التعلم). (اليونسكو،2020، 17)

لذلك؛ يعد تطوير المعلمين مهنيا هي الركيزة الأساسية لجودة التعليم؛ حيث يجب أن يمتلك المعلمون الكفايات الضرورية، التي تتكون من مزيج مركب من المهارات الحياتية المتنوعة، والمعرفة التخصصية، والقدرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، والكفايات الشخصية، والسلوكيات والقيم المتكاملة التي تظهر ضمن سياق أداء العمل. (بورجانج وترومب، 2011، 17)

ويعد المعلمون المصدر الأول للبناء الحضاري والاقتصادي والثقافي للأمم من خلال إسهاماتهم الحقيقية في بناء الأفراد، وزيادة مخزون المعرفة؛ فكلما نجح المعلمون في زيادة المستويات التعليمية لأبناء الأمة، كلما ارتفعت معهم مستويات المعرفة، ومن ثم زادت مستويات الإنتاج القومي؛ مما يؤدي إلى ارتفاع مستويات الدخل، ويحققون الرفاهية لأبناء المجتمع، ويعد الجانب المهني والشخصي في أداء المعلمين من أكثر

الجوانب أهمية في برامج تدريبهم أثناء الخدمة، نظرا؛ لتغير طبيعة أدوارهم في العملية التعليمية؛ مما أدى إلى ضرورة تغيير برامج تدريب المعلمين؛ من أجل تحسين كفايتهم، والارتقاء بمستواهم.

وتتمثّل إحدى أولويات اليونسكو في تأهيل معلّمين مدرّبين تدريباً جيّداً؛ من أجل توظيفهم، والإبقاء عليهم، ووضعهم في ظروف عمل محفّزة؛ لضمان التعليم الجيّد؛ من أجل تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، وهو: ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع؛ من خلال تدريب المعلمين على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وشبكات التواصل الاجتماعي، واكتساب مهارات التفكير النقدي لمصادر المعرفة. (اليونسكو، 2016، 55)

وترتبط التنمية المهنية للمعلمين برفع كفاءتهم وفعاليتهم من خلال تجديد الدوافع المهنية لهم عندما يتقدم بهم العمر، كما يتم تجديد الدوافع وراء إدراك القضايا المعاصرة والمتجددة؛ فالمعلمون هم النماذج التي يحتذى بها، كما إنهم المرشدون لمن سيصبحون مواطنين صالحين في المستقبل، (اليونسكو، 2020، 17) ولذا؛ فإن ممارسة مهنة المعلم تتطلب مواكبة التطورات والوصول إلى مصادر المعرفة، وإلزام المعلمين بالتعلم مدى الحياة، كما تتطلب منهم أن يكونوا متحمسين، ومصدر إلهام لمن حولهم؛ حيث ترتبط التنمية المهنية للمعلمين بالتطوير المهني المستمر، وتنمية قدراتهم، واطلاعهم على أحدث الأساليب والمعارف المرتبطة بتخصصاتهم، ومهاراتهم الصفية.

وفي ظل التسارع المعرفي والتقني أصبح التدريس أكثر تعقيدًا؛ مما يتطلب من المعلمين أن يقوموا بتدريس محتويات جديدة، وغرس كفاءات القرن الحادي والعشرين في طلابهم، مستخدمين أساليب تربوية تفاعلية تتمحور حول الطالب، وتضمين التقنيات العالية لتناسب الطلاب الرقميين، وللتعامل مع هذه المسئوليات الجديدة واستراتيجيات التدريس، يجب أن يغير المعلمون طريقة تفكيرهم، ويصبحوا متعلمين ومتطورين مدى الحياة. (Yoong et al, 2013,915)

فالتقدم والتطور في العلوم العصبية، اجتذبت اهتمام الأوساط التربوية التي تسعى إلى فهم أفضل للتفاعلات بين العمليات البيولوجية والتعلم الإنساني؛ من أجل تحسين

ممارسات التعليم والتعلم؛ بحيث تسهم في فهم الطرق التي يتعلم بها الطلاب، والوقت المتاح للتعلم، كما توضح مرونة الدماغ، واستطاعته للاستجابة للتغيرات، وللمتطلبات من حوله، وأن توازن بين الجانبين الانفعالي والمعرفي، وبين الدماغ التحليلي والدماغ الإبداعي؛ (اليونسكو، 2015، 28) مما يساعد المعلمين في اختيار الطرق والأوقات المناسبة لتعليم الطلاب، وللتنمية المهنية لأنفسهم، ولأقرانهم.

وتتعدد الطرق والأساليب التي تهتم بالتنمية المهنية للمعلمين في العصر الحالي، ومنها: ظهور وانتشار عالم الشبكات للاتصالات الإلكترونية، وقد حفز ذلك النمو اللافت في عالم الانترنت، وتواجد الاتصالات المختلفة والمتنقلة؛ فالإنترنت يساعد الأفراد في النفاذ إلى المعلومات والمعارف، وفي التفاعل، وفي إدارة الأنشطة الاقتصادية، والاجتماعية، فقد أعادت التكنولوجيا الرقمية صياغة النشاط البشري، من التركيز على الحياة اليومية إلى إقامة العلاقات الدولية؛ مما ألزم المعلمين أن يعدوا الأجيال الجديدة- جيل العصر الرقمي- إعدادا أفضل من خلال التركيز على الأبعاد التكنولوجية والأخلاقية والاجتماعية؛ (اليونسكو، 2015، 37) التي تمكنهم من تنمية ممارساتهم الشخصية من خلال المشاركة في البحوث التربوية، وبناء مجتمعات للدعم والتعلم المتبادل.

ومن أبرز الاتجاهات أيضا في تنمية المعلمين، هو الأسلوب القائم على الكفايات؛ الذي ينطوي على أن الأداء التربوي السليم للمعلمين داخل الفصل، وخارجه؛ يقوم على مجموعة من الكفايات العامة، والخاصة، التي من خلالها يستطيع المعلمين ممارسة أدوارهم، ويطوروا أداءهم في المواقف التعليمية المختلفة. (عبد العاطي وآخرون، 2015، 632).

ويتضح مما سبق أهمية التنمية المهنية للمعلمين؛ حيث إنها السبيل للحفاظ على جودة أداء المعلمين، وتمكينهم معرفيا ومهنيا وتقنيا؛ لمساعدة طلابهم في التعليم، وفي جودة أدائهم، لذلك؛ تعددت وتنوعت صيغ التنمية المهنية للمعلمين؛ فتضمنت: التدريب المعرفي المهني المستمر، والتدريب في ضوء كفايات المعلمين، والتدريب

من خلال المشاركات في البحوث التربوية، والتدريب المهني القائم في مجتمعات التعلم المهني، والتدريب من خلال بناء شبكات معرفية وتقنية للدعم المهني المتبادل بين المعلمين داخل المجتمع، وخارجه؛ مما يزيد من فاعلية التنمية المهنية للمعلمين، ويسهم في جودة العملية التعليمية، وجودة الطلاب.

مشكلة البحث

يمثل المعلّمون إحدى القوى تأثيرًا في جودة التعليم؛ بحيث يضطلعون بدور ضروري في تحقيق التنمية الشاملة المستدامة، كما يتضح أيضا أن منظومة التعليم لا يمكن أن تنجح إلا بتغيير أدوار المعلمين؛ بحيث يتمكنون من استخدام التكنولوجيا، وإدارتها، وتوظيفها في العملية التعليمية، ويتمكنون أيضا من مساعدة طلابهم في مواجهة المتطلبات العصرية الحديثة، وفي اكسابهم مهارات القرن الحادي والعشرين، وامتلاك المهارات التكنولوجية المختلفة.

وعلى الرغم من الجهود التي بذلتها مصر في مجال التنمية المهنية للمعلمين، إلا إن دراسة الدهشان ومحمود (2021، 11) أكدت على حاجة المعلمين في مصر إلى التأهيل والتدريب المستمر بلا توقف؛ حتى يتمكنون من التواصل مع طلابهم، وأن يحولوا العملية التعليمية إلى تفاعل مستمر، وتعلم جماعي من خلال استخدام التكنولوجيا، والتقنيات الرقمية كجزء من العملية التعليمية.

كما أكدت دراسة شبانة وآخرون (2021، 327) على وجود قصور في برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء متطلبات العصر الرقمي، كما أشارت دراسة النجدي وآخرون (2018، 264) إلى سيادة النمط التقليدي في التنمية المهنية للمعلمين بمصر، بما لا يتناسب مع أدوارهم الجديدة، كما أكدت دراسة عبد السلام (2019، 5) على أن البرامج التدريبية لا تلبي الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين، وقد أشارت دراسة الدهشان ومحمود (2021، 12) إلى شكوى المعلمين والمعلمات من برامج التنمية المهنية، وأنه يغلب عليها الجانب النظري، ولا تستهدف توفير المتطلبات التدريبية التي يحتاجها المعلمون المصريون؛ مثل: استخدام التكنولوجيا في التعليم، والتدريب

على بنك المعرفة المصري، واكتسابهم مهارة التعلم الذاتي، وتعزيز دورهم كمرشدين وموجهين، وتدريبهم على الامتحانات الإلكترونية، والتصحيح الإلكتروني، والنظام التراكمي في التقويم.

ويتضح مما سبق، أنه على الرغم من أهمية التنمية المهنية للمعلمين، إلا أن المسائل المتعلقة بتنميتهم، وتدريبهم، والإبقاء عليهم، وتحسين ظروف عملهم، ما زالت مصدرا للقلق والانشغال، لذا؛ وجب إعادة النظر في برامج تدريب المعلمين؛ بما يؤهلهم للقيام بأدوارهم في عصر الثورة التكنولوجية الرابعة، وبما يمكنهم من تطوير أنفسهم وطلابهم لاكتساب المهارات، والمتطلبات الضرورية اللازمة في عصر المعرفة، والتكنولوجيا الفائقة.

وبناء على ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في وجود أوجه قصور في تنفيذ، وتطبيق برامج التنمية المهنية للمعلمين في مصر، ولذلك؛ أمكن صياغة التساؤل الرئيس للبحث في: ما أبرز صيغ التنمية المهنية للمعلمين في مصر على ضوء خبرة سنغافورة؟ ويتفرع من هذ السؤال الرئيس، الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما الأسس النظرية للتنمية المهنية للمعلمين؟
2. ما أبرز صيغ التنمية المهنية للمعلمين في خبرة سنغافورة؟
3. ما الوضع الراهن لصيغ التنمية المهنية للمعلمين في مصر؟
4. ما أوجه التشابه والاختلاف لصيغ التنمية المهنية للمعلمين في سنغافورة ومصر؟
5. ما أبرز الصيغ المقترحة للتنمية المهنية للمعلمين بمصر في ضوء خبرة سنغافورة؟

أهداف البحث

تتمثل أهدف البحث فيما يلي:

1. التعرف على الأسس النظرية للتنمية المهنية للمعلمين.
2. التعرف على صيغ التنمية المهنية للمعلمين في خبرة سنغافورة.
3. تحليل الوضع الراهن لصيغ التنمية المهنية للمعلمين في مصر.
4. تحليل أوجه التشابه والاختلاف لصيغ التنمية المهنية للمعلمين في سنغافورة ومصر

5. الوصول إلى أبرز الصيغ المقترحة للتنمية المهنية للمعلمين بمصر في ضوء خبرة سنغافورة.

أهمية البحث

تتمثل أهمية البحث في:

التعرف على أهمية التنمية المهنية للمعلمين؛ إذ إنها وسيلة المعلمين في تحقيق كفاءتهم المهنية، والذاتية، كما أنه يساعد المديرين والمشرفين التربويين في الوصول إلى أنسب الصيغ لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين، وقد يساعد القائمين على تدريب المعلمين، وتنميتهم مهنيا في اختيار الصيغة التي تحقق التنمية المهنية والذاتية للمعلمين بكفاءة وفاعلية.

مصطلحات البحث

تتضمن مصطلحات البحث فيما يلي:

1 . التنمية المهنية Professional Development

تعرف التنمية المهنية بأنها: عملية تطوير المهارات، والكفاءات المطلوبة للعاملين في الحقل التربوي؛ لتحقيق نتائج تعليمية مرغوبة للمتعلمين. (Hassel,1999, 9)

كما تعرف بأنها: عملية تطوير المعرفة والمهارات والقدرات للقوى العاملة القادرة على العمل في جميع المجالات؛ بهدف رفع كفاءتهم الإنتاجية لأقصى حد ممكن. (السليم، 2016، 25)

وبناء على التعريفات السابقة فقد عرف البحث الحالي التنمية المهنية تعريفا إجرائيا، بأنه: عملية تطوير المعارف والمهارات والقدرات للعاملين؛ بهدف رفع كفاءتهم الإنتاجية في عملهم.

2 . التنمية المهنية للمعلمين Professional Development for Teachers

تعرف التنمية المهنية للمعلمين بأنها: المهارات والمعرفة التي يكتسبها المعلمون من خلال أنشطة التنمية المهنية، وهي مهمة لجودتهم.(OECD, 2009, 64)

تعرف التربية المهنية للمعلمين، بأنها: عملية يتشارك فيها المعلمون على المستوى الفردي، والجماعي. (Bautista & Ortega–Ruiz ,2015, 242)

كما عرفها Gathara (2010,1) بأنها: الوسيلة التي يستخدمها صانعو السياسات التعليمية لوضع الرؤى، ونشر المعلومات، وتقديم التوجيهات للمعلمين.

كما عرفها Moulakdi and Bouchamma (2020,1130) بأنها: الوسيلة المثالية لتحسين جودة المعلمين، والعملية التعليمية.

وعرفها الحر (2010، 5) بأنها: تلك المجهودات التي تبذل في كثير من الدول لتحسين نوعية المعلمين، كما إنها توفر فرصا للتدريب أثناء الخدمة؛ لضمان تواصل المعلمين مع آخر المستجدات في مجال التدريس، والتقويم، والإدارة الصفية، والأدوار القيادية لهم.

ووفقا للتعريفات السابقة، فإن البحث الحالي يعرف التنمية المهنية للمعلمين تعريفا إجرائيا بأنها: تلك المعارف والقدرات والمهارات التي يكتسبها المعلمون؛ من أجل تنمية، ورفع كفاءتهم في تعليم طلابهم، ومن أجل تطوير أنفسهم وطلابهم، وتجويد العملية التعليمية في المجتمع.

3 . شبكات التعلم: Learning Networks

عرفت شبكات التعلم بأنها: شبكات تعليمية عبر الإنترنت يتشارك من خلالها الأفراد والمجموعات المعرفة مع بعضهم البعض، ويطورونها إلى معرفة جديدة، وهي تثري التعلم الرسمي القائم على المدرسة، وتشكل بيئة قابلة للتطوير المهني.(Sloep, 2011, 3)

كما عرفت بأنها: شبكات تستخدم التكنولوجيا لتسهيل المحادثات بين المعلمين؛ لعرض الأفكار والمعلومات والشروح وأساليب التدريس، كما أنها توفر مساحة عمل استكشافية لمناقشة الأساليب التربوية وصقلها. (Delaney& Redman,2014, 369)

وبناء على التعريفين السابقين عرف البحث الحالي شبكات التعلم تعريفا إجرائيا بأنها: صيغة من صيغ التنمية المهنية للمعلمين تستخدم التكنولوجيا؛ لتيسر التواصل بين المعلمين بعضهم البعض، وبينهم وبين الطلاب، والمستفيدين بشكل رسمي وغير

رسمي؛ لتشارك المعارف والخبرات والمهارات؛ من أجل تطويرها لمعارف جديدة؛ لتحسين تعليم الطلاب، وتجويد العملية التعليمية.

4. الكفايات: Competencies

عرفت الكفايات بأنها: هي القدرة على أداء عمل أو إحداث نتائج متوقعة، من خلال امتلاك المكونات التالية: المعرفية والوجدانية والأدائية. (الأسدي، وآخرون،2016، 118)

كما عرفت بأنها: قدرات ومهارات مكتسبة تؤدي إلى تحسين الأداء. (Chouhan & Srivastava, 2014, 15)

وبناء على التعريفين السابقين عرف البحث الحالي الكفاءة تعريفا إجرائيا بأنها: صيغة من صيغ التنمية المهنية التي تعتمد على إكساب المعلمين المهارات والقدرات والاتجاهات التي تسمح لهم بالعمل وتحسين الأداء؛ من أجل تنمية الطلاب وتحسين العملية التعليمية.

5. مجتمع التعلم المهني: Professional Learning Community (PLCs)

عرف مجتمع التعلم المهني بأنه: عملية مستمرة يعمل فيها المعلمون بشكل تعاوني في الدورات المتكررة من البحث الجماعي والبحث الإجرائي؛ لتحقيق نتائج أفضل للطلاب الذين يخدمونهم؛ لتعزيز التعاون بين المعلمين؛ مما يزيد من تحصيل الطلاب. (Miller,2020,5)

كما عرف مجتمع التعلم المهني بأنه: مجموعة من المعلمين الذين يجتمعون بانتظام، ويتبادلون الخبرات، ويعملون بشكل تعاوني لتحسين مهارات التدريس والأداء الأكاديمي للطلاب، ويطبق هذا المصطلح على المدارس التي تعتبر تعلم المجموعات الصغيرة بشكل تعاوني شكلا من أشكال التطوير المهني؛ حيث يجتمع المحترفون معًا في مجموعة – مجتمع – للتعلم. (Great Schools Partnership,2022,3)

كما عرف مجتمع التعلم المهني بأنه: المجتمع الذي يتشارك فيه المعلمون وإدارة المدرسة في سعي دائم للتعلم؛ بما يعود بالنفع على الطلاب، وهو يحول المدرسة من النمط التقليدي إلى مؤسسة تربوية متعلمة تسود فيها ثقافة الدعم المهني ونقل الخبرات بين جميع العاملين بها. (Caine& Caine,2010,5)

كما عرف بأنه: شكل من أشكال التنمية المهنية للمعلمين يتم داخل المدرسة من خلال التعاون بين المعلمين والمدير في تبادل المعرفة.(Jones et al ,2013,358)

وبناء على التعريفات السابقة عرف البحث الحالي المدرسة كمجتمع للتعلم المهني تعريفا إجرائيا بأنه: صيغة من صيغ التنمية المهنية للمعلمين، تحول المدرسة إلى مؤسسة تربوية متعلمة يسود فيها تبادل المعرفة ونقل الخبرات بين جميع العاملين داخل المدرسة، وهي تسمح بتطبيق استراتيجيات جديدة؛ لتحسين تعلم الطلاب؛ ومن ثم فهي تعطي للمعلمين مساحة من الابتكار.

حدود البحث

يتحدد البحث في الآتي:

الحد الموضوعي ويتمثل في: دراسة صيغ التنمية المهنية في خبرة سنغافورة، وقد تم اختيارها للأسباب التالية؛ حيث إنها تتصدر قائمة البلدان التي تحتوي على أفضل مدارس وأعلى مستوى تحصيل دراسي في العالم، هذا بالإضافة إلى أن استثماراتها في التعليم تركزت على الطالب والتنمية المهنية للمعلمين، كما يتناول البحث أيضا: الأسس النظرية لصيغ التنمية المهنية للمعلمين، وتضمنت: مفهوم وفلسفة وفوائد التنمية المهنية للمعلمين، وأبرز صيغ التنمية المهنية للمعلمين في القرن الحادي والعشرين التي تضمنت: صيغ التنمية المهنية القائمة على الشبكات، وصيغ التنمية المهنية القائمة على الكفايات، وصيغ التنمية المهنية القائمة على المدرسة كمجتمع للتعلم المهني؛ وذلك لأن هذه الصيغ تواكب متطلبات التحولات التكنولوجية، وتسهم في إعداد الطلاب لمهارات العمل والحياة في ظل التغيرات التكنولوجية المتسارعة، كما إنها وسيلة المعلمين لاكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين، كما يتناول البحث هذه الصيغ من حيث: الأهمية، والفلسفة، والأنشطة؛ وذلك لأنها تسهم في فهم وتحليل تلك الصيغ فهما وتحليلا شاملا، كما يتناول البحث معلمي التعليم العام قبل الجامعي؛ حيث إنهم الركيزة الأساسية في تنمية القدرات الإنتاجية للمجتمع.

الدراسات السابقة

تم الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع البحث، وقد تم ترتيبها وفقا لتاريخ النشر: من الأحدث الى الأقدم، وذلك على النحو الآتي:

1. دراسة الدهشان ومحمود (2021) بعنوان رؤية مقترحة لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، التي هدفت إلى وضع رؤية مقترحة لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت في نتائجها إلى: إنشاء منصة رقمية؛ لدعم الروابط بين المعلمين وبناء المهارات اللازمة للتقدم التكنولوجي، وإبدال الطرق التقليدية في التنمية المهنية للمعلمين بالطرق التكنولوجية؛ نظرا للتحول الرقمي لبرامج التنمية المهنية للمعلمين، والعمل على تذليل العقبات أمام تطبيق الثورة الصناعية الرابعة، وإتاحة مقررات إلكترونية تفاعلية محلية وعالمية، ودمج مهارات التفكير والإبداع والابتكار في المقررات والأنشطة الدراسية.

2. دراسة شبانة وآخرون (2021) بعنوان تطوير التنمية المهنية للمعلم في ضوء متطلبات العصر الرقمي، التي هدفت إلى تقديم تصور لتطوير التنمية المهنية للمعلم في ضوء متطلبات العصر الرقمي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى: طرق استخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية، وتصميم المناهج، والمقررات الإلكترونية، والمتابعة الإلكترونية داخل الفصل، وتدريب الطلاب على التعامل مع الاختبارات الإلكترونية بفاعلية.

3. دراسة Admiraal et al (2021) بعنوان Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers? التي هدفت إلى تطوير المعلمين من خلال دعم مفهوم المدرسة كمجتمع تعلم مهني، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت في نتائجها إلى: كلما كان التطوير المهني للمعلمين متضمنا في ثقافة وتنظيم المدرسة، كلما كان أكثر استدامة، كما يتاح التطوير المهني للمعلمين من

خلال إتاحة فرص التعلم والعمل التعاوني بين المجموعات الرسمية وغير الرسمية للمعلمين.

4. دراسة Shaari (2021) بعنوان Lateral networks of teachers in a centralised education system: Structures, processes, and development of teacher agency التي هدفت إلى دراسة الشبكات التي تساعد في تمكين المعلمين من التطوير المهني، كما درست نموذج الشبكات الجانبية، وآثارها على الإدارة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت في نتائجها إلى: ضرورة بناء هياكل شبكات؛ لدعم عمليات التعلم المشتركة، واستخدام الابتكارات التكنولوجية في التقريب بين المعلمين، وتنظيم الأنشطة لبناء علاقات تعليمية بين المعلمين.

5. دراسة عبد السلام (2019) بعنوان تصور مقترح لتطوير برامج التنمية المهنية بالأكاديمية المهنية للمعلم لتلبية متطلبات الترخيص في ضوء خبرات بعض الدول، التي هدفت إلى وضع تصور مقترح لتطوير برامج الأكاديمية المهنية للمعلمين لتلبية متطلبات الترخيص المهني، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت في نتائجها إلى: تطوير برامج الأكاديمية المهنية للمعلمين، من حيث: الأهداف، محتوى البرامج المرتبطة بالتخصص، وبالإدارة الصفية، والمرتبطة بالقياس والتقويم، وتحديد طرق وأساليب تنفيذ أنشطة برامج التنمية المهنية للمعلمين.

6. دراسة أشتيل (2018) بعنوان دعم ثقافة الجودة لدى معلمي التعليم العام، التي هدفت إلى التوصل لأساليب التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة في ضوء معايير الجودة في التعليم العام، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت في نتائجها إلى: تدعيم قيم الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين، ووضع معايير لقياس الأداء الوظيفي للمعلمين، وتطوير معارف ومهارات المعلمين، وخاصة فيما يتعلق بالأسس النظرية للجودة الشاملة.

7. دراسة محمد (2018) بعنوان تجربة دولة سنغافورة في التنمية الاقتصادية، التي هدفت إلى توضيح العلاقة بين الإنجازات الاقتصادية للدولة ومواردها البشرية

المحلية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت في نتائجها إلى: أن استراتيجية التنمية تنطلق من الاهتمام بالتعليم، والصحة، والقضاء على الفساد، وتطبيق القانون على الجميع، ويجب أن تتوحد جهود الدولة نحو إعلاء المصلحة العامة على المصلحة الخاصة، والايمان بخصوصية السياق الثقافي للمجتمع، وعدم استيراد وصفات سريعة وجاهزة للتنمية الاقتصادية، وإنما العمل على تصميم آليات جديدة، تراعي خصوصية المجتمع، والمراحل التي يمر بها.

8. دراسة محمود (2018) بعنوان تطوير أداء معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمصر على ضوء معايير جودة أداء المعلم، التي هدفت إلى تقديم مقترحات لتطوير أداء معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمصر على ضوء معايير جودة الأداء، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت في نتائجها إلى: إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين، والاطلاع على التجارب العالمية في مجال إعداد وتدريب المعلمين، وإنشاء مراكز لتدريب المعلمين تتبع كليات التربية، وزيادة الوعي بأهمية التنمية المهنية للمعلمين؛ لإكسابهم مهارات التعلم الذاتي، ومهارات التفكير، وتدريبهم على التقييم الذاتي لأدائهم.

9. دراسة النجدي وآخرون (2018) بعنوان التنمية المهنية للمعلم في جمهورية مصر العربية، التي هدفت إلى التعرف على التنمية المهنية لمعلمي التعليم قبل الجامعي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت في نتائجها إلى: سيادة النمط التقليدي في التنمية المهنية للمعلمين بمصر بما لا يتناسب مع الأدوار الجديدة لهم، والحاجة إلى تفعيل التنمية المهنية للمعلمين بمصر، بما يلبي حاجاتهم، ومتطلبات المجتمع المحلي.

10. دراسة آل رفعة (2017) بعنوان المتطلبات التربوية لتحقيق جودة أداء المعلم في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، التي هدفت إلى تحقيق المتطلبات التربوية التي تساعد في تحقيق جودة أداء المعلمين في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت في نتائجها إلى: أن توفير المناخ التربوي المناسب يسهم في تحقيق جودة الأداء التربوي

للمعلمين، كما أن استخدام استراتيجيات حديثة في التعليم، يسهم في جودة أداء المعلمين، ويرفع من كفاءتهم وفقا للمعايير التربوية المعتمدة.

11. دراسة فيالة (2016) بعنوان كفايات معلم التعليم العام في ضوء معايير جودة الأداء من منظور إسلامي: دراسة تحليلية، التي هدفت إلى التعرف على معايير الجودة بصفة عامة، وجودة الأداء بصفة خاصة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت في نتائجها إلى: زيادة وعي إدارات المدارس بأهمية التربية المهنية لمعلمي التعليم العام؛ فهناك بعض المدارس التي لم يتدرب معلموها على التقنيات الحديثة، وهذا يعود لعدم فهم أو تعاون إدارة هذه المدارس على تدريب معلميها، كما يجب أن يدرب المعلمون طلابهم على العمل الفريقي المتكامل؛ حتى يحدث التكامل فيما بينهم؛ فتقل أخطائهم.

12. دراسة Ming &Guan (2016) بعنوان Preparing Teachers for the 21st Century التي هدفت إلى تعرف التحديات الرئيسة لمهنة التدريس في القرن الحادي والعشرين، والطرق الممكنة لإعداد معلمي القرن الحادي والعشرين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت في نتائجها إلى أن نموذج تطوير المعلمين تضمن: المركزية حول المتعلم، والتركيز على هوية المعلمين؛ مما يسهم في تنمية المهنة والمجتمع، هذا بالإضافة إلى أن تحسين وتطوير وتنمية المعلمين يؤدي إلى تحسين وتطوير أداء المتعلمين.

13. دراسة Bautista and Ortega-Ruiz (2015) بعنوان Teacher Professional Development: International Perspectives and Approches التي هدفت إلى فهم التطوير المهني للمعلمين، وتوجيه المسئولين إلى تصميم فرص تعليمية أكثر ملاءمة للمعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت في نتائجها إلى: بناء البنى التحتية للتطوير المهني يسهم في توفير تنمية مهنية عالية الجودة؛ لتلبية احتياجات المعلمين، واهتماماتهم في كل من: أستراليا، وهونغ كونغ، وفنلندا، وسنغافورة، وأسبانيا.

14. دراسة Bautista et al (2015) بعنوان Teacher Professional Développement in Singapore: Depicting the Land scape التي هدفت إلى التعرف على أثر تحقيق نموذج التطوير المهني للمعلمين في تنمية معارفهم ومهاراتهم، وفي تنمية طرق التدريس، وفي تعلم الطلاب، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت في نتائجها إلى: أن تعلم وتنمية المعلمين مدى الحياة يسهم في تنمية طلابهم، كما يجب على المعلمين تنويع وسائل التدريب ما بين رسمية وغير رسمية؛ مما يؤدي إلى تنمية المعلمين مهنيا.

15. دراسة آل رفعة (2014) بعنوان تجديد دور المعلم السعودي للتوائم مع مجتمع المعرفة: دراسة تحليلية، التي هدفت إلى تقديم تصور مقترح للمتطلبات الواجب توافرها لتجديد دور المعلم السعودي في ظل مستحدثات مجتمع المعرفة التربوي، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت في نتائجها إلى أن برنامج التدريب أثناء الخدمة للمعلم السعودي تضمن ما يلي: القدرة على العمل في جماعة، ومهارات حل المشكلات، والابتكار، والتفكير في المستقبل، وضرورة مشاركة المجتمع المدني في توفير متطلبات بناء اقتصاد المعرفة.

16. **دراسة** Ming (2014) بعنوان Teacher Education & Teaching Profession in Singapore، التي هدفت إلى تعرف التحديات التي تؤثر في تعليم المعلمين في بيئة القرن الحادي والعشرين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت في نتائجها إلى: أن المعهد الوطني للتعليم يعمل مع وزارة التربية والتعليم في بث سلسلة منتظمة من البرامج التعليمية؛ لتعزيز شعور المعلمين بالروح المهنية، كما أنه المسئول عن إعداد البرامج التي تسهم في تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

17. دراسة الفاخري (2010) بعنوان معايير جودة أداء المعلم في التعليم العام، التي هدفت إلى التعرف على الجوانب المختلفة لدور المعلمين في الألفية الثالثة في التعليم العام، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت في نتائجها إلى دور معايير جودة أداء المعلمين في تفريد التعليم، وتضمنت هذه المعايير: تعزيز التعليم

الفردي والتعاوني للطلاب، ومراعاة تنويع مصادر التعلم، والمشاركة في حضور الدورات التدريبية، وتعريف الطلاب بأهم المشكلات الاجتماعية وطرق حلها، وتوعية الطلاب بكيفية توظيف معلوماتهم، وخبراتهم في المواقف الحياتية.

تعقيب عام على الدراسات السابقة

تضمن التعقيب على الدراسات السابقة: أوجه التشابه والاختلاف والاستفادة بينها وبين البحث الحالي، وذلك على النحو التالي:

تشابه البحث الحالي مع كل من دراسة الدهشان ومحمود؛ وشبانة وآخرون؛ و-Ad miraal et al؛ وSharri؛ وعبد السلام في التركيز على تطوير وتنمية المعلمين مهنيا، كما تشابه مع دراسة محمد في تناول سنغافورة كدولة متقدمة في مجالي التعليم والاقتصاد، وتشابه مع دراسةAdmiraal et al في عرض مفهوم المدرسة كمجتمع تعلم مهني، ومع دراسةSharri في تناول نموذج الشبكات في تطوير المعلمين، وتشابه مع دراسة النجدي وآخرون على الوقوف على واقع التنمية المهنية للمعلمين في مصر، كما تشابه مع دراسة آل رفعة (2014م) على أن تنمية الكفايات لدى المعلمين يسهم في نجاح الطلاب، والعملية التعليمية.

وعن أوجه الاختلاف؛ فقد اختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة في المنهج؛ حيث اتبع البحث الحالي المنهج المقارن، أما الدراسات السابقة فاتبعت جميعها المنهج الوصفي، كما اختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة في تناول صيغ وأساليب التنمية المهنية للمعلمين؛ فمنها من طور برامج التنمية المهنية من أجل منح الترخيص للمعلمين كدراسة عبد السلام، ومنها من طور برامج التنمية المهنية للمعلمين استجابة لمعايير الجودة كدراسات محمود؛ وآل رفعة (2017م)؛ وفيالة؛ والفاخري، أما البحث الحالي فهدف إلى التوصل إلى صيغ مقترحة لتنمية المعلمين مهنيا بمصر في ضوء خبرة سنغافورة.

وقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في عرض وتأصيل الإطار النظري؛ وفي صياغة وتحديد مشكلة البحث وأهميتها؛ وفي التوصل إلى مواصفات معلم القرن

الواحد والعشرين، وفي الوقوف على واقع التنمية المهنية للمعلمين في مصر، وفي تفسير النتائج ومناقشتها.

منهج البحث

استخدم البحث المنهج المقارن لمناسبته لموضوع البحث، والذي تمثلت أبعاده فيما يلي: (**أحمد وزيدان، 2004، 97-93**).

البعد التاريخي: الذي يختص بدراسة نشأة الظاهرة التعليمية موضوع الدراسة؛ وعلاقتها بالظواهر التعليمية الأخرى ذات العلاقة؛ وكذلك علاقتها بمجتمعها في الدول المختارة للبحث، **البعد الوصفي** الذي يتم على مستويين:(دراسة الظاهرة التعليمية في وضعها المعياري- ودراسة الظاهرة التعليمية في الدول المختارة للبحث)، **البعد التحليلي الثقافي**: ويختص بإظهار القوى والعوامل الثقافية المسئولة عن الوضع الراهن للظاهرة التعليمية في كل دولة من دول البحث، **البعد المقارن التفسيري**: والذي يهتم بتحليل أوجه التشابه وأوجه الاختلاف للظاهرة التعليمية في دول البحث، وتفسيرها في ضوء مفاهيم بعض العلوم الاجتماعية ذات العلاقة بالظاهرة التعليمية؛ **البعد التنبؤي**: والذي يختص بوضع بدائل متعددة للظاهرة التعليمية على مستوى الدولة التي تقع بها المشكلة، وفحص هذه البدائل في ضوء التطلعات المستقبلية والسياق المجتمعي الحالي والمستقبلي للدولة المحورية التي تعاني من مشكلات بشأن هذه الظاهرة التعليمية، ومن ثم اختيار البديل الأمثل، وبيان إجراءات تطبيقه.

وبذلك تتمثل إجراءات البحث في: تعرف الأسس النظرية للتنمية المهنية للمعلمين، والوقوف على صيغ التنمية المهنية للمعلمين في خبرة سنغافورة، وتحليل الوضع الراهن لصيغ التنمية المهنية للمعلمين في مصر، ثم تحليل أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين سنغافورة ومصر، وتفسيرها في ضوء المصطلحات الاجتماعية، ومن ثم الوصول إلى صيغ مقترحة للتنمية المهنية للمعلمين بمصر في ضوء خبرة سنغافورة.

خطوات البحث

بعد عرض الإطار العام للبحث بما تضمنه من: مقدمة، ومشكلة البحث، وأهدافه وأهميته، وكذلك الحدود، والمصطلحات، والدراسات السابقة، ومنهج البحث، سار البحث وفقا للخطوات الآتية:

1. وضع الأسس النظرية للتنمية المهنية للمعلمين.
2. عرض وتحليل أبرز صيغ التنمية المهنية للمعلمين في خبرة سنغافورة.
3. عرض وتحليل الوضع الراهن لصيغ التنمية المهنية للمعلمين في مصر.
4. تحليل وتفسير أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين صيغ التنمية المهنية بين سنغافورة ومصر.
5. طرح أبرز الصيغ المقترحة للتنمية المهنية للمعلمين بمصر في ضوء خبرة سنغافورة.

وفيما يلي ترجمة للخطوات السابقة من خلال الأقسام التالية:

القسم الأول

الأسس النظرية للتنمية المهنية للمعلمين

أجاب هذا القسم عن السؤال الأول للبحث (ما الأسس النظرية للتنمية المهنية للمعلمين؟) وتضمن: تعرف مفهوم التنمية المهنية للمعلمين، ومبررات الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين، فوائد التنمية المهنية للمعلمين، والاحتياجات التدريبية للمعلمين، ومواصفات معلمي القرن الواحد والعشرين، وصيغ التنمية المهنية للمعلمين، وذلك على النحو التالي:

أولا: مفهوم التنمية المهنية للمعلمين

تشير التنمية المهنية للمعلمين إلى: مجموعة الإجراءات التي وضعها المسئولون، وهدفت إلى تزويد المعلمين بالمعارف والمهارات والإجراءات التي تحسن من أدائهم في جوانب العملية التعليمية، وبما يلبي حاجات المجتمع ومتطلباته،(الحميداوي، 2017،31) كما إنها نوع من الجهود التي يتمكن المعلمون من خلالها تحسين

مهاراتهم، وتحسين نتائج طلابهم؛ (Kampen ,2019,2)فهي تمثل النشاطات التدريبية التي يشترك فيها المعلمون بهدف زيادة معلوماتهم وتطوير قدراتهم؛ لرفع كفاءتهم التي تمكنهم من المساهمة في تحسين العملية التعليمية. (الشمري،28،2019)

ويتضح مما سبق، أن التنمية المهنية تضمنت النشاطات التدريبية التي هدفت إلى تزويد المعلمين بالمهارات، والمعارف التي تسهم في تحسين العملية التعليمية، وتحقيق جودة الطلاب، وتلبية متطلبات المجتمع من الأيدي العاملة؛ القادرة على إحداث التنمية الشاملة للمجتمع، في جميع جوانبه: المجتمعية، والاقتصادية، والثقافية.

ثانيا: مبررات الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين

تضمنت مبررات الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين فيما يلي:

1. التطور التقني وانعكاساته على العملية التعليمية؛ حيث إن الرقمنة هي عملية التحول باستخدام الكمبيوتر والإنترنت للوصول إلى المعلومات، وهي استخدام برامج مايكروسوفت Microsoftلابتكار أو إعادة تسمية عمليات التعليم؛ لتسهم في إحداث تغييرات يرغب فيها المجتمع في مخرجاته التعليمية؛ فمصطلح الرقمنة يشير إلى استخدام التكنولوجيا الرقمية وبرامج المايكروسوفت Microsoft بين المعلمين والطلاب في كل مكان للاستفادة من عمليتي التعليم والتعلم للمعلمين والطلاب سواء داخل أو خارج المدرسة؛ من أجل توفير التعليم المستدام، وتطوير الأداء الوظيفي للمعلمين . (Obadimeji & Oredein, 2022, 4)
2. ظهور أنماط تربوية حديثة، ومن بين هذه الأنماط: التربية المستمرة، والتعلم مدى الحياة، والتربية من أجل الإبداع، والتربية من أجل الاعتماد على الذات، وكل هذه الأنماط والتطورات تحتاج نوعا متميزا من التنمية المهنية للمعلمين تتسم بالتجديد والتطوير، وتهتم بتوظيف التكنولوجيا. (OECD, 2009, 64)
3. قصور البرامج التدريبية الحالية عن تزويد المعلمين بمهارة التعلم الذاتي، الأمر الذي جعله غير قادرا على متابعة التغيرات التي تطرأ نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي، وأن كثيرا من البرامج لا تلبي الاحتياجات الفعلية للمعلمين.(الدهشان ومحمود، 2021، 27)

4. تمكين المعلمين من ممارسة أدوارهم المتجددة في ظل التطور التقني، وبما يتناسب والاحتياجات التقنية الحديثة. (OECD, 2009, 64)

5. التوجه نحو المدرسة الالكترونية والتعليم الالكتروني والتعليم الافتراضي، ومن هنا بات على برامج التنمية المهنية أن تساير هذه الأنماط والأشكال التعليمية الجديدة. (Obadimeji & Oredein, 2022, 4)

ويتضح مما سبق، أهمية التنمية المهنية في تزويد المعلمين بالمهارات التي تمكنهم من إعداد الطلاب إعداد شاملا لعصر المعرفة التقنية، كما إنها تمكنهم من القيام بأدوارهم المتجددة، والتوجه نحو المدرسة الالكترونية، والتدريب الالكتروني الذي يتناسب مع طبيعة العصر التقني الحديث.

ثالثا: فوائد التنمية المهنية للمعلمين

تشتمل فوائد التنمية المهنية للمعلمين على ما يلي:

1. إكساب المعلمين المهارات الرقمية للقرن الحادي والعشرين، إضافة إلى استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، حيث إن انخفاض أو نقص وجود المهارات الرقمية للعديد من الطلاب تعيق إنتاجيتهم وقدرتهم على الابتكار في مكان العمل، والحد من مشاركتهم في المجتمع. (European Commission,2013,8)

2. الوصول إلى مصادر التعلم المفتوحة؛ حيث تتاح فرص استخدام المعرفة المفتوحة من أجل تحقيق جودة أفضل، كما إنها مهمة في تحفيز بيئات التعلم المبتكرة؛ حيث يمكن تكييف المحتوى وفق احتياجات المستخدمين، كما إنها تسهل عملية التعلم الالكتروني، ودمج التعلم التقني مع التعليم المباشر. (UNESCO, 2017,10)

3. تشجع المعلمين والمتعلمين على مشاركة المحتوى التعليمي الخاص بهم بحرية مع أقرانهم من خلال استخدام الشبكات المفتوحة، وأن تكون المواد التعليمية متاحة مجانًا لجميع الراغبين في استخدامها للتعلم. (European Commission,2013,26)

4. إعداد الطلاب لوظائف مهنية في المستقبل من خلال إكسابهم مهارات: التوجيه الذاتي، وتعزيز الثقة في النفس، والتفكير النقدي بشكل خلاق، والتواصل والتعاون مع الآخرين بشكل فعال، وإدراك القضايا العالمية عبر الثقافات. (Bautista & Ortega– Ruiz, 2015, 342)

ويتضح مما سبق، أن التنمية الهنية تسهم في إكساب المعلمين، مهارات العمل والحياة، والمهارات التقنية التي تمكنهم من التعامل مع التكنولوجيا الرقمية بفاعلية، وعدم الاكتفاء بإعدادهم معرفيا فقط، ولكن أيضا عاطفيا، واجتماعيا، وتقنيا، وتعليم الطلاب وتزويدهم بكفاءات ومهارات القرن الحادي والعشرين.

رابعا: الاحتياجات التدريبية للمعلمين

تنوعت الاحتياجات التدريبية للمعلمين، منها ما يتعلق بتقنية المعلومات (كاستخدام السبورة الذكية، وأجهزة العرض)، ومنها ما يتعلق بتحسين مهارات التدريس، ومنها ما يتعلق بمهارات تقويم الطلاب، ومنها ما يتعلق بتنمية مهارات الاتصال في بيئة العمل، ويتضح مدى جودة برامج التنمية المهنية المتوفرة للمعلمين من خلال: استدامة رغبة المجتمع المحيط في إلحاق أولادهم بالمدرسة التي يهتم معلموها بالتنمية المهنية المستمرة، أو تطوير المعلمين للممارسات التعليمية داخل القاعات الصفية، أو تحسن نتائج الطلاب نتيجة لمشاركة المعلمين في برامج التنمية المهنية. (المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، 2019، 2) وبذلك اتضحت أهمية تلبية الاحتياجات التدريبية للمعلمين؛ حيث إنها تسهم في تحسين الإدارة الصفية، وتنمية المهارات والمعارف النظرية والمتخصصة للمعلمين والطلاب.

خامسا: مواصفات معلم القرن الحادي والعشرين

تتضمن أبرز المقومات العلمية والمهنية المستحدثة، والتي يجب توافرها في معلم القرن الحادي والعشرين، في أن يكون:

أ. حاضنا للمعرفة، باحثا، مساهما فاعلا في تنمية قدرات طلابه، ومهاراتهم، لديه نزعة للتعلم الذاتي، ملما بتقنيات التعليم، ينمي الابداع الذاتي لطلابه، ومحفزا للمهارات العقلية لديهم. (آل رفعة، 2014، 135–137)

ب. ملتزما، محبا لطلابه، متمكنا من فن التدريس، مستخدما نماذج متعددة للتدريس، قادرا على التعاون مع المعلمين الآخرين، وقادرا على التفكير، متفاعلا، مرنا في التعامل مع طلابه، ويشجع طلابه على الإبداع، ويهيئ بيئة تفاعلية للتعليم والتعلم، ولديه مهارات التواصل، وصبور، وعلى دراية بكيفية إدارة الوقت، ويتحلى بسلوك مجتمعي جيد.(بورجانج وترومب، 2011، 32)

ج. متمكنا من دمج التكنولوجيا في التعليم، قادرا على: تنمية المهارات العليا للتفكير، وإكساب المتعلمين المهارات الحياتية، وهو ما يسمى المنهج الخفي الذي يتم تعليمه من خلال المنهج الرسمي، داعما للاقتصاد المعرفي من خلال التنويع في أساليب التعلم؛ لمواءمة حاجات المتعلمين وتنويع الأنشطة الحياتية، قادرا على تصميم وتنفيذ التكنولوجيا الحديثة في البرامج التعليمية، (بدر، 2021، 152) متمكنا من التعامل مع المحتوى الرقمي، ومن إدارة اللقاءات الافتراضية، والتعامل مع أساليب التقويم الالكترونية.

ويتضح مما سبق، أهمية امتلاك المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين التي تتضمن: مهارات المعرفة، والبحث من خلال استخدام الوسائل التكنولوجية، وتعزيز مهارات التواصل، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الحياتية من أجل إكساب طلابهم مهارات العمل والحياة.

سادسا: صيغ التنمية المهنية للمعلمين

تعددت وتنوعت صيغ التنمية المهنية للمعلمين، فتضمنت: الدورات التدريبية القصيرة، والطويلة، والمناقشات المهنية داخل المدرسة، والابتعاث الخارجي والإيفاد الداخلي للجامعات، والتدريب الإلكتروني، وحضور برامج متخصصة لتأهيل المعلمين الجدد، والتوجيه، والزيارات الإشرافية، والبحوث التربوية. (المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، 2019، 2)

كما تضمنت بعض أشكال التنمية المهنية للمعلمين في بعض الدول، من خلال: الحصول على درجة الماجستير كنوع من التنمية المهنية للمعلمين في المدارس الحكومية، وخضوع جميع المعلمين بانتظام لدورات التطوير المهني، كما تمول بعض

الحكومات التطوير المهني المستمر بالكامل للمعلمين، كما يتم تقييم المعلمين من خلال الاستشارات السنوية بينهم وبين المديرين، لا من خلال التقييمات الخارجية. (اليونسكو، 2020، 19)

ويتضح مما سبق اختلاف صيغ التنمية المهنية في المجتمعات المختلفة، كما توجد بعض الحكومات التي تمول التنمية المهنية للمعلمين تمويلا كاملا؛ حتى تزيح عن كاهل معلميها عبء تحمل نفقات الالتحاق ببرامج التنمية المهنية؛ مما يشجعهم ويحفزهم على التنمية المهنية المستمرة؛ بما يفيد الطلاب والعملية التعليمية والمجتمع.

وقد تناول البحث الحالي مجموعة من صيغ التنمية المهنية، والتي تمثلت في: صيغة التنمية المهنية القائمة على الشبكات، وصيغة التنمية المهنية القائمة على الكفايات، وصيغة التنمية المهنية القائمة على المدرسة كمجتمع للتعلم المهني، وتناول البحث هذه الصيغ كما يلي:

1. صيغة التنمية المهنية للمعلمين القائمة على الشبكات

تضمنت هذه الصيغة عرض ما يلي: مفهوم الشبكات، الفلسفة التي تقوم عليها الشبكات، أهمية وفوائد الشبكات، والمبادئ التوجيهية لتطوير استخدام الشبكات في التنمية المهنية، وذلك على النحو التالي:

أ. مفهوم التنمية المهنية للمعلمين القائمة على الشبكات

أدى الدافع نحو التدريس القائم على الأدلة إلى ظهور شبكات مصممة لتسهيل مشاركة البيانات والأفكار بين المعلمين والباحثين الجامعيين وغيرهم من المشاركين في التعليم؛ وذلك من أجل تعزيز الممارسات التعليمية، ومعرفة أفضل السبل لضمان الاستفادة من الشبكات، وقد أثبتت الدراسات أهمية الشبكات في تطوير خبرة المعلمين، وزيادة الرضا الوظيفي لديهم. (Mackey & Evans, 2011, 13)

فالشبكات هي تحالفات تعمل من أجل تحقيق أهداف مشتركة، وتسعى لتغيير الأداء الراهن، وتقييم جودة الجهات الفاعلة الأخرى: كالمدارس، أو أصحاب المصلحة من القطاعات والمستويات المختلفة داخل النظام التعليمي؛ حيث توفر الشبكة وسيلة

للتآزر، وتطوير للأفكار الجديدة والممارسات المبتكرة، وتعتمد على الذكاء الجماعي. (European Commission, 2018,57)

والشبكات ليست مجرد هياكل ثابتة، ولكنها مجتمعات محددة وكيانات ديناميكية توجه الأنشطة نحو تحقيق أهداف معينة، ويتم فيها ربط المعلمين بالتنمية المهنية، كما تمكن الشبكات الاجتماعية والمهنية المعلمين من دعم الابتكار، والتعلم الجماعي، وتساعد في معالجة مخاطر العزلة المهنية بين المعلمين؛ فالشبكات الاجتماعية توفر مساحة آمنة يشارك فيها جميع من يهتم بالتعليم، وهناك شبكات مهنية أكثر تخصصية تساعد على التواصل داخل النقابات المهنية أو بينها، أو بين المعلمين. (European Commission, 2018, 57)

ويتضح مما سبق أن الشبكات كيانات ديناميكية تسهم في تواصل المعلمين مع بعضهم البعض بشكل فعال في مدرستهم من ناحية، وبينهم وبين المدارس الأخرى من ناحية ثانية؛ من أجل تبادل المعرفة، والمهارات، والخبرات والممارسات الناجحة.

ب. الفلسفة التي تقوم عليها التنمية المهنية للمعلمين القائمة على الشبكات

يمكن تفسير سلوكيات المعلمين في التعلم من خلال شبكات التنمية المهنية في ضوء نظرية Gravenotter الاجتماعية، التي ظهرت عام 1983م، والتي استفاد منها الأفراد بطرق مختلفة من خلال ارتباطهم بالمعارف، ومن المرجح أن يكون لدى المعلمين علاقات وثيقة مع أولئك الذين يتشاركون معهم وجهات النظر، كما إنهم يكتسبون معلومات أو موارد جديدة من خلال الارتباط بأشخاص خارج حلقة العلاقات الوطيدة لديهم، وقد لاحظ Gravenotter أيضًا أن العلاقات مع المعارف من خارج دائرة المجتمع القريب تعمل كجسر يمكن من خلاله نشر الأفكار والممارسات الجديدة بين المجموعات، وتحسين أنظمة الاتصال العالمية والقدرة على التواصل مع الآخرين؛ مما يزيد من إمكانية الاستفادة من فرص التعلم الرسمية للمشاركين، كما تتيح التنمية المهنية عبر الإنترنت فرصًا لدمج الخبرات التعليمية عبر الإنترنت؛ ولدعم التنمية المهنية للمعلمين داخل المدارس؛ وذلك من خلال إعادة تصميم الدورات التدريبية عبر

الإنترنت لتشجيع المشاركين على تطوير الممارسات الخاصة بهم داخل وخارج حدود الدورة التدريبية، كما توفر فرصا تعليمية قيمة عبر الإنترنت، وتسهل الروابط القوية بين المعلمين داخل مجتمعاتهم المدرسية، وتحتاج عملية إعادة التصميم هذه إلى تقييم التعلم المتزامن مع الممارسات الاحترافية الموجود فيه، مع تعزيز التركيز على التفكير النقدي حول العلاقات بين النظرية والتطبيق، وبين المعتقدات والمواقف الجديدة والممارسات القائمة. (Mackey & Evans, 2011, 10,13)

فالمدارس الرائدة تنظم المبادرات والأنشطة المتميزة، وتطرح موضوعا مثيرا لاهتمام الكثير من المعلمين أثناء الخدمة، ومن ثم تصمم شبكة من المعلمين العاملين في مدارس مختلفة، بحيث يتشاركون في المعرفة والخبرات؛ من خلال تلك الشبكة الافتراضية التي تسمح بالتواصل والتعلم والتعاون بين مجموعة من المعلمين مع بعضهم البعض. (Eu-ropean Commission, 2018, 57)

كما أن هناك أنواعا من شبكات الإنترنت المفتوح Massive Open Online Courses (MOOCs) ؛ حيث توضع عليها برامج ومقررات كثيرة تسهل على المعلمين المشاركة في إنشاء المحتوى مع زملائهم من دول مختلفة؛ مما يحول المؤسسات المنعزلة إلى مجتمعات تعلم متصلة ومليئة بالمتخصصين في مناهج التدريس المبتكرة والمختلفة. (European Commission, 2018, 2)

ويتضح مما سبق، أن هناك نوعان من الشبكات: أحدهما؛ شبكات مفتوحة، ومتاحة للجميع؛ وتمكن المعلمين من تبادل الخبرات على نطاق واسع، وثانيهما؛ شبكات مغلقة، تنظم على مستوى محدود من المعلمين؛ وتسهل عملية تبادل الخبرات والمنافع بين عدد محدود من المشاركين.

ج. أهمية التنمية المهنية للمعلمين القائمة على الشبكات

تتضمن أهمية الشبكات للتنمية المهنية للمعلمين في أنها:

1. وسيلة للتعبير والابداع الفردي والجماعي؛ حيث إنها تسمح لجميع المستفيدين من العملية التعليمية بالمشاركة، وتحفزهم تجاه الاستخدامات الإيجابية لتكنولوجيا

المعلومات والاتصالات، وتطوير المهارات الرقمية. (OECD,2019,99) فقد أصبحت أنظمة التعليم معقدة بشكل متزايد في ظل العولمة والرقمنة من ناحية، واللامركزية واستقلالية المدرسة من ناحية أخرى؛ مما أدى إلى اهتمام كبير بالشبكات كوسيلة للتنمية المهنية للمعلمين.

2. وسيلة لتحسين الاتصال الجيد للمعلمين مع أقرانهم، وبينهم وبين المستويات المختلفة في النظام التعليمي؛ لتحقيق أهداف تعليمية محددة، ويمكن أن تعمل الشبكات كبيئة للاستكشاف، وتجريب سياسات وأفكار تربوية وأساليب عمل جديدة. (Victoria state government 2016, 4)

3. تعزيز التعلم المشترك، وتقاسم الخبرات الجماعية، والممارسات القائمة على الأدلة، والالتزام بالمراجعة الفعالة للأقران؛ لدفع عملية التحسين في العملية التعليمية، وفي مدارس بعضهم البعض. (Victoria state government 2016, 4)

يتضح مما سبق، أن شبكات التدريب استخدمت كوسيلة لتوفير الخبرات، والممارسات بين المدارس، والمجتمعات المدرسية؛ من خلال التعاون بين الطلاب، والمعلمين، وأولياء الأمور، والشركاء المجتمعيين، كما تيسر الشبكات الفرصة للمديرين، والمعلمين؛ للدخول إلى شبكات محلية ديناميكية؛ لتوضيح وتعزيز أفضل الممارسات المهنية والتدريسية الناجحة.

د. المبادئ التوجيهية لتطوير التنمية المهنية للمعلمين القائمة على الشبكات

تتمثل هذه المبادئ التوجيهية لتطوير التنمية المهنية القائمة على الشبكات، كما يلي: (European Commission, 2018, 57)

1. تحديد الأهداف المشتركة للشبكة؛ من أجل التفاعل مع أعضائها بفاعلية، ومن ثم تطوير أهدافها بكفاءة.

2. إشراك الجهات الفاعلة المستفيدة في هذه الشبكات، وإحساسهم بالمسئولية تجاهها.

3. تعزيز الاستقلالية والمرونة في اتخاذ القرار بشأن موضوعات الشبكة، ومدى إمكانية تطويرها بفاعلية.

4. تشجيع التقييم الذاتي الذي يساعد في تحفيز الجهات الفاعلة الجديدة في الشبكة، ومساعدة الأعضاء الحاليين على تحديد احتياجاتهم الخاصة، والمساهمة في تطوير الشبكة.

5. دعم التعاون بين المعلمين من خلال التعاون الأفقي والرأسي، والعمل المشترك بين المعلمين، والمديرين، والرؤساء، والمدارس، من أجل: توفير الوقت المخصص للأنشطة، وتعزيز الثقة في أنفسهم، وبناء قدراتهم؛ فيجب تطوير الكفاءة التعاونية للمعلمين من خلال.

6. الحرص على التقييم المستمر الذي يوضح مدى فاعلية الشبكات.

7. تعزيز التفكير النقدي الذي يعد أمرا أساسيا للاستمرار في تطوير الشبكة.

ويتضح مما سبق أن التنمية المهنية من خلال الشبكات تساعد المعلمين على إثراء نتائج الخبرات التعليمية، ودعم وتطوير كفاءات طلابهم التي يحتاجونها في العمل، وأن أعضاء الشبكة يبدعون في تطوير تخصصاتهم من خلال تعزيز التواصل الفعال بينهم؛ حيث يتبادلون المعارف، والمهارات، ويحققون المنفعة المتبادلة لجميع الجهات الفاعلة في هذه الشبكات.

هـ. فوائد التنمية المهنية للمعلمين القائمة على الشبكات

تشتمل فوائد التنمية المهنية القائمة على الشبكات على الآتي:

1. تساعد على تسجيل تأملات المعلمين وخبراتهم؛ وتوسيع نطاق الوصول إلى الموارد والخبرات خارج نطاق البيئة المدرسية المباشرة.

2. تسمح للمعلمين بمشاركة ما يخصهم من ممارسات، بدلاً من أن يكونوا متلقين سلبيين للمعرفة؛ وبذلك ينشئ المعلمون مجتمع للمعرفة بشكل جماعي؛ فهم ينشئون روابطا قوية مع الآخرين تقوم على الأنشطة المشتركة، وفهم كامل للأدوار والمسئوليات في مجتمعاتهم المدرسية. (Mackey & Evans, 2011, 10,13)

3. تجعل الشبكات الاتصال عبر المسافات وعبر الوقت رخيصًا وسهلاً، كما إنها تخدم مجموعة كبيرة من المستخدمين. (European Commission, 2018, 57)

يتضح مما سبق، أن التطورات في مجال التكنولوجيا والاتصالات أثرت بشكل كبير في تفكير المعلمين، وفيما يتوقعه المجتمع من المعلمين؛ مما أدى إلى ابتكار أساليب وصيغ جديدة للتنمية المهنية، تمكن المعلمين من التعامل مع التكنولوجيا بمهارة فائقة.

2 . صيغة التنمية المهنية للمعلمين القائمة على الكفايات

وتتضمن هذه الصيغة تناول ما يلي: مفهوم الكفاية، الفلسفة التي تقوم عليها التنمية المهنية القائمة على الكفايات، الأهداف، المبادئ، والفوائد التي تقوم عليها التنمية المهنية القائمة على الكفايات، وذلك على النحو التالي:

أ. مفهوم التنمية المهنية للمعلمين القائمة على الكفايات

تضمنت الكفاية جوانب تتعلق بالمعرفة، والمواقف، والسلوكيات، والتصرفات، والمهارات الإجرائية، والمهارات المعرفية، والمهارات التجريبية، والتواصل بين الثقافات، وكفايات المواطنة وحقوق الإنسان، وكفايات التنمية الديمقراطية المستدامة، لذا؛ ينظر إلى التنمية المهنية القائمة على الكفايات بأنها التنمية المهنية المستمرة. (بورجانج وترومب، 2011، 42)

وبذلك؛ تضمنت الكفايات: اكتساب المعرفة التخصصية، ونظريات التعلم، وأساليب التدريس، واكتساب المهارات والقيم؛ مما يؤدي إلى احترام التنوع الثقافي، وتشجيع الطلاب على تطوير إمكاناتهم.

ب. الفلسفة التي تقوم عليها التنمية المهنية للمعلمين القائمة على الكفايات

تتضمن الكفايات نطاقين: أحدهما محدد، والآخر؛ واسع يتضمن المهارات الحياتية (الكفايات العامة)، كما ينبغي أن يتضمن الكفاية الثقافية والمجتمعية والعاطفية، ويجب أيضا الاهتمام بمدى ارتباط العوامل الشخصية والسياقية بأداء المعلمين. (بورجانج وترومب، 2011، 42)

ويتضح مما سبق أهمية الكفايات في التنمية المهنية للمعلين، ومن ثم الطلاب، والعملية التعليمية؛ إذ تهتم الكفايات بالتحسين والتطوير الشامل لأداء المعلم.

ج. المبادئ التي تقوم عليها التنمية المهنية للمعلمين القائمة على الكفايات

تعتمد الكفايات على مجموعة من المبادئ، تهدف إلى التقريب بين النظرية والتطبيق، وتضمنت ما يلي: (بورجانج وترومب، 2011، 59)

1. الكفايات العملية؛ وهي القدرة على الأداء، واتخاذ قرارات مدروسة حول هذا الأداء.
2. الكفايات التأسيسية، وهي حينما يظهر المتعلم فهما للمعرفة، والتفكير.
3. الكفايات التأملية: القدرة على التكيف مع التغيرات، والظروف غير المتوقعة.

وبذلك، يتضح أن الكفايات تستلزم فهم المعرفة؛ من أجل تطبيقها في الواقع، إذ لا جدوى من امتلاك كفايات لا تطبق، كما أن فهم المعرفة يجعل المعلمين لديهم القدرة على توقع المستقبل، والتكيف معه.

د. أهمية التنمية المهنية للمعلمين القائمة على الكفايات

تتمثل أهمية الكفايات فيما يلي: (Obadimeji & Oredein, 2022, 4)

1. الكفاية الشخصية؛ وعي المعلم بسلوكه الخاص ومدى تأثيره على الطلاب، ولديه المعرفة والمهارات للتعامل والتواصل مع الطلاب والمستفيدين.
2. الكفاية التربوية؛ لخلق بيئة تعليمية آمنة بطريقة مهنية ومنهجية.
3. كفاية المعرفة بالمادة العلمية وطرق التدريس؛ لخلق بيئة تعليمية قوية.
4. الكفاية التنظيمية؛ لديه المعرفة والمهارات التنظيمية الكافية لتوفير مناخ تعليمي وعملي منظم بشكل جيد داخل الفصول الدراسية، وقادرا على الإدارة الصفية الفعالة.
5. كفاية التعاون مع الزملاء؛ لديه المعرفة الكافية والمهارات اللازمة لتقديم إسهام مهني في خلق مناخ تعليمي إيجابي في المدرسة، ولتكوين علاقات عمل جيدة؛ فلديه المعرفة والمهارات الكافية للتعاون الجيد مع زملائه من أجل تطوير بيئة العمل المدرسية.
6. كفاية التفكير والتطوير؛ يحلل ويطور بوضوح رؤيته في المهنة، وكفاياته كمعلم.

7. الكفايات التربوية الرقمية؛ للتطوير المهني المستمر، وللاستجابة للمتغيرات العصرية في مجال تكنولوجيا المعلومات، بما تتضمنه من معارف، وأدوات.

8. الكفاية المهنية؛ حتى يكون المعلم على معرفة واسعة بالموضوع الذي يدرسه، وقادرا على اختيار طريقة التدريس المناسبة في عملية التعليم.

واتضح مما سبق أهمية الكفايات في تحسين أداء المعلمين، وقياس أدائهم من خلال مدى ما يمتلكون من كفايات، ومدى تحقيقهم لها؛ بما ينعكس على جودة أداء الطلاب، والعملية التعليمية.

هـ. فوائد التنمية المهنية للمعلمين القائمة على الكفايات

تتمثل فوائد الكفايات للتنمية المهنية للمعلمين في: اكتساب المعرفة التخصصية والمهنية، والمهارات والقيم التربوية والشخصية التي تساعد على أداء المهام المهنية، وتعزيز التعاون والعمل الجماعي بإقامة العلاقات مع أولياء الأمور والزملاء، والتي تساعد على أداء العمل بشكل أفضل، وتعزيز العلاقات المجتمعية، والتأمل والتطوير؛ فيعد المعلمون مسئولون عن تعليم طلابهم بشكل مستمر وعن التطوير المهني والشخصي لأنفسهم، وإجراء الأبحاث للحصول على المزيد من المعرفة وتطوير الذات والتطوير المؤسسي، وتعزيز الأخلاقيات المهنية، وامتلاك مهارات قيادية، مثل تقديم الأفكار وإدارة النقاشات واتخاذ القرارات.

3 . صيغة التنمية المهنية للمعلمين القائمة على المدرسة كمجتمع للتعلم المهني

وتتضمن هذه الصيغة تناول ما يلي: مفهوم المدرسة كمجتمع للتنمية المهنية للمعلمين، الفلسفة، الأهداف، المبادئ، والفوائد للتنمية المهنية القائمة على المدرسة كمجتمع للتنمية المهنية، وذلك على النحو التالي:

أ. مفهوم التنمية المهنية للمعلمين القائمة على المدرسة كمجتمع للتعلم المهني

مفهوم المدرسة كمجتمع للتنمية المهنية للمعلمين؛ حيث يتضمن توفير فرص لتنمية المعلمين داخل المدرسة، من خلال توجيه وملاحظة وتعلم الأقران، كما إنها ورش العمل التي يقدمها المعلمون لزملائهم؛ حيث تتميز هذه الصيغة بأن تأثيرها أكثر استدامة؛

فالتضمين المدرسي لأنشطة التعلم المهني للمعلمين يمكن أن يتغلب على المشكلات الأساسية للتعلم الفعال، مثل: الوقت الملائم للتنمية المهنية، والتكلفة المادية. (Ad-miraal et al, 2021, 653)

ويتضح مما سبق أن المدرسة كمجتمع للتعلم تعتبر وسيلة فعالة للتنمية المهنية للمعلين؛ إذ أنها تساعد المعلمين في اكتشاف الواقع المدرسي، ومشكلاته، ومن ثم يتغلبون على مشكلات هذا الواقع بأكثر الطرق فاعلية، وأقلها تكلفة.

ب. الفلسفة التي تقوم عليها التنمية المهنية للمعلمين القائمة على المدرسة كمجتمع للتعلم المهني

بدأت المدرسة كمجتمع للتنمية المهنية للمعلمين بأنشطة للتعلم تم تنظيمها داخليًا في المدرسة، وتم توسيعها تدريجياً بأنشطة تعليمية جديدة وأنشطة للدورات التدريبية بقيادة شركاء خارجيين؛ مما أدى إلى تعزيز الممارسات التي تعمل على تمكين المعلمين داخل المدرسة، والممارسات التي تعزز التعلم على المستوى المؤسسي، والفردي، ورعاية بيئة التعلم عبر جميع مستويات المدرسة، واستخدام التقييمات الذاتية كطريقة لتعزيز التعلم، وفحص الممارسات، وتعد المدرسة كمجتمع تعلم مثالا إيجابيا لتنظيم عملية التنمية المهنية داخل المدرسة، وتتمثل أنشطة التنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة، من خلال: عقد المناقشات بين المدير والمعلمين، وعقد اجتماعات للمجتمع المدرسي لتبادل المعرفة والخبرات، وتعزيز جلسات للتفكير، وجلسات لتدريب للمعلمين في المدرسة. (Admiraal et al, 2021, 653)

ويتضح مما سبق أن فلسفة التنمية المهنية للمعلمين على مستوى المدرسة تعتمد على تبادل المعارف والمهارات والمناقشات بين المعلمين وبعضهم البعض، وبينهم وبين المديرين، وهو يمثل فائدة أعلى، ووقت وإمكانيات أقل، كما إنه يتغلب على الصعوبات التي تواجه التنمية المهنية للمعلمين خارج المدرسة، إذ أنه يوفر الوقت، والجهد، والتكاليف المادية، وصعوبة الانتقالات، وأحيانا الإقامات.

ج. المبادئ التي تقوم عليها التنمية المهنية للمعلمين القائمة على المدرسة كمجتمع للتعلم المهني

تتضمن المبادئ التي تقوم عليها المدرسة كمجتمع للتنمية المهنية للمعلمين فيما يلي: (International Labour Organization,2012,242)

1. توفير المشورة من المعلمين الناجحين إلى باقي المعلمين والعاملين في المدرسة.
2. انتقال التدريب من المعلمين القدامى إلى المعلمين الجدد.
3. نقل الممارسات الجيدة، والبعد عن الممارسات السيئة.

ولذلك؛ يتضح أن نجاح المدرسة كمجتمع للتنمية المهنية للمعلمين يرتبط بضرورة وجود ملف شخصي لكل معلم، يحدد فيه نقاط قوته واحتياجاته التنموية، كما يرتبط أيضا بمدى قبول المعلمين القدامى بدورهم كمدربين للمعلمين الجدد، وأن يكن لدى المعلمين القدامى التدريب المناسب الذي يقومون به، وينفذونه، وإلا التدريب القائم على المدرسة يصبح بلا جدوى.

د. أهمية التنمية المهنية للمعلمين القائمة على المدرسة كمجتمع للتعلم المهني

تتمثل أهمية المدرسة كمجتمع للتنمية المهنية للمعلمين فيما يلي: (International Labour Organization,2012,242)

1. يساعد في تنمية المعلمين بشكل أفضل لمواجهة واقعهم ومشكلاتهم الحقيقية.
2. يقلل تكاليف تنمية المعلمين مقارنةً بالمواقع المؤسسية المتخصصة.

وبذلك؛ فإن المدرسة كمجتمع للتنمية المهنية للمعلمين تتسم بالاستمرارية والاستدامة؛ إذ أنها تعتمد على احتياجات واقعية، يحتاجها ويتطلبها كل من المعلمين والطلاب.

هـ. فوائد التنمية المهنية للمعلمين القائمة على المدرسة كمجتمع للتعلم المهني

تشتمل فوائد المدرسة كمجتمع للتنمية المهنية للمعلمين فيما يلي: (International Labour Organization,2012,242)

1. يكون جذاباً بسبب صلاته المباشرة بالمشاكل العملية.
2. يصبح ممكنًا في الظروف التي تفتقر بشدة إلى الموارد.
3. يدرب المعلمين على الأداء الوظيفي، وطرق تحسينه وتطويره.
4. يخفض التكاليف المباشرة للتنمية المهنية خارج المدرسة.
5. يوفر الدعم والتوجيه للمعلمين باستمرار، وبدون انقطاع.

وبذلك؛ يتضح أن التنمية المهنية القائمة على المدرسة تصبح مفيدة عندما يتعلق الأمر بالمعلمين الجدد، أو قلة إمكانات التدريب، كما إنه يفيد المعلمين، إذ إنه يرتبط بواقعهم المدرسي، وبمشكلاتهم الحقيقية.

وفيما يلي مجموعة من الملخصات النظرية لأسس التنمية المهنية للمعلمين، تتضمن:

1. تسهم التنمية المهنية في تنمية المعلمين والطلاب، وتحسين جودة العملية التعليمية.
2. تتنوع صيغ التنمية المهنية وفقا لاحتياجات المعلمين، ومتطلبات العملية التعليمية.
3. تضمين المعرفة التخصصية والثقافية، والمهارات المجتمعية والحياتية والتقنية، والقيم الأخلاقية في صيغ التنمية المهنية للمعلمين؛ حتى يتسنى لهم إكسابها لطلابهم، وحتى تحقق برامج التنمية المهنية أهدافها بكفاءة وفاعلية.
4. تعتمد التنمية المهنية الفعالة للمعلمين في إنشاء شبكات يتم من خلالها تبادل المعلومات والأفكار والمهارات، وأفضل الممارسات الناجحة في طرق التدريس، بين المعلمين بعضهم البعض، وبين المجتمعات المدرسية داخل الدولة وخارجها.
5. تعتمد التنمية المهنية الفعالة للمعلمين على المدرسة كمجتمع للتعلم الفعال.

وبعد العرض السابق للأسس النظرية للتنمية المهنية للمعلمين فى ضوء الأدبيات التربوية، يتضمن القسم التالي: أبرز صيغ التنمية المهنية للمعلمين في خبرة سنغافورة.

القسم الثاني

أبرز صيغ التنمية المهنية للمعلمين في خبرة سنغافورة

أجاب هذا المحور عن السؤال الثاني للبحث، والذي تضمن (ما أبرز صيغ التنمية المهنية للمعلمين في خبرة سنغافورة؟)، وذلك على النحو التالي:

استقلت سنغافورة عام 1965م، وكانت تسيطر الأمية على جزء كبير من المواطنين؛ مما أدى إلى قيام الحكومة بابتكار وتطوير واحد من أفضل نظم التعليم عالميا؛ وهو السبب في ارتقاء الطلبة السنغافوريين للمراتب العالمية العليا في دراسة الاتجاهات العالمية في الرياضيات والعلومTIMSS، وغيرها من الاختبارات الدولية. (Tan et al,2016,3)

ومنذ بداية الحكم الذاتي لسنغافورة بعد الاستقلال عام 1965م، كان على الحكومة الجديدة: ضمان أمنها، وتنمية اقتصادها، وتطوير نظامها التعليمي؛ فتم بناء الكثير من المدارس التي التحق بها الكثير من الطلاب، وتم تعيين المعلمين، وفي أواخر السبعينيات اكتشفت الحكومة أن الطلاب يتركون المدرسة دون إكمال نظامهم التعليمي، نظرا؛ لأن المهارات التي تتطلبها الوظائف في ظل الاقتصاد المتنامي لسنغافورة يمكن اكتسابها بسهولة في مواقع العمل؛ مما أدى إلى نشوء المرحلة اللاحقة من الإصلاحات التي تركزت على الجدارة، أو الكفاءة؛ وذلك حتى تتأكد من تلقي الطلاب للتعليم الحقيقي، وللحد من معدلات الاستنزاف العالية. (Deng & Gopinathan ,2016, 13)

وبذلك، تحولت سنغافورة في أقل من خمسين عاما من جزيرة فقيرة، معدومة الموارد الطبيعية، تقطنها الغالبية من السكان أميين، إلى بلد يتمتع بنظام تعليمي عالي الجودة، له مميزات يمكن للأنظمة الأخرى أن تتعلم منه، ومن هذه المميزات: الحرص على التنمية المهنية للمعلمين، وتعيين المديرين ذوي الكفاءات العالية. (Tan et al,2016,3)

وأشارت الدراسات إلى أن نجاح نظام التعليم في سنغافورة سببه الاهتمام بالعوامل التالية: على المستوى الكلي (العوامل الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية، والسياسية)؛ على المستوى التنظيمي (جودة المدارس، المعلمين، المناهج الدراسية)؛ وعلى مستوى

الأسرة (الآباء والأمهات وتعزيز التنشئة الاجتماعية). (Tan & Ng, 2020, 255) كما أقرت سنغافورة بأن التعليم هو حجر الأساس لبناء الأمة والاقتصاد الوطني؛ مما جعلها تهتم برأس المال البشري لديها؛ من أجل دفع عجلة النمو الاقتصادي، وتعد قدرة الحكومة على تحقيق التوازن بين العرض، والطلب فيما يتعلق بالتعليم واكتساب المهارات، مصدرا رئيسا لميزة سنغافورة التنافسية. (Kwek et al,2020, 427)

أولا: السياق الثقافي لخبرة سنغافورة

تعددت القوى والعوامل الثقافية التي أثرت بشكل كبير على صيغ التنمية المهنية للمعلمين في خبرة سنغافورة، وهذا يتضح فيما يلي:

لقد وضع لي كيوان يو Lee Kuan Yew رئيس وزراء سنغافورة سلسلة من السياسات الاجتماعية والاقتصادية العملية التي طبقت بشكل حاسم في جميع المجالات، والتي جذب من خلالها الاستثمارات الصناعية من المجتمع الدولي، حتى أصبحت سنغافورة مدينة عالمية بها أحد أكثر الموانئ والمطارات ازدحامًا في العالم، فضلاً عن أن بها نظاما تعليميا ناجحا معترفا به دوليًا، كما إن نظام التعليم في سنغافورة نظام مركزي، وبالرغم من ذلك فقد منحت وزارة التربية والتعليم للمدارس استقلالية لتبني مجموعة متنوعة من الأساليب التي تلبي احتياجاتهم عند تنفيذ السياسات الوطنية، وهذا الحكم الذاتي لا يمكّن سنغافورة فقط من جني الفوائد التي ترتبط بإدارة مركزية قوية ولكنه يشجع المدارس أيضًا على الابتكار. (Shaari. 2020 517)

كما تؤمن الحكومة بأن الثروة المستقبلية للأمة تعتمد على قدرة شعبها على التعلم، لذا؛ شجعت معلميها على تحسين طرق تدريسهم، بما يتماشى مع الرؤية التعليمية الشاملة في المدارس، وقد وضعت الحكومة منذ بداية الاستقلال الخطط الاقتصادية، والاجتماعية، وتميزت بالشدة في تطبيق هذه الخطط، حتى إنها لقبت بسويسرا آسيا بسبب استقرارها السياسي والاقتصادي. (Shaari. 2020 517)

آمنت الحكومة في سنغافورة بأهمية العدالة الاجتماعية، بدلا من الرعاية الاجتماعية، وحققت ذلك من خلال توفير فرص عمل مستقرة لأبناء الوطن، للقضاء على البطالة؛

حيث أدرجت ضمن الدول الفقيرة في الموارد الطبيعية، ولكن ذلك لم يثبط خطواتها نحو التنمية؛ فاستطاعت أن تضع نفسها كمركز مالي ولوجيستي عالمي، كما استطاعت التركيز على الصناعات التكنولوجية؛ مما أدى لزيادة الإنتاجية، وزيادة دخل الفرد بشكل كبير؛ لتصنف ضمن النمور الآسيوية، كما وضعت سنغافورة استراتيجيتين للتنمية الاقتصادية، هما: الاعتماد على استيراد أحدث التطورات التكنولوجية؛ لزيادة إنتاجية رأس المال، والعمالة، والثانية: رعاية المواهب من أجل خلق مجالات للابتكار، والتقدم التكنولوجي. (Tan & Ng, 2020, 255)

واحتلت سنغافورة المرتبة الأولى في نظام الاقتصاد القائم على المعرفة؛ فقد تحولت إلى واحدة من أكبر مصدري الالكترونيات في العالم، خاصة مع إصرارها على دخول القرن الجديد بصناعات تكنولوجية متطورة ذات تقنية عالية تسمح لها بالوصول إلى أسواق جديدة، تغنيها عن الاعتماد على الصناعات التقليدية. (Kwek, et al,2020, 427)

يرجع النمو المتميز للنواحي الاقتصادية في سنغافورة إلى: السياسات التنظيمية الفعالة، والاستثمار في التدريب، وتأهيل القوى العاملة، وتجهيز البنى التحتية، وتطوير نظم التعليم، بالإضافة إلى جذب شركات الاستثمار الأجنبية؛ لما توفره من أيدي عاملة مؤهلة في مجال المعلوماتية، ولم يكن ذلك ليتحقق من غير وجود تنمية للموارد البشرية، وإنشاء البنية التحتية المعلوماتية، ونظام تعليمي عالي المستوى نجح في بناء المواطن السنغافوري، ومعظم المدارس في سنغافورة مدارس حكومية؛ فالمدارس من المستوى الابتدائي إلى ما قبل التعليم الجامعي هي مدارس حكومية (معروفة محليًا باسم "المدارس الوطنية") التابعة لوزارة التربية والتعليم (MOE)، هذا يعني أن هذه المدارس تسيطر عليها وتمولها إدارياً وزارة التربية والتعليم. Ministry of Education Sengapour,2012

وكان التعليم في سنغافورة هو المفتاح الحقيقي للمنافسة الاقتصادية العالمية من خلال الاستثمار في الموارد البشرية؛ مما مكن سنغافورة من استقطاب كبرى الشركات العالمية فيها؛ نظرا لحسن تعليم وتدريب وانضباط المواطن السنغافوري، كما ركزت

على أهمية الكفاءات الوطنية في بناء الدولة، وحرصت سنغافورة على إدارة نظامها المالي بشفافية وكفاءة، وخصصت حوالي ٪17 من الميزانية للإنفاق على التعليم، مما انعكس على مستوى الطالب السنغافوري، وقدرته التنافسية في سوق العمل الدولي. (Tan & Ng, 2020, 255)

وسنغافورة مجتمع متعدد الثقافات واللغات؛ حيث تتضمن: الصينية، والهندية، والملاوية، والانجليزية، لذا؛ عمدت في نظامها التعليمي إلى تعزيز القومية الوطنية، والانتماء الوطني لسنغافورة، وليس للعرق، أو الدين، أو اللغة، وأصبحت اللغة الإنجليزية هي اللغة الأولى (لغة التعامل)، وأصبحت تستخدمها على نطاق واسع، ويتم تدريسها منذ المراحل الأولى في التعليم؛ (Shaari. 2020 517) فإدارة التنوع الثقافي يعد تحديا يواجه سنغافورة في عصر العولمة، ولكن يرتبط التعليم لديها بالتركيز على القدرات؛ حيث جميع المواهب والقدرات لها نفس القيمة، ويتم تقديرها وتطويرها في جميع الطلاب بناءً على اهتماماتهم وإمكاناتهم.

ويتضح مما سبق، أن سنغافورة قدمت مثالاً جيدًا لأمة نجحت في تحويل نفسها من دولة فقيرة وضعيفة إلى دولة متقدمة اقتصاديًا وتعليميًا في غضون 50 عامًا. كما يرجع جزء كبير من نجاح سنغافورة إلى تركيزها على الاستثمار في رأس المال البشري، وبناء نظام تعليمي على مستوى عالمي؛ فالتعليم في سنغافورة هو وسيلتها في بناء الأمة من خلال إنتاج قوة عاملة ذات كفاءة منتجة، كما عززت التماسك الاجتماعي بين مختلف المجموعات العرقية، وهدف التعليم بها إلى إعداد الطلاب لمواجهة تحديات اقتصاد المعرفة، وتعزيز القدرة التنافسية الاقتصادية لسنغافورة.

ثانيا: التنمية المهنية في سنغافورة

تضمنت التنمية المهنية في سنغافورة ما يلي: الاستثمار في المعلمين، ومبررات الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين في سنغافورة، وصيغ التنمية المهنية للمعلمين في خبرة سنغافورة، وذلك على النحو التالي:

1 . الاستثمار في المعلمين بخبرة سنغافورة

يعد الاستثمار في المعلمين أحد المبادئ المهمة التي لها عظيم الأثر في نجاح سنغافورة في الاستثمار في التعليم؛ فقد حرصت سنغافورة على أن تكون رواتب مهنة التدريس أعلى من المتوسط الوطني للأجور، لذا؛ نجحت سنغافورة في جذب أفضل الخريجين للعمل بنظامها التعليمي؛ مما أدى إلى نجاحها في تحقيق مستوى عال من التعليم، كما إنها اهتمت بدعم المعلمين وتطويرهم، وتولي المعلمين أصحاب الأداء العالي مسئوليات قيادية، سواء في وزارة التعليم، أو في إدارة المدارس، دون الالتفات إلى طول أو قصر مدة خدمتهم. (Tan et al, 2016,13)

ويتم اختيار المعلمين بناء على أعلى المعدلات عند التخرج من كلية إعداد المعلمين، ويحتاج جميع المرشحين إلى الخضوع لعملية تقييم شاملة، عادة ما تتضمن مقابلة جماعية (لا تركز فقط على قدراتهم الفكرية، ولكن أيضًا على اهتماماتهم وصفاتهم الشخصية)، كما يتم تقييم مدى التزامهم نحو مهنة التدريس،

كما يتم استعراض السجلات الأكاديمية لهم، ومدى إسهاماتهم السابقة في خدمة جامعتهم ومجتمعهم، وبعد هذا التقييم الشامل، يتم قبول حوالي ثُمن المرشحين فقط للعمل في مهنة التدريس. Ministry of Education Sengapour,2012))

وتجدر الإشارة إلى أن برامج التنمية المهنية مدعومة بالكامل من وزارة التربية والتعليم، كما أن معدلات مشاركة المعلمين في أنواع مختلفة من أنشطة التطوير المهني تعد الأعلى في سنغافورة عنها في البلدان الأخرى، وهدفت التنمية المهنية في سنغافورة إلى تزويد المعلمين بفرص التعلم التي تستهدف تلبية احتياجاتهم، والاستجابة لدوافعهم وأهدافهم الشخصية، ولتحقيق هذه الأهداف، فإن "نموذج نمو المعلم" ركز على التطور المهني باعتباره سلسلة متصلة تبدأ بالإعداد الأولي، ثم التنمية والنمو، ثم برامج الإنجاز للوظائف مدى الحياة. (Ministry of Education Sengapour,2014)

كما أن هناك استراتيجيات أخرى لنموذج التطوير المهني للمعلم السنغافوري، وهي تقديم ثلاثة مسارات مختلفة تضمنت: مسار التدريس (وأعلى مستوى هو

المعلم الرئيس)، ومسار القيادة (الذي يشغل منصب المدير العام للتعليم)، والمسار المتخصص (وأعلى مستوى هو كبير المتخصصين، حيث يركز المعلمون على سياسة البحث والتدريس)، (Tan et al, 2010) ويتم مناقشة المعلمين حول تخطيط جدولهم السنوي للتنمية المهنية، استجابة لدوافع واهتمامات المعلمين، واحتياجات المدرسة، ومتطلبات المنهج الوطني. OECD,2014,188))

2 . مبررات الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين في خبرة سنغافورة

من مبررات الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين في خبرة سنغافورة، ما يلي: (Tan etal,2016, 130)

أ. تغيير أدوار المعلمين من مجرد ناقلين للمعلومة إلى خبراء يسهلون تعلم الطلاب من خلال الأنشطة الإبداعية والمتمحورة حول الطالب؛ حيث أنشئت مبادرة سياسية مهمة من الحكومة لتشجيع المدارس على «قليل من التدريس، مزيد من التعلم» Few teaching, more learning، الهدف هو أن يقوم المعلمون بالتدريس بشكل أفضل من خلال إشراك الطلاب وإعدادهم للحياة، بدلاً من مجرد التدريس للاختبارات والامتحانات؛ حيث خفضت وزارة التربية والتعليم محتوى المنهج بحيث يكون للمعلمين مساحة أكبر لجعل التعليم أكثر تفاعلًا وفعالية، هذا يعني أن يكون لدى الطلاب وقت أقل للدراسة، والمزيد من الوقت لاستكشاف مجالات التعلم التي يهتمون بها.

ب. تصميم طرق تدريس مناسبة لتنشئة المفكرين والمبدعين لدى طلابهم.

ج. تنمية الطلاب من خلال إكسابهم مهارات: التفكير النقدي والابتكار والإبداع، والتواصل، والتعاون، والتعليم مدى الحياة، ودمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، وتعزيز المواطنة النشطة، والتركيز على تنمية سلوكيات الطلاب؛ حتى يصبحون مواطنين يتمتعون بالثقة، ومتعلمين موجهين ذاتيًا، ومواطنين نشيطين، ومساهمين في خدمة المجتمع، وغرس القيم ومهارات الحياة والمواطنة والمهارات الاجتماعية والعاطفية بين الطلاب.

د. توفر التنمية المهنية للمعلمين في سنغافورة فرصًا للـتعليم الفعال، وتعزز المشاركة الجماعية بين المعلمين على حد سواء داخل وخارج المدارس؛ وتسهم في تحقيق الأداء العالي في تقييمات النتائج الدولية لتعليم الطلاب، والتنمية المهنية للمعلمين. (International Labour Organizational, 2012, 250)

ويتضح مما سبق أن التنمية المهنية في تسهم في تغيير وتجديد أدوار المعلمين، وبما يتماشى مع متطلبات العصر والمجتمع؛ وبما يؤهل الطلاب للعمل والحياة في عصر التحول الرقمي.

3. صيغ التنمية المهنية في خبرة سنغافورة

اهتمت سنغافورة بتقديم صيغ فعالة للتنمية المهنية؛ بما يتماشى مع التطور في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ فيُمنح المعلمون في سنغافورة مائة ساعة تطوعية من التنمية المهنية (Professional Development (PD في السنة، وهناك عدة أنواع من الأنشطة التي يمكن للمعلمين المشاركة فيها، بدءًا من الدورات والبرامج الرسمية / المنظمة إلى المبادرات غير الرسمية / القائمة على الإصلاح (البحث الإجرائي، دراسة الدروس)، كما يتمتع المعلمون بالتطوير المهني الذي يوفر لهم فرصًا للتعلم الشبكي والمشاركة الجماعية والتعاون، كما تم تفويض جميع مدارس وزارة التربية والتعليم لتصبح مجتمعات تعلم مهنية (Ministry of) .(PLC Education Sengapour,2012)

لذا؛ تعددت صيغ التنمية المهنية للمعلمين في خبرة سنغافورة، وذلك على النحو التالي:

أ . صيغة التنمية المهنية للمعلمين القائمة على الشبكات في سنغافورة:

حقق التعليم في سنغافورة أهدافه الاقتصادية من خلال اهتمام الحكومة بالتعليم؛ فقد بدأت منذ الثمانينيات، مرحلة جديدة لإصلاح نظام التعليم، والتي عرفت باسم» النموذج المركز على القدرة»، والذي أطلق فيه العديد من المبادرات كان أولها عام 1997م، وهي مبادرة « مدارس التفكير، أمة التعليم» (Thinking Schools, Learning Nation)، التي دعت إلى تنمية ثقافة التعليم والتفكير، وقد قامت هذه المبادرة على الاستناد إلى

نوعية جيدة من المعلمين، واتخذت تدابير حازمة من أجل رفع مستوى المعلمين، وتحفيزهم عبر إعادة النظر في أجورهم، وتطويرهم مهنيا عبر مبادرات التطوير المهني المكثفة؛ لتنمية مهارات المعلمين، وتم تقسيم المدارس إلى مجموعات، أشرف عليها موجهون مختصون، وتشاركت هذه المجموعات في الأساليب التعليمية، والخبرات بشكل احترافي، عبر تأسيس مصادر مشتركة داخل مجموعات المدارس؛ مما أدى إلى نمو مهني سريع لكل من المدارس، ومعلميها. (Tan & Ng, 2020, 255) وتضمنت صيغ التنمية المهنية للمعلمين في خبرة سنغافورة، ما يلي:

1 . أهمية التنمية المهنية للمعلمين القائمة على الشبكات في سنغافورة:

تتضح أهمية الشبكات للتنمية المهنية للمعلمين في خبرة سنغافورة فيما يلي: (Shaari. 2020, 520)

أ. إعادة التعريف بدور المعلمين؛ بأن تكون كل مدرسة نموذجًا لمؤسسة تعليمية يبحث فيها المعلمون ومديرو المدارس باستمرار عن الأفكار والممارسات الجديدة، ويقومون بتحديث معارفهم باستمرار.

ب. تحسين نتائج التعلم من خلال زيادة التفاعل بين المعلمين؛ لمعالجة المشاكل المشتركة.

ج. تعمل كجسر بين التعلم الرسمي وغير الرسمي للحفاظ على جودة التدريس؛ ولتمكين التواصل بين المعلمين لعرض ممارساتهم اليومية.

د. توفير "بيئة محفزة" للمعلمين لتوسيع نطاق تعلمهم، وتمنحهم الفرص لتحسين ممارساتهم.

ه. تسهيل التعاون بين المعلمين.

و. استجابة لاحتياجات المدرسة، وتشجيع المعلمين على التواصل مع الآخرين.

ويتضح مما سبق أهمية الشبكات في التنمية المهنية للمعلمين؛ حيث تستجيب لاحتياجات ومتطلبات المعلمين، كما إنها تجمع بين التعليم الرسمي والتعليم غير الرسمي؛ فأفضل تطوير للتنمية المهنية للمعلمين يتم من خلال الحوار غير الرسمي.

2 . الفلسفة التي تقوم عليها التنمية المهنية للمعلمين القائمة على الشبكات في سنغافورة

يتلقى المعلمون المبتدئون في سنغافورة الدعم والتوجيه من زملائهم الأقدم خلال فترة تعريفهم بمهنة التدريس، وتعد «شبكات المعلم والباحث» واحدة من أكثر المبادرات إثارة للاهتمام؛ حيث شبكات المعلمين والباحثين هي مجتمعات تعلم تتكون من باحثين أعضاء هيئة التدريس من المعهد الوطني للتعليم National Institute of Education(NIE) وكبار المتخصصين من وزارة التربية والتعليم، والمعلمين، وأولئك الذين تلقوا تدريبًا رسميًا في مجال البحث (الذين يطلق عليهم "نشطاء البحث")، والهدف العام لهذه المجتمعات التعليمية هو تزويد المعلمين بالموارد والمعارف؛ حيث يتناقش المعلمون في المنهج التربوي. (Bautista et al, 2015, 316)

تسمى منصة التعلم الرئيسة "دوائر التعلم"؛ حيث يتشارك مجموعات صغيرة من المعلمين الموجهين ذاتيًا في أنشطة مثل مراجعة الدروس، ويتم الاعتماد على المعرفة التي بنيت في دوائر التعلم هذه، ثم يشاركها المعلمون في برامج أخرى مثل ورش العمل التي يقودها المعلم، والمشاركة في المؤتمرات والمواقع والمنشورات، تحت شعار "للمعلمين من المعلمين". (Bautista et al, 2015. 314))

وتعتبر الشبكات جزءا لا يتجزأ من السياسة التعليمية لسنغافورة؛ فالشبكات هي نظام من الترابط بين المدارس والمعلمين تهدف إلى تحسين تعلم الطلاب، وتحسين جوانب العملية التعليمية، كما تعالج الشبكات مطالب الإدارة المركزية والاحتياجات التشغيلية اليومية للمعلمين. (Shaari. 2020 517)

3 . أنشطة التنمية المهنية للمعلمين القائمة على الشبكات في سنغافورة

تمثلت أنشطة التنمية المهنية التي تحققت من خلال الشبكات، فيما يلي: (Shaari. 2020, 520)

أ. تقديم أفكار تربوية جديدة للمعلمين.

ب. تقديم خدمات استشارية ومساعدة في تطوير خطط الـدروس المستندة إلى التكنولوجيا كجزء من أنشطتها.

ج. تبادل الأفكار وتسهيل الاستفسار بين المعلمين.

وبذلك؛ تنوعت أنشطة التنمية المهنية التي تحققت من خلال الشبكات؛ فتضمنت: تقديم الاستشارات، والمساعدات للمعلمين في تخطيط وفهم الـدروس، ودمج التكنولوجيا بفاعلية في العملية التعليمية.

ب . صيغة التنمية المهنية للمعلمين القائمة على الكفايات في سنغافورة

استمرت المبادرات في تزويد المعلمين بمسئولياتهم فيما يتعلق بتطورهم الوظيفي، والأساس المنطقي هو أن المعلمين لا ينبغي أن يكونوا مجرد مستلمين أو منفذين للأفكار المقدمة في برامج التنمية المهنية، ولكن يجب أن يكونوا نشيطين، ومطورين للمعرفة، ضمانا لاستمراريتهم في التعلم. (Bautista et al, 2015. 315)

1 . أهمية التنمية المهنية للمعلمين القائمة على الكفايات في سنغافورة

تتضمن أهمية صيغ التنمية القائمة على الكفايات في أن يمتلك معلم القرن الحادي والعشرين: (Bautista, 2015, 312)

أ. فهما متكاملا لطرق تعليم الطلاب، مع توفير وتطوير وتنمية فرص التعلم.

ب. منظما ولديه إدارة ذاتية.

ج. مستخدما لمجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التعليمية تتكيف مع تنوع المتعلمين.

د. معلما للطلاب حل المشكلات والتفكير النقدي والإبداعي.

هـ. مشجعا للتفاعل الاجتماعي الإيجابي والتحفيز الذاتي والمشاركة النشطة في التعلم الهادف.

و. مديرا لوقته بفاعلية.

وبذلك؛ تسهم هذه الكفايات في تنمية الطلاب، وتحسين العملية التعليمية، وتجويدها.

2 . الفلسفة التي تقوم عليها التنمية المهنية للمعلمين القائمة على الكفايات في سنغافورة

تعتمد هذه الفلسفة على اختيار وتعيين المعلمين الجدد من الخريجين المتفوقين، كما يتم ترشيحهم واختيارهم بعناية فائقة، وعقد مقابلات معهم من قبل وزارة التربية

والتعليم Ministry of Education (MOE) و / أو المعهد الوطني للتربية National Institute of Education(NIE)، كما يتم بذل الجهود لاختيار وتدريب المعلمين الجدد بعناية فائقة، كما يتم بذل الجهود أيضا للاحتفاظ بالمعلمين المدربين جيدًا في نظام التعليم؛ وذلك من خلال توفير مجموعة من الاستراتيجيات تتضمن: توفير التنمية المهنية المستمرة للمعلمين، ومنحهم مسارات وظيفية ومكافآت جيدة، وتوفير نظام وهيكل يحقق التوازن بين العمل والحياة، وتعتبر مهنة التعليم في سنغافورة أفضل اختيار مهني، يليها الأطباء، أو الطيارين، وتتنافس رواتب المعلمين مع رواتب المؤهلات المهنية داخل الدولة. (OECD,2014)

3 . أنشطة التنمية المهنية للمعلمين القائمة على الكفايات في سنغافورة

تتنوع أنشطة التنمية المهنية للمعلمين القائمة على الكفايات، كما يلي:

أ . تنمية المعلمين في اكتساب ثلاثة جوانب، هي: القيم والمهارات والمعرفة Val-ues, Skills and Knowledge (V3SK) من خلال معهد التربية في تعليم المعلمين للقرن الواحد والعشرين Model of Teacher Education for the 21st Century (NIE TE21))؛ حيث تضمنت القيم الثلاث فيما يلي: جعل المتعلم في مركز عملية التعلم؛ وعلى المعلمين أن يكونوا على دراية باختلافات المتعلمين وطرق تنميتهم، تصميم أفضل بيئة تعليمية ممكنة، وتطبيق أفضل الممارسات؛ من أجل تعليم الطلاب، أما المهارات فتضمنت: التركيز على مهارات التفكير، والمهارات التربوية، ومهارات إدارة الذات، والمهارات الإدارية والقيادية، ومهارات الاتصال والتيسير، والمهارات التكنولوجية، ومهارات الابتكار وريادة الأعمال، وكذلك الذكاء الاجتماعي والعاطفي، في الوقت نفسه، يجب أن يعرف المعلمون ذاتهم، وطلابهم، ومجتمعهم والمحتوى العلمي، والمناهج وطرق التدريس، والسياسات التعليمية، وأن يتفهموا العالم والبيئة من حولهم، وأن يحترموا تعدد وتنوع الثقافات. (National Institute of Education,2012, 8)

ويقدم نموذج القيم والمهارات والمعرفة (V3SK) في المعهد الوطني للتربية (NIE) إطارًا لمنهج التنمية المهنية للمعلمين وفقا لاحتياجات

ب . تعليم القيم؛ فنظرا لأهميتها في سنغافورة فقد تم دمجها مع المناهج الرسمية في التعليم، وتضمنت هذه القيم: العمل الجماعي، والمرونة، والتعاطف، وخدمة المجتمع، كما تضمنت التنمية المهنية للمعلمين دورات في علم النفس التربوي، وأثر السياق الاجتماعي على التعليم والتعلم، وعلى تطوير هوية المعلم والمتعلم. (Ming & Guan, 2016, 3-4)

ج . نموذج التطوير المهني، المسمى "نموذج نمو المعلم"، فهو يلعب دورا رئيسا في التطوير المهني للمعلمين، ويشجع هذا النموذج المعلمين على زيادة تعلمهم من خلال مجموعة متنوعة من الدورات التدريبية المباشرة وجهاً لوجه، وعبر الإنترنت، وورش العمل، وبرامج الدراسات العليا (مثل الماجستير والدكتوراه) المهنية، وحضور المؤتمرات والاجتماعات والندوات، وتعزيز البحوث الإجرائية والتوجيه والتدريب، والشراكات بين المدرسة والجامعة، وتتراوح المبادرات المختلفة من الأشكال التقليدية للتنمية المهنية (مثل الدورات الرسمية) إلى المبادرات القائمة على الإصلاح (مثل جلسات المشاركة غير الرسمية أو البحث الإجرائي أو ملاحظات الأقران)، ويتدرب المعلمون على طرق التدريس، والإرشاد، والتعليم متعدد الثقافات، والرفاهية الشخصية، والمهارات الاجتماعية، وبذلك؛ يصبح المعلمون مجهزين بشكل أفضل لتلبية المتطلبات وتحديات التعليم في القرن الحادي والعشرين. (Ministry of Education Singapore, 2012)

ويتضح مما سبق أن نماذج التنمية المهنية القائمة على الكفايات في سنغافورة، توافقت فيها القيم والمهارات والمعارف مع المتطلبات المرجوة من وزارة التربية والتعليم لإعداد الطلاب ليكونوا متعلمين متعاونين، وأشخاص واثقين من أنفسهم، ومساهمين نشطين ومواطنين فعالين في تنمية المجتمع.

د . صيغة التنمية المهنية للمعلمين القائمة على المدرسة كمجتمع للتعلم المهني في سنغافورة

تضمنت هذه الصيغة في تناولها: الأهمية، والفلسفة، والأنشطة التي تقوم عليها، وذلك على النحو التالي:

1 . أهمية التنمية المهنية للمعلمين القائمة على المدرسة كمجتمع للتعلم المهني في سنغافورة

تضمنت أهمية التنمية المهنية للمعلمين القائمة على المدرسة كمجتمع للتعلم، فيما يلي:

أ. أن يصبح المعلم باحثا نشطا.

ب. التضامن بين المعلمين لتبادل الأفكار والمعلومات.

ج. الوقوف على واقع بيئة العمل.

د. حل مشكلات واقعية.

وبذلك؛ فإن المدرسة كوحدة للتنمية المهنية للمعلمين مرتبطة بشكل كبير بواقع المعلمين، وبمشكلاتهم الحقيقية.

2 . الفلسفة التي تقوم عليها التنمية المهنية للمعلمين القائمة على المدرسة كمجتمع للتعلم المهني في سنغافورة

تم إنشاء الأكاديمية المدرسية للتنمية المهنية للمعلمين لبناء الترابط النشط، والتفكير الملتزم بين المعلمين، وتعزيز نمو مجتمعات التعلم فيما بينهم، كما ركزت على الأشكال التعاونية للتنمية المهنية والموجهة نحو المجتمع، والتي لا تركز فقط على المعرفة، ومحتوى المناهج، ولكن أيضًا لإحداث شعور بالانتماء والصداقة الحميمة والتضامن بين المعلمين. Bautista et al, 2015. 311

وتعد النظم المدرسية عالية الأداء من خلال التركيز على عوامل النجاح الأساسية الثلاثة التالية: آلية فعالة لاختيار المعلمين؛ بحيث يتم توظيف الأشخاص المناسبين ليصبحوا معلمين؛ وعمليات فعالة للتدريب والتطوير مع التركيز القوي على ضمان تطوير المعلمين مهنيًا ليكونوا كذلك مدربين فعالين؛ وأنظمة فعالة لضمان أن كل طالب سيستفيد من التعليم؛ فحكومة سنغافورة تشجع الاستثمار في التعليم لإعداد مواطنيها في المستقبل ليكونوا مساهمين فاعلين وناجحين في اقتصاد المعرفة. (Tan et al,2016, 130)

ولذا؛ فقد تطور الكثير من معلمي المدارس الابتدائية والثانوية السنغافوريين داخل البيئات المدرسية؛ فقد توفر لديهم العديد من فرص التعلم داخل العمل؛ حيث يجب أن

تكون المدارس نفسها «منظمات تعلم»؛ ففي عام 2010/ 2009، كلفت وزارة التربية والتعليم جميع المدارس العامة بأن تصبح مجتمعات تعلم مهنية، وتعد سنغافورة أول دولة في العالم تتبنى إطارا للعمل على مستوى الدولة؛ حيث جعلت المدارس منظمات تعلم بقيادة قادة المدارس، ووفرت للمعلمين المشاركة في مجموعة متنوعة من ممارسات التنمية المهنية، حيث تم تشجيع مدارس وزارة التربية والتعليم على توفير ساعة واحدة على الأقل في الأسبوع ليشارك فيها المعلمون بنشاط في مبادرة من مبادرات التنمية المهنية في المدرسة، وتؤخذ هذه الساعات في الاعتبار عند تقييم المعلمين، كما توفر وزارة التربية والتعليم الأموال لتدريب عدد قليل من المعلمين داخل كل مدرسة، حتى يصبحوا «ناشطين في مجال البحث»، مع توقع أنهم سوف يساعدون أقرانهم في إجراء بحث، أو إجراء أعمال التطوير للعملية التعليمية، أو اقتراح ابتكارات للمناهج الدراسية، ويقوم المعلمون في سنغافورة «بصياغة» طرق التنمية المهنية الخاصة بهم بالتشاور مع قادة المدارس. Bautista et al, 2015. 317

ويتضح مما سبق أن المدرسة كمجتمع للتنمية المهنية توفر للمعلمين فرصًا للتنمية المهنية عبر الشبكات المدرسية، والمشاركة والتعاون بين معلمي المدرسة، وتم تشجيع جميع مدارس سنغافورة على تبني فكرة المدرسة كمجتمع للتنمية المهنية؛ من أجل تعزيز مستويات عالية من المشاركة والتفاعل بين المعلمين والقادة والطلاب داخل نفس المدرسة.

3 . أنشطة التنمية المهنية للمعلمين القائمة على المدرسة كمجتمع للتعلم المهني في سنغافورة

تضمنت أنشطة التنمية المهنية القائمة على المدرسة كمجتمع للتنمية المهنية، كما يلي:

أ . ملاحظة وتوجيه الأقران: حيث قسمت المدارس إلى مجموعات في مبادرة لتعزيز التفكير، ويشرف عليها موجهون مختصون، وقد مكن هذا النظام المدارس من التفكير في تطوير أساليبها، واستحداث برامج جديدة؛ كي تتعلم على نحو احترافي من بعضها البعض؛ مما أدى إلى نمو مهني سريع لكل المدارس ومعلميها؛ فالبرامج الارشادية للمجموعات في هذا النظام أتاحت للمعلمين الالتقاء والتحدث عن جهودهم المهنية

الخاصة بهم، لذا؛ فقد أصبحت المدارس مراكزا للتميز، ومراكزا للتعلم، ومراكزا للتنمية المهنية للمعلمين؛ حيث يتبادل فيها المعلمون أفضل أساليب التعلم مع نظرائهم؛ مما أدى إلى وضع نظام مشترك لمصادر المعرفة داخل المجموعة؛ حيث تم استخدام برنامج iSHARE)) على الانترنت، وقد وضع فيه المعلمون أفضل دروسهم؛ ليتم تبادلها مع الآخرين، وقد شهد برنامج iSHARE)) تقدما هائلا في الأشهر الثمانية عشرة الأولى لانطلاقه؛ حيث وضع المعلمون نحو سبعين ألف درس على هذا المنبر التعليمي، وأصبحت ثقافة المشاركة جزءا لا يتجزأ من طبيعة المدارس في سنغافورة(Bautista et al, 2015. 311).

ويتضح مما سبق أهمية ملاحظة وتوجيه الأقران في تنمية المعلمين مع بعضهم البعض؛ حيث تقارب مجالات العمل، والمشكلات الطلابية والمنهجية؛ مما يسهل تقديم الخبرات والارشادات، والمعرفة المتخصصة، وطرق التدريس المتنوعة.

ب . **المدرسة الإلكترونية**: فقد تبنت وزارة التعليم السنغافورية بالتعاون مع مجلس الحاسوب الوطني مشروع ربط المدارس بشبكة الانترنت، وكان الهدف توفير المعلومات للمدارس؛ ففي عام 1993م بدأ المشروع بست مدارس، ومن ثم تطورت التجربة إلى ربط جميع المدارس والمشرفين في التعليم بشبكات الانترنت، وقد دعمت الحكومة هذا المشروع، وشجعت على نشرت تكنولوجيا المعلومات من خلال التعليم، وجعلت الحاسوب ومهاراته من أساسيات عملية التعليم في مدارس سنغافورة، وفي تدريب المعلمين. (OECD,2014, 188)، وبذلك، تتضح فاعلية التنمية المهنية على مستوى المدرسة؛ إذ أنها تعد مركز العمل الأساسي، والواقع الذي يستهدف المعلمون تنميته وتطويره؛ ومن ثم فالتدريب في مكان العمل يجعل المشكلات وحلولها واقعية، ومن ثم يفيد المعلمين، والمدرسة، والطلاب، والمجتمع.

ويتضح مما سبق، تعدد وتنوع صيغ التنمية المهنية في سنغافورة؛ حيث إنها شملت التدريب، وورش العمل، والمدرسة كمجتمع للتنمية المهنية، وربط المعلمين والمديرين وأصحاب المصلحة في التعليم بشبكات للتعلم والتواصل؛ لطرح الأفكار، وتبادل

المعرفة، ودمج التكنولوجيا في العملية التعليمية، وتخطيط للدروس بشكل تعاوني، ويشار إلى مجموعات الزملاء الذين يتعلمون ويتعاونون معًا باسم "فرق التعلم".

ثالثا: الجهات المسئولة عن التنمية المهنية للمعلمين في سنغافورة

تتعدد الجهات المسئولة عن التنمية المهنية للمعلين، فتضمنت ما يلي:

1. المعهد الوطني للتعليم (National Institute Education (NIE؛ حيث يعد المصدر الرئيس لـلدورات والبرامج التدريبية للمعلمين، وللقيادات التعليمية؛ فمنذ تأسيس ذلك المعهد في عام 1950 وقد أصبح واحدا من المعاهد الرائدة لتنمية المعلمين في العالم؛ فهو يساعد وزارة التعليم في سنغافورة من خلال تقديم استشارات وأبحاث لها حول التعليم، كما يلعب دورا متكاملا بالشراكة مع وزارة التعليم (MOE) والمدارس في تطوير وتحسين خدمة التعليم في سنغافورة. (Ming & Guan, 2016, 2) وقد تضمنت أنشطة وبرامج التنمية المهنية للمعلمين في هذا المعهد: المحاضرات، وورش العمل، وعمل المشاريع والأبحاث الإجرائية، ومجموعة كبيرة من الأنشطة الأكاديمية التي تتطلب العمل بشكل فردي وجماعي. ((Bautista et al, 2015. 312

2. أكاديمية سنغافورة للمعلمين (Agency of Singapore Teachers(AST، وستة مراكز للتميز أنشأتها وزارة التربية والتعليم في عام 2010؛ حيث تعد المصدر الثاني للتنمية المهنية، والتي تجمع بين المعلمين من مختلف المدارس من خلال توفير التعلم الشبكي، كما تمكن المعلمين من مناقشة ومشاركة الممارسات التربوية المبتكرة في مجالاتهم الدراسية المحددة، ومن ثم تضع المعايير للتنمية المهنية المتخصصة للمعلمين، وتعزز ثقافة للتبادل المهني تحت قيادة المعلمين أنفسهم، وتعزز المشاركة الجماعية والتعاون بين المعلمين. (Hairon & Dimmock, 2011,410)

3. المدارس هي المصدر الثالث في التنمية المهنية للمعلمين؛ حيث يتم توفير العديد من فرص التنمية المهنية في مكان العمل (المدرسة). (Hairon & Dimmock, 2011,410)

وقد أكد "نموذج الشراكة المعززة" على العلاقة الثلاثية القوية بين مراكز التنمية المهنية للمعلمين في سنغافورة، مما يضمن ترابط الفرص المتاحة للتنمية المهنية للمعلمين، كما تقدم وزارة التربية والتعليم العديد من المنح الدراسية للمعلمين الذين يرغبون في الحصول على درجات أعلى في سنغافورة. (OECD, 2018, 8))

ويتضح مما سبق تعدد الجهات المسئولة عن التنمية المهنية للمعلمين في سنغافورة، نظرا لاهتمامها بالتنمية المهنية للمعلمين، وبأنه طريقها إلى التنمية الاقتصادية للبلاد، وسبيلها إلى جودة نظامها التعليمي، وجودة طلابها؛ الأمر الذي جعلها تهتم بالمعلم، وبتنميته تنمية شاملة متكاملة.

وبعد العرض السابق لأبرز صيغ التنمية المهنية للمعلمين في خبرة سنغافورة، يتضمن القسم التالي أبرز صيغ التنمية المهنية للمعلمين في مصر.

القسم الثالث

تحليل الوضع الراهن لصيغ التنمية المهنية للمعلمين في مصر

أجاب هذا القسم عن السؤال الثالث للبحث، والذي تضمن (ما الوضع الراهن لصيغ التنمية المهنية للمعلمين في مصر؟)، وذلك على النحو التالي:

أولا: السياق الثقافي لمصر

تعددت بعض القوى والعوامل الثقافية الموجودة في المجتمع المصري، والتي أثرت بشكل كبير على صيغ التنمية المهنية للمعلمين في مصر؛ حيث أقرت الحكومة المصرية بوجوب التركيز على التنمية المهنية للمعلمين، لذا؛ فقد أنشأت الأكاديمية المهنية للمعلمين، وأنشأت العديد من وحدات التدريب في الإدارات التعليمية والمدارس، كما أنشأت مركز سوزان مبارك للعلوم والاستكشاف، ومدينة مبارك للتدريب. (فاروق، 2018).

كما تُؤكِّد رؤية 2030 التي وضعتها الحكومة المصرية، على أنَّ التعليم يجب أن يسهم مساهمة كبيرة في التحوُّل الاجتماعي في مصر، لذا؛ فقد نص دستور 2019 على ضرورة التوسع في التعليم قبل الجامعي وتحسين جودته بما يتسق والمعايير الدولية، كما يفرض أن يكون الحد الأدنى للإنفاق العام على التعليم 4٪ من إجمالي الناتج المحلي،

ويُؤكِّد على الالتزام بالتنمية المهنية للمعلمين، والالتزام بحقوقهم، ويُشدِّد على القضاء على الأمية الأبجدية والرقمية. (دستور 2019، المادة 19).

وعلى الرغم مما سبق إلا أن التعليم المصري يعاني ضعفا في الانفاق الحكومي؛ مما جعله عاجزا عن مواكبة التغيرات من حوله، وعن إعداد الطلاب لسوق العمل والحياة؛ إذ تتسم عملية التعليم بالحفظ والتلقين في المدارس، بالإضافة إلى أن معدلات الرسوب مرتفعة، وهذا يعود إلى أن مهنة التدريس في مصر لا تجتذب الطلاب المتفوقين؛ حيث يشيع بين الخريجين تصوُّر عن تدنِّي وضع المعلمين في مصر، وتتولَّي كليات التربية مسئولية تدريب المعلمين قبل الالتحاق بالعمل، أمَّا الأكاديمية المهنية للمعلمين فتقوم بمهام تنظيم عمل مهنة التدريس وتقديم التدريب أثناء الخدمة، ويترقَّى المعلمون في العادة على أساس سنوات الخبرة فقط، وهو ما يُثبِّط همة المعلمين الذين يتمتعون بالقدرة على الابتكار ولديهم مهارات عالية. (فاروق، 2018).

بذلك؛ يتضح أن السياق الثقافي بمصر أسهم بشكل كبير في وجود عجز في التنمية المهنية للمعلمين بها؛ حيث قلة الموارد والإمكانات المادية المخصصة للانفاق على التعليم الحكومي، ومن ثم على تدريب المعلمين، وتنميتهم مهنيا، وقلة الحوافز التشجيعية التي تشجع المعلمين على الاستمرار في التنمية المهنية بدافع تنمية أنفسهم، وطلابهم؛ مما يؤدي إلى ضعف الابداع والابتكار لدى المعلمين والطلاب.

ثانيا: واقع التنمية المهنية للمعلمين في مصر

على الرغم من أن الحكومة المصرية أولت جانب التنمية المهنية للمعلمين الكثير من الاهتمام؛ حيث إنها أنشأت أكاديمية مهنية للمعلمين، مسئولة عن تدريبهم، إلا أن التطبيق في الواقع يشوبه بعض القصور؛ فقد أكدت دراسة النجدي وآخرون (2018، 281) على أن أهداف برامج التنمية المهنية في مصر تضمنت بعض القصور المتمثل في: ضعف قدرة المعلم على التجديد والابداع، وضعف الخبرات المقدمة للمعلمين، وضعف قدرة المعلم على التعلم والنقد الذاتي، وضعف الالتزام بأخلاقيات المهنة، وضعف الدافعية والرضا الوظيفي لدى المعلم.

كما أن هناك العديد من المعوقات التي تحول دون تحقيق التنمية المهنية للمعلمين بمصر لأهدافها، وتمثلت هذه المعوقات في: ضعف مستوى برامج التنمية المهنية ذاتها، وارتباط التنمية المهنية بالترقية، وعدم رغبة المعلمين في الترقي لوظائف أعلى أكثر مسئولية، وأقل عائد، وضعف المعلومات المتاحة عن برامج التنمية المهنية، وضعف الرغبة في العمل الجماعي، ونقص الكفاءات اللازمة للتطوير، وضعف الحوافز المادية والمعنوية. (عبد السلام، 2019، 23)

ويتضح مما سبق، ضعف برامج التنمية المهنية في مصر عن تنمية المعلمين لتحقيق أدوارهم في عصر التعلم الرقمي؛ فبرامج التنمية المهنية في مصر بها قصور في نواحي الابداع، وفي توظيف تقنيات التعليم في العملية التعليمية، وفي القدرة على التعلم الذاتي؛ مما يجعل أداء المعلمين في مصر تقليديا، خاليا من الابتكار والتأثير في الطلاب، كما أصبح هناك قصورا في مواكبتهم للتطورات من حولهم، وأيضا قصورا في إعداد جيل من الطلاب يسهم في تنمية المجتمع تنمية شاملة مستدامة.

ثالثا: صيغ التنمية المهنية للمعلمين في مصر

اقتصرت صيغ التنمية المهنية للمعلمين في مصر على برامج التدريب؛ حيث يتم تنمية المعلمين مهنيا في مصر بأحد الأشكال التالية: (توني، 2011، 10)

1. التدريب أثناء الخدمة، والتدريب داخل وحدات التدريب والتقويم المدرسية Schools– based Training and Evaluation Units ويعرف هذا النوع من التدريب باسم التدريب على رأس العمل أو التدريب داخل المنشأة In–Job Training، ولقد تبنت وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية الطريقتين، فقامت الوزارة بإنشاء المعامل للتدريب على التكنولوجيا الحديثة في مدينة مبارك العلمية، وكذلك في معظم محافظات الجمهورية عن طريق برامج تدريبية مخطط لها مسبقا، ويتم تنفيذها عن طريق متخصصين.
2. إيفاد أعداد كبيرة من المعلمين للدول المتقدمة للتدريب على أحدث ما توصلت إليه طرق التدريس، وكيفية توظيف التكنولوجيا في التعليم والتدريب، وذلك؛ حتى يتم نقل هذه الخبرات إلى باقي المعلمين.

ويتضح مما سبق اهتمام مصر بالتنمية المهنية للمعلمين، ولكنها اقتصرت على صيغة التدريب فقط، وهي لم تعد كافية في ظل التطورات والتغيرات العالمية والمحلية التي تتطلب وجود مهارات وقدرات مختلفة ومتنوعة من المعلمين والطلاب؛ فالتدريب يتم إما لترقية المعلمين، أو تحسين الأداءات المتوسطة والضعيفة فيهم، وهذه الأهداف تتنافى مع ضرورة أن تتم التنمية المهنية للمعلين بشكل دوري ومستمر، لا بشكل متقطع، أو عند الضرورة فقط؛ فمتطلبات عصر التحول الرقمي تتطلب من المعلمين أن يكونوا على دراية تامة بكل مستجدات العصر، واستخدام التكنولوجيا في التعليم، وأن يكونوا على معرفة بأدوارهم المتجددة دوما في ظل المستجدات العصرية، وهذا لن يتحقق إلا بالتنمية المهنية المستمرة للمعلمين في كافة المجالات المختلفة والمتنوعة.

رابعا: الجهات المسئولة عن التنمية المهنية للمعلمين في مصر

تعددت الجهات المسئولة عن التنمية المهنية للمعلمين في مصر، وتمثلت فيما يلي:

1. الأكاديمية المهنية للمعلمين، وقد رجع إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين في مصر إلى صدور القانون رقم 155 لسنة 2007؛ حيث نص في مادته (75)على قرار إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين: « تنشأ أكاديمية مهنية للمعلمين، تتمتع بالشخصية الاعتبارية العامة، وتتبع وزير التربية والتعليم، ويصدر بتنظيمها وبتحديد اختصاصاتها قرار من رئيس الجمهورية، على أن يكون مقرها مدينة القاهرة، ويكون لها فروع في مختلف أنحاء الجمهورية، وتعمل بالتعاون مع كليات التربية، على أن تتولى هذه الأكاديمية التنمية المهنية المستمرة للمعلمين، ومنح شهادة الصلاحية للتدريس المنصوص عليها في المادة (74) من هذا القانون». (ج.م.ع، 2007، مادة 75)

ونصت المادة (74) من هذا القانون على أنه: «يشترط للتعيين في أحد وظائف التعليم المشار إليها في هذا القانون، أو للترقية للوظائف الأعلى أو ما يعادلها، توافر شروط شغلها والحصول على شهادة الصلاحية لشغل الوظيفة، واجتياز التدريب والاختبارات التي تعقد لهذا الغرض». (ج.م.ع، 2007، مادة 74)

وقد اعتبرت الأكاديمية المهنية للمعلمين منذ إنشائها: إحدى الهيئات المعاونة في تنفيذ الخطة الإستراتيجية لإصلاح التعليم في مصر، كما أنها تخدم أهداف وزارة التربية والتعليم في التنمية المهنية للمعلمين والعاملين بها، والارتقاء بقدراتهم ومهاراتهم بصورة مستمرة. (وهبة، 2013، 434)

ثم تبع ذلك صدور القرار الجمهوري رقم (129) لسنة 2008 بتنظيم الأكاديمية المهنية للمعلمين وتحديد اختصاصاتها، وذلك باعتبارها الجهاز المسئول عن تصميم وتنسيق وتقييم جميع الأنشطة التنظيمية المهنية للمعلمين والقادة التربويين لضمان تطبيق كادر المعلمين بأفضل صورة، وهدفت الأكاديمية لتحقيق ما يلي: اقتراح سياسات، ونظم تقويم الأداء المهني للمعلمين، وتطويرها، ووضع سياسات جودة برامج التنمية، وخططها، ومعاييرها، وإعداد برامج التنمية المهنية للمعلمين، وإدارتها من خلال شراكة فاعلة مع الجامعات، ومراكز البحوث ذات الصلة، ودعم وحدات التدريب، والتقويم في المدارس؛ للارتقاء بالأداء المهني للمعلمين، وتوفير الاستشارات الفنية لوزارة التربية والتعليم، والمديريات، والإدارات التعليمية، والمؤسسات التعليمية، والتعاون مع كليات التربية في كل ما يحقق أهداف الأكاديمية، ودعم البحوث والدراسات في المجالات التربوية والتعليمية والاستفادة بنتائجها، ومتابعة التقدم العلمي والمهني على المستوى الدولي في مجال التنمية المهنية للمعلمين والاستفادة منه. (رئاسة الجمهورية، 2008)

واختصت الأكاديمية المهنية للمعلمين: بمنح شهادة الصلاحية للمعلمين، واعتماد برامج التنمية المهنية، وتحديد نوع التدريب اللازم لرفع مستوى المعلمين الذين يحصلون على تقارير أداء دون المتوسط أو ضعيف، واقتراح أسس نظم حوافز الأداء، والتميز العلمي للحاصلين على الدراسات العليا، أو الماجستير والدكتوراه في مجالات العمل التربوي أو التعليمي. (رئاسة الجمهورية، 2008)

على الرغم من وجود أكاديمية التنمية المهنية للمعلمين في مصر، إلا أن دراسة عبد السلام (2019، 50) توصلت في نتائجها إلى: أن البرامج التدريبية التي تقدمها الأكاديمية المهنية للمعلمين بوضعها الحالي لا تلبي الاحتياجات التدريبية الفعلية لهم، وأن محتوى

البرامج التدريبية لا ينمي القيم المهنية للمعلمين بالدرجة المطلوبة، ولا ينمي العديد من المعارف والمهارات المهنية اللازمة لممارسة مهنة التعليم، كما أن هناك قصورا واضحا في الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ البرامج التدريبية، وقصورا في نوعية برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين، و في نظم تقويمها، وتنفيذها؛ فالأكاديمية المهنية للمعلمين في مصر لا زالت تعمل بفكر وأهداف وأساليب تقليدية تعوقها عن تحقيق الهدف المأمول منها بالنسبة للمعلمين في مجال التنمية المهنية، الأمر الذي يعمق الفجوة بين الأكاديمية المهنية للمعلمين في مصر عن مثيلاتها في الدول الأخرى.

ويتضح مما سبق أن برامج التنمية المهنية التي تقدم للمعلمين لا تهتم بتنمية مهارات البحث العلمي لديهم، كما إنها لا تسهم في حل المشكلات التعليمية التي تواجههم داخل المدرسة، هذا بالإضافة إلى عدم توافر الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ برامج التنمية المهنية، كما أن هناك ضعفا في الحوافز التشجيعية المقدمة للمعلمين عند الإقبال على التدريب.

2. الإدارة المركزية للتدريب التي أنشئت في عام 2003، ويرأسها وكيل وزارة يهتم بالتدريب، كما قامت الوزارة من أجل الاهتمام بالتدريب بعمل الآتي: إنشاء العديد من مراكز التدريب بالأقاليم، وإنشاء الإدارة العامة للوسائل التعليمية وبها العديد من قاعات التدريب على استخدام الوسائل التعليمية والأجهزة التعليمية ومنها الكمبيوتر وتوظيفه في التعليم، (وزرة التربية والتعليم، 2003).

3. مركز سوزان مبارك الاستكشافي للعلوم الذي أنشىء لتدريب المعلمين والطلاب على العلوم المطورة، وإنشاء شبكة الفيديو كونفرانس لتدريب المعلمين عن بُعد في القاهرة وعدد كبير من المحافظات، ومدينة مبارك التعليمية التي يوجد بها أماكن للتدريب تتسع لأعداد كبيرة من المتدربين؛ حيث تضم أكثر من مائة قاعة للتدريب، مع توفير أماكن لإقامة للمتدربين من خارج الجمهورية بفندق مدينة مبارك، والمجمع التعليمي بالإسماعيلية والذي يتسع لأكثر من ألف وخمسمائة متدرب في اليوم.(توني، 2011، 12)

وعلى الرغم من المجهودات السابقة إلا أن صيغ التنمية المهنية للمعلمين بمصر بها قصور؛ حيث أكدت نتائج دراسة النجدي (2019، 261) على سيادة النمط التقليدي في التنمية المهنية للمعلمين بمصر، وأنه لا يتناسب مع أدوارهم الجديدة، كما أن هناك افتقارا إلى القيادات الواعية لدعم برامج التنمية المهنية في المدارس.

ويتضح مما سبق قلة مراجعة محتوى برامج التنمية المهنية وتحسينها في مصر، على النحو الذي يواكب التطورات السريعة، هذا بالإضافة إلى كثرة الأعباء والأعمال التي تعيق كاهل المعلمين وترهقهم، وقلة الوقت لدى المعلمين، وضعف قناعتهم ببرامج التنمية المهنية، هذا بالإضافة إلى وجود مركزية في اقتراح برامج التنمية المهنية، وغياب التنسيق بين الجهات، وعدم رصد الاحتياجات التدريبية الخاصة بالمعلمين، وباحتياجات العصر، كما يوجد ضعف في اتخاذ القرارات التي تخص التنمية المهنية للمعلمين على مستوى المدرسة، وهذا ما يوضحه الواقع التعليمي في مصر، إذ يعجز هذا النظام عن إعداد الأيدي العاملة الماهرة المسئولة عن تحسين المجتمع، وتنميته اقتصاديا وثقافيا واجتماعيا.

وبعد العرض السابق للقسمين الثاني والثالث في البحث، يتضمن القسم التالي تحليل مقارن لأوجه الشبه والاختلاف بين صيغ التنمية المهنية للمعلمين في سنغافورة ومصر.

القسم الرابع

تحليل أوجه التشابه والاختلاف بين صيغ التنمية المهنية للمعلمين في كل من سنغافورة ومصر: (تحليل مقارن)

أجاب هذا القسم عن السؤال الرابع للبحث (ما أوجه التشابه والاختلاف بين صيغ التنمية المهنية للمعلمين في كل من سنغافورة ومصر؟) وقد تم تفسير أوجه التشابه والاختلاف بين كل من سنغافورة ومصر في ضوء المصطلحات الاجتماعية، وذلك على النحو التالي:

أولا: أوجه التشابه، وتحليلها

تشابهت كل من مصر وسنغافورة في وضع التشريعات التي تنص على ضرورة تحقيق التنمية المهنية للمعلمين، وهذا التشابه يعود إلى:

أهمية التعليم في تحقيق التنمية المستدامة للبلاد، وأهمية المعلم في تحقيق جودة التعليم؛ إذ لا تتحقق التنمية الاقتصادية إلا من خلال الاستفادة من جميع القدرات والطاقات البشرية داخل المجتمع، وهذا لن يتأتى إلا بالتعليم الجيد لجميع أبناء الشعب.

ثانيا: أوجه الاختلاف، وتحليلها

تتضح أوجه الاختلاف بين سنغافورة ومصر فيما يلي:

1 . تختلف سنغافورة عن مصر في تنوع وتعدد صيغ التنمية المهنية للمعلمين، وهذا يعود إلى:

أ. أن التعليم هو وسيلة التنمية المستدامة للمجتمع السنغافوري، وأنه السبيل لتحقيق الميزة التنافسية لها بين الدول، وأن التعليم هو السبيل لتكوين القدرات الإنتاجية في المجتمع التي حققت النمو الاقتصادي للبلاد.

ب. وجود السياسية التعليمية التي توفر المجانية لبرامج التنمية المهنية، حتى تؤتي ثمارها المرجوة منها؛ حيث إن مستوى التعليم يتحدد بمستوى معلميه؛ مما جعلها تسعى بكل الطرق والوسائل لتنمية المعلم.

ج. تتأثر فلسفة النظام التدريبي بالأوضاع الاقتصادية والسياسية للدولة، ففي الدول الفقيرة تتقلص الخدمات التربوية؛ مما يجعل برامج التنمية المهنية للمعلمين والمديرين تميل نحو استخدام الموارد المالية والبشرية المتاحة، أما في الدول الغنية فإن تدريب المعلمين والمديرين يتم على أساس وجوب أداء الوظائف بأعلى مستوى أدائي ممكن، مع وجوب تحقيق الجودة الشاملة في الأداء.

2. تختلف سنغافورة عن مصر في إنها تتيح للمدارس فرصا للإصلاح، واتخاذ القرارات فيما يتعلق بالتنمية المهنية للمعلمين، وهذا يعود إلى:

أ. تحقيق التنمية المستدامة للمجتمع؛ من خلال الاهتمام بالابداع والابتكار في تنمية الموارد البشرية للدولة.

ب. أهمية المواطنة لديها؛ إذ تعطي لمواطنيها الحق في ممارسة حقوقهم داخل المجتمع، وحقهم في اختيار التعليم الذي يرغبون فيه، ونوعيته، وحقهم في اتخاذ القرار بشأن ذلك، وهذا ينطبق على قادة المدارس، والمعلمين.

3. تختلف سنغافورة عن مصر في ارتفاع رواتب المعلمين لديها، وهذا يعود إلى:

أ. حرصها على جذب أفضل العناصر لمهنة التعليم، ومن ثم لقيادة التنمية في البلاد.

ب. حرصها على الارتقاء بالمستوى المعيشي لشعبها؛ بما يحقق رفاهية مواطنيها.

ج. تحقيق الميزة التنافسية لها؛ من خلال الاستثمار في رأس المال البشري، مما يؤدي إلى ارتفاع الإنتاجية، ومن ثم ارتفاع مستوى دخل الفرد في المجتمع.

4. تختلف سنغافورة عن مصر في أن ترقي المعلمين بها يعود إلى الكفاءة بصرف النظر عن طول أو قصر مدة الخدمة، وهذا يعود إلى:

أ. أهمية الكفاءة في تكوين الثروات الإنتاجية في المجتمع.

ب. الكفاءة هي وسيلة الدولة لتحقيق الميزة التنافسية.

ج. العلاقة القوية بين الكفاءة ومستوى النمو الاقتصادي.

د. دور الموارد البشرية المتميزة في قيادة البلاد نحو النمو الاقتصادي، والتنمية المستدامة.

5. تختلف سنغافورة عن مصر في استخدام الشبكات في التنمية المهنية للمعلمين، وهذا يعود إلى:

أ. تعزيز استخدام تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية، وجعلها جزءا لا يتجزأ من تطوير التعليم.

ب. النمو الاقتصادي؛ الذي يؤدي إلى الحرص على جودة العملية التعليمية.

ج. الحرص على إكساب طلابها المهارات التقنية اللازمة لعصر التحول الرقمي.

د. حرصها لجذب الاستثمارات الصناعية والتكنولوجية من خلال إعداد طلابها إعدادا يتسم بالمهارة والجودة.

وبعد العرض السابق للدراسات السابقة، وللإطار النظري للبحث، وللتحليل المقارن بين سنغافورة ومصر، استخلص البحث مجموعة من النتائج، التي تمثلت في:

1. ضرورة وجود الإرادة السياسة التي تحرص على تنمية المعلمين مهنيا، والتي تدرك أهمية المعلم، وأنه صانع التنمية في البلاد.

2. تضافر الجهود المجتمعية والاقتصادية من أجل توفير البنية الأساسية للدولة؛ حتى يتمكن المعلمون من تفعيل التنمية المهنية القائمة على الشبكات.
3. وجود الرغبة الصادقة من المعلمين في تنمية أنفسهم مهنيا وأكاديميا.
4. نشر الوعي بأهمية التعليم، وأنه وسيلة المجتمع لتحقيق التنمية الشاملة المستدامة.
5. إدراك بأن مستوى التعليم في أي دولة لن يعلو فوق مستوى معلميه.
6. إن تنويع صيغ التنمية المهنية للمعلمين يسهم في تنميتهم، وتلبية احتياجاتهم، واحتياجات مجتمعهم بشكل فعال.
7. تضمين التكنولوجيا في صيغ التنمية المهنية للمعلمين يسهل تضمينها في العملية التعليمية، استجابة لمتطلبات التحول الرقمي، ومتطلبات سوق العمل الرقمية.
8. يسهل التواصل الشبكي بين المعلمين تبادل الخبرات والمهارات والمعارف بينهم، كما يسهل التواصل بينهم، وبين الطلاب، وبين المستفيدين من العملية التعليمية، ويوفر الوقت والجهد.
9. إن تضمين مهارات التعلم والحياة، والمهارات الاجتماعية، ومهارات التعاون، والسلوكيات الإيجابية في صيغ التنمية المهنية للمعلمين يسهم في جودة العملية التعليمية، والتنمية المجتمعية المستدامة.
10. تسهم المراجعة الدورية المستمرة لبرامج التنمية المهنية للمعلمين في تطوير هذه البرامج باستمرار، ومن ثم تنمية الطلاب، وتطوير العملية التعليمية.

واتفق البحث في هذه النتائج مع دراسات شبانة وآخرون، وShaari، وBautista& Ortega– Ruiz، ودراسات عبد السلام، والنجدي وآخرون، Admiraal، ومع دراسات أشتيل، ومحمود، وآل رفعة.

وبعد العرض السابق لنتائج البحث يتضمن القسم التالي: أبرز الصيغ المقترحة للتنمية المهنية للمعلمين بمصر في ضوء خبرة سنغافورة، وإجراءات تحقيقها.

القسم الخامس

أبرز الصيغ المقترحة للتنمية المهنية للمعلمين بمصر في ضوء خبرة سنغافورة

أجاب هذا القسم عن السؤال الخامس للبحث، والذي تضمن (ما أبرز الصيغ المقترحة لتحقيق التنمية المهنية بمصر في ضوء سنغافورة؟)، وتتضح هذه الصيغ فيما يلي:

أولا: صيغة التنمية المهنية للمعلمين القائمة على الشبكات، وتتحقق هذه الصيغة في مصر من خلال تحقيق الإجراءات التالية:

1. توفير البنية التحتية التي تسمح بربط المدارس مع بعضها البعض.
2. ربط المدارس داخل مصر وخارجها مع بعضها من خلال شبكات التنمية المهنية.
3. السماح للمعلمين في المدارس المصرية المختلفة بالدخول إلى الشبكة لتسهيل عملية التواصل.
4. منح الحرية للمعلمين لطرح الأفكار والمعلومات، وتبادلها بفاعلية؛ حتى يتم الاستفادة منها بفاعلية.
5. دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية بفاعلية.
6. تشجيع التواصل الرسمي وغير الرسمي من خلال شبكات التنمية المهنية للمعلمين بمصر.
7. تدريب المعلمين على إنشاء الشبكات، وإدارتها.
8. منح المعلمين الثقة ليتمكنوا من اتخاذ القرارات المتعلقة بتنميتهم، وتنمية طلابهم، وتحسين العملية التعليمية.
9. تحسين معارف ومهارات المعلمين من خلال عمل الأبحاث والدراسات التشاركية، وتبادل الخبرات، والحوار المهني.
10. تشجيع المعلمين على وضع رؤية مستقبلية طموحة فيما يخص تعليم الطلاب، ومساعدتهم على تحقيقها.

ثانيا: صيغة التنمية المهنية للمعلمين القائمة على الكفايات، وتتحقق هذه الصيغة في مصر من خلال تحقيق الإجراءات التالية:

1. نشر الوعي بأهمية الكفايات في تحقيق التطوير في أداء الطلاب.
2. توضيح أهمية الكفايات في تحقيق جودة العملية التعليمية، وتحقيق التنمية المستدامة في المجتمع.
3. جعل الكفايات جزءا من نسيج المجتمع المدرسي، لا تتجزأ عنه، وتمارس داخله من جميع العاملين بالمدرسة.
4. اختيار كفاية من الكفايات أسبوعيا ويلتزم المعلمون والطلاب وجميع العاملين في المدرسة بتطبيقها، حتى تصبح عادة، وجزءا لا يتجزأ من حياتهم.
5. تضمين المهارات الحياتية والمجتمعية والتقنية في برامج التنمية المهنية للمعلمين بمصر.
6. تضمين القيم: كالتعاون، والعمل الجماعي، واحترام التنوع الثقافي، والأمانة، والصدق، والعدل في برامج التنمية المهنية، وفي المناهج الدراسية للتعليم قبل الجامعي بمصر.
7. تدريب المعلمين على المعرفة التخصصية، وطرق التدريس المختلفة، واختيار طريقة التدريس التي تناسب تنوع الطلاب، واختلافهم في المجتمع المصري.
8. تضمين برامج التنمية المهنية للمعلمين المستحدثات في التخصص.
9. جعل برامج التنمية المهنية للمعلمين مواكبة لمتطلبات المجتمع، واحتياجات سوق العمل؛ حتى يتم نقلها للطلاب بفاعلية.
10. نشر الوعي بأن الكفايات أساس استدامة جودة العملية التعليمية، والمجتمع.

ثالثا: صيغة التنمية المهنية للمعلمين القائمة على المدرسة كمجتمع للتعلم المهني، وتتحقق هذه الصيغة في مصر من خلال تحقيق الآتي:

1. تشجيع ملاحظة وتوجيه الأقران داخل المدرسة.
2. نشر الوعي بين المعلمين بأهمية تبادل المعرفة بشكل تعاوني بناء.
3. اعتبار المدرسة وحدة تعليمية بناءة.

4. تقييم المعلمين لبعضهم البعض وفقا لمعايير بناءة.
5. تعزيز الوضوح والشفافية في إقامة العلاقات بين المعلمين بمدارس التعليم العام للتعليم قبل الجامعي بمصر.
6. إقامة علاقات ود واحترام بين المعلمين، وبعضهم البعض.
7. تنمية المعلمين لذاتهم بشكل مستمر، حتى يصبحوا مصدرا للمنفعة لأنفسهم، وللآخرين داخل المدرسة.
8. توفير الوقت اللازم الذي يتمكن فيه المعلمون في المدرسة من تبادل المعرفة والمعلومات التخصصية، أو طرق التدريس، أو المهارات الحياتية، أو المهارات الاجتماعية.
9. تضمين ساعات التنمية المهنية في تقييم المعلمين؛ حتى تصبح حافزا لهم للتنمية المهنية لأنفسهم ولغيرهم.
10. تشجيع المعلمين على نقل الخبرات والمهارات والمساعدات للمعلمين الجدد.
11. تبادل المناقشات والحوارات داخل المدرسة بين المعلمين وبعضهم البعض، وبينهم وبين المدير؛ إذ تسهم هذه المناقشات في تنمية المعلمين مهنيا.
12. جعل المدرسة منظمة تعلم، يتبادل جميع العاملين بها المعارف والمهارات والقيم والسلوكيات الإيجابية.
13. تمكين قادة المدارس في التعليم قبل الجامعي بمصر من اتخاذ القرارات التي تخص التنمية المهنية للمعلمين داخل مدرستهم.
14. حل المشكلات التي تخص التنمية المهنية للمعلمين في مدارس التعليم العام بمرحلة التعليم قبل الجامعي بمصر؛ حتى تؤتي التنمية المهنية الثمار المرجوة منها.
15. تحديد أهداف نظام التنمية المهنية بمدارس التعليم العام بمرحلة التعليم قبل الجامعي بمصر تحديدا واضحا.
16. تفعيل استخدام التكنولوجيا داخل المدرسة لتيسير تبادل المعارف والمعلومات بين العاملين داخلها.

17. تحفيز المدير للمعلمين على الاطلاع على ما هو جديد من كتب تخصصية وثقافية، وإتاحة الفرصة لمناقشتها داخل المدرسة؛ مما يسهم في إثراء المعلمين، وتنميتهم مهنيا.

18. وجود مدير فعال يشجع المعلمين على وضع استراتيجيات جديدة تحل المشكلات، والأزمات التي قد تواجه المدرسة، دون الانتظار والرجوع للجهات الإدارية الأعلى انتظارا للحلول منهم.

19. وجود مدير يشجع المعلمين على الابتكار داخل المدرسة، ويرعاه، ويساعد المعلمين على تنفيذه.

20. تحسين التوقعات في أداء المعلمين والطلاب.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

- أحمد، شاكر وزيـدان، همام. (2003). التربية المقارنة: المنهج والأساليب والتطبيقات. مجموعة النيل العربية.
- الأسدي، سعيد، المسعودي، محمد، التميمي، هناء. (2016). التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية (المعلم- المدير- المشرف). الدار المنهجية للنشر والتوزيع.
- أشتيل، هادي. (2018يناير). دعم ثقافة الجودة لدى معلمي التعليم العام. العلوم التربوية، 26(1)، 380- 408. http: / /search.Mandumah.com / Record / 942470
- آل رفعة، مسفر. (2014أبريل). تجديد دور المعلم السعودي للتوائم مع مجتمع المعرفة: دراسة تحليلية، العلوم التربوية، 22(2)، 113-155. http: / /search. Mandumah. com /Record /64964.
- آل رفعة، مسفر. (2017يونيو). المتطلبات التربوية لتحقيق جودة أداء المعلم في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 10(4)، 941- 987.
- بدر، سوزان. (2021). الاحتياجات التدريبية للمعلم الرقمي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5(32)، 146- 155. http: / /search.Mandumah.com / Record /1173224
- بورجانج، بالوما وترومب، روزان. (2011 مايو). جودة المعلمين- دراسة دولية حول كفايات المعلمين ومعاييرهم (محمد سنوسي وعمر جلون، مترجمان). المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم (اليونسكو).

- توني، عاصم. (2011). التدريب لمعلمي مرحلة التعليم قبل الجامعي ودوره في الارتقاء بفعالية العملية التعليمية: دراسة تحليلية. مجلة بحوث التربية النوعية، (20)، 1–18.
- ج. م. ع. (2007). القانون رقم (155) لسنة 2007م بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم (139) لسنة 1981م. الجريدة الرسمية، (25 .(
- الحر، عبد العزيز. (2010). أدوات مدرسة المستقبل: التنمية المهنية (ط.2). مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الحميداوي، ياسر. (2017). التدريب الإلكتروني لتنمية المعلمين المهنية. دار السحاب للنشر والتوزيع.
- دستور مصر. (2019). مادة (19) . dostour.eg/2013/topics/basic-6–compon ents /state–48
- الدهشان، جمال ومحمود، هناء. (2021). رؤية مقترحة لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، 37(11)، 1–136. http: / /www.aun. edu.eg /faculty_ .education / Arabic
- رئاسة الجمهورية. (2008). قرار جمهوري رقم (129) بشأن تنظيم الأكاديمية المهنية للمعلمين وتحديد اختصاصاتها، مادة رقم (4). الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.
- السليم، نوفة. (2016). أهمية الاعتماد على مواردنا البشرية في تحقيق التنمية الشاملة. رسالة المعلم، 53(1)، –20 28.
- شبانة، وائل؛ بدوي، محمود؛ الدهشان، جمال. (2021 مارس). تطوير التنمية المهنية للمعلم في ضوء متطلبات العصر الرقمي. مجلة كلية التربية بجامعة المنوفية، 36(1)، –325 363.

- الشمري، ثاني. (2019فبراير). دور التعلم الرقمي في التنمية المهنية للمعلمين. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (7)، 25-42.
- عبد السلام، أماني. (2019). تصور مقترح لتطوير برامج التنمية المهنية بالأكاديمية المهنية للمعلم لتلبية متطلبات الترخيص في ضوء خبرات بعض الدول. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، 35(2)، 1- 73.
- عبد العاطي، محمد لطفي، فرج، حمود، عبد النبي، صابر. (2015أكتوبر). برنامج مقترح للتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية قائم على معايير جودة الأداء بدولة الكويت. العلوم التربوية، 23(4)، 629- 669. .http: / /search.Mandumah Com / Record / 777355
- الفاخري، سالم. (2010 أبريل). معايير جودة أداء المعلم في التعليم العام] ورقة عمل [. المؤتمر العلمي الدولي الثاني (العربي الخامس) - التعليم والأزمات المعاصرة - الفرص والتحديات، المركز القومي لثقافة الطفل وجمعية الثقافة من أجل التنمية بسوهاج، الجيزة، مصر. / http: / /search.Mandumah. Com Record /66026
- فاروق، عبد الخالق. (2018يونيو 28). تحليل ونقد خطة البنك الدولي لإصلاح التعليم في مصر(2018- 2023). / https: / /www.masrawy.com /news 2018/ details /news_essays / 6/ 28/ 1384167/ 2-2032-2018
- فيالة، تمنى. (2016 يونيو). كفايات معلم التعليم العام في ضوء معايير جودة الأداء من منظور إسلامي: دراسة تحليلية. مجلة القراءة والمعرفة، (176)، 95-111. .http: / /search. Mandumah.com / Record /76084
- محمد، أشواق. (2018). تجربة دولة سنغافورة في التنمية الاقتصادية. مجلة العلوم الإدارية والاقتصادية العلمية، (3)، 179- 193. .http: / /search.Mandumah com / Record /1004951

- محمود، شيماء. (2018). تطوير أداء معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمصر على ضوء معايير جودة أداء المعلم. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 4(10)، 1–44.
- المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم. (2019). سياسات وبرامج التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة للمعلم في الدول العربية. المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم
- النجدي، أميرة؛ حتاتة، أم السعد؛ داود، عبد العزيز. (2018). التنمية المهنية للمعلم في جمهورية مصر العربية. مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ، 91(2)، –259 290.
- وزارة التربية والتعليم. (2003). برنامج تحسين التعليم، دليل المتدربين داخل المدرسة. وحدة التخطيط والمتابعة.
- وهبة، عماد. (2013). تطوير أدوار الأكاديمية المهنية للمعلمين في مجال التنمية المهنية للمعلم في مصر في ضوء الاتجاهات الحديثة في هذا المجال: دراسة ميدانية. المجلة التربوية، (33)، 413 492–.
- اليونسكو. (2015). إعادة التفكير في التربية والتعليم: نحو صالح مشترك. https: / /unesdoc.unesco.org / ark: /48223 /pf0000232555 ara
- اليونسكو. (2016). إعلان إنشيون وإطار العمل لتحقيق الهدف الرابع: التعليم بحلول عام2030. / https: / /unesdoc.unesco.org /ark: /48223 pdf0000245656 _ara
- اليونسكو. (2020). دليل إعداد السياسات الخاصة بالمعلمين. / / :https ar.unesco.org /themes /teacher

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Admiraal, W., Schenke, W., Jong, L., Emmelot, Y.& Sligte, H., (2021) Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers?

Professional Development in Education, 47(4), 684698-. https://doi.org/10.108019415257.2019.1665573/

- Bautista, A., Wong, J. & Gopinathan, S. (2015Aug, 31). Teacher Professional Development in Singapore: Depicting the Landscape. Psychology, Society, & Education, 7(3), 311326-.
- Bautista, A., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Teacher Professional Development: International Perspectives and Approaches. Psychology, Society, & Education, 7(3), 240251-
- Caine, G., Caine, R. (2010). Strengthening and Enriching Your Building Professional Learning Communities; The Art of Learning Together. Education. https://www.amazon.com/Strengthening Enriching-Professional-Learning-Community/dp/1416610898
- Chouhan, V., & Srivastava, S. (2014). Understanding Competencies and Competency Modeling — A Literature Survey. IOSR Journal of Business and Management, 16(1), 1422-.
- Delaney, S. & Redman, C. (2014). Incorporating Collaborative, Interactive Experiences into A Technology- Facilitated Professional Learning Network for Pre-service Science Teachers. International Conference e-Learning. 369373-.
- Deng, Z. & Gopinathan, S. (2016). PISA and High-Performing Education Systems: Explaining Singapore's Education Success, Comparative Education, 52(4), 144-.
- European Commission. (2013). Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources.
- European Commission. (2018). Networks for learning and development across school education Guiding principles for policy development on the use of networks in school education systems. https://liseo.france-education-international.fr/ index.php?lvl=notice_display&id=43057

- Gathara, P. (2010). Continuing Professional Development (CPD) for Secondary School Teachers in Kenya: Policies, Trends and Practices. Journal of Research in Education and Society, 1 (2 & 3), 1- 10.
- Great Schoos Partnership. (2022). Professional Learning Community. The Glossary of Education Reform. https://www.edglossary.org/ professional-learning-community
- Hairon, S., & Dimmock, C. (2011). Singapore schools and professional learning communities: teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. Educational Review, 64(4), 405424-.
- Hassel, E. (1999). Professional Development: Learning from the Best. the North Central Regional Educational Laboratory.
- International Labour Organization. (2012). Handbook of good human resource practices in the teaching profession. International Labour Office.
- Jones, L., Stall, G.&Yarbrough, G. (2013). The Importance of Professional Learning Communities for School Improvement. Creative Education, 4(5), 357- 361. http://www. scirp.org/journal/ce
- Kampen, M. (2019). 5 Ways to Make Teacher Professional Development Effective [With Examples]. https://www.prodigygame.com/main-en/blog/teacher-professional-development.
- Kwek, D., Teng, S., Lee, Y. & Chan, M. (2020). Policy and pedagogical reforms in Singapore: Taking stock, moving forward. Asia Pacific Journal of Education, 40(4), 425- 432.
- Mackey, J. & Evans, T. (2011). Interconnecting networks of practice for professional learning. International review of research in open and distance learning, 12(3), 118-.

- Miller, A. (2020). Creating Effective Professional Learning Communities. https://www.edutopia.org/article/creating-effective-professional-learning-communities
- Ming, L. (2014, October). Teacher Education & Teaching Profession in Singapore [Paper presented]. the International Conference on the Teaching Profession in ASEAN, Bangkok, Thailand.
- Ming, L. & Guan, T. (2016). Preparing Teachers for the 21st Century, Journal of Teacher Education, 1(1), 17-.
- Ministry of Education Singapore. (2012). The Teacher Growth Model. Singapore. Retrieved from. http://www.moe.gov.sg/media/press/ files/201205//fact-sheet-teacher-growthmodel.pdf.
- Ministry of Education Singapore (2014). Graduate Employment Survey 2013. Retrieved from. http://www.moe.gov.sg/education/post-secondary/files/ges-ntu.pdf
- Moulakdi, A. and Bouchamma, Y. (2020). Professional Development for Primary School Teachers in Cameroon: Is the Cascade PD Model Effective? Creative Education, 11(7), 11291144-.
- National Institute of Education. (2012). A Teacher education model for the 21st century: NIE's journey from concept to realisation. National Institute of Education, Singapore.
- Obadimeji, C., & Oredein, A.(2022). Digital Leadership and Communication Styles on PublicPrimary School Teachers Job Performance in Nigeria. Science Journal of Education, 10(1), 111-. http://www.sciencepublishinggroup.com/j/sjedu
- OECD. (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. https://www.oecd. org/berlin/ 43541 636.pdf
- OECD. (2014). The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) - 2013 Results. Retrieved from. http://www.oecd.org/edu/ school/talis-2013-results.htm

- OECD. (2018). Pisa 2015- Results in Focus. https://www.oecd.org/ pisa/ pisa-2015-results-in-focus.pdf.
- OECD.(2019). Education Shaping Trends 2019. https://www.oecd-ilibrary. orgeducation/ trends-shaping-education-2019_trends_edu-2019-eu-2019-e
- Shaari, I. (2020). Lateral Networks of Teachers in a Centralised Education System: Structures, Processes, and Development of Teacher Agency. Asia Pacific Journal of Education, 40(4), 516- 532.
- Sloap, P. (2011). Learning Networks, Networked Learning. Comunicar. Media Education Research Journal, 19(37). 210-.
- Tan, C., Koh, K. & Choy, W. (2016). The education system in Singapore. In S. Juszczyk (Ed.), Asian Education Systems (pp. 129-148). Adam Marszalek Publishing. https://www.resear chgate.net/ publication/311992398_The_education_system_in_Singapor
- Tan, C., & Ng, C. (2021). Cultivating Creativity in a High-Performing Education System: The Example of Singapore. Journal of Curriculum and Pedagogy, 18(3), 253272-. https://doi.org/ 10.108015505170.2020.1808126/
- UNESCO. (2017). Education for Sustainable Development Goals Learning Objectives. https://www.unesco.de/sites/default/ files/ 201808/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf
- Victoria state government. (2016). Networks as Communication of Practice: Achieving Excellence and Equity. https://www.academy.vic.gov.au/sites/default/files/201903-/Networks-as-Communities-of-Practice.pdf
- Yoong, P., Joe, C.& Patel, K. (2013 September). Knowledge loss when older experts leave knowledge-intensive organizations. Journal of Knowledge Management, 17(6), 913927-.