

الفصل الخامس

التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة للقیادات التربوية والمعلمين

- مقدمة.
- مفهوم التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة.
- أهمية التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة.
- مبادئ التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة.
- أهداف التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة.
- متطلبات التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة.
- محددات التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة.
- أهم الأساليب الفعالة في التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة
- نماذج حديثة للتنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة.
- مداخل التنمية المهنية.
- مشكلات التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة.
- أنواع برامج التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة.
- حاجات مديري/ نظار مدارس التعليم ما قبل الجامعى.
- خطوات إعداد البرنامج التدريبى.

obeikandal.com

الفصل الخامس

التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة للقائدات التربوية والمعلمين

مقدمة:

من أبرز سمات العصر الحالى التغير السريع والتطور المستمر فى مختلف مجالات الحياة، الأمر الذى أدى إلى ضرورة تغيير وظيفة المؤسسات التعليمية ودورها فى المجتمع، بالإضافة إلى تغيير الاتجاهات والمفاهيم التربوية السائدة.

وقد زاد الاهتمام بتنمية القوى البشرية باعتبارها القاعدة الأساسية للاقتصاد والأداة الرئيسة لتحقيق التنمية الشاملة، وزادت بالتالى العناية بإعداد هذه القوى وتدريبها تدريباً مستمراً من أجل رفع كفاءتها وتجويد مردودها وزيادة إنتاجها من أجل استغلال هذه الكفايات لدفع عجلة التقدم، وتحقيق أهداف خطة التنمية.

ولقد أصبح الحديث عن التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة فى مختلف جوانبها سمة من سمات العصر الحالى وضرورة لازمة لمقابلة احتياجات الإنسان فى النمو ومسايرة كل جديد فى مجالات لمعرفة والاكتشافات، مما دعا أغلب الدول العربية إلى إنشاء أجهزة - ضمن تنظيماتها - يكون من مسئولياتها النشاط التدريبي المطلوب.

ويعتبر التعليم الركيزة الأساسية لكل تنمية، الأمر الذى يفرض على الدول الاهتمام بالتعليم وتوفير العناصر اللازمة لنجاحه، ومن أهمها المديرين/ النظارات والمعلمين.

ولقد أخذت الدول العربية بمبدأ تعميم التعليم بمختلف المراحل التعليمية، مما جعل تدفق التلاميذ على مختلف معاهد التعليم أسرع وأكبر بكثير من قدرة نظمها التعليمية على توفير ما تحتاجه هذه الأعداد الكبيرة- من التلاميذ- من مديرين/ نظار ومعلمين مؤهلين، مما أدى إلى امتصاص أفضل العناصر من المعلمين الذين ينقلون لوظائف إدارية، ولا توجد هناك أية شروط لهذا الانتقال سوى الكفاءة في التدريس وأحياناً لامتيازات أخرى تراها سلطات التعليم، وقد نتج عن هذا تضخم في الوظائف الإدارية على حساب التدريس الذي يترك له المعلمون المبتدئون أو قليلو الكفاءة^(١).

وتلجأ هذه الدول رسم سياسات التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة، وتضع الخطط المنفذة لها لتنظيم النشاط التدريبي، وبمقدار ما تكون هذه الخطط واضحة ومحددة بمقدار ما تستطيع تحقيق الأهداف المطلوبة.

ولهذا فإن إدارات التدريب بوزارات التعليم بالدول العربية يقع عليها عبء كبير في مواجهة احتياجات العاملين بحقل التعليم خصوصاً غير المؤهلين منهم، مما يفرض عليها وضع الخطط اللازمة لتدريبهم، وقد تكون خططاً طويلة الأجل أو قصيرة الأجل، بالإضافة إلى خطة للتدريب سنوية في إطار السياسة المقررة^(٢).

وقد أعلن المسئولون عن التعليم في الدول العربية في أكثر من مناسبة على أهمية تطوير الإدارة التربوية وإعداد العناصر البشرية اللازمة لها، إلا أنه نادراً ما نجد خططاً، حيث لا توجد حالياً نظم إعداد لرجال الإدارة التربوية متكاملة وملزمة لسلطات التعليم مثلما نجد في البلاد المتقدمة الأخرى، وإن وجدت بعض البرامج التي

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- وحدة البحوث التربوية. اتجاهات التربية في البلاد

العربية على ضوء إستراتيجية تطوير التربية العربية. تونس: المنظمة العربية

للتربية والثقافة والعلوم، يناير ١٩٨٢م، ص ٢٠٥.

(٢) محمد أحمد على العيزي. "المتابعة والتقويم لبرامج التدريب والتدريين". حلقة المسئولين عن

تدريب المعلمين أثناء الخدمة. البحرين/ النامة: المنظمة العربية للتربية

والثقافة والعلوم، ١٩٧٥م، ص ١٩٣-١٩٤.

تقدم فرصاً تعليمية أثناء الخدمة فإننا لا نجد فيها تكاملاً واستقلالاً كمجال تعليمي ولا تربطها أية رابطة بسياسات الاختيار والتعيين في الوظائف الإدارية في النظم التعليمية^(١)، مما يؤكد تخلف النظم التعليمية وضعف قدرتها على إنجاز الأهداف المنوطة بها.

وفي ضوء ما سبق يتضح ضرورة التفكير الجاد في سياسة التوظيف الحكيمة والإعداد للوظائف الإدارية، ويرتبط هذا بإعادة النظر في بنية النظم الإدارية للتعليم وإلى وضع إستراتيجية متطورة لإنشاء برامج متقدمة لإعداد رجال الإدارة التربوية اللازمين لتولى المسئوليات والأعمال الإدارية في التنظيم الهيكلي لنظم التعليم في الدول العربية. ويتطلب هذا بالضرورة التفكير في فصل وظائف الإدارة التربوية عن وظائف التدريس، بحيث تكون الكفاءة الإدارية وليست الأقدمية في التدريس هي أساس تولى هذه الوظائف، وأن تتاح الفرصة أمام الأفراد ذوي الكفاءة من غير المعلمين لتولى الوظائف الإدارية في التعليم، وتشجيع الالتحاق بالدبلوم المهنية (تخصص الإدارة التعليمية) في كليات التربية.

كذلك يتضح حاجة الدول العربية اليوم أكثر من أى وقت مضى إلى ضرورة وضع إستراتيجية لتطوير نظم وبرامج اختيار وإعداد رجال الإدارة التربوية اللازمين لتولى مسئوليات العمل الإدارى في مؤسساتها التربوية، على أن يكون أساس تحديد هذه الإستراتيجية الواقع التربوى الذى تعيشه والآمال والأهداف التى تسعى إلى تحقيقها فى المستقبل، ومن الأهمية عند تحديد هذه الإستراتيجية أن تسترشد هذه البلاد بالمفاهيم النظرية والممارسات العملية التى وصلت إليها بلاد أخرى سبقت فى هذا المجال.

(١) محمد أحمد محمد حسن. "نحو مخطط لإعداد القيادات الإدارية التربوية". مجلة جامعة الملك عبد

العزیز - العلوم التربوية. المجلد لثانى. جدة: مركز الشر العلمى - جامعة

الملك عبد العزیز، ١٩٨٩م، ص ١٣٩-١٤٠.

مفهوم التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة:

تعد التنمية المهنية للقيادات التربوية والمعلمين الدعامة الأساسية التي يمكن من خلالها إكسابهم العديد من الكفايات اللازمة لتحقيق أدورهم المتوقعة، ومن هنا يجب الوقوف والتعرف على ماهية التنمية المهنية والمتطلبات والأسس التي تبني عليها، ومدى التداخل بينها وبين مصطلح التدريب. فالتنمية المهنية للقيادات التربوية والمعلمين تعتبر ضرورة ملحة لإصلاح وتجويد العملية التعليمية إزاء التغيرات التي حدثت في البنية المعرفية والتقنيات والحاسبات إلى جانب تعدد أساليب ونظم العلاقات والأدوار في العملية التعليمية، وهذا يتطلب أن يتعرف القائد التربوي والمعلم على نتائج البحوث والدراسات العلمية، والجديد المتصل بمادة تخصصه^(١).

ويستخدم مصطلح "التنمية المهنية" *Professional Development* للتدريب في أثناء الخدمة والمعلمين في أثناء الخدمة لأنه أوسع وأشمل بدلاً من مصطلح "التدريب في أثناء الخدمة" *In-Service Training* رغم أن هذا المصطلح الأخير شائع في الكثير من الكتابات التربوية، ولكن هذا المصطلح قد يرتبط بالمهارات الآلية فقط في كثير من الأحيان، وهذا لا يتناسب مع المستوى العلمي والفكري الذي يتطلبه إعداد وتنمية القيادات التربوية والمعلمين والعمل على رفع كفاءتهم^(٢).

وبصفة عامة يمكن القول أن الفكر التربوي تحول من فكرة "تدريب" إلى فكرة "تنمية"، وقد يذكر أنهما مترادفين مما يدل على خلط في المفهوم، بحيث أشارت بعض

(١) محمد منير مرسى. الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث. القاهرة: عالم الكتب،

١٩٩٢م، ص ١٦٧-١٧٠.

(٢) عصام أنور محمد. "إعداد المعلم وتدريبه"، الندوة التربوية: إستراتيجية التعليم في الوطن العربي

في القرن الحادي والعشرين، جمهورية مصر العربية، اجتماع المجلس

التنفيذي لاتحاد المعلمين العرب، القاهرة ١٠: ١٥ ديسمبر ١٩٩٤م،

ص ٦٢٩.

الدراسات إلى وجود العديد من المفاهيم التي توضح مفهوم التنمية المهنية، وتستخدم كمترادفات لهذه العملية التعليمية، ومن هذه المفاهيم: "التدريب" في أثناء الخدمة *In-Service Training* أو "التربية المستمرة" *Continuous Education* أو "النمو المهني" *Professional Growth* أو "التنمية المهنية" *Professional Development*^(١).

وبناء على ما سبق، تتضح أهمية دراسة العلاقة والتداخل بين مفهومى التنمية المهنية والتدريب للوصول إلى صيغة جديدة للتدريب في أثناء الخدمة كمدخل من مداخل التنمية المهنية بمفهومها الشامل، لأنه من الضروري- قبل دراسة نظام التدريب- البحث عن أسس التنمية المهنية ومتطلباتها والجديد فيها، حيث لا ينبغي أن نتعرض للجزء- التدريب- ونتجاهل النظام الشامل لكل ما يساعده على تطوير القيادة التربوية والمعلمين وتنميتهم، لذلك سوف نتناول في هذا الفصل النقاط التالية:

مفهوم التنمية المهنية:

سيطرة على نظم التربية الحديثة فكرة أن دراسات القادة التربويين والمعلمين قبل الخدمة لا تستطيع أن تؤهلهم لمهنة التدريس بالقدر الكافى من المهارات التي تساعدهم على الأداء والعمل فى أدنى مستوى مقبول، حيث إن القادة التربويين والمعلمين- اليوم- يحتاجون إلى مساحة واسعة من المهارات حتى يستطيعوا مواجهة الزيادة المستمرة فى المتطلبات التربوية^(٢)، ولهذا أصبح التدريب والتنمية المهنية المستمرة للقادة التربويين والمعلمين من أكثر المجالات التي شهدت زيادة فى الاهتمام فى الأعوام الأخيرة، ومن هنا يتضح أن القادة التربويين والمعلمين- الآن- بحاجة أكثر من

(1) Derek Glover and Sue Law. Managing Professional Development in Education. London: Kogan, 1996, p. 2

(2) R. Murrag Thomas. International Comparative Education. U.S.A.: Butterworth & Heine Mann, 1990, p. 183.

ذى قبل إلى أن يطوروا ويحسنوا من مهاراتهم وذلك عن طريق التنمية المهنية المستمرة، وذلك لمواجهة التغير السريع للاحتياجات والمتطلبات العالية المستوى، وأيضاً استجابة لتحسين الجودة^(١).

تعريف التنمية المهنية المستمرة:

Continuing Professional Development (C.P.D)

تعرف التنمية بشكل عام أنها: "تطوير وتحسين المهارات والقدرات الفردية اللازمة لأداء العمل عن طريق تعلم مقصود أو غير مقصود بمعنى تعلم رسمي أو تعلم فردى"^(٢).

أما التنمية المهنية فيقصد بها: "نظام لتحسين وتطوير وتوسيع المعرفة والمهارات وتتضمن تنمية القدرات الفردية الضرورية للإنجاز الأمثل للواجبات الوظيفية والمهنية في أثناء الحياة الوظيفية"^(٣).

كما يشار إليها على أنها: "توحيد الجهود التنظيمية والفردية بهدف مساعدة الفرد على التطور في الوظيفة ويطلق على الجهود التي تقدمها المنظمة بأنها: تنمية مهنية أو تدريب، أما الجهود الفردية فهي: تحسين مهني أو تنمية شخصية"^(٤).

وبالنسبة للتنمية المهنية للقيادات التربوية والمعلمين فهي عبارة عن "عملية تعلم من أجل خلق بيئات تعليمية يستطيع فيها الطلاب تحقيق مستويات أداء عالية"، وهي تركز على الأساليب الإدارية الحديثة في مجال الإدارة المدرسية، وعلى خلق الإدارة

(1) Anna Craft. Continuing Professional Development. London, Routledge, 1996, p. 5.

(2) Roger Buckley & Jim Caple. The Theory and Practice of Training, 3rd Edition. London: Kogan Page, 1995, p. 7.

(3) Continuing Professional Development Policy and Information, <http://www.irse.org/12kdpdpol.doc..> 22/2/2008.

(4) PD Home [http:// www.sau53.org/pd](http://www.sau53.org/pd)

المدرسية المتميزة من خلال محتوى منهج محدد، وعلى ممارسة تعليمية فعالة، وعلى الطرق والاستراتيجيات التي تساعد الطلاب على التعلم والأداء^(١).

كما أنها "أهم العناصر التي تقوى القيادات التربوية والمعلمين للاضطلاع بمسئولياتهم ومساعدتهم هم وأعضاء الإدارة المدرسية في إحراز تقدم، ويتم ذلك عن طريق مجموعة من النشاطات التي تنمي المهارات والمعارف اللازمة لهم من أجل أداء أمثل"^(٢).

ويشير مركز مصادر المعلومات التربوية (ERIC) إلى أن التنمية المهنية هي: "مجموعة من الأنشطة تزيد من النمو في الوظيفة، وهذه الأنشطة تتضمن عدة أوجه مثل التنمية الفردية، التربية المستمرة، والتدريب في أثناء الخدمة".

والتنمية المهنية تتضمن استخدام التكنولوجيا التي تسرع من نمو القيادات التربوية والمعلمين، ويشتمل التعريف أوجه أبعد من التدريب وتطبيقاته المهارية، حيث يتضمن الطرق الرسمية وغير الرسمية التي تساعد القيادات التربوية والمعلمين - ليس فقط لتعلم مهارات جديدة - ولكن على تنمية مفاهيم جديدة نحو الإدارة المدرسية الفعالة وأيضاً في المحتوى والمنهج، وخلق دعم جديد للقيادات التربوية والمعلمين لمواجهة التحديات التي يظهرها التقدم العلمي والتكنولوجي السريع^(٣).

وتعطى وجهة نظر "بولم" (Bolm) في التنمية المهنية تعريفاً علمياً لها: "فهى اندماج أفكار التربية والتدريب والدعم الوظيفي في شكل مجموعة من الجهودات

-
- (1) **Professional Development.** [http:// www. Districtl.ifus.ufl.edu /professional/20 Development/ Professional devel definitions...](http://www.Districtl.ifus.ufl.edu/professional/20%20Development/Professional%20developmentdefinitions...) 20/4/2008.
 - (2) Chris Sangster. **Planning and Organizing Personal and Professional Development.** Great Britain: Gower Publishing Limited, 2000, p. 2.
 - (3) **Definitions of Professional Development:** [http:// www. ncrel. org/sdrs/areas/issues/Educators/prof dev/p/d2 prof.htm](http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/Educators/prof%20dev/p/d2prof.htm).
-

المتداخلة بواسطة القادة التربويين والمعلمين وإدارة التعليم تتبع منذ تعيين المعلمين بهدف تحسين مهاراتهم الوظيفية وتوضيح فائدهم المهنية وزيادة معارفهم لكي يكونوا قادرين على تعليم طلابهم بشكل فعال وعلى تفعيل الإدارة المدرسية^(١).

ويوضح التعريف السابق لـ "بولم" (Bolm) أن التنمية المهنية عملية ذات أضلاع ثلاثة هي^(٢):

١- التربية المهنية *Professional Education*:

وهي برامج طويلة المدى تركز على النظريات والمعارف والبحوث الخاصة بالتربية.

٢- الدعم الوظيفي *Professional Support*:

وهو يشمل الترتيبات والاستعدادات والإجراءات الوظيفية.

٣- التدريب الوظيفي *Professional Training*:

ويشتمل على برامج قصيرة المدى، مؤتمرات، ورش عمل، فهي بشكل أوسع تركز على المهارة والتطبيق.

مفهوم التدريب أثناء الخدمة:

إن برامج التدريب أثناء الخدمة لم توضع للعاملين بالمدارس إلا بهدف تحسين هذه المدارس ومساعدتها على تحقيق أهدافها التربوية بصورة أفضل وبفاعلية أكبر. ويرى جون جودلاد *John Goodlad* ربط الأعداد قبل الخدمة بالتدريب أثناء الخدمة، حيث يقول: "يجب علينا أن نطور استراتيجيات شاملة للتغيير التي تأخذ في الاعتبار الحقيقة التي تقول أن الأعداد للخدمة والتدريب أثناء الخدمة والمدارس نفسها تشكل عناصر مترابطة ومتداخلة ومتفاعلة^(٣)".

(1) Derek Glover and Sue Law. Op. Cit., pp. 2-3.

(2) Ibid. p. 3.

(3) John Goodlad, "The Reconstruction of Teacher Education". Teachers College Record. No. 12. September, 1970, p. 62

ولجعل هذه العناصر مترابطة ومتفاعلة مع بعضها البعض يتطلب قيام خبراء التدريب بتقديم الفرص للعاملين بالمدارس للتدريب من خلال برامج التدريب أثناء الخدمة.

والتدريب أثناء الخدمة مهما تنوعت أشكاله وأساليبه ومستوياته المختلفة إنما يستهدف "زيادة العائد من رأس المال البشرى، وذلك عن طريق استثمار طاقات الأفراد الإنتاجية والامكانيات المتاحة وتنظيم العلاقات الإنسانية القائمة لتحقيق أقصى إنتاج ممكن"^(١)، ومن ثم يصبح تدريب الأفراد على مختلف مستوياتهم وفي جميع القطاعات ضرورة لا تحتاج إلى تأكيد.

والتدريب أثناء الخدمة في ضوء هذا المفهوم عملية يقصد بها زيادة الكفاءة الإنتاجية للأفراد في المهنة، وكذلك زيادة كفاءة العمل الذى يمارسونه، والتدريب حسب هذا المفهوم يؤدي إلى تحقيق الكفاءة وحسن الأداء للأفراد العاملين والارتقاء بمهاراتهم وسلوكهم وتوجيه تفكيرهم، بهدف رفع مستوى الخدمات التى تقدمها مؤسساتهم.

أى أن التدريب أثناء الخدمة هى الذى يزيد من كفاءة الفرد ومهاراته وقدراته، ويرفع مستوى الأداء بعد التعيين فى العمل^(٢).

ويعتقد روبين *Rubin* بأن برامج التدريب أثناء الخدمة يجب عليها أن تكسب العاملين بالمدرسة المهارات الضرورية والمستخدمة فى أداء أعمالهم^(٣).

(١) نبيل أحمد عامر صبيح. دراسات فى إعداد وتدريب المعلمين. الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨١م، ص ٣٨.

(٢) المرجع السابق، ص ١١.

(3) Louis J. Rubin. Improving In- Service Education: Proposals and Procedures for Change. Boston: Allyn and Bacon, 1971.

كما يعرف كل من هاريس، بسنت وماك أنتير *Harris, Bessent and Mc Intyre* التدريب أثناء الخدمة على أنه: "كل النشاط المخطط لتحسين أداء كافة الأعضاء العاملين بالمدرسة"^(١).

ويعرف هندرسون *Henderson* التدريب أثناء الخدمة بأنه: "الأنشطة المنظمة الموجهة أساساً أو كلية لتحسين الأداء المهني"^(٢).

أى أن التدريب أثناء الخدمة هو نشاط مخطط بهدف إحداث تغييرات في الفرد أو الجماعة التي تدربها تتناول معلوماتهم وأدائهم وسلوكهم واتجاهاتهم، بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية.

ويرى بريان كيس *Brian Case* أن التدريب أثناء الخدمة هو: "كل الحلقات الدراسية والأنشطة التي يشترك فيها المعلم بهدف زيادة معلوماته المهنية وميوله ومهاراته، ويدخل في هذا جميع الدراسات التي تؤهله لشهادات أعلى من شهادته الأصلية التي أهلتها لدخول المهنة"^(٣).

والتدريب أثناء الخدمة "نظام لاكتساب المهارات والقواعد والمفاهيم والعادات التي ينتج عنها تحسين الأداء في مواقف العمل"^(٤).

(١) رياض منقريوس. الإدارة المدرسية. الجزء الثاني. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٢م، ص ٢.

(2) E. Henderson, The Evaluation of In-Service of Teacher Training. London: Croom Helm Ltd., 1978, p. 12.

(3) Brian Case. "In-Service Education for Teachers". In J.W. Tibble (ed.) Future of Teacher Education. London: Routledge and Kegan Paul, 1971, p.136.

(٤) يوسف جعفر سعادة. التدريب، أهميته والحاجة إليه وأنماط تحديد احتياجاته، بناء برامجه والتقييم المناسب له. القاهرة: الدار الشرقية، ١٩٩٣م، ص ٢٥.

أو هو: "مجموعة من الدراسات الشاملة- نظرية وتجريبية وعملية- تقدم إلى مجموعة من المتدربين بقصد رفع كفاءتهم الأدائية في مجال مهنتهم إلى أقصى حد ممكن تحقيقاً لأحسن عائد وأفضل مردود أو بلوغ أهداف خطة تطوير جديدة"^(١).

وينظر بعض الباحثين إلى التدريب أثناء الخدمة على أنه: "مجموعة من النشاطات التي تقوم المنظمة المعنية بالتخطيط لها لإثراء العاملين بالمعلومات وإكسابهم المهارات المتعلقة بوظيفتهم، وبالتالي لتعديل المواقف والسلوك الاجتماعي لدى الأفراد العاملين في هذه المنظمة بما يتفق والأهداف الموضوعية، وكذلك المتطلبات المحددة للوظيفة موضوع التدريب"^(٢).

ويعرف التدريب أثناء الخدمة أيضاً على أنه: "عملية بناء لمجال خاص من المعرفة والمهارات والعادات، والتي تؤثر مباشرة على قدرة الفرد لأداء وظيفته والقيام بمهمته وحل المشكلات"^(٣).

وتعرفه وزارة الصحة والتربية والرفاهية الأمريكية بأنه: "برنامج من الأنشطة المنظمة والموجه من قبل النظام التعليمي، أو يحظى بموافقة ويعمل على النمو المهني وزيادة كفاءة هيئة العاملين في أثناء فترة خدمتهم في النظام التعليمي"^(٤).

ويعرفها باحث آخر على أنه: "عملية أو نشاط مقصود يهدف إلى تجديد معلومات المعلم وتنمية مهاراته المهنية باستمرار، وبذلك يكون التدريب امتداداً طبيعياً لإعداد بوجهيه الأكاديمي والمهني الذي يتلقاه المعلم في أثناء دراسته"^(٥).

(1) **Malcolm Tight. Key Concepts in Adult Education and Training.** London: Routledge. 1996, p. 18.

(٢) يوسف محمد القبلان. أسس التدريب الإداري مع تطبيقات المملكة العربية السعودية. الطبعة الثانية، الرياض: عالم الكتب، ١٩٩٢، ص ٩.

(3) **Michael Milano & Diane Ullius: Designing Powerful Training.** U.S.A.: Pfeiffer, 1998, p. 12.

(٤) محمد منير مرسى. الإدارة التعليمية، أصولها وتطبيقاتها. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٣م، ص ١٦٩.

(٥) جبرائيل بشارة. تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية. القاهرة: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٨٦، ص ٩٣.

كما يعرف التدريب أثناء الخدمة بأنه: "صيغة مباشرة من التربية يتم به تكوين أو تعديل أو تحديث مهارات سلوكية مهمة للفرد والمؤسسة التي يخدمها معتمداً في ذلك بدرجة كبيرة على طرق وأساليب عملية وتطبيقية"^(١).

ومما سبق يتضح أن التدريب أثناء الخدمة: "وسيلة لتنمية القدرات والمعارف والمهارات وصقلها من أجل تحسين وتطوير أداء القيادات التربوية والمعلمين وتزويدهم بالمعلومات اللازمة لتطوير العمل وتحقيق نتائج أفضل على المستوى الشخصي وعلى مستوى العمل".

أى أن التدريب أثناء الخدمة بمفهومه الشامل يستهدف الارتقاء بكافة العاملين بالمدارس علمياً ومهنياً وثقافياً، وتحسين مستوى الأداء في المهن التعليمية المختلفة من خلال تزويد القائمين بهذه المهن بالجديد من المعلومات والخبرات والاتجاهات التي تزيد من طاقتهم الإنتاجية، وتعمل على تجديد معلوماتهم وتحديثها، وتحقيق لهم طموحهم ورضاهم عن مهنتهم.

أى أن التدريب أثناء الخدمة هو كل برنامج منظم مخطط يمكن العاملين (مديرين/ نظار أو معلمين) بالمدرسة من النمو في المهنة التعليمية بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والمهنية والعلمية وكل ما من شأنه أن يرفع مستوى العملية التعليمية ويزيد من طاقات العاملين الإنتاجية، ولا بد لهذا التدريب من خطة مسبقة وأن تتم في إطار جماعي تعاوني، وبموجب فلسفة واضحة واستراتيجية مستنيرة وأهداف محددة.

وفي ضوء ما سبق تتعدد مفاهيم التدريب أثناء الخدمة فهي تختلف باختلاف وجهات نظر وفلسفة قائلها، وتختلف أيضاً من مجتمع إلى آخر تبعاً لدرجة تقدم

(١) محمد زياد حمدان. تصميم وتنفيذ برامج التدريب. عمان: دار التربية الحديثة، ١٩٩٠م،

وتطور هذا المجتمع، وتبعاً للمشكلات التي يعاني منها نظام التعليم في هذا المجتمع، وعلى الرغم من هذا الاختلاف في وجهات النظر حول مفهوم التدريب أثناء الخدمة، إلا أن الجميع يؤمنون بأهميته وضرورته لضمان استمرار عملية تربية كافة العاملين بالمدرسة، ودوره في تحسين كفاءتهم، وبالتالي رفع مستوى أدائهم.

أهمية التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة:

أصبحت التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة في الوقت الحالى تشكل ضرورة لازمة في جميع المهن والوظائف والقطاعات، فإنه في مهنة التعليم تشكل ضرورة أكثر إلحاحاً وأشد خطورة، لأن عصرنا الحاضر يحفل بتطورات واكتشافات مستمرة، فهناك العديد من المشكلات التي تعترض العمل التعليمي وتجعل تدريب العاملين بالمدرسة ضرورة ماسة تقتضيها طبيعة تطور مفاهيم التربية وتجدها وتنوع أساليب التدريس والوسائل التعليمية، وذلك لكي يتسنى للمديرين/ النظار والمعلمين مواكبة التطورات المختلفة واكتساب المعارف والخبرات الجديدة، وبنائها وتطورها، فحاجة الذين يعملون في الميادين التربوية- وخاصة المديرين/ النظار والمعلمين- إلى التنمية المهنية والتدريب في أثناء الخدمة أشبه بالحاجة إلى الماء والهواء والغذاء، فمن غير التدريب المتواصل الوافى تصبح العملية التربوية نمطية وعديمة الجدوى^(١).

وتسعى المؤسسات التربوية جاهدة في إعداد العاملين بالمدرسة إعداداً أكاديمياً ومهنياً قد يكون مثالياً في وقت الإعداد والتأهيل، وذلك في ضوء الظروف والمتغيرات الموجودة في تلك الفترة المحددة، إلا أنه بعد مرور زمن كاف يصبح الإعداد لا يتلاءم مع المتطلبات الجديدة للعمل التي استجدت في ضوء عوامل وقوى كثيرة والتي تؤثر على الحياة الاجتماعية بشكل عام وعلى العملية التربوية وعلى المدرسة بشكل خاص.

(١) نبيل أحمد عامر صبيح، مرجع سابق، ص ٣٩-٤٠.

وهناك قوى تؤثر تأثيراً مباشراً على عملية الإعداد قبل الخدمة، وتبرز بالتالي أهمية التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة وهذه القوى هي: الاجتماعية، الاقتصادية، والعلمية، والتكنولوجية، والتربوية، فالتغيرات الاجتماعية- الاقتصادية تبرز متطلبات جديدة على كاهل المدرسة وتزيد من مسؤولياتها، وكذلك التقدم العلمي والإضافات الجديدة في جوانب المعرفة تضيف هي الأخرى أعباء ومتطلبات جديدة على المدرسة والعاملين بها، كما أن استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية توجب مهمات جديدة على عاتق المعلمين والإدارة المدرسية والعاملين بها، وظهور النظريات التربوية والنفسية وتطبيقاتها تفرض واجبات إضافية على كاهل المعلم والمدير/ الناظر وكل العاملين بالمدرسة، والمدرسة نفسها.

أى أن التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة هما ضرورة مطلقة إذا أرادت المدارس القيام بتطوير أهم المصادر بها ألا وهم العاملون بها.

وهناك أربعة أسباب تكمن وراء التنمية المهنية وأهمية التدريب أثناء الخدمة هي^(١):

- أن الأفراد الذين يلتحقون بالعمل لأول مرة يحتاجون إلى تدريب يمكنهم من القيام بأعباء الوظيفة.
- أن تطور العلوم الحديثة قد يتطلب استخدام أساليب وتطبيقات تكنولوجية من المهم التدريب عليها.
- أن الوظائف ذاتها تتغير، كما أن الأفراد لا يقومون بعمل واحد فقط، بل ينتقلون بين عدة وظائف خلال فترة عملهم بالمؤسسة.
- أن إنشاء أجهزة وأقسام وإدارات داخل المؤسسة يتطلب توفير مهارات معينة لا يمكن الحصول عليها عن طريق استخدام الأفراد الحاليين مهما بلغوا من المهارات، إلا إذا مارسوا تدريباً خاصاً على الأعمال الجديدة.

(١) المرجع السابق، ص ١٢-١٣.

وهناك بعض الأسباب التي تجعل التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة جزءاً من العملية التربوية الكلية مثل تحديث أساليب إدارة المدارس وتطوير المناهج وطرق التدريس والاهتمام بالتقنيات التعليمية في التدريس والتي تسعى إلى زيادة تكيف الفرد مع الظروف المحيطة به، وهذه الأسباب هي^(١):

- الانفجار المعرفي، الذي يتمثل في المنجزات التكنولوجية والمخترعات وإتقان الصناعات وضبط الأمور ضبطاً محكماً.
- النمو السكاني المتزايد والذي يصاحبه تزايد الطلب على توفير الخدمات التعليمية واستجابة السلطات التربوية لتلبية هذا الحق المشروع لجميع فئات المجتمع، والعمل بدأب من أجل تقديم أفضل.
- سهولة تدفق المعلومات أدت إلى حضارة عالمية، فوسائل الاتصال الجماهيرية جعلت من الكرة الأرضية الواسعة الأرجاء عالماً صغيراً في أحداثه ومنجزاته وأفكاره، وتأثير أجزائه ونواحيه بعضها ببعض، فلم يعد بالامكان العزلة عما يجري فيه، ولكن عن طريق التربية والتعليم يمكن الحيلة والتحصن عن مبادئه وأسفاهه، والإفادة من خيره ومحاسنه.
- وقت الفراغ أثار مشكلات لم تكن معروفة من قبل، إذ بات من الضروري أن يستغل في أمور نافعة للفرد والمجتمع، لأن في زيادة هذا الفراغ فرصاً لظهور ممارسات غير محمودة.

إن تلك الأسباب تساهم في قيام التربية بدور كبير في إعداد الفرد لمواجهة إفرازات تلك المتغيرات التي لم تكن موجودة من قبل.

(١) منصور حسين ومحمد مصطفى زيدان، سيكولوجية الإدارة المدرسية والإشراف الفني التربوي،

القاهرة: مكتبة غريب، ١٩٧٦م، ص ٤.

- وهناك أيضاً بعض الأسباب التى تؤكد على أهمية التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة فى الدول النامية من أهمها ما يلى^(١):
- قلة الأيدى العاملة المدربة فى الدول النامية.
 - لم يسهم التعليم إسهاماً كبيراً فى خدمة الخطط التنموية لهذه الدول.
 - غالباً ما تكون النظم الإدارية عائقاً للتغيير والتجديد الأحسن فى هذه الدول.
 - قلة الموارد المالية فى كثير من الدول النامية وعدم حسن استغلال هذه الموارد عند توفرها فى تطوير القوى البشرية المحلية للاعتماد عليها فى تنفيذ خطط التنمية.
 - سرعة التطورات العلمية والتقنية ومسايرة هذه التطورات.
 - عدم تأهيل الموظفين تأهيلاً مناسباً قبل الخدمة ينسجم مع ما يقومون به من أعمال أثناء الخدمة التعليمية.

هناك عوامل كثيرة أسهمت فى بيان حقيقة التدريب كتنقية من التقنيات الإستراتيجية للتنمية فى يد صانعى القرار، من هذه العوامل ما يلى^(٢):

- أن برنامج إعداد المعلم مهما كانت ممتازة فلا يمكنها أن تدم المعلم بحلول لجميع المشكلات التى يواجهها فى موقع العمل، ولن تساعد المعلم على الاحتفاظ بكفاءته فى التعليم.

(١) غانم سعيد شريف وحنان سلطان. الاتجاهات المعاصرة فى التدريب أثناء الخدمة التعليمية.

الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر، ١٤٠٣هـ، ص ١٣

(٢) راجع المصادر التالية:

— سعيد أحمد سليمان. "نموذج مقترح لتخطيط برامج تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة".

الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس. المجلد السادس عشر. القاهرة:

دار الفكر العربى، ١٩٩٠م، ص ٥٠٦.

— على عبد ربه حسن وآخرون. المعلم ومهنة التعليم. القاهرة: كلية التربية - جامعة عين

شمس، ١٩٨٦م، ص ١٦٠.

- التقدم والتطور المذهلين في طرائق وأساليب التعليم والتعلم وفي تقنياتها يجعلان السعى للنمو المستمر التزاماً "حيوياً" لمعلم اليوم.
- المكتشفات السيكلوجية التي تتصل بشخصية الإنسان ومراحل تطوره المعرفي والعوامل المختلفة المؤثرة في تعلمه، الأمر الذي يحتم على المعلم ضرورة الاطلاع عليها.
- تأثر المنهج بظروف المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وما تشمله من تغيرات دائمة ومستمرة، ونظراً لذلك فإن تغيير المنهج يصبح مطلباً حتمياً ومستمرًا، وبالتالي يفرض على المعلم أن يجدد نفسه باستمرار.

لكل هذا جاءت أهمية التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة في محاولة للتغلب على الصعوبات والسلبيات من ناحية، ومسايرة التطور والتقدم من ناحية أخرى، فهو ينجح في تعديل سلوك الفرد ويقوم بتزويده بالخبرة وتقويتها من خلال الأنشطة ويهيئ للدارس جواً تعليمياً متصلاً ويقوم بدعم العلاقات الإنسانية، حيث تتاح للدارس الفرصة ليتعلم فيها كيفية التعامل مع الآخرين^(١).

وللتنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة فوائد عديدة يمكن أن تكتسب على المستوى الفردي، أو على مستوى المنظمة بالنسبة للفرد تتصل بالفوائد بأوجه عديدة، فيما يخص وظيفته سواء مكاسب مادية من خلال الأداء الوظيفي المطور وتعزيز فرص الترقى داخل المهنة، أو عن طريق مكاسب معنوية بتحقيق الرضا الوظيفي من ناحية إتقان المهارة بشكل جيد، من الفوائد الأكثر أهمية التأثير الذي يمكن أن يحدثه التدريب على اتجاهات المتدربين نحو عمليات التعلم والتنمية، مما يساعد في خلق منظمة تعليمية أكثر مرونة واستجابة، وبالنسبة للمنظمة فإن فوائد التدريب تتضمن التحسين والتطوير في أداء وإنتاجية الموظف وتحقيق الأهداف الحالية للمنظمة^(٢).

(١) يوسف جعفر سعادة. مرجع سابق، ص ص ٣٣-٣٤.

(2) Roger Buckley and Jim Caple. Op. Cit., p. 7.

مما سبق يتضح أن التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة للقيادات التربوية والمعلمين فى أثناء الخدمة تقوم على فكرة أن كل فرد فى العملية التعليمية يحتاج إلى أن ينمو فى مهنته وأن يكون هذا النمو مستمراً.

وحاجة هؤلاء إلى النمو المستمر تعكسه أهداف التنمية المهنية، والتي يمكن بلورتها فيما يلى^(١):

- تقديم العون الضرورى للقيادات التربوية والمعلمين الجدد، ومن يمارس منهم لأول مرة مسؤولية جديدة أو يدخل ميداناً جديداً من ميادين العمل التربوى.
- استمرار التدريب للمدرسين غير المؤهلين رسمياً.
- تحسين وتوسيع مدى مهارات القيادات التربوية والمعلمين المؤهلين عن طريق الدراسة للحصول على درجات علمية أعلى.
- توفير الفرصة لكل المعلمين لملاحقة التجديد فى مواد تخصصهم وطرق التدريس لكى يسايروا التغيرات فى المحتوى والطرق الناتجة عن الإصلاح التعليمى.
- زيادة قدرة الفرد على التفكير المبدع الخلاق بما يمكنه من التكيف مع عمله من ناحية، ومواجهة مشكلاته والتغلب عليها من ناحية أخرى.
- تنمية الاتجاهات السليمة للفرد نحو تقديره لقيمة عمله، وأهميته، والآثار الاجتماعية المتصلة به والمتربة عليه.

(١) راجع المصادر التالية:

- كمال محمود الخطيب. تدريب المعلم فى أثناء الخدمة واستراتيجية التطوير. القاهرة: وزارة التربية والتعليم. ١٩٩١م، ص ٩.

- محمد منير مرسى. مرجع سابق، ص ١٧٢.

- R. Murrage Thomas. International Comparative Education. U.S.A.: Butter Worth and Heine Mann, 1990, p. 184.

وتهتم جمهورية مصر العربية كمعظم الدول بالتنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة باعتبارهما عملية تقدمية تحقق الانسجام بين الفرد وعمله عن طريق رفع مستوى الأداء مما يجعل العاملين قادرين على استغلال طاقاتهم البشرية إلى أقصى درجة ممكنة، وحتى يتحقق التوازن بين أوجه النشاط المختلفة.

وإذا كان التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة عملية ضرورية في أى عصر مضى فإنه ألزم ما يكون في هذا العصر الذى حقق فيه الإنسان انتصارات تكنولوجية علمية هائلة.

ومن هنا كان لثورة ٢٣ يوليو التى انبثقت في مصر عام ١٩٥٢م فضل إنشاء أجهزة متخصصة في التدريب، وكانت وزارة التعليم سباقة في هذا الإنجاز، فأنشأت بها إدارة خاصة للتدريب بالقرار الوزاري رقم ٦٣ بتاريخ ١٧/١٢/١٩٥٥م، ومن أهم واجباتها^(١):

- الاتفاق على مستويات الكفاية التى يجب الاحتفاظ بها لكل وظيفة معينة.
- حصر نواحي الضعف والنقص في هذه المستويات وحاجاتها الضرورية.
- وضع الخطط والبرامج لاستكمال النقص الحالى ومتابعة الاحتفاظ بالمستوى المنشود وبصفة مستمرة.
- إيفاد البعثات الداخلية والخارجية في فنون الإدارة والتربية لتوفير طبقة من الخبراء.

ومن هنا كانت مشكلة رفع مستوى الأداء وزيادة الكفاءة المهنية من الأمور الحيوية التى تجعل الاهتمام ببرامج التدريب أثناء الخدمة أمراً لازماً وضرورياً.

(١) مصطفى متولى. الإشراف الفنى في التعليم: دراسة مقارنة. القاهرة: دار المطبوعات الجديدة،

ومن العوامل الأخرى التي لها تأثيرها في ضرورة استمرار برامج التدريب أثناء الخدمة تجدد المشكلات التربوية أثناء التطبيق العملي للنظريات التربوية والنفسية.

ومن الواضح أن هذه المشكلات لا تقف عند حد معين، وقد لا تجاوز الحقيقة إذا قلنا أنه كلما تقدمت أساليب الحياة في المجتمعات المتحضرة برزت حدة هذه المشكلات التربوية وزاد التفكير في كيفية إيجاد وسائل أفضل لحلها عن طريق التدريب.

أي أن التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة لهما أهمية قصوى في تنمية الأفراد العاملين أكاديمياً ومهنياً وشخصياً لمواجهة المتغيرات والظروف الحياتية المحيطة بهم.

مبادئ التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة^(١):

ولكي تلبي البرامج التدريبية احتياجات المنظمة والعاملين بها بكفاءة عالية يجب أن تُصمم وتُعد ويتم تحقيق صلاحيتها والرقابة على جودتها طبقاً لمبادئ واعتبارات خاصة لا بد من مراعاتها، ومن هذه المبادئ:

- تلبية الحاجات التدريبية المتميزة للقيادات التربوية والمعلمين في أثناء الخدمة، ويتم ذلك من خلال انفتاح برامج التدريب على أهداف تتجاوب مع هذه الحاجات والأدوار المتغيرة.
- التخطيط الدقيق للبرامج التدريبية، ولا بد من أن يكون التخطيط للتدريب على المدى القريب والبعيد.
- تبني مفهوم واسع للتدريب، وصيغ متعددة لفعالياته - خاصة أننا ننظر للتنمية المهنية والتدريب من مدخل النمو المهني المستمر وأنه وسيلة لتوجيه طاقات النمو المهني الذاتي.

(١) راجع المصادر التالية:

- سعيد أحمد سليمان، مرجع سابق، ص ٥٠٧-٥١٢.

- Torsten. H. & T. Neville Postethwate. The International Encyclopedia of Education. Research and Studies, Vol. 9, Pergaman, London, 1982, p. 726.

- الأخذ بنظام فعال للحوافز لتشجيع المديرين/ النظار والمعلمين على الاهتمام بالتدريب وطلب المزيد منه والاستمرار بدافع ذاتي.
 - التنسيق بين المنظمات الخارجية المشاركة في التدريب على المستوى الإقليمي أو القومي.
 - الأخذ في الاعتبار دور القائد والمدير على مستوى المدرسة.
 - المستوى التنظيمي داخل المدرسة.
- وعلى هذا فإن التدريب علم له أساس وقواعد، من أهمها^(١):
- التدريب المهادف: أى رسم سياسة التدريب بحيث تحقق أهدافاً معينة متفقاً عليها ومحددة بدقة.
 - استمرار التدريب: من بدء حياة العامل الوظيفية والاستمرار مع ارتفاعه في درجاته الوظيفية.
 - تدرج التدريب: أى ارتقاؤه من الأسهل إلى الأصعب.
 - شمول التدريب: أن يكون شاملاً موجهاً إلى جميع مجالات العمل، وكل المستويات الإدارية والفنية.
 - أن يكون واقعياً: يتم وفقاً لاحتياجات تدريبية واقعية وبطريقة فعالة تكسب الفرد المهارات والخبرات اللازمة لمواجهة أعباء العمل الذى يقوم به.
 - أن يكون التدريب متطوراً: فى مادته العلمية وأساليبه فيأخذ بكل مستحدث وجديد فى مادته وفنونه وأساليبه المختلفة والمتطورة.

أهداف التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة:

تتطلب العملية التعليمية- شأنها فى ذلك شأن أى عمل إنسانى آخر- وضوحاً فى الأهداف التى توجهها، وتضمن لها الفاعلية والاستمرار فى حياة ونفوس الشباب واجتمع كله، ذلك لأن تحديد الأهداف ووضوحها لدى القائمين على شئون التعليم

(١) فتحى قابيل محمد متولى. التوجيه الإسلامى فى التدريب الإدارى. القاهرة: الهيئة المصرية العامة

بصفة عامة، وعلى برامج التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة بصفة خاصة أمر هام وحيوى لنجاح هذا التعليم فى القيام بدوره المنوط به فى عملية التنمية التى يبغيها المجتمع. ذلك لأن تحديد محتوى التعليم واختيار وسائله والتعرف على مشكلاته ومتطلباته المختلفة، وتقييم نتائجه لابد وأن يكون فى ضوء أهداف واضحة محددة مشتقة من المطالب الملقاة عليه من قبل المجتمع، ونوع المدنية التى يسعى إلى تحقيقها فى كل مرحلة من مراحل تطوره^(١).

والأهداف هى الغايات المراد الوصول إليها، ولا يمكن تصور أى جهد جماعى منتج دون أهداف، فالأهداف هى نقطة الانطلاق فى التخطيط لأنها تحدد الاتجاه العام للمجهودات الجماعية، فإذا لم يكن هناك هدف أو أهداف كان هذا الجهد الجماعى جهداً ضائعاً^(٢).

وتنبثق الأهداف التربوية من حياة الأفراد فى مجتمعهم، بعلاقاته وتعبيداته، وبمشاكله وآلامه، وبماضيه وحاضره ومستقبله، وبمؤسساته وبمؤسساته^(٣)، ولهذا فإن الأهداف التربوية فى أى مجتمع من المجتمعات الإنسانية، سواء نشأت عن فلسفة تربوية واضحة أو محددة، أو تجسدت عن إستراتيجية تعليمية أو مخططات تربوية بعيدة المدى أو قريبة المدى، فإنها لا تفرض على العمل التربوى فرضاً، ولا تأتى منعزلة عن حياة الأفراد، أو بعيدة عن تطور المجتمع أو سمات العصر الذى توجد فيه^(٤).

(١) محمد الهادى عفيفى. فى أصول التربية: الأصول الفلسفية للتربية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٦م، ص ٢٣.

(٢) إبراهيم عصمت مطاوع وأمنية أحمد حسن. الأصول الإدارية للتربية. الطبعة الثانية. القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٤م، ص ١٣٨.

(٣) محمد الهادى عفيفى. مرجع سابق، ص ٧١.

(٤) محمد أحمد محمد عوض. تدريب معلمى المواد الفنية الصناعية النظرية والعملية بالتعليم الثانوى الصناعى أثناء الخدمة فى مصر: دراسة ميدانية. سوهاج: كلية التربية بسوهاج، ١٩٨٧م، ص ٥٥.

- ولذا يمكن القول بأن الأهداف التربوية فى أى مجتمع من المجتمعات العالمية، ولأى مرحلة أو جانب من جوانب العملية التعليمية، تشتق من المصادر التالية:
- طبيعة المجتمع الذى توجد فيه، بتاريخه وحاضره ومستقبله، واقتصاده وثقافته، وعلاقاته وتغيراته، وبيئته ومصادره، وموقعه وموضوعه، وفكره وأدبه، ومشاكله وآلامه، ومتطلباته المختلفة، ومنظماته ومؤسساته المختلفة التى تتولى شئون الحكم فيه.
 - خصائص وطبيعة العصر الذى توجد فيه، وما تنطوى عليه من تطورات علمية وتكنولوجية، والتغير السريع الذى يتسم به هذا العصر، وأهم ملامحه التى تنعكس على الأهداف التربوية مثل: احترام حقوق الإنسان، والدعوة إلى مزيد من الديمقراطية، والاعتراف بأسس العدالة الاجتماعية، وبذ التفرة العنصرية والاجتماعية، والدينية، واحترام حقوق المرأة، والدعوة لنكافؤ الفرص بدون حجب أو تمييز.
 - طبيعة المتعلم ومتطلبات نموه الجسمية والعقلية والخلقية ونواحى اهتماماته المختلفة.

وفى ضوء ما سبق يمكن القول بأن برامج التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة وهى جانب هام وحيوى من جوانب العملية التعليمية يجب أن تكون محددة الأهداف واضحة المعالم حتى يمكن تحديد متطلباتها المختلفة، واحتياجاتها من الامكانات المادية والبشرية اللازمة لتنفيذها، وكذلك الوسائل والتجهيزات الضرورية لها، ومدتها... إلخ.

أهداف التنمية المهنية:

تستهدف التنمية المهنية إلى تحقيق عدة من الأهداف والغايات، من أهمها⁽¹⁾:

- تحسين مهارات الأداء لكل أعضاء الإدارة المدرسية وتطوير مهارات الأداء للمعلمين.
- توسيع خبرات القيادات التربوية والمعلمين لتنمية وتطوير المهنة وتحقيق الأهداف المرجوة منه.
- تنمية المعارف النظرية والمفاهيم الوظيفية الخاصة بالقائد التربوى والمعلم.
- تحقيق الرضا الوظيفى والشعور بالقيمة لدى القيادات التربوية والمعلمين.
- تنمية وجهة نظر أوسع تجاه الوظيفة.
- تهئية القيادات التربوية والمعلمين لمواجهة التغيرات الجديدة وتوضيح سياسة المدرسة أو النظام بشكل عام.

مبادئ التنمية المهنية:

- تقوم التنمية المهنية للقيادات التربوية والمعلمين على عدة أسس ^١يضمن من خلالها نجاح أنشطة وعمليات التنمية المهنية كافة.
- وستتناول بالتفصيل هذه المبادئ:
- إنها عملية مقصودة: حيث إنها تعتمد على جهود منظمة بشكل مقصود لتحقيق تغيرات إيجابية، وأيضاً تعتمد على عمليات مدروسة تركز على رؤية واضحة للأهداف المرجوة، وتتم هذه العملية المقصودة من خلال خطوات كالاتى:
 - تحديد الأهداف المرجوة من التنمية المهنية بوضوح.
 - التأكد من أن هذه التنمية ذات قيمة للقيادات التربوية والمعلمين.
 - تحديد الطرق التى يمكن بها تحقيق هذه الأهداف مع الأخذ فى الاعتبار التغيرات المتوقعة^(١).

(1) Thomas R. Gaskey. Evaluating Professional Development.
London: Gorwin Press Inc., 2000, pp. 29-31.

- إنها عملية نظامية: حيث تعتبر العمليات تعبيراً عن فترة زمنية ممتدة، وتأخذ في الاعتبار جميع مستويات المنظمة والتنمية المهنية، وتتم من خلال أنشطة وعمليات منظمة وبدون هذا المدخل المنهجي والنظامي فإن المتغيرات التنظيمية سوف تعوق نجاح عمليات التنمية المهنية عن تحقيق التحسين المستمر في مهارات وكفايات واتجاهات ومعلومات القائد التربوي والمعلم.
- إنها عملية مستمرة: حيث لا يمكن تحقيقها في فترة وجيزة فهي عملية تستمر على مدى الحياة المهنية، حيث إنها تقدم كل يوم فرص للتعليم، والتحدى يكمن في استغلال هذه الفرص بشكل مناسب يساعد على زيادة كفاءة القائد التربوي والمعلم، وأيضاً فإن كل يوم يأتي بجديد وفرص تعلم أخرى، وعلى الفرد أن يقف دائماً على كل حديث وجديد.
- إنها تركز على التغيير الفردي والتنظيمي: ومن المبادئ المهمة لنجاح التنمية المهنية أنها لا يجب أن تركز فقط على إحداث تغييرات في اتجاهات ومهارات ومعلومات القائد التربوي والمعلم، ولكنها تشتمل كذلك على إحداث تغييرات لدى كل العاملين وعلى كل المستويات التنظيمية في المدرسة.
- إنها عملية تعاونية تشاركية: حيث لا بد أن يشترك القادة التربويين والمعلمين أنفسهم في إعداد وتخطيط وتنفيذ التنمية المهنية، وأن يتم التعاون بينهم بعضهم البعض من ناحية وبينهم وبين الإدارة من ناحية أخرى كلا حسب واجباته ومسئوليته تجاه تنفيذ الخطة وتقييمها^(١):

(١) راجع في ذلك:

- **Title: Professional Development.** <http://www.District1.ifas.ufl-edu/professional/20development-develdefinition.htm1/> .. 22/1/2008.
- **P.D. Home:** <http://www.sau53.org/pb....20/4/2008>.
- **The seven Guiding Principles of Professional Development:** <http://Ipdcc.maumee.k12.oh.us/rubric.html>. 22/1/2008

أهداف التدريب أثناء الخدمة:

والهدف من التدريب أثناء الخدمة يمكن أن نوجزه فى بضع كلمات "أنه رفع وتحسين وتجديد لكفاية المعلمين وكل العاملين فى مهنة التعليم بحيث يضمن لهم مواكبة أحدث الأفكار والأساليب والطرائق ذات العلاقة بمحتوى ومضمون وبيداغوجية المهنة، لا بل يؤهلهم ليكونوا فى موقف سباق متسارع فيتأثرون ويؤثرون، ويأخذون ويعطون، ويطبقون الاستحداثات، ويستحدثون، ويلمون بنتائج البحوث ويجرون البحوث الملائمة فى المجال الذى يعملون به.

أى أن رفع الكفاءة وتجديدها وتحسينها لا يقتصر على فئة دون غيرها، فهو هدف لا بد من إدراكه لكل العاملين فى المهنة على اختلاف مستويات إعدادهم وتكوينهم ما قبل الخدمة، كما يعكس أن ينصب على الفئات التى انخرطت فى المهنة دون تأهيل سابق، والتى يعوزها أن تلم بالجوانب المعرفية والتربوية الكافية.

وتهدف برنامج التدريب أثناء الخدمة إلى ما يلى^(١):

- تأهيل المعلمين الذين يعملون بمؤهلات من مستوى الشهادة الثانوية أو أقل.
- تأهيل المعلمين الذين دخلوا المهنة بمؤهلات من مستوى الشهادة الثانوية أو أقل ولم يختاروا للمهنة اختياراً مبنياً على قواعد سليمة، وإنما دخلوها حينما سدت فى وجوههم سبل العمل الأخرى وفرص الدراسات العليا.
- تدريب لخريجي دور المعلمين والمعلمات، بغرض التقوية فى كل موضوع من موضوعات الحلقة الابتدائية من مرحلة التعليم الأساسى وتشجيع المتابعة والابتكار وتنويع الوسائل ومواكبة التطورات الحديثة.
- تدريب خاص لخريجي كليات التربية يتخذ طابعاً توجيهياً لتجديد الخبرات والتعريف بما استجد، واستثارة الرغبة فى العمل الجماعى وإجراء البحوث والتجارب والقيام بالمشروعات التربوية.

(١) نبيل أحمد عامر صبيح، مرجع سابق، ص ١٢٢-١٢٣.

- تدريب مهني لخريجي الكليات الجامعية الأكاديمية- العلمية والأدبية- ممن لم يحظوا بالإعداد المهني في دراستهم الجامعية مع التوسع في ميادين التخصص وطرق تدريس المواد وتشجيعهم على ممارسة البحث والتأليف وبخاصة في الكتب المدرسية.
- تدريب بتوخى كل جديد مفيد، وتطبيق أحدث النظريات والمبتكرات التربوية، مثل التعليم المبرمج والتلفزيون التعليمي والإذاعة المدرسية والتلفزيون المغلق والتدريس بالمراسلة في أحدث أشكالها.
- تدريب مديري/ نظار المدارس والموجهين ونخبة من المعلمين على مختلف شئون الإدارة ومشاكل المدارس.

وهنا من يرى أن أهداف التدريب أثناء الخدمة يمكن تلخيصها في النقاط التالية^(١):

- تأهيل متسارع للعاملين في المهنة الذين بلا قدر من المؤهلات المعرفية والتربوية الواجب توافرها في المعلم أو المدير/ الناظر بموجب معايير وقواعد معروفة لدى الأجهزة التربوية المسؤولة.
- تأهيل متسارع أيضاً في مهارات التدريس والأسس التربوية الذين دخلوا معترك المهنة وليس لديهم غير المؤهلات العلمية الصرفة.
- تنشيط عرض لكل العاملين في المهنة بوسائل استحداثية.
- تدريب مستمر للمعلمين وكل العاملين في المهنة ينسجم مع مفهوم التربية المستديمة، ينمي بوسائل ذاتية وجماعية وبممارسة البحوث والانخراط في الورش والحلقات والدراسات الميدانية وغير ذلك.

(١) عبد القادر يوسف. "مشكلات إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة". حلقة المسئولين عن تدريب

المعلمين أثناء الخدمة. المنامة/ البحرين: المنظمة العربية للتربية والثقافة

والعلوم، ١٩٧٥م، ص ١٧٢.

- والبعض يرى أن أهداف برامج التدريب أثناء الخدمة هي^(١):
- زيادة كفاءة الموظف المتدرب أو المعلم أو المدير/ الناظر مما يعينه فى درجة تقدمه فى الوظيفة أو المنصب.
 - تحسين أداء الفرد المعلم أو المدير/ الناظر وتطويره مما يجعله راضياً عن عمله، ومن ثم يساعد فى رفع الروح المعنوية التى تزيد من اهتمامه بالعمل الإدارى والتعليم.
 - تنمية بعض الاتجاهات السليمة نحو العمل والعلاقات الإنسانية بين العاملين فى حقل التعليم.
 - تزويد المتدربين من معلمين أو مديرين/ نظار بالمعلومات والمستخدمات العالية والتقنية والنظريات والمعارف الإدارية وغيرها لمواجهة تحديات العصر فى مجال عملهم التربوى والإدارى.
 - لا يقف هدف التدريب عند تنمية خبرات ومهارات معينة بل يتعداه إلى تنمية الرغبة فى استخدام قدرات المتدرب استخداماً أفضل من استخدامه لها فى السابق.
 - تحسين مهارات الموظف أو المعلم أو المدير/ الناظر وقدراته وزيادتها ترضى رؤسائهم، وتتيح لهم فرصة الترقى إلى الوظائف والمناصب الأعلى التى ترضى طموحهم وتسرههم، وتكون لهم دوافع ذاتية متجددة يسعون من خلالها تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية أو الإدارية التى يعملون فيها، فيكون عملهم هادفاً ومنظماً وذا قيمة وفعالية.
 - التدريب المنظم لأفراد المؤسسة التعليمية يضمن لهم الاستقرار، فالمدرسة أو المعهد التى يتدرب فيها مديرها/ ناظرها ومعاونوه على العمل الإدارى يكون لها القدرة على الاستمرار فى العمل حتى إذا نقل مديرها/ ناظرها إلى وظيفة أخرى، حيث بالإمكان أن يحل أحد هؤلاء معاونين محل المدير/ الناظر، وبذا يتوفر التدريب

(١) غانم سعيد شريف وحنان سلطان. مرجع سابق، ص ١٩-٢٠.

المنظم بالإضافة إلى أن هذا النوع من التدريب يوفر عنصر المرونة الذى يعنى على زيادة العملية الإدارية وقدرتها على التكيف مع المواقف الأخرى.

وفى ضوء ما سبق يمكن القول أن العديد من القوائم التى تتضمن أهداف التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة كلها أهداف معقولة وجيدة، وتحقيقها يؤدى إلى رفع مستوى العملية التربوية بالمدارس بشكل يعود على زيادة تحصيل التلاميذ وفعالية كفاياتهم.

وفى ضوء ما سبق يمكن القول أن التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة تقوم بتزويد المعلمين أو المديرين/ النظار (المتدربين) بنوعية جيدة من التدريب تساعد على:

- تنمية وعى المعلمين أو المديرين/ النظار للأساليب والممارسات التربوية الحديثة.
- تعريف وتعرض المعلمين أو المديرين/ النظار بكيفية القيام بواجبات ووظائف مهنتهم.

- تزويد المعلمين أو المديرين/ النظار بمناخ للتفاعل الاجتماعى فيما بينهم.
- السماح للمعلمين أو المديرين/ النظار وإعطائهم الفرص الكافية لتبادل الأفكار والخبرات.
- تزويد المعلمين أو المديرين/ النظار بالفرص لتطوير وتنمية مهاراتهم وإعطاء الفرص لتطبيق وممارسة هذه الممارسات.
- تزويد المعلمين أو المديرين/ النظار بالفرص للتعرف على أحدا الرسائل التعليمية والخطامات التى تستخدم فى التدريس.
- السماح للمعلمين أو المديرين/ النظار بالمشاركة المباشرة فى عملية تطوير البرامج الدراسية.
- تزويد المعلمين أو المديرين/ النظار بالفرص الكافية للاستفادة من المصادر البشرية المؤهلة والاستفادة من خبراتهم ومهاراتهم فى حالات التدريس.

ويمكننا القول بأن التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة للمديرين/ النظار لها هدفان أساسيان هما:

- مساعدة المديرين/ النظار لكي يكونوا أكثر تمكناً لأدائهم في المهنة من خلال إكسابهم المعارف والمهارات الضرورية مهنيًا وشخصيًا.
- مساعدة المديرين/ النظار في تطوير مدارسهم وتحسينها من حيث إدارة المدرسة والمناخ المدرسي، من خلال مناقشات مشكلاتهم الواقعية ورفع مستوى وعيهم لأبعادها من خلال الحوار الهادف البناء في مناخ يسوده الاحترام والتقدير بين المتدربين والمسؤولين عن التدريب.

متطلبات التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة:

- يمكن حصر متطلبات التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة في النقاط التالية:
- توفير متسع من الوقت لتنفيذ الأنشطة والمهارات اللازمة.
- توفير الدعم الكافي حيث لا بد من خلق وزيادة المصادر المخصصة لها وتوفير ميزانية تسمح باستقرار البرنامج.
- أن تتضمن وحدة تحكم في الجودة قابلة للتطبيق، كما تتضمن مكونات للتقويم، وذلك لكي يتم تشجيع الجهود المبذولة.
- اشتراك القادة التربويين والمعلمين في أثناء التخطيط لخلق الدافعية لديهم، والاستفادة من خبراتهم في المجال.
- أن تتعلق بالمهام الواقعية (للممارسة الإدارية والتدريس) وإعطاء الفرص (للقادة التربويين والمعلمين) لمناقشة وملاحظة وتجريب مداخل ومواد تدريسية جديدة.

- أن تشتمل على زيادة معارف ومهارات القادة التربويين والمعلمين بشكل فعال يمكنهم من ملاحقة التغيرات الجديدة ويزيد من مستوى أداء كل من الإدارة المدرسية والتلاميذ^(١).

محددات التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة:

يمكن النظر إلى التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة من عدة زوايا مختلفة هي^(٢):

- المكان أو الموقع: الذي يتم فيه تنفيذ برامج التنمية المهنية.
- المدة أو الفترة: التي تستغرقها التنمية المهنية لتحقيق أهدافها.
- مستويات التأثير: وهي مستويات التغير في الأداء المطلوب الوصول إليها.
- الاحتياجات: الاحتياجات التي تحاول التنمية المهنية تلبيتها: فردية - جماعية - نظامية.
- الطرق والأساليب: التي تستخدم في برامج التنمية المهنية من أجل تحقيق أهدافها والمتأمل في الدراسات التربوية الخاصة بالتدريب يلاحظ أن التدريب أثناء الخدمة والتنمية المهنية يشتركان في هذه المحددات.

أ - المكان أو الموقع: *Location*

يمكن تقسيم الطرق المختلفة لتنظيم التنمية المهنية إلى عدد من الأنواع المتعلقة بمكان تنفيذها، منها:

(١) راجع في ذلك:

- **Basics of Professional Development:** <http://www.Kier.org/pd.html..20/1/2008>.

- **The Seven Guiding Principles of Professional Development:** <http://www.Ipde.maumee.k12.oh.us/rubric.html>. 22/1/2008

(2) Anna Craft: **Op. Cit.**, pp. 11-13.

١ - تنمية خارج مواقع العمل:

Off- Site Professional Development

يعتبر هذا النوع من التنمية هو الطريقة الوحيدة لاكتساب الخلفية المعرفية الضرورية لبعض الوظائف، بالإضافة إلى أن هذا النوع يعتبر شكلاً من أشكال الدراسة الأكاديمية أو التدريب المهني، والأهم من ذلك أنه يساعد الأفراد على تعلم الأساسيات والنظريات والأسس والتشريعات الخاصة بنظام العمل، وتعد هذه الطريقة هي الآمنة والمؤكدة التي يستطيع الفرد فيها أن يطبق ويمارس المهارات وينمي الكفاءة المطلوبة^(١).

وفي هذه الطريقة يأتي القادة التربويون والمعلمون من مجموعة مدارس مختلفة حيث يتلقون برامج تدريبية واحدة، وكل برنامج يختلف من يوم واحد أو أقل إلى برامج طويلة الأجل، وتتضمن هذه البرامج ورش عمل، ومجموعات عمل للتدريب في مجال المناهج والإدارة المدرسية.

ولكن تتعرض هذه الطريقة أحياناً للنقد بسبب الفجوة التي تحدث في البرامج المقدمة بين النظرية والتطبيق، بالإضافة إلى أن القادة التربويين والمعلمين يجدون أحياناً أن هذه البرامج تشابه في أسلوب تعلم الأفكار وتبادل الخبرات بين بعضها البعض.

٢ - البرامج القائمة على المدرسة:

School-Based Professional Development:

يُعد التدريب في أثناء الخدمة من أهم البرامج القائمة على المدرسة، والتي تتم داخل المدرسة وتستهدف كل مجموعات العمل في المدرسة، وتستهدف تعلم أمثل للمهارات والمعارف الخاصة بالمجموعة المستهدفة، كما تهدف إلى إحداث تأثير مباشر على ممارسة وتطبيق هذه المهارات.

(1) Penny Hackett: Introduction to Training. London: CIPP, 2002, p. 71.

وتستخدم هذه الطريقة أساليب متنوعة منها التعلم عن بعد والحقائب التعليمية وورش العمل القائمة على إنتاج مشاريع خاصة، أو تعلم مهارات فردية في الإدارة مع أعضاء فريق الإدارة، وأحياناً جلسات محاضر خارجي لتعلم الأساسيات والنظريات.

٣- برامج تتمركز حول المدرسة

School- Centered Professional Development:

تشابه مع النوع السابق ولكن الفارق في أن المجموعة المستهدفة يمكن أن تكون جماعة أو كل أعضاء المدرسة، والاحتياجات التي ينبغي تحقيقها قد تكون احتياجات الجماعة أو كل المدرسة، والمكان غالباً ما يكون خارج المدرسة، أما البرامج فمحورها هو المدرسة.

وقد ظهر حديثاً مدخل جديد يطلق عليه: *Cascade* حيث يجمع بين التنمية خارج مواقع العمل *Off-Site*، والتنمية القائمة على المدرسة *School-Based*، وفيه يتم اختيار فرد أو اثنين من المدرسة للتدريب خارج مواقع العمل *Off-Site*، وأحياناً مراكز التدريب، ثم يُعهد إليهم تطبيق هذه البرامج على أقرانهم عند العودة إلى المدرسة، ويعني ذلك ما يعرف بتدريب مدرب المتدربين (*TOT*).

ويتم هذا النوع في شكل سلسلة من العمليات التي يعتمد كل منها على النتائج السابقة لها، ويتم تنظيمه في شكل متكامل من المعارف والمهارات والعادات، ويتميز بمرونته في اختيار وسائل تنفيذه: محاضرة - مناقشة - تعلم عن بعد^(١).

ب- المدة أو الفترة: *Length*

لا بد أن يؤخذ في الاعتبار طول ومدة برامج التنمية المهنية، وأيضاً تتابعها واستمرارها حيث إن التغير الذي نريد إحداثه ما هو إلا عملية منظمة وليست صدفة أو حدث عارض، وهذه العملية المنظمة والمعقدة تأخذ مكانها عبر الزمن، وتتضمن:

(1) Anna Craft: Op. Cit., pp. 8-12.

تفاعل بين العوامل المختلفة والأفراد، والتنمية المهنية التي تسعى إلى هذا التغيير بالطبع لابد لها من الاهتمام بعامل الزمن في أثناء تنظيمها حتى تحقق التغيير المطلوب والاستمرارية والتتابع.

وتختلف المدة الزمنية لكل برنامج حسب الفرص والأهداف التي يراد تحقيقها بعد الانتهاء من هذا البرنامج، والجدول التالي يوضح قائمة بهذه الأهداف.

العلاقة بين المدة الزمنية والأهداف

الأهداف	المدة
أهداف طويلة الأجل <i>Long Objectives</i> - الحصول على شهادة جامعية "دراسات عليا". - تطوير منهج قومي.	سنة سنتين ثلاث سنوات
أهداف قصيرة الأجل <i>Short Objectives</i> - برامج جامعية قصيرة. - مجموعات عمل. - برامج مقسمة إلى جلسات تعليمية.	أسبوع أسبوعين ثلاثة أسابيع
أهداف وقتية <i>Incidental Objectives</i> برامج اليوم الواحد مثل حضور مؤتمرات - جلسة تعليمية	يوم واحد

ج - مستويات التأثير: *Levels of Impact*

لابد أن يؤخذ في الاعتبار مستوى التأثير الذي يراد أن يكون نتيجة إيجابية لبرامج التنمية المهنية التي تنظم لإحداث تغيير في معارف وعادات ومهارات وسلوكيات الأفراد، بمعنى آخر أنه عند اختيار برامج التنمية المهنية وتنظيمها لابد أن نكون على وعى تام بمستويات التأثير على سبيل المثال:

- من المستهدف من التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة "معلمين- مجموعات العمل- المدرسة- رجال الإدارة المدرسية".
- وما هو التأثير المراد "معارف- مهارات- عادات- سلوكيات...؟"
- وما الطريقة المستخدمة "ذاتية- تعليم رسمي- تعليم فردي- جماعي؟".
- ويمكن تلخيص مستويات التأثير في المحاور الآتية:
- أداء كل أعضاء العمل أو فريق منهم أو قسم محدد.
- مهارات القيادات التربوية (رجال الإدارة المدرسية) أو المعلمين.
- المعرفة الوظيفية لكل فرد من رجال الإدارة المدرسية والمعلمين.
- دور ومهمة كل من رجال الإدارة المدرسية والمعلمين.
- التعلم الذاتي والنمو لدى كل من رجال الإدارة المدرسية والمعلمين.

د - الاحتياجات: Needs

ويقصد بها مجموعة المتغيرات والتطورات التي يجب إحداثها في معلومات ومهارات واتجاهات رجال الإدارة المدرسية والمعلمين لتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم التربوية وتحسين مستوى أدائهم الوظيفي الذي يسهم بدوره في تحسين نوعية التعليم^(١).

وتعنى المعلومات أو المهارات أو الاتجاهات التي يراد تنميتها في شخص أو عدد من الأشخاص، أو يراد صقلها أو تغييرها أو تعديلها، وذلك استعداداً لترقية شخص أو مواجهة تغيرات متوقعة تنظيمية أو تكنولوجية أو غير ذلك من نواحي التطوير التي تخطط لها الإدارة، وتعد العدة لاستقبالها وسلامة تنفيذها^(٢).

(١) أحمد حسين اللقاني وعلى الجمل. معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق

التدريس. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٦م، ص ٧-٨.

(٢) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. الدورة التدريبية لمسئولي تدريب المعلمين في أثناء

الخدمة في وزارات التربية والتعليم في البلاد العربية. الجماهيرية العظمى

"طرابلس ٢١-٣١ أكتوبر ١٩٩٥م. تونس، ١٩٩٦، ص ٥٨.

ولكى تصبح التنمية المهنية أكثر فعالية وكفاءة لابد أن يتم رصد الحاجات الفعلية والحقيقية وتحديدًا دقيقاً، حيث يساهم ذلك في التعرف على الخصائص الأساسية للقيادات المدرسية والمعلمين واحتوى التنظيمى الذى يتم فيه تنميتهم، ويترجم مخطوط برامج التنمية المهنية هذه الاحتياجات إلى أهداف رئيسية وأهداف إجرائية وعلى أساسها يتم اختيار المحتوى المناسب والنشاطات المصاحبة والمهارات التى يجب إتقانها^(١).

وبدون تحديد دقيق وفعلى للاحتياجات التدريبية يكون التدريب مضيعة للوقت والجهد، لأنه من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية يتم التعرف على النقاط التى تحتاج إلى تدريب، وكذلك التعرف على المهارات والمعلومات التى يجب تزويد المتدربين بها، وفى النهاية يودى ذلك إلى تحقيق أهداف التدريب ويدل ذلك على أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية.

وهناك ثلاثة مجالات يمكن من خلالها تحديد الاحتياجات هى^(٢):

- حاجات على مستوى المدرسة: وتتركز على احتياجات مكان العمل.
- حاجات على المستوى المعرفى: وتتركز على احتياجات المهارة والمعرفة والعادات وواجبات العمل المختلفة.
- حاجات على مستوى الأفراد: وتتركز على ما هى فئة رجال الإدارة أو المعلمين المستهدفين، وما احتياجاتهم؟ وما وضعهم الحالى، وما ينبغى أن يصبحوا عليه؟ والأهمية الحقيقية الترابطية لهذه المجالات الثلاثة تختلف من موقف إلى آخر، ولكن الخطوة النهائية لهذه المجالات هى تحديد فئة رجال الإدارة المدرسية أو المعلمين المستهدفين وصفاتهم، والكفاءات التى يراد التدريب عليها.

(1) Michael Milano and Diane Ulluis. Op. Cit., pp. 61-63.

(2) Tony Pont. Developing Effective Training Skills. England: M.C., GRAW, Hill Book Company, 1991, p.4.

هـ - الطرق والأساليب: *Methods*

يرجع التنوع في الأساليب إلى أن أهداف أى برنامج تعكس حاجات معينة للمتدربين، وهذه الحاجات تختلف بطبيعة الحال بسبب اختلاف إعداد المعلمين قبل الخدمة، واختلاف خبراتهم الميدانية، واختلاف الأهداف الإجرائية لكل برنامج^(١).

ولقد شهدت الآونة الأخيرة تعداداً ملحوظاً أعطى مجاًلاً واسعاً لاختيار أفضل الأساليب التى تتناسب مع المتغيرات المتعددة، وقد أدى التوسع الحادث فى نظريات التعلم والدراسات العلمية إلى حدوث تطور فى الأساليب التى أصبحت متنوعة فى أهدافها، ومداخلها لتحقيق أهدافها المختلفة، كما أن التطور السريع الذى يميز طبيعة الوظائف الإدارية والتحديات فى مجال العمل أدى إلى حدوث تطور وتنوع ملحوظ فيها^(٢).

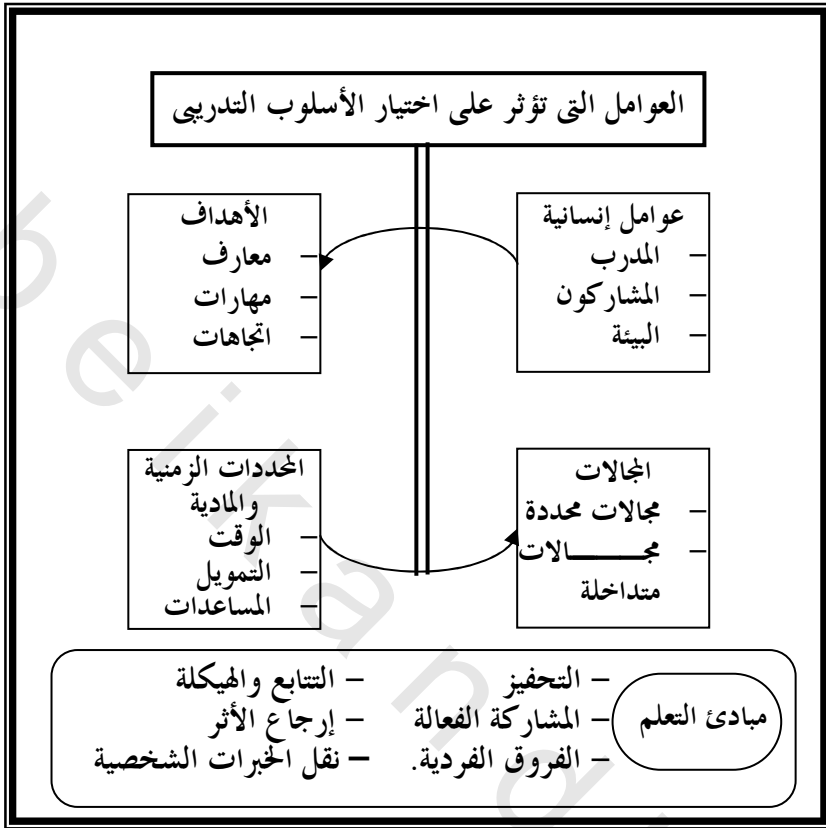
العوامل التى ينبغى مراعاتها عند اختيارها:

يمكن تلخيص العوامل التى تؤثر فى اختيار الأسلوب التدريبي فى الشكل الآتى^(٣):

(١) كمال محمود الخطيب. مرجع سابق. ص ٤٨.

(٢) عبد الرحمن توفيق. المبادئ العلمية لاختيار أسلوب التدريب. ندوة إعداد المدربين للتعليم الأساسى. المركز العربى للتطوير الإدارى فى الفترة من ٢٦/٤ إلى ٥/٨/١٩٨٦م، ص ٢.

(٣) عبد الرحمن توفيق. التدريب الأصول والمبادئ العلمية. القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة. ١٩٩٤م، ص ١٨٩-١٩١.



ومن الشكل السابق، يتضح أن أهم العوامل المؤثرة هي:

١- الأهداف: تمثل الأهداف أهم الاعتبارات التي يجب مراعاتها فهي تعبير عما يطلب

من المتدربين القيام به في نهاية أى مرحلة من المراحل.

٢- محتوى المادة: يجب مراعاة طبيعة المحتوى عند اختيار الأساليب، وما إذا كان

المحتوى لغوى أو حركى، ومدى صعوبته وما يتطلبه ذلك.

٣- العوامل الإنسانية: وتشمل:

أ - المدرّب: يعتبر عدد ونوعية وكفاءات المدرّبين المتوفّرين من العوامل المهمة

التي يجب أخذها في الاعتبار، حيث إن المعارف التي يتمتع بها المدرّب

وخبراته وسماته الشخصية تعد أهم العوامل في اختيار الأسلوب.

ب- المتدربون: يجب مراعاة عدد المتدربين ومستوى التعليم السابق والقدرة على العمل الجماعي وطبيعة الخبرة العملية للمشاركة ومتوسط السن لهم والعوامل الاجتماعية والثقافية.

٤- المعينات التدريبية المتوفرة وتكلفة الحصول عليها.

٥- المحددات الزمنية والمادية.

هذا ولا يمكن إغفال العلاقات بين مبادئ التعلم والتي تشكل محددات لاختيار الأسلوب الأفضل ومن المبادئ التي لها أكبر الأثر في الاختيار:

١- الحافز للمتدرب.

٢- المشاركة الفعالة للمتدربين.

٣- مراعاة الفروق الفردية بين المتدربين.

٤- إرجاع الأثر.

٥- التتابع والهيكلية.

٦- نقل الخبرات الشخصية للمتدربين.

أهم الأساليب الفعالة في التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة:

هناك عدة وسائل وأساليب تستخدم في التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة لكل منها قيمتها وأهميتها، ويجب أن يستعان دائماً بأكثر من وسيلة أو طريقة، لأنه إذا أريد لأى برنامج تدريبي أن تتوفر له مقومات النجاح، فلا بد أن يعتمد - عند التخطيط له - على ضرورة استخدام عدة أساليب يستعان بها في تنفيذ هذا البرنامج التدريبي، وذلك لأن تنوع الأساليب وتعددتها يساعد على جودة التدريب والارتقاء بمستواه^(١).

ومن أهم الوسائل والأساليب المعرفية في التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة، ما يلي:

(١) نبيل أحمد عامر صبيح، مرجع سابق، ص ١٨.

١- الحقيبة التدريبية:

يقصد بالحقيبة التدريبية "مجموعة من الخبرات التدريبية يتم تصميمها وإعدادها من قبل الخبراء المتخصصين بطريقة منهجية ومنظمة ومنسقة. وتستخدم كوسيط للتدريب من قبل متدربين يوفر لهم حد أدن من التوجيه والإرشاد من قبل المدرب أو المشرف على البرنامج، وتشتمل على مواد وأنشطة وخبرات تدريبية تتصل بموضوع تدريبي معين، وتتضمن العناصر الأساسية للتدريب ودراسة الحالة"^(١).

ويتضح لنا من هذا التعريف أن الحقيبة التدريبية هي إحدى الاتجاهات الحديثة التي تقوم على مبدأ التعلم الذاتي، حيث تعد من أشكال التدريب الفردي، وتوفر لكل متدرب أن يتعلم وفقاً لقدراته الخاصة وحاجاته المتميزة وسرعته الذاتية، وقد أثبتت فعاليتها^(٢).

خصائص الحقيبة التدريبية:

تتميز الحقيبة التدريبية بالخصائص الآتية:

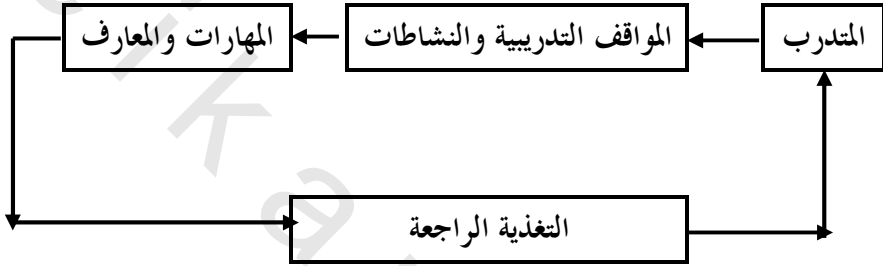
- تتكون من وسائل متعددة معينة ومساعدة مثل: الفيديو، والكمبيوتر، ووسائل سمعية وبصرية... إلخ، مما يساعد على التنوع والحركة.
- تستخدم مجموعة متنوعة من استراتيجيات التعليم والتدريس بدلاً من الاستراتيجيات التقليدية حتى الأكثر حداثة، والتي تعتمد على طرق التعليم المفتوح.
- تعتمد الحقيبة التدريبية على المدرب بصفته مُيسر أو مرشد وليس كمصدر للمعلومات^(٣).

(١) أحمد الخطيب ورداح الخطيب. حقيبة تدريبية حول طرق وأساليب التدريس الحديثة. الجزء الثالث. الأردن: جامعة اليرموك، ١٩٩٣، ص ١٨.

(٢) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. مرجع سابق، ص ١١٦.

(3) Laurie Field and Dennis Drysdale. Training for Competence. London: Kogan Page, 1991, pp. 173-174.

- تراعى الفروق الفردية عند المتدربين، حيث تنوع الخبرات والأنشطة والوسائط التي تلبي التنوع في الميول والاستعدادات والقدرات.
- تتبنى مبدأ التقويم المستمر والمتنوع الأساليب، حيث يستمر التقويم إلى ما بعد انتهاء البرنامج.
- يتم بناء الحقيبة التدريبية وفق مدخل النظم، فهي تشكل نظاماً متكاملًا حيث تشمل أهداف وخبرات وأنشطة ووسائط تدريبية، كما أن لها نظاماً للتقويم والتغذية الراجعة^(١).



عيوب الحقيبة التدريبية^(٢):

- أحياناً يشعر المتدرب بالانفصال التام وعدم اتصاله بالمدرّب أو بالمدرّبين الآخرين.
- أدوات التقويم والقياس أحياناً ما تكون وربما التمارين التطبيقية غاية من الصعوبة.
- تحتاج الحقيبة التدريبية إلى إداريين ومصممين ومرشدين على درجة عالية في قدرات التطوير والإعداد الحديث، وهذا أمر غير متوافر حالياً ويستهلك الوقت والمال في إعدادهم.
- لا تستطيع الحقيبة التدريبية أن تثبت فعاليتها بالنسبة للمهارات التطبيقية والعملية.

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مرجع سابق، ص ١١٦-١١٧.

(2) Roger Buckly and Jim Caple, Op. Cit., p.194.

٣- المحاضرة أو الكلمة المسموعة:

وهي أكثر وسائل التدريب استخداماً وشيوعاً لأنها أسهل طرق التدريب وأسرعها، ويمكن عن طريقها تدريب عدد كبير من المتدربين في وقت واحد، كما أنها وسيلة مناسبة لعرض المعلومات ونقلها بطريقة مرتبة ومنظمة.

وهي عملية اتصال بين محاضر ومجموعة من الأفراد يقوم فيها المحاضر بتقديم بعض الأفكار والمعلومات التي تدور حول موضوع معين سبق له إعداده وتنظيمه.

شروط نجاحها^(١):

- مدى قدرة المحاضر على تنظيم أفكاره ومعلوماته وعرضها في صورة مبسطة لا تفتقر إلى المنطق وأسس التفكير السليم.
- مدى ما تضيفه أفكاره ومعلوماته إلى الخبرات السابقة للمجموعة.
- مهارة المحاضر في جذب انتباه المجموعة من البداية وطول فترة المحاضرة.
- السمات الشخصية للمحاضر كوضوح الصوت، وسلامة الإلقاء أو القدرة على التأثير.
- قدرة المحاضر على إشراك المجموعة في مناقشة أفكاره دون إخلال بالنظام.

مميزاتها:

- توفر المحاضرة الوقت، حيث إنما تسمح للمدرب بتقديم دروس أكثر في وقت معين بالمقارنة بالطرق الأخرى.
- فعالة في الموقف المناسب بشرط إعدادها وإلقائها بشكل منظم وبمهارة.
- لا تتحدد بمكان معين أو تجهيزات معينة ولا تتحدد بعدد الدارسين.
- يمكن استخدامها في أية مرحلة من مراحل تدريس المادة التدريبية، كما يمكن مزجها مع أى طريقة من طرق التدريس.

(١) كمال محمود الخطيب. مرجع سابق، ص ٤٨-٤٩.

- تمكن المدرب الماهر من تعديل أو مواءمة المادة التدريبية من حيث الترتيب والأمثلة المناسبة^(١).

عيوبها:

- لعل من أخطر عيوب المحاضرة التي يواجهها المدرب هي القدرة على الاحتفاظ بانتباه المتدربين، فغالباً ما يحدث تشتت الانتباه بعد ١٥ إلى ٢٠ دقيقة.
 - نقص التغذية الراجعة وقياس أثر التعليم حيث إن عدد المتدربين يمنع المدرب من قياس هذا الأثر على أنه لا يوجد محك لقياس ذلك غير المتدرب نفسه^(٢).
 - لا تساعد على تدريس المهارات مثل مهارات التشغيل أو التركيب... إلخ.
 - لا تتيح الفرصة لتبادل الأفكار بين المدرب والمتدرب، حيث تنبع الأفكار من المدرب نفسه.
 - أن معظم العبء يقع على المحاضر، فهو الذى يتكلم ويشرح معظم الوقت.
 - يكون موقف المتدربين - غالباً - هو موقف المستمع.
 - التركيز على الناحية النظرية وإهمال التدريب العملى أو التطبيقى.
- ويمكن للمحاضرة أن تزيد من فعاليتها وتأثيرها إذا صُوِّحت باستخدام تكنولوجيا التعليم ووسائلها كجهاز عرض الشرائح أو جهاز Data Show وغيرها، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة للمتدربين للأسئلة والمناقشات من حين لآخر أو فى نهاية المحاضرة^(٣).

(١) وليم ر. تربس. تصميم نظم التدريب والتطوير، ترجمة: سعد أحمد الجبالى وسعيد الشواف، المملكة العربية السعودية: معهد الإدارة العامة، ١٩٩٠م، ص ٣١٧.

(2) Michael J. Wallace. Training Foreign Language Teacher. London: University Press Cambridge, 1994, p. 15.

(٣) محمد منير مرسى. مرجع سابق. ص ١٨٧.

٣- المناقشة:

هى نوع من النقاش يتعد عن الجدل العقيم والمهارات اللفظية، حيث يهتم بالحقائق العلمية والمنطق السليم، وبأسلوب يكتنفه التفكير الهادف متضمناً البحث والاستقصاء والاكتشاف قبل البت فى الخلاصات والاستنتاجات^(١).

والمهم هنا هو مشاركة كل أعضاء الجماعة فى هذا النقاش بحثاً ودراسة وإقناعاً فى جو من الديمقراطية بحيث يتحمل العضو المشارك نصيباً من المسؤولية^(٢).

مزايا المناقشة:

تستخدم المناقشة كتدعيم لمعظم الأساليب الأخرى، ولتقوية وتأكيد بعض الأفكار الناتجة عن جلسات تدريبية أخرى، لهذا هناك كثير من المزايا التى تتمتع بها المناقشة، ومنها:

- تتيح الفرصة للمتدربين لإبداء آرائهم فى جو من احترام آراء الآخرين.
- تنمى لدى المتدربين الاتجاه التشاركى، والجماعى ويكون للفرد فيها مشاركة فعالة^(٣).
- تتيح للفرد تغذية راجعة، والتى تأخذ أشكالاً متعددة منها عن طريق: المدرب- المتدرب نفسه- القرناء.
- تتيح للفرد مجالاً واسعاً من التفكير، وخاصة فى مجال القدرة على الربط بين المعارف الجديدة والمعارف السابقة والتى تهتم بالجانب الوظيفى له^(٤).

عيوب المناقشة:

- تستهلك كثيراً من الوقت بالنسبة للمناقش، ولكن هذا يعتمد على كيفية التنظيم لها.

(١) ولیم. ر. تریس. مرجع سابق، ص ٣٣٧.

(٢) یوسف جعفر سعاده. مرجع سابق، ص ٥٤.

(3) Roger Buckley and Jim Caple. Op. Cit., p. 19.

(4) Micheal. J. Wallace. Op. Cit., p. 41.

- كثيراً ما تفتقد الجلسات للحوية دون الحصول على أدنى نتيجة نافعة للتعليم ويحدث ذلك إما لأن المناقش يربك المتدربين، أو لأنهم لا يدركون ما يتعلمونه.
- تحتاج إلى مدرب له القدرة على توجيه الأسئلة، وإلا ضاع الوقت والجهد ولم يحقق الهدف.
- لا يمكن تطبيقها مع الأعداد الكبيرة من المتدربين^(١).

ومما سبق يتضح أن المناقشة تناسب المجموعات الصغيرة التي لا تزيد أحياناً عن ١٥ فرد حتى يعطى كل متدرب الفرصة للنقاش والحوار، وللتغلب على هذه العقبة يمكن تقسيم المجموعات الكبيرة إلى مجموعات صغيرة يتم إدارة الحوار فيها عن طريق المتدربين أنفسهم ثم يتم الحوار حول ما تم التوصل إليه في كل مجموعة.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن المناقشة هي أسلوب يتم فيه التفاعل بين أعضاء جماعة صغيرة لهم أهداف موحدة حول موضوع معين، ويستخدم هذا الأسلوب لتحسين الفهم وتعميقه، وتتخذ المناقشة أشكالاً متعددة، منها^(٢):

- اللجان: وهي جماعات صغيرة تنبثق عن جماعة كبيرة من أجل معالجة قضية محددة نتجت عن مناقشة الموضوع الرئيسي قبل الجماعة الكبيرة.
- إثارة الأفكار: وهي جماعة صغيرة أو كبيرة يتعاون أعضاؤها في حل مشكلة معينة عن طريق تقديم أفكار كثيرة في وقت قصير، ثم تصقل الأفكار وتبلور.
- المجلس: وفيه توزع الجماعة الكبيرة إلى جماعات صغيرة يتراوح عدد الواحد منها بين خمسة إلى ثمانية أعضاء يجلسون على شكل دائرة أو نصف دائرة، وتعطى التعليمات للفرق قبل أن تجتمع ويعين رئيس ومقرر للفرقة الواحدة أو يختارهما

(1) Roger Buckley and Jim Caple. Op. Cit., p. 192.

(٢) لبيبة صلاح. "أساليب التدريب أثناء الخدمة". حلقة المسئولين عن تدريب المعلمين أثناء

الخدمة. البحرين/ النامة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،

١٩٧٥م، ص ١٠٨-١٠٩.

أعضاؤها، كما تحدد مدة انعقاد المجلس بوقت معين ويعود بعده الأعضاء بمقرراتهم إلى الجماعة الكبيرة، ويساعد هذا الأسلوب في التوصل إلى أفكار وآراء كثيرة في وقت قصير، كما يؤدي إلى زيادة تفهم المتدربين وتفاعلهم وإلى تغيير في سلوكهم إذا ما تم التوصل إلى نتائج محددة حول المشكلة موضوع المناقشة.

٤- العصف الذهني:

تعد طريقة العصف الذهني من أساليب التنمية المهنية وبرامج التدريب أثناء الخدمة الحديثة التي تشجع التفكير الإبداعي وتطلق الطاقات الكامنة عند المتدربين في جو من الحرية والأمان يسمح بظهور كل الآراء والأفكار حيث يكون المتدرب في قمة التفاعل مع الموقف، وتصلح هذه الطريقة في القضايا والموضوعات المفتوحة التي ليس لها إجابة واحدة صحيحة.

وتعد أيضاً أحد أساليب التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة التي تستخدم لتوليد الأفكار من خلال اكتشاف ما يعرفه المتدربون بالفعل، أو اكتشاف ما يريد المتدربون أن يعرفوه، أو تكون أساس حل المشكلات أو تيسير المشاركة في الشعور.

ويعرف العصف الذهني بأنه أسلوب من أساليب التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة يقوم على حرية التفكير ويستخدم من أجل توليد أكبر كم من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة من المهتمين أو المعنيين بالموضوع خلال جلسة قصيرة.

أو هو أسلوب يتم فيه تجميع مجموعة من الأفراد لتوليد أفكار جديدة باستخدام قواعد وأساليب يمكن من خلالها تحرر الأفراد من القيود وإطلاق التفكير الحر عن العمل الجديد، مما ينتج عنه تخليق العديد من الأفكار والحلول الجديدة^(١).

(١) هشام الطالب. دليل التدريب الإداري. فلسطين: دار المستقبل، ١٩٩٨م، ص ٨٧.

تستخدم هذه الطريقة في الجلسات التدريبية من أجل جمع أفكار سريعة من المتدربين داخل هذه الجلسات "المعلمين المستهدفين"، حيث يعرضوا عدداً من الأفكار والاقتراحات بطريقة متسارعة استجابة لمشكلة عرضها المدرب عليهم^(١).

وتستخدم طريقة العصف الذهني من أجل توليد الأفكار الابتكارية، والفكرة الرئيسة لاستخدام هذه الطريقة تعتمد على الفصل المتعمد بين إنتاج الأفكار كمرحلة مستقلة، والعمل على تقييمها كمرحلة تالية، وسبب هذا الفصل هو عزل الرقابة العقلية الشديدة المفروضة على تدفق الأفكار والتي تمنع الكثير منها من الخروج من الشرنقة المحيطة بها.

ويتراوح عدد المشاركين في جلسات العصف الذهني ما بين ٧-١٠ أفراد لديهم إلمام بقضية أو موضوع معين، ومن المفيد في كثير من الأحيان مشاركة فرد آخر لا يدري شيئاً عن الموضوع ليعطى وجهة نظر جديدة تماماً، وتستمر الجلسات ما بين ٣٠-٦٠ دقيقة، وتنتهى دائماً بوضع قائمة للأفكار الأكثر إبداعاً^(٢).

وعلى الرغم من أنه يتوقع أن يكون ١٠٪ فقط من الأفكار التي يتم إنتاجها في أثناء فترة تهييج الأفكار ذات فائدة، فإن هذه النسبة تمثل عدداً له اعتباره من الأفكار القيمة، كما أن الإيقاع السريع لفترة الإثارة الذهنية مدعاة للمتعة، وتستلزم هذه الطريقة أن يكون المدرب ذو مهارة عالية جداً في هيئة الظروف للمشاركين، وتتوقف أيضاً على قدرات المتدربين^(٣).

(1) Tessa Woodward. Models and Metaphors in Language Teacher Training. London: Cambridge University Press, 1991, p. 182.

(٢) محمد عبد الغنى حسن هلال. مهارات إدارة الجودة الشاملة في التدريب. الطبعة الثانية، القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية، ٢٠٠٠، ص ١٣٨.

(٣) وليم. . تريس. مرجع سابق، ص ٣٣٧.

أسلوباً إجراء جلسة العصف الذهني:

- ١ - العصف الذهني التقليدي: ويندرج تحت هذا النوع:
 - العصف الذهني الفردي: وفيه يعطى للفرد الحرية في الكشف عن أفكاره دون خوف أو نقد أو سيطرة، وينتج عنه قدر كبير من الأفكار، ولكنها لا تكون على قدر كبير من الإبداع والابتكار^(١).
 - العصف الذهني الجماعي: وتبدأ جلسة العصف الذهني الجماعي من خلال طرح العديد من الأفكار التي يمكن من خلالها تعريف وتحديد المشكلة، حيث يتم دعوة المشاركين للتحدث مناقشة الأفكار وذكر العيوب والمحسن، ثم تتم مناقشة كل فكرة ومدى جدواها، وبعد ذلك يتم تصنيف الأفكار المطروحة كلها على أساس استخدام مجموعة من الأساليب والمعايير المتفق عليها^(٢).
 - العصف الذهني بين الفرد والجماعة: وفيه يتم تعريف المشكلة للفرد ويترك له حرية الوصول إلى عدد كبير من الحلول السطحية والسريعة، والتي تتطور بعد ذلك في جلسة العصف الذهني الجماعي^(٣).

٢ - العصف الذهني المتقدم:

- هو أسلوب يتم من خلاله استخدام التكنولوجيا الحديثة مثل الكمبيوتر واستخدام مواد جديدة للمحاكاة والتسجيل، وهي تعد بمثابة محفزات للمتدربين، مما يعمل على تقليل حدة التوتر وجعل الجلسة أكثر إبداعاً^(٤).

(1) **Brainstorming by Yourself:** <http://www. Brainstorming.co.uk/individuals Brainstorming.html...22/2/2008>.

(٢) هشام الطالب. مرجع سابق، ص ٨٨.

(3) **Brainstorming:** <http://www. Mindtools.com./brainstorm. html>.

(4) **What is Brainstorming:** <http://www. Brainstorming.co.uk/tutoriale/what is brainstorming.html... 18/3/2008>.

وتتم هذه الجلسة بواسطة استخدام الكمبيوتر والعديد من المحفزات مثل أفكار شيقة، حقائق متعارضة، رسوم، جداول وغيرها من المواد التي تنشط التفكير وتعمل على ترويج أفكار جديدة^(١).

٥- القراءة:

يعتبر أسلوب القراءة من الأساليب الذاتية للنمو المهني أثناء الخدمة، فيمكن توجيه المتدربين بالرجوع إلى بعض الكتب أو المراجع أو الموسوعات التي تتصل بمجال تخصصهم بهدف الاستفادة منها، أو في محاولة البحث عن حل مشكلة معينة من المشكلات اليومية التي تواجههم، أو أن يتوسعوا ويتعمقوا في أنواع المعرفة، أو الرجوع إلى أحد المجالات أو الدوريات المتخصصة في مجال معين لإمدادهم بالمستحدث في هذا المجال، ويترتب على كل ذلك النمو الثقافي والأكاديمي والتربوي للمتدربين أثناء الخدمة، وزيادة فعاليتهم وتحسين مستوى أدائهم.

٦- المشاهدة:

يستخدم أسلوب المشاهدة لتحسين وتعميق الفهم من قبل المتعلم، كما يستخدم في مراقبة المعلمين في مواقف عملية كزيارتهم داخل الفصول وهم يعملون، ويختلف الأسلوب باختلاف الهدف، فإذا كان هدف المشاهدة هو التعرف على نوعية التعليم فإن وقتها يكون قصيراً، أما إذا كان هدفها التحليل وتقويم المعلم وتلبية حاجات معينة لديه فإن عدد مرات المشاهدة ستكون أكثر ومدتها ستكون أطول. وفي هذه الحالة تهدف المشاهدة إلى تحسين وتنمية المتدرب عن طريق الاجتماع للمناقشة والتحليل والتوصل إلى وسائل وأساليب تؤدي إلى التحسين^(٢).

(1) Advanced Brainstorming Tools: <http://www.Brainstorming.co.uk/Tutorial/Advanced.Brainstorming.html>. 8/1/2008.

(٢) لبينة صلاح. مرجع سابق، ص ١٠٩.

٧- المشاهدة التطبيقية:

وفى هذه الحالة تعرض بعض الأعمال على مجموعات كبيرة أو صغيرة من المتدربين لمشاهدتها، ويطلب منهم ألا ينظروا إلى التطبيق فقط، بل أن يسجلوا ملاحظاتهم ويحللوها حسب دليل خاص بالمشاهدة حتى تكون المشاهدة هادفة ناقدة يكون المتدرب إيجابياً، وغالباً ما يتبع أسلوب المشاهدة التطبيقية مناقشة يتبادل المتدربون- المشاهدون- الانطباعات أو الملاحظات التى دونوها، وكذلك وجهات النظر المختلفة حول الموضوعات التى شاهدوها أو عرضت عليهم.

٨- تمثيل الأدوار:

وفى هذه الطريقة يتقمص المتدربون شخصيات طبيعية تواجه بمواقف إما حقيقية أو افتراضية، ويطلب المدرب من كل منهم بأن يتصرف بالشكل الذى تمليه عليه الشخصية التى يؤدى دورها^(١).

وينهى المدرب التمثيل فى الوقت المناسب ثم يتبعه نقاش حول مواطن القوة والضعف فى الدور الذى مثل، وقد يعاد التمثيل قبل الأشخاص أنفسهم، أو من قبل أشخاص آخرين إذا لم يتفق المتدربون على الحل.

ويستخدم أسلوب تمثيل الأدوار فى جميع مراحل التعليم، وهو يفيد فى ربط الناحية النظرية بالناحية العملية دون تأثير ويساعد فى تفهم الموضوع والتعمق فى فهم المواقف المختلفة (تربوية- اجتماعية- أخلاقية)، وفى بناء العلاقات الإنسانية وفى تنمية مهارة التفاعل مع الآخرين، ويفيد فى التدريب على أصول المقابلة وقيادة المناقشة، وفى تحسين جو الفصل وإثارة المناقشة^(٢).

ويمكن الاستفادة من أسلوب تمثيل الأدوار فى كافة أنواع برامج التدريب أثناء الخدمة، بصفة خاصة فى برامج تدريب المعلمين الجدد، أو حديثى العهد بمهنة

(١) نبيل أحمد عامر صبيح. مرجع سابق، ص ١٨-١٩.

(٢) لبيبة صلاح. مرجع سابق، ص ١١٠.

التدريس، وغير المؤهلين تربوياً، ويفيد أيضاً في برامج التدريب للترقية لوظائف أعلى حيث يركز التدريب على مهام عمل جديد لم يسبق للمتدرب تولي مهامه.

٩- دراسة الحالة:

وهي تقوم كما يبدو من اسمها على عرض حالة أو موقف من الحالات أو المواقف الفعلية التي تواجه الأفراد عادة أثناء قيامهم الفعلي بالعمل، ويقوم المتدربون تحت توجيه المشرف أو القائم بالتدريب بدراسة هذه الحالة وتحليلها من واقع البيانات والمعلومات التي تقدم لهم أو توزع عليهم عن طبيعة الحالة.

والهدف الرئيس من دراسة الحالة ليس التوصل إلى حلول، وإنما تدريب الأفراد وتنمية قدراتهم على التحليل والدراسة الموضوعية والوصول إلى الأحكام والقرارات الصحيحة.

وتتميز طريقة دراسة الحالة كأسلوب للتدريب أثناء الخدمة بالواقعية لأن الحالات التي تدرس تكون من واقع العمل، كما أنها تشرك المتدربين بطريقة إيجابية فعالة نشطة في الدراسة والتحليل والتفكير، يضاف إلى ذلك أنها تتيح فرصة الممارسة الفعلية والعملية للنشاط، ولا تقتصر على الناحية النظرية كالحاضرة.

ومن أهم الانتقادات التي توجه إلى طريقة دراسة الحالة ما يلي:

- أنها تتطلب جهداً كبيراً من القائم بالتدريب، وخبرة واسعة بالحالات موضوع الدراسة، مما يشكل صعوبة في الحصول على الأشخاص الذين يمكنهم فعلاً القيام بمثل هذا العمل.
- أنها تتطلب إعداداً جيداً سواء من حيث توفير المعلومات والبيانات أو من حيث الدراسة والتحليل، وهي لهذا تأخذ وقتاً طويلاً قبل التدريب وفي أثناءه^(١).

(١) محمد منير مرسى. مرجع سابق، ص ١١٨.

١٠- الورشة التعليمية:

تعتبر الورشة التعليمية من الوسائل المفيدة في التدريب على التعاون الجماعي الخلاق، والاشتراك الإيجابي الفعال في الدراسة وحل المشكلات، ويقوم التدريب في الورشة التعليمية على أساس توزيع موضوعات الدراسة بحيث تقوم المجموعة كلها (أو المجموعات الفرعية) بدراسة مشكلات معينة ويقوم كل فرد بدراسة جانب من جوانبها.

وتعد ورش العمل إحدى الطرق أو الوسائل التي تساعد على النمو المهني، وتستخدم عادة في برامج تدريب المعلمين والمديرين/ النظار والموجهين، وهي تتمركز بوضوح الهدف وتحديده، وترتبط أهداف ورش العمل عادة بصورة مباشرة بالمشكلات والاحتياجات التي تظهر من خلال العمل اليومي^(١).

ويمكن تنظيم ورش العمل على مستوى المدارس أو مستوى الإدارات التعليمية، ويقوم بتنظيمها المسئولون عن إعداد برامج التدريب أثناء الخدمة بالتعاون مع أساتذة كليات التربية والمديرين/ النظار والموجهين والمعلمين.

وتمتاز الورشة التعليمية بأنها يغلب عليها الصبغة العملية، وهي عامل هام وفعال في إكساب المعلومات، وتطوير المهارات، وتنمية الاتجاهات، وابتكار أساليب وطرق جديدة في مواجهة المشكلات التربوية التي تواجه المعلمين (أو المديرين/ النظار) أثناء عملهم اليومي داخل المدرسة.

١١- التدريب العملي:

يعد التدريب العملي من أهم الشروط الأساسية لعملية التعليم، فكلما كان التدريب عملياً ساعد المتدرب على اكتساب الخبرة الحقيقية من التدريب عن طريق الممارسة العملية، وقد يتم التدريب العملي في مواقع العمل نفسه.

(١) المرجع السابق، ص ١٩٠-١٩١.

والتدريب العملى من أهم وسائل التدريب فاعلية وأعظمها أثراً، ولذلك ينبغي أن يعطى وزن كبير فى برامج التدريب أثناء الخدمة.

١٣- البحث وكتابة التقارير:

وفى هذه الحالة يكلف المدربون بالقراءة والبحث حول مشكلة من المشكلات التى تواجههم خلال عملهم اليومى، وجمع المعلومات اللازمة عنها، ثم كتابة تقرير بذلك والوصول إلى بعض المقترحات لحلها أو التغلب عليها.

وفيفيد هذا الأسلوب فى إكساب المتدربين مهارات استخدام المنهج العلمى فى حل المشكلات التى تواجههم خلال عملهم اليومى، بدلاً من الاعتماد على الطرق والأساليب العشوائية فى مواجهة المشكلات التى تواجههم، كما يعمل على زيادة نموهم المهنى والعلمى والثقافى من خلال الاستمرار فى القراءة والبحث والإطلاع، وبالتالي تحسين أدائهم فى العملية التعليمية^(١).

١٣- استخدام الفيديو:

تتنوع مجالات وميادين استخدام تكنولوجيا الفيديو، حيث يمكن استخدام شرائط الفيديو لتسجيل البرامج واسترجاعها عند الحاجة إليها فى وقت لاحق دون الحاجة إلى قيام المتدربين بتدوين أية ملاحظات كتابية، مما يساعد على تشجيع وتيسير العملية، وتجمع تكنولوجيا الفيديو أيضاً بين الكثير من مميزات أساليب ووسائل فعالة كالمحاضرات والمناقشات الجماعية المصغرة^(٢).

وتظهر فعالية الفيديو أكثر عند استخدام كاميرا للفيديو ولتسجيل المواقف التعليمية المختلفة، ويمكن أن نطلق على هذه الطريقة "التدريب المصغر" حيث إنها تسمح للمتدرب بأن يستفيد من الموقف التعليمى، وذلك عن طريق تسجيل موقف

(١) محمد أحمد محمد عوض. مرجع سابق، ص ٨٠.

(٢) أمل عبد الفتاح محمد. "تصور مقترح لنظام تدريبي عن بعد للمعلمين فى أثناء الخدمة فى ج.م.ع. فى ضوء خبرات بعض الدول الأخرى". رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية التربية- جامعة عين شمس، ١٩٩٨م، ص ٤٤.

تعليمى مصغر أو جزء من درس مركز على مهارة معينة يقوم بها المتدرب ثم إعادة هذا الموقف مرة أخرى للوقوف على مدى قدرة المتدرب على إتقان هذه المهارة وإعطائه تغذية راجعة سريعة ومقننة^(١).

استخداماته:

- من أهم استخدامات الفيديو فى برامج التدريب أثناء الخدمة ما يلى^(٢):
 - تسجيل المحاضرات على شرائط واسطوانات وتوزيعها على المتدربين، ومن ثم لا توجد فرصة لنسيان بعض نقاط المحاضرة لأن التسجيل يساعد على إعادة العرض مرة أخرى.
 - يمكن استخدامه كوسيلة إيضاحية تشرح جزءاً من المهارات المطلوبة، ومنها تعليم طريقة القراءة الصامتة فى اللغة والنطق السليم.
 - يمكن استخدامه فى دراسة الحالة، حيث يعرض موقف تعليمى حقيقى كما يحدث له الفصل تحت الظروف الطبيعية، ويقوم المتدربون بتدوين ملاحظاتهم وتعليقاتهم.

مميزاته:

- من أهم مميزات استخدام الفيديو فى برامج التدريب أثناء الخدمة ما يلى^(٣):
 - يسمح للمتدربين بملاحظة نطاق واسع من الفصول التعليمية التى لا يمكن دخولها جميعاً فى وقت قصير.
 - كثير من البرامج القائمة على الفيديو تتضمن استعداداً مسبقاً للمتدربين للحصول على خبرة من البيئات التى سوف يعملون بها.
 - يخلق الفرص لملاحظة قطاع عريض من شخصيات المعلمين المختلفة، وأساليب التدريس وظروف الفصل الدراسى والاحتياجات التعليمية المختلفة.

(1) Margaret Allan. Teaching English with Video. London: Longman, 1986, p. 89.

(2) Ibid., p. 83.

(3) Ibid., pp. 82, 93.

- تسمح بمشاركة أكبر عدد من المعلمين في مناقشة موقف تعليمي واحد واكتساب خبرة واحدة مشتركة.
- إمكانية إعادة العرض مرة أخرى في أى وقت يناسب المتدربين دون الحاجة لإعادة الموقف التعليمي نفسه.
- ومن أهم تطبيقات الفيديو هو الفيديو التفاعلي، وهو نظام للتعليم الفردى قائم على توصيل جهاز الفيديو ذى الشريط أو الأسطوانة عن طريق بيئة تمكن من دمج المواد التليفزيونية المخزنة على شريط الفيديو مع برامج الحاسوب التعليمية المقدمة بواسطة الحاسوب، ويتميز هذا النظام بالآتى^(١):
- يجمع بين إمكانية الفيديو التعليمي وإمكانيات تفاعل المتعلم مع الموقف التعليمي من برامج الحاسوب التعليمي.
- تفريغ التعلم والتعلم الذاتى، وذلك بإتاحة التفريغ بما يناسب التلميذ التقدم للأمام، أو للمراجعة وتقديم التغذية الراجعة الفورية له.

١٤- استخدام التليفزيون:

- يمكن استخدام التليفزيون كوسيط للاتصال وذلك لما له من خصائص متعددة لها تأثير كبير، ومن هذه الخصائص:
- خاصية الانتشار غير المحدودة، بمعنى أنه يمكن استخدامه مع أى عدد من المتدربين فى وقت واحد.
 - الربط بين الصوت والصورة يعطى فاعلية أكثر للموقف التعليمي، وهذه الخاصية تجعله وسيطاً شاملاً يمكن عن طريقه بث كل الوسائل السمعية البصرية مثل الأفلام المصورة والخرائط.
 - وسيط ديناميكي حى، حيث ييث الأفعال والعلاقات المتداخلة.

(١) فريد كامل أبو زينة وآخرون. "تطور أساليب طرائق التدريس وتكنولوجيا التعليم فى مجال إعداد وتدريب المعلمين". رسالة الخليج العربى. العدد ٣٥، السنة العاشرة. الرياض: مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٩٩٠، ص ١٥٢.

ومن أهم أساليب استخدامه الدوائر التلفزيونية المغلقة، والتي تتكون من عدة كاميرات تلفزيونية، وأجهزة تحكم، وأجهزة إضافية، وأفلام، وأجهزة تسجيل فيديو على الشرائط، أو الاسطوانات ونظام توزيع^(١).

وتعد مكوناتها الأساسية هي: كاميرا أو نظام لنقل الصوت ومستقبل وتضيف إلى ذلك جهاز لنقل الصوت ونظام إضاءة جيدة وإذا كان مجال العرض أوسع وأشمل، فإن ذلك يعنى وجود عدد من أجهزة الاستقبال تتناسب وحجم العرض^(٢).

استخداماته:

- كمعينات مرئية: وهنا يستخدم كوسيلة إيضاح داخل الفصل التعليمي لشرح موقف تعليمي وتظهر أهميته في الشروح العلمية والمهارات.
- توصيل المحاضرة والمناقشة إلى متدرب خارج الموقف التعليمي^(٣)، ولكن من أوجه القصور في هذه الوسيلة أن شاشة التلفزيون لا تستطيع عرض قدر من التفاصيل التي تغطي كل جوانب الموقف التعليمي، أى أنه تحت أفضل الظروف فإن هذه الشاشة تكون أقل مما يمكن رؤيته في الواقع، فضلاً عن أنه يعتبر وسيلة اتصال من جانب واحد^(٤).

١٥- التدريب عن بعد:

هو شكل من أشكال الدراسة المستقلة، والتي تزود المتدرب بأفضل الطرق لإشباع حاجاته التدريبية، فهو نخط للتدريب يتيح للمتدرب الحرية في إشباع حاجاته التدريبية إما عن طريق نماذج التدريب التقليدية أو غير التقليدية أو مزيج منها ويهتم

(١) وليم. ر. تريسى. مرجع سابق، ص ٣٥.

(2) B. D. Bhatt. Modern Encyclopedia of Educational Technology. New Delhi. India, Kanishka Publishers Distributors, 2004, p. 140.

(3) Ibid., pp. 141: 142.

(٤) وليم. ر. تريسى. مرجع سابق، ص ٣٥٥.

هذا المفهوم مبدأ تفريد التدريب في ضوء الحاجات الفردية المتباينة من فرد لآخر وفي ضوء الامكانيات والقدرات الخاصة لكل فرد^(١).

مبادئ التعليم عن بُعد:

- مقابلة حاجات الأفراد.
- التنوع في الوسائط والوسائل التعليمية^(٢).
- التخطيط السليم لوحدات التعلم المتضمنة في برامج التدريب.
- الإجرائية وتعنى تجديد وصياغة الأهداف في عبارات إجرائية سلوكية محددة واضحة.
- وضع تصور شامل للتقويم والتغذية الراجعة^(٣).

المميزات:

- يعتبر التدريب عن بُعد أكثر فاعلية في تحقيق أهداف التعلم في بعض الظروف الخاصة مثل: بُعد أماكن ومراكز التدريب، فهو يساعد المتدربين على اكتساب المهارات الخاصة بالتدريب دون إبعادهم عن أماكن عملهم.
- يساعد التدريب عن بُعد على التقدم الذاتي للمتدرب في الخطوات التعليمية^(٤).
- إن التدريب عن بُعد أكثر فعالية من مداخل وأنماط التدريب الأخرى مقارنة بتكلفته المادية، ويتوقف ذلك على عدد المتدربين والوسائط المستخدمة^(٥).

(1) Hilary Perraton. Distance Education for Teachers Training. London and New York: Routledge, 1993, pp. 400-401.

(٢) أمل عبد الفتاح محمد. مرجع سابق، ص ٣٥.

(٣) وليم ر. تريسى. مرجع سابق، ص ٣٥٥.

(4) Roger C. G Baranrd. Distance In-Service Training for Language Teachers: A Suggested Approach. Forum English Teaching. U.S.A.: Washington, April, 1995, p. 20.

(5) Hilary Perraton: Op. Cit., p20.

- يواجه حاجات العمل وحاجات المتدربين بمرونة وفعالية.
- يحقق مبدأ تفريد المعارف والمهارات المقدمة من خلال صياغة محتوى التدريب فى صورة موديولات تتسم بالمرونة لتلائم الاستعدادات والقدرات المختلفة^(١).

١٦- التدريب المصغر:

هو أسلوب حديث من أساليب التدريس يعمل على تزويد المتدربين بالمهارات الجديدة وتحسين ما لديهم من مهارات قديمة، مما شجع على استخدامه فى ميدان التدريب فى أثناء الخدمة^(٢).

ويقوم التدريب المصغر على افتراض رئيسى من تحليل التدريس إلى المهارات المكونة له، ثم تدريب الفرد على كل مهارة منها منفصلة، فهو يقوم بعملية التركيز على المهارة والتدريب عليها بوضعها فى العمل التدريجى لیساعد المتدرب على تبين تفاصيلها الدقيقة مما يسهل عليه اكتسابها.

ولكى يعطى التدريب المصغر أقصى استفادة لابد من توافر بعض المبادئ والأسس والتى منها:

- حجم الفصل الدراسى: حيث يجب ألا يتعدى عدد المتدربين أربعة أو خمسة أفراد.
- طول الدرس: يتناسب التدريب المصغر ويعطى فاعلية عالية من الدروس القصيرة والبسيطة.
- مهمة المتدرب: حيث يطالب المتدرب أثناء التدريب المصغر بأداء مهارة واحدة فقط ويتم شرحها بشكل مناسب^(٣).

(١) وزارة التربية والتعليم. الإدارة العامة للتدريب. رسالة التدريب. السنة الأولى. العدد الأول. القاهرة: ١٩٩٤، ص ٦.

(2) Dalganjan Naik. Teaching Skills Through Micro-Teaching. Foreword by Prof., R.C. Das. Deep Publications, New Delhi India, 1994, p. 14.

(3) Michael. J. Wallace. Op. Cit., p.92.

١٧- الرحلات والزيارات الميدانية:

وفي هذه الحالة يقوم المدربون بزيارة الأماكن والمؤسسات ذات العلاقة بعملهم وبمجال تخصصهم، حيث يتعرف المدربون عملياً وعلى الطبيعة على تطبيق ما يقومون بتلقينه لتلاميذهم أو طلابهم، ويكتسبون المهارات العملية والعلمية المختلفة، ويقفون على أحدث التطورات العلمية والتكنولوجية في مجال تخصصهم.

ويستخدم هذا الأسلوب أيضاً في تهيئة المعلمين الجدد أو حديثي العهد بمهنة التدريس وتعريفهم بالبيئة، وتصاحب أسلوب الرحلات عادة أساليب المحاضرة والقراءة والمناقشة.

لذا تعتبر أنسب الأساليب العلمية نظراً لاكتساب النتائج العملية من موطئها الأصلي، سواء كان داخل المؤسسات أو من خلال المتاحف والمكتبات والمعامل... إلخ.

ويتميز أسلوب الزيارات الميدانية بأنه أكثر تأثيراً في المتدربين، حيث تنطبع التأثيرات وترتبط عقلياً بالمجال العملي من خلال الزيارات والرحلات التي يسودها جو من المرح والإثارة والتشويق مما يكون له آثار إيجابية على المتدرب^(١).

ويمكن تعريفها بأنها: "جولة مخطط لها بعناية لمكان خارج نطاق التدريب الأساسي، وتهدف الزيارة إلى إتاحة الفرص للمتدربين للملاحظة المباشرة للأشياء والعمليات والمواقف التي لا يمكن نقلها أو إنتاج مثلها".

حيث تكون المعلومات التي يحصل عليها المتدربون - بشكل مباشر - واقعية وملموسة حيث تشاهد الأشياء في بيئتها الحقيقية مجسمة وبألوانها الطبيعية، وبما أن مستوى اهتمام الدارسين يكون عالياً، فإنه ينتج عن الزيارة الميدانية فهم أكبر وتعلم أكثر^(٢).

(١) علي عبد ربه حسن وآخرون. مرجع سابق. ص ١٧٢.

(٢) وليم. ر. تريس. مرجع سابق، ص ٣٣٩.

ولكن يلزم في الزيارات الميدانية تحديد الملامح الأساسية لها بمعنى: أن يحدد سبب اختبارها، والمراد تعلمه واكتسابه وتحقيقه واستنتاجه، فمثلاً تهدف زيارة إحدى المدارس الأخرى استنتاج الطرق التي ينظم بها الجزء الخاص في المنهج وتركز أيضاً على البناء الوظيفي للمدرسة، وكيفية تنظيم الميزانية والعلاقات بين السلطات والآباء والإدارة والطلاب^(١).

وتستلزم أيضاً إعداداً جاداً من المدرب والاتصال بجهات تدريبية متعددة، والتنسيق معها، لإجازة الزيارة وتنظيم جدول أنشطتها بعد إنجاز المسئوليات التحضيرية مراعيًا في ذلك الخطوات الآتية:

- قيام المدرب - منذ البدء في المرحلة - بتوزيع خارطة وجدول أعمال الرحلة وتوزع نشرة خاصة بإرشادات الزيارة.
- محافظة المدرب على الجدول الزمني للرحلة كما هو مقرر.
- تشجيع المدرب لمشاركة المتدربين الفعالة والجدية في تنفيذها.
- متابعة الواجبات التي تم تنفيذها ومتابعة موضوع الرحلة عند العودة من الزيارة وإتاحة الفرصة لمناقشتها^(٢).

١٨- التدريب المبرمج:

هو أسلوب تدريبي للتعلم ما بشكل فردي أو جماعي، والمادة العلمية تقدم في شكل خطوات، ويستطيع المتدرب التحرك والانتقال من مرحلة إلى أخرى استجابة فورية وتغذية راجعة لعلاج أخطائه، وتقدم المادة العلمية إما في كتيبات، أو عن طريق الكمبيوتر والفيديو التفاعلي^(٣).

(1) Anna Craft. Op. Cit., p. 23.

(٢) محمد زياد حمدان. مرجع سابق. ص ٢٢٧.

(3) Roger Buckley and Jim Caple. Op. Cit., p. 192.

لذا يقوم التدريب المبرمج على مبدأ التعليم الذاتي، حيث يتحمل المتدرب مسؤولية تعليم ذاته، مما يؤدي إلى تعلمه كيف يتعلم في نهاية البرنامج ويستند هذا الأسلوب إلى أسس مهمة^(١):

- أن تصاغ أهداف البرامج بعبارات سلوكية تحدد الأداء.
- أن تحدد شروط الأداء: تمييز إجابة أو اختيار.
- أن يحدد الموضوع التعليمي الذي سيتحول إلى برنامج وتقسيمه إلى وحدات متسلسلة مترابطة.
- أن يحدد سن المتدرب والمعلومات السابقة له وخبراته.
- الحرص على عدم حشد الكثير من المعلومات.
- أن يتم تفتيت المادة التعليمية في إطارات صغيرة يسهل تعلمه والإجابة عليه.
- أن يبنى البرنامج بأسلوب خبرات مشوق يساعد المتدرب على الانتباه.
- أن يختتم البرنامج باختبار نهائي يحدد ما إذا كان المتدرب قد اكتسب السلوك أم لا.

مميزاته:

- يراعى التدريب المبرمج الفروق الفردية، حيث يتيح الفرصة لكل متدرب لكي يعمل حسب قدراته الخاصة مما يعطى للبرنامج قدراً من المرونة.
- التسلسل المنطقي للمادة العلمية وخطوات تعلمها تيسر للمتدرب الاستيعاب والفهم.
- يتميز التدريب المبرمج بفعالية إرجاع الأثر في نهاية كل خطوة مما يساعد المتدرب على معرفة مدى استيعابه للمادة^(٢).

(١) محمد منير مرسى: المعلم ومبادئ التربية. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة: ١٩٩٣م،

(٢) عبد الرحمن توفيق. مرجع سابق، ص ٢٤.

- إيجابية المتدرب حيث إن كل خطوة تتطلب من الدارس انتقاء الاستجابات، ومن ثم فإن هناك تفاعلاً مستمراً بين الدارس "المتدرب" والبرنامج.
- تنمية قدرة المتدرب على تعليم ذاته عن طريق العمل والممارسة والكشف عن مصادر المعرفة ... إلخ.
- توفير قدر كبير من الوقت للدارس يمكن استغلاله لتحقيق أهداف تربوية أخرى غير اكتساب المعلومات^(١).

عيوبه:

- ينقصه التفاعل بين المتدرب والمدرّب عندما يستخدم التعليم الذاتي.
- طبيعة البرنامج في انتقال المتدرب من نقطة أخرى ذاتياً تسبب مشكلات كثيرة في الإدارة عندما ينتهي المتدربون في أوقات مختلفة.
- يحتاج من المدرّب مهارات كبيرة لتصميم وحدات البرنامج التدريبي المبرمج^(٢).
- صعوبة توجيهها لعدد كبير من المتدربين لأنها تحتاج نوعيات خاصة من المتدربين لديها قدرات خاصة لمتابعة العمل ذاتياً.
- تستغرق وقتاً وجهداً كبيرين في تصميمها بشكل جيد، فضلاً عن أنها مكلفة أيضاً^(٣).

١٩- التدريب القائم على الحاسب الآلي:

- ويقصد به استخدام الحاسب الآلي بشكل أساسي أو مساعد ويوجد نمطين لاستخدام الحاسب الآلي:
- استخدام حاسبات صغيرة أو أجهزة معالجة صغيرة.
 - استخدام حاسب مركزي كبير ذي طاقة تخزينية عالية.

(١) أحمد الخطيب ورداح الخطيب. مرجع سابق، ص ٩٨.

(2) Roger Buckley and Jim Caple. Op. Cit., p. 192.

(٣) وليم. ر. تريس. مرجع سابق، ص ٣٢٦.

وتستخدم نظم التدريب بمساعدة الحاسب الآلى فى التدريب الفردى والتمرين
مثل: التدريب على مهارات التحليل المعقدة- التدريب على مهارات الاستنتاج وحل
المشكلات- إعطاء تمارين وتدرّيات فردية فى المهارات الحركية أو العقلية^(١).

وقد أصبح التدريب القائم على الحاسب الآلى أكثر انتشاراً فى الآونة الأخيرة
لتنمية المهارات، وذلك لمجموعة من الأسباب، أهمها:

- توفير القدرة على التحدث أو تبادل المعلومات وإقامة مؤتمرات عبر الحاسب الآلى، ويستخدم ذلك لربط المتدربين بأعضاء هيئة التدريس عن طريق البريد الإلكتروني ومن ثم تبادل الاستشارات والتوجيهات^(٢).
- القدرة المتزايدة للحاسب فى الأعمال المهارية بشكل عام يعطى له الأهمية فى مجال هذه الأعمال.
- التطور السريع فى تكنولوجيا الأقراص المضغوطة (CD) له أهميته الكبرى فى تخزين أكبر قدر من المعلومات والبرامج والأفلام والصوت والصور.
- وجود بعض برامج الكمبيوتر داخل الجهات التعليمية "الإدارات" والموجهة للمعلمين جعلت عملية استخدام الحاسب أمراً سهلاً بالنسبة لهم، ومن ثم يمكن التدريب بواسطتها^(٣).

المزايا:

من أهم المميزات لهذه البرامج القائمة على الحاسب الآلى المرونة وتعنى أن:

- المتدربين يستطيعون التعلم فى الأماكن التى تروق لهم.
- يتقدم المتدربون خطوة بخطوة على قدر استطاعتهم^(٤).

(١) المرجع السابق، ص ٣٥٠.

(٢) فريد كامل أبو زينة وآخرون. مرجع سابق، ص ١٥٢.

(3) Laurie Field and Dennis Drysdale. Op. Cit., p. 196.

(4) Tony Pont. Op. Cit., p.10.

- يوفر التدريب من خلال الحاسب الآلي أشكالاً جيدة من التغذية الراجعة، فلكل استجابة من قبل المتدرب يقدم الكمبيوتر نوعاً ملائماً من التغذية الراجعة، فضلاً عن السهولة في التعرف على الخطأ^(١).
- القدرة على التعامل مع مجموعات كبيرة نسبياً في وقت واحد^(٢).

العيوب:

- التكلفة العالية لبعض برامج الكمبيوتر وإنتاجها قد تعوق تطبيقها بشكل أوسع^(٣)، ولا سيما عند اقتناء نظم مركزية ذات طاقة تخزينية عالية، كما أن تصميمها يعتبر أمراً صعباً نظراً لطبيعته المعقدة.
- الأجهزة الصغيرة المكنية ذاتياً تكون أقل تكلفة، ولكنها تتطلب خبراء يتوفر لديهم مهارات البرمجة بشكل عال، وهذا أمر غير متوفر بشكل كاف.
- لا تعتبر نظم التدريب باستخدام الحاسب نظاماً مناسبة إذا كان التفاعل الإنساني أساسياً في عملية التعلم^(٤).

٣٠ - المقابلة:

يهيئ أسلوب المقابلة الجو للتفاعل العميق، إذ تتم المقابلة على نطاق فردي ووجهاً لوجه، وهو يستخدم للحصول على المعرفة والأفكار والآراء والاتجاهات من الأفراد بهدف التقويم، وفي نقل المعلومات للآخرين وفي الاختيار والانتقاء. وتستخدم المقابلة كذلك للتقويم والتوجيه كما هو الحال مثلاً في مقابلة المشرف للمتدرب أو الموجه للمعلم بعد أن يكون قد تابع الدرس الذي علمه، ويقومان بتحليل الموقف التعليمي وتشخيص مواطن القوة والضعف، وبذلك يفيد

(١) أمل عبد الفتاح محمد. مرجع سابق، ص ٤٤.

(٢) وليم . ر. تريسي. مرجع سابق، ص ٣٥١.

(3) Tony Pont. Op. Cit., p.10.

(٤) وليم . ر. تريسي. مرجع سابق، ص ٣٥١.

أسلوب المقابلة في تعميق الفهم لسلوك المعلم في الفصل، مما يساعد في تعميق الصلة بين المعلم ورؤسائه في العمل.

كما يستخدم أسلوب المقابلة لمعالجة قضايا شخصية أو فنية تتطلب تغييراً في الاتجاهات والقيم، يقف فيها المشرف أو الموجه موقف المرشد فيهيئ الجو المريح الذي يساعد على التعبير ويشعر المعلم بالحبّة بالطرق غير المباشرة فيعبر المعلم عن أحاسيسه وانفعالاته ويحلل سلوكه واتجاهاته، وبذلك يتفهم نفسه ويغير من سلوكه واتجاهاته وقيمه^(١).

٢١- المسابقات أو المباريات الثقافية:

يفيد هذا الأسلوب في نقل المعرفة على نطاق المجموعات الكبيرة، وهو من الأساليب المشوقة والمثيرة لاهتمام المتدربين، والتي تعمل على إذكاء روح المنافسة بينهم، وتدفعهم إلى مواصلة القراءة والإطلاع، والتعلم الذاتي من خلال القراءة الحرة، مما يدفع المتدربين إلى مزيد من النمو المعرفي والعلمي وتحسين مستوى الأداء.

٢٢- تدريب الحساسية:

يعد هذا الأسلوب من الابتكارات الحديثة في التدريب، ويهدف إلى زيادة حساسية مدير/ ناظر المدرسة نحو العلاقات الإنسانية، وردود فعل تصرفاته بالنسبة للآخرين، ويهدف أيضاً إلى إتاحة الفرصة للمتدرب للتعرف على آراء الآخرين فيه، وإزاحة الحواجز الاجتماعية التي تخص حقيقة العلاقات الاجتماعية بين الناس.

وتتمثل صورة هذا الأسلوب من أساليب التدريب في الاجتماع والنقاش بلا هدف محدد أو جدول أعمال، فدور المدرب لا يزيد عن متابعة المناقشات التي تدور بين المتدربين وتوجيهها دون أن يتدخل في النقاش بأية صورة من الصور^(٢)، وفي هذا

(١) لبببة صلاح. مرجع سابق، ص ١١١-١١٢.

(٢) مهدي حسن زويلف. إدارة الأفراد في منظور كمي والعلاقات الإنسانية. الأردن: دار مجدلاوى للنشر والتوزيع، ١٩٩٤م، ص ٢٠٣.

الأسلوب من أساليب التدريب يتم التدريب في مجموعات صغيرة، لكي يكون المتدربون أكثر حساسية لسلوك الأفراد والجماعات التي يتعاملون معها، كما يتم التركيز أساساً على اكتساب المتدربين مهارة التبصير بالذات والوعي لما يحدث من حولهم، والتأهب والحساسية لمشاعر وسلوك الآخرين، ويعتمد على افتراض أساسي وهو أنه باكتساب المتدربين المهارات السلوكية والحساسية لمشاعر الآخرين يمكن تطوير العمل بشكل أفضل، أي أن التطوير التنظيمي يعتمد على تطوير وتنمية العلاقات والمهارات الشخصية^(١).

ووفقاً لهذا الأسلوب في التدريب فإن المتدربين يكونون في مجموعات صغيرة تتراوح ما بين ٨: ١٢ فرد من المتدربين، يقومون تحت إشراف أخصائي نفسي بمصارحة بعضهم بآرائهم في سلوك كل منهم تجاه الآخر مع مراعاة الصراحة الكاملة وتداعي الأفكار، بالإضافة إلى أن المدرب يجب أن يكون دوره محدوداً إلى أقصى درجة بحيث لا يتدخل أو يقاطع أو يواجه أحد، على أن يتم تسجيل ما يدور ويعاد الاستماع إليه ليتحقق كل فرد متدرب من اتجاهاته نحو الآخرين واتجاهاتهم نحوه.

وبناء على ما سبق، يتم وضع المتدربين في مواقف يحدث فيها ما يلي:

- يكون سلوك كل متدرب في المجموعة عرضة للدراسة والتعليق من زملائه المتدربين.
- يتم دراسة سلوك المجموعة أو المجموعات ككل.
- يصبح كل متدرب واعياً لتأثير تصرفاته على الآخرين، بغرض إتاحة الفرصة أمامه لتغيير تلك الأنماط السلوكية مثلاً من النمط الدكتاتوري في الإدارة المدرسية إلى النمط الديمقراطي أو التشاركي.

(١) أسامة محمد سيد علي. "نظام مقترح لتدريب شبوخ المعاهد الثانوية الأزهرية بمصر في ضوء

احتياجاتهم التدريبية". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية - جامعة

حلوان، ٢٠٠٤م، ص ٩٢.

- مميزات تدريب الحساسية:

- يمكن حصر بعض مميزات تدريب الحساسية في بعض النقاط التالية^(١):
- طريقة حية للتدريب من خلال دراسة تأثير سلوك المتدرب على غيره، وتأثير سلوكيات الآخرين عليه.
- تزيد من المعرفة الخاصة بالأساليب والأسباب التي تؤدي إلى سلوك المتدربين مسلماً معيناً في أدائهم لأعمالهم، فهي تزيد مهارة التعامل مع الآخرين وإنجاز العمل بمساعدة الآخرين.
- تعتبر طريقة عملية للتدريب على مهارات الاتصال الفعال.
- أسلوب يساعد المتدرب على زيادة تقبله للآخرين بسلوكهم واتجاهاتهم وانفعالاتهم، لوجودهم معه في مكان تدريب ومكان إقامة واحد ولفترة زمنية محددة.
- أسلوب يعمل على انفتاح المتدرب على الآخرين، ويجعله يدرس سلوكهم واتجاهاتهم وآرائهم، حتى يتسنى لهم تقييمهم تقييماً صحيحاً.
- أسلوب يساعد المتدرب على تعديل سلوكه تجاه الآخرين، والبحث عن السلوك المناسب للإشراف والإدارة والتعامل مع الآخرين.

- عيوب تدريب الحساسية:

- ومن أهم عيوب أسلوب تدريب الحساسية ما يلي^(٢):
- يؤدي هذا الأسلوب من التدريب إلى كشف العلاقات على حقيقتها والعديد من المتدربين لا يتحملوا قسوة مواجهة الحقيقة، والبعض قد يصاب بانحياز عصبى.

(١) عبد الرحمن توفيق. مرجع سابق. ص ٢٥٥.

(٢) راجع المصادر التالية ذلك:

- عبد الرحمن توفيق. المرجع السابق، ص ٢٥٥.

- مهدي حسن زويلف. مرجع سابق، ص ٢٠٤.

- من الممكن ظهور صعوبات إذا كان ما تعلمه المتدرب عن نفسه يعتبر أمراً غير مرغوب فيه.
 - صعوبة تقييم النتائج من وراء تنفيذه.
- وتعد الأساليب السابقة كنماذج للتنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة، حيث توجد أساليب أخرى يمكن استخدامها فى برامج التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة لا يتسع المجال هنا لعرض كل هذه الأساليب.

نماذج حديثة للتنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة

١- مؤسسات التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة للمعلمين:

ينظر لمؤسسات التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة على أنها ناتج من نواتج حركة الإصلاح التربوى الحديثة، وهى أيضاً وسيلة لتحقيق أهدافها، وتعتبر عنصراً رئيسياً لتحسين تعلم التلاميذ عن طريق تحسين التدريس.

وقد سبق ذلك ظهور عدة محاولات لتحسين الأداء التدريسى فى صورة مدارس تطبيقية، ومنها^(١):

- المدارس العلاجية *Clinical Schools* والتي ظهرت فى تقرير "أمة مُعدة" *A Nation Prepared* ويرى هذا التقرير أن جانب الإعداد التربوى فى برامج إعداد المعلمين يتم عند مستوى التخرج أو فى العام الثانى من الماجستير.

(١) راجع المصادر التالية:

- Ismat Abdel Haqq. Professional Development Schools. Eric Clearing House on Teacher Education, Washington. CD., 1991, <http://www.eric.ed.gov/p.1...25/3/2008>.
- Ismat Abdel Haqq, The Nature of Professional Development Schools. Eric Clearing House on Teacher Education, Washington. CD., 1989, <http://www.eric.ed.gov/p.2...16/4/2008>.

- المدارس المهنية التطبيقية *Professional Practice Schools* حيث وضع الاتحاد الأمريكي للمعلمين الدلائل التنفيذية لها.
- وعرضت لجنة العمال والمصادر البشرية بمجلس الشيوخ تشريعاً لإنشاء أكاديمية التنمية المهنية بموجب قانون ١٩٨٩ والتي تقول بالمشاركة بين مدارس التعليم العام ومؤسسات التعليم العالى، وذلك لإمداد نظام إعداد المعلمين وتدريبهم فى أثناء الخدمة بأساليب التدريس الحديثة.
- وقامت وزارة التعليم فى أمريكا بتمويل برنامج جديد تحت مسمى "الشراكة من أجل تجديد إعداد المعلم" وهذه الشراكة تم عرضها فى الميزانية الفيدرالية (١٩٩٢) والشراكة التى تجمع هذه الكليات والمدارس يتم تخطيطها لتفعيل مدارس التدريس والتى تعتبر مشابهاة لمستشفيات التدريس.
- وهناك بعض المسميات الأخرى تعكس تجارب سابقة لمدارس التنمية المهنية وتضم: مركز التنمية المهنية، المدارس التطبيقية، المدارس المشاركة.
- أما بالنسبة لمدارس التنمية المهنية فقد تبنت هذا الاتجاه مجموعة "هولمز" *Holmes Group* والتى تحول اسمها فى عام ١٩٩٦م إلى "شراكة هولمز" وانضمت إليها كثير من المنظمات العامة المسئولة عن التعليم فى أمريكا، وأصبح مسماتها "شراكة هولمز" *Holmes Partnership*.
- وتأسست "شراكة هولمز" *Holmes Partnership* من مجموعة من الأهداف عبر عقد من الزمن من ١٩٨٦ إلى ١٩٩٥م، وقدمت هذه الأهداف فى ثلاثة أجزاء هى: "معلمو الغد" *Tomorrows Teachers*، ١٩٨٧م، "مدارس الغد" *Tomorrows Schools* ١٩٩٠، و"مدارس التربية للغد" *Tomorrows Schools of Education* ١٩٩٥م^(١).

(1) The Holmes Partnership - History and Work: [http:// www.holmespartnership.org.htstory.html](http://www.holmespartnership.org.htstory.html).p.6 18/3/2008

حيث تسعى إلى خلق أعلى جودة للتنمية المهنية وتجديد وتطوير المدرسة عن طريق شبكة من الجامعات والمدارس ووكالات المجتمع والمنظمات المهنية القومية، والتي تعمل في شراكة وذلك لتحسين التدريس والتعليم، لذلك تبنت عدداً من الأهداف من أهمها ما يلي^(١):

- الهدف الأول: تحقيق أعلى جودة للإعداد المهني، وتطوير برامج نموذجية للإعداد والتنمية لكل القادة التربويين بالمدارس العامة.
- الهدف الثاني: التجديد المتزامن: المشاركة في تجديد متزامن للمدارس العامة بكافة أنواعها وبرامج إعداد المعلمين.
- الهدف الثالث: العدالة، التنوع، والكفاءة الثقافية بالعمل الجاد لتحقيق العدالة والتنوع والكفاءة الثقافية في برامج المدارس العامة والتعليم العالي والتعليم المهني.
- الهدف الرابع: بحوث تعليمية وبرامج بحثية: إدارة بحوث تربوية والمشاركة في نشاطات تعليمية مدرسية تساعد على تقدم المعرفة وتحسين التدريس والتعليم لكل الطلاب، تحسين إعداد وتنمية القادة التربويين والتأثير على السياسة التعليمية وتطبيقها.
- الهدف الخامس: تطوير الجامعة والمدرسة: توفير برامج للماجستير والدكتوراة عالية الجودة لهيئة التدريس التربوية للمستقبل، وأيضاً لتنمية مهنية متقدمة للقيادة التربوية داخل المدرسة.
- الهدف السادس: معرفة السياسة: المشاركة في تحليل السياسة وتطويرها فيما يتعلق بالمدارس العامة وإعداد القادة التربويين.

وقد تبنت "مجموعة هولمز" مدارس التنمية المهنية منذ التقرير الأول لها في عام ١٩٨٧م تحت اسم *Tomorrow's Teachers* "معلموا الغد".

(1) The Holmes Partnership - Goals: <http://www.holmespartnership.org/gols.html>.p1.

وقد أشار التقرير إلى أن الفكرة الرئيسية التي تقوم عليها مدارس التنمية المهنية تتلخص في: أن تحسين التدريس جوهرياً يعتمد على إتاحة الفرص للمعلمين للمساهمة في تنمية وتجديد المعرفة الخاصة بالوظيفة، وتكوين علاقة مع مؤسسة الإعداد إلى ما بعد بيئة العمل المباشرة، ولكي ينمو عقلياً كما ينمو مهنيًا، ويذكر التقرير أن البحوث التي تقوم بها الجامعة في مجال الإعداد لابد أن يكون لها أصول قوية في تطبيق التدريس، وذلك لكي تحافظ الجامعة على نشاطها العقلي والمصادقية مع المهنة، لذلك تأمل مدارس التنمية المهنية في توفير شراكة لتحسين مهنة التدريس، وبالتالي تحسين جوهري في تعليم الطلاب^(١). وأكدت مجموعة هولمز في تقريرها الثاني *Tomorrows School* مدارس الغد- أن مدارس التنمية المهنية لا تعني مجرد "مدارس معملية لبحوث الجامعة أو مدارس إيضاحية، ولا تعني أيضاً أنها مكان علاجي لإعداد المعلمين، بل تجمع هذه الأنواع، فهي مدارس للتنمية المهنية للمعلمين الجدد، والتنمية المستمرة للمعلمين أثناء الخدمة، ذوى الخبرة وأيضاً مدارس لتطبيق البحوث والتطوير المستمر لمهنة التدريس عن طريق ست وسائل مختلفة هي^(٢):

- تشجيع وجهات النظر الطموحة للتدريس والتعليم فيما يتعلق بالطلاب- المعلمين المتوقعين في الجامعة والطلاب في المدارس.
- إعادة تنظيم المعلومات والبيانات الخاصة بالتدريس والتعلم.
- الربط بين جهود المعلمين ذوى الخبرة لتحديث معارفهم ومساعدتهم على التقدم في وضعهم الحالي عن طريق بذل الجهد لتحسين مدارسهم وإعداد المعلمين الجدد.
- التأكيد على أن التطوير لابد أن يتم داخل المدرسة.

(1) The Holmes Group: Tomorrow's Teachers, A Reoport of the Holmes Group. United States of America: The Holmes Group Inc., 1986, p. 56.

(2)The Holmes Group: Tomorrow's Schools, A Reoport of the Holmes Group. United States of America: The Holmes Group Inc., 1990, pp. 1-2.

- خلق حوافز (مثيرات) لأعضاء المدارس العامة، وأعضاء مؤسسات إعداد المعلمين للعمل المتبادل.
- تقوية العلاقة بين المدارس والمجتمع المحلي على كافة المستويات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية المحيطة.

وتم تحديد المبادئ التي يجب أن تنظم مدارس التنمية المهنية في الآتي:

١- المبدأ الأول: التدريس والتعليم من أجل الفهم:

حيث يشارك جميع تلاميذ المدرسة بشكل جاد في نوع التعليم الذي يقوم بتدريسه المعلم طوال عمره، وهذا يتطلب المراجعة الجذرية لمناهج المدرسة التعليم.

٢- المبدأ الثاني: خلق مجتمع التعلم:

إن النوع الطموح من التدريس والتعلم سوف يتحقق لأكثر عدد من الطلاب إذا تم تنظيم الفصل والمدرسة على أنهما مجتمع للتعلم.

٣- المبدأ الثالث: التدريس والتعلم من أجل الفهم لكل تلميذ من تلاميذ المدرسة:

إن الالتزام الأساسي الذي تتبناه مدارس التنمية المهنية هو التغلب على الحواجز التربوية والاجتماعية التي ترتفع في المجتمع غير المتماثل.

٤- المبدأ الرابع: التعلم المستمر للمعلمين والتربويين والإداريين:

ففي مدارس التنمية المهنية يتوقع الراشدون أن يتعلموا أيضاً.

٥- المبدأ الخامس: إجراء بحث عميق وطويل المدى عن التدريس والتعلم:

وهذا يعتبر في غاية الأهمية للحياة المهنية للمعلمين والإداريين والتربويين، حيث تقوم الكليات المشاركة في برامج مدارس التنمية المهنية بتشجيع البحث في التطبيقات العملية باعتباره جانباً أساسياً لهذه المدرسة.

٦- المبدأ السادس: إبداع مؤسسة جديدة:

حيث إن المبادئ السابقة التي تسعى إلى تحقيق تغييرات جوهرية لهذا تحتاج هذه المدارس إلى ابتكار نوعية مختلفة من التنظيمات البنائية والتي يتم تدعيمها عن طريق الاتحادات المستمرة المشاركة فيها^(١).

وأكد تقرير مجموعة هولمز "مدارس التربية للغد" *Tomorrows' Schools of Education* أن الطلاب- المعلمين في أثناء الإعداد المهني لهم يستفيدوا من وضعهم في مواقف يمكن أن يلاحظوا ويشاركوا في المناقشات مع قطاع عريض من الممارسين الممتازين للمهنة حيث يقوموا بإرشادهم.

وهذا ما تحققه مدارس التنمية المهنية إذ أنها تستفيد من ميزات التربويين الخبراء داخل المؤسسة التعليمية والخبراء المشاركين في مؤسسات إعداد المعلمين، حيث تغيب العلاقات التطبيقية القوية بين المهارة والمعرفة، والتي يتم تعليمها في مدارس الإعداد وتطبيقها في شكل ممارسة فعلية، ويعد هذا ضعف واضح في تعليم التربويين داخل الجامعات، حيث تعد فرص التطبيق في هذا النوع من الإعداد قبل المهنة محدودة للغاية في شكل فصل دراسي أوحد، ونادراً ما تشمل المدرسة ككل في اختبار صعب لتحويل المعرفة إلى ممارسة.

وقد أكد التقرير أن مدارس التنمية المهنية هي الاستجابة الفضلى لإصلاح هذا الخلل^(٢).

وقد وضع التقرير أربع جوانب لتحقيق هذا البرنامج^(٣):

(1) *Ibid.*, p. 7.

(2) The Holmes Group: Tomorrow's Schools of Education, A Reoport of the Holmes Group. United States of America: The Holmes Group Inc., 1995, pp. 82-83.

(3) *Ibid.*, p. 87.

- إنشاء مؤسسة للتنمية المهنية على الأقل تتبع مؤسسة إعداد المعلم.
- وضع مجموعة من المعايير لتقييم تقدم مؤسسات التنمية المهنية.
- وضع خطة طويلة المدة لتوسيع نطاق مؤسسات التنمية المهنية وانتشارها محلياً وعبر الولايات وإقليمياً وقومياً وعالمياً.
- تقديم الدعم الكامل للمساعدة في بناء المباني الخاصة بمؤسسات التنمية المهنية من قبل الحكومة والصادر الخاصة وعبر الولاية وإقليمياً وقومياً.

ومن الشائع تعريف مؤسسات التنمية المهنية بشكل خاطئ على أنها مدارس معملية *Laboratory Schools* ولكن ذلك لا يمنع أن مؤسسات التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة تحمل بعض جوانب المدارس المعملية والمدارس الإيضاحية، ولكن ليس بالمعنى التقليدي، حيث إن المدارس المعملية أنشئت باعتبارها أماكن بحثية ولإعداد المعلمين الجدد، ويتم إدارتها بواسطة كليات التربية والمدارس العامة، ولكن هذه المدارس فشلت في تحقيق بعض الإصلاحات⁽¹⁾.

ويمكن تعريف مؤسسات التنمية المهنية بأنها: "مؤسسات تعليمية جديدة تكونت عن طريق الشراكة بين برامج الإعداد المهني والمدارس العامة".

وترتكز على أهداف جوهرية وهي: الإعداد المهني للمعلمين، تطوير كليات الإعداد، بحوث مستهدفة لتحسين الممارسة، وتطوير تعليم الطلاب، فهي تدعم تعلم الطلاب وتعلم المهنة عن طريق استخدام البحوث الموجهة، ويعمل أطراف الشراكة معاً طوال الوقت لإقامة علاقات وروابط لإنجاز الأهداف⁽²⁾.

(1) R. L. Vanilla. The Professional Development School. An Alternative Approach. (1st Annual Arise Student Research Conference). <http://www.edpolicy.gwu.edu/paper/Conference-1099/lee.htm>. p. 4... 28/4/2008

(2) Hiers Kyle. Professional Development Schools Create a Partnership in Education. http://revise.presbydeu/revise/presby_main/Presby_main/.../teaching.pdf ...8/1/2008.

- وانطلاقاً من ذلك يمكن تحديد وظائف مؤسسات التنمية المهنية في:
- تنمية واختبار وصقل ونشر الممارسات والتركيبات التي تحسن وتدعم وتعمل على تقدم تعلم الطلاب.
 - إعداد المعلمين الجدد والقادة التربويين داخل المدرسة.
 - دعم التنمية المهنية للمعلمين الممارسين والقادة التربويين داخل المدرسة.
 - إدارة بحث تطبيقي يدعم ويعمل على تقدم تعلم الطلاب والتربويين.
- ويظهر التميز بين مؤسسات التنمية المهنية والمدارس الأخرى في طبيعة الدمج بين العناصر الأربعة الوظيفية لها، والطريقة التشاركية التي يتم بها إنجاز الأهداف التي تنطلق من هذه الوظائف^(١).

معايير مؤسسات التنمية المهنية:

هناك خمسة معايير تحدد صفات وخصائص مؤسسات التنمية المهنية، ويتكون كل معيار من مجموعة عناصر تمثل الفهم الكامل للممارسات والسياسات والنتائج الخاصة بمؤسسات التنمية المهنية.

المعيار الأول: مجتمع التعلم:

حيث تعتبر مؤسسات التنمية المهنية مجتمعاً يتمركز حول التعلم يدعم التعلم والتنمية لكل طلاب المدارس العامة، والمرشحين للعمل بها، والمشاركين في مؤسسات التنمية المهنية عن طريق بحث يتمركز حول الممارسة. ومن بين المشاركين الذي يضمهم مجتمع التعلم في هذه المؤسسات: كليات التربية، وكليات العلوم والمؤسسات

(1) Ismat Abdel Haqq. "Professional Development Schools, What Do We Know? What Do We Need to Know?". National Professional Development School Conference. Charting a New Course. Maryland: Towson University Baltimore, 1998, p. 2

الأخرى، وبعض كليات الجامعة الأخرى أعضاء العائلة، وأعضاء المجتمع المحيط، ويتضمن هذا المعيار ما يلي^(١):

- تدعيم العديد من المتعلمين: حيث تهيئ هذه المؤسسات بيئة تدعم تعلم الطلاب والمعلمين والكلية والمهنيين بطرق متداخلة.
- العمل والممارسة القائمة على البحث والتمركزة على التعلم حتى تتاح الفرصة لاتخاذ القرار حول طرق التدريس والتعلم الأفضل.
- تنمية رؤية عامة ومشاركة للتدريس والتعلم معتمدة على البحوث ومعارف الممارسين للمهنة.
- تخدم المجتمع كأداة للتغيير، من حيث تطوير طرق جديدة لاختبار وتطوير الممارسات الخاصة بالأفراد والسياسات لمدارس التعليم العام والجامعة والمشاركين فيها.
- امتداد مجتمع التعلم ليشمل العديد من المشاركين.

المعيار الثاني: المسؤولية وضمان الجودة:

المشاركون في مؤسسات التنمية المهنية مسئولون عن أنفسهم وعن مجتمع التعلم، حيث يقومون بتنمية طرق التقييم وجمع المعلومات واستخدام النتائج في تقييم ممارساتهم وبناء أهداف ونتائج، وشراكة هذه المؤسسات لا بد أن تفسر العائد على المستوى الإقليمي والمحلي والقومي.

ويتضمن هذا المعيار ما يلي^(٢):

- تنمية المسؤولية المهنية.
- تأكيد المسؤولية العامة.

(1) National Council for Accreditation of Teacher Education.
Standards for Professional Development Schools.
U.S.A.: NCATE. Spring, 2001, pp. 0-10.

(2) Ibid., pp. 11-12.

- تطوير عمليات التقييم وجمع المعلومات واستخدام النتائج.
- وضع محكات للاشتراك في مؤسسات التنمية المهنية.
- ارتباطها بالبيئة المحيطة بها.

المعيار الثالث: تنظيمات، مصادر، أدوار:

- تستخدم شراكة هذه المؤسسات سلطاتها ومصادرهما لإظهار وظيفتها، وتقوم ببناء تنظيمات تدعم التعلم والتنمية لأعضاء المجتمع، وتحاول ابتكار أدوار جديدة وتطور من الأدوار القائمة لهؤلاء الأعضاء، واستخدام وسائل للاتصال الفعال من أجل التنسيق مع الأطراف المهتمة، ويتضمن هذا المعيار ما يلي^(١):
- إقامة تنظيمات تدعيمية وحكومية.
 - ضمان التقدم نحو تحقيق الأهداف.
 - ابتكار أدوار مؤسسة التنمية المهنية.
 - توفير المصادر حيث تقوم المؤسسات المشاركة بتقديم المصادر التي تعد من عمل مؤسسات التنمية المهنية.
 - استخدام اتصالات فعالة تسمح للمؤسسات المشاركة بتبادل المعلومات واستقبال المعلومات عن خطط العمل في هذه المؤسسات والمصادر والتنظيمات.

المعيار الرابع: التنوع والمساواة:

- يمثل المشاركون في مؤسسات التنمية المهنية أشكالاً ومجتمعات للتعلم متنوعة للعمل بمؤسسات التنمية المهنية، فضلاً عن التأكيد على أن السياسات والممارسات والمؤسسات المشاركة في هذه المؤسسات، تنتج عن طريق نواتج تعلم متساوية وعادلة، ويتضمن هذا المعيار ما يلي^(٢):

(1) Ibid., pp. 75-76.

(2) Ibid., p.14.

- التأكيد على فرص متساوية للتعليم.
- تقييم السياسات والممارسات لدعم نتائج تعلم متساوية وعادلة.
- دعم مشاركين متنوعين.

المعيار الخامس: التعاون:

- المشاركون والمؤسسات المشاركة في مؤسسات التنمية ينتقلون من مرحلة الاستقلال إلى الاعتماد المتبادل والتعهد بالاشتراك في عمل تعاوني يركز على إنجاز رسالة مؤسسات التنمية المهنية، حيث يقوموا بشكل متعاون بتصميم الأدوار والتنظيمات لدعم عمل هذه المؤسسات، ويتضمن هذا المعيار ما يلي⁽¹⁾.
- الاشتراك في عمل تعاوني.
 - تصميم الأدوار والتنظيمات لتنمية التعاون وتطوير التكافؤ.
 - الإعلان والتسليم بالعمل التعاوني ومساهمات كل مشارك.

المشكلات التي تواجه مؤسسات التنمية المهنية:

قامت دراسة بتحليل المشكلات التي تواجه مؤسسات التنمية المهنية وقسمت الدراسة هذه المشكلات إلى⁽²⁾:

- 1- مشكلات تنظيمية وتتضمن ما يلي:
- متطلبات الوقت الذي تحتاجه كل مهمة، فقد يختلف أو يطول عن قدرة المشاركين أو قد يكون غير كاف لإنجاز المهمة.
 - تعارض المطالب، حيث تأتي هذه المشكلة من تعارض أوقات الجدول الدراسي للمشاركين في المدرسة أو الجامعة لمقابلة بعضهم البعض، ومن جهة أخرى تظهر

(1) Ibid., p.13.

(2) Frances K. Kochan. Problems, Solutions and Benefits of Professional Development Schools as Perceived by University Faculty. Department of Educational Foundations, Leadership and Technology, Alabama, Auburn University, 1996, pp.7-16.

هذه المشكلة بين الأعضاء نتيجة تحملهم لأعباء ومسئوليات كثيرة من صعوبة توافر عدد أعضاء هيئة التدريس الكافية.

- مشكلات تتعلق بالتنظيم والتنسيق منها: بعد أماكن هذه المؤسسات، عدم وجود أماكن ملائمة للطلاب لصغر حجم هذه المؤسسات، أحياناً لا تشمل جميع البرامج مثل التربية الخاصة.

٢- مشكلات بشرية وتتضمن ما يلي:

- الاختلافات الثقافية بين مجتمع مدارس التعليم العام، ومجتمع الكليات بالجامعة، وبالتالي عدم وجود وجهة نظر ورؤية مشتركة تجمع أطراف الشراكة.
- عدم الثقة من جانب الأفراد في مدارس التعليم العام من المشاركة الفعالة للجامعة، وقد نتج عدم الثقة من الدور الذي لعبته الجامعة كخبير وليس كمشارك في هذه المدرسة.

٣- مشكلات سياسية وتتضمن ما يلي:

- التمويل، حيث أن نقص التمويل يحول دون الاشتراك في تقوية النشاطات التعاونية والقيام بالمهام المطلوبة.
- التأثيرات الخارجية.

٤- مشكلات رمزية وتتضمن ما يلي:

- نقص الحوافز في هذا النظام وخاصة على المستوى الجامعي.
- التقاليد التاريخية والرمزية للمؤسسات المشاركة في مؤسسات التنمية المهنية.

٢- نموذج التدريب داخل المدرسة:

يعد التدريب داخل المدرسة اتجاهاً حديثاً لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة، ويعطى هذا الاتجاه الحديث مسئوليات أكبر للمدارس في مجال التنمية المهنية للمعلمين، ويتمركز التدريب داخل المدرسة حول الواقع التعليمي المستمد من المدارس نفسها

لتحسين هذا الواقع. ويمثل هذا الاتجاه نوعاً من تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة تنظمه كل مدرسة على حدة، باعتبارها وحدة تدريبية للمعلمين، بجانب كونها وحدة تعليمية للتلاميذ عن طريق المعلمين بها أيضاً.

وقد صدر القرار الوزارى رقم ٩٠ الصادر فى ١٨/٤/٢٠٠١م والذى تنص المادة الأولى والمادة الثانية من هذا القرار على ما يلى^(١):

تنشأ بكل مدرسة (ابتدائية - إعدادية - ثانوية عامة أو فنية) وحدة التدريب يصدر بتشكيلها قرار من مجلس إدارة المدرسة على النحو التالى:

- أحد نظار أو وكلاء المدرسة ويكون متفرغاً للعمل بها.
- العائدون من البعثات الخارجية بالمدرسة.
- المدرسون المشرفون بالمدرسة طبقاً للأقدمية والكفاءة.

وتختص وحدة التدريب بالمهام التالية:

- تخطيط وإعداد البرامج التدريبية للعاملين بالمدرسة.
- تنفيذ البرامج التدريبية بالمدرسة.
- تبادل وتنمية المهارات الفنية بين العاملين بالمدرسة ووحدة التدريب.
- الاستفادة من خبرات المبعوثين العائدين ونقلها إلى زملائهم.
- المتابعة الفنية لما تم تنفيذه بوحدة التدريب بالمدرسة.

وتستهدف الوحدة التدريبية بكل مدرسة إلى تنمية كفايات المعلمين والعاملين بالمدرسة، بما يجعلهم قادرين على أداء أدوارهم بفاعلية وكفاءة، وبما يؤدى إلى تحسين العملية التعليمية بالمدرسة، لتصبح المدرسة فعالة قادرة على الوصول إلى مستوى الجودة الشاملة.

(١) وزارة التربية والتعليم. قرار وزارى رقم (٩٠) بتاريخ ١٨/٤/٢٠٠١م، بشأن إنشاء وحدة تدريبية بكل مدرسة (المادة الأولى - المادة الثانية).

ويتم متابعة الوحدة التدريبية بكل مدرسة بمعرفة مدير المدرسة وإدارة التدريب الخلى بإشراف مدير مديرية التربية والتعليم شخصياً، وتقوم الإدارة المركزية للخدمات التربوية والأجهزة المعنية بالوزارة بمتابعة الوحدات التدريبية بالمدارس على مستوى الجمهورية.

وعلى المستوى الدولى بدأت برامج تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة داخل المدارس فى منتصف السبعينيات فى كل من الولايات المتحدة، وكندا، والمملكة المتحدة، وأستراليا، ونيوزيلندا، كمفهوم جديد واستراتيجية لتدريب المعلمين فى أثناء الخدمة، وقد طورت تلك البلاد هذه البرامج على نطاق واسع منذ منتصف الثمانينيات، وارتبط ذلك بحركة إعادة تشكيل المدرسة، أو بأيدولوجية التطور المهني للمدارس، وقد انضمت إليها بلدان صناعية أخرى مثل اليابان وبلدان عديدة من أوروبا الغربية^(١).

أسس التدريب القائم على المدرسة:

يمكن تحديد أسس التدريب القائم على المدرسة فى النقاط التالية^(٢):

- يجب تحديد احتياجات التدريب عن طريق مدارس منفصلة، وذلك من خلال برامج تقييم قومية.
- توفير تدريب مناسب لتلبية الاحتياجات التدريبية المحددة.

(1) A. Uogev. "School-Based In-Service Teacher Education in Developing Versus Industrialized Countries", Comparative –Policy Perspective Prospects. Vol. XVII, No. 1, Geneva, 1997, p. 136.

(2) Good Practice in School Based Training for Governing Bodies: http://www.governor.net.co.uk/link_attachments/good%20practice%20in%20school%20based%20training%20for%20governing%20bodies.ht..8/1/2008.

- يجب أن تتمتع جهات التدريب بقدر من المرونة في مواجهة احتياجات المدارس المنفصلة، وذلك بتوفير برامج معدة خصيصاً لهذه المدارس وليست مجرد حقائب جاهزة.
- يجب أن يتم التدريب عن طريق الشخص المناسب سواء كان مدرباً حكومياً، أو المستشار المحلي للمدرسة، أو موظفى الشؤون المالية أو شئون الأفراد، أو مديرين مستقلين من الخارج.
- يجب أن يتم تضمين المدرسين الأوائل والموظفين في المدرسة في التدريب حين يمكن ذلك.
- يجب أن ينتج عن التدريب تحسن يمكن قياسه سواء كان في التطبيق أو المخرجات.

خصائص التدريب القائم على المدرسة:

تتسم أنشطة التنمية المهنية للمعلمين في إطار إستراتيجية تحسين المدرسة بمجموعة مميزة من الخصائص لعل من أهمها ما يلي^(١):

١ - الاهتمام بالعمليات أكثر من الاهتمام بالنتائج:

وهو أمر واضح من اهتمام البرامج والأنشطة المهنية للمعلمين بواحد من أهم أساليب بحوث العمليات *Operation Researches*، ألا وهو بحوث الفعل *Action Researches*، باعتباره مدخلاً أساسياً من مداخل النمو المهني للمعلمين داخل مدارسهم، وذلك في سبيل فهم وتحليل العوامل والعمليات الداخلية والخارجية المؤثرة في النظام المدرسى.

(١) محمد عبد الخالق مدبولي. التنمية المهنية للمعلمين. الاتجاهات المعاصرة- المداخل

الاستراتيجيات. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي،

٢٠٠٢م، ص ٩٤-٩٥.

٢- التفريديّة:

فدراسة وتقدير احتياجات ومطالب النمو المهني للمعلمين، لا تجرى بشكل قياسي موحد، بل تجرى في إطار خصوصية كل مدرسة، وكل ممارسة، بوصفها حالة فريدة، ويتم ذلك التقدير التعيين من قبل المعلمين أنفسهم، ولكن في ذات الوقت مع الأخذ في الاعتبار مراعاة التنوع والتعدد تحت مظلة الوحدة والشمول.

٣- النمو والاستمرارية:

أهداف برامج وأنشطة التنمية المهنية للمعلمين وتعنى بدعم الدوافع الداخلية لدى المعلمين نحو الاستمرار في النمو مهنيًا والحرص على تطوير الذات بشكل متواصل ومستقل.

٤- الارتكاز إلى المدرسة، وتقبل الدعم والشراكة مع الآخرين:

فالتخطيط والإدارة والتقييم لأنشطة التنمية المهنية في إطار إستراتيجية تحسين المدرسة... كل ذلك يتم من خلال العاملين والمعلمين وقادة التغيير المؤهلين داخل المدرسة، بدافع وحفز داخلي وذاتي، وبامكانيات ذاتية ومستقلة، ولكن ذلك لا يمنع من الدخول في مشروعات مشتركة بدعم من الجهات المتعاونة.

فوائد (مزايا) التدريب القائم على المدرسة:

- يمكن استعراض مزايا التدريب القائم على المدرسة في النقاط التالية^(١):
- من خلال التدريب المستند من داخل المدرسة يجد المتدرب الفرصة لكي يعتاد الفصل الدراسي، والتحدث إلى الطلاب، ويؤدي ذلك إلى ثقة أكبر عند تقلد المعلمون لأول وظيفة لهم كمعلمين حديثي التأهيل.

(1) The Benefits of School-Based Training: <http://www.suffolkandnorfolk.scitt.co.uk/about%20,%20benefits%20of%20scitt.ht...> 22/1/2008.

- يؤدي التدريب القائم على المدرسة إلى درجة عالية من التفاعل بين المعلم وطلابه، وذلك عن طريق التفاعل مع المجتمع المدرسي والذي يمكن المتدرب من إقامة علاقة طيبة مع الأطفال المتعلمين.
- المدارس التي يتم اختيارها لكي تكون قواعد للمتدربين تكون دائماً مدارس متخصصة ومميزة واكتسبت هذه المدارس تلك المكانة من خلال تقديم نماذج رائدة من الممارسة أو التدريب الجيد أو من خلال الإنجازات الكبيرة في مجالات محددة.
- تقوم المدرسة بتصميم وإدارة برامج التدريب، حيث إن البرامج التي يصممها معلمون لمعلمين آخرين تلبي احتياجات مستويات تأهيل المعلمين بطريقة تحافظ على خبراتهم الخاصة بالفصل الدراسي، ويتم تدريب المتدربين بطريقة تمهد لهم النظريات وجوانبها العملية.
- يمكن للمدارس المتضمنة في برامج "مدارس التدريب" أن تستفيد في جوانب عديدة، فالمعلمون المشاركون في التدريب "التدريس" يصبحون أكثر حساسية لممارستهم الخاصة، بحيث يمكنهم تنقية وتحديث طرائقهم الخاصة، كما أن القيام بدور فعال في تدريب معلمي الغد يؤدي إلى اتجاه مهني جديد في المدرسة.
- يمكن أن تحقق مدارس التدريب قدراً أعظم من الرضا بالوظيفة للمعلم، حيث إن تدريب الطالب للمعلم بجانب التدريس في الفصل يعطى قيمة أعظم لجهود المعلم داخل الفصل.

٣- النموذج القائم على شبكة المعلومات Web-Based Training

تعد شبكة المعلومات "الإنترنت" من الوسائل المهمة لتحقيق النمو المهني المستمر حيث إننا نعيش في عصر المعلومات، وتتجدد المعارف بصورة متسارعة، ولذلك لا بد أن نتبنى طرق وأساليب جديدة لتعلم المهارات والمعارف والعادات،

وأنسب الطرق لهذا هو الاعتماد على شبكة الإنترنت في تدريب المعلمين، وذلك لما لها من مميزات، منها^(١):

- إمكانية استخدامها في أى وقت وبالطريقة التى يحتاجها المتعلم.
- تقليل من الجهد والمعاونة والفاقد الذى يمكن أن تسببه الأساليب التقليدية.
- تقليل من تكلفة طبع وإنتاج الحقائق التعليمية والوسائل حيث يستطيع المتعلم الدخول للمعلومات فى نفس الوقت الذى يستخدمه متعلم آخر فى مراكزها الرئيسة.
- لا يحتاج إلى أجهزة كمبيوتر خاصة ولكن يستطيع المتدرب الانضمام إلى التدريب من خلال أجهزة الكمبيوتر الخاصة بمراكز التدريب أو تلك الأجهزة الموجودة بالمدارس، حيث إن هذه البرامج متاحة لكل المستخدمين.
- ولكن مع ذلك فإن هذا النموذج غير مفيد بالنسبة لكل المهارات التى يَـراد التدريب عليها- كما أنه لا يساعد على اشتراك المتدربين فى عملية إعداده وتنظيمه.
- ويتم هذا النموذج وفق الخطوات التالية^(٢):

١- التصميم، ويتضمن:

- تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين.
- اختيار الطرق والأساليب المناسبة للتدريب.
- تصميم المحتوى للبرامج التدريبية.
- وضع مخطط لبرنامج العمل.
- التقويم.

(١) عبد الرحمن توفيق. التدريب عن بُعد: تنمية الموارد البشرية باستخدام الكمبيوتر والإنترنت

WBT. القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة. ٢٠٠١، ص ٥٤.

(2) Margaret Driscoll. Web-Based Training. U.S.A.: Jossey-Bass Pfeiffer, San Franciscom 1998, pp. 5-6.

٢- التطوير، ويتضمن

- تطوير الوسائل التعليمية.
- وضع نظام للشفرات.
- وضع النسخة الأصلية.

٣- التوزيع والتقديم، ويشمل:

- تنفيذ.
- تقويم.
- صيانة.

خطوات تصميم البرنامج التدريبي^(١):

١- تحديد الاحتياجات:

أثناء هذه المرحلة يتم تحديد كل من: الأهداف التربوية والاحتياجات التدريبية للمتدربين والمعلمين المستهدفين من التدريب وأيضاً تحديد البيئة التي يتم نشر البرنامج فيها ويحدد على أساها المصممون إذا ما كان نموذج التدريب القائم على شبكة المعلومات (WBT) مناسباً لاحتياجاتهم أم لا.

٢- اختيار الطرق المناسبة:

وتعتمد هذه الخطوة على تحديد الاحتياجات حيث يختار المصمم واحد أو أكثر من أنواع النماذج المختلفة، والموضحة فيما يلي:

- طرق قائمة على الحاسب الآلي (W/C.B.T): وهي أساليب تقوم على التعلم الفردي عن طريق التدريبات والقراءة والأسئلة والإجابات.
- نظام دعم الأداء العملي (W/EPss): ويستخدم أثناء وقت التدريب فقط ويتركز حول أسلوب حل المشكلات، والطرق العلمية والتجريبية.

(1) Ibid., pp. 24: 27.

- نظام الفصل الواقعي المتزامن (W/VSC): يتم فيه عمل الجماعة التعاونية في وقت واحد في المناقشات والتفكير الجماعي.
- نظام الفصل الواقعي المتزامن (W/VAV): حيث يتم عمل مجموعات، على ألا تكون في وقت واحد من أجل إنجاز المشروعات والمناقشات والمهام العملية.
- ٣- تصميم الدروس:

في مرحلة التصميم توضع خطة عامة ترشد تنمية وتطوير الخطة المفصلة التي تتم في المرحلة التالية، وتتم عن طريق:

- تحديد التفاعلات التي تحدث في أثناء تحويل المهارات والمعرفة.
- تخطيط دائرة التغذية الراجعة التي تصحح وتوجه وتؤكد الجهود المبذولة.
- بناء تتابع للمصادر.

٤- تصميم مخطط للبرنامج:

يتم فيه وضع خطة إدارة مفصلة للمتطلبات الخاصة بالبرنامج ووصف كامل لاستخدام الفيديو والوسائل السمعية.

٥- تقييم البرنامج:

بعد انتهاء التصميم تظهر سلسلة من التقويمات لاختبار البرنامج وأدواته وفعاليتها.

معوقات التصميم:

من أهم معوقات تصميم البرنامج التدريبي على شبكة المعلومات ما يلي^(١):

أولاً: عدم فهم طبيعة ومتطلبات الجوانب الفنية لنظم الكمبيوتر والشبكات يؤدي إلى عدم القدرة على تيسير العملية التدريبية وحل المشكلات الفنية.

(١) عبد الرحمن توفيق. التدريب عن بعد، مرجع سابق، ص ٦٠-٦١.

ثانياً: الحاجة إلى فريق عمل متعدد المهارات مثل: مصممي الرسوم والمبرمجين، ومديري شبكة العمل، ومحاولة التنسيق بين أعضاء هذا الفريق من المهام الصعبة والمكلفة والتي لا تتاح بشكل ميسر لجميع برامج التدريب.

مداخل التنمية المهنية

تتضمن التنمية المهنية عدة مداخل من أجل إحداث النمو المهني للقيادات التربوية والمعلمين، وهناك أربعة مداخل تُعد أهمها هي:

المدخل الأول: خبرات العمل:

وتشير خبرات العمل هنا إلى المسؤوليات والواجبات والمتطلبات والمشكلات والعوامل الأخرى التي تواجه القيادات التربوية والمعلمين في وظائفهم والتنمية المهنية عبر خبرات العمل، وتقوم على افتراض أن التطور والتحسين يحدث بشكل كامل عندما يكون هناك تزاوج بين مهارات القائد التربوي والمعلم وخبراته السابقة، وبين المهارات الخاصة بالوظيفة، وتتم عملية التنمية عن طريق خبرات العمل بأشكال متنوعة، منها⁽¹⁾:

- توسيع الوظيفة الحالية: وتشير إلى إضافة تحديات ومسؤوليات جديدة للوظيفة الحالية للفرد، وهنا يحاول الفرد تعلم المسؤوليات الجديدة ومهاراتها ويحاول اتخاذ أدوار جديدة تساعد على تحقيق الأهداف الجديدة.
- التنازل المؤقت من الأفراد للمؤسسات أخرى: حيث يتم تبادل الأفراد بين المؤسسات بعضها البعض، وذلك بشكل مؤقت لبعض الوقت.
- تعاقب الوظيفة: وفيها يتم نقل الفرد بين عدة وظائف مختلفة داخل مؤسسة واحدة، أو مكان عمل واحد، ولكن لكل وظيفة خصائصها ومهامها المختلفة.

(1) Raymond A. Noe. **Employee Training and Development**. New York: Mc-Graww Hill, Ind., 1999, pp. 232-238.

المدخل الثاني: التفاعل البناء مع أعضاء المدرسة:

حيث يستطيع الفرد تنمية مهاراته وزيادة معارفه عن العمل والوظيفة ومسئوليته عن طريق التفاعل البناء مع أعضاء المدرسة، ويتم ذلك عن طريق^(١):

١- المرشد: *Mentor*

وهو عبارة عن مسئول ذى خبرة عالية يساعد على تنمية الأفراد الأقل خبرة، ويتميز بالإبداع والابتكار، ويكون هذا المسئول إما من داخل المدرسة أو من خارجها، ويقوم بتدعيم جهود الأفراد وإمدادهم بالعديد من الخبرات فى مجال العمل أو التخصص فى مجال معين، ويعمل على تدعيمهم فى أدوارهم الجديدة، كما أنه يمددهم بالاستشارة والنصح وبالطرق التى يتم بها التعرف على نقاط ضعف وقوة خبراتهم ومهاراتهم.

٢- المدرب: *Coach*

وهو أحد القرناء الذين يعملون مع الفرد ويحاولون تغييره وتطويره ومساعدته لتنمية مهاراته، ويمدونه بالتعزيز اللازم والتغذية الراجعة، ولهذا المدرب ثلاثة أدوار:

- إما أن يتابع الفرد فى كل خطواته.
- أو يساعده على التعلم بنفسه.
- أو يمدده بمصادر جديدة مثل: البرامج، وخبرات الوظيفة التى لا يستطيع أن يصل إليها بمفرده.

المدخل الثالث: التقييم *Assessment*

ويتضمن هذا المدخل جمع المعلومات وإعطاء تغذية راجعة للفرد فيما يخص سلوكه، أسلوب اتصاله بالآخرين، مهاراته، عاداته، خبراته وتعلمه، حيث يستخدم التقييم لتحديد أوجه الضعف والقوة ومحاولة الانتقال بالفرد إلى مستوى أداء أفضل.

(1) Ibid., pp. 220-224.

ولا بد أن يشارك الفرد نفسه في هذه المعلومات التي تساعد على التنمية المطلوب إحداثها، وبناء على ذلك يحتاج إلى اقتراحات ونصائح لتصحيح نقاط الضعف في مهاراته وأدائه، وذلك للوصول لاستخدام أمثل للمهارات الجديدة المتعلمة، وهذه النصائح قد تشمل اقتراحاً باشتراكه في دورات تدريبية أو تنمية مهاراته عبر خبرات الوظيفة أو العمل، وبناء على هذه المعلومات لابد للفرد من وضع خطة مستقبلية لكي ترشد جهوده الذاتية نحو الإصلاح والتنمية.

المدخل الرابع: التعليم الرسمي *Formal Education*

وهو يتضمن برامج التدريب داخل مواقع العمل (*On- Site*) وخارج مواقع العمل (*Off- Site*) والتي تنظمها المؤسسة من أجل العاملين بها أو برامج تقدم من قبل الجامعات، وهي عادة برامج قصيرة، وتتضمن هذه البرامج بعض الأساليب المقصودة مثل المحاضرة، الألعاب الإدارية، والمحاكاة وعادة ما تستغرق هذه البرامج يوماً أو يومين داخل مراكز التدريب المختلفة.

مشكلات التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة:

على الرغم من اهتمام كافة الدول العربية بالتنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة للمعلمين والمديرين/ النظار، إلا أن الملاحظ على الكثير من البرامج التدريبية اتصافها بالطابع الشكلي للتدريب والذي يعود بفوائد محدودة جداً على المتدربين^(١). وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن بعض المشكلات التي تعاني منها أجهزة التدريب وإداراته وتجعل برامجها تقليدية وتهتم بالشكلية ولا تعالج واقع مشكلات المدارس والعاملين بها، ومن أهم المشكلات التي تواجه برامج التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة ما يلي:

(١) أحمد إبراهيم أحمد. الإشراف المدرسي من وجهة نظر العاملين في الحقل التعليمي: الموجهين-

المديرين- النظار- المعلمين- التلاميذ. القاهرة: دار الفكر العربي.

١- المشكلات الخاصة بالتخطيط:

يغلب على برامج التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة في الدول العربية صفة الارتجال، وقلما جعلت جزءاً لا يتجزأ من الخطط التربوية ضمن استراتيجيات الكيف التي ينبغي التأكيد عليها في أية خطة تربوية، ولقد بات من الأمور المسلمة بها اعتبار التدريب جزءاً من عملية متكاملة تسير بموجب تخطيط مسبق يرتبط بعملية تنمية القوى البشرية.

لذا يجب عند التخطيط لبرامج التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة مراعاة المبادئ والأسس التالية^(١):

- تحديد البرامج المطلوب تنفيذها مع تحديد الهدف من كل برنامج في ضوء واقع التعليم واحتياجات واقع المعلمين أو المديرين/ النظار واحتياجاتهم المهنية.
- تحديد نوعيات المعلمين أو المديرين/ النظار الذين يتدربون في كل برنامج وعدد الدورات اللازمة لتغطية المعلمين أو المديرين/ النظار الذين يحتاجون إلى هذا النوع من التدريب مع بيان عدد المعلمين أو المديرين/ النظار في كل دورة.
- تحديد نوعية الخبراء والأساتذة وغيرهم ممن يحتاج إليهم كل برنامج للإسهام في التدريس أو التوجيه أو الإشراف.
- تحديد أسلوب التدريب في كل برنامج، وهل سيعتمد على واحد أو أكثر من الأساليب المختلفة للتدريب.
- تحديد المكان الذي يتم فيه برنامج التدريب مع حصر وتحديد الامكانيات المتاحة والتي تلائم الأسلوب الذي سيتبع في هذا البرنامج.
- تحديد الزمان والمدة اللازمة لكل برنامج تدريبي.

(١) يوسف صلاح الدين قطب. "التخطيط لتدريب المعلمين أثناء الخدمة وتنظيم الأجهزة المشرفة

عليه". حلقة المسئولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة. البحرين/ المنامة:

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٥م، ص ٩٥-٩٦.

- تقدير الميزانية اللازمة للإنفاق على كل برنامج في حدود الميزانية المخصصة للخطة العامة للتدريب.

٣- المشكلات الخاصة بالمحتوى والوسائل المعينة:

على الرغم من الاتجاه لجعل برامج التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة تسير في خط التجديد وإيجاد البدائل المناسبة، فإن أغلب ما يعمل به في الدول العربية انعكاس لمناهج وأساليب الإعداد لما قبل الخدمة، واتباع أساليب الدورات والمساقات والمحاضرات، وتلقى دروساً في جوانب أكاديمية وتربوية، ولعل اللجوء إلى هذه الأساليب مردها إلى يسرها وسهولتها، فلا يتطلب الأمر سوى تجميع المتدربين من المعلمين أو المديرين/ النظار في صفوف معينة في مؤسسات ما قبل الخدمة خلال العطلة الصيفية أو في الأمسيات، ويتناول أساتذة كليات التربية على إعطائهم المحاضرات التي لا تعد وكونها صوراً مسموعة عن مقررات تلك الكليات الاعتيادية^(١).

ويتسم محتوى برنامج التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة بالتأكيد على الجوانب النظرية، وقلة المرونة، وضعف مقومات النمو المهني التي تستند إلى معالجة المشكلات التربوية الملحة.

ونظراً لغياب التخطيط المناسب وضعف الحوافز، وضعف تصنيف المعلمين أو المديرين/ النظار المراد تنميتهم مهنيًا من خلال التدريب أثناء الخدمة، أو ضعف هذا التصنيف، مع ضعف الأجهزة المشرفة على برنامج التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة، وغلبة المفاهيم التقليدية على تفكيرها وإجراءاتها، فإن محتوى البرامج والوسائل المعينة وغياب التكنولوجيا التربوية والمستحدثات لا يمكن أن يحقق الأهداف المرجوة من التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة^(٢).

(١) عبد القادر يوسف. مرجع سابق، ص ١٧٧.

(٢) المرجع السابق، ص ١٧٨.

٣- المشكلات الخاصة بنقص الكوادر البشرية:

يتوقف نجاح برامج التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة في الدرجة الأولى على توفر الكوادر البشرية ذوى المهارات والكفايات اللازمة لغرض التنظيم والمتابعة، فكما يشترط- لنجاح الإعداد ما قبل الخدمة- توفر أساتذة من ذوى المستويات الرفيعة، ينظمون المناهج والطرائق، ويسهلون للطلاب- المعلمين تعلم مهارات التدريس، على أساس أهداف أداء سلوكية يضعونها سلفاً قبل مباشرة أى نشاط مكتبي، فإن هذا ينطبق على برامج التدريب أثناء الخدمة نصاً وروحاً^(١)، إلا أن برامج التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة تعاني من:

- ضعف الكادر الفنى فى الإدارات العامة لتدريب المعلمين والمديرين/ النظار.
- النقص فى كفاءة الموظفين الفنيين فى التدريب (تخطيط- برمجة- تنفيذ- تقييم).
- النقص فى الكادر المدرب، والنقص فى خبرات المتوفر منهم حالياً.
- ندرة الكفاءات الوظيفية المتخصصة فى مجال تدريب المعلمين والمديرين/ النظار.
- خبرات الكادر المتخصص فى التدريب ما زالت خبرات قديمة فى أساليبها وطرائقها.

٤- المشكلات الخاصة بنقص الامكانيات المادية والفنية:

- تعانى برامج التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة فى الدول العربية من نقص الامكانيات المادية والفنية والتي من أهمها:
- قلة الأبنية الصالحة والخاصة بالتدريب، وعدم كفاية المراكز التدريبية الموجودة فى بعض المناطق التعليمية.
 - النقص فى الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة التى تحتاجها برامج التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة، إضافة إلى نقص فى المكتبات الخاصة بالتنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة.

(١) المرجع السابق، ص ١٧٨.

- صعوبة الحصول على المعلومات الإحصائية التي تعين على وضع خطط التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة للمعلمين والمديرين/ النظار في الوقت المناسب.
- قلة الامكانيات المالية المرصودة للتنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة، والتي تحد من هذا النشاط.

٥- المشكلات الخاصة بالتقويم والمناخ:

تتلخص مشكلات التقويم ذات العلاقة بالتنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة للمعلمين أو المديرين/ النظار في أمرين رئيسيين:

الأول : غلبة الأسلوب التقليدي عليها، نظراً لأنها تستخدم في إطار تقليدي، لمعالجة محتوى تقليدي، وأنماط تقليدية.

الثاني: نقص الكفايات اللازمة لوضع خطط التقويم وتنفيذها ومتابعتها على الأصعدة الفردية والجماعية، وبخاصة الكفايات المؤهلة لممارسة أساليب التقويم العلمية الحديثة، ومع نقص الكفايات هناك أيضاً نقص في التقنيات والوسائل^(١).

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول بأن التقويم الحالى لبرامج التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة لا يخرج عن إجراءات روتينية عرضية وبأساليب مرتجلة لأسباب كثيرة، من أهمها:

- ارتجال هذه البرامج حسب إرادات ورغبات بعض الإداريين والمشرفين الفنيين.
- تفاوت مستويات المتسبين إلى برامج التدريب.
- ضعف ارتباط التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة ارتباطاً عضوياً بالتكوين وتجديد المناهج والبحوث والإنماء.

أى أن لب مشكلة التقويم لبرامج التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة يرجع إلى سوء التخطيط والإدارة، والأسلوب العشوائى الذى تسير عليه برامج التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة.

(١) المرجع السابق، ص ١٨٦-١٨٧.

أنواع برامج التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة :

ليست هناك مهنة يكون استمرار النمو فيها بالغ الأهمية كمهنة التدريس، حيث إن هذه المهنة فن إبداعي وليست عملاً تكرارياً، كما أن كفاءة التدريس تتطلب مجهودات متواصلة، فالقدرة على التدريس بصورة ناجحة ومستمرة لا يمكن تنميتها إلى أقصى حدودها أثناء برامج إعداد ما قبل الخدمة. فالإعداد قبل الخدمة لا يعطى للمعلم إلا مجرد الأسس التي تساعد على البدء في ممارسة مهنة التدريس، ومن ثم فإن برنامج ما قبل الخدمة يجب أن ينظر إليه على أنه نقطة بداية وليست نقطة نهاية، وبالتالي يجب أن يكون برنامج الإعداد أثناء الخدمة امتداداً طبيعياً لبرامج الإعداد قبل الخدمة^(١).

لذا يحظى النمو المهني المستمر لرجال الإدارة التعليمية وغيرهم من العاملين في ميدان التعليم بأهمية متزايدة، وتوضح هذه الأهمية في أن عدد العاملين القدامى في مهنة التعليم يفوق أضعافاً مضاعفة أعداد القادمين الجدد منهم.

ومن هنا كانت مشكلة رفع مستوى الأداء وزيادة الكفاءة المهنية بصورة مستمرة من القطاعات الحيوية التي ترتب عليها بصورة مباشرة الاهتمام ببرامج التدريب في أثناء الخدمة^(٢).

وتتعدد برامج التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة أثناء الخدمة وتنوع تبعاً لعدد وتنوع الأهداف الخاصة بكل برنامج، وتبعاً لحاجات وأغراض العملية التعليمية، وما تقتضيه ظروف التغير العلمي والتكنولوجي من تطوير في برامج

(١) رضا أحمد إبراهيم. "إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة في جمهورية مصر العربية". مقدمة في

التربية المقارنة. نبيل أحمد عامر صبيح وآخرون. الطبعة الأولى. القاهرة:

كلية التربية - جامعة عين شمس، ١٩٨٨، ص ٧٧.

(٢) محمد منير مرسى. مرجع سابق، ص ١٧٩.

وأساليب وأهداف النظم التعليمية، لدرجة أنه لا يمكن حصر أنواع البرامج التدريبية لتنوعها واختلافها، ولعدم إمكانية التنبؤ بما سيحدث من تغيير في النظم التعليمية في المستقبل وحاجتها من برامج التدريب^(١).

ورغم هذا التعدد والتنوع لبرامج التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة أثناء الخدمة، ورغم صعوبة حصرها وتصنيفها، فقد حاول الباحث - بقدر الإمكان - تصنيف هذه البرامج المتنوعة على النحو التالي:

١- برامج تدريب المعلمين الجدد:

وتقدم هذه البرامج إلى كل المعلمين الجدد، أو المعينين حديثاً أو حديثي العهد بمهنة التدريس، أو أى عمل من الأعمال التعليمية، ويلاحظ من خلال استعراض سريع للنوعيات المختلفة من المعلمين العاملين بأى مرحلة من مراحل التعليم وحديثي العهد بمهنة التدريس أنه يمكن تصنيفهم إلى مجموعتين حسب التأهيل الأكاديمي والتربوي، وذلك على النحو التالي:

أ- المجموعة الأولى:

وتتضمن هذه المجموعة كافة المعلمين الجدد غير المؤهلين تربوياً، وكلفوا للعمل كمعلمين بمهنة التدريس فى أى مرحلة من مراحل التعليم، وذلك نظراً للنقص الشديد فى أعداد بعض المواد الدراسية، وهم غالباً من خريجي الكليات أو المعاهد أو المدارس غير التربوية، ومن أمثلتها: كلية الآداب، وكلية العلوم، وكلية التجارة، وكلية الزراعة، وكلية الهندسة، والمعاهد العليا الفنية، والمدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث، ونظام الخمس سنوات.

أى أن برامج التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة أثناء الخدمة لهذه النوعية تهدف إلى رفع الكفاية للحد الأدنى اللازم لممارسة مهنة التدريس - للمعلمين الذين لا

(١) محمد أحمد عوض. مرجع سابق، ص ٦٢-٦٣.

يحملون مؤهلات تربوية حتى يمكنهم استكمال إعدادهم قبل الخدمة، والنجاح في القيام بأعمالهم في مهنة التدريس.

ومن أوضح الأمثلة له البرامج التدريبية للمعلمين الجدد أثناء الخدمة ما يلي:

✽ الدبلوم العامة في التربية: والتي تتم أساساً في كليات التربية، وتهدف إلى استكمال التأهيل التربوي للمعلمين خريجي الكليات غير التربوية، والحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى، والعاملين بمهنة التدريس، وتشترط - كليات التربية - لقبولهم بها اجتيازهم اختبارات القدرات الشفوية والتحريرية للتأكد من استعدادهم لمهنة التدريس. ومدة الدراسة عام دراسي واحد (أو عامان في دراسة مسائية) لمن يعملون بالتدريس، ويطلق على النظام الأول الدبلوم العامة في التربية نظام العام الواحد للمتفرغين للدراسة، ويطلق على الثاني الدبلوم العامة في التربية نظام العامين لمن يعملون بالتدريس^(١).

ويتلقى الدارسون مقررات في فروع التربية وعلم النفس ويتدربون على التدريس في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ومدارس المرحلة الثانوية، ويعدون إعداداً فنياً ووظيفياً كمعلمين ويحصلون في نهاية الدراسة على شهادة "الدبلوم العامة في التربية وعلم النفس".

✽ شعب إعداد معلمى الثقافة المهنية والتدريبات العملية: وتهدف إلى استكمال التأهيل العلمى والتربوى لمعلمى التدريبات العملية (معلمى الورش) بالتعليم الثانوى الصناعى نظام السنوات الثلاث، أو معلمى المجالات العملية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى، وقد صدر بها القرار رقم ٣٧ بتاريخ ١٦/٤/١٩٨٤ وهى

(١) نبيل سعد خليل جرجس. "التخطيط لإعداد معلمى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى في مصر في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة". رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية بسوهاج - جامعة أسيوط، ١٩٨٩م، ص ١٧٤.

ملحقة بالمدارس الفنية نظام السنوات الثلاث، وتقبل نوعية خاصة من المعلمين هم المعلمون المعينون جدد بالمدارس الثانوية الفنية، وبصفة خاصة معلمى الورش بالمدارس الثانوية الصناعية، أو معلمى المجالات العملية حديثى العهد بمهنة التدريس بالتعليم الأساسى، وفى كلتا الحالتين يشترط للقبول بهذه الشعب الحصول على شهادة دبلوم المدارس الثانوية الفنية (تجارية- زراعية- صناعية) نظام السنوات الثلاث، ومدة الدراسة بها عامان دراسيان^(١).

ب- المجموعة الثانية:

وتتضمن هذه المجموعة المعلمين المؤهلين تربوياً وحديثى العهد بمهنة التدريس، وهم غالباً خريجو كليات التربية، وشعب إعداد معلمى التدريبات العملية بالمدارس الثانوية نظام السنوات الخمس... إلخ.

ويهدف هذا النوع من البرامج التدريبية إلى تقديم العون والمساعدة لهذه النوعية من المعلمين، نظراً لحاجتهم إلى التكيف المهنى والنفسى والاجتماعى لوظائفهم الجديدة، والتي يتحملون فيها المسئولية لأول مرة.

ولذلك فإن هذه البرامج تسعى إلى إكساب هؤلاء المعلمين الجدد المهارات التدريسية اللازمة والتي تمكنهم من الاندماج فى عملهم الجديد، ومواجهة المشكلات المدرسية، وتعرفهم أيضاً بما لهم من حقوق، وما عليهم من واجبات، هذا بالإضافة إلى

(١) راجع فى ذلك:

- محمد أحمد محمد عوض. مرجع سابق، ص ٦٥-٦٦.

- جمهورية مصر العربية- وزارة التربية والتعليم. قرار نائب رئيس مجلس الوزراء للخدمات

ووزير الدولة للتعليم والبحث العلمى رقم ٣٧ بتاريخ ١٦/٤/١٩٨٤م فى

شأن إنشاء شعب لإعداد معلمى الثقافة المهنية والتدريبات العملية تلحق

بالمدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث، القاهرة: على الآلة الناسخة

العربية، ١٩٨٤م، ص ١-٣.

إشباع حاجاتهم النفسية والمهنية، حتى يمكنهم تقبل عملهم الجديد دون خوف من الفشل أو من المشكلات المستقبلية.

ويلعب التوجيه أو الإشراف الفنى دوراً حيوياً في هذه البرامج من خلال حلقات المناقشة، أو الاجتماعات المدرسية، أو الزيارات، أو الرحلات... إلخ، ويطلق على هذه النوعية من البرامج في بعض الأحوال اسم "البرامج التوجيهية".

٣- البرامج التجديدية:

وتهدف هذه البرامج إلى تجديد الجوانب المهنية للفرد بتزويده بأحدث الاتجاهات والمفاهيم والخبرات المتعلقة بميدان عمله. ويستخدم هذا النوع من البرامج في الدول المختلفة لمساعدة المعلمين- على اختلاف تخصصاتهم- في تحديد المخزون المعرفي والثقافي والمهارى لديهم، حتى يمكنهم مسايرة التطورات العلمية والتكنولوجية التى يتسم بها العصر الحالى، وآثارها المتعددة على شتى مناحى الحياة، وبصفة خاصة في النظام التعليمى، حيث إن المعلم لا يمكنه أن يظل جامداً في قالب ثقافى ومعرفى ومهارى معين، وسط عالم سريع التغير، وتنتظر منه أن يقوم بدوره في تربية أجيال المستقبل، فإن هذا لن يحدث إلا من خلال مساهمته للتطورات العلمية والتكنولوجية والمستحدث في مجال التربية وعلم النفس وتكنولوجيا التعليم، وهذا يتم من خلال استمراره في برامج التدريب التجديدية أثناء الخدمة.

٣- برامج تدريب المرشحين للترقية إلى وظائف أعلى:

وتهدف هذه البرامج التدريبية إلى تأهيل المعلمين أو المديرين/ الناظر للوظائف الأعلى التى يرقون إليها بعد تدريبهم، حيث تقتضى عمليات النقل أو الترقية نقل المعلم أو المدير/ الناظر من موقع إلى آخر، وهذا يجب ألا يتم قبل إعدادة وتدريبه على المهارات التى يقتضيها العمل الجديد، فلا ينقل المعلم إلى وظيفة مدير/ ناظر مدرسة مثلاً، أو وظيفة موجه، أو أى عمل إدارى آخر ما لم يتدرب على المهام الجديدة.

- لذا ينبغي أن يقوم هذا النوع من البرامج التدريبية على الأسس التالية^(١):
- شرح وتحليل الأسس القانونية والتشريعية التي تحكم العمل المقبل في علاقاته مع الأعمال الأخرى.
 - تحليل لمهارات الوظيفة ومستويات أدائها.
 - اعتماد التدريب على تمثيل الدور.

ويلاحظ أن هذه البرامج التدريبية تضم عدداً كبيراً من المرشحين للترقية إلى وظائف أعلى، ولكن لا يتم ترقيتهم لهذه الوظائف إلا بعد انتظامهم في الدراسة بهذه البرامج التدريبية واجتيازهم الامتحانات التي تعقد في نهايتها بنجاح، ومن هنا أصبح الإقبال على هذه النوعية من البرامج، والانتظام في الدراسة بها مظهراً مميزاً لها عن بقية أنواع برامج التدريب الأخرى.

وفي ضوء العرض السابق الموجز لبعض أنواع برامج التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة أثناء الخدمة، يلاحظ أنها متنوعة ومختلفة، وليس من السهل حصرها، وهذا التنوع وهذا الاختلاف يأتي من الحاجات المتعددة والمختلفة للعاملين في الحقل التعليمي من جهة، ومن المتطلبات التي تفرضها طبيعة التغير على الأنظمة التعليمية، وحاجات المجتمع المتغيرة من الأنظمة التعليمية.

لذلك لا يمكن القول بأن هناك نوعاً من البرامج التدريبية أفضل من الآخر، أو أكثر فائدة، وإنما تختلف أهمية وقيمة هذه الأنواع حسب حاجات وظروف وامكانات النظم التعليمية، واحتياجات العاملين في مهنة التعليم، واحتياجات المجتمع، وطبيعة الموقف الذي تفرضه تلك الاحتياجات مجتمعة.

(١) محمد منير مرسى، مرجع سابق، ص ١٨٦.

حاجات مديري/ نظار مدارس التعليم ما قبل الجامعى :

لم يعد عمل مدير/ ناظر المدرسة فى العصر الحالى مجرد وظيفة إدارية تنحصر مسؤولياتها فيما يسمى بالضبط والربط والأمر والنهى، ولم تعد المدارس فى الوقت الحالى مجرد أدوات تدار كآلات، وإنما المدرسة كائن حى يرقن صلاحه وترقيته وتطويرة بخبرات فنية وتربوية من الطراز الأول، ومن هنا كان الخطأ أن يجمد مدير/ ناظر المدرسة تفكيره واهتمامه وجهوده فى الشؤون الإدارية والمكتبية وحدها، ولكى ينهض بمسؤولياته التربوية والفنية والقيادية على خير وجه لابد له أن يتأهل ويتزود بالخبرات اللازمة للقيام بدوره على أكمل وجه.

والوظيفة الرئيسة لمدير/ ناظر المدرسة هى تحسين القيادة التعليمية بحيث يعمل على تحسين نوعية الأداء لكل فرد فى المدرسة، ويجب أن ينظر له المجتمع والمدرسة والتلاميذ على أنه المسئول الأول عن تحقيق هذه الوظيفة، وحتى يستطيع تحقيق هذه الوظيفة بكفاية، له أن يتفرغ لها بحيث يضع لها وقته وطاقته بدلاً من تبديدها فى حالة كونه مستغرقاً تماماً فى الواجبات الضاغطة الأخرى^(١).

وإذا كان مدير/ ناظر المدرسة، قد أعد الإعداد الجيد، ودرب التدريب الكامل، واعتبر بحق ركيزة العملية التعليمية، وتبرز أهمية دوره بدرجة ملححة فى عصر تطوير التعليم وتحديثه، ذلك لأن فلسفة التعليم والخطط الدراسية ومحتوياتها والوسائل التعليمية والمبائى المدرسية مهما بلغت من الأهمية، فإن فاعليتها فى نهاية الأمر ترتبط بدور مدير/ ناظر المدرسة كقائد تربوى، بل إن توافر المدير/ الناظر الكفء يعوض فى كثير من الأحيان ما قد يكون موجوداً من النقص فى بعض هذه العناصر^(٢).

(١) أحمد إبراهيم أحمد. تحديث الإدارة التعليمية والنظارة والإشراف الفنى. القاهرة: دار

المطبوعات الحديثة، ١٩٨٨م، ص ١٠٤.

(٢) أحمد إبراهيم أحمد. نحو تطوير الإدارة المدرسية: دراسات نظرية وميدانية. القاهرة: دار

المطبوعات الجديدة، ١٩٨٥، ص ١٤٥.

وجميع نظريات الإدارة المدرسية تقريباً تضع مدير/ ناظر المدرسة في موقف استراتيجي مهم بالنسبة لكل ما يجري في مدرسته. فهو الرئيس المباشر لجميع المعلمين والعاملين في المدرسة، وهو المسئول الأول عن نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها وتربية تلاميذها، وهو حلقة الاتصال الثابتة في العلاقات المدرسية على اختلاف أنواعها بين المعلمين بعضهم وبين المعلمين والتلاميذ، وبين المعلمين وأولياء أمور التلاميذ، وبين الموجهين والمعلمين، وهو - دائماً - في المركز الرئيسي للعملية التعليمية فعليه عبء تنظيمها للحصول على أفضل النتائج الممكنة، فهو الذى يوجه رسم الخطط المختلفة وتنفيذها^(١).

وفي ضوء ما سبق يتضح أن وظيفة مدير/ ناظر المدرسة في غاية التعقيد والصعوبة من حيث متطلباتها الكثيرة والسمات الشخصية والمهنية الواجب توافرها في صاحبها، لأن وظيفة مدير/ ناظر المدرسة ذات طابع إداري وفي أكثر منها وظيفة إدارية، لذلك فإن تدريب المدير/ الناظر أثناء الخدمة يعتبر في مقدمة البرامج الفعالة في العملية التعليمية، وبالوصول إلى مدير/ ناظر مدرب مؤهل على الإشراف الفنى لزملائه المعلمين وقادر على القيادة الجماعية.

ولمساعدة مديري/ نظار المدارس على نموهم الثقافى والأكاديمى والمهنى، ولإتاحة الفرصة أمامهم لمواجهة التجديدات التربوية، ينبغى العمل على استمرارية التدريب أثناء الخدمة، بمعنى ألا تقتصر برامج التدريب على بدء التعيين في الوظيفة، وألا تكون برامج التدريب ذات طبيعة نمطية ثابتة بصفة مستمرة، بل ينبغى مراعاة تجديدها بما يتمشى مع التغيرات الحادثة في مجال التعليم واتجاهاتها، في ضوء ما يستحدث من أبحاث ونظريات تربوية ونفسية وإدارية.

(١) رياض منقريوس. مرجع سابق، ص ٢٧.

وسوف سنتعرض بعض جوانب وظيفة مدير/ ناظر المدرسة والتي يمكن اعتبارها بمثابة محددات لأي برنامج تدريبي أثناء الخدمة للمديرين/ النظار، لأنه لا يتم تنمية وتطوير مدير/ ناظر المدرسة إلا بالتركيز على تلك الجوانب، لأن نمو المدير/ الناظر فيها يعنى زيادة قدرته الإدارية على أداء المهام المنوطة به، كما أن تحديد جوانب وظيفة مدير/ ناظر المدرسة يساعد على تحديد المطلوب أدائه من قبل المدير/ الناظر في ضوء مهنته.

ومن أهم جوانب وظيفة مدير/ ناظر المدرسة ما يلي:

١- المنهج المدرسي:

يشمل المنهج الحديث إلى جانب المادة الدراسية الأنشطة المختلفة التي تساعد على نمو التلميذ نمواً متكاملًا من النواحي الجسمية والنفسية والاجتماعية إلى جانب النواحي العقلية، وبذلك يشمل المنهج جميع الخبرات والأنشطة التي يمر بها التلميذ داخل المدرسة وخارجها، ويتطلب هذا المنهج دراسة كل ما يؤثر في الحياة الإنسانية، فهو يتطلب دراسة نمو التلميذ وسلوكه، والمسرح الاجتماعي والاقتصادي، والتفاعل بين التلميذ وبين البيئة الطبيعية والاجتماعية، والمنهج الحديث يهدف إلى توفير المهارات الفنية والعلمية حتى يساهم في تحقيق الأهداف القومية ويساعد على النمو الاقتصادي والاجتماعي^(١).

والمنهج الحديث في حاجة إلى قيم واتجاهات جديدة، والإيمان بمثل قويمه، ولكن بعض هذه القيم والمثل والاتجاهات قد تتعارض مع الأنماط الاجتماعية القائمة والعادات الراسخة، كما أن الحاجة الماسة إلى تحقيق التوازن بين المجالات النظرية والمجالات العلمية، لذا يجب أن تعد المدرسة أبناءها ليشاركوا في حل المشكلات التي تواجه البيئة المحلية.

(١) فرنسيس عبد النور. تقويم دور الإدارة المدرسية في تطوير منهج المرحلة الثانوية. جامعة

أسيوط: كلية التربية، ١٩٧٥م، ص ٢٧.

والتعليم الأساسى - على سبيل المثال - صيغة تعليمية تهدف إلى تزويد كل تلميذ - مهما تفاوتت ظروفه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية - بالحد الأدنى من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التى تمكنه من تلبية حاجاته وتحقيق ذاته وتهيئته للإسهام فى تنمية مجتمعه، وترتبط بين التعليم والعلم والحياة من جهة، وبين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية من جهة أخرى فى إطار التنمية الشاملة للمجتمع.

وفى ضوء ما سبق تتضح أهمية إعادة النظر فى محتوى المناهج والعمل على تطويرها حتى يتمكن المنهج من الوفاء بالمطالب المسئولة منه، ومن تحقيق الآمال القومية التى نعلقها عليه.

وتطوير المنهج يعنى إعادة تحديد الأدوار المرتبطة بالوظائف المختلفة داخل التنظيم المدرسى كالعلاقات بين مدير/ ناظر المدرسة، وبين المعلمين والتلاميذ والموظفين والإداريين وعمال النظافة... إلخ، ومن الواضح أن كافة الوظائف ستتغير إلى حد ما حيث إن الوظيفة لا معنى لها إلا بعلاقتها بالوظائف الأخرى.

وقبل تطوير المناهج يجب أن يعى المدير/ الناظر البرامج الحديثة وطرق تنظيمها، وطرق التدريس المناسبة لها، حتى يفقد هذا التطوير ويشرف عليه، ومن ثم يجب أن يكون تحسين برنامج المدرسة هو شغل مدير/ ناظر المدرسة الشاغل.

٣- الإشراف المدرسى:

يتولى مدير/ ناظر المدرسة مهمة الإشراف على تنفيذ برامج المدرسة ومشروعاتها وسير الدراسة والنظام المدرسى والنشاط المدرسى بألوانه المختلفة، وعلاقة المدرسة بالبيئة المحلية والقومية، وحتى يكون للإشراف فاعلية يقوم مدير/ ناظر المدرسة بتوزيع جزء منه على وكيلى المدرسة ومدرسيها الأوائل، وخلال عملية الإشراف يقترح مدير/ ناظر المدرسة أو من ينوب عنه حلولاً للمشكلات التى تعوق

خطة العمل المدرسى عن تحقيق أهدافها، ويفقد الإشراف فاعليته إذا لم يكن دائماً ومستمراً في ضوء خطة معينة خاصة به.

وتعتبر متابعة تدريس المعلمين وتحسين طرق تدريسهم من المهام الأساسية لمدير/ ناظر المدرسة، وقد أكدت العديد من البحوث والدراسات السابقة على أهمية أن يكون المدير/ الناظر مشرفاً مقيماً بالمدرسة، وانعكاس ذلك على أداء المعلمين وتحصيل التلاميذ.

ومن الملاحظ أن مهمة المديرين/ النظار من أصعب المهام، وهذا يرجع إلى تنوعها واختلاف الأدوار التي يقومون بها، بالإضافة إلى زيارة المعلمين داخل الفصول، ومحاولة تحسين أدائهم، حيث من الصعب عليهم أن يجدوا وقتاً كافياً للتحديث مع المعلمين، أو يجدوا فرصة مناسبة للتخطيط من أجل العمل المدرسى، وفوق ذلك كله فنجاح المدرسة يعتمد في المقام الأول على: ماذا يفعل المعلمون مع التلاميذ في الفصول وليس ما يحدث داخل مكتب الإدارة.

وينظر إلى المدير/ الناظر على أن له دوراً حيوياً، فهو الذى يعمل على ترقية وتحسين أداء المعلمين، ومع ذلك فإحدى المشكلات التي تواجه المدير/ الناظر في عملية الإشراف هي عدم قدرته كخبير في كل جوانب المنهج، وكذلك يجب أن يفوض السلطة لغيره أو يشارك الأفراد أو الجماعات التي يعمل معهم في عملية الإشراف^(١).

ومن أهم الجوانب الإشرافية الإشراف على النواحي المالية لكثرة ما يحدث فيها من مخالفات، ويتطلب ذلك أن يكون مدير/ ناظر المدرسة ملماً بالقوانين والنظم المالية الخاصة بالمدرسة. وينبغي على مدير/ ناظر المدرسة أن يعهد لوكيل المدرسة بنصيب

(١) أحمد إبراهيم أحمد. الإشراف المدرسى من وجهة نظر العاملين في الحقل التعليمى: الموجهين- المديرين- النظار- المعلمين- التلاميذ. مرجع سابق، ص ٤٠.

كبير في هذا الإشراف يكسبه خبرات ومهارات فنية وإدارية نافعة تلزمه في أداء عمله مستقبلاً، ويعتبر ذلك تدريباً عملياً قبل الخدمة لوكلاء المدرسة. ويتشترط أن يتم الإشراف في إطار من الاحترام المتبادل بين مدير/ ناظر المدرسة ومن يعمل معه وتلاميذه.

٣- العلاقات الإنسانية:

من أهم العوامل التي تساعد على رفع الروح المعنوية إحساس القائم بالعمل بالتقدم في قدراته ومهاراته، وتحسين عمله باطراد، ومساعدة المسئولين له لينمو في وظيفته، وتقديرهم على جهوده، وقد أثبتت البحوث والدراسات السيكولوجية أن رفاهية الفرد في حياته بصفة عامة ترتبط ارتباطاً كبيراً برفاهيته في عمله، وأن الفرد السعيد في حياته بصفة خاصة أقدر على الإنتاج والتقدم، ومن ثم فإن الإدارة المدرسية السليمة مسئولة مباشرة عن مساعدة العاملين بها على تحقيق الرفاهية في العمل، ومن العوامل الرئيسة الهامة لتحقيق هذه الأهداف إيجاد علاقات طيبة بين الأفراد والمجتمع المدرسي بكافة قطاعاته، وكذلك بين المدرسة والمجتمع المحلي^(١).

والعلاقات الإنسانية في الإدارة المدرسة عظيمة الأهمية في توجيه العملية التربوية، وفي سير العمل بالمدرسة، وتعتبر الشريان الأساسي في الجهاز الإداري المدرسي لو نظرنا للإدارة على أنها وظيفة لتنفيذ المهام، وعن طريق الآخرين معهم.

فكلما كانت العلاقات الإنسانية قوية بين مدير/ ناظر المدرسة والمعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي تيسرت عملية الإدارة ونجحت المدرسة في تحقيق أهدافها بأيسر السبل.

وتعتمد العلاقات الإنسانية السوية لأى مجموعة من أفراد على شعورهم نحو بعضهم البعض، وعلى شعورهم نحو رؤسائهم، ونحو العمل نفسه، فمثلاً إذا أحس

(١) منصور حسين ومحمد مصطفى زيدان. مرجع سابق، ص ٣١.

المعلمون أن رؤساءهم يؤيدونهم ويوافقون على ما يقومون به من أعمال، وإذا أحسوا أنهم على دراية تامة بما يحيط بهم في الجو المدرسي، وخاصة فيما يتعلق بالنظام الذي يدور العمل في إطاره، فإن ذلك يزيد من إنتاجهم أكثر مما لو حدث عكس ذلك.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن مؤشرات نجاح أى مدرسة يتوقف في المقام الأول على التلاميذ، والمعلمين، ومدير/ ناظر المدرسة وأولياء التلاميذ، وأعضاء المجتمع المحلي الممثلين من مختلف الأوساط الاجتماعية، ومدى رضاهم، أو الرضا الكامل عن المدرسة. وما تقدمه لهم. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى هناك شبه اتفاق على أن تلك المدرسة تمثل من السمعة والصيت في خلق جو مناسب للتعليم والتعلم، وفي الوقت نفسه تجعل عملية التعليم والتعلم عملية محبة ومفضلة، فالمدرسة التي تعمل على الحفاظ وبقاء الدفء في العلاقات الإنسانية، والاتجاهات الإيجابية نحو التعليم، والتي تعمل على دافعية التلاميذ والتمتع بهذا التعليم، كذلك خلق هذا الاتجاه لدى أولياء أمور التلاميذ يعتبر من المؤشرات الهامة لنجاح إدارة وتنظيم المدرسة⁽¹⁾.

والخلاصة أن العلاقات الإنسانية داخل المدرسة تتضمن مساعدة التلاميذ والمعلمين لكي يصبحوا أكثر إدراكاً لأنفسهم، ولذلك يمكنهم أن يحسنوا التعامل والاتصال بالآخرين.

والمديرون/ النظار يجب أن يكون لديهم نفس المهارات الشخصية والتي يشجعونها نموها عند الآخرين، ويجب أن يفهموا أبعاد السلوك القيادي، وأن يعرفوا كيف يتغلبون على مقاومة التغير وأن يكونوا قادرين على مواكبة مناخ المدرسة وهيئة هذا المناخ للتغيرات، ويعدوا استراتيجيات لحل مشكلات العلاقات الإنسانية داخل المدرسة.

(1) Bill R. Hampton and Robert H. Lauer. Solving Problems in Secondary School Administration: A Human Organization Approach. United State of America: Allyn and Bacon, Inc., 1981, p.26

إن المهارات الشخصية لمدير/ ناظر المدرسة تتضمن مساعدة المعلمين فى حل مشكلاتهم، وتحسين مهارات الاتصال لدى التلاميذ والمعلمين وأولياء أمور التلاميذ.

٤- الاتصالات التربوية:

عملية الاتصال هى العملية التى يتم بها نقل التوجيهات والمعلومات والأفكار وما شابهها من شخص لآخر أو من مجموعة لأخرى، وهى عملية يتم عن طريقها إحداث التفاعل بين الأفراد.

أما بالنسبة لمفهوم الاتصال التربوى بصفة خاصة، فإنه يعنى نقل أو توصيل وتبادل المعلومات والحقائق التربوية والتعليمية من مدير/ ناظر المدرسة إلى المعلم والعكس، أو من مدير/ ناظر المدرسة إلى مجموعة المعلمين، أو من المعلمين إلى مدير/ ناظر المدرسة، أو من مجموعة المعلمين إلى مجموعة أخرى، سواء بالأسلوب الكتابى أو الشفهى، أو وسائل أخرى مختلفة بحيث تتحقق فى النهاية أهداف المدرسة وفلسفتها التربوية والتعليمية^(١).

والاتصال التربوى يعنى إنشاء قنوات سليمة للتواصل الإدارى والفنى والإعلامى والإنسانى تنظم وتحتوى عملية المداولات والمناقشات (الموافقات والاختلافات) الفكرية والتنظيمية ضمن الجهاز الإدارى التربوى نفسه، وبينه وبين الجهات والتنظيمات الإدارية الأخرى فى المحيط الاجتماعى المعين، أو بكلمات أخرى، يعتبر الاتصال عملية منظمة لنقل فكرة أو معنى محدد فى ذهن شخص ما إلى شخص أو أشخاص آخرين (فى حدود التنظيم الإدارى أو خارج تلك الحدود) بالحالة التى قصد أن تكون عليه تلك الفكرة^(٢).

(١) إميل فهمى. الاتصال التربوى: دراسة ميدانية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٦م، ص ١٢.

(٢) عبد الباقي زيدان. وسائل وأساليب الاتصال. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٩م،

ومن الواضح أن الإدارة المدرسية لا تعمل في فراغ، بل في محيط اجتماعي له عقيدته الاجتماعية ونظمه السياسية والاقتصادية، وله ثقافته المميزة وعاداته وتقاليده. وفي هذا المحيط الاجتماعي تتفاعل المؤسسات والتنظيمات الإدارية المختلفة سواء الخاصة بالإنتاج أو الخاصة بالخدمات، وتسعى عبر نمطية معينة لتحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها^(١).

وتتكون الإدارة المدرسية من عدد من العناصر الأساسية وأهمها العناصر البشرية (الأفراد) الذين يعمل كل منهم في حدود اختصاصه وفي حدود مسؤوليته عن تحقيق أهداف المدرسة.

ويعتبر الاتصال التربوي من صميم وظائف مدير/ ناظر المدرسة، وعلى هذا الأساس تكون عملية الاتصال الإنساني وتبادل المعلومات من أهم عوامل نجاح أو فشل الإدارة المدرسية في تحقيق أهداف العمل التربوي.

وتستخدم عملية الاتصال وتبادل المعلومات في الإدارة المدرسية لتحقيق عدد من الأهداف من أهمها^(٢):

- نقل المعلومات وجوانب المعرفة من شخص إلى آخر بحيث يمكن للعمل التعاوني أن يحدث ويبرز.
- حفز العناصر العاملة في الإدارة المدرسية وإثارة دوافعهم وإطلاق طاقاتهم نحو العمل المتكامل والتعاوني الكفيل بتأمين مستويات محددة للإنجاز.
- تكوين وتعديل الاتجاهات والمواقف والأفكار للعاملين في الإدارة المدرسية (والتأثرين بقراراتها) بقصد الإقناع، ومن ثم التأثير في سلوكهم.

(١) أحمد عبد الباقي بستان وحسن جميل طه. مدخل إلى الإدارة التربوية. الطبعة الأولى. الكويت:

دار القلم، ١٩٨٣م، ص ١٠٧.

(٢) المرجع السابق، ص ١٠٨-١٠٩.

- تنمية شبكة متطورة من العلاقات الإنسانية الجيدة بين عناصر الإدارة المدرسية. وهناك عدة قنوات ووسائل للاتصال التربوى من أهمها المقابلات الشخصية، والاتصالات المكتوبة، والمجالس التربوية والتعليمية، واللجان التربوية، والاجتماعات، والتقارير، ووسائل الإعلام.

وإن هذه القنوات والوسائل الاتصالية- إذا استخدمت على الوجه الأكمل- كفيلة بتيسير عملية الاتصال التربوى وتبادل المعلومات وهى من أساسيات العمل الإدارى فى التعليم، والاتصال الجيد يقوم أصلاً على وجود علاقات إنسانية جيدة تقوم بدورها على توفر الثقة والتعاون إذا لم تتوفر هذه الأمور، فإن أية أساليب ووسائل اتصالية لن تجدى نفعاً مهما كانت حديثة ومتطورة.

وفى ضوء ما سبق، يتضح أهمية إمام مدير/ ناظر المدرسة بالنقاط التالية:

- أهمية الاتصال التربوى فى الإدارة المدرسية.
- أهداف الاتصال التربوى فى الإدارة المدرسية.
- قنوات ووسائل الاتصال التربوى.
- قنوات ووسائل الاتصال التربوى الأكثر فاعلية فى مجال التعليم.
- التعرف على معيار نجاح عملية الاتصال التربوى.
- صعوبات أو معوقات الاتصال التربوى فى الإدارة المدرسية.

٥- التوجيه الفنى والتربوى:

يعتبر التوجيه عملاً تربوياً على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة للعمل المدرسى، ويقوم به مدير/ ناظر المدرسة فيتولى توجيه العاملين معه معلمون وموظفون وإداريون وتلاميذ فهم أصحاب الدور الأساسى فى العملية التربوية، ويجب أن يتم التوجيه فى

إطار من التفاهم والاحترام المتبادل، ووفق الوسائل التربوية والفنية السليمة التي يمكن إكسابها لمدير/ ناظر المدرسة خلال عملية إعدادة قبل الخدمة وأثنائها^(١).

ويتم التوجيه السليم عادة بروح إنسانية كريمة تبرز الخاسن، ثم تعالج الضعف برفق وأناة وحكمة وروية، وتتلخص مجالات التوجيه فيما يلي:

- توجيه التلاميذ وذلك بتجميع بيانات ملء بطاقات كل تلميذ للاستعانة بها في معالجة التلميذ ومعاملته المعاملة الناجحة في المعالجة، وكذلك بحل مشكلات الانحراف بصورة فردية وفي حلقات توجيهية تعقد من حين لآخر للتلاميذ المشكلين مع الاستعانة بأولياء أمور التلاميذ، بالإضافة إلى الإذاعة الصباحية، وجماعات اتحاد الطلاب، وجماعات النشاط.
- توجيه المعلمين بزيارات الفصول والمقابلات الفردية واجتماعات المعلمين وبرامج التدريب التأهيلية والتجديدية.
- توجيه الموظفين الإداريين من خلال تعريف الموظف باختصاصاته طبقاً للنشرات والقرارات المنظمة مع تزويده بالنصائح والتوجيهات اللازمة لحسن سير العمل من حين لآخر.
- توجيه أولياء أمور التلاميذ وذلك بعقد ندوات وحفلات للتوعية وبث روح التعاون بين المدرسة والبيت، مع توجيه أولياء أمور التلاميذ بالوعي الصحي والتعاون وخدمة البيئة المحلية وتعليم الكبار وتنظيم الأسرة عن طريق التمثيليات وفي مختلف المناسبات وفي المعارض والمجالات المدرسية، ثم تشجيع أولياء أمور التلاميذ على زيارة المدرسة من حين لآخر ودخول الفصول من حين لآخر ليلمسوا بأنفسهم ما تبذله المدرسة والمعلمون من جهود في سبيل تربية وتعليم وتنقيف الأبناء.

(١) صلاح عبد الحميد مصطفى. الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. الرياض: دار

خطوات إعداد البرنامج التدريبي :

على الرغم من تعدد وتنوع برامج التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة أثناء الخدمة فيما بينها في جوانب عديدة، إلا أن معظم الخطوات المتبعة لإعداد البرامج التدريبية تكاد تكون متشابهة.

ويستعرض الباحث فيما يلي وباختصار شديد لأهم الخطوات المتبعة لإعداد البرنامج التدريبي.

أ- مرحلة الإحصاء:

وفي هذه المرحلة يتم حصر جميع المتدربين - المعلمين أو المديرين/ النظار- ونوعياتهم وتخصصاتهم ومؤهلاتهم العلمية والتربوية وسنوات تخرجهم، وذلك لتقدير احتياجاتهم التدريبية المختلفة، أي ما يلزمهم من البرامج التدريبية، وأيضاً حصر عدد المدارس واحتياجاتها التعليمية المختلفة، وحصر الامكانيات المادية والبشرية اللازمة للبرنامج التدريبي.

ويمكن أن تتعاون أجهزة التدريب للحصول على هذه البيانات مع الإدارة العامة للإحصاء والحاسب الآلي التابعة لوزارة التربية والتعليم، هذا بالإضافة إلى ضرورة الرجوع إلى خطط ومناهج الدراسة بمراحل التعليم للوقوف على التطورات العلمية والتكنولوجية التي أدخلت على هذه المناهج، وما ترتب عليها من مشكلات يمكن معرفتها من خلال تطبيق استمارة استطلاع رأى على المعلمين بالمدارس، وأيضاً لتحديد احتياجات المعلمين التدريبية، لذا تعد هذه المرحلة ضرورية وهامة ولا بد أن تسبق عملية التخطيط لأي برنامج تدريبي.

ب- تخطيط البرنامج التدريبي:

تعتبر عملية التخطيط لإعداد أى برنامج تدريبي محاولة لتحقيق أهداف معينة من البرنامج في فترة زمنية محددة، وفي ضوء الامكانيات المادية والبشرية المتاحة، وهي غالباً تسير وفق الخطوات التالية:

١ - تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين:

ويقصد بها مجموعة التغيرات المراد إحداثها في الفرد المتدرب، والمتعلقة بمعارفه وخبراته وأدائه وسلوكه واتجاهاته، وذلك بقصد تنميته وجعله لائقاً بشغل وظيفته أو أدائه أو اختصاصات وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة عالية^(١).

لذا يجب أن يرتبط التدريب بحاجات الإنسان المتدرب، فهو في حاجة إلى التقدير والشعور بالنجاح، والشعور بالأمن، ولهذا ينبغي ضرورة التفكير في وسائل متعددة لتحقيق هذه الحاجات.

ويتم تحديد حاجات المتدربين المختلفة من خلال استمارات استطلاع الرأي والاستبيانات، والمقابلات التي تجرى من وقت لآخر للتعرف على واقع النظام التعليمي واحتياجاته، ومتطلبات المجتمع المتغيرة والمتجددة منه.

وسائل تحديد الاحتياجات:

١ - تحليل التنظيم المدرسي:

والمقصود به دراسة الأهداف المحددة والموارد المتاحة وكيفية توزيع الموارد لتحقيق الأهداف، ويهدف تحليل التنظيم المدرسي إلى تحديد درجة ملائمة التنظيم المدرسي القائم للأهداف المحددة ومتطلبات العمل، وتقويم فعالية التنظيم المدرسي، وتحديد التعديلات اللازمة لزيادة فعاليته، أي أن مسئول التدريب يقوم هنا بعملية تشخيص الوضع التعليمي الفعلي.

ويتم تحليل التنظيم المدرسي عبر الخطوات الآتية:

— تحديد الأهداف طويلة وقصيرة الأجل، كذلك السياسات العامة والتفصيلية.

(١) عبد الكريم درويش ولبلى تكلا. أصول الإدارة العامة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية،

- تحديد بيان تفصيلي بالإجراءات اللازمة لتحقيق الأهداف، أى تحديد تدفقات الأعمال^(١).
- تحليل الموارد البشرية، وذلك لرسم السياسة المستقبلية، ذلك لأن تحديد العاملين كما وكيفا وتخصصاً يؤدي إلى معرفة ما ستحتاجه المدرسة في المستقبل من معلمين وموظفين إداريين وعمال.
- تحليل معدلات الكفاءة، أى كيفية استخدام الموارد لتحقيق نتائج أفضل.
- تحليل المناخ التنظيمي لأنه يؤثر في اتجاهات المعلمين وتوجههم إلى العمل المدرسي الأفضل، وذلك عن طريق دراسة شكاوى وتظلمات المعلمين التي تعبر عن رضاهم أو عدم رضاهم تجاه سياسات وبرامج المدرسة، وكذلك حضور المعلمين أو تغيبهم عن العمل^(٢).

٢- تحليل العمل المدرسي:

يعتبر التحليل الموضوعي للعمل المدرسي مصدراً مهماً من المصادر التي تعين على التعرف على الاحتياجات التدريبية، فهو يحدد احتياجات ومسئوليات العمل المدرسي وما يتعلق بها من معارف ومهارات واتجاهات لابد من توافرها فيمن يضطلع بمسئوليات هذا العمل، ويرتبط بهذا التحليل رسم معدلات للأداء تمثل هذه المعدلات أهدافاً يتم في ضوءها تقويم جهود رجال الإدارة المدرسية والمعلمين، وغالباً ما يسفر انخفاض معدل أداء العامل عن حاجة حقيقية إلى التنمية المهنية^(٣).

ويعرف تحليل العمل المدرسي على أنه: دراسة العمل المدرسي من حيث التفاصيل الخاصة به وذلك من أجل تحديد المهام المتوقعة لأداء العمل المدرسي وتنوع التفاصيل والطرق تبعاً للغرض من هذا العمل المدرسي.

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. مرجع سابق، ص ٦٧.

(٢) فتحي قابيل محمد متولى. مرجع سابق، ص ٢٦.

(٣) كمال محمود الخطيب. مرجع سابق، ص ٣٣.

ومن هذا التعريف يتضح أنه:

- تحليل الوظيفة يساعد المخطط على أن يستقى الاحتياجات التدريبية من الواقع الفعلي لحاجات المتدربين.
- يعطى للمتدرب صورة واضحة للوظيفة والتدريب الذى سيلجأ إليه وأن يضع فى اعتباره الأشياء المهمة والتي من الممكن أن يجهلها.
- يمكن أن يكون مساعداً لتحديد الاحتياجات التدريبية الخاصة لكل فرد يعمل فى المدرسة.
- تساعد المتدرب على تحديد الطرق والوسائل التى تناسب بعض المهام الخاصة^(١).
- وتشير الكتابات فى هذا المجال إلى أن هذا الأسلوب يعتمد على خطوات رئيسة هى^(٢):

- الحصر المبدئى لأنواع الوظائف الموجودة فى المدرسة.
- تحديد أساليب حصر الوظائف وتوصيفها قبل الاستقصاء والدراسات الميدانية.
- تحديد أبعاد الدراسة للإدارة المدرسية والمعلمين وإقناعهم بأهميتها.
- تحديد أنواع البيانات المطلوب تجميعها.
- تصميم قوائم جمع المعلومات ثم تجميعها وتصنيفها ومراجعتها.
- تحليل الوظائف وإعداد كشوف التوصيف.

٣- تحليل الفرد (المتدرب):

يهدف تحليل الفرد (المتدرب) إلى التعرف على نوع المعلومات والمهارات والاتجاهات التى تلزم الوظيفة لكى يطور الفرد أداءه، ويرفع إنتاجيته، ويشيع دوافعه الوظيفية والشخصية، ويقوم مسئول التدريب بدراسة ما يلى:

(1) Roger Buckley & Jim Caple: Op. Cit., pp. 77-79.

(٢) ضياء الدين زاهر. تعليم الكبار - منظور استراتيجى. القاهرة: دار سعاد الصباح، ١٩٩٣م،

- الموصفات الوظيفية للفرد (المتدرب) ومؤهلاته وخبراته ومهاراته.
 - الخصائص الشخصية التي يتمتع بها الفرد (المتدرب).
 - الجانب السلوكي للفرد (المتدرب)، أى علاقته مع الآخرين ودرجة انسجامه^(١).
- وهناك بعض الخصائص الشخصية التي تؤثر في تحليل الفرد، ومنها:
- النشاط العقلي: وفي هذا المجال لابد من تحديد المستوى المعرفي والمهارى والقدرات العامة والعادات الخاصة التي لها علاقة بمحتوى البرنامج، ويقاس ذلك عن طريق معرفة الخلفية التعليمية والمهنية للمتدرب.
 - مستوى الدافعية: تؤكد الدراسات أن أهم شروط التعلم أن يكون هناك دافعية للتعلم.
 - الاستعداد الجسمي: يجب تحديد المتطلبات الأساسية الجسمية التي تساعد الفرد (المتدرب) على أن يكون مناسباً للالتحاق بالبرنامج، ومن هذه الشروط الصحة ومستوى التعب والإرهاق^(٢).

ومن العوامل الأخرى التي يجب أخذها في الاعتبار بالنسبة للمتدربين هي السن وخلفية المتدرب وانفعالاته وقدراته الخاصة ومستوى الذكاء^(٣).

٢- تحديد أهداف البرنامج التدريبي:

يتم تحديد الأهداف العامة والخاصة بالبرنامج التدريبي، بعد تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين، وتحديد نوع البرنامج المراد تنفيذه، وأساليبه ووسائله، والامكانيات المختلفة اللازمة له.

ويجب أن تتصف أهداف أى برنامج تدريبي بما يلي:

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. مرجع سابق، ص ٦٣.

(2) Roger Buckley & Jim Caple: Op. Cit., p. 140.

(3) Ibid., p. 16.

- التكامل والاتساق: بمعنى هل الأهداف متسقة مع المهمة الأساسية للبرنامج التدريبي؟ وهل الأهداف يكمل بعضها البعض؟
إن ترابط الأهداف التعليمية مع الأهداف العامة المرتبطة بالأنشطة أمر حيوى وهام فى عملية تحديد الأهداف.
 - الواقعية: بمعنى هل الأهداف واقعية من السهل عمليا تحقيقها؟
فى بعض الأحيان تكون الأهداف غير واقعية صعبة التنفيذ إلى جانب عدم قدرة المؤسسة التى تشرف على برنامج التدريب على تخصيص الموارد اللازمة لتحقيقها، كما أن الأهداف سهلة التحقق لها عيوب أيضا فقد تثبط الأفكار الجديدة والابتكار وتجعل برامج التدريب جامدة لا تنمو ولا تتجدد ولا تبتكر.
 - الوضوح: إن توضيح الأهداف وتحديد ما يساعد برامج التدريب على التركيز فى الاتجاه الذى ينبغى للمتدربين أن يتحركوا صوبه وهذه مهمة ليست روتينية سهلة ولكنها عملية صعبة، لأن من أحد المزالق الشائعة هو محاولة التعقيد فى صياغة الأهداف مما يجعلها غامضة.
 - القابلية للقياس: أى يجب أن تكون الأهداف صريحة بقدر كاف وتسمح بالاختبار الملائم لقياس مدى تحقيق تلك الأهداف.
 - المقبولية: أى كيفية تلقى المتدربين لتلك الأهداف، هل هناك رضا وقبول لتلك الأهداف وما مداه؟
 - المسئولية: أى تحديد المسئول عن متابعة الأهداف لكى يرى حركة واتجاه البرنامج التدريبي - هل هى فى الاتجاه المرغوب لتحقيق الأهداف المنشودة.
- وتوافر هذه الصفات فى أهداف أى برنامج تدريبي يؤدى إلى إمكانية تنفيذ هذه الأهداف، وبالتالي تسهم فى رفع كفاءة المتدربين، ونجاح العملية التدريبية.

٣- تحديد مستويات الكفاية الأساسية للمتدربين:

فى هذه الخطوة يجب أن تتفق أجهزة الإشراف الفنى وغيرها من الهيئات المختصة فى وزارة التربية والتعليم، لتحديد الحد الأدنى من المؤهلات والمستويات العلمية والتربوية وغير ذلك من المهارات اللازمة للمتدربين، لتحديد مستويات الكفاية الأساسية التى تعتبرها الوزارة مقبولة وكافية عند إعداد برنامج التدريب.

وتحديد مستوى المتدربين الثقافى والأكاديمى والمهنى عامل هام فى مدى استفادهم من البرنامج التدريبى، ويساعد على تحقيق الانسجام والتوازن بين فئات المتدربين.

٤- تحديد المكان الذى يتم فيه برنامج التدريب.

٥- تحديد توقيت البرنامج التدريبى:

بحيث يكون مناسباً لمحتوى البرنامج، وظروف المتدربين، وهيئات التدريب، وظروف العملية التعليمية، والامكانيات المادية اللازمة لتنفيذه.

ج- تحديد إجراءات تنفيذ البرنامج التدريبى:

تستلزم عملية تنفيذ برنامج التدريب أثناء الخدمة اتخاذ عدة خطوات أو تدابير لضمان سير البرنامج التدريبى بنجاح، والتى يمكن إيجازها على النحو التالى^(١):

- تدبير ميزانية البرنامج التدريبى: وتشمل ميزانية البرنامج مكافآت الإشراف على البرنامج، وأعضاء هيئة التدريس، ومصاريف بدلات السفر المختلفة، وتكاليف المطبوعات، وغيرها من البنود الأخرى للإنفاق على البرنامج.
- توفير الأجهزة والمعامل والمكتبات اللازمة للتدريب.
- توفير الظروف المعيشية المناسبة للمتدربين والمدرسين والمشرفين على البرنامج التدريبى، وبصفة خاصة إذا كان مكان التدريب بعيداً عن أماكن إقامة المتدربين.

(١) محمد أحمد محمد عوض. مرجع سابق، ص ٩٦-٩٧.

- تحديد مكان التدريب، ويراعى عند اختيار مكان التدريب توافر احتياجات الأمان به، وسهولة الوصول إليه بشتى أنواع المواصلات، وتوافر القاعات والفصول اللازمة لإلقاء المحاضرات، بالإضافة إلى موقعه في مكان قريب من إقامة المتدربين.
- تحديد نوعية الخبراء والأساتذة وغيرهم ممن يحتاج إليهم البرنامج التدريبي للإسهام في التدريس أو التوجيه أو الإشراف.

د- أساليب ووسائل التدريب:

- إن اختيار الأسلوب الذى يتبع في برنامج التدريب يتم في ضوء عدد من الاعتبارات منها الهدف من البرنامج والامكانيات المادية والبشرية المتاحة... إلخ.
- وقد سبق للباحث عرض بعض أساليب ووسائل التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة المختلفة والتي يمكن استخدامها في برنامج التدريب أثناء الخدمة.

هـ- تقويم ومتابعة البرنامج التدريبي:

- يتكون البرنامج التدريبي من عناصر كثيرة، وتتوقف نتائج التقويم على ما يمكن تقويمه منها وخاصة العناصر الرئيسة، وهناك بعض الاعتبارات التى تتصل بعملية التقويم والمتابعة، تؤثر فيها وتتأثر بها ويتوقف عليها تحديد ما يمكن تقويمه من هذه العناصر مثل^(١):

- توافر الأخصائيين والفنيين للقيام بأعمال التقويم، وتفرغ ورصد وتحليل النتائج.
- الأموال المخصصة للتكلفة المتوقعة، وفي إطارها يتحدد توسيع أو تضيق مجال التقويم والمتابعة.
- المدة الزمنية المطلوب تقديم التقرير النهائى للتقويم فيها.
- الأهمية التى يوليها المسئولون للتقويم والمتابعة.

(١) محمد أحمد على العزيزى. مرجع سابق، ص ٢٠٩.

وتتلخص المجالات التي تمارس فيها عمليتا التقويم والمتابعة فيما يلي:

- البرنامج التدريبي بعناصره المختلفة.
- المتدربون..
- هيئة إشراف وإدارة البرنامج.
- الامكانيات والأدوات والأجهزة المستخدمة في التدريب.

وتتعدد أساليب وأدوات التقويم والمتابعة تبعاً لظروف البرنامج التدريبي والبيئة التي ينفذ فيها والأهداف المطلوب تحقيقها والعناصر المطلوب قياسها.

ويحتاج تنفيذ أو استخدام بعض الأساليب إلى مهارات عالية متخصصة وأجهزة فنية قد لا تكون متوفرة في بعض البلاد العربية، وقد يحتاج استخدامها إلى تكاليف باهظة لا تتناسب والأهداف التي دعت للأخذ بها، أو يحتاج تنفيذها إلى وقت طويل يضيع معه الهدف من استخدامها^(١).

وكلما كانت الأساليب والأدوات محددة متمشية مع أهداف وظروف البرنامج التدريبي، كلما كانت نتائج المتابعة والتقويم ذات فائدة كبيرة بالنسبة لمختلف جوانبه سواء من حيث الإدارة والتنظيم ومناهج التدريب وطرق تدريسها أو عند إعادة تخطيطه.

ويتوقف الأخذ بأي من هذه الأساليب على طبيعة البرنامج التدريبي ومستوى المتدربين والهدف من التقويم والنتائج المنتظر الحصول عليها، والامكانيات المتاحة.

ومن أهم أساليب التقويم الاختبارات التحريرية والشفوية، والملاحظة والتسجيل، والاستفتاءات، والمقابلات الشخصية، والتقارير الشخصية.

(١) المرجع السابق، ص ٢٠٤.

بينما تتلخص أساليب المتابعة فيما يلي: الملاحظة، وتجميع وتسجيل البيانات والإحصاءات، وإعداد ودراسة التقارير، والزيارات، واقتراح التوجيهات والتعليمات... إلخ.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن المقصود بعملية التقويم: هو إصدار حكم على قيمة الأشخاص والأشياء أو الموضوعات، وهو بهذا المعنى يتضمن استخدام المعايير أو المستويات أو المحكات لتقدير هذه القيمة والتقويم يتعدى نطاق الاختبار والقياس، أى أن التقويم عملية تشتمل على جانبي التشخيص والعلاج، حيث إنها عملية شاملة تستهدف تشخيص الواقع المراد تقويمه للتعرف على نقاط القوة والضعف، والتخطيط لعلاجها، ونقاط القوة وتعزيزها^(١).

ويمكن تعريف التقويم بأنه: "عملية نظامية لتحديد مدى تنفيذ الأهداف التربوية".

ويوضح هذا التعريف ما يلي^(٢):

أولاً : أن التقويم يبنى على أساس نظامى ولا يترك للصدفة أو الملاحظة العشوائية.
ثانياً : أن الأهداف التربوية تعد محكاً للتقويم، ولذلك لابد من تحديدها تحديداً واضحاً.

وتتضح أهمية التقويم في التعرف على مدى تحقيق البرنامج لأهدافه، ومن ثم قياس العائد المادى له، وهل يتناسب مع ما أنفق عليه، وذلك لتفادى الهدر وأوجه

(١) يوسف جعفر سعادة. مرجع سابق، ص ٨٧.

(٢) راجع المصادر التالية:

- David Nunan: Research Methods in Language Learning. London, Cambridge University Press, 1996, p. 184.
- David Hayes. In Service Teacher Development: International Perspectives, London, Prentice Hall, 1997, p. 112.

القصور في البرامج المقبلة، فضلاً عن أهميته في محاولة التطوير في الأهداف والخطوات، وربما البرنامج نفسه وتحسين كفاءة النظام ككل وفاعليته، ومن المجالات التي يُنفذ فيها التقويم ما يلي:

- الفاعلية: من أجل تحديد الدرجة التي تحققت بها أهداف البرنامج.
- الكفاءة: لقياس ما إذا كانت الأهداف قد تحققت بتكلفة معقولة تتناسب مع العائد منها.
- التأثير: لتحديد التأثير الواسع للبرنامج على المتدربين به وتطبيقاته في المجتمع والاقتصاد.

أغراض التقويم^(١):

- تقويم من أجل تحسين البرنامج: حيث يكون الهدف هنا هو إعادة تطبيق البرنامج، ولكن بشكل أفضل بعد تجنب أوجه الضعف في المحتوى أو الطرق والوسائل أو اختيار المتدربين أو تحديد الاحتياجات.
- تقويم من أجل توفير معلومات لاتخاذ القرار والتخطيط ووضع السياسات، حيث يعتبر مصدر للمعلومات التي تساعد المسؤولين عن اتخاذ القرار على تحديد أهداف واحتياجات التدريب.
- التقويم كعملية تعلم: وذلك عن طريق مشاركة المتدربين في عملية التقويم مما يساهم في إثراء عملية التعلم لديهم.
- التقويم كوسيلة لتحديد الاحتياجات، حيث يستخدم التقويم لمساعدة المتدربين على تحديد احتياجاتهم التعليمية والتطويرية التي سوف يحتاجون إليها في البرامج القادمة.

(١) راجع المصادر التالية:

- Anna Craft, Op. Cit. pp. 60-61.
- Tony Pnt. Op. Cit., p. 87.

- التقييم كغذية راجعة، حيث يمكن اعتباره رؤية للتحسين والتطوير، وهنا يركز التقييم على الكل والجزء معاً، حيث يركز على أداء المتدربين وعلى البرنامج التدريبي نفسه من تصميم وتنفيذ وتوزيع... إلخ.

أنواع التقييم:

- نستطيع أن نتبين في تقييم برنامج التدريب جانبين أساسيين هما:
 - تقييم البرنامج التدريبي نفسه من حيث قدرته على تحقيق أهدافه.
 - تقييم المتدربين للوقوف على مدى تحقيق أهداف التدريب وأدائهم بالقياس إلى حجم خبرتهم وكفاءتهم قبل التدريب.

وستنخذ من هذين الجانبين مدخلاً لدراسة التقييم:

أولاً: تقييم برنامج التدريب^(١):

- فترة ما قبل التنفيذ: وتتم هذه العملية في أثناء فترة إعداد وتصميم المحتوى التدريبي وصياغته على هيئة موضوعات وتحديد وسائل التدريب ومساعداته، وتتم عملية المتابعة والتقييم في هذه الفترة أولاً بأول، بحيث تكون أشبه بعملية مراجعة الموضوعات التي تم اختيارها، وتتم مراجعة الأساليب المقترحة لمعالجة موضوعات التدريب ومدى ملاءمتها لهذه الموضوعات، ولكي نضمن على عملية التنبؤ بمدى كفاءة المحتوى وأساليب التدريب يتم أخذ رأى المعلمين أنفسهم والمشرفين، وعلى ضوء هذه العملية التقييمية تجرى التعديلات النهائية وتستقر عملية تخطيط المحتوى التدريبي في صورتها النهائية.

(١) راجع المصادر التالية:

- يحيى محمد الصادق إبراهيم بدوى. "نظام تدريب معلمى اللغة الإنجليزية في أثناء الخدمة". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة الزقازيق، ١٩٩٥م، ص ٤٥.

- كمال محمود الخطيب. مرجع سابق، ص ٧١-٧٢.

— فترة تنفيذ البرنامج: يجب أن يلازم التقويم تنفيذ البرنامج منذ بدايته، بحيث يؤدي هذا التلازم إلى تشخيص مواطن القوة والضعف في كل جانب من جوانبه أولاً بأول مما يؤدي إلى اقتراح الحلول وتجربتها.

ويتم هذا التقويم باستطلاع رأى كل من يتضمنهم العمل التدريبي في كل ما يتعلق بالأنشطة المتاحة في البرنامج، وخطته، وموعده، ومدته، ومكان الدراسة، ومدى توافر الاستعدادات والامكانيات، والمصادر اللازمة للعمل، وارتباط ذلك كله بالأهداف المحددة للبرنامج.

— فترة ما بعد تنفيذ البرنامج: وذلك بمتابعة أثر البرنامج للتعرف على مدى استفادة المتدربين منه، والوقوف على ما تم تحقيقه من أهدافه، وفي هذه المرحلة تبرز الصلة الوثيقة بين أجهزة الإشراف الفني وعمليات التدريب، تلك الصلة التي بدأت منذ تحديد المشكلات التي يبني على أساسها برنامج التدريب ولازمته في إعدادة وتخطيطه وتنفيذه، فأجهزة الإشراف الفني هي التي توالى المنهج التدريبي بملاحظاتها وتوصياتها من واقع مشاهداتها في الميادين العملية، وهي التي تتولى عمليات المتابعة بعد إتمام التدريب بحكم اتصالها المستمر بالمتدربين وهم في مواقع أعمالهم.

ثانياً: تقويم المتدربين:

يهدف تقويم المتدربين إلى الوقوف على مدى التغيرات التي طرأت على سلوكهم في ضوء الأهداف المحددة للبرنامج، وينقسم تقويم المتدربين إلى^(١):

— التقويم الذاتي: حيث يمكننا هذا الأسلوب من تحسين أداء المتدرب، حيث يستطيع نقد نفسه، أو أن يتم النقد عن طريق القراء، لكنها ليست بالعملية

(١) راجع المصادر التالية:

— يحيى محمد الصادق إبراهيم بدوى. مرجع سابق، ص ٤٦.

- السهلة أو الميسرة، لأنها تحتاج إلى قدر كبير من الموضوعية، وهي لا تتوفر بشكل كاف، ويمكن تفادى هذه المشكلة عن طريق الاستخدام الأمثل للاستبيانات.
 - الامتحانات: حيث يقيس هذا الأسلوب جوانب المعرفة والمهارة التي أتقنها المتدرب، ومنها امتحانات الأداء وامتحانات المعرفة.
 - الملاحظة: حيث يقوم إخصائي التقييم بملاحظة المتدربين أثناء حضور البرنامج التدريبي ويدون في استمارة الملاحظة كل ما يتعلق بسلوك المتدرب ومعدله.
- ومن أساليب التقويم بشكل عام:

١- الاستبيانات: وتعتبر من أكثر وسائل التقويم شيوعاً، ويمكن استخدامها في المجالات الآتية^(١):

- جمع بيانات عن العوامل المؤثرة في العملية التدريبية مباشرة.
 - وسيلة كتابية في تقويم مدى تحقيق الأهداف التدريبية.
 - توفير بيانات لازمة مرتبطة بتخطيط التدريب.
- ٢- المقابلات والملاحظات: وتعطينا المقابلات معلومات أعمق وأدق، ولكنها تعتبر أكثر تكلفة للوقت وللجهد من الاستبيانات ومنها المقابلات الموجهة والمقابلات غير الموجهة.
- ٣- الاجتماعات: ويمكن عن طريقها تبادل الأفكار والآراء وتقديم المقترحات حيث إنها صورة حية للمشاركة الإيجابية التي تقوى العمل الجماعي.

(١) راجع المصادر التالية:

- يوسف جعفر سعادة. مرجع سابق، ص ٨٧-٩٠.

- Anna Craft. Op. Cit., pp. 93-95.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ١- إبراهيم عصمت مطاوع وأمينة أحمد حسن. الأصول الإدارية للتربية. الطبعة الثانية. القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٤م.
- ٢- أحمد إبراهيم أحمد. الإشراف المدرسى من وجهة نظر العاملين فى الحقل التعليمى: الموجهين- المديرين- النظار- المعلمين- التلاميذ. القاهرة: دار الفكر العربى. ١٩٨٧م.
- ٣- أحمد إبراهيم أحمد. تحديث الإدارة التعليمية والنظارة والإشراف الفنى. القاهرة: دار المطبوعات الحديثة، ١٩٨٨م.
- ٤- أحمد إبراهيم أحمد. نحو تطوير الإدارة المدرسية: دراسات نظرية وميدانية. القاهرة: دار المطبوعات الجديدة، ١٩٨٥.
- ٥- أحمد الخطيب ورداح الخطيب. حقيبة تدريبية حول طرق وأساليب التدريس الحديثة. الجزء الثالث. الأردن: جامعة اليرموك، ١٩٩٣.
- ٦- أحمد حسين اللقاني وعلى الجمل. معجم المصطلحات التربوية المعرفة فى المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٦م.
- ٧- أحمد عبد الباقي بستان وحسن جميل طه. مدخل إلى الإدارة التربوية. الطبعة الأولى. الكويت: دار القلم، ١٩٨٣م.
- ٨- أسامة محمد سيد على. "نظام مقترح لتدريب شيوخ المعاهد الثانوية الأزهرية بمصر فى ضوء احتياجهم التدريبية". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية- جامعة حلوان، ٢٠٠٤م.
- ٩- أمل عبد الفتاح محمد. "تصور مقترح لنظام تدريبى عن بعد للمعلمين فى أثناء الخدمة فى ج.م.ع. فى ضوء خبرات بعض الدول الأخرى". رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية التربية- جامعة عين شمس، ١٩٩٨م.
- ١٠- إميل فهمى. الاتصال التربوى: دراسة ميدانية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٦م.

- ١١- جبرائيل بشارة. تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية. القاهرة: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٨٦.
- ١٢- جمهورية مصر العربية- وزارة التربية والتعليم. قرار نائب رئيس مجلس الوزراء للخدمات ووزير الدولة للتعليم والبحث العلمى رقم ٣٧ بتاريخ ١٦/٤/١٩٨٤م فى شأن إنشاء شعب لإعداد معلمى الثقافة المهنية والتدريبات العملية تلحق بالمدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث، القاهرة: على الآلة النسخة العربية، ١٩٨٤م.
- ١٣- رضا أحمد إبراهيم. "إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة فى جمهورية مصر العربية". مقدمة فى التربية المقارنة. نبيل أحمد عامر صبيح وآخرون. الطبعة الأولى. القاهرة: كلية التربية- جامعة عين شمس، ١٩٨٨.
- ١٤- رياض منقربوس. الإدارة المدرسية. الجزء الثانى. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٢م.
- ١٥- سعيد أحمد سليمان. "نموذج مقترح لتخطيط برامج تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة". الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس. المجلد السادس عشر. القاهرة: دار الفكر العربى، ١٩٩٠م.
- ١٦- صلاح عبد الحميد مصطفى. الإدارة المدرسية فى ضوء الفكر الإدارى المعاصر. الرياض: دار المريخ للنشر، ١٩٨٧م.
- ١٧- ضياء الدين زاهر. تعليم الكبار- منظور استراتيجى. القاهرة: دار سعاد الصباح، ١٩٩٣م.
- ١٨- عبد الباقي زيدان. وسائل وأساليب الاتصال. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٩م.
- ١٩- عبد الرحمن توفيق. التدريب الأصول والمبادئ العلمية. القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة. ١٩٩٤م.
- ٢٠- عبد الرحمن توفيق. التدريب عن بعد: تنمية الموارد البشرية باستخدام الكمبيوتر والإنترنت WBT. القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة. ٢٠٠١

- ٢١- عبد الرحمن توفيق. المبادئ العلمية لاختيار أسلوب التدريب. ندوة إعداد المدرسين للتعليم الأساسي. المركز العربي للتطوير الإداري في الفترة من ٢٦/٤ إلى ٥/٨/١٩٨٦م.
- ٢٢- عبد القادر يوسف. "مشكلات إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة". حلقة المسئولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة. المنامة/ البحرين: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٥م.
- ٢٣- عبد الكريم درويش وليلى تكلا. أصول الإدارة العامة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٠م.
- ٢٤- عصام أنور محمد. "إعداد المعلم وتدريبه"، الندوة التربوية: إستراتيجية التعليم في الوطن العربي في القرن الحادى والعشرين، جمهورية مصر العربية، اجتماع المجلس التنفيذى لاتحاد المعلمين العرب، القاهرة ١٠: ١٥ ديسمبر ١٩٩٤م.
- ٢٥- على عبد ربه حسن وآخرون. المعلم ومهنة التعليم. كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٦.
- ٢٦- غانم سعيد شريف وحنان سلطان. الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية. الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر، ١٤٠٣هـ.
- ٢٧- فتحي قايل محمد متولى. التوجيه الإسلامى في التدريب الإدارى. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٠م.
- ٢٨- فرنسيس عبد النور. تقويم دور الإدارة المدرسية في تطوير منهج المرحلة الثانوية. جامعة أسيوط: كلية التربية، ١٩٧٥م.
- ٢٩- فريد كامل أبو زينة وآخرون. "تطور أساليب طرائق التدريس وتكنولوجيا التعليم في مجال إعداد وتدريب المعلمين". رسالة الخليج العربي. العدد ٣٥، السنة العاشرة. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٠.

٣٠- كمال محمود الخطيب. تدريب المعلم في أثناء الخدمة واستراتيجية التطوير. القاهرة:

وزارة التربية والتعليم. ١٩٩١م.

٣١- ليبة صلاح. "أساليب التدريب أثناء الخدمة". حلقة المسئولين عن تدريب المعلمين

أثناء الخدمة. البحرين/ النامة: المنظمة العربية للتربية والثقافة

والعلوم، ١٩٧٥م.

٣٢- محمد أحمد علي العيزي. "المتابعة والتقويم لبرامج التدريب والمتدربين". حلقة

المسئولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة. البحرين/ النامة: المنظمة

العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٥م.

٣٣- محمد أحمد محمد حسن. "نحو مخطط لإعداد القيادات الإدارية التربوية". مجلة جامعة

الملك عبد العزيز - العلوم التربوية. المجلد الثاني. جدة: مركز الشر

العلمي - جامعة الملك عبد العزيز، ١٩٨٩م.

٣٤- محمد أحمد محمد عوض. تدريب معلمى المواد الفنية الصناعية النظرية والعملية بالتعليم

الثانوى الصناعى أثناء الخدمة في مصر: دراسة ميدانية. سوهاج:

كلية التربية بسوهاج، ١٩٨٧م.

٣٥- محمد الهادى عفيفى. في أصول التربية: الأصول الفلسفية للتربية. القاهرة: مكتبة

الأجلو المصرية، ١٩٧٦م.

٣٦- محمد زياد حمدان. تصميم وتنفيذ برامج التدريب. الأردن: دار التربية الحديثة،

١٩٩٠.

٣٧- محمد عبد الخالق مدبولى. التنمية المهنية للمعلمين. الاتجاهات المعاصرة - المداخل

الاستراتيجية. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعى،

٢٠٠٢م.

٣٨- محمد عبد الغنى حسن هلال. مهارات إدارة الجودة الشاملة في التدريب. الطبعة

الثانية، القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية، ٢٠٠٠.

٣٩- محمد منير مرسى. الإدارة التعليمية، أصولها وتطبيقاتها. القاهرة: عالم الكتب،

١٩٩٣م.

- ٤٠- محمد منير مرسى. الإصلاح والتجديد التربوى فى العصر الحديث. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٢م.
- ٤١- محمد منير مرسى: المعلم وميادين التربية. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة: ١٩٩٣م.
- ٤٢- مصطفى متولى. الإشراف الفنى فى التعليم: دراسة مقارنة. القاهرة: دار المطبوعات الجديدة، ١٩٨٣م.
- ٤٣- منصور حسين ومحمد مصطفى زيدان، سيكولوجية الإدارة المدرسية والإشراف الفنى التربوى، القاهرة: مكتبة غريب، ١٩٧٦م.
- ٤٤- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- وحدة البحوث التربوية. اتجاهات التربية فى البلاد العربية على ضوء إستراتيجية تطوير التربية العربية. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، يناير ١٩٨٢م.
- ٤٥- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. الدورة التدريبية لمسئولى تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة فى وزارات التربية والتعليم فى البلاد العربية. الجماهيرية العظمى "طرابلس ٢١-٣١ أكتوبر ١٩٩٥م. تونس، ١٩٩٦.
- ٤٦- مهدي حسن زويلف. إدارة الأفراد فى منظور كمى والعلاقات الإنسانية. الأردن: دار مجدلاوى للنشر والتوزيع، ١٩٩٤م.
- ٤٧- نبيل أحمد عامر صبيح. دراسات فى إعداد وتدريب المعلمين. الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨١م.
- ٤٨- نبيل سعد خليل جرجس. "التخطيط لإعداد معلمى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى فى مصر فى ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة". رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية بسوهاج- جامعة أسيوط، ١٩٨٩م.
- ٤٩- هشام الطالب. دليل التدريب الإدارى. فلسطين: دار المستقبل، ١٩٩٨م.
- ٥٠- وزارة التربية والتعليم. الإدارة العامة للتدريب. رسالة التدريب. السنة الأولى. العدد الأول. القاهرة: ١٩٩٤.
- ٥١- وزارة التربية والتعليم. قرار وزارى رقم (٩٠) بتاريخ ١٨/٤/٢٠٠١م، بشأن إنشاء وحدة تدريبية بكل مدرسة (المادة الأولى- المادة الثانية).

- ٥٢- وليم ر. تريس. تصميم نظم التدريب والتطوير، ترجمة: سعد أحمد الجبالي وسعيد الشواف، المملكة العربية السعودية: معهد الإدارة العامة، ١٩٩٠م.
- ٥٣- يحيى محمد الصادق إبراهيم بدوى. "نظام تدريب معلمى اللغة الإنجليزية فى أثناء الخدمة". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة الزقازيق، ١٩٩٥م.
- ٥٤- يوسف جعفر سعادة. التدريب، أهميته والحاجة إليه وأنماط تحديد احتياجاته، بناء برامجه والتقويم المناسب له. القاهرة: الدار الشرقية، ١٩٩٣م.
- ٥٥- يوسف صلاح الدين قطب. "التخطيط لتدريب المعلمين أثناء الخدمة وتنظيم الأجهزة المشرفة عليه". حلقة المسئولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة. البحرين/ المنامة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٥م.
- ٥٦- يوسف محمد القبلاى. أسس التدريب الإدارى مع تطبيقات المملكة العربية السعودية. الطبعة الثانية، الرياض: عالم الكتب، ١٩٩٢.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 57- Uogev. "School-Based In Service Teacher Education in Developing Versus Industrialized Countries". Comparative –Policy Perspective. Prospects. Vol. XVII, No. 1, Geneva, 1997.
- 58- Advanced Brainstorming Tools: [http://www. Brainstorming.co.uk/Tutorial/Advanced. Brainstorming.html](http://www.Brainstorming.co.uk/Tutorial/Advanced.Brainstorming.html). 8/1/2008
- 59- Anna Craft. Continuing Professional Development, London, Routledge, 1996.
- 60- B. D. Bhatt. Modern Encyclopedia of Educational Technology. New Delhy. India, Kanishka Publishers Distributors, 2004.
- 61- Basics of Professional Development: [http://www. Kier.org/pd.html](http://www.Kier.org/pd.html).. 20/1/2008

- 62- Bill R. Hampton. and Robert H. Lauer. Solving Problems in Secondary School Administration: A Human Organization Approach. United State of America: Allyn and Bacon, Inc., 1981.
- 63- Brainstorming by Yourself: [http://www. Brainstorming.co.uk/individuals Brainstorming.html](http://www.Brainstorming.co.uk/individualsBrainstorming.html). 22/2/2008
- 64- Brainstorming: <http://www. Mindtools.com./brainstorm.html>.
- 65- Brian Case. "In-Service Education for Teachers". In J.W. Tibble (ed.) Future of Teacher Education. London: Routledge and Kegan Paul, 1971.
- 66- Chris Sangster: Planning and Organizing Personal and Professional Development, Great Britain: Gower Publishing Limited, 2000.
- 67- Continuing Professional Development Policy and Information, [http://www. irse. org/ 12kdpdpol.doc](http://www.irse.org/12kdpdpol.doc). 22/2/2008
- 68- Dalganjan Naik. Teaching Skills Through Micro-Teaching. Foreword by Prof., R.C. Das, Deep Publications, New Delhi India, 1994.
- 69- David Hayes. In-Service Teacher Development: International Perspectives. London: Prentice Hall, 1997.
- 70- David Nunan: Research Methods in Language Learning. London, Combridge University Press, 1996.
- 71- Definitions of Professional Development: [http:// www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/Educators/prof dev/p/d2 prof.htm](http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/Educators/profdev/p/d2prof.htm).
-

- 72- Derek Glover and Sue Law. Managing Professional Development in Education. London: Kogan, 1996.
- 73- E. Henderson, The Evaluation of In-Service of Teacher Training. London: Croom Helm Ltd., 1978.
- 74- Frances K. Kochan, Problems, Solutions and Benefits of Professional Development Schools as Perceived by University Faculty, Department of Educational Foundations, Leadership and Technology, Alabama, Auburn University, 1996.
- 75- Good Practice in School Based Training for Governing Bodies: http://www.governornet.co.uk/link_attachments/good%20practice%20in%20school%20based%20training%20for%20governing%20bodies.ht..8/1/2008
- 76- Hiers Kyle. Professional Development Schools Create a Partnership in Education. http://revise.presbydeu/revise/presby_main/Presby_main/.../teaching.pdf.....8/1/2008
- 77- Hilary Perraton. Distance Education for Teachers Training. London and New York: Routledge, 1993.
- 78- Ismat Abdel Haqq. "Professional Development Schools, What Do We Know? What Do We Need to Know?". National Professional Development School Conference. Charching a New Course. Maryland: Towson University Baltimore, 1998.
- 79- Ismat Abdel Haqq. Professional Development Schools. Eric Clearing House on Teacher Education. Washington. CD., 1991, <http://www.eric.ed.gov/.....25/3/2008>
-

- 80- Ismat Abdel Haqq, The Nature of Professional Development Schools. Eric Clearing House on Teacher Education, Washington. CD., 1989, <http://www.eric.ed.gov/....16/4/2008>
- 81- John Goodlad, "The Reconstruction of Teacher Education". Teachers College Record. No. 12. September, 1970.
- 82- Laurie Field and Dennis Drysdale. Training for Competence, London: Kogan Page, 1991.
- 83- Louis J. Rubin. Improving In- Service Education: Proposals and Procedures for Change. Boston: Allyn and Bacon, 1971.
- 84- Malcolm Tight. Key Concepts in Adult Education and Training. London: Routledge. 1996.
- 85- Margaret Allan. Teaching English with Video. London: Longman, 1986.
- 86- Margaret Driscoll. Web-Based Training. U.S.A.: Jossey-Bass Pfeiffer, San Francisco 1998.
- 87- Michael J. Wallace. Training Foreign Language Teacher. London: University Press Cambridge, 1994.
- 88- Michael Milano & Diane Ullius: Designing Powerful Training. U.S.A.: Pfeiffer, 1998.
- 89- National Council for Accreditation of Teacher Education. Standards for Professional Development Schools. U.S.A.: NCATE. Spring, 2001.
- 90- P.D. Home: <http://www.sau53.org/pb....20/4/2008>.
- 91- Penny Hackett: Introduction to Training. London: CIPP, 2002.

- 92- Professional Development. [http// www. Districtl.ifus.ufl.edu /professional/20 Development/ Professional devel definitions...20/4/2008](http://www.Districtl.ifus.ufl.edu/professional/20%20Development/Professional%20definitions...20/4/2008)
- 93- R. L. Vanilla. The Professional Development School. An Alternative Approach. (1st Annual Arise Student Research Conference). <http://www.edpolicy.gwu.edu/paper/Conference-1099/lee.htm....28/4/2008>
- 94- R. Murrage Thomas. International Comparative Education. U.S.A.: Butterworth & Heine Mann, 1990.
- 95- R. Murrage Thomas. International Comparative Education. U.S.A.: Butter Worth and Heine Mann, 1990.
- 96- Raymond A. Noe. Employee Training and Development. New York: Mc-Graww Hill, Ind., 1999.
- 97- Roger Buckley & Jim Caple. The Theory and Practice of Training, 3rd Edition. London: Kogan Page, 1995.
- 98- Roger C. G Baranrd: Distance In-Service Training for Language Teachers: A Suggested Approach Forum English Teaching. U.S.A.: Washington, April, 1995.
- 99- Tessa Woodward. Models and Metaphors in Language Teacher Training. London: Cambridge University Press, 1991.
- 100- The Benefits of School-Based Training: <http://www.suffolkandnorfolkscitt.co.uk/about%20,%20/benefits%20of%20scitt.ht....22/1/2008>
- 101- The Holmes Group: Tomorrow's Schools of Education, A Reoport of the Holmes Group. United States of America: The Holmes Group Inc., 1995.
-

- 102-The Holmes Group: Tomorrow's Schools, A Reoport of the Holmes Group. United States of America: The Holmes Group Inc., 1990.
- 103-The Holmes Group: Tomorrow's Teachers, A Reoport of the Holmes Group. United States of America: The Holmes Group Inc., 1986.
- 104-The Holmes Partnership-History and Work: [http// www.holmespartnership.org.htstory.html](http://www.holmespartnership.org.htstory.html)...18/3/2008.
- 105-The Holmes Partnership -Goals: [http//www.holmespartnership.org/gols.html](http://www.holmespartnership.org/gols.html).
- 106-The Seven Guiding Principles of Professional Development: [http//www.Ipde.maumee.k12.oh.us/rubric.html](http://www.Ipde.maumee.k12.oh.us/rubric.html).... 22/1/2—8.
- 107-Thomas R. Gaskey. Evaluating Professional Development. London: Gorwin Press Inc., 2000.
- 108-Title: Professional Development. <http://www.District1.ifas.ufl-edu/professional/20development-develdefinition.htm1/>... 22/1/2008.
- 109-Tony Pont. Developing Effective Training Skills. England: M.C., GRAW, Hill Book Company, 1991.
- 110-Torsten. H. & T. Neville Postethwate. The International Encyclopedia of Education. Research and Studies, Vol. 9, Pergaman, London, 1982.
- 111-What is Brainstorming: <http://www.Brainstorming.co.uk/tutoriale/what is brainstorming.html>.... 18/3/2008

