معهد الدراسات التربوية
قسم أصول التربية

تطوير منظومة التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة (تصور مقترح)

رسالة مقدمة للحصول على درجة دكتور الفلسفة في التربية
(تخصص أصول التربية)

إعداد الباحثة

نجاة علي علي الهنشيري

محاضر مساعد بقسم رياض الأطفال بكلية التربية – جامعة طرابلس

إشراف

أ.د. نجوى يوسف جمال الدين
أستاذ أصول التربية
قسم أصول التربية
معهد الدراسات التربوية
جامعة القاهرة

أ.م.د. نجلاء محمد حامد
أستاذأصول التربية المساعد
قسم أصول التربية
معهد الدراسات التربوية
جامعة القاهرة

٢٠١٥م/١٤٣٦هـ

بسم الله الرحمن الرحيم
﴿ قَالُواْ سُبۡحَٰنَكَ لَا عِلۡمَ لَنَآ إِلَّا
مَا عَلَّمۡتَنَآۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلۡعَلِيمُ ٱلۡحَكِيمُ ﴾
صدق الله العظيم
(البقرة، {٣٢})

تشكيل لجنة المناقشة والحكم
على رسالة دكتوراه الفلسفة في التربية
قسم أصول التربية

للطالبة / **نجاة علي علي الهنشيري**

عنوان الرسالة:

تطوير منظومة التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة (تصور مقترح)

وقد وافق السيد الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة على تشكيل لجنة المناقشة والحكم على الرسالة على النحو التالي :

أ.د. مراد صالح زيدان **رئيساً**

أستاذ أصول التربية بكلية التربية – جامعة الفيوم

أ.د. نجوى يوسف جمال الدين **مشرفاً وعضواً**

أستاذ بقسم أصول التربية بالمعهد

د. نجلاء محمد حامـــد **مشرفاً وعضواً**

أستاذ مساعد وقائم بأعمال رئاسة مجلس قسم أصول التربية بالمعهد

د. هيثم إسماعيل الطوخي **عضواً**

أستاذ مساعد بقسم أصول التربية بالمعهد

معهد الدراسات التربوية

صـــورة

الاسم : **نجاة علي علي الهنشيري** الجنسية : **ليبية**

تاريخ وجهة الميلاد: ٤ /١٢/١٩٧٣

الدرجة : دكتوراه

التخصص : أصول التربية

المشرفون :أ د. نجوى يوسف جمال الدين د. نجلاء محمد حامد

عنوان الرسالة:

تطوير منظومة التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة (تصور مقترح)

ملخص الرسالة:

تهدف الرسالة إلى التعرف على تطوير منظومة التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة، تعرَف مفهوم التنمية المهنية، وأهميتها، وأهدافها, وأساليبها، ومجالاتها، والوقوف على أبرز المتغيرات العالمية المعاصرة في التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي، والتعرف على التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا، والكشف عن الواقع الحالي للتنمية المهنية من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا، والتوصل إلى تصور مقترح يمكن أن يسهم في تطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا.

الكلمات الدالة:

- تطوير منظومة التنمية المهنية.
- معلمو مرحلة التعليم الأساسي.
- ليبيا.
- المتغيرات العالمية المعاصرة.

الإهـداء

إلى والدي الحبيب ..... الذي ما فتئ يشد من أزري ويشجعني على متابعة تحصيلي العلمي حفظه الله لأسرتي الكريمة وأمد الله عمره إن شاء الله.

إلى والدتي .....التي وقفت بجانبي وساندتني في مشواري العلمي ووفرت لي سبل الراحة، وأزاحت عن كاهلي أعباء كبيرة لأتفرغ لهذه الرسالة أمد الله في عمرها ومتعها بالصحة والعافية.

إلى إخواني وأخواتي ..... راجية من الله أن يتولاهم بهدايته وعنايته ويرزقهم صبراً، ويجعل لهم من كل ضيق مخرجاً.

إلى أعز صديقاتي ..... خديجة صالح وفقها الله ومتعها بالصحة والعافية.

إلى ليبيا الغالية ..... بلد الأحرار.

إلى البلد الذي ذُكِر في القرآن الكريم "ادخلو مصر ان شاء الله آمنين" مصر العربية بلد الحضارة والثقافة والعلم والتاريخ.

إلى كل من ساعدنى وشاركني عناء هذه الدراسة.

إليهم جميعاً أهدى هذا الجهد العلمي.

الباحثة

نجاة علي الهنشيري

شكر وتقدير

الحمد لله العلي العظيم واشكره على نعمه التي من بها عليَ، والصلاة والسلام على سيد المرسلين محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين.

إن من الواجب علي أن أتقدم بعظيم الشكر والامتنان إلى جامعة القاهرة هذا الصرح العلمي الكبير والعريق , التي منحتني فرصة الاستزادة من العلم والمعرفة من خلال إعطائي الأمل بإكمال أطروحة الدكتوراه , وأخص بالذكر معهد الدراسات التربوية أساتذة وإداريين فلهم مني كل الاحترام والتقدير.

وبشعور غامر بالتقدير والوفاء، أسجل كلمة شكر وعرفان إلى المربية الفاضلة الأستاذة الدكتورة/ نجوى يوسف جمال الدين التي شرفتنى بإشرافها على دراستي؛ وفاء للجهد الكبير الذي بذلته منذ اليوم الأول من التحاقي ببرنامج الدكتوراه، فكانت خير موجه ومرشد , وأشكر لها إشرافها على هذه الأطروحة التي أعطتها جل عنايتها واهتمامها، فأسدت إليَ نصحها، وإرشادها، فوجهتنى نحو الصواب والسداد، وكان لتوجيهاتها، وملاحظاتها، واقتراحاتها القيمة الأثر الأكبر في إثراء هذه الأطروحة وإخراجها بالصورة التي آلت إليها الآن.

كما ويطيب لي أن أتقدم بالشكر الجزيل للدكتورة/ نجلاء محمد حامد التي أشرفت على أطروحتي منذ البداية، وأسهمت في دعمي وتزويدي بالنصح والإرشاد فزودتنى بعلمها الزاخر، وعطائها الوافر، حتى استطعت أن أشق طريقي لترى هذه الأطروحة النور، كما أشكر لها سعة صدرها، وحسن خلقها، وسديد توجيهها، فليبارك الله لها في علمها وعملها.

كما وأتقدم بعظيم الشكر والامتنان إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بقبول مناقشة الأطروحة وإغنائهابآرائهم وملاحظاتهم التي سوف تضيف قيمة علمية لهذه الدراسة.

وفى الختام أشكر كل الذين أسدوا لي النصح والمعونة والإرشاد، وجزى الله الجميع خير الجزاء.

أسال الله العلي القدير أن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم، وأن يمدنا بعونه وتوفيقه ويجعل ما تعلمناه عوناً لنا على أفضل الأداء,إنه ولي ذلك والقادر عليه.

والله الموفق

الباحثة

نجاة علي الهنشيري

الفهرس

محتويات الدراسة

الموضوع	الصفحة
الفصل الأول **الإطار العام للدراسة**	٢-٣٧
- مقدمة.	٢
- مشكلة الدراسة .	٤
- أهداف الدراسة.	٥
- أهمية الدراسة.	٥
- منهج الدراسة وأدواتها.	٦
- حدود الدراسة .	٦
- مصطلحات الدراسة.	٧
- الدراسات السابقة.	٨
- خطوات الدراسة.	٣٥
الفصل الثاني **التنمية المهنية لمعلم مرحلة التعليم الأساسي** **(المفاهيم والأهداف والمجالات)**	٣٨-٦٨
أولاً : مفهوم التنمية المهنية للمعلم.	٣٩
ثانياً : أهداف التنمية المهنية للمعلم.	٤٣
ثالثاً : أهمية التنمية المهنية للمعلم.	٤٦
رابعاً : أساليب التنمية المهنية للمعلم :	٤٩
١- أساليب التنمية المهنية للمعلم ذات الطابع النظري وتشمل :	٤٩
أ- المحاضرة.	٤٩
ب- حلقات المناقشة وتشمل :	٥٠
١-١ الحلقات الدراسية.	٥١
١-٢ المؤتمرات.	٥٢
١-٣ البحث العلمي.	٥٢
١-٤ الاجتماعات.	٥٣

الموضوع	الصفحة
٢- أساليب التنمية المهنية للمعلم ذات الطابع العملي وتشمل :	٥٣
أ- أسلوب التدريس المصغر.	٥٣
ب- أسلوب ورش العمل (المشغل التدريبي).	٥٤
ج- أسلوب التعلم التعاوني (المباريات التعليمية).	٥٦
د- أسلوب تمثيل الأدوار.	٥٦
ه- الزيارات الميدانية.	٥٧
و- أسلوب دراسة الحالة.	٥٩
٣- أساليب التنمية المهنية للمعلم ذات الطابع الذاتي (التدريب من بُعد) :	٦٠
أ- المراسلة وتشمل :	٦٠
١-١ المادة المطبوعة .	٦٠
١-٢ إذاعة الأشرطة السمعية.	٦١
١-٣ التليفزيون.	٦١
١-٤ الإنترنت .	٦١
١-٥ أسلوب البحث والتجريب.	٦٢
١-٦ التعلم المبرمج.	٦٢
خامساً : مجالات التنمية المهنية للمعلم وتشمل:	٦٣
١- المجال التربوي المهني.	٦٣
٢- المجال الأكاديمي التخصصي.	٦٤
٣- المجال الثقافي.	٦٥
٤- المجال الإداري.	٦٦
٥- المجال الشخصي.	٦٧
٦- المجال الاجتماعي.	٦٨
الفصل الثالث **المتغيرات العالمية المعاصرة وانعكاساتها** **على التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي**	٦٩-١١٩
أولاً : المتغيرات العالمية المعاصرة ومتطلباتها من التنمية المهنية وتشمل :	٧١
١- العولمة .	٧١
٢- الثورة العلمية والتكنولوجية .	٧٥

الموضوع	الصفحة
٣- ثورة المعلومات والاتصالات.	٧٧
٤- التكتلات الاقتصادية الكبرى.	٧٨
٥- التغيرات الديمقراطية.	٨٠
٦- التغيرات الثقافية.	٨٣
٧- التغيرات الاجتماعية.	٨٤
٨- التغيرات التربوية.	٨٥
٩- التوجه نحو الجودة واستخدام المعايير والاعتماد.	٨٧
١٠- الترخيص لمزاولة مهنة التدريس :	٩٤
أ- الترخيص لمزاولة مهنة التدريس في بعض الدول المتقدمة .	٩٦
ب- الترخيص لمزاولة مهنة التدريس في البلاد العربية .	٩٩
ثانياً : الآثار المترتبة على المتغيرات العالمية المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنياً وتشمل :	١٠٢
١- الآثار المعرفية	١٠٢
٢- الآثار المعلوماتية	١٠٤
٣- الآثار الاقتصادية	١٠٨
٤- الآثار السياسية	١١٤
٥- الآثار الثقافية	١١٧
الفصل الرابع **التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا**	١٢٠-١٦٤
أولاً :فلسفة التعليم الأساسي وأهدافه بليبيا ويشمل :	١٢٢
- فلسفةالتعليم الأساسي.	١٢٣
- مفهوم التعليم الأساسي.	١٢٤
- أهداف مرحلة التعليم الأساسي.	١٢٥
- أهمية مرحلة التعليم الأساسي.	١٢٦
- خصائص مرحلة التعليم الأساسي.	١٢٧
- الأسس التربوية التي يقوم عليها التعليم الأساسي وتشمل :	١٢٩
١- الاتفاق على بدء التعليم الأساسي.	١٢٩
٢- الاعتماد على التعليم الذاتي.	١٣٠

الموضوع	الصفحة
٣- التقويم المستمر.	١٣٠
٤- خدمات التوجيه والإرشاد.	١٣٠
٥- ربط المؤسسة التعليمية بالبيئة.	١٣٠
٦- تكامل المعرفة وربط النظرية بالتطبيق.	١٣١
٧- التنويع.	١٣١
ثانياً : المعلم ودوره في تفعيل العملية التعليمية ويشمل :	١٣١
أ- صفات المعلم الفعّال وخصائصه وتشمل :	١٣٢
١- الصفات المهنية.	١٣٢
٢- الصفات العقلية والعلمية.	١٣٣
٣- الصفات الاتصالية.	١٣٣
٤- الصفات الأخلاقية .	١٣٣
٥- الصفات المزاجية .	١٣٤
٦- الصفات القيادية .	١٣٤
٧- الصفات المعرفية .	١٣٤
٨- الصفات الاجتماعية .	١٣٤
٩- الصفات البدنية المظهرية .	١٣٥
ب- أدوار معلم القرن الحادي والعشرين في ضوء المنظومة التربوية وتشمل:	١٣٥
١- الأدوار التعليمية.	١٣٦
٢- الأدوار التربوية .	١٣٨
٣- الأدوار الإدارية .	١٤٠
٤- الأدوار الاجتماعية .	١٤٠
٥- الأدوار الإنسانية .	١٤١
ج- أهمية إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا.	١٤١
د- أهداف إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا.	١٤٣
ه- إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا وتشمل :	١٤٥
١- الإعداد التخصصي المعرفي.	١٤٧
٢- الإعداد الثقافي.	١٤٧

الموضوع	الصفحة
٣- الإعداد المهني التربوي.	١٤٨
٤- الإعداد الشخصي الاجتماعي.	١٤٨
و- المعوقات التي تواجه نظام إعداد المعلمين وتأهيلهم في ليبيا.	١٤٩
ثالثاً : مؤسسات التنمية المهنية للمعلمين في ليبيا وتشمل :	١٥١
أ- إنشاء المركز العام للتدريب وتطوير التعليم.	١٥٢
ب- أهداف المركز العام للتدريب وتطوير التعليم	١٥٤
ج- البرامج التدريبية التي ينفذها المركز	١٥٥
د- تصنيف البرامج التدريبية من حيث المدة وتشمل :	١٥٥
١- دورات قصيرة الأجل.	١٥٥
٢- دورات متوسطة الأجل.	١٥٦
٣- دورات طويلة الأجل.	١٥٦
ه- الاحتياجات الفعلية للمعلمين:	١٦١
١- المادة العلمية.	١٦١
٢- تقويم التلاميذ.	١٦١
٣- تحسين عملية التعليم .	١٦١
٤- فهم التلاميذ.	١٦١
٥- استخدام الوسائل التعليمية.	١٦١
٦- إدارة الفصل.	١٦٢
رابعاً : جوانب القوة والضعف في برامج التنمية المهنية للمعلمين وتشمل:	١٦٢
١- جوانب القوة في برامج التنمية المهنية للمعلمين.	١٦٢
٢- جوانب الضعف في برامج التنمية المهنية للمعلمين.	١٦٣
٣- معوقات التنمية المهنية للمعلمين.	١٦٣
الفصل الخامس **الواقع الحالي للتنمية المهنية من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا**	١٦٥-٢٠٠
أولاً : أهداف الدراسة الميدانية.	١٦٦
ثانياً : مجتمع الدراسة.	١٦٧
ثالثاً : عينة الدراسة.	١٦٧

الموضوع	الصفحة
رابعاً : أداة الدراسة.	١٦٧
- صدق الاستبانة.	١٦٩
- ثبات الاستبانة.	١٧٠
خامساً : المعالجة الإحصائية.	١٧١
سادساً : إجراءات التطبيق.	١٧٢
سابعاً : نتائج الدراسة الميدانية (تحليلها وتفسيرها).	١٧٢
الفصل السادس **تصور مقترح لتطوير منظومة التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة**	٢٠١-٢٤٣
أولاً : منطلقات التصور المقترح ومقوماته.	٢٠٢
ثانياً: أهداف التصور المقترح.	٢٠٣
ثالثاً : أهمية التصور المقترح.	٢٠٤
رابعاً : مجالات التصور المقترح، وآليات تنفيذه, والصعوبات التي قد تواجهه وتتضمن :	٢٠٤
١- الأهداف العامة للتنمية المهنية للمعلمين.	٢٠٤
٢- أنواع برامج التنمية المهنية المقدمة.	٢٠٦
٣- أساليب التنمية المهنية للمعلمين.	٢٠٨
٤- المجال المهني للمعلمين.	٢١٢
٥- المجال الشخصي للمعلمين.	٢١٣
٦- المجال الاداري للمعلمين.	٢١٥
قائمة المصادر والمراجع.	٢١٨
المراجع العربية.	٢١٩
المراجع الأجنبية.	٢٤٠
ملخص الدراسة باللغة العربية	١-٥
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	1-5

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
١	محاور الاستبانة	١٧٠
٢	قيم معاملات الثبات لأداة الدراسة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ	١٧١
٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب بالحاجة للتنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا مرتبة تنازلياً.	١٧٣
٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب إلى أنواع التنمية المهنية المقدمة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا مرتبة تنازلياً.	١٧٤
٥	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للحاجة إلى المجال المهني لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا مرتبة تنازلياً.	١٧٦
٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للحاجة إلى المجال الشخصي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا مرتبة تنازلياً.	١٧٨
٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للحاجة إلى المجال الإداري لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا مرتبة تنازلياً.	١٨٠
٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب إلى الأهداف العامة للتنمية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا مرتبة تنازلياً.	١٨٢
٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب إلى جوانب الضعف لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا مرتبة تنازلياً.	١٨٤
١٠	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب إلى جوانب القوة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا مرتبة تنازلياً.	١٨٦
١١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب إلى معوقات التنمية المهنية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا مرتبة تنازلياً.	١٨٨

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
١٢	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لواقع الحاجة إلى أساليب التنمية المهنية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا مرتبة تنازلياً.	١٩١
١٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار t والدلالة الإحصائية وفقاً لمتغير الجنس.	١٩٤
١٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبارf والدلالة الإحصائية وفقاً لمتغيرالمؤهل العلمي.	١٩٥
١٥	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار t والدلالة الإحصائية وفقاً لمتغير التخصص.	١٩٦
١٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار t والدلالة الإحصائية وفقاً لمتغيرنوع الإعداد.	١٩٧
١٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار f والدلالة الإحصائية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.	١٩٨
١٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار t والدلالة الإحصائية وفقاً لمتغير الدورات التدريبية.	١٩٩

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
١	الخطة العامة التدريبية للعاملين في قطاع التعليم ٢٠١٢.	٢٤٥
٢	استبانة المتدربين.	٢٥٣
٣	استبانة المدربين.	٢٥٧
٤	نموذج متابعة.	٢٦١
٥	أفراد المجتمع الأصلي للدراسة حسب المدارس بمنطقة طرابلس- فرع الخدمات التعليمية أبي سليم (٢٠١٤ - ٢٠١٥).	٢٦٤
٦	الاستبانة في صورتها الأولية.	٢٦٧
٧	أسماء محكمي أداة الدراسة مرتبة أبجدياً.	٢٨٢
٨	الاستبانة في صورتها النهائية.	٢٨٤
٩	خطاب جامعة القاهرة إلى الملحقية الثقافية الليبية بالقاهرة.	٢٩٥
١٠	خطاب الملحقية الثقافية الليبية بالقاهرة إلى وزارة التربية والتعليم الليبية.	٢٩٧
١١	خطاب وزارة التربية والتعليم إلى مديري مكاتب الخدمات التعليمية طرابلس.	٢٩٩

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- مقدمة
- مشكلة الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- منهج الدراسة وأدواتها
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- الدراسات السابقة
- خطوات الدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

إن التقدم المعرفي الهائل الذي يمتاز به العصر الحالي، والذي يتسم بالتغير الكمي والكيفي السريع في المعرفة العلمية وتطبيقاتها خاصة ما يحدث في مجال التربية من تطور نتيجة للبحوث العلمية المستمرة، واستخدام التقنيات الحديثة في طرق وأساليب التدريس، وهو ما يمثل تحدياً كبيراً يُوجب على المعلم أن يكون في مرحلة تدريب مستمر خلال حياته المهنية حتى يمكنه مواكبة كل جديد في مجال عمله، ومن ثم الارتقاء بمستوى أدائه.

ويمكن القول: إن المعلم يحتاج للتدريب أثناء الخدمة أكثر مما يحتاجه من إعداد قبلها؛ وذلك لأن الإعداد في ما قبل الخدمة ماهو إلا مقدمة لسلسلة من الفعاليات والأنشطة النمائية التي لابد من استمرارها مع المعلم ما دام في الخدمة، وما دامت هناك معارف، وعلوم، وتقنيات جديدة[١].

ومن هنا كانت ضرورة الاهتمام بإعداد المعلم وتنميته مهنيًا بوصفه أحد ركائز العملية التعليمية، ولما كان المعلم أبرز عناصر المنظومة التعليمية وهو الذي يعلم النشء ويكونهم بوصفهم الثروة البشرية المستقبلية للأمة، كان من الضروري أن نرفع مستوى أدائه العلمي والمهاري للارتقاء به إلى المستوى الذي تحدده هذه المعايير، كلما لزم الأمر إعادة النظر في مهام المعلم العصري الذي أصبح يتسم بمجموعة من الصفات مثل (المعلم- المربي- المخطط- المتأمل- الباحث- المفكر- المقيّم- القائد)، وذلك يتطلب رفع مستوى أدائه المهني، وزيادة فاعليته في مجالات التخطيط والتدريس والتعليم وإدارة الفصل.[٢]

لذلك أصبحت عملية تنمية المعلم مهنياً من القضايا التي تلقى اهتمامًا متزايدًا في الأوساط التربوية سواء في العالم العربي أم خارجه حيث أُحِيطّتْ هذه القضية بقدر كبير من الاهتمام.

ومن هذه الزاوية تعد التنمية المهنية ضرورة اجتماعية وقومية، فإذا توافرت في أي مجتمع من المجتمعات جميع الإمكانات التعليمية من مبانٍ، ومناهج متطورة وتقنيات حديثة،

---

(١) زياد بركات، "**الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس**"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، جامعة القدس المفتوحة، ع (٤٥) ٢٠٠٥، ص٢١١.

(٢) محمد السيد حسونة وآخرون، "**رؤى مستقبلية لتدريب المعلمين في ضوء المستويات القياسية العالمية**"(القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية)، ٢٠٠٥، ص٤١٢.

فإنَ جميعها تبقى وسائل غير فَعالة بدون المعلم الكفء، إذ هو الذي يجعل من كل هذه الإمكانات أدوات تُستثمر على أحسن وجه في تربية الأجيال مدة خدمته في التعليم.[١]

وليبيا كغيرها من البلدان العربية، اهتمت بالمعلم ومراحل إعداده، وتنميته مهنَياً، وتحسين أدائه, وقد عُقِدت العديد من المؤتمرات والندوات في هذا المجال, والتي أوصت جميعها بضرورة التجديد في مجال إعداد المعلم وتنميته مهنَياً, ومن هذه المؤتمرات على سبيل المثال :

- المؤتمر التربوي حول التعليم التخصصي (تحت شعار) من أجل بناء نظام تعليمي يؤكد حرية التعليم والمعلم، الذي عقدته النقابة العامة للمعلمين في مدينة طرابلس خلال الفترة من ٨ – ١٠ مارس (٢٠٠٥) والذي أوصى بضرورة اعتماد أسس جديدة في إعداد وتنمية المعلمين مهنياً.[٢]
- وندوة إعداد المعلم في ظل المتغيرات الجديدة، وبرامج تدريب المعلمين أثناء العمل، وتنميته مهنياً، التي عُقِدتْ في مدينة بنغازي في الفترة من ٦ – ٨ نوفمبر (٢٠٠٦) والتي أكدت ضرورة اعتماد وسائل وطرق جديدة لتطوير أداء المعلم، وتحسين أدائه في ضوء تجارب الدول المتقدمة. .[٣]
- المؤتمر التربوي الأول عن المعلم والرؤى المستقبلية للفترة ٢٢ – ٢٣ يوليو(٢٠٠٧) المنعقد بمدينة مصراته.[٤]

ولكن على الرغم من كل ذلك فإنه ما تزال توجه العديد من الانتقادات إلى التنمية المهنية في ليبيا لقصورها عن تحقيق أغراضها، والمتمثلة في: تدني مستوى مخرجات العملية التعليمية وخاصة على مستوى التعليم الأساسي، وزيادة نسبة الرسوب، والتسرب، وانتشار ظاهرة الغش في الامتحانات، وضعف التحصيل العلمي كما أكدت نتائج الدراسات السابقة.[٥]

لذلك فقد سعت الدراسة الحالية إلى تفعيل التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة؛ لتكون مدخلاً لتطوير العمل التعليمي وتحسينه.

---

(١) بدر سعيد الأغبري، "**إصلاح التعليم وتطويره في اليمن**"(صنعاء: دار الشوكاني للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣)، ص٢٣ .

(٢) بالنور الدوكالي,"**إعدادالمعلم وتدريبه** "(المؤتمر التربوي الأول: حول التعليم التخصصي في ليبيا بين الطموحات والواقع ,طرابلس,٨_١٠مارس ٢٠٠٥) ص٦٠.

(٣) محمد هاشم الفالوقي,"**اتجاهات حديثة في تدريب المعلم أثناء العمل**"(بحث مقدم إلى ندوة مؤسسات إعداد المعلم في ظل المتغيرات الجديدة وبرامج تدريب العمل أثناء الخدمة :اسهامات في التفكير التنظيري, بنغازي, المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة(ايسيسكو),٦_٨نوفمبر٢٠٠٦) ص١٢٠.

(٤) نقابة المعلمين: **توصيات المؤتمر التربوي الأول** في الفترة ٢٢_٢٣ يوليو, مصراته,الجماهيرية الليبية ٢٠٠٧ ص١٢٣.

(٥) نجمية أبوبكر خشبية، "الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم بالشق الثاني من التعليم الأساسي ومدى ممارستهم لها"(رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب، جامعة الفاتح، ٢٠١٠) ص٤.

مشكلة الدراسة:

إن إصلاح نظام التعليم في ليبيا وتطويره لابد أن يبدأ بالمعلم اختيارًا وإعدادًا وتدريبيًا؛ لأنه حجر الزاوية في أي إصلاح أو تطوير، ولأن التركيز على فلسفة النظم التعليمية بأهدافها، ومناهجها لا يمكن أن تؤدي بمفردها إلى التطوير والإصلاح المنشود في غياب المعلم المقتدر ذي الكفاءة العالية والأداء الجيد المميز[١].

وتتزايد الشكوى في مرحلة التعليم الأساسي من تدني مستوى برامج تدريب المعلمين، وتنميتهم مهنياً، وزيادة المشكلات التي تواجههم في الميدان، وقلة تلبية هذه البرامج بشكل موضوعي لمطالب المعلمين والمتعلمين، ومن ثم قصور استجابتها لمطالب التطور في المرحلة الحالية كما أثبتت نتائج الدراسات السابقة.[٢]

وعلى الرغم من كل الجهود التي بُذِلت في تطوير العملية التعليمية، وما حظِيت به من رعاية واهتمام، فإن البرامج الخاصة بالتنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي لا تزال تعاني من تدني واضح في مستوى الإعداد المهني، والتخصصي للمعلمين، إضافة إلى ضعف إلمام المعلمين بسياسات التعليم، وأساليب التدريس الحديثة وطرائقه، وضعف الإمكانات البشرية، والمادية للإدارات العامة للتوجيه والتدريب في رسم السياسات، والخطط، وتنفيذها، وعدم قدرتها على تغطية المهام الفنية المتمثلة في دعم المعلمين والإدارة المدرسية في الميدان، أيضاً أن العديد من معلمي التعليم الأساسي غير مؤهلين تربوياً لكونهم من خريجي كليات الآداب، وكون هذه الكليات لا تدخل ضمن برنامج إعداد خريجيها برامج تربوية ومهنية، مما ينعكس بدوره على أداء المعلمين، وعلى التلاميذ وهو ماأكدت عليه دراسات علي عبدالله اليافعي٢٠٠٣, محمد سعيد الحاج٢٠٠٣, وعزة ياقوت العزب٢٠٠٤, ومحمد قاسم ٢٠١٠ في نتائجهم وهو مايستدعي النظر في منظومة التنمية المهنية للمعلمين والعمل على تطويرها.

وفي ضوء ذلك تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الآتي :

كيف يمكن تطوير منظومة التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة؟

---

(١) علي فرج كريم "الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي مادة التاريخ بمرحلة التعليم الأساسي بمدينة زليتن ومدى ممارستهم لها"(رسالة ماجستير غير منشورة, كلية الآداب, جامعة الفاتح,٢٠١٠) ص ٧.

(٢) آمال محمد أبو ستة: "الكفايات التدريسية لمعلمي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي والعوامل المؤثرة فيها"، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الفاتح,٢٠٠٧) ص٥.

وتتطلب الإجابة عن هذا السؤال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١- ما مفهوم التنمية المهنية، وماأهدافها، وأهميتها، وأساليبها، ومجالاتها؟

٢- ما المتغيرات العالمية المعاصرة وانعكاساتها على برامج التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا؟

٣- ماالتنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا؟

٤- ما الواقع الحالي للتنمية المهنية من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا؟

٥- ما التصور المقترح لتطوير منظومة التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١ - تعرَف مفهوم التنمية المهنية، وأهدافها، وأهميتها, وأساليبها، ومجالاتها.

٢- الوقوف على أبرز المتغيرات العالمية المعاصرة في التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي .

٣- التعرف على التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا.

٤- الكشف عن الواقع الحالي للتنمية المهنية من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا.

٥- التوصل إلى تصور مقترح يمكن أن يسهم في تطوير منظومة التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

١- إن هذه الدراسة تكشف عن أوجة القصور في التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا.

٢- إن هذه الدراسة تعد تلبية لما أوصت به الدراسات السابقة بضرورة الاهتمام بتطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا.

٣- قد تفيد هذه الدراسة المسؤولين بوزارة التربية والتعليم والقائمين على تطوير التنمية المهنية لمعلم مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا بما تقدمه من تصور مقترح في هذا المجال.

٤- إن هذه الدراسة تتناول قضية تطوير التنمية المهنية للمعلم وهي قضية مهمة في مجال العملية التعليمية، وذات صلة برفع كفاءة وفعالية النظام التعليمي في ليبيا.

٥- الوصول إلى نتائج يمكن الاستفادة منها في تحسين العملية التعليمية في مرحلة التعليم الأساسي.

٦- قد تفيد هذه الدراسة الباحثون في هذا المجال لإجراء دراسات ذات علاقة بموضوع الدراسة.

منهج الدراسة وأدواتها:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي يفيد في جمع بيانات حقيقية ومفصلة عن الظاهرة موضوع الدراسة, كما أنه يقدم معلومات وحقائق عن واقع الظاهرة الحالي ويساعد في التنبؤ بمستقبلها [١].والتعرفعلى مفهوم التنمية المهنية، وأهدافها، وأهميتها، وأساليبها،ومجالاتها، والتعرف على التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا، بالإضافة إلى الوقوف على أبرز المتغيرات العالمية في مجال تطوير التنمية المهنية للمعلم .

واعتمدت الباحثة في الدراسة الميدانية على استبانة موجهة لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي؛ للكشف عن الواقع الفعلي التنمية المهنية لتلك المرحلة.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في:

١- **حدود بشرية**: طُبِقَتْ الدراسة الميدانية على عينة عشوائية من معلمي مرحلة التعليم الأساسي من المدربين والمتدربين بمدينة طرابلس حيث يوجد بها عدد كبير من معلمي مرحلة التعليم الأساسي.

٢- **حدود مكانية**: بعض مدارس التعليم الأساسي بمدينة طرابلس حيث يوجد بها عدد كبير من المدارس الحكومية .

([1]) سامي محمد ملحم,"**مناهج البحث في التربية وعلم النفس**"(عمان: منشورات دار المسيرة , ٢٠٠٢), ص٤٠٩.

مصطلحات الدراسة:

١ - التطوير:

يُعرف التطوير بأنه: "التغير التدريجي الذي يحدث في تركيب المجتمع، أو العلاقات، أو النظم، أو القيم السائدة لتحقيق الأهداف المرجوة بصورة أكثر كفاءة".[١]

ويُعرف في هذه الدراسة بأنه: مجموعة التغيرات الهادفة والمقصودة في برنامج تنمية معلم التعليم الأساسي في ليبيا، بقصد زيادة فاعليته ليكون معلماً قادراً على الاستجابة لاحتياجات المجتمع، والمتطلبات الخاصة بمرحلة التعليم الأساسي.

٢ - التنمية المهنية للمعلمين:

تُعرَفْ بأنها: "عملية مقصودة تتم من قِبل منظمات، ومؤسسات تربوية، وتعليمية، تعمل على وضع برامجها من أجل زيادة النمو المهني للمعلم، كما أنها عملية تتضمن مجموعة من الإجراءات المُخَططة والمنظِمة التي ينتج عنها النمو المهني له متمثلاً في زيادة، وتحسين ما لديه من معارف، ومفاهيم، ومهارات تتعلق بعمله، ومسؤولياته المهنية".[٢]

وتُعرَفْ في هذه الدراسة بأنها: كل الجهود المبذولة لتزويد معلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا بمعارف، وقيم، ومهارات، وتقنية حديثة، وأساليب وطرائق تدريس لازمة لتطوير أدائهم، والتي تجعلهم قادرين على التعامل مع المطالب التربوية والتعليمية والاجتماعية الحديثة في المدرسة وخارجها.

٣ - مرحلة التعليم الأساسي:

تُعرَفْ مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا بأنها :"أولى المراحل الدراسية في السلم التعليمي، ومدة الدراسة فيها (٩) سنوات، تبدأ من الصف الأول وتنتهي بالصف التاسع، وتنقسم إلى شقين، الشق الأول من الصف الأول إلى الصف السادس، والشق الثاني من الصف السابع إلى الصف التاسع, وهي القاعدة التي تُبنى عليها مرحلة التعليم المتوسط، ومن ثم ينبغي أن توفر المعلومة المناسبة، والخبرة المطلوبة، والمهارة اللازمة، والاتجاه الداعم للمؤسسات التعليمية التي تستقي مدخلاتها من مخرجات التعليم الأساسي"[٣].

---

(١) محمد صابر سليم وآخرون، "**بناء المناهج وتخطيطها**"(عمان: دار الفكر، ٢٠٠٦) , ص ٩٨.

(٢) جيهان محمد وآخرون، "**التنمية المهنية للمعلم في ضوء ثورة المعلومات**"(القاهرة : المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٩)، ص١٩.

(٣) تقرير حول البنية التعليمية الجديدة , اللجنة المشكلة بقرار أمين اللجنة الشعبية العامة للتخطيط رقم (٣٢) لسنة ١٤٢٨, ص٣١.

٤ - المتغيرات العالمية المعاصرة:

وتُعرّفْ بأنها: "مجموعة المفاهيم والأفكار والتطبيقات الجديدة التي طرأت واستجدت على الأبعاد الرئيسة التي تشكل العالم المعاصر، وهي: الأبعاد المعرفية، والمعلوماتية، والاقتصادية، والسياسية، والثقافية"[١].

الدراسات السابقة:

لقد تم تناول الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بإعداد وتنمية المعلم، والتي لها صلة بالموضوع، وقد روعي ترتيب الدراسات والبحوث السابقة وفقاً لتسلسلها الزمني (التاريخي) من القديم إلى الحديث، وتمَ تصنيف الدراسات إلى المحاور التالية:

أولاً- دراسات تتناول التنمية المهنية للمعلمين :

(١) "برنامج مقترح لتنمية بعض الكفاءات في مجال تكنولوجيا التعليم لدى معلمي التعليم الأساسي أثناء الخدمة بالجمهورية اليمنية" (٢٠٠٣) [٢]:

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع تدريب معلمي التعليم الأساسي واحتياجاتهم التدريبية من تكنولوجيا التعليم، وإعداد برنامج لتنمية بعض كفاءات المعلمين في مجال تكنولوجيا التعليم في ضوء احتياجاتهم التدريبية أثناء الخدمة بالجمهورية اليمنية.

طُبِقَت الاستبانة على عينة عشوائية من معلمي التعليم الأساسي، وعينة من موجهي التعليم الأساسي, واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وكذلك المنهج التجريبي.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- أنَّ تدريب المعلمين كان أثناء إعدادهم فقط، ولم يتلقوا تدريباً أثناء الخدمة.

٢- إعداد برنامج لتنمية بعض الكفاءات في مجال تكنولوجيا التعليم.

٣- فعالية البرنامج في تنمية تلك الكفايات بعد تطبيق البرنامج.

٤- إعداد برامج تدريبية وتنفيذها حول كفاءات تكنولوجيا التعليم التي يحتاجها معلمو المرحلة الأساسية.

اتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في الوقوف على واقع تدريب المعلمين بشكل عام, واختلفت معها في أنَها اهتمت بوضع برنامج مقترح لتنمية بعض كفاءات المعلمين في مجال تكنولوجيا التعليم في ضوء احتياجاتهم التدريبية .

---

(١) خالد بن محمد العصيمي، المتغيرات العالمية المعاصرة وأثرها في تكوين المعلم،(ورقة مقدمة إلى الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، المملكة العربية السعودية ،اللقاء السنوي الثالث عشر ٢٠٠٦)، ص ٣٦٧.

(٢) عبد الباسط سعيد عبد الله الفقيه، "برنامج مقترح لتنمية بعض الكفاءات في مجال تكنولوجيا التعليم لدى معلمي التعليم الأساسي أثناء الخدمة بالجمهورية اليمنية" (رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٣).

ويستفاد من هذه الدراسة في معرفة واقع تدريب المعلمين أثناء الخدمة في ضوء احتياجاتهم التدريبية .

(٢) "برنامج مقترح لتطوير الأداء المهني لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي بمحافظة غزة (٢٠٠٣)"[١]:

هدفت الدراسة معرفة البرنامج المقترح لتطوير الأداء المهني لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي بمحافظة غزة، ومدى ملائمة برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة لتطوير أداء معلمي مرحلة التعليم الثانوي، ومدى ملائمة برامج اعداد المعلمين أثناء الخدمة لتطوير أداء معلمي مرحلة التعليم الثانوي بمحافظة غزة.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الأداة المستخدمة فى الدراسة المقابلة، والاستبيان.

ولقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عنقودية عشوائية منتظمة حسب المديرية والموقع والبحث، وقد كانت عينة الدراسة مختارة من المعلمين والخبراء وأصحاب الاختصاص.

وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

١- الإطار العام للبرنامج المقترح.

٢- أنَّ جميع الفقرات تمثل الآفاق المستقبلية لتطوير الأداء المهني لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي بمحافظة غزة.

٣- يمكن إجمالها في سياسات التدريب الحديثة، والتيارات المعاصرة في فلسفة التدريب.

٤- علو مكانة المعلمين وزيادة رواتبهم.

٥- دور ثورة الاتصالات في تدريب المعلمين عن بُعد.

اتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في الاهتمام بتطوير الأداء المهني لدى المعلمين , إلا أنَها اختلفت معها في البرنامج المقترح لتطوير الأداء المهني للمعلمين.

ويُستفاد من هذه الدراسة في معرفة مدى ملاءمة برامج إعداد المعلمين أثناء الخدمة لتطوير الأداء المهني للمعلمين .

---

(١) رياض يوسف حسن سمور، "برنامج مقترح لتطوير الأداء المهني لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي"، (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٣).

(٣) "برنامج لتطوير الأداء المهني لمعلم الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في دولة قطر في ضوء الاحتياجات التدريبية" (٢٠٠٣)[١]:

هدفت الدراسة تعرف فعالية برنامج لتطوير الأداء المهني لمعلم الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء الاحتياجات التدريبية وأثره في معالجة القصور في مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية بدولة قطر, واقتصرت الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات وتلاميذ وتلميذات الصفين الخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية في التعليم العام بدولة قطر، وقد اتبعت الدراسة المنهجين الوصفي التحليلي والتجريبي.

وتوصلت الدراسة لعدة نتائج نذكر منها:

١- إعادة النظر في مراكز التدريب التربوي والعمل على تفعيل دورها وتجهيزها بالمستحدثات التكنولوجية وتوفير الاعتمادات المالية اللازمة لإقامة الدورات التدريبية المتخصصة.

٢- تشكيل هيئة متخصصة من الخبراء والباحثين العاملين في الميدان التربوي لتصميم البرامج التدريبية في ضوء الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين.

٣- الاهتمام ببرامج تدريب المعلمين فيما يتعلق بتخطيط وإعداد الدرس وخصوصاً صياغة الأهداف التربوية بحيث تكون الصياغة إجرائية للتمكن من تحقيقها خلال الحصة الدراسية.

٤- عقد ورش عمل تدريب المعلمين على مهارات استخدام التقويم في مراحله الثلاثة (القبلي – المرحلي – البعدي).

تتشابه هذه مع الدراسة الحالية في تطوير برامج الأداء المهني للمعلمين , إذ تُعد البرامج جزءاً من عملية تطوير التنمية المهنية للمعلمين , إلا أنها اختلفت مع الدراسة الحالية في أن تطوير برامج الأداء المهني كان في ضوء الاحتياجات التدريبية للمعلمين .

ويُستفاد من هذه الدراسة في معرفة مدى فاعلية تطوير برامج الأداء المهني للمعلم , وأثره في معالجة القصور في مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية .

---

(١) علي عبد الله حسن اليافعي، "برنامج لتطوير الأداء المهني لمعلم الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في دولة قطر في ضوء الاحتياجات التدريبية" (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٣).

(٤)" رؤية مستقبلية لإعداد معلم التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة "(٢٠٠٣)[١]:

هدفت الدراسة تعرف طبيعة وفلسفة وأهداف التعليم الأساسي في اليمن، وواقع إعداد معلم التعليم الأساسي والاتجاهات العالمية المعاصرة في إعداد المعلم، والقيام بوضع رؤية مستقبلية لإعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي في اليمن في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة وفي ضوء احتياجات ومتطلبات التعليم الأساسي في اليمن.

اعتمدت الدراسة على المناهج التالية:

١- المنهج الوصفي التحليلي وذلك لمحاولة معرفة العوامل التي تؤثر في عملية إعداد المعلم في مرحلة التعليم الأساسي وما تعكسه من مضامين تربوية.

٢- المنهج المقارن عند تعرضه للفصل الثالث من الدراسة عند مقارنة نظم إعداد المعلم في بعض الدول المتقدمة.

٣- منهج الدراسات المستقبلية.

وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج كان من أهمها:

١- لا يوجد حالياً في مرحلة التعليم الأساسي في اليمن معلم خاص للتعليم الأساسي أو معلم خاص للمجالات العملية في التعليم الأساسي.

٢- يقوم بالتدريس في مرحلة التعليم الأساسي حالياً معلمون خريجو دور المعلمين والمعلمات أو خريجو الإعدادية العامة أو الثانوية العامة ومعلمون بالخبرة (أو بدون مؤهل) وبعض خريجي كليات التربية أو خريجي الكليات الأخرى.

٣- يوجد نسبة تقارب ٢٦% من إجمالي معلمي التعليم الأساسي غير مؤهلين تربوياً.

٤- توجد نسبة تقارب ١٥% من إجمالي معلمي التعليم الأساسي لا يحملون آية مؤهلات علمية.

اتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في الوقوف على واقع إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي , إلا أنَها اختلفت معها في القيام بوضع رؤية مستقبلية لإعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة .

ويُستفاد من هذه الدراسة في معرفة واقع إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي , والاتجاهات العالمية المعاصرة في إعداد المعلم وفق احتياجات , ومتطلبات مرحلة التعليم الأساسي .

---

(١) محمد سعيد محمد الحاج، "رؤية مستقبلية لإعداد معلم التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة"، (رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٣).

(٥)" تحسين تعلم المعلم في المدارس الابتدائية: تحليل عن منظورات المعلم عن التنمية المهنية السابقة "(٢٠٠٤)[1]:

هدفت الدراسة إلى معرفة العوامل التي يمكن أن تدفع المعلمين إلى الاشتراك في أنشطة التنمية المهنية، والتعرف على السمات التنظيمية والبنائية للتنمية المهنية التي يعدها لمعلمون ذات قيمة في تغيير ممارستهم، وتحسين تعلم التلاميذ.

واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، والذي من خلاله تم تحسين تصنفين للدافعية للتعلم، وتأثير التعلم حتى يتم تكاملها فيما بعد في إطار العمل الإدراكي.

وطُبقت الدراسة على (٢٩) معلمًا ومدير واحد؛ حيث خضعوا لمقابلات شخصية في (٣) سياقات مختلفة بالمدارس الابتدائية:

- السياق القروي - السياق الضواحي - السياق الحضري.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- أن المعلمين شاركوا في التنمية المهنية نتيجةً لنوعين من الدافعية (داخلية، خارجية).

٢- وجد أن هناك خمسة جوانب رئيسة على الأقل ترتبط بالدافعية الداخلية وهي:

- المعرفة بطرق التدريس. - مهارات التكنولوجيا .
- إدارة المعرفة بالمحتوى. - الاهتمامات الشخصية .
- إدارة الفصل.

٣- وجد أن هناك ثلاث نواحٍ رئيسة ترتبط بالدافعية الخارجية هي:

- زيادات الرواتب. - متطلبات التصريح.
- إصلاح وتحسين المدرسة كهدف للتنمية المهنية.

هذه الدراسة اتفقت مع الدراسة الحالية في التعرف على برامج التنمية المهنية للمعلمين,

بينما اختلفت معها في كونها اهتمت بالعوامل التي تدفع المعلمين إلى الاشتراك في أنشطة التنمية المهنية .

ويُستفاد من هذه الدراسة في معرفة العوامل التي يمكن أن تدفع المعلمين إلى الاشتراك في التنمية المهنية , وفي التعرف على السمات التنظيمية , والبنائية للتنمية المهنية للمعلمين .

([1]) Ali-Abdul-Jalil- Bin: Improving Teacher Learning In Elementary Schools: An Analusis of Teacher Persoective on Prior Professional Development Activites, The University of Wisconsin, Dissertation Abstracts International, 2004 .

(٦) "العلاقة بين التنمية المهنية والتغيرات في الممارسات التدريسية" (٢٠٠٤)[١]:

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التنمية المهنية وممارسات المعلمين التدريسية.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأثناء تحليل البيانات والنتائج استخدمت اختبارات (Tukey) وذلك لفحص العلاقة بين التنمية المهنية، وممارسات المعلمين الأولين ومعلمي الثانوية.

وطُبقت عينة من الدراسة على مجموعة من المعلمين من (٤٧) مدرسة عامة في الولايات المتحدة الأمريكية.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- أن الحياة والعمل لهما تأثير في التنمية المهنية للمعلمين, حيث أن الذكور أكثر تعلماً من الإناث.

٢- أنَ هناك علاقة مهمة بين التنمية المهنية، وتعلم الممارسات.

٣- أنَ المعلمين في الثانوية كانوا أكثر تغيرًا من ممارستهم.

اتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في معرفة العلاقة بين التنمية المهنية,إلا أنَها اختلفت معها في الممارسات التدريسية للمعلمين .

ويُستفاد من هذه الدراسة في معرفة العلاقة بين التنمية المهنية , وممارسات المعلمين التدريسية .

(٧) "تعلم التلاميذ والمعلمين معاً في أنشطة التنمية المهنية القائمة على التكنولوجيا" (٢٠٠٤)[٢]:

هدفت هذه الدراسة لبحث خبرات المعلمين والتلاميذ في كندا أثناء عملهم معاً في نشاط التنمية المهنية المتعلقة بالتكنولوجيا، وصممت هذه الدراسة للنظر إلى خبرات كل من المعلمين والتلاميذ.

تم جمع البيانات من المقابلات الشخصية والتي تم تسجيلها صوتياً ومقابلات للمتابعة والتحدث مع المشاركين المختارين (١٣ معلماً و١٣ تلميذاً) باستخدام برامج الكمبيوتر (ANOVA) ثم تنظيم عملية بيانات المقابلة الشخصية في رتب، ثم في موضوعات، ثم تعزيز الثقة، ثم عملية البحث من خلال المراقبة الخارجية، وقيام المشاركين أنفسهم بالمراقبة.

---

(1) Gibbs Ernestaclarissa: The Relationship Between Professional Development and Changes in Teacher Practices, Morgan State University, EdD, 2004.

(2) Sweeney – Lorine – Phylline: Students and Teachers Learning Together in Technology, Related Professional Development Activities, University Alberta Canada, Dissertation Abstracts International, 2004.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- وجد التلاميذ أنهم قد أفادوا من التفاعل، والمشاركة، والمراقبة، والتغذية الراجعة الإيجابية.

٢- تركز فهم المعلمين على العلاقة المثمرة بين التلميذ والمعلم، وعلى التنمية المهنية الفعالة وذات الدلالة التي أدت إلى التغيرات في الممارسة.

اتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في معرفة أنشطة التنمية المهنية للمعلمين, واختلفت معها في أنَها اقتصرت على جانب مُحدد من جوانب التنمية المهنية وهو استخدام التكنولوجيا .

ويُستفاد من هذه الدراسة في معرفة الأساليب التكنولوجية المتبعة في التنمية المهنية للمعلمين.

(٨) "تطوير التنمية المهنية لمعلم الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة" (٢٠٠٤)[١]:

هدفت الدراسة إلى تطوير التنمية المهنية لمعلم التعليم الأساسي, والرفع من مستواه الأكاديمي والمهني والثقافي والأخلاقي بما يتلاءم مع الاتجاهات العالمية المعاصرة.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتعرف واقع التنمية المهنية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ووصفه والعوامل المؤثرة فيه، والتعرف على الاتجاهات المعاصرة في مجال تطوير التنمية المهنية للمعلم.

واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة لمعرفة آراء المعلمين في برامج التنمية المهنية المقدمة لهم.

وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها:

١- قلة الاهتمام بالاتجاهات العالمية للتنمية المهنية والأخذ بها عند بناء برامج التنمية المهنية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

٢- عدم الاهتمام بالأساليب التدريبية وكذلك الوسائل التدريبية الحديثة.

٣- لا يوجد تنسيق كاف بين الإدارة المركزية للتدريب وبين أقسام التدريب بالمديريات التعليمية مما يضعف أثر برنامج التنمية المهنية في المعلمين المتدربين.

٤- اقتصار أساليب التقويم على الحضور والغياب فقط وقلة الحوافز التشجيعية للمعلمين.

([١]) عزة ياقوت العزب، "تطوير التنمية المهنية لمعلم الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة" (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ٢٠٠٤).

اتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أهمية تطوير التنمية المهنية لمعلم التعليم الأساسي , إلا أنَها اختلفت معها في اهتمامها بتطوير التنمية المهنية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة .

ويُستفاد من هذه الدراسة في الوقوف على أهمية تطوير التنمية المهنية لمعلم مرحلة التعليم الأساسي لرفع مستواه الأكاديمي , والمهني , والثقافي , والأخلاقي بما يتلاءم مع الاتجاهات المعاصرة .

(٩) "الإصلاح في التنمية المهنية للمعلم دراسات حالات للتدريب الموجه للمعلم "(٢٠٠٥)[١]:

هدفت هذه الدراسة إلى توثيق، ووصف، وتحليل لخبرات ثلاثة معلمين ذوي خبرة بالمرحلة الابتدائية والذين شاركوا طواعية في برنامج تدريبي موجه للمعلم، كان هؤلاء المعلمون يعملون في المدرسة الابتدائية نفسها في إحدى المقاطعات بالضواحي، وكان اثنان منهم يدرسون جميع المواد بالصف الرابع في حين كان الثالث يدرس جميع المواد بالصف الخامس قام الباحث بالتسجيل الصوتي لمحادثات التخطيط والتأمل مع كل معلم.

وكان المصدر الرئيس لجمع البيانات هو تفريغ محتوى الشريط الصوتي ولكن في نهاية كل برنامج كان يطلب من المعلمين أن يعكس (كتابة) خبراته.

ثم استخدم مصدر ثانٍ للبيانات وهي الكتابات وتم تحليل هذه المصادر للبيانات لكشف القضايا المشتركة والأنشطة والمخرجات.

وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

١- المعلمون ذوو الخبرة ممن يدرسون بالمرحلة الابتدائية والذين يتطوعون بالمشاركة في برنامج تدريبي موجه بالمعلم يكونون مهتمين بتعميق فهمهم لممارسات ومواد تعليمية محددة يمكنها تيسير تعلم التلاميذ.

٢- تبدو المحادثات الحوارية مكوناً محورياً في التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الابتدائية ذوي الخبرة.

٣- المعلمون ذوو الخبرة ممن يدرسون بالمرحلة الابتدائية والذين يختارون بأنفسهم نواحي الاهتمام في عملية التدريب يستفيدون من خبرة التدريب.

([1]) Reid – Sandra: Reform in Teacher Professional Development: "Case Studies of Teacher– Directed Coaching", Fordnam University, Dissertation Abstracts International, p. 964, 2005.

اتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في التنمية المهنية للمعلمين, واختلفت معها في اهتمامها بتوثيق , ووصف , وتحليل لخبرات المعلمين الذين شاركوا طواعية في برنامج تدريبي موجه للمعلم .

ويُستفاد من هذه الدراسة في معرفة البرامج التدريبية الموجهة للمعلم, ووصفها وتحليلها .

(١٠) "العلاقات بين الانتفاع من تكنولوجيا الفصل الدراسي والتنمية المهنية والمعرفة حول التكنولوجيا لمعلمي الثانوي "(٢٠٠٥) [(١)]:

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التنمية التقنية والمهنية للمعلمين، وإمكانية استعمال التكنولوجيا في الصف الدراسي على التعليم.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي في تحليل الارتباط، كما استخدمت الانحدار الخطي المتعدد، واستخدمت اختبارات مع رزمة إحصائية من العلوم الاجتماعية.

وشملت عينة الدراسة معلمي الثانوية من (٢٠٢) مدرسة ثانوية في ثمانية وعشرين منطقة من المدارس الثانوية، وكانت عينة المعلمين مكونة من (٥٣٠) مأخوذة من (٧١) مدرسة ثانوية، كما أخذت عينة (٣٨) من الجمهور (٣٣) عينة خاصة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

"إنَّ التنمية المهنية, ومعرفة التقنية عوامل مهمة في توقيع استعمال التكنولوجيا في الصف الدراسي للمعلمين الذكور والإناث الذين عليهم استخدام التقنية بطريقة مماثلة في قاعة الدرس".

اتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في إمكانية استعمال التكنولوجيا الحديثة في برامج التنمية المهنية للمعلمين , إلا أنَها اختلفت معها في معرفة العلاقة بين التنمية التقنية , والمهنية للمعلمين .

ويُستفاد من هذه الدراسة في معرفة العلاقة بين التنمية التقنية , والمهنية للمعلمين , إمكانية استخدام التقنية في الصف الدراسي .

---

(1) King Stacyl: Relationships Among Classroom Technology Utilization, Professional Development, and Knowledge About Technology for Secondary Teachers, Louisiana Tech University, EdD, 2005.

(١١) "التنمية المهنية عالية الجودة: تصورات المعلمين للممارسة في ست إدارات تعليمية مشتركة في الإصلاح القائم على المعايير" (٢٠٠٦)[١] :

هدفت هذه الدراسة البحث في تصورات المعلمين ذات الصلة بجودة التنمية المهنية المقدمة في ست إدارات تعليمية بولاية " اوهايون " والتي تلت مشاركه نشطة في مبادرة على مستوى الولاية كلها ركزت على تنفيذ برنامج التعليم القائم على المعايير .

وقد ركزت الدراسة على موضوعين رئيسن: الأول ارتبط بمدى تقييم المعلمين لجودة التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم بناء على معايير المجلس القومي للتطوير لتنمية أعضاء هيئة التعليم ٢٠٠١، تم تصنيف التنمية المهنية وفقا للمستويات الوظيفية : حيث اشتمل المستوى الأول على عدد ٦٢٠ معلم يمثلون ٢٣ مدرسة في ست إدارات تعليمية,

واشتمل المستوى الثاني على قادة المدارس ممن تلقوا تدريبا خاصا على قيادة الإصلاح، أما المستوى الثالث فقد اشتمل على ٢٣/١٢ مدرسة قامت بتنفيذ فرق تعلم للتنمية المهنية؛ حيث كان وقت التخطيط الاعتيادي هو النموذج الأول للتنمية المهينة , أما الموضوع الثاني الذي سعت الدراسة لتناوله فتمثل في تحديد ما إذا كانت المشاركة في مبادرة على مستوى الولاية لها تأثير على التغيير النظامي , وقد جاءت النتائج لتؤكد ذلك .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. حدد المعلمون الذين شاركوا في المستوى الأول معيارين بوصفهما يمثلان أهمية كبيرة على مستوى التنفيذ وهما سياق القيادة ، وتكافؤ المحتوى .
٢. حدد المعلمون القادة المشتركون في المستوى الثاني معيارا واحدا على المستوى السلبي وهو سياق القيادة .
٣. قام المعلمون ممن شاركوا في فرق تعلم مهني المستوى الثالث بتحديد سبعة معايير باعتبارها تمثل أهمية قصوى للتنفيذ (وهى مجتمعات سياق التعلم ، التعاون في أثناء العملية ، البيانات المشتقة التصميم ، التقويم ، تكافؤ المحتوى ، وجودة التدريس), وقد تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتباين من أجل الكشف عن أثر اندماج المستوين الثاني والثالث من المعلمين؛ حيث لوحظ أن المعلمين الذين يتلقون تنمية مهنية في

([1])Meyer, Michaelene A. (2006). High-quality professional development: Teacher perceptions of practice within six Ohio districts engaged in standards-based reform. The University of Nebraska - Lincoln, ProQuest, UMI Dissertations Publishing: 3215088.

هذين المسئولين قاموا بتحديد ١٠-١٢ معيار على أنهم على درجة عالية من الأهمية عند التنفيذ.

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في مجال جودة التنمية المهنية المقدمة للمعلمين, على حين اختلفت معها في تقييَم المعلمين لجودة التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم بناء على معايير المجلس القومي للتطوير , والتنمية .

ويُستفاد من هذه الدراسة في معرفة جودة التنمية المهنية المقدمة للمعلمين .

(١٢)" التعلم التعاوني وثقافة الفريق في المدارس: شروط للتنمية المهنية للمعلمين" (٢٠٠٨)[1]:

هدفت الدراسة إلى أنَّ التعليم التعاوني شرط للتنمية المهنية للمعلمين، ومعرفة الاختلاف في تقييم المعلمين لسنوات الخبرة، وكيفية تقييم المعلمين بين المجموعات التي تتعلم بالمقارنة، وبين مجموعات فردية.

واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، والمنهج الوصفي، وشملت عينة الدراسة (٥٤) معلماً من المدارس الثانوية، وكانت العينة المأخوذة على شكل مجموعات من المعلمين ذوي الخبرات السابقة، ومجموعة من المعلمين حديثي التعيين.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- أنَّ العمل الجماعي يقدم دروساً جيدة.

٢- أن التعليم التعاوني يشجع الطلاب.

٣- أن معلمي التعليم الثانوي لهم تأثير أكبر.

٤- أن التعليم التعاوني لا يقتصر على الطلاب بل يمكن أن يطبق بين أوساط المعلمين.

٥- أن تجربة المعلمين لا تعتمد على الكمية (سنوات التجربة) ولكن أيضاً على نوعية التجربة.

تتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في التنمية المهنية , الإَ أنَها تختلف معها في كيفية تقيَيم المعلمين من ذووي الخبرات السابقة بين المجموعات التي تتعلم بالمقارنة , وبين مجموعات فردية .

([1]) Krecic, Marija Javornik; Grmek, Milena Ivanus: Cooperative Learning and Team Culture in Schools: Conditions for Teachers Professional Development, Faculty of Education, University of Maribor, Sloven Slovenia, Publisher: Netherlands: Elsevier Science, Publication year: 2008.

ويُستفاد من هذه الدراسة بأنَ التعلم التعاوني شرط للتنمية المهنية للمعلمين .

(١٣)" فاعلية برنامج مقترح لتنمية الأداء المهني لمعلمي مادة الكيمياء بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عُمان في ضوء احتياجاتهم التدريبية" (٢٠٠٩) [١]:

هدفت الدراسة إلى تعرف واقع البرامج التدريبية الحالية لمعلمي الكيمياء في سلطنة عُمان، وتحديد أهم الاحتياجات التدريبية اللازمة لهم، وتحديد الأداءات المهنية التي ينبغي تنميتها لدى معلمي الكيمياء، ووضع أسس بناء برنامج لتنمية الأداء المهني لمعلمي الكيمياء، واقتراح برنامج للتنمية المهنية لمعلمي الكيمياء في سلطنة عُمان.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في إعداد قائمة بأهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي الكيمياء، والمنهج شبه التجريبي في قياس فاعلية البرنامج المقترح.

وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج كان من أهمها:

١- متوسط درجات المعلمين قد زادت بشكل عام في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (الجانب المعرفي المرتبط بالأداء التدريسي) وبطاقة الملاحظة (الجانب المهاري).

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a = 0.01) بين متوسطي درجات معلمي الكيمياء (عينة البحث) في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي.

٣- نسبة الكسب المعدل للاختبار والبطاقة أكبر من الحد الفاصل الذى حدده بلاك (١٠٢).

٤- حجم تأثير البرنامج المقترح في تنمية الأداء المهني لمعلمي الكيمياء في الجانب المعرفي (النظري) والجانب المهاري كبير حيث إن قيمته (a) أعلى من (٠,٨).

اتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في الوقوف على واقع البرامج التدريبية الحالية للمعلمين , إلا أَنَهَا تختلف عنها في اهتمامها بواقع البرامج التدريبية في ضوء احتياجاتهم التدريبية .

ويُستفاد من هذه الدراسة في معرفة واقع البرامج التدريبية, وتحديد أهم الاحتياجات التدريبية اللازمة لهم .

---

(١) عبد العزيز بن سليمان بن عبد الله العبري، "فاعلية برنامج مقترح لتنمية الأداء المهني لمعلمي مادة الكيمياء بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عُمان في ضوء احتياجاتهم التدريبية" (رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٩).

(١٤) "دور البرامج التدريبية في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية" (٢٠٠٩) [١]:

هدفت الدراسة إلى تعرف واقع البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ووضع تصور مستقبلي لتطوير هذه البرامج بما يخدم الحاجات الفعلية للمعلمين.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة الدراسة وتحليل الواقع.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها:

١- ضرورة دراسة الحاجات التدريبية وفقاً للتخصص وسنوات الخبرة قبل الشروع في التخطيط والتنفيذ للبرامج التدريبية.
٢- مراعاة استخدام التقنية وتوظيفها على نحو سليم بما يخدم أغراض العملية التربوية.
٣- إعادة النظر في البرامج التدريبية والانتقال بها من العموم والشمول إلى التخصص والنوعية.
٤- تشكيل فريق فني يختص في تصميم برامج التدريب يضم أساتذة من الجامعات والمراكز البحثية والتدريبية المتخصصة.

تتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في معرفة واقع البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي , إلا أَنَها اختلفت عنها في اهتمامها بالبرامج التدريبية للمعلمين , ووضع تصور مستقبلي لتطوير هذه البرامج .

ويُستفاد من هذه الدراسة في معرفة دور البرامج التدريبية في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين.

([١]) عبد الله أحمد الزيفاني، "دور البرامج التدريبية في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية"، مجلة العلوم التربوية، المجلد ١٨، (يوليو ٢٠٠٩).

(١٥) "تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين على ضوء معايير جودة شاملة" (٢٠٠٩)[١]:

هدفت الدراسة إلى تعرف واقع برامج التنمية المهنية للمعلمين وذلك للتعرف على جودة برامج التنمية المهنية للمعلمين، والتوصل إلى مقترح لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء معايير الجودة.

واستخدمت الدراسة منهجية مركبة يتكون شقها الأول من منظور نظمي يعتمد على مدخل النظم، في حين أن شقها الثاني يعتمد على المنهج الوصفي، بالإضافة إلى الاستبانة كأداة للدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- تعتمد برامج التنمية المهنية للمعلمين على عمل مسح للحاجات التدريبية للمعلمين في إعداد برامج التدريب وتصميمها.

٢- ملاءمة مكان التدريب وتجهيزاته لطبيعة التدريب.

٣- تتسم برامج التنمية المهنية بوضوح أهدافها.

٤- تُعين برامج التنمية المهنية المعلم على إتقان تخصصه، وتطوير مهاراته التربوية.

اتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أهمية تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين, إلا أَنَها اختلفت معها في اهتمامها بتطوير برامج التنمية المهنية في ضوء معايير الجودة.

ويُستفاد من هذه الدراسة في الوقوف على واقع برامج التنمية المهنية للمعلمين , ومعرفة جودتها .

---

(١) أفراح محمد علي صياد، "تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين على ضوء معايير جودة شاملة"، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٩).

(١٦)" برنامج التنمية المهنية القائم على المعايير وأثره الناتج على الممارسات الصفية لاثنين من معلمي الصف السادس" (٢٠١٠)[١]:

هدفت هذه الدراسة البحث فى برنامج التنمية المهنية الناتج عن التعاون بين الجامعة وإدارة المدارس الابتدائية .

وقد قام البرنامج على الجمع بين معلمي الصف السادس الابتدائي مع مجموعة من العلماء وأساتذة الجامعة لتنمية جودة منهج العلوم وفقا لمعايير المحتوى المعتمدة في الولاية.

وقد حَلَلتْ الدراسة الطريقة التي تم من خلالها تلبية هذه المعايير أثناء البرنامج, وكذلك أثر هذه التنمية المهنية في ممارسات اثنين من معلمي الصف في المرحلة الابتدائية, واستغرقت هذه الدراسة عامين.

وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

١- أن علماء الجيولوجيا وأساتذة الجامعة أدوا دورا مكملا ومهمَا في برنامج التنمية المهنية.

٢- أن برنامج التنمية المهنية قد ركز بشكل خاص على معايير علوم الأرض، مما أفضى إلى تركيز غير ضروري على تلك المعايير في فصول المعلمين محل الدراسة .

٣- أن المعلِمينْ محل الدراسة اللذين نفذا وحدات العلوم الجديدة قد حققا تقدمًا عبر المراحل الأولية للتغير الذي يحدث للمعلم الموضحة فى نماذج التغير المحددة. غير أنهما لم يصلا للمرحلة النهائية فى التغير التى تتضمن الثقة الكاملة في معرفتهم والشعور بالرضا جراء تنفيذ وحدات العلوم.

هذه الدراسة اتفقت مع الدراسة الحالية في البحث في برامج التنمية المهنية للمعلمين, إلا أنَها اختلفت مع الدراسة الحالية في أنَ برنامج التنمية المهنية ناتج عن التعاون بين الجامعة , وإدارة المدارس الابتدائية .

ويُستفاد من هذه الدراسة في معرفة برنامج التنمية المهنية للمعلمين الناتج عن التعاون بين الجامعات, وإدارة المدارس الابتدائية .

([1])Bereki, Debra Lynn. (2010). A Standards-Based Professional Development Program and the Resulting Impact on Two Sixth Grade Teachers' Classroom Practices. University of California, Santa Barbara, ProQuest, UMI Dissertations Publishing: 3442867.

(١٧) " التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في اليمن في ضوء معـايير الجـودة الشاملة" (٢٠١٠)[١]:

هدفت الدراسة إلى تعرف مفهوم التنمية المهنية، وأهدافها، وأساليبها، وآلياتهـا، ونظرياتهـا، ومجالاتها لمعلمي التعليم الثانوي العام في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتعرف واقع التنميـة المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في اليمن في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتحديـد أهـم معايير الجودة الشاملة لمعلمي التعليم الثانوي العام في اليمن وانعكاساتها على التنمية المهنيـة للمعلمين، وتعرف مشكلات التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في اليمن فـي ضـوء معايير الجودة الشاملة.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لملائمة هذا المنهج لطبيعة، وأهداف هذه الدراسة.

وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج كان من أهمها:

١ - فيما يتعلق بالأهداف العامة للتنمية المهنية:

تبين أنّ استجابة أفراد العينة عالية نحو الفقرات, وهذا يعني أنَّ المعلمين يرغبون فـي تحديث معلوماتهم.

٢ - فيما يتعلق ببرامج التنمية المهنية:

تبين أنَّ برامج التنمية المهنية التي تحقق الأهداف التربوية والتي تـسهم فـي صـقل شخصية المعلم, وتتيح له المشاركة في الأنشطة المختلفة – سوف تسهم بشكل كبير في تحقيـق التنمية المهنية بشرط أنْ تكون تلك البرامج مخططة, ومنظمة, ومحققة لمعايير الجودة الشاملة.

٣ - فيما يتعلق بمجالات التنمية المهنية:

تبين أنَّ المعلمين في أمس الحاجة لتنمية (المجال المهني).

٤ - فيما يتعلق بالمجال التربوي:

تبين أنَّ المعلمين يتطلعون إلى تنمية المجال التربوي المهني ويظهر ذلك مـن خـلال استجابات أفراد العينة.

٥ - فيما يتعلق بالمجال الثقافي:

تبين أن الاستجابة عالية؛ وذلك لأهمية هذا المجال؛ حيث تعد من أهم المجالات المهمة للمعلمين.

واتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحاليـة فـي اسـتخدامها للمـنهج الوصـفي , إلا أنَهااختلفت معها في الاهتمام بالتنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي في ضوء معـايير الجـودة الشاملة .

([١]) محمد قاسم علي قاسم قحوان،" التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في اليمن في ضوء معايير الجودة الشاملة" (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة عين شمس، ٢٠١٠).

ويُستفاد من هذه الدراسة في معرفة مفهوم التنمية المهنية , وأهـدافها, وأسـاليبها, وآلياتهـا, ونظرياتها في ضوء معايير الجودة الشاملة .

(١٨) "تنفيذ برامج التنمية المهنية - دراسة حالة" (٢٠١١)[١] :

هدفت الدراسة إلى الكيفية التي توظف بها دراسة الحالة بوصفها طريقة منهجية , وتوثيق خبرات مجموعة منتقاة بطريقة عمدية من معلمي المرحلة الابتدائية يعملون في ظل مجموعـة صغيرة للتعلم التعاوني.

وتستند الطريقة المنهجية الموظفة في الإطار النظري إلى نظرية التغييـر التعليمـي, علاوة على مراجعة شاملة للأدبيات ذات الصلة بالتنمية المهنيـة والممارسـات التأمليـة والتعلم التعاوني.

وقد استعانت الدراسة بالمقابلات الشخصية مع المشاركين, والمذكرات التأمليـة التـي جرى تجميعها على مدار العام الدراسي (٢٠١٠-٢٠١١) .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

إن التغيرات التي وقعت على نموذج التنمية المهينة الموظف قد عززت تمكين أعضاء هيئة التعليم, وزادت من قدرتهم على التأمل والتعاون في ظل بيئة التعليم الخاصة.

اتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في الكيفية التي تُنفذ بها برامج التنمية المهنيـة للمعلمين بشكل عام, إلا أنَها اختلفت مع الدراسة الحالية في كيفية توظيف دراسـة الحالـة بوصفها طريقة منهجية, وتوثيق خبرات مجموعة من معلمي المرحلة الابتدائية .

ويُستفاد من هذه الدراسة في معرفة برامج التنمية المهنية الحديثة التي تُنفذ .

(١٩) "مقرر التدريب على تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات لتنمية المعلمـين مهنيـا فـي الأردن" (٢٠١١)[٢] :

هدفت الدراسة معرفة إدارة مقررات التدريب على تكنولوجيا الاتصالات والمعلومـات الهادفة وفاعليتها؛ لإحداث التنمية المهنية للمعلمين في هذا الصدد.

وقد جمعت البيانات الميدانية لهذه الدراسة من خلال المقابلات الشخصية, والاستبانات, والملاحظة المباشرة لحجرة الصف, والملاحظات الميدانية للممارسات الصفية.

([1])Kaminski, Stacey A. (2011). Implementing a Professional Learning Community: A Case Study. Northeastern University, ProQuest, UMI Dissertations: 3495783.

([2]) Author(s):Abuhmaid, Atef. (2011). ICT Training Courses for Teacher Professional Development in Jordan. Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, v10 n4, pp195-210.

وتوصلت الدراسة للنتائج التالية :

١- أن مقررات التنمية المهنية على تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات قد ساعدت المعلمين في تحسين مهاراتهم ومعرفتهم التقنية .

٢- وجود بعض المشكلات المتعلقة بإدارة تلك المقررات وطبيعتها؛ بما فيها التوقيت وأنماط التدريب والمتابعة, ومعتقدات المعلمين, والثقافة المدرسية, وأعباء العمل, والدافعية, والتي بدا أنها تؤثر في فاعلية المقررات التدريبية .

اتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في الاهتمام بالمعلمين, وتنمية مهاراتهم , إلا أنَها اختلفت معها في اهتمامها بفاعلية مقررات التدريب على تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات الهادفة لإحداث التنمية المهنية للمعلمين .

يُستفاد من هذه الدراسة في معرفة إدارة مقررات التدريب على تكنولوجيا الاتصالات وفاعليتها لتنمية المعلمين مهنياً .

(٢٠) "دراسة حالة على التنمية المهنية لتقنية السبورة البيضاء التفاعلية لمعلمي الرياضيات بالمدرسة الابتدائية" (٢٠١١)[1]:

هدفت الدراسة إلى الوصول إلى فهم أفضل لمدى تأثير برنامج التنمية المهنية الذي تضمن السبورة البيضاء التفاعلية في أصول التدريس, وإدماج هذه التقنية في التدريس من جانب معلمي الصف الثالث الابتدائي الثلاثة المشاركين في البرنامج ، وكذلك تصورات المعلمين المتعلقة بتعلم التلاميذ للمفاهيم الرياضية.

وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها:

١- أن التنمية المهنية لتقنية السبورة البيضاء التفاعلية والتي تركز على المحتوى, يمكن أن تكون نتيجتها دروسا تفاعلية إلى حد كبير وتستند في تصميمها إلى تعدد المجالات الدراسية.

٢- إن استخدام السبورة البيضاء التفاعلية وتغير أهداف المعلمين وتصوراتهم يعزز من خبرات تعلم التلاميذ.

٣- إن مقترحات التغير الاجتماعي التي خرجت بها الدراسة فتمثلت في تجديد نموذج فعال التنمية المهنية يؤثر في أحداث التغير في حجرة الصف.

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في الوصول إلى فهم أفضل لمدى تأثير برامج التنمية المهنية في المعلمين, على حين اختلفت معها في كيفية استخدامها

---

(1) Author(s):Essig, Dawn. (2011). Title:A Case Study of Interactive Whiteboard Professional Development for Elementary Mathematics Teachers. ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Walden University. ISBN:978-1-1245-8288-7.

بعض أساليب التنمية المهنية كالسبورة البيضاء التفاعلية, وإدماج هذه التقنية في التدريس.

ويُستفاد من هذه الدراسة في معرفة بعض أساليب التقنية المهنية الحديثة, وإدماج هذه التقنية في التدريس .

(٢١) "تطوير نظام تدريب المعلمين بمرحلة التعليم الأساسي بالجماهيرية الليبية" ٢٠١٢[١]:

هدفت الدراسة إلى تعرف التحديات العالمية والمحلية التي دعت إلى تطوير نظام تدريب المعلمين, وإبراز أهم الاتجاهات المعاصرة, ,وتوضيح إمكانية الإفادة منها في تطوير نظام تدريب معلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا.

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي, بالإضافة إلى ذلك استخدمت المقابلة المفتوحة مع مجموعة من الخبراء القائمين على نظام تدريب المعلمين, واستمارة الاستبانة.

وقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدينة مصراتة.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

١ - النتائج الخاصة بأهداف برامج التدريب:

الاهتمام الجاد والكبير من قِبل الدولة, والجهات المختصة بالعملية التدريبية, والعمل على تحقيق الأهداف المرجوة منها.

٢ - النتائج الخاصة بالمعوقات التي تحول دون تحقيق العملية التدريبية لأهدافها:

قلة وضوح الأهداف لتلك البرامج التدريبية, وعدم التنوع في البرامج المتبعة في التدريب .

٣ - النتائج الخاصة باختيار المتدربين ودافعيتهم للتدريب:

يتم ترشيح المعلمين للالتحاق بالدورات التدريبية وفقاً لرغبة المعلمين أنفسهم, ومدى احتياجهم لها.

٤ - النتائج الخاصة بالتخطيط للبرامج التدريبية :

عدم مشاركة المعلمين في التخطيط للعملية التدريبية , والأخذ بآرائهم.

٥ - النتائج الخاصة بمحتوى البرامج التدريبية:

عدم مراعاة موضوعات التدريب للاحتياجات التدريبية للمعلمين, وعدم اختيار موضوعات التدريب على أساس مشكلات من واقع الحياة المهنية .

٦ - النتائج الخاصة بمكان انعقاد الدورات التدريبية وزمانها:

([١]) نبيلة بلعيد شرتيل, "تطوير نظام تدريب المعلمين بمرحلة التعليم الأساسي بالجماهيرية الليبية",(رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ٢٠١٢).

إنَ هذه المراكز غير مجهزة بمكتبات خاصة بها تساعد المتدربين في اكتساب الخبرات, وأنَ هذه المراكز لا تضم أعداداً كبيرة من المتدربين رغم الحاجة الماسة إلى معلمين متدربين ومؤهلين .

اختلفت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تطويرها لنظام تدريب المعلمين, وامكانية الإفادة من الاتجاهات العالمية في برامج التدريب, ووضع بعض الأنظمة التدريبية كبدائل مقترحة و التي يمكن من خلالها تحسين العملية التدريبية.

ويُستفاد من هذه الدراسة في معرفة التحديات العالمية, والمحلية التي دعت إلى تطوير نظام تدريب المعلمين .

(٢٢) "مداخل التنمية المهنية للمعلمين في اسكتلندا: الابتكار التعليمي أم الضرورة المالية؟" (٢٠١٢)[١] :

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في الطرق المناسبة لتنمية المعلم مهنياً في ظل التغيرات التربوية الجوهرية, ومعوقات التمويل, والكشف عن النماذج الفعالة للتنمية المهنية للمعلمين والانطلاق من مبادئ التعلم في القرن الحادي والعشرين ومن مُسَلَمِة أن ما نعرفه حول كيفية تعلم الأفراد يجب تطبيقه على تعلم التلاميذ والمعلمين على حد سواء.

كما أن الدراسة تستند إلى عدد من وثائق السياسات المنشورة في إسكوتلاند(٢٠٠١– ٢٠١١) التي تؤثر في الابتكار في المناهج وإعداد المعلمين.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- أن الاستقطاع من الميزانية لتمويل هذه البرامج يعد عاملاً حافزاً لتغيير الأصول التربوية في التنمية المهنية فى ظل زيادة الاعتماد على التنمية المهنية على مستوى المدرسة .

٢- الحاجة إلى تحسين فرص التعلم المهني للمعلمين, والإفادة القصوى من هذه البرامج التي تقدمها المدارس.

([1]) Authors:Livingston, Kay. (2012). Title:Approaches to Professional Development of Teachers in Scotland: Pedagogical Innovation or Financial Necessity? Educational Research, Vol. 54 Issue 2, p161-172.

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في الطرق المناسبة لتنمية المعلم مهنَيـــا, علـــى حين اختلفت معها في تنمية المعلم مهنياً في ظل التغيرات التربوية .

ويُستفاد من هذه الدراسة في الكشف عن النماذج الفعَالة للتنمية المهنية للمعلمين..

ثانياً- دراسات تناولت القيادات الإدارية وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين:

(١)" التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية فـــي ضـــوء أدوارهم المستقبلية" (٢٠٠٢)[١]:

هدفت هذه الدراسة معرفة أهم الأدوار المستقبلية المتوقعة لمـــديري مـــدارس الحلقـــة الثانية من التعليم الأساسي، وكذلك معرفة أسس التنمية المهنيـــة لمـــديري المـــدارس (الحلقـــة الثانية) من التعليم الأساسي، ومتطلباتها، وأساليبها.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي, والاستبانة أداة للدراسة بالإضافة للمقابلـــة، وقـــد تكونت عينة الدراسة من مجموعة من خبراء التدريب، بالإضافة إلى مجموعة مـــن مـــديري مدارس التعليم الأساسي في محافظات (القاهرة – القليوبية – الجيزة – البحيرة – العـــريش – الشرقية – بني سويف – أسيوط).

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- تطوير برامج التدريب قبل الخدمة، وذلك بتخصيص جزء من برامج التربية العمليـــة، وإضافة سنة في كليات التربية تخصص للتدريب العملي داخل المدرسة، والعمل على إنشاء أقسام في كليات التربية تخصص بالقيادات التربوية والإدارية للمدرسة.

٢- تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة وذلك بإطالة الفترة الزمنية للتـــدريب، والاهتمـــام بتدريب المدير على أساليب التعلم الذاتي، وتوفير المستلزمات الضرورية للتدريب.

٣- تطوير برامج التدريب عبر شبكة الفيديو، وذلك بزيادة الوقت المخصص حتى يكفـــي للمحاضرة، والمناقشة، وورش العمل، وتنفيذ البرامج في أوقات ملائمـــة للمـــديرين، والعمل على ربط شبكة الفيديو بالمديرين والخبراء.

([١]) عزة جلال مصطفى، "التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في ضوء أدوارهم المستقبلية"، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٢).

٤- تطوير برامج تدريب الحاسب الآلي، وذلك بتوفير خطوط الاتصال لكي يتم التدريب على الإنترنت عملياً وليس نظرياً، والقيام بعقد دورات مستمرة في الحاسب الآلي بحيث تكون الاختبارات عملية على الجهاز.

اتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناولها التنمية المهنية , إلا أنَها اختلفت معها في اهتمامها بأسس التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء أدوارهم المستقبلية. ويُستفاد من هذه الدراسة في معرفة الأدوار المستقبلية لمديري مدارس التعليم الأساسي , ومعرفة أسس التنمية المهنية للمعلمين, وأساليبها, ومتطلباتها .

(٢) "القيادة المدرسية وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين" (٢٠٠٤)[1]:

هدفت الدراسة معرفة الأسلوب القيادي الممارس من قبل مديري قادة مرحلة التعليم الأساسي وعلاقته بالتنمية المهنية لمعلميهم، والتوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات من أجل اتباع أفضل الأساليب القيادية الفعالة التي تساعد في تحسين وتطوير مستوى الأداء المهني للمعلمين في مجال مهنتهم لرفع جودة العملية التعليمية بكل جوانبها.

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذى يصف ما هو كائن وتفسيره، وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع, وتم اختيار عينة قصدية من مديرين، ونظار، ووكلاء، ومدرسين أوائل، ومعلمي مدارس هذه المرحلة في مدينة الجيزة.

وكذلك استخدمت التطبيق الميداني والمعالجات الإحصائية بالاعتماد على الاستبانات بوصفها أداة للدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- إعطاء قيادة المدرسة وإدارتها الحرية في اختيار ما تراه مناسباً لتطوير العملية التعليمية.

٢- إعطاء المديرين المزيد من السلطات، والصلاحيات للقيام بعمليات التفويض.

٣- إنشاء وحدة تدريب داخل المدرسة لتدريب مدير المدرسة مع مديري المدارس المجاورة على كل ما هو جديد في مجال القيادة المدرسية.

٤- إتاحة الفرصة لكل المديرين لحضور الدورات التدريبية التي تسهم في تطوير كفاءتهم ومهاراتهم في إدارة مدارسهم.

([1]) أمل عثمان كحيل، "القيادة المدرسية وعلاقتها بالتنمية المهنية" (رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٤).

هذه الدراسة اتفقت مع الدراسة الحالية في التنمية المهنية, إلا أنَها اختلفت معها في اهتمامها بالأسلوب القيادي الممارس من قِبلِ مديري قادة مرحلة التعليم الأساسي, وعلاقته بالتنمية المهنية لمعلميهم .

ويُستفاد من هذه الدراسة في معرفة أفضَل الاساليب القيادية الفعَالة التي تُساعد في تحسين, وتطوير مستوى الأداء المهني للمعلمين في مجال مهنتهم .

(٣) "الدعم الإداري واحتياجات التنمية المهنية لمعلمي كارولانيا الشمالية" (٢٠٠٤)[1]:

هدفت الدراسة إلى معرفة الاحتياجات المهنية لمعلمي كارولانيا الشمالية، ومدى إسهام الدعم الإداري في تحديد احتياجات التنمية المهنية وتوفير تلك الحاجات.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة استبانة صُمِمّتْ لمعرفة الحاجات المهنية للمعلمين وطُبقّتْ الدراسة على عينة عشوائية من معلمي التعليم الثانوي في كارولانيا الشمالية.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- أنَّ أكثر من (٧٠%) من المعلمين يوافقون بقوة على أن البيئة الآمنة للتعليم والتعلم هي التي تتوفر فيها الأجهزة الكافية، والمرتب المتزايد.

٢- أنَّ أكثر من (٥٠%) من المعلمين يوافقون على أنَّ الدعم الإداري يسهم في نشاطات التعليم والتعلم، وزيادة الانضباط.

٣- أنَّ أكثر من (٣٥%) من المعلمين وافقوا على حضور المؤتمرات، والورش التدريبية التي تقام أثناء الخدمة.

تتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في معرفة الاحتياجات المهنية للمعلمين, إلا أنَها اختلفت معها في مدى إسهام الدعم الإداري في تحديد احتياجات التنمية المهنية للمعلمين, وتوفير تلك الحاجات .

ويُستفاد من هذه الدراسة في تحديد احتياجات التنمية المهنية للمعلمين, وتوفير تلك الحاجات.

([1]) Orsini Muhsin Michael: The Administrative Support And Professional Development Needs of North Carolina Teachest, The University of North Carolina at Chapal Hill, EdD, 2004.

(٤)" تطوير نظام التنمية المهنية لمديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة" (٢٠٠٥)[١]:

هدفت الدراسة معرفة واقع التنمية المهنية لمديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض بالمملكة السعودية، وإلقاء الضوء على أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال التنمية المهنية لمديري المدارس الثانوية العامة، والوقوف على واقع التنمية المهنية لمديري المدارس الثانوية العامة بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لفهم الجوانب المختلفة للظاهرة وتحليلها، وتفسير العلاقات المتبادلة فيها، وإلى جانب المنهج الوصفي تم الاستعانة بأسلوبين من أساليب المنهج الوصفي هما: أسلوب دراسة الحالة وتحليل النظم.

وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج كان من أهمها:

١- نتائج خاصة بأهداف التنمية المهنية.

٢- نتائج خاصة بأساليب التنمية ووسائلها.

٣- نتائج خاصة بتقويم برامج التنمية المهنية لمديري المدارس.

اتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في الوقوف على واقع التنمية المهنية للمعلمين, واختلفت معها في كونها اهتمت بواقع التنمية المهنية لمديري المدارس الثانوية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة .

ويُستفاد من هذه الدراسة في معرفة الاتجاهات العالمية المعاصرة المتبعة في تطوير التنمية المهنية للمعلمين.

(٥) "تطوير نظام التنمية المهنية للقيادات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان تصور مقترح" (٢٠٠٦)[٢]:

هدفت الدراسة معرفة أهم المتغيرات العالمية والمحلية التي تستوجب تطوير التنمية المهنية، والوقوف على أهم الاتجاهات والتجارب العالمية المعاصرة في التنمية المهنية للقيادات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي، وإمكانية الإفادة منها في سلطنة عُمان، كذلك الكشف على واقع التنمية المهنية للقيادات الإدارية في السلطنة، وأهم الإيجابيات والسلبيات.

---

(١) عبد الله عوض الحربي، "تطوير نظام التنمية المهنية لمديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة" (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ٢٠٠٥).

(٢) مليكة لحسن مولدكني، "تطوير نظام التنمية المهنية للقيادات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان تصور مقترح" (رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية، ٢٠٠٦).

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، بالإضافة للاستبانة أداة للدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- بِينتْ الدراسة مؤشرات الواقع من جوانب القوة والضعف في النظام الحالي للتنمية المهنية للقيادات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في السلطنة.

٢- أثر متغير الدراسة في جوانب القوة والضعف.

تتشابه هده الدراسة مع الدراسة الحالية في تطوير نظام التنمية المهنية للمعلمين, ووضع تصور مقترح من خلال اتباع الأساليب الحديثة, إلا أنَها اختلفت معها في اهتمامها بتطوير نظام التنمية المهنية للقيادات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي .

ويُستفاد من هذه الدراسة في معرفة أهم المتغيرات العالمية, والمحلية التي تستوجب تطوير التنمية المهنية للقيادات الادارية .

(٦) "تشجيع القيادة في التنمية المهنية المستمرة للمعلمين"(٢٠١٠)[١]:

هدفت الدراسة إلى استكشاف حاجة القادة الابتكارية بمجال تعليم المعلم في السياق الكندي, مع دعوة خاصة للتطوير المهني للمعلمين الجدد داخل بلد يعرف بأنه يمر بتحولات ثقافية وديمغرافية, وتأثيرات الهجرة الإقليمية .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- أن الخلافات التي يتعرض لها المعلم والمتعلم تستلزم ضرورة ملحة لإعادة تطوير القيادة في التدريب الحالي الفعَال للمعلمين .

٢- أنَ هذه الدراسة تتسم بالتطوير المهني المستمر, وذلك من خلال التوازن بين احتياجات فصولهم الدراسية المختلفة, وبتدريب للمسؤولين الذين يقودون التطوير المهني في المدارس.

(١) D.F., Penny, E. Furey, Encourage Leadership In The Continuing Professional Development For Teachers, A Study Of The Extraordinary Source For Interactional Education, Canada, 2010.

اتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في التطوير المهني المستمر للمعلمين من خـــلال تلبية حاجاتهم, واختلفت معها في اهتمامها باستكشاف حاجة القادة الابتكارية في مجـــال لتطوير المهني للمعلمين, وخاصة المعلمين الجدد .

ويُستفاد من هذه الدراسة في الوقوف على دور القيادة الإداريـــة فـــي التنميـــة المهنيـــة المستمرة للمعلمين .

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة موضوع التنمية المهنية للمعلمين في البيئات العربية والأجنبية، إذ ركزت بعض الدراسات على تطوير التنمية المهنية للمعلمين، وهدفت بعض هذه الدراسات إلى التعرف إلى التنمية المهنية للقيادات الإدارية، بينما هدفت دراسات أخرى إلى تعرّف الكفايات المهنية لمعلمي التعليم الأساسي، وإلى بناء برنامج تدريبي لتطوير الأداء المهني لمعلمي التعليم الأساسي ، كما هدفت دراسات أخرى إلى التعرف على دور البرامج التدريبية في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي.

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة يمكن القول إنها اختلفت في تناولها لموضوع التنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي ، اذ ركزت بعض الدراسات على تطوير برامج التنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي، بينما اهتمت بعض الدراسات في التركيز على تطوير الأداء، في حين ركزت دراسات أخرى على التنمية المهنية للمديرين، الأمر الذي يُشير إلى اختلاف الدراسات السابقة في تناولها للأهداف. وعلى الرغم من هذا الاختلاف إلا أن أغلب الدراسات السابقة تشابهت في اعتمادها على المنهج "الوصفي "، وأضافت بعض الدراسات إلى هذا المنهج "أسلوب المقابلات"، و"الملاحظات", ودراسة أخرى اعتمدت على "المنهج التجريبي"، واخرى اعتمدت على "المنهج شبه التجريبي"في قياس فاعلية البرامج المقترحة, واتفقت معظم نتائج الدراسات السابقة على أن معلمي التعليم الأساسي بحاجة إلى تنمية مهنية وتدريب

مستمر مما ينعكس إيجاباً على أداء المعلمين الذي بدوره ينعكس إيجاباً على التلاميذ لتحقيق الأهداف المرجوه من العملية التعليمية، وكذلك اتفقت كثير من الدراسات على إن هناك صعوبات تحول دون تنفيذ برامج التنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي قد يكون سببها قلة الإمكانات المادية أو قلة الكوادر المدربة والمؤهلة ، وكذلك قلة استخدام التقنيات الحديثة في تطوير الأداء المهني.

وفيما يأتي بعض أوجه التشابه والاختلاف وأوجه الإفادة من الدراسات السابقة:

١ - أوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناول موضوع التنمية المهنية والتدريب؛ مما يؤكد على أهمية هذا الموضوع وعلى استمرارية الإشارة إلى تطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي من خلال إخضاعهم لبرامج تدريبية ذات صلة بأدائهم.
- الاعتماد على المنهج الوصفي، من خلال جمع المعلومات باستخدام الاستبانة، فضلاً عن جمع المعلومات من الكتب والدوريات والندوات والمؤتمرات، ومن ثم ترتيبها ومناقشتها وتفسيرها.
- تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في اختيار العينة من معلمي التعليم الأساسي.

٢ - أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- تناولت الدراسة الحالية تطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة.

§ تناولت الدراسة الحالية ستة محاور غطت معظم جوانب التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي, وكذلك آليات التنمية المهنية، في حين ركزت الدراسات السابقة على بعض من هذه الجوانب، ولم تتطرق إلى أية حلول أو آليات للتغلب على النقص.

٣- أوجة إفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تتلخص أوجه الإفادة من الابعاد التالية:

§ الإلمام بمعلومات عن التنمية المهنية والاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الأساسي والإفادة منها في إعداد الإطار النظري.

§ الاطلاع على كيفية تطوير أدوات الدراسة مثل الاستبانة، وكذلك الاطلاع على مناهج الدراسة المستخدمة في تلك الدراسات كالمنهج الوصفي والتجريبي والمقارن.

§ الاطلاع على المعالجات الإحصائية التي أُستخدمت في تلك الدراسات والتي أفادت الباحثة في استخدام بعضها.

§ إجراء مقارنات بين نتائج الدراسة الحالية ونتائج الدراسات السابقة من حيث أوجه التشابه والاختلاف.

§ الاطلاع على عينات الدراسات السابقة وكيفية اختيارها بالطرق المختلفة؛ مما ساعد الباحثة على اختيار عينة الدراسة الحالية بالطريقة العشوائية لبعض مدارس التعليم الأساسي في ليبيا.

خطوات الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن أسئلتها وتحقيق أهدافها وفق الخطوات الآتية:

١. تحديد الإطار العام للدراسة وشمل:

مشكلة الدراسة، وأسئلة الدراسة، وأهدافها، وأهميتها، والمنهجية المتبعة، والدراسات السابقة.

٢. الإطار النظري للدراسة :

- من خلال الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة يتم عرض التنمية المهنية للمعلمين من حيث مفهومها، وأهدافها، وأهميتها، وكذلك أساليب التنمية المهنية للمعلم، وكذلك عرض لبعض مجالات التنمية المهنية للمعلم.
- عرض بعض المتغيرات العالمية المعاصرة ومتطلباتها من التنمية المهنية، وكذلك الآثار المترتبة على المتغيرات العالمية المعاصرة في إعداد المعلم و تنميته مهنياً.
- عرض للتنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا من خلال فلسفة التعليم الأساسي, مفهومه, وأهدافه، وأهميته، وخصائصه، وكيفية إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا، وتطوير برامج إعداد المعلم وتأهيله في ليبيا، ، والمعوقات التي تواجه إعداد المعلم وتأهيله بليبيا، ومؤسسات التنمية المهنية للمعلمين, وجوانب القوة والضعف في برامج التنمية المهنية للمعلمين في ليبيا.

٣. الإطار الميداني للدراسة:

- تحديد أهداف الدراسة الميدانية, وأدواتها, وعينتها, وأسلوب المعالجة الإحصائية, والإجراءات التطبيقية.
- تم استخدام استبانة وجهت إلى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا لهدف الكشف عن الواقع الفعلي للتنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا ميدانياً والجهود المبذولة لتطوير مستوى أدائهم.
- تحديد جوانب القوة والضعف في برامج التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا.
- عرض نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها, ومناقشتها؛ للتعرف على كيفية تطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الساسي بليبيا.

٤. وضع تصور مقترح يمكن أن يسهم في تطوير منظومة التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة من خلال:

- منطلقات التصور, أهدافه, وأهميته, مجالاته وآليات تنفيذه, ومتطلباته, والصعوبات التي قد تواجهه, وكيفية التغلب على هذه الصعوبات.

ومن ثم فقد أبرز الفصل الحالي إطاراً تمهيدياً للدراسة مشكلة الدراسة، وأهدافها، وأهميتها، وحدودها، وأداتها، ومصطلحاتها، واستعراض أهم الدراسات والبحوث التي تتصل بموضوع الدراسة الراهنة، ولما كانت هذه الدراسة تسعى إلى تطوير منظومة التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا، فلابد من دراسة تحليلية لهذا النظام في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة، وهذا ما سوف تتناوله الدراسة في الفصل القادم.

الفصل الثاني

التنمية المهنية لمعلم مرحلة التعليم الأساسي

(المفاهيم والأهداف والمجالات)

أولاً: مفهوم التنمية المهنية للمعلم.

ثانياً: أهداف التنمية المهنية للمعلم.

ثالثاً: أهمية التنمية المهنية للمعلم.

رابعاً: أساليب التنمية المهنية للمعلم.

خامساً: مجالات التنمية المهنية للمعلم.

الفصل الثاني
التنمية المهنية لمعلم مرحلة التعليم الأساسي
(المفاهيم والأهداف والمجالات)

تعد التنمية المهنية للمعلم من أساسيات تحسين التعليم؛ وذلك لما لها من أهمية بالغة في تطوير الأداء التدريسي، وتطوير اكتساب المعلمين للمهارات المهنية والأكاديمية سواء عن طريق الأنشطة المباشرة في برامج التدريب الرسمية، أم باستخدام أساليب التعلم الذاتي وهو ما أصبح توجهاً عالمياً[١].

والتنمية المهنية للمعلم تقوم على فكرة التعلم مدى الحياة، وأن المعلم لا يستطيع أن يعيش حياته بمجموعة محددة من المعارف والمهارات في عصر يمتاز بسرعة التطور والتغير، ومن هنا فإن التنمية المهنية تساعد المعلم في النمو المستمر طوال حياته، ولاسيما أن معلم مرحلة التعليم الأساسي حيث إنه في حاجة لمجموعة من المهارات التي ترفع من أدائه التدريسي، وذلك لن يتم إلا من خلال برنامج التنمية المهنية المقدم له[٢].

أولاً- مفهوم التنمية المهنية للمعلم:

تُشير الكثيرُ من الأدبيات التربوية المعاصرة إلى وجود العديد من المصطلحات التي توضح مفهوم التنمية المهنية، وتستخدم هذه المفاهيم، مردافاتٍ لهذه العملية ومن هذه المفاهيم: النمو المهني، والتدريب أثناء الخدمة، والتنمية المهنية، ولكن يمكن القول بأن التدريب أثناء الخدمة والتنمية المهنية أكثر المفاهيم استخداماً، إلا أن التدقيق في تعريف كل منهما يبين الفارق بينهما في نواحي مختلفةٍ للمعلم.

فمفهوم النمو المهني للمعلم يُعرَفه نبيل زياد بأنه: "زيادة في معرفته ومهاراته التدريسية وكفاءته وزيادة تبصر بالمشكلات التعليمية التي تصاحبها زيادة في نجاحه بوصفه

---

(١) عزة جلال مصطفى وسعاد بسيوني عبد النبي،" **آليات التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم قبل الجامعي**" (القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر، ٢٠١١)، ص ١٩.

(٢) طارق حسن عبد الحليم،" **التنمية المهنية للمعلمين في مصر على ضوء الخبرة اليابانية والأمريكية والإنجليزية**" (القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨)، ص ٢٧.

معلماً، وهو عملية طبيعية تلقائية تحدث بدون قصد أو تدخل من الفرد وتؤدي إلى تحسن في أدائه"[١].

أما مفهوم التدريب أثناء الخدمة فتوجد تعريفات عديدة له، إذ يعرفه عمر التومي الشيباني بأنه: "عملية تعديل إيجابي ذي اتجاهات خاصة تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية، وهدفه إكساب الخبرة والمهارات التي يحتاج إليها الإنسان، وتحصيل المعلومات التي تنقصه، والاتجاهات المصاحبة للعمل، والأنماط السلوكية، والمهارات الملائمة، والعادات اللازمة لأجل رفع مستوى كفايته في الأداء، وزيادة إنتاجه"[٢].

ويعرف أحمد اللقاني وعلي الجمل التدريب في أثناء الخدمة بأنه: "مجموعة من البرامج والدورات الطويلة أو القصيرة والورش الدراسية وغيرها من التنظيمات، وتهدف إلى تقديم مجموعة من الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية اللازمة للمعلم، لرفع مستواه العلمي، والارتقاء بأدائه التدريسي والأكاديمي من الناحيتين النظرية والعملية"[٣].

ويعرفه صلاح الدين وحنان رزق بأنه: "تدريب في المجال المهني، ويقصد به عادة أي نشاط يمارسه المعلمون بقصد تحسين مستوى الأداء المهني، ورفع الكفاءة في العمل سواء أكان الأداء نظريًا أم عملياً"[٤].

أما مفهوم التنمية المهنية فتوجد تعريفات عديدة لها منها:

عرفها نجم الدين نصر بأنها "كل خبرات التعليم التي يزود بها المتعلمون من أجل إحداث تغير في السلوك يؤدي إلى تحقيق أهداف المنشأة, وهو عملية مستمرة، ومنظمة هادفة تتاح للأفراد للانتقال بهم من مستواهم الحالي إلى مستوى أفضل بشرط أن يتوفر لدى المعلم عنصرا القدرة والرغبة"[٥].

---

(١) نبيل محمد زياد، "**النمو الشخصي والمهني للمعلم** "(القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ٢٠٠٤)، ص ٩٣.

(٢) عمر محمد التومي الشيباني،" **ماضي وحاضر ومستقبل إعداد وتدريب المعلم في الجماهيرية**" (طرابلس: النقابة العامة للمعلمين، ٢٠٠٠)، ص ١١٥.

(٣) أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل،" **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**" (القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٣)، ص ٩٠.

(٤) صلاح الدين إبراهيم معوض وحنان عبد الحليم رزق،" **الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق**" (القاهرة: العالمية للنشر والطباعة، ٢٠٠٣)، ص ١٨٥.

(٥) نجم الدين نصر، "**التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة في مواجهة تحديات العولمة**"، مجلة كلية التربية، العدد ٤٦ (٢٠٠٤)، ص ٢٧٨.

ويُعرّفْها محمود شوق ومحمد مالك بأنها: "مجموعة من الخبرات، والمهارات التي تنطلق من برامج إعداده، وتهدف إلى تنمية الكفايات التعليمية، والتربوية للمعلمين الموجودين فعلاً في المهنة، ورفع طاقاتهم الإنتاجية الحالية إلى حدها الأقصى، وتأهيلهم لمواجهة ما يحدث من تطورات تربوية، وعلمية في مجالات تخصصاتهم، وذلك من خلال التخطيط العلمي، والتنفيذ الكفء، والتقويم المستمر""[١].

ويعرفها أحمد عبد الحميد بأنها: "عملية مستمرة على مدى سنوات الخدمة، وتشتمل على الأنشطة والخبرات التي تمكن المعلم من تحسين كفاءته المهنية في تدريسه للطلاب، وفي القيادة، وفي تأهيله لمواجهة ما يستحدث من تطورات تربوية، وعلمية من خلال التخطيط العلمي السليم والتقويم المستمر"[٢].

ويعرف "علي مقرب" التنمية المهنية بأنها: "العملية التي تتضمن مجموعة من الإجراءات المخططة، والمنظمة التي ينتج عنها النمو المهني للمعلمين متمثلاً في زيادة وتحسين ما لديهم من معارف، ومفاهيم، ومهارات تتعلق بعملهم ومسئولياتهم المهنية"[٣].

كما عرفها بلندفورد ويلتون بأنها: مكونة من ثلاثة عناصر رئيسة هي[٤]:

- تدريب مهني: ويشتمل على دورات قصيرة، دروس عمل تركز بشكل موسع على الممارسة والمهارات.
- تعليم مهني: ويشتمل على دورات طويلة تركز على المعرفة النظرية القائمة على البحث.
- دعم مهني: ويشتمل على إجراءات وترتيبات لتدعيم الوظيفة.

كما عُرِفت التنمية المهنية بأنها عملية تعلم مدى الحياة للمعلمين تبدأ قبل الخدمة، وتستمر حتى نهاية حياتهم المهنية، كما هي عملية متأثرة بعدد من العوامل منها عوامل شخصية (مرحلة تطور نفسي، مرحلة تطور تحفيزي، مرحلة تطور مهني للمعلمين) وعوامل

---

(١) محمود أحمد شوق ومحمد مالك محمود، "**معلم القرن الحادي والعشرين: اختياره – إعداده – تنميته في ضوء التوجهات الإسلامية**" (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠١)، ص ٢١٣.

(٢) أحمد ربيع عبدالحميد، "**التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة**"، **مجلة كلية التربية**"، عدد ٨٨ (فبراير ٢٠٠٠)، ص ١٦١.

(٣) علي أحمد مقرب، "**النمو المهني وحاجات الإشراف التربوي لمعلمي التعليم الابتدائي**: دراسة ميدانية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد ١٤، العدد ٢ (أكتوبر ٢٠٠٠)، ص ٤٤.

(4) Sonia Blandford **and John Welton: Managing professional Development In Schools**Routledge prss, London. (2000), pp. 6-7.

سياقية (خصائص الطلاب، تدريس الفريق، نظام المدرسة، السياق الثقافي والاجتماعي بالمدرسة، الوقت والمال المتوفر للمعلمين) [١].

أما شيرز ودنييس فقد عَرَفَا التنمية المهنية من خلال تحديدهم عاملين مُشَكِلينَ لهذه العملية وهما:

١- تطور الموقف حيث حدد تطور الموقف بأنه العملية التي يتم من خلالها تعديل مواقف المدرسين فيما يتعلق بفكرهم ومبادئهم ونظرياتهم.

٢- تطور المهنة وحدودها بأنها العملية التي يمكن من خلالها تحسين أداء المدرسين مهنَينا أي تطوير الطرق والأساليب التي يستخدمونها في التعليم، وكذلك تحديد الأهداف التي يسعون لتحقيقها وتطويرها، والتركيز على تطوير جودة المخرجات[٢].

والاختلاف بين النمو المهني والتدريب والتنمية المهنية، فإن النمو المهني قد يأتي نمواً طبيعياً ذاتياً تدريجياً، يستند إلى جهود المعلم كنوع من التعلم الذاتي، والذي تتطلبه طبيعة المهنة. ومن هنا يُفضل بعض الباحثين استخدام مصطلح التنمية على مصطلح التدريب؛ فالتدريب يعني تكوين مهارات معينة وصقلها في المتدرب عن طريق معلم أو مدرب، بينما تعني التنمية تشجيع المعلم على أخذ المبادرة، وتكوين الرغبة الذاتية في الارتقاء بالمقدرات العلمية والتعليمية، ومساعدتهم في تنمية الوعي المهني اليقظ إلى جانب المناهج والمهارات المتصلة بعملية التعلم [٣]

تتطلب التنمية للمعلم ما يأتي[٤]:

١- إيجاد صلات بين برامج الإعداد والممارسة.

---

(1) The professional **Development of Teacher as Life long Learning Models, Practices and Factors that** Influenee it. Prepared for the Board on International Comparative Studies in Education (BCSE) of the National Research Council. July 2000.

(2) Denis Cless On And Chris Husbands: **The Perform School Managing Teaching and Learning in a Performance Culture Routedge Flamer** London, (2001), P. 108.

(٣) محمد بن سليمان البندري ورشدي أحمد طعيمة, "**تطوير كليات التربية بين معايير الاعتماد ومؤشرات الجودة**" (سلطنة عمان: وزارة التعليم العالي, ٢٠٠٢), ص ٨٢.

(٤) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، "**إدارة برامج التربية: الخطة العربية لتعليم الكبار**" (تونس: ٢٠٠١)، ص ١١١.

٢- تحقيق التكامل بين البرامج التدريبية أثناء الخدمة مع برامج الإعداد قبل الخدمة.

٣- تبادل المعرفة والخبرة بين قدامى المعلمين والمعلمين الجدد، ومناقشة ثقافة التدريس المختلفة مما يساعد في العلاج الجماعي للمشكلات.

٤- إشباع الحاجات الأساسية للمعلم؛ لأن عدم إشباعها يؤثر في إحساسه بعدم الرضا عن حياته، ويؤثر على رؤيته المهنية.

٥- التنمية المهنية للمعلم تجعله قادرًا على التكيف والتجاوب مع المتغيرات التي تحدث في الواقع، والمحتملة الحدوث، وتعطيه القدرة على التوقع واستشراف المستقبل.

ومما سبق نجد أن التنمية المهنية للمعلم مهمة جدًا وضرورية، وذلك للارتقاء بأداء المعلمين، فتبدأ منذ الاختيار والإعداد والالتحاق أثناء الخدمة، وتستمر معه حتى النهاية، لمواكبة كل جديد في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة، من خلال الاطلاع، والمشاركة المستمرة بشتى أنواع التنمية المهنية وأساليبها، حتى تنمي لديه مهارات الإدراك، والإبداع، والابتكار، ومن خلال التعلم الذاتي، والمستمر طوال حياته، مما يؤثر إيجاباً في التلاميذ، والبيئة المحيطة بهم.

ثانياً- أهداف التنمية المهنية للمعلم:

تستهدف التنمية المهنية للمعلم أهدافاً متعددة, تركز جميعها على تنمية المعلم شخصياً، وتطوير قدراته، وكفايته الأكاديمية، والسلوكية والعلمية، والتي ترتبط بأدواره ومهامه، ومسؤولياته التعليمية، والإدارية المساندة لعمليات التعلم[١].

وكي تصبح التنمية المهنية عملية استثمار فعال للموارد البشرية، يلزم أن تتبع أهدافها من الاحتياجات الفعلية لكل مرحلة من مراحل النمو المهني للمعلم، ويمكن تحديد مجموعة من أهداف التنمية المهنية للمعلم تصلح لجميع المراحل لعل أهمها:

١- رفع مستوى أداء المعلمين، وزيادة خبراتهم، ومهاراتهم التعليمية بما يمكن أن يعود بالفائدة عليهم, أيضاً مساعدتهم في الارتقاء بممارستهم المهنية، وتشجيعهم على

(١) رشيدة السيد أحمد الطاهر، "**التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية: تحديات وطموحات**" (القاهرة: دار الجامعة الجديدة، ٢٠١٠)، ص ٢٨.

القراءات الحرة، بالإضافة إلى تعليم إستراتيجيات وطرق تدريسية فعالة، وتدريب المعلمين على استخدام أساليب تنموية جديدة في تقييم مستوى طلابهم[١].

٢- نمو المعلم مهنياً لمواجهة المتغيرات المهنية، والقدرة على التكيف معها، فمهنة التعليم وفن إدارته يتعرضان لكثير من المتغيرات نتيجة لتقدم العلوم والفنون، ونتيجة أيضاً لمفهوم المدرسة والتغير في وظائفها، في مجتمع متغير. وهناك هدف آخر لعملية النمو المهني وهو الرغبة في الترقي لوظيفة أخرى أعلى، وتقوم الإدارات التعليمية المشرفة على التعليم بوضع البرامج الخاصة الفكرية والعلمية في ميدان التخصص(٢).

٣- زيادة الإنتاجية الفكرية والعلمية في ميدان التخصص، بحيث يمكن للمعلم مواكبة أحدث الأفكار، والأساليب والطرائق التي لها علاقة بمستوى المهنة ومضمونها، والأخذ بمبدأ التنمية المستمرة أو التعليم مدى الحياة(٣).

٤- صياغة القرارات، وإبداء الرأي بصورة فيها العقلانية والتفكير السليم؛ لأنه عندما ينمو المعلم مهنياً، وتزداد خبرته وممارساته، ينضج تفكيره، ويكون قادراً على اتخاذ قرارات تتصف بالعقلانية والحكم السليم(٤).

٥- القدرة على الابتكار والإبداع، إلى جانب القدرة على إعطاء التغذية الراجعة وتقبلها، ونشر الطرق والأساليب المختلفة التي تشجع على استخدام حل المشكلات في التدريس، وفي هذه الحالة يقوم المعلم بعمل برنامج للمساعدة في حل هذه المشكلة، وتأخذ أشكالاً عديدة، بدءًا من المناقشات غير الرسمية مع معلم آخر إلى الانضمام لبرنامج رسمي للدراسة.

٦- تأهيل المعلمين غير المؤهلين علمياً وتربوياً، خاصة لمن لم يُعَدُا أصلاً لمهنة التدريس، وهناك بعضهم دون المستوى الملائم للمرحلة التعليمية التي يعمل بها، مما يجعل من تدريبهم أثناء الخدمة أمرًا مُهمًاوضرورياً للارتفاع بمستواهم[٥].

---

(١) محمود أحمد شوق ومحمد مالك محمود، "**معلم القرن الحادي والعشرين: اختياره، إعداده، تنميته في ضوء التوجهات الإسلامية**"، مرجع سابق، ص ٢١٤.

(٢) صفاء عبد العزيز، "**إدارة الفصل وتنمية المعلم**" (الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة، ٢٠٠٧)، ص ٢٠٠.

(٣) محمد الأصمعي سليم، "**أبعاد التنمية المهنية لمعلمي التعليم قبل الجامعي بين النظرية والممارسة**"، مجلة البحث التربوي، المجلد الأول، العدد الأول (يناير ٢٠٠٢)، ص ٨٦.

(٤) إيهاب السيد إمام،" **التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء وظائف الجامعة**"، مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد (٣)، (القاهرة: ٢٠٠٨)، ص ١٧٥.

(٥) محمد السيد حسونة وآخرون،" **رؤى مستقبلية لتدريب المعلمين في ضوء المستويات القياسية العالمية**" (القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٥)، ص ٦٣.

٧- تنمية القدرة على التفكير العلمي السليم، والوصول إلى الحقائق، وتطبيق المعلم لها عند ممارسته لمسؤولياته المهنية والتعليمية.

٨- إتاحة الفرصة، وتهيئة الظروف والمواقف، التي تُمَكّن من يشارك في العملية التربوية من الحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والسلوكية؛ لأن المشاركة بين المعلمين تؤدي إلى تزايد القدرة على إقامة علاقات تعاونية بينهم، تقوم على الرؤى الفكرية والتأملية في فن التدريس.

٩- الارتقاء بالمستوى العلمي والمهني والثقافي للمعلمين بما يحقق طموحهم واستقرارهم النفسي، ورضاهم المهني تجاه عملهم وإخلاصهم في أداء رسالتهم[١].

١٠- تعميق الأصول المهنية عن طريق زيادة فعالية المعلم، ورفع كفايته الإنتاجية على حدها الأقصى، وتصحيح عيوب البرنامج الذي تلقاه قبل انخراطه في العمل.

١١- تجديد معلومات المعلمين وتنميتها، وإيقافهم على التطورات الحديثة في تقنيات التعليم، وطرق التدريس، والمحتوى الدراسي، وغير ذلك من مكونات المنهج الدراسي[٢].

١٢- إتاحة الفرصة لإقامة حوار بين معلمي المعلمين الذين أشرفوا على إعدادهم والمعلمين في الميدان، أي: إقامة حوار بين النظرية والتطبيق.

١٣- الاطلاع على أحدث النظريات التربوية والنفسية، وتقنيات التعليم الحديثة، واستخدام الأساليب الجديدة مثل: التعليم المبرمج، والتعليم المصغر، والتعليم الذاتي، وأسلوب حل المشكلات[٣].

١٤- تلافي أوجه النقص والقصور في إعداد المعلمين قبل التحاقهم بالخدمة، وإعطاء نوع من التعزيز لمؤسسات الإعداد في نوعية المعلمين المتخرجين فيها وكفاءتهم حتى يتسنى لها مراجعة خطط الإعداد وبرامجه على أساس إجراء اختياري أساسه دراسة الأداء الواقعي للخريجين.

١٥- تبصير المعلمين ببرامج الدولة وخططها لتطوير التعليم، وتمكينهم من دراسة أهداف المجتمع ومشكلاته المعاصرة، وتعريفهم بدور المعلم حالياً[٤].

---

(١) عوض توفيق عوض وآخرون، التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام ,مرجع سابق, ص ١٠٦.

(٢) محمد الأصمعي سليم، أبعاد التنمية المهنية لمعلمي التعليم ما قبل الجامعي، مرجع سابق، ص ٨٧.

(٣) رشيدة السيد الطاهر، التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية: تحديات وطموحات، مرجع سابق، ص ٢٩.

(٤) إبراهيم حامد الأسطل وفريال يونس الخالدي، "**مهنية التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل**" (العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٥، ص ٢٣٩.

مما سبق يمكن القول : إنَ العمل المهني يتطلب نمواً مستمراً في المهنة، وأضحى حاجةً ملحة في ظل الزيادة المتراكمة في مجال المعرفة والتطور العلمي والتقني والتغير المستمر في البيئة الاجتماعية؛ والمعلم أهم عناصر مدخلات العملية التعليمية وأخطرها أثراً في المجتمع المدرسي ، وكون المدرسة ميدان المؤسسة التربوية والمكان الذي تنفذ فيه برامجها وسياساتها؛ لذا ينتظر منها تحقيق أهدافها بدرجة أفضل من الكفاية والفاعلية والإتقان، وفق آلية دائمة التحسين والتطوير لمواجهة المستقبل بأفراد قادرين على التعامل معه بإيجابية وتفاعل، والتي يمثل فيها المعلم دوراً رئيساً ومؤثراً ومواكباً من خلال تنميته مهنياً بهدف إحداث تعديل في سلوكه في مجال المعلومات والخبرات والمهارات والإتجاهات بما يسهم في تحسين أدائه ورفع كفاياته.

ثالثاً- أهمية التنمية المهنية للمعلم:

إنَّ المعلم هو أحد الأقطاب الرئيسة في العملية التعليمية؛ ذلك لأنه هو الذي يعمل على تنمية قدرات التلاميذ في المجالات كافة من أجل النمو المتكامل والسليم الذي يجعلهم يتواكبون مع هذا العصر.

لذا لابد أن تكون ثقافة المعلمين ومعرفتهم مواكبة للعصر ومتطلباتـــه، فعلـــيهم تنميـــة مهاراتهم المهنية لكي يستطيعوا إشباع حاجات تلاميذهم ومتطلباتهم, والتمكن من تدريس منهج كامل بكل محتوياته على الوجه الأمثل، والحصول على الخبرة فـــي التعامـــل مـــع مختلـــف المواقف في المراحل التعليمية، والبقاء على وعي تام بأحدث النتائج البحثية حول التعليم الفعال والمؤثر[١].

فالتنمية المهنية أصبحت عنصراً رئيساً في نجاح أي نظام تربوي وإصلاحه ليس لأن إعداد المعلم وتطويره مهنيَا هو هدف هذا الإصلاح، ولكن لأن المعلم يعد أهم الأفراد المنفذين

(١) محمد بشير حامد، "**التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس: دراسة مقارنة**" (القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٤)، ص ٣٠.

لأي تغيير أو تخطيط في هذا الإصلاح، وهكذا يجب أن تكون التنمية المهنية متضمنة في تصميم أي إصلاح في التربية وإعداده[١] .

وإن تحقيق النمو لكل من المعلم والمدرسة يتم باعتماد كل منهما على بعضه الآخر وذلك من خلال أنشطة واقعية للتعليم المتواصل، والتعاون بين كل من إدارة المدرسة والمعلمين يمكن معه تحقيق فوائد بالغة الأهمية في مجال تحقيق ذلك النمو[٢].

ويمكن القول: إن هناك حاجات ملحة لكل من المعلم والعملية التعليمية تجعل من التنمية المهنية ضرورة لا غنى عنها منها:

- الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين يشكل أحد الركائز التي يُرَاهَنُ من خلالها على جودة التعليم المدرسي، ويتضح ذلك من خلال تركيز التنمية المهنية على غرس الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم[٣].
- لا تتم التنمية المهنية بصورتها المشرقة دون الاهتمام برفع كفاءة المعلمين وأداء المتعلمين.
- تحقيق النمو الشخصي، والمعرفي، والمهني للمعلمين والعاملين في المجال التعليمي[٤].
- مسايرة التدفق المعرفي، وتضاعف المعرفة المتسارع، وبخاصة في العلوم والتكنولوجيا مما أصبح من سمات العصر المميزة.
- سهولة تدفق المعلومات بفضل تعدد وسائل الاتصال الجماهيرية وتقدمها وتطورها[٥].

ويشير الأدب التربوي في السنوات الأخيرة إلى تنامي اهتمام الباحثين بالتنمية المهنية بمعناها التخصصي والشمولي، حيث يؤكد أن التنمية المهنية من الموضوعات التي لاقت اهتماماً نظرياً وإقليمياً وعالمياً، ويضيف أنه يجب أن تلقى التنمية المهنية اهتمامًا يوازي

---

(١) أحمد عيسى الطوسي، "**أساسيات في التربية المهنية**" (القاهرة: دار الشروق، ٢٠٠٣)، ص ٥٩.

(٢) غازي أحمد الشكر وآخرون، "**التنمية المهنية لمعلم المرحلة الإعدادية**"، (المؤتمر التربوي الحادي والعشرون، مملكة البحرين، ٢٠٠٧)، ص ٥٢٢.

(٣) عبد السلام مصطفى عبد السلام، "**الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم** "(القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠١)، ص ٤٤٤.

(٤) عبد السلام مصطفى عبد السلام، "**أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم** "(القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٢)، ص ٣٢٢.

(٥) إبراهيم عصمت مطاوع، "**التنمية المهنية البشرية بالتعليم والتعلم**" (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٢)، ص ١.

اهتمامها بتنمية المهارات العملية والتكنولوجية لدى الأفراد واهتمامها بصقل هـذه المهـارات وتهيئتها لمستويات أعلى من الأداء والتطبيق، يوازي عَدَهَا قاعدة أساسية في الإعداد المهنـي والتكنولوجي من جهة أخرى[١].

كما ترجع أهمية التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في أنها تعـود علـيهم بالعديد من المزايا والفوائد أهمها ما يأتي:

- إضافة معارف جديدة للمعلمين.
- تنمية مهاراتهم المهنية، وتأكيد تنمية القيم، والأخلاق الدائمة لسلوكهم.
- إكساب المعلمين قوة ذاتية، ومرونة في معالجة الأمـور المتعلقـة بالعمـل اليـومي، بالإضافة إلى تحسين أدائهم التدريسي[٢].
- رفع معنوياتهم الوظيفية والتي تتمثل في إيجاد مناخ إيجابي في البيئة المدرسية.
- إيجاد الحلول المناسبة لبعض المشكلات التي يواجهها الطلاب في تعليمهم[٣].
- وضع خطة لتعزيز نواحي القوة والتغلب على نواحي الضعف لدى المعلم.
- مواكبة العصر في كل ما هو جديد في مجالاتهم العلمية والتربوية، وتـشجيعهم علـى إقامة الملتقيات التربوية الثقافية وورش العمل[٤].

إن رؤية الدراسة لأهمية التنمية المهنية هي رؤية شاملة وواضحة إذ تُمكِّنْ من تدريب المعلمين على القيام بأشياء تؤكد لهم ما يحدث في عالم الممارسة والتطبيق.

ومما سبق يمكن القول: إنَّ التنمية المهنية للمعلمين لم تعد ترفاً يمكن الاستغناء عنـه، بل أصبحت ضرورة ملحة في ظل عالم يموج بالتغيرات السريعة المتلاحقة، والتـي فرضـت أدوارًا جديدة للمعلمين واقتضت مسؤوليات فرضتها طبيعة العصر وتحدياته، لـذا لابـد مـن الاهتمام بالتنمية المهنية المستمرة للمعلمين، والتي أصبحت الوسيلة الأساسية لإكسابهم العديـد من الكفايات، والمهارات التي تمكنهم من القيام بأدوارهم، ومهاراتهم بنشاط وفاعلية.

---

(١) أحمد ربيع عبد الحميد، "التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة"، مرجع سابق، ص ١٦١.

(٢) وائل صلاح محمد وآخرون، "**التنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي: نماذج تطبيقية**" (القاهرة: ابتراك للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨)، ص ٢٣.

(٣) بيومي محمد ضحاوي وسلامة عبد العظيم حسين، "**التنمية المهنية للمعلمين: مدخل جديد نحو إصلاح التعليم** "(القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٩)، ص ١٠٤.

(٤) مصطفى عبد السميع محمد وآخرون، "**تكنولوجيا التعليم مفاهيم وتطبيقاته**" (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٤)، ص ٢٠٠.

رابعاً- أساليب التنمية المهنية للمعلم:

تتعدد أساليب التنمية للمعلم، حيث أصبحت ضرورة لتوافر تنمية مهنية للمعلم أثناء الخدمة، وتقوم إدارات التخطيط بالإدارة العامة للتدريب، بتحديد الأساليب المستخدمة في البرامج سواء على المستوى المحلي أم المركزي، فأساليب التنمية المهنية المختلفة للمعلمين تعمل على زيادة كفاءتهم المهنية مما استوجب تطوير عملية التدريس، وتحسين المهارات والقدرات بين المعلمين في الحقل التعليمي.

ولما كانت للتنمية المهنية أساليب للتدريب مختلفة لكل منها قيمتها، وأهميتها فإنه ينبغي دائماً أن يستعان بأكثر من وسيلة أو طريقة التدريب، لأن تنوع الأساليب يساعد في جودة التدريب للمعلم والارتفاع بمستواه(١).

وتتصف بعض الأساليب بالطابع الجماعي لاشتراك عدد من المعلمين فيها، فمنها ما يتصف بالطابع الفردي لتطبيقه على معلم واحد، كالمراسلة والقراءة والبحوث، ومنها ما يتصف بالطابع النظري، وآخر يتصف بالطابع العملي الميداني، ورابع بالطابع الذاتي(٢).

وسوف تُعْرَضُ هذه الأساليب لبيان أيها أكثر ملاءمة لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي، وذلك لمساعدتهم في الإفادة من برامج التنمية المهنية المقدمة لهم.

١ - أساليب التنمية المهنية للمعلم ذات الطابع النظري:

وهي أبسط أنواع التنمية المهنية للمعلم مثل:

(أ) المحاضرة:

وهي من الأساليب الشائعة في معظم برامج التدريب سواء كانت وجهاً لوجه أم تلك التي تنفذ باستخدام تقنية الاجتماع عن بُعد بالفيديو.

وتعد المحاضرة من أقدم أساليب التدريب أثناء الخدمة، وأوسعها استخداماً وهي تنمي الجانب المعرفي في المتدرب، كما تشجع المحاضرة احتياجات بعض المتدربين في التعلم من خلال التنظير أو التجديد للخبرات وتقديمها في شكل نموذجي معرفي أو علمي وهذا النمط التجديدي التنظيمي الذي يتم مخاطبته يرقى بالمتدربين لمستوى أعلى من الوعي والاهتمام والانتباه مما يجعلهم أكثر قدرة على فهم وإدراك الدروس المستفادة من تجارب الآخرين(٣).

---

(١) رشيدة السيد الطاهر، "التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية"، مرجع سابق، ص ٤٧.

(٢) محمد توفيق سلام وعبد الخالق يوسف سعد، "الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة"، المركز, مرجع سابق ، ص ٥٣.

(٣) فاروق البوهي ومحمد غازي بيومي،" **دراسات في إعداد المعلم**" (القاهرة: دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠١)، ص ٣٤١.

وتوجد مجموعة من العوامل يتوقف عليها نجاح عملية الاتصال داخل المحاضرة منها[1]:

١- مهارة المحاضرة في جذب الانتباه طوال إلقاء المحاضرة.

٢- مدى قدرة المحاضر على تنظيم أفكاره، ومعلوماته، وعرضها في صورة مبسطة للمعلمين.

٣- مدى ما تضيفه أفكار المحاضر ومعلوماته إلى الخبرات السابقة لمجموعة المتدربين.

٤- السمات الشخصية للمحاضر مثل: وضوح الصوت، سلامة الإلقاء، القدرة على التأثير في المجموعة.

٥- قدرة المحاضر على إشراك مجموعة المتدربين في مناقشة أفكاره وتوضيح الغرض منها.

مما سبق نجد أن:

النقد الذي وجه إلى طريقة المحاضرة زاد من أهميتها، فاهتم بها القائمون على العملية التدريبية, بل أصبحت في بعض الأحيان الطريقة الوحيدة التي تستخدم في برنامج التنمية المهنية للمعلم – خاصة معلم التعليم الأساسي – تبين مدى اعتماد المدربين على أسلوب المحاضرة بشكل أساسي حيث تقدم المحاضرة المعلومة أو المهارة موضوع التدريب, لكن ترجع أهميتها إلى كونها مدخلاً معرفياً يكسب المعلمين المتدربين ما يريدونه من معلومات بسهولة ويسر وبأبسط مجهود ممكن.

(ب) حلقات المناقشة:

وهي من الأساليب التدريبية الشائعة في البرنامج التدريبي وهي تقوم على أساس تقسيم المتدربين إلى مجموعات صغيرة تتراوح ما بين (٥ – ١٥) فرداً مع مراعاة تمكن أفراد المجموعة من خلال حلقة المناقشة من الاتصال الجيد بينهم وبين المدرب وبين بعضهم بعضاً، ويلاحظ أن حلقات المناقشة توضع عقب المحاضرات مباشرة، وذلك باعتبار أن الهدف الرئيس منها هو إتاحة الفرصة للمتدربين لمناقشة الأفكار التي وردت بالمحاضرة وتعميقها،

(١) طارق عبد الرؤوف عامر، "**النمو والتنمية المهنية للمعلم: التدريب أثناء الخدمة** "(القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، ٢٠١٢)، ص ١٤٦.

وتبادل الخبرات والمعلومات حول أساليب تطبيقها في المدارس، ثم تحديد المشكلات التي قد تعوق التطبيق وذلك لتحليلها، ومعرفة أسبابها للوصول إلى حلول لها[١].

وهناك شروط يجب أن تتوافر في حلقات النقاش منها[٢]:

١- أن يعمل الأفراد معاً في شكل مجموعات صغيرة، وكل المشكلات تهمهم جميعاً.

٢- أن يكون نوع العمل الذي يمارسه الأفراد نابعاً من رغبتهم هم أنفسهم.

٣- أن يتم التخطيط لهذه الاجتماعات، وتحديد المشكلات ووسائل علاجها.

ويهدف هذا الأسلوب التدريبي إلى إعطاء المتدربين معرفة بالموضوعات المعدة للبحث والتدريب والمهام التي تؤديها، والأهداف التي يراد بلوغها، والوصول إليها، بالإضافة لمساعدة المتدربين في التعرف على حاجاتهم ومشكلاتهم مما يؤدي إلى نموهم المهني المستمر.

ويتخذ أسلوب المناقشة العديد من الأشكال التي يمكن استخدامها في برامج تنمية المعلم مهنياً أثناء الخدمة ومنها:

(١) الحلقات الدراسية:

ويعتمد هذا النوع من التدريب على وجود مجموعة من ذوي التخصص العلمي والإداري وذوي الخبرة في موضوع الحلقة الدراسية، كما يعتمد على تقديم كل من المشاركين في هذه الحلقة لتقرير يُعد بمثابة ملخص لموضوع النقاش، وحتى يتحقق الهدف من إقامة هذه الحلقات تراعي النقاط التالية[٣]:

- تخصيص أحد أفراد المجموعة من ذوي الخبرة والدراية بموضوع النقاش لإدارة الحلقة الدراسية.
- تهيئة المناخ الملائم لإجراء المناقشات الحرة، حول موضوع النقاش.

---

(١) بيومي محمد ضحاوي وسلامة عبد العظيم حسين، التنمية المهنية للمعلمين: مدخل جديد نحو إصلاح التعليم، مرجع سابق، ص ٢٠٤.

(٢) طارق عبد الرؤوف عامر، النمو والتنمية المهنية للمعلم، مرجع سابق، ص ١٤٧.

(٣) سهيل أحمد عبيدات، "**إعداد المعلمين وتنميتهم** "(القاهرة: عالم الكتب الحديث ودار الكتاب العالمي، ٢٠٠٧)، ص ٢٢٦.

- قيام رئيس الحلقة بتوجيه المناقشات وإبراز الدراسات العلمية، وإجراء المقارنة فيما بينهما، ثم استخلاص النتائج التي أسفرت عنها المناقشات، ثم قيامه بتلخيص ما جاء في الحلقة من آراء وأفكار واتجاهات.

(٢) المؤتمرات:

وهي عبارة عن اجتماع ينظم لبضعة أيام يمتد من ثلاثة إلى أسبوع واحد أو نحو ذلك، وتعقد المؤتمرات التربوية عادة في أول العام الدراسي مرة، وفي آخر العام الدراسي مرة أخرى لتقويم العمل الدراسي، وبحث المشكلات والصعوبات التي قابلت هيئة التدريس خلال العام الدراسي، واتخاذ ما يلزم حيالها من حلول.

ونجد أن أسلوب النقاش في المؤتمر يتيح فرصة للمتدربين والمدربين لتبادل الآراء والأفكار والرؤى حول العديد من الموضوعات ذات الاهتمام المشترك، ومن خلال استخدام أسلوب النقاش في المؤتمرات للتدريب يتم تعليم المتدربين كيفية احترام آراء الآخرين، وتقبل النقد الموجه لآرائهم، وأنه يوجد أكثر من مدخل علمي لحل أية مشكلة، كما يؤدي هذا النوع من النقاش إلى تنمية إطار تخليقي للعقل لدى المتدرب وتنمية اتجاهات تساؤلية لديه[١].

ويعد المؤتمر وسيلة من وسائل التدريب الفعالة، إذ يستطيع المتدرب أن يواصل متابعته لاكتسابه المزيد من الخبرات.

(٣) البحث العلمي:

وهو تلك الجهود المخططة والمنظمة التي تستهدف حل مشكلات محددة أو إضافة جديدة إلى المتدرب، أو تقييم أفضل الطرق لتطبيق الأفكار والنظريات الجديدة في الميادين والمجالات المختلفة، التي تعتمد على الأسلوب العلمي في التفكير والذي يتسم بالدقة والموضوعية، ويمكن القول: إن من أعظم الفوائد التي يمكن الحصول عليها من البحوث، تلك التي تحفز على التفكير حول التعليم وبدائل المناهج والامتياز فيما بينهما أو التطوير المبني عليها ومن أهم أنواع البحوث وأكثرها فائدة (البحث التربوي)؛ لأنه يتناول تعليم الإنسان، وتجهيزه وضبط سلوكه وتغيير تصرفاته[٢].

---

(١) عادل السيد الجندي ومحمد غازي بيومي، "**مهنة التعليم وأدوار المعلم** "(الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٨)، ص ٣٣٠.

(٢) سهيل أحمد عبيدات، إعداد المعلمين وتنميته، مرجع سابق، ص ٢٢٧.

(٤) الاجتماعات:

وهي عبارة عن لقاءات بين جماعة من المعلمين، في نشاط معين لبحث مشكلة، عن طريق الدراسة والمناقشة وتبادل الآراء، وقد يعقد الاجتماع بين المعلمين أنفسهم في نهاية الأسبوع أو أثناء العمل المدرسي أو خلال العطلة المدرسية[١].

٣ - أساليب التنمية المهنية للمعلم ذات الطابع العملي:

(أ) أسلوب التدريس المصغر:

يعد التدريس المصغر من أساليب التدريب الحديثة؛ وقد سُمِي بذلك لأنه يقوم على أساس من تحليل العمل إلى المهارات المكونة له، ثم تدريب الفرد على كل مهارة منها على حدى، وهذا الأسلوب يغلب عليه الطابع العملي التطبيقي[٢].

ويقوم هذا الأسلوب على إعداد المعلم الذي يتلقى برنامجاً تدريبيًا أثناء الخدمة، بإعداد درس قصير لإتقان مهارة معنية، ثم يطبقه في فترة زمنية تتراوح بين ٥ – ٢٠ دقيقة لمجموعة صغيرة من التلاميذ ما بين أربعة أو ثمانية، ويسجل الدرس أثناء تقديمه على شريط تسجيل تلفزيوني (فيديو) وبعد ذلك يشاهد المعلم المتدرب نفسه على الشاشة التلفزيونية، ويمكن بذلك أن يقوم بتقويم طريقة تدريسه، ثم يستمع إلى تعليقات زملائه وأساتذته المدربين,[٣]ونقدهم ومقترحاتهم, وبهذه الطريقة يستطيع أن يحدد نقاط القوة والضعف في طريقة تدريسه .

وبالإضافة لذلك يساعد أسلوب التدريس المصغر في اكتساب المعلمين مهارات الاستماع، وطرح الأسئلة، والتقويم، والتخطيط، والإشراف الفني[٤].

---

(١) عفت مصطفى الطنطاوي، "**أساليب التعليم والتعلم**" (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٢)، ص ٣٤٣.

(٢) دينا علي حامد,"**الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة**"(الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة,٢٠٠٧), ص١٥٣.

(٣) طارق عبد الرؤوف عامر، النمو والتنمية المهنية للمعلم، مرجع سابق، ص ١٤٩.

(٤) مصطفى عبد السميع محمد وسهير محمد حواله،" **إعداد المعلم: تنميته وتدريبه** "(عمان: دار الفكر العربي، ٢٠٠٥)، ص ١٧٩.

مما سبق نجد أن:

أسلوب التدريس المصغر من الأساليب الحديثة في التنمية المهنية التي تقدم للمعلمين، واستخدام هذا الأسلوب في برامج التنمية المهنية الخاصة بمعلمي مرحلة التعليم الأساسي أثناء الخدمة، سوف يزيد من الكفاءة التدريسية للمعلم، فمن خلال استخدام هذا الأسلوب ينمي لدى المعلم عدة مهارات مثل مهارة طرح الأسئلة، وتقويم الأداء حتى يستطيع المعلم أن يعرف إلى أين وصل في الأداء التدريسي له، فيكتشف نقاط القوة والضعف في أدائه .

(ب) أسلوب ورش العمل (المشغل التدريبي):

الورشة الدراسية نظام يعمل فيه المعلم على حل مشكلة معينة مستعيناً بخبرات العاملين في مراكز التدريب، وهناك عدة أمور يجب أن تتوافر لكي تستطيع الورشة تحقيق أهدافها هي[1]:

١- يجب أن يتوافر لها هيئة من المختصين والخبراء ممن لديهم الوعي بنظام العمل بالورش الدراسية.

٢- أن يسبق انعقادها نوع من التخطيط يدور حول تقرير الميزانية، تدبير المكان الملائم، تنظيم الجداول الزمنية، توفير الموارد والوسائل اللازمة.

٣- الاتفاق على أساليب ممارسة هيئة المختصين والمستشارين لواجباتها.

٤- يجب أن يكون التقويم مستمراً، وأن ينصب على العمل والإنتاج ولكي تؤدي الورش الأهداف التي وضعت لأجلها، ينبغي التخطيط للعمل فيها.

ونجد أن أسلوب المشغل التدريبي أو ورشة العمل طريقة عملية في التدريب تختلف عن غيرها من طرق التدريب، تقوم على أساليب يخطط لها قائد المشغل، من خلال أنشطة عملية تنطلق من خبرات المتدربين السابقة، وتبحث في موضوع تربوي أو علمي بهدف إكساب المتدربين معلومات، ومهارات، واتجاهات حول الموضوع نفسه.

(١) بيومي محمد ضحاوي وسلامة عبد العظيم حسين، التنمية للمعلمين: مدخل جديد نحو إصلاح التعليم، مرجع سابق، ص ٢٠٥.

ومن مزايا ورشة العمل (المشغل التدريبي) ما يأتي [١]:

١- يستخدم المشغل التدريبي أساليب متنوعة في وقت واحد، وبذلك تتم الإحاطة بالموضوع من جميع جوانبه، وتُبعد الملل عن المتدربين.

٢- ينطلق من خبرات المتدربين، ويقوم على نشاطهم، ومشاركتهم.

٣- يوفر للمتدربين فرصاً كافية لتبادل الخبرات والآراء.

٤- يوفر للمتدربين فرصاً كافية لتجريب الخبرات المكتسبة وفحصها.

٥- يراعي كلاً من المدرب والمتدرب في مكانه الصحيح من عملية التدريب، فالمدرب مخطط، ومعد للأنشطة، ومحفز، ومتابع، ومُقوّم، والمتدرب منفذ للنشاط، ومتفاعل معه.

ويكمن السر وراء تفوق هذا الأسلوب أن المعلمين يأتون إلى الورشة الدراسية (المشغل التدريبي) بذهن مفتوح بوصفهم مشاركين، كما أنها تعطي من النتائج ما لا تستطيع أن تعطيه أية وسيلة أخرى، لذلك فهي تعد طريقة ذات أثر فعال في تمكين الجماعة من العمل التعاوني، في مسائل مشتركة، مما يساعد في تنمية مهاراتهم ومعارفهم المهنية، بالإضافة إلى أنها تتيح قدراً كبيراً من التوجيه السليم الناتج عن التعاون فى مسائل مشتركة مما يساعد في نموهم المهني[٢].

مما سبق نجد أن:

هذا الأسلوب إذا ما طبق على برامج التنمية المهنية الخاصة بمعلمي مرحلة التعليم الأساسي سوف تتقدم التنمية المهنية للمعلمين بشكل كبير، حيث سيتيح هذا الأسلوب للمعلم الفرصة في إبداء رأيه فيما يستجد من مشكلات تربوية خاصة بالمادة وأهدافها وطرق تدريسها، كما وسيكون دورالمعلم "مشاركاً" في النشاط المتفاعل معه وليس المتلقي فحسب، مما يترك مساحة أكبر لإظهار شخصية المعلم وأفكاره واتجاهاته نحو المادة.

---

(١) مصطفى عبد السميع محمد وسهير محمد حواله، إعداد المعلم: تنميته وتدريبه، مرجع سابق، ص ١٨٠.

(٢) دينا علي حامد,"الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة, مرجع سابق, ص١٥٥.

(ج) أسلوب التعلم التعاوني (المباريات التعليمية):

يستخدم هذا الأسلوب بوصفه نموذجًا لموقف تدريبي معين، ويتطلب هذا الأسلوب تقسيم المتدربين إلى مجموعات، يمثل كل فريق منظمة معينة منافسة للأخرى، ثم تقوم كل مجموعة بأداء العمليات التي تتطلبها منظمتهم، ويختار كل فريق مديراً للمنظمة، ويحدد مراكز بقية الأعضاء[١].

وفي بداية المباراة يقدم المدرب وصفاً تفصيلياً للموقف، ويزود المتدربين بالتقارير والبيانات التي تساعدهم في تفهم الموقف، كما يزودهم بالمعلومات الأساسية عن الموضوع الذى يتعاملون معه.

ثم يتم تقسيم المباراة إلى عدد من الجولات يقوم أفراد كل منظمة في كل جولة بمراجعة البيانات المعطاة لهم، ثم يتم اختيار ناقد يقوم بتحليل ونقد كل ما يجري في الاجتماع والقرارات التي أصدرها كل فريق[٢].

مما سبق نجد أن:

هذا الأسلوب من الأساليب التدريبية الجيدة، والتي من الممكن أن يستفيد منها معلم مرحلة التعليم الأساسي من حيث استخدام المعلومات المعطاة وتحليلها وتقويمها، كما يشجع المعلمين على العمل الجماعي والتعاوني.

(د) أسلوب تمثيل الأدوار:

"ويقصد به قيام المتدرب بتمثيل موقف حقيقي يعبر عن مشكلة معينة، تحدث في الحياة اليومية، ويطلب من المتدرب القيام بدور أشخاص معينين، وأن يتصرف بالطريقة التي يتوقع أن يتبعوها في هذا الموقف فعلاً"[٣].

---

(١) عزة جلال مصطفى وسعاد بسيوني عبد النبي، آليات التنمية المهنية لمديري مدارس التعلم قبل الجامعي، مرجع سابق، ص ٨٦.

(٢) شاكر محمد فتحي، "**تطوير تدريب المعلمين أثناء الخدمة في ج.م.ع، بدائل مقترحة** "(دراسة مقدمة إلى مؤتمر مصر: الثروة البشرية في مصر، تحديات القرن، القاهرة، ٢١-٢٩ ديسمبر ٢٠٠٠)، ص ٨.

(٣) رشدي أحمد طعيمة، "**المعلم: كفاياته، إعداده، تدريبه** "(القاهرة: ٢٠٠٦)، ص ٢٦٩.

وفي النهاية يطلب المدرب من كل فريق إبداء الملاحظات على الطريقة التي تصرف بها زملاؤه، وأن يقترح حلولاً بشأن هذا التصرف، ومن هنا يستطيع المدرب ترشيد سلوك الأفراد نحو التصرفات السليمة، والتنبه على الأخطاء التي وقعوا فيها، وإرشادهم إلى السلوك الرشيد في ضوء الموقف القادم.

ومن مزايا هذا الأسلوب[١]:

١- اكتشاف الطريقة التي يتصرف بها المتدربون في إطار ظروف ومواقف معينة.

٢- يسهم في تنمية المهارات القيادية.

٣- يساعد المتدربين في القيام بالتجربة، وكذلك إتاحة الفرصة لذلك من خلال العمل.

٤- يسمح بالحصول على تغذية مرتدة سواء من الزملاء أم من المدرب.

(هـ) الزيارات الميدانية:

"عبارة عن زيارة لمؤسسة أو مشروع ما، ويخطط لها بهدف الدراسة الأولية والاطلاع المباشر، وتحتاج إلى منسق يتولى إعداد الترتيبات الضرورية للزيارة"[٢].

وينحصر دور المتدربين في هذا الأسلوب في الملاحظة وجمع المعلومات والبيانات والعينات والنماذج أو كتابة التقارير التي ستعرض للمناقشة فيما بعد، والزيارة تعد الوسيلة الوحيدة التي يستطيع بها المتدرب أن يقف بنفسه على ما يريد، ثم يرى كيف يتم العمل والتعليم مما يعطي الفرصة لتخطيط برنامجه في ضوء الحاجات الواقعية والحقيقية.

وفي أثناء الزيارة يبرز المتدرب كل ما لديه من مهارات وإمكانات حتى يزيد من ثقته في نفسه، وحفز همته، ومضاعفة نموه المهني، لذلك تؤدي الزيارة إلى تحقيق أسس خدمته في رفع مستواه المهني، بحيث تجعله يبذل أقصى جهده، وبصفة عامة فإن الزيارات المتتابعة والمستمرة والملاحظات الدقيقة ستؤدي حتماً إلى تقبل الفرد لمقترحات المشرف، وبهذا فإن

(١) سهيل أحمد عبيدات، إعداد المعلمين وتنميتهم، مرجع سابق، ص ٢١٦.

(٢) رشدي أحمد طعيمة، المعلم: كفاياته، إعداده، تدريبه، مرجع سابق، ص ٢٧٠.

المتابعة لها تأثيرها الإيجابي في زيادة رصيد المشرف من المعرفة، ولكي تحقق الزيارة هدفها يراعي الجوانب التالية[١]:

- تحديد الهدف المراد تحقيقه من الزيارة، ثم وضع خطة ملائمة للأهداف المراد تحقيقها.
- توافر قدر من المرونة في الخطة، لتتناسب مع ما يستجد من تغييرات لتكون أكثر فاعلية.
- تنظيم الخبرات، وتشجيع المتدربين على اكتساب هذه الخبرات.
- مراعاة الفروق الفردية في الميول والقدرات والاستعدادات للمتدربين.
- توفير الوسائل والأدوات المطلوبة لاستعمالها في العمل.
- تزويد المتدربين بالنشرات والمطبوعات الحديثة.

ومن مميزات أسلوب الزيارة الميدانية[٢]:

١- إتاحة الفرصة للمتدربين للملاحظة المباشرة للعمليات والممارسات الفعلية للعمل، والتي لا يمكن توفيرها في موقع العمل.

٢- ربط النظرية بالتطبيق.

٣- جمع معلومات يمكن استخدامها في مناشط تدريبية أخرى من قبل المتدربين.

٤- إثارة اهتمامات المتدربين واستثارة دافعيتهم للمشاركة في المناقشات ووسائل التربية الأخرى التي تلي تلك الزيارات.

مما سبق نجد أن:

أسلوب الزيارات الميدانية من الأساليب التدريبية الفعالة في تنمية المعلم مهنياً؛ لأن الزيارات الميدانية تحتك بالواقع الذي يعيشه المعلم، فيصبح التدريب أكثر فاعلية وفائدة للمعلم، بحيث يتعرف الواقع الفعلي لمشكلات المادة التي يدرسها، ولكي يؤدي المادة التي يدرسها على الوجه الأكمل لابد من تدريب المعلم وتنميته مهنياً بصورة تناسب تدريس تلك المادة،

---

(١) علي محي الدين راشد،" **خصائص المعلم العصري وأدواره: الإشراف عليه – تدريبه**" (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٢)، ص ٢٠٣.

(٢) جمانة محمد عبيد، "**المعلم إعداده – تدريبه – كفاياته**" (عمان: دار الصفاء، ٢٠٠٦)، ص ١٧٠.

ومعرفة واقع المشكلات الفعلية للمادة الدراسية، سيسهل على المعلم المهمة الملقاة على عاتقه في تدريس تلك المادة، وهذا يتاح للمعلم من خلال أسلوب الزيارة الميدانية، وكتابة تقارير عن الزيارة، وانطباع المعلم عن مشكلات المادة الدراسية وكل ذلك في صالح المعلم وتنميته مهنياً.

(و) أسلوب دراسة الحالة:

وهذا الأسلوب يقوم على عرض حالة من الحالات أو موقف من المواقف الفعلية التي تواجه الأفراد أثناء قيامهم بالعمل، ويقوم المتدربون تحت توجيه المشرف أو القائم على التدريب بدراسة هذه الحالة وتحليلها من واقع البيانات والمعلومات التي تقدم لهم، أو توزع عليهم عن طبيعة الحالة[١].

وقد انتشر استعمال هذا الأسلوب في عدد من الدول النامية مثل مصر، والمغرب، والعراق، والهند.

هذا وتعد دراسة الحالة من الأساليب الجماعية والعلمية التي إذا أُحْسِنَ استخدامها فإنها تساعد في زيادة معلومات المتدرب، وتنمية مهاراته العقلية التحليلية، وتقوده إلى النظر بعمق إلى المشكلات المطلوب حلها[٢].

ويمكن زيادة فاعلية استخدام هذا الأسلوب، بالاستعانة ببعض التقنيات التربوية ووسائلها المختلفة سواء سمعية أم بصرية وذلك للتركيز على الإجراءات في كل حالة لجذب انتباه المتدربين، وتتوقف تنمية هذا الأسلوب على عاملين هما: شخصية المدرب وقدرته على الحوار، وشخصية المتدرب ومدى استعداده للمشاركة الإيجابية في النقاش.

ومن مزايا هذا الأسلوب:

تَعَرُضٌ المتدربين لمواقف جديدة ليتعرفوا من خلالها مشكلات العمل والجهاز الإداري، وتوضيح أكثر من حل للمشكلة، وكذلك تدريبهم على طرق حل المشكلات، كما تساعد دراسة الحالة في تنشيط حواس التحليل، والاختيار، والموازنة، التي تقوم عليها عملية اتخاذ القرار[٣].

---

(١) جمانة محمد عبيد، المعلم – إعداده – تدريبه – كفاياته، مرجع سابق، ص ١٧٢.

(٢) مصطفى عبد السميع محمد وسهير محمد حواله، إعداد المعلم: تنميته وتدريبه، مرجع سابق، ص ١٨١.

(٣) صلاح الدين إبراهيم معوض وحنان عبد الحليم رزق، الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص ٢٣٣.

ومما سبق يتضح أن دراسة الحالة تساعد في تنمية بعض الحواس الضرورية لاتخـــاذ القرار، وتنمي في المتدرب المشاركة في النقاش واحترام الغير.

٣- أساليب التنمية المهنية للمعلم ذات الطابع الذاتي (التدريب من بُعد):

ظهرت في الآونة الأخيرة أساليب تدريبية توصف بالطابع الذاتي تعتمد أساســاً علـــى المعلمين المتدربين، وهذا النوع من أساليب التدريب يجب أن يشجع عـــن طريـــق المكافـــآت المادية للمعلم كلما أخرج بحثاً له قيمته وأهميته مثل:

(أ) المراسلة:

يطلق على هذا النوع من التدريب – التدريب عن بُعد – وكان بـــدء اســـتخدامه فـــي برلين عام ١٨٥٦م أسلوباً لتعليم اللغات، ثم انتشر بعد ذلك فـــي دول عديـــدة مثـــل إنجلتـــرا، فرنسا، أستراليا[١].

ويشترط في هذا النوع من التدريب:

- صياغة الأهداف في إطار العرض العام.
- استطلاع مستوى معلومات الطلاب وخبراتهم في الدراسة والتعليم.

وتشمل طريقة التعليم بالمراسلة العناصر التالية:

١- المادة المطبوعة:

وهي عبارة عن كتب مدرسية، ومجلات تربوية، وأوراق عمل، وتحتوي عادة علـــى تعليمات حول أنجح السبل لاستخدام المادة المطبوعة، وأيضاً رسوم بيانية، وصور توضيحية، وتتمثل سلبيتها في أنها لا تتيح فرصة للتفاعل بين المتدرب والمدرب، وسرعة نقلهـــا تعتمـــد على سرعة البريد[٢].

---

(١) عادل السيد الجندي ومحمد غازي بيومي، مهنة التعليم وأدوار المعلم، مرجع سابق، ص ٣٣٣.

(٢) سهيل أحمد عبيدات، إعداد المعلمين وتنميتهم، مرجع سابق، ص ٢٣٣.

٢ - إذاعة الأشرطة السمعية:

الإذاعة تعتمد على البث التقليدي للبرامج التعليمية، وهي بذلك تقيد المتدرب بمواعيد البث التي من الممكن أن تكون غير ملائمة للمتدرب، ولهذا بدأ استخدام الأشرطة السمعية التي ترسل إلى المتدرب فيستمع إلى ما يشاء ويترك ما يشاء وقتما يشاء[١].

ويتفاعل المتدرب بهذا الأسلوب بقدر أكبر من المادة المطبوعة، فسماع المادة يؤدي إلى التعويض عن مشاعر العزلة عن المدرب.

٣ - التليفزيون:

يسهم التليفزيون إسهاماً فعالاً في تدريب المعلمين أثناء الخدمة، لما يتمتع به من إمكانات تسمح باستخدام أساليب، ومواد، وأدوات تعليمية متعددة في برامج التدريب، ولما يتوفر لها من معلمين أكفاء يقدمون برامج تدريبية نموذجية إلا أنه من الممكن أن يُبث في وقت غير ملائم للمتدرب، بالإضافة إلى أنه لا يسمح بالتفاعل المباشر بين المرسل والمستقبل[٢].

٤ - الإنترنت:

تميز هذا القرن بكثرة الإنجازات العلمية وتنوعها في ميادين الحياة، فقد بدأت تكنولوجيا الاتصالات مرتبة الصدارة في قوائم المخترعات الحديثة، كما شغلت شبكات المعلومات العالم بأسره، فقرّبتْ المسافات، والإنترنت في أبسط معانيها دائرة معارف عملاقة تُمكّن مستخدميها من الحصول على المعلومات بأشكال مختلفة الأفكار، والمعلومات، وتطويرها، ومناقشتها بشكل يتخطى بعدي المكان والزمان.

ويهدف الإنترنت إلى تقديم خدمات لتطوير التربية والبحث، ولتدعيم التعلم من بُعد، وجمع المعلومات، وتناول الخبرات ووجهات النظر بين المربين، والمشاركة في المناقشات التربوية، والمؤتمرات المتخصصة.

---

(١) علي الخبتي، "**نظرة تطويرية للتنمية الذاتية للمعلمين**" (ورقة عمل مقدمة للقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي: نموذج التعلم مدى الحياة للمعلمين، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٤)، ص ١١٣.

(٢)غازي أحمد الشكر وآخرون، "التنمية المهنية لمعلم المرحلة الإعدادية"، مرجع سابق، ص ٥٢٣.

فالإنترنت وسيلة مهمة جداً في مجال التنمية المهنية لأنه يساعد المعلمين في الحصول على المعلومات بأسرع وقت، وبأقل جهد وتكلفة، وكذلك توسع علاقاته ومعارفه مع العالم الخارجي[١].

٥ - أسلوب البحث والتجريب:

يشهد عالمنا المعاصر حركة نشطة من البحث والتجريب في جميع جوانب العملية التربوية، لذا كانت إسهامات المعلمين في مجال البحث والتجريب أمراً ضرورياً لنجاح هذه الأبحاث؛ لأن المعلمين هم الأداة الفعالة الإيجابية التي ستسهم في إجراءات تلك الأبحاث والتجريب أسلوباً من أساليب تدريب المعلمين عليه، وعلى طريقته، ووسائله، وفنونه، ومساعدتهم في تنمية قدراتهم المهنية أثناء الخدمة[٢].

٦ - التعلم المبرمج:

ويعتمد هذا الأسلوب على تمكين المتدرب من تعليم نفسه، عن طريق اتباع سلسلة من الخطوات التي تؤدي لتحقيق أهداف تم تحديدها بعناية.

ويهدف هذا الأسلوب إلى تمكين المتدرب من العمل في حدود وقته، وخدمة أكبر عدد من المتدربين ذوي الخصائص والصفات والاحتياجات التدريبية المتشابهة، وتحقيق تنمية مقبولة ومحكمة لمهارات المتدرب، بالدرجة نفسها التي يمكن أن يحققها المتدرب بالاتصال المباشر[٣].

وبصفة عامة فإن التعلم المبرمج يعد من أساليب التعلم الذاتي، ويمكن استخدام البرنامج والرجوع إليه أكثر من مرة، كما يمكن المعلم من العمل فيه ضمن حدود وقته.

ومما تقدم: وبعد استعراض الأساليب التدريبية للتنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة بأنواعها، سواء كانت تعتمد على الطابع النظري أم العملي والذاتي، نجد أن هناك العديد من الأساليب التدريبية التي تستخدم لتنمية المعلم مهنياً، ولكي ينجح البرنامج في تحقيق أهدافه

---

(١) نرجس حمدي، "**الاستخدامات التربوية للإنترنت والجامعات الأردنية**"، مجلة العلوم التربوية، العدد ٢، (أبريل: ٢٠٠٢)، ص٣.

(٢) طارق محمد نور، "**التنمية المهنية لمعلم التعليم الابتدائي في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة**"، مجلة كلية التربية، العدد ٥ (يناير ٢٠٠٩)، ص ٢٠٦.

(٣) أحمد الخطيب، "**إعداد المعلم العربي: نماذج وإستراتيجيات** "(القاهرة: عالم الكتب الحديث وجدارا للكتاب العالمي، ٢٠٠٨)، ص١٧٥.

يجب أن تتنوع أساليب التدريب، وتتكامل مع بعضها بعضًا تبعاً لطبيعة البرنامج التدريبي، وخصائص المتدربين، والمكان والوقت.

والهدف من التنمية تلبية المعلومات والمهارات التي تطور خبرات المعلم، وتساعده في توظيفها، وتطبيقها من خلال تبصيره، والانطلاق من خبراته بأسلوب تجريبي وفي جو من الثقة، فلم يعد يكفي تزويد المتدرب بالمعلومات الناقصة أو تذكيره بها، بل لابد من تكوين الاتجاهات الإيجابية لديه نحو التنمية، وإثارة دافعيته، خاصة فيما يتعلق بالأساليب التدريبية ذات الطابع الذاتي. فإذا لم يكن هناك دافعية لدى المعلم، ورغبة في معرفة الجديد في مجال تدريس المادة العلمية لن تحقق التنمية أي أثر يذكر، فالتنمية الجيدة تساعد المعلم في تطوير خبراته وفقاً لإمكانياته، وتشجعه على التعلم التعاوني، كل ذلك بمنهج علمي وأسلوب عملي يخطط له المدرب وينفذه المتدرب (المعلم) ومهما يكن الأسلوب التدريبي المتبع فإنه سيبقى رهناً للنشاط الذي يقدم للمتدرب في تحقيق أهدافه.

وهذا يضاعف من مسؤولية المدرب في مجال بناء النشاطات وتنويعها، واستخدام الأسلوب التدريبي الأمثل لمعلم مرحلة التعليم الأساسي حتى نصل للهدف المنشود وهو رفع كفاءة معلم التعليم الأساسي وتطوير أدائه التدريبي لينعكس ذلك على الأداء التعليمي للطلاب.

خامساً: مجالات التنمية المهنية للمعلم:

يجب أن تتاح للمعلم فرصاً لتنمية قدراته وإمكاناته أثناء الخدمة، ورفع مستواه الأكاديمي والمهني والثقافي والاجتماعي، وكذلك الشخصي، كما يجب تنمية مهاراته الإدارية والفنية للقيام بالأدوار والمسؤوليات المتوقعة منه، ولذلك فإن للتنمية المهنية للمعلم مجالات متعددة تتنوع بتنوع جوانب إعداد المعلم ومجالات تكوينه.

ولتوضيح مجالات، وجوانب التنمية المهنية للمعلمين يمكن تقسيمها لتسهيل عرضها وذلك في خمسة مجالات هي: تربوي – أكاديمي – ثقافي – إداري – شخصي اجتماعي، وسيتم عرض هذه المجالات مع أهميتها، وكيفية تحقيقها على النحو الآتي:

١ - المجال التربوي المهني:

إن مهنة التدريس مهنة لها أصولها وقواعدها، وهذا يحتم أن تقتصر على التربويين المهنيين، وأن تعتمد المدارس على المعلم التربوي المهني دون غيره، ضماناً لرفع مستوى

التعليم، لكن نتيجة للتوسع في التعليم – بسبب الإقبال الشديد عليه – كانت هناك ضرورة لتوفير أعداد كافية من المعلمين لمواجهة هذا الإقبال، مما نتج عنه مشكلة معلم الضرورة الذي لا تؤهله ثقافته وإعداده المهني والتربوي لإعداد طلابه للمراحل التعليمية المختلفة وهذا تسبب في وقوع النظام التعليمي في كثير من فتراته في مشكلات متعددة لا يزال يعاني منها حتى الآن[١].

وهذا يلزم التنمية المهنية – بجانبها التربوي – أن تساعد هؤلاء المعلمين غير التربويين بواسطة برامجها التربوية والنفسية في توصيل المعلومات للطلاب من خلال توضيح كيفية فهم طلابهم ومطالب نموهم في كل مرحلة عمرية واختيار طرق التدريس الملائمة لكل مرحلة، وكذلك إمدادهم بطرق التعامل مع المناهج، وكيفية تبسيطها للطلاب.

ومن ناحية أخرى يسهم المجال التربوي في إمداد المعلم المؤهل تربوياً بالجديد في الثقافة النفسية والتربوية، وطرائق التدريس، والمناهج ونظريات النمو والتعلم، وخاصة بعد ظهور إستراتيجيات ونظريات تربوية جديدة تفوق في عددها وتنوعها تلك التي كانت موجودة من قبل، والتي لم يحصل عليها غالبية المعلمين أثناء إعدادهم[٢].

٢ - المجال الأكاديمي التخصصي:

من المتعارف عليه أن الإعداد لأي مهنة يستلزم تخصص دقيق في هذه المهنة، سواء كان ذلك يتعلق بالجانب الأكاديمي (التخصص العلمي الدقيق) أم الجانب التطبيقي (الكفاءة والمهارة والممارسة المتطورة).

ولا شك في أنَّ تمكن المعلم من مادته وفهمه لها واقتناعه بها يأتي عن طريق رغبته الحقيقية في تنمية نفسه في مجال تخصصه بناء على احتياجاته الفعلية، وهذا يساعده بدرجة كبيرة في تعديل سلوك طلابه وإكسابهم اتجاهات إيجابية نحو المادة التي يدرسها لهم؛ لأن سلوك المعلم ينعكس على سلوك طلابه وأي تنمية له يجب أن تنعكس عليهم وعلى تحصيلهم[٣].

---

(١) صفاء عبد العزيز، إدارة الفصل وتنمية المعلم، مرجع سابق، ص ٢٠٧.

(٢) أحمد الخطيب، "إعداد المعلم العربي: نماذج وإستراتيجيات"، مرجع سابق, ص١٧٦.

(٣) علي أحمد مدكور، "**المرجع في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة والتعليم العالي**", مجلة العلوم التربوية, مركز البحوث التربوية, جامعة القاهرة ، ٢٠٠٦)، ص ١٨٩.

والارتقاء بمهنة التعليم يتطلب أن يكون الإعداد المهني والعلمي عملاً ممتداً لا ينتهي بتخرج المعلم من معاهد الإعداد بل يستمر ذلك أثناء خدمته بقصد رفع مستواه المهني والعلمي؛ لأن الاستمرار في المهنة يتطلب تجديداً لمعلومات المعلم، ومهاراته باستمرار.

فمن المعروف أن إعداد المعلم قبل الخدمة في مادة ما لا يمثل خاتمة المطاف بالنسبة له في هذا المجال بل هو بداية لسلسلة تستمر معه مدى الحياة المهنية وهذا يتطلب منه أن يقف باستمرار على التغييرات، والتطورات في المادة التي يقوم بتدريسها وكلما كان المعلم متمكناً من مادته العلمية كان أقدر على كسب ثقة طلابه واحترامهم له، وزيادة مكانته عندهم.

ومن هنا يصبح لزاماً على المعلم أن يستمر في التنمية المهنية لسببين مهمين هما: زيادة رصيده الأكاديمي، والحفاظ على الاستمرارية في عمله بنجاح.

ويقوم المجال الأكاديمي للتنمية المهنية بإمداد المعلم بالأسلوب الذي يمكّنه من تزويد نفسه بما يستجد – عقب تخرجه – حتى يتواكب مع الجديد في مجال تخصصه، وكذلك على الصعيد الآخر يسهم المجال الأكاديمي في علاج بعض أوجه القصور في الإعداد الأكاديمي للمعلم[١].

٣ - المجال الثقافي:

لا يمكن أن يعتمد المعلم على معرفته الأكاديمية والمهنية الأولية لكي يستمر في مهنته، ففي ظل الابتكارات التكنولوجية والتراكم المعرفي، في عالم سريع التغير، أصبح على المعلم أن يتعرف ما يستجد في مجالات الحياة المختلفة من اقتصاد واجتماع وسياسة وثقافة عامة، وكل ما له صلة بتطوير مهنته، وجعل التدريس أكثر فاعلية[٢].

وإذا لم تتسع ثقافة المعلم لتشمل ما يجري حوله في العالم من أحداث، وابتكارات، وتطور, سيصبح في موقف حرج أمام طلابه، مما يقلل من هيبته ومكانته نظراً لتخلفه أمام هذا التطور، حيث ينظر الطلاب إلى معلمهم عادة على أنه مصدر المعرفة في شتى مجالات الحياة، ويهتم المجال الثقافي للتنمية المهنية للمعلم بتزويده بثقافة عامة تتيح له تعرف العلوم

---

(١) طارق عبد الحميد البدري، "**الإدارة الفاعلة للمعلم الناجح –الخصائص – والمهارات**" (دمشق: دار الإيمان، ٢٠٠٥)، ص٤٩.

(٢) رشيدة السيد الطاهر، التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية، مرجع سابق، ص ٣٣.

الأخرى في غير تخصصه، كما تساعده في تعرف ما يحيط به من تطورات، وتغيرات في العالم من حوله، وفي بيئته ومجتمعه[١].

وتشير بعض المؤتمرات التربوية إلى ضرورة أن تتضمن التنمية المهنية للمعلم الجوانب الثقافية، بحيث لا تقتصر التنمية المهنية للمعلم على الجوانب التربوية والنفسية فحسب، ولكن يجب أن تشمل الجوانب الثقافية، فيكون هناك اهتمام بالموضوعات المختلفة عن الأدب والشعر والاقتصاد والسياسة وهكذا؛ لأن ثقافة المعلم هي إحدى مفاتيح نموه المهني[٢].

ونظراً لزيادة حجم المتغيرات الثقافية المتسارعة في المجتمع، مما أدى إلى صعوبة مجابهة معظم المعلمين لها، وعدم مسايرتها، وانتقاء الصالح منها، فإن ذلك يتطلب ضرورة الاهتمام بالمجال الثقافي لتنمية المعلم مهنياً.

٤ - المجال الإداري:

إن المعلم هو قائد العملية التعليمية، وهو أيضاً مدير ينظم عمله داخل فصله كما يراه مناسباً، كما أنه يشارك إدارة المدرسة في المسؤولية الإدارية والفنية بأنشطة مختلفة أثناء قيامه بدور الريادة لتلاميذه، وتوليه مسؤولية الإشراف المدرسي، وإعداد التقارير اللازمة لإدارة المدرسة عن سلوك التلاميذ، ومدى تحصيلهم، وما يسند إليه من أعمال إشرافية من قبل إدارة المدرسة سواء داخل حجرة الدراسة، أم أثناء الزيارات والرحلات المدرسية[٣].

وهذه المسؤوليات والأدوار الملقاة على عاتق المدرس تتطلب فيه أن يكون على وعي بواجباته المهنية ومسؤولياته نحو مهنة التعليم، وإلا أصبح عنصراً معوقاً وغير فعال للارتقاء بالمهنة، ولذلك فإن التنمية المهنية للمعلمين تؤدي دوراً مهماً في تأهيلهم وإعدادهم بطريقة ملائمة تراعي الفروق الفردية بينهم ليكونوا قادة في علمهم، وكذلك في ترشيحهم للوظائف الأعلى أو مساعدتهم في عمليات التطوير والإصلاح التعليمي[٤].

---

(١) محمد محمد غشم، "**دور المكون الثقافي في إعداد المعلم في ضوء المتغيرات المعاصرة**": رسالة التربية، العدد ١٦ (٢٠٠٧)، ص ٨٧.

(٢) رشيدة السيد الطاهر، التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية، مرجع سابق، ص ٣٤.

(٣) خالد طه الأحمدي، "**تكوين المعلم من الإعداد إلى التدريب**" (العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٥)، ص ٢٢.

(٤) محمد توفيق سلام، "**وعي المعلمين بحقوقهم القانونية وواجباتهم المهنية**" (القاهرة: المركز القوي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٠)، ص ٢٥.

ويهتم المجال الإداري لتنمية المعلم مهنياً بتنمية الوعي القانوني للمعلم بحقوقه وواجباته المهنية والإدارية، وكذلك إكسابه المهارات اللازمة للقيام بهذه الواجبات والمسؤوليات بحيث يكتسب ثقة واحترام زملائه ورؤسائه[١].

٥ - المجال الشخصي:

إنَّ شخصية المعلم تنعكس بالضرورة على شخصية طلابه، وكلما كانت شخصية المعلم متزنة، كان أنجح في عمله ومهنته، ولذلك فإن الخصائص الشخصية للمعلم ذات علاقة كبيرة بالمشكلات التي تواجهه في تنظيم وإدارة الفصل.

فالمعلم يؤثر بسلوكه في أوساط المتعلمين الذين يلتقون حوله، ولأن فاقد الشيء لا يعطيه فإن المعلم مطالب بتطهير نفسه من الرذائل والشرور، كما عليه أن يتحلى بمكارم الأخلاق، لما له من تأثير على شخصية طلابه علمياً واجتماعياً[٢].

كما عليه أن يراعي المساواة الاجتماعية والعدالة في إتاحة الفرص لجميع طلابه، وأن يكون على درجة من الوعي بمدى تأثير وتطبيق مادة تخصصه على المجتمع، وأن تكون لديه الرغبة الحقيقية في حب الطلاب واحترامهم، كما يجب عليه أن يتسم بالقدرة على الاتصال مع طلابه، وزملائه، ورؤسائه بمحبة واحترام، وأن يكون لديه طموح وتوقع عالٍ لطلابه وخريجيه ولنفسه أيضاً، وقبل ذلك كله عليه أن يكون قدوة لطلابه، فهو مؤتمن بالحفاظ على أخلاقهم[٣].

وأن يكون المعلم ناضج الشخصية بحيث يكون مرناً في تكيفه مع بيئته، ، وإيجابياً لما حوله من أمور ونشاط في الحياة، وأن يتمتع بفن العلاقات الإنسانية، وأن يتمثل بقيم المواطنة السليمة، وليس هذا فحسب بل كذلك الاهتمام بمظهره العام، وطريقته في التعامل مع الآخرين[٤].

---

(١) خالد طه الأحمدي، تكوين المعلم من الإعداد إلى التدريب، مرجع سابق، ص ٢٢.

(٢) محمد محمد غشيم، "دور المكون الثقافي في إعداد المعلم في ضوء المتغيرات المعاصرة"، مرجع سابق، ص ٩٠.

(٣) طارق عبد الحميد البدري، الإدارة الفاعلة للمعلم الناجح، مرجع سابق، ص ٥٢.

(٤) عبد السلام الحسيني كاشف،" **ضرورات المفاهيم الكشفية في الإعداد الجيد للمعلم**"، دراسة تحليلية: (القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٤)، ص ٣٣.

٦ - المجال الاجتماعي:

يعد العمل الاجتماعي أمراً لابد منه في مهنة التعليم من أجل تحسين نوعية التعليم وتقديمه بصورة أفضل لخصائص الطلاب، فالتدريس مهنة غير عادية؛ لأنها شديدة التعقيد وليس لأي أحد القدرة على القيام بها، فيجب على المعلم أن يتحلى بعدة صفات أهمها: أن يكون مؤمناً بأهمية حبه للتلاميذ ومساعدته لهم، وأن يحب مادته التي يدرسها بشغف، وأن يقبل على التعلم مدى حياته المهنية، وأن يشعر بمتعة لشعور طلابه بالثقة بأنفسهم أثناء مساعدته لهم، مع مراعاته للفروق الفردية بينهم من حيث قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم(١).

ويقوم المعلم بأدوار اجتماعية منها ما هو تقليدي مثل دوره رائداً للأنشطة الصفية واللاصفية، وقدوة حسنة لطلابه في أقوالهم وأفعاله، وعضواً في المهنة التي ينتمي إليها، ويحافظ على تقاليدها وأخلاقياتها، ومنها ما هو مستحدث مثل دوره باحثاً تربوياً وخبيراً في البيئة المحلية، ودوره ضابطاً اجتماعيًا، وموجهاً اجتماعيًا ونفسيًا لطلابه(٢).

ويركز المجال الاجتماعي للتنمية المهنية للمعلم على غرس المهارات، والقيم الاجتماعية فيه من خلال تنمية مهارات العمل الجماعي، بحيث يستطيع المعلم أن يتفاعل مع زملائه في التخطيط لصناعة القرارات على مستوى المدرسة، وكذلك لتمكين المعلم من التعامل بروح الفريق مع زملائه وطلابه، وغرس قيم التعليم التعاوني بين طلابه(٣).

ومما سبق يتضح أن المجالات المتعددة للتنمية المهنية تسعى لتحقيق نمو المعلم في كافة المجالات، ويتمشى ذلك مع ما أقره وأوصى به المؤتمر القومي للتطوير لإعداد المعلم وتدريبه ورعايته، حيث أكد ضرورة أن تعمل التنمية المهنية للمعلم على رفع مستواه تربوياً وأكاديمياً وثقافياً واجتماعياً وشخصياً.

وبناء عليه سيتم تناول المتغيرات العالمية المعاصرة وانعكاساتها على التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي من خلال عرض وتحليل هذه المتغيرات، وكذلك الآثار المترتبة على المتغيرات العالمية في تنمية المعلم في الفصل التالى.

---

(١) رشيدة السيد الطاهر، "التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية "، مرجع سابق، ص ٣٦.

(٢) عبد الخالق يوسف ومحمد السيد حسونة، "**الدور الخلقي لمدرسة المستقبل في مواجهة الثورة التكنولوجية**" (القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٠)، ص ٦٥.

(3) Rick Dufour: **"Why Teach", Journal of staff Development** Vol. 21, No. 3, 2000 ,p15.

الفصل الثالث

المتغيرات العالمية المعاصرة وانعكاساتها على التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي

أولاً: المتغيرات العالمية المعاصرة ومتطلباتها من التنمية المهنية:

١ - العولمة .

٢ - الثورة العلمية والتكنولوجية .

٣ - ثورة المعلومات والاتصالات .

٤ - التكتلات الاقتصادية الكبرى .

٥ - التغيرات الديمقراطية .

٦ - التغيرات الثقافية .

٧ - التغيرات الاجتماعية .

٨ - التغيرات التربوية .

٩ - التوجه نحو الجودة واستخدام المعايير والاعتماد .

١٠ - الترخيص لمزاولة مهنة التدريس .

ثانياً: الآثار المترتبة على المتغيرات العالمية المعاصرة في تنمية المعلم:

١ - الآثار المعرفية.

٢ - الآثار المعلوماتية.

٣ - الآثار الاقتصادية.

٤ - الآثار السياسية.

٥ - الآثار الثقافية.

الفصل الثالث

المتغيرات العالمية المعاصرة وانعكاساتها على التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي

يمتاز العصر الذي نعيش فيه بالتغير المستمر، والتطور السريع في جميع مناحي الحياة، كما تمتاز مؤسسات التعليم المتطورة ذات الكفاءة العالية بقدراتها على مواجهة المتغيرات الاجتماعية، والاقتصادية في المجتمع بحيث تتلاءم نظم التعليم، ووسائله مع تلك التغيرات بغرض تحقيق الأهداف المرسومة للمنظومة التعليمية لخدمة المجتمع وتطويره[١]، لذا فإن التربية تتأثر بفعل هذه التحولات، وتؤثر فيها على هيئة تحديات العولمة، والثورة العلمية والتكنولوجية، والتكتلات الاقتصادية الكبرى، والمتغيرات الديمقراطية وغيرها من المتغيرات التي تقع على عاتق التربية لا تقتصر على السلم التعليمي فقط، ولا على التربية النظامية أيضاً، بل تتجاوز إلى تلك الشبكة التربوية الواسعة التي تضم الأسرة والمجتمع والتعليم النظامي وغير النظامي، وكذا التعليم المستمر مدى الحياة، والمؤسسات الثقافية وكل ما هو توجيه وإعداد، وتنمية داخل المجتمع[٢]، ولن تتم هذه التنمية دون إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات التي يشهدها المجتمع، والتي تفسر ما يأخذ به من اتجاهات، وما تقابله من تحديات ومسؤوليات[٣].

ومن هنا كانت التنمية المهنية لمعلم مرحلة التعليم الأساسي ضرورة كي يستطيع المعلمون التأقلم باستمرار مع المتغيرات الجارية، وأن تساهموا في تطوير المجتمع من خلال المؤسسة التربوية التي يتواجدون بها؛ إذ نجد أن التعليم لم يعد مجرد خدمة تؤدي لمن يطلبها، بل أصبح يُنظر إليه بوصفه استثماراً حقيقياً له مردوده الفعال في عملية التنمية ، لذلك يتأثر تقدم أي دولة بمدى كفاءة أنظمتها التربوية وفعاليتها[٤].

وبناءً عليه يتضمن هذا الفصل معرفة أبرز تلك المتغيرات العالمية وانعكاساتها على التعليم بصفة عامة، وطبيعة إعداد المعلم وتنميته بصفة خاصة، ومدى تأثيرها في تكوين المعلم، وتنميته مهنياً.

---

(١) محمد حسنين العجمي، "**التربية وقضايا العصر** "(القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٧)، ص ١٤٥.

(٢) محمد كتش،" **فلسفة وإعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة** "(القاهرة: مركز الكتاب للنشر، ٢٠٠١)، ص ٦٧.

(٣) محمد متولي غنيمة، سياسات وبرامج إعداد المعلم العربى، مرجع سابق، ص ١٣.

(٤) مارتن كارنوي، "**العولمة وإصلاح التعليم**": **ما يجب أن يعرفه المخططون**، ترجمة: محمد نوير (القاهرة: العربي للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣)، ص ١٧.

أولاً- المتغيرات العالمية المعاصرة ومتطلباتها من التنمية المهنية:

١ - العولمة:

يعني مصطلح العولمة: "ازدياد العلاقات المتبادلة بين الأمم سواء المتمثلة في تبادل السلع والخدمات، أم في انتقال رؤوس الأموال، أو في انتشار المعلومات والأفكار وسرعة تدفقها، أو في تأثر أمة بقيم وعادات وتقاليد وقواعد غيرها من الأمم، وواكب انتشار العولمة الطرق السريعة للحصول على المعلومات والسماوات المفتوحة، وانتشار الفضائيات، واتفاقية الجات التي ألغت الحواجز الجمركية بين الشعوب والأمم، والحماية الفكرية للأعمال والأفكار والمنتجات، وسيطرة القيم الغربية على العالم فيما يخص أساساً الديمقراطية وحقوق الإنسان والمجتمع المدني، وسيادة النظام العالمي الواحد، ومن ثم إضعاف القوميات، وإضعاف فكرة السيادة الوطنية، وصياغة ثقافة عالمية واحدة تضمحل إلى جوارها الخصوصيات الثقافية"(١).

وتُعرَف أيضاً بأنَها: "إزالة الحدود الاقتصادية والعلمية والمعرفية بين الدول ليكون العالم أشبه بسوق موحدة كبيرة تضم عدة أسواق ذات خصائص ومواصفات تعكس خصوصية أقاليمها، وهي ظاهرة بشرية ومعرفية موضوعية تعيشها دول العالم، ولذا يمكن النظر إليها في مضمونها الموضوعي بوصفها حالة تاريخية ناتجة عن تطور عالم البشرية ككل، وأسهمت فيه جميع حضاراتها وشعوبها"(٢).

وكما تعني: "انتقال المتغيرات والظواهر السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية من مكان إلى آخر بشكل يؤدي إلى خلق عالم واحد أساسه توحيد المعايير الكونية، وتحرير العلاقات الدولية الاقتصادية، وتقريب الثقافات، ونشر المعلومات"(٣).

وهي بذلك تشمل عدة جوانب منها(٤):

---

(١) إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، "**معجم المصطلحات عصر العولمة**" (القاهرة: دار الثقافة، ٢٠٠٤)، ص ١٣٣.

(٢) بثينة حسنين عمارة،" **العولمة وتحديات العصر وانعكاساتها على المجتمع المصري** "(القاهرة: دار الأمين للنشر، ٢٠٠٢)، ص١٣.

(٣) وسيم نادى ميخائيل، "**العولمة والثقافة المحلية**" (**دراسة قُدمت للمؤتمر العلمي الثالث: التربية والثقافة في عالم متغير**"، ٢٧ – ٢٨ أكتوبر ٢٠٠١)، ص ٦١١.

(٤) أيمن غريب قطب ناصر، "**سيكولوجية التحديث وتحديات العولمة: آفاق نظرية ورؤى تربوية**" (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠١١)، ص ٢٩.

- تحول العالم إلى قرية كونية بفعل تيار المعلومات، وبحكم ثورة الاتـــصالات والتقـــدم التقني الفائق.
- ظهور نفوذ وسطوة الشركات متعددة الجنسيات، وهذه أخضعت القوميات لقوى عالمية فائقة النفوذ والقوة تسعى من أجل الهيمنة، وليس لها ولاء، أو انتماء لدولة بعينهـــا، أو لقومية محددة.
- ظهور فكرة حقوق الإنسان على أساس أنَ له حقاً في الحياة الكريمة بعيداً عـــن كـــل صنوف الإكراه والقهر، والاستغلال والضغط، والعذاب والتعذيب، وحقه فـــي الحيـــاة الجيدة التي تضمن الحرية والإبداع، ووعيه المجتمعي، ووعيه الكوني.

ولفظ العولمة هو الترجمة العربية لترجمة المـــصطلح الإنجليـــزي Globalization الذي ظهر أول ما ظهر في الكتابات الأجنبية لوصف ظاهرة تـــشابك الاقتـــصادات الدوليـــة, فالعولمة تعنى تجاوز الحدود خاصة الحدود السياسية للدول، وإطلاق العنان أمـــام الاقتـــصاد، والثقافة، ووسائل الإعلام لتتحرك وتنساب عبر الدول بطول وعرض الفضاء الواســـع للكـــرة الأرضية[١].

والمحركات الأساسية للعولمة هي[٢]:

١- الثورة الثقافية وثورة الاتصالات.

٢- اقتصاد السوق.

٣- عولمة الإنتاج.

٤- تغيير الخريطة العالمية.

إنَ التعليم الأساسي في عصر العولمة يجب أن يشمل ما هو أكبر من التعليم الابتدائي، وعلى حين تكتسب هذه الفكرة قبولاً متزايداً فلابد أيضاً من الاعتراف بأنه حتى لو أمكن توفير التعليم الثانوي للجميع في عالم اليوم، فإن الفارق الهائل بين من يستفيدون من الفرص المتاحة في العصر العالمي الجديد وأولئك الذين يزدادون هامشية واستبعاداً سيظل قائماً[٣].

---

(١) هناء عبيد، "**العولمة موسوعة الشباب السياسية والاستراتيجية**": الأهرام، العدد ١٣ (٢٠٠١)، ص ١٠.

(٢) إبراهيم محمد إبراهيم، "**التعليم المفتوح وتعليم الكبار: رؤى وتوجهات** "(القاهرة: مركز تعليم الكبار، ٢٠٠٤)، ص ٦٦.

(٣) ممدوح محمود منصور، "**العولمة دراسة في المفهوم والظاهرة والأبعاد**" (الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، ٢٠٠٧)، ص٤٥.

كما تمثل العولمة تحدياً كبيراً يلزمنا مواجهته؛ لأنها سمة التغيير الذي لابد أن يتفاعل، ويتكيف مع ظروف هذا التغيير، فهي عملية تحول تكنولوجي، واقتصادي، واجتماعي، وثقافي تقلل التوازن الداخلي للأقاليم عامة، وللدول في حد ذاتها[١].

فالمتغيرات التي تواجه المعلم في "القرن الحادي والعشرين" في ظل العولمة ما يأتي[٢]:

- الانفجار السكاني وما ترتب عليه من حاجات لأعداد هائلة من المعلمين، وزيادة عدد الطلبة والمدارس، وزيادة أعباء المهنة.
- أزمة العلاقات بين الإنسان والتنمية والبيئة.
- الهجرة بين الريف والمدينة، وما ترتب عليها من آثار هنا وهناك.
- تداخل المجتمعات وتشابكها بسبب التنمية الاقتصادية، والاجتماعية، وظهور التحولات العالمية وما صاحبها من تأثيرات.
- توجه النظم التربوية للتغيير أمام حاجات المجتمعات، ومدى قناعة البشر بتلك النظم وآثارها في كل مناحي الحياة في المجتمع.

أما التحديات التي تفرضها العولمة على التربية والتعليم في ليبيا ما يأتي[٣]:

- غياب التنوع والاختلاف بين مؤسسات التعليم العام والتعليم الخاص، فكل المؤسسات التعليمية تستعمل الكتب والمواد التعليمية نفسها, والطرق التعليمية نفسها.
- نمو العلم وتطور المعرفة والمعلوماتية فى كل مجالات الحياة، وضعف قدرة الأسرة الليبية لاستيعاب هذا التقدم العلمي ونقله فى شكل اتجاهات وسلوك إلى أبنائها؛ لأن الأسرة الليبية في الغالب لا تزال أسرة تقليدية، على حين النظام التعليمي والنظام الاجتماعي العام حديث ويتطلع إلى العصر والحداثة والتغير الشامل.
- قصور دور البحث العلمي في الحياة وحاجته إلى الوسائل التكنولوجية المتقدمة.

---

(١) أحمد ربيع عبد الحميد، "التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة"، مرجع سابق، ص ١٦٤.

(٢) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **التربية وتحديات العولمة الاقتصادية** (القاهرة: ٢٠٠٣)، ص ٦٣.

(٣) اللجنة الشعبية العامة للتعليم، **التقرير الوطني لتطور التعليم في ليبيا المقدم إلى الدورة (٤٨) لمؤتمر التربية الدولي**، جنيف، (٢٥ – ٢٠٠٨/١١/٢٨)، ص ٤٤، ٤٥.

- ضعف القدرة المهنية للمعلمين والتربويين لتوظيف التقدم التربوي المعاصر في المناهج والمقررات الدراسية، وأساليب التعليم والتدريس.
- ضعف الإفادة من نتائج وتوصيات المؤتمرات والندوات العلمية المحلية والإقليمية والدولية.
- بطء حركة التأليف والترجمة والنشر، والتي يمكن أن تشكل رافداً لتراكم المعرفة في محاولات كثيرة من بينها التعليم والتربية.
- إشباع الفجوة التكنولوجية بين المجتمع الليبي وبين الدول المتقدمة.
- سيطرة الإعلام العالمي على العقول، والاستعداد لتقليد كل ما هو وافد.

ومما سبق تتضح الأهمية القصوى للتنمية المهنية للمعلم وبخاصة معلم التعليم الأساسي في عصر العولمة التي تفرض تطويرها، ومواكبتها للمتغيرات، والمستجدات.

ولعل مواجهة تحديات العولمة تتطلب جهوداً تربوية كبيرة تقود العمل الوطني لإحداث إصلاحات تربوية جديدة في بيئة التعليم الليبي ومحتواه، وفلسفته، ومنها إعداد النشء وتنمية التعليم العلمي، والتدريب المستمر للمعلم، واطلاعه على كل جديد، وتأثير العولمة في إعداد المعلم وتنميته يمكن أن يرتبط كذلك بإمكانية اتصال المعلم للعمل في أي دولة بدون قيود أي أن العمالة في داخل الدولة تلقى منافسة من خارجها.

وهنا يأتي دور التربية والتعليم حيث لم يعد مقصوراً على نشر التعليم بل الاهتمام بنوعيته وآفاقه، ولتكن ركائز فلسفتنا التربوية هي العقلانية، والحرية، ووحدة الفكر، والحضارة الإنسانية، وأنَّ تمسكنا بهويتنا، وقيمنا، وروح تراثنا، وانتمائنا العربي، يجب ألاَ يتعارض مع كون الإنسان العربي مواطناً عالمياً، قادراً على أن يتعايش مع الآخرين، ويتفاعل معهم في ظل العولمة[١].

ومع تقدم التكنولوجيا، يصبح التعليم هو العنصر المؤثر الضروري لإدارتها، ويمثل ذلك التقاء أو تقارب بين التعليم والتكنولوجيا، والتقاء أو تقارب من أجل تعليم متقدم، فهنا لابد من النظر في العملية التعليمية، وعلى رأسها المعلم وخاصة في ظل هذه الظروف التي تواجهها مجتمعاتنا العربية، والتي تستلزم تأهيل المعلمين وتنميتهم لكي يستطيعوا التفاعل مع

(١) بثينة حسين عمارة، "**العولمة وتحديات العصر**" (القاهرة: دار الأمين، ٢٠٠٠)، ص ٣٥.

هذه الظروف، والتحديات العالمية من أجل بناءً جيل متفهم لما يجري حوله، ومتمسك بقيمه، ومبادئه، وجذوره، ومحاولة الإفادة مما هو مفيد، والابتعاد عما هو سيء لها ومكافحته[١].

وهذا لا يتم إلا إذا قام المسؤولون عن مراكز التنمية المهنية بتجنيد أنفسهم في سبيل مواجهة تحديات العولمة، وذلك من خلال تنمية المعلمين، وإكسابهم العادات، والقيم الفكرية، والاجتماعية، والمعلومات الثقافية التي تساعدهم في التكيف الصحيح في المجتمع، وتفاعلهم معه، والذي ينعكس على الطلاب الذين هم جيل المستقبل، وهذا لا يتحقق إلا من خلال بث روح التعاون، والقيادة بالمشاركة، والعمل الجماعي ضمن فريق، لوضع رؤية استراتيجية مستقبلية، والتخطيط لهذه الرؤية، والعمل على إدارة التغيير المدروس، والمخطط له، وكذلك التفكير الإبداعي، والابتكاري لإيجاد الحلول للمشكلات التي تعترض بيئة التعلم، وتطوير العملية التعليمية[٢].

٢ - الثورة العلمية والتكنولوجية:

يشهد العصر الحالي تداخلاً وثيقاً بين العلم والتكنولوجيا، زالت معه الحواجز الزمنية التي كانت تفصل بينهم في القرن الماضي، وظهرت في ظله أنواع جديدة من البحوث العلمية التي تجمع بين الأسس النظرية، والجوانب التطبيقية في آن واحد، ونتيجة لهذا فقد أصبح العلم هو الأساس المؤكد لكل تحول تكنولوجي[٣].

وهذه الثورة التكنولوجية تمثل أبرز المتغيرات العالمية التي تؤثر وسيظل تأثيرها فاعلاً مستقبلاً في الكثير من أوجه الحياة، وتأخذ الثورة التكنولوجية أبعاداً في مجالات متنوعة منها:

أ- ثورة تكنولوجيا المواد.
ب- الثورة التكنولوجية الحيوية.
ج- ثورة تكنولوجيا المعلومات.

---

(١) فاديا أبي خليل، "**جوانب تكوين المعلم العربى في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين**" (المؤتمر العلمي الثاني: الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد، أسيوط، ١٨ – ٢٠ أبريل ٢٠٠٠)، ص ٦٧٦.

(٢) ناجي شنودة نخلة، "المناخ المدرسي وعلاقته بالنمو المهني لمعلم المرحلة الابتدائية" ،مرجع سابق, ص ١٣.

(٣) محمد كتش، "فلسفة وإعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة"، مرجع سابق، ص ٧٧.

وهي تلك التي تتعلق بجمع، وتوصيل، وتخزين، واستعادة، ومعالجة، وتحليل المعلومات، رابطة بين تكنولوجيا الإلكترونيات الدقيقة، وصناعة المعلومات[١].

ولقد بدأت في السنوات الأخيرة تكنولوجيا المعلومات تمثل مكاناً بارزاً في النظم التعليمية بحيث أصبح اتجاه توظيفها لخدمة النظام التربوي، وتطويره من الاتجاهات المرغوبة في المستقبل، وبدأت تكنولوجيا المعلومات تدخل في برامج إعداد المعلمين في معظم الدول المتقدمة، وبعض الدول النامية، وذلك من أجل تمكينهم بعد التخرج بتهيئة التلاميذ لمستقبل تحكمه المعلوماتية من خلال تعريفهم بهذه التكنولوجيا، وكيفية تشغيلها، واستخدامها، وتوظيفها في تنظيم المناهج، وأساليب التدريس، ولقد أصبحت مقررات تكنولوجيا التعليم ضمن المقررات بكليات التربية، وفتحت أقساماً خاصة بقسم تكنولوجيا التعليم[٢].

أما كليات التربية في ليبيا فهي مؤسسات تربوية أكاديمية تعمل على ترقية المعرفة التربوية وتطبيقاتها لخدمة المجتمع والعالم وتشكيل عالم التعليم والتعلم. ومن ثم فإنها تعمل على تطوير التعليم على المستويات كافةً سواء في ذلك التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي بما يحقق التنمية البشرية والمستديمة للمجتمع الليبي في تواصل مع دول العالم من خلال توظيف مقررات تكنولوجيا التعليم من ضمن المقررات الإلزامية الخاصة (متطلبات كلية التربية) [٣].

إن استخدام تكنولوجيا التعليم يخفف على المعلم عبئاً ثقيلاً تسببه الأعمال الروتينية، ويوفر له الوقت الكافي ليتفرغ لتوجيه تلاميذه، ويعودهم على البحث عن المعلومات من مصادرها المختلفة، كما يتحول دور المعلم من ملقن للمعلومات إلى موجه، ومرشد لكيفية البحث عنها، ومن الهيمنة على التلاميذ والتحكم في تعلمهم، إلى مشاركتهم، ومساعدتهم في التعليم في جو ملائم، وبذلك تمثل الثورة العلمية والتكنولوجية أهم التحديات والمتغيرات المهمة[٤].

ويمكن تحديد الأدوار الرئيسة للمعلم في ظل استخدام التكنولوجيا الحديثة في الآتي[٥]:

---

(١) عفت مصطفى الطنطاوي، "**إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين**" (القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٧)، ص ٢٣.

(٢) أحمد سيد مصطفى، "**المدير وتحديات العولمة: أدوار جديدة لعالم جديد**" (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠١)، ص ٢٣.

(٣) اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي، جامعة الفاتح، كلية التربية قصر بن غشير، **دليل الكلية ٢٠١٠م**، ص ١٧.

(٤) صلاح الدين جوهر، "**أساليب وتقنيات الإدارة التربوية في ضوء ثورة الاتصال والمعلومات**" (ورقة مقدمة إلى المؤتمر السنوى التاسع: الإدارة التعليمية في الوطن العربي في عصر المعلومات، القاهرة، ٢٧ – ٢٩ يناير ٢٠٠١)، ص ١٨٨.

(٥) محمد حسنين العجمي، التربية وقضايا العصر، مرجع سابق، ص ١٥٠.

- مدير للتعليم، ومستشار موجه؛ لأن دوره سوف ينحصر في التخطيط أي إعداد خطة زمنية لاستخدام المواد التعليمية وتشمل الأجهزة المرافقة.
- مرشد، ومنسق، ومشرف على مجموعات الطلاب الذين يستخدمون المراكز خلال فترة زمنية محددة سابقًا؛ لكي يساعدهم في تحقيق أهدافهم التعليمية.

فالثورة العلمية والتكنولوجية سوف تحدث تغييراً عميقاً وشاملاً له انعكاساته الكبرى على مستوى الفرد، وعلى مستوى الجماعة، وعلى مستوى الأمم، أو الشعوب، وعلى المستوى الإنساني ككل، ومن ثم لابد من استخلاص النتائج التي تفرزها هذه الثورة، ورسم السياسات التي تستلزمها في شتى المجالات بحيث لا يترك التغيير وشأنه، يجرى على شاكلته، فالإنسان الفاعل في ظل هذه الثورة هو الإنسان المتعدد المهارات القادر على التعلم الذاتي، القابل للتدريب، والقادر في الوقت نفسه على التحول من مهنة إلى أخرى[١].

لذا ينبغي على المسؤولين عن مراكز التنمية، ومخططي البرامج التنموية لمعلم المرحلة الأساسية أن يدركوا أن صقل التكنولوجيا لا يتم بشراء الأجهزة، ولكن بتدريب المعلمين عليها، والحصول على المعرفة التكنولوجية من جميع النواحي، واستيعابها، والتكيف معها، واختيار الملائم منها، واستحداث طرائق، ووسائل أثناء التدريب، وطرق تدريس التكنولوجيا، وتزويد المعلم بكل ما هو جديد من الأساليب التربوية أثناء الخدمة والذي يستطيع من خلالها مواجهة التحديات المعاصرة الحديثة.

٣ - ثورة المعلومات والاتصالات:

إن ثورة المعلومات التي يشهدها العالم اليوم أحدثت تطوراً هائلاً في مختلف مجالات المعرفة وكان من الطبيعي أن يصاحب هذا التطور المعرفي تطوراً هائلاً في نظم المعلومات والاتصالات مما أدى إلى الإخلال بالحدود الفاصلة بين المجتمعات، و سرعة التبادل الثقافي بينها، وأصبح من الصعب على أي مجتمع أن يعيش بمعزل عن ثقافات المجتمع الأخرى, وقد شهد النصف الثاني من القرن العشرين ما يعرف بظاهرة الانفجار المعلوماتي تعبيراً عن النمو

---

(١) فهيم مصطفى، "**مدرسة المستقبل ومجالاتها التعليم عن بُعد: استخدام الإنترنت في المدارس والجامعات وتعليم الكبار**" (القاهرة: دار الفكر العربى، ٢٠٠٥)، ص ٦٤.

الهائل في حجم وتنوع المعلومات المتداولة، مما أدى إلى مضاعفة المخزون المعرفي الإنساني خلال فترات زمنية قصيرة غير مسبوقة[١].

هذا التطور الهائل في نظم الاتصالات وضع أمام التربية دوراً مهمًا ومتزايداً في تنمية قدرات المعلمين الإيجابية والمسؤولية في الحياة العامة، مع تدريبهم على كيفية الاستجابة للتغير وتعلم مبادئ الحوار والاتصال، والاهتمام بالأعمال التطبيقية، وجعل المناهج الدراسية تتسم بالمرونة والقابلية والتكيف والتعامل مع المستحدثات التقنية بيسر وسهولة[٢].

وحتى يمكن مواجهة هذا التطور يجب أن يكون المجتمع الليبي على وعي بهذا التدفق الهائل والسريع في نظم المعلومات والاتصالات وتأثيرهما في حياة الفرد والمجتمع، وإن كان هذا الوعي ضروري ومهم لجميع أفراد المجتمع، فإنه أكثر ضرورة وأهمية للمعلم، حيث إن تنمية قدرات المعلم تحتاج إلى تعليم عالٍ ويؤدي إلى تنوع البشر وتمايزهم واقتدارهم على تلقي المعلومات، وحسن استخدامها في التفكير، والتعبير، والاتصال، والإنتاج، وبناء العلاقات[٣].

٤ - التكتلات الاقتصادية الكبرى:

إنَ الثورة العلمية والتكنولوجية لها انعكاساتها المميزة على حركة العمل والإنتاج, حيثُ حلول الآلة محل الإنسان في كثير من الأعمال, ليضطلع بمهام أخرى أكثر إنسانية كالبحث العلمي, وتنظيم الإنتاج وإدارته, ولينصرف إلى مجالات تفوقه الحقيقة, مجالات الابتكار والإبداع ... ولكي يغدو العلم قوة إنتاجية مباشرة وتتسع ميادين تطبيقه والمجالات التكنولوجية لاستخدامه, بل تغدو الصناعة إلى حد كبير مجرد تطبيق تكنولوجي للعلم[٤].

إن النمو الاقتصادي يركز على زيادة إجمالي الناتج القومي أكثر من تركيزه على تحسين جودة، ونوعية الحياة الإنسانية، وتنمية الموارد البشرية، ويركز مدخل الحاجات الأساسية على توفير سلع مادية، وخدمات للجماعات السكانية المحرومة، ولا يركز على زيادة الاختيارات الإنسانية في جميع الميادين والمجالات.

---

(١) جبرائيل بشارة، "**المعلم في مدرسة المستقبل**"، المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف في الوطن العربي، المنعقد في دمشق ٢٩ – ٣٠ يوليو ٢٠٠٢، ص ٣.

(٢) صلاح الدين جوهر، "أساليب وتقنيات الإدارة التربوية في ضوء ثورة الاتصال والمعلومات" ، مرجع سابق، ص١٨٩.

(٣) منصور الصيد شيته، "**ندوة التعليم العالي والتنمية في الجماهيرية**"، **الجزء الثاني**، (بنغازي: دار الكتب الوطنية، ٢٠٠٦)، ص٣٧٨.

(٤) سعيد طعيمة,"**قضايا التعليم وتحديات العصر**"(القاهرة: دار العالم العربي،٢٠٠٨)، ص١٤٩.

والتنمية البشرية في مقابل هذا تجمع بين إنتاج السلع وتوزيعها، وتوسيع استخدام القدرات الإنسانية، كما تشمل التنمية المهنية هذه الاهتمامات المبكرة وتتعداها، وهي تحلل جميع المسائل في المجتمع سواء أكانت نمواً اقتصادياً أم تجارة أم عمالة وتشغيلاً أم حرية سياسية، وينطبق هذا على الأقطار النامية والصناعية على قدم المساواة[١].

لقد أصبحت المعلومات والمعرفة هي المورد الرئيس لأي اقتصاد متقدم، مما جعل المتغيرات الاقتصادية تفتح المجال أمام دور القطاع الخاص في السيطرة على النشاط الاقتصادي.

ويمكن تحديد أهم ملامح ثورة المال والتحولات الاقتصادية ومعالمه الرئيسة فيما يأتي[٢]:

- الارتباط العضوي والعميق بين العولمة من ناحية، والاقتصاد من ناحية أخرى.
- هيمنة الشركات المتعددة الجنسية التي لا تعير أي اهتمام لمصالح، أو قيم، أو ثقافات المجتمعات التي توجد، وتستثمر، وتخدم فيها هذه الشركات، ضاربة بالهدف الأساسي عرض الحائط من إنشائها في هذه البلدان.
- تعاظم دور الاقتصاد وطغيانه على ما سواه يوماً بعد يوم، مع طغيان النزعة الاقتصادية الليبرالية.
- خضوع النظم الاقتصادية نفسها لعالم المال وتدفقاته من مكان لآخر كل هذه المعالم الرئيسة للتكتلات الاقتصادية تجعل التحول نحو التعليم.
- التعليم ضرورة حتمية لمجاراة روح العصر، ومتطلبات تحدياته، ومواكبة التغيرات التي تقتحم المجتمعات كافة بلا استثناء.
- الخصخصة أي مشاركة القطاع الخاص في إنشاء المؤسسات التعليمية بدافع الربح.

إن التغيرات الاقتصادية تؤثر في المدارس والمعلمين بصورة مباشرة، من خلال إيجاد تسوية احتياجات القوى العاملة، في ضوء إعداد المعلم وتنميته أثناء الخدمة، فالتحدي هو إعداد المعلمين وتنميتهم بصورة مستمرة للارتقاء بقدراتهم التنافسية، ورفع إنتاجيتهم من خلال تعاملهم مع مجتمع دولي كسرت فيه جميع الحواجز.

---

(١) المرجع نفسه، ص١٥٠.

(٢) محمد حسنين العجمي، التربية وقضايا العصر، مرجع سابق، ص ص ١٥٢، ١٥٣.

وهذا يفرض على المجتمع الليبي ضرورة البحث عن هياكل تربوية جديدة لمواجهة هذه التغيرات التي تتطلب تعليم عالٍ بأفراده من العمالة النقلية إلى العمالة العقلية، ومن التخصص الضيق إلى المرونة والمعرفة الشاملة، ومن المركزية إلى اللامركزية، ومن التنظيم الهرمي إلى التنظيم الشبكي، ومن الاقتصاد المتأثر بعوامل داخلية فقط إلى الاقتصاد والمتأثر بعوامل داخلية وخارجية، ومن النمطية إلى التمايز، ومن الخيار الواحد إلى الخيارات المتعددة(١).

وأيضاً تغيير مفهوم الاستثمار ليرتكز على الاستثمار في البشر وبناء رأس المال العقلي ضماناً لأفضل عائد، وزيادة قيمة العلوم والابتكار, مدخلاتٍ في توليد القيمة المضافة للمجتمع الليبي(٢).

لذا يعد علماء التربية المعلم هو المصدر الأول للتطور الحضاري، والاقتصادي، الاجتماعي للمجتمع من خلال إسهاماته الحقيقية في بناء البشر؛ لأن المعلم كلما نجح في تنمية المستوى التعليمي للتلاميذ، ارتفعت مستويات المعرفة، ومن ثم ترتفع مستويات الإنتاج القومي العام، والذي بدوره ينعكس على زيادة مستويات دخل المجتمع، ومن ثم تحقيق الرفاهية الاجتماعية(٣).

٥ - التغيرات الديمقراطية:

لقد شهد المجتمع العربي في السنوات الأخيرة موجات مختلفة من التغيير نظراً لامتداد التطور التكنولوجي الذي أدى إلى حدوث تغير اجتماعي سريع، والذي أسفر عن عدد كبير من الفجوات، والمشكلات التي تواجه المجتمع.

فالديمقراطية الحديثة هي أسلوب للحكم يقوده أصحاب المؤسسات الرأسمالية الأقوياء الذين يمدون العملية السياسية بالمال(٤).

وترتبط الديمقراطية بالتربية ارتباطاً وثيقاً، فلا يمكن أن توجد ديمقراطية من دون تربية، وبذلك ظهر ما يسمى بالتربية الديمقراطية، وهناك اقتراحات عملية للمعلمين بغرض تعميق الديمقراطية منها(٥):

---

(١) منصور الصيد شيته، (ندوة التعليم العالي والتنمية في الجماهيرية)، مرجع سابق، ص ٣٧٨.

(٢) اللجنة الشعبية العامة للتعليم، التقرير الوطني لتطور التعليم في ليبيا، مرجع سابق، ص ٧.

(٣) فهيم مصطفى، مدرسة المستقبل ومجالاتها التعليم عند بُعد، مرجع سابق، ص ٥٦.

(٤) محمد متولى غنيمة، سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي، مرجع سابق، ص ١٧.

(٥) عبد الله محمد الشيخ، "**الديمقراطية والمعلم: الديمقراطية والتربية في الوطن العربي**" (الكويت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠١)، ص ص ٢٩٥، ٢٩٨.

- أن يبتعد المعلمون عن اتجاههم التسلطي في التدريس.
- أن يستخدموا فى تنميتهم الأساليب الملائمة لتعميق مفهوم الديمقراطية ومنها (الأسلوب التجريبي، الابتكاري، التدريبات المحيطة، التقارير العملية ... إلخ).
- تشجيع التلاميذ على اختيار أنشطة، ومشروعات علمية مرتبطة بدراساتهم.
- تشجيع التلاميذ على عمل جماعات علمية على أن يقوم التلاميذ باختيار قادتهم فى تلك الجماعات بأنفسهم.
- اشتراك المتعلم في العملية التعليمية بكل أركانها، وذلك من خلال اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة لدراستها، ووضع الخطة العملية لتنفيذ تلك الأنشطة.
- تقبل المعلم لكل الآراء التي يبديها التلاميذ من دون تجريح.
- تشجيع التلاميذ على مواجهة المشكلات الدراسية، أو اليومية بطريقة علمية، وحثهم على إيجاد حلول لها بالتفكير فيها بطريقة علمية من دون فرض حلول جاهزة عليهم.

ولذا ينبغي أن تكون مسؤوليات المعلم في تلك المرحلة (مرحلة التعليم الأساسي) هي تزويد التلاميذ بخبرات مستمرة تحقق رفع قدرات أكبر عدد منهم في إطار مراحل نموهم، وذلك من خلال التفاعل بينه وبين التلاميذ، ويتطلب هذا التفاعل مجموعة من المهارات أثناء التنمية المهنية من أهمها[١]:

- مهارات العلاقات الإنسانية التى يحتاجها أثناء التفاعل مع التلاميذ.
- مهارات اتخاذ القرارات التي تمكنه من تغيير المواقف، واختيار البدائل.
- مهارات استخدام الوسائل التعليمية من أجهزة وغيرها.
- مهارات التصميم السريع لاستجابات التلاميذ، وردود أفعالهم.

ولقد تزايدت في الفترة الأخيرة الدعاوي إلى مزيد من انتشار الديمقراطية، وترتبت على ذلك مسؤوليات جديدة للأنظمة التربوية، ومنها ديمقراطية التعليم، أدت إلى التوسع في الخدمات التعليمية، خصوصاً بعد قيام الثورات العربية أو ما يسمى بثورات الربيع العربي في بعض البلدان العربية خلال أواخر عام ٢٠١٠ ومطلع ٢٠١١، والتي لم تكن متوقعة، وأكبر

(١) إلهام عبد الحميد فرج،" **برنامج تدريبي مقترح لتنمية السلوك الديمقراطي والتفاعل الاجتماعي للمعلم العربي**" (الكويت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠١)، ص ٣٢٠.

مما كان يتصور، وتحمل الكثير من الأبعاد والنتائج التي ستترك بصماتها واضحة على مختلف جوانب دول العالم العربي، سواء تلك التي شهدت ثورات، أو لم تشهد، أو التي ستشهدها في المستقبل[١].

ومع وجود صعوبات كثيرة في تقديم رؤية استشرافية دقيقة خاصة ونحن أمام مشهد سياسي جديد في خصوصياته، ولم يتم تجريبه من قبل، ومن الصعب الخروج بتصورات أكيدة وواضحة، إلا أن تجارب قليلة هنا وهناك، ومتطلبات الواقع، ومجموعة القضايا المحيطة بثورات الربيع العربي، قد توضح بعض معالم المستقبل الذي ستؤول إليه تجارب ثورات انطلقت بشكل عفوي، وحققت انتصاراتها في غضون فترات قصيرة[٢].

وهذا الأمر يفرض على وزارة التربية والتعليم في ليبيا ضرورة إحداث إصلاحات تربوية جديدة في بيئة التعليم الليبي لمواجهة هذه التغيرات التي تتطلب إعادة تنظيم المناهج التعليمية الليبية بشكل جديد، وحذف مناهج النظام السابق (القذافي) وخاصة مادتي التاريخ والتربية الإسلامية، وأيضاً إلغاء مواد: منها التربية الجماهيرية، والتربية العسكرية، حيث إن النظام الليبي المنهار عمل من خلال هذه المناهج على تشويه التاريخ، وزرع الكراهية بين الشعوب والدول في العالم، وأن المناهج التي جاء بها من دول آسيوية لا تتماشى مع الخصوصية الليبية، ولم يتدرب عليها المعلمون والتلاميذ.

بالإضافة إلى وجود عدد من المواد الجديدة المقترحة تعتمد على تفعيل دور التلميذ، وتنمية مهاراته منها على سبيل المثال التربية الاجتماعية، والبيئية ومادة حقوق المواطنة، وأن تسهم المناهج الجديدة بفضل معلم التعليم الأساسي في التوعية بالأهداف التربوية، وكيفية مواكبة النشاط المدرسي للعملية التعليمية المتطورة التي تخدم ليبيا وتطور العملية التعليمية، وهذا يؤكد ضرورة تنمية المعلم مهنياً أثناء الخدمة[٣].

وفي سبيل تحقيق ديمقراطية التعليم حددت منظمة اليونسكو هدفين هما[٤]:

١- جعل التعليم واقعاً ملموساً لكل المواطنين.

(1) Albadee.net/new/4156.
(2) www.scribd.com/doc/78883966.
(3) www.arabneto.com/news.asp?c=2&id=107740.
(4) Unesco; World Action in **Education; 2nd Education; Paris Unesco** 1998, p. 8.

٢- مساعدة الدول الأعضاء في تطوير أنظمتها، لتواجه تحديات القرن الحادى والعشرين، وهذا يفرض على مؤسسات إعداد المعلم تحدياً كبيراً يتمثل في إعداد المعلمين، وتدريبهم، وتنميتهم على المساعدة في محو الأمية.

٦ - التغيرات الثقافية:

في ظل التغيرات المتتابعة لثورة التكنولوجيا المعلوماتية، وتكنولوجيا الاتصالات، والتي بدأت ملامحها تتضح في مجال الثقافة حيث أصبحت الدول بلا حدود أمام التأثير الثقافي للبث الإعلامي الذي يؤدي بدوره ليتعرض كل عناصر الثقافة الأصلية إلى اهتزازات قوية، وإلى انتشار مجموعة القيم، والسمات الثقافية التي لا أساس لها في ثقافتنا الأصلية[١].

وهذا يمثل أخطر التحديات أمام التربية، مما يتطلب من المعلم مواجهة هذه الثقافة الضارية، مما يساعد أبناءه في البحث لأنفسهم عن الذاتية الثقافية، وتسليح أبنائه بمجموعة من المبادئ، والقيم الأساسية لمقاومة هذا الغزو الثقافي الكاسح، وهذا يتطلب إعداداً جيداً لهذا المعلم، حتى يستطيع تحمل هذه المسؤوليات الكبيرة[٢].

وحتى يواجه المجتمع الليبي تلك التغيرات لابد أن تعمل التربية على[٣]:

- التنويع والتوسيع في تعليم اللغات الأجنبية بوصفها أداة اتصال بين الحضارات المختلفة, وفق الأساليب والمناهج المعاصرة لتعلمها.
- التأكيد وإبراز معالم الهوية العربية الإسلامية، وخصوصية الثقافة الليبية، وربطها بالمحيط العربي والإسلامي والعالمي.
- تأكيد الحوار والتواصل، ونبذ التعصب الفكري، وبناء ثقافة الحوار والانفتاح على الذات والآخرين مهما كانت فلسفته، ومبرراته، وأصوله، ومصادره.
- بناء المهارات الفكرية والمعرفية والمعلومات لاتخاذ القرارات، وإيجاد حلول علمية للمشكلات التي تواجه الطالب منفردًا أو التي تواجه المعلم أو التي تواجه المجتمع الشامل.

---

(١) أمين غليون وباسم علي خريسان، "**العولمة والتحدي الثقافي**" (بيروت: دار الفكر العربي، ٢٠٠١)، ص ١٦.

(٢) خلدون حسن النقيب، "**الآفاق المستقبلية للفكر الاجتماعي العربي**": مجلة عالم الفكر، المجلد ٣٠، العدد ٣ (٢٠٠٢): ص ١٨.

(٣) اللجنة الشعبية العامة للتعليم، التقرير الوطني لتطور التعليم في ليبيا، مرجع سابق، ص ٧.

- ارتباط المناهج بمتغيرات العصر، واحتياجات المجتمع الليبي وقطاعات الإنتاج، والتمكين، والتنمية البشرية.
- ارتباط المحتوى بالبيئة والمجتمع الليبي، والتقنية العالمية المحيطة بالمتعلم.

٧ - التغيرات الاجتماعية:

لقد كان للتغيرات التي أحدثها التقدم العلمي والتكنولوجي أثرها في ظهور تغيرات اجتماعية في العالم بأسره، مثل علاقة الصغار بالكبار، والتغيرات الكبيرة في القيم حيث أصبحت القيم المادية في المرتبة الأولى من القيم التقليدية والدينية والروحية، وضعف الاهتمام بالعمل المنتج، والعمل اليدوي، وبعض المهن الأصلية كالزراعة والصناعات اليدوية، وساد نمط في العلاقات الإنسانية قائماً على التخوف، وعدم الثقة، بل العداوة والكراهية، وفقد الأطفال اتزانهم النفسي لكثرة صور التغيرات التي يشاهدونها(١).

وحتى نواجه تلك التغيرات لابد أن تعمل التربية على توفير كل الفرص الممكنة أمام التطلعات والآمال المتزايدة لتحقيقها بطرق مشروعة، مما يستلزم إعادة النظر في أدوار المعلم وإعداده؛ لأنه هو الذي تقع على عاتقه عملية إكساب التلاميذ القيم التي تساعدهم في التكيف، وعدم الازدواجية، والنقص القيمي(٢).

وهذا الأمر يتطلب من معلم مرحلة لتعليم الأساسى في ليبيا لمواجهة تلك التغيرات أن يعمل على(٣):

- تنمية شعور التلاميذ بالانتماء الوطني، وتعميق إحساسهم، واعتزازهم بالأمة العربية، والعالم الإسلامي ودورهما الحضاري.
- تقبل الجديد من المعرفة وبالوقت نفسه المحافظة باستمرار على ما هو قديم.
- تمكين التلاميذ من اكتساب القدر المناسب من المعارف، والمهارات، والاتجاهات الإيجابية، والقيم الثقافية والاجتماعية المناسبة لاحتياجات وطموحات المجتمع الحضارية.

---

(١) إلهام عبد الحميد فرج، برنامج تدريبي مقترح لتنمية السلوك الديمقراطي والتفاعل الاجتماعي للمعلم، مرجع سابق، ص ٣٢١.

(٢) خلدون حسن النقيب، الآفاق المستقبلية للفكر الاجتماعي العربي، مرجع سابق، ص ١٩.

(٣) اللجنة الشعبية العامة للتعليم، التقرير الوطني لتطور التعليم في ليبيا، مرجع سابق، ص ٥.

- تمكين التلاميذ من اكتساب القيم الروحية والأخلاقية، وتنمية الذوق الفني والحسي والجمالي.
- مساعدة التلاميذ على تحقيق نموهم المتكامل في الجوانب الجسمية، والعقلية، والنفسية، والاجتماعية.
- تنمية قدرة التلاميذ على التواصل مع الثقافات الأخرى، والانفتاح على العالم بما يؤهلهم أن يكونوا قادرين على العيش الإيجابي المشترك في المجتمع العالمي.
- ترسيخ قيمة العمل اليدوي لدى التلاميذ، وتمكينهم من إبراز قدراتهم المختلفة وتنميتها.

٨ - التغيرات التربوية:

بالإضافة للتغيرات السابقة نجد تحدياً آخر لنظم إعداد المعلم ألا وهو التغير الحادث في العلوم التربوية والنفسية الذى فرض على التربويين إعادة صياغة العملية التعليمية فلسفة وسياقاً وأسلوباً, وأن تتغير أدوارهم في ظل كل فلسفة تربوية جديدة، وكذلك هناك العديد من الاستراتيجيات للمعلم, والتعليم, وتقويم الأداء تفوق في عددها, وتنوعها, ودرجة تعقدها تلك التي كانت موجودة من قبل, والتي لم يحصل غالبية المعلمين, وخاصة القدامى منهم, على فرصة تعلمها أثناء مرحلة إعدادهم أو خبرة تدريبهم أثناء الخدمة[١].

الأمر الذي يستدعى من المعلم تحديث معارفه، وتطوير ذاته، واستمرارية نموه مهنياً، وذلك من خلال اطلاعه على كل جديد من النظريات، والفلسفات، والمقاييس الخاصة بالتعليم والتعلم من أجل رفع جودة التعليم، كل ذلك دعا رجال التربية للمطالبة بوجود معلم جديد لمجتمع جديد، وإلى مدرس كفء لأجيال حديثة هم أبناء المستقبل، ينمي لدى المتعلم صفات شخصية، وأنماط سلوكية جديدة، فيصبح لدى التلميذ ثقة بنفسه، وفي قدرته على تحقيق أهدافه، وإنجاز أعماله[٢].

فهنا تغير دور المعلم من تحصيل المعرفة لدى التلميذ إلى تنمية المهارات الأساسية، وإكساب الطالب القدرة على أن يتعلم ذاتياً، فلم يعد المدرس هو الناقل للمعرفة، والمصدر الوحيد لها، بل الموجه المشارك.

---

(١)عفت مصطفى الطنطاوي, "إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين"، مرجع سابق، ص ٣٥.

(٢) محمد حسنين العجمي، "التربية وقضايا العصر"، مرجع سابق، ص ١٦٠.

هذا التطور في مفهوم التربية تبعه تحول عميق في دور المعلم والعملية التربوية، فقد أصبح على المعلم أن يكون المنظم، والمنسق للبيئة التعليمية، فهذا يحتاج إلى التدريب المستمر، وكذلك تحتاج إلى تزويد المعلم بمقومات النمو الذاتي، لذلك لابد من تطوير المعلمين أثناء الخدمة، وتنميتهم مهنياً[١].

إذن التربية فى وقتنا الحاضر تواجه مجموعة من العوامل، والتغيرات، والتحديات في عالم سريع التغير، مما فرضت على معلم مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا أدواراً جديدة لمواكبة هذه التغيرات، والتطورات، والتكيف معها من أجل بناء جيل متكامل الشخصية في جميع الجوانب، لذا أصبح هناك مجموعة من الأدوار التربوية الجديدة للمعلم، ومن هذه الأدوار[٢]:

- أن يكون مصدراً للمعرفة الحديثة للتلميذ، وقادراً على إرشاد تلاميذه إلى مصادر المعرفة في المحيط المباشر للمدرسة، وفي المجتمع الكبير.
- أن يكون قادراً على مساعدة التلاميذ لتكوين المهارات المعرفية والاجتماعية اللازمة للقرن الحادي والعشرين مثل سرعة الاطلاع، وتحليل المشكلة، واستخدام المعلومات المتوافرة لتكوين اتجاه علمي نحو قضية، أو ظاهرة، أو مشكلة.
- أن يكون قادراً على مساعدة التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة سواء كانوا من التلاميذ المتفوقين، أم التلاميذ بطيىء التعلم.
- أن يكون قادراً على مساعدة التلميذ في فهم ثقافته، والمحافظة عليها، وفهم عناصر التجديد فيها، أي المحافظة على هويته الثقافية، والتفتح على الثقافة العالمية في آن واحد.
- أن يكون قادراً على تنظيم البيئة المدرسية بما في ذلك الفصل الدراسي، بحيث تشكل المدرسة أو الفصل الدراسي وحدة تفكير تحليلي وإيجابي.
- أن يكون معلماً، وخبيراً بالطبيعة الإنسانية في آن واحد.
- أن يمتلك روح المبادرة للتجريب، والتجديد، ويشجع تلاميذه الذين يظهرون ميولاً ابتكارية وإبداعية..

---

(١) ناجي شنودة نخلة، "المناخ المدرسي وعلاقته بالنمو المهني لمعلم المرحلة الابتدائية، مرجع سابق، ص ١٣.

(٢) علي الهادي الحوات، "**التربية العربية لمجتمع القرن الحادي والعشرين**" (بنغازي: منشورات اللجنة الوطنية الليبية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٤)، ص ١٣٠.

- أن يكون مؤمناً برسالته، ودوره في مجتمع المستقبل.
- أن يكون مدرباً ومؤهلاً للتعامل مع عالم المعلومات والاتصالات.
- أن يكون ملماً بالتقنيات التربوية الحديثة، بما في ذلك استعمال الحاسوب، وتقنيات تحليل المعلومات والبيانات.
- أن يكون قدوة اجتماعية وعلمية وأخلاقية لتلاميذه، وبيئة المدرسة المحلية ومحيطها الاجتماعي الكبير.

٩ - التوجه نحو الجودة واستخدام المعايير والاعتماد:

تعد معايير الجودة من الموضوعات التي لاقت اهتماماً كبيراً لما لها من دور مؤثر وفعال في تطوير الوضع الحالي للمعلم من خلال التطبيق الفعلي للمعايير لتحسين الأداء وتطويره، بما يعمل على تحقيق الأهداف المرجوة.

ويعد من أهم متطلبات الجودة الشاملة وجود معايير محددة للحكم على مدى تحقق الجودة في خدمة ما، وتعد المعايير هي السبيل للوصول إلى الجودة.

ومن ثم يمكن تعريف معايير الجودة بأنها: "عبارة عن جملة تربوية محددة تصف المتطلبات المعرفية أو المهارية التي يفترض أن يمتلكها الطلبة ويؤدونها، وتستخدم قاعدةً، أو أساساً للمقارنة في المقاييس، أو الحكم على القيمة أو النوعية أو الكمية"[١].

في حين عرفها نصر بأنها: "تلك المعايير المقننة التي اصطلح عليها عالمياً، والتي ينبغي توفيرها لقياس مدى الأداء بمفهومه الشامل الذي يتضمن أداء كل من الطالب، والمعلم، والمؤسسة التربوية والتعليمية (الكلية القائمة بالإعداد)، والإدارة التعليمية، أو الجامعة"[٢].

ويعرف المخلافي معايير الجودة بأنها: "مجموعة من المعايير التعليمية والتربوية الهادفة إلى تطوير برامج إعداد المعلم، وتطوير الأهداف، ونظام إعداد أعضاء هيئة التدريس، والعاملين، ورفع مستوى جودة التعليم ومخرجاته، وتطويره وتحسينه"[٣].

---

(١) حسن عمر المطري، "**واقع تقنيات التعليم الجامعي ومعايير الجودة في اليمن**"، (المؤتمر العلمي التاسع عشر: تطوير ومناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (١)، ٢٠٠٧)، ص ١٦٩.

(٢) محمد علي نصر،" **رؤية مستقبلية مقترحة نحو تطوير إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة**" (المؤتمر التاسع عشر: تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (١)، ٢٠٠٧)، ص ٩٢.

(٣) محمد عبده المخلافي، "**تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه بكليات التربية بالجامعات اليمنية في ضوء معايير الجودة**" (المؤتمر العلمي التاسع عشر "تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (١)، ٢٠٠٧)، ص ٤٠٥.

وتناول أحمد إبراهيم معايير الجودة الشاملة في المجال التعليمي وهي تتمثل في الآتي[١]:

١- جودة البرامج التعليمية من حيث العمق، والشمول، والتكامل، والمرونة، وحسن مخاطبته للتحديات القومية في مجال التكنولوجيا، والتحديات الاقتصادية، والثقافية.

٢- جودة أداء المعلم بتأهيله علمياً وسلوكياً.

٣- جودة طرق التدريس، والتي تعتمد على تكامل المفاهيم، والممارسات النظرية الأكاديمية مع تلك العملية أو التطبيقية، وربط ما يدرس بالقضايا، والمشكلات البيئية.

٤- جودة التجهيزات والمكتبات، ومدى كفايتها، وتحديثها.

٥- جودة الإدارة فكلما زادت جودة العملية الإدارية حَسُنَ استخدام الموارد المتاحة البشرية والمادية، وتطبيق عمليات تطوير النظم التعليمية.

٦- جودة التمويل فيما يختص بالتجهيزات والمشروعات البحثية.

٧- جودة تقييم الأداء، والذي يتطلب معايير التقييم لكل المحاور السابقة.

ويتفق محمد الشيخ [٢]مع ما ذكره أحمد إبراهيم، ويضيف محاور للجودة الشاملة في التعليم هي جودة الطالب، جودة الكتاب ومحتواه، ويَعُدُ جودة الكتاب المدرسي ومحتواه العمود الفقري للعملية التعليمية، ويؤكد جودة المدخلات؛ لأنها تؤدي حتماً لجودة المخرجات والعكس صحيح.

وهكذا أصبح مدخل المعايير في إصلاح التعليم من أهم المداخل في أواخر القرن العشرين، حيث أصبحت المعايير توضع لقياس المطلوب من نظمها التعليمية، وتكون هذه المعايير مراعية للمجتمع ضمن أطر عالمية .

ومن هنا كانت ضرورة الاهتمام بإعداد المعلم وتدريبه فهو عصب العملية التعليمية، ولما كان المعلم أبرز عناصر المنظومة التعليمية كان من الضروري أن نرفع مستوى أدائه الحالي إلى المستوى الذي تحدده المعايير، ويتطلب رفع أداء المعلم، وزيادة فاعليته في أداء

---

(١) أحمد إبراهيم أحمد، "**الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية**"، (المؤتمر العلمي السابع: جودة التعليم في المدرسة المصرية، طنطا، المجلد (١)، ٢٨ – ٢٩ أبريل ٢٠٠٢)، ص ٦٩.

(٢) محمد عبد الرؤوف الشيخ، "**انقرائية النص لمعيار من معايير الجودة**"، (المؤتمر العلمي السابع لكلية التربية: جودة التعليم في المدرسة المصرية، طنطا، المجلد (١)، ٢٨ – ٢٩ أبريل ٢٠٠٢)، ص ٢٠٧.

مهامه، إعداد معايير لممارساته في مجالات التخطيط، والتدريس، والتعلم، وإدارة الفصل، والتقويم[١].

حيث ظهرت في أواخر التسعينيات في القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية ثلاثة اتجاهات في تطوير المعايير المهنية للمعلم وفي تطبيقها وهي[٢]:

١- بذل الجهود المنتظمة للربط بين معايير التدريس، ومعايير التعليم المدرسي.

٢- بذل الجهود المستمرة لتنمية أهداف المعايير المهنية يشارك فيها أصحاب المؤسسات التعليمية.

٣- استثمار الأموال في البحث العلمي في مجال تطوير المعايير، من خلال حركة التربية والتعليم المهني المسندة إلى المعايير.

وقد اتفق مصطفى عبد السميع، وسهير حواله[٣] مع وزارة التربية والتعليم[٤] حول أهم الأسس والمواصفات التي يجب أن تتحقق في المعايير القومية لجودة أداء المعلم التي يتم إعدادها في الشكل المناسب ليحاكي الخطوات الواسعة التي خطتها الدول المتقدمة في طريق التنمية المستديمة حيث يجب أن تتسم المعايير بجملة من الأسس هي:

١- **الشمولية**: وتعني وجوب انعكاس المستويات على جميع جوانب العملية التعليمية، وتغطي كل أبعادها محققة الجودة الكلية للمنظومة التعليمية.

٢- **الموضوعية**: وتعني مدى ارتكازها، وتركيزها على الأمور المهمة للمنظومة التعليمية بشكل تتلاشى معه عوامل التحيز، والذاتية، والإخلال بالصالح العام.

٣- **المرونة**: وتعكس مدى قابليتها للتطبيق والتفعيل الكمي، والكيفي في القطاعات كافة، وعلى مستوى البيئات المختلفة بظروفها المتباينة الاقتصادية، والفكرية.

٤- **المجتمعية**: يتضح من خلالها مدى تفعيل الدور المجتمعي بالشكل التفاعلي المحقق لاحتياجات المجتمع، وطموحاته في تحقيق التنمية المستديمة المنشودة.

---

(١) وزارة التربية والتعليم: **مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم في مصر**، المجلد (١)، (القاهرة ٢٠٠٣).

(٢) سلامة عبد العظيم حسين، محمد عبد الرازق إبراهيم، "**معايير اعتماد المعلم في مصر في ضوء الاتجاهات العالمية الحدثية**"، مستقبل التربية العربية، المجلد (٨)، العدد (٢٤)، ٢٠٠٢، ص ٤٦.

(٣) مصطفى عبد السميع محمد، سهير محمد حواله، إعداد المعلم: تنميته وتدريبه، مرجع سابق، ص ص ٢٧٣ – ٢٧٤.

(٤) وزارة التربية والتعليم، مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم في مصر، مرجع سابق.

٥- **الاستمرار والتطوير**: يجب أن تكون المستويات المعيارية فاعلة لفترات زمنية مميزة، وفعالة، بحيث تكون مناسبة، وقابلة للتغيير، مقابلة للمتغيرات، والتحديات، والتطورات العالمية، والتكنولوجية.

٦- **القابلية للقياس والتقدير**: من خلال هذه القابلية يمكن مقارنة المخرجات التعليمية المختلفة بالمستويات المعيارية المقننة، للوصول إلى جودة المنتج التعليمي.

٧- **تحقق مبدأ المشاركة**: وذلك بأن تعني المعايير على أساس اشتراك الأطراف المتعددة، والمستندين في المجتمع في الإعداد، وتقويم النتائج، ومراجعتها.

٨- **الأخلاقية**: وذلك بأن تكون مبنية على الأسس الأخلاقية مراعية العادات، والسلوكيات الخاصة بالمجتمع، وغير متعارضة مع القوانين التنظيمية.

٩- **الدعم**: يتوخى في المستويات المعيارية ألا تكون هدفاً في حد ذاته، بل يجب أن ينظر إليه على أنه آلة لتطوير العملية التعليمية، والنهوض بها.

١٠- **الوطنية**: وحتى يتسنى لها الاصطباغ بالصبغة القومية، يجب أن تخدم أهداف الوطن، وغاياته، وقضاياه، وتضع أولويات الوطن، وأهدافه، ومصلحته العليا في المقام الأول الذي تقوم عليه.

وقد لخص بيترايرلي، سارا بوب الإطار العام للعناصر الأساسية لمعايير جودة أداء المعلم في المجالات الآتية[١]:

١- امتلاك المعرفة، والمعلومات في تخصصه.

٢- التخطيط الجيد للدروس، والعملية التعليمية.

٣- إدارة عملية التعليم داخل الفصل، واستخدام إستراتيجيات التدريس المتنوعة.

٤- امتلاك أساليب تقويم متنوعة، لمعرفة مدى تحصيل الطلاب.

٥- العلاقات الإنسانية، والحسنة مع الزملاء، وأولياء الأمور، وأفراد المجتمع.

٦- القدرة على إدارة القدرات الذاتية، والتطوير.

٧- الإسهام في التنمية المهنية داخل المدرسة.

٨- القدرة على إدارة مصادر المعلومات والوسائل، وتكنولوجيا المعلومات.

(1) Peter Early; Sara Bubb,: **Leading and Managing Continuing Professional Development**, London PCP Paul Chapman Publishing, 2004, p. (30 – 31).

٩- امتلاك مهارات القيادة الاستراتيجية.

١٠- استخدام المعلم لمهارات الاتصال الفعال في الفصل.

على حين وضع المجلس القومي لمعايير اعتماد تعليم المعلمين المعايير الأساسية لضمان جودة أداء المعلم تتضمن ما يأتي[١]:

١- أن يفهم المعلم المبادئ الأساسية لمادته، ويستطيع تدريسها بكفاءة من خلال الجانب المعرفي، والوجداني، والإجرائي.

٢- أن يفهم المعلم كيف ينمو التلاميذ، ويقدم لهم فرصاً تعليمية تدعم نموهم العقلي، والاجتماعي، والشخصي من خلال الجانب المعرفي، والوجداني، والإجرائي، واستخدام إستراتيجيات التعلم المناسبة، ويأخذ القرار التعليمي الجيد.

٣- أن يعرف المعلم المداخل التعليمية المناسبة لمختلف المتعلمين، من خلال معرفته لأساليب تعليمية متنوعة تناسب الموهوبين، أو ذوي الاحتياجات الخاصة.

٤- أن يستخدم المعلم إستراتيجيات تدريس متنوعة، ويشجع على التفكير الناقد، وحل المشكلات، وتعزيز التعلم من خلال المناقشة، والبحث، واستخدام تكنولوجيا التعليم.

٥- أن يشجع المعلم على خلق بيئة تواصل، وتفاعل إيجابي، ودافعية ذاتية من خلال إلمامه بطبيعة الأفراد وسلوكياتهم، وإدارة الفصل من خلال العمل الجماعي، وتعزيز التقويم الذاتي، وخلق مناخ ديمقراطي داخل الفصل.

٦- أن يستثمر معرفته بطرق الاتصال اللفظي، وغير اللفظي الفعال في عملية التعلم من خلال فهمه بنظريات الاتصال، والنمو اللغوي.

٧- أن يخطط المعلم للعملية التعليمية في ضوء المادة الدراسية، وأهداف المنهج من خلال القدرة على التخطيط لكل أنشطة التعلم بما يتناسب واحتياجات الطلاب.

٨- أن يستخدم المعلم إستراتيجيات التقويم المناسبة، ويشترك مع الطلاب في عملية التقويم الذاتي.

(1) National Council for **Accreditation of Teacher Education: Professional Standards for Accreditation** of School College and Department of Education, Washington D.C. 2002, pp. (45 – 47).

٩- أن يهتم المعلم بالتنمية المهنية المستمرة من خلال التدريب، والبحوث، والقراءة، والمشاركة، مع الزملاء، ونقل الخبرة[١].

١٠- أن يتمكن من تفعيل دور المشاركة المجتمعية من خلال خلق علاقات بين الطلاب، والمعلمين، والآباء، والهيئات في المجتمع، والمشاركة في الأنشطة الجماعية لتحسين بيئة التعلم[٢].

وعلى ذلك فإن الوسيلة الأساسية لترسيخ التنمية المهنية، وتطويرها على نحو مستمر هي استخدام معايير واضحة للممارسة، ومستويات محددة للأداء توجه الإعداد المهني، وتحكم الممارسة، وثمة ثلاث طرق تعتمد عليها في تحديد معايير الأداء التدريسي، وفرض الالتزام بها وهي[٣]:

أ- الاعتماد المهني لبرامج الإعداد: وتمثل عملية الاعتماد هذه ضمانة أساسية لأن توفر برامج الإعداد – باختلاف مؤسسات الإعداد – قدراً مشتركاً من المعرفة المهنية، وخبرات التدريب واضحة البنية، بحيث تكون المعرفة، والخبرة عميقة، وشاملة، ومتابعة للتجديدات.

ب- الترخيص أو الإجازة بالممارسة أو العمل في المهنة: وعادة تُمنح الإجازة من قِبل الدولة، أو الجهة المسؤولية عن المهنة، حيث يتقدم طلاب المهنة بعد تخرجهم من الكليات المهنية لامتحانات الإجازة أو الترخيص، إذ تستهدف هذه الامتحانات الاطمئنان إلى أن المرشحين للمهنة قد أتقنوا المعارف، والمهارات التي يحتاجونها للممارسة المهنية المسؤولة.

ج- التأهيل: وهو الاعتراف المهني بمستويات عالية من الكفاءة، حيث ينبغي أن يتخرج طلاب المهنة في كلية مهنية معتمدة، وعادة ما تكون معايير، أو مستويات التأهيل ذات تأثير في مجموعات المعايير الأخرى التي تحكم الاعتماد، والترخيص، كما تستخدم معايير التأهيل موجهات للنمو المهني المستمر، وتقويم الأداء أثناء ممارسة المهنة.

---

(1) Council For **Higher Education Accreditation: Facts Sheet, Accrediting Organization in the U.S.A** Washington D.C. 2002, pp. (1 – 2).

(٢) محمد السيد حسونة، وآخرون، رؤى مستقبلية لتدريب المعلمين في ضوء المستويات القياسية العالمية، مرجع سابق، ص ٨٤–٨٥.

(٣) حسن حسين البيلاوي، وآخرون،" **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد**": الأسس والتطبيقات، (عمان: دار المسيرة، ٢٠٠٥)، ص ١٢١.

وهكذا يمكن النظر إلى هذه العمليات، الاعتماد، والترخيص، والتأهيل، بما تشتمل عليه من معايير، ومستويات متقدمة بوصفها متطلبات أساسية تضمن جودة مهنة التعليم، وتساند تطورها، وتقود القاعدة المعرفية، والمهارات الأدائية لأي مهنة نحو التطور المستمر.

أما بالنسبة لمعايير الجودة ومؤشراتها في المجتمع الليبي فقد صار شأن الجودة وضمانها في المؤسسات التعليمية من المسائل التي تحظى باهتمام المجتمع الليبي وذلك من خلال توكيد، وضمان جودة الخدمات، والبرامج التعليمية، والبحثية التي تطرحها بإنشاء مركز ضمان جودة المؤسسات التعليمية والتدريبية في ليبيا واعتمادها إطاراً مرجعيًا ، يتم من خلال معاييره قياس مدى تمكن المؤسسة من الاستجابة لاستحقاقات ضمان الجودة واعتمادها[١].

إن المعايير، والمواصفات، والمؤشرات التي يسعى هذا المركز لتنفيذها تبدو مواكبة للمواصفات العالمية لتحقيق جودة المؤسسات التعليمية والتدريبية، مع مراعاة الخصوصيات المحلية، والعربية، ومن تلك المواصفات التي يتطلبها اعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية ما يأتي[٢]:

- الرؤية المستقبلية للمؤسسة، وأهدافها.
- حسن التخطيط وواقعيته، والبرامج التربوية، وفاعليتها.
- سياسات قبول الطلاب.
- خدمات الدعم للطلاب، وأعضاء هيئة التدريس.
- السعي للوفاء بمتطلبات البحث العلمي.
- مستوى خدمات المكتبة، ومصادر المعلومات.
- متطلبات جودة الإدارة بمستوياتها، وشفافيتها.
- البنية التحتية للمؤسسة، وإمكانيات التطوير.
- النزاهة المؤسسية.
- التفاعل مع المجتمع.

---

(١) مركز ضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية في ليبيا: **دليل ضمان الجودة والاعتماد للمؤسسات التعليمية والتدريبية**: قرار ١٦٤ لسنة ٢٠٠٦ الصادر بقرار اللجنة الشعبية العامة (طرابلس: ٢٠٠٧).

(٢) عبد الله العابد أبو جعفر، "**معايير الجودة ومؤشراتها في التعليم العالي**"، (ورقة مقدمة إلى ندوة حول جودة التعليم العالي، ليبيا، ٢٠٠٩، ص ٧.

- الإدارة الداخلية للمؤسسة لضمان الجودة.
- مراعاة المؤسسة للخصوصيات الثقافية، والدينية، والمحلية.
- تشجيع المؤسسة للإبداع، والابتكار، والتجديد.

حيث قدم المركز دليلاً لضمان الجودة والاعتماد بمثابة الوثيقة الوطنية التي تتضمن محاور الاعتماد للمؤسسات التعليمية والتدريبية في ليبيا، ومن خلالها، وفي ضوء إجراءات تدقيق الجودة يمكن الحكم على أهلية المؤسسة للاعتماد بشقيه المؤسسي، والبرامجي، ويشمل هذا الدليل، أسس تصنيف المؤسسات التعليمية والتدريبية في ليبيا، ومعايير الاعتماد، كما يحتوي على مراحل الترخيص والاعتماد المؤسسي، والبرامجي، ونماذج لطلبات الاعتماد المؤسسي، والبرامجي(١).

ويهمنا هنا سياسة ضمان الجودة والتحسين المستمر، حيث يجب على المؤسسة، وبشكل مستمر السعي الدائم لتحسين، وتطوير جميع أنشطتها، وعملياتها من إدارية، وأكاديمية، وبحثية، لذا يجب عليها إعداد جميع السبل،وتوفير الإمكانيات للقيام بعمليات التدقيق الداخلي، على أساس موضوعي، وعلمي لأدائها، وسيلةً لمراجعة أنشطتها، وبرامجها التي تنفذها، وذلك بشكل دوري لتحديد مدى توافق أهداف، ونتائج تلك الأنشطة، والبرامج مع رسالة، وسياسة أهداف المؤسسة وتتمثل الممارسات الجيدة في الآتي(٢):

- التزام المؤسسة بتطوير، وتحسين الجودة.
- مجالات عملية تحسين الجودة.
- إدارة عملية التحسين وتسييرها.
- استخدام المؤشرات، والمعايير، والمقارنات المرجعية.

١٠ - الترخيص لمزاولة مهنة التدريس:

إنَّ الاتجاه العالمي المعاصر الآن في تطوير التعليم في كثير من دول العالم يؤكد أن المعلم صاحب مهنة، والتعليم مهنة، من حيث إنه نوع من الخدمة التي تقدم إلى التلاميذ، وهذه الخدمة تتطلب من المعلمين التمكن من معارف، ومهارات فنية معينة قائمة على الدراسة

(١) مركز ضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية في ليبيا، دليل ضمان الجودة والاعتماد، مرجع سابق.
(2) WWW.QAA.LY

المستمرة الجادة، والبحث العلمي المستمر, وتتطلب منهم كذلك شخصية جادة متحملة لمسؤولية العمل من أجل تنمية تلاميذهم، وإعدادهم لمستقبل جديد، كما تتطلب منهم التزاماً بميثاق أخلاقي مهني تجاه مهنتهم، وتلاميذهم ومجتمعهم.

لذا لم يعد التدريس على الصعيد العالمي كله خاصة في الدول المتقدمة أو الساعية إلى التقدم مجرد وظيفة، أو حتى مجرد عمل يتطلب قدراً من المعارف، والمهارات، إنما أصبح التدريس مهنة بالمعنى الكامل للكلمة كالطب والهندسة وغير ذلك من المهن الأخرى، والمهنة هنا تعني كما يتفق في ذلك كثير من المتخصصين الفرد المتخصص، كما تعني العمل المتخصص بوجه عام(١).

وتنطوي المهنة على أربعة أبعاد هي: المعارف المتخصصة، ومهارات استخدام هذه المعارف في أداء تستند إلى معايير الجودة، ومسؤولية، والتزام خلقي يتمتع به المتخصص، وتُلقى على عاتقه في شكل تقبله للمحاسبة، والمساءلة أمام أعضاء المهنة، وأمام المجتمع بأسره.

إن الاهتمام بتطبيق سياسة الترخيص لمزاولة مهنة التدريس مهم، فليس كل من يَتَخَرَجُ في كليات التربية يصلح لمهنة التدريس، فلابد من اختبارات تثبت صلاحيته أو عدم صلاحيته، فإن ثبتت صلاحيته أخذ رخصة التدريس لفترة لا تزيد عن خمس سنوات، يحتاج بعدها إلى التجديد.

يعد الترخيص لمزاولة مهنة التدريس أحد أهم المتطلبات الأساسية لضمان جودة أداء المعلم، وضمان نوعية تعليمية عالية الجودة للطلبة وذلك من خلال(٢):

- الحرص على ألا يلتحق بهذه المهنة إلا معلمون قادرون على الممارسة المهنية الفاعلة.
- حفز الملتحقين بالمهنة على النمو المهني الذاتي والمستمر.
- ترسيخ مكانة للمهنة تليق بها مما قد يزيد من دافعية العناصر الجيدة للالتحاق بها، والحرص على الاستمرار فيها، والتمسك بأخلاقياتها.

---

(١) محمد عليان، وخولة الشخشير، "**الآليات المستخدمة لمنح شهادة مزاولة المهنة للمعلم**" (ورقة عمل مقدمة إلى وزارة التربية والتعليم العالي: ورشة عمل حول العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي، دولة فلسطين، مارس ٢٠٠٧).

(٢) علي أحمد مدكور، "**معلم المستقبل نحو أداء أفضل**" (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٥)، ص ١٦.

أ- الترخيص لمزاولة مهنة التدريس في بعض الدول المتقدمة:

تأسَسَ المجلس القومي للمعايير المهنية في التعليم عام ١٩٨٧, بهدف إرساء معايير صادقة ورفيعة لما يجب أن يعرفه المعلمون, وما يجب أن يكونوا قادرين على القيام به.

وفي العام نفسه تأسَسَت هيئة تقويم, ومساندة المعلم الجديد في الولايات المتحدة الأمريكية لإعادة هيكلة عملية تقويم المعلم لمنح الترخيص الأولى له, والإشراف عليه خلال السنة الأولى من تعيينه(١).

كما تؤدي مؤسسة اعتماد المعلمين College of Teachers دوراً كبيراً في هذا المجال, حيثُ تُقدم دراسات في التنمية السياسية للمعلمين.

وقد بدأت عام ١٩٩٦ وأُنشِئت بهدف ضمان مستوى أداء المعلمين, ومنح تراخيص مزاولة المهنة في مجال التعليم, وتعد هذه المؤسسة غير هادفة للربح.

وتقوم بالمهام التالية(٢):

- العمل على الارتقاء بمهنة التعليم والعاملين بها وذلك بوضع محكات, وشروط للقائمين بعملية التعليم .
- اقتراح متطلبات تعليمية, وتدريبية للمتقدم للمؤسسة من العاملين, ومتابعة استيفاء المتقدم لهذه المتطلبات قبل الترخيص له بالعمل .
- ترخيص المعلمين للمرة الأولى, وتجديد الترخيص كل خمس سنوات
- اعتماد المؤسسات, والبرامج القائمة بإعداد المعلم وتدريبه

منح التراخيص الإضافية عند انتقال المعلم من مستوى إلى مستوى, أو من مجال تخصصي إلى مجال آخر.

والمعلم الذي يحضر برامج التنمية المهنية يحصل على امتيازات كثيرة؛ مثل: التمتع بمكانة كبيرة في المدرسة, وتكون له أحقية ترشيح نفسه لرئاسة أي منظمة تعليمية,

---

(١) باترك قسطنطينو، "**ملف الإنجاز المهني دليل المعلم للتميز**"، ترجمة محمد طالب سليمان (فلسطين : دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٤)، ص١١.

(٢) Pieters, J. (1995) **Suppoting Teachers and Learners to Design Powerful Learning Environment** information technology in transition, edited by collis, B, et al, Paris Unessco Press.

والحصول على منحة لحضور المؤتمرات والاجتماعات التعليمية في الأماكن القريبة, والبعيدة بل يزداد راتبه[١].

أما اليابان فإنه لا يمنح المعلمون رخصة لمزاولة المهنة, من وزارة التربية والتعليم إلاَ بعد مرور(٦) أشهر على التخرج, والتدريب العملي في المدارس العامة, ثَمَ اجتياز مجلس التعليم, الذي يُعقد سنوياً لتعيين المعلمين, وبناء على تعليمات وزارة التربية ومجالس التعليم الأقليمية والبلدية, يُقدم تدريب في أثناء الخدمة لمعلمي المدارس العامة بكل مستوياتهم, وعلى مراحل متنوعة, ويتخذ التدريب في أثناء الخدمة خمسة أشكال:

- تدريب داخل المدرسة: حيثُ تُقدم تدريبات دورية في المدارس على أيدي خبراء واختصاصيي المناهج والموجهين, وأثناء التدريب يقوم المعلمون المتدربون بالتدريس لفصول من الطلاب أمام زملاء المهنة, وبحضور الخبير, والمُدرب[٢]
- تدريب غير رسمي: يقوم به المعلمون أنفسهم في مجموعات دراسية, على نطاق الإقليم والحي, وفي هذا التدريب يعمل المعلمون مع بعضهم لتحسين مهاراتهم, وزيادة خبراتهم, ويحدث هذا خلال المقابلات الأسبوعية, كما أنَ المعلمين على اتصال مستمر ببعضهم في حجرة المعلمين يومياً.
- تدريب يُقدم في مركز التعليم المحلي: حيثُ تقدم برامج تدريبية متنوعة تُغطي مختلف التخصصات والاحتياجات, مثل إدارة الصف, وإرشاد الطلاب, وتكنولوجيا التعليم, وإدارة المدرسة, وأصول التربية وهكذا[٣].
- تدريب تقدمه وزارة التعليم في مركز التدريب القومي إلى معلمي المدارس, ويدعي للحديث فيه نخبة مختارة من أساتذة الجامعات, والقضاة, وكبار رجال الصناعة .
- تدريب مدته سنتان يقدم سنوياً لبضع مئات من المعلمين المميزون على مستوى اليابان ككل, في ثلاثة معاهد متخصصة لهذا الغرض .

أمَا تجربة إنجلترا وويلز تتنوع برامج التنمية المهنية للمعلمين, وذلك على النحو الآتي[٤]:

---

(١) Rao, V.K. (2003**) Contenporaiy Education, New Delhi. A.P.H** publishing corborboration.

(٢) Johnson, Bevrly (1993), "**Teacher-AS-Researcher**," Eric Digest.

(٣) Marczely, Bernadette (1996) **Personalizing Professional Grwth, New York Corwin Press**,INC.

(٤) Reinhartz, Judy and Stetson, Ranae (1999**) Teachers As Leaders-A Question or An Expectation**, **Research on Professional Development Schools**,edited by Byrd, David M. And John Mcintyre, California, Corwin Press, INC.

- مقررات قصيرة تُقدمها السلطات التعليمية المحلية .
- برنامج قومي للتنمية المهنية ينظمه جهاز مفتشي صاحب الجلالة, وفي هذا البرنامج يتم توزيع المتدربين في مجموعات متقاربة, أو متشابهة في التخصصات, والخبرات بغرض مناقشة طرق التدريب الحديثة وأساليبها.
- برامج طويلة المدى تُنظمها أقسام التربية بالجامعات والمعاهد, تُؤدي إلى إعداد مهني عالٍ ينتهي بحصول المُتدرب على درجة علمية, أو دبلوم تربوي .
- حلقات دراسية تُنظمها مراكز المعلمين بتمويل من السلطات التعليمية المحلية, وتُشرِف عليها, حيثُ يتم توزيع المتدربين في مجموعات دراسية متجانسة لدراسة التطورات الحديثة في المقررات, والمناهج الدراسية .

وقد أكدت معظم الدراسات المتعلقة بإعداد معلم المستقبل إلى ضرورة وحتمية الترخيص لممارسة مهنة التدريس, وقد تبنَت عدد من الدول المتقدمة هذا الاتجاه واشترطت الحصول على رخصة صلاحية التدريس قبل الموافقة على تعيين المعلم في وظيفة دائمة, وبمقتضاها يسمح له بممارسة التعليم والاستمرار فيه, كما أصبح التدريب أثناء الخدمة إلزامياً وشرطاً لتجديد الترخيص لممارسة المهنة[١].

وفيما يتعلق بإجراءات عملية الترخيص وقواعدها, لممارسة المهنة فقد اختلفت من دولة إلى أُخرى إلا أنَها في كل الأحوال تتطلب امتلاك المعلم للمعارف, والمهارات في ستة جوانب رئيسة هي[٢]:

١- مادة التخصص.

٢- طرق التدريس إستراتيجياته .

٣- طبيعة المتعلم ونموه .

٤- تكنولوجيا التعليم .

٥- القياس والتقويم .

---

(١) حسين يحيى, وعبد الحميد الخطابي, "**الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم في مراحل التعليم العام في ضوء التحولات العالمية**", مجلة البحوث النفسية والتربوية (جامعة المنوفية, المجلد(١٨), العدد(٢), ٢٠٠٣, ص٥٨

(٢) جاسم الكندري, وهاني فرج, **الترخيص لممارسة مهنة التعليم**"**رؤية مستقبلية لتطوير مستوى المعلم العربي**" المجلة التربوية, جامعة الكويت,المجلد(١٥), العدد(٥٨),٢٠٠١, ص٢٧.

٦- الإدارة التربوية وإدارة الفصل .

كما اختلفت مدة الترخيص من دولة إلى أخُرى خير أنَ بعض التربويين يُطالب بأن تزيـــد صلاحية الرخصة عن ثلاث سنوات خاصة في ظل النمو المعرفي, والتقدم التِقني السريع.

حيث قدم مكتب التربية العربي لدول الخليج دراسة مسحية وصفية لتجارب بعض الدول المتقدمة في مجال التراخيص المهنية للمعلمين حيث تهدف هذه الدراسة إلى تَعَرُفِ نظم الترخيص أو الإجازة حيث إنها أقرب إلى الاستخدام العربي تربوياً واجتماعياً لمهنة التدريس، ومتطلباته، وشروطه، وأنواع التراخيص، والشهادات الممنوحة، ومدة صلاحيتها، وتجديدها، وتشريعاته، ومؤسسات اعتماد البرامج وترخيص المعلمين فى الدول محل الدراسة هي: الولايات المتحدة الأمريكية، وإنجلترا، وكندا، وأستراليا، وتايلاند، واليابان, ومن أهم ماتوصلت إليه الدراسة: اختلاف نظم منح تراخيص، أو شهادات صلاحية مهنة التدريس من دولة إلى أخرى باختلاف نظم الحكم، وطبيعة توزيع الأدوار، والمسؤوليات بين السلطات المركزية، والسلطات المحلية، فهناك نظم تتوزع فيها أدوار منح الرخص بشكل متوازن يقوم على التكامل، وعدم التداخل، أو التكرار في الإجراءات بين السلطة الفيدرالية، وسلطة (الولايات المتحدة الأمريكية، كندا)، ومنها ما يقوم على المشاركة في توزيع الأدوار مع الميل نحو إعطاء سلطات أكبر للسلطة المركزية على حساب السلطات المحلية (إنجلترا)، أو إعطاء سلطات كاملة للمحليات أو الأقاليم (أستراليا)، ومنها ما يعطي سلطات التنفيذ للإدارات التعليمية المحلية (اليابان)، وهناك أنظمة مركزية تتجه نحو اللامركزية بدرجة ما في منح التراخيص (تايلاند) [١].

ب- الترخيص لمزاولة مهنة التدريس في البلاد العربية:

بدأ الاهتمام بهذا الاتجاه من خلال ما طُرِح حوله في اللقاءات، والمؤتمرات التربوية خلال السنوات الأخيرة، ومن الأمثلة على ذلك ما تضمنته ورقة العمل التي قُدِمَتْ أثناء انعقاد المجلس المركزي لاتحاد المعلمين العرب في العاصمة اليمنية "صنعاء" من المطالبة بأن تعمل جميع الأقطار العربية على تمهين التعليم، وتصنيف المعلمين مهنياً، ووضع نظام متطور لمزاولة المهنة، ومنح الترخيص بذلك، بما يدفع كافة فئات المعلمين إلى إجادة الأداء، والنمو

(١) مكتب التربية العربي لدول الخليج، "**التكوين المهني للمعلم**"، (دراسة مسحية وصفية لتجارب بعض الدول المتقدمة في مجال التراخيص المهنية للمعلمين، الرياض، ٢٠١١).

(٢) مكتب التربية العربي لدول الخليج، مرجع سابق.

المهني، بمعنى أن تقوم وزارة التربية والتعليم في كل قطر عربي بوضع نظام، أو كادر جديد للمعلمين يوزع المعلمين على عدة مستويات، ومسميات، ولكل مستوى مسؤوليات، وشروط، ويندرج المعلم بحسب جده وطموحه للارتقاء من مستوى إلى آخر، فالمعلم قد يتدرج من مستوى (معلم متدرب) إلى مستوى (معلم)، ثم إلى مستوى (معلم أول)، ثم إلى مستوى (المعلم الخبير أو المعلم الاستشاري) مع مراعاة ربط انتقال المعلم من مستوى إلى الذي يليه بنجاحه في تدريب مهني في الوزارة، والحصول على ساعات تعليم أكاديمي من كلية أو جامعة[١].

كما أوصى المؤتمر التربوي الثالث(نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل) الذي نظمته كلية التربية بجامعة السلطان قابوس بسلطنة عُمان في مارس ٢٠٠٤ بأهمية العمل بالترخيص الدوري لمزاولة المهنة وفق معايير الجودة والاعتماد والترخيص.

أما في ليبيا فيتم تعيين المعلم بناء على قرار صادر من أمين اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي حيث نصت المادة (١٢٥) المنصوص عليها في القانون رقم (١٢) لسنة (١٣٧٨ و.ر ٢٠١٠م) من لائحة تنظيم التعليم الأساسي، والثانوي، والفني المتوسط في ليبيا[٢]، ويكون التعيين بطريق التعاقد، وتتولى اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي إعداد صيغة العقد، وشروطه متضمناً حقوق، وواجبات المعلم، أما المادة (١٢٦) من القانون نفسه يشترط فيها من تعيين معلمٍ ما يأتي[٣]:

أ- توافر كل الشروط المنصوص عليها في القانون رقم (١٢) لسنة (١٣٧٨ و.ر – ٢٠١٠م) بشأن علاقات العمل.

ب- أن يكون حاصلاً على مؤهل علمي تربوي بتقدير عام لا يقل عن جيد.

ج- أن يكون لائقاً صحياً، وخالياً من العاهات التي تعوق مهنة التدريس.

د- أن يجتاز امتحانَ قبولٍ لشغل هذه الوظيفة وفق النظام الذي تضعه اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي.

---

(١) سناء أو دقة، ولبيب عرفة، "**الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم**"، (ورقة عمل مقدمة إلى وزارة التربية والتعليم العالي: ورشة عمل حول العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي، دولة فلسطين، مارس ٢٠٠٧).

(٢) اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي، **لائحة تنظيم أوضاع المعلمين والمفتشين التربويين**: القانون رقم (١٢) لسنة ٢٠١٠م الصادر بقرار اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي (طرابلس: ٢٠١٠م).

(٣) اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي، لائحة تنظيم أوضاع المعلمين والمفتشين التربويين: القانون رقم (١٢) لسنة ٢٠١٠, مرجع سابق.

هـ- ألا يزيد عمره وقت التعيين عن ثلاثين سنة.

والمادة (١٣٥) من القانون نفسه تُتبعْ في التعيين الإجراءات التالية[١]:

أ- يتم تقديم طلبات التعيين إلى لجنة شؤون المعلمين التي تتولى فرزها، وتنظيمها، وحصر الطلبات المستوفية لشروط التعيين.

ب- تتولى لجنة شؤون المعلمين اقتراح تشكيل لجان الامتحانات، والمقابلات، ومواعيد إجراء الامتحانات، وعليها أن تُعلن أسماء من استوفوا شروط التعيين، وتوجيههم إلى أقرب لجنة امتحانات.

ج- تتولى لجان الامتحانات إجراء الامتحانات التحريرية، والشفوية وفق النظام الخاص بالتعيين، وتُحاول النتائج إلى لجنة شؤون المعلمين.

د- تتولى لجنة شؤون المعلمين وضع قائمة بالفائزين وفق أولوية النجاح، ويصدر قرار التعيين عن أمين اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي متضمناً الدرجة ومكان العمل.

أما المادة (١٣٧) من القانون نفسه يؤدي المعلم بعد تعيينه القسم القانوني أمام أمين اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي، أو من يكلفه بذلك.

وفى ضوء ما تقدم ومن أجل حماية حضارتنا وثقافتنا، ينبغي أن تتنوع برامج التنمية المهنية في أهدافها، وتعزيز قدرات المعلمين, بحيث يتم إعدادهم جيداً للتعامل مع هذه التحديات الراهنة والمستقبلية التي تفرضها الثورات الشاملة، فإذا كان المعلمون معدين إعداداً للتدريس، حينئذ يمكن أن يكتسب جميع التلاميذ التفكير العلمي السليم، ويمكن لمواجهة هذه التحديات في القرن الحادي والعشرين إلى جانب التربية، التعاون مع سائر النشاطات الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، وغيرها بوصفها الركيزة الأساسية في إعداد الناشئة والأجيال للمستقبل، وذلك من خلال تنمية المعلمين أثناء الخدمة، كما أنه لا يتحقق النجاح لعملية الإصلاح والتغيير بدون عملية التنمية، وتقاس في ضوئه الاتجاهات العالمية المعاصرة في التنمية المهنية لمعلم مرحلة التعليم الأساسي، بما يمكن أن يفيد المسؤولين والقائمين عن

(١)اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي، مرجع سابق.

برامج التنمية المهنية لمعلم مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا بأحدث الاتجاهات، والأساليب المستخدمة في التنمية المهنية.

ومما سبق نجد أن المتغيرات العالمية المعاصرة شاملة لجميع جوانب حياة الإنسان المعرفية، والتقنية، والاقتصادية، والسياسية، والثقافية، وأن كل متغير منها يتضمن جدلاً علمياً، وفكرياً، وتطبيقياً، بل ويؤثر كل متغير منها في الآخر، وهي متغيرات تشكل البيئة المحيطة بالنظام التربوي، ويؤثر في كل عناصره، وعملياته وفقاً لمنهج النظام التربوي، وحيث إن المعلم يعد الركن الأساسي في هذا النظام، وتأثره أمرواقع ولا مفر منه، فإن هذا يستدعي معرفة الآثار التي تحدثها هذه المتغيرات في تكوين المعلم وتنميته.

ثانياً- الآثار المترتبة على المتغيرات العالمية المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنياً:

تفرض المتغيرات العالمية المعاصرة السابقة العديد من الآثار والتحديات على أهداف، ووظائف، وبرامج مؤسسات إعداد المعلم "كليات المعلمين والكليات التربوية"، وعلى أدوار ووظائف المعلم، والكفايات، والمهارات الأساسية المطلوب توافرها فيه، ولذا سيتم تحديد هذه الآثار ليمكن التعامل معها بشكل عام، وتمكين المعلم من التفاعل الجاد، والخلاق مع معطيات العصر، بشكل خاص، وذلك على النحو الآتي:

(١) الآثار المعرفية:

تتمثل أبرز الآثار المعرفية على مؤسسات إعداد المعلم في الآتي:

١- تغير أهداف العلم وتوجهه للتطبيقات، فيما يُعرف "بتكامل المعرفة" ولمزيد من العلم والتعليم.

٢- تغير أساليب، وأدوات الحصول على المعرفة، وتنظيم تراكمها واسترجاعها بالحاسب الآلي[١].

٣- ازدياد الروابط البحثية، وبرامج التبادل العلمي، مما أدى إلى زيادة الإنتاجية، والكفاءة البحثية.

(١) أيمن غريب قطب ناصر، سيكولوجية التحديث وتحديات العولمة، مرجع سابق، ص ١١٩.

٤- تزايد الاستثمار الدولي في البحوث التطبيقية والتطـوير، وفـي اسـتخدام الأنـشطة المعرفية[١].

٥- تزايد وضع المعايير العلمية في عالم ابتكاري، لتجنب التكرار، ووضع المبتكـر فـي مقدمة الإنجازات العلمية.

٦- حماية الملكية في الاتفاقيات الدولية، وإعطاء دورٍ واسعٍ للعلم، والخبرة، والمهارة[٢].

٧- تقدم المعارف، وانخفاض قيمة ما يتم اكتسابه في الجامعات، والمؤسـسات التعليميـة بشكل عام.

٨- الجامعة لم تعد المصدر الوحيد للمعرفة، لقيام مؤسسات خاصة تهتم بتوليد المعرفـة، وتطويرها، وحدوث انقسام بين مؤسسات التعليم في الميزانية، والإمكانات، والمكانة، والتأثير، والتخصص[٣].

٩- إفساد طبيعة الأبحاث الجارية في الجامعة، لما تثيره من قـضايا أخلاقيـة، ودينيـة، وتربوية.

١٠- تنامي "السرية" داخل مؤسسات الجامعة، مما يحدّ من عملية تطور العلم، وحيويتـه، وتبادله[٤].

كما أن تسارع تدفق المعرفة أدى إلى الوفرة، وفقدان الاتجاه في البيئة التعليمية معـاً، لأن المرء مضطر اليوم ليعترف بأن الموضوعات، والنظريات ليست نتاجًـا آليًـا لظروفهـا الموضوعية، وأن الرابطة بين أحداث منفصلة مكانياً، ومتقاربة زمانيـاً غالبـاً مـا يـصعب تفسيرها منهجياً[٥]، إضافة إلى تعقد طرق تجديد المشكلات، وإجراءات التنفيذ والحلول، والتي تثير الحيرة، وتكشف الخلل في المنهج العلمي التقليدي، وتستلزم معايير جديدة لتأكيد النوعيـة، والصدق، والحقيقة، والتقبل المعرفي والتقييم[٦].

---

(١) خالد بن محمد العصيمي، المتغيرات العالمية المعاصرة وأثرها في تكوين المعلم،مرجع سابق, ص ٣٧٠.

(٢) عمر محمد علي ، "**مخاطر العولمة على الثقافة العربية الأفريقية**"، مجلة الدراسات العليا، المجلد (٦)، العدد (١٦) أكاديمية الدراسات العليا، (طرابلس ٢٠٠٥)، ص ١٧٣.

(٣) محسن أحمد الخضيرى،" **العولمة الاجتياحية**" (القاهرة: مجموعة النيل العربية، ٢٠٠١)، ص ١٩٥.

(٤) خالد أحمد بو قحوص، "**اتجاهات تطوير التعليم العالي في ظل العولمة**"، **مجلة التعاون**، العدد ٥١ (يونيو ٢٠٠٠)، ص ٦٠.

(٥) خالد بن محمد العصيمي، المتغيرات العالمية المعاصرة وأثرها في تكوين المعلم، مرجع سابق، ص ٣٧٠.

(٦) نادي كمال عزيز، "**الإنترنت وعولمة التعليم وتطوير**": مجلة التربية، العددين ١٣٣-١٣٤ (يونيو – سبتمبر ٢٠٠٠)، ص ص ٣٤٩ – ٣٦٠.

وتطرح هذه الآثار العديد من الأسئلة: عن إيفاء مؤسسات إعداد المعلم باحتياجات التربية في ظل ندرة العمل العلمي, وتغير التكوين المهني المطلوب؟ وعن كيفية التعامل مع تعاظم عملية تجزيء المعرفة، والتخصص فيها؟ وما التعديلات اللازمة لإعداد المعلم للتعبير عن رؤية متكاملة نسبياً للمعرفة؟[١].

وفي ضوء المتغيرات المعرفية فإن تكوين المعلم يجب أن يركز على إعداد "معلم المعرفة" وهو المعلم الذى يمتلك قاعدة علمية معرفية صلبة، وذات اتساع، وعمق معرفي، وهو المتحرر إلى درجة كبيرة من الفصل القاطع بين التخصصات، ومن تجزئة المعرفة، ومدرك للكيفية التي تترابط بها أجزاء المعرفة مع بعضها بعضًا، ولديه القدرة على تجديد معارفه، ورغبته المستمرة في الاحتفاظ الدائم بالحديث والجديد في هذه المعارف. [٢]

كما أنَ معلم المعرفة لديه القدرة على تطويع المناهج لتعليم طلابه من خلال تداخل العلوم، والتخصصات المختلفة، والذي يكون مصدراً للمعرفة الحديثة للتلاميذ، وأن يكون قادراً على إرشادهم إلى مصادر المعرفة في المحيط المباشر للمدرسة، وفي المجتمع الكبير، وملتزماً بتطبيق المعارف التي يقدمها، وكيفية الإفادة منها، والسيطرة عليها في حياة التلاميذ، ولديه القدرة على تدريب التلاميذ على مهارة الحصول على المعرفة من مصادرها بشكل مستقبل[٣].

أما"المعلم الباحث" وهو المعلم الذي يؤمن بأن المعرفة متغيرة ونسبية، وهو الملمّ بطرق التحليل، والتفكير المنطقي وفق منطق النظم، وعلى التفكير التحليلي، والتركيبي، والإبداعي، والتفكير الحر الملتزم بالمجتمع، وأن يكون قادراً على ممارسة هذا التفكير بأنواعه خلال تدريسه الصفي، وعلى تكوين المهارات المعرفية، والبحثية للتلاميذ اللازمة للقرن الحادي والعشرون، مثل: سرعة الإطلاع، وتحليل المشكلة، والتجريد، والتحليل النقدي البناء، واستخدام المعلومات المتوفرة لتكوين اتجاه علمي نحو ظاهرة أو مشكلة ما، وإعادة تفسيرها، ووضع نسق علمي يوضح تفاعلها مع الأنساق الأخرى[٤].

(٢) الآثار المعلوماتية:

تتضح آثار المعلوماتية على مؤسسات إعداد المعلم في الآتي:

---

(١) خوسيه جواكين برونر، "**العولمة والتعليم والثورة التكنولوجية**": مجلة مستقبليات، العدد ١١٨، (يونية ٢٠٠١)، ص ١٦٥.

(٢) علي الهادي الحوات، التربية العربية، رؤية لمجتمع القرن الحادي والعشرين مرجع سابق، ص ١٣٠ – ١٣٢.

(٣) محمد بن حسن الصايغ وآخرون، "**اختيار المعلم وإعداده في المملكة العربية السعودية: رؤية مستقبلية**"، مجلة المعرفة، العدد ٩٥ (صفر ١٤٢٤هـ)، ص ٢٩-٣٢.

(٤) علي الهادي الحوات، التربية العربية رؤية لمجتمع القرن الحادي والعشرين، مرجع سابق، ص ١٣٠-١٣٢.

١- زيادة عدد الروابط وقوتها بين مؤسسات إعداد المعلم والأكاديميين، مما ساعد في ظهور مجتمع أكاديمي عالمي مترابط العلاقات العلمية، والبحثية، وبما يعزز المعرفة، والبحوث المشتركة.

٢- إعادة التنظيم المكاني والزماني للأنشطة التعليمية، فالتعلم وقتما يشاء الطالب، وبالسرعة المرغوبة، والوجود جسدياً في قاعة الدراسة ليس شرطاً، ولا توجد حاجة لمبانٍ، وتجهيزات تعليمية[١].

٣- توفر الدعم، والفعالية، والاختصاص لإدارة العملية التعليمية: تبادل المعرفة، والتجريب، والدعم المشترك، والتنسيق، والتعاون، والإرشاد الشخصي لمقررات التعلم، والتقويم .

٤- تمثل نقلة في التعليم من صناعة كثيفة العمل، إلى صناعة كثيفة رأس المال، ونقلة في التغيير العام لنظم التعليم نحو العقلانية، وتقسيم العمل، وتنويع الموارد، وليصبح التعليم أقل كلفة[٢].

٥- أنها تشجع المؤسسات التعليمية على دخول أسواق خارجية، وإنشاء فروع لها، وتوزيع مقرراتها، ليصبح التعلم، والتدريب سوقاً عالمية ينتشر بالتغلب على عامل اللغة، والترجمة، وتجعل التنافس على تقديم خدمة التعليم والتدريب للفرد في أي مكان بالعالم.

٦- أنها أضعفت أهمية ومصادر التعليم التقليدية، وظهور أنماط تعليمية تتوافق مع العصر كالتعليم عن بُعد ، مما يزيد من مدى انتشار التعليم، واتساع النطاق الذي يغطيه[٣].

كما أدى الاستخدام المتزايد للتكنولوجيا المعلوماتية، وربطها بشبكات الاتصال المتفاعلة إلى تغير جذري في الممارسات التعليمية التعلمية نفسها، ليس في المرونة، والسرعة، والمدى الذي توفره فحسب، وإنما في الدرجة المتزايدة للسيطرة على عملية التعليم التي تقدمها للمعلمين والطلاب، فمن السيطرة المتناظرة إلى الرقمية، ومن السيطرة الخارجية

---

(١) مفيد الزبيدي،" **قضايا العولمة والمعلوماتية**" (عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣)، ص ٢٥.

(٢) خالد أحمد بو قحوص، "اتجاهات تطوير التعليم العالي في ظل العولمة"، مرجع سابق، ص ٦١.

(٣) محمد نبيل نوفل، "**الجامعة والمجتمع في القرن الحادي والعشرين**": المجلة العربية للتربية، المجلد ٢٢، العدد واحد، (يونية ٢٠٠٢)، ص ١٥٢.

على العملية إلى السيطرة الذاتية التلقائية، وصولاً إلى درجة أكبر من الكثافة باستخدام الوسائط المتشبعة، والمترابطة، حيث الاستخدام الشمولي للكمبيوتر في التعليم[١].

كما أدى استخدام المعلوماتية إلى الجمع بين أشكال مختلفة للبث والاستقبال الإلكتروني، ومنتديات الخط المباشر، والمستخدمين المتعددين، وشبكة الإنترنت، وإنشاء مواقع افتراضية، وعمليات لواقع افتراضي، وتطبيقاتها المتمثلة في صفحة "الويب"، والنص المتشعب، والكتاب أو النهج الرقمي، والمكتبة الإلكترونية، والتعليم الإلكتروني، والجامعة الافتراضية، وغيرها، والتي تتضمن تنظم المادة المقدمة، وأسلوب بنائها، وتوسيع المحتوى التعليمي، والعمل والتجريب، والدراسة عن بُعد[٢].

كما لا يقتصر استخدام المعلوماتية على المساعدة المباشرة في عملية التعليم فقط، بل تشمل التأثير في الأدوار التي يقوم بها المعلم، حيث ستكون العلاقة بين المعلم والطالب أفقية، والتعليم عملية تفاعل جماعي, المعلم عضٌو فيها ومسهل، والطالب نشط ومتفاعلل، والجماعة مكان للاستشارة، ولم يعد دور المعلم الأساسى "توصيل المعرفة" بل مُوجّهاً للتعلمّ والتفكير، من خلال تدريب الطالب على تعلم كيفية الحصول على المعلومات، وتقويمها، وتحويلها إلى معرفة مع الجماعة، وتركيز المعلم علي تقويم العمليات التعلمية، والقدرة على البحث، والتكيف، والتعاون[٣].

كما يمتاز استخدام المعلوماتية في العملية التعليمية بتوظيف المعرفة فعلياً لا مجرد نشرها، حيث الاستخدام الراقي، والأمثل، والتعاوني للمهارات، والخيال، والذكاء، والاستدلال، أياً كان تنوعها الكيفي، والمكاني بما يُعرف بعمليات "الذكاء الجمعي"، إضافة إلى زيادة، وتطوير هذه القدرات، والمهارات، وتجسيدها جزئياً، وجعلها في متناول الجميع [٤].

ونجد أنَ استخدام المعلوماتية تتيح فرصة المشاركة والتشجيع المتبادل للخصائص، والفروق الفردية، والمشاركة في الموارد، والمهارات، كما أنها تجعل الرسائل مرتبطة

---

(١) سامي محمد نصار: وعلي تقي،" **الجودة في مؤسسات التعليم العالي في عصر العولمة**" (دراسة مقدمة لمؤتمر: الجودة والكفاءة والإتقان والتميز، الكويت، ١٠-١٣ مارس ٢٠٠٢)، ص ١٢.

(٢) جين راسيل، "**الاتصال العلمي في بداية القرن الحادي والعشرين**"، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، العدد ١٦٨ (يونية ٢٠٠١)، ص ١٤٣.

(٣) بول ديفيد ودومينيك فوراي، "**مقدمة في اقتصار مجتمع المعرفة**"، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، العدد ١٧١ (مارس ٢٠٠٢)، ص ١٥.

(٤) سعاد هاشم قصيبات، "**تنظيم التعليم وعلاقته بثورة المعلومات**"، مجلة التربية، العدد (١)، المعهد العالي لإعداد المعلمين بزلتين ٢٠٠٤، ص ١٨٥.

بالسياق، ونابعة من التفاعل العام، والاتصال، والإحساس المتبادل، مثلما كان الاتصال شفوياً، ومن ثم يقل التفسير، والتأويل، والاختلاف[١].

وبشكل عام، فإن استخدام المعلوماتية لا يقدم حلولاً سحرية لكل مشكلات التعليم، كما لا تضمن جودة التعلم، وحسن نوعيته، فقد تكون عاملاً مساعداً في النجاح، وقد تكون العكس، كما أن هناك عدداً من التحفظات على تزايد استخدام المعلوماتية في التعليم، وهي الآتي:

- الخوف أن تحل التكنولوجيا محل المعلمين، على حين هي جزءٌ أساسيُ من عملهم.
- الخوف أن تفرض العزلة على أطراف العملية التعليمية بدلاً من ربطهم بالمدرسة، وبما يجرى فيها[٢].
- القلق من المؤسسة التعليمية لم تعد الأداة الوحيدة لتلقي، وتوصيل المعرفة.
- الخوف على الحرية الأكاديمية، حيث خطر الاتهام بالقذف أو الاعتداء على الحقوق الفكرية[٣].
- الخوف أن انتشار المعرفة عبر الإنترنت، ورؤية النماذج الجاهزة، والاشتراك في حلقات النقاش، قد يؤدي إلى وقوع أضرار بالغة بترتيب المفاهيم، ونظم القيم لدى الأفراد غير الناضجين.
- الخوف أنها غير فعالة في التربية الروحية، والأخلاقية، ولا توفر ما توفره الطرق القديمة التي تدمج بين التربية، والمعرفة، وبين المنهج المكتوب والمستتر، وتؤمن نوعاً من التواصل بين الأجيال[٤].

والتحدي في إعادة دور المعلم والمتعلم يتمثل في مراعاة التحولات المعلوماتية عندما نضع برامج تعليمية، أو تدريبية، أو مداخل تدريسية، ولذا نجد العديد من الدراسات تتساءل عن كيفية تعامل النظام التعليمي مع هذا السيل المتدفق من المعلومات؟، وهل ستحقق الشبكات الحاجات التعليمية؟، وما نتائج حرية وصول الطلاب، والمعلمين إلى شبكات المعلومات؟، وكيف ستتغير مهمة المعلمين باستخدام تكنولوجيا أكثر كفاءة وفاعلية؟، وما تجارب التعليم

---

(١) سعد عبد الله الزهراني، "**مواءمة التعليم العالي السعودي لاحتياجات التنمية الوطنية من القوى العاملة وانعكاساتها الاقتصادية والاجتماعية والأمنية**" (الرياض: مركز أبحاث مكافحة الجريمة، وزارة الداخلية، ١٤٢٤هـ)، ص ٧٤.

(٢) سعاد هاشم قصيبات، "تنظيم التعليم وعلاقته بثورة المعلومات"، مرجع سابق، ص ١٨٦.

(٣) عبد الكريم بكار،" **العولمة: طبيعتها، وسائلها، تحدياتها، والتعامل معها**" (عمان: دار الإعلام، ٢٠٠٠)، ص ٧٧.

(٤) محمد نبيل نوفل، الجامعة والمجتمع في القرن الحادي والعشرين"، مرجع سابق، ص ١٥٣.

الجديدة عندما تغدو تفاعلية بحق؟، وهل ستكون مجرد وسيلة لمساندة التعليم أم ستؤدي إلى ظهور أساليب، وممارسات جديدة في بيئات التعليم؟ وعن كيفية تعلم الاختيار والتمييز بين المعلومات، وكيفية "تعليم التعلم"؟[١].

وفي ضوء المتغيرات المعلوماتية فإن تكوين المعلم يجب أن يركز على إعداد "المعلم الرقمي" وهو المعلم المتمكن من مهارات استخدام الحاسب الآلي، والإنترنت، ومهارات الاتصال والتواصل عبرها شفهياً وكتابياً بلغة راقية، ومفردات ثرية، والذي يستطيع التدريس باستخدام تكنولوجيا التعليم [٢].

كما أن يكون المعلم الرقمي قادراً على تحويل المحتوى التعليمي إلى نشاطات تعليمية, وعلى التدريس بطريقة المشروع، ويعتمد على ورش العمل، والمختبرات، والدوائر المغلقة، والحقائب التعليمية، والأفلام، والأشرطة المرئية كوسائل تعليمية، والقادر على تدريب، وتهيئة التلاميذ على التعامل مع عالم المعلومات، والبيانات والاتصالات السريعة عن طريق الحاسب الآلي والإنترنت، وسائر وسائل تحليل المعلومات وتقنياته ومعالجتها، وربط المعلومات السابقة بالجديدة، وتوظيفها جميعاً في الحياة العملية [٣].

(٣) الآثار الاقتصادية:

وتتمثل في دفع الدول لانتهاج سياسات تخضع الأهداف التعليمية للإنتاجية في العمل والتنافسية، وتأثر التعليم من تطبيق سياسات التصحيح الهيكلي، مما يعني إعادة هيكلة مؤسسات إعداد المعلم، وعملياتها، وبرامجها الأساسية، لتدور حول مهارات سوق العمل، ومتطلبات منظمة التجارة العالمية[٤].

كما تهدف إلى جعل التعليم عملية تعلم مستمرة على مدى الحياة، واضطرار المؤسسات التعليمية للبحث عن مصادر تمويل إضافية نتيجة نقص الموارد، وتضاؤل التمويل الحكومي، واللجوء إلى الخصخصة، وإجراءات استرداد التكلفة، مما يتسبب في التفاوت الكمي، والنوعي بين المدارس والطلاب[٥].

وسيتم عرض الآثار الاقتصادية على مؤسسات إعداد المعلم وفقاً للآتي:

---

(١) خوسيه جواكين برونر، "العولمة والتعليم والثورة التكنولوجية"، مرجع سابق، ص ١٦٧.

(٢) جين راسيل، "الاتصال العلمي في بداية القرن الحادي والعشرين"، مرجع سابق، ص ١٤٤.

(٣) على الهادي الحوات، التربية العربية رؤية لمجتمع القرن الحادي والعشرين، مرجع سابق، ص ١٢٦.

(٤) محمد بن حسن الصايغ وآخرون، اختيار المعلم وإعداده في المملكة العربية السعودية، مرجع سابق، ص ٢٩-٣٣.

(٥) محمد نبيل نوفل، الجامعة والمجتمع في القرن الحادي والعشرين، مرجع سابق، ص ١٦٠.

أ- إعادة الهيكلة، من أبرز آثار تطبيق هذه السياسة على مؤسسات إعداد المعلم، ما يأتي:

١- إعادة هيكلة العمليات من حيث: القبول، والتنظيم[١]، والمناهج، والتدريس، والتقويم.

٢- ظهور كيانات تعليمية صغيرة للقيام بمهام تعليمية متفوقة في مجال الكفاءة، والفعالية.

٣- أن يُصبح التعليم أقل تمركزاً، ويسمح بقدر أكبر من التخصص، وتقسيم العمل[٢].

٤- التأكيد على القياس والتقويم في كل جوانب التعليم، مما يسمح بقدر أكبر من تلاقي سياساته، ويفرض التنافس من حيث الأداء التعليمي، والنواتج، بل ومقارنة النتائج الدولية فيه[٣].

ب- الاندماج، يحقق اندماج المؤسسات والشركات عدداً من المزايا، والتي تتمثل في تحقيق فائض في عدة نواحٍ، ويمكن أن تستفيد منها مؤسسات إعداد المعلم، وذلك في الجوانب الآتية:

١- استثمارات داخلية، وقياسية بالتوفير المالي، والتكنولوجي، والبشري، والإداري في المؤسسة التعليمية[٤].

٢- استثمارات خارجية، بالدخول لأسواق جديدة، والحصول على المكانة، والتأثير، والسمعة المتوافرة لدى الشركاء مجتمعين، وإنتاج، وتقديم خدمات لا يمكن تقديمها عن طريق أي منهما منفرداً.

٣- الالتزام بمواصفات الجودة الارتقائية في كافة الخدمات، واستقطاب أفضل الكفاءات المنتجة.

٤- توحيد المناهج، والبرامج التدريبية، ومتطلبات التخصص المهني، ومن ثم تصديرها عبر الحدود[٥].

ج- المواءمة مع احتياجات المجتمع وسوق العمل:

تؤثر الشركات العالمية في النظام التعليمي من حيث: الاستثمار في تنمية الموارد البشرية، والخدمات، والمواصفات التعليمية اللازمة لها، إضافة إلى نشرها المهارات من خلال

---

(١) خوسيه جواكين برونر، العولمة والتعليم والثورة التكنولوجية، مرجع سابق، ص ١٦٧.

(٢) سامي نصار وعلي تقي، الجودة في مؤسسات التعليم العالي في عصر العولمة، مرجع سابق، ص ١٤.

(٣) مفيد الزبيدي، قضايا العولمة والمعلوماتية، مرجع سابق، ص ٣٠.

(٤) ممدوح محمود منصور، "العولمة دراسة في المفهوم والظاهرة والأبعاد"، مرجع سابق، ص ٦٧.

(٥) محسن أحمد الخضيري، العولمة الاجتياحية، مرجع سابق، ص ١٩٥.

البرامج التعليمية، والتدريبية الخاصة بها، إضافة إلى تدويل التعليم من خلال تطبيق معايير السوق العالمي، والمنافسة على مخرجات التعليم؛ لأن المستوى التعليمي للعاملين، ومهاراتهم أصبح أحد شروط الحصول على شهادات الجودة، إضافة إلى أن هناك عدداً من الآثار التي تفرضها المواءمة على مؤسسات إعداد المعلم، ويأتي من أبرزها الآتي[١]:

١- أصبح التمييز بين عالم التربية، وعالم الإنتاج أقل وضوحاً، وأصعب تحقيقاً.

٢- الحاجة لتأسيس إجراءات الاعتراف بالمهارات، والخبرة المهنية التي يتم اكتسابها في الحياة.

٣- تسريع استجابة التعليم لمطالب سوق العمل، وتوفير المرونة للعمالة، للانتقال بين القطاعات.

٤- زيادة الدقة، والتزامن بين العرض والطلب، والإتاحة الفورية لهما، مما يوفر حظوظاً أفضل لخرجيه.

ومن أبرز آثار سوق العمل التي يفرضها على مؤسسات إعداد المعلم، الآتي[٢]:

١- صعوبة تقديم التعليم في جوٍ من الشك، والمعالجة قصيرة الأمد لمتغيرات سوق العمل، وتوجهاته.

٢- تزايد الفجوة الأساسية بين متطلبات سوق العمل، والنتائج التي تؤدي إليها أنظمة التعليم العالي.

٣- قلة صلاحية البرامج، وزيادة تكاليف الدبلومات التي تتعرض محتوياتها للتطوير، والتغير المستمر.

٤- صعوبة التحكم في الكم، والنوعية، ليس على مستوى المهارة المهنية المطلوبة فحسب، وإنما على مستوى الخصائص الشخصية، والنفسية القادرة على التكيف النشط مع السوق.

---

(١) خوسيه جواكين برونر، العولمة والتعليم والثورة التكنولوجية، مرجع سابق، ص ١٦٨.

(٢) صالح مبارك الدباس،" **العولمة والتربية**" (الرياض: مؤسسة الملك فهد الوطنية، ٢٠٠٢)، ص ٥٨.

د - الخصـــخصة:

أي مشاركة القطاع الخاص في إنشاء مؤسسات إعداد المعلم بـــدافع الـــربح، وتعنـــي النظر إلى التعليم نظرة اقتصادية بحتة من حيث تكلفته، ونفقاته، وتحميل الأفراد جزء من هذه التكلفة، الأمر الذي يؤدي إلى عدد من الآثار في مؤسسات إعداد المعلم خصوصاً، وهي علـــى النحو الآتي:

١- إدخال إجراءات أكثر دقة في اختيار طلابه، وترشيد المجانية على أسس سليمة.

٢- أصبح التعليم للتميّز، ولتصبح ثقافة الإنجـــاز، ومعـــايير الجـــودة، والأداء التوجـــه، والمعيار فيه[١].

٣- إدخال عنصر الإبداع، والابتكار، والمبادرة، والمبادأة، والمنافسة إلى العمل المؤسسي التعليمي.

٤- تسجيل، واحتكار، واستغلال كل ما يقولـــه، أو يفعلـــه، أو ينتجـــه الأســـاتذة داخـــل الجامعة[٢].

٥- توسيع قاعدة الملكية لمؤسسات التعليم، وزيادة نطاق المسؤولية في الرقابة، والمتابعـــة التعليمية.

٦- تعزيز عوامل التنوع، والاستقلالية في مؤسسات التعليم، وزيـــادة كفاءتـــه الداخليـــة والخارجية[٣].

ومن جهة أخرى، هناك من يرى أن التعليم الخاص لا يكتـــرث لاعتبـــارات عدالـــة التوزيع، ويعمق التفاوت الاجتماعي، والاقتصادي؛ وذلك لارتفاع تكاليفـــه مقارنـــة بـــالتعليم الحكومي؛ ولأنه يمنح الطلاب منافع فردية أكثر، وعائد اجتماعي أقل، ويعزل المتعلمين عـــن ثقافتهم، ويضحي بالقدرة الإبداعية لحساب التخصص الدقيق الذي يُعدّ بمكاسب مالية، كمـــا أن الخصخصة تفسح المجال لأجهزة الإعلام المختلفة لتنمي النماذج، والمناهج التربوية الملائمـــة للمؤسسات الاقتصادية، وتشجيع استثمار جامعات أجنبية ذات إمكانيـــات، وســـمعة أكاديميـــة واسعة، وما يترتب عليه من أضرار بالتعليم المحلي، كما تزيد من هجرة الكفاءات التدريـــسية

(١) صالح مبارك الدباس، العولمة والتربية، مرجع سابق، ص ٥٩.

(٢) عبد الكريم بكار، العولمة: طبيعتها، وسائلها، تحدياتها، والتعامل معها، مرجع سابق، ص ٧٩.

(٣) محمد نبيل نوفل، الجامعة والمجتمع في القرن الحادي والعشرين، مرجع سابق، ص ١٧٠.

من التعليم الحكومي للقطاع الخاص، على حين تدفع الجامعات رسوماً مخفضة لإحلال الأساتذة المساعدين، ويدفع الطلاب ليتلقون الدروس الخصوصية[١].

هـ- سياسات التصحيح الهيكلي:

حيث يميل أسلوب تطبيق هذه المعايير إلى تحجيم الرؤى، والأهداف التربوية، والإنسانية، والاجتماعية للتعليم، وتعتمد الأولوية في ميزانية الدول على الجدوى الاقتصادية، والعائد المباشر، كما تطرح تساؤلات عن لماذا يتعين على الدولة تقديم مساعدات للتعليم العالي؟ مما يؤثر عكسياً في فرص التعليم العالي للفئات الفقيرة، ولسكان الأرياف, والإناث، إضافة لحدوث نوعاً من الانقسام الاجتماعي[٢].

كما أن لهذه السياسات تأثيرات ضارة على التعليم، حيث تدني الاستثمار، وخفض الإنفاق، وتدني نسب القيد، وتكافؤ الفرص، وتدني مستوى الخدمات تدريجياً، والإضرار بمواد التعليم وظروفه، وتدني كفاءته في الأداء، والنواتج، والربحية؛ لأنه عندما تحل المصاعب المالية يتم التخلص من بعض جوانب التعليم المرغوب فيها، مقابل الجوانب الاختيارية مثل: مبادلة الجودة، والنوعية بالتوسع الكمي، وتكافؤ الفرص التعليمية التعليم العالي بالتعليم الابتدائي والإعدادي، وزيادة الموارد المالية بطلب العون الخارجي، وخفض المرتبات، والأجور بضغط نصيب المستلزمات، والوسائل التعليمية، والبحث، وخدمة المجتمع بالتعليم، والتدريس النظري فقط[٣].

وفي ضوء المتغيرات الاقتصادية، فإن تكوين المعلم يجب أن يركز على إعداد "المعلم الخصوصي"، وهو المعلم الذي يملك ذخيرة واسعة من المهارات المعرفية، والذي يقوم بدور الوسيط بين حاجات المتعلمين، وحاجات المجتمع، وحاجات النظام التعليمي، ويعمل في ظل المؤسسات التعليمية الخاصة والمستقلة، وفق عقد عمل للقيام بعمل محدد ومتخصص، وضمن فريق عمل يساعده، ويتكامل معه حيث يكون العمل لبعض الوقت[٤].

كما أن يكون المعلم الخصوصي لديه المهارات اللازمة لخلق علاقات قوية مع أولياء الأمور، وأصحاب العلاقة بالمدرسة، والذي يشرف على أدائه، ويضع مناهجه، ويقيم أساليبه أفراد المجتمع بمختلف شرائحه سواء من الأفراد أنفسهم "آباء وأمهات"، أو من

---

(١) إبراهيم العيسوي، "**التنمية في عالم متغير**" (القاهرة: دار الشرق، ٢٠٠٠)، ص ٤٦.

(٢) خالد بن محمد العصيمي، المتغيرات العالمية المعاصرة وأثرها في تكوين المعلم، مرجع سابق، ص ٣٧٦.

(٣)إبراهيم العيسوي,"التنمية في عالم متغير"، مرجع سابق, ص ٤٩.

(٤) علي بن صالح الخبتي، "**نظرة تطويرية للتنمية الذاتية للمعلمين نموذج: التعليم مدى الحياة للمعلمين**، مجلة المعرفة، العدد ٩٥ (صفر ١٤٢٤هـ)، ص ٤٨ – ٥٠.

المسؤولين في قطاعات العمل، والإنتاج، والخدمات، وكل من له مصلحة في نمو التعليم، وفي العائد من هذا التعليم[١].

أمَا "المعلم التنافسي" وهو المعلم المتجدد في معارفه، ومهاراته، وخبراته باستمرار، ومتطور في وسائله التعليمية وفق أحدث التقنيات المعلوماتية، والذي يكون لديه المرونة والانفتاح على كل جديد، وعلى تعلم مهارات جديدة غير المهارات السابقة، وعلى التعلم مدى الحياة.

كما أن يكون المعلم التنافسي هو المعلم الحاصل على رخصة لمزاولة مهنة التدريس يتم تجديدها معاً بناءً على اجتيازه اختبارات تحصيلية، ومهارية، واختيار للقدرات، وهو المتحلي بأخلاقيات المهنة، وبتقدير المسؤولية الاجتماعية المترتبة على عمله، ويمتلك مهارات قيادة العمل، وتحمل المسؤولية، والعمل تحت قيادة مهنية، ومهارات العمل ضمن فريق، والعمل المشترك بصفة عامة, ويمتلك مهارات التعامل مع كل أفراد المجتمع، وقادر على بناء علاقات إنسانية معهم سليمة، وإيجابية، ومتقن لمهارات العرض والإقناع، وبارع في تخطيط الجهد، والوقت، والمال[٢].

وبشكل عام، فإن المعلم الخصوصي والتنافسي يجب أن يكونا قادرين على تحقيق الأهداف، والنتائج بدقة، ووفق معايير عصرية جديدة، تركز على تنمية عقل، وشخصية التلميذ، ومهاراته، وقيمه، واتجاهاته ضمن عملية ذاتية، ومستمرة مدى الحياة، ويكون دور المعلم فيها الإرشاد المعرفي، وتسهيل وصول التلميذ إلى مصادر المعرفة، والتشجيع على تنميتها، وتطبيقها في الواقع العملي والميداني[٣].

وتفرض هذه المتغيرات الاقتصادية إقرار معايير، وإجراءات محددة، ودقيقة، تنظم عملية القبول في كليات إعداد المعلمين، بحيث تكون عملية القبول انتقائية تنافسية، وتختار الطلاب المتميزين، والمتفوقين في ذكائهم، وسماتهم الشخصية، مع تنويع وسائل الكشف عن السمات الشخصية للمتقدمين، وقدراتهم، ومهاراتهم، والتأكد من أنها شاملة وموضوعية[٤].

---

(١) علي الهادي الحوات، التربية العربية رؤية لمجتمع القرن الحادي والعشرين، مرجع سابق، ص ١٢٦.

(٢) علي بن صالح الخبتي، "نظرة تطويرية للتنمية الذاتية للمعلمين نموذج: التعليم مدى الحياة للمعلمين، مرجع سابق,ص ٤٨ – ٥٠.

(٣)علي الهادي الحوات, التربية العربية رؤية لمجتمع القرن الحادي والعشرين, مرجع سابق,، ص ١٢٨.

(٤) علي بن صالح الخبثي، نظرة تطويرية للتنمية الذاتية للمعلمين، مرجع سابق، ص ٥١.

كما أنَها تُحمَل الطالب جزء من تكاليف الدارسة لكي تضمن قبول الطلاب الراغبين فعلياً في مهنة التدريس، وقيام الكليات بحملات إعلامية تشمل كتيبات، وملصقات، وإعلانات تلفزيونية، وتنظم زيارات ميدانية للمدارس الثانوية، بهدف تأكيد بعض الثوابت المتعلقة باختيار معلم المستقبل، والتعريف بمهنة المعلم، والدور السامي والنبيل الذي يؤديه، والعوائد المادية، والمعنوية المجزية لهذه المهنة[١].

(٤) الآثار السياسية:

تتضح الآثار السياسية في التطبيق والممارسة لمفاهيم الديمقراطية، والحرية، والوطنية؛لأنها قد لا تتوافق مع الواقع، والإرث الاجتماعي، والثقافي لدول العالم الديمقراطي، وقيمه، ومن هنا تبرز الوظيفة السياسية لمؤسسات التعليم، وذلك من خلال تعريف الأفراد بحقوقهم، وواجباتهم، وتحقيق الحوار الوطني، والمشاركة المفتوحة مع أفراد المجتمع المحيطة وجماعاته ومؤسساته ، وإيجاد جذور لها في سلوكيات الأفراد، وفي حياتهم العملية، وأيضاً التوازن مع السلطة، والممارسة الديمقراطية في المجتمع[٢] .

والديمقراطية في التعليم تعني إيجاد فرص متساوية للجميع بدخول مؤسساته، وتوفير بِنى غير تقليدية، ومرنة لقبول الوافدين الجدد، وتعديل محتوى التعليم بشكل متوافق مع اهتماماتهم، وأهدافهم الشخصية، ومواكبة المضامين المعرفية، والمهارات، والاتجاهات العالمية المطلوبة، والبُعد عن الاتجاهات الهادفة لاستغلال ذكاء الأفراد لصالح قطاعات تتطلب أشخاصاً مدربين بطرق محددة، ومزودين بأفكار صارمة، ورتيبة، ومصممة لجعلهم قوة عمل سهلة القيادة.[٣]

إنَ الحرية الأكاديمية توفر لمؤسسات إعداد المعلم عدداً من المزايا، والتي من أبرزها الآتي[٤]:

١- أنها تزيل المعوقات التي تحد من النشاط العلمي، والبحثي، والمهني الحر للأستاذ والطالب.

---

(١)علي بن صالح الخبثي، نظرة تطويرية للتنمية الذاتية للمعلمين، مرجع سابق، ص٥٢.

(٢) عبد الكريم بكار، العولمة: طبيعتها، وسائلها، تحدياتها، والتعامل معها، مرجع سابق، ص ٨٢.

(٣) ونيسة الحمروني الورفلي، **العولمة والدولة: دراسة أثر العولمة على وظائف السلطة السياسية**، مجلة الدراسات العليا، المجلد (٥)، العدد (١٥) (طرابلس ٢٠٠٤)، ص ١٥٠.

(٤)المرجع نفسه، ص١٥١.

٢- أنها تعطي الجامعات مزيداً من العمل، والكفاية، والاستقلال الداخلي، والإنجاز.

٣- أنها تعيد للجامعة توازنها في القيام بوظائفها الأساسية في المعرفة، وممارسة دورها الديمقراطي.

٤- أنها تقلل مصادرالاغتراب الأكاديمي للطلاب، وتوفر لهم نقابات تدافع عنهم.

"أما المواطنة، فإنها تمر بمرحلة مراجعة لكسر حاجزها القومي بدعوتها لأن تضيق نحو مواطنات أصغر ذات جامع لغوي، أو عرقي، أو أن تتوسع نحو مواطنة المواطنة، وما يترتب عليه من انشقاق في مجال الفكر، والمفاهيم، ومن الخلل في الرؤية، والاختيار، والاختطاف أمام بريق الشعارات، وبروز الممارسات التي تشكل خرقاً لمسلمات الوطن، ومصالحه العليا، والتي تؤدي في النهاية إلى الصراع، والانقسام في المجتمع، وإشعال نار الفتن، وتغذية التطرف، والإرهاب ليقضي على كل قيمة شريفة، وخاصة لدى فئة الشباب وما يتسمون به من حب كل جديد، ورغبة في التغيير، وتأكيد الذات"[١].

إنَ الانتماء المزدوج لجامعات العالم الثالث بين المحلي، والعالمي هو المصدر الرئيس للصعوبات التي تواجهها، حيث نجد الآتي[٢]:

١- أن الجامعات قد تُقَدم براهين علمية صادرة عنها، وهذا يجلب لها نقمة المسؤولين.

٢- أن الجامعات تشكل الخرجين المتجهين للخارج علمياً، ومرجعياً، مما ينافي تنمية الشعور الوطني.

٣- هجرة الكفاءات الجامعية عبر الحدود، التي تجد نفسها وجامعاتها بحالة ارتباك وإحباط تجاههم.

٤- عدم فعالية المؤسسات التعليمية على تأكيد التلاحم الوطني أمام تعاظم وسائل الاختراق.

٥- تجاوز البيئة المباشرة للمؤسسة التعليمية الحدود القومية، وازدياد الحراك، والتأثر لأعضائها.

---

(١) عبد الرحمن زيد الزنيدي، "**مبدأ المواطنة في المجتمع السعودي**"، (اللقاء ١٣ لقادة العمل التربوي، الباحة من ٢٦ – ٢٨ محرم ١٤٢٦ هـ)، ص ٨.

(٢) عثمان صالح العامر، "**الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي: دراسة استكشافية**"، (اللقاء ١٣ لقادة العمل التربوي، الباحة من ٢٦ – ٢٨ محرم ١٤٢٦هـ)، ص ٢٥.

٦- تزايد الصراع وتكشفه بشكل كبير، وانتشاره في الجامعات، وتشطرها حتى داخل الجامعة؛ لأنها غير قادرة على حماية نفسها أمام سيطرة الأقليات المتعصبة عليها، ولزيادة نفوذ المهنيين فيها.

وفي ضوء المتغيرات السياسية، فإن تكوين المعلم يجب أن يركز على إعداد "المعلم الديمقراطي"، والذي لديه طموحات في رسم مستقبل متجه نحو الديمقراطية، ويُحيِي منظومة قيَمية، وأخلاقية تحكم أداءاته كافة بعيداً عن التسيب، والتهاون، بحيث يبدع في التدريس والبحث، وعدم الانغلاق إلى نمطية محددة، ويمارس دوره بفعالية، وكفاءة في التدريس، والتقييم، والنمو المهني، وخدمة المجتمع، ويسير مع تلاميذه وبهم لأقصى ما تسمح به مقدرتهم، وإمكاناتهم، واستعداداتهم، ويقوم تلاميذه بعدالة، ونزاهة، وشفافية[١].

كما أنَ المعلم الديمقراطي لديه القدرة على تنمية القدرة النقدية التي تستلزم تفكيراً حراً، وفعلاً مستقلاً، ويشكل حافزاً لتلاميذه على البحث، والنقد، والمشاركة، والمناظرة للآخرين، واحترام آرائهم، ويعمل على إشراك جميع التلاميذ في عملية التعليم، وعلى إعادة الحيوية للصف، وتصحيح الخطأ الناجم عن التركيبة الهرمية له، والتخلص من النماذج السلبية في النظر للسلطة"[٢].

أمَا "معلم المواطنة" هو المعلم الذي يجعل من الوطنية موضوع التقاء لكل التوجهات، والأفكار، والآراء التي تعكس نوعاً من التعددية الثقافية، والفكرية في المجتمع، وتنمية السلوك الاجتماعي، والأخلاقي المسؤول، وإيجاد جذور لها في سلوكيات التلاميذ، وهو الذي يتعامل معه تلاميذه بموضوعية بغض النظر عن أية أبعاد عشائرية، أو اجتماعية، أو طائفية، ويشبع حاجاتهم الوجدانية، والنفسية، والروحية بما يتفق وتكوين شخصية ملتزمة، ومتوازنة في ذاتها، بعيدة عن اللامبالاة، ومنتمية للمستويات الاجتماعية الأسرة والأمة وجماعة العمل [٣].

إنَ معلم المواطنة قادر على القيام بالعمل الخيري التطوعي، والخدمي، وليكون تلاميذه أكثر فعالية في الحياة العامة، وأن يكونوا مواطنين معتمدين على أنفسهم، وعلى مقدراتهم،

---

(١) حامد عمار، "**مواجهة العولمة في التعليم والثقافة**" (القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، ٢٠٠٠)، ص ٨٤.

(٢) عبد الرحمن زيد الزنيدي، مبدأ المواطنة في المجتمع السعودي، مرجع سابق ، ص ٩.

(٣) خالد عبد العزيز الشريدة، "**صناعة المواطنة في عالم متغير: رؤية في السياسة الاجتماعية** (اللقاء ١٣ لقادة العمل التربوي، الباحة من ٢٦ – ٢٨ محرم ١٤٢٦هـ)، ص ١٧.

ومعتزين بوطنهم، وبولاة أمره، وبنظامه، ومؤسساته الاجتماعية، ولديهم القدرة على التضحية بالنفس والمال في سبيل الدفاع عنه[١].

(٥) الآثار الثقافية:

تُعدّ العولمة مصدراً جديداً للتجانس الثقافي، وذلك بفضل حيازتها على المعرفة المنظمة، والوسائل الفاعلة لنشرها، وتطبيقها في مجالات الحياة كافة، إلا أن عملية التجانس هذه ومسارها ليس أمرين حتميين؛ إذ تسهم فيها عوامل عديدة منها القيم، والمعتقدات السائدة، ولذا نجد استمرار الاختلافات الضمنية في القيم، ومن ثم تعدد الممارسات، والأساليب أي التعدد الثقافي، ولذا تدور ثقافة العولمة حول السعي المشترك بين التماثل، والتمايز، ومحاولة كل منهما النيل من الآخر، والمستقبل يحمل مشهدين هما: تعزيز ثقافة العولمة أو الحفاظ على التنوع الثقافي، ومن ثم تعتمد آثار العولمة الثقافية على تحري ما إذا كانت ستؤدي إلى التجانس أم إلى التعدد الثقافي. [٢]

وبالرغم من أن الدور الثقافي لجامعاتنا ضعيف إلى حد يمكن تجاهله، إضافة إلى توزعها بين قطبي جدلية العالمية والحداثة في مجال الثقافة، مما يجعل حركة التطور في التعليم الجامعي بشكل عام تتسم بضبابية تلف فلسفة التعليم الجامعي ومحتواه، وتجعل مسيرتها أقرب إلى العشوائية، إضافة إلى توجه الأجيال القادمة إلى الفضائيات، والمعلوماتية بمزيد من التشوه، مع التقاليد الجديدة، والتي خلقت الانطباع أنه لا يوجد شيء محدد، وأن كل شيء يتوقف على وجهة نظر المشاهد، ويدعم هذا مبالغة المؤسسات التعليمية في الاهتمام باللغات الأجنبية، والتدريس بها في بعض العلوم، والأقسام، وانتشار الجامعات الأجنبية [٣].

أمَا ما تفرضه اتفاقيات منظمة التجارة العالمية من إلغاء لأية قيود على فتح المؤسسات التعليمية الأجنبية لفروع لها في الدول الأخرى، والإيحاء بأفضلية الأجنبي على ما هو وطني، أو قومي، ولذا فإن للتعليم في هذه المجالات دوراً مهمًا؛ لأن الانفتاح الزائد لانسيابات الثقافة العالمية يهدد مجتمع الدولة بالاحتجاج، والثورات، على حين الانغلاق

---

(١) حامد عمار، "مواجهة العولمة في التعليم والثقافة, مرجع سابق، ص٨٥.

(٢) عثمان صالح العامر، الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي, مرجع سابق, ص٢٦.

(٣) حامد عمار، "مواجهة العولمة في التعليم والثقافة, مرجع سابق، ص٨٥.

سيخرج الدولة عن المسرح العالمي، ولأن مهمات التعليم والثقافة تتداخل لتكون دافعة أو معوقة لحركة التقدم[١] .

وهناك عدد من آثار العولمة الثقافية على مؤسسات أعداد المعلم، والتي من أبرزها الآتي[٢]:

١- زيادة التدفق الحر للمعارف، والمعلومات مما يعزز وظيفة تنمية العلم، والتفكير العلمي.

٢- تطوير المهارات التقنية والإدارية، والتسييرية وامتلاكها، والتفوق فيها، من خلال التعليم العالي.

٣- تفعيل بعض المبادئ التربوية العالمية مثل "التعلم الذاتي"، "والتعليم للجميع"، و"التعليم المستمر".

٤- تزايد المقارنة بين الجامعات وتطويقها بعدد من المرجعيات الأكاديمية العالمية، والمتنوعة.

٥- إحداث تغييرات في شكل الدراسات، ومحتوى البرامج، لتشبع احتياجات الفئات المحرومة.

٦- تبني عدد من القيم العالمية المشتركة، والتي تساعد في نشر ثقافة السلام، وكشف العيوب الموجودة في البنية السلوكية، والقيمية المحلية بعيداً عن قيم الهيمنة أو الوصاية المعرفية، والثقافية.

٧- خلق عدداً من التناقضات بين: أنماط المعيشة العالمية، والمحلية، وبين الحداثة والتقاليد، وبين التعليم الغربي وإحياء المؤسسات التعليمية التراثية، والتوتر بين المادي، والروحي.

وفي ضوء المتغيرات الثقافية فإن تكوين المعلم يجب أن يركز على إعداد "المعلم العصري"، وهو المعلم الذي لديه سمعة ثقافية في الفنون العقلية، والعلوم واللغات، ويقود التجديد، وصناعة المجتمع وفقاً لمقتضيات العصر، وقادر على التعامل مع تجديد الثقافة المحلية، والتفاعل مع الثقافة العالمية، بدلاً من التلقين أو الانبهار، كما يستطيع التدريس

---

(١) خالد عبد العزيز الشريدة، "صناعة المواطنة في عالم متغير: رؤية في السياسة الاجتماعية, مرجع سابق, ص١٨.

(٢) حمود عليمات، "**الثقافة الإسلامية وتحدي العولمة**"، مجلة إسلامية المعرفة، العدد ٢٤ (ربيع ٢٠٠١)، ص ١٠٨ – ١١٠.

بأساليب منطلقة من منهجية المستقبل، ويمتلك أكثر من لغة، ويدعم مفهوم نسبية المعارف، ويعمل على التوفيق بين الآراء، وبناء وجهة نظر متطورة، ومتغيرة"[١] .

إنَ المعلم العصري هو المعلم الذي يشجع الحكمة القائلة "فكر عالمياً ونفذ محلياً, ويهتم بالتفاعل مع الخصوصيات الأخرى، ويراعي التعددية الثقافية في تدريسه، وتقويمه، وأن يكون لدى المعلم الوعي الكامل بالعوامل السياسية، والثقافية، والاجتماعية التي تؤثر في عمله، والذي يكون له دورُ في نشر ثقافة السلام، والالتزام بمبادئ العدل، والتسامح، والحوار، والاحترام بين أفراد المجتمع، والجماعات، والشعوب المختلفة بتنوعها العرقي، والديني، والثقافي[٢].

وبناء عليه سيتم تناول التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا من خلال عرض وتحليل مفهوم التعليم الأساسي في ليبيا وأهدافه وأهميته، وكذلك دور المعلم في العملية التعليمية , والمعوقات التي تواجه نظام إعداد وتأهيل المعلم بليبيا, وجوانب القوة والضعف في برامج التنمية المهنية في الفصل القادم.

(١) كريم أبو حلاوة، "الآثار الثقافية للعولمة وحظوظ الخصوصيات الثقافية في بناء عولمة بديلة"، مجلة عالم الفكر، المجلد ٣٠، العدد ٣ (يناير ٢٠٠١)، ص ١٧٦.

(٢)المرجع نفسه, ص ١٧٦.

الفصل الرابع

التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا

أولاً: فلسفة التعليم الأساسي وأهدافه بليبيا:

- **فلسفة التعليم الأساسي.**
- **مفهوم التعليم الأساسي.**
- **أهداف مرحلة التعليم الأساسي.**
- **أهمية مرحلة التعليم الأساسي.**
- **خصائص مرحلة التعليم الأساسي.**

ثانياً: المعلم ودوره في تفعيل العملية التعليمية:

أ- صفات المعلم الفعَال وخصائصه.

ب- أدوار معلم القرن الحادي والعشرين في ضوء المنظومة التربوية.

ثالثاً: مؤسسات التنمية المهنية للمعلمين في ليبيا:

أ- إنشاء المركز العام لتدريب وتطوير التعليم.

ب- أهداف المركز العام لتدريب وتطوير التعليم.

ج- البرامج التدريبية التي ينفذها المركز العام.

د- تصنيف البرامج التدريبية.

رابعاً: جوانب القوة والضعف في برامج التنمية المهنية للمعلمين في ليبيا.

الفصل الرابع

التنمية المهنية لمعلمي

مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا

من خصائص العالم المعاصر التقدم والتطور والتغير السريع بسبب التفجر المعرفي، وثورة المعلومات، وأصبح هذا التقدم والتطور للأمم والشعوب مرهوناً بمواكبة هذه التحولات العالمية السريعة في شتى مجالات الحياة.

ولم يكن أمام جميع الأمم على مختلف أشكالها متقدمة كانت أم نامية إلا أن تضطلع، وتهتم بالتعليم لكونه الأداة والمدخل الرئيس لهذا التطور والتقدم, وأولى خطوات الاهتمام بالتعليم بدون شك سيكون الاهتمام بالمعلم بوصفه النواة المهمة في منظومة التعليم وهو محركها الأساسي[١].

ونظراً لاتساع مفهوم التربية والتعليم فقد ازدادت مهمة المعلم، وتعددت أدواره، وتطورت مهامه، ومسؤولياته، الأمر الذي تطلَّب الاهتمام بإعداده وتنميته.

فالمعلم وفقاً لمفاهيم التربية الحديثة وسيلة مهمة، وحيوية في تنمية شخصية المتعلم من جوانبها المتعددة الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والمهارية من خلال ما يهيئه له من أسباب، وظروف مناسبة، ووسائط تعليمية تسمح لهذا النمو أن ينمو نمواً فاعلاً، ومتكاملاً سواء داخل المدرسة أم خارجها.

ويمكننا التماس التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا من خلال المحاور التالية:

أولاً: فلسفة التعليم الأساسي وأهدافه بليبيا.

ثانياً: المعلم ودوره في تفعيل العملية التعليمية.

ثالثاً: مؤسسات التنمية المهنية للمعلمين في ليبيا.

---

(١) عبد الرحيم محمد البدري، "**إعداد المعلم وتأهيله بنظام التعليم بالجماهيرية واقع وآفاق**" (بحث مقدم لندوة مؤسسات إعداد المعلم في ظل المتغيرات الجديدة وبرامج تدريب المعلمين أثناء العمل، جامعة قاريونس: بنغازي، ٦ – ٨، الحرث، ٢٠٠٦)، ص ٢٣.

رابعاً: جوانب القوة والضعف في برامج التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا.

أولاً: - فلسفة التعليم الأساسي وأهدافه بليبيا:

النظام التعليمي فى ليبيا يواجه – شأنه شأن الأنظمة الأخرى فى البلاد العربية- تحديات ومشكلات مختلفة تفرضها طبيعة العصر الذي يتصف بالمعلوماتية، والانفجار المعرفي، ولمواجهة هذه التحديات لابد من أنْ يتصف النظام التعليمي بالفاعلية والمرونة الوظيفية، وأنَ يمتلك المقدرة على تطوير نفسه وتجديدها باستمرار لمواكبة التغيرات السياسية والاجتماعية؛[١] حيث إنه لا يمكن مواجهة تلك التحديات الكبيرة إلا بنظام تعليمي جيد، لذا شهد نظام التعليم فى ليبيا مراحل مختلفة فى ظل أنظمة حكم تعاقبت عليه إلى أن قامت دولة النظام السابق عام ١٩٦٩م، والتي انحازت كثيراً فى نظام التعليم لخدمة المجتمع حسب ما تسمح به الظروف المحلية والإمكانات المتاحة، لذا قدمت الدولة الدعم المعنوي، والمادي لقطاع التعليم لكونه جزءاً من المجتمع[٢]، وترتب على هذا الدعم تطور كبير في المراحل التعليمية، حيث ازداد عدد الطلبة فى مختلف المراحل الدراسية، مما أدى إلى زيادة في عدد المعلمين في جميع التخصصات العلمية بالمراحل الدراسية[٣].

فقد حققت ليبيا مبدأ التعليم للجميع من الذكور والإناث، وذلك من خلال التقرير الوطني عن تطور التعليم في ليبيا عام ٢٠٠٠م. والذي أثبت أنَ عدد المعلمين في تزايد مستمر، إذ يؤدي المعلم دوراً كبيراً فى العملية التعليمية، إذ إن عليه يتوقف مستوى المؤسسات التعليمية، و يعتمد نجاحها وتحقيقها لأهدافها[٤].

لذا فإن السياسة التعليمية فى ليبيا تهدف إلى محو الأمية، وتعليم العلوم الأساسية والمعارف من أجل بناء إنسان ليبيا الجديد، وتأهيل المواطنين لمواكبة التقدم، وتمكينهم من التفاعل الإيجابي مع التطورات العالمية، وتنمية روح التفكير والإبداع والاستنباط عندهم، والمحافظة على اللغة والهوية، وترسيخ قيم الإسلام، وتأكيد الانتماء للأمة العربية، والاهتمام

---

(١) المركز الوطني للبحوث التعليمية والتدريبية، **تقرير عن تطور التعليم فى الجماهيرية الليبية**، ٢٠٠٦م، ص٨.

(٢) أمانة التعليم والبحث العلمي، **تقارير متابعة تطور التعليم للأعوام ١٩٩٤– ١٩٩٦م**، بالجماهيرية الليبية طرابلس، ١٩٩٦م.

(٣) تطور التعليم فى الجماهيرية للسنوات ١٩٧٧/١٩٩٠م، **التقرير الوطني للمؤتمر الخامس لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي فى الدول العربية، القاهرة** من ١٩ -٢٣ يناير، ١٩٩١، ص٧.

(٤)Organization Of Arab **League Educational Scientific And Cultural Organization The Final Report Of The First Conference Of Education And Alterpiparab** Tripoli, December, 5,6, 2000, P.10.

بالقضايا الإنسانية[١]، وقد أدت الجهود التي بُذلت لإصلاح التعليم إلى نتائج ملموسة، ظهر ذلك واضحاً في تطور التعليم الأساسي من الناحية النوعية والكمية خلال الفترة من ١٩٦٩ – ١٩٧٠م إلى ١٩٩٨ – ١٩٩٩م، حيث وضعت خلال هذه الفترة أربع خطط تعليمية استهدفت جميعها تحقيق إلزامية التعليم، وتحسين نوعيته وتطويره[٢].

تعد مرحلة التعليم الأساسي فى ليبيا جزءاً من نظام التعليم العام الذي يسهم في تعزيز ليبيا وتطويرها، حيث قُسِمتْ مرحلة التعليم الأساسي إلى قسمين[٣]:

القسم الأول وهو التعليم الابتدائي: وهي فترة ست سنوات وتنخرط فيها الفئة العمرية من (٦ إلى ١١ سنة).

القسم الثاني وهو التعليم الإعدادي: وهي فترة ثلاث سنوات وتنخرط فيها الفئة العمرية من (١٢ إلى ١٥ سنة) يحصل الطالب بالنهاية على شهادة الإعدادية.

وقد مرَ التعليم الأساسي بتطورات متعددة شملت جميع عناصره الفلسفية والبنائية والفنية، ومن أهم هذه التطورات دمج التعليم الابتدائي والإعدادي فى مرحلة واحدة سميت مرحلة التعليم الأساسي تمشياً مع قانون إلزامية التعليم، وتمشياً مع معطيات النظريات التربوية الحديثة[٤].

وفيما يأتي توضيح لفلسفة التعليم الأساسي، ومفهومه وأهدافه :-

فلسفة التعليم الأساسي :

تتمحور فلسفة التعليم الأساسي حول:[٥]

- الدين الإسلامي هو المصدر الوحيد للتشريع (عقيدة، وشريعة للمجتمع).
- الإرث الثقافي والحضاري للمجتمع الليبي بوصفه حافزاً للتطوير الفكري والحضاري داخل المجتمع.

---

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **إدارة التربية والتعليم الأساسي ونماذج ربطة بالتعليم الثانوي**، تونس : مطبعة المنظمة، ٢٠٠٣، ص١٨.

(٢) المركز الوطني للبحوث التعليمية والتدريبية، مرجع سابق ص٩.

(٣) وزارة التربية والتعليم، **إدارة شؤون التعليم الأساسي**، طرابلس، ٢٠١٣م.

(٤) المركز الوطني التخطيطي للتعليم والتدريب باللجنة الشعبية العامة للتعليم: **تقرير الإطار العام للنظام التعليمي الجديد**، طرابلس، ٢٠٠٢م، ص٨٨.

(٥) قرار رقم (٦٣) لسنة ٢٠٠٦م، بشأن **تنظيم اللجنة الشعبية للتعليم**، مادة (١٠).

- التعليم، وهو خير أداة لتكوين الشخصية وتنمية المواهب والميول، للرفع من مستوى معيشة الأفراد، ونشر الوعي لديهم.
- أن التعليم هو أداة التنمية بالمجتمع ليتمكن من مواجهة مشكلاته بنجاح، وإشباع احتياجاته، وتثبيت خطاه نحو التقدم الحضاري.
- التعليم هو الأداة الفعالة لإعداد القوى البشرية الضرورية لتحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

مفهوم التعليم الأساسي:

ظهر مصطلح التعليم الأساسي في المجال التربوي منذ بداية السبعينات، وكان يسود في فترة الخمسينات والستينات استخدام مصطلح التربية الأساسية، وحيث إن التعليم الأساسي يقوم على توثيق الصلة بين المدرسة والحياة، وبين الدراسة النظرية والدراسة العملية في اتجاه العمل المنتج المفيد والمتطور، وذلك عن طريق استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في المنظومة التعليمية من أجل تكوين المواطن الصالح بالقدر اللازم الذي تحتمه احتياجات القرن الواحد والعشرين(١).

ولعل حداثة المفهوم أدت إلى اختلاف الرؤى بين الباحثين في صياغة تعريفاته، وتحديد اتجاهاته، حيثُ يشير تعريف البنك الدولي للتعليم الأساسي إلى أنه" محاولة لتلبية الاحتياجات الأساسية الكبرى من السكان الذين لم تتح لهم فرص الحصول على الحد الأدنى من التعليم"(٢).

كما عرفه أحمد إبراهيم بأنه: "تعليم إلزامي ينتظم فيه جميع أبناء الأمة مدة تسع سنوات دراسية متصلة ومتكاملة"(٣).

وفي ضوء هذين التعريفين يمكن أنَ نستنتج أنَ التعليم الأساسي يؤكد الجوانب الآتية:

---

(١) محمد الأصمعي محروس سليم، "**إدراك معلمي التعليم الأساسي لأدوارهم التربوية في القرن الحادي والعشرين**"، جامعة أسيوط، مجلة التربية، ٢٠٠٥، ص ٣٥.

(٢) عبد الرحمن صالح الأزرق، "**علم النفس التربوي للمعلمين**" (لبنان: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠)، ص ١٩٤.

(٣) أحمد إبراهيم أحمد، "**الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين**" (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٣)، ص ٢٧٥.

- أنه حق وواجب لكل الجماهير، فهو حق لكل مواطن بلغ سن المدرسة، وعلى الدولة إتاحة الفرص للمواطن للانخراط فيه، ومن واجب المواطن (ذكر وأنثى) أن ينخرط فيه.
- أن يتوافر على الحد الضروري من المعارف، والمهارات، والخبرات التي تسهم في نمو الفرد، وتفاعله مع البيئة.
- أنَّ التعليم الأساسي مصدر لتعزيز التعليم الذاتي، ووسيلة من وسائل التربية المستديمة.

أهداف مرحلة التعليم الأساسي:

للتعليم الأساسي في ليبيا عدد من الأهداف من بينها[1]:

١- توفير الحد الأدنى الضروري من المعارف، والمفاهيم، وتهيئة المناخ الملائم لاكتساب المهارات، والاتجاهات اللازمة للمواطنة الصالحة.

٢- تنشيط القدرات الابتكارية لدى التلاميذ عن طريق استثمار ميولهم نحو اللعب في مجالات عمل، ونشاط مثمر وفقاً لقدراتهم الجسمية، والعقلية.

٣- تنمية المرونة العضلية، والأجهزة الحسية – الحركية لدى التلاميذ، وتشجيعهم على استعمال أيديهم، وحواسهم، وإكسابهم مهارات عملية تساعدهم على حل مشكلاتهم اليومية.

٤- تسهيل اندماج التلاميذ في الحياة العامة، وتيسير تعاملهم مع موجودات التقنية المعاصرة.

٥- الجمع بين الدراسة النظرية والتطبيقية في إطار واحد متكامل على أن يتم تقديم التعليم الفني والتقني في مرحلة يكون فيها التلميذ قد اكتسب قدراً كافياً من مهارات القراءة، والكتابة، والمعلومات العامة.

٦- إتاحة الفرصة للكشف عن ميول التلاميذ الفنية، والمهنية، واكتشاف استعداداتهم، وقدراتهم العلمية، ومساعدتهم على اختيار نوع التعليم والتخصص الذي يتناسب مع إمكاناتهم، وحاجات المجتمع.

---

(١) قرار رقم (٦٣) لسنة ٢٠٠٦م، بشأن **تنظيم اللجنة الشعبية للتعليم**، مادة (١٠).

٧- غرس العادات الصحية السوية، والعناية بالرعاية الصحية المتكاملة من وقاية، وعلاج بما يكفل اتساق النمو العقلي، والجسمي للتلاميذ.

٨- إتقان التلاميذ للغة العربية قراءة وكتابة ومحادثة وفهماً، وأن يلموا بقواعدها وآدابها، وأن يتمرسوا باستعمالاتها مع مساعدتهم في الإلمام باللغة الأجنبية.

٩- ترسيخ الانتماء القومي، والعقيدة الإسلامية لدى التلاميذ، وذلك من خلال تعميق إيمانهم بقيم المجتمع العليا، وتقوية الوازع الديني، والخلقي لديهم، والالتزام بالواجبات.

١٠- تعميق إيمان التلاميذ بربهم بما يدفعهم إلى طاعته ومراقبته في السر والعلانية، وتنمية الوعي الديني الذي يساعدهم في التحرر من الخرافات، والتقاليد التي تجافي الإسلام وجوهره.

١١- تنمية قدرة التلاميذ العقلية، من خلال إدراك قدرة الخالق وعظمته، ومن خلال دراسة العلوم والتقنيات المختلفة التي اكتشفها الإنسان عبر القرون، وإثارة عقولهم ببعض الأسئلة والملاحظات التي تدفعهم إلى التدبر، والتفكير، وتحفزهم إلى البحث والاطلاع.

١٢- تنمية قدرة التلاميذ على إدراك الجمال وتذوقه، والتمتع به في أشكاله ومظاهره المختلفة المشروعة، وأن يكتسبوا القدرة على اكتشاف مواقع الجمال في العلوم والآداب، وتحسيس الآخرين بها.

أهمية مرحلة التعليم الأساسي:

إنَّ التعليم الأساسي يؤدي دوراً مهماً في مجال الإنتاج الاقتصادي، وفي تحقيق التقدم الاجتماعي، وأنَّ فرص لحاق الدول النامية بالدول المتقدمة صناعياً في مجال الثورة الصناعية الثالثة، والحضارة التكنولوجية الحديثة مرهونة بمدى نجاحها في تعليم أبنائها، وتدريبهم مهنياً، وأن تعميم التعليم الأساسي يُعد من الأولويات لدى المسؤولين عن التعليم، وهو مطلب من المطالب الأساسية لتحقيق ديمقراطية التعليم، ولتحقيق تقدم مضمون على طريق التنمية في البلاد العربية.

و"تشير معظم المؤتمرات التعليمية إلى ضرورة تبني الدول العربية لخطط وبرامج تؤدي إلى تحقيق الاستيعاب الكامل لكل الأطفال في مرحلة التعليم الأساسي، وتوفير فرص

التعليم لكل أبناء الشعب مع تعبئة الإمكانات المادية والبشرية الكفيلة بتحقيق ذلك، فهناك علاقة واضحة بين تحقيق حد أدنى من التعليم، وزيادة مستوى الإنتاج من الناحيتين الكمية والنوعية، حيث يؤدي التعليم الأساسي دوراً بالغ الأهمية في القضاء على الأمية، ونشر المعرفة التي تؤثر بدورها على التنمية الاقتصادية والاجتماعية"[١].

ويمكن تحديد أهمية مرحلة التعليم الأساسي فيما يأتي[٢]:

١- تعد مرحلة التعليم الإلزامي في ليبيا.

٢- تكشف عن ميول التلاميذ واستعداداتهم وتنميتها.

٣- تُهيِّئ التلميذ للمراحل التخصصية اللاحقة.

٤- تساعد هذه المرحلة في تنمية النمو الكامل في شخصيات التلاميذ في النواحي الجسمية، والعقلية، والوجدانية، والاجتماعية، والثقافية.

٥- يكتسب التلميذ في هذه المرحلة معلومات، ومفاهيم، وميول، واتجاهات، وعادات، وأسلوب تفكير... وغيرها، مما يوجِّه سلوك الإنسان، ويساعده في بناء شخصية تكون أعمق أثراً وأشد مقاومة للنسيان.

٦- أنها مرحلة تساعد معرفة بيئة التلميذ المادية والمعنوية.

خصائص مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا:

هناك جملة من الخصائص التي تميّز التعليم الأساسي، منها:

١ - التعليم الأساسي تعليم شامل:

يمتاز التعليم الأساسي بأنه تعليم شامل، وهي من أبرز مميزاته حيث لم يعد دوره مقصوراً على زيادة الكفاية المعرفية وحدها، بل يجب أن يمتد إلى مختلف جوانب حياة التلاميذ، ومن أجل ذلك فإن المؤسسات التعليمية عليها أن تنمي الجوانب الجسمية، والحسية

---

(١) رمضان محمد القذافي، "**توظيف وسائل التعليم عن بُعد في مرحلة التعليم الأساسي**" (ورقة عمل مقدمة إلى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، أسيسيكو، ٢٠٠٠)، ص ٧.

(٢) اللجنة الوطنية الليبية للتربية والعلوم والثقافة ، **التقرير الوطني لتطور التعليم في ليبيا المقدم إلى مؤتمر التربية الدولي**، الدورة (٤٧)، جنيف، (٨-٢٠٠٤/٩/١١)، ص ص ٣٤، ٣٦.

والحركية، والإدراكية، والفنية المختلفة، وكذلك تنمية الجوانب الوجدانية، والقيمية، بحيث يتحقق فى التلميذ ما نسميه (التنمية الشاملة).

٢ - التعليم الأساسي تعليم للإتقان:

بمعنى أن مهمته يجب ألا تقتصر على التمييز بين التلاميذ في القدرة، أو المستوى، وإنما يجب أن يهدف إلى وصول معظم التلاميذ إلى إتقان ما يتعلمون، وتصبح مهمة المدرسة تهيئة أفضل الظروف التى تساعدهم في التوصل إلى الإتقان[١].

وبذلك نستطيع أن نجعل نسباً أكبر من التلاميذ (تتقن) بكفاية المعلومات، والمهارات الحركية، والعقلية بمعنى أن يصبح التعليم (خبرة إتقان) لمعظم التلاميذ وليس (خبرة نجاح) للأقلية ورسوب للأكثرية.

٣ - إعداد التلاميذ للمواطنة المنتجة المستنيرة:

يمتاز التعليم الأساسي بأنه المرحلة التي يتم فيها إعداد الفرد كي يكون مواطناً منتجاً فعالاً، يشارك في العمل والتنمية، إضافة إلى أنه يمتاز بتنمية الشعور بالمسؤولية الوطنية، والممارسة السليمة لواجبات المواطن، وحقوقه، وإدراك واضح لقدراته وإمكاناته، ودوره في الحياة العملية[٢].

٤ - ربط التعليم بالمجتمع:

يعد التعليم الأساسي أكثر قدرة من غيره على ربط التعليم بالمجتمع ربطاً كاملاً بحيث يؤثر فيه، ويتأثر به تطويراً وتحديثاً، كما يعمل على تعميق ارتباط الفرد بأرضه ووطنه من خلال تدريبه على الصناعات القائمة في بيئته، وجعل البيئة محوراً للدراسة، ومصادر الإنتاج والثروة فيها مصدراً للمعرفة، ومجالاً للبحث والعمل.

٥ - تعليم مرن يتنوع بتنوع البيئات:

من أهم المبادئ التي يهتم بها التعليم الأساسي هي مراعاة البيئة والالتفات إلى مصادرها، ومن ثم فإن هذا المبدأ يربط التعليم بحياة التلاميذ وواقع بيئاتهم بحيث يمكنه من تحقيق هدفين تربويين أساسيين، أولهما: أن التعليم الأساسي يكون أقوى وأثبت من التعليم

(١) أحمد إبراهيم أحمد، "الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين"، مرجع سابق، ص ٢٨٠.

(٢) عبد الرحمن صالح الأزرق، "علم النفس التربوي"، مرجع سابق، ص ٢٠١.

القائم على اللفظية، وثانيهما: أن التعليم يخلق الوعي بمشكلات البيئة ومزاياها فيرتبط بها، وهو راغب في إيجاد الحلول لهذه المشكلات والارتقاء ببيئته، بدلاً من انفصاله عنها[١].

٦ - تعليم مفتوح القنوات:

بمعنى أن التعليم الأساسي يرتبط بالمراحل التالية من التعليم، ويمكن لكل تلميذ عند انتهائه من هذه المرحلة أن يواصل تعليمه في المراحل التالية، كما تعد هذه المرحلة عند بعض التلاميذ مرحلة نهائية، ويمكن لهؤلاء أن يدخلوا ميدان الحياة العملية في مجالاتها المختلفة بعد تدريب قصير بعد تخرجهم في أحد مراكز التدريب أو التكوين [٢].

٧ - احترام العمل اليدوي:

يمتاز التعليم الأساسي بأنه يحترم العمل اليدوي بوصفه المفتاح الحقيقي لتقدم أي مجتمع، ولن يحقق المجتمع الرخاء والرفاهية إلا بتشجيع الناشئة على حب العمل من صناعات حرفية وريفية وغيرها بما يكفل زيادة الإنتاج، وتحسين الدخل[٣].

الأسس التربوية التي يقوم عليها التعليم الأساسي في ليبيا:

يقوم التعليم الأساسي على مجموعة من الأسس التربوية منها:

١ - الاتفاق على بدء التعليم الأساسي:

إن السن المناسبة (٦) سنوات, فالتعليم الأساسي يبدأ مع بداية الفئة العمرية السادسة وتقابلها مرحلة الطفولة المتوسطة، وينتهي بالفئة العمرية الخامسة عشرة بداية مرحلة المراهقة[٤].

---

(١)عمر التومي الشيباني, "**تاريخ الثقافة والتعليم في ليبيا**",(بنغازي: دار الكتب الوطنية,٢٠٠١), ص٣٧.

(٢) أحمد إبراهيم أحمد، "الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين"، مرجع سابق، ص٢٨٢.

(٣)عمر التومي الشيباني, "تاريخ الثقافة والتعليم في ليبيا",مرجع سابق, ص٣٧.

(٤) بالنور الدوكالي علي، "**تطور التعليم في الجماهيرية بشعبية ترهونة ومسلاتة كنموذج**" (بحث مقدم في الندوة العلمية، ٢٠٠٢)، ص ٢٠.

٢ - الاعتماد على التعليم الذاتي:

إن الموقف التعليمي ينبغي ألا ينصب على إمداد المتعلمين بالمعلومات، والمعارف، والخبرات، بل ينبغي أن يتعدى ذلك بحيث يمدهم بكيفية كشف هذه المعلومات، والمعارف، والبحث عنها وتطبيقها، وربطها بحياة المتعلمين اليومية وبذلك ينمي فيهم حب الاستطلاع، والاعتماد على النفس في معرفة بعض الحقائق، والمعارف، أي أن يعتمدوا على التعليم بأنفسهم. فالمعلومات، والحقائق، والمعارف التي يتعلمها المتعلم بنفسه وتكون أكثر رسوخاً من تلك التي يتلقاها تلقيناً.

ويقوم التعلم الذاتي من خلال الدراسات الميدانية، والنشاطات الصيفية التي تعد من أنجح الوسائل في عملية التعليم بما يتوفر للمتعلم من توثيق الصلة بينه وواقعه, وبينه وبيئته.

٣ - التقويم المستمر:

التقويم عملية مستمرة الهدف منها التشخيص، والعلاج، والتوجيه، والتطوير بالنسبة للعملية التعليمية بأكملها، إن التقويم المستمر يمثل جزءاً متكاملاً مع المنهج، ونحن في حاجة إلى أن نعرف مدى تقدم المتعلمين، وأن نعرف نواحي القوة، ونواحي الضعف أثناء ممارسة العملية التعليمية[١].

٤ - خدمات التوجيه والإرشاد:

من الأساليب التربوية التي يعتمد عليها التعليم الأساسي توفير كوادر جيدة في مجال التوجيه والإرشاد في مدارس التعليم الأساسي لخدمة المتعلمين وأولياء الأمور، وهذه الكوادر تساعد في معرفة، واكتشاف الميول، والقدرات الخاصة لدى المتعلمين، وتعمل هذه الكوادر على تنميتها حتى تساعده في فهم قدراته، وإمكانياته حتى يستطيع النجاح في حياته.

٥ - ربط المؤسسة التعليمية (المدرسة) بالبيئة:

إنَّ غاية التربية في مدرسة التعليم الأساسي هي خدمة المتعلم، وخدمة مجتمعه بل إنّ الهدف الأساس للتربية هو خلق المواطن الصالح لمجتمعه، لذلك يعد من أهم وظائف المدرسة

(١) أحمد علي بالتمر، "**التخطيط للتدريب – أهمية وعناصر فعاليته**"(طرابلس: أكاديمية الدراسات العليا, ٢٠٠٩)"، ص٦٦.

الربطٌ بينها و البيئة المحيطة بالمتعلم التي تجعل المتعلم يكسب قدراته، والمهارات، والعـــادات التي تجعله يمارس حياته بكل وعي وبصيرة.

٦ - تكامل المعرفة وربط النظرية بالتطبيق:

ينظر التعليم الأساسي إلى المعرفة على أنَّها وحدة متكاملة، وهـــو قـــائم علـــى ربـــط النظرية بالتطبيق تأكيداً لمبدأ تكامل الخبرة، ويتصل بتكامل المعرفة ترابط المواد في الخطـــة الدراسية، فالمعارف كلها مترابطة متداخلة، ويبنى بعضها على بعض[١].

٧ - التنويع:

من مقومات التعليم الأساسي الأخذ بمبدأ التنوع في المقررات الدراسية حسب ظروف البيئة، ويأتي هذا التنوع في الأنشطة التعليمية، وفي المجالات العلمية التي تتنوع بتنوع البيئات المختلفة[٢].

ثانياً: - المعلم ودوره في تفعيل العملية التعليمية:

المعلم هو أحد المدخلات الرئيسة لعملية التعليم، بوصفه المحور الأساســـي، ومـــا زال المعلم- وسوف يظل- من أهم عناصر العملية التعليمية؛ ذلك أنه مهما بلغت المناهج التعليمية من جودة في برامجها ومكوناتها فإن ذلك كله قد لا يكون له أثر إيجـــابي فـــي دفـــع العمليـــة التعليمية إلى الأمام بغية تحقيق الأهداف المرجوة، وخاصة إذا أصطدمت تلك البـــرامج بمعلـــم غير قادر على تنفيذها والتعامل معها بصورة إيجابية، إما لعدم قدرته على ذلك، وإما لـــضعفه الأكاديمي والمهني والتربوي، مما من شأنه أن ينعكس سلباً على المتعلمين، بل وعلى عناصر العملية التربوية بأسرها. ولعل ذلك كله أدى إلى الاهتمام المتزايد بالمعلّم ورفع مكانته وكفاءته التعليمية للقيام بدوره على أفضل وجه ممكن، وخاصة بعد أن تعددت وظائفـــه، وأدواره لـــيس التعليمية فحسب، بل الثقافية، والاجتماعية، والسياسية وغيرها، مما أصبح معه لزاماً على كـــل المعنيين بالعملية التربوية البحث على أفضل السبل وأنجحها لرفع مكانة المعلّم وقدرته، وذلـــك ليتمكن المعلَم من القيام بفن التدريس، ومتابعة كل ما هو جديد لهذه المهنة[٣].

---

(١) بشير سعيد, وآخرون,"**ليبيا واليونسكو خمسون عاماً من التعاون**"(طرابلس: منشورات اللجنة الوطنية الليبية للتربية والثقافة والعلوم, ٢٠٠٣), ص٢٨٢.

(٢) بالنور الدوكالي علي، "تطور التعليم في الجماهيرية بشعبية ترهونة ومسلاتة كنموذج" مرجع سابق، ص٢١.

(٣) محمد عبد الرحيم عدس، "**المعلم الفاعل والتدريب الفعّال**" (عمان: دار الفكر للنشر، ٢٠٠٤)، ص ١.

(أ) صفات المعلّم الفعّال وخصائصه:

يمتاز عصرنا الحالي (عصر العلم والتكنولوجيا) بالتغير السريع والمستمر في مجالات الحياة كافة، والمعلم بحكم مهنته المقدسة مطالب بالوقوف على ما يستجد من معرفة في مجال مهنته. فالمعلّم الناجح هو الذي يكون متفهماً مع المحيطين به من تلاميذ أو زملاء المهنة، والإداريين، وتكون إدارته للفصل بطريقة ديمقراطية حيث يلتقي بطلابه ويعاملهم بوصفهم أفراداً ناضجين قادرين على العمل والإنجاز، وهو الذى يحمل ثقافة واسعة، ويكون ودوداً، وطيباً مؤمناً بقيمه، وصادقاً في معاملاته[١].

والمعلم الكفء هو الذي يجعل من تعليمه لتلاميذه تعليماً نافعاً، حيث يقود أفكار تلاميذه من مرحلة إلى أخرى، ولا يحملهم على ترديد ما يقول؛ لأن ذلك يعمل على إخراج تلاميذ مقلدين لا مفكرين[٢].

إنَّ المعلم الناجح والفاعل، والمربي الفاضل، الذي نحتاجه في عصرنا الحالي، ينبغي أن يتحلى بالعديد من الصفات التي تجعله يؤدي دوره بنجاح في العملية التربوية والمتمثلة في:

١ - الصفات المهنية:

وتتضمن فهم البنية المعرفية، والمادة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها من جوانبها المتعددة وعلاقتها بالمواد الأخرى، والتحلي بالقدرة على عرض الأفكار بطريقة مبسطة، وسهلة، والإحاطة الجيدة بطرق استخدام الوسائل المعينة المناسبة، والمهارة في التصرف في البيئة التعليمية، والسيطرة عليها مما يجعلها أكثر ملائمة لحسن الفهم، وإتقان العمل، والإحاطة التامة بالمادة العلمية، والقدرة على فهم تلاميذه وما فيهم من نقاط ضعف أو قوة، ومعرفة مشكلاتهم الدراسية[٣].

---

(١) هادي مشعان ربيع، "**مدخل إلى التربية**"، (طرابلس: مكتبة المجتمع العربي، ٢٠٠٦، ص ٢٤٩.

(٢) عمر التومي الشيباني، "**ماضي وحاضر ومستقبل إعداد وتدريب المعلمين في الجماهيرية**" (بنغازي: دار الاتحاد للطباعة، النقابة العامة للمعلمين في الجماهيرية، ٢٠٠٠)، ص ١٩.

(٣) بالنور الدوكالي العباني، "**إعداد المعلم وتدريبه**" (المؤتمر التربوي الأول: حول التعليم التخصصي في ليبيا بين الطموحات والواقع، طرابلس، ٨- ١٠ مارس ٢٠٠٥)، ص ١٦٨.

٢ - الصفات العقلية والعلمية:

إن نجاح المعلّم يتوقف بدرجة كبيرة على مدى ذكائه، وسرعة بديهته، وعمق تفكيره، ولابد أن يكون دقيق الملاحظة، متسلسلاً في أفكاره، صادق النظرة، قادراً على المناقشة والإقناع، متمكناً من المادة التي يقوم بتدريسها، وعلى معرفة واعية بأصول التدريس وأساليبه الحديثة، وأن يكون متمكناً من معرفة قدرات تلاميذه العقلية، وميولهم، واستعداداتهم، ليتمكن من التعامل معهم بالصورة التي تؤدي إلى نجاحه في أداء رسالته.

كما يجب أن تكون للمعلم ثقافة عامة تحيط بمجريات الأحداث من حوله، وله القدرة على تفسير الأمور والأحداث الجارية وتحليلها بأسلوب علمي منطقي سليم، ومتابع للتطور العلمي التخصصي، وأن تكون لديه القدرة على التفكير العلمي، والموضوعية، والاستقلالية العلمية[١].

٣ - الصفات الاتصالية:

إنَّ من بين ما يتصف به المعلم من صفات فنية وشخصية، قدرته الفائقة على حسن الاتصال بالآخرين، وتفهم مقاصدهم، والانتباه إلى مشاعرهم وإدراك معانيها ومراميها، والرد عليها بما يتلاءم مع الموقف التعليمي، فالمعلم الجيد هو الذي يعرف بأن عملية التعليم إنما هي عملية اتصال بين شخصين أحدهم شخصية المتعلم بكل عواطفه واتجاهاته وأفكاره، والآخر هو بكل أفكاره وانفعالاته واتجاهاته أيضاً.

٤ - الصفات الأخلاقية:

والمتمثلة في التحلي بالالتزام الديني والخلقي، والاتصاف بالأمانة، والصبر، والرحمة، واللين، والتواضع، وحسن المعاملة، واحترام القوانين، واللوائح، ومراعاة مشاعر الآخرين وأحاسيسهم، وجدير بثقتهم، وذو ضمير حي[٢].

---

(١) هادي مشعان ربيع، "مدخل إلى التربية"، مرجع سابق، ص ٢٤٩.

(٢) عبد السلام الجقندي، وآخرون، "**المرشد في طرق التدريس العامة**" (طرابلس: منشورات كلية الدعوة الإسلامية، ٢٠٠١)، ص ١٣٠.

٥ - الصفات المزاجية:

والمتمثلة في قدرة المعلم على التوفيق بين مشاعره وانفعالاته، وميوله المزاجية، وبين مهنته التعليمية، وحب الدقة والنظام، والتميز بالانضباطية في المسلك، والإحساس بالمسؤولية[١].

٦ - الصفات القيادية:

والمتمثلة في قدرة المعلم على ممارسة القيادة الديمقراطية، والقدرة على إقناع الآخرين بوجهة نظره، والقدرة على التوقع القائم على البصيرة وتفهم الأمور، والاعتماد على النفس، وتحمل المسؤولية، والشعور بالثقة في النفس، ومراعاة الدقة والنظام في العمل، والقدرة على حسم المواقف، ومراعاة ظروفهم، وميولهم، وحاجاتهم[٢].

٧ - الصفات المعرفية:

والمتمثلة في اتساع أفق المعلم، والتمكن من فهم المادة العلمية، والمعرفة بالعلوم التربوية والنفسية، واتساع الثقافة العامة، والمعرفة بسيكولوجية توجيه المتعلم، والمعرفة الواسعة والعميقة في مجال التخصص، والمعرفة بمبادئ نمو المتعلمين وخصائصهم، والمعرفة بالدوافع التي تؤثر في درجة إقبال التلاميذ على التعليم، والإلمام بالأهداف التربوية، والمقررات الدراسية للمرحلة التعليمية التي يعمل بها.

٨ - الصفات الاجتماعية:

والمتمثلة في قدرة المعلم على التحلي بالروح الاجتماعية، والقدرة على التكيف الاجتماعي، ومسايرة التلاميذ في مسراتهم وأحزانهم، والرغبة الصادقة في خدمتهم، والتضحية في سبيل مساعدتهم، مع تقدير الواجب والمسؤولية[٣].

---

(١) بالنور الدوكالي العباني، "إعداد المعلم وتدريبه"، مرجع سابق، ص١٦٩.

(٢) محمد عمر الحاجي، "**طرق اختيار المعلمين وإعدادهم وتوجيههم**" (ورقة مقدمة للمنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، اسيسيكو، ٢٠٠٣)، ص ١٣.

(٣) علي محي الدين راشد، "**خصائص المعلم العصري وأدواره**"، (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٣)، ص ٨١.

٩ - الصفات البدنية المظهرية:

"إن لشخصية المعلم وإشراقته وفرحته بتلاميذه، ودماثة خلقه، ومرونته في التعامل، وفصاحة تعبيره، وجرس صوته، وطراوة حديثه، ولباقته، وجمال خطه، ومظهره وأناقته، وخلوه من العيوب الخلقية في الجسم والوجه، كل ذلك يعطي جاذبية للمعلم من قِبل تلاميذه"(١).

(ب) أدوار معلم القرن الحادي والعشرين في ضوء المنظومة التربوية:

إنَّ خصائص العصر الذي نعيشه اليوم، تضع المعلم أمام مهام جديدة تختلف عن تلك المهام التي كانت تضطلع بها المؤسسات التعليمية في الفترة الماضية، حيث إنَّ دور المعلم لم يعد محصوراً في دور الخبير في المادة التدريسية فقط، بل أصبحت له أدوار أخرى داخل المدرسة وخارجها.

فقد ظلت الوظيفة التي يقوم بها المعلم لفترة طويلة هي نقل المعرفة المقننة المتضمنة في المناهج الدراسية في صورة يسهل على التلاميذ استيعابها، وتقويمهم من حيث مدى حفظهم لها، ولكن تلك الوظيفة لم تعد مناسبة لعصر تتجدد فيه المعارف، والمهارات كل يوم(٢).

حيث أصبح المعلم مطالباً بملاحقة العصر، وتمكين تلاميذه من اكتساب القدرة على تطوير معارفهم، هذا بالإضافة إلى مسؤولياته الأخرى داخل المدرسة، والمتمثلة في الاشتراك في الإدارة المدرسية، والأنشطة، وعمليات التعاون، والإرشاد، والتوجيه، كما تقع على المعلم مسؤولية تطوير التعليم، وتأصيل المهنة، والمحافظة على شرفها للارتقاء الدائم بمستواها.

إنَّ الإيمان بأهمية المعلم وبدوره القيادي في العملية التربوية، سواءٌ أكان هذا الدور على الصعيد الاجتماعي أم التربوي أو التعليمي، يشكل أحد أهم المرتكزات الرئيسة التي تقوم عليها التربية الحديثة حيث إنه عنصر أساسي في الموقف التعليمي.

فقد حدد "علي راشد" أدوار المعلم في العملية التعليمية في الآتي:

---

(١) بالنور الدوكالي العباني، "إعداد المعلم وتدريبه"، مرجع سابق، ص١٦٩.

(٢) بدرية المفرج، وآخرون، "**الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم وتنميته مهنياً**"، (الكويت: قطاع البحوث التربوية والمناهج، ٢٠٠٧)، ص ١٥.

١ - الأدوار التعليمية: وتتمثل في:

- دور المعلّم الفعّال في تعليم التلاميذ قدرات التفكير:

إنَّ دور المعلم بوصفه منميًا لقدرات التفكير لدى التلاميذ يسهم في: تهذيب قدرات التلميذ، ويجعله أكثر ملائمة لمطالب المستقبل، يزيد من إنسانية التلميذ، ويزيد من قيمته، وأهميته، وثقته بنفسه، ويسرع في تأهيله وإعداده للمجتمع، يزيد من نشاطه وحيويته، ويزيد من إيجابية فهمه لذاته التحصيلية والاجتماعية، وينقله من متلقٍ إلى فرد نشط فاعل، منظم، ويحوله إلى باحث عن المعرفة، ومعالج لها، وليس حافظاً خازناً لها، ويدرّب التلميذ على الانتقال الذهني من موقف لآخر، ويحقق صفة المرونة، ويدربّه على النشاط المعرفي اللغوي بهدف ربط الأفكار بمفردات متناسقة[١].

- دور المعلّم الفعّال في إكساب التلاميذ المعارف والحقائق والمفاهيم:

إنَّ المعلم العصري لابد أن يجمع بين دوره المعرفي، وأدواره الأخرى في تكامل تام من خلال:

- اكتشاف التلاميذ بأنفسهم للمعارف والمعلومات.
- توظيف هذه المعارف وتلك المعلومات في حياة التلاميذ.
- الجمع بين ثقافة عامة واسعة بدرجة كافية وإمكانية البحث المتعمق في مواد تخصصية.
- التدريب على التعلّم الذاتي، والتعلّم المستمر، والتعلّم مدى الحياة لتلك الجوانب المعرفية[٢].

(١) علي محي الدين راشد، "خصائص المعلم العصري وأدواره"، مرجع سابق، ص ٨١.

(٢) المرجع نفسه، ص٨٢.

- **دور المعلّم الفعّال في إكساب التلاميذ المهارات المختلفة**:

للمعلّم دور كبير - بسبب أهمية هذه المهارات - في إعدادهم للحياة العملية، وبسبب تنوّع المهارات، فهناك مهارات عقلية، ومهارات أكاديمية، ومهارات يدويّة، ومهارات اجتماعية.

- **دور المعلّم الفعّال بوصفه ممهداً، ومنظّماً للنشاطات الصفيّة**:

يُعدّ تفاعل المعلّم مع تلاميذه ذا أهمية في عملية التعلّم والتعليم، لذلك فإن هذا التفاعل ونوعيته يحدّد بفاعلية الموقف التعليمي(١).

- **دور المعلّم الفعّال بوصفه ملاحظاً، ومشخّصاً ومعالجاً**:

تنحصر أدوار المعلَم أيضاً في دور الملاحظ، فكفاءة المعلّم تعتمد إلى حدّ بعيد على قدرته على ملاحظة تلاميذه عن قرب، وملاحظة أفعالهم، وردودها، وتفاعلها، ودوره التشخيصي، حيث يستطيع بتشخيص سلوك التلميذ تحديد جوانب القوة والضعف لكل تلميذ، وطرق التعامل معه، ووضع البرنامج المناسب له.

- **دور المعلّم الفعّال في إثراء بيئة التعلّم**:

ودوره في بيئة تعلّم ثرية سريعة الاستجابة، يمكن أن تتضح في النقاط التالية(٢):

- وجود علاقة تعاونية مفتوحة قائمة على الود والاحترام المتبادل بين المعلّم والتلاميذ.
- تنوّع أنشطة التعليم، فهناك تفاعل داخل الصف الدراسي، وهناك تجارب معملية في مختبر، أو في مركز تكنولوجيا التعليم، وهناك زيارات ميدانية.
- تعليم جماعة أقل، وتعليم استقلالى أكثر.
- التلميذ يقوم بدور المكتشف، والمجرّب، والفعّال في العملية التعليمية.
- توفير جوّ من الثقة، والقبول، والتقدير، والمرح بين المعلم وتلاميذه.
- زيادة دافعية التعلّم لدى التلاميذ.

---

(١) رجاء محمد الدريسي,"**إعداد المعلم وتدريبه**"(المؤتمر التربوي الأول: حول التعليم التخصصي في ليبيا بين الطموحات والواقع,٨- ١٠ مارس٢٠٠٥)، ص١٥٢.

(٢) رجاء محمد الدريسي,"إعداد المعلم وتدريبه"مرجع سابق، ص١٥٣.

- تقويم عمليات التعليم.
- الإفادة من عمليات التغذية الراجعة في تحقيق مزيد من الأهداف التعليمية المنشودة.

- دور المعلّم الفعّال بوصفه مُحفزاً، ومعزّزاً، للتلاميذ:

وهو دور مهم يتمثل في إثارته لاهتمامات التلاميذ، ودوافعهم، وتحفيزهم على التعليم، حيث يستهدف التعزيز تقوية تكرار السلوك المرغوب فيه وزيادتها.

- دور المعلّم الفعّال مستشاراً، وموجّهاً للتلاميذ:

إنَّ دور المعلّم مستشاراً، وموجّهاً له دور أساسي ومهم، حيث يقدّم لهم العون والنصح والإرشاد في أمورهم التعليمية.

- دور المعلّم الفعّال مُقَوماً للتقدّم المعرفي والعقلي للتلاميذ:

يُعد دور المعلّم مُقَوماً على جانب من الأهمية، حيث يتضمن تقويم قدرات تلاميذه، والوقوف على مدى تحصيلهم، وتقدمهم الدراسي[١].

٢ - الأدوار التربوية: وتتمثل في:

- تربية شخصية التلميذ في جميع جوانبها:

فهو المسؤول عن تعليم التلميذ، وتربيته في جميع جوانب شخصيته، ويسخر جميع مصادر التعليم، ومبادئ التربية وعلم النفس لتحقيق هذا الدور.

- تنمية المجتمع المحلي وخدمته:

وذلك من خلال الإسهام في دراسة مشكلاته، والإسهام في حلّها، وإعداد المشروعات الهادفة المخططة لخدمة المجتمع المحلي، وإيجاد الفرص للإفادة من المجتمع على اعتبار أنه من أهم مصادر التعلم[٢].

---

(١) بالنور الدوكالي العباني، "إعداد المعلم وتدريبه"، مرجع سابق، ص١٧٠.

(٢) بدرية المفرج، وآخرون، "الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلّم وتنميته مهنياً"، مرجع سابق، ص ١٦.

- **متابعة الأحداث الجارية، والاستكشاف العلمية:**

إذ يمتاز هذا العصر بأنَّه متغيّر باستمرار في كل جانب من جوانب الحياة، وعلى المدرسة مواكبة هذا التغيّر، ومعرفة قوانينه، الأمر الذي يساعد على تطوير عمل المعلّم والمدرسة باستمرار، وبذلك تتحقق الأهداف التربوية السليمة.

- **تعديل المنهج في معناه الواسع، وتحسينه، وتطويره:**

ليس المنهج هو المقرر الدراسي فحسب، بل هو مجمل الخبرات المخططّة، والهادفة التي تخططها المدرسة لتلاميذها لغرض استغلال قدراتهم إلى أقصى ما يمكن، وتقع على عاتق المعلّم في المدرسة الحديثة مسؤولية الإسهام في عمليات التعديل، والتحسين، والتطوير لهذا المنهج[١].

- **إكساب التلاميذ الحقائق، والمعارف، والمفاهيم العلمية الوظيفية:**

لأنّ ذلك يعين هؤلاء التلاميذ على فهم الحاضر بتفصيلاته، وتصوّر المستقبل باتجاهاته، والمشاركة في صناعته، وبذلك يتم إكساب التلاميذ ثقافة معلوماتية تمكنّهم من التعايش في مجتمع المعلوماتية الذي هو مجتمع المستقبل.

- **تهيئة التلاميذ لعالم الغد:**

ويشمل هذا الدور حفز التلاميذ على تفهم طبيعة، وخصائص المعلومات، والتعامل معها، والتدريب على تكنولوجيتها، وتقبل التغيّر في أنماط العلاقات، وأنماط المهن والوظائف، وتكوين رأي عام لدى التلاميذ يساند، ويدعم المعلومات وتطبيقاتها، سواء على المستوى الفردي، أم على مستوى المؤسسات التعليمية المتنوعة، تحقيقاً لتسريع عمليات التنمية الشاملة للمجتمع.

- **تحقيق مبدأ التعلّم الذاتي:**

يتمثل دور المعلّم في تحقيق مبدأ التعلم الذاتي لتلاميذه، وحثّهم على اكتشاف المعلومات والحقائق بأنفسهم، وتعريفهم بكيفية التعلّم سواء من الكتب أم من المصادر المختلفة، أو من التجارب العلمية المتنوّعة، وبخاصة القدرة على التعامل مع الحاسوب، والإنترنت، ووسائل التكنولوجيا الحديثة[٢].

---

(١) محمود حسان سعد، "**التربية العملية بين النظرية والتطبيق**"، (عمان: دار الفكر، ٢٠٠٠)، ص ١٠٧.

(٢) عبد الرحمن صالح الأزرق، "علم النفس التربوي للمعلمين"، مرجع سابق، ص ٢٠٠.

- **ترسيخ أساسيات التربية البيئية لدى التلاميذ:**

فعلى المعلّم دور مهم يختص بتحفيز التلاميذ على دراسة البيئة، والاهتمام بها، وتعزيز الوعي، والإدراك لديهم لكل ما يرتبط بالبيئة من معارف، وقيم، واتجاهات، ومهارات لازمة لحماية، وتحسين البيئة، وصيانتها.

- **تنمية قدرات الإبداع لدى التلاميذ:**

يقع على عاتق المعلم دورٌ مهم يخص توظيف التقنيات التربوية الحديثة في بناء الشخصية المبدعة التي تتابع الجديد في مجالات العلوم، وتؤثر فيه، وتحدد لنفسها مكاناً في عالم الإبداع[١].

- **ترغيب التلاميذ في العلم والتعلّم:**

إن من أهم الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها المعلّم هو دوره في أن يحبّب التلاميذ في العلم، ويرغبهم فيه، والسعي إلى اكتسابه، ليس فقط العلم الذي يدرّسه لهم، وإنما العلم بصفة عامة، العلم النافع لدينهم ودنياهم.

- **تحقيق الضوابط الأخلاقية:**

على المعلّم ترسيخ الجوانب الأخلاقية لدى المتعلم، مع فيض المعلومات بضوابط أخلاقية تمنع أو تقلّل من وقوع الأضرار التي يمكن أن تحدث إذا تعاملنا مع هذه المعلومات بغير ضمير أخلاقي، فعلى المعلّم دور مهم في تأكيد الضمير الأخلاقي لدى تلاميذه[٢].

٣- الأدوار الإدارية: وتتلخص في:

مدير للصف, شريك لمدير المدرسة, رائد للفصل, مشرف على بعض الأنشطة المدرسية, مشرف إداري على أحد أجنحة المدرسة, دوره في تغطية حصص الاحتياط[٣].

٤- الأدوار الاجتماعية: وتتلخص في:

دوره رائداً اجتماعياً يقدّم ثقافة المجتمع لتلاميذه – دوره في ترسيخ حب الوطن والانتماء إليه لدى التلاميذ – دوره في التعاون والتواد مع زملائه والعاملين بالمدرسة – دوره

---

(١) محمد محمود الحيلة، "**طرائق التدريس واستراتيجياته**"، (الإمارات العربية: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٣)، ص ٤٢٥.

(٢)المرجع نفسه ، ص ٤٢٦.

(٣) محمود حسان سعد، "التربية العملية بين النظرية والتطبيق"، مرجع سابق، ص ١٠٩.

كشريك لأولياء الأمور في تربية أولادهم – دوره في توطيد التعاون مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى – دوره كعضو عامل في نقابة المهن التعليمية والجمعيات العلمية[١].

٥- الأدوار الإنسانية: وتتلخص في:

دوره في تحقيق الدعوة إلى الإيمان باللّه عز وجل – دوره في تحقيق الدعوة إلى العمل – دوره في تحقيق الدعوة إلى السلام – دوره في تحقيق الدعوة إلى التسامح – دوره في تحقيق الدعوة إلى القوة – دوره في تحقيق الدعوة إلى النظام – دوره في تحقيق الدعوة إلى التعاون[٢].

(ج) أهمية إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي:

إنَ التنمية لم تعد في أي مجتمع مقتصرة على الجوانب الاقتصادية والمادية فقط، بل أصبحت تعنى بالإنسان تعليمياً، وصحياً، وثقافياً من أجل إحداث نقلة نوعية في حياة الإنسان، يشكل رصيداً لا نهائياً من رأس المال المتجدد، والمتمثل في رأس المال الاجتماعي، فتنمية أي مجتمع تعتمد على أيدي الأفراد المتعلمين، وبذلك يصبح التعليم هدفاً أساسياً لتحقيق هذه التنمية[٣].

وبما أنَّ المعلم من أهم العوامل الأساسية لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة لأي مجتمع من المجتمعات؛ لذا شغلت قضية إعداده مكاناً بارزاً من اهتمامات الباحثين والمؤسسات البحثية لمواجهة تحديات التنمية الشاملة، فأي جهد يبذل في سبيل إعداد المعلم قبل دخوله المهنة وتدريبه اللاحق خلال العمل هو أفضل ما يبذله المجتمع في سبيل تطويره، وتحقيق تعليمه[٤].

إنَ إعداد المعلم وتنميته في ليبيا هو الأساس الأول في تطوير نوعية التعليم، وأن أي تغير في أي جانب من جوانب العملية التربوية هو محدود الفائدة إذا لم يصاحبه تطوير سابق

---

(١) محمد بن عبد الله اليحي، "**التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية: نشأته – واقعه – مشكلاته**"، (الرياض: مكتبة الرشيد، ٢٠٠٤)، ص ٨٨.

(٢) علي محي الدين راشد، خصائص المعلم العصري وأدواره، مرجع سابق، ص ١٠٢.

(٣) رجاء محمد الدريسي،"إعداد المعلم وتدريبه"مرجع سابق، ص١٦٠.

(٤)المركز الوطني للبحوث التعليمية والتدريبية, **تقرير عن تطور التعليم في الجماهيرية الليبية**, ٢٠٠٦، ص٨.

للمعلم المشرف على هذه العملية، وإنَّ الإقبال الكبير على الإفادة من فرص التعليم على مختلف المراحل من ضرورة وأهمية المعلم المؤهل[١].

وتعد شخصية المعلم وصفاته وكفاءته انعكاساً مباشراً لنوع الإعداد ومستوى التدريب الذي ناله المعلم في ليبيا في معاهد إعداد المعلمين وكلياته، وقد أكدت العديد من التقارير، والمؤتمرات الدولية، والعربية على أهمية (إعداد المعلم) فقد جاء في التقرير النهائي للمؤتمر الخامس لوزراء التربية في الدول العربية بالقاهرة (١٩٩٤م) "إنَّ المعلمين من الدعائم الأساسية للتعليم اليوم، ومستقبلاً وينبغي تحقيق تدريبهم، وتقديم المزيد من الدعم لهم لمواجهة واقع عالمنا المعاصر، كما أكدت منظمة اليونسكو على اعتبار إعداد المعلم بمثابة إستراتيجية لموجهة أزمة التعليم"[٢].

كما أعطت التربية الإسلامية أهمية قصوى للمعلم، ولحسن إعداده وذلك لعدة أسباب من أهمها[٣]:

١- إنَّ المعلّم هو قائد الموقف التربوي، والمعلّم لن يستطيع القيام بأعباء هذه القيادة التربوية، والعلمية، والنفسية، والروحية إلا إذا كان معداً إعداداً كاملاً.

٢- إنَّ المعلَم موجه لتلاميذه، وهو إن لم يكن معداً الإعداد الصالح من الناحية العلمية والنفسية، ولم يكن مزوداً بالقدر الكافي من الثقافة، والمعارف، والاتجاهات الضرورية فإنه لن يستطيع توجيههم التوجيه السليم.

٣- إنَّ المعلّم يتوقع منه أن يسهم في عملية التوجيه العام، وفي الأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر، والدعوة إلى الخير بين تلاميذه وأفراد جماعات مجتمعه.

٤- إنَّ المعلّم يتوقع منه أن يشارك في الحركة، والنهضة الثقافية، والفكرية لمجتمعه، وفي حركة التأليف، والبحث العلمي، وهذه المشاركة تحتاج إلى أساس متين، وثقافة واسعة، وخبرة، وأداء، وهذا يتم بالإعداد السليم المتكامل للمعلم.

٥- بوصفه قدوة حسنة لتلاميذه، ولأفراد مجتمعه عامة، ومثلاً حياً طيباً أمامهم في دينه، وخلقه، وعلمه، ولكن هذا لن يتأتى إلا إذا أُحسن اختياره، وإعداده لعمله.

---

(١) صالح عقيلة المغربي,"**المعلم- الصفات والشروط**",(المؤتمر التربوي الأول: حول التعليم التخصصي في ليبيا بين الطموحات والواقع, طرابلس, ٨- ١٠مارس ٢٠٠٥), ص١٩٥.

(١) رجاء محمد الدرسي: "أهمية إعداد المعلم وتدريبه في الجماهيرية"، مرجع سابق, ص ١٦١.

(٢) عمر التومي الشيباني، "ماضي وحاضر ومستقبل إعداد وتدريب المعلمين بالجماهيرية"، مرجع سابق، ص ٣٠٢-٣٠٤.

٦- إنَّ المعلّم كثيراً ما يكون هو المصدر نفسه للمعارف التي يبحث عنها التلاميذ، وهو لا يمكن أن يكون ذلك المصدر الموثوق به للمعرفة إلا إذا كان مزوداً بسلاح العلم، والمعرفة، وكان معداً لذلك الإعداد الصالح.

وتتمثل أهمية إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا فيما يلي: [١]:

١- ضرورة تطوير نظم، وأساليب برامج إعداد المعلم بصفة مستمرة في ضوء المتغيرات، والتطورات المعاصرة.

٢- ضرورة وبناء برامج إعداد المعلم وتخطيطهاعلى أساس الكفايات اللازمة والضرورية للمعلّم لكي يقوم بأدواره المتعددة.

٣- الاهتمام بالجوانب العلمية والتطبيقية للمقررات الدراسية في برامج إعداد المعلم، وخاصة التدريب العملي الميداني.

٤- تأكيد التعليم المستمر للمعلمين في أثناء الخدمة بوصفه مكملاً لإعدادهم في مرحلة ما قبل الخدمة.

٥- التأكيد في برامج إعداد المعلم على جوانب التعلم الثلاثة لدى معلم المستقبل وهي: الجوانب المعرفية – المهارية – والوجدانية.

٦- العناية بالجانب الثقافي في برامج إعداد المعلم، ووضع السياسات الواضحة لهذا الجانب التي تراعي الثقافة العامة، والثقافة التخصصية لمعلم المستقبل.

مما سبق يمكن القول أنَ لتحقيق دور فعَّال ومميز للمعلم يجب تكوينه، وإعداده إعداداً جيداً، ومميزاً قبل وأثناء الخدمة لمواجهة الواقع من جهة، والتحديات المستقبلية من جهة أخرى.

(د) أهداف إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا:

يقصد بأهداف إعداد المعلم تلك التغيرات المرغوبة والمطلوب تحقيقها في سلوك الطالب – المعلم، وفي حياة المجتمع الذي يعيش فيه، وفي مهنة التدريس أو التدريب الذي ينتمي إليها، ومن خلال جهود إعداد المعلم وعملياته في ليبيا، يمكن تحديد أهدافها في[٢]:

---

(١) منصور الصيد شيته، "**المعلم ودوره في العملية التعليمية**"، مجلة كلية الآداب، العدد الثاني، ٢٠٠٣، ص ١٦٩.

(٢) قرار **اللجنة الشعبية العامة للتعليم بالجماهيرية الليبية**, رقم(٢٩), طرابلس ٢٠٠٦,المادة(٩), ص٧.

١- تنمية شخصية الطالب – المعلّم تنمية شاملة متوازنة متكاملة، تشمل الجانب الجسمي، والجانب العقلي، والجانب الانفعالي والوجداني، والجانب الخلقي والاجتماعي.

٢- توسيع ثقافة الطالب – المعلّم، وتنمية وعيه بقضايا ومشكلات مجتمعه، وأمته العربية، وعالمه المعاصر.

٣- إعداده في تخصصه حتى يكون قادراً على القيام بالمهام التدريسية التي يكلف بها.

٤- إكسابه المهارات، والمعارف، والاتجاهات التربوية، والفنية، والمهنية الأساسية التي تساعده في فهم خصائص، وحاجات، ومشكلات تلاميذه، وعلى فهم طبيعة تعلمهم، وإثارة دافعيتهم للتعليم، وتوجيه سلوكهم ونموهم الشامل في الاتجاه المرغوب.

٥- سد احتياجات المجتمع من المعلمين وتعويض الفاقد منهم.

٦- الإسهام في تطوير النظام التعليمي التقني، والمهني في ليبيا، وفي تنفيذ ما يرسمه المجتمع لهذا النظام من سياسات، ويحدده له من أهداف.

٧- الإسهام في النهوض بمهنة التدريس، ورفع مكانتها بين المهن الفنية الأخرى للمجتمع.

٨- رؤية علاقتها بحياتهم وأثرها في إمكانية تطوير المجتمع الذي يعيشون فيه.

٩- يميل المتعلمون الجدد إلى اتباع أنماط تدريسية في حياتهم العملية وفق الأساليب، والأنماط التي تعلموا بها من خلال مؤسسات الإعداد، مما يتطلب أن تكون هذه الأساليب، والنماذج جيدة، ومناسبة، ومتنوعة، ومتطورة.

١٠- فهم طبيعة عملية التعليم، واكتساب المهارات المهنية المناسبة لتهيئة فرص النمو لكسب المعلّم المفاهيم الأساسية في مجالات العلوم المختلفة، وفي مجال تخصصه الأكاديمي بخاصة، وتوظيفها في خدمة المتعلمين، بما يمكنهم من فهم المادة العلمية الشاملة للمتعلمين لتحقيق الأهداف التربوية الشاملة.

١١- اكتساب وتنمية كفاءات التفكير العلمي بكل أنماطه، ومن ثم اكتساب سلوكيات ذوي الاتجاهات العلمية.

١٢- إدراك أهمية البحث التربوي، واستثمار نتائجه في تطوير العملية التربوية، ومواجهة مشكلاته الميدانية.

١٣- اكتساب مهارات التعليم الذاتي ليكون المعلم قادراً على متابعة الجديد في مجال تخصصه، وتحقيق النمو المهني عن طريق التعلم المسهم.

١٤- اكتساب، وتنمية قيم، وأخلاقيات، وآداب المهنة ليكون المعلم قدوة حسنة، ونموذجاً يقتدى به في عمله، وأخلاقه، وسلوكياته، لينال تقدير المجتمع، وثقته، واحترامه.

من خلال ما سبق فإنَّ مؤسسات إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا يجب أن تراعي العديد من الجوانب المهمة عند تحديد الأهداف التربوية في مجال إعداد، وتأهيل معلم مرحلة التعليم الأساسي وهي[١]:

- إنَّ الأهداف التربوية تكمن أهميتها في أنها تنظيم لبرامج الإعداد على أسس علمية مدروسة، وتوجيهها الوجهة التربوية السليمة؛ لهذا لابد من عرضها على القائمين بالعملية التعليمية في صورة واضحة، ومترابطة في علاقتها بأوجه النشاط التعليمي.
- هناك ارتباط وثيق بين الوضوح الفكري للعلاقة بين الأهداف، والوسائل، والأنشطة المؤدية إلى تحقيق هذه الأهداف.
- إنَّ وجود تناقض واختلاف بين الأهداف، والوسائل يعد مشكلة تواجه مستويات إعداد المعلم بحيث يتوجب على المتخصصين والمنفذين سياسة إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي مراعاتها، وإيجاد الحلول المناسبة لها.
- ضرورة مشاركة معلم مرحلة التعليم الأساسي في اشتقاق، وبناء الأهداف التربوية، وأنَّ غياب هذه المشاركة لها سلبياتها، وآثارها على العملية التربوية.

(ه) إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا:

إنَّ إعداد المعلّم في ليبيا قد مر بمراحل مختلفة حيث كانت معاهد إعداد المعلمين وإلى وقت قريب تنقسم إلى قسمين: المعاهد العامة وهي التي تعدّ المعلّمين للتدريس في المرحلة الابتدائية "الشق الأول من التعليم الأساسي"، ومدتها سنتان بعد حصول الطالب على شهادة إتمام المرحلة الإعدادية، وتمنح خريجيها شهادة إجازة التدريس العامة، ومعاهد المعلّمين الخاصة وهي التي تعدّ المعلّمين للتدريس بالمرحلة الإعدادية، وتمنح خريجيها شهادة إجازة التدريس الخاصة. وبعد دمج المرحلة الابتدائية مع المرحلة الإعدادية والتي تسمى" مرحلة التعليم الأساسي" حالياً استحدث نظام التعليم الأساسي، وأوكلت مهمة إعداد معلمي مرحلة التعليم الأساسي إلى المعاهد الخاصة بعد تطويرها لتتناسب مع الدور الجديد الذي أنيط بها، ويلتحق الطالب بمعاهد المعلّمين والمعلمات الخاصة بعد حصوله على شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي[٢].

---

(١) عبد الرحيم محمد البدري، "إعداد المعلم وتأهيله بنظام التعليم بالجماهيرية واقع وآفاق"، مرجع سابق، ص ١٥٤.

(٢) منصور الصيد شيته، "المعلم ودوره في العملية التعليمية"، مرجع سابق، ص ١٧٥.

والدراسة في هذه المعاهد تستغرق خمس سنوات، يتلقى الطالب خلالها تعليماً أكاديمياً في مختلف المواد الدراسية، كاللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم، والجغرافيا، والتاريخ، والرسم، والموسيقى، والرياضة، ويتحصّل الطالب عند إتمام الدراسة على دبلوم إعداد المعلمين[١].

كما يتلقى الطالب إعداداً تربوياً نظرياً وعلمياً، فيدرس العلوم التربوية والنفسية، وطرق التدريس، وإعداد الوسائل التعليمية، كما يتدرب عملياً على التدريس في مدارس التعليم الأساسي قبل أن يتخرج "التربية العملية"[٢].

وبعد سنة ١٩٨٦م أُلغيت هذه المعاهد في بعض الشعبيّات وأوكلت مهمة إعداد المعلمين وتخريجهم إلى معاهد إعداد المعلّمين العليا والتي تُعدّ المعلّم للتدريس بمرحلتي التعليم الأساسي والمتوسط في مختلف التخصصات، بما في ذلك نظام معلّم الفصل الذي استحدث في العام الدراسي (١٩٩٩ – ٢٠٠٠م)، والذي يُعدّ المعلَّم للتدريس بالصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي (الأول، الثاني، الثالث، الرابع) وهذا يُعد بديلاً لإعداد المعلّم بمعاهد المعلمين العامّة سابقاً، ومدة الدراسة بهذه المعاهد أربع سنوات بعد إتمام المرحلة الثانوية، يمنح الطالب بعد تخرّجه منها إجازة الليسانس في العلوم الإنسانية والاجتماعية، وإجازة البكالوريوس في العلوم العلمية والتطبيقية، ويدرس الطالب بهذه المعاهد المواد الثقافية والتخصصية، وكذلك المواد التربوية والنفسية، والتي تُعدّ الطالب إعداداً مهنياً وثقافياً من خلال دراسته لتلك المواد، كما يقوم الطالب بالتطبيق العملي على تلاميذ مدارس التعليم الأساسي والمتوسط، كل حسب تخصصه[٣].

وفي سنة ٢٠٠٤م، وبقرار من اللجنة الشعبية للتعليم العالي تحوّلت المعاهد العليا إلى كليات لإعداد المعلمين، يتحصّل الطالب بعد تخرجه على درجة الليسانس في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، ودرجة البكالوريوس في العلوم التطبيقية[٤].

---

(١) منصور الصيد شيته، "**تحديث وتقنين برامج المعلمين**"، (بحث مقدم لمديري مراكز تكوين المعلمين أثناء الخدمة بالمعهد العالي لإعداد المعلمين، طرابلس، ١٣-١٧ سبتمبر ٢٠٠٣)، ص ٦٤٠.

(٢) عبد الرحمن صالح الأزرق، "**المعلم ودوره التربوي والتعليمي في تفعيل العملية التعليمية**"، مجلة كلية الآداب، العدد الثاني، ٢٠٠٣، ص ١٥٠.

(٣) أيوب أجويده ازقوقو، "**إعداد المعلم وتدريبه**" (المؤتمر التربوي الأول: حول التعليم التخصصي في ليبيا بين الطموحات والواقع، طرابلس، ٨ – ١٠ مارس ٢٠٠٥)، ص ١٢٧.

(٤) قرار اللجنة الشعبية العامة للتعليم رقم(٥٢): بشأن **تحويل المعاهد العليا إلى كليات لإعداد المعلمين**, طرابلس,٢٠٠٤,المادة(٨), ص٤.

وتشتمل برامج إعداد معلمي مرحلة التعليم الأساسي قبل الخدمة في ليبيا على أربعة مجالات رئيسة هي: الإعداد التخصصي – الإعداد الثقافي – الإعداد المهني التربوي - الإعداد الشخصي الاجتماعي.

١ - الإعداد التخصصي المعرفي:

والمقصود به تزويد معلّم المستقبل بالمفاهيم، والأساسيات في المقرر التخصصي الذي يدرّسه، حتى يصبح على مستوى عالٍ من القدرة التخصصية.

فالمعلم ولاسيما معلّم مرحلة التعليم الأساسي لابد وأن يكون على معرفة بتخصصه بأحد فروع المعرفة، وأن يكون متمكناً منها، وقادراً على التعمّق فيها، فالإعداد التخصصي عنصر مهم في عملية الإعداد، وأي خلل أو ضعف في هذا الجانب يؤثر في قدرات المعلّم المهنية، فمسؤولياته تتمثّل في الإلمام بالمادة الدراسية، والوقوف على الجديد في مجال تخصصه، حيث يحتفظ بمكانته العلمية بين التلاميذ، والتي تنعكس على ثقته بنفسه، وثقة تلاميذه بمعلم كفء يستطيع أن يستفيد تلاميذه منه[١].

٢ - الإعداد الثقافي:

ويقصد بالإعداد الثقافي تزويد الطالب المعلّم في كليات إعداد المعلمين بمقررات ثقافية تتيح له التعرّف على علوم أخرى غير تخصصه، والتعرّف على ثقافة مجتمعه المحلي والعلمي.

إنّ الهدف من الإعداد الثقافي للمعلّم هو الحصول على المعرفة والإعداد للمشاركة مواطن مستنيراً، ومساعدته في التكيف الاجتماعي، وتنمية قدرته على فهم أسس العلوم، وتذوق الفنون، والآداب، والموسيقى، وغير ذلك.

والثقافة العامة تُعدّ ركناً أساسياً في إعداد الطالب المعلّم، فكلما ازدادت المعلومات العامة للمعلّم كان أقدر على نيل ثقة تلاميذه، والتأثير فيهم، فالثقافة تساعد المعلم في نضج شخصيته، واتساع أفقه، وسعة إدراكه، ولن يتحقق للمعلّم ذلك إلا إذا أُعدّ إعداداً ثقافياً[٢].

---

(١) عبد الرحمن صالح الأزرق، "المعلم ودوره التربوي والتعليمي في تفعيل العملية التعليمية"، مرجع سابق, ص١٥١.

(٢) كريمة علي مفتاح الورفلي، "**إعداد المعلم وتدريبه**"، (المؤتمر التربوي الأول: حول التعليم التخصصي في ليبيا بين الطموحات والواقع، طرابلس ٨-١٠ مارس ٢٠٠٥)، ص ٢٠٨.

٣ - الإعداد المهني التربوي:

يمثل الإعداد المهني التربوي في إكساب الطالب المعلّم المعارف، والمهارات، والاتجاهات المرغوبة التي يحتاجها المعلّم في أصول مهنة التدريس، وأوضاعها، وأساليبها حتى يتمكّن من التعامل الفعّال في عملية التعلّم.

إنَّ إتقان المعلّم لمادته، أو مواد تخصصه لا يكفي لأن يصبح معلماً ناجحاً، حيث إنه يحتاج إلى إعداد مهني تربوي، فهذا الإعداد يُعدّ ركناً من أركان الإعداد المتكامل، ويجب أن يركز هذا الركن على تنمية المفاهيم المهنية التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمهنة المعلّم، كأن تكون المواد المهنية مراعية لطبيعة المرحلة التعليمية التي من أجلها يُعدّ الطالب المعلّم.

إن الإعداد المهني التربوي يمكّن الطالب المعلّم من فهم العملية التربوية، وفهم حاضر المجتمع وماضيه ومستقبله، كما أنّه يزود الطالب المعلّم بالمعلومات، والمهارات، والاتجاهات التي يحتاج إليها في أثناء عمله.

٤ - الإعداد الشخصي الاجتماعي:

ويقصد به إعداد معلّم المستقبل ليكون قادراً على اكتساب السمات، والخصائص الشخصية السويّة، والسلوك الشخصي المتميّز، والقيم، والاتجاهات المرغوب فيها، وهذا يتم من خلال المقررات الدراسية، والقدوة الحسنة التي يعكسها الأساتذة الذين يدرّسون الطالب المعلّم، والأنشطة المتنوّعة الممارسة للطلبة سواء منها الرياضية، أم الثقافية، أم الاجتماعية، أم الفنية، وغيرها[١].

وفي هذا يرى "أيوّب أجويده" أنّ المعلّم يجب أن يحاط أثناء إعداده بمناخ صحي مناسب، وتتاح له فرص لإنماء علاقاته مع الآخرين على أساس اجتماعي سليم، وإنماء هواياته الخاصة، وممارسة ألوان النشاط الإنساني الذي يجعله يتذوّق الحياة في أجمل صورها.

إنّ قيام المعلّم بمسؤولياته يتوقف إلى حدّ كبير على صفاته الشخصية، والمهنية، والعلمية[٢].

---

(١) بالنور الدوكالي العباني، "إعداد المعلّم وتدريبه"، مرجع سابق، ص ١٤٨.

(٢) أيوّب أجويده ازقوقو، "إعداد المعلم وتدريبه"، مرجع سابق، ص ١٣٢.

مما سبق يمكن القول بأن هذه الجوانب الأربعة والمتمثلة في الإعداد التخصصي، والإعداد المهني، والإعداد الثقافي، والإعداد الشخصي، متداخلة فيما بينها، ويؤثر بعضها في الآخر، ويكمل بعضها بعضاً، ومن ثم يجب أن تؤخذ جميعها بصورة شاملة متكاملة في الاعتبار أثناء إعداد المعلم، وتنميته.

فهذه الجوانب يجب أن تسهم في إيجاد معلم ذي شخصية متكاملة، ومنسجمة وعياً وسلوكاً، وتصوراً مع الواقع والمستقبل.

(و) المعوقات التي تواجه نظام إعداد المعلمين وتأهيلهم بليبيا:

على الرغم من الجهود التي بُذلت من أجل توفير المعلم الكفء، وإعداده، وتدريبه وفقاً لفلسفة، وأهداف النظام التعليمي بليبيا إلا أنه لايزال هناك العديد من المعوقات التي تواجه برامج إعداد المعلمين، وتجعل الأهداف المرجوة لا تتحقق بالشكل المطلوب، وهذه المعوقات تتمثل في:

١- غياب الفلسفة التربوية الموحدة لإعداد المعلمين، وعدم وجود فلسفة تقدمية شاملة، ومتوزانة، ومترابطة لإعداد، وتدريب المعلمين، تحدد المبادئ والمنطلقات، والمعتقدات التي ينطلق منها، ويرتكز عليها، ويسترشد بها في جميع جوانبه، ومناشطه، وعدم وجود أهداف عامة، وأخرى جزئية لهذا الإعداد، وعدم وجود إستراتيجية علمية لتنفيذ أهدافه، وترجمتها إلى خطوات عملية.

٢- النقص في هيئات التدريس المؤهلة لإعداد المعلمين، وخاصة على صعيد الإعداد التربوي[١].

٣- غلبة الطابع النظري على الطابع العملي في مناهج إعداد المعلمين، وعدم تناول ساعات التربية العملية بالجدية اللازمة، وفي هذا يؤكد عمر التومي الشيباني "أنّ إعداد المعلمين ينقصه الاهتمام الكافي بالتربية العملية" التي تعد محطة لما درسه الطالب نظرياً في مجالات دراسته، والمحك للحكم على كفاءته المستقبلية في التدريس[٢].

---

(١) منصور الصيد شتيه، "تحديث وتقنين برامج المعلمين"، مرجع سابق، ص ٦٤٥.

(٢) عمر التومي الشيباني، "ماضى وحاضر ومستقبل إعداد وتدريب المعلمين"، مرجع سابق، ص ٣١٠.

٤- التوسع في فتح المعاهد العليا غير المرشد، وعدم توفر الإمكانات البشرية، والمادية لهذه المعاهد.

٥- لم يعد النظر في تطوير مناهج إعداد المعلمين للعديد من الفترات، وإن أُعدّت فهي غير مخطط لها التخطيط العلمي السليم في إعداد المناهج، الأمر الذي أدى إلى عدم مواكبة التطور في مناهج إعداد المعلم وفقاً لتطورات العصر[١].

٦- عدم اتباع الإجراءات العلمية الخاصة بشروط القبول التي يتم بناءعليها اختيار الطالب معلم الغد.

٧- ضعف نسبة التطبيق العملي مقارنة بالجوانب النظرية في مجال التدريس أثناء مرحلة الإعداد.

٨- قلة توفير المدربين من ذوي الخبرة والاختصاص.

٩- التوسع، والتنوع في التعليم، وزيادة الطلب على المعلمين خاصة في مرحلة التعليم المتوسط، والتقني لبعض المواد: اللغات – الرياضيات – العلوم[٢].

١٠- عدم وجود خدمات للتوجيه المهني بصورة منظمة في جميع مراحل التعليم الليبي، الأمر الذي يجعل الطالب في ليبيا وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي الشق الثاني والتعليم المتوسط يفتقد من يحلّل له شخصيته، وظروفه، ويُعرفّه إمكانياته العقلية والانفعالية.

١١- عزوف الشباب الذكور المتفوقون في إمكاناتهم العقلية، وفي دراستهم عن مهنة التعليم، ولهذه المشكلة خطورتها ليس فقط على إعداد المعلمين، بل على النظام التعليمي بأكمله[٣].

١٢- غلبة العنصر النسائي على طلاب مؤسسات إعداد المعلمين على اختلاف أنماطها، ومستوياتها، مما يترتب عليه مشكلات إدارية لها تأثيراتها السلبية على سياسة إعداد وتدريب المعلمين في ليبيا.

---

(١) عبد الرحيم محمد البدري، "إعداد المعلم وتأهيله بنظام التعليم بالجماهيرية واقع وآفاق"، مرجع سابق، ص ٢٤٩.

(٢) أحمد محمد الطبيب، "**تخطيط برامج إعداد المعلمين وتأهيله وتقويمها**" (ورقة مقدمة للمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، اسيسكو، ٢٠٠٣)، ص ٤.

(٣) رجاء محمد الدرسي، "أهمية إعداد المعلم وتدريبه في الجماهيرية"، مرجع سابق، ص ١٦٧.

١٣- قلة فرص النشاط داخل مؤسسات إعداد المعلمين رغم أهمية هذه الأنشطة في دعم المناخ الدراسي، وتوفير فرص التفاعل مع الطلاب، ومدرسيهم، وخلق علاقات اجتماعية جيدة.

١٤- عدم وجود مدارس تجريبية نموذجية تابعة لمؤسسات إعداد المعلمين تكون حقلاً للتجارب التربوية، وأساليب التدريس.

١٥- ضعف إدارة مؤسسات إعداد المعلمين وإسنادها في كثير من الأحيان إلى من ليس له دراية تربوية كافية ولا خبرة ولا قدرة له[١].

١٦- وجود أعداد كبيرة من غير المؤهلين بين المعلمين في مهنة التدريس.

ثالثاً- مؤسسات التنمية المهنية للمعلمين في ليبيا:

اهتمت ليبيا بالمعلمين من خلال إعدادهم قبل الخدمة في معاهد وكليات إعداد المعلمين، كما راعت أمانة التعليم والبحث ببرامج التنمية المهنية المستديمة من خلال عقد العديد من المؤتمرات، والندوات المحلية بليبيا مثل المؤتمر التربوي حول التعليم التخصصي بين الطموحات والواقع[٢]، وندوة إعداد المعلم في ظل المتغيرات الجديدة وبرامج إعداد المعلمين أثناء العمل[٣]، والتي أكدت ضرورة اعتماد وسائل، وطرق جديدة في تطوير أداء المعلم، وتحسين أدائه، كما أقيم في طرابلس المؤتمر الثالث حول التعليم والتدريب والتنمية البشرية[٤] والذي أوصى على أهمية الاهتمام بالتدريب والتدريس المستمر للمعلّمين أثناء العمل، وتنمية كفاياتهم، وتطوير أدائهم ليواكبوا التطورات العالمية في التدريس.

ونتيجة لهذه المؤتمرات، واستجابة للمتغيرات العالمية المعاصرة للاهتمام بتنمية المعلمين، وتلبية للاحتياجات التي فرضتها طبيعة ومعطيات العصر من جهة، وخصوصية العمل التربوي من جهة أخرى، فالتعليم والتدريب المستمر أصبح من الضروريات التي لا غنى عنها لضمان الأداء الأفضل للمعلمين مواكبة كل ما هو جديد.

---

(١) بالنور الدوكالي العباني، "إعداد المعلم وتدريبه"، مرجع سابق، ص ١٥٢.

(٢) المؤتمر التربوي حول **التعليم التخصصي بين الطموحات والواقع**، طرابلس، ٨ – ١٠ مارس، ٢٠٠٥م.

(٣) ندوة **إعداد المعلم في ظل المتغيرات الجديدة وبرامج إعداد المعلمين أثناء العمل**، بنغازي، ٦ – ٨ نوفمبر ٢٠٠٦م.

(٤) المؤتمر الثالث حول **التعليم والتدريب والتنمية البشرية**، طرابلس، ٦-٨ مارس، ٢٠٠٧م.

(أ) إنشاء المركز العام للتدريب وتطوير التعليم:

المركز العام للتدريب والتطوير يتبع وزارة التربية والتعليم في ليبيا، أُنْشِئَ سنة ٢٠٠٦ تحت المسمى السابق للمركز العام لتدريب المعلمين، ومجال عمله التدريب، ورفع مستوى كفاءة المهنيين في مجال التعليم[١].

مهمته الوصول بعناصر العملية التعليمية إلى المستوى المطلوب التي يمكنها من أداء فعّال متطور يستجيب لطموحات التعليم في ليبيا الجديدة من خلال استعمال التقنيات الحديثة في مجال التدريب والتطوير.

ويهدف المركز إلى تحسين جودة التعليم، والارتقاء بمستوى أداء العاملين كافة بقطاع التعليم من معلمين، ومفتشين، وإداريين، وفنيين وغيرهم من خلال برامج ودورات، تدريبية تقوم على[٢]:

١- معالجة أوجه القصور في أداء العاملين والارتقاء بمستوى أداء كافة العاملين بقطاع التعليم، وذلك انطلاقاً من الاحتياجات التدريبية لكل فئة، والتي يأتي تحديدها وفقاً لما يرد في التقارير التقويمية بالخصوص من الإدارات التابعة للقطاع.

٢- تغيير تخصص بعض المعلمين، وذلك لسد العجز في التخصصات التدريسية الأخرى مواد النشاط على سبيل المثال.

٣- مواكبة التقنيات الحديثة في أساليب، ووسائل العمل التربوي.

٤- الاهتمام بالمميزين من العاملين بالقطاع لمزيد من التميّز، وذلك للإسهام في تحسين طرق، ووسائل العمل.

٥- تأهيل غير المؤهلين تربوياً من حملة المؤهلات المختلفة، بما في ذلك حملة المؤهلات الجامعية، وخريجي المعاهد والمراكز العليا التي لا يتضمن مناهجها المواد التربوية.

٦- تكوين فريق من المدرسين الرئيسن والذي يتمثل القاعدة البشرية لنشاط المركز في العمل التدريبي.

---

(١) قرار اللجنة الشعبية العامة للتعليم رقم(٨٠) : بشأن **إنشاء المركز العام لتدريب المعلمين** , طرابلس , ٢٠٠٦, ص٢٠.

(٢) قرار اللجنة الشعبية العامة للتعليم رقم(٤٥٣) : بشأن **تنظيم التدريب بالمركز العام لتدريب المعلمين** , طرابلس , ٢٠٠٧, مادة (٤), ص٤٨.

وأشار القرار في المادة العاشرة بأن يختص قسم تدريب المعلمين بما يأتي[1]:

- تصميم البرامج التدريبية للمدرسين من واقع الاحتياجات التدريبية، وتقارير التفتيش التربوي بالتعاون مع الجهات المختصة في القطاع.
- إقامة الدورات التدريبية لمختلف مستويات المدرسين بهدف رفع كفاءتهم، ومقدرتهم التعليمية، والتربوية.
- وضع المفردات العلمية للبرامج التدريبية، وتكليف المختصين بإعداد المذكرات، والمناهج التدريبية، وتطويرها، وتوزيعها، في إطار ما تنتهي إليه اللجنة العلمية.
- تنفيذ البرامج التدريبية الواردة بخطط المركز، وكذلك البرامج الخاصة التي يتم الاتفاق عليها مع المؤسسات التعليمية.
- وضع الجداول الزمنية، والمشاركة في إعداد الميزانيات التقديرية للبرامج التدريبية.
- جمع، وحفظ، وتطوير البيانات، والمعلومات، والإحصائيات عن إعداد المدرسين، ومؤهلاتهم العلمية، والمراحل التعليمية التي يقومون بالتدريس فيها، وذلك بالتنسيق مع الجهات المختصة في القطاع.
- دراسة، وتحليل نتائج التقارير المجمعة التي تعدها إدارة التفتيش التربوي، وذلك فيما يتعلق بجوانب الضعف في أداء المدرسين للإفادة منها في إعداد الجداول، والمقررات.
- متابعة نتائج تنفيذ الخطط التدريبية، وتجميع الملاحظات حولها، وتطويرها.
- منح الإفادات، والتعاريف للمتدربين من المدرسين بعد التأكيد من استيفاء الشروط اللازمة للحصول على هذه الإفادات والتعاريف.
- الاتصال بالجهات المناظرة، والتنسيق معها حول التعاون في تنفيذ البرامج التدريبية.
- اتخاذ الترتيبات اللازمة لافتتاح البرامج التدريبية الخاصة بالمعلمين واختتامها، في ضوء الخطة المعتمدة للمركز.
- إعداد جداول المحاضرات، والحصص، والدروس العملية، وتوزيعها على أعضاء هيئة التدريب.

---

(١)قرار اللجنة الشعبية العامة للتعليم رقم(٨٩٣) : بشأن **التنظيم الداخلي للمركز العام لتدريب المعلمين** , طرابلس , ٢٠٠٧, مادة (٤), ص٥٠.

- تجميع الترشيحات الواردة من المؤسسات التعليمية، وتصنيفها حسب مؤهلات، وتخصصات المرشحين، وحسب كل برنامج تدريبي.
- إعداد الإعلانات عن الدورات، والبرامج التدريبية وفق المواعيد المحددة بالخطة، وذلك بالتنسيق مع الأقسام المختصة.

(ب) أهداف المركز العام للتدريب وتطوير التعليم:

يهدف المركز إلى تحقيق التطوير للعملية التربوية التعليمية من مختلف جوانبها، وتطوير مستوى أساليب العمل في قطاع التربية والتعليم بما ينعكس في تحقيق جودة المخرجات التعليمية، ويضمن تحقيق أفضل النتائج وفق الترتيبات التالية[١]:

١- وضع الخطط والبرامج التدريبية في مجال التنمية المهنية لقطاع التربية والتعليم وفقاً للسياسات العامة للدولة، وذلك بما يكسب أفراد المجتمع القيم، والمعارف، والمهارات التي تساعدهم على تطوير أنفسهم، وبناء مجتمعهم.

٢- التنسيق مع كل الإدارات بالوزارة والمراكز التابعة، وأيضاً مد جسور التواصل، وتحقيق التعاون مع مختلف فئات المجتمع من منظمات مدنية وأفراد من ذوي العلاقة بالقطاع، والمهتمين بالبرامج التي تقع في اختصاصات المركز.

٣- تنفيذ الخطط والبرامج التدريبية بعد اعتمادها، ومتابعة، وتقويم عمليات تنفيذ تلك الخطط بصفة مستمرة، وإعداد التقارير الخاصة بذلك.

٤- إيجاد نظام شامل ومتكامل لقواعد المعلومات، والبيانات، والإحصاءات ذات العلاقة بالتعليم بالوزارة، وتسيير تدفق المعلومات داخلها وخارجها.

٥- الإشراف الإداري على مكاتب الفروع المرتبطة بالمركز، والتنسيق فيما بينها بما يضمن التكامل بين خطط، ونشاطات المركز وهذه الفروع.

٦- التنسيق مع مختلف إدارات وزارة التربية والتعليم في تحديد الاحتياجات التدريبية للقطاع.

٧- عمل وحضور المؤتمرات، والندوات المحلية، والإقليمية، والعربية، والدولية التي تُعقد في مجال التنمية المهنية لكل الوظائف بقطاع التربية والتعليم.

---

(١)قرار اللجنة الشعبية العامة للتعليم رقم(٤٥٣) : بشأن تنظيم التدريب بالمركز العام لتدريب المعلمين , مرجع سابق, ص٥٣.

٨- تشجيع نشر الكتب،وترجمة الدراسات المتخصصة في مجال تدريب المعلمين أو مجالات أخرى تخص القطاع التعليمي.

(ج) البرامج التدريبية التي ينفذها المركز:

يقوم المركز بتنفيذ البرامج التدريبية وفق خطة سنوية توضع وفق ضوابط، وشروط علمية، وفنية، ومالية، وتعد الاحتياجات التدريبية لقطاع التعليم بجميع إداراته، وشرائحه العامة العامل الرئيس المحدد للبرامج التي تحتويها الخطط التدريبية السنوية للمركز، هذا بالإضافة إلى بعض الثوابت في تقديم الخدمة التدريبية للقطاع، وتتولى هيئة علمية متخصصة تابعة للمركز مُشكَّلة من نخبة من رجال التربية والتعليم في ليبيا يطلق عليها اللجنة الاستشارية، والتي من أهم مهامها تقديم الخدمة الاستشارية للمركز، حيث تتولى دراسة الخطة التدريبية، ومراجعتها، ووضعها في الصورة النهائية لتعتمد من قبل وزارة التربية والتعليم، ومما تحتويه الخطة التدريبية، والمجالات التي سيتم فيها التدريب، والمستهدفين لحضور الدورات، وعددهم، وأماكن إقامتها، ومدتها الزمنية، وتنفيذ الدورات بمختلف أنواعها مباشرة من خلال مدربين يكلفهم المركز، أو عن طريق شراء الخدمات التدريبية من جهات تدريب أخرى متخصصة.

(د) تصنيف البرامج التدريبية من حيث المدة حسب الآتي[١]:

١ - دورات قصيرة الأجل، مدتها (٤ - ٦ أسابيع):

- رفع الكفاءة العلمية والمهنية: وتستهدف هذه الدورات المعلمين والمعلمات المؤهلين علمياً وتربوياً، لتدريبهم عن الطرق الحديثة في التعليم، للتحول من الطابع التقليدي إلى أساليب التعليم الحديثة القائمة على التفاعل الصفي، والمتمركزة حول المتعلم، وتزويدهم بطرق التقويم، وكيفية تطبيقها على الوجه الأمثل.
- رفع الكفاءة المهنية للموظفين: وذلك بهدف تنميتهم إدارياً، وتقنياً، ليصبحوا قادرين على إنجاز مهامهم بكفاءة، وفاعلية أكبر، ليكونوا على مستوى عالٍ من الحرفية في تنفيذ أعمالهم.
- التدريب التقني: ويتضمن الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب ICDL، والشهادة العالمية للحاسوب IC3، محو أمية الحاسوب.

---

(١) الخطة التدريبية **للمركز العام لتدريب وتطوير التعليم** ٢٠٠٦ – ٢٠١٠، ص٥٤.

٢ - دورات متوسطة الأجل: مدتها ستة أشهر (فصلان دراسيان):

دورات التأهيل التربوى: للذين لم يسبق تأهيلهم تربوياً فى مؤسسات الإعداد من المعلمين والمعلمات، وذلك لإكسابهم المعارف، والمهارات التربوية الأساسية، والمستجدات التى تستحدث فى طرق التدريس.

٣ - دورات طويلة الأجل: مدتها ١٨ شهراً (٦ فصول دراسية):

دورات تغيير المسار: لسد العجز في تخصصات تدريسية معينة، وذلك بإعادة تأهيل معلمين ومعلمات ممن يزيد عددهم عن الحاجة في تخصصات أخرى.

وكي يحقق التدريب أهدافه لابد له من معايير تحكمه، فالتدريب يجب أن يتم على أساس دراسة حقيقية لاحتياجات العملية التدريبية، تدعمها قيادات تربوية تؤمن بأهمية التدريب، ويتم إعداد البرامج التربوية، ومحتواها على أساس علمي مزود بكادر بشري متخصص يضم نخبة من المتخصصين في العلوم التربوية.

ومن هذا المنطلق أولت وزارة التربية والتعليم عناية خاصة لتدريب المعلمين، لضمان تحقيق النمو المهني المستمر لهم، والذي ينعكس إيجابياً على العملية التعليمية بشكل عام وواضح.

جاء إعداد الخطة التدريبية التي يتبنى تنفيذها، ومتابعتها المركز العام للتدريب وتطوير التعليم بوصفه المؤسسة المسؤولة عن برامج التدريب أثناء الخدمة للعاملين في قطاع التعليم من خلال عدد من المحاضرات والاجتماعات والأعمال الميدانية، والمكتبية، والورش التطبيقية، والمؤتمرات العلمية، والتي اشترك فيها المركز العام لتدريب وتطوير التعليم بمكوناته، وهياكله المختلفة، واللجان الاستشارية، والعلمية التي شكلت لغرض وضع قاعدة علمية لجميع البرامج التدريبية التي تتضمنها خطط التدريب أثناء الخدمة، ونُوقشت واعتمِدت من قبل وزارة التربية والتعليم.

يعد تدريب المعلمين أثناء الخدمة، والتخطيط له، من أولويات الاهتمام في المجتمعات المتقدمة، فالتدريب البعدي هو امتداد، ومكمل للإعداد القبلي للمعلّم، كما أنه المحك الفعلي لمعرفة قدرات، ومهارات المعلّم عند تفاعله مع المواقف التعليمية، والتخطيط السابق على أسس علمية لرفع الكفاءة، وإعادة التأهيل، والدورات التدريبية للمعلمين أمر لازم، إذا أردنا التطوير، والتجديد من جهة، ومعالجة جوانب القصور أو التقصير في أداء المعلّم من جهة أخرى.

وتحقيقاً لمبدأ التطوير، والتجديد، فإن برامج الخطة التدريبية لعام ٢٠١٢ تعتمد علـــى جملة من المرتكزات، انظر الملحق [١].

ويحرص المركز العام للتدريب وتطوير التعليم ، والمكاتب التابعة له بليبيا على تقويم برامجه؛ لأن التدريب جوهر عملها، فعملية التقويم بالنسبة لهم عملية أساسية وضرورية لقياس مدة قربها أو بعدها عن الأهداف التدريبية، فالتقويم يعد ضرورياً لكل من المدربين والمتدربين لمعرفة كيف كان أداؤهم، ومعرفة نواحي القوة والضعف فيه، حتى يحسن كل منهم من إنتاجه فى نطاق عمله، وتخصصه.

وتتم عملية التقويم والمتابعة لكل من المتدرب، والمدرب، والبرنامج التدريبي على النحو الآتي:

تقويم المتدربين :

يتم تقويم المتدربين بالمركز العام لتدريب المعلمين من خلال أدوات التقويم التالية: [٢]

- الاختبارات التحريرية التي تعد أهم أساليب التقويم المتبعة لتقويم المتدربين، وأكثرها استخداماً.
- ملاحظات المدربين والموجهين التربويين أثناء زياراتهم للمراكز التدريبية.
- نسبة الحضور والغياب للمتدربين.
- استبانة يتم توزيعها على المتدربين أثناء البرنامج التدريبي لمعرفة أثر التدريب فى العمل الفعلي الذي يقومون به داخل مدارسهم، ومدى إفادتهم من البرنامج التدريبي الذي التحقوا به.

إذ تحتوي الاستبانة على تجميع معلومات وبيانات تتعلق بما يلي :

- معلومات عن تجربة التدريب التي مَروا بها.
- معلومات عن الأثر التدريبي فى العمل الفعلي. انظر ملحق (٢)[٣].

---

(١) ملحق (١)**الخطة التدريبية العامة للعاملين في قطاع التعليم** طرابلس, ٢٠١٢.

(٢) مكتب التخطيط والمتابعة للمركز العام لتدريب المعلمين : **تقرير تقويم البرامج التدريبية فى عام ٢٠٠٦**، المركز العام لتدريب المعلمين، طرابلس، ٢٠٠٦م، ص٨.

(٣) ملحق (٢) بخصوص استبانة **تقويم المتدربين** بالمركز العام للتدريب المعلمين.

تقويم المدربين :

يعد المدربون من الأركان الرئيسة التي يستند إليها البرنامج التدريبي وأي قصور في إمكاناتهم، أو قدراتهم تعد قصوراً في البرنامج التدريبي نفسه,

لذا يجب القيام بعملية تقويم أداء المدربين خصوصاً الجدد منهم لإمكان الوقوف على نقاط الضعف فى أدائهم، ويتم تقويم المدربين عن طريق المتدربين أنفسهم، وذلك من خلال استمارات التقويم التي توجه إليهم فى نهاية كل برنامج تدريبي، أو أثنائه، أوعن طريق أختصاصي تقويم عن طريق حضوره لجلسات التدريب، وتقييم المدربين من خلال ملاحظة أدائهم أثناء القيام بعملهم.

وعلى الرغم من أنَ معظم المكاتب التدريبية فى ليبيا تفتقر إلى المدربين المؤهلين، والمعدين إعداداً جيداً لتنفيذ البرامج التدريبية، فإنه يُستعان بالمحاضرين من المؤسسات التربوية، والذين عادة ما تنقصهم الخبرة فى تنفيذ البرنامج التدريبي، وجميعهم غير متفرغين للعمل، بل يمارسون التدريب بجانب العمل الأساسي، لذا لا يتم تقويم المدربين إلا من خلال[١]:

استبانة للمدربين تعرف منها مدى نجاحهم فى تحقيق أهداف البرنامج التدريبي، حيث تحتوي هذه الاستبانة على معلومات حول التحضير للعمل التدريبي، ومعلومات حول ممارسة العمل التدريبي، ومعلومات حول التغذية الراجعة من المتدربين، وأثر التدريب فيهم. انظر ملحق(٣) [٢].

تقويم البرنامج التدريبي :

ويمر تقويم البرنامج التدريبي بالمركز العام لتدريب المعلمين بليبيا بعدة مراحل، وهي:

- **ما قبل تنفيذ البرنامج** :

وذلك من أجل تحديد أهداف البرنامج التدريبي، والوقوف على نقاط الضعف والقوة، ومعرفة الاحتياجات التدريبية الحقيقية للمتدربين، ودراسة المواد التدريبية، فنجاح التقويم

(١) مكتب التخطيط والمتابعة، مرجع سابق ص٩.

(٢) ملحق (٣) بخصوص استبانة **تقويم المدربين** بالمركز العام للتدريب المعلمين.

مرهون بمدى سلامة أدواته، وكفايته، فالتقويم ليس هدفاً سهلاً، لذلك يجب أن نعتمد على الأدوات المناسبة التي لا تؤثر في استجابات المتدربين[١].

- **أثناء تنفيذ البرنامج** :

ويتم من خلال استبانة يعدها مكتب التخطيط والمتابعة بالمركز العام لتدريب المعلمين يوجه إلى المتدربين والمدربين للتأكد من سير البرنامج التدريبي، وفي الخطة المرسومة له سابقاً لتجنب السلبيات، وتعزيز الإيجابيات، ولتجميع المعلومات والبيانات حول ممارسة العمل التدريبي، والتحضير له بالنسبة للمدرب، والمعلومات حول تجربة التدريب التي يمر بها المتدربون وأثر التدريب فى العمل الفعلي[٢].

- **بعد تنفيذ البرنامج** :

يتم تقويمه من خلال اختبار بعدي يشمل المدرب، والمتدرب، والعملية التدريبية، حيث تعُد هذ الاختبارات من الأساليب للتقييم التي تهدف إلى قياس مدى تقدم التعليم، والإفادة من التدريب، والوقوف على حقيقة البرنامج التدريبي، ومدى تحقيقه للأهداف التي حددت سلفاً.

ومما سبق يمكن ملاحظة تنوع البرامج التدريبية، والاهتمام بالتدريب على اختلاف مستوياته من خلال خطة تدريبية سنوية، إلا أنه لا توجد سياسة عامة، وتخطيط جيد لهذه البرامج في المكاتب التدريبية المختلفة على مستوى ليبيا من حيث التنفيذ، والتوقيت، إذ يمكن ملاحظة ذلك من خلال ما يأتي[٣]:

- اهتمام معظم البرامج التدريبية بالجانب النظري، وإهمال الجانب التطبيقي.
- اعتماد معظم البرامج التدريبية على أسلوب المحاضرة أكثر من اتباع أساليب أخرى.
- نقص المدربين من ذوي الكفاءة، والخبرة فى مجال التدريب.
- عدم قدرة البرامج التدريبية على إحداث تغيرات فى اتجاهات المعلمين المتدربين، وقدراتهم وذلك لعدم فاعلية البرامج في بعض الأحيان.
- عدم اختيار المتدربين لنوعية البرامج التي يحتاجون إليها، بل غالباً ما تفرض عليهم لحضورها.

---

(١) منصور الصيد شيته، "**عمليات وضع استراتيجيات التدريب أثناء الخدمة والعمليات العلمية**" (طرابلس: اللجنة الشعبية للتعليم والتكوين، ٢٠٠٧)، ص٢٧.

(٢) مكتب التخطيط والمتابعة للمركز العام لتدريب المعلمين: **تقرير تقويم البرامج التدريبية**، طرابلس ٢٠٠٧م، ص ٥.

(٣) مكتب التخطيط والمتابعة للمركز العام لتدريب المعلمين : **تقرير المركز**، طرابلس ٢٠٠٨م، ص٢.

- تكرار البرامج التدريبية بشكل مستمر للمتدربين الذين يحضرون لأكثر من مرة للدورات التدريبية.
- عدم التزام المتدربين بحضور الدورات التدريبية، مما يؤدي إلى ضياع فى الجهد والمال، حيث يرجع ذلك إلى عدم ملاءمة وقت البرنامج للمتدربين، وبُعد المكان، أو عدم إيمانهم بأهمية البرنامج التدريبي بالنسبة لهم.
- عمل غير المؤهلين فى مكاتب تدريب المعلمين، مما ينعكس سلباً على سير البرنامج التدريبي.

وتتمثل جهات المتابعة والتقويم لتدريب المعلمين في[١]:

- المركز العام لتدريب المعلمين ومكاتبه التدريبية بالتنسيق مع إدارات التفتيش التربوي، والتعليم الأساسي، والتعليم الثانوني، ويتم المتابعة من خلال مجموعة من الآليات، منها:
- زيارة ميدانية ومقابلات.
- تسليم تقارير (أسبوعياً، شهرياً – وعند نهاية كل دورة تدريبية) نموذج متابعة – انظر ملحق (٤) [٢].

تقويم المدربين للمتدربين من خلال :

- الاستبانات – الامتحانات.
- الدراسات المنهجية (تعتمد على أسلوب تحليل البيانات من واقع التدريب).
- تقرير الجهات المنفذة للبرنامج التدريبي.
- اختبار بعدي (لمنسقي الامتحانات بالمدارس والمناطق الليبية، والأختصاصي الاجتماعي، ومديري المدارس، ومساعديهم).
- اختبار قبلي (لمنسقي الامتحانات بالمدارس والمناطق الليبية، والاختصاصي الاجتماعي، ومديري المدارس، ومساعديهم).

وتعد هذه الاختبارات من أساليب التقييم المرحلي، وتهدف إلى قياس مدى تقديم، أو مدى الإفادة من التدريب، وقد تم بناء الاختبارات فى ضوء مفردات المناهج المقررة

---

(١) مكتب التخطيط والمتابعة للمركز العام لتدريب المعلمين,طرابلس ٢٠٠٨، مرجع سابق، ص٢٠.

(٢) ملحق (٤) بخصوص **نموذج متابعة لتدريب المعلمين**.

وتدريسها للفئات التدريبية المختلفة، وفى ضوء الأهداف المرجو تحقيقها من خلال الدورات التدريبية.

(و) الاحتياجات الفعلية للمعلمين:

وباستعراض سريع لأدبيات التنمية المهنية للمعلمين في ليبيا، يتبين جملة من الاحتياجات الفعلية للمعلمين، والتي يمكن ترتيبها حسب الأهمية فيما يأتي[1]:

١- **المادة العلمية**: وتشمل تزويد المعلمين بنسبة ٧٩% ربط التخصص بمجالات أخرى، ٧٨,٥% تطبيق نتائج الأبحاث، ٧٧,٥% فهم ونقد الجديد، ٧٢,٥% تعلم وفهم المصطلحات العلمية، ٦٩% ربط المناهج بالتغير الاجتماعي، ٦٧,٥% مطابقتها للمعايير العلمية، وأخيراً الإلمام بموضوعات المنهج بنسبة ٦٦%.

٢- **تقويم التلاميذ**: وتشمل فهم الجديد في مجال التقويم بنسبة ٨٢%، وفهم أهمية وفلسفة التقويم ٥٩%، إعداد الاختبارات الجيدة ٥٦%، تمكين التلميذ من تقدير أعماله ٥٥,٥%، أما الاختبارات وتحليل نتائجها فجاءت بنسبة ٥٣%.

٣- **تحسين عملية التعليم**: وتشمل تعلم طرق البحث العلمي بنسبة ٦٧%، ملاءمة المنهج لحاجات التلاميذ ٦٣,٥%، تدريس الأطفال ذوي القدرات الخاصة ٦٢,٥%، طرق مختلفة لمواقف مختلفة في الفصل الواحد ٦٠,٥%، فهم أهداف السجل المجمع ٦٠,٥%، تعلم طرق تدريس متنوعة ٦٠,٥%، بينما كان اكتساب طرق مختلفة لمواقف جديدة بنسبة ٦٠%.

٤- **فهم التلاميذ**: ويشمل تعليم المزيد من علم نفس النمو بنسبة ٧١,٥%، تلبية احتياجات التلاميذ ٦٦%، تعلم مبادئ الإرشاد والتوجيه ٦٥%، فهم التلميذ للمشكلة ٦٢,٥%، أما تنمية العلاقات الإنسانية فجاءت بنسبة ٦٢%.

٥- **استخدام الوسائل التعليمية**: ويشمل الاستخدام الأمثل للكتب والمراجع بنسبة ٥٥,٥%، استخدام الوسائل السمعية والبصرية ٥٢,٥%، الاستعمال الفعّال للمكتبة ٥١%، ابتكار الألعاب كوسيلة تعليمية ٥١%، استغلال البيئة ٥٠,٥%، ترغيب الطلاب في العمل اليدوي ٥٠%، أما إعداد وسائل الإيضاح بنسبة ٥٠%.

---

(١) محمد هاشم الفالوقي، "**اتجاهات حديثة في تدريب المعلم أثناء العمل**" (بحث مقدم إلى ندوة مؤسسات إعداد المعلم في ظل المتغيرات الجديدة وبرامج تدريب العمل أثناء الخدمة: إسهامات في التفكير التنظيري، بنغازي، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (ايسيسكو)، ٦-٨ نوفمبر ٢٠٠٦)، ص ١٠.

٦- **إدارة الفصل**: ويشمل مهارات إعداد اللوائح التنظيمية و٦٩,٥%، تكوين جماعات الفصل ٦٨%، ترسيخ العمل الجماعي ٦٦,٥%، على حين طرق التعامل مع التلميذ ٦٢,٥%.

ولقد أبرز هذا الترتيب حاجة المعلمين إلى التنمية المهنية وبخاصة في مجالات المادة العلمية، واستخدام الوسائل بطرق فعّالة، وإدارة الفصول، على حين لم تظهر الرغبة نفسها من الوضوح فى حاجة المعلمين إلى أنواع أخرى من التدريب كالمهارات المتعلقة بالتقويم، وفنون القراءة السريعة وغيرها.

من خلال ماسبق يتبين مدى اهتمام وزارة التربية والتعليم بليبيا بالمعلمين, وتنميتهم مهنياً من خلال التدريب, حيث يخضع المعلمين لبرامج التنمية المهنية, غير أنَه يبقى قلة التنوع في الاساليب والطرائق, وقلة الموارد البشرية, وعدم الاهتمام بالتعرف على احتياجات المعلمين التدريبية من أهم السلبيات وأوجه القصور لعديد من برامج التنمية المهنية والتي يجب الوقوف عندها, ومواجهتها بإتباع الاساليب والتطورات العالمية في المجال التربوي.

رابعاً: جوانب القوة والصعف في برامج التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا:

تمت الإفادة من الدراسات السابقة, والإطار النظري, والمتغيرات العالمية المعاصرة في استخلاص بعض جوانب القوة والضعف في برامج التنمية المهنية لمعلم مرحلة التعليم الأساسي على النحو التالي:

١ - جوانب القوة في برامج التنمية المهنية :

تتمثل جوانب القوة في برامج التنمية المهنية فيما يأتي:

- السعي لامتلاك المعلمين لأساليب تقويم متنوعة لمعرفة مدى تحصيل التلاميذ.
- تزويد المعلمين بالمستجدات والتطورات العلمية والتكنولوجية.
- تفعيل قدرة المعلمين على التعلم الذاتي وبشكل مستمر.
- الاشراف على تنمية الاتجاهات الإبداعية والابتكارية لدى المعلمين.
- مساعدة المعلمين في استخدام مهارات الاتصال الفعّال في الفصل.

- توجيه المعلمين في امتلاك مهارات القيادة الإستراتيجية.
- تحفيز المعلمين على استخدام إستراتيجيات التدريس المتنوعة.
- تشجيع المعلمين على حل المشكلات التربوية والتعليمية بطرق صحيحة.
- تحسين مستوى أداء المعلمين والرفع من كفاءتهم.

٢ - جوانب الضعف في برامج التنمية المهنية :

تتمثل جوانب الضعف في برامج التنمية المهنية فيما يأتي:

- ضعف القدرة المهنية للمعلمين والتربويين على توظيف التقدم التربوي المعاصر في المناهج، والمقررات الدراسية.
- قلة وجود هياكل تربوية جديدة لمواجهة المتغيرات العالمية المعاصرة التي تتطلب تنمية أفراده.
- ضعف الإفادة من نتائج، وتوصيات المؤتمرات والندوات العلمية.
- قصور دور البحث العلمي في الحياة وحاجته إلى الوسائل التكنولوجية المتقدمة.
- قلة استخدام المعلمين لبحوث ميدانية داخل الفصول الدراسية.
- قلة الوعي بين المعلمين بالتدفق الهائل والسريع في نظم المعلومات والاتصالات، وتأثيرهما في حياة الفرد والمجتمع.
- قلة ترشيح المعلمين للالتحاق بالدورات التدريبية وفقاً لرغباتهم.
- اتساع الفجوة التكنولوجية بين المجتمع الليبي، وبين الدول المتقدمة.

٣ - معوقات التنمية المهنية للمعلمين :

وتتمثل معوقات التنمية المهنية للمعلمين فيما يأتي :

- قلة وضوح أهداف البرامج التدريبية للتنمية المهنية للمعلمين.
- ضعف دافعية المعلمين في المشاركة في برامج التنمية المهنية لقلة المكافآت.
- ضعف ملاءمة وسائل التنمية المهنية وأساليبها للمعلمين.
- ضعف إلمام المدربين بأساليب التدريب الحديثة.

- صعوبة تفرغ المعلمين لحضور برامج التنمية المهنية أثناء العام الدراسي.
- قصور عملية التخطيط الإستراتيجي للتنمية المهنية بصورة جيدة، ودقيقة.
- نظرة المتدربين للدورات التدريبية على أنها غير مجدية، ومضيعة للوقت.
- قلة عدد المدربين في مجال التنمية المهنية.
- ضعف تطبيق اللوائح الخاصة بمؤسسات التنمية المهنية.
- قلة توافر الميزانيات اللازمة للتدريب.
- تعارض التوقيتات المحددة للتدريب مع المسؤوليات المهنية للمعلمين.

من أجل ذلك أصبحت تنمية المعلمين المهنية وتدريبهم أثناء العمل في ليبيا أمراً تفرضه مستلزمات روح العصر، والتغيرات المستمرة في مجال التربية والعلوم الاجتماعية. وهذا يعني في واقع الأمر استمرارية تنمية المعلمين مهنياً، وعلمياً، وثقافياً، وأن يتم تقديم التشجيع، والدعم الكامل من مكافآت علمية ومادية، كما ويجب أن تبنى برامج التدريب وفق شروط موضوعية، كما يجب أن يقوم على مجموعة من الأسس، والمبادئ العامة التي ينبغي مراعاتها عند وضع إستراتيجية لتنمية المعلمين، حيث إن تحديد مثل هذه الأسس يساعد المسؤولين في وضع برامج التدريب في اختيار ما يشبع حاجات المتدربين، واحتياجات العملية التعليمية.

مما دفع الباحثة إلى الكشف عن الواقع الميداني للتنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا, ومحاولة التغلب على السلبيات, الأمر الذي يتطلب دراسة ميدانية للواقع الفعلي للتعرف على جوانب الضعف بغية علاجها, ومعرفة جوانب القوة لتدعيمها, وسوف يتم ذلك من خلال الدراسة الميدانية, وعرض نتائجها وتفسيرها في الفصل القادم .

الفصل الخامس

الواقع الحالي للتنمية المهنية من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا

أولاً : أهداف الدراسة الميدانية.

ثانياً : مجتمع الدراسة.

ثالثاً : عينة الدراسة.

رابعاً: أداة الدراسة.

خامساً : المعالجة الإحصائية.

سادساً : إجراءات التطبيق.

سابعاً : نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها.

الفصل الخامس

الواقع الحالي للتنمية المهنية من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا

عرضت الدراسة في إطارها النظري أهم المتغيرات العالمية المعاصرة وانعكاساتها على التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا، ورصد واقع التنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي في ليبيا وتحليله، وكيفية إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي، وتطوير برامج إعداد المعلم وتأهيله بليبيا.

ويتناول هذا الفصل من الدراسة إجراءات الدراسة الميدانية للواقع الفعلي للتنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا من خلال دراسة ميدانية لتحليل واقع التنمية المهنية من حيث الأهداف، والوسائل، والأساليب المتبعة بها، وجوانب القوة والضعف في برامج التنمية المهنية، وأنواع البرامج المقدمة للتنمية المهنية، والمعوقات، ومعرفة مدى كفاءتها وفاعليتها تجاه تحقيق الأهداف المرجوة منها، وصولاً الى وضع تصور مقترح لتفعيل هذه البرامج.

وفيما يأتي عرض لإجراءات الدراسة الميدانية:

أولاً : أهداف الدراسة الميدانية :

سعت الدراسة الميدانية إلى تحقيق الأهداف التالية :

١- رصد الواقع الفعلي، والكشف عن أهم العوامل التي تحول دون تحقيق أهداف التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا.

٢- تحديد جوانب القوة والضعف في برامج التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا.

٣- تحديد أهم المبررات والركائز العلمية التي يوضع في ضوئها "تصور مقترح" لتطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة.

ثانياً : مجتمع الدراسة :

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمنطقة طرابلس، حسب المدارس، وإحصائيات مكتب الخدمات التعليمية بالمنطقة (٢٠١٤/٢٠١٥م) انظر الملحق (٥) [١].

ثالثاً : عينة الدراسة :

طبقاً لأهداف الدراسة الحالية يتمثل المجتمع الأصلي في المعلمين من مرحلة التعليم الأساسي في منطقة طرابلس، فرع الخدمات التعليمية بأبي سليم، حيث يوجد بها عدد كبير من مدارس التعليم الأساسي, ومعلمي مرحلة التعليم الأساسي, ويبلغ إجمالي عددهم (٧٣٩٦) معلم ومعلمة، وذلك بناء على الإحصاءات الصادرة من مكتب الخدمات التعليمية بالمنطقة (٢٠١٤/٢٠١٥م)، ولما كان من الصعب دراسة المجتمع الأصلي للدراسة بأكمله تم اختيار عينة عشوائية بلغ عددها (٣٥٠) معلم ومعلمة، بنسبة (٥%) من المجتمع الأصلي.

رابعاً : أداة الدراسة :

اتساقاً مع طبيعة الدراسة، وتحقيقاً لأهدافها تَم الاعتماد على الاستبانة أداة لإجراء الدراسة الميدانية.

خطوات بناء أداة الدراسة (الاستبانة) :

اعتمدت الباحثة في بناء أداة الدراسة وتصميمهاعلى المصادر الآتية :

١. الاطلاع على المراجع، والكتب، والدراسات السابقة التي تناولت موضوع التنمية المهنية للمعلمين.
٢. الإفادة من الإطار النظري للدراسة.
٣. البحوث الميدانية والدوريات، والمجلات التي لها علاقة بموضوع الدراسة.
٤. المقابلات المتكررة بإدارات المدارس ومديريها، ومعلميها للإفادة بآرائهم.
٥. منشورات وزارة التربية والتعليم، وذلك بكل ما يتعلق بالدراسة من لوائح، وقوانين لها صلة بمرحلة التعليم الأساسي.
٦. الاسترشاد بآراء الأساتذة المشرفين على هذه الدراسة وتوجيهاتهم.
٧. خبرة الباحثة في مجال التعليم العالي بوصفها محاضراً مساعداً بكلية التربية، جامعة طرابلس.

([١]) ملحق (٥) يبين **توزيع أفراد المجتمع الأصلي** للدراسة.

بناء الاستبانة في صورتها الأولية:

تَمْ إعداد الاستبانة في ضوء منهجية الدراسة، والإطار النظري لها والاطلاع على عدد من الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، والإفادة من الاستبانات المستخدمة فيها تم إعداد الصورة المبدئية للاستبانة.

وقد تَم تصميم الاستبانة من جزئين أساسيين هما :

الجزء الأول: ويشتمل على البيانات الأساسية لأفراد العينة من حيث :

- الاسم (اختياري).
- الجنس (ذكر - أنثى).
- المؤهل العلمي (أقل من البكالوريوس – البكالوريوس – أعلى من البكالوريوس).
- التخصص (علمي - أدبي).
- نوع الإعداد (تربوي – غير تربوي).
- عدد سنوات الخبرة فى التدريس (أقل من خمس سنوات – من ٦ إلى ١٠ سنوات – من ١١ سنة فأكر).
- الدورات التدريبية الحاصل عليها في مجال التدريس (متحصل – غير متحصل).

الجزء الثاني: ويتضمن ثلاثة محاور رئيسة للأداة

المحور الأول : ويضم التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي والتي تتمثل في:

- الأهداف العامة للتنمية المهنية للمعلمين.
- أساليب التنمية المهنية للمعلمين.
- مجالات التنمية المهنية للمعلمين.

المحور الثاني: واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا ويضم :

- أنواع برامج التنمية المهنية المقدمة.
- معوقات التنمية المهنية للمعلمين.

المحور الثالث: جوانب القوة والضعف فى برامج التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي:

- جوانب القوة فى برامج التنمية المهنية.
- جوانب الضعف فى برامج التنمية المهنية.

لقد صيغت بعض من الفقرات تحت كل محور من المحاور السابقة, وأمام كل فقرة ثلاث درجات (مناسبة – غير مناسبة – تحتاج إلى تعديل)، بحيث يضع المجيب علامة (√) أمام الإجابة التي تعبر عن رأيه في درجة الممارسة في الواقع الفعلي لتطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي[١].

صدق الاستبانة :

يعد الصدق أحد أهم الأسس التي تتحدد وفقاً لها جودة الأداة، وعادة ما يُعرف الصدق على أنه : "مدى صلاحية الأداة لقياس ما أُعِدَتْ لقياسه"[٢].

وللتأكد من صدق الاستبانة، وتحديد مدى اتساق بنودها وعباراتها مع محاور الدراسة الحالية، وذلك من خلال عرض الاستبانة بالصيغة الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والمختصين فى المجال التربوي، من أعضاء هيئة التدريس العاملين فى بعض الجامعات المصرية، والبالغ عددهم (١١) محكماً [٣]، ولقد تمثلت أهم ملاحظات السادة المحكمين في مقترحاتهم فى التعديل سواء بإعادة صياغة في بعض الفقرات فى الأهداف العامة للتنمية المهنية للمعلمين، والأساليب التي تعتمد على برامج التنمية المهنية، ومجالات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي، وكذلك حذف بعض الفقرات في جوانب القوة والضعف فى برامج التنمية المهنية، ومعوقات التنمية المهنية للمعلمين، ومدى صلاحية الفقرات ودقتها اللغوية، وهل هي بحاجة إلى تعديل، وما التعديل المقترح، وأية ملاحظات واقتراحات أخرى يرونها ضرورية بالنسبة لفقرات الاستبانة، سواء من حيث الحذف أم الإضافة لبعض الفقرات.

الاستبانة فى صورتها النهائية :

طبقاً لملاحظات السادة المحكمين ومقترحاتهم عُدِلَتْ الاستبانة, أُعِدَّتْ فى صورتها النهائية[٤]. فأصبحت تضم المحاور التالية :

المحور الأول: التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي, واشتمل هذا المحور على :

- الأهداف العامة للتنمية المهنية للمعلمين ويضم (١١) فقرة.
- أساليب التنمية المهنية للمعلمين ويضم (١٨) فقرة.
- مجالات التنمية المهنية للمعلمين وتضم :

---

(1) ملحق (٦) **الاستبانة في صورتها الأولية**.

(2) بشير صالح الرشيدي، **"مناهج البحث التربوي : رؤية تطبيقية مبسطة"** (القاهرة : دار الكتاب الحديثة، ٢٠٠٠)، ص١٧٣.

(3) ملحق (٧) **أسماء محكمي أداة الدراسة** مرتبة أبجدياً.

(4) ملحق (٨) **الاستبانة في صورتها النهائية**.

(أ) المجال المهني (التربوي – التخصصي - الثقافي) ويضم (١٦) فقرة.

(ب) المجال الإداري ويضم (٩) فقرات.

(ج) المجال الشخصي – الاجتماعي ويضم (٦) فقرات.

المحور الثاني: جوانب القوة والضعف فى برامج التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا واشتمل هذا المحور على:

- جوانب القوة فى برامج التنمية المهنية ويضم (١٦) فقرة.
- جوانب الضعف في برامج التنمية المهنية ويضم (١٠) فقرات.

المحور الثالث: واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا, واشتمل هذا المحور على :

- أنواع برامج التنمية المهنية المقدمة ويضم (٥) فقرات.
- معوقات التنمية المهنية للمعلمين ويضم (١٧) فقرة.

وجميع المحاور لها ثلاثة بدائل للاستجابات وهي على النحو التالي :
أوافق/ إلى حد ما/ لا أوافق، لمعرفة مدى وجود المشكلة من عدمها ومن ثم بلغ مجموع فقرات الاستبانة (١٠٨) فقرة لجميع المحاور.

الجدول (١)

محاور الاستبانة

ر.م	المحور	عدد الفقرات
١-	التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي	٦٠
٢-	جوانب القوة والضعف في برامج التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا	٢٦
٣-	واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي فى ليبيا	٢٢
المجموع		١٠٨

ثبات الاستبانة :

يُقصد بها مدى اتساق الفقرات وتجانسها، ومن ثَم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات أوزان فقرات الاستبانة، ومعرفة مدى اتساقها وتجانسها مع بعضها البعض.

وللتحقق من ثبات الاستبانة اختارت الباحثة عينة من (٣٧) فرداً من المجتمع الأصلي للدراسة، وقد تَم تطبيق الاستبانة عليهم، ومن خلال نتائج هذا التطبيق ثم حساب معامل ألفا للثبات وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٩٤)، ويتضح أن قيمة المعامل مرتفعة، وتشير إلى تجانس فقرات الاستبانة، ومن ثَم صلاحيتها للتطبيق، كما تَم استخراج قيمة معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ). والجدول (٢) يوضح ذلك :

الجدول (٢)

قيم معاملات الثبات لأداة الدراسة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

المحاور	أبعاد المقياس	معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ
المحور الأول	١. الأهداف العامة للتنمية المهنية للمعلمين	٠,٨٩
	٢. أساليب التنمية المهنية للمعلمين.	٠,٨٩
	٣. مجالات التنمية المهنية للمعلمين : أ. المجال المهني.	٠,٨٨
	ب. المجال الإداري.	٠,٨٧
	ج. المجال الشخصي.	٠,٨٩
المحور الثاني	١. جوانب القوة فى برامج التنمية المهنية.	٠,٩٠
	٢. جوانب الضعف فى برامج التنمية المهنية	٠,٨٨
المحور الثالث	١. أنواع برامج التنمية المهنية المقدمة	٠,٩٠
	٢. معوقات التنمية المهنية للمعلمين.	٠,٨٩
الدرجة الكلية		٠,٩٤

خامساً: المعالجة الإحصائية:

بعد تفريغ الاستمارات الصالحة من الاستبانة الموزعة على أفراد العينة، أجريتْ المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS)، و استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية , واختبار(ت) لدلالة الفروق بين استجابات عينة

الدراسة , واختبار تباين احادي (ANOVA) بهدف الإجابة عن واقع الحاجة للتنمية المهنية لكل فقرة من مجالات الدراسة.

وفي ضوء ذلك يتم الوصول إلى نتائج الدراسة وتفسيرها وتحليلها.

سادساً : إجراءات التطبيق :

تمت إجراءات تطبيق الاستبانة وفقاً للخطوات الآتية :

١. قامت الباحثة بالحصول على المخاطبات الرسمية الصادرة من جامعة القاهرة إلى الملحقية الثقافية بالسفارة الليبية بالقاهرة (انظر الملحق ٩)[١].
٢. وفي ضوء ذلك قامت الباحثة بالحصول على خطاب رسمي صادر عن الملحقية الثقافية بالسفارة الليبية بالقاهرة الى وزارة التربية والتعليم الليبية (انظر الملحق ١٠)[٢].
٣. الحصول على التصريحات والموافقات الإدارية الخاصة بتطبيق الاستبانة صادرة عن وزارة التربية والتعليم الليبية موجه إلى مديري مكاتب الخدمات التعليمية بمنطقة طرابلس (انظر الملحق ١١)[٣].
٤. توزيع أغلبية استمارت الاستبانة باليد على أفراد العينة لضمان وصولها، والإجابة عنها من فئة معلمي مرحلة التعليم الأساسي.
٥. تجميع استمارات الاستبانة بعد توزيعها، واستبعاد بعض الاستمارات غير الصالحة نظراً لعدم استكمالها، وقد تَمَّت تلك الإجراءات خلال شهري أبريل – مايو من العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م.

سابعاً : نتائج الدراسة الميدانية :

بعد إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات التي جمعت، ثَم رصد النتائج في صورة جداول إحصائية والتعليق عليها وتفسيرها، وذلك بالتعرف إلى النتائج الخاصة للتنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا، وتتحدد نتائج الدراسة وإمكانية تعميم نتائجها على دقة استجابة أفراد العينة عن فقرات الاستبانة وموضوعيتهم وعلى سلامة إجراءات اختيار أفراد

([1]) ملحق (٩) **خطاب جامعة القاهرة إلى الملحقية الثقافية الليبية** بالقاهرة.

([2]) ملحق (١٠) **خطاب الملحقية الثقافية بالسفارة الليبية بالقاهرة إلى وزارة التربية والتعليم** الليبية .

(3) ملحق (١١) **خطاب وزارة التربية والتعليم طرابلس موجه إلى مديري مكاتب الخدمات التعليمية** طرابلس.

عينة الدراسة، وعلى سلامة المعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة والتي جاءت على النحو الآتي :

النتائج الخاصة للتنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا :

يبين الجدول (٣) مستوى الحاجة للتنمية المهنية فى استجابات أفراد العينة عن كل مجال من مجالات الاستبانة :

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب

للتنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي فى ليبيا مرتبة تنازلياً

ر.م	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى واقع الحاجة
٨	أنواع برامج التنمية المهنية المقدمة	٢,٨٠	٢,٢٣	١	مرتفع
٣	المجال المهني للمعلمين	٢,٧٩	١٣,٣٤	٢	مرتفع
٥	المجال الشخصي للمعلمين	٢,٧٨	٧,٣٢	٣	مرتفع
٤	المجال الإداري للمعلمين	٢,٧٦	٢٨,٠٨	٤	مرتفع
١	الأهداف العامة للتنميةالمهنية للمعلمين	٢,٧٥	٥,٣١	٥	مرتفع
٧	جوانب الضعف فى برامج التنمية	٢,٧٥	١٢,٣٨	٦	مرتفع
٦	جوانب القوة فى برامج التنمية	٢,٧١	٥,١٤	٧	مرتفع
٩	معوقات التنمية المهنية للمعلمين	٢,٧٠	٩,١٩	٨	مرتفع
٢	أساليب التنمية المهنية للمعلمين	٢,٦٨	٩,٦٣	٩	مرتفع
الدرجة الكلية		**٢,٦٧**	**٥١,٦٦**		مرتفع

يلاحظ من الجدول (٣) أن الحاجة للتنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢,٦٧) والانحراف المعياري (٥١,٦٦)، وجاءت مجالات الأداة في المستوى المرتفع، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٨٠ – ٢,٦٨)، وجاء في

الرتبة الأولى مجال "أنواع برامج التنمية المهنية" المقدمة" بمتوسط حسابي (٢,٨٠) وانحراف معياري (٢,٢٣)، وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة الثانية جاء "المجال المهني" بمتوسط حسابي (٢,٧٩) وانحراف معياري (١٣,٣٤)، وبمستوى مرتفع، وجاء في الرتبة قبل الأخيرة مجال "معوقات التنمية المهنية للمعلمين" بمتوسط حسابي (٢,٧٠)، انحراف معياري (٩,١٩)، وبمستوى مرتفع، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال "أساليب التنمية المهنية للمعلمين" بمتوسط حسابي (٢,٦٨) وانحراف معياري (٩,٦٣)، وبمستوى مرتفع.

أما بالنسبة لفقرات كل مجال فكانت النتائج على النحو الآتي :

١. النتائج الخاصة بأنواع برامج التنمية المهنية المقدمة :

تَم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لأنواع برامج التنمية المهنية المقدمة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا من وجهة نظرهم لفقرات هذا المجال، والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لأنواع برامج التنمية المهنية المقدمة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا مرتبة تنازلياً

ر.م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى واقع الحاجة
٤	برامج دورات التأهيل التربوي للذين لم يسبق تأهيلهم تربوياً في مؤسسات الإعداد من المعلمين والمعلمات.	٢,٨٩	٠,٣٥	١	مرتفع
٣	برامج التدريب التقني ويتضمن الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب ICDL، والشهادة العالمية للحاسوب IC3 محو أمية الحاسوب.	٢,٨٣	٠,٤٤	٢	مرتفع
١	برامج رفع الكفاءة العلمية والمهنية للمعلمين والمعلمات المؤهلين علمياً	٢,٨١	٠,٤٩	٣	مرتفع

	وتربوياً.				
٢	برامج رفع الكفاءة المهنية للموظفين لتنميتهم إدارياً، وتقنياً.	٢,٧٩	٠,٤٧	٤	مرتفع
٥	برامج دورات تغيير المسار لسد العجز في تخصصات تدريسية معينة.	٢,٧٢	٠,٥٩	٥	مرتفع
الدرجة الكلية		**٢,٨٠**	**٢,٢٣**		مرتفع

يلاحظ من الجدول (٤) أن أنواع برامج التنمية المهنية المقدمة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢,٨٠) والانحراف المعياري (٢,٢٣)، وجاءت فقرات هذا المجال في المستوى المرتفع، إذا تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٨٩ – ٢,٧٢)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٤) التي تنص على "برامج دورات التأهيل التربوي للذي لم يسبق تأهيلهم تربوياً فى مؤسسات الإعداد من المعلمين والمعلمات" بمتوسط حسابي (٢,٨٩) وانحراف معياري (٠,٣٥) وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (٣) التي تنص على "برامج التدريب التقني ويتضمن الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب ICDL، والشهادة العالمية للحاسوب IC3 محو أمية الحاسوب" بمتوسط حسابي (٢,٨٣) وانحراف معياري (٠,٤٤)، وبمستوى مرتفع، وجاءت فى الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (٢) التي تنص على "برامج رفع الكفاءة المهنية للموظفين لتنميتهم إدارياً، وتقنياً" بمتوسط حسابي (٢,٧٩) وانحراف معياري (٠,٤٧)، وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (٥) التي تنص على "برامج دورات تغيير المسار لسد العجز في تخصصات تدريسية معينة" بمتوسط حسابي (٢,٧٢) وانحراف معياري (٠,٥٩)، وبمستوى مرتفع.

يمكن القول بأن هذه النتائج ربما تُعْزَى إلى قلة التنسيق بين إداراة وزارة التربية والتعليم والمركز العام لتدريب وتطوير التعليم مما يضعف أثر برناج التنمية المهنية في المعلمين المتدربين، وغياب التأهيل التربوي لدى القائمين على التدريس في مرحلة التعليم الأساسي، فضلاً عن قلة ترشيح المعلمين للالتحاق بالدورات التدريبية وفقاً لرغباتهم، وقلة وجود قيادات تربوية تُؤمن بأهمية إعداد البرامج التربوية مبنية على أساس علمي مزود بكادر بشري متخصص يضم نخبة من المتخصصين فى العلوم التربوية، وقلة وجود فريق فني يختص فى تنفيذ البرامج التدريبية يضم أساتذة من الجامعات والمراكز البحثية والتدريبية المتخصصة فى ضوء الإحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين.

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة عزة العزب التي تؤكد قلة التنسيق بين الإدارة المركزية للتدريب وبين أقسام التدريب بالمديريات التعليمية.

٢. النتائج الخاصة بالمجال المهني للمعلمين :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للحاجة إلى المجال المهني لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا من وجهة نظرهم لفقرات هذا المجال والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للحاجة إلى المجال المهني لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي فى ليبيا مرتبة تنازلياً

ر.م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى واقع الحاجة
٤	إكساب المعلم المعارف، والمهارات العلمية.	٢,٨٧	٠,٣٨	١	مرتفع
١	حث المعلم على الاطلاع على المجالات الحديثة من الكتب، والدوريات التربوية.	٢,٨٧	٠,٣٩	٢	مرتفع
١٤	تزويده بمهارات البحث على الانترنت.	٢,٨٤	٠,٤٢	٣	مرتفع
٧	متابعة الجديد فى مجال تخصصه.	٢,٨٤	٠,٣٨	٤	مرتفع
٨	توعيته بأهم حقوقه المهنية، وكيفية حصوله عليها.	٢,٨٣	٠,٤٣	٥	مرتفع
٦	إكساب المعلم كفايات استخدام طرائق تدريسية متنوعة.	٢,٨٣	٠,٤٢	٦	مرتفع
٥	إكساب المعلم مهارات استخدام التكنولوجيا الحديثة، وتنوظفيها.	٢,٨٣	٠,٤٣	٧	مرتفع
١٦	تنمية مهارات التفكير، والإبداع لديه.	٢,٨٢	٠,٤٢	٨	مرتفع

ر.م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى واقع الحاجة
٢	تنمية مهارات العمل الجماعي، والتعامل بروح الفريق مع زملائه.	٢,٨٢	٠,٤٣	٩	مرتفع
١١	تعرفه الجديد فى مجال النشاط المدرسي، وكيفية الاستفادة منه.	٢,٨١	٠,٤٤	١٠	مرتفع
٩	مشاركته فى الأنشطة المتنوعة.	٢,٧٨	٠,٤٦	١١	مرتفع
١٥	تمكينه من الاطلاع على الثقافات العالمية.	٢,٧٥	٠,٥١	١٢	مرتفع
١٣	إكسابه ثقافة الجودة الشاملة	٢,٧٤	٠,٥٣	١٣	مرتفع
٣	تحفيز المعلم على حضور المؤتمرات والندوات التربوية.	٢,٧٣	٠,٥٢	١٤	مرتفع
١٠	إجراءات الأبحاث العلمية فى مجال تخصصه.	٢,٧٣	٠,٥٠	١٥	مرتفع
١٢	تنمية وعيه بقضايا ومشكلات مجتمعه	٢,٦٨	٠,٥٧	١٦	مرتفع
الدرجة الكلية		**٢,٧٩**	**١٣,٣٤**		مرتفع

يلاحظ من الجدول (٥) أنَ الحاجة إلى المجال المهني لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢,٧٩) والانحراف المعياري (١٣,٣٤)، وجاءت فقرات هذا المجال فى المستوى المرتفع، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٨٧ – ٢,٦٨)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٤) التي تنص على "إكساب المعلم المعارف والمهارات العلمية" بمتوسط حسابي (٢,٨٧) وانحراف معياري (٠,٣٨)، وبمستوى مرتفع، وفى الرتبة الثانية جاءت الفقرة (١) التي تنص على "حث المعلم على الاطلاع على المجالات الحديثة من الكتب، والدوريات التربوية" بمتوسط حسابي (٢,٨٧) وانحراف معياري (٠,٣٩)، وبمستوى مرتفع، وجاءت فى الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (١٠) التي تنص على "إجراء الأبحاث العلمية في مجال تخصصه" بمتوسط حسابي (٢,٧٣) وانحراف معياري

(٠,٥٠)، وبمستوى مرتفع، وجاءت فى الرتبة الأخيرة الفقرة (١٢) التي تنص على "تنمية وعيه بقضايا، ومشكلات مجتمعه" بمتوسط حسابي (٢,٦٨) وانحراف معياري (٠,٥٧)، وبمستوى متوسط.

ولعل سبب ارتفاع مستوى الحاجة إلى المجال المهني لدى المعلمين ربما يعود إلى قلة امتلاك المعلمين لطرائق، وأساليب التدريس التربوية الحديثة، وقلة الدافعية لدى المعلمين لتطوير أنفسهم مهنياً، وضعف تمكن المعلمين من استخدام التكنولوجيا الحديثة وتوظيفها, قلة إقامة الدورات التدريبية والورش التعليمية لمختلف مستويات المعلمين بهدف رفع كفاءتهم، ومقدرتهم التعليمية والتربوية، وقلة حضور المعلمين للمؤتمرات، والندوات التربوية التي تساعدهم في اكتساب إستراتيجيات التدريس الحديثة، ونقص وعي المعلمين بأهداف التعليم الأساسي العام.

اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة محمد قحوان التي أظهرت أن المعلمين فى أمس الحاجة لتنمية المجال المهني.

٣. النتائج الخاصة بالمجال الشخصي للمعلمين :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للحاجة إلى المجال الشخصي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا من وجهة نظرهم لفقرات هذا المجال، والجدول (٦) يوضح ذلك.

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للحاجة إلى المجال الشخصي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي فى ليبيا مرتبة تنازلياً

ر.م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى واقع الحاجة
٢	تنمية الصفات الشخصية التي تساعده فى أدائه لعمله بشكل فعال.	٢,٩٣	٠,٣٤	١	مرتفع
٥	اكتشاف قدراته ومواهبه، وكيفية توظيفها.	٢,٨٦	٠,٩٣	٢	مرتفع

ر.م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى واقع الحاجة
٤	تنمية بعض مهاراته التي تساعده في معالجة بعض القضايا الأخلاقية لتلاميذه.	٢,٨٤	٠,٤١	٣	مرتفع
٣	إكسابه لمهارات التقويم الذاتي المستمر.	٢,٨٠	٠,٤٥	٤	مرتفع
١	تنمية القيم الأخلاقية التي ينشدها المجتمع منه بوصفه معلماً.	٢,٧٣	٠,٤٧	٥	مرتفع
٦	تنمية استعداده للاضطلاع بأدوار جديدة، وتحمل مسئوليات إضافية.	٢,٦٥	٠,٥٨	٦	متوسط
الدرجة الكلية		**٢,٧٨**	**٧,٣٢**		مرتفع

يلاحظ من الجدول (٦) أنَ الحاجة إلى المجال الشخصي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢,٧٨) والانحراف المعياري (٧,٣٢)، وجاءت فقرات هذا المجال في المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٩٣ – ٢,٦٥)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٢) التي تنص على "تنمية الصفات الشخصية التي تساعده فى أدائه لعمله بشكل فعال" بمتوسط حسابي (٢,٩٣) وانحراف معياري (٠,٣٤)، وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (٥) التي تنص على "اكتشاف قدراته ومواهبه، وكيفية توظيفها" بمتوسط حسابي (٢,٨٦) وانحراف معياري (٠,٣٩)، وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (١) التي تنص على "تنمية القيم الأخلاقية التي ينشدها المجتمع منه كمعلم" بمتوسط حسابي (٢,٧٣) وانحراف معياري (٠,٤٧)، وبمستوى متوسط، وجاءت فى الرتبة الأخيرة الفقرة (٦) التي تنص على "تنمية استعداده للاضطلاع بأدوار جديدة، وتحمل مسئوليات إضافية" بمتوسط حسابي (٢,٦٥) وانحراف معياري (٠,٥٨)، وبمستوى متوسط.

وربما تُعْزَىَ هذه النتائج إلى قلة تمكن المعلمين من تنمية مهارات العمل الجماعي والتعامل بروح الفريق فى التخطيط لصناعة القرارات على مستوى المدرسة، وقلة إقبال المعلمين على التعلم مدى حياتهم المهنية، وقلة وعي المعلمين بخصائصهم الشخصية التي تساعدهم في أداء عملهم، وتنميتهم مهنياً، وقلة وعي المعلمين بمدى تأثير وتطبيق مادة

تخصصه على المجتمع، ضعف تمكن المعلمين من الاتصال مع تلاميذهم وزملائهم ورؤسائهم بمحبة واحترام.

٤. النتائج الخاصة بالمجال الإداري للمعلمين:

تَم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للحاجة إلى المجال الإداري لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا، من وجهة نظرهم لفقرات هذا المجال، والجدول (٧) يوضح ذلك.

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للحاجة إلى المجال الإداري لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي فى ليبيا مرتبة تنازلياً

ر.م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى واقع الحاجة
٦	تنمية مهاراته كقائد، وموجه للتلاميذ.	٢,٨٢	٠,٤٥	١	مرتفع
٥	إلمامه بأهم واجباته، ومسئولياته نحو المهنة.	٢,٨٢	٠,٤٥	٢	مرتفع
٢	إكسابه مهارات إدارة الوقت، وحسن تنظيمه.	٢,٨١	٠,٤٣	٣	مرتفع
٤	إكسابه مهارة إدارة الفصل الفعالة.	٢,٨٠	٠,٤٧	٤	مرتفع
٧	زيادة قدرته على مواجهة المشكلات في حياته المهنية.	٢,٧٧	٠,٤٨	٥	مرتفع
٩	تنمية مهاراته فى إعداد التقارير، وحفظ الملفات الخاصة بسلوك التلاميذ، ومستوى تحصيلهم.	٢,٧٧	٠,٥١	٦	مرتفع
٣	إكسابه مهارات إدارة الأزمة .	٢,٧٢	٠,٥١	٧	مرتفع
١	تطوير كفاياته الإدارية	٢,٦٩	٠,٥٢	٨	مرتفع

ر.م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى واقع الحاجة
٨	إكسابه مهارات التخطيط للأنشطة اللاصفية كالإشراف المدرسي.	٢,٦٤	٠,٦٠	٩	متوسط
	الدرجة الكلية	**٢,٧٦**	**٢٨,٠٨**		مرتفع

يلاحظ من الجدول (٧) أنَ الحاجة إلى المجال الإداري لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢,٧٦) والانحراف المعياري (٢٨,٠٨)، وجاءت فقرات هذا المجال في المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٨٢ – ٢,٦٤)، وجاءت فى الرتبة الأولى الفقرة (٦) التي تنص على "تنمية مهاراته كقائد، وموجه للتلاميذ" بمتوسط حسابي (٢,٨٢) وانحراف معياري (٠,٤٥) وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (٥) التي تنص على "إلمامه بأهم واجباته، ومسئولياته نحو المهنة" بمتوسط حسابي (٢,٨٢) وانحراف معياري (٠,٤٥)، وبمستوى مرتفع، وجاءت فى الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (١) التي تنص على "تطوير كفاياته الإدارية " بمتوسط حسابي (٢. ٦٩)وانحراف معياري(٠,٥٢), وبمستوى مرتفع , وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (٨) التي تنص على "إكسابه مهارات التخطيط للأنشطة اللاصفية كالإشراف المدرسي" بمتوسط حسابي (٢,٦٤) وانحراف معياري (٠,٦٠) , وبمستوى متوسط.

وربما تُعْزَىَ هذه النتائج إلى قلة تنمية الوعي القانوني للمعلمين بحقوقهم وواجباتهم المهنية والإدارية، وقلة ترشيح المعلمين للوظائف الأعلى أو مساعدتهم فى عمليات التطوير والإصلاح التعليمي، عدم مشاركة المعلمين إدارة المدرسة في المسئولية الإدارية والفنية بأنشطة مختلفة أثناء قيامهم بدور الريادة لتلاميذهم، وتوليهم مسئولية الإشراف المدرسي، وقلة إعداد التقارير اللازمة من المعلمين لإدارة المدرسة عن سلوك التلاميذ ومدى تحصيلهم، وما يسند إليهم من أعمال إشرافية من قبل إدارة المدرسة سواء داخل حجرة الدراسة، أم أثناء الزيارات والرحلات المدرسية، وضعف برامج التنمية المهنية في تأهيل وإعداد المعلمين بطريقة ملائمة تراعي الفروق الفردية بينهم ليكونوا قادة فى عملهم.

٥. النتائج الخاصة بالأهداف العامة للتنمية المهنية للمعلمين :

تَم حساب المتوسطات الحسابية والرتب للحاجة إلى الأهداف العامة للتنمية المهنية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا من وجهة نظرهم لفقرات هذا المجال، والجدول (٨) يوضح ذلك.

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للحاجة إلى الأهداف العامة للتنمية المهنية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا مرتبة تنازليًا

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى واقع الحاجة
١	تُساعد في تعرف المعلم طرائق التدريس الحديثة.	٢,٨١	٠,٤٧	١	مرتفع
٣	تُحقق النمو المهني المستمر للمعلم.	٢,٨٠	٠,٤٧	٢	مرتفع
٤	تُسهم في تنمية مهارات المعلم في استخدام التقنيات التربوية الحديثة.	٢,٧٩	٠,٤٥	٣	مرتفع
٢	تزيد من الخبرات التعليمية للمعلم.	٢,٧٨	٠,٥١	٤	مرتفع
٩	تكسِب المعلم مهارات إدارة الفصل.	٢,٧٨	٠,٤٨	٥	مرتفع
٦	تُساعد المعلم في الاطلاع على أحدث النظريات التربوية والنفسية.	٢,٧٥	٠,٤٨	٦	مرتفع
١٠	تُكسب المعلم مهارة التقويم الذاتي.	٢,٧٥	٠,٥١	٧	مرتفع
١١	تُدرب المعلم على العمل مع زملائه كفريق وتبادل الخبرات فيما بينهم.	٢,٧٣	٠,٥٥	٨	مرتفع
٨	تُدرب المعلم على إجراء بحوث الفعل (العمل) في الواقع العملي للمدرسة.	٢,٦٨	٠,٥٦	٩	مرتفع
٥	تُدرب المعلم على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.	٢,٦٧	٠,٥٥	١٠	متوسط
٧	تُنمي قدرة المعلم على صنع	٢,٦٦	٠,٥٤	١١	متوسط

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى واقع الحاجة
	القرارات.				
	الدرجة الكلية	٢,٧٥	٥,٣١		مرتفع

يلاحظ من الجدول (٨) أن الحاجة إلى الأهداف العامة للتنمية المهنية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا كان مرتفعًا؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢,٧٥) والانحراف المعياري (٥,٣١)، وجاءت فقرات هذا المجال في المستويين المرتفع والمتوسط؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية (٢,٨١-٢,٦٦)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (١) التي تنص على "تساعد في تعرف المعلم طرائق التدريس الحديثة" بمتوسط حسابي (٢,٨١) وانحراف معياري (٠,٤٧)، وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (٣) التي تنص على "تحقق النمو المهني المستمر للمعلم" بمتوسط حسابي (٢,٨٠) وانحراف معياري (٠,٤٧)، وبمستوى مرتفع، وجاءت الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (٥) التي تنص على "تدرب المعلم على مراعاة الفروق الفرية بين التلاميذ" بمتوسط حسابي (٢,٦٧) وانحراف معياري (٠,٥٥)، وبمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (٧) والتي تنص على "تنمي قدرة المعلم على صنع القرارات" بمتوسط حسابي (٢,٦٦) وانحراف معياري (٠,٥٤) وبمستوى متوسط.

وربما تُعْزَى هذه النتائج إلى قلة رغبة المعلمين في تحديث معلوماتهم والاطلاع على أحدث النظريات التربوية والنفسية، وتقنيات التعليم الحديثة، واستخدام الأساليب الجديدة، وقلة استخدام المعلمين لبحوث ميدانية داخل الفصول الدراسية، وقلة تدريب المعلمين على استخدام أساليب تنموية جديدة في تقييم مستوى تلاميذهم، قلة وضوح أهداف البرامج التدريبية للتنمية المهنية للمعلمين، وقلة إعداد خطط عمل لتحقيق الأهداف، وغياب تنفيذ خطط العمل المرسومة وفق زمن محدد.

اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة عبد الله الزيفاني التي أكدت ضرورة مراعاة استخدام التقنية وتوظيفها على نحو سليم بما يخدم أغراض العملية التربوية.

٦- النتائج الخاصة بجوانب الضعف في برامج التنمية المهنية:

تَم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب إلى جوانب الضعف في برامج التنمية المهنية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا من وجهة نظرهم لفقرات هذا المجال، والجدول (٩) يوضح ذلك.

الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب إلى جوانب الضعف في برامج التنمية المهنية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا مرتبة تنازليًا

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى واقع الحاجة
٩	قلة ترشيح المعلمين للالتحاق بالدورات التدريبية وفقًا لرغباتهم.	٢,٨٤	٠,٤٥	١	مرتفع
١٠	قلة ترشيح المعلمين للالتحاق بالدورات التدريبية من أجل الحصول على ترقيتهم.	٢,٨٢	٠,٤٧	٢	مرتفع
٦	اتساع الفجوة التكنولوجية بين المجتمع الليبي، وبين الدول المتقدمة.	٢,٧٣	٠٥١	٣	مرتفع
٢	قصور دور البحث العلمي في الحياة وحاجته إلى الوسائل التكنولوجية المتقدمة.	٢,٧٢	٠,٥٣	٤	مرتفع
٨	قلة الوعي بين المعلمين بالتدفق الهائل والسريع في نظم المعلومات والاتصالات، وتأثيرهما في حياة الفرد والمجتمع.	٢,٧٢	٠,٥٦	٥	مرتفع
٧	قلة استخدام المعلمين لبحوث ميدانية داخل الفصول الدراسية.	٢,٧١	٠,٥٥	٦	مرتفع
١	قلة وجود هياكل تربوية جديدة لمواجهة المتغيرات العالمية المعاصرة التي تتطلب تنمية أفراده.	٢,٧١	٠,٥٣	٧	مرتفع
٥	سيطرة الإعلام العالمي على العقول، والاستعداد لتقليد كل ما هو وافد.	٢,٧١	٠,٥٨	٨	مرتفع

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى واقع الحاجة
٤	ضعف الإفادة من نتائج، وتوصيات المؤتمرات، والندوات العلمية.	٢,٥٦	٠,٦٣	٩	متوسط
٣	ضعف القدرة المهنية للمعلمين والتربويين على توظيف التقدم التربوي المعاصر في المناهج، والمقررات الدراسية.	٢,٥٥	٠,٦٣	١٠	متوسط
	الدرجة الكلية	٢,٧٥	١٢,٣٨		مرتفع

يلاحظ من الجدول (٩) أن جوانب الضعف في برامج التنمية المهنية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا كان مرتفعًا، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢,٧٥) والانحراف المعياري (١٢,٣٨)، و جاءت فقرات هذا المجال في المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٨٤-٢,٥٥)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (٩) التي تنص على "قلة ترشيح المعلمين للالتحاق بالدورات التدريبية وفقًا لرغباتهم" بمتوسط حسابي (٢,٨٤) وانحراف معياري (٠,٤٥)، وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (١٠) التي تنص على "قلة ترشيح المعلمين للالتحاق بالدورات التدريبية من أجل الحصول على ترقيتهم" بمتوسط حسابي (٢,٨٢) وانحراف معياري (٠,٤٧)، وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (٤) التي تنص على "ضعف الإفادة من نتائج، وتوصيات المؤتمرات، والندوات العلمية" بمتوسط حسابي (٢,٥٦) وانحراف معياري (٠,٦٣)، وبمستوى متوسط ، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (٣) التي تنص على "ضعف القدرة المهنية للمعلمين والتربويين على توظيف التقدم التربوي المعاصر في المناهج، والمقررات الدراسية" بمتوسط حسابي (٢,٥٥) وانحراف معياري (٠,٦٣)، وبمستوى متوسط.

وربما تُعْزَىَ هذه النتائج إلى قلة وجود هياكل تربوية جديدة لمواجهة المتغيرات العالمية المعاصرة التي تتطلب تنمية المعلمين، وضعف القدرة المهنية للمعلمين والتربويين على توظيف التقدم التربوي المعاصر في المناهج والمقررات الدراسية، وقلة الوعي بين المعلمين بالتدفق الهائل والسريع في نظم المعلومات والاتصالات وتأثيرهما في حياة الفرد والمجتمع، قلة ترشيح المعلمين في بعثات قصيرة للدول الأجنبية بهدف اطلاعهم على الجديد، والحديث في مجال التربية والتدريس، وقلة إشراك المعلمين في دورات تدريبية في مجال

تخصصهم وخصوصًا إذا كانت هذه الدورات في أثناء الدوام الرسمي، وقلة اهتمام الإدارات التعليمية المشرفة على التعليم بوضع البرامج الخاصة الفكرية والعلمية في ميدان التخصص.

٧- النتائج الخاصة بجوانب القوة في برامج التنمية المهنية:

تَم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب إلى جوانب القوة في برامج التنمية المهنية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا من وجهة نظرهم لفقرات هذا المجال، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

الجدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب إلى جوانب القوة في برامج التنمية المهنية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا مرتبة تنازليًا

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى واقع الحاجة
١٣	تنمية المهارات التدريسية لدى المعلمين بالتعرف على أساليب، وطرائق التدريس الحديثة.	٢,٨٩	٠,٣٦	١	مرتفع
١٤	تحسين مستوى أداء المعلمين، والرفع من كفاءتهم.	٢,٨٢	٠,٤٧	٢	مرتفع
٩	تنمية قدرة المعلمين على حل المشكلات التربوية والتعليمية بطرق صحيحة.	٢,٨٢	٠,٤٤	٣	مرتفع
٥	تقبل الجديد من المعرفة وبالوقت نفسه المحافظة باستمرار على ما هو قديم.	٢,٨١	٠,٤٤	٤	مرتفع
٣	إلمام المعلمين بالمستجدات والتطورات العلمية والتكنولوجية.	٢,٨٠	٠,٤٣	٥	مرتفع
٨	امتلاك المعلمين لأساليب تقويم متنوعة لمعرفة مدى تحصيل التلاميذ.	٢,٧٩	٠,٤٤	٦	مرتفع
١	اشتراك المتعلم في العملية التعلمية	٢,٧٨	٠,٤٦	٧	مرتفع

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى واقع الحاجة
	بكل أركانها.				
٦	تنمية قدرة التلاميذ على التواصل مع الثقافات الأخرى، والانفتاح على العالم.	٢,٧٨	٠,٥٠	٨	مرتفع
١٢	تنمية الاتجاهات الإبداعية والابتكارية لدى المعلمين.	٢,٧٧	٠,٥٠	٩	مرتفع
٧	قدرة المعلمين على استخدام إستراتيجيات التدريس المتنوعة.	٢,٧٧	٠,٤٨	١٠	مرتفع
١٦	تنمية القدرة لدى المعلمين على التعلم الذاتي وبشكل مستمر.	٢,٧٦	٠,٤٩	١١	مرتفع
١١	استخدام المعلمين لمهارات الاتصال الفعال في الفصل.	٢,٧٥	٠,٥٣	١٢	مرتفع
٤	ارتباط المناهج بمتغيرات العصر واحتياجات المجتمع الليبي.	٢,٧٢	٠,٥٦	١٣	مرتفع
١٠	امتلاك المعلمين لمهارات القيادة الاستراتيجية.	٢,٧١	٠,٥٥	١٤	مرتفع
٢	التوسع في تعلم اللغات الأجنبية أداةَ اتصالٍ بين الحضارات المختلفة.	٢,٧١	٠,٤٨	١٥	مرتفع
١٥	استخدام المعلمين أساليب مناسبة لتعميق مفهوم الديمقراطية.	٢,٦٨	٠,٥٦	١٦	مرتفع
	الدرجة الكلية	٢,٧١	٥,١٤		مرتفع

يلاحظ من الجدول (١٠) أن الحاجة إلى جوانب القوة في برامج التنمية المهنية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا كان مرتفعًا، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢,٧١) والانحراف المعياري (٥,١٤)، وجاءت فقرات هذا المجال في المستوى المرتفع، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٨٩-٢,٦٨)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (١٣) التي تنص

على "تنمية المهارات التدريسية لدى المعلمين بالتعرف على أساليب، وطرائق التدريس الحديثة" بمتوسط حسابي (٢,٨٩) وانحراف معياري (٠,٣٦)، وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (١٤) التي تنص على "تحسين مستوى أداء المعلمين، والرفع من كفاءتهم" بمتوسط حسابي (٢,٨٢) وانحراف معياري (٠,٤٧)، وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (٢) التي تنص على "التوسع في تعلم اللغات الأجنبية كأداة اتصال بين الحضارات المختلفة" بمتوسط حسابي (٢,٧١) وانحراف معياري (٠,٤٨) وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (١٥) التي تنص على "استخدام المعلمين أساليب مناسبة لتعميق مفهوم الديمقراطية" بمتوسط حسابي (٢,٦٨) وانحراف معياري (٠,٥٦)، وبمستوى مرتفع .

وربما تُعْزَىَ هذه النتائج إلى قلة القدرة المهنية للمعلمين على حل المشكلات التربوية والتعليمية بطرق صحيحة، وقلة استخدام المعلمين لمهارات الاتصال الفعال في الفصل، وقلة امتلاك المعلمين لأساليب تقويم متنوعة لمعرفة مدى تحصيل التلاميذ، وقلة إلمام المعلمين بالمستجدات، والتطورات العلمية والتكنولوجية، ونقص القدرة لدى المعلمين على التعلم الذاتي بشكل مستمر، وقلة امتلاك المعلمين لمهارات القيادة الإستراتيجية، وقلة ارتباط المناهج بمتغيرات العصر واحتياجات المجتمع الليبي.

٨ - النتائج الخاصة بمعوقات التنمية المهنية للمعلمين:

تَم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب إلى معوقات التنمية المهنية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا من وجهة نظرهم لفقرات هذا المجال، والجدول (١١) يوضح ذلك.

الجدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب إلى معوقات التنمية المهنية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا مرتبة تنازلياً.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى واقع الحاجة
١٧	ضعف عملية التخطيط الإستراتيجي للتنمية المهنية بصورة جيدة ودقيقة.	٢,٩٠	٠,٤٣	١	مرتفع
٣	قلة اهتمام المسؤولين التربويين	٢,٨٠	٠,٤٩	٢	مرتفع

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى واقع الحاجة
	بالتنمية المهنية للمعلمين.				
١١	ضعف تطبيق اللوائح الخاصة بمؤسسات التنمية المهنية.	٢,٧٥	٠,٥٤	٣	مرتفع
١٢	قلة توافر الميزانيات اللازمة للتدريب.	٢,٧٣	٠,٥٨	٤	مرتفع
١	صعوبة تفرغ المعلمين لحضور برامج التنمية المهنية أثناء العام الدراسي.	٢,٧٢	٠,٥٧	٥	مرتفع
١٠	ضعف ملاءمة برامج التنمية المهنية للاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين.	٢,٧٢	٠,٥٥	٦	مرتفع
٤	ضعف اهتمام الإدارة المدرسية والتنمية المهنية للمعلمين.	٢,٧٢	٠,٥٦	٧	مرتفع
١٣	قلة عدد المدربين في مجال التنمية المهنية.	٢,٧٠	٠,٥٥	٨	مرتفع
٧	قلة وضوح أهداف البرامج التدريبية للتنمية المهنية للمعلمين.	٢,٧٠	٠,٥٧	٩	مرتفع
٦	ضعف ملاءمة وسائل وأساليب التنمية المهنية للمعلمين.	٢,٦٩	٠,٥٦	١٠	مرتفع
٥	ضعف إلمام المدربين بأساليب التدريب الحديثة.	٢,٦٨	٠,٥٦	١١	مرتفع
١٥	تعارض التوقيتات المحددة للتدريب مع المسؤوليات المهنية للمعلمين.	٢,٦٧	٠,٥٩	١٢	متوسط
٢	ضعف دافعية المعلمين في المشاركة في برامج التنمية	٢,٦٦	٠,٦٠	١٣	متوسط

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى واقع الحاجة
	المهنية لقلة المكافآت.				
٩	تنفذ برامج التنمية بطريقة تقليدية.	٢,٦٦	٠,٥٨	١٤	متوسط
٨	قلة المعايير الموضوعية لترشيح، واختيار المتدربين.	٢,٦٥	٠,٥٨	١٥	متوسط
١٤	المكان غير ملائم لانعقاد الدورات التدريبية.	٢,٦٢	٠,٦٤	١٦	متوسط
١٦	نظرة المتدربين للدورات التدريبية على أنَها غير مجدية، ومضيعة للوقت.	٢,٥٥	٠,٦٨	١٧	متوسط
الدرجة الكلية		٢,٧٠	٩,١٩		مرتفع

يلاحظ من الجدول (١١) أن معوقات التنمية المهنية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢,٧٠) والانحراف المعياري (٩,١٩)، وجاءت فقرات هذا المجال في المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٩٠ – ٢,٥٥)، وجاءت فى الرتبة الأولى الفقرة (١٧) التي تنص على "ضعف عملية التخطيط الإستراتيجي للتنمية المهنية بصورة جيدة ودقيقة" بمتوسط حسابي (٢,٩٠) وانحراف معياري (٠,٤٣) وبمستوى مرتفع، وفى الرتبة الثانية جاءت الفقرة (٣) التي تنص على "قلة اهتمام المسئوولين التربويين بالتنمية المهنية للمعلمين" بمتوسط حسابي (٢,٨٠) وانحراف معياري (٠,٤٩)، وبمستوى مرتفع، وجاءت فى الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (١٤) التي تنص على "المكان غير المناسب لانعقاد الدورات التدريبية" بمتوسط حسابي (٢,٦٢) وانحراف معياري (٠,٦٤)، وبمستوى متوسط، وجاءت فى الرتبة الأخيرة الفقرة (١٦) التي تنص على" نظرة المتدربين للدورات التدريبية على أنها غير مجدية، ومضيعة للوقت" بمتوسط حسابي (٢,٥٥) وانحراف معياري (٠,٦٨)، وبمستوى متوسط.

وربما تُعْزَىَ هذه النتائج إلى قلة وضوح أهداف البرامج التدريبية للتنمية المهنية للمعلمين، وقلة ملاءمة برامج التنمية المهنية للاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين، وقصور عملية التخطيط الإستراتيجي للتنمية المهنية بصورة جيدة ودقيقة, وقلة استخدام إستراتيجيات، وطرق التدريب الحديثة فى مجال تكنولوجيا التعليم، وعزوف بعض المعلمين عن حضور

الدورات التدريبية لقلة الإفادة منها، وقلة إلمام المدربين بأساليب التدريب الحديثة، وصعوبة تفرغ المعلمين لحضور برامج التنمية المهنية أثناء العام الدراسي، وقلة دافعية المعلمين في المشاركة فى برامج التنمية المهنية لقلة المكافآت والحوافز ولا يتحصلون على ترقية وظيفية عند اجتياز الدورات التدريبية مما يؤثر بشكل غير مباشر على مدى إفادة المعلمين منها من الناحية الوظيفية.

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة نبيلة شرتيل التي أكدت قلة وضوح الأهداف لتلك البرامج التدريبية، ودراسة عزة العزب التي أظهرت قلة الحوافز التشجيعية للمعلمين.

٩. النتائج الخاصة بأساليب التنمية المهنية للمعلمين :

تَم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لأساليب التنمية المهنية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا من وجهة نظرهم لفقرات هذا المجال، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

الجدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لأساليب التنمية المهنية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي فى ليبيا مرتبة تنازلياً

ر.م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى واقع الحاجة
١٢	التدريب فى موقع العمل	٢,٧٨	٠,٥١	١	مرتفع
١٧	جهاز العرض فوق الرأسي (أوفرهيد بروجيكتور).	٢,٧٦	٠,٥٢	٢	مرتفع
٧	تبادل الزيارات الميدانية.	٢,٧٦	٠,٥٤	٣	مرتفع
١٤	التليفزيون التعليمي.	٢,٧٥	٠,٥٣	٤	مرتفع
١٣	السبورة الذكية.	٢,٧٥	٠,٥١	٥	مرتفع
١٥	شرائط الفيديو.	٢,٧٥	٠,٥٣	٦	مرتفع
١١	إعداد البحوث والتقارير.	٢,٧٤	٠,٥٠	٧	مرتفع

ر.م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى واقع الحاجة
٨	المؤتمرات والندوات العلمية.	٢,٧٣	٠,٥٤	٨	مرتفع
١٨	الإنترنت.	٢,٧٢	٠,٥٣	٩	مرتفع
٦	دراسة الحالة.	٢,٧١	٠,٥٥	١٠	مرتفع
٤	التعلم التعاوني.	٢,٧٠	٠,٦٠	١١	مرتفع
٣	ورش العمل (المشغل التدريبي).	٢,٦٩	٠,٥٣	١٢	مرتفع
٢	حلقات المناقشة.	٢,٦٨	٠,٥٣	١٣	مرتفع
١٠	البعثات الخارجية.	٢,٦٨	٠,٥٩	١٤	مرتفع
١٦	الفيديو كونفرانس.	٢,٦٠	٠,٦١	١٥	متوسط
١	المحاضرة.	٢,٥٣	٠,٦٨	١٦	متوسط
٩	التدريس المصغر.	٢,٥١	٠,٦٧	١٧	متوسط
٥	تمثيل الأدوار.	٢,٤١	٠,٧٢	١٨	متوسط
الدرجة الكلية		**٢,٦٨**	**٩,٦٣**		مرتفع

يلاحظ من الجدول (١٢) أنَ أساليب التنمية المهنية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢,٦٨) والانحراف المعياري (٩,٦٣)، وجاءت فقرات هذا المجال فى المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٧٨ – ٢,٤١)، وجاءت فى الرتبة الأولى الفقرة (١٢) التي تنص على "التدريب فى موقع العمل" بمتوسط حسابي (٢,٧٨) وانحراف معياري (٠,٥١)، وبمستوى مرتفع، وفى الرتبة الثانية جاءت الفقرة (١٧) التي تنص على "جهاز العرض فوق الرأسي" (أوفر هيد بروجيكتور) بمتوسط حسابي (٢,٧٦) وانحراف معياري (٠,٥٢)، وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (٩) التي تنص على "التدريس المصغر" بمتوسط حسابي (٢,٥١) وانحراف معياري (٠,٦٨)، وبمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (٥) التي

تنص على "تمثيل الأدوار" بمتوسط حسابي (٢,٤١) وانحراف معياري (٠,٧٢)، وبمستوى متوسط.

ولعل سبب ارتفاع أساليب التنمية المهنية ربما يعود إلى اعتياد القائمين على تنفيذ العملية التدريبية على بعض الأساليب التقليدية (كالمحاضرة – وحلقات المناقشة) والتركيز على مثل هذه الأساليب لقلة وعيهم وخبرتهم فى استخدام الأساليب الحديثة فى العملية التدريبية، وقلة الاهتمام ببعض الأساليب المهمة فى مجال التدريب كالأسلوب القائم على التدريب فى موقع العمل، وأسلوب التعليم التعاوني، وتمثل الأدوار، وقلة وجود كوادر بشرية مؤهلة _سواء القائمون بالتدريب أم المتلقون_ بأهمية اتباع الأساليب العلمية والتكنولوجية فى التدريب، والتي تأتي من أهمها التدريب عن بُعد (كالفيديو - كونفرانس) بالمدارس الليبية رغم توفر الإمكانيات المادية، وأن هناك بعض الأساليب لا يتم تنفيذها فى البرامج التدريبية (كأسلوب التدريب فى موقع العمل) حيث إن عدم تطبيق مثل هذا الأسلوب الحديث يجعل العملية التدريبية تسير دائماً إلى الوراء، وعدم التقدم بها رغم أن هذا الأسلوب يوفر حصيلة جيدة وفعالة من المعرفة والمهارات للمعلمين داخل المدرسة، إلا أن جميع البرامج التدريبية بليبيا لا تتبع مثل هذا الأسلوب فى العملية التدريبية، وأن هذه الأساليب تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين من قبل المدرب والمتدرب.

اتفقت نتائج الدارسة مع دراسة عبد الكريم أحمد التي تؤكد أنَ هناك قصوراً في استخدام الأساليب التدريبية الحديثة , وضرورة التنوع بها.

الاستدلال على دلالة الفروق :

١- النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة في أبعاد الأهداف العامة للتنمية المهنية, وأساليب التنمية المهنية, ومجالات التنمية المهنية, وجوانب القوة في برامج التنمية المهنية, وجوانب الضعف في برامج التنمية المهنية, وأنواع برامج التنمية المهنية, ومعوقات التنمية المهنية للمعلمين وفقاً لمتغير الجنس, والجدول (١٣) يوضح ذلك.

الجدول (١٣)

المتوسطات الحسابية, والانحرافات المعيارية, ونتائج اختبارt,

والدلالة الإحصائية وفقاً لمتغير الجنس

ر.م	المجالات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	اختبارt	المعنوية
		ذكر	أُنثى			
١	الأهداف العامة للتنمية المهنية للمعلمين	٣٣,٠٠	٢٩,٩٩	٥,٤٦	٢,٨٥	٠,٠٠٥
٢	أساليب التنمية المهنية للمعلمين	٥٤,٠٠	٤٧,٨٥	٩,٨٨	٣,٢٢	٠,٠٠١
٣	المجال المهني للمعلمين	٩٣,٠٠	٨٦,٠٢	١٣,٧٥	٢,٦٣	٠,٠٠٩
٤	المجال الإداري للمعلمين	١٨٠,٠٠	١٦٣,٨٧	٢٨,٨٩	٢,٨٩	٠,٠٠٤
٥	المجال الشخصي للمعلمين	٤٨,٠٠	٤٤,١٢	٧,٥٥	٢,٦٦	٠,٠٠٨
٦	جوانب القوة في برامج التنمية المهنية	٣٠,٠٠	٢٦,٨٧	٥,٢٨	٣,٦٠	٠,٠٠٢
٧	جوانب الضعف في برامج التنمية المهنية	٧٨,٠٠	٧١,٠٠	١٢,٧٤	٢,٨٥	٠,٠٠٥
٨	أنواع برامج التنمية المهنية للمعلمين	١٥,٠٠	١٣,٠٠	٢,٣١	٢,٢٨	٠,٠٢٣
٩	معوقات التنمية المهنية للمعلمين	٥١,٠٠	٤٥,٥٦	٩,٤٥	١٠,٣٣	٠,٠٠٠
الدرجة الكلية		**٣٢٤**	**٢٩٤**	**٥٣,١٥**	**٢,٨٨**	*٠,٠٠٤

*دالة عند المستوى (٠,٠٥)

يلاحظ من الجدول (١٣) أنَ النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة في أبعاد الأهداف العامة للتنمية المهنية, وأساليب التنمية المهنية, ومجالات التنمية المهنية, وجوانب القوة في برامج التنمية المهنية, وجوانب الضعف في برامج التنمية المهنية, وأنواع برامج التنمية المهنية, ومعوقات التنمية المهنية للمعلمين كان لصالح الذكور, إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣٢٤) والانحراف المعياري (٥٣,١٥) .

٢-النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة في أبعاد الأهداف العامة للتنمية المهنية, وأساليب التنمية المهنية, ومجالات التنمية المهنية, وجوانب القوة في برامج التنمية المهنية, وجوانب الضعف في برامج التنمية المهنية, وأنواع برامج التنمية المهنية, ومعوقات التنمية المهنية للمعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي, والجدول (١٤) يوضح ذلك .

الجدول (١٤)

المتوسطات الحسابية, والانحرافات المعيارية, ونتائج اختبار f, والدلالة الاحصائية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

ر .م	المجالات	المتوسط الحسابي			الانحراف المعياري	اختبارf	المعنوية
		أقل من البكالوريوس	البكالوريوس	أعلى من البكالوريوس			
١	الأهداف العامة للتنمية المهنية للمعلمين	٣٣,٠٠	٢٨,٥١	١٧,١٠٠	٥,٣١	٤٤٨,٩٢	٠,٠٠٠
٢	أساليب التنمية المهنية للمعلمين	٥٣,٩٣	٤٤,٢٠	٢٧,١٦	٩,٦٣	٧٠٠,٣٥	٠,٠٠٠
٣	المجال المهني للمعلمين	٩٣,٠٠	٨٣,٧٨	٥١,٧٠٠	١٣,٣٤	٤٩٤,٦٧	٠,٠٠٠
٤	المجال الإداري للمعلمين	١٧٩,٩٣	١٥٦,٥٠	٩٢,٩٦	٢٨,٠٨٧	٥٦٢,٤٦	٠,٠٠٠
٥	المجال الشخصي للمعلمين	٤٨,٠٠	٤٢,٧٠٠	٢٥,٧٣	٧,٣٢	٤٤٥,٩٨	٠,٠٠٠
٦	جوانب القوة في برامج التنمية المهنية	٣٠,٠٠	٢٥,٢٤	١٣,٧٦	٥,١٤	٧٣١,٤٣	٠,٠٠٠
٧	جوانب الضعف في برامج التنمية المهنية	٧٨,٠٠	٦٧,٩٤	٣٩,٥٠	١٢,٣٨	٥٦٨,٠٤	٠,٠٠٠
٨	أنواع برامج التنمية المهنية للمعلمين	١٥,٠٠	١٤,٠٠	٧,٧٠٠	٢,٢٣	٦٩٣,١٢	٠,٠٠٠
٩	معوقات التنمية المهنية للمعلمين	٥١,٠٠	٤٢,٨٩	٢٢,٢٣	٩,١٩	٦٤٥,٤٥	٠,٠٠٠
الدرجة الكلية		٢٩٦,٧٠			٥١,٦٦		*٠,٠٠٠

*دالة عند المستوى (٠,٠٥)

يلاحظ من الجدول (١٤) أنَ النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة في أبعاد الأهداف العامة للتنمية المهنية, وأساليب التنمية المهنية, ومجالات التنمية المهنية, وجوانب القوة في برامج التنمية المهنية, وجوانب الضعف في برامج التنمية المهنية, وأنواع برامج التنمية المهنية, ومعوقات التنمية المهنية للمعلمين كان لصالح أفراد العينة الذين لهم مؤهلات

علمية أقل من البكالوريوس إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣٣,٠٠) والانحراف المعياري(٥,٣١) .

٣ - النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة في أبعاد الأهداف العامة للتنمية المهنية, وأساليب التنمية المهنية, ومجالات التنمية المهنية, وجوانب القوة في برامج التنمية المهنية, وجوانب الضعف في برامج التنمية المهنية, وأنواع برامج التنمية المهنية, ومعوقات التنمية المهنية للمعلمين وفقاً لمتغير التخصص, والجدول (١٥) يوضح ذلك.

الجدول (١٥)

المتوسطات الحسابية, والانحرافات المعيارية, ونتائج اختبار t, والدلالة الإحصائية وفقاً لمتغير التخصص

ر .م	المجالات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	اختبارt	المعنوية
		علمي	أدبي			
١	الأهداف العامة للتنمية المهنية للمعلمين	٢٦,٣١	٣٣,٠٠	٦,٤٨	-١٤,٧٨	٠,٠٠٠
٢	أساليب التنمية المهنية للمعلمين	٤٠,٣٦	٥٣,٩٥	١٠,٧٧	-١٨,٠٦	٠,٠٠٠
٣	المجال المهني للمعلمين	٧٧,٤٦	٩٣,٠٠	١٧,٠٠٦	-١٣,٠٨	٠,٠٠٠
٤	المجال الإداري للمعلمين	١٤٤,١٣	١٧٩,٩٥	٣٣,٩٨	-١٥,٠٩	٠,٠٠٠
٥	المجال الشخصي للمعلمين	٣٩,٣٧	٤٨,٠٠	٩,٢٨	-١٣,٣٠	٠,٠٠٠
٦	جوانب القوة في برامج التنمية المهنية	٢٣,٠٣	٣٠,٠٠	٥,٩٦	-١٦,٧١	٠,٠٠٠
٧	جوانب الضعف في برامج التنمية المهنية	٦٢,٤٠	٧٨,٠٠	١٥,١٠	-١٤,٧٩	٠,٠٠٠
٨	أنواع برامج التنمية المهنية للمعلمين	١٢,٧٣	١٥,٠٠	٣,٠١	-١٠,٧٦	٠,٠٠٠
٩	معوقات التنمية المهنية للمعلمين	٣٨,٨٩	٥١,٠٠	١٠,٨٨	-١٥,٩٢	٠,٠٠٠
الدرجة الكلية		**٢٥٨,١٧**	**٣٢٣,٩٥**	**٦٢,٥٩**	**-١٥,٠٥٧**	*٠,٠٠٠

*دالة عند المستوى (٠,٠٥)

يلاحظ من الجدول (١٥) أنَ النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة في أبعاد الأهداف العامة للتنمية المهنية, وأساليب التنمية المهنية, ومجالات التنمية المهنية, وجوانب القوة في برامج التنمية المهنية, وجوانب الضعف في برامج التنمية المهنية, وأنواع برامج التنمية

المهنية, ومعوقات التنمية المهنية للمعلمين كان لصالح أفراد العينة الذين لهم تخصصات أدبية إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣٢٣,٩٥) والانحراف المعياري (٦٢,٥٦) .

٤ - النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة في أبعاد الأهداف العامة للتنمية المهنية, وأساليب التنمية المهنية, ومجالات التنمية المهنية, وجوانب القوة في برامج التنمية المهنية, وجوانب الضعف في برامج التنمية المهنية, وأنواع برامج التنمية المهنية, ومعوقات التنمية المهنية للمعلمين وفقاً لمتغير نوع الإعداد, والجدول (١٦) يوضح ذلك.

الجدول (١٦)

المتوسطات الحسابية, والانحرافات المعيارية, ونتائج اختبار t, والدلالة الإحصائية وفقاً لمتغير نوع الإعداد

ر .م	المجالات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	اختبارt	المعنوية
		تربوي	غير تربوي			
١	الأهداف العامة للتنمية المهنية للمعلمين	٢٩,٩٥	٣٣,٠٠	٥,٤٩	-٣,٠٧٩	٠,٠٠٢
٢	أساليب التنمية المهنية للمعلمين	٤٧,٧٧	٥٤,٠٠	٩,٩٢	-٣,٤٨٨	٠,٠٠١
٣	المجال المهني للمعلمين	٨٥,٩٣	٩٣,٠٠	١٣,٨٢	-٢,٨٤٢	٠,٠٠٥
٤	المجال الإداري للمعلمين	١٦٣,٦٧	١٨٠,٠٠	٢٩,٠١٩	-٣,١٢٩	٠,٠٠٢
٥	المجال الشخصي للمعلمين	٤٤,٠٧٨	٤٨,٠٠	٧,٥٨	-٢,٨٧٤	٠,٠٠٤
٦	جوانب القوة في برامج التنمية المهنية	٢٦,٨٣	٣٠,٠٠	٥,٣١	-٣,٣١٥	٠,٠٠١
٧	جوانب الضعف في برامج التنمية المهنية	٧٠,٩١	٧٨,٠٠	١٢,٧٩	-٣,٠٨٠	٠,٠٠٢
٨	أنواع برامج التنمية المهنية للمعلمين	١٣,٩٦	١٥,٠٠	٢,٣٢	-٢,٤٦٦	٠,١٤
٩	معوقات التنمية المهنية للمعلمين	٤٥,٤٩	٥١,٠٠	٩,٤٩	-٣,٢٢٣	٠,٠٠١
	الدرجة الكلية	**٢٩٤,٠٥**	**٣٢٤,٠٠**	**٥٣,٣٨**	**-٣,١٢٠**	***٠,٠٠٢**

*دالة عند المستوى (٠,٠٥)

يلاحظ من الجدول (١٦) أنَ النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة في أبعاد الأهداف العامة للتنمية المهنية, وأساليب التنمية المهنية, ومجالات التنمية المهنية, وجوانب القوة في برامج التنمية المهنية, وجوانب الضعف في برامج التنمية المهنية, وأنواع برامج التنمية

المهنية, ومعوقات التنمية المهنية للمعلمين كان لصالح أفراد العينة الذين كان إعدادهم غير تربوي إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣٢٤) والانحراف المعياري (٥٣,٣٨) .

٤- النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة في أبعاد الأهداف العامة للتنمية المهنية, وأساليب التنمية المهنية, ومجالات التنمية المهنية, وجوانب القوة في برامج التنمية المهنية, وجوانب الضعف في برامج التنمية المهنية, وأنواع برامج التنمية المهنية, ومعوقات التنمية المهنية للمعلمين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة, والجدول (١٧) يوضح ذلك.

الجدول (١٧)

المتوسطات الحسابية, والانحرافات المعيارية, ونتائج اختبار f, والدلالة الإحصائية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

ر .م	المجالات	المتوسط الحسابي			الانحراف المعياري	اختبارf	المعنوية
		أقل من ٥سنوات	من ٦إلى ١٠سنوات	من ١١سنة فأكثر			
١	الأهداف العامة للتنمية المهنية للمعلمين	١٩,٠٦٠	٢٩,٢٠	٣٣,٠٠	٥,٣١	٧٨٢,٠٩٧	٠,٠٠٠
٢	أساليب التنمية المهنية للمعلمين	٢٨,٢٢	٤٤,٩٨	٥٣,٧٨	٩,٦٣	١٠٥١,٣٠٢	٠,٠٠٠
٣	المجال المهني للمعلمين	٤٨,٣٢	٥٧,٢٤	٨٦,٥٤	١٣,٣٤	٩٣٦,٥١	٠,٠٠٠
٤	المجال الإداري للمعلمين	١٠٤,٥٢	١٦٠,٧٣	١٧٩,٧٨	٢٨,٠٨٧	٩٨٤,٢٠٠	٠,٠٠٠
٥	المجال الشخصي للمعلمين	٢٨,٦٢	٤٤,٠٨	٤٨,٠٠	٧,٣٢	٨٠٣,١٨	٠,٠٠٠
٦	جوانب القوة في برامج التنمية المهنية	١٦,٥٠٠	٢٥,٥٠٠	٢٩,٩٥	٥,١٤	٨٣٢,٨٦	٠,٠٠٠
٧	جوانب الضعف في برامج التنمية المهنية	٤٥,١٢	٦٩,٥٨	٧٧,٩٥	١٢,٣٨	٨٦٣,٦٨	٠,٠٠٠
٨	أنواع برامج التنمية المهنية للمعلمين	٩,٠٦٠	١٤,٥٥	١٥,٠٠	٢,٢٣	٩٠٨,٤٠	٠,٠٠٠
٩	معوقات التنمية المهنية للمعلمين	٢٧,١٦	٤٣,١٨	٥١,٠٠	٩,١٩	٧٥٨,٨٩	٠,٠٠٠
	الدرجة الكلية	**٢٩٦,٧٠**			**٥١,٦٦**		*٠,٠٠٠

*دالة عند المستوى (٠,٠٥)

يلاحظ من الجدول (١٧) أنَ النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة في أبعاد الأهداف العامة للتنمية المهنية, وأساليب التنمية المهنية, ومجالات التنمية المهنية, وجوانب القوة في

برامج التنمية المهنية, وجوانب الضعف في برامج التنمية المهنية, وأنواع برامج التنمية المهنية, ومعوقات التنمية المهنية للمعلمين كان لصالح أفراد العينة الذين لهم سنوات خبرة من ١١سنة فأكثر إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣٣,٠٠) والانحراف المعياري(٥,٣١).

٧- النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة في أبعاد الأهداف العامة للتنمية المهنية, وأساليب التنمية المهنية, ومجالات التنمية المهنية, وجوانب القوة في برامج التنمية المهنية, وجوانب الضعف في برامج التنمية المهنية, وأنواع برامج التنمية المهنية, ومعوقات التنمية المهنية للمعلمين وفقاً لمتغير الدورات التدريبية, والجدول (١٨) يوضح ذلك .

الجدول (١٨)

المتوسطات الحسابية, والانحرافات المعيارية, ونتائج اختبار t,

والدلالة الإحصائية وفقاً لمتغير الدورات التدريبية

ر .م	المجالات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	اختبارt	المعنوية
		متحصل	غير متحصل			
١	الأهداف العامة للتنمية المهنية للمعلمين	٢٨,٢٤	٣٣,٠٠	٦,٢٤	-٩,١٩٠	٠,٠٠٠
٢	أساليب التنمية المهنية للمعلمين	٤٤,٢٦	٥٤,٠٠	١٠,٩٥	-١٠,٧٣٧	٠,٠٠٠
٣	المجال المهني للمعلمين	٨١,٩٥	٩٣,٠٠	١٥,٩٧	-٨,٣٥٣	٠,٠٠٠
٤	المجال الإداري للمعلمين	١٥٤,٤٦	١٨٠,٠٠	٣٢,٩٠	-٩,٣٧٢	٠,٠٠٠
٥	المجال الشخصي للمعلمين	٤١,٨٦	٤٨,٠٠	٨,٧٤	-٨,٤٦٥	٠,٠٠٠
٦	جوانب القوة في برامج التنمية المهنية	٢٥,٠٤٩	٣٠,٠٠	٥,٩٤	-١٠,٠٦٤	٠,٠٠٠
٧	جوانب الضعف في برامج التنمية المهنية	٦٦,٩١	٧٨,٠٠	١٤,٥٦	-٩,١٩٣	٠,٠٠٠
٨	أنواع برامج التنمية المهنية للمعلمين	١٣,٣٨	١٥,٠٠	٢,٧٤	-٧,٠٩٩	٠,٠٠٠
٩	معوقات التنمية المهنية للمعلمين	٤٢,٣٩	٥١,٠٠	١٠,٦٩	-٩,٧١٧	٠,٠٠٠
	الدرجة الكلية	**٢٧٧,١٦**	**٣٢٤,٠٠**	**٦٠,٥٨**	**-٩,٣٣٧**	*٠,٠٠٠

*دالة عند المستوى (٠,٠٥)

يلاحظ من الجدول (١٨) أنَ النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة في أبعاد الأهداف العامة للتنمية المهنية, وأساليب التنمية المهنية, ومجالات التنمية المهنية, وجوانب القوة في برامج

التنمية المهنية, وجوانب الضعف في برامج التنمية المهنية, وأنواع برامج التنمية المهنية, ومعوقات التنمية المهنية للمعلمين كان لصالح أفراد العينة الذين لم يلتحقوا بالدورات التدريبية إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣٢٤) والانحراف المعياري(٦٠,٥٨).

ملخص لنتائج الدراسة :

- أظهرت نتائج الدراسة الحالية ارتفاع مستوى الحاجة إلى التنمية المهنية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي فى ليبيا وفقاً للمجالات الآتية: (الأهداف العامة للتنمية المهنية، وأساليب التنمية المهنية، مجالات التنمية المهنية, جوانب القوة في برامج التنمية المهنية, جوانب الضعف في برامج التنمية المهنية، أنواع برامج التنمية المهنية المقدمة، معوقات التنمية المهنية للمعلمين).
- أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى قلة ملاءمة برامج التنمية المهنية للاحتياجات التدريبية الفعلية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي فى ليبيا.
- بينت نتائج الدراسة الحالية قلة التنوع فى برامج التنمية المهنية، وعدم وجود برامج خاصة لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي فى ليبيا.
- أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى تفعيل دور مراكز التدريب والتأهيل التربوي, والعمل على تجهيزها بالمستحدثات التكنولوجية, وتوفير الاعتمادات المالية اللازمة لإقامة الدورات التدريبية المتخصصة.
- الحاجة لوضع تصور مقترح لتطوير واقع التنمية المهنية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا فى ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة.
- وجود بعض الصعوبات المالية والإدارية والتقنية التي تحول دون تنفيذ التصور المقترح, مثل: قلة الكوادر المدربة والمؤهلة، قلة الميزانيات المرصودة لتطوير أداء معلمي مرحلة التعليم الأساسي، وغياب التخطيط السابق لبرامج التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي فى ليبيا.

بعد انتهاء الباحثة من تحليل النتائج الخاصة وتفسيرها بالدراسة الميدانية للتنمية المهنية، ونتائج الدراسات السابقة, ونتائج الدراسة الميدانية سوف تنتقل لتطرح الدراسة تصوراً مقترحاً لتطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا فى ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة فى الفصل التالي.

الفصل السادس

تصور مقترح لتطوير منظومة التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة

أولاً : منطلقات التصور المقترح ومقوماته.

ثانياً : أهداف التصور المقترح.

ثالثاً : أهمية التصور المقترح.

رابعاً : مجالات التصور المقترح، وآليات تنفيذه, والصعوبات التي قد تواجهه وتتضمن :

١ - الأهداف العامة للتنمية المهنية للمعلمين.

٢ - أنواع برامج التنمية المهنية المقدمة.

٣ - أساليب التنمية المهنية للمعلمين.

٤ - المجال المهني للمعلمين.

٥ - المجال الشخصي للمعلمين.

٦ - المجال الاداري للمعلمين.

الفصل السادس

تصور مقترح لتطوير منظومة التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة

في ضوء الإطار النظري الذي يتضمن المتغيرات العالمية المعاصرة وما يلزمها من تطوير، ومن خلال نتائج الدراسة الميدانية وما أوضحته من أوجه قصور تحول دون تحقيق أهداف برامج التنمية المهنية المقدمة لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي، ومن خلالها تم وضع تصور مقترح, من شأنه أن يعمل على تعزيز التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا, و ربما ينعكس على الارتقاء بمستواهم المهني والأكاديمي من خلال إيجاد بيئة تساعد المعلم في تنمية قدرته، ومهاراته, بما يمكنه من أداء مهامه بفاعلية ونجاح، لذا يصبح من الضروري تطوير برامج التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا، وفى ضوء النتائج العامة التي توصلت إليها الدراسة نظرياً وميدانياً يمكن اقتراح التصور التالي، وفق الملامح والخطوات الآتية :

أولاً : منطلقات التصور المقترح ومقوماته :

تتحدد منطلقات التصور المقترح بما يأتي :

- تطوير السياسات والخطط التربوية والإجراءلات التنفيدية الكفيلة لتحقيقها.
- توظيف التكنولوجيا في تطوير أداء معلمي مرحلة التعليم الأساسي.
- الإفادة من تجارب الدول المتقدمة في تطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي.
- العمل على تطوير النظام التعليمي ورفع أداء معلمي مرحلة التعليم الأساسي.
- تطوير إدارة التدريب والتأهيل التربوي التابعة لوزارة التربية والتعليم العام لمسايرة المتغيرات العالمية المعاصرة للتنمية المهنية.
- الاهتمام بتطوير التنمية المهنية من خلال أهدافها وتطوير أساليبها نحو التجديد والابتكار في الممارسات التربوية ؛ لتحقيق الأهداف التربوية المخطط لها.
- تقديم الحوافز بأنواعها للمتميزين واصحاب الانجازات لتشجيعهم على بذل المزيد من الجهود للارتقاء بمستوى الأداء.
- السياسات التربوية المتعلقة بتأهيل المعلمين في وزارة التربية والتعليم في ليبيا.

- معايير الجودة الشاملة فيما يتعلق بالتنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا؛ وذلك لتحقيق تنمية مهنية مستدامة للمعلم.
- الاهتمام بتدريب المعلمين وجميع العاملين وتنميتهم في مختلف المستويات للارتقاء بمستوى أدائهم.
- إعادة التدريب لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي وفقاً للمستجدات التربوية لاحداث التنمية لهم .
- الاهتمام بتنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلمين بحيث تراعي الجوانب العملية والتطبيقية، وعدم اقتصارها على الجوانب النظرية.
- إعادة النظر في برامج إدارة التدريب والتأهيل التربوي التابعة لوزارة التربية والتعليم في ظل نتائج الدراسة الميدانية، التي أظهرت حاجة معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا إلى التنمية المهنية.
- الإفادة من نتائج الدراسة الميدانية.
- إسهام الجامعات من خلال تقديم أنشطة التنمية المهنية للمعلمين.

ثانياً : أهداف التصور المقترح :

يهدف التصور المقترح إلى تحقيق الآتي :

- ترسيخ مفهوم التنمية المهنية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا والقائمة على تبادل الخبرات التربوية.
- تحقيق التنمية المهنية المستمرة للمعلمين لرفع مستوى أدائهم المهني، وتحسين اتجاهاتهم، وزيادة معارفهم ومقدرتهم على الإبداع والتجديد.
- تطوير نظم فعالة للتنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا.
- الارتقاء بمستوى الأداء لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي وتحسين المخرجات التعليمية.
- تحسين الأداء الفردي، والرضا الوظيفي من خلال الفهم الصحيح والواضح لمسئووليات المعلمين، وكيفية ربطها بأهداف التخصص العلمي الذي ينتمون إليه ووظائفه، وهم يعملون لتحقيقها.
- تبصير المعلمين ببرامج الدولة وخططها لتطوير التعليم, وتمكينهم من دراسة أهداف المجتمع, ومشكلاته المعاصرة, وتعريفهم بدور المعلم حيالها.
- تنفيذ برامج التنمية المهنية المقننة والمستمرة والتأهيل الجيد لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي من خلال المتابعة الفاعلة, وإيجاد الإجراءات التصحيحية اللازمة.

- إعداد معلمين تربويين قادرين على النهوض بمستوى العملية التعليمية.
- تحديد الكفايات اللازمة لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا في ظل المستحدثات العصرية.
- التحسين المستمر لبرامج التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا.
- تجديد معلومات المعلمين, وتنميتها, وتمكينهم من الاطلاع على التطورات الحديثة في تقنيات التعليم, وطرائق التدريس, والمحتوى الدراسي.
- الإفادة من المتغيرات العالمية في تطوير دور وزارة التربية والتعليم في التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا.

ثالثاً : أهمية التصور المقترح :

تنبع أهمية التصور المقترح من خلال الآتي:

- يُعد بمثابة رؤية واضحة لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في التنمية المهنية.
- يُعد أداة تطوير فعالة تفي بالاحتياجات الآنية والمستقبلية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا.
- بناء قاعدة معرفية بالكفايات اللازمة لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا.
- تمكين المعلمين من مواكبة التطور العلمي الحديث في التنمية المهنية .
- تبصير المعلمين بمشكلات برامج التنمية المهنية القائمة ووسائل حلها وتحديد أدوارهم ومسؤولياتهم في ذلك.

رابعاً : مجالات التصور المقترح وآليات تنفيذه, والصعوبات التي قد تواجهه:

لقد تَم في مجالات التصور المقترح وضع نتيجة للحاجة لكل مجال ، وآليات التنفيذ ومتطلباته وصعوباته، وكيفية التغلب على هذه الصعوبات وذلك لأَن كل مجال له خصوصية تختلف عن المجالات الأخرى، بحيث تتم الإفادة من التصور المقترح بأكمله أو أخذ بعض مجالاته التي تتضمن آليات التنفيذ ومتطلباته، والصعوبات التي قد تواجه التنفيذ، وكيفية التغلب عليها، وهي على النحو الآتي :

١ - الأهداف العامة للتنمية المهنية للمعلمين:

جاءت بعض الدراسات السابقة مثل دراسة نبيلة شرتيل وكذلك نتائج الدراسة الميدانية متفقة في قلة وضوح الأهداف العامة لتلك البرامج التدريبية وقلة التنوع في البرامج المتبعة في

التنمية وقد تَمت الإفادة من الدراسات السابقة, والإطار النظري, والمتغيرات العالمية المعاصرة, ونتائج الدراسة الميدانية في بناء التصور المقترح لهذا المجال من حيث آلياته ومتطلباته وصعوباته وكيفية التغلب على الصعوبات وتتمثل الأهداف العامة للتنمية المهنية للمعلمين فيما يأتي:

- تُسهم في تنمية مهارات المعلمين في استخدام التقنيات التربوية الحديثة.
- تُساعد في تَعرف المعلمين طرائق التدريس الحديثة.
- تُحقق النمو المهني المستمر للمعلمين.
- تُدرب المعلمين على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- تُدرب المعلمين على إجراء بحوث الفعل في الواقع العملي للمدرسة.
- تُكسب المعلمين مهارات إدارة الفصل.
- تُكسب المعلمين مهارة التقويم الذاتي.
- تُساعد المعلمين في الاطلاع على أحدث النظريات التربوية والنفسية.
- تُدرب المعلمين على العمل مع زملائهم كفريق وتبادل الخبرات فيما بينهم.

أ- آليات تطبيق الأهداف العامة للتنمية المهنية للمعلمين:

- تزويد خبرات المعلمين العلمية والعملية بمجموعة من المهارات والاتجاهات والممارسات والتي تعود عليهم وعلى تلاميذهم بالفائدة.
- تفعيل العمل الجماعي والتعاوني بين الزملاء كفريق واحد وتبادل الخبرات فيما بينهم.
- تدريب المعلمين على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- تفعيل قدرة المعلمين على اتخاد القرارات وهي إحدى المهام الرئيسة وأبرزها التي يجب على معلم مرحلة التعليم الأساسي التمكن من هذا الهدف .
- تفعيل قدرة المعلمين على استخدام بحوث الفعل داخل الفصل.
- توفير المصادر والفرص للنمو الذاتي للمعلمين من خلال النشرات، والإنترنت، والمكتبة المدرسية.
- تشجيع المعلمين على استخدام التقنيات التربوية الحديثة في التدريس مثل (الحاسب الآلي والفيديو كونفرانس).

ب- الصعوبات التي قد تواجه تحقيق الأهداف العامة للتنمية المهنية:

- نقص الإمكانات المالية فيما يتعلق بتوفير متطلبات التنمية المهنية للمعلمين من حيث توفير الأجهزة والانترنت، والكتب.
- عدم تفعيل قدرة المعلمين على استخدام بحوث الفعل في الواقع العملي للمدرسة.

- عدم مراعاة المعلمين للفروق الفردية بين التلاميذ.
- قلة استخدام التكنولوجيا الحديثة التي تتيح الفرصة للمعلمين على الأداء المميز والمثمر.
- قلة ملاءمة برامج التنمية المهنية للاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين.
- التركيز في تدريب المعلمين على الجانب النظري أكثر من الجانب العملي فيما يتعلق بالأهداف .
- قلة إلمام المعلمين بالمستجدات لإدارة الفصل لمواجهة المتطلبات التربوية الحديثة بالتدريس في ضوء تحديات العصر.

ج- كيفية التغلب على هذه الصعوبات :

- توفير الموارد المادية والمالية لتجهيز وتنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلمين.
- إشراك أعضاء هيئة التدريس من الجامعات في تدريب المعلمين وتنميتهم مهنياً وخصوصاً من كليات التربية وفي تخصصات المناهج والإدارة التربوية.
- توجيه المعلمين إلى التنويع في أساليب التقويم من خلال تدريبهم عليها وإعطائهم الحرية في ذلك.
- إكساب المعلمين مهارات العمل الجماعي من خلال توفير فرص التعلم مع بعض ,وتوفير زيارات بين صفوف المعلمين.
- مساعدة المعلمين على مواكبة التطورات المستجدة عن طريق إكسابهم مهارات التعامل مع الوسائط التكنولوجية، ومهارات البحث العلمي.
- ضرورة التركيز على التدريب العملي من خلال التعلم الذاتي, وجهاز التدريب في وزارة التربية والتعليم.

٢ - أنواع برامج التنمية المهنية المقدمة :

جاءت بعض الدراسات السابقة مثل دراسة على اليافعي ودراسة عبدالله الزيفاني وكـذلك نتائج الدراسة الميدانية متفقة في إعادة النظر في البرامج التدريبية والانتقال بها مـن العمـوم والشمول إلى التخصص والنوعية، وقد تمت الإفادة من الدراسات السابقة, والإطار النظـري, والمتغيرات العالمية المعاصرة, ونتائج الدراسة الميدانية في بناء التصور المقترح لهذا المجال، من حيث آلياته ومتطلباته وصعوباته وكيفية التغلب على الصعوبات، وتتمثـل أنـواع بـرامج التنمية المهنية المقدمة فيما يأتي:

- تقديم برامج دورات التأهيل التربوي للذين لم يسبق تأهيلهم تربوياً في مؤسسات الإعداد من المعلمين والمعلمات.
- تحسين برامج رفع الكفاءة العلمية والمهنية للمعلمين والمعلمات المؤهلين علمياً وتربوياً.
- تقديم برامج التدريب التقني لجميع العاملين بالمؤسسات التربوية وتتضمن الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب ICDL، والشهادة العالمية للحاسوب IC3 محو أمية الحاسوب.
- تفعيل برامج دورات تغيير المسار للمعلمين لسد العجز في تخصصات تدريسية معينة.
- توجيه الموظفين لبرامج رفع الكفاءة المهنية لتنميتهم إدارياً، وتقنياً.

أ- آليات تطبيق برامج التنمية المهنية المقدمة:

- تحديد برامج التنمية المهنية من حيث: محتوى المادة التعليمية، اختيار المدربين المميزين، تحديد الفترة الزمنية.
- تصميم برامج التنمية المهنية وفق الحاجات الحقيقية للمعلمين، وحاجات النظام التعليمي، وحاجات المجتمع الليبي.
- تطوير مختلف اللوائح المرجعية والمؤسسية المتعلقة ببرامج التنمية المهنية وتضمينها ضمن اللوائح المنظمة لعملية التنمية المهنية.
- تقديم الحوافز التدريبية للقائمين على التخطيط, والتنفيذ، والمتابعة والتقويم لبرامج التنمية المهنية.
- تفعيل برامج إدارة التدريب والتأهيل التربوي التابعة لوزارة التربية والتعليم في ليبيا.
- عقد دورات تدريبية حول برامج التنمية المهنية المقدمة من حيث تطويرها، وتنفيذها.
- الاستعانة بالخبراء والباحثين العاملين في الميدان التربوي لتصميم البرامج التدريبية في ضوء الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين.

ب- الصعوبات التي قد تواجه تطبيق برامج التنمية المهنية المقدمة :

- ضعف الترابط بين برامج التأهيل قبل الخدمة والتأهيل أثناء الخدمة، واعتمادها على الاتجاه التقليدي بدلاً من اعتمادها على الكفايات اللازمة لقيامه بمهامه كمعلم.

- غياب الرؤية والوضوح تجاه عملية التنمية المهنية للمعلمين، والاكتفاء بعملية التدريب لتحسين أدائهم وتطويره.
- نقص التمويل اللازم من حيث توفير الوسائل والأنشطة المساعدة في عملية تطوير البرامج وتنفيذها.
- عدم وجود لائحة منظمة للحوافز التدريبية المادية منها والمعنوية لتحفيز المعلمين على الانخراط في برامج التدريب والتأهيل.
- عدم تخصيص الاعتمادات والموازنات المالية اللازمة لبرامج التدريب للمعلمين أثناء الخدمة داخل المدرسة، سواء كانت حكومية أم غير حكومية من مصادر متعددة يكفل نوعية وجودة عالية في التدريب.

ج- كيفية التغلب على هذه الصعوبات :

- تنمية المهارات المعرفية, والأكاديمية, والمهنية لدى المعلمين من خلال برامج التنمية المهنية.
- استيعاب المعلم للتغيير, والتطوير في المناهج ,من خلال تلاؤم برامج التنمية المهنية لمعلم مرحلة التعليم الأساسي .
- مشاركة المعلمين في وضع برامج التنمية المهنية .
- رفع المخصصات المالية للعملية التدريبية بالشكل الذي يكفل توفير وحدات تدريبية داخل المؤسسات التعليمية وبشكل مستمر، وتزويدها بالمواد والأجهزة، والتقنيات، ووسائل الاتصال.
- غرس رؤية تحويل المدارس إلى مراكز تدريبية مستمرة ضمن إستراتيجيات التطوير لدى وزارة التربية والتعليم للمؤسسات التعليمية، وتقديم الدعم اللازم لها.

٣ - أساليب التنمية المهنية للمعلمين :

جاءت بعض الدراسات السابقة مثل دراسة عبد الكريم أحمد وكذلك نتائج الدراسة الميدانية متفقة أن هناك قصوراً في استخدام الأساليب التدريبية الحديثة وضرورة التنوع بها، وقد تَمت الإفادة من الدراسات السابقة, والإطار النظري, والمتغيرات العالمية المعاصرة ,ونتائج الدراسة الميدانية في بناء التصور المقترح لهذا المجال من

حيث آلياته ومتطلباته وصعوباته وكيفية التغلب على الصعوبات، وتتمثل أساليب التنمية المهنية للمعلمين فيما يأتي:

- تدريب المعلمين في موقع العمل.
- تحفيز المعلمين لحضور المؤتمرات والندوات العلمية.
- مساعدة المعلمين على تبادل الزيارات الميدانية.
- إتاحة الفرصة للمعلمين للمشاركة في البعثات الخارجية.
- تشجيع المعلمين على إعداد البحوث والتقارير.
- اتباع الاساليب العلمية والتكنولوجية الحديثة في التدريب عن بُعد(فيديو كونفرانس _ جهاز العرض فوق الرأسي)
- اشراك المعلمين في حضور ورش العمل.

أ- آليات تطبيق أساليب التنمية المهنية :

- ضرورة التنوع في أساليب التدريب الحديثة مثل (التدريب في موقع العمل –اورش العمل – تبادل الزيارات – التدريب عن بُعد).
- تدعيم إيفاد المعلمين في بعثات قصيرة للدول الأجنبية بهدف اطلاعهم على الجديد والحديث في مجال التربية والتعليم.
- تفعيل تبادل الزيارات بين المعلمين بمرحلة التعليم الأساسي لاكتساب المعارف والخبرات الجديدة التي تسهم في الارتقاء بمستوى الأداء، وتحسين إنتاجية التعلم.
- تكثيف الدورات التدريبية للمتدربين تتناول أحدث الأساليب التدريبية مثل (تمثيل الأدوار – بحوث الأداء – التدريس المصغر).
- توفير الكوادر اللازمة والمدربة على المهارات الأدائية المتنوعة والمناسبة لكل مادة تعليمية.
- تزويد المدارس بأجهزة التليفزيون والفيديو والآلات الحديثة من أجل استخدامها في برامج التنمية المهنية للمعلمين.
- عقد ورشة عمل كل فترة لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي ليتم فيها بحث أحد المشكلات التي تعرض لها المعلمين، وتقديم حلول مقترحة لها.
- تفعيل قدرة المعلمين على استخدام بحوث الفعل داخل الفصل.

ب- الصعوبات التي قد تواجه أساليب التنمية المهنية للمعلمين:

- غياب التسيق بين إدارة البعثات وبين وزارة التربية والتعليم والجهات المعنية بالتنمية المهنية في إرسال بعثات خارجية لتحقيق التنمية المهنية لدى المعلمين.
- عدم وجود التقنيات الحديثة في بعض المدارس لأسباب مالية تعجز الإدارات المدرسية على توفيرها.
- عدم تفعيل قدرة المعلمين على استخدام بحوث الفعل داخل الفصل.
- عدم الاعتماد على تبادل الزيارات بين المعلمين خارج المدرسة بوصفها إحدى الأساليب الفعالة ويرجع ذلك إلى ضغوط العمل والأعباء المتزايدة للمعلمين مما يقلل من فرصة اتباع مثل هذا الاسلوب الفعَال في برامج التنمية المهنية للمعلمين.
- عدم حضور المعلمين لورشة العمل ليتم فيها بحث المشكلات التي تعرض لها المعلمين.
- نقص الإمكانات المالية والمادية فيما يتعلق بتوفير متطلبات التنمية المهنية للمعلمين من حيث توفير الأجهزة، والإنترنت، والكتب.

ج- كيفية التغلب على هذه الصعوبات :

- اهتمام الجهات المسؤولة بالتنمية المهنية لمعلم مرحلة التعليم الأساسي في موقع العمل لما لهذا الأسلوب من فائدة تربوية كبيرة تعود على الجميع.
- الاهتمام من قِبل الجهات المسؤولة بالبعثات الخارجية لتحقيق التنمية المهنية لدى المعلمين.
- تزويد المدارس بخطوط الإنترنت ليستخدمها معلمو مرحلة التعليم الأساسي في الاطلاع على الحديث والجديد في مجال التخصص على الصعيدين المحلي والعالمي، وكذلك لاستخدامه في المراسلة مع المهنيين والتربويين.
- تشجيع تبادل الزيارات بين المعلمين لتحقيق التنمية المهنية من خلال تبادل الخبرات والمهارات الأدائية حسب المستجدات والمستحدثات التربوية المعاصرة المواكبة لمتطلبات العصر.
- ضرورة إجراء مؤتمرات مصغرة لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بحيث يقدم كل معلم بحث خاص على أن يتم مناقشته أمام المعلمين الآخرين وفقاً لخطة منظمة.

- توفير الموارد اللازمة للعملية التدريسية ومشاركة المعلمين في عمليات التدريب, وإتاحة الفرص المناسبة لهم من أجل تبادل الخبرات مع زملائهم.
- تفعيل القدرة على اكتشاف جوانب القوة والضعف في العملية التعليمية.

٤ - المجال المهني للمعلمين :

جاءت بعض الدراسات السابقة مثل دراسة محمد قحوان، وكذلك نتائج الدراسة الميدانية متفقة على أن المعلمين في أمس الحاجة لتنمية المجال المهني وقد تَمت الإفادة من الدراسات السابقة, والإطار النظري, والمتغيرات العالمية المعاصرة, ونتائج الدراسة الميدانية في بناء التصور المقترح لهذا المجال، من حيث آلياته ومتطلباته وصعوباته وكيفية التغلب على الصعوبات، ويتمثل المجال المهني فيما يأتي :

- إكساب المعلمين المعارف، والمهارات العلمية.
- إكساب المعلمين مهارات استخدام التكنولوجيا الحديثة، وتوظيفها.
- اشراك المعلمين في الأنشطة المتنوعة.
- إكساب المعلمين ثقافة الجودة الشاملة .
- تشجيع المعلمين على إجراء البحوث العلمية في مجالات تخصصهم .
- إكساب المعلمين كفايات استخدام طرائق تدريسية متنوعة.
- تحفيز المعلمين على حضور المؤتمرات، والندوات التربوية.
- تزويد المعلمين مهارت العمل الجماعي، والتعامل بروح الفريق مع زملائهم.
- تمكين المعلمين على الاطلاع على المجالات الحديثة من الكتب، والدوريات التربوية.

أ- آليات تطبيق المجال المهني للمعلمين:

- تجديد معلومات المعلمين وتنميتها في ضوء معايير الجودة الشاملة وتمكينهم من مواكبة التطور التكنولوجي والعلمي، والإفادة منه.
- تحويل الأفكار النظرية إلى تطبيقات عملية.
- تفعيل قدرة المعلمين على استخدام بحوث العمل داخل الفصل.
- توفير المكتبة العلمية للمعلمين ليتم توسيع مداركهم، وتحسين عطائهم.
- الاستعانة بأعضاء هيئة التدريس من الجامعات الليبية المتخصصين في الإدارة التربوية والتخطيط للإفادة من خبراتهم.

- تخصيص موازنة خاصة لتنفيذ برامج التدريب للمعلمين أثناء الخدمة.
- تطوير سياسات التدريب أثناء الخدمة وإستراتيجياته، وفي مكان العمل وتدعيم التعلم المستمر، وتسييره بكل الأساليب والطرق الممكنة.
- تبادل الزيارات بين المعلمين بمرحلة التعليم الأساسي لاكتساب المعارف والخبرات الجديدة التي تسهم في الارتقاء بمستوى الأداء، وتحسين إنتاجية التعلم.
- تدريب عدد كافٍ من المدربين، ومساعدتهم في امتلاك الكفايات التدريبية اللازمة للتدريب داخل المدرسة على مستوى المعارف والمهارات والاتجاهات.

ب- الصعوبات التي قد تواجه تطبيق المجال المهني :

- نقص التمويل اللازم لتنفيذ برامج التدريب للمعلمين أثناء الخدمة.
- عدم استقرار المعلمين بعد التدريب على مستوى المرحلة التي يعملون بها أو التخصصات تزيد من صعوبات استكمال التدريب اللاحق ومتابعة الأداء.
- عدم كفاية المدارس مؤسساتٍ تدريبية لتوفير مصادر التعلم المستمر، واكتساب المعرفة من قِبَلِ المعلمين.
- التركيز في تدريب المعلمين على الجانب النظري أكثر من الجانب العملي.
- ضعف برامج التدريب الحالية، ونقص الكوادر المتخصصة في تقنية المعلومات والاتصالات، وعدم كفاية النظام التقني الحالي، وضعف مهارات التعامل مع التقنية الحديثة لدى معظم المعلمين.

ج- كيفية التغلب على هذه الصعوبات :

- ضرورة التركيز على التدريب العملي من خلال التعلم الذاتي، وجهاز التدريب في وزارة التربية والتعليم للتغلب على الصعوبات المتعلقة ببرامج التنمية المهنية للمعلمين.
- مساعدة المعلمين في إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجههم داخل المدرسة.
- إيجاد قاعدة معلومات إلكترونية متاحة للجميع للإفادة والتعلم منها من خلال فتح قنوات عديدة للاتصال باستخدام أساليب تكنولوجية حديثة.
- توفير الكوادر اللازمة والمدربة في المدارس بوصفها مؤسسات تدريبية.

- استقطاب الخبرات والكفاءات المتميزة والقادرة على إدارة العملية التدريبية داخل المدرسة وتطبيقها.
- توفير الكوادر المتخصصة في تقنية المعلومات والاتصالات والعمل على مواكبة التطورات المستجدة عن طريق اكساب المعلمين مهارات التعامل مع الوسائط التكنولوجية، ومهارات البحث العلمي.

٥ - المجال الشخصي للمعلمين :

جاءت بعض الدراسات السابقة مثل دراسة عبد الكريم أحمد ودراسة Krecic Manja وكذلك نتائج الدراسة الميدانية متفقة على قلة اهتمام بعض المدربين بالعمل بروح الفريق داخل البرامج التدريبية، وأن التعليم التعاوني لا يقتصر على الطلاب بل يمكن أن يطبق بين أوساط المعلمين، وقد تَمت الإفادة من الدراسات السابقة, والمتغيرات العالمية المعاصرة, والاطار النظري, ونتائج الدراسة الميدانية في بناء التصور المقترح لهذا المجال من حيث آلياته ومتطلباته وصعوباته وكيفية التغلب على الصعوبات، ويتمثل المجال الشخصي للمعلمين فيما يأتي :

- مساعدة المعلمين على تنمية بعض مهاراتهم التي تساعدهم في معالجة بعض القضايا الأخلاقية لتلاميذهم.
- تمكين المعلمين من تنمية بعض الصفات الشخصية التي تساعدهم في أداء عملهم بشكل فعال.
- تفعيل القيم الأخلاقية التي ينشدها المجتمع منهم بوصفهم معلمين.
- إكساب المعلمين مهارات التقويم الذاتي المستمر.
- تشجيع المعلمين وتنمية استعدادهم للاضطلاع بأدوار جديدة، وتحمل مسؤوليات إضافية.
- اكتشاف قدرات المعلمين ومواهبهم، وكيفية توظيفها.

أ- آليات تطبيق المجال الشخصي للمعلمين:

- عقد دورات تدريبية تهدف إلى التنمية الشخصية للمعلمين حتى يتمكنوا من تحقيق نتائج أخلاقية طيبة داخل الفصول.

- تمكين المعلمين من التعامل بروح الفريق مع زملائهم وطلابهم، وغرس قيم التعليم التعاوني بين طلابهم.
- الاستعانة بأعضاء هيئة التدريس من الجامعات الليبية المتخصصين في الإدارة التربوية أو المناهج مرة في الأسبوع يشرفون على عدد معين من معلمي مرحلة التعليم الأساسي يلتقون بهم لمساعدتهم في تحسين أداء أعمالهم، وحل المشكلات التي تعترضهم.
- تحقيق المعلمين لنموهم الاجتماعي، وتحسين وضعهم المادي.
- تشجيع المعلمين على غرس المهارات والقيم الاجتماعية من خلال تنمية مهارات العمل الجماعي بحيث يستطيعون أن يتفاعلوا مع زملائهم في التخطيط لصناعة القرارات على مستوى المدرسة.
- تحقيق التقويم المستمر والذاتي لإستراتيجيات، وسياسات التدريب أثناء العمل ومراجعتها، وتطويرها بشكل دائم.

ب- الصعوبات التي قد تواجه تطبيق المجال الشخصي :

- نقص الإمكانات المالية المخصصة للتأهيل والتدريب أثناء الخدمة على مستوى البرامج أو مؤسسات التدريب والتأهيل.
- قلة اهتمام بعض المدربين بالعمل بروح الفريق داخل البرامج التدريبية.
- عدم تكافؤ الفرص التدريبية بين المعلمين .
- قلة كفاية المدارس الحالية كأماكن للتدريب وافتقارها لكثير من تقنيات التدريب الحديثة، وقصور المدربين، وضعف أساليب التدريب الحالية.

ج- كيفية التغلب على هذه الصعوبات :

- ضرورة التنسيق بين كليات التربية وبين وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وقطاع التدريب والمكاتب المعنية بالتنمية المهنية لتفعيل التواصل بينهما فيما يحسن من مستوى المعلم.
- قيام وزارة التربية والتعليم بتوفير الوسائل الحديثة كالإنترنت وعمل مواقع إلكترونية للمدارس لتفعيل التواصل في العمل.
- توفير الدعم والحوافز المادية والمعنوية للمعلمين الملتحقين ببرامج التنمية المهنية.

- تمكين المعلمين من التعامل بروح الفريق مع زملائهم وغرس قيم التعليم التعاوني بين زملائهم.

٦ - المجال الإداري للمعلمين

جاءت بعض الدراسات السابقة مثل دراسة يوسف سمور ودراسة Authors. Livingston، وكذلك نتائج الدراسة الميدانية متفقة أن المعلمين بحاجة ماسة إلى تحسين فرص التعليم المهني لديهم, والإفادة من البرامج التي تقدمها المدارس، وتطوير الأداء المهني ليكونوا قادة في عملهم، وقد تَمت الإفادة من الدراسات السابقة، والإطار النظري, والمتغيرات العالمية المعاصرة, ونتائج الدراسة الميدانية في بناء التصور المقترح لهذا المجال من حيث آلياته ومتطلباته وصعوباته وكيفية التغلب على الصعوبات، ويتمثل المجال الإداري للمعلمين فيما يأتي:

- إكساب المعلمين مهارات التخطيط للأنشطة اللاصفية كالإشراف المدرسي.
- مساعدة المعلمين على تنمية مهاراتهم كقادة، وموجهين للتلاميذ.
- إكساب المعلمين مهارة إدارة الفصل الفعَّالة.
- اتباع المعلمين خطوات التفكير العلمي في حل المشكلات الادارية.
- إكساب المعلمين مهارة إداة الأزمة.
- تطوير كفايات المعلمين الإدارية.
- إكساب المعلمين مهارات إدارة الوقت وحسن تنظيمه.
- تفعيل مهارات المعلمين في إعداد التقارير، وحفظ الملفات الخاصة بسلوك التلاميذ، ومستوى تحصيلهم.
- زيادة قدرته على مواجهة المشكلات في حياته المهنية.

أ- آليات تطبيق المجال الإداري للمعلمين:

- تُعرف احتياجات المعلمين من خلال استمارة توزع عليهم.
- تعميق وعي المعلمين سياسياً وقومياً لاستيعاب التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي يتعرض لها المجتمع الليبي.

- إيفاد المعلمين في بعثات قصيرة للدول الأجنبية بهدف اطلاعهم على الجديد والحديث في مجال التربية والتعليم على أساس أنَ البعثات التدريبية إحدى الوسائل المهمة لتحقيق التنمية المهنية.
- تدعيم التعلم الذاتي من أجل تحقيق نمو مستمر للمعلمين.
- تزويد المعلمين بالمستجدات لإدارة الفصل لمواجهة المتطلبات التربوية الحديثة بالتدريس في ضوء التحديات العالمية المعاصرة.
- عقد الندوات والمؤتمرات التربوية للمعلمين.
- تمكين المعلمين من الاطلاع على تجارب محلية وعربية وعالمية في برامج التنمية المهنية والإفادة منها.
- توظيف التقنيات الحديثة في تطوير المعلمين من خلال التدريب المستمر داخل المدرسة.

الصعوبات التي قد تواجه تطبيق المجال الإداري :

- غياب التنسيق بين إدارة البعثات وبين وزارة التربية والتعليم وقطاع التدريب والتأهيل والمكاتب المعينة بالتنمية المهنية في إرسال بعثات خارجية بهدف معرفة التجارب الناجحة في مجال التدريب داخل المدرسة على أرض الواقع.
- قلة تشجيع المعلمين على التعلم الذاتي والمشاركة الإيجابية، وتنمية مهارات الاتصال والتعاون وروح الجماعة في العمل.
- قلة مشاركة المعلمين في الندوات والمؤتمرات التربوية.
- قلة الإفادة من تجارب الدول المتقدمة في تنمية المعلمين مهنياً عند تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي.
- قلة إلمام المعلمين بالمستجدات لإدارة الفصل لمواجهة المتطلبات التربوية الحديثة في ضوء التحديات العالمية المعاصرة.

ب - كيفية التغلب على هذه الصعوبات

- ضرورة التنسيق بين إدارة البعثات وبين وزارة التربية والتعليم والجهات المعنية بالتنمية المهنية في إرسال بعثات خارجية.

- تنمية قدرة المعلمين على استخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات التربوية والتعليمية بطريقة صحيحة.
- تفاعل المعلمين مع الثقافات الوافدة والأخذ بما يتناسب مع البيئة المحلية وثقافة المجتمع الليبي.
- قيام وزارة التربية والتعليم بدورات تدريبية للمعلمين على إجراء البحوث الميدانية والدراسات العلمية لتنمية هذا المجال لديهم.
- تمكين المعلمين من تقييم أنفسهم، وهي وسيلة مهمة للحكم على مستوى تقدم أدائهم.

المراجـــــــع

المراجـــع

أولاً : المراجع العربية :

أ- الوثائق الرسمية (القوانين, واللوائح, والقرارات) :

١. اللجنة الشعبية العامة للتعليم، **التقرير الوطني لتطور التعليم في ليبيا** المقدم إلى الدورة (٤٨) لمؤتمر التربية الدولي، جنيف، (٢٥ – ٢٠٠٨/١١/٢٨).

٢. اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي، جامعة الفاتح، كلية التربية قصر بن غشير، **دليل الكلية** (٢٠١٠).

٣. اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي، **لائحة تنظيم أوضاع المعلمين والمفتشين التربويين**: القانون رقم (١٢) لسنة ٢٠١٠م الصادر بقرار اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي (طرابلس: ٢٠١٠).

٤. اللجنة الوطنية الليبية للتربية والعلوم والثقافة، **التقرير الوطني لتطور التعليم في ليبيا** المقدم إلى مؤتمر التربية الدولي، الدورة (٤٧)، جنيف، (٨-٢٠٠٤/٩/١١).

٥. المركز الوطني التخطيطي للتعليم والتدريب باللجنة الشعبية العامة للتعليم : **تقرير الإطار العام للنظام التعليمي الجديد** , طرابلس , ٢٠٠٢ م .

٦. المركز الوطني للبحوث التعليمية والتدريبية , **تقرير عن تطور التعليم في الجماهيرية الليبية**,(٢٠٠٦).

٧. أمانة التعليم والبحث العلمي , **تقارير متابعة تطور التعليم للأعوام ١٩٩٤_١٩٩٦م , بالجماهيرية الليبية** , طرابلس, ١٩٩٦م.

٨. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة برامج التربية: **الخطة العربية لتعليم الكبار** (تونس: ٢٠٠١).

٩. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **التربية وتحديات العولمة الاقتصادية** (القاهرة: ٢٠٠٣).

١٠. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **إدارة التربية والتعليم الأساسي ونماذج ربطه بالتعليم الثانوي**،(تونس: مطبعة المنظمة، ٢٠٠٣).

١١. تقرير **قطاع اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي**، طرابلس ١٤٢٣ف.

١٢. تطور التعليم في الجماهيرية للسنوات ١٩٧٧_١٩٩٠م , **التقرير الوطني للمؤتمر الخامس لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية** , القاهرة من ١٩_ ٢٣ يناير , ١٩٩١م .

١٣. قرار اللجنة الشعبية العامة للتعليم رقم(٥٢): بشأن **تحويل المعاهد العليا إلى كليات لإعداد المعلمين**, طرابلس, ٢٠٠٤.

١٤. قرار **اللجنة الشعبية العامة للتعليم بالجماهيرية الليبية(٢٩)**, طرابلس, ٢٠٠٦.

١٥. قرار اللجنة الشعبية العامة للتعليم رقم(٨٠): **بشأن إنشاء المركز العام لتدريب المعلمين**, **طرابلس**, ٢٠٠٦.

١٦. قرار اللجنة الشعبية العامة للتعليم رقم(٤٥٣): بشأن **تنظيم التدريب بالمركز العام لتدريب المعلمين**, طرابلس, ٢٠٠٧ , مادة (٤) .

١٧. قرار اللجنة الشعبية العامة للتعليم رقم(٨٩٣): بشأن **التنظيم الداخلي للمركز العام لتدريب المعلمين** , طرابلس ,٢٠٠٧, مادة (٤) .

١٨. قرار رقم(٦٣) لسنة ٢٠٠٦ بشأن **تنظيم اللجنة الشعبية للتعليم** , مادة (١٠) .

١٩. مركز ضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية في ليبيا: **دليل ضمان الجودة والاعتماد للمؤسسات التعليمية والتدريبية**: قرار ١٦٤ لسنة ٢٠٠٦ الصادر بقرار اللجنة الشعبية العامة (طرابلس: ٢٠٠٧).

٢٠. مكتب التربية العربي لدول الخليج، "**التكوين المهني للمعلم**"، (دراسة مسحية وصفية لتجارب بعض الدول المتقدمة في مجال التراخيص المهنية للمعلمين، الرياض، ٢٠١١).

٢١. وزارة التربية والتعليم: **مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم في مصر**، المجلد (١)، (القاهرة ٢٠٠٣).

٢٢. وزارة التربية والتعليم، المركز العام لتدريب وتطوير التعليم: **الخطة العامة للعاملين في قطاع التعليم** (طرابلس: ٢٠١٢).

٢٣. وزارة التربية والتعليم, **إدارة شؤون التعليم الأساسي** , طرابلس ٢٠١٣ .

ب - المعاجم :

١. أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل،" **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**" (القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٣).

٢. إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي،" **معجم المصطلحات عصر العولمة**" (القاهرة: دار الثقافة, ٢٠٠٤) .

ج -الكتب العلمية:

١. إبراهيم العيسوي، "**التنمية في عالم متغير**" (القاهرة: دار الشرق، ٢٠٠٠).

٢. إبراهيم حامد الأسطل وفريال يونس الخالدي،" **مهنية التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل**" (العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٥).

٣. إبراهيم عطا، "**المعلم إعداده وتدريبه ومسؤولياته**"، (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية،٢٠٠٤).

٤. إبراهيم عصمت مطاوع، **التنمية المهنية البشرية بالتعليم والتعلم** (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٢).

٥. إبراهيم محمد إبراهيم، **التعليم المفتوح وتعليم الكبار: رؤى وتوجهات** (القاهرة: مركز تعليم الكبار، ٢٠٠٤).

٦. أحمد الخطيب، **إعداد المعلم العربي: نماذج واستراتيجيات** (القاهرة: عالم الكتب الحديث وجدارا للكتاب العالمي، ٢٠٠٨).

٧. أحمد النجداوي، وآخرون، "**مدخل في تدريس العلوم**" (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٢).

٨. أحمد سيد مصطفى، **المدير وتحديات العولمة: أدوار جديدة لعالم جديد**، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠١).

٩. أحمد علي بالتمر, "**التخطيط للتدريب - أهمية وعناصر فعاليته**"(طرابلس: أكاديمية الدراسات العليا, ٢٠٠٩).

١٠. أحمد عيسى الطوسي، **أساسيات في التربية المهنية** (القاهرة: دار الشروق، ٢٠٠٣).

١١. إلهام عبد الحميد فرج، **برنامج تدريبي مقترح لتنمية السلوك الديمقراطي والتفاعل الاجتماعي للمعلم العربي** (الكويت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠١).

١٢. آمال السيد مسعود وآخرون، **معايير أداة جودة التدريس لمعلم التعليم العام في مصر** (القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠١).

١٣. أمين غليون وباسم علي خريسان، **العولمة والتحدي الثقافي** (بيروت: دار الفكر العربي، ٢٠٠١).

١٤. أيمن غريب قطب ناصر، **سيكولوجية التحديث وتحديات العولمة: آفاق نظرية ورؤى تربوية**، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠١١).

١٥. باترك قسطنطينو,"**ملف الانجاز المهني دليل المعلم للتميز**",ترجمة محمد طالب سليمان(فلسطين:دار الكتاب الجامعي ,٢٠٠٤).

١٦. بثينة حسين عمارة، **العولمة وتحديات العصر** (القاهرة: دار الأمين، ٢٠٠٠).

١٧. ــــــــــــــــ، **العولمة وتحديات العصر وانعكاساتها على المجتمع المصري** (القاهرة: دار الأمين للنشر، ٢٠٠٢).

١٨. بدر سعيد الأغبري، **إصلاح التعليم وتطويره في اليمن**، (صنعاء: دار الشوكاني للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣).

١٩. بدرية المفرج، وآخرون، "**الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم وتنميته مهنياً**" (الكويت: قطاع البحوث التربوية والمناهج، ٢٠٠٧).

٢٠. بشير سعيد, وآخرون, "**ليبيا واليونسكو خمسون عاماً من التعاون**(طرابلس: منشورات اللجنة الوطنية الليبية للتربية والثقافة والعلوم, ٢٠٠٣).

٢١. بشير صالح الرشيدي ,"**مناهج البحث التربوي** :**رؤية تطبيقية مبسطة**"(القاهرة :دار الكتاب الحديثة,٢٠٠٠).

٢٢. بيومي محمد ضحاوي وسلامة عبد العظيم حسين، **التنمية المهنية للمعلمين**: **مدخل جديد نحو إصلاح التعليم** (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٩).

٢٣. توفيق مرعي، "**الكفايات التعليمية في ضوء النظم**"، (عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع، ٢٠٠١).

٢٤. جمانة محمد عبيد، **المعلم إعداده – تدريبه – كفاياته**، (عمان: دار الصفاء، ٢٠٠٦).

٢٥. جيهان محمد وآخرون، **التنمية المهنية للمعلم في ضوء ثورة المعلومات**(القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية, ٢٠٠٩).

٢٦. حامد عمار، "**مواجهة العولمة في التعليم والثقافة** (القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، ٢٠٠٠).

٢٧. حسن حسين البيلاوي، وآخرون، **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد**: **الأسس والتطبيقات** (عمان: دار المسيرة، ٢٠٠٥).

٢٨. خالد طه الأحمدي، **تكوين المعلم من الإعداد إلى التدريب**، (العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٥).

٢٩. دينا علي حامد,"**الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة**"(الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة, ٢٠٠٧).

٣٠. رشدي أحمد طعيمة، **المعلم: كفاياته، إعداده، تدريبه** (القاهرة: ٢٠٠٦).

٣١. رشيدة السيد أحمد الطاهر، **التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية: تحديات وطموحات** (القاهرة: دار الجامعة الجديدة، ٢٠١٠).

٣٢. سامي محمد ملحم,"**مناهج البحث في التربية وعلم النفس**" (عمان: منشورات دار المسيرة, ٢٠٠٢).

٣٣. سعد عبد الله الزهراني، **مواءمة التعليم العالي السعودي لاحتياجات التنمية الوطنية من القوى العاملة وانعكاساتها الاقتصادية والاجتماعية والأمنية** (الرياض: مركز أبحاث مكافحة الجريمة، وزارة الداخلية، ١٤٢٤هـ).

٣٤. سعيد طعيمة, **قضايا التعليم وتحديات العصر** (القاهرة: دار العالم العربي،٢٠٠٨).

٣٥. سهيل أحمد عبيدات، **إعداد المعلمين وتنميتهم** (القاهرة: عالم الكتب الحديث ودار الكتاب العالمي، ٢٠٠٧).

٣٦. صالح مبارك الدباس، **العولمة والتربية** (الرياض: مؤسسة الملك فهد الوطنية، ٢٠٠٢).

٣٧. صفاء عبد العزيز، **إدارة الفصل وتنمية المعلم** (الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة، ٢٠٠٧).

٣٨. صلاح الدين إبراهيم معوض وحنان عبد الحليم رزق، **الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق** (القاهرة: العالمية للنشر والطباعة، ٢٠٠٣).

٣٩. طارق حسن عبد الحليم، **التنمية المهنية للمعلمين في مصر على ضوء الخبرة اليابانية والأمريكية والإنجليزية** (القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨).

٤٠. طارق عبد الحميد البدري، **الإدارة الفاعلة للمعلم الناجح –الخصائص – والمهارات** (دمشق: دار الإيمان، ٢٠٠٥).

٤١. طارق عبد الرؤوف عامر، **النمو والتنمية المهنية للمعلم: التدريب أثناء الخدمة** (القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، ٢٠١٢).

٤٢. عادل السيد الجندي ومحمد غازي بيومي، **مهنة التعليم وأدوار المعلم** (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٨).

٤٣. عبد الخالق يوسف ومحمد السيد حسونة، **الدور الخلقي لمدرسة المستقبل في مواجهة الثورة التكنولوجية** (القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٠).

٤٤. عبد الرحمن صالح الأزرق، "**علم النفس التربوي للمعلمين**" (لبنان: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠).

٤٥. عبد السلام الجقندي، وآخرون، "**المرشد في طرق التدريس العامة**" (طرابلس: منشورات كلية الدعوة الإسلامية، ٢٠٠١).

٤٦. عبد السلام الحسيني كاشف، **ضرورات المفاهيم الكشفية في الإعداد الجيد للمعلم، دراسة تحليلية**: (القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٤).

٤٧. عبد السلام مصطفى عبد السلام، **الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم** (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠١).

٤٨. ــــــــــــــــــــــــ، **أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم** (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٢).

٤٩. عبد الكريم بكار، **العولمة: طبيعتها، وسائلها، تحدياتها، والتعامل معها** (عمان: دار الإعلام، ٢٠٠٠)

٥٠. عبد الله محمد الشيخ، **الديمقراطية والمعلم: الديمقراطية والتربية في الوطن العربي**(الكويت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠١).

٥١. عزة جلال مصطفى وسعاد بسيوني عبد النبي، **آليات التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم قبل الجامعي** (القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر، ٢٠١١).

٥٢. عفت مصطفى الطنطاوي، **أساليب التعليم والتعلم** (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٢).

٥٣. علي أحمد مدكور، **معلم المستقبل نحو أداء أفضل** (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٥).

٥٤. علي الهادي الحوات، **التربية العربية لمجتمع القرن الحادي والعشرين** (بنغازي: منشورات اللجنة الوطنية الليبية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٤).

٥٥. علي محي الدين راشد، **خصائص المعلم العصري وأدواره: الإشراف عليه – تدريبه** (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٢).

٥٦. ــــــــــــــــ، "**خصائص المعلم العصري وأدواره**" (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٣)

٥٧. عمر التومي الشيباني، **ماضي وحاضر ومستقبل إعداد وتدريب المعلم في الجماهيرية** ,(طرابلس: النقابة العامة للمعلمين، ٢٠٠٠).

٥٨. ــــــــــــــــ، **تاريخ الثقافة والتعليم في ليبيا**,(بنغازي: دار الكتب الوطنية,٢٠٠١).

٥٩. عوض توفيق عوض وآخرون، "**التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي**" (القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٣).

٦٠. فاروق البوهي ومحمد غازي بيومي، **دراسات في إعداد المعلم**، (القاهرة: دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠١).

٦١. فهيم مصطفى، **مدرسة المستقبل ومجالاتها التعليم عن بُعد: استخدام الإنترنت في المدارس والجامعات وتعليم الكبار** (القاهرة: دار الفكر العربى، ٢٠٠٥).

٦٢. مارتن كارنوي، "**العولمة وإصلاح التعليم**": **ما يحب أن يعرفه المخططون**، ترجمة: محمد نوير (القاهرة: العربي للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣).

٦٣. محمد السيد حسونة وآخرون، **رؤى مستقبلية لتدريب المعلمين في ضوء المستويات القياسية العالمية** (القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٥).

٦٤. محمد بشير حامد، **التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس: دراسة مقارنة**، (القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٤).

٦٥. محمد بن عبد الله اليحي، "**التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية: نشأته – واقعه – مشكلاته**"، (الرياض: مكتبة الرشيد، ٢٠٠٤).

٦٦. محمد بن سليمان البندري ورشدي أحمد طعيمه,"**تطوير كليات التربية بين معايير الاعتماد ومؤشرات الجودة**"(سلطنة عُمان: وزارة التعليم العالي, ٢٠٠٢) .

٦٧. محمد توفيق سلام، **وعي المعلمين بحقوقهم القانونية وواجباتهم المهنية** (القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٠).

٦٨. محمد توفيق سلام وعبد الخالق يوسف سعد، **الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة**، (القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٢).

٦٩. محمد حسنين العجمي، **التربية وقضايا العصر** (القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٧).

٧٠. محمد صابر سليم وآخرون، **بناء المناهج وتخطيطها**،(عمان: دار الفكر، ٢٠٠٦).

٧١. محمد عبد الرحيم عدس، "**المعلم الفاعل والتدريب الفعّال**", (عمان: دار الفكر للنشر، ٢٠٠٤).

٧٢. محمد عبد القادر أحمد، "**فلسفة وإعداد معلم اللغة العربية**" (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ٢٠٠٠).

٧٣. محمد كتش، **فلسفة وإعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة** (القاهرة: مركز الكتاب للنشر، ٢٠٠١).

٧٤. محمد محمود الحيلة، "**طرائق التدريس واستراتيجياته**"، (الإمارات العربية: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٣).

٧٥. محسن أحمد الخضيري، **العولمة الاجتياحية** (القاهرة: مجموعة النيل العربية، ٢٠٠١).

٧٦. محمود أحمد شوق ومحمد مالك محمود، **معلم القرن الحادي والعشرين: اختياره – إعداده – تنميته في ضوء التوجهات الإسلامية**، (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠١).

٧٧. محمود حسان سعد، "**التربية العملية بين النظرية والتطبيق**"، (عمان: دار الفكر، ٢٠٠٠).

٧٨. محمود عبدالحليم منسي , سهير كامل أحمد, "**أسس البحث العلمي في المجالات النفسية والاجتماعية والتربوية**"(الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب ,٢٠٠٢).

٧٩. مصطفى عبد السميع محمد وآخرون، **تكنولوجيا التعليم مفاهيم وتطبيقاته**، (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٤).

٨٠. مصطفى عبد السميع محمد وسهير محمد حواله، **إعداد المعلم: تنميته وتدريبه** (عمان: دار الفكر العربي، ٢٠٠٥).

٨١. مفيد الزبيدي، **قضايا العولمة والمعلوماتية** (عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣).

٨٢. ممدوح محمود منصور، **العولمة دراسة في المفهوم والظاهرة والأبعاد** (الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، ٢٠٠٧).

٨٣. نايف علي عبيد، **العولمة مشاهد وتساؤلات**، (أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث،٢٠٠٠)

٨٤. نبيل محمد زياد، **النمو الشخصي والمهني للمعلم** (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ٢٠٠٤).

٨٥. هادي مشعان ربيع، "**مدخل إلى التربية**"، (طرابلس: مكتبة المجتمع العربي، ٢٠٠٦).

٨٦. وائل صلاح محمد وآخرون، **التنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي: نماذج تطبيقية** (القاهرة: ابتراك للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨).

<u>د – الرسائل العلمية (دكتوراه - وماجستير):</u>

١. أفراح محمد علي صياد، "تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين على ضوء معايير جودة شاملة"، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٩).

٢. آمال محمد أبو ستة: "الكفايات التدريسية لمعلمي الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي والعوامل المؤثرة فيها"، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الفاتح٢٠٠٧).

٣. أمة الله دحان حسين المسهلي، "تطوير نظام التنمية المهنية لمعلم مرحلة التعليم الأساسي في اليمن" (رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٨).

٤. أمل عثمان كحيل، "القيادة المدرسية وعلاقتها بالتنمية المهنية" (رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٤).

٥. حسن عبد الباسط جاويش، "دراسة مقارنة لنظم إعداد معلم التعليم الإعدادي وتدريبه في المملكة المتحدة واليابان" (رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٣).

٦. رشيدة السيد أحمد الطاهر، "تدريب المعلمين بالخارج دراسة في التخطيط للتنمية المهنية"، (رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٣).

٧. رياض يوسف حسن سمور، "برنامج مقترح لتطوير الأداء المهني لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي"، (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٣).

٨. سمية حيدر منصور، "دراسة مقارنة لنظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس في إنجلترا والولايات المتحدة وإمكانية الإفادة منها في الجمهورية العربية السورية" (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٣).

٩. عبد الباسط سعيد عبد الله الفقيه، "برنامج مقترح لتنمية بعض الكفاءات في مجال تكنولوجيا التعليم لدى معلمي التعليم الأساسي أثناء الخدمة بالجمهورية اليمنية" (رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٣).

١٠. عبد العزيز بن سليمان بن عبد الله العبري، "فاعلية برنامج مقترح لتنمية الأداء المهني لمعلمي مادة الكيمياء بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عُمان في ضوء احتياجاتهم التدريبية" (رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٩).

١١. عبد الله مزعل الحربي، "تطوير نظام التنمية المهنية لمديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة" (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ٢٠٠٥).

١٢. عزة جلال مصطفى، "التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في ضوء أدوارهم المستقبلية"، (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٢).

١٣. عزة ياقوت العزب، "تطوير التنمية المهنية لمعلم الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة" (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ٢٠٠٤).

١٤. علي عبد الله حسن اليافعي، "برنامج لتطوير الأداء المهني لمعلم الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في دولة قطر في ضوء الاحتياجات التدريبية" (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٣).

١٥. علي فرج كريم، الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي مادة التاريخ بمرحلة التعليم الأساسي بمدينة زليتين ومدى ممارستهم لها (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الفاتح ٢٠١٠).

١٦. محمد سعيد محمد الحاج، "رؤية مستقبلية لإعداد معلم التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة"، (رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٣).

١٧. محمد قاسم علي قحوان، " التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في اليمن في ضوء معايير الجودة الشاملة" (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة عين شمس، ٢٠١٠).

١٨. مليكة لحسن مولدكني، "تطوير نظام التنمية المهنية للقيادات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان تصور مقترح" (رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية، ٢٠٠٦).

١٩. نبيلة بلعيد شرتيل ,"تطوير نظام تدريب المعلمين بمرحلة التعليم الأساسي بالجماهيرية الليبية",(رسالة دكتوراه غير منشورة, كلية البنات , جامعة عين شمس, ٢٠١٢).

٢٠. نجاح رحومة أحمد حسن، "التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوي في مصر، تصور مقترح" (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ٢٠٠١).

٢١. نجمية أبوبكر خشبية، الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم بالشق الثاني من التعليم الأساسي ومدى ممارستهم لها، (رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب، جامعة الفاتح، ٢٠١٠).

٢٢. هاني كامل جمال عطيفي، "فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء المعايير القومية"، (رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠١٠).

٢٣. هشام بركات بشر حسين، "برنامج مقترح لتدريب معلمي المرحلة الابتدائية في ضوء الاتجاهات المعاصرة في مجال تدريب معلمي الرياضيات"، (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ٢٠٠٥).

ه – الدوريات (المجلات العلمية والصحف) :

١. أحمد ربيع عبد الحميد، **التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة، القاهر**ة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ٨٨، فبراير ٢٠٠٠.

٢. إيهاب السيد إمام، **التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء وظائف الجامعة**، مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد (٣)، (القاهرة: ٢٠٠٨).

٣. بول ديفيد ودومينيك فوراي، **مقدمة في اقتصار مجتمع المعرفة**، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، العدد (١٧١) (مارس ٢٠٠٢).

٤. جاسم الكندري, وهاني فرج, **الترخيص لممارسة مهنة التعليم"رؤية مستقبلية لتطوير مستوى المعلم العربي**"المجلة التربوية, جامعة الكويت, العدد(٥٨), المجلد(١٥), (٢٠٠١) .

٥. جين راسيل، "**الاتصال العلمي في بداية القرن الحادي والعشرين**"، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، العدد ١٦٨ (يونيه ٢٠٠١).

٦. حسين يحيى, وعبد الحميد الخطابي, **الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم في مراحل التعليم العام في ضوء التحولات العالمية**, مجلة البحوث النفسية والتربوية (جامعة المنوفية, المجلد(١٨), العدد(٢), ٢٠٠٣.

٧. حمود عليمات، "**الثقافة الإسلامية وتحدي العولمة**"، مجلة إسلامية المعرفة، العدد ٢٤ (ربيع ٢٠٠١).

٨. خالد أحمد بو قحوص، "**اتجاهات تطوير التعليم العالي في ظل العولمة**"، مجلة التعاون، العدد ٥١ (يونيو ٢٠٠٠).

٩. خلدون حسن النقيب، **الآفاق المستقبلية للفكر الاجتماعي العربي**: مجلة عالم الفكر، المجلد ٣٠، العدد ٣ (٢٠٠٢).

١٠. خوسيه جواكين برونر، "**العولمة والتعليم والثورة التكنولوجية**": مجلة مستقبليات، العدد ١١٨، (يونيه ٢٠٠١).

١١. زياد بركات، "**الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس**"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، جامعة القدس المفتوحة، ع (٤٥) ٢٠٠٥.

١٢. سعاد هاشم قصيبات، "**تنظيم التعليم وعلاقته بثورة المعلومات**"، مجلة التربية، العدد (١)، المعهد العالي لإعداد المعلمين يزلتين ٢٠٠٤.

١٣. سلامة عبد العظيم حسين، محمد عبد الرازق إبراهيم، "**معايير اعتماد المعلم في مصر في ضوء الاتجاهات العالمية الحدثية**"، مستقبل التربية العربية، المجلد (٨)، العدد (٢٤)، ٢٠٠٢.

١٤. طارق محمد نور، "**التنمية المهنية لمعلم التعليم الابتدائي في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة**"، مجلة كلية التربية، العدد ٥ (يناير ٢٠٠٩).

١٥. عبد الرحمن صالح الأزرق، "**المعلم ودوره التربوي والتعليمي في تفعيل العملية التعليمية**"، مجلة كلية الآداب، العدد الثاني، ٢٠٠٣.

١٦. عبد الله أحمد الزيفاني، "**دور البرامج التدريبية في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية**"، مجلة العلوم التربوية، المجلد ١٨، (يوليو ٢٠٠٩).

١٧. علي أحمد مدكور، **المرجع في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة والتعليم العالي**, مجلة العلوم التربوية,مركز البحوث التربوية, جامعة القاهرة ، ٢٠٠٦).

١٨. علي أحمد مقرب، "**النمو المهني وحاجات الإشراف التربوي لمعلمي التعليم الابتدائي: دراسة ميدانية**، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد ١٤، العدد ٢ (أكتوبر ٢٠٠٠).

١٩. علي الخبتي، "**نظرة تطويرية للتنمية الذاتية للمعلمين**" (ورقة عمل مقدمة للقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي: نموذج التعلم مدى الحياة للمعلمين، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٤).

٢٠. عمر محمد علي ، "**مخاطر العولمة على الثقافة العربية الأفريقية**"، مجلة الدراسات العليا، المجلد (٦)، العدد (١٦) أكاديمية الدراسات العليا، (طرابلس ٢٠٠٥).

٢١. عيسى بن حسن الأنصاري، "**تدريب المعلمين أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية**"، مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد ٣، ٢٠٠٤.

٢٢. كريم أبو حلاوة، "**الآثار الثقافية للعولمة وحظوظ الخصوصيات الثقافية في بناء عولمة بديلة**"، مجلة عالم الفكر، المجلد ٣٠، العدد ٣ (يناير ٢٠٠١).

٢٣. محمد الأصمعي محروس سليم، "**أبعاد التنمية المهنية لمعلمي التعليم قبل الجامعي بين النظرية والتطبيق**"، مجلة البحث التربوي، المجلد الأول، العدد ١ (يناير ٢٠٠٢).

٢٤. ــــــــــــــــــــ، "**إدراك معلمي التعليم الأساسي لأدوارهم التربوية في القرن الحادي والعشرين**"، جامعة أسيوط، مجلة التربية، ٢٠٠٥.

٢٥. محمد بن حسن الصايغ وآخرون، "**اختيار المعلم وإعداده في المملكة العربية السعودية: رؤية مستقبلية**"، مجلة المعرفة، العدد ٩٥ (صفر ١٤٢٤هـ).

٢٦. محمد محمد غشم، "**دور المكون الثقافي في إعداد المعلم في ضوء المتغيرات المعاصرة**": رسالة التربية، العدد ١٦ (٢٠٠٧).

٢٧. محمد نبيل نوفل، "**الجامعة والمجتمع في القرن الحادي والعشرين**": المجلة العربية للتربية، المجلد ٢٢، العدد واحد، (يونيه ٢٠٠٢).

٢٨. منصور الصيد شيته، "**المعلم ودوره في العملية التعليمية**"، مجلة كلية الآداب، العدد الثاني، ٢٠٠٣.

٢٩. ناجي شنودة نخلة، "**المناخ المدرسي وعلاقته بالنمو المهني لمعلم المرحلة الابتدائية**": **دراسة تحليلية**، مجلة التربية والتعليم، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، العددان الحادي والعشرون والثاني والعشرون (أكتوبر ٢٠٠٠، يناير ٢٠٠١).

٣٠. نادي كمال عزيز، "**الإنترنت وعولمة التعليم وتطوير**": مجلة التربية، العددين ١٣٣-١٣٤ (يونيو – سبتمبر ٢٠٠٠).

٣١. نجم الدين نصرأحمد، "**التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة في مواجهة تحديات العولمة**، مجلة كلية التربية، العدد ٤٦ (٢٠٠٤).

٣٢. نرجس حمدي، "**الاستخدامات التربوية للإنترنت والجامعات الأردنية**"، مجلة العلوم التربوية، العدد ٢، (أبريل: ٢٠٠٢).

٣٣. هناء عبيد، "**العولمة موسوعة الشباب السياسية والاستراتيجية**" مجلة الأهرام، العدد ١٣ (٢٠٠١).

٣٤. ونيسة الحمروني الورفلي، **العولمة والدولة: دراسة أثر العولمة على وظائف السلطة السياسية**، مجلة الدراسات العليا، المجلد (٥)، العدد (١٥) (طرابلس ٢٠٠٤).

و – البحوث والمؤتمرات والملتقيات والندوات :

١. أحمد إبراهيم أحمد، "**الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية**"، (المؤتمر العلمي السابع: جودة التعليم في المدرسة المصرية، طنطا، المجلد (١)، ٢٨ – ٢٩ أبريل ٢٠٠٢).

٢. أحمد محمد الطبيب، "**تخطيط برامج إعداد المعلمين وتأهيله وتقويمها**" (ورقة مقدمة للمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، اسيسيكو، ٢٠٠٣).

٣. المؤتمر الثالث حول **التعليم والتدريب والتنمية البشرية**، طرابلس، ٦-٨ مارس، ٢٠٠٧م.

٤. أيوب أجويده ازقوقو، "**إعداد المعلم وتدريبه**" (المؤتمر التربوي الأول: حول التعليم التخصصي في ليبيا بين الطموحات والواقع، طرابلس، ٨ – ١٠ مارس ٢٠٠٥).

٥. بالنور الدوكالي العباني، "**تطور التعليم في الجماهيرية بشعبية ترهونة ومسلاتة كنموذج**" (بحث مقدم في الندوة العلمية، ٢٠٠٢).

٦. ـــــــــــــــــــ، "**إعداد المعلم وتدريبه**" (المؤتمر التربوي الأول: حول التعليم التخصصي في ليبيا بين الطموحات والواقع، طرابلس، ٨- ١٠ مارس ٢٠٠٥).

٧. جبرائيل بشارة، "**المعلم في مدرسة المستقبل**"، المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف في الوطن العربي، المنعقد في دمشق ٢٩ – ٣٠ يوليو ٢٠٠٢.

٨. حسن عمر المطري، "**واقع تقنيات التعليم الجامعي ومعايير الجودة في اليمن**"، (المؤتمر العلمي التاسع عشر: تطوير ومناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (١)، ٢٠٠٧).

٩. خالد بن محمد العصيمي، "**المتغيرات العالمية المعاصرة وأثرها في تكوين المعلم**"،(ورقة مقدمة إلى الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية المملكة العربية السعودية ،اللقاء السنوي الثالث عشر ٢٠٠٦).

١٠. خالد عبد العزيز الشريدة، "**صناعة المواطنة في عالم متغير**: رؤية في السياسة الاجتماعية (اللقاء ١٣ لقادة العمل التربوي، الباحة من ٢٦ – ٢٨ محرم ١٤٢٦هـ).

١١. رجاء محمد الدريسي,"**إعداد المعلم وتدريبه**"(المؤتمر التربوي الأول: حول التعليم التخصصي في ليبيا بين الطموحات والواقع, طرابلس, ٨- ١٠ مارس٢٠٠٥).

١٢. رمضان محمد القذافي، "**توظيف وسائل التعليم عن بُعد في مرحلة التعليم الأساسي**" (ورقة عمل مقدمة إلى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، أسيسيكو، ٢٠٠٠).

١٣. سامي محمد نصار: وعلي تقي، **الجودة في مؤسسات التعليم العالي في عصر العولمة**" (دراسة مقدمة لمؤتمر: الجودة والكفاءة والإتقان والتميز، الكويت، ١٠- ١٣ مارس ٢٠٠٢).

١٤. سناء أو دقة، ولبيب عرفة، "**الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم**"، (ورقة عمل مقدمة إلى وزارة التربية والتعليم العالي: ورشة عمل حول العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي، دولة فلسطين، مارس ٢٠٠٧).

١٥. شاكر محمد فتحي، **تطوير تدريب المعلمين أثناء الخدمة في ج.م.ع، بدائل مقترحة** (دراسة مقدمة إلى مؤتمر مصر: الثروة البشرية في مصر، تحديات القرن، القاهرة، ٢١-٢٩ ديسمبر ٢٠٠٠).

١٦. صالح عقيلة المغربي: "**المعلم – الصفات والشروط**"، (المؤتمر التربوي الأول: حول التعليم التخصصي في ليبيا بين الطموحات والواقع، طرابلس، ٨ – ١٠ مارس ٢٠٠٥).

١٧. صلاح الدين جوهر، "**أساليب وتقنيات الإدارة التربوية في ضوء ثورة الاتصال والمعلومات**" (ورقة مقدمة إلى المؤتمر السنوى التاسع: الإدارة التعليمية في الوطن العربي في عصر المعلومات، القاهرة، ٢٧ – ٢٩ يناير ٢٠٠١).

١٨. عبد الرحمن زيد الزنيدي، **مبدأ المواطنة في المجتمع السعودي**، (اللقاء ١٣ لقادة العمل التربوي، الباحة من ٢٦ – ٢٨ محرم ١٤٢٦ هـ).

١٩. عبد الرحيم محمد البدري، "**إعداد المعلم وتأهيله بنظام التعليم بالجماهيرية واقع وآفاق**" (بحث مقدم لندوة مؤسسات إعداد المعلم في ظل المتغيرات الجديدة وبرامج تدريب المعلمين أثناء العمل، جامعة قاريونس: بنغازي، ٦ – ٨، الحرث، ٢٠٠٦).

٢٠. عبد الله العابد أبو جعفر، "**معايير الجودة ومؤشراتها في التعليم العالي**"، (ورقة مقدمة إلى ندوة حول جودة التعليم العالي، ليبيا، ٢٠٠٩).

٢١. عثمان صالح العامر، **الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي: دراسة استكشافية**، (اللقاء ١٣ لقادة العمل التربوي، الباحة من ٢٦ – ٢٨ محرم ١٤٢٦هـ).

٢٢. علي الهادي الحوات, **معلم جديد لعصر جديد**(ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الوطني الثاني للتعليم في الجماهيرية الليبية طرابلس ,١٨_٢٠مارس ٢٠٠٢).

٢٣. علي بن صالح الخبتي، "**نظرة تطويرية للتنمية الذاتية للمعلمين**" (ورقة عمل مقدمة للقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي: نموذج التعلم مدى الحياة للمعلمين، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٤).

٢٤. غازي أحمد الشكر وآخرون، "**التنمية المهنية لمعلم المرحلة الإعدادية**"، (المؤتمر التربوي الحادي والعشرون، مملكة البحرين، ٢٠٠٧).

٢٥. فاديا أبي خليل، "**جوانب تكوين المعلم العربى في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين**" (المؤتمر العلمي الثاني: الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد، أسيوط، ١٨ – ٢٠ أبريل ٢٠٠٠).

٢٦. كريمة علي مفتاح الورفلي،"**إعداد المعلم وتدريبه**"،(المؤتمر التربوي الأول: حول التعليم التخصصي في ليبيا بين الطموحات والواقع, طرابلس, ٨- ١٠ مارس٢٠٠٥).

٢٧. محمد عبد الرؤوف الشيخ، "**انقرائية النص لمعيار من معايير الجودة**"، (المؤتمر العلمي السابع لكلية التربية: جودة التعليم في المدرسة المصرية، طنطا، المجلد (١)، ٢٨ – ٢٩ أبريل ٢٠٠٢).

٢٨. محمد عبده المخلافي، "**تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه بكليات التربية بالجامعات اليمنية في ضوء معايير الجودة**" (المؤتمر العلمي التاسع عشر "تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (١)، ٢٠٠٧).

٢٩. محمد عليان، وخولة الشخشير، "**الآليات المستخدمة لمنح شهادة مزاولة المهنة للمعلم**" (ورقة عمل مقدمة إلى وزارة التربية والتعليم العالي: ورشة عمل حول العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي، دولة فلسطين، مارس ٢٠٠٧).

٣٠. محمد علي نصر، **رؤية مستقبلية مقترحة نحو تطوير إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة**" (المؤتمر التاسع عشر: تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (١)، ٢٠٠٧).

٣١. محمد عمر الحاجي، "**طرق اختيار المعلمين وإعدادهم وتوجيههم**" (ورقة مقدمة للمنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، اسيسيكو، ٢٠٠٣).

٣٢. محمد هاشم الفالوقي، "**اتجاهات حديثة في تدريب المعلم أثناء العمل**" (بحث مقدم إلى ندوة مؤسسات إعداد المعلم في ظل المتغيرات الجديدة وبرامج تدريب العمل أثناء الخدمة: إسهامات فى التفكير التنظيري، بنغازي، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (ايسيسكو)، ٦-٨ نوفمبر ٢٠٠٦).

٣٣. منصور الصيد شيته، "**تحديث وتقنين برامج المعلمين**"، (بحث مقدم لمديري مراكز تكوين المعلمين أثناء الخدمة بالمعهد العالي لإعداد المعلمين، طرابلس، ١٣-١٧ سبتمبر ٢٠٠٣) .

٣٤. ندوة **إعداد المعلم في ظل المتغيرات الجديدة وبرامج إعداد المعلمين أثناء العمل،** بنغازي، ٦ – ٨ نوفمبر ٢٠٠٦م.

٣٥. وسيم نادى ميخائيل، "**العولمة والثقافة المحلية**" (دراسة قُدمت للمؤتمر العلمي الثالث: التربية والثقافة في عالم متغير,٢٧- ٢٨أكتوبر ٢٠٠١).

ثانياً : المراجع الأجنبية :

1. Ali-Abdul-jalil- Bin: **Improving teacher learning in elementary schools: An analusis of teacher persoective on prior professional development activites, The University of Wisconsin, Dissertation** abstracts international, 2004.
2. Reid – Sandra**: Reform in Teacher Professional Development: "Case Studies of Teacher – Directed Coaching**", Fordnam University, Dissertation Abstracts International, p. 964, 2005.
3. Bereki, Debra Lynn. (2010). **A Standards-Based Professional Development Program and the Resulting Impact on Two Sixth Grade Teachers' Classroom Practices. University of California, Santa Barbara, ProQuest, UMI Dissertation**s Publishing: 3442867
4. Author(s):Essig, Dawn. (2011**). Title:A Case Study of Interactive Whiteboard Professional Development for Elementary Mathematics Teachers. ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Walden University**. ISBN:978-1-1245-8288-7.
5. Kaminski, Stacey A. (2011). **Implementing a professional learning community: A case study. Northeastern University, ProQuest, UMI** Dissertations: 3495783
6. Gibbs Ernestaclarissa: **The Relationship Between Professional Development and changes in teacher practices**, Morgan state University, EdD, 2004.
7. Orsini Muhsin Michael: **The administrative support and professional development needs of North Carolina Teachest,** The University of North Carolina at Chapal Hill, EdD, 2004.

8. Dobbs Pat: **The inclination of Secondary Teachers to Implement Innovations Learned Through Professional Development**, Texas A and M University, Ed. Ph., 2005.
9. King Stacyl: **Relationships Among Classroom Technology** Utilization, Professional Development, and Knowledge About Technology for Secondary Teachers, Louisiana Tech University, EdD, 2005.
10. Krecic, Marija Javornik; **Grmek, Milena Ivanus: Cooperative Learning and Team Culture in Schools: Conditions for Teachers** Professional Development, Faculty of Education, University of Maribor, Sloven Slovenia, Publisher: Netherlands: Elsevier Science, Publication year: 2008.
11. Meyer, Michaelene A. (2006). **High-Quality Professional development:**

Teacher perceptions of Practice within six Ohio Districts Engaged in standards-based reform. The University of Nebraska - Lincoln, ProQuest, UMI Dissertations Publishing: 3215088.
12. Montoro, Vincent. (2012). **Professional development, teacher learning, and national standards:** A mixed-method multiple-case study of the

professional learning experiences of evangelical Christian school teachers. Andrews University, ProQuest, UMI Dissertations Publishing: 3519356.
13. Sweeney – Lorine – Phylline**: Students and Teachers Learning Together in Technology, Related Professional Development** activities, University Alberta Canada, dissertation abstracts International, 2004.
14. Author(s):Abuhmaid, Atef. (2011). **ICT Training Courses for Teacher Professional Development in Jordan. Turkish Online**

Journal of Educational Technology - TOJET, v10 n4, pp195-210.

15. Authors:Livingston, Kay. (2012**). Title:Approaches to professional development of teachers in Scotland: pedagogical innovation or financial necessity? Educational Research**, Vol. 54 Issue 2.

16. Sonia Blandford and John Welton: **Managing professional Development In Schools. Routledge prss**, London. (2000).

17. The professional **Development of Teacher as Life long Learning Models, Practices and Factors that Influenee it. Prepared for the Board on International Comparative Studies in Education (BCSE) of the National Research Council**. July 2000.

18. Denis Cless On And Chris Husbands: **The Perform School Managing Teaching and Learning in a Performance Culture Routedge Flamer**. London, (2001).

19. Rick Dufour: "**Why Teach", Journal of staff Development** Vol. 21, No. 3, 2000.

20. Albadee.net/new/4156

21. www.scribd.com/doc/78883966.

22. www.arabneto.com/news.asp?c=2&id=107740.

23. Unesco**; World Action in Education; 2nd Education**, Paris Unesco: 1998.

24. Peter Early; Sara Bubb**,: Leading and Managing Continuing Professional Development, London PCP Paul Chapman** Publishing, 2004.

25. National Council for **Accreditation of Teacher Education: Professional Standards for Accreditation of School College and Department of Education**, Washington D.C. 2002.

26.Council For **Higher Education Accreditation: Facts Sheet, Accrediting Organization** in the U.S.A Washington D.C. 2002.

27.Pieters, J. (1995**) Supporting teachers and learners to design powerful learning environment information technology in transition, edited by collis, B, et al, Paris Unessco** Press.

28.Rao, V.K. (2003**) Contenporaiy Education, New Delhi. A.P.H.** publishing corborboration.

29.Johnson, Bevrly (1993), "**Teacher-AS-Researcher**," Eric Digest.

30.Marczely, Bernadette (1996) Personalizing Professional Grwth, New York Corwin Press, INC.

31.Reinhartz, Judy and Stetson, Ranae (1999) **Teachers As Leaders-A question or An Expectation, Research on Professional Development schools, edited by Byrd, David M. And John Mcintyre, California,** Corwin Press, INC.

32.D.F., Penny, E**. Furey, Encourage Leadership In The Continuing Professional Development For Teachers, A Study Of The Extraordinary Source For Interactional Education**, Canada, 2010.

33. Organization **of Arab League Educational Scientific And Cultural Organization The Final Report of The First Conference of Education And Alterpiparab**, Tripoli, December, 5,6, 2000.

34.www.qaa.ly.

35.gttc.edu.ly.

36.www.qaa.ly.

37.www.scribd.com/doc/78883966.

38. www.arabneto.com/news.asp?c=2&id=107740.

الملاحـــــــق

ملحق (١)
الخطة التدريبية العامة للعاملين
في قطاع التعليم ٢٠١٢

أولاً : برنامج بناء القدرات:

مدرب رئيس	الفئة المستهدفة
* دورة إعداد مدربين رئيسين طرق تدريس عامة.	مفتشون ومعلمون من كل التخصصات بالمواد الدراسية "وفق شروط محددة بالبرنامج".
* دورة إعداد مدربين رئيسين في مادة اللغة الإنجليزية.	المفتشون التربويون والمعلمون بالمادة "وفق شروط محددة بالبرنامج".
* دورة إعداد مدربين رئيسين في مادة اللغة الفرنسية.	المفتشون التربويون والمعلمون بالمادة "وفق شروط محددة بالبرنامج".
* دورة إعداد مدربين رئيسين في مواد النشاط.	المفتشون التربويون والمعلمون في مواد النشاط "وفق شروط محددة بالبرنامج".
* دورة إعداد مدربين رئيسين في إنتاج البرمجيات التربوية.	المفتشون التربويون والمعلمون وفق شروط محددة بالبرنامج أهمها الحصول على ICDL.
* دورة إعداد مدربين رئيسين في المعامل المدرسية.	المفتشون التربويون والمعلمون بالمادة "وفق شروط محددة بالبرنامج".

٢ - المشروع الوطني لمديري المدارس:

- الإعلان بالوسائل الإعلامية المختلفة.

- إجراء المقابلات وامتحانات القبول.

- العملية التدريبية.

- التقييم.

- إحالة المخرجات لوزارة التربية والتعليم.

٣ - مشروع رفع قدرات معلمي اللغة الإنجليزية:

بالتعاون مع المجلس الثقافي البريطاني رفع قدرات معلمي اللغة الإنجليزية للحصول على شهادة دولية لتدريس اللغة الإنجليزية CELTA.

ثانياً- برنامج رفع الكفاية المهنية:

الوظائف القيادية	الفئة المستهدفة
* التخطـــــيط الإســـــتراتيجي والإدارة الإستراتيجية.	مديرو الإدارات المختلفة، رؤساء أقسام إدارة التخطيط بالتعليم.
* القيادة ومهارة الاتصال والعمل كفريق.	مديرو الإدارات المختلفة.
* إدارة الوقت.	مديرو الإدارات المختلفة.
* الإشراف والمتابعة.	مسؤولو أقسام المتابعة بـــالإدارات المختلفـــة بالقطاع.
* تقييم الأداء البشري والمؤسسي.	مديرو الإدارات المختلفة.
* "**ورشة عمل**" آليات نشر وتعزيز حقوق الطفل.	مديرو الإدارات المختلفة.
* "**ورشة عمل**" التعليم من أجل الحياة "الفلسفة الحديثة للتعلـــيم – الهدف والمنهج".	الإدارات العليا والقيادية والتنفيذية.
* "**ورشة عمل**" سبل الرفع من كفاية الاتـــصال بـــين إدارات القطاع، وقوة تدفق المعلومات.	الإدارات العليا والقيادية والتنفيذية.

ثالثاً- برنامج رفع الكفاية المهنية:

الوظائف الإدارية الوسطى "التنفيذية"	الفئة المستهدفة
* تنمية مهارات الإدارة.	مديرو المكاتب ومديرو الإدارات ورؤســـاء الأقسام بقطاع التعليم والمراكز التابعة له.
* تنمية مهارات العلاقات العامة.	شاغلوا الوظائف العلاقات العامة بالقطاع.
* تنمية مهارات "مدير مكتب مدير" أمين السر.	العاملون بمجال السكرتارية والمحفوظات.
* دورة إعداد وكتابة التقارير والمراسلات.	الموظفون الذين تتطلب أعمالهم إعداد وكتابة التقارير.
* الحسابات الختاميـــة والتقـــارير الماليـــة عمـــل المرتبات.	العاملون بالإدارات المالية.
* تطوير المهارات القانونية والإدارية.	موظفو الشؤون القانونية بالمكاتب والإدارات.
* تنمية المهارات الإدارية لموظفي أقسام الخـــدمات بالقطاع.	موظفو أقسام الخدمات العامة.

رابعاً- برنامج: دورات الحاسوب:

دورات الحاسوب	الفئة المستهدفة
* دورات في مجال الحاسوب ICDL.	كل فئات القطاع.
* برنامج صيانة الحاسوب والشبكات.	أمناء معامل الحاسوب.
* دورة تدريبية لأمناء المكتبات في استخدام قواعد البيانات والأرشفة الإلكترونية.	أمناء المكتبات "حاصل على ICDL".
* دورة تدريبية للاختصاصيين الاجتماعيين في استخدام الجداول الإلكترونية.	الاختصاصيون الاجتماعيون "حاصل على ICDL"
* دورة تدريبية لأمناء المعامل في استخدام قواعد البيانات.	أمناء معامل "حاصل على ICDL"
* دورة تدريبية لمفتشي مادة الحاسوب "مجالات ومواضيع منهجية محددة".	مفتشو الحاسوب.
* دورة تدريبية استخدام العروض التقديمية.	مفتشو ومعلمو الرياضيات والعلوم "مهارات IT".
* دورة تدريبية لمعلمي مادة الحاسوب مجالات محددة "مجالات ومواضيع منهجية محددة".	معلمو الحاسوب.

خامساً- برنامج رفع الكفاية المهنية للمعلمين في تخصصاتهم:

رفع الكفاية المهنية للمعلمين	الفئة المستهدفة
* الإستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس "على مراحل على مستوى ليبيا".	مفتشون ومعلمون من كل التخصصات.
* مهارات طرق تدريس الرياضيات الحل بالنماذج وبعض الموضوعات الجديدة بالمنهج.	مفتشو ومعلمو الرياضيات للصفوف من ١ إلى ٩.
* دورة بمادة الرياضيات "منهجية".	معلمو الرياضيات الثانوى (علوم الحياة – العلوم الهندسية – الاقتصادية – الأساسية).
* دورة بمادة العلوم "منهجية".	معلمو مادة العلوم "أساسي".
*دورة بمادة اللغة العربية "منهجية".	المعلمون الجدد والمعلمون المتحصلون على تقدير "جيد وأقل".
* دورة بمادة العلوم "منهجية".	معلمو مادة العلوم "ثانوى".

رفع الكفاية المهنية للمعلمين	الفئة المستهدفة
* دورة بمادة اللغة الإنجليزية.	معلمو اللغة الإنجليزية "أساسي وثانوي".
* دورة بمادة اللغة الفرنسية.	معلمو اللغة الفرنسية.
* دورة المعلم المتميز.	معلمو مواد مختلفة "متميزون".

سادساً- برنامج تطوير الأداء لأقسام النشاط:

تطوير الأداء لأقسام النشاط	الفئة المستهدفة
* دورة تنشيطية بمادة التربية الفنية.	معلمو التربية الفنية.
* دورة بمادة التربية الرياضية "الألعاب الجماعية".	معلمو التربية الرياضية.
* دورة بمادة التربية الموسيقية (موسيقى – مسرح).	مفتشو ومعلمو التربية الموسيقية.
* دورة تدريبية لرؤساء الوحدات ومعلمي الفنون التشكيلية.	منسقو ومعلمو الفنون التشكيلية.
* دورة تدريبية بمجال العمل الصحفي التربوي والمدرسي.	منسقو وحدات الإعلام بالمناطق.
* ورشة عمل تدريبية – المكتبة المدرسية وتنمية حب ومهارة البحث لدى الطلاب.	مفتشو وأمناء المكتبات والطلاب ومعلمي تخصصات مختلفة.
* ورشة عمل تدريبية "الصحة المدرسية".	مسؤولو الصحة المدرسية بالمدرسة والإدارة ومعلمين وأولياء أمور.
* ورشة عمل تدريبية "الإعلام التربوي".	مسؤولو وموظفو مكاتب الإعلام ومعلمو النشاط، "معلمو اللغة العربية ومديرو المدارس".
* ورشة عمل تدريبية "الصحافة المدرسية".	معلمو النشاط "معلمو اللغة العربية ومديرو مدارس والطلاب".
* ورشة عمل تدريبية "النشاط المدرسي".	مسؤولو أقسام النشاط ومعلموه والمديرون.

سابعاً- رفع الكفاية المهنية للمفتشين التربويين:

رفع الكفاية المهنية للمفتشين التربويين	الفئة المستهدفة
* كفايات المفتش التربوي	المفتشون التربويون.
* كفايات المفتش التربوي "التقويم والتقييم – كتابة التقارير".	المفتشون التربويون الجدد الذين تقل خبرتهم عن خمس سنوات.
* برنامج تطوير لقدرات المفتشين المتميزين "القيادة والإبداع".	المفتشون التربويون المميزون.
* برنامج "كورت".	المفتشون التربويون المميزون.
* برنامج ٢ "الجودة في التعليم".	المفتشون التربويون المميزون.
* برنامج ٣ التعليم (اونلاين).	المفتشون التربويون المميزون "شرط مهارات IT".
* ورشة عمل "حتمية التغيير في العملية التربوية في ليبيا وتحديات المستقبل".	المفتشون التربويون.
* ورشة عمل "البحوث التربوية ودورها في رفع قدرات المفتش التربوي".	المفتشون التربويون.
* ورشة عمل "حوار صريح المعلم والمفتش التربوي من أجل رفع كفاءة العملية التعليمية".	المفتشون التربويون والمعلمون.

ثامناً- برنامج: دورات خاصة:

دورات خاصة	الفئة المستهدفة
* دورة بمجال تعليم الكبار.	مشرفو مدارس تعليم الكبار ومساعدوهم.
* دورة في برامج الحراسة والأمن والسلامة.	العاملون في مجال حراسة المؤسسات والمرافق التعليمية.
* تدريب منسقي ومعدي الخدمة الاجتماعية والصحة المدرسية.	منسقو وحدتي الخدمة الاجتماعية والصحة المدرسية.
* دورة تدريبية تتعلق بالنظم واللوائح المنظمة للعمل التشاركي.	المكلفون بالامتحانات بمؤسسات التعليم التشاركي والقائمون بالشؤون الإدارية.
* دورة برامج الصحة المدرسية تطبيق "برامج قصيرة ومستديمة".	المشرفون الصحيون بالمدارس.
* دورة رفع كفاية مهنية "مهارات إدارية".	مديرو مكاتب التعليم التشاركي.

دورات خاصة	الفئة المستهدفة
* دورة إعداد فريق الباحثين في مجال التقويم.	العاملين بالإدارة العامة للامتحانات.
* التوثيق والأرشفة الإلكترونية.	موظفو السكرتارية والتوثيق بالإدارات.

تاسعاً- تغيير المسار لغير المؤهلين تربوياً:

تغيير المسار لغير المؤهلين تربوياً	الفئة المستهدفة
* من ... إلى تربية فنية والأشغال اليدوية.	المعلمون من تخصصات غير مطلوبة ويرغبون بتغيير مجال عملهم.
* من ... إلى رياض الأطفال.	المعلمون من تخصصات غير مطلوبة ويرغبون بتغيير مجال عملهم.
* من ... إلى التربية الموسيقية.	المعلمون من تخصصات غير مطلوبة ويرغبون بتغيير مجال عملهم.
* من ... إلى أمين مكتبة.	المعلمون من تخصصات غير مطلوبة ويرغبون بتغيير مجال عملهم.
* من ... إلى مشرف صحي.	المعلمون من تخصصات غير مطلوبة ويرغبون بتغيير مجال عملهم.
* من ... معلم خدمات الدعم للطلاب.	المعلمون من تخصصات غير مطلوبة ويرغبون بتغيير مجال عملهم.
*من ... إلى معلم مساعد "فئات خاصة".	المعلمون من تخصصات غير مطلوبة ويرغبون بتغيير مجال عملهم.
* تأهيل تربوي لتدريس مواد التخصص.	المعلمون غير المؤهلين تربوياً من جميع التخصصات.

عاشراً- برامج خاصة بتطوير موظفي المركز العام وفروعه:

رفع الكفاية المهنية لموظفي المركز العام	الفئة المستهدفة
* التدريب: تقييم التدريب وقياس أثره.	موظفو إدارة التخطيط وإدارة التدريب، منسقو التدريب بالفروع والمدربين الرئيسين.
* التدريب: تحديد الاحتياجات التدريبية.	موظفو إدارة التخطيط وإدارة التدريب، منسقو التدريب بالفروع والمدربين الرئيسين.

رفع الكفاية المهنية لموظفي المركز العام	الفئة المستهدفة
* الإدارة الفعالة.	موظفو الإدارة بالمركز وفروعه.
* دورة مهارات العمل كفريق.	موظفو المركز العام وفروعه "الوظائف التنفيذية".
* عامة: دورة حاسوب ICDL.	كل فئات الموظفين.
* عامة: دورة اللغة الإنجليزية.	كل فئات الموظفين.
* تنمية بشرية.	كل فئات الموظفين.
ندوة تطلعات التدريب في التعليم.	المركز العام – جهات أخرى محلية وخارجية.

ملحق (٢)

دولة ليبيا

وزارة التربية والتعليم

المركز العام لتدريب وتطوير التعليم

استبانة المتدربين

ملحق (٢)

دولة ليبيا

وزارة التربية والتعليم

المركز العام لتدريب وتطوير التعليم

استبانة المتدربين

أولاً: المعلومات العامة

الاسم: ..... الجنس: ذكر * أنثى *

العمر: ..... الجنسية: .....

مكان الإقامة:..... مكان العمل: .....

ثانيًا: معلومات عن الخلفية العلمية

المؤهل العلمي الجامعي ..... التخصص ..... تاريخ الحصول عليه .....

أي مؤهلات أخرى تحملها ..... التخصص ..... تاريخ الحصول عليه .....

هل سبق وانخرطت في دورات لرفع كفاءتك العلمية أو المهنية؟ نعم * لا *

إذا كانت الإجابة بنعم، اذكرها مشيرًا إلى تاريخها، منها.

ر.م	مجال الدورة	تاريخها
١		
٢		
٣		

ثالثًا: معلومات عن الخلفية المهنية

عدد سنوات الخبرة: .....

الموقع الوظيفي الحالي .....

عدد سنوات الخبرة في الموقع الوظيفي: .....

رابعًا: معلومات عن التدريب الحالي

هل تم تزويدك بخلفية كافية عن الهدف من وراء إقامة هذه الدورة قبل انخراطك بهـــا؟

نعم * لا *

هل كانت محتويات منهج هذه الدورة جديدة بالنسبة لك؟ نعم * لا *

هل قابلت محتويات منهج هذه الدورة احتياجاتك المهنية؟

نعم إلى حد ما * نعم تمامًا * لا لم تلبِ احتياجاتي المهنية *

هل قام المدربون بتسهيل فهم منهج هذه الدورة؟ نعم * لا *

هل كانت أساليب التدريب المتبعة من قِبل المدربين جديدة ومتطورة؟ نعم * لا *

هل كان للمدربين في هذه الدورة دراية ومعرفة مهنية جيدة؟ نعم * لا *

هل اعتمد التدريب في هذه الدورة على الجانب النظري أم على الجانب التطبيقي العملي؟

اعتمد على الجانب النظري * اعتمد على الجانب التطبيقي العملي *

هل استخدم المدربون الوسائل التعليمية كوسائل إيضاح مساعدة على الفهم؟ نعم * لا *

إذا كانت الإجابة بنعم، اذكر الوسائل التي استعملت في هذه الدورة.

.....

أي طرق التدريب التالي ذكرها استخدمت في هذه الدورة:

أسلوب العمل في مجموعات * أسلوب الاكتشاف * أسلوب المحاضرة *

أسلوب العمل * أسلوب دراسة الحالة * أسلوب لعب الأدوار *

أساليب أخرى ..... اذكرها

.....

هل قام المدربون بتزويدك بأي مواد تدريبية مساعدة (كتب – مذكرات – توضيحات – شروح رسوم) نعم * لا *

إذا كانت الإجابة بنعم اذكرها.....

هل قام المدربون بتغطية جميع مفردات المنهج بشكل جيد (تقديم شرح مفصل وجيد)؟ نعـــم * لا *

ما هي أساليب التقييم التي استخدمها المدربون لتقييم أدائك بوصفك متدربًا في هذه الدورة؟

الاختبارات * الواجب المنزلي * أساليب أخرى ..... اذكرها

أي محتويات منهج هذه الدورة كان الأكثر إفادة بالنسبة لك؟

.....

أي دروس هذه الدورة كان الأكثر إمتاعًا بالنسبة لك؟

.....

كيف تقيم مدى إفادتك من هذه الدورة؟

ممتاز * جيد * مقبول * لا إفادة تذكر *

هل لديك الرغبة في الالتحاق بدورة أخرى مثل هذه الدورة؟ نعم * لا *

هل كان الموقع المكاني للدورة مناسبًا بالنسبة لك؟ نعم * لا *

هل كان الموعد الذي جرت فيه الدورة مناسبًا؟ نعم * لا *

هل ترى بأن مدة هذه الدورة كانت مناسبة؟ نعم * لا *

هل كان جدول التدريب اليومي ملائمًا بالنسبة لك؟ نعم * لا *

كيف كانت التنظيمات والتجهيزات لهذه الدورة؟ جيدة * غير جيدة *

إذا كانت الإجابة (غير جيدة)، لماذا؟

.....

كيف وجدت كل من الآتي (جيدة – غير جيدة):

قاعات المحاضرات * المواصلات * الخدمة والتسهيلات الأخرى *

ملحق (٣)

دولة ليبيا

وزارة التربية والتعليم

المركز العام لتدريب وتطوير التعليم

استبانة المدربين

ملحق (٣)

دولة ليبيا

وزارة التربية والتعليم

المركز العام لتدريب وتطوير التعليم

استبانة المدربين

أولاً: المعلومات العامة

الاسم: ..... الجنس: ذكر * أنثى *

العمر: ..... الجنسية: .....

مكان الإقامة:..... مكان العمل: .....

الوظيفة الحالية: ....

ثانيًا: معلومات عن الخلفية العلمية

المؤهل العلمي الجامعي ..... التخصص ..... تاريخ الحصول عليه .....

المؤهل ما بعد الجامعي..... التخصص ..... تاريخ الحصول عليه .....

المؤهل العلمي الحالي ..... التخصص ..... تاريخ الحصول عليه .....

أي مؤهلات أخرى تحملها ..... التخصص ..... تاريخ الحصول عليه .....

هل سبق وانخرطت في دورات لرفع كفاءتك العلمية؟ نعم * لا *

إذا كانت الإجابة بنعم، اذكرها مشيرًا إلى تاريخها

ر.م	مجال الدورة	تاريخها
١		
٢		
٣		

ثالثًا: معلومات عن الخلفية المهنية

عدد سنوات الخبرة المهنية: .....

عدد سنوات الخبرة في وظيفتك الحالية: .....

عدد سنوات الخبرة في العمل (كمحاضر): .....

هل سبق لك العمل مدربًا ؟ نعم * لا *

إذا كانت الإجابة بنعم، أدرج الدورات التدريبية التي شاركت فيها كمدرب:

ر.م	مجال الدورة	تاريخها	المجموعة المستهدفة	المادة التي قمت بتدرسها
١				
٢				
٣				

هل سبق لك العمل كـــ:

مدير مدرسة إداري مفتش تربوي منسق امتحانات

مدرس متخصص أختصاصي اجتماعي أمين مكتبة

رابعًا: قبل التدريب

كيف تم اختيارك لتكون محاضرًا في هذه الدورة؟

أعملت بواسطة رئيسي في العمل زميل

المركز التدريبي الذي ينظم الدورة أخرى

لاختيارك كمحاضر في هذه الدورة تم دعوتك إلى:

اختبار كتابي * مقابلة * لا شيء *

هل تسلمت مفردات المنهج الذي كلفت بتدريسه خلال هذه الدورة؟ نعم * لا *

هل تسلمت الإطار العام للدورة التدريبية (المواد التي ستدرس من خلالها)؟ نعم * لا *

هل تسلمت توضيحًا للأهداف المفترض تحقيقها من خلال هذه الدورة؟ نعم * لا *

هل تم تزويدك بأية أدوات أو مواد يمكنك الإفادة منها في برنامجك التدريبي خلال الدورة؟

نعم * لا *

هل تم تزويدك بوسائل تعليمية لاستخدامها خلال البرنامج التدريبي التجريبي؟

نعم * لا *

هل تلقيت توضيحًا عن كيفية التقييم للبرنامج التدريبي خلال هذه الدورة؟ نعم * لا *

هل حصلت على فترة كافية من الوقت للتحضير لهذه الدورة؟ نعم * لا *

هل حصلت على أي من دعم من المركز التدريبي المنظم لهذه الدورة؟

نعم * لا *

إذا كانت الإجابة بنعم، تحدث بشكل منفصل عن الدعم الذي تلقيته:

.....

.....

.....

خامسًا: عن التدريب

ما المراجع والمصادر التي اعتمدت عليها في إعدادك للمحتوى التجريبي في هذه الدورة؟ كتب متخصصة * شبكة الانترنت *

خبرات الزملاء من المدربين * خبراتك السابقة في التدريب *

ما هي الأساليب التدريبية التي اتبعتها في هذه الدورة؟

أسلوب التمرين * أسلوب افعلها بنفسك * أسلوب القراءة *

أسلوب المجموعات المصغرة * أسلوب دراسة الحالة *

شيء آخر لم يذكر ..... اذكره .....

كم عدد الساعات التدريبية التي تؤديها خلال الأسبوع الواحد؟

عدد المحاضرات في الأسبوع .....

زمن كل محاضرة .....

هل توفرت لديك خلفية كاملة عن المتدربين الذين أنت بصدد تدريبهم قبل بداية الدورة؟

معلومات عن عددهم * معلومات عن خلفيتهم التعليمية * المهنية *

ما الأسلوب التجريبي الذي غالبًا ما تستخدمه خلال الدورة؟

.....

ما الوسائل التعليمية التي استخدمتها خلال التدريب؟

.....

ما أساليب التقويم التي لجأت إليها لتقويم الفائدة المكتسبة لدى المتدربين؟

ملحق رقم (٤)

دولة ليبيا

وزارة التربية والتعليم وتطوير التعليم

نموذج متابعة

ملحق رقم (٤)

دولة ليبيا

وزارة التربية والتعليم وتطوير التعليم

نموذج متابعة

مكتب تدريب: .....

الشعبية: .....

أولاً: معلومات عن الدورات التدريبية:

نوع الدورة	الفئة المستهدفة	عدد المتدربين بالدورة	تاريخ بداية الدورة	الفترة التدريبية صباحي - مسائي

ثانيًا: معلومات عن المدربين:

اسم المدرب	المؤهل العلمي	المادة التي يقوم بتدريسها	عدد الساعات التدريبية	نوع الدورة

ثالثًا: معلومات عن التجهيزات المكانية:

١- المكان التدريبي:

مدرسة * مبنى عام * مبنى خاص *

٢- القاعات التدريبية:

القاعة										
الفئة المستهدفة										
عدد المتدربين										

٣- توفير الوسائل التعليمية (تذكر بالعدد):

وسائل إيضاح

.....

.....

وسائل تعليمية مساعدة:

.....

.....

٤- أي تجهيزات أو تسهيلات أو خدمات يوفرها المكتب التدريبي(تذكر بالتفصيل)

.....

.....

رابعًا: الصعوبات التي يواجهها المكتب التدريبي:

١- .....

٢-.....

٣-.....

بالنسبة للمدربين:

١-.....

٢-.....

٣-.....

بالنسبة للإعداد للدورات (التجهيز والتسهيلات):

١-.....

٢-.....

٣-.....

أية ملاحظات إضافية تذكر:

.....

.....

.....

.....

ملحق (٥)

أفراد المجتمع الأصلي للدراسة حسب المدارس بمنطقة طرابلس/ فرع الخدمات التعليمية أبي سليم (٢٠١٤- ٢٠١٥م)

ملحق (٥)

أفراد المجتمع الأصلي للدراسة حسب المدارس بمنطقة طرابلس/ فرع الخدمات التعليمية أبي سليم (٢٠١٤ - ٢٠١٥م)

ر.م	اسم المدرسة	عدد معلمي التعليم الأساسي
١	السلام	١٥١
٢	الفاروق	٢٨٨
٣	شهداء الانتصار	٦٨
٤	أم الشهداء	١٩١
٥	شباب ١٧ فبراير	١٦٩
٦	ورقة بن نوفل	١٨
٧	فجر عروس البحر	٢١٨
٨	فاطمة الزهراء	٢٢٨
٩	شهداء بيروت	١٣٥
١٠	الانتصار	٢٥٤
١١	أزهار الربيع	١٨١
١٢	عمر بن الخطاب	١٦٥
١٣	الاستقلال	١٣٠
١٤	باب السلام	٦٤
١٥	غزة	١٢٧
١٦	حلب	١٨٣
١٧	قتيبة بن مسلم	١٤٣
١٨	الهضبة المركزية	٢٠٦
١٩	صرخة الشباب	٢٢٢
٢٠	الإصلاح	١٨٦
٢١	السيدة زينب الكبرى	١٨١
٢٢	باب بن غشير	١٣٤
٢٣	الأحرار	١٣٠
٢٤	أبي سليم	١٧٣

ر.م	اسم المدرسة	عدد معلمي التعليم الأساسي
٢٥	٧ يوليو	٥٣
٢٦	العُلا	٨١
٢٧	الشعب المسائية	٤٥
٢٨	الصمود	١٦٣
٢٩	معركة بدر	١١٤
٣٠	عين جالوت	٢٢٢
٣١	عبد الرحمن بن عوف	١٧٤
٣٢	نور المعارف	١٤٤
٣٣	أبو بكر الصديق	١٢٤
٣٤	الانتفاضة	١٤٦
٣٥	براعم المستقبل	١٨٦
٣٦	فجر الحرية	٢٣٦
٣٧	التحرير	١٤١
٣٨	حمزة بن عبد المطلب	١٥٠
٣٩	عين شمس	٢٠٢
٤٠	أوفياء ١٧ فبراير	٢٢٠
٤١	راية الاستقلال	٢٢٨
٤٢	الحرة	١٠٧
٤٣	التقدم	١٤٤
٤٤	الإشراق	٢٣٧
٤٥	الحسين	٢٠٤
المجموع		٧٣٩٦

ملحق (٦)
الاستبانة في صورتها الأولية

جامعة القاهرة
معهد الدراسات التربوية
قسم أصول التربية

استمارة تحكيم

السيد الأستاذ الدكتور المحترم/

تحية تقدير واحترام ,,,,,

تقوم الباحثة بإجراء دراسة علمية للحصول على درجة دكتور الفلسفة في التربية (تخصص أصول التربية) بعنوان: "تطوير منظومة التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة (تصور مقترح)".

وقد اعدَّتْ الباحثة هذه الاستبانة بهدف الكشف عن واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا, وأهم معوقاته, والجهود المبذولة لتطوير مستوى أداء المعلمين من خلال الإجابة عن عبارات الاستبانة التي تتكون من ثلاثة محاور هي:

المحور الأول: التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا :

- الأهداف العامة للتنمية المهنية للمعلمين وتتضمن (١٢) عبارة.
- أساليب التنمية المهنية للمعلمين وتحتوي على (١٨) عبارة.
- مجالات التنمية المهنية للمعلمين وتتكون من (٣٤) عبارة.

المحور الثاني: جوانب القوة والضعف في برامج التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا:

- جوانب القوة وتشمل على (١٨) عبارة .
- جوانب الضعف وتحتوي (١١) عبارة .

المحور الثالث: واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا:

- أنواع برامج التنمية المهنية المقدمة وتتضمن (٥) عبارات .
- معوقات التنمية المهنية للمعلمين وتتكون من (١٧) عبارة .

وحيث إنكم من ذوي الخبرة بالعلوم التربوية, وفي مجال البحث العلمي, فإن ثقة الباحثة بكم دفعتها إلى وضع الاستبانة بين أيديكم من أجل الوقوف على صحة, وصدق عبارات الاستبانة , وكذلك مدى صلاحيتها للتعبير عن الهدف, وملاءمتها للبيئة الليبية, وسوف تكون استجابة أفراد العينة وفقاً للتدرج الثلاثي (أُوافق, إلى حد ما, لا أُوافق), ويُرجى من سيادتكم وضع علامة (√)أمام كل عبارة من عبارات الاستبانة فيما يتعلق بصلاحية العبارة لما وضعت له, وتدوين ملاحظاتكم, ومقترحاتكم.

وتفضلوا بقبول وافر الشكر والتقدير والاحترام ,,,

الباحثة

نجاة علي علي الهنشيري

المحور الأول: التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي

أولاً- الأهداف العامة للتنمية المهنية للمعلمين:

إلى أي مدى تحقق برامج التنمية المهنية للمعلمين الأهداف التالية:

م	العبارات	مناسبة	غير مناسبة	تحتاج إلى تعديل
١-	تساعد فى تعرف طرائق التدريس الحديثة وأساليبه، بما ينمي مهارات المعلم التدريسية.			
٢-	تزيد من الخبرات العملية والمهارات التعليمية بما يعود على المعلم بالفائدة.			
٣-	تُحَقْق النمو المهني المستمر للمعلم.			
٤-	تُسهم في تنمية مهارات المعلم في استخدام التقنيات التربوية الحديثة.			
٥-	تُدَرب المعلم على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.			
٦-	تُدّرب المعلم على إجراء البحوث الميدانية.			
٧-	تُنمي قدرة المعلم على اتخاذ القرارات.			
٨-	تُدّرب المعلم على إجراء بحوث الفعل (العمل) في الواقع العملي للمدرسة.			
٩-	تُكسِب المعلم مهارات إدارة الفصل.			
١٠-	تُتيح الفرصة للمعلم في تقويم نفسه ذاتياً.			
١١-	تُدّرب المعلم على العمل مع زملائه كفريق وتبادل الخبرات فيما بينهم.			
١٢-	تُساعد المعلم على الاطلاع على أحدث النظريات التربوية والنفسية.			

	أهداف أخرى يمكن ذكرها: - - -			

ثانياً- أساليب التنمية المهنية للمعلمين:

تعتمد برامج التنمية المهنية للمعلمين على الأساليب التالية:

م	العبارات	مناسبة	غير مناسبة	تحتاج إلى تعديل
١-	المحاضرة.			
٢-	حلقات المناقشة.			
٣-	ورش العمل (المشغل التدريبي).			
٤-	التعلم التعاوني			
٥-	تمثيل الأدوار.			
٦-	دراسة الحالة.			
٧-	تبادل الزيارات الميدانية.			
٨-	المؤتمرات والندوات العلمية.			
٩-	دراسة خبرات الدول المتقدمة.			
١٠-	البعثات الخارجية.			
١١-	البحوث والتقارير.			
١٢-	التدريب في موقع العمل.			
١٣-	التدريس المصغر.			
١٤-	التليفزيون التعليمي.			

١٥-	شرائط الفيديو.			
١٦-	الإنترنت.			
١٧-	جهاز العرض فوق الرأسي (أوفرهيد بروجيكتور).			
١٨-	الفيديو كونفرانس.			
	أساليب أخرى يمكن ذكرها: - - - -			

ثالثاً- مجالات التنمية المهنية للمعلمين:

تسهم التنمية المهنية في تنمية معلمي مرحلة التعليم الأساسي في المجالات التالية:

(أ) المجال المهني: (التربوي –التخصصِي– الثقافي):

م	العبارات	مناسبة	غير مناسبة	تحتاج إلى تعديل
١-	حثَ المعلم على الاطلاع على المجالات الحديثة، والكتب، والدوريات التربوية.			
٢-	إكساب المعلم مهارات العمل الجماعي مع المتعلمين.			
٣-	تحفيز المعلم على حضور المؤتمرات، والندوات التربوية.			
٤-	إكساب المعلم المعارف، والمهارات العلمية.			
٥-	إكساب المعلم مهارات استخدام التكنولوجيا الحديثة، وتوظيفها.			
٦-	إكساب المعلم إستراتيجيات طرائق تدريسية متنوعة.			
٧-	متابعة الجديد في مجال تخصصه.			
٨-	التمكن من معلوماته الدراسية.			
٩-	المشاركة في الأنشطة المتنوعة.			

م	العبارات	مناسبة	غير مناسبة	تحتاج إلى تعديل
١٠-	إجراء الأبحاث العلمية في مجال تخصصه.			
١١-	ترسيخ عقيدته الدينية.			
١٢-	تنمية وعيه بقضايا، ومشكلات مجتمعه.			
١٣-	إكسابه ثقافة الجودة الشاملة.			
١٤-	تزويده بمواقع، وعناوين أهم المجالات والدوريات الثقافية.			
١٥-	تمكينه من الاطلاع على الثقافات العالمية.			
١٦-	تنمية مهارات التفكير، والإبداع لديه.			
	مجالات أخرى يمكن ذكرها: - - - -			

(ب) المجال الإداري:

م	العبارات	مناسبة	غير مناسبة	تحتاج إلى تعديل
١-	تطوير قدراته، ومهاراته الإدارية.			
٢-	إكسابه مهارات إدارة الوقت، وحسن تنظيمه.			
٣-	إكسابه مهارة إدارة الأزمة.			
٤-	إكسابه مهارة إدارة الفصل الفعّالة.			
٥-	إلمامه بأهم واجباته، ومسؤولياته نحو المهنة.			
٦-	توعيته بأهم حقوقه المهنية، وكيفية حصوله عليها.			
٧-	تعرفه على الجديد في مجال النشاط المدرسي، وكيفية الإفادة منه.			
٨-	إكسابه مهارات التخطيط للأنشطة اللاصفية كالإشراف			

م	العبارات	مناسبة	غير مناسبة	تحتاج إلى تعديل
	المدرسي.			
٩-	تنمية مهاراته في إعداد التقارير، وحفظ الملفات الخاصة بسلوك التلاميذ، ومستوى تحصيلهم.			
١٠-	زيادة قدرته على مواجهة المشكلات في حياته المهنية.			
	مجالات أخرى يمكن ذكرها: - - - -			

(ج) المجال الشخصي – الاجتماعي:

م	العبارات	مناسبة	غير مناسبة	تحتاج إلى تعديل
١-	تنمية الصفات الأخلاقية التي ينشدها المجتمع منه كمعلم.			
٢-	تنمية بعض الصفات الشخصية التي تساعده في أدائه لعمله بشكل فعَال, ووفق أساليب تربوية حديثة.			
٣-	إكسابه لمهارات التقويم الذاتي المستمر.			
٤-	تنمية مهاراته كقائد، وموجه للتلاميذ.			
٥-	اكتشاف قدراته ومواهبه، وكيفية توظيفها.			
٦-	تنمية مهارات العمل الجماعي والتعامل بروح الفريق مع زملائه، وتلاميذه.			
٧-	تنمية استعداده للاضطلاع بأدوار جديدة، وتحمل مسؤوليات إضافية.			

م	العبارات	مناسبة	غير مناسبة	تحتاج إلى تعديل
٨-	تنمية بعض مهاراته التي تساعده في معالجة بعض القضايا الأخلاقية لتلاميذه.			
	مجالات أخرى يمكن ذكرها: - - - -			

المحور الثاني: جوانب القوة والضعف للتنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا:

أولاً: جوانب القوة للتنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا:

م	العبارات	مناسبة	غير مناسبة	تحتاج إلى تعديل
١-	اشتراك المتعلم في العملية التعليمية بكل أركانها, وذلك من خلال اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة لدراستها.			
٢-	التوسع في تعلم اللغات الأجنبية أداة اتصالٍ بين الحضارات المختلفة, وفق الأساليب والمناهج المعاصرة لتعلمها.			
٣-	التأكيد وإبراز معالم الهوية الإسلامية, وخصوصية الثقافة الليبية, وربطها بالمحيط العربي والعالمي.			
٤-	ارتباط المناهج بمتغيرات العصر, واحتياجات المجتمع الليبي وقطاعات الإنتاج, والتمكين والتنمية البشرية.			
٥-	تقبل الجديد من المعرفة وبالوقت نفسه المحافظة			

م	العبارات	مناسبة	غير مناسبة	تحتاج إلى تعديل
	باستمرار على ما هو قديم.			
٦-	تنمية قدرة التلاميذ على التواصل مع الثقافات الأخرى, والانفتاح على العالم بما يؤهلهم أن يكونوا قادرين على العيش الإيجابي المشترك في المجتمع العالمي.			
٧-	قدرة المعلمين على إدارة عملية التعليم داخل الفصل, واستخدام إستراتيجيات التدريس المتنوعة.			
٨-	امتلاك المعلمين أساليب تقويم متنوعة لمعرفة مدى تحصيل التلاميذ.			
٩-	قدرة المعلمين على إدارة مصادر المعلومات والوسائل وتكنولوجيا المعلومات.			
١٠-	امتلاك المعلمين لمهارات القيادة الإستراتيجية.			
١١-	استخدام المعلمين لمهارات الاتصال الفعًال في الفصل.			
١٢-	تنمية الاتجاهات الإبداعية والإبتكارية لدى المعلمين.			
١٣-	تنمية المهارات التدريسية لدى المعلمين بالتعرف على أساليب, وطرق تدريس حديثة.			
١٤-	تحسين مستوى أداء المعلمين, والرفع من كفاءتهم.			
١٥-	استخدام المعلمين في تنميتهم الأساليب الملائمة لتعميق مفهوم الديمقراطية ومنها (الأسلوب التجريبي الابتكاري).			
١٦-	تنمية القدرة لدى المعلمين على التعلم الذاتي وبشكل مستمر.			
١٧-	تنمية قدرة المعلمين على حل المشكلات التربوية			

م	العبارات	مناسبة	غير مناسبة	تحتاج إلى تعديل
	والتعليمية بطرق صحيحة.			
١٨-	إلمام المعلمين بالمستجدات والتطورات العلمية, والتكنولوجية .			
	جوانب أخرى يمكن ذكرها: - - - -			

ثانياً: جوانب الضعف للتنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا:

م	العبارات	مناسبة	غير مناسبة	تحتاج إلى تعديل
١-	غياب التنوع والاختلاف بين مؤسسات التعليم العام والتعليم الخاص.			
٢-	قصور دور البحث العلمي في الحياة وحاجته إلى الوسائل التكنولوجية المتقدمة.			
٣-	ضعف القدرة المهنية للمعلمين والتربويين لتوظيف التقدم التربوي المعاصر في المناهج, والمقررات الدراسية .			
٤-	ضعف الإفادة من نتائج ,وتوصيات المؤتمرات ,والندوات العلمية.			
٥-	سيطرة الإعلام العالمي على العقول, والاستعداد لتقليد كل ما هو وافد.			
٦-	اتساع الفجوة التكنولوجية بين المجتمع الليبي, وبين الدول المتقدمة.			

م	العبارات	مناسبة	غير مناسبة	تحتاج إلى تعديل
٧-	قلة استخدام المعلمين لبحوث ميدانية داخل الفصول الدراسية .			
٨-	غياب الوعي بين المعلمين بالتدفق الهائل والسريع في نظم المعلومات والاتصالات, وتأثيرهما في حياة الفرد والمجتمع.			
٩-	عدم ترشيح المعلمين للالتحاق بالدورات التدريبية وفقاً لرغباتهم.			
١٠-	عدم ترشيح المعلمين للالتحاق بالدورات التدريبية من أجل الحصول على ترقيتهم.			
١١-	عدم وجود هياكل تربوية جديدة لمواجهة المتغيرات العالمية المعاصرة التي تتطلب تنمية أفراده من العمالة النقلية إلى العمالة العقلية, ومن الاقتصاد المتأثر بعوامل داخلية فقط إلى الاقتصاد المتأثر بعوامل داخلية وخارجية.			
	جوانب أخرى يمكن ذكرها: - - - -			

المحور الثالث: واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا

أولاً- أنواع برامج التنمية المهنية المقدمة:

م	العبارات	مناسبة	غير مناسبة	تحتاج إلى تعديل
١-	برامج رفع الكفاءة العلمية والمهنية للمعلمين والمعلمات المؤهلين علمياً وتربوياً، لتدريبهم على الطرق الحديثة في التعليم.			
٢-	برامج رفع الكفاءة المهنية للموظفين لتنميتهم إدارياً، وتقنياً ليصبحوا قادرين على إنجاز مهامهم بكفاءة وفاعلية أكثر.			
٣-	برامج التدريب التقني ويتضمن الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب ICDL، والشهادة العالمية للحاسوب IC3، محو أمية الحاسوب.			
٤-	برامج دورات التأهيل التربوي للذين لم يسبق تأهيلهم تربوياً في مؤسسات الإعداد من المعلمين والمعلمات.			
٥-	برامج دورات تغيير المسار لسد العجز في تخصصات تدريسية معينة بإعادة تأهيل معلمين ومعلمات ممن يزيد عددهم عن الحاجة في تخصصات أخرى.			
	برامج أخرى يمكن ذكرها: - - - -			

ثانياً- معوقات التنمية المهنية للمعلمين:

م	العبارات	مناسبة	غير مناسبة	تحتاج إلى تعديل
١-	صعوبة تفرغ المعلمين لحضور برامج التنمية المهنية أثناء العام الدراسي.			
٢-	ضعف دافعية المعلمين في المشاركة في برامج التنمية المهنية لقلة المكافآت.			
٣-	قلة اهتمام المسؤولين التربويين بالتنمية المهنية للمعلمين.			
٤-	ضعف اهتمام الإدارة المدرسية بالتنمية المهنية للمعلمين.			
٥-	ضعف إلمام المدربين بأساليب التدريب الحديثة.			
٦-	ضعف ملاءمة أساليب التنمية المهنية للمعلمين.			
٧-	عدم وضوح أهداف البرامج التدريبية للتنمية المهنية للمعلمين ووسائلها.			
٨-	غياب المعايير الموضوعية لترشيح، واختيار المتدربين.			
٩-	تنفذ برامج التنمية المهنية بطريقة تقليدية.			
١٠-	ضعف ملاءمة برامج التنمية المهنية للاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين.			
١١-	ضعف تطبيق اللوائح الخاصة بمؤسسات التنمية المهنية.			
١٢-	قلة توافر الميزانيات اللازمة للتدريب.			
١٣-	قلة عدد المدربين فى مجال التنمية المهنية.			

م	العبارات	مناسبة	غير مناسبة	تحتاج إلى تعديل
١٤-	المكان غير مناسب لانعقاد الدورات التدريبية.			
١٥-	تعارض التوقيتات المحددة للتدريب مع المسؤوليات المهنية للمعلمين.			
١٦-	نظرة المتدربين للدورات التدريبية على أنها غير مجدية, ومضيعة للوقت.			
١٧-	غياب عملية التخطيط للتنمية المهنية بصورة جيدة، ودقيقة.			
	معوقات أخرى يمكن ذكرها: - - - -			

ملحق (٧)
أسماء محكمي أداة الدراسة مرتبة أبجدياً

ملحق (٧)

أسماء محكمي أداة الدراسة مرتبة أبجديًا

ر.م	الاسم	الدرجة العلمية والتخصص	جهة العمل
١	إسلام الششتاوي خميس	مدرس أصول التربية	معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة
٢	حنان إسماعيل أحمد	أستاذ تخطيط واتجاهات التعليم	كلية البنات بجامعة عين شمس
٣	دينا حسن عبد الشافي	مدرس أصول التربية	معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة
٤	سامي محمد نصار	أستاذ أصول التربية	معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة
٥	سهير محمد حوالة	أستاذ أصول التربية	معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة
٦	عصام توفيق قمر	أستاذ أصول التربية	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
٧	فاروق جعفر عبد الحكيم	مدرس أصول التربية	معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة
٨	محمود حسان سعيد	مدرس أصول التربية	معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة
٩	مراد صالح زيدان	أستاذ أصول التربية	كلية التربية بجامعة الفيوم
١٠	نادية يوسف جمال الدين	أستاذ أصول التربية	معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة
١١	وفاء أحمد أبو زيد	مدرس أصول التربية	معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة

ملحق (٨)
الاستبانة في صورتها النهائية

معهد الدراسات التربوية
قسم أصول التربية

المعلم/..... المحترم

تحية تقدير واحترام,,,,

تقوم الباحثة بإجراء دراسة علمية للحصول على درجة دكتور الفلسفة في التربية (تخصص أصول التربية) بعنوان: "تطوير منظومة التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة (تصور مقترح)".

وقد أعدَّتْ الباحثة هذه الاستبانة بهدف الكشف عن واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا, وأهم معوقاته, والجهود المبذولة لتطوير مستوى أداء المعلمين من خلال الإجابة عن عبارات الاستبانة التي تتكون من ثلاثة محاور هي:

المحور الأول: التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا :

- الأهداف العامة للتنمية المهنية للمعلمين .
- أساليب التنمية المهنية للمعلمين .
- مجالات التنمية المهنية للمعلمين .

المحور الثاني: جوانب القوة والضعف في برامج التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا:

- جوانب القوة في برامج التنمية .
- جوانب الضعف في برامج التنمية .

المحور الثالث: واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا:

- أنواع برامج التنمية المهنية المقدمة .
- معوقات التنمية المهنية للمعلمين .

يُرجى التكرم بقراءة كل عبارات الاستمارة, ثُم الإجابة عن كل عبارة بدقة وموضوعية بوضع علامة(√) في الخانة التي تُعبر عن رأيكم .علماً بأنَ هذه المعلومات سرية, وسوف تُستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .

وتفضلوا بقبول وافر الشكر والتقدير والاحترام ,,,

الباحثة

نجاة علي علي الهنشيري

البيانات الأولية

الاسم (اختياري) :

اسم المدرسة (اختياري) :

الجنس : ( ) ذكر ( ) أُنثى .

المؤهل العلمي :( ) أقل من البكالوريوس ( ) البكالوريوس ( ) أعلى من البكالوريوس

التخصص : ( ) علمي ( ) أدبي

نوع الإعداد : ( ) تربوي ( ) غير تربوي

عدد سنوات الخبرة في التدريس :

( ) أقل من خمس سنوات.
( ) من ٦- ١٠ سنوات .
( ) من ١١ سنة فأكثر.

الدورات التدريبية الحاصل عليها في مجال التدريس :

( ) متحصل . ( ) غير متحصل .

المحور الأول: التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي

أولاً- الأهداف العامة للتنمية المهنية للمعلمين:

إلى أي مدى تحقق برامج التنمية المهنية للمعلمين الأهداف التالية:

م	العبارات	أُوافق	إلى حد ما	لا أُوافق
١-	تساعد في تعرُف المعلم طرائق التدريس الحديثة .			
٢-	تزيد من الخبرات التعليمية للمعلم .			
٣-	تُحقَق النمو المهني المستمر للمعلم.			
٤-	تُسهم في تنمية مهارات المعلم في استخدام التقنيات التربوية الحديثة.			
٥-	تُدَرب المعلم على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.			
٦-	تُساعد المعلم في الاطلاع على أحدث النظريات التربوية والنفسية.			
٧-	تُنمي قدرة المعلم على صنع القرارات.			
٨-	تُدّرب المعلم على إجراء بحوث الفعل (العمل) في الواقع العملي للمدرسة.			
٩-	تُكسِب المعلم مهارات إدارة الفصل.			
١٠-	تُكسِب المعلم مهارة التقويم الذاتي .			
١١-	تُدّرب المعلم على العمل مع زملائه كفريق وتبادل الخبرات فيما بينهم.			

ثانياً- أساليب التنمية المهنية للمعلمين:

تعتمد برامج التنمية المهنية للمعلمين على الأساليب التالية:

م	العبارات	أُوافق	إلى حد ما	لا أُوافق
١-	المحاضرة.			
٢-	حلقات المناقشة.			
٣-	ورش العمل (المشغل التدريبي).			

٤-	التعلم التعاوني			
٥-	تمثيل الأدوار.			
٦-	دراسة الحالة.			
٧-	تبادل الزيارات الميدانية.			
٨-	المؤتمرات والندوات العلمية.			
٩-	التدريس المصغر.			
١٠-	البعثات الخارجية.			
١١-	إعداد البحوث والتقارير.			
١٢-	التدريب في موقع العمل.			
١٣-	السبورة الذكية .			
١٤-	التليفزيون التعليمي.			
١٥-	شرائط الفيديو.			
١٦-	الفيديو كونفرانس.			
١٧-	جهاز العرض فوق الرأسي (أوفرهيد بروجيكتور) .			
١٨-	الإنترنت .			

ثالثاً- مجالات التنمية المهنية للمعلمين:

تُسهمْ التنمية المهنية في تنمية معلمي مرحلة التعليم الأساسي في المجالات التالية:

(أ) المجال المهني: (التربوي –التخصُصَي– الثقافي):

م	العبارات	أُوافق	إلى حد ما	لا أُوافق
١-	حثَ المعلم على الاطلاع على المجالات الحديثة من الكتب، والدوريات التربوية .			
٢-	تنمية مهارات العمل الجماعي, والتعامل بروح الفريق مع زملائه .			
٣-	تحفيز المعلم على حضور المؤتمرات، والندوات التربوية.			
٤-	إكساب المعلم المعارف، والمهارات العلمية.			

م	العبارات	أُوافق	إلى حد ما	لا أُوافق
٥-	إكساب المعلم مهارات استخدام التكنولوجيا الحديثة، وتوظيفها.			
٦-	إكساب المعلم كفايات استخدام طرائق تدريسية متنوعة.			
٧-	متابعة الجديد في مجال تخصصه.			
٨-	توعيته بأهم حقوقه المهنية, وكيفية حصوله عليها .			
٩-	مشاركته في الأنشطة المتنوعة .			
١٠-	إجراء الأبحاث العلمية في مجال تخصصه.			
١١-	تعرَفه على الجديد في مجال النشاط المدرسي,وكيفية الإفادة منه .			
١٢-	تنمية وعيه بقضايا، ومشكلات مجتمعه .			
١٣-	إكسابه ثقافة الجودة الشاملة .			
١٤-	تزويده بمهارات البحث على الإنترنت .			
١٥-	تمكينه من الاطلاع على الثقافات العالمية.			
١٦-	تنمية مهارات التفكير، والإبداع لديه.			

(ب) المجال الإداري:

م	العبارات	أُوافق	إلى حد ما	لا أُوافق
١-	تطوير كفاياته الإدارية .			
٢-	إكسابه مهارات إدارة الوقت، وحسن تنظيمه .			
٣-	إكسابه مهارة إدارة الأزمة .			
٤-	إكسابه مهارة إدارة الفصل الفعّالة .			
٥-	إلمامه بأهم واجباته، ومسؤولياته نحو المهنة.			
٦-	تنمية مهاراته كقائد ,وموجَه للتلاميذ .			
٧-	زيادة قدرته على مواجهة المشكلات في حياته المهنية			
٨-	إكسابه مهارات التخطيط للأنشطة اللاصفية كالإشراف المدرسي .			
٩-	تنمية مهاراته في إعداد التقارير، وحفظ الملفات الخاصة بسلوك التلاميذ، ومستوى تحصيلهم .			

(ج) المجال الشخصي – الاجتماعي:

م	العبارات	أُوافق	إلى حد ما	لا أُوافق
١ -	تنمية القيم الأخلاقية التي ينشدها المجتمع منه بوصفه معلمًا .			
٢ -	تنمية الصفات الشخصية التي تساعده في أدائه لعمله بشكل فعَال .			
٣ -	إكسابه لمهارات التقويم الذاتي المستمر.			
٤ -	تنمية بعض مهاراته التي تساعده في معالجة بعض القضايا الأخلاقية لتلاميذه .			
٥ -	اكتشاف قدراته ومواهبه، وكيفية توظيفها .			
٦ -	تنمية استعداده للاضطلاع بأدوار جديدة، وتحمل مسؤوليات إضافية .			

المحور الثاني: جوانب القوة والضعف في برامج التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا:

أولاً: جوانب القوة في برامج التنمية :

م	العبارات	أُوافق	إلى حد ما	لا أُوافق
١ -	اشتراك المتعلم في العملية التعليمية بكل أركانها .			
٢ -	التوسع في تعلم اللغات الأجنبية أداة اتصالٍ بين الحضارات المختلفة .			
٣ -	إلمام المعلمين بالمستجدات والتطورات العلمية, والتكنولوجية .			
٤ -	ارتباط المناهج بمتغيرات العصر ,واحتياجات المجتمع الليبي .			
٥ -	تقبل الجديد من المعرفة وبالوقت نفسه المحافظة			

م	العبارات	أُوافق	إلى حد ما	لا أُوافق
	باستمرار على ما هو قديم .			
٦-	تنمية قدرة التلاميذ على التواصل مع الثقافات الأخرى, والانفتاح على العالم .			
٧-	قدرة المعلمين على استخدام إستراتيجيات التدريس المتنوعة .			
٨-	امتلاك المعلمين لأساليب تقويم متنوعة لمعرفة مدى تحصيل التلاميذ.			
٩-	تنمية قدرة المعلمين على حل المشكلات التربوية والتعليمية بطرق صحيحة .			
١٠-	امتلاك المعلمين لمهارات القيادة الإستراتيجية.			
١١-	استخدام المعلمين لمهارات الاتصال الفعَال في الفصل.			
١٢-	تنمية الاتجاهات الإبداعية والإبتكارية لدى المعلمين.			
١٣-	تنمية المهارات التدريسية لدى المعلمين بالتعرف على أساليب, وطرائق التدريس الحديثة.			
١٤-	تحسين مستوى أداء المعلمين ,والرفع من كفاءتهم.			
١٥-	استخدام المعلمين أساليب مناسبة لتعميق مفهوم الديمقراطية .			
١٦-	تنمية القدرة لدى المعلمين على التعلم الذاتي وبشكل مستمر.			

ثانياً: جوانب الضعف في برامج التنمية :

م	العبارات	أُوافق	إلى حد ما	لا أُوافق
١-	قلة وجود هياكل تربوية جديدة لمواجهة المتغيرات العالمية المعاصرة التي تتطلب تنمية أفراده .			
٢-	قصور دور البحث العلمي في الحياة وحاجته إلى			

م	العبارات	أُوافق	إلى حد ما	لا أُوافق
	الوسائل التكنولوجية المتقدمة.			
٣-	ضعف القدرة المهنية للمعلمين والتربويين على توظيف التقدم التربوي المعاصر في المناهج ,والمقررات الدراسية .			
٤-	ضعف الإفادة من نتائج, وتوصيات المؤتمرات, والندوات العلمية.			
٥-	سيطرة الإعلام العالمي على العقول, والاستعداد لتقليد كل ما هو وافد .			
٦-	اتساع الفجوة التكنولوجية بين المجتمع الليبي, وبين الدول المتقدمة.			
٧-	قلة استخدام المعلمين لبحوث ميدانية داخل الفصول الدراسية .			
٨-	قلة الوعي بين المعلمين بالتدفق الهائل والسريع في نظم المعلومات والاتصالات ,وتأثيرهما في حياة الفرد والمجتمع.			
٩-	قلة ترشيح المعلمين للالتحاق بالدورات التدريبية وفقاً لرغباتهم.			
١٠-	قلة ترشيح المعلمين للالتحاق بالدورات التدريبية من أجل الحصول على ترقيتهم.			

المحور الثالث: واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا

أولاً- أنواع برامج التنمية المهنية المقدمة:

م	العبارات	أُوافق	إلى حد ما	لا أُوافق
١-	برامج رفع الكفاءة العلمية والمهنية للمعلمين والمعلمات المؤهلين علمياً وتربوياً .			
٢-	برامج رفع الكفاءة المهنية للموظفين لتنميتهم إدارياً، وتقنياً .			
٣-	برامج التدريب التقني ويتضمن الرخصة الدولية لقيادة			

م	العبارات	أُوافق	إلى حد ما	لا أُوافق
	الحاسوب ICDL، والشهادة العالمية للحاسوب IC3، محو أمية الحاسوب.			
٤-	برامج دورات التأهيل التربوي للذين لم يسبق تأهيلهم تربوياً في مؤسسات الإعداد من المعلمين والمعلمات.			
٥-	برامج دورات تغيير المسار لسد العجز في تخصصات تدريسية معينة .			

ثانياً- معوقات التنمية المهنية للمعلمين:

م	العبارات	أُوافق	إلى حد ما	لا أُوافق
١-	صعوبة تفرغ المعلمين لحضور برامج التنمية المهنية أثناء العام الدراسي.			
٢-	ضعف دافعية المعلمين في المشاركة في برامج التنمية المهنية لقلة المكافآت.			
٣-	قلة اهتمام المسؤولين التربويين بالتنمية المهنية للمعلمين.			
٤-	ضعف اهتمام الإدارة المدرسية بالتنمية المهنية للمعلمين.			
٥-	ضعف إلمام المدربين بأساليب التدريب الحديثة.			
٦-	ضعف ملاءمة أساليب التنمية المهنية للمعلمين ووسائلها.			
٧-	قلة وضوح أهداف البرامج التدريبية للتنمية المهنية للمعلمين.			
٨-	قلة المعايير الموضوعية لترشيح، واختيار المتدربين.			
٩-	تنفذ برامج التنمية المهنية بطريقة تقليدية.			
١٠-	ضعف ملاءمة برامج التنمية المهنية للاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين.			

م	العبارات	أُوافق	إلى حد ما	لا أُوافق
١١-	ضعف تطبيق اللوائح الخاصة بمؤسسات التنمية المهنية.			
١٢-	قلة توافر الميزانيات اللازمة للتدريب.			
١٣-	قلة عدد المدربين فى مجال التنمية المهنية.			
١٤-	المكان غير مناسب لانعقاد الدورات التدريبية.			
١٥-	تعارض التوقيتات المحددة للتدريب مع المسؤوليات المهنية للمعلمين.			
١٦-	نظرة المتدربين للدورات التدريبية على أَنهَا غير مُجدية, ومضيعة للوقت.			
١٧-	ضعف عملية التخطيط الاستراتيجي للتنمية المهنية بصورة جيدة، ودقيقة.			

ملحق (٩)
خطاب جامعة القاهرة إلى الملحقية الثقافية الليبية بالقاهرة

CAIRO UNIVERSITY
INSTITUTE OF EDUCATIONAL STUDIES
Postgraduate Dept.

منوية جامعة القاهرة

معهد الدراسات التربوية
الدراسات العليا

السيد / الملحق الثقافى لسفارة ليبيا ــ بالقاهرة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

نتشرف بالإفادة بأن الطالبة/نجاة على على الهنشيرى مقيدة بموافقة مجلس المعهد بتاريخ٢٠١٢/١/٢٢والجامعة في ٢٠١٢/٣/٢١ بدرجة دكتور الفلسفة فى التربية قسم/ أصول التربية للعام الجامعى ٢٠١٣/٢٠١٤

وذلك في موضـــوع:

(تطوير منظومة التنمية المهنية لمعلمى مرحلة التعليم الاساسى بليبيا فى ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة "تصور مقترح")

تحـــت إشـــراف:

ا.د / نجوى يوسف جمال الدين ، د / نجلاء محمد حامد

ــ برجاء تسهيل مهمة الطالبة المذكورة فى تطبيق البحث الميدانى بمدارس التعليم الاساسى بليبيا"مدينة طرابلس"

وقد أعطى لها هذا الخطاب بناء على طلبها وعلى موافقة ا.د/المشرف على الرسالة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

وكيل المعهد

لشئون الدراسات العليا والبحوث

(ا.د/ أمل عبد الفتاح سويدان)

A.R.E. ORMAN – GIZA
TEL: 5675856 – 5718374
FAX: - 5718435
E mail: ies.edu.eg

ج.م.ع. الأورمان – جيزة
ت: ٥٦٧٥٨٥٦ ـ ٥٧١٨٣٧٤
فاكس: ٥٧١٨٤٣٥

ملحق (١٠)

خطاب الملحقية الثقافية الليبية بالقاهرة إلى وزارة التربية والتعليم بليبيا

Libya Embassy - Cairo
Cultural Affairs

سفارة ليبيا - القاهرة
الشؤون الثقافية

التاريخ: 2014/2/27

الرقم الإشارى: 1329

إلـــى/ من يهمه الأمـر

تفيدكم الملحقية الثقافية بالسفارة الليبية بالقاهرة بأن الطالبة/ نجاة على على الهنشيرى هى من ضمن الطلبة الموفدين والدارسين على حساب الدولة الليبية بجمهورية مصر العربية لتحضير درجة الدكتوراة والمقيدة للعام الجامعى 2014/2013م بمعهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة وقد سجلة موضوعا بعنوان (تطوير منظومة التنمية المهنية لمعلمى مرحلة التعليم الاساسى بليبيا فى ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة – تصور مقترح) وعلى الجهات التعاون مع الطالبة لجمع المواد العلمية لموضوعها .

أعطيت لها هذه الافاده بناءا على طلبها لاستخدامها فيما يخوله القانون.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

د . محمد أحمد الوليد

المستشار الثقافي الأكاديمي

السفارة الليبية بالقاهرة
الملحقية الثقافية والتعليمية

صورة إلى/ الملف الدوري
صورة إلى/ الملف الشخصي
م/ بكير/ 2014/02/27م

٢٤ شارع حسن عاصم - متفرع من ش البرازيل - الزمالك ت: 27377893 - 27377892 فاكس: 27377891

ملحق (١١)

خطاب وزارة التربية والتعليم إلى مديري مكاتب الخدمات التعليمية بطرابلس

دولـة لـيبيـا
المؤتـمر الوطنـي العـام
الحكومة الليبية المـؤقتة
وزارة التربية والتعليم
شؤون التربية و التعليم طرابلس

طرابلس
شؤون التربية و التعليم طرابلس

الاشاري 7318

التاريخ 2014.4.13

السادة / مديرو مكاتب الخدمات التعليمية

السـلام عليكـم .....

بالإشـارة الي خطاب المستشار الثقافي الاكاديمي بالسفارة الليبية بالقاهرة المؤرخ **2014/2/27م** بشأن السماح **للطالبة / نجاة علي الهنشيري** زيارة المدارس من اجل جمع معلومات متعلقة بموضوع بحثها **بعنوان (تطوير منظومة التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الاساسي في ضو المتغيرات)**

عليـه.. نأمـل منكم تقديم المساعدة اللازمة للطالبة وفق المتبع بهذا الشأن .

حفـظ اللـه ليبـيا

عبداللطيف أبوبكر قاسم اغا
مديرين مكتب الشـؤون الادارية

الى الشؤون الفنيين
الى الملف الدوري العام
صلاح سحبون
بتاريخ /2014/4/13م

عين زارة هـ 0214628205 - 218 21 4625448 fax +218 21 4626663 ص ب 7502

ملخص الرسالة باللغة العربية

ملخص الرسالة باللغة العربية

تطوير منظومة التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة(تصور مقترح)

إن التقدم المعرفي الهائل الذي يمتاز به العصر الحالي، والذي يتسم بالتغير الكمي والكيفي السريع في المعرفة العلمية وتطبيقاتها خاصة ما يحدث في مجال التربية من تطور نتيجة للبحوث العلمية المستمرة، واستخدام التقنيات الحديثة في طرق وأساليب التدريس، وهو ما يمثل تحدياً كبيراً يُوجب على المعلم أن يكون في مرحلة تدريب مستمر خلال حياته المهنية حتى يمكنه مواكبة كل جديد في مجال عمله، ومن ثم الارتقاء بمستوى أدائه.

ومن هنا كانت ضرورة الاهتمام بإعداد المعلم وتنميته مهنيًا بوصفه أحد ركائز العملية التعليمية، ولما كان المعلم أبرز عناصر المنظومة التعليمية وهو الذي يعلم النشء ويكونهم بوصفهم الثروة البشرية المستقبلية للأمة، كان من الضروري أن نرفع مستوى أدائه العلمي والمهاري للارتقاء به إلى المستوى الذي تحدده هذه المعايير، كلما لزم الأمر إعادة النظر في مهام المعلم العصري الذي أصبح يتسم بمجموعة من الصفات مثل (المعلم- المربي- المخطط- المتأمل- الباحث- المفكر- المقيّم- القائد)، وذلك يتطلب رفع مستوى أدائه المهني، وزيادة فاعليته في مجالات التخطيط والتدريس والتعليم وإدارة الفصل .

لذلك أصبحت عملية تنمية المعلم مهنياً من القضايا التي تلقى اهتمامًا متزايدًا في الأوساط التربوية سواء في العالم العربي أم خارجه.

مشكلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة بالسؤال الآتي:

كيف يمكن تطوير منظومة التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة؟

وتتطلب الإجابة عن هذا السؤال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١- ما مفهوم التنمية المهنية، وما أهدافها، وأهميتها، وأساليبها، ومجالاتها؟

٢- ما المتغيرات العالمية المعاصرة وانعكاساتها على برامج التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا؟

٣- ما التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا؟

٤- ما الواقع الحالي للتنمية المهنية من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا؟

٥- ما التصور المقترح لتطوير منظومة التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- تعرَف مفهوم التنمية المهنية، وأهميتها، وأهدافها, وأساليبها، ومجالاتها.

٢- الوقوف على أبرز المتغيرات العالمية المعاصرة في التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي .

٣- التعرف على التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا.

٤- الكشف عن الواقع الحالي للتنمية المهنية من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا.

٥- التوصل إلى تصور مقترح يمكن أن يسهم في تطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

١- إن هذه الدراسة تكشف عن أوجه القصور في التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا.

٢- إن هذه الدراسة تعد تلبية لما أوصت به الدراسات السابقة بضرورة الاهتمام بتطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا.

٣- قد تفيد هذه الدراسة المسؤولين بوزارة التربية والتعليم والقائمين على تطوير التنمية المهنية لمعلم مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا بما تقدمه من تصور مقترح في هذا المجال.

٤- إن هذه الدراسة تتناول قضية تطوير التنمية المهنية للمعلم وهي قضية مهمة في مجال العملية التعليمية، وذات صلة برفع كفاءة وفعالية النظام التعليمي في ليبيا.

٥- الوصول إلى نتائج يمكن الاستفادة منها في تحسين العملية التعليمية في مرحلة التعليم الأساسي.

٦- قد تفيد هذه الدراسة الباحثون في هذا المجال لإجراء دراسات ذات علاقة بموضوع الدراسة.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي يفيد في جمع بيانات حقيقية ومفصلة عن الظاهرة موضوع الدراسة, وذلك للتعرف على مفهوم التنمية المهنية، وأهدافها، وأهميتها، وأساليبها، ومجالاتها، والتعرف على التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا، بالإضافة إلى الوقوف على أبرز المتغيرات العالمية في مجال تطوير التنمية المهنية للمعلم.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في:

١- **حدود بشرية**: طُبِقَتْ الدراسة الميدانية على عينة عشوائية من معلمي مرحلة التعليم الأساسي من المدربين والمتدربين بمدينة طرابلس.

٢- **حدود مكانية**: بعض مدارس التعليم الأساسي بمدينة طرابلس.

عينة الدراسة:

تَمَ اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية اذ بلغ عدد أفرادها(٣٥٠) معلماً ومعلمة, بنسبة (٥%) من المجتمع الأصلي البالغ(٧٣٩٦) من معلمي مرحلة التعليم الأساسي .

أداة الدراسة:

اعتمدت الباحثة في الدراسة الميدانية على استبانة موجهة لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي؛ للكشف عن الواقع الفعلي للتنمية المهنية لتلك المرحلة.

خطوات الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن أسئلتها وتحقيق أهدافها وفق الخطوات الآتية:

١ - تحديد الإطار العام للدراسة وشمل:

مشكلة الدراسة، وأسئلة الدراسة، وأهدافها، وأهميتها، والمنهجية المتبعة، والدراسات السابقة.

٢ - الإطار النظري للدراسة :

- من خلال الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة يتم عرض التنمية المهنية للمعلمين من حيث مفهومها، وأهدافها، وأهميتها، وكذلك أساليب التنمية المهنية للمعلم، وكذلك عرض لبعض مجالات التنمية المهنية للمعلم.

- عرض بعض المتغيرات العالمية المعاصرة ومتطلباتها من التنمية المهنية، وكذلك الآثار المترتبة على المتغيرات العالمية المعاصرة في تنمية المعلم.

- عرض للتنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا من خلال فلسفة التعليم الأساسي, مفهومه, وأهدافه، وأهميته، وخصائصه، وكيفية إعداد معلم مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا، وتطوير برامج إعداد المعلم وتأهيله في ليبيا، والمعوقات التي تواجه إعداد المعلم وتأهيله بليبيا، ومؤسسات التنمية المهنية للمعلمين, وجوانب القوة والضعف في برامج التنمية المهنية.

الإطار الميداني للدراسة:

- تحديد أهداف الدراسة الميدانية, وأدواتها, وعينتها, وأسلوب المعالجة الإحصائية, والإجراءات التطبيقية.

- تم استخدام استبانة وجهت إلى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا لهدف الكشف عن الواقع الفعلي للتنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا ميدانياً والجهود المبذولة لتطوير مستوى أدائهم.

- تحديد جوانب القوة والضعف في برامج التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا.

- عرض نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها, ومناقشتها؛ للتعرف على كيفية تطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا.

٣- وضع تصور مقترح يمكن أن يسهم في تطوير منظومة التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة من خلال:

- منطلقات التصور, أهدافه, أهميته, مجالاته وآليات تنفيذه, والصعوبات التي قد تواجهه, وكيفية التغلب على هذه الصعوبات.

نتائج الدراسة :

- أظهرت نتائج الدراسة الحالية ارتفاع مستوى الحاجة إلى التنمية المهنية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا وفقاً للمجالات الآتية: (الأهداف العامة للتنمية المهنية، وأساليب التنمية المهنية، مجالات التنمية المهنية, جوانب القوة في برامج التنمية المهنية, جوانب الضعف في برامج التنمية المهنية، أنواع برامج التنمية المهنية المقدمة، معوقات التنمية المهنية للمعلمين).

- أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى قلة ملاءمة برامج التنمية المهنية للاحتياجات التدريبية الفعلية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا.

- بينت نتائج الدراسة الحالية قلة التنوع في برامج التنمية المهنية، وعدم وجود برامج خاصة لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا.

- أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى تفعيل دور مراكز التدريب والتأهيل التربوي, والعمل على تجهيزها بالمستحدثات التكنولوجية, وتوفير الاعتمادات المالية اللازمة لإقامة الدورات التدريبية المتخصصة.

- الحاجة لوضع تصور مقترح لتطوير واقع التنمية المهنية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة.

- وجود بعض الصعوبات المالية والإدارية والتقنية التي تحول دون تنفيذ التصور المقترح, مثل: قلة الكوادر المدربة والمؤهلة، قلة الميزانيات المرصودة لتطوير أداء معلمي مرحلة التعليم الأساسي، وغياب التخطيط السابق لبرامج التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا.

Institute of Educational Studies
Department of Foundations of Education

Developing Professional Development System for Basic Education Teachers in Libya in light of the Contemporary Global Trends (A Suggested Scenario)

A Ph.D Dissertation in Education
(Foundations of Education)

Submitted by

Najat Ali Ali Al-Henshiri

Assistant Lecturer
Department of kindergarten
Faculty of Education - University of Tripoli

Supervised by

Dr.NajwaYousef Gamal El-Din

Professor of Education
Department of Foundations of Education
Institute of Educational Studies
Cairo University

Dr. Najla Mohammed Hamid

Assistant Professor of Education
Department of Foundations of Education
Institute of Educational Studies
Cairo University

2015/1436 AH

Summary of the study

Developing Professional development system for basic education teachers in Libya in light of the contemporary global Trends (a suggested scenario)

Introduction

The tremendous progress in knowledge distinguishing the current era, which is characterized by quantitative and qualitative rapidly changes in scientific knowledge and its applications; particularly what is happening in the field of education of development of a result of continued scientific research, and the use of modern technologies in teaching methods represent a major challenge requires the teacher to be in ongoing training during his career so he can keep up with all the new in the field of his work, and then raise the level of his performance.

In light of this, the need to focus on teacher preparation and professional development as one of the pillars of the educational process has become more essential. As the teacher is the most prominent actor in the educational system; who teaches young people as the future human capital of the nation, it has been necessary to raise the scientific and skillful performance of him to elevate him to the levels determined by these criteria, based on the modern roles the teacher has to play such as (teacher- educator- planner- reflector- researcher- thinker- evaluator- leader). This in turn requires raising the level of professional performance, and increasing the effectiveness of planning, teaching, learning and management of the classroom.

Therefore, the teacher's professional development process has become of the issues that receive increasing attention in educational circles, both inside and outside the Arab world.

Statement of the problem

The problem of the present study can be determined in the following main research question:

How can the professional development system for basic education teachers in Libya be developed in light of the contemporary global trends?

In order to answer this research question the study tries to answer the following research questions:

1. What is the concept of professional development, its objectives, its importance, its methods, and its fields?

2. What are the global contemporary changes and what are their impact on professional development programs for basic education teachers in Libya?

3. What is the concept of professional development for basic education teachers in Libya?

4. What is the current situation of professional development from the perspective of basic education teachers in Libya?

5. What is the suggested scenario for developing the professional development system for basic education teachers in Libya?

Aims of the study

The present study aims at accomplishing the following aims:

1. To determine the concept of professional development, its objectives, its importance, its methods, and its fields.

2. To identify the global contemporary changes and their impact on professional development programs for basic education teachers in Libya.

3. To determine the concept of professional development for basic education teachers in Libya.

4. To determine the current situation of professional development from the perspective of basic education teachers in Libya.

5. To develop a suggested scenario for developing the professional development system for basic education teachers in Libya.

Significance of the study

The significance of the present study stems from the following points:

1. This study reveals shortcomings in the professional development of basic education teachers in Libya.

2. This study is to meet what the previous studies have as recommended, that is the need for attention to developing professional development for of basic education teachers in Libya.

3. This study may serve stakeholders of the Ministry of Education and those in charge of professional development for basic education teachers in Libya, providing a suggested applicable scenario in this area.

4. This study addresses the issue of developing professional development for teachers, which is an important issue in the field of educational process, and that is concerned with raising the efficiency and effectiveness of the education system in Libya.

5. Access to results that can be used to improve the educational process in basic education.

6. This study may serve researchers in this field to conduct relevant studies the subject of the present study.

Methodology of the study

The present study, has employed the descriptive approach that is useful in collecting real and detailed data on the phenomenon being studied. The purpose behind this is to determine the concept of professional development, its objectives, its importance, its methods, and its fields, as well as to learn about the professional development of basic education teachers in Libya, in addition to exploring the leading global trends in the field of professional development for teacher development.

Limitations of the study

The present study is limited to the following limits:

1. Human limits: the field study has been administered to a random sample of trainers and trainees teachers of basic education in Tripoli.

2. Place limits: Some basic education schools in Tripoli.

Sampling of the study

A total number of (350) male and female basic education teachers have been randomly selected (representing 5% of the total population reaching 7396 teachers) to constitute the sample of the present study.

Instruments of the study

In order to conduct the field study, the researcher has utilized a questionnaire directed to basic education teachers aiming at detecting the actual reality of professional development for that stage.

Procedures of the study

The present study tried to answer the research questions and to accomplish its aims following the following procedures:

1. **Formulating the general framework for the study** that included: the problem of the study, research questions, objectives, significance, the methodology employed, and the previous studies.

2. **The theoretical framework for the study:**

    - By means of refereeing to literature and previous studies; where professional development for teachers have been displayed in terms of its concept, objectives,

significance, as well as the methods of professional development for teachers, in addition to presenting some of the teacher professional development areas.

- Displaying some contemporary global trends and requirements of professional development, as well as the implications of these contemporary global changes on teacher development.

- Discussing the topic of professional development for basic education teachers in Libya in terms of the philosophy of basic education, the concept, objectives, importance, and the characteristics of professional development, how basic education teacher in Libya get prepared, the development of teacher preparation and rehabilitation programs in Libya , and obstacles facing the teacher preparation and rehabilitation of Libya, and those facing institutions of professional development for teachers, as well as the strengths and weaknesses of the professional development programs.

3. Field framework of the study

- Determine the objectives of the field study, its instruments, sampling, the statistical methods of treatment, and the procedures.

- A questionnaire has been sent to basic education teachers to detect the actual reality of professional development for basic education teachers in Libya on the ground and the efforts to develop the level of performance.

- Determining the strengths and weaknesses of the professional development programs for basic education teachers in Libya.

- Presenting the results of the field study, analyzing and discussing it; to find out how to develop professional development for basic education teachers in Libya.

4. Developing a suggested scenario that can contribute to the development of professional development system for basic education teachers in Libya in light of contemporary global changes by means of:

- perspectives of the suggested scenario, its objectives, its importance, its scope and implementation mechanisms, and the difficulties may be encountered, and how to overcome these difficulties.

Results of the study

- The results of the present study revealed the mass need for professional development for basic education teachers in Libya in the following areas: (general aims of professional development, methods of professional development, the areas of professional

development, the strengths in professional development programs, the weaknesses in professional development programs, the types of professional development programs introduced, the obstacles facing professional development for teachers).

- The results showed the lack of consistency of professional development training programs to the actual needs of basic education teachers in Libya.

- The results revealed the lack of diversity in professional development programs, as well as the absence of special programs directed to basic education teachers in Libya.

- The results pointed to the importance of activating the role of educational training and rehabilitation centers, and the need to work on equipping them with technological facilities, in addition to providing the necessary funds for seating specialized training courses.

- The need to develop a suggested scenario for the development of status of professional development of basic education teachers in Libya in light of contemporary global trends

- The existence of some financial, administrative and technical difficulties that prevent the implementation of the suggested scenario, such as: lack of trained and qualified personnel, lack of budgets to improve the performance of teachers in basic education, and the absence of the former planning of professional development programs for basic education teachers in Libya.