



الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية المقارنة

دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم

الأساسي في سورية

(دراسة مقارنة في ضوء خبرات بعض الدول)

رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية المقارنة والإدارة التربوية

إعداد الطالبة:

مها درويش

إشراف الأستاذ الدكتور:

فاضل حنا

الأستاذ في قسم التربية المقارنة

العام الدراسي: 2022/2021

دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية للمعلمين

ب

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
	فهرس المحتويات
	فهرس الجداول
	فهرس الأشكال
	فهرس الملاحق
	ملخص الدراسة باللغة العربية
❖ الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة	
3-2	المقدمة
5-4-3	أ- مشكلة الدراسة
5	2- أسئلة الدراسة
7-6	3- فرضيات الدراسة
7	4- مسلمات الدراسة
8-7	5- أهداف الدراسة
8	6- أهمية الدراسة
8	7- مبررات الدراسة
9	8- متغيرات الدراسة
9	9- حدود الدراسة
10-9	10- منهج الدراسة
10	11- أدوات الدراسة
11-10	12- مجتمع الدراسة وعينتها
12-11	13- مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية
	14- الدراسات السابقة

دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية للمعلمين

ج

18-12	1- الدراسات العربية
24-18	2- الدراسات الأجنبية
25-24	3- التعليق على الدراسات السابقة
الفصل الثاني: التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في مرحلة التعليم الأساسي (الإطار المعياري)	
28	تمهيد
	أولاً: التعليم من بعد:
29-28	1- نشأة التعليم من بعد وتطوره
32-31-30-29	2- مفهوم التعليم من بعد
33-32	3- فلسفة التعليم من بعد
34-33	4- خصائص التعليم من بعد
35-34	5- وسائل التعليم من بعد
	ثانياً: التنمية المهنية للمعلمين:
37-36-35	1- نشأة مفهوم التنمية المهنية للمعلمين
38-37	2- مبررات التنمية المهنية للمعلمين
39-38	3- أهمية التنمية المهنية للمعلمين
40-39	4- مبادئ التنمية المهنية للمعلمين
41-40	5- أهداف التنمية المهنية للمعلمين
43-42-41	6- مراحل بناء برامج التنمية المهنية للمعلمين
44-43	7- برامج التدريب والتنمية المهنية للمعلمين
45-44	8- آليات ووسائل التنمية المهنية للمعلمين
46-45	10- دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية للمعلم
	ثالثاً: التعليم الأساسي

دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية للمعلمين

د

48-47	1- تعريف مرحلة التعليم الأساسي
49-48	2- أهداف مرحلة التعليم الأساسي
50-49	3- أهمية مرحلة التعليم الأساسي
50	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في إنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية	
53	تمهيد:
	أولاً: التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في إنكلترا
53	1- لمحة عن إنكلترا
56-55-54	2- دواعي الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين من بعد في إنكلترا
58-57-56	3- نشأة التنمية المهنية للمعلمين من بعد في إنكلترا وتطورها
60-59-58	4- مبادئ التنمية المهنية للمعلمين من بعد في إنكلترا
60	5- أهداف التنمية المهنية للمعلمين من بعد في إنكلترا
62-61-60	6- وسائل التنمية المهنية للمعلمين من بعد في إنكلترا
66-62	7- إدارة برامج التنمية المهنية للمعلمين من بعد
66	8- تمويل التنمية المهنية للمعلمين من بعد في إنكلترا
69-66	9- مخرجات التنمية المهنية للمعلمين من بعد في إنكلترا
72-70	10- العوامل الثقافية المؤثرة في التنمية المهنية للمعلمين في إنكلترا
	ثانياً: التنمية المهنية للمعلمين من بعد في الولايات المتحدة الأمريكية
72	1- لمحة عن الولايات المتحدة الأمريكية
73-72	2- دواعي التنمية المهنية للمعلمين من بعد في الولايات المتحدة الأمريكية
74-73	3- نشأة التنمية المهنية للمعلمين من بعد في الولايات المتحدة الأمريكية
75-74	4- مبادئ التنمية المهنية للمعلمين من بعد في الولايات المتحدة الأمريكية
76-75	5- أهداف التنمية المهنية للمعلمين من بعد في الولايات المتحدة الأمريكية

دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية للمعلمين

٥

77-76	6- وسائل التنمية المهنية للمعلمين من بعد في الولايات المتحدة الأمريكية
81-77	7- إدارة التنمية المهنية للمعلمين من بعد في الولايات المتحدة الأمريكية
81	8- مصادر تمويل التنمية المهنية للمعلمين من بعد في الولايات المتحدة الأمريكية
84-81	9- مخرجات التنمية المهنية للمعلمين من بعد في الولايات المتحدة الأمريكية
88-84	10- العوامل الثقافية المؤثرة في التنمية المهنية للمعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية
88	الخلاصة
	الفصل الرابع: التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في فرنسا وسورية
91	تمهيد
	أولاً: التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في فرنسا
92-91	1- لمحة عن فرنسا
93-92	2- نشأة التنمية المهنية للمعلمين من بعد في فرنسا
94-93	3- مبادئ التنمية المهنية للمعلمين في فرنسا
95-94	4- أهداف التنمية المهنية للمعلمين من بعد في فرنسا
98-95	5- وسائل التنمية المهنية للمعلمين من بعد في فرنسا
100-99-98	6- إدارة التنمية المهنية للمعلمين من بعد في فرنسا
102-101	7- تمويل برامج التنمية المهنية للمعلمين من بعد في فرنسا
103-102	8- مخرجات التنمية المهنية للمعلمين في فرنسا
106-103	9- العوامل الثقافية المؤثرة في التنمية المهنية للمعلمين في فرنسا
	ثانياً: التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في سورية
108-107	1- نشأة التنمية المهنية للمعلمين في سورية وتطورها
109-108	2- دواعي التنمية المهنية للمعلمين في الجمهورية العربية السورية.
110	3- مبادئ التنمية المهنية للمعلم في سورية
111	4- أهداف التنمية المهنية للمعلم في سورية

دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية للمعلمين

و

114-111	5- وسائل التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في سورية
119-114	6- إدارة برامج التنمية المهنية للمعلم في سورية
119	7- تمويل برامج التنمية المهنية للمعلم في سورية
120-119	8- مخرجات برامج تدريب المعلم في سورية
121-120	9- واقع تدريب المعلمين في الجمهورية العربية السورية
122-121	10- متطلبات التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد
122	11- معوقات التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد
125-122	12- العوامل الثقافية المؤثرة في التنمية المهنية للمعلمين في سورية
	الخلاصة
	❖ الفصل الخامس: الدراسة الميدانية لواقع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في سورية
	أولاً: إجراءات الدراسة الميدانية
	أ ثانياً: نتائج الدراسة ومناقشتها
205	أهم النتائج التي انتهت إليها الدراسة الميدانية
206	التوصيات والمقترحات
	الفصل السادس: دراسة تحليلية مقارنة للتنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في إنكلترا وأمريكا وفرنسا
209	تمهيد
215-209	أولاً: خطوة المقابلة
226-215	ثانياً: خطوة المقارنة التفسيرية
234-226	البدائل المقترحة لتطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في سورية
235	خلاصة الفصل
243-237	المراجع العربية
252-244	المراجع الأجنبية

دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية للمعلمين

ز

253	الملاحق
278-276	ملخص الدراسة باللغة الانكليزية

فهرس الجدول		
الجدول	موضوع الجدول	رقم الصفحة
1	توزع أفراد مجتمع الدراسة	127
2	عينة الدراسة النهائية	128
3	توزع أفراد عينة الدراسة وفق المتغيرات المدروسة	129
4	توزع عبارات استبانة واقع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد على محاورها	131
5	فئات قيم المتوسط الحسابي والقيم الموافقة لها.	132
6	الصدق التمييزي لاستبانة واقع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد	133
7	قيم معامل الارتباط بيرسون (Person) بين درجة كل عبارة ومجموع الدرجات الكلية للمحور الذي تنتمي إليه	135-134
8	ثبات استبانة واقع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد بطريقة ألفا كرونباخ	136
9	ثبات استبانة واقع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد بطريقة التجزئة النصفية	137
10	توزع عبارات استبانة متطلبات تطوير التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد على محاورها	138
11	فئات قيم المتوسط الحسابي والقيم الموافقة لها	139
12	الصدق التمييزي لاستبانة متطلبات تطوير التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد	140-139
13	قيم معامل الارتباط بيرسون (person) بين درجة كل عبارة ومجموع الدرجات الكلية للمحور الذي تنتمي إليه	141-140
14	ثبات استبانة متطلبات تطوير التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد بطريقة ألفا كرونباخ	141
15	ثبات استبانة متطلبات تطوير التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد بطريقة التجزئة	142

دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية للمعلمين

ح

	النصفية	
143	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على كل محور من محاور استبانة واقع التنمية المهنية للمعلمين في مرحلة التعليم الأساسي.	16
145	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الأول "مبادئ التنمية للمعلم باستخدام التعليم من بعد"	17
147-146	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني "أهداف التنمية للمعلم باستخدام التعليم من بعد"	18
150-149	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثالث "أساليب التنمية للمعلم باستخدام التعليم من بعد"	19
152-151	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الرابع "أسوب الإدارة"	20
155-154	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الخامس "التمويل"	21
156	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور السادس "تقويم برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد."	22
158-157	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور السابع " دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية للمعلم"	23
160-159	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على كل محور من محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية للمعلمين في مرحلة التعليم الأساسي	24
161	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الأول "المتطلبات التكنولوجية"	25
163-162	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني "المتطلبات البشرية"	26
164	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثالث "المتطلبات الإدارية والمالية"	27
165	نتائج اختبار One-Sample Test على محور دور للتعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية للمعلمين	28
167	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت ستودنت) على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق	29

دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية للمعلمين

ط

	متغير الجنس.	
170-169	استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير المؤهل العلمي	30
171-170	نتائج الاختبار الإحصائي أنوفا (ANOVA) على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير المؤهل العلمي	31
173-172	نتائج اختبار شيفيه بالنسبة للمحورين (تقويم برامج التنمية المهنية للمعلم، دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية) والدرجة الكلية وفق متغير المؤهل العلمي.	32
175-174	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير عدد سنوات الخبرة.	33
176	نتائج الاختبار الإحصائي أنوفا (ANOVA) على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير عدد سنوات الخبرة	34
179-178	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير عدد الدورات التدريبية	35
180-179	نتائج الاختبار الإحصائي أنوفا (ANOVA) على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير عدد الدورات التدريبية	36
182-181	نتائج اختبار شيفيه بالنسبة للمحور (دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية) والدرجة الكلية وفق متغير عدد الدورات التدريبية.	37
184-183	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير المحافظة	38
186-185	نتائج الاختبار الإحصائي أنوفا (ANOVA) على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير المحافظة	39
188	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت ستيودنت) على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير الجنس.	40
190	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت ستيودنت) على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير المؤهل العلمي	41

دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية للمعلمين

ي

191	نتائج الاختبار الإحصائي أنوفا (ANOVA) على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير المؤهل العلمي	42
193	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير عدد سنين الخبرة	43
194-193	نتائج الاختبار الإحصائي أنوفا (ANOVA) على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير عدد سنوات الخبرة.	44
196-195	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير عدد الدورات التدريبية	45
197-196	نتائج الاختبار الإحصائي أنوفا (ANOVA) على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير عدد الدورات التدريبية	46
199-198	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير المحافظة	47
200-199	نتائج الاختبار الإحصائي أنوفا (ANOVA) على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير المحافظة	48
201	توزيع أفراد عينة المقابلة	49
203-202	التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة المقابلة على الأسئلة المقننة	50
204	التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة المقابلة على السؤال المفتوح في المقابلة	51

فهرس الأشكال

الشكل	موضوع الشكل	رقم الصفحة
1	المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على كل محور من محاور استبانة واقع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في مرحلة التعليم الأساسي في سورية	144
2	المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على كل محور من محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في مرحلة التعليم الأساسي في سورية	160
3	المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على كل محور من محاور استبانة	168

دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية للمعلمين

ك

	واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد وفق متغير الجنس	
174	المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد وفق متغير المؤهل العلمي	4
177	المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد وفق متغير عدد سنوات الخبرة	5
183	المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد وفق متغير عدد الدورات التدريبية	6
186	المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد وفق متغير المحافظة	7
189	المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد وفق متغير الجنس	8
192	المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد وفق متغير المؤهل العلمي	9
195	المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد وفق متغير عدد سنين الخبرة	10
198	المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد وفق متغير الدورات التدريبية	11
200	المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد وفق متغير المحافظة.	12

رقم الصفحة	فهرس الملاحق	
263-254	الاستبانة في صورتها الأولية	1
274 -263	الاستبانة في صورتها النهائية	2
275	قائمة بأسماء السادة المحكمين لأداة الدراسة	3
	تسهيل المهمة لتطبيق أدوات الرسالة	

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة إلى تطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في ضوء النتائج النظرية والميدانية لهذه الدراسة، وتحليل خبرات بعض الدول، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة تم الاعتماد على أحد أساليب المنهج المقارن وهو منهج بيريداي الذي يقوم على الخطوات التالية: الوصف، والتفسير، والمقابلة، والمقارنة.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم بطاقة مقابلة لتعرف أهم المعوقات التي تؤثر في تطوير التنمية المهنية للمعلمين في مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية.

وتم تصميم استبانة لتشخيص واقع التنمية المهنية للمعلمين، ولتحديد أهم المتطلبات اللازمة لتطوير التنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية. وقد تم توزيع الاستبانة والتي بلغ عددها 2992 على عينة من معلمي ومعلمات التعليم الأساسي في عدد من المحافظات السورية وهي: (دمشق، حمص، اللاذقية، الحسكة).

كما تضمنت عينة المقابلة عدداً من معلمي ومديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي والبالغ عددهم 35 معلماً ومعلمةً ومديراً ومديرةً.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

بالنسبة لواقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بسورية: جاءت محاور أهداف وأساليب التنمية المهنية للمعلمين وأساليب إدارتها وتقويم برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد بدرجة متوسطة. بينما جاء محور مبادئ وتمويل برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد بدرجة منخفضة. بالنسبة لمتطلبات التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد جاء محور المتطلبات التكنولوجية بالترتيب الأول بدرجة مرتفعة جداً، أما محور المتطلبات البشرية وكذلك محور المتطلبات الإدارية والمالية فقد جاء بدرجة مرتفعة.

بالنسبة لمعوقات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد، بينت نتائج المقابلة أن أهم تلك المعوقات: معوقات مادية حيث جاءت بالمرتبة الأولى من حيث الأهمية كقلة المصادر المالية اللازمة لتطوير قدرات المعلم المهنية، وقلة توفر التقنيات التربوية الحديثة المعينة على تحقيق برامج التنمية المهنية. ومعوقات إدارية مثل محدودية الدعم التربوي اللازم لمعلمي التعليم الأساسي، ومعوقات بشرية تتعلق بالمعلم نفسه مثل ضعف القدرة لدى بعض المعلمين على توظيف التكنولوجيا في التعليم، وافتقار المعلمين لمهارات استخدام الحاسوب والانترنت.

أما بالنسبة لفرضيات الدراسة المتعلقة بواقع ومتطلبات التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد فقد بينت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والدورات التدريبية، والمحافظة.

وقد قدمت الدراسة المقترحات الآتية:

- أن تساعد الوزارة في تحديد حاجات المدارس الواقعية من أجهزة ومستحدثات تكنولوجية، بما يساعدها في تقديم الدعم والتنمية المهنية المناسبة حسب الحاجات الفعلية، وبما يساعدها في رسم وتنفيذ سياسات بعيدة المدى للتنمية المهنية.
- تزويد المدرسة بالدعم الكافي لتوفير البنية التحتية في مجالات الاتصالات وتقنية المعلومات من أجهزة وعدد ووسائل رقمية.
- إنشاء موقع إلكتروني رسمي خاص بالتنمية المهنية تحت رعاية وزارة التربية والتعليم تعنى بتوفير برامج تدريبية إلكترونية في كافة المجالات.
- ربط ترفيع المعلم بتميزه، وحرصه على حضور دورات وبرامج التنمية المهنية، واعتماد رتب وظيفية المعلم وفقاً لمعايير النمو المهني المستمر.
- استثمار التكنولوجيا الحديثة في التدريب لإثراء البرامج التدريبية وتنوع أدواتها.
- التعاون مع الشركات المختصة في مجال التقنية الحديثة على تصميم البرامج التدريبية للمعلمين.

الكلمات الرئيسية:

التعليم من بعد، التنمية المهنية، التعليم الأساسي.

❖ الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

المقدمة

1- مشكلة الدراسة

2- أسئلة الدراسة

3- فرضيات الدراسة

4- مسلمات الدراسة

5- أهداف الدراسة

6- أهمية الدراسة

7- مبررات الدراسة

8- متغيرات الدراسة

9- حدود الدراسة

10- منهج الدراسة

11- أدوات الدراسة

12- مجتمع الدراسة وعينتها

13- مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

14- الدراسات السابقة

1- الدراسات العربية

2- الدراسات الأجنبية

3- تعقيب على الدراسات السابقة

المقدمة:

يتميز عصرنا الراهن بالتطور المعرفي والتقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع، ولمواكبة هذا التطور أصبح من الضروري إعداد المعلم إعداداً يمكنه من مواكبة هذا التطور. وبما أن عملية التعلم والتعليم ركيزتان أساسيتان في خلق هذا التطور، ولأن المعلم يمثل ركناً أساسياً من أركان النظام التربوي، فإنه من الضروري تهيئة المعلمين بصورة شاملة لكي يكونوا قادرين على تلبية حاجات المجتمع الأساسية واللازمة، ومن أجل الارتقاء بالمستوى التعليمي لهم، وتقديم ما يلزمهم من معارف ومهارات وخبرات تجعلهم قادرين على القيام بالمهام الموكلة إليهم ضمن إطار حياتهم الوظيفية. فكانت التنمية المهنية المستدامة سبيلاً لتحقيق هذا الهدف.

فالتنمية المهنية المستدامة هي عملية تعلم مستمرة مدى الحياة تساعد المعلمين في تنمية معارفهم ومهاراتهم وقدراتهم، حيث تمتد من خبرات برامج الإعداد قبل الخدمة وحتى خبرات التعلم الذاتي وبرامج التدريب أثناء الخدمة إلى نهاية المستقبل المهني¹. وتتعدد أنماط التنمية المهنية للمعلمين وأساليبها في مختلف أرجاء العالم، فهناك أنماط ونماذج تقوم على الشراكة المؤسسية كمدارس التنمية المهنية، والشراكة بين الجامعة والمدرسة، وأكاديميات مهنية افتراضية تعتمد بشكل أساسي على نظام الشبكات والتعليم من بعد². وكان لمجتمعات التنمية المهنية التي ظهرت عبر الشبكات المحلية والانترنت الدور الكبير في دعم ظروف التدريس الفعال، وبالتالي سمحت بتنوع وتبادل الخبرات والمهارات والمعلومات المفيدة، وتعميق قيم العمل التعاوني، ومساعدة أعضاء هذه المجتمعات المهنية على حل المشكلات المتنوعة، وقد ساعد تنوع الخبرة ووفرتها في تسهيل عملية الاتصال عبر المسافات والأزمنة المختلفة³.

وقد اعتمدت دول عديدة استراتيجيات متعددة ومتنوعة لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين، فعلى سبيل المثال، أنشأت إنكلترا هيئة تعمل على وضع استراتيجية قومية لتنمية المهنية لتحقيق النمو المهني للمعلم، وتعد إنكلترا من أوائل الدول التي أسست أول مجتمع لتحقيق التنمية المهنية للمعلم بشكل مباشر على شبكة الانترنت، وذلك عن طريق "الكلية الوطنية للقيادة المدرسية" National College School Leadership، وكان ذلك بهدف تسهيل الحوار والمشاركة في حل المشكلات. وكان يتم ذلك من خلال قيام إنكلترا بتسهيل الاتصال الشبكي بين القيادات المدرسية. كما أنشأت إنكلترا أكاديمية تدعى أكاديمية تعلم المعلم (TLA) Teacher Learning Academy تعمل على تحقيق مبدأ الشراكة مع مؤسسات أخرى في تحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلم. وفي الولايات المتحدة الأمريكية تم إنشاء أكاديميات التنمية المهنية للمعلمين Professional Development Academies For Teachers التي كانت تقدم برامجها على أساس البحث التربوي، وعلى أساس الشراكة بين

¹ إبراهيم (2017)، ص: 78.

² محروس (2002)، ص: 69.

³ Phil (2001), p:2.

المدارس والجامعات، وتقوم هذه الأكاديميات بتحديث برامجها وتطويرها على ضوء الاحتياجات الضرورية للمعلمين⁴.

وفي فرنسا التي حققت استثمارات قوية خلال السنوات الأخيرة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أجل التعليم، أجريت العديد من التغييرات الكبيرة في سياستهم التعليمية، كما طورت إجراءات تقييم قادرة على ربط البيانات الفردية بأنظمة المعلومات الأوسع المستخدمة من قبل إدارة المدرسة وصانعي السياسات، بما في ذلك إنشاء شبكة الإنشاء والدعم التربوي بصفتها فاعلاً في التطوير المهني للمعلمين، ومركزاً وطنياً لتشكيل مهارات تتمثل مهمتها في تصميم أنظمة تدريب مبتكرة وطرق دعم متنوعة.

والمتتبع للجهود التي تبذلها الجمهورية العربية السورية في مجال التعليم يمكنه أن يرصد عدداً من التجديدات التربوية المؤثرة، ففي خطوة تعد الأولى من نوعها في البلدان العربية، عمدت وزارة التربية السورية بالتنسيق مع الجامعة الافتراضية السورية وكليات التربية إلى تأهيل عدد من المعلمين أثناء الخدمة تأهيلاً تربوياً بدءاً من عام 2005، وذلك بهدف رفع سوية المعلم العلمية والتكنولوجية والتربوية وفق أساليب حديثة ومتطورة⁵.

لذلك تهتم هذه الدراسة بتطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في سورية باستخدام التعليم من بعد، حيث يمكن الاستفادة من خبرات بعض الدول المتقدمة في مجال التنمية للمعلمين لتطوير التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في سورية، والعمل على تطوير مؤسساتها المختلفة، مما يؤدي إلى النهوض والارتقاء بالعملية التعليمية وتحقيق أهدافها.

1- مشكلة الدراسة:

تعد التنمية المهنية للمعلم من أساسيات تحسين التعليم وتجويده، وذلك لما لها من أهمية كبيرة في تطوير أداء المعلم، الأمر الذي يجعل المؤسسة التعليمية قادرة على تحقيق أهدافها التربوية المرغوبة، لذلك كانت توصيات المؤتمر "الفكري الثاني لوزارة التربية والتعليم العربي" عام 2000 المنعقد في دمشق تتوافق مع هذه الرؤية، حيث أكد أهمية وضرورة إعداد المعلم وتدريبه بشكل مستمر، من أجل تعزيز مكانته ودوره من ناقل للمعلومات والمعارف إلى مشارك ومطور لها ومدرّب على أساليب التحصيل ووسائله⁶.

ونظراً لأهمية مرحلة التعليم الأساسي كونها قاعدة الهرم التعليمي، وضرورة توافر معلمين عارفين ومتقنين للعملية التعليمية التربوية، وذوي اتساع وعمق معرفي، فإن الأمر يتطلب ضرورة الاهتمام بكيفية إعدادهم وتدريبهم بصورة مستمرة، حيث إن هناك مشكلات عديدة تشكل نقاط ضعف وتحديات تقف عائقاً في مواجهة تحديات الانفجار المعرفي والتكنولوجي ومنها قلة عدد المعلمين الذين يتقنون استخدام التكنولوجيا الحديثة في ضوء

⁴ Unesco (2003), p:75-76.

⁵ علي (2018)، ص: 250.

⁶ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2000)، ص: 32.

المتغيرات التكنولوجية، والحاجة إلى تعميق إعداد المعلمين وتدريبهم وفق أحدث نظريات التعليم والتعلم التي تواكب العصر الذي نعيشه⁷.

ويعدّ التعليم من بعد أحدث ما يمكن أن ينمي معلم مرحلة التعليم الأساسي علمياً ومهنياً وتربوياً، فالتعليم والتدريب من بعد أصبحا عنصرين أساسيين من عناصر التعليم في هذا العصر، فمراكز التدريب عاجزة في هذا الوقت عن استقبال وتدريب أعداد كبيرة من المعلمين في برامج مستمرة ذات كفاءة عالية، فيصبح التعليم من بعد أحد الأساليب التدريبية الحديثة التي تتيح الفرصة لتقديم برامج تدريب مختلفة ومتجددة باستمرار وبأقل التكاليف. وعلى الرغم من المشاريع العديدة التي قامت بها وزارة التربية كمشروع تعميق التأهيل التربوي للمعلمين عبر التعليم المفتوح، والتعليم الشبكي، وبرامج التنمية المهنية للمعلمين، وبرامج التدريب في أثناء الخدمة بهدف تحسين أداء المعلمين والارتقاء بنوعية التعليم. إلا أن هناك العديد من أوجه القصور في هذا المجال على أرض الواقع، وكذلك من خلال قيام الباحثة بدراسة استطلاعية لعدد من مدارس التعليم الأساسي في مدينة حمص في العام الدراسي 2020، وطرح عدد من الأسئلة على المعلمين، لاحظت أن المعلمين - في الغالب - تم إعدادهم وفق برامج لا تتناسب مع متطلبات العصر الذي نعيشه، إضافة إلى ما تعانيه تلك البرامج من نواحي الضعف والتقصير. هذه المشكلات وغيرها زادت من مقاومة المعلمين للعمليات التدريبية وعدم التفاعل مع تلك البرامج حيث كان حضورهم شكلياً بعيداً عن الإيجابية، لذلك كان من الضروري البحث عن بدائل لتقديم تلك البرامج بطرق وأساليب متطورة تناسب المعلمين المتدربين، وتجعل المتدربين يتكيفون مع ما توفره تقنية التكنولوجيا من خدمات في المجال التربوي، ولعل أنسب تلك البدائل اللجوء إلى برامج وأساليب التعليم والتدريب من بعد.

وهذا ما أكدته بعض الدراسات كدراسة (الفقير⁸) التي أكدت أن وصول التقنيات إلى المدرسة أدت إلى وضع المدرس في موقف محرج أمام طلابه، وقد بلغت الأمور إلى حد أن أصبح الطلاب أحياناً أكثر مرونة من المعلم نفسه في التعامل مع هذه التقانات، ومما زاد في الأمر وجود شبكة الانترنت التي تعني إمكانية حصول الطالب على معلومات تتجاوز حدود معرفة المعلم. كما أن التطور الحاصل في الحاسوب والانترنت ووسائل الاتصال عن بعد، التي أصبح في الكثير من دول العالم المتقدم خياراً مهماً، أثر في طبيعة التربية وتقنياتها، فلم تعد وسائل التعليم التقليدية تفي بحاجة أبنائه إلى العلم والمعرفة التي تندفق عبر الانترنت بطريقة الضخ العنيف والمنظم. وكذلك أكدت دراسة (الأحمد⁹) أنه من العوامل الأساسية في زيادة كفاءة المعلم رغبته في التعلم باستمرار، وقدرته على تحسين مهاراته الذهنية بما يكفل له تقبل الجديد، والمحافظة على مستوى عال من الكفاءة، وهذا يتطلب منه تجديد معارفه ومهاراته باستمرار وذلك بالاستفادة مما تقدمه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

⁷ هيئة تخطيط الدولة (2006)، ص: 704.

⁸ الفقير (1999)، ص: 81.

⁹ الأحمد (2015)، ص: 18.

وكذلك من خلال الاطلاع على الأبحاث والدراسات السابقة وجدت الباحثة قلة من الباحثين الذين تناولوا موضوع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد، الأمر الذي وُلد لديها إحساساً بوجود مشكلة حقيقية تستوجب التوقف عندها ودراستها دراسة علمية.

وعليه فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في سورية في ضوء خبرة إنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا؟

2- أسئلة الدراسة:

- 1-2- ما مفهوم التنمية المهنية، وما مبادئها، وأهدافها، ودواعيها، وأساليبها؟
- 2-2- ما الفوائد والمزايا التي يحققها التعليم من بعد في التنمية المهنية المستدامة للمعلمين؟
- 2-3- ما واقع التنمية المهنية للمعلمين من بعد في كل من إنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا في ضوء العوامل الثقافية المؤثرة؟
- 2-4- ما واقع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في مرحلة التعليم الأساسي في سورية في ضوء العوامل الثقافية المؤثرة؟
- 2-5- ما متطلبات تطوير التنمية المهنية للمعلمين في مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية في ضوء خبرات بعض الدول؟
- 2-6- ما معوقات تطوير التنمية المهنية المستدامة لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية؟
- 2-7- ما أوجه التشابه والاختلاف في خبرات التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنكلترا وفرنسا؟
- 2-8- ما البديل المقترح لتطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في سورية في ضوء خبرات كل من إنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا؟

3- فرضيات الدراسة:

تتطلق الدراسة الحالية من فرض مبدئي مفاده:

قد تؤدي دراسة وتحليل خبرات كل من إنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا فيما يتعلق بدور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية للمعلمين في مرحلة التعليم الأساسي إلى وضع مقترحات لتطوير التنمية المهنية المستدامة لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية.

كذلك تنطلق من عدة فرضيات وهذه الفرضيات هي كالآتي:

الفرضية الرئيسية: وجود دور للتعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في سورية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم الأساسي.

الفرضيات المتعلقة بواقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي:

3-1- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة تجاه واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية، تبعاً لمتغير الجنس.

3-2- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة تجاه واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

3-3- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة تجاه واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية، تبعاً لمتغير الخبرة الإدارية.

3-4- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة تجاه واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية، تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية.

لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة تجاه واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية، تبعاً لمتغير المحافظة.

- **الفرضيات المتعلقة بمتطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي:**

3-5- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة اتجاه تحديد متطلبات تطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية، تبعاً لمتغير الجنس.

3-6- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة اتجاه تحديد متطلبات تطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

3-7- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة اتجاه تحديد متطلبات تطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية، تبعاً لمتغير الخبرة الإدارية.

3-8- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة اتجاه تحديد متطلبات تطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية، تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية.

3-9- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة اتجاه تحديد متطلبات تطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية، تبعاً لمتغير المحافظة.

4- مسلمات الدراسة:

- 4-1- المعلم المتقدم يعد أولوية في عملية إصلاح التعليم.
- 4-2- تطوير التعليم يعتمد على مستوى النمو المهني للمعلم، وإن ما يتحقق من نمو وتطوير لمعلومات المعلم ومهاراته ينعكس بالتطور والنمو على تعليم الطلبة.

5- أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية بالآتي:

- 5-1- التعرف إلى الأسس النظرية للتنمية المهنية للمعلمين، ومبادئها، وأهدافها، ودواعيها، وأساليبها.
- 5-2- التعرف إلى الفوائد والمزايا التي يحققها التعليم من بعد في التنمية المهنية للمعلمين.
- 5-3- التعرف إلى التنمية المهنية للمعلمين من بعد في كل من إنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا في ضوء العوامل الثقافية المؤثرة.
- 5-4- التعرف إلى واقع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في مرحلة التعليم الأساسي بسورية.
- 5-5- تحديد متطلبات تطوير التنمية المهنية للمعلمين في مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية.
- 5-6- تحديد معوقات تطوير التنمية المهنية للمعلمين في مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية.
- 5-7- بيان تأثير متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية، الدورات التدريبية، المحافظة) في استجابات أفراد عينة الدراسة اتجاه المعوقات المتعلقة بتطوير التنمية المهنية باستخدام التعليم من بعد في سورية.
- 5-8- التعرف إلى أوجه التشابه والاختلاف بين خبرات إنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا من حيث: المبادئ، والأهداف، ووسائل التنمية المهنية للمعلمين من بعد، والإدارة، والتمويل، والمخرجات.
- 5-9- وضع بديل مقترح لتطوير التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في مرحلة التعليم الأساسي في سورية في ضوء خبرات بعض الدول.

6- أهمية الدراسة:

- ترجع أهمية هذه الدراسة إلى العديد من الاعتبارات لعل من أبرزها ما يلي:
- 6-1- أهمية مرحلة التعليم الأساسي بصفقتها من أهم المراحل التعليمية، وباعتبارها نقطة البداية في التعليم، وقاعدة الهرم التعليمي، على أساس أن مستوى ونوعية تكوين التلاميذ في هذه المرحلة سوف يؤثر في نوعية التعليم في المراحل التالية.
- 6-2- مواكبة هذه الدراسة للاتجاهات العالمية المعاصرة الداعية إلى تجويد التعليم.
- 6-3- ندرة الدراسات التي تناولت دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية للمعلمين في مرحلة التعليم الأساسي في سورية من منظور مقارن.
- 6-4- ما يمكن أن تساهمه هذه الدراسة في التغلب على بعض مشكلات التدريب التقليدي للمعلمين، وتجاوز عقبات المكان والزمان والتكاليف المادية والظروف الاجتماعية وغيرها.
- 6-5- من المتوقع أن يستفيد المعنيون التربويين المختصين بإعداد برامج لإعداد المعلمين وتدريبهم قبل الخدمة وفي أثنائها من نتائج الدراسة الحالية في بناء برامج التنمية المهنية الفعالة.
- 6-6- قد يستفيد القارئ على أمر تدريب وتأهيل المعلمين من نتائج هذه الدراسة في إطار التخطيط لبرامج التنمية المهنية الذي يعتمد بالضرورة على إثارة دافعية المعلمين، ومشاركتهم الإيجابية الفاعلة والنشطة في تحسين ممارساتهم التربوية التطبيقية.

7- مبررات الدراسة:

- أهمية موضوع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد، الذي يعد من القضايا التربوية المستمرة والمتجددة والمرتبطة بحركة الفكر التربوي.
- يمكن لوزارة التربية والتعليم الاستفادة من نتائج هذه الدراسة، على أساس أن دراسة الواقع وتعرفه، يعدان الأساس والخطوة الأولى لأي محاولة للإصلاح، وتقديم البدائل وتلافي المشكلات التي تعيق تحقيق الأهداف، وصولاً إلى التطوير، والارتقاء بأداء المعلم وتطويره.

8- متغيرات الدراسة:

- انقسمت متغيرات الدراسة بين مستقلة وتابعة، كالآتي:
- 8-1- المتغير المستقل: دور التعليم من بعد.
- 8-2- المتغيرات التابعة: استجابة أفراد عينة الدراسة حول واقع التنمية المهنية للمعلمين، وتحديد متطلبات، وتشخيص معوقات تطوير التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في سورية.
- 8-3- المتغيرات الثانوية، وهي:

الجنس - المؤهل العلمي - الخبرة الإدارية - الدورات التدريبية - المحافظة.

9- حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة الحالية في الآتي:

9-1- الحدود الموضوعية: تضمنت تناول الأدب النظري المتعلق بالتنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد، بالإضافة إلى تقديم تحليل مقارنة للتنمية المهنية للمعلمين من خلال التعليم من بعد في إنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا من حيث المبادئ، والأهداف، والأساليب، الإدارة، والتمويل، والمخرجات.

9-2- الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة الحالية على التعرف إلى خبرة إنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا في مجال التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد. وتعلل الباحثة اختيارها لهذه الدول بالآتي:
- إنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية: لأنهما دولتان رائدتان في هذا المجال، وتبنيان معايير وإجراءات مختلفة في التنمية المهنية للمعلمين، وهما تمثلان نموذجاً في الإدارة اللامركزية.

- فرنسا: مع أن نظام التعليم الأساسي في فرنسا مركزي، إلا أن مزاياه تظهر عند إحداث التغييرات كما حدث عند إدخال تكنولوجيا المعلومات، ففرنسا تعد من الدول التي اهتمت اهتماماً كبيراً في مجال التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد.

الجمهورية العربية السورية: كونها بلد الباحثة، حيث سيتم تطبيق الجانب الميداني من الدراسة الحالية في الجمهورية العربية السورية.

9-3- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في العام الدراسي 2020 - 2021م.

10- منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي المقارن حيث تم الاعتماد في هذه الدراسة على أحد أساليب المنهج المقارن وهو منهج (بيريدياي) الذي ينطلق من فرض مبدئي مفاده "قد تؤدي دراسة وتحليل خبرات كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنكلترا وفرنسا فيما يتعلق بالتنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد إلى وضع مقترح لتطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في سورية" ويقوم على الخطوات التالية:

10-1- الوصف (Description): الذي يقوم على جمع المعلومات والمعطيات التربوية الوصفية، التي تتناول التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في إنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا وسورية.

10-2- التفسير (Interpretation): حيث يتم في هذا الجانب تحليل المعلومات والمعطيات المتعلقة بالتنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد لدى إنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا وسورية في ضوء العوامل الثقافية المؤثرة على التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد.

10-3- المقابلة (Juxtaposition): ويقوم هذا الجانب على مقابلة عناصر التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد لدى دول المقارنة (إنكلترا، الولايات المتحدة الأمريكية، وفرنسا) بهدف التوصل إلى أوجه التشابه والاختلاف بين خبرات هذه الدول، وذلك بالاعتماد على تصنيف المعلومات، وجدولتها، وعقد الموازنة بينها.

10-4- المقارنة (Comparison): وهي الخطوة التي يتم فيها إتمام المقارنة بين خبرات كل من إنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية ومصر في التنمية المهنية للمعلمين من خلال التعليم من بعد، للخروج بتفسير لأسباب التشابه والاختلاف بين دول المقارنة واختيار ما يناسب منها الواقع الثقافي في سورية، من خلال تقديم عدة بدائل لتطوير التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في سورية والموازنة بينها واختيار البديل الأنسب من بينها.

فهذا المنهج يعد الأسلوب الأنسب لاستنباط العلاقات بين الظواهر الجارية وتفسير البيانات كما أن أدواته تناسب طبيعة الدراسة الحالية وموضوعها¹⁰.

11- أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة الأدوات التالية:

استبانة: تم تصميم الاستبانة لتشخيص واقع التنمية المهنية للمعلمين، ولتحديد أهم المتطلبات اللازمة لتطوير التنمية المهنية للمعلمين في مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية.
بطاقة المقابلة: تم تصميم بطاقة المقابلة لتعرف أهم المعوقات التي تؤثر في تطوير التنمية المهنية للمعلمين في مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية.

12- مجتمع الدراسة وعينتها:

يشمل المجتمع الأصلي للدراسة الحالية معلمي ومعلمات التعليم الأساسي جميعهم في محافظة دمشق وحمص واللاذقية والحسكة، حيث بلغ عددهم الكلي (51,044) وفقاً لإحصائية وزارة التربية للعام الدراسي 2020-2021. وبلغ العدد النهائي لأفراد عينة الدراسة (2982) من معلمي ومعلمات التعليم الأساسي. كما تضمنت عينة المقابلة عدداً من معلمي ومديري مرحلة التعليم الأساسي والبالغ عددهم (35) معلماً ومعلمة ومدير ومديرة.

13- مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

13-1- التعليم من بعد (Distance Education): هو التعلم الذي يتم من خلال كافة وسائط التعلم سواء التقليدية، المواد المطبوعة، وأشرطة التسجيل والراديو والتلفزيون، أو الحديثة كالحاسوب وبرمجياته وشبكاته والقنوات الفضائية والهاتف النقال (المحمول)¹¹.

¹⁰ منصور (2019)، ص: 75-76.

وتعرف الباحثة التعليم من بعد إجرائياً بأنه نظام يتم فيه ربط الدارس بمصادر التعلم المساهمة، وقد يتخذ التعليم من بعد مختلف الأشكال، وإن كانت جميعها تنتم في الانفصال أي بعد المكان والزمان بين المعلم والدارس. حيث لا يتطلب هذا النوع من التعليم التحاق المتعلم وانتظامه في الدراسة، وإنما ينتقل التعليم عن بعد إلى المتعلمين في أماكن سكنهم ومواقع إقامة عملهم.

13-2- التنمية المهنية (Professional Development): هي العملية التي يتم فيها تزويد المعلم بالمعارف والمهارات والقدرات اللازمة لتعلمه في مهنته، مع إتاحة الظروف المناسبة لذلك، بهدف تحسين وتطوير مهاراته وخبراته طوال حياته المهنية، لذا فهي عملية مستمرة تستهدف صقل الخبرات الفردية والجماعية التي تمكن المعلمين من تحسين كفاءاتهم المهنية في تدريس الطلاب والقيادة، وأن يضطلعوا بالأدوار المتغيرة المترتبة على السياق التعليمي والتربوي¹²

وتعرف الباحثة التنمية المهنية إجرائياً: بأنها عملية نمو مستمرة وشاملة لجميع مقومات مهنة التعليم، من خلال الأنشطة والبرامج المتاحة لتطوير وتجديد مستوى أدائهم المهني والإداري ويزيد من طاقاتهم الإنتاجية. التنمية المهنية للمعلم من بعد: هي مجموعة من العمليات المستمرة التي يقوم بها المعلم لتحديث معارفه ومعلوماته وإثرائها وتطويرها بكل ما هو جديد ومبتكر، ويتدرب للوصول إليها وحسن الانتفاع بها باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب آلي وشبكاته، ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث وإمكانيات إلكترونية¹³.

وتعرف الباحثة التنمية المهنية للمعلم من بعد إجرائياً: بأنها عملية تطوير معارف المعلم ومهاراته واتجاهاته وتوجهاته وسلوكه بالاعتماد على إمكانيات وأدوات شبكة المعلومات الدولية، والانترنت، وغيرها من الوسائط التكنولوجية الحديثة.

13-3- التعليم الأساسي (Basic Education): يعرف النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي في سورية بأنه: تعليم إلزامي مجاني هدفه بناء شخصية المتعلم بجوانبها الوجدانية والعلمية والفكرية والاجتماعية والنفسية والجسدية، مدة الدراسة فيه تسع سنوات، ويتألف من حلقتين: الحلقة الأولى من الصف الأول وحتى الصف السادس، والثانية تبدأ من الصف السابع وتنتهي بنهاية الصف التاسع الأساسي بامتحان عام يمنح الناجحون فيه شهادة التعليم الأساسي¹⁴. وتتبنى الباحثة تعريف وزارة التربية لمرحلة التعليم الأساسي إجرائياً.

¹¹ عبد الرؤوف، (2015). ص: 128.

¹² مسعود (2018)، ص: 304.

¹³ Hussin (2018), p: 45.

¹⁴ وزارة التربية، (2015)، ص: 8.

14- الدراسات السابقة:

1- الدراسات العربية:

- دراسة الأصمعي، (2002): أبعاد التنمية المهنية لمعلمي التعليم قبل الجامعي بين النظرية والتطبيق، القاهرة:

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح ما ينبغي أن تكون عليه أبعاد التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم ما قبل الجامعي، وذلك من خلال التقارير العلمية والدراسات والكتابات النظرية، وكذلك هدفت إلى التعرف على المعوقات التي تقف عائقاً يمنع المعلمين من الاستفادة من الأساليب داخل مدارسهم، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكذلك استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، حيث تم تطبيقها على 2310 فرداً من المعلمين، وكذلك تم استخدام المقابلة المفتوحة في الدراسة وتم تحليل محتواها مع 350 فرداً من قادة التنمية المهنية بديوان وزارة التربية والتعليم بالمديريات التعليمية بمحافظة المينا وأسبوط وسوهاج. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم أساليب التنمية المهنية التي تركت أثراً إيجابياً على المعلمين هي الاجتماعات المدرسية وتبادل المعلومات بين المعلمين والنشرات التوجيهية وزيارة الموجهين الفنيين، إلى جانب إفاد بعض المعلمين في دورات تدريبية لبعض الدول المتقدمة، إضافة إلى بعض البرامج التدريبية التي تنفذ تحت إدارات التدريب بالمديريات ومراكز التدريب من بعد. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أهمها ضرورة توفير مجموعة من الأنشطة والخبرات لتنمية ذات المعلم المهنية، ودعم المدارس بتزويدها بآلات تسجيل وفيديو وأجهزة صوتية.

- دراسة السلطان، (2004): المدرسة وتحديات العولمة: التجديد المعرفي والتكنولوجي نموذجاً، الرياض: هدفت هذه الدراسة إلى توضيح الوظائف التجديدية للمدرسة ومناقشتها في المجال المعرفي والمعلوماتي والتكنولوجي في ظل تحديات التطورات العالمية متلاحقة.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج وتوصيات عديدة كان من أبرزها:

- أن التعليم الذي يقدم في المدارس كان تعليمًا تقليدياً لا يتناسب مع متغيرات العصر الحديث.
- التأكيد على ضرورة ربط المدارس بالشبكة العنكبوتية لكونها مصدر المعرفة في ظل تحديات العولمة.
- التأكيد على ضرورة توفير البرامج التدريبية التي تساعد على تغيير دور المعلم من المصدر الرئيسي للمعرفة إلى منظم وموجه للعملية التعليمية.

- التأكيد على ضرورة توفير البرامج التدريبية لكل العاملين في المدرسة للتعامل مع برامج الحوسبة والمستحدثات التكنولوجية.

- دراسة محمد، مصر، (2008): التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية في جمهورية مصر العربية، والوقوف على مفهوم التنمية المهنية للمعلم وأهميتها، وكذلك التعرف على المعوقات والمشكلات التي تعيق التنمية المهنية للمعلم، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أهمها: - عدم وجود رؤية واضحة لبرامج التنمية المهنية، وضعف الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في مساهمة برامج التنمية المهنية للمتغيرات العالمية والمعاصرة.

- اهتمام البرامج التدريبية وتركيزها على الجانب النظري.

- الوسائل والأساليب المستخدمة في البرامج التدريبية تقليدية ولا تتناسب مع متطلبات العصر الذي نعيشه.

- دراسة شهوان، (2010): تصور مقترح لتطوير دور معلمي المرحلة الثانوية لمواجهة تحديات العولمة بمحافظة غزة:

هدفت هذه الدراسة إلى عرض الأدوار المستقبلية لمعلم مرحلة التعليم الثانوي في محافظات غزة بفلسطين في مواجهة تحديات العصر الحديث، وكشفت عن أهم التحديات المحلية والعالمية التي فرضتها العولمة على المجتمعات العربية، اعتمد الباحث المنهج الوصفي وكذلك استخدم أسلوب التحليل الفلسفي. قدمت الدراسة عدداً من المقترحات كان من أهمها ما يلي:

- مواكبة التطورات المعرفية والتكنولوجية والرقمية من خلال تقديم الدورات المؤهلة للمعلمين جميعهم بتخصصاتهم كافة.

- ترك الحرية لمعلم مرحلة التعليم الثانوي في اختيار المراجع والمصادر التي يراها مناسبة أكثر لمادته وطلابه.

- حث المعلم على تشجيع قدرات وإمكانيات الطلاب الإبداعية والابتكارية والعمل على تنمية روح الإبداع لديهم من خلال اعتماده الأساليب والوسائل التكنولوجية وتقنياتها، الأمر الذي يؤدي إلى خلق جيل قادر على التعامل والتكيف مع معطيات العصر الذي نعيشه.

- دراسة العازمي، والنومس، (2010): التنمية المهنية لمعلمي المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في ضوء الاتجاهات المعاصرة "تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات نموذجاً":

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بدولة الكويت، وتم تطبيق الدراسة على 45 معلماً ومعلمة من مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، اعتمد الباحث المنهج الوصفي لتحقيق أهداف دراسته، حيث تم استخدام استبانة لرصد تصورات المعلمين لواقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التنمية المهنية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج:

- رصد العديد من أدوار وميزات ومعوقات استخدام تكنولوجيا الاتصال والمعلومات في التنمية المهنية، بالإضافة إلى تقديم مقترحات لتحسين استخدام تكنولوجيا المعلومات في تحقيق التنمية المهنية بالنسبة لهم.

- دراسة المعطى، وزارع، الإمارات العربية المتحدة، (2012): التدريب الإلكتروني ودوره في تحقيق التنمية المهنية لمعلم الدراسات الاجتماعية:

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح فلسفة التدريب الإلكتروني وأساليبه، والتعرف على أهم معوقاته، كما هدفت إلى تقديم مقترحات لتفعيل دور التدريب الإلكتروني في التنمية المهنية لمعلم الدراسات الاجتماعية وتحديد أبعاد التنمية المهنية وأساليبها، والتأكيد على أهمية التنمية المهنية لمعلم الدراسات الاجتماعية من خلال التدريب الإلكتروني، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكذلك استخدمت الاستبانة أداة للدراسة، أما عينة الدراسة فقد كانت 70 معلم ومعلمة من ذوي الخبرة في مجال تكنولوجيا المعلومات وتصميم البرامج التدريبية. وتوصلت إلى عدد من النتائج كان من أهمها التأكيد على الدور الفعال للتدريب الإلكتروني في تحقيق التنمية المهنية للمعلم في عدة مجالات، مجال تطوير الذات، ومجال النمو المهني والتربوي، والمجال التقني.

- دراسة أحمد، والقاضي، (2013): بعض الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي في ضوء مفهوم التنمية المهنية المستدامة لمواجهة المتغيرات المجتمعية المعاصرة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الكفايات التدريسية الضرورية لمعلم مرحلة التعليم الأساسي في ضوء مفهوم التنمية المهنية وذلك من خلال الاطلاع على وجهة نظر المعلمين والموجهين، كما هدفت إلى وضع عدد من المقترحات التي تؤثر في زيادة فعالية الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي لمواجهة المتغيرات المجتمعية المعاصرة.

تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (10) معلمين قسم معلم الصف، و(20) موجه تربوي، اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم استخدام استبانة وزعت على ثلاثة محاور هي: كفايات تتعلق بالتخطيط للدرس، كفايات تتعلق بتنفيذ الدرس، وأيضاً كفايات تتعلق بالتقويم. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أهمها:

- عدم وجود تشجيع لتبادل الأفكار والمعلومات وطرائق وأساليب التدريس بين المعلمين، وإتاحة الفرصة لهم للتفكير، وكذلك ربط المعلم ببيئته ومجتمعه الذي يعيش فيه.

- قلة البرامج المرتبطة بتطوير معارف المعلم الأكاديمية، وتنمية مهاراته في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال الحديثة.

- دراسة حسن، (2015): نموذج مقترح لتطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة والتجربتين الأمريكية والبريطانية:

هدفت الدراسة إلى تعرّف واقع التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية، وإلى تعرّف السليبيات والمعوقات التي تعيق تحقيق أهداف برامج التنمية المهنية لمديري رياض الأطفال في ضوء إدارة الجودة الشاملة. وقد اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي المقارن، لتحقيق أهداف البحث، فقد اعتمد الباحث

الاستبانة بهدف تشخيص واقع التنمية المهنية، وبطاقة مقابلة مع عدد من خبراء التدريب والتنمية المهنية، وعدد من مديري رياض الأطفال، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أهمها: ينبغي أن تتوافر لدى وزارة التربية خطة استراتيجية واضحة لتدريب مديري رياض الأطفال، وينبغي أن تطبق إدارة التدريب في وزارة التربية المبادرات الجديدة التي ثبت نجاحها في مؤسسات مشابهة في العملية التدريبية، ومن الضروري أن تؤكد إدارة التدريب في وزارة التربية دائماً على أن التميز في خدمة العاملين في مؤسسات رياض الأطفال وتدريبهم من أهم أهدافها.

- دراسة صيام، (2015): متطلبات تفعيل دور الأكاديمية المهنية للمعلمين لتحقيق الاعتماد المهني للمعلم ومنح التراخيص لمزاولة مهنة التعليم في ضوء بعض الخبرات الأجنبية، جامعة المنصورة:

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم خبرات بعض الدول الأجنبية في وضع آليات علمية تربوية، لتحديد الجهات المختصة في منح التراخيص لمزاولة مهنة التعليم وفق معايير موضوعية. وهدفت هذه الدراسة أيضاً إلى التعرف على متطلبات تفعيل دور الأكاديمية المهنية للمعلمين في منح التراخيص لمزاولة مهنة التعليم والارتقاء به على فترات زمنية محددة. اقتصرَت الدراسة على عينة من معلمي مدارس التعليم العام في خمس إدارات تعليمية في محافظة الدقهلية في جميع التخصصات الدراسية، وقد استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، حيث قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة الميدانية والتي تمثلت في استبانة للتعرف على وجهات نظر المعلمين في المتطلبات اللازمة لتفعيل دور أكاديمية التنمية المهنية للمعلمين ليتم منح التراخيص لمزاولة مهنة التعليم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

- أهمية تطبيق نظام الاعتماد المهني للمعلم، نظراً لدوره الكبير في تجويد العملية التعليمية بأكملها.
- أهمية منح المعلم ترخيصاً لمزاولة مهنة التعليم والارتقاء به على فترات زمنية محددة.
- دراسة نصر، (2015): فاعلية برنامج دمج التكنولوجيا بالتعليم في تنمية بعض مهارات تطبيقات الحاسوب والإنترنت لدى المعلمين المتدربين ووجهة نظرهم حوله:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج دمج التكنولوجيا بالتعليم في تنمية بعض المعارف والمهارات الأدائية للحاسوب والإنترنت لدى المعلمين المتدربين في محافظتي اللادقية وجبله، وكذلك التعرف على آراء المعلمين المتدربين حول برنامج "دمج التكنولوجيا بالتعليم" من حيث تنظيم دورات البرنامج، وأهداف برنامج دمج التكنولوجيا بالتعليم، والأنشطة التدريبية، وكفاءة المعلمين المدربين، والتجهيزات وتقنية التكنولوجيا.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق الدراسة على عينة مؤلفة من (118) معلماً ومعلمة كمجموعة تجريبية من المعلمين المتدربين، واستخدمت في الدراسة الأدوات الآتية:

اختبار معرفي لمهارات استخدام الحاسوب والإنترنت - اختبار أدائي لمهارات استخدام الحاسوب والإنترنت - استبانة للتعرف على آراء المعلمين المتدربين حول برنامج "دمج التكنولوجيا بالتعليم" - وبطاقة مقابلة مع عدد من المعلمين المتدربين.

وتوصلت إلى عدد من النتائج: كانت آراء المعلمين المتدربين حول برنامج دمج التكنولوجيا بالتعليم تؤكد إيجابية هذا البرنامج وفاعليته. وتوصلت إلى عدم وجود فروق عند مستوى دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات إجابات أفراد العينة في التطبيق البعدي على الاختبار المعرفي لمهارات استخدام الحاسوب والإنترنت تعزى لمتغيرات منها: (مجال التدريس، الخبرة في التدريس، امتلاك مهارات تكنولوجية سابقة باستثناء مهارة البورنيت، مكان إجراء الدورة). وقدمت عدداً من المقترحات كان من أهمها:

- إعطاء مراكز التدريب الخاصة بدمج تقنية التكنولوجيا بالتعليم اهتماماً كبيراً من حيث تزويدها بالتقنيات والتجهيزات والمستحدثات التكنولوجية الكامنة، والاستعانة بمدرسين أكفاء ذي كفاءة عالية وعلى خبرة واسعة في طرائق التدريس.

- ضرورة تركيز الدورات التدريبية على مهارة الويندوز، حيث إن امتلاك هذه المهارة هو الأساس الذي يستند عليه في التدريب على المهارات الحاسوبية الأخرى.

- إجراء المزيد من البحوث في مراكز التدريب للوقوف على فاعلية برنامج "دمج التكنولوجيا بالتعليم" وفق متغيرات أخرى، وعلى مراحل دراسية مختلفة.

- إجراء دراسات أخرى تبين انعكاس أثر برنامج دمج تقنية التكنولوجيا في التعليم على نشاطات المعلم التدريسية داخل غرفة الصف، وعلى بعض المتغيرات الخاصة بالتلاميذ كمستوى تحصيلهم وتفاعلهم وزيادة اندفاعهم والتشويق.

- دراسة أبو شاويش، (2016): معوقات تطبيق برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة (SBTD) في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المعوقات التي تقف حائلاً أمام تطبيق برنامج التنمية المهنية المستدامة للمعلم القائم على المدرسة (SBTD) في محافظات غزة في مدارس وكالة الغوث وطرق التغلب عليها، تألفت عينة الدراسة من (400) مدرساً ومدرسة من معلمي مدارس المرحلة الابتدائية. اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف دراستها، حيث تم استخدام استبانة مؤلفة من (46) فقرة وزعت على خمسة مجالات رئيسية هي: معوقات تتعلق بطبيعة البرنامج، معوقات تتعلق بالإدارة، معوقات تتعلق بالمعلم، معوقات تتعلق بالحوافز المادية والمعنوية، معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية والصفية.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنه من أبرز معوقات تطبيق برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة (SBTD) في المدارس: كثرة الأعمال الكتابية وخاصة توثيق الأنشطة والخطط، وعدم كفاية

مدة التدريب لتطبيق البرنامج، وانخفاض الدعم والتمويل اللازم لتنفيذ أنشطة البرنامج، عدم التزام الإدارة بالخطّة الزمنية لتنفيذ البرنامج، وكثرة أعباء المعلمين وزيادة نصابهم من الحصص، وعدم إلمام المعلمين باستخدام الحاسوب ومهاراته، وقلة تقديم الحوافز للتدريب، وعدم ربط البرنامج بالترقيات لوظائف أعلى، واكتظاظ الصفوف بالتلاميذ. كما قدمت الدراسة عدداً من التوصيات كان من أهمها دعم المدارس بالإمكانيات والموارد الضرورية لتطبيق أنشطة البرنامج بشكل فعال ومنتج. والتأكيد على تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين، وإعداد قاعة مستقلة في المدرسة يتم فيها تنفيذ الأنشطة وضرورة تجهيزها بالأجهزة والتقنيات الحديثة.

- دراسة حسين، (2018): فاعلية استخدام التعليم عن بعد في إعداد وتدريب معلمي مرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم، ولاية الخرطوم:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام التعليم من بعد في إعداد وتدريب معلمي مرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم. مزايا التعليم من بعد في الإعداد والتدريب، والمشكلات والصعوبات التي تواجه التعليم من بعد في الإعداد والتدريب، والحلول المقترحة لبعض المشكلات والصعوبات التي تواجه التعليم من بعد في الإعداد والتدريب. تألف المجتمع الأصلي للدراسة من عدد من المعلمين والمعلمات في مرحلة التعليم الأساسي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي واعتمد الاستبانة كأداة أساسية في جمع بيانات الدراسة وحقائقها، أما عينة البحث فقد تكونت من 150 معلماً ومعلمة بالمدارس الحكومية بولاية الخرطوم، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة في الآتي: فاعلية استخدام التعليم من بعد في تدريب معلمي مرحلة التعليم الأساسي، حيث يساهم في توفير فرص الإعداد والتدريب لأعداد كبيرة من المعلمين والمعلمات غير المدربين بأقل جهد وتكلفة في أماكنهم وأثناء عملهم من خلال وسائطه المتعددة. كما قدمت الدراسة عدداً من التوصيات أهمها ضرورة التوسع في تدريب المعلمين من خلال برنامج التعليم من بعد.

- دراسة الحربي، (2020): فاعلية برامج تدريب المعلمين القائمة على تكنولوجيا التعليم والوسائط المتعددة في تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت:

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برامج تدريب المعلمين القائمة على تكنولوجيا التعليم والوسائط المتعددة في تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت، وفي سبيل تحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي واختيار عينة عشوائية تكونت من 1700 معلم ومعلمة من بين المعلمين في المدارس الحكومية في دولة الكويت. وقد تم تصميم استبانة تتكون من محوين: الأول حول فاعلية برامج تدريب المعلمين القائمة على تكنولوجيا التعليم والوسائط المتعددة والتي طرحتها وزارة التربية. والمحور الثاني حول واقع إدارة الجودة الشاملة لدى المعلمين في العملية التعليمية، وما إذا كانت هناك علاقة بين فاعلية برامج تدريب المعلمين القائمة على تكنولوجيا التعليم والوسائط المتعددة في تحقيق الجودة الشاملة من خلال النظر إلى بعض المتغيرات كالنوع وسنوات الخبرة. وقد أظهرت النتائج أنه في جانب برامج التدريب التي يخضع لها المعلمون لا

توجد فروق دالة إحصائياً في برامج التدريب بين الذكور والإناث، بينما توجد هناك فروق دالة إحصائياً في برامج التدريب تعزى لسنوات الخبرة لصالح المعلم المتوسط الخبرة من (6-10) سنوات. وفيما يخص المحور الثاني وهو واقع إدارة الجودة الشاملة لدى المعلمين تعزى للنوع ظهرت فروق دالة إحصائياً لصالح الذكور إذا ما تم مقارنة بمقارنتهم بالإناث. كما وجدت فروق دالة إحصائياً تعزى لسنوات الخبرة لصالح المعلم ذو الخبرة المتوسطة (6-10 سنوات)، كما أظهرت الدراسة علاقة ارتباطية قوية إيجابية حول فعالية برامج تدريب المعلمين القائمة على تكنولوجيا التعليم والوسائط المتعددة في تحقيق الجودة الشاملة.

2- الدراسات الأجنبية:

– Laine, 2000: Professional Development in Education and The Private Sector, Following the Leaders:

– دراسة لآين، 2000: التنمية المهنية في قطاع التعليم الخاص ومتابعة القادة:

استهدفت هذه الدراسة التعرف على تأثير برامج التنمية المهنية للمدربين على ثقافة العمل، وكذلك ركزت على كيفية تقييم برامج التنمية للمعلمين في قطاع التعليم الخاص، والدور الذي يساعدها في تجويد التعليم.

استخدم الباحث المنهج المقارن، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة كان أهمها: التأكيد على الدور الذي تقوم به برامج التنمية المهنية للقادة في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، ولكي تقوم القيادة بدور فعال من الضروري ربط التنمية المهنية بأهداف المؤسسة التعليمية.

– Jones, 2002: "How Does an Online Professional Development Program Support Teacher Change"

– دراسة جونز 2002: كيف يدعم برنامج التنمية المهنية عبر الأنترنت تغيير المعلم؟:

استهدفت هذه الدراسة بحث دور برامج التنمية المهنية عبر الأنترنت في تطوير المعارف والأساليب التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية. حيث قام الباحث بتقديم برنامج للتنمية المهنية عبر الأنترنت يحتوي موضوعات عن الخرائط والنظرية المعرفية للتعلم وبعض الاختبارات للتقويم، والتنمية المهنية للمعلم من خلال الأنترنت. استخدم الباحث المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى أهمية دور تكنولوجيا الأنترنت في التنمية المهنية للمعلم حيث يعد أداة ميسورة وفعالة لتحقيق برامج التنمية المهنية الفعالة للمعلمين.

-Ozen, 2008: Program Via Distance Education: Primary School Teacher's Opinions Turkishonline Journal Or distance Education

- دراسة أوزن، (2008): برنامج تدريب المعلمين عن بعد في أثناء الخدمة من خلال آراء معلمي المرحلة الابتدائية:

هدفت هذه الدراسة إلى استطلاع آراء معلمي المدارس الابتدائية لمعينة برامج تدريب معلمي المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة من بعد في تركيا. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التجريبي، وتم التوصل إلى نتائج كثيرة من أهمها: عدم وضوح أهداف وآليات تدريب المعلمين من بعد. وكذلك عدم ملائمة البرامج التدريبية المقدمة للاحتياجات الفعلية للمعلمين المتدربين، أكدت الدراسة أهمية تقديم البرامج التدريبية للمعلمين في ضوء احتياجاتهم التدريبية، وأهمية وتحديد أهداف التدريب واختيار الوقت المناسب له.

- Orver, 2008, The Impact of a Federally Funded Grant on Teacher Professional Development Programs and The Importance Of Technology Programs.

- دراسة أورفر، (2008): تأثير منحة ممولة فيدرالياً على برامج التنمية المهنية للمعلمين وأهمية برامج التكنولوجيا:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير برامج التنمية المهنية لمعرفة اهتمامات المعلمين المشاركين في البرامج في دمج التكنولوجيا بالتعليم داخل المنهج، ومعرفة الفروق في مستويات ودرجات الاهتمام، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها:

- التأكيد على أهمية دمج التكنولوجيا في التدريس داخل المنهج المدرسي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكر والأنثى والمستوى الدراسي في أهمية تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا باستخدام التكنولوجيا المختلفة.

-Sauve, 2008 : Programme D'Etudes Superieurs a Distance En Education Relative A L' Environment:

- دراسة سوفيه، (2008): برنامج تدريب الطلاب على التعليم عن بعد:

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل خبرات إحدى تجارب الدول الناجحة في مجال التطوير المهني للمعلمين بمجال التربية البيئية بكندا، حيث عرضت الدراسة الاتجاهات الحديثة في هذا المجال وهو التطوير المهني من بعد باستخدام تقنية المعلومات. ووجدت الدراسة نجاح تجربة تدريب المعلمين من بعد في مجال التربية البيئية حيث وصلت إلى أكبر عدد من المعلمين في المناطق النائية. وتم التوصل إلى عدد من المقترحات التي تركز على الاهتمام بالتخطيط المسبق لبرامج التنمية المهنية وتشجيع هذا الأسلوب..

-Cook, 2009: Support Professional Development for Teachers Through Discussions on Internet:

- دراسة كوك، (2009): دعم التنمية المهنية للمعلمين من خلال المناقشات على الإنترنت: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير المناقشات بين المعلمين على الانترنت كأداة لتحقيق التنمية المهنية، وكان مجتمع الدراسة عدداً من معلمي الرياضيات ذوي الخبرة العالية، وذلك عن طريق استخدام تقنيات تحليل المحتوى. وكان من أهم نتائج الدراسة:
- أن المناقشات على شبكة الانترنت جعلت المعلمين قادرين على الربط بين النظرية والتطبيق من خلال التواصل الفعال بين الأشخاص المشاركين في الدراسة، وأن هذه المناقشات حققت دعماً كبيراً للتنمية المهنية.

-Marreo,2010:"Live, Online Short. Courses: A case Study of Innovative Teacher Professional Development.

- دراسة ماريو وآخرون، (2010): "الدورات التدريبية المباشرة على الانترنت" دراسة ميدانية حول تنمية قدرات المعلمين المهنية:
- هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على آراء المعلمين بشأن فاعلية الدورات التدريبية القصيرة المباشرة على الانترنت في تطوير أداء المعلمين مهنيًا. استخدم الباحث مجموعة من الاستبانات التي لها علاقة بموضوع البحث. حيث تكونت عينة الدراسة من مجموعة من المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية الذين خضعوا لدورات تدريبية عبر الانترنت. وتم التوصل إلى أن الدورات التدريبية القصيرة على الانترنت كان لها دور كبير في تطوير الأداء المهني للمعلمين، وقد تبين ذلك من خلال الملاحظات التي لاحظها المشاركون والآراء التي قدموها حول الفوائد التي اكتسبوها من خلال هذه الدورات بالمقارنة مع الدورات المباشرة التي تتم بمراكز التدريب، من حيث قدرتها على تبادل الآراء والخبرات والأفكار في جو مريح وآمن بعيداً عن التوتر والضغط، وتبادل المعلومات من خلال تفاعلهم ومشاركاتهم لآرائهم ووجهات نظرهم مع معلمين من مختلف أرجاء العالم.

- Hailu, Jebessa, 2010: Teachers Perceptions of School Based Continuous Professional Evelopment (SBCPD) In Jimma Zone Selected Schools:

- دراسة هailو وجابيسا، (2010): تصورات المعلمين عن التنمية المهنية المستمرة القائمة على المدرسة (SBCPD) في مدارس منطقة جيما المختارة:
- هدفت هذه الدراسة إلى تحديد تصورات المعلمين عن التطوير المهني المستمر في مدارس منطقة جيما المختارة. كما هدفت إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:
- كيف يحدد معلمو المدارس الابتدائية التطوير المهني المستمر القائم على المدرسة؟

- كيف ينظر المعلمون إلى التطوير المهني المستمر القائم على المدرسة من حيث الكفاية والإدارة، بما يؤدي إلى تعزيز التعلم؟

ما هي العوائق الرئيسية التي تحول دون التطوير المهني المستمر في المدرسة؟

تم تطبيق الدراسة في مقاطعة جيمما Jima County: غيمما وريدا Gima and Rida، وأمونادا وريدا Amounda and Rida، وبلدة جيمما Jima town، وشارك في الدراسة ثلاثة عشر إلى أربعة عشر معلماً من مدرستين ابتدائيتين في كل منطقة.

تم استخدام تصميم دراسة الحالة المتعددة، وتم النظر في التنمية المهنية المستمرة في المدارس الثلاث في وريدا، كما تم تأمين البيانات من خلال مقابلة متعمقة، ومناقشات جماعية مركزة، وتحليل الوثائق والمراقبة، تم تحليل البيانات التي تم الحصول عليها بواسطة هذه الأدوات بشكل مستقل وتم جمعها وتحليلها بشكل منطقي. ومن أهم نتائج الدراسة أن التطوير المهني في المدرسة هو وسيلة للتطوير الوظيفي وإعادة الترخيص لممارسة مهنة التدريس، ووسيلة لتحسين مهارات حل المشكلات في المدرسة، وتقوية روح الفريق في المدرسة، وممارسة ونقل المهارات المكتسبة، وتحسين تعلم الطلاب. أما بالنسبة للعقبات فهي تكمن في الافتقار إلى توفير كبير للمدارس، وعدم وضوح الهدف النهائي للتطوير المهني المدرسي للمعلمين، والحاجة إلى الإشراف والتدريب لدعم المعلمين الذين يقومون بالتطوير المهني المدرسي، وتقوية التعاون المجتمعي والمدرسي.

- Tesfaw, Hofman, 2012: Instructional Supervision and Its Relationship with Professional Development: Perception Of private And Government Secondary School Teachers In Addis Ababa:

- دراسة تيسفاو، وهوفمان، (2012): الممارسات الإشرافية التربوية وعلاقتها بالتنمية المهنية المستدامة كما يدرها مديرو مدارس التعليم الخاص والحكومي في أديس أبابا:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تصورات المعلمين لدور الإشراف التربوي في تحقيق التطوير المهني، وبشكل أكثر تحديداً على الاستخدام الفعلي والمثالي لممارسات الإشراف التربوي المختارة: (مثل: الإشراف السريري وتدريب الأقران، والتدريب المعرفي، والتوجيه، والتفكير الذاتي، وخطط النمو المهني). في المدارس الثانوية في أديس أبابا. كما تسعى الدراسة إلى استكشاف ما إذا كانت هناك فروق في اتجاهاتهم اتجاه الممارسات الإشرافية ورضاهم عنها، وكشف العلاقة بين إدراكهم للممارسات والتطوير المهني، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق أدوات الدراسة على (20) مدرسة حكومية وخاصة من مدارس التعليم الثانوي في أديس أبابا، وشملت عينة الدراسة (200) معلم، والأداة الرئيسية في الدراسة كانت استبياناً لجمع المعلومات، ومن أبرز نتائج الدراسة أن الممارسات في التطوير المهني جميعها باستثناء تدريب الأقران غالباً تمارس بدرجة صغيرة، يفضل المعلمون المبتدئون استخدام الأسلوب التقليدي للإرشاد أكثر من المعلمين ذوي

الخبرة، وتبين أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين المبتدئين وذوي الخبرة في مواقفهم واتجاهاتهم نحو العمليات الإشرافية التي تمارس في مدارسهم، ووجود علاقة ارتباط بين أساليب الإشراف التربوي والتطوير المهني للمعلمين.

– Shohel, M. Mahruf, 2012: School- Based Teachers Professional Development Through Technology –Enhanced Learning in Bangladesh:

– دراسة شوهيل وآخرون، (2012): التنمية المهنية للمعلمين القائمة على المدرسة من خلال التعلم المعزز بالتكنولوجيا في بنغلادش:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى مساعدة أنظمة الدعم التكنولوجي القائم على المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين وتأثيرها على الممارسات الصفية، وتكونت عينة الدراسة من عدد من مدارس الأطفال المحرومين والفقراء. اعتمد الباحث في دراسته المنهج التجريبي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن مقابلات مع المعلمين الذين خاضوا التجربة. ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها: إسهام برنامج التطوير المهني المستمر في المدرسة للمعلمين من خلال التعلم المعزز بالتكنولوجيا بشكل كبير في التدريب أثناء الخدمة.

– Bissesar, 2014: Facebook As an Informal Teacher Professional Development Tool:

– دراسة بيسيسار، (2014): الفيس بوك كأداة غير رسمية للتنمية المهنية للمعلم:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد دور ووظيفة موقع الفيس بوك الخاص بمعلمي ترينيداد وتوباغو "صوت المعلم" "atv" من حيث تأثيره على النسيج العام للتطوير الشخصي والمهني للمعلمين، كما هدفت إلى تحديد منظور المعلمين والإداريين اتجاهه "atv" كأحد أدوات التطوير المهني للمعلم.

أجريت الدراسة على (4) مديريين و (22) مدرساً من أعضاء موقع صوت المعلم. حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم اتباع إجراء المقابلات الشخصية والاستبانات.

أثبتت الدراسة مصداقية موقع المدرسين على الفيس بوك كأداة غير رسمية للتطوير المهني للمعلمين، وتشمل تلك المواقع الاجتماعية مساراً للتطوير المهني والشخصي للمعلمين من خبرات وتجارب حية ومشاركة تحاكي أنشطة الفصل الدراسي، ويسهم المعلمون بأفكارهم وإبداعاتهم في أنموذج موقع ما، مما يجعله منتدى مثمراً ومفتوحاً يخلق فرصاً لتطوير مهارات المعلمين والتعلم من أقرانهم من خلال عرض خطط الدروس والمناهج والكتب الإلكترونية والبرامج التعليمية وتنزيلها، ويتيح الموقع أيضاً فرصة الاندماج الاجتماعي كما يسمح بتلقي وعرض النصائح والخبرات من دون التقيد بالحدود الجغرافية والهيكل الهرمي.

– Manca, 2014: " Professional Development for Teachers on Social Networking Sites:

– دراسة مانكا، (2014): التنمية المهنية للمعلمين على مواقع الشبكات الاجتماعية الإلكترونية: اهدفت هذه الدراسة إلى تقديم بعض التأملات المفاهيمية حول دور استخدام الشبكات الاجتماعية على الإنترنت والإعلام الاجتماعي كأدوات تسهم بشكل كبير في تحقيق التنمية المهنية للمعلم. تم تطبيق الدراسة على (254) معلم من معلمي علم الأحياء والكيمياء والرياضيات والجغرافيا والفيزياء. وتم استخدام المنهج الوثائقي، حيث قدمت الدراسة مثالين يوضحان دور تقنيات الشبكات الاجتماعية في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين، فأشار المثال الأول لمجموعات المعلمين على الفيس بوك لتقصي الاستخدامات المهنية للشبكات الاجتماعية غير الرسمية ومدى التبادل الاجتماعي والمهني من خلال تلك المجموعات، وما تحققه من نمو مهني وشخصي للمعلم، بينما يعرض المثال الثاني كيفية استخدام المعلمين مواقع التواصل والشبكات الاجتماعية في السياق الأكاديمي. وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة التأكيد على فائدة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في التواصل مع الزملاء من خلال شبكة المعارف المهنية، وإلى إسهامها الكبير في توفير الدعم المهني للمعلمين من خلال ما توفره من النصائح والاقتراحات ووجهات النظر بشأن موضوعات معينة، الأمر الذي يجعلها منصة لتحقيق التطوير المهني للمعلم.

– Gamarat, 2014: "Workplace Learning an Exploratory Study on Digital Badging Within A Teacher Professional Development Program":

– دراسة جامارات، (2014): التعلم في مكان العمل دراسة استكشافية ضمن برنامج التطوير المهني للمعلمين:

هدفت هذه الدراسة إلى مساعدة المعلمين على تعلم المعارف وتنمية مهارات جديدة في ممارساتهم التربوية وأساليب التدريس من خلال الأساليب المنهجية وغير المنهجية. بهدف مساعدة المعلمين على تحقيق معايير عالية في تحقيق جودة الأداء مع طلابهم، وزيادة قدرة أفراد المجتمع المحلي على متابعة التعلم مدى الحياة. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة أداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أهمها:

- ضرورة مواكبة التنمية المهنية للمعلم لعمليات تصميم المناهج التعليمية وتطويرها بما يتناسب مع المستجدات المعاصرة في المعرفة لضمان تكامل العملية التعليمية من كل نواحيها.
- ضرورة تقديم فرص جديدة للتعلم في مكان العمل وتقليل الجهد الذي يبذله المعلمون للحصول على كل ما هو جديد في مجال عملهم.

وأوصت هذه الدراسة بضرورة الاستفادة من مجتمعات الانترنت ومجتمعات التعلم الافتراضية في دعم التنمية المهنية للمعلمين، ودعم المعلمين مهنيًا وتربويًا في أماكن عملهم.

3- التعليق على الدراسات السابقة:

تتعدد الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت التنمية المهنية للمعلمين فجميعها تتبلور حول أهمية تدريب المعلمين، وذلك أن العملية التدريبية ما هي إلا تنمية للثروة البشرية من حيث تنمية المعلمين ومردودها على تنمية الطلاب كهدف وغاية للتربية بوجه عام، ولما كان التدريب ضرورياً لكل أصحاب التخصصات والمهن، فإنه أصبح مؤكداً في عصر العولمة، وظهور شبكات المعلومات مما يجعل عملية تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا ضرورة لمواكبة تلك المستجدات.

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية تحقيق التنمية المهنية للمعلم والاهتمام ببرامجها كونها تمثل الآليات والوسائل الهامة ذات التأثير الإيجابي الكبير على المستوى المهني للمعلم من أجل الارتقاء بالعملية التعليمية.

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في اعتمادها الاستبانة أداة للدراسة كدراسة (صيام، 2015)، ودراسة (العازمي والنومس، 2010)، ودراسة (المعطي وزارع، 2012).

تختلف الدراسة الحالية عن ما تم الاطلاع عليه من دراسات سابقة من حيث عينة الدراسة، حيث ركزت بعض الدراسات السابقة على دراسة واقع التنمية المهنية بشكل عام لمعلمي الاختصاص مثل دراسة (المعطي وزارع، 2012) والتي تناولت معلم الدراسات الاجتماعية، ودراسة ماريو وآخرين (Marrero, 2010) التي تناولت معلمي العلوم. وركزت معظم الدراسات السابقة في دراسة واقع التنمية المهنية بشكل عام لمعلمي التعليم ما بعد الأساسي مثل دراسة (البديري، 2014)، ودراسة (شهبان، 2010).

تختلف الدراسة الحالية عن معظم الدراسات السابقة في أن معظم الدراسات السابقة اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي كأسلوب للدراسة كما في دراسة (أبو شاويش، 2016)، ودراسة (المعطي وزارع، 2012)، ودراسة (حسين، 2018) باستثناء دراسة مانكا (Manka, 2014) التي استخدمت المنهج الوثائقي. بينما اعتمدت الباحثة في دراستها الحالية أحد أساليب المنهج المقارن وهو منهج (بيريداي). وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في محاولتها معرفة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في سورية، وتحديد أهم المتطلبات اللازمة لتطوير التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد، واستخدامها بطاقة مقابلة لبيان المعوقات التي تؤثر في تطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية.

أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء وتدعيم الإطار النظري للدراسة. كما مكّنت الباحثة من الاطلاع على النقاط التي تم التركيز عليها في هذه الدراسات والمتغيرات التي قامت بدراستها، بالإضافة إلى الأدوات التي استخدمتها، الأمر الذي ساعدها في بناء أداة الدراسة المتعلقة بالتنمية المهنية للمعلم، كما تم الاطلاع على الفرضيات المستخدمة في هذه الدراسات وطرائق استخلاص النتائج والأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسات، ومن خلال استعراض النتائج ومناقشتها وتفسيرها في هذه الدراسات تم الاستفادة منها في مناقشة نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها، وفي المقترحات الخاصة بتطوير التنمية المهنية المستدامة في سورية.

الفصل الثاني

التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في
مرحلة التعليم الأساسي (الإطار المعياري)

تمهيد

أولاً: التعليم من بعد:

1- نشأة التعليم من بعد وتطوره

2- مفهوم التعليم من بعد

3- فلسفة التعليم من بعد

4- خصائص التعليم من بعد

5- وسائل التعليم من بعد

ثانياً: التنمية المهنية للمعلمين:

1- نشأة مفهوم التنمية المهنية للمعلمين.

2- مبررات التنمية المهنية للمعلمين.

3- أهمية التنمية المهنية للمعلمين.

4- مبادئ التنمية المهنية للمعلمين.

5- أهداف التنمية المهنية للمعلمين.

6- مراحل بناء برامج التنمية المهنية للمعلمين.

7- برامج التدريب والتنمية المهنية للمعلمين.

8- آليات ووسائل التنمية المهنية للمعلمين.

9- دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية للمعلم.

ثالثاً: التعليم الأساسي:

1- تعريف مرحلة التعليم الأساسي.

2- أهداف مرحلة التعليم الأساسي.

3- أهمية التعليم الأساسي

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يتضمن الفصل الحالي التعليم من بعد من حيث: النشأة والتطور، ومفهوم التعليم من بعد، وفلسفته، وخصائصه، ووسائله. وكذلك يتضمن التنمية المهنية للمعلم من حيث: المفهوم والمبررات والأهمية، والمبادئ والأهداف، ومراحل بناء برامج التنمية المهنية للمعلمين، وبرامج وآليات وأساليب التنمية المهنية للمعلمين، وكذلك يتضمن هذا الفصل التعليم الأساسي من حيث تعريفه، وأهدافه، وأهميته.

أولاً: التعليم من بعد:**1- نشأة التعليم من بعد وتطوره:**

خلال العقود الثلاثة الماضية، شهدت البشرية ولادة سلسلة من الابتكارات الالكترونية الجديدة التي تم استخدامها بكثرة كوسائل تعليمية، ومن أهم مجالات استخدامها كان التعليم والتعلم عن بعد. وقد اختصرت هذه التكنولوجيا المسافات البعيدة، وتغلبت على الجغرافيا وحدود المكان ومهدت الطريق للاتصالات الثنائية التزامنية منها وغير التزامنية، بحيث أصبح من الممكن التعليم وجهاً لوجه مهما اختلفت أماكن المتعلمين كما هو الحال في المؤتمرات المرئية والمسموعة والمحادثات المباشرة عن بعد عن طريق الأقمار الاصطناعية وشبكات التواصل عبر الكمبيوتر. وتعتبر شبكات الانترنت النموذج الأكثر تطوراً بين التطبيقات التي تعتمد على تكنولوجيا المعلومات، وكان لما تحويه من مكتبات الكترونية وبريد الكتروني ودرشة وإمكانية بحث وصفحات ويب ومؤتمرات متلفزة وقواعد بيانات ووسائط نقل ملفات الأثر الأكبر والدور الأهم في توفير الطرق الكثيرة لتطوير التعليم من بعد¹⁵ هذا التطور في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فرض تحديات كبيرة في مواجهة التعليم في مختلف دول العالم، لا سيما التي حصلت في الربع الأخير من القرن العشرين، حيث باتت هذه التكنولوجيا ضرورة أساسية في المؤسسات التعليمية الحديثة، وأصبح الاهتمام بهذه التكنولوجيا من أهم احتياجات العملية التعليمية بمختلف مفاصلها وأشكالها، بحيث أصبح توفير الفرص للتعليم المستمر مدى الحياة هو الحل لمواجهة تلك التحديات. ويعتبر نظام التعليم من بعد من أهم الوسائط غير التقليدية التي تؤمن فرص التعلم وتحقق أهدافاً تربوية محددة. ويتميز عن التعليم التقليدي بإمكاناته الكبيرة على زيادة استعداد وقدرة المتعلم على التعلم، ما يسهم في الوصول إلى الهدف التربوي المنشود لأي نظام تربوي.

ظهرت أول بوادر التعلم من بعد في العصر الحديث في صورة التعلم بالمراسلة. ويرجع تاريخ التعلم بالمراسلة إلى بدايات إنشاء المكاتب البريدية المنظمة في بريطانيا عام 1840، وذلك بمبادرة فردية قام بها المعلم بينمان Penman الذي أرسل إلى طلابه تعليمات وتوجيهات دراسية بواسطة البريد تمت كتابتها بطريقة الاختزال.

¹⁵ الكيلاني (2004)، ص: 41.

ثم استخدم كل من تشارلز توسانت Charles Toussaint وجوستاف لانجنشيدت Gustave Langensheidt البريد لتعليم طلاب لا تسمح لهم ظروفهم بالانتظام في الدراسة، فقاما بإرسال المادة العلمية وما يلزم من توجيهات وتدريبات إليهم، وتلقي استفساراتهم وإجاباتهم.

وبعدها تم تأسيس المجلس الأوروبي للتعليم بالمراسلة European Council For Correspondence Education في عام 1962 والذي كان يضم أربع عشرة دولة زاد عددها في السبعينات نتيجة التطورات التقنية المختلفة، وأصبحت الدراسة بالمراسلة أحد أهم وسائل التعليم من بعد في دول متعددة في غرب أوروبا، والولايات المتحدة وأستراليا واليابان وغيرها.

ولم تقتصر الدراسة بالمراسلة على مجال بعينه، بل غطت الكثير من المستويات من المبتدئين وحتى الدراسات العليا وكذلك لمن يرغبون بالتعمق في تخصصاتهم التقنية والعلمية.

ثم بدأت تظهر مؤسسات التعليم من بعد في مختلف دول العالم، ومنها الدول العربية، حيث بدأ إنشاء مؤسسات التعليم من بعد في مصر عام 1989م.

وقد أتاح التطور التكنولوجي الهائل اجتياز حدود الزمان والمكان، وساعد في تحويل التعليم من بعد من المراسلة إلى مؤسسات ومراكز للتعليم من بعد تعتمد الوسائط التقنية المتعددة من أقمار صناعية وأنترنيت.¹⁶

2- مفهوم التعليم من بعد:

على الرغم من المحاولات المستمرة لوضع تعريف محدد للتعليم من بعد منذ السبعينات، إلا أن المتغيرات التقنية والفنية قد ألفت بظلالها وفرضت نفسها حائلاً دون وضع هذا التعريف المحدد وذلك تبعاً للظروف والمكان الذي يصدر منه.

ومن أهم التعريفات التي تم وضعها للتعليم من بعد:

- ما عرّفه به "توني دودس": بأنه أي شكل من أشكال الخبرات التعليمية المنظمة التي يحدث فيها التعلم والتعليم عندما يكون فيها المعلم بعيداً عن المتعلم في أغلب الأوقات.¹⁷
- وما عرّفه به مصدر آخر: بأنه جميع أشكال التعليم والتعلم النظاميين المنظمين حيث لا يجتمع المعلم والمتعلم في غرفة واحدة.¹⁸
- وأيضاً ما قيل عن التعليم من بعد بأنه: هو ذلك النوع من التعليم الذي يكون فيه المعلم (أو المؤسسة التعليمية التي تقدم التعليم) بعيداً عن المتعلم إما في المكان أو الزمان أو كليهما معاً، ويستتبع ذلك أنه يكون من الضروري استخدام وسائط متعددة من مواد مطبوعة ومسموعة ومرئية، وغيرها من وسائط ميكانيكية وإلكترونية،

¹⁶ خلاف (2015)، ص: 241-241.

¹⁷ شمو (2004)، ص: 69.

¹⁸ الشوريجي وآخرون (2000)، ص: 6.

وذلك للربط بين المعلم والمتعلم ونقل المادة التعليمية، بالإضافة إلى اللقاءات المباشرة وجهاً لوجه في بعض الأحيان. تلك اللقاءات التي تعقد بهدف تحقيق نوع من التفاعل الحي المباشر بين طرفي العملية التعليمية¹⁹.

- في حين عرّف بيرغ وسيمونسون Berg & Simonson التعليم من بعد بأنه منظومة تفاعلية ترتبط بالعملية التعليمية، وتقوم هذه المنظومة بالاعتماد على وجود بيئة إلكترونية تعرض للمتعلم المقررات والأنشطة بواسطة الشبكات الإلكترونية والأجهزة الذكية²⁰.

- وعلى الرغم من التأكيد على ضرورة الفصل بين المعلم والمتعلم إلا أن تعريفاً آخر يرى أن التعليم من بعد هو طريقة للتعليم يكون فيها المتعلم بعيداً عن المعلم في المكان أو الزمان أو كليهما معاً، ولا يوجد اتصال شخصي بينهما ولكن بدلاً من ذلك تستخدم وسائط متعددة لنقل التعليم وتوصيله إلى المتعلمين تعتمد على المواد المطبوعة والمسموعة والمرئية، وذلك من خلال وسائط إلكترونية وتكنولوجية إلى جانب اللقاءات الدورية المنظمة التي تعقد في مراكز الدراسة المحلية بالقرب من تجمعات المتعلمين²¹ حيث تتمتع اللقاءات الدورية المنظمة بين طلاب مؤسسات التعليم من بعد - حسب ما يراه الباحث - بأهمية كبيرة من حيث الأبعاد التربوية والاجتماعية والنفسية، فهي تساعد في الحدّ من المشكلات التي تعترض مسيرة طلاب التعليم من بعد²². وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن هذه اللقاءات ليس بالضرورة أن تكون تقليدية مباشرة موحدة الزمان والمكان، بل إنه - ومن خلال الطفرة التكنولوجية الداعمة لنظم التعليم من بعد - من الممكن أن يلتقي المتعلم بأقرانه أو معلميه في فترة محددة وموحدة زمنياً، ولكن في أماكن جغرافية متفرقة، الأمر الذي يسهم في تجاوز الصعوبات في الحوار والنقاش والتساؤلات والاستفسارات المباشرة، فالشعور بالانتماء إلى المؤسسة التعليمية يخلق حراكاً اجتماعياً بين المتعلمين ويخلق تفاعلاً أنيئاً بينهم وبالتالي يحفزهم على الوصول إلى المستوى المنشود.

كما عرّفت اليونسكو التعليم من بعد - وفقاً لما جاء في تقرير المكتب الإقليمي لليونسكو في آسيا والباسيفيك - بأنه مصدر من مصادر التطور، ويعرف على أنه: "الاستخدام المنظم للوسائط المطبوعة وغيرها، وهذه الوسائط يجب أن تكون معدة إعداداً جيداً من أجل جسر الانفصال بين المعلمين والمتعلمين، وتوفير الدعم للمتعلمين في دراستهم" ويؤكد هذا التعريف على أهمية استخدام الوسائط التعليمية في التعليم من بعد إذ أنها الوسيلة الرئيسية لتحقيق التواصل بين المعلمين والمتعلمين²³.

¹⁹ زيتون (2004)، ص: 282.

²⁰ Berg & Simonson (2018).

²¹ عامر (2005)، ص: 108.

²² محمد (2000)، ص: 21.

²³ نشوان (2004)، ص: 108.

ونجد مما تقدم أن مفهوم التعليم من بعد يركز على الفصل والمباعدة بين المعلم المرسل للرسالة التعليمية والمتعلم المستقبل لهذه الرسالة بحيث يتم الاعتماد بشكل كامل على أحدث وسائل التعليم بما يحقق التعليم والتعلم من بعد بأكمل صورة له.

أما بالنسبة للعلاقة بين التعليم المفتوح والتعليم من بعد، فإن التعليم المفتوح يركز على التحرر الكامل من العقبات التي يفرضها النظام التقليدي على الطالب، خصوصاً فيما يتعلق بالانفتاح في القبول والوسائط التعليمية ومستوى المناهج والدورات والمكان والزمان، وفي جميع هذه الجوانب يتمتع الطالب بحرية غير محددة في اختيار ما يتناسب مع قدراته الشخصية".

أما الجمعية الأمريكية للتعليم من بعد فتعرف التعليم من بعد بأنه تسليم لمواد التدريس أو التدريب من خلال وسيلة نقل تعليمية إلكترونية، والتي قد تشمل الأقمار الصناعية وأشرطة الفيديو، الأشرطة الصوتية، الحاسوب، أو تكنولوجيا الوسائط المتعددة، أو غير ذلك من الوسائط المتاحة لنقل المعلومات²⁴.

وبالنظر إلى ما ورد أعلاه نجد أن جميع خصائص التعليم المفتوح هي خصائص رئيسية في نظام التعليم من بعد ما جعل أكثر التربويين لا يفرقون بينهما.

إلا أنه يمكن لحظ الفرق التالي بين نظام التعليم المفتوح والتعليم من بعد، حيث أن فلسفة التعليم المفتوح كسياسة تعليمية تقوم على إتاحة الفرصة للجميع للحصول على التعليم بطريقة تتسم بالمرونة لناحية القبول وطريقة التعليم وزمانه ومكانه ومحتواه بما يناسب ظروف الدارسين واحتياجاتهم، بينما يقوم التعليم من بعد على الوسائط التقنية التي تضمن تحقيق اتصال مباشر بين المعلم والمتعلم داخل تنظيم مؤسسي يتيح فرص اللقاء بينهما. وبالتالي فإن التعليم المفتوح يعبر عن فلسفة وهدف تقديم التعليم بينما يعبر التعليم من بعد عن الوسيلة التي يقدم من خلالها هذا التعليم²⁵.

وهناك من يشير إلى وجود تداخل كبير بين مفهومي التعليم من بعد والتعليم المفتوح فيما أن انفتاح التعليم ليس مطلقاً، فإن التعليم من بعد يمثل مرحلة في التسلسل المستمر لهذا الانفتاح وهي المرحلة النهائية، وهذه المراحل هي: التعليم بالمراسلة ويتم هذا التعليم عن طريق استبدال الرسائل بالبريد العادي. ومؤتمرات الفيديو وهي مؤتمرات مرئية ومسموعة، وهي توفر التفاعلية في عملية التعليم. والتعليم من بعد باستخدام الإنترنت وهذه هي المرحلة الأخيرة وما يسعى العالم إلى تنفيذه وتحقيقه²⁶.

²⁴ حيلة (2004)، ص: 401.

²⁵ محمد (2004)، ص: 149.

²⁶ علي (2016)، ص: 143.

إن هذا الرأي في تداخل المصطلحين يضع التعليم من بعد والتعليم المفتوح كحلقتين في سلسلة من حلقات الإنفتاحية والتحرر من أي قيود أو عقبات في نظم التعليم ابتداءً من المراسلة التقليدية البسيطة وصولاً إلى الانترنت الأمر الذي جعل من التعليم من بعد أكثر تلك الحلقات تطوراً وانفتاحاً.

ومما سبق يتبين أن التعليم المفتوح يتفق في خصائصه مع التعليم من بعد في وجوه عدة ويختلف في أخرى. وبالرغم من أن الفرق بين المصطلحين على مستوى التسمية أو النظرية بسيط، إلا أنه عند التطبيق العملي للنظامين في البيئة التعليمية الواقعية يبدو كبيراً ومؤثراً.

وعليه نجد أن القضايا التعليمية والبحثية التي تسير وفق منهجية محددة وأهداف مخطط لها ومرسومة لا تحتل هذا الانفتاح المطلق الذي يعد من أهم خصائص ومزايا التعليم المفتوح والتي تميزه عن التعليم التقليدي والتعليم من بعد.

3- فلسفة التعليم من بعد:

أسهمت التكنولوجيا التعليمية في تطوير وسائل الاتصال من أقمار صناعية وأجهزة حاسوب وشبكة أنترنت. وأجمعت طرق البحث العلمي والتفكير الإنساني في الربع الأخير من القرن العشرين وفي بداية القرن الحادي والعشرين على ضرورة استثمار تلك الوسائل التكنولوجية في حل مختلف المشاكل التي تعترض الأفراد والمجتمعات.

وقد أسهمت وسائل الاتصال هذه في تطوير جميع أساليب الحياة العصرية في جميع مجالاتها بشكل أفضل، وكذلك كان لها الدور الأبرز في تطوير أساليب التعليم التقليدي الذي يشكل أسسه كل من المرسل (وهو المعلم) والمستقبل (وهو المتعلم) بالإضافة إلى المنهج الدراسي القاصر عن تلبية احتياجات الطالب الوجدانية والمعرفية، فقد تمّ الانقلاب الشامل على محاور ذاك التعليم وأساليبه، فأصبح المعلم من حيث المشاركة والتجاوب والحوار وإبداء الرأي وما يرافق ذلك من طرح أسئلة وتحليل واستنتاج الخ طرفاً أساسياً وفاعلاً في العملية التعليمية، كما أن المنهج المدرسي أصبح يلبي الاحتياجات الوجدانية والمعرفية للطالب الذي بات يستطيع الوصول إلى المعلومات التي يحتاجها خلال وقت قصير وببذل القليل من الجهد من خلال مصادر التعلم بنوعها المطبوع وغير المطبوع.

كل ذلك كان قد تحقق بفضل النظام التعليمي الجديد وهو (التعليم من بعد) الذي تدل فلسفته على قيمة حيوية بالنسبة للمجتمع والإنسان المعاصر في الدول النامية والمتقدمة على حدّ سواء من حيث ملاحظته لتطور العلوم وتطبيقاتها في مختلف مجالات المعرفة والاستفادة من هذا التطور، حيث أشار بعض التربويين إلى أن التعليم من بعد يصلح أن يكون سمة من سمات التعليم في القرن الحادي والعشرين.

يعدّ التعليم من بعد نظاماً يستخدم في حلّ بعض المشكلات التربوية المعاصرة، ويركز على اختصاصات تربوية وإدارية بعيدة عن التخصصات التي تحتاج إلى دوام كامل أو معامل أو مختبرات كما هو الحال في الطب والهندسة والصيدلة وكليات العلوم وغيرها.

وعلى الرغم من أن التعليم من بعد هو فكرة عالمية قديمة انطلقت من بريطانيا منذ أكثر من مائة عام ثم انتقلت إلى أمريكا وكندا وأستراليا وغيرها من دول العالم، إلا أنه لم يشق طريقه إلى الحياة الأكاديمية في الدول العربية على نطاق واسع بالرغم من رخص تكاليفه واعتماده بشكل أساسي على الوسائل السمعية والبصرية والمرئية التي توفرت في ظل ثورة الاتصالات وانتشار قنوات فضائية متخصصة في هذا المجال والأقمار الصناعية التي تم إطلاقها لغايات الاتصال والإعلام والتعليم وغيرها.

وكانت الجامعة العربية بمساعدة منظمة اليونسكو أول من دعا إلى تطبيق هذا النوع من التعليم في بعض الدول العربية إيماناً منها بضرورة مواكبة التطور والتغير المستمر على صعيد العالم²⁷.

4- خصائص التعليم من بعد:

يختص نظام التعليم من بعد بمجموعة من الخصائص التي تحدد ملامحه، وتميّزه عن طرائق التعليم التقليدي المعمول به في مدارسنا وجامعاتنا. ومن أهم تلك الخصائص:

4-1- البعد المكاني بين المتعلم والمعلم: إن نظام التعليم من بعد يقوم على الفصل المكاني بين المعلم والمتعلم، وفي هذه الحالة يكون دور المعلم شكلياً لناحية طبيعة التفاعل بينه وبين المتعلم وذلك من خلال صورة المعلم. وهي حالة مختلفة جذرياً عما يحدث في التعليم التقليدي.

4-2- يتم نظام التعليم من بعد من خلال التعلم في مجموعة أو أكثر، الأمر الذي يفرض استخدام تكنولوجيا الاتصال بغية الحصول على التفاعل اللازم وذلك خدمةً للعملية التعليمية.

4-3- تعتبر الوسائط التكنولوجية أدوات أساسية للتعليم عن بعد. ويهدف القائمون على تطبيق هذا النظام من استخدامها إلى تخفيض كلفة التعليم وذلك إفساحاً في المجال أمام أكبر شريحة من المتعلمين الذين قد تمنعهم ظروفهم الاقتصادية والاجتماعية والجغرافية من الحصول على التعليم التقليدي، فتكون الوسائط التكنولوجية بديلاً للتعليم التقليدي.

4-4- إن تنفيذ برامج ومناهج ومقررات نظام التعليم من بعد يتطلب مبالغ مالية وذلك لإنتاج برامج الحاسب الآلي وأشرطة الفيديو وكل ما يلزم من أجهزة وأدوات خاصة بإعداد المادة العلمية للمقرر الدراسي، بالإضافة إلى تكاليف تصميم نظم الاتصال التعليمي، والإرسال عبر محطات الأقمار الصناعية، وإعداد المواد العلمية المطبوعة، وأجور العاملين في مراكز وحدات التعليم من بعد من مدرسين وإداريين.

²⁷ مصطفى (2005)، ص: 199-200-201.

4-5- يتم إنتاج البرامج والمناهج والمقررات من قبل المؤسسة التعليمية (مدرسة أو معهد أو جامعة) بما يتلاءم مع احتياجات الأفراد الراغبين في الالتحاق ببرامج التعليم من بعد، وذلك من واقع البيانات المتوفرة عن احتياجات المناطق الجغرافية المختلفة.

4-6- يتم تقييم طبيعة واحتياجات المتعلمين الذين يرغبون في الالتحاق ببرامج التعليم من بعد والوسائل الملائمة لهم من خلال إجراء دراسة تحليلية تتضمن تحديد أعمارهم وخلفياتهم الثقافية ومستويات تعليمهم وما يمتلكونه من خبرات سابقة.

4-7- تقييم البرامج والمقررات والمناهج باستمرار وما تحمله من إيجابيات وسلبيات ينبغي البحث عن علاج مناسب لها وذلك بعد دراسة الظروف المحيطة بنظام التعلم والأهداف العامة للبرامج والمقررات بالإضافة إلى احتياجات الدارسين.

4-8- ضماناً لتحقيق فعالية برامج التعليم، فإنه من الهام والضروري التوضيح للمتعلمين كيف يقومون بالتطبيق العملي والميداني لمعارفهم العلمية التي يكتسبونها²⁸.

5- وسائل التعليم من بعد:

يتطلب نظام التعليم من بعد الاعتماد على وسائل تكنولوجية يستخدمها المعلم في تحسين أساليب التدريس فهي تهيء المناخ المناسب للمتعلم حسب استعداداته وقدرته، كما ينبغي على المتعلم إدراك أهمية استخدام تلك الوسائل فهي تساعده على تطوير المحتوى والأهداف وأساليب التقويم للمناهج والمقررات الدراسية في نظام التعليم من بعد.

وتعتبر الوسائل التكنولوجية هي الأسلوب الوحيد لتطبيق نظام التعليم من بعد مع التأكيد على دور المعلم في هذا النظام، فهو أحد عناصر الإمكانيات البشرية التي لا بد أن تتكامل مع الإمكانيات المادية من أدوات وأجهزة وغيرها.

يعد الفيديو التفاعلي بشكله الحالي من أفضل الوسائل الفعالة والحيوية وبشكل خاص في حالة التعلم الفردي لخاصية الفروق الفردية للمتعلمين ويمكن للمتعلم التحكم بمستوى المعلومات وسرعة عرضها، كما أنه لا يتطلب من المتعلم سوى معرفة استخدام لوحة المفاتيح للتفاعل مع ما يعرض من معلومات يتضمنها المقرر الدراسي. يتضمن نظام الفيديو التفاعلي الأجهزة التالية: الحاسب الآلي والفيديو (بنوعيه: الذي يستخدم الكاسيت والذي يستخدم الديسك) والشاشة وأداة لربط الفيديو بالحاسب الآلي.

ينقل الفيديو التفاعلي المعلومات والمحاضرات والندوات والمؤتمرات وغيرها مما يرتبط بالمقرر ولمختلف مراحل التعليم على شكل صورة حية وصوت من موقع ما إلى مواقع متباعدة المسافات، ويكون الإرسال والاستقبال بشكل تفاعلي ومباشر وتكون وسائل الإرسال عبارة عن كاميرات وشاشات مراقبة.

²⁸ مور (2017)، ص: 75.

وفي هذا المجال فإن من الجدير ذكره ما تقدمه القنوات الفضائية وشبكة الإنترنت من إثراء للعملية التعليمية وما تفتحه من أبواب أمام المتعلم والباحث ومدى انتشارها بين الناس بمختلف شرائحهم.

الأقمار الصناعية والتعليم من بعد:

إن الإمكانيات الهائلة التي توفرها الأقمار الصناعية في تحقيق نظام التعليم من بعد وبناء نظام متكامل للتربية فرضت نفسها على المهتمين بتكنولوجيا المعلومات في الدول العربية أسوة بالدول المتقدمة وحتى النامية التي سبقتها في هذا المجال. ويعتبر التخطيط الدقيق ومحتوى المناهج من أهم العوامل التي تحدد فاعلية استخدام الأقمار الصناعية.

ونورد فيما يلي أهم فوائد استخدام الأقمار الصناعية في نظام التعليم من بعد:

- يمكن أن تسهم في الربط بين المؤسسات العلمية ومراكز الأبحاث والجامعات، بحيث تشكل شبكة اتصالات علمية متصلة بمختلف شبكات المعلومات.

- يمكن أن تسهم الأقمار الصناعية في تنفيذ برامج تعليم الكبار²⁹.

ثانياً: التنمية المهنية للمعلمين:

1- نشأة مفهوم التنمية المهنية للمعلمين:

مع بداية حقبة التسعينيات أصبحت المدرسة مسؤولة أمام المجتمع مباشرة عن تحقيق المستويات المرتفعة بالتعليم أكثر من أي وقت مضى، وأصبحت قضية تدريب المعلمين على رأس أولوياتها في إطار التحول نحو الإدارة الذاتية للمدرسة، وقد انعكس ذلك على واقع تدريب المعلمين بشكل إيجابي، وتبلورت أبعاده كنظام له مدخلات وعمليات ومخرجات. ويتأكد ذلك من نتائج إحدى الدراسات الأمريكية من خلال دراسة حالة امتدت لأربع سنوات في النصف الأول من حقبة التسعينيات من القرن الماضي حيث تضمن هذه النتائج ما يلي: أن تلك المدارس قد عملت على توفير الدعم والوقت اللازم للمعلمين لكي يجتمعوا مع بعضهم البعض ويتبادلون الأفكار والنقاشات حول المسائل الفردية والجماعية، أنه تم توفير قاعدة عريضة من المعلومات التي ترتبط بمجالات التدريب والوسائط التكنولوجية ووسائل الاتصال المتعددة التي تساعد المعلمين على التواصل مع مراكز المعلومات وأيضاً مع الخبراء والزملاء من خارجها. إن تلك المدارس قد اعتمدت أساليب متعددة لاكتساب الخبرات والمهارات المتخصصة التي تتطلبها المدارس لكي يعودوا ويقوموا بأنفسهم بتدريب باقي المعلمين كل ما تعلموه، وأيضاً من خلال قيام المعلمين بالتماس مداخل جديدة من زملائهم داخل المدرسة في أوقاتهم الحرة، وكذلك من خلال التحاق المعلمين بدورات تدريبية داخل الجامعات أو في دوائر التعليم غير التقليدية مثل الأعمال التجارية التي كانت تقدم للعاملين في مجال الإدارة وصناعة القرار، بالإضافة إلى استدعاء الخبراء من خارج المدرسة لتقديم الخبرة والعون والمشورة وعقد ورش العمل وحضور المؤتمرات. فحقبة التسعينيات من القرن

²⁹ مصطفى (2005)، ص: 209 - 210 - 211.

الماضي تمثل الانطلاقة الحقيقية المنظمة والملموسة لنظام تدريب المعلمين³⁰، ويعد التحدي الحقيقي الذي يواجهه العديد من النظم التعليمية هو كيفية إحداث نقلة نوعية في تعليمها التقليدي إلى التعلم والتنمية المهنية الذاتية، رغم الجهود المستمرة والمبادرات التي تتبناها الدول لإصلاح التعليم والنهوض بمستوى الأداء والجودة في المؤسسات التعليمية إلا أن توفير العنصر البشري الجيد سواء على مستوى العمليات أو على مستوى القيادات التربوية والإدارية لا يزال أحد أهم التحديات، ولذلك فإن بناء القدرات الإدارية في مجال إدارة الموارد البشرية يعتبر محورياً رئيسياً في إصلاح التعليم، وإذا كانت وزارة التربية والتعليم تتبنى خطاً لتحسين المدارس بغرض التعليم المتميز. فإن نجاح هذه الخطط يعتمد على مدى توفر القيادات التربوية والإدارية القادرة على إحداث التغيير المطلوب لوضع وتنفيذ برامج متميزة لتحسين التعليم. وحيث أن هناك حاجة ماسة لتدريب المعلمين على مواكبة التغييرات التعليمية والمستحدثات لجعل التعليم سمة حياتية متميزة كانت هناك ضرورة للتنمية المهنية للمعلمين. **فإن** فكرة التنمية المستمرة للمعلمين قامت من خلال ما مفاده أن المعلم لا يمكن أن يعيش مدى حياته بمجموعة محددة من المعارف والمهارات، فتحت ضغط التّجبر المعرفي والتطور التكنولوجي والمعلوماتي نجد أن العملية التعليمية لا تبلغ أهميتها إلا عن طريق النمو الشامل للمعلمين، الذي يستوجب تنمية المعلمين مهنيّاً لمواكبة ومواجهة هذه التطورات³¹، لذلك فالحاجة للتنمية المهنية قائمة ومستمرة ومتواصلة طوال الحياة المهنية للمعلمين، وتتعد وتتنوع تعريفات التنمية المهنية للمعلمين، وتشير بعض هذه التعريفات إلى أن التنمية المهنية للمعلمين تعنى بما يلي:

1-1- هي كل الحلقات والدورات التدريبية والندوات التي يشترك فيها المعلم من أجل زيادة معرفته ومعلوماته المهنية لتطوير قدراته لتحقيق الارتقاء والتقدم المهني، فهي عملية منهجية تسير وفق خطوات ومراحل محددة تعمل على زيادة النمو المهني لرفع كفاءته المهنية والتخصصية الأكاديمية.

1-2- هي نوع من جهود التعليم المستمر للمعلمين، وإحدى الطرق التي يمكن للمعلمين من خلالها تحسين مهاراتهم، وبالتالي تعزيز نتائج طلابهم³².

1-3- هي عملية تنموية منظمة مدروسة لتطوير معارف ومهارات شخصية وإدارية وتربوية، تلزم المعلمين على القيام الفعال بمسؤولياتهم اليومية، أو ترميم ما يتوفر لديهم منها بتحديثها أو إنمائها، أو سد العجز فيها لتحقيق غرض أرقى وهو تطوير فعالية المعلمين وتجويدها وبالتالي زيادة إنتاجيتهم³³.

1-4- هي عملية تقوم بإثراء العاملين بكل ما هو جديد في مجال المعارف والمعلومات والمهارات والسلوكيات المهنية التي يقتضيها ويستلزمها عملهم في مجال التعليم، وتجدد مسؤولياتهم التربوية، وتهدف إلى تطوير كفاءات

³⁰ <http://www.ed.gov/pubs/SER/schbasedMgmt/promise>.

³¹ الأحمد (2015)، ص: 317.

³² Kampen (2019), p: 2.

³³ نعيم (2014)، ص: 607.

المعلمين المهنية من أجل رفع مستوى أدائهم في العمل، فهي عملية نمو مستمرة وتشتمل أيضاً على جميع مقومات مهنة التعليم³⁴.

1-5- عملية هدفها الأساسي تزويد المعلم بالمعارف والمهارات والقيم المهنية لتحقيق نتائج تعلم إيجابية وهادفة وتحسين مستوى أداء الطلاب.

1-6- سلسلة من الأنشطة التي تهدف إلى زيادة معارف المعلمين ومهاراتهم، لتحقيق التنمية الشخصية للمعلمين، والتربية الوظيفية، وذلك بإتاحة جميع أنواع فرص التعليم الميسرة، حيث أنها تبدأ من سنوات الدراسة في الجامعة، وتستمر أثناء العمل الرسمي على أن تكون مكثفة وتشاركية ومرتبطة بمرحلة التقييم³⁵.

وفي ضوء ما سبق على الرغم من تعدد تعريفات التنمية المهنية وتعدد تسمياتها مثل النمو المهني، والتدريب، وتحسين الأداء... إلخ، إلا أننا نجد أنها تتفق في أنها تمثل برامج هدفها الأساسي النهوض بالعملية التعليمية التعليمية، ورفع مستوى كفاءة المعلم، وما يتطلبه ذلك من معارف ومهارات وخبرات جديدة. وتأسيساً على ما سبق فإن التنمية المهنية عملية تؤدي إلى تطوير التعليم وتجويده والارتقاء بمستوى أداء المعلم ليؤدي رسالته في تقدم المجتمع الذي يعيش فيه على أكمل وجه.

2- مبررات التنمية المهنية للمعلمين:

تتمثل المسؤولية الكاملة للتنمية المهنية في تزويد المعلم بالمعرفة والمهارات والخبرات سواء كانت خبرات شخصية أو إدارية أو تربوية الأمر الذي يؤدي إلى زيادة القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات التربوية السليمة، وكيفية توظيف الخبرات المتنوعة والموارد المتوفرة في مجال عملهم، وذلك من خلال عقد الدورات التدريبية والمؤتمرات والندوات وورش العمل داخل المدرسة وخارجها بشكل جيد وفعال³⁶.

ومن هنا فهناك جملة من الدواعي والمبررات التي استدعت الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين، وتؤكد على أن تحقيق التطوير المهني للمعلم أمر ملزم، حيث تتمثل هذه المبررات فيما يلي:

2-1- تنمية روح الثقة بالنفس، والارتقاء بالروح المعنوية للمعلمين، وتجويد الأهداف المطلوبة في بيئة العمل.

2-2- الانفجار المعرفي وتغير المعارف المتسارع، وقد أسهمت ثورة الاتصالات في انتشارها وتوسعها.

2-3- ضرورة مواكبة طرائق وأساليب التدريس الحديثة وتقنياتها.

2-4- تنوع أساليب التطوير الذاتي والتعلم.

2-5- مراعاة ظروف التغيرات التي تحدث في المجتمع المحلي والعالمي.

2-6- مواكبة الاتجاه العالمي والتوجه نحو تطبيق معايير الجودة الشاملة للعملية التعليمية.

³⁴ محروس (2002)، ص: 74.

³⁵ Speck (2016), p: 36.

³⁶ محمد (2011)، ص: 20-22.

- 2-7- مسايرة ومواكبة كل ما هو جديد في العملية التعليمية، وتطبيقه الفعال وفق المعايير الدولية.
- 2-8- الاختلاف في النظم التربوية والتعليمية، وتعدد وتنوع أساليب التحديث والتعلم الذاتي في ظل التقدم المعرفي والتطور التقني، وحاجة المعلم لمواكبة ذلك.
- 2-9- تعدد أدوار ومسؤوليات المعلم في المجال التعليمي.
- ولعل من بين أسباب ومبررات التطوير المهني، تعدد أدوار ومسؤوليات المعلم الأمر الذي يتطلب إعداد برامج تطوير مهني وأساليب للتفاعل بشكل متن مع تلك الأدوار ومن بين هذه الأدوار:
- مساعدة المعلمين الجدد على التكيف والتأقلم مع العمل المدرسي وفهم جيد وعميق لمتطلبات العمل.
 - إعطاء المتعلم الفرصة للقيام بالبحث والتعلم بمفرده، ليوفر ما يحتاجه من معارف وخبرات، وأن يكون ميسراً للعملية التعليمية وليس مجرد ناقل للمعرفة.
 - تحديد قدرات واستعدادات الطلاب وتشخيصها عند اهتمامهم بتعلم موضوع ما، وقياس التعلم الذي تم تحقيقه وذلك من خلال تفعيل الأساليب والطرائق المختلفة³⁷.
 - وكما هو مؤكد أن المعلم رائد اجتماعي يسهم في تطوير المجتمع وإزدهاره، فهو من أهم العوامل التي يرجع إليها نجاح العملية التعليمية، لذلك فإن خبرة المعلم، وإعداده الجيد، وأدائه المتميز، وتحقيق التنمية المهنية له بشكل مستمر، إنما تمثل أسباباً كامنة وراء تحقيق أهداف التعليم.

3- أهمية التنمية المهنية للمعلمين:

يعدّ تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيّاً من ركائز إصلاح التعليم، وهذه نقطة البداية للانتقال من أنماط التعليم التقليدية إلى التعليم والتعلم النشط المتمركز حول الطالب، وهذا ما أكد عليه الأدب التربوي، والتجارب العالمية الناجحة في الدول المتقدمة في هذا المجال، حيث لم تعد التنمية المهنية للمعلم أمراً يخصه وحده، حيث يؤكد كل اقتراح لإصلاح التعليم وكل خطة لتحسين تأهيل المعلمين وتدريبهم والنهوض بالعملية التعليمية والارتقاء بها على الحاجة إلى تطوير مهني رفيع المستوى للمعلمين³⁸ حيث يرى كل من Marshall, 2012 (Pritchard & Marshall)³⁹ أن برامج التنمية المهنية للمعلمين هي أحد متطلبات التنفيذ الناجح لأي عملية إصلاح وتكمن أهمية هذه البرامج في أنها تساعد في إلقاء الضوء على متطلبات نجاح برامج الإصلاح التربوي من حيث التنفيذ والمتابعة والتقييم⁴⁰.

لذلك فإن هناك حاجة ضرورية وملحة من أجل تحقيق التنمية المهنية في ضوء ما يشهده العصر الحالي من تطورات وتغيرات علمية وتقنية تتطلب خلق قدرات ومهارات تتناسب مع هذه التغيرات. حيث إن المعلم الذي

³⁷ أحمد (2011)، ص: 124-125.

³⁸ ضحاوي وحسين (2009)، ص: 42.

³⁹ Pritchard & Marshall (2012), p.113.

⁴⁰ الفارس (2017)، ص: 46.

يواجه مطالب التغيير والتطوير المستمر في عالمنا المعاصر يحتاج إلى إعداد وتدريب مستمر يمكنه من ملاحظة ومتابعة الجديد في ميدان عمله، وبالتالي المساهمة في تطوير وتحسين العملية التعليمية نفسها، حيث أن المعلم يمثل أهم مدخلات النظام التعليمي والأكثرها تأثيراً في تعليم وتحسين أداء التلاميذ. فالتنمية المهنية لها دور كبير في تحسين مهارات التدريس لدى المعلمين، حيث تساعد على إحداث التغيير الإيجابي في اتجاهات المعلمين نحو العملية التعليمية، وتزيد دافعية المعلمين في العمل مما يزيد من مستوى أدائهم، وتؤدي إلى تلبية الاحتياجات التدريبية للمعلمين، فدائماً تكون الحاجة ملحة للتنمية المهنية عند ظهور الاحتياجات⁴¹.

فالتنمية المهنية للمعلم تعدّ المطلب الأهم والحيوي في تطوير العملية التعليمية باعتبار أن المعلم هو المحور الرئيسي الذي تعتمد عليه العملية التعليمية، والعامل الأهم في نجاحها بصفته أداة ذلك التطوير، ومن خلال اعتماد المعلمين على أنفسهم لتطوير ذواتهم ذلك المبدأ الذي يؤدي إلى تغير المدارس إلى الأفضل.

فرفع الكفاءة الثقافية والمهنية للمعلم، ترفع من مكانته ومستواه الاجتماعي، وتزيد من احترامه وتقديره لذاته وللعمل الذي يؤديه، وبالتالي يحترمه عامة الناس فيستعينون بنصائحه وآرائه في حل مشكلاتهم ويكون جل ثقتهم. كما أن هذا ينعكس إيجاباً على حالته النفسية فيشعر بالأمان في العمل، كما أن رفع مستوى المعلمين يؤدي إلى خفض مصاريف التعليم، ورفع مستواه وزيادة إنتاجيته⁴².

فما لا شك فيه أن الحاجة للتنمية المهنية قائمة ومستمرة طوال الحياة المهنية للمعلمين، فالتنمية المهنية للمعلمين مصدراً مهماً من مصادر إعداد الكوادر البشرية وتطوير كفاياتهم المهنية، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على الأداء والعمل وتحسين الإنتاجية.

4- مبادئ التنمية المهنية للمعلمين:

ترتكز عملية التنمية المهنية للمعلمين على عدة مبادئ يجب أخذها بعين الاعتبار، وكان من أهم هذه

المبادئ:

- 4-1- تراعي برامج التنمية المهنية الفروق الفردية بين المعلمين، وخصائصهم وظروفهم النفسية والاجتماعية.
- 4-2- توجه برامج التنمية المهنية للمعلم أهدافها وغاياتها لتجاوز فجوات الأداء بين ممارسات المعلمين التعليمية الراهنة التي تتطلبها الابتكارات التعليمية أو تلك التي تفرضها التطورات التكنولوجية المعاصرة.
- 4-3- تستند برامج التنمية المهنية للمعلم على نظام الحوافز التشجيعية المعنوية والمادية، من أجل المحافظة على إصرار المعلم على إنجاز المهام والأعمال التي هي المعضلة الفعلية لجميع جهود التغيير والتطوير.
- 4-4- تقوم برامج التنمية المهنية للمعلم على أساس الكفايات التعليمية وتعدد وتراكم الخبرات التدريبية.

⁴¹ Ronaldo (2008), p: 103.

⁴² سيد والجمل (2014)، ص: 211.

4-5- تقوم برامج التنمية المهنية على تحقيق مبدأ التكامل، والذي يعني في جوهره أن كل برنامج ليس حلقة معزولة عن البرامج الأخرى، وهو ما يعني ضرورة الاستفادة من العلوم المتكاملة في إنشاء محتوى برامج التنمية المهنية للمعلم.

4-6- تعتمد برامج التنمية المهنية الأساليب والأنشطة التجديدية المثيرة للدافعية والمنافسة ضمن الجوانب العملية لمهنة التعليم.

4-7- ينطلق تخطيط برامج التنمية المهنية للمعلمين على أساس الاستقرار الواعي والتحديد الواضح لاحتياجاتهم التدريبية الحالية والمستقبلية، الأمر الذي يجعل هذه البرامج واقعية وذات فاعلية كبيرة.

4-8- تقوم برامج التنمية المهنية للمعلم على مبدأ التعاونية (المشاركة)، حيث يشارك المعلمون في تخطيط سياسات التطوير المهني في ضوء احتياجاتهم الأكاديمية والمهنية والثقافية.

4-9- تقوم برامج التنمية المهنية للمعلم على مبدأ التجديد والاستمرارية، فطالما تتجدد المعرفة وتتطور التقنيات باستمرار، فإن احتياجات التلاميذ والمجتمع في تغيير دائم، لذلك لا بد أن تكون سياسات التنمية المهنية مستمرة ومتجددة.

4-10- تقوم برامج التنمية المهنية للمعلم على مبدأ تحسين الأداء، بمعنى التركيز على مهنة المعلم، لضمان درجة معينة من تمكين الأداء المهني للمعلم وممارسته المهنة وتوجيهه نحو تطوير معارفه ومهاراته في مجال التخصص، وتوظيف مصادر التعلم للوصول إلى أعلى معايير الأداء⁴³.

في ضوء ما سبق نجد أنه لضمان جودة برامج التنمية المهنية للمعلمين، ولضمان البيئة التي يمكن فيها تنفيذ برامج تطوير المعلمين مهنيًا يجب أن يؤخذ في الاعتبار عند إعداد هذه البرامج أن تنطلق من احتياجاتهم الفعلية، ويجب أن تكون مرنة تراعي ظروف وقدرات المعلمين الموجهة لهم، وكذلك من الضروري متابعة المعلمين في أماكن عملهم للتأكد من المهارات التي تم اكتسابها.

5- أهداف التنمية المهنية للمعلمين:

يمكن تلخيص أهم أهداف التنمية المهنية للمعلمين على النحو الآتي:

5-1- تنمية قدرة المعلمين على كيفية حل المشكلات التربوية.

5-2- تقوية العلاقات الإنسانية والاجتماعية.

5-3- تنمية الإحساس بالمسؤولية الذاتية والشعور بالرضا الوظيفي⁴⁴.

5-4- تجديد معلومات المعلمين وتنميتها، والتعرف على أحدث النظريات التربوية والنفسية، وتقنيات التعلم الحديثة واستخدام الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم.

⁴³ ضحاوي وحسين (2009)، ص: 56-57.

⁴⁴ Christion (2010), p: 303.

- 5-5- تشجيع المعلمين على تبادل الخبرات والأفكار حول العملية التعليمية مثل التخطيط ومهارات التدريس الفعال، وطرق التدريس، والتقييم.
- 5-6- تطوير المهارات الفردية للمعلمين.
- 5-7- التخلص من أوجه النقص والقصور في إعداد المعلمين قبل التحاقهم بالخدمة.
- 5-8- تدريب المعلمين على أساليب التعلم الذاتي.
- 5-9- تدريب المعلمين على التعامل مع مصادر المعرفة المتعددة والمتنوعة.
- 5-10- مساعدة المعلمين الجدد على التأقلم مع مهنة التدريس.
- 5-11- ترسيخ مبدأ التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة، والاعتماد على أساليب التعلم الذاتي.
- 5-12- تعميق الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم والتعلم والتقدير بها.
- 5-13- الربط بين النظرية والتطبيق في المجالات التعليمية.
- 5-14- المساهمة بشكل فاعل في معالجة القضايا والمشاكل التعليمية بأسلوب علمي ومتطور.
- 5-15- تعميق ونشر ثقافة الجودة التعليمية وتوليد اتجاهات إيجابية نحو جودة التعليم⁴⁵.
- وفي ضوء ما تقدم نجد أن للتنمية المهنية العديد من الأهداف التي تركز جميعها على تحقيق التكامل في الشخصية المهنية للمعلم، وذلك لمواكبة التغيرات والتطورات المعرفية والتكنولوجية المعاصرة في جميع المجالات، بالشكل الذي يؤدي إلى رفع مستوى إنجاز وكفاءة المعلم وتطوير ممارساته التربوية بشكل مستمر.

6- مراحل بناء برامج التنمية المهنية للمعلمين:

من الضروري أن يتم بناء أي برنامج تدريبي على أسس علمية منظمة ومخطط لها بشكل جيد من أجل تحقيق أهدافه بشكل منتج وفعال، لذلك فإنه من الطبيعي أن يمر إعداد برنامج ناجح وفعال للتنمية المهنية بالمرحلة التالية:

المرحلة الأولى: تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين:

حيث يعد تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم أحد الأسس التي يقوم عليها أي برنامج تدريبي ناجح لتحقيق التطوير المهني للمعلم. فإن تقدير هذه الاحتياجات وحسابها بطريقة علمية دقيقة هو أفضل طريقة لتحقيق الكمية والنوعية المطلوب توفيرها لدى المعلمين. ويمكن تصنيف هذه الاحتياجات بالنسبة للمدرسة والمعلمين إلى ثلاثة فئات رئيسية ضرورية لكل مؤسسة تعليمية ولكل نظام تربوي تعليمي منتج وفعال، هي: الاحتياجات العادية المتكررة، والاحتياجات التي تتعلق بمشكلات العمل، واحتياجات التطوير المبتكرة⁴⁶.

⁴⁵ كشكو (2015)، ص: 25-28.

⁴⁶ عبد العزيز وعبد العظيم (2007)، ص: 238.

المرحلة الثانية: تخطيط وتصميم برامج التنمية المهنية:

حيث تشمل هذه المرحلة مجموعة من العناصر الرئيسية ومنها: تحديد أهداف التدريب، أهداف عامة تتدرج تحتها أهداف خاصة، واختيار المعلمين المتدربين، واختيار المدربين الأكفاء، تحديد مكان ووقت التدريب، وتصميم محتوى البرنامج، إعداد المواد العلمية وطرق وأدوات التدريب⁴⁷.

تعتبر مرحلة التخطيط من المراحل الأساسية والهامة لبناء أي برنامج للتنمية المهنية، لأن نجاح المراحل التالية يعتمد بشكل أساسي عليه. فإذا كان التخطيط يقوم على أساس واع، مدركاً للأهداف التي يسعى للوصول إليها، وتحقيقها بناءً على تحديد الاحتياجات التدريبية الضرورية، فكل هذا يدل على نجاح التخطيط.

المرحلة الثالثة: تنفيذ برامج التنمية المهنية:

في هذه المرحلة يقوم الأفراد المكلفون بتنفيذ البرنامج للقيام بالمهام الموكلة إليهم، وتحويل الخطة من كلمات مكتوبة على الورق إلى أفعال تنفذ على أرض الواقع.

تتطلب عملية تنفيذ برنامج تنمية المعلم اتباع كافة الإجراءات وتوفير كل ما يلزم من إمكانيات مادية وبشرية تكفل نجاح البرنامج، وتحويل خطته إلى واقع عملي. ومما يجب توافره من أجل تنفيذ البرنامج تحديد توقيته، وتحديد الإمكانيات المادية من حيث الميزانية ومتطلبات التنفيذ مثل المصادر والتسهيلات والأجهزة، وتحديد الإمكانيات البشرية من حيث هيئة التدريب والإشراف والتقييم، فإذا توافرت هذه العناصر كلها كان التنفيذ سهلاً وميسراً بالشكل الذي خطط له.

المرحلة الرابعة: تقييم برامج التنمية المهنية:

التقييم هو العملية التي يتم من خلالها معرفة مدى تحقق الأهداف، وما لم يتم تحقيقه، وبالتالي يتم اقتراح ما هو مطلوب تحقيقه.

يكون تقييم برنامج التنمية المهنية للمعلم على ثلاث مراحل، هي مرحلة التقييم قبل تنفيذ البرنامج، مرحلة التقييم أثناء التدريب، ومرحلة التقييم بعد التنفيذ⁴⁸.

ويشمل نظام تقييم البرنامج تقييم الأفراد المراد تطويرهم، وموظفي التدريب، ومحتوى البرنامج، وطرقه وأساليبه، والإمكانيات المتاحة له، على أن يراعى في ذلك:

- أن تكون عملية تقييم البرنامج عملية مستمرة وشاملة لكل مراحل تخطيط خطة البرنامج وتنفيذه، للكشف عن العقبات والمشكلات، والتعرف على أوجه القصور فيها للعمل على تلافيها.
- أن تتم عملية التقييم بطرق موضوعية، ومن خلال مختلف الأساليب والوسائل العلمية التي يتم من خلالها تطوير المعلمين بشكل موضوعي تعاوني.

⁴⁷ المرجع السابق، ص: 240.

⁴⁸ المرجع السابق، ص: 245.

- تخزين نتائج تقييم كل مرحلة من مراحل تخطيط برنامج التنمية المهنية وتنفيذه، ولكل مجال من مجالات التقييم لاستخدامها في بناء وتخطيط وتصميم البرامج المستقبلية.⁴⁹

في ضوء ما سبق نجد أن كل مرحلة من المراحل المذكورة أعلاه تشتمل على خطوط عامة ومؤشرات تحدد كل مرحلة يمكن الاعتماد عليها عند بناء أي برنامج من برامج تنمية المعلمين مهنيًا.

7- برامج التدريب والتنمية المهنية للمعلمين:

تختلف أنواع برامج التنمية المهنية للمعلمين حسب الهدف من تنميتهم، حيث يمكن تقسيم هذه البرامج إلى:

7-1- برامج الإعداد المهني: يتم تقديم هذا النوع من البرامج للمعلمين الجدد بهدف استكمال برامج الإعداد الخاصة بهم.

7-2- برامج التأهيل الإداري والقيادي: هي برامج يتم تنظيمها لتزويد المعلمين المتدربين بالمعارف والكفايات المطلوبة لتولي عمل قيادي يتطلب القدرة على التخطيط والتدريس وكيفية التعامل الإيجابي مع الآخرين، لتحقيق التفاعل والانسجام والتوافق بين العاملين لبلوغ المؤسسة التربوية أهدافها.

7-3- برامج تجديد المعرفة ومهارات الأداء: هي البرامج المنظمة بهدف تحديد معارف ومعلومات وخبرات المعلم المهنية، وتعريفهم بالفلسفات والمعارف والنظريات العلمية، وتدريبهم على المعدات العلمية والتقنية، وتحقيق أهدافها، وإحاقهم بكل ما هو حديث ومعاصر في التكنولوجيا والأنظمة الإدارية.

7-4- برامج تجريبية: وهي برامج تدريبية تقدم للمعلمين بهدف تجريب النظريات والاستراتيجيات، والتحقق من نتائجها، وتعتبر هذه البرامج ذات أهمية كبيرة لما تقدمه من نصائح وتوجيهات وإرشادات، ودورها في تحسين الأداء نتيجة الخبرة التي تم اكتسابها من التجارب التي تقوم بها والنتائج التي توصلت إليها أو بالأحرى النتائج التي أثبتت صحتها.

7-5- برامج للحصول على مؤهلات عليا: هي برامج تقدم للمعلم بهدف تزويده بالخبرة، ومنحه شهادات أعلى في تخصصه، وقد تستغرق سنوات عديدة، وهذه البرامج لها مردود وظيفي، وتدعم مكانته في المكان الذي يعمل فيه.

7-6- برامج المنح الداخلية: هي برامج تقدم لعدد من المعلمين للدراسة في شكل بعثة أو منحة دراسية لمدة عام دراسي أو أكثر في المؤسسات التعليمية، بهدف تحقيق نمو مهني لهم في مجالات الإشراف والتوجيه والإدارة وما إلى ذلك.

7-7- برامج المنح الخارجية: هي برامج يتم تنظيمها بهدف الوقوف بالمعلمين المتدربين على التطورات في العلوم والتكنولوجيا والاتجاهات التربوية العالمية للاستفادة منها في بلادهم.⁵⁰

⁴⁹ الفارس (2017)، ص: 61.

وتأسيساً على ما سبق نجد أن هناك أنواع كثيرة من برامج التطوير المهني للمعلم، وذلك لتنوع الأهداف التي تنطلق منها هذه البرامج، حيث تخدم هذه البرامج المعلمين من خلال تزويدهم بمعارف ومعلومات وخبرات وطرق وأساليب مهنية فعالة، والتي تساعد في تحقيق أهدافهم وغاياتهم في المؤسسة التي يعملون فيها.

8- آليات ووسائل التنمية المهنية للمعلمين:

هناك وسائل وطرق مختلفة يمكن للتنمية المهنية للمعلم أن تحقق أهدافها من خلالها، ويمكن أن يتم ذلك عن طريق:

8-1- المحاضرات: وهي من أكثر أساليب التدريب استخداماً في نقل المعارف والمعلومات للمعلمين المتدربين بطريقة منظمة وهادفة.

8-2- حلقات النقاش: حيث يشارك المعلمون بالأسئلة والنقاش، ويتم النقاش من خلال وسيلتين: العصف الذهني، أو بقيادة أحد المتدربين، للوصول إلى حلول منطقية للمشكلات الراهنة⁵¹.

8-3- الزيارات الصفية: تهدف إلى مساعدة المعلم على تنمية قدراته، وإكسابه معارف ومهارات جديدة، حيث يتم مساعدة المعلم في هذه الزيارات على مواجهة المشكلات الفنية التي تواجهه في العمل، ونتيح له الفرصة للاستفادة من المعلمين الأكثر خبرة منه.

8-4- تبادل الزيارات: حيث يقوم المعلمون بتبادل الزيارات بين بعضهم البعض للاطلاع على أحدث الطرائق والأساليب التي يتبعونها للاستفادة منها.

8-5- القراءة الموجهة الذاتية: يقصد بها التثقيف الذاتي حيث يقرأ المعلم كل ما يقع تحت عينيه سواء في مجال تخصصه أو في أي مجال آخر. فهي أسلوب تعليمي يهدف إلى إمداد وتبصير المعلمين بكتب ودراسات تربوية.

8-6- التدريب الإلكتروني: يتضمن هذا الأسلوب استخدام التكنولوجيا الحديثة كالحاسوب والانترنت، حيث يتميز التدريب الإلكتروني بالمرونة، لأنه يساعد المعلمين على التعلم دون التقيد بالحدود الزمانية والمكانية.

8-7- الدورات التدريبية: وهي من الأساليب الهامة التي تعمل على رفع مستوى كفاءة المعلم المهنية لأنها تساعد على تطور مستوى الأداء، وتنوعه، وتحقيق الإبداع والابتكار في استخدام التقنيات والوسائل التعليمية المختلفة من خلال الحاسب الآلي، والقدرة على الاستفادة من تقنية المعلومات والاستفادة من الدورات التي تطرح طرق وأساليب جديدة وحديثة في مجال التدريس، ودعم القدرة على توصيل المعلومات بشكل جيد.

8-8- التنمية الذاتية: تنشأ التنمية الذاتية من رغبة ودافع قوي من قبل المعلم لتحقيق النمو المهني، من خلال القراءة والاطلاع والبحث والمتابعة، واستخدام المكتبة بمراجعها المختلفة لتحقيق التنمية المهنية ومواكبة أحدث النظريات التربوية، والسعي لمتابعة كل ما هو جديد.

⁵⁰ الجبر (2010)، ص: 85.

⁵¹ حمدان (2010)، ص: 98.

8-9- الانترنت: يمكن للمدرس من خلاله التجول في مختلف المواقع المتعلقة بالعملية التعليمية ويمكن لكل معلم إعداد موقع إلكتروني لكل قسم بالمؤسسة يوضح فيه ما تم إنجازه وكل ما هو جديد ويعود بالنفع والفائدة على جميع المعلمين⁵²

يعد التدريب دعامة قوية من تنمية المعلمين، حيث أصبح يمثل حقيقة واقعة لجميع العاملين في المهن المختلفة، بما فيهم العاملون بمهنة التعليم.

9- دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية للمعلم:

إن تدريب المعلم وتنميته مهنيًا يعبر عن سياسة تنموية ذاتية ومستمرة للمعلمين كأفراد وجماعات لها اهتماماتها الخاصة، ولكن على مستوى الدولة، فإن للسلطات المركزية سياستها العامة التي تنهض بها في مجال تدريب وتأهيل المعلمين لأغراض مختلفة.

وفي مجال تدريب المعلم، فإن استراتيجية التدريب من بعد أصبحت لها آلية محكمة وانتشار واسع النطاق لميزاته التي ينفرد بها ومنها:

- قليل الكلفة، إذا قورن بغيره من برامج التدريب القائمة على المواجهة الشخصية، وقل الكلفة أكثر مع دوام استخدام البرامج سابقة الإعداد، ومع تزايد الأعداد المستفيدة منها، حتى لتكاد تكلفة التدريب رمزية أو ميسورة للغاية.
- واسع الانتشار، حيث لا تعوقه حواجز أو حدود، ويذهب إلى كل متدرب حيثما يوجد. ومن ثم تصل رسالته إلى أماكن متباعدة نائية أو معزولة في وقت واحد.
- بالغ السرعة، حيث يمكن الاعتماد على نظم البث المباشر عبر الأقمار الصناعية. ونظم الاتصال الإلكتروني، راديو، شبكات الانترنت والفيديو التفاعلي،
- يجمع بين التفريد والتعميم، فهو يحمل رسالة عامة موجهة لجمهور مستهدفة، إلا أنها تتعامل بحسب إيقاع وقدرات كل فرد وطاقاته، لأنها تبرمج بشكل يمكن المعلم المتدرب من إعادة استخدامها والتقدم مع مادتها في وحداتها المترابطة.
- تفاعلي الاتصال، حيث يدخل المرسل والمستقبل في علاقة متبادلة، إما بشكل مباشر وإما عن طريق مراكز إنشاء وتوجيه يجتمع فيها المتدربون من وقت لآخر مع أخصائي التدريب.
- متقن الجودة، إذ تخطط وتعد مادته بواسطة جهاز كامل من كبار التربويين والأكاديميين والفنيين، ويعرضها أو يسجلها على الأقراص، والشرائط، والشاشة أحسن المقدمين، وتخدمها وسائل تعليمية من أفلام تسجيلية، ومشاهد

⁵² نعيم (2014)، ص: 612-613.

- موجية، وعروض معملية، وتجارب ومؤثرات صوتية مما يجعلها تفوق في قيمتها العلمية والفنية كافة وسائل التدريب الأخرى. لكل ذلك انتشرت صيغ برامج التدريب والتعليم من بعد في دول كثيرة متقدمة ونامية⁵³.
- إن تدريب المعلم وتنميته مهنيًا يعبر عن سياسة تنموية ذاتية ومستمرة للمعلمين كأفراد وجماعات لها اهتماماتها الخاصة، ولكن على مستوى الدولة، فإن للسلطات المركزية سياستها العامة التي تنهض بها في مجال تدريب وتأهيل المعلمين لأغراض مختلفة.
- وفي مجال تدريب المعلم، فإن استراتيجية التدريب من بعد أصبحت لها آلية محكمة وانتشار واسع النطاق لميزاته التي ينفرد بها ومنها:
- قليل الكلفة، إذا قورن بغيره من برامج التدريب القائمة على المواجهة الشخصية، وقل الكلفة أكثر مع دوام استخدام البرامج سابقة الإعداد، ومع تزايد الأعداد المستفيدة منها، حتى لتكاد تكلفة التدريب رمزية أو ميسورة للغاية.
 - واسع الانتشار، حيث لا تعوقه حواجز أو حدود، ويذهب إلى كل متدرب حيثما يوجد. ومن ثم تصل رسالته إلى أماكن متباعدة نائية أو معزولة في وقت واحد.
 - بالغ السرعة، حيث يمكن الاعتماد على نظم البث المباشر عبر الأقمار الصناعية. ونظم الاتصال الإلكتروني، راديو، شبكات الانترنت والفيديو التفاعلي،
 - يجمع بين التقريد والتعميم، فهو يحمل رسالة عامة موجهة لجمهور مستهدفة، إلا أنها تتعامل بحسب إيقاع وقدرات كل فرد وطاقاته، لأنها تبرمج بشكل يمكن المعلم المتدرب من إعادة استخدامها والتقدم مع مادتها في وحداتها المترابطة.
 - تفاعلي الاتصال، حيث يدخل المرسل والمستقبل في علاقة متبادلة، إما بشكل مباشر وإما عن طريق مراكز إنشاء وتوجيه يجتمع فيها المتدربون من وقت لآخر مع أخصائي التدريب.
 - متقن الجودة، إذ تخطط وتعد مادته بواسطة جهاز كامل من كبار التربويين والأكاديميين والفنيين، ويعرضها أو يسجلها على الأقراص، والشرائط، والشاشة أحسن المقدمين، وتخدمها وسائل تعليمية من أفلام تسجيلية، ومشاهد موجية، وعروض معملية، وتجارب ومؤثرات صوتية مما يجعلها تفوق في قيمتها العلمية والفنية كافة وسائل التدريب الأخرى. لكل ذلك انتشرت صيغ برامج التدريب والتعليم من بعد في دول كثيرة متقدمة ونامية⁵⁴.

⁵³ الأبراهيم (2000)، ص: 90.

⁵⁴ الأبراهيم (2000)، ص: 90.

ثالثاً: التعليم الأساسي:

1- تعريف مرحلة التعليم الأساسي:

احتلت التربية في الجمهورية العربية السورية مكانة متميزة منذ قيام حزب البعث العربي الاشتراكي بثورة الثامن من آذار في عام 1963، وتسامى هذا الاهتمام وتعاظم في ظل الحركة التصحيحية 1970، وقد تجلّى هذا الاهتمام بعقد المؤتمرات والندوات التربوية التي هدفت إلى مراجعة الخطط التربوية وعمليات تنفيذها، وتحديد المعوقات التي تعرقل طريقها باتجاه تحقيق أهدافها، واقتراح سبل تطويرها ومضامينه وذلك في إطار الخطط التنموية الشاملة، ولعل أبرز هذه المؤتمرات المؤتمر الثاني لتطوير التعليم ما قبل الجامعي الذي عقد بمدينة دمشق عام 1968 تحت شعار (نحو تربية في مجتمع التقدم والاشتراكية) الذي كان من أبرز توصياته تشكيل لجنة لدراسة مرحلة التعليم الأساسي، والتي كان من مهامها إيجاد مرحلة تعليمية واحدة تضم المرحلتين الابتدائية والإعدادية تسمى مرحلة التعليم الأساسي⁵⁵. فالتعليم الأساسي هو نوع جديد من التعليم الشامل الذي يحل محل التعليم الابتدائي والمتوسط، فهو ليس مرادفاً للتعليم الابتدائي، ولا يقتصر على دمج المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في مرحلة واحدة، ويشكل التعليم الأساسي البنية الموحدة المضمونة للجميع والتي تؤكد على ما يأتي:

- ضمان حق التعليم للجميع واستمراره لفترات كافية.
- الاهتمام بالعمل والنشاط اليدوي ذات الإنتاج.
- المحتوى التربوي الضروري الذي يستجيب لخصائص المرحلة.
- ربط ودمج المدرسة بالبيئة والفرد والمجتمع.

إن صيغة التعليم الأساسي هي تمثيلٌ للفكر التربوي المعاصر، بمكوناته ومفاهيمه ومبادئه التي بدأت تشق طريقها إلى أنظمة التعليم في عدد من الدول العربية، منذ السبعينات، وذلك على أساس أنه لكل فرد الحق في الحصول على تعليم حقيقي هادف، وأن يترجم هذا الحق إلى معارف ومهارات ومواقف، يحتاجها كل متعلم قبل تحمله المسؤولية الكاملة في الحياة⁵⁶.

أما الاختلاف بين مفهوم التعليم الأساسي، ومفهوم التعليم الابتدائي، فيكمن في حقيقة أن التعليم الأساسي يتجاوز محدودية مجالات التعليم الابتدائي، فالأول منهما يربط بين الجوانب النظرية، والتطبيقية للمعرفة والمهارات والمواقف والقيم، وأنه قريب جداً من أساسيات التربية المستمرة مدى الحياة والمجتمع المستمر في التعليم. فالفرق بينهما يتمثل في أن التعليم الأساسي، إضافة إلى ميزة الاستمرار في التعليم، يستهدف تحقيق حياة أفضل، يحمل

⁵⁵ عزام (2019)، ص: 84.

⁵⁶ الأغبري (2007)، ص: 59.

في إطاره الأساس، والأصل، والبنية لكي يتم الانطلاق. وإذا كان الأمر هكذا، فإن عدد السنوات المحددة للتعليم الابتدائي التقليدي لا تكفي لبناء هذه القاعدة.

أما بالنسبة لتعريفات التعليم الأساسي فهي كثيرة ومتنوعة، لكنها تكاد تتفق على أنه نظامٌ تعليمي يضمن تأمين قدرٍ كافٍ من التعليم لجميع أفراد المجتمع دون تمييز، ويسمح لهذا القدر من التعليم بمواصلة الدراسة لمن يريد، كما يسمح لهم بالدخول في الحياة العملية والمشاركة في النشاطات المختلفة كونهم مواطنين فعالين منتجين⁵⁷. فهو نظامٌ متطورٌ بالمقارنة مع ما كان ولا يزال سائداً من أنظمة تعليمية كالابتدائية والإعدادية، لم تعد قادرة على مواكبة التطورات الحديثة، في شتى مجالات الحياة النظرية والتطبيقية العملية، ومع ذلك لا يمكن تطبيق هذا النظام التعليمي بنفس الآليات المستخدمة في جميع البلدان، لأن هذا التطبيق يعتمد على مدى الإمكانيات والموارد المتوفرة، ولعل ذلك هو ما جعل التصورات عن التعليم الأساسي تختلف من مرحلة إلى مرحلة أخرى، ومن مكان إلى آخر، وتجلت تلك التصورات في إمكانية الأخذ بنظام التعليم الأساسي تبعاً للاحتياجات الأساسية لكل دولة تسعى لتنفيذه، حيث من الضروري إعادة النظر في الاستراتيجيات والخطط الموضوعة للتعليم.

2- أهداف التعليم الأساسي:

إن مرحلة التعليم الأساسي هي بداية السلم التعليمي، وهي مرحلة عامة، تركز على مواضيع القراءة والحساب والرياضيات، والمواضيع القومية والاجتماعية، والترفيهية التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بحياة التلميذ، تتسجم مع ميوله وقدراته وطموحاته، وتؤهله لمواجهة المشكلات والمواقف التي تصادفه في حياته اليومية أو المستقبلية، بناءً عليه تسعى مدرسة التعليم الأساسي في معظم دول العالم المتقدمة والنامية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- 2-1- تعزيز قدرات التلميذ، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديه، وإشباع رغبات الطلاب النفسية.
- 2-2- تنمية قدرات التلاميذ على التفكير العلمي الموضوعي، وتشجيعهم على البحث والتجريب.
- 2-3- مساعدة التلميذ على اكتساب مهارات التعلم الذاتي مواكبة لروح عصر العلم والتقانة.
- 2-4- تزويد التلميذ بمجموعة متنوعة من الخبرات الاجتماعية التي تساعد على الاندماج والتأقلم معها وتجاوز الروح الفردية.
- 2-5- تنمية احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية.
- 2-6- تنمية شخصية الطفل ومواهبه وقدراته العقلية والجسمية إلى أقصى حد ممكن، وتشجيعهم على الاكتشاف والإبداع.
- 2-7- تنمية الروح القومية والوطنية للتلميذ، وجعله يعتز بوطنه وأمته.

⁵⁷ المجيد (2008)، 52.

2-8- تعويد التلميذ على خدمة البيئة التي يعيش فيها ورعايتها بحيث تكون البيئة المناسبة للتقدم المستمر لوطنه ومجتمعه.

2-9- إعداد التلميذ لحياة تتسم بالتسامح وتحمل المسؤولية في ظل مجتمع حر يسوده التفاهم⁵⁸.

2-10- تنمية الحس الجمالي والأخلاقي السليمين، بما يلائم أهداف المجتمع وقيمه، وتذليل العوائق الانفعالية التي تحول دون بناء شخصية متوازنة⁵⁹.

وفي ضوء ما سبق نجد أن تحقيق هذه الأهداف يؤدي إلى إعداد جيل مبدع قادر على التأقلم والتكيف مع الأحوال المختلفة، ويساعد في بناء مجتمع المعرفة عن طريق القضاء على الأمية الأبجدية والرقمية.

3- أهمية التعليم الأساسي:

تتجلى أهمية التعليم الأساسي في جوانب عديدة من أهمها:

3-1- يمثل التعليم الأساسي نقطة البداية والأساس الذي تقوم عليه المراحل التعليمية التالية لها، ففي هذه المرحلة يتم إعداد مواطني المستقبل، فهي نقطة الانطلاق لبناء التعليم، وفيها تبدأ الخطوة الأولى التي يسيرها الطفل نحو مستقبله، وفيها يمكن أن يتعلق الطفل بمدرسته ويتعلم، أو يصبح لديه نفوره منها، ويمكن أن تتشكل وتتكون مواقف اتجاه التعلم تستمر مدى الحياة، حيث قد تنطلق شرارة الإبداع أو تنطفئ، وقد يصبح فيها تحقيق المعرفة واقعة أو لا⁶⁰.

حيث يكون التعليم جهداً شخصياً ونشاطاً ذاتياً يصدر عن المتعلم ذاته، وقد لا يكون كذلك بمساعدة من إرشادات وتوجيه المعلم⁶¹.

3-2- يساهم التعليم الأساسي في تحقيق التنمية الجسدية والعقلية والروحية والنفسية والاجتماعية فهو يضع اللبنة الأولى لبناء الشخصية المتكاملة، وينمي قدرات التعلم الذاتي لدى المتعلم، بل إنه الصيغة الأكثر ملاءمة واستجابة لمتطلبات الطوير ومواكبة العصر الرقمي⁶².

3-3- للتعليم الأساسي أهمية ثقافية، واجتماعية، وسياسية، واقتصادية، حيث يساهم في تكوين شخصية الأفراد القادرين على خدمة مجتمعهم، والنهوض به وكذلك تحسين حياتهم الخاصة في مختلف الجوانب، فالتعليم الأساسي يساهم بشكل كبير في تنمية وتطوير المجتمع من خلال تأهيل الأفراد القادرين على العمل، وزيادة الانتاجية والارتقاء بأنظمة التفكير، فالعمل هو المحور الأساسي في مواطنة الإنسان المعاصر، لذا كان على المؤسسة التربوية أن تربي التلميذ على حب واحترام العمل، وأن توجهه نحو هذا الهدف بصفته من أهم عوامل

⁵⁸ الغفير (2011)، ص: 76.

⁵⁹ علي (2015)، ص: 233.

⁶⁰ المجيدل (2008)، ص: 66.

⁶¹ نبهان (2008)، ص: 39.

⁶² المجيدل (2008)، ص: 67.

تكوين شخصيته، ووسيلة لسد احتياجات الاقتصاد الوطني من احتياطي العاملين، وهنا تتضافر وتتعاون جهود المدرسة والأسرة والمجتمع ووسائل الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي لغرس هذه القيمة في نفس التلميذ. 3-4- اعتماد تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، والتأكيد على مبدأ أن التعليم حق لكل فرد، مع توفير كافة الظروف الاقتصادية والاجتماعية التي تمكنه من ذلك⁶³.

في ضوء ما سبق نجد أن التعليم الأساسي تتبع أهميته باعتباره نظام تعليمي يزود التلاميذ بالمعارف والمهارات الأساسية الضرورية للحياة وروح العصر، بالإضافة إلى أهميته باعتباره باحثاً عن التنوير في التعليم والتعلم مدى الحياة.

خلاصة الفصل:

يتضح من الفصل الحالي أهمية تهيئة معلمي مرحلة التعليم الأساسي وتنميتهم مهنيًا، نظراً لأهمية هذه المرحلة، وإعادة تأهيلهم للتكيف والتفاعل مع معطيات العصر الذي نعيشه، هذا إلى جانب مساهمات التعليم من بعد في حل بعض المشكلات التربوية المعاصرة سواء على المستوى الرسمي أو غير الرسمي.

⁶³ الشماس (2007)، ص: 72.

الفصل الثالث:

التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في إنكلترا الولايات المتحدة
الأمريكية

أولاً: التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في إنكلترا.
ثانياً: التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في الولايات المتحدة الأمريكية.

تمهيد

- 1- لمحة عن إنكلترا.
 - 2- دواعي الاهتمام بالتنمية للمعلمين من بعد في إنكلترا
 - 3- نشأة التنمية المهنية للمعلمين من بعد في إنكلترا وتطورها
 - 4- مبادئ التنمية المهنية للمعلمين من بعد في إنكلترا
 - 5- أهداف التنمية المهنية للمعلمين من بعد في إنكلترا
 - 6- وسائل التنمية المهنية للمعلمين من بعد في إنكلترا
 - 7- إدارة التنمية المهنية للمعلمين من بعد في إنكلترا
 - 8- تمويل التنمية المهنية للمعلمين من بعد في إنكلترا
 - 9- مخرجات التنمية المهنية للمعلمين من بعد في إنكلترا
 - 10- العوامل الثقافية المؤثرة في التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في إنكلترا
-  التنمية المهنية للمعلمين من بعد في الولايات المتحدة الأمريكية:

- 1- لمحة عن الولايات المتحدة الأمريكية
- 2- دواعي التنمية المهنية للمعلمين من بعد في الولايات المتحدة الأمريكية
- 3- نشأة التنمية المهنية للمعلمين من بعد في الولايات المتحدة الأمريكية
- 4- مبادئ التنمية المهنية للمعلمين من بعد في الولايات المتحدة الأمريكية
- 5- أهداف التنمية المهنية للمعلمين من بعد في الولايات المتحدة الأمريكية
- 6- وسائل التنمية المهنية للمعلمين من بعد في الولايات المتحدة الأمريكية
- 7- إدارة التنمية المهنية للمعلمين من بعد في الولايات المتحدة الأمريكية
- 8- مصادر تمويل التنمية المهنية للمعلمين من بعد في الولايات المتحدة الأمريكية
- 9- مخرجات التنمية المهنية للمعلمين من بعد في الولايات المتحدة الأمريكية
- 10- العوامل الثقافية المؤثرة في التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في الولايات المتحدة الأمريكية

- تمهيد:

يشهد القرن الحادي والعشرين خبرات جديدة وحديثة في مجال إعداد المعلم وتنميته مهنيًا بصورة لم نلاحظها من قبل، وقد ساعد في إفرازها ما يشهده العصر الحالي من التقدم التقني في كافة مجالات العلم والمعرفة، إلى جانب دورها المكمل للعلوم في الجانب العملي والتطبيقي منها، لذلك سوف يتناول هذا الفصل خبرات كل من إنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية في مجال التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد لمعلم مرحلة التعليم الأساسي وفق المحاور الآتية: دواعي ومبادئ التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد، وأهداف التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد، ووسائل التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد، وإدارة برامج التنمية المهنية للمعلم من بعد، وتمويل، ومخرجات برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد، إلى جانب العوامل الثقافية المؤثرة في التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد.

1- لمحة عن إنكلترا:

تشكل المملكة المتحدة تحالفاً بين ثلاث مقاطعات هي: إنكلترا، وويلز، واسكتلندا، غير أن النظام التربوي المتعارف عليه عالمياً هو النظام التربوي في إنكلترا وويلز. بلغ عدد سكان المملكة المتحدة وفق تعداد 2005 أكثر من 60 مليون نسمة، 80% منهم في إنكلترا التي تحتل 50% من مجمل مساحة المملكة، و59% في إسكتلندا، و3% في إيرلندا الشمالية، و5% في ويلز⁶⁴.

شهدت إنكلترا خلال القرن التاسع عشر، تطوراً علمياً وصناعياً وتجارياً كبيراً حتى أصبحت الدولة الأولى في العالم، وكانت مستعمراتها تقدم لها المواد الأولية التي لا تتوفر في أراضيها، ذات المساحة المحدودة. يتسم المجتمع الإنكليزي، وعبر تاريخه الطويل، بسمّة المحافظة التي صبغت كل أنشطة الحياة العامة، ولاسيما التعليمية، والثقافية، والتربوية منها. وتحافظ جميع مؤسسات المجتمع على هذه القيم الراسخة، فسياسات التعليم - على سبيل المثال - في كل مستوياته تتسم بالرصانة، وبالصرامة في الوقت نفسه. ولم يعرف التعليم في بريطانيا العفوية، والعشوائية في نظامه، وإنما اهتم دائماً بالتخطيط المنظم الهادف، وخصوصاً فيما يتعلق بتنمية عقول تتصف بالنشاط والحيوية، وتنزع إلى البحث، وملاحقة المعلومات. ويركز أيضاً على تفجير الطاقات، وتطوير القدرات والمهارات الإبداعية، ورعاية التفوق والنبوغ بغية الوصول إلى أرقى المستويات التعليمية والعلمية، وهذا ما جعله يتقدم باطراد، وخصوصاً في مجال العلوم البحتة⁶⁵.

⁶⁴ منصور (2020)، ص: 149.

⁶⁵ علي (2006)، ص: 112.

2- دواعي الاهتمام بالتنمية للمعلمين من بعد في إنكلترا:

2-1- الدواعي الجغرافية:

إن الطبيعة الجغرافية للمملكة المتحدة كمجموعة من الجزر التي يفصلها بحر الشمال عن أوروبا فرضت عزلة بينها وبين أوروبا وأوجدت عند سكان تلك الجزر الشعور بالاختلاف بينهم وبين باقي المجتمعات الأوروبية. ونظراً للتحدي الذي فرضه هذا التباعد الجغرافي فقد ظهر التعليم المفتوح ونمط الجامعة المفتوحة، حيث اعتمدت الجامعة المفتوحة على هيئة الإذاعة البريطانية في إيصال التعليم إلى كل فرد في أي مكان وجدوا فيه على تلك الجزر متحدياً الظروف الجغرافية للجزر البريطانية.

2-2- الدواعي الاقتصادية:

يعتبر العامل الاقتصادي أحد أهم أسباب الارتقاء التعليمي وجودته ويتناسب هذا الارتقاء طردياً مع الزيادة في الإنفاق المالي عليه.

ومن هنا فقد برز دور النظام الاقتصادي الذي تتبعه المملكة المتحدة في توفير الهيئات التدريسية والكوادر العاملة المدربة مع تأمين السلم الوظيفي المناسب لطبيعة العمل فيها. بالإضافة إلى ما يتم تقديمه من حوافز تشجيعية لجذب الكوادر الكفأة، ودعم لميزانية التعليم المفتوح بمشاركة مع التبرعات المادية. كما أسهم النمو الاقتصادي باستفادة معظم مدارس المملكة وكذلك كل الأفراد من مختلف الطبقات من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات⁶⁶. وترتبط التنمية الاقتصادية بإصلاح التعليم القائم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتي تعد محركاً للنمو وأدوات لبناء القدرات وتعزيزها، كما أن لها أثر كبير في إصلاح التعليم⁶⁷، وكاستجابة للعوامل الاقتصادية والنمو الاقتصادي استطاعت إنكلترا سد الفجوة الرقمية عن طريق توظيف استراتيجيات لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ملائمة بحيث استطاعت معظم المدارس في إنكلترا من استخدامات تكنولوجيا الاتصالات، واستفاد كل الأفراد من الطبقات الاقتصادية المختلفة من إبداعات صناعة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات اللاسلكية⁶⁸.

2-3- الدواعي الاجتماعية:

ظل المجتمع الانكليزي مجتمعاً طبقياً أرستقراطياً حتى السبعينات وذلك خلال حكم حزب المحافظين، وفي تلك الفترة كان التعليم في إنكلترا مرتبطاً بالطبقة الاجتماعية.

ثم أحدث وصول حزب العمال إلى السلطة تغيرات واسعة في البنية الاجتماعية باتجاه جعل المجتمع الانكليزي ديموقراطياً قائماً على أن للفرد قيمته وشخصيته وهو غاية في ذاته مما قلل بشكل كبير من سيطرة التمايز

⁶⁶ <http://intelworld.com/whitepaper/resources/wireless-and-elearning>.

⁶⁷ Guttman (2003).

⁶⁸ إسماعيل (2012)، ص: 146

الطبقي، وكان لهذا الأمر انعكاس مباشر على التعليم من حيث تكافؤ الفرص وحق جميع الأفراد من مختلف الطبقات الاجتماعية بالتعلم بشكل متساوٍ وموحد. فقد أثر هذا التغيير في فلسفة استخدام تقنية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ونمو قيم العدالة والديمقراطية، وإتاحة الفرص الكثيرة لجميع الطبقات للتعلم.

2-4- الدواعي السياسية:

كانت المملكة المتحدة من دول العالم السباقة في مجال تعدد الأحزاب، ويتم تداول السلطة فيها بين حزبين كبيرين هما العمال والمحافظون، ولكل من هذين الحزبين كتلة برلمانية كما أن لكل حزب توجه خاص ووجهة نظر في القضايا التعليمية.

ففي حين كان توجه المحافظين إلى منح فرصة التعليم الأكاديمي لفئة محددة من الشعب وهي الطبقة الأرستقراطية وحرمان باقي الفئات منه، كان توجه حزب العمال باتجاه إعطاء جميع أفراد المجتمع فرصة التعلم بالتساوي.

ثم بعد ذلك أصبح توجه المملكة ككل باتجاه إتاحة التعليم بشكل ديمقراطي ومجاني يراعى فيه التوازن بين المركزية واللامركزية ويتمتع بالمرونة والشمولية ومراعاة مختلف ظروف الطبقات المتوسطة والفقيرة والذين لم تمكنهم ظروفهم من استكمال تحصيلهم العلمي. فقد انعكست هذه الظروف السياسية على نظام التعليم الإلكتروني ونظام تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا باستخدام أحدث الأساليب التكنولوجية.

2-5- الثورة التكنولوجية:

كانت المملكة المتحدة سباقة بين الدول لناحية استغلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مدارسها. حيث تم إدراج هذه التكنولوجيا كمقررات دراسية في المناهج مع زيادة أعداد أجهزة الحاسوب في المدارس. حيث أولت حكومة توني بلير عام 1996 اهتماماً متزايداً بتعليم تكنولوجيا المعلومات في المدارس، حيث خصصت في عام 1996 بحوالي 3,6 بليون دولار لتعليم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس.

كما أنشأت الحكومة البريطانية شبكة قومية للتعليم تم الانتهاء من إنجازها في عام 2002 بكلفة تقدر بحوالي 700 مليون جنيه استرليني يستفيد منها كل من يرغب بالتعلم. وتهدف هذه الشبكة إلى تحقيق الربط بين المجتمع وعصر المعلومات مع تقديم جميع الخدمات التعليمية ووسائلها لجميع الأفراد بمختلف فئاتهم بالإضافة إلى التعلم المباشر وبرامج التعلم مدى الحياة. وقد قامت هذه الشبكة على مجموعة من العناصر هي:

- 1- إيجاد المحتوى العلمي المتقدم على شبكة الانترنت.
- 2- تأمين الاتصال بين المدارس والجامعات والكليات والمكتبات والمنازل وأماكن العمل وأماكن أخرى عبر برنامج متطور.
- 3- تدريب مختلف الكوادر على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وكذلك قامت الحكومة بإحداث مجلس قومي لتكنولوجيا التعليم وغيره من الهيئات التي تهتم ببرامج تدريب المعلمين خلال خدمتهم واستخدام التكنولوجيا في التعليم وتوزيع أجهزة الحاسوب في المدارس⁶⁹.

3- نشأة التنمية المهنية للمعلمين من بعد في إنكلترا وتطورها:

بسبب تعاظم حدة التحديات السياسية والتكنولوجية والمعرفية التي واجهت المجتمع الإنكليزي كجزء من العالم، وأصبح التعليم فيها مطالباً بتخريج الكوادر المؤهلة والقادرة على التعلم الذاتي والمستمر والإبداع والتكيف مع تغيرات المستقبل وعلى التعامل مع التكنولوجيا، الأمر الذي سلط الضوء على دور المعلمين في تحقيق ذلك، والحاجة إلى دعم نظام تدريبهم وتحسين إنتاجيته وجودته، فبدءاً من عام 1996 وفي إطار تشجيع المعلمين كباحثين تقوم وكالة تدريب المعلمين بتقديم ما لا يقل عن 30 منحة سنوية للمعلمين تسمى منح المعلمين كباحثين لكي تستطيع المدارس التكفل بمشروعات بحثية تقوم على الصفوف الدراسية من حيث طرق التعليم الفعالة وأساليبه وتتناول مشكلات تواجه المدارس في واقعها. وفي عام 1997 وبهدف العمل على تفعيل مخرجات تدريب المعلمين قام مكتب المعايير التربوية بتحديد مجموعة من التوجيهات التي يمكن أن تساعد المدارس على تحسين إنتاجية التدريب تتعلق بالجوانب التالية: إعطاء اهتمام أكبر للمعلمين من حيث تشجيعهم على نشر أبحاثهم وتوسيع مهاراتهم وتبادل الخبرات الجديدة مع الآخرين، جعل تكنولوجيا المعلومات على رأس أولويات تدريب المعلمين وما يتطلبه ذلك من تقديم التسهيلات اللازمة للمعلمين الخاصة بتكنولوجيا المعلومات ومهارات تطبيقها داخل صفوفهم، وفي السنوات الأخيرة من عقد التسعينيات من القرن الماضي، ونتيجة الضغوط الكثيرة التي واجهت الخدمات التربوية بإنكلترا فيما يرتبط بتوفير التحسينات في جودة التعليم والتعلم، إلى جانب الحاجة المتزايدة لتعميم خدمة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مراحل التعليم العام كمادة دراسية وكوسيلة تعليمية، وكذلك في ضوء ما أبرزته التقارير القومية التي رصدت برامج تدريب المعلمين من حاجة هؤلاء المعلمين إلى تلقي دعماً أكبر من الوقت والموارد المائية والوسائط التكنولوجية في تدريبهم قامت الحكومة بإيلاء هذا التدريب أهمية خاصة، قامت وزارة التربية والعمل بإنكلترا بإيجاد درجة المعلم ذو المهارات المتقدمة عام 1998 كوسيلة للمعلمين الممتازين في المدارس من أجل بقائهم كممارسين لمهنة التعليم داخل صفوفهم إضافة إلى قيامهم بمهمة مرشدين للمعلمين المؤهلين حديثاً، وتقديم النصح للمعلمين الآخرين، وقد جعلت الوزارة مقدار الدفع لهؤلاء المعلمين مرتبطاً برأي إدارة مدارسهم، وبالمراجعات السنوية لما يتم تحقيقه من أهداف ترتبط بتحسين تحصيل الطلاب وأداء المعلمين. فرضت وزارة التربية والتعليم والعمل من خلال وثيقة عام 1995 على جميع المعلمين الذين حصلوا على مستوى المعلم المؤهل بعد مايو 1999 وبشكل إلزامي أن يكملوا فترة حث لعام دراسي بحيث تكون فترة الحث مسؤولية المدرسة بأكملها، من جانب آخر أصبح جميع المعلمين المؤهلين حديثاً ملزمين

⁶⁹ إسماعيل (2012)، ص: 147-148.

بالوصول على الكفاءة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خلال منهج قومي، وذلك بهدف ضمان أن جميع المعلمين الصاعدين لديهم المقدرة والثقة باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خلال منهج قومي ذلك بهدف ضمان أن جميع المعلمين الصاعدين لديهم المقدرة والثقة باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتعزيز خبراتهم التعليمية للطلاب. وفي عام 2000 تم وضع خطة استراتيجية لتدريب المعلمين الجدد وتمتد من 2000-2003 وتسعى هذه الخطة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف من خلال الآتي: زيادة عدد المعلمين المعيّنين حديثاً في التعليم، ورفع مستوى كفاءاتهم، والعمل من أجل الوصول إلى التعليم الآمن بحيث تصبح مهنة التعليم قائمة على البحث والتقصي والاستكشاف، وتجدر الإشارة إلى أن الاهتمام الحكومي بنظام تدريب المعلمين لم يقتصر على إصدار التشريعات والأسس الموجهة للمدارس في جهودها على أهمية ذلك بل اقترن بتقديم الدعم المادي من أجل تدريب المعلم وتنميته مهنيًا من خلال وكالة تدريب المعلم، وتصل قيمة تلك الهبات إلى 21 مليون فرنك إسترليني سنوياً. إن النصف الثاني من عقد السبعينيات شهد نشأة تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وفي حقبة الثمانينيات ونتيجة لتوجيه جهود إصلاح التعليم نحو تفعيل دور المدارس من خلال منح سلطات الإدارة الذاتية التي تبلورت ملامحها النهائية على أرض الواقع مع بداية عقد التسعينيات من القرن العشرين، انتقل هذا التدريب من شكله العفوي البسيط الذي اقتصر على ورش العمل المنفرقة والقصيرة ليكون نظاماً عاماً تسعى جميع المدارس إلى الأخذ به كوسيلة لتحسين تحصيل الطلاب بما يرضي أولياء الأمور والمجتمع المحلي. وبما يستجيب لحاجات المعلمين المهنية وحاجات مدارسهم، وفي النصف الثاني من التسعينيات ومع تعاظم حدة التحديات المعرفية شهد نظام تدريب المعلمين اهتماماً حكومياً خاصاً انعكس بصورة إيجابية على عناصر هذا النظام سواء من خلال تشجيع المعلمين ذوي المهارات المتقدمة ليعلموا كمرشدين وموجهين لأعضاء هيئة التعليم داخل المدارس، أو من خلال إلزام المعلمين الجدد ببرنامج تدريبي ينطلق من حاجاتهم ومعارفهم وفقاً لمنهج قومي وأيضاً من خلال تقديم الدعم المادي للمدارس وتوجيهها نحو تخطيط البرامج التدريبية في ضوء الأولويات القومية وكذلك الأولويات المرتبطة بها وبالمعلمين. إن تدريب المعلم في بريطانيا يعد استجابة للتحديات التي فرضتها العولمة على النظم التربوية، فقد حظي تدريب المعلم باهتمام خاص ولاسيما عندما شعرت المدارس منذ سبعينيات القرن الماضي بضرورة ربط تدريب المعلمين بحاجاتهم التدريبية، وبحاجة المدارس، ولذلك تم الاهتمام باستثمار الموارد المتاحة لتحقيق هذا الهدف⁷⁰، وقد قامت السلطات التربوية المحلية، ووزارة التربية منذ عام 1977م بإصدار سلسلة من القرارات والتقارير، وعقدت المؤتمرات لبحث واقع المعلمين، وتحديد سبل تنمية مهاراتهم، وكفاياتهم المهنية للتعليم⁷¹. ومنذ عام 1995 قامت وكالة تدريب المعلمين Teacher Training Agency بتقديم المنح التدريبية للمعلمين، وفي عام 1997م قام مكتب المعايير التربوية بمراقبة تنفيذ البرامج

⁷⁰ منصور (2003)، ص: 229-230.

⁷¹ Allaway & Mills (2007), p: 12-14.

التدريبية، وأساليب التقويم لمراقبة تحسن المعلمين، وتشجيع المعلمين على اتباع الدورات التدريبية وجعل تكنولوجيا المعلومات على رأس أولويات برامج التدريب، وما يتطلبه من تجهيزات، كما قامت الحكومة عام 1998 بإصدار الورقة الخضراء Green Leaf بعنوان (المعلمون يواجهون تحدي التغيير)، تعهدت خلالها بتوفير الدعم للمعلمين ليصبح أداؤهم جيداً، ولتقدموا في مهنتهم مقابل التزامهم والتزام مدارسهم في تطوير مهاراتهم، ومعارفهم داخل صفوفهم، وتعهدت الحكومة بتعيين المدرسين الجدد الجديدين، وبمتابعة تقدمهم على نحو مستمر، وكما قامت وزارة التربية عام 1998م بإيجاد درجات علمية للمعلمين المتميزين في العمل، وارتبط الأجر برأي المدرسة في المعلم، ودرجة تحصيل التلاميذ⁷². وتعد إنكلترا من أوائل الدول التي اهتمت بتأسيس عدد كبير من الأكاديميات المهنية للمعلمين فيها، ومن أبرز هذه الأكاديميات "وكالة تدريب المعلمين" Training Agency Teacher التي تأسست عام 1994م لتأخذ على عاتقها مسؤولية التنمية المهنية للمعلمين في جميع المراحل الدراسية، وقد استفادت هذه الأكاديميات من الخبرات العالمية والمحلية والأبحاث المتقدمة في برامج التنمية المهنية للمعلم، وساعدت المدارس في تمكينها من تطوير كفاءة القوى العاملة بها، والتركيز على استيفاء المتطلبات الأساسية للجودة والاعتماد في برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلم، والتخطيط الجيد لبرامج التنمية المهنية للمعلم بحيث يتمكن المجتمع من الحصول على درجة المعلم الكفاء المؤهل، وإعداد خطط مستقبلية للتنمية المهنية للمعلم⁷³.

4- مبادئ التنمية المهنية للمعلمين من بعد في إنكلترا:

تتمثل مبادئ التنمية المهنية للمعلمين من بعد في إنكلترا بالآتي:

4-1- التنمية المهنية للمعلمين عملية مستمرة مدى الحياة:

أولت الحكومة البريطانية اهتماماً بالغاً بإعداد المعلم وتدريبه قبل وأثناء الخدمة وذلك بتعزيز ثقافة التعلم مدى الحياة ومتابعة كل جديد⁷⁴.

ويتضمن نظام التعلم من بعد عدة أنماط منها تعلم ذاتي وتعلم بعض الوقت وتعلم طوال الوقت، ويهدف إلى إبقاء المعلم مواكباً لآخر الاتجاهات والمهارات ضمن مجال عمله وتمكينه من استيعابها واستخدامها، وإعداده لمختلف التغيرات التي قد تطرأ عليه خلال حياته المهنية. وقد تم في المملكة المتحدة في عام 2005م إحداث مجلس المهارات للتعلم مدى الحياة Skills Council For Lifelong Learning، ويعتبر هذا المجلس مسؤولاً عن عمليات التنمية المهنية لكافة المعلمين في مكان عملهم ودعمها ومشاركة ونشر جميع المعلومات المتعلقة بتأهيل المعلمين. ويتم العمل حالياً على تطوير عملية التنمية المهنية عبر التعلم الإلكتروني وذلك بالتعاون بين هيئة

⁷² منصور (2003)، ص: 226.

⁷³ Training and Development Agency for schools (2009) p: 7-12.

⁷⁴ www.ofsted.gov.uk

التعلم وتنمية المهارات Learning and Skills Development Authority، وبين مركز التميز Center of Excellence في القيادة وشبكة التعلم والمهارات Learning and Skills Network. حيث قامت الهيئة بوضع برنامج من ست مراحل هي: مقاييس المعايير - تحليل احتياجات المعلم - التقويم الذاتي - التخطيط - التنفيذ - التقويم - التغذية الراجعة.⁷⁵

4-2- التدريب المتمركز على المدرسة:

يقوم المعلمون ذوو الخبرة من المدارس والكليات المجاورة بتقديم برامج تدريب متمركزة على المدرسة وذلك للمعلمين المبتدئين لتلبية مختلف احتياجاتهم.

ومدة هذا البرنامج هي عام أكاديمي كامل يحصل المتدرب في نهايته على رخصة المعلم المؤهل (QTS) Qualified Teacher Status، التي تعتبر شرطاً لحصوله على شهادة في التربية لما بعد التخرج. ويعتبر هذا التدريب على درجة عالية من الأهمية، إذ ينبغي على المتدرب الحصول بالحد الأدنى على الدرجة C في امتحان الشهادة العامة للتعليم الثانوي General Certificate of Secondary Education (GCSE) لمادة اللغة الانكليزية. كما ينبغي على من سيقوم بالتدريس في الصفين الثاني والثالث (الفترة العمرية 7-14 سنة) الحصول على الدرجة C في امتحان GCSE لمادة العلوم.

4-3- مبدأ التقويم الذاتي للمدرسة The Principle of School Self-Calendar:

وهو إجراء ضروري تدعمه الأكاديمية المهنية للمعلمين Professional Academy for Teachers، ويختلف فيما بين المدارس تبعاً لظروفها. حيث يركز التقويم الذاتي لكل مدرسة على قواعد بيانات أداء طلاب تلك المدرسة وعلى بيانات الملاحظات في الصف الدراسي. كما يقوم جهاز التفتيش على المعايير بتقويم عمل تلك المدارس وإعطائه ملامحه الخارجية ففي إنكلترا تدعم السلطات التعليمية المحلية التقويم الذاتي في كل المدارس كنوع من الرقابة والمحاسبة الذاتية في ضوء معايير الجودة.⁷⁶

4-4- ربط التنمية المهنية لمعلمين بالحصول على شهادة الاعتماد والحصول على ترخيص بمزاولة المهنة وشهادة المعلم المؤهل (QTS) لممارسة مهنة التدريس في إنكلترا:

يشترط على المعلم في إنكلترا للحصول على ترخيص بمزاولة مهنة التعليم أن يحمل شهادة المعلم المؤهل (QTS)، وأن يخضع لفترة تدريبية لمدة عام ويجتاز بنجاح مجموعة اختبارات في مواد الرياضيات والقراءة والمعلومات وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

⁷⁵ www. learningtechnologies.as.uk/files/2007.p17.o627/16

⁷⁶ Rudd and Davies (2018) p: 27.

ويقوم مجلس اعتماد إعداد المعلم بتحديد المعايير الخاصة بمنح شهادة المعلم المؤهل ومقررات إعداد هذا المعلم. تلك المقررات تخضع للنتقيش من قبل هيئة النتقيش التي بدورها تقدم تقارير حول تلك المقررات إلى هيئة تدريب المعلم⁷⁷.

4-5- تحقيق جودة التدريب.

4-6- توفر المرونة في بيئة التعلم، وتسهم في تحقيق ديمقراطية التعليم.

5- أهداف التنمية المهنية للمعلمين من بعد في إنكلترا:

تتمثل أهداف التنمية المهنية للمعلمين من بعد في إنكلترا بالآتي:

5-1- مساعدة المعلمين على مواصلة تطويرهم المهني والشخصي.

5-2- تحسين مستوى أداء المعلمين داخل صفوفهم التعليمية بحيث يصبحوا أكثر إلماماً معرفة بالمادة الدراسية، وأكثر اهتماماً بالإيفاء باحتياجات طلابهم.

5-3- الارتقاء المستمر بأداء المعلمين.

5-4- تنمية مهارات التعلم الذاتي، والتقويم، والتعلم من بعد لدى المعلمين باستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة.

5-5- تقوية الهيكل الوظيفي للمعلمين، وتلبية احتياجات المعلمين والمدارس، وتوفير الجودة النوعية للتنمية المهنية للمعلمين.

5-6- تطوير القدرات الإدارية والشخصية للمعلمين بحيث تجعلهم مسايرين للمفاهيم والمعارف والمهارات الجديدة⁷⁸.

6- وسائل التنمية المهنية للمعلمين من بعد في إنكلترا:

تتبع أكاديمية التنمية المهنية للمعلمين في إنكلترا المجلس العام للتدريس، وتعمل على توفير فرص حقيقية لتنمية قدرات المعلم المهنية، وتوفير المعلومات لجميع العاملين بمهنة التدريس، وتشجيع المعلمين على أن يشتركوا في المعرفة والابتكار، وتعليم أفضل الممارسات⁷⁹.

تعد إنكلترا من أوائل الدول التي اهتمت بتأسيس عدد كبير من الأكاديميات المهنية للمعلمين فيها بمسميات مختلفة، وقد حققت هذه الأكاديميات المهنية التوازن بين الأولويات القومية في تطوير التعليم وبين احتياجات ومطالب المعلمين المهنية⁸⁰.

وكذلك تعدّ إنكلترا من أقدم الدول التي قدمت لمعلميها تنمية مهنية من بعد من خلال الجامعة المفتوحة منذ عام 1963م، وكانت هيئة مستقلة لها الحق في منح الدرجات العلمية الخاصة بها. وهدفت الجامعة المفتوحة

⁷⁷ Nisreen, Ghany (2003), p: 102-109.

⁷⁸ Guskey (2012). 381-390.

⁷⁹ Unesco (2003), p: 4.

⁸⁰ Training and development agency for schools (2017) p: 20-24.

آنذاك إلى إتاحة فرص التعليم والتنمية المهنية لكل فرد حسب قدراته، وتحقيق مبدأ ديمقراطية التعليم، وتوفير فرص التعليم لآلاف الناس الذين تحول ظروفهم دون ذلك نتيجة ظروف بيئية أو اجتماعية أو صحية. كما تهدف أيضاً إلى تكامل نظام التعليم، كما أنها مفتوحة فيما يتعلق بالمكان وليس لها حرم جامعي، وتقدم أكثر من نصف الجامعات في المملكة المتحدة برامج تنمية مهنية للمعلم من بعد عن طريق تقديم برامج ومقررات لما بعد التخرج.

وتدير إنكلترا وغيرها من الدول برامج التعليم من بعد لتنمية المعلم مهنيًا باستخدام وسائل تكنولوجيا متعددة مثل الراديو، والتلفزيون، والشرائط المسجلة، والمواد المكتوبة، والاتصالات الإلكترونية. ومع تطور التكنولوجيا الحديثة تحول التعليم من بعد فأصبحت الكمبيوترات والإنترنت لها تأثير على بنية وهيكل التنمية المهنية للمعلم، فأصبح المقرر يصل إلى المعلم عبر الإنترنت، أو يستخدم على قرص مدمج، كلما سنحت الفرصة لإتمام المناقشات عبر الإنترنت، وإتاحة التقويم، ومجتمعات افتراضية للتنمية المهنية⁸¹.

تتم إدارة برامج التعليم من بعد لتنمية المعلم مهنيًا في إنكلترا باستخدام العديد من الوسائل التكنولوجية التي تؤمن وصول المقرر للمعلم ومن أهم تلك الوسائل:

6-1- الراديو: يعتبر الراديو وسيلة تعليمية متطورة وسهلة الاستخدام وسريعة الوصول إلى الكثير من الناس ومن جملتهم المعلمين، وذلك لما يقدمه من خدمات تعليمية وثائقية. وفي هذا المجال أعدت هيئة الإذاعة البريطانية في عام 2007 برامج عدة قدمت خدمات جليلة للتنمية المهنية للمعلمين في التعليم المفتوح⁸².

6-2- تلفزيون المعلمين: الذي بدأ اعتباراً من تاريخ 2005/2/8م بتقديم وتسجيل الكثير من البرامج ومصادر التعليم المساعدة للمديرين والمعلمين. بالإضافة إلى قيامه بمناقشة مختلف القضايا المتعلقة بالتعليم كمعاشات المعلمين المتقاعدين، وأساليب تمويل المدارس والتوظيف والترقية.

6-3- الانترنت: الذي يلعب دوراً أساسياً في عملية التنمية المهنية للمعلم، وذلك لما يوفره من معلومات وخطط واستراتيجيات تعليمية عبر مواقع معينة.

6-4- البريد الإلكتروني: الذي يعتمد أسلوب المجموعات الحوارية لجذب المعلمين وتوجيههم لإنشاء مجتمعات لهم عبر الانترنت.

6-5- مراكز المعلمين الافتراضية: التي نالت قسطاً وافراً من دعم الحكومة، حيث قامت بالتعاون مع شركات الاتصالات بتأمين الاتصال بين جميع المدارس عبر منتديات حوارية مفتوحة تؤمن النقاش والتخطيط والأبحاث وتدريب الكوادر.

⁸¹ Unesco (2003), p: 4.

⁸² Bob (2007), p: 7.

6-6- شبكات المعلمين: وهي شبكة قومية مرتبطة بهيئة التنمية المهنية والتدريب Professional Development And Training Authority، توفر جميع المعلومات والوسائل والأساليب التي تخدم عملية تنمية المعلمين على الصعيد الأكاديمي والمهني والشخصي، بالإضافة إلى عرض المؤتمرات، وما تنتشره من مجلات علمية⁸³. ومن أبرز تلك الشبكات الشبكة القومية لمراكز تعلم العلوم⁸⁴.

6-7- الشرائط المسجلة والمقررات المكتوبة.

7- إدارة برامج التنمية المهنية للمعلمين من بعد:

إن عملية التخطيط لبرامج التنمية المهنية للمعلم في إنكلترا تتم من خلال تدخل الإدارة المركزية والتي تتمثل بوزارة التربية والتعليم أو وكالة تدريب المعلم في رسم خطواتها، حيث يتم تحديد الأهداف والمعايير العامة إلى جانب وضع الخطوط العريضة والأساسية للمحتوى فيه، بينما يترك للمدارس تحديد التفاصيل بالشكل الذي يناسب حاجات ومتطلبات المعلمين الجدد فيها، وينطلق من قدرتهم انطلاقاً من الوعي بحاجة المعلمين المتدربين للوصول في نهاية تدريبهم إلى مستوى مضمون من المعارف والمهارات التي ترتبط مباشرة بتخصصاتهم، حيث تقوم وكالة تدريب المعلمين بتوفير قائمة من المصادر التي غالباً ما يتم تحديدها من قبل خبراء وموجهين تربويين ومدربين تتسم بالآتي⁸⁵: مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين، إمكانية استخدامها من قبل القائمين على التدريب كجزء من البرنامج التدريبي، والتركيز الواضح على معرفة المواضيع المناسبة للمعلمين المتدربين، إمكانية استخدامها بمعرفة عالية في ضوء الاحتياجات المتنوعة للمتدربين التي يتم تحديدها سواء على المستوى الشخصي لهم أو ما يتعلق بمستوى الأداء مما يشير إلى حرص الحكومة بإنكلترا ممثلة بوكالة تدريب المعلم على تقديم التدريب للمعلم بما يتناسب مع حاجاتهم المهنية وقدراتهم الخاصة وأساليب تعلمهم. ويشكل تحقيق التوازن بين الاحتياجات التدريبية للمعلمين على المستوى الفردي وعلى مستوى الأقسام وعلى مستوى المدرسة ككل في ضوء المعايير القومية التي يتم تحديدها مسبقاً. ويتم تحديد أهداف التدريب التي غالباً ما تنبثق من إدارة الأداء وعمليات تطوير المدرسة ويتم ذلك عن طريق المعلمين والإدارة في المدارس، حيث يتم مسح الاحتياجات التدريبية على مستوى الأقسام وعلى مستوى المدرسة ككل من قبل المعلمين المسؤولين عن برامج التدريب ومن ثم تحليلها، ويتم تحديد الأولويات وذلك في ضوء أنشطة يتطلبها التغيير المدروس داخل المدرسة، ووجود حاجات تدريبية عاجلة تتعدد في ضوء الحاجة المهنية للمعلم الفردي، ودافعية المعلمين على المستوى الفردي نحو التدريب، والتمويل المتاح، تحديد المخرجات المرجوة وأساليب قياسها، تقويم المحتوى الذي تم تحديده في ضوء الأهداف الموضوعية ومدى قدرته على الإيفاء بها، تحديد معايير النجاح للجوانب التالية: جودة فعاليات التدريب، الأهداف

⁸³ Phil (2001), p: 2.

⁸⁴ <http://www.tda.gov.uk>

⁸⁵ Training and development agency for schools (2017) p: 20-24.

الإجرائية، المخرجات المرجوة لتعلم الطلاب ولتنمية المعلمين حيث يكون ذلك مناسباً، الفوائد المتوقعة لمشاركة الأفراد في عمليات التدريب وبعد الانتهاء من وضع خطة التدريب يتم مناقشتها على مستوى إدارة المدرسة. وأيضاً عن طريق مستوى المعلمين قبل التصديق النهائي عليها بعد ذلك يتم متابعة تنفيذها عن طريق مقوم للتدريب ومساعدته الإداري داخل كل مدرسة. فعملية تخطيط برامج تدريب المعلم وتنميته مهنيّاً تتميز تقوم على أسس علمية ومنطقية مدروسة، وتتضمن أكثر من خطوة تقييمية سواء عند تحديد أولويات التدريب أو عند تقييم المحتوى في ضوء الأهداف التدريبية. وتتعدد أساليب تنفيذ برامج تدريب المعلمين وتتحدد في ضوء خطة التدريب وطبيعة الأهداف وأيضاً المتدربين متباينين من برنامج تدريبي لآخر وفي البرنامج الواحد قد تختلف من هدف لآخر ويقوم المشرفون على عملية التدريب بتسهيل مشاركة المعلمين في الفعاليات المتعددة سواء الرسمي لها أو غير الرسمي وأيضاً ما يحدث منها داخل المدارس مثل ورش العمل والبرامج القصيرة التي تتم إدارتها من قبل المعلمين والاتصال بشبكة تعلم المعلمين التي تعمل على تقديم كل فعاليات التدريب وتشارك بها المدارس ومراكز المعلمين والجمعيات المهنية ومؤسسات التعليم العالي وإدارات التربية ومنظمات المجتمع الأخرى، إلى جانب أنشطة الملاحظة والتأمل الذاتي والاستكشاف للمعلمين، ليس من الضروري مشاهدة الأنشطة التنفيذية السابقة الذكر في برنامج تدريبي واحد ففي بعض البرامج التدريبية تقوم المدارس بإنكثراً بالأنشطة التالية أنشطة ذاتية تتجلى بلجوء المعلمين داخل مدارسهم إلى أعضاء المكتبة من أجل البحث والتقصي حول معلومات معينة، كذلك من أجل الحصول على مواقع إنترنت مفيدة لهم وبرامج على الأقراص الليزرية إضافة إلى ما يمكن أن يقدمه مركز الدعم الفني والتنمية داخل المدارس. تتخلل عملية التنفيذ جلسات تقييمية بهدف المراجعة المستمرة لمدى تقدم المعلمين نحو تحقيق الأهداف المحددة، وتم إجراء التغييرات المناسبة في ضوء نتائج هذه الجلسات سواء على مستوى تعديل الخطة أو إدخال تغييرات في أهدافها. وفي برامج أخرى تقوم المدارس بإيفاد بعض المعلمين فيها إلى الجامعات بهدف تشجيعهم على توسيع معارفهم واكتساب المهارات اللازمة لتحقيق الامتياز بالتعليم والبحث العلمي، ويتم ذلك في إطار التعاون بين المدارس ومؤسسات التعليم العالي التي تقوم بتنفيذ العديد من البرامج التدريبية للمعلمين على شكل منح⁸⁶. وتختلف المدارس في إنكثراً في الظروف التي يجري فيها التقييم، حيث يعتمد التقييم الذاتي للمدرسة على بيانات أداء الطلاب المسجلة على قواعد بيانات الكمبيوتر، بالإضافة إلى البيانات النوعية لمتابعة ملاحظات الفصل الدراسي، أما الملاحج الخارجية للتقييم المدرسي فتعتمد على التقييمات التي يجريها جهاز التفتيش على المعايير⁸⁷.

وتعد المملكة المتحدة من الدول المتقدمة التي استفادت بشكل كبير من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس البريطانية، وأصبحت هذه التكنولوجيا جزءاً من المنهج، وازدادت نسبة أجهزة الكمبيوتر في المدارس،

⁸⁶ منصور (2003)، ص: 242.

⁸⁷ Andrew (2002), p: 398-400.

وأعلنت الحكومة عن إنشاء شبكة قومية للتعليم بغية الاستفادة من تكنولوجيات الطريق السريع للمعلومات، وفرص التعليم مدى الحياة، وتقوم هذه الشبكة على عناصر رئيسية وهي:

بناء محتوى تعليمي جيد على شبكة الانترنت، وإيجاد برنامج متطور للاتصال بين المدارس، والمكتبات، والكليات، والجامعات، وأماكن أخرى، وتدريب المعلمين، وأمني المكتبات على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ويستفيد من الشبكة كل فرد يرغب في التعلم بغض النظر عن عمره، كما تم إنشاء المجلس القومي لتكنولوجيا التعليم الذي يهتم باستخدام التكنولوجيا في التعليم، وغيرها من الهيئات التي أخذت على عاتقها تدريب المعلمين ونشر الأجهزة في المدارس.

إن معظم تلك المشاريع تم العمل بها تجريبياً في مدارس لندن، ثم عمت على كل أرجاء المملكة. كما ساعدت وزارة التربية والتعليم على نجاح تلك المشاريع من خلال الدعم المادي والخبرة، وتقديم العون والمشورة للمناطق التعليمية البعيدة عن العاصمة في مجالات الولوج إلى الشبكة، والتسجيل، والتصنيف، والإحصائيات⁸⁸. كما عملت وزارة التربية على تأهيل المعلمين على هذا النمط من التعليم بالحاسوب من خلال التشجيع المادي، والتطوع لمن يرغب، ومن خلال الإلزام القانوني بعد عام 1997م. وكما كان لشركة ICL المختصة بصناعة الحاسوب دور بارز في تصميم البرامج التربوية الحاسوبية، ومساعدة وزارة التربية على تجربتها، والتحقق من فاعليتها. وفي مجال تجسيد إدخال تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات على أرض الواقع قامت الوكالة الإسكتلندية لتكنولوجيا التعليم البريطاني بتقويم وتوجيه استخداماتها في كل مجالات التعليم والتدريب، وتوفير الموارد الضرورية لتكنولوجيا المعلومات في المنهج. هذا إلى جانب تطوير أنواع مختلفة من شبكات عمل المدارس وفقاً لأهداف خاصة، إذ تتنوع الشبكات بتنوع الأهداف والأغراض، وقد ساعد ذلك على انتشار أجهزة الكمبيوتر في معظم المدارس البريطانية، كما ساعد على ربط تلك المدارس بشبكة المعلومات القومية⁸⁹.

ترتكز استراتيجية التنمية المهنية للمعلمين في المملكة المتحدة على التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، وربطها بأجندة أكبر للتنمية المهنية للعمل المدرسي كجزء من خدمات الطلاب المتكاملة، وتوفر هذه الاستراتيجية ترتيبات لإدارة الأداء، وبرنامج وثيق الصلة بالتنمية المهنية للمعلمين، وإطار جديد للمعايير المهنية للمعلمين، وتهدف استراتيجية التنمية المهنية للمعلمين في إنكلترا إلى:

- تقوية الهيكل الوظيفي للمعلمين.
- تحقيق التنمية المهنية المستندة للمعلمين من خلال مراقبة الأداء.

⁸⁸ Baker (2009), p: 19.

⁸⁹ الغفير (2010)، ص: 89.

- التنسيق بين مختلف الجهات المهنية لتحقيق الاتساق في التنمية المهنية المستمرة لتوفير القيادة للسلطات التعليمية المحلية، وتوفير التوجيه والإرشاد في المدارس، وتلبية احتياجات المعلمين والمدارس، وتوفير الجودة النوعية للتنمية المهنية للمعلمين⁹⁰.

ومن أجل تحقيق أهداف هذه الاستراتيجية، قامت الحكومة بعقد اتفاق وطني عام 2003م بعنوان: رفع المعايير ومعالجة أعباء العمل. وقد أدى هذا الاتفاق إلى إعادة تشكيل المدارس لتعزيز دورها، وأصبحت المدارس مسؤولة عن تمويل التنمية المهنية للمعلمين بها من خلال تفويض السلطة، وأصبحت المدارس القوى الرئيسية المحركة للتنمية المهنية المستمرة للمعلمين بها.

ويعد تطوير دليل التنمية المهنية للمدارس جزءاً من الاستراتيجية القومية للمعلمين في إنكلترا، والذي يهدف إلى زيادة مهارات المعلمين، ومعارفهم، وفهمهم للمعايير المهنية لمهنة التدريس.

تتم عملية الإدارة للتنمية المهنية للمعلمين من قبل هيئة التدريب والتنمية المهنية للمدارس Training and Professional Development Authority for Schools، وهي هيئة عامة تنفيذية يتم تعيين مجلس إدارتها من قبل وزير التعليم وتكون برئاسة وزير تنفيذي يتبع له عدد من المدراء التنفيذيين وهم:

مدير خاص بشؤون المعلمين، مدير للتطوير، مدير التسويق والاتصالات، مدير خدمات الشركات، مدير النقل، مدير إدارة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مدير برنامج المعلمين، مدير برنامج القوى العاملة، مدير إعادة النمذجة، مدير الاستراتيجيات، والمدير المالي.

كما تتعاون الهيئة مع مستشارين إقليميين في مجالات التوظيف والتمويل والتنمية. ومن المهام الرئيسية للهيئة:

- 6-1- وضع استراتيجية قومية للتنمية المهنية.
- 6-2- تطوير دليل التنمية المهنية المستمرة للمدارس.
- 6-3- تقوم الهيئة بدور تشريعي من خلال اعتماد الجهات التي توفر برامج تدريب للمعلمين المبتدئين.
- 6-4- تعمل الهيئة مع مقدمي خدمات التعليم من أجل تحسين الجودة النوعية للمعلمين،
- 6-5- تضع الهيئة الإطار العام للأهداف وخطط التنفيذ بما يمكن المدرسة من إيصال الدعم الضروري للمعلمين بناء على احتياجاتهم.

وفي هذا السياق تلتزم جميع الإدارات والأجهزة الحكومية بوضع خطة عمل للتنمية المستدامة للعاملين بها بحيث تكون هذه الخطط جزءاً أساسياً من عملية تشكيل وصياغة ووضع آليات لسياسات التنمية المهنية في سياسات الحكومة. وللهيئة مستشارون إقليميون يعملون مع مختلف جهات تدريب المعلمين المبتدئين في مجالات

⁹⁰ <http://www.tda.gov.uk/upload/resources/odf/c/cpd-lettertoadministrators.pdf>

- التوظيف والتمويل والتنمية. وتضع هيئة التدريب للمدارس في إنكلترا استراتيجية قومية للتنمية المهنية في إنكلترا، وفي عام 2005 تم نشر خطة مؤقتة لدعم التدريب والتنمية المهنية عن طريق إنشاء مجلس لتطوير هيئة العمل المدرسي، وقد ارتكزت هذه الخطة على ثلاث أولويات لدعم هيئة التدريس بالمدرسة وهي:
- مساعدة المدارس على توفير التمويل اللازم لخلق أفضل الفرص للحصول على التدريب.
 - توفير الأعداد الكافية من المعلمين عن طريق دعم التنمية المهنية، وتوفير التدريب الذي يحتاجون إليه في الوقت المناسب.
 - تطوير إطار عمل للمهارات والكفاءات لكل وظيفة مدرسية من أجل تحقيق الجودة النوعية⁹¹.

8- تمويل التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد:

لقد شهدت خطة إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) تطوراً، حيث تعدى المنهج والوسائل التعليمية إلى برامج تدريب المعلم، إذ قامت الحكومة البريطانية بالتعهد بالتزامها رسمياً التمويل من النصيب القومي لتمويل تدريب المعلمين وتأسيس منهج قومي لتدريبهم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وللنهوض ببرامج الحاسب الآلي، وتمكين المدارس من الاتصال بالشبكة القومية للتعليم والإفادة منها.

يتم تمويل برامج التنمية المهنية للمعلمين قبل وأثناء الخدمة من قبل الحكومة البريطانية مع تخصيص جزء من هذا التمويل لتدريب المعلمين على التكنولوجيا والبرمجيات وتأمين اتصال المدارس بالشبكة القومية للتعليم⁹² وتقدم بعض الجهات الحزبية كما هي الحال في الحزب الوطني الديمقراطي منحاً مالية للباحثين على شهادة المعلم المؤهل⁹³ QTS (Qualified Teacher Status). كما يقوم بتقييم برامج التنمية المهنية وتأثيرها، ويعرضها في تقرير⁹⁴.

9- مخرجات التنمية المهنية للمعلمين من بعد:

يحتاج المعلمون إلى أن يكونوا قادرين على تحليل ما يفعلونه، أو يستخدمونه في الصف الدراسي، ومعرفة ما إذا كان له قيمة فعلية للطلاب الذين يختلفون بشكل واضح عما كانوا عليه سابقاً كطلاب، ولكي يتمكنوا من القيام بذلك يحتاج المعلمون إلى مواكبة ذلك في هذا الوقت، وإذا لم يطوروا أنفسهم، فمن المستحيل أن يكونوا قادرين على تقديم أفضل خدمة ممكنة لطلابهم أو إعدادهم بشكل مناسب للمستقبل الذي ينتظرهم. تؤدي برامج التنمية المهنية الفعالة للمعلمين إلى تحسين العملية التعليمية وبالتالي تحسين التعلم. كما أنها تحمل فوائد محتملة على المستوى الجزئي (أي ممارسات المعلمين وتعلم الطلاب) وعلى المستوى الكلي (يؤثر على النظام التعليمي ككل).

⁹¹ Training And Development Agency for school (2005), p: 6.

⁹² الغفير (2010)، ص: 87.

⁹³ www.tda.gov.uk.uk/reciuc1

⁹⁴ www.tda.gov.uk.uk/reciuc1

وبرامج التنمية المهنية للمعلم تكون أكثر فاعلية عندما يكون للأنشطة هدف واضح وترتبط بنتائج التلاميذ. وهذا يعني أن التنمية المهنية الفعالة لها صلة واضحة بالمشاركين وبالتالي بالأنشطة المصممة حول:

- الخبرة والمعرفة والاحتياجات الفردية للمعلمين.
- السياق والخبرات اليومية للمعلمين ومدارسهم.
- النتائج المرجوة للتلاميذ.
- يضمن ارتباط الأنشطة الفردية بشكل منطقي بنتائج التلميذ المقصودة.
- يضمن التقويم المستمر لكيفية تأثير التغييرات في الممارسة على نتائج التلاميذ⁹⁵. ويوجد العديد من المؤشرات أو المعايير لبرامج التنمية المهنية للمعلمين:

1- تحديد السياق: لا يوجد برنامج تطوير مهني عنوانه "مقياس واحد يناسب الجميع" يعمل في جميع السياقات، الذي ينجح في سياق ما قد يكون أقل فعالية في سياق آخر لذلك، يحتاج التطوير المهني إلى توطينه في سياق محدد ومراعاة خصائص النظام التعليمي والسياق الثقافي الذي يعمل فيه المعلمون. تحتاج البرامج إلى تجنب المنهجية ويجب أن يعرض للمعلمين الخيارات والفرص لممارسة مركزة مدروسة من شأنها مساعدتهم على تطوير المعرفة والمهارات الحالية والبناء عليها والتي يمكن استخدامها في سياقهم الفردي.

2- عقلية النمو: يجب أن يتم وضع التطوير المهني ليس كتدخل يسعى إلى إصلاح نقاط ضعف المعلمين في المعرفة والممارسات، ولكن كنهج إنمائي يقدر المعرفة والمهارات الحالية للمعلمين ويستخدمها كأساس لمزيد من التعلم. سيكون التعلم المهني أكثر فاعلية عندما يتبنى نهج التوسيع والبناء في التنمية، والذي يركز على نقاط القوة لدى المعلمين وليس نقاط الضعف. يحتاج التطوير المهني الناجح مع تطلعات التغيير الإيجابي إلى طويل المدى إلى البناء على خبرة المعلمين السابقة وإنشاء روابط مفيدة بين ما يعرفه المعلمون بالفعل والأفكار الجديدة.

3- تحتاج البرامج ذات الصلة والتميزة والمدعومة إلى توفير نقاط دخول مختلفة إلى برنامج التطوير وفرص للتعرف على الاختلافات بين المعلمين الفرديين ونقاط انطلاقهم. يجب أن يكون التطوير المهني الناجح وثيق الصلة بالحياة المهنية ليومية للمعلم ومتكامل معها، ويجب أن يتم وضعه في "المدارس والفصول الدراسية وليس في غرف التدريب". تحتاج البرامج إلى الدعم بمرور الوقت لزيادة مستوى مشاركة المعلمين، على سبيل المثال من خلال تزويد المعلمين بالوقت المحدد للمشاركة في أنشطة التطوير أو من خلال الدعم المالي أو تقليل عبء التدريس.

4- التآزر من أسفل إلى أعلى/ من أعلى إلى أسفل يمثل المعلمون الواجهة بين متطلبات السياسة من أعلى إلى أسفل والاحتياجات التصاعدية لطلابهم. يحتاجون إلى المشاركة في القرارات المتعلقة بمحتوى وعملية تطويرهم

⁹⁵ Galaczi and al (2018), p: 12.

المهني، وهم بحاجة إلى دعم الخبراء والقيادة المدرسية، بحيث يعتمد تطويرهم المهني بشكل واضح على دورهم واحتياجاتهم المهنية. غالباً ما يكون للنهج التنازلي الذي يحد من اختيار المعلمين لمجالات التطوير تأثير ضئيل على ما يحدث لسلوك المعلمين في الفصل الدراسي. تشير الأبحاث إلى أن المعلمين الذين لديهم خيارات محدودة غالباً ما يكونون أقل رضا عن تطورهم المهني من المعلمين الذين لديهم بعض الخيارات ونموذج تعليمي يقوم فيه الميسرون بإخبار المعلمين ببساطة بما يجب عليهم فعله، ولكن تأثيرهم محدود.

5- التفكير والمشاركة النقدية: التفكير والمشاركة الحاسمة في الأفكار والخبرات التي يواجهها المعلمون أثناء وبعد خبرات التطوير المهني المحددة يجب أن تدعم التطوير المهني. يتم اكتساب الإتقان في مهارة بشكل جزئي فقط من خلال الممارسة المتعمدة والمركزة من أجل التطوير، يجب دعم التمكن من خلال التغذية الراجعة والتفكير. لذلك تحتاج برامج التطوير المهني عن بعد إلى توفير فرص للتفكير والتعلم من التجربة من خلال الانخراط بشكل نقدي مع معتقدات المعلمين ومعتقدات الآخرين، مع نظريات التعلم والممارسة، ومن خلال الفرص لتحديها بطريقة غير مهددة. يجب تضمين الوقت بشكل منهجي في فرص التطوير المهني التي تسمح للمعلمين بالتأمل في تطورهم المهني، في السياقات الفردية والاجتماعية على حد سواء مع أقرانهم والمعلمين والموجهين.

6- التعاون وتوجيه التعلم هو مسعى اجتماعي، وبالتالي فإن برامج التطوير المهني عن بعد التي تشمل تعاون الأقران وتوجيه الخبراء كمكونات أساسية للتعلم المهني ستوفر أكبر قدر من الفوائد للنمو المهني للمعلمين. يحتاج الخبراء ذوو المعرفة ذات الصلة إلى دعم المعلمين بمبادرات للتعاون داخل المدارس وعبر المدارس أثناء خضوعهم للتطوير المهني، مثل مجموعات القراءة ومجموعات التفكير ومجتمعات التعلم المهنية وتطوير المواد التعاونية. تظهر مكاسب التعلم من البرامج بشكل أكثر وضوحاً حيث يعمل المعلمون كفريق واحد ويشاركون في التعلم المهني التعاوني مع الأقران و / أو الموجهين.

7- النظرية والتطبيق: يجب أن تطور برامج التطوير المهنية المعرفة النظرية والعملية بطريقة متكاملة. يجب على المعلمين تجربة النظرية بطريقة تتعلق بالممارسة. على سبيل المثال، يجب على المعلمين النظر في الآثار المترتبة على النظرية (مثل نظرية اكتساب اللغة الثانية) للممارسة ويجب عليهم تقييم النظريات في ضوء ممارساتهم وممارسات الآخرين. يمكن إنشاء تكامل النظرية / الممارسة من خلال دعم المعلمين في إجراء البحوث القائمة على الفصل الدراسي إما بشكل فردي أو جماعي في فرق. إذا لم يتم دمج التطوير المهني في السياق العملي للمعلمين، فمن المرجح ألا يغير عادات الفصل الدراسي وممارساته⁹⁶.

8- مجموعة من الكفاءات: إن تطوير مجموعة من الكفاءات من خلال الممارسة المركزة أمر ضروري لبرنامج ناجح للتطوير المهني. مثلاً، يتضمن تدريس اللغة الإنجليزية مجموعة من الكفاءات، بما في ذلك الكفاءة

⁹⁶ Galaczi and al (2018), p: 13.

المتقدمة في اللغة الإنجليزية، والمعرفة بالموضوع (على سبيل المثال، كيفية تعليم القراءة، وكيفية تقييم التعلم)، والمهارات المنهجية العملية (مثل استخدام الموارد الرقمية، وإدارة الفصل الدراسي)، والكفاءة في القضايا الأوسع (مثل سياق التدريس، معتقدات المعلم). المناهج المعاصرة للتقييم، والتي تؤكد على أهمية دمج التعلم والتقييم، تحتاج أيضًا إلى أن تشكل جزءًا من برنامج ناجح. يعتبر تدريس اللغة حالة فريدة في التدريس بشكل عام، لأن معرفة اللغة أمر أساسي. تشير الأبحاث إلى أن تطوير أحد الكفاءات يمكن أن يكون له تأثير إيجابي على كفاءة أخرى؛ على سبيل المثال، وجد أن تحسين مهارات المعلمين في اللغة الإنجليزية له تأثير إيجابي على كفاءتهم التربوية أيضًا، إذا تم استخلاص محتوى اللغة من أمثلة فصول دراسية للممارسات الجيدة.

9- تكامل التدريس والمناهج والتقييم تحتاج برامج التطوير المهني الناجحة إلى اعتماد نهج طويل الأجل ومستدام ومنهجي يبتعد عن نموذج "لمرة واحدة ويوم واحد" ويضمن التنسيق بين المناهج وتدريب المعلمين وممارسات تقييم النظام التعليمي. تحتاج البرامج إلى النظر في برنامج طويل الأجل للدعم والمشاركة، بما في ذلك دعم الأقران والمواءمة بين مختلف مكونات البرنامج. تعد قابلية توسيع البرامج طويلة الأجل التي تدمج التدريس والمناهج والتقييم مكونًا أساسيًا آخر يجب مراعاته.

10- النتائج التي يمكن ملاحظتها والواقعية والفعالية تحتاج البرامج إلى توفير الوضوح حول تقدم التعلم أثناء برنامج التطوير، بما في ذلك خط الأساس لنقاط البداية والخطوات التالية. يمكن للبرامج التي تتماشى مع إطار العمل التنموي أن تدعم التقدم الملحوظ والقابل للقياس نحو الهدف. ليس كل التطوير المهني له تأثير متساو، ويمكن أن تكون النتائج أكثر كفاءة إذا كانت البرامج مبنية على أنواع الأنشطة التي لها أكبر تأثير، مثل برامج التأهيل والبحوث الفردية والتعاونية⁹⁷.

في الختام، فالتنمية المهنية الفعالة عملية قابلة للقياس والتقييم من خلال التعلم والتدريس الفعال، ويمكن قياس عملية التنمية المهنية للمعلم من خلال اختبارات تقيس المهارات الأساسية التي يحتاج المعلمون إلى إنجازها وذلك لتعدد وتنوع أدوارهم في المدرسة. وتكشف مؤشرات أداء ومستوى الطلاب عن المعلم الضعيف والقوي، بحيث تكون موضع مساءلة في حالة فشل المدرسة في تحقيق أهدافها. وتعتبر جداول الأداء المدرسي التي تنشر سنوياً وتعرض مستوى إنجاز الطلاب وأدائهم ومدى تقدم الأداء مؤشراً لمدى تقدم المعلم فيما أحرزه من برامج التنمية المهنية للمعلم.

⁹⁷ Galaczi and al (2018), p: 13.

10- العوامل الثقافية المؤثرة في التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في إنكلترا:

العوامل السياسية:

شكلت المؤثرات السياسية أحد أبرز العوامل التي ساهمت في التوجه جزئياً في بداية الأمر نحو التدريب في المدارس الإنكليزية ثم أصبح التوجه عاماً وشاملاً يهدف إلى تحقيق الكفاءة والفاعلية والمساواة. فمنذ تولي حزب المحافظين الحكم في فترة ما بين الحربين العالميتين وحتى عام 1997 تم وضع عدة أهداف تحد من تدخل الحكومة وتعطي استقلالية أكبر للأفراد، ففي عام 1997 أصدرت حكومة حزب العمال وثيقة الورقة البيضاء White Paper Document "التمييز في المدارس التي جسدت سياستها في الإصلاح المركزي التي أعلنت فيها مبادئ الإصلاح والتي ارتكزت على مبدأ الشراكة بين كل من له دور في العملية التعليمية من أجل تحقيق معايير مرتفعة للجميع، كما ركزت هذه الوثيقة على المساواة التعليمية، والارتقاء بمهنة التدريب، وتحديث تكنولوجيا المعلومات والاتصالات⁹⁸. كما وضعت الحكومة قانون الإصلاح التعليمي عام 1988 حيث يقوم هذا القانون على فكرة التفويض المالي ونتيجة لهذا القانون فقد حدثت الكثير من التغييرات في عناصر النظام التعليمي تمثلت بشكل أساسي في الإدارة الذاتية للمدارس وتعيين وتدريب المعلمين داخل المدارس بما يحقق زيادة في جودة التعليم.

كما تم إصدار العديد من التقارير التي ساهمت في دعم النظام التعليمي منها: "الورقة الخضراء" Green Live لعام 1998 بعنوان "المعلمون: واجهة تحدي التغيير" والتي تضمنت تعهد الحكومة بالعمل على زيادة الكفاءة والتنمية المهنية باستمرار للمعلمين عن طريق دعم الشبكة القومية للتعليم National Education Network ورصد اعتمادات مالية لها لمدة تزيد عن أربع سنوات بما يحقق نهوضاً في بنية الشبكة العاملة وتقديم برامج الحاسب الآلي ومختلف برامج التدريب التي تساهم باتصال المدارس بهذه الشبكة.

تعد إنكلترا من أوائل الدول التي أخذت بنظام الحزبين، نظراً إلى وجود حزبين كبيرين يتناوبان السلطة هما حزب العمال وحزب المحافظين، ولكل من الحزبين كتلة برلمانية مكونة من أعضاء في البرلمان، وتبنى كل حزب اتجاهًا خاصاً به نحو القضايا التعليمية. فبينما كانت سياسة التعليم لحزب المحافظين تتمثل في تقديم التعليم الأكاديمي لفئة مختارة من الشعب وتحرم منه الطبقات الفقيرة نجد أن البرنامج التعليمي لحزب العمال استهدف دائماً إعطاء الفرصة لكل فرد للحصول على تعليم متكافئ، ومن ثم وفرت إنكلترا تعليماً ديمقراطياً يحقق تكافؤ الفرص التعليمية للجميع، ويحقق توازناً بين المركزية واللامركزية، ومرن، ومتنوع وشامل ويراعي الفروق الفردية بين الجميع، وهذا انعكس على تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا باستخدام المستحدثات التكنولوجية في إنكلترا.

⁹⁸ بغدادي (2005)، ص: 196

العوامل الاجتماعية:

ارتبط التعليم في إنكلترا بالطبقة الاجتماعية، وإنكلترا مجتمع ديمقراطي يقوم على أن الفرد غاية في ذاته له قيمته وشخصيته، وقد ظل المجتمع الإنكليزي حتى السبعينيات وأثناء حكم حزب المحافظين مجتمعاً أرسقراطياً، وبوصول حزب العمال إلى الحكم حدثت تغييرات كبيرة في البنية الاجتماعية، وقلت سيطرة التمايز الطبقي، ونادى حزب العمال بإعادة تنظيم التعليم بهدف تحقيق تكافؤ الفرص بين كل الطبقات المختلفة للحصول على تعليم متساو ومن أجل تحقيق العدالة الاجتماعية بين كافة الطبقات، وقد أثر هذا التغير في فلسفة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وانعكس على برامج تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا باستخدام التكنولوجيا الرقمية.

العوامل الاقتصادية:

تعد إنكلترا من الدول المتقدمة على الصعيد الاقتصادي والصناعي وللحفاظ على هذه المرتبة العالمية فإنه ينبغي عليها الحفاظ على قدراتها الإنتاجية والتصدير "من الضروري أن تصدر إنكلترا 16% من مجموع إنتاجها القومي والسلع في مقابل نصف استهلاكها من المواد الغذائية" وهذا ما يفرض على المملكة المتحدة الحفاظ على مستوى متقدم علمياً للقوى العاملة يجعلها تتمتع بالمهارات اللازمة بالإضافة إلى القدرة على التكيف والتعلم المستمر في ضوء التحولات والتطورات وهو ما أسهم في تحديد برامج للإصلاح التعليمي وتحسين نظم التدريب والارتقاء بمستوى التعليم. فقد ساعد النظام الاقتصادي الذي تتمتع به إنكلترا على توفير القوى البشرية العالية والمدرّبة، وتوفير الهيئات التدريسية المدربة والمؤهلة للعمل في الجامعات، وقد شهدت التسعينيات تحسناً ملحوظاً في الظروف الاقتصادية في إنكلترا، واستحداث تخصصات جديدة تتناسب مع سوق العمل، انطلاقاً من أن التقدم في التعليم أساس للنمو الاقتصادي.

العوامل التكنولوجية:

فرضت الثورة التكنولوجية التي شهدتها العالم أجمع نفسها على إنكلترا كما غيرها من الدول، وتم التحول بشكل تدريجي من الاستثمار في مجالات البناء والآلات إلى مجالات تخص المعرفة والبحث العلمي. ونتيجة لهذا التحول فقد أصبح النظام التعليمي يخضع لمتطلبات النهوض بالعديد من المسؤوليات ومن أهمها: التوسع في مجال النظم الالكترونية لتعليم الأفراد داخل وخارج المدرسة، التركيز على المهارات الأساسية، التطوير الدائم في البرامج التعليمية بما يلائم مختلف التغيرات، إتاحة الفرص أمام المعلمين ليكونوا مفكرين ومبدعين ومتميزين. ومجمل القول إن ما واجهه المجتمع الإنكليزي من مشكلات تتمثل في ارتفاع نسبة البطالة، وضرورة الانتشار في الأسواق العالمية أبرزت ضرورة تطوير نظام تدريب المعلمين وساهمت في توجه الحكومة إلى تحسين نوعية التعليم والتعلم عن طريق الربط بين مختلف المؤسسات التعليمية وبين شبكة العمل القومية، حيث وصلت نسبة الربط هذه إلى 93% في عام 2000، ما أمّن للمعلمين المبتدئين مختلف سبل التدريب وامتلاك المعارف

والمهارات. وتعد إنكلترا من أوائل الدول التي استفادت من تكنولوجيا المعلومات في المدارس البريطانية والاتصالات، وأصبحت جزءاً من المنهج، وزادت نسبة أجهزة الكمبيوتر في المدارس، وأعلنت الحكومة عن إنشاء شبكة قومية للتعليم للاستفادة من تكنولوجيا الطريق السريع للمعلومات، وفرص التعليم مدى الحياة، وتقوم هذه الشبكة على عناصر رئيسية هي: بناء محتوى تعليمي جيد على شبكة الانترنت، وإيجاد برنامج متطور للاتصال بين المدارس، والمكتبات، والكليات، والجامعات، والمنازل، وأماكن العمل، وتدريب المعلمين على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، حيث كان هدف الشبكة ربط مجتمع التعلم بعصر المعلومات، الأمر الذي ساعد المعلمين على تطوير معارفهم ومهاراتهم من خلال استخدام هذه التقنيات التكنولوجية المعاصرة⁹⁹.

🇺🇸 التنمية المهنية للمعلمين من بعد في الولايات المتحدة الأمريكية:

1- لمحة عن الولايات المتحدة الأمريكية:

هي جمهورية دستورية فيدرالية تضم خمسين ولاية ومنطقة العاصمة الاتحادية، تقع معظم البلاد في وسط أمريكا الشمالية، حيث تقع (48) ولاية والعاصمة واشنطن بين المحيط الهادي والمحيط الأطلسي، وتأتي الولايات المتحدة الأمريكية في المركز الرابع عالمياً من حيث مساحتها التي تبلغ 9,629.091 كم². وتحتل المرتبة الثالثة عالمياً من حيث عدد السكان، وتتميز بأنها من أكثر دول العالم تنوعاً من حيث العرق والثقافة وذلك نتيجة الهجرة الكبيرة إليها من البلدان المختلفة، ويعتبر الاقتصاد الأمريكي أكبر اقتصاد وطني في العالم. تعد الولايات المتحدة الأمريكية جمهورية دستورية وديمقراطية تحكمها الأغلبية ويصون فيها القانون حق الأقليات. وهناك نظام للضوابط والتوازنات لتنظيم الحكومة حدده الدستور الأمريكي. تزايد الاهتمام بالإصلاح التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية بعد صدور التقرير الذي وصف أمريكا بأنها "أمة في خطر" عام 1983، وقدم مجموعة من التوصيات من أجل النهوض بالعملية التربوية وإصلاحها، وكان من أهم هذه التوصيات تحسين نوعية المعلمين وأجورهم واستقلاليتهم، وتقوية تأهيلهم وإعدادهم، وإيجاد الوسائل الناجعة لاجتذاب صفوة المعلمين. وتعد الولايات المتحدة الأمريكية رائدة في التجديد التربوي على مستوى العالم¹⁰⁰.

2- دواعي التنمية المهنية للمعلمين من بعد في الولايات المتحدة الأمريكية:

2-1- الدواعي الجغرافية:

تتكون الولايات المتحدة الأمريكية من خمسين ولاية وبعض المقاطعات، وتحتل المرتبة الرابعة عالمياً من حيث مساحتها التي تبلغ حوالي 9,629.091 كيلو متر مربع (تشكل منها مساحة اليابسة 9.158.096 كيلو متر مربع، ومساحة المسطحات المائية 470.131 كيلو متر مربع)¹⁰¹. فقد أسهمت العوامل الجغرافية للولايات

⁹⁹ إسماعيل (2012)، ص: 147-148.

¹⁰⁰ علي، (2015)، ص: 331-332.

¹⁰¹ Valverde (1995), p: 103.

المتحدة الأمريكية وانقسامها إلى خمسين ولاية، بالإضافة إلى المقاطعات في التنوع الهائل في أنواع وأنماط ونماذج التنمية المهنية من حيث برامجها وتبعيتها ونظمها.

2-2- الدواعي الاجتماعية:

تحتل الولايات المتحدة الأمريكية المرتبة الثالثة عالمياً من حيث التعداد السكاني بعد الصين والهند، حيث يقدر تعداد سكانها لعام 2022 بنحو 335,1666 مليون وذلك بنسبة 4,214% من إجمالي عدد سكان العالم¹⁰². يستقر معظم سكانها في المناطق الحضرية حيث تصل نسبتهم إلى أكثر من 75%، وهم ينتمون إلى خلفيات إثنية وعرقية متنوعة تضم السود والبيض ومن أصول آسيوية وغيرها بالإضافة إلى الأمريكيين الأصليين. كما ينتمي سكانها إلى ديانات مختلفة كالديانة اليهودية والديانة المسيحية والديانة الإسلامية وذلك نظراً لوجود حرية المعتقد فيها. وتعتبر اللغة الانكليزية هي اللغة الرسمية فيها¹⁰³.

2-3- الثورة التكنولوجية:

كان للثورة التكنولوجية بالغ الأثر في التنمية المهنية للمعلم في الولايات المتحدة الأمريكية. إذ قامت بعض الولايات ومنها فيرجينيا بإحداث مؤسسة للتكنولوجيا التعليمية Education Technology Institute في عام 1872 هدفت بشكل أساسي إلى تنظيم النماذج التكنولوجية وتنفيذها بالشكل الذي يمكن المعلم من إدراج تلك التكنولوجيا ضمن المحتوى التدريسي الخاص به. كما عملت بعض الولايات على إنشاء مؤسسات مهمتها إعداد برامج لتدريب المعلم على استخدام التكنولوجيا في العملية التدريسية.

وقامت بعض الجمعيات - ومنها جمعية تعزيز استخدام الكمبيوتر في التعليم Association For The Promotion Of Computer Use In Education - بإصدار مجلات من تأليف معلمين مهتمين بتعليم أنفسهم وتعليم طلابهم كيفية استخدام التكنولوجيا ومهاراتها.

3- نشأة التنمية المهنية للمعلمين من بعد في الولايات المتحدة الأمريكية:

في عام 1996 قامت المؤسسة القومية لتحسين التعليم في أمريكا بتحديد مجموعة من الفعاليات يقوم عليها تدريب المعلمين تمثلت باجتماع المعلمين بصورة مستمرة لتبادل الأفكار، وبحث الإجراءات ومناقشات الحالة، وتطوير طرق لتكامل التكنولوجيا داخل الحجرة الدراسية، وإدارة بحث عبر الشبكة، والمشاركة في حوارات عبر الشبكة، وملاحظة الزملاء والإشراف عليهم، جهود مركزة لتجريب شيء جديد. والملاحظ أن هذه الفعاليات تبين حاجة المدارس إلى التركيز في تدريب المعلمين على توفير الفرص المناسبة للمعلمين من أجل التعلم الذاتي والعمل الجماعي، إلى جانب الزملاء والتواصل مع الخبراء خارجها في سبيل تحقيق الأهداف الأساسية المرجوة

¹⁰² <https://hijra.news>

¹⁰³ Wasshington (2003), p: 1.

من التدريب إلى جانب الزملاء والتواصل مع الخبراء خارجها في سبيل تحقيق الأهداف الأساسية المرجوة من التدريب، وهي تحسين تحصيل الطلاب ورفع مستوى أداء المدرسة والارتقاء بكفاءة أداء المعلمين، وفي عام 1997 ومع تعاظم التطورات العالمية والتكنولوجية، وما ترتب عليها من تعاظم حدة التحديات التي تواجه نظام التعليم إلى جانب أنظمة المجتمع الأخرى أظهرت البعثة القومية للتعليم ومستقبل أمريكا أن نسبة كبيرة من المعلمين والمدارس لا يمكنها تقديم نمط التدريب الضروري والمطلوب في هذه الحقبة ليس لأنهم لا يريدون ذلك لأنهم لا يعرفون كيف يمكن أن يتم ذلك بصورة فعالة وهذه الرؤية الجديدة شجعت اهتمام مختلف المستويات لتدريب المعلمين داخل مدارسهم مثل الجامعات والمراكز البحثية والجمعيات المهنية، مما يشير إلى وجود المدارس في بعض المقاطعات التي لا تعرف أساليب التخطيط الناجح وكيفية تنفيذ الأنشطة في التدريب وأساليب تقييمه، فترتب على ذلك قيام وزارة التربية عام 2000 بالإعلان على تزويد المعلمين داخل المدارس بأدوات مساعدة يتم تمويلها ودعمها على المستوى الفيدرالي بصورة يمكن أن تساعد فيها تلك الأدوات المعلمين والمديرين داخل المدارس على تخطيط وتنفيذ التدريب وتقييمه بشكل فعال باتجاه تحقيق المخرجات المرجوة منه، وبالتالي أن تزويد المعلمين والمديرين داخل المدارس بتلك الأدوات المساعدة يمكن أن يساعد على حل مشكلة الوقت الضيق المتاح للتدريب، وأن يرفع من مستوى جودة مخرجاته في نفس الوقت ولاسيما في المراحل الأولى من الأخذ بهذا التدريب. وتعتبر التنمية المهنية للمعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية إلزامية وهي شرط أساسي لتجديد ترخيص مزاولة المهنة وذلك لنيل درجة الماجستير في التربية. ونظراً للامركزية في إدارة وتنظيم التعليم، فإن نظام إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية يسير تبعاً للنظام التتابعي والتكاملي. حيث يدعم المجلس التعليمي في كل ولاية من الولايات السياسة الخاصة بالتنمية المهنية للمعلمين، ويوفر في سبيل ذلك ما يلزم من أنشطة التنمية المهنية¹⁰⁴.

4- مبادئ التنمية المهنية للمعلمين من بعد في الولايات المتحدة الأمريكية:

تحدد مبادئ التنمية المهنية للمعلمين من بعد في الولايات المتحدة الأمريكية فيما يلي:

- 4-1- مراعاة الأسس التي يقوم عليها تعليم الكبار.
- 4-2- إتاحة الفرص المناسبة للمعلمين من أجل التعلم الذاتي من أجل التحليل، وتطبيق الخبرات والمعارف الجديدة داخل مدارسهم وصفوفهم.
- 4-3- توفير فرص التعلم المستمر للمعلمين.
- 4-4- تقديم التغذية الراجعة بصورة مستمرة للمعلمين.
- 4-5- التقليل من التكلفة واستخدام وسائل حرة للتدريب.
- 4-6- العمل على مسايرة أفضل التطبيقات العالمية في التعلم والتعليم والإدارة.

¹⁰⁴ Marzano (2019), p: 75.

4-7- الانطلاق من واقع حاجات المعلمين وحاجات مدارسهم والمجتمع المحلي.

وهكذا نجد أن الولايات المتحدة الأمريكية قد استجابت للثورة التكنولوجية، وأثرها في عملية التنمية المهنية للمعلم، حيث يعد الارتقاء بالجودة النوعية للمعلم في الولايات المتحدة عاملاً رئيسياً في تحسين عملية التعلم، حتى إن الولايات المتحدة الأمريكية قد وضعت الحصول على معلمين مؤهلين تأهيلاً عالياً كأحد أهداف قانون No Child Left Behind.

5- أهداف التنمية المهنية للمعلمين من بعد في الولايات المتحدة الأمريكية:

تتحدد أهداف التنمية المهنية للمعلمين من بعد في الولايات المتحدة الأمريكية بالآتي:

- 5-1- تقديم التدريب الجيد لجميع المعلمين، والارتقاء بمستوى أدائهم.
 - 5-2- إكساب المعلمين المهارات والمعارف والاتجاهات اللازمة لتحقيق نمو جميع الطلاب من النواحي البدنية والنفسية والاجتماعية والعقلية.
 - 5-3- إكساب المعلمين المهارات والمعارف الضرورية لمساعدة جميع الطلاب من أجل الإنجاز وفقاً للمعايير الأكاديمية العليا.
 - 5-4- مساعدة المعلمين على مواجهة الاحتياجات المستقبلية للطلاب.
 - 5-5- تنمية القدرات الذهنية للمعلمين وإكسابهم مهارات حل المشكلات.
 - 5-6- إكساب المعلمين الخبرات والمهارات الإدارية اللازمة لصنع القرارات السديدة داخل مدارسهم، والمشاركة في تغييرها.
 - 5-7- مساعدة المعلمين على متابعة التطورات العلمية في مجال تخصصاتهم.
 - 5-8- تمكين المعلمين من المشاركة في إصلاح مدارسهم وفي تحسين وتطوير أدائها.
 - 5-9- توفير مجتمع تعلم للمعلمين يستطيع تغذية ثقافة الابتكار والتجديد والمخاطرة ويقوم بتوفير الفرص المناسبة لهم لاكتشاف معتقداتهم وقدراتهم وتنميتها.
 - 5-10- زيادة كفاءة المعلمين وتنمية معارفهم ومهاراتهم.
 - 5-11- توفير الجودة النوعية للمعلم في مجالات القيادة المدرسية، وطرق التدريس، والمحتوى من أجل إثراء عملية التعليم، وتعزيز أداء الطلاب¹⁰⁵.
- وفي ضوء ما سبق تجدر الإشارة إلى أن عملية تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة في الولايات المتحدة الأمريكية في مقدمة الأولويات، وذلك رغبة منهم في إكساب المعلم مجموعة من السمات التي تمكنه من إعداد الطلاب للنجاح في مجتمع يتزايد فيه الاعتماد على التكنولوجيا يوماً بعد يوم. وتتمثل هذه السمات في أن يكون المعلم ذا

¹⁰⁵ Unesco (2017), p: 94.

معرفة عميقة بمجال تخصصه، والحرص على التعلم المستمر، والتمكن من استخدام التكنولوجيا الحديثة في مجال التدريس.

6- وسائل التنمية المهنية للمعلمين من بعد في الولايات المتحدة الأمريكية:

تعتمد مؤسسات التنمية المهنية للمعلمين من بعد في الولايات المتحدة الأمريكية على العديد من وسائل توصيل برامج التعليم، وتتنوع هذه الوسائل بين ما هو تقليدي وما هو تكنولوجي. ومن أهم تلك الوسائل:

6-1- المواد المطبوعة:

تعتبر المواد المطبوعة من أهم المواد التعليمية في المؤسسات التعليمية الافتراضية. ويتم تسليم المعلم مجموعة المواد المطبوعة لكل مقرر دراسي وذلك بعد أن يتم قبوله في المؤسسة التعليمية.

6-2- البريد الإلكتروني:

يمثل البريد الإلكتروني جزءاً أساسياً من الأدوات التعليمية للمناهج وذلك لما يتمتع به من سرعة وفعالية كبيرتين في تجاوز عقبات الزمان والمكان، ودوره البارز في عمليات الاتصال.

6-3- التلفزيون:

يعتبر التلفزيون أيضاً من الأساليب الهامة والفعالة في عملية التنمية المهنية للمعلمين. ونظراً لما شهده البث التلفزيوني من تطور كبير خلال السنوات الأخيرة فيما يخص البرامج التعليمية، فقد شكّل أهم خطوة في مجال ازدهار تكنولوجيا المعلومات من بعد، لا سيّما بعد ما حصل من دمج مع التكنولوجيا الحديثة من تلفزيون واسطوانات تسجيل أفلام وشبكات معلومات ووسائل تأمين النقاش الفوري من خلال الشبكات الحاسوبية...

6-4- الفيديو:

يشكل الفيديو أيضاً ركيزة أساسية من ركائز الاتصال بين المعلمين من خلال المؤتمرات التي يطلق عليها اسم مؤتمرات الفيديو والتي عن طريقها يمكن لشخصين أو عدة أشخاص أن يروا ويسمعوا بعضهم في نفس الوقت¹⁰⁶

6-5- الراديو التعليمي:

استخدم الراديو التعليمي لإيصال ونشر التعليم في منطق الريف وفي المناطق النائية جغرافياً في ثلاثينيات القرن المنصرم. واستمر التطور في تقنية الراديو التعليمي وصولاً إلى الراديو التفاعلي الذي يسمح بالتفاعل المتبادل بين المعلم في الإذاعة والمعلمين في المواقع التعليمية المختلفة.

6-6- الكمبيوتر والإنترنت:

تقوم تكنولوجيا الإنترنت على استخدام الكمبيوتر الذي يؤمّن تدفق المعلومات من خلاله بالإضافة إلى أنظمة الاتصال عن بعد. ومن خلال الانترنت يمكن تزويد المعلمين بالبرامج الإرشادية التي تمكنهم من متابعة الدراسة

¹⁰⁶ Sue (2016), p: 65.

من بعد، بالإضافة إلى إمكانية عقد المؤتمرات التي تتيح الاتصال بين المعلمين فيما بينهم أو الاتصال بين المعلمين ومعلميهم ومناقشة مختلف المواضيع التي تتعلق بالمنهاج وإعطاء التدريبات والاختبارات.

6-7- الشبكات:

تقوم هذه التكنولوجيا بالاعتماد على القمر الصناعي بحيث يتم تسجيل البرامج التي يبثها هذا القمر ثم يتم إذاعة هذه البرامج عبر الشبكة التقليدية ويتم استقبالها من قبل الطلاب في مختلف الأماكن التي يتواجدون بها وخصوصاً في الأماكن التي تقع خارج نطاق خدمات القمر الصناعي.

وقد بدأ العمل بهذه التقنية منذ أن تم إطلاق قمر صناعي وتجريه في الفترة بين عامي 1974 - 1975م مع إقامة 68 محطة أرضية منها 56 محطة موزعة على مدارس في المناطق الريفية.

ويزداد العمل يوماً بعد يوم على تأسيس المزيد من الشبكات وتطويرها¹⁰⁷.

7- إدارة التنمية المهنية للمعلمين من بعد في الولايات المتحدة الأمريكية:

تتم عملية تخطيط برامج التنمية المهنية للمعلم من خلال تشكيل فرق التخطيط والتي تتألف عادة من 5 إلى 8 أعضاء من المديرين والمعلمين والآباء وأيضاً من مندوبين عن المكتب التنفيذي وعن رجال الأعمال نظراً لصعوبة اجتماع جميع المعلمين بعملية التخطيط في كل مدرسة ويقوم هذا الفريق بتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وتحليل المدرسة، والكشف عن نقاط القوة والضعف فيها، وغالباً ما يتم ذلك من خلال تقرير يشمل بيانات عن إنجاز الطلاب ومستوى حضورهم ورأي أولياء الأمور والطلاب بالأمور التي تخص المدرسة وخصائص البرامج والممارسات الحالية ومدى تأثيرها على تحصيل الطلاب والمعلمين. وبهدف تحقيق التوازن بين الاحتياجات التدريبية على مستوى المعلمين والمدارس من جانب والمستوى القومي من جانب آخر تقوم بعض المقاطعات بتزويد المدارس فيها بملخص بيانات عن الأداء المتوقع لها والذي ينظر إليه كجزء من أهداف الإصلاح في تلك المقاطعات إلى جانب إعلام المدارس بأحدث الأنشطة والممارسات والبرامج الأكثر فاعلية، ويتم تحديد أولويات التدريب في ضوء تحليل سياق المدرسة والموارد المتاحة، وكذلك توضع أهداف التدريب بحيث تكون إجرائية ومركزة وممكنة التنفيذ، ويتم اقتراح أساليب التقويم وأوقاتها ومستوياتها، اقتراح الأبحاث التي يمكن أن تدعم المحتوى الذي تم تحديده، فعملية التخطيط في الولايات المتحدة الأمريكية تتم وفقاً لأسس علمية وموضوعية، كذلك تحقق مبدأ التوازن بين الاحتياجات التدريبية سواء الخاصة بالمعلمين أو بالمدارس أو المرتبطة بالمستوى القومي أيضاً مبدأ مراعاة الأسس التي يقوم عليها تعليم الكبار، إلى جانب التركيز على التغيير التنظيمي. ويتم تنفيذ برامج تدريب المعلم وتنميته مهنيّاً بناءً على أنشطة التعلم الذاتي جنباً إلى جنب مع أنشطة العمل الجماعي والتعاون مع زملائهم سواء داخل مدارسهم أو في المدارس الأخرى، كما أن أنشطة هذه العملية

¹⁰⁷ Atkinson (2006), p: 110-113.

المتعددة يمكن أن تتحدد في ضوء خصوصية المدارس والمشكلات التي تواجهها من جانب وفي ضوء خصائص المتدربين من جانب آخر، كذلك إن المعلمين المتدربين يعتمدون في عملية تنفيذ البرامج على الوسائط التكنولوجية المتوفرة داخل مدارسهم مثل الانترنت والأقراص الليزرية وأشرطة الفيديو. أما بالنسبة لتقويم برامج التنمية المهنية للمعلمين، فيوجد ثلاثة أنواع من نماذج التقويم.

ويعد نموذج Fitzpatrick's Four Levels Internationally الذي وضعه فيتزباتريك، أحد أشهر الأطر لتقويم برامج التنمية المهنية، والذي تم تطويره في عام 1959 لتقييم التدريبات الخاصة بـ Heifer International. يتكون هذا النموذج من أربعة مستويات، كل منها يبنى خطوة بخطوة على المستوى السابق: يقوم المستوى الأول بتقويم ردود أفعال المعلمين على التطور المهني.

المستوى الثاني يقوم تعلم المعلمين.

المستوى الثالث يقوم سلوك المعلمين.

يقوم المستوى الرابع بتقويم نتائج التنمية المهنية في حجرة الدراسة.

مستويات Guskey الخمسة لتقويم النمو المهني

إطار تقويم التنمية المهنية المماثل، ولكن الأكثر شمولاً، هو إطار توماس جوسكي (2000)، الذي تم تحديد إطاره المكون من خمسة مستويات لتقويم النمو المهني. تتراوح هذه المستويات من أدنى مستوى للتقويم - تقويم ردود فعل المعلمين على التطور المهني - إلى الأعلى - تحديد ما إذا كان النمو المهني للمعلمين له أي تأثير على تعلم الطلاب. يمكن إنشاء أنواع متعددة من التقييمات لقياس النتائج المختلفة. وبالمثل، تستخدم العديد من مستويات التقويم العديد من نفس الأدوات (على سبيل المثال، المقابلات وحافظات المعلمين).

تقويم سكرين Scriven للتدريب

النموذج النهائي هو (Scriven's Evaluation of Training 2009)، وهو عبارة عن قائمة تدقيق لتقويم التدريب أو التطوير المهني يمكن استخدامها في التقييمات التكوينية والختامية ومراقبة التطوير المهني وحتى إجراء التقييمات الوصفية¹⁰⁸، فهو يجمع بين عناصر المستويات الأربعة لفيتزباتريك ومستويات جوسكي الخمسة لتقويم التنمية المهنية. فعلمية تقويم التنمية المهنية للمعلمين في أمريكا تبنى على معايير العصر الرقمي ولاسيما تلك التي تتعلق بالمواقف التي تركز على التكنولوجيا الرقمية، حيث يحتاج المعلمون إلى المهارات الأساسية والثقة باستخدام التكنولوجيا، كما أنهم بحاجة إلى المساعدة في دمج التكنولوجيا في المناهج الدراسية والاستراتيجيات التعليمية.

¹⁰⁸ Scriven (2009), p: 2.

وقد أنشأت الولايات المتحدة الأمريكية عدة مجالس قومية وذلك ضماناً لجودة عملية إعداد المعلم وتأهيله ومن أهم تلك المجالس:

- المجلس القومي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم: تم تأسيسه في عام 1954م مهمته وضع وسائل تسمح بتقويم أعمال المؤسسات التي تقوم بإعداد المعلمين من كليات ومعاهد وجامعات وبرامج ومراقبة الدرجة التي تمنحها تلك المؤسسة فيما إذا كانت مستوفية للمقاييس المطلوبة ليصار بعدها إلى اعتماد تلك الدرجة أو عدم اعتمادها إذ ينبغي حصول هذه المؤسسات على موافقة الولايات التي تتبع لها حتى يتمكن خريجوها من الحصول على التصريح الذي يسمح لهم بالتدريس في المدارس العامة. كما يقوم هذا المجلس بوضع الوسائل.
 - المجلس القومي لمقاييس التدريس المهنية: وهو منظمة مستقلة أنشئت سنة 1987 تعمل على إقرار المقاييس القومية لتدريب المعلمين استناداً إلى ملاحظة وتقويم كفاءتهم وأدائهم.
 - وفي إطار تطوير برامج التنمية المهنية للمعلم تم القيام بالعديد من المشاريع من قبل بعض مؤسسات التعليم الأساسي بالتعاون مع العديد من الجامعات وبعض الشركات المصنعة للبرمجيات. ومن أهم تلك المشاريع:
 - مشروع شبكة CONDUIT: الذي أسس عام 1990م بمشاركة 12 جامعة أمريكية بهدف إنجاز التطوير في البرمجيات التربوية وتوفير تلك البرمجيات والتدريب عليها للمعلمين والطلبة بشكل مجاني.
 - مشروع PCPD: الذي أسس عام 2000م وتم تبنيه على المستوى القومي من قبل جميع السلطات التربوية. ويهدف إلى إنتاج وتطوير البرمجيات التربوية.
 - مشروع تطوير لغات البرمجيات المعقدة Complex Software language Development Project: الذي أسس عام 2003¹⁰⁹.
- وقد فرضت اللامركزية في التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية تنوعاً في الأكاديميات التي تنتج برامج التنمية المهنية ومن هذه الأكاديميات:
- أكاديمية المعلمين المبتدئين Early Career Teachers Academy: قامت بشراكة مؤسسية بين كلية جامعة كولومبيا للمعلمين ومركز البحث والتجديد التربوي ومركز (UFT) للمعلمين. وهي أكاديمية افتراضية تقدم للمعلمين التعليم الإلكتروني من بعد، بالإضافة إلى أكثر من 300 مقرر دورات تعليم الكتروني مدى الحياة، ومن هذه الدورات NTA التي تقدم في جزئها الأول ومن خلال سبع دورات (منها 18 ساعة وجهاً لوجه و12 ساعة على الأنترنت) عدة مواضيع تتعلق ببناء الفصول الدراسية للمجتمع ومشاركة أولياء الأمور وكذلك التخطيط للدروس.

¹⁰⁹ Atkinson (2006), p: 110-113.

- أكاديمية نورث كارولينا للمعلمين (North Carolina Teachers Acadmy (NCTA): التي تأسست بشراكة محلية بهدف تقديم ما يلزم من دعم للتعليم المستمر والتنمية المهنية للمعلمين والنظم التعليمية وذلك عبر دورات تعليمية في مختلف مجالات تكنولوجيا التعليم وتطوير المدارس المستمر بالإضافة إلى محور الأمية. ويتولى مجلس الأمناء إدارة هذه الأكاديمية، ويتم تمويلها من قبل المجلس البلدي العام بشمال كارولينا¹¹⁰. وتتسجم سياساتها مع المعايير القومية المطبقة في مجال تنمية قدرات المعلمين وكذلك مع المعايير التي يضعها مجلس الأمناء لتنمية وتطوير المعلمين.
 - أكاديمية UNUY للمعلمين: وهي أكاديمية تقوم على شراكة مؤسسية بين بعض الجامعات، وتهدف إلى الوصول بطلاب نيويورك ومعلميها إلى أعلى مستويات الجودة والكفاءة.
 - أكاديمية المعلم في جامعة سيتي بنيويورك: وهي نموذج نوعي مبتكر في مجال إعداد المعلم في مرحلة ما قبل التخرج وتمتلك برنامجاً تجديدياً ابتكارياً على امتداد تسع كليات متوزعة على عدة أقاليم. حيث ينتقى المرشحون لهذا البرنامج وفق معايير عدة من أهمها ارتفاع درجات الرياضيات، وإبداء الاهتمام بالتدريس وتوصية في مجالي الرياضيات والعلوم من قبل معلم واحد على الأقل.
- فأسلوب عمل الأكاديمية المهنية يقوم على الشراكة والتعاون مع عدة جهات ومؤسسات تشاركها في القيام بعملية التنمية المهنية للمعلم مثل: كليات ومدارس التربية وأقسام التربية في الجامعات، ومراكز النمو المهني للمعلم (كمركز ديترويت للنمو المهني للمعلمين)، واللجنة القومية للتنمية المهنية للمعلمين بفروعها في مختلف الولايات، ومراكز التخطيط والسياسات التربوية، والاتحاد الفيدرالي للمعلمين، ونقابات المعلمين¹¹¹. وكان من نتاج هذا التعاون والشراكة مع هذا العدد الكبير من المؤسسات هو أن جهود الأكاديميات المهنية للمعلمين في أميركا في مجال التنمية المهنية تبدأ مع المعلم قبل أن يلتحق بالخدمة، حيث تشارك الأكاديميات المهنية في وضع الخطط والسياسات التي تسير عليها كليات إعداد المعلمين وفق الاتجاهات الحديثة في التنمية المهنية، وكثيراً ما توفر هذه الأكاديميات وسائل الدعم والمتابعة لطلاب كليات إعداد المعلمين، ومساعدتهم في التعرف على الجديد في مجال التدريس، وتقديم لهم الدعم المادي والمعنوي¹¹².

¹¹⁰ Unesco (2012), p: 94.

¹¹¹ Stenfen (2018) p: 225.

¹¹² American Academy of Teacher of singing (2018) p: 1.

8- مصادر تمويل التنمية المهنية للمعلمين من بعد في الولايات المتحدة الأمريكية:

إن تمويل عملية التنمية المهنية للمعلمين من بعد في الولايات المتحدة الأمريكية يخضع لعدة عوامل ناجمة عن اللامركزية في إدارة العملية التعليمية والإشراف عليها وصعوبة تحديد سياسة موحدة للتنمية المهنية وذلك نتيجة تعدد البرامج وتنوع الأهداف.

ويتم التمويل من الرسوم التي تستوفى من المعلمين المتدربين، والمنح المقدمة من أقسام التمويل والجمعيات في كل ولاية.

ومن الجدير ذكره أن الحكومة الأمريكية أنفقت 650 مليون دولار حتى عام 1974 على شراء برمجيات تعليمية، وكذلك العمل على إنتاجها وتطويرها¹¹³. كما يعمل مكتب التعليم على مستوى المقاطعة في الولايات المتحدة الأمريكية بتحديد إجمالي التمويل للمدارس ضمن المقاطعة ويقوم بتوزيعها على المدارس كل حسب حجمها وظروفها، ومن ثم للمدرسة حرية توزيع النفقات على الأفراد والمعلمين والمعدات والأجهزة والصيانة، كما يمكن للمدرسة من خلال التواصل مع المجتمع المحلي الاستفادة منه في تمويل مدارسها، وذلك من خلال المشاركة في النشاط الاستثماري في مجتمع رجال الأعمال المحلي¹¹⁴.

9- مخرجات التنمية المهنية للمعلمين من بعد في الولايات المتحدة الأمريكية:

من أهم جوانب القوة التي تميز النمو المهني للمعلمين في أمريكا هو أنه عملية فريدة من نوعها تهدف إلى تزويد المعلمين المشاركين أثناء الخدمة بمجموعة جديدة من الخبرات والمهارات والموارد والمعرفة التي من شأنها أن تدعمهم أثناء تنفيذهم للأفكار التي درسوها في هذا المجال.

وتتطلب نوعية التطوير المهني الجيد في تعليم المعلمين خبرات وتجارب يتم تصميمها بشكل هادف، وتقع في سياقات غنية تتمحور حول تعليمات الصف الدراسي، وتكون متكاملة بنجاح مع أدوات التعلم القوية للتعليم والتعلم. وتبين العديد من الدراسات والتقارير الصادرة على المستوى القومي وعن المدارس والمعلمين فيها تحسن أداء هؤلاء المعلمين في ضوء برامج التدريب القائمة على مدارسهم سواء على المستوى الفردي أو الجماعي، وكذلك تحسن أداء المدارس، وتشير أيضاً إلى قيام هذه المدارس بدور فاعل في سبيل ذلك. حيث تكشف إحدى التقارير الصادرة عن وزارة التربية عن تحسن أداء المعلمين في ضوء تدريبهم على المهارات والمعارف في مواضيع محددة. ويبين تقرير آخر أن المعلمين كانوا قادرين على تطبيق المهارات التي تم اكتسابها من برامج التدريب خاصة عندما تلك البرامج تركز على استراتيجيات تعليم محددة مثل استخدام التكنولوجيا وطرق التدريس لتعلم ذي نسق أعلى، وتجدر الإشارة إلى أن تحسين الوضع المادي للمعلم يعد من المخرجات البارزة لهذا

¹¹³ Backer (2009), p: 11-14.

¹¹⁴ Priscilla (2017), p: 14.

التدريب حيث تقوم أغلب المقاطعات تحسين دخل المعلمين نتيجة حضورهم للبرامج التدريبية أو كسب وحدات التعليم المستمر عن طريق المشاركة في العديد من الأنشطة.

وتوفر التكنولوجيا ثروة من فرص التقويم الموثوقة للمتعلمين عن بعد، سواء المتزامنين أو غير المتزامنين، أو المستندة إلى الويب أو غير المستندة إلى الويب، باستخدام التكنولوجيا القياسية (أجهزة الكمبيوتر المحمولة وأجهزة الكمبيوتر المكتبية) والتقنيات غير القياسية (الهواتف المحمولة). على سبيل المثال، يمكن للمتعلمين إنشاء حافظات إلكترونية، وعروض رقمية، ومجموعات من أعمالهم في دورة تدريبية من بعد. يمكن أن تكون المناقشات عبر الإنترنت ومحادثات الوسائط الاجتماعية مصدرًا غنيًا لبيانات التقييم. كمثال على هذا الأخير، يمكن للمتعلمين العمل عبر المسافات في التقييمات التعاونية حيث ينشئ المعلمون المتعلمون منتجات مشتركة لعرض ما تعلموه. باستخدام الهواتف المحمولة، يمكن تقييم المدرسين والمتعلمين على قدرات اللغة الوطنية (الهندية والإنجليزية...) أو المشاركة في التقييمات الشفوية، ويمكن على الفور جدولة درجاتهم وإرسالها مرة أخرى إلى نفس الهواتف. وبالمثل، يمكن للمتعلمين استخدام ميزات الرسائل النصية للهواتف المحمولة وإرسال الإجابات بسرعة إلى اختبار متعدد الخيارات أو استجابة مغلقة، والتي يمكن تحليلها وتسجيلها، مع إرجاع النتيجة عبر الرسائل النصية.

عموماً، تواجه أنظمة التقويم القائمة على المسافة Distance Based Calendar Systems تحديًا يتمثل في إعداد المعلمين للتدريس في بيئة تعليمية واقتصادية للقرن الحادي والعشرين تؤكد على ما أطلق عليه بلوم "مهارات التفكير العليا". لكي يساعد المعلمون الطلاب على تطوير هذه المهارات، يجب على المعلمين أنفسهم تطوير مهارات التفكير النقدي هذه. ولكي يطور المعلمون هذه المهارات، يجب أن تقوم أنظمة التعليم من بعد بتوجيه وتقويم المتعلمين والمعلمين بطرق أعلى مرتبة. يجب عليهم تقويم قدرات المعلمين على تطبيق المعلومات الجديدة، وتحليل المعلومات المتباينة، وتوليف الموضوعات المنفصلة في فكرة واحدة موحدة، وتقويم مزايا وعيوب استراتيجية تدريس أو دليل منهج معين. يجب أن تقوم البرامج القائمة على المسافة كلاً من نتائج التعلم وعملية التفكير للمتعلمين - ما تعلمه المعلمون وكيف تعلموا.

تتضمن إعادة تنظيم التقويم ضمن برامج التعلم من بعد نحو أفضل الممارسات المعترف بها عددًا من الأساليب التي ستكون جديدة في العديد من الأنظمة، بما في ذلك ما يلي:

- تحديد وتحليل "الجودة التعليمية" في مؤشرات منفصلة قابلة للقياس
- استخدام طرق تقويم منفصلة ومتميزة لرصد تقدم المعلمين وتعلمهم (التقويم التكويني) وتقويم أدائهم النهائي (التقويم النهائي).

- قياس المهارات والكفاءات الأساسية فقط التي تسعى برامج تعليم المعلمين إلى تعزيزها بدلاً من قياس كل شيء¹¹⁵.

- تصميم سياسات الدرجات التي تجمع بين التقويم الذاتي وتقويم الأقران والمدرس للمنتجات والعمليات وتقديم التعلم.

- استخدام مجموعة واسعة من المهام المعقدة القائمة على السياق والتي يمكن استخدامها مع مناهج وحلول متعددة، بدلاً من استخدام عناصر التقويم فقط التي تكون قصيرة، ومركزة على المهارات، وذات إجابة واحدة، وغير مضمونة.

- تدريب المقيمين حتى يتمكنوا من استخدام مجموعة من أدوات التقويم عالية الاستدلال بشكل فعال وموثوق. من المهم ملاحظة أن العديد من المعلمين الذين يتم التفاعل معهم في أي نظام تعليم من بعد متنوعون للغاية. وهم متنوعون من حيث القدرة اللغوية والخبرة والوقت في الفصل والجنس والفرص التعليمية والمهنية. إنهم متنوعون في مناهجهم للتعلم وفي أساليب التعلم أو "نكائهم". إنهم متنوعون فيما يحلو لهم وما يكرهون، وفي نقاط القوة والضعف الشخصية لديهم، وفي مستويات التزامهم بالتعلم. لذلك، مثلما لا يمكن لأي نظام تعليمي عن بعد أن يفرض منهجاً تعليمياً واحداً يناسب الجميع، لا يمكن لأي نظام تعليم عن بعد أن يفرض منهج تقييم واحد يناسب الجميع. من المهم جعل أي نظام تقييم متنوعاً قدر الإمكان حتى يكون عادلاً وحساساً قدر الإمكان لمجموعة متنوعة من المتعلمين. "الإنصاف" لا يعني أن كل معلم - متعلم يتلقى نفس الاختبار - على الرغم من أننا ندرك أنه لبعض الأغراض، تكون الاختبارات المعيارية ضرورية. بدلاً من ذلك، فهذا يعني أن كل متعلم لديه فرصة متساوية ليتم تقييمه بالطريقة التي تعرض على أفضل وجه ما يعرفه أو يمكنه فعله.

لاستخدام التقويم مع معلمين متنوعين، يجب على المقيمين استخدام الاستنتاجات من مصادر متعددة ومتوازنة للأدلة بدلاً من استخدام مصدر واحد للأدلة. كمثال على ذلك، يتم تقويم المعلمين الأمريكيين المتقدمين للحصول على شهادة المجلس الوطني بناءً على 10 مقاييس للتقويم، بما في ذلك فحص معرفة المحتوى، ومجموعة شاملة من ممارسات المعلم وعمل الطلاب، والأساليب القائمة على المقابلة التي طورها المجلس الوطني لمعايير التدريس المهني.

لا شك في أنه في العديد من البلدان يتحدث المعلمون عدداً من اللغات غير اللغة الوطنية. لقد تم الاعتراف على نطاق واسع بأهمية تقديم التقويم باللغة الأم للمتعلم باعتباره أفضل ممارسة في التقويم. قدمت العديد من أنظمة التعليم من بعد أماكن إقامة معقولة للمتحدثين غير الناطقين بلغة وطنية من خلال جعل إجراء الاختبار أكثر مرونة للسماح للممتحنين بالحصول على الوقت للتفكير والرد على الأسئلة باللغة الوطنية، أو من خلال توفير

¹¹⁵ Moon et al (2005).

القواميس والمعلومات المرئية والمسموعة للمتعلمين في لغتهم الأم ولغتهم التعليمية (على سبيل المثال، الإنجليزية، الفرنسية، إلخ.) والأفضل بالطبع هو إجراء التقييم بالكامل بلغة المتعلم الأم¹¹⁶.

10- العوامل الثقافية المؤثرة في التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في

الولايات المتحدة الأمريكية:

ساهمت عدة عوامل في التوجه لتدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا، ومن أهم تلك العوامل تلك العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية وغيرها، والتي يظهر دورها جلياً كما هو الآتي:

العوامل السياسية:

فرضت العوامل السياسية نفسها في الإضاءة على أهمية تدريب المعلمين وذلك لناحية أخذ العديد من المدارس بداية به والاستمرار بإدخال المزيد من التحديثات العلمية باستمرار.

وفرضت قيادة أمريكا للنظام العالمي الجديد في النصف الثاني من ثمانينيات القرن الماضي على الدولة الأمريكية وقياداتها تولي قيادة جهود التحديث والتجديد التربوي، إذ ينبغي أن تكون مدارسها أفضل المدارس، وطلابها هم الأفضل بين طلاب العالم، وإن الحفاظ على القوة السياسية مرتبط ومرهون بالحفاظ على قوة الموارد البشرية في جميع الاتجاهات بأرقى المستويات.

وفي هذا السياق وجه الرئيس الأمريكي جورج بوش بضرورة إحداث تغيير جذري في فلسفة وطرائق وأهداف وأساليب التربية الأمريكية بحيث يحقق الطلاب أعلى المستويات في التحصيل الدراسي في المواد الرئيسية وهي العلوم والرياضيات والتاريخ والجغرافيا واللغة القومية.

صدر على إثر ذلك تقرير رئاسي يتضمن استراتيجية التطوير التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية لعام 2000، التي تؤكد على أهمية التعلم المستمر والتوجه إلى شكل جديد من المدارس يسهم في تحقيق الأهداف القومية المرجوة من التعليم وتأمين الكوادر المبدعة بما يلبي حاجات البلاد والمجتمع. كما قام الرئيس جورج بوش بالإضافة إلى الوزراء وحكام الولايات بتأمين ما يلزم من اعتمادات مالية وتعديلات في القوانين واللوائح بالشكل الذي يخدم تلك الاستراتيجية ويضعها موضع التنفيذ، ويعتبر توجه الحكومة في أمريكا نحو اللامركزية من أهم الخطوات التي حررت المدارس من اللوائح المفروضة مركزياً وساهمت بتخليص العملية التعليمية من البيروقراطية، وسمحت لمجالس المدارس بتولي سلطة اتخاذ القرار، وهذا يترتب عليه إحداث تغييرات جوهرية في أدوار المعلمين، وأوجب خروج التدريب من شكله التقليدي إلى شكل آخر مطالب بتحقيق نمو مهني للمعلمين داخل المدارس بما ينسجم مع حاجات الطلاب والمعايير القومية بالإضافة إلى مساعدة المعلمين في اكتساب مهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات بما يخدم الاتجاهات التعليمية ومهاراتها ومعارفها الجديدة. كما أن هناك

¹¹⁶ Scriven (2009), p: 2.

العديد من الأحداث السياسية التي مرت بها أمريكا ولتي كان لها التأثير القوي على نظام التعليم فيها¹¹⁷ ومن أهم هذه الأحداث عندما أصدر الرئيس بل كلنتون عام 1997م وثيقة تعتبر من أهم استراتيجيات الإصلاح التربوي، حيث أعلن فيها ضرورة حصول الأمريكيين على أفضل تعليم في العالم، وأن يتم ذلك من خلال التركيز على التفوق في مجال التكنولوجيا، وكذلك في نهاية الثمانينات تم إصدار وثيقة (أمريكا عام 2000 استراتيجية للتربية) التي أكدت حتمية قيادة الولايات المتحدة الأمريكية للنظام التربوي، وأكدت دور التعليم في تكوين الدولة، وركزت بشكل كبير على أهمية التعلم مدى الحياة¹¹⁸.

كما أسهم الاهتمام من قبل الطبقة السياسية في منتصف تسعينيات القرن الماضي بالعملية التعليمية وتدريب المعلمين وتمييزهم مهنيًا من حيث المتابعة عبر تقارير ودراسات دورية على مختلف المستويات تتضمن الإيجابيات والسلبيات وطرق المعالجة لها، وإدخال ما يلزم من تحسينات بما يحقق الغاية المرجوة منه وتحقيق ما هو مرجو من مخرجات.

العوامل الاقتصادية:

بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، حققت الولايات المتحدة الأمريكية ازدهاراً وتقوفاً كبيرين على مستوى الصناعات القومية، ولكن وبعد دول عصر المعلومات وجدت أمريكا نفسها الشريك الأصغر لليابان على المستوى التجاري وذلك على الرغم من أن اليابان قد خرجت مهزومة من تلك الحرب حيث كانت الولايات المتحدة الأمريكية تستورد من اليابان أكثر مما تصدره إلى الدول الآسيوية ونتج عن ذلك عجز تجاري يزداد باستمرار. ومن خلال التقارير والدراسات التي تم وضعها في أمريكا تم التوصل إلى أن نظام التعليم في اليابان كان السبب الرئيسي وراء نهوضها الاقتصادي. وكان من أبرز تلك التقارير تقرير "أمة معرضة للخطر" عام 1983، الذي أكد على أن للتعليم أثر مباشر على الإنتاجية والنمو، كما أن له بليغ الأثر على مقدرة الأمة على أن تكون منافسة في الاقتصاد العالمي.

كما ربط منتدى كارينجي بين التعليم والاقتصاد وتحسين نظام التعليم حيث ورد فيه: تتآكل المقدرة الأمريكية على التنافس في أسواق العالم، حيث أن النمو الاقتصادي لدى منافسينا قد سبق نمونا مما يؤثر على قدرة اقتصادنا على تزويد جميع أبناء شعبنا بمستوى معيشي مرتفع.

وفي مطلع ثمانينات القرن الماضي كانت قد برزت تحديات اقتصادية واجهت المجتمع الأمريكي، هذه التحديات أسهمت بشكل كبير في صدور تقارير وجهت الانتقادات إلى مخرجات التعليم في تلك الفترة، وربطت بين الرفاهية الاقتصادية وسيادة الولايات المتحدة الأمريكية وبين إحداث تغييرات جذرية على طرق التعليم ووسائله ومضامين

¹¹⁷ منصور (2003)، ص: 291-292.

¹¹⁸ www.Ed.ed.gov/pubs.raising/vol1/pt4.html

المناهج وأساليب التخطيط والتنفيذ والتقييم، بالإضافة إلى ظهور شكل جديد من التدريب يلبي كافة الاحتياجات للمعلمين بشكل مباشر وذلك عبر تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا.

وقد بدى ذلك من خلال ما أوضحتها مجموعة هولمز في عام 1989 وما تضمنته من توجهات جديدة لتدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا.

ومن خلال تلك التوجهات تم الوصول إلى مجموعة من القنوات:

أولاً: إن نجاح وتفوق المستقبل الاقتصادي للأمة وتحقيق المنافسة في الأسواق الدولية يعتمد بشكل مباشر وأساسي على تعليم القوى العاملة ومدى إعدادها لمواكبة التحولات في التكنولوجيا وأنماط الإنتاج.

ثانياً: إن هياكل الإدارة يجب أن تتغير وتعتمد على العمال من ذوي الخبرات والكفاءات والمهارات بما يمكنهم من حل المشكلات والاستجابة للمستجدات في الابتكارات التكنولوجية.

ثانياً: إن التكنولوجيا الحديثة لا تعتبر امتداداً كما هو في الماضي، بل يجب أن يتم تعلمها بشكل نشط يفرض على المعلمين تجديداً في المهام والأدوار يتم تحقيقه عبر التعلم الذاتي والتعلم الجماعي، واكتساب مختلف المهارات التكنولوجية، وهذا ما فرض تقديم نوع جديد من تدريب المعلمين وتطوير مستمر في أساليب التعليم. يلبي حاجة المعلمين ومدارسهم بحيث يكون تدريب المعلم وتنميته مهنيًا ضرورة حيوية في حياته اليومية.

كما صدر تقرير عن وزارة التربية الأمريكية Us Department Of Education في عام 1998 بعنوان: "ممارسات واعدة - طرائق جديدة لتحسين جودة المعلم" Teacher Quality تضمن هذا التقرير المتطلبات الجديدة وما تفرضه التغيرات الاقتصادية القومية على نمط تعليم وتدريب الطلاب والمعلمين والمدارس، كما تضمن أيضاً بعض الإحصائيات والنسب المئوية لحاجات البلاد إلى الكفاءات العلمية والمهارية ومنها على سبيل المثال:

- في بداية التسعينيات من القرن الماضي كانت حاجة البلاد من الموظفين الحاصلين على التعليم الجامعي هي 90%، وقد كانت طبيعة التعليم القائمة على الإلقاء والحفظ قادرة على تزويد الاقتصاد بالأيدي العاملة اللازمة لتشغيل خطوط الإنتاج.

- الحاجة المستقبلية للبلاد تتطلب وجود عاملين جدد بنسبة 50% من خريجي الجامعات وأكثر من 70% من إجمالي الوظائف تتطلب وجود موظفين يملكون المعرفة التكنولوجية وتطبيقاتها المتعددة.

- إن كل بالغ سيحتاج مستقبلاً إلى الحصول على التدريب المتخصص والحضور إلى الجامعات طوال حياته، بحيث يبقى على إطلاع مستمر ومواكبة لمختلف التطورات الاقتصادية والعلمية ومتغيراتها السريعة¹¹⁹.

¹¹⁹ Congress (2019), p: 4.

وبشكل عام يمكن القول إن الاستراتيجية الأمريكية للتعليم في القرن الحادي والعشرين تركز على تطوير جيل جديد من المدارس المبدعة، وتطوير برامج التعلم المستمر وتعليم الكبار، وتطوير المجتمعات التي تتوفر فيها فرص للتعلم مدى الحياة¹²⁰.

إن ما سبق ذكره يفرض أن تكون المدارس بيئات حيوية مناسبة للتعليم والتعلم، وأن يتمكن طلاب تلك المدارس من اكتساب مختلف المهارات التي تتيح لهم حل المشكلات، وأن يطور المعلمون قدراتهم ومعارفهم باستمرار، الأمر الذي انعكس على نظام التعليم وتدريب المعلمين والتوسع فيه وتطويره بما يحقق الأهداف المرجوة من التعليم والتعلم والتدريب. ويمكن القول أيضاً أن التفوق الاقتصادي الأمريكي فرض استحداث تغييرات نوعية في بنى التعليم وطرائقه الأمر الذي انعكس على تدريب المعلم وتنميته مهنيًا.

العوامل الاجتماعية:

برزت العديد من العوامل الاجتماعية التي أرخت بظلالها وفرضت نفسها على نظام تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا في الولايات المتحدة الأمريكية، وكان من أبرزها:

1- طبيعة المجتمع الأمريكي: إن المجتمع الأمريكي هو مجتمع متعدد الثقافات والأعراف وبالتالي أصبحت الصفوف المدرسية تحتوي على طلاب متعددي الأعراف والثقافات واللغات لاسيما في ثمانينيات وتسعينيات القرن الماضي، هذ بالإضافة إلى احتواء تلك الصفوف على طلاب ذوي صعوبات في التعليم وطلاب لديهم إعاقات بدنية.

2- الظروف المجتمعية المختلفة التي ينمو فيها الطلاب: وذلك تبعاً للتراكيب العائلية التي ينشؤون فيها وما تحتويه من فقر ومشكلات سكنية وتغذية غير سليمة بالإضافة إلى مشاكل أخرى مثل العنف وإدمان العقاقير وغيرها من المشاكل.

3- الازدياد الكبير في أعداد الطلاب: الأمر الذي أدى إلى الازدحام في الصفوف المدرسية، وما واکبه من ازدياد في تقاعد المعلمين ومن خلال ذلك فإنه ينبغي تعيين أكثر من مليوني معلم خلال العقد الأول من القرن الحادي والعشرين تبعاً لحاجة صفوف التعليم العام. ونتيجة لذلك فقد قامت أغلب المقاطعات بتعيين معلمين ممن لا يتمتعون بالتأهيل الكافي ما أدى إلى التدني في مخرجات المدارس، وإلى بروز الحاجة لتقديم الدعم المهني لهؤلاء المعلمين خلال حياتهم المهنية وتطبيق برامج حث المعلمين على التدريب المستمر وتقديم مساعدات فنية ومادية للمدارس.

4- البعد الاجتماعي وضرورة توفير المساواة لجميع المعلمين في فرص الحصول على التدريب المستمر بما ينعكس إيجاباً على تحصيل الطلاب.

¹²⁰ Congress (2019), p: 3.

4- العوامل التكنولوجية:

تقدم الثورة التكنولوجية التي تحدث في العالم اليوم بشكل أساسي على العنصر البشري الذي ينبغي أن يكون مؤهلاً باستمرار لتلقي المهارات وتعلمها، وأن يواكب التطورات وهذا ينطبق على كافة المجتمعات ومنها المجتمع الأمريكي، إن تلك التطورات فرضت أن تكون القوى العاملة في مختلف مواقع الإنتاج تتمتع بالقدرة على التكيف مع متطلبات مهارات العمل بالإضافة إلى القدرة على الاستجابة باستمرار للمبتكرات التكنولوجية، الأمر الذي فرض على المؤسسات التعليمية الأمريكية ضرورة الاستجابة لتغيرات المجتمع بمختلف مكوناته من طلاب ومعلمين وأولياء أمور وتربويين، كما فرض على تلك المؤسسات أن تقوم بالاتصال المباشر بالمجتمع ومعرفة متطلباته ووضع المناهج بما يلبي تلك المتطلبات وهو ما فرض على المعلمين ضرورة اكتساب المهارات الجديدة عبر التعلم الذاتي والعمل الجماعي وفق نظام تدريب المعلمين وما يتضمنه من أسس فكرية وتشريعية تؤمن توفير الوسائط التكنولوجية للمعلمين بما يتيح لهم البحث وحل المشكلات المهنية وتنمية المهارات والقدرات وهم على رأس عملهم¹²¹. وهذا انعكس على تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا.

الخلاصة:

هكذا نجد أن برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد تحظى باهتمام كبير في كل من إنكلترا وأمريكا، حيث كل عمليات الإصلاح والتطوير المدرسي تؤكد الحاجة لمثل هذه البرامج، فالتنمية المهنية للمعلم تعد مطلب ومقوم أساسي لتحقيق الجودة والتميز بالمؤسسات التربوية، والاستجابة لمتطلبات ثورة التكنولوجيا والمعلومات.

¹²¹ منصور (2003)، ص: 294.

الفصل الرابع

أولاً: التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في فرنسا

ثانياً: التنمية المهنية للمعلمين في الجمهورية العربية السورية

تمهيد

- 1- لمحة عن فرنسا
- 2- نشأة التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في فرنسا وتطورها
- 3- مبادئ التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في فرنسا
- 4- أهداف التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في فرنسا
- 5- وسائل التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في فرنسا
- 6- إدارة التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في فرنسا
- 7- تمويل التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في فرنسا
- 8- مخرجات التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في فرنسا
- 9- العوامل الثقافية المؤثرة في التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في فرنسا

ثانياً: التنمية المهنية للمعلمين في الجمهورية العربية السورية:

- 1- نشأة التنمية المهنية للمعلمين في سورية وتطورها
- 2- دواعي التنمية المهنية للمعلمين في الجمهورية العربية السورية
- 3- مبادئ التنمية المهنية للمعلم في سورية
- 4- أهداف التنمية المهنية للمعلم في سورية
- 5- وسائل التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في سورية
- 6- إدارة برامج التنمية المهنية للمعلم في سورية
- 7- تمويل برامج التنمية المهنية للمعلم في سورية
- 8- مخرجات برامج تدريب المعلمين في سورية
- 9- واقع تدريب المعلمين في الجمهورية العربية السورية
- 10- متطلبات التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد
- 11- معوقات التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في سورية
- 12- العوامل الثقافية المؤثرة في التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في سورية

تمهيد:

يتناول هذا الفصل لمحة عن فرنسا، ومبادئ التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في فرنسا، وأهدافها، ووسائلها، وإدارة برامج التنمية المهنية للمعلم من بعد، وتمويل ومخرجات برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في فرنسا. إضافة للعوامل الثقافية المؤثرة على التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد، كما يتضمن التنمية المهنية للمعلمين في سورية من حيث: الدواعي والمبادئ، والأهداف، ووسائل التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في سورية، وإدارتها، وتمويلها، ومخرجاتها، وواقع تدريب المعلمين في الجمهورية العربية السورية، والعوامل الثقافية المؤثرة في التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في سورية، وكذلك يتضمن متطلبات التنمية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في سورية ومعوقاته، ودور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية للمعلم في مرحلة التعليم الأساسي.

1- لمحة عن فرنسا:

فرنسا عبارة عن جمهورية تغطي مساحة جغرافية قدرها 549000 كم²، لها بنية إدارية ثلاثية الطبقات، تتألف من 30 إقليم (منطقة) و 96 دائرة و 36000 بلدية¹²². وهي إحدى الدول المؤسسة للإتحاد الأوروبي، وأحد الأعضاء الخمسة الدائمين في مجلس الأمن الدولي. وتعتبر أكبر بلد في أوروبا الغربية والاتحاد الأوروبي من حيث المساحة وثالث أكبر دولة في أوروبا.

تتمتع الدولة الفرنسية بأداء جيد في التصنيف العالمي في التعليم والرعاية الصحية، والحريات المدنية، ومؤشر التنمية البشرية. وتوفر أحد أفضل مستويات المعيشة في العالم. ويوجد فيها مناخ ثقافي متميز، وترتكز على مستوى عال من القدرة على التنافس الدولي في مجال العلم إذ تحتل المرتبة الرابعة على مستوى العالم في مجال البحث العلمي¹²³.

تعد فرنسا من الدول ذات الطبيعة المركزية في الإدارة، لكن مع صدور قانون عام 1982م، تم التوجّه نحو التخفيف من المركزية الشديدة بنقل العديد من الصلاحيات بشكل تدريجي إلى الأرقام والمقاطعات والبلديات، فمنذ عهد لويس الرابع عشر وحتى عام 1981م، ظل النظام التعليمي مركزياً، وكان الرأي السائد أن الدولة تحقق استقرارها إذا أحكمت قبضتها على كل ما يتعلق بأمور التربية والتعليم في عموم الأراضي الفرنسية، وقد تم إنشاء النظام التعليمي في فرنسا على نحو بيروقراطي شديد المركزية واستمر الضبط فيه بإلحاح على القواعد والأنظمة التي تضعها السلطات القومية وتقرّها وتنفذ في جميع الأرقام بصورة مماثلة¹²⁴.

¹²² Wharton Group (2013), p: 10.

¹²³ Source : http://www.ac-grenoble.fr/ecoles/vienne2/IMG/pdf_La_France.pdf

¹²⁴ عبد الحافظ (2011)، ص: 3.

تعتبر فرنسا إحدى أهم الدول المتقدمة في مجال التعليم الذي مرّ بمراحل متعددة من التطوير والتجديد، لاسيما في النصف الثاني من القرن العشرين من خلال الإشراف الكامل للدولة على الإنفاق والتعليم، وتحديد مستويات التحصيل تبعاً للمرحلة العمرية وليس للسنوات الدراسية، والمرونة داخل النظام التعليمي.

2- نشأة التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في فرنسا وتطورها:

تمثل التنمية المهنية للمعلمين قضية هامة في النظام التعليمي الفرنسي، حيث يجب على المعلمين في فرنسا أن يكونوا خبراء في تخصصاتهم التي تتطور بسرعة فائقة، كما يجب أن يكونوا متخصصين تربويين وأكاديميين، وحسب دراسات سابقة كانت تركز على تقويم أعمال الطلاب في عصر الشبكات الاجتماعية الرقمية، صرح العديد من المعلمين أن مشاركتهم مع طلابهم في أنشطة منفذة بمساعدة أدوات هذه الشبكات قد سمحت لهم بتطوير خبراتهم المهنية وتدريبهم المستمر، الأمر الذي دعا إلى ضرورة التفكير في دور التكنولوجيا الرقمية في التنمية المهنية للمعلمين، وإحداث نقلة نوعية في تحسين جودة العملية التعليمية التعلمية ومستقبلها المتجدد باستمرار، فالمعلمين اليوم مؤهلين ليصبوا وكلاء للتغيير هم أمام تحديات كبيرة لتطوير مهنتهم مع التكنولوجيا الرقمية.

لقد تمت مناقشة مفهوم التنمية المهنية للمعلمين من قبل عدد كبير من الباحثين، من خلال اقتراح تقسيمه إلى مراحل والتعامل معه من وجهات نظر مختلفة، حيث يمكن القول، إن مفهوم التنمية المهنية للمعلمين يشير إلى استخدام فرص التعلم الرسمي واللا رسمي، والتي تهدف إلى تحسين وتطوير المهارة المهنية للمعلم، ولا سيما التي تتعلق بالمعارف والمعتقدات والدافع والقدرات، ويتم تعريف التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي على النحو الآتي: هو عملية تعلم اجتماعية وديناميكية تؤدي إلى اكتساب أو تطوير أو تحسين المعرفة أو الكفاءات المتعلقة بالمهام المهنية للمعلم، وتهدف إلى تحسين ممارسته أو تطوير ممارسات جديدة من أجل تحسين تجربة تعلم الطلاب، في هذا السياق، يوجد منظورين لمفهوم التنمية المهنية للمعلمين: المنظور الأول: تنمو ويتسم بتسلسل مراحل متتالية مع خصوصياتها، على سبيل المثال، يوجد خمس مراحل من عملية التنشئة الاجتماعية المهنية: التنشئة الاجتماعية الرسمية، التكامل المهني، التنشئة الاجتماعية الشخصية والتواصل الاجتماعي. أما المنظور الثاني فيركز على إضفاء الطابع المهني على المعلمين، والذي يقوم على إتقان المعرفة الخاصة بالعمل التدريسي، من جانب آخر، فإن مفهوم التنمية المهنية في السياق الاجتماعي أو مصطلح التعلم الاجتماعي يأتي من فرضية أن فهم المحتوى يأتي من فرضية أن فهم المحتوى يتم بناؤه اجتماعياً من خلال المحادثات حول هذا المحتوى، ويشير هذا المصطلح إلى التعلم من خلال الملاحظة والمحادثة والاستجواب، في سياق رسمي أو غير رسمي، في عملية عضوية وغالباً دون تنظيم. ومع أن نظام التعليم الأساسي في فرنسا، إلا أن مزاياه تظهر عند اتخاذ القرارات وإحداث التغييرات، كما حدث عند إدخال تكنولوجيا المعلومات والحاسوب التربوي إلى نظام التعليم الأساسي الفرنسي، والذي بدأ بالمشروع المعهد الوطني للتعليم بالحاسوب National Institute of

Computer Education في الفترة بين عامي 1970م وعام 1976م، والذي عمد إلى تدريب 530 معلماً كل عام، وانتظم أكثر من 3000 معلم في دورات تدريبية محلية في المدارس لتطبيق أنماط استخدام الحاسوب في مادة تخصصه، وساعدت وزارة الكهرباء والاتصالات على تنفيذ هذه البرامج في ذلك الوقت، كما تم اتخاذ قرار من وزارة التربية والتعليم بتطبيق مشروع عشرة آلاف حاسوب عام 1979م لتركيب 10000 حاسوب في المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية، كما ألحق ببنك خاص للمعلومات التربوية، يمكن المعلمين وأولياء الأمور الولوج إليه والاستفادة منه، واعتمدت في تلك البرمجيات لغة أفنور AFNOR المطورة من المكتب الوطني الفرنسي للمقاييس في بناء البرامج التعليمية وإنتاجها. وكذلك تم بالتعاون مع جامعة باريس الأولى إنشاء مركز معلوماتي عبر الإنترنت في جميع المدارس الفرنسية، وتم ربطه بالمجتمع المحلي لنشر المعلوماتية، وحتى الوقت الحالي تم تطوير هذا المشروع وتزويد المدارس بعدد من البرمجيات، وتحديث النظم المعلوماتية فيها لمواكبة التطورات الحديثة في هذا المجال، وكذلك تم استحداث الهاتف التعليمي وتنشيط الأقمار الصناعية، والكتب الإلكترونية ضمن برنامج وطني للتعليم الأساسي من بعد، تبنته وزارة التربية والتعليم الفرنسية منذ عام 2001م¹²⁵. وهذا انعكس بشكل إيجابي على تطور التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في فرنسا.

3- مبادئ التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في فرنسا:

تشكل الخصائص الرئيسية لنماذج تدريب المعلمين وتنميتهم واحدة من أهم المبادئ التي تسعى فرنسا لتكريسها في ظل الثورة التكنولوجية الهائلة، حيث أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) منتشرة في مكان في فرنسا، فهي تسمح بتبادل أكبر للمعلومات والمعرفة وتسريع البحث، وتشير دراسة (Fourgous, 2010) بفرنسا أن 50% من النمو العالمي سيتحقق قريباً من خلال القطاع الرقمي، وهذا ما دفع الحكومة الفرنسية للتفكير بشكل جذري بالازدهار الرقمي الحاصل كإجراء ذي أولوية في الإقليم، وهذا يتطلب ضرورة قيادة ودعم التغيير في المجال الرقمي في كل مستوى من مستويات مسؤولية نظام التعليم (الوزارة، الأكاديمية، المؤسسة) وتجهيز المدارس بالأدوات الرقمية التي تعنى على وجه الخصوص ضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا باستخدام التكنولوجيا¹²⁶ حيث أنه:

- تعمل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على تعزيز التعاون بين المعلمين وتعديل معتقداتهم وتطوير ممارسات التدريس لديهم، حيث إذا تم استخدام التكنولوجيا الحديثة بشكل جيد فإن المعلمين يتصرفون ويتعاملون مع الطلاب بشكل أفضل مما هو عليه في الفصل الدراسي التقليدي كميشرين ومسهلين للعملية التعليمية.

¹²⁵ Baker (2009), p: 36-39.

¹²⁶ Fourgous (2010).

- توفر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بيئات تعليمية جذابة تتطور بسرعة مما يؤدي إلى طمس الخطوط الفاصلة بين التعليم الرسمي وغير الرسمي، ويدفع المعلمين إلى تطوير أساليب جديدة لنقل تعليمهم إلى الطلاب وتسهيل تعلمهم.
- تسهم في تحسين عمليات التدريس والتعلم وتقديم النتائج الأكاديمية، وتطوير أداء المعلم بشكل يساعده على تعزيز تحفيز الطلاب واستمراريتهم وتحسين الجودة والمتابعة داخل المدرسة.
- تؤدي إلى إصلاح التعليم
- تحقيق الدعم المستمر للمعلم لمساعدته على الابتكار وتطوير ممارساته التربوية.
- تعزيز التعلم الذاتي لدى المعلم.
- توفير المرونة في بيئة التعليم حيث تراعي ظروف كافة المعلمين الموجهة لهم.
- الانطلاق من الاحتياجات الفعلية للمعلمين ومتطلباتهم، وترتد من فاعلية التعلم لدى المعلم.
- توظيف مصادر التعلم المختلفة لبلوغ أعلى معايير الأداء¹²⁷.

4- أهداف التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في فرنسا:

يهدف برنامج تدريب المعلمين في فرنسا إلى إحداث تغيير كبير في الجوانب الأساسية لممارسة المعلمين، مثل معارفهم ومهاراتهم ومواقفهم ومعتقداتهم وقيمهم. لهذا السبب، تشكل التنمية المهنية للمعلمين واحد من أهم الوسائل التي تسعى لتحسين جودة التعليم¹²⁸. إن أهداف التنمية المهنية للمعلمين تأتي استجابة للمطالب المجتمعية والمؤسسية في المجتمع الفرنسي ولا سيما تلك المتعلقة بمواجهة تحدي (امتلاك التقنيات وتجديد ممارسات الفرد). وفي هذا الإطار نستطيع أن نحدد مجموعة من الأهداف التي تنجم عن فاعلية التنمية المهنية للمعلمين على النحو التالي:

- 4-1- ترسيخ الهوية التربوية المهنية للمعلمين¹²⁹، وهذا يعزز دورهم كمعلمين ويجعل ممارساتهم التعليمية مشروعة في أعينهم وأعين أقرانهم. كما أن تأكيد الهوية التربوية للمعلم تعتبر مرحلة هامة يجب الاهتمام بها واستكمالها قبل اقتراح أي تغيير تربوي.
- 4-2- تلبية احتياجات المعلمين من خلال منحهم مساحة للتفكير لتعميق أفكارهم.
- 4-3- تنمية الخصائص الشخصية للمعلم، كالاستقلالية والتسامح والمرونة وفهم الفروق الفردية بين الطلاب.
- 4-4- تطوير التفاعلات بين المعلم والبيئة التي يعيش ويعمل فيها (مناخ المدرسة، العلاقات مع الزملاء، الإدارة، إلخ).

¹²⁷ Poellhuber (2011), p: 8.

¹²⁸ Richard (2018), p: 1.

¹²⁹ German (2014), p123.

4-5- تقليص المسافات الجغرافية بين المعلمين من جهة، وبين المعلمين ومشرفيهم من جهة أخرى¹³⁰.

4-6- تحسين تعلم الطلاب وتنمية الجوانب الإبداعية للطلاب وللمعلمين.

إن أهداف التنمية المستدامة في فرنسا تركز دائماً على الحاجة إلى جودة التدريس والتعلم. لهذا السبب، من الضروري إيلاء اهتمام أكثر لدور المعلمين لتحسين جودة التعليم. ففي الواقع، هناك تغيير جذري في فرنسا في إعداد المعلم للانتقال نحو المناهج المدرسية للتعلم المهني والتصميم التعاوني ذات الصلة باحتياجات التعلم. هذا يعني، الحاجة إلى إصلاح وتحويل "تعليم المعلمين" للانتقال نحو المشاركة المستمرة مدى الحياة مما يشكل تحدياً حاسماً للتعليم عن بعد. وفي هذا الصدد، اهتمت العديد من الدراسات بالتطوير المهني للمعلمين انطلاقاً من عوامل كثيرة تحيط بالمعلمين ولا سيما أنه يتوجب عليهم الأخذ بعين الاعتبار مجموعة من المعايير التي تشكل بؤار عملية لفكرة التخطيط للتنمية المهنية، أهمها: الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم ووجود التكنولوجيا في كل مكان بالإضافة إلى تطور محتوى الدروس وغير ذلك¹³¹.

من هذا المنطلق، لا يمكن للتدريس والتعلم الجيد الذي يركز على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أن يتم إلا في بيئة مدرسية تتمتع بثقافة إيجابية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومستوى أساسي من المعدات الرقمية، حيث يتم تشجيع استخدام ودمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من قبل المدير والموظفين الإشرافيين.

5- وسائل التنمية المهنية للمعلمين من بعد في فرنسا:

إن أهم ما يميز الموقع الحالي للمؤسسة التعليمية في فرنسا، التكنولوجيا الرقمية، التي تشكل القضية الجوهرية في جميع أنظمة التدريب التعليمية والمهنية. وتؤكد المؤشرات الاجتماعية في فرنسا نمو ما يسمى "الفقاعة الرقمية" من خلال الاستخدامات والأدوات اليومية. حيث يجب دمج هذه العناصر المختلفة في تطوير مهنة التدريس والمعلم وتنظيم المدرسة بأكملها. يرافق هذا التطور المجتمعي برامج عمل مدرسية لتطوير ما يشار إليه اليوم بالتعليم الرقمي. ومن خلال البرامج المتعاقبة، ظهر هدف تدريبي لمواطني الإنترنت في المستقبل، والذي يتجسد في العديد من التوصيات حول ممارسات الطلاب بالإضافة إلى دعم توسيع المساحة المهنية للمعلمين.

في نفس الوقت، أصبحت استخداماتهم للإنترنت الرقمي أكثر كثافة، وهذا، سواء في البيئة الخاصة وفي الممارسة اليومية لممارساتهم المهنية. أن استغلال إمكانات الإنترنت كوسيلة للتدريب الذاتي يعبئ مفاهيم الاستقلالية والمهارات المعلوماتية ولكن أيضاً فيما يتعلق بمعرفة المعلمين. من أهم مبررات التنمية المهنية للمعلمين عن بعد هي أن المعلم يلعب دور حاسم في تطور المجتمع. لذا يتوجب تدريبه في المجتمع الرقمي الذي نعيش فيه.

¹³⁰ Sylle, deovs (2010), p:81-86.

¹³¹ Deschenes (2014), p: 76.

لقد حققت فرنسا استثمارات قوية خلال السنوات الأخيرة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أجل التعليم. أجريت العديد من التغييرات الكبيرة في سياستهم التعليمية، بما في ذلك تحديد الاستراتيجيات الوطنية للحساب ومحو الأمية. كما طوروا إجراءات تقييم قادرة على ربط البيانات الفردية بأنظمة المعلومات الأوسع المستخدمة من قبل إدارة المدرسة وصانعي السياسات. غالباً ما تستند هذه الإصلاحات إلى مبادرات لتحسين أداء المؤسسات¹³².

المبدأ المقبول عمومًا هو أن تقدم أنظمة التعليم يعتمد على تحسين أداء كل مؤسسة. يجب أن يكون الشركاء المختلفون (طاقم الإشراف والمعلمين والأسر والسلطات المحلية، وكذلك الطلاب) قادرين على تطوير مناهج التقييم الذاتي واستخدام النتائج لإعادة ضبط إجراءاتهم وفقاً للعيوب التي تظهر.

تفترض مشاركة المعلمين في هذه العملية دعم تطوّرهم المهني على المستوى المحلي. عززت هذه السياسات التنوع التعليمي المتمحور حول احتياجات كل طالب على مستوى الفصل، على متطلبات البيئة الموجودة على مستوى المدرسة. وبنفس الروح، أدمجت سياسات التعليم أيضاً تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الفصل الدراسي من خلال فتح المدارس لهياكل الشبكات ومقاربات المشاريع التي تحشد مختلف الشركاء، بدءاً من أولياء أمور الطلاب.

تلتزم فرنسا بالطريقة المفتوحة للتنسيق المحددة في مؤتمر لشبونة في عام 2000. تتضمن أهداف هذه الطريقة جهداً خاصاً في مجال معرفة القراءة والكتابة والحساب وبشكل عام في إتقان المهارات الأساسية من قبل الطلاب. تعد بيانات PISA جزءاً لا يتجزأ من نظام المؤشرات الذي يمكن، على وجه الخصوص، الدول الأوروبية من تقديم تقارير لبعضها البعض حول فعالية سياساتها. وقد أرسى قانون البرمجة والتوجيه المدرسي لعام 2005 مبدأ "قاعدة مشتركة للمعرفة والمهارات".

يوجد أنواع عديدة من مجموعات التنمية المهنية المشتركة¹³³:

مجموعة الدعم: وتعني تبادل الأفكار حول مختلف الموضوعات التي تم بناؤها.

مجموعة الدراسة أو النقاش: وتعني استخدام منهج دراسة الحالة لعرضها ودراستها من قبل المجموعة؛

مجموعة التطوير التربوي/ التعليمي: وهي منهج يتماشى مع الممارسة، ويتصل غالباً بعملية حل المشكلات.

مجموعة البحث: نهج بحث قصير، متوسط أو طويل المدى ويكون أحياناً بالاشتراك مع باحثين جامعيين.

مجموعة عمل أو مهمة: وتركز على حل المشكلات المتعلقة بالعمل أو المهمة.

في نموذج التنمية المهنية، تعمل ثلاثة مناهج كشبكة لقراءة وتحقيق التنمية المهنية للمعلم:

¹³² Normand & Derouet (2011), p: 5.

¹³³ Dionne (2003).

1. نهج "التطوير الشخصي" الذي بموجبه يعتبر التطوير المهني للمعلم كنتيجة. أي هي عملية تنمية شخصية يكون فيها المعلم وموارده المحتملة في قلب المشكلة. في إطار ذلك، يتم وصف التطور المهني للمعلم من حيث خصائص شخصيته: الاستقلالية، والتسامح، والمرونة، وفهم الفروق الفردية بين الطلاب، وما إلى ذلك. سؤال التعلم الذي يطرحه المعلم على نفسه أثناء تطوره المهني هو "ما الذي يمكنني تعلمه لنفسي كفرد، من تجاربي الخاصة؟"

2. النهج المهني للمعلم: يعتبر التطور المهني للمعلم هنا ناتجاً عن عملية اكتساب المعرفة والمهارات. في هذا النهج، يبدو أن الطريقة التي يتعلم بها المعلمون هيكل المعرفة وممارساتهم من خلال التفاعل مع البيئة تعتبر أساس تطورهم المهني. سؤال التعلم للمعلم هو "كيف تنظم تعلم الطلاب من خلال استراتيجيات التدريس وإدارة الفصل الفعال؟" " هذا المنظور الثاني للتطوير المهني يركز على إضفاء الطابع المهني على المعلمين.

3. نضيف إلى هذين المنظورين، في نموذجنا للتطوير المهني للمعلم منهج "التنشئة الاجتماعية للمعلم". في هذا النهج الثالث، ينتج التطور المهني للمعلم عن عملية تكوين المعلم مع البيئة المدرسية: معايير وقيمه ودور المعلم في بيئته المهنية. لذلك فإن تكوين المعلم مع البيئة المدرسية هو محور تطوره المهني.

في هذا الصدد، يمكن القول إن الأمر يتعلق بعمليات التعلم الاجتماعي التي يكتسب بها المعلم بشكل انتقائي قيماً ومصالح ومواقف المجموعة التي يجد نفسه فيها أو التي يسعى إلى أن يصبح عضواً فيها. وهنا يمكن ذكر نموذجين في عملية التنشئة الاجتماعية للمعلم:

- نموذج التنشئة الاجتماعية المعياري: الذي يتميز بالتأثير المهيمن للهيكل القائمة (شبكات التعليم، وأنواع التعليم، والمدارس، والصفوف، والبرامج، وما إلى ذلك)، وتطلعات الإدارة، والأحكام الموضوعية لتنمية سلوك المعلم.

- نموذج التنشئة الاجتماعية التفاعلي: الذي يقوم على مبدأ أن التنشئة الاجتماعية هي عملية تأثير متبادل، والتي لا يمكن تحقيقها إلا من خلال التفاعلات بين المعلم والبيئة التي يعيش ويعمل فيها (مناخ المدرسة، العلاقات مع الزملاء، الإدارة، إلخ)

يمكننا أن نرى بوضوح صعوبة "قراءة" التطور المهني للمعلم من خلال أحد هذه الأساليب. في الواقع، فإن المعلم المبتدئ، في نفس الوقت الذي يطور فيه شخصيته وهويته المهنية، سيسعى منطقياً إلى اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة ليصبح عضواً في المجتمع الذي هو جزء منه، دون أن ينسى عملية التأثير المتبادل بين المعلم والبيئة المدرسية الخارجية (الشبكات الاجتماعية أو مواقع التواصل الاجتماعي، أنواع المدارس، البرامج، إلخ)، ولكن أيضاً البيئة الداخلية (الفصل، العلاقة مع الزملاء، تطلعات أو توقعات الإدارة، الآباء، ...)

إذاً، يمكن دعم التطوير المهني للمعلم من خلال التفكير - والعمل ومن خلال التفاعل مع الأقران، في مواقف مختلفة مهنية أو خاصة لا سيما في المساحات الرقمية (داخل المجتمعات الافتراضية)

يبرز نوعان من التعلم من خلال التفاعل¹³⁴.

تعلم من الزملاء: نراقبهم ونتشاور معهم. يحدث هذا النوع من التعلم في وقت مبكر أكثر في تجربة التدريس. تعلم مع الزملاء: الوصول إلى ممارسات الزملاء وطريقتهم في تطويرها. هذا الشكل من التعلم موجود بشكل أكبر في المراحل اللاحقة من المهنة.

في سياق آخر، تم إنشاء (شبكة الإنشاء والدعم التربوي) Réseau Canopé وهي مؤسسة عامة فرنسية تحت إشراف وزارة التعليم تقوم بتحرير وإنتاج ونشر الموارد التعليمية والإدارية للتعليم المهني، بصفتها فاعلاً في التطوير المهني للمعلمين ومركزاً وطنياً لتشكيل لمهارات، تتمثل مهمتها في تصميم أنظمة تدريب مبتكرة وطرق دعم متنوعة، تتناسب بشكل أفضل مع الاحتياجات والمهارات المتوقعة من الطلاب. الغرض من هذا الموقع، هو رعاية وإثراء مساهمة ورش عمل كانوبي Canopé في ديناميكية التطوير المهني للمعلمين، جنباً إلى جنب مع جهات فاعلة لتدريب أعضاء آخرين في الأكاديمية.

ولابد من الإشارة إلى مشروع فضاء العمل الرقمي (أو إن تي ENT) كقواعد قوية للتنمية المهنية للمعلمين من بعد في فرنسا، حيث تشير مساحة العمل الرقمية إلى جهاز عالمي يوفر للمستخدم نقطة وصول موحدة عبر الشبكات إلى جميع الأدوات والمحتوى وخدمات التطبيقات المتعلقة بنشاطه، هي نقطة دخول موحدة للوصول إلى نظام المعلومات الخاص بالمنشأة أو إدارة المدرسة. مساحة العمل الرقمية هذه مخصصة لجميع أعضاء المجتمع التعليمي للمؤسسة (المدرسة، الكلية، مؤسسة التعليم العالي) على سبيل المثال التلاميذ وأولياء أمور التلاميذ والمعلمين والطلاب والإداريين والمشرفين في المؤسسات التعليمية. ويعد فضاء العمل الرقمي وسيلة لتبادل المعلومات، وتعزيز تأثير الانتماء إلى المجتمع مع تسهيل لانتقال لخارج المؤسسة، وتعزيز العمل الجماعي دون الحاجة دون إلى وحدة الزمان والمكان. فمشروع (ENT) فضاء العمل الرقمي هي مساحة افتراضية تخدم المجتمع التعليمي بأكمله حيث يمكن للجميع الوصول إلى المستندات الرقمية ويمكنهم التواصل، على سبيل المثال بوابة تعليمية آمنة حيث يمكن للمعلمين التواصل مع بعضهم وتبادل الخبرات والآراء ووجهات النظر. وفي مارس عام 2003 أرادت وزارة التربية الوطنية توحيد المبادرات المختلفة من خلال تعميم بيئات العمل الرقمية ENT. فقد أتاحت التكنولوجيا تقديم خدمات عبر الانترنت إلى المجتمع التعليمي بأكمله (بما في ذلك الآباء) على بوابة آمنة¹³⁵..

6- إدارة التنمية المهنية للمعلمين من بعد في فرنسا:

لا يمكن للتدريس والتعلم الجيد الذي يركز على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أن يتم إلا في بيئة مدرسية تتمتع بثقافة إيجابية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومستوى أساسي من المعدات الرقمية، حيث يتم تشجيع

¹³⁴ Lauzon (2012), p: 4.

¹³⁵ Ministère de l'education national (2006), p: 4.

استخدام ودمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من قبل المدير والموظفين الإشرافيين. ومن بين ملامح التخطيط للتنمية المهنية للمعلمين في فرنسا بشكل عام، هي موضوعات عمل (مبادرة المجتمعات والمدارس الإلكترونية العالمية) التي تمت خلال الفترة 2017-2020 للعمل مع الحكومات ووزارات التعليم والشركاء والمؤسسات الوطنية ذات الصلة بالتنمية المهنية للمعلمين، من أجل: توسيع نماذجها الخاصة بـ "نهج خطوة بخطوة" للتنمية المهنية للمعلمين، بناءً على أطر كفاءة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الخاصة بـ GESCL وإطار عمل المدارس الرقمية الاستثنائي الذي يتضمن بناء قدرات المدير لدعم التطوير الرقمي المؤسسي، دمج مناهج التعلم المدمج لضمان التطبيق العملي للتعلم المهني مع التكنولوجيا (المتنقلة والثابتة) واستخدام الموارد التعليمية المفتوحة في المدرسة وفي الممارسة الصفية، تحسين جودة التدريس والتعلم من خلال مجتمعات ممارسة المعلمين في المدرسة وعبر الإنترنت للتعاون في تصميم الدورات والمواد الإلكترونية. ومن بين العوامل التي تساهم في دعم التخطيط للتنمية المهنية للمعلمين هي التركيز على المجتمعات الافتراضية أو مجتمعات الممارسة التي تشكل إطار عمل قوي للتنمية المهنية، وهنا لا بد من التنويه على مجتمع الممارسة المقترح من قبل فينغر ولاف (1991) الذي يشير إلى مجموعة من الأشخاص الذين لديهم تركيز واحد مشترك، ويتعاونون على تبادل المعارف في عملية التعلم، ويتكون هذا التعاون الذي يجب أن يكون على فترة زمنية طويلة من تقاسم الأفكار والخبرات وإيجاد الحلول وبناء كائنات جديدة واستحداث ممارسات جديدة، انطلاقاً من ذلك يمكن القول إن مجتمع الممارسة أو المجتمع الافتراضي متعدد المعاني، ويعرف بأنه مجموعة من الأشخاص لديهم علاقات اجتماعية، والذين يشاركون في المناقشات وصنع القرار، ويشاركون في ممارسات معينة تحدد المجتمع الذي تم تطويره بواسطتهم، حيث الأعضاء لديهم هدف أو حاجة مشتركة، يلتزمون في مشاركات متكررة وفعالة، يشاركون الموارد التعليمية، وإنشاء سياق من الأعراف الاجتماعية التي تحدد إطار التفاعلات، إن مدارس التعليم الأساسي بالنسبة للمعلمين تعتبر مزود للإمكانيات الحقيقة للأداء التعليمي الفعال لأنها تخضع لقانون يعزز تطوير التدريب لليد العاملة، وينص هذا القانون على أن المشاريع يجب أن تستثمر على الأقل بنسبة 1% من الكتلة النقدية في التدريب المستمر. وهنا تلعب المؤسسات التعليمية دور هام في اقتراح العديد من الطرق والوسائل الأساسية لتسهيل الوصول إلى فرص التنمية المهنية للمعلمين، وتوفير التمويل اللازم لهم. وحسب دراسة أجريت في عام 2008 من قبل منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OCDE)، التي بينت أنه بنسبة 55% من المعلمين يرغبون بالمشاركة كثيراً في أنشطة التنمية المهنية، إن التخطيط للتنمية المهنية للمعلمين يتعزز من خلال توفير برامج فعالة لهذا الغرض، وبالتالي يوجد سبعة معايير لفعالية برامج التنمية المهنية، حيث يجب أن يكون هذا البرنامج متا لمدة طويلة، ومتسلسلاً، ويتيح الفرصة للمعلمين لرؤية ودراسة الممارسة المطلوبة، ويتكيف مع احتياجات

المعلمين، ويمتلك الفرصة لمراجعة ما تم تنفيذه، ويمنح المعلمين الوقت الكافي للممارسة وإبداء الرأي، ويساعد المعلمين على تصميم وتخطيط تطبيقات الفصل الدراسي¹³⁶.

كما تهتم فرنسا بمشاركة جهات من داخل المدرسة وخارجها كالمعلمين وإدارة المدرسة وأولياء الأمور في وضع خطط برامج تدريب المعلم وتنميته مهنيًا، حيث أصبحت هذه الجهات، وخاصة أولياء الأمور عنصراً حيوياً في بناء برامج تدريب المعلم وتنميته مهنيًا، ويرجع التوجه بضرورة المشاركة في برامج تدريب المعلم إلى أهمية هذه الجهات وإدراكهم لاحتياجات الطلبة والمجتمع الخارجي.

وتوجد في فرنسا 28 أكاديمية وتتمتع الأكاديميات بالدور الكبير بالإشراف على التعليم الفرنسي، ويتمثل التنظيم الإداري لكل أكاديمية في فرنسا في ثلاثة عناصر رئيسية هـ: الرئيس، والخدمات الأكاديمية، والأعضاء الاستشاريون، يختار رئيس مجلس الوزراء رئيس الأكاديمية ويعينه قرار رئيس الجمهورية، وهو المسؤول أمام وزير التربية عن كافة الخدمات التعليمية ولديه صلاحيات واسعة تتعلق بتنظيم وإدارة التعليم، ويساعد مراقب التعليم الإقليمي ورئيس قسم التعليم مما يسهم بشكل فعال في تحقيق الربط بين الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية المركزية. وتقع مسؤولية الإدارة على عاتق مدير المدرسة بالتعاون مع مجالس إدارية واستشارية تقوم بتسيير أمور المدرسة واتخاذ القرارات المرتبطة بذلك. أما بالنسبة لتقويم برامج التنمية المهنية بفرنسا فقد شكلت فرنسا منذ عام 1997م لجنة لتقويم أساليب التدريس والإدارة والبرامج المتبعة في المؤسسة التربوية، وتقدم المؤسسة تقرير ذاتي كل ثماني سنوات، ويتم نشره للاستفادة من التجارب الناجحة. وتتطوي عملية تقويم برامج التنمية المهنية للمعلمين في فرنسا على جمع المعلومات الخاصة برضا كل المعلمين عن البرامج التدريبية التي تقدم لهم، ومدى قدرتهم على تطبيق المعارف والمهارات التي اكتسبوها من برامج التنمية المهنية على أرض الواقع في أماكن عملهم. وتتعدد أساليب تقويم برامج التنمية المهنية للمعلمين من بعد في فرنسا اعتماداً على الأهداف المراد تحقيقها، ومدى مساهمة تلك البرامج في توفير المناخ والمهارات التي تساعد على تحسين وتطوير معدلات الأداء لدى كل من المعلمين والمؤسسة التعليمية ككل، ومن بين أساليب تقويم برامج التنمية المهنية للمعلم استطلاع آراء المعلمين والمديرين ببرامج التنمية المهنية للمعلمين لتحديد نقاط القوة والضعف في البرامج التي تم تطبيقها، وتحديد الأساليب التي يمكن من خلالها تطوير نقاط الضعف والصعوبات التي تواجههم، وكما يطلب من المعلمين أن يضعوا اقتراحات وافتراسات لبرامج تنمية مهنية فعالة كل من وجهة نظره، وكذلك من أساليب تقويم برامج التنمية المهنية للمعلم بفرنسا تقويم مستوى الأداء حيث يكشف تقويم مستوى الأداء عن المهمات والأدوار التي لم يستطع المعلم تحقيقها، ويبين الأسباب التي أدت إلى عدم تحقيقها، وبناءً عليه يتقرر إذا كان المعلمون بحاجة إلى المزيد من البرامج لرفع مستوى كفاءاتهم وتطوير أدائهم¹³⁷.

¹³⁶ Paquelin (2018). p:12.

¹³⁷ Talerien (2019). p: 13.

7- تمويل برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في فرنسا:

إن نفقات المعدات الثقيلة، والبناء، وإعادة الإعمار، والتوسيع تقع بالكامل على عاتق المجتمعات المحلية في فرنسا. فقط الذي يقع على عاتق الدولة هو نفقات المعدات الأولى في المواد، التي يتم تنفيذها في إطار برنامج وطني، والتي تقابل إدخال تقنيات جديدة أو توفير مواد متخصصة ضرورية لتجديد التدريس (المادة 5-8-211L من قانون التعليم لعام 2010).

تنص المادة 14-221 D. في عام 2010 من قانون التعليم على تعريف لهذه المصروفات أو النفقات: أجهزة وبرامج الكمبيوتر، المعدات الطرفية، خاصة المعدات السمعية والبصرية، الأتمتة المكتبية ومعدات الإنتاج، المعدات الإلكترونية المتخصصة، معدات ورش التعليم، تعليم التكنولوجيا في المدارس الإعدادية. تتحمل الدولة الجزء الأكبر من مصروفات التشغيل، حيث تضمن الدولة دفع أجر جميع أعضاء هيئة التدريس وغير المدرسين (طاقم الإشراف وموظفي الإدارة).

تقع مصاريف التشغيل أو التوظيف التعليمي من حيث المبدأ على عاتق السلطات المحلية، باستثناء بعض النفقات التي تتحملها الدولة: الكتب المدرسية الجامعية، وتمويل مشاريع العمل التربوي (على سبيل المثال). في بعض الحالات، تنص قوانين اللامركزية على أنه يمكن للمجتمعات المشاركة مالياً في العمليات التي لا تقع ضمن اختصاصها المباشر.

والميزانية الوطنية للتعليم هي البند الأول في ميزانية الدولة، لكنها لا تمثل سوى 60٪ من الإنفاق على التعليم. منذ قوانين اللامركزية، أصبحت المجتمعات لاعبين رئيسيين، لكن الدولة تظل، على الرغم من كل شيء، الممول الرئيسي للتعليم، قبل المجتمعات المحلية. كما أنه لا يقتصر الإنفاق على التعليم على ميزانية الدولة، حيث يدعو نظام التعليم ممولين آخرين: العائلات والسلطات المحلية بشكل أساسي. يتم قياسها عالمياً من خلال الإنفاق المحلي على التعليم، وهو حساب فرعي تم إنشاؤه كجزء من الحسابات الوطنية. تسجل وزارة التربية الوطنية جميع نفقات التعليم، من الحضانه إلى التعليم العالي، بما في ذلك التعليم المستمر، من قبل جميع الوكلاء الاقتصاديين (الإدارات العامة المركزية والمحلية والشركات والأسر).

يتعقب الإنفاق المحلي على التعليم إجمالي الإنفاق من قبل جميع الوكلاء الاقتصاديين للتعليم والأنشطة ذات الصلة. المفاهيم المستمدة من الحسابات القومية دقيقة: هناك عدة تصنيفات.

يتعلق الأول بالأنشطة المدرجة تقليدياً في الإنفاق على التعليم، أي الأنشطة التعليمية، بما في ذلك التعليم المدرسي والجامعي على جميع المستويات، ولكن أيضاً التعليم عن بعد والتدريب والتطوير المهني المستمر، والأنشطة الإضافية، بما في ذلك على وجه الخصوص الإدارة العامة، والتوجيه التربوي، والمقاصف، والمدارس

الداخلية أو الطب المدرسي، وكذلك السلع والخدمات ذات الصلة بما في ذلك النقل المدرسي والكتب واللوازم المدرسية والمشتريات الأخرى التي تطلبها المؤسسات التعليمية (مثل الملابس المهنية أو الملابس الرياضية)¹³⁸.

8- مخرجات التنمية المهنية للمعلمين من بعد في فرنسا:

توصلت دراسة (Deschenes, 2014) إلى أن معلمي مرحلة التعليم الأساسي يستخدمون بشكل فعال شبكة التواصل الاجتماعي كركيزة للتطوير المهني والأنشطة الأكثر شعبية لديهم هي بالترتيب: الاستعانة بأصدقاء الفيسبوك، الدخول إلى المدونات الإلكترونية؛ الوصول للملف الشخصي على تويتر. أما الأنشطة المنفذة من قبل غالبية المعلمين والتي تعكس ممارساتهم هي بالترتيب: المشاركة في مجموعات الفيسبوك، استخدام المنتديات الإلكترونية؛ الاستعانة بأصدقاء الفيسبوك.

وإن المعلمين الذين شاركوا بالأنشطة المتعلقة بالشبكة الاجتماعية وأدواتها كانوا منتجين أكثر من كونهم مشاهدين أو متفرجين، وأن نسبة الغالبية العظمى منهم (79%) الذين قاموا بتنفيذ هذه الأنشطة لاحظوا نتيجة تعكس تطور ممارساتهم المهنية¹³⁹. هذه النتائج تشير إلى أهمية التنمية المهنية للمعلمين ولا سيما في تغذية التفاعلات والمناقشات وتبادل الأفكار والتشارك الفعال مع الزملاء، يشير (Nolt¹⁴⁰, 2007) حول هذا الموضوع أن غنى وجهة نظر الآخرين يعطي المعلم الفرصة المناسبة لفتح آفاقه ويكون من المحتمل تعديل ممارساته.

من أهم المعايير للمدرس الجيد هو معرفة المحتوى التعليمي والذي يرتبط بشكل مباشر بإتقان المواد التعليمية والتكنولوجية ووسائل الإعلام واستراتيجيات تطبيقها. وبدون التطوير المهني المناسب، فإن مبادرات التعلم عن بعد تكون عرضة للفشل. لذا، يجب تخصيص عدد كبير من الساعات له سنوياً لاكتشاف التحسن. لأن التعليم عالي الجودة يتطلب تطويراً مهنيّاً عالي الجودة¹⁴¹.

ولتعزيز بنية التنمية المهنية للمعلمين في فرنسا يتم التركيز على جانب مهم في العصر الرقمي ألا وهو بناء مجتمعات الممارسة التعليمية على شبكة الانترنت. مع الأخذ بعين الاعتبار وجود مجتمع الأقران كونه أمراً مهماً للرضا عن برامج التنمية المهنية للمعلمين. حيث يسمح بطريقة ما للتطوير المهني بالاستمرار من خلال إتاحة الفرصة لتعميق الأفكار التي تم البدء بها. في هذا السياق ومع إعطاء أولوية للتكنولوجيا الرقمية في هذا العصر، تؤكد دراسة (Tomasetto¹⁴², 2002) على أن المعلمين الأكثر خبرة هم أولئك الذين يظهرون قلقاً أقل، ورغبة أكبر في تحسين مستوى خبرتهم، والمزيد من الثقة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة، إلى حد

¹³⁸ Sylle, dov (2010), p:76.

¹³⁹ Deschenes (2014), p: 77.

¹⁴⁰ Nolt (2007), p: 17-29.

¹⁴¹ <https://pratiquesfad.ca/la-formation-des-maitres-en-formation-a-distance-modalites-et-encadrement/>

¹⁴² Tomasetto (2002) 305-324.

التوصية بالاستخدام المنهجي في فصولهم المدرسية. على المستوى الفردي، أثبتت الخبرة أنها دليل مفيد في التنبؤ بمواقف المعلمات.

9- العوامل الثقافية المؤثرة في التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في

فرنسا:

العوامل السياسية:

الجمهورية الفرنسية هي جمهورية رئاسية وديمقراطية، وفرنسا عضو في الأمم المتحدة، وتعمل باعتبارها واحدة من الدول الدائمة العضوية في مجلس الأمن الدولي مع حق النقض، ومنظمة التجارة العالمية، وأمانة جامعة المحيط الهادي، ولجنة المحيط الهندي، ومجموعة الثماني ومجموعة العشرين، وهي عضو مشارك في رابطة الدول الكاريبية، وعضواً بارزاً في المنظمة الفرنكوفونية الدولية، وتستضيف فرنسا ثاني أكبر تجمع من البعثات الدبلوماسية في العالم ومقر للمنظمات الدولية بما في ذلك منظمة التعاون والتنمية، واليونسكو، والإنتربول، كما أنها عضو في منظمة حلف الشمال الأطلسي (الناتو).

تحتفظ فرنسا بالنفوذ السياسي والاقتصادي القوي في مستعمراتها الأفريقية السابقة، حيث كانت في عام 2009م، ثاني أكبر الدول المانحة لمساعدات التنمية في العالم بعد الولايات المتحدة الأمريكية، وهذا يمثل 5% من ناتجها المحلي الإجمالي، حيث تمول الوكالة الفرنسية للتنمية عدة مشاريع إنسانية في أفريقيا وجنوب الصحراء الكبرى. إن الأهداف الرئيسية لهذه المساعدة هي تطوير البنية التحتية، وتأمين الرعاية الصحية والتعليم، وتنفيذ السياسة الاقتصادية المناسبة، وتوطيد سيادة القانون والديمقراطية. كما تعد فرنسا دولة نووية معترفاً بها منذ عام 1960م، وقد وقعت وصدّقت معاهدة الحظر الشامل للتجارب النووية، كما لديها صناعات عسكرية كبيرة مع واحدة من أكبر الصناعات الفضائية الجوية في العالم.

ومما سبق يمكن القول إن العوامل السياسية تركت أثرها الواضح على النظام التعليمي الفرنسي وعلى تدريب المعلمين فيها، حيث إن التعليم في فرنسا يعدّ تعليمياً مركزياً يميل إلى تحقيق الوحدة القومية والديمقراطية وتدعيم الطابع القومي في المدارس، حيث تتأثر السياسة التعليمية الفرنسية بالأيديولوجيا السائدة في المجتمع من حيث سعيها للتفوق العالمي وتأكيد دورها في المنظمات والاتحادات الدولية لتكون صورة صادقة عن المواطن الذي يتمتع المجتمع في ضوء تطلعات المستقبل والتوجهات السياسية التي تعتبر خليطاً من التراث الثقافي والاجتماعي والحضاري والقيم المتفاعلة.

العوامل الاقتصادية:

تعدّ فرنسا بالنظر لإجمالي ناتجها المحلي الخام، سادس قوة اقتصادية في العالم في عام 2018، حيث تنتج فرنسا 5% من صافي الإنتاج العالمي، وتحقق فرنسا 6% من حجم التبادل التجاري في جميع أنحاء الكون. فمقومات نجاحها الاقتصادي متنوعة من بينها: (وسائل النقل، والاتصالات السلكية واللاسلكية، والصناعات الزراعية الغذائية)¹⁴³.

وتعد فرنسا مصدراً للسلع (خاصة السلع التجهيزية) في العالم، وثاني مصدر في قطاع الخدمات والزراعة (خاصة الحبوب والمنتجات الزراعية الغذائية). ولا تزال فرنسا أول منتج أوروبي للمنتجات الزراعية. ومن ناحية أخرى، تحقق فرنسا 70% من حجم مبادلاتها التجارية مع شركائها في الاتحاد الأوروبي.

وقد ساهم التقدم الاقتصادي في فرنسا في رفع جودة التعليم، فوضع فرنسا التنافسي مع الدول الأخرى أثر في تزايد مستوى تأهيل الأيدي العاملة والاستثمار المتزايد في التربية والتعليم. كما أن التقدم الاقتصادي أبرز بطالة لدى فئة الشباب الأقل تأهيلاً، لذلك تم الاتجاه للتعليم الإلكتروني لرفع مستوى مخرجات التعليم، ففرنسا تعد ثالث دول العالم في صنع الخدمة المعلوماتية، لذلك تم التركيز على تمويل وتجهيز المؤسسات التعليمية، وإنتاج البرمجيات التربوية وتدريب المعلمين عليها. ففي عام 1980م تم تدريب نحو 530 معلماً لمدة سنة للمشاركة في مشروع التعليم الإلكتروني، وجهازت 58 مدرسة بمعدات تتضمن مئتي كمبيوتر وثمانى وحدات طرفية وطابعة وذلك لتدريب 50000 طالباً مشاركين في المشروع، وقد تم إنتاج 400 برنامج تعليمي اختباري على الحاسب الآلي للمعلمين في مختلف المواد، كما استحدثت لوحة خاصة للتعليم لتوفير لغة حوارية عالية تكون في متناول المعلمين المبتدئين، وتنظيم أندية كمبيوتر للشباب حول هذه التجربة، والتي يتولى مراقبتها على الصعيد العام المعهد الوطني للبحث التربوي. وفي نهاية عام 1980م انطلقت خطة سداسية مشتركة بين وزارتي التربية والصناعة سميت خطة العشرة آلاف حاسب إلكتروني، وفي عام 1985-1986 وصل عدد أجهزة الحاسوب 120000 جهاز وتم تدريب 150000 معلم، وتم الاتفاق مع السلطات المحلية على أن تبقى الأماكن المجهزة في المدارس مفتوحة بعد الدوام لخدمة الجميع في استخدام المعلوماتية، وللنهوض بمستوى مخرجات التعليم فقد تزامن الاتجاه للتعليم الإلكتروني مع إنشاء لجان المراجعة وتطوير التعليم ومنها لجنة التفكير في محتويات التعليم المؤلفة في عام 1988م، والتي أسسها (يوبورديو من الكلية الفرنسية) و (فرانسوا غروز من أكاديمية المعلم) وضمن جامعيين في مختلف التخصصات، حيث كلفت بمهمة القيام بمراجعة المعارف من أجل مواجهة التحديات الاقتصادية للقرن العشرين.

ففرنسا تعد سادس أكبر اقتصاد في العالم وفقاً للبنك الدولي وصندوق النقد الدولي، وثالث اقتصاد في أوروبا في عام 2018م، ويتركز إنفاقها البحثي بدرجة كبيرة في عدد قليل من القطاعات البحثية الرئيسية التي تحتل فرنسا

¹⁴³ Le viallant (2018).

فيها مكان الصدارة (صناعة السيارات والاتصالات، والإلكترونيات)، وتؤكد المؤسسات الفرنسية على أهمية العمل الجماعي لصالح التفوق الرقمي بأكمله، حيث أن التحول الرقمي هو وسيلة أساسية لاقتصاد البلاد¹⁴⁴ تعتبر ميزانية التعليم في فرنسا كنسبة إلى الناتج المحلي الإجمالي مؤشراً قوياً على أولويات الدولة وعلى ترتيب التعليم ضمن سلم الأولويات، حيث تتميز فرنسا بارتفاع مستوى الدخل القومي للفرد سنوياً، مما ينعكس على نوعية الحياة والخدمات المقدمة لأبناء المجتمع، الأمر الذي جعل فرنسا جاذبة للفرنسيين وغير الفرنسيين¹⁴⁵ وبالتالي بذلت الدولة جهوداً كبيرة في مواجهة تحديات التعلم الرقمي، الأمر الذي انعكس على تطوير التعليم وتدريب المعلمين وكيفية الاهتمام بالمعلمين والتأكيد على ضرورة مواكبتهم للمستحدثات التكنولوجية.

العوامل السكانية:

بلغ عدد السكان في فرنسا أكثر من ستين مليون نسمة تقريباً وبذلك أضحى الشعب الفرنسي يمثل نسبة 13% من سكان الاتحاد الأوروبي، وتضم فرنسا 73 تجمعاً سكانياً يزيد تعداد كل منها عن 100 ألف نسمة، ويعيش ثلاثة أرباع الفرنسيين 74% في المدن والأحياء التي يزيد سكانها عن ألفي شخص ويسكن باريس وضواحيها 9 مليون نسمة ويسكن الناس في البنايات الكبيرة، كما يفضل بعض سكان باريس والمدن الأخرى أبنية قديمة، وهناك تعليمات مشددة تمنع إنشاء مبان مرتفعة في مراكز بعض المدن لمنع الازدحام، وقد أنشئت مناطق سكنية خاصة بالطبقة الوسطى في ضواحي المدن مع تأمين وسائل النقل الكافية لانتقال السكان إلى مراكز عملهم، وإلى المناطق الأخرى المهمة في المدن، بينما يعيش ربع سكان فرنسا فقط 26% في مناطق ريفية، ونظراً لزيادة السكان زادت نفقات التعليم حيث ارتفعت نفقات التعليم في عام 2004م إلى 111,3 مليار يورو، أي ما يعادل 7,1% من الناتج المحلي العام و 37,8% من ميزانية الدولة العامة، وتصل قيمة النفقات في قطاع التعليم إلى 1810 يورو لكل فرد من السكان، وتشارك الدولة والسلطات التعليمية المحلية بنصيب كبير من التمويل، حيث وصلت ميزانية التعليم المخصصة للتعليم الأساسي إلى 52,7% مليار يورو عام 2005م.

وكان لذلك دور مهم في التوسع ببرامج تدريب المعلمين باستخدام التكنولوجيا المتقدمة التي تعمل على توفير مصادر تمويل رديفة من المساهمين والداعمين لبرامجها¹⁴⁶.

العوامل التكنولوجية:

خلال الثورة الفرنسية انتشر استخدام مصطلح "المعلم" فهو الذي يؤسس الجمهورية، الأمة التي تنتشر مثلها العليا. وأن الالتحاق بمهنة التدريس موضوع عمل متعمق تم تنفيذه بالاشتراك بين وزارة التربية الوطنية ووزارة التعليم العالي في إطار الأجندة الاجتماعية التعاونية. أدى هذا العمل الذي شارك فيه جميع الفاعلين المعنيين، إلى التشاور المنتظم مع النقابات العمالية من أجل تعزيز جاذبية الوظائف والمهن بفضل إدارة الموارد البشرية

¹⁴⁴ Le viallant (2018).

¹⁴⁵ عبد النبي (2015)، ص: 54.

¹⁴⁶ Document revise a la suite des consultations tenues a l'automne (2007), p:12- 13.

المحدثة. وخلال الحملة الانتخابية الرئاسية لعام 2012، كان أحد وعود المرشح فرانسوا هولاند هو "توظيف المعلمين مسبقاً قبل نهاية دراستهم وإعادة تأسيس التدريب الأولي الذي يليق بهذا الاسم "قانون الإصلاح الشامل للمدرسة في 8 تموز 2013 ينشئ مدارس عليا للمعلمين والتعليم لدى المدارس العليا للمعلمين والتعليم مهام أكثر شمولاً من تلك التي كانت في معاهد تدريب المعلمين (IUFM) السابق ، حيث أنها توفر التدريب المستمر للمعلمين وموظفي التعليم من رياض الأطفال إلى التعليم الثانوي، وتشجعهم على تنمية معارفهم ومهاراتهم من خلال التعلم الذاتي، وهدفها هو بناء ثقافة مشتركة وتعزيز تماسك فرق التدريس . وقد طورت وزارة التربية الوطنية نموذج المدرسة الشبكية لجلب مدارس التعليم الأساسي في فرنسا إلى العصر الرقمي، ولتعزيز استخدامات التكنولوجيا الرقمية في المدرسة، وتمكين المعلمين من الاستفادة من الخدمات الرقمية الجديدة لتطوير المهارات اللازمة لأداء وظائف الغد، وتطوير اقتصاد البلاد وقدرتها التنافسية، فمن خلال نموذج المدارس الشبكية يمكن تقديم الخدمات التعليمية للفئات المحرومة وتطويرها باستخدام التقنيات المتطورة والاستفادة من الشبكة الإلكترونية وآليات التواصل الحديثة¹⁴⁷، حيث تم تكثيف البحوث حول استخدام التكنولوجيا في التعليم، وتقديم الدعم لمشاريع المدارس في الشبكة من بعد، وإلغاء الضرائب المفروضة على خدمات الاتصال والإعلام وخصوصاً بين اللجان والمدارس والبلديات¹⁴⁸. ففرنسا تحتل المرتبة الأولى من حيث مستخدمي شبكة الانترنت بشكل يومي، حيث أن 79% من الذين تتراوح أعمارهم بين 12-17 سنة يتصلون يومياً بشبكة الانترنت، بالإضافة إلى أن مستخدمي هذه التكنولوجيا الحديثة والمنتظمين بشكل يومي هم الشباب أكثر من كبار السن، ومن وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تستخدم في المؤسسات التعليمية بفرنسا: التلفزيون التعليمي، والحقيبة الإلكترونية، مؤتمرات فيديو كونغرس، والكمبيوتر المحمول. ودأبت فرنسا على الاهتمام بدمج التكنولوجيا مع التعليم، نظراً لأن التقنيات تعتبر مجالاً مهماً للمعرفة العلمية والعملية، وينظر إليها باعتبارها هيكلاً لمساعدة الطلاب على الاستعداد للصناعة، حيث تم إيلاء اهتمام خاص لتدريس العلوم والرياضيات والتكنولوجيا، وتركز الطرق التعليمية على التعلم القائم على المشاريع وأساليب البحث النشط، وهذه التغييرات أساسية وتؤثر على برامج تدريب المعلمين وتجلب تغييرات كثيرة في تعلم الطلاب والتنمية الاقتصادية، ففرنسا تعد قائد التقدم التكنولوجي في العديد من المجالات¹⁴⁹

¹⁴⁷ Document revise a la suite des consultations tenues a l'automne (2007), p: 13.

¹⁴⁸ Le minister de l'education national (2006).

¹⁴⁹ Geoffery (2018),p: 43-45.

ثانياً: التنمية المهنية للمعلمين في الجمهورية العربية السورية:

1- نشأة التنمية المهنية للمعلمين في سورية وتطورها:

في عام 1992 في ضوء التطورات التكنولوجية الهائلة التي اجتاحت العالم ودخلت في مختلف نواحي الحياة في إطار الحاجة إلى ربط التعلم بالتنمية وبحاجات سوق العمل اتجهت وزارة التربية في سورية في مطلع حقبة التسعينيات من القرن العشرين إلى تبني استراتيجية وطنية لإدخال المعلوماتية في التعليم ما قبل الجامعي كمادة دراسية وكوسيلة تعليمية، وعلى اعتبار أن نجاح هذه الاستراتيجية يقوم بشكل أساسي على تدريب المعلمين سواء الذين سيقومون بتدريس المعلوماتية كمادة دراسية أو سيستخدمون الحاسوب كأداة مساعدة في تدريس الدروس، فإن تدريب المعلمين على المعلومات تعتبر أحد أهم المحاور التي تقوم عليها هذه الاستراتيجية، وقد قامت وزارة التربية بتبني عدة سياسات حيال ذلك لعل من أبرزها: إن تدريب المعلمين الجدد ويقصد بذلك إعداد المدرسين الجدد والذين سيقومون بتدريس مادة المعلوماتية وأيضاً المعلمين الذين سيستخدمون الحاسوب كأداة لتدريس المواد المختلفة أو سيستخدمونه كأداة إدارية بهدف تجديد معارفهم وتعميقها وتطويرها، وهذا من خلال مراكز التدريب التربوي المعدة لهذا الغرض، ويتم ذلك عن طريق تقديم برامج تدريبية لهؤلاء المعلمين تمتد لعام دراسي كامل، إن موضوعات هذه البرامج فتشمل أساسيات الحاسوب وأنظمة التشغيل وأيضاً البرمجة بلغات لوغو وباسيك وباسكال، وأنظمة إدارة قواعد البيانات والجداول الإلكترونية وسيكولوجية التعليم إضافة إلى المعلومات التربوية وتصميم وتطوير البرمجيات التربوية. تدريب المعلمين القائمين على عملهم ويقصد به التدريب المستمر للمعلمين الحاليين، ويهدف هذا الشكل إلى تحديث وتطوير معارف هؤلاء المعلمين وتوعيتهم ورفع مهاراتهم المعلوماتية، وتعريفهم بمدى أهمية الدورات التدريبية في إكسابهم المهارات اللازمة للتعامل مع الحاسوب وبشكل خاص استخدامه كأداة فعالة لتدريس المواد التخصصية التي يقومون بتدريسها، وهذا يمكن أن يتم عن طريق دورات قصيرة تمتد من ثلاثة إلى أربع أسابيع ويمكن أن يتم تنظيمها في مراكز الإعداد التربوي لتسير جنباً إلى جنب مع الدورات السنوية التي تقيمها هذه المراكز لإعداد معلمي مادة الحاسوب¹⁵⁰، يمكن أن نميز بين نوعين من البرامج التدريبية المطبقة في تدريب المعلمين في سورية:

1- البرامج التجديدية: تهدف هذه البرامج إلى تجديد الجوانب المهنية للمعلم من خلال تزيده بأحدث الاتجاهات والمفاهيم والخبرات المتعلقة بميدان عمله ويستخدم هذا النوع من البرامج لمساعدة المعلمين على مختلف تخصصاتهم وقد تكون برامج تجديدية قصيرة تجري أثناء العطلة الصيفية وتمتد من أسبوعين إلى ثلاثة أشهر وتتم على نحو جماعي أو تكون برامج تجديدية طويلة خلال العام الدراسي التي يستكمل بها تأهيل المعلمين

¹⁵⁰ منصور (2003)، ص: 127-128.

وبخاصة الجدد منهم وتهتم بالتعلم الفردي حيث تعتمد هذه الدورات على التعينات الدراسية وورش العمل والبحوث الميدانية والحلقات الدراسية وتنتهي باختبارات كتابية هذا مثل لبرامج التدريب المستمر.

-البرامج التأهيلية: تهدف إلى تأهيل المعلمين والمعلمات في مختلف التخصصات سواء لأداء مهامهم التعليمية والوصول لوظائف أعلى يرقون لها بعد تدريبهم هذا مثل برنامج دبلوم التأهيل التربوي للمعلمين في كليات التربية بمخلف الجامعات وبرامج التدريب على المعلوماتية كمادة دراسية ووسيلة تعليمية وأيضاً برامج تدريب المعلمين الوكلاء بعد تثبيته رقم 38 لعام 1975 على مستوى مرحلة التعليم الابتدائي، حيث يخضع هؤلاء المعلمين بعد تثبيتهم لدورات تدريبية نقيمتها وزارة التربية والتعليم على مرحلتين مدة كل منها ثلاثة أشهر خلال عطلتين صيفيتين متتاليتين يستكمل فيها أعداد هؤلاء المعلمين من الجوانب المسلكية والمعرفية بما يمكنهم من القيام بعملهم التربوي بشكل مقبول هذا وتحرص مديرية التدريب على تزويد المتدربين وفق أغلب البرامج التدريبية بالأسس التالية: إجراء التدريبات العملية اللازمة، تحليل المهارات الوظيفية ومستوى أدائها، وتعد مديرية التدريب المسؤول المباشر عن توعية البرامج التدريبية التي يتم تقديمها للمعلمين أثناء الخدمة في سورية، وذلك في ضوء ما تراه ملحاً من الاحتياجات التدريبية سواء فيما يتعلق بترقية المعلمين أو بتجديد معارفهم ومهاراتهم¹⁵¹.

2- دواعي التنمية المهنية للمعلمين في الجمهورية العربية السورية:

تبرز الحاجة إلى الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين نتيجةً لجملة من الأسباب. ومن أهم تلك الأسباب:

2-1- التنامي السريع في نظم المعرفة وفروعها المتنوعة:

إنّ المعارف تنمو وتتطور وتزداد، وهذا التطور لا يقف عند المقدار الذي استوعبه المعلم في فترة إعدادة قبل الخدمة، الأمر الذي ينتج عنه تأخره عن اللحاق بركب هذا التطور. وعليه، فإنّ تزويد المعلم بكل جديد بين حين وآخر من خلال برامج التنمية المهنية أثناء الخدمة هو أمر بغاية الأهمية.

2-2- تطور النظريات التربوية:

تتغير الأهداف التعليمية وطرائق التدريس والتدريب نتيجة ظهور تطورات في النظريات والفلسفات التربوية التي تعتمد عليها الدولة أو المجتمع. لذلك لا بدّ من إعادة تدريب المعلم بحيث يبقى ملماً بكل جديد، ويكون قادراً على تغيير دوره في كل فلسفة تربوية جديدة، ويؤدي وظيفته خير أداء¹⁵².

2-3- معالجة النقص في فترة الإعداد:

ينتج عن قصر فترة الإعداد - في بعض الأحيان - عدم تلقي المعلم ما يكفي من التقنيات والمعلومات التي تؤهله لأداء وظيفته الميدانية أداءً كاملاً، فيكون حينها عاجزاً عن العطاء العلمي المأمول والمطلوب منه. وهنا ينبغي أن

¹⁵¹ علي (2019)، ص: 56.

¹⁵² ناصر (2001)، ص: 51.

يتم تدريبه على ما فاتته في فترة الإعداد إنقاذاً له من الشعور باليأس والإحباط والنقص الذي يمنعه من التكيف مع وظيفته في الحياة العملية¹⁵³.

2-4- تمكين المعلم من الأدوار المتجددة:

أصبح الدور الأساسي للمعلم إدارة المواقف التعليمية، وتهيئة الفرصة للتعلم، وتوجيه المتعلمين لاستثمار ما يتاح لهم من مصادر وموارد ليطوروا قدراتهم وإمكاناتهم بالشكل الأمثل، وتحقيق ما يتطلعون إليه ويصبون للوصول له، وذلك بعد أن كان المعلم هو السلطة المطلقة في الصف ويقتصر دوره في حشو أذهان المتعلمين بالمعارف. وبالتالي فإن التنمية المهنية تؤدي إلى تمكين المعلم من أداء هذه الأدوار المتغيرة¹⁵⁴. وذلك من خلال العمل على تحسين أدائه وزيادة كفاءته التربوية، وصولاً إلى درجة عالية من الإنتاجية بأقل التكاليف وأقل الخسائر، الأمر الذي يسهم في تحقيق التنمية الإنسانية الشاملة في المجتمع.

2-5- تطور المناهج التربوية:

إن ما يحصل من تغيير في بنية المناهج التربوية ومحتوياتها، وما يرافق هذا التغيير من تطورات في تقنيات التعليم وطبيعة استخدامها داخل المؤسسة التعليمية وخارجها - وذلك بسبب العلاقة القائمة بين ما تحويه المناهج وما هو موجود في طرائق التعليم والتقنيات الملائمة - يفرض عملية التجديد في تأهيل المعلم لإغناء خبراته العملية التي تخدم العملية التربوية.

2-6- تطور التكنولوجيا ووسائل الاتصال:

إن التطور السريع في مجال العلوم وتطبيقاتها (التكنولوجيا)، ووسائل المعرفة والاتصالات - التي بدأت كوسائل سمعية ثم تطورت إلى بصرية ثم إلى سمعية بصرية وصولاً إلى الحوسبة والمعلوماتية وما يحدث فيها من تطور وتغير - يفرض على المعلم أن يواكب هذا التطور بالتدريب المستمر بحيث يتمكن من تنمية معارفه عن طريقها، ويوظفها بما يفيد المتعلمين ويمنحهم كل جديد.

ومن خلال ما سلف ذكره، وفي هذا العصر الذي يحفل بالتطورات والتغيرات المستمرة يتبين أنه مهما بلغت مناهج إعداد المعلمين من درجات الجودة، فإنها تبقى عاجزة عن تزويد المعلم بحلول للمشكلات العديدة التي تعترضه في أثناء عمله، وعن سدّ الفجوة التي تحدث نتيجة التفجر المعرفي سواء في مجال التخصص العلمي أو في الجانب التربوي إلا من خلال التدريب المستمر للمعلم في أثناء الخدمة.

¹⁵³ الأحمد (2011)، 30.

¹⁵⁴ الأحمد (2011)، ص: 33.

3- مبادئ التنمية المهنية للمعلم في سورية:

يشهد عصرنا الحاضر تطوراً سريعاً وتفجراً علمياً وتكنولوجياً، حيث لم يعد يكفي أن يتقن المعلم المادة العلمية التي يدرسها ليقوم بعمله بنشاط ونجاح، فلم يعد ملقناً للمعرفة فقط، بل أصبح موجهاً ومنسقاً ومحفزاً لتعلم المتعلمين، وقادراً على تيسير مشاركتهم الفعالة، وتعلمهم الذاتي وتنمية ميولهم وقدراتهم، وإعدادهم لمواجهة مطالب عصر سريع التغيير.

إن النظام المتبع لتدريب المعلمين في سورية يستمد خطته وتشريعاته من منطلقات حزب البعث العربي الاشتراكي، وما يصدر عن مؤتمرات تطوير التعليم المتعددة من توصيات تدعو إلى تحسين التعليم وضرورة الارتقاء بكفاءة أداء المعلم، ومنها: يتوقف أثر التعليم المقدم للتلاميذ واستجابته لحاجات التنمية بشكل أساسي على كفاءة أداء المعلم، وأهمية التدريب المستمر للمعلمين لمواكبة التطورات العلمية والتقنية، وأهمية ربط التعليم بالتنمية الشاملة وجعله أكثر إنتاجاً وتوافقاً مع التطور العلمي والمعرفي¹⁵⁵.

وقد شكلت المبادئ الأساسية التي يقوم عليها نظام تدريب المعلمين في سورية ركيزة أساسية في جعله أكثر فاعلية في الارتقاء بالمستوى المهني للمعلم وتعزيز قدراته وتطوير خبراته باستمرار. وتتخلص هذه المبادئ بالنقاط التالية:

- 3-1- إتاحة الفرصة لكل المعلمين بالتدريب المستمر، ودون أي تمييز.
 - 3-2- إبقاء المعلم في حالة المتابعة الدائمة لما يستجد من تطورات في نظام التعليم بما يضمن توسيع معارفه ومهاراته في المواد التي يدرسها، وإتاحة الفرصة له بالارتقاء لمستويات علمية أعلى.
 - 3-3- أهمية تنويع أساليب التدريب، ونقله من الرق والتريميم إلى الإبداع والتشييد ومواكبة أحدث التطورات في مختلف مجالات العلم، واعتماد أحدث الاتجاهات في أساليب التدريب.
 - 3-4- الاستمرار في إبقاء المعلم على وعي دائم بالتطورات الجديدة في نظام التعليم، وتوسيع معارفه ومهاراته في نطاق المواد التي يقوم بتدريسها، وفسح المجال أمامه نحو مستويات علمية أرقى.
 - 3-5- استمرار التقييم لعمليات التدريب ونتائجها، بحيث لا يتم الانتقال من مرحلة تدريبية إلى أخرى إلا بعد وصول المتدرب إلى الأهداف المرجوة على نحو كامل وفق ما هو موضوع من معايير لذلك¹⁵⁶.
- يلاحظ أن هذه المبادئ تتسجم وتتوافق مع الاتجاه التربوي المناسب لبرامج التدريب للمعلم وتطويره مهنيًا بما يحقق المواكبة الدائمة لكافة المستجدات والتطورات.

¹⁵⁵ منصور (2003)، 111.

¹⁵⁶ الغفير (2010)، ص: 119.

4- أهداف التنمية المهنية للمعلم في سورية:

إن الغاية الأسمى لتدريب المعلم هي الوصول به إلى مستوى عالٍ من الفعالية والقدرة على تنظيم تعلم المتعلمين وتوفير البيئة المناسبة لنموهم المتكامل والعمل على تغيير سلوكهم بالاتجاه المرغوب. وتتخلص الأهداف من تدريب المعلمين بالنقاط التالية:

4-1- تأهيل وتدريب المعلمين وفق أسس وقواعد ومعايير وخطط يتم وضعها من قبل الأجهزة المسؤولة عن التدريب.

4-2- تنمية قدرات المعلمين على المنهج العلمي في التفكير وتسخيـره لهذه القدرات في عمله وفي تدريب المتعلمين.

4-3- تطوير مستوى الأداء المهني للمعلم الأمر الذي يدفعه إلى التجديد والتطوير في المجالين العلمي والعملية.

4-4- تحفيز المعلم على الاهتمام برسائله التعليمية وتنمية وعيه بعمله ورضاه على ما يقوم به.

4-5- إعداد المعلم وتدريبه على القيادة التعليمية وتوفير العناصر الصحيحة لتلك القيادة بالشكل الذي يمكنه من تأدية مهامه التعليمية والتوجيهية والإرشادية.

4-6- إعداد المعلم وتأهيله لاستيعاب المفاهيم الحديثة للمناهج وطرق تطويرها وكيفية التخطيط لها والمستجدات في استراتيجيات التدريس المتعلقة بتخصصه¹⁵⁷.

4-7- إعداد وتدريب المعلم لمواكبة ما يفرضه عصر التحديات العلمية والتكنولوجية المرافقة للعولمة ومفززاتها.

4-8- تنمية قدرات المعلم على النقد البناء لذاته ومسيرته المهنية¹⁵⁸.

وبالتالي تبرز الحاجة إلى الاهتمام بتدريب المعلمين خلال مسيرتهم المهنية لمواكبة التطورات والمستجدات وذلك عن طريق الزيادة في الكفاءة المهنية والتطوير في القدرات الذهنية والعملية من خلال المعلومات والاتجاهات والمهارات المتجددة والاستفادة من التجارب الشخصية للأفراد بعد ممارستهم العمل واكتسابهم بعضاً من الطرائق وصولاً إلى الارتقاء بالأداء الوظيفي وزيادة كفاءة المؤسسة التعليمية ومخرجاتها.

5- وسائل التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في سورية:

بدأ التدريب المستمر في الجمهورية العربية السورية عام 1972 بالتعاون مع وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين ومنظمة اليونسيف - نيابة عن اليونسكو- وبين إدارة التدريب المستمر ممثلة لوزارة التربية والتعليم السورية. حيث تم الاتفاق على تطبيق نظام المنحى التكاملي متعدد الوسائط - الذي تم تطويره من قبل

¹⁵⁷ محمد (2016)، ص: 254.

¹⁵⁸ الزناتي (2012)، ص: 14.

خبراء في معهد الأونروا منذ تأسيسه عام 1964 على مدى سنواته الخمس الأولى - كآلية لتدريب المعلمين السوريين باستمرار في أثناء الخدمة.¹⁵⁹

وهو نظام يهدف إلى تدريب المعلم في موقع العمل بما يؤمن الاستفادة من أبنية المدارس وتجهيزاتها ومحتوياتها من مراجع وتقانات، ويضمن الاستمرار للعملية التعليمية من خلال بقاء المعلم في مدرسته¹⁶⁰ ويعتمد هذا النظام التدريبي على الجمع بين الأساليب المباشرة (من حلقات دراسية ودروس توضيحية وزيارات صفية وما تتضمن من توجيه يقدمه الموجه التربوي في تلك الزيارات بالإضافة إلى البحوث الإجرائية والإرشاد التربوي من خلال اللقاء الشخصي بين المدرب والمتدرب) والأساليب غير المباشرة (التي لا توجد الوجود الشخصي للمتدرب من تعيينات دراسية ومراجع وكتب وبرامج إذاعية وتلفزيونية تعليمية بالإضافة إلى البحث الإجرائي في جانبه المتعلق بالعمل المنفرد للمتدرب.¹⁶¹

- ويعتمد المنحى التكاملي المتعدد الوسائط في التدريب بمزايا عدة منها كما أبرزتها (سنقر¹⁶²، 2008):
- تعدد الأساليب التدريبية وتكاملها وترابطها وتوجهاتها وأهدافها التي تقوم على احتياجات المتدربين الحقيقية، فيلبي مطالبهم ويغطي احتياجاتهم التدريبية.
- نظراً لما يتضمنه المنحى التكاملي في التدريب من تخطيط هادف، فإن المتدرب يشعر بجدية العمل في هذا البرنامج بالإضافة إلى أهميته، وينظر بإيجابية إلى الاشتراك فيه وتحقيق فائدة قصوى منه.
- يساعد المنحى التكاملي على بلوغ الأهداف المشتركة بين الإدارة التربوية والمتدربين عن طريق التعاون الفعال بينهما.
- لا يتطلب هذا النظام التدريبي تفرغ المتدرب للمشاركة فيه، بل يكفي بحلقة أسبوعية خارج أوقات الدوام الرسمي.
- ينبغي أن يتم تطبيق المنحى التكاملي بحيث يتم توظيف الموارد البشرية والمادية بكفاية أقصى وتكلفة أقل.
- إن نظام التدريب وفق المنحى التكاملي متعدد الوسائط يشتمل على:
- الدراسة الذاتية (من تعيينات دراسية ومراجع ومجلات....).
- تفعيل المساهمة في حلقات الدراسة الأسبوعية.
- ما يتم القيام به من أنشطة تربوية عملية موجهة كالزيارات الصفية والدروس التطبيقية والتعليم المصغر.
- التعليم باستخدام الوسائل السمعية والبصرية.
- ما يتم أدائه من اختبارات نثرية.

¹⁵⁹ الشماس (2017)، ص: 71.

¹⁶⁰ الأحمد (2011)، 155-156.

¹⁶¹ الشماس (2017)، ص: 71.

¹⁶² سنقر (2008).

- ما يتم القيام به من بحوث إجرائية وتجارب موجهة لتطوير الممارسات التربوية.

- الاشتراك في التغذية الراجعة والتقويم الذاتي¹⁶³.

ونبين فيما يلي ما يتم استخدامه من وسائل في تدريب المعلم خلال الخدمة وفق نظام المنحى التكاملي متعدد الوسائط:

- الدورة التمهيدية القصيرة:

يتم إجراؤها في فترة (4-6) أيام بهدف التعريف بالتدريب المستمر والفكرة الأساسية منه وأهميته ومدى الحاجة إليه وما يستخدم من أساليب فيه، وذلك عن طريق لقاءات ومناقشات بين المتدربين والمدرسين الميدانيين ومشرف محلي بالإضافة إلى مدعويين من قبل إدارة التدريب المستمر.

- التعيين التدريبي:

وهو عبارة عن أملية تدريبية، وسمي تعييناً لأنه صمم خصيصاً ليكون واجباً وظيفياً للدراسة الذاتية من قبل المعلم المتدرب، وهو يهدف إلى إغناء الثقافة التربوية لدى المتدرب، وتحسين مهارة الدراسة الذاتية لديه وممارساته التعليمية. ويتناول التعيين موضوعاً واحداً لدراسته ذاتياً من قبل المتدربين، ثم مناقشته في الحلقة الأسبوعية اللاحقة، وهو يحتوي على مجموعة من الفعاليات الفكرية والعملية، يكلف المتدرب القيام بها، وتكون التمرينات جزءاً هاماً من التعيين، وفي ضوء ممارسة المتدربين لها وإنجازها بنجاح يتوقف نجاح التعيين في تحقيق الهدف منه، ويشترط في التعيين أن يكون قيد التطوير المستمر بهدف مواكبة التطور الحضاري والمستجدات التربوية¹⁶⁴.

- الحلقات الأسبوعية:

وهي عبارة عن اجتماع أسبوعي بين المتدربين يقوم بتنظيمه المدرب التربوي. الغاية منه مناقشة وتدارس أحد مواضيع البرنامج التدريبي. يتم في هذا الاجتماع مناقشة ما يتعلق بموضوع الحلقة من تطبيقات عملية وذلك بهدف الوصول إلى تطوير عديد من المهارات وزيادة الدافع لقراءات أشمل عن الموضوع بحيث يتمكن المتدربون من توفير تغذية راجعة عن آثار الحلقات.

- الزيارات الصفية:

تنفذ هذه الزيارة من قبل المدرسين التربويين وذلك بهدف ملاحظة الموقف التعليمي ومساعدة المعلم في تطوير ممارساته التعليمية وتستمر على مدار حصة دراسية كاملة، يليها اجتماع بين المدرب التربوي والمعلم يتم خلاله دراسة وتقييم الموقف الصفّي ووضع المقترحات اللازمة لتحسين الأداء الصفّي للمتدرب.

- الدروس التوضيحية:

¹⁶³ أبو عطوان (2008)، ص: 159 - 261.

¹⁶⁴ الأحمد (2015)، ص: 158.

تقوم الإدارة المركزية والإدارات الفرعية بتسجيل دروس توضيحية على شريط فيديو، ويتم توزيع هذه التسجيلات على المحافظات. هذا الأمر يوضح للمتدرب بعض المهارات أو الطرائق التربوية، ويتيح المجال أمامه لتقوية ثقته بنفسه ومقارنة طريقه وتطبيقاته مع ما يقدمه منفذ الدرس التوضيحي، ويسهم في تطوير كفاءته الصفية.

البحوث الإجرائية:

يقوم المتدرب لوحده أو بالتعاون مع عدد من المتدربين بإنجاز بحث إجرائي واحد يتم اختياره من عدة مجالات كالمواد التدريسية أو الوسائل التعليمية أو من طرائق التدريس أو مشكلات التلاميذ بإشراف المدرب التربوي، ثم يقوم المتدرب باستخدام استمارة التقييم الذاتي بما يتصل ببحثه الإجرائي¹⁶⁵.

6- إدارة برامج التنمية المهنية للمعلم في سورية:

يعتبر المعلم حجر الأساس في أي عملية تجديد تربوي كونه يشكل بالإضافة للتلاميذ أكبر وأخطر مدخلات العملية التربوية، بالإضافة إلى دوره الريادي في تطوير المجتمع من خلال تربية الأجيال تربية صحيحة وسليمة. وانطلاقاً مما سبق، ونظراً لأهمية تحسين نوعية وجودة التعليم وتطوير الأداء التربوي، فقد أولت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية اهتماماً بالغاً بالمعلم، كما حرصت على توفير الكادر التعليمي القادر للتصدي للمهمة النبيلة (حيث بلغ عدد المعنيين بموجب مسابقات أجرتها الوزارة خلال ثلاث سنوات ونصف أكثر من 70 ألف معلم ومعلمة) وذلك عبر عدة إجراءات بدأت في مطلع العام الدراسي 2004-2005م من أهمها زيادة سنوات التعليم الإلزامي حتى الصف التاسع، وإيقاف قبول الدارسين في دور المعلمين ومعاهد إعداد المدرسين لاختصاصات الرياضيات والعلوم واللغات العربية والانكليزية والفرنسية. ويتم التخطيط لمحتوى البرامج التدريبية ولأساليب تنفيذها في سورية بشكل موحد بالنسبة لجميع المراكز التدريبية في مختلف المحافظات السورية بالرغم من التباين في البيئات الاجتماعية بين المحافظات السورية، وما يترتب عليه من تباين في الاحتياجات التدريبية بين المدارس في مختلف المحافظات. تتلقى مديرية التدريب في وزارة التربية الاقتراحات بإقامة الدورات التدريبية أو الندوات والمؤتمرات من جهات متعددة كالتالي: نقابة المعلمين وفروعها بالمحافظات، مكتب التربية القطري، موجهون أوائل في الدورات التدريبية المختلفة، حيث تطلب مديرية التدريب من مديريات التربية في المحافظات ترشيح الدارسين للدورة وكذلك المحاضرين على أن يتم ذلك في إطار المواصفات التي حددتها الوزارة، وكذلك تطلب الوزارة من مديريات التربية إعداد أماكن الدورة، وتهيئة التجهيزات والأدوات والمواد اللازمة للتجارة العلمية والعملية عند الحاجة إليها. وبرامج التدريب المستمرة تتم عملية التنفيذ فيها وفق الدورة التمهيدية التي تكون مدتها أسبوع واحد، وتهدف هذه الدورة إلى تعرف المعلمين المتدربين بالتدريب المستمر وأهدافه والحاجة إليه، إلى جانب تعريفهم بالأساليب التي تستخدم فيه وبمهارات الدراسة الذاتية، ويتم ذلك عن طريق اللقاءات والمناقشات الرمزية

التي يشارك فيها المدربون التربويون والمشرفون المحليون. التعيينات الدراسية والحلقات الدراسية والزيارات الصفية والدروس التطبيقية والبحوث الإجرائية والدورة الصفية المكثفة التي تعقد بعد انتهاء العام الدراسي خلال العطلة الصيفية، وتحاول عملية التنفيذ تدريب المعلمين أن تنمي مهارات التعلم الذاتي للمعلم من خلال الاطلاع على التعيينات الدراسية وأداء التطبيقات والتمارين التي تنطوي عليها، وأيضاً عن طريق البحث الإجرائي وما يستدعيه من إطلاع المعلم المدرب على مراجع متخصصة في المجال الذي تم اختياره للبحث، ومحاولة استغلال العطل الرسمية للمعلمين بإقامة الدورات الصفية حيث يكون هؤلاء المعلمين متفرغين بشكل كامل للتدريب بعيداً عن مسؤولياتهم المدرسية الحديثة مثل الأقراص الليزرية وشبكات العمل التي تتيح للمعلمين من خلالها التعاون والعمل بشكل مشترك سواء في المدرسة الواحدة أو بين المدارس. إن الأنشطة المتعددة التي تنطوي عليها عملية التنفيذ يتم تحديدها على مستوى الوزارة الأمر الذي يجعلها بعامة وبعبء عن واقع الحياة اليومية المهنية للمعلمين، وما تنطوي عليه من مشكلات. ولا يتم منح القائمين على التدريب حرية العمل بما يتناسب مع ظروف المعلمين وحاجاتهم التدريبية الواقعية. وعملاً بالبلاغ الوزاري رقم /3683/ الصادر بتاريخ 2009/9/8 فقد بدأ العمل على إعادة تأهيل الأطر التربوية من معلمين ومدرسين ومساعدين في مرحلة التعليم الأساسي ضمن برامج محددة بما يسهم في رفع سويتهم العلمية والتربوية وذلك بالتعاون مع وزارة التعليم العالي عبر نظام التعليم المفتوح ومنحهم الإجازة الجامعية في التربية (معلم صف) حيث بلغ عدد المعلمين المسجلين في العام الدراسي 2009-2010 م /32356/ معلماً. وفي 2005/11/5 بدأ العمل على إلحاق المدرسين المجازين من جميع الاختصاصات ببرنامج التأهيل التربوي لنيل شهادة الدبلوم في التأهيل التربوي بالتعاون مع الجامعة الافتراضية السورية وعلى نفقة الدولة حيث عدد المسجلين 1600 مدرساً وفي العام الدراسي 2008/2007 بلغ عدد المسجلين 1587 مدرساً¹⁶⁶.

كما قامت وزارة التربية بالتعاون مع الصندوق السوري لتنمية الريف ومنظمة وورلد لينكس المنطقة العربية (Wlar – World Links Arab Region) بتوقيع مذكرة تفاهم بتاريخ 2005 لمدة سنتين، تقتضي بتطبيق مشروع دمج التكنولوجيا بالتعليم والتعلم عن طريق شبكة الإنترنت والبريد الإلكتروني على أربع مراحل 50 ساعة تدريبية لكل مرحلة يتم من خلالها تدريب 550 مدرساً و50 مدرساً رئيسياً و500 مدرساً متدرباً. وقد تم اختيار المدربين والمتدربين من 100 مدرسة مرتبطة بشبكة الانترنت، وموزعة بشكل جغرافي متساو في محافظات القطر كافة، وتم إخضاع المتدربين لدورات معلوماتية محلية قبل البدء بتدريبهم على مراحل المشروع الأربعة، وبحيث يصبحون قادرين على توظيف تقانة المعلومات في تدريس موادهم الدراسية "دمج التكنولوجيا بالتعليم والتعلم"¹⁶⁷.

¹⁶⁶ اليوسفي (2010)، ص: 103.

¹⁶⁷ www. Shathart, net

وقد أحدثت وزارة التربية قاعات تدريب متخصصة في الإدارة المركزية ومديريات التربية في المحافظات وفي مراكز التدريب التربوي ومنها مركز الشهيد باسل الأسد لتدريب الأطر القيادية عام 1996م. هذا بالإضافة إلى وضع المناهج للدورات التدريبية على المبادئ الأساسية للحاسوب ودورات البرمجة ودورات المستوى المتوسط والمتقدم ودورات تعزيز الخبرة لمدرسي مقررات المعلوماتية وذلك بالتعاون مع الجهات المختصة.

كما قام مدربو الفريق الوطني لمشروع دمج التكنولوجيا والتعليم والبالغ عددهم 280 مدرباً بدءاً من تاريخ 2008/7/5 وحتى تاريخ 2008/9/4 بتدريب المدرسين المعيّنين حديثاً من كافة الاختصاصات في جميع المحافظات (وصل عددهم إلى حوالي 15000 متدرب) على المهارات والأدوات الضرورية للقيام بعملهم المناط بهم في بيئة التعلم الحديثة وذلك ضمن ثلاث مجموعات بمدة ثلاثة أسابيع لكل ورشة عمل تم من خلالها تناول مواضيع عدة ضمن أنشطة تدريبية أكسبتهم مهارات مكنتهم من الدخول إلى الشبكة العالمية ومعرفة آخر ما توصل إليه التطور في النظام التعليمي والمفاهيم التربوية والتعليمية. وفي صيف عام 2008 وصل عدد المتدربين إلى 6600 مدرس ومدرسة، وفي عام 2009 بلغ عدد المتدربين 8160 مدرساً ومدرسة.

وفي إطار عملها في مشروع تمهين التعليم وتغطية حاجات المؤسسات التربوية من الأطر التربوية من مختلف الاختصاصات والمستويات من إدارة وتوجيه ومدرسين مساعدين ومعلمي صف ومعلمي حرف ومرشدين نفسيين واجتماعيين، قامت الوزارة بتعميق التأهيل التربوي لكثير من المعلمين وفق معايير اختبار مهني يشمل جميع المراحل. ففي عام 2004 تم تعميق تأهيل 8486 معلماً، وفي عام 2005 وصل العدد إلى 8243 معلماً، وبلغ في عام 2006 حوالي 8500 معلماً، و4440 معلم في عام 2007، و2373 معلم في عام 2008. وما يزال تطبيق الخطة قيد الاستمرار حتى عام 2010 بحيث يتم تسوية وضع المعلمين بعد نيلهم الإجازة الجامعية¹⁶⁸ وطرحت الوزارة مشروع دمج التكنولوجيا بالتعليم بهدف تمكين المعلمين والتلاميذ من استثمار الحاسوب بالشكل الذي يخدم تطوير العملية التربوية. وفي هذا المجال قامت الوزارة بعدة خطوات منها:

6-1- بناء شبكة ترتبط بها مختلف المدارس ومديريات التربية واستثمار هذه الشبكة في أعمال وبرامج خدمية منها نتائج الشهادات والمسابقات، وتخزين واستثمار المحتوى العلمي في مختلف الأوقات وقد تم ربط 4000 مدرسة بشبكة التربية للمعلومات حتى نهاية عام 2008.

6-2- إنشاء موقع تربوي على شبكة الانترنت.

افتتاح قاعات حاسوب في الثانويات ومدارس الحلقة الثانية بلغ عددها 4137 قاعة مزودة بحوالي 40 ألف جهاز حاسوب، ويجري العمل في هذا العام على تجهيز 200 قاعة مع مستلزماتها. وتستخدم هذه القاعات لغايات تدريس مختلف المواد باستخدام الحاسوب وإنتاج برمجيات تعليمية أكثر تطوراً للمناهج بالإضافة إلى تأمين الربط

بين المدارس والشبكة العالمية وذلك بالتعاون مع وزارة الاتصالات حيث تم ربط أكثر من 5000 مدرسة (ربع مدارس كل محافظة) بالشبكة العالمية¹⁶⁹

العمل على تصميم القاعات الصفية بالشكل الذي يسمح بتقسيم الطلاب كمجموعات عمل على الحاسوب. تنفيذ برامج التنمية المهنية من خلال الأنترنت Online بسبب عزز مراكز التدريب عن استقبال أعداد كبيرة من المعلمين، مع مراعاة التطوير المستمر في محتوى التدريب¹⁷⁰. الأمر الذي يجعل المعلم قادراً على تحويل المعلومات إلى معارف، وهذا الأمر يتطلب تدريب المعلم على مهارات بناء المعرفة، وإدارة التقنيات الحديثة، وتوظيفها لتطوير أنظمة التعليم.

لذلك فقد تبنت وزارة التربية مشروع دمج التقنية بالتعليم عام 2008 وهو مشروع يهدف إلى تطوير المهارات التقنية للأطر التعليمية وتعريف تلك الأطر بالمفاهيم التربوية التي تناسب بيئة التعلم الحديثة وتدريبهم على استخدام التكنولوجيا كأداة وليست هدفاً.

يتم تنفيذ هذه الدورات في مراكز تدريبية تعتمد مديريات التربية في المحافظات، بالتنسيق بين دوائر المعلوماتية والإعداد والتدريب والمنسق المحلي لدمج التقنية في التعليم بعد انتهاء امتحانات الشهادة الثانوية بدورتها كذلك بعد الانتهاء من عملية التصحيح.

تنفذ الدورة التدريبية على أربع مراحل:

○ المرحلة الأولى:

مدة هذه المرحلة 10 أيام بواقع 6 ساعات تدريب فعلية تبدأ من الساعة الثامنة صباحاً. وتهدف هذه المرحلة إلى تعريف المتدربين ب: فلسفة الدمج بين التقنية والتعليم. والمبادئ الأساسية للحاسوب، واستخدام الأنترنت والبريد الإلكتروني، ومهارات فيس بوك ويوتيوب. ومهارات التعامل مع مجموعة office وبشكل خاص برنامج معالجة النصوص (word) وبرنامج الجداول الإلكترونية (Excel) وبرنامج العروض التقديمية power point. ومهارات التعامل مع ملفات الفيديو والملفات الصوتية في الأنشطة التعليمية.

○ المرحلة الثانية:

مدة هذه المرحلة 10 أيام بواقع 6 ساعات تدريب فعلية. وتهدف هذه المرحلة إلى تعريف المتدربين ب: الفرق بين التعلم والتعليم والتدريس، والفرق بين القياس والتقييم والتقويم. واستراتيجيات التقويم الصفّي (التقويم المعتمد على الأداء - التقويم بالورقة والقلم)، وكيفية استخدامها في العملية التعليمية. ومهارة إنجاز الاختبارات التحصيلية، وطرق التعاطي مع برامج تلك الاختبارات.

○ المرحلة الثالثة (مرحلة التطبيق العملي):

¹⁶⁹ www.Syrianeducation.org.sy

¹⁷⁰ www.kotobarabia.com

تتم داخل الغرف الصفية وتبدأ هذه المرحلة اعتباراً من بداية العام الدراسي وتستمر حتى نهايته. حيث يقدم كل متدرب من المتدربين الذين أنهوا المرحلة الثانية بأربع خطط دراسية يعتمد اثنتين منها (خطة لكل فصل)، ويقوم المدرب المشرف والمنسق المحلي بالإضافة إلى موجه اختصاصي أو تربوي بتقييمها ووضع الدرجة المستحقة لها من 40 درجة وهي درجة العملي.

○ المرحلة الرابعة: (الاختبار النظري):

وهو اختبار نظري مركزي يتم إجراؤه في الشهر الرابع وله 60 درجة¹⁷¹.

وعلى الرغم من كل ما تقدمه وتبذله وزارة التربية من جهود في سبيل رفع كفاءة المعلمين، إلا أن هناك مشكلات كبيرة تعترض مسيرة نظام التدريب للمعلمين في أثناء الخدمة. فقد وجدت دراسة قامت بها (منصور، 2003) - تضمنت المقارنة لواقع برنامج تدريب المعلمين المعمول به في الجمهورية العربية السورية وما هو معمول به في انكلترا والولايات المتحدة الأمريكية - أن من أهم المعوقات التي يواجهها هذا النظام هي تلك المتعلقة بقلّة المخصصات المالية والتباعد الزمني بين الدورات التدريبية بالإضافة إلى الموقف السلبي للمعلمين من تلك البرامج التدريبية نتيجة اعتبارهم لها بأنها تهديد لشخصهم ومنقصة لقدراتهم¹⁷². ويعتبر تقويم البرامج التدريبية للمعلمين ركناً أساسياً من أركان هذه البرامج، لما له من دور في تبيان مقدار الفائدة التي يتم تحقيقها وهل حقق هذا البرنامج ما يصبو إليه من أهداف. فلا يمكن اعتبار البرنامج التدريبي كاملاً من حيث وضع الأهداف أو اختيار الوسائل والمدرّبين والتنفيذ إلا بعد إجراء تقويم دقيق لها. حيث يتم تقويم البرامج التدريبية من خلال مراجعة السجلات والتقارير الخاصة بالدورة التدريبية من معرفة معلومات عن مجريات تلك الدورة من حيث الالتزام والحوادث ومعدلات الإنتاج وذلك يعطي مؤشراً على مقدار فاعلية الدورة التدريبية في الوصول إلى أهدافها¹⁷³. وبناءً على ذلك فإنه من الضروري والهام أن تتم مراجعة برامج تدريب معلمي مرحلة التعليم الأساسي وتنميتهم مهنيّاً، وصولاً بهم إلى المستوى الذي يؤهلهم للقيام بدورهم مستفيدين من جميع ما تقدمه التقنيات الحديثة في المعلومات والاتصالات. فقد أصبحت مهمة المعلم في هذا العصر لا تقتصر على مجرد نقل المعارف والمعلومات من الكتاب المدرسي إلى الطلاب بل يطلب منه ممارسة القيادة، والبحث والتقصي، وبناء شخصية التلاميذ وامتلاك قدرات ومهارات في التوجيه والإرشاد وفن التدريس، خاصة وأنه يواجه تضخماً هائلاً في حجم المعرفة الإنسانية، ونوعيتها ومؤثرات داخلية وخارجية متعددة.

¹⁷¹ الفارس (2017)، ص: 77-78.

¹⁷² منصور (2003)، ص: 138-140.

¹⁷³ البخيت (2020)، ص: 30.

7- تمويل برامج التنمية المهنية للمعلم في سورية:

يعتبر تمويل التعليم من المؤشرات المهمة التي تبين مدى الاهتمام بالتطور في المجتمع، إذ يعتمد نجاح العملية التعليمية والبحثية بدرجة كبيرة على ما تحصل عليه المؤسسات التعليمية من تمويل. وفي الجمهورية العربية السورية، تتصدى الحكومة لمهمة تمويل التعليم، كون الإدارة مركزية ووزارة التربية هي المسؤولة عن تمويل التعليم. وذلك بسبب ما تشهده البلاد من تزايد في أعداد الطلبة والحاجة إلى تطوير نوعية البرامج التربوية والاتجاه إلى استخدام التكنولوجيا في مختلف مناحي الحياة ومن ضمنها التعليم. وقد أنفقت الحكومة في العام 2005 ما يعادل 16% من الموازنة العامة للدولة على التعليم، وارتفعت هذه النسبة إلى 16,5% في العام 2007 وبلغت ميزانية وزارة التربية في نهاية الخطة الخمسية أكثر من 80 مليار ليرة سورية، كما بلغت كلفة التعليم في المدارس الحكومية 17000 ليرة سنوياً¹⁷⁴.

وعلى الرغم مما أنفقته الحكومة على وزارة التربية، وما خصصته من موارد كبيرة لتمويل التعليم، إلا أنه ووفق ما ذكره التقرير الوطني الثاني للتنمية البشرية فإن ما يصل للمدرسة كان ضئيلاً ومحدوداً نتيجة العشوائية والاعتباطية في توزيع المخصصات ضمن الميزانية المرسودة لتلك الغاية. هذا الأمر اقتضى البحث عن حلول سريعة ومخارج واقعية لمعالجة تلك المشكلة والتقليل من آثارها السلبية على جودة ومستوى التعليم كالتوجه للقطاع الخاص وتحفيز مؤسسات المجتمع المحلي غير الربحية للوصول إلى حلول مناسبة¹⁷⁵.

8- مخرجات برامج تدريب المعلمين في سورية:

تتعدد المخرجات المترتبة على نظام تدريب المعلمين في سورية وهي منح شهادات نجاح وشهادات حضور للمعلمين المتدربين، وتوجيه كتب شكر للناجحين الأول والثاني والثالث في امتحانات كل مركز تدريبي، وكذلك تحديد أوجه القصور في البرامج التدريبية بحيث يتم أخذها بعين الاعتبار عند التخطيط للدورات التالية وذلك بما يتناسب مع الإمكانيات المادية والفنية المتاحة، وتحدد هذه المخرجات على مستوى مديرية التدريب في وزارة التربية في ضوء التقارير التي يقدمها المشرفون على الدورات التدريبية متضمناً وصفاً لسير الدورة إضافة إلى نتائجها وكشوفها وحضور وغياب المتدربين والمحاضرين إضافة إلى آراء المشرفين بالبرامج التدريبية مع ملاحظاتهم حول الثغرات الحاصلة في تحسين خطة الدورة. إضافة إلى ما سبق تتولى مديرية التدريب التعرف على فاعلية البرامج التدريبية من خلال متابعة الموجهين الاختصاصيين والتربويين للمعلمين المتدربين في مواقع عملهم بعد نهاية الدورة التدريبية. وبذلك يمكن القول أن نظام تدريب المعلمين بسورية يعاني من قصور شديد في المخرجات، وهذه النتيجة طبيعية لما يعانيه من مشكلات على جميع مشكلاته من مدخلات وعمليات ومخرجات، ولعل أبرز هذه المشكلات قلة العناية بإعداد البرامج التدريبية وبخطيئتها، حيث أن معظم البرامج التدريبية التي

¹⁷⁴ www.syria.news.com

¹⁷⁵ اليوسفي (2010)، ص: 146.

يتم الأخذ بها تعتمد بشكل كبير على المحاضرة والكلمة المسموعة هذا على حساب الاهتمام بالجوانب العملية والتطبيقية، حتى أن موضوع المحاضرات نفسها تتداخل فيما بينها مما يؤدي إلى النمطية والتكرار، والنقص في الوسائل والإمكانات اللازمة للبرامج التدريبية مثل المكتبات الغنية بمراجعها والنشرات والمخابر المتطورة، قلة الاهتمام بالتأكيد على التعلم الذاتي ودوره في تدريب المعلمين، نقص الأجهزة المدربة على تخطيط البرامج التدريبية الفعلية للمدارس والمعلمين، القصور في توفير الوسائط التكنولوجية التي تمكن المتدربين من تملك مهارات البحث عن المعرفة والاتصال بالخبراء والزملاء في مواقع أخرى، وبالتالي القدرة على متابعة التطورات المهنية والمستجدات على سبيل المعرفة، وهذا كله يبرز الحاجة الماسة إلى ضرورة الأخذ بنظام تدريب المعلمين ينطلق بالمقام الأول من المعلمين وحاجاتهم المهنية سواء على مستوى الأفراد أو الجماعة أو على مستوى الجماعة ككل بحيث تتمكن المدرسة من توفير متطلبات الأداء الجيد للمعلمين فيها بما يمكنها من تحقيق المخرجات التي تسعى إليها¹⁷⁶.

9- واقع تدريب المعلمين في الجمهورية العربية السورية:

يمكن التحدث عن واقع المؤسسات المختصة بإعداد المعلمين في الجمهورية العربية السورية كما تراه (السباعي¹⁷⁷، 2013) بمايلي:

- تعدد الجهات المسؤولة عن إعداد المعلم وتدريبه:

شهدت عملية إعداد المعلم عدة مراحل من التطور. فقد كان يتم إعداد المعلم بنظام الصف الخاص (أهلية التعليم الابتدائي) الذي بدأ بسنة ثم أصبح سنتين بعد شهادة التعليم الثانوي. ثم تطور الأمر إلى إخضاع الراغبين ممن يحملون أهلية التعليم الابتدائي لبرنامج مدته سنتان بهدف تعميق التأهيل التربوي. إلى أن وصل إعداد المعلم إلى مستوى مجاز من كلية التربية قسم معلم صف وبعده مستوى دبلوم التأهيل التربوي.

- النمطية:

حيث يتم اعتماد منهاج ومحتوى ومساق دراسي موحد لجميع الملتحقين ببرامج إعداد وتدريب المعلم

- عدم متابعة الخريجين بعد تخرجهم وعند تقويم أدائهم:

فعندما لا يخضع المعلمون لبرامج تدريبية تناسب احتياجاتهم، لا يمكن إيجاد مكامن القوة والضعف في أداء المعلم وبالتالي عدم إيجاد الحلول اللازمة للمشكلات.

- الانفصال بين إعداد وتدريب المعلم قبل الخدمة وتدريب وتأهيل المعلم في أثناء الخدمة:

¹⁷⁶ منصور (2003)، ص: 127-128.

¹⁷⁷ السباعي (2013)، ص: 45.

وذلك بغياب التنسيق والتعاون وتبادل الخبرات بين الجهة التي تقوم بإعداد المعلم قبل الخدمة (كلية التربية أو معاهد إعداد المدرسين) وبين الجهة التي تتولى تدريب المعلم أثناء الخدمة متمثلة بوحدة التدريب والتأهيل التابعة لوزارة التربية.

- الافتقار إلى إطار نظري لتدريب المعلم أثناء الخدمة:

حيث يقتصر تدريب المعلم خلال الخدمة على الزيارات الصفية التي يقوم بها الموجه أو مسؤول التدريب المستمر، وذلك بغياب الإطار النظري للتدريب - وما يحتويه من استراتيجيات وتقنيات وطرائق - الذي تعتمد عليه الجهات التي تعد المعلم قبل الخدمة.

- قلة الدورات التدريبية التي يخضع لها المعلمون أثناء الخدمة:

من الملاحظ قلة عدد ما قامت به الوزارة من دورات تدريبية للمعلمين، حيث أنه في الفترة بين عامي 2010 و2015 تم إنجاز دورة تدريبية واحدة على المناهج الجديدة وأخرى على إنتاج الوسائل التعليمية ودورة على استخدام الوسائل ودورة تدريب مستمر ودورة على المنهج الصحي والصحة الفموية¹⁷⁸. ولا بد من الإشارة إلى أهمية استمرار التدريب للمعلمين في أثناء خدمتهم بما يسهم في زيادة كفاءتهم، هذا بالإضافة إلى ما يسهم به التقويم المستمر في تطوير كفاءة وفعالية البرامج التدريبية وتحديد الثغرات فيها وتلافيها.

10- متطلبات التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد:

تتعدد متطلبات تحقيق التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد، وفيما يلي عرض لأهم تلك المتطلبات:

- تشجيع عملية التعلم الذاتي لدى المعلم، وزيادة دافعيته لها من خلال توفير البيئة الداعمة لذلك بما يتوافر فيها من حوافز مادية ومعنوية حتى يمكن زيادة قدرة المعلم على تطوير ذاته، وتجديد أهدافه التربوية.
- ضرورة توفير الكوادر البشرية المؤهلة والمدرّبة في مجالات مختلفة منها: إدارة نظم المعلومات، وتطوير نظم وبرامج تقويم الأداء المهني، ومجالات البحث والترجمة.
- التدريب الجيد للمعلم على استخدام تقنية المعلومات ووسائل الاتصال وإمكانية توظيفها بشكل أمثل لتحقيق التنمية المهنية منها: المدرسة الإلكترونية، والتعليم الإلكتروني، والإدارة الإلكترونية وغيرها.
- تطبيق التقويم المستمر لأثر تدريب المعلمين، واستخدام النتائج بطريقة فعالة، حتى يمكن تحسن عملية التخطيط للبرامج، وطريقة عرضها ومحتواها لكي تتحقق عملية التطوير.

- استخدام التكنولوجيا والتدريب الإلكتروني مما يجعل المعلم متمرساً بأساليب التدريس، ومستخدماً للوسائل الحديثة في التقنية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مما يضيف على برامج التنمية المهنية الصفة العصرية والتي تساعد على خلق الإبداع والابتكار لدى الطالب.
- الأخذ بنظام التحفيز وتحقيق التنمية المهنية للمعلم.
- دعوة مؤسسات المجتمع المدني لتفعيل دورها في عملية التنمية المهنية للمعلم، وذلك بالمشاركة مع وزارة التربية وخاصة مجالس الآباء ووحدات لتدريب المعلمين.
- تفعيل تكنولوجيا التعليم من بعد حتى يتسنى للمعلمين التدريب في أماكنهم إذا اقتضت الضرورة تدريبهم أثناء العام الدراسي¹⁷⁹.

11- معوقات التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في سورية:

- قناعة المعلمين بفعالية طرق التدريس القديمة أو أنه ليس بالإمكان استحداث طرق تدريس جديدة.
- عجز الإمكانيات الفنية، وضعف البنية التحتية في المدارس والمتمثلة في التجهيزات المادية لتوفير خدمات شبكة الانترنت.
- ضعف مواكبة التطورات الحديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه.
- جمود وضع المعلمين في سورية¹⁸⁰.
- ضعف الارتباط بين المناهج الدراسية والمعلومات المتوفرة على شبكة الانترنت.
- نتيجة الأعباء التدريسية الكثيرة، عدم تفرغ المعلم للاطلاع والبحث العلمي.
- وجود ضغوط اقتصادية تدفع للعمل في أكثر من موقع لمواجهة متطلبات الحياة.
- فقدان الصلة بين محتوى البرامج المقدمة لتنميتهم مهنيًا، ومتطلبات الأداء الفعال للمعلم في ظل التحديات¹⁸¹.

12- العوامل الثقافية المؤثرة في التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في سورية:

توجد العديد من العوامل الثقافية التي أثرت في تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا في سورية، ولعل من أبرز هذه العوامل:

العوامل التاريخية:

إن المراحل التاريخية التي مرت على الشعب السوري وما تضمنه من أحداث كان لها أثر كبير في نظام التعليم ومختلف مناحي الفلسفة التربوية وخصوصاً في نظام تدريب المعلمين. وتجلى ذلك عندما جاء الاستعمار

¹⁷⁹ إبراهيم (2016)، ص: 381-385.

¹⁸⁰ درويش (2018)، ص: 182.

¹⁸¹ علي (2018)، ص: 258-259.

الفرنسي ليعمل على تدعيم رواسب الاحتلال العثماني، ويعزز الفوارق الطبقية من خلال اتباع سياسة تعليمية قائمة على الحد من التعليم بعرقلة تطوره الكمي، ونشر الثقافة الفرنسية، وتكريس التعليم لخدمة أهداف الاستعمار بتفكيك الوحدة الوطنية، والاهتمام بتعليم النخبة من أبناء الوجهاء والموالين لفرنسا¹⁸². وبالإضافة إلى ما سبق فقد ساهمت عدة عوامل بالتأخر في التطور العلمي ونظام تدريب المعلمين من أهمها: انشغال الناس بتأمين معيشتهم وغياب الوعي بأهمية التعليم وأثره على مختلف مناحي الحياة وحرص الاستعمار على المركزية الشديدة في إدارة التعليم، واستيعاب فئات المجتمع المشاركة في عمليات التخطيط للبرامج التدريبية وتنفيذها وتقييمها. واستمر التقصير في تطوير نظام التعليم والتعلم إلى حقبة ما بعد الاحتلال وحتى السبعينيات من القرن الماضي، وعجزت البرامج التدريبية عن تلبية حاجة المجتمع والارتقاء بأداء المعلمين والمدارس.

العوامل السياسية:

للعوامل السياسية دورٌ بارزٌ وتأثيرٌ كبيرٌ على جهود وبرامج تطوير نظام تدريب المعلمين في الجمهورية العربية السورية، وقد تجلّى هذا الدور في عاملين هامين رئيسيين هما: تولي حزب البعث العربي الاشتراكي للسلطة، وما تتمتع به الجمهورية العربية السورية من علاقات سياسية ودولية، حيث جعل حزب البعث العربي الاشتراكي الإنسان هو الأساس في مبادئه ومنح الجميع فرص متكافئة في التعليم والحياة الاقتصادية، كما شكل المعلمون أحد العناصر الأساسية في قياداته وكوادره. ثم جاءت ثورة من آذار عام 1963 لتشكل منعطفًا تاريخيًا وبداية لتحولات عميقة في مختلف مناحي الحياة في سورية، وقد أكد المنهاج المرحلي للثورة على أن النظام الجديد الذي تهدف لتحقيقه الثورة يعمل على إحداث التغيير في فكر المواطن وسلوكه بما يلائم مختلف التغييرات في المجتمع بمختلف نواحيها على الصعيد العلمي والصناعي والتحويلي الاشتراكي وقيادة المجتمع باتجاه تحقيق أهدافه انطلاقاً من نقاط عدة كان أهمها تأمين الكوادر التدريسية المؤهلة ورفع سوية التعليم، وهو ما انعكس على نظام تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا في عدة جوانب كان من أهمها: التأكيد على القيم والمعتقدات العائدة للعلاقات الديمقراطية، وعلى التفكير الموضوعي السليم وأهمية البحث العلمي في تدريب المعلمين، الاهتمام المتواصل بتطوير برامج تأهيل المعلمين في كافة الاختصاصات، بحيث يتم الوصول إلى تخريج كوادر تلبي تطلعات الحزب نحو النمو والازدهار. كما ساهمت العلاقات الطيبة والإيجابية للجمهورية العربية السورية مع مختلف الدول والمنظمات الدولية في تطوير برامج تدريب المعلمين لاسيما منظمة الأونروا وذلك منذ مطلع سبعينيات القرن الماضي وما قدمته تلك المنظمة من خبرات فنية وتنظيمية، وكذلك منظمة اليونسكو ابتداءً من التسعينيات من القرن الماضي وما قدمته من خبرات في مجال برامج التدريب على التكنولوجيا والمعلومات وإدخالها في مختلف مراحل التعليم في سورية¹⁸³.

¹⁸² جمال الدين (2014)، ص: 247.

¹⁸³ قوطرش (2001)، ص: 156.

العوامل الاقتصادية:

كان للعوامل الاقتصادية أثرها البارز أيضاً على برامج نظام تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا، فقد عانت الجمهورية العربية السورية من مشكلة الديون الخارجية التي بلغت نسبتها إلى الناتج القومي 10% عام 1975، كما ارتفعت إلى 17,7% في عام 1981 مما حال دون التوسع في تجارب التعليم والارتقاء ببرامج إعداد المعلمين وتطويرها لتلائم الاتجاهات الحديثة¹⁸⁴. فقد كان لهذه الديون دور بارز بالدفع باتجاه الاعتماد على مصادر غير حكومية في برامج التدريب المستمر للمعلمين خلال الخدمة (منظمة الأونروا الدولية)، وقد تلازم ذلك مع قصور في توفير الوسائط التكنولوجية المتطورة للمتدربين، وغياب للأبحاث العلمية الأمر الذي نتج عنه قصور في القدرة على كشف المشكلات في المدارس وتطوير البرامج التدريبية باستمرار. ومع بداية الثمانينيات وتوجه سورية باتجاه التعددية الاقتصادية وبشكل خاص في مجال الاستثمار وصدور المرسوم التشريعي رقم 10 لعام 1986، وبعد قانون الاستثمار رقم 10 لعام 1991 وما تضمنته هذه التشريعات من إعفاءات وتسهيلات في مختلف المجالات، برزت الحاجة إلى اليد العاملة الخبيرة والماهرة والقادرة على مواكبة التطور التكنولوجي الكبير، وبالتالي إلى الاهتمام بالمعلم باعتباره المسؤول الأول عن تخريج تلك الكوادر وإخضاعه لبرامج تدريبية لا سيما في مجال المعلوماتية واستثمار الحاسب وإدخال المعلوماتية إلى مختلف المستويات التعليمية وذلك على الرغم من كل ما يرافق ذلك من تحديات نتيجة الواقع الاقتصادي للبلاد. وذلك بغية الوصول بالمعلمين والمتعلمين إلى المستوى اللازم لمواكبة كافة التحديات التي تفرضها التطورات التكنولوجية. وهذا التوجه ينسجم مع التوجهات العالمية المعاصرة المتضمنة تعاون جهات متعددة في تقديم برامج التدريب من أجل توفير موارد إضافية لهذا التدريب والارتقاء بجودته¹⁸⁵.

العوامل التكنولوجية:

شكلت العوامل التكنولوجية التحدي الأبرز الذي ينبغي مواجهته في إطار الجهود الرامية إلى تطوير برامج تدريب المعلمين في الجمهورية العربية السورية لاسيما في تسعينيات القرن الماضي، حيث ارتبطت العوامل التكنولوجية وتكاملت مع العوامل السياسية والاقتصادية الخاصة بالمجتمع السوري بعدة اعتبارات من أهمها ازدياد الحاجة إلى اليد العاملة القادرة على مواكبة التطور في أساليب الإنتاج، وارتباط التطور التكنولوجي بالأمن القومي للبلاد، والحاجة إلى مواكبة أحدث التطورات لاسيما في الصناعات العسكرية والاستخباراتية حرصاً على تحقيق التوازن الاستراتيجي مع العدو الصهيوني وتحديات مكافحة الإرهاب. وفي ضوء تطور وسائل الإنتاج وأساليبه التي كانت نتيجة التكنولوجية، ومن منطلق أن العلاقة بين التعليم والإنتاج علاقة مرهونة بتوافر المواد البشرية المؤهلة والمنتجة لمواكبة تطورات العصر. ومن جهة أخرى تعمل سورية من خلال الاستراتيجية البديلة لسياسات

¹⁸⁴ جمال الدين (2014)، ص: 248.¹⁸⁵ منصور (2003)، ص: 133-134.

الإصلاح الشامل تحقيق الترابط، والتوازن، والتكامل بين الكفاية الداخلية والخارجية بما يدعم الصلات بين التعليم العام وعالم العمل، فالتركيز على الكفاية الداخلية وحدها يقطع التعليم عن وظائفه التنموية، ويحوّله إلى مجرد طرائق وأساليب، ومناهج منعزلة عن عالم العمل، من هنا جاءت ضرورة التركيز في مدخلات التعليم على تسهيل اتصال المعلم بعالم التكنولوجيا، والتدريب على لغة التغيير التكنولوجي، ومعرفة خواص المواد التكنولوجية الأساسية، واستيعاب التكنولوجيا التي يتعامل معها في الحياة. لذلك تنتهج وزارة التربية في الوقت الحالي استراتيجية شاملة لتحسين نوعية التعليم وجودته وذلك من خلال تطوير موارد بشرية على قدر من الإعداد وبحيث تستطيع أن تمتلك القدرة التنافسية بالمعايير الدولية. فقد نفذت وزارة التربية في سورية عدة مشروعات كمشروع تعميق التأهيل التربوي للمعلمين عبر التعليم المفتوح والتعليم الشبكي، وبرامج التنمية المهنية للمعلمين لتحسين أداء المعلمين والارتقاء بنوعية التعليم وجودته¹⁸⁶.

إن ما تم ذكره أعلاه فرض على الدولة التوجه بوضع الخطط اللازمة لتخريج الكوادر القادرة على التفكير والابداع والبحث والتعامل مع المعلوماتية باعتبارها لغة العصر، بالإضافة إلى التطور المستمر في برامج التدريب المستمر للمعلمين وتنميتهم مهنيًا.

الخلاصة:

يمثل التدريب والتعليم المستمر أحد أهم وسائل المجتمع في تحقيق التقدم والرفق والنجاح، فالتعليم هو الأساس لبناء اقتصاد قوي، ومجتمع متماسك متعاون، لديه القدرة على الصمود في مواجهة عالم دائم التغيير من حيث المعطيات والنتائج المتوقعة، مجتمع يؤثر فيه العديد من العوامل والظروف والأحداث العالمية. وقد أدت هذه التغييرات الدائمة والمتسارعة إلى تغيير كبير في أدوار المعلم ومهامه. وهذا ما يؤكد ضرورة التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد بما يسمح له بالتعايش مع مجتمع المعلومات ويتوافق مع متطلبات العصر الذي نعيشه. فالحاجة إلى التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد حاجة قائمة بصفة مستمرة، فقد أصبح من الضروري على المعلم أن يطور قدراته ومعارفه ومهاراته بشكل ذاتي ومستمر، وأن يواكب ويساير الاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم وتقنياته، وبذلك يكون التعليم بالنسبة للمعلم عملية مستمرة ومتواصلة. ومن ثم يكتسب المعلم الثقة المنشودة التي يظهر مردودها على أداء طلابه. فالمعلم الناجح هو الذي يمكنه أن يؤدي وظائفه الجديدة مستفيداً من الإمكانيات الكبيرة التي تتيحها تكنولوجيا المعلومات والاتصال الحديثة.

الفصل الخامس:

الدراسة الميدانية لواقع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في سورية

أولاً: إجراءات الدراسة الميدانية

ثانياً: نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد:

يتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة، وكيفية سحب العينة، والدراسة السيكمترية لأداة الدراسة، والتي تضم خطوات الاستبانة، وصدق الاستبانة، صدق المحكمين، والصدق التمييزي، والصدق التحليلي، وصدق الاتساق الداخلي، وثبات الاستبانة، والأساليب الإحصائية، وكيف تم تطبيق الاستبانة. وكذلك يتناول هذا الفصل عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة الميدانية ومناقشتها، ومن ثم تقديم بعض المقترحات والتوصيات.

مجتمع الدراسة وعينتها:

شمل مجتمع الدراسة جميع معلمي ومعلمات التعليم الأساسي في محافظات (دمشق وحمص واللاذقية والحسكة)، وقد تم تحديد المجتمع الأصلي للدراسة من خلال الرجوع إلى الدليل الإحصائي لوزارة التربية، ويبين الجدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة.

الجدول (1)؛ توزيع أفراد مجتمع الدراسة

المحافظة	الوظيفة	المجموع
دمشق	معلمون	558
	معلمات	10258
	المجموع	10816
حمص	معلمون	958
	معلمات	13856
	المجموع	14814
اللاذقية	معلمون	2685
	معلمات	18596
	المجموع	21281
الحسكة	معلمون	1258
	معلمات	2875
	المجموع	4133
	المجموع الكلي	51044

وبهدف التحقق من صدق الاستبانة وثبات نتائجها تم اختيار عينة عشوائية تألفت من (75) من معلمي ومعلمات التعليم الأساسي في محافظات (دمشق وحمص واللاذقية والحسكة)، أما عينة الدراسة النهائية فقد تم تحديدها بالطريقة العشوائية الطبقية النسبية، حيث تم تحديد حجم العينة بالنسبة لكل طبقة من طبقات المجتمع الأصلي، وتم اعتماد المحافظة، والجنس، طبقتين رئيسيتين وقد تم استخدام جداول كريجسي ومورغان¹⁸⁷ في تحديد حجم العينة من كل طبقة، ويبين الجدول (2) العينة النهائية للدراسة (بعد استبعاد الاستبانات غير المكتملة).

الجدول (2)؛ عينة الدراسة النهائية

المحافظة	الوظيفة	المجموع
دمشق	معلمون	241
	معلمات	415
	المجموع	656
حمص	معلمون	295
	معلمات	458
	المجموع	753
اللاذقية	معلمون	368
	معلمات	526
	المجموع	894
الحسكة	معلمون	311
	معلمات	368
	المجموع	679

بالتالي بلغ العدد النهائي لأفراد عينة الدراسة (2982) من معلمي ومعلمات التعليم الأساسي في محافظات (دمشق وحمص واللاذقية والحسكة).

¹⁸⁷ الكاف (2014)، ص: 104.

ويبين الجدول (3) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المتغيرات المدروسة

الجدول (3)؛ توزيع أفراد عينة البحث وفق المتغيرات المدروسة

المتغيرات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	1215
	إناث	1767
	المجموع	2982
المحافظة	دمشق	656
	حمص	753
	اللاذقية	894
	الحسكة	679
	المجموع	2982
المؤهل العلمي	معهد متوسط	908
	إجازة جامعية	1741
	دبلوم تأهيل تربوي	295
	ماجستير أو دكتوراه	38
	المجموع	2982
عدد سنوات الخبرة	أقل من خمس سنين	251
	من خمس إلى عشر سنين	1737
	أكثر من عشر سنين	994
	المجموع	2982
عدد الدورات التدريبية	غير متبع أي دورة	350
	من 1 - 3 دورة	2280
	أكثر من 3 دورات	352
	المجموع	2982

كما تضمنت عينة المقابلة عدداً من معلمي مرحلة التعليم الأساسي والبالغ عددهم (35) معلماً ومعلمة ومديراً ومديرة لمدارس مرحلة التعليم الأساسي.

أدوات الدراسة:

1- استبانة واقع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد:

1-1- هدف الاستبانة

هدفت الاستبانة إلى تعرّف واقع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في عينة من مدارس التعليم الأساسي في عدد من المحافظات السورية، وتعرّف أثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في ذلك.

1-2- تصميم استبانة واقع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد:

جرى تصميم الاستبانة بالاستناد إلى ما يأتي:

- الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة.

- الدراسة الاستطلاعية.

- الإطار النظري.

- آراء السادة المحكمين.

وقد تكونت الاستبانة من (70) عبارة توزعت على (7) محاور، ويبين الجدول (4) توزيع عبارات استبانة واقع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد على محاورها.

الجدول (4): توزيع عبارات استبانة واقع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد على محاورها

م	المحور	أرقام العبارات	المجموع
1	مبادئ التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	9-1	9
2	أهداف التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	19-10	10
3	وسائل التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	31-20	12
4	الإدارة	43-32	12
5	التمويل	53-44	10
6	مخرجات برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	61-54	8
7	دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية	70-62	9
	المجموع الكلي للبنود	70-1	70

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي من خلال تحديد درجة توفر كل عبارة وفق الخيارات الآتية (متوفر بدرجة كبيرة، متوفر بدرجة جيدة، متوفر بدرجة متوسطة، متوفر بدرجة ضعيفة، غير متوفر)؛ تأخذ الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) وفق الترتيب السابق.

ويهدف تحديد درجة الموافقة على العبارات تم استخدام قانون طول الفئة، إذ تم حساب طول الفئة على النحو الآتي: تقسيم المدى (أكبر قيمة في مفتاح التصحيح - أصغر قيمة في مفتاح التصحيح) على عدد الفئات (5-1) $0.8 = 5 \div$ (وهو طول الفئة)، وبعد إضافة طول الفئة إلى أصغر قيمة في مفتاح التصحيح تم تحديد خمس مستويات للتعامل مع متوسطات الدرجات (فرج الله، 2017، 53)، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5): فئات قيم المتوسط الحسابي والقيم الموافقة لها

فئات القيم	من 1 إلى	من 1.8 إلى	من 2.6 إلى	من 3.4 إلى	من 4.2 إلى 5
	1.79	2.59	3.39	4.19	
درجة التحقق	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً

1-3- التحقق من صدق استبانة واقع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد:

المقصود بصدق استبانة واقع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد هو أن تقيس الاستبانة السمة أو القدرة أو الشيء التي تدعي أنها تقيسه، وبهذا فإن الصدق يشير إلى مدى صلاحية الاستبانة وصحتها، ويدل صدق الاستبانة على أمرين: ما الذي تقيسه، وكيف تنجح في قياسه¹⁸⁸. وقد جرى التحقق من صدق الاستبانة باستخدام التعليم من بعد باستخدام الأساليب الآتية:

1-3-1- صدق المحتوى:

يتم التحقق من صدق المحتوى من خلال دراسة عناصر الاستبانة ويضمن هذا النوع من الصدق شمول الاستبانة للعناصر أو أنواع السلوك أو البيانات أو العوامل التي يجري قياسها دون زيادة أو نقصان¹⁸⁹. وقد تم التحقق من صدق المحتوى من خلال عرض الاستبانة على 15 فرد من السادة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة دمشق وجامعة البعث. وتم إجراء التعديلات الموصى بها من حيث الزيادة والحذف والتعديل وإعادة الصياغة. (الملحق رقم 2).

1-3-2- الصدق التمييزي:

يُقصد بالصدق التمييزي قدرة الاستبانة على التمييز بين المجموعات أو الأفراد التي تقع درجاتهم على طرفي المنحنى، ومن أجل التحقق من هذا النوع من الصدق تم استخراج دلالات الفروق بين متوسطات رتب الدرجات التي حصلت عليها العينة الاستطلاعية من خلال مقارنة درجات الفئة العليا (الرُّبُيع الأعلى) بدرجات الفئة الدنيا (الرُّبُيع الأدنى)، وقد تم حساب الصدق التمييزي للاستبانة وفق الخطوات الآتية:

- تطبيق الاستبانة على عينة من خارج العينة النهائية للدراسة تكونت من (75) مُدرّساً ومُدرّسة في مدارس التعليم الأساسي في عدد من المحافظات السورية (دمشق، حمص، اللاذقية، الحسكة).

¹⁸⁸ دويدار (2006)، ص: 171.

¹⁸⁹ ميخائيل (2016)، ص: 110.

- حساب الدرجة الكلية لكل فرد من أفراد العينة الاستطلاعية على الاستبانة.
- ترتيب الدرجات الكلية تنازلياً.
- تحديد الفئة العليا والفئة الدنيا.
- استخدام اختبار (Independent Samples Test) لتعرف دلالة الفروق بين الفئتين العليا والدنيا.
- والجدول (6) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (6)؛ الصدق التمييزي لاستبانة واقع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد:

(n=75)

المحور	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيم t	القيمة الاحتمالية	القرار
مبادئ التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	عليا	20	33.40	4.50	38	11.086	0.000	دال عند 0.01
	دنيا	20	25.05	1.15				
أهداف التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	عليا	20	36.80	1.61	38	8.041	0.000	دال عند 0.01
	دنيا	20	27.95	3.19				
وسائل التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	عليا	20	47.75	5.10	38	4.150	0.000	دال عند 0.01
	دنيا	20	41.80	3.89				
الإدارة	عليا	20	47.95	2.44	38	6.708	0.000	دال عند 0.01
	دنيا	20	42.60	2.60				
التمويل	عليا	20	39.15	3.36	38	13.110	0.000	دال عند 0.01
	دنيا	20	25.85	3.05				
مخرجات برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	عليا	20	32.95	1.57	38	14.469	0.000	دال عند 0.01
	دنيا	20	25.85	1.53				
دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية	عليا	20	35.65	1.57	38	18.772	0.000	دال عند 0.01
	دنيا	20	26.10	1.65				
الدرجة الكلية	عليا	20	273.65	19.18	38	11.539	0.000	دال عند 0.01
	دنيا	20	215.20	12.05				

يتبين من الجدول (6) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (Independent Samples Test) بالنسبة لكل محور من محاور استبانة واقع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد وبالنسبة للدرجة الكلية أصغر

من (0.05) ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الفئة العليا ومتوسطات درجات الفئة الدنيا، ما يشير إلى الصدق التمييزي للاستبانة.

1-4- صدق البناء الداخلي للاستبانة:

جرى التَّحَقُّق من صدق البناء الداخلي للاستبانة من خلال استخراج قيم معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل عبارة ومجموع الدرجات الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والجدول (7) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (7)؛ قيم معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل عبارة ومجموع الدرجات الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

مبادئ التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد			
رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
1	**0.499	6	**0.742
2	**0.508	7	**0.767
3	**0.638	8	**0.683
4	**0.694	9	**0.670
5	**0.682	10	**0.742
أهداف التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد			
رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
11	**0.585	16	**0.791
12	**0.411	17	**0.576
13	**0.754	18	**0.791
14	**0.515	19	**0.768
15	**0.636		
وسائل التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد			
رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
20	**0.552	26	**0.562
21	**0.370	27	**0.724
22	**0.673	28	**0.812
23	**0.471	29	**0.684
24	**0.617	30	**0.777
25	**0.732	31	**0.721
إدارة برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد			
رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط

**0.793	38	**0.917	32
**0.808	39	**0.908	33
**0.641	40	**0.643	34
**0.649	41	**0.788	35
**0.885	42	**0.842	36
**0.910	43	**0.570	37
التمويل			
قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة
**0.898	49	**0.896	44
**0.553	50	**0.919	45
**0.767	51	**0.503	46
**0.832	52	**0.715	47
**0.374	53	**0.716	48
مخرجات برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد			
قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة
**0.840	58	**0.830	54
**0.807	59	**0.421	55
**0.846	60	**0.872	56
**0.826	61	**0.734	57
دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية للمعلمين			
قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة
**0.618	67	**0.828	62
**0.639	68	**0.734	63
**0.615	69	**0.827	64
**0.423	70	**0.874	65
		**0.693	66

*دال عند 0.05 باتجاهين

**دال عند 0.01 باتجاهين

يتبين من الجدول (7) أن جميع قيم الدلالة الإحصائية لاختبار بيرسون موجبة وذات دلالة إحصائية ما يشير إلى صدق البناء الداخلي للاستبانة.

1-5- التحقق من ثبات استبانة واقع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد:

المقصود بثبات الاستبانة أن تعطي النتائج نفسها تقريباً كلما أعيد تطبيقها على نفس الأفراد تحت نفس الظروف التي طبقت عليهم في المرة الأولى¹⁹⁰. ومن أجل التأكد من ثبات الاستبانة تم اتباع الطرائق الآتية:

1-5-1- طريقة ألفا كرونباخ:

يمثل معامل ألفا كرونباخ متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة المقياس أو الاستبانة بطرق مختلفة، وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزئين من أجزاء المقياس ويتم حساب تباين كل بند من بنود الاختبار ثم مجموع التباينات، وكذلك تباين الدرجة الكلية للمقياس، وتستخدم هذه المعادلة في المقاييس والاختبارات متعددة الاختيارات وليست الثنائية¹⁹¹.

والجدول (8) يوضح قيم معامل ألفا كرونباخ لكل محور من محاور استبانة واقع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد.

الجدول (8)؛ ثبات استبانة واقع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد بطريقة ألفا كرونباخ

م	المحور	مجموع العبارات	قيمة معامل ألفا كرونباخ
1	مبادئ التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	9	0.829
2	أهداف التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	10	0.844
3	وسائل التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	12	0.869
4	الإدارة	12	0.941
5	التمويل	10	0.887
6	مخرجات برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	8	0.907
7	دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية	9	0.895
	الدرجة الكلية	70	0.974

يتبين من الجدول (8) أن جميع قيم ألفا كرونباخ أكبر من (0.7) ما يدل على ثبات مقبول للاستبانة.

1-5-2- طريقة التجزئة النصفية:

تم التحقق من ثبات استبانة واقع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد أيضاً باستخدام طريقة التجزئة النصفية (فردية وزوجية) حيث تم تقسيم درجات المقياس إلى نصفين متعادلين من خلال جعل البنود ذات الأرقام الفردية في أحد النصفين والبنود ذات الأرقام الزوجية في النصف الآخر، ثم تم حساب الترابط بين مجموع

¹⁹⁰ دويدار (2006)، ص: 166.

¹⁹¹ حسن (2006)، ص: 11.

الدرجات على النصف الفردي ومجموع الدرجات على النصف الزوجي باستخدام معامل الارتباط بيرسون (وهو يمثل ثبات نصف المقياس)، ثم جرى تعديل طول البعد باستخدام معادلة سبيرمان براون، لأن معامل الثبات المحسوب بطريقة التجزئة النصفية يظهر درجة ارتباط أحد نصفي المقياس بنصفه الثاني وليس المقياس برمته¹⁹² والجدول (9) يوضح قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور استبانة واقع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد وبالنسبة لدرجتها الكلية.

الجدول (9)؛ ثبات استبانة واقع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد بطريقة التجزئة النصفية

م	المحور	العبارات	مجموع العبارات	قيمة معامل الارتباط	قيمة معامل الثبات
1	مبادئ التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	فردية	5	0.405	0.577
		زوجية	4		
2	أهداف التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	فردية	5	0.485	0.653
		زوجية	5		
3	وسائل التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	فردية	6	0.482	0.650
		زوجية	6		
4	إدارة برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	فردية	6	0.523	0.687
		زوجية	6		
5	التمويل	فردية	5	0.555	0.714
		زوجية	5		
6	مخرجات برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	فردية	4	0.582	0.736
		زوجية	4		
7	دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية	فردية	4	0.539	0.700
		زوجية	5		
الدرجة الكلية		فردية	35	0.685	0.813

¹⁹² عمر وآخرون (2010)، ص: 214.

يتبين من الجدول (9) أن قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية أكبر من (0.7) ما يؤكد ثبات نتائج استبانة واقع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد.

2- استبانة متطلبات تطوير التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد:

2-1- هدف الاستبانة

هدفت الاستبانة إلى تعرّف متطلبات تطوير التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في عينة من مدارس التّعليم الأساسي في عدد من المحافظات السورية، وتعرّف أثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في ذلك.

2-1-2- تصميم استبانة متطلبات تطوير التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد:

جرى تصميم الاستبانة بالاستناد إلى من الدراسات السابقة، والدراسة الاستطلاعية، والإطار النظري، وآراء السادة المحكمين، وقد تكونت استبانة متطلبات تطوير التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد من (24) عبارة توزعت على (3) محاور، ويبين الجدول (10) توزع عبارات استبانة متطلبات تطوير التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد على محاورها.

الجدول (10)؛ توزع عبارات استبانة متطلبات تطوير التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد على

محاورها

م	المحور	أرقام العبارات	المجموع
1	المتطلبات التكنولوجية	8-1	8
2	المتطلبات البشرية	14-9	6
3	المتطلبات الإدارية والمالية	24-15	10
	الدرجة الكلية	24-1	24

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي من خلال تحديد درجة توفر كل عبارة وفق الخيارات الآتية (متوفر بدرجة كبيرة، متوفر بدرجة جيدة، متوفر بدرجة متوسطة، متوفر بدرجة ضعيفة، غير متوفر)؛ تأخذ الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) وفق الترتيب السابق.

وبهدف تحديد درجة الموافقة على العبارات تم استخدام قانون طول الفئة، إذ تم حساب طول الفئة على النحو الآتي: تقسيم المدى (أكبر قيمة في مفتاح التصحيح - أصغر قيمة في مفتاح التصحيح) على عدد الفئات (5-)

(1) $0.8 = 5 \div$ (وهو طول الفئة)، وبعد إضافة طول الفئة إلى أصغر قيمة في مفتاح التصحيح تم تحديد خمس مستويات للتعامل مع متوسطات الدرجات¹⁹³، والجدول (11) يبين ذلك.

الجدول (11)؛ فئات قيم المتوسط الحسابي والقيم الموافقة لها

فئات القيم	من 1 إلى	من 1.8 إلى	من 2.6 إلى	من 3.4 إلى	من 4.2 إلى
	1.79	2.59	3.39	4.19	5
درجة الحاجة	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً

2-1-3- التحقق من صدق استبانة متطلبات تطوير التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد:

جرى التحقق من صدق استبانة متطلبات تطوير التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد باستخدام الأساليب الآتية:

2-1-3-1- صدق المحتوى:

تم التحقق من صدق محتوى استبانة متطلبات تطوير التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من السادة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة دمشق وجامعة البعث. وتم إجراء التعديلات الموصى بها من حيث الزيادة والحذف والتعديل وإعادة الصياغة.

2-1-3-2- الصدق التمييزي:

يبين الجدول (12) نتائج الصدق التمييزي لاستبانة متطلبات تطوير التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد.

الجدول (12) الصدق التمييزي لاستبانة متطلبات تطوير التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد

(n=75)

المحور	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيم t	القيمة الاحتمالية	القرار
المتطلبات التكنولوجية	عليا	20	37.40	1.64	38	14.783	0.000	دال عند 0.01
	دنيا	20	31.90	0.31				
المتطلبات البشرية	عليا	20	28.65	0.88	38	23.764	0.000	دال عند 0.01
	دنيا	20	24.00	0.11				

¹⁹³ فرج الله (2017)، ص: 53.

0.01								
دال	0.000	16.300	38	1.84	46.70	20	عليا	المتطلبات الإدارية والمالية
عند 0.01				0.10	40.00	20	دنيا	
دال	0.000	17.721	38	4.24	112.75	20	عليا	الدرجة الكلية
عند 0.01				0.31			دنيا	

يتبين من الجدول (12) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (Independent Samples Test) بالنسبة لكل محور من محاور استبانة متطلبات تطوير التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد وبالنسبة للدرجة الكلية أصغر من (0.05) ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الفئة العليا ومتوسطات درجات الفئة الدنيا، ما يشير إلى الصدق التمييزي للاستبانة.

2-3-3- صدق البناء الداخلي للاستبانة:

يبين الجدول (13) صدق البناء الداخلي للاستبانة متطلبات تطوير التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد.

الجدول (13)؛ قيم معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل عبارة ومجموع الدرجات الكلية

للمحور الذي تنتمي إليه

المتطلبات التكنولوجية			
رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
1	**0.585	5	**0.611
2	**0.641	6	**0.812
3	**0.856	7	**0.485
4	**0.510	8	**0.811
المتطلبات البشرية			
رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
9	**0.878	12	**0.645
10	**0.790	13	**0.595
11	**0.659	14	**0.861
المتطلبات الإدارية والمالية			
رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط

**0.774	20	**0.575	15
**0.555	21	**0.549	16
**0.765	22	**0.764	17
**0.675	23	**0.502	18
**0.703	24	**0.638	19

*دال عند 0.05 باتجاهين

**دال عند 0.01 باتجاهين

يتبين من الجدول (13) أن جميع قيم الدلالة الإحصائية لاختبار بيرسون موجبة وذات دلالة إحصائية ما يشير إلى صدق البناء الداخلي للاستبانة.

2-1-4- التحقق من ثبات استبانة متطلبات تطوير التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد:

2-1-4-1- طريقة ألفا كرونباخ:

يبين الجدول (14) قيم معامل ألفا كرونباخ لكل محور من محاور استبانة متطلبات تطوير التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد.

الجدول (14): ثبات استبانة متطلبات تطوير التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد بطريقة ألفا

كرونباخ

م	المحور	مجموع العبارات	قيمة معامل ألفا كرونباخ
1	المتطلبات التكنولوجية	8	0.815
2	المتطلبات البشرية	6	0.775
3	المتطلبات الإدارية والمالية	10	0.848
	الدرجة الكلية	24	0.916

يتبين من الجدول (14) أن جميع قيم ألفا كرونباخ أكبر من (0.7) ما يدل على ثبات مقبول لاستبانة متطلبات تطوير التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد بطريقة ألفا كرونباخ.

2-1-4-2- طريقة التجزئة النصفية:

تم التحقق من ثبات استبانة متطلبات تطوير التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد أيضاً باستخدام طريقة التجزئة النصفية (فردى وزوجي)، والجدول (15) يوضح قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور استبانة متطلبات تطوير التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد وبالنسبة لدرجتها الكلية.

الجدول (15)؛ ثبات استبانة متطلبات تطوير التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد بطريقة التجزئة النصفية

م	المحور	العبارات	مجموع العبارات	قيمة معامل الارتباط	قيمة معامل الثبات
1	المتطلبات التكنولوجية	فردية	4	0.625	0.769
		زوجية	4		
2	المتطلبات البشرية	فردية	3	0.582	0.736
		زوجية	3		
3	المتطلبات الإدارية والمالية	فردية	5	0.639	0.780
		زوجية	5		
	الدرجة الكلية	فردية	12	0.693	0.819
		زوجية	12		

يتبين من الجدول (15) أن قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية أكبر من (0.7) ما يؤكد ثبات نتائج استبانة متطلبات تطوير التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد

ثانياً: نتائج الدراسة ومناقشتها:

1- الإجابة عن السؤال الأول للدراسة: ما واقع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام من بعد في مرحلة التعليم الأساسي في سورية؟

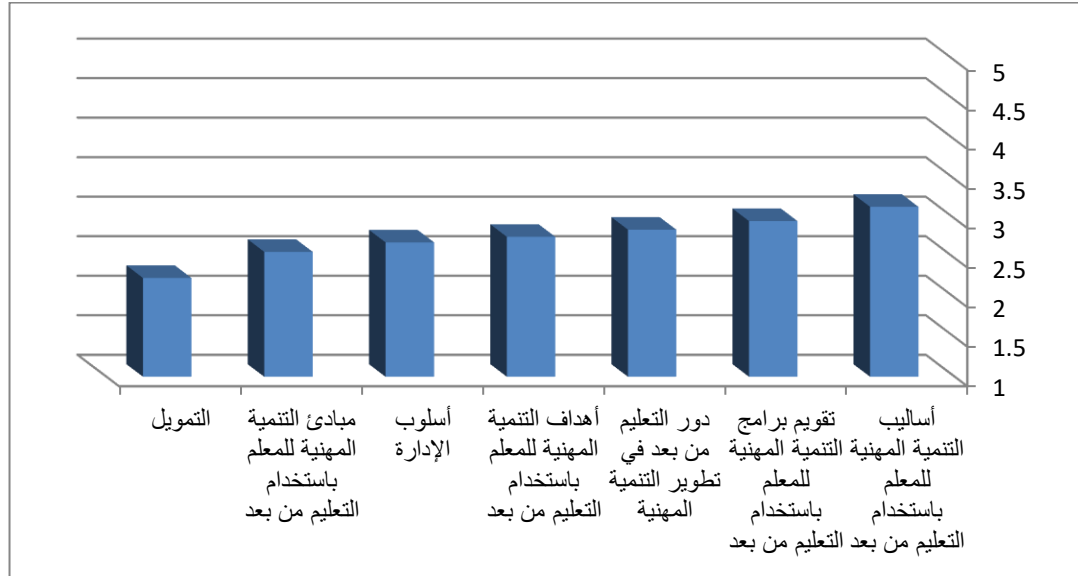
بههدف الإجابة عن السؤال الرئيسي للدراسة الذي نصه ما واقع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام من بعد في مرحلة التعليم الأساسي في سورية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على كل محور من محاور استبانة واقع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد، كما جرى تحديد ترتيب المحاور وفق متوسطها الحسابي والجدول التالي يبين نتائج ذلك.

الجدول (16)؛ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على كل محور من محاور استبانة واقع التنمية المهنية للمعلمين في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
1	مبادئ التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	2.58	1.15	منخفضة
2	أهداف التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	2.77	0.80	متوسطة
3	وسائل التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	3.15	0.69	متوسطة
4	إدارة برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	2.70	0.82	متوسطة
5	التمويل	2.25	0.73	منخفضة
6	مخرجات برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	2.97	1.59	متوسطة
7	دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية	3.15	0.62	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.76	0.93	متوسطة

يلاحظ من الجدول السابق رقم (16) أن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمحور واقع التنمية المهنية للمعلم في مرحلة التعليم الأساسي في سورية قد بلغ 2.76 وهو بدرجة متوسطة، كما أن المتوسطات الحسابية لواقع التنمية المهنية للمعلم من وجهة نظر أفراد العينة تراوحت بين 3.15 كحد أعلى والذي جاء بدرجة متوسطة، وبين 2.25 كحد أدنى والذي جاء بدرجة منخفضة. ويمكن تفسير ذلك في ضوء وعي المعلمين أفراد عينة الدراسة للمشكلات والصعوبات التي تقف عائقاً أمام تحقيق التنمية المهنية للمعلم، والمتمثلة بشكل كبير في ضعف البنية التحتية في المدارس، وعجز الإمكانات المادية والفنية.

ويتبين من الجدول (16) أن خمس محاور جاءت بدرجة موافقة متوسطة وفق الترتيب الاتي (وسائل التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد، مخرجات برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد، دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية، أهداف التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد، الإدارة) ومحورين جاءا بدرجة موافقة منخفضة هما (مبادئ التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد، التمويل). ويبين الشكل (1) المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على كل محور من محاور استبانة واقع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.



وبين الشكل (1) المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على كل محور من محاور استبانة واقع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في مرحلة التعليم الأساسي في سورية. ويمكن تفسير ذلك في ضوء عدم قناعة المعلمين بأهمية التكنولوجيا، وما تقدمه من خدمات تربوية في تحسين وتطوير أدائهم، بالإضافة إلى قلة خبرة المعلمين باستخدام هذه الوسائل التكنولوجية بما يعود عليهم بالفائدة المرجوة، ربما ضعف إعدادهم بشكل كافٍ في كليات التربية وتمكينهم من استخدام المستحدثات التكنولوجية. وفيما يلي نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة على كل محور من محاور استبانة واقع التنمية المهنية للمعلمين في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.

1-1- المحور الأول " مبادئ التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد ":

يبين الجدول (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الأول " مبادئ التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد:

الجدول (17)؛ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الأول " مبادئ التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد "

درجة الموافقة	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مبادئ التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد
متوسطة	2	0.8	3.11	(1) تعزز ثقافة التعلم مدى الحياة.
متوسطة	3	0.86	2.91	(2) تركز على علوم المستقبل والانفتاح على مصادر المعرفة والخبرات المتطورة في مجال عمل المعلم.
متوسطة	4	0.82	2.63	(3) تركز على الموضوعات التي تهتم المعلم ويحتاجها في مجال عمله مثل (القيادة الفعالة، والتدريس الفعال، ومهارات التعلم الذاتي).
منخفضة	7	0.74	2.25	(4) تحقق مبدأ تكافؤ الفرص للمعلمين الذين لا يستطيعون الانتظام في الدورات التدريبية التقليدية.
منخفضة	8	1.18	2.17	(5) تحقق مبدأ ديمقراطية التعليم من خلال أسلوب التعليم من بعد.
متوسطة	1	0.25	3.35	(6) تسهم في تحقيق مبدأ التعلم الذاتي.
منخفضة	9	0.36	1.85	(7) تسهم في تحقيق جودة التعليم بما توفره من مساواة وتكافؤ الفرص التعليمية.
منخفضة	6	0.74	2.36	(8) توفر المرونة في بيئة التعلم.
متوسطة	5	0.58	2.61	(9) تقوم على تحقيق التكامل بين البرامج التدريبية للمعلمين.
منخفضة		0.70	2.58	الدرجة الكلية للمحور الأول

يلاحظ من الجدول رقم (17) أن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بالنسبة لمبادئ التنمية المهنية للمعلم استخدام التعليم من بعد قد بلغ 2,58 وهو بدرجة منخفضة، كما أن المتوسطات الحسابية لمبادئ التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تراوحت بين 3,35 كحد أعلى والذي جاء بدرجة متوسطة، وبين 1,8 كحد أدنى والذي جاء بدرجة منخفضة، وهذا يدل على قلة توفر البيئة التكنولوجية المناسبة لتعزيز تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا، وتوسع الفجوة بين معلم ومعلم آخر تبعاً للمعدات التكنولوجية المساعدة للتعلم من بعد المتوفرة لكل معلم.

ويتبين من الجدول (17) الآتي:

- جاءت خمس عبارات بدرجة موافقة متوسطة هي (تسهم التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في تحقيق مبدأ التعلم الذاتي، تعزز التنمية المهنية للمعلم من بعد ثقافة التعلم مدى الحياة، تركز برامج التنمية المهنية للمعلم من بعد على علوم المستقبل والانفتاح على مصادر المعرفة والخبرات المتطورة في مجال عمل المعلم، تركز برامج التنمية المهنية للمعلم من بعد على الموضوعات التي تهم المعلم ويحتاجها في مجال عمله، تقوم التنمية المهنية للمعلم من بعد على تحقيق التكامل بين البرامج التدريبية للمعلمين)، وتشير تلك العبارات إلى أن التنمية المهنية باستخدام التعليم من بعد المعلم تواجه العديد من الصعوبات والمعوقات في أثناء تطبيقها لذلك لم تتمكن من تطبيق مبادئها على النحو المناسب، فضلاً عن أن التنمية المهنية باستخدام التعليم من بعد المعلم لا تشتمل على جميع المعلمين وإنما تشتمل فقط المعلمين الذين يرغبون بذلك ولذلك جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة على تلك العبارات متوسطة.
- جاءت أربع عبارات بدرجة موافقة منخفضة هي (توفر التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد المرونة في بيئة التعلم، تحقق التنمية المهنية للمعلم من بعد تكافؤ الفرص للمعلمين الذين لا يستطيعون الانتظام في الدورات التدريبية التقليدية، تحقق التنمية المهنية للمعلم من بعد مبدأ ديمقراطية التعليم من خلال أسلوب التعليم من بعد، تسهم التنمية المهنية للمعلم من بعد في تحقيق جودة التعليم بما توفره من مساواة وتكافؤ الفرص التعليمية)، ويمكن تفسير عدم قدرة التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد على تحقيق تكافؤ الفرص بين المعلمين إلى وجود تباين في متطلبات التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد بين معلم وآخر سواء من حيث المهارات اللازمة لاستخدام التعليم من بعد، أم من حيث التقنيات والأجهزة وتوفر شبكة الأنترنت اللازمة لذلك.

1-2- المحور الثاني "أهداف التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد":

يبين الجدول (18) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على

المحور الثاني "أهداف التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد":

الجدول (18)؛ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات

المحور الثاني "أهداف التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد"

أهداف التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
10) تؤدي إلى حصوله على الخبرات التي يحتاجها بالوقت والمكان الملائمين له.	2.71	0.86	5	متوسطة

منخفضة	8	0.67	2.41	(11) تساعد على بلوغه درجة عالية من الجودة في الأداء.
مرتفعة	1	0.53	3.61	(12) ترشد إلى أساليب تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
متوسطة	3	0.72	2.93	(13) تساعد المعلم على التجديد والابتكار في استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة وحديثة تتناسب وطبيعة العصر الرقمي.
منخفضة	7	0.55	2.53	(14) تحسن من مهاراته الفردية.
متوسطة	4	0.36	2.73	(15) تسهم في تغيير معتقدات المعلمين حول جوانب محددة من التدريس أو الرغبة في منهج دراسي معين أو إبداع تعليمي.
متوسطة	6	0.75	2.68	(16) تساعد على الوصول إلى تحقيق ومراعاة المعايير القومية في العمل التعليمي.
منخفضة	10	0.85	2.28	(17) تمنح الفرصة للتفكير والتأمل حول ممارساتهم التربوية.
مرتفعة	2	1.78	3.45	(18) تزيد من وعي المعلم بأهمية التواصل الإلكتروني الإيجابي بين المدرسة وأولياء الأمور والتلاميذ.
منخفضة	9	0.93	2.38	(19) تعد للتحولات التي تحدث في مستقبلهم المهني.
متوسطة		0.80	2.77	الدرجة الكلية للمحور الثاني

يلاحظ من الجدول السابق رقم 18 ما يلي: إن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمحور الثاني المتعلق بأهداف التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد قد بلغ 2,77 وهو بدرجة متوسطة، كما أن المتوسطات الحسابية لأهداف التنمية المهنية للمعلم من وجهة نظر أفراد العينة تراوحت بين 2,71 كحد أعلى والذي جاء بدرجة متوسطة، وبين 2,38 كحد أدنى وجاء بدرجة ضعيفة، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلومات والمهارات التدريسية التي من شأنها تحسين وتطوير أداء المعلمين والتي يكتسبونها باستخدام الوسائل التكنولوجية تحتاج إلى ظروف معينة من أجهزة ومعدات ووسائط تكنولوجية حديثة لكي يتم الاستفادة منها بالشكل الأمثل.

ويتبين من الجدول (18) الآتي:

جاءت العبارة (ترشد التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد إلى أساليب تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين) بالترتيب الأول وبدرجة موافقة مرتفعة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن محاضرات التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد تعرف المعلمين بالكثير من أساليب واستراتيجيات التدريس الحديثة مثل التعلم المتميز والتعلم المدمج والمحطات التعليمية والتي تؤكد على مراعاة أنماط تعلم المتعلمين والفروق

الفردية بينهم؛ إذ يمكن للمعلمين من خلال تلك المحاضرات تعرف كيفية تخطيط الدروس وفق هذه الاستراتيجيات وكيفية تطبيقها داخل الغرفة الصفية.

وجاءت العبارة (تزيد التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد من وعي المعلم بأهمية التواصل الإلكتروني الإيجابي بين المدرسة وأولياء الأمور والتلاميذ) بالترتيب الثاني وبدرجة موافقة مرتفعة أيضاً، إذ تتطلب التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد امتلاك المعلمين مهارات الإلكتروني ما يجعلهم يدركون أهمية تلك المهارات وفائدة ذلك التواصل ولاسيما من حيث الوقت والجهد والتكلفة والتفاعل فيما بينهم، ما يشجعهم على استخدام التواصل الإلكتروني مع المتعلمين أيضاً.

وجاءت أربع عبارات بدرجة موافقة متوسطة هي (تساعد التنمية المهنية باستخدام التعليم من بعد المعلم على التجديد والابتكار في استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة وحديثة تتناسب وطبيعة العصر الرقمي، تسهم التنمية المهنية للمعلم من بعد في تغيير معتقدات المعلمين حول جوانب محددة من التدريس أو الرغبة في منهج دراسي معين أو إبداع تعليمي، تؤدي التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد إلى حصوله على الخبرات التي يحتاجها بالوقت والمكان الملائمين له، تساعد التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد على الوصول إلى تحقيق ومراعاة المعايير القومية في العمل التعليمي)، ويلاحظ أن معظم هذه العبارات تتعلق بالفوائد العملية أو التطبيقية للتنمية المهنية باستخدام التعليم من بعد المعلم، إذ يمكن أن تختلف تلك الفوائد من معلم لآخر وذلك نتيجة عدد من المتغيرات منها ما يتعلق بسمات المعلمين ومنها ما يتعلق بدرجة استخدامه للتعليم من بعد في تطوير أدائه، ولذلك تباينت استجابات أفراد عينة البحث على تلك العبارات وجاءت بالنتيجة متوسطة.

وجاءت أربع عبارات بدرجة موافقة منخفضة هي (تحسن التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد من مهاراته الفردية، تساعد التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد على بلوغه درجة عالية من الجودة في الأداء، تعد التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد للتغيرات التي تحدث في مستقبلهم المهني، تمنح التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد الفرصة للتفكير والتأمل حول ممارساتهم التربوية)، ويلاحظ أن تلك العبارات تتعلق بالأهداف بعيدة المدى للتنمية المهنية باستخدام التعليم من بعد المعلم، ويمكن تفسير الدرجة المنخفضة هنا إلى حداثة تجربة التنمية المهنية باستخدام التعليم من بعد المعلم من جهة، وإلى وجود العديد من المعوقات التي تحد من فعالية التنمية المهنية باستخدام التعليم من بعد المعلم من جهة ثانية.

بلغ المتوسط الحسابي للمحور الأول (2.77) هي قيمة تدل على درجة موافقة متوسطة لكنها أقرب إلى الحد الأدنى من فئة المتوسط، كما بلغت قيمة الانحراف المعياري (0.80) وهي قيمة متوسطة تدل على قلة التباين في استجابات أفراد عينة الدراسة عن المتوسط الحسابي بالنسبة للمحور الأول من استبانة واقع التنمية المهنية

للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، وتدل النتيجة السابقة على أن هناك بعض الصعوبات التي قد تعيق تحقيق التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد للأهداف المحددة لها كضعف رغبة المعلمين في تطوير ذواتهم، وتمسكهم بالطرق الشائعة بالتعليم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Haillu, Jabessa, 2010) التي توصلت نتائجها إلى عدم وضوح الهدف النهائي للتطوير المهني المدرسي للمعلمين.

1-3- المحور الثالث " وسائل التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد ":

يبين الجدول (19) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الثالث " أساليب التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد ":

الجدول (19)؛ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات

المحور الثالث " أساليب التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد "

وسائل التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
(20) التواصل مع الزملاء المعلمين من خلال استخدام البريد الإلكتروني لتبادل الآراء والأفكار في مجال التربية.	2.63	1.52	9	متوسطة
(21) الاطلاع على البرمجيات التعليمية المتاحة على شبكة الإنترنت التي تتفق مع المقررات الدراسية والاستفادة منها بصورة موضوعية.	3.17	0.25	6	متوسطة
(22) استخدام مواقع إلكترونية متعلقة بتخصصي.	3.5	0.36	5	مرتفعة
(23) استخدام جهاز DVD في عرض الأفلام التعليمية عبر الحاسوب.	2.17	0.14	10	منخفضة
(24) أستخدم برامج الترجمة عبر شبكة الأنترنت.	4.22	0.85	3	مرتفعة
(25) أناقش متخصصين من ذوي الخبرة والكفاءة عند مواجهة مشكلات تربوية.	2.81	0.36	7	متوسطة
(26) أستخدم برامج التصفح الخاصة بالشبكة العالمية للمعلومات (الانترنت) باستمرار.	3.55	1.25	4	مرتفعة
(27) أتابع البرامج التعليمية الإذاعية والتلفزيونية.	2.11	1.45	11	منخفضة
(28) أتابع البرامج الجديدة في عالم التقنية التي يمكن توظيفها في مجال التربية والتعليم.	2.71	0.36	8	متوسطة
(29) استخدم مواقع التواصل الاجتماعي لمناقشة القضايا التي تتعلق	4.65	0.75	1	مرتفعة

بالتدريس.				جداً
(30) أستفيد من وسيلة الفيديو في تقويم تدريبي بشكل ذاتي ومستمر.	1.86	0.39	12	منخفضة
(31) استخدام الهاتف المحمول كوسيلة سريعة للوصول إلى المعلومات من شبكة الأنترنت.	4.36	0.55	2	مرتفعة
الدرجة الكلية للمحور الثالث	3.145	0.69	متوسطة	

يلاحظ من الجدول رقم (19) أن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بالنسبة لوسائل التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد قد بلغ 3.15 وهو بدرجة متوسطة، كما أن المتوسطات الحسابية للأساليب تراوحت بين 4,65 كحد أعلى وهو بدرجة مرتفعة جداً وبين 1,86 كحد أدنى بدرجة منخفضة، وهذا يدل على أن بعض المستحدثات التكنولوجية متوفرة بشكل جيد ومن غير المستصعب الحصول عليها والتعامل معها مثل وسائل التواصل الاجتماعي، والهاتف المحمول والتي تعد من الأدوات التكنولوجية التي تكاد لا تفارق مستخدميها لا في الليل ولا في النهار لما تتمتع به هذه الأجهزة من سهولة الاستخدام، وهذا يتفق مع دراسة (Manca, 2014) التي أكدت أن استخدام الشبكات الاجتماعية يسهم في تحسين عملية تبادل الخبرات والمعلومات، وأن مجموعات المعلمين على الفيس بوك يسهم في تقديم النصائح والاقتراحات بشأن موضوعات معينة تهم المعلمين مما يجعلها منصة لتوفير الدعم المهني للمعلمين.

ويتبين من الجدول (19) الآتي:

- جاءت العبارة بالترتيب الأول (استخدم مواقع التواصل الاجتماعي لمناقشة القضايا التي تتعلق بالتدريس) وبدرجة موافقة مرتفعة جداً، وجاءت أربع عبارات بدرجة موافقة مرتفعة هي (استخدام الهاتف المحمول كوسيلة سريعة للوصول إلى المعلومات من شبكة الأنترنت، أستخدم برامج الترجمة عبر شبكة الأنترنت، أستخدم برامج التصفح الخاصة بالشبكة العالمية للمعلومات باستمرار، استخدام مواقع إلكترونية متعلقة بتخصصي). وتعد هذه النتيجة منطقية نظراً لانتشار مواقع التواصل الاجتماعي بشكل كبير وفعاليتها في تحقيق التواصل الإلكتروني بين أفراد المجتمع بشكل عام، وبين المعلمين بشكل خاص ولاسيما من خلال المجموعات الخاصة التي تتيح مشاركة المعرفة بين أعداد كبيرة من المعلمين من ذات الاختصاص أو من اختصاصات متقاربة.

- جاءت أربع عبارات بدرجة موافقة متوسطة هي (الاطلاع على البرمجيات التعليمية المتاحة على شبكة الأنترنت التي تتفق مع المقررات الدراسية والاستفادة منها بصورة موضوعية، أناقش متخصصين من ذوي الخبرة والكفاءة عند مواجهة مشكلات تربوية، أتابع البرامج الجديدة في عالم التقنية التي يمكن توظيفها في مجال التربية والتعليم، التواصل مع الزملاء المعلمين من خلال استخدام البريد الإلكتروني لتبادل الآراء

والأفكار في مجال التربية) وتشير تلك العبارات إلى أساليب متقدمة نسبياً في التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد، ويمكن تفسير الدرجة المتوسطة هنا بتباين امتلاك المهارات لدى المعلمين في استخدام تلك الأساليب.

- جاءت ثلاث عبارات بدرجة موافقة منخفضة هي (أستخدم جهاز DVD في عرض الأفلام التعليمية عبر الحاسوب، أتابع البرامج التعليمية الإذاعية والتلفزيونية، أستفيد من وسيلة الفيديو في تقويم تدريبي بشكل ذاتي ومستمر)، ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن استخدام شبكة الأنترنت قد طغى بشكل كبير على الأجهزة التقليدية في عرض الفيديو مثل أجهزة DVD والبرامج التعليمية الإذاعية والتلفزيونية ولاسيما في ظل انقطاع التيار الكهربائي. وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات السابقة كدراسة (Cook, 2009) ودراسة (Marreo, 2010) التي توصلت إلى أهمية استخدام الدورات التدريبية على الأنترنت في تطوير الأداء المهني للمعلم.

- بلغ المتوسط الحسابي للمحور الثالث (3.15) هي قيمة تدل على درجة موافقة متوسطة لكنها أقرب إلى الحد الأدنى من فئة المتوسط الذي هو 1,86، كما بلغت قيمة الانحراف المعياري (0.69) وهي قيمة منخفضة نسبياً ربما بسبب الظروف التي تمر بها سورية قد أثرت على استخدام بعض المستحدثات التكنولوجية من قبل المعلمين رغم توافرها، كانقطاع التيار الكهربائي مثلاً، وهذه القيمة المنخفضة تدل على قلة التباين في استجابات أفراد عينة الدراسة عن المتوسط الحسابي بالنسبة للمحور الثالث من استبانة واقع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، وتعود الدرجة المتوسطة لمحور وسائل التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد إلى وجود تباين في الوسائل المستخدمة في التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد، فبعض الوسائل تستخدم بشكل كبير، وبعضها الآخر قليلة الاستخدام.

1-4- المحور الرابع " الإدارة ":

يبين الجدول (20) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الرابع " الإدارة ":

الجدول (20)؛ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات

المحور الرابع " إدارة برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد"

إدارة برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
(32) تدريب المعلمين على استخدام تقنيات التعليم والوسائل التكنولوجية على نحو مستمر .	3.31	0.69	3	متوسطة

33) التواصل مع الخبراء والمختصين في مختلف دول العالم والتشاور معهم في الموضوعات التعليمية والتربوية.	2.51	0.78	8	منخفضة
34) الاستفادة من تجارب وخبرات الدول المتقدمة بالاطلاع على فعاليات الندوات والمؤتمرات وورشات العمل لإدراج توجهات تربوية.	2.24	0.71	11	منخفضة
35) المشاركة في الحوارات التربوية المتخصصة التي تجري ضمن مجموعات النقاش والمنتديات العلمية والتربوية.	2.63	0.78	6	متوسطة
36) مساعدة المعلمين على إيجاد حلول للمشكلات التربوية التي تواجهه بتطوير مهاراته التكنولوجية باستمرار.	2.69	0.79	5	متوسطة
37) إشراك المعلمين في إنتاج البرمجيات التربوية وتعليمها وتطويرها.	2.58	0.74	7	منخفضة
38) ربط مدارس التعليم الأساسي بالشبكة العنكبوتية.	1.81	0.95	12	منخفضة
39) التعاون مع الجهات المختصة من أجل تطوير الاستخدام الإلكتروني في مدارس التعليم الأساسي (دورات تدريبية، زيارة المعامل التكنولوجية).	3.17	0.94	4	متوسطة
40) توفير الحوافز الضرورية للحد من تسرب المعلمين من الدورات التدريبية للمعلوماتية.	2.36	0.55	9	منخفضة
41) تزويد المدارس بنشرات عن أحدث الاستخدامات والصناعات التقنية التي تهمهم في مجال عملهم.	2.36	1.04	10	منخفضة
42) عرض برامج تربوية عبر الفضائيات التربوية، تساهم في تدريب المعلم على استخدام التقانات الحديثة في التعليم.	3.41	0.85	1	مرتفعة
43) تعزيز التعليم من بعد من أجل تدريب أكبر عدد من المعلمين باستخدام الأنترنت.	3.33	0.96	2	متوسطة
الدرجة الكلية للمحور الرابع	2.70	0.82		متوسطة

يلاحظ من الجدول رقم (20) أن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بالنسبة لأسلوب إدارة التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد قد بلغت 2,70 وهو بدرجة متوسطة، كما أن المتوسطات الحسابية لأسلوب إدارة برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة قد تراوحت بين 3,41 كحد أعلى والذي جاء بدرجة مرتفعة وبين 1,88 كحد أدنى والذي جاء بدرجة منخفضة، وهذا يدل على الابتعاد عن استراتيجيات التنمية المهنية التي تتضمن ضرورة مواكبة أحدث المستجدات والصناعات التقنية، وعلى تعميق استخدام التكنولوجيا في التعليم كوسيلة تساعد المعلم على التعلم الذاتي والمستمر، وهذه النتيجة تتعارض مع ما تسعى إليه وزارة التربية من أجل إتاحة فرص التدريب لكل معلم ليكون على وعي بالتغيرات والتطورات الجديدة في نظام التعليم، وتوسيع معارفه ومهاراته في تدريس المواد القائمة عليها، وفسح المجال أمامه نحو مستويات علمية أرقى. وتفسر الباحثة ذلك بشكل عام بأن نظام الإدارة المركزي ووضع

الدورات التدريبية التي توضع بشكل مركزي في سورية وبشكل مسبق تتجاهل الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين، فما نعيشه من ظروف صعبة فرضتها طبيعة الأزمة السورية قد حد كثيراً من الرغبة والعمل على تنفيذ برامج تدريبية قوية تعتمد على استخدام التكنولوجيا، حيث أنه غالباً ما تصطدم البرامج التدريبية بالواقع الاقتصادي المتردي، ونسبة المخصصات المالية المركزية المتدنية للإنفاق على التعليم والتدريب، لذلك تكون البرامج التدريبية بعيدة عن الاحتياجات التدريبية الفعلية الخاصة بالمعلمين.

ويتبين من الجدول (20) الآتي:

- جاءت العبارة (عرض برامج تربوية عبر الفضائيات التربوية، تساهم في تدريب المعلم على استخدام التقانات الحديثة في التعليم) بالترتيب الأول وبدرجة موافقة مرتفعة، وتشير هذه النتيجة إلى أهمية الفضائيات التربوية في تقديم برامج التنمية المهنية ولاسيما الفضائيات التربوية السورية التي تقوم بعرض الكثير من الدروس النموذجية فضلاً عن الندوات واللقاءات التي تساعد على تبادل الخبرات والمعارف ونشرها بين المعلمين.
- جاءت خمس عبارات بدرجة موافقة متوسطة هي (تعزيز التعليم من بعد من أجل تدريب أكبر عدد من المعلمين باستخدام الأنترنت، تدريب المعلمين على استخدام تقنيات التعليم والوسائل التكنولوجية على نحو مستمر، التعاون مع الجهات المختصة من أجل تطوير الاستخدام الإلكتروني في مدارس التعليم الأساسي (دورات تدريبية، وزيارة المعامل التكنولوجية، مساعدة المعلمين على إيجاد حلول للمشكلات التربوية التي تواجهه بتطوير مهاراته التكنولوجية باستمرار، المشاركة في الحوارات التربوية المتخصصة التي تجري ضمن مجموعات النقاش والمنتديات العلمية والتربوية.)، ويمكن تفسير النتائج السابقة بعدم وجود استراتيجية شاملة للتنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد ، وإنما لاتزال في طور النشأة، ولذلك لم تشمل على جميع المعلمين ولم تحقق التعاون والتنسيق بين جمع الجهات ذات العلاقة على النحو المطلوب.
- جاءت ست عبارات بدرجة موافقة منخفضة هي (إشراك المعلمين في إنتاج البرمجيات التربوية وتعليمها وتطويرها، التواصل مع الخبراء والمختصين في مختلف دول العالم والتشاور معهم في الموضوعات التعليمية والتربوية، توفير الحوافز الضرورية للحد من تسرب المعلمين من الدورات التدريبية للمعلوماتية، تزويد المدارس بنشرات عن أحدث الاستخدامات والصناعات التقنية التي تهمهم في مجال عملهم، الاستفادة من تجارب وخبرات الدول المتقدمة بالاطلاع على فعاليات الندوات والمؤتمرات وورشات العمل لإدراج توجهات تربوية، ربط مدارس التعليم الأساسي بالشبكة العنكبوتية).
- بلغ المتوسط الحسابي للمحور الرابع (2.70) هي قيمة تدل على درجة موافقة متوسطة لكنها أقرب إلى الحد الأدنى من فئة المتوسط، كما بلغت قيمة الانحراف المعياري (0.82) وهي قيمة منخفضة نسبياً تدل على قلة التباين في استجابات أفراد عينة الدراسة عن المتوسط الحسابي بالنسبة للمحور الرابع من استبانة

واقع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في مرحلة التعليم الأساسي في سورية. ويمكن تفسير ذلك في أنه رغم الاهتمام الذي توليه وزارة التربية والتعليم بالمعلمين في مرحلة التعليم الأساسي إلا أن البرامج التدريبية التي تقدم لهم على أرض الواقع ضعيفة فهي لا تلبي طموحات ورغبات المعلمين ورضاهم عن مهنتهم، وتتجاهل الاحتياجات التدريبية الفعلية لهم، فهي لا تتناسب مع معطيات العصر الرقمي الذي نعيشه، فمن الضروري في الوقت الحالي التفكير بأسلوب علمي، والاطلاع على خبرات بعض الدول المتقدمة ليتم بناء البرامج التدريبية للمعلمين باستخدام المستحدثات التكنولوجية بالشكل الذي يشجع المعلمين على الالتحاق بهذه البرامج، ومتابعة تطوير أدائهم بشكل ذاتي من خلال الحوافز التي تقدم للمعلمين المتقدمين والمتميزين، مما يجعل التدريب فعالاً، ويحقق أهدافاً واقعية للمعلمين.

1-5- المحور الخامس " التمويل "

يبين الجدول (21) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الخامس " التمويل ":

الجدول (21)؛ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الخامس " التمويل "

التمويل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
44) زيادة الموازنة المخصصة لتكنولوجيا المعلومات ومستلزماتها باستمرار.	2.53	0.5	2	منخفضة
45) توفير المستلزمات المادية (الحاسوب، التجهيزات التقنية) في جميع مراحل التعليم الأساسي.	2.37	0.74	3	منخفضة
46) تزويد المدرسة بالدعم الكافي لتوفير البنية التحتية في مجال الاتصالات وتقنية المعلومات من أجهزة وعدد ووسائط رقمية.	2.21	0.71	6	منخفضة
47) تمتلك المدرسة ميزانية كافية لصيانة أجهزة الحاسبات الآلية والشبكات باستمرار.	2.17	0.74	7	منخفضة
48) يتوافر لدى إدارة المدرسة الدعم الكافي للاستعانة بالمدرسين المؤهلين لتدريب القوى البشرية.	2.23	0.77	4	منخفضة
49) توفير الحوافز المادية للمعلمين المبدعين في المدرسة.	1.81	0.74	10	منخفضة
50) توفير الحوافز المعنوية للمعلمين المبدعين في المدرسة.	2.68	0.83	1	متوسطة
51) مشاركة أعضاء المجتمع المحلي بالمساهمة في تمويل برامج تدريب المعلمين باستخدام المستحدثات التكنولوجية.	2.17	0.8	8	منخفضة
52) يشارك أولياء الأمور بالمساهمة في تمويل برامج تدريب المعلمين	2.23	0.53	5	منخفضة

باستخدام المستحدثات التكنولوجية				
53	الاستفادة من المساهمات المادية التي تقدمها المصانع والشركات في تمويل تدريب المعلمين.	2.11	0.96	9
منخفضة				
الدرجة الكلية للمحور الخامس		2.25	0.73	منخفضة

يلاحظ من الجدول رقم (21) أن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بالنسبة لمحور التمويل قد بلغ 2,25 وهو بدرجة منخفضة، كما أن المتوسطات الحسابية لمحور تمويل برامج التنمية المهنية للمعلم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تراوحت بين 2,68 كحد أعلى وهو بدرجة متوسطة وبين 1,81 كحد أدنى وهو بدرجة منخفضة، وهذا يدل على ضعف التمويل الخاص بالتنمية المهنية من بعد، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وعي المعلمين أفراد عينة الدراسة بالمشكلات المدرسية الناجمة عن ضعف الإنفاق، وقصور إمكانية التخصصات المالية المركزية عن الوفاء باحتياجات التطور.

يتبين من الجدول (21) الآتي:

- جاءت العبارة (توفير الحوافز المعنوية للمعلمين المبدعين في المدرسة) بالترتيب الأول وبدرجة موافقة متوسطة، وقد تعود هذه النتيجة إلى استخدام التحفيز المعنوي للمعلمين سواء من قبل إدارة المدارس أم من قبل الإدارة التربوية، لكن هذا التحفيز لا يستخدم كاستراتيجية من قبل جميع الإدارات ولذلك جاءت درجة استجابات أفراد عينة الدراسة متوسطة.
- جاءت باقي عبارات هذا المحور بدرجة موافقة منخفضة، كما بلغ المتوسط الحسابي عند الدرجة الكلية للمحور الخامس (2.25) هي قيمة تدل على درجة موافقة منخفضة وبلغت قيمة الانحراف المعياري (0.73) وهي قيمة منخفضة نسبياً تدل على قلة التباين في استجابات أفراد عينة الدراسة عن المتوسط الحسابي بالنسبة للمحور الخامس من استبانة واقع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، ويمكن تفسير النتائج السابقة بوجود صعوبات في توفير التمويل اللازم للتنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد نظراً للأعداد الكبيرة من المعلمين من جهة ولاسيما في مرحلة التعليم الأساسي، ولقلة التعاون والتنسيق بين الجهات ذات العلاقة من جهة ثانية، إذ تتطلب التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد التعاون والتنسيق بين وزارة التربية ووزارات عديدة ولاسيما وزارة التعليم العالي ووزارة الثقافة والاتصالات ووزارة المالية، فضلاً عن المنظمات الإقليمية والدولية العاملة في مجال التربية والتعليم. وهذا يدل أيضاً على وعي المعلمين أفراد عينة الدراسة بقصور إمكانية التخصصات المالية المركزية عن الوفاء باحتياجات التطور.

1-6- المحور السادس " مخرجات برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد ":

يبين الجدول (22) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على

المحور السادس " تقويم برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد ":

الجدول (22)؛ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات

المحور السادس " مخرجات برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد "

درجة الموافقة	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مخرجات برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد
متوسطة	4	1.74	3.35	(54) تكسب برامج التنمية المهنية للمعلم اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس.
منخفضة	7	1.25	2.25	(55) تنمي برامج التنمية المهنية للمعلم الروح المعنوية لديه.
متوسطة	6	1.96	2.63	(56) تزيد برامج التنمية المهنية للمعلم انتماء المعلم لمهنة التعليم
متوسطة	5	1.58	3.1	(57) تتميز برامج التنمية المهنية بالمرونة
مرتفعة	1	1.38	3.46	(58) يتم ترسيخ التعلم الذاتي المستمر من خلال الدورات التدريبية للمعلمين.
مرتفعة	3	1.73	3.41	(59) يتم تدريب المعلمين وفق أحدث النظريات التربوية المعاصرة.
منخفضة	8	1.39	2.14	(60) تساعد برامج التنمية المهنية للمعلم على حل المشكلات التي تواجهه داخل المدرسة
مرتفعة	2	1.63	3.44	(61) تواكب برامج التنمية المهنية آخر التطورات العلمية والتكنولوجية.
متوسطة		1.59	2.97	الدرجة الكلية للمحور السادس

يلاحظ من الجدول (22) أن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بالنسبة لمحور مخرجات برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد قد بلغ 2,97 وهو بدرجة متوسطة، وكما أن المتوسطات الحسابية لمحور تقويم برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد قد تراوحت بين 3,46 كحد أعلى والذي جاء بدرجة مرتفعة، وبين 2,14 كحد دنى والذي جاء بدرجة منخفضة، ويمكن تفسير ذلك بأن الدورات التدريبية الموجهة للمعلمين في أثناء الخدمة ساهمت بدور كبير في تغيير معتقدات المعلمين حول أساليب التنمية المهنية التقليدية، وجعلهم أكثر إدراكاً لأهمية استخدام التكنولوجيا في كافة المجالات بشكل عام.

يتبين من الجدول (22) الآتي:

- جاءت العبارة (يتم ترسيخ التعلم الذاتي المستمر من خلال الدورات التدريبية للمعلمين) بالترتيب الأول وبدرجة موافقة مرتفعة، إذ إن المبدأ الرئيس الذي تستند إليه التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم عن

بعد هو التعلم الذاتي من خلال إكساب المعلمين العديد من مهارات التعلم الذاتي مثل التخطيط والتفكير الناقد، والبحث العلمي، والتعلم الإلكتروني الذاتي، والتقويم الذاتي والتدريب المهني الذاتي.

- جاءت عبارتين أيضاً بدرجة موافقة مرتفعة هما (تواكب برامج التنمية المهنية آخر التطورات العلمية والتكنولوجية، يتم تدريب المعلمين وفق أحدث النظريات التربوية المعاصرة)، وتعد هذه النتيجة منطقية نظراً لأن التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد توظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعرف المعلمين بأحدث ما توصلت إليه العلوم التربوية والنفسية، وطرائق وأساليب التدريس والتقويم.
- جاءت ثلاث عبارات بدرجة موافقة متوسطة هي (تكسب برامج التنمية المهنية للمعلم اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس، تتميز برامج التنمية المهنية بالمرونة، تزيد برامج التنمية المهنية للمعلم انتماء المعلم لمهنة التعليم) ويمكن تفسير الدرجة المتوسطة هنا بوجود العديد من العوامل الأخرى التي يمكن أن تؤثر على اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس وانتمائهم إليها وأهمها الرضا الوظيفي عن مهنة التعليم، ولذلك جاءت درجات استجابات أفراد عينة الدراسة على هذه العبارات متوسطة.
- جاءت عبارتين بدرجة موافقة منخفضة هما (تنمي برامج التنمية المهنية للمعلم الروح المعنوية لديه، تساعد برامج التنمية المهنية للمعلم على حل المشكلات التي تواجهه داخل المدرسة)، ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأن برامج التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد غير كافية لحل المشكلات العديدة التي يواجهها المعلم داخل غرفة الصف.

1-7- المحور السابع " دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية":

يبين الجدول (23) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على

المحور السابع " دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية":

الجدول (23)؛ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات

المحور السابع " دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية "

درجة الموافقة	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية
منخفضة	6	0.33	2.56	(62) يوفر برنامج التعليم من بعد فرص الإعداد والتدريب لكافة معلمي مرحلة التعليم الأساسي، كما يراعي ظروفهم الحياتية.
منخفضة	8	0.52	2.51	(63) يلبي برنامج التعليم من بعد طموحات وحاجات المعلمين.
مرتفعة	3	0.35	3.68	(64) يتيح برنامج التعليم من بعد فرص التعلم الذاتي والمستمر للمعلم مدى الحياة من خلال آلياته.
منخفضة	9	0.55	2.51	(65) يعد المعلمين للتغيرات التي تحدث في مستقبلهم المهني.

مرتفعة	2	0.56	3.78	(66) يمكن المعلمين من استيعاب المفاهيم الجديدة
منخفضة	7	0.78	2.55	(67) يوفر للمعلمين معلومات تربوية بصورة تطبيقية.
مرتفعة	4	0.9	3.65	(68) يعد التعليم من بعد ويدرب أكبر عدد من المعلمين في أقل وقت ممكن (نسبياً)، وبأقل جهد وتكلفة.
متوسطة	5	0.55	3.35	(69) يجعل المعلمين مساهمين للاتجاهات والمهارات الجديدة في مجال عملهم.
مرتفعة	1	1.12	3.88	(70) يوفر للمعلمين معلومات تتسم بالتجديد والحدثة وتتلاءم مع طبيعة العصر.
متوسطة		0.62	3.15	الدرجة الكلية للمحور السابع

يلاحظ من الجدول (23) أن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بالنسبة لمحور دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية للمعلم قد بلغ 3.15 وهو بدرجة متوسطة، وكما أن المتوسطات الحسابية لمحور دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية للمعلم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تراوحت بين 3,88 كحد أعلى والذي جاء بدرجة مرتفعة، وبين 2,51 كحد أدنى والذي جاء بدرجة منخفضة. ويمكن تفسير هذه النتيجة المتوسطة إلى أن بعض المعلمين لا يستفيدون من الدورات التدريبية التي تقدم من خلال المنصات التربوية ومن خلال القناة التربوية السورية، حيث تكون درجة استفادتهم محدودة، ولا تلبى مضمونها احتياجاتهم التدريبية، كما أن بعض البرامج قد تكون غير مناسبة لظروفهم. ويتبين من الجدول (23) الآتي:

- جاءت العبارة (يوفر للمعلمين معلومات تتسم بالتجديد والحدثة وتتلاءم مع طبيعة العصر) بالترتيب الأول وبدرجة موافقة مرتفعة، وجاءت ثلاث عبارات أيضاً بدرجة موافقة مرتفعة هي (يمكن المعلمين من استيعاب المفاهيم الجديدة، يتيح برنامج التعليم من بعد فرص التعلم الذاتي والمستمر للمعلم مدى الحياة من خلال آلياته)، وتشير هذه النتائج إلى أن هنالك برامج فعّالة تقدم للمعلمين عبر المنصة التربوية والقناة الفضائية السورية تحقق دوراً إيجابياً لدى المعلمين.
- جاءت عبارتين بدرجة موافقة متوسطة هما (يعد التعليم من بعد ويدرب أكبر عدد من المعلمين في أقل وقت ممكن (نسبياً)، وبأقل جهد وتكلفة، يجعل المعلمين مساهمين للاتجاهات والمهارات الجديدة في مجال عملهم)، ويمكن تفسير الدرجة المتوسطة هنا بعدم قدرة جميع المعلمين أو غالبيتهم على اتباع برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد نظراً لقلة توفر متطلبات تلك البرامج ولاسيما الحاسوب وشبكة الأنترنت، وهذا يتفق مع دراسة (الأصمعي، 2002) التي أكدت على

أهمية دعم المدارس بإمدادها بآلات تسجيل وفيديوهات وشبكة أنترنت. وكذلك تتفق مع دراسة (محمد، 2008) التي توصلت إلى أن الوسائل المستخدمة في البرامج التدريبية تقليدية ولا تتناسب مع معطيات هذا العصر. وتتناقض هذه النتيجة مع دراسة (حسين، 2018) التي أكدت فاعلية استخدام التعليم من بعد في توفير فرص الإعداد والتدريب لأعداد كبيرة من المعلمين والمعلمات غير المدربين بأقل وقت وجهد.

- جاءت أربع عبارات بدرجة موافقة منخفضة هما (يوفر برنامج التعليم من بعد فرص الإعداد والتدريب لكافة معلمي مرحلة التعليم الأساسي، كما يراعي ظروفهم الحياتية، يعد المعلمين للتغيرات التي تحدث في مستقبلهم المهني، يوفر للمعلمين معلومات تربوية بصورة تطبيقية، يلبي برنامج التعليم من بعد طموحات وحاجات المعلمين) ويمكن تفسير النتائج السابقة إلى قلة وعي المعلمين إلى أهمية استخدام التكنولوجيا في التنمية المهنية لهم، ولضعف امتلاكهم مهارات وفنيات التعامل مع التقنيات الحديثة من بعد، بالإضافة قلة البرامج التوعوية بأهمية التدريب باستخدام التكنولوجيا ومقارنته بالتدريب التقليدي.

- بلغ المتوسط الحسابي للمحور السابع (3,15) هي قيمة تدل على درجة موافقة متوسطة، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (0,62) وهي قيمة مرتفعة نسبياً تدل على وجود بعض التباين في استجابات أفراد عينة الدراسة عن المتوسط الحسابي بالنسبة للمحور السابع من استبانة واقع التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، وقد جاءت الدرجة متوسطة نتيجة تباين استجابات أفراد عينة الدراسة على هذا المحور بين المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة.

2- الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة: ما متطلبات التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في مرحلة التعليم الأساسي في سورية؟

بهدف الإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على كل محور من محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد، كما جرى تحديد ترتيب المحاور وفق متوسطها الحسابي والجدول التالي يبين نتائج ذلك.

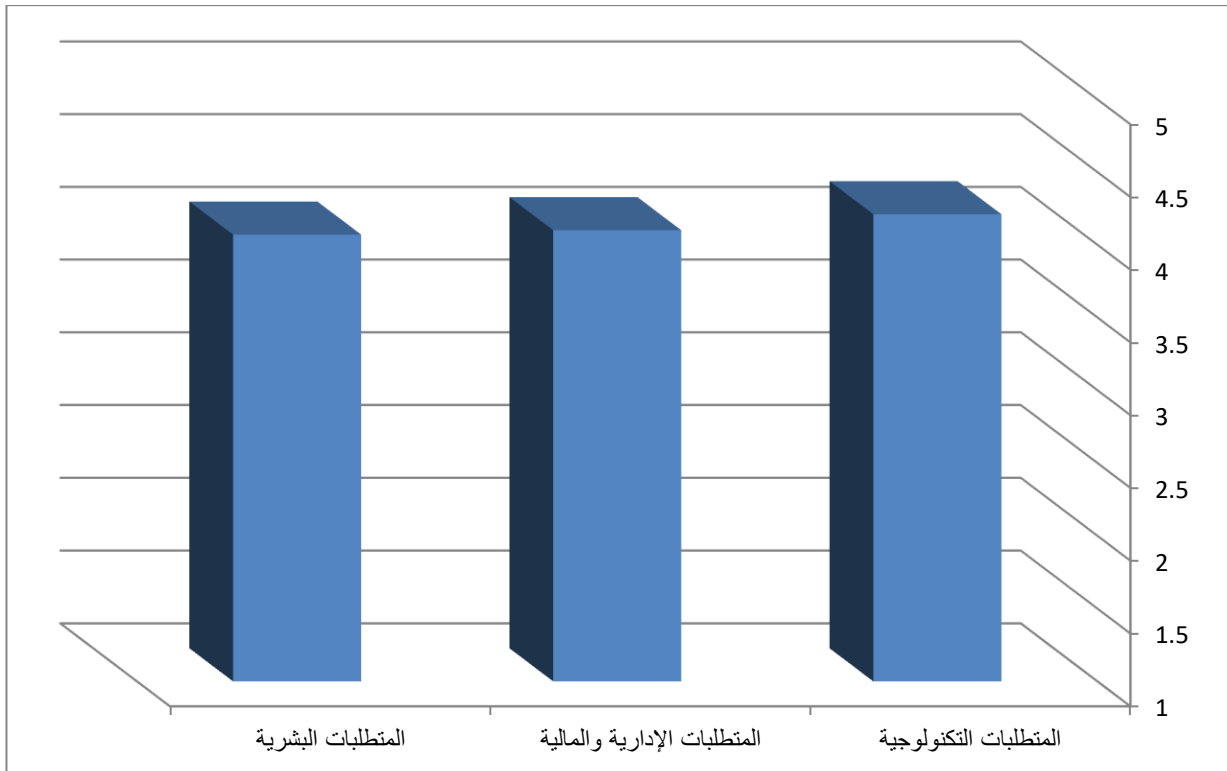
الجدول (24): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على كل

محور من محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية للمعلمين في مرحلة التعليم الأساسي في سورية

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحاجة
1	المتطلبات التكنولوجية	4.21	0.67	مرتفعة جداً

مرتفعة	0.53	4.07	المتطلبات البشرية	2
مرتفعة	0.57	4.10	المتطلبات الإدارية والمالية	3
مرتفعة	0.590	4.127	الدرجة الكلية	

يتبين من الجدول (24) أن درجة الحاجة لمتطلبات التنمية جاءت بدرجة مرتفعة جداً بالنسبة للمتطلبات التكنولوجية، ومرتفعة بالنسبة للمتطلبات الإدارية والمالية، وبالنسبة للمتطلبات البشرية. وهذا يدل على وعي المعلمين أفراد عينة الدراسة بأهمية هذه المتطلبات لتحقيق التنمية المهنية لهم. ويبين الشكل (2) المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على كل محور من محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية للمعلمين في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.



الشكل (2)؛ المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على كل محور من محاور استبانة

متطلبات التنمية المهنية للمعلمين في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.

وفيما يلي نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة على كل محور من محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية للمعلمين في مرحلة التعليم الأساسي في سورية.

2-1- المحور الأول "المتطلبات التكنولوجية":

يبين الجدول (25) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الأول "المتطلبات التكنولوجية".

الجدول (25)؛ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الأول "المتطلبات التكنولوجية"

المتطلبات التكنولوجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
(1) إنترنت سريع وبنية تحتية قوية لشبكة اتصالات.	4.35	0.61	2	مرتفعة جداً
(2) المعدات والتقنيات اللازمة لإنجاح عملية تدريب معلمي التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد.	4.25	1.08	4	مرتفعة جداً
(3) نظم اتصال جديدة للتواصل العلمي مع المتدربين والحصول على المعلومات (شرائط فيديو، إسطوانات رقمية DVD، مؤتمرات الفيديو، المؤتمرات المرئية إلخ.	4.23	0.63	5	مرتفعة جداً
(4) برمجيات خاصة لأجهزة الحاسب الآلي لتمكين المعلمين المتدربين من استخدامها في تحصيل المعرفة واكتساب المهارات.	4.58	0.58	1	مرتفعة جداً
(5) نظام خاص وكفاء لعمليات الصيانة والتشغيل للأجهزة التكنولوجية الحديثة.	4.11	0.95	7	مرتفعة
(6) خادم Server خاص بالإدارة العامة للتعليم الأساسي يربط مدارس التعليم الأساسي على شبكة الإنترنت لبث المعلومات والمقررات التدريبية من خلاله.	4.28	0.18	3	مرتفعة جداً
(7) توفير الأدوات اللازمة لكتابة التقارير، وتقديم العروض والاتصال، وتصميم الرسوم المتحركة، وبناء مواقع الويب، إلخ.	3.75	0.69	8	مرتفعة
(8) التعاون مع الشركات المختصة (في مجال التقنية الحديثة) على تصميم البرامج التدريبية للمعلمين.	4.17	0.66	6	مرتفعة
الدرجة الكلية للمحور الأول	4.21	0.67		مرتفعة جداً

يلاحظ من الجدول (25) أن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بالنسبة للمتطلبات التكنولوجية قد بلغت 4,21 وهو بدرجة مرتفعة جداً، كما أن المتوسطات الحسابية لمحور المتطلبات التكنولوجية من وجهة نظر أفراد

عينة الدراسة تراوحت بين الحد الأعلى 4,58 بدرجة مرتفعة جداً وبين الحد الأدنى 3,75 بدرجة مرتفعة وهذا يدل على وعي أفراد العينة بأن المتطلبات الخاصة بالبيئة التدريبية للمعلم ضرورية وتلبي متطلبات التطبيق الفعّال والجيد للتعليم من بعد.

ويتبين من الجدول (25) الآتي:

- جاءت درجة الحاجة بالنسبة لخمس عبارات من هذا المحور مرتفعة جداً، وثلاث عبارات بدرجة حاجة مرتفعة، ولم تأتي أي عبارة بدرجة موافقة متوسطة أو منخفضة، وبلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (4.21) هي قيمة تدل على درجة حاجة مرتفعة جداً، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (0.67) وهي قيمة منخفضة نسبياً تدل على قلة التباين في استجابات أفراد عينة الدراسة عن المتوسط الحسابي بالنسبة للمحور الأول من استبانة متطلبات التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأنه على الرغم من الجهود التي بذلتها وتبذلها وزارة التربية بهدف دمج التكنولوجيا بالتعليم وتوظيف تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تدريب المعلمين ولاسيما من خلال الفضائية التربوية السورية، والمنصة التربوية إلا أنه لا بد من توفير العدد من المستلزمات والمتطلبات التقنية والمادية التي يحتاجها المعلمون من أجل أن تحقق برامج التنمية المهنية للمعلمين ولاسيما في مرحلة التعليم الأساسي والتي تأخذ النصيب الأكبر من حيث عدد المدارس ومن حيث عدد المعلمين على مستوى القطر. وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات السابقة كدراسة (نصر، 2015) التي توصلت إلى ضرورة دمج تقنية التكنولوجيا بالتعليم، وتزويد مراكز التدريب بالتقنيات والتجهيزات والمستحدثات التكنولوجية الكامنة.

2-2- المحور الثاني " المتطلبات البشرية":

يبين الجدول (26) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الثاني " المتطلبات البشرية":

الجدول (26)؛ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني " المتطلبات البشرية "

المتطلبات البشرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
9) تزويد المدرسة بهيئة فنية تعي تقنيات التعليم من بعد لتوفير الخدمات التكنولوجية لمساعدة المعلمين فيما	3.65	0.25	6	مرتفعة

				يحتاجونه.
مرتفعة	5	0.14	3.85	(10) تدريب المعلمين على استخدام المستحدثات التكنولوجية لرفع كفاءتهم.
مرتفعة	4	0.63	4.11	(11) مساعدة المعلم على إيجاد حلول للمشكلات التي تواجهه بتطوير مهاراته التكنولوجية.
مرتفعة جداً	2	0.74	4.24	(12) تزويد المدرسة بمعلمين من ذوي المعرفة بالأجهزة الإلكترونية وتوظيفهم لديها.
مرتفعة جداً	1	0.85	4.36	(13) مواكبة الموارد البشرية في المدرسة التطورات التكنولوجية المتسارعة.
مرتفعة جداً	3	0.58	4.21	(14) الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في برامج التنمية المهنية لاستخدام المستحدثات التكنولوجية.
مرتفعة		0.53	4.07	الدرجة الكلية للمحور الثاني

يلاحظ من الجدول (26) أن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بالنسبة للمتطلبات البشرية قد بلغت 4,07 وهو بدرجة مرتفعة كما أن المتوسطات الحسابية لمحور المتطلبات البشرية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تراوحت بين 4,16 كحد أعلى وهو بدرجة مرتفعة جداً وبين 3,65 كحد أدنى وهو بدرجة مرتفعة، وهذا يدل على وعي أفراد العينة بأهمية إعداد طاقات بشرية واعية قادرة على المشاركة في التقدم العلمي والتقني.

ويتبين من الجدول (26) الآتي:

- جاءت درجة الحاجة بالنسبة لثلاث عبارات من هذا المحور مرتفعة جداً، وثلاث عبارات بدرجة حاجة مرتفعة، ولم تأت أي عبارة بدرجة موافقة متوسطة أو منخفضة، وبلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (4.07) هي قيمة تدل على درجة حاجة مرتفعة، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (0.53) وهي قيمة منخفضة نسبياً تدل على قلة التباين في استجابات أفراد عينة الدراسة عن المتوسط الحسابي بالنسبة للمحور الثاني من استبانة متطلبات برامج التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، ويمكن تفسير الحاجة المرتفعة للمتطلبات البشرية للتعليم من بعد بسببين الأول عدم كفاية الدورات التدريبية التي تهدف إلى إكساب المعلمين مهارات توظيف تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، والثاني عدم كفاية الكوادر البشرية الموجودة في المدارس بما يتناسب مع توظيف الخدمات التكنولوجية في التدريب والنمو المهني.

2-3- المحور الثالث " المتطلبات الإدارية والمالية":

يبين الجدول (27) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الثالث " لمتطلبات الإدارية والمالية":

الجدول (27)؛ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثالث " المتطلبات الإدارية والمالية "

المتطلبات الإدارية والمالية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
15) تحديد الاحتياجات التدريبية المطلوبة لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين عن طريق التعليم من بعد.	4.55	0.23	1	مرتفعة جداً
16) امتلاك إدارة المدرسة خطة استراتيجية لتقديم خدماتها عن طريق الشبكة العنكبوتية.	3.81	0.36	8	مرتفعة
17) توفر إدارة المدرسة حوافز للمعلمين المتميزين في مجال العمل الإلكتروني.	4.4	0.14	2	مرتفعة جداً
18) امتلاك المدرسة شبكة داخلية تربط الإدارة بالمعلمين والعاملين.	4.24	0.85	5	مرتفعة جداً
19) امتلاك المدرسة برامج تدريب في مجال التقنية الإدارية الحديثة.	4.14	0.74	6	مرتفعة
20) امتلاك المدرسة ميزانية كافية لصيانة أجهزة الحاسبات الآلية والشبكات باستمرار.	4.33	0.96	4	مرتفعة جداً
21) زيادة الموازنة المخصصة لتكنولوجيا المعلومات ومستلزماتها.	4.36	0.85	3	مرتفعة جداً
22) تنشر إدارة المدرسة الوعي بين جميع المعلمين في المدرسة بأهمية التنمية المهنية للمعلمين من بعد.	3.71	0.39	9	مرتفعة
23) إتاحة الفرصة أمام المعلمين المتميزين والمبدعين باستخدام التكنولوجيا الحديثة للترفع والترقي الوظيفي.	3.83	0.45	7	مرتفعة
24) تعزيز التعليم من بعد من أجل تدريب أكبر عدد من المعلمين باستخدام الإنترنت بأقل جهد ووقت.	3.63	0.39	10	مرتفعة
الدرجة الكلية للمحور الثالث	4.10	0.57		مرتفعة

يلاحظ من الجدول (27) أن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بالنسبة لمحور المتطلبات الإدارية والمالية قد بلغت 4,10 وهو بدرجة مرتفعة، كما أن المتوسطات الحسابية لمحور المتطلبات الإدارية والمالية من وجهة

نظر أفراد عينة الدراسة تراوحت بين 4,55 كحد أعلى وهو بدرجة مرتفعة وبين 3,63 كحد أدنى وهو بدرجة مرتفعة.

ويتبين من الجدول (27) الآتي:

- جاءت درجة الحاجة بالنسبة لخمس عبارات من هذا المحور مرتفعة جداً، وخمس عبارات بدرجة حاجة مرتفعة، ولم تأت أي عبارة بدرجة موافقة متوسطة أو منخفضة، وبلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (4.10) هي قيمة تدل على درجة حاجة مرتفعة، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (0.57) وهي قيمة منخفضة نسبياً تدل على قلة التباين في استجابات أفراد عينة الدراسة عن المتوسط الحسابي بالنسبة للمحور الثالث من استبانة متطلبات التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في مرحلة التعليم الأساسي في سورية، وتغزو الباحثة هذه النتيجة إلى وعي أفراد عينة الدراسة لأهمية وضرورة تطوير ودعم برامج تدريب المعلم وتنميته مهنيّاً بكل ما يحتاجه من وسائل وأدوات وتجهيزات ومستلزمات ضرورية لرفع مستوى أداء المعلم، وتوفير الدعم المادي لتحسين العملية التعليمية. وتشير النتائج السابقة إلى أن برامج التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد تتطلب وجود استراتيجية تشمل التنسيق على أعلى المستويات بين العديد من الوزارات والجهات الرسمية وغير الرسمية نظراً لتتطلب إدخال بعض التعديلات على القوانين والتعليمات النازمة لعمل المعلمين، فضلاً عن توفير ميزانيات وموارد مالية تسمح بتوفير المتطلبات التقنية والمادية والكوادر البشرية والتدريب اللازم لها في هذا السياق. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو شاويش، 2016) التي توصلت في نتائجها أن انخفاض الدعم والتمويل اللازم لتنفيذ أنشطة برامج التنمية المهنية تعيق تطبيق برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم، والتي توصلت أيضاً إلى أهمية التأكيد على تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين، ودعم المدارس بالإمكانيات والموارد المالية.

- اختبار الفرضية الرئيسية: وجود دور للتعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في سورية.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام الاختبار الإحصائي One-Sample Test على محور للتعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية للمعلمين والجدول () يبين نتائج ذلك.

الجدول (28) نتائج اختبار One-Sample Test على محور دور للتعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية للمعلمين

النتيجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيم t	قيم sig
قبول الفرضية	3.15	0.63	2981	12.995	0.000

يتبين من الجدول (28) أن قيمة المتوسط الحسابي بالنسبة لمحور للتعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية للمعلمين قد بلغ 3.15 وبلغت قيمة الانحراف المعياري 0.63، بينما بلغت قيمة اختبار One-Sample Test 12.995 وبلغت قيمة الدلالة الإحصائية له 0.000 وهي أصغر من (0.05)، وبما أن قيمة المتوسط الحسابي للمحور 3.15 أكبر من قيمة المتوسط الفرضي وهو (3.00) يتم قبول الفرضية التي تنص على وجود دور للتعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في سورية.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأن تسهم التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد في تعريف المعلمين بطرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة، وتسهم في زيادة معارف المعلمين في مجالات تخصصهم، فضلاً عن أنها تمكنهم من الاطلاع على أحدث ما توصل إليه علم النفس في مجالات التعزيز والتغذية الراجعة وإثارة دافعية المتعلمين وتنمية اتجاهاتهم نحو المادة التعليمية، كما تُكسب برامج التعليم من بعد المعلمين العديد من المهارات الضرورية لنجاح عملية التعليم مثل مهارات إدارة الصف، وطرح الأسئلة، وتعديل السلوك، ومهارات استخدام التقنيات التعليمية الحديثة وتصميم وسائل تعليمية من المواد الأولية المتوفرة في البيئة المحلية، فضلاً عن مهارات تطبيق أساليب التقويم الحديثة، وبناء الاختبارات وفق الأسس العلمية، كما تسهم برامج التعليم من بعد في تبادل الخبرات بين المعلمين من مناطق جغرافية متباعدة وتحقيق التواصل فيما بينهم، فضلاً عن إكساب المعلمين مهارات لغوية وحاسوبية ومهارات إعداد الأبحاث العلمية. وتكتسب هذه البرامج أهمية خاصة في ظل الظروف والأزمات وحالات الطوارئ مثل جائحة كورونا والتي شكلت عائقاً أمام اتباع المعلمين للدورات التدريبية التقليدية، وغيرها من معوقات التنمية المهنية مثل المعوقات الجغرافية، وضيق الوقت لدى المعلم، والتكاليف المرتفعة للدورات التدريبية، وبالتالي يستطيع المعلمون تطوير معارفهم واكتساب خبرات ومهارات جديدة من أماكن سكنهم ودون أي تكاليف مادية فضلاً عن مراعاة تلك البرامج للفروق الذاتية بين المعلمين، واستخدامها للوسائط المتعددة من صوت وفيديو ورسوم إلكترونية تمكن المعلمين من اكتساب المهارات بشكل عملي وتطبيقي وتراعي خصائص تعلمهم وميولهم وتواكب التطورات التكنولوجية الحديثة.

- اختبار فرضيات الدراسة المتعلقة بواقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد:

1- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة اتجاه واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية، تبعاً لمتغير الجنس.

لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وتم استخدام الاختبار الإحصائي (ت ستودنت) (Independent Samples Test) وفق متغير الجنس. والجدول (29) يوضح نتائج ذلك.

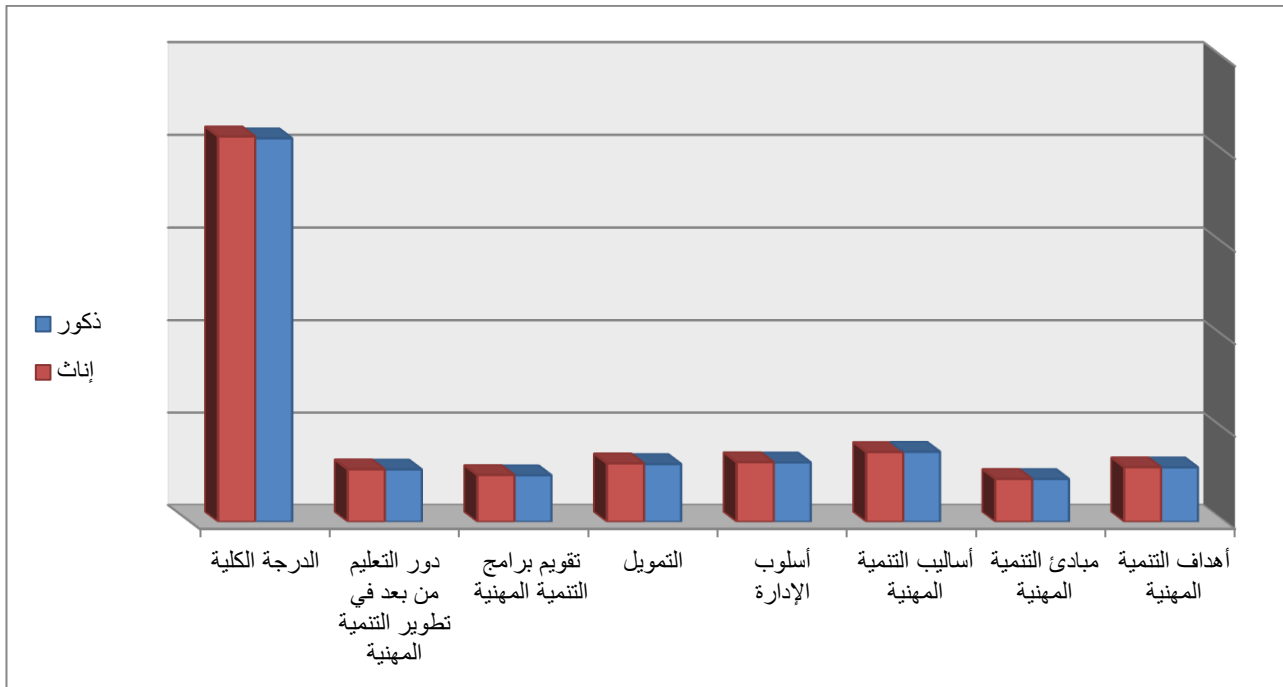
الجدول (29)؛ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت ستودنت) على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير

الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيم t	القيمة الاحتمالية	القرار
مبادئ التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	ذكور	1215	2.57	0.34	2980	-0.310	0.855	غير دالة
	إناث	1767	2.58	0.33				
أهداف التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	ذكور	1215	2.95	0.49	2980	-0.183	0.763	غير دالة
	إناث	1767	2.95	0.48				
وسائل التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	ذكور	1215	3.16	0.57	2980	0.568	0.570	غير دالة
	إناث	1767	3.15	0.58				
إدارة برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	ذكور	1215	2.68	0.42	2980	0.632	0.441	غير دالة
	إناث	1767	2.69	0.41				
التمويل	ذكور	1215	3.13	0.54	2980	-1.894	0.058	غير دالة
	إناث	1767	3.16	0.54				
مخرجات برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	ذكور	1215	3.15	0.58	2980	-0.832	0.405	غير دالة
	إناث	1767	3.16	0.55				
دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية	ذكور	1215	3.15	0.64	2980	-0.393	0.694	غير دالة
	إناث	1767	3.16	0.64				
الدرجة الكلية	ذكور	1215	2.97	0.21	2980	-1.946	0.052	غير دالة
	إناث	1767	2.978	0.20				

يتبين من الجدول (29) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (ت ستيودنت) على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير الجنس أكبر من (0.05) ما يعني قبول الفرضية الصفرية وبالتالي عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة اتجاه واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية، تبعاً لمتغير الجنس، ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأن التعليم من بعد بشكل عام يحقق التكافؤ بين الذكور والإناث من خلال إتاحة التعلم والتدريب في المكان والزمان الذي يختاره المتدرب أو المتدربة، وبالتالي يوفر عناء الانتقال إلى مركز التدريب فضلاً عن توفير الوقت والتكلفة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أورفر، 2008) ودراسة (الحربي 2020) في عدم وجود فروق بين الذكر والأنثى والمستوى الدراسي في أهمية تدريب المعلمين وتتميتهم مهنيًا باستخدام التقنيات التكنولوجية.

ويبين الشكل (3) المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد وفق متغير الجنس.



الشكل (3)؛ المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد وفق متغير الجنس

2- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة اتجاه واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، والجدول (30) يبين نتائج ذلك.

الجدول (30)؛ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق

متغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مبادئ التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	معهد متوسط	908	2.57	0.33
	إجازة جامعية	1741	2.58	0.34
	دبلوم تأهيل تربوي	295	2.57	0.32
	ماجستير أو دكتوراه	38	2.52	0.32
أهداف التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	معهد متوسط	908	2.96	0.49
	إجازة جامعية	1741	2.94	0.48
	دبلوم تأهيل تربوي	295	2.97	0.48
	ماجستير أو دكتوراه	38	2.87	0.42
وسائل التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	معهد متوسط	908	3.14	0.59
	إجازة جامعية	1741	3.16	0.57
	دبلوم تأهيل تربوي	295	3.15	0.58
	ماجستير أو دكتوراه	38	3.06	0.57
الإدارة	معهد متوسط	908	2.71	0.40
	إجازة جامعية	1741	2.67	0.42
	دبلوم تأهيل تربوي	295	2.68	0.42
	ماجستير أو دكتوراه	38	2.63	0.40
التمويل	معهد متوسط	908	3.14	0.53
	إجازة جامعية	1741	3.15	0.54
	دبلوم تأهيل تربوي	295	3.15	0.53
	ماجستير أو دكتوراه	38	3.25	0.50
مخرجات برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	معهد متوسط	908	3.09	0.52
	إجازة جامعية	1741	3.09	0.52
	دبلوم تأهيل تربوي	295	3.64	0.62
	ماجستير أو دكتوراه	38	3.99	0.51
دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية	معهد متوسط	908	3.11	0.63
	إجازة جامعية	1741	3.10	0.63
	دبلوم تأهيل تربوي	295	3.46	0.63

0.19	3.95	38	ماجستير أو دكتوراه	الدرجة الكلية
0.20	2.96	908	معهد متوسط	
0.20	2.96	1741	إجازة جامعية	
0.21	3.06	295	دبلوم تأهيل تربوي	
0.19	3.11	38	ماجستير أو دكتوراه	

يتبين من الجدول (30) وجود فروق طفيفة بين المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية، ولتعرف دلالة هذه الفروق جرى استخدام الاختبار الإحصائي أنوفا (ANOVA) وفق متغير المؤهل العلمي. والجدول (31) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (31)؛ نتائج الاختبار الإحصائي أنوفا (ANOVA) على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
مبادئ التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	بين المجموعات	15.26	3	5.09	0.564	0.693	غير دالة
	داخل المجموعات	26831.79	2978	9.01			
	المجموع	26847.05	2981				
أهداف التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	بين المجموعات	49.93	3	16.64	0.713	0.544	غير دالة
	داخل المجموعات	69551.57	2978	23.36			
	المجموع	69601.50	2981				
وسائل التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	بين المجموعات	84.97	3	28.32	0.595	0.618	غير دالة
	داخل المجموعات	141782.69	2978	47.61			
	المجموع	141867.66	2981				
الإدارة	بين المجموعات	165.94	3	55.31	2.249	0.081	غير دالة
	داخل المجموعات	73230.97	2978	24.59			
	المجموع	73396.90	2981				
التمويل	بين المجموعات	43.82	3	14.61	0.505	0.679	غير دالة

			28.94	2978	86179.15	داخل المجموعات	
				2981	86222.96	المجموع	
			2269.91	3	6809.74	بين المجموعات	
دالة	0.000	125.880	18.03	2978	53700.53	داخل المجموعات	مخرجات برامج التنمية المهنية للمعلم
				2981	60510.27	المجموع	
			1560.97	3	4682.90	بين المجموعات	
دالة	0.000	49.631	31.45	2978	93661.67	داخل المجموعات	دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية
				2981	98344.58	المجموع	
			5892.79	3	17678.36	بين المجموعات	
دالة	0.000	30.508	193.15	2978	575212.07	داخل المجموعات	الدرجة الكلية
			16.64	2981	592890.43	المجموع	

يتبين من الجدول (31) الآتي:

- جاءت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار أنوفا أكبر من (0.05) بالنسبة للمحاور (أهداف التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد، مبادئ التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد، أساليب التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد، أسلوب الإدارة، التمويل) أكبر من (0.05) ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لتلك المحاور، ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأن أهداف التعلم من بعد ومبادئه وإدارته تستهدف المعلمين من مختلف المستويات التعليمية وتسعى إلى تحقيق تكافؤ الفرص في النمو المهني بينهم بغض النظر عن مؤهلاتهم التعليمية وذلك من خلال البرامج التدريبية المختلفة والأساليب التدريبية المتنوعة التي تقدمها منصات التعليم من بعد.
- جاءت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار أنوفا أصغر من (0.05) بالنسبة للمحورين (تقويم برامج التنمية المهنية للمعلم، دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية) والدرجة الكلية أصغر من (0.05) ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لهذين المحورين والدرجة الكلية للاستبانة، ولتعرف مصدر هذه الفروق ولصالح أي فئة تم استخدام اختبار شيفيه والجدول (32) يبين نتائج ذلك.

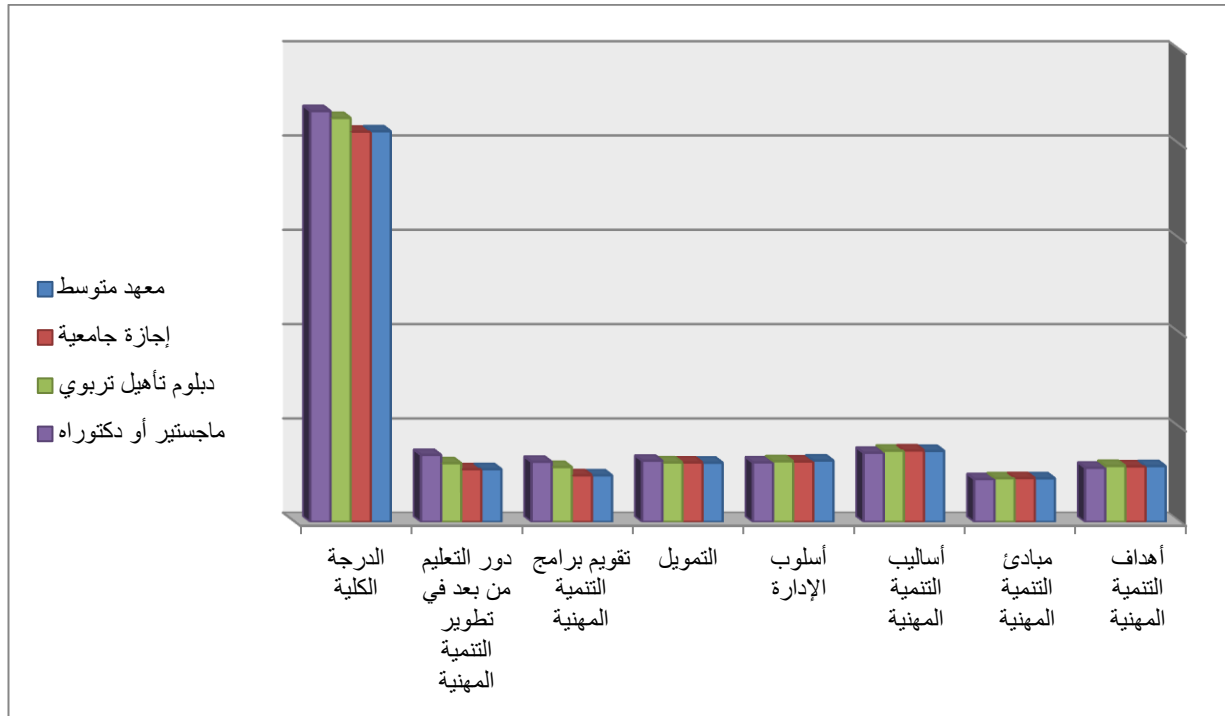
الجدول (32)؛ نتائج اختبار شيفيه بالنسبة للمحورين (مخرجات برامج التنمية المهنية للمعلم، دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية) والدرجة الكلية وفق متغير المؤهل العلمي

المحور	المتغير (I)	المتغير (J)	الدلالة الإحصائية	القرار
مخرجات برامج التنمية المهنية للمعلم	معهد متوسط	إجازة جامعية	0.988	لا يوجد فرق
		دبلوم تأهيل تربوي	0.000	يوجد فرق
		ماجستير أو دكتوراه	0.000	يوجد فرق
	إجازة جامعية	معهد متوسط	0.988	لا يوجد فرق
		دبلوم تأهيل تربوي	0.000	يوجد فرق
		ماجستير أو دكتوراه	0.000	يوجد فرق
	دبلوم تأهيل تربوي	معهد متوسط	0.000	يوجد فرق
		إجازة جامعية	0.000	يوجد فرق
		ماجستير أو دكتوراه	0.002	يوجد فرق
	ماجستير أو دكتوراه	معهد متوسط	0.000	يوجد فرق
		إجازة جامعية	0.000	يوجد فرق
		دبلوم تأهيل تربوي	0.002	يوجد فرق
دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية	معهد متوسط	إجازة جامعية	0.998	لا يوجد فرق
		دبلوم تأهيل تربوي	0.000	يوجد فرق
		ماجستير أو دكتوراه	0.000	يوجد فرق
	إجازة جامعية	معهد متوسط	0.998	لا يوجد فرق
		دبلوم تأهيل تربوي	0.000	يوجد فرق
		ماجستير أو دكتوراه	0.000	يوجد فرق
	دبلوم تأهيل تربوي	معهد متوسط	0.000	يوجد فرق
		إجازة جامعية	0.000	يوجد فرق
		ماجستير أو دكتوراه	0.000	يوجد فرق
	ماجستير أو دكتوراه	معهد متوسط	0.000	يوجد فرق
		إجازة جامعية	0.000	يوجد فرق
		دبلوم تأهيل تربوي	0.000	يوجد فرق
الدرجة الكلية	معهد متوسط	إجازة جامعية	0.993	لا يوجد فرق
		دبلوم تأهيل تربوي	0.000	يوجد فرق
		ماجستير أو دكتوراه	0.000	يوجد فرق
	إجازة جامعية	معهد متوسط	0.993	لا يوجد فرق

يوجد فرق	0.000	دبلوم تأهيل تربوي	دبلوم تأهيل تربوي
يوجد فرق	0.000	ماجستير أو دكتوراه	
يوجد فرق	0.000	معهد متوسط	
يوجد فرق	0.000	إجازة جامعية	
لا يوجد فرق	0.509	ماجستير أو دكتوراه	
يوجد فرق	0.000	معهد متوسط	ماجستير أو دكتوراه
يوجد فرق	0.000	إجازة جامعية	
لا يوجد فرق	0.509	دبلوم تأهيل تربوي	

يتبين من الجدول (32) أن مصدر الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة للمحورين (مخرجات برامج التنمية المهنية للمعلم، دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية) والدرجة الكلية للاستبانة، هو بين المعلمين الحاصلين على (معهد متوسط أو إجازة جامعية من جهة). وبين المعلمين الحاصلين على (دبلوم تأهيل تربوي، وماجستير أو دكتوراه) من جهة ثانية، ومن خلال مقارنة المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول (30) يتبين أن هذه الفروق لصالح المعلمين الحاصلين على (دبلوم تأهيل تربوي، وماجستير أو دكتوراه) ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأن المعلمين ذوي المؤهل العلمي الأعلى يكونون أكثر تحفيزاً على مواصلة نموهم المهني واكتساب مهارات جديدة والتعرف على معلومات حديثة ولاسيما في مجال طرائق التدريس وتطوير أداء المعلم، كما يكونون أكثر إفادة من برامج التعلم من بعد لامتلاكهم مهارات تدريس بشكل أفضل من المعلمين ذوي المؤهلات التعليمية الأقل.

وبين الشكل (4) المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد وفق متغير المؤهل العلمي.



الشكل (4) المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد وفق متغير المؤهل العلمي.

3- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة اتجاه واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفقاً لمتغير عدد سنين الخبرة، والجدول (33) يبين نتائج ذلك.

الجدول (33)؛ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير عدد سنوات الخبرة

المحور	عدد سنين الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مبادئ التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم	أقل من خمس سنين	251	2.59	0.34
	من خمس إلى عشر سنين	1737	2.57	0.33

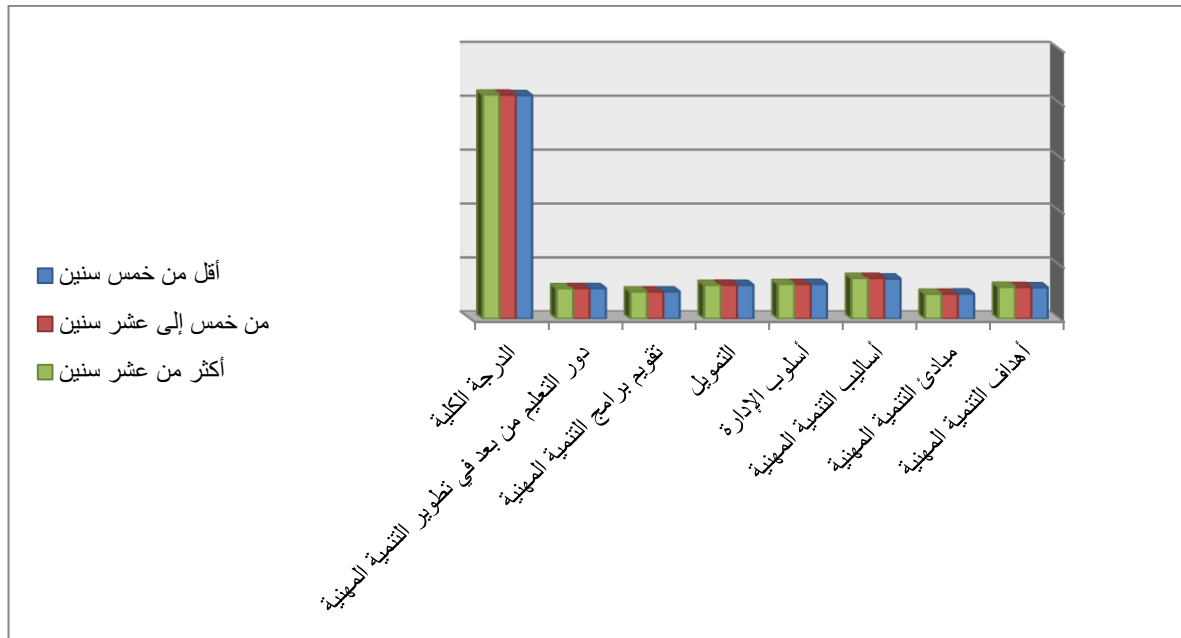
0.33	2.58	994	أكثر من عشر سنين	من بعد
0.44	2.92	251	أقل من خمس سنين	أهداف التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد
0.48	2.95	1737	من خمس إلى عشر سنين	
0.50	2.97	994	أكثر من عشر سنين	
0.57	3.11	251	أقل من خمس سنين	وسائل التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد
0.58	3.15	1737	من خمس إلى عشر سنين	
0.57	3.15	994	أكثر من عشر سنين	
0.39	2.70	251	أقل من خمس سنين	الإدارة
0.41	2.68	1737	من خمس إلى عشر سنين	
0.42	2.69	994	أكثر من عشر سنين	
0.55	3.14	251	أقل من خمس سنين	التمويل
0.54	3.15	1737	من خمس إلى عشر سنين	
0.54	3.14	994	أكثر من عشر سنين	
0.57	3.16	251	أقل من خمس سنين	مخرجات برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد
0.56	3.16	1737	من خمس إلى عشر سنين	
0.57	3.16	994	أكثر من عشر سنين	
0.66	3.15	251	أقل من خمس سنين	دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية
0.63	3.15	1737	من خمس إلى عشر سنين	
0.64	3.15	994	أكثر من عشر سنين	
0.20	2.96	251	أقل من خمس سنين	الدرجة الكلية
0.20	2.97	1737	من خمس إلى عشر سنين	
0.20	2.97	994	أكثر من عشر سنين	

يتبين من الجدول (33) وجود فروق طفيفة بين المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية، ولتعرف دلالة هذه الفروق جرى استخدام الاختبار الإحصائي أنوفا (ANOVA) وفق متغير عدد سنين الخبرة والجدول (34) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (34)؛ نتائج الاختبار الإحصائي أنوفا (ANOVA) على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير عدد سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
أهداف التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	بين المجموعات	6.28	2	3.14	0.349	0.706	غير دالة
	داخل المجموعات	26840.76	2979	9.01			
	المجموع	26847.05	2981				
مبادئ التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	بين المجموعات	45.09	2	22.54	0.966	0.381	غير دالة
	داخل المجموعات	69556.41	2979	23.35			
	المجموع	69601.50	2981				
أساليب التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	بين المجموعات	59.33	2	29.66	0.623	0.536	غير دالة
	داخل المجموعات	141808.33	2979	47.60			
	المجموع	141867.66	2981				
الإدارة	بين المجموعات	6.63	2	3.31	0.134	0.874	غير دالة
	داخل المجموعات	73390.28	2979	24.64			
	المجموع	73396.90	2981				
التمويل	بين المجموعات	13.85	2	6.92	0.239	0.787	غير دالة
	داخل المجموعات	86209.12	2979	28.94			
	المجموع	86222.96	2981				
مخرجات برامج التنمية المهنية للمعلم	بين المجموعات	74.	2	0.37	0.018	0.982	غير دالة
	داخل المجموعات	60509.53	2979	20.31			
	المجموع	60510.27	2981				
دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية	بين المجموعات	56.	2	0.27	0.009	0.992	غير دالة
	داخل المجموعات	98344.01	2979	33.01			
	المجموع	98344.58	2981				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	61.81	2	30.90	0.155	0.856	غير دالة
	داخل المجموعات	592828.62	2979	199.00			
	المجموع	592890.43	2981				

يتبين من الجدول (34) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار أنوفا جاءت أنوفا وفق متغير عدد سنين الخبرة أكبر من (0.05) بالنسبة لجميع محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ولدرجتها الكلية ما يعني قبول الفرضية الصفرية وبالتالي عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة اتجاه واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، وتفسر الباحثة ذلك بأن المعلمين يمتلكون تقديراً متقارباً لأهمية استخدام المستخدمات التكنولوجية في تنميتهم المهنية، وتحسين وتطوير أدائهم بسبب ما فرضه الواقع عليهم والتطور المعرفي الذي يشهده عصرنا، حيث أصبح التعامل مع التكنولوجيا شيئاً بديهياً لهم. وتتناقض هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الحري، 2020) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية برامج تدريب المعلمين القائمة على تكنولوجيا التعليم يعزى لمتغير سنوات الخبرة. ويبين الشكل (5) المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد وفق متغير عدد سنين الخبرة.



الشكل (5) المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد وفق متغير عدد سنوات الخبرة.

4- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة اتجاه واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية، تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية.

لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية، والجدول (35) يبين نتائج ذلك.

الجدول (35)؛ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير عدد الدورات التدريبية

المحور	عدد الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مبادئ التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	غير متبع أي دورة	350	2.57	0.34
	من 1 - 3 دورة	2280	2.58	0.34
	أكثر من 3 دورات	352	2.58	0.32
أهداف التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	غير متبع أي دورة	350	2.97	0.49
	من 1 - 3 دورة	2280	2.95	0.48
	أكثر من 3 دورات	352	2.93	0.47
وسائل التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	غير متبع أي دورة	350	3.10	0.58
	من 1 - 3 دورة	2280	3.16	0.58
	أكثر من 3 دورات	352	3.15	0.56
الإدارة	غير متبع أي دورة	350	2.70	0.42
	من 1 - 3 دورة	2280	2.69	0.41
	أكثر من 3 دورات	352	2.67	0.41
التمويل	غير متبع أي دورة	350	3.14	0.54
	من 1 - 3 دورة	2280	3.15	0.53
	أكثر من 3 دورات	352	3.12	0.60
مخرجات برامج	غير متبع أي دورة	350	3.14	0.58

0.55	3.15	2280	من 1- 3 دورة	التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد
0.64	3.21	352	أكثر من 3 دورات	
0.63	3.11	350	غير متبع أي دورة	دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية
0.61	3.09	2280	من 1- 3 دورة	
0.62	3.60	352	أكثر من 3 دورات	
0.20	2.95	350	غير متبع أي دورة	الدرجة الكلية
0.20	2.96	2280	من 1- 3 دورة	
0.19	3.03	352	أكثر من 3 دورات	

يتبين من الجدول (35) وجود فروق طفيفة بين المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية، ولتعرف دلالة هذه الفروق جرى استخدام الاختبار الإحصائي أنوفا (ANOVA) وفق متغير عدد الدورات التدريبية والجدول (36) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (36)؛ نتائج الاختبار الإحصائي أنوفا (ANOVA) على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير عدد الدورات التدريبية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
أهداف التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	بين المجموعات	0.82	2	0.41	0.045	0.956	غير دالة
	داخل المجموعات	26846.23	2979	9.01			
	المجموع	26847.05	2981				
مبادئ التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	بين المجموعات	23.42	2	11.71	0.501	0.606	غير دالة
	داخل المجموعات	69578.08	2979	23.36			
	المجموع	69601.50	2981				

وسائل التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	بين المجموعات	136.90	2	68.45	1.439	0.237	غير دالة
		141730.76	2979	47.58			
		141867.66	2981				
الإدارة	بين المجموعات	20.06	2	10.03	0.407	0.666	غير دالة
		73376.84	2979	24.63			
		73396.90	2981				
التمويل	بين المجموعات	36.83	2	18.41	0.637	0.529	غير دالة
		86186.13	2979	28.93			
		86222.96	2981				
مخرجات برامج التنمية المهنية للمعلم	بين المجموعات	75.06	2	37.53	1.850	0.157	غير دالة
		60435.21	2979	20.29			
		60510.27	2981				
دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية	بين المجموعات	6549.80	2	3274.90	106.280	0.000	دالة
		91794.78	2979	30.81			
		98344.58	2981				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	6399.16	2	3199.58	16.252	0.000	دالة
		586491.27	2979	196.88			
		592890.43	2981				

يتبين من الجدول (36) الآتي:

- جاءت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار أنوفا وفق متغير عدد الدورات التدريبية أكبر من (0.05) بالنسبة للمحاور (أهداف التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد، مبادئ التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد، أساليب التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد، الإدارة، التمويل، مخرجات برامج التنمية المهنية للمعلم) أكبر من (0.05) ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لتلك المحاور.

- جاءت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار أنوفا وفق متغير عدد الدورات التدريبية أصغر من (0.05) بالنسبة للمحور (دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية) والدرجة الكلية أصغر من (0.05) ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة بالنسبة لهذين المحورين والدرجة الكلية للاستبانة، ولتعرف مصدر هذه الفروق ولصالح أي فئة تم استخدام اختبار شيفيه والجدول (37) يبين نتائج ذلك.

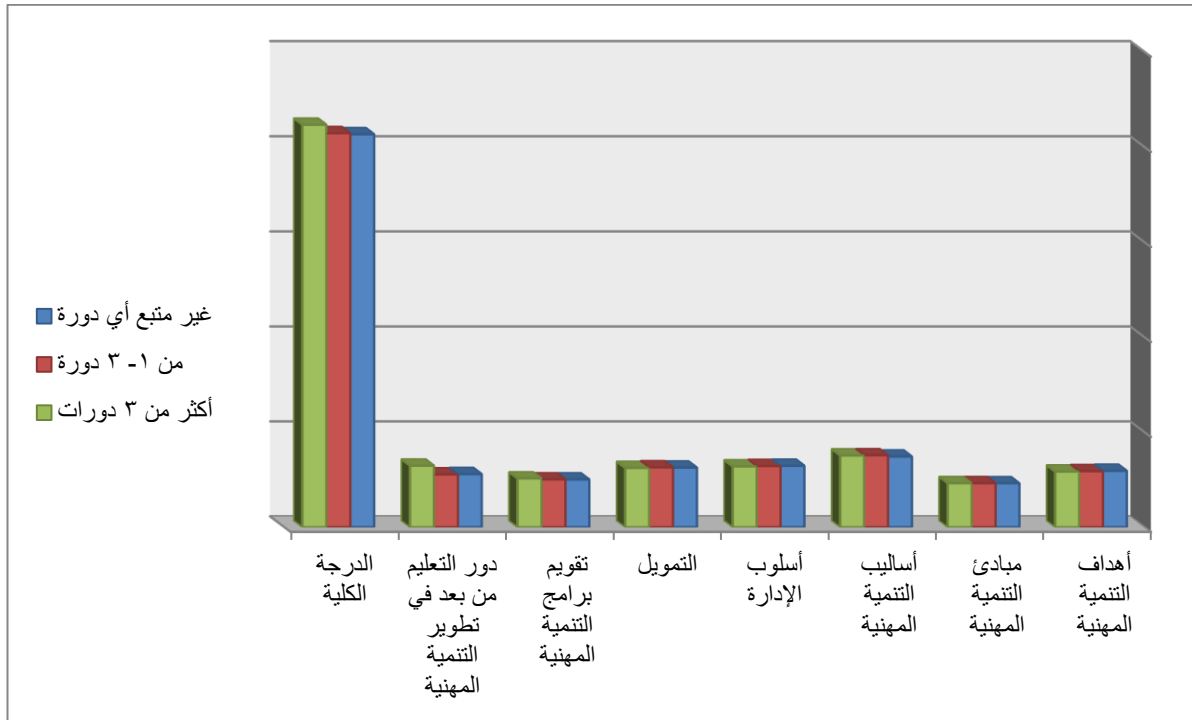
الجدول (37)؛ نتائج اختبار شيفيه بالنسبة للمحور (دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية) والدرجة الكلية وفق عدد الدورات التدريبية

المحور	المتغير (I)	المتغير (J)	الدلالة الإحصائية	القرار
دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية	غير متبع أي دورة	من 1 - 3 دورة	0.82	لا يوجد فرق
		أكثر من 3 دورات	0.00	يوجد فرق
	من 1 - 3 دورة	غير متبع أي دورة	0.82	لا يوجد فرق
		أكثر من 3 دورات	0.00	يوجد فرق
	أكثر من 3 دورات	غير متبع أي دورة	0.00	يوجد فرق
		من 1 - 3 دورة	0.00	يوجد فرق
الدرجة الكلية	غير متبع أي دورة	من 1 - 3 دورة	0.77	لا يوجد فرق
		أكثر من 3 دورات	0.00	يوجد فرق
	من 1 - 3 دورة	غير متبع أي دورة	0.77	لا يوجد فرق

يوجد فرق	0.00	أكثر من 3 دورات		
يوجد فرق	0.00	غير متبع أي دورة	أكثر من 3 دورات	
يوجد فرق	0.00	من 1 - 3 دورة		

يتبين من الجدول (37) أن مصدر الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة للمحور (دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية) والدرجة الكلية للاستبانة، هو بين المعلمين غير المتبعين أي دورة، وبين المعلمين المتبعين من دورة إلى ثلاث دورات، وكذلك بين المعلمين المتبعين أكثر من ثلاث دورات، ومن خلال مقارنة المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول (34) يتبين أن هذه الفروق لصالح المعلمين المتبعين دورات أكثر، ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأن الدورات التدريبية للمعلمين تكسبهم الأسس والمبادئ والمهارات التي تمكنهم من اتباع برامج التعلم من بعد، ولاسيما أن البرامج التدريبية يجب أن تتكامل فيما بينها بين البرامج التدريبية المباشرة وبرامج التعلم من بعد. حيث يعتبر التدريب باستخدام برامج التعليم من بعد خير وسيلة يتعلم من خلالها المعلم المتدرب على التعلم المستمر مدى الحياة، الأمر الذي يمكنه من تثقيف نفسه بنفسه والتزود بالمعلومات المتلازمة من حوله، مما يجعل التدريب باستخدام التكنولوجيا أفضل الأساليب لتحقيق أهداف التدريب بكفاءة عالية. فقد نفذت وزارة التربية في سورية دورة دمج التكنولوجيا في التعليم للمعلمين بهدف الارتقاء بالعملية التعليمية في سورية، وبالأطر التعليمية من حيث تطوير المهارات التقنية لديهم، وتعريفهم بالمفاهيم التربوية التي تواكب بيئة التعلم الحديثة. وهذه النتيجة تتفق مع عدد من الدراسات السابقة كدراسة (حامدات، 2014) التي أوصت بضرورة الاستفادة من مجتمعات التعلم الافتراضية في دعم التنمية المهنية للمعلمين وزيادة قدرتهم على متابعة التعلم مدى الحياة.

وبين الشكل (6) المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد وفق متغير عدد الدورات التدريبية.



الشكل (6)؛ المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد وفق متغير عدد الدورات التدريبية

5- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة اتجاه واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية، تبعاً لمتغير المحافظة.

لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفقاً لمتغير المحافظة، والجدول (38) يبين نتائج ذلك.

الجدول (38)؛ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير المحافظة

المحور	المحافظة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مبادئ التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	دمشق	656	2.57	0.33
	حمص	753	2.59	0.34
	اللاذقية	894	2.58	0.33
	الحسكة	679	2.57	0.33

0.48	2.95	656	دمشق	أهداف التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد
0.49	2.94	753	حمص	
0.48	2.95	894	اللاذقية	
0.48	2.95	679	الحسكة	
0.58	3.13	656	دمشق	وسائل التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد
0.58	3.17	753	حمص	
0.57	3.15	894	اللاذقية	
0.58	3.15	679	الحسكة	
0.42	2.67	656	دمشق	الإدارة
0.41	2.69	753	حمص	
0.41	2.68	894	اللاذقية	
0.41	2.69	679	الحسكة	
0.54	3.15	656	دمشق	التمويل
0.53	3.15	753	حمص	
0.54	3.14	894	اللاذقية	
0.55	3.15	679	الحسكة	
0.61	3.18	656	دمشق	مخرجات برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد
0.56	3.12	753	حمص	
0.54	3.17	894	اللاذقية	
0.56	3.15	679	الحسكة	
0.64	3.16	656	دمشق	دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية
0.64	3.15	753	حمص	
0.64	3.17	894	اللاذقية	
0.63	3.12	679	الحسكة	
0.19	2.97	656	دمشق	الدرجة الكلية
0.20	2.97	753	حمص	
14.20	2.97	894	اللاذقية	
14.79	2.97	679	الحسكة	

يتبين من الجدول (38) وجود فروق طفيفة بين المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية،

ولتعرف دلالة هذه الفروق جرى استخدام الاختبار الإحصائي أنوفا (ANOVA) وفق متغير عدد الدورات التدريبية والجدول (39) يوضح نتائج ذلك.

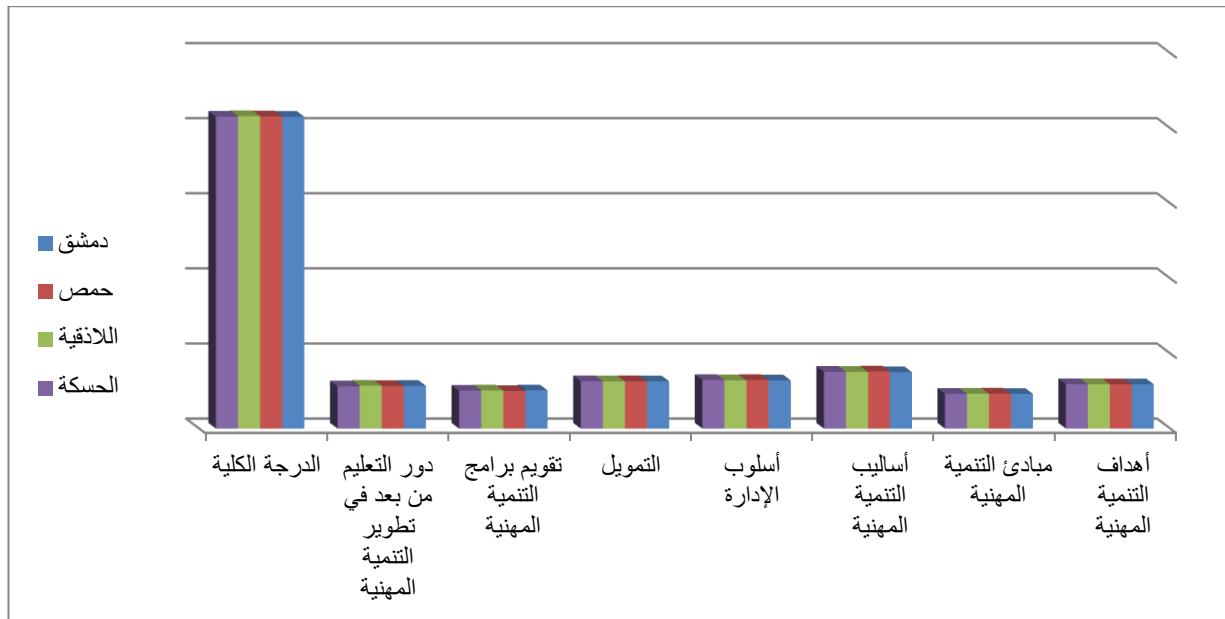
الجدول (39)؛ نتائج الاختبار الإحصائي أنوفا (ANOVA) على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير المحافظة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
مبادئ التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	بين المجموعات	14.65	3	4.88	0.542	0.654	غير دالة
	داخل المجموعات	26832.40	2978	9.01			
	المجموع	26847.05	2981				
أهداف التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	بين المجموعات	4.41	3	1.47	0.063	0.979	غير دالة
	داخل المجموعات	69597.09	2978	23.37			
	المجموع	69601.50	2981				
وسائل التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	بين المجموعات	80.61	3	26.87	0.564	0.638	غير دالة
	داخل المجموعات	141787.05	2978	47.61			
	المجموع	141867.66	2981				
الإدارة	بين المجموعات	34.35	3	11.45	0.465	0.707	غير دالة
	داخل المجموعات	73362.55	2978	24.63			
	المجموع	73396.90	2981				
التمويل	بين المجموعات	4.97	3	1.66	0.057	0.982	غير دالة
	داخل المجموعات	86217.99	2978	28.95			
	المجموع	86222.96	2981				
مخرجات برامج التنمية المهنية للمعلم	بين المجموعات	94.00	3	31.33	1.544	0.201	غير دالة
	داخل المجموعات	60416.28	2978	20.29			
	المجموع	60510.27	2981				
دور التعليم من	بين المجموعات	83.90	3	27.97	0.848	0.468	غير

دالة			33.00	2978	98260.68	داخل المجموعات	بعد في تطوير التنمية المهنية
				2981	98344.58	المجموع	
غير دالة	0.944	0.127	25.26	3	75.78	بين المجموعات	الدرجة الكلية
			199.06	2978	592814.64	داخل المجموعات	
				2981	592890.43	المجموع	

يتبين من الجدول (39) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار أنوفا وفق متغير المحافظة جاءت أكبر من (0.05) بالنسبة لجميع محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ولدرجتها الكلية ما يعني قبول الفرضية الصفرية وبالتالي عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة اتجاه واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية، تبعاً لمتغير المحافظة، ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء الإدارة المركزية في سورية يتم توفير مستوى واحد من الخدمات، فوزارة التربية تحرص على توفير جميع الخدمات التي تتعلق بالعملية التعليمية بالنسبة لكل المحافظات بشكل متكافئ، وذلك من خلال مديرياتها في تلك المحافظات ومن خلال الجولات الميدانية التي يقوم بها العاملون في الوزارة للإشراف على الواقع التعليمي في المحافظات بشكل مباشر.

ويبين الشكل (7) المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد وفق متغير المحافظة.



الشكل (7)؛ المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد وفق متغير المحافظة.

فرضيات الدراسة المتعلقة بمتطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد:

1- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة اتجاه متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية، تبعاً لمتغير الجنس.

لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وتم استخدام الاختبار الإحصائي (ت ستودنت) (Independent Samples Test) وفق متغير الجنس. والجدول (40) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (40)؛ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت ستودنت) على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير

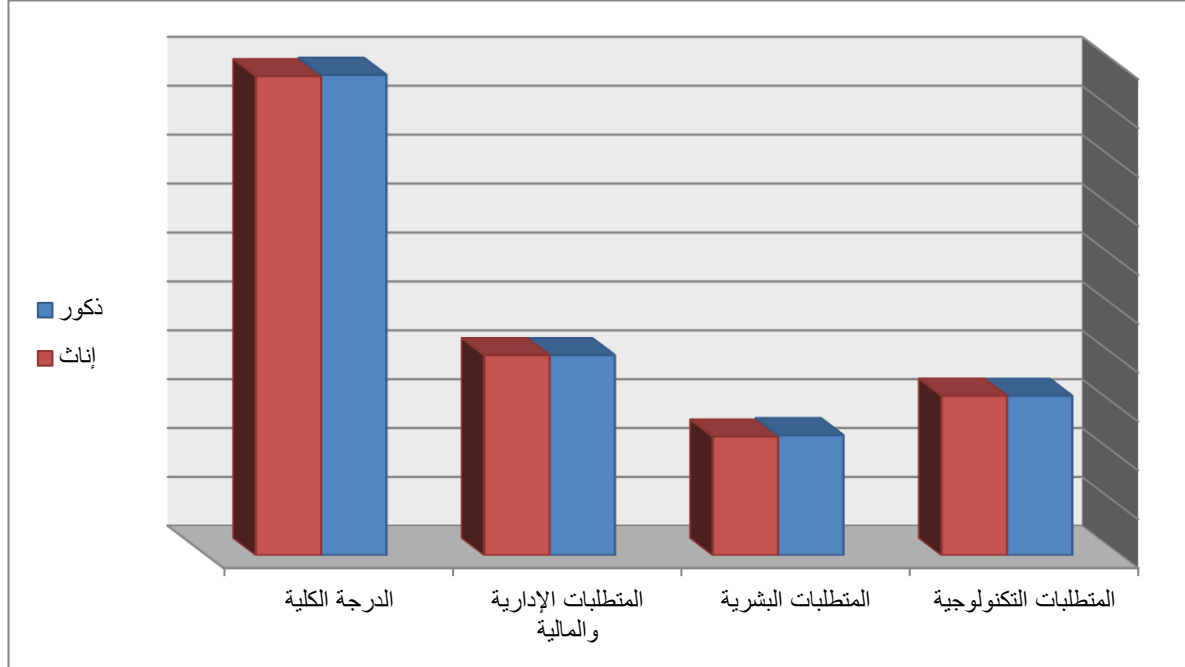
الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيم t	القيمة الاحتمالية	القرار
المتطلبات التكنولوجية	ذكور	1215	4.09	0.54	2980	-0.049	0.961	غير دالة
	إناث	1767	4.09	0.53				
المتطلبات البشرية	ذكور	1215	4.10	0.80	2980	1.648	0.100	غير دالة
	إناث	1767	4.06	0.79				
المتطلبات الإدارية والمالية	ذكور	1215	4.10	0.50	2980	-0.019	0.985	غير دالة
	إناث	1767	4.10	0.50				
الدرجة الكلية	ذكور	1215	4.10	0.33	2980	0.933	0.351	غير دالة
	إناث	1767	4.08	0.34				

يتبين من الجدول (40) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (ت ستودنت) على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير الجنس أكبر من (0.05) ما يعني قبول الفرضية الصفرية وبالتالي عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة اتجاه متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية، تبعاً لمتغير الجنس، وتشير النتيجة السابقة إلى أن المعلمين موافقين ومقتنعين على أن هذه المتطلبات التكنولوجية والبشرية والإدارية والمالية هامة لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين، وهذا يشير إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين والمعلمات نحو التنمية المهنية باستخدام التعليم من بعد نظراً للميزات التي يقدمها هذا النوع من التعلم من حيث توفير التكلفة والوقت والجهد والتعلم في المنزل، فضلاً عن مراعاة الفروق الفردية والسماح لتعلم كل فرد وفق سرعته الذاتية. وتقديمها فوائد إضافية للمعلم، وثقافة متطورة ومهمة تبرز أهميتها الأساسية من خلال تعزيز التعلم الذاتي. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الحربي، 2020) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية لصالح الذكور إذا ما قورنت مع الإناث. وتتفق مع دراسة

(Orver, 2008) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكر والأنثى في أهمية تدريب المعلمين باستخدام التكنولوجيا المختلفة.

وبين الشكل (8) المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد وفق متغير الجنس.



الشكل (8): المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد وفق متغير الجنس

2- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة اتجاه متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، والجدول (41) يبين نتائج ذلك.

الجدول (41)؛ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المتطلبات التكنولوجية	معهد متوسط	908	4.09	0.52
	إجازة جامعية	1741	4.08	0.54
	دبلوم تأهيل تربوي	295	4.08	0.54
	ماجستير أو دكتوراه	38	4.17	0.55
المتطلبات البشرية	معهد متوسط	908	4.07	0.78
	إجازة جامعية	1741	4.08	0.80
	دبلوم تأهيل تربوي	295	4.09	0.85
	ماجستير أو دكتوراه	38	3.92	0.84
المتطلبات الإدارية والمالية	معهد متوسط	908	4.10	0.51
	إجازة جامعية	1741	4.10	0.50
	دبلوم تأهيل تربوي	295	4.12	0.50
	ماجستير أو دكتوراه	38	3.95	0.52
الدرجة الكلية	معهد متوسط	908	4.09	0.35
	إجازة جامعية	1741	4.09	0.34
	دبلوم تأهيل تربوي	295	4.10	0.32
	ماجستير أو دكتوراه	38	4.01	0.33

يتبين من الجدول (41) وجود فروق طفيفة بين المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية، ولتعرف دلالة هذه الفروق جرى استخدام الاختبار الإحصائي أنوفا (ANOVA) وفق متغير المؤهل العلمي. والجدول (42) يوضح نتائج ذلك.

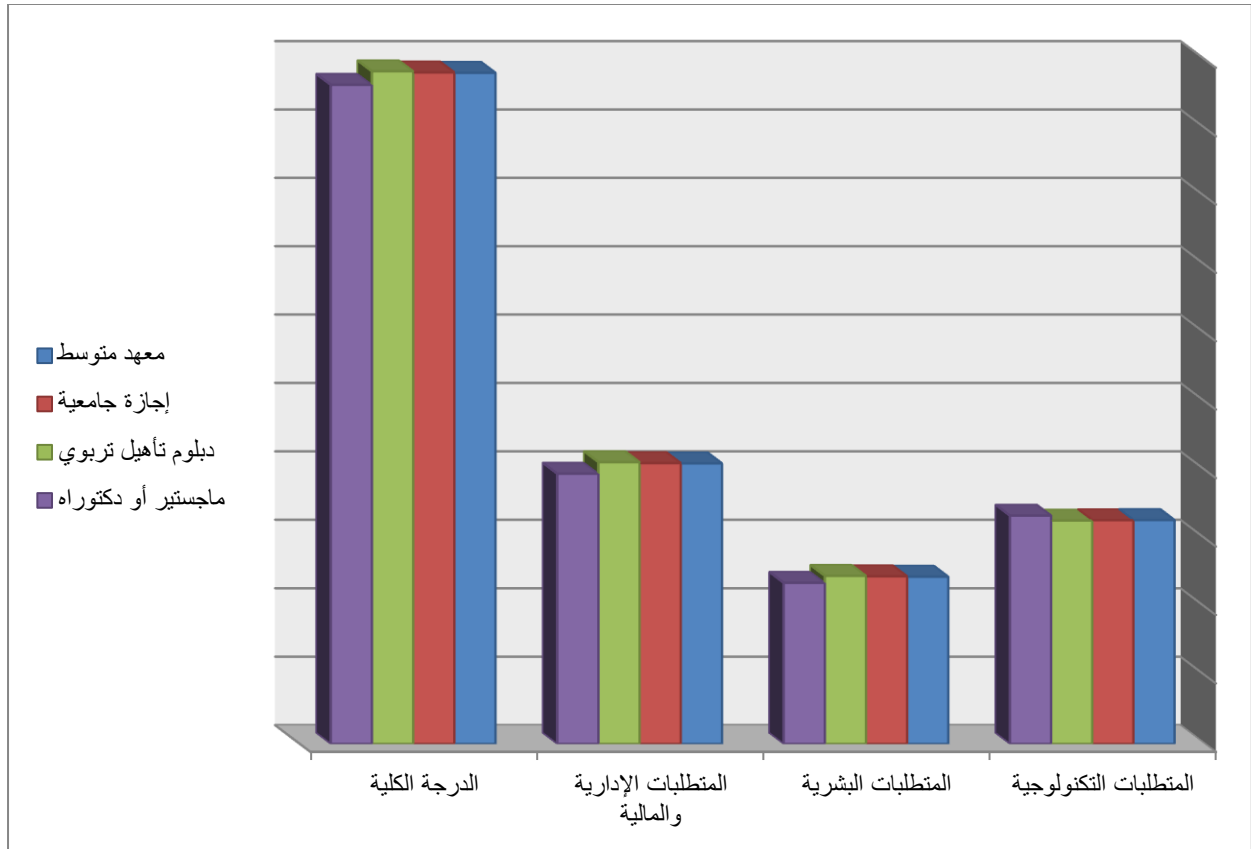
الجدول (42)؛ نتائج الاختبار الإحصائي أنوفا (ANOVA) على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
المتطلبات التكنولوجية	بين المجموعات	18.14	3	6.05	0.330	0.803	غير دالة
	داخل المجموعات	54505.91	2978	18.30			
	المجموع	54524.06	2981				
المتطلبات البشرية	بين المجموعات	37.03	3	12.34	0.539	0.655	غير دالة
	داخل المجموعات	68171.23	2978	22.89			
	المجموع	68208.25	2981				
المتطلبات الإدارية والمالية	بين المجموعات	95.43	3	31.81	1.277	0.281	غير دالة
	داخل المجموعات	74195.53	2978	24.91			
	المجموع	74290.96	2981				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	133.32	3	44.44	0.673	0.568	غير دالة
	داخل المجموعات	196601.15	2978	66.02			
	المجموع	196734.47	2981				

يتبين من الجدول (42) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار أنوفا وفق متغير المؤهل العلمي جاءت أكبر من (0.05) بالنسبة لجميع محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية ما يعني قبول الفرضية الصفرية وبالتالي عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة اتجاه متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وتشير النتيجة السابقة إلى تقارب درجة الحاجة للمتطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد لدى المعلمين من مختلف المؤهلات العلمية، نظراً لأن التعلم من بعد يراعي مختلف المستويات العلمية ويقدم برامج متنوعة تناسب مختلف المؤهلات، كما يمكن تفسير النتيجة السابقة بوجود رغبة لدى المعلمين من مختلف المؤهلات العلمية لتطوير أدائهم من خلال التعلم من بعد. وهذا يتفق مع نتيجة دراسة (Shohel, 2012) التي توصلت في نتائجها إلى التأكيد على أهمية برامج التطوير المهني المستمر في المدرسة للمعلمين من خلال التعلم باستخدام التكنولوجيا بشكل كبير في التدريب أثناء الخدمة.

وبين الشكل (9) المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد وفق متغير المؤهل العلمي.



الشكل (9)؛ المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد وفق متغير المؤهل العلمي.

3- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة اتجاه متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، والجدول (43) يبين نتائج ذلك.

الجدول (43)؛ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير عدد سنين الخبرة

المحور	عدد سنين الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المتطلبات التكنولوجية	أقل من خمس سنين	251	4.07	0.54
	من خمس إلى عشر سنين	1737	4.08	0.54
	أكثر من عشر سنين	994	4.10	0.53
المتطلبات البشرية	أقل من خمس سنين	251	4.08	0.81
	من خمس إلى عشر سنين	1737	4.08	0.80
	أكثر من عشر سنين	994	4.06	0.80
المتطلبات الإدارية والمالية	أقل من خمس سنين	251	4.12	0.53
	من خمس إلى عشر سنين	1737	4.11	0.50
	أكثر من عشر سنين	994	4.08	0.49
الدرجة الكلية	أقل من خمس سنين	251	4.09	0.36
	من خمس إلى عشر سنين	1737	4.09	0.34
	أكثر من عشر سنين	994	4.08	0.32

يتبين من الجدول (43) وجود فروق طفيفة بين المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية، ولتعرف دلالة هذه الفروق جرى استخدام الاختبار الإحصائي أنوفا (ANOVA) وفق متغير عدد سنين الخبرة. والجدول (44) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (44)؛ نتائج الاختبار الإحصائي أنوفا (ANOVA) على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير عدد سنين الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
المتطلبات التكنولوجية	بين المجموعات	9.72	2	4.86	0.266	0.767	غير دالة
	داخل المجموعات	54514.33	2979	18.30			

				2981	54524.06	المجموع	
غير دالة	0.810	0.211	4.82	2	9.65	بين المجموعات	المتطلبات البشرية
			22.89	2979	68198.61	داخل المجموعات	
				2981	68208.25	المجموع	
غير دالة	0.240	1.427	35.54	2	71.09	بين المجموعات	المتطلبات الإدارية والمالية
			24.91	2979	74219.87	داخل المجموعات	
				2981	74290.96	المجموع	
غير دالة	0.576	0.552	36.44	2	72.88	بين المجموعات	الدرجة الكلية
			66.02	2979	196661.59	داخل المجموعات	
				2981	196734.47	المجموع	

يتبين من الجدول (44) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار جاءت أنوفا وفق متغير عدد سنين الخبرة أكبر من (0.05) بالنسبة لجميع محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ولدرجتها الكلية ما يعني قبول الفرضية الصفرية وبالتالي عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة اتجاه متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية، تبعاً لمتغير عدد سنين الخبرة، وتشير النتيجة السابقة إلى أن المعلمين ذوي سنوات الخدمة (أقل من خمس سنوات) أو المعلمين ذوي سنوات الخدمة (من 5-10) أو أكثر هم خريجو كليات التربية فهم يدركون أهمية استخدام التكنولوجيا في تطوير أدائهم بوصفها لغة العصر، ولذلك لم توجد فروق جوهرية في حاجة المعلمين لمتطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد. وتتعارض هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الحربي، 2020) التي أكدت في نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة لصالح المعلم ذو الخبرة المتوسطة (6-10) سنوات.

ويبين الشكل (10) المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد وفق متغير عدد سنين الخبرة.



الشكل (10)؛ المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد وفق متغير عدد سنين الخبرة.

4- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة اتجاه متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية، تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية.

لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية، والجدول (45) يبين نتائج ذلك.

الجدول (45)؛ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير عدد الدورات التدريبية

المحور	عدد الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المتطلبات التكنولوجية	غير متبع أي دورة	350	4.04	0.56
	من 1 - 3 دورة	2280	4.09	0.53
	أكثر من 3 دورات	352	4.10	0.51
المتطلبات البشرية	غير متبع أي دورة	350	4.04	0.77

البشرية	من 1- 3 دورة	2280	4.07	0.80
	أكثر من 3 دورات	352	4.16	0.81
المتطلبات الإدارية والمالية	غير متبع أي دورة	350	4.08	0.51
	من 1- 3 دورة	2280	4.10	0.50
	أكثر من 3 دورات	352	4.09	0.51
الدرجة الكلية	غير متبع أي دورة	350	4.06	0.35
	من 1- 3 دورة	2280	4.09	0.34
	أكثر من 3 دورات	352	4.11	0.32

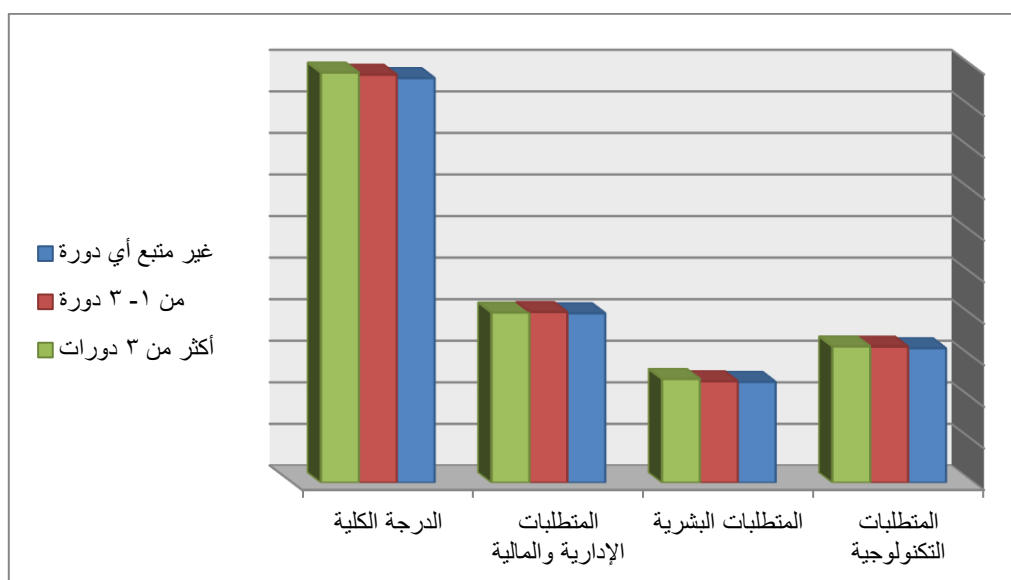
يتبين من الجدول (45) وجود فروق طفيفة بين المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية، ولتعرف دلالة هذه الفروق جرى استخدام الاختبار الإحصائي أنوفا (ANOVA) وفق متغير عدد الدورات التدريبية. والجدول (46) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (46)؛ نتائج الاختبار الإحصائي أنوفا (ANOVA) على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير عدد الدورات التدريبية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
المتطلبات التكنولوجية	بين المجموعات	45.10	2	22.55	1.233	0.292	غير دالة
	داخل المجموعات	54478.96	2979	18.29			
	المجموع	54524.06	2981				
المتطلبات البشرية	بين المجموعات	106.45	2	53.23	2.328	0.098	غير دالة
	داخل المجموعات	68101.80	2979	22.86			
	المجموع	68208.25	2981				
المتطلبات	بين المجموعات	28.14	2	14.07	0.564	0.569	غير

الإدارية والمالية	داخل المجموعات	74262.82	2979	24.93			دالة
	المجموع	74290.96	2981				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	321.54	2	160.77	2.438	0.087	غير دالة
	داخل المجموعات	196412.93	2979	65.93			
	المجموع	196734.47	2981				

يتبين من الجدول (46) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار جاءت أنوفا وفق متغير عدد الدورات التدريبية أكبر من (0.05) بالنسبة لجميع محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ولدرجتها الكلية ما يعني قبول الفرضية الصفرية وبالتالي عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة اتجاه متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية، تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية. وهذا يدل على أن المعلمين الذين اتبعوا دورات تدريبية والذين لم يتبعوا دورات على علم ودراية بالأمور التربوية والمستجدات في ميدان التنمية المهنية وتطوير الأداء التدريسي. لذلك ترى الباحثة أنه من الضروري التأكيد على تحقيق التكامل بين الدورات التدريبية المتبعة من قبل المعلم بالطرق التقليدية وبين التعلم من بعد؛ إذ تساعد برامج التعلم من بعد على تزويد المعلمين الذين لم يتبعوا دورات تدريبية سابقة بالمعارف والمهارات اللازمة لتطوير أدائهم، كما تساعد المعلمين الذين اتبعوا دورات تدريبية سابقة إلى صقل معلوماتهم والتعرف على أحدث الاتجاهات وطرائق التدريس وأساليب التقويم الحديثة ما يساهم في تطوير أدائهم بشكل مستمر. وهذا يتفق مع نتائج دراسة (حسين، 2018) ودراسة (Orver, 2008) ودراسة (Jones, 2002) التي أكدت على أهمية دور التكنولوجيا في التنمية المهنية للمعلم باعتبارها أداة ميسورة وفعالة لتحقيق برامج التنمية المهنية الفعالة للمعلمين، وتتفق مع نتائج دراسة (Ozen, 2008) التي أكدت أهمية تقديم البرامج التدريبية للمعلمين في ضوء احتياجاتهم التدريبية. ويبين الشكل (11) المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد وفق متغير الدورات التدريبية.



الشكل (11): المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد وفق متغير الدورات التدريبية.

5- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة اتجاه متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية، تبعاً لمتغير المحافظة.

لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفقاً لمتغير المحافظة، والجدول (47) يبين نتائج ذلك.

الجدول (47): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير المحافظة

المحور	المحافظة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المتطلبات التكنولوجية	دمشق	656	4.09	0.54
	حمص	753	4.09	0.53
	اللاذقية	894	4.08	0.54
	الحسكة	679	4.08	0.53
المتطلبات البشرية	دمشق	656	4.07	0.79
	حمص	753	4.09	0.81

0.79	4.06	894	اللاذقية	
0.80	4.09	679	الحسكة	
0.50	4.09	656	دمشق	
0.50	4.10	753	حمص	المتطلبات الإدارية والمالية
0.50	4.11	894	اللاذقية	
0.50	4.10	679	الحسكة	
0.31	4.09	656	دمشق	الدرجة الكلية
0.33	4.09	753	حمص	
0.36	4.09	894	اللاذقية	
0.34	4.09	679	الحسكة	

يتبين من الجدول (47) وجود فروق طفيفة بين المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية، ولتعرف دلالة هذه الفروق جرى استخدام الاختبار الإحصائي أنوفا (ANOVA) وفق متغير المحافظة. والجدول (48) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (48)، نتائج الاختبار الإحصائي أنوفا (ANOVA) على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية

لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ودرجتها الكلية وفق متغير المحافظة

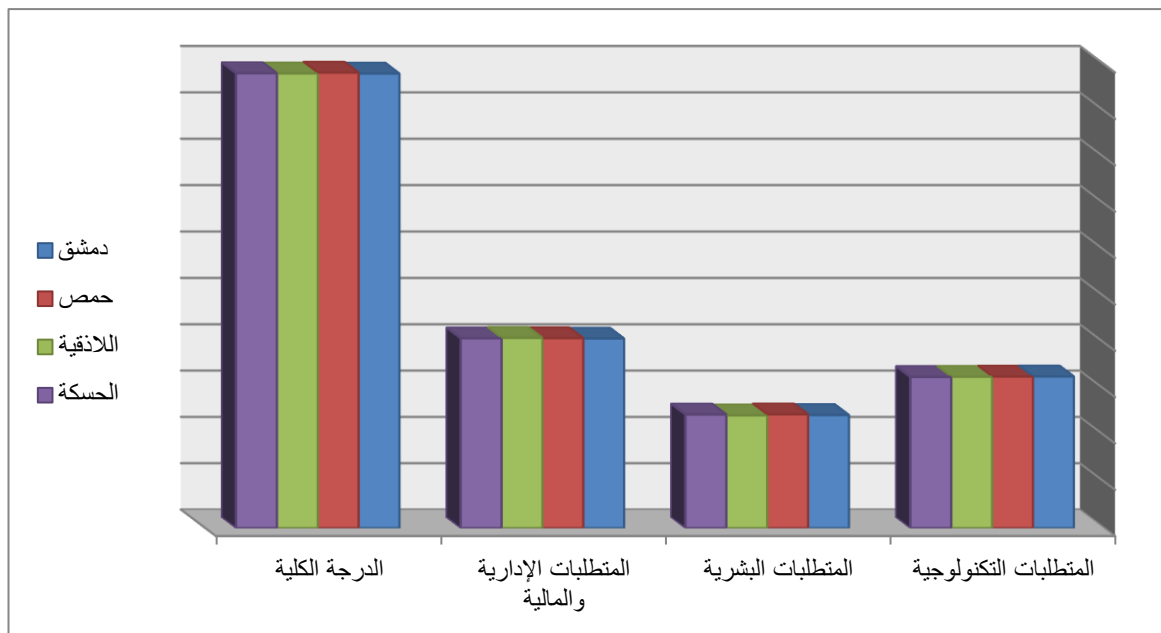
المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
المتطلبات التكنولوجية	بين المجموعات	3.42	2	1.14	0.062	0.980	غير دالة
	داخل المجموعات	54520.64	2979	18.31			
	المجموع	54524.06	2981				
المتطلبات البشرية	بين المجموعات	22.80	2	7.60	0.332	0.802	غير دالة
	داخل المجموعات	68185.46	2979	22.90			
	المجموع	68208.25	2981				
المتطلبات الإدارية	بين المجموعات	8.83	2	2.94	0.118	0.950	غير دالة
	داخل المجموعات	74282.13	2979	24.94			

				2981	74290.96	المجموع	والمالية
غير دالة	0.960	0.100	6.59	2	19.77	بين المجموعات	الدرجة الكلية
			66.06	2979	196714.70	داخل المجموعات	
				2981	196734.47	المجموع	

يتبين من الجدول (48) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار جاءت أنوفا وفق متغير المحافظة أكبر من (0.05) بالنسبة لجميع محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد ولدرجتها الكلية ما يعني قبول الفرضية الصفرية وبالتالي عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5%) بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة اتجاه متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية، تبعاً لمتغير المحافظة.

وتعد النتيجة السابقة منطقية قياساً إلى نتيجة الفرضية التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد وفق متغير المحافظة؛ إذ إن ذلك يؤدي بطبيعة الحال إلى عدم وجود فروق في المتطلبات التكنولوجية، والبشرية، والإدارية والمالية نظراً لأن أي عملية تطوير تقوم بها وزارة التربية تشمل عادة مختلف المحافظات وبشكل متكافئ قدر الإمكان.

ويبين الشكل (12) المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد وفق متغير المحافظة.



الشكل (12)؛ المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على محاور استبانة متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد وفق متغير المحافظة.

نتائج المقابلة:

هدفت المقابلة إلى تحديد معوقات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد، وقد تضمنت عينة المقابلة عدداً من معلمي مرحلة التعليم الأساسي والبالغ عددهم (35) معلم ومعلمة ومدير ومديرة لمدارس مرحلة التعليم الأساسي في محافظات (دمشق وحمص واللاذقية والحسكة).
ويبين الجدول (49) توزيع أفراد عينة المقابلة

الجدول (49)؛ توزيع أفراد عينة المقابلة

المحافظة	الوظيفة	المجموع
دمشق	مدير مدرسة	4
	معلم	5
	المجموع	9
حمص	مدير مدرسة	4
	معلم	5
	المجموع	9
اللاذقية	مدير مدرسة	4
	معلم	5
	المجموع	9
الحسكة	مدير مدرسة	4
	معلم	4
	المجموع	8

وقد تم إجراء المقابلة من خلال استخدام بطاقة تكونت من (22) سؤال مقنن يتم الإجابة عليها من خلال خيارين (نعم أو لا)، فضلاً عن سؤال مفتوح.

وللإجابة عن سؤال المقابلة الرئيس ما معوقات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد؟ قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والرتب لكل عبارة من عبارات بطاقة المقابلة المقننة كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (50)؛ التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة المقابلة على الأسئلة المقننة

م	الرتب	العبارات	نعم		لا	
			التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
6	1	غياب الحوافز الدافعة للتطوير الذاتي المهني.	33	%94.3	2	%5.7
7	2	قلة وجود المصادر المالية التي ترصد لتطوير قدرات المعلم المهنية.	32	%91.4	3	%8.6
8	3	عدم توافر التقنيات التربوية الحديثة المعينة على تحقيق برامج التنمية المهنية.	31	%88.6	4	%11.4
18	4	قلة توافر الحوافز المادية للمعلمين المبدعين في المدرسة	31	%88.6	4	%11.4
4	5	محتوى الانترنت قد يكون متعدد الخيارات بما يشئت المعلمين.	29	%82.9	6	%17.1
9	6	مقاومة التغيير لدى بعض المعلمين	28	%80	7	%20
10	7	عدم توفر جهاز حاسوب لدى بعض المعلمين	25	%71.4	10	%28.6
15	8	شعور المعلمين بالإحباط نتيجة نقص الإمكانيات والتسهيلات الفنية.	22	%62.9	13	%37.1
5	9	زيادة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم	21	%60.0	14	%40.0
11	10	محدودية الدعم التربوي اللازم لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي	21	%60	14	%40.0
2	11	ثبات الأهداف التعليمية، وعدم تحديثها وتطويرها.	18	%51.4	17	%48.6
12	12	تدني كفاءة الكثير من العاملين في المدرسة مما يؤدي إلى الصراع والتصادم بين القادة والمرؤوسين (المعلمين).	18	%51.4	17	%48.6
16	13	عدم حضور دورات تدريبية تكنولوجية دورية.	18	%51.4	17	%48.6
3	14	عدم امتلاك المعلمين لأجهزة الكمبيوتر، واللغة	17	%48.6	18	%51.4

				والإلمام بالمهارات اللازمة.		
17	15	ضعف القدرة على توظيف التكنولوجيا في خدمة التعليم	17	%48.6	18	%51.4
19	16	قلة توافر الحوافز المعنوية للمعلمين المبدعين في المدرسة	17	%48.6	18	%51.4
1	17	جمود النظام التعليمي.	16	%45.7	19	%54.3
14	18	افتقار المعلمين لمهارات استخدام الحاسوب والانترنت.	15	%42.9	20	%57.1
13	19	قلة وعي المعلمين بأهمية التعليم من بعد	14	%40.0	21	%60.0
22	20	ضعف التخطيط لتطوير مهنة التعليم والارتقاء بها.	13	%37.1	22	62.9%
20	21	غياب معايير الدخول لمهنة التعليم والترخيص لمزاومتها.	11	%31.4	24	%68.6
21	22	قصور برامج التنمية المهنية للمعلم.	10	%28.6	25	%71.4

يتبين من الجدول (50) ما يأتي:

- جاءت استجابات أفراد عينة المقابلة على معظم العبارات بالإجابة (نعم) نسبة أكبر 30%، ما يشير إلى أن جميع العبارات التي تضمنتها بطاقة المقابلة يمكن أن تشكل معوقات تحد من التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد.
- جاءت (13) عبارة من معوقات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد بتكرار (نعم) بنسبة تفوق (50 %) ما يشير إلى ارتفاع درجة أهمية هذه المعوقات.
- يمكن تصنيف المعوقات التي تحد من التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد إلى معوقات مادية حيث جاءت بالمراتب الأولى من حيث الأهمية التحفيز المادي، وقلة أجهزة الحاسوب، وقلة المصادر المالية اللازمة لتطوير قدرات المعلم المهنية، وقلة توفر التقنيات التربوية الحديثة المعينة على تحقيق برامج التنمية المهنية؛ ومعوقات إدارية مثل التحفيز المعنوي، وكثرة الأعباء الملقة على المعلم، و محدودية الدعم التربوي اللازم لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي؛ ومعوقات بشرية تتعلق بالمعلم نفسه، مثل ضعف القدرة لدى بعض المعلمين على توظيف التكنولوجيا في التعليم، وافتقار المعلمين لمهارات استخدام الحاسوب والانترنت.

الإجابة عن السؤال المفتوح في المقابلة:

تضمنت بطاقة المقابلة الطالب من المستجيب إضافة معوقات أخرى تحد من التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد، ويبين الجدول (51) التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة المقابلة على السؤال المفتوح في المقابلة.

الجدول (51): التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة المقابلة على السؤال المفتوح في المقابلة

م	الإجابات	التكرارات	النسب المئوية
1	قلة ثقافة استخدام برامج التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد	24	68.6 %
2	عدم وجود اختبارات حقيقة تحدد درجة استفادة المعلمين من برامج التنمية المهنية باستخدام التعليم من بعد	24	68.6 %
3	صعوبة تطبيق بعض المهارات العملية للتدريس من خلال برامج التنمية المهنية باستخدام التعليم من بعد	24	68.6 %
4	معوقات مادية (انقطاع الكهرباء، مشكلات الشبكة، قلة الحواسيب).	23	65.7 %
5	قلة التنسيق بين المعلمين والمدربين ومصممي المناهج	22	62.9 %
6	قلة تطبيق الأساليب العلمية في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين	22	62.9 %
7	عدم التكامل بين برامج التنمية المهنية باستخدام التعليم من بعد وبرامج التنمية المهنية المباشرة	21	60.0 %
8	ضعف تخطيط برامج التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد	26	74.3 %
9	عدم وجود استراتيجية شاملة لبرامج التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد	25	71.4 %

يتبين من الجدول (51) ما يأتي:

- جاءت الإجابتين (ضعف تخطيط برامج التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد، عدم وجود استراتيجية شاملة لبرامج التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد) بالمرتبتين الأولى والثانية من حيث عدد التكرارات.
- جاءت جميع الإجابات بنسبة تجاوزت (60 %) ما يشير إلى أهمية المعوقات السابقة، وضرورة الأخذ بها عند تخطيط برامج التنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد.

واستناداً إلى النتائج المترتبة على بطاقة المقابلة، يمكن تلخيص أبرز المعوقات المتعلقة بالتنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية بالفقرات الآتية:

- عدم وجود استراتيجية شاملة لتخطيط برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد.
- معوقات مادية وتقنية تحد من برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد، وذلك يعود بالدرجة الأولى للظروف التي تمر بهلا البلاد والتي أدت إلى خسائر كبيرة في البنية التحتية للتعليم، فضلاً عن مشكلات الاتصالات والكهرباء والشبكات.
- ضعف التنسيق بين مختلف أطراف العملية التعليمية في تخطيط وتنفيذ برامج التنمية المهنية باستخدام التعليم من بعد عائقاً مهماً الأمر يحد من فعالية تلك البرامج، وكذلك قلة تطبيق الأساليب العلمية في تخطيط تلك البرامج وتنفيذها.
- محدودية الدعم التربوي اللازم لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي.

- أهم النتائج التي انتهت إليها الدراسة الميدانية:

لقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج:

بالنسبة لواقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بسورية: جاء محور أهداف وأساليب التنمية المهنية للمعلمين وأساليب إدارتها وتقويم برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد بدرجة متوسطة. بينما جاء محور مبادئ وتمويل برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد بدرجة منخفضة.

بالنسبة لمتطلبات التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد جاء محور المتطلبات التكنولوجية بالترتيب الأول بدرجة مرتفعة جداً، أما محور المتطلبات البشرية وكذلك محور المتطلبات الإدارية والمالية فقد جاء بدرجة مرتفعة.

أما بالنسبة لمعوقات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد، فقد بينت نتائج المقابلة أن أهم تلك المعوقات: معوقات مادية حيث جاءت بالمرتبة الأولى من حيث الأهمية كقلة المصار المالية اللازمة لتطوير قدرات المعلم المهنية، وقلة توفر التقنيات التربوية الحديثة المعينة على تحقيق برامج التنمية المهنية. ومعوقات إدارية مثل محدودية الدعم التربوي اللازم لمعلمي التعليم الأساسي، وضعف التخطيط لمهنة التعليم والارتقاء بها. ومعوقات بشرية تتعلق بالمعلم نفسه مثل ضعف القدرة لدى بعض المعلمين على توظيف التكنولوجيا في التعليم، وافتقار المعلمين لمهارات استخدام الحاسوب والانترنت. وضعف انتماء المعلم للمهنة بالرغم من ممارستها.

أما بالنسبة لفرضيات الدراسة المتعلقة بواقع ومتطلبات التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد فقد بينت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والدورات التدريبية، والمحافظة.

التوصيات والمقترحات:

وقد قدمت الدراسة المقترحات الآتية:

- 1- تحديد المخرجات المتوقعة للبرامج يمكن من خلالها قياس ما تم تحقيقه بحيث يمكن معرفة مدى التقدم الذي أحدثه البرنامج التدريبي أو ورش العمل، وتقديم تغذية راجعة تساعد على التطوير المستمر لبرامج التنمية المهنية للمعلم.
- 2- تصميم بعض البرامج التي يتم فيها استخدام تقنيات التعليم من بعد لتنمية وتطوير مهارات التعلم من بعد، ومهارات استخدام تقنية التكنولوجيا لدى المعلمين، ويتم من خلالها مساعدة المعلمين بما يسهل تحقيق التنمية المهنية المستمرة لهم، ويشجع المعلمين على الاستفادة الحقيقية من البرامج التدريبية المقدمة لهم.
- 3- أن تساعد الوزارة في تحديد حاجات المدارس الواقعية من أجهزة ومستحدثات تكنولوجية، بما يساعدها في تقديم الدعم والتنمية المهنية المناسبة حسب الحاجات الفعلية، وبما يساعدها في رسم وتنفيذ سياسات بعيدة المدى للتنمية المهنية.
- 4- تصميم آليات تواصل مجتمعي يمكن من خلالها الحصول على تغذية راجعة تسهم في تقييم البرامج الموضوعية مثل صفحات التواصل الاجتماعي التي تجمع بين المعلمين في كل محافظة أو مدرسة، ومواقع مخصصة للمعلمين المسجلين بالوزارة والمدارس، وتتضمن محتوى البرامج التدريبية المقدمة لهم.
- 5- تزويد المدرسة بالدعم الكافي لتوفير البنية التحتية في مجالات الاتصالات وتقنية المعلومات من أجهزة وعدد ووسائط رقمية.
- 6- إنشاء موقع إلكتروني رسمي خاص بالتنمية المهنية تحت رعاية وزارة التربية والتعليم تعنى بتوفير برامج تدريبية إلكترونية في كافة المجالات.
- 7- ربط ترفيع المعلم بتميزه، وحرصه على حضور دورات وبرامج التنمية المهنية، واعتماد رتب وظيفية المعلم وفقاً لمعايير النمو المهني المستمر.
- 8- استثمار التكنولوجيا الحديثة في التدريب لإثراء البرامج التدريبية وتنوع أدواتها.
- 9- التعاون مع الشركات المختصة في مجال التقنية الحديثة على تصميم البرامج التدريبية للمعلمين.
- 10- متابعة برامج تلفزيونية موجهة لجميع المعلمين، تعرض دروساً نموذجية لمعلمين متميزين للاستفادة منها في كيفية تطبيق طرائق التدريس الحديثة واستثمار التكنولوجيا المعاصرة.

- 11- تحسين القدرات والكفايات البشرية من خلال التدريب المستمر من أجل ابتكار أساليب وطرق جديدة في العمل لمواكبة كل ما هو جديد ومتطور في المعارف والمعلومات والمهارات التدريسية والتقنيات التكنولوجية المعاصرة.
- 12- زيادة الموازنة المخصصة لتكنولوجيا المعلومات ومستلزماتها.
- 13- التوعية بأهمية استخدام الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات والاتصال في مجال التنمية المهنية للمعلم.
- 14- التعاون مع الشركات المختصة في مجال التقنية الحديثة على تصميم البرامج التدريبية للمعلمين.
- 15- ربط مدارس التعليم الأساسي بالشبكة العنكبوتية.
- 16- ضرورة تحسين وتطوير وضع المعلم مادياً ومعنوياً لأن ذلك سيؤثر إيجاباً على عمله ويؤدي إلى تنمية قدرات المعلمين الإبداعية وتطويرها.

الفصل السادس:

دراسة مقارنة تحليلية للتنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في إنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا
البدائل المقترحة لتطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية

دراسة مقارنة تحليلية للتنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في إنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا:

تمهيد:

يتناول الفصل الحالي التحليل المقارن للتنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في كل من إنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا، وفق خطوتين رئيسيتين:

الخطوة الأولى: خطوة المقابلة أو ما يعرف بالمقارنة المبدئية، وتهدف للوصول إلى الفرض الحقيقي للدراسة من خلال تصنيف الجوانب المختارة للتنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في كل من إنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا، ثم الموازنة بينها بالاستناد إلى الإطار النظري للدراسة.

الخطوة الثانية: خطوة المقارنة التفسيرية لأوجه التشابه والاختلاف بين الجوانب المختارة للتنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في كل من إنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا، للتأكد من صحة الفرض الحقيقي الذي تقوم عليه الدراسة، ووضع مقترحات لتطوير التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد.

ومن ثم يتناول بعد ذلك البدائل المقترحة لتطوير التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في الجمهورية العربية السورية.

الخطوة الأولى: خطوة المقابلة

سيتم تصنيف المادة العلمية التي سبق عرضها في دول المقارنة، والموازنة بينها ضمن جداول بهدف التوصل إلى الفرض الحقيقي للدراسة من خلال إجراء المقابلة للجوانب الآتية:

أولاً: مبادئ التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد

ثانياً: أهداف التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد

ثالثاً: وسائل التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد

رابعاً: إدارة برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد

خامساً: تمويل برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد

سادساً: مخرجات برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد

أولاً: مبادئ التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد

أ- في إنكلترا	ب- في الولايات المتحدة الأمريكية	ج- في فرنسا
- التنمية المهنية للمعلمين عملية مستمرة مدى الحياة.	- توفير فرص التعلم المستمر للمعلمين.	- الإسهام في تحسين عمليات التدريس والتعلم وتقديم النتائج الأكاديمية، وتطوير أداء المعلم بشكل يساعده على تعزيز تحفيز الطلاب واستمراريتهم وتحسين الجودة والمتابعة داخل المدرسة.
- ربط التنمية المهنية لمعلمين بالحصول على شهادة الاعتماد والحصول على ترخيص بمزاولة المهنة وشهادة المعلم المؤهل (QTS) لممارسة مهنة التدريس في إنكلترا	- إتاحة الفرص المناسبة للمعلمين من أجل التعلم الذاتي من أجل التحليل، وتطبيق الخبرات والمعارف الجديدة داخل مدارسهم وصفوفهم.	- المساعدة على إصلاح التعليم
- تحقيق جودة التدريب.	- الانطلاق من واقع حاجات المعلمين وحاجات مدارسهم والمجتمع المحلي.	- تحقيق الدعم المستمر للمعلم لمساعدته على الابتكار وتطوير ممارساته التربوية.
- توفر المرونة في بيئة التعلم، وتسهم في تحقيق ديمقراطية التعليم.	- تقديم التغذية الراجعة بصورة مستمرة للمعلمين.	- توفير المرونة في بيئة التعليم حيث تراعي ظروف كافة المعلمين الموجهة لهم.
	- العمل على مسايرة أفضل التطبيقات العالمية في التعلم والتعليم والإدارة.	- توظيف مصادر التعلم المختلفة لبلوغ أعلى معايير الأداء.

يلاحظ على هذه المبادئ أنها تنبثق من المبادئ المعيارية التي تقوم عليه التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد، كونها تؤكد تحقيق الغايات التربوية من خلال العمل في جو من الثقة والراحة والأمان من أجل تعزيز مهارات التعلم الذاتي والمستمر للمعلم، وتشجيعه على البحث والإبداع والتطوير. والمساهمة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات.

ثانياً: أهداف التنمية المهنية للمعلمين من بعد:

أ- في إنكلترا	ب- في الولايات المتحدة الأمريكية	ج- في فرنسا
مساعدة المعلمين على مواصلة تطوّرهم المهني والشخصي.	تقديم التدريب الجيد لجميع المعلمين، والارتقاء بمستوى أدائهم.	ترسيخ الهوية التربوية المهنية للمعلمين
- تحسين مستوى أداء المعلمين داخل صفوفهم التعليمية بحيث يصبحوا أكثر إلماماً معرفة بالمادة الدراسية، وأكثر اهتماماً بالإيفاء باحتياجات طلابهم.	إكساب المعلمين المهارات والمعارف والاتجاهات اللازمة لتحقيق نمو جميع الطلاب من النواحي البدنية والنفسية والاجتماعية والعقلية.	- تنمية الخصائص الشخصية للمعلم، كالاستقلالية والتسامح والمرونة وفهم الفروق الفردية بين الطلاب.
- الارتقاء المستمر بأداء المعلمين.	- إكساب المعلمين المهارات والمعارف الضرورية لمساعدة جميع الطلاب من أجل الإنجاز وفقاً للمعايير الأكاديمية العليا.	- تلبية احتياجات المعلمين من خلال منحهم مساحة للتفكير لتعميق أفكارهم.
- تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى المعلمين.	- مساعدة المعلمين على مواجهة الاحتياجات المستقبلية للطلاب.	- تطوير التفاعلات بين المعلم والبيئة التي يعيش ويعمل فيها (مناخ المدرسة، العلاقات مع الزملاء، الإدارة، إلخ).

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إن أهداف التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في دول المقارنة تتسجم مع ما ورد في الإطار المعياري للدراسة، والتي تركّزت في تحسين تحصيل جميع الطلاب، ومساعدة المعلمين على مواصلة تطوّرهم المهني والشخصي، والارتقاء بمستوى أدائهم، وتنمية مهاراتهم للتعامل مع التكنولوجيا.

ثالثاً: وسائل التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد:

أ- في إنكلترا	ب- في الولايات المتحدة الأمريكية	ج- في فرنسا
تدير إنكلترا برامج التعليم من بعد لتنمية المعلم مهنيًا باستخدام وسائل تكنولوجيا متعددة مثل الراديو، والتلفزيون، والشرائط المسجلة، والمواد المكتوبة، والاتصالات الإلكترونية.	تتم التنمية المهنية للمعلمين من بعد باستخدام أحدث الوسائط التكنولوجية حيث تعتمد مؤسسات التنمية المهنية من بعد بأمريكا في توصيل برامجها على العديد من وسائط التعليم التقليدية والتكنولوجية مثل البريد الإلكتروني، والمواد المطبوعة، والفيديو، الراديو التعليمي، والكمبيوتر والانترنت، والشبكات	تم إنشاء (شبكة الإنشاء والدعم التربوي) Réseau Canopé، بصفتها فاعلاً في التطوير المهني للمعلمين ومركزاً وطنياً لتشكيل لمهارات، تتمثل مهمتها في تصميم أنظمة تدريب مبتكرة وطرق دعم متنوعة، تتناسب بشكل أفضل مع الاحتياجات والمهارات المتوقعة من الطلاب.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول إن هذه الأساليب في كل من دول المقارنة تتسجم مع ما ورد في الإطار المعياري للدراسة في كونها تؤكد على استخدام الوسائط التكنولوجية الحديثة في تدريب المعلمين، وتنمية قدراتهم وطاقاتهم، وزيادة دافعيتهم وإنتاجيتهم.

رابعاً: إدارة برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد:

أ- في إنكلترا	ب- في الولايات المتحدة الأمريكية	ج- في فرنسا
تتميز عملية التخطيط بتدخل الإدارة المركزية ممثلة بوزارة التربية والعمل، أو وكالة تدريب المعلم، ويترك للمدارس تحديد التفاصيل بما يناسب حاجات المعلمين الجدد فيها.	تقوم المدارس بتشكيل فرق التخطيط والتي تتألف عاد من 5-8 أعضاء من المديرين والمعلمين والآباء ومن مندوبين عن المكتب التنفيذي عن قادة المجتمع نظراً لصعوبة اجتماع جميع المعلمين بعملية التخطيط في كل مدرسة.	من بين ملامح التخطيط للتنمية المهنية للمعلمين في فرنسا بشكل عام، هي موضوعات عمل (مبادرة المجتمعات والمدارس الإلكترونية العالمية) التي تمت خلال الفترة 2017-2020 للعمل مع الحكومات ووزارات التعليم والشركاء والمؤسسات الوطنية ذات الصلة بالتنمية المهنية للمعلمين، من أجل: توسيع نماذجها الخاصة ب "نهج خطوة بخطوة" للتنمية

المهنية للمعلمين، بناءً على أطر كفاءة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الخاصة		
توجد في فرنسا 28 أكاديمية وتتمتع الأكاديميات بالدور الكبير بالإشراف على التعليم الفرنسي، ويتمثل التنظيم الإداري لكل أكاديمية في فرنسا في ثلاثة عناصر رئيسية هي: الرئيس، والخدمات الأكاديمية، والأعضاء الاستشاريون، يختار رئيس مجلس الوزراء رئيس الأكاديمية ويعينه قرار رئيس الجمهورية، وهو المسؤول أمام وزير التربية عن كافة الخدمات التعليمية ولديه صلاحيات واسعة تتعلق بتنظيم وإدارة التعليم، ويساعد مراقب التعليم الإقليمي ورئيس قسم التعليم مما يسهم بشكل فعال في تحقيق الربط بين الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية المركزية. وتقع مسؤولية الإدارة على عاتق مدير المدرسة بالتعاون مع مجالس إدارية واستشارية تقوم بتسيير أمور المدرسة واتخاذ القرارات المرتبطة بذلك. وكذلك تم بالتعاون مع جامعة باريس الأولى إنشاء مركز معلوماتي عبر الانترنت في جميع المدارس الفرنسية، وتم ربطه بالمجتمع المحلي لنشر المعلوماتية	قد أنشأت الولايات المتحدة الأمريكية عدة مجالس قومية وذلك ضماناً لجودة عملية إعداد المعلم وتأهيله ومن أهم تلك المجالس: المجلس القومي لمقاييس التدريس المهنية: وهو منظمة مستقلة أنشئت سنة 1987 تعمل على إقرار المقاييس القومية لتدريب المعلمين استناداً إلى ملاحظة وتقويم كفاءاتهم وأدائهم. والمجلس القومي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم: حيث تم تأسيسه في عام 1954 مهمته وضع وسائل تسمح بتقويم أعمال المؤسسات التي تقوم بإعداد المعلمين من كليات ومعاهد وجامعات وبرامج ومراقبة الدرجة التي تمنحها تلك المؤسسة فيما إذا كانت مستوفية للمقاييس المطلوبة ليصار بعدها إلى اعتماد تلك الدرجة أو عدم اعتمادها	وتتم عملية الإدارة للتنمية المهنية للمعلمين من قبل هيئة التدريب والتنمية المهنية للمدارس وهي هيئة عامة تنفيذية يتم تعيين مجلس إدارتها من قبل وزير التعليم وفي هذا السياق تلزم جميع الإدارات والأجهزة الحكومية بوضع خطة عمل للتنمية المستدامة للعاملين بها بحيث تكون هذه الخطط جزءاً أساسياً من عملية تشكيل وصياغة ووضع آليات لسياسات التنمية المهنية في سياسات الحكومة. وفي عام 2005 تم نشر خطة مؤقتة لدعم التدريب والتنمية المهنية عن طريق إنشاء مجلس لتطوير هيئة العمل المدرسي.
قد شكلت فرنسا منذ عام 1997م لجنة لتقييم أساليب التدريس والإدارة والبرامج	تركز عملية التقويم في الولايات المتحدة الأمريكية على عدة مستويات	ويقوم المعلمون بإنكثرا بعملية التقويم الذاتي من خلال التأمل الذاتي وتسجيل

المتبعة في المؤسسة التربوية. وتقدم المؤسسة تقريراً ذاتياً كل ثماني سنوات، ويتم نشره للاستفادة من التجارب الناجحة.	ترتبط بأهداف التدريب وتمثل بمدى انعكاس التدريب على تحصيل الطلاب، يتم التقويم باعتماد وسائل متعددة منها التقارير الذاتية للمعلمين التي ترصد مدى استخدامهم للتطبيقات التعليمية المختلفة، وتحليل نتائج الطلاب.	مدى تقدم أدائهم في سجلات خاصة، وكذلك يلاحظ المعلمون أدائهم من خلال أشرطة الفيديو التي تساعدهم على تحقيق عدة مستويات من التقويم منها ملاحظة مدى استجابة الطلاب للمعلم وتختلف المدارس في إنكلترا في الظروف التي يجري فيها التقويم.
--	--	---

خامساً: تمويل برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد:

أ- في إنكلترا	ب- في الولايات المتحدة الأمريكية	ج- في فرنسا
يتم التمويل من قبل الحكومة البريطانية مع تخصيص جزء من هذا التمويل لتدريب المعلمين على التكنولوجيا والبرمجيات وتأمين المدارس بالشبكة القومية للتعليم.	يتم التمويل من الرسوم التي تستوفى من الطلاب المعلمين، والمنح المقدمة من أقسام التمويل والجمعيات في كل ولاية.	الدولة هي الممول الرئيسي لنظام التعليم بنسبة 60% من الإنفاق. تساهم الشركات من خلال تمويل التدريب المستمر (باستثناء رواتب المتدربين) وضرية التلمذة الصناعية بنسبة 6.6% من الإنفاق المحلي على التعليم.

سادساً: مخرجات برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد:

أ- في إنكلترا	ب- في الولايات المتحدة الأمريكية	ج- في فرنسا
تؤدي برامج التنمية المهنية الفعالة إلى تحسين استراتيجيات التدريس لدى المعلمين، ورفع مستوى نتائج الطلاب، وتحسين العملية التعليمية	تحسن أداء المعلمين وكذلك تحسن أداء المدارس، وتعد المخرجات تحصيلاً حاصلًا لأهداف محددة وتخطيط جيد يتم وفق خطوات عملية ويراعي الاحتياجات الفعلية للمدارس والمعلمين بها.	أدت التنمية المهنية للمعلمين إلى تغذية التفاعلات والمناقشات وتبادل الأفكار بين المعلمين، والتشارك الفعال مع الزملاء، وأسهمت في تنمية الروح المعنوية للمعلمين بدرجة كبيرة.

وفي ضوء ما ورد في خطوة المقابلة للجوانب المختارة للتنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في إنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا، يتضح أنها تتسجم مع ما ورد في الإطار المعياري للدراسة في التأكيد على أهمية تدريب المعلمين وتمييزهم مهنيًا باستخدام أحدث الوسائط التكنولوجية لتنمية معارفهم وقدراتهم ومهاراتهم، وتشجيعهم على البحث والتقصي والاستكشاف. وكذلك يتضح أنه يمكن وضع بدائل مقترحة لتطوير التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في سورية، ووفقاً لما تقدم من عرض لخبرات دول المقارنة بخصوص التنمية للمعلم باستخدام التعليم من بعد، يمكن القول يتحول الفرض المبدئي للدراسة إلى فرض حقيقي وفق الآتي: قد تؤدي دراسة وتحليل خبرات كل من إنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا فيما يتعلق بدور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في مرحلة التعليم الأساسي إلى وضع مقترحات لتطوير التنمية المهنية المستدامة للمعلم باستخدام التعليم من بعد في سورية.

ثانياً: خطوة المقارنة التفسيرية:

سيتم في هذه الخطوة إجراء مقارنة تفسيرية لأوجه التشابه والاختلاف بين الجوانب المختارة للتنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في كل من فرنسا وأمريكا وإنكلترا، لرصد أوجه التشابه والاختلاف بينها، بهدف التأكد من الفرض الحقيقي الذي تقوم عليه الدراسة، ووضع مقترحات لتطوير التنمية المهنية للمعلم مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية.

أولاً: التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد:

سيتم مقارنة كيفية التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد بين دول المقارنة الثلاث (إنكلترا وأمريكا وفرنسا) من خلال الجوانب التالية:

- 1- مبادئ التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد.
- 2- أهداف التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد.
- 3- وسائل التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد.
- 4- إدارة التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد.
- 5- تمويل برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد.
- 6- مخرجات برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد.
- 1- مبادئ التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد:

تطلق مبادئ التنمية المهنية للمعلم بشكل عام من الفلسفة والتوجهات الإيديولوجية الخاصة بكل مجتمع، ولعل المجتمعات كافة تشترك بخصائص إيديولوجية رسخها الحراك الاجتماعي فيها، وبالمقابل تختلف بعض جوانب

هذه الخصائص في المجتمعات، ويعزى ذلك إلى ما يتسم به كل مجتمع من خصوصية تجعل استجابته للظروف الدولية مختلفة عن غيره من باقي المجتمعات.

تشابه خبرات كل من دول المقارنة في تركيز كل منها على أن مبادئ التنمية المهنية للمعلم تنطلق من الاحتياجات الفعلية للمعلمين، وتزيد من فاعلية التعلم، وتركز على تحقيق التكامل بين محتوى التدريب والجانب التطبيقي داخل المدارس، وتركز على المعلمين كأساس لتعلم الطلاب، وضرورة إكساب المعلمين المهارات اللازمة لتحسين تحصيل جميع الطلاب، وتؤكد أهمية التنوع، والتركيز على مبدأ الاستمرارية والتكنولوجية، وضرورة تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء سعي كل من دول المقارنة لتحقيق التنمية الشاملة والتنافس العالمي وذلك من خلال تطوير التعليم.

من جانب آخر تختلف خبرات إنكلترا عن أمريكا وفرنسا من حيث أن إنكلترا توفر برامج تدريب متمركزة على المدرسة للمعلمين المبتدئين يقوم بتقديمه المعلمون ذوو الخبرة من المدارس المجاورة والكليات، يمنح بعدها المعلم شهادة (QTS) لممارسة مهنة التدريس، بعد مروره بفترة التدريب المبدئي لمدة عام. وتكون هذه البرامج موجهة لتلبية حاجات المعلمين. حيث تسعى إنكلترا إلى تقديم التدريب الأولي بصورة إلزامية لجميع المعلمين الجدد في كل المدارس في التعليم العام الإنكليزي من خلال منهج قومي تتحدد معايير وخطوطه العريضة على المستوى القومي، وفي ضوء ما تظهره نتائج تقييمهم يخضع المعلم لسنة تدريب أخرى بصورة إلزامية يعمل خلالها المعلمون كمعلمين ومتعلمين، بعد ذلك يتم تشجيعهم على متابعة النمو المهني والتعلم الذاتي، بينما في أمريكا وفرنسا لا يوجد ما يلزم هؤلاء المعلمين على الخضوع للتدريب الأولي الذي يتباين من مدرسة لأخرى.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء توجه الحكومة البريطانية إلى العمل على تقديم التدريب الجيد للمعلمين الجدد جميعهم، وتشجيعهم على ذلك بما يساعد على اكتسابهم مهارات التعلم الذاتي، وتحسين مستوى أدائهم وتطوير قدراتهم، وبالتالي زيادة قدرتهم على تخريج الكوادر القادرة على التفكير العلمي وتمتلك مهارات التعامل مع التكنولوجيا التي يتطلبها الواقع الاقتصادي، وزيادة قدرتهم على الإنتاج والإبداع وتحقيق التعلم للتميز.

2- أهداف التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد.

تتسم الأهداف في خبرات دول المقارنة بمجال التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد بأنها مشتقة من المبادئ التي تحدد الخطوط العامة للفلسفة التعليمية التي يتبناها أي مجتمع، ومن هنا فإن اختلاف الأهداف يعكس الاختلاف في المبادئ التي يتخذها أي مجتمع أساساً لبناء نظمه التعليمية.

تشابه أهداف التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في إنكلترا وأمريكا وفرنسا بمجموعة من النقاط التي تتسجم مع مبادئ كل دولة كما يلي:

تحسين تحصيل الطلاب جميعهم - مساعدة المعلمين على مواصلة تطورهم المهني والشخصي - تحسين مستوى أداء المعلمين داخل صفوفهم التعليمية بحيث يصبحون أكثر إلماماً ومعرفة بالمادة الدراسية وأكثر اهتماماً بالارتقاء باحتياجات طلابهم - الارتقاء المستمر بأداء المعلمين - تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى المعلمين - تنمية مهارات المعلمين اللازمة للتعامل مع التكنولوجيا وإكساب المعلمين مهارات التواصل الاجتماعي. ويمكن تفسير ذلك في ضوء التطورات التكنولوجية المذهلة والثورة المعرفية التي أفرزت تجديداً دائماً في المعارف والمعلومات، الأمر الذي استدعى من المعلمين الحاجة إلى متابعة التعلم الذاتي، والتواصل العلمي والاجتماعي مع أصحاب الخبرات سواء بصورة منتظمة عن طريق المدرسة، أو بشكل ذاتي عن طريق استخدام الوسائط التكنولوجية المتعددة مثل الانترنت والتلفزيون والفيديو التعليمي، وقدرة المعلمين على تطبيق ما يتم تعلمه داخل صفوفهم ومدارسهم.

كذلك يمكن تفسير أوجه التشابه في إطار سعي كل من الدول الثلاث إلى تحقيق الامتياز في التعليم والمنافسة العالمية والسبق الاقتصادي.

من جانب آخر تختلف خبرات فرنسا عن إنكلترا وأمريكا في تركيز فرنسا على ترسيخ الهوية التربوية المهنية للمعلمين، وهذا يعزز دورهم كمعلمين ويجعل ممارساتهم التعليمية مشروعة في أعينهم وأعين أقرانهم، وفي تركيز فرنسا أكثر من إنكلترا وأمريكا على تنمية الخصائص الشخصية للمعلم كالاستقلالية والتسامح والمرونة، وتطوير التفاعلات بين المعلم والبيئة التي يعيش ويعمل فيها (مناخ المدرسة - العلاقات مع الزملاء - الإدارة). وكذلك في فرنسا على المعلمين إيجاد وسيلة لتحقيق نمو متوازن مع المستجدات التكنولوجية التي تتسم بالابتكار.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن أهداف التنمية المهنية للمعلمين في فرنسا تأتي استجابة للمطالب المجتمعية والمؤسسية في المجتمع الفرنسي ولاسيما تلك المتعلقة بمواجهة (تحدي امتلاك التقنيات وتحدي ممارسات الفرد). ومن جانب آخر تختلف خبرات أمريكا وفرنسا عن إنكلترا في الهدف المتمثل في توفير مجتمع تعلم معلمين يستطيع تغذية ثقافة الابتكار والتجديد والمخاطرة، ويقوم بتوفير الفرص المناسبة لهم لاكتشاف معتقداتهم وتنميتها في أمريكا.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء في ضوء مفهوم الكفاءة، وتشير إلى استخدام أدوات أفضل قادرة على الإنتاج بفوائد أكبر.

ويمكن تفسير هذا في ضوء ما أصدره سابقاً الرئيس بل كلنتون عام 1997م عن وثيقة أعلن فيها التركيز على التفوق في مجال التكنولوجيا واللغات، حيث يلاحظ على دعوات الإصلاح التعليمية أنها ركزت في المقام الأول على القضايا المرتبطة بالإنتاجية والمنافسة والخدمات الرقمية والتكنولوجيا المتطورة.

وكذلك يمكن تفسير ذلك في ظل الاستجابة للعولمة الثقافية التي تميز بها المجتمعان الأمريكي والفرنسي والوصول بالتعليم إلى مستوى عال من الجودة في ضوء جملة من المعايير المعتمدة بما يتناسب مع الأهداف

التربوية والتطلعات المجتمعية والتطورات العالمية، وتحقيق الطموحات في الحصول على موارد بشرية ذات تأهيل عال.

3- وسائل التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد:

تتشابه كل من دول المقارنة في استخدامهما الأساليب التكنولوجية الحديثة في تدريب المعلمين وتنمية قدراتهم وزيادة طاقاتهم ودافعتهم وإنتاجيتهم.

بالنظر إلى وسائل التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في كل من دول المقارنة لم يلاحظ وجود اختلافات جوهرية في مضمونها من حيث اعتمادها الوسائط التكنولوجية المتعددة مثل تلفزيون المعلمين، والانترنت، وشبكات المعلمين، والراديو، وغيرها. غير أن المملكة المتحدة من أوائل الدول التي استفادت من تكنولوجيا المعلومات في المدارس البريطانية، وأصبحت جزءاً من المنهج.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء الثورة التكنولوجية وثورة المعلومات، وتزايد التسابق الاقتصادي، والتدفق العلمي والمعرفي، وتعاظم ظاهرة العولمة، وزيادة المنافسة العالمية، والتجديد العالمي، وكثرة التطورات التقنية.

4- إدارة التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد:

تشابهت كل من إنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا بأن التخطيط لبرامج التنمية المهنية للمعلمين تقوم على أسس علمية ومنطقية مدروسة ترتبط بعملية التنفيذ والتقويم وبمخرجات التدريب، وتتعدد الأساليب التنفيذية في عملية التنمية المهنية للمعلمين. وتشابهت كل من إنكلترا وأمريكا في وجود هيئة مسؤولة عن اعتماد معايير برامج إعداد المعلم والتنمية المهنية له، وكذلك تشابهت في وجود هيئة مستقلة عن وضع المعايير القومية لمهنة التدريس وإقرارها. وتختلف بأنه تتميز عملية التخطيط بإنكلترا بتدخل الإدارة المركزية ممثلة بوزارة التربية والعمل أو وكالة تدريب المعلم، أما في أمريكا فتقوم المدارس بتشكيل فرق التخطيط والتي تتألف في العادة من 5 إلى 8 أعضاء من المديرين والمعلمين والآباء ومندوبين عن المكتب المركزي ورجال الأعمال.

وتتم إدارة أكاديميات التنمية المهنية للمعلم في أمريكا عن طريق مجلس الأمناء، بينما تتم إدارة هيئة التدريب والتنمية المهنية في إنكلترا بوساطة مجلس إدارة الهيئة المعين من قبل وزير التعليم ويرأسها رئيس تنفيذي، ويتكون مجلس إدارة الهيئة من 16 عضواً.

وفي الولايات الأمريكية تختلف تبعية الأكاديمية فبعضها يتبع المدارس العليا الافتراضية، والبعض الآخر يتبع الجامعات، وتوجد أيضاً أكاديميات تقوم على الشراكة المحلية بين المدارس والجامعات، وتوجد أكاديميات تقوم على الشراكة بين الجامعات والبحث التربوي.

ويمكن تفسير ذلك في أن الإدارة اللامركزية في أمريكا تعمل في جو من الحرية والديمقراطية والتنوع في المجالات التربوية والتعليمية بما يتفق مع الاتجاهات الحديثة، وتتميز بالمرونة والابتكار والإبداع، وتساعد على

التنافس المستحب بين الإدارات التعليمية والمدارس فتسبب انتعاشاً فكرياً وعلمياً برفع مستوى التعليم والكفايات التربوية.

فالولايات المتحدة الأمريكية أكدت التطوير المهني للمعلمين، والتعاون مع مؤسسات التعليم العالي وكليات التربية لتوفير إرشادات الممارسات المهنية وبرامج التنمية المهنية التي يمكن للمعلمين الحصول عليها من أجل مساعدتهم في توسيع معارفهم وتنمية مهاراتهم في مجال التعاون والتواصل مع الأسر والمجتمع، وهذا ينسجم مع مبادئ التعليم الأساسي فيها وما ورد خلالها من ضرورة توفير التدريب على أسس علمية صحيحة لحل أزمة التدريس. ويمكن تفسير ذلك أيضاً في ضوء أن الولايات المتحدة الأمريكية إحدى دول العالم المتقدمة، والتي تطبق مدخل إدارة الجودة الشاملة في إدارة التعليم، حيث تعتبر جودة التعليم آلية من آليات التنافس في النظام العالمي الجديد من خلال استخدام مقاييس ومعايير يحددها مجلس المدارس الفاعلة الذي أنشئ عام 1984 لاختيار المدارس الناجحة بناءً على معايير الجودة.

أما في فرنسا يختص وزير التربية القومية بإدارة الهيئات التعليمية المدرسية جميعها، حيث تعد وزارة التربية الوطنية ممثلة للإدارة المركزية على التعليم العام في فرنسا، وتتجلى مهامها الإدارية بوضع التشريعات والقوانين، ورسم السياسة التربوية، وتنظيم التمويل، وتوظيف المعلمين وتنظيم برامج التدريب أثناء الخدمة.

ويمكن تفسير ذلك عموماً في أن فرنسا تتبع الإدارة التربوية المركزية، أما الإدارة الفيدرالية الأمريكية فتمثل نمط الإدارة اللامركزية، ولكن يمكن القول إنه لا يوجد إدارة تربوية مركزية مطلقة أو لامركزية مطلقة، بل إن الواقع هو مزيج بينهما بنسب متفاوتة، والسبب يعود لارتباطهما بتفويض الصلاحيات، وأن تفويض الصلاحيات هو أمر نسبي إلى حد ما.

أما إنكلترا فالتنمية المهنية فيها سياسة قومية تتم على مستوى المدرسة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما تتسم به الإدارة التربوية في إنكلترا من الميل لتحقيق التوازن بين اللامركزية والمركزية فنظام التعليم في إنكلترا قومي يدار محلياً في حين تغلب صفة اللامركزية على الإدارة التربوية في أمريكا.

5- تمويل برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد:

اختلفت مصادر تمويل الأكاديميات في إنكلترا وأمريكا، فبينما نجد تمويل الأكاديمية في إنكلترا يتم من خلال وزارة التربية والتعليم والمنح التي يقدمها حزب العمال والجمعيات الأهلية، نجد أن عملية التنمية المهنية نفسها تتم من خلال تفويض السلطة بالمدارس في إنكلترا لإيجاد التمويل اللازم لها، وفي أمريكا، اختلفت مصادر تمويل الأكاديميات حيث يشترك في تمويلها المجلس المحلي للولايات والجامعات والشركات الخاصة، وجزء من التمويل من الرسوم التي يدفعها المعلمون المتدربون.

بينما في فرنسا تقوم الدولة بالإنفاق على الأنشطة التعليمية في المستويات جميعها، والمعلمين، والتعليم من بعد، والتطوير المهني المستمر.

وتدفع نفقات أجهزة الكمبيوتر المتخصصة في الإلكترونيات والمواد اللازمة للتكنولوجيا وتقدم المنح الدراسية. وعلى الرغم من مركزية الإدارة التعليمية في فرنسا فإن التعليم لا يسير على النمط المركزي نفسه، إذ إن الأقاليم تشارك في تمويل التعليم عموماً، والتعليم الأساسي خصوصاً، ويسهم المجتمع المدني في تمويل مشاريع التكنولوجيا والتعليم المستمر.

يمكن تفسير ذلك في أن مركزية الإدارة التربوية الفرنسية تستهدف تنمية الوحدة القومية والتضامن القومي والتماسك الاجتماعي حيث تعمل على تحديد مواصفات التعليم ومنح فرص متكافئة للمعلمين جميعهم وتحديد دقيق للمسؤولية.

6- مخرجات برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد:

تتشابه خبرات كل من إنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا فيما يتعلق بمخرجات التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في أنها تركز على الأهداف التي تم تحقيقها، ومدى انعكاس برامج تدريب المعلم على تحصيل الطلاب وأثرها على تدريب المعلمين ومدى اكتسابهم للمعارف والمهارات التي تزيد من قدراتهم وطاقتهم وتزيد من دافعيتهم للإنجاز والإبداع والتميز، وتتشابه في وجود متابعة مستمرة للمعلمين. وبالنظر إلى مخرجات التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في كل من دول المقارنة لم يلاحظ وجود اختلافات جوهرية في مضمونها إلا أنه تختلف خبرة الولايات المتحدة الأمريكية عن إنكلترا وفرنسا في أنه تحسين الوضع المادي للمعلم يعد من المخرجات البارزة لهذه البرامج حيث تقوم أغلب المقاطعات في الولايات المتحدة الأمريكية بتحسين دخل المعلمين نتيجة حضورهم الدورات التدريبية أو كسب وحدات التعليم المستمر عن طريق المشاركة في العديد من الأنشطة.

وفي ضوء ما سبق بيانه في خطوة المقارنة التفسيرية فيما يتعلق بالتنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في مرحلة التعليم الأساسي في كل من إنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا، ومن خلال بيان أوجه التشابه والاختلاف بين هذه الدول في إطار محاور الدراسة وتفسيرها، قدت بدت واضحة صحة الفرض المبدئي للدراسة، حيث اتضح أنه ثمة علاقة قوية بين دراسة وتحليل خبرات كل من إنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا فيما يتعلق بالتنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في مرحلة التعليم الأساسي، ووضع مقترحات لتطوير التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في سورية.

أوجه التشابه والاختلاف بين إنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا فيما يتعلق بالتنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد:

المحور	أوجه التشابه بين كل من دول المقارنة	أوجه الاختلاف بين كل من دول المقارنة
مبادئ التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	تتشابه خبرات كل من دول المقارنة في تركيز كل منها على أن مبادئ التنمية المهنية للمعلم تنطلق من الاحتياجات الفعلية للمعلمين، وتزيد من فاعلية التعلم، وتركز على المعلمين كأساس لتعلم الطلاب، وتؤكد أهمية التنوع، والتركيز على مبدأ الاستمرارية والتكنولوجية، وضرورة تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.	تختلف خبرات إنكلترا عن أمريكا وفرنسا من حيث أن إنكلترا توفر برامج تدريب متمركزة على المدرسة للمعلمين المبتدئين يقوم بتقديمه المعلمون ذوو الخبرة من المدارس المجاورة والكليات، يمنح بعدها المعلم شهادة (QTS) لممارسة مهنة التدريس، بعد مروره بفترة التدريب المبدئي لمدة عام. وتكون هذه البرامج موجهة لتلبية حاجات المعلمين. حيث تسعى إنكلترا إلى تقديم التدريب الأولي بصورة إلزامية لجميع المعلمين الجدد في كل المدارس في التعليم العام الإنكليزي من خلال منهج قومي تتحدد معايير وخطوطه العريضة على المستوى القومي، وفي ضوء ما تظهره نتائج تقييمهم يخضع المعلم لسنة تدريب أخرى بصورة إلزامية يعمل خلالها المعلمون كمعلمين ومتعلمين، بعد ذلك يتم تشجيعهم على متابعة النمو المهني والتعلم

الذاتي، بينما في أمريكا وفرنسا لا يوجد ما يلزم هؤلاء المعلمين على الخضوع للتدريب الأولي الذي يتباين من مدرسة لأخرى.		
تختلف خبرات فرنسا عن إنكلترا وأمريكا في تركيز فرنسا على ترسيخ الهوية التربوية المهنية للمعلمين، وهذا يعزز دورهم كمعلمين ويجعل ممارساتهم التعليمية مشروعة في أعينهم وأعين أقرانهم، وفي تركيز فرنسا أكثر من إنكلترا وأمريكا على تنمية الخصائص الشخصية للمعلم كالاستقلالية والتسامح والمرونة، وتطوير التفاعلات بين المعلم والبيئة التي يعيش ويعمل فيها (مناخ المدرسة - العلاقات مع الزملاء - الإدارة). وكذلك في فرنسا على المعلمين إيجاد وسيلة لتحقيق نمو متوازن مع المستجدات التكنولوجية التي تتسم بالابتكار.	تتشابه أهداف التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في كل من دول المقارنة بمجموعة من النقاط: مساعدة المعلمين على مواصلة تطويرهم المهني والشخصي - تحسين مستوى أداء المعلمين داخل صفوفهم التعليمية بحيث يصبحون أكثر إلماماً ومعرفة بالمادة الدراسية وأكثر اهتماماً بالارتقاء باحتياجات طلابهم - الارتقاء المستمر بأداء المعلمين - تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى المعلمين - تنمية مهارات المعلمين اللازمة للتعامل مع التكنولوجيا وإكساب المعلمين مهارات التواصل الاجتماعي.	أهداف التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد

بالنظر إلى أساليب التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في كل من دول المقارنة لم يلاحظ وجود اختلافات جوهرية في مضمونها من حيث اعتمادها الوسائط التكنولوجية المتعددة مثل تلفزيون المعلمين، والانترنت، وشبكات المعلمين، والراديو، وغيرها. غير أن المملكة المتحدة من أوائل الدول التي استقادت من تكنولوجيا المعلومات في المدارس البريطانية، وأصبحت جزءاً من المنهج.	تتشابه كل من دول المقارنة في استخدامها الأساليب التكنولوجية الحديثة في تدريب المعلمين وتنمية قدراتهم وزيادة طاقاتهم ودافعيتهم وإنتاجيتهم.	وسائل التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد
تتم إدارة أكاديميات التنمية المهنية للمعلم في أمريكا عن طريق مجلس الأمناء، بينما تتم إدارة هيئة التدريب والتنمية المهنية في إنكلترا بوساطة مجلس إدارة الهيئة المعين من قبل وزير التعليم ويرأسها رئيس تنفيذي، أما في فرنسا يختص وزير التربية القومية بإدارة الهيئات التعليمية المدرسية جميعها، حيث تعد وزارة التربية الوطنية ممثلة للإدارة المركزية على التعليم العام في فرنسا، وتتجلى مهامها الإدارية بوضع التشريعات والقوانين، ورسم السياسة التربوية، وتنظيم التمويل،	تشابهت كل من إنكلترا وأمريكا في وجود هيئة مسؤولة عن اعتماد معايير برامج إعداد المعلم والتنمية المهنية له، وكذلك تشابهت في وجود هيئة مستقلة عن وضع المعايير القومية لمهنة التدريس وإقرارها.	إدارة التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد

وتوظيف المعلمين وتنظيم برامج التدريب أثناء الخدمة.		
اختلفت مصادر تمويل الأكاديميات في إنكلترا وأمريكا، فبينما نجد تمويل الأكاديمية في إنكلترا يتم من خلال وزارة التربية والتعليم والمنح التي يقدمها حزب العمال والجمعيات الأهلية، نجد أن عملية التنمية المهنية نفسها تتم من خلال تفويض السلطة بالمدارس في إنكلترا لإيجاد التمويل اللازم لها، وفي أمريكا، اختلفت مصادر تمويل الأكاديميات حيث يشترك في تمويلها المجلس المحلي للولايات والجامعات والشركات الخاصة، وجزء من التمويل من الرسوم التي يدفعها المعلمون المتدربون. بينما في فرنسا تقوم الدولة بالإنفاق على الأنشطة التعليمية في المستويات جميعها، والمعلمين، والتعليم من بعد، والتطوير المهني المستمر.	تتشابه بأنه جميع دول المقارنة تعمل على زيادة الموازنة المخصصة لتكنولوجيا المعلومات ومستحدثاتها.	تمويل التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد

مخرجات التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	تتشابه خبرات كل من إنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا فيما يتعلق بمخرجات التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في أنها تركز على الأهداف التي تم تحقيقها، ومدى انعكاس برامج تدريب المعلم على تحصيل الطلاب وأثرها على تدريب المعلمين ومدى اكتسابهم للمعارف والمهارات التي تزيد من قدراتهم وطاقاتهم وتزيد من دافعيتهم للإنجاز والإبداع والتميز، وتتشابه في وجود متابعة مستمرة للمعلمين.	وبالنظر إلى مخرجات التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد في كل من دول المقارنة لم يلاحظ وجود اختلافات جوهرية في مضمونها إلا أنه تختلف خبرة الولايات المتحدة الأمريكية عن إنكلترا وفرنسا في أنه تحسين الوضع المادي للمعلم يعد من المخرجات البارزة لهذه البرامج حيث تقوم أغلب المقاطعات في الولايات المتحدة الأمريكية بتحسين دخل المعلمين نتيجة حضورهم الدورات التدريبية أو كسب وحدات التعليم المستمر عن طريق المشاركة في العديد من الأنشطة.
--	--	--

البدائل المقترحة لتطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية:

في ضوء ما تم التوصل إليه في الإطار النظري، ووصف وتحليل خبرات دول المقارنة بالنسبة للتنمية المهنية للمعلمين باستخدام التعليم من بعد، يتم في هذا الفصل تحديد واستعراض البدائل المقترحة لتطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد في سورية، والموازنة بينها بهدف التوصل إلى مقترحات لتطوير التنمية المهنية لمعلم مرحلة التعليم الأساسي في سورية باستخدام التعليم من بعد، بما يتلاءم مع طبيعة المجتمع السوري وبيئته الثقافية.

أولاً: البدائل المقترحة لتطوير التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد.

ثانياً: الموازنة بين البدائل.

أولاً: البدائل المقترحة: في ضوء الدراسة النظرية والمقارنة تم التوصل إلى مجموعة من الأسس تستند إليها التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد وهي:

1- وجود مجموعة من الدواعي التي يرتبط بها الأخذ والتأكيد على التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد مثل: التغير في أدوار المعلمين في ظل ظهور الفلسفات التربوية الجديدة، والاستراتيجيات الجديدة للمعلم، وظهور العديد من النظريات، وتوسع الاستثمار في رأس المال البشري.

2- وجود مجموعة من الخصائص التي تتميز بها التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد، مثل مراعاة المبادئ التي يقوم عليها تعليم الكبار، تشجيع تبادل الأفكار بين المعلمين وطرائق التدريس، إتاحة الفرصة للمعلمين لكي يقوموا بالتفكير والملاحظة والتأمل حول ممارساتهم التربوية، تحقيق التنمية المهنية للمعلم مبدأ تكافؤ الفرص، تركيز فلسفة التنمية المهنية للمعلم على مبدأ تحقيق جودة التعليم، وتحسين نوعية العملية التربوية في المدرسة، وتطوير القدرات المهنية للمعلم.

وجود أهداف تسعى التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد إلى تحقيقها مثل التالي:

تجديد مهارات المعلمين وتحديثها في مختلف النواحي المتعلقة بمجال عملهم. تحقيق النمو المعرفي والمهاراتي والاجتماعي للمعلمين جميعهم. وتحسين تحصيل الطلاب جميعهم، وتحقيق الأهداف الوطنية للتعليم. ورفع الكفاءة الإنتاجية للمؤسسة التربوية.

كما تم التوصل في ضوء الدراسة النظرية والميدانية للتنمية المهنية للمعلم في سورية إلى ما يأتي:

1- يتميز نظام تدريب المعلمين في سورية بمجموعة من الإيجابيات تتحدد بالآتي: اهتمام وزارة التربية بتحسين تدريب المعلمين والتركيز على ضرورة الارتقاء بكفاءة أداء المعلم وتحسين مستوى التعليم. والتأكيد على التدريب المستمر للمعلمين لمواكبة المستجدات العلمية والتقنية.

تعدد المهام المنوطة بالمدرسين مثل إلقاء المحاضرات، والقيام بالزيارات الصفية، وتنفيذ الدروس النموذجية، وعقد الحلقات الدراسية للمعلمين المتدربين - قيام بعض المعلمين بالتعلم الذاتي، رغبة المعلمين بالاستفادة من خبرات زملائهم المدرسين، إدراك المعلمين لأهمية سير تعلمهم الذاتي جنباً إلى جنب مع العمل الجماعي والتعاون مع الآخرين.

2- وجود مجموعة من السلبيات التي تعيق التنمية المهنية للمعلم من بعد في سورية تتحدد بالآتي:

- 2-1- ضعف وضوح الأهداف بالنسبة لكثير من المعلمين، اتباع الأساليب التقليدية، وضعف أساليب التقويم.
 - 2-2- ضعف الاهتمام بتوفير الوسائل التكنولوجية في أماكن تدريب المعلمين.
 - 2-3- ضعف استفادة المعلمين من خبرات زملائهم داخل المدارس أو في مدارس أخرى.
 - 2-4- قلة الاهتمام بتشجيع أساليب التعلم الذاتي داخل مدارسهم.
 - 2-5- عدم توفير الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين المتميزين.
 - 2-6- ضعف انتماء لمعلم للمهنة بالرغم من ممارستها.
 - 2-7- عدم توفر جهاز حاسوب لدى بعض المعلمين في منازلهم وكذلك في المدارس.
 - 2-8- افتقار المعلمين لمهارات استخدام الحاسوب والانترنت.
 - 2-9- غياب الحوافز الدافعة للتطوير الذاتي المهني.
 - 2-10- قصور أساليب التقويم واقتصار عملية التقويم على أسلوب إعداد المعلمين للتقارير عن التقدم الذي يتم إجراؤه في التدريب كما نصت عليه التشريعات.
 - 2-11- ضعف القدرة على توظيف التكنولوجيا في خدمة التعليم.
 - 2-12- عدم توفر الانترنت بالسرعة اللازمة أثناء البحث والتصفح.
 - 2-13- الأعطال الكثيرة للأجهزة التكنولوجية.
- في ضوء ما سبق يمكن اقتراح البدائل التالية:

1- البديل الأول: وحدات التدريب المدرسية:

في نطاق السعي المتتابع لمتابعة التقدم العالمي على صعيد تمرين المعلمين أثناء العمل، يصار إلى العمل وفق نمط التطوير المهني المتتابع للمعلم، بحيث يكون التمرن جزءاً من النظام اليومي العملي للمعلم، والي تلعب ضمنه المدرسة والنشاطات الفردية الذاتية لكل معلم متدرب دوراً هاماً، وتجسد هذه الوحدات التدريبية مسؤولية النهوض بالقدرة الفردية العملية للمعلمين، وتحصيل التطور المنتظم المتتابع لديهم، وتعطي تجاوباً مباشراً يخدم الحاجات الخاصة بهم وبمدارسهم.

وفيما يخص مراكز التدريب المتوزعة في المحافظات، فتوظف في البرامج التدريبية المركزية في الأعطال الرسمية، سواء أكانت هذه الأعطال أثناء العام أم صيفية، وهذا البديل ينطلق من أسس تتلخص فيما يلي:

1-1- متابعة التوجهات التربوية العالمية وفي التنمية التربوية والتي تسقط التركيز على المدرسة كحجر أساس في تحسين سبل التعليم والنهوض بمخرجاته.

1-2- الاستفادة من بعض الإمكانيات المادية والبشرية الموجودة داخل المدارس في تقديم التدريب الذي يرتبط بحاجات التعليم وتحسين مخرجاتها.

1-3- توجه وزارة التربية والتعليم السورية نحو الاستفادة من ذوي الخبرات والكفاءة من المعلمين داخل المدارس. ويمكن تحديد الأسس الخاصة بوحدة التدريب في ضوء هذا البديل من خلال:

المبادئ: أبرز المبادئ التي تركز عليها وحدات التدريب المدرسية في ضوء هذا البديل:

الوصول إلى جودة التدريب من خلال خطوات لعل أهمها: جعل التدريب المتواصل للمعلم جزءاً من نظام المدرسة، تقديم برامج تتسم بالمرونة وتراعي ظروف المعلمين، وتستعمل وسائل تكنولوجيا حديثة، تقويم برامج التدريب على أساس أداء المعلم في الميدان، وتقييم مدى تأثير أداء المعلم بها، وتحسين الممارسات لرفع سوية التلاميذ.

الأهداف:

تهدف وحدات التدريب المدرسية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف ولعل أبرزها:

توجيه المعلمين للتدريب المكثف المستمر لتحقيق الإيجابية. وترسيخ التعلم الذاتي وبشكل متعاقب لدى المعلمين لضمان استمرارية التطور المهني. وتقديم العون للمعلم لتحسين الأداء وتطوير الأساليب مما ينهض بالقدرة لديهم لتحقيق المعايير القومية في أداء العملية التعليمية التربوية. وتطوير استخدامات المعلم للتكنولوجيا والاتصالات ومجالات المعلومات وتطوير كفاءاتهم.

الوسائل:

إن أبرز أشكال التدريب التي تؤديها الوحدات التدريبية في المدارس مايلي:

التنمية المهنية داخل مؤسسات تدريب المعلمين، برامج تدريبية قصيرة تنمي القدرة المهنية وتستمر من (1-4) أيام - برامج تدريبية قصيرة في التكنولوجيا والمعلومات والاتصالات والرياضيات - برامج للمعلمين المتدربين تستمر لمدة أسابيع نخوض في برامج التنمية المهنية - نموذج تدريبي منزلي عبر الشبكة المعلوماتية في المنزل يزخر بصورة مباشرة باحتياجات المعلم التدريبية.

الإدارة: يشمل أسلوب الإدارة في ضوء هذا البديل: تفعيل دور الإعداد الذاتي أو البيئي (التشاركي) بين المعلمين، حيث ينهض التعليم كمهنة لمهام تنميته ذاتياً، تسهيل مشاركة المعلمين في الفعاليات المتعددة سواء الرسمي منها أو غير الرسمي، الاهتمام بغنيات التدريب الحديثة، التي تتجانس مع أساليب التدريس وتكنولوجيا التعليم المستخدمة في برامج الإعداد الأولي مع تفعيل دور المدرسين القادة كمدرّبين لزملائهم، وباحثين عن حلول لمشكلات عملهم، ومقومين لنتائج عملهم. الاتصال بشبكة تعلم المعلمين التي تعمل على تقديم فعاليات التدريب

كلها للمعلمين وتشارك فيها المدارس ومراكز المعلمين والجمعيات المهنية ومؤسسات التعليم العالي وإدارات التربية ومنظمات المجتمع الأخرى.

التمويل: تعتمد مصادر التمويل وفق هذا البديل كما يلي: الاعتماد على الإنفاق المركزي الذي تقدمه الدولة للتعليم في مرحلة التعليم الأساسي بوصفه جزءاً من الإنفاق العام للتعليم. زيادة الموازنة المخصصة لتكنولوجيا المعلومات ومستلزماتها باستمرار. وتوفير الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين المبدعين في المدرسة.

المخرجات: تتضمن المخرجات في ضوء هذا البديل: أداء الطلاب وقدرة المعلمين على تطبيق ما يتم تعلمه داخل الصفوف التعليمية. وتعتمد أساليب متعددة مثل الملاحظة والتقارير الذاتية للمعلمين عن مدى تقدمهم والمشكلات التي تعترضهم، وأيضاً المتابعة المستمرة للمعلمين بعد التدريب للتأكد من تطبيقهم للمهارات الجديدة داخل مدارسهم.

متطلبات تطبيق البديل الأول: يتطلب تطبيق البديل الأول توافر مجموعة من العوامل المساعدة على ذلك تتمثل فيما يلي:

تحقيق التنسيق والتعاون بين إدارة المدرسة من جهة وبين جهات التدريب داخل مديريات التربية في المحافظات من جانب آخر. ربط المدارس بشبكة إنترنت. مناقشة متخصصين ذوي الخبرة والكفاءة عند مواجهة مشكلات تربوية. التنوع في برامج تدريب معلمي التعليم الأساسي باستخدام التكنولوجيا الحديثة وزيادة عدد هذه البرامج وأن تمثل موضوعات التدريب الاحتياجات الفعلية لهؤلاء المعلمين. وضع الخطط والسياسات ومعايير الجودة الخاصة بالبرامج التدريبية بما يكفل تحقيق التنمية المهنية للمعلمين، وتحديد متطلبات هذه التنمية والتعاون مع كليات التربية، والمراكز البحثية والتدريبية في كل ما يحقق أهداف التنمية المهنية للمعلم.

البديل الثاني: بناء بيئة جديدة للتعلم بوسائل تعتمد دمج التكنولوجيا الجديدة مع الأساليب التربوية والتثقيفية للمعلم:

تستدعي التكنولوجيا الحديثة أدواراً جديدة للمعلمين، واستحداث أساليب تربوية ونهجاً جديداً للتعلم في قاعة الدرس. الأمر الذي يتطلب بناء بيئة جديدة للتعلم بوسائل غير تقليدية، ودمج التكنولوجيا الجديدة مع الأساليب التربوية والتثقيفية وتشجيع الأسلوب التفاعلي القائم على التعاون ومسؤوليات جديدة للمعلم كقائد ومتخذ قرار في شأن كيفية بلوغ الطلاب المستوى التعليمي المرغوب، وفي تهيئة بيئة التعلم الفعال، وتطور استراتيجيات التدريس وأدوار المعلم. ويعتمد هذا البديل على عدة منطلقات أساسية تتحدد فيما يلي:

- مساهمة اتجاه الحكومة السورية إلى التطور التكنولوجي انطلاقاً من صلته بتحقيق الأمن الخارجي لسورية سواء على المستوى الاقتصادي أو السياسي.

- دعوة المؤتمرات التربوية المتعددة إلى مساهمة الاتجاهات والتطورات التربوية العالمية التي اتجهت في أغلب دول العالم المعاصر إلى تدريب المعلمين بأفضل السبل ليكونوا قادرين على مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي.

وتتجسد الملامح الأساسية لهذا البديل فيما يلي:

المبادئ: تتحدد أبرز المبادئ التي يقوم عليها هذا البديل فيما يلي:

يتيح استخدام تكنولوجيا المعارف والاتصالات فرصة النمو المهني للمعلمين داخل المدرسة وهي من الاتجاهات الحديثة في مجال التنمية المهنية للمعلمين، ربط الجوانب النظرية بالتطبيق والأداء والممارسة، تحقيق جودة التعليم، توفير المرونة في بيئة التعلم.

الأهداف: تتحدد الأهداف العامة لهذا البديل: يسهم استخدام التكنولوجيا الحديثة في تقديم برنامج تدريب أثناء الخدمة لأعداد كبيرة من المعلمين، وفي أقصر وقت ممكن. يعمل على تجديد مهارات المعلمين وتحديثها في مختلف النواحي المتعلقة بمجال عملهم، وتدريبهم على استخدام أنماط التقنية الحديثة لإمدادهم بغرض التعليم المستمر، مساعدة المعلمين على مواصلة تطورهم المهني والشخصي. إكساب المعلمين مهارات استخدام برامج الكمبيوتر مثل معالج النصوص ومهارات استخدام الانترنت. تطوير كفاءات المعلمين المهنية في مجال تخصصهم.

وسائل التنمية المهنية للمعلم: تتعدد الأساليب في ضوء هذا البديل: استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لمناقشة القضايا التي تتعلق بالتدريس، متابعة برامج تلفزيونية موجهة لكل المعلمين تعرض دروساً نموذجية لمعلمين متميزين للاستفادة منها في كيفية تطبيق طرائق التدريس الحديثة واستثمار التكنولوجيا المعاصرة، توفير أدلة تعريفية وإرشادية للمعلمين حول الانترنت وطرق البحث فيه والمواقع النافعة والهادفة.

أسلوب إدارة برامج التنمية المهنية للمعلم: تتعدد الأساليب في ضوء هذا البديل: ربط الإدارة التربوية بمستوياتها كافة بشبكة تواصل إلكترونية تسمح بتبادل المعلومات، إنشاء موقع إلكتروني رسمي خاص بالتنمية المهنية تحت رعاية وزارة التربية والتعليم تعنى بتوفير برامج تدريبية في المجالات كافة.

أن تساعد الوزارة في تحديد حاجات المدارس الواقعية من أجهزة ومستحدثات تكنولوجية، بما يساعدها في تقديم الدعم والتنمية المهنية المناسبة حسب الحاجات الفعلية، وبما يساعدها في رسم وتنفيذ سياسات بعيدة المدى للتنمية المهنية.

تمويل برامج التنمية للمعلم: تتعدد مصادر التمويل وفق هذا البديل كما يلي:

- 1- توفير المستلزمات المادية (الحاسوب، التجهيزات التقنية) في مراحل التعليم الأساسي جميعها.
- 2- تزويد المدرسة بالدعم الكافي لتوفير البنية التحتية في مجال الاتصالات وتقنية المعلومات من عدد وأجهزة ووسائل رقمية.

- 3- الاستفادة من المساهمات المادية التي تقدمها المصانع والشركات في تمويل تدريب المعلمين.

مخرجات برامج التنمية المهنية للمعلم: تتضمن المخرجات في ضوء هذا البديل: تحديد الآثار والنتائج الفورية لبرنامج التنمية المهنية وتحديد فوائدها وماذا تعلم من برامج التنمية المهنية باستخدام التكنولوجيا المعاصرة. ويقوم

المعلمون بعملية التقويم الذاتي من خلال التأمل الذاتي وتسجيل مدى تقدم أدائهم في سجلات خاصة أو عن طريق ملاحظة أدائهم بواسطة أشرطة الفيديو التي يمكن أن تساهم على تحقيق عدة مستويات من التقويم. متطلبات تطبيق البديل الثاني: يتطلب تطبيق البديل الثاني توافر مجموعة من العوامل المساعدة على ذلك تتمثل فيمايلي:

- توفير الوسائط التكنولوجية داخل المدارس، تنمية مهارات المعلمين في مجال استخدام الكمبيوتر وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، زيادة الموازنة المخصصة لتكنولوجيا المعلومات ومستلزماتها، التوعية بأهمية استخدام الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجال التنمية المهنية للمعلم، استثمار التكنولوجيا الحديثة في التدريب لإثراء البرامج التدريبية وتنوع أدواتهم، ربط المدارس بشبكات العمل مهنيًا وبشبكات الانترنت، تعيين معلم خبير باستخدام التكنولوجيا في كل مدرسة لتدريب المعلمين على استخدامها في متابعة أدائهم المهني.

البديل الثالث: جعل التدريب جزءاً من الحياة اليومية المهنية للمعلم:

يخوض هذا البديل في إمكانية جعل التدريب جزءاً من الحياة اليومية المهنية للمعلم، بحيث تتحول المدرسة إلى مجال يكون فيه المعلمين معلمين ومتعلمين في آن معاً. وينطلق البديل الثالث من مجموعة أسس تتحدد فيمايلي:

- اهتمام وزارة التربية بالتشارك مع الجهات المستفيدة في تأمين الدعم الواجب توفره لتحسين تدريب لمعلمين خاصة في مال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

- سعي الدولة السورية إلى تطوير العملية التربوية من خلال التعاون مع منظمات دولية مثل اليونسيف واليونسكو فيما يخص تدريب المعلمين وتطوير التعليم.

- مواكبة التفكير التربوي الحديث بما يتوافق مع احتياجات الميدان من تدريب المعلمين، وما يتناسب مع واقع المجتمع السوري ومعطياته العلمية والثقافية.

وأهم ملامح البديل الثالث تتمثل فيمايلي:

المبادئ: يعتمد نظام تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا في ضوء هذا البديل على مجموعة من المبادئ ألا وهي:

الانتباه لقواعد تعليم الكبار، والتي تتطلب من التدريب النقاط التالية:

الأهداف الواقعية الهامة المرتبطة بأولويات مدارسهم وأنظمتها. التعامل مع قدرات المعلمين، وخبراتهم، وأساليبهم التربوية باحترام. الاستمرار بتقديم التغذية الراجعة للمعلمين، رفد المدارس لمعلميها بالدعم اللازم لتطبيق فعالية التدريب وذلك وفق الآتي:

هيكلية عمل المعلمين لتوفير مساحة حقيقية للتدريب المتواصل.

الأهداف: تتحدد الأهداف العامة لهذا البديل فيمايلي:

الاهتمام بجودة التدريب للمعلمين بما يمنحهم مهارات لحل المشكلات، منح المعلمين القدرة على توظيف التكنولوجيا الحديثة داخل الوحدة الصفية، تغذية المجتمع التعليمي للمعلمين بثقافة الإبداع والتجديد بما يخلق عندهم روح الاندفاع ويفتح المجالات لاكتشافهم مواطن القوة والتطور لديهم..، إكساب المعلمين الخبرات والمهارات الإدارية اللازمة لصنع القرارات السديدة داخل المدارس والمشاركة في تغييرها، مساعدتهم على متابعة التطورات العلمية في مجال تخصصهم، رفد المعلمين بالمعارف والمهارات الضرورية لمساعدة جميع الطلاب من أجل الإنجاز.

الوسائل: في ضوء هذا البديل تتعدد الوسائل ومنها: متابعة المؤتمرات المحلية والدولية والإقليمية، وحضور الدورات وشرائط الفيديو، والمصادر المتنوعة للمعرفة على أن تكون ذات صلة بالتعليم ضمن الشعبة الصفية، والتحاور فيما يخص الواقع بكل ما فيه من مشكلات والسعي لإيجاد الحلول المناسبة لها. شبكات المعلمين المهنية: حيث يرتبط المعلمون شخصياً أو عبر وسائط تكنولوجياية بالمعلمين أو بمجموعات دراسية أخرى من أجل استكشاف الموضوعات التي هي محور الاهتمام ومناقشتها، حضور برامج تدريبية على مستوى مؤسسات التعليم العالي.

الإدارة: يتضمن هذا الأسلوب في ضوء هذا البديل: مساعدة المعلم على إيجاد حلول للمشكلات التربوية التي تواجهه بتطوير مهاراته التكنولوجية باستمرار، تشكيل لجان متابعة لتنفيذ برامج تدريبية لمعلم التعليم الأساسي على أساليب التقويم الذاتي، إشراك المعلمين في إنتاج البرمجيات التربوية وتعليمها وتطويرها، وضع الخطط والسياسات ومعايير الجودة الخاصة بالبرامج التدريبية بما يكفل تحقيق التنمية المهنية للمعلمين، وتحديد متطلبات هذه التنمية، التعاون مع كليات التربية والمراكز البحثية والتدريبية في كل ما يحقق أهداف التنمية المهنية للمعلم. التمويل: مشاركة أعضاء المجتمع المحلي بالإسهام في تمويل برامج تدريب المعلمين باستخدام المستحدثات التكنولوجية، تزويد المدرسة بالدعم الكافي لتوفير البنية التحتية في مجال الاتصال وتقنية المعلومات من أجهزة وعدد ووسائط رقمية.

المخرجات: اختبارات قبلية وبعدية تجري على أداء الطلاب، التقارير الذاتية للمعلمين التي ترصد مدى استخدامهم للتطبيقات التعليمية المختلفة إلى جانب التقدم في أدائهم وأوجه القصور فيه، عقد مناقشات بين المعلمين والمديرين ومنسقي المواد في نهاية كل فصل لمناقشة مدى التقدم الحاصل في تحصيل الطلاب.

متطلبات تطبيق البديل الثالث: يتطلب تطبيق البديل الثالث اتخاذ مجموعة من الإجراءات:

1- ضرورة تحسين وضع المعلم مادياً ومعنوياً لأن ذلك يؤثر إيجاباً على عمله ويؤدي إلى تنمية قدرات المعلمين الإبداعية وتطويرها.

2- التوعية بأهمية استخدام الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجال التنمية المهنية للمعلم.

3- قيام وزارة التربية بتقديم دليل التنمية المهنية الخاص بالمدارس يتضمن معايير وصفات الأداء الجيد للمعلم.

4- إنشاء شبكة قومية للتنمية المهنية للمعلمين تربط مؤسسات التنمية المهنية المختلفة ومنها نقابة المعلمين، ووزارة التربية، وكذلك تعزيز شبكات التنمية المهنية المحلية.

5- توفير الوسائط التكنولوجية، والاطلاع على البرمجيات التعليمية المتاحة على شبكة الانترنت، والتي تتفق مع المقررات الدراسية والاستفادة منها بصورة موضوعية.

ثانياً: الموازنة بين البدائل:

يتمحور الهدف الحقيقي من الموازنة بين البدائل الثلاثة في اختيار الأمثل فيما بينها من حيث قابلية التطبيق في المجتمع السوري، والأميز في مواكبة التطور المتتالي المستمر لأدوار المعلمين وتخصصاتهم، والأقدر على موافقة البيئة السورية المادية والبشرية.

وبناءً على ما سبق تم إخضاع البدائل المقترحة لعدة معايير يمكن تحديدها بالآتي:

1- الكلفة: تتضمن الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتطبيق كل من البدائل المقترحة، وبالعودة إلى النتائج المستخلصة من واقع التنمية المهنية للمعلمين ودراسة نظرية وعملية في الميدان، فقد اتضح وجود تقصير في القدرات والموارد المقدمة والممكنة على صعيد قلة وسائل التكنولوجيا اللازمة للتدريب، وعوز مراكز التدريب إلى وسائل المساعدة التي تحفز التدريب، فضلاً عن عدم دعم المعلمين المتدربين بالحوافز المادية، ذلك أن الاعتماد الرئيس في الدعم المادي وتمويل التدريب يأتي غالباً من الإدارة المركزية. بينما كان القصور في الموارد البشرية متمثلاً في البعد عن خصوصية البرامج التدريبية والمعلمين المتدربين عند اختيار القائمين على البرامج التدريبية.

ويتلخص في المذكور آنفاً عمق الحاجة إلى الموارد المادية والبشرية في آن معاً، للنهوض بالوضع الحالي لواقع التدريب في ضوء البدائل المقترحة، لكن من المحتمل أن البديل الثالث قد يعطي توفيراً في الكلفة لواقع تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيّاً في ضوء البدائل المقترحة، لكن من المحتمل أن البديل الثالث قد يعطي توفيراً في الكلفة لما تتميز به من قدرة على الحد في الموارد المتاحة للتدريب نسبة إلى المعلمين، بحيث يتم توزيع منشورات تعريفية في المدارس، تعرّف المعلمين الأكثر خبرة بكيفية تطبيق التدريب الجيد، ثم إعادة تقويم مستواه وجودته، كذلك تعلم المدارس عن برامج تدريبية في سياق السعي لكسب التأييد والدعم في الموارد محلياً ومركزياً.

2- الكفاءة: يبين هذا المعيار أهمية الاعتماد في نظم التدريب على الوسائل والطرق الأفضل إنتاجاً، وبالموازنة بين البدائل الثلاثة يلحظ أن البديل الأول أكثرها تحقيقاً لمعيار الكفاءة، من خلال ارتكازه على الوحدات التدريبية المدرسية خلال العام الدراسي، بحيث يقمّ التدريب المرتبط بالاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين وفق وسائل متنوعة تعتمد على مشاركتهم في مراحل متعددة. أمّا البديل الثاني يحقق هذا المعيار من خلال اعتمده على تنوع وتعدد الأساليب وصولاً إلى الهدف المراد تحقيقه، كالتوجه إلى تعدد مصادر التدريب. بينما يتميز البديل الثالث

بالكفاءة إذا ما اعتمد على التنوع في الأساليب مثل تأمين مصادر تكنولوجية تخدم المعلمين المتدربين والقائمين على عملية التدريب، فضلاً عن تزود المدارس بكافة المعايير التي تخدم التدريب الجيد للمعلمين بكل مستوياته.

3- الوقت: بالموازنة بين البدائل الثلاثة بالنظر إلى معيار الوقت، نلاحظ أن البديلين الأول والثالث يتطلبان الوقت ليتناسب التدريب مع الهدف والحاجة منه، ذلك أن تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا يدخل في الحياة اليومية المهنية للمعلمين، ويحتاج اتباع أساليب متنوعة حتى يتوفر للتدريب ما يلزم من وقت، إضافة إلى التواصل مع أصحاب الخبرة التكنولوجية عند الحاجة لهم لتأمين التدريب على وسائط التكنولوجية. بينما يتطلب البديل الأول وقتاً لا يتناسب مع الأهداف فيما يتعلق بالتدريب المخطط له بشكل متكامل على المستوى المركزي. ومن ناحية أخرى يوفر البديل الثالث الأدوات والوسائل التكنولوجية المساعدة على المستوى المركزي في المدارس.

4- المواءمة مع البيئة السورية: يؤمن المجتمع السوري بالحرية الفردية، وحق الفرد بالتعلم والتقدم وتكافؤ الفرص، ويعمل على المساواة بين كل أفراد المجتمع في ظل حزب البعث الذي يدعو إلى مواكبة التقدم ومتابعة التطور في مجال التكنولوجيا، وقد انعكس هذا الأمر على واقع العملية التعليمية إذ عملت الحكومة على إدخال المعلوماتية إلى مراحل التعليم قبل الجامعي، فضلاً عن أن المجتمع السوري يقوم على المركزية، وبالعودة إلى الدراسة الميدانية والنظرية لواقع التدريب يظهر جلياً أن هذا القصور عائد إلى هذه المركزية.

وبناءً على ما تقدم يتبين أن البدائل الثلاثة تتناسب مع واقع البيئة والمجتمع السوري، فالبديل الأول يوازن بين المركزية وحرية المدارس من خلال ما يتم تطبيقه من برامج تدريب مركزية في الأعطال الانتصافية والصيفية من جهة، والانتباه إلى واقع الحياة المهنية للمعلمين وإنشاء وحدات تدريب مدرسية مرتبطة بهذا الواقع من جانب آخر. أما البديل الثاني فيعمل على تحقيق التوازن بخطوات مثل تحديد أسس جودة التدريب لمن يتمتع بالخبرة الأكبر من المعلمين والقدرة على تشكيل بيئة جديدة للتعلم، وتوفير البيئة المهيئة للتعلم الفعال، واحترام القدرات الخاصة بالمتدربين والعمل على تطويرها باستمرار، إلى جانب التعاون المتبادل مع ذوي المصلحة بالتدريب. بينما يوجه البديل الثالث إلى ضرورة احترام قدرات وإمكانات المتدربين، والعمل على دفعهم لتطوير مهاراتهم، والتشارك مع الأطراف المستفيدة من هذا التدريب. وفي إطار العمل المستمر على مواكبة التطورات العالمية على صعيد تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا، يتم العمل على الأخذ بصيغة التنمية المهنية المستمرة للمعلمين، حيث يكون هذا التدريب جزءاً من الحياة المهنية اليومية للمعلم، وهكذا فإن البديل الأول هو الأنسب للدور الذي تؤديه الوحدات التدريبية بالنهوض بالقدرات الفردية العملية للمعلمين، ومتابعة التوجهات التربوية العالمية وفي التنمية التربوية التي تركز بشكل رئيسي على المدرسة كحجر أساس في تحسين سبل التعليم والنهوض بمخرجاته.

خلاصة الفصل:

والآن ونحن نخطو نحو المستقبل تبدو الحاجة ملحة إلى تطوير التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد، بما يمكنه من أداء أدواره ومهامه في عالمنا المعاصر. فالتنمية المهنية للمعلم تشكل ضرورة أكثر إلحاحاً

وأشد خطورة لما يحفل به العصر الحالي من تطورات واكتشافات مستمرة جعلت تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا ضرورة ماسة تقتضيها ضرورة تطور مفاهيم التربية، وتحددها تنوع طرق وأساليب التدريس والتعليم، وذلك لكي يتسنى لهم مواكبة التطورات المختلفة واكتساب المعارف والمهارات والخبرات الجديدة وبنائها وتطورها. فالتنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد تعد من الاستراتيجيات المطلوبة للاستجابة لمتطلبات ثورة المعلومات، ومتابعة الجديد في مجال التكنولوجيا والمعرفة، لذلك يجب على كل معلم الحرص الشديد على تلك البرامج والاستفادة منها، لأنه من خلالها سيتم تحديث معارفه ومهاراته واتجاهاته، وصقل خبراته وقدراته وطاقاته المهنية ورفع كفاياته بما يساهم في تطوير العملية التربوية والتعليمية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، أسامة. (2016). دور الأكاديمية المهنية للمعلمين في تحقيق التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التعليم بمراحل التعليم قبل الجامعة. ص: 338-387. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. العدد السادس. الجزء الثاني.
- الإبراهيم، عبد الرحمن حسن. (2000). الاتجاهات العالمية في إعداد وتدريب المعلمين في ضوء الدور المتغير للمعلم. دار الثقافة للنشر والتوزيع. الدوحة. قطر. ص: 165.
- أبو شاويش، فاطمة علي أحمد، (2016). معوقات تطبيق برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة (SBtD) في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية.. غزة. الجامعة الإسلامية. ص: 157.
- أبو عطوان، مصطفى، عبد الجليل. (2008). معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. كلية التربية. غزة.
- أحمد، إبراهيم. (2011). أساسيات التنمية المهنية للمعلم. مصر. القاهرة.
- الأحمد، خالد. (2015)، إعداد المعلم وتدريبه. كلية التربية. دمشق، منشورات جامعة دمشق. ص: 313.
- أحمد، عبد الله فرغلي والقاضي، دلال أبو قاسم. (16 شباط 2013). بعض الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي في ضوء مفهوم التنمية المهنية المستدامة لمواجهة المتغيرات المجتمعية المعاصرة. المؤتمر العلمي الدولي الأول "رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء المتغيرات المجتمعية المعاصرة. كلية التربية. جامعة المنصورة.
- آدم، نور الدين عيسى، (2016)، برنامج مقترح في تصميم نظم الكفايات المهنية لتدريب المعلمين عن بعد. العدد 91. ص: 125-163. كلية التربية. جامعة الزقازيق.
- اسماعيل. منار. (2012). تطوير التعليم في ضوء تجارب بعض الدول. ط2. القاهرة: مصر. المجموعة العربية للتدريب والنشر. ص: 245.
- الأصمعي، محمد محروس. (2002). أبعاد التنمية المهنية لمعلمي التعليم قبل الجامعي بين النظرية والتطبيق. مجلة البحث التربوي. ص: 84-125. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. القاهرة: مصر.
- الأغبري، بدر سعيد علي. (2007). اتجاهات معاصرة في التعليم اليمني. صنعاء. كلية التربية. جامعة صنعاء.
- أمين، إبراهيم. (2017). أساليب التدريس والتطوير المهني للمعلم. القاهرة: جمهورية مصر العربية. دار العلم للنشر والتوزيع. ص: 145.

- البخيت، ضحى، (2020). تقويم برامج تدريب معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مهارات التقويم الأصيل، رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة البعث. ص: 183.
- بغدادي، منار. (2005). صنع السياسة التعليمية دراسة مقارنة بين كل من مصر وإنكلترا والصين. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.
- الجبر، زينب. (2010). القيادة التحولية والتطور المهني المستمر للمعلمين. مجلس النشر العلمي. الكويت. ص: 437.
- جمال الدين، نجوى يوسف. (2014). نظام إعداد معلم التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية (دراسة تحليلية). كلية التربية. العدد الأول ص: 243-273. مجلة العلوم التربوية. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.
- جمال الدين، نجوى. (1999). التعليم من بعد، التجربة المصرية. مجلة التربية والتعليم. العدد الخامس عشر. ص: 49-79. القاهرة: مصر.
- الحربي، حنان. (2020). فعالية برامج تدريب المعلمين القائمة على تكنولوجيا التعليم والوسائط المتعددة في تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت. ص: 259-306. مجلة كلية التربية. العدد الرابع والأربعون. جامعة عين شمس.
- حسن، وسام، (2015). نموذج مقترح لتطوير واقع التنمية المهنية لدى مديري رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء مدخل الجودة الشاملة والتجربتين الأمريكية والبريطانية. رسالة دكتوراه. جامعة دمشق. كلية التربية.
- حسين، عمر. (2018). فاعلية استخدام التعليم عن بعد في إعداد وتدريب معلمي التعليم الأساسي بولاية الخرطوم. مجلة الدراسات العليا. جامعة النيلين.
- حسين، هشام بشر. (2007). برنامج مقترح لتدريب معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء الاتجاهات المعاصرة في مجال التدريب لمعلمي الرياضيات. رسالة دكتوراه غير منشورة في كلية التربية. جامعة عين شمس.
- الحيلة، محمود. (2004). تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق. ط4. دار المسيرة. عمان. ص: 462.
- خلاف، أحمد عبد العال. (2015). تصور مقترح لتفعيل دور التعليم عن بعد بجامعة الطائف في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، جامعة سوهاج، كلية التربية، المجلد 40.
- داود، أمان غسان محمد. (2014). مستوى الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة من وجهة نظرهم وعلاقته باتجاهاتهم نحو التدريس. رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين. ص: 126.
- درويش، مها. (2018). دراسة مقارنة لتجارب بعض الدول العربية والأجنبية في التعليم الأساسي وكيفية الإفادة منها في تطوير التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية. رسالة ماجستير. جامعة دمشق. كلية التربية.

- دويدار، عبد الفتاح محمد. (2006). المرجع في مناهج البحث في علم النفس وفنيات كتابة البحث العلمي. ط4. الإسكندرية. جمهورية مصر العربية. دار المعرفة.
- ديب، أوصاف علي، 2005، فاعلية برنامج تدريبي في تقنيات التعليم لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في ضوء احتياجاتهم، رسالة دكتوراه. دمشق: سورية. جامعة دمشق.
- الذبياني، منى سليمان، 2014، تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا وإمكانية الإفادة منها في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية بالزقازيق. العدد 85. ص: 57. جامعة حائل.
- رفاعي، عقيل. (2008). تطوير التعليم العام وتمويله. ط: 1. الإسكندرية. دار الجامعة الجديدة. ص: 276.
- زهران، إيمان حمدي رجب. (2016). تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التعليم الأساسي الخاص على ضوء احتياجاتهم التدريبية. مجلة كلية التربية. المجلد 171. العدد 4. ص: 125-185. جامعة الأزهر.
- زيتون، كمال. (2004). تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات. ط2. القاهرة. عالم الكتب.
- السباعي، ملك. (2013). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء متطلبات المناهج التربوية الجديدة في سورية. رسالة ماجستير غير منشورة. حمص: سورية. جامعة البعث.
- السعيد، فوزية حسين. (2009). تطوير برنامج إعداد معلم التربية الإسلامية في الجمهورية العربية السورية في ضوء معايير الجودة والاعتماد لمعلم المستقبل. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.
- السلطان، فهد. (2004). المدرسة وتحديات العولمة: التجديد المعرفي والتكنولوجي نموذجاً. ص: 195-195. جامعة الملك سعود. كلية التربية. الرياض.
- سنقر، صالحة. (2004). الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلم. المؤتمر التربوي الثالث، نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل. كلية التربية. جامعة السلطان قابون. ص: 148.
- سنقر، صالحة. (2008). الإشراف التربوي. منشورات جامعة دمشق. دمشق: سورية. ص: 500.
- سيد والجمل، عباس. (2016). التدريب والتنمية المهنية المستدامة. دسوق. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع. مصر. ص: 308.
- شمو، علي محمد، (2004). التعليم عن بعد. ط1. الدار السودانية للكتب. الخرطوم. ص: 321.
- شهبان، أحمد أسعد. (2010). تصور مقترح لتطوير دور معلمي المرحلة الثانوية لمواجهة تحديات العولمة بمحافظة غزة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. غزة.
- صالح، أميرة حسن عمر محمد. (2015). دراسة تقييمية لبرامج تدريب المعلمين على استخدام التعليم الإلكتروني في المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، ص: 85.
- صلاح الدين، محمد حسين. (2008): التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي. مجلة مستقبل التربية العربية. المجلد الرابع عشر. العدد 50. المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

- صيام، غادة صبري. (2015). متطلبات تفعيل دور الأكاديمية المهنية للمعلمين لتحقيق الاعتماد المهني للمعلم ومنح التراخيص لمزاولة مهنة التعليم في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة المنصورة.
- ضحاوي، بيومي. (2000). التنمية المهنية للمعلمين. مدخل جديد نحو إصلاح التعليم. دار الفكر العربي.
- ضحاوي، بيومي، وحسين، سلامة عبد العظيم. (2009). التنمية المهنية مدخل جديد نحو إصلاح التعليم. القاهرة. مصر: دار الفكر العربي.
- ضحاوي، بيومي. (2010). مقدمة في مناهج البحث. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الطاهر، رشيد السيدة أحمد. (2003). تدريب المعلمين بالخارج. دراسة في التخطيط للتنمية. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية. ص: 45.
- العازمي، عبد الله سالم، والنومس، سعد فهد. (2010). التنمية المهنية لمعلمي المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في ضوء الاتجاهات المعاصرة تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات نموذجاً، المجلة التربوية. العدد 28. كلية التربية. جامعة سوهاج. الكويت.
- عامر، طارق عبد الرؤوف. (2005). التعليم من بعد والتعليم المفتوح. عمان. الأردن. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. ص: 100.
- عامر، طارق عبد الرؤوف. (2013). التعليم عن بعد والتعليم المفتوح. عمان: الأردن. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. ص: 212.
- عبد الحافظ، حسين. (2011). اللامركزية في التعليم تجارب عالمية. مجلة المعرفة. العدد 192. www.amarefn.org.
- عبد الرؤوف، طارق. (2015). التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي (اتجاهات عالمية معاصرة). ط1. المجموعة العربية للتدريب والنشر. القاهرة.
- عبد العزيز، صفاء وعبد العظيم، سلامة. (2006). إدارة الفصل وتنمية المعلم. مصر. الإسكندرية. دار الجامعة الجديدة للنشر.
- عبد الناصر، طلال. (2009). التعليم الأساسي. دار التوفيق للنشر والتوزيع والطباعة. الطبعة الأولى. عمان. الأردن.
- عزام، سوار. (2019). متطلبات تطوير إدارة مدارس التعليم الأساسي في محافظة السويداء في ضوء مدخل القيادة المزعمة. جامعة دمشق. كلية التربية. سورية. ص: 296.
- عبد الهادي، جودت عزت. (2002). الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه دليل لتحسين التدريس. ط1. عمان، دار العلم للنشر والثقافة. ص: 304.

- العطار، ناهض حسن. (2015). معوقات تطبيق التدريب الالكتروني أثناء الخدمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة وسبل التغلب عليها، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، ص: 218.
- عطوي، جودت غزة. (2001). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي. أصولها وتطبيقاتها. عمان. مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع. ص: 351.
- علي، عيسى. (2006). التربية في الوطن العربي. الجمهورية العربية السورية. دمشق. منشورات جامعة دمشق.
- علي، عيسى. (2007). الشبكات المختلفة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي (مدرسو التعليم الأساسي والثانوي قبل الخدمة وأثناءها) دراسة ديموغرافية في كلية التربية جامعة البعث. مجلة جامعة دمشق، المجلد الثالث والعشرون. العدد الأول، ص: 11-54. دمشق: سورية.
- علي، عيسى، وحلاوة، باسمه. (2015). التربية المقارنة. جامعة دمشق. كلية التربية. دمشق: سورية. ص: 350.
- علي، عيسى. (2019). التربية في الوطن العربي. جامعة دمشق. كلية التربية. دمشق: سورية. ص: 387.
- الغفير، فتون. (2011). التحديات التي تواجه السياسة التربوية للتعليم الأساسي في سورية في ظل ظاهرة العولمة. جامعة دمشق. كلية التربية. ص: 244.
- الغفير، فتون. (2014). أنموذج مقترح للمدرسة المجتمعية وسياساتها التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في سورية في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة دمشق: سورية. ص: 380.
- الفارس، محمود. (2017). واقع التنمية المهنية لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وسبل تطويره في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة. رسالة ماجستير. جامعة دمشق. كلية التربية. ص: 243.
- الفقير، أحمد. (1999). معوقات عمل المعلم العربي وسبل حلها: تحليل في المعوقات الفنية والتربوية للمعلم مقدم إلى الندوة التربوية المقدمة بمناسبة اجتماعات المجلس المركزي لاتحاد المعلمين العرب.. مجلة بناء الأجيال. العدد الواحد والثلاثون. المجلد 8. ص: 81-91. بغداد من 25 إلى 30 تشرين الأول.
- قوطرش، خالد. (2001). التعليم في سورية - نشأته وتطوره. ترجمة نزار أباطة. دار الفكر.
- كشكو، عماد جميل حمدان. (2015). برنامج مقترح للتنمية المهنية قائم على التعلم الذاتي لتحسين مهارات التدريس لدى معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في غزة واتجاهاتهم نحوها. رسالة دكتوراه. جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية. ص: 395.
- الكيلاني، تيسير. (2004). التعليم الالكتروني عن بعد المباشر والافتراضي. لبنان. مكتبة لبنان.

- المجيد، أحمد. (2008). المبادئ التربوية للتعليم الأساسي ومعوقات تطبيقه في الجمهورية العربية السورية، رسالة ماجستير، كلية التربية. جامعة دمشق: سورية. ص: 215.
- محروس، محمد الأصمعي، (2002): أبعاد التنمية المهنية لمعلمي التعليم قبل الجامعي بين النظرية والممارسة. القاهرة مجلة البحث التربوي. المجلد الأول. العدد الأول.
- محمد، صلاح الدين. (2008). التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي، مجلة مستقبل التربية العربي. المجلد الرابع عشر. العدد 50. المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
- محمد، عبد الرحمن أبو عمة. (2000). التعليم العالي في بريطانيا. مكتب التربية العربية لدول الخليج. الرياض.
- محمد، ماهر حسن. (2011). الاعتماد المهني وعلاقته بالتنمية المهنية المستدامة للمعلم في عصر التدفق العلمي. المجلة العلمية. المجلد 27، العدد 2. ص: 1-85. كلية التربية. جامعة أسيوط.
- محمد، مصطفى عبد السميع. (2004). تكنولوجيا التعليم مفاهيم وتطبيقات. ط1. دار الفكر. عمان. ص: 301.
- مسعود، دعاء السيد عبد المطلب. (2018). أفضل الممارسات في التدريب والتنمية المهنية "اتجاهات عالمية وإقليمية ووطنية"، مركز تطوير التعليم الجامعي. المجلد ع13. ص: 300-323. كلية التربية. القاهرة: مصر. جامعة عين شمس.
- مصطفى، فهميم. (2005). مدرسة المستقبل ومجالات التعليم عن بعد - استخدام الانترنت في المدارس والجامعات وتعليم الكبار. ط1. دار الفكر العربي. القاهرة. ص: 392.
- المقطران، سوزان. (2006) برنامج تدريبي مقترح قائم على المهارات الإشرافية لموجهات رياض الأطفال في ضوء احتياجاتهم التدريبية. رسالة دكتوراه، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة. مصر.
- المعطي، أحمد حسين، وزارع، أحمد، (2012). التدريب الإلكتروني ودوره في تحقيق التنمية المهنية لمعلم الدراسات الاجتماعية "دراسة تقويمية". المجلة الدولية للأبحاث التربوية. العدد 31. ص: 285-323. جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- منصور، سميرة حيدر. (2003)، دراسة مقارنة لنظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس في إنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الاستفادة منها في الجمهورية العربية السورية، رسالة دكتوراه. مصر: القاهرة. جامعة عين شمس. ص: 404.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (29-30 يوليو عام 2000). المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم المنعقد في دمشق. دمشق: سورية.

- مور، مايكل. (2017). التعليم من بعد. ترجمة أحمد المغربي. القاهرة. الدار الأكاديمية للعلوم.
- ناصر، يونس. (2001). تدريب المعلم. ط3. دمشق. كلية التربية. منشورات جامعة دمشق.
- ناصيف، ابتسام. (2008). نظام مقترح لتطوير إدارة مؤسسات التربية ما قبل المدرسة في الجمهورية العربية السورية في ضوء خبرات كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنكلترا والأردن - دراسة مقارنة. رسالة دكتوراه. جامعة دمشق. كلية التربية.
- نبهان، يحيى محمد. (2008). الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم. عمان. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- نشوان، يعقوب. (2004). إدارة التعليم عن بعد والتعليم الجامعي المفتوح. ط1. دار الفرقان. عمان. الأردن. إربد. ص: 293.
- نصر، لبناء. (2015). فاعلية برنامج دمج التكنولوجيا بالتعليم في تنمية بعض مهارات تطبيقات الحاسوب والانترنت لدى المعلمين المتدربين ووجهة نظرهم حوله - دراسة ميدانية في محافظة اللاذقية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة تشرين. سورية. ص: 185.
- نعيم، سميرة. (2014). التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوي العام في مصر في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة. مجلة جامعة القصيم المجلد 7. العدد 2. ص: 585-664. كلية التربية، مصر.
- وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. تاريخ 2015/8/23. النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي المعدل بالقرار رقم 44/13 تاريخ 2015/8/23. دمشق.
- وزارة التربية. (2015). التربية في الجمهورية العربية السورية (الواقع والتحديات والأولويات). دراسة مقدمة إلى المؤتمر للدولة العربية حول التربية ما بعد 2015. شرم الشيخ 29-27 كانون الثاني.
- اليوسفي، رنيم. (2011). تصور مقترح لتطوير إدارة مدارس التعليم الأساسي في ضوء الإبداع الإداري. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة دمشق. ص: 354.
- اليونسكو. (2020). التعليم عن بعد مفهومه، أدواته واستراتيجياته. دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني.

المراجع الأجنبية

- Amaury Daele. (2004). Développement professionnel des enseignants dans un context de participation a une communaute virtuelle: une etude exploratoire. Domain-shs.info.educ. p:130.
- Amercian Academy for teacher excellence (2018). Programes of professional development. U.S.A. The university of Texas an san Antonio. (<https://ate.utsa.edu/about-us>).
- Baumert (2011). "Professional development across the teaching career: teachers' uptake of formal and informal learning opportunities", Teaching and Teacher Education, 27(1), p.116-126
- Berg, G. (2018). Distance learning. Biritannica. Retrieved, 10/6/2022. From <https://www.britannica.com/topic/distance-learning>.
- Bissesar, C.S. (2014). Facebook as an informal teacher professional development tool. Australian Journal of teacher education_ (online), 39 (2), 121.
- Black, P. J., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. Phi Delta Kappan 80, 139-48.
 - Basilaia, Kvavadze, 2020: Transition To Online Education In Schools During A Sars-Cov-Z Coronavirus (Covid-19) Pandemic In Georgia.
- <https://www.researchgate.net>
- Boling,Chalotte jones. (2002). How does an online professional development program support teacher chang, phd. The university of southern mississipp.
- Brown, John Seely, and Richard P. Adler (2008). "Minds on fire: Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0", Educause Review, 43(1), p.16-32.
- Burns, M. (2011). Distance education for teacher training: Modes, models, and methods. Washington, DC: Education Development Center Inc.
- Burns, Mary. (2011). Distance education for teacher training: modes, models, and methods (pp. 338). Washington, DC: Education Development Center Inc.

- Catching 's M. (2000). The models of professional development for teacher. factors influencing technology impelentation in elementary schools, the loulsland state university publication a number dissertation, feliation a bestract. p: 191.
 - Tomasetto, (2002).
 - Chritian, O, Manfred, & Peinders, D. (2010). Improving scince and Mathematics instruction: The sinus project as an Example for reform as teacher professional development. International journal of science education, vol (32). p: 303–327.
 - Comité paritaire CPNC-FAC-FEC-FNEEQ (2008). Enseigner au collégial... Portrait de la profession (étude).
 - congress, N. (2019). Development professionnel des enseignants au sein d'une communaute virtuelle. Education et formation. (36). 1–35.
 - Contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire. domain_shs.info.educ. 2004. mem_00000175
 - Conseil supérieur de l'éducation (1997). Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement, Québec, Gouvernement du Québec.
 - Conseil supérieur de l'éducation (2000). La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu, Québec, Gouvernement du Québec.
 - Cook, joseph, denise peker. (2009). Support professional development for teachers through discussions on internet, Acase study of agroup of teachers journal of Apa professional development, November.
- Español English.
- Cutter, Mackenizi. (2009). The development of professional teacher strandrds in environmental education, Austalian journal of environmental/education.
 - Deschênes, M. (2014). Le web social, un levier de développement professionnel? (rapport de recherche), Québec, Collège O' Sullivan de Québec.

- Dioni, C. (2008). Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique. Lyon : Rapport de recherche pour l'INRP. Document disponible au format PDF sur Internet à l'adresse : <http://hal.archives->
- Dionne, Liliane (2003). La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal).
- Document revise a la suite des consultations tenues a l'automne (2007). Notre vision de l'école communautaire L' action en evolution en evolution, moyen de se situer par rapport a, France.
- Fourgous, J. M. (2010). Réussir l'école numérique. *Rapport de la mission parlementaire sur la modernisation de l'école par le numérique* : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000080.pdf> .
- Galaczi, E; Nye, A; Poulter, M and Allen, H. (2018). Cambridge Assessment English Perspectives, Teacher Professional Development. The Cambridge Assessment English Approach to Teacher Professional Development .UCLES 2018. <https://www.cambridgeenglish.org/Images/539683-perspectives-teacher-professional-development.pdf>.
- Galaczi, E; Nye, A; Poulter, M and Allen, H. (2018). Cambridge Assessment English Perspectives, Teacher Professional Development. The Cambridge Assessment English Approach to Teacher Professional Development | © UCLES 2018. <https://www.cambridgeenglish.org/Images/539683-perspectives-teacher-professional-development.pdf>
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945.
- Gamarat, Heather Toomey Zimmerman (2014). Jaclen Dudec and kyle peck: work place learning an exploratory study on digital badging within ateacher professional development program' *British journal of educational technology*, vol 45, No 6, 1148 – 1136.

- Guskey, T. R. (2010, October). Lessons of mastery learning. *Educational Leadership* 68(2), 53–57. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum
- Hailu, E.,8 Jabessa, F. (2010). Teachers' perception of school based continuous professional development (SBCPD) in Jimma zone selected schools. *Ethiopian Journal of education and sciences*, 5 (2), 59–78.
- Heritage, M. (2010). Formative assessment and next-generation assessment systems: Are we losing an opportunity? [PDF document]. Paper presented for the Council of Chief State School Officers. Retrieved from http://www.edweek.org/media/formative_assessment_next_generation_heritage.pdf
- Holmes, A., Signer, B., & MacLeod, A. (2010). Professional development at a distance: A mixed-method study exploring inservice teachers' views on presence online. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 27(2), 76–85.
- Hussin. (2018). Education 4–0 Made simple idea for teaching. *International journal of education& Literacy studies*. Vol(10). 30–45.
- Jones? (2002). How does an online professional development program support teacher change the university of southern maissippi, United states.
- Kampen, M. (2019). 5 ways to make teacher professional development effective {with example}, Available at: [https:// www. Prodig yame. Com/main-en/ blog teacher-professional – development](https://www.Prodigyame.Com/main-en/blog/teacher-professional-development), accessed 16/7/2022.
- Kelchtermans.N. (2017). CPD for professional renewal: Moving beyond knowledge for practice. In C Day& sach, j (EDS). *International hand book on the continuing professional development of teachers*, Maidenhead: open university press.
- Laine. S. (2008). Professional development in education and the private sector. *Following the leaders*. North central regional al education lap. Oar brook,iL. P: 33.
- Lauzon, Michelle (2012). « Comment les professeurs du collégial ont–ils appris à enseigner ? » *Pédagogie collégiale*, 15(4), p. 4-10.
- Le fonctionnement du système éducatif français.– Première partie. Article L. 211–1 du Code de l'éducation.

- Le Système éducatif en France, La Documentation française, coll. « Les Notices », 2006.
- Luice, Sauve. (2008). programme d 'etudes superieures a distance in education relative a l' environnement, university, du Quebec, monteral.
- Manca, Stefania. (2014). Teachers' professional development in online social networking sites E dmedia. Professional development and/ or classroom use of online technologies in Ireland and the United States of America. A dissertation presented for the degree of priffossional doctorated for the degree of professional doctorate in education. Dublin City university.
- Marreo, M.E.wwdruff, k.a. Schustse, G.S.,8Riccio, j.f (2008) :International review of research in open and distance learning" A case study of innovative teacher professional development".
- Marzano, R. J. (2000). *Transforming classroom grading*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R.J. (2019). Teaching with interactive whiteeboardrs. Education Leadership. Alexsandria, va: Association for supervision and curriculum development. 3(6), 23–91.
- Milanowski, A. (2011). Strategic measures of teacher performance. Phi Delta Kappan 92(7), 19–25.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche 07/11/2006 .Schéma directeur des espaces numériques de travail Version 2.0, p. 4
- Moon, B., Leach, J., & Stevens, M. P. (2005). *Designing open and distance learning for teacher education in sub-Saharan Africa: A toolkit for educators and planners* [PDF document]. Washington, DC: World Bank. Retrieved from http://siteresources.worldbank.org/EXTAFRREGTOPDISEDU/Resources/Teacher_education_Toolkit_May13.pdf
- Normand, R ; Derouet, J–L. (2011). Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire. Revue française de pédagogie. URL :
- Nolt, Mary. (2007). Development professional des eneinants au sein d'une communate virtuelle. Education et formation, 160.

- Orver, Richard. (2008). The Impact of a funded grant on a professional development program: Teachers' stages of concern toward technology integration, *Journal of computing in teacher education*, vol. (25) No (2).
- Ozen, Rasit. (2008) in service training (inset) programs via distance education: primary school teacher's opinions. *Turkish online journal of distance education*. 9 (1). 217-232.
- Paquelin, D. (2018). Analyse systemique des usages des technologies de l'information et de communication pour l'apprentissage.
- Phil, Riding, (2001). online teacher communities and communities professional development. *Journal of teacher development*, vol 5. Number3, p.p: 283-295.
- Poellhuber, B. (2011) : Un modèle constructiviste d'intégration des TIC, *Rapport de recherche*, Collège Laflèche , p. 8.
- Première partie. Le fonctionnement du système éducatif français. Consultable sur : www.jeunesprofs.com > le-système-éducatif-français > telecharger-pdf . P.25.
- Priscilla, D. (2017). School, Based management: Changing roles for principal *Journal*, 74(3)12-45.
- Pritchard, R.J.& Marshall, J.C. (2012). Professional development in healthy vs. Unhealthy districts: Top 10 characteristics based on research school leadership *Management*, 22 (2), 113-141.
- Rennie Center for Education Research & Policy at MassINC. (2005, Spring). *Reaching capacity: A blueprint for the state in improving low performing schools and districts*. Cambridge, MA: Author.
- Richard, M. (2020). Le rôle du développement professionnel dans la mise en œuvre du modèle de la réponse à l'intervention. Département éducation. Université TELUQ.
- Richter, Dick, (2011). Professional development across the teaching career: Teachers 'Uptake of formal and informal learning opportunities' *Teaching and teacher education*, 27(1).116-126.
- Rudd, Peter. (2018). Evaluating school self-evaluation. slough: National association for educational research.

- Ronaldo. Herber, T. (2008). Bended learning for professional development: An Evaluation of A program for middle school Mathematics and science teachers "Teachers college record. New York, V. (110), n(5)p. 1033.
- Rossman, M. (1999). Successful online teaching using an asynchronous learner discussion forum. Journal of Asynchronous Learning Networks, 3(2), 91– 97.
- Sandholtz, J. (2001). Learning to teach with technology: A comparison of teacher development programs. Journal of Technology and Teacher Education, 9(3), 349–374.
- Shohel, M. Mahruf, C & Banks, F. (2012). school– based teachers professional development through technology– enhanced learning In Bangladesh. Teacher development. 16 (1), 25–42.
- Source : <https://gesci.org/1/nos-activites/les-tic-dans-le-developpement-professionnel-des-enseignants/>
- Source: http://www.ac-grenoble.fr/ecoles/vienne2/IMG/pdf_La_France.pdf
- Speck, N. Knipe, (2016). A Practical Guide to mentoring coaching and peer – networking: teacher professional development in schools. Rutledge, p.36.
- Stenfen, F. A. (2018). Collaboration in professional development of teacher in America, U.S. A. Michigan University.
- Swan, K., Holmes, A., Vargas, J., Jennings, S., Meier, E., & Rubenfeld, L. (2002). Situated professional development and technology integration. Journal of Technology and Teacher Education, 10(2), 169–190.
- Sylla, N ; De vos, L. (2010). Développement professionnel des enseignants au sein d'une communauté virtuelle. Éducation et formation,p: 293.
- Sylla, N., & De Vos, L. (2010). Développement professionnel des enseignants au sein d'une communauté virtuelle. Éducation et formation, 293, 81–100.
- Talerien, S. (2019). Le development professionnel des enseignants experimentes au sein des etablisements scolires an education prioritaire par la transmission– explicite de pratiques entre pairs.

- Tesfaw, T. A; Hofman, R.H. (2012). Instruction supervision and its relationship with professional development: perception of private and government secondary school teachers in Addis Ababa. Dissertations, theses– Masters these; Reports – Research Eric Number: ED534226.p: 76.
- Training and development agency for schools "TDA". (2009). Timescale and process, England training and development agency for schools, June. ([http: //tda. Uk/partners/ funding](http://tda.Uk/partners/funding)).
- Training and development agency for schools. (2017). "professional standards for teachers".
- Transformer la façon dont les enseignants utilisent la technologie TRACY WILICHOWSKICRISTOBAL COBO|02 JUIN 2021 Cette page en: Français
- United States Department of Education. (2010). National educational technology plan [PDF document]. Retrieved from
- Tomasetto, C. (2002). Le corps enseignant face aux technologies de l’information et de la communication: un défi incontournable. *Revue des sciences de l’éducation*, 28(2), 305–324.
- United States Department of Education. (2010). *National educational technology plan* [PDF document]. Retrieved from <http://www2.ed.gov/about/offices/list/os/technology/plan/2004/site/edlite-background.html>
- Voltz, D. L., Sims, M. J., & Nelson, B. (2010). Connecting teachers, students and standards: Strategies for success in diverse and inclusive classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. p: 160.
- Warschauer, M. (2019). Learning to write in the laptop classroom. In *Writing and Pedagogy* 1(1), 101–112. doi: 10.1558/wap.v1i1.101
- Wenger, E. & Lave, J. (1991). *Situated learning legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.p: 138.
- Wharton Group. (2013). *Education in Fraance*. Pares. Wharton Group

– Georges Ferone Veille (2017). Effets perçus de l'engagement en formation à distance sur les pratiques et les compétences des enseignants du supérieur
<http://journals.openedition.org/rfp/2899>.

Internet sites:

- <https://blogs.worldbank.org/fr/education/transformer-la-facon-dont-les-enseignants-utilisent-la-technologie>
- <https://creg.ac-versailles.fr/le-defi-de-l-enseignement-a-distance-en-lp>
- <https://pratiquesfad.ca/la-formation-des-maitres-en-formation-a-distance-modalites-et-encadrement/>
- <https://www.innovation-pedagogique.fr/article2232.html>
- <https://www.reseau-canope.fr/developpement-professionnel-des-enseignants.html>
- www.ed.gov/pubs/raising/voll/pt4.gtml
- <http://www2.ed.gov/about/offices/list/os/technology/plan/2004/site/edlite-background.html>
- https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/537030/160712_-_PD_standard.pdf
- <https://doi.org/10.7202/007356ar>
- <https://eric.ed.gov/?id=EJ907004>
- <https://www.edc.org/sites/default/files/uploads/Distance-Education-Teacher-Training.pdf>
- ouvertes.fr/docs/00/25/95/63/PDF/rapportrecherche0208.pdf
- www.ofsted.gov.uk
- [www. Shathart arat.net](http://www.Shathartarat.net).

قائمة الملاحق

الملحق رقم (1):

الاستبانة في صورتها الأولية

الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية المقارنة

السيد المعلم المحترم / السيدة المعلمة المحترمة.....

تحية طيبة وبعد.....

تقوم الباحثة بإعداد رسالة دكتوراه في التربية المقارنة والإدارة التربوية بعنوان (دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في سورية – دراسة مقارنة في ضوء خبرات بعض الدول)

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قامت الباحثة بتصميم استبانة اعتماداً على الدراسات السابقة وخبرات بعض الدول للوقوف على واقع ومتطلبات تحقيق التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي عن طريق التعليم من بعد.

وتتألف الاستبانة من قسمين:

أ- المعلومات الأساسية. ب- محاور الاستبانة.

ونظراً لخبرتكم العلمية الكبيرة نرجو من حضرتكم التكرم بالإجابة على عبارات الاستبانة علماً أن إجاباتكم ستكون سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

مع التفضل بقبول فائق الاحترام والتقدير

القسم الأول: المعلومات الأساسية

يرجى قراءة كل عبارة من العبارات الآتية ووضع إشارة ✓ أمام الإجابة التي تنطبق مع واقعك:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المؤهل العلمي: معهد إعداد المعلمين ☐ إجازة جامعية ☐

دبلوم تأهيل تربوي ☐ أكثر من دبلوم تأهيل تربوي ☐

عدد سنوات الخبرة: أقل من خمس سنوات ☐ من 5-10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

عدد الدورات التدريبية: لم أتبع أي دورة ☐ من 1-3 دورة ☐

أكثر من 3 دورات ☐

القسم الثاني: محاور الاستبانة

يرجى قراءة كل عبارة من العبارات الآتية ووضع إشارة ✓ أمام الإجابة التي تنطبق مع واقعك:

تشخيص واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد

التسلسل	العبارات	دائم أ	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	يتم تدريب المعلمين على استخدام تقنيات التعليم والوسائل التكنولوجية على نحو مستمر.					
2	يتم استخدام شبكة الإنترنت من أجل الحصول على البحوث المنشورة في المجالات الإلكترونية.					
3	يتم التواصل مع الخبراء والمختصين في مختلف دول العالم والتشاور معهم في الموضوعات التعليمية والتربوية.					
4	تتم المشاركة في الحوارات التربوية المتخصصة التي تجري ضمن مجموعات النقاش والمنتديات العلمية والتربوية.					

5	تتم الاستفادة من تجارب وخبرات الدول المتقدمة بالاطلاع على فعاليات الندوات والمؤتمرات وورشات العمل لإدراج توجهات تربوية.				
6	يتم التواصل مع الزملاء المعلمين من خلال استخدام البريد الإلكتروني لتبادل الآراء والأفكار في مجال التربية.				
7	يتم الاطلاع على البرمجيات التعليمية المتاحة على شبكة الإنترنت التي تتفق مع المقررات الدراسية والاستفادة منها بصورة موضوعية.				
8	يتم استخدام مواقع إلكترونية متعلقة بتخصصي.				
9	يتم التواصل مع الزملاء من خلال استخدام البريد الإلكتروني لتبادل الآراء والأفكار في مجال التربية.				
10	يتم استخدام جهاز DVD في عرض الأفلام التعليمية عبر الحاسوب.				
11	تتم مراجعة البرامج التعليمية الإذاعية باستمرار.				
12	تتم مراجعة البرامج التعليمية التلفزيونية.				
13	يتم استخدام الهاتف المحمول كوسيلة سريعة للوصول إلى المعلومات من شبكة الانترنت.				
14	تتم متابعة البرامج الجديدة في عالم التقنية التي يمكن توظيفها في مجال التربية والتعليم.				
15	يتم توفير المستلزمات المادية (الحاسوب، التجهيزات، التقنية)، في جميع مراحل التعليم الأساسي.				
16	يتم زيادة الموازنة المخصصة لتكنولوجيا المعلومات ومستلزماتها باستمرار.				
17	يتم استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لمناقشة القضايا التي تتعلق بالتدريس.				
18	يتم تعزيز التعلم من بعد من أجل تدريب أكبر عدد من المعلمين باستخدام الإنترنت.				
19	يتم دعم وتعزيز البحث العلمي والتطوير في مجال البرمجيات التعليمية.				
20	يتم عرض برامج تربوية عبر الفضائيات التربوية، تساهم في تدريب المعلم على استخدام التقانات الحديثة في التعليم.				
21	يتم إشراك المعلمين في إنتاج البرمجيات التربوية				

					والتعليمية وتطويرها.	
					22 يتم التعاون مع الفضائيات التربوية ووسائل الإعلام لنشر ثقافة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستخداماتها التربوية.	
					23 يتم ربط مدارس التعليم الأساسي بالشبكة العنكبوتية.	
					24 يتم توفير الحوافز الضرورية للحد من تسرب المعلمين من الدورات التدريبية للمعلوماتية	
					25 يتم التعاون مع الجهات المختصة من أجل تطوير الاستخدام الإلكتروني في مدارس التعليم الأساسي (دورات تدريبية، زيارات لمعامل تصنيع التكنولوجيا، وتزويد المدارس بنشرات عن أحدث الاستخدامات والصناعات التقنية.	
					26 تتم مساعدة المعلم على إيجاد حلول للمشكلات التربوية التي تواجهه بتطوير مهاراته التكنولوجية باستمرار.	
					27 أُمِنح الطلبة فرصة المناقشة والاستفسار من خلال الوسائط الرقمية.	
					28 أَسْتَطِيع توصيل جهاز عرض الشرائح	
					29 أقدم بعض الدروس من خلال شبكة الإنترنت.	
					30 أقوم بالتعلم الذاتي بشكل مستمر.	
					31 أهتم بأحدث البرمجيات الحاسوبية	
					32 أستخدم برامج التصفح الخاصة بالشبكة العالمية للمعلومات (الانترنت) باستمرار.	
					33 أستخدم السبورة الإلكترونية بفاعلية بالعملية التعليمية.	
					34 أَسْتَطِيع توصيل جهاز عرض الشرائح بالحاسوب أثناء الموقف التعليمي.	
					35 أَسْتَطِيع تصميم موقع تعليمي إلكتروني.	
					36 أتعامل مع محركات البحث في البحث عن المعلومات والبيانات بسهولة ويسر.	
					37 أتعامل مع فهارس المكتبات الإلكترونية بكفاءة.	
					38 أستخدم البريد الإلكتروني في التواصل مع الآخرين.	
					39 يتم تقويم المستوى التعليمي للمتعلمين إلكترونياً.	
					40 أستخدم برامج المحادثة الإلكترونية في تدريس	

					المواد.	
					أستخدم البريد الإلكتروني في التواصل مع التلاميذ ومتابعة واجباتهم التعليمية.	41
					أستخدم الفيديو في تدريس المواد.	42
					أستخدم مواقع التواصل الاجتماعي (كالفيس بوك، تويتر) لأغراض تعليمية.	43
					أستخدم برامج الترجمة عبر شبكة الإنترنت.	44
					أناقش متخصصين من ذوي الخبرة والكفاءة عند مواجهة مشكلات تكنولوجية.	45
					أستفيد من وسيلة الفيديو في تقويم تدريبي بشكل ذاتي ومستمر.	46
					أستخدم السبورة الإلكترونية بفاعلية بالعملية التعليمية.	47
					أستخدم برامج الحاسوب الإحصائية (Exel) لمتابعة أداء الطلبة.	48

متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي عن طريق التعليم من بعد

المجال	التسلسل	متطلبات التنمية المهنية للمعلمين عن طريق التعليم من بعد	درجة التقدير				
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	صغيرة	صغيرة جداً
المتطلبات التكنولوجية	49	إنترنت سريع وبنية تحتية قوية لشبكة اتصالات.					
	50	المعدات والتقنيات اللازمة لإنجاح عملية تدريب معلمي التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد.					
	51	نظم اتصال جديدة للتواصل العلمي مع المتدربين والحصول على المعلومات (شرائط فيديو، إسطوانات رقمية DVD، مؤتمرات الفيديو، المؤتمرات المرئية.... إلخ.					
	52	برمجيات خاصة لأجهزة الحاسب الآلي لتمكين المعلمين المتدربين من استخدامها في تحصيل المعرفة واكتساب المهارات.					
	53	نظام خاص وكفوء لعمليات الصيانة والتشغيل للأجهزة التكنولوجية الحديثة.					

					54	خادم server خاص بالإدارة العامة للتعليم الأساسي يربط مدارس التعليم الأساسي على شبكة الإنترنت لبث المعلومات والمقررات التدريبية من خلاله.
					55	توفير الأدوات اللازمة لكتابة التقارير، وتقديم العروض والاتصال، وتصميم الرسوم المتحركة، وبناء مواقع الويب، إلخ.
					56	التعاون مع الشركات المختصة (في مجال التقنية الحديثة) على تصميم البرامج التدريبية للمعلمين.

					57	يتم تزويد المدرسة بمعلمين من ذوي المعرفة بالأجهزة الإلكترونية وتوظيفهم لديها.	المتطلبات البشرية
					58	يتم توفير فرص لتدريب وتأهيل العاملين في المدرسة على استخدام الأجهزة والمعدات الإلكترونية الحديثة.	
					59	يتم تشجيع وتوعية المعلمين بخصائص المستحدثات التكنولوجية واستخدامها في تحسين عملية التعليم والتعلم والتشارك الرقمي.	
					60	يتم الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في برامج التنمية المهنية لاستخدام المستحدثات التكنولوجية.	
					61	يتم تدريب المعلمين على استخدام المستحدثات التكنولوجية لرفع مهاراتهم.	
					62	يتم تزويد المدرسة بهيئة فنية تعي تقنيات التعليم من بعد لتوفير الخدمات التكنولوجية لمساعدة المعلمين فيما يحتاجونه.	
					63	يتم الاطلاع على خبرات بعض الدول المتقدمة في مجال استخدام التكنولوجيا في التنمية المهنية للمعلم.	
					64	يتم التوعية بأهمية استخدام الكمبيوتر وتكنولوجيا	

					المعلومات والاتصالات في مجال التنمية المهنية للمعلمين.		
					تتم مساعدة المعلم على إيجاد حلول للمشكلات التربوية التي تواجهه بتطوير مهاراته التكنولوجية.	65	
					يتم توفير الحوافز الضرورية للحد من تسرب المعلمين من الدورات التدريبية للمعلوماتية.	66	
					تواكب الموارد البشرية في المدرسة التطورات التكنولوجية المتسارعة.	72	

					يتم تحديد الاحتياجات التدريبية المطلوبة لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين عن طريق التعليم من بعد.	73	المتطلبات الإدارية والمالية
					تمتلك إدارة المدرسة خطة استراتيجية لتقديم خدماتها عن طريق الشبكة العنكبوتية.	74	
					تقدم إدارة المدرسة حوافز للمعلمين المتميزين في مجال العمل الإلكتروني.	75	
					تمتلك المدرسة شبكة داخلية تربط الإدارة بالمعلمين والعاملين.	76	
					تمتلك المدرسة برامج تدريب في مجال التقنية الإدارية الحديثة.	77	
					يتوافر لدى المدرسة الدعم الكافي لتوفير البنية التحتية في مجال الاتصالات وتقنية المعلومات من أجهزة وعدد ووسائل رقمية.	78	
					تمتلك المدرسة ميزانية كافية لصيانة أجهزة الحاسبات الآلية والشبكات باستمرار.	79	
					يتوافر لدى إدارة المدرسة الدعم المالي الكافي لتحديث الحاسبات الآلية والبرمجيات.	80	
					تمتلك المدرسة برامج تدريب في مجال التقنية الإدارية	81	

					الحديثة.	
					تمتلك إدارة المدرسة الأموال اللازمة لتنظيم وتطوير البرامج الإلكترونية.	82
					يتم زيادة الموازنة المخصصة لتكنولوجيا المعلومات ومستلزماتها.	83
					تنشر إدارة المدرسة الوعي بين جميع المعلمين في المدرسة بأهمية التنمية المهنية للمعلمين من بعد.	84
					تتم إتاحة الفرصة أمام المعلمين المتميزين والمبدعين باستخدام التكنولوجيا الحديثة للترفع والترقي الوظيفي.	85
					يوجد لدى إدارة المدرسة الدعم المالي الكافي لتحديث الحاسبات الآلية والبرمجيات.	86
					يتم تعزيز التعليم من بعد من أجل تدريب أكبر عدد من المعلمين باستخدام الإنترنت بأقل جهد ووقت.	87

معوقات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد:
أسئلة المقابلة:

م	العبارات	نعم	لا
1	جمود النظام التعليمي، وثبات الأهداف التعليمية، وعدم تحديثها وتطويرها.		
2	عدم امتلاك المعلمين لأجهزة الكمبيوتر، واللغة والإلمام بالمهارات اللازمة.		
3	محتوى الإنترنت قد يكون متعدد الخيارات بما يشتمل المعلمين		
4	زيادة الأعباء الملقة على عاتق المعلم.		
5	عدم متابعة المعلم لما يستجد من طرائق واستراتيجيات وأسس ونظريات التدريس الحديثة.		
6	كثرة القوانين واللوائح الإدارية، وتضاربها وجمودها وعدم تغييرها.		
7	عدم وضوح القرارات الهامة التي يتم اتخاذها على مستوى المدرسة وأسبابها وسبل تنفيذها.		
8	الاستناد في اختيار وتعيين المعلمين لتولي المناصب القيادية في المدرسة على مبدأ الأقدمية المطلقة للفرد وليس على ما يتوافر لديه من مهارات واستعدادات وقدرات شخصية وخبرة.		
9	غياب الحوافز الدافعة للتطوير الذاتي المهني.		
10	قلة وجود المصادر المالية التي ترصد لتطوير قدرات المعلم المهنية.		
11	عدم وجود حوافز مادية أو مميزات خصوصاً للمعلمين الذين انخرطوا في برامج التنمية المهنية.		
12	عدم توافر التقنيات التربوية الحديثة المعينة على تحقيق برامج التنمية المهنية.		
13	الافتقار إلى دراسات تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم.		
14	مقاومة التغيير لدى بعض المعلمين.		
15	عدم توافر جهاز حاسوب لدى بعض المعلمين في منازلهم.		
16	محدودية الدعم التربوي اللازم لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي.		
17	تدني كفاءة الكثير من العاملين في المدرسة مما يؤدي إلى الصراع والتصادم بين القادة والمرووسين (المعلمين).		
18	قلة وعي المعلمين بأهمية التعليم من بعد.		

19	افتقار المعلمين لمهارات استخدام الحاسوب والانترنت.	
20	شعور المعلمين بالإحباط نتيجة نقص الإمكانيات والتسهيلات الفنية.	
21	عدم حضور دورات تدريبية تكنولوجية دورية.	
22	ضعف القدرة على توظيف التكنولوجيا في خدمة التعليم	
23	قلة توافر الحوافز المادية للمعلمين المبدعين في المدرسة	
24	قلة توافر الحوافز المعنوية للمعلمين المبدعين في المدرسة	
25	غياب معايير الدخول لمهنة التعليم والترخيص لمزاومتها.	
26	قصور برامج التنمية المهنية للمعلم.	
27	ضعف التخطيط لتطوير مهنة التعليم والارتقاء بها.	

معوقات أخرى يرغب المفحوص بإضافتها:

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم (2):

الاستبانة في صورتها النهائية

الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية المقارنة

السيد المعلم المحترم / السيدة المعلمة المحترمة.....

تحية طيبة وبعد.....

تقوم الباحثة بإعداد رسالة دكتوراه في التربية المقارنة والإدارة التربوية بعنوان (دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في سورية – دراسة مقارنة في ضوء خبرات بعض الدول)

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قامت الباحثة بتصميم استبانة اعتماداً على الدراسات السابقة وخبرات بعض الدول للوقوف على واقع ومتطلبات تحقيق التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي عن طريق التعليم من بعد.

وتتألف الاستبانة من قسمين:

أ- المعلومات الأساسية. ب- محاور الاستبانة.

ونظراً لخبرتكم العلمية الكبيرة نرجو من حضرتكم التكرم بالإجابة على عبارات الاستبانة علماً أن إجاباتكم ستكون سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

مع التفضل بقبول فائق الاحترام والتقدير

القسم الأول: المعلومات الأساسية

يرجى قراءة كل عبارة من العبارات الآتية ووضع إشارة ✓ أمام الإجابة التي تنطبق مع واقعك:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

المؤهل العلمي: ☐ معهد إعداد المعلمين ☐ إجازة جامعية

دبلوم تأهيل تربوي ☐ أكثر من دبلوم تأهيل تربوي ☐

عدد سنوات الخبرة: أقل من خمس سنوات ☐ من 5-10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

عدد الدورات التدريبية: لم أتبع أي دورة ☐ من 1-3 دورة ☐

أكثر من 3 دورات ☐

القسم الثاني: محاور الاستبانة

يرجى قراءة كل عبارة من العبارات الآتية ووضع إشارة ✓ أمام الإجابة التي تنطبق مع واقعك:

تشخيص واقع التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد

التسلسل	المحور الأول: مبادئ التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	تعزز ثقافة التعلم مدى الحياة.					
2	تركز على علوم المستقبل والانفتاح على مصادر المعرفة والخبرات المتطورة في مجال عمل المعلم.					
3	تركز على الموضوعات التي تهتم المعلم ويحتاجها في مجال عمله مثل (القيادة الفعالة، والتدريس الفعال، ومهارات التعلم الذاتي).					
4	تحقق مبدأ تكافؤ الفرص للمعلمين الذين لا يستطيعون الانتظام في الدورات التدريبية التقليدية.					
5	تحقق مبدأ ديمقراطية التعليم من خلال أسلوب التعليم من بعد.					

					تسهم في تحقيق مبدأ التعلم الذاتي.	6
					تسهم في تحقيق جودة التعليم بما توفره من مساواة وتكافؤ الفرص التعليمية.	7
					توفر المرونة في بيئة التعلم.	8
					تقوم على تحقيق التكامل بين البرامج.	9

التسلسل	المحور الثاني: أهداف التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
10	تؤدي إلى حصوله على الخبرات التي يحتاجها بالوقت والمكان الملائمين له.					
11	تساعد على بلوغه درجة عالية من الجودة في الأداء.					
12	ترشد إلى أساليب تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.					
13	تساعد المعلم على التجديد والابتكار في استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة وحديثة تتناسب وطبيعة العصر الرقمي.					
14	تحسن من مهاراته الفردية.					
15	تسهم في تغيير معتقدات المعلمين حول جوانب محددة من التدريس أو الرغبة في منهج دراسي معين أو إبداع تعليمي.					
16	تساعد على الوصول إلى تحقيق ومراعاة المعايير القومية في العمل التعليمي.					
17	تمنح الفرصة للتفكير والتأمل حول ممارساتهم التربوية.					
18	تزيد من وعي المعلم بأهمية التواصل الإلكتروني الإيجابي بين المدرسة وأولياء الأمور والتلاميذ.					
19	تعد للتغيرات التي تحدث في مستقبلهم المهني.					

التسلسل	المحور الثالث: وسائل التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
20	التواصل مع الزملاء المعلمين من خلال استخدام البريد الإلكتروني لتبادل الآراء والأفكار في مجال التربية.					
21	الاطلاع على البرمجيات التعليمية المتاحة على شبكة الإنترنت التي تتفق مع المقررات الدراسية والاستفادة منها بصورة موضوعية.					
22	استخدام مواقع إلكترونية متعلقة بتخصصي.					
23	استخدام جهاز DVD في عرض الأفلام التعليمية عبر الحاسوب.					
24	أستخدم برامج الترجمة عبر شبكة الانترنت.					
25	أناقش متخصصين من ذوي الخبرة والكفاءة عند مواجهة مشكلات تربوية.					
26	أستخدم برامج التصفح الخاصة بالشبكة العالمية للمعلومات (الانترنت) باستمرار.					
27	أتابع البرامج التعليمية الإذاعية والتلفزيونية.					
28	أتابع البرامج الجديدة في عالم التقنية التي يمكن توظيفها في مجال التربية والتعليم.					
29	استخدم مواقع التواصل الاجتماعي لمناقشة القضايا التي تتعلق بالتدريس.					
30	أستفيد من وسيلة الفيديو في تقويم تدريبي بشكل ذاتي ومستمر.					
31	استخدام الهاتف المحمول كوسيلة سريعة للوصول إلى المعلومات من شبكة الانترنت.					

التسلسل	المحور الرابع: الإدارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
32	تدريب المعلمين على استخدام تقنيات التعليم والوسائل التكنولوجية على نحو مستمر.					
33	التواصل مع الخبراء والمختصين في مختلف دول العالم					

					والتشاور معهم في الموضوعات التعليمية والتربوية.	
					الاستفادة من تجارب وخبرات الدول المتقدمة بالاطلاع على فعاليات الندوات والمؤتمرات وورشات العمل لإدراج توجهات تربوية.	34
					المشاركة في الحوارات التربوية المتخصصة التي تجري ضمن مجموعات النقاش والمنتديات العلمية والتربوية.	35
					مساعدة المعلمين على إيجاد حلول للمشكلات التربوية التي تواجهه بتطوير مهاراته التكنولوجية باستمرار.	36
					إشراك المعلمين في إنتاج البرمجيات التربوية وتعليمها وتطويرها.	37
					ربط مدارس التعليم الأساسي بالشبكة العنكبوتية.	38
					التعاون مع الجهات المختصة من أجل تطوير الاستخدام الإلكتروني في مدارس التعليم الأساسي (دورات تدريبية، وزيرة المعامل التكنولوجية).	39
					توفير الحوافز الضرورية للحد من تسرب المعلمين من الدورات التدريبية للمعلوماتية.	40
					تزويد المدارس بنشرات عن أحدث الاستخدامات والصناعات التقنية التي تهمهم في مجال عملهم.	41
					عرض برامج تربوية عبر الفضائيات التربوية، تساهم في تدريب المعلم على استخدام التقانات الحديثة في التعليم.	42
					تعزيز التعليم من بعد من أجل تدريب أكبر عدد من المعلمين باستخدام الانترنت.	43

التسلسل	المحور الخامس: التمويل	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
44	زيادة الموازنة المخصصة لتكنولوجيا المعلومات ومستلزماتها باستمرار.					
45	توفير المستلزمات المادية (الحاسوب، التجهيزات التقنية) في جميع مراحل التعليم الأساسي.					
46	تزويد المدرسة بالدعم الكافي لتوفير البنية التحتية في مجال الاتصالات وتقنية المعلومات من أجهزة وعدد ووسائط رقمية.					

47	تمتلك المدرسة ميزانية كافية لصيانة أجهزة الحاسبات الآلية والشبكات باستمرار.				
48	يتوافر لدى إدارة المدرسة الدعم الكافي للاستعانة بالمدرسين المؤهلين لتدريب القوى البشرية.				
49	توفير الحوافز المادية للمعلمين المبدعين في المدرسة.				
50	توفير الحوافز المعنوية للمعلمين المبدعين في المدرسة.				
51	مشاركة أعضاء المجتمع المحلي بالمساهمة في تمويل برامج تدريب المعلمين باستخدام المستحدثات التكنولوجية.				
52	يشارك أولياء الأمور بالمساهمة في تمويل برامج تدريب المعلمين باستخدام المستحدثات التكنولوجية				
53	الاستفادة من المساهمات المادية التي تقدمها المصانع والشركات في تمويل تدريب المعلمين.				

التسلسل	المحور السادس: مخرجات برامج التنمية المهنية للمعلم باستخدام التعليم من بعد	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
54	تكسب برامج التنمية المهنية للمعلم اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس.					
55	تنمي برامج التنمية المهنية للمعلم الروح المعنوية لديه.					
56	تزيد برامج التنمية المهنية للمعلم انتماء المعلم لمهنة التعليم					
57	تتميز برامج التنمية المهنية بالمرونة					
58	يتم ترسيخ التعلم الذاتي المستمر من خلال الدورات التدريبية للمعلمين.					
59	يتم تدريب المعلمين وفق أحدث النظريات التربوية المعاصرة.					
60	تساعد برامج التنمية المهنية للمعلم على حل المشكلات التي تواجهه داخل المدرسة					
61	تواكب برامج التنمية المهنية آخر التطورات العلمية والتكنولوجية.					

دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي

التسلسل	دور التعليم من بعد في تطوير التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	يوفر برنامج التعليم من بعد فرص الإعداد والتدريب لكافة معلمي مرحلة التعليم الأساسي، كما يراعي ظروفهم الحياتية.					
2	يلبي برنامج التعليم من بعد طموحات وحاجات المعلمين.					
3	يتيح برنامج التعليم من بعد فرص التعلم الذاتي والمستمر للمعلم مدى الحياة من خلال آلياته.					
4	يعد المعلمين للتغيرات التي تحدث في مستقبلهم المهني.					
5	يمكن المعلمين من استيعاب المفاهيم الجديدة					
6	يوفر للمعلمين معلومات تربوية بصورة تطبيقية.					
7	يعد التعليم من بعد ويدرب أكبر عدد من المعلمين في أقل وقت ممكن (نسبياً)، وبأقل جهد وتكلفة.					
8	يجعل المعلمين مساهمين للاتجاهات والمهارات الجديدة في مجال عملهم.					
9	يوفر للمعلمين معلومات تتسم بالتجديد والحدثة وتتلائم مع طبيعة العصر.					

متطلبات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي عن طريق التعليم من بعد

المجال	التسلسل	متطلبات التنمية المهنية للمعلمين عن طريق التعليم من بعد	درجة التقدير				
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	صغيرة	صغيرة جداً
المتطلبات	1	إنترنت سريع وبنية تحتية قوية لشبكة اتصالات.					
	2	المعدات والتقنيات اللازمة لإنجاح عملية تدريب معلمي التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد.					

3	نظم اتصال جديدة للتواصل العلمي مع المتدربين والحصول على المعلومات (شرائط فيديو، إسطوانات رقمية DVD، مؤتمرات الفيديو، المؤتمرات المرئية.... إلخ.				
4	برمجيات خاصة لأجهزة الحاسب الآلي لتمكين المعلمين المتدربين من استخدامها في تحصيل المعرفة واكتساب المهارات.				
5	نظام خاص وكفوء لعمليات الصيانة والتشغيل للأجهزة التكنولوجية الحديثة.				
6	خادم server خاص بالإدارة العامة للتعليم الأساسي يربط مدارس التعليم الأساسي على شبكة الإنترنت لبث المعلومات والمقررات التدريبية من خلاله.				
7	توفير الأدوات اللازمة لكتابة التقارير، وتقديم العروض والاتصال، وتصميم الرسوم المتحركة، وبناء مواقع الويب، إلخ.				
8	التعاون مع الشركات المختصة (في مجال التقنية الحديثة) على تصميم البرامج التدريبية للمعلمين.				

المتطلبات البشرية	التسلسل	مطلوبات التنمية المهنية للمعلمين عن طريق التعليم من بعد	درجة التقدير				
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	صغيرة	صغيرة جداً
	9	تزويد المدرسة بهيئة فنية تعي تقنيات التعليم من بعد لتوفير الخدمات التكنولوجية لمساعدة المعلمين فيما يحتاجونه.					
	10	تدريب المعلمين على استخدام المستحدثات التكنولوجية لرفع كفاءتهم.					
	11	مساعدة المعلم على إيجاد حلول للمشكلات التي تواجهه بتطوير مهاراته التكنولوجية.					
	12	تزويد المدرسة بمعلمين من ذوي المعرفة بالأجهزة الإلكترونية وتوظيفهم لديها.					
	13	مواكبة الموارد البشرية في المدرسة التطورات التكنولوجية المتسارعة.					

15	تحديد الاحتياجات التدريبية المطلوبة لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين عن طريق التعليم من بعد.				
16	امتلاك إدارة المدرسة خطة استراتيجية لتقديم خدماتها عن طريق الشبكة العنكبوتية.				
17	توفر إدارة المدرسة حوافز للمعلمين المتميزين في مجال العمل الإلكتروني.				
18	امتلاك المدرسة شبكة داخلية تربط الإدارة بالمعلمين والعاملين.				
19	امتلاك المدرسة برامج تدريب في مجال التقنية الإدارية الحديثة.				
20	امتلاك المدرسة ميزانية كافية لصيانة أجهزة الحاسبات الآلية والشبكات باستمرار.				
21	زيادة الموازنة المخصصة لتكنولوجيا المعلومات ومستلزماتها.				
22	تنشر إدارة المدرسة الوعي بين جميع المعلمين في المدرسة بأهمية التنمية المهنية للمعلمين من بعد.				
23	إتاحة الفرصة أمام المعلمين المتميزين والمبدعين باستخدام التكنولوجيا الحديثة للترفع والترقي الوظيفي.				
24	تعزيز التعليم من بعد من أجل تدريب أكبر عدد من المعلمين باستخدام الإنترنت بأقل جهد ووقت.				

معوقات التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي باستخدام التعليم من بعد:

أسئلة المقابلة:

م	العبارات	نعم	لا
1	جمود النظام التعليمي.		
	ثبات الأهداف التعليمية، وعدم تحديثها وتطويرها.		
2	عدم امتلاك المعلمين لأجهزة الكمبيوتر، واللغة والإلمام بالمهارات اللازمة.		
3	محتوى الإنترنت قد يكون متعدد الخيارات بما يشنت المعلمين		
4	زيادة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم.		
5	غياب الحوافز الدافعة للتطوير الذاتي المهني.		
6	قلة وجود المصادر المالية التي ترصد لتطوير قدرات المعلم المهنية.		
7	عدم توافر التقنيات التربوية الحديثة المعينة على تحقيق برامج التنمية المهنية.		
8	مقاومة التغيير لدى بعض المعلمين.		
9	عدم توافر جهاز حاسوب لدى بعض المعلمين في منازلهم.		
10	محدودية الدعم التربوي اللازم لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي.		
11	تدني كفاءة الكثير من العاملين في المدرسة مما يؤدي إلى الصراع والتصادم بين القادة والمروسين (المعلمين).		
12	قلة وعي المعلمين بأهمية التعليم من بعد.		
13	افتقار المعلمين لمهارات استخدام الحاسوب والانترنت.		
14	شعور المعلمين بالإحباط نتيجة نقص الإمكانيات والتسهيلات الفنية.		

15	عدم حضور دورات تدريبية تكنولوجية دورية.		
16	ضعف القدرة على توظيف التكنولوجيا في خدمة التعليم		
17	قلة توافر الحوافز المادية للمعلمين المبدعين في المدرسة		
18	قلة توافر الحوافز المعنوية للمعلمين المبدعين في المدرسة		
19	غياب معايير الدخول لمهنة التعليم والترخيص لمزاومتها.		
20	قصور برامج التنمية المهنية للمعلم.		
21	ضعف التخطيط لتطوير مهنة التعليم والارتقاء بها.		

معوقات أخرى ترغب بإضافتها:

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم (3):

قائمة بأسماء السادة المحكمين لأداة الدراسة مرتبة حسب المرتبة العلمية:

الاسم	القسم	المرتبة العلمية	الجامعة
أ.د. محمد حلاق	قسم التربية المقارنة	أستاذ	دمشق
أ.د. باسمه حلاوة	قسم التربية المقارنة	أستاذة	دمشق
أ.د. محمد اسماعيل	قسم المناهج وطرائق التدريس	أستاذ	البعث
أ.د. منى كشيك	قسم أصول التربية	أستاذة	دمشق
أ.د. غسان خلف	قسم أصول التربية	أستاذ	دمشق
أ.د. سميرة منصور	قسم التربية المقارنة	أستاذة	دمشق
أ.د. هناء محرز	قسم تربية الطفل	أستاذة	البعث
د. لينا شالاتي	قسم التربية المقارنة	أستاذة مساعدة	دمشق
د. إيمان شروف	قسم المناهج وطرائق التدريس	مدرسة	البعث
د. ربا التامر	قسم المناهج وطرائق التدريس	مدرسة	البعث
د. خالد الجهماني	قسم المناهج وطرائق التدريس	مدرس	البعث
د. خديجة غرير	قسم التربية المقارنة	مدرس	البعث
د. رنا الزين	قسم التربية المقارنة	مدرسة	البعث
د. مريم عويجان	قسم المناهج وطرائق التدريس	مدرسة	البعث
د. نادية المنشف	قسم المناهج وطرائق التدريس	مدرسة	البعث

ملخص الدراسة باللغة الإنكليزية

The study aimed to develop the professional development of teachers of the basic education stage using distance education in the light of the theoretical and filed results of this study, and the analysis of the experiences of some countries, the order to achieve the goal of the study, one of the methods of the comparative method was relied upon, which is the Beridey method, which is based on the following steps: Description, Interpretation, Juxtaposition, and Comparison.

To achieve the objectives of the study, a corresponding card was designed to identify the most important obstacles that affect the development of the professional development of teachers in the basic education stage using distance education in Syria. A questionnaire was designed to diagnose the reality of professional development for teachers, and to determine the most important requirements for the development of professional development of teachers of the basic education stage using distance education in Syria.

The questionnaire, which amounted to 2992, was distributed to a sample of teachers of basic education in a number of Syrian governorates, namely: Damascus, Homes, Latakia, and Al-Hasakah. The interview sample also included a number of teachers and principals of basic education schools, who numbered 50, according to the statistics of the Ministry of education.

The study reached the following results:

Concerning the reality of professional development for teachers of basic education in Syria: The focus of the professional development goals for teachers and methods of managing them and evaluating teacher professional development programs using distance education to a moderate degree. While the focus of the principles and financing of professional development programs for teachers using distance education at a low degree.

Concerning the requirements for professional development of the teacher using distance education: The axis of technological requirements came in the first order with a very high degree, while the axis of human requirements as well as administrative and financial requirements came to a high degree,

With regard to the obstacles to professional development for teachers of the basic education stage using distance education, the results of the interview showed that the most important of these obstacles are: Material obstacles which ranked first in terms of importance, such as: the lack of financial resources necessary to develop the teacher's professional capabilities and the lack of provision of modern educational techniques to achieve professional development programs. And administrative obstacles such as limited educational support necessary for teachers of basic education, and human obstacles related to the teacher himself, such as the weak ability of some teachers to employ technology in education, and teachers' lack of computer and internet skill.

As for the hypotheses of the study related to the reality and requirements of teacher professional development using distance education, its results showed that there were no statistically significant differences between the arithmetic averages of the degrees of responses of the study sample members on the scale according to the variables of gender, educational qualification, experience training courses, and governorate.

The study made the following proposals:

- to help the ministry identify the actual needs of schools in terms of equipment and technological innovations, in order to help them in formulating and implementing long-term policies for professional development.
- Providing the school with adequate support to provide infrastructure in the fields of communications and information technology, including devices and digital media.

- Establishing an official website for final development under the auspices of the ministry of education to provide electronic training programs in all fields.
- Linking the promotion of the teacher to his excellence, his keenness to attend professional development courses and programs, and the adoption of the ranks of the teaching job for the standards of continuous professional growth.
- Investing modern technology in training to enrich training programs and diversity their tools.
- Cooperating with companies specialized in the field of modern technology to design training programs for teachers.

The main words:

Distance Learning, Professional Development, Basic education.

