دراسة مقارنة لإرشاد المعلمين الجدد فى كل من الصين واستونيا وجمهورية مصر العربية

إعداد د. رانيا عبد المعز الجمال

أستاذ مساعد بقسم العلوم التربوية بكلية التربية للطفولة المبكرة

جامعة الفيوم

ملخص بحث

تتحدد مشكلة الدراسة فى الإجابة على التساؤل الاتى:

ما التصور المقترح لإرشاد المعلمين الجدد بمصر فى ضوء خبرتى الصين وايستونيا وبما يتوافق مع ظروف المجتمع المصرى؟

وتتناول الدراسة دراسة إرشاد المعلمين الجدد فى كل من الصين واستونيا ومصر من حيث: التطوير المهنى للمعلمين، والتهيئة والإرشاد، ودور مدير المدرسة فى عمليات الإرشاد.

وتسعى الدراسة إلى وضع تصور مقترح لإرشاد المعلمين الجدد بمصر فى ضوء خبرتى الصين واستونيا وبما يتوافق مع ظروف المجتمع المصرى؟

ولتحقيق هذا الهدف تطبق الدراسة المنهج المقارن وفقاً للخطوات التالية:

- **الخطوة الأولى:** تحديد الإطار العام للدراسة ويشمل مقدمة الدراسة ، والمشكلة، وأهمية الدراسة، وأهدافها، ومنهجها، وحدودها، ومصطلحاتها، والدراسات السابقة العربية والأجنبية، وأخيرا خطوات الدراسة.
- **الخطوة الثانية:** تقديم إطار نظرى حول إرشاد المعلمين الجدد.
- **الخطوة الثالثة:** تتضمن واقع إرشاد المعلمين الجدد فى الصين واستونيا ومصر (التطوير المهنى للمعلمين، التهيئة والإرشاد، دور مدير المدرسة فى إرشاد المعلمين الجدد)

- **الخطوة الرابعة:** تقديم تحليل مقارن بين الصين واستونيا ومصر ويتضمن (أوجه التشابه والاختلاف بين تلك الخبرات).
- **الخطوة الخامسة:** تقديم تصور مقترح لتطوير إرشاد المعلمين الجدد فى مصر بالاستفادة من خبرات الصين واستونيا.

الكلمات المفتاحية:

التهيئة ، الإرشاد، المعلمين الجدد، استونيا ، الصين ، مصر.

A comparative study to mentor new teachers in China, Estonia and the Arab Republic of Egypt

Preparation of

Dr. Rania Abdel Moez El Gammal

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Early Childhood Education, Fayoum University

Abstract

The study problem is determined by answering the following question: What is the suggested Proposal for the mentoring of the new teachers in Egypt in the light of the experiences of China and Estonia in accordance with the conditions of Egyptian society?

The study deals with the mentoring of new teachers in China, Estonia and Egypt in terms of: professional development of teachers, induction and mentoring and the role of the principal in the process of mentoring.

The study seeks to develop a suggested Proposal for the mentoring of new teachers in Egypt in the light of the experiences of China and Estonia in accordance with the conditions of Egyptian society.

To achieve this objective, the study applies the comparative approach according to the following steps:

The first step presenting a general framework of the study, includes the introduction of the study, the problem, the importance of the study, its objectives, methodology, limits, terminology, previous Arab and foreign studies, and finally the study steps

Step 2: Providing a theoretical framework on the mentoring of new teachers

Step 3: The reality of the mentoring of new teachers in China, Estonia and Egypt (professional development of

teachers, induction and mentoring and the role of the principal in the process of mentoring).
Step 4: Interpreting the similarities and differences between mentoring new teachers in China, Estonia and Egypt.
Step 5: Presenting a suggested Proposal for the mentoring of the new teachers in Egypt benefiting from the experiences of China and Estonia.

Key words:
Induction, mentoring, new teachers, Estonia, China, Egypt

دراسة مقارنة لإرشاد المعلمين الجدد فى كل من الصين واستونيا وجمهورية مصر العربية

إعداد د. رانيا عبد المعز الجمال

أستاذ مساعد بقسم العلوم التربوية بكلية التربية للطفولة المبكرة

جامعة الفيوم

مقدمـة الدراسة :

في عالم يتزايد فيه التنافس ويقوده بناء المعرفة، حيث تواجه المنظمات حقبة جديدة متطورة يغذيها التوسع المتسارع للأفكار، والتكنولوجيا، والتنوع الثقافى، والديمقراطية، كلها تحت عنوان "العولمة أصبح التعليم وسيلة لتحقيق تقدم اقتصادي واجتماعي، فالبحث عن أدلة لتطوير نظم تعليم عالية الجودة تستمر في التكثيف كاقتصادات وطنية تسعى للتنافس على الصعيد العالمي فى القرن الحادي والعشرين. وفي ظل هذه الظروف أضحت الحاجة إلى تحسين أنظمة التعليم، والقوى العاملة في مجال التدريس، تنطوي على الاهتمام بالمعلمين ذوي الجودة العالية من خلال الاستثمار في توظيف المعلمين والاحتفاظ بهم وتطويرهم.

لذا تعد التنمية المهنية للعاملين فى التربية والتعليم مدخلاً جوهرياً من مدخلات المنظومة التعليمية لتجويد الأداء، والارتقاء بالكفاءة المهنية للعاملين على مختلف المستويات الوظيفية، ولمختلف الأدوار، ولا سيما بعد تزايد ضعف كفاءة مخرجات التعليم، وعدم المواءمة بينها وبين احتياجات خطط التنمية[1].

فالمعلم اليوم يعمل فى بيئة تتسم بالتعقيد والتداخل، فتجارب المعلمين الجدد فى السنوات الأولى لعملهم لها تأثيرات بعيدة المدى على مدة استدامتهم وبقائهم بالوظيفة والرضا الوظيفى وفعالية التدريس[2]. ومن ثم أصبح الاهتمام بالتعلم المهني المستمر للمعلمين بصفة عامة وببرامج تهيئة وإرشاد المعلمين الجدد

بصفة خاصة ملمحاً عالمياً يخصص له ميزانيات هامة من أجل تطوير خبراته وتنمية كفاءاته والارتقاء بأداءه وإنتاجيته. وثمة دلائل على أن عملية الإرشاد للمعلمين الجدد تساعد على تضييق الفجوة بين النظرية والتطبيق فالبداية الجيدة المصاحبة بعملية الإرشاد ستؤثر بشكل مباشر على مستقبل المعلم الوظيفي ورغبته في البقاء بمهنة التدريس كما تنعكس على رغبته في التغيير بطريقة إيجابية[3].

وفى ضوء ما سبق حرصت دول عديدة مثل فنلندا والسويد واستونيا وانجلترا وأيرلندا وهونج كونج والصين والنرويج وماليزيا على تنفيذ برامج شاملة وتقديم برامج متخصصة لتهيئة وإرشاد المعلمين الجدد كضرورة لتجويد التعليم ورفع مستوى المعلم التدريسى. **ففى الصين** أضحت المهنية **Professionalism** ضرورة ملحة نظراً لارتباط التدريب المستمر للمعلمين بزيادة الرواتب والترقية، فإرشاد المعلمين يتجاوز الهيكل الرسمي ليصبح جزءاً متكاملا من حياة المعلمين، أى جزء من الهوية المهنية على حد سواء للمعلمين الجدد وذوى الخبرة، فلدى كل معلم جديد مرشد، ولكل معلم عادى اثنين من المرشدين المنتظمين لاستمرار تحسين خبراتهم على مدى حياتهم المهنية[4]. **وفى استونيا،** يعد النمو المهني للمعلمين الجدد نقطة محورية في نموذج التهيئة الذي تم تنفيذه ليجمع بين بيئتين عمل(أ) التعلم والتنمية في سياق المدرسة مع المرشدين،(ب) اجتماعات الأقران للمعلمين الجدد من مختلف المدارس خلال البرنامج التعريفي في الجامعات[5].

وسعت مصر لمواكبة هذه التوجهات الدولية بإعداد خطتها الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى (2012/2011-2008/2007) والتى تعد التنمية المهنية للمعلم أحد المحاور الأساسية بها، استناداً على مفهوم التنمية المهنية المستدامة[6]. وإنشاء وحدات التدريب والتقويم بالمدارس 2002 بجميع مراحل التعليم وفقاً للقرار الوزارى رقم (90) بتاريخ 2001/4/18[7]، وإنشاء

الأكاديمية المهنية للمعلمين وفقاً للقانون رقم 155 لسنة 2007 لتحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم، ومنح التراخيص للمعلمين والقيادات التعليمية[8]، واستحداث وزارة التعليم كادرا خاصا لاختيار المعلم، وتأهيله، والترخيص له بمزاولة المهنة، وترقيته، ودعم النمو الوظيفي القائم على الكفاءة بدلا من الأقدمية كأحد أهم سياسات التنمية المهنية للمعلم، والذى يرتكز على مفهوم المهنية، وذلك بموجب صدور قانونى 155/156 لسنة 2007[9].

مشكلة الدراسة: على الرغم من الجهود المبذولة بمصر تجاه المعلمين الجدد إلا أن ثمة بعض المعوقات والعقبات التى أشارت إليها العديد من الدراسات والتقارير كما يلى:

- ❖ شكلية وحدات التدريب والتقويم بالعديد من المدارس، خاصة فيما يتعلق بدورها للمعلمين

  الجدد، وإخفاقها في إشباع احتياجات المعلمين للنمو والتطوير المهني[10].
- ❖ ضعف قدر من ثقافة مهنية إيجابية تعتمد على الالتزام بالنظام الرسمي نظراً لقلة توافر مناخ مدرسي يساعد على التشارك المعرفي، وتبادل المعلومات، والاتصال، الأمر الذى ينعكس بالسلب على فهم المعلمين الجدد لطبيعة عملهم وثقافتهم التنظيمية [11].
- ❖ قيام وزارة التربية والتعليم بمصر بعمل بحث للوقوف على المعوقات التي تواجه المعلمين الجدد في عملهم، والتي من أبرزها:
  - ➢ قلة توافق السياسات في عملية توظيف المعلمين بما تتضمنه بما يتعلق بالحوافز.
  - ➢ زيادة أعباء المعلم الجديد.
  - ➢ قصور فى تطبيق المعلومات التي تم الحصول عليها من البرنامج التدريسي الأول.

- ضعف الظروف المادية، بما تتضمنه من غياب المكتبات ببعض المدارس، والحالة المتردية للمبانى المدرسية والفصول، وقلة الموارد المتاحة لمدرسة.
- تدنى مستوى كثير من المعلمين المتخرجين من كليات التربية، وقلة خبرتهم فى الغالب للتعامل مع الفروق الفردية لدى الطلاب.
- تدريس بعض المعلمين مواد أخرى غير تخصصهم[12].

❖ دعم زملاء العمل للمعلمين الجدد بالمدارس المصرية يكاد يكون ضعيفاً للغاية؛ لابتعاد الإدارة المدرسية في مصر عن الأنماط الحديثة للإدارة، كالإدارة التشاركية، والإدارة من خلال الفريق، والإدارة الديمقراطية، والحرص على العمل بالأنماط التقليدية التي تعمل على حجب المعلومات عن العاملين ومنع تداولها فيما بينهم[13].

❖ ثمة عدد من الصعوبات التي تواجه المعلمين الجدد في تحقيق التكيف التنظيمي مع الثقافة التنظيمية بالمدارس المصرية منها:

- زيادة عدد الحصص الاحتياطية وأوقات الإشراف التي يتم إعطائها للمعلمين الجدد.
- غموض أدوار المعلمين الجدد في المدرسة، والتعامل معهم بشكل به إهمال.
- قلة استيعاب المدرسة لأفكار المعلمين الجدد، وضعف تشجعهم على أداء العمل.
- ضعف مساعدة المعلمين القدامى للمعلمين الجدد في التعرف على طبيعة العمل بالمدرسة.
- غموض أدوار المعلمين الجدد فى المدرسة، وكذلك حقوقهم.

- حالة التهديد الدائم للمعلمين الجدد، حيث لم يتم تثبيتهم لأنهم يعملون بالتعاقد، ويتفاقم الأمر بضعف الاستقرار الوظيفى فى المدارس الخاصة.
- ثمة فجوة بين المعلمين القدامى والجدد، وعدم تقبل بعض المعلمين القدامى وتسلطهم على الجدد.
- القصور فى تدريب المعلمين الجدد، فلا يوجد برنامج تدريب خاص بهم، كما أن التدريب يتم أثناء الدراسة وأحياناً لا يوجد متخصصون فى مجال التدريب أو التوجيه.
- التعسف الإداري وقلة استيعاب المدرسة لأفكار المعلمين الجدد[14].

❖ إغفال بعض الأساليب الحديثة والمهمة فى تطبيق التكيف التنظيمى للمعلمين الجدد مثل: التعلم من خلال الزملاء، والتعلم الذاتى، والشراكة مع المؤسسات الأخرى[15].

فضلاً عن ما يواجه التنمية المهنية للمعلمين بمصر بصفة عامة من مجموعة من التحديات والتى من أبرزها:

❖ قلة وجود العدد الكاف من القيادات التربوية والإدارية والكوادر التدريبية المؤهلة والقادرة على قيادة برامج إصلاح التعليم والقيام بعملية التدريب في ضوء احتياجات الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر[16].

❖ افتقاد المدرسة المصرية العديد من الثقافات الملحة في القرن الحادي والعشرين كثقافة التنوع، وثقافة الشراكة، وثقافة التعلم الذاتي، وثقافة التنمية المهنية، وثقافة المعايير، وثقافة التكنولوجيا، وثقافة التعليم التعاوني، وثقافة التأمل والتفكير[17].

- ❖ العديد من المشكلات التى تواجه الأكاديمية المهنية للمعلمين وتؤثر على كفاءة العمل الفنى والإدارى بها من أهمها:
  - ➢ قلة توافر العدد الكاف من الكوادر المؤهلة القادرة على أداء مهمة التدريب.
  - ➢ البرامج التدريبية التى تقدم للمعلمين تتسم بصفة عامة بالشكلية والتكرار فى مضمونها وإن اختلفت مسمياتها، وأنها لا يتم الإعداد والتخطيط الجيد لها.
  - ➢ ضعف فرص التنمية المهنية للعاملين بها[18].
- ❖ تواجه مؤسسات التنمية المهنية فى مصر تحديات عديدة من بينها: تحديد احتياجات التنمية المهنية، وإعداد برامجها، ومتابعتها، وإدارتها، وتقييمها على مستوى الفرد والمؤسسة، والتغذية الراجعة لها[19].

وفى ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة فى الإجابة على السؤال التالى:

ما التصور المقترح لإرشاد المعلمين الجدد بمصر فى ضوء خبرتى الصين واستونيا وبما يتوافق مع ظروف المجتمع المصرى؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما الأسس النظرية لإرشاد المعلمين الجدد؟
- ما واقع خبرات الصين واستونيا ومصر فى إرشاد المعلمين الجدد فى ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها؟
- ما أوجه الشبه والاختلاف بين واقع إرشاد المعلمين الجدد فى كل من الصين واستونيا ومصر؟
- ما التصور المقترح لإرشاد المعلمين الجدد فى مصر فى ضوء خبرات الصين واستونيا وبما يتوافق مع ظروف المجتمع المصرى؟

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية :

- الوقوف على الأسس النظرية لإرشاد المعلمين الجدد.

- التعرف على واقع إرشاد المعلمين الجدد فى الصين واستونيا ومصر فى ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها.
- الوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بين الصين واستونيا ومصر فى إرشاد المعلمين الجدد.
- وضع تصور مقترح لإرشاد المعلمين الجدد فى مصر فى ضوء خبرات الصين واستونيا بما يتوافق مع ظروف المجتمع المصرى.

أهميـة الدراسة: تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلى:

- تأتى الدراسة مواكبة للتوجهات التربوية المحلية والعالمية الحديثة والتى تنادى بالاهتمام

ببرامج تهيئة وإرشاد المعلمين الجدد بصفة خاصة من أجل تطوير خبراته وتنمية كفاءاته والارتقاء بأداءه.

- تواكب الدراسة استجابة مصر لتوصيات عديد من المؤتمرات والدراسات التربوية فى السنوات الأخيرة، والتى طالبت بضرورة تفعيل تنمية المعلم وخاصة المعلمين الجدد، ومن ثم تفيد الدراسة الحالية وما تقدمه من أليات مقترحة جميع المعنيين ومديرى المدارس وصناع القرار بالوزارة بما يرتقى بأداء المعلمين الجدد ويحسن أدائهم بالمدارس.
- تمثل الدراسة إضافة للأدبيات العربية حول تهيئة وإرشاد المعلمين الجدد، فقد ركزت الدراسات التى تم إجراؤها عن المعلمين الجدد على المشاكل المتعلقة بالتدريس بالفصول الدراسية أو عن التنمية المهنية للمعلم بصفة عامة. ولم تول اهتماما كبيرا لتهيئة وإرشاد المعلمين الجدد من منظور مقارن للاستفادة من الخبرات العالمية لتطوير الوضع الراهن.

حدود البحث: تمثلت حدود الدراسة فى:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت على الدراسة التحليلية لإرشاد المعلمين الجدد فى كل من الصين وايستونيا ومصرمن حيث: التطوير المهنى للمعلمين، والتهيئة والإرشاد، ودور مدير المدرسة فى عمليات الإرشاد.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة الحالية على دراسة إرشاد المعلمين الجدد فى جمهورية الصين الشعبية الأسيوية وجمهورية استونيا الأوروبية وجمهورية مصر العربية الأفريقية.

مبررات اختيار دول المقارنة:

لنجاح سياسات التعليم بكل من **الصين واستونيا** فى اعتماد نظم تهيئة وإرشاد فعالة، وتقديم برامج متخصصة لتأهيل المعلمين الجدد، حيث تبنى نمط مجتمعات التعلم المهنية التى يعمل بها أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بالشراكة مع الممارسين بالمدارس بغرض توفير نظم إرشاد فعالة للمعلمين الجدد وذوى الخبرة، فضلاً عن إجراء بحوث الفعل Action research والبحث والاستقصاء لتحسين التعليم والتعلم. علاوة على ما تميزت به **استونيا** من تشجيع المعلمين الجدد على الالتحاق ببرنامج التهيئة والإرشاد واعتبرته شرطاً لإعطائهم ترخيصاً لمزاولة المهنة. **وما انفردت به الصين** من جعل إرشاد المعلمين الجدد يتجاوز الهيكل الرسمي ليصبح جزءاً متكاملا من حياة المعلمين، حيث أضحت المهنية **Professionalism** ضرورة ملحة نظراً لارتباط التدريب المستمر للمعلمين بزيادة الرواتب والترقية.

مصطلحات البحث: تعرف الدراسة المصطلحات التالية:

1- الإرشاد: يعرف بأنه "بناء علاقة دائمة وذات مغزى مع شخص آخر، مع التركيز على جودة هذه العلاقة مشتملة على عوامل مثل الاحترام المتبادل، والرغبة في التعلم من بعضهم البعض، واستخدام مهارات التعامل مع الآخرين،

كما يتميز الإرشاد ببقاء الأثر، بسبب التركيز على التعلم بشكل عام، والتعلم المتبادل على وجه الخصوص"[20].

2- إرشاد المعلمين الجدد: عرفه "اندرسون" بأنه "عملية رعاية شخص أكثر مهارة أو أكثر خبرة، بمثابة نموذج يحتذى به، يعلم، ويرعى، ويشجع، ويقدم المشورة ويصادق على شخص أقل مهارة أو أقل خبرة لغرض تعزيز التنمية المهنية و/أو الشخصية. فالمرشدون هم عادة معلمين لديهم "سلطة الخبرة". عملهم غالباً يتعلق بتطور المعلمين، وتوفير الدعم العاطفي، وإقامة علاقات جماعية مع الآخرين من الزملاء، ومساعدة المعلمين على تقدير قيم المدرسة، والسلوكيات المتوقعة[21]. ويركز هذا التعريف على أدوار المرشد (الأكثر خبرة) إزاء معلمه الجديد (الأقل خبرة) سواء على المستوى الشخصى أو المهنى، من تقديم الدعم التعليمى والمشورة وكيفية التعامل مع السلوكيات المختلفة، والمساهمة في ثقافة المدرسة والتعاون المهني.

كما عرف بأنه "عملية مشاركة الخبرات والمعارف والمهارات ونقلها من معلم ذا خبرة إلى معلمين جدد بهدف مساعدتهم فى تحقيق نموهم الشخصى والمهنى، والإرشاد يساعد فى تسهيل التغير والتجويد والنمو المهنى أثناء التدريس"[22]. ويضيف هذا التعريف إلى الإرشاد بعد التفاعلية، حيث مشاركة الأفكار وتبادل الخبرات والممارسات المبتكرة بين المعلم الجديد ومرشده، كما يؤكد على أن الإرشاد يلعب دوراً فى إحداث التغيير وجودة الأداء التدريسى للمعلمين الجدد.

وعرف وانج واوديل(2002) الإرشاد بالتركيز على ثلاثة مداخل:1) التفاعلات الإنسانية: بالتركيز على الاحتياجات الشخصية للمعلم المبتدىء ورفاهيته،2) التلمذة بالتركيز على تعديل ثقافة المدرسة ودعم تطوير مهارات التدريس في سياق خاص،3) مدخل البنائية بالتركيز على تحويل التدريس إلى

استقصاء تعاوني[23]. ويلاحظ أن هذا التعريف أكد على مداخل التلمذة والبنائية كمداخل مهمة لتحسين العمل التعليمى وضمان جودة أداء المعلمين.

وتأسيساً على ما تقدم يمكن اشتقاق **تعريف إجرائى لإرشاد المعلمين الجدد** يتفق مع طبيعة الدراسة الحالية مؤداه أنه "عملية تدعم زيادة اكتساب المعلمين للمعارف والمهارات المهنية وتقاسم الخبرات ضمن سلسلة متصلة من التدريس الوظيفي والاستقصاء التعاونى، حيث يعمل معلم متمرس (مرشد) مع مبتدئ أو معلم أقل خبرة بشكل تعاوني لتعزيز تنميتهم المهنية و/أو الشخصية، ومساعدتهم على البقاء والازدهار في أولى مراحل عملهم بالتدريس".

منهج الدراسة: فى ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها تعتمد الدراسة الحالية على المنهج المقارن الذى يسير وفق الخطوات الإجرائية التالية[24]:

- دراسة الظاهرة التعليمية موضوع الدراسة (جهود إرشاد المعلمين الجدد) بالدول المختارة (الصين واستونيا ومصر).
- تحليل الظاهرة موضوع الدراسة جهود إرشاد المعلمين الجدد فى الصين واستونيا ومصر فى ضوء القوى والعوامل الثقافية المسئولة عن الوضع الراهن لها فى الدول المختارة.
- عقد المقارنة لإظهار أوجه التشابه والاختلاف فى واقع الظاهرة التعليمية (جهود إرشاد المعلمين الجدد) بالدول المختارة (الصين واستونيا ومصر) ثم تفسيرها فى ضوء مفاهيم بعض العلوم الاجتماعية ذات العلاقة بالظاهرة.
- إصلاح الظاهرة التعليمية لتطوير جهود إرشاد المعلمين الجدد فى مصر فى ضوء خبرات

  جهود إرشاد المعلمين الجدد بكل من (الصين واستونيا).

الدراسات السابقة: تم حصرها وتصنيفها وترتيبها تاريخيا على النحو التالي:

1- دور المشرف التربوي في تنمية المعلمين الجدد مهنياً في منطقة تبوك التعليمية

من وجهة نظرهم (2011) [25]: هدفت التعرف على دور المشرف التربوي في التنمية المهنية للمعلمين الجدد، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى. وأظهرت النتائج أن المعلمين الجدد أشاروا إلى أن دور المشرف التربوي في تنميتهم كان متوسط الدرجة في كل الأبعاد مع مستوى 3.17 ، وأنه أنه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والتخصص والدرجة من وجهة نظرهم في دور المشرفين في تنميتهم المهنية.

2- سياسات تهيئة المعلم وإرشاده: نظرة عامة على الوضع الكندى (2012) [26]: هدفت بحث السياسات التي تدعم المعلمين الجدد في مختلف الولايات بكندا عبر برامج تهيئة المعلمين والإرشاد، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى، وكشفت النتائج عن تباين كبير في السياسات عبر المحليات، مع توفر برامج تهيئة شاملة وضعت فقط من قبل السلطات التعليمية.

3- المعلمون الجدد يتعلمون من الآخرين:الإرشاد في مدارس شنغهاي (2013)[27]: هدفت تعرف ممارسات المعلم للإرشاد بمدارس شنغهاي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى، وانتهت إلى تحديد نقاط القوة والضعف فى عمليات الإرشاد، وكان من أهم نقاط الضعف الثقافة الأدائية التي تؤكد على درجات الامتحان والتى تحول دون نجاح تنفيذ الإرشاد بفعالية.

4- آليات تكيف المعلمين الجدد والثقافة التنظيمية بالمدارس المصرية (2013) [28]: هدفت دراسة واقع التكيف التنظيمي للمعلمين الجدد بالمدارس المصرية نظريا وميدانيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد توصلت الدراسة إلى وضع آليات مقترحة لتكيف المعلمين الجدد مع الثقافة التنظيمية بالمدارس المصرية بما يحقق تطوير أدائهم.

5- تهيئة المعلمين المؤهلين حديثا: الحدود والاحتياجات والفرص(2013)[29]:هدفت تحليل القيود التي واجهتها استونيا في تنفيذ عمليات التهيئة للمعلمين الجدد، واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة. وأشارت النتائج

إلى بعض المشاكل المتعلقة بالمرشدين والمعلمين الجدد، والثقافة المدرسية، ونهج الجامعة، وقدمت الدراسة مقترحات لها.

6- التعلم عن كيفية أن تكون مرشد فعال: مجتمعات التعلم المهني والإرشاد (2013) [30]: هدفت استكشاف تفهم الموجهين ذوي الخبرة حول مجتمعات التعلم المهنية، والإرشاد والقيادة. وحللت الدراسة النصوص المسجلة بالصوت من 27 مرشد ذوي الخبرة، وأشارت النتائج إلى أن مجتمعات التعلم المهنية يمكن أن توفر تجديد مهنى للمعلمين الحاليين، وأن نظم الإرشاد داخل هذه المجتمعات يمكن أن يقدم معرفة متقدمة حول الممارسات الفعالة.

7- السياق الإداري وتفاعلات الإرشاد- المعلم المبتدئ (2015) [31]: هدفت تحديد مدى ارتباط السياق الإداري للمدرسة مع تواتر التفاعلات بين المعلم الجديد والمرشد، واستخدمت الدراسة نماذج تقدير الانحدار اللوجستي، وأشارت النتائج إلى ضرورة تعزيز مدراء المدارس مناخ المدرسة الذي يشجع على التعاون الإداري بين المعلمين والمرشدين.

8- الإرشاد التربوي: طريقة للمضي قدما (2015) [32]: هدفت التركيز على فهم المعرفة والمواقف والمهارات المطلوبة من المرشدين، والتركيز على تعلمهم، وتعلم المعلمين الجدد وتعلم الطلاب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى، وكشفت النتائج عن التحول في ممارسات الإرشاد، وتطوير منهج الإرشاد والمبادئ التوجيهية لتوجيه المعلمين الجدد بنيوزلندا.

9- سيناريوهات تعليم الإرشاد في رومانيا – نحو تحسين تهيئة المعلمين (2016) [33]: تهدف إلى دراسة برنامج التهيئة للمعلمين المؤهلين الجدد فى استونيا ورومانيا، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، وانتهت إلى اقتراح سيناريوهين مناسبين للنظام الروماني:1) طويل الأجل للتعليم الأكاديمي، و 2) التعليم قصير الأجل أثناء الخدمة، وفحص مزايا وعيوب كلا النموذجين وسبل التغلب عليها.

10- الدعم والمساعدة: النهج للإرشاد طوال عام إقامة بالمدرسة(2017) [34]: هدفت دراسة مدخل إرشاد المعلمين قبل الخدمة في برنامج المعلم المقيم بالمدرسة لمدة سنة، واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة، وأسفرت النتائج عن أهمية هذا البرنامج فى بناء نهج أكثر أهمية لتطوير هياكل الإرشاد التي تتماشى مع رؤى البرنامج، وتوسيع مفاهيم الإرشاد، والنظر في الأدوار العديدة للمعلم ومرشده.

تعقيب على الدراسات السابقة: لوحظ ندرة فى الدراسات العربية بمجال الدراسة الحالية، فمنها ما عرض لدور المشرف التربوي في التنمية المهنية للمعلمين الجدد بمنطقة تبوك(البلوى،2011)، ومنها ما تطرق لآليات تكيف المعلمين الجدد والثقافة التنظيمية بالمدارس المصرية (صلاح الدين،2013). فى حين انفردت الدراسة الحالية بتناول خبرتين جديدتين لإرشاد المعلمين الجدد هما الصين واستونيا حيث أثبتتا نجاحاً فى نظمها وبرامجها الشاملة لتهيئة وإرشاد المعلمين الجدد. كما اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات العربية السابقة فى المنهج المستخدم حيث اعتمدت معظمها على المنهج الوصفى فى حين استعانت الدراسة الحالية بالمنهج المقارن. **وفيما يتعلق بالدراسات الأجنبية** فهى اختلفت مع الدراسة الحالية فى تناولها موضوعات مثل دراسة مدى ارتباط السياق الإداري للمدرسة مع تواتر التفاعلات بين المعلم الجديد والمرشدين(بوجدونسكى،2015)، ومنها ما تطرق لإرشاد المعلمين قبل الخدمة في برنامج المعلم المقيم بالمدرسة لمدة سنة (راشيل وآخرون،2017)، وأخرى عرضت للسياسات التي تدعم المعلمين الجدد في مختلف الولايات والمقاطعات والأقاليم بكندا من خلال برامج تهيئة المعلمين والإرشاد (بنجامين،2012)، وتناولت أخرى تحليل القيود والمزالق التي واجهتها استونيا في تنفيذ عمليات التهيئة للمعلمين الجدد (ستينجى،2013). فى حين اختلفت مع الدراسة الحالية فى المنهج المستخدم حيث اعتمدت معظمها على المنهج

الوصفى(Kutsyuruba,2012 , Lorrae Ward,2015 , Salleh & Tan, 2013) وبعضها على منهج دراسة الحالة(Roegman et al. , 2017, Stîngu, 2013) فى حين استعانت الدراسة الحالية بالمنهج المقارن، كما اختلفت فى أهداف الدراسة ومجالها. ومن بين الدراسات الأجنبية التى تشابهت مع الدراسة الحالية فى استخدام المنهج المقارن دراسة سيناريوهات تعليم الإرشاد في رومانيا (Stîngu,2016). وبصفة عامة قد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة علي تنوعها واختلاف نتائجها في التاكيد علي أهمية الدراسة الحالية، وفي استخلاص أسس الإرشاد الفعال، كما استفادت الدراسة الحالية مما توصلت اليه من نتائج.

خطوات الدراسة: **تسير الدراسة وفقاً للخطوات التالية:**

- **الخطوة الأولى:** تحديد الإطار العام للدراسة ويشمل مقدمة الدراسة ، والمشكلة، وأهمية الدراسة، وأهدافها، ومنهجها، وحدودها، ومصطلحاتها، والدراسات السابقة العربية والأجنبية، وأخيرا خطوات الدراسة.
- **الخطوة الثانية:** تقديم إطار نظرى حول إرشاد المعلمين الجدد.
- **الخطوة الثالثة:** تتضمن واقع إرشاد المعلمين الجدد فى الصين واستونيا ومصر (التطوير المهنى للمعلمين، التهيئة والإرشاد، دور مدير المدرسة فى إرشاد المعلمين الجدد)
- **الخطوة الرابعة:** تقديم تحليل مقارن بين الصين واستونيا ومصر ويتضمن (أوجه التشابه والاختلاف بين تلك الخبرات).
- **الخطوة الخامسة:** تقديم تصور مقترح لتطوير إرشاد المعلمين الجدد فى مصر بالاستفادة من خبرات الصين واستونيا.

ثانياً: إرشاد المعلمين الجدد (إطار نظرى)

يتضمن هذا المحور التنمية المهنية للمعلمين الجدد، وبرامج تهيئة المعلم، وإرشاد المعلم، ودور مدير المدرسة فى إرشاد المعلمين الجدد على النحو التالى:

التنمية المهنية للمعلمين الجدد: تعتبر أحد الاتجاهات الحديثة في مجال التنمية المهنية للمعلمين، حيث تهيىء المعلمين الجدد للحياة المهنية من خلال تحقيق الأهداف التالية[35]:

- توضيح مفهوم المدرسة ودورها كمؤسسة لها مكانتها في المجتمع.
- تعريفه بطبيعة عمله وأدواره كقائد ورائد للأعمال الإدارية وأهم واجباته وحقوقه.
- توعيته بالفروق الفردية لطلابه بجوانبها المختلفةالاجتماعية والنفسية أو الجسمية والثقافية.
- مساعدته في تعرف ذوي الاحتياجات الخاصة(الموهوبين والمعوقين) وطرق التعامل معهم.
- تنمية مهارات النقد الذاتي عند تقويمه لطلابه من خلال التغذية المرتدة لنتائج التقويم.
- مساعدته على كيفية تدعيم النواحي الدينية والأخلاقية لدى الطلاب.

وسعت عديد من الدول المتقدمة تقديم برامج متخصصة لتأهيل المعلمين الجدد قبل مزاولتهم للمهنة، وتدريب مرشديهم. **ففى الولايات المتحدة الأمريكية** يصنف إرشاد المعلمين وفقا للمعايير التالية: أ) عدد المشاركين: (الإرشاد الفردي)، والإرشاد الجماعي؛ ب) تنظيم العلاقة بين المرشد والمعلم الجديد، ونظم المساءلة: الإرشاد الرسمي وغير الرسمي، ج) المستوى الذي ينفذ فيه برنامج الإرشاد: التوجيه القائم على المدرسة، والتوجيه القائم على المقاطعات؛ د) نوع التفاعل بين المرشد/المعلم الجديد: التوجيه وجها لوجه (الإرشاد الشخصى، والإرشاد عبر الإنترنت (الإرشاد الإلكتروني / الإرشاد عن بعد / الإرشاد على شبكة الإنترنت)؛ هـ) نوع الإرشاد: إرشاد الأقران، الإرشاد المتبادل، الإرشاد العكسي؛ و) مدة برنامج الإرشاد: الإرشاد الموقفى، الإرشاد المستمر) (الإرشاد في جميع مراحل التهيئة)، الإرشاد القائم على الاحتياجات[36].

وانطلاقاً من أن نظام التعليم في الولايات المتحدة لامركزي، فثمة اختلاف كبير بين الولايات والمناطق التعليمية فى محتوى ومدة وتمويل البرامج التعريفية للمعلمين الجدد، وتتراوح كثافة الدعم التعريفي من دورة توجيهية رسمية فى بداية العام الدراسي إلى برنامج دعم شامل ومستدام ومتماسك مع مكونات متعددة لفرص التطوير المهني واسعة النطاق من أجل المعلمين الجدد، مثل التوجيه، والدعم الإداري، والمراقبة، وتقديم المشورة، والتقييم التكوينى القائم على المعايير، والتعاون بين المعلمين (بما في ذلك دعم الأقران، ومجموعات تدريب الأقران/ التعلم، والوصول إلى شبكة المعلم الخارجي)، والحلقات الدراسية، ندوات عبر الإنترنت، والمؤتمرات، وتطوير الأجندة المهنية. فعلى سبيل المثال، فيما يتعلق بسياسات ولاية كارولينا الشمالية إزاء إرشاد المعلمين الجدد يحظى برنامج دعم المعلمين بحوالى 4 مرات على الأقل في السنة خلال السنوات الثلاث الأولى مع التقييم التجميعي في نهاية كل عام. وفي الوقت نفسه، يتم استخدام التقييم التكويني لإرشاد وتوجيه المعلمين الجدد[37].

وجدير بالذكر أن المعايير التالية يجب الوفاء بها من قبل المرشحين الذين سيتم اختيارهم كمرشدين للمعلمين الجدد: على مستوى المتطلبات الرسمية: 1) الحد الأدنى من 5 سنوات خبرة في التدريس بدوام كامل (في معظم الولايات، باستثناء تلك التي تتطلب المعلمين الذين لديهم على الأقل 3 سنوات متتالية من تجربة التدريس الناجح، مثل (ألاباما، أريزونا، كونيتيكت، كانساس، نيو جيرسي، فلوريدا، فرجينيا ا) وفى ولايات أخرى ما لا يقل عن 10 سنوات من الخبرة فى الفصول الدراسية (لويزيانا وكارولينا الشمالية)؛ 2) رخصة مزاولة التدريس؛ 3) مستوى عال من التدريس والخبرة، والالتزام المهني والمهارات القيادية. بينما على مستوى الخصائص الشخصية والمهارات: 1) الرغبة في أن تكون مرشد وأن تكون نموذجا يحتذى به؛ 2) سمعة ممتازة، 3) القدرة على إظهار التعاطف، والحماس، والتشجيع، والنكران والسرية؛ 3) القدرة على العمل مع الأفراد

البالغين، وعلى بينة ومعرفة بأنماط وخصوصيات تعليم الكبار 4) التفكير التأملي، ومهارات الاستماع والمراقبة؛ 5) الرغبة في التعلم المستمر وتعزيز تحسين الذات 6) على استعداد لقبول الالتزام بالمشاركة في إرشاد معلم جديد 7) القدرة على تقديم ردود فعل بناءة وتصحيحية للمعلم الجديد[38].

وقد تبين أن المرشدين مدربين من خلال أنواع مختلفة من الأفراد والأنشطة التعاونية: دورات توجيهية، وعرض المواد التعليمية المتاحة والموارد اللازمة للتعليم الذاتي، والتدريب، والتدريب، وورش العمل العاكسة، والحلقات الدراسية التعليمية، والمؤتمرات، والاتصال مع منسق البرنامج ومدير المدرسة، والمشاركة في فرق النقاش أو مجموعات حل المشكلات، ومجموعات الدعم الموجه. وتشمل برامج الإرشاد الشاملة السابقة الذكر في الولايات المتحدة التدريب المستمر للمرشدين في نظرية تعلم الكبار، وعلم الأكمولوجيا، وعلم النفس، والعلاقات الشخصية، والإدارة التعليمية، والقيادة التربوية، وأساليب التدريس، والتدريب والمشورة، واستراتيجيات مراقبة الفصول الدراسية، والموارد التعليمية، وشبكات الدعم، وأحدث الإنجازات في مجال التربية والمناهج الدراسية والمشاريع البحثية. ويتم تدريب المرشدين لتطبيق مفاهيم تعلم الكبار فى الإرشاد[39].

وفى فنلندا ثمة اختلافات كبيرة بين المدارس فى طرق تنفيذ التهيئة والإرشاد. ففي بعض المدارس، يتسلم المعلمون الجدد مجلد تعريفي وإرشادات شخصية موجزة تقدم لتعريف المعلمين بممارسات المدرسة. وفي بعض الأحيان تنظم البلديات اجتماعا تحريريا مشتركا لمدة يوم أو يومين، وبعض البلديات فتحت صفحات الويب الخاصة للمعلمين الجدد. ويوجد لدى اتحاد المدرسين برنامج تعريف خاص بهم، والذى يركز أساسا على قضايا النقابات العمالية، مثل حقوق المعلمين والواجبات، وقضايا وقت العمل والرواتب[40].

وفي بداية العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، أصبحت قضية تهيئة وإرشاد المعلمين الجدد على المستوى الوطني تقع على عاتق الباحثين ووزارة التربية والتعليم، كما تم إطلاق بعض مشاريع البحث والتطوير التي تدعم المعلمين الجدد من قبل معهد البحوث التربوية، وجامعة جيفاسكيلا Jyväskylä، فضلاً عن مشروع بحثي عملي" إرشاد الأقران في التعليم أثناء الخدمة للمعلمين"، بتمويل من صندوق البيئة الفنلندية للعمل. في منطقة جيفاسكيلا Jyväskylä [41].

وفى مشروع إرشاد هلسنكي بفنلندا، نظمت الأنشطة على أساس إرشاد القرين (معلم جديد ومرشد واحد)، حيث تم إطلاق مشروع البحوث الإجرائية عام 2006 في 12 بلدية. وفي هذا المشروع، تصور عملية الإرشاد على أنها توجيه متبادل بين الأقران. وفي بعض الاجتماعات، تستخدم الأساليب السردية والتعاونية فضلا عن المحاضرات المتخصصة من أجل الترويج لفعاليات الحوار. ويختلف المعلمون في المجموعات العمرية، وغالباً يكون المرشدين من المعلمين ذوي الخبرة حيث لا توجد متطلبات خاصة بهم لعدد سنوات العمل، كما أنه ليس هناك إجماع مشترك لنظام تعيين المرشدين، لكن الأمر يختلف من بلدية محلية إلى أخرى[42].

بينما فى كنـدا تم إنشاء البرنامج التعريفي للمعلمين الجدد من قبل وزارة التعليم بنيو برونزويك New Brunswick عام 1995 في جميع المقاطعات الناطقة باللغة الإنجليزية في المقاطعة. وكانت الأهداف النهائية للبرنامج :التوجه، والدعم، واكتساب وصقل مهارات التدريس، وتطوير فلسفة التعليم، والتقييم الذاتي والتقييم الذاتي، والاحتفاظ بالمعلمين الجدد. وقد تم تمويل البرنامج من قبل كل من إدارة المقاطعة للتعليم وجمعية المعلمين برونزويك. والذي كان مقصودا منه التطوير المهني للمعلمين الجدد حتى يتمكنوا من المشاركة في الأنشطة التي تركز على المهارات والمعرفة والمواقف المطلوبة منهم كمعلمين

(مثل زيارة الفصول الدراسية لبعضهم البعض، أو التخطيط معا للدروس، أو الاستعداد والتجهيز للأحداث القادمة مثل مقابلات الوالدين أو بطاقات التقرير، وتطوير إدارة الفصول الدراسية، والانضباط، وتقييم المعلمين والتمويل والرواتب، والتوظيف، والتواصل، وغيرها من الموضوعات المتعلقة بالمناهج الدراسية[43].

وفي اليابان، هناك نوعان من المرشدين الذين يزورون المدارس ويساعدون المعلمين الجدد في دروسهم. وجدير بالذكر أن المرشدين العامين Public mentors الذين يتم تعيينهم من قبل مجلس التعليم هم النوع الأول الذى يتضمن المرشدون الذين يتخصصون في توفير الإرشاد للمعلمين المعينين حديثا، والمرشدين الذين يقدمون التوجيه للمعلمين الجدد غير المعلمين المعينين حديثا. بينما المرشدون المستقلون، والباحثون الجامعيون، والمعلمون المتقاعدون هم من النوع الثاني. ويتم توظيف المرشدين من النوع الأول وإرسالهم إلى المدارس من قبل مجالس التعليم. وفى النوع الثاني يطلب من المرشدين أن يخدموا المدارس مباشرة[44].

ينقسم المرشدون العامون إلى نوعين: المرشدين للمعلمين الجدد المعينين حديثا، والمشرفين. ووفقا لبرنامج الحكومة الوطنية، يتم تعيين مرشد واحد لكل أربعة معلمين جدد، ويتم اختيار المرشدين من بين المعلمين الممتازين ويعينهم مجالس التعليم. ويقدمون الإرشاد للمعلمين الجدد بعد مراقبة فصولهم، وتستمر جلسة الإرشاد أحيانا لمدة ساعتين، حيث يقدم المرشد الإرشاد والتوجيه بناء على ملاحظاته[45].

وبصفة عامة، يقوم كل معلم جديد بإدارة ثلاثة دروس بحثية كل عام. وقبل حوالي شهر من كل درس، يبدأ المعلمون بوضع خطة للدرس، ويمكنهم استشارة المرشدين حول خطة الدرس. وفي الوقت نفسه يمكنهم طلب المشورة من مجتمع المعلمين في المدرسة، ويتم عرض الدرس من قبل المعلم الجديد أمام الزملاء، ويتم اختتام المناقشة بالتعليقات النهائية من المرشد[46].

ويقوم المشرفون بزيارة جميع المدارس الخاضعة لولاية مجالس التعليم، ويذهبون إلى المدارس حيث يعمل المعلمون الجدد لغرض توفير الإرشاد. ويتلقى المعلمون الجدد توجيهات من المرشدين الذين يتم تعيينهم وفقا لبرنامج الحكومة الوطنية، والمعلمين في السنة الثانية وما بعدها يتلقون الإرشاد من المشرفين. وفي حين أن الإرشاد المقدم للمعلمين الجدد غالبا ما يحدث ثلاث مرات أو أكثر في السنة. وإذا وجدت المدارس مثل هذا الإرشاد غير كافي، فإنها قد تطلب الباحثين الجامعيين أو المعلمين المتقاعدين للتوجيه حسب تقديرهم[47].

وفى السويد فى عام 1995، منح المعلمون الجدد في السويد الحق فى برامج التهيئة والإرشاد، من خلال اتفاق وطني عام بين اتحاد المعلمين الوطني والرابطة السويدية للسلطات المحلية[48]، حيث تهدف برامج الإرشاد إلى دعم المعلمين الجدد كجزء من منظور التنمية المهنية المدرسية خلال السنة الأولى من التدريس، وتحسين الأداء التدريسى للمعلمين الجدد، وتعزيز النمو الشخصي والمهنى والرفاهية، ونقل الثقافة والمعرفة الضمنية والمدرسة، وتقديم التوجيه للمعلمين الجدد للتعامل مع المدرسة كمنظمة نامية[49].

وتعد البلديات هي المسؤولة عن تطوير وتوفير الدعم الموجه لجميع المعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية وكذلك المستويات الثانوية (مدرسون للأطفال من سن 6-18 سنة). وفي بعض البلديات، يحضر المعلمون الجدد سلسلة من الحلقات الدراسية مع معلمين جدد آخرين. ويشارك المعلمون الجدد في عدد قليل من البلديات في دورات خاصة يديرها مدرسون أكثر خبرة، على سبيل المثال، دورات حول كيفية تدريس القراءة والكتابة الأساسية. ولكل بلدية في السويد لها الحق فى إعداد وتنظيم الإرشاد وتدريب المرشدين محليا. وتختلف البرامج عن بعضها البعض في مختلف البلديات. ومن المتوقع أن يلبي المرشدون احتياجات مختلفة جدا، ويتم تدريبهم في إطار برامج التدريب المحلية،

والذى يتألف من جلسة إعلامية واحدة ودورات بشأن الإرشاد متفاوتة الطول والمحتوى[50].

يتبين من العرض السابق أن تحقيق التنمية المهنية وبرامج التهيئة والإرشاد للمعلمين الجدد يعد أحد الاتجاهات العالمية المعاصرة، كما اتضح اختلاف مدة وطريقة تنفيذ ومحتوى هذه البرامج من دولة لأخرى وفقاً لأيديولوجيتها وظروفها الاقتصادية والثقافية والاجتماعية إلا أنها اتفقت فى هدفها العام بتعزيز التنمية المهنية/الشخصية للمعلمين الجدد، والاحتفاظ بهم وتطويرهم.

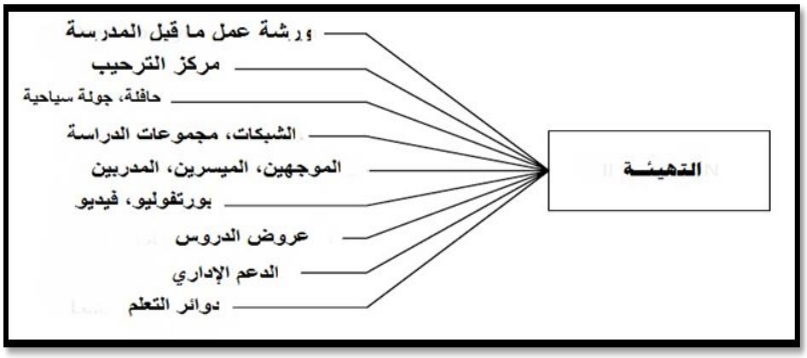
تهيئة المعلم: انطلاقا من أن الدعم في المرحلة الأولى من وظائف التدريس حاسم للاحتفاظ بالمعلمين الجدد، تبذل جهود لتعزيز استخدام برامج تهيئة لوقف تسرب المعلمين الذين يتركون المهنة[51]. والغرض الأساسي من هذه البرامج هو توفيرمعلومات عن كيفية إدارة الفصول الدراسية، وتقنيات التدريس الفعالة؛ وتعظيم معدل الاحتفاظ بالمدرسين المؤهلين تأهيلا عاليا. وتشتمل برامج التهيئة، كمبادرات تطبيع جميع أشكال الدعم والإرشاد والتطوير[52].

ووفقا لبريوكس وونج (2003)، تعد التهيئة عملية طويلة الأجل تساعد المعلمين الجدد على التدريب فى المدرسة. وينظر إلى برامج التهيئة بأنها عمليات تنمية مهنية متماسكة، ومستدامة يتم تنظيمها لتدريب ودعم واستبقاء المعلمين الجدد، ومساعدتهم على التطوير مدى الحياة[53].

وبعض التعريفات المحددة لبرامج التهيئة تشير إلى الشكل الرسمي وبرامج التطوير المهني عالية التنظيم التي تبدأ قبل أول يوم بالمدرسة وتستمر لمدة سنتين أو أكثر[54]، في حين أن تعريفات أخرى ترى التهيئة كعملية اجتماعية غير رسمية إلى حد ما تختلف من مدرسة إلى أخرى.

وتهدف برامج تهيئة المعلمين الجدد ومكوناتها إلى حل معضلة استنزاف المعلم[55]. وقد وجد جونز (2002) أن سياق وهيكلة المدرسة، والعوامل

الاجتماعية والثقافية المتأصلة في البيئة المدرسية تؤثر على نتائج برامج التهيئة[56]. ويتخذ عام التهيئة الصيغ التالية كما يوضحه شكل (1)[57]:



شكل (1) صيغ تهيئة المعلمين الجدد

يتبين من الشكل السابق تنوع وتعدد ممارسات التهيئة للمعلمين الجدد حيث يختلف تطبيقها من دولة لأخرى ومن مدرسة لأخرى طبقاً للشروط المحلية.

واقترح بريتون (2003) النظر إلى التهيئة لا بوصفها تحقق وظائف مثل التدريب أو الاحتفاظ ولكن كمفهوم شامل يتضمن الفئات التالية[58]:

- ★ **عملية للتعلم:** يحدث تعلم المعلم أثناء أو جنبا إلى جنب مع عمليات التدريس اليومى.
- ★ **فترة معينة من الوقت:** التهيئة هى الفترة المبكرة فى مهنة المعلم ، وخلالها يتكيف على مسؤوليات وبيئات العمل، والمعايير المهنية والتوقعات.
- ★ **مرحلة محددة في التدريس:** التهيئة مرحلة ضمن سلسلة متصلة من التدريس الوظيفي، وخلال هذه الفترة يحدث الانتقال الصعب من المعلمين كطلاب إلى معلمين بدوام كامل.
- ★ **نظام:** التهيئة هى نظام يتميز بالتعقيد، والترابط، والتنوع، والتنسيق، والديناميكية.

ومن ثم يتبين أن برامج التهيئة للمعلمين الجدد تهدف إلى إكسابهم المعلومات والمهارات للتفاعل والعمل بالمجتمع المدرسى وضمان استمرارهم فى الخدمة وتطور أدائهم بالفصل، ودمجهم فى نسيج العملية التعليمية من أجل منظومة تعليمية متكاملة لتحقيق الجودة الشاملة.

إرشـاد المعلم: عنصر رئيسي في العديد من برامج تهيئة المعلم، وينطوى الإرشاد على تيسير التطوير التعليمي حيث يعمل معلم متمرس(مرشد) مع مبتدئ بشكل تعاوني للدراسة والتداول فى طرق تحسين التدريس في الفصول الدراسية، ويدعم المرشدون معلميهم الجدد، ويوفرون لهم التدريب، والتوجيه، والمشورة، والمساعدة، والحماية، والتغذية الراجعة[59].

والهدف الأساسي من الإرشاد بالإضافة إلى المزايا المهنية، الفوائد الشخصية للمعلمين الجدد، حيث يدعم الثقة بالنفس، ويقلل التوتر، ويزيد الحافز للتعلم[60]. وقد تم إعادة صياغة الإرشاد إلى ظاهرة "علاقات متعددة" حيث يصبح لدى المعلم الجديد شبكة من المرشدين، كل منها يوفر وظائف مختلفة[61]. وثمة تحول في مفهوم الأدوار لكل من المرشدين والمعلمين الجدد من مخضرمين إلى متعلمين مشاركين وزملاء في إطار مناخ أكثر تعاونية[62].

ولكي يكون الإرشاد فعالا، يجب استخدامه بالاقتران مع المكونات الأخرى لعملية التهيئة. ومعظم برامج التهيئة الفعالة توظف خبراء إرشاد وتدريبات مكثفة أثناء الخدمة[63]. وبرامج إرشاد المعلمين عالي الجودة، يكون لها أثر إيجابي من حيث زيادة فعالية المعلم، والاحتفاظ المبكر الوظيفي للمعلمين الجدد، وتحسين التدريس بالفصول والإنجاز الطلابي[64]. ومع ذلك، من دون الاتساق في معايير الإرشاد، والمبادئ التوجيهية لاختيار المرشدين، والتدريب المستمر للمرشدين وتطوير دورهم كمعلمين دعم قد تتأثر البرامج سلبا[65].

وتتلخص الأنشطة الأساسية لعمليات الإرشاد فى النقاط التالية[66]:

- مساعدة المعلمين الجدد في تحليل بيانات الطالب والتفكير في الممارسة المهنية واقتراح أهداف التعلم والممارسة المهنية للطلاب ووضع خطة للمعلمين كجزء من تقييم المعلمين.
- الاجتماع بشكل متكرر (بشكل رسمي وغير رسمي) خلال السنة الدراسية للتفكير في الممارسة وتخطيط المناهج والدروس.
- تحليل وتقييم ممارسة المعلمين الجدد فيما يتعلق بمعايير التقييم من أجل مساعدتهم على التحسين والتطوير.
- الأنشطة المتعلقة بمراقبة ممارسة المعلمين، تستهدف التركيز على مهارة محددة، ويمكن أن تكون مخططة أو غير مخطط لها. وتشمل أنشطة الملاحظة الممكنة ما يلي:
  - مراقبة الفصول الدراسية لبعضهم البعض.
  - مراقبة الفصول الدراسية للمعلمين الآخرين، بما في ذلك تلك الموجودة في المدارس الأخرى و/ أو المقاطعات.
  - المشاركة في تدريس الصف مع المعلم الجديد.
  - التدريس لفصل المعلم الجديد الأمر الذى يسنح الفرصة لهذا الأخير بملاحظة مدرس آخر.
  - تصوير مقاطع الفيديو للدروس ويحللها المرشد/المعلم الجديد والتعليق معاً على أفضل الممارسات.

وقد ميز "ونج" بين الإرشاد والتهيئة الشاملة كما يوضحه الجدول التالى[67]:

جدول (1) الفرق بين الإرشاد والتهيئة الشاملة

الإرشاد	التهيئة الشاملة
يركز على البقاء والدعم يعتمد على معلم واحد أو يشارك مع معلمين آخرين	يعزز التعلم الوظيفي والتطوير المهني يوفر دعم متعدد للأفراد والإداريين

يعامل الإرشاد كمرحلة منفصلة	يعامل برنامج التهيئة كجزء من تصميم التطوير المهنى مدى الحياة
إنفاق موارد محدودة	الاستثمار في برنامج التهيئة الواسع والشامل والمستدام
يتفاعل مع أى شيء يستجد	يتناسب مع رؤية ومواكبة المحتوى للمعايير الأكاديمية

يتبين من الجدول السابق أن الإرشاد مكون أساسى من مكونات برامج التهيئة، ويعامل كمرحلة منفصلة، فى حين يعامل برنامج التهيئة كجزء من تصميم التطوير المهنى مدى الحياة.

دور مدير المدرسة في عمليات التهيئة والإرشاد للمعلمين الجدد: يعد دور المدير أمر حيوي في تكوين هيكل داعم لعملية التهيئة، وخاصة عندما يكون بمثابة أحد بناة الثقافة المدرسية. وتظهر القيادة الداعمة والمشتركة، خلق الفرص للقيم والرؤية المشتركة، وتعزيز العلاقات المهنية بين المعلمين الجدد والمعلمين ذوي الخبرة، وتحسين الروح المعنوية[68]. ومن ثم التزام المسؤولين عن برامج إرشاد المعلمين الجدد إما يدعم ويعزز الإبقاء على المعلمين الجدد أو يقوض نجاح برامج التهيئة وما يترتب عليه من نتائج في استنزاف المعلمين[69].

وعلاوة على ذلك، يلعب قادة التنظيم دورا أساسيا في تأسيس ثقافة الإرشاد والتى تهدف الاستفادة من الخبرات، ومساعدة المعلمين الجدد على التكيف مع التحديات عبر تيسير التعلم الجديد والمرونة التنظيمية في مواجهة التغيرات السريعة، وتعزيز التحسين المستمر للمدارس[70].

ويتبلور دور المدير فى إرشاد المعلمين الجدد فيما يلى[71]:

- إنشاء ثقافة الزمالة بالمدرسة التي تدعم التعاون المهني بين المعلمين الجدد وذوى الخبرة

- ضمان ظروف عمل معقولة للمعلمين الجدد، والتي قد تشمل تعديلات الجدول الزمني، وعدد قليل من الواجبات اللاصفية، والجدول الزمني الذي يتوافق مع مرشده.
- تسهيل العلاقة بين المعلم المرشد والمعلم الجديد، ويجب على مدير المدرسة التأكد من أنهما يجتمعان بانتظام وأنهم راضون عن مشاركة كل منهما في البرنامج.
- إجراء برنامج توجيهي للمرشدين والمعلمين الجدد.
- إجراء التقييم الرسمي للمعلم الجديد والتاكد من أنه تم إعلام المعلم في وقت مبكر من العام حول نظام تقييم المربين في المنطقة والإجراءات بشأنها، ويتم تقييمها في الموعد المحدد.
- الإشراف على اختيار المرشدين باستخدام معايير تمت على مستوى المقاطعات.
- التواصل بانتظام مع مرشدي المدارس، مع الحفاظ على السرية، ومن المهم أن يكون هناك خط مفتوح للتواصل بين المدراء والمرشدين لتزويد المعلمين بما يتفق والتغذية الراجعة.

ثالثاً: إرشاد المعلمين الجدد فى كل من الصين وا ستونيا ومصر

يتناول الجزء التالى التعرف على جهود إرشاد المعلمين الجدد فى كل من الصين واستونيا، ومصر ويتم تناولها من خلال المحاور التالية: التطوير المهنى للمعلمين، التهيئة والإرشاد، دور مديرالمدرسة على النحو التالى:

1- إرشاد المعلمين الجدد فى الصين: تعتبر الصين إحدى أقدم الحضارات في العالم، وهى عضو دائم في مجلس الأمن للأمم المتحدة وعضو في منظمة التجارة العالمية، وبرغم أن الصين تشرف على أكثر من 200 مليون نسمة إلا أنها حققت إنجازات عظيمة في إصلاح التعليم، ومنها : تبني شعار "التعليم مدى الحياة" لمواجهة النمو السريع للعلوم والتكنولوجيا في جميع أنحاء العالم

فى سياق التراث الروحي للفلسفة الكنفوشسية والدعوة إلى احترام العلم والعلماء[72]

أ- التطوير المهنى للمعلمين : تم التأكيد على التنمية المهنية للمعلمين كثيرا في الصين، وتتبع أهميتها من الاعتقاد الصيني بأن المعلم هو خبير محتوى، والتطوير المهني للمعلمين بدأ في الثمانينيات بسبب الحاجة إلى رفع المؤهلات الأكاديمية والمهنية إلى حوالي 60٪ آنذاك[73].

وثمة أربعة مسميات هرمية رسمية للمعلمين كالتالي[74]:(1) معلمي الصف الثالث (المبتدئين)، (2) معلمي الصف الثاني. وهم معلمين متوسطين يتم ترقيتهم من معلمي الصف الثالث بعد ثلاث إلى خمس سنوات من الخدمة، ويخضعون للتقييم الداخلي في المدرسة،(3) معلمي الصف الأول. وهم معلمين متقدمين يتم ترقيتهم من معلمي الصف الثاني بعد خمس سنوات على الأقل من الخدمة، وهم يخضعون للتقييم الداخلي في المدرسة والخارجي على مستوى المقاطعات،(4) معلمين من الدرجة الأولى. هم معلمين يتم ترقيتهم بعد خمس سنوات على الأقل من الخدمة، ويخضعون للتقييم الداخلي في المدرسة والخارجي على مستوى المقاطعات. وقد وضعت الصين معايير موحدة للمعلمين أثناء الخدمة والتدريب منذ عام 1989 ، حيث طولب جميع المعلمين الجدد بما لا يقل عن 240 ساعة من التدريب في سنواتهم الخمس الأولى للعمل. وقد ارتفعت إلى 360 ساعة في عام 2011. ومدة التدريب المطلوبة ترتبط بالسلم الوظيفي، حيث يحتاج كبار المعلمين إلى مزيد من التدريب للترقية. فبعد الخمس سنوات الأولى للتدريس يجب أن يخضع المعلمون لمدة 360 ساعة على الأقل من التدريب كل خمس سنوات لتطوير فلسفتهم التربوية، ومهاراتهم وقدراتهم. أما بالنسبة لكبار المعلمين بالمدرسة الثانوية يتطلب التدريب زيادة إلى 540 ساعة كل 5 سنوات[75].

وتمنح المدارس في المقاطعات مستوى معين من الاستقلالية لتنفيذ التدريب المدرسي. ويتقدم المعلمون الخبراء الراغبين في إقامة دورة تدريبية مدرسية بطلب رسمي والحصول على موافقة كلية تدريب المعلمين بالمنطقة. ويغطى التطوير المهني للمعلمين العديد من الجوانب الأساسية للتعليم مثل تخطيط الدروس وتقديمها، وتوجيه المعلمين والتعاون، وتحسين الذات من خلال القراءة، وأحدث التطورات في مجال التعليم والنظريات والممارسات، ومهارات التدريس، والتكنولوجيا التعليمية، وأساليب علوم البحوث الاجتماعية(76).

وبعض متطلبات التدريب تختلف وفقا لأدوار المعلمين. فمثلا، يقوم مدراء المدارس الجدد بإكمال 60 ساعة إضافية من التدريب بعد تسلمهم العمل. أما المعلمين الجدد عليهم إكمال دورة تدريبية لمدة عام واحد 120 ساعة من التدريب أثناء الخدمة، مع دورات في الجامعات وكليات تدريب المعلمين والمشاركة في التدريب المدرسي. وفي العديد من المدارس، يختار المدراء المعلمين الخبراء أو الموجهين لتدريب المعلمين الجدد على إعداد، وتقييم الدورات، وتنظيم الأنشطة الطلابية، ومراقبة الفصول، والتعامل مع المشكلات(77).

وبالنظر إلى هذه السياسات المنهجية المتعلقة بالتطوير المهنى للمعلمين، يتبين أن معلمي الصين يشاركون باستمرار في التعلم المهني طوال حياتهم المهنية ليحافظوا على مكانتهم المرموقة، وعلى جودة التدريس، فالمهنية العالية أضحت ضرورة ملحة نظراً لارتباط التدريب المستمر للمعلمين بزيادة الرواتب والترقية.

ب- واقع إرشاد المعلمين الجدد: يتم تناول هذا المحور فى سياق النقاط التالية:

- تهيئة المعلمين الجدد: يعتبر مفهوم تعليم المعلمين بالصين شاملا، من مرحلة ما قبل الخدمة للمعلمين وحتى التقاعد، بهدف إضفاء الطابع المهني على مهنة التدريس، وبناء تعليم موحد وتدريب المعلمين(78). ووفقا

لتوجيهات التدريب أثناء الخدمة تتكون برامج تهيئة المعلمين الجدد بالصين من ثلاثة مكونات رئيسية: توجيه المعلم الجديد، والتدريب أثناء الخدمة، والإرشاد. وتغطى مختلف صيغ التوجيه والدعم لتهيئة المعلمين الجدد الجوانب التالية[79]:

الدعم القائم على المدارس:

- الإرشاد القائم على المدرسة فى تدريس موضوعات المقرر.
- التوجهات المدرسية في الصيف للمعلمين لمدرسة أو لعدد من المدارس قريب منها للتحدث عن قضايا محددة تتعلق بالتعليم، والعمل مع التلاميذ والأسر، وأهداف المدرسة، وغيرها.
- إقران معلمين جدد مع كبار السن للقيام بزيارات لمنازل التلاميذ قبل بدء العام الدراسي.
- العقود أو الاتفاقات الرسمية المتعلقة بأهداف وعمل المعلمين الجدد والمرشدين.
- مراسم الترحيب بالمعلمين الجدد، أو تعيين مرشدين أو الاحتفال بنهاية عمل السنة.

الدعم القائم على المنطقة:

- حلقات عمل ودورات في المقاطعات تستهدف المعلمين الجدد.
- مسابقات تعليمية تنظمها المقاطعات للمعلمين الجدد.
- الإرشاد المقدم من المقاطعة.
- خط ساخن للمعلمين الجدد مع المتخصصين في المقررات عبر الهاتف.
- جائزة المنطقة لعمل المعلم الجديد/ المرشد.

الدعم المقدم من كل من المدرسة والمنطقة، وغالبا في تسلسل منسق:

- مراقبة النظراء (مرشد/ معلم جديد) لمعلمين آخرين بالمدرسة أو بغيرها من المدارس.

- الدروس "العامة" أو "المفتوحة" – التي لاحظها المعلم المبتدئ، وعادة مع استخلاص المعلومات العامة ومناقشة الدرس فيما بعد.
- تقرير الدروس التي لاحظها المعلم الجديد، وتعليقات في وقت لاحق على الدرس ثم تلقى النقد والاقتراحات من الآخرين.
- محادثات الدروس – العروض، التي بها المعلم (الجديد أو من ذوي الخبرة) يتحدث من خلال درس ويقدم مبررا لتصميمه.
- مشاريع الاستقصاء/البحوث الإجرائية التي قام بها المعلمين الجدد بدعم من آخرين بالمدرسة أو قطاع التدريس والبحوث بالمنطقة أو من طاقم التهيئة.

ويعرض الجدول التالى محتوى خطة التطوير المهني للمعلمين الجدد بالصين[80]:

جدول (2) خطة المدرسة للتطوير المهني للمعلمين الجدد بالصين

أولاً: الإجراءات الإدارية
• **بناء ملفات شخصية للمعلمين الجدد؛ إنشاء اسم مستخدم لموقع المدرسة.**
• **إدارة التدريس الروتيني: خطة الدرس، التفكر، وأخذ الملاحظات، وملاحظات الاجتماع الأسبوعى لقسم البحوث والتدريس، والاجتماع الأسبوعى.**
• **فحص شهري لخطط دروس المعلم والواجبات المنزلية للطلاب ووضع العلامات.**
• **استبيان الطالب والوالدين؛ ملاحظات مؤتمر الآباء – المعلم.**
• **التدريب على اجراءات عمل مدير الصف.**
• **توثيق خطة الدروس وغيرها من الملفات ذات الصلة لغرض التقييم في نهاية كل فصل دراسي من قبل رئيس كل قسم للتدريس والبحوث.**
• **التقرير الشهري للتفكير الذاتي للمعلم الجديد والعروض.**

• حلقة تعلم التدريس والبحوث الأسبوعية.
• حلقة تعلم قسم البحوث عن الاخلاقيات المهنية وأخلاقيات التعليم.
ثانياً: دعم الفصول الدراسية والتقييم
• تعيين مرشد واحد على الأقل للمعلمين الجدد لفترة ثلاث سنوات.
• ملاحظات الفصول الدراسية (يطلب من المعلمين الجدد مراقبة على الأقل 2 درس في الأسبوع؛ ويطلب من المرشدين. مراقبة المعلمين الجدد على الأقل مرة واحدة في الأسبوع.
• ملاحظات المراقبة الأسبوعية وجلسة مناقشة.
• شهرياً يعرض المعلم الجديد حالة Case.
• عروض لدروس شهرية من معلمين خبراء.
• دعم الأقران ونظام الأصدقاء مع معلمين جدد من مدارس أخرى.
• مساعدة من مرشدين ومعلمين خبراء فى إدارة الفصول الدراسية.
مساعدة من مرشدين ومعلمين خبراء على كيفية التعامل مع الطلاب الموهوبين أكاديميا والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

يتضح من الجدول السابق مدى دقة ومنهجية تنسيق منظومة العمل على مستوى المدرسة فى إعداد خطة التطوير المهني للمعلمين الجدد، فالإجراءات الإدارية ما هى إلا انعكاس وتكامل لعمليات دعم الفصول الدراسية وتقييمها بهدف إضفاء الطابع المهني على مهنة التدريس.

ومن بين أحد أهم أنشطة التهيئة للمعلمين الجدد ملاحظة الدروس، حيث يشارك المعلم الجديد في دورات منتظمة لملاحظة الدرس مع مرشده مرة واحدة على الأقل كل أسبوعين، ووضع خطط التدريس والتقييم. ويراقب المرشدون المعلمون على الأقل ثلاث مرات في السنة. ويشارك المعلمون الجدد في مناقشات هذه المجموعات 1–2 مرات في الفصل الدراسي مع المرشدين

ومعلمين آخرين الذين يقدمون التغذية الراجعة، وهذه المجموعات تساعد على تطوير مهارات البحث الأساسية. ويتم استدعاء المرشدين والمتدربين للتوقيع على خطة المرشد – المتدرب، والخطة المطلوبة لمراقبة درس واحد على الأقل تدرس من قبل المتدرب كل أسبوع وتقديم التعليقات والاقتراحات حول الدرس من خلال نظام إدارة المدارس الإلكترونية[81].

ويمكن أن يصل إجمالي ملاحظات الدروس المطلوبة لكل معلم جديد 50 درسا في الفصل الدراسي الواحد، مع إدخال جميع سجلات الملاحظة في النظام الإلكتروني، علاوة على تقديم ملخص من قبل المعلم الجديد فى نهاية السنة يعكس التقدم والقضايا الأخرى التي يتعين معالجتها في السنة القادمة. ورحب جميع المعلمين الجدد بنظام **التلمذة**، وشعروا بالارتياح لأن لديهم مرشد معين في المدرسة لمساعدتهم في بداية حياتهم المهنية للتدريس. ومعظم المرشدين يتسمون بنكران الذات والتفاهم[82]. ويوضح الجدول التالى محتوى برنامج التهيئة للمعلمين الجدد[83]:

جدول (3) محتوى مناهج برنامج التهيئة للمعلمين الجد بالصين

الوحدات الإجبارية (60 ساعة معتمدة)	الوحدات الاختيارية (اختيار 4 وحدات من الخيارات أدناه)
• لوائح الأخلاقيات المهنية (10 ساعات معتمدة) • قانون التعليم واللوائح (10 ساعات معتمدة) • إصلاح المناهج الجديدة – النظرية والممارسة (10 ساعات) • أساليب تدريس المناهج الجديدة (10 ساعات معتمدة) • الحاسوب والتعلم الإلكتروني الحديث	• فهم معايير تدريس المادة (10 ساعات معتمدة) • أساليب التدريس، والطلاب (10 ساعات معتمدة) • الأخلاق والتربية الأخلاقية (10 ساعات معتمدة) • دراسات الحالة وتصميم خطة التدريس (10 ساعات) • الصحة النفسية للمعلمين

(10 ساعات معتمدة) • إدارة الصف – النظرية والممارسة (10 ساعات معتمدة)	(10 ساعات معتمدة) • محتويات مرنة (10 ساعات معتمدة)

يتبين من الجدول السابق تساوى عدد الوحدات الإجبارية المطروحة مع الوحدات الاختيارية، وكلها تشتمل على 10 ساعات معتمدة، لكن تتضمن الوحدات الإجبارية 60 ساعة معتمدة، والوحدات الاختيارية 40 ساعة معتمدة. وعلى صعيد المقاطعات والبلديات، تنظم هذه السياسة، على مدى السنوات الخمس الأولى من التدريس، حيث يطلب من المعلمين الجدد المشاركة فيما لا يقل عن 240 ساعة من دورات التدريب. ويعد اجتياز الدورات الإلزامية والاختيارية ضروري للمعلمين الجدد للحصول على شهادة التعليم المستمر كعنصر التأهل للترقية.

الإرشـــاد : ثمة طريقتين رئيسيتين للإرشاد هما الإرشاد الفردي والجماعي. فبالنسبة للإرشاد الفردي، جميع المدارس لديها نظام معلم الإرشاد، حيث المعلمين الجدد يتم تخصيصهم لمرشد – زميل من ذوي الخبرة الذين عادة ما يكون معلم أساسى – لحوالي ثلاث سنوات. وتغطي عملية الإرشاد جميع جوانب التدريس، مثل مناقشة مواد التدريس، ومراقبة الدرس ونقده، وتحديد الواجبات. والإرشاد لا يتم فقط على فرد واحد، ولكن أيضا كمجموعة حيث المعلمين الجدد يتعلمون من الزملاء ذوي الخبرة عبر التعاون اليومي وملاحظات الدروس[84].

أ– الإرشاد داخل إطار المدرسة: إرشاد المعلمين يتجاوز الهيكل الرسمي ليصبح جزءاً متكاملا من حياة المعلمين. ويحدث الإرشاد للمعلمين الجدد بالصين فى إطار ما يلى:

مجموعات التدريس والبحث **Teaching and Research Groups (GRT)**:_يحدث الإرشاد داخل مجموعة **GRT** عندما يرشد المعلمون الكبار

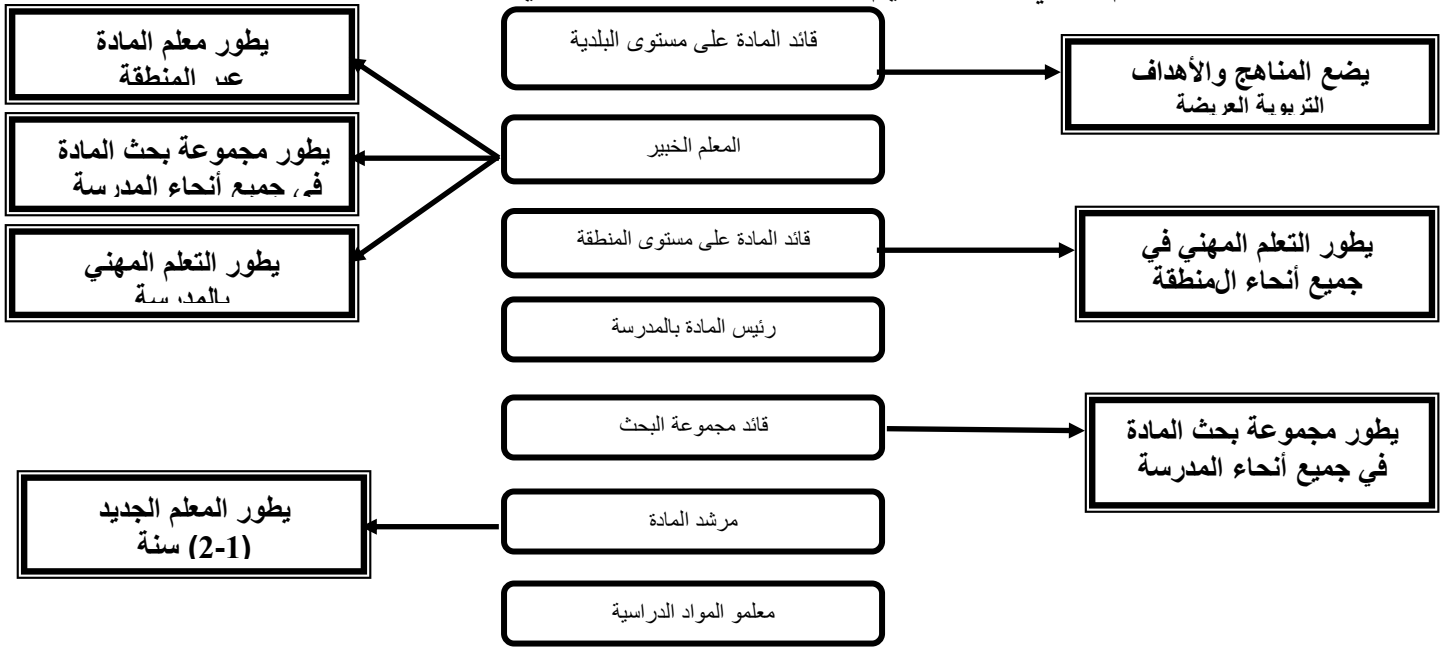
المعلمين الجدد في مختلف أنشطة التدريس والبحث. وقد يلتقى المعلمون معا لمناقشة خبراتهم التعليمية، وتبادل الأفكار حول نظرية جديدة أو ممارسة، ومناقشة المشاكل التي واجهتهم، وإجراء البحوث المتعلقة بالتعليم. هذه المجموعات هي الوحدات الأساسية لتعاون المعلمين وتنظيم مختلف أنشطة التعلم المهني الجماعي. وتشمل هذه الاخيرة مجموعة واسعة من البرامج، بما في ذلك التخطيط المشترك للدروس، وتقاسم الموارد، والتقييم، والمناقشة التربوية، وملاحظة الدرس النموذجي والنقد، والتدريب القصير الأجل من قبل خبراء خارجيين، والتي يجب أن يشارك فيها جميع أعضاء **GRT** [85].

وتنظم باستمرار أنشطة التدريس والبحث في المدرسة، فهى مدمجة ومهيكلة في الجدول الزمني للمدرسة العادية. وكل معلم ينتمي إلى مجموعة واحدة للتدريس والبحث وفقا للتخصص الذى يدرسه. وضمن هذا التخصص يتم تقسيم المعلمين إلى مجموعات أصغر حسب المرحلة، تسمى مجموعات تخطيط الدرس **lesson planning groups**. ويتم تنظيم أنشطة جماعية مختلفة على مستوى كل مرحلة، وعلى مستوى المادة، وعبر التخصصات والمراحل على مستوى المدرسة. ويخطط للنشاطات بعناية من قبل قادة المجموعات ونواب المديرين. وكل معلم مبتدىء عليه ملاحظة ثمانية دروس على الأقل أو أكثر فى الفصل الدراسي، ومن الشائع للمعلمين الجدد أن يشاركوا فصول دراسية أخرى في المناقشة حول التدريس المتبادل. وتساعد هذه المحادثات المعلمين الجدد على أن يصبح الحوار جزءا طبيعيا من نسيج الحياة المهنية للمعلم[86].

بالإضافة إلى أنشطة المجموعة، يتم ترتيب الأنشطة البحثية لكل فصل دراسي. ويشجع القسم المسؤول عن الشئون الأكاديمية تجربة الممارسات الجديدة عبر اجتماعات المدرسة والمناقشات الإيضاحية للمناهج. وبهذه الطريقة، تم إنشاء وحدات أصغر من مجموعات إعداد الدروس لبناء القدرات بين العاملين بالتدريس. وقد أدمجت بصورة متكاملة في الأنشطة الجماعية

الأكبر بالمدرسة بحيث تشكل **شبكة مهنية** داخلية تسمح بتدفق الأفكار في الوقت المناسب والممارسات داخل وعبر المواد المختلفة[87].

وانطلاقاً من أهمية محتوى المواد والمعرفة التربوية، وعلاقة ذلك بالإرشاد وعمل المرشد يتم تطوير مهارات متخصصة فى المادة وتعزيزها بطرق مختلفة من خلال مجتمعات التعلم المهني والإرشاد، ويتم ذلك من خلال مجموعات التدريس والبحث، كما بالشكل التالى[88]:



شكل (2) أدوار شنغهاي في تطوير المعارف التربوية الخاصة بالمادة

يتبين من الشكل السابق كيفية عمل التوجيه سواء داخل المدارس أو عبرها، حيث يعمل المعلمون ذوى الخبرة والمعلمون الخبراء عبر النظام لتطوير قدرات المعلمين في "مجال المادة". وبناء قدرات المعلمين الآخرين عبر المدارس حيث أن جميع المعلمين، بغض النظر عن الأقدمية، يتعلمون باستمرار من المعلمين الخبراء.

وثمة ثلاثة مستويات من مجموعات التدريس والبحث GRT على مستوى: البلدية، والمقاطعة، والمدرسة. فعلى مستوى البلديات هو مكتب التعليم والبحث، يليه مكاتب التدريس والبحث في كليات تدريب المعلمين بجميع المقاطعات، وأخيرا أقسام التدريس والبحث في جميع المدارس. وكل قسم للتدريس والبحث في المدرسة يتكفل بـGRT وما يندرج تحتها من مجموعات إعداد الدرس. وتجتمع معظم مجموعات GRT مرة واحدة في الأسبوع لحوالي اثنان أو ثلاث فترات (كل فترة 40 دقيقة)[89].

وفي إطار هذا التسلسل الهرمي والهيكلى، ثمة مستوى عال من المرونة لمجموعات التدريس والبحث. وعادة ما يجتمع المعلمون لمناقشة أليات التدريس وتبادل الخبرات، والممارسة النظرية الجديدة، ومناقشة المشاكل في التدريس والاقتراحات، وإجراء البحوث التي ترتبط بها. والأنشطة الرئيسية لفريق التدريس، ومراقبة ونقد دروس بعضهم البعض. ويجوز للمجموعة أيضا دعوة خبراء تعليميين مثل أساتذة الجامعات وكبار المعلمين من مدرسة أخرى للتحدث إليهم والتوجيه. كما أنه من المألوف أن تجتمع مجموعات **GRT** امتثال المعلم للمبادرات الجديدة والمشاريع البحثية؛ كما أنها تخفف من عبء عمل المعلمين وذلك بتوزيعها على الأعضاء وتقديم الدعم لتقاسمهم المشاكل. كما أنها توفر فرصا لمشاركة المعلمين في الاستقصاء والتطوير المستمر[90].

مجموعات إعداد وتخطيط الدروس **lesson planning groups**: مجموعات صغيرة تجتمع لتخطيط الدرس جدول(4)[91]، ولمزيد من ضمان جودة إعداد الدرس، يحضر مدراء المدارس جلسات المجموعة الأسبوعية.

جدول(4) "العمل من خلال إعداد الدرس" *"Action Through Lesson Study"*

1. تصميم الدرس بشكل فردي: جميع المعلمين فى مجتمعات التعلم المهنية Professional Learning (Community(PLC) **يستخدمون بحوث لتصميم الدروس الخاصة بهم.**
2. خطة الدرس المشترك: أحد المعلمين المتطوعين يشارك تصميم الدرس الخاص به، بما في ذلك تحليل الهدف من الدرس، وإعداد الدرس، وخطوات الدرس. ويقدم PLC **رأيهم، وأسئلتهم واقتراحاتهم. وخلال هذه العملية يحسن المعلم الدرس.**
3. أول مرة تدريس الدرس: المعلم يقدم الدرس مع تحسين خطة الدرس. ويلاحظ باقى أعضاء PLC **الدرس، مع أخذ ملاحظات تفصيلية للتفكير التالي.**
4. تحليل نموذج الدرس: يدرس جميع أعضاء PLC **الدرس من وجهات نظر مختلفة، وتسليط الضوء على الاستراتيجيات الجيدة، فضلا عن الأشياء التي يتعين تحسينها. خلال هذه العملية، تتم مقارنة الأدبيات ذات الصلة مع التنفيذ الفعلي للدرس. ويتم إعداد خطة درس جديدة.**
5. التدريس مرة ثانية للدرس: نفس المعلم يدرس نفس الدرس مع خطة الدر س الجديد، وهذه المرة لصف دراسي. ويلاحظ بقية أعضاء PLC مرة أخرى، مع تدوين الملاحظات.
6. شكل حالة الدراسة
يناقش جميع معلمين PLC الدرس مرة أخرى. وتركز المناقشة على علم

التربية، وتنفيذ خطة الدرس، ونتائج التعلم للطلاب.
7. تفكير المعلم للنمو: المعلم الذي درس الدرس يكتب أفكاره حول تحسين الدرس. ويمكن أن تكون الأفكار فى صورة تحليل الحالة أو رواية القصص. وباقى الأعضاء عليهم كتابة الأفكار الخاصة بهم.
8. مشاركة التفكير: يشارك جميع الأعضاء أفكارهم بطرق مختلفة، مثل النشر على مواقعهم PLC أو من خلال مدوناتهم. ومن خلال هذه العملية، يشارك جميع الأعضاء رؤاهم والتحسين المهنى معا.

ويؤكد الجدول السابق على إعداد الدروس فرديا ثم مناقشتها وتحليل تطبيق خطط العمل معا كفريق وكمجموعة، وهو ما يعزز الثقة المهنية من جانب ، وزيادة فرص التفاعل المهنى عبر نقل التجارب بين المعلمين من جانب آخر.

وهكذا، نجحت جلسات إعداد الدروس الجماعية في تحسين ممارسات الفصل الدراسي لكثير من المعلمين. وثمة تحدى تمثل فى أن مجموعة الخبرات داخل المجموعة صغيرة، وتم التغلب عليها عبر تصميم منصة إلكترونية من قبل المعلمين الذين حملوا في النظام خططهم للدروس والمواد السمعية والبصرية، وشرائح باوربوينت. وقد قدمت هذه الموارد الإلكترونية أمثلة للمعلمين الجدد حول كيفية تحضير الدروس، وتنظيم الأنشطة الصفية. وقد حاول المعلمون الجدد تقليد خطط الدرس بالمنصة الإلكترونية؛ وأدخلت ممارسات تعليمية جديدة[92].

ب- الإرشاد خارج إطار المدارس: يقوم المعلمون الجدد بزيارة لمدارس عالية الأداء في منطقتهم

تصل إلى ثلاث مرات لكل أسبوع، بإشراف مرشديهم، حيث يلاحظ المعلمون الدروس العادية وكذلك الدروس التعاونية ومجموعات الصف. وتوفر المدرسة

التدريب على كيفية إجراء بحوث الأداء أو الفعل وكيفية كتابة ورقة بحثية[93].

ويوضح الجدول التالى ذلك[94]:

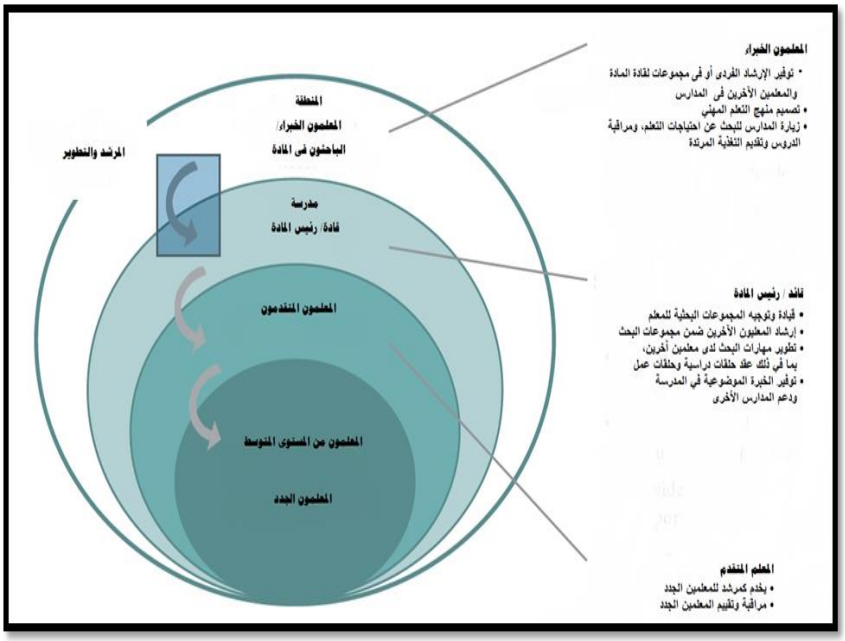
جدول (5) نظام الإرشاد للمعلم المبتدىء فى مجتمعات التعلم المهنى

	الأنشطة	عدد مرات التردد
التدريب القائم على المدرسة الأصلية للمعلم	التدريب والدعم داخل المدرسة الخاصة الإرشاد • وضع خطة التدريب • مراجعة وتعديل خطط الدروس • ملاحظة دروس بعضهم البعض	مره كل عام 4-8 مرات في الفصل الدراسي مرة واحدة كل أسبوعين على الأقل
	ملاحظة الدرس • مراقبة الآخرين وكتابة التقرير • مراقبة والتعليق على فصول الزملاء • أن يلاحظ في 'التجارب التعليمية' من قبل المرشد الأساسى للمدرسة • تصميم وتعديل نشاط واحد • تقديم الدرس التوضيحي (تحت توجيه المرشد)	10 مرات في السنة 3 مرات في السنة 3 مرات في السنة
	إعادة وجهة النظر الشخصية في الخبرة المهنية كمدرس اختبار	مره كل عام 2-4 مرات في السنة
	تخطيط الدرس – المناهج والتقييم	10 مقالات سنويا

	• تحليل وحدة واحدة من المواد التعليمية وإعداد خطة الدرس • تصميم الواجبات المنزلية لوحدة واحدة وشرحها • تصميم واختبارات الجودة لوحدة اختبار • إجراء تحليل جودة امتحانات منتصف ونهاية العام	3 مرات في السنة 3 مرات في السنة 1 مرة في السنة 2 مرات في السنة
تدريب في المدارس ذات الأداء العالى	عنصر تدريبي جديد منذ عام 2012 • معلمون مبتدئون يحضرون بمدرسة عالية الأداء • تعيين مرشد • أنشطة تشمل عمل المرشد، والمشاركة في مجموعات البحث وملاحظة الدرس	أكثر من 3 أيام نصف يوم في الأسبوع
برنامج تدريبى موحد على مستوى المنطقة	تفاصيل برنامج التدريب • ورش عمل والندوات تتضمن إعداد الدروس، وتصميم الواجبات المنزلية، وكيفية إجراء مراقبة الدرس، وتصميم المناهج الدراسية– دراسة ذاتية	مرة في الشهر
التقويم	تفاصيل التقويم • التقييم من قبل مرشدين المدرسة والمدرسة الأساسية • اختبار وطني تحريرى – مقابلة	التقييم بنهاية العام

يتضح من الشكل السابق نظم الإرشاد خارج إطار المدرسة، حيث يتقلد المرشدون إنجاز العمل عبر المقاطعات، وليس فقط داخل المدارس، ويضطلعون بمسئوليات الإرشاد المتدرج المبنى على الخبرة عبر تشييد بيئة لتطوير وتقييم ممارسات التدريس الجديدة.

وخارج الفصول الدراسية، يعد الإرشاد بمثابة آلية للتعاون بين المدارس والمقاطعات كحلقة وصل بين المعلمين الجدد والمعلمين ذوي الخبرة. وفي الصين الإرشاد جزء من الهوية المهنية على حد سواء للمعلمين الجدد وذوى الخبرة، فلدى كل معلم جديد مرشد، ولكل معلم عادى اثنين من المرشدين teachers المنتظمين لاستمرار تحسين خبراتهم على مدى حياتهم المهنية[95]. ويقوم المعلمون الخبراء master بإرشاد مجموعة من "قادة المادة subject leaders" الذين يعملون عبر العديد من المدارس لبناء قدرات المعلمين، وخاصة في البحوث العملية. وبدورهم، يوجه "قادة المادة" المعلمين ذوى الخبرة، كما يوضحه شكل(3)[96]:



شكل (3) التوجيه عبر النظام فى شنغهاى

ويوضح الشكل أن نظام الإرشاد بالصين ينطلق من المعلمين الجدد مروراً بالمعلمين من المستوى المتوسط وصولا إلى المعلمين الخبراء وقائدى المواد على مستوى المنطقة، كما يتكون التدريب على مستوى المنطقة من حلقات دراسية وحلقات عمل تعقد مرة بعطلة نهاية الأسبوع لكل شهر، والتعليم القائم على الشبكة الذى يديره المعلمين بأنفسهم، وهو ما ينمى مهارات التدريس والوعي بكيفية استخدام دورة التحسين للقيام بالبحوث، وملاحظة الدروس.

جـ- دور مدير المدرسة فى إرشاد المعلمين الجدد: يلعب المدير دوراً مهماً فى عمليات إرشاد المعلمين الجدد، وتتمثل أهم أدواره فى:

- دروس دفع- الباب **Pushing-door lessons**: تشكلت الفرق من نواب المديرين والمديرين المتوسطين وقادة فرق التدريس والبحث، والمعلمين الخبراء. وتتحدد المهمة الرئيسية لهذه الفرق مواكبة الوضع الحالي للعمل

التعليمى اليومى للمعلمين. وتقوم الفرق بزيارة المدرسين عن طريق دفع أو فتح باب الفصول الدراسية دون إشعار مسبق، وخدمت هذه الملاحظات غرضين: مساعدة إدارة المدرسة وقادة فريق المادة فى حل المشاكل في التدريس والتعلم، واكتشاف الممارسات المبتكرة في الفصول الدراسية وساعدت على تعزيزها بين المعلمين الآخرين من خلال أنشطة التدريس العادية(97).

- مراقبة درس المسؤول **Administrator lesson observation** : عبارة عن اجتماع إداري

أسبوعي في مدارس أخرى، يحضره جميع المديرين، بما في ذلك المدير ونواب المديرين، ورؤساء الإدارات، صباح يوم الجمعة. تبدأ الفترة الأولى بملاحظة الدرس، والتي يجب أن يحضرها جميع الإداريين. وفي الفترة الثانية، دعوة المعلم الذي تمت ملاحظته إلى الاجتماع الإداري لمناقشته مع المشرفين فى مزايا وعيوب الدرس. وتخصص الفترات الثالثة والرابعة للمناقشات المتعلقة بالجوانب الإدارية. والغرض الرئيسي هو جعل المشرفين والإداريين على اتصال وثيق بالتدريس فى الفصول الدراسية . والغرض الآخر من هذه الممارسة هو تسريع التنمية المهنية للمعلمين قليلي الخبرة، حيث يركز المشرفون على رصد أحد الجوانب الرئيسية للتعليم القليلة الخبرة، وتقديم اقتراحات، وحث المعلم على معالجة هذا الجانب، وكانت هذه طريقة مكثفة لتشكيل مهارات التدريس الأساسية(98).

- جلسات التشاور: تنظم مع المعلمين المخضرمين من خارج المدرسة، والمعروفة باسم استشارات خبير، حيث يقوم مدير المدرسة بتجميع فريق من المعلمين المتقاعدين لزيارة المدرسة في مجموعات يوم واحد في الأسبوع لتقديم الإرشاد الجماعى للمعلمين، وإعداد الدروس أو أية أنشطة جماعية بشأن التدريس أو ملاحظة دروس المعلمين الجدد، وتقديم التشخيص

والعلاج لمشكلات الفصول الدراسية، والإشراف عن كثب على تطوير المعلمين الجدد. ومن خلال هذه القنوات الخارجية المختلفة، أصبح المعلمون يتمتعون بعلاقات وثيقة مع مجتمع مهني أوسع. الأمر الذى أدى إلى تسارع النمو المهني لهم[99].

ومن ثم يتبين اهتمام النموذج الصينى بتقديم عناصر الإرشاد بطرق متنوعة مناسبة لاحتياجات المعلمين الجدد داخل وخارج إطار المدرسة، مثل مراقبة الفصول الدراسية، مجموعات التدريس والبحث، والحوار المهني مع الزملاء/المرشدين، وعقد المؤتمرات عبر الإنترنت، وجلسات التشاور، وغيرها. وتقع المسؤولية على مديري المدارس للتأكد من أن هناك فرصة للمعلمين الجدد لتحسين مهاراتهم وثقتهم من خلال المشاركة بفعالية فى التوجيه المهني.

القوى والعوامل الثقافية المؤثرة : في ضوء تحليل السياق الثقافي للمجتمع يتبين أن الصين جغرافياً تقع في الجزء الشرقى من قارة أسيا، وعلى الساحل الغربى من المحيط الهادى. ويحيط بالبر الصينى بحر بوهاى وبحر الصين الشرقى والبحر الأصفر وبحر الصين الجنوبى فى الشرق والجنوب. وتعتبر الصين ثالثة دول العالم من حيث المساحة بعد روسيا وكندا. تتنوع الأقاليم المناخية بسبب اتساع رقعتها وتنوع تضاريسها من أقاليم شبه قطبية في الشمال إلى أقاليم استوائية في الجنوب، ومن مناطق سهلية خصبة في الشرق إلى صحارٍ قاحلة في الغرب. تُقسم الصين إلى ثماني مناطق جغرافية. وتزدحم معظم أراضيها بالسكان[100]. **ومن الناحية الديموجرافية** تعد "هان" المجموعة السكانية الكبرى في الصين، علاوة على خمس وخمسين أقلية، وتمثل لغة هان اللغة الرسمية للبلاد، وتستخدم فى كافة أرجاء البلاد [101]. وتنوعت الأديان فى الصين فهناك البوذية، والإسلام، والكاثوليكية، والبروتستانتية، فضلاً عن أديان خاصة مثل التاوية، والكونفوشسية[102]. ومما سبق يتضح أثر العامل الاجتماعى وما تلعبه الثقافة والتقاليد من دوراً فى إنجاح نظم التهيئة والإرشاد للمعلمين الجدد بالصين،

فالتعاليم الأخلاقية الكونفوشسية التى تؤكد على قيمة العمل واحترام السلطة والولاء للوطن، عززت الاستقرار الاجتماعى والسياسى فى ظل تعدد دينى وعرقى ملحوظ، بل ودعمت احترام الكبير وتقديره، وتعاون وإرشاد المعلمين الأكبر سنا للمعلمين الأصغر سنا، فاحترام المرشد من قبل المعلم الجديد من أساسيات عمل الإرشاد فى إطار من التعاون والمشاركة الجماعية. **ومن الناحية السياسية** الصين الشعبية جمهورية اشتراكية يحكمها الحزب الواحد. وتمارس سلطة الدولة من خلال الحزب الشيوعى الصينى، والحكومة الشعبية المركزية ونظيراتها الإقليمية والمحلية. وينتخب الشعب أعضاء المؤتمر على مستوى المحافظة من قبل الناخبين. وهذه المقاطعات على مستوى المؤتمرات الشعبية لديها مسؤولية الإشراف على الحكومة المحلية، والصين عضو دائم في مجلس الأمن للأمم المتحدة .كما أنها أيضًا عضو في منظمات متعددة الأطراف بما في ذلك منظمة التجارة العالمية والابيك وبريك ومنظمة شانغهاي للتعاون ومجموعة العشرين. تمتلك الصين ترسانة نووية معترف بها وجيشها هو الأكبر في العالم في الخدمة مع ثاني أكبر ميزانية دفاع[103]. وتسيطر جمهورية الصين الشعبية سيطرة إدارية فعلية على 22 مقاطعة، وهي تنظر إلى تايوان باعتبارها المقاطعة الثالثة والعشرين، على الرغم من أن الأخيرة تعتبر دولة بحد ذاتها. هناك أيضاً خمس مناطق ذاتية الحكم، في كل منها أقلية بارزة؛ وهناك أيضاً أربع بلديات، واثنتان من المناطق الإدارية الخاصة التي تتمتع بقدر من الحكم الذاتي. المقاطعات الاثنتان والعشرون والخمس مناطق ذاتية الحكم والبلديات الأربع يشار إليها مجتمعة باسم" بر الصين الرئيسي "وهو التعبير الذي يستبعد عادة هونج كونج وماكاو(104). وشكلت هذه الظروف السياسية – بالقطع إلى جانب عوامل أخرى – مجالاً لجعل الصين تتخذ من التعليم أداة جديدة تحافظ من خلالها على القدرة التنافسية الاقتصادية وتوسيع نطاقها، إذ أصبحت القدرة التنافسية التعليمية عنصرا ضروريا من عناصر "القدرة التنافسية الدولية. وإعطاء

الأولوية الاستراتيجية لتطوير التعليم وفقا لما أقرته "الخطة الخمسية الصينية الـ 12 للتعليم الإصلاح والتنمية (2011–2015) بالتركيز على التطوير المهنى المستدام للمعلمين واقتراض أحدث المعارف والخبرات من نظم التعليم الأخرى. **ومن الناحية الاقتصادية** تُعَدُّ الصين اقتصاديًا من بين الدول الكبرى من حيث الإنتاج، إذ تعتبر الزراعة العمود الفقري للاقتصاد الصيني؛ حيث تنتج الشاى والأرز والبطاطا في المنطقة الجنوبية. والقمح هو المحصول الأساسي في منطقة الشمال. وتمكن الصينيون من تطوير صناعات ثقيلة يتركز معظمها في جنوبي الصين ووسطها. وانصب التركيز على الصناعات الثقيلة وصناعة المعدات. وتُعَدُّ الصين من أهم البلدان المنتجة للفحم الحجري، كما تنتج الذهب والقصدير والرصاص والمنجنيز والملح واليورانيوم والزنك. وتمتلك أكبر مؤسسة لصناعة الصيد البحري؛ وشهدت العلوم والتكنولوجيا في الصين تطورا سريعا في السنوات الأخيرة، وركزت الحكومة على العلوم والتقنية كجزء لا يتجزأ من التنمية الاقتصادية–الاجتماعية في البلاد. والأهم من ذلك شعبها النشيط المجدّ الذي يتمتع بخبرات فنية عالية. من أجل رفع مستوى اقتصادها[105]، والصين عضواً في العديد من المنظمات الرسمية والغير رسمية متعددة الجنسيات، منها منظمة التجارة العالمية، التعاون الاقتصادي لآسيا والهادي، البريكس،منظمة تعاون شانغهاي، منتدى التعاون الاقليمي لبنجلادش–الصين–الهند–ميانمار ومجموعة العشرين. تعتبر الصين قوة عظمى وقوة اقليمية رئيسية في آسيا[106]. وتتضح تأثير العوامل الاقتصادية فى أن تمخض عن تنامى تيار عولمة الاقتصاد وتحرير التجارة والأسواق تقليص سيطرة وزارة التعليم على كافة أنشطة العملية التعليمية مما ضاعف الاهتمام بحسن استثمار الموارد وتبنى خطط وبرامج متوسطة الأجل لإعادة الهيكلة الإدارية، الأمر الذى ساهم فى دعم الإصلاحات التعليمية، مثل إصلاحات عام 1999 لتعزيز جودة التعليم، وإصلاح المناهج الوطنية عام 2001، والحرص على المنافسات الإقليمية والعالمية ومواجهة

التحديات، وتحقيق متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة وعلى القوى البشرية المؤهلة تأهيلاً عالياً، واعتماد نظم التنمية المهنية المستدامة للمعلم فى إطار مجتمعات التعلم المهنية، وما تتضمنته من استراتيجيات لتهيئة وإرشاد المعلمين الجدد.

2- إرشاد المعلمين الجدد فى استونيا: هى دولة دستورية ديمقراطية، تقع على بحر البلطيق شمال

أوروبا، انتقلت من إحدى أعضاء الاتحاد السوفيتي السابق إلى واحدة من أكثر بلدان العالم اتصالاً بالإنترنت، وتعتمد أساساً على تقنيات طُورت داخل حدودها، حيث أصبحت استونيا إحدى البنى التحتية الرقمية الوطنية الأكثر تطورًا في العالم. ويتسم نظام التعليم بها بطراز عالمي حديث وسريع الاستجابة مدفوعاً بتكنولوجيا المعلومات [107].

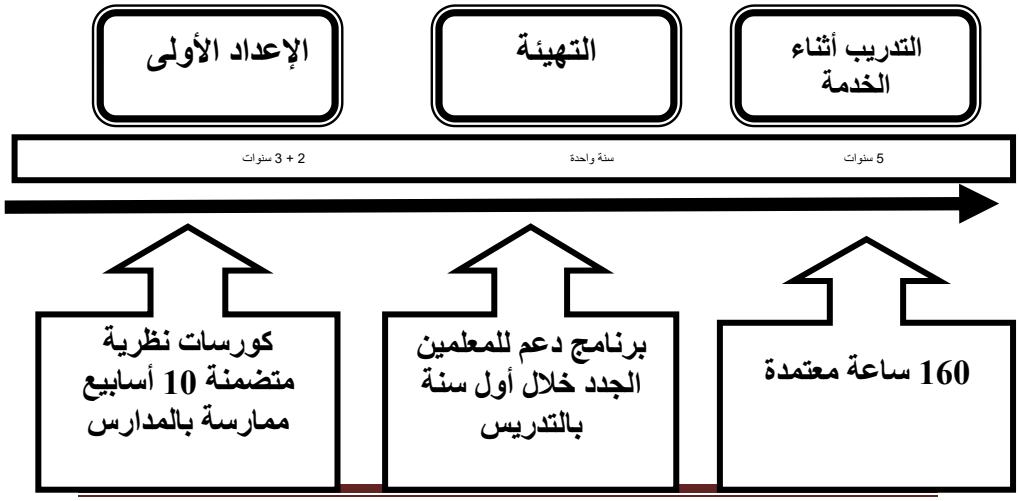
أ- التطوير المهنى للمعلمين: لقد تم إصلاح نظام التعليم العالي الإستوني وفقا للوائح بولونيا فى

عام 2006 إلى ثلاث سنوات لدرجة البكالوريوس وسنتين للماجستير درجة الدراسات العليا. وفي الوقت الحاضر، يستخدم نموذجان لتدريب المعلمين قبل الخدمة في الجامعات الإستونية: نموذج متكامل "أحادى المرحلة" (للمعلمين في مستوى المدرسة الابتدائية)، وفيه يتم إجراء دراسات موضوعية وتعليمية بشكل متزامن، ونموذج متتالي" ثنائى المرحلة"(لمعلمي المواد ومعلمي مرحلة ما قبل المدرسة)، وهو لمدة عامين يتم تمرير مسار تعليم المعلمين من قبل الطلاب بعد الانتهاء من دراسة موادهم. وفي حالة نموذج التعليم التربوي ذي المرحلتين، الدراسات التربوية (بما في ذلك ممارسة قبل الخدمة بالمدرسة) يجب أن تمتد على الأقل 40 أسبوع دراسة؛ أي 60 نقطة ائتمان وفقا لتحويل الائتمان

الأوروبي ونظام تراكم(ECTS). وهذا يعادل سنة واحدة من الدراسات في التعليم العالي الاستوني[108].

وفي استونيا، من أجل مواصلة التطوير المهني، يخضع المعلمون للتدريب لمدة 160 ساعة على الأقل في غضون خمس سنوات. وسوق التدريب المستمر للمعلمين مجاني، حيث يمكن للمعلمين المشاركة في البرامج التي توفرها مجموعة واسعة من مقدمي الخدمات، من وزارة التعليم والبحوث أو السلطات الإقليمية/المحلية لمقدمي الخدمات الخاصة أو المنظمات غير الحكومية التي لديها الاعتماد المناسب للبرامج التي تقدمها[109].

وفى هذا السياق يقسم تدريب المعلمين إلى: المعرفة، والتنمية المهنية، والتنمية الاجتماعية والشخصية. ووفقا لهذا البعد، يركز دعم المعلمين الجدد على: تطوير الكفاءات المهنية، وتنمية الهوية المهنية والاندماج الاجتماعي في المهنة (شكل 4) [110]. وفي نموذج التهيئة باستونيا، يتم تعزيز عنصري: الإرشاد وبرنامج الدعم للمعلمين الجدد. ولكي تصبح مرشدا، عليك أن تبدأ دورة تدريبية تستمر ثمانية أيام، ممولة من وزارة التعليم[111].



شكل (4) برامج التهيئة للمعلمين الجدد والتطوير المهني المستمر

ويؤكد الشكل السابق على أن برامج التهيئة للمعلمين الجدد تمثل جسراً لسد الفجوة بين

الإعداد الأولى للمعلمين والتطوير المهني المستمر لهم فى إطار المعايير المهنية الإستونية للمعلمين، ومن جانب آخر تلعب دورا مهماً فى تفعيل الشراكة بين الجامعات (كمقدمي تدريب للمعلمين) والمدارس (كأماكن عمل للمعلمين). ومن ثم ففترة التهيئة لا ينظر إليها كوسيلة للتغلب على النقص في التدريب الأولي، بل هى خطوة أولى فى مسار التنمية المهنية لهم[112].

ب- واقع إرشاد المعلمين الجدد: يتم تناول هذا المحور فى سياق النقاط التالية:

- **برنامج التهيئة:** يستند تنفيذ برامج التهيئة لمعلمين الجدد في استونيا على المبادئ المنصوص عليها في المتطلبات الإطارية لتعليم المعلم، وخطة التنمية الوطنية لتعليم المعلم [113]. والهدف العام من برنامج التهيئة هو دعم المعلمين الجدد والتكيف مع ثقافة المدرسة وتسهيل نموهم المهني، وتطوير المهارات المهنية المكتسبة خلال التدريب الأولي، وتقديم الدعم في حل المشاكل الناجمة عن نقص الخبرة، وتقديم التغذية المرتدة للمؤسسة التعليمية عن مناهج تدريب المعلمين، وفعاليتها[114].

وتعد وزارة التربية والتعليم والبحث هي المسؤولة عن سنة التهيئة وتمويل أنشطتها، والوزارة تفوض العمل الفعلي المتعلق ببرنامج التهيئة وتدريب المرشدين للجامعات والكليات التابعة من خلال اتفاقات مع الوزارة حول تقديم برامج التدريب والدعم للمعلمين الجدد. وعلى المدارس المحلية أو البلديات إيجاد موارد إضافية لرواتب المرشدين. وقد نظمت مجموعة المرشدين المطورة حديثا من خلال برامج التدريب للمرشدين شبكة تدعى

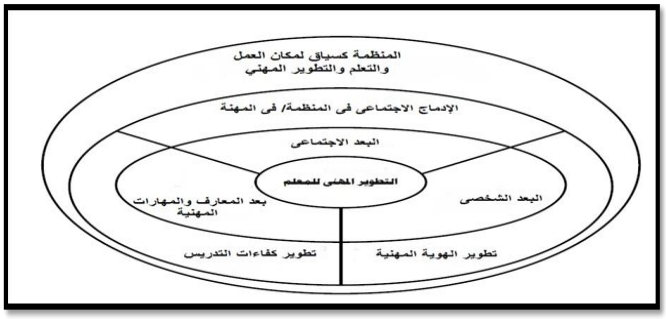
"رابطة المرشدين الاستونية". وتستند أنشطتها على المشاريع، مثل الحلقات الدراسية ودوائر التعلم[115].

والأسس النظرية التى تستند عليها برامج التهيئة والإرشاد باستونيا شكل (5)[116] كالتالي:

• المدارس منظمات تعلم، والمعلمون يشكلون مجتمعات تعلم، ويدعم بعضهم البعض فى التنمية المهنية.

• التكيف للدخول بالمهنة والاندماج الاجتماعى مع التنظيمات المدرسية والتي من خلالها يصبح المعلم المبتدئ عضوا في مجتمع التدريس.

• ربط مراحل التطوير: التدريب الأولي، وسنة التهيئة، والتطوير المهني المستمر معاً من أجل ضمان استمرارية التنمية المهنية للمعلمين[117].



شكل (5) الأسس النظرية لسنة التهيئة

ويعد وصف المهارات المقدمة في معيار المعلم أساس لتحليل عمل المعلم الجديد خلال برنامج التهيئة، وهى مقسمة كالتالى: التخطيط والقيادة، وتطوير بيئة التعلم، والإشراف على التعلم، وتحفيز الطلاب، والتعاون، والاندماج الاجتماعي، وتحليل وتقييم تطور الطالب وعملية التعلم، والتحليل الذاتي والتنمية المهنية[118].

وخلال برنامج التهيئة، تتبلور مهمة المرشد فى مراقبة دروس المعلم الجديد مرتين على الأقل كل ترم أكاديمي (8 ملاحظات في المجموع) وتحليل

مراقبة السلوك. بالإضافة إلى المساعدة المقدمة من قبل المرشدين الرئيسيين عليهم دعم المعلمين الجدد للتكيف مع المدرسة كمنظمة، والتعلم من خلال العمل، ويقوم أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بتنظيم جلسات جماعية للمعلمين الجدد(أربع مرات في السنة). وفي جوهرها، الحلقات الدراسية هي بمثابة مشورة جماعية كجلسات تركز على القضايا المهنية حيث يقوم المعلمون بمناقشة المشكلات، وتحليلها وتقديم الحلول لها، وهو ما يعزز مهارات المعلمين الجدد في تحليل جذور المشاكل، وفهمها والبحث عن حلول معا. كما يوفر تحليل هذه المشكلات الناشئة عن برنامج التهيئة تغذية راجعة قيمة لمؤسسات إعداد المعلمين لتطويرها[119].

ويختتم عام التهيئة بتقييم موحد لنجاح أداء المعلم الجديد خلال العام التعريفي وفقا للكفاءات المحددة فى المعايير المهنية للمعلم. وتقع مسؤولية التقييم على عاتق مدير المدرسة[120]. وجدير بالذكر أنه لا يوجد برنامجان للتهيئة متشابهان تماما؛ كل يلبي الثقافة الفردية والاحتياجات المحددة للمدرسة أو الحي. ومع ذلك، هناك العديد من المكونات المشتركة التي تكمن وراء نجاح هذه البرامج[121]:

• البدء مع المعلم الجديد 4 أو 5 أيام أولية من الحث والحفز قبل بدء المدرسة.
• تقديم سلسلة متواصلة من التطوير المهني عبر منهجية التدريب على مدى 2 أو 3 سنوات.
• توفير مجموعات الدراسة التي يمكن للمدرسين الجدد التواصل معها وبناءها ودعمها، والالتزام بها، وقيادتها في مجتمع التعلم.
• دمج عنصر الإرشاد والدعم الإدارى في عملية التهيئة.
• تقديم هيكل لنمذجة التدريس الفعال أثناء الخدمات والإرشاد.
• توفير الفرص للمعلمين الجدد لزيارة عروض الفصول الدراسية المختلفة.

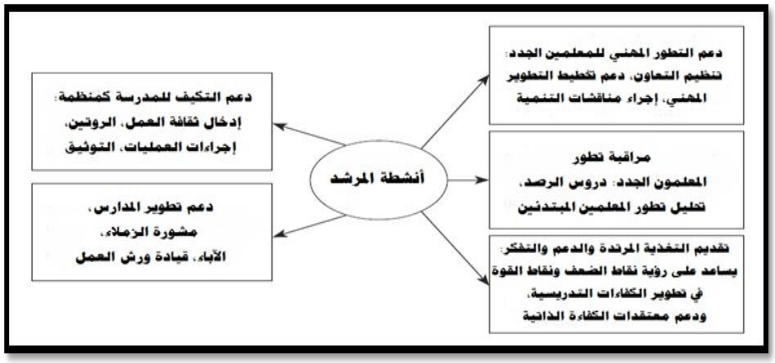
ومن ثم يتبين أن برامج التهيئة الناجحة لديها شبكات تخلق مجتمعات التعلم، والتعامل مع كل زميل كمساهم قيم، وتحويل ملكية التعلم إلى المتعلمين في مجموعات الدراسة، عبر مجتمعات التعلم التى تكسب الجميع المعارف سواء معلمين جدد أو مخضرمين، لتبرهن أن التعليم الجيد ليس مجرد مسؤولية فردية، ولكنه مسؤولية المجموعة ككل.

- **الإرشـــاد** : يمكن للمعلمين الجدد الحصول على الدعم العام بطرق مختلفة من خلال: مرشد شخصي في مدرستهم، أو الجلسات الجماعية مع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، أو من خلال موارد الإنترنت المصممة لهذا البرنامج. فضلاً عن مراكز التهيئة العامة في الجامعات التى تقدم المعلومات والمشورة للمعلمين الجدد على مدار السنة[122].

أ- الإرشاد داخل إطار المدرسة: وفقا لسياسة التعليم، ينبغي أن يكون لدى المرشدين على الأقل 3 سنوات من الخبرة في التدريس وإرشاد تربوى خاص يستمر لمدة تصل إلى 160 ساعة. ويجب أن يكمل المرشد تدريبات قبل الخدمة أو برنامج درجة الماجستير، وأن يشارك في تطوير المدرسة. والعلاقة بين المعلم الجديد ومرشده علاقة زمالة وليست علاقة هرمية. وليس من الضروري للمرشد أن يكون معلما من نفس المادة، ولكن من المستحسن أن يدرس في نفس المجال وبنفس مستوى المدرسة. ومهمة المرشد فى برنامج التهيئة هى دعم النمو المهني للمعلم المبتدئ وتكيفه الاجتماعي في المدرسة كمنظمة. كما يمكن للمرشدين دعم إدارة المدرسة لبناء ثقافة تعاونية وفعالة بالمدارس[123].

وعند اختيار المرشدين، يؤخذ بعين الاعتبار الخصائص الشخصية التالية: الالتزام للمهنة، والتعاطف، والرغبة في دعم التنمية المهنية للزملاء[124]. وفى النموذج الاستونى يمكن للمرشدين أن يقوموا بأخذ دورات تدريبية، والعمل

كمرشدين فى ذات الوقت. وشكل (6) يوضح الأنشطة المتوقعة للمرشد خلال فترة التهيئة[125].



شكل (6) أنشطة المرشد

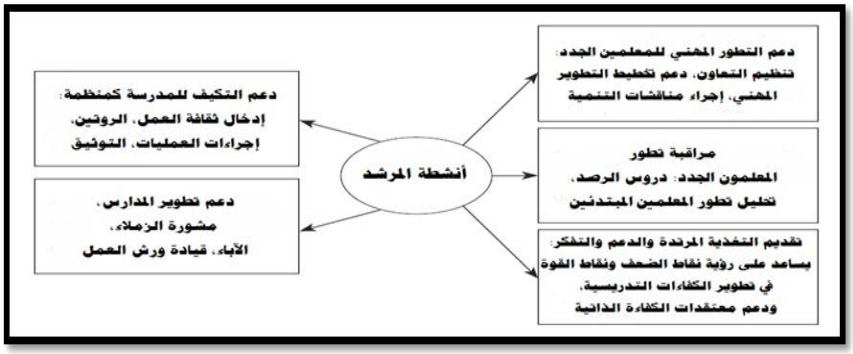
يتبين من الشكل السابق تنوع أدوار المرشد باستونيا حيث تبنى علاقة المعلم الجديد بمرشده على علاقة الزمالة وليست العلاقة الهرمية فى إطار من المهنية والاحتراف.

ويتطلب العمل كمرشد تطوير بعض الكفاءات المحددة. لذلك، فالهدف من تعليم وإعداد المرشدين هو دعم اكتساب الكفاءات الإرشادية – المتخصصة، وصياغة المواقف لدعم التعلم الجماعي والتطوير المهني[126]. ووفقا لسياسة تعليم المعلمين، توفر الجامعات دورة تدريبية لمدة سنة واحدة لتدريب وتعليم المرشد، والتي تمولها وزارة التعليم والبحث. وهذه الدورة يتم الاعتراف بها كجزء من التطوير المهني المستمر للمعلمين ويحصل المشاركين بها على شهادة أكاديمية. وتتضمن طرق التعلم المستخدمة بها: المناقشات، دراسات الحالة، لعب الأدوار، التحليل الذاتي، تدريبات الفيديو، ويشتمل الكورس على الوحدات التالية[127]:

- المدرسة كمنظمة تعلم، المعلم المبتدئ في منظمة، الاندماج الاجتماعي في المنظمة، والتعلم التعاوني، والتعلم بمكان العمل.

- دعم التطوير المهنى للمعلم الجديد، الإرشاد كحوار، ومهارات التواصل.
- نهج التعلم المعاصر (عملية التعلم البناء، التعلم الذي يركز على الطالب).
- الغرض من برنامج التهيئة و الإرشاد ودور المرشد
- احتياجات المعلم الجديد ومخاوفه ، ومهارات الاتصال، والاستماع .
- مراقبة غرفة الدراسة والتغذية الراجعة و التفكر والتحليل الذاتي والتطوير المهني.

وفي السياق الاستوني، يخضع جميع المعلمين الجدد لبرنامج التهيئة، ويضمن لهم الدعم من مرشد تربوى خلال السنة الأولى من العمل. ويعمل الإرشاد أكثر بفاعلية إذا كانت المدرسة بأكملها تشارك في دعم المعلمين الجدد[128]. ويعد النمو المهني للمعلمين الجدد نقطة محورية في نموذج التهيئة الذي تم تنفيذه في استونيا (الشكل7) [129].



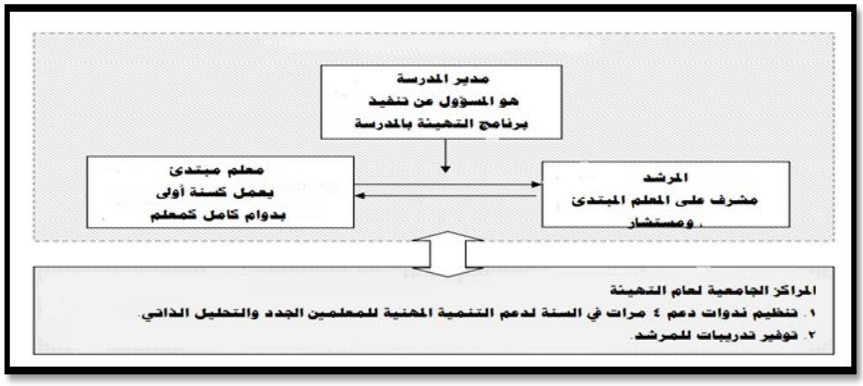
الشكل (7) نموذج تطبيق عام التهيئة فى استونيا

يوضح الشكل السابق نموذج يجمع بين بيئتين العمل: (أ) التعلم والتنمية في سياق المدرسة مع المرشدين، (ب) اجتماعات الأقران للمعلمين الجدد من مختلف المدارس خلال البرنامج التعريفي في الجامعات.

وقد أقرت وثيقة المفوضية الأوروبية (2010) أن يتم تقييم البرنامج التعريفي في استونيا من قبل الجامعات وتتم مراقبته بشكل دائم. وترسل نتائج

هذا التقييم بدورها إلى المعلم ومعاهد التعليم في شكل تغذية راجعة لتحسين جودة المناهج الدراسية. وتمول وزارة التعليم والبحوث عملية المتابعة والتقييم برمتها. وأخيرا، فإن النتائج يتم تحليلها من قبل خبراء في العلوم التربوية، والمرشدين المدربين ومديرى المدارس. وتطبق استبيانات الرصد والتقييم على المعلمين المؤهلين الجدد والمرشدين ومدراء المدارس. وبالنسبة للمعلمين الجدد، يستخدم مثل هذا الاستبيان أربع مرات في السنة من أجل تحديد التغييرات وتقييم مستوى كفاءتهم[130].

وثمة أربعة أطراف معنيين ببرنامج التهيئة: مدير المدرسة، مرشد، معلم جديد، مركز جامعي للتهيئة شكل(8)[131]. وجدير بالذكر أن وزارة التعليم هي إحدى المؤسسات التي تمول الدورات، وعملية الرصد، وكلاهما يجري في المراكز الجامعية. ولهذه المراكز هدفان:عقد حلقات دراسية "للتفكر" للمعلمين الجدد، وتنظيم دورات تدريبية للمرشدين[132].



شكل (8) دور الأطراف المتعددة المشاركة فى عام التهيئة

يتضح من الشكل السابق أن المدرسة هي بيئة العمل والتنمية والتعلم لجميع أعضائها:الطلاب والمعلمين والمديرين على حد سواء. وتلعب المنظمة وثقافة عملها دورا رئيسيا في عمليات تكيف المعلمين الجدد وتطوير مهارات

تكيفهم. فعام التهيئة جزءا من الثقافة الطبيعية للمدرسة ويتم تنفيذه كعنصر من عناصر نظام جودة المدرسة.

ب- الإرشاد خارج إطار المدرسة: تدير مراكز جامعات (تالين وتارتو) عام التهيئة. وتنظم دورات تدريبية للمرشدين، وندوات لدعم المعلمين الجدد باستمرار. وبرنامج الدعم الذي تقدمه الجامعات يقوم على التفكر، حيث يبدأ المعلمون بتحليل خبراتهم العملية (المشاكل والنجاحات) في مجموعات صغيرة (من 10 إلى 15 معلما)[133].

وتضطلع المراكز الجامعية بدوراً محورياً في دعم التنمية المهنية للمعلمين الجدد كالتالى[134]:

- **برنامج دعم للمعلمين الجدد.** بعقد دورات تدريبية/ندوات للمعلمين الجدد خلال العطل المدرسية، ومناقشة وتحليل المشاكل وإيجاد حلول معا أو بمساعدة الخبراء.
- **تدريب المرشد.** تم تصميم الدورة لتوضيح بعض الجوانب المتعلقة بتنفيذ برنامج السنة التمهيدية ودعم تطوير مهارات الإشراف.
- **تبادل المعلومات للمرشدين والمعلمين الجدد.** تيسير القوائم الإلكترونية للمعلمين الجدد والمرشدين لإيجاد حلول للقضايا المتعلقة بتنفيذ برنامج التهيئة.
- **تنظيم حلقات دراسية (سيمنارات)** مرتين إلى ثلاث مرات في السنة للمرشدين الذين تلقوا تدريب فى الإرشاد، والتدريب على الإدارة أو التدريب على الإشراف الداخلي لتقديم المشورة والمشاركة في المناقشات حول الأنشطة المستقبلية.

جـ- دور مدير المدرسة فى إرشاد المعلمين الجدد: نظام المدارس الاستونية لامركزي، إذ تتمتع بقدر أكبر من الاستقلالية. فقادة المدارس مسؤولون عن توظيف معلمين جدد، وتخطيط عبء عمل المعلمين، وتقييم الحاجة إلى

التطوير المهنى للمعلمين، وتطوير وتنظيم أنشطة لدعم تعلم المعلمين. ويتقلد مدير المدرسة تعيين مرشد للمعلمين الجدد المشاركين في البرنامج التعريفي للتهيئة. ولا يجب بالضرورة أن يكون معلما فى نفس المقرر، ولكن يفضل أن يكون من الذين يقومون بالتدريس في نفس المجال وفي نفس المرحلة الدراسية. ومن أجل مساعدة مدراء المدارس فى اختيار وانتقاء المرشدين، تشكل المبادئ التوجيهية لاختيار المرشدين جزء من أدوات برنامج التهيئة التى أرسلت إلى المدارس، مع التوصيات ذات الصلة[135].

ودور مدراء المدارس هو تنفيذ برامج التهيئة بالمدرسة، وتطوير ثقافة المدرسة للتواصل. وتشمل مسؤولياتهم ما يلي:1)التسجيل للمعلمين الجدد في المراكز الجامعية للتهيئة؛2) اختيار مرشد لكل معلم جديد؛ 3) التأكيد على وتطوير التعاون بين المعلمين الجدد والمرشدين،4) السماح للمرشدين بالمشاركة في الدورات التدريبية،5) تحديد عبء العمل لمهام المرشد والمعلم الجديد من أجل السماح بالتعاون؛ 6) تقييم المعلمين الجدد بنهاية العام الدراسي وفقا للمعيار المهني للمعلمين،7) إدارة برامج تمويل المعلمين الجدد لأقصى حد من الدعم[136].

وانطلاقاً من أن فعالية الإرشاد يتوقف على المدرسة الملموسة القيادة، ينبغى أن يمتلك مدراء المدارس ومطوري الموظفين، وقادة المعلمين المعرفة والمهارات لتوجيه عمليات التهيئة والإرشاد التي تدعم التعلم القائم على النتائج، وتركز على عمل الفريق، والتعلم المهني والثقافة التعاونية التي هي جزء مهم من يوم عمل كل معلم[137].

ومن ثم فالتنفيذ الفعال لبرامج التهيئة والإرشاد، وخلق هيكل داعم لعمليات التهيئة وبرامجها باستونيا يعتمد بدرجة كبيرة على المدير واختياره للمرشدين، وتوفير فرص التنمية المهنية الكافية والإشراف على عملية الإرشاد لرصد التقدم، وأخيرا كونه نموذجا يحتذى به فى الإرشاد. أي، نمذجة القيم من خلال السلوك

والإجراءات بطريقة تشجع ثقافات التى تسهم فى مواجهة التحديات التكيفية وتسهيل التعلم الجديد والمرونة التنظيمية في مواجهة التغير السريع.

وبتحليل النظام الاستوني، يتضح أن الاستمرار في توفير الجهود والموارد في تطوير تعليم المعلمين وتعليم المرشدين كان استثمار جدير بالاهتمام على المدى الطويل للمعلمين الجدد وجميع النظم التعليمية بشكل عام. وبعد سنوات من سياسة تعليمية متماسكة التنفيذ مع استدامة مالية رشيدة، أصبح الإرشاد جزء طبيعى من ثقافة المدرسة باستونيا. علاوة على أنه من السمات المميزة الفريدة لهذا النموذج أنه بالإضافة إلى نظم الإرشاد للمعلمين الجدد بالمدارس، تنظم مراكز التهيئة الجامعية برنامج دعم المعلمين الجدد (الإرشاد الجماعي) خلال كل عطلة مدرسية. والذى حظى بإجماع إيجابى كبير من قبل المعلمين الجدد.

القوى والعوامل الثقافية المؤثرة: في ضوء تحليل السياق الثقافي للمجتمع يتبين أن استونيا جغرافياً تقع في منطقة البلطيق بشمال أوروبا، يحدها من الشمال خليج فنلندا، ومن الغرب بحر البلطيق، ومن الجنوب لاتفيا ، ومن الشرق بحيرة بيبوس وروسيا عبر بحر البلطيق تقع السويد في الغرب وفنلندا في الشمال. تتألف أراضي استونيا من البر الرئيسي وأكثر من 1500 جزيرة في بحر البلطيق، ويشغل البر مساحة 45227 كم²،تمتاز استونيا، ورغم قربها من بحر البلطيق، بمناخها المعتدل في الشتاء في المناطق الساحلية، وبشتاء قاس ومناخ رطب في الجزء الشرقي من البلاد[138].**ومن الناحية الديموجرافية** الاستنيون شعب فنلندي، واللغة الرسمية هي الإستونية، وهي من اللغات الفنلندية الأوگرية شديدة القرب بالفنلندية واللغات السامية، وتختلف بشكل كبير عن المجرية. وتتعدد الديانات ما بين المسيحية اللوثرية والأرثوذوكسية الروسية. وقد شجع المجتمع الإستوني على الحرية والليبرالية، وعدم تشجيع السلطة المركزية والفساد ، وأبقت أخلاقيات العمل البروتستانتية على النسيج الثقافي، مع التعليم المجاني بإعتباره المؤسسة التي تحظى بتقدير كبير في بلدان الشمال

الأوروبي الأخرى. وقد ساهم هذا التنوع الثقافي فى استونيا على الانفتاح على ثقافة الشعوب الأخرى، والتأثر بالاتجاهات الحديثة فى نظم التعليم التى شهدتها المجتمعات الأخرى، ومنها البرامج المتخصصة للتهيئة الشاملة والإرشاد للمعلمين الجدد[139]. **ومن الناحية السياسية** استونيا دولة دستورية ديمقراطية تنقسم إلى خمسة عشر مقاطعة، وتتضمن نظام متعدد الأحزاب. رئيس الجمهورية هو أعلى منصب سياسي يُنتخب من برلمان الدولة، ذو المجلس الأحادي، كل خمس سنوات. والحكومة التي تتشكل من 14 وزير، هي الذراع التنفيذي للرئيس. والحكومة تُعين من الرئيس بعد موافقة البرلمان عليها. والبرلمان ينتخب كل أربع سنوات بشكل مباشر من الشعب. وهذا التقسيم الإدارى ساهم فى لامركزية المدارس الاستونية وتمتعها بقدر أكبر من الاستقلالية، برغم المركزية فى وضع السياسات وهو ما انعكس على أن تكون الوزارة هى صاحبة الدور الرئيسى والمحورى فى وضع برامج التهيئة والإرشاد للمعلمين الجدد، لكن التنفيذ والعمل يتم بشكل محلى داخل المقاطعات والتطبيق بما يتناسب وظروف كل مقاطعة[140]. **ومن الناحية الاقتصادية** تتمتع استونيا باقتصاد متقدم عالي الدخل ومعايير معيشة مرتفعة، فعند إنتهاء الحقبة الشيوعية بالبلاد حولت استونيا نظامها الاقتصادي تدريجياً، آخذة اقتصاديات الدول الاسكندنافية كمثل أعلى لها، الذي يمتاز بقلة البيروقراطية، وشفافية أنظمة الدولة والاتصالات الحديثة. والاقتصاد الإستوني أصبح ينمو بسرعة و ثقة أكبر بعد الانضمام للاتحاد الاوروبي عام 2004 . ومن بين أهم الصناعات صيد الأسماك وصناعة الأثاث، وأهم الشركاء التجاريين هم الدول الاسكندنافية و خاصة فنلندا[141]. وتزدهر السياحة الطبيعية باستونيا، حيث الغابات الخضراء والمنتجعات السياحية، كما تحظى السياحة التاريخية بالاهتمام، حيث تنتشر القلاع التاريخية القديمة والكنائس والمتاحف. كما ارتفعت مساهمة القطاع الرقمى فى الناتج الاستونى وحظيت بتقديرات دولية تشيد بالخدمات الالكترونية المتقدمة التى مكنت

اقتصادها من احتلال المرتبة الأولى الدولية فى هذا القطاع[142]. وازدهر التعليم بازدهار الاقتصاد الذى ساعد على ارتقاء التعليم باستونيا وتحقيقه لدوره تجاه التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع، كما ساهم فى دعم الإصلاحات التعليمية، وتنوع المبادرات، وتوفير خدمات التنمية المهنية لتطوير قدرات المعلمين ودعم كفاءتهم.

3- إرشاد المعلمين الجدد فى مصر: تمتلك مصر موقعاً متميِّزا، وتحظى بحضارة سبعة آلاف عام، وتاريخًا عريقًا، وموقًعا جغرافيًا هاماً. وفي إطار ذلك، شغل التعليم المصري مكاناً حضارًيا وثقافيًا وتنموًيا مرموقاً خلال النصف الثاني من القرن العشرين.

أ- **التطوير المهنى للمعلمين:** تحتوى الخطط الاستراتيجية للوزارة والمحافظات على مكون لتنمية الموارد البشرية والتنمية المهنية للعاملين في التعليم ويمثل برنامج تأهيل وإرشاد المعلم الحديث أحد الأنشطة التي تحقق أهداف هذا المكون في الخطة الاستراتيجية. وتنص المادة (73) من القانون رقم 139 لسنة 1981 على أن "يكون شغل وظيفة "معلم مساعد"- وهو المعلم المبتدئ- بالتعاقد لمدة سنتين قابلة للتجديد سنة أخرى بقرار من وزير التربية والتعليم، ويجب على شاغلها خلال هذه المدة الحصول على شهادة الصلاحية لمزاولة التعليم بالمرحلة التعليمية التي يتقدم لها، فإذا لم يحصل على الشهادة خلالها ينتهي عقده تلقائيا"[143].

ووضعت وزارة التعليم كادرا خاصا لاختيار المعلم، وتأهيله، والترخيص له بمزاولة المهنة، وترقيته ويهدف هذا الكادر إلى تعزيز المساءلة ويدعم النمو المهني والوظيفي المستند على الكفاءة بدلا من الأقدمية، ويعد المستوى الأول للكادر الخاص الأكثر أهمية؛ لذلك من الضرورى تحديد المعايير التي يجب أن يستوفيها المعلمين الجدد لكي ينتقلوا من المستوى الأول "مدرس مساعد" إلى

المستوى الثاني "معلم،" وكذلك تحديد خطوات التنمية المهنية التي تدعم المعلمين بهذه المرحلة، ولذا وضعت وزارة التعليم معايير قومية تحدد بوضوح المعارف والمهارات والاتجاهات التي يجب أن تتوافر لدى المعلم، ويجب أن تحدد هذه المعايير أسس تقييم أداء المعلم الحديث، وكذلك فرص التنمية المهنية المقدمة لهم(144).

ويعد التدريب بعدا أساسيا لتحقيق التكيف التنظيمي للمعلمين الجدد بالمدارس المصرية، وقد تم إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين بناءً على التعديلات التي أقرها مجلس الشعب في 2007/6/20 على قانون التعليم " تتمتع بالشخصية الاعتبارية وتتبع وزير التربية والتعليم، ويصدر بتحديد اختصاصاتها قرار من رئيس الجمهورية، ويكون مقرها القاهرة ولها فروع في أنحاء الجمهورية، ويتلخص دورهذه الأكاديمية في تصميم وتطبيق نظام لمنح تراخيص مزاولة المهنة للمعلمين والمدربين والمقيمين ونظام لاعتماد برامج وهيئات التدريب والتنمية المهنية، ويأتى هذا الدور على المستوى الاستراتيجى(145).

وعلى الرغم من الجهود السابقة، إلا أن الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر تشير إلى ضعف توافر عدد كاف من القيادات التربوية والإدارية التي لها رؤية وقدرة على قيادة برامج إصلاح التعليم، وقلة وجود العدد الكاف من الكوادر التدريبية المؤهلة والقادرة على القيام بعملية التدريب في ضوء احتياجات الخطة الإستراتيجية، كما أن هناك أوجه قصور عديدة تعترض الأساليب والإستراتيجيات المتبعة لتدريب المعلمين بشكل عام، والجدد بشكل خاص، مما يؤثر على تحقيق التكيف التنظيمي لهم مع ثقافتهم(146).

ب- واقع إرشاد المعلمين الجدد: بدأ اهتمام مصر على المستوى الوئائقى النظرى بتدريب المعلمين

حديثي التعيين بناء على القرار (158) لسنة 1988 والذي أقر بضرورة تدريب المعلمين الجدد، وتم تعديله بالقرار (71) لسنة 1995 وذلك بهدف تدريب المعلمين الجدد في مصر وتعريفهم بكيفية تعويد التلاميذ على الايجابية والتفكير الناقد؛ واستخدام تقنيات العصر مثل الحاسب الآلي وبرامجه؛ والكتب والمناهج الدراسية الجديدة وكيفية اختيار الطرق المناسبة لتدريسها؛ وكيفية التعامل مع الجهاز التربوي الذي سيعملون من خلاله، ومن ناحية أخرى يحدد قانون 155 لسنة 2007 المعدل بالقانون رقم 198 لسنة 2008 بشأن الكادر الخاص للمعلمين ضرورة اتخاذ اجراءات التعيين للمعلم المساعد ومافى مستواه والذين اجتازوا الاختبارات الخاصة لكادر المعلم، وحصلوا على شهادة الصلاحية واستوفوا كافة الشروط المطلوبة فى وظيفة معلم أو ما يعادلها. كما أقرت المادة (2) من نفس القرار بضرورة إصدار المحافظين القرارات اللازمة لتعيين المعلمين المساعدين للوظيفة المستحقة لهم ومنحهم بدل الاعتماد المقرر قانوناً[147]. وفي هذا الصدد تم تقديم برنامج تهيئة وإرشاد المعلم المساعد.

ومن بين أهم الإنجازات التى حققتها الأكاديمية المهنية للمعلمين برنامج تهيئة وإرشاد المعلم المساعد، الذى استمر من عام 2008 وحتى عام 2010 ، وتوقف بعدها نظراً لظروف مادية، وهو برنامج متكامل تم من خلاله تقديم دعم منظم وثابت للمعلم المساعد الأعوام الأولى من عمله حتى يتمكن من تحقيق الأداء المطلوبة والحصول على شهادة الصلاحية لمزاولة مهنة التدريس وسعى لتحقيق الأهداف التالية: تحسين أداء المتعلمين من خلال تحسين الأداء التدريسي للمعلم المساعد، ودعم النمو المهني للمعلمين الجدد(المساعدين)، والقدرة التدريسية للمعلم الخبير والمرشد ومدير المدرسة والموجه، وربط التدريس والأداء التدريسى بالمعايير القومية. **وتمثلت مكونات برنامج التأهيل والإرشاد فيما يلى**[148]:

أ- **التهيئة:** يشارك كل معلم مساعد في تهيئة خاصة تناسب المدرسة التي

يعمل بها واحتياجاته الخاصة وتستمر لمدة لا تقل عن 15 ساعة، وتبدأ التهيئة للمعلم المساعد بمجرد استلامه للعمل، ويتم توثيق جلسات التهيئة وتوقع من الشخص الذي يقدمها والمعلم المساعد ومدير المدرسة وتحفظ في ملف الترخيص الخاص بالمعلم المساعد. وقد تم تحديد المحاور الرئيسية لتهيئة المعلم المساعد من خلال فريق يمثل ديوان الوزارة ومديرية التربية والتعليم في مجال الشئون المالية والإدارية، الشئون القانونية، والمكتبات، والمعامل، والتربية الاجتماعية. **ويشتمل محتوى التهيئة على ما يلي:**

- أدوار ومسئوليات المعلم داخل المدرسة، والقواعد التي تحكم العمل داخل المدرسة.
- البيئة المدرسية (تصميم المدرسة – الطلاب – المعلمون – المعامل – المكتبات – الخ...)
- مصادر التنمية المهنية المتوفرة داخل وخارج المدرسة.
- البيئة المجتمعية المحيطة بالمدرسة، وبرنامج التأهيل والإرشاد.
- متطلبات الحصول على شهادة صلاحية لمزاولة مهنة التدريس والترقي خلال مستويات الكادر.
- محتويات ملف الحصول على شهادة الصلاحية لممارسة مهنة التدريس.

ب- الإرشاد: يقدم خلالها المعلم الخبير (المرشد) الدعم للمعلم المساعد بهدف مساعدته على تحقيق المعايير القومية للمعلم والحصول على شهادة الصلاحية لمزاولة مهنة التدريس، وتركز علاقة الإرشاد على الدعم النفسي المستمر، والتوجيه الفني اليومي على رأس العمل، والدعم في التعامل مع المشكلات اليومية، والدعم من خلال التطبيقات العملية لمهارات التدريس المختلفة. ومن أبرز الموضوعات المقترحة التي يتم تناولها أثناء عملية الإرشاد:1) بناء الثقة من أجل علاقة إرشادية جيدة، 2) هموم ومخاوف وتوقعات وأهداف المعلم الحديث،3) تخطيط الدرس، 4) إدارة الصف (إشراك التلاميذ- العمل

الجماعي– إعطاء التعليمات الخ ، 5) التقييم، 6) استخدام التكنولوجيا في التدريس، 7) مادة التخصص، 8) التأمل،9) التقييم الذاتي، 10) الملاحظة، 11) بحث عملي، 12) حل المشكلات.

جـ– التدريب: يقدم فيها دورة تدريبية للمعلم المساعد باسم "مقدمة في طرق التدريس" تهدف إلى تحسين أدائه ومساعدته على اكتساب مهارات التدريس الأساسية وتحتوي على الموضوعات التالية:تحليل المحتوى، تخطيط الدرس، استخدام الوسائل التعليمية وتكنولوجيا المعلومات في التدريس، أساليب التعلم والفروق الفردية، استراتيجيات التدريس، إدارة الصف، التقويم، وعند إتمام الدورة بنجاح، يحصل المعلم المساعد على شهادة تضاف إلى ملف الترخيص الخاص به.

د– التقويم: ويشمل تقويم تكوينى (المعلم المرشد/ المعلم المساعد،الموجه/ المعلم المساعد) وتقويم تجميعى (الموجه ومدير المدرسة للمعلم المساعد).

هـ– أنشطة تأهيل إضافية، وتشمل: أبحاث الفعل Action Research التي يقوم بها المعلم المساعد مع زملائه أو أساتذة أو حتى الطلاب، لحل المشاكل التي تقابله، كما تتضمن تبادل

الزيارات المدرسية، والمؤتمرات، وعروض تقديمية وحلقات نقاش لأساتذة الجامعات.

ولمساعدة المعلم الحديث في بداية حياته المهنية يتم تعيين مرشدٍ له لمساعدته خلال هذه الفترة، ويتم تسجيل العلاقة الإرشادية بين الشريكين في سجل خاص وهذا السجل أداة تساعد على تسجيل مدى تقدم المعلم المساعد خلال الفترة الأولى من عمله فمن المهم جدا أن توثق علاقة الإرشاد بكل أنشطتها من اجتماعات وملاحظات وأية أنشطة أخرى يقوم بها المرشد مع المعلم المساعد، وتفيد هذه المعلومات الموثقة كلا من المرشد والمعلم وكذلك

يمكن أن تفيد في حالة اتخاذ قرار عن استعداد المعلم للتقدم في عمله، لذلك يجب حفظ هذا السجل في مكان آمن[149].

ونظرا لأن الإرشاد أحد المكونات الرئيسة في برنامج تأهيل المعلم الحديث، فمن الضروري إعداد المرشدين بطريقة تمكنهم من تقديم الدعم الفعال للمعلمين الجدد ، وتتميز دورة مهارات الإرشاد بأنها الخطوة الأولى في مجال إرشاد المعلم الحديث في السياق التربوي المصري وتهدف إلى إمداد المعلم الخبير بالمعارف والمهارات والاتجاهات الضرورية لتقديم الدعم الكامل للمعلم الحديث أثناء فترة التأهيل ويعتبرالإرشاد نقلة نوعية في مجال إعداد المعلم في مصر، حيث يتخذ المرشد موقفا داعماً تجاه المعلم الحديث دون أي تقييم يؤدي إلى إصدار أحكام على أدائه[150].

كما تم إعداد دورة فى مهارات الإرشاد 30 ساعة تقريبا للمعلم ذي الخبرة الذي يتعهد بمسؤلية إرشاد المعلم الحديث ودعمه أثناء فترة التأهيل، تكونت الدورة من خمس وحدات تدريبية، تتضمن الوحدة الأولى: مقدمة في الإرشاد، والوحدة الثانية: المرشد في السياق التربوي المصري، والوحدة الثالثة: مهارات الاتصال الفعالة، والوحدة الرابعة: الملاحظة الصفية والتغذية الراجعة والتقييم، والوحدة الخامسة: مساعدة المعلم المساعد على التميز[151].

وبعد توقف برنامج **تهيئة وإرشاد المعلم المساعد، الذى استمر من عام 2008 وحتى عام 2010**، يتلقى المعلم المساعد فى الوقت الراهن دورة "تطبيقات تربوية" 5 أيام – 30 ساعة، هدفها العام هو: تحسين أداء المعلم المساعد في المهارات الأساسية للتطبيقات العملية الصفية. يبدأ اليوم التدريبي الساعة التاسعة صباحا وينتهي في تمام الساعة الثالثة والنصف ظهرا بواقع 6 ساعات يوميا ويتخلله راحة لمدة نصف ساعة. ويتكون البرنامج من تسع وحدات مستقلة تغطى أساسيات التفاعل بين المدرب والمتدربين والمادة التعليمية فى جو صحى إيجابى ودى. والوحدات الأساسية هى[152]:

- وحدة الجودة والمعايير القومية لتوضيح العلاقة بينهما وبين ممارسات المعلم.
- وحدة تخطيط الدرس بدءاً بالأهداف والإج ارءات والتنفيذ وانتهاء بالتقييم وحدة استراتيجيات التدريس التى تركز باستفاضة على التعلم النشط باعتباره المظلة التى تحتوى أهم الأنشطة التى تؤدى إلى المساهمة الإيجابية للدارس فى العملية التعليمية .
- وحدة التقويم التى تستعرض أهم وسائل عملية التقويم بدءا بالأسئلة وأنواعها وأهميتها وانتهاء بالاختبارات المرحلية والنهائية، وملفات الإنجاز واستطلاعات الرأى.

أما الوحدات المكملة فهي:

- وحدة الوسائل التعليمية وإنتاج بعضها من خامات محلية واستخدامها.
- وحدة أساليب التعلم والفروق الفردية ومعرفة مؤشراتها وطرق علاجها.
- وحدة التدريس التأملى حيثُ يقيم المدرس نفسه من خلال التأمل وملاحظة الأقران لتدريسه ومشاهدته لتسجيل بعض دروسه.

وبرغم هذه الجهود المبذولة على المستوى النظرى، لكن على المستوى التطبيقى ثمة عدد من السلبيات وأوجه القصور التى تواجه المعلمين الجدد فى عملهم من أهمها: ضعف الاهتمام بتوفير فرص حقيقية للمعلمين لحضور الندوات والمؤتمرات التربوية، وقلة تشجيع المعلمين على تجريب الأساليب الحديثة في التعليم، وضعف مناقشة المشكلات التربوية والمهنية للمعلمين، وقصور الأنشطة التعاونية بين المدير والمعلمين، وإغفال بعض الأساليب الحديثة والمهمة في تحقيق التكيف التنظيمي للمعلمين الجدد، مثل: التعلم الذاتي، والتعلم من خلال الزملاء، والشراكة مع المؤسسات الأخرى[153].

ومن جهة أخرى أشارت الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم (2012/2007) إلى

ضعف توفر قدر من ثقافة ثقافة مهنية إيجابية تعتمد على الالتزام بالنظام الرسمي، والمعاملة العادلة لجميع العاملين، والشفافية وكفاءة الاتصال في جميع الاتجاهات، الأمر الذى ينعكس بالسلب على فهم المعلمين الجدد لطبيعة عملهم وثقافتهم التنظيمية، نظراً لضعف توافر مناخ مدرسي يساعد على التشارك المعرفي، وتبادل المعلومات، والاتصال[154].

كما أشارت نتائج دراسة "صالح" أن الأبعاد الأساسية للتكيف التنظيمي للمعلمين الجدد في مصر لا زالت في حاجة إلى تعزيز ودعم لكي يتحقق التكيف للمعلمين الجدد مع ثقافتهم التنظيمية بالمدارس، ومن أبرز الصعوبات التي تواجه المعلمين الجدد في هذا الصدد ما يلى[155]:

- زيادة عدد الحصص الاحتياطية وأوقات الإشراف التي يتم إعطائها للمعلمين الجدد.
- عدم وجود دليل للعمل بالمدرسة، وصعوبة التعرف على ثقافة المدرسة وطبيعة العمل بها.
- حالة التهديد الدائم للمعلمين الجدد، وضعف الشعور بالأمن والأمان؛ حيث لم يتم تثبيتهم

  لأنهم يعملون بالتعاقد، ويزداد الأمر بضعف الاستقرار الوظيفي في المدارس الخاصة.
- ضعف مساعدة المعلمين القدامى للمعلمين الجدد في التعرف على طبيعة العمل بالمدرسة.
- التعسف الإداري، والتعامل مع المعلمين الجدد بشكل به إهمال.
- التعامل مع المعلمين الجدد على أنهم أقل كفاءة، وغير معترف بقدرتهم وكفاءتهم بالعمل.

- غياب الرؤية الواضحة لآلية العمل، وعدم وضوح السياسة التنظيمية للمدرسة، وضعف وضوح إعلانات العمل، بل تتم بشكل شخصي ولا تحكمها قوانين وضوابط محددة.
- ضعف تفاعل وتناغم المعلمين الجدد مع المدرسة والمعلمين الآخرين.
- المدرسة غير قادرة على استيعاب أفكار المعلمين الجدد، ولا تشجعهم على أداء العمل.
- اقتصار المساعدة التى تقدم من مشرفى الأقسام على الأوامر والتعليمات دون آليات التنفيذ.

علاوة على أن كل ما يقدم للمعلمين الجدد هو دورة "تطبيقات تربوية" السابق الحديث عنها، لمدة خمسة أيام، يدفع عنها المعلم الجديد 280 جنيها، وإذا اجتازها المعلم يتم تثبيته رسميا بالمدرسة. والامتحانات فى معظمها شكلية أو صورية فهى فى حقيقتها مكررة من سنوات سابقة يكاد يعرفها المعلمون قبل دخولهم الامتحان. بالإضافة إلى ما سبق تفتقر هذه الدورات إلى المدربين المؤهلين. ويسبق التحاق المعلم الجديد بهذه الدورة عمله كمعلم بالمدرسة لمدة سنتين كمعلم متعاقد غير مثبت بدون إرشاد أو مرشد خلال هذه الفترة، فالأمر لا يتجاوز سوى إشراف من مدير المدرسة والمعلم الأول أو الموجه[156].

وفي هذا الصدد كشفت نتائج قياس أثر التدريب للبرنامج المطبق على فئة معلم مساعد بعنوان "تطبيقات تربوية للمعلم المساعد" أن هناك قصوراً في تحقق الأهداف التي تعكسها بعض المؤشرات مثل(توظيف معطيات تكنولوجيا التعليم، استخدام أدوات وخامات البيئة لتنفيذ الأنشطة، استخدام الأنشطة العلاجية للتغلب علي ضعف المتعلم، تحديد أنشطة صفية ولاصفية مرتبطة بأهداف الدرس، استخدام الأساليب الحديثة في التقويم)، مما انعكس على الأداء التدريسي للمعلم والتي ينبغي الاهتمام بها والتي تعد بدورها احتياج مهم للمعلم وهو ما يتطلب تطوير البرنامج المقدم للمعلم المساعد[157].

جـ- دور مدير المدرسة فى إرشاد المعلمين الجدد: هناك اهتمام فى مصر على المستوى الوئائقى النظرى بدور مدير المدرسة فى تحقيق التنمية المهنية للمعلم من بين أهمها:

- وحدات التدريب والتقويم بالمدارس 2002، والإشراف عليها بمعرفة مدير المدرسة[158].
- المعايير القومية للتعليم فى مصر 2003 واحتوائها على مجال الإدارة المتميزة حيث أكدت وثيقة المعايير ضرورة امتلاك القيادة المدرسية لمعارف ومهارات التنمية المهنية[159].
- القرار الوزارى رقم 250 لسنة 2005 لمهام مدير المدرسة ومن بينها تحقيق التجديد الذاتى للقوى البشرية داخل المدرسة ووضع خطط التنمية المهنية اللازمة للمعلمين[160].
- القرار رقم 2840 لعام 2007 المتعلق بمعايير الأداء التعليمى لوظائف الإدارة المدرسية ومن بينها مجال المهنية والتنمية المهنية المستدامة[161].
- الأكاديمية المهنية للمعلمين وفقاً للقانون رقم 155 لسنة 2007 لتحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم الخاضعين لأحكام قانون التعليم[162].

ويشارك مدير المدرسة مع المرشد فى تقييم أداء المعلم المساعد (الجديد) فى مجال المهنة خلال العام الأول من خلال أربع زيارات تقييم، ويجب أن يحصل المعلم المساعد على تقييم مرضي في جميع المؤشرات الواردة في أدوات التقييم في حالة عدم استيفائه كل المتطلبات في نهاية العام الأول يستمر في برنامج التأهيل والإرشاد للعام الثاني على أن تكون مشاركته محدودة بالمجالات التي لم يحققها في العام الأول. ويتم التقييم على مرحلتين : التكويني يقوم المرشد بشكل أساسي بالتقييم التكويني للمعلم المساعد بالإضافة إلى تلقيه تغذية راجعة من زملائه ذوي الخبرة والمعلمين الجدد والقيادات التعليمية وربما أيضا من التلاميذ ومن تقييمه لنفسه، هذا ولا تدخل نتائج التقييم التكويني في الحكم

على أداء المعلم المساعد وحصوله على شهادة الصلاحية لمزاولة مهنة التدريس، أما التقييم التجميعي يقوم به كل من المقيم (المرشد) ومدير المدرسة في أربعة مجالات من مجالات المعايير القومية للمعلم وهي التخطيط، واستراتيجيات التدريس وإدارة الصف، والتقويم، والمهنية كما يجب أن يجتاز المعلم المساعد اختبار في المجال الخامس وهو مادة التخصص[163].

وعلى المستوى التطبيقى تشير دراسة "عتريس" إلى العديد من أوجه القصور لأدوار مدير المدرسة تجاه التنمية المهنية للمعلمين بصفة عامة والمعلمين الجدد بصفة خاصة منها ما هو مرتبط بسوء التخطيط لبرامج التنمية المهنية فى إطار المدرسة وضعف الإعداد لها، ومنها ما هو متعلق بتأهيل وإعداد وتدريب مدير المدرسة ذاته والنظرة المسطحة لبرامج التنمية المهنية بالمدرسة، ومنها ما ارتبط بضعف ثقافة التعلم الذاتى والتنمية المهنية المستدامة بالمدرسة، ومنها ما ارتبط بقلة مشاركة المعلمين فى إعداد خطة التنمية المهنية بالمدرسة وصنع القرارات الخاصة بها[164].

كما أكدت دراسة أخرى عدم اهتمام مدير المدرسة ببحوث الأداء وقلة تشجيع المعلمين عليها، إذ أن هذا النوع من البحوث غير مفعل على أرض الواقع بالمدارس المصرية، وإن أجريت فغالبا ما تتم بشكل صورى وهى فقط للترقية وليست كآلية للتنمية المهنية للمعلمين[165].

القوى والعوامل الثقافية المؤثرة: في ضوء تحليل السياق الثقافي للمجتمع المصرى نجد أن **مصر جغرافيا** تحتل الركن الشمالى الشرقى من القارة الأفريقية، وتبلغ مساحتها مليون كيلو متر مربع، وهى مستقر لحضارات متواصلة، ولها سواحل بحرية طويلة على بحرين هامين أحدهما البحر المتوسط فى الشمال، أما الجهة الثانية تتضح فى الشرق وتشمل السواحل الغربية لسيناء ثم ساحل البحر الأحمر جنوباً حتى حدود السودان[166]، وبحكم هذا الموقع الجغرافى والتراث الحضارى القومى لمصر يتحرك التعليم فى المجتمع المصرى فى سياق

مجتمعى عالمى. وقد كان لهذه الظروف الجغرافية بالغ الأثر فى اتجاه مصر نحو المركزية فى إدارة وتصريف كافة شئون الحياة، وانعكس ذلك بالطبع على التعليم، حيث وضعت الحكومات المتعاقبة خطط استراتيجية لتنمية الموارد البشرية والتنمية المهنية للعاملين فى التعليم على المستوى القومى – والذى مثل برنامج تأهيل وإرشاد المعلم الجديد أحد أنشطتها فى فترة من الفترات– وألزمت من خلالها الإدارات والمديريات التعليمية بالعمل على تنفيذها مهما كانت الاختلافات بين المحافظات. **ومن الناحية السياسية** تتعرض السياسة التعليمية في مصر لعدد من التحديات الخارجية والداخلية، على المستوى الخارجى: تحديات العولمة وقوة المعرفة والتشكيل المستقبلي للعالم الجديد. وعلى المستوى الداخلى: تحديات الانفجار السكانى، والإنفاق على التعليم، وجودة التعليم، وتكوين رأس المال المعرفي، والمدرسة كمجتمع تعلم[167]. وفي ضوء التغيرات العالمية وتنامى الاهتمام بالحريات والديمقراطية واحترام حقوق الإنسان ، قامت ثورة 31 يناير 2011 للمناداة بالحقوق الأساسية للإنسان، إذ عانى الشعب المصري طويلا من غياب هذه الحقوق. وقد أكد دستور 2014 فى مادته رقم (5) على أن النظام السياسى يقوم على التعددية السياسية والحزبية والفصل بين السلطات والتوازن بينها، وتلازم المسئولية مع السلطة واحترام حقوق الإنسان وحرياته[168]. ومن ثم فالتحولات السياسية والديمقراطية فى مصر أثرت على محاولات إصلاح أحوال المعلم، والترخيص المهنى للمعلمين ومسايرة التوجهات الجديدة فى تأهيله وتنميته المهنية بالعديد من الأساليب مثل الحلقات البحثية والدورات التدريبية والمؤتمرات وتبادل الزيارات الصفية بين المعلمين والتعلم الالكترونى من بعد وبحوث الفعل والقراءات الحرة والممارسات التأملية. **ومن الناحية الاقتصادية** تمتلك مصر واحدة من أكثر الاقتصاديات نمواً وتنوعاً فى الشرق الأوسط مع قطاعات مثل السياحة والزاعة والصناعة والخدمات، وتأتى مستويات الانتاج على قدم المساواة تقريباً، فالاقتصاد المصرى ينمو سريعاً،

ويرجع ذلك إلى تشريعات تهدف إلى جذب الاستثمارات، مع إضافة كل من الاستقرار الداخلى والسياسى، جنباً إلى جنب مع التجارة الحديثة وتحرير السوق[169]. ولكن أفضت التحولات التى شهدتها الدولة خلال مرحلة ما بعد ثورة 25 يناير 2011 إلى أوضاع اقتصادية متأزمة، كان أهم سماتها تراجع معدلات النمو الاقتصادى[170]، وهو ما انعكس على توقف برنامج تهيئة وإرشاد المعلم المساعد الذى بدأ فى عام 2008 وتوقف فى عام 2011. ومع نهايات القرن العشرين وبدايات القرن الحادى والعشرين جاءت استراتيجيات الإصلاح التعليمى الجديد لتؤكد ضرورة الوصول إلى مجتمع المعرفة والتكنولوجيا المتقدمة عن طريق استيعاب التكنولوجيا والتمكن من مهارات استخدامها، والوصول إلى مجتمع المعرفة/التعلم باعتبار أن ذلك ضرورة حتمية وقومية. فعملت الدولة على رسم سياسة تكنولوجية وذلك عبر برامج امتدت عدة سنوات حيث صدرت وثيقة تحديث للسياسة التكنولوجية فى مصر لتصبح نقطة الانطلاق لبناء مجتمع معلومات مصرى ولإعطاء الفرصة للاستفادة من عصر المعلومات لتحقيق الأولويات القومية للتنمية على المستوى الفردى والمجتمعى[171]. ومن ثم شهد المجتمع المصرى تطوراً تكنولوجياً ملحوظاً فى الآونة الأخيرة، حيث تم إنشاء شبكة الفيديو كونفرانس، والتى من ضمن مهامها عقد مؤتمرات دورية موسعة، وتقديم تدريبات للمعلمين، وهو ما ساهم فى دعم التنمية المهنية للمعلمين بصفة عامة والمعلمين الجدد بصفة خاصة، وتوفير فرص انعكست على إعداد برنامج لتأهيل وإرشاد المعلمين الجدد فى الفترة من (2008-2010). **ومن الناحية التعليمية** أكد الدستور المصرى 2014 فى مادته رقم (19) على أن "التعليم حق لكل مواطن هدفه بناء الشخصية المصرية والحفاظ على الهوية الوطنية وتأصيل المنهج العلمي والتفكير وتنمية المواهب وتشجيع الابتكار، وتلتزم الدولة بمراعاة أهدافه في مناهج التعليم ووسائله وتوفيره وفقا لمعايير الجودة العالمية"، وبالنسبة للمعلمين فأكدت المادة(22) على أن

المعلمين الركيزة الأساسية للتعليم وتكفل الدولة تنمية كفاءاتهم العلمية ومهاراتهم المهنية ورعاية حقوقهم المادية والأدبية بما يضمن جودة التعليم[172]. كما تم إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين تلبية للدعوات الداعمة لمزيد من الاهتمام بالعاملين بالعملية التعليمية في ضوء المعايير القومية والعالمية، إلا أنها واجههتها العديد من التحديات فى تحقيق أهدافها المنشودة

رابعا: تحليل مقارن لإرشاد المعلمين الجدد فى الصين واستونيا ومصر

يتضمن هذا المحور تحديد أوجه التشابه وأوجه الاختلاف لإرشاد المعلمين الجدد، يسبقها عرض لجدولة محاور المقارنة، والتى تهدف إلى تحديد أوجه الاستفادة من خبرات إرشاد المعلمين الجدد في كل دولة في عناصر التحليل كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(6) يوضح أوجه المقابلة "المقارنة" إرشاد المعلمين الجد في دول المقارنة

محاور المقارنة	الصين	استونيا	مصر
التطوير المهنى للمعلمين	ما لا يقل عن 360 ساعة من التدريب في سنواتهم الخمس الأولى للعمل	يخضع المعلمون للتدريب ما لا يقل عن 160 ساعة على الأقل في غضون خمس سنوات الأولى للعمل	يخضع المعلمون لتدريبات متتالية ضمن مكون التنمية البشرية بالخطة الاستراتيجية لوزارة التعليم
المسئول عن ترتيبات الإرشاد	▪ تفوض وزارة التعليم البلديات والمحليات للاضطلاع بهذا الشأن مع التنسيق لها.	تفوض وزارة التعليم العمل الفعلي المتعلق ببرنامج التهيئة للجامعات والكليات التابعة لها والمدارس المحلية.	▪ وزارة التعليم والاكاديمية المهنية للمعلمين
ترتيبات الإرشاد	▪ إرشاد فردى وجماعى بالمدارس ▪ الإرشاد القائم على شبكة الانترنت	نموذج مختلط: إرشاد ثنائى بالمدارس وجماعات إرشاد فى الجامعات (4 اجتماعات فى السنة).	▪ توجيه فردى وجماعى بالمدارس
مدة التهيئة و الإرشاد	سنة واحدة	سنة واحدة	5 أيام – 30 ساعة

لقاءات الإرشاد	▪ دعم فردى وجماعى ▪ جلسات التشاور	▪ دعم فردى وجماعى ▪ مناقشات تفكرية تهدف إلى التحليل الذاتى يقترح موضوعاتها المعلمين المؤهلين حديثاً	▪ دعم فردى وجماعى
تعيين المرشد	▪ المديرون المسئولون ▪ المعلمون الخبراء سمات الشخصية	▪ المديرون المسئولون ▪ المعلمون ذوى الخبرة ▪ سمات الشخصية	▪ المديرون المسئولون ▪ سمات الشخصية
تدريب المرشد	▪ تدريب رسمى للمرشد ودورات متخصصة ▪ مواقع على شبكة الانترنت وأدوات وأدلة	▪ تدريب رسمى للمرشد ودورات متخصصة ▪ مواقع على شبكة الانترنت وأدوات وأدلة	▪ التدريب من خلال خطة التدريب المركزية والمحلية ▪ التنسيق مع الجهات غير الحكومية التي تدعم العملية التعليمية للقيام بجزء من المسئولية
علاقة المعلم الجديد بمرشده	▪ علاقة زمالة وليست علاقة هرمية	▪ علاقة زمالة وليست علاقة هرمية	▪ علاقة زمالة أشبه بالهرمية

دور المدير فى الارشاد	▪ التغذية الراجعة والدعم من المدراء ▪ خلق هيكل داعم لعمليات التهيئة وبرامجها ▪ اختيارالمرشدين ▪ جلسات التشاور	▪ التغذية الراجعة والدعم من المدراء ▪ التنفيذ الفعال لبرامج التهيئة والإرشاد ▪ خلق هيكل داعم لعمليات التهيئة وبرامجها ▪ اختيارالمرشدين	▪ ترشيح واختيار المرشد، وتقييم أدائه ▪ يشارك مدير المدرسة مع المرشد فى تقييم أداء المعلم الجديد ▪ يقيم برنامج التأهيل والإرشاد بصفة عامة بالتنسيق مع فريق الإرشاد

يلاحظ من العرض السابق وجود أوجه للتشابه، وكذلك أوجه للاختلاف بين دولتى المقارنة، ويتضح ذلك على النحو التالى:

1- التطوير المهنى للمعلمين الجدد: تتشابه دول المقارنة فى الاهتمام وبذل الجهود للتطوير المهنى للمعلمين الجدد، وإن اختلفت فى آليات التنفيذ، فقد وضعت **الصين** معايير موحدة للمعلمين أثناء الخدمة والتدريب منذ عام 1989، حيث طولب من جميع المعلمين الجدد ما لا يقل عن 240 ساعة من التدريب في سنواتهم الخمس الأولى للعمل. وقد ارتفعت إلى 360 ساعة في عام 2011. ويعزى ذلك إلى أن المهنية العالية أضحت ضرورة ملحة نظراً لارتباط التدريب المستمر للمعلمين بزيادة الرواتب والترقية. أما في **استونيا**، من أجل مواصلة التطوير المهني، يخضع المعلمون للتدريب لمدة 160 ساعة على الأقل في غضون خمس سنوات، ويركز دعم المعلمين الجدد على ثلاثة مجالات: تطوير الكفاءات المهنية، وتنمية الهوية المهنية والاندماج الاجتماعي في المهنة، ويفسر هذا فى ضوء عوامل سياسية حيث تنامى الاهتمام بالتطوير المهني للمعلمين كأولوية سياسة لصناع القرار على مستوى الاتحاد الأوروبي، باعتباره جانب قوى لتنفيذ أنشطة تربوية مبتكرة. بينما فى **مصر** تحتوى الخطط الاستراتيجية للوزارة والمحافظات على مكون لتنمية الموارد البشرية والتنمية المهنية للعاملين في

التعليم ويمثل برنامج تأهيل وإرشاد المعلم الجديد أحد الأنشطة التي تحقق أهداف هذا المكون في الخطة الاستراتيجية. كما وضعت وزارة التعليم كادرا خاصا لاختيار المعلم، وتأهيله، والترخيص له بمزاولة المهنة من قبل الأكاديمية المهنية للمعلمين بغرض دعم النمو الوظيفى والمساءلة ومكافأة الأداء القائم على المعايير. وهذا يفسر فى ضوء النظر إلى التنمية المهنية للمعلمين بالخبرتين الاستونية والصينية كعملية مؤسسية، وليست عملية فردية يختص بها كل معلم على حده، ومن هذا المنظور تأتى أهمية النظر إلى المدرسة كمجتمع أحد مداخل ضمان جودة الأداء المدرسى بما تتضمنه من تعلم قائم على ثقافة التعاون والشفافية وروح الفريق والتامل والاستقصاء. ويمكن تفسير هذا الاتفاق فى ضوء مفهومى منظمات التعلم، والتعليم المستمر.

التعليم المستمر Continuing Education: يعرف بأنه" التعليم الذى يشمل كل أشكال التعليم سواء طول الوقت أو بعضه، أو قبل التعليم النظامى أو بعده، سواء كان فى الموقع أو من بعد"[173].

منظمات التعلم: يشير إلى مكان "حيث يوسع الناس باستمرار قدرتهم على خلق النتائج التي يرغبونها، حيث أنماط جديدة وشاملة من التفكير فى إطار الطموح الجماعي، وتعلم الأفراد باستمرار كيفية التعلم معا"[174].

2- واقع إرشاد المعلمين الجدد: تشابهت دول المقارنة فى الهدف العام من برنامج التهيئة وهو دعم المعلمين الجدد والتكيف مع ثقافة المدرسة وتسهيل نموهم المهني، وتطوير المهارات المهنية المكتسبة خلال التدريب الأولي، وتقديم الدعم في حل المشاكل الناجمة عن نقص الخبرة، وتقديم التغذية المرتدة للمؤسسة التعليمية عن مناهج تدريب المعلمين، وفعاليتها. **وتتشابه نظم التهيئة بدول المقارنة** من منظور أنها نظم وطنية مركزية، والتعليم من المرشدين هو جزء لا يتجزأ من نظم التهيئة بهم، وإن اختلفت فى آليات العمل والتنفيذ على أرض الواقع وفقا لاختلاف أيديولوجيتها وأطرها الثقافية والسياسية والاجتماعية

والاقتصادية. **ففى الصين** أضحت الطبيعة المركزية لنظام التعليم قوية الدعم ودافعة لتنفيذ إطار إرشاد المعلم الجديد لأنها تتوافق مع القيم الثقافية الآسيوية لاحترام السلطة والتوافق معها، بدلا من المساواة والتفردية الأكثر شيوعا في المجتمعات الغربية. ففي عام 1999، صدر قرار حول تعميق إصلاح التعليم وتعزيز جودة التعليم الصادر في المؤتمر الوطني الثالث للتعليم شجع رسميا الجامعات للمشاركة في إعداد المعلم من أجل مواجهة التحديات بسبب التغير السريع الناجم عن اقتصاد المعرفة، والعولمة، وتكنولوجيا المعلومات. وقد تم تصميم العديد من النماذج الجديدة لإعداد المعلمين، والتى تم تعزيزها بإصلاح المناهج الوطنية عام 2001. وقد أثر هذا التحول إيجابيا على تعليم المعلمين وهو السبب الذي جعله يعترف بالتطور المهني المستمر منذ فترة طويلة. **وفى استونيا** برغم أنها ليست واحدة من أغنى البلدان، إلا أنها تمنح أولوية لبرامج تهيئة المعلمين الجدد على الرغم من أن ميزانيات الدولة أقل بكثير مما هي عليه في البلدان الأخرى إلا أنها ضربت مثالاً جيداً على الأولوية السياسية التي أعطيت لها للتطوير المستمر للمعلمين كأمر حيوي لتطوير نظام تعليمي عالي الجودة فى سياق عالم قائم على اقتصاد المعرفة. **وفى مصر** تتولى وزارة التعليم المسئولية من خلال خلال خطط التدريب المحلية والمركزية والموارد الخاصة بالمحافظة، حيث تتولى الإدارة توفير الموارد لتدريب القائمين على البرنامج (مديري المدارس/الموجهين/المعلم الخبير).

كما تشابهت مصر واستونيا والصين فى تقلد وزارة التربية والتعليم مسئولية تهيئة المعلمين الجدد، مع بعض الفروق الهيكلية، **ففى مصر** يتولى هذه المسئولية فريق الدعم على مستوى المدرسة ويتكون من رئيس مجلس الأمناء، ومسئول الشئون المالية والإدارية، والأخصائي الاجتماعي والنفسي، ووكيل شئون الطلاب، وكيل شئون العاملين. أما فى **استونيا** تفوض الوزارة العمل الفعلي المتعلق ببرنامج التهيئة للجامعات والكليات التابعة. وتنسق هذه

المؤسسات مع المعلمين الجدد، دعم برامج التهيئة وتدريب المرشدين. **وفى الصين** تفوض البلديات والمحليات للاضطلاع بهذا الشأن مع التنسيق لها، حيث أصبح الإرشاد بالصين جزء من الهوية المهنية على حد سواء للمعلمين الجدد وذوى الخبرة، فلدى كل معلم جديد مرشد، ولكل معلم عادى اثنين من المرشدين المنتظمين لاستمرار تحسين خبراتهم على مدى حياتهم المهنية.

وتشابهت كل من الصين واستونيا فى شمولية نهجها التعريفي للتهيئة والإرشاد، إذ نجده منظم، وشامل، وصارم، وبإرشاد جاد، فى ضوء أدوار محددة جيدا من القيادة ومطوري الموظفين والمشرفين والمدربين والمرشدين. كما اتفقتا فى جعل التعاون حصن كل برامج التهيئة بهما، حيث يمثل العمل الجماعي التعاوني جزء من ثقافة التعليم، حيث تبادل الخبرات، والممارسات المشتركة، والأدوات المشتركة، واللغة المشتركة بين جميع الزملاء. وهي وظيفة مرحلة التهيئة لتولد هذا الشعور بالهوية الجماعية ويعامل المعلمين الجدد كزملاء.

وتتفق الصين واستونيا فى تركيز برامج التهيئة بها على التعلم المهني، وتحقيق النمو والمهنية لمعلميهم الجدد، وتحقق ذلك عبر نظام تنمية مهنية منظمة ومستدامة باستخدام مجموعة متنوعة من الأساليب، حيث يشكل برنامجها التعريفي للتهيئة جزء من عملية التعلم المهني مدى الحياة. ففى النموذج الصينى والاستونى استخدام الإرشاد المزدوج شائع بصفة عامة على مستوى المدرسة والتوجيه الجماعي في برامج دعم الجامعات. **وتشابهت الصين واستونيا** فى الشراكة بين المدارس ومؤسسات تعليم المرشدين للحفاظ على شبكة إرشاد ناجحة ومستدامة على جميع المستويات. ففي استونيا، تتولى الجامعات مسؤولية تعليم المرشدين وتنظيم حلقات دراسية للمعلمين الجدد، وتستخدم التغذية الراجعة من المعلمين الجدد كمدخلات لعملية تطوير تعليم المرشدين. وفى الصين تستعين مجموعات التدريس والبحث على مستوى البلدية، والمقاطعة، والمدرسة بخبراء تعليميين وأساتذة الجامعات لتنظيم حلقات دراسية للمعلمين

الجدد، وتدريب المرشدين. وتفسر الدراسة هذا التشابه فى ضوء ما أكدته نصوص قوانين الحكم المحلى بكلتا الدولتين بتفعيل المشاركة المجتمعية.

وفيما يتعلق باختيار المرشدين تتشابه الصين واستونيا فى اختيارهم وفقا لسنوات من الخبرة في التدريس والخبرة في محتوى المعرفة، حيث يتم اختيار المعلمين الخبراء وفقا لمستوى الصفوف والمادة التى تدرس. ويقوم المرشدون والمدرسون بتدريس نفس الموضوعات ومستوى الصف للمساعدة وتسهيل عملية الإرشاد، من خلال تبادل المعلومات والمعارف. وهو ما يتفق مع المعايير الثقافية للمجتمع الصينى فالإطار القومى والإقليمى لإرشاد المعلمين يعمل جنبا إلى جنب مع أيديولوجية الجماعية بين الصينيين التي تجعل من السهل على المعلمين توجيه المعلمين الجدد، ومساعدة بعضهم البعض، والتعاون في مجموعات وتبادل الموارد والأفكار.

كما اتفقت برامج الإرشاد فى دول المقارنة بتضمينها معايير فعالة إلى حد ما لمساعدة المعلمين الجدد في مرحلة التهيئة. بيد أن الافتقار إلى التنفيذ موجود في بعضها، حيث ركزت المعايير بشكل رئيسي على الممارسات الصفية للمعلمين الجدد، دون تحديد واضح لمهارات العلاقة بين المعلم الجديد ومرشده، التي هي مطلوبة لتعزيز المهارات الشخصية بينهما كما فى مصر والصين. وعلاوة على ذلك، انصب التركيز الأكبر فى معايير اختيار المرشدين على معارف المعلمين المختارين الخبراء فى محتوى المادة وتجاهل أحياناً المهارات الشخصية اللازمة لتوجيه ودعم المعلم الجديد كما **فى مصر**. بينما ازداد الاهتمام بالمهارات الشخصية اللازمة لتوجيه ودعم المعلم الجديد فى استونيا والصين وكان تأثير ذلك جلياً فى أداء المعلمين الجدد، وهو ما يفسر فى ضوء المؤثرات الكونفوشيوسية بالصين حيث الاحترام القوي لكبار السن وتعاون وإرشاد المعلمين الأكبر سنا للمعلمين الأصغر سنا؛ ومن ثم مساهمتهم فى نقل النظرية

المتكاملة والمعرفة العملية لهم، وتتفق هذه العلاقة الهرمية مع ما يسمى بثقافة الجماعية. وهذا يفسر فى ضوء المفاهيم التالية:

إدارة المعرفة: تعرف بأنها "الإدارة التي تهتم بتحديد المعلومات والمعارف اللازمة للمنشأة، والحصول عليها من مصادرها وحفظها وتخزينها وتطويرها وزيادتها[175].

ضمان الجودة:تعرف بأنها إدارة نظامية وإجراءات تقيمية تقوم بها إحدى المؤسسات التعليمية، أو نظام لتوجيه وتقييم الأداء لضمان تحقيق جودة المخرجات وتحسين مستوى الإنجاز[176].

الشراكة المجتمعية: والذى يقصد به عقد اتفاق مقنن يجرى عبر الحوار الحر، والذى تتوافر

فيه إرادتان أو اكثر للاشتراك فى مشروع أو تقلد نشاط، أو عمل يتم من خلاله التكامل بين هذه الأطراف لتحقيق أهداف مشتركة قائمة على الفهم المشترك[177].

التنمية البشرية:"إعداد وتهيئة القوى البشرية التى لم تدخل سوق العمل بعد، كى تصبح قوة

العمل قادرة على القيام بالمهام الإنتاجية، ورفع الكفاءة الإنتاجية لذلك الجزء الداخل نها فى

سوق العمل بالفعل"[178].

المهنية: تقيد الأفراد بميثاق أخلاقى داخلى[179].

3- دور مدير المدرسة فى إرشاد المعلمين الجدد: تشابهت **الصين واستونيا** إلى حد بعيد فى أدوار المدير تجاه عمليات إرشاد المعلمين الجدد، فقادة المدارس مسؤولون عن توظيف معلمين جدد، وتخطيط عبء عمل المعلمين، وتقييم الحاجة إلى التطوير المهنى للمعلمين، وتطوير وتنظيم أنشطة لدعم تعلم المعلمين، والسماح للمرشدين بالمشاركة في الدورات التدريبية، وتقييم المعلمين

الجدد بنهاية العام الدراسي وفقاً للمعايير المهنية المحددة. وهذا يفسر فى ضوء تبنى مداخل الإدارة الذاتية للمدرسة، والإدارة التشاركية إذ تتمتع المدارس بقدر أكبر من الاستقلالية كوحدة رئيسة مسئولة عن صنع وإدارة التغييرات التربوية ووضع خطة تطوير المدرسة، علاوة على الاهتمام بإدارة المعرفة داخل المدرسة ومشاركة المعلم فى تحديد احتياجاته التدريبية، الأمر الذى يتيح فرصة التعلم التنظيمى الفعال. وتنفرد **استونيا** بإعداد أدلة توجيهية كجزء من أدوات برنامج التهيئة من أجل مساعدة مدراء المدارس فى اختيار وانتقاء المرشدين وفق معايير محددة. **أما فى مصر** فيتحدد دور مدير المدرسة تجاه الإرشاد فى تولى عملية ترشيح واختيار المرشد المناسب للقيام بعملية الإرشاد، كما يشارك فى تقييم أداء المعلمين الجدد. ويعزى ذلك إلى المركزية فى اتخاذ القرارات، وضعف التمهين القيادى المتخصص للقائمين على الإدارة المدرسية. ويمكن تفسير ذلك فى ضوء المفهومين التاليين:

الإدارة الذاتية للمدرسة: طريقة صياغة مهام المدرسة وفق ظروفها واحتياجاتها، وبذلك يصبح أعضاء مجلس إدارة المدرسة أكثر استقلالية ومسؤولية في توظيف الموارد المتاحة لحل المشكلات وتفعيل الأنشطة التربوية الفاعلة لتطوير المدرسة على المدى البعيد(180).

لامركزية الإدارة التعليمية: يقصد بها إدارة التعليم فى كل منطقة من قبل سلطاتها المحلية التى

ينتخبها أفراد الشعب دون تدخل الدولة أو أى سلطة مركزية فى أى شان تعليمى(181).

رابعا: تصور مقترح لإرشاد المعلمين الجدد فى جمهورية مصر العربية

تهدف هذه الخطوة إلى تحديد النتائج التى توصلت لها الدراسة، تمهيداً لوضع التصور المقترح لإرشاد المعلمين الجدد بمصر من خلال الاستفادة من خبرات

دولتى الصين واستونيا، وبما يتفق مع السياق الثقافى لمصر وإمكانات البيئة المصرية. ولهذا تتضمن الخطوة الراهنة المحاور التالية:

أولاً: نتائج الدراسة

ثانياً: التصور المقترح والذى يتضمن:

1- الأسس الفلسفية للتصور المقترح

2- أبعاد التصور المقترح لإرشاد المعلمين الجدد فى مصر وآليات تنفيذه

ثالثاً: متطلبات تنفيذ التصور المقترح

رابعاً: معوقات تطبيق التصور المقترح وسبل التغلب عليها وذلك على النحو التالى:

أولاً: نتائج الدراسة: من خلال استقراء ما أسفر عنه البحث من دراسة نظرية ودراسة وصفية تحليلية، ودراسة مقارنة تفسيرية، توصلت الباحثة للعديد من النتائج، أهمها ما يلى:

1- نجاح وتميز جهود إرشاد المعلمين الجدد بكل من الصين واستونيا نظراً لتوافر العوامل

الاقتصادية والاجتماعية والسياسية اللازمة لنجاحها.

2- نظم وسياسات التهيئة والإرشاد للمعلمين الجدد نظم وطنية مركزية تفوض المحليات والبلديات للاضطلاع بها، ففى استونيا تفوض الوزارة العمل الفعلي المتعلق ببرنامج التهيئة

للجامعات والكليات التابعة التنسيق المستمر، وفى الصين تفوض البلديات والمحليات للاضطلاع بهذا الشأن مع التنسيق لها.

3- تركيز برامج التهيئة والإرشاد على العمل فى الصين واستونيا وفق مفهوم مجتمعات التعلم المهنية باستخدام مجموعة من الأساليب، حيث يشكل برنامجها للتهيئة جزء من عملية التعلم المهني مدى الحياة.

4- تتحدد علاقة المعلمين الجدد بمرشديهم فى مصر بعلاقة زمالة أشبه بالهرمية

5- استخدام الإرشاد المزدوج شائع فى النموذج الصينى والاستونى بصفة عامة على مستوى

المدرسة والتوجيه الجماعي في برامج دعم الجامعات.

6- الشراكة بين المدارس ومؤسسات تعليم المرشدين للحفاظ على شبكة إرشاد ناجحة ومستدامة على جميع المستويات، ففى الصين تستعين مجموعات التدريس والبحث على مستوى البلدية، والمقاطعة، والمدرسة بخبراء تعليميين وأساتذة الجامعات لتنظيم حلقات دراسية للمعلمين الجدد، وتدريب المرشدين.

7- تحتوى الخطط الاستراتيجية للوزارة والمحافظات فى مصرعلى مكون لتنمية الموارد البشرية والتنمية المهنية للعاملين في التعليم ويمثل برنامج تأهيل وإرشاد المعلم الجديد أحد الأنشطة التي تحقق أهداف هذا المكون في الخطة الاستراتيجية.

8- انفراد استونيا بإعداد أدلة توجيهية كجزء من أدوات برنامج التهيئة من أجل مساعدة مدراء المدارس فى اختيار وانتقاء المرشدين وفق معايير محددة.

9- اختيار المرشدين فى الصين واستونيا وفقا لسنوات الخبرة في التدريس وفي محتوى المعرفة.

10- قادة المدارس بالصين واستونيا مسؤولون عن توظيف معلمين جدد، وتخطيط عبء عمل المعلمين، وتقييم الحاجة إلى التطوير المهنى للمعلمين، وتطوير أنشطة لدعم تعلم المعلمين، والسماح للمرشدين بالمشاركة في الدورات التدريبية، والتقييم بنهاية العام الدراسي وفقاً للمعايير المهنية المحددة.

11- دور مدير المدرسة بمصر تجاه الإرشاد يتحدد فى تولى عملية ترشيح واختيار المرشد المناسب للقيام بعملية الإرشاد، والمشاركة فى تقييم أداء

المعلمين الجدد. ويعزى ذلك إلى المركزية فى اتخاذ القرارات، وضعف التمهين القيادى المتخصص للقائمين على الإدارة المدرسية.

12- انصب التركيز الأكبر فى معايير اختيار المرشدين بمصر على معارف المعلمين المختارين الخبراء فى محتوى المادة وتجاهل أحياناً المهارات الشخصية اللازمة لتوجيه ودعم المعلم الجديد.

13- اهتمام النموذج الصينى والاستونى بإدارة المعرفة داخل المدرسة ومشاركة المعلم فى تحديد احتياجاته التدريبية، الأمر الذى يتيح فرصة التعلم التنظيمى الفعال.

14- النظر إلى التنمية المهنية للمعلمين بالخبرتين الاستونية والصينية كعملية مؤسسية، وليست عملية فردية يختص بها كل معلم على حده، بما تتضمنه من تعلم قائم على ثقافة الشراكة وروح الفريق والاستقصاء لتطوير نظام تعليمي عالي الجودة فى سياق عالم قائم على اقتصاد المعرفة.

ثانياً: التصور المقترح: فى ضوء الدراسة النظرية لإرشاد المعلمين الجدد، وكذلك فى ضوء دراسة خبرات الصين واستونيا، وفى ضوء المقارنة التفسيرية، وأخيراً فى ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، يمكن وضع التصور المقترح للدراسة، والذى يهدف إلى نشر الوعى بأهمية تأهيل المعلمين الجدد وتنفيذ برامج فعالة لإرشادهم لما لهذه الأعوام الأولى من عملهم من أهمية فى دعم نموهم المهنى وتحسين أدائهم التدريسى، وبما يتفق مع السياق الثقافى لمصر، وإمكانات البيئة المصرية، وقد تم إعداد التصور المقترح بصورة مبدئية ثم عرضه على السادة الأساتذة المحكمين(ملحق 1)، وبعد الأخذ بمقترحاتهم، كانت الصورة النهائية للتصور المقترح وفقاً للخطوات التالية:

1- الأسس الفلسفية للتصور المقترح: يرتكز التصور الحالى على الأسس التالية:

- الاهتمام العالمى بإعداد برامج لتهيئة وإرشاد المعلمين الجدد، يدعو إلى تطوير نظيرتها فى مصر والارتقاء بها لدعم التعلم المهنى المستدام للمعلمين.
- تنامى الحاجات المهنية للمعلم وتطورها وتغيرها فى ظل عصر العولمة، الأمر الذى يمثل

دافعاً مؤثراً لتطوير إرشاد المعلمين الجدد وتأهيلهم لمواكبة الثورة المعرفية والعلمية المتلاحقة من جهة وتلبية احتياجاتهم بصفة مستمرة وبموضوعية من جهة أخرى.

- استكمال مسيرة الجهود والتطلعات الرامية لتفعيل التنمية المهنية للمعلم فى مصر وتطوير جهود المؤسسات القائمة عليها.
- مسايرة برنامج التأهيل والإرشاد فلسفة وزارة التربية والتعليم بمصر في الإصلاح المتمركز حول المدرسة حيث أن البرنامج يتم تنفيذه على مستوى المدرسة وفق الاحتياجات الفعلية الخاصة بالمعلمين الجدد الموجودين في المدرسة.
- تطوير جهود إرشاد المعلمين الجدد والارتقاء بمنظومتها يتطلب التنسيق بين عدة جهات مثل: وزارة التعليم، وكليات التربية، ونقابات المعلمين، والأكاديمية المهنية للمعلمين، وغيرها.

2- أبعاد التصور المقترح لإرشاد المعلمين الجدد فى مصر وآليات تنفيذه:
يستند التصور المقترح لإرشاد المعلمين الجدد فى مصر على محاور الدراسة الحالية كالتالى:

أ- سبل التطوير المقترحة فيما يختص بالتطوير المهنى للمعلمين:

- بناء مجتمعات التعلم المهنية للمعلمين بالمدرسة تؤكد على ثقافة قبول الآخر وتشجع التعلم الجماعى وممارسة التفكير الناقد، مع بناء فرق التعليم

على كافة مستويات العمل المدرسى، وتوفير التدريب لأعضائها على استراتيجياتها وكيفية إدارتها.

- توفير حوافز عادلة موضوعية للتميز لحفز المعلمين الجدد على الإبداع مع ربطها بالأداء الفعلى، وعقد مسابقات علمية وثقافية بين المعلمين الجدد كما هو قائم فى الصين.
- التشجيع على تفعيل سبل الحوار بين المعلمين عبر تنظيم منتدى حوارى أسبوعى لمناقشة أهم القضايا المدرسية وإثراء الخبرات الفردية وتحويلها إلى خبرات مؤسسية.
- تنظيم ندوات وحلقات نقاشية وحث المعلمين الجدد على حضورها للاستفادة من أحدث ما وصل إليه العلم فى طرق التدريس واستراتيجيات التعلم أو فى التخصص أو الأمور الإدارية.
- إجراء تدريبات دورية للمرشدين التربويين على أحدث مجالات إعداد المعلم الجديد ورفع كفاياتهم المهنية بما يتلاءم والتطورات العلمية المعاصرة.
- تشجيع المعلمين على إجراء بحوث الأداء أو الفعل بشكل جماعى ومساعدتهم على كيفية كتابة التقارير البحثية وترجمتها إلى إجراءات قابلة للتنفيذ.

2- سبل التطوير المقترحة فيما يختص بتهيئة وإرشاد المعلمين الجدد: وتتبلور فى النقاط التالية:

تقوم كل مدرسة تنفيذ برنامج تهيئة وإرشاد يحدد بدقة مؤهلات وأسلوب اختيار وإعداد المرشد

أ- العناصر الرئيسية لتنفيذ برنامج التهيئة والإرشاد للمعلمين الجدد:

- **<u>وضع تصور لدعم الارشاد والتهيئة القائم على المدرسة للمعلمين الجدد</u>:**

بجعل برنامج التهيئة القائم على المدرسة مرتبطا بمجموعة من المعتقدات والاتجاهات التي تشكل رؤية تعليم جيد. فبرامج التهيئة ذات أهمية حيوية

للإرشاد والذى يمثل جزء لا يتجزأ من تطوير المعلمين الذي يعزز ثقافة الزمالة المؤدية إلى تعزيز تعلم الطلاب.

- **تنظيم وإدارة المدرسة الداعمة من أجل تهيئة وإرشاد فعال:** عبر تعبئة الموارد المتاحة بالمدرسة وتنسيق جهود المرشدين والمعلمين المخضرمين المشاركين في الإرشاد.
- **تدريبات إرشاد متعدد المستويات للمعلمين ومديري المدارس:** لتزويد طاقم العمل بالمدرسة_بالمهارات والمعارف المناسبة والاتجاهات لمواصلة العمل الإرشادي القائم على المدرسة، بحيث يكونوا أفضل استعدادا للتخطيط وتوفير الدعم الإرشادي الفعال للمدربين.
- **دعم ممارسات الإرشاد:** من خلال:

❖ إنشاء شبكات دعم الإرشاد بين المدارس والمؤسسات التعليمية ذات الصلة لتبادل الخبرات

❖ إعداد كتيب حول "مخطط تهيئة المعلم"، فضلاً عن إنشاء مدونة مشتركة حول تهيئة المعلم يتم من خلالها تحميل المعلومات والموارد ذات الصلة بانتظام على مخطط التهيئة.

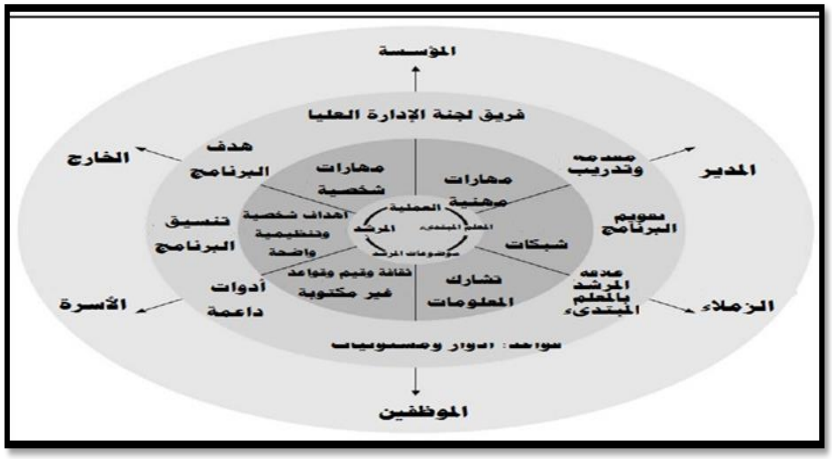
❖ تنظيم جلسات إعلامية وورش عمل للمدارس مع الجهود المشتركة لمكاتب الإرشاد الإقليمية التى ستقام بالمديريات التعليمية، وزيارة المدارس وتقديم الدعم المدرسي المستمر

❖ الاسترشاد بالخبرة الاستونية فى إنشاء شبكة "رابطة المرشدين"، التى تستند أنشطتها على المشاريع، والحلقات الدراسية ودوائر التعلم لتبادل الخبرات وتفعيل الممارسات الابداعية.

- **معايير اختيار المرشدين على مستوى المدرسة:** تفويض المدارس على ممارسة سلطتها في اختيار المرشدين المناسبين للعمل مع المعلمين الجدد فى ضوء معايير شفافة، على أن يمتلك مدراء المدارس مجموعة متنوعة

من المهارات والمعارف المتعلقة بمهنتهم وسياق المدرسة. ومن أهم الصفات المرغوبة للمرشدين الفعالين: الاتجاهات والسمات الشخصية، والمعرفة المهنية والكفاءة والخبرة؛ ومهارات التواصل الفعال والعلاقات الشخصية.

- **<u>دعم المدارس الشامل لتنفيذ برامج التهيئة والإرشاد القائم على المدرسة (شكل):</u>**



شكل (9) برامج التهيئة والإرشاد القائم على المدرسة – المصدر : إعداد الباحثة

- ❖ صياغة سياسة لدعم تهيئة وإرشاد المعلمين وتوفير الموارد اللازمة لمساعدة المعلمين الجدد في التنمية المهنية، والمساهمة في تطوير ثقافة التعاون والمشاركة داخل المدرسة.
- ❖ تعيين "منسق برنامج التهيئة والإرشاد" بالمدرسة يضطلع بما يلى:الإشراف على الخدمات

اللوجستية المتصلة ببرنامج التهيئة، وتنسيق أنشطة إرشاد المعلمين الجدد على مدار السنة، وترتيب دورات تدريب المرشد، والتقييم السنوي لفعالية برنامج الإرشاد واقتراح توصيات للتحسين المستمر، والتصدي للتحديات / المخاوف التي يطرحها المدراء أو المرشدين.

ب- تقترح الدراسة إنشاء لجنة توجيهية لوضع خطة برنامج التهيئة والإرشاد كجزء من خطة التنمية المهنية: وتتشكل اللجنة التوجيهية من: مسؤول من الأكاديمية المهنية للمعلمين، ومدراء المدارس، وقادة النقابات، والمرشدين ذوي الخبرة، والمعلمين حديثى التعيين والمعلمين المخضرمين من المستويات الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وممثل من مؤسسات إعداد المعلم. على أن تكلف بوضع خطة برنامج التهيئة والإرشاد كجزء من خطة التنمية المهنية، وتشتمل على:

- أهداف البرنامج، وأدوار ومسؤوليات المشاركين الرئيسيين، وعمليات اختيار المرشد.
- استراتيجية الاتصالات لإعلام المجتمع المدرسي وتقاسم المعلومات مع برامج مؤسسات إعداد المعلم.
- برامج الإرشاد والتدريب للمعلمين والمعلمين الجدد / القادمين.
- تقييم فعالية البرنامج وجدول زمني لإدخال تحسينات على البرنامج استنادا إلى التقييم.

جـ- تقترح الدراسة أن تشتمل مكونات برامج التهيئة والإرشاد الفعالة الآتى:

1) برنامج توجيهي قبل أو في بداية العام الدراسي للمعلمين الجدد: قبل بداية السنة الدراسية، ويشمل: ملامح عن المدرسة، وأهداف تحسين المدارس، فضلا عن مواءمة المناهج الدراسية.

- لمحة عامة عن أطر المناهج الدراسية، وعرض معلومات عن المدرسة وسياساتها.
- نظرة عامة على معايير الممارسة التعليمية الفعالة، حلقات عمل تقييم المعلمين للمعلمين.
- مقدمة لمكونات برنامج التهيئة بما في ذلك برنامج المرشد وهيكله وسياساته.
- معلومات حول كيفية ومكان الوصول إلى موارد المدرسة وإمداداتها.

- جولة في المجتمع لرؤية الأحياء التي يعيش فيها الطلاب، وجولة في المدرسة.

وتشمل الموارد التي يمكن توفيرها ضمن البرنامج التوجيهى ما يلي:

- خطة تحسين المدرسة وأطر المناهج وخرائط المناهج المحلية، والموارد.
- فرص التطوير المهني و/ أو التقويم، وجداول اجتماعات مجلس المدارس.
- كتيبات المدارس أو المنشورات الأخرى وأدلة الموظفين والطالب.
- الجدول الزمني للمدرسة والتقويم، ومعلومات حول كيفية العمل في مجلس المدرسة.

2) تخصيص مرشد مدرب لجميع المعلمين الجدد خلال الأسبوعين الأولين من العام الدراسي:

■ **أدوار المعلم المرشد:**

❖ مساعدة المعلمين الجدد علي تحليل بيانات الطالب والتفكير في الممارسة المهنية وأهداف التعلم والممارسة المهنية للطلاب ووضع خطة للمعلمين كجزء من تقييم المعلمين.

❖ الاجتماع بشكل متكرر (بشكل رسمي وغير رسمي) خلال السنة الدراسية للتفكير في الممارسة وتخطيط المناهج والدروس.

❖ تحليل وتقييم ممارسة المعلمين الجدد فيما يتعلق بمعايير التقييم.

❖ الأنشطة المتعلقة بمراقبة ممارسة المعلم، تستهدف (التركيز على مهارة محددة)، ويمكن أن تكون مخططة أو غير مخطط لها. وتشمل أنشطة المراقبة الممكنة ما يلي:

➢ مراقبة الفصول الدراسية لبعضهم البعض، والمشاركة في التدريس بصف المعلم الجديد.

- مراقبة الفصول الدراسية للمعلمين الفعالين الآخرين، بما في ذلك تلك الموجودة في المدارس الأخرى و/ أو المحافظات الأخرى.
- التدريس بصف المعلم الجديد بحيث يمكن للمعلم الجديد ملاحظة مدرس آخر بفصل آخر.
- تصوير مقاطع الفيديو للدروس وتحليلها من قبل المعلم الجديد والمرشد معا من أجل الوصول لأفضل النتائج.

■ **معايير اختيار المعلم المرشد:** ينبغي أن تكون عملية اختيار المرشدين شفافة، وأن يكون لديه بعض المهارات الشخصية مثل: علاقات شخصية قوية، وقدرات القيادة، ومصداقية مع الأقران والمديرين، وحماس للتعلم. ومن بين أهم معايير اختيار المرشدين كحد أدنى ما يلى:

❖ خبرة ثلاث سنوات على الأقل، ويثبت معرفة نموذجية بأطر المناهج الدراسية.

❖ المعرفة بمعايير الممارسة التعليمية الفعالة ونظم تقييم المعلمين.

❖ على وعى بأساليب التدريس المختلفة، ومجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التربوية.

❖ قادر على أن يعمل كمصدر مرجعى للمعلم المبتدىء، مع التواصل الفعال وحل المشاكل

❖ المعرفة حول الموارد المهنية ومجتمع المدرسة، وقادر على الحفاظ على علاقة سرية.

❖ قادر على استثمار الوقت والمشاركة في البرنامج على مدار السنة.

❖ يقبل إكمال برنامج تدريبى شامل للإرشاد، ولديه خبرة فى التدريب.

■ **تدريب المرشد:** يجب تدريب جميع المرشدين، ويمكن أن تشمل عناصر التدريب ما يلي:

❖ دور المرشد ، واستراتيجيات تطوير وتعلم الكبار.

- ❖ تحليل استراتيجيات التدريس، ومهارات الملاحظة والممارسة التأملية.
- ❖ الاستخدام الفعال لأدوات الملاحظة، وتشخيص وتحليل قضايا إدارة الصف.
- ❖ مهارات واستراتيجيات حل المشكلات الكبيرة،وتصميم البورتفوليو والإعداد لتقييم المربين.
- ❖ المنهج القائم على المعايير، والتعليم المتمايز لتلبية احتياجات جميع الطلاب.
- ❖ شكل ومحتوى خطة التطوير المهنى، واحتياجات المعلم الجديد ومخاوفه.
- ❖ الإرشاد كحوار، ومهارات الاتصال والاستماع النشط

■ **مكونات برنامج الإرشاد وتدريب المعلمين الجدد:**

- ❖ أطر المناهج ووحدات المناهج النموذجية وأساليب حديثة فى التدريس.
- ❖ التدريب على تصميم أدوات تقييم المعلمين وتحليل نتائجها.
- ❖ نموذج روبريك للمعلمين، وإدارة الصف– النظرية والممارسة.
- ❖ التعليم القائم على المعايير والتعليم التفاضلي والتقييم التكويني.
- ❖ التكنولوجيا والتعلم الإلكتروني الحديث، والأخلاقيات المهنية وإدارة الوقت.

3) تخصيص فريق الدعم: يتشكل من مرشد واحد على الأقل ومدير مؤهل لتقييم المعلمين، ومديري المدارس، ورؤساء الأقسام، والمرشدين المدربين الآخرين، وممثلي نقابات المعلمين، ومعلمين آخرين مبتدئين، وموظفين متخصصين بالدعم التعليمي، ومقدمي التنمية المهنية. ويوفر فريق الدعم للمعلمين الجدد تنوع بالأفكار. ويجتمع فريق الدعم مع المعلمين الجدد قبل بداية العام

الدراسي لإنجاز ما يلي:

- مراجعة المعايير التي تتم من خلالها تقويم المعلمين رسميا.
- جدولة الاجتماعات في السنة الأولى للرد على أي أسئلة، وعرض نموذج تقييم المعلم للمعلمين.

- مناقشة خطط عمل المرشد مع المعلمين الجدد، والجدول الزمني، والدعم غير الرسمي.

4) توفير الوقت لإعطاء اشارة البدء للمعلمين الجدد لبداية الانخراط في الفصول الدراسية العادية وأخذ الملاحظات وأنشطة الإرشاد الأخرى، على أن تتم إجراءات الدعم والمتابعة لهم كما يوضحها الجدول التالى:

جدول (7) الدعم والمتابعة لأنشطة الإرشاد

الدعم والمتابعة	المرشد والمدرسة
▪ **عقد اجتماعات المرشد/ المعلم الجديد على أساس شهري لتقديم الدعم، واستعراض التقدم المحرز، والتغذية المرتدة، ومتابعة القضايا، وما إلى ذلك.** ▪ **إبلاغ المعلم الحديث عن كيفية الوصول إلى الوثائق الأساسية (مثل خطة تطويرالمدرسة، والأدلة الإجرائية، وإيجاز النقاط الأساسية التي يجب عليه أن يعرفها.** ▪ **توعية المعلم الجديد بأهداف برنامج التهيئة والتعرف على محتوى ومجالات برنامج التهيئة.** **الأدلة الكمية– مجالات المعايير: التدريس والتعلم ، تطوير الطلاب، تطوير المدرسة، العلاقات المهنية)** ▪ **تسليط الضوء على سمات رئيسية مثل: بيان شخصي عن فلسفة التعليم – أنشطة التطوير المهني – مصادر المعرفة المتعلقة بالتدريس والتعلم**	**يضمن المرشد وسلطة المدرسة تواجد دعم مستمر وبرامج تنمية مهنية فردية للمعلمين الجدد، متضمنة ملاحظة المعلمين الجدد للمعلمين الخبراء، والتدريب، والمشورة داخل وخارج المدرسة، ومناقشات بين المعلمين الجدد وزملاؤهم كمجموعات وظيفية معنية، ومناقشات مع الزملاء المسؤولين عن الإرشاد.**

والتقييم – دراسة حالة واحدة على الأقل حول تنمية الطلاب. ▪ **مراقبة المعلم الجديد لدرس واحد على الأقل من قبل النظير/ مرشده، وإجراء تقييم للدرس.** ▪ **إجراء اجتماع دورى مع المرشد من أجل أغراض التغذية المرتدة.**	

د- التقييم والمتابعة لبرامج التهيئة والإرشاد: من قبل الوزارة والمديريات التعليمية وتقديم تقارير سنوية تتضمن:(أنشطة البرنامج، قائمة كاملة بالمعلمين الجدد، وقائمة كاملة للمرشدين المدربين، وعدد ملاحظات الفصول الدراسية التي يقوم بها المرشدون، وعدد ساعات الإرشاد المخصصة للمعلمين الجدد، ومعدلات التوظيف والاحتفاظ بالمدرسين المبتدئين، ورضا المشاركين، وإقامة شراكات مع مؤسسات أخرى، وروابط مهنية.

3- سبل التطوير المقترحة فيما يختص بدور مدير المدرسة فى إرشاد المعلمين الجدد:

- إتباع مدير المدرسة نمط القيادة التشاركية فى إدارة العمل المدرسى وتخصيص الموارد المتاحة بالشكل الملائم وأن يشرف عليها ويشجع التنمية الشاملة لبرامج التهيئة المدرسية.
- تشكيل فريق عمل متكامل لملاحظة الدروس تتكون من المدير ونائب المدير ومرشد من المعلمين ذوى الخبرة ومرشد من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية تقوم بزيارة المدرسين دون إشعار مسبق لمساعدتهم فى حل المشاكل في التدريس والتعلم، واكتشاف الممارسات المبتكرة في الفصول الدراسية وتعزيزها بين المعلمين الجدد الآخرين.
- تبادل الاجتماعات الإدارية مع مدارس أخرى لملاحظة درس للمعلم الجديد بحضور مرشده وإداريين آخريين ومناقشته فى مزايا وعيوب الدرس، وتقديم

اقتراحات له وتخدم هذه الممارسة غرضين: الحفاظ على المشرفين والإداريين على اتصال وثيق بالتدريس فى الفصول الدراسية، وتسريع التنمية المهنية للمعلمين محدودي الخبرة.

- الاسترشاد بخبرة الصين فى اضطلاع مدير المدرسة بعقد جلسات التشاور المنتظمة مع

المعلمين المخضرمين من خارج المدرسة، تسمى"استشارات خبير"، حيث يقوم مدير المدرسة بتجميع فريق من المعلمين المتقاعدين لزيارة المدرسة في مجموعات يوم واحد في الأسبوع لتقديم الإرشاد الجماعى للمعلمين الجدد، وتقنيات إعداد الدروس أو أية أنشطة جماعية بشأن التدريس. كما يمكنهم ملاحظة دروس للمعلمين الجدد، وتقديم التشخيص والعلاج لمشاكل الفصول الدراسية، ومن ثم توثيق علاقات مع مجتمع مهني أوسع.

- تخفيف العبء التدريسى على المعلمين الجدد من أجل إتاحة الوقت لهم للتفرغ لملاحظة دروس أقرانهم ودروس المرشدين، ومتابعة النمو اللازم لهم.
- توعية المعلمين الجدد بأهمية التدريب بالمدرسة وتأثيراته الإيجابية على أدائهم بالعمل، مع توفير مقومات التدريب الفعال من برامج مخططة وتقنيات تكنولوجية وحوافز بالمدرسة.

ثالثاً: متطلبات تنفيذ التصور المقترح: يتطلب فى المقام الأول الدعم السياسى، وتفعيل القوانين والقرارات التى صدرت بشأن منح المعلم ترخيص بمزوالة المهنة، كما يحتاج تنفيذ هذا التصور وجود نظام سليم للمتابعة والتقويم المستمرين، مع التوسع فى ربط نظام ترقية المعلمين بمواصلة نموهم المهنى، وعلى قطاع التعليم توفير بيئة داعمة لامركزية بمزيد من الاستقلالية الإدارية والمالية لمديرى المدارس لحسن توظيف الموارد المتاحة، والتأكيد على دور الشراكة المجتمعية والتنسيق مع بعض الهيئات مثل:مراكز البحوث التربوية والجامعات والمدارس ونقابة المهن التعليمية والمؤسسات المحلية والخارجية والجمعيات الأهلية وغيرها

لدعم التنمية المهنية للمعلم، كما يتطلب تنفيذ التصور المقترح ضرورة توجه الأخذ بآليات جديدة فى التنمية المهنية للمعلم كنظام التدريب الافتراضى ونظم التدريب الالكترونى.

رابعاً: معوقات تطبيق التصور المقترح وسبل التغلب عليها:

- جمود اللوائح والتشريعات المساندة للتطوير، وارتباطها بالمركزية الشديد والبيروقراطية، وهى ما تتطلب إعادة النظر والتطوير المستدام.
- افتقار المدارس لاستخدام المداخل الحديثة فى الإدراة، الأمر الذى يعوق التجديد والابتكار فضلا عن ضعف الإمكانات المادية والتكنولوجية اللازمة لتنفيذ الاجراءات المقترحة ويمكن التغلب على ذلك من خلال الاستعانة بالتبرعات المقدمة من رجال الأعمال وتشجيع الجمعيات الأهلية المختلفة على لعب دور أكبر فى دعم التعليم العام وخدمة قضاياه.
- انحصار دور مدير المدرسة فى الأمور الإدارية والمالية والكتابية الروتينية على حساب أمور التوجيه والإشراف والمتابعة الدقيقة، وهو ما يتطلب تنظيم دورات تدريب لرفع كفاءتهم والتخفيف من المهام الملقاه على عاتقه بتفويض بعض من صلاحياته.
- **سيادة الثقافة التنظيمية** بالمدارس التى تتسم بالفردية وعرقلة العمل الجماعى، ويمكن التغلب

على ذلك حشد الجهود لنشر ثقافة العمل الجماعى من خلال عديد من الندوات والمحاضرات

وورش العمل وأساليب التوعية الأخرى.

المراجع

1- نبيل سعد خليل (2015): **مداخل حديثة فى إدارة المؤسسات التعليمية**، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، ص 40.

2- Hellsten, Laurie-ann ,M., Prytula, Michelle P. and Lai ,Althea Ebanks,Hollis (2009): Teacher Induction: Exploring Beginning Teacher Mentorship**,Canadian Journal of Education**,Vol. 32, No.4, p.12.

3- جي أتس ، سي فونك (1993)، إرشاد المعلمين الجدد: معارف ومهارات المرشد، مجلد الإرشاد رقم (1) 1 ص 33.

4- Minhang District, Shanghai (2012): **Guidelines for School-based Training for Middle and Primary Schools and Kindergarten Teachers** (trial). Retrieved July 5, 2014, from http://jyxy.mhedu. sh.cn/goodoems/web/MJSJX/159001.htm

5- Eisenschmidt, E., Poom-Valickis, K., & Oder, T. (2008**): Supporting novice teachers' professional development:Monitoring the induction year experience in Estonia.** In J. Mikk, M. Veisson & P. Luik (Eds.), Reforms and innovation in Estonian Educatio ,Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang Publisher House,p.75.

6- ج.م.ع، وزارة التربية والتعليم (2007): **الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى (2012/2011-2008/2007)**، القاهرة، ص 145.

7- ج.م.ع، وزارة التربية والتعليم: مكتب الوزير، قرار وزارى رقم (90) بتاريخ 2001/4/18، مادة 4.

8- ج.م.ع، قرار رئيس الجمهورية رقم 129 لسنة 2008 بتنظيم الأكاديمية المهنية للمعلمين وتحديد اختصاصاتها، الجريدة الرسمية، العدد (19) فى 8 مايو سنة 2008، المادة الأولى.

9- ج.م.ع، وزارة التربية والتعليم (2007): الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى، **مرجع سابق**، ص 5.

10- سميحة مخلوف (2007): الإرشاد الأكاديمى كمدخل من مداخل التنمية المهنية للمعلم المبتدىء، **المؤتمر العلمى الثامن للتربية(جودة واعتماد مؤسسات التعليم العام فى الوطن العربى)**، كليات التربية والتربية النوعية ورياض الأطفال، جامعة الفيوم، ص 887.

11- ج.م.ع، وزارة التربية والتعليم (2007): الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى، **مرجع سابق**، ص 6.

12- وزارة التربية والتعليم (2007): تأهيل وإرشاد المعلم الحديث، **دورة في مهارات التأهيل والإرشاد**، أكتوبر، ص 221.

13- عزه أحمد الحسينى، وإيمان زغلول راغب (2005):الثقة التنظيمية وفعالية الأداء المدرسي بجمهورية مصر العربية، **مجلة التربية**، العدد ،12ديسمبر، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ص 6.

14- نسرين صالح محمد صلاح الدين(2013): آليات تكيف المعلمين الجدد و الثقافة التنظيمية بالمدارس المصرية، **مجلة التربية**، مج 16، ع 46، ص ص 376-377.

15- محمد عيد عتريس(2010): تفعيل دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالتعليم قبل الجامعي في ضوء مدخل المدرسة كمجتمع تعلم، **مجلة التربية**، مجلد ،12العدد ،35أغسطس، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، بمصر، ص ص 16-17.

16- ج.م.ع، وزارة التربية والتعليم: الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر، **مرجع سابق**، ص 281.

17- أحمد حسين الصغير(2003): ثقافة المدرسة المصرية في القرن الحادي والعشرين: دراسة ميدانية
في مدارس التعليم العام، مجلة التربية والتنمية، السنة ،00العدد ،09المكتب الاستشاري للخدمات
التربوية، القاهرة، ص ص 69-93.

18- أسامه ماهر حسين (2012): تصور مقترح لتطوير أداء الأكاديمية المهنية للمعلمين فى ضوء المعايير المعتمدة لمراكز التميز المعنمدة، **مجلة كلية التربية**، جامعة حلوان، القاهرة، المجلد الثامن عشر، العدد الرابع، أكتوبر، ص 96.

19- أحمد إبراهيم أحمد، سلامه عبد العظيم، فاطمة السيد صادق(2012): معايير اعتماد برامج التنمية المهنية للمعلمين فى مصر"رؤية نقدية ونظرة عصرية"، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، العدد (91)، يوليو، ص 30.

20- Hellsten, Laurie-ann ,M., Prytula, Michelle P. and Lai ,Althea Ebanks,Hollis (2009): Teacher Induction,**Op.Cit.**,p.706.

21- Anderson, E. M., & Shannon, A. L. (1988): Towards a conceptualization of mentoring. **Journal of Teacher Education**, 39(1), p.40.

22- سميحة مخلوف (2007): الإرشاد الأكاديمى كمدخل من مداخل التنمية المهنية للمعلم المبتدىء، **مرجع سابق**، ص 887.

23- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored Learning to Teach According to Standard-Based Reform: A Critical Review. **Review of Educational Research**, 72(3), p.484.

24- شاكر فتحى أحمد وهمام بدراوى زيدان(2003): **التربية المقارنة، المنهج، الأساليب، التطبيقات**، مجموعة النيل العربية، القاهرة، ص ص 93-97.

25- مرزوقة حمود البلوي (2011): دور المشرف التربوي في تنمية المعلمين الجدد مهنياً في منطقة تبوك التعليمية

من وجهة نظرهم،**رسالة ماجستير**، جامعة مؤته، عمادة الدراسات العليا، الأردن.

26-Benjamin Kutsyuruba, (2012):Teacher induction and mentorship policies: the pan - Canadian overview", **International Journal of Mentoring and Coaching in Education**,Vol.1Issue:3.

27-Salleh, H., & Tan, C. (2013): Novice Teachers Learning from Others: Mentoring in Shanghai Schools. **Australian Journal of Teacher Education**, 38(3).

28- نسرين صالح محمد صلاح الدين(2013): آليات تكيف المعلمين الجدد و الثقافة التنظيمية، **مرجع سابق**.

29- Mihaela Stîngu (2013): Induction of newly qualified teachers: limits, needs and opportunities, **Journal of Education Culture and Society** No. 1.

30- Peter Hudson et al. (2013): Learning about being effective mentors: Professional learning communities and mentoring, Procedia **- Social and Behavioral Sciences** 93.

31-Ben Pogodzinski (2015): Administrative context and novice teacher-mentor interactions, **Journal of Educational Administration**, Vol. 53 Issue: 1.

32-Frances Langdon, Lorrae Ward, (2015):Educative mentoring: a way forward", **International Journal of Mentoring and Coaching in Education,** Vol. 4 Issue: 4.

33-Mihaela Stîngu et al. (2016): Scenarios of Mentor Education in Romania – Towards Improving Teacher Induction**, c e p s Journal** , Vol.6 ,No3.

34-Rachel Roegman, Emilie Mitescu Reagan, A. Lin Goodwin, Julia Yu, (2017):Support and assist: approaches to mentoring in a yearlong teacher residency", **International Journal of Mentoring and Coaching in Education,** Vol. 5 Issue: 1

35- Paul Stephen, Tim Crawley(1994): **Becoming an Effective Teacher**, Redwood Books, Ttowbridge, England, p.137.

36- MARYNA ZEMBYTSKA(2015): SUPPORTING NOVICE TEACHERS THROUGH MENTORING AND INDUCTION IN THE UNITED STATES,**Comparative Professional Pedagogy** 5(1)/2015,p.107.

37- Ibid,p.108.

38- Moore Johnson, S. (2006). The Workplace Matters. Teacher Quality, Retention
and Effectiveness. National Education Association, p. 27. Retrieved 19.02.2015 from :
http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495822.pdf

39- Goldrick, L., Osta, D., Barlin, D., & Burn, J. (2012). Review of State Policies
on Teacher Induction. Retrieved 30.05.2016 from :
www.newteachercenter.org.

40- Carlgren, I. & Klette, K. (2008): Reconstructions of Nordic

Teachers: Reform policies and teachers' work during the 1990s. **Scandinavian Journal of Educational Research**. 52(2). pp. 120–125.
41- Jokinen, H. & Välijärvi, J. (2006): Making Mentoring a Tool for Supporting Teachers'
Professional Development. In: R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (Eds.) (2006): Research-based Teacher Education in Finland. Reflections by Finnish Teacher Educators. Research in Educational Sciences 25. Turku: Finnish Educational. Research Association. ,pp. 89–99.
42- Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H. & Välijärvi, J. (2007): Reconceptualising Mentoring in Teachers' Professional Development. **Paper presented at European Conference of Educational Research**. Belgium University of Ghent. 19–22 September 2007.
43- Lombardi, M. (2006):Induction and mentoring: a lifeline for the next generations of teachers,
thesis, University of British Columbia, Vancouver,p.21.
44-Chichibu, T. and Kihara, T. (2013), How Japanese schools build a professional learning
community by lesson study, **International Journal for Lesson and Learning Studies,**
Vol. 2 No. 1, pp. 17-18.
45- Lewis, C. and Takahashi, A. (2013):Facilitating curriculum reforms through lesson study,
International Journal for Lesson and Learning Studies, Vol. 2 No. 3, pp. 210-212.
46- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2007):Guideline of training for newly appointed teachers" (in Japanese), available at:
www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/006.htm (accessed December 10, 2015),p.43.
47-Groundwater-Smith, S. (2012):Mentoring teacher inquiry: lessons in lesson study, in Fletcher, S. and Mullen, C. (Eds), The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education, Sage,London, pp. 494-496.
48- SOU 2008:52 Legitimation och skärpta behörighetsregler.

[Swedish Government Offcial Reports 2008:52 Registration and stricter qualifying rules], **Ministry of Education and Research**,p.22.
49- Morberg, Å. (2005): Med örat mot nyblivna lärare – lärarutbildningen i backspegeln.
[Listening to the Newly Qualifed Teachers – Teacher Education in the Mirror], **Studies in Educational Policy and Educational Philosophy,E-Journal** 2005. No. 2,p.30.
50-SOU 2008:52 Legitimation och skärpta behörighetsregler.
[Swedish Government Offcial,Op.cit.,52.
51- Wynn, S.R., Carboni, L.W. and Patall, E.A. (2007): Beginning teachers' perceptions of mentoring,
climate, and leadership: promoting retention through a learning communities perspective**, Leadership & Policy in Schools,** Vol. 6 No. 3, p.70.
52- Richardson, R.C., Glessner, L.L. and Tolson, H. (2010):Stopping the leak: retaining beginning
teachers**, Australian Journal of Teacher Education**, Vol. 32 No. 2, p.7.
53- Breaux, A.L. and Wong, H.K. (2003):**New Teacher Induction: How lo Train, Support and Retain Good Teachers**, Harry K. Wong Publications Inc, Mountain View, CA,p.14.
54- Wong, H.K. (2004): Induction programs that keep new teachers teaching and improving, **NASSP Bulletin**, Vol. 88 No. 638, p52.
55- Anhorn, R. (2008): The profession that eats its young, **The Delta Kappa Gamma Bulletin**,Vol. 74 No. 3, p20.
56- Jones, C., Bubb, S., Totterdell, M. and Heilbronn, R. (2002): Reassessing variability of induction for newly qualified teachers: statutory policy and schools' provision**, Journal of In-Service Education,** Vol. 28 No. 3, p.497.
57- Harry K. Wong(2004): Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving**, NASSP Bulletin** , Vol. 88 No. 638 March 2004,p.49.
58- Britton, E., Paine, L., Pimm, D., and Raizen, S. (2003) :**Comprehensive Teacher Induction**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.pp.3-4.

59- Wong, H.K. (2004): Induction programs that keep new teachers teaching ,**Op.Cit**.p. 51.
60-Portner, H. (2008**): Mentoring New Teachers,** Corwin Press Inc, Thousand Oaks, CA,p.23.
61- Higgins, M.C. and Kram, K.E. (2001): Reconceptualizing mentoring at work: a developmental network perspective**,** **Academy of Management Review**, Vol. 26 No. 2, p.45.
62- Howe, E.R. (2006): Exemplary teacher induction: an international review, **Educational Philosophy and Theory,** Vol. 38 No. 3, p.102.
63- Ibid, p.105.
64- Ingersoll, R.M. and Strong, M.(2011): The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research, **Review of Education Research,** Vol. 81,No. 2, p.47.
65- Benson, M.A. (2008): Effective mentoring for new music teachers: an analysis of the mentoring programs for new music teachers as described in the literature, **Update: Applications of Research in Music Education,** Vol. 26 No. 2, p30.
66- sMassachusetts Department of Elementary and Secondary Education(2015): **Guidelines for**
Induction & Mentoring Programs Providing comprehensive supports to prepare and retain effective educators and to develop leaders, Mitchell D. Chester, Ed.D.,p.18.
67- Harry K. Wong(2004): Induction Programs That Keep New Teachers,**Op.Cit.**,p.48.
68- Cherian, F. and Daniel, Y. (2008): Principal leadership in new teacher induction: becoming agents of change", International **Journal of Education Policy and Leadership**, Vol. 3 No. 2, p7.
69- Jones, C., Bubb, S., Totterdell, M. and Heilbronn, R. (2002):Reassessing variability of induction,Op.Cit., p. 499.
70- Zachary, L. (2005): **Creating a Mentoring Culture: The Organization's Guide**, Jossey-Bass, San Francisco, CA,p.23.
71- Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education(2015): Guidelines for Induction & Mentoring Programs,Op.Cit,,p.22.

72- نظام التعليم فى الصين، متاح على:
http://toofwshoof14.blogspot.com.eg/p/blog-page_8868.html
73-Tan, C. (2013**): Learning from Shanghai: Lessons on achieving educational success,**Dordrecht: Springer,p.52.
74-Ibid,p.15.
75- Chinese Ministry of Education. (2016): Tentative regulations of periodic registration of middle school and primary school teachers' licenses (Retrieved [April 8, 2016] from http://www.moe.edu.cn/publicfiles /business/htmlfiles /moe/s7151/201309/156643.html
76- Shanghai Municipal Education Commission (2011): Municipal Education Commission Releases the 'Twelfth Five' Plan for Shanghai Basic Education Reform and Development, Retrieved 10 February 2017 from http://www.shanghai.gov.cn/shanghai/node2314/node2319/node12344/u26ai30 352.hml
77- Shanghai Municipal Education Commission (2012**): Education Statistics 2012,**Shanghai: Shanghai Education,p.126.
78-Ministry of Education. (2001): **In-service Teacher Training Guide. C**hina: People's Education Press,p.26.
79-Han Xu(2013): New Teacher Induction in China:A Qualitative Case Study of Practice and
Experience in Yinchuan City through the Lens of Western Literature and Theories and Concepts Therein**, A Thesis for the Degree of Doctor of Philosophy,** College of Humanities and Social Science Moray House School of Educatio The University of Edinburgh,p.352.
80-Yinchuan Municipal Bureau of Education (2010) : **2010-2014 Yinchuan Primary and Secondary School Teacher Training Pla**. Yinchuan: Ningxia Education Press,p.73.
81-Wang, J., & Paine, L. (2001):Mentoring as Assisted Performance: A Pair of Chinese Teachers Working Together**, The Elementary School Journal**, 102 (2),p.160.
82- Harrison, J., Dymoke, S., & Pell, T. (2006): Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. **Teaching and Teacher Education,**22, 1057.

83-Yinchuan Municipal Bureau of Education (2010):2010-2014 Yinchuan Primary,**Op.Cit.,**p.75.
84- Hairon, S., & Tan, C. (2013): Novice teachers learning from others: Mentoring in Shanghai schools**. Australian Journal of Teacher Education**, 38(3), p.160.
85- Paine, L., & Ma, L. (1993): Teachers working together: A dialogue on organizational and cultural perspectives of Chinese teachers**. International Journal of Educational Research,** 19 (8),p.670.
86- Sargent, T., & Hannum, E.(2009):Doing more with less:Teacher professional learning communities in resource-constrained primary schools in rural: China**. Journal of teacher education,** 60 (3),p.260.
87- Shanghai Research on Education. (2007**): Discussion on utilizing high-quality external resources in low-achieving school interventio**n ,Shanghai Research on Education,p.54.
88- Ben Jensen et al. (2016): **Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems,**Washington, DC: National Center onEducation and the Economy,p.12.
89- Hairon, S., & Tan, C. (2015**): Developing Teachers through Professional Learning Communities in Singapore and Shanghai.** In Myint, S.K. (Ed.), Science Education in East Asia: Pedagogical Innovations and Research-informed Practices, Singapore: Springer,p.410.
90- Tan, C. (2013**): Learning from Shanghai: Lessons on achieving educational success,** Dordrecht: Springer,p.45.
91- Wang, D. (2011): The dilemma of time: Student-centered teaching in the rural classroom in China**. Teaching and Teacher Education**, 27 (1),p.160.
92- Hairon, S., & Tan, C. (2015): Developing Teachers **,** **Op.cit.,**p.414.
93- Zhang, M., Xu, J., & Sun, C. (2014): Effective Teachers for Successful Schools and High
Performing Students: The Case of Shanghai In S. K. Lee, W. O. Lee, & E. L. Low (Eds.), Educational Policy Innovations (pp. 143–161). Singapore: Springer Singapore. Retrieved from http://link. springer.com/10.1007/978-981-4560-08-5_9

94-- Ben Jensen et al.(2016):Beyond PD,**Op.Cit.**,p.17.
95- Minhang District, Shanghai (2012): Guidelines for School-based Training for Middle and Primary Schools and Kindergarten Teachers (trial). Retrieved July 5, 2014, from http://jyxy.mhedu.sh.cn /goodoems/web/MJSJX/159001.htm
96- Ben Jensen et al.(2016):Beyond PD**,Op.Cit.**,p.15.
97- Shanghai Municipal Education Commission. (2009): Evaluation report **,Op.Cit.**,p.23.
98- Dan Wang&yisu Zhou:Building a Teacher Professional Learning Community in a Struggling School(2013): A Case Study in Shanghai, China**,Working Paper,** PLC IN CHINA ,August ,p.32.
99- Ibid,idem.
100- "Geography – china.org.cn". *china.org.cn. Archived from* the original *on 13 September 2015*. Retrieved 31 May 2015,*Available at:* https://web.archive.org/web/20150913000139
101- *Languages of China – from Lewis, M. Paul (2009): Ethnologue: Languages of the World, Sixteenth edition. Dallas, Tex.: SIL International, https://www.ethnologue.com/country/CN*
102- Lilly, Amanda (7 July 2009): A Guide to China's Ethnic Groups". Washington Post.
http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2009/07/08/AR2009070802718.html
103- Martin, Michael. "Understanding China's Political System". Congressional Research Service.Available at: https://fas.org/sgp/crs/row/R41007.pdf,2012,p7.
104- Office of Shanghai Chronicles, Shanghai Municipal Government (Shanghai), 2017. Accessed 12 January 2017. (Chinese)
105- China's Economic Rise: History, Trends, Challenges, and Implications for the United States" (PDF). Congressional Research Service. 5 September 2013, *Available at:*https://fas.org/sgp/crs/row/RL33534.pdf
106- China , From Wikipedia, the free encyclopedia,Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/China.
107 – استونيا: من خلف الستار الحديدي إلى الانخراط في العصر الرقمي، متاح على:

https://karasat.wordpress.com/2014/10/21/estonia-digital-age/
108- European Parliament (2008): Report on Improving the Quality of Teacher Education. Retrieved from http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?language=EN&reference=A6-0304/2008.
109- European Commission (2010): **Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers – a handbook for policymakers**, Staff Working Document SEC. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/news/doc/sec538_en.pdf,p.35.
110- Eisenschmidt, E. (2008): **Induction and the teacher professional development: an Estonian project.** Retrieved from http://www.tlu.ee/files/arts/1930/induccf3894444024c0d80fe4f14f406e.pdf.
111- Eisenschmidt, E., Poom-Vlalicks, K., Karner, A. (2011): **Support programme for novice teachers: benefits and challenges**. In: P. Picard, L. Ria (eds.). Beginning teachers: a challenge for educational systems - CINDREEYearbook 2011. Lyon: Institut francais de l'Education,p.12.
112-Õpetaja V kutsestandard, (2005): **Teacher's Professional Standard V**, 2005. Complied and adopted by Education Professional Council]. Retrieved from http://www.hm.ee/index.php?044930
113- Fransson, G., Gustafsson, C. (2008): **Newly qualified teachers in Northern Europe: Comparative perspectives on promoting professional development**. Gavle: Gavle University Press,p.34.
114- Õpetajate koolituse raamnõuded (2016): Framework Requirements for Teacher Education. Passed by Government of the Republic Regulation No 381 of 22 November 2000, http://estlex.ee/estlex/kehtivad/AktDisplay .jsp?id=384&akt_id=38624. Accessed 22 September 2016.
115- Fransson, G., Gustafsson, C. (eds.) (2008): Newly qualified teachers **,Op.Cit.**,p.55.
116- Eisenschmidt, E.(2006): Implementation of Induction Year for Novice Teachers in Estonia, Tallinn University **Dissertations**

on Social Sciences,from http://e ait.tlulib./1/eisenschmidt _eve2.pdf
117- Ibid,p.2.
118- Õpetaja V. (2005): **The Estonian Teachers' Standard in Estonian**,http://www.kutsekoda.ee/ default.aspx/1/content/135. Accessed 14 September 2008.
119- Göran Fransson & Christina Gustafsson(2008): Newly Qualified Teachers,**Op.Cit.**,p.55.
120- Õpetaja V. (2005):The Estonian Teachers' Standard,**Op.Cit.**,p.21.
121- Garet, M., Porter, A., Desmoine, L., Birman, B., & Kwang, S. K. (2001): What makes professional development effective? **American Educational Research Journal**, 38(4), p.917.
122- Fransson, G., Gustafsson, C. (eds.) (2008): Newly qualified teachers ,**Op.Cit.**,p.57.
123- Löfström, E., & Eisenschmidt, E. (2009): Novice teachers' perspectives on mentoring: Te case of the Estonian induction year. **Teaching and Teacher Education**, 25(5), p.685.
124- Eisenschmidt, E., Poom-Vlalicks, K., Karner, A. (2011): Support programme,**Op.cit.,**p.37.
125- Poom-Valickis, K. (2007): **Novice teachers' professional development across their induction year,**Tallinn University. Dissertation on Social Sciences. Tallinn: Tallinn University Publishing House,Romanian National Law of Education (1/2011). Retrieved 20.04.2014 from www.edu.ro
126- Ibid,p.23.
127- Eisenschmidt, E. (2006): Implementation of Induction Year for Novice Teachers**,Op.Cit.**,p.67.
128- Ibid,p.15.
129- Eisenschmidt, E., Poom-Valickis, K., & Oder, T. (2008):Supporting novice teachers**,Op.Cit.,**p.80.
130- European Commission (2010): Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers – a handbook for policymakers, Staff Working Document SEC. Retrieved from http://ec.europa, eu/education/news/doc/sec538_en.pdf

131- Eisenschmidt, E. (2006):Implementation of Induction Year for Novice Teachers**,Op.Cit.**,p.23.
132- Ibid,p.24.
133-Patrick P. and Luc R. (2009): Beginning teachers:a challenge for educational systems, Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe (CIDREE) Yearbook 2011,p.54.
134-Ene-Silvia Sarv(2014): A STATUS PAPER ON SCHOOL TEACHER TRAINING IN ESTONIA, **Journal of International Forum of Educational Research**, Vol.1 No.2 July-December 2014,p.129.
135- Göran Fransson & Christina Gustafsson(2008): Newly Qualified Teachers**,Op.Cit.**,p.55.
136- Talilina Ülikool (2008**): Implementation of induction year programme in educational institutions in Estonia**, Retrieved from http://e-ait.tlulib.ee/103/1/eisenschmidt_eve2.pdf,p.35.
137- Johnson, S. M., & Kardos, S. M. (2002): Keeping new teachers in mind, Educational Leadership, 59(6),p.15.
138- World InfoZone – Estonia". *World InfoZone. World InfoZonek, LTD*. Retrieved 20 February 2007,http://www.worldinfozone.com/country.php?country=Estonia
139- Religious Belief and National Belonging in Central and Eastern Europe: 1. Religious affiliation; Pew Research Center, 10 May 2017,Available at: http://www.pewforum.org
140- Estonia country profile". *BBC*. Retrieved 16 March 2013,Available at:**http://www.bbc.com/news/world-europe-17220812**
141- Estonian Economic Miracle: A Model For Developing Countries,. Retrieved 5 June 2017 http://web.archive.org/web/20110628230137/http:/www.globalpolitician.com/2614-baltic-eu.
142- Human Development Report Summary"(2014): United Nations Development Programme. 2014. pp. 21–25. Retrieved 27 July2014,Available at:.http://hdr.undp.org/sites/default/hdr14-summary-en.pdf
143- ج.م.ع - وزارة التربية والتعليم (1981): قانون التعليم رقم 139 لسنة

1981، مكتب الوزير، مادة (73).

144- وزارة التربية والتعليم (2007): تأهيل وإرشاد المعلم الحديث، دورة في مهارات التأهيل والإرشاد، أكتوبر، متاح على:
http://knowledge.moe.gov.eg/Arabic/Departments/cdist/novicetea chers

145- ج.م.ع، وزارة التربية والتعليم: الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر، **مرجع سابق**، ص 280.

146- المرجع السابق، ص 281.

147- المرجع السابق، ص ص 280-282.

148- الأكاديمية المهنية للمعلمين (2013): إنجازات الأكاديمية المهنية للمعلمين Available at:Hhttp:llacademy.moe.gov.eg-pdf-achive-achiv6.pdf,Acess at 29-6-2013.

149- وزارة التربية والتعليم(2007): **سجل التأهيل والإرشاد، برنامج تأهيل وإرشاد المعلم الحديث** ، ديسمبر 2007، ص 3.

150- وزارة التربية والتعليم (2007): **دورة في مهارات التأهيل والإرشاد**، برنامج تأهيل وإرشاد المعلم المساعد،أكتوبر،ص 6.

151- وزارة التربية والتعليم (2007): **دورة في مهارات التأهيل والإرشاد**، مقدم من مجموعة عمل تأهيل وإرشاد المعلم المساعد، وزارة التربية والتعليم، **برنامج تأهيل وإرشاد المعلم المساعد**،أكتوبر،ص ص 8-9.

152- الأكاديمية المهنية للمعلمين (2012): **تطبيقات تربوية داخل الفصل للمعلم المساعد- دليل المدرب**، برنامج دعم التعليم، القاهرة، ص ص 8-9.

153- محمد عيد عتريس(2010): تفعيل دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالتعليم قبل الجامعي في ضوء مدخل المدرسة كمجتمع تعلم، **مجلة التربية**، مجلد ،12العدد ،35أغسطس، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، بمصر، ص ص 17-18.

154- الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر (2012/2011-2008/2007).

155- نسرين صالح محمد صلاح الدين(2013): آليات تكيف المعلمين الجدد، **مرجع سابق**، ص ص 376-377.

156-مقابلة تمت مع مدير إدارة التدريب بالزقازيق فى 7-7-2017.

157-إنعام عبد الوكيل أبوزيد و محمد ياسين علام: تقويم برنامج تطبيقات تربوية للمعلم المساعد في ضوء تحقيق أهدافه، **الندوة العلمية الأولي للجمعية العربية للقياس والتقويم**، 17 ديسمبر 2016.

158- ج.م.ع، وزارة التربية والتعليم: مكتب الوزير، قرار وزارى رقم (90) بتاريخ 2001/4/18، مادة 4.

159- ج.م.ع، وزارة التربية والتعليم:، قطاع الكتب، **مبارك والتعليم- التعليم المصرى فى مجتمع المعرفة**، 2003، ص 147.

160- وزارة التربية والتعليم، قرار وزارى رقم (250) بتاريخ 2005/9/6، بشأن تحديد معدلات وظائف الإدارة المدرسية بالمراحل التعليمية المختلفة بالمديريات والإدارات التعليمية، مكتب الوزير، القاهرة، 2005.

161- مجلس الوزراء، قرار رئيس مجلس الوزراء (2840) لسنة 2007 بإصدار اللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم رقم 139 لسنة 1981 المضاف بمقتضى القانون رقم 155 لسنة 2007، مادة 7،8.

162- ج.م.ع، قرار رئيس الجمهورية رقم 129 لسنة 2008 بتنظيم الأكاديمية المهنية للمعلمين وتحديد اختصاصاتها، الجريدة الرسمية، العدد (19) فى 8 مايو سنة 2008، المادة الأولى.

163- رشيدة السيد احمد: تخطيط التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية "تحديات وطموحات"، دار الجامعة الجديدة الاسكندرية، 2010.

164- محمد عيد عتريس (2010): تفعيل دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين، **مرجع سابق**، ص 121.

165- رشيدة السيد احمد: تخطيط التنمية المهنية للمعلمين، مرجع سابق، ص 112.

166-محمد فؤاد إبراهيم: **موسوعة الغد**:الموسعة الجغرافية،الجزء الأول، مؤسسة

الأهرام، القاهرة، 1980، ص ص 104-110.

167- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (2010): دراسة تحليلية لسياسات التعليم قبل الجامعي منذ تسعينيات القرن العشرين وحتى الآن في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، **المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية** ،القاهرة، ص 189.

168- على الدين هلال: الثورة الديمقراطية العالمية، **مجلة النهضة**، كلية السياسة والاقتصاد، جامعة القاهرة، ص ب.

رئاسة الجمهورية: دستور جمهورية مصر العربية، 2014، مادة (5).

169- http://www.ar.twikipedia.org/wiki/26/1/2011.

170يناير و 31(2015):الاقتصاد المصري بعد ثورتي - الهيئة العامة للاستعلامات يونيو - متاح21

على

:http://www.sis.gov.eg/Ar/Templates/Articles/tmp/Articles.aspx?CatI1

171- وزارة التربية والتعليم: مبارك والتعليم: **20 عاماً من عطاء مستنير**، مطابع الأهرام التجارية، 2003، ص26.

172- رئاسة الجمهورية (2014): دستور جمهورية مصر العربية

173- طلعت عبد الحميد وآخرون: **إشكاليات التعليم المستمر والتدريب المعاود**، دار فرحه للنشر والتوزيع، القاهرة،2004، ص 37.

174-Senge, P. M. (2006): The fifth discipline: The art & practice of the learning organization, New York, NY: Doubleday,p.3.

175- علاءالطاهر (2010): **إدارة المعلومات والمعرفة**، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص 41.

176- Harman, G. & Mak,L.: Repositioning Quality assurance and accreditation in Australian higher education, Center for higher education management and policy university of New England, 2000,P.4.

177- أحمد نجم عيداروس(2004) : تفعيل آليات الشراكة المجتمعية فى إدارة وتمويل مؤسسات رياض الأطفال الحكومية بمصر فى ضوء خبرة ألمانيا الاتحادية،

مجلة كلية التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، العدد 13، نوفمبر، ص 76.

178- سعد بن محمد السعيد وآخرون (2001): **مفاهيم ومصطلحات التخطيط التربوى**،مركز التطوير التربوى، الرياض، ص 106.

179- Emeh,John U (2010): Professionalising Teaching in Nigeria for Effective Service Delivery and National Development, **European Journal of Social Sciences**, Vol.17,No.3,p.355.

180-David, J. L.,(1996) :The Who , What , and why of site – Based Management, **Educational Leadership,** No (53-54), 1996,p.12 .

181- سلامه عبد العظيم حسين(2006): **الإدارة الذاتية ولامركزية التعليم**، الاسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ص 114.

ملحق (1) أسماء السادة محكمى التصور المقترح

تم تحكيم التصور المقترح من قبل الأساتذة الكرام التالية أسماؤهم وفق الترتيب الأبجدى:

- **أ.م.د. أحمد غانم أستاذ مساعد الإدارة التعليمية بكلية التربية بجامعة بنى سويف**
- **أ.د. سهير على الجيار أستاذ أصول التربية بكلية البنات بجامعة عين شمس.**
- **أ.د. عبد الفتاح الزكى أستاذ أصول التربية بكلية التربية بجامعة دمياط.**
- **أ.د. محمود أبو النور أستاذ ورئيس قسم العلوم التربوية بكلية التربية النوعية بجامعة القاهرة**
- **أ.د. نجوى جمال الدين أستاذ أصول التربية والعميد السابق بكلية الدراسات العليا بجامعة القاهرة.**