أثر استخدام الحقائب التربوية
في تعزيز الكفايات المهنية لدى المعلم

د/ عائض ضيف الله الثبيتي*

مقدمة

يبدو أن المعرفة المحيطة بإنسان اليوم آخذه في الارتقاء بخذلانها لوسائله القديمة القائمة على آفاق التخيل واستنطاق الذاكرة ، ويبدو أن القائم على هذه المعرفة مطالب بالكف عن استدرار المعرفة استدراراً تاريخياً دون أن يلامس كينونتها .

ومهنة التدريس موكول إليها إحياء العالم المعرفي إحياءً يتوافق مع حيوية المتعلم وموكول إليها إضفاء الروح الحيوية للمعرفة المدرسية ذاتها لتكون نشاطاً لا ينفك عن طبيعة المتعلم .

ولعلّ قدرة المعلم في الأداء الكفء تكمن في تدريبه على معطيات العلم والمعرفة وضمان قدرته على امتلاك الوسائل والطرق المختلفة في تفعيل مهنة التدريس لتكون عملاً نشطاً يحقق رغبة المتعلم ويعبر عن إدراك المعلم نفسه لأهمية الأداء الكفء ، وأن التدريب المستمر للمعلمين القائم على معالجة القصور في الأداء لهو الكفيل بإبراز مهنة التدريس والمعلم في شكل منظومة تربوية وعلمية جديدة تيسر العمل وتحقق الهدف المنشود .

والراغب في تطوير العملية التعليمية يجد نفسه أمام أهم العناصر والشروط الأساسية لهذه الرغبة وهو المعلم، حيث توأد أفضل المناهج على يد معلم يفتقر إلى فنيات الأداء المهني الجيد، وتعود الروح لمناهج قد وئدت عندما يقوم عليها معلم جيد. كما أن مستوى أداء الطلاب يتوقف بدرجة كبيرة على مستوى أداء المعلم فيشير كل من جون وسورنسون John & Sorenson أن التعلم يعتبر نتاجاً مباشراً لما يتصف به المعلم من خلفية معرفية وخصائص ومهارات تدريسية، حيث إن ما يتوافر للمعلم من

• أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس كلية المعلمين – بالطائف

معارف ومهارات تدريسية تعتبر من أهم العوامل التي تؤثر على ناتج عملية التعلم (الجميل شعلة، نجوى عبد العزيز، ١٩٩٨: ١٢٥).

وإذا كان التدريب قد أصبح عملية ضرورية لازمة وحقيقة واقعة في جميع الوظائف والمهن فإنه يشكل لمهنة التعليم ضرورة أكثر إلحاحاً ذلك لأن التعليم يواجه مطالب التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية وما يصاحبها من تغيرات ثقافية وتطور للمعارف والعلوم وتراكمها والتقدم التكنولوجي المواكب لها (محمد عبد الحميد ومحمد سعد،١٩٩٨: ٣٩٦) وإذا كان التدريب أثناء الخدمة مهماً وملحاً في الماضي فقد أصبح أكثر أهمية وأكثر إلحاحاً في الوقت الحاضر بما يواكبه من تطور في العلوم والمعارف والانفجار المعرفي وتغير اتجاهات وقيم المتعلمين في عصر العولمة، وإذا كان "جاك ديلور" يرى بأن التعليم مدى الحياة مهم لجميع الأفراد فهو أكثر أهمية بالنسبة للمعلمين، فهم الذين يعدون الأفراد للتعلم مدى الحياة من خلال تنمية تفكيرهم وإكسابهم المهارات اللازمة لذلك (الجميل شعلة، ونجوى عبد العزيز، ١٩٩٨: ١٢٥)

والمعلم يحتاج أثناء عمله إلى الحصول على معرفة جديدة واكتساب مهارات جديدة، إذا أراد ألا يتخلف عن التطورات المتلاحقة التي تحدث في الميدان التربوي، وتعويض النقص في الكفاءة التي تكون حادثة أثناء إعداده، كما يحتاج إلى التدريب لملاحقة التغيرات والتطورات المستمرة التي تحدث في المقررات وتحتاج إلى متابعة من المعلمين الذين هم قائمون على تنفيذها وتطبيقها. كما أن العصر الذي نعيشه عصر من أهم سماته الانفجار المعرفي والطموحات والآمال المتزايدة والتطور التربوي الهائل، مما يترتب عليه عدم كفاية الدرجة العلمية أو الخبرة السابقة فقط لفاعلية المعلم في العمل بالتدريس (أمير الجمال، ٢٠٠٠: ٣٥)

ووزارات التربية والتعليم في مختلف الأقطار العربية وما يمثلها من إدارات تعليمية انتبهت إلى أهمية التدريب للمعلمين أثناء الخدمة فعملت عبر مراكز التدريب فيها بدور كبير في تدريب المعلم وإطلاعه عن طريق البرامج والدورات والمناشط على كل جديد يخدمه في أداء مهامه وقيامه برسالته على الوجه المطلوب وكان دائماً همها منصباً على

المعلم وتنفيذ برامج ومناشط تصب في هذا الجانب وتدريب المعلم قبل وفي أثناء عمله على كثير من مهارات التدريس والموضوعات التربوية وهذا في غاية الأهمية، فكم من معلم يفتقر للتعاطي مع تقنيات التعليم مما يؤثر على عطائه بشكل سلبي في توظيف وسائل التعليم الحديثة في التدريس ويعزى ذلك إلى جهله.

وإذا كنا نطالب المعلم بأداء مهني على أعلى درجة من الكفاءة ونطالبه بمسؤوليات تجاه أبناء المجتمع فإن من حق هذا المعلم التدريب على برامج تدريبية ناجحة وفعالة تتناول شخصيته وإعداده المهني واتجاهاته كي ينهض بمسؤولياته (إبراهيم قشقوش، ١٩٩١: ٢١).

مشكلة الدراسة

من خلال عمل الباحث بالإشراف التربوي على مدارس المعالي الأهلية النموذجية بالطائف لاحظ تدني مستوى الأداء المهني لكثير من المعلمين بالتخصصات المختلفة. وبفحص تقارير المشرفين المقيمين بالمدارس لوحظ تدني واضح في الأداء المهني للمعلمين، لدرجة أن البعض أشار إلى أن الكثير من المعلمين لا يصلحون للتدريس رغم عدد سنوات خبرتهم العالية والتي لا تقل عن خمس سنوات، ليس تشكيكاً في مستواهم الأكاديمي، ولكن لتدهور أدائهم في الجوانب التربوية من التخطيط للدرس، وتصميم الوسائل التعليمية واستخدامها إلى غير ذلك من جوانب القصور. ومما يؤكد ما توصل إليه الباحث ما أشارت إليه العديد من الدراسات مثل دراسة كلية التربية جامعة عين شمس بالتعاون مع مركز بحوث التنمية الدولي (١٩٨٣) بأن بعض المعلمين في تدريسهم يركزون على الجوانب المعرفية، ويهتمون بتلقين المعلومات ولا يهتمون بتنمية مهارات التفكير التي تمكن الطالب من توظيف المعلومات في الحياة العملية. كما كشفت عن قصور في تمكن المعلمين من الكفاءات التدريسية التي ينبغي تأديتها أثناء التدريس.

وبتحليل الباحث للقواعد المنظمة لتدريب المعلمين وواقع الدورات التدريبية التي يتم تنفيذها بمراكز التدريب التابعة لإدارات التربية والتعليم أو المراكز الأهلية اتضح الآتي :-

١- عدم وضوح الخطط الخاصة بالتدريب أثناء الخدمة.

٢- عدم إلزام المعلم بالتدريب أثناء الخدمة، وعدم اعتماد التدريب متطلباً للاستمرار في مهنة التعلم والتقدم فيها.

٣- القائمون على تدريب المعلمين ليسوا من الكفاءات التي يمكن أن تثري العمل الميداني للمعلم.

٤ - تركز البرامج التدريبية على أسلوب المحاضرات والنشرات والبحوث التربوية المختلفة.

٥- البرامج التدريبية المتوفرة لا تركز على التصورات المستقبلية ولا تسعى لمواجهة متطلبات العصر المتجددة.

٦- عدم اطلاع المعلمين المتدربين على أهداف البرامج التدريبية، وعلى المهارات الواجب اكتسابها.

٧- ضعف اهتمام البرامج التدريبية بمشكلات المعلمين وحاجاتهم والمشكلات اليومية التي تواجههم في الميدان مثل انتشار بعض الظواهر السلبية كالاتكالية، وضعف الإنجاز، وقلة الاهتمام بالوقت من جانب الطلاب.. إلخ.

وكل ما تقدم يفرز معلماً قد لا يتمكن من الأداء التدريسي الجيد ومن ثم تظهر مشكلة أكبر وهي كما يشير كلا من "هالاهان وكوفمان" Hallahan& Kauffmane, (1988) بأن التدريس غير الجيد يؤدي إلى وجود صعوبات في التعلم لدى التلاميذ وتفاقم تلك الصعوبات، أما التدريب والإعداد الجيد للمعلمين لا يؤدي فقط إلى عدم وجود تلك الصعوبات بل يؤدي إلى اكتشافها مبكراً والتغلب عليها (عبد الناصر أنيس ، ١٩٩٢ :٤٠)

ولقد أشار مكتب اليونسكو في الدول العربية (١٩٨٥) إلى أن التدريب أثناء الخدمة هو بمثابة حفز وتوجيه للطاقات لدى المعلمين والعاملين عن طريق تهيئة الظروف الموضوعية الملائمة لتحقيق إتقان لمهارات التعليم أولاً ومهارات التدريس ثانياً، كما أشارت بعض الدراسات مثل : تيسير النهار (١٩٩٢)، وزارة التربية والتعليم (١٩٩٥) إلى أن هناك تدني في مستوى التعليم مرده إلى عدم اكتساب المعلم لمهارات محددة،

وأن هناك تدنياً في أداء المعلمين مرده إلى نقص الإعداد المهني قبل الخدمة، وقصور فاعلية الممارسات التدريسية للمعلمين.

ولتركيز الكثير من الدراسات (همام زيدان، ١٩٨٣، شادية التل، ١٩٩٦،أسامة معاجيني، ١٩٩٨، Slaugher,1988; fullmer,1996; Bramblett, 2000; Nduna,2001) في مجال الكفايات المهنية للمعلم على كفايات صياغة الأهداف وإدارة الصف المدرسي وصياغة أسئلة الاختبارات التحصيلية على أسس علمية سليمة، وممارسته لطرق تدريس حديثة، واستخدامه للوسائل التعليمية، فضلا عن ضرورة معرفته بالكفايات المهنية التي يجب أن يتحلى بها المعلم الجيد، فإن الدراسة الحالية إضطلعت بإعداد برنامج تدريبي يتضمن حقائب تدريبية على تلك الجوانب التي أكدت عليها الدراسات السابقة والتي يرى الباحث الحالي أنها من أهم الحقائب التي يجب على المعلم التدريب عليها وفقا للاحتياجات التدريبية للمعلمين أنفسهم، لكي يكون التدريب مجدياً ومثمراً، وحتى يكون مشجعاً على التفاعل للمستهدفين ويكون مقنعاً لهم للحضور والسعي إليه وليس التخلف أو العزوف عنه ومن ثم الإحجام عن الالتحاق به والأهم من ذلك هو متابعة تنفيذ وتطبيق ما أخذ في هذه البرامج والمناشط للتأكد من حصول الفائدة وإلا سيكون الأمر من أوله إلى آخره ضياعا للوقت والجهد.

ومن ثم ظهرت مشكلة الدراسة الحالية بضرورة إعداد برنامج تدريبي تربوي للمعلمين في ضوء تحديد الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر كل من المعلمين أنفسهم والمشرفين المقيمين ومدراء المدارس بالمراحل التعليمية المختلفة (الابتدائي والمتوسط والثانوي). وتدريب المعلمين على الحقائب من بداية الفصل الدراسي الأول وقياس أثر ذلك التدريب في نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٢٦/١٤٢٧هـ.

ويمكن إيجاز مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:-

١- هل توجد فروق بين متوسطات درجات المعلمين المتدربين على البرنامج التدريبي بقائمة تقييم الأداء المهني للمعلمين بالتطبيق القبلي والبعدي.

٢- هل توجد فروق بين متوسطات درجات المعلمين المتدربين باختلاف تخصصاتهم

(علمي / نظري)؟

٣- هل تختلف فاعلية برنامج التدريب التربوي باختلاف المرحلة التعليمية التي يعمل بها معلمو التعليم العام المتدربون أثناء الخدمة؟

٤- هل توجد علاقة بين الكفايات المهنية لمعلمي التعليم العام المتدربين على برنامج التدريب التربوي ومستوى التحصيل الدراسي لطلابهم؟.

أهداف الدراسة

يمكن إيجاز أهداف الدراسة فيما يلي:-

١- إعداد بطاقة تقييم للكفايات المهنية التي يجب أن تتوافر للمعلم بالموقف التدريسي بالصف المدرسي.

٢- المقارنة بين معلمي الحلقات الثلاث من التعليم قبل الجامعي في مدى توافر الكفايات المهنية .

٣- الكشف عن أثر التخصص على الكفايات المهنية اللازمة لمعلم التعليم العام.

٤- الكشف عن العلاقة بين الكفايات المهنية لمعلمي التعليم العام ومستوى التحصيل الدراسي لطلابهم.

٥- الكشف عن أثر التدريب أثناء الخدمة باستخدام برنامج تدريبي تربوي على الكفايات المهنية لمعلم التعليم العام.

أهمية الدراسة

١- إثراء المجال المهني للمعلم بمجموعة من حقائب التدريبات التربوية التي يتوقع أن تزيد من فاعلية الأداء المهني لمعلمي التعليم العام.

٢- زيادة مستوى الأداء المهني للمعلمين، يرفع من فاعلية العملية التعليمية.

٣-الاهتمام بالمعلمين وتدريبهم وإطلاعهم على المستجدات عن كثب وفي مواقف العمل الفعلية التي يكون لها أعظم الأثر على زيادة رقي وفاعلية الأداء .

٤- زيادة فاعلية التعليم عن طريق تحسين مستوى العاملين ومستوى الأداء المهني وتحسين المواقف التعليمية.

٥- الإسهام في تقنين تقييم المعلمين باستخدام قائمة تقييم مقننة للكفايات المهنية لمعلم التعليم العام.

الإطار النظري والدراسات السابقة

السمة الرئيسة للتطوير الذي يجب أن تنشده المؤسسة التعليمية في برامجها وخططها، هي الشمولية، إذ لا يمكن تطوير أي جانب بمعزل عن بقية الجوانب الأخرى من العملية التعليمية، وذلك لأن أبعادها وعناصرها تتكامل مع بعضها البعض في تحقيق الهدف الرئيسي وهو تجويد المخرج التعليمي، وإذا كانت هناك حملات وتوجهات لتطوير المناهج الدراسية فإن هذا يقتضي إعداد وتدريب ومتابعة المعلم الذي ينفذ المنهج في الصف الدراسي، فأي تطوير في هذه المناهج يجب أن يكون حاضراً في برامج تدريب وإرشاد وتوجيه المعلمين. فتدريب المعلم أثناء الخدمة وبصورة مستمرة له الأولوية في أي مجال تطويري لبرامج المؤسسة التعليمية الحالية والمستقبلية، حتى يكون المعلم في قلب حركة التطوير، وأن يكون على أهبة الاستعداد للتجاوب بفعالية وحماس لمتطلبات التطوير والنماء، وهذا يتطلب بلا شك العمل على تطوير التوجيه التربوي وتحويله إلى منظومة متكاملة للإرشاد والإشراف، والمتابعة الميدانية للمعلمين في مواقعهم داخل المدارس وتزويدهم بالمهارات اللازمة لأداء رسالتهم التعليمية على النحو المطلوب، والاستمرار في توفير الدعم الفني و الظروف الوظيفية المناسبة التي تساعدهم على العطاء.

مفاهيم التدريب أثناء الخدمة

بفحص أصل كلمة تدريب Training في المعجم الوسيط (١٩٧٢: ٢٧٧) والمشتقة من الفعل: درب. أي اعتاده وأولع به. ودرب على الشيء أي تمرن وحذق عمل الشيء، ويقال درب فلان البعير أي علمه السير على الدرب.

وفي الإطار التربوي نجد أنه ورد عدد من المفاهيم للتدريب منها:-

- العملية التي تعمل على تهيئة وسائل التعلم وتساعد المعلمين على اكتساب الفاعلية في أعمالهم الحاضرة والمستقبلية، وهو بمثابة نشاط مستمر لتزويد المعلم بخبرات ومهارات واتجاهات تزيد من مستوى أدائه لمهنته (عبد القادر يوسف،١٩٨٥: ١٣)
- مجموعة من المواقف التي يقصد بها إكساب الفرد مجموعة من المعلومات النظرية والمهارات الأساسية التي تساعد في أداء عمل وظيفي معين وعادة ما يكون هذا العمل الوظيفي مهنة أو تخصصاً في مهنة معينة. (أحمد زكي صالح، ١٩٦٧: ٢٦٢)
- جهد مخطط لتغيير سلوك ومهارات الموظفين وتوجيهاتهم وآرائهم باستخدام طرق تدريبية وإرشادية مختلفة لتهيئتهم لأداء الأعمال المطلوبة وفقاً لمعايير العمل بشكل مقبول. حبيب الصحاف (١٩٩٧: ٥١)
- عملية منظمة مستمرة محورها الفرد في مجمله وتهدف إلى إحداث تغيرات محددة، ذهنية وفنية وسلوكية لمقابلة احتياجات محددة حالية أو مستقبلية، يتطلبها الفرد والعمل الذي يؤديه والمنظمة التي يعمل فيها والمجتمع الكبير معاً (مصطفى عبد السميع، ١٩٩٥: ١٥٩)
- مجموعة من الخبرات والمهارات التي تنطلق من برنامج إعداد المعلمين وتهدف إلى تنمية الكفايات التعليمية التربوية لهم أثناء تواجدهم بالمهنة ورفع طاقاتهم الإنتاجية الحالية إلى حدها الأقصى وتأهيلهم لمواجهة ما يستحدث من تطورات تربوية وعلمية في مجالات تخصصاتهم وذلك من خلال التخطيط العلمي والتنفيذ الكفء والتقويم المستمر (محمود شوقي ومحمد مالك، ١٩٩٥: ٢٣٣).

ويعرفه الباحث الحالي بأنه: نشاط تفاعلي بين المدرب والمتدربين بشكل منظم ومخطط له ويهدف إلى إمداد المعلمين بالخبرات والمهارات المهنية اللازمة لتعزيز أدائهم المهني ورفع مستوى عمليتي التعليم والتعلم.

مبررات تدريب المعلمين

ترجع أهمية الاهتمام بتدريب المعلمين لعدة أسباب منها:-

- **تطور المجتمع:** فسرعة تطور الحياة في المجتمع وتغير مطالبها، تحتم على المدرسة أن تساير الحياة خارجها في تطورها وتغيرها بما تحتويه حتى تستطيع أن تحقق وظيفتها الاجتماعية. والمعلم لا يعد الأجيال في فراغ وإنما في إطار مجتمع ينهض ويتغير، ومن ثم فالتدريب المستمر أثناء الخدمة يكون هو الأداة الفعالة التي تساعد المعلم على تطوره وتنميته في شتى المجالات ليساير التطور الحادث في المجتمع الذي يعيش فيه.

- **سرعة التغير:** فالنظم التعليمية تعيش ثورة تعليمية جديدة، حيث يتعرض كل السياق الذي يعمل فيه المعلم إلى تحول وتغير متلاحق. ويعول على التعليم وأساسه المعلم بأن يكون من العوامل التي تسهم في صميم ولب التنمية الشخصية والمجتمعية (خوسيه برونر، ٢٠٠١: ١٦٢)

- **تطور العلوم النفسية والتربوية:** فالتطورات التي وصلت إليها العلوم النفسية والتربوية من نظريات للتعلم وطرق حديثة للتدريس والتفاعل مع الطلاب، تحتم على المعلم ضرورة الإطلاع على تلك التغيرات للاستفادة منها وتطبيقها في الواقع الميداني (فوزي السعيد، ١٩٩٤: ٣١).

- **التطورات العلمية والتكنولوجية:** فلقد فرضت التغيرات والتطورات المعرفية والتكنولوجية على المعلم ضرورة مواكبة هذه التطورات، كما فرضت على مؤسسات إعداد المعلم وتدريبه ضرورة القيام بمراجعة أهدافها ومناهجها واستراتيجياتها وتقنياتها ونشاطاتها المتعلقة بالإعداد والتدريب بهدف تمكين المعلمين من الكفايات والمهارات التي تتطلبها أدوارهم الجديدة في مجتمع الثورة العلمية والتكنولوجية (أحمد الخطيب، ١٩٩٧: ٥).

- **ضعف مؤسسات إعداد المعلم:** فعملية إعداد المعلم لا تمد المعلم بوصفات سحرية أو حلول جاهزة لمواجهة كل المشكلات التي سيواجهها في مواقع العمل الميداني، ولا تضمن احتفاظ المعلم بكفاءته التدريسية من بداية حياته المهنية إلى نهايتها. كما أن عمليات إعداد المعلم تركز على المعرفة النظرية وتهمل الجوانب العملية

والتطبيقية، كما أنها تعاني من عملية انفصام نتيجة اهتمامها بالجوانب الفلسفية والنظرية على حساب الممارسات الأدائية والإجرائية والعملية التي يحتاجها المعلم في عمله داخل المدرسة (أحمد الخطيب، ١٩٩٧)

- **تزايد الاحتياجات التدريبية المتجددة للمعلمين:** إن تزايد الأدوار التي يقوم بها لمعلم يترتب عليها ظهور احتياجات تدريبية متجددة، الأمر الذي يستوجب أن تسهم عمليات التدريب في تلبية تلك الاحتياجات، وتزويد المعلمين بالكفايات والمهارات والمعارف التي يتطلبها طبيعة وظروف الوظائف والأعمال التي يقومون بها في مواقع العمل وما يواكبها من تغيرات وتطورات وتجديدات (أحمد الخطيب ورداح الخطيب، ١٩٩٧: ٦)

- **استمرارية التنشيط والتفعيل للمعلمين:** إن العناية بعملية التدريب للمعلمين تصب في إطار التنمية الذاتية التي يقوم بها الفرد بنفسه، فيعلم نفسه بطريقة مستمرة طوال حياته، كما أن العمل على توجيه هذه العملية ونجاحها يجعل من مهنة التعليم عملاً محبباً إلى نفس المعلم ومجدداً لنشاطه الذهني، ويتزايد إنتاجه كماً وكيفاً ويحقق الرضا عن نفسه وعن عمله (عبد العزيز السنبل، ١٩٨٨: ٣٢) .

أهداف تدريب المعلمين

يمكن إيجاز أهداف تدريب المعلمين في عدد من النقاط كما يلي:-

١- تبادل الخبرات بين المشاركين في البرامج التدريبية بما يؤدي إلى تحقيق كفاية العمل التدريبي وبالتالي تحقيق المزايا الآتية للمعلمين:-

- اكتساب المفاهيم السليمة من عمليات التدريب أثناء الخدمة، وذلك من خلال الإطلاع على بعض المدخلات النظرية.
- اكتساب مجموعة من المهارات الفنية التي تتصل بالعملية التدريسية بما يؤدي إلى رفع كفاية العمل التدريبي وزيادة فاعليته وبخاصة تلك المهارات المتعلقة بعمليات التخطيط والتنفيذ والتقييم والمتابعة.

٢- توصيف العمل التربوي للمعلم وأهم أساليب التدريس التي ثبتت فاعليتها.

٣- استخلاص دراسة مقارنة لطرق التدريس والخروج بتوصيات واتجاهات في هذا المجال.

٤- ترقية المعلمين إلى وظائف أعلى لممارسة مهامهم الجديدة بفاعلية. (عامر الخطيب ،١٩٨٧: ٥٦)

٥- إقامة حوار واتصال بين النظرية والتطبيق أي بين معلمي المعلمين والمعلمين الفعليين في الميدان، وإتاحة الفرص لتبادل الخبرات بين المعلمين أثناء عملهم بالمدارس، والتعرف على المشكلات الميدانية التي تواجه التطبيق ووضع الحلول المناسبة لها.(Sarah,1992 :12)

ويمكن صياغة أهداف التدريب في محاور ثلاث هي:-

- **أهداف معرفية:** يهدف التدريب إلى إمداد المعلم بالمعلومات التفسيرية، أو التعليمية العامة التي تساعد على مواجهة المواقف وحل المشكلات العامة المتعلقة بتخصصه المهني، ويهدف إلى تنمية القدرة على التعامل مع المعلومات والتعرف عليها وتنمية المهارات والقدرات العقلية الأساسية للمهنة، ودفع المتدرب لمواصلة التعلم واكتساب الخبرات والمهارات في مجاله المعرفي.
- **أهداف سلوكية أو مهارية:** وهي ما تتعلق بالأداء الفعلي والعملي لمهنة خاصة بالذات، وهي تركز على إمداد المتعلم بالكيفية التي يؤدي بمقتضاها هذه المهنة، ويقصد بالمهارة: القدرة على أداء العمليات الحركية في سرعة وسهولة (أحمد عزت راجح ،١٩٧٠: ١١٦). جدير بالذكر إن من أهم أهداف تدريب المعلمين مساعدة المعلم على إدارة الصف إدارة فعالة، ويكون ذلك من خلال خلق علاقة إنسانية حميمة بينه وبين طلابه فلقد أكد، ميرك (Myrick , 2003) على ضرورة الموازنة الجيدة للمعلم بين المهارات المهنية ومهارات تعاطفه مع طلابه، ومراعاة احتياجاتهم ومشاعرهم ، كما أن على المعلم تجهيز البيئة الفيزيقية للفصل ولا يغفل البيئة البشرية من الطلاب مثل توزيعهم في مجموعات متآلفة مع بعضها البعض، وتشجيع الطلاب على التحكم وإدارة سلوكياتهم ذاتياً.

- **أهداف وجدانية:** وهي ما يتعلق بإعداد الفرد نفسياً وسلوكياً وتزويده باتجاهات جديدة نحو عمله وزملائه ورؤسائه ومرؤسيه وتفهم العوامل الاقتصادية والاجتماعية التي يعيش فيها (عبد الرحمن قناوي موسى ،١٩٨٠: ٢١). ويؤكد جورج وألكسندر (George & Alexander, 2003), أنه يجب على المعلم أن يدرك أن مشاعر وسلوكيات الطلاب تختلف بدخولهم مرحلة المراهقة المبكرة وأن عملهم في مجموعات يمكن أن يساعد بفاعلية في إدارة مشاعرهم وسلوكياتهم في تلك المرحلة، كما أن المشاركة الإيجابية والتعزيز المادي أو المعنوي من أهم مفاتيح نجاح الإدارة الصفية والعمل التعليمي

(Cathy,2003:81; Marzano, *et al.* 2003; Dunn, & Baker,2002).

ويؤكد التراث السيكولوجي(Geltner& Clark,2005;Marzano, 2003 (Bradly,et al,2005; أن العلاقة الحميمة والإيجابية بين المعلم والطلاب هي مفتاح زيادة الدافعية والفاعلية للطلاب واهتمامهم بالتحصيل الدراسي، وأكد على عدد من النقاط يجب أن ينتبه لها المعلم ويضعها كاستراتيجية لعمله داخل الفصل ومنها:-

١) اعرف نفسك ٢) اعرف طلابك ٣) اختبر استراتيجياتك في التدريس ٤) طور من آليات واستراتيجيات عملك التي اخترعتها أو توصلت إليها. ٥) نشط دافعيتك ودافعية طلابك للعمل معك. ٦) استخدم مصادر البيئة المتعددة في عملك.

ومثل هذه الأهداف إنما تتحقق عندما يكون التدريب جزءاً من عملية متكاملة مترابطة تسير وفق خطة مرسومة لها وتعمل على تحقيق أهداف محددة لكل برنامج يقدم عليه المعلم للتدريب، ومدى حرص المعلم على الاستفادة من التدريب، والمتابعة الدقيقة من القائمين على التدريب لتقييم أثر البرنامج أو البرامج التدريبية التي يقدمونها. كما أن أهم عنصر في البرنامج التدريب أن يكون قائماً على الاحتياجات التدريبية للمعلمين ومحققاً لأهدافهم ويلمسوا بأنفسهم أن التدريب يضيف لهم من المهارات والكفايات ما يحقق لهم فاعلية الأداء بمهنة التدريس.

والحفاظ على نظام الفصل هي مسؤولية المعلم ويكون ذلك في خدمة مسؤوليته عن مستويات طلابه الدراسية والأخلاقية، ويمكن تفعيل ذلك من خلال التعزيز للسلوكيات الإيجابية ودفع الطلاب للمشاركة الفعالة في الحفاظ على النظام الصفي ورفع مستوياتهم الدراسية (Marvin, M,2005 :52) ، وذلك يجعل من عملية التعليم والتعلم متعة لكل من المعلم والطالب.

ولقد أشارت دراسة كابلن وآخرون (Kaplan *et al.*, 2006) بأن إدارة الصف الفعالة أدت إلى الحفاظ على النظام الصفي لدى الطلاب ورفعت من مستويات تحصيلهم وخاصة في الرياضيات والعلوم.

ويؤكد مارزانو وآخرون (Marzano *et al.* ,2003: 6-12) على عدد من القواعد التي تعد مفاتيح للإدارة الصفية الفعالة ومنها:-

- الاهتمام بالعلاقة الإيجابية بين المعلم والطالب وتقديرها والعمل على استمراريتها.
- توقع تبعات سلوك الطلاب والتعامل معها بمرونة وبمدى واسع من الآليات المدرسية والمنزلية.
- وضوح الأهداف التعليمية للطلاب وما يود المعلم إكسابهم وتدريبهم عليه، مع مناقشة الطلاب في تلك الأهداف وجدوى تحقيقها، وعدد النقاط التي يحصل عليها الطالب بتحقيق كل منها.

التخطيط للبرنامج التدريبي

تناول محمد الصائغ (٢٠٠٣) في مجلة المعلم تخطيطاً عاماً لمحاور برامج تدريب المعلم، انطلاقاً من القصور في مستوى الأداء الفعلي بالفصل المدرسي والعمل الميداني، ويتناول هذا التخطيط العام ثلاثة من المحاور وهي:-

١- **المحور العام :** ويتضمن تعريف المعلمين بخطط التطوير التربوي، وتنمية اتجاهاته نحو المهنة، واستخدام المنحى العملي في التدريس.

٢- **محور الكفاءات:** ويتضمن بعض المواد التدريبية التي يحتاج إليها المعلم بهدف إكسابه مهارات التخطيط للدرس، توظيف الأسئلة في التعلم، مهارات الاتصال وإثارة الدافعية، والمبادأة في التعلم.. إلخ.

٣- **محور المناهج وطرائق تدريسها:** ويتضمن استخدام أساليب حديثة في التدريس، وتوظيف التقنيات لتحقيق أهدافها.

وينتشر في أنحاء المملكة ما يزيد على ٧٦ مركزاً لتدريب المعلمين منها ٤٢ مركزاً رئيساً قامت الوزارة بتجهيزها بكل ما تحتاجه من أجهزة وتقنيات ووسائل ومستلزمات وتقوم هذه المراكز بتدريب جميع شاغلي الوظائف التعليمية على برامج مختلفة ويقوم بالتدريب فيها مشرفون تربويون متخصصون تم إعدادهم ليكونوا قادرين على التدريب وفق الأساليب التدريبية الفعالة وباستخدام الوسائل والتقنيات المناسبة ، من تلك المراكز ما هو بالمدن الكبرى كالرياض وجدة والمدينة المنورة ومكة المكرمة والدمام، وأبها وبريدة ، ومنها ما هو بالمدن الصغرى أو القرى كالدوادمي وعفيف والقويعية والمهد ومحائل وحفر الباطن. (موقع مراكز التدريب بوزارة التربية والتعليم).

مراحل عملية تدريب المعلمين

تتنوع وتتعدد مراحل عملية تدريب المعلمين نتيجة تعدد وتنوع التخصصات الأكاديمية لهم، ولكن يمكن إيجاز مراحل العملية التدريبية التربوية للمعلمين في ست مراحل أساسية وهي:-

١- **تحديد الاحتياجات التدريبية:** وهي من أولى المراحل حيث إن الاحتياجات التدريبية تعد الركيزة الأساسية لعملية التدريب وتضمن التفاعل الجيد للمعلمين مع المدربين وتشبع احتياجاتهم التي يتطلعون إليها، حيث تتمثل تلك الاحتياجات في الفجوة بين متطلبات العمل من المهارات والمعارف والسلوك الوظيفي، وبين ما يمتلكه المعلم بالفعل (أحمد الخطيب، ١٩٨٩: ٨٤) وتتشعب تلك الاحتياجات لتغطي الاحتياجات التدريبية الخاصة بشخصية المعلم، والاحتياجات الخاصة بمناخ العمل، والاحتياجات التدريبية التجديدية.

٢- **تحديد أهداف التدريب:** أي الأغراض التي من أجلها وضع البرنامج التدريبي، والتي على أساسها يتحقق ما هو متوقع من المدرب أن يكسبه للمعلمين من مهارات بعد فترة التدريب (حبيب الصحاف، ١٩٩٧: ٥٢) وتلك الأهداف يجب أن تترجم الاحتياجات التدريبية وتصاغ بشكل أكثر دقة وشمولاً.

٣- **اختيار محتوى التدريب:** ويشمل كافة المعارف والمهارات والموضوعات التي تتناسب مع الأهداف الأساسية للبرنامج التدريبي، والطرق التي سيتبعها لتحقيق تلك الأهداف، ومؤدياً للأداء المطلوب لدى المعلمين. ويتم تحديد ذلك المحتوى من عدة مصادر منها: تحليل حاجات المعلمين، وآراء الخبراء في ميدان التدريب، النواتج والمخرجات المتوقعة من التدريب، تحليل مسؤوليات المعلمين الميدانية (نبيل محجوب، ٢٠٠٢: ٤٩).

٤- **تحديد أساليب وأنشطة التدريب:** أي الممارسات الفعلية للمدرب مع المتدربين لتوصيل ما يريده إليهم والمتمثلة في العديد من الأساليب منها: المحاضرة، والمؤتمرات، والعروض النموذجية، الرحلات الميدانية، الورش التدريبية، الحقائب التدريبية، التدريس المصغر، أسلوب العرض التلفزيوني، والتدريب عن طريق التكليف، وأسلوب التدريب عن بعد. مع مراعاة الأسس التي يقوم عليها الأسلوب المعتمد عليه في التدريب.

٥- **تنظيم إجراءات وإمكانيات عملية التدريب:** وذلك مثل تحديد مكان وزمان التدريب والذي يجب أن يكون مناسباً لظروف المدرب والمتدرب، ووضع جدول زمني لحلقات التدريب، وإعداد ميزانية لعملية التدريب، وكل ذلك يساعد على أن تسير حلقات التدريب بشكل منظم وتكون الاستفادة منها في أفضل حالاتها (عبد الفتاح دياب، ١٩٩٦: ٩٠).

٦- **تقويم عملية التدريب:** أي التحقق من مدى تحقيق أهداف التدريب، لذا يجب أن تكون عملية التقويم عملية شاملة ومستمرة، تساعد في الكشف عن مشكلات الخطة التدريبية وتعمل على علاجها أولا بأول، كما يجب أن تتم بطرق موضوعية تتصل

بالأثر الفعلي الذي يتركه التدريب لدى المعلمين (أحمد الخطيب ورداح الخطيب، ١٩٨٨: ٩٢)

ويراعى عند تخطيط برنامج تدريبي:-

١- رغبة المعلم في أن يتلقى التدريب، ودرجة دوافعه لتنمية قدراته ومعارفه.

٢- يبنى التدريب على الواقع آخذاً في الاعتبار العوامل الاجتماعية والثقافية والتعليمية والخبرة السابقة للمتدرب.

٤- مستوى ذكاء المتدرب، وجعل التدريب فرصة لإظهار إمكانيات المتدرب وإثارة همته وتنشيطه.

٥- إتاحة الفرصة للمعلم المتدرب للتطبيق المباشر بعد تلقي التدريب في موضوع ما.

٦- التغذية الراجعة المستمرة والفورية على مستوى ترقي ونمو قدرات المتدرب في أثناء التدريب وبعده.

٧- أن يكون التدريب قائما على الاحتياجات التدريبية للمعلمين والتي يتم الكشف عنها في ضوء التقارير الواردة من مشرفي المقررات المختلفة.

وبداية التخطيط للبرنامج التدريب إنما تبدأ من صياغة أهداف لهذا البرنامج يراعي ما يلي:-

١- أن تحدد الأهداف في ضوء حاجات المتدربين وخبراتهم السابقة، حيث إن ذلك يجعل الهدف أكثر معنى للمتدرب ويزيد من اهتمامه بالتدريب.

٢- صياغة أهداف البرنامج التدريبي بشكل سلوكي، مما يجعل التغيرات الناشئة عن التدريب ملحوظة بشكل مباشر.

٣- تحديد مستوى الأداء المطلوب لكل هدف كدليل على اكتساب المتدرب للأهداف المنشودة، فضلا على أنه ييسر عملية التقويم.

٤- مراعاة التنوع والمرونة والتوازن بين أنواع الأهداف مما يتيح فرصاً أكثر من تفاعل المتدربين مع البرنامج التدريبي كل حسب قدراته وسرعة تقدمه. (Pires, 1984 : 12)

٥- ألا تعتبر هذه الأهداف نهاية يقف عندها المعلم بل بمثابة بدايات لنشاطات أكبر وتعلم جديد.

٧- ترتب وتنظم الأهداف في مجموعات حسب نوعيتها وما تتضمنه من قدرات أو مهارات بما يسهل تنظيمها وترجمتها إلى أنشطة تعليمية وتدريبات عملية. (فاروق الفرا، ١٩٨٥:٢٩٦)

الأسس والمبادئ التي يجب أن يقوم عليها تدريب المعلمين

إن تدريب المعلمين هو أحد العوامل المهمة في زيادة فاعلية النظام التعليمي كما أن إصلاح النظم التعليمية تعتمد على كفاءة المعلمين وإدراكهم للمسؤولية الموكولة إليهم، وبالتالي يعتمد على حسن تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثنائها، فإعداد المعلم لا ينتهي بمجرد تخرجه من المعهد أو الكلية، إنما لابد أن يكمل الإعداد أثناء قيامه بعمله كمعلم طالما يقوم بهذا العمل طيلة حياته المهنية، ويقوم هذا المطلب على أساس

١- إعداد المعلم المناسب في المرحلة المناسبة، ووضع المعلم المناسب في المكان المناسب.

٢- رفع مستوى المعلم إلى الحد الذي يحقق أهداف المرحلة التي يعمل فيها.

٣- استكمال تأهيل المعلم في المادة إذا كان هناك قصور في إعداده لمهنة التعليم في مرحلة معينة.

٤- تأهيل المعلم تربوياً حتى يتمكن من مقابلة احتياجات مراحل النمو المختلفة والتعمق في الدراسة النظرية والتطبيقية والعملية لمراحل النمو التي يمر بها المتعلمون، حتى يتمكن من تهيئة المناخ الصحي لهم نفسياً للوصول بهم أصحاء إلى نهاية المرحلة.

٥- أن يكون المعلم ملما بالمستحدثات في المادة العلمية وطرائق تدريسها وكيفية التعامل مع مستقبليها، تمشياً مع متطلبات وواقع العصر.

٦- توجيه المعلمين إلى أساليب البحث العلمي، والكتب اللازمة لفرع تخصصه، وحثه على النمو الذاتي.

معايير نجاح البرنامج التدريبي

هناك مجموعة من الضوابط والمعايير الأساسية التي تساعد وتزيد من فاعليـــة تنفيـــذ البرنامج التدريبي من بينها:-

١- قدرة نظام التدريب على القيام بالمهام المنوط بها ،

٢- وضوح العلاقات بين عناصر التدريب الفرعية والاتساق بينها.

٣- أن يستوعب كل من المدربين والمتدربين أهداف البرنامج التدريبي، ويعملوا علـــى تحقيقها.

٤- التأكد من أن السلوك المستهدف يتحقق من خلال التدريب، وأن الأساليب المستخدمة سوف تؤدي إلى حدوث النتائج المطلوبة.

٥- ملاحظة وتصحيح سلوك المتدرب ومساعدته في قياس وتقـــويم أدائـــه. (تيـــسير الدويك، ١٩٨٥: ٩٠)

الكفايات المهنية التي يجب الاهتمام بتدريب المعلم عليها

لمحاولة تحديد تلك الكفايات ينبغي التعرض لمحورين أساسيين هما:-

أولاً: مهام المعلم المرتبطة بقدرته على ممارسة المهنة.

ثانياً: كفايات المعلم المرتبطة بتلك المهام.

أما عن مهام المعلم فإن جابر عبد الحميد (١٩٨٢) صنفها إلى ثلاث مهام أساسية متكاملة هي " التخطيط، التنفيذ، التقويم" على أن تتوافر مقومات خاصة بكل مهمة مـــن تلك المهام.

ومن أهم مقومات مهمة التخطيط التي أشار إليها همام زيـــدان (١٩٨٣) وضـــوح الأهداف العامة للمادة الدراسية، الإلمام والتمكن من محتوى المادة وتحليلـــه، وتحديـــد وصياغة الأهداف الإجرائية، وتخير وابتكار الوسائل التعليمية والنشاطات المناسبة لتقديم الدرس. ومن أهم مقومات التنفيذ التقديم، وصياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها والتعليـــق

عليها، واستخدام الإمكانات والوسائل المتاحة أو البديلة، إدارة الصف أما أهم مقومات التقويم الشمول، وتعدد أنواعه وأساليبه، تعدد أدواته، استمراريته، الاستفادة من نتائجه.

ولقد اعتمدت الدراسة الحالية على توصيف الكفايات التي يتطلبها العمل المهني للمعلم والاحتياجات التدريبية للمعلمين وذلك لعدة أسباب منها:-

١- ضرورة الاستفادة من بيانات تحليل العمل المهني للمعلم بمهنة التدريس، وتحديد مهامه ومسؤولياته. حيث إن الهدف ليس هو التدريب فحسب بل إكساب وإتقان مهارات معينة لدى المعلمين.

٢- ضرورة أن تتمحور محتويات برنامج التدريب حول عناصر ومقومات وكيفية إكساب تلك القدرات والمهارات وتنميتها .

٣- تحديد معايير نجاح التدريب وذلك بقياس إتقان المعلمين للمهارات المراد إكسابهم إياها.

٤- عدم التركيز على المحتويات النظرية للمقررات التربوية بل على الجوانب التطبيقية وكيفية الاستفادة منها في واقع العمل التربوي داخل العملية التعليمية. (المنظمة العربية للتربية والثقافة، ١٩٨٠)

ويضيف (Harison,1997,) أن أهم ما يميز تلك البرامج المعتمدة على الكفايات ما يلي:-

- اتباعها خطة منهجية في تحديد الكفاءات ووضع البرامج للتدريب عليها.
- أن معيار سرعة ونمو الطالب المعلم يتضح من ظهور الكفاءات المطلوبة في سلوكه وليس بالوقت المخصص لها.
- تنمي قدرات وكفاءات خاصة لدى المعلم مما يؤدي إلى انعكاس معارفه انعكاساً وظيفياً على أدائه.
- تقترب بالمعلم إلى أقصى درجة تمكنه من متطلبات عمله الميداني وذلك من حيث المستوى الأكاديمي والمهارة في الأداء.

- تطبق وتستخدم أهم الاتجاهات المعمول بها في مجال تكنولوجيا التعليم والتي من أبرزها أسلوب تحليل النظم، وأسلوب تحليل التفاعل، نماذج الوحدات والرزم التعليمية، نظام التدريس المصغر، نظام العقول الالكترونية.
- تستفيد هذه البرامج من استراتيجيات التقويم المتطورة مثل التقويم القبلي والتقويم البنائي والتشخيصي.

تصنيف الكفايات المهنية للمعلم

صنف همام زيدان (١٩٨٧) الكفايات المهنية اللازمة للمعلم في ثمان كفايات هي:-

١- **التشخيص:** أي قدرة المعلم على تشخيص وتحديد إمكانيات الطلاب، وتحديد احتياجاتهم التربوية وفقاً لمستواهم النمائي، ومن ثم يجب على المعلم معرفة ما ينبغي أن يفعله الطلاب، وما الذي يستطيعون فعله، ومدى قدرتهم على المشاركة وكيفية تنميتها، وما العقبات التي تواجههم في سبيل تحقيق نجاحاتهم.

٢- **تحديد وصياغة الأهداف التعليمية وصياغة الأسئلة الصفية:** فمن الضروري أن يلم المعلم بكيفية اشتقاق الأهداف العامة من مصادرها، ومحددات وشروط الأهداف التعليمية، وكيفية مراعاة كافة جوانب ومستويات التعلم. وكيفية تحويل تلك الأهداف إلى أنشطة تربوية وأسئلة صفية وفنيات عمله بتلك الأسئلة خدمة لفاعلية العمل المهني الصفي.

٣- **التفاعل بين المعلم وطلابه:** ويتضمن ذلك مدى قدرة المعلم على اختيار وسائل الاتصال المختلفة التي تعتبر بمنزلة أفضل ناقل لجوهر عمليات التعلم سواء كانت معارف أو مهارات، أو اتجاهات بما يتلاءم والإمكانات والقدرات الذاتية لكل طالب. ولكي يكون المعلم مستجيباً ويزيد من قدرته على التفاعل مع طلابه لا بد له من أن يتفهم وبعمق طبيعة استجاباتهم وانفعالاتهم، وطبيعة عمليات التعليم في

أعمار مختلفة من نمو الطلاب من كل جوانبها المعرفية والأخلاقية والوجدانية والاجتماعية.

٤- **إدارة الصف أو الفصل :** تتحدى قدرات المعلم ومهارات كيفية إدارة هذا العدد من الطلاب المختلفين في قدراتهم ومهاراتهم وعملياتهم النمائية المتعددة وكيفية خلق مناخ صفي يساعده على أداء عمله بفاعلية. ومن ثم يتوقع من المعلم أن يكون قادراً على: الاستفادة من كفايات التشخيص لكل جوانب شخصية الطالب، الاهتمام بكل طالب على حدة، وتنويع مصادر الخبرة خلال اليوم الدراسي سواء أكانت مباشرة أم بديلة كالصور والرحلات، والتلفزيون والأفلام وكل مصادر التعلم، وإدارة المناقشات وعمل مجموعات تعلم صغيرة (التعلم التعاوني) ويخطط له بفاعلية، وتوزيع المهام والمسؤوليات على جميع الطلاب بما يتناسب مع إمكانات كل منهم، وتكوين مفهوم واضح للصواب والعقاب وأساليب استخدام كل منهما وكيف ومتى، ومع من، يمكن تطبيق هذا الأسلوب أو ذاك.

٥- **التقويم:** يعد التقويم السبيل للتصحيح المستمر لعمليات الممارسات التعليمية المختلفة ويتطلب ذلك من المعلم أن يكون قادراً على:

- تحديد معايير الإنجاز المناسبة لتقويم أداء طلابه في نشاطاتهم وإنجاز ما تم تخطيطه لهم من مهام.
- بناء عدد من أنواع وأدوات وتقنيات التقويم المختلفة في هذا المجال مثل الاختبارات الموضوعية واختبارات المقال، والمشروعات، والتجارب والملاحظة، واختبار العينات، فضلا عن بعض الأساليب الإحصائية التي تساعده على تفسير بيانات تلك الاختبارات.
- استخدام وتطبيق تلك الأدوات والتقنيات التقويمية.
- معرفة كيفية الاستفادة من نتائج تطبيق أدوات التقويم في تعديل حركة ومسار جوانب العملية التعليمية.

- تدريب وإشراك الطلاب في عمليات تقويم أنفسهم والاستفادة من نتائج ذلك، والمشاركة في إصدار الحكم.

٦- **العلاقات الشخصية:** فالقدرة على تكوين علاقات بين المعلم وطلابه مجتمعين أو فرادى من أهم الكفايات التي يجب أن يتمتع بها المعلم. حيث إنها تمثل أساس العلاقة والتفاعل الإيجابي بين المعلم وطلابه، وتدعم تحقيق الكفايات الأخرى. ولكي يستطيع المعلم تحقيق تلك الكفاية فيجب عليه أن يكون ملماً بالخلفية الثقافية التي يأتي منها الطالب، وطبيعة الطالب نفسه، ومدى قدرته على التعبير اللفظي أو التعبير الحسي، وكل ما يؤدي إلى تمكين المعلم من تحفيز طلابه وكسب ثقتهم.

٧- **تطوير المناهج:** ينبغي على المعلم أن يكون ملماً بالمفهوم الشامل للمنهج المدرسي، وتكامل عناصره، فضلا عن الأسس والشروط التي ينبغي مراعاتها عند وضع محتوى مادة دراسية من حيث التسلسل المنطقي والترابط الأفقي والرأسي، وتكوين هيكل مادة تعليمية متكاملة ومتناسبة مع مستوى نمو الطلاب. وكل ذلك يساعد المعلم على المشاركة الفعالة في تطوير المقررات الدراسية التي يقوم بتدريسها.

٨- **المسؤولية الاجتماعية:** فكل ما يمارسه المعلم من تخطيط وتنفيذ يجب أن يراعي فيه مسؤوليته الاجتماعية بأن يضع نصب عينيه الظروف الاجتماعية التي يحقق فيها تلك الكفايات مع الطلاب. ومن ثم يصبح للتعليم معنى في حياة الطالب ويكون للمعلم تأثيره وأثره.

واستخلص حسن جامع وآخرون (١٩٨٩: ٦٨) من خلال استعراضهم لدراسات سابقة أربعة مداخل لتحديد كفاءات المعلم المهنية وهي :-

أ- **تحليل عملية التدريس عن طريق اتباع أسلوب تحليل النظم:** وهو أسلوب يقوم على أساس تحديد الأهداف العامة والسلوكية للعملية التدريسية، وتحليل أبعاد الكفاءات التي ينبغي على المعلم اكتسابها، وتوضيح أنواع وأبعاد المهارات والاتجاهات والأنشطة التي تحقق تلك الأهداف. بالإضافة إلى الأخذ بمبدأ التقويم المستمر والمتابعة

وإدخال التعديلات اللازمة على الأهداف والأنشطة كلما كان ذلك ممكناً. ومن خلال ذلك يمكن إعداد قوائم الكفاءات المهنية اللازمة لتحقيق تلك الأهداف. ويتفق هذا الأسلوب مع تعريف التقويم التربوي بأنه عملية إصدار أحكام تقويمية على مدى تحقيق الأهداف التربوية وتحديد الآثار التي تحدثها مختلف العوامل والظروف في الوصول إلى هذه الأهداف أو تعويقها (فؤاد أبو حطب وآمال صادق: ١٩٩٠).

ب- استخلاص الكفاءات المهنية عن طريق ملاحظة سلوك معلمين أكفاء: وذلك في أثناء قيامهم بالتدريس واستخلاص الأنماط السلوكية المميزة لطرقهم في التدريس بهدف إعداد برامج تتضمن هذه الأنماط ليتدرب عليها المعلمون الجدد.

ج- الاعتماد على نتائج البحوث التي أجريت على عمليات التعليم والتعلم: وذلك من خلال استخلاص العوامل التي أشارت إليها الدراسات على أنها تؤثر تأثيراً إيجابياً على تحقيق الأهداف وطرق التفاعل والأنماط السلوكية التي يتعامل بها المعلم مع طلابه وتزيد من إقبالهم على التعلم وتزيد تحصيلهم الدراسي. ومن ثم تضمينها برامج إعداد المعلمين.

د- التعرف على آراء المهتمين بالتربية من معلمين وموجهين ومتخصصين: وذلك بهدف التعرف على الكفاءات المهنية اللازمة لإعداد المعلم " المعارف والمهارات الضرورية للتدريس". ولقد تم التوصل من خلال ذلك المدخل إلى العديد من القوائم للكفاءات المهنية اللازمة للمعلم.

إلا أن لكل اتجاه مزاياه وعيوبه والأخذ بأي منها منفرداً في تحديد الكفاءات المهنية اللازمة للنجاح في عملية التدريس يوقع الباحثون في خطأ واضح.

ويرى ميدلي (Medely, 1990 :174) أن هناك ثلاثة معايير رئيسة لتقويم كفاءة المعلم وهي:-

١- تقدير الكفاءة بناء على مخرجات التعلم: وهذا المعيار يهتم بالإنتاجية ويرى في تعلم الطلاب مؤشراً صادقا لأداء المعلمين ودليلاً على كفاءتهم. إلا أن هذا المعيار يواجه بالعديد من الصعوبات منها:-

- إن نمو التلاميذ في المجالات المختلفة عملية مستمرة وترتبط بعوامل كثيرة قد لا يكون للمعلم تأثير فيها إلا بقدر ضئيل، هذا بالإضافة إلى صعوبة فصلها عن الجوانب المتعلقة بتأثير المعلم.
- إن جل الأهداف التربوية من المدرسة تنصب على التحصيل الدراسي للمتعلمين، ومن الخطورة وعدم الإنصاف أن نحدد ونقيم كفاءة المعلم المهنية بناءً على جانب واحد فقط من جوانب العملية التعليمية، فضلا عن أن الاختبارات التحصيلية المستخدمة لقياس الناتج التعليمي لدى المتعلمين يشوبها الكثير من القصور من حيث ثباتها وشموليتها وصدقها .
- الأساليب التي يتم بها توزيع الطلاب على الفصول هي في الأغلب الأعم أساليب عشوائية، فمن الممكن أن يتجمع الطلبة الممتازون في فصل واحد والطلبة الضعاف في فصل واحد، ومن ثم يكون الحكم على المعلم استناداً على تحصيل التلاميذ حكماً وتقييماً غير منصف. (عبد الله الشيخ وآخرون،١٩٨٩: ٩٣-٩٧)

٢- تقدير الكفاءة بناء على سلوك المعلم: ويعتبر هذا هو المعيار السائد في كثير من الأنظمة التربوية، باستخدام التقارير عن كل من يلاحظ المعلم بالفصل المدرسي وخارجه. ويستخدم هذا المعيار عدداً من أساليب التقويم مثل مقاييس التقدير وقوائم ملاحظة الكفاءات المهنية للمعلم داخل الفصل المدرسي وتفاعله اللفظي وغير اللفظى مع المتعلمين. وهذه الطريقة تحقق عددا من الفوائد منها:-

- إن التقويم يجري كعملية تشخيصية فإذا كان تقويم المعلم منخفضاً فإن النتائج تشير إلى ما يعرقل أداء المعلم أو إخفاقه في عمله. كما أن نشاطات التقويم تأتي بأسلوب زمني دقيق وملائم لتقويم أداء المعلم. (Medely, 1990:175)
- هذا النموذج يعزز أسلوب التقويم الذاتي للمعلم ويؤكد على فلسفة تفريد عملية التعلم في المواقف التعليمية المختلفة، ويقيم المعلم وفق مقتضيات الموقف الذي يمارسه. (رياض حمزاوي، ١٩٨٩: ٤٦١).

٣- تقدير الكفاءة بناء على سلوك المتعلم: ويمثل هذا المعيار أكثر الاتجاهات حداثة وقبولا لدى جمهور التربويين والمعلمين. حيث يتم تقويم كفاءة المعلم بمدي نجاحه في جعل المتعلم يقضي وقتاً أكبر في ممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية، والتي يكتسب من خلالها المعارف والمهارات والخبرات التعليمية، وهو ما يطلق علية Acadimic Learning timeley، أي أن هذا المعيار يقيم المعلم في ضوء قدرته على تهيئة البيئة التعليمية المحفزة على التعلم. (Medely, 1990:175)

و يتفق معظم المهتمين بالمجال التربوي على أن المعلم الكفء هو الذي يحدث التغيرات المطلوبة في إطار الأهداف التربوية في سلوك الطلاب، ومن ثم فإنه لا تتحقق الكفاءة للمعلم إلا بقدر ما يحدث تغيرات في سلوك طلابه وهذا لا يتأتى إلا من خلال تمتع المعلم بمجموعة من المهارات والأداءات التدريسية الجيدة التي تعينه على القيام بأدواره المهنية المنوطة به (الجميل شعلة، ونجوى عبد العزيز،١٩٩٨: ١٢٨).

والأداء التدريسي بالدراسة الحالية يشير إلى: الأداء الظاهر الذي يأتي به المعلم ويقوم على النشاط التفاعلي بين المعلم وطلابه في أثناء الموقف التعليمي داخل الفصل المدرسي.

دراسات سابقة

موضوع تدريب المعلمين من الموضوعات التي تناولتها الكثير من الدراسات البعض منها اهتم بدراسة واقعه ومنها ما تناول ذلك الواقع بالتقييم، والآخر بفحص مشكلاته، كما تناولته دراسات للمقارنة بين واقع التدريب في بعض البلدان والثقافات ومنها ما تم دراسة أثر تدريب المعلمين على اتجاهاتهم نحو التعامل مع فئة معينة من الفئات الخاصة، وخلصت تلك الدراسات إلى عدد من النتائج نوجزها فيما يلي:-

فدراسة نيتسايسوك وأندرسون (Nitsasook & Anderson, 1989) اهتمت بمدى فاعلية مشاركة المعلمين في الحلقات التدريبية أثناء الخدمة على أدائهم التدريسي، وتكونت العينة موضع الدراسة من (٥٠) معلماً للرياضيات بالمرحلة الابتدائية في "تايلاند" قد انتظموا في برنامج تدريبي تم إعداده لهم، وبعد انتهاء فترة التدريب بالبرنامج تم تقييم الأداء التدريسي لأفراد العينة، وقد أسفرت الدراسة عن:-

- نسبة (٩٠%) من أفراد العينة قد أصبحوا يجيدون الأداء التدريسي في المواقف التعليمية، ويأتون بطرق تدريس متنوعة في الصف الدراسي.
- أصبح المعلمون الذين خضعوا للتدريب على دراية بالأنشطة التطبيقية ويهتمون بها ويطالبون طلابهم بتلك التطبيقات ويكلفونهم بها.

ودراسة بيومي ضحاوي (١٩٩٠) حول التجربة الأمريكية والإنجليزية لتدريب المعلمين بالمدارس أثناء الخدمة، بتجميع المعلمين بإحدى مراكز التدريب مع زملائهم لتبادل الخبرات في فترة تتراوح من (٥-٨) أسابيع، ومحاولة اكتساب المهارات اللازمة لرقي أدائهم المهني. ومع ارتباط الحضور بهذه الدورات بالرقي العلمي والأدبي للمعلمين وتحقيق النمو الذاتي لهم، فلقد زاد الإقبال عليها وتدريب المعلمين بعضهم لبعض.

إلا أنه من الملاحظ على مثل هذه التدريبات أنها غير مخطط لها بالأهداف، كما لا توجد الكفاءات التي تقوم بالتدريب ولكنها مجرد تبادل للآراء والخبرات بين المعلمين، مما قد يعوق عمليات تحقيق الفاعلية المرجوة أو التأكد من تحقيقها.

وسعت دراسة إبراهيم قشقوش (١٩٩١) إلى فحص أثر التدريب أثناء الخدمة على اتجاهات معلمي ومعلمات مدارس التربية الخاصة في دولة قطر نحو المتخلفين عقلياً، حيث طبقت الدراسة مقياساً لاتجاهات معلمي مدارس التربية الفكرية نحو المتخلفين عقلياً على (٢٥ مدرساً ، ٢٤ مدرسة) المشاركين في الدورة التجديدية المكثفة التي عقدتها وزارة التربية والتعليم القطرية لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة والتي تناولت (تحليل المناهج المستخدمة مع الطفل غير العادي، ومحكات تشخيصه، وفنيات التعامل معه، وتقويم أدائه، وإنتاج الوسائل اليدوية الخاصة به واستخدامها). وباستخدام أسلوب التطبيق القبلي والتطبيق البعدي أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج منها:-

- بالنسبة للمعلمين وجدت فروق دالة بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والبعدي في جانبين فقط من جوانب المقياس هما: اتجاهات المعلمين نحو تقويم المتخلفين عقلياً، واتجاهاتهم نحو طريقة التدريس لهم، أما بالنسبة للمعلمات فكانت الفروق مماثلة للفروق لدى المعلمين بالإضافة إلى اتجاهات المعلمات نحو بعض

خصائص المتخلفين عقلياً. فيما عدا ذلك لم تكن الفروق ذات دلالة بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لكل من المعلمين والمعلمات؟

ودراسة جمال الدهشان (١٩٩٢) التي تناولت مشكلات إعداد وتدريب معلمي التعليم الأساسي أثناء الخدمة، والحلول المقترحة أوصت بضرورة:-

- أن يشمل التدريب جميع معلمي التعليم الأساسي، وأن تتنوع طرق التدريب أساليبه، وأن تكون مدة التدريب كافية للمعلمين حتى يؤتى ثماره، مع ضرورة أن يكون هناك ثواب لحضور الدورات، وعقاب للتخلف عنها.

كما تناولت دراسة سعودي عبد الظاهر (١٩٩٦) تقويم إحدى الدورات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى وجود بعض الصعوبات والمشكلات التي تعوق تحقيق الدورات لأهدافها مثل: عدم مشاركة المعلمين في اختيار الدورات التدريبية، وعدم وجود حوافز مادية أو أدبية لحضور الدورات.

ودراسة مصطفى محمد وخيري عبد الله (١٩٩٦) التي تناولت دور كليات التربية بجمهورية مصر العربية في برامج النمو العلمي والمهني للمعلمين أثناء الخدمة ومعوقات تنفيذه، وذلك من خلال آراء عدد من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية. وخلصت الدراسة إلى ضرورة تدريب المعلمين داخل إطار الجامعة، وتنوع أساليب التدريب، واختيار المدربين الأكفاء، مع ضرورة إعادة النظر في أساليب التقويم المتبعة لبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

وفي دراسة قام بها فولمر Fullmer,1996 بعنوان المعلم الجديد، دراسة لمعلمي اللغة الإنجليزية الجدد، هدفت إلى معرفة البرامج التدريبية المناسبة لهم خاصة في مجال الأساليب التدريسية والتطبيقات، حيث طبقت الدراسة على (١٣) معلماً، وكان من أهم نتائجها أن هناك حاجة للمعلمين للتدريب في مجالات: أساليب التدريس وإدارة الصف والتقويم.

وحول فاعلية تدريب المعلمين بالخارج أوصت دراسة محمد عبد الحميد ومحمد سعد (١٩٩٨) بضرورة زيادة مدة تدريب المعلمين لتصل إلى عام دراسي كامل لإتاحة

الفرصة للتدريب بدرجة كافية على المهارات التدريسية، مع ضرورة وجود أحد خبراء التربية والتدريب مع البعثة ليكون حلقة وصل بين المعلمين وجهاز التدريب.

وفحصت دراسة الجميل شعلة ونجوى عبد العزيز (١٩٩٨) أثر التدريب أثناء الخدمة على كل من الأداء التدريسي والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى (٧٥) معلماً من معلمي العلوم بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي تم تقسيمهم إلى (٢٥ تدربوا بالخارج، ٢٥ تدربوا بالداخل، ٢٥ من المعلمين الجدد) وبملاحظة الأداء التدريسي لتلك الفئات المتنوعة فيما تلقته من تدريب أسفرت الدراسة عن:-

- يوجد تباين بين مجموعات المعلمين في الأداء التدريسي لصالح المتدربين بالخارج في أبعاد إدارة الوقت والتخطيط للدرس ومجموع الأبعاد ببطاقة الملاحظة.
- لا توجد فروق بين المجموعات الثلاث في الاتجاه نحو مهنة التدريس.

أما دراسة على الشواملي (٢٠٠٠) تناولت أثر برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية على تحصيل طلابهم لقواعدها النحوية. وتم اختيار (١٨٠) معلماً ومعلمة من عدد من مديريات التربية بالأردن، وقسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم تدريب المجموعة الضابطة على أساليب جديدة في الشرح والتحضير ومواقف صفية مختلفة لمدة ثلاثة أشهر ونصف، بالاعتماد على حصص نموذجية متلفزة، ودروس تطبيقية من قبل معلمين أكفاء، وموجهين تربويين، وتبادل الزيارات بين المعلمين، والتعليم والتعلم بأسلوب المجموعات. وبمقارنة أداء طلابهم في الاختبار القبلي والبعدي، ظهر تأثير للدورة التدريبية على نتائج الطلاب في الاختبار البعدي وذلك بالنسبة لجميع الصفوف الدراسية موضع الدراسة. وأشارت الدراسة بضرورة إدخال المعلمين في دورات تدريبية مستمرة، بحيث يلتحق المعلم في دورة تدريبية كل عام على الأقل، وعدم الاكتفاء بأن يعطى المعلم دورة تدريبية واحدة طيلة خدمته التعليمية.

كما أجرى إبراهيم القاعود وصلاح العثمانة (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى تقصي أثر تدريب معلمي الجغرافيا على استخدام أنواع التقرير وأساليب التغذية الراجعة في تحصيل طلبة الصف العاشر في الأردن، وطبقت الدراسة على المدارس الأساسية

بمديرية التربية والتعليم وشملت (٤) شعب للذكور وأخرى للإناث، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في تحصيل طلبة الصف العاشر لصالح الذين يدرسهم معلمون تلقوا تدريباً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس لصالح الطالبات.

وفي دراسة برامبلت (Bramblett,2000) بعنوان تحليل برامج المعلمين الجدد، والتي هدفت إلى تقييم مدى نجاح برنامج تدريب المعلم الجديد في ولاية إريزونا في الولايات المتحدة، لتحديد الاحتياجات التدريسية، وقد خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات منها:-

- تضمين برامج تدريب المعلم الجديد للممارسات التدريسية وتدريبه قبل انخراطه في مهنة التعليم.
- تطبيق محتوى البرنامج التدريبي على الطلاب في الجامعة أثناء دراستهم وكذلك عند بداية التحاقهم بمهنة التعليم.
- تطوير البرنامج التدريبي ليشمل تنظيم وإدارة الموقف الصفي.

وأما الدراسة التي قام بها عبد الله الخطايبة وعلي العليمات(٢٠٠١) والتي سعت للكشف عن تقدير معلمي العلوم في الأردن لمستوى مهاراتهم التدريسية في ضوء بعض المتغيرات. وأظهرت الدراسة أن التخصص ليس له تأثير على المهارات التدريسية، وأن أهم المهارات التدريسية للمعلم هي:-

- إعداد الأهداف التدريسية، والخطط الدراسية ومهارات تحليل المنهج.
- مهارات الاتصال.
- المعرفة العلمية الأساسية.
- معالجة المشكلات التدريسية داخل غرفة الصف.
- استخدام المصادر المتنوعة للحصول على المعرفة العلمية.

وفي دراسة ندونا (Naduna :2001) بعنوان تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي العلوم والتي أجريت بجامعة فيستا بجنوب أفريقيا، وأظهرت الدراسة

الحاجة الماسة إلى تجديد برنامج التدريب، حيث أخذت آراء المعلمين من خلال خبراتهم أثناء خدمتهم حول ذلك، وخلصت الدراسة إلى ما يلي:-

- يجب تحديد الاحتياجات التدريبية المستقبلية للمعلمين أثناء خدمتهم.
- تضمين برامج التدريب التخطيط والأهداف وطرق التدريس وتنظيم الوقت التعليمي.

وجاءت دراسة يحي شديفات، وعلي العليمات (٢٠٠٣) لتتبع أثر برنامج تدريبي لوزارة التربية والتعليم الأردنية من وجه نظر المشرفين التربويين والتي تكونت عينتها من ١٢٢ مشرفاً تربوياً، ووصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها:-

- كان إسهام البرنامج في الأداء الكلي للمعلمين بنسبة ٦٥%، وكان أعلاها لمجال الموقف التعليمي وأقلها لمجال مهارات التدريس.
- الخبرة للمعلمين أسهمت بنسبة ٦٤,٤% في الأداء الكلي للمعلمين وكانت أكثر تأثيراً في الموقف التعليمي، وأقل تأثيراً في التخطيط للتدريس.

تعقيب على الدراسات السابقة

بفحص الدراسات السابقة يتضح أن:-

- البعض منها فحص أثر دورات تدريبية تقيمها وزارة التربية والتعليم، دون أن يكون له دخل في تنظيمها أو التحكم في مجريات أمورها. مثل دراسة إبراهيم قشقوش (١٩٩١).
- بعض منها فحص أثر دورات تدريبية تقام خارج البلاد كتدريب المعلمين المبتعثين للخارج من خلال وزارة التربية والتعليم، وفحص أثر ذلك على كفاءتهم المهنية.
- ومن الدراسات ما تناولت فحص مشكلات الدورات التدريبية للمعلمين مثل دراسة جمال الدهشان (١٩٩٢) ودراسة سعودي عبد الظاهر (١٩٩٦) ودراسة محمد عبد الحميد ومحمد سعد (١٩٩٨).
- وتناولت بعض الدراسات محتوي البرنامج التدريبي كخبرات متبادلة بين المعلمين ذوي الخبرة والمعلمين الجدد مثل دراسة بيومي ضحاوي (١٩٩٠).

- في حين تناولت دراسات أثر متغيرات الخبرة والتخصص والجنس على مدى الاستفادة من الدورات التدريبية التي يمرون بها.
- يوجد عدد من الدراسات أكدت على ضرورة أن يكون البرنامج التدريبي مشتملاً على تدريب للأهداف التعليمية وإدارة الصف والتقويم، مثل دراسة: (Naduna,2001) عبد الله الخطايبة وعلي العليمات(٢٠٠١) (Bramblett,2000).

وما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة ما يلي:-

- أن البرنامج التدريبي وما يشمله من حقائب للتدريب على الكفايات التربوية قائم على الاحتياجات التدريبية للمعلمين، بما يضمن فاعلية إقبالهم وتفاعلهم مع محتويات البرنامج التدريبي.
- البرنامج التدريبي تم إعداده وفق أحدث طرق التدريب وأساليب التعلم.
- أن من يقومون بالتدريب مشارك في عمليات متابعة نفس المعلمين المتدربين بالبرنامج التدريبي.
- الفترة الزمنية للتدريب ممتدة لتشمل فصلين دراسيين مما يضمن فاعلية التدريب بالبرامج وكفاية هذا التدريب.
- يتم التدريب وفق جدول زمني منظم وفي الفترات المسائية وبأحدث التكنولوجيا العصرية بالكاميرات الرقمية والعرض الرقمي للبيانات.

ومن ثم فالدراسة الحالية يتوقع لها الرواج في كثير من الأوساط التربوية خاصة أن برنامجها التدريبي يصلح للتطبيق في كافة المراحل التعليمية من التعليم العام والتعليم الجامعي أيضاً، ولطلاب وطالبات التربية العملية بكليات التربية وكليات المعلمين.

فروض الدراسة

١- توجد فروق بين متوسطات درجات المعلمين المتدربين على الحقائب التدريبية التربوية بقائمة تقييم الأداء المهني للمعلمين بالتطبيق القبلي والبعدي.

٢- تختلف فاعلية الحقائب التدريبية التربوية باختلاف تخصص معلمي التعليم العام المتدربين أثناء الخدمة.

٣- تختلف فاعلية الحقائب التدريبية التربوية باختلاف المرحلة التعليمية التي يعمل بها معلمي التعليم العام المتدربين أثناء الخدمة.

٤- توجد علاقة بين الكفايات المهنية لمعلمي التعليم العام المتدربين على حقائب التدريبات التربوية ومستوى التحصيل الدراسي لطلابهم.

الإجراءات المنهجية للدراسة

أ) عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة الحالية من:-

١-عينة من المعلمين : عددهم (٥٤) معلماً من معلمي مجموعة مدارس المعالي الأهلية بمراحلها الثلاث الابتدائي والمتوسط والثانوي ويحدد الجدول التالي وصفا لمحددات عينة الدراسة

جدول (١) محددات وخصائص عينة الدراسة

المتغيرات		العدد
المرحلة	الابتدائي والمتوسط	٢١
	الثانوية	٣٣
التخصص	علمي	٢٦
	نظري	٢٨
المجموع		٥٤

٢- عينة من الطلاب: وعددهم ١٢٠ طالباً (٤٠ ثالث ثانوي، ٣٠ ثالث متوسط، ٥٠ بالصف الخامس والسادس الابتدائي)

ب) أداوات الدراسة

تم إعداد أداتين للدراسة هما:-

أولاً: برنامج التدريبات التربوية

يتضمن هذا البرنامج عدد ثلاث حقائب تدريبية (الأهداف السلوكية، الوسائل التعليمية، طرق التدريس الحديثة) وقد تم إعداد تلك الحقائب التدريبية من خلال:-

١- الاطلاع على الحقائب التدريبية بمراكز التدريب التابعة للإدارات التعليمية، والحقائب التدريبية المنشورة على صفحات الإنترنت، والحقائب التدريبية التي تقوم بها مراكز التدريب المتخصصة)

٢- اشتقاق محتويات تلك الحقائب من عدد من المصادر العلمية العديدة منها: صلاح مراد وأمين سليمان (٢٠٠٢) محمد عبد السميع رزق وإبراهيم الحكمي (٢٠٠٥)، محمد الترتوري ومحمد القضاة (٢٠٠٦)، محمد العمايرة (٢٠٠٣) روجر سميث (٢٠٠٣)، ياسر سلامة (٢٠٠٣)، سلمان الزبيدي (٢٠٠١)، إلينور بارون (٢٠٠٢)، نسيمة الخالدي (٢٠٠٤). Betty (2001)

وتم إعداد محتويات تلك الحقائب على برنامج الباور بوينت ليتم عرض محتوياتها بتوقيت زمني محدد لكل جلسة، حيث تضمن البرنامج عدد (٧١) جلسة تدريبية .

صدق الحقائب التدريبية

تم التحقق من نوعين من الصدق لتلك الحقائب وهما:

١- **صدق المحتوى:** وتم من خلال اشتقاق محتوياتها من المصادر العلمية لها، سواء من الكتب أو من الحقائب التدريبية المماثلة لها، والتي تهدف إلى إكساب المعلمين الكفايات المهنية للعمل بالتدريس.

٢- **صدق المحكمين:** حيث تم عرض محتويات الحقائب التدريبية على عدد من الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم والمناهج وطرق التدريس بكلية المعلمين بالطائف، لفحص طريقة تنظيمها وتم تعديل ما أسفر عنه ذلك الفحص من حيث تحديد زمن كل نشاط بحيث تكون الأنشطة التدريبية متماثلة في زمن عرضها على المتدربين، واتفقوا جميعاً على أن تلك الحقائب تحقق الهدف

منها تحقيقاً متميزاً وأن جميع أنشطتها عملية يمارس فيها المتدرب الدور الأكبر مما يؤدي إلى استفادته استفادة متميزة.

ثانياً : مقياس تقدير الأداء المهني لمعلم التعليم العام

تم إعداد فقرات مقياس تقدير الكفايات المهنية للمعلم باتباع عدد من الخطوات وهي:-

أولا: الاطلاع على عدد من قوائم واستمارات تقويم المعلمين وتحديد الكفاءات المهنية لمعلمي المراحل التعليمية المختلفة ومنها على سبيل المثال لا الحصر:-

١- معايير تقييم الأداء الوظيفي للمعلم والمعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم السعودية.

٢- استمارة تقويم أداء المهارات التدريسية الفعلية والمثالية (هند الخثيلة،٢٠٠٠).

٣- استمارة استطلاع آراء العاملين في الحقل التربوي حول نظام تقدير كفاءة المعلم. (عبد الكريم الخياط، وعبد الرحيم ذياب، ١٩٩٦).

ثانيا: **الاطلاع** على الإطار النظري للكفايات المهنية وتعريفاتها والمنطلقات العلمية لأساليب قياسها.

ثالثاً: في ضوء ما سبق تم تحديد الكفايات المهنية في قائمة، ومن ثمّ عرضها على (٣) من أساتذة المناهج وطرق التدريس بكلية المعلمين بالطائف، لتعديل العبارات غير الواضحة أو حذف الفقرات المكررة وإضافة الكفايات التي يرون بأنها ضرورية في القياس إن أمكن. وتم تعديل القائمة في ضوء الملاحظات التي وردت من السادة المحكمين. وأصبحت القائمة في صورتها النهائية مكونة من (٥٠) فقرة موزعة على سبع كفايات رئيسة هي: الأهداف السلوكية، التهيئة والحفز، أسلوب العرض، أساليب التعزيز المصاحبة، الوسائل التعليمية، إدارة الصف، التقويم)

صدق قائمة الكفايات المهنية

١- **صدق الاتساق الداخلي:** بالإضافة إلى صدق المحكمين فإن الباحث قام بحساب صدق قائمة الكفايات بطريقة الاتساق الداخلي، بإيجاد معاملات الارتباط لكل مجال

من مجالات قائمة الكفايات بالدرجة الكلية للقائمة. وبتطبيق القائمة على (٢٩) معلماً من معلمي مدارس المعالي الأهلية النموذجية بمعرفة المشرفين التربويين بالفصل الدراسي الأول ١٤٢٦/١٤٢٧هـ. وبحساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد القائمة والدرجة الكلية لها أسفر لتحليل عن بيانات الجدول التالي:-

جدول(٢) الاتساق الداخلي لقائمة الكفايات المهنية

الأبعاد	الأهداف السلوكية	التهيئة والحفز	أسلوب العرض	أساليب التعزيز المصاحبة	الوسائل التعليمية	إدارة الصف	التقويم
الدرجة الكلية	٠,٧٩	٠,٨٢	٠,٩١	٠,٨٨	٠,٨٢	٠,٩٢	٠,٧٨
الدلالة	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠١

من الجدول يتضح مدى صدق قائمة الكفايات المهنية للمعلم بطريقة الاتساق الداخلي، حيث إن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد القائمة والدرجة الكلية دالة عند مستوى (٠,٠٠١).

٢- **الصدق الارتباطي:** وتم حسابه بتطبيق قائمة الكفايات المهنية للمعلم وكذلك بطاقة تقييم الأداء الوظيفي للمعلم على (٢٩) معلماً وذلك بمعرفة المشرفين التربويين بمدارس المعالي الأهلية النموذجية، وبحساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجات المعلمين على القائمتين، أسفر ذلك عن معامل ارتباط قدره (٠,٧٢) وهي قيمة عددية لمعامل الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠٠١) ، مما يشير إلى صدق قائمة الكفايات المهنية للمعلم في قياسها لتلك الكفايات.

٣- **الصدق الذاتي:** وهو نوعٌ من أنواع الصدق يشير إلى الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وهذا النوع من الصدق يقوم على الدرجات التجريبية بعد التخلص من أخطاء القياس.أي أن الصدق الذاتي أو الحقيقي

يعبر عما يحتويه الاختبار حقيقةً من الخاصية التي يقيسها خاليةً من أي أخطاء أو شوائب، بمعني مقدار تشبع المقياس بما يقيسه حقيقةً (سعد عبد الرحمن،١٩٩٨: ١٨٦) .

وتم حسابه بإيجاد الجذر التربيعي لقيم معاملات ثبات "ألفا كرونبخ" للقائمة الحالية في أبعادها والدرجة الكلية، والجدول (٣) يتضمن ذلك النوع من الصدق.

ثبات قائمة الكفايات المهنية

تم حساب ثبات القائمة بثلاث طرق وهي:

١- **إعادة التطبيق:** وذلك بإعادة تطبيق القائمة على (٣٢) معلماً من معلمي مدارس المعالي الأهلية بالفصل الدراسي الأول١٤٢٧/١٢٤٦هـ بفاصل أسبوعين من التطبيق الأول. وحساب قيم معاملات الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني، أشارت النتائج إلى بيانات الجدول التالي:-

جدول (٣) معاملات ثبات قائمة الكفاءات المهنية للمعلم بإعادة التطبيق

الأبعاد	الأهداف السلوكية	التهيئة والحفز	أسلوب العرض	أساليب التعزيز المصاحبة	الوسائل التعليمية	إدارة الصف	التقويم
معامل الارتباط	٠,٨١	٠,٧٩	٠,٨٢	٠,٨٦	٠,٧٩	٠,٧٥	٠,٨٣
الدلالة	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠١
معامل الصدق الذاتي	٠,٩٠	٠,٨٨	٠,٩١	٠,٩٣	٠,٨٩	٠,٨٧	٠,٩١
مستوى الدلالة	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠١

من الجدول (٣) يتضح دلالة جميع قيم معاملات الثبات لأبعاد القائمة وأبعادها عند مستوى(٠,٠١) مما يشير إلى ثبات القائمة بطريقة إعادة التطبيق.

٢- **التجزئة النصفية:** وذلك بتطبيق القائمة على (٣٢) معلماً من معلمي مـــدارس المعالي الأهلية بالفصل الدراسي الأول١٤٢٧/١٢٤٦هـــ. وحساب قيم معاملات الارتباط بين درجات نصفي عدد الكفايات في القائمة الكلية (الفردي في مقابل الزوجي)، وتعديل قيم معاملات الارتباط بمعادلة "سبيرمان براون" أسفر ذلـــك التحليل عن البيانات المتضمنة بالجدول (٤).

جدول (٤) معاملات ثبات قائمة الكفايات المهنية للمعلم بالتجزئة النصفية

الأبعاد	الدرجة الكلية
معامل الثبات النصفي	٠,٩٢
معامل الثبات الكلي	٠,٩٥٨
معامل ألفا للنصف الأول	٠,٨٨
معامل ألفا للنصف الثاني	٠,٧١

من الجدول (٤) يتضح ثبات قائمة الكفايات المهنية للمعلم بطريقتي التجزئة النصفية "وألفا كرونباخ". مما يعول عليها في الاستخدام لقياس الكفايات المهنية للمعلم بالدراسة الحالية.

نتائج الدراسة

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها والفروض القائمة عليها والأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل بياناتها تم التوصل إلى عدد من النتائج بالدراسة الحالية يتم عرضها في ضوء فروضها كالتالي:-

الفرض الأول

والذي ينص على أنه: توجد فروق بين متوسط درجات التطبيق القبلي للمعلمين المتدربين على برنامج التدريبات التربوية ومتوسط درجاتهم بالتطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة ذلك الفرض تم استخدام اختبار "ت" للفروق بين متوسطات درجات المجموعات المرتبطة (درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي) لنفس المعلمين. وأسفر ذلك التحليل عن بيانات الجدول التالي:-

جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى دلالتها بين التطبيقين القبلي والبعدي لبرنامج التدريبات على الحقائب التربوية

المتغيرات	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة "ت"	الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
الأهداف السلوكية	٢٩,١١	٢,٦١	٢٣,١٨	٢,٠٩	١٦,٦٦	٠,٠٠١
التهيئة والحفز	١٦,٨٣	٢,٢٤	١٢,٥٧	١,١٩	١٤,٧٥	٠,٠٠١
أسلوب العرض	٣٩,٦١	٥,٠١	٣٢,٣٥	١,٧٩	١٢,٣٧	٠,٠٠١
أساليب التعزيز المصاحبة	٢٠,٢٤	٢,١٣	١٣,٣٧	١,٢٧	٢٢,٥٣	٠,٠٠١
الوسائل التعليمية	١٨,٨٥	٣,٢٨	١٣,٦١	١,٩٣	١٢,٣٤	٠,٠٠١
إدارة الصف	٥١,١١	٣,٧٨	٤١,٣٨	٢,٢٠	١٦,٧٩	٠,٠٠١
التقويم	٢٢,٣٨	٣,٠٣	١٤,٢٤	٢,٠٠	١٩,٠٢	٠,٠٠١
الدرجة الكلية	١٩٨,١٤	١٢,٨٩	١٥٠,٧٢	٥,٦٠	٢٩,٧٤	٠,٠٠١

من الجدول (٥) يتبين أن:

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التطبيق القبلي للمعلمين المتدربين على الحقائب التربوية ومتوسطات درجاتهم بالتطبيق البعدي، حيث كانت جميع قيم "ت" دالة عند مستوى ٠,٠٠١ لصالح متوسطات درجات التطبيق البعدي.

وتشير تلك النتيجة إلى أن مستوى الكفايات المهنية للمعلمين تحسن بدرجة فعالة بعد تلقيهم التدريب بمجموعة الحقائب التربوية التي أعدها الباحث ودرب المعلمين

عليها. ويمكن أن تعزي هذه الدلالة إلى عدة أمور منها: جودة الحقائب التدريبية التي تم التدريب عليها، من حيث إنها لاقت قبولاً واستحساناً من المعلمين لأنها قابلت احتياجاتهم التدريبية، وهذا ما أكدت عليه دراسة سانتوس (١٩٨١) بضرورة مشاركة المعلمين في تخطيط وتطوير برامج التدريب لهم أثناء الخدمة وضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بعناية فائقة قبل البدء في تخطيط البرامج الخاصة بهم. فضلا عما تسفر عنها المتابعة من ثواب وعقاب للمعلمين من الباحث والمشرفين الآخرين، وهذا ما أوصت به دراسة جمال الدهشان (١٩٩٢)، كما أكدت دراسة جال Gal (2006) بأن متابعة المشرفين للمعلمين الطلاب أثناء التدريب وإمدادهم بالتغذية الراجعة الفورية يعمل على رفع أدائهم المهني في مجال العمل التعليمي.

كما يؤيد عدد من الدراسات استفادة المعلمين من التدريب أثناء الخدمة كدراسة نيتسايسوك وأندرسون (Nitsasook & Anderson, 1989) ودراسة إبراهيم قشقوش (١٩٩١).

وللوقوف على المستوى الحقيقي لفاعلية البرنامج التدريبي على كفاياتهم المهنية تم استخدام معادلة مربع "إيتا" لحساب تلك الفاعلية. **مربع(إيتا η)=ت٢/ (ت٢+درجات الحرية)** (صلاح أحمد مراد، ٢٠٠٠: ٢٤٧)

جدول (٦) قيم (η2) وحجم التأثير لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	قيم η2	حجم التأثير
الأهداف السلوكية	٠,٨٣٩٦	%٨٣,٩٦
التهيئة والحفز	٠,٨٠٤١	%٨٠,٤١
أسلوب العرض	٠,٧٥٧٣	%٧٥,٧٣
أساليب التعزيز المصاحبة	٠,٩٠٥٤	%٩٠,٥٤
الوسائل التعليمية	٠,٧٤١٨	%٧٤,١٨
إدارة الصف	٠,٨٤١٧	%٨٤,١٧
التقويم	٠,٨٧٢٢	%٨٧,٢٢
الدرجة الكلية	٠,٩٤٣٤	%٩٤,٣٤

من الجدول (٦) يتضح أن حجم تأثير البرنامج التدريب تراوح في تأثيره بين ٧٤,٧٣% إلى ٩٤,٣٤% وهذا يعد تأثيراً كبيراً يشير إلى فاعلية البرنامج المستخدم.

وهذه النتائج جاءت مقاربة لما توصلت إليه دراسة نـــدونا (Naduna,2001) على المعلمين بالولايات المتحدة الأمريكية حيث أشارت الدراسة بأن إسهام البرنامج في الأداء الكلي للمعلمين كان بنسبة ٦٥%، وكان أعلاها في مجال الموقف التعليمي وأقلها لمجال مهارات التدريس.

الفرض الثاني

والذي ينص على أنه: تختلف فاعلية برنامج التدريبات التربوية باختلاف التخصص (علمي/ نظري) لمعلمي التعليم العام المتدربين أثناء الخدمة.

وللتحقق من صحة الفرض ذلك الفرض تم استخدام اختبار "ت" للفروق بين متوسطات درجات المجموعتين المستقلتين (درجات معلمي التخصص العلمي ودرجات معلمي التخصص النظري). وأسفر ذلك التحليل عن بيانات الجدول التالي:-

جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى دلالتها بين مجموعتي المعلمين بالتخصص النظري والعلمي

المتغيرات	معلمي التخصص العلمي ن=٢٦		معلمي التخصص النظري ن=٢٨		قيمة "ت"	الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
الأهداف السلوكية	٣١,١٩	١,١٦	٢٧,١٧	٢,٠١	٨,٨٥	٠,٠٠١
التهيئة والحفز	١٧,٦٩	١,٨٠	١٦,٠٣	٢,٣٤	٢,٨٨	٠,٠١
أسلوب العرض	٤١,٠٠	٤,٠٠	٣٨,٣٢	٥,٥٧	٢,٠١	٠,٠٥
أساليب التعزيز المصاحبة	٢٠,٩٦	٢,٦١	١٩,٥٧	١,٢٨	٢,٥٠	٠,٠١
الوسائل التعليمية	٢٠,٠٧	٣,١٨	١٧,٧١	٣,٠٠	٢,٨٠	٠,٠١
إدارة الصف	٥٤,١١	٢,٣٥	٤٨,٣٢	٢,٤٨	٨,٧٨	٠,٠٠١
التقويم	٢٣,٨٤	٢,٧٢	٢١,٠٣	٢,٦٨	٣,٨١	٠,٠٠١
الدرجة الكلية	٢٠٨,٨٨	٥,٢٨	١٨٨,١٧	٩,٥٣	٩,٧٦	٠,٠٠١

يتبين من الجدول (٧) أنه:-

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي المقررات العلمية ومعلمي المقررات النظرية في درجات كافة أبعاد قائمة تقدير الكفايات المهنية للمعلم بعد المرور ببرنامج تدريب على الحقائب التربوية، وذلك عند مستوى ٠,٠١ فيما عدا بعد أسلوب العرض والتي كانت الفروق فيه دالة عند مستوى ٠,٠٥ لصالح معلمي المقررات العلمية.

ويمكن تفسير تفوق معلمي التخصصات العلمية على معلمي التخصصات الأدبية في الاستفادة من البرنامج التدريب على حقائب التدريبات التربوية في ضوء طبيعة المقررات التي يقدمونها فمعلمو التخصصات العلمية دارجون على مشاركة الطلاب في التجارب العملية وحلول التمرينات في الفيزياء أو الرياضيات، وإعطائهم التعزيز سواء المعنوي أو المادي في بعض الأحيان، كما أن إدارتهم للصف متميزة عن معلمي التخصصات الأدبية الدارجين على الإلقاء وتقل لديهم المشاركة، ومقرراتهم بها فرص ضيئلة -من وجهة نظر المعلمين- للمشاركة والتفاعل، ومن ثم تكون إدارتهم للصف ضعيفة إلى حد ما، كما أن التقويم في المقررات العلمية لا يتقيد بالتصحيح اللغوي أو الإملائي كما في المواد النظرية، فضلاً عن توافر الوسائل التعليمية التي يمكن أن ينشئها أو يستخدمها معلمو التخصصات العلمية أكثر من التخصصات النظرية الذين ينصرفون إلى الوسائل الورقية، تاركين مجالات الحاسبات ومصادر التعلم وعازفين عنها.

الفرض الثالث

والذي ينص على أنه: تختلف فاعلية الحقائب التدريبية التربوية باختلاف المرحلة التعليمية التي يعمل بها معلمي التعليم العام المتدربين أثناء الخدمة.

وللتحقق من صحة ذلك الفرض تم استخدام اختبار "ت" للفروق بين متوسطات درجات المجموعتين المستقلتين (درجات معلمي المرحلة الثانوية ودرجات معلمي المرحلتين المتوسطة والابتدائية). وأسفر ذلك التحليل عن بيانات الجدول التالي:-

جدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى دلالتها بين مجموعتي المعلمين بالرحلتين (الابتدائية والمتوسطة) و(الثانوية)

المتغيرات	معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة ن=٣٣		معلمي المرحلة الثانوية ن=٢١		قيمة "ت"	الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
الأهداف السلوكية	٣٠,٥١	١,٧١	٢٦,٩٠	٢,٢٣	٦,٦٩	٠,٠٠١
التهيئة والحفز	١٧,٠٩	٢,٠٩	١٦,٤٢	٢,٤٦	١,٠٥	غير دالة
أسلوب العرض	٤١,٦٩	٣,٩٠	٣٦,٣٣	٤,٨٨	٤,٤٥	٠,٠٠١
أساليب التعزيز المصاحبة	٢٠,٦٣	٢,٣١	١٩,٦١	١,٦٨	١,٧٣	غير دالة
الوسائل التعليمية	٢٠,٠٠	٣,١٦	١٧,٠٤	٢,٦٥	٣,٥٥	٠,٠٠١
إدارة الصف	٥٢,٢٧	٣,٦٠	٤٩,٢٨	٣,٣٦	٣,٠٤	٠,٠١
التقويم	٢٣,١٥	٣,٠٤	٢١,١٩	٢,٦٥	٢,٤٢	٠,٠١
الدرجة الكلية	٢٠٥,٣٦	٨,٢٥	١٨٦,٨٠	١٠,٨١	٧,١٣	٠,٠٠١

يتبين من الجدول (٨) أنه:-

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي المرحلة المتوسطة والابتدائية ومعلمي المرحلة الثانوية في جميع أبعاد قائمة تقدير الكفايات المهنية عند مستوى ٠,٠١ لصالح معلمي المرحلة الثانوية، فيما عدا محوري التهيئة والحفز، وأساليب التعزيز المصاحبة للدرس.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء طبيعة الطلاب في كل مرحلة، حيث إن طلاب المرحلة الثانوية يحتاجون إلى جهد أعلى من المعلم في أسلوب العرض والوسائل التعليمية المصاحبة كما يحتاجون جهداً أعلى في إدارة الصف والمتابعة المستمرة للتقويم، وذلك حتى لا ينصرفون عن المعلم أو الدرس، وينشغلون بأمور أخرى تفرضها عليهم طبيعتهم النمائية، وأدى ذلك إلى حرص المعلمين القائمين بالتدريس في هذه المرحلة من الاستفادة قدر الامكان وبشكل أكبر من التدريبات المقدمة ببرنامج الدراسة الحالية.

في حين أن أساليب التهيئة والحفز وكذلك أساليب التعزيز المصاحبة للدرس من الأمور التي يهتم بها كل من معلمي المراحل الأولى والمتقدمة على حد سواء.

الفرض الرابع

والذي ينص على أنه: توجد فروق بين متوسطات درجات تحصيل الطلاب في (الرياضيات واللغة العربية واللغة الإنجليزية والعلوم (كيمياء للثانوي)) قبل تطبيق البرنامج التدريبي للمعلمين وبعد تطبيق البرنامج.

وللتحقق من صحة ذلك الفرض تم حساب متوسط درجات ١٢٠ طالباً (٧٠ طالباً بالصف الثالث الثانوي، ٣٠ طالباً بالصف الثالث متوسط، ٥٠ طالباً بالصف الخامس والسادس الابتدائي) قبل تطبيق البرنامج التدريبي (الاختبار الدوري بالفصل الدراسي الأول ١٤٢٦/١٤٢٧هـ) وبعد تطبيق البرنامج التدريبي في نهاية الفصل الدراسي الثاني ١٤٢٦/١٤٢٧هـ. وأسفر التحليل عن بيانات الجدول التالي:-

جدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى دلالتها بين درجات تحصيل الطلاب قبل تطبيق البرنامج التدريبي للمعلمين وبعده

المتغيرات	قبل تطبيق البرنامج		بعد تطبيق البرنامج		قيمة "ت"	الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
التحصيل الدراسي	٢٣٥,٩٤	١٥,٣٠	٣٢٥,٩٧	٤٠,٨٥	٢٢,٨٣	٠,٠٠١

من الجدول (٩) يتضح

- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تحصيل الطلاب قبل البرنامج التدريبي للمعلمين وبعده حيث كانت قيمة (ت = ٢٢,٨٣) وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠٠١. ويمكن تفسير ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب في ضوء استفادة

المعلمين من البرنامج التدريبي وارتفاع الكفايات المهنية اللازمة للعمل بالتدريس لديهم من إعداد الأهداف بدرجة واضحة واستخدام أساليب الحفز والتهيئة وطرق التدريس الحديثة، وأساليب العرض المتميزة وإدارة الصف التربوية والوسائل التعليمية المناسبة للدرس، وفنيات صياغة الأسئلة وطرحها بالصف المدرسي، أدى ذلك إلى زيادة انتباه الطلاب ومشاركتهم الصفية الفعالة، واهتمامهم بواجباتهم الدراسية مما أدى إلى ارتفاع مستوى تحصيلهم الدراسي.

وأيدت تلك النتيجة الكثير من الدراسات في هذا المجال فقد أشارت دراسة كابلن وآخرون (Kaplan *et al.*, 2006) إلى أن إدارة الصف الفعالة عملت على الحفاظ على النظام الصفي لدى الطلاب ورفعت من مستويات تحصيلهم وخاصة في الرياضيات والعلوم. وأكد برايدلي وآخرون (Bradly *et al.*,2006) أن العلاقة الحميمة والإيجابية بين المعلم والطلاب هي مفتاح زيادة الدافعية والفاعلية للطلاب واهتمامهم بالتحصيل الدراسي.كما أكدت دراسة دينبار Dunbar (2006) أن تدريب المعلمين يعمل على رفع مهارات الطلاب الدراسية

توصيات الدراسة

باستعراض الإطار النظري لمتغيرات البحث وإجراءاته التجريبية ونتائجه التي تم التوصل إليها يمكن صياغة عدد من التوصيات منها:-

١- ينبغي أن تقام البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة بناء على احتياجاتهم التدريبة الميدانية والتي يدركون القصور لديهم فيها أثناء أدائهم المهني.

٢- ينبغي تعميم برامج التدريبات التربوية على معلمي جميع مدارس التعليم العام الحكومية والأهلية طالما أنها تثبت فاعلية في ترقية الأداء المهني لديهم.

٣- العمل على إعداد مزيد من الحقائب التربوية لتطوير الأداء المهني للمعلمين وتدريبهم على محتوياتها تدريباً عملياً مثل حقائب الوسائل التعليمية، وإعداد الاختبارات التحصيلية، وفنيات العمل مع الأسئلة الصفية ، وتنمية التفكير، وتحضير

الدروس، والخصائص النمائية للتلاميذ والطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة.....وغيرها.

٤- يوصي بتدريب المعلمين على حقائب تطوير الأداء المهني أثناء الخدمة وجعله شرطاً على استمرار المعلم في الحقل التعليمي، أو ترقيته إلى درجات مهنية أعلى.

٥- رصد مكافآت مالية لمن يجتاز الدورات التدريبية بكفاءة وإظهار تلك الكفايات في العمل الميداني.

المراجع

إبراهيم قشقوش (١٩٩١): أثر التدريب أثناء الخدمة على اتجاهات معلمي ومعلمات مدارس التربية الخاصة في دولة قطر نحو المتخلفين عقلياً. مجلة علم النفس، العدد (١٧)، ص ص ٢٠- ٣٣.

أحمد الخطيب (١٩٨٩): منهجية النظم في تحديد الاحتياجات التدريبية ونماذجها. مجلة التربية، العدد ٨٩، قطر: اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.

أحمد الخطيب ورداح الخطيب (١٩٨٨): تقويم عمليات التدريب. مجلة التربية، قطر: اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد ٨٨.

أحمد الخطيب ورداح الخطيب (١٩٩٧): الحقائب التدريبية (ط١)، عمان: دار المستقبل للنشر والتوزيع.

أحمد زكي صالح (١٩٧٦): علم النفس في الإدارة والصناعة، القاهرة: دار النهضة العربية.

أحمد عزت راجح (١٩٧٠): علم النفس الصناعي (ط٣)، القاهرة، دار الكتب الجامعية.

أسامة حسن معاجيني (١٩٩٨) : الكفايات التدريبية التعليمية للمعلمين بدولة البحرين للعمل مع الطلاب المتفوقين، المجلة التربوية، العدد (٤٩) المجلد (١٣).

إلينور بارون (٢٠٠٢): كيف تضبط الفصل المدرسي. ترجمة طه محمد علي، السلسلة العالمية للتربية والتعليم، الرياض.

أمير أحمد السيد الجمال (٢٠٠٠) : تأهيل وتدريب معلم الحاسوب في مرحلة التعليم الثانوي في مصر : دراسة تقويمية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

بيومي محمد ضحاوي (١٩٩٢): التدريب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة في استراليا وإمكانية الإفادة منه في جمهورية مصر العربية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ١٦، المجلد ٢٠.

تيسير الدويك (١٩٨٥): التدريب التربوي، مقوماته وآفاقه: المركز الإقليمي لتدريب القيادات التربوية في البلاد العربية. الأردن: عمان.

تيسير النهار (١٩٩٢): دراسة تقويمية لبرنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي، عمان، الأردن.

جابر عبد الحميد جابر وآخرون (١٩٨٢): مهارات التدريس. القاهرة: دار النهضة العربية.

جمال علي الدهشان (١٩٩٢): بعض مشكلات إعداد وتدريب معلمي التعليم الأساسي أثناء الخدمة ومقترحات التغلب عليها في ضوء الواقع التعليمي في مصر. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية بالمنوفية، العدد ٦٠، السنة ٨، سبتمبر.

الجميل محمد عبد السميع شعلة، ونجوى نور الدين عبد العزيز (١٩٩٨): أثر التدريب أثناء الخدمة على كل من الأداء التدريسي والاتجاه نحو مهنة التدريس. مجلة علم النفس، العدد (٤٨)، ص ص ١٢٤- ١٤١.

حبيب الصحاف (١٩٩٧): معجم إدارة الموارد البشرية وشئون العاملين. بيروت: مكتبة لبنان.

حسن جامع، وحصة الشاهين، وفوزية الهادي (١٩٨٤) : الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. المجلة التربوية، السنة الأولى، العدد الثاني، ص ص٥٩- ٩٠.

خوسيه جواكين برونر (٢٠٠١): العولمة والتعليم والثورة التكنولوجية. ترجمة محمد البهنسي، مستقبليات، القاهرة: مركز مطبوعات اليونسكو، مجلد ٣١، عدد ٢.

روجر سميث (٢٠٠٣): دليل المدرس الأول. ترجمة تيب توب لخدمات التعريب والترجمة، القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.

سعودي عبد الظاهر سيد (١٩٩٦): التدريب أثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية بالمنيا، العدد الثاني المجلد الخامس.

شادية التل (١٩٩٦): دليل برامج التربية العملية، كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، أربد ، الأردن.

شكري حامد نزال (١٩٩٤): الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلمي ومعلمات المرحلتين الابتدائية والثانوية في المدارس الحكومية في منطة دبي. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (٤٤).

صلاح أحمد مراد (٢٠٠٠) : الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

صلاح أحمد مراد وأمين سليمان (٢٠٠٢): الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية: خطوات إعدادها وخصائصها. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

ضياء الدين زاهر (١٩٩٠): تدريب الكوادر الإدارية والتدريبية لتعليم الكبار، إطار تخطيطي مقترح. الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، المجلد السادس عشر، القاهرة، دار الفكر العربي.

عامر يوسف الخطيب (١٩٨٧): نموذج لتدريب معلمي المرحلة الثانوية العامة أثناء الخدمة في جمهورية مصر العربية وقطاع غزة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

عبد الرحمن قناوي موسى (١٩٨٠): أثر التدريب المهني في تعديل اتجاهات طلاب المعاهد العليا التقنية نحو العمل اليدوي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

عبد العزيز عبد الله السنبل (١٩٨٨): تدريب معلمي الكبار أثناء الخدمة. دراسات تربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المجلد الخامس.

عبد العظيم السعيد (١٩٨٧): الدورات التدريبية لترقية المعلمين للوظائف الأعلى بمحافظة الدقهلية: دراسة تقويمية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

عبد الفتاح دياب حسين (١٩٩٦): دور التدريب في تطوير العمل الإداري.القاهرة: مطبعة النيل.

عبد القادر يوسف (١٩٨٥): تنمية الكفاءات التربوية وتدريب المعلمين أثناء الخدمة. القاهرة: دار الكتاب العربي.

عبد الكريم الخياط، وعبد الرحيم ذياب (١٩٩٦): نظام تقويم كفاءة المعلم أثناء الخدمة في وزارة التربية بدولة الكويت" دراسة تقويمية". المجلة التربوية، العدد الثامن والثلاثون، المجلد العاشر،ص ص ٢٦-٧٨

عبد الله محمد الشيخ، وحمد عزت عبد الموجود، كافية رمضان (١٩٨٩): إعداد المعلم وتدريبه في الكويت. الكويت: مطابع كويت تايمز.

عبد الناصر أنيس (١٩٩٢): دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.

علي موسى الشواملي (٢٠٠٠): أثر برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية على تحصيل طلابهم لقواعدها النحوية. المجلة التربوية، العدد ٥٥، المجلد الرابع عشر.

فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩٠): علم النفس التربوي. القاهرة: الأنجلو المصرية.

فاروق أحمد الفرا (١٩٨٥): اتجاه الكفاءات والدور المستقبلي للمعلم في الوطن العربي. رسالة الخليج العربي، العدد الرابع عشر، السنة الخامسة.

فهد الدليم وعبد الله عبد الجواد ومحمد عمران (١٩٨٨): مبادئ القياس والتقويم في البيئة الإسلامية. مكة المكرمة: مكتبة الطالب الجامعي.

فوزي محمد السعيد (١٩٩٤): تقويم برامج تدريب المعلمين الزراعيين أثناء الخدمة. مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد الثالث، السنة العاشرة.

كلية التربية جامعة عين شمس (١٩٨٣): مستوى معلم المرحلة الأولى بمصر، بتمويل مركز بحوث التنمية الدولي، القاهرة.

مجمع اللغة العربية (١٩٧٢): المعجم الوسيط (ج١١). القاهرة: دار المعارف.

محمد حسن العمايرة (٢٠٠٣): مبادئ الإدارة المدرسية. (ط٣) عمان: دار المسيرة.

محمد عبد الحميد ومحمد سعد (١٩٩٨): فاعلية برامج تدريب المعلمين في الخارج على تغيير اتجاهاتهم نحو التدريب في ضوء الخبرات العالمية المعاصرة. مجلة كلية التربية بأسيوط، العدد الأول يناير.

محمد عبد السميع رزق وإبراهيم الحكمي (٢٠٠٥): علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق. الطائف :مكتبة البيان للنشر والتوزيع.

محمد عوض الترتوري ومحمد فرحان القضاة (٢٠٠٦): المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

محمود أحمد شوقي ومحمد مالك (١٩٩٥): تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين. الرياض: مكتبة العبيكان.

موقع وزارة التربية والتعليم، مراكز التدريب (٢٠٠٦): البرامج التدريبية.

مصطفى عبد السميع (١٩٩٥): تدريب معلمي رياضيات المرحلة الثانوية: الواقع والمأمول، دراسة ميدانية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، المعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ٣٤ ديسمبر.

مصطفى محمد وخيري عبد الله (١٩٩٦): دور كليات التربية بجمهورية مصر العربية في برامج النمو العلمي والمهني للمعلمين أثناء الخدمة ومعوقات تنفيذه. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، العدد الثاني المجلد السادس.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٨٠): متطلبات استراتيجية التربية في إعداد المعلم العربي، مسقط.

نبيل العشري محجوب (٢٠٠٢): تدريب معلمي المرحلة الابتدائية باستخدام شبكة الألياف الضوئية بمحافظة الدقهلية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

نسيمة الخالدي (٢٠٠٤): المدرسة البنائية للتعليم وتطبيقاتها (دليل المتدرب). وزارة التربية والتعليم، إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي، عمان، الأردن.

همام بدراوي زيدان (١٩٨٣): دراسة تقويمية لخريجي المدارس الفنية الصناعية ذات الخمس سنوات. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

همام بدراوي زيدان (١٩٨٧): كفايات المعلم في ضوء بعض مهام مهنة التعليم. صحيفة التربية،السنة (٣٨) العدد الثاني.

هند ماجد الخثيلة (٢٠٠٠) : المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والإجتماعية والانسانية، المجلد الثاني عشر، العدد الثاني، ص ص ١٠٧- ١٢٣.

ياسر سلامة (٢٠٠٣): الإدارة المدرسية الحديثة. عمان: دار عالم الثقافة.

يحيى محمد شديقات زعلي مقبل العليمات (٢٠٠٣): مدى إكساب البرنامج التدريبي للمعلمين الجدد للمهارات التدريسية من وجهة نظر المشرفين التربويين في إقليم الشمال في الأردن. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٥٣، الجزء الأول.

Betty, J. (2001): Management of Business Classroom (Ed). National business Education Association.

Bradley, Dianne F.; Pauley, Judith Ann; Pauley, Joseph F. (2005): Classroom Techniques; Teacher Student Relationship; Teaching Methods; Student Motivation; Cognitive
Style; Intervention; Personality; Academic Achievement New York Rowman & Littlefield Publishing Group.

Bramblelt, P. (2000): An Analysis of new Teacher Programs in Northern Arizona University. Dis. Abst. Inter. (61-A) p 824.

Cathy J. M, (2003): What's your most effective classroom management tool?" Teaching Music, Vol. 11 Issue 2, p80-81.

Dunbar, N. E,(2006): Oral Communication Skills in Higher Education: Using a Performance-Based Evaluation Rubric to Assess Communication Skills. Innovative Higher Education Vol. 31 Issue 2, p115-128, 14p, 1 chart

Dunn, N. A., & Baker, S. B. (2002): Readiness to serve students with disabilities: A survey of elementary school counselors. Professional School Counselors, 5(4), 277-284.

Gal, N (2006): The role of Practicum supervisors in behaviour management education. Teaching & Teacher Education; Vol. 22 Issue 3, p377-393.

Geltner, J A., Ciark, M.(2005) Engaging Students in Classroom Guidance: Management Strategies for Middle School Counselors. Professional School Counseling, Vol. 9 Issue 2, p164-166

George, P., & Alexander, W. (2003). The exemplary middle school (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thompson Learning

Harison, H (1997): Teaching introductory data processing through competency. Based Testing. *The Journal of Educational Research*, 91 (1).

Kaplan,L; Nunnery, J.; Myran, S. Marzano, R. Blackburn, D. (2006): Teacher Quality and Troops to Teachers: A

National Study With Implications for Principals. NASSP Bulletin Vol. 90 Issue 2, p102-131.

Long, J D.; Williams, R, L.(2005): Making It Till Friday: Your Guide to Effective Classroom Management. Fifth Edition. London, Princeton Book Company Publishers

Marvin, M (2005): Discipline without Stress, Punishments, or Rewards Clearing House; Sep/Oct2005, Vol. 79 Issue 1, p51-54.

Marzano, R. J (2003). Classroom management that works. School Psychology Review, 26(3), 333-368

Marzano, R. J., Marzano, J. S.(2003) The Key to Classroom Management, Educational Leadership, Vol. 61, Issue 1, p6-13.

Medily, D.M. (1990) : *Criteria for evaluation teaching*. Oxford, Pergamon press.

Myrick,R. D. (2003). Developmental guidance and counseling: A practical approach (4th ed.). Minneapolis, MN: Educational Media.

Ndune, B, (2001) : The development of an inservice Training Program for Science Teacher at Vista University. Dis. Abst. Inter. (62-A) p 132.

Pires, E,A. (1984): *Some notes on competency –based teacher education*, An rwalunesca , Institute of education, Amman.

Sanatos, E. A. (1981): A study of in service training needs of teachers as perceived by teacher and principals of elementary school of Puerto Rico. *Diss. Abst. Inter.* 22 (3-A)

Sarah ,H (1992): An economic analysis of in service teacher training. *Journal of Distance Education*,2(1).

Slaughter, S. (1988): Experienced New Teachers: Where and What Support do we feel. Dis. Abst. Inter. (49-A) p 235.