معوقات تدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمات والموجهات

إعداد

أ.م.د/ جمال محمد كامل[1]

يتسم العصر الحالي بالتغير الكيفي والكمي السريع في كافة مجالات المعرفة وأصبح حجم المعرفة يتضاعف في فترات قصيرة، ومن الطبيعي ألا يختزن الإنسان في عقله كل هذه المعارف وحيث تتبوأ التربية موقعا مهما في بناء المجتمعات وتطويرها ذلك لأنها تهدف لإحداث تغييرات في سلوك الإنسان وتنمية شخصيته وتوجيهه نحو خدمة مجتمعه، فهي العملية التي تؤدي إلى إحداث تغير شامل في سلوك الفرد الفكري والوجداني والأدائي، وهي عملية مستمرة تبدأ من السنين الأولى في حياة الكائن البشري إلى آخر أيامه.

ويتم تحديد مدى تقدّم الدول والمجتمعات بقدر الاهتمام والتطوير الذي يظهر على مخططاتها التربوية، وبقدرتها على تحقيق الانسجام مع تطورات العصر ومتطلباته، لذا يجب العمل بجد لتطوير مرحلة رياض الأطفال بما يتلاءم مع متطلّبات الأطفال، ومع التحديثات التربوية المتجدّدة، ومع الانفجار المعرفي الكبير المتتابع.

واذا كانت لمرحلة رياض الأطفال تلك الأهمية الكبيرة في بناء الأجيال والارتقاء بها فمن الطبيعي أن الأهمية التي تعطى لهذه المرحلة يجب أن تنسحب أيضا على المعلمة، فهي تتحمل جزء كبيرا من المهام لبناء هذه الأجيال وتطويرها بما يتكيف وحاجات المجتمع وعاداته وتقاليده وطموحاته، فهي القدوة والمرشدة والرائدة التي تضع اللبنات في تشكيل هذه الشخصية الإنسانية التي تتولى تربيتها ومن ثم فهي التي تبدأ بتحديد مسار نموها من جميع جوانبها، ولأن المعلمة صاحبة رسالة مقدسه وأمانة كبيره فلابد من إعدادها وتطويرها بشكل مستمر ودائم حتى يتسنى لها تأدية رسالتها لمجتمع متجدد ولأجيال نبتغى منها التقدم والرقي.

ولا يمكن أن تتحقق الأهداف التربوية لأي نظام تعليمي إلا بوجود معلم مؤهل مهنياً وأكاديمياً لكي يتمكن من القيام بأعباء تنشئة الأطفال، ولا يمكن ذلك إلا إذا خضع المعلم لبرامج التنمية المهنية والدورات التدريبية التي تؤدي إلى إعداده علمياً ومهنياً، فعلى مستوي رياض الأطفال يعد إكساب المعلمة مهارات

[1] **أستاذ مناهج الطفل المساعد بقسم العلوم التربوية كلية رياض الأطفال – جامعة دمنهور**

عملية ضرورة ملحة لتحسين أدائها وتطوير عملها داخل الروضة، وتنمية قدرتها على التفكير المبدع الخلاق، بما يمكنها من التكيف مع عملها من ناحية، ومواجهة مشكلاتها والتغلب عليها من ناحية أخرى، كما يؤدي إلى تحقيق التكامل مع أدوار المعلمات لتحسين نوعية العمل لجعلها بيئة تشاركيه، كما يؤدي إلى زيادة الإنتاجية المرتبطة برفع المستوى التعليمي، فأصبح التدريب أمراً ضرورياً في مجتمع يتسم بالتغيرات السريعة. ولأن معلمة رياض الأطفال تعد الركيزة الأساسية في العملية التربوية في هذه المرحلة فهي تحتاج إلى مواكبة التطور والتغير وتحديات العصر والمعرفة، ويذكر مدكور (٢٠٠٥) أن الاهتمام بتدريب معلمات رياض الأطفال بدأ يتزايد يوماً بعد يوم، وذلك استجابة لمستجدات العصر حيث إن برامج التدريب أثناء الخدمة تسعى إلى تمكين معلمات رياض الأطفال ليصبحن أكثر قدرة على العمل مع أطفال هذه المرحلة، حيث أصبح التدريب أثناء الخدمة في الوقت الراهن ضرورة ملحة تسعى إليها جميع المؤسسات التعليمية.

ولا يختلف اثنان حول أهمية المعلم في عملية التعليم والتعلم، وأن جودة مخرجات التعلم تعتمد بدرجة كبيرة على جودة المعلم وكيفية إعداده وتأهيله ومن ثم تدريبه المستمر أثناء الخدمة، لذا من الأفضل أن يتم تدريب المعلمين من فترة لأخرى أثناء وجودهم على رأس العمل في المؤسسات التعليمية بكافة مراحلها. (الفرح، ديابنه، ٢٠٠٦)

ويعد التدريب بشكل عام وظيفة إدارية رئيسية ومستمرة وتعد من واجبات الإدارة الحديثة في مختلف المنظمات، فالتطور العلمي والعملي مستمر ولابد من التعرف عليه أولا بأول، ففي المجال الإداري استحدثت أساليب للبرمجة والكمبيوتر ونظم المعلومات وتحليل النظم وبحوث العمليات والمهارات السلوكية ثم إن نوعية القوى العاملة اختلفت كثيرا عن ذي قبل مما يستلزم استمرارية عملية التدريب بمختلف أهدافها ومحتوياتها. (الطعاني، ٢٠٠٧)

كما أن التدريب عملية ضرورية لمواكبة المستجدات، وينطلق من تحديد الاحتياجات التدريبية والفئات المستهدفة، والأهداف المنشودة المخططة، ثم ينتقل إلى تصميم البرامج التدريبية التي تلبي هذه الاحتياجات، وبعد ذلك يبدأ تنفيذ هذه البرامج وتنتهي عملية التدريب إلى تقويم البرامج التدريبية لتحديد المخرجات التي تمخضت عن عملية التدريب، والاستفادة من هذا التقويم في تخطيط البرامج التدريبية اللاحقة، وترتبط هذه العملية بالمعلم أثناء الخدمة بعد انتهاء الإعداد الأكاديمي في مؤسسات إعداد المعلمين. (شويطر، ٢٠٠٩)

وعلى ذلك فيعد تدريب المعلمين أثناء الخدمة من ركائز التنمية البشرية التي تنعكس على النهوض بالمجتمع على اعتبار أن تدريب المعلمين المستمر والمستحدث حسب تطور الحياة الاجتماعية والثقافية يمثل تلبية لإشباع الحاجات النفسية والمعرفية لدى المعلمين مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم ويعزز الطموح لديهم وينعكس على إتقانهم لعملهم في سبيل النمو المهني والعلمي، إذ ينمي لديهم الإحساس بالتفوق والتمكن من المادة العلمية والتنمية الذاتية، كما أن الحاجة إلى التدريب تعد مطلبا طبيعيا نتيجة للفترة الزمنية بين الإعداد وممارسة العمل الذي يؤديه المعلم فالنظريات التربوية والنفسية أظهرت أن المعلومات التي يحصل عليها المعلم أثناء مرحلة الإعداد تتناقص تدريجيا كلما ابتعدنا عن سنة التخرج فالإنسان ينسى ١٤% من معلوماته بعد سنة واحدة من تخرجه وتتناقص المعلومات حتى تصل نسبة النسيان إلى ٨٤ % بعد عدة سنوات. (Bodenmann, et. al, 2004)

(

ولقد تقدمت فنون وتقنيات التدريب في السنوات الأخيرة إلى درجة كبير تحتم علينا ملاحقتها وأن نبدأ من حيث انتهى العلم وليس من حيث بدأ، والواقع أنه مهما كانت جودة برامج إعداد المعلم قبل الخدمة فإنها لا تستطيع أن تزوده بحلول لكل المشكلات التي سوف تواجهه في مواقف العمل الفعلية، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فمهما كانت مهارة المعلم وكفائتة فإنه لا يستطيع مسايره التطورات السريعة والانفجار المعرفي وثورة المعلومات في مادة تخصصه ما لم يخضع هذا المعلم لبرامج تدريب مستمرة وما لم تزوده هذه البرامج بمهارات التعلم الذاتي. (طعيمة، ٢٠٠٦)

وشهد التدريب أثناء الخدمة نقاط تحول جذرية في رحلته عبر السنين، انتقل خلالها بثلاثة مراحل مشابهة لتلك المراحل التي اجتازها الاقتصاد العالمي، ففي المرحلة الأولي كان التركيز على التدريب القياسي "Standar Trining" القاضي بتدريب الأعداد الكبيرة إعدادا آليا لا يعتمد على اتباع الأساليب الحديثة في تحديد الاحتياجات التدريبية، حيث كان الشعار لهذه المرحلة أن الكم يغطي كل العيوب، ولا داعي للترشيد طالما أن هناك مواد كافية، حيث كان نمو التدريب مرتبطا بمزيد من الاستهلاك.

وفي المرحلة الثانية تأثر التدريب بثورة الجودة التي أطلق شرارتها ديمنج "Deming" وظهر ما يعرف بالتدريب القائم على الجودة "Quality Trining" اعتمادا على معايير أو مقاييس عالمية، حيث نشطت المؤسسات المتخصصة في نقل أو شراء أو اقتباس المعايير العالمية، وكذلك الأدوات المهنية المتخصصة في القياس، في حين كان التركيز في المرحلة الثالثة على مفهوم التدريب بالمعرفة "Trining by knowledge" الذي يعتمد على فكرة، أو رؤية، أو قيمة، أو فلسفة، أو إضافة إبداعية، حيث أن التركيز ليس على المادة التدريبية التي تقدم للمتدرب، بل في إطار المعرفة والقيم التي تتحول

بموجبها المؤسسة من منظمة منتجة إلى مؤسسة تعليمية، أو تعليم منظم، أو بمعنى أدق من المفهوم التقليدي للتدريب إلى مفهوم الارتقاء بالأداء البشري، الذي هو مدخل منظم لتحسين الإنتاجية والكفاءة، وهو مجموعة من الأساليب والإجراءات والاستراتيجيات لحل المشكلات أو تحقيق فرص مرتبطة بالأداء.

أما المرحلة الرابعة فقد تبنت مفهوم التدريب المعاصر، الذي هو نشاط يركز على تحديد وتأكيد الكفاءات الرئيسة التي تمكن العاملين من أداء وظائفهم الحالية أو الاحتياجات المستقبلية، ومساعدتهم على اكتسابها من خلال التخطيط المنظم، وهو موجه نحو تحسين أداء العاملين وتوفير ما يحتاجون إليه من المعارف وبما يزيد من كفاءاتهم الإنتاجية، ومن ثم فقد جرت عدة محاولات من قبل المختصين بالتدريب وتحسين الأداء البشري بوضع عدة نماذج لتصاميم البرامج التعليمية التدريبية، وهذا بقصد تفعيلها وجعلها قادرة على تلبية الاحتياجات اللازمة للعاملين وتحقيق أهداف هذه البرامج. (علوي وبامدهف، ٢٠٠٧)

وينال تدريب المعلمين أثناء الخدمة اهتماماً بالغاً في معظم دول العالم، ففي الولايات المتحدة الأمريكية تجد اهتماماً كبيراً ببرامج التدريب وتطورها، وأن ما ينفق من أموال على هذه البرامج، يفوق بدرجة كبيرة ما ينفق على مثل هذه البرامج في أية دولة أخرى، كما يعتبر التدريب في الولايات المتحدة إجبارياً وأحياناً تتوقف عليه زيادة الراتب، كما يمنح المعلمون إجازات دراسية لمدة عام، يلتحقون بها بالدراسات التي تعدها الجامعات للمعلمين.

في المقابل نجد أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة بصفة عامة في الدول العربية وبصفة خاصة الأقل تقدما منها يعاني من معوقات عديدة أثرت على النتائج المتوقعة للتدريب أو عدم تحقيق أهدافه نتيجة لسوء أسلوب تحديدها أو الفشل في الوصول إليها بسبب وجود بعض المعوقات التي أدت إلى ضعف نتائج أو أثر التدريب يعمل البحث الحالي على التعرف عليها.

مشكلة الدراسة:

إنّ إعداد المعلّم قبل الخدمة لا يوفر له سوى الأساس الذي يساعده على البدء في ممارسة عملية التعليم، وعليه فإن برنامج التدريب في أثناء الخدمة هو امتداد طبيعي لبرنامج الإعداد قبل الخدمة، ويعني هذا أنّ التعليم المستمر بالنسبة للمعلّم جزء لا يتجزأ من عملية إعداده، بهدف حصوله على المستجد في ميدان التربية والتعليم، وليلحق بركب النمو والتطور، وليعوض ما فاته من نقص في أثناء إعداده قبل الخدمة.

فجودة برامج إعداد معلمة رياض الأطفال قبل الخدمة مهما كانت فإنّها لا تستطيع أن تزودها بحلول لكل المشكلات التي سوف تواجهها في مواقع العمل الفعلية، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فمهما كانت

مهارة المعلّمة وكفايتها فإنّها لا تستطيع مسايرة التطورات السريعة والانفجار المعرفي وثورة المعلومات في مجال رياض الأطفال ما لم تلتحق ببرامج تدريب مستمرة وما لم تزودها هذه البرامج بمهارات التعلّم الذاتي. (العاجز وآخرون،٢٠١٠)

وتنبثق مشكلة الدراسة من غياب أو بالأصح قلة فرص التدريب أثناء الخدمة لمعلمات رياض الأطفال والتي لو أحسن استغلالها فقد تكون سببا رئيسيا في رفع مستوى العملية التعليمية ورفع وتنمية مهارات الأطفال في شتي المناحي الذي شهد تدنيا في السنوات الأخيرة رغم تطبيق المنهج الجديد "حقي ألعب وأتعلم وأبتكر".

ومن المسلم به أن التعرف على معوقات تطبيق برامج تدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة يساعد في علاجها بما يسمح للتدريب من تحقيق أهدافه دون معوقات أو بحد أدنى منها، وهذا سيزيد من كفاءة وفعالية البرامج التدريبية، بل إن رصد هذه المشكلات والتعرف عليها سيساهم في تجنب الوقوع فيها أو منع حدوثها في المستقبل، فالوقاية خير من العلاج. (محمد والمبارك، ٢٠١٠)

وتعد المعلمة والموجهة هي أقرب الفئات احتكاكا بالأطفال ومتطلباتهم واحتياجاتهم كما أنهم أكثر الفئات دراية بالمعوقات التي تتعرض لها المعلمات في تدريبهن أثناء الخدمة قد تعيق تقدمهن واستفادتهن من الدورات التدريبية، وعليه فقد حدد الباحث مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١. **ما الاتجاهات الحديثة في برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة؟**
٢. **ما واقع سياسة وبرامج تدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة في مصر؟**
٣. **ما معوقات تدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمات والموجهات؟**

أهداف الدراسة:

١. التعرف على معوقات تدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمات والموجهات.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها:

١. تسهم في تطوير الأداء الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال من خلال التعرف على آرائهم عن البرامج التدريبية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم في مصر.
٢. مساعدة المسئولين في وزارة التربية والتعليم والقائمين على برامج التدريب والإشراف حيث إن إطلاع المسئولين على معوقات برامج تدريب المعلمين قد يفيد في النواحي التالية:

- العمل على إيجاد الحلول لمعوقات تدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة.
- الوقوف على الجوانب الإيجابية وتدعيمها وأما السلبية فتساعد على تلافيها.
- وضع تصورات للبرامج التدريبية بشكل أفضل.

٣. إلقاء الضوء على معوقات تدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة وإثراء المكتبة العربية في هذا المجال.
٤. العمل على تحسين البرامج التدريبية والإسهام في تطويرها وتوجيهها نحو تحقيق فهم أفضل للأدوار الجديدة للمعلمات.
٥. العمل على تقديم استجابات موضوعية لمراجعة وتطوير برامج متقدمة ومتطورة للتدريب.
٦. تشخيص واقع برامج تدريب معلمات رياض الأطفال في مصر للوقوف على جوانب القوة والضعف فيها.
٧. مساعدة مخططي برامج تدريب معلمات رياض الأطفال في مجالات تخطيط وتنفيذ وتقويم وتطوير ومتابعة برامج التدريب، مما يجعل أثرها فعال في الإسهام في تطوير وتحسين العملية التربوية.

مصطلحات الدراسة:

التدريب أثناء الخدمة "In – service Training"

عرف السكارنة (٢٠١١) التدريب أثناء الخدمة على أنه جهود إدارية وتنظيمية مرتبطة بحالة الاستمرارية تستهدف إجراء تغيير مهاري ومعرفي وسلوكي في خصائص الفرد الحالية أو المستقبلية لكي يتمكن من الإيفاء بمتطلبات عمله أو أن يطور أداءه العملي والسلوكي بشكل أفضل.

معوقات تدريب المعلمات أثناء الخدمة:

ويقصد به جميع ما يعترض البرنامج التدريبي من صعوبات وعوائق إدارية وفنية وشخصية، تحول دون تنفيذ هذا البرنامج على الوجه الأكمل. (الزهراني،٢٠١٠)

الإطار النظري للدراسة:

مفهوم التدريب أثناء الخدمة: "In service Training concept"

يعد تدريب المعلمين أثناء الخدمة أحد مرتكزات تربية وتكوين المعلم لأن تربية المعلم عملية ذات وجهين، يتمثل الوجه الأول في الإعداد قبل الخدمة، والثاني في التدريب أثناء الخدمة، أي أن الوجهين متكاملان، وعملية الإعداد قبل الخدمة بداية الطريق والتدريب أثناء الخدمة استمراراً لعملية التربية المهنية المستدامة للمعلمين من أجل تنمية المعلم مهنياً وزيادة كفاءة المؤسسة التربوية ومخرجاتها، وإذا ما أحسن استغلال

عملية تدريب المعلمين أمكننا تحقيق الكفاءة المثلى للنظام التعليمي ووضع نظرياته موضع التطبيق لتحقيق الأداء الأفضل وصولاً إلى النمو والرخاء للمجتمع. (شويطر، ٢٠٠٩)

وعرف جبر (٢٠٠٢) التدريب أثناء الخدمة بأنه "عبارة عن نشاط مقصود ومخطط ومستمر يتعرض له المعلم طيلة حياته الوظيفية، بقصد تنميته من الناحية العلمية والمهنية عن طريق مخاطبه العقل لاكتسابه المعارف والمعلومات والأفكار الحديثة ذات الصلة بتخصصه، وعن طريق مخاطبة الحواس لإكساب المعلم المهارات لتحسين مستوى أدائه كمعلم، وعن طريق مخاطبة الوجدان لإكسابه الاتجاهات والسلوكيات المرغوبة، وذلك بطريقه متكاملة تجعله شخصيه عصريه متوازنة متفاعلة مع متغيرات المجتمع للنهوض بمستوى المتعلمين".

وعرف عبد القادر يوسف التدريب أثناء الخدمة بأنه نشاط مخطط ومنظم يمكن المعلمين من النمو في المهنة بالحصول على المزيد من الخبرات الثقافية والمسلكية وكل ما من شأنه رفع مستوى عمليه التعليم والتعلم، وزيادة طاقة المعلمين الإنتاجية. كما عرفه عبد الواحد يوسف بأنه العملية التي تهيئ وسائل التعليم وتعاون المعلمين على اكتساب الفاعلية في أعمالهم الحاضرة والمستقبلية، وهو بمثابة نشاط مستمر لتزويد المعلم بخبرات ومهارات واتجاهات تزيد من مستوى أدائه لمهنته. (العاجز ونشوان، ٢٠٠٥)

ويعرف الباحث التدريب أثناء الخدمة بأنه مجموعة البرامج والأنشطة التدريبية المخطط لها بناء على احتياجات معلمات رياض الأطفال وفق أهداف واضحة وبأساليب متطورة تثري اللقاءات التربوية مما ينعكس على زيادة فاعليتهم التعليمية.

أهداف تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

هناك العديد من الأهداف التي تجعل من تدريب المعلمين أثناء الخدمة أمراً هاماً وضرورياً، وتتمثل هذه الأهداف فيما يلي:

- رفع كفاءة ومستوى أدائه المعلم عن طريق اكتساب المهارات والخبرات الفنية والمهنية والثقافية.
- تجديد وتحديث معلومات المعلمين المؤهلين وتنميتها، لملاحقة التقدم العلمي والتطورات التي تحدث في مجال العلوم التربوية، وفي مجال العلوم الأخرى التي يقوم بتدريسها.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المعلم نحو تقديره لقيمة عمله، وأهميته والآثار الاجتماعية والاقتصادية المتصلة بعمله والتعامل معه، وإقامة العلاقات الإنسانية والوعي بأهميتها في المجالات التربوية.

- تجديد الدوافع الذاتية للمعلم المتدرب، حيث يساعد تحسين أدائه ورفع كفاءته العلمية على إتاحة فرص الترقي التي تسره وترضى طموحاته، فيسعى إلى جعل عمله هادفاً ومنتظماً وذا قيمة وفاعلية.
- زيادة قدرة المعلم على التقويم الذاتي في ضوء النتائج التي يحصل عليها سواء من نتائج التحصيلية للأطفال، أو من توجيهات وإرشادات الموجه الفني المشرف عليه، أو من توجيهات وإرشادات مدير المؤسسة التعليمية.
- ضمان عامل الاستقرار للمؤسسات التعليمية التي يتدرب معلمها، حيث يوفر لهم التدريب أثناء أداء الخدمة عنصر المرونة في المواقف المتنوعة، والقدرة على مواجهة المشكلات المختلفة، كما يزيد من قدرتهم على التكيف مع المواقف الأخرى.
- زيادة قدرة المعلم على استخدام المواد الجديدة، فعلي سبيل المثال عندما تظهر خامات فنية جديدة ويشيع استخدامها في مجال فنون الطفل، سرعان ما ينتقل إلى المستوى التقني المدرسي، وهنا يواجه المعلم بتحد جديد، فالمعلم في حاجة إلى التدريب والاستعداد لاستخدام كل المواد المهارية واليدوية الجديدة في هذا مجال، حتى يستطيع مواجهة أهم التغيرات الجديدة.
- مساعدة معلمي الفئات الخاصة التي انخرطت في مهنة التعليم دون تأهيل سابق والتي يعوزها أن تلم بالجوانب المعرفية والمهارية والمهنية الكافية لتلك الفئات من الأطفال.
- تعويض النقص وعدم الكفاءة المهارية، مما يكون قد حدث أثناء فترة الإعداد، أو ما استجد بعد الالتحاق بالخدمة.
- زيادة العائد من رأس المال البشري، وذلك عن طريق استثمار طاقات المعلمين والإمكانات المتاحة وتنظيم العلاقات الإنسانية لتحقيق أقصى فائدة ممكنة.
- إتاحة فرص التجديد والابتكار للمعلمين، حيث تخلق البرامج التدريبية جو لتقبل أفكار المعلمين الجديدة وتشجيعها، كما تتيح الفرصة للمعلمين لكي يختبروا جدوى أفكارهم الابتكارية ومردودها العلمي وإذا ثبت صلاحيتها يتم نشرها بين المعلمين.

أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

تزداد أهمية التدريب أثناء الخدمة وتتعاظم على نحو خاص في مراحل الإصلاحات والتحولات الكبرى التي يشهدها أي مجتمع من المجتمعات لما تفرضه هذه التحولات على النظم التعليمية من ضرورة إحداث تغيرات كيفية ونوعية تتناول فلسفتها وأهدافها وما يرتبط بها من مفاهيم وأفكار وممارسات تعليمية. والمعلم أحد الدعائم الرئيسية التي يعتمد عليها النظام التعليمي في تحقيق أهداف هذا التغيير وبلوغ غاياته التي ترمي في المقام الأول إلى تمكين النظام التعليمي من ترسيخ مقومات ثقافته التربوية الجديدة التي تتناسب ومقتضيات نمطه الحضاري الجديد.

ومن هنا تبرز أهمية التدريب أثناء الخدمة للمعلّمين باعتباره أسلوباً مهماً لنموهم المهني، ولحصولهم على مزيد من الخبرات الثقافية والاجتماعية والأخلاقية، وكل ما من شأنه رفع مستوى جودة أدائهم مما يؤدي إلى زيادة مستوى إنتاجيتهم التعليمية.

فالنمو المهني للمعلّم هو عملية مستمرة وشاملة لجميع مقومات مهنة التعليم تؤدي إلى تحسين كفايات المعلّمين المهنية وتجويد مسؤولياتهم التربوية وتزودهم بكل ما هو جديد في مجال المعارف والمهارات والسلوكيات المهنية التي يتطلبها عملهم التعليمي، بالإضافة إلى إثراء ما يتوفر لديهم منها من أجل رفع مستوى الأداء المهني والإداري، والتواصل الفعّال مع الزملاء في الحقل التعليمي. (عيسى ومحسن،٢٠١٠)

ولم يَعُد المجتمع البشريّ الحديث بحاجة إلى الدليل والبرهان لإثبات العلاقة الفعليّة بين أداء المعلم والإنتاجية الشاملة في المجتمع، وتكفي الإشارة هنا إلى دراسة أُجريت في النمسا، أظهرت أنّ المعلّم المُدرَّب يعكس في الناتج القوميّ سنويًّا ما نسبته ٦,٧% من إجمالي راتبه، ويمكن إجمال أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة من خلال ما ذكره كل من (قرشم، ٢٠٠٤) ، (عبد السميع، ٢٠٠٥)، (بركات ، ٢٠٠٥)، في النقاط التالية:

- رفع الكفاءة المهنية للمعلم عن طريق صقل مهاراته التدريسية ومساعدته على التأقلم مع العمل المدرسي.
- اطلاع المعلم على الجديد والمستحدث في مجال طرق التعليم وتقنياته، أو في محتوى المنهج.
- يكسب المعلم معارف ومهارات واتجاهات ذات علاقة مباشرة بالعمل مما يطور أدوارهم المختلفة.
- يكسب المعلم ثقة بنفسه وقدرة على العمل من دون الاعتماد على الآخرين ويدعم احترامه لنفسه واحترام الآخرين له.
- معالجة القصور في إعداد المعلمين قبل الخدمة بالمعاهد والكليات من خلال تقديم تغذية راجعة مناسبة لتذليل الصعوبات التي يواجهونها في الميدان.
- الاستفادة من خبرات الآخرين من خلال العمل التعاوني في الورش والمناقشات ومختلف أشكال التدريب.

ويضيف فالوقي (٢٠٠٤) أن من الأسباب التي تجعل برامج التدريب أثناء الخدمة مهمة أنها:

- **تأهيلية:** وذلك لتأهيل المعلمين غير المؤهلين تربويا.

- **تجديدية:** وذلك لتجديد معلومات ومهارات العاملين في المنظمة أو المؤسسة التعليمية، وذلك لكون المتدرب بحاجة إلى المعرفة باستمرار، وإلى الاطلاع على كل جديد ومفيد في مجال عمله.
- **توجيهية:** للأعمال الجديدة، وهي برامج تدريبية تهيئ المتدربين للوظائف والمهام الجديدة التي توكل إليهم.
- **مبدئية:** للعاملين الجدد، وهي برامج تهيئ المتدربين لمعرفة المجالات التعليمية التي يتعاملون معها.

كما أضاف سعادة (١٩٩٣) جملة من الوظائف تجعل من التدريب أثناء الخدمة عملية مهمة وهي:

- **وظيفة التعويض:** عن طريق سد الثغرات في مؤهلات المتدربين وتعويض النقص فيها والحاجة إلى استكمالها.
- **وظيفة التكييف:** وتتم عن طريق توجيه برامج التدريب إلى الاحتياجات الجديدة والسعي إلى تكييفهم مع المهمة.
- **وظيفة إعادة التعليم:** عن طريق تلبية المهام الجديدة المطلوبة من المتدربين ومواجهة المستجدات العلمية والقدرة على مواجهة هذه المهام.

وظائف برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

١. مسايرة تطور التكنولوجيا ووسائل الاتصال:

يتعرض المعلم في حياته الوظيفية في عصرنا الراهن إلى متغيرات متسارعة في مجال العلوم وتطبيقاتها التكنولوجيا وفي مجال وسائل المعرفة والاتصالات، من الوسائل السمعية إلى الوسائل البصرية إلى التقنيات السمعية والبصرية إلى الحوسبة والمعلوماتية، وكلها تقنيات حديثة ومتغيرة باستمرار، والمعلم في حاجة إلى التدريب عليها لينمي معارفه عن طريقها، وليفيد المتعلمين بها في تزويدهم بكل جديد، ويوظفها أثناء الموقف التعليمي.

٢. معالجة نواحي القصور في فترة الإعداد:

لم يتلقى كثير من المدربين في أثناء إعدادهم ما يؤهلهم لأداء وظائفهم الميدانية أداءً كاملاً، فبعضهم يعجز عن العطاء العلمي المنتظر، ومن ثم ينبغي أن يتم تدريبهم على ما فاتهم في أثناء الإعداد، وذلك إنقاذاً للمعلم من اليأس والإخفاق ومن الشعور بالنقص الذي يسبب له سوء التكيف مع وظيفته في الحياة. (الأحمد،٢٠٠٥)

٣. تطور النظريات التربوية:

تظهر بين الحين والآخر تطورات في النظريات التربوية وفي الفلسفات التربوية التي تعتمدها الدولة أو المجتمع، فتتغير من أجل ذلك الأهداف التعليمية وطرائق التدريس والتدريب، وقد صار من الضروري أن

يحاط القائمون بالتعليم علماً بكل جديد، وبتغيير أدوارهم في كل فلسفة تربوية جديدة ولابد من إعادة تدريبهم للتكيف مع هذه الأدوار حتى يقوموا بوظائفهم خير قيام. (ناصر،٢٠٠١)

٤. تمكين المتعلم من الأدوار المتجددة:

لم يعد المعلم الكفء هو من يقوم بنقل أكبر قدر من المعارف لأذهان الأطفال، ولم يعد للمعلم السلطة المطلقة في الصف، بل أصبح هو الذي يدير المواقف التعليمية ويهيئ الفرصة للتعلم ويوجه المتعلمين لحسن استغلال ما يتاح لهم من مصادر وموارد ليطوروا قدراتهم وإمكاناتهم ويحققوا تطلعاتهم وطموحاتهم، وليس أفضل من التدريب في أثناء الخدمة لتمكين المعلم من هذه الأدوار المتغيرة.

٥. جودة أداء المعلم:

يعمل التدريب أثناء الخدمة على تحسين الأداء وتنمية كفاءة التربويين، بغية الوصول إلى درجة عالية من الإنتاجية وبأقل التكاليف وأقل الخسائر، مما يسهم في تحقيق التنمية الإنسانية الشاملة التي ينشدها المجتمع.

٦. تغير العمل أو التخصص:

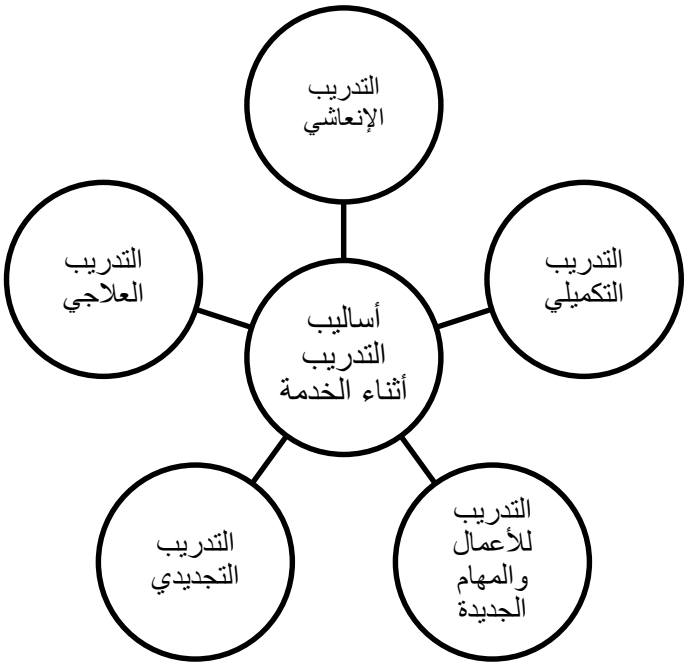
وذلك في حال انتقال المعلم إلى عمل تربوي آخر كالإدارة المدرسية والإشراف التربوي والإرشاد الطلابي وغير ذلك الكثير من الأعمال التربوية، أو في حال تغيير الاختصاص وتكليف المعلم بتدريس مقرر أو أكثر ليس من تخصصه الأكاديمي الدقيق، وهذا يستوجب تدريباً خاصاً لتمكين هذا المعلم من النجاح في عمله الجديد.

٧. إتاحة الفرصة للنمو العلمي والرقي الوظيفي:

ينبغي أن يكون باب الأمل مفتوحاً أمام المعلمين إلى حياة أفضل وإلى الترقي الوظيفي من عمله الراهن إلى عمل أرقى والتدرج من وظيفة إلى أخرى أسمى منها وأفضل ولهذا أثره في ارتفاع معنوياتهم وازدياد حيويتهم ونشاطهم وكل عمل جديد في مرحلة أو وظيفة جديدة يقتضي لونا معينا من التدريب الميداني الملائم، يزود فيه المعلمون بالجديد من العلوم التخصصية والمهنية حتى يتفاعلوا مع المواقع الجديدة التي انتقلوا إليها، وبذلك يتحقق لهم الغد الأفضل والمستقبل المأمون.

أساليب التدريب أثناء الخدمة:

حدد شويطر (٢٠٠٩) خمسة أساليب للتدريب أثناء الخدمة تمثلت في:



شكل (١) يوضح أساليب التدريب أثناء الخدمة

١. التدريب التكميلي:

ويهدف لاستكمال بعض جوانب القصور في مرحلة إعداد المعلم في مؤسسات إعداد المعلمين قبل الخدمة، وقد يكون هذا القصور في الجانب الأكاديمي أو في الجانب المسلكي.

٢. التدريب العلاجي:

وذلك لمعالجة ضعف في إحدى الكفايات التي يجب أن تتوفر لدى المعلم.

٣. التدريب التجديدي:

وذلك لمسايره المستجدات العلمية والنظريات التربوية، والتطورات التكنولوجية والتغيرات في أنماط الحياة.

٤. التدريب للأعمال والمهام الجديدة:

وذلك عندما يرشح المعلم في أثناء الخدمة لعمل تربوي آخر كالإدارة المدرسية أو الإشراف التربوي وغيرها من الأعمال التربوية وذلك لتدريبه على طبيعة العمل الجديد والمهام الجديدة المطلوبة منه.

٥. التدريب الإنعاشي:

وهو التدريب الذي يقدم للمعلم في أثناء الخدمة لإنعاشه بمزيد من المعارف والمهارات إلى جانب تطوير الاتجاهات الإيجابية نحو العمل التربوي.

الاتجاهات الحديثة في برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

ينظر للتدريب أثناء الخدمة على أنه بمثابة ضبط وتوجيه وحصر لطاقات النمو المهني الذاتية لدى المعلم، ودفعها نحو إتقان مهارات التعلم أولا والتعليم ثانيًا وذلك لمبدأ التعليم المستمر الذى أصبح ضرورة

عصرية تفرضها عدة اعتبارات منها الانفجار المعرفي وبخاصة في مجال العلوم والتكنولوجيا، والذى يفرض على المعلم أن يظل على اتصال دائم بالمستجدات في مجال تخصصه.
وتولي كافة النظم التعليمية الحديثة اهتماماً ملحوظاً بإعداد المعلمين وتدريبهم وتأهيلهم لأهمية المعلم في العملية التربوية، ويدعو التربويون لتطوير برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، حيث يعتبر إعداد المعلمين وتدريبهم في حد ذاته بمثابة استراتيجية تمكننا من مواجهة أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، كما أن تحديث العملية التعليمية من خلال إعادة النظر جذرياً في نظام إعداد المعلمين وتدريبهم من خلال التركيز على البحوث التربوية وجعلها أكثر عمقاً وثراء.

وعادةً ما تعدّ برامج تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة داخل المدارس بالدول الصناعية الغربية جزءاً لا يتجزأ من حركة إعادة التنظيم المدرسي أو للتطوير المهني للمدارس، ولذلك يرتبط التدريب المهني للمعلّمين بالعمليات المدرسية مثل إدارة الذات، والتطور المهني لأعضاء هيئة التعليم، وتحسين المناهج الدراسية، كما تركز بعض برامج تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة داخل المدارس على تطوير المعلّمين كممارسين للمهنة لديهم القدرة على تحسين أدائهم وتفاعلهم داخل الصف عن طريق اشتراكهم في أبحاث نابعة من مشكلاتهم الحقيقية، ففي اليابان، تم إصدار قانون يتعلق بالتدريب لمدة عام بالمدرسة في عام ١٩٨٨، وأصبح إجبارياً في كلّ من المدارس الابتدائية والثانوية والمدارس الخاصة في عام١٩٩٢، ويستغرق برنامج التدريب يومين أسبوعياً وعلى الأقل ستين يوماً سنوياً، ويقوم بتنفيذه المعلّمون مع المعلّمين ذوي الخبرة، ويغطي محتواه كلّ ما يقوم به المعلّم في المدرسة، وتتضمن هذه البرامج اجتماعات يتم فيها مناقشة أساليب التعليم، ومخططات الدروس والأنشطة بين المعلّمين ذوي الخبرة وزملائهم حديثي التعيين، ونعتقد أنّ هذا الاتجاه من أفضل الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلّمين وتدريبهم. وسوف نعرض تجارب بعض الدول المختلفة وأساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة التي تتبناها تلك الدول كالتالي:

التجربة اليابانية:

ويتخذ تدريب المعلمين أثناء الخدمة في اليابان خمسة أشكال: (Bayrakcı, 2009)

١. **تدريب داخل المدرسة:** حيث تقدم تدريبات دورية في المدارس علي أيدي خبراء واختصاصي المناهج والموجهين، وأثناء التدريب يقوم المعلمون المتدربون بالتدريس لفصول من المتعلمين أمام زملاء المهنة، وبحضور الخبير والمدرب.
٢. **تدريب غير رسمي:** يقوم به المعلمون أنفسهم في مجموعات دراسية، علي نطاق الإقليم والحي، وفي هذا التدريب يعمل المعلمون مع بعضهم لتحسين مهاراتهم وزيادة خبراتهم، ويحدث هذا خلال اللقاءات الأسبوعية، كما أن المعلمين علي اتصال مستمر ببعضهم في حجرة المعلمين يوميا.

٣. **تدريب يقدم في مركز التعليم المحلي:** حيث تقدم برامج تدريبية متنوعة تغطي مختلف التخصصات والاحتياجات، مثل إدارة الصف، وإرشاد المتعلم، وتكنولوجيا التعليم، وإدارة المدرسة وأصول التربية الخ..

٤. **تدريب تقدمه وزارة التعليم في مركز التدريب القومي إلي معلمي المدارس:** ويدعي للحديث فيه نخبة مختارة من أساتذة الجامعات، والقضاة وكبار رجال الصناعة.

٥. **تدريب مدته سنتان:** ويقدم سنويا لبضع مئات من المعلمين المتميزون علي مستوي اليابان ككل، في ثلاثة معاهد متخصصة لهذا الغرض، علاوة علي ذلك، تتاح فرص عديدة للمعلمين لصقل مهاراتهم، والمعلمون الذين يسعون إلي تطوير مهاراتهم عبر هذا التدريب يتم اختيارهم غالبا لشغل وظائف إدارية أو قيادية في المدرسة، وجدير بالذكر أن المؤسسات الجامعية وغير الجامعية تتنافس علي تقديم برامج التدريب والمساعدات المالية والمنح الدراسية للرقي بمستوي المعلمين الأكاديمي والثقافي والمهني، قبل الخدمة وفي أثناءها، كما أن التنظيمات السياسية والاجتماعية للمعلمين لها دور ملحوظ في توجيه سياسات التدريب وبرامجه، كما أن المعلمين أنفسهم كأفراد ومجموعات، ومن خلال تنظيماتهم المدرسية، يلعبون أدوارا مهمة في الرقي بمهنتهم ومستوياتهم الأكاديمية والثقافة، ومما هو واضح أن النمو الاقتصادي الهائل في ثمانينات القرن العشرين قد ساعد علي تنفيذ كثير من الإصلاحات التربوية داخل المدرسة، واستخدام تكنولوجيا التعليم بها.

التجربة الكندية:

يأخذ تدريب المعلمين أثناء الخدمة في كندا شكل البرامج التدريبية يشرف عليها مجالس التعليم وكليات المعلمين والهيئات المهنية والوكالات الخاصة، بوضع وتنظيم دورات صيفية وشتوية لتدريب المعلمين وخاصة معلمي الصفوف الأولية (مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية)، وقد كسبت هذه الدورات مهارة في الأداء: وتقدم تلك الدورات في عدة أشكال مختلفة منها: (حامد، ٢٠٠٧)

١. برنامج يخص النشاطات والفعاليات للأطفال والبالغين حيث توجد مراكز تدريبية ومراكز رعاية علمية.

٢. الحلقات التدريسية يقوم بإعدادها أعضاء هيئة التدريس في الغرف الخاصة بالدورات التدريبية.

٣. الزيارات من قبل المسؤولين والمختصين للمشاركين في الدورات التدريبية.

٤. عقد دورات صيفية في هاملتون إلى جانب دورات التربية والتعليم، وان هناك هيئة إدارية دائمة في معهد تدريب المعلمين تتولى مسؤولية إعداد الهيئة التدريسية لبرنامج السنة الواحدة، وذلك في تقديم المبادئ الأساسية لمهارات التدريب وأساليب المناهج الدراسية ومسؤولة عن الإعداد والتنظيم للبرامج التدريبية والتخطيط لها.

التجربة الإنجليزية:

يخضع المعلم في إنجلترا من بدء عمله للتقويم المستمر طوال عامين دراسيين متواليين، يبدأ العام الأول بالمراقبة من خلال الصف والمقابلات والاجتماعات، وتتواصل اللقاءات في العام الثاني لتلمس مستوى تقدمه، ومدى قدرته على تحقيق أهداف التعليم وغاياته، أما في السنوات التالية فيخضع لتقويم واحد سنوياً بواسطة مديره.

وتقوم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في إنجلترا في غالبيتها على برامج تقدم للمعلمين الذين سبق حصولهم على مؤهلات مهنية في التدريس وتعني هيئات كثيرة بتقديم مثل هذه البرامج مثل السلطات التعليمية المحلية ومراكز المعلمين والروابط المهنية والجامعات فتقدم فرصا عديدة في شكل برامج يستغرق البعض منها يوما واحدا إلى برامج تستغرق عاما في دراسة كل الوقت أو ثلاثة أعوام في دراسة بعض الوقت تؤدي للحصول على دبلوم في ناحية مهنية معينة، ويمكن تصنيف برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في إنجلترا إلى عدة أنواع: (Wendy, 2006)

١. **البرامج القصيرة:** وتنظمها كليات التربية والسلطات التعليمية المحلية ومنظمات المعلمين مثل الاتحاد القومي للمعلمين وهذه البرامج تختلف في مدتها من محاضرة واحده إلى محاضرات تستغرق أسبوعا أو أسبوعين، وبعضها على هيئة اجتماعات مسائية أسبوعية تمتد لعدة شهور وربما لعام كامل.

وهناك برامج قصيرة تنظمها كليات التربية بالجامعات خلال العطلات كما أن هناك برامج قصيرة تعد للمعلمين الذين ينتقلون من العمل بالتعليم الابتدائي إلى الثانوي وبالعكس بجانب البرامج القصيرة التي تعد خارج إنجلترا في دول أخرى مثل فرنسا وألمانيا وإيطاليا وإسبانيا والنرويج وخاصة ما كان متصلا منها باللغات الأجنبية أو الدراسات التاريخية أو الجغرافية.

٢. **البرامج التجديدية:** ومعظم البرامج القصيرة هي برامج تجديدية تهدف إلى تجديد الجوانب المهنية للمعلم بتزويده بأحدث الاتجاهات والمفاهيم والخبرات المتعلقة بميدان عمله.

٣. **البرامج المبنية على العمل المدرسي "school based training":** وتهدف هذه البرامج إلى تلبية الاحتياجات التدريبية الخاصة بهيئة التدريس بالمدرسة حتى يتحقق رفع كفاءتهم المهنية.

٤. **برامج مراكز المعلمين:** وهي خليط بين النظرية والتطبيق ففي الجانب النظري يتم الاهتمام بالدراسات المهنية مع التأكيد على المهارات الأساسية، أما في الجانب التطبيقي فيتم التركيز على إعداد الوسائل التعليمية من الخامات المحلية للاستفادة منها داخل الفصول.

٥. **برامج تحويلية:** وهي برامج قصيرة تعد للمعلمين عند النقل من مرحلة تعليمية لأخرى أو نوع من البرامج التي تعد المعلمين لتدريس مواد أخرى غير مواد التخصص.

٦. **برامج الترقية:** وتعد هذه البرامج للمعلمين عند الترقية من وظيفة لأخرى وهي ما تسمى احتياجات التحول الراسي حيث أن عناء الوظيفة الجديدة تتطلب من المعلم الإلمام ببعض المعارف والخبرات الجديدة.

٧. **برامج التعليم المفتوح:** وقد اخذ هذا النوع من البرامج في النمو منذ إنشاء الجامعات المفتوحة التي تقدم برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين.

٨. **البرامج التكميلية:** وتعد هذه البرامج للمعلمين الذين يحملون مؤهلات عامة لإتاحة الفرصة لهم للحصول على الإعداد التربوي عن طريق برنامج تكميلي مدته عام دراسي حيث يتفرغ المعلمون للدراسة بمعاهد التربية تفرغا كاملا مدفوع الأجر لمدة عام عادة أو تفرغا لبعض الوقت لمدة سنتين أو ثلاث سنوات للحصول على مؤهل دراسي.

٩. **برامج الدراسات العليا:** وهي من امثله البرامج الطويلة ومدتها عام دراسي وتهتم بالدراسات المتقدمة في ميادين التربية وعلم النفس والتدريب العملي بالمدارس وتهدف هذه البرامج إلى توفير فئة ممتازة من المعلمين.

١٠. **برامج الماجستير والدكتوراه في التربية:** وتعد الجامعات في إنجلترا للمعلمين البرامج التي تؤهلهم للحصول على الماجستير والدكتوراه في التربية وهذه الدرجة يحصل عليها الدارسون عن طريق تقديم رسالة أو حضور برامج يؤدون في نهايتها امتحانات.

ومن خلال العرض السابق لتجارب بعض الدول وغيرها في تدريب المعلمين أثناء الخدمة نجد أن التدريب يأخذ أشكالا مختلفة باختلاف البلدان بل المناطق والسلطات المحلية والمدارس، وهو يختلف اختلافا بيّنا من حال إلى أخرى في المدة والمحتوى والتنظيم والأهداف وسوى ذلك، غير أن هنالك ما يشبه الإجماع على النقاط التالي:

- أن يكون التدريب مستمرا وألا يتوقف عند حد معين.
- أن يكون الإعداد قبل الخدمة والتدريب بعدها عملين متكاملين.
- أن يزداد الاهتمام بالتدريب أثناء الخدمة وأن تبذل الجهود اللازمة لذلك، بدلا من أن تنصب معظم الجهود على الإعداد قبل الخدمة.
- أن توضع برامج التدريب أثناء الخدمة استنادا إلى نتائج البحث التربوي بالإضافة إلى نتائج التقويم الذي يحدد حاجات النظام التربوي وما وراءه وحاجات التدريب بالتالي.
- أن يكون من أهم عناصر بناء برامج التدريب تقويم عمل المعلمين القائمين بالخدمة وتقويم إنجاز المتعلمين، وتقويم العلاقة بين كفاءات المعلمين وبين حقيقة ما يحتاج إليه واقع الموقف التعليمي وواقع الحياة المدرسية، وهذا يستلزم فيما يستلزم تدريب المعلمين على التقويم التربوي وعلى استخدام وسائله وأدواته، ويحسن أحيانا أن يلجأ المعلمون إلى تقويم أنفسهم.

- أن يتم الاهتمام بتدريب المدربين الذين يتولون تدريب المعلمين أثناء الخدمة.
- ألا ينصب الاهتمام في التدريب على المعارف وعلى إتقان بعض مواد التدريس وأن ينصرف بالدرجة الأولى إلى الإعداد التربوي والى تكوين الكفاءات والمهارات والاتجاهات النفسية والعقلية التي تمليها حاجات التدريس، لا سيما في المراحل التعليمية الأولية، ومن هنا جاءت الدعوة إلى تدريب أساسه وقاعدته المدرسة نفسها.
- أن يعنى التدريب أثناء الخدمة بتكوين القدرة على التعليم الذاتي لدى المعلمين، بحيث يصبحون قادرين على تطوير معارفهم وتجاربهم بأنفسهم، ومن هنا تأتي أهمية اللجوء إلى التقنيات التربوية الحديثة التي تساعد المعلم على التعلم بنفسه.
- أن توجه العناية، في عصرنا المتجدد المتغير، إلى تكوين روح الخلق والإبداع لدى المعلمين.
- أن يكون من الأهداف الأساسية للتدريب إكساب المعلم القدرة على التعامل مع الآخرين ومع البيئة المحلية بوجه خاص ومع الثقافات المختلفة ومع أبناء الطبقات الاجتماعية المتباينة، وتكوين القدرة على إقامة العلاقات والروابط التي يستلزمها عمله.
- لابد من إشراك المعلمين أنفسهم وسائر العاملين في ميدان التربية في وضع برامج التدريب أثناء الخدمة.

مبادئ تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

ذكر الخطيب والخطيب (٢٠٠٤) عدة مبادئ أساسية في التدريب أهمها:

المبدأ الأول: اعتماد إطار أو نموذج نظري للتدريب:

إن برنامج تدريب المعلمين الأكثر فعالية هو الذى يرتكز على إطار أو نموذج نظري للتدريب له جذور في الحقائق التجريبية لاعتماده كإطار مرجعي لتوجيه النشاطات كالممارسات التدريبية في
البرنامج، وهناك أدلة علمية وتجريبية تؤكد أن برنامج تدريب المعلمين الذي يعتمد إطار أو نموذجاً نظريا للتدريب يكوف أكثر كفاية وفعالية من البرنامج الذي يفتقر لمثل هذا الإطار أو النموذج النظري للتدريب.

المبدأ الثاني: وضوح وتحديد أهداف برنامج التدريب:

من أهم العوامل التي تمكن المعلمين المتدربين من الاستفادة من برنامج تدريب المعلمين أن تكون أهداف البرنامج واضحة ومحددة وأن تكون مصاغة ما أمكن بلغة السلوك المتوقع (صياغة إجرائية) عند المتدربين.

المبدأ الثالث: تلبية الحاجات المهنية للمتدربين:

إن برنامج تدريب المعلمين القائم على تلبية الحاجات المهنية للمتدربين يجعلهم يشعرون بأهمية هذا البرنامج بالنسبة للحياة العملية للمعلمين المتدربين ويمكنهم من الاضطلاع بأدوارهم المهنية المقبلة في المدارس التي يعملون فيها بكفاية واقتدار.

المبدأ الرابع: المرونة وتعدد الاختيارات في برنامج التدريب:

إنَّ برنامج تدريب المعلمين الأكثر فعالية هو الذي يتصف بالمرونة من حيث متطلبات القبول كالمتطلبات الدراسية ومتطلبات التخرج كما يتصف أيضا بتنوع الاختيارات المتاحة للمتدربين فيما يتعلق باختيار المساقات الدراسية كالنشاطات التدريبية المتنوعة، ويترتب على هذا المبدأ أن مسؤولية تدريب المعلمين ليست مقصورة على كليات إعداد المعلمين وإنما يجب أن تتسع هذه المسؤولية بحيث تصبح مسؤولية مشتركة بين جميع الدوائر الأكاديمية والكليات الجامعية.

المبدأ الخامس: توجه برنامج تدريب المعلمين نحو الكفايات التعليمية:

من أبرز التجديدات التربوية في برامج تدريب المعلمين توجه هذه البرامج نحو مبدأ الكفايات التعليمية الأساسية وحرص هذه البرامج على إكساب المتدربين مجموعة من المهارات التعليمية المطلوبة للمعلم ليتمكن من الاضطلاع بدوره التعليمي بفعالية، وإن هذا المبدأ يركز على إكساب المتدربين مهارات تعليمية سلوكية أو أدائية ضرورية للمعلم لتساعده على القيام بمهام وأدوار محددة في الموقف التعليمي.

المبدأ السادس: أن يحقق برنامج تدريب المعلمين التطابق أو التوافق ما بين الأفكار لنظرية والممارسات العملية:

من أجل أن تحقق برنامج تدريب المعلمين أهدافها بفعالية ونجاح لابد أن يراعى في تنفيذها مبدأ التطابق أو التوافق ما بين الأفكار كالنظريات المتعمقة بعملية التدريس وبين الممارسات كالتطبيقات العملية في غرفة النشاط وان معيار الفعالية كالنجاح لبرامج تدريب المعلمين يحدده مدى قدرة البرنامج على ترجمة الأفكار النظرية إلى ممارسات أدائية أو إجرائية يمكن ملاحظتها في سلوك المتدربين.

المبدأ السابع: استمرارية عملية تدريب المعلمين:

انسجاما مع الاتجاه العالمي المعاصر في تدريب المعلمين القائم على النظر إلى عملية تدريب المعلمين كعملية مستمرة فقد أصبحت عملية التدريب عملية لا تتوقف بعد انتهاء المتدرب من برنامج التدريب، وإن برنامج تدريب المعلمين الحديث ينظر إلى عملية التدريب على أساس أنها عملية مستمرة تبدأ بالإعداد قبل الخدمة وتستمر طيلة الحياة المهنية للمعلم.

المبدأ الثامن: أن يُمكن البرنامج المتدربين من تحقيق ذواتهم:

ومن الخصائص التي تتميز بها برامج تدريب المعلمين الحديثة هو إتاحة الفرصة للمتدربين للمشاركة والتفاعل مع الموقف التعليمي – التعلمي وتشجيعه للمتدربين لكي يشاركوا في صناعة القرارات المتعلقة ببرنامجهم التدريبي وأن ييسر لهم البرنامج التدريبي فرص النمو الذاتي لامتلاك المهارات كالكفايات المهنية الضرورية لمهنة التعليم، وأن البرنامج التدريبي الذى يساعد على تحقيق ذوات المتدربين يكون لو أكبر الأثر في شعورهم بالرضا عن ذواتهم الأمر الذى يترتب عليه الرضا عن المهنة في المستقبل كالشعور بالاكتفاء.

واقع برامج تدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة في مصر:

لقد بدأ الاهتمام بتدريب معلمات رياض الأطفال يتزايد يومًا بعد يوم، والعمل على جعل هذا التدريب أكثر استجابة لمستجدات العصر، فسعت البرامج التدريبية المطبقة إلى تمكين العاملين في رياض الأطفال وتطوير قدراتهم ومهاراتهم، ليكونوا أكثر قدرة على العمل مع الأطفال في مرحلة مهمة وحساسة من حياتهم، فسعت جهات الاختصاص من وزارات ومؤسسات متخصصة إلى إعداد وتقديم برامج تدريب وتأهيل متخصصة لمعلمات رياض الأطفال، ضمن إطار تربوي هادف يراعي خصائص الطفولة المبكرة، ومتطلباتها، واحتياجاتها الأساسية.

وعلى الرغم من الأهمية التي توليها وزارة التربية والتعليم لقضية تدريب معلمات رياض الأطفال والمعلمين بصفة خاصة وتنميتهم مهنياً من خلال العديد من البرنامج إلا أن المتأمل لهذه البرامج والأنشطة يكتشف بها العديد من السلبيات وعدم تعمقها وانها توضع في الغالب بعيداً عن الاحتياجات الحقيقية للمعلمين، حيث تظهر بوضوح بعض جوانب القصور ويرجع ذلك إلى:

- عدم وضوح فلسفة التدريب وأهدافه وأولوياته فهو لا يساير السياسة التعليمية ولا يتواكب مع الاحتياجات التدريبية مما أعاق تحقيق الأهداف المنشودة للتنمية المهنية للمعلمين.
- عدم توافر كوادر مدربة متفرغة بدرجة كافية تضطلع بتنفيذ البرامج التدريبية مما ينتج عنه عدم إحداث التغيرات المطلوبة في مهارات المعلمين.
- تواضع الإمكانيات جعلت البرامج قصيرة المدى لا تحقق الغرض منها.
- ضعف العلاقة بين مؤسسات الإعداد والتدريب وكليات التربية.
- شكلية تقويم البرامج وافتقارها إلى المتابعة بعد الدورات.
- عدم توفر قاعدة بيانات دقيقة توضح البرامج التدريبية وتنوعها.
- نظام التدريب من خلال الفيديو كونفرانس، يفتقد إلى وجود برامج عملية وتطبيقيه وورش عمل ولقاءات مباشرة مكملة له.

- ضعف نظام البعثات الخارجية لصغر مدة البرامج ونوعيتها.
- التدريب غير شامل ويركز على الجانب التقني ويهمل الجانب الإنساني والأخلاقي.
- برامج التدريب الموجودة قديمة لا تصلح لإعداد معلمي المستقبل.

أشكال التدريب أثناء الخدمة للمعلمين في مصر:

يذكر عبد السميع والحوالة (٢٠٠٥) أن مؤسسات تدريب المعلم أثناء الخدمة في مصر تتعدد تبعا لتعدد أساليب التدريب حيث يقدم عدة أساليب من التدريب منها:

أولا: التدريب المباشر

وفي هذا النوع من التدريب يتم اللقاء المباشر بين المتدربين من المعلمين والمدربين من الكوادر المتخصصة في المجالات المختلفة، ويتم على مستويين:

- **المستوى المركزي:**

ويختص بالبرامج الرسمية التي تقوم الإدارة العامة للتدريب بوزارة التربية والتعليم بوضع خططها على مختلف مستوياتها.

- **المستوى المحلي:**

يوجد بكل مديرية من مديريات التربية والتعليم بالمحافظات إدارة تدريب تقوم بتنفيذ البرامج المحلية والتي تركز على برامج الترقية إلى وظائف أعلى، وتتنوع برامج التدريب المقدمة للمعلمين إلى ثلاثة برامج وهي:

١. **برنامج المعينين الجدد (مادة اللغة العربية):**

ومدته خمسة أيام بواقع أربع ساعات يوميا ويقدم هذا البرنامج للمعينين حديثا في العام الأخير.

٢. **برنامج تنمية مهارات المعلمين الأوائل:**

ومدته خمسة أيام بواقع أربع ساعات يوميا ويقدم للمعلم أول.

٣. **برنامج المطور في كتب اللغة الإنجليزية:**

مدة هذا البرنامج ثلاثة أيام بواقع أربع ساعات يوميا ويقدم هذا البرنامج إلى معلم ومعلم أول اللغة الإنجليزية.

ثانيا: التدريب عن بعد

يقوم هذا التدريب على استخدام التكنولوجيا والتوسع والاعتماد على التقنيات الحديثة في مجال التعليم وقد أنشئت وزارة التربية والتعليم مراكز تطوير تكنولوجي بالمديريات التعليمية ويتم تدريب المعلمين في هذه المراكز باستخدام شبكة الفيديو كونفرانس وتستخدم الألياف الضوئية والأقمار الصناعية للمناطق النائية، هذا بالإضافة إلى القاعة الرئيسة بديوان عام الوزارة ويتم عقد دورات تدريبية متوالية ومتنوعة لتدريب

المعلمين عن بعد باستخدام الشبكة العنكبوتية في التدريب على المناهج المختلفة والجديد فيها، ويعتبر التدريب عن بعد فرصة لدعم الحوار العلمي وتبادل الآراء بين أكبر عدد من المعلمين في وقت واحد.

ثالثا: التدريب عن طريق البعثات الخارجية

قامت الوزارة لأول مرة بوضع خطة لإيفاد المعلمين في التخصصات المختلفة إلى الخارج للتدريب على الجديد في مجال عمله في جامعات المملكة المتحدة وفرنسا والولايات المتحدة الأمريكية.

ولكن في المجمل ما يزال التدريب في أثناء الخدمة يعتمد بالدرجة الأساسية على نمط واحد، هو الدورات التدريبيّة، حيث يتطلّب هذا النمط من التدريب توفير بنًى تحتيّة تتوافر فيها المُستلزمات المطلوبة والقدرات البشرية المؤهلة والمخصصات الماليّة الكافية والتعليمات التدريبيّة المَرِنة التي تتيح لمسؤولي التدريب الصلاحيات اللازمة لرسم سياسات التدريب وخططه وتنفيذها بكفاءة، لكن الواقع الحالي لا يفي بالمتطلّبات جميعها، حيث تتمثل المشكلات التي يواجهها التدريب في هذا المجال في: قلّة القاعات التدريبيّة وقدمها، وانعدام وسائل الراحة للمتدرّبين، ونقص المستلزمات التدريبية على نحو حادّ، وعدم استيعابها للنشاطات التدريبية، أما في ما يتعلق بالمدربين فلا يوجد دليل لتوصيف المدرب أو القائد التدريبي واختياره، كما أن أغلب القدرات البشريّة العاملة في مجال التدريب ينقصها الخبرة والكفاءة والمؤهل التدريبي، فضلاً عن انعدام الدافعية للعمل في مجال التدريب لافتقار هذا المجال إلى الحوافز والبيئة التدريبية الملائمة، مما يتطلب التفكير في اعتماد أنماط تدريبية أخرى لا يتطلب تنفيذها بنًى تحتية متطورة وقدرات بشرية مؤهلة كنمط المعلم الزائر والدرس التدريبي المشترك والدرس التدريبي النموذجي التلفزيوني ووُرش العمل التدريبيّة لرقعة جغرافية تضم مجموعة من المدارس، أما بالنسبة إلى آلية تحديد الحاجات التدريبية فيجب فيها العمل على إيجاد مصادر أخرى لتحديدها غير المصدر التقليدي وهو تقارير المشرفين، كنتائج البحوث والدراسات الخاصة بالتدريب، ونتائج الامتحانات، واستفتاء المتدربين أنفسهم بالنسبة إلى حاجاتهم التدريبية أو الاتجاهات المعاصرة في مجال التربية.

وبما أن برامج تدريب المعلم حالياً تتخذ شكلاً جزئياً وغير متكامل وتفتقر إلى الموارد الضرورية لتوفير فرص التربية المستمرة للمعلمين، وكما أن بعضها لا يعكس الحاجات التدريبية الحقيقية للمعلمين، أصبح من الضروري تحديد الكفايات الأساسية للمعلمين وبناء أدوات للتحقق من توفرها وذلك لاستخدامها في بناء برامج التدريب والتطوير المهني على نحو عام وتحديد الاحتياج التدريبي على نحو خاص.

كما يفتقر التدريب إلى برامج لتقويم التدريب في كلّ مفاصله في أثناء التدريب وبعده، ومعرفة انتقال أثره إلى الموقف التعليمي، فلا توجد جهة مستقلّة تأخذ على عاتقها تقويم التدريب، إذ يعتمد هذا التقويم حاليًّا

أسلوبًا بسيطًا وبدائيا يتمثل في توزيع استمارة تقويمية على المتدربين في اليوم الأخير من الدورة، للتعرّف على مدى الفائدة من الدورات، لكن لا توجد متابعة لمعرفة أثر التدريب، وبهذا الصدد يجب اعتماد أسلوب الرصد التدريبي داخل قاعة التدريب يقوم به أحد المتخصّصين لتقويم النشاط التدريبي من جوانبه كلّها، وإجراء البحوث والدراسات التي تتناول التدريب من زوايا مختلفة.

وفيما يتعلّق بالمعلم المتدرّب نفسه فتنعدم الدافعية لديه بسبب عدم إدراكه أهمية التدريب ودوره في تطويره المهني، لانعدام نظام يقرن التدريب بتقييم أداء المعلّم وترقيته الوظيفيّة، ومن ثَمّ يبقى متغيّر سنوات الخدمة التدريسيّة مع بعض الدورات القصيرة المدي هو الشرط الوحيد للترقّي.

وتؤكد بعض الدراسات المسحية في الأدب التربوي علي أن هناك قصورًا في البرامج والدورات التدريبية للمعلمين، وأنها دورات نظرية لا تتضمن جوانب عملية، وتنفذ في فترة زمنية قصيرة، وتتصف بعدم مرونتها، وعجزها عن معالجة المشكلات التربوية المستجدة، كما أن بعض المحاضرين ليسوا علي مستوي من الكفاءات المطلوبة. (العتيبي، ٢٠١٧)

وتؤكد دراسات أخرى علي أن عملية الإعداد والتنمية المهنية تفتقر إلي إطار مفهومي واضح، وإلي مساهمة المعلمين في تحديد موضوعات برامج التدريب، سواء في التخطيط أو في التنفيذ والتقويم، كما أن الدورات التدريبية شكلية إلي حد كبير، ولا تحقق عائدًا ملموسًا في تنمية الكفاءات المختلفة للمعلمين، كما أنها تفتقر إلي أساليب تقويم فعالة لمعرفة الأهداف التي تحقق منها، وتلك التي لم تتحقق وان برامج الدورات التدريبية قليلة الاهتمام بتكنولوجيا التعليم، نظرًا لضعف الإمكانات المادية وبالتالي عدم ربط المحاضرات النظرية بالتدريبات العملية، مما يؤدي إلي عزوف المعلمين عن حضور الدورات التدريبية بل تكونت لديهم اتجاهات سلبية نحو التدريب، وعدم إحساسهم بأهميته في تنمية مهاراتهم الفنية، علاوة علي ذلك تشير بعض الدراسات إلي أنه لا يوجد في برامج الإعداد والتنمية المهنية ما يفيد بأن هذه البرامج تساعد المعلمين علي التفاعل والتكيف مع التغييرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية التي تحدث في المجتمع، أو مع تأثير هذه التغيرات علي نظام التعليم. (البهواشي، ٢٠٠٤)

وفي المقابل تتجه التطورات الحديثة في مجال التربية إلى منح المدارس المزيد من الدور والريادة والاستقلالية للقيام بالدور التربوي المطلوب في مجال تطوير عملية التعليم والتعلّم لتطوير أداء المعلّمين التعليمي من خلال تبني المزيد من المشاريع التطويرية وأنظمة ديمقراطية تساهم في تحسين أداء المعلمين في عملية التعلم، وألا يقتصر دور المدرسة على تنفيذ التعليمات الإدارية العليا فقط، وظهرت مفاهيم

جديدة في التطوير التعليمي كالمدرسة الذاتية في التعلّم أو برنامج المدرسة كمركز للتطوير.(العاجز و نشوان،٢٠٠٥)

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة عبد المجيد (٢٠٠٦) إلى تقصي مدي فعالية التدريب أثناء الخدمة في تطوير أداء معلمات رياض الأطفال بولاية الخرطوم – منطقة أم درمان وقد تناولت الدراسة أهم المشكلات التي تواجه تدريب معلمات رياض الأطفال واشتملت عينة الدراسة على معلمات رياض الأطفال بمنطقة أم درمان والموجهين في إدارة التعليم قبل المدرسي، واستخدمت الباحثة أداتين لجمع المعلومات، الأولى هي الاستبانة التي وزعت على معلمات رياض الأطفال، والثانية هي المقابلات الشخصية مع موجهين التعليم قبل المدرسي والمسؤولين عن التعليم والتدريب بمنطقة أم درمان، وكانت ابرز نتائج هذه الدراسة هي عدم وجود إمكانيات مادية وميزانية ثابتة للتدريب، وقلة في المعدات والوسائل، وعدم مسايرة أو مواكبة التدريب لأحدث الأساليب التدريبية، وأن برامج التدريب قليلة ولا تتناسب مع الأهداف المطلوبة، وقد أوصت الدراسة بأن يكون التدريب والتأهيل مكثفاً ومواكباً للتطورات التي تحدث في مجال التدريب، وضرورة توفير الوسائل والمعدات الخاصة بالمنهج، وإيجاد فئات مدربة ومؤهلة لتدريب المعلمات.

وهدفت دراسة باميلا (Pamela, 2006) لدراسة العلاقة الارتباطية بين الأنماط المختلفة من برامج التنمية المهنية في مرحلة الطفولة المبكرة فضلا عن معايير جودة رعاية الطفل في فصول ما قبل المدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣٦) من معلمي رياض الأطفال العاملين في مراكز رعاية الطفل بولاية "أوكلاهوما" الأمريكية، واعتمدت الدراسة على اختيار عينة عشوائية من فصول رياض الأطفال لإجراء الملاحظات وعقد مقابلات شخصية مع مديريها، كما وزع الباحث أيضا استبيانين على المعلمين والمديرين المشاركين في الدراسة في نهاية الزيارة الأولى كما تم أيضا جمع بيانات ملاحظة الفصول المشاركة في الدراسة، ومن خلال الاستعانة باستبيان تصنيف مستويات بيئة الطفولة المبكرة توصلت الدراسة إلى أن برامج التعليم التخصصية تعد قادرة علي تدعيم اتخاذ الإجراءات العملية المناسبة لتنمية برامج التنمية المهنية المطبقة، كما أكدت على أن البرامج التخصصية للتنمية المهنية تلعب دورا مهماً للغاية في تفعيل مستويات جودة برامج رعاية الطفل.

بينما هدفت دراسة أبو عطوان (٢٠٠٨) إلى التعرف على معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية، والكشف عن اختلاف تقديرات أفراد العينة لمعوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة بمحافظات غزة باختلاف (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المديرية التي يتبع لها المعلم، تخصص المعلم) والتعرف على سبل التغلب على معوقات

تدريب المعلمين أثناء الخدمة واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأكدت نتائج الدراسة على أهمية تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين المتدربين وذلك لحفزهم علي الإقبال علي التدريب، وضرورة مشاركة المعلمين في تحديد احتياجاتهم التدريبية والتعليمية من خلال دراسة مسحية شاملة لاحتياجات المعلمين التدريبية، مع ضرورة اختيار الوقت المناسب للتدريب بحيث لا يتعارض مع توقيت العمل في المدرسة، كما أكدت الدراسة على ضرورة استخدام أساليب حديثة في التدريب وعدم الاقتصار على المحاضرة وورش العمل وتوظيف الأجهزة التكنولوجية الحديثة في عملية التدريب.

أما دراسة بريسوكس وآخرون (Bressoux, et.al, 2008) فهدفت إلى التعرف على أثر تدريب المعلمين وحجم الفصل في تحسين درجات الطلاب بشكل كبير في مادة الرياضيات والتنبؤ ببعض الأخطاء الإدارية المتوقعة وتضمنت العينة ثلاث فئات من المعلمين، معلمون ذو خبرة ومعلمون مبتدئون مدربون، ومعلمون مبتدئون غير مدربين، ولتحديد الآثار استخدمت الأخطاء الإدارية للتنبؤ بعدد المعلمين وقد استنتجت أن المعلمين المبتدئين المدربين وغير المدربين، يعينوا في نفس الفصول، في حين أن المعلمين ذوي الخبرة يحصلون على أفضل الطلاب والموجودين في بيئات أفضل، وبالتالي للحصول على عينة متجانسة من الطلاب والفصول فقد ركزت على طلاب المعلمين المبتدئين، ومقارنتهم بطلاب المعلمين ذوي الخبرة، علاوة على أنها أوضحت أن نفس العينة يمكن أن تستخدم لتقييم الآثار المعتادة لحجم الفصل على المخرجات الطلابية.

في حين هدفت دراسة غوانغ وآخرون (Guang, et.al, 2009) إلى تقصي مدي تأثير الكفاءة الذاتية وحوافز التدريب وإطار التدريب على فاعلية التدريب لدى معلمي رياض الأطفال في كوريا الجنوبية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٦) متدربا من الذين خضعوا لبرامج تدريبية في تصميم وتنفيذ برامج الحاسوب، وامتد التقييم لهذه البرامج خلال مدة التدريب وعلى ثلاث مراحل، عند بداية الدورة، وفي منتصفها وفي نهاية الدورة، وتوصلت الدراسة إلى أن كفاءة المدرب لها أثر في فاعلية التدريب، وأن كفاءة المتدرب ودعم المشرفين والتحفيز لها أيضاً تأثير في فاعلية التدريب، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى ضرورة تطوير الدافعية لدى المتدربين والتركيز على تشجيع الاستقلالية، وخلق مناخ تنظيمي أثناء العملية التدريبية يسهم في فاعلية التدريب.

بينما هدفت دراسة مجلس العموم البريطاني(House of Commons, 2010) إلى الكشف عن مدى فعالية إدارة التدريب ووكالاتها في دعم وتطوير معلمي المدارس وجودتهم وكانت أهم نتائج الدراسة أنها أكدت على أن شروط قبول المعلمين بالمرحلة الأولية منخفضة للغاية وهذا يضر بوضع وفعالية مهنة التدريس، وأن برامج بكالوريوس معلمي مدارس المرحلة الثانوية جذب ذوي المؤهلات الضعيفة لذا ينبغي

وقف تمويل هذا البرنامج، كما أكدت نتائج الدراسة على هناك صعوبة في معايير ضمان جودة تدريب معلمي المراحل الأولية التي حددها وزير الدولة في إنجلترا.

أما دراسة أبو حمدة (٢٠١٠) فهدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في محافظة عمان، والتعرف إلى الفروق بين تقديرات المعلمات لحاجاتهن التدريبية تبعاً لمتغير الخبرة، والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٦) معلمة اخترن عشوائياً من رياض الأطفال في محافظة عمان، وبينت نتائج الدراسة أن الحاجات التدريبية لمعلمات الأطفال في الأردن وفقاً لتقديراتهن حاجات بدرجة كبيرة على مجالات الدراسة (التخطيط، واستراتيجيات التدريس، واستراتيجيات القياس والتقويم، وإدارة الصف وتنظيمه، والتوجيه والإرشاد)، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمات رياض الأطفال في الأردن لحاجاتهن التدريبية تعزى لمتغير الخبرة، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح المؤهل العلمي دبلوم فأقل.

وهدفت دراسة باومل (Bauml, 2011) إلى التعرف على دور برنامج إعداد معلمات الروضة المبتدئين على ممارساتهن في الروضة، واستخدمت الدراسة المنهج الكيفي كدراسة حالة على خمس معلمات حديثات التخرج أثناء ممارستهن لمهام عملهن في رياض الأطفال، للوصول إلى مكونات الإطار الذي يصف كيفية انعكاس برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال على أدائهن وممارساتهن أثناء العام الأول لعملهن في الرياض، وتحديد المواضيع والأنماط المشتركة بين هذه الحالات، في العديد من الحالات، استفاد أفراد الدراسة من مقررات الجامعة، والخبرات الميدانية، أو كليهما لإضفاء المعاني على عملهن وتوجيههن أثناء اتخاذهن لقرارات العمل اليومية، وقد تحقق ذلك من خلال اعتماد، وتطوير، وتقليد المشاركات لما تعلمنه من برنامج إعداد المعلمات، بينما أفرزت نتائج الدراسة تقديم خيارات تعليمية أكثر تطورا للمعلمين المبتدئين، فهي أيضًا استقصت جوانب الاهتمام، وناقشت تطبيقات الأساتذة في البرنامج أثناء الإعداد.

كما هدفت دراسة بركات وحسن (٢٠١١) إلى معرفة تأثير الدورات التدريبية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة على امتلاكه للكفايات التدريسية اللازمة لممارسة التدريس واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٥) معلماً، و(١٦٢) معلمة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث أداة خاصة بالكفايات التدريسية ومقياس خاص لمعرفة اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس، وقد أظهرت النتائج عدم وجود أي أثر للدورات التدريبية على امتلاك الكفايات التدريسية للمعلمين في حين كان لها أثر على درجة ممارسة هذه الكفايات، كما بينت أن الدورات التي يتلقاها المعلم ليس لها أي أثر على اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس.

في حين هدفت دراسة ديمير وزملاؤه (Demir, et. al, 2011) إلى تقصي وجهات نظر المعلمين الذين تلقوا التدريب أثناء الخدمة على التقويم البديل وتقنيات التقييم، ولتحقيق هدف الدراسة تمت مقابلة المعلمين وقد طرح عليهم خمسة أسئلة مفتوحة، واستخدم الباحثون الإحصاء الوصفي لمناقشة نتائج الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن هدف المعلمين من تقييم طلابهم هو مساعدتهم على اكتساب مهارات البحث، كما أظهرت النتائج أيضا أن المعلمين الذين تلقوا تدريباً أثناء الخدمة لديهم معلومات كافية عن تقنيات التقوي البديل وكيفية ممارسته، وقد أوصت الدراسة بضرورة إخضاع المعلمين لدورات تدريبية حول التقويم البديل.

بينما هدفت دراسة المواضية (٢٠١١) إلى التعرف على درجة توافر معايير جودة التنمية المهنية لدى مربيات رياض الأطفال بالمملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر مديرات الروضة، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال تصميم أداة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (١٣١) مديرة، وتوصلت إلى عدة نتائج أهمها أن مدى توافر معايير جودة التنمية المهنية لدى مربيات الأطفال بالأردنية من وجهة نظر مديرات الروضة جاءت بدرجة متوسطة، وآليات التنمية المهنية لمربيات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر مديرات الروضة جاءت بدرجة متوسطة.

وحاولت دراسة بينيدا وزملائه (Pineda et al., 2011) تقييم تدريب المعلمين المستمر للمعلمات العاملات في قطاع الطفولة المبكرة في إسبانيا، حيث ركز الباحثون على فحص عوامل مثل الثقافة، والدافعية، والاطلاع على المدخلات التي أخذت بالاعتبار في التدريب، وقد قيم الباحثون نتائج التدريب، بالتركيز على الرضا، والتعلم، والملاءمة التربوية، وانتقال أثر التدريب، واستخدمت الدراسة المنهجان، الكيفي: من خلال إجراء مقابلات فردية مع (٥٠) من معلمات رياض الأطفال، وتنظيم (١٠) مجموعات نقاش اشترك فيها (٧٠) معلمة، والكمي: من خلال استمارة أعدت خصيصًا للدراسة، وعبئت من (١٥٠٠) معلمة ومديرة يعملن في رياض الأطفال في إسبانيا، وأظهرت النتائج من خلال معلمات مرحلة ما قبل المدرسة، أن التدريب نوعا ما إيجابي بشكل عام في مستوى الرضا، والتعلم، والملاءمة التربوية، وانتقال الأثر للتدريب، في حين كان هناك دلائل محدودة على استخدام المهارات في العمل اليومي، والذي يؤشر إلى أن التدريب لم يكن فاعلا كما يجب.

كما هدفت دراسة المواضية، والصرايره (٢٠١١) تقصي مدى فاعلية البرامج التدريبية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال في مدارس محافظات إقليم الجنوب في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (١١٩) معلمة، واستُخدمت استبانة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى تقدير معلمات

رياض الأطفال لمدى فاعلية وتنفيذ وتصميم البرامج التدريبية مرتفعة، وهناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد وتنفيذ وتصميم البرامج التدريبية وبين فاعلية البرنامج التدريبي، كما أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية للخبرة وللمؤهل العلمي في مستوى فاعلية البرامج التدريبية.

أما دراسة الجميلي (٢٠١٢) فحاولت الوقوف على دور التدريب في تنمية مهارات الإبداع الإداري وتطوير عمل مديرات رياض الأطفال من خلال استمارة خاصة تقصت دور التدريب في تنمية مهارات الإبداع الإداري، طبقت على (١٤٢) مديرة روضة في مدينة بغداد، وأظهرت نتائج الدراسة أن مهارة طرح الأفكار خلال إدارة اجتماعات الروضة، ومهارة حل المشكلات ومهارة استخدام الحوار التربوي الفعال بين أعضاء الروضة قد احتلت المراتب الأولى لدور التدريب في تنمية مهارات الإبداع وبدرجة عالية، وباعتبارها دعائم رئيسة للإدارة الناجحة وصقل مهارات المديرة لتقود إدارتها بطريقة مبدعة ومتجددة دومًا.

كما سعت دراسة لاي وونج (Lai & Wong, 2012) إلى فهم تصورات مديري رياض الأطفال حول تدريب المعلمات، ومضمون التدريب، والصعوبات التي يواجهنها في التدريب، وأجريت مقابلة مع إحدى مديرات رياض الأطفال، ومع مرشد من مركز العناية بالطفولة، وأظهرت النتائج أن التدريب لا يضيف أعباء جديدة على المديرات والمعلمات في رياض الأطفال، كما أظهرت النتائج أيضًا أن سياسة الدولة قد دعمت ثقة الخبراء في التدريب أثناء الخدمة، وأضاف أهمية خاصة للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.

في حين هدفت دراسة العليمات (٢٠١٤) إلى تقويم برامج التدريب أثناء الخدمة المقدمة لمعلمات رياض الأطفال، والتعرف على درجة فاعليتها من وجهة نظر المعلمات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأما مجتمع الدراسة فتكون من كافة معلمات رياض الأطفال في مديريات التربية، والبالغ عددهن (٣٥٣) معلمةَ، وكانت أداة البحث لغرض جمع البيانات استبانة مكونة من جزئين: الأول يتضمن المعلومات العامة، والثاني عبارة عن فقرات الاستبانة التي جمعت من عدة دراسات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة تقديرات معلمات رياض الأطفال لمدى فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة جاءت مرتفعة، وأن درجة تقديرهن لأبعاد تنفيذ وتصميم برامج التدريب أثناء الخدمة جاءت متوسطة، وأن هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد تنفيذ وتصميم برامج التدريب أثناء الخدمة في فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة لدى معلمات رياض الأطفال، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمؤهل العلمي في درجة فاعلية برامج التدريب، وأخيرًا وجد أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية للخبرة في درجة فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة.

أما دراسة المغربي (٢٠١٦) فهدفت إلى معرفة مستوى الدافعية الأكاديمية المهنية للمعلم، ومعرفة ما إذا كان لبرامج التدريب أثناء الخدمة أثر على تلك الدافعية، والوقوف على الفروق في دافعية الإنجاز لدى المعلمين تعزى لكل من المتغيرات: التدريب والجنس، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من المعلمين والمعلمات العاملين في مديرية قصبة في عمان حيث تم توزيع (٢٠٠) استبانة، وزعت على (١٠٠) من المعلمين المدربين، وعلى (١٠٠) من غير المدربين، استعيد منها (١٨٨) استبانة، وأما أداة الدراسة فقد قامت الباحثة ببناء استبانة تكونت من قسمين، القسم الأول يحوي المعلومات الديمغرافية، والمكونة من: الجنس، والمدرسة، أما القسم الثاني والذي يقيس أسئلة الدراسة والمتعلقة بدرجة دافعية المعلمين والمعلمات الأكاديمية المهنية، وأشارت النتائج إلى عدم وجود أي أثر يعزى للتدريب أثناء الخدمة على الدافعية لدى المعلمين الذين تلقوا التدريب، سواء كان ذلك على مستوى المدرسة أو المجموعة كاملة، كما لم يكن هناك أي تأثير للتدريب على جنس المتدرب (معلم، معلمة).

بينما هدفت دراسة العتيبي (٢٠١٧) إلى التعرف على معوقات تدريب المعلمات أثناء الخدمة في مدارس مدينة الرياض من وجهة نظر المديرات والمعلمات ودراسة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين أفراد العينة حول معوقات تدريب المعلمات أثناء الخدمة وفقا للمسمى الوظيفي ونوع المدرسة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، حيث تكونت عينة الدراسة من (٨٠) معلمة ومديرة من مدارس حكومية وأهلية في مراحل التعليم العام في مدينة الرياض، وأوضحت نتائج الدراسة موافقة أفراد عينة الدراسة على مجال المعوقات الإدارية في تدريب المعلمات أثناء الخدمة في مدارس مدينة الرياض بدرجة كبيرة، كما جاءت موافقة أفراد عينة الدراسة على مجال المعوقات الشخصية في تدريب المعلمات أثناء الخدمة جاء في المرتبة الثانية من المجالات، في حين جاء مجال المعوقات الفنية في تدريب المعلمات أثناء الخدمة في المرتبة الثالثة من المجالات، كما ثبت من خلال نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات تدريب المعلمات أثناء الخدمة في مدارس مدينة الرياض تعزى لمتغير المسمى الوظيفي (مديرة أو معلمة)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة في مجال المعوقات الإدارية والشخصية تعزى لمتغير نوع المدرسة (حكومية أو أهلية).

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة أن أغلب أدوات الدراسة هي أدوات نوعية تركز على المقابلة الفردية ومجموعات النقاش كدراسة لاي وونج (Lai &Wong, 2012) ودراسة بينيدا وزملائه (Pineda et al., 2011) ودراسة ديمير وزملاؤه (Demir, et. al, 2011) واستخدم بعضها نماذج دراسة الحالة كدراسة ميشيل باومل (Bauml, 2011)، ودراسات استخدمت الاستبانة لجمع البيانات كدراسة عبد

المجيد (٢٠٠٦) ودراسة أبو عطوان (٢٠٠٨) ودراسة أبو حمدة (٢٠١٠) ودراسة المواضية والصرايره (٢٠١١) ودراسة العليمات (٢٠١٤) ودراسة المغربي (٢٠١٦) ودراسة العتيبي (٢٠١٧).

إن أكثر المتغيرات المستخدمة في الدراسات مرتبطة بطبيعة برامج التدريب ومحتواها، والمستوى التعليمي للمتدرب أو العامل في المجال أو بعض المتغيرات النوعية التي ترتبط بالمعلمات كسنوات الخبرة ونوع الجنس وغيرها من المتغيرات، كما يلاحظ أن معظم هذه الدراسات أظهرت عدم وجود أثر للتدريب على ممارسات المعلمين للمهنة، أي أن التدريب لا يؤثر على العملية التعليمية التعلمية وخاصة في الدراسات العربية، كما أظهرت الدراسات التي لها علاقة بدافعية الإنجاز للمعلمين، إن الدافعية لها دور في امتلاك وممارسات المعلمين للكفايات التعليمية.

وقد استفاد الباحث من الدراسات والبحوث السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة، وصياغة المشكلة وتحديدها، وبناء أداة الدراسة، وتحديد الأهداف، والأسلوب الإحصائي لتحليل النتائج ومناقشاتها، فكانت الدراسة تأكيدًا على ما جاء في العديد من الدراسات السابقة ولكن في بيئة مغايرة وظروف مختلفة إذا ما تحدثنا عن البيئة المصرية، فهدفت الدراسة الحالية إلى محاولة الوقوف على معوقات تدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة من وجه نظر المعلمات والموجهات.

إجراءات الدراسة:

يتناول هذا الجزء من الدراسة منهج البحث المستخدم والإجراءات التي اتبعها الباحث في إعداد أداة الدراسة وحساب صدقها وثباتها وتنفيذ البحث وكذلك المعالجة الإحصائية وتفسير النتائج.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والذى يقوم على مجموعة من الإجراءات البحثية بهدف وصف واقع تدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة في مصر وبعض التجارب العالمية من خلال الاعتماد على البحوث والدراسات السابقة، ومن ثم جمع البيانات والحقائق والمعلومات وتصنيفها وتحليلها لاستخلاص النتائج المتعلقة بمعوقات تدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمات والموجهات بالإضافة إلى بعض الأساليب الإحصائية لمعالجة نتائج الدراسة.

حدود الدراسة:

لقد تم تنفيذ الدراسة ضمن الحدود التالية:

١. اقتصرت الدراسة على ثلاثة مجالات لمعوقات تدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة كالتالي:
   - مجال المعوقات الإدارية.
   - مجال المعوقات الفنية.
   - مجال المعوقات الشخصية.
٢. عينة من معلمات وموجهات مرحلة رياض الأطفال بمحافظة البحيرة.
٣. برامج تدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة.

عينـة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٨٤) معلمة وموجهة بمرحلة رياض أطفال من محافظة البحيرة.

والجدول (١) التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للمسمى الوظيفي:

جدول (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للمسمى الوظيفي

الوظيفة	التكرار	النسبة المئوية
موجهة	٢٠	٢٣,٨١
معلمة	٦٤	٧٦,١٩
المجموع	٨٤	١٠٠,٠٠

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة موجهة لمعلمات وموجهات رياض الأطفال، وظفت في جمع البيانات والمعلومات للإجابة عن أسئلة هذه الدراسة، وإنجازها، وعليه قام الباحث بمراجعة أدبيات تقييم البرامج التدريبية المقدمة إلى المعلمين بشكل عام ومعلمات رياض الأطفال بشكل خاص، وذلك للاستفادة في تحديد محاور الاستبانة، فتم الاطلاع على الاستبانات المصممة بدراسة كل من عبد المجيد (٢٠٠٦) ودراسة محمد (٢٠٠٨) ودراسة المزين وغراب (٢٠٠٥) ودراسة المومني (٢٠٠٩)، ودراسة العتيبي (٢٠١٧)، ومن ثم قرر الباحث استخدام استبانة العتيبي (٢٠١٧) لتوافقها مع المحاور المستخدمة في الدراسة الحالية وذلك بعد إجراء بعض التعديلات لتتماشي بشكل كامل مع أهداف الدراسة.

حساب صدق وثبات الاستبانة:

تتمتع الاستبانة بصورتها الحالية بدرجة مقبولة من الصدق والثبات، حيث تم التأكد من صدق بناء الاستبانة من خلال القيام بعدد من الإجراءات وهي:

صدق المحكمين: من خلال عرضها على عدد من المحكمين في مجال القياس والتقويم وأصول التربية والمناهج وطرق التدريس، وقد أجمع المحكمون على أن فقرات الاستبانة ملاءمة وتقيس ما وضعت لأجله وترتبط بشكل قوي بالمجالات التي تقيسها.

صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة: تم حسابه من خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (٢٨) معلمة وموجهة رياض أطفال، وذلك بحساب معاملات ارتباط كل عباره من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وتراوحت تلك المعاملات بين (٠,٣٨) و (٠,٨١) وهي قيم مقبولة ويمكن الاعتماد علي نتائجها.

وللتأكد من ثبات عبارات الاستبانة قام الباحث بتطبيقها على عينة الدراسة الاستطلاعية التي بلغ قوامها (٢٨) معلمة وموجهة رياض أطفال، ثم أعيد تطبيق الاستبانة مرة آخري بعد ثلاثة أسابيع على نفس العينة وحساب معامل الارتباط بين التطبيقين الذي بلغت قيمته (٠,٦٩) وهو معامل ثبات مقبول يسمح باستخدام الاستبانة على العينة المختارة.

الصورة النهائية للاستبانة:

تكونت الاستبانة من (٣٩) مفردة بعبارات واضحة، يطلب فيها من المعلمة أو الموجهة تحديد درجة الموافقة على كل بند من بنود الاستبانة، حيث استخدم مقياس (ليكرت) الخماسي المتدرج، والمخصص لقياس الاتجاهات والآراء حول بنود الاستبانة، والجدول رقم (٢) يوضح توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في الاستبانة وذلك على النحو التالي:

جدول (٢) يوضح توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في الاستبانة

الوصف	الدرجة	مدي المتوسطات
أوافق بشدة	٥	من (٤,٢١) إلى (٥,٠٠)
أوافق	٤	من (٣,٤١) إلى (٤,٢٠)
محايد	٣	من (٢,٦١) إلى (٣,٤٠)
غير موافق	٢	من (١,٨١) إلى (٢,٦٠)
غير موافق بشدة	١	من (١,٠٠) إلى (١,٨٠)

وتتكون الاستبانة من ثلاثة محاور أو مجالات تمثل المعوقات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في التدريب أثناء الخدمة على النحو التالي:

المحور الأول: يتعلق بالمعوقات الإدارية التي تواجه المعلمات في التدريب أثناء الخدمة ويشمل (١٣) عبارة.

المحور الثاني: يتعلق بالمعوقات الفنية التي تواجه المعلمات في التدريب أثناء الخدمة ويشمل (١٣) عبارة.

المحور الثالث: يتعلق بالمعوقات الشخصية التي تواجه المعلمات في التدريب أثناء الخدمة ويشمل (١٣) عبارة، ليكون المجموع الكلي للمفردات (٣٩) مفردة.

نتائج الدراسة:

للإجابة على السؤال الرئيسي للدراسة التالي:

ما معوقات تدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة في المجالات (الإدارية، الفنية، الشخصية) من وجهة نظر المعلمات والموجهات؟

وللإجابة على هذا السؤال، تم استخدام التكرارات والمتوسطات وانحرافاتها وترتيبها، بناء على إجابات العينة لمحاور الدراسة الثلاثة:

أولا: المعوقات الإدارية

جدول (٣) يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال المعوقات الإدارية التي تواجه معلمات رياض الأطفال في التدريب أثناء الخدمة من وجه نظر المعلمات والموجهات.

جدول (٣) يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال المعوقات الإدارية

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعيار	الرتبة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير أوافق	غير موافق بشدة			
١	التأخر في بدء البرنامج التدريبي عن وقته المحدد	تكرار	١٨	٣١	١٥	١٢	٨	٣,٤٧	١,٢٥	٩
		%	21.43	36.90	17.86	14.29	9.52			
٢	بُعد المركز التدريبي عن مكان إقامة المعلمات	تكرار	١٧	١٧	١٥	٣١	٤	٣,١٤	١,٢٥	١١
		%	20.24	20.24	17.86	36.90	4.76			
٣	عدم وجود حوافز مادية للمعلمات المتدربات	تكرار	٤٩	١٩	٩	٤	٣	٤,٢٧	١,٠٧	١
		%	58.34	22.62	10.71	4.76	3.57			
٤	تأخر إبلاغ المرشحات للبرنامج التدريبي	تكرار	٣٩	٢٩	٨	٥	٣	٤,١٤	١,٠٥	٢
		%	46.44	34.52	9.52	5.95	3.57			
٥	عدم الالتزام بموعد نهاية البرنامج التدريبي	تكرار	١٣	٢٧	١٤	٢٣	٧	٣,١٩	١,٢٤	١٠
		%	15.48	32.14	16.67	27.38	8.33			

٦	غياب نظام يلزم المعلمات بالالتحاق بالبرامج التدريبية	تكرار	٤٤	١٩	٩	٨	٤	٤,٠٨	١,٢٠	٣
		%	52.38	22.63	10.71	9.52	4.76			
٧	عدم مناسبة الوسيلة المستخدمة من قبل مركز التدريب في إبلاغ المرشحات	تكرار	١٩	٢١	٧	٢٦	١١	٣,١٣	١,٤١	١٢
		%	22.62	25.00	8.33	30.95	13.10			
٨	كثرة عدد المعلمات المتدربات في قاعات التدريب	تكرار	٣١	٢٢	١٠	١٧	٤	٣,٧٠	١,٢٩	٦
		%	36.91	26.19	11.90	20.24	4.76			
٩	عدم تسليم شهادات الحضور عقب البرامج مباشرة	تكرار	٢٧	٢٢	١٢	١٨	٥	٣,٥٧	١,٣٠	٧
		%	32.14	26.19	14.29	21.43	5.95			
١٠	عدم توفير البيئة الملائمة للتدريب	تكرار	٣١	٢٨	١٣	٧	٥	٣,٨٧	١,١٨	٥
		%	36.91	33.33	15.48	8.33	5.95			
١١	عدم توزيع الحقائب التدريبية على المعلمات المتدربات في بداية البرامج	تكرار	١٤	١٠	٢٢	٢٨	١٠	٢,٨٨	١,٢٦	١٣
		%	16.68	11.90	26.19	33.33	11.90			
١٢	هدر وقت التدريب في أمور جانبية	تكرار	٢٩	٣٤	١٠	٧	٤	٣,٩١	١,١١	٤
		%	34.53	40.48	11.90	8.33	4.76			
١٣	عدم ربط التدريب بالترقيات لوظائف أعلى	تكرار	٢٧	٢٣	٨	١٥	١١	٣,٤٧	١,٤٤	٨
		%	32.14	27.38	9.52	17.86	13.10			
المتوسط والانحراف المعياري العام لمحور المعوقات الإدارية								٣,٦٠	١,٢٤	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام للمجال الأول بلغ (٣,٦٠) وهو متوسط يقع في المدى (٣,٤١) إلى (٤,٢٠) وهي تمثل درجة "أوافق" حسب المقياس المستخدم، مما يعني أن معلمات وموجهات رياض الأطفال موافقات بشكل عام على وجود المعوقات الإدارية، وتراوح الانحراف المعياري بين (١,٠٥) و (١,٤٤) لعبارات المجال الأول وهي انحرافات معيارية منخفضة مما يؤكد تجانس إجابات عينة الدراسة على المعوقات الإدارية.

كما يتضح أن أعلى مرتبة من المفردات في مجال المعوقات الإدارية هي المفردة رقم (٣) وهي "عدم وجود حوافز مادية للمعلمات المتدربات" حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٢٧) وهو متوسط يقع في المدى بين (٤,٢١) إلى (٥,٠٠) وهي تمثل درجة " أوافق بشدة " حسب المقياس الخماسي المستخدم، مما يعني أن المعلمات والموجهات موافقات بشدة على أن تلك المفردة تمثل أهم المعوقات الإدارية التي تعوق نجاح تدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة من وجهة نظرهم وهي العبارة الوحيدة التي حصلت على هذه الدرجة من بين باقي عبارات مجال المعوقات الإدارية.

وتأتي المفردة رقم (٤) في المرتبة الثانية وهي " تأخر إبلاغ المرشحات للبرنامج التدريبي" حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,١٤) وتقع في المدى بين (٣,٤١) إلى (٤,٢٠) وهي تمثل درجة "أوافق"، مما يعني أنها ثاني أهم المعوقات الإدارية من وجهة نظر المعلمات والموجهات، وتأتي المفردة رقم (٦) في المرتبة الثالثة وهي " غياب نظام يلزم المعلمات بالالتحاق بالبرامج التدريبية" حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٠٨) وتقع في المدى بين (٣,٤١) إلى (٤,٢٠) وهي تمثل درجة "أوافق"، مما يعني أنها ثالث أهم المعوقات الإدارية من وجهة نظر المعلمات والموجهات.

في حين تأتي في المرتبة الأخيرة المفردة رقم (١١) وهي "عدم توزيع الحقائب التدريبية على المعلمات المتدربات في بداية البرامج" حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٨٨) وتقع في المدى بين (٢,٦١) إلى (٣,٤٠) وهي تمثل درجة "محايد"، مما يعني أنها أقل المعوقات الإدارية أهمية من وجهة نظر المعلمات والموجهات.

ثانيا: المعوقات الفنية

جدول (٤) يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال المعوقات الفنية التي تواجه معلمات رياض الأطفال في التدريب أثناء الخدمة من وجه نظر المعلمات والموجهات.

جدول (٤) يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال المعوقات الفنية

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعيار	الرتبة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير أوافق	غير أوافق بشدة			
١	عدم ارتباط محتوى البرامج بالواقع التعليمي	تكرار	٢٤	٢٣	١٩	١٣	٥	٣,٥٧	١,٢٣	٧
		%	28.57	27.38	22.62	15.48	5.95			
٢	أساليب التدريب المستخدمة تقليدية	تكرار	٣٤	٢١	١٢	١٦	١	٣,٨٥	١,١٩	٢
		%	40.47	25	14.29	19.05	1.19			
٣	عدم مراعاة المدربين للفروق الفردية بين المعلمات	تكرار	٢٧	٢٣	١١	١٢	١١	٣,٥١	١,٤١	٨
		%	32.14	27.37	13.10	14.29	13.10			
٤	عدم ترحيب المدربات بتساؤلات المعلمين	تكرار	٩	٢٦	٢٢	١٨	٩	٣,١٠	١,١٨	١٢
		%	10.72	30.95	26.19	21.43	10.71			
٥	عدم منح المعلمة المتدربة الوقت الكافي لأداء مهامها	تكرار	١٧	٢٣	١٢	٢٤	٨	٣,٢٠	١,٣٢	١١
		%	20.24	27.38	14.29	28.57	9.52			

٦	طول المدة الزمنية لجلسات البرنامج التدريبي	تكرار	١٩	٢٢	١٢	٢١	١٠	٣,٢٣	١,٣٧	١٠
		%	22.62	26.19	14.29	25	11.90			
٧	عدم مراعاة الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمات	تكرار	٢٨	٣١	٧	١١	٧	٣,٧٤	١,٢٨	٥
		%	33.34	36.90	8.33	13.10	8.33			
٨	عدم توضيح أهداف البرنامج عند بدايته	تكرار	٢٢	٢٤	١٠	١٨	١٠	٣,٣٦	١,٣٩	٩
		%	26.20	28.57	11.90	21.43	11.90			
٩	ضعف دافعية المعلمات للتعلم أثناء البرنامج	تكرار	٢٧	٢٥	١٢	١٣	٧	٣,٦٢	١,٣١	٦
		%	32.14	29.76	14.29	15.48	8.33			
١٠	عدم تصميم الحقائب التدريبية بشكل علمي مدروس	تكرار	٢٦	٣٤	١٣	٦	٥	٣,٨٣	١,١٣	٣
		%	30.95	40.48	15.48	7.14	5.95			
١١	خلو البرامج التدريبية من الإبداع والابتكار	تكرار	٣٣	٢٦	١٢	٩	٤	٣,٨٩	١,١٨	١
		%	39.29	30.95	14.29	10.71	4.76			
١٢	انخفاض الكفاءة التدريبية للمدربين	تكرار	٣٠	٢٧	١٠	١٦	١	٣,٨٢	١,١٥	٤
		%	35.72	32.14	11.90	19.05	1.19			
١٣	عدم وضوح بنود استبانة التقويم	تكرار	١١	٢٣	١٨	٢٤	٨	٣,٠٦	١,٢٢	١٣
		%	13.10	27.38	21.43	28.57	9.52			
المتوسط والانحراف المعياري العام لمحور المعوقات الفنية								٣,٥٢	١,٢٦	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لمجال المعوقات الفنية بلغ (٣,٥٢) وهو متوسط يقع في المدى (٣,٤١) إلى (٤,٢٠) وهي تمثل درجة "أوافق" حسب المقياس المستخدم، مما يعني أن معلمات وموجهات رياض الأطفال موافقات بشكل عام على وجود المعوقات الفنية، وتراوح الانحراف المعياري بين (١,١٣) و (١,٤١) لعبارات المجال الثاني وهي انحرافات معيارية منخفضة مما يؤكد تجانس إجابات عينة الدراسة على المعوقات الفنية.

كما يتضح أن أعلى مرتبة من المفردات في مجال المعوقات الفنية المفردة رقم (١١) وهي "خلو البرامج التدريبية من الإبداع والابتكار" حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨٩) وهو متوسط يقع في المدى بين (٣,٤١) إلى (٤,٢٠) وهي تمثل درجة " أوافق" حسب المقياس الخماسي المستخدم مما يعني أن المعلمات والموجهات موافقات على أن تلك المفردة تمثل أهم المعوقات الفنية التي تعوق نجاح تدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة من وجهة نظرهم وهي العبارة الوحيدة التي حصلت على هذه الدرجة من بين باقي عبارات مجال المعوقات الفنية.

وتأتي المفردة رقم (٢) في المرتبة الثانية وهي " أساليب التدريب المستخدمة تقليدية" حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨٥) وتقع في المدى بين (٣,٤١) إلى (٤,٢٠) وهي تمثل درجة "أوافق"، مما يعني أنها ثاني أهم المعوقات الفنية من وجهة نظر المعلمات والموجهات، وتأتي المفردة رقم (١٠) في المرتبة الثالثة وهي "عدم تصميم الحقائب التدريبية بشكل علمي مدروس" حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨٣) وتقع في المدى بين (٣,٤١) إلى (٤,٢٠) وهي تمثل درجة "أوافق"، مما يعني أنها ثالث أهم المعوقات الفنية من وجهة نظر المعلمات والموجهات.

في حين تأتي في المرتبة الأخيرة المفردة رقم (١٣) وهي "عدم وضوح بنود استبانة التقويم" حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٠٦) وتقع في المدى بين (٢,٦١) إلى (٣,٤٠) وهي تمثل درجة "محايد" حسب المقياس المستخدم، مما يعني أنها أقل المعوقات الفنية أهمية من وجهة نظر المعلمات والموجهات.

ثالثا: المعوقات الشخصية

جدول (٥) يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال المعوقات الشخصية التي تواجه معلمات رياض الأطفال في التدريب أثناء الخدمة من وجه نظر المعلمات والموجهات.

جدول (٥) يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال المعوقات الشخصية

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعيار	الرتبة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير أوافق	غير أوافق بشدة			
١	حدوث خلل في الجدول المدرسي بعد التحاق المعلمة بالبرامج التدريبية الصباحية	تكرار	٣٠	٢٩	٨	١٣	٤	٣,٨١	١,٢٢	٤
		%	35.71	34.52	9.52	15.48	4.77			
٢	عدم قناعة المعلمة بأهمية التدريب	تكرار	٣٤	٢٥	١٢	٧	٦	٣,٨٨	١,٢٤	٣
		%	40.48	29.76	14.29	8.33	7.14			
٣	قلة المعلومات المهنية المستفادة من البرنامج التدريبي	تكرار	٢٠	٢٣	١٣	١٩	٩	٣,٣١	١,٣٤	١٠
		%	23.81	27.39	15.47	22.62	10.71			
٤	عدم تقديم المساعدة للمعلمة في اختيار البرنامج التدريبي المتوافق مع احتياجاتها الفعلية	تكرار	٢٦	٢٤	٢٠	١٢	٢	٣,٧١	١,٢٦	٦
		%	30.95	28.57	23.81	14.29	2.380			
٥	إخفاق البرامج التدريبية في	تكرار	٣٦	٢٣	١٢	١١	٢	٣,٩٥	١,١٥	١

	صقل مهارات المعلمة التدريسية	%	42.85	27.38	14.29	13.10	2.38			
٦	ضعف حماس المعلمة لحضور البرامج التدريبية المستقبلية	تكرار	٣٢	٢٦	٨	١٤	٤	٣,٨١	١,٢٥	٥
		%	38.10	30.95	9.52	16.67	4.76			
٧	عدم توافق التدريب مع توجيهات الموجهات التربويات	تكرار	١٩	٢١	١٤	٢٦	٤	٣,٣٠	١,٢٦	١١
		%	22.62	25	16.67	30.95	4.76			
٨	صعوبة تحويل ما تم التدريب عليه إلى واقع في قاعة الروضة	تكرار	٢٨	٣٥	١١	٦	٤	٣,٩٢	١,١٠	٢
		%	33.33	41.67	13.10	7.14	4.76			
٩	افتقار تقويم المدربات للصدق والموضوعية	تكرار	١١	٢٥	١٩	١٥	١٤	٣,٠٥	١,٣٠	١٣
		%	13.10	29.76	22.61	17.86	16.67			
١٠	عدم حصول المعلمة على معلومات جديدة من البرنامج التدريبي	تكرار	٢٦	٢٧	١٣	٩	٩	٣,٦٢	١,٣٢	٨
		%	30.96	32.14	15.48	10.71	10.71			
١١	عدم إطلاع المعلمة على الخطة الزمنية للبرامج التدريبية	تكرار	٢٩	٢٦	١٢	١٠	٧	٣,٧١	١,٢٩	٧
		%	34.52	30.95	14.29	11.91	8.33			
١٢	تجاهل المدربين لأفكار المعلمات وآرائهن	تكرار	١٢	٢٥	١٨	٢٤	٥	٣,١٨	١,١٧	١٢
		%	14.29	29.76	21.43	28.57	5.95			
١٣	عدم تطوير قدرة المعلمة على حل مشكلات التدريس بعد حضور البرنامج	تكرار	٢٥	٢٣	١١	١٧	٨	٣,٤٨	١,٣٦	٩
		%	29.76	27.38	13.10	20.24	9.52			
	المتوسط والانحراف المعياري العام لمحور المعوقات الشخصية							٣,٥٩	١,٢٥	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لمجال المعوقات الشخصية بلغ (٣,٥٩) وهو متوسط يقع في المدى (٣,٤١) إلى (٤,٢٠) وهي تمثل درجة "أوافق" حسب المقياس المستخدم، مما يعني أن معلمات وموجهات رياض الأطفال موافقات بشكل عام على وجود المعوقات الشخصية، وتراوح الانحراف المعياري بين (١,١٠) و (١,٣٦) لعبارات المجال الثالث وهي انحرافات معيارية منخفضة مما يؤكد تجانس إجابات عينة الدراسة على المعوقات الشخصية.

كما يتضح أن أعلى مرتبة من المفردات في مجال المعوقات الشخصية المفردة رقم (٥) وهي "إخفاق البرامج التدريبية في صقل مهارات المعلمة التدريسية" حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٩٥) وهو متوسط يقع في المدى بين (٣,٤١) إلى (٤,٢٠) وهي تمثل درجة " أوافق" حسب المقياس الخماسي المستخدم مما يعني أن المعلمات والموجهات موافقات على أن تلك المفردة تمثل أهم المعوقات الشخصية التي

تعوق نجاح تدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمات والموجهات، وهي العبارة الوحيدة التي حصلت على هذه الدرجة من بين باقي عبارات مجال المعوقات الشخصية.

وتأتي المفردة رقم (٨) في المرتبة الثانية وهي " صعوبة تحويل ما تم التدريب عليه إلى واقع في قاعة الروضة" حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٩٢) وتقع في المدى بين (٣,٤١) إلى (٤,٢٠) وهي تمثل درجة "أوافق" على المقياس المستخدم، مما يعني أنها ثاني أهم المعوقات الشخصية من وجهة نظر المعلمات والموجهات، وتأتي المفردة رقم (٢) في المرتبة الثالثة وهي "عدم قناعة المعلمة بأهمية التدريب" حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨٨) وتقع في المدى بين (٣,٤١) إلى (٤,٢٠) وهي تمثل درجة "أوافق"، مما يعني أنها ثالث أهم المعوقات الشخصية من وجهة نظر المعلمات والموجهات.

في حين تأتي في المرتبة الأخيرة المفردة رقم (٩) وهي "افتقار تقويم المدربات للصدق والموضوعية" حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٠٥) وتقع في المدى بين (٢,٦١) إلى (٣,٤٠) وهي تمثل درجة "محايد"، مما يعني أنها أقل المعوقات الفنية أهمية من وجهة نظر المعلمات والموجهات.

تعقيب على نتائج الدراسة:

من خلال تحليل نتائج الاستبانة بمجالاتها الإدارية والفنية والشخصية نجد أن برامج التدريب أثناء الخدمة يجب النظر إليه كنظام متكامل، اذ يجب أن تعمل برامج تدريب معلمات رياض الأطفال من أجل مواجهة المستجدات التربوية من جهة والتمكن من نقاط الضعف والسيطرة عليها التي تحدث في البرامج التدريبية قبل الخدمة من جهة أخري، وقد أنشأت كليات خاصة لإعداد معلمات رياض الأطفال ومتابعة تدريبهن بما يتوافق والتطورات التربوية والنفسية، وهنا يجب أن نعترف بوجود غموض يكتنف واقع البرامج التدريبية المقدمة لمعلمات رياض الأطفال، ونعمل على تدعيم التطلعات المنشودة لتحقيق أهداف هذه البرامج للنهوض بمستوى رياض الأطفال إلى مستويات متقدمة من التدريب الذي يجب أن ينطلق بدوره من احتياجات المعلمات أنفسهن، فمن الملاحظ عدم مشاركة المعلمات في التخطيط لتلك البرامج وهذا يعد من المعوقات الفنية التي تقف حائلاً دون تحقيق أهداف التدريب، ولذلك نلاحظ في أغلب الأحيان عند الإعداد لهذه البرامج ظهور فجوة بين أهداف ومواضيع وأساليب هذه البرامج، وبين احتياجات وطبيعة عمل معلمات رياض الأطفال ومدى تحقيقها لطموحاتهن التي كنّ يسعين إليها قبل عقد مثل هذه الدورات التدريبية، كما أن تدريب معلمات رياض الأطفال يعاني من الاعتماد على الوسائل التقليدية في التدريب، بالرغم من المحاولات الجادة للابتعاد عن الوسائل التقليدية، والاستعانة بالتقنيات الحديثة في ذلك، ولكن تنقصها الإمكانات المادية والبشرية، وبالتالي فإن الوسائل المستخدمة في الغالب هي وسائل تقليدية تعتمد على الجانب النظري بشكل كبير.

كما أن المدقق في البرامج التدريبية المقدمة لمعلمات رياض الأطفال يجد أنها تركز على الجانب النظري دون الاهتمام بالجانب الفني والتقني مما يقلل نسبة الاستفادة منها، كما تتصف تلك البرامج بالنمطية في التفكير وذلك لأن القائمين عليها غير مؤهلين بشكل كامل علمياً وفنياً للقيام بالدور المنوط بهم بشكل مرضي، كما أن عملية التخطيط لتلك البرامج تتسم في أغلب الأحيان بالعشوائية وذلك راجع إلى عدم توافر قاعدة معلومات عن سير عملية التدريب، كما أن هناك قصوراً واضحا في متابعة نتائج تلك البرامج ومردودها في الواقع العملي وفي سلوكيات المعلمات فلا توجد معايير أو آلية واضحة يتم في ضوئها متابعة المعلمات اللاتي حصلن على تلك الدورات.

توصيات الدراسة:

كشفت الدراسة الميدانية لبرامج تدريب معلمات رياض الأطفال عن ظهور العديد من أوجه القصور التي لازمتها وأدت فيما بعد إلى ضعف المردود التعليمي لها، ولذلك نستعرض في النقاط التالي مجموعة من التوصيات التي قد تقابل معوقات تطبيق البرامج التدريبية لمعلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة وقد روعي في هذه التوصيات أن تكون واقعية وقابلة للتنفيذ وتتفق مع النتائج التي أظهرتها الدراسة الميدانية وذلك من أجل تطوير وتحسين البرامج التدريبية التي تقدم للمعلمات، وذلك على النحو التالي:

١. الاهتمام بعملية النمو المهني للمعلّمين من خلال استخدام أساليب جديدة بناءً على حاجاتهم المهنية والإدارية والتي تؤهلهم للعمل والحصول على تعلّم ذي معنى وفعّال ينعكس على الأطفال، وذلك من خلال منح المعلمات المزيد من الحرية والديمقراطية لتطبيق أفكارهم الذاتية وإظهار قدراتهم الشخصية.
٢. تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمعلّمات بناءً على نشاطهم وخبراتهم وعملهم وقدراتهم، حتى يشعرن بانتمائهن للروضة من خلال تبني تقنيات جديدة في التعلّم، وهذا يتطلب سياسة تعليمية واضحة من قبل الإدارة التعليمية توفر لهم بيئة تعليمية ومناخاً تعليمياً مناسباً لأدائهم الوظيفي.
٣. التعرّف على حاجات المعلّمات المهنية في عملية التعليم وبناء وتقديم دورات تدريبية في أثناء الخدمة لهم بناءً على هذه الحاجات من أجل إكسابهم العديد من المهارات التي تساعدهم في التعامل مع مكونات الروضة المادية والمعنوية بسهولة، وتسهم في تحقيق الأهداف المدرسية في أقل جهد وتكلفة ووقت.
٤. برامج التطوير ليست صيغة واحدة أو شكلاً أو نموذجًا واحدًا من الاختيارات، بل هناك الكثير من الاختيارات التي تأخذ صيغًا وأشكالاً ونماذجَ متعدّدة، لكن يبقى الأساس في الاختيار هو مدى فعاليّته في تحقيق أهداف التعليم والتعلّم، كما تكشف عنها المراجعات والتقويمات المستمرة.

٥. تعطي برامج التطوير المهنّي لمعلمات رياض الأطفال نتائج أكثر وأفضل إذا ما خضعت للتقويم والمراجعة المستمرين.
٦. يجب أن تكون برامج التطوير المهني في أثناء الخدمة تتكامل معَ برامج الإعداد قبل الخدمة.
٧. ضرورة مراجعة وزارة التربية والتعليم للدورات التدريبية التي تخضع لها معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة لضمان تأثيرها الإيجابي على إنجاز ومهارات المعلمة الخاصة في الموقف التعليمي.
٨. مراعاة التوقيت الذي ينفذ فيه الدورات التدريبية بحيث يكون مناسبا للمعلمات.
٩. ضرورة مشاركة المعلمات والموجهات التربويات عند التخطيط للبرامج التدريبية.
١٠. أن يتولى مسئولية التدريب مدربين أكفاء لهم دراية بمشكلات مرحلة رياض الأطفال والمعلمة واحتياجاتها.
١١. ضرورة تنوع أساليب التقويم بحيث تشمل جميع عناصر البرنامج التدريبي.
١٢. اعتبار كافة أنواع التدريب أساساً للترقية إلى وظيفة أعلى.
١٣. تخصيص جزء كافٍ من البرامج التدريبية على كيفية إعداد الوسائل التعليمية بهدف تيسير عملية التعلم.
١٤. ضرورة ربط أهداف البرنامج التدريبي بمشكلات البيئة المحلية ومشكلات المجتمع القومي.
١٥. أن يتولى تقديم الموضوعات التدريبية خبراء مختصون في هذه المجالات.
١٦. ضرورة أن تكون هناك متابعة مستمرة لنتائج البرامج التدريبية عن طريق الزيارات الميدانية المستمرة من قبل الموجهات والتربويين للمعلمات المتدربات في الروضة.
١٧. ضرورة أن تتوافر قاعدة معلومات وبيانات واضحة لدى القائمين على عملية التدريب حتى يتم التخطيط السليم لها.
١٨. ضرورة أن تركز البرامج على الجانب النظري والفني أثناء التدريب.
١٩. ينبغي الاطلاع على خبرات الدول المتقدمة والاستفادة منها في ضوء ما يتناسب مع المجتمع المصري.
٢٠. التأكيد على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في التدريب.

مراجع الدراسة:

١. البهواشي، السيد عبد العزيز (٢٠٠٤). تصور مقترح لتطوير النمو المهني في ضوء التغيرات المستقبلية في وظائف وأدوار المعلم وتجارب بعض الدول. **المؤتمر السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس:** تكوين المعلم، جامعة عين شمس.

٢. أبو حمدة، فاطمة (٢٠١٠). الحاجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في محافظة العاصمة- عمان من وجهة نظر المعلمات أنفسهن. **أربد للبحوث والدراسات**، المجلد (١٣)، العدد (٢)، ٢٨١ – ٣٣٢.

٣. أبو عطوان، مصطفى عبدالجليل(٢٠٠٨). **معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

٤. الجميلي، أمل (٢٠١٢). دور التدريب في تنمية مهارات الإبداع الإداري لدى مديرات رياض الأطفال. **مجلة الفاتح**، العدد (٤٨)، ١١٧ – ٩٤.

٥. الخطيب ، أحمد والخطيب، رداح (٢٠٠٤). **اتجاهات حديثة في التدريب**. جامعة الملك سعود.

٦. الزهراني، بندر بن سعيد (٢٠١٠). **دور الدورات التدريبية في تطوير المهارات التدريسية لمعلمي التربية الفنية من وجهة نظرهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٧. السكارنة، بلال خلف (٢٠١١). **طرق إبداعية في التدريب**. عمان: دار المسيرة.

٨. الأحمد، خالد طه (٢٠٠٥). **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب**. العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

٩. الطعاني، حسن أحمد (٢٠٠٧). **التدريب الإداري المعاصر**. عمان: دار المسيرة.

١٠. مصطفي، الطيب والمبارك، عبد الصادق (٢٠١٠). **كيف يكون التدريب ممتعا**. القاهرة: المكتب العربي للمعارف.

١١. العاجز، فؤاد ونشوان، جميل (٢٠٠٥). تطوير أداء المعلّمين في ضوء برنامج المدرسة كمركز تطوير التابع لوكالة الغوث الدولية بغزة. **مؤتمر التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي**، جامعة القاهرة، فرع الفيوم، كلية التربية.

١٢. العاجز، فؤاد واللوح، عصام والأشقر، ياسر (٢٠١٠). واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظات غزة. **مجلة الجامعة الإسلامية**، وزارة التربية والتعليم، غزة، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد (١٨)، العدد (٢)، ١ – ٩٥.

١٣. العتيبي، حسناء (٢٠١٧). معوقات تدريب المعلمات أثناء الخدمة في مدارس مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات والمديرات. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد (١)، العدد (٢)، ١٠٢ – ١٢٣.

١٤. الفرح، وجيه وديابنه، ميشيل (٢٠٠٦). **أساسيات التنمية المهنية للمعلمين**. عمان: مؤسسة الوراق.

١٥. العليمات، علي (٢٠١٤). درجة تقديرات معلمات رياض الأطفال لفاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة من وجهة نظرهن. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية**، المجلد (٢٨)، العدد (١١)، ٢٥٥٧-٢٥٨٦.

١٦. المزين، حسين وغراب، هشام (٢٠٠٥). الكفايات الأساسية لمربيات رياض الأطفال من وجهة نظر مديرات الرياض. **مؤتمر الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل**، كلية التربية الحكومية، الجامعة الإسلامية، غزة.

١٧. المغربي، ريم علي (٢٠١٦). أثر التنمية المهنية (التدريب) أثناء الخدمة للمعلم على دافعيته الأكاديمية المهنية (دافعية الإنجاز) في الأردن. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، مجلد (٥) العدد (١٠)، ٣٢٩-٣٤٢.

١٨. المواضية، رضا، والصرايرة، عدنان (٢٠١١). تقدير مدى فاعلية البرامج التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في مدارس محافظات إقليم الجنوب في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمات أنفسهن. **مؤته للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، المجلد (٢٦)، العدد (٦)، ٣٤٩ – ٣٩٩.

١٩. المواضية، رضا (٢٠١١). مدى توافر معايير جودة التنمية المهنية لدى مربيات رياض الأطفال بالمملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر مديرات الروضة. **مجلة رابطة التربية الحديثة**، السنة الرابعة، العدد (١٠)، ١٣١ – ١٦٩.

٢٠. المومني، محمد (٢٠٠٩). مدي فاعلية التدريب الميداني في إكساب طلبة معلم الصف وتربية الطفل مهارات التغذية الراجعة في جامعة اليرموك. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**، المجلد (٣١) العدد (١)، ٧١ – ٩٠.

٢١. بركات، زياد (٢٠٠٥). الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد (٤٥)، ٢٠٦-٢١١.

٢٢. بركات، زياد وحسن، كفاح (٢٠١١). الكفايات التعليمية لدى المعلمين ومستوى ممارستهم لها وعلاقتها بالدافعية للإنجاز. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، العدد (٢٤).

٢٣. جبر، نبيل (٢٠٠٢). **تقويم برامج التدريب لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة بمحافظات غزة في ضوء اتجاهات عالمية معاصرة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

٢٤. حامد، دينا علي(٢٠٠٧). **الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة دراسة تطبيقية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٢٥. سعادة، يوسف جعفر (١٩٩٣). **التدريب أهميته والحاجة إليه – أنماطه – تحديد احتياجاته – بناء برامجه والتقويم المناسب له.** القاهرة: الدار الشرقية.

٢٦. شويطر، عيسى محمد (٢٠٠٩). **إعداد وتدريب المعلمين.** عمان: دار بن الجوزي.

٢٧. طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٦). **المعلم، كفاياته، إعداده، تدريبه.** القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٨. عبد المجيد، منجدة عبد الهادي (٢٠٠٦). **فعالية التدريب أثناء الخدمة في تطوير أداء معلمات رياض الأطفال.** رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الخرطوم، السودان.

٢٩. عبد السميع، مصطفى وحوالة، سهير (٢٠٠٥). **إعداد المعلّم وتنميته وتدريبه.** الأردن: دار الفكر.

٣٠. عساف، عبدالمعطي محمد (٢٠٠٨). **التدريب والتنمية الموارد البشرية – الأسس والعمليات.** عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

٣١. علوي، عادل وبامدهف، رفيقة (٢٠٠٧). مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة عدن. **مجلة اتحاد الجامعات العربية،** العدد المختص (٤)، إصدار الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية.

٣٢. عيسى، فقد ومحسن، رفيق (٢٠١٠). تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق معايير الجودة في المرحلة الأساسية بمحافظات غزة. **مجلة الجامعة الإسلامية،** وزارة التربية والتعليم، غزة، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد (١٨)، العدد (١)، ١٤٧- ١٨٩.

٣٣. فالوقي، محمد (٢٠٠٤). **التدريب في أثناء العمل، دراسة لبعض جوانب مراكز التنمية المهنية.** ليبيا: الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلام.

٣٤. قرشم، أحمد عفت (٢٠٠٤). **مهارات التدريس لمعلمي ذوى الاحتياجات الخاصة.** القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

٣٥. مدكور، على أحمد (٢٠٠٥). **معلم المستقبل؛ نحو أداء افضل.** القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٦. ناصر، يونس (٢٠٠١). **تدريب المعلّم.** منشورات جامعة دمشق.

37. Bauml, M. (2011). We Learned All About that in College: The Role of Teacher Preparation in Novice Kindergarten/Primary Teachers Practice, **Journal of Early Childhood Teacher Education**, 32(3), p225-239.

38. Bayrakcı, M. (2009). In-Service Teacher Training in Japan and Turkey: a Comparative Analysis of Institutions and Practices. **Australian Journal of Teacher Education**, Volume 34, Issue 1.

39. Bodenmann, G., Perrez, M., Schär, M. & Trepp, A. (2004). Klassische Lerntheorien. Ihre Anwendung in Erziehung und Psychotherapie. Bern: Huber.

40. Bressoux, P. & Kramarz, F. & Prost, C., (2008). "Teachers' Training, Class Size and Students' Outcomes: Learning from Administrative Forecasting Mistakes," IZA Discussion Papers 3871, Institute for the Study of Labor (IZA).

41. Commons (2010). Training of Teachers, Children, Schools and Families Committee, Vol.1, 9 February, London: The Stationery Office Limited.

42. Demir, R., Öztürk, N. & Dökme, İ. (2011). The views of the teachers taking in-service training about alternative measurement and evaluation techniques: The sample of primary school teachers. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15, p 2347-2352.

43. Guang, L. Donald, A. & Myers, K. (2009). Kindergarten teachers' professional training and their social status in Korea. **Journal of Early Childhood Teacher Education**, V(30), N (3), p 263 – 271.

44. Lai, C. & Wong, S. (2012). Administrators' Perceptions of Early Childhood Teacher Training in Hong Kong: An Exploratory Study, LA106171, 1-7.
Available at: http://www.aare.edu.au/06pap/1ai06171.pdf

45. Pamela, L. (2006). Early childhood professional Development and classroom quality in preschool classrooms. (MS Oklahoma State University). P58, AAT 1433559.

46. Pineda, P., Ucar, X., Moreno, V. & Belvis, E. (2011). Evaluation of Teachers' Continuing Training in the Early Childhood Education Sector in Spain, Teacher Development, 15(2), p205-218.

47. Wendy R. (2006). Teacher Training in England and Wales :Past, Present and Future Perspectives. Education Research and Perspectives Vol. 33, No. 2.