جامعة الأزهر
كلية التربية
قسم أصول التربية

بحث بعنوان

دراسة تقويمية لبرنامج إجازة التأهيل التربوى لمعلمى الأزهر في ضوء أهدافه

مقدم للمؤتمر الثالث عشر(الدولي الأول) بكلية التربية جامعة طنطا

إعداد
الدكتور/إبراهيم السيد عيسى غنيم
مدرس أصول التربية
كلية التربية بنين - جامعة الأزهر بالقاهرة

١٤٤٠هـ- ٢٠١٩م

دراسة تقويمية لبرنامج إجازة التأهيل التربوى لمعلمى الأزهر في ضوء أهدافه

ملخص

هدفت الدراسة الكشف عن مدى فاعلية برنامج إجازة التأهيل التربوى الذى تقدمه كلية التربية جامعة الأزهر لمعلمى الأزهر الشريف في ضوء أهدافه، واستخدمت لتحقيق هدفها المنهج الوصفي المسحي من خلال تطبيق استبانة على عينة عشوائية نسبية من مجتمع البحث بلغ قوامها(٥٠)مدربًا و(٢٣٩)متدربًا، حيث أوضحت النتائج أن متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحاور؛ الأول الخاص بمحتوى البرنامج التدريبي، والثاني فنيات تنفيذ البرنامج التدريبي، والثالث الخاص بأدوار

المدرب ، والمحور الرابع الخاص بأدوار المتدرب، والمحور الخامس الخاص بأساليب تقويم التدريب، جاء على الترتيب(٢.١١٥ من ٣.٠) بدرجة متوسطة،(٢.٠٥٥ من ٣.٠) بدرجة متوسطة ،(٢.١٥٧ من ٣.٠) بدرجة متوسطة ،(٢.١٩٥ من ٣.٠) بدرجة متوسطة ،(٢.١ من ٣.٠) بدرجة متوسطة. وعلى جانب آخر أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا حول الاستبانة مجملة عند مستوى (٠.٠٥) تبعا لمتغير الوظيفة (مدرب– متدرب) وكانت جميع هذه الفروق لصالح فئة المدربين، وكذلك فقد أظهرت النتائج بالنسبة للمدربين والمتدربين فيما يخص متغير مركز التأهيل التربوي(الإسكندرية– القاهرة– الزقازيق– أسيوط– أسوان) وجود فروق دالة إحصائيًا حول الاستبانة مجملة عند مستوى (٠.٠٥) وجاءت الفروق لصالح مركز التأهيل التربوي بالإسكندرية. أما فيما يخص متغير الخبرة بالنسبة للمدربين أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا حول مجموع الاستبانة ، كما بينت النتائج أن متغيري النوع والتخصص بالنسبة للمتدربين لم يظهرا فروقًا ذات دلالة إحصائيًة أيضًا حول مجموع الاستبانة عند مستوى (٠.٠٥).

الكلمات المفتاحية: دراسة تقويمية ، برنامج إجازة التأهيل التربوى ، معلمى الأزهر.

An Evaluative Study of the Educational Qualification Diploma Program for Al-Azhar Teachers in the Light of its Objectives

Abstract

This study aimed at identifying the effectiveness of the Educational Qualification Diploma Program provided by the Faculty of Education – Al-Azhar University for Al-Azhar teachers in the light of its objectives. To achieve the aforementioned goal, descriptive survey research design was adopted. A questionnaire was conducted on a random sample consisted of (50) trainers and (239) trainees. Results indicated that mean relative weights of the dimensional items: The first related to the content of the training program; the second related to techniques of carrying out the training program; the third related to the trainers' roles; the fourth related to the trainees' roles and the fifth related to ways of evaluating the training program were as follows: (2.115/3.0) moderate availability; (2.055/3.0) moderate availability; (2.157/3.0) moderate availability; (2.195/3.0) moderate availability; and (2.1/3.0) moderate availability. In addition, there were statistically significant differences on the whole questionnaire (significance level= 0.05) attributed to the job variable (trainer - trainee) in favor of the trainer population. There were statistically significant differences on the whole questionnaire (significance level= 0.05) in terms of educational qualification center (Alexandria – Cairo – Zagazig – Assiut - Aswan) in favor of the center of Alexandria. Regarding the trainers' experience factor, there were no significant differences. Likewise, gender and specialization factors didn't led to significant differences on the whole questionnaire among the trainees.

Keywords:
Evaluative study - Educational Qualification Diploma Program – Al-Azhar teachers

مقدمة

تمر النظم التعليمية في كثير من دول العالم بسلسلة من الإصلاحات التربوية والتعليمية والعلمية، وقد شملت هذه الإصلاحات معظم عناصر العملية التعليمية سواء المناهج الدراسية أو الإدارة المدرسية، أو طرق التدريس، أو التقويم، إلا أن ثمة تأكيدات مستمرة على أن جودة التعليم الفعلية تعتمد أساساً على بناء معلم جيد يستطيع تنفيذ كافة المهام والأنشطة التعليمية المسندة إليه بطرق فاعلة تجذب المتعلم وتحقق رقيًا للعملية التعليمية.

لذا فإن من أهم الأسس التى يجب أن يتم في ضوءها تحديث وتطوير التعليم الإيمان بأن الأساس في إصلاح هيكل العملية التعليمية هو إصلاح حال المعلم علميًا ومهنيًا وتربويًا واجتماعيًا واقتصاديًا (الهنداوى، ٢٠٠٧: ١١٥).

ويمثل تدريب المعلمين حجر الزاوية في معظم الجهود المبذولة للإصلاح التربوي المعاصر؛ انطلاقاً من أن المعلم هو العنصر الأول لنجاح العمل المدرسي، فإصلاح حال المعلم علمياً ومهنياً هو مسئولية برامج الإعداد والتدريب والتأهيل؛ لذا تحظى برامج الإعداد والتدريب التى يخضع لها المعلمون عامة ومعلمو الأزهر خاصة من قبل القائمين على العملية التعليمية والتربوية باهتمام شديد؛ لأن عملية التربية تتوقف على نوعية المعلمين القائمين عليها، ونوعية هؤلاء المعلمين تتوقف على نوعية الإعداد والتدريب الذى يخضعون له(مجاهد، ٢٠٠٢: ٣٧١).

لذا تقوم برامج التأهيل التربوى بإعداد المعلمين وتأهيلهم مهنيًا وتربويًا وعلمياً وسلوكيًا؛ لمواجهة ما يشهده العالم من تطور مذهل في كافة مناحي الحياة، وخاصة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مما يستدعي أن تواكب المؤسسات التربوية هذا التطور، كما تعمل على الارتقاء بمستواهم، وبعقولهم ومهارتهم، وتطوير قدراتهم لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، ومن ثم يصل المجتمع بهم إلى نهضه شاملة في كافة المجالات(محافظة، ٢٠٠٩: ٦).

ومن جانب آخر تعمل برامج التأهيل التربوى على إنماء قدرة المعلم على القيام بوظيفته كمعلم، للمساهمة في تفعيل الأنشطة التعليمية والتربوية والنواحى الإدارية بالمدرسة، وتساعد أيضًا في إنماء قدرة المعلم على النمو العلمى والمهنى والوظيفي، وكذلك إنماء قدرة الدارس على القيام بدور فعال في تطوير التعليم وتحديثه والارتقاء بمستوى مهنة التعليم(وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٢: ٣-٤).

كما تساعد برامج التأهيل التربوى في تطبيق المفاهيم والمصطلحات الحديثة التى يحتاجها المعلم، والتى تؤدى إلى إحداث تغيير في سلوك واتجاهات وقيم وقناعات المعلمين من خلال غرس مهارات هذه المفاهيم مثل: التعاون والعمل الجماعي والمشاركة في اتخاذ القرار والرقابة الذاتية وأهمية العمل وفتح قنوات الاتصال، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال تهيئة الأفراد وتدريبهم على تلك المهارات بصورة سليمة، فلا معنى أن نتوقع من العاملين أداء أعمالهم بمهارة عالية دون أن يتم تدريبهم مسبقًا، وإلا سيؤدي ذلك إلى مقاومة أي عملية تطوير)الخاجة.**(15 :2006,**

ويعد برنامج إجازة التأهيل التربوى الذي تقدمه كلية التربية جامعة الأزهر أحد أهم برامج تدريب المعلمين المعينين بوظيفة اخصائي تدريس ثالث من الحاصلين على مؤهلات غير تربوية، بهدف دعم اتجاهاتهم الإيجابية نحو ممارسة التدريس الفعال بمؤسساتهم التعليمية، مما يجعلهم يمتلكون قدرات ومهارات تمكنهم من صناعة شخصية قومية قادرة على تحقيق نهضة شاملة داخل المجتمع، كما يقدم مجموعة من المعارف والطرق والسلوكيات الجديدة التي تؤدي إلى تغيرات في قابلية المعلمين لأداء أعمالهم، وهو بذلك عنصر مهم من عناصر التنمية المهنية؛ فمن خلال برنامج التأهيل التربوى يتم تأهيل المهارات الأكاديمية، والمهنية، والمهارات العامة، ويسعى المكتب الفنى للتأهيل التربوى بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة من خلال برنامجه إلى إعداد المعلم إعداداً متميزاً، بهدف الارتقاء بعقول ومهارات المعلم المصرى من خريجي كليات أخرى غير كليات التربية، وتطوير قدراته لنصل إلى نهضة تعليمية حقيقية(دليل برنامج إجازة التأهيل التربوى،٢٠١٨: ٣).

وبالرغم من أهمية برامج التدريب عامة للمعلمين وبرنامج إجازة التأهيل التربوى لمعلمى الأزهر الشريف، إلا أن ثمة دراسات أكدت على أن تلك البرامج بعيدة عن احتياجات المعلمين الحقيقية ، وأنها توضع دون الأخذ بعين الاعتبار التفاوت في الإمكانات والاحتياجات، كما أن وسائل التقييم المقدمة في تلك البرامج لا تقيس المستوى الحقيقي لمدى الاستفادة من محتوى البرامج،

ومحدودية وقت تنفيذ البرنامج، ومن تلك الدراسات؛ دراسة)هندي، ٢٠٠٦)، ودراسة **(Bankirer, N. 2018)**.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

يتكون النظام التعليمى من مجموعة من العناصر المكونة له، منها المعلم والذى يعد حجر الزاوية في تحقيق النظام التعليمي للهدف المرجو منه؛ فبدون وجود معلم كفء، لايمكن للنظام التعليمى تحقيق نهضة؛ لذا بذلت جهود كبيرة لتأهيل وتدريب المعلمين عامة ومعلمين الأزهر خاصة، وأنشأت كلية التربية جامعة الأزهر برنامج التأهيل التربوى، لتأهيل معلمى الأزهر وغيرهم، بهدف تطوير معارف ومهارات المعلمين المساعدين والمعينين بوظيفة أخصائي تدريس ثالث من غير المؤهلين تربوياً لدعم وإثراء اتجاهاتهم نحو ممارسة التدريس الفعال، ومن ثم صناعة طاقات بشرية تمتلك قدرة على تحقيق نهضة مجتمعية داخل المجتمع.

وفى سبيل تطوير الأساليب والفنيات والآليات التى يقوم عليها برنامج التأهيل التربوى، وتحقيق النواتج المأمولة من تنفيذه؛ لتحقيق الأهداف المرجوة منه، تسعى هذه الدراسة إلى تقويم برنامج إجازة التأهيل التربوى لمعلمى الأزهر في ضوء أهدافه، ويمكن بلورة مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١. ما الأسس الفلسفية لبرامج التدريب أثناء الخدمة؟
٢. ما الأسس التى يقوم عليها برنامج إجازة التأهيل التربوى بكلية التربية جامعة الأزهر؟
٣. ما الخريطة الزمنية التى يسير في ضوئها برنامج إجازة التأهيل التربوى بكلية التربية جامعة الأزهر؟
٤. ما أساليب التدريب وفنياته المتنوعة التى يقدمها برنامج إجازة التأهيل التربوى بكلية التربية جامعة الأزهر؟
٥. ما مدى تحقيق أهداف برنامج إجازة التأهيل التربوي لمعلمي الأزهر من وجهة نظر عينة الدراسة؟

هدف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية بصفة رئيسة الكشف عن مدى فاعلية برنامج إجازة التأهيل التربوى الذى تقدمه كلية التربية جامعة الأزهر لمعلمى الأزهر الشريف في ضوء أهدافه.

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية موضوعها، كونها تناقش موضوعاً من الموضوعات المهمة التى تتعلق بتقويم برنامج إجازة التأهيل التربوى الذى تقدمه كلية التربية جامعة الأزهر لمعلمى الأزهر الشريف، حيث يقع على المعلم في العصر الحالى عصر التحولات والتغيرات المتسارعة والمتلاحقة على الصعيدين العالمي والمحلي، كثير من المهام التربوية والتعليمية والاجتماعية والمهنية والعلمية التى تتسم بالتغير المتسارع، ومن ثم يجب إعداد المعلم إعداداً جيداً ليوائم ما يستجد من متغيرات ويصبح كفئا للتعامل معها.

كما تأتى أهمية هذه الدراسة من أهمية الفئة المستهدفة، فالفئة المستهدفة هي فئة المعلمين، وهم المتأثرون ببرنامج التدريب بشكل مباشر أكثر من غيرهم من قطاعات المجتمع، كما تنبع أهمية هذه الدراسة كونها تبحث في كيفية موائمة العناصر التى تدخل في عملية إعداد المعلم لمعطيات وحاجات المجتمع العلمية والثقافية والمهنية المتجددة، كما تأتى أهمية هذه الدراسة كونها تهتم بأحد أهم البرامج التربوية التى تقدمها كلية التربية جامعة الأزهر، كما تستمد هذه الذراسة أهميتها من عدم وجود أى دراسة تقويمة لبرنامج إجازة التأهيل التربوى الذى تقدمه كلية التربية جامعة الأزهر للمعلمين المنتسبين إلى الأزهر الشريف.

حدود الدراسة

نظرًا للإجراءات المتبعة في هذه الدراسة، فإن محددات الدراسة جاءت كما يلي:

- الحدود الموضوعية: تقويم برنامج إجازة التأهيل التربوى لمعلمى الأزهر الشريف في ضوء أهدافه
- الحدود المكانية: طبق الجانب الميدانى للدراسة بمراكز التأهيل التربوى(القاهرة، الأسكندرية، الزقازيق، أسيوط، أسوان) بكلية التربية جامعة الأزهر.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من معلمى ومعلمات الأزهر الشريف المنتسبين لبرنامج التأهيل التربوي الذى تقدمه جامعة الأزهر.
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في العام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨م.

مصطلحات الدراسة

تأهيل المعلمين

يُعرف تأهيل المعلمين بأنه جميع البرامج والدورات الطويلة أوالقصيرة أو الورش الدراسية المنظمة والمخطط لها؛ لتمكين المعلمين من النمو في المهنة التعليمية، والحصول على مزيد من الخبرات المعرفيه والمسلكية، وكل ما من شأنه أن يرفع من مستوى عملية التعلم والتعليم، ويزيد من طاقتهم الإنتاجية(الخطابية، ٢٠٠٢: ١٩٥) .

كما يُعرف بأنه "مجموعة الأنشطة المخططة التي يتم ممارستها سواء داخل المدرسة أو خارجها بهدف تنمية المهارات والمعارف المهنية، والاتجاهات لتحقق تطورا في أدوار المعلمين وأدائهم"(عبد العزيز،٢٠٠٥: ١١٦.(

ويُعرِّف الباحث تأهيل المعلمين إجرائياً بأنه مجموعة الأنشطة والفعاليات والخبرات التي يتم تدريب معلمي الأزهر الشريف عليها لنقل المعرفة وتنمية نماذج التفكير وأنماط العمل من أجل تغيير سلوكهم لسد الثغرة بين الأداء الفعلي ومستوى الأداء المطلوب.

البرامج التدريبية

عبارة عن خطة تتضمن بشكل رئيس مجموعة من الأهداف التدريبية المختارة في ضوء تحليل العمل والمحتوى وطرق التدريب والوسائل المساعدة التي يتم من خلالها تحقيق الأهداف المذكورة، بالإضافة إلى أدوات التقويم اللازمة للتأكد من تحقيق البرنامج لأهدافه وآثاره المتوقعة على رأس العمل(الطعانى، ٢٠٠٩: ٥٩).

وتعرف البرامج التدريبية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها مجموعة النشاطات التدريبية الموجهة إلى معلمي التعليم الأزهري والتي يتم تصميمها وتنفيذها وفقًا لأحدث المناهج والاتجاهات؛ بغية

إكسابهم مزيدًا من الخبرات والمهارات والسلوكيات البناءة؛ لتحقيق أهداف العملية التربوية بالمعاهد الأزهرية.

برنامج إجازة التأهيل التربوى لمعلمى الأزهر:

يمكن تعريف برنامج إجازة التأهيل التربوى لمعلمى الأزهر إجرائيا بأنه" مجموعة الأنشطة التدريبية المخطط لها، بناء على احتياجات المعلمين الأزهريين وفق أهداف واضحة، وبأساليب متطورة من خلال برامج تدريبية تثري اللقاءات التربوية، وتسهم في إكسابهم مزيدًا من المعلومات والخبرات الثقافية، مما ينعكس على زيادة فاعليتهم التعليمية، والذي يؤدي بدوره إلى تحسين النمو المهني لهم، ومن ثم الارتقاء بالمنظومة التعليمية بالأزهر الشريف.

الدراسات السابقة

فيما يلي عرض لأهم الدراسات السابقة ذات الارتباط بموضوع الدراسة، ويلي ذلك استخلاصات مع التنبيه على أن المحك الرئيس في عرض الدراسة السابقة هو التسلسل الزمني من الأقدم للأحدث:

دراسة أحمد، و محمود(٢٠١٤)، واستهدفت تقديم تصور مقترح لبرامج تدريب معلمي المرحلة المتوسطة يتوافق مع مجتمع المعرفة، ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الدراسة على تحديد أهم المتطلبات اللازمة لبناء مجتمع المعرفة في المدرسة المتوسطة. وكذلك تحديد أهم الاتجاهات المعاصرة في مجال تدريب معلم المرحلة المتوسطة والأدوار الجديدة التي ينبغي على معلم المرحلة المتوسطة القيام بها لتفعيل مجتمع المعرفة. وقدمت الدراسة قائمة بأهم الاحتياجات المعلوماتية المهنية التي يحتاجاها معلمو المرحلة المتوسطة للوفاء بمتطلبات مجتمع المعرفة، توصلت الدراسة إلي أهم النتائج التالية: تقديم تصور مقترح لبرامج تدريب معلمي المرحلة المتوسطة يتوافق مع متطلبات مجتمع المعرفة، وابتكار أنماط تدريبية جديدة مثل الانتقال من التعليم التقليدي إلي التعليم الإلكتروني في تدريب المعلمين، وتطبيق التكنولوجيا الحديثة ، والأخذ بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي، وأن تعتمد مؤسسات تدريب المعلمين نتائج البحوث والدراسات العلمية التربوية كأساس لتحسين برامجها

دراسة عبد المحسن (٢٠١٤)، واستهدفت التعرف على واقع أدوار وحدات التدريب والجودة بمدارس التعليم الأساسي لتحقيق التنمية المهنية للعاملين بهذه المدارس والكشف عن المعوقات التي تحد من فاعلية هذه الوحدات في تحقيق أهدافها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلي عدة نتائج من أهمها: انخفاض وعي العاملين بمدارس التعليم

الابتدائي بأهمية التدريب والتنمية أثناء الخدمة، وتقصير بعض مسئولي الوحدات في القيام بأدوارهم خاصة التقويم والمتابعة سواء كانت القيادات المدرسية أو المدرسين الأوائل.

دراسة الزميتي، و عزوز (٢٠١٤)، وهدفت إلى الوقوف على معنى واضح ومحدد لمفهوم الأمن الفكري، وخصائصه، وأهميته، وأهدافه، وتحدياته ومتطلباته التربوية، والتعرّف على واقع تدريب معلمي التعليم الأساسي بمصر من خلال الدراسة التحليلية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد الباحثان على مُدخلين من مداخل المنهج الوصفي وهما: مدخل الدراسات الوثائقية، ومدخل التفكير التأملي والتحليل المتعمق. وكأداة قياس استخدمت الاستبانة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تطوير برامج تدريب معلم التعليم الأساسي بمصر في ضوء المتطلبات التربوية للأمن الفكري يتطلب أن يتم في أربعة أبعاد بحيث يكون المعلم على دراية كافية بموضوع الأمن الفكري، ومتطلبات تحقيقه، وفي ضوء نتائج البحث تقدم الباحثان بالعديد من التوصيات والتي وجهت للجهات المسؤولة في الدولة، وتقدما بالعديد من المقترحات للبحث المستقبلي في دور كل من: المعلم، المناهج، الإدارة المدرسية والأنشطة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري.

دراسة عبد العاطي(٢٠١٦). واستهدفت التعرف على كيفية تطوير وحدات التدريب بالتعليم الأساسي في ضوء خبرات بعض الدول، والتعرف على طبيعة عمل وحدات التدريب والجودة بالتعليم الأساسي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصل الباحث إلى وجود عدة معوقات أبرزها: عدم اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف البرامج التدريبية المخطط لها، وعدم تنوع المدربين من داخل وخارج المدرسة حيث تقتصر التدريبات على مدربين معينين، عدم توفير الميزانية اللازمة لبرامج وأنشطة وحدة التدريب والجودة .

دراسة عناب(٢٠١٦)، واستهدفت تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا وفقاً لأدوارهم المستقبلية في ظل اقتصاد المعرفة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من نتائج أهمها: أن تقديرات معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا للاحتياجات التدريبية وفقاً لأدوارهم المستقبلية في ظل اقتصاد المعرفة جاءت ضمن الدرجة المرتفعة، وأن تقديرات معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا للاحتياجات التدريبية وفقاً لأدوارهم المستقبلية في ظل اقتصاد المعرفة تختلف باختلاف الجنس ولصالح الذكور، وتختلف باختلاف سنوات خبرتهم، ولصالح تقديرات ذوي الخبرة (من ٥-١٠سنوات)، وواحدة باختلاف مؤهلهم العلمي، وأوصت الدراسة بالاهتمام بعناصر التنمية المهنية وتطويرها لتتلاءم مع احتياجات المعلمين المستقبلية، والاهتمام بتدريب معلمي ومعلمات

الرياضيات أثناء الخدمة من خلال برامج تدريبية قائمة على احتياجاتهم المهنية الميدانية والمعرفية، وضرورة المتابعة الفعلية لهم بعد انتهائهم من المشاركة في أي دورة أو برنامج تدريبي، للتأكد من درجة تطبيقهم لما تم التدرب عليه.

دراسة مبارك(٢٠١٦)، وهدفت إلى التعرف على البرامج التدريبية للمعلمين الجدد في اللغة العربية في دولة الكويت وعلاقتها بالنمو المهني. وقد تم تطوير أداة لقياس متغيرات الدراسة، وهي تتألف من استبيانين، الأولى لقياس برامج التدريب للمعلمين الجدد للغة العربية في دولة الكويت. أما الاستبانة الثانية لقياس النمو المهني، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة النمو المهني للمعلمين الجدد في اللغة العربية في دولة الكويت كانت مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بسبب الجنس في جميع مجالات النمو المهني، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بسبب المرحلة التعليمية في جميع مجالات النمو المهني باستثناء مجال ضبط الصف والاختلافات الناتجة عن المرحلة الابتدائية. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط طردية بين جميع مجالات برامج التدريب وجميع مجالات النمو المهني للمعلمين الجدد في اللغة العربية في دولة الكويت.

دراسة يعقوب(٢٠١٦)، واستهدفت تصميم برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التعليمية الأساسية التي يحتاجها معلمو ومعلمات اللغة العربية للحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة بمحلية النهود بولاية غرب كردفان. واتبع الباحث المنهج الوصفي لتحقيق هدف الدراسة، وتم تصميم أداتين لجمع المعلومات، الأولى كانت عبارة عن استبانة موجهة إلى معلمي ومعلمات اللغة العربية للحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية النهود، والأداة الثانية عبارة عن أسئلة مقابلة مكونة من (٤) أسئلة موجهة إلى خبراء التربية والتعليم بولاية غرب كردفان. وتوصل الباحث إلى عدة نتائج أهمها: أن الحاجة للتدريب على الكفايات التعليمية الأساسية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة كبيرة جداً لمعلمي اللغة العربية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وأن معظم معلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي في ولاية غرب كردفان غير مدربين، وأن ثمة ضرورة ملحة لتدريبهم.

دراسة(**Cetin, 2016**)واستهدفت تحديد فعالية أحد البرامج التنمية المهنية للمعلمين في تحسين اتجاهاتهم نحو استخدام الحاسب الآلي في تدريس العلوم. وتوصلت الدراسة إلى أن معظم معلمي العلوم تعوزهم المعارف المهارات الضرورية لاستخدام الحاسب الآلي في تدريس العلوم. وأن برامج التدريب تطورت لدى المشاركين في الدراسة اتجاهات موجبة نحو توظيف الحاسب الآلي في تدريس

مادة العلوم بعد المشاركة في البرنامج، كما تطورت لدى هؤلاء العديد من المهارات والممارسات الخاصة بتوظيف الحاسب الآلي في العملية التدريسية.

دراسة العتيبي(٢٠١٧) وهدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات تدريب المعلمات أثناء الخدمة في مدارس مدينة الرياض من وجهة نظر المديرات والمعلمات، وتم استخدام المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، وكانت أداة القياس عبارة عن استبانة مكونة من جزأين؛ الأول ويتعلق بالمتغيرات المستقلة للدراسة، أما الجزء الثاني من الاستبانة فتكون من (٤١) عبارة موزعة على المعوقات التي تواجه المعلمات في التدريب أثناء الخدمة، ويمكن تصنيفها على النحو التالي: إدارية، وفنية، وشخصية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مجال المعوقات الإدارية في تدريب المعلمات أثناء الخدمة في مدارس مدينة الرياض بدرجة كبيرة وفي الدرجة الأولى، ويليه مجال المعوقات الشخصية، وأخيرًا مجال المعوقات الفنية.

دراسة ((**Banker, 2017**التى استهدفت الكشف عن فعالية التدريب المهني للمعلمين على مهارات القيادة وأثره في مشاعر التمكين لديهم (الشعور بالقدرة على أداء الأدوار الوظيفية). وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج القائم على تنمية مهارات القيادة في تنمية مشاعر التمكين لدى المعلمين، وهذا تبدى من خلال ما يلي: ١) اكتساب المعلمين المشاركين في البرنامج التدريبي المزيد من المعارف والثقة في الكشف عن الاهتمامات الدراسية، ٢) تعلمهم كيفية تصميم وتدريس بعض الجلسات التي تستهدف النمو المهني من أجل تنمية مشاعر التمكين الخاصة بالنمو المهني لدى المعلمين، ٣) زيادة اتجاهاتهم الإيجابية نحو مهنة التدريس من خلال الفرص التدريبية وذلك من خلال ما يتاح لهم من فرص للتأمل والاستبطان، ٤) قام المعلمون المشاركون في البرنامج بنقل مشاعر التمكين التي تم اكتسابها إثر المشاركة في البرنامج إلى أقرانهم من المعلمين، وذلك من خلال نمذجة ما تم تنميته من مهارات التواصل والقيادة، ٥) كما قام هؤلاء بتشجيع الأقران على المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية التطور المهني.

دراسة ((**Ertikanto et al., 2017**والتى استهدفت تقييم فعالية أحد البرامج التدريبية "البرنامج التدريبي القائم على النمذجة لتنمية مهارات البحث العلمي" من أجل تنمية مهارات البحث العلمي، واسخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأداة الاستبانة التي تم تطبيقها على عينه قوامها(٤٨) معلمًا ت اختيارهم بصورة عشوائية طبقية من مدارس مقاطعة لامبونج Lampung بإندونيسيا، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها فعالية "البرنامج التدريبي القائم على النمذجة لتنمية مهارات البحث العلمي" في تنمية مهارات البحث العلمي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية.

دراسة ((Valiandes & Neophytou, 2018والتى استهدفت تقصي فعالية أحد برامج التنمية المهنية للمعلمين القائم على تعزيز مهارات التدريس المتمايز (داخل الصفوف الدراسية المكونة من الطلاب ذوي القدرات التعليمية المتباينة) وأثره في الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب. وبشكل أكثر تحديدًا، إلى القول بفعالية البرنامج المقترح في تنمية اتجاهات ومهارات التدريس المتمايز لدى المعلمين المشاركين في الدراسة وانعكاس ذلك إيجابيًا على الإنجاز الأكاديمي لطلابهم.

دراسة(Hivner, et all,2019)) والتي هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على النظرية المعرفية الاجتماعية في تنمية اتجاهات ومعارف وسلوكيات ومستويات تضمين معلمي المرحلة الابتدائية للنشاط البدني الصفي لدى طلابهم. وتم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٦م بأربعة مدارس ابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية. وتكونت عينة الدراسة من (٤١) من معلمي المرحلة الابتدائية. واستهدفت أدوات القياس الحتمية التفاعلية، القدرات السلوكية، وفعالية الذات. واستغرق البرنامج التدريبي (١٢) أسبوعًا تلاها تطبيق المقاييس المتعلقة بالمخرجات المذكورة سلفًا. وأشارت النتائج إلى فعالية المدخل التدريبي القائم على النظرية المعرفية الاجتماعية في تنمية معارف، وفعالية الذات لدى المعلمين المشاركين في التدريب.

دراسة ((Silander, & Stigmar , 2019واستهدفت التحقق من الدوافع المتعلقة بالمشاركة في الدورات التدريبية لدى الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، والمدراء بالتعليم الجامعي، وقد نبعت أهمية الدراسة من خلال الكشف عن تلك الدوافع، حتى يتم تصميم البرامج التدريبية المناسبة للمشاركين بها دعمًا للعملية التعليمية. واستندت الدراسة في معالجتها على التحليل الوثائقي والمقابلات مع ممثلي الفئات السابقة من أربعة جامعات. وأشارت النتائج إلى تفضيل أفراد العينة للدورات التدريبية الإجبارية، بينما اختلفت الدوافع في هذا الصدد ما بين التطوير التربوي، والكفاءة الاجتماعية والتطوير المؤسسي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات والبحوث المرتبطة بموضوع الدراسة أنها ركزت على العوامل المؤثرة في التدريب، مثل دراسة العتيبي (2017)، كما أكدت أخرى على التعرف إلى واقع أدوار وحدات التدريب والجودة كدراسة عبد المحسن (٢٠١٤)، وركزت بعض الدراسات على أثر التدريب أثناء الخدمة على المعلمين ، مثل دراسة مبارك"**(2016)** ، ودراسة (Banker, 2017) ، ودراسة((Valiandes & Neophytou, 2018، دراسة ((Hivner, et all,2019كما ركزت بعضها على الاحتياجات التدريبية للمعلمين، كدراسة عناب(2016)، كما ركزت أخرى على تطوير برامج تدريب

المعلمين ، كدراسة الزميتي ، وعزوز (2014)، ودراسة عبد المحسن (2014)، ودراسة أحمد، و محمود(2014)، دراسة عبد العاطي(٢٠١٦)، دراسة.((Silander, & Stigmar , 2019

وبصفة عامة يمكن القول أن الدراسة الحالية استفادت من الدراسات السابقة في تحديد منهجيتها وأدوات جمع البيانات وطريقة اختيار العينة، وكذلك في اختيار أنسب المناهج لطبيعة الدراسة، بالإضافة إلى توجيه نظر الباحث إلى أهم المشكلات والمعوقات التي تواجه البرامج التدريبية أثناء الخدمة في ضوء بعض المستجدات العالمية في هذا المجال أو في صورتها غير المباشرة والمتمثلة في محتوى التدريب، ومستوى البرامج المقدمة ومناسبتها للفئات المستهدفة.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في سعيها إلى دراسة برامج تدريب المعلم وما يعترضها من مشكلات، والوقوف على أوجه القصور في هذه البرامج، وعلى الرغم من إفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة التي عرض لها الباحث أنفاً إلا أن ثمة اختلافا يمكن إجماله في: تركيز الدراسة الحالية على مدى فاعلية برنامج إجازة التأهيل التربوى الذى تقدمه كلية التربية جامعة الأزهر لمعلمى الأزهر الشريف في ضوء أهدافه.

الإطار النظري للدراسة

يجيب الإطار النظرى عن الأسئلة: الأول والثانى والثالث والرابع من أسئلة الدراسة، وذلك من خلال العناصر التالية:

أولاً: الإطار الفلسفي للتدريب أثناء الخدمة

١-مفهوم التدريب أثناء الخدمة

يُعرف تدريب المعلمين أثناء الخدمة بأنه تنمية المعلمين علميا ومهنيا وثقافيا ، وتحسين مستوى الأداء في المهن التعليمية المختلفة عن طريق تزويد القائمين بهذه المهن بالجديد من المعلومات والخبرات والاتجاهات التي تزيد من طاقتهم الانتاجية، وتعمل على تجديد معلوماتهم وتحديثها ، وتحقق لهم طموحاتهم ورضائهم عن مهنتهم (ناصر،٢٠٠١: ١٠).

كما عرفه (شحاته، النجار،٢٠٠٣: ٩٥) بأنه تدريب متاح للمعلمين لتنمية مهاراتهم المهنية والثقافية والأكاديمية، وتحسين أدائهم وسلوكهم ، و تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو المهنة، على أساس من التنظيم والتخطيط، يتلاءم مع التغيرات المواكبة.

وعرفه (الطعاني، ٢٠٠٩: ١٤) بأنه الجهود المنظمة والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات متجددة، وتستهدف إحداث تغييرات إيجابية مستمرة في خبراتهم واتجاهاتهم وسلوكهم، من أجل تطوير كفاية أدائهم.

كما يُعرف بأنه كل ما يقدم من برامج وأنشطة مخططة في ضوء فلسفة واستراتيجية واضحة منبثقة من فلسفة وسياسة المجتمع عامة والتعليم لتأهيل وتجديد وتوجيه وإعداد المادة التربوية والتي من شأنها أن تمكن المعلمين أثناء خدمتهم من زيادة كفايتهم إلى أقصى درجة ، وزيادة كفاية النظام التعليمي الداخلية والخارجية"((Osamwonyi, E. F. ,2016 :83-87

وبالنظر إلى التعريفات السابقة يتبين أنها كانت على العموم من مفاهيم متعددة وحاولت الربط بينها ومنها مشكلات الإعداد والكفايات الخاصة بالمعلمين ومفهوم النمو المهني للتدريب. خلاف بعض المفاهيم التي كانت أكثر تحديدا من ربط بين التدريب ورفع كفاءة المعلم وإكسابه الفعالية في مهنته، وذلك من البرامج التدريبية التي تزوده بالخبرات والمهارات التي تؤهله لممارسة التدريس بكفاءة.

ويرى الباحث أن فلسفة تدريب المعلمين أثناء الخدمة هي بمثابة قدرة متجددة على بناء وتطوير المفاهيم والاتجاهات والقدرات والأساليب لدى المعلمين، الأمر الذي يساهم في تنمية التفكير الابتكاري لديهم للتكيف مع طبيعة عملهم من ناحية والسعي لتحقيق المتطلبات المستقبلية التي يسعى النظام التعليمي نحوها.

ب- أسس ومبادئ تدريب المعلم أثناء الخدمة

تدريب المعلم أثناء الخدمة يستند على مجموعة من الأسس والمبادئ التي تضمن نجاحه، ومنها((Korthagen, F., et all(2006: 1031، :(Kealey, K. A., et all ,2000: 64-81) التطور والتجديد؛ حيث يجب أن يكون التدريب متطورًا" ومتجددًا من أجل مسايرة ركب الحضارة والتقدم، والتناسب مع الاحتياجات الفعلية للمتدربين: من خلال تحديد مستوى أداء المعلم وما لديه من إمكانات في مجال عمله بالإضافة إلى ما يتطلبه العمل من قدرات ومهارات. ووضوح الهدف: فهو المعيار الحقيقي الأول لنجاح أو فشل هذه البرامج. الاستمرارية: فاستمرارية التدريب تساهم في الخروج من بؤرة التدريب التقليدي إلى والديناميكية: فالمرونة تتيح الفرصة أمام جميع المعلمين لإشباع حاجاتهم وبطرق مختلفة الواقعية: بحيث ينطلق من المشكلات الواقعية التي تواجه المعلم في فصله ومدرسته وثقافته وأموره المعيشية. والملاءمة: فينبغي أن يلائم التدريب حاجات وقدرات المعلمين من ناحية، وحاجات وإمكانات المجتمع من ناحية أخرى.

وأضاف (الخطيب،٢٠٠٨: ١٨-٢٢) على ما سبق: اعتماد إطار أو نموذج نظري للتدريب، وتحقيق برنامج التدريب للمعلمين التطابق أو التوافق ما بين الأفكار النظرية والممارسات العملية. واستثمار برنامج التدريب لنتائج البحوث والدراسات العلمية بالتشجيع على إجراء البحوث والدراسات العلمية وتوظيف نتائجها في تطوير وتحسين هذه البرامج، وتفريد التعليم وذلك بأن تؤكد البرامج على

توفير الفرص لكل متدرب لأن ينمو ذاتيا وأن يتعلم بمفرده، بما يتناسب مع قدراته وفق معايير عامة تنطبق على الجميع.

ولخص (العزاوي،٢٠٠٩: ٢٦) مبادئ تدريب المعلمين فيما يلي: العمق: يعمل التدريب على تغيير القناعات والاتجاهات. والإمكانية: أي أن كل شيء قابل للتعليم. والذاتية: بمعنى التنمية عملية ذاتية. والتفاعل: بين المدرب والمتدرب وقدرة كلا الطرفين على الإفادة والاستفادة، والتكامل: النواحي الفنية تكمل الجوانب السلوكية وهذه الأخيرة تكمل الجوانب العقلية وهكذا، والعمومية: يستفيد المتدرب من نتائج التدريب في الأنشطة المختلفة الشخصية منها والإدارية، الفنية والمالية. والإيجابية: التدريب نشاط ايجابي، والشمول: التدريب يشمل العاملين جميعا على كافة المستويات الإدارية.

ويتبين أن عملية التدريب أثناء الخدمة لابد أن تكون مخططة وليست عشوائية، حيث لا يمكن أن تكون بدون فلسفة وأهداف، كما تراعي فلسفة المجتمع وقيمه وطبيعة التعليم، ومن هنا تظهر أهمية الفلسفة التربوية التي تهتم بالنمو المكتامل للفرد والتي لابد من الأخذ بها؛ لتحقيق أقصى طاقات المعلم في إطار ديمقراطي.

ج- دواعي ومبررات الاهتمام بتدريب المعلمين أثناء الخدمة

تتمثل أهم المبررات العصرية لتدريب المعلمين أثناء الخدمة في(Carl, A. ,2009)،-61:) (Alabi, F. O. and Ige, A. M. ,2014: 126)،73 Nundy, S., Dillon, J., & Dowd, P. ,2009)، (Kelly, M. ,2017):،(Devjak, T., & Berčnik, S. ,2015)

التقدم العلمي والتكنولوجي، وأدى هذا إلى زيادة أهمية التدريب المستمر للمعلم أثناء الخدمة لملاحقة هذا التقدم التكنولوجي. وعجز الأنظمة التربوية عن توفير الأعداد الكبيرة من المعلمين الذين يتصفون بالنوعية المطلوبة، وكذلك معالجة النقص الحاصل في فترة الإعداد. وسهولة تدفق المعلومات، وتطور النظريات التربوية: فتطور النظريات التربوية والفلسفات التربوية التي تعتمدها الدول أو المجتمع، تؤدي إلى تغيير الأهداف التعليمية وطرائق التدريس والتدريب، كما أن برنامج إعداد المعلم مهما كان ممتازا، فإنه لا يمكن بحال من الأحوال أن يمد المعلم بحلول لجميع مشكلاته التي يواجهها في عمله ، وتطور المناهج التربوية: فالتغيرات التي تحصل في بنية المناهج التربوية ومحتواها والتطورات التي ترافقها في تقنيات التعليم أمر يستدعي تجديدا في تأهيل المعلم وإغناء خبراته العلمية واساليب تدريسه، وأخيرا فإن التدريب يزيد من ثقة المعلم بنفسه، إذ يجعله قادراً على الأداء بفاعلية أكثر، ويحسن صورة الذات التي يرسمها الفرد عن نفسه.

ويضيف الباحث على ما سبق بعض العوامل التي تجعل من تدريب المعلمين أثناء الخدمة ضرورة لازمة: أن المعلم – خاصة حديث التخرج – بحاجة ماسة لمن يأخذ بيده ويشجعه لتكوين خبرات إيجابية، وهذا لن يتحقق إلا من خلال البرامج التدريبية المكثفة في بداية عمله الوظيفي،

والتدريب يجعل المعلم أكثر تفتحاً عقلياً، وأكثر قدرة على اكتشاف أخطائه وتصحيحها ، وأكثر سعة في تقبل الآراء والاستفادة من خبرات الآخرين.

د- الأسس التي تقوم عليها برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

يقوم التدريب أثناء الخدمة على مجموعة من الأسس منها(الظفيري،٢٠٠٤: ٨٤-٩٠): أنه يعتبر مدخلًا رئيسًا لتطوير المعلم واستدامة التجدد والتجديد، وأن يكون قائمًا على برنامج منظم ومخطط ومقوم وليس برنامجًا عشوائيًا ومكرراً، كما يرتكز على النمو العقلي والفكري والمعرفي والأدائي والمهني للمعلم المتدرب. وأن يعمل على رفع مستوى عملية التعليم والتعلم وزيادة طاقات المعلمين الإنتاجية ، وأن يواكب تفجر المعلومات والمعارف والتقنيات المستحدثة.

هـ- أهداف التدريب أثناء الخدمة

يهدف تدريب المعلمين أثناء الخدمة إلى ثلاثة أمور هي؛ النمو المهني مع زيادة الدافع للنمو الذاتي، وعلاج القصور الناتج عن برامج الإعداد قبل الخدمة، وتطوير المهارات الأدائية للمعلمين(Alsubaie, M. A.,2016 :106-107).

كما يؤكد فيرريرا(Ferreira, O., et all ,2013: 20-22) على أن الهدف الرئيس لبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة هو إعداد المعلم الذي يمتلك قدراً كبيراً من المعارف مزوداً بمجموعة من المهارات الفنية والقيادية، قادرا على التعامل مع تلاميذه وإحداث التغيير الإيجابي في سلوكهم ، ويمكن حدوث ذلك عندما يتم معالجة نواحي النقص في إعداد المعلم أثناء التعليم الجامعي، ومساعدته على التعامل مع المناهج الجديدة، وتزويده بكل ما هو جديد في عالم التكنولوجيا والتربية والثقافة، ومساعدة المعلمين الجدد على الاندماج في بوتقة المهنة، مع رفع الكفايات المهنية والفنية لديهم، وإكسابهم المفاهيم والخبرات والمهارات لتطوير الأداء وإتقانه، وتزويدهم بمفاهيم واضحة حول أخلاقيات مهنة التعليم وتنمية الممارسات والسلوكيات الإيجابية لديهم، وتخفيف العبء عن المشرفين التربويين ومدراء المدارس مما يؤدي إلى توفير الوقت والجهد، وفتح مجال الابتكار والتجديد أمامهم.

ويتضح مما سبق أن التدريب يهدف إلى إضافة مهارات ومعارف جديدة للمعلم(هدف تنموي)، أو تجديد معلومات ومعارف سابقة لكي لا يسيء المعلم استخدامها(هدف وقائي)، أو تصحيح مفاهيم أو أفكار خاطئة وتعديل للسلوكيات(هدف علاجي).

ز- أهمية التدريب أثناء الخدمة

تبرز أهمية التدريب أثناء الخدمة في أنه يؤدي إلى تحسين الأداء في الحاضر، والتأهيل لمسؤوليات أكبر في المستقبل، كما أنه هام بالنسبة للأفراد الذين يلتحقون بالتدريس لأول مرة وخاصة، فإنهم يحتاجون إلى التدريب على طبيعته، ومما لا شك فيه أن شعور المتدرب بأهمية

التدريب أمر مهم وتوافر هذا الشعور يؤدي إلى تقبله للتدريب والاستفادة منه(Devjak, T. and Polak, A. ,2009:5).

وتزداد 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، لذلك تزيد الحاجة إلى التدريب الفعال المستمر الذي يستجيب لهذه التغيرات المستمرة في مختلف المجالات.

كما حدد (فالوقي،٢٠٠٤: ٤٩) أهمية التدريب في أثناء الخدمة ودواعي وجود برامجه وأنشطته والاهتمام بفعالياته في ثلاثة جوانب رئيسة وهي على النحو التالي:

- الجانب الشخصي: وذلك كون المتدربين يستفيدون من برامج التدريب أثناء الخدمة في نموهم كأفراد أكثر مما يستفيدون من أجل مهنتهم.
- الجانب المهني: وذلك لأهميته في تطوير المعارف والمهارات غير المتوفرة في برامج الإعداد قبل الخدمة.
- الجانب التخصصي: لتساعده على تلبية حاجات المواقف العملية التي يواجهها المتدربون أثناء العمل.

وقد أشار (موسى،١٩٩٧: ١٣-١٤) إلى وجود مجموعة من المسلمات التي تبرز أهمية التدريب أثناء الخدمة في المجال التربوي وهي: أنها تشكل عناصر مترابطة ومتداخلة متفاعلة، ونتيجة لذلك فإن استمرارية الإعداد ضرورة حتمية. وكذلك فاعلية أصحاب المهن تحدد بثبات متطلبات المهن، وإذا تغيرت المتطلبات لانعدمت الفاعلية ، وكذلك تطوير المنهج الدراسي يتطلب تطوير المعلمين والعاملين التربويين بالمدرسة، والتحولات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية تفرض ظروفاً ومسؤوليات جديدة على المدرسة والعاملين بها ، ويجب إعدادهم لأدائها بالصورة المطلوبة ، ويكون الإعداد عن طريق برامج التدريب أثناء الخدمة . كما أن المفهوم الحديث للتدريب يؤكد على الشمول في التدريب والتركيز على كافة جوانب النمو التي ترتبط بمجالات المهنة الممارسة من قبل المتدرب، وكذلك الإعداد قبل الخدمة مهما كان مثالياً يعتبر إعداداً نظرياً يخالف الممارسة الحقيقية، وتطوير المؤسسات (بكافه أنواعها) يتطلب وبشكل حتمي تطوير أهم عناصرها وهو العنصر البشري ، أو القوى البشرية العاملة بها ، لأن تدريبهم سيؤدي إلى تطوير إنتاجية مؤسساتهم بشكل ملموس.

ويرى (شويطر،٢٠٠٩ :٧٤) أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة أحد مرتكزات تربية المعلم لأن تربية المعلم عملية ذات وجهين الأول: الإعداد قبل الخدمة، والثاني: 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 مهيناً 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.

ح – المشكلات التي تواجه تدريب المعلمين أثناء الخدمة

أشار(عبيدات،٢٠٠٧: ١٤٢) إلى مجموعة من المشكلات في الإعداد وهي: قصور الأجهزة الحالية القائمة على التدريب في البلدان العربية عن القيام بمهامها على الوجه المرغوب كمًا ونوعًا، وضعف التنسيق والتكامل بين إدارات التدريب والجهات المتعددة الأخرى التي تتعاون معها لإنجاز برامجها ومشروعاتها.

كما أضاف راسلي وأخرون(Rasli, R. M., et all ,2018: 495-511)على ما سبق عدة مشكلات تواجه عملية تدريب المعلمين أبرزها :رفض المعلمين لفكرة التدريب نفسه أو التعامل معها بنوع من اللامبالاة، كما أن محتوى التدريب نفسه قد يكون مشكلة، وإضافة أعباء جديدة على المعلم من خلال ما يطلبه برنامج التدريب من تدريبات وأنشطة، وإرباك اليوم الدراسي من جهة المعلم والطلاب والإدارة . وكذلك عدم إشراك المعلم في التجهيز لمحتوى التدريب .

وبالنظر إلى هذه المشكلات فإنها تمثل عائقا فعليا في إنجاح أي برنامج تدريبي، لذا فإنه قبل التخطيط لأي برنامج تدريبي على القائمين عليه أن ينظروا بعين المسئولية على العوائق المحتملة التي قد تحول دون تحقيق الهدف من البرنامج التدريبي ومحاولة التغلب عليها.

ط– مراحل إعداد البرامج التدريبية

قام الباحث بالرجوع إلى بعض الأدبيات والبحوث في مجال التدريب أثناء الخدمة، ومن خلال الرؤى المختلفة في تصنيف مراحل العملية التدريبية فإن الدراسة الحالية اعتمدت المراحل التالية لإعداد البرامج التدريبية(أبوالنصر،٢٠١٦: ٧٣)،(الهشامي،٢٠٠٣: ١٠٤–١١١)،(الخطيب ،٢٠٠٦: ٣٠٦): تحديد وتحليل الاحتياجات التدريبية وتصميم البرامج التدريبية وتنفيذ البرنامج التدريبي ومراقبته وتقويم البرنامج التدريبي والتغذية الراجعة. وتم اعتماد هذه المراحل للإعداد والتخطيط لبرامج التدريب لأنها تشتمل على العناصر الأكثر تأثيرا في العملية التدريبية وهي المراحل الثلاث التي تعتبر صلب البرنامج التدريبي (التصميم – التنفيذ– التقويم)، كما تشتمل على مرحلة انتقال أثر التدريب، وأن التدريب في واقعه عملية مستمرة ومتكاملة تمر وفق خطوات عملية تبدأ بتحديد الاحتياجات التدريبية والتي اتفق عليها أغلب الباحثين، وتنتهي بالتغذية الراجعة مروراً

بتصميم البرنامج وتنفيذه وتقييمه، وتعتمد كل مرحلة على ما سبق من مراحل، وتتداخل معها أحيانا .

المرحلة الأولى: تحديد وتحليل الاحتياجات التدريبية:

إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية ما هي إلا وسيلة للكشف عن المشكلات والمعوقات والتي يمكن حلها وتعويضها عن طريق التدريب، فالتدريب لا يخلق الإنسان الواعي الذكي بل يصقل ويزيد من مهاراته وقدراته ومعارفه فقط، فالتدريب لا يفعل أكثر من توفير فرصة للاستفادة والتعلم وكسب معارف جديدة وخبرات، لذا تحظى الاحتياجات التدريبية بأهمية بالغة في تصميم البرامج التدريبية وتتجلى أهميتها من خلال دورها في تحديد النقاط التالية(:(Denby, S. ,2010,147-150

١- الواقع الحالي لمستوى الأداء من حيث المعلومات والمهارات والاتجاهات، وكذلك من حيث ما يعانيه هذا الواقع من مشكلات ومعيقات أو محددات تحول دون تحقيق أداء أفضل.

٢- الأهداف التدريبية أو التغيرات والتطورات المرغوب فيها، والمطلوب إحداثها في معارف ومهارات واتجاهات أفراد الفئة المستهدفة بهدف مساعدتهم على اكتساب الكفايات التي تمكنهم من أداء أعمالهم بشكل فعال وبكفاءة أعلى ،وتمكنهم من حل مشكلات العمل والأداء.

٣- البرامج التدريبية الملائمة لتحقيق الأهداف التدريبية والكفايات اللازمة لتنفيذها.

٤- طبيعية محتوى المواد التدريبية وأساليب التدرب ووسائله والتسهيلات اللازمة له.

٥- الفئات المستهدفة للتدريب وخصائصها وكذلك معايير اختيارها للمشاركة في التدريب.

٦- جوانب الضعف أو النقص الحالية، أو المحتملة في قدرات أو معلومات أو اتجاهات الفئات المستهدفة.

٧- المناخ التنظيمي أو بيئة العمل التي يعمل فيها المتدربون، من حيث أثرها على أدائهم والإجراءات اللازمة لتحسينه.

ومما سبق يتضح أن تحديد الاحتياجات التدريبية هو السبيل لتحقيق الفائدة المرجوة من التدريب، فكثير من برامج التدريب يكون سبب إخفاقها عدم استناد تصميمها إلى حاجة فعلية للتدريب، فينبغي أن يستند إلى تشخيص سليم لأسباب المشكلات التي يعاني منها المعلم وتكون عائقا أمام تحقيق الأهداف المرجوة ، فالهدف من تحديد الاحتياجات التدريبية هو تحديد الأفراد المطلوب تدريبهم ومعرفة نوع التدريب الملائم لاحتياجاتهم، وذلك لمواجهة حالات الضعف أو القصور في الأداء .

كما أن تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية ضروري لمعرف الأفراد الذين يحتاجون إلى التدريب، ونوع المهارات والمعارف التي يجب أن يزودوا بها، ومستوى الأداء المطلوب لمواجهة

مشكلات العمل، فإن تحليل تلك الاحتياجات عملية بالغة الأهمية حيث تجمع المعلومات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية وتحلل وفق منهجية علمية دقيقة حيث تستخدم فيها طرق وأساليب متنوعة ومناسبة وفقا لأسس ومعايير موضوعية، تستند إلى حقائق علمية ومن الواقع، ويُعرف تحليل الاحتياجات التدريبية بأنه عملية فحص العمليات الحالية والمتوقعة وكذلك القوى العاملة اللازمة لتنفيذها، وذلك لتحديد العدد وحاجة هذه القوى العاملة من التدريب أو إعادة التدريب ، كما تعني الاحتياجات التدريبية للفرد والتي تمكنه من أداء دوره حسب المعايير المطلوبة للوظيفة الحالية أو المستقبلية(Shanmugavelu, G. ,2017: *9*).

ويؤكد(Osborne, D ,1996) أنه طالما بقيت هناك فجوة قائمة بين الأداء الفعلي والأداء المرغوب فيه تبقى هناك حاجة تدريبية قائمة، وهي تعادل الفجوة المرجوة في الأداء، فالغرض الأساسي من تحليل الاحتياجات التدريبية هو الاجابة عن السؤالين.

١-من هم الأفراد المطلوب تدريبهم؟

٢-وما هو نوع التدريب المطلوب لهم ومدته الزمنية؟

كما يساعد في تحديد تكلفة التدريب واختيار الطرق التي يمكن أن تقابل بها الاحتياجات المحددة.

المرحلة الثانية: تصميم البرامج التدريبية

تبدأ هذه المرحلة بعد الانتهاء من تحديد الاحتياجات التدريبية وتحليلها، ويعتمد نجاح هذه المرحلة على نتائج مرحلة الأولى، وذلك لأنها تقوم بتحويل الاحتياجات إلى أنشطة وفعاليات تشمل محتوى ومضمون ووحدات ومفردات لكل أسبوع ولكل يوم ولكل ساعة تدريبية يتكون منها البرنامج التدريبي، وتستلزم هذه الخطوة مهارات وخبرات واجراءات علمية وفنية لا تتوفر لدى غير المختصين فيها(الكبسي، ٢٠٠٦: ٣٤). وسوف نتعرض بإيجاز لبعض المفاهيم المرتبطة بمرحلة تصميم البرامج التدريبية كالتالي:

أولا: تحديد وصياغة الأهداف

يمكن تحديد الأهداف للبرنامج على النحو التالي)مرزا،2003: 105:(

1-الأهداف العامة للبرنامج: وتركز على الغايات الرئيسة التي يسعى البرنامج لتحقيقها، بهدف التأكد من فعالية البرنامج التدريبي ومردوده بالنسبة لأداء المعلمين، ويفترض أنها تغطي جوانب التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية.

2-الأهداف التفصيلية للبرنامج: وهي أهداف أقل شمولا وأسهل قياسا يغلب عليها التفصيل الدقيق، تم اشتقاقها من الهدف العام، ويمكن صياغة الاهداف بطرائق شتى وهي: الطريقة التي محورها المدرب، و الطريقة التي محورها المحتوى، والطريقة التي محورها نشاط المتدرب، والطريقة التي

محورها أداء التدريب، وهذه الأخيرة ربما تكون الأفضل من حيث الدقة التي تناسب مراحل عملية التدريب المختلفة.

ثانيًا: تحويل الاحتياجات إلى برامج تدريبية

تعتبر مرحلة تصميم البرامج التدريبية حلقة الوصل بين مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية ومرحلة تنفيذ البرنامج التدريبي، حيث يتم فيها تحديد الأنشطة والموضوعات والأساليب التدريبية المستخدمة لإيصال المادة العلمية، وتحديد الاحتياجات التدريبية يعد ركيزة أساسية عند تصميم البرامج التدريبية وذلك من كون تحديد الاحتياجات التدريبية يمكننا من التعرف على نوعية المرشحين للتدريب لتطوير قدراتهم الإنتاجية من حيث النوع والكم، حيث يتكون لدينا في ظل هذه الخطوة نوعين من المعلمين النوع الأول معلمون يمكن إلحاقهم بالبرامج القائمة التي تخدم حاجاتهم التدريبية، والنوع الأخر معلمون يحتاجون إلى تصميم برامج خاصة لهم لتنمية مهاراتهم ومعارفهم في مجالات محددة تخدم مهام المواد التي يدرسونها، ولعل من أصعب الأمور التي تواجه العاملين في التدريب بعد تحليلهم للاحتياجات التدريبية وأداء الموظفين في المنظمة هو كيف تحول المهارات والمعارف والاتجاهات إلى برامج تدريبية في الخطة السنوية للتدريب، ويذكر (كردي) عدة نقاط رئيسة تساهم في تحويل الاحتياجات إلى برامج تدريبية بشكل فعال وبناء هي كالتالي.

- يقوم محدد الاحتياج بعد جمع المعلومات عن طريق أدوات البحث بفرزها وتجهيزها للتحليل عن طريق تحديد الأولويات من المعلومات التي تم جمعها، وعمل تصور شامل عن ما يريد القيام بهن وإبعاد جميع الموضوعات والأمور التي لن يستفيد منها، والنظر في الحلول البديلة عن التدريب.
- يتم تحليل المعلومات بعد جمعها وتحويلها إلى احتياجات تدريبية وتوزيعها إلى قوائم تدريبية. ثم يقسم الاحتياجات التدريبية في مجموعات متشابهة مثل الوظائف الإدارية والفنية والتخصصية.
- بعد تحديد الاحتياجات التدريبية وجعلها في قوائم احتياجات تدريبية تأتي مرحلة إعداد الخطة التدريبية، ويتم إعدادها بوضع أهداف لكل احتياج تدريبي، وإعداد خطة تدريبية وفق الإدارات الموجودة في المنظمة، ووضع مسميات الدورات، ووضع خطة زمنية لتنفيذ الدورات سواء جماعية أو فردية، وتحديد ميزانية لتغطية الاحتياجات التدريبية، واعتماد الخطة التدريبية من الإدارة العليا.

ثالثًا: إجراءات التخطيط للبرنامج التدريبي

تشتمل عملية التخطيط لبرنامج تدريبي وتصميمه على مجموعة من الإجراءات يمكن توضيحها كما يلي(شاويش،2000: 105)، (McCrary, D. ,2017)

١- تحديد الفئة المستهدفة وجمع بيانات عنها: يحتاج المدرب إلى مجموعة من البيانات عن المتدربين لكي يخطط لعملية التدريب بشكل جيد وفعال، ومن أمثلة هذه البيانات (الخلفية العملية والعلمية والمستوى الثقافي، الحاجات التدريبية للمتدربين، متطلبات أداء العمل الحالي أو المستقبلي، مواقع عمل المتدربين، عدد المتدربين المتوقع في البرنامج، سنوات الخبرة).

٢- تحديد الأهداف التي يؤمل تحقيقها من وراء البرنامج التدريبي: الأهداف عبارة عن النتائج التي يجري وضعها في ضوء الاحتياجات التدريبية وإقرارها مقدماً، وفي ضوئها يتم وضع المادة التدريبية ويتم تحديد هدف البرنامج عن طريق ترجمة الحاجات التدريبية إلى أهداف، وتقسم الأهداف إلى ثلاثة أنواع رئيسية (أهداف متعلقة بالمعارف والمهارات والاتجاهات)

٣- تحديد محتوى التدريب (المعارف والمهارات والاتجاهات): ويتم في ضوء الأهداف والاحتياجات التدريبية، ويجب أن تتناسب المادة التدريبية مع قدرات المتدرب، وان تكون ترجمة صادقة لاحتياجات المنظمة والفرد .

٤- اختيار أسلوب التدريب: تتم عملية الاختيار في ضوء مجموعة من العوامل مثل الأهداف وفترة التدريب، وطبيعة المادة التدريبية، وخبرات المتدربين وعددهم.

٥- اختيار المدربين: إن توفير المدرب الكفء يزيد من احتمالات نجاح البرامج التدريبية، ويتوقف اختياره على نوعية المتدربين، وأسلوب التدريب، وطبيعة المادة التدريبية، وخبرة المدرب.

٦- اختيار المتدربين: فعملية اختيار المتدربين تعتمد على تخطيط منظم، لكي لا تحول دون نجاح البرنامج التدريبي، ولابد أن يكون المتدرب شاعرا بالمشكلة، وان يكون عنده استعداد لتطوير الذات.

٧- توفير مستلزمات البرنامج التدريبي: يتعين قبل البدء بتنفيذ البرنامج التدريبي توفير ما يلزمه من وسائل وأدوات، وتعتبر عملية اختيار وسيلة التدريب غير بسيطة لأن ثمة عوامل ومتغيرات ومعايير متعددة ومختلفة ومتداخلة تدخل فيها، ولا يوجد طريق موحدة يمكن إتباعها من قبل المدربين.

٨- تحديد الجدول الزمني للتدريب: تختلف المدة التي يحتاجها التدريب من برنامج لآخر، ويتم تحديدها في ضوء اعتبارات مثل الإمكانات المتاحة والأساليب التدريبية المستخدمة، وطبيعة المشكلات التي سيعالجها التدريب.

وقد أورد (الحمادي،١٩٩٩: ٦٨) إضافة على ما سبق التقويم الفعال للنتائج للحكم على درجة تحقيق البرنامج لأهدافه الموجودة والمحدودة.

رابعًا: أساليب التدريب

إن استخدام أساليب التدريب يختلف باختلاف الظروف والمواقف القائمة، وذلك لأنه يرتبط ارتباطا وثيقا بالمدرب والمتدرب والمكان والهدف من التدريب، فاختلاف المستوى الوظيفي للمتدربين يحتم اختلاف الأسلوب المستخدم في التدريب، كذلك فإن اختلاف الهدف المراد تحقيقه من البرنامج التدريبي يحتم اختلاف أسلوب التدريب لتحقيقه، فليس ثمة أسلوب تدريب مثالي واحد يصلح لكل المتدربين والظروف والمواقف، لذلك تتوافر مجموعة متنوعة من أساليب التدريب(الهيتي، 2003 :238).

وبما أنه لا يوجد أسلوب تدريبي مناسب لكل المواقف، فإنه من الأفضل الجمع بين عدة أساليب معاً في التدريب، إذ يسهم هذا الجمع في نجاح البرنامج التدريبي. والتصنيف الذي اعتمدته الدراسة الحالية هو تقسيم الأساليب التدريبية إلى قسمين؛ الأول منهما الأساليب التدريبية التقليدية، أما الثاني فالأساليب التدريبية الحديثة، وسوف نعرض بإيجاز لأبرز الأساليب التدريبية التي تناسب تدريب المعلمين في كلا القسمين كما يلي:

١-الأساليب التدريبية التقليدية

١- المحاضرة: هي الجزء التدريسي من التدريب، وتتكون من التحضير والإلقاء والتلخيص، ويعتمد نجاح هذا الأسلوب على براعة المدرب وقدرته على تنظيم أفكاره وعرضها بطريقة مشوقة على المتدربين،ومن مميّزاتها: كتابة، وتلخيص النقاط التي تحتاج إلى تدوين، والشرح المفصل للمادة النظرية، ووضع برنامج خاص بمراجعة المادة التدريبية، والقدرة على استيعاب أكبر عدد من المتدربين، كما يمكن دمج المحاضرة بأساليب تدريبية أخرى (Sadeghi, R., et all. ,2014: 146).

٢- المناقشة: تعد من أساليب المشاركة الجماعية التي تشرك المتدربين، وتهدف إلى جعل المشاركين أكثر وعيا بدلالات الموضوع مدار وللمناقشة نمطان رئيسان هما(آل ملهي ،2010 :30)، :(Hughes, J. 2016)المناقشة ذات البناء المنظم: وتكون مع الجماعات الصغيرة، ويديرها غالبا رائد المجموعة والمناقشة الحرة: وهي عبارة عن مناقشة تطرح فيها المشكلات للتداول.

ج-الندوة تعتمد بشكل رئيس على وجود نقاش بين الأطراف المشاركين فيها، ويرى (زويلف،٢٠٠١: ١١٣) أن أهم ما يميزها أنها تجمع بين خصائص المحاضرة ، إلى جانب صفات جلسات

النقاش، كما أشار (موسى،٢٠٠٦: ١٢٩) إلى أن الندوة تعد من الأساليب المهمة في التدريب خصوصا في الموضوعات التي تحتاج ذوي الخبرة والتخصص الدقيق.

د- الورش التدريبية: أسلوب تدريبي تقوم فكرته على أساس العمل التشاركي، ويتم فيه توزيع المتدربين إلى مجموعات تعمل معاً بشكل تعاوني، وتتميز بضرورة وصول مجموعة المتدربين بشكل تعاوني إلى نتاج معينة مثل حل مشكلة أو إنجاز مشروع أو تطوير أسلوب أو خطة معينة(Miller, V. ,1994).

هـ- أسلوب تدريب الحساسية: ويعني توفير المعارف وإكسابها المهارات عن طريق شعور الفرد الذاتي بما ينقص من كليهما عن طريق تفاعله مع الآخرين، ومن مزاياه أنه يزيد قدرة المتدرب على فهم حقيقة سلوكه واتجاهاته، وينمي مهارة الاتصال والتواصل مع الآخرين، كما يساهم في تقبل المتدرب لسلوك الآخرين بسلوكهم واتجاهاتهم وانفعالاتهم، وإشاعة روح التعاون بين العاملين، ويساعد المتدرب على تصحيح سلوكه تجاه الآخرين، والبحث عن السلوك المناسب للتعامل معهم، والتمهيد لعمليات التغيير في الأنظمة والتنظيم(حجازي،2007: 337.(

أما أبرز جوانب القصور فيه فهناك كثير من الأشخاص لا يتقبلون النقد الصريح الموجه لهم، أو لديهم حساسية زائدة، لذا فكفاءته تتوقف على نوعية المدرب، حيث أنه يحتاج إلى مدرب ماهر وخبير في تطبيق هذا الأسلوب.

د- العصف الذهني: وهو إحدى عمليات المناقشة الجماعية التي يشجع فيها المتدربون بإشراف المدرب على توليد أكثر ما يمكن من الأفكار أو الاقتراحات المبتكرة الخلاقة خلال فترة من الزمن قصيرة نسبيا، وتسجيل هذه الأفكار ليقوم المدرب أو الهيئة المسئولة عن التدريب بتقييمها أو انتقادها وذلك بعد جمعها وتحليلها، فهو أسلوب يستخدم من أجل تنشيط الأذهان وحفز وتوليد وجمع أكبر عدد من الأفكار الإبداعية من المتدربين ذات الصلة بموضوع معين خلال فترة زمنية محددة(الفتلاوي، 2003: 96)، ومن أبرز مزاياه أنه يتيح الفرصة للمتدربين للتعبير بحرية ولممارسة التفكير الإبداعي، ويظهر وجهات نظر عديدة ومختلفة تجاه مشكلة أو موضوع معين، ولا يحتاج جهود كبيرة في الإعداد والتحضير ، لكن أبرز جوانب القصور فيه أنه يصعب تطبيقه مع عدد كبير من المتدربين عندما يراد إشراك الجميع في النقاش، ويصعب تطبيقه مع عدد صغير منهم، لأن الآراء المطروحة قد لا تكون شاملة(Morrison, M. ,2016).

ز- أسلوب العرض العملي أو التوضيحي: حيث يعرض المدرب أو المتدرب أو الزائر أمام المتدربين مهارة أو مهمة ما مصحوبة بشرح نظري وعملي للخطوات اللازمة للقيام بذلك، ويقوم المتدربون بالملاحظة وتدوين الملاحظات ثم مناقشة أداء المدرب بعد ذلك، وقد يكون

العرض حياً أو متلفزاً ، ويتميز بأنه يبين الطريقة الصحيحة لأداء المهمة أو المهارة، ويسمح بالعرض المنطقي التدريجي، ويساعد في تكوين قدر من الفهم المشترك لدى المتدربين، لكن أبرز جوانب القصور فيه أن فرص مشاركة المتدربين في العرض محدودة ولا تشملهم جميعاً، كما تتوقف درجة فعالية في طبيعة العرض، فإذا كان مملا فلن يجذب المتدربين للتركيز فيه(ماهر، أحمد ،١٩٩٦: ٣٤٢-٣٤٣).

مما سبق يتضح أن التدريب لكي يكون مجديا يجب أن يقوم على أسلوب مدروس ومخطط له ابتداء من اختيار المدرب الناجح القائد و المكان المناسب و توفير وسائل التواصل الرقمية المناسبة ، وانتهاء بالتقويم ومتابعة أثر التدريب في سلوك المتدربين وأداؤهم، كما أن التدريب التقليدي قد أخفق بشكل كبير في اكتشاف المواهب وتنميتها، ودعم الروح الابتكارية والتحرر من التقليد الأعمى، وهذا لا يعني عدم جدوى استخدامه بل يعني الحاجة إلى دمج تلك الأساليب مع أساليب أخرى حديثة تعالج الخلل في الأساليب التقليدية ، فالمدرب الناجح هو الذي يجمع بين الإطارين مع التركيز الأكبر على البرنامج التطبيقي وحسب تخصص كل متدرب مع الاستعانة بالبرامج الغير تقليدية والتي تمكن المتدرب من استيعاب محتوى البرنامج التدريبي .

٢-الأساليب التدريبية الحديثة

سوف يعرض الباحث بإيجاز لأبرز أساليب التدريب الحديثة والتي تتلاءم وتدريب المعلمين أثناء الخدمة.

أ- التّدريب عن بعد :

يُعرف التدريب عن بعد أنه وسيلة لربط مجموعتين أو أكثر بعيدتين باستخدام تقنية سمعية وبصرية، ومن تلك التسمية يمكن استنتاج أنّ هذا النوع من التّدريب يحصل عن بعد، من خلال مسافة تفصل بين أطراف التّدريب، وهو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة(.(Gultekin, M. ,2006: 101-116

وقد أشارت دراسة(Burns, M. ,2011) إلى أن التدريب عن بُعد أكثر اقتصاديا من طرق التدريب التقليدية العادية، وتعتبر المؤتمرات المرئية (video conferencing) أحد الأساليب الشائعة في التدريب عن بُعد، ولا يعتمد نظام المؤتمرات المرئية على الحوارات اللفظية فحسب، بل تتنوع فيه أساليب ووسائل التعليم وتعدد الوسائط المستخدمة من أفلام وشرائح وصور ورسوم تساعد على نجاح ذلك النظام.

ب- التّدريب المفتوح: هو ذلك التدريب الذي يساعد المتدرّب على التّعلم بشكلٍ سريع، وبنشاطٍ أكبر، ويخلق نوعاً من الالتزام لدى المتدرّب، كل ذلك يتم فيما يُسمى بمراكز التدريب المؤسسي والتي تعتبر البديل التكنولوجي العصري لقاعة التدريب التقليدية، حيث يتم فيها اتباع أسس التعلم المرن، التعلم عن بُعد، واعتبار المتدرب شريك رئيسي في تحقيق أهداف العملية التدريبية(ماهر، أحمد ،١٩٩٦: ٣١١-٣١٢).

ج- أسلوب المحاكاة: يقوم أسلوب المحاكاة على إتاحة الفرصة للمتدربين للتعامل مع مشكلة أو حالة أو موقف شبيه إلى درجة كبيرة جداً بما يوجد أو قد يوجد في بيئة العمل، ويمكن استخدام الكمبيوتر وتكنولوجيا الفيديو في هذا الأسلوب(Dessler, G ,1999 :٢٧٥)، ويستخدم هذا الأسلوب عندما تكون هناك خطورة كبيرة أو تكلفة مرتفعة في التدريب المباشر على نموذج حقيقي، وأبرز ما يميزه أنه يوفر الفرصة للمتدربين لمعايشة مواقف أقرب لحياتهم العملية ، وتنمية القدرة لديهم على المواجهة والتصرف السريع في المواقف واتخاذ القرارات الملائمة(أبو شيخة، 2000: .(302

د- أسلوب تمثيل الأدوار: يتم استخدام هذا الأسلوب للتعرف على آثار العلاقات البشرية وأنماط التعامل المختلفة ، على المناخ العام داخل المؤسسة، ويعد هذا الأسلوب أقرب ما يكون إلى الواقع، ويتكوّن من ثلاث مراحل وهي: التّهيئة، والتّمثيل، والمناقشة والتّحليل، ويُعد من أفضل الأساليب في التدريب على المهارات الاجتماعية والإدارية ذات الصلة بالحياة اليومية ، وأهم ما يميز هذا الأسلوب – حال استخدامه في برامج تدريب المعلمين – هو قدرته على ربطهم بواقعهم العملي، وتصحيح الأخطاء بشكل فوري والتي قد تحدث أثناء التطبيق، واكتساب مهارات تواصل جديدة ، كما أنه يمنح الأفكار المجردة نبض حياة حينما تتحول إلى مواقف متحركة وهذا من شانه أن يستقطب اهتمام المتدربين ويزيد من تفاعلهم .(Gartmeier, M., et all ,2015: 443-462)

هـ – التقنيات السمعية والبصرية: وفيه يمكن للمدرب أن يجمع بين أكثر من أسلوب حسب ما يبدو له واقع البرنامج التدريبي ونوعية المتدربين، وهذا الجمع بين الأساليب يساهم بشكل فعال في تجاوب المتدربين مع المادة التدريبية ، إلا أنه توج معايير لعلمية الجمع حددها (الصيرفي،٢٠٠٧: ١٩٢-١٩٣) ومنها: الهدف الذي يسعى البرنامج التدريبي إلى تحقيقه، والمستوى الوظيفي، والمادة التدريبية، وفترة التدريب، والمدربون من حيث مؤهلاتهم وخبراتهم العملية، والكتاليف وعدد المتدربين ونوع البرنامج التدريبي، والخلفية السابقة للمتدربين، والسبب في تنوع الأساليب هو التطور السريع الذي يميز طبيعة الوظائف، فقد أدت إلى حدوث تطور جلي ليس فقط في محتويات البرامج التدريبة، ولكن أيضا في مجال تنوع الأساليب التدريبية.

خامسًا:أنواع البرامج التدريبية:

يمكن القول إن برامج التدريب للمعلمين أثناء الخدمة تتنوع بتنوع احتياجاتهم واختلاف تخصصاتهم ومؤهلاتهم وذلك لتحقيق الهدف من التدريب(البرطـي، 2010، 90-91)، من أبرزها: برامج التدريب التكميلي، وتستهدف هذه البرامج استكمال النقص الناتج عن مرحله إعداد المعلم في مؤسسات إعداد المعلمين. وبرامج التدريب التجديدي ، وذلك لمسايرة المستجدات العلمية والتربوية (أبو عطوان ،2008: 28)، وبرامج التدريب التأهيلية للمهام الجديدة، والهدف من هذه البرامج التدريبية تزويد المتدربين بالمعارف والمهارات والخبرات التي تساعدهم على فهم مهام وظائفهم الجديدة للقيام بواجباتهم على أكمل وجه. وبرامج التدريب العلاجي، وذلك لمعالجة ضعف في أحد الكفايات التي يجب أن تتوافر لدى المعلم . وبرامج التدريب الإنعاشي، وهو التدريب الذي يقدم للمعلم في أثناء الخدمة الإنعاشية بمزيد من المعارف والمهارات إلى جانب تطوير الاتجاهات الإيجابية نحو العمل التربوي(الأحمد،2005.(26 :

سادسًا: أوجه القصور في تصميم البرامج التدريبية

أوجه القصور في تصميم البرامج التدريبية عديدة ومتشعبة المسئوليات، تطرق إليها(سلام، ١٩٩٦: ٦١) أهمها: افتقار إدارات التدريب إلى الهوية المميزة ضمن المؤسسات التابعة لها، وغياب موازنة خاصة للتدريب، وانعدام الموضوعية في الترشيح للتدريب والمتابعة وتقييم أثُر التدريب، الاهتمام بالكم دون النوع في التدريب وفي المتدربين المتخرجين، غموض الرؤيا الواضحة لدى بعض المؤسسات المتخصصة بالتدريب، عدم مطابقة بعض البرامج التدريبية لحاجات الفئة المستهدفة في التدريب وطبيعتها وبيئتها، وعدم مواكبة بعض البرامج التدريبية لروح العصر، وافتقار تقويم البرامج التدريبية للأسس العلمية السليمة من حيث صلاحيتها وفعاليتها التدريبية، وانعدام المتابعة بعد تخرج المتدربين من البرامج التدريبية، وانخفاض مستوى التأهيل العام للمدربين، وعدم مشاركة المدربين في تصميم برامج التدريب وتطويرها، وتدني الوعي بأصول التدريب بين المشرفين على إدارات التدريب والمدربين، وارتباط مفهوم التدريب لدى بعض المتدربين بالحوافز المادية والترقيات، وعدم اتباع أساليب علمية في رصد الاحتياجات وتقديرها، والاعتماد على الانطباعات التي كثيراً ما تكون وجهات نظر شخصية وغير دقيقة، فتأتي برامج التدريب مكررة وتعالج عموميات المهنة، ئعدم مسايرة التدريب للتطورات العلمية الحديثة مما يولد الشعور لدى المتدربين بأن التدريب لا يضيف شيئاً جديداً إلى خبراتهم.

المرحلة الثالثة: تنفيذ البرنامج التدريبي ومراقبته:

أولا:تنفيذ البرنامج التدريبي

تعتبر مرحلة التنفيذ بمثابة مرحلة إدارة البرنامج وإخراجه إلى حيز الوجود والواقع إن هذه المرحلة مهمة وخطيرة، ففيها يوضح حسن سلامة التخطيط وينعكس فشلها أو نجاحها سلباً أو إيجاباً على المرحلة التالية وهي مرحلة التقييم، وتستهدف هذه المرحلة ما يلي: التعرف على آراء المتدربين في البرنامج التدريبي، تقييم المتدربين وإعداد تقرير وملف متابعة لكل متدرب، توزيع شهادات المشاركة(أبوشيخة، مرجع سابق:٢٧٧).

كما أن ثمة اعتبارات يتعين على إدارة البرنامج التدريبي مراعاتها عند البدء في تنفيذ البرنامج وهي(كامل، 1994: 137): مناسبة حجم المتدربين مع الطريقة المستخدمة في التدريب، والعمل على إشراك الرؤساء مع المرؤوسين في برامج التدريب، وتوفير الرغبة لدى الفرد للتدريب، والعمل على تشجيع روح العمل الجماعي وتبادل الآراء بين المتدربين والاتصالات الفعالة والمستمرة مع المتدربين، وتنظيم عناصر البرنامج التدريبي، وتوفير التغذية العكسية للمتدربين لتشجيعهم على التحول للسلوك المرغوب والاستمرار فيه.

ثانيا: مراقبة البرنامج التدريبي أثناء التنفيذ

تأتي عملية مراقبة البرنامج التدريبي جنبا إلى جنب مع خطوات التنفيذ، ولكي تتم عملية مراقبة التدريب بصورة عملية ومنظمة، يمكن اتباع المراحل الآتية(لطالب،١٩٩٨: ١٣٧)،(شقبوعة، ٢٠٠١: ٣٠٩): وضع معايير الأداء: بحيث تكون هذه المعايير واضحة ومحددة وقابلة للتحقيق، وقياس الأداء الفعلي وتحديد النتائج:للتأكد فيما إذا كانت النتائج مطابقة للمعايير أم لا، ومقارنة النتائج مع المعايير: وذلك تمهيداً لما يجب عمله، واتخاذ إجراءات تصحيحية: لاتخاذ الإجراءات التصحيحية عند وجود انحراف عن الأهداف.

كما أن هناك ثلاثة أنواع من مراقبة التدريب وهي(المرجع السابق: ٣١١) مراقبة وقائية: والتي تسبق التدريب وتهدف إلى سد الطريق أمام إمكانية حدوث الانحراف فيه عن معايير الأداء، ومراقبة إجرائية أو متزامنة: والتي تتم في أثناء التدريب وتهدف إلى اكتشاف الانحرافات فيه عن الخطط والمعايير الموضوعية، ومراقبة علاجية أو تقويمية: ووالتي تعمل على تحديد الأسباب واتخاذ الإجراءات التصحيحية لمنع تكرار هذه الانحرافات ،ودفع التدريب إلى الأحسن.

مما سبق يمكن القول إن تنفيذ برنامج التدريب يتضمن أنشطة مهمة هي وضع الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج، وترتيب مكان وقاعات التدريب، والمتابعة اليومية لسير البرنامج.

المرحلة الرابعة: تقويم البرنامج التدريبي

أولا :مفهوم تقويم التدريب وأهميته:

يعتبر تقويم البرنامج التدريبي من أصعب وأهم مراحل العملية التدريبية، وهو جزء متمم لعمليه التدريب ويقصد به تلك الإجراءات المستخدمة في قياس كفاءة البرامج التدريبية ومدى نجاحها في تحقيق أهدافها، إلى جانب قياس كفاءة المتدربين ومدى التغيير الذي نجح التدريب في إحداثه فيهم ومن ثم كفاءة المدربين أنفسهم الذين قاموا بتنفيذ العمل التدريبي"(نصر الله، 2002: 237.(

وتهدف عملية تقويم البرنامج التدريبي إلى تحديد مدى مواكبة التدريب للأهداف الأصلية التي صمم من أجل تحقيقها، والمساعدة في تقرير ما إذا كانت البرامج التدريبية صالحة للاستمرار أم لا، وتحديد ما إذا كان هناك عائد على الاستثمار في المجهود التدريبي، وتعزيز ثقة المدربين والمتدربين في جدوى البرنامج، وكذلك تحديد مدى نجاح المدربين في التخطيط لعملية التدريب وتنفيذها، وإعطاء صورة واضحة عن مدى استفادة المتدربين، واختبار مدى وضوح الأدوات والأساليب المستخدمة في النشاط التدريبي ومصداقيتها، وتجميع بيانات تفيد في تخطيط النشاط التدريبي أو تسويق البرامج التدريبي أو تحديد مدى ملاءمتها لأهداف المنظمة واحتياجاتها، وأخيرا بناء قاعدة معلومات أساسية تساعد الإدارة في اتخاذ قرارات مستقبلية وفي إدارة برامج التدريب بشكل أفضل(.(Jain, S. , 2014: 19

ثانيا: مراحل تقويم البرنامج التدريبي

وتكون مرحلة تقييم البرنامج التدريبي على ثلاث مراحل قبل وأثناء وبعد التدريب

1-قبل التدريب: وفيه تتم متابعة وتقييم مدى التزام الإدارة العليا بالعملية التدريبية، والترتيبات الإدارية التي تقوم بها، ونوع التدريب الذي تم اختياره، ومدى ملائمته للمتدربين، والمادة التدريبية، والتسلسل المنطقي للموضوعات التدريبية، وأساليب التدريب، ووسائل الإيضاح السمعية والبصرية، والمدة الزمنية، وتوقعات المتدربين(جبران، 2006.(109 :

2-أثناء التدريب: يهدف إلى التعرف على مدى ما تم تنفيذه من برنامج التدريب وتشخيص الانحرافات في التنفيذ وأسبابها لغرض اتخاذ القرارات بما ينسجم والأهداف الموضوعة، وتتم عملية التقييم من خلال: تقييم خطوات تنفيذ البرنامج التدريبي، وتقييم أداء المدرب والمتدرب خلال تنفيذ البرنامج(المغربي، وآخرون، ١٩٩٥: ٢١٤).

١- بعد التدريب: تتم هذه العملية عادة في اليوم الأخير للبرنامج التدريبي، إذ يقوم المتدربون بتقييم التجربة التدريبية التي مروا بها خلال أسابيع أو أيام التدريب(جبران، مرجع سابق.(110 :

ثالثا: معايير عملية التقويم

إن معايير تقييم البرنامج التدريبي يمكن أن تتحدد بالمستويات الخمس التي حددها فيليبس (Phillips, J. J,2012)وهي: نماذج التقييم التقليدية والتي تملأ من قبل المتدربين بعد انتهاء التدريب،

وتحديد ما يفعله المتدرب ، وإجراء تقييم للتغيرات السلوكية الخاصة وتطبيقات تلك التغيرات على العمل، وربط التدريب بالإثارة الإيجابية التي تحققت بالمدرسة كمؤسسة، ومردود الاستثمار في التدريب.

ومما سبق يتضح أن عملية التقويم تستهدف التأكد من تحقق الفوائد المرجوة من البرنامج ومدى استفادة المتدربين من التدريب في أثناء الخدمة التعليمية، والوقوف على نواحي القوة والضعف في البرنامج الذي تم تنفيذه من أجل الأجهزة المختصة لتطوير هذه البرامج مستقبلا ولتلافي عيوبها، ويمكن أن تتم عملية المتابعة عدة طرق منها: استفتاءات معدة خصيصاً للمتابعة، وتتبع عينات من المتدربين في ميادين عملهم التعليمي أثناء وبعد الانتهاء من التدريب، والزيارات الميدانية و الشخصية للمتدربين في أماكن العمل، والمدارس الإدارات، والمراسلات بين هيئات التقويم والدارسين في ميادين عملهم، وعقد اجتماعات بين إدارة البرنامج والمشرفين عليه من جهة، وبين المتدربين من جهة أخرى.

المرحلة الخامسة: انتقال أثر التدريب والتغذية الراجعة:

أولا: مفهوم انتقال أثر التدريب والتغذية الراجحة

تعتبر متابعة أثر التدريب الهدف النهائي الذي تنتهي إليه مراحل البرامج التدريبية، ويعرف انتقال أثر التدريب بأنه "التطبيق الفعال والمستمر– من جانب المتدربين– للمعرفة والمهارات المكتسبة من التدريب، داخل وخارج الوظيفة"(برودم و نيوستروم ،١٩٩٧: ٢٤).

وتعد التغذية الراجعة أو العكسية العنصر الأخير في مراحل العملية التدريبية إذ تساعد المدرب على الكشف عن مدى الحاجة لإحداث أو إدخال تغيير في الأهداف التدريبية والأساليب والطرق المتبعة أو الإبقاء عليها(.(1997, Salas,E.and J.Cannon-Bowers 263:

ويسهم مفهوم التغذية الراجعة في تقييم البرامج التدريبية كنظام دائري مغلق لعملية التقييم، وذلك ابتداء من التصميم (الأهداف) وانتهاء بالتنفيذ (تقييم أداء المدرب– المتدرب) وبهذا تقوم التغذية الراجعة كأداة تقويم بتزويد البرامج التدريبية بالتطوير والتعديل المستمر، كما تعتبر إجراءات التقييم التي تتم ضمن نسق وإطار التغذية الراجعة الدائري كعملية تطويرية مستمرة (Goldestein,I, 1991:24-25).

ثانيا: شروط انتقال أثر التدريب

ويكون انتقال أثر التدريب أكثر فعالية وسهولة إذا توافرت مجموعة الشروط الآتية(Thapa, T. B, 2012: 69-73):

أ- الشروط الخاصة بالمتدرب: ومن هذه الشروط ما هو مرتبط بالسمات الشخصية مثل: الحاجة الملحة للإنجاز المرتفع والرقابة الداخلية، يسهل استخدام المهارات الجديدة في العمل، أوالدافعية: في حالة ثقة المتدربين بأنفسهم ورغبتهم في النجاح ، وحضورهم الاختياري إلى التدريب وانخراطهم التام في العمل، وإيمانهم بقيمة التدريب وأهميته، وكذلك إذا كانت توقعاتهم الشخصية من التدريب عالية، وأخيرا القدرات والاستعدادات: فمثلاً، كلما زاد ذكاء المتدرب سهل عليه استقبال المعلومات ومعالجتها وتنظيمها وتخزينها واسترجاعها ونقلها من موقف لآخر.

ب - الشروط الخاصة ببيئة العمل ومن هذه الشروط: المناخ التنظيمي الداعم لتحويل التدريب وانتقال أثره، وإتاحة الفرصة للمتدرب لاستخدام المعرفة والمهارات التي تم التدرب عليها، والمناقشة المسبقة للبرنامج التدريبي مع المسئول أو الرئيس المباشر في موقع العمل، وكذلك جلسة المناقشة التي تعقد بعد انتهاء البرنامج التدريبي مع المسئول المباشر في موقع العمل لتزويد المتدرب بالتغذية الراجعة الفعالة.

ثالثا: عوائق انتقال أثر التدريب

ثمة عوائق قد تحول دون انتقال أثر التدريب بشكل فعال، منها (Brown, T. C., & McCracken, M. ,2009: 492-512): الثقافة التنظيمية التي تفتقر إلى التعزيز في العمل، والتحديد غير الملائم لحاجات المتدربين، والتدريب المعقد الذي لا يحدد المهارات المطلوبة بوضوح، والتوقعات غير الواقعية من برامج التدريب، وخشية المتدربين من النتائج السلبية، وضغوط النظراء لمقاومة التغيير، والتدخل السلبي من بيئة العمل المباشرة ، وانتهاء المتدرب من التدريب دون إتقان المهارات وتأجيل توظيفها بعد التدريب، وغياب التوافق بين المواد التعليمية والتدريبية وقيم المتدربين ومعتقداتهم، والاختلاف بين بيئة العمل وبيئة التدريب، ومحاولة بعض المتدربين عمل أشياء كثيرة وإحداث تغيرات مفاجئة بعد العودة إلى العمل

من خلال العرض السابق لمراحل إعداد برامج التدريب يتبين أن ثمة أمور يجب أخذها بعين الاعتبار عند البدء في التخطيط لبرنامج تدريبي وهي(البداينة،:(114-113 :2013

١- أن مدى نجاح أي برنامج تدريبي هو عملية تكاملية بين عناصره المختلفة لكن تأتي الرغبة في حضور التدريب في المرتبة الأولى من عناصر نجاحه، وأن تلبية الحاجات الفعلية للمتدرب هي الأساس في توليد هذه الرغبة.

٢- أن نجاح أي برنامج تدريبي يعتمد على مدى قدرته على سد الاحتياجات التدريبية وتحقيق أهدافها المرسومة مسبقا.

٣- أن مرحلة تصميم البرامج التدريبية ينبغي أن يقوم بها مختصون ولتكن وحدة خاصة لتصميم البرامج ويكون أول أهدافهم تحديد الإطار العام للبرنامج التدريبي.

٤- أن مرحلة تصميم البرنامج التدريبي لا تتم في قالب ثابت، بل هي مرحلة مرنة وغير جامدة.

٥- أن محتوى البرنامج التدريبي يجب أن يقوم بإعداده المختصون وذلك لضمان تعليم المتدربين المعارف والمهارات الصحيحة لأداء العمل.

٦- يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار الظروف التنظيمية والبيئية المحيطة والعلاقة بين البرنامج الذي يُخطط له والبرامج الأخرى التي نفذت أو ستنفذ.

٧- أن مرحلة التقييم ليست مرحلة مستقلة تأتي في آخر البرنامج التدريبي إنما ينبغي أن يبدأ التقييم مع الخطوة الأولى للبرنامج التدريبي، وأن يحدث تقييم في كل مرحلة من عملية التدريب وليس في الخطوة الأخيرة .

٨- أن مرحلة متابعة انتقال أثر البرنامج التدريبي ينبغي أن تكون حاضرة في ذهن معدي البرامج التدريبية بضرورة إبقاء قنوات التواصل مع المتدربين وتفعيل التغذية الراجعة .

٩- لا يجب أن يتبادر للذهن أن هناك قائمة من الصفات النمطية الواجب توافرها في كل المدربين، ولكن هناك بعض الصفات العامة التي يفضل توافرها في المدرب الناجح، وهذه الصفات هي: الإحاطة الكاملة بمحتوى البرنامج التدريبي، مهارة الإنصات جنبا إلى جنب مع مهارة الإلقاء، تقبل آراء المتدربين في المحتوى التدريبي يثري عملية التدريب، إدارة حوار تفاعلي والتفاعل مع مشاعر المتدربين والإجابة بصورة بناءة على التساؤلات، امتصاص الاتجاهات والآراء المتعارضة والتوفيق بينها، الإلمام بالوسائل التدريبية الحديثة والقدرة على استخدام الأدوات المساعدة في التدريب.

١٠- أن البرنامج التدريبي الفعال هو البرنامج الذي يحتوى علي كافة العناصر الأساسية للتدريب.

١١- أن برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة تسعى للارتقاء بالمعلم، لذا ينبغي أن تُقدم على أنها وسيلة من وسائل التعلم المستمر الذي يُفترض أن يكون سلوكا يتحلى به المعلم في ظل التحديات المعاصرة.

١٢- أن جميع مراحل التدريب تعتبر متداخلة ومترابطة ومتوازنة تؤثر على فعاليات الخطة وجدواها.

١٣- إن برامج إعداد المعلمين في الدول المتقدمة اليوم تقوم على التعاون بين المدارس والجامعات ، ويتخذ هذا التعاون أشكالا عدة مثل مراكز إعداد المعلمين، والهدف منها إيجاد مدارس تطبيقية ونموذجية ومعملية.

وفي نهاية المحور يمكن أن نقول إن مستوى أداء المعلم يرتبط ارتباطًا وثيقا ببرامج إعداده ، وأنه يجب على المعلم في ظل النظم التقليدية أو الحديثة للتربية امتلاك مجموعة من القدرات والمهارات التي تمكنه من القيام بالدور المرسوم له، وتتنوع أساليب الإعداد في برامج إعداد المعلمين بحسب تنوع هذه البرامج، وأنه لابد من الاعتماد على المعلم ذي الكفاءة والمستوى العالي ، وذلك بالاستمرار في المحاولات الجادة المتواصلة لتطوير أساليب الإعداد للمعلم بالاعتماد على الاتجاهات العالمية ، والتعرف على مكوناتها ومميزاتها، وكيفيه الأخذ منها بما يناسب الأنظمة التعليمية في مؤسستنا التربوية .

المحور الثاني: برنامج إجازة التأهيل التربوى لمعلمي الأزهر الشريف

١- نشأة برنامج إجازة التأهيل التربوى

بناء على برتوكول التعاون بين مشيخة الأزهر الشريف وكلية التربية بنين جامعة الأزهر بالقاهرة والأكاديمية المهنية للمعلمين بمصر فقد تم إنشاء برنامج إجازة التأهيل التربوى، بغرض منح شهادة إجازة التأهيل التربوى اللازمة لشغل وظائف المعلمين الحاصلين على مؤهلات عليا غير تربوية من العاملين بالأزهر لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالمعاهد الأزهرية.إعمالاً للمادة رقم (٣) من اللائحة التنفيذية من القانون(٧) لسنة ٢٠١٣م، وإعمالاً للمادة رقم (٢) من اللائحة التنفيذية للقانون (٩٣) لسنة ٢٠١٢م(الأزهر الشريف، ٢٠١٨.(

وهدف برنامج إجازة التأهيل التربوى إلى "تطوير معارف ومهارات المعلمون والمعلمون المساعدون والمعينون بوظيفة أخصائي تدريس ثالث من الحاصلين على مؤهلات غير تربوية ودعم اتجاهاتهم الإيجابية نحو ممارسة التدريس الفعال بمؤسساتهم التعليمية بما يمكنهم من القيام بنجاح بمهام صناعة العقول المصرية"(دليل برنامج إجازة التأهيل التربوى، ٢٠١٨: ٢).

كما هدف البرنامج إلى الارتقاء بمستوى المتعلم من حيث تفكيره العلمى الناقد ومهارات التفكير، من خلال إكسابه مجموعة من المهارات التى تمثل نواتج تعليمية من خلال هذا البرنامج وهي(المرجع السابق: ٣):

١- مهارات أكاديمية: وتهدف إلى إكساب المعلم كافة المضامين الدراسية التى تدرس له وصولاً إلى درجة من الإتقان مع التدريب على آلية البحث العلمى في تخصصه.

٢- مهارات مهنية: و تتضمن مهارات التدريس وتوظيف تقنيات التعليم وأحدث طرق التدريس الصفى، والقياس والتقويم.

٣- مهارات عامة: يعمل برنامج التأهيل التربوى على تنمية مجموعة أخرى من المهارات العامة، والتى تتضمن اكساب المعلم مهارات التنمية الذاتية ومهارات الاتصال والحوار وحل المشكلات، والقيادة.

ويستهدف برنامج إجازة التأهيل التربوى فئة المعلمون المساعدون المتعاقدون أو المعينون بوظيفة أخصائى تدريس ثالث من الحاصلين على مؤهلات عليا غير تربوية(الأزهر الشريف، ٢٠١٨). ويسير نظام الدراسة ببرنامج التأهيل التربوى وفق خطة مدروسة تنص على(المرجع السابق، ٢٠١٨.(

- مدة الدراسة بالبرنامج (٢٤) إسبوعاً بواقع يومين إسبوعياً بمعدل ٦ ساعات لليوم الواحد.
- يشترط للحصول على إجازة برنامج التأهيل التربوى حضور الدارس نسبة ٧٥% على الأقل من إجمالى أيام الدراسة في البرنامج، وألا يقل مجموع إجمالى درجات الدارس في الاختبارات العلمية والنظرية عن نسبة ٦٠% من الدرجة الكلية لكل مقرر من المقررات الدراسية في برنامج الإجازة.
- يجوز للدارس الذى يتخلف عن اجتياز مقررين على الأكثر التقدم لإعادة دراستهما في أقرب دورة أخرى من البرنامج متى توافرت شروط عقدها بعد دفع الرسوم المقررة لكل مادة، مع تحمل الدارس الذى يرسب في برنامج الإجازة المصاريف المقررة، ويشترط فى المتقدم:
  - أن يكون المتقدم من العاملين بالازهر على وظيفة تعليمية.
  - أن يكون حاصلا على مؤهل عالى غير تربوى.
  - ألا يكون قد سبق له الالتحاق ببرنامج التاهيل التربوى أو الدبلوم العام فى التربية.

٢ - الخريطة الزمنية لبرنامج التأهيل

تسير خطة الدراسة ببرنامج إجازة التأهيل التربوى وفق المخطط التالي:

جدول(1) يبين مخطط الدراسة ببرنامج إجازة التأهيل التربوى

عدد الأسابيع	عدد الايام في الأسبوع	عدد الساعات في اليوم	نصاب كل مقرر من الساعات	عدد المقررات بالإجازة	إجمالى ساعات الإجازة
24	**2**	**6**	**48**	**6**	**288**

المصدر: (الأزهر الشريف، مرجع سابق)

يتضح من الجدول (١) أن الأسابيع الخاصة بالبرنامج التدريبي (٢٤) أسبوع ، وأن عدد أيام الدراسة في الأسبوع يومين، هما الجمعة والسبت، ويتم التدريب على ست حقائب تدريبية بواقع ساعتين إسبوعياً لكل حقيبة. ويتكون البرنامج من (٦) مقررات هي:(علم النفس التربوى -الاتجاهات الحديثة في الإدارة والتخطيط- معايير الجودة في التعليم- الصحة النفسية والفئات الخاصة- الوسائل وتكنولوجيا التعليم- استراتيجيات التعليم والتعلم)، ويتم التدريب على ثلاث جلسات في يومى الجمعة والسبت كل جلسة ساعتين، ويتم التدريب في الجلسة الواحدة في ضوء المخطط التالي:

جدول(2) يوضح مخطط التدريب في الجلسة الواحدة

التوقيت		المدة	النشاط
الجلسة التدريبية الأولى	الجمعة من كل أسبوع من ٨إلى ١٠	١٠ دقائق	تمهيد
		٣٠ دقيقة	نشاط تدريبي ١
		٣٠ دقيقة	نشاط تدريبي ٢
		٣٠ دقيقة	نشاط تدريبي ٣
		٢٠ دقيقة	تقويم

المصدر: (دليل برنامج إجازة التأهيل التربوى، مرجع سابق: ٧)

٣- الأساليب والفنيات

يتوقف نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه والنواتج المأمولة من تنفيذه على المهارة في استخدام حزمة من أساليب وفنيات التدريب المتنوعة والتى تشمل ؛ العروض التقديمية، المناقشات الفردية والجماعية وفي المجموعات الصغيرة المتعاونة، دراسة الحالة، لعب الدور Role playing ، أوراق العمل، نشاطات التدريب(دليل برنامج إجازة التأهيل التربوى، مرجع سابق: ٣).

ويستخدم مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر في التدريب مجموعة من المواد، منها دليل المدرب، أوراق عمل من إعداد المدرب حسب كل حقيبة، عروض تقديمية power point ويتم تقويم البرنامج بمجموعة من الطرق حيث ينقسم تقويم البرنامج إلى (المرجع السابق: ٣) :

- تقويم تكوينى Formative ويضم استمارت التقويم، مناقشات المشاركين
- تقويم تجميعي Summative
- استمارت تقويم الأداء لكل متدرب ٤٠% من الدرجة، الاختبار النهائي تحريرياً ٦٠% من الدرجة.

كما يتم متابعة نواتج البرنامج من خلال تفعيل التواصل بين المدرب والمتدربين عبر آليات مختلفة منها البريد الإلكترونى الجماعي E – Group والفردى ووسائل التواصل الاجتماعي.

ثانيًا: الإطار الميداني للدراسة

بعد أن تمت الإجابة عن السؤال الأول والثاني والثالث والرابع من أسئلة الدراسة في الإطار النظري، فإن الجانب الميداني يهدف إلى جمع البيانات اللازمة للإجابة عن باقي أسئلة الدراسة.

١-منهج الدراسة:استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لملاءمته أغراض الدراسة.

٢-مجتمع الدراسة والعينة

حسب الإحصائيات الواردة من كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر للعام الجامعي٢٠١٧/٢٠١٨م، اختيرت عينة عشوائية نسبية من مجتمع الدراسة بلغ قوامها(٥٠) مدربًا بنسبة (٣٤.٧%) من مجتمع المدربين البالغ(١٤٤)- ببرنامج إجازة التأهيل التربوي بكلية التربية بنين جامعة الأزهر بالقاهرة والمراكز التابعة لها-، و(٢٣٩)متدربًا بنسبة (١٣.١١%) من مجتمع المتدربين البالغ(١٨٢٢). وتعرض الجداول التالية تصنيف عينة الدراسة وفقا للبيانات البيليوجرافية كالتالي:

جدول(3)يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيري الوظيفة والمركز

المتغير		مركز التدريب					المجموع
الوظيفة		الأسكندرية	القاهرة	الزقازيق	أسيوط	أسوان	
مدرب	ك	15	11	12	6	6	50
	%	30	22	24	12	12	17.3
متدرب	ك	65	49	46	32	47	239
	%	27.2	20.5	19.2	13.4	19.7	82.7
الإجمالي	ك	80	60	58	38	53	289
	%	27.7	20.8	20.1	13.1	18.3	100

يتضح من الجدول(٣)أن أكثر أفراد العينة من المدربين والمتدربين من مركز الأسكندرية بنسبة(27.7%)،بينما جاءت أقل نسبة من مركز أسيوط.(13.1%)

جدول(٤)يبين توزيع أفراد عينة الدراسة من المتدربين وفق متغير النوع

النوع	العدد	النسبة المئوية
ذكور	145	60.7
إناث	94	39.3
الإجمالي	239	%100

يتضح من الجدول(٤)أن أكثر أفراد العينة المتدربين من الذكور بنسبة(60.7%)،بينما جاءت نسبة المتدربين الإناث.(39.3%)

جدول(٥)يبين توزيع أفراد عينة البحث من المتدربين وفق متغير التخصص

التخصص	العدد	النسبة المئوية
ثقافي	95	39.75
شرعي	96	40.17
عربي	48	20.08
الإجمالي	239	%100

يتضح من الجدول(٥)أن أكثر أفراد العينة من المتدربين تتخصصهم ثقافي وشرعي بنسب متقاربة جدا(40.17%)،(39.75%)على الترتيب، أما ذوي التخصص العربي فجاءت نسبتهم .(20.08%)

جدول(٦)يبين توزيع أفراد عينة الدراسة من المدربين وفق الخبرة

الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	36	72
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	6	12
10سنوات فأكثر	8	16
الإجمالي	50	100

يتضح من الجدول(٦)أن أكثر أفراد العينة من المدربين ذوي الخبرة الأقل من ٥سنوات بنسبة(72%)،بينما جاءت أقل نسبة من 5 إلى أقل من 10 سنوات.(12%)

جدول(٧)يبين توزيع أفراد عينة الدراسة من المتدربين وفق الخبرة

الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	142	59.4
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	52	21.76
10سنوات فأكثر	45	18.84
الإجمالي	239	100

يتضح من الجدول(٧)أن أكثر أفراد العينة من المتدربين ذوي الخبرة الأقل من ٥سنوات بنسبة(59.4%)،بينما جاءت أقل نسبة الأكثر من 10 سنوات.(18.84%)

٣- أداة الدراسة

من خلال الرجوع إلى أدبيات البحث التربوي والدراسات السابقة المرتبطة بتدريب المعلمين أثناء الخدمة، إضافة إلى الإطار النظري للدراسة الحالية، تم إعداد استبانة لجمع البيانات في الجانب الميداني.حيث تكونت الاستبانة في صورتها النهائية لتضم شقين؛ الأول مقدمة تحتوي على الهدف من تطبيق الاستبانة، وبعض البيانات الأولية الخاصة بالعينة، بينما تضمن الثاني المحاور الخمسة، وقد

جاء المحور الأول عن:محتوى البرنامج التدريبي وتضمن(١١)عبارة، في حين تناول المحور الثاني فنيات تنفيذ البرنامج التدريبي وتضمن(٦)عبارات، وتناول الثالث أدوار المدرب وتضمن(١٨)عبارة، في حين تناول المحور الرابع أدوار المتدرب وتضمن(٦)عبارات، وأخيرًا جاء المحور الخامس عن أساليب تقويم التدريب وتضمن(٤)عبارات، ليصل إجمالي الاستبانة(٤٥)عبارة في صورتها النهائية. وتتطلب الاستبانة من أفراد العينة الاستجابة للعبارات عند أحد مستويات ثلاثة ما بين (كبيرة–متوسطة–ضعيفة).

٤- صدق أداة الدراسة

للتأكد من تماسك محاور الاستبانة قام الباحث بقياس صدق الاتساق الداخلي للاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من(٥٠)معلماً من مركزي الإسكندرية والقاهرة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(٨)معاملات ارتباط بيرسون بين كل محور من محاور الاستبانة وبين الدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط	المحور	معامل الارتباط
الأول	.803**	الثاني	.777**
الثالث	.886**	الرابع	.514**
الخامس	.704**		

(**)دالة عند مستوى(0.01).

يتضح من الجدول(٨) وجود ارتباط دال إحصائيًا بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة وبين الدرجة الكلية للاستبانة وجميعها دال عند مستوى (٠.٠١)،وهو ما يؤكد ارتفاع الاتساق الداخلي للاستبانة ويدل على أن الاستبانة تتسم بدرجة عالية من الصدق،وأنها صالحة لقياس ما وضعت لقياسه.

٥-ثبات أداة الدراسة

قام الباحث بحساب ثبات الاستبانة وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخCronbach'sAlpha لمحاور الاستبانة وإجماليها كما بالجدول:

جدول(٩)يبين قيم معاملات ثبات محاور الاستبانة ومجموعها باستخدام معامل ألفا كرونباخ (ن=٥٠)

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
الأول	11	.731	الثاني	6	.684
الثالث	18	.826	الرابع	6	.761
الخامس	4	.609	الإجمالي	45	.902

يتضح من الجدول(٥) انحصار معاملات ثبات محاور الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ بين (.609,.826)وهي معاملات ثبات مقبولة، كما بلغ معامل الثبات لإجمالي الاستبانة (.902) وهو معامل ثبات مرتفع أيضًا، مما يدل على تحقق ثبات الاستبانة بشكل عام.

٦- أساليب المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية التي استهدفت القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لعبارات الاستبانة، ومحاورها؛ كمعامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا كرونباخ، الوزن النسبي،الانحراف المعياري، واختبار التاء لعينتين مستقلين،تحليل التباين أحادي الاتجاه، **"LSD"**للمقارنات الثنائية البعدية. ولتسهيل تفسير النتائج تم إعطاء وزن للبدائل

(كبيرة=٣،متوسطة=٢،ضعيفة=١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى ثلاث مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:طول الفئة= (أكبر قيمة– أقل قيمة)÷عدد بدائل المقياس**0.66=3 ÷(1-3)=** لنحصل على مدى المتوسطات التالية لكل وصف أو بديل:

جدول(١٠)يبين توزيع مدى المتوسطات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الاستجابة	مدى المتوسطات
كبيرة	**2.34 – 3**
متوسطة	**1.67 – 2.33**
ضعيفة	**1 – 1.66**

٧-نتائج البحث

يعرض الباحث في هذا المحور لنتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها من خلال الإجابة على السؤالين التاليين:

١. ما مدى تحقيق أهداف برنامج إجازة التأهيل التربوي لمعلمي الأزهر من وجهة نظر عينة الدراسة؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول تحقيق أهداف برنامج إجازة التأهيل التربوي لمعلمي الأزهر ترجع لاختلاف أي من المتغيرات الأولية(الوظيفة، مركز التأهيل، التخصص،النوع،الخبرة)؟

وللإجابة على السؤال الأول تم حساب الأوزان النسبية والانحرافات المعيارية وترتيب عبارات المحاور الخمسة كما هو موضح فيما يلي:

المحور الأول: محتوى البرنامج التدريبي

جدول(١١)يبين استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الأول

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	يسهم البرنامج التدريبي في تنمية المعلم في المجالين العلمي والأدبي	2.3772	.73572	1
2	يحدث الترابط المطلوب بين الجوانب المختلفة للمقررات	2.0415	.64416	9
3	يمكن المعلم من استخدام مصادر مختلفة للتعلم	2.1765	.71686	5
4	يكسب المعلم مهارات إعداد الخطة الفصلية وخطط الدروس اليومية	2.2872	.67485	2
5	يكسب المعلم مهارات التدريس الفعال	2.0484	.78023	8
6	يكسب المعلم مهارات التنمية الذاتية	2.0692	.79629	7
7	ينمي مهارات المعلم في حل المشكلات	2.1869	.69199	4
8	يكسب المعلم مهارات القيادة الرشيدة	2.0865	.89528	6
9	ينمى لدى المعلم مهارات التواصل والحوار	2.1972	.81598	3
10	ينمى مهارات القياس والتقويم لدى المعلم	2.0242	.74263	10
11	يكسب المعلم توظيف تقنيات التعليم أثناء ممارسة المهنة	1.7751	.57849	11
	المتوسط العام للمحور	2.115		

يتضح من الجدول(١١) حسب استجابات أفراد العينة؛ أن متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور الأول بلغ (*2.115* من٣) مما يعني استجابتهم على المحور بدرجة (متوسطة) وذلك بشكل عام.وعلى مستوى العبارات تراوحت الأوزان النسبية لدرجة الموافقة عليها ما بين(١.٧٧٥١– ٢.٣٧٧٢) درجة من أصل(٣) درجات.كما يتضح أن قيم الانحراف المعياري تنحصر بين(.٥٧٨٤٩، .٧٣٥٧٢) مما يدل على تقارب آراء أفراد العينة حول معظم العبارات.وتعزى النتيجة إلى أن محتوى برامج تدريب المعلمين تعتمد على الجانب النظرى أكثر من الجانب التطبيقي، وذلك لطبيعة مواد التدريب فجميعها مواد تربوية، كما أن محتوى برامج التدريب يعتمد على تقديم موضوعات منفصلة عن بعضها غير متناغمة مما يؤثر على في مجال ترتيب وتنسيق المعرفة، كما

أن بعضًا منها بعيد كل البعد عن معالجة المشكلات الفعلية داخل البيئة التعليمية عامة وبيئة الفصل خاصة، مما يؤثر على تقبل المتدرب لها، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد العاطي(٢٠١٦)، وتختلف مع نتيجة دراسة(**Cetin, 2016**).

كما يتضح من الجدول(١١) وقوع العبارات (١)،(٤)،(٩) في نطاق الإرباعي الأعلى من عبارات المحور،بوزن نسبي(٢.٣٧٧٢) يقابل(كبيرة)،(٢.٢٨٧٢)،(٢.١٩٧٢) يقابل(متوسطة)على الترتيب، وتعزى تلك النتيجة إلى طبيعة برنامج التدريب والذى يهدف إلى رفع كفاءة المعلم و فاعليته في الجانب الأكاديمي بإكسابه معلومات عامة علمية وأدبية، والتربوى بإكسابه معلومات عامة عن بيئته الصفية، والمهارى برفع قدراته ومهاراته للتواصل الفعال مع الطلاب، ورفع كفاءته في الجوانب الثلاث يتوقف إلى حد كبير على تنمية مهارته علمياً و أدبياً، وإكسابه مهارت تمكنه من حسن إدارته للفصل و المحافظة على النظام، والتواصل الفعال مع الطلاب عن طريق الحوار، ومن ثم يكون لهذا عظيم الأثر في مساعدة المعلم على تنفيذ خطة الدرس بسهولة ويسر، ومساعدة الطالب على حل المشكلات.ويتفق هذا مع نتيجة دراسة على، و محمود(٢٠١٤)، ونتيجة دراسة (**Ertikanto et al., 2017**)ونتيجة دراسة(**Valiandes & Neophytou, 2018**) ، ونتيجة دراسة(**Banker, 2017**)، ونتيجة دراسة(**Cetin, 2016.**)

بينما وقعت العبارات (١١)،(١٠)،(٢) في نطاق الإرباعي الأدنى من عبارات المحور، بوزن نسبي(١.٧٧٥١)،(٢.٠٢٤٢)،(٢.٠٤١٥)،يقابل(متوسطة)على الترتيب، وتعزى تلك النتيجة إلى أن المقررات التى تدرس للمعلمين مقررات منفصلة يختص كل منها بنوع من أنواع العلوم التربوية مع عدم وجود آليات تسمح باستخدام نواتج مقرر من المقررات للإفادة به في مقرر آخر، كما تعزى النتيجة لعدم توافر التقنيات الحديثة التى يمكن للمعلم الاعتماد عليها وتوظيفها للاستفادة منها أثناء ممارسته لمهنة التدريس. وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة عبد المحسن (٢٠١٤)، ودراسة (**Cetin, 2016**)وتختلف هذه النتيجة مع دراسة على، و محمود(٢٠١٤) .

المحور الثاني:فنيات تنفيذ البرنامج التدريبي

جدول(١٢)يبين استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الثاني

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
12	يشمل البرنامج التدريبي عروضًا تقديمية متنوعة	1.9308	.72317	6
13	يستخدم استراتيجية لعب الدور Role playing	2	.80795	3
14	يفعل البرنامج النقاشات الفردية والجماعية	2.2145	.77437	2
15	يفعل تنوع النشاطات كورش العمل, والتدريس المصغر..	1.9931	.86198	4
16	يتناول بالعرض والتحليل أساليب بحثية مختلفة	1.9758	.72847	5
17	يستخدم البرنامج أساليب الحوار والمناقشة	2.2215	.81613	1
	المتوسط العام للمحور	2.055		

يتضح من الجدول(١٢) حسب استجابات أفراد العينة؛ أن متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور الثاني بلغ (٢.٠٥٥ من٣) مما يعني أن درجة الموافقة على المحور ككل متوسطة. وعلى مستوى العبارات تراوحت الأوزان النسبية لدرجة الموافقة عليها ما بين(١.٩٣٠٨–٢.٢٢١٥)درجة من أصل(٣)، وأن قيم الانحراف المعياري تنحصر بين(.٧٢٣١٧،.٨١٦١٣) وهو ما يشير إلى تقارب استجابات أفراد العينة حول معظم العبارات. وتعزى النتائج إلى قلة وعى المتدربين بكثير من فنيات تنفيذ البرنامج التدريبي لأنهم من غير خريجى كليات التربية،كما أن ثمة ضعف في الكفايات التكنولوجية لدى الكثير منهم بما لايمكنهم من التعامل مع استراتيجيات التعلم النشط كالتعلم الذاتي، ولعب الأدوار، والتدريس المصغر، وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة عبد العاطي(٢٠١٦)، وتختلف مع نتيجة دراسة على، و محمود(٢٠١٤).

كما يتضح من الجدول(١٢) وقوع العبارتان(١٧)،(١٤)في نطاق الإرباعي الأعلى من عبارات المحور، بوزن نسبي(٢.٢٢١٥)،(٢.٢١٤٥) يقابل(متوسطة)على الترتيب، وتعزى تلك النتيجة إلى طبيعة المواد التى يدرسها المعلم ببرنامج التأهيل التربوى فجميعها مواد تربوية نظرية تعتمد اعتماداً أساسياً في استيعابها على الحوار والمناقشة، وتبادل النقاشات الفردية والجماعية، وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة (**Banker, 2017**).

بينما وقعت العبارتان(١٢)،(١٦) في نطاق الإرباعي الأدنى من عبارات المحور بوزن نسبي(١.٩٣٠٨)،(١.٩٧٥٨)يقابل(متوسطة) على الترتيب، وتعزى تلك النتيجة إلى ضعف الإمكانات التقنية و التكنولوجية، فكثير من أماكن التدريب غير مزودة بالحواسب الألية و التقنيات التكنولوجية الحديثة، وتختلف تلك النتيجة مع نتيجة دراسة(**Cetin, 2016**).

المحور الثالث: أدوار المدرب

جدول(١٣) يبين استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الثالث

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
18	يستخدم المدرب أوراق عمل مختلفة حسب نوع الحقيبة التدريبية	2.2318	.78499	7
19	يستخدم المدرب الدليل المعد له	2.4602	.76329	1
20	يستخدم المدرب أساليب التعلم النشط	2.3149	.75999	4
21	يستخدم المدرب جهاز الحاسب الالي	2.1557	.74534	12
22	يستخدم المدرب شبكة الإنترنت	1.4394	.59275	18
23	يوفر المدرب تكليفات ومهامًا محددة للمتدربين	2.1972	.80311	9
24	يتقن المدرب استخدام المواد التدريبية المعدة للتدريب	2.2145	.81373	8
25	يتقن المدرب تنفيذ الأنشطة التدريبية بغية تحقيق أهداف التدريب	2.3114	.74994	5
26	يتعرف المدرب على رغبات المتدربين وطموحاتهم ومهاراتهم	1.9031	.79339	17
27	يحلل المدرب مهارات المتدربين ومعارفهم وإمكاناتهم	2.1384	.78277	13

28	يتأكد المدرب من صحة المادة العلمية المعدة	2.1938	.75725	10
29	ينتقي المدرب أساليب التدريب اللازمة لتحقيق الاهداف	2.3564	.83809	3
30	يمارس المدرب أساليب التدريب الفعال على نحو مناسب	2.3737	.73984	2
31	يدير المدرب الجلسة التدريبية طبقا للخطة المعدة	2.2941	.81650	6
32	ينظم المدرب وقت التدريب بكفاءة	2.1592	.83475	11
33	يتواصل المدرب مع المتدربين بكفاءة	2.09	.77652	14
34	يطبق المدرب أدوات التقويم خلال التدريب بكفاءة	1.9827	.77485	16
35	يستخدم المدرب التغذية الراجعة بفاعلية	2.0208	.81623	15
	المتوسط العام للمحور	2.157		

يتضح من الجدول(١٣) أن متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور الثالث بلغ(٢.١٥٧ من٣)مما يعني أن أفراد العينة يوافقون على المحور إجمالاً بدرجة(متوسطة). وعلى مستوى العبارات جاءت الأوزان النسبية ما بين(١.٤٣٩٤– ٢.٤٦٠٢)درجة من(٣).كما يتضح أن قيم الانحراف المعياري تنحصر بين(.٥٩٢٧٥، .٧٦٣٢٩) مما يدل على تقارب آراء أفراد العينة حول معظم العبارات، وتعزى النتيجة إلى قلة اهتمام المدرب ببعض الأساسيات المهمة في التدريب، وقد تعزى النتيجة إلى قلة توفر الأدوات اللازمة للتطبيق، كما يمكن عزو النتيجة إلى عدم توفر الوقت الكافي للتدريب، وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة عبد العاطي(٢٠١٦).

كما يتضح من الجدول(١٣) وقوع العبارات(١٩)، (٣٠)، (٢٩)، (٢٠)، (٢٥) في نطاق الإرباعي الأعلى من عبارات المحور بأوزان نسبية(٢.٤٦٠٢)، تقابل (كبيرة) (٢.٣٧٣٧)، تقابل (كبيرة) (٢.٣٥٦٤)، تقابل (كبيرة)، (٢.٣١٤٩)،(٢.٣١١٤) تقابلا (متوسطة)على الترتيب، ويعزى ذلك إلى طبيعة الإعداد الجيد للمدرب؛ فكثير من المدربين أساتذة من أقسام مختلفة بكلية التربية، خضعو لبرامج إعداد مكثفة من أجل العمل بكفاءة في مجال التأهيل التربوى، ومن ثم فإن كثير منهم يمتلك القدرة على استخدام أساليب التعلم النشط، وصياغة الأهداف والمحتوى بصورة سلسلة تمكنه من تحقيق الغرض الأساسي من التدريب، وتحقيق أهدافه، كما أن مسئوليته لتنفيذ التدريب بشكل جيد تجعله يلتزم بالدليل المعد للتدريب لتحقيق الغرض من التدريب بكفاءة، وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة عبد العاطي(٢٠١٦)، ونتيجة دراسة عناب(٢٠١٦) .

بينما وقعت العبارات(٢٢)، (٢٦)، (٣٤)، (٣٥)، (٣٣) في نطاق الإرباعي الأدنى من عبارات المحور بأوزان نسبية (١.٤٣٩٤) تقابل(ضعيفة)، (١.٩٠٣١)، (١.٩٨٢٧)، (٢.٠٢٠٨)، (٢.٠٩)تقابل(متوسطة)على الترتيب. وتعزى النتائج إلى عدم توفر البنية التكنولوجية والتقنية التى تمكن المدرب من التعامل معها ومن ثم التواصل مع المتدربين من خلالها وتدريبهم عليها، كما تعزى النتيجة إلى ضيق الوقت، فالوقت المتاح للتدريب لايستطيع معه المدرب أن يتعرف على احتياجات وميول المتدربين،كما تعزى النتيجة إلى ضعف آليات التقويم والتى تعتمد على آليتين فقط وهما الامتحانات التحريرية والشفهية مما لايمكن المدرب معه من قياس مدى تحقيق برنامج التدريب

للغرض منه، كما لايمكنه من تنفيذ التغذية المرتدة، وتتفق تلك الدراسة مع دراسة((**Cetin, 2016**، وتختلف تلك الدراسة مع دراسة على، و محمود(٢٠١٤).

المحور الرابع: أدوار المتدرب

جدول(١٤) يبين استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الرابع

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
36	يشارك المتدرب في أنشطة التدريب بجدية	2.2007	.80009	4
37	يحرص المتدرب على بناء علاقات طيبة مع المدرب والزملاء	2.3460	.80665	1
38	يقبل المتدرب الأدوار التي تسند إليه بثقة	2.2457	.70602	3
39	يطرح المتدرب ما يتضح له من استفسارات	2.2768	.71651	2
40	يقيم المتدرب نفسه عقب الانتهاء من كل جلسة تدريبية	1.9516	.69553	6
41	يطبق المتدرب مخرجات التعلم عقب الانتهاء من فعاليات برنامج التدريب	2.1488	.64711	5
	المتوسط العام للمحور	2.195		

يتضح من الجدول(١٤)حسب استجابات أفراد العينة أن متوسط الأوزان النسبية لعباراتالمحور الرابع بلغ(٢.١٩٥ من٣) مما يعني أن أفراد العينة يوافقون على المحور إجمالاً بدرجة(متوسطة). وعلى مستوى العبارات جاءت الأوزان النسبية ما بين(١.٩٥١٦– ٢.٣٤٦٠)درجة من (٣).كما يتضح أن قيم الانحراف المعياري تنحصر بين(.٦٩٥٥٣، .٨٠٦٦٥)مما يدل على تقارب آراء أفراد العينة حول معظم العبارات، وتعزى النتيجة إلى عدم وعى المتدربين بأهمية البرنامج، واعتبار الكثير منهم أن البرنامج ما هو إلا شهادة لإجازة التدريس، دون الاهتمام منهم بما يقدم، كما تعزى النتيجة إلى عدم قدرة الكثير منهم على التجاوب مع ما يقدم وعدم اهتمامهم به لانشغال كل منهم بأموره الحياتيه، تتفق تلك النتائج مع دراسة يعقوب(٢٠١٦)، ودراسة (**Valiandes & Neophytou, 2018**).

كما يتضح من الجدول(١٤) وقوع العبارتان(٣٧)،(٣٩)في نطاق الإرباعي الأعلى من عبارات المحور بوزن نسبي(٢.٣٤٦٠) يقابل(كبيرة)،(٢.٢٧٦٨) يقابل(متوسطة)،وتعزى تلك النتيجة إلى محاولة كثير من المتدربين الاستفادة من المدرب والمتدربين الزملاء لمعرفة كثير مما لايعرفونه، والاستفادة مما يقدموه من وجهات نظر قد تسهم في تنمية قدراتهم، وتبادل المنفعه بينهم، كما تمكنهم تلك العلاقات من تبادل أطراف الحديث للاستفادة من وجهات النظر المختلفة حول قضية من قضايا التدريس، وتتفق تلك النتيجة مع دراسة (**Banker, 2017**).

بينما وقعت العبارتان(٤٠)،(٤١) في نطاق الإرباعي الأدنى من عبارات المحور بوزن نسبي(١.٩٥١٦)،(٢.١٤٨٨) يقابل(متوسطة)على الترتيب،ويمكن تفسير ذلك إلى ضعف قابلية

المعلم المتدرب للتدريب، وعدم وعيه بأساليب دراسة المواد التربوية كونه من غير خريجى كليات التربية، كما تعزى النتيجة لعدم وجود آليات داخل المعاهد الأزهرية تمكنه من تطبيق ما تم التدريب عليه، تختلف تلك الدراسة مع دراسة (**Banker, 2017**).

المحور الخامس:أساليب تقويم التدريب

جدول(١٥)يبين استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الخامس

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
42	يتم التقويم في البرنامج من خلال اختبارات تحريرية وشفهية	2.4118	.72648	1
43	يتم التقويم من خلال استمارات الأداء لكل متدرب	2.0415	.71078	3
44	يتم التقويم من خلال عرض إنتاج عمل المجموعة	2.0865	.77019	2
45	يتم التقويم باستخدام التكليفات العملية وملف الانجاز	1.8616	.84669	4
	المتوسط العام للمحور	2.1		

يتضح من الجدول(١٥)أن متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور الخامس بلغ(٢.١من ٣)مما يعني أن أفراد العينة يوافقون على المحور بدرجة(متوسطة)وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات جاءت الأوزان النسبية ما بين(١.٨٦١٦– ٢.٤١١٨)درجة من (٣).كما يتضح أن قيم الانحراف المعياري تنحصر بين(.٨٤٦٦٩، .٧٢٦٤٨) مما يدل على تقارب آراء أفراد العينة حول معظم العبارات، وتعزى النتيجة إلى اتباع البرنامج الطرق التقليدية في التقويم خاصة الطريقتين التحريرية والشفهية،كما تعزى النتيجة إلى عدم وعى المتدرب بطبيعة الطرق الحديثة للتقويم، كما تعزى النتيجة إلى ضيق وقت التدريب، ومن ثم لايستطيع المدرب تطبيق كثير من طرق التقويم الحديثة، وتتفق تلك الدراسة مع دراسة عبد المحسن (٢٠١٤).

كما يتضح من الجدول(١٥) وقوع العبارة(٤٢)، في نطاق الإرباعي الأعلى من عبارات المحور بوزن نسبي (٢.٤١١٨) يقابل (كبيرة)، ويمكن عزو تلك النتيجة إلى طبيعة المواد التربوية فكثير منه مواد نظرية تعتمد في تقويمها على الاختبارات التحريرية والشفهية، وتتفق تلك النتيجة مع دراسة (**Banker, 2017**).

بينما وقعت العبارة (٤٥)، في نطاق الإرباعي الأدنى من عبارات المحور بوزن نسبي(١.٨٦١٦) يقابل (متوسطة) ويمكن عزو تلك النتيجة إلى ندرة الوقت اللازم للمتدرب لتطبيق التكليفات المكلف بها لانشغاله بالأمور الحياتية فكثير منهم أولياء أمور ورب أسرة، ومن ثم لايقوم الكثير منهم بتنفيذ تلك التكليفات، وتختلف تلك الدراسة مع دراسة (**Banker, 2017**).

ويمكن الإجابة على السؤال الثاني من خلال الجداول التالية:

١- الفروق حول محاور الاستبانة بين المدرب والمتدرب والتي تُعزى لاختلاف متغير الوظيفة:

جدول (١٦) دراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول محاور الاستبانة حسب متغير الوظيفة باستخدام اختبار **t. test** لعينتين مستقلتين (ن=٢٨٩)

المحور	الوظيفة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأول: محتوى البرنامج التدريبي	مدرب	50	28.0800	1.67624	287	10.344	.000 دالة
	متدرب	23	22.2636	3.89699			

		9					
الثاني: فنيات تنفيذ البرنامج التدريبي	مدرب	50	16.0600	.71171	287	12.071	.000 دالة
	متدرب	239	11.5565	2.61459			
الثالث: أدوار المدرب	مدرب	50	49.1200	3.28658	287	15.293	.000 دالة
	متدرب	239	36.6862	5.54412			
الرابع:أدوار المتدرب	مدرب	50	13.9000	2.30572	287	1.928	.055 غير دالة
	متدرب	239	13.0167	3.06096			
الخامس:أساليب تقويم التدريب	مدرب	50	10.4200	1.51307	287	8.429	.000 دالة
	متدرب	239	7.9791	1.92604			
إجمالي الاستبانة	مدرب	50	117.5800	6.45262	287	15.022	.000 دالة
	متدرب	239	91.5021	11.90363			

يتضح من الجدول(١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول المحاور؛ الأول، والثاني، والثالث، والخامس، وإجمالي الاستبانة عند مستوى (٠.٠٥) تبعًا لمتغير الوظيفة (مدرب– متدرب) وكانت جميع هذه الفروق لصالح فئة المدربين.

وتعزى الفروق إلى طبيعة الإعداد الجيد للمدربين، فجميعم أساتذة ومدرسين من كليات التربية، يتفهمون أهمية المحتوى وما الهدف من تقديمه، وما مدى الإفادة منه، كما أن كثير منهم يمتلك القدرة على استخدام الأساليب والفنيات المختلفة لتحقيق النجاح المرجو من البرنامج، كما أن كثير منهم على وعى بالدور الذى يجب عليه القيام به، نتيجة تدريبه الجيد على كيفية التنفيذ، كما أن طبيعة تكوينهم المهنى تجعلهم على علم بأساليب التقويم المختلفة وكيفية تطبيقها للإفادة منها .

بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على المحور الرابع الخاص عند مستوى (٠.٠٥) تبعا لمتغير الوظيفة(مدرب– متدرب)، وقد يرجع ذلك إلى أن أدوار المتدرب يقع العبء الأكبر منها على المتدرب نفسه فهو المنوط به تنفيذ تلك الأدوار، كما قد تعزى تلك النتيجة إلى نجاح المدرب في إطلاع المتدرب على أدواره وكيفية الإفادة منها لتحقيق النجاح المرجو من البرنامج.

٢- الفروق حول محاور الاستبانة بالنسبة للمدربين والتي تُعزى لاختلاف متغير مركز التأهيل التربوي:

جدول (١٧) يبين الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول محاور الاستبانة حسب متغير مركز التأهيل التربوي باستخدام تحليل التباين الأحادي(ن=٥٠)

المحور	الجامعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول: محتوى البرنامج ومواد التدريب	الإسكندرية	15	28.8000	1.01419	5.547	.001 دالة
	القاهرة	11	28.5455	.93420		
	الزقازيق	12	28.4167	1.16450		
	أسيوط	6	26.1667	2.13698		
	أسوان	6	26.6667	2.50333		
الثاني: فنيات تنفيذ البرنامج التدريبي	الإسكندرية	15	16.4000	.50709	3.617	.012 دالة
	القاهرة	11	16.2727	.46710		

	الزقازيق	12	16.0000	.42640		
	أسيوط	6	15.5000	.83666		
	أسوان	6	15.5000	1.22474		
الثالث: أدوار المدرب	الإسكندرية	15	50.2000	1.56753	4.755	.003 دالة
	القاهرة	11	50.6364	2.41962		
	الزقازيق	12	48.9167	3.26018		
	أسيوط	6	44.8333	4.79236		
	أسوان	6	48.3333	3.07679		
الرابع:أدوار المتدرب	الإسكندرية	15	15.0000	2.36039	2.617	.047 دالة
	القاهرة	11	14.0000	2.48998		
	الزقازيق	12	14.0000	1.85864		
	أسيوط	6	12.0000	1.26491		
	أسوان	6	12.6667	2.25093		
الخامس: أساليب تقويم التدريب	الإسكندرية	15	11.0000	1.00000	2.735	.040 دالة
	القاهرة	11	10.9091	1.04447		
	الزقازيق	12	10.3333	1.72328		
	أسيوط	6	9.3333	2.33809		
	أسوان	6	9.3333	1.03280		
إجمالي الاستبانة	الإسكندرية	15	121.400	3.52136	11.449	.000 دالة
	القاهرة	11	120.364	3.50065		
	الزقازيق	12	117.667	4.37624		
	أسيوط	6	107.833	8.08497		
	أسوان	6	112.500	5.95819		

يتضح من الجدول(١٧) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول محاور الاستبانة الخمسة ومجموعهم عند مستوى (٠.٠٥) تبعا لمتغير مركز التأهيل التربوي وتعزى تلك النتائج إلى اختلاف طبيعة المدربين وإلى استعدادات المركز ومدى قربه أو بعده عن المدرب،كما تعزى النتيجة إلى طبيعة استعدادات المراكز فمنها ما هو معد بأحدث الوسائل يسهل على المدرب مهام عمله، ومنها ما هو غير معد يعيق عمل المدرب.

ولتوضيح اتجاه الفروق حول محاور الاستبانة بالنسبة للمدربين والتي تُعزى لاختلاف متغير مركز التأهيل التربوي نستخدم اختبار (**LSD**) وذلك على إجمالي الاستبانة كاملة:

جدول (18) يوضح نتائج اختبار "**LSD**" للمقارنات الثنائية البعدية لعينة الدراسة من المدربين تبعًا لمتغير مركز التأهيل التربوي وذلك على إجمالي محاور الاستبانة (ن=٥٠)

مركز التأهيل التربوي	المتوسط	الإسكندرية	القاهرة	الزقازيق	أسيوط	أسوان
الإسكندرية	121.400	ـــــ	1.03636	3.73333*	13.56667*	8.90000*
القاهرة	120.364			2.69697	12.53030*	7.86364*
الزقازيق	117.667				9.83333*	5.16667*
أسيوط	107.833					-4.66667
أسوان	112.500					ـــــ

* تعني أن الفرق بين المتوسطات دالة عند مستوى معنوية ٠.٠٥.

يتضح من الجدول (١٨) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير مركز التأهيل التربوي (الإسكندرية– القاهرة– الزقازيق– أسيوط– أسوان)، بالنسبة لمجموع الاستبانة، لصالح الإسكندرية حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات الإسكندرية والزقازيق (3.73333*)، كما جاءت قيمة الفرق بين متوسطات الإسكندرية وأسيوط (13.56667*)، والإسكندرية وأسوان(8.9*)، وجاءت قيمة الفرق بين متوسطات القاهرة وأسيوط (12.5303*)، والقاهرة وأسوان (7.86364*)، ولصالح القاهرة، وجاءت قيمة الفرق بين متوسطات الزقازيق وأسيوط (٩.٨٣٣٣٣*)، والزقازيق وأسوان (٥.١٦٦٦٧*)، ولصالح الزقايق وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

وتعزى تلك النتيجة إلى أن مركزي التاهيل بالإسكندرية والقاهرة يعدان مركزان رأيسيان للتأهيل، تتوافر فيهما كثير من الواسائل والأساليب التى لاتتوفر في غيرهما من المراكز مما يمكن المدرب من القيام بعمله بكفاءه، كما أن المكان قريب بالنسبة للمدربين مما لايمكنهم من مشقة السفر لتدريب المتدربين، كما أن تلك المراكز تمتاز بالمتابعة والرقابة لقربهما من صناع القرار التربوى، مما يجعل المدرب حريص على التحضير الجيد.

ج- الفروق حول محاور الاستبانة بالنسبة للمدربين والتي تُعزى لاختلاف متغير الخبرة:

جدول (١٩) يبين الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة من المدربين حول محاور الاستبانة حسب متغير الخبرة باستخدام تحليل التباين الأحادي(ن=٥٠)

المحور	الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول: محتوى البرنامج ومواد التدريب	أقل من 5 سنوات	36	28.0833	1.69664	.653	.525 غير دالة
	من 5سنوات إلى أقل من 10سنوات	6	28.6667	1.03280		
	10 سنوات فأكثر	8	27.6250	1.99553		
الثاني: فنيات تنفيذ البرنامج التدريبي	أقل من 5 سنوات	36	16.0278	.69636	.133	.876 غير دالة
	من 5سنوات إلى أقل من 10سنوات	6	16.1667	.40825		
	10 سنوات فأكثر	8	16.1250	.99103		
الثالث: أدوار المدرب	أقل من 5 سنوات	36	48.7778	3.15424	.910	.410 غير دالة
	من 5سنوات إلى أقل من 10سنوات	6	50.6667	1.86190		
	10 سنوات فأكثر	8	49.5000	4.53557		
الرابع: أدوار المتدرب	أقل من 5 سنوات	36	14.0556	2.20317	.392	.678 غير دالة
	من 5سنوات إلى أقل من 10سنوات	6	13.8333	3.25064		
	10 سنوات فأكثر	8	13.2500	2.18763		
الخامس: أساليب تقويم التدريب	أقل من 5 سنوات	36	10.2500	1.64534	.891	.417 غير دالة
	من 5سنوات إلى أقل من 10سنوات	6	10.6667	1.03280		
	10 سنوات فأكثر	8	11.0000	1.06904		
إجمالي الاستبانة	أقل من 5 سنوات	36	117.194	6.20516	.476	.624

	من 5سنوات إلى أقل من 10سنوات	6	120.000	4.77493		غير دالة
	10 سنوات فأكثر	8	117.500	8.76682		

يتضح من الجدول(١٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول محاور الاستبانة الخمسة عند مستوى(٠.٠٥) تبعا لمتغير الخبرة وتعزى تلك النتائج إلى أن جميع المتدربين من غير خريجى كليات التربية لايعرفون شيئ عن المقررات التربوية، وأهمتها في تحقيق الفاعلية في العملية التعليمية.

د- الفروق حول محاور الاستبانة بالنسبة للمتدربين والتي تُعزى لاختلاف متغير النوع:

جدول (٢٠) دراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول محاور الاستبانة حسب متغير النوع باستخدام اختبار **t. test** لعينتين مستقلتين (ن=٢٣٩)

المحور	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأول: محتوى البرنامج ومواد التدريب	ذكور	145	22.2345	3.79695	237	-.143	.886 غير دالة
	إناث	94	22.3085	4.06672			
الثاني: فنيات تنفيذ البرنامج التدريبي	ذكور	145	11.3379	2.66203	237	-1.610	.109 غير دالة
	إناث	94	11.8936	2.51648			
الثالث: أدوار المدرب	ذكور	145	36.7103	5.81177	237	.083	.934 غير دالة
	إناث	94	36.6489	5.13413			
الرابع:أدوار المتدرب	ذكور	145	13.2276	3.34113	237	1.325	.187 غير دالة
	إناث	94	12.6915	2.55278			
الخامس:أساليب تقويم التدريب	ذكور	145	7.8828	1.89482	237	-1.580	.116 غير دالة
	إناث	94	8.2872	1.99258			
إجمالي الاستبانة	ذكور	145	91.3931	12.41096	237	-.277	.782 غير دالة
	إناث	94	91.8298	11.05474			

يتضح من الجدول(٢٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول إجمالي الاستبانة ومحاورها الفرعية عند مستوى (٠.٠٥) تبعا لمتغير النوع (ذكر – أنثى)

قد يرجع ذلك إلى أن مناخ التدريب واحد لايفرق بين ذكر وأنثى فكل منهم يجب أن يطلع على أحدث الطرق والوسائل اللازمة لتحقيق الفاعلية التعليمية، وتختلف تلك النتيجة مع دراسة عناب(٢٠١٦).

ه- الفروق حول محاور الاستبانة بالنسبة للمتدربين والتي تُعزى لاختلاف متغير مركز التأهيل التربوي:

جدول (٢١) يبين الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول محاور الاستبانة حسب متغير مركز التأهيل التربوي باستخدام تحليل التباين الأحادي(ن=٢٣٩)

المحور	الجامعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول: محتوى البرنامج ومواد التدريب	الإسكندرية	65	24.4615	4.07000	27.456	.000 دالة
	القاهرة	49	23.9184	2.58067		
	الزقازيق	46	21.1304	3.24283		
	أسيوط	32	22.3438	3.25883		
	أسوان	47	18.5532	2.45665		
الثاني: فنيات تنفيذ	الإسكندرية	65	12.6462	2.59465	7.455	.000 دالة
	القاهرة	49	11.6939	2.32920		

البرنامج التدريبي	الزقازيق	46	11.8261	2.40651		
	أسيوط	32	10.4063	2.72218		
	أسوان	47	10.4255	2.38423		
الثالث: أدوار المدرب	الإسكندرية	65	37.8000	6.04204	9.526	.000 دالة
	القاهرة	49	38.6939	4.62873		
	الزقازيق	46	37.6522	4.18578		
	اسيوط	32	35.4375	4.11086		
	أسوان	47	32.9574	5.92327		
الرابع:أدوار المتدرب	الإسكندرية	65	13.9538	3.02815	7.364	.000 دالة
	القاهرة	49	13.1633	3.25542		
	الزقازيق	46	13.8696	2.64666		
	أسيوط	32	11.1875	2.24955		
	اسوان	47	11.9787	2.99630		
الخامس: أساليب تقويم التدريب	الإسكندرية	65	8.5385	2.02390	6.453	.000 دالة
	القاهرة	49	8.4490	1.73279		
	الزقازيق	46	8.3913	1.98302		
	أسيوط	32	7.1250	2.12132		
	أسوان	47	7.2128	1.35030		
إجمالي الاستبانة	الإسكندرية	65	97.4000	12.77669	21.968	.000 دالة
	القاهرة	49	95.9184	8.61403		
	الزقازيق	46	92.8696	8.77777		
	أسيوط	32	86.5000	10.10589		
	أسوان	47	81.1277	9.03283		

يتضح من الجدول(٢١) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول محاور الاستبانة الستة عند مستوى (٠.٠٥) تبعا لمتغير مركز التأهيل التربوي وتعزى تلك النتائج إلى اختلاف اهتمام مراكز التأهيل بالمتدربين، كما أن قرب أماكن التدريب من المتدربين تكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو التدريب، وتجعلهم أكثر إيجابية نحوه.

ولتوضيح اتجاه الفروق حول محاور الاستبانة بالنسبة للمتدربين والتي تُعزى لاختلاف متغير مركز التأهيل التربوي نستخدم اختبار (**LSD**) وذلك على إجمالي الاستبانة كاملة:

جدول (22) يوضح نتائج اختبار "**LSD**" للمقارنات الثنائية البعدية لعينة الدراسة من المتدربين تبعًا لمتغير مركز التأهيل التربوي وذلك على إجمالي محاور الاستبانة (ن=٢٣٩)

مركز التأهيل التربوي	المتوسط	الإسكندرية	القاهرة	الزقازيق	أسيوط	أسوان
الإسكندرية	97.4	ـــــ	1.48163	4.53043*	10.90000*	16.27234*
القاهرة	95.918			3.04880	9.41837*	14.79071*
الزقازيق	92.869				6.36957*	11.74191*
أسيوط	86.5					5.37234*
أسوان	81.127					

* تعني أن الفرق بين المتوسطات دالة عند مستوى معنوية ٠.٠٥.

يتضح من الجدول (٢٢) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير مركز التأهيل التربوي (الإسكندرية– القاهرة– الزقازيق– أسيوط– أسوان)، بالنسبة لمجموع

الاستبانة، لصالح الإسكندرية حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات الإسكندرية والزقازيق (*4.53043)، والإسكندرية وأسيوط (*10.9)، والإسكندرية وأسوان (*16.27234)، هذا وجاءت الفروق لصالح القاهرة في حالة الفرق بين متوسطات القاهرة وأسيوط (*9.41837)، والقاهرة وأسوان (*14.79071)، وجاءت الفروق لصالح الزقازيق في حالة الفرق بين متوسطات الزقازيق وأسيوط (*6.36957)، والزقازيق وأسوان (*11.74191)، بينما جاءت الفروق لصالح أسيوط في حالة الفرق بين متوسطات أسيوط وأسوان(*5.37234) ، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، وتعزى تلك النتيجة إلى اهتمام مركزى التدريب الخاص بالإسكندرية والقاهرة بالمتدربين نتيجة قربهم من الرقابة ، كما أنهم أكثر استعداداً وتجهيزاً بالوسائل التى تهتم بالمتدربين من غيرهم من المراكز الأخرى.

و - الفروق حول محاور الاستبانة بالنسبة للمتدربين والتي تُعزى لاختلاف متغير التخصص:

جدول(٢٣) يبين الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة من المتدربين حول محاور الاستبانة حسب متغير التخصص باستخدام تحليل التباين الأحادي(ن=٢٣٩)

المحور	الجامعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول: محتوى البرنامج ومواد التدريب	ثقافي	95	22.3158	3.53783	3.677	.027 دالة
	شرعي	96	21.6146	3.72013		
	عربي	48	23.4583	4.64464		
الثاني: فنيات تنفيذ البرنامج التدريبي	ثقافي	95	11.1789	2.36993	1.856	.159 غير دالة
	شرعي	96	11.7083	2.60330		
	عربي	48	12.0000	3.02472		
الثالث: أدوار المدرب	ثقافي	95	38.0842	5.16672	5.815	.003 دالة
	شرعي	96	36.1146	5.04479		
	عربي	48	35.0625	6.59596		
الرابع: أدوار المتدرب	ثقافي	95	12.6421	3.17877	3.581	.029 دالة
	شرعي	96	12.8750	2.82936		
	عربي	48	14.0417	3.10770		
الخامس: أساليب تقويم التدريب	ثقافي	95	7.5158	2.08777	9.539	.000 دالة
	شرعي	96	8.1042	1.77988		
	عربي	48	8.9583	1.58394		
إجمالي الاستبانة	ثقافي	95	91.7368	11.37486	1.111	.331 غير دالة
	شرعي	96	90.4167	10.80416		
	عربي	48	93.5208	14.58065		

يتضح من الجدول(٢٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مجموع محاور الاستبانة والمحور الثاني عند مستوى (٠.٠٥) تبعا لمتغير التخصص وتعزى تلك النتائج إلى أن جميع المتدربين من خريجى كليات غير كليات التربية ، ومن ثم فإن جميعهم لايملكون خلفية تربوية تمكنهم من تكوين اتجاهات إيجابية قبل التدريب.

ولتوضيح اتجاه الفروق حول المحور الأول والثالث والرابع والخامس للمتدربين والتي تُعزى لاختلاف متغير التخصص نستخدم اختبار (**LSD**):

جدول (24) يوضح نتائج اختبار "**LSD**" للمقارنات الثنائية البعدية لعينة الدراسة من المتدربين تبعًا لمتغير التخصص وذلك على المحاور الأول والثالث والرابع والخامس (ن=239)

المحور	التخصص	المتوسط	شرعي	عربي
الأول: محتوى البرنامج ومواد التدريب	ثقافي	22.3158	.70121	-1.14254
	شرعي	21.6146	———	1.84375*
	عربي	23.4583	———	———
الثالث: أدوار المدرب	ثقافي	38.0842	1.96963*	3.02171*
	شرعي	36.1146	———	1.05208
	عربي	35.0625	———	———
الرابع: أدوار المتدرب	ثقافي	12.6421	-.23289	-1.39956*
	شرعي	12.8750	———	-1.16667*
	عربي	14.0417	———	———
الخامس: أساليب تقويم التدريب	ثقافي	7.5158	-.58838*	-1.44254*
	شرعي	8.1042	———	-.85417*
	عربي	8.9583	———	———

* تعني أن الفرق بين المتوسطات دالة عند مستوى معنوية ٠.٠٥

يتضح من الجدول (٢٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير التخصص (ثقافي– شرعي– عربي)، بالنسبة للمحور الأول الخاص بمحتوى البرنامج ومواد التدريب، لصالح التخصص الشرعي، حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات شرعي وعربي (*1.84375) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) وقد يرجع ذلك إلى طبيعة الخلفية الثقافية التى يمتلكها معلمى المواد الشرعية، والتى تتشابه في طبيعتها مع ماتقدمه المواد التربوية، كما أن محتوى كثير من المواد التربوية يعتمد على أسانيد شرعية من الكتاب والسنة.

كما يتضح من الجدول (٢٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير التخصص (ثقافي– شرعي– عربي)، بالنسبة للمحور الثالث الخاص بأدوار المدرب، لصالح التخصص الثقافي، حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات ثقافي وشرعي (*1.96963)، كما جاءت قيمة الفرق بين متوسطات ثقافي وعربي (*3.02171) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، وقد يرجع ذلك إلى الخلفية العلمية للمتدربين والتى تمكنهم من تقبل أدوار المدرب والتعامل معها بحرفية، فكثير منهم قد اطلع على تلك الأدوار وتعامل معها في دراستهم الأكاديمية.

ويتضح من الجدول (٢٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير التخصص (ثقافي– شرعي– عربي)، بالنسبة للمحور الرابع الخاص بأدوار المتدرب، لصالح التخصص العربي، حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات عربي وثقافي (*1.39956)، كما جاءت قيمة الفرق بين متوسطات عربي وشرعي (*1.16667)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة

(0.05)، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة التكوين العلمي والأكاديمى لمعلمى اللغة العربية والتى تفرض عليه الالتزام بأدوار المتدرب وتقبل العمل بها.

ويتضح من الجدول (٢٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير التخصص (ثقافي– شرعي– عربي)، بالنسبة للمحور الخامس الخاص بأساليب تقويم التدريب، لصالح شرعي حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات شرعي وثقافي (*58838.)، ولصالح التخصص العربي، حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات عربي وثقافي (*1.44254)، كما جاءت قيمة الفرق بين متوسطات عربي وشرعي (*85417.)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) وقد يرجع ذلك إلى طبيعة التكوين الفكرى لديهم، والذى يفرض عليهم تطبيق كل ما تعلموه للوصول إلى مدى الإفادة منه، وكيفية توظيفه لتفعيل عملية التدريس، وتتفق تلك النتيجة مع دراسة دراسة عناب(٢٠١٦).

ز - الفروق حول محاور الاستبانة بالنسبة للمتدربين والتي تُعزى لاختلاف متغير الخبرة:

جدول (٢٥) يبين الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة من المتدربين حول محاور الاستبانة حسب متغير الخبرة باستخدام تحليل التباين الأحادي(ن=٢٣٩)

المحور	الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول: محتوى البرنامج ومواد التدريب	أقل من 5 سنوات	142	21.7042	3.99963	4.117	.017 دالة
	من 5سنوات إلى أقل من 10سنوات	52	22.7500	3.34239		
	10 سنوات فأكثر	45	23.4667	3.89405		
الثاني: فنيات تنفيذ البرنامج التدريبي	أقل من 5 سنوات	142	11.1972	2.69288	3.495	.032 دالة
	من 5سنوات إلى أقل من 10سنوات	52	11.9615	2.58928		
	10 سنوات فأكثر	45	12.2222	2.21451		
الثالث: أدوار المدرب	أقل من 5 سنوات	142	35.8944	5.70145	6.083	.003 دالة
	من 5سنوات إلى أقل من 10سنوات	52	36.7308	4.81059		
	10 سنوات فأكثر	45	39.1333	5.20751		
الرابع: أدوار المتدرب	أقل من 5 سنوات	142	13.3239	3.13875	7.576	.001 دالة
	من 5سنوات إلى أقل من 10سنوات	52	11.6154	2.59074		
	10 سنوات فأكثر	45	13.6667	2.87623		
الخامس: أساليب تقويم التدريب	أقل من 5 سنوات	142	7.9155	1.95151	.744	.476 غير دالة
	من 5سنوات إلى أقل من 10سنوات	52	8.2115	1.93357		
	10 سنوات فأكثر	45	8.2444	1.92065		
إجمالي الاستبانة	أقل من 5 سنوات	142	90.0352	12.28238	5.671	.004 دالة
	من 5سنوات إلى أقل من 10سنوات	52	91.2692	10.62944		
	10 سنوات فأكثر	45	96.7333	10.64382		

يتضح من الجدول(٢٥)أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للمحور الخامس عند مستوى (٠.٠٥) تبعا لمتغير الخبرة وتعزى تلك النتائج إلى عدم معرفة المعلمين المنتسبين إلى الأزهر بأساليب التقويم نتيجة عدم العمل بها واقتصارهم في عملهم على أسلوب التقويم التحريري والشفهي، كما أن جميعهم من غير خريجى كليات التربية ومن ثم لايعلمون شيئاً عن أساليب التقويم الحديثة.

ولتوضيح اتجاه الفروق حول إجمالي الاستبانة بالنسبة للمتدربين والتي تُعزى لاختلاف متغير الخبرة نستخدم اختبار (:**LSD**)

جدول (26) يوضح نتائج اختبار "**LSD**" للمقارنات الثنائية البعدية لعينة الدراسة من المتدربين تبعًا لمتغير الخبرة وذلك على إجمالي الاسبانة (ن=٢٣٩)

المحور	الخبرة	المتوسط	أقل من 5 سنوات	من 5سنوات إلى أقل من 10سنوات	10 سنوات فأكثر
إجمالي الاستبانة	أقل من 5 سنوات	90.0352		-1.23402	-6.69812*
	من 5سنوات إلى أقل من 10سنوات	91.2692			-5.46410*
	10 سنوات فأكثر	96.7333			

* تعني أن الفرق بين المتوسطات دالة عند مستوى معنوية ٠.٠٥

يتضح من الجدول (٢٦) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير التخصص (أقل من ٥ سنوات – من ٥سنوات إلى أقل من ١٠سنوات – ١٠ سنوات فأكثر)، بالنسبة لإجمالي الاستبانة، لصالح المعلمين ذوي الخبرة ١٠ سنوات فأكثر حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطات١٠ سنوات فأكثر وأقل من ٥ سنوات (*6.69812)، كما جاءت قيمة الفرق بين متوسطات١٠ سنوات فأكثر ومن ٥ سنوات إلى أقل من ١٠سنوات (*5.46410)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، وقد يرجع ذلك إلى أن المعلمين من ذوى الخبرة ١٠ سنوات فأكثر قد ذهبوا إلى دورات تدريبية أخرى أثناء خدمتهم بغرض الترقي أو ثقل قدراتهم المهنية والأكاديمية، أو نتيجة احتكاكهم بغيرهم من المعلمين المؤهلين تربوياً مكنتهم من التعامل مع مواقف التدريب المختلفة، ومكنتهم من التعامل مع مدربين أخرين ومعرفة ما يقومون به من أدوار، و مكنتهم من الاطلاع على بعض من محتوى المواد التربوية، والتي تسهم في ثقل عقولهم، هذا بالإضافة إلى أنها قد تكون مكنتهم من أهم فنيات البرامج التدريبية وكيفية التعامل معها، كما أن عملهم على مدار ١٠ سنوات أو أكثر جعلهم أكثر احتكاكًا بالمشكلات التربوية الصفية وغير الصفية والبحث عن حلول لها والاستعانة بخبرات أصدقائهم من المؤهلين تربوياً، وتختلف تلك الدراسة مع دراسة دراسة عناب(٢٠١٦).

توصيات الدراسة

أولاً: توصيات خاصة بمحتوى البرنامج التدريبي

يجب أن يصاغ محتوى التدريب بحيث:

١. يسهم البرنامج التدريبي في تنمية المعلم في المجالين العلمي والأدبي
٢. يكسب المعلم توظيف تقنيات التعليم أثناء ممارسة المهنة
٣. يحدث الترابط المطلوب بين الجوانب المختلفة للمقررات

٤. يكسب المعلم مهارات إعداد الخطة الفصلية وخطط الدروس اليومية
٥. ينمى لدى المعلم مهارات التواصل والحوار
٦. ينمى مهارات القياس والتقويم لدى المعلم

ثانياً: توصيات خاصة بفنيات تنفيذ البرنامج التدريبي

يجب على القائمين على البرنامج توظيف الفنيات التالية لتحقيق الأهداف المرجوة من برنامج إجازة التأهيل التربوى:

١. استخدام الوسائط التكنولوجية الحديثة.
٢. استخدام الشبكة العنكبوتية (الانترنت).
٣. الاهتمام بالبحوث والأساليب البحثية الحديثة.
٤. تفعيل النقاشات الجماعية والفردية.
٥. استخدام استراتيجيات التعلم الحديثة كالعصف الذهنى ولعب الأدوار.

ثالثاً: توصيات خاصة أدوار المدرب

يجب على المدرب لتحقيق أهداف برنامج إجازة التأهيل التربوى أن يراعي ما يلي

١. استخدام أساليب التعلم النشط.
٢. يتقن المدرب تنفيذ الأنشطة التدريبية بغية تحقيق أهداف التدريب.
٣. ينتقي المدرب أساليب التدريب اللازمة لتحقيق الأهداف.
٤. يسمح بوقت أطول للتحاور مع المتدربين للتعرف على رغبات المتدربين وطموحاتهم ومهاراتهم.
٥. يستخدم المدرب أوراق عمل مختلفة.
٦. يمارس المدرب أساليب التدريب الفعال على نحو مناسب.
٧. يطبق المدرب أدوات التقويم خلال التدريب بكفاءة.
٨. يستخدم المدرب التغذية الراجعة بفاعلية.

رابعاً: توصيات خاصة بأدوار بالمتدرب

لتحقيق الأهداف المرجوة من برنامج إجازة التأهيل التربوى يجب على المتدرب:

١. الاهتمام بالأنشطة المقدمة له من البرنامج.
٢. يقبل الأدوار التى تسند إليه.
٣. يقوم بالتكليفات بصورة جيدة.
٤. يطرح ما يتضح له من استفسارات.

٥. يقيم المتدرب نفسه عقب الانتهاء من كل جلسة تدريبية.

٦. يطبق المتدرب مخرجات التعلم عقب الانتهاء من فعاليات برنامج التدريب.

خامساً: توصيات خاصة بأساليب تقويم التدريب

لتحقيق الأهداف المرجوة من برنامج التأهيل التربوى بصورة جيدة يجب أن تكون أساليب التقويم على النحو التالى:

١. الاهتمام بالتقييم المرحلي لكل مرحلة من التدريب على حده قبل التقويم النهائي.

٢. أن يكون التقويم بناء على التكليفات التى كلف بها المتدرب.

٣. أن يكون هناك ملف إنجاز لكل متدرب يقيم من خلاله.

٤. تقليل الدرجات الخاصة بالامتحانات التحريرية والشفهية لصالح ملف الإنجاز والتقييم المرحلي.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- جبران، أحمد (2006). دليل مرجعي في التدريب, منشورات معهد التربيـة، الأونروا، اليونسكو، عمان.
- الخطيب، أحمد (2006). التدريب الفعال، جدار للكتاب العالمي وعالم الكتاب الحديث، الأردن.
- الخطيب، أحمد (2008). اتجاهات حديثة في التدريب، عالم الكتاب الحديث، الأردن.
- الزميتي، أحمد فاروق و عزوز، رفعت (٢٠١٤). تطوير برامج تدريب معلم التعليم الأساسي بمصر في ضوء المتطلبات التربوية للأمن الفكري، مجلة الثقافة والتنمية،.(77)14
- عبد المحسن، أحمد على محمد (٢٠١٤). فلسفة وحدات التدريب والجودة ،وانعكاسها على التنمية المهنية للعاملين في مدارس التعليم الابتدائي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة سوهاج.
- ماهر، أحمد (1996). إدارة الموارد البشرية, مكتبة عين شمس، القاهرة.
- الأزهر الشريف (٢٠١٨). منشور التأهيل التربوى ٢٠١٧/٢٠١٨، قطاع المعاهد الأزهرية.
- شحاته، حسن و النجار، زينب(2003).معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية.
- الطعاني، حسن أحمد (٢٠٠٩). التدريب مفهومة وفعالياته – بناء البرامج التدريبية وتقويمها دار الشرق للنشر والتوزيع ، عمان– الأردن.
- العتيبي، حسناء(٢٠١٧). معوقات تدريب المعلمات أثناء الخدمة في مدارس مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات والمديرات، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، ١(٢)، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث، غزة، فلسطين، مارس ٢٠١٧.
- عبد العاطي، حماده رشدي(٢٠١٦). تطوير وحدات التدريب بالتعليم الأساسي في ضوء خبرات بعض الدول، المجلد٢، المجلة العلمية كلية التربية، جامعة المنيا.
- نصر الله، حنا (2002). إدارة الموارد البشرية، دار زهران، عمان.
- الأحمد، خالد (2005). تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، دار الكتاب الجامعي، العين ، الإمارات.
- الهيتي، خالد (2003). إدارة الموارد البشرية، دار وائـل للنشر, عمـان.
- شقبوعة، داود (2001). أنظمة إعداد المشرفين، المركـز العربـي للتـدريب المهني وإعداد المدربين، ليبيا.

- دليل برنامج إجازة التأهيل التربوى(٢٠١٨). المكتب الفنى، كلية التربية بالقاهرة،،جامعة الأزهر.
- الهشامي، رحمة عبد الله(2003). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية، سلطنة, عمان.
- عناب، رشا علي محمد(٢٠١٦)." الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا وفقاً لأدوارهم المستقبلية في ظل اقتصاد المعرفة، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية. الأردن.
- محافظة، سامح (٢٠٠٩). معلم المستقبل، خصائصه، مهاراته، كفاياته،بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الثاني نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر، المنعقد في رحاب جامعة دمشق كلية التربوية في الفترة من ٢٥-٢٧/١٠/٢٠٠٩م.
- على، سناء أحمد و محمود، بثينة محمد(٢٠١٤). تطوير برامج تدريب معلمي المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، العدد(١)، المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، المركز العربي للدراسات والبحوث.
- عبيدات، سهيل أحمد(2007). إعداد المعلمين وتنميتهم، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الفتلاوي، سهيلة (2003). الكفايات التدريسية: المفهوم - التدريب – الأداء, دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله.
- عبد العزيز ، صفاء محمود (٢٠٠٥). تصور مقترح لتفعيل وحدات التدريب والتقويم في المدارس المصرية في ضوء مفهوم التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، العدد(٣٢)، مجلة التربية جامعة عين شمس، مارس.
- الكبسي، عامر خضير(2007). التدريب الأمني العربي واقعه وآفاق تطويره، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- موسى، عبد الحكيم (1997). التدريب أثناء الخدمة، مكة المكرمة، السعودية.
- آل ملهي ،عبد العزيز (2010). الأساليب التدريبية الحديثة ومدى مساهمتها في نجاح برامج التدريب الأمني بمدينة تدريب الأمن العام بالرياض، رسالة ماجستير في العلوم الإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- هندي، عبد المعين (٢٠٠٦). تقويم برامج تحسين التعليم لتدريب معلمي التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج، دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، يوليو.
- الحمادي، علي(1999). 555 طريقة ووصية لتصبح مدربا ناجحا وخطيبا مؤثرا ومتكلما بارعا، دار ابن حزم، بيروت، لبنان .
- سلام ، علي عبد العظيم (1996).الحاجات التدريبية المهنية والأكاديمية لمعلمي اللغة العربية وأثر كل من المؤهل والخبرة والمرحلة التعليمية على احتياجاتهم إليها، 2(1)، مجلة مستقبل التربية العربية, مصر.
- شويطر، عيسى محمد نزال (2009).إعداد وتدريب المعلمين، دار بن الجوزي، عمان.

- الخاجة، فاطمة عبد الحميد(٢٠٠٦). أثر المناخ التنظيمي على تمكين العاملين، دراسة تطبيقية على أجهزة الحكومة الاتحادية بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة، القاهرة.
- الظفيري، فايز (2004). أهداف وطموحات تربوية في التعلم الإلكتروني، العدد(4), مجلة رسالة التربية، سلطنة عمان, مارس.
- البداينة، فيصل وآخرون (2013). المدرسة المعاصرة، دار أمواج للطباعة والنشر, القاهرة.
- المغربي ، كامل وآخرون(1995). أساسيات في الإدارة , دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،عمان.

- الخطايبة، ماجد محمد (٢٠٠٢).تقويم برنامج تأهيل معلمى اللغة الإنجليزية في جامعة مؤته، العدد(٢١)،مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.
- برودم ، ماري و نيوستروم ، جون (1997). تحويل التدريب استراتيجيات نقل اثر التدريب إلى حيز التطبيق، ترجمة عبد الفتاح السيد النعماني، مركز الخبرات المهنية للإدارة، القاهرة.
- مجاهد، محمد إبراهيم عطوة(٢٠٠٢). الاعتماد المهنى للمعلم مدخل لتحقيق الجودة في التعليم، العدد(٤٨)، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، المنصورة.
- حجازي، محمد حافظ (2007). إدارة الموارد البشرية، دار الوفاء للطباعة، المنصورة.
- فالوقي، محمد هاشم(2004). التدريب في اثناء العمل دراسة لبعض جوانب مراكز التنمية المهنية، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، بنغازي، ليبيا.
- الصيرفي، محمد (2007).إدارة الموارد البشرية، دار الفكر الجامعي, القاهرة.
- أبو النصر، مدحت (2016) التدريب الفعال، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة.
- أبو شيخة، نادر أحمد(2000). إدارة الموارد البشرية، دار صفاء للنشر، عمان، الأردن.
- أبو عطوان، مصطفى (2008). معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسُبل التغلب عليها بمحافظة غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، فلسطين
- شاويش، مصطفى (2000). إدارة الموارد البشرية: إدارة الأفراد , دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله.
- كامل، مصطفى (1994). إدارة الموارد البشرية، الشركة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.
- البرطي، مطهر علي (2010). برنامج تدريبي لمعلم مادة الأحياء في المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية، رسالة دكتوراة، جامعة الجزائر.
- مبارك، مفلح(٢٠١٦). البرامج التدريبية الموجهة لمعلمي اللغة العربية الجدد في دولة الكويت وعلاقتها بالنمو المهني، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
- موسى، محمد عبد اللطيف(2006).الدافعية للتدريب الإداري، الدار العالمية للنشر والتوزيع، الإسكندرية.
- يعقوب، موسى(٢٠١٦). تصميم برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التعليمية الأساسية التي يحتاجها معلمو ومعلمات اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، رسالة ماجستير، الخرطوم، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ،كلية التربية.
- زويلف، مهدي (2001). ادارة الموارد البشرية - مدخل كمي، دار الفكر، الأردن، عمان
- العزاوي، نجم (2009). جودة التدريب الإداري ومتطلبات المواصفة الدولية 10015، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة العربية، الأردن.
- وزارة التربية والتعليم(١٩٨٢). مشروع رفع مستوى معلمى الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي، المركز القومى للبحوث التربوية.
- الطالب ، هشام (1998). دليل التدريب القيادي ، دار المستقبل للتوزيع، فلسطين.
- مرزا، هند محمود(2003). برنامج مقترح في تدريب مدبري المناطق التعليمية بدول الخليج العربي، رسالة دكتوراه، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الهنداوى، ياسر فتحى(٢٠٠٧). تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- ناصر، يوسف قطب(2001). تدريب المعلم، منشورات جامعة دمشق، ط3، دمشق، سوريا.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Alabi, F. O. and Ige, A. M. (2014). issues in in-service education provision for teachers in Nigeria. **The way forward in this decade and beyond. International**

Journal of Humanities, Social Sciences and Education (IJHSSE) Vol. 1, Issue 12, Dec. pp. 126-132 ISSN 2349-0381 (online)

Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum Development: Teacher Involvement in Curriculum Development. **Journal of Education and Practice**, 7(9).

Banker, L. L. (2017). **Job Embedded Teacher Leadership Training: A Study of Teacher Empowerment in an Elementary Public School District** (Doctoral dissertation). Caldwell University.

Bankirer, N. (2018). **Evaluation of a Teacher Technology Training Program for Elementary Teachers in a Private School Setting: An Action-Oriented Dissertation** (Doctoral dissertation). Fielding Graduate University.

Brown, T. C., & McCracken, M. (2009). Building a bridge of understanding: How barriers to training participation become barriers to training transfer. **Journal of European Industrial Training**, 33(6), 492-512.

Burns, M. (2011). Distance education for teacher training: Modes, models and methods. Washington, DC: **Education Development Center.**

Carl, A. (2009). **Teacher empowerment through curriculum development theory into practice**. Juta &Company Ltd

Cetin, N. I. (2016). Effects of a Teacher Professional Development Program on Science Teachers' Views about Using Computers in Teaching and Learning. **International journal of environmental and science education,** 11(15), 8026-8039.

Denby, S. (2010). The importance of training needs analysis. **Industrial and commercial training,** 42(3).

Dessler, G (1999), **"Human Resource Management"**, EighthEdition, Prentice Hall, USA.

Devjak, T. and Polak, A. (2009). In-service teacher education and training as a factor in the development of teacher competencies. **Vzgoja in izobazevanje**, 40(3).

Devjak, T., & Berčnik, S. (2015). In-service teacher education and training: motives, objectives and evaluation. **Implementation of innovations in education-challenges and dilemmas.**

Ertikanto, C., et all. (2017). Development and Evaluation of a Model-Supported Scientific Inquiry Training Program for Elementary Teachers in Indonesia. **International Journal of Instruction**, 10(3), 93-108.

Ferreira, O., et all (2013). In-service teacher training in Portugal: objectives, organization and impact on teacher's career. In **International Conference Initiatives in Chemistry Teacher Training .**

Gartmeier, M., et all (2015). Fostering professional communication skills of future physicians and teachers: effects of e-learning with video cases and role-play. Instructional Science, 43(4), 443-462.

Goldestein,I,(1991). **training in organization :needs assessment** .development and evaluation (2rded) CA Brooks \cole.

- Gultekin, M. (2006). Using of Distance Education Approach in Teacher Training: Anadolu University Open Education Model. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 5(1), 101-116.
- Jain, S. (2014). Methods of training programmes evaluation: A review. **The Journal of Commerce,** 6(2), 19.
- Hivner, et all,.(2019). Training teachers to implement physical activity: Applying social cognitive theory. **Health Education Journal**, 1-12.
- Kealey, K. A., et all (2000). Teacher training as a behavior change process: principles and results from a longitudinal study. **Health Education & Behavior**, 27(1), 64-81.
- Korthagen, F., et all(2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. **Teaching and teacher education**, 22(8), 1020-1041.
- Miller, V. (1994), "**The Guidebook for Global Trainers Massachusetts**", Human Resource Development Pres. Inc
- Nundy, S., Dillon, J., & Dowd, P. (2009). Improving and encouraging teacher confidence in out-of-classroom learning: the impact of the Hampshire Trailblazer project on 3–13 curriculum practitioners. **Education** 3–13, 37(1), 61-73.
- Osamwonyi, E. F. (2016). In-Service Education of Teachers: Overview, Problems and the Way Forward. **Journal of Education and Practice**, 7(26), 83-87.
- Osborne, D. (1996). **Staff training and assessment**. London: Cassell.
- Phillips, J. J. (2012). **Handbook of training evaluation and measurement methods**. Routledge.
- Rasli, R. M., et all (2018). A review on teacher training's drawbacks, barriers and challenges: conventional to digital technology transition. **Journal of Fundamental and Applied Sciences,** 10(6S), 495-511.
- Sadeghi, R., et all. (2014). Comparison of the effect of lecture and blended teaching methods on students' learning and satisfaction. **Journal of advances in medical education & professionalism**, 2(4).
- Salas,E.and J.Cannon-Bowers (1997).Methods.tools.and strategies for team training in M.Quinones and A.Ehernstein (Eds) training for a rapidly changing workplace.washington DC:**American psychological association** (pp.249-279).
- Shanmugavelu, G. (2017). The Need for In-Service Training for Teachers and its effectiveness in School. **Jurnal Penyelidikan Dedikasi**, 9.
- . Silander, C., & Stigmar, M. (2019). Individual growth or institutional development? Ideological perspectives on motives behind Swedish higher education teacher training. **Higher Education**, 1-17.
- Thapa, T. B. (2012). Transfer of teacher training skills in classroom. **Academic Voices: A Multidisciplinary Journal,** 2(1).
- Valiandes, S., & Neophytou, L. (2018). Teachers' professional development for differentiated instruction in mixed-ability classrooms: investigating the

impact of a development program on teachers' professional learning and on students' **achievement. Teacher Development**, 22(1), 123-138.

ثالثًا: المواقع الإلكترونية:

- كردي ، أحمد السيد: عناصر تحليل الاحتياجات التدريبية، مقال على موقعه الإلكتروني على الرابط التالي: http://cutt.us/mjRyg
- , D. (2017). Six Steps for Creating a Teacher Training Plan. McCrary https://groupministry.lifeway.com/2017/06/26/six-steps-for-creating-a-teacher-training-plan/
- Hughes, J. (2016). 10 techniques for teacher training sessions. https://www.myetpedia.com /techniques-for-teacher-training-sessions
- , M. (2016). Brainstorming technique for innovation, creativity and problem Morrison solving – a business strategy. https://rapidbi.com/brainstorming-technique-innovation-creativity-problem-solving/
- Kelly, M. (2017). Importance of Effective Teacher Training. Retrieved from https://www.thoughtco.com/importance-of-effective-teacher-training-8306.