بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في تدريب المعلمين داخل المدرسة وإمكانية الإفادة منها في مصر

محمد عيد عتريس
جامعة الزقازيق- جمهورية مصر العربية
dr.mohamedeid@hotmail.com

الملخص: هدفت الدراسة إلى التوصل إلى آليات مقترحة لتفعيل تدريب المعلمين داخل المدرسة بمصر في ضوء الاستفادة من الاتجاهات العالمية المعاصرة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واشتملت الدراسة على الخطوات الرئيسة الآتية، أولاً: طبيعة تدريب المعلمين داخل المدرسة؛ من حيث المفهوم ، المزايا والأهمية ، عوامل نجاحه ، الفرق بينه وبين التدريب خارج المدرسة. ثانياً: بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في تدريب المعلمين داخل المدرسة، حيث تناولت الدراسة أربع آليات أو استراتيجيات أخذت بها عديد من الدول، وهى المشاركة بين الجامعات و كليات التربية والمدارس في هذا التدريب، الإشراف المباشر، الإشراف الاكلينيكى، ومراكز المعلمين. ثالثاً: واقع تدريب المعلمين داخل المدرسة بمصر سواء على المستوى النظري الوثائقي أو الواقع العملي التطبيقي. رابعاً: التوصيات والمقترحات الإجرائية، سواءً مقترحات تفعيل تدريب المعلمين داخل المدرسة بوجه عام أو مقترحات تطوير وحدات التدريب والتقويم بوجه خاص.

المقدمة:

يمثل التدريب أثناء الخدمة ضرورة لازمة في جميع المجالات ، وفي مجال التعليم يشكل ضرورة أكثر إلحاحاً وأشد خطورة ولا سيما بالنسبة للمعلم ، الذي هو محور العملية التربوية وعصبها الرئيسي الذي يتوقف عليه نجاح التعليم في تحقيق أهدافه. ومن ثم تلوح أهمية تدريب المعلم وتنمية قدراته ورفع كفاءته خاصة فيظل الأدوار والمسئوليات الجديدة المطلوبة منه في ضوء المتغيرات والتحديات المعاصرة التي طالت العملية التربوية.

ولقد كشفت الاتجاهات العالمية المعاصرة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة عن مفاهيم وأنماط تدريبية جديدة وغير تقليدية، لعل من أهمها تدريب المعلمين داخل المدرسة School-Based Training Teachers ، والذي يعتبر المدرسة وحدة أساسية للتدريب، يتم تدريب المعلمين داخلها دون الحاجة إلى انتقال المعلمين إلى المراكز التدريبية خارجها.

وبدأ هذا الاتجاه في منتصف السبعينيات من القرن الماضي فيكل من الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وانجلترا واستراليا ونيوزيلندا كمفهوم وإستراتيجية جديدة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، وقد انضمت إليها بلدان صناعية أخرى مثل اليابان وبلدان عديدة من أوربا الغربية، وقد

تطور هذا الاتجاه منذ منتصف الثمانينات مرتبطاً ذلك بحركة إعادة تشكيل المدرسة أو بأيديولوجية التنمية المهنية للمدارس. (يوجيف، 1997، 154).

وفي ظل مفاهيم جديدة مثل التنمية المهنية المستدامة ، الفعالية المدرسية School Effectiveness ، تحسين الأداء المدرسي School Improvement ، والإدارة الذاتية، طرأ تحول واضح على مفهوم تدريب المعلمين داخل المدرسة ، فأصبح أكثر شمولاً وعمقاً ، وتجاوز مجرد التدريب على إتقان مهارات التدريس وإعداد المواد التعليمية والتقويم ، إلى آفاق أوسع من التنمية المهنية في إطار مفهوم المهنة بأبعادها المختلفة. (مدبولى، 2002، 20).

ولعل أهم ما يميز التدريب داخل المدرسة أن إعداد البرامج التدريبية يتم في ضوء الاحتياجات التدريبية الفعلية سواء للمدرسة ككل أو للمعلمين ، كما أن المدربين هم المعلمون ذوو الخبرة والتميز وكذلك المدراء والموجهون ، ويتم اختيار أوقات التدريب بشكل مرن وبناء على أوضاع العمل المدرسي. (Puntumasen, 2010 ,3).

وتؤكد الاتجاهات العالمية المعاصرة على وجود آليات واستراتيجيات عديدة ومتنوعة يتم من خلالها تدريب المعلمين داخل المدرسة من أهمها : المشاركة بين الجامعات وكليات التربية والمدارس في إعداد وتخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقويم البرامج التدريبية داخل المدرسة، نظام الإشراف المباشر من خلال وجود مشرف مباشر داخل المدرسة تم إعداده إعداداً أكاديمياً خاصاً، والذي يتعهد بأقل عدد من المعلمين يرافقهم فيكل خطواتهم بالمدرسة ، كما يوجد ما يسمى بالإشراف الإكلينيكي العلاجي، إضافة إلى آلية مراكز المعلمين.

وفي مصر، واستجابة للاتجاهات والمستجدات العالمية في تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، اهتمت وزارة التربية والتعليم بإنشاء وحدات للتدريب داخل المدارس بالقرار الوزاري رقم 90 بتاريخ 2001/4/18، ثم غير هذا المسمى إلى وحدات التدريب والتقويم بالقرار الوزاري رقم 48 في2002/3/16، على أن تختص هذه الوحدات بما يلى:
(وزارة التربية والتعليم، 2001 ، مادة 2 ، 2002 ، 1)

- تخطيط وإعداد وتنفيذ ومتابعة البرامج التدريبية للعاملين داخل المدرسة.
- تبادل تنمية المهارات الفنية بين العاملين بالمدرسة ووحدة التدريب.
- الاستفادة من خبرات وأفكار و إبداعات المبعوثين العائدين من الخارج
- تقويم جميع أنواع التدريب، بل وتقويم كافة نواحي العملية التعليمية بالمدرسة.

مشكلة البحث:

رغم الاهتمام المحلى بتدريب المعلمين داخل المدرسة ولاسيما على الصعيد الرسمي والوثائقي، إلا أنه ثمة سلبيات وأوجه قصور عديدة في هذا المجال، من أهمها:

- ضعف التهيئة المسبقة لوحدات التدريب والتقويم وللمشرفين عليها داخل المدارس ، فقد تم فرض هذه الوحدات على المدارس بقرار وزاري مفاجئ دون أخذ الآراء مسبقاً في

كيفية عملها وأهدافها وإجراءاتها ومدى ملاءمتها للبيئة المدرسية. (إبراهيم، 2004، 149، 150).

- افتقاد عملية اختيار المدربين للأسلوب العلمي، إذ يشوبها كثير من المجاملات ودون النظر للكفاءة والكفاية التدريبية ، الأمر الذي يفقد البرامج التدريبية المصداقية والإيجابية. (عيداروس ، 2008 ، 211).
- عدم وجود ميزانية كافية تسمح باستدعاء مدربين أكفاء سواء من أساتذة الجامعات وخبراء التربية أو موجهين وخبراء التعليم بالإدارة والمديرية التعليمية، وإنما يقتصر الأمر –غالباً– على المدير والناظر والوكلاء والمدرسين الأوائل بالمدرسة (إبراهيم، 2004 ، 131) ، إضافة إلى ضعف المشاركة الفعالة من قبل كليات التربية والجامعات بوجه عام في إعداد وتخطيط وتنفيذ البرامج التدريبية داخل المدرسة.
- الافتقار إلى التنسيق بين تدريب المعلمين والاحتياجات الفعلية لهم بسبب غياب آليات التقويم الذاتي لكل مدرسة. (وزارة التربية والتعليم، 2007 ، 259).
- عدم وجود تدريب فعال وجاد للمشرفين على وحدات التدريب والتقويم ، مما يؤدى إلى تخبط هؤلاء المشرفين في إدارتهم لهذه الوحدات (إبراهيم ، 2004 ، 121) ، وذلك عكس العديد من الاتجاهات العالمية المعاصرة التي تؤكد على ضرورة إعداد هؤلاء المشرفين إعداداً أكاديمياً ومهنياً خاصاً يتلاءم مع متطلبات هذا الدور.
- أن الوزارة لا تتيح الفرصة الحقيقية للمعلمين للمشاركة في تخطيط البرامج التدريبية داخل المدرسة ، فهى برامج –في الغالب– مركزية ومعدة سلفاً وذلك عكس الاتجاهات العالمية المعاصرة في هذا المجال ، حيث تترك برامج التدريب سواء في تخطيطها وإعدادها لتكون من مسئوليات المدرسة. (إسماعيل ، 2008، 104)
- هناك مدارس عديدة لا تستطيع تحديد احتياجاتها التدريبية ، كما لا تتوافر بها الأعداد الكافية من المدربين الأكفاء الذين يستطيعون مساعدة المدرسة في بناء وإعداد وتنفيذ برنامجها التدريبي، وإن كانت بعض الدول المتقدمة قد عالجت ذلك الأمر من خلال الشراكة الفاعلة بين المدارس وكليات التربية لمساعدة المدارس في بناء برامجها وتحديد احتياجاتها التدريبية. (إسماعيل ، 2008 ، 104).
- الاعتماد – في الغالب– على أسلوب المحاضرة ، وعدم الاعتماد على أساليب تدريبية مهمة وفعالة مثل التدريب المصغر ، تمثيل الدور ، بحوث الفعل ، ورش العمل ، كما أنه يتم الاعتماد –في الغالب– على الحضور كمعيار رئيسى لتقويم المعلمين المشاركين في البرنامج التدريبي. (أحمد ، أحمد ، 2003 ، 245)

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن الاستفادة من بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في تفعيل تدريب المعلمين داخل المدرسة بمصر؟

ويندرج من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

1 – ما طبيعة وماهية تدريب المعلمين داخل المدرسة ؟

2 – ما أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في تدريب المعلمين داخل المدرسة؟

3 – ما واقع تدريب المعلمين داخل المدرسة بمصر؟
4 – ما المقترحات التي تسهم في تفعيل تدريب المعلمين داخل المدرسة بمصر؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى كيفية الإفادة من الاتجاهات العالمية المعاصرة في تطوير وتفعيل تدريب المعلمين داخل المدرسة بمصر.

وتحقيق هذا الهدف الرئيس، يستلزم تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

1 – الوقوف على طبيعة تدريب المعلمين داخل المدرسة.
2 – الوقوف على الاتجاهات العالمية المعاصرة في تدريب المعلمين داخل المدرسة.
3 – التعرف على واقع تدريب المعلمين داخل المدرسة بمصر.
4 – التوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في تفعيل تدريب المعلمين داخل المدرسة بمصر.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في النقاط التالية:

- يأتي هذا البحث تمشياً مع ما أوصت به عديد من الدراسات و المؤتمرات الدولية والإقليمية والمحلية من ضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين أثناء الخدمة وضرورة الإفادة من الخبرات والاتجاهات العالمية في هذا الشأن.
- يسعى هذا البحث من خلال ما يطرحه من مقترحات إلى مساعدة متخذي القرار في تفعيل هذا النمط أو ذلك الاتجاه التدريبى المرتكز إلى المدرسة.

حدود البحث:

يركز البحث الحالي على آليات تدريب المعلمين داخل المدرسة ، إذ أنه في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ، توجد آليات متنوعة لتدريب المعلمين داخل المدرسة منها: المشاركة بين المدارس والجامعات في إعداد وتخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج التدريبية ، الإشراف المباشر بأنواعه المختلفة ، الإشراف الإكلينيكي، مراكز المعلمين. بينما فيمصر يكاد يكون التركيز على آلية واحدة وهى وحدات التدريب والتقويم. ومن ثم يحاول البحث كيفية الاستفادة من هذه الآليات المتنوعة في تفعيل تدريب المعلمين داخل المدرسة بمصر.

منهج البحث:

يستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي.

مصطلحات البحث :

ينظر البحث إلى الاتجاهات العالمية المعاصرة على أنها تلك الآليات والاستراتيجيات المتبعة لتدريب المعلمين داخل المدرسة، والتي أخذت بها دول عديدة حتى أصبح كل منها يمثل اتجاها عالميا معترفا به.

الدراسات السابقة:

أولاً : الدراسات العربية

(1) دراسة (زاهر، 2001)، وحدات التدريب داخل مدارس التعليم الأساسي:

هدفت الدراسة إلى إجراء استقصاء و بحث ميداني للتعرف على شكل وأسلوب ومقومات الأداء في الوحدات التدريبية بمدارس التعليم الأساسي، وأوصت بضرورة تبنى استراتيجية جديدة لتدريب المعلمين بمدارسهم تقوم على تحديد الاحتياجات التدريبية على مستوى المدرسة وعلى مستوى المعلم ، و تخطيط البرامج التدريبية من خلال إعادة النظر في كافة مشتملات العملية التعليمية من أهداف وأساليب وفنيات ومواد تدريبية وغيرها.

(2) دراسة (متولى، 2002)، تدريب معلمي المدرسة الثانوية على رأس العمل:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مفهوم التدريب على رأس العمل ، وضع نموذج مقترح للتخطيط لبرنامج تدريب للمعلمين في المدرسة الثانوية ، وقدمت نموذجاً لتدريب المعلمين على رأس العمل بالمدرسة الثانوية من منظور نظمى.

(3) دراسة (إبراهيم ، 2004) دراسة تقويمية لوحدات التدريب والتقويم :

هدفت الدراسة إلى التعرف على المبادئ التي يقوم عليها التدريب داخل المدرسة، وعلى منظومة وحدات التدريب والتقويم داخل المدرسة ، وطرحت بعض الآليات لتطوير دور هذه الوحدات منها : العمل على تخصيص مكان منفصل للوحدة وتجهيزه بالوسائل اللازمة ، وتشكيل فريق للتقويم الشامل داخل المدرسة تحت إشراف وحدة التدريب والتقويم.

(4) دراسة (عبد العزيز ، 2005)، تصور مقترح لتفعيل وحدات التدريب والتقويم:

استهدفت الدراسة الوقوف على دور وحدات التدريب والتقويم في تحقيق التنمية المهنية للمعلم في مصر، وتوصلت إلى أن هذه الوحدات لا تلتزم بأداء الدور المتوقع منها ، وأوصت بضرورة تطوير هذه الوحدات لزيادة فاعليتها في القيام بالدور المتوقع منها.

(5) دراسة (حسن ، 2008) ، وحدات التدريب والتقويم في مدارس التعليم العام والفنى:

استهدفت الدراسة تقويم واقع وحدات التدريب والتقويم بمدارس التعليم العام والفنى بمحافظة الشرقية والوقوف على مدى تحقيقها لأهدافها ، وكان من نتائجها: أن هذه الوحدات لم تستطع مواكبة التطورات والتجديدات التربوية المتنوعة ، إضافة إلى عدم وجود ارتباط بين هذه الوحدات وكلية التربية بالمحافظة.

ثانياً : الدراسات الأجنبية:

1- دراسة (Dean, 1991) ، النمو المهني للمعلمين أثناء عملهم بالمدارس:

هدفت الدراسة إلى وضع سياسات وبرامج النمو المهني للمعلمين داخل المدارس، واقترحت برامج عديدة للنمو المهني للمعلمين، من بينها "البرنامج المدرسي"، الذي يقوم على تولى المدرسة عقد دورات تدريبية للمعلمين، وذلك بعد التعرف على احتياجاتهم.

2- دراسة (Derek, 1996) ، ما وراء فكرة تدريب المعلمين داخل المدرسة:

هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على اتجاه تدريب المعلمين داخل المدرسة في بريطانيا، وتوصلت إلى أن هذا الاتجاه الجديد في الإعداد والتدريب قد يصبح ضعيف الأثر إذا لم يكن هناك ترابط قوى بين النظرية والتطبيق داخل سياق المدرسة.

3- دراسة (Johnson, 2001)، الإستراتيجيات الإدارية:

هدفت الدراسة إلى تحديد أثر البرنامج الجديد في التدريب في تطوير السلوك القيادي للمديرين والمعلمين، وأوصت بضرورة عقد مشاغل التدريب داخل المدرسة نفسها، حرصاً على وقت المتدرب، وتقليل النفقات، والاهتمام بربط النظرية بالتطبيق العملى داخل المدرسة.

4- دراسة (FU Bajun ,2009)، ملاحظات على تدريب المعلمين داخل المدرسة.

تناولت الدراسة بعض الملاحظات على التدريب داخل المدرسة كواحد من أنشطة التدريب أثناء الخدمة، وتوصلت الى أنه يتسم بثراء المحتوى وتنوع أشكاله وأساليبه، ولكنه وحده لا يحقق التنمية المهنية الفعالة للمعلمين.

5- دراسة (Puntumasen, 2010)، التدريب داخل المدرسة لخدمة تنمية المعلم، استراتيجية لإصلاح التعليم في تايلاند:

تناولت الدراسة بعض سلبيات التدريب خارج المدرسة ، والخطط والمشروعات التي قدمها مجلس التعليم التايلاندى لدعم التدريب داخل المدرسة ، وأوصت الدراسة بأن تكون الأولوية في برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة للتدريب داخل المدرسة ، لأنه تدريب يقوم على أساسا الأوضاع والاحتياجات الفعلية للمدارس وللمتدربين على حد سواء.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

أوضحت الدراسات السابقة الاهتمام المتزايد بقضية تدريب المعلمين داخل المدرسة، وأن هذا النمط يمثل اتجاهاً عالمياً معاصراً أخذت به عديد من الدول المتقدمة من خلال آليات متنوعة ومتكاملة ، كما أوضحت بعض الدراسات واقع تدريب المعلمين داخل المدرسة بمصر، وما يكتنفه من أوجه قصور وسلبيات عديدة ، الأمر الذي يتطلب إجراء مزيد من البحوث بهدف تفعيل هذا النمط التدريبي في الواقع المدرسي المصري، في ضوء عرض بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، وهذا ما دعا الباحث إلى إجراء الدراسة الحالية.

خطوات البحث:

يسير البحث – تحقيقاً لأهدافه وإجابة على أسئلته– وفق الخطوات التالية :

1 – تدريب المعلمين داخل المدرسة : إطار تنظيري.
2 – بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في آليات تدريب المعلمين داخل المدرسة.
3 – واقع تدريب المعلمين داخل المدرسة بمصر.
4 – التوصيات والمقترحات.

أولاً : طبيعة تدريب المعلمين داخل المدرسة – إطار تنظيرى

أ- مفهوم تدريب المعلمين داخل المدرسة:

ينظر إلى مفهوم التدريب داخل المدرسة بمصطلحات ومسميات متنوعة مثل التدريب على رأس العمل ، التدريب من الموقع ، التدريب داخل المنشأة ، بل وارتبط ظهوره بظهور مفاهيم تدريبية أخرى كالتدريب المعملى أو المختبرى ، التدريب المبرمج، التدريب الذاتي، كما زاد

الاهتمام به فيظل ظهور اتجاهات حديثة مثل الإدارة الذاتية للمدرسة ، المدرسة كمجتمع تعلم، فرق العمل المدرسية ، التنمية المهنية المستدامة، الفعالية المدرسية والتحسين المدرسي. ويقصد به تدريب المعلمين داخل المدارس التي يعملون بها ، أو في إحدى المدارس التي تمثل مركزاً لمجموعة من المدارس القريبة منها. (Sherj, 2000, 15).

ويستند هذا النوع من التدريب على مسلمة مؤداها أن المدرسة قادرة على تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين ، بحيث تلبى برامج التدريب تلك الاحتياجات، خاصة إذا توافر لها الإمكانات الكافية للقيام بهذا التدريب وما يترتب عليه من شعور المدرسة بملكية البرنامج ، خاصة وأن اختيار المحتوى وأسلوب تقويمه يرجع للمعلمين أنفسهم. (Cheng, 1996, 127-131)

فهذا النوع من التدريب يقوم على أن يأخذ المعلمون تدريبهم فيداخل مدارسهم ، حيث يوجه محتوى البرامج التدريبية لحل مشكلات تدريسية وتعليمية محددة ، بمعنى أن تكون المدرسة ميداناً عملياً تترجم على أرضه – من خلال البرامج وورش العمل وغيرها – جهود المشاركين في تدريب المعلمين داخلها ، وهؤلاء المشاركون هم ممثلون عن المعلمين وإدارة المدرسة والموجهين والإدارة التعليمية وأساتذة الجامعات وخبراء التربية.

ومن ثم يمكن تعريف تدريب المعلمين داخل المدرسة إجرائياً على أنه ذلك النوع من تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس ، والذي يتضمن مجموعة من البرامج والدورات التدريبية وورش العمل والتي تهدف إلى تقديم مجموعة من الخبرات المعرفية والمهارية والسلوكية اللازمة للمعلم لرفع كفاءته وتطوير أدائه، وهذا النوع من التدريب يأتي مصاحباً للعملية التدريسية ، ويتم من خلال الكوادر المعنية ذات الخبرة فيكل تخصص بالمدرسة.

ب– مزايا تدريب المعلمين داخل المدرسة وأهميته :

يعد التدريب داخل المدرسة من أهم أنواع التدريب ، حيث أنه يتم من خلال مباشرة المعلم لمهام الوظيفة مباشرة حقيقية واقعية، بحيث يرتبط التدريب بالواقع الفعلي، وبحيث يحصل على التدريب من المشرف، ومن زملائه، ومن الموجهين، وإدارة المدرسة ، ومن فرص الممارسة الحقيقية ، وكذلك من إسنادات العمل ومهامه التي توكل إليه.

ويحقق هذا النوع من التدريب العديد من المزايا والإيجابيات منها : تخفيض التكلفة، الحد من الفاقد في الوقت ، مرونة جداول التدريب ، القرب من موقع العمل ، وسهولة الإشراف والرقابة على البرنامج التدريبى ، كما أن اعداد البرامج يتم في ضوء الاحتياجات التدريبية الفعلية. (جاد الرب ، 2005 ، 39 & puntumasen , 2010, 3)

ويرى البعض أن التدريب المخطط أثناء الخدمة داخل المدرسة ينمى الثقة التنظيمية بالمؤسسة التعليمية ، ويعطى المدراء إحساساً بأنهم أكثر احترافاً ، كما يسهم في تحسين المهارات التصويرية والإبداعية والإنسانية والفنية ، كما أنه يرفع الروح المعنوية لدى جميع العاملين بالمدرسة. (Marshaal, *et al.*, 2001, 96).

كما أنه من بين أهم مميزات التدريب داخل المدرسة ، أنه يتم فينفس مكان العمل وخلال أوقات العمل الرسمية غالباً ، بمعنى أنه يتم التدريب في بيئة طبيعية سواء من الناحية المادية أو المعنوية ، فمكان العمل هو ذاته مكان التدريب ، والمشرف أو الرئيس المباشر هو نفسه المدرب. (عبد الباقى، 2000، 225).

وعلى الرغم من الأهمية الفائقة لتدريب المعلمين داخل المدرسة ، إلا أنه ليس الحل الأمثل –على طول الخط– لجميع المشكلات التعليمية، كما أنه لا يجب النظر إليه على أنه إستراتيجية منعزلة للإصلاح المدرسي ، أو على أنه النموذج البديل لتدريب المعلمين ، وإنما ينبغي النظر إلى تدريب المعلمين داخل المدرسة وخارجها بشئ من التكامل والترابط.

جـ– عوامل نجاح تدريب المعلمين داخل المدرسة:

يعد تدريب المعلمين داخل المدرسة واحداً من أهم وأفضل الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلمين إذا ما توافرت عدة شروط ومقومات منها: (إبراهيم، 2003، 64 ، 65)

- أن يرتبط التدريب أثناء الخدمة داخل المدارس بالإعداد داخل كليات التربية موفراً الخلفية الأكاديمية مع الخلفية التربوية للمعلمين.
- أن تضمن استراتيجيات التدريب أثناء الخدمة في المدارس مشاركة وتعاون التدريب مع مؤسسات خارجها ، وذلك من أجل تقليل تكلفة برامج التدريب.
- أن يتم تحقيق الشراكة بين كليات التربية والمدارس ، عن طريق تقديم الكليات المساعدة المهنية المبنية على المعلومات الأكاديمية والتكنولوجية التربوية للمدارس.

وهناك خصائص لابد من توافرها للمدرسة المسئولة عن تدريب المعلمين داخلها تتمثل في: (Shaw, 1995, 36)

- أهداف واضحة ومحددة لتدريب المعلمين
- بيئة عمل محفزة ومدعمة ، قيادة فعالة واعية ، تفويض فعات للسلطة .
- علاقات إنسانية جيدة داخل المدرسة وبين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلى وشبكة اتصالات جيدة ومفتوحة .
- تفعيل فرص تدريب الزملاء ، وزيارة المعلمين لمدارس أخرى ، وملاحظة الزملاء أثناء قيامهم بالتدريس.

د– ملامح الفرق بين تدريب المعلمين داخل المدرسة وتدريبهم خارجها:

يميز التدريب داخل المدرسة عن التدريب خارجها : (الأنصاري، 2004 ، 193)

- إن التدريب داخل المدرسة أكثر فعالية فيما يتعلق باكتساب المعلمين للمهارات التدريسية العملية.
- البرامج التدريبية التي يشارك فيها المعلمون سواء في التخطيط أو التنفيذ أو المتابعة والتقويم ، تكون أكثر فعالية من تلك التي لا يشارك فيها المعلمون.
- البرنامج التدريبى المبنى على احتياجات المعلمين من المهارات العملية أكثر استفادة لديهم من مجرد الاستماع إلى المعلومات النظرية في خارج المدرسة.

ويتميز التدريب داخل المدرسة بأنه منخفض التكلفة ، القرب من مواقع العمل ، مرونة جداول وخطط التدريب ، سهولة الإشراف والمتابعة والتقويم ، بينما يتميز التدريب خارج

المدرسة بأنه يوفر الفرص للاستفادة من الخبرات الخارجية، والحصول على معلومات جديدة ، وزيارة أماكن جديدة ، ويتوافر له مدربين وخبراء أكفاء. (جاد الرب ، 2005 ، 39)

ثالثاً : بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في آليات تدريب المعلمين داخل المدرسة:

يمكن إبراز أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في تدريب المعلمين داخل المدرسة على النحو التالي:

أ- المشاركة بين الجامعات والمدارس في تقديم برامج تدريب المعلمين داخل المدرسة:

أصبحت التنمية المهنية شرطاً من شروط بقاء المعلم في وظيفته والترقى إلى الوظائف الأعلى ، وأصبحت السوق مفتوحة للتنافس بين المعلمين من ذوى الكفاءة والتأهل ، وعلى المؤسسات التعليمية أن تفاضل بين المتقدمين من المعلمين وفقا لكفاءاتهم ومؤهلاتهم. وألقى الأمر مسئولية كبيرة على مخططي برامج تدريب المعلمين وتنميتهم مهنياً في المناطق التعليمية والمدارس ، فأصبح التكامل والتعاون بينهم وبين الأكاديميين في الجامعات ومعاهد وكليات إعداد المعلمين أمراً ضرورياً ، من أجل تخطيط و تصميم البرامج التدريبية ، وإقامة المشروعات البحثية وغيرها. (مدبولى، 2002، 177، 178).

وهذا ما وضح جلياً في إنجلترا ، حيث ترصد الكتابات المتخصصة حدوث لون من التكامل فرضته طبيعة مشروعات الشراكة في مجال تخطيط برامج التنمية المهنية وتدريب المعلمين بين المدارس والجامعات ، بحيث اختفت كثير من الثنائيات التي طالما اشتهرت في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم وتنميتهم.

ففي الدراسة التي تضمنها مشروع جامعة كيل Keele للتدريب والتنمية المهنية بالتعاون مع بعض المدارس البريطانية والمعروف باسم "مشروع كيل للمربين الفاعلين KEEP" على سبيل المثال ، اقتضى تخطيط برامج التنمية المهنية لمعلمى المدارس المشاركة ، إحداث التكامل بين كل من : (Glover & Law, 1996, 39-41)

1- ثنائية : برامج إعداد المعلمين ، وبرامج تنميتهم مهنياً :

فقد تكاملت أهداف ووظائف التدريب الميدانى للطلاب المعلمين "التربية العملية" مع أهداف ووظائف التدريب والتمنية المهنية للمعلمين، حيث أصبح التعاون بين معلم المدرسة وبين طالب التربية العملية مجالاً خصباً لكليهما كى يتعاونا على تخطيط وتنفيذ الأنشطة الكفيلة بتحسين ممارساتهما، يعاونهما فيذلك المستشارون الأكاديميون من كلية التربية.

2- ثنائية : "نظم تقويم الأداء ، وبرامج التنمية المهنية" :

حيث يمكن استثمار وتوظيف عمليات تقويم الأداء فيما هو أبعد من مجرد فكرة الترقى الوظيفي، وذلك من خلال تحليل البيانات والمعلومات التي يتم جمعها بواسطة بطاقات ملاحظة وتقويم الأداء وتقارير الموجهين والمديرين والخروج منها بمؤشرات حول مواطن القصور والضعف ، وحول الاحتياجات التدريبية.

3- ثنائية "قوائم الكفايات وبرامج التنمية المهنية":

فمن خلال التكامل الوظيفي بين مدخل تدريب المعلمين وفقاً لقوائم الكفايات وبين فكرة التنمية المهنية بمعناها الذاتي الداخلي، المتمثلة فيحرص المعلمين أنفسهم على أن يواصلوا تنميتهم

المهنية ، فذلك التكامل يؤثر إيجابياً على أداء المعلمين وممارساتهم كما أنه يثرى عمليات تخطيط برامج وأنشطة التدريب ويثرى أدواته ومعاييره وأساليبه.

ومن بين نماذج المشاركة بين الجامعات والمدارس في تدريب المعلمين داخل المدرسة في إنجلترا ، "مشروع Model of Teacher Education M.O.T.E ، وهو مشروع يشرف عليه باحثون من ثلاث جامعات هى لندن ، شيفليد ، وبرستون، وتم بين عامى 1991 ، 1996 ، وكان الهدف منه هو تطوير برامج تدريب المعلمين داخل المدرسة ، وكان من فوائد تطبيقه تطوير أداء المعلمين، وكذا تعيين أفضل الطلاب المتدربين في هذا المشروع داخل المدارس التي تدربوا فيها. (متولى، 2002، 115).

وفي الولايات المتحدة الأمريكية، تنوعت وتعددت آليات المشاركة بين الجامعات والمدارس في هذا الشأن ، ومن أبرزها:

- تجربة جامعة ولاية كليفلاند :

حيث تضمنت هذه التجربة تأسيس مركز لتدريب المعلمين يتبع الجامعة ويشرف عليه أساتذة الجامعة وبعض مديرى المدارس ، ويقوم المركز بالتعاقد مع بعض المدارس في الولاية لتطبيق برنامج تدريبى للطلاب / المعلمين قبل الخدمة ، وتقوم المدارس باستقبال هؤلاء الطلاب للتدريب بها طول العام ، على أن يقوم المعلمون ذوو الخبرة الواسعة بتقديم الدعم والمساندة الميدانية لهؤلاء الطلاب ، وذلك لتحقيق التكامل بين المعرفة النظرية المقدمة داخل الجامعة والممارسات المدرسية الميدانية. (Stallings & Kowalski, 1990, 258)

- برنامج إعداد المعلم التعاوني:

وتم تطبيق هذا البرنامج في مدينة ريتشموند الأمريكية، وهو برنامج مشترك بين جامعة فيرجينيا وبعض المدارس الحكومية، بهدف إقامة تعاون بين إعداد المعلم داخل الجامعة وتدريبه داخل المدرسة، ويطبق هذا البرنامج على المعلمين داخل المدارس ، ومن يكمل هذا البرنامج يحصل على لقب معلم مرشد ، ويمكن للمعلم المرشد بعد ذلك العمل على تدريب الطلاب المعلمين والمعلمين المبتدئين ، وكذلك تدريب أقرانهم من المعلمين القدامى الذين لم يحصلوا على لقب معلم مرشد . (Stallings & Kowalski, 1990, 258)

- تجربة الاتحاد الأمريكى للمعلمين :

وتقوم هذه التجربة على أساس اشتراك المعلمين في أنشطة تدريبية تعدهم لتدريب الآخرين الذين بدورهم يدربون آخرين بصورة هرمية ، وعادة ما يتم ذلك من خلال دراسات صفية لمدة أسبوعين. أما التطبيق الميدانى فيشمل العديد من الموضوعات التي تقسم إلى مسارات ومديولات، ويحتاج كل مديول إلى تدريب خاص به. (Berger, 1996, 297)

- التدريب داخل المدارس المخبرية تحت إشراف الجامعات :

حيث يتم تدريب المعلمين داخل هذه المدارس "مدارس المختبرات" أو ما تسمى "بالمختبرات التعليمية" ، وذلك تحت إشراف الجامعة، ويوصى القائمون على هذه المدارس بأن تكون هذه المدارس شبيهة بالمستشفيات التعليمية ، وأن يشارك المعلمون في هذه المدارس مع الإداريين وأساتذة الجامعات. (Stallings & Kowalski, 1990, 256)

- برنامج كلية وين Wayne state college

وهو برنامج قدمته كلية وين بالتعاون مع الإدارة التعليمية لولاية نبراسكا Nebraska Educational service وسبع وثلاثون مدرسة ابتدائية ، ويقوم على تصميم وتنفيذ برنامج يهدف إلى تحقيق التفاهم والتعاون والمشاركة بين المعلمين الجدد والمعلمين أصحاب الخبرة ، ويسمى "مشروع الشراكة للمعلمين المتميزين بنبراسكا" Northeast Nebraska Master Teacher Partnership ، ويعتمد البرنامج في تنفيذه على المدرسين الأوائل والمشرفين المباشرين (Mentor). وتقوم كلية وين بتقديم تدريب صيفي لإدارة المدرسة والمشرفين على تنفيذ هذا البرنامج ، ويعد هذا البرنامج من البرامج الفعالة والناجحة في إيجاد المناخ المدرسي الملائم لإزالة الخوف والتوتر من نفوس المعلمين الجدد. (Harris, 1991, 28)

- برنامج جامعة انديانا Indiana University

حيث تقدم جامعة انديانا برنامجاً بالتعاون مع ثلاث مدارس ابتدائية يسمى "برنامج تدريب معلم المدينة" ، ويهدف – أساساً- إلى إزالة عنصر الخوف والقلق من نفوس المعلمين الجدد ، وذلك من خلال تطوير أدائهم ، وتخصيص موقع للبريد الإلكترونى للاتصال المباشر بأساتذة الجامعة المتخصصين. وتتكون عناصر ومجالات البرنامج من : أفضل طرق الاتصال –الأخلاق والقيم- تمركز النشاط المدرسي حول التلميذ –الثقة والاحترام والمتبادل – الانتماء للمدرسة – ترشيد النفقات ، وقد أشاد معظم أساتذة الجامعة والمعلمون المشاركون في البرنامج بفعاليته.(Senoval, 1996, 174)

- برنامج السلوك القيادى فيجامعة سوث كارولينا South Carolina University

حيث تبنت الجامعة برنامجاً بالتعاون مع بعض المدارس لتدريب المعلمين الجدد في عامهم التدريسى الأول أو الثانى على السلوك القيادى ، وذلك عن طريق تمكينهم من تطبيق ما درسوه في الجامعة في مجال وسمات الشخصية القيادية ، وكانت مجالات البرنامج هى :

- المشاركة في إدارة المدرسة باعتبارهم جزءاً من التنظيم المدرسي.
- التعاون مع الطلاب المعلمين أثناء التدريب الميدانى في المدرسة.
- تعزيز إحساسهم بالكفاءة والثقة بالنفس. (Lemlech, Herlozog, 1998, 31)

وفي اليابان توفر حكومات المقاطعات فرصاً عديدة ومتنوعة لعدد من المعلمين لقضاء عام دراسى في تدريب متقدم في جامعة معينة أو مؤسسة بحثية متخصصة ، على أن يعمل هؤلاء المعلمين كمستشارين لزملائهم في عمليات التدريب والتنمية المهنية داخل المدارس. (Nohara, David, 1997, 35)

ب- الإشراف المباشر :

وهو آلية لتدريب المعلمين داخل المدرسة من خلال مباشرة العمل معهم ، فهو صيغة فردية من التدريب وجهاً لوجه والتي تتكيف وفقاً للحاجات الفردية للمعلم ، والفرق بين هذا النظام من التدريب ونظام التوجيه الفنى ، هو الاستمرارية في التواجد مع المعلم، واعتبار كل معلم حالة فردية لها ظروفها التي تفرض الإستراتيجية الملائمة لها ؛ وبذلك يكون المشرف المباشر نموذجاً للحرفي الماهر الذى يتقن مهنته ويتقن تشريبها للمعلمين في المدرسة.

مهارات المشرف المباشر ومقومات نجاحه:

تحتاج وظيفة المشرف المباشر بالمدرسة إلى المقومات والمتطلبات التالية :

- إعداد أكاديمى خاص ، أوضحته إحدى الدراسات في الحصول على الدبلوم الخاص في التربية – على الأقل- وقد أشارت هذه الدراسة إلى نموذج جامعة "ماسوشيستس"،

كلية "ويلوك"، والذي يشترط على المتقدم للحصول على هذه الدرجة أن تكون درجته الوظيفية معلماً أول، وأن يكون لديه طموح للنمو المهني الذاتي للترقية، ولديه دافع ذاتى قوى لمساعدة المعلمين الجدد ، ويتكون برنامج الدراسة من قسمين على النحو التالى:

القسم الأول : وهو عبارة عن خمسة مستويات من المعرفة النظرية هى : الدافع للعمل في وظيفة مشرف مباشر ، السمات الشخصية والكفاءات المهنية ، المجالات والمهارات اللازمة للمعلم الجديد ، مجالات المعرفة والمهارات اللازمة للمشرف المباشر، المجالات الفنية والإدارية للمشرف المباشر.

القسم الثانى : خطط ميدانية لتحقيق المستويات الخمسة السابقة من خلال التدريب الميدانى. (Manthi, 1992, 20-24)

-تمتع المشرف المباشر بمجموعة من السمات الشخصية والمهارات اللازمة ومنها : (راشد ، 2003 ، 242-244)

- الوعى والقدرة على مشاركة الآخرين عواطفهم وانفعالاتهم.
- وجود مفهوم إيجابي للذات عند المشرف ، فتطوير علاقات جيدة بين الأشخاص يتطلب اعترافاً أساسياً بقيمة الذات قبل تولد الاحترام للآخرين ونقله إليهم.
- التمكن من مهارات الاتصال والرغبة في المشاركة والمؤازرة.
- القدرة على إيجاد مناخ من الثقة والأمان والاحترام المتبادل بينه وبين المعلمين.
- القدرة على إدارة وقت التدريب، والتعامل العلمي الجيد مع المشكلات والصراع.
- أن يكون متعدد الإمكانات، وذا شخصية متنوعة ، فهو المشرف والمعلم والقائد والمرشد والموجه والمراقب والميسر وخلافه.
- أن يكون لديه القدرة على التقويم الموضوعي لعمله وعمل الآخرين بعيداً عن المؤثرات الشخصية والعاطفية والذاتية.

وتبين دراسة لوبك Luebck نموذجاً لتدريب المعلمين -في الريف- عن بعد باستخدام الاتصال بالبريد الإلكترونى ، وذلك للتغلب على القيود والتحديات التي يواجهها معلمو الريف مثل البعد المكانى ، قلة الموارد والمصادر والتعليمية ، ندرة المدربين الأكفاء. وقبل قيام المشرف المباشر بعملية التدريب يحدد الآتي:

- مستوى المعلمين
- وسائل تعزيز الجانب الأخلاقى للمهنة
- المحتوى العلمي الذى سيتم التدريب عليه
- خطوات تنفيذ البرنامج ميدانيا"
- تحديد المواد والمصادر والوسائل التعليمية

وتم تنفيذ البرنامج بطريقتين : الأولى الإشراف المباشر ، والثانية الإشراف غير المباشر من خلال البريد الإلكتروني، وكان من أهم عوامل نجاح الإشراف المباشر في هذه التجربة ما يلى:

- قلة عدد المعلمين المتدربين.
- إتاحة الفرصة للاتصال المباشر والاتصال الالكتروني لكل معلم كحالة فردية.

- تدريب المشرف المباشر على التناول الفردي لكل معلم متدرب ، بحيث يحـــدد بدقـــة حاجاته ، وكيف يتدخل في الوقت الملائم ، وكذا تدريبه على إتباع أســـالب التقـــويم المستمر. (Luebck, 1998, 1102)

صور ونماذج أخرى للإشراف المباشر داخل المدرسة:

قد يتم الإشراف المباشر داخل المدرسة بصور عديدة أخرى منها :

1- الإشراف من خلال مجلس إدارة المدرسة:

ففي ولاية جورجيا الأمريكية ، تضمن قانون إصلاح التعليم عام 2000م تشكيل المجالس المدرسية بهدف دعم تقارب المدرسة والمجتمع المحلى، وخلق روح التعاون لحـــل المشـــكلات الصعبة ، وإشراك أولياء الأمور في المدرسي ، كما أن لهذه المجالس دور فعال في المشاركة في البرامج التدريبية داخل صنع القرار المدرسة.(سعد، 2008، 163)

2- الإشراف من خلال فرق العمل:

حيث يعد فريق التدريب هو المسئول عن كافة عمليات التنمية المهنيـــة لكافـــة العـــاملين بالمدرسة، وذلك من منطلق "أن التدريب عملية جماعية تعاونية يشترك فيها فريق من التربـــويين المؤهلين كمجموعة متناغمة ومتجانسة تستطيع أن تهيئ البيئة المدرسية المناسبة للعملية التعليمية الناجحة". (الحازمى ، 2002 ، 26).

ففي الولايات المتحدة الأمريكية يعد فريق التنمية المهنية المسئول الأول عن كافة عمليات التنمية المهنية وتدريب كافة العاملين بالمدرسة ، فهو يزود المدرسة بكل ما هو جديد من معارف ومعلومات ، ويهتم الفريق بأمور الإدارة ومهارات واستراتيجيات التدريس ، وسبل المشاركة بين الإدارة المدرسية والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور والمجتمع المحلى فيحل المشكلات وصـــنع القرارات المدرسية (Schack & Overturf, 1998, 91)

ويتشكل هذا الفريق من مجموعة خبرات متنوعة ومتكاملة في كافـــة مجـــالات العمـــل المدرسي ، حيث ممثلين عن إدارة المدرسة والمعلمين ذوى الخبرة والموجهين الفنيين وأوليـــاء الأمور والمجتمع المحلى ، وكذلك ممثلين عن خبراء التربية وأساتذة الجامعات وربما أعضاء من مراكز التدريب في المستويات الإدارية العليا.

ويقوم هذا الفريق بالعديد من المهام والمسئوليات المتنوعة مثـــل : الارتقـــاء بمهـــارات التدريس لدى المعلمين ، تدريب المعلمين على طرق توفير احتياجات الطلاب التعليمية ، تزويدهم بطرق واستراتيجيات تدريس جديدة ، وتمكين المعلمين من تصميم الأنشـــطة المتمركـــزة حـــول المناهج ، ومساعدتهم على الإعداد والتخطيط الجيد للدروس وتدريبهم على استخدام التكنولوجيـــا الحديثة في التدريس. (Mebane & Galassi, 2003, 2-3)

وفي ألمانيا يوجد بكل مدرسة أياً كان نوعها أو حجمها فريق للتدريب والتنمية المهنيـــة ، مسئول عن كافة عمليات التنمية المهنية الشاملة والمستدامة لكافة العاملين بالمدرسة ، ومما يدعم نجاح هذا الفريق فيعمله ما يلى: (سعد ، 2008 ، 174)

- التدريب الفعال المناسب لأعضاء الفريق.

- الاتصالات المفتوحة بين أعضاء الفريق وكافة المعنيين بالمدرسة.
- الثقة والاحترام المتبادل بين الأعضاء.
- توزيع الأدوار على أعضاء الفريق بما يتناسب مع قدراتهم ومؤهلاتهم
- التفويض الفعال للسلطات لأعضاء فرق العمل.

3- الإشراف من خلال منسق التدريب (أحد وكلاء المدرسة):

وطبقت هذه التجربة في المدارس الثانوية الشاملة بالمملكة المتحدة، وضمت هذه التجربة (46) معلماً متفرغاً يعملون طوال الوقت بمهنة التعليم، وتم تعيين أحد وكلاء المدرسة كمنسق لبرنامج التدريب ، وطلب من المتدربين تحديد احتياجاتهم التدريبية، وتم تحديد مهمة منسق التدريب في ثمانية أدوار يقوم بها وهى: (Williams, 1991, 73).

- انه محدد لحاجات المتدربين حيث يستمع إليهم ويحدد احتياجاتهم التدريبية.
- انه ميسر ، حيث يقوم بمساعدتهم على الاستفادة من فرص التطوير المتنوعة.
- انه مدير، حيث يقوم بالإشراف على كل المهام التفصيلية للبرنامج التدريبي.
- انه مجدد ، فهو يطلع على كل ما هو جديد في مجال تدريب المعلمين.
- انه محفز ، فهو يبعث الحماس في المتدربين ويرفع من روحهم المعنوية.
- انه مراقب، حيث يتابع ويراقب البرنامج التدريبى بشكل شامل استعداداً للتقويم.
- انه مقوم ، لديه صلاحيات للحكم على مدى صلاحية البرنامج التدريبى.
- انه استشاري، يعيد النظر في سياسة التدريب ككل استعداداً لجولة جديدة.

4- الإشراف المباشر من قبل المدرسة نفسها على منح الترخيص لمهنة التعليم:

من العوامل المهمة التي تحافظ على مستوى مهنة التعليم وتضمن الجودة لمخرجاتها الترخيص لممارسة مهنة التعليم شأنها شأن كثير من المهن الأخرى ، وهو الاتجاه الذي أخذت به عديد من الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا وبعض دول جنوب شرق آسيا ونيوزيلاندا. (مدبولى ، 2002 ، 19)

ففي انجلترا بدأ هذا المشروع عام 1989م ، وهو يمثل تحولاً جذرياً فيما يتعلق بمسارات تدريب المعلمين ، وهو يسمح للملتحقين الكبار ممن يزيد سنهم عن 24 عاماً ، ويكونوا قد أمضوا في التعليم العالي سنتين على الأقل أن يعملوا مباشرة في وظائف التدريس بعد تلقى التدريب أثناء العمل داخل المدرسة. (متولى، 2002 ، 114).

يتضح مما سبق أن اتجاه الإشراف المباشر يتمثل في اعتماد التدريب داخل المدرسة على المشرف المباشر ، والذي يتعهد بأقل عدد من المعلمين ، يرافقهم فيكل خطواتهم ، حيث يساعدهم على أن يتشربوا أساسيات المهنة على أسس علمية.

ج- الطريقة الإكلينيكية في تدريب المعلمين داخل المدرسة:

يشيع في الوقت الحاضر استعمال مصطلح الإشراف الإكلينيكي أو العلاجي Clinical supervision، وهو عملية منظمة يتعاون فيها المشرف والمعلم في تحليل عمليتى التعليم

والتعلم، ويعملان معاً لتحسين التدريس ، وهى عملية قوامها الميدان ، وترتكز على علاقة زمالة بين المشرف والمعلم ، ويتمثل هدفها في تطوير أداء المعلم.

وقد استعيرت الطريقة الإكلينيكية من مجال الطب "العلاج السريرى" ، وتعتمد أساساً على تدريب عدد قليل من المعلمين ، فمثلاً: "قامت جامعة Massachusetts باختيار مدرسة ابتدائية كمعمل للمعلمين الجدد ليجربوا فيه مهارات التدريس وأساليبه ، بل وبعض الأساليب الإدارية ، ويقوم مقام الأطباء مجموعة من المدرسين ذوى الخبرة والعلم والكفاءة ، ويقوم أساتذة الجامعة مقام المستشارين ، ويؤكد دايت ودالتون Dauite & Dalton فعالية التجربة وفائدتها لجميع أطراف العملية التعليمية. (Dauite& Dalton, 1992, 9)

وتبين دراسة كووا Coe الفرق بين الإشراف الإكلينيكى والإشراف التقليدى، حيث ان الإشراف الإكلينيكى يركز على تطور الأداء الفعلى للمعلمين الجدد في الفصل ، كما أنه يعزز الفهم الذاتي والرضا عن المهنة ، حيث تتحقق من خلاله علاقات العمل التعاونى ، كما أنه يقدم للمجتمع معلماً باحثاً أى قادراً على التطوير المستمر لأدائه في الفصل اعتماداً على منهجية بحثية علمية. (Coe, 1990, 3)

ويشمل الإشراف العلاجى خمس خطوات كما يلي : (راشد ، 2003 ، 145-146)

1- لقاء أول بين المشرف والمعلم قبل الملاحظة:

حيث يمنح هذا اللقاء المشرف الفرصة لإقامة علاقة ودية مع المعلم ، كما يقوم المعلم خلاله بتزويد المشرف بالمعلومات اللازمة سواء عن التلاميذ ونوعياتهم ومشكلاتهم، أو عن الدرس الذي سيلاحظه ، كما يوضح المشرف –من خلاله– أغراض هذا الأسلوب وخطواته وفوائده للمعلم.

2- الملاحظة وجمع المعلومات :

حيث تتناول الملاحظة سلوك كل من المعلم والتلاميذ من خلال أساليب متنوعة.

3- تحليل البيانات :

حيث يقوم المشرف بتحليل ودراسة البيانات والمعلومات ليقرر أي أجزاء البيانات هي أكثر أهمية لهذا المعلم بالذات في هذه المرحلة من تطوره المهني.

4- اللقاء بعد الملاحظة:

وذلك لتوفير معلومات للمعلم عما حدث في غرفة الصف ، وكيفية تحسين التدريس ، وعلاج بعض القصور الذي يراه المشرف في المعلم.

5- التقويم بعد اللقاء البعدى :

حيث يحتاج كل من المعلم والمشرف أن يفكرا في عملية الإشراف الإكلينيكى كما قاما بها ليحددا ما إذا كانت فعالة أم لا ، وما التحسينات التي يمكن أن تقدم؟ وهل مهارات المعلم في التحليل الذاتي آخذة في النمو ، وهل سيشجع المعلم زملاء آخرين على الانخراط في الإشراف الإكلينيكى، وهل لهذه الخبرة تأثير على تلاميذ الصف .. إلخ.

وقامت جامعة "اليونوى" بولاية ديترويت الأمريكية بتجربة في الإشراف الإكلينيكى من خلال برنامج صمم ليتحقق التدريب عن طريق برنامج فضائي Satellite program ، وقد أكد

المعلمون المشاركون فيها نجاح التجربة في اعطائهم صورة حقيقية عن التدريس ، كما أنها مكنتهم من توظيف كل ما درسوه ميدانياً تحت إشراف وتوجيه المشرف المباشر ، كما أشار "توسين" إلى أن نتائج هذه التجربة أسهمت في تطوير برنامج إعداد المعلمين بكلية المرست Elmhurst لإعداد المعلمين بجامعة اليونوى. (Tusin, 1995, 13)

ولكى تنجح هذه الطريقة فلابد من إعداد وتدريب المشرفين الإكلينيكيين من خلال برامج خاصة لتدريبهم، ويصف "جيرش" Jerch أحد برامج تدريبهم بأنها تتكون من أربع حلقات ، الأولى: متطلبات الإعداد للإجتماع بالطلاب المعلمين المتدربين، الثانية: متطلبات تسجيل الملاحظات على أداء المتدربين، الثالثة: أساليب تحليل البيانات، الرابعة: متطلبات الإجتماع بالمتدربين لمناقشة أدائهم ، كما تشتمل برامج تدريبهم على النقاط التالية : (Jerch, 1990, 15)

-تحديد الاهتمامات والاحتياجات التعليمية للمعلمين المتدربين.
-تحويل هذه الاهتمامات إلى سلوكيات قابلة للملاحظة.
-تحديد إجراءات تطوير أداء المعلمين المتدربين.
-وسائل مساعدة المتدربين على بناء أهداف لتطوير أدائهم ذاتياً.
-وسائل توظيف البيانات والمعلومات المستخلصة من الملاحظة.
-التعرف على اتجاهات المتدربين و تشجيعهم على التفكير في أهداف وطرق جديدة..

ومن ثم يتضح أنه فيظل هذا الاتجاه التدريبي تصبح المدرسة ميداناً عملياً تترجم على أرضه جهود جميع المشاركين في تدريب المعلمين ، وتتاح الفرصة الكافية لتطبيق ما تدرب عليه المعلمون تطبيقاً عملياً لا شكلياً ، سواء من خلال ورش العمل أو التدريس المصغر وغيرها ، وبهذا تكون المدرسة مثل المستشفى التعليمي بالنسبة لكليات الطب.

د- مراكز المعلمين :

بدأت فكرة مراكز المعلمين في انجلترا ، ثم انتشرت في الولايات المتحدة الأمريكية، وهى عبارة عن أماكن محددة للمعلمين يجد فيها المعلمون المواد الدراسية المناسبة لهم، ويمارسون فيها نشاطاتهم المهنية الخاصة بهم ، كما أن هذه المراكز تغذى المعلمين بالمعارف والمعلومات الجديدة حول المناهج والوسائل والكتب الدراسية وأساليب التدريس وتقنياته وأساليب التقويم وغيرها ، ويمكن لمراكز المعلمين تقديم الخدمات الآتية للمعلمين: (فيفر، دنلات، 1997، 70)

- تعين المعلمين على حل مشكلاتهم وتجريب طرق جديدة لحل هذه المشكلات.
- توفر للمعلمين مصدراً للدعم الإجتماعى والوجدانى وتنمى العلاقات الإنسانية بينهم.
- تنظم ورش تربوية ودراسية تكسب المعلمين المهارات التدريسية والإدارية المختلفة.
- توفر للمعلمين اتصالات و استشارات إدارية وتربوية من قبل الخبراء والمتخصصين.
- إرشاد المعلمين الجدد وتنمية المهارات التدريسية والإدارية والمهنية لديهم.
- تعين المعلمين على الفهم الصحيح للعملية التعليمية بكل مشتملاتها.
- تشجع المعلمين على تقبل المسئولية عن نموهم المهني الموجه ذاتياً ، وتزيد من إنمائهم لهذه المهنة المقدسة.

وقد أثير جدول واسع حول تبعية هذه المراكز لأية جهة ، فهناك من رأى تبعيتها لكل مدرسة ، وهناك من نادى بتبعيتها لمجموعة من المدارس ، وهناك من رأى أن تكون تبعية هذه المراكز مشاركة بين الجامعة وعدد من المدارس. كما رأى البعض أن الأفضل إنشاء مركز للمعلمين فيكل تجمع سكنى يضم عدداً من المدارس ويكون تحت إشراف مشترك من أقرب كلية تربية والإدارة التعليمية المختصة. (راشد ، 2003، 194، 195)

يتضح مما سبق أنه توجد آليات متنوعة للتدريب داخل المدرسة منها : المشاركة الفاعلة بين الجامعات والمدارس في إعداد وتخطيط وتنفيذ ومتابعة برامج تدريب المعلمين داخل المدرسة، الإشراف المباشر ، الإشراف الإكلينيكى العلاجي، وكذلك مراكز المعلمين.

رابعاً : تدريب المعلمين داخل المدرسة بمصر

اقتناعاً من وزارة التربية والتعليم بأهمية تدريب المعلمين داخل المدرسة ، قامت الوزارة بإنشاء وحدات للتدريب والتقويم في جميع المدارس على مستوى الجمهورية ، وذلك وفقاً للقرار الوزاري رقم (90) بتاريخ 2001/4/18م وتعديلاته.

ونصت المادة الأولى من هذا القرار على أن تشكيل الوحدة يكون بقرار من مجلس إدارة المدرسة على النحو التالي : (وزارة التربية والتعليم ، 2001 ، مادة 1)

- أحد نظار أو وكلاء المدرسة ، ويكون متفرغاً للعمل بها (مشرفاً على الوحدة).
- العائدون من البعثات الخارجية بالمدرسة.
- المدرسون المشرفون بالمدرسة طبقاً للأقدمية والكفاءة.

وتهدف وحدة التدريب والتقويم بالمدرسة إلى : (وزارة التربية والتعليم، 2001 ، مادة 2)

- تنمية الكفاءات المهنية والتخصصية والثقافية والبحثية لجميع العاملين بالمدرسة.
- توفير مناخ عام بالمدرسة يشجع على التنمية المهنية المستدامة للعاملين بها.
- تنمية كفايات المعلمين والعاملين بالمدرسة على استخدام التكنولوجيا الحديثة.
- الاستفادة من خبرات المعلمين العائدين من بعثات خارجية.
- مساعدة المعلمين والعاملين بالمدرسة على التفاعل مع المجتمع المحلى.
- استثمار الإمكانات المادية المتوفرة بالمدرسة الاستثمار الأمثل.
- مواكبة التطورات والتجديدات التربوية في جميع مكونات العملية التعليمية.
- إعداد كوادر تدريبية لديها الكفاءات والمهارات اللازمة للقيام بالأنشطة التدريبية.
- تقويم جميع أنواع التدريب ، بل وتقويم كافة نواحى العملية التعليمية.

وتقوم وحدة التدريب والتقويم بالمدرسة بالعديد من المسئوليات والاختصاصات والتي من أهمها : (وزارة التربية والتعليم ، 2002 ، 1 ، 2001 ، 1 ، 2)

- تخطيط وإعداد وتنفيذ البرامج التدريبية للعاملين بالمدرسة.
- تبادل وتنمية المهارات الفنية بين العاملين بالمدرسة والوحدة.
- الاستفادة من خبرات المبعوثين للخارج ونقل إبداعاتهم وأفكارهم إلى زملائهم.
- تقويم جميع أنواع التدريب بالمدرسة، وكذلك تقويم أداء المدرسة ككل.

وتحدد المادة الرابعة من القرار الوزاري (90) مسئوليات القائمين على هـذه الوحـدات بالمدارس سواء المسئوليات الإدارية والفنية وتخطيط البرامج التدريبية أو مسئوليات تنفيذ البرامج أو مسئوليات تقويم البرامج . (وزارة التربية والتعليم ، 2001 ، مادة 4)

ورغم الجهود المبذولة من قبل وزارة التربية والتعليم في مجال تدريب المعلمين داخـل المدارس ، ورغم مرور نحو عشر سنوات على إنشاء وحدات التدريب والتقويم بكل مدرسة ، إلا أن الواقع الفعلى يشير إلى مجموعة من السلبيات وأوجه القصور يمكن إبرازها كما يلى :

أ- سلبيات تتعلق بضعف تهيئة المدارس وتوعيـة المعلمـين والمشـرفين بالتـدريب داخـل المدرسة، تتمثل فى: (إبراهيم، 2004، 149 ، 150، عيداروس، 2008 ، 135)

- أن هذه الوحدات تم فرضها على المدارس بقرار وزاري دون أخذ الآراء مسـبقاً فـي كيفية عملها وأهدافها ومدى ملاءمتها للبيئة المدرسية، ودون تهيئة مسبقة لها.
- عدم اقتناع كثير من المعلمين بأهمية هذه الوحدة ، مما يجعلهم يحجمون عن الاشتراك في اللجنة الخاصة بها، وربما يرجع ذلك إلى قلة وعيهم بجدواها وأهميتها، أو لأنهـا لا تلبى احتياجاتهم التدريبية.

ب- سلبيات تتعلق بالمشرفين على هذه الوحدات، تتمثل في: (حسن، 2008، 397)

- عدم تفرغ المشرفين على هذه الوحدة لعملهم يسبب العجز في هيئـات التـدريس ممـا يضطر المشرف إلى أخذ جدول مدرسى أو تولى مهام إدارية أخرى في المدرسة .
- عدم وجود تدريب فعال وجاد للمشرفين على هذه الوحدات.

يضاف إلى ما سبق افتقار الوحدة لوجود الموجهين المتابعين والمشرفين على المدرسـة ككل وعلى الوحدة بوجه خاص ، بل وغياب هؤلاء الموجهين -إلى حد ما- عن برامج التدريب (محمد ، 2004 ، 219) .

جـ- سلبيات تتعلق بالمدربين من أهمها:

- نقص الكوادر المدربة ، إضافة إلى نقص في كفاية وكفاءة بعض المـدربين سـواء فـي تخطيط البرامج أوتصميمها أو تنفيذها وتقويمها. (سعفان، محمود ،2009 ، 103) .
- افتقاد الوحدة لوجود كفاءات وخبرات تدريبية مثل أسـاتذة الجامعـات وخبـراء التربيـة ومراكز البحوث. (محمد ، 2004 ، 219).
- افتقاد عملية اختيار المدربين للأسلوب العلمي ، إذ يشوبها كثير من المجاملات دون النظر للكفاءة والكفاية التدريبية ، الأمر الذى يفقد تلك البرامج المصداقية والإيجابية. (عيداروس، 2008 ، 211).

د- أوجه قصور تتعلق بتحديد الاحتياجات التدريبية والتخطيط للبرنامج التدريبي:

- بعد برامج التدريب عن الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين ، ويرجع ذلك إلى إعداد هذه البرامج بطريقة مركزية ، عدم دراسة وتقدير الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين، ممـا أدى ذلك إلى ضعف إقبال المتدربين وعزوفهم عن الحضور لعـدم إحساسـهم بجـدوى البرامج. (محمد ، 2004 ، 219، عيداروس ، 2008 ، 211 ، 135).

- عدم إتاحة الفرص الحقيقية للمعلم للمشاركة في تصميم وتخطيط البرامج التدريبية ، فهى برامج معدة –في الغالب– مسبقاً ، وذلك عكس عديد من الدول المتقدمة والتي تترك فيها برامج التدريب لمسئولية المدرسة، سواء في تخطيط هذه البرامج أو تنظيمها أو تنفيذها وتقويمها. (اسماعيل ، 2008 ، 104).
- هناك قصور في التخطيط للبرامج التدريبية ، لأن خطة الوحدة ترسل مفصلة وشاملة جميع الشهور من بداية العام الدراسي وحتى نهايته، ويحدد فيها الموضوعات التي سيتدرب عليها المعلمون. (ابراهيم ، 2004 ، 128)

هـ– أوجه قصور وسلبيات تتعلق بالبرنامج التدريبى ذاته من حيث (المحتوى – الأساليب – الأهداف – الوسائل والمعينات – التوقيت ... إلخ) ومن أهمها:

- قصر مدة التدريب داخل المدرسة، ذلك لأن اليوم الدراسي مكدس بالأعمال الإشرافية والإدارية ، إضافة إلى التضارب بين مواعيد التدريب والحصص الدراسية، مما أدى إلى جعل التدريب في الفسحة غالباً ، مما يؤدى إلى تعطل ممارسة الأنشطة المدرسية . (إبراهيم ، 2004 ، 129 ، 130)
- الاعتماد –غالبا– على أسلوب المحاضرة النظرية. (أحمد ، أحمد ، 2004 ,245)
- ضعف الاعتماد على أساليب تدريبية حديثة مثل التدريب المصغر ، التدريب الذاتي، تقديم بحوث ، ورش عمل ، تمثيل الأدوار. (حسن ، 2008 ، 395).
- تكرار المحتوى التدريبي وعدم توظيفه لتحقيق الأهداف الموضوعية للبرامج التدريبية، بجانب خلو البرامج التدريبية ذاتها من الأنشطة المبتكرة المصاحبة. (عيداروس ، 2008 ، 135)

و– سلبيات تتعلق بالإمكانات والتجهيزات المادية، ومن أهمها:

- عدم وجود مكان مستقل لوحدة التدريب والتقويم فيعدد كبير من المدارس ، فغالباً ما تتم عمليات التدريب في غرفة الحاسب الآلي أو مكتبة المدرسة. (محمد، 2004، 207) ، وكذلك افتقار كثير من المدارس للإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ البرامج التدريبية بفعالية. (إسماعيل، 2008، 104).
- عدم وجود قاعات كبيرة ومجهزة لترتيب وتنظيم المتدربين في جماعات صغيرة لممارسة أسلوب كورش العمل مثلاً ، إضافة إلى عدم وجود قاعات مخصصة مجهزة بمقاعد وسبورات وأجهزة عرض وكمبيوتر ، وإنما يتم التدريب –غالباً– في حجرات المعلمين أو المكتبة أو حجرة الأنشطة. (حسن ، 2008 ، 397)

ز– سلبيات تتعلق بقصور التمويل والتحفيز، ومن أهمها: (إبراهيم ، 2004 ، 134)

- عدم وجود ميزانية محددة ومخصصة للإنفاق منها على التدريب داخل المدرسة.
- قلة الموارد المالية المتاحة للصرف على عمل الوحدة وأنشطتها من مطبوعات ووسائل إيضاح ومكافآت ، و قلة الحافز المادي للمشرفين على الوحدات.

ح- سلبيات تتعلق بالمتابعة والتقويم :

- شكلية عملية التقويم ، وعدم وجود ملف تدريبى لكل متدرب للاسترشاد به عند ترشيحه لدورات تدريبية مستقبلية. (عيداروس ، 2008 ، 135)
- عدم وجود خطة لدى الوحدات لتقويم الأداء المدرسي ككل ، وذلك بسبب قلة وعى مشرفي الوحدات بعمليات التقويم وآلياته ، وأنهم لم يتلقوا التدريب اللازم في هذا الإطار. (إبراهيم ، 2004 ، 138) ، والاعتماد على الحضور كمعيار رئيس لتقويم المعلمين المشاركين في البرنامج. (أحمد ، أحمد ، 2004 ، 245).

التوصيات والمقترحات:

يمكن إبراز أهم توصيات الدراسة ومقترحاتها من خلال ما يلى :

أولا: آليات مقترحة لتدريب المعلمين داخل المدرسة بمصر وكيفية تفعيلها في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة:

1- تفعيل آلية المشاركة بين الجامعات وكليات التربية والمدارس في تدريب المعلمين داخل المدارس ، وذلك من خلال ما يلي:

- الاهتمام بمشاركة كليات التربية ومراكز البحوث التربوية في عملية توصيف مقررات برامج التنمية المهنية للمعلمين وكذلك في تخطيط وتصميم وإعداد البرامج التدريبية داخل المدرسة، ومشاركتهم كذلك في تنفيذها والإشراف عليها وتقويمها.
- ضرورة التنسيق بين كليات التربية وإدارات التدريب بالإدارات والمديريات التعليمية بكل محافظة، والعمل على إيجاد الآليات الملائمة لإقامة المشروعات المشتركة لتطوير المدارس من جهة ولتحقيق التنمية المهنية للمعلمين من جهة أخرى.
- تصميم وتفعيل برامج تدريبية مشتركة بين الجامعات وكليات التربية ومديريات التربية والتعليم بالمحافظات في هذا الشأن.
- استحداث نظم جديدة للدراسات العليا والدبلومات المهنية المتمركزة حول المدرسة ، يمكن للمعلمين المقيدين بها أن يواصلوا الدراسة في موضوعات تتصل بممارساتهم داخل المدرسة والفصول بإشراف الأكاديميين.
- الإستعانة بنتائج البحوث والدراسات التربوية سواء في كيفية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم ، أو ماهية المعلومات والمعارف التي ينبغى عليه الإلمام بها ، أو في الوقوف على أحدث ما توصل إليه العلم في مجال التدريب وأساليبه وتقنياته.

2- تفعيل آلية الإشراف سواء الإشراف المباشر أو الإكلينيكى ، وذلك على النحو التالي:

- الاهتمام بالإشراف المباشر في تدريب المعلمين داخل المدرسة، من خلال وجود مشرف مباشر يتعهد بأقل عدد من الملمين ، ويرافقهم فيكل خطواتهم ، ويعينهم -ولا سيما

المعلمين الجدد- على أن يتشربوا أبجديات المهنة وفنياتها على أسس علميـــة ، وهـــذا يتطلب إعداد هذا المشرف إعداداً علمياً سليماً لممارسة هذا الدور.

- تفعيل أسلوب "ورشة العمل" في تدريب المعلمين داخل المدرسة ، بحيث يقسم المعلمون إلى مجموعات ، فيكل مجموعة يوجد مشرف مباشر ومعلم من ذوى الخبـــرة والتميـــز بالمدرسة ، وكذلك ممثل عن الإدارة التعليمية ، ومن الممكن أن يدير الورشة لجنة من أساتذة الجامعة وخبراء التربية ومديرية التربية والتعليم المختصة ، وذلك لتبادل الرؤى والخبرات في كافة جوانب العملية التعليمية .
- أن تكون هناك برامج تدريبية اكلينيكية تتخذ من المدرسة موقعاً (مثل العيـــادة) لعـــلاج المشكلات التي يعانى منها المعلمون ، ويقوم بهذه المهمة مشرف مختص، ويقوم بدور المستشارين المعلمون القدامى وذوو الخبرات المتميزة بالتدريس والتقويم.

3- تفعيل آلية إيجاد منسق للبرامج التدريبية بالمدرسة –على غرار ما هو موجود في انجلترا - و تتحدد أدوراه فيما يلى :

- محدد للاحتياجات التدريبية ، حيث يستمع جيداً للمعلمين ولاحتياجاتهم التدريبية.
- ميسر، يقوم بمساعدة المتدربين على الاستفادة من فرص التطوير المتنوعة.
- مدير، يقوم بالإشراف على كل المهام التفصيلية للبرنامج التدريبى ومتابعته.
- مجدد، يطلع على كل ما هو جديد في تدريب المعلمين.
- محفز، يعمل على رفع الروح المعنوية للمتدربين وتحفيزهم بالأساليب المناسبة.
- مراقب، يتابع ويراقب البرنامج التدريبى من كافة جوانبه.
- مقوم، يحدد نقاط القوة ونقاط الضعف في البرنامج التدريبي بشكل علمي ملائم.
- استشاري، إذ انه بعد التقويم يعيد النظر في العملية التدريبية ككل بإيجابياتها وســـلبياتها، مستفيداً من ذلك كله في الجولات التدريبية القادمة.

4- الاستفادة من الاتجاهات العالمية المعاصرة وتجارب الـــدول المختلفـــة فيتنـــوع البـــرامج التدريبية داخل المدرسة لتشمل:

- برامج تدريبية لإزالة الخوف والقلق من الفشل التدريسي وخاصة للمعلمين الجدد.
- برامج لوائحية وثائقية، تركز على تفسير وفهم وتوضيح الوثائق واللـــوائح والقـــوانين والقرارات المنظمة للعمل داخل المدرسة وكذلك نظم الثواب والعقاب.
- برامج التنمية المهنية والشخصية للمعلمين ، والتي تهدف إلى تحديث وتجديد معارفهم ، تنمية مهاراتهم التدريسية والإدارية ، وإكسابهم طرق تدريس جديدة.
- برامج لتحسين جودة وإدارة العملية التعليمية ، وتهدف إلى تشـــجيع العمـــل التعـــاونى وروح الفريق، تدريب المعلمين على إدارة الفصل بشكل علمى فعال، تطوير مهـــارات إدارة العلاقات الإنسانية ، كيفية إدارة الوقت وإدارة الأزمات التعليمية.
- برامج إكلينيكية تتخذ من المدرسة موقعاً مثل العيادة لعلاج مشكلات المعلمين.
- برامج لتدعيم العلاقات والاتصال بين المدرسة والبيئة المحلية ، وتهدف إلـــى توثيـــق الصلات بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلى ، مساعدة المعلمـــين علـــى التكيـــف الملائم مع البيئة ، كيفية تحفيز وتنشيط الجهود الذاتية في تطوير المدرسة.

- برامج تكنولوجية وتثقيفية ، تركز على تدريب المعلمين على كيفية استخدام التكنولوجيا الحديثة من حاسب آلى وانترنت وفيديو كونفرانس ووسائط متعددة وغيرها وكيفية توظيفها لخدمة العملية التدريسية والتعليمية.

5- الاستفادة من آليات وأساليب أخرى متنوعة في تدريب المعلمين داخل المدرسة ومن أهمها:

- الاستفادة من خبرة اليابان والتي تعتمد على حرية اختيار المعلم لنوع البرنامج الذي يحتاجه لتنمية مهارة أو قدرة لديه ، وإذ لم يمكننا ذلك الآن ، فنحن بحاجة إلى استثارة مشاعر ودوافع وعقول المعلمين تجاه برامج التدريب التي نحددها لهم.
- إشراك الموجهين والمديرين والمدرسين الأوائل المشهود لهم بالتميز والكفاءة والجدية في تنفيذ ومتابعة والإشراف على البرامج التدريبية التي تقدم داخل المدرسة.
- الاستفادة من المعلمين المبعوثين العائدين من الخارج فينقل الخبرات الحديثة في مجال التدريب داخل المدرسة إلى المتدربين.
- ضرورة تبادل الخبرات بين وحدات التدريب والتقويم بالمدارس المختلفة داخل كل إدارة تعليمية وذلك للاستفادة المتبادلة.
- الاعتماد على أسلوب فرق العمل فيعمل وحدة التدريب والتقويم بالمدرسة وذلك من خلال تقسيم الوحدة إلى فريقى عمل ، الأول فريق التنمية المهنية والتي هى أشمل من مجرد التدريب، والثانى فريق التقويم، وذلك لكيلا يحدث اهتمام أو تركيز على أحد المجالين – التدريب والتقويم – على حساب الآخر.
- ألا يتم النظر إلى التدريب داخل المدرسة على أنه بديل عن أشكال ونماذج التدريب الأخرى المقدمة خارج المدرسة ، بقدر ما هو مكمل لها ، ولا يعنى الأخذ به تصفية النماذج الأخرى ، فالأمر يحتاج إلى رؤية أكثر تكاملاً وترابطاً لتدريب المعلمين داخل المدرسة وخارجها.

ثانيا: مقترحات تتعلق بكيفية تفعيل آلية وحدات التدريب والتقويم بالمدارس:

ويمكن أن يتم ذلك من خلال ما يلى:

- العمل على تنمية وعى المعلمين بأهمية التدريب داخل المدرسة وانعكاساته الإيجابية على مستوى أدائهم من خلال برامج توعية متنوعة وفعالة.
- أن يكون المشرف على وحدة التدريب والتقويم متفرغاً مع إعطائه الصلاحيات المناسبة التي تمكنه من أداء مهامه. إضافة إلى ضرورة عقد دورات تدريبية متخصصة لمشرفي الوحدات للإطلاع على كل ما هو جديد في مجال التدريب.
- ضرورة تنويع مصادر تمويل البرامج التدريبية داخل المدرسة مع تفعيل مشاركة القطاع الأهلي والخاص والجهود الذاتية فيها المجال.
- تخصيص حوافز مالية وعينية وأدبية للمتميزين من المتدربين والمدربين ومشرفي الوحدات لتحفيزهم جميعاً على الإقبال بجدية على برامج التدريب.

- ضرورة التنسيق بين الخطة الدراسية والبرامج التدريبية بالمدرسة، أو بين الجدول المدرسي وأنشطة وحدة التدريب والتقويم منعاً لحدوث تعارض أو تداخل بينهما.
- ضرورة إعداد البرامج التدريبية للمعلمين على ضوء الاحتياجات التدريبية الفعلية لهم ، وهذا يستدعى أن تعد خطة التدريب داخل المدرسة شهرياً وليس سنوياً .
- أن تكون هناك معايير علمية دقيقة وواضحة لاختيار المدربين ، فلا تترك الأمور للفوضى أو التخبط أو المجاملات والمحسوبية.
- الاستفادة من التكنولوجيا والتقنيات الحديثة في التدريب داخل المدرسة مثل: الحاسب الآلي والبرامج الالكترونية، المعامل المتخصصة، شبكة الفيديو كونفرانس، الصور المتحركة، التلفزيون التعليمي، الفيديو وغيرها.
- تنوع الأساليب التدريبية من مناقشات ، حوارات ، ورش عمل ، عصف ذهنى، تعلم ذاتى ، تدريب الحساسية ، تمثيل الدور ، تدريب مصغر ، تدريب مبرمج ، وغيرها من الأساليب التي تنمى القدرة على التفكير الخلاق والابتكار والإبداع.
- تخصيص وتجهيز قاعات مستقلة للتدريب بالمدرسة مع تزويدها بالتقنيات والوسائط الحديثة والتكنولوجيا لتنفيذ البرامج التدريبية بفاعلية.
- التقويم المستمر والعادل سواء للمتدربين أو المدربين أو البرامج التدريبية للوقوف – أولاً بأول – على نواحى القوة والضعف فيكل مجال، على أن يشمل التقويم جميع عناصر العملية التدريبية ، بل وكافة عناصر العملية التعليمية بالمدرسة.

المراجع

إبراهيم، محمد عبد الرازق (2004): "دراسة تقويمية لوحدات التدريب والتقويم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى"، ***التربية***، السنة السابعة، العدد الثانى عشر، القاهرة، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية.

إبراهيم، محمد عبد الرازق (2003): *منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة*، الأردن، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

أحمد، محمد أحمد، أحمد، عبد العزيز أحمد (2003): واقع معاناة معلمي الفصل الجدد والخطوط العريضة لإعادة تدريبهم"، *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، المجلد 16، العدد الثالث، كلية التربية جامعة المنيا.

إسماعيل، محمد أحمد (2008): "التنمية المهنية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مفاهيم الجودة والاعتماد"، *التربية*، السنة الحادية عشر، العدد الثاني والعشرون، القاهرة، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية.

الأنصاري، عيسى بن حسن (2004): "تدريب المعلمين أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية – الواقع والمستقبل"، *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، السنة 19، العدد الثالث، كلية التربية جامعة المنوفية".

جاد الرب، سيد محمد (2005): *إدارة الموارد البشرية – موضوعات وبحوث متقدمة*، القاهرة، مطبعة العشرى.

حسن، رجب عليوة (2008): "وحدات التدريب والتقويم فيمدارس التعليم العام والفنى بمحافظة الشرقية ، دراسة تقويمية في ضوء أهدافها"، *دراسات في التعليم الجامعى*، العدد الثامن عشر، جامعة عين شمس ، مركز تطوير التعلمي الجامعي.

راشد ، على (2003) : *خصائص المعلم العصرى وأدواره – الإشراف عليه ، وتدريبه* ، سلسلة المعلم الناجح ومهاراته الأساسية ، الكتاب الثالث ، ط1 ، القاهرة، دار الفكر العربى.

زاهر، ضياء الدين (2001) : *التقرير النهائى للدراسة المسحية عن وحدات التدريب* ***داخل مدارس التعليم الأساسى***، القاهرة، وحدة التخطيط والمتابعة، برنامج تحسين التعليم.

سعد، أحمد يوسف (2008): *اللامركزية في التعليم – متطلبات الإعداد المؤسسي*، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

سعفان، محمد أحمد ومحمود ، سعيد طه (2009): *المعلم – إعداده ومكانته وأدواره*، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

عبد الباقى، صلاح الدين محمد (2000): *إدارة الموارد البشرية*، الإسكندرية، الدار الجامعية للطبع والنشر والتوزيع.

عبد العزيز، صفاء محمود (2005): "تصور مقترح لتفعيل وحدات التدريب والتقويم في المدارس المصرية في ضوء مفهوم التنمية المهنية المستديمة للمعلمين"، *مجلة التربية والتنمية*، العدد 32.

عيداروس، أحمد نجم الدين أحمد (2008): "التمهين القيادى لمديرى المدارس كمدخل لتحقيق الفعالية المؤسسية"، *مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق*، العدد 61.

فيفر، ايزابيل ودنلات ، جين (1997) : *الإشراف التربوى على المعلمين – دليل لتحسين التدريس*، ترجمة محمد عيد ديرانى، ط2، عمان، منشورات الجامعة الأردنية، عمادة البحث العلمي.

متولى، نبيل عبد الخالق (2002): "تدريب معلمى المدرسة الثانوية على رأس العمل ، نموذج مقترح من منظور نظمى"، *مستقبل التربية العربية*، المجلد الثانى، العدد 25.

محمد، حسام الدين السيد (2004): *تطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة بمصر باستخدام أسلوب فريق العمل في ضوء خبرات بعض الدول* ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق.

مدبولى، محمد عبد الخالق (2002): *التنمية المهنية للمعلمين: الاتجاهات المعاصرة، المداخل، الإستراتيجيات* ، الإمارات العربية المتحدة ، دار الكتاب الجامعى.

وزارة التربية والتعليم (2001): قرار وزاري رقم (90) بتاريخ 2001/4/18.

ـــــــــــــــ (2002): قرار وزاري رقم (48) بتاريخ 2002/3/16.

ـــــــــــــــ (2007): *الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر ، نحو نقلة نوعية في التعليم* ، القاهرة 2008/2007 – 2011/2010.

يوجيف ، ابراهام (1997) : "تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس في الدول النامية والدول الصناعية من منظور مقارن" ، *مستقبليات* ، مجلد 27 ، عدد 1 ، القاهرة ، مركز مطبوعات اليونسكو.

Berger, M.R. (1996). *Developing Quality Teaching Force, Conference on Teacher Education, Preparation, Training, Welfare,* International Experience Round Table, Egypt, Cairo.

Cheng, Yin, Cheang (1996). *School Effectiveness and School-Based Management, A Mechanism for Development*, Washington, D.C., The Falmer Press.

Coe, D.E. (1995, April). *"Toward Collegial Inquiry: Is there more to Clinical Supervision the Improvement of Practice"?* Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Association, USA, Boston.

Dauite, C. & Dalton, B.; (1992). *Calibration Between Children Learning to Write : Can Novices be Masters*, National Center for the Study of Writing and Literacy, USA, Washington.

Dean, Joen; (1991). *Professional department in school*, open university press, USA , Philadelphia.

Derek, Sankey (1996). *Beyond the Ideology of School-based Teacher Training*, abstract (website : http://www. fed. cuhk. edu. hk/ ceric/ pej/ 0601067. htm).

FU Bajun (2009) ; Commentaries On The School-based training for Teachers *, Journal of Jing gang Shan University* , China , Jian 343009 . (en .cnki . com . cn / Article – en / CJFDTOTAL – JIAS 200903030 htm) .

Glover, D. & Law S. (1996). *Managing Professional Development in Education, Issues in Policy and Practice*, London, Kogan page.

Harris, L.B.; (1991, February). "*Teacher Partnership : "An Examination of a Teacher Induction partnership Between Wayne State College and Regional and Local Education Agencies",* A paper Presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Education, New Orleans.

Heery, Edmund & Noon, Mike (2001). A Dictionary of Human Resource Management, Inc., Oxford University Press.

Jerch, K.F. (1990). "*An Analysis of a staff Development Program in clinical supervision and the Realities of the k12 Instructional Setting*" : A Paper Presented at the Annual Conference of the National Council of Status on In-service Education, Orlando.

Johnson, Theodore (2001). *"The Strategies of Management",* Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research, Eric Document Reproduction Service, No., ED 204276.

Kydd, Lesley, et al. (2003). *Leading People and Teams in Education*, the open university, London, Paul Chapman Publishing.

Lemlech, J.K. & Herlozog, H. (1998, 13-17 April). "Preparing Teachers for Leadership Roles", *American Educational Research Association*, San Diago.

Luebck, J.J (1998)."Distance-Mediated Mentoring :A Telecommunication-supported Model for Novice Rural Mathematics and Science Teachers", *Diss, Abs. Int.,* Vol. 59, No. 4.

Manthi, I. (1992, April). *"The Mentor Teacher as Leader"*. A Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Marshaal, Stephen, J. et al. (2001). "Academics perceptions of their professional development needs related to leadership and management what can we learn"?, *The Internal Journal for Academic Development*, Vol. 5, No. 1.

Mebane, Dorothy, J. & Galassi, John, P. (2003). "Variable Affection Collaborative research and Learning in a Professional Development School Partner-ship", *The Journal of Educational Research*, Vol. 96, No. 5.

Nohara, David (1997). *The Training Year Teacher Induction in Japan,* Teacher Education Around the Pacific Rim.

Puntumasen, Pattanida (2010). *School-Based Training (SBT) for in-*

service Teacher Development : A strategy for the Success of Learning Reform in Thailand, office of the Education Council, Thailand. www. Worded reform.com/ qub/sbt 1500319 pdf.

Schack, Gina & Overturf, Brenda, (1998), "Professional Development Teams", Teaching Education (Columpia, S.C), Vol. 9, NO. 2.

Senoval, P.A. (1996). UTEP : *Urban Teacher Education Program, Final Report to the Lilly Indiana University Northwest Gray,* Urban Teacher Education Program.

Shaw, Rewie (1995). *Teacher Training in Secondary Schools, Second edition*, London, Kogan page.

Sherj, Mycue (2000). *The Professional Circle; Accuse study of group work model of Professional Development with Primary Grade Early Childhood Teacher*, University of New Orion publication.

Stallings, Kowalski, (1990). Research on Professional Development Schools in : Handbook of Research Macmillan, New York, Publishing Company.

Stevenson, Hardd & Ying-Shin (2003). *The Educational System in Japan : Case Study Findings,* http://www. ed. Gov. pubs/Japan case study, Chapter 5. d, 28/4/2003.

Tusin, L.F. (1995, 21 February), *"Success in the first year of teaching : Effects of Clinical Experience Program",* A paper Presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, U.S.A., Detroit.

Some contemporary global trends in school-based training teachers and possibility of benefiting from it in Egypt

Mohamed Eid Arties
Zagazig University, Egypt

Abstract: The study aimed at reaching proposed mechanisms for activating school-based training teachers in Egypt in light of contemporary global trends; The study relied on the descriptive methodology. The study included the following major steps. First: the nature of the school-based training teachers in terms of the concept, advantages and important, factors of success ,the difference between this sort of training and –outside school training . Second : Some of contemporary global trends of school-based training teachers, where the study examined four mechanisms or strategies which many countries applied , a partnership between the universities and faculties of education and schools in the training , direct supervision clinical supervision ,and teachers centers. Third: reality of school-based training teachers in Egypt ,both at the theoretical documentary level or applied practical reality. Fourth: the recommendations and procedural suggestions relating to activating school-based training teachers normally, or suggestions of development evaluation and training units in particular.