



الجمهورية اللبنانية

وزارة التعليم العالي

الجامعة اللبنانية

المعهد العالي للدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم التربية

برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة ودور الإشراف التربوي في

عملية التدريب: دراسة نموذج

دراسة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه اللبنانية في التربية/إدارة تربوية

إعداد

إيمان غازي فريج

الأستاذ المشرف

أ.د. فوزي أيوب

العام الجامعي

2018-2019م

برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة ودور الإشراف التربوي في عملية التدريب:

دراسة نموذج

إيمان فريج

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع تدريب المعلمين أثناء الخدمة في مدارس جمعية المقاصد، ودور الإشراف التربوي في قيادته. وتتمثل العناصر المكونة للإشراف التربوي بمدراء المدارس، وبمسؤولي الحلقة، وبمنسقي المواد التعليمية.

تناولت الدراسة أسئلة عديدة حول فعالية برامج التدريب التي يخضع لها معلّمو مدارس جمعية المقاصد؛ وأدوار كلّ من المعلمين، ومركز الموارد التربوية والتطوير المهني في جمعية المقاصد، والمؤسسات الأخرى المنظمة لعملية تدريب معلّمي الجمعية. كذلك، تناولت الدراسة أسئلة بيانية أخرى حول دور مدراء المدارس ومسؤولي الحلقات والمنسقين في الإشراف التربوي على تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وحول الصعوبات التي يواجهها كلّ من المعلمين والجهات المسؤولة عن التدريب خلال تلك العملية. كما تناولت الأسئلة تأثير المتغيرات المستقلة للمعلمين على آرائهم في دور برامج التدريب ودور المدراء ومسؤولي الحلقات والمنسقين في عملية تدريب هؤلاء المعلمين، ومدى تأثير المتغيرات المستقلة لمدراء المدارس ومسؤولي الحلقات والمنسقين على أدوارهم في الإشراف التربوي على عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة. وقد نهجت الدراسة منهجاً يخلط ما بين البحثين الكمي والنوعي للحصول على البيانات والإجابة عن الأسئلة. وقد استخدمت الدراسة نوعين من الأدوات؛ هما الاستبانة والمقابلة. وتمّ إعداد أربعة (4) نماذج مختلفة من الاستبانات؛ للمعلم، وللنسق، ومسؤول الحلقة، والمدير؛ ونموذجين مختلفين من المقابلات. وتكونت عينة الدراسة من مئة وثلاثة وتسعين (193) معلماً، وستة وثلاثين (36) منسقاً، وخمسة عشر (15) مسؤول حلقة، وستة (6) مدراء، ومدير مركز الموارد التربوية والتطوير المهني في جمعية المقاصد، ومدراء قسم التدريب في خمس (5) مؤسسات تربوية مدرسية وجامعية وفي شركة إيديو وير (Eduware) المنظمة لعمليات التدريب حول دمج تكنولوجيا المعلومات ومهارات الاتصال بالعملية التربوية.

أظهرت النتائج أنّ تدريب المعلمين الذي يخضع له معلّمو جمعيّة المقاصد يفتقر للفعاليّة، وهو عامّ ولا يأخذ بعين الاعتبار خصوصيّة معلّمي جمعيّة المقاصد. كما تعدّ المؤسّسات المنظّمة برامجها التدريبية دون الانطلاق من حاجات ودوافع المعلمين عند إعداد أهداف التدريب ومحتواه. كما أنّ دور عناصر الإشراف التربوي يقتصر على المعرفة بمواضيع التدريب دون التفحص الدقيق لها سواء كانت صادرة عن المؤسّسات المنظّمة أو عن مركز التطوير التابع لجمعيّة المقاصد. كما أظهرت النتائج الغياب الواضح للتقويم في برامج التدريب، وقد اقتصر تقويم التدريب على تعبئة الاستبانات التقويمية، ورقية كانت أو الكترونية، التي تُوزّع عند نهاية ورشة العمل. بالمقابل، لم يلاحظ وجود أي تقويم للمحتوى التدريبيّ أو لمدى تأثير التدريب على أداء المعلم أو التحصيل الأكاديميّ للمتعلمين. كذلك، أظهرت النتائج افتقار عناصر الإشراف التربوي إلى وعي أهميّة التدريب الذاتي الذي من الممكن أن يمارسه المعلمّ باندفاعه الذاتي والتزامه المهنيّ بمهنة التّعليم. كما أظهرت النتائج وجود صعوبات عديدة ومتنوّعة يواجهها كلّ من المدراء، ومسؤولي الحلقة، والمنسقين، والمعلمين، والقائمين على إعداد التدريب. كما أنّ هناك دلالات إحصائية لبعض المتغيّرات؛ ففي استبانة المعلمّ، هناك تأثير لمتغيّر السنّ على متغيّر الصعوبات لصالح المعلمين الأكبر سنّاً. وكذلك تأثير متغيّر الخبرة التعليمية على متغيّر البرامج التدريبية والأداء الوظيفي للمعلم والصعوبات التي تواجهه في التدريب، وذلك لصالح المعلمين الأكثر خبرة. وفي استبانة مسؤول الحلقة، هناك تأثير لمتغيّر استلام مهامه على متغيّر أداء مهامه العامّة المتعلّقة بموضوع التدريب وذلك لصالح مسؤولي الحلقة الذين تمّ تدريبهم على مهارات الإدارة التربويّة قبل المباشرة بمهامهم.

ختاماً، قدّمت الدراسة مجموعة من التوصيات لجمعيّة المقاصد وللمدراء، ولمسؤولي الحلقات، وللمنسقين، وللمعلمين، وللمؤسّسات المنظّمة لبرامج تدريب المعلمين. كما اقترحت الدراسة مجموعة من المواضيع المنبثقة عنها والتي قد تصلح للدراسة مستقبلاً من قِبل الباحثين.



Abstract

This case study follows a mixed-research approach. It aims at exploring the present status quo of teachers' in-service training in Makassed Association that has 7 schools in Beirut. Also, the study aims at revealing the role of: the educational associations that tailor teachers' inservice training and the role of the instructional leadership, presented by Makassed's ERC (educational resource center), its principals, its heads of cycles, and its coordinators, in leading the process of teachers' in-service training. Finally, the study aims at listing the difficulties that the various stakeholders face within the aforementioned process.

The study uses 4 questionnaires (for the teachers, the principals, the heads of cycles, and the coordinators), and interviews (with directors and trainers of continuous development centers that cater teachers' inservice training). The quantitative data is collected from 193 teachers, 36 coordinators, 15 heads of cycles, and 6 principals; in addition to the qualitative data collected from 7 different interviews.

The study reveals that the teachers' in-service training lacks efficiency; as a result of the poor follow-up of its impact on the teachers' performance and the students' achievement. Furthermore, the role of instructional leadership can be presented by limited actions as; receiving the training invitations from the various centers, informing the teachers and assigning them for each single workshop, permitting the selected teachers to leave school during school time to attend the workshop, and a later reporting for Makassed Association

the fact that few teachers have been involved in various workshops throughout the scholastic year. Nevertheless, the study indicates a set of challenges that directors of continuous development centers, teachers and other stakeholders at school usually face within the entire process of teachers' in-service training.

Finally, the study discloses certain recommendations basically for Makassed Association, along with its ERC (educational resource center), principals, heads of cycles, coordinators, and teachers. Moreover, it suggests other recommendations to the organizations that tailor inservice training for teachers. Also, the study has mentioned some suggestions for further research studies.



قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
المستخلص	أ
Abstract	ج
قائمة المحتويات	هـ
إهداء	م
شكر وتقدير	ن
الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة	1
مقدمة	2
أولاً: إشكالية الدراسة	6
ثانياً: أسئلة الدراسة	10
ثالثاً: فرضيات الدراسة	11
رابعاً: أهداف الدراسة	12
خامساً: أهمية الدراسة وفوائدها	13
سادساً: حدود الدراسة	15
سابعاً: مصطلحات الدراسة	16

20	الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة
22	مقدمة
23	أولاً: تدريب المعلمين أثناء الخدمة
23	تمهيد
24	أ- تعريفاته
27	ب- أهداف تدريب المعلمين أثناء الخدمة
29	ج- مسوّغات وأسباب تدريب المعلمين أثناء الخدمة
30	د- أهميّة تدريب المعلمين أثناء الخدمة
32	هـ- مبادئ وأسس تدريب المعلمين أثناء الخدمة
35	و- مراحل عمليّة تدريب المعلمين أثناء الخدمة بحسب نموذجي أدبي(ADDIE) وكيركباتريك (Kirkpatrick)
45	ز- أهداف تقويم تدريب المعلمين أثناء الخدمة
46	ح- أساليب تقويم تدريب المعلمين أثناء الخدمة
48	ط- تصنيف تدريب المعلمين أثناء الخدمة
60	ي- خصائص التدريب الفعّال
65	ك- التحدّيات التي تواجه تدريب المعلمين أثناء الخدمة

67	ل- لمحة عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة عالمياً وعربياً ومحلياً
86	ثانياً: تدريب المعلمين في القطاع التربوي الخاص في لبنان: تجربة جمعية المبرات
90	ثالثاً: ماهية برامج تدريب معلمي مدارس جمعية المقاصد
92	رابعاً: كفايات المعلم
94	خامساً: مهام المعلم
95	سادساً: المراحل المهنية للمعلم وعلاقتها بالتدريب
98	سابعاً: كفايات المدرّب ومهاراته ومهامّه
102	ثامناً: كفايات مصمّم التدريب
104	تاسعاً: القيادة
106	عاشراً: كفايات المدير
112	حادي عشر: مهامّ المدير
119	ثاني عشر: دور عناصر الإشراف التربوي في عملية تدريب المعلمين
123	ثالث عشر: الدراسات السابقة
123	أ- الدراسات العربية
123	1- دراسة بركات وآخرون (2015)
125	2- دراسة الجمال وغمراوي (2013)

125	3- دراسة الجيلي محمد (2013)
126	4- دراسة غانم (2013)
127	5- دراسة واقو (2012)
128	6- دراسة راوية (2012)
129	7- دراسة حمدان (2011)
129	8- دراسة العاجز وآخرون (2010)
131	9- دراسة قرناز وعبد الحافظ (2010)
133	10- دراسة العاجز (2010)
133	11- دراسة سالم (2010)
135	12- دراسة أبو عطوان (2008)
135	13- دراسة أبو خليل (2007)
136	14- دراسة صبح (2006)
136	15- دراسة بركات (2005)
138	16- دراسة عطوة (2002)
139	17- دراسة أبو حسب الله (2000)
140	ب- الدراسات الأجنبية

140	1- بحث إجرائي لفرانك جيرالدو (Giraldo, 2014)
141	2- دراسة هولمز (Holmes, 2013)
142	3- دراسة بيتري ومكغي (Petrie & McGee, 2012)
143	4- دراسة أوسلو (Uslu, 2012)
144	5- دراسة مايل (Male, 2011)
144	6- دراسة أوبفر وبيدر (Opfer & Pedder, 2010)
146	7- دراسة ديل وآخرون (Deal & Others, 2010)
147	خلاصة عامّة أ- حول الدراسات السابقة
148	ب- حول ما يميّز الدراسة الحاليّة
149	الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها
150	مقدّمة
150	أولاً: منهج الدراسة
150	ثانياً: المجتمع الأصلي للدراسة
150	ثالثاً: عيّنة الدراسة الرئيسيّة
158	رابعاً: العيّنة الاستطلاعيّة

159	خامساً: أدوات الدّراسة
159	أ- الاستبانات الأربع
166	ب- المقابلة
167	سادساً: صدق وثبات الأدوات
178	سابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة
179	الفصل الرابع: عرض وتفسير وتحليل النتائج
180	مقدّمة
180	أولاً: التّأكد من صدق وثبات محاور الاستبانات الأربع بعد تطبيقها على عيّنة الدّراسة
185	ثانياً: عرض النّتايج وتفسيرها
185	أ- الاستبانات الأربع
185	1- الإحصاء الوصفي
240	2- الإحصاء الاستدلالي
244	ب- عرض نتائج المقابلات
267	ثالثاً: الإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقّق من الفرضيّات
289	الفصل الخامس: مناقشة النّتايج والخلاصات والتوصيات
290	مقدّمة

290	أولاً مناقشة النتائج
298	ثانياً: توصيات خاصة بجمعية المقاصد
300	ثالثاً: توصيات خاصة بعناصر الإشراف التربوي في جمعية المقاصد
302	رابعاً: توصيات خاصة بالمؤسسات المنظمة للتدريب
303	خامساً: توصيات خاصة بمعلمي جمعية المقاصد
305	سادساً: توصيات خاصة بالباحثين
306	قائمة المراجع
306	المراجع باللغة العربية
313	المراجع باللغة الانكليزية
I	الملحقات
li	قائمة الجداول
Vii	قائمة الرسوم البيانية
lx	استبانة المعلم
Xvii	استبانة المنسق
Xx	استبانة مسؤول الحلقة
Xxv	استبانة المدير

Xxx	استبيانات تقويمية صادرة عن المؤسسات المنظمة للتدريب
XI	استبيان تقويمي صادر عن مركز التطوير في جمعية المقاصد
Xli	كتاب تسهيل مهمة صادر عن عميد المعهد العالي للدكتوراه

إهداء

إلى كلّ مربٍّ يصول بين المحابر والمنابر من أجل أجيال واعدة...

إلى كلّ متسلّح بالمعرفة من أجل مستقبل تربويّ مشرق...

إلى والديّ اللذين كانا نعم الموجّه لي في دروب الحياة...

إلى شريك حياتي الذي قدّم لي كلّ الدعم...

أهدي دراستي هذه.

شكر وتقدير

أتقدّم بين يدي دراستي هذه بخالص الشكر والتقدير إلى كلّ من ساهم في إغناء مضمونها، وأخصّ بالذكر المشرف الأستاذ الدكتور فوزي أيّوب لما بذله من جهد ووقت في متابعة دراستي خطوة فخطوة، ولتحفيزه ومساندته لي طوال مسيرة دراستي دون كلل أو ملل، فله منّي جزيل الشكر والعرفان.

كما أخصّ بالشكر أعضاء لجنة المناقشة المؤلفة من كلّ من الأستاذين الفارنيين: الدكتور هاشم عواضة والدكتورة فادية حطيط لما قدّماه لي من ملاحظات جوهرية ودقيقة وجّهتني لإجراء تعديلات أساسية في شكل الأطروحة ومضمونها؛ وكلّ من الأستاذين المناقشين الدكتور هدى حدّاد والدكتور سيمون عبد المسيح لما بذلاه من جهد في قراءة أطروحتي وإعطاء الملاحظات التي أغنتها وأضافت قيمة علمية لها.

كما وأتقدّم بخالص الشكر لكلّ من الأساتذة: الدكتور محمّد بسّام سكرية، والدكتور هاشم عواضة والدكتورة سكارلت صرّاف، والدكتورة نانسي الموسوي لما قدّموه لي من التوجيه السديد والرأي الرشيد في إنجاز استبانات الدراسة.

كذلك أشكر مدراء المدارس، ومسؤولي الحلقة، ومنسّقي المواد، والمعلّمين، ومدراء مراكز التطوير في جمعية المقاصد وفي المؤسسات المنظمة للتدريب، على تعاونهم في سبيل تطبيق القسم العملي من الدراسة.

لهم منّي جميعاً أصدق مشاعر الودّ والعرفان...

إيمان فريج

الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة

مقدمة

أولاً: إشكالية الدراسة

ثانياً: أسئلة الدراسة

ثالثاً: فرضيات الدراسة

رابعاً: أهداف الدراسة

خامساً: أهمية الدراسة

سادساً: حدود الدراسة

سابعاً: مصطلحات الدراسة

مقدمة

شهدت السنوات الأخيرة أنماطاً متسارعة من التطور المعرفي والعلمي والتكنولوجي أضافت مسؤوليات وواجبات كثيرة وجديدة على صعيد تنمية الموارد والثروة البشرية، وأبرزت اهتماماً مكثفاً من قبل الدول المتقدمة بالتنمية بما تضمنته من عمليات وأساليب تخطط لها وأهداف تسعى لتحقيقها، تعتمد في نجاحها بالدرجة الأولى على توفر الكفاءة البشرية الإدارية، ولذلك تسعى الدول إلى تأمين ثروة بشرية مدربة قادرة على تحقيق التنمية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية، وذلك لأن نجاح الخطط الاقتصادية والاجتماعية لأي دولة يتوقف على مدى إعداد وتدريب القوى البشرية القادرة على تنفيذ هذه التنمية بنجاح.

أصبحت تنمية العنصر البشري ذات أهمية، تبدأ بالارتقاء بقدرة العمال على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة، واستثمار آليات توفر الخدمات وكيفية استخدام المعلومات في هذا العصر الذي يشهد ثورة تكنولوجية كبرى أساسها المعرفة. والعنصر البشري هو الأهم في زيادة القدرة على المنافسة وتحقيق التقدم.

ولهذا زاد اهتمام الدول بإعداد وتدريب الأفراد وتنمية قدراتهم في جميع المستويات الإدارية والفنية، كما زاد حرص الدول على تزويد قواها العاملة بالمفاهيم والاتجاهات العلمية؛ بقصد رفع مستوياتها وتنمية قدراتها على حسن إدارة مشروعات التنمية.

فالعنصر البشري يعتبر من أهم مدخلات العملية الإنتاجية، والقوة الفعالة لتحويل عناصر المدخلات الأخرى إلى مخرجات تشبع الحاجات المختلفة، كما يسهم العنصر البشري في تكوين القدرات الإنتاجية للمؤسسات والدول.

والمدرسة مثل سائر المؤسسات المنتجة، عصفت بها ثورة المعلومات مما أدى إلى إحداث تغييرات في مفهوم العملية التعليمية والتعلمية نتج عنها ظهور مفردات حديثة لمفاهيم قديمة كالإتقان، والجودة، والإبداع، والتنوع، والخصوصية، والتعلم مدى الحياة، والتعلم الذاتي أو المستقل، والتقويم بأنواعه العديدة، والمبادرة، وإنتاج المعرفة، وتكنولوجيا التعليم...إلخ. لذلك صار التدريب المهني أمراً حيويًا لنمو المدرسة وتطورها لما له من فعالية في النمو المهني للمعلم الذي تقدمه الدراسات كمكون أساسي لتطور العملية التعليمية والتعلمية، والمؤثر الأبرز في مستوى التحصيل الأكاديمي للمتعلمين.

وإذا ما نظرنا إلى التدريب في قطاع التعليم نجد أن له دوراً بارزاً في تنمية القيادات التربوية القادرة على إحداث التجديدات التربوية وأخذ كل ما هو حديث ومتطور من المعارف والاتجاهات المختلفة، والاستفادة من التكنولوجيا المستجدة في رفع كفاءة أدائها، ومواجهة ما قد يتعرض له النظام التربوي من مشكلات.

وللقيادات التربوية أثر كبير في تحسين مستوى العملية التعليمية والتعلمية وتطورها على وجه الخصوص. فعلى المستوى المركزي للمؤسسة التربوية يُعتبر القائد التربوي المسؤول المباشر عن كلّ ما يتعلّق بأداء المعلمين المهنيّ؛ فيضع الخطط التي تلبي حاجات المعلمين المهنية والتي تتمحور حول رفع الروح المعنوية للمعلمين وزيادة دافعيتهم ورفع مستوى مهاراتهم المهنية وتحفيزهم على الانخراط في برامج التدريب داخل المدرسة وخارجها. فمهما كانت خبرات المعلم التي اكتسبها في فترة إعداده إلا أنّ ذلك لا يُغني عن أهمية تدريبه أثناء الخدمة بشكل مستمرّ لمواكبة التطورات الحديثة والاطلاع على الاتجاهات العلمية المعاصرة في مجال التعليم واكتساب كل جديد من المهارات والخبرات ممّا يساهم في رفع مستوى أدائه وزيادة كفاءته التعليمية.

أمّا على مستوى المدرسة الواحدة فتؤكد الدراسات أنّ تدريب المعلمين أثناء الخدمة ينبغي أن يكون من أهمّ الأولويات لدى الإدارة المدرسية ؛ فتكون إحدى أهمّ أهداف المدير السنوية هي رفع كفاءة المعلمين وتجديد خبراتهم ومساعدتهم على مواجهة الظروف التعليمية المتحركة والعمل على التكيف مع جميع المستجدات. كما يعتبر التدريب جزءاً من التعلم المستمرّ الذي تؤكد أدبيات التربية على ضرورة امتداده واستمراره طوال مدة ممارسة المعلم لمهنته. ولهذا فإنّ التدريب المستمرّ للمعلمين أثناء الخدمة يُعتبر في بلدان كثيرة نظاماً كلياً متكاملًا مع إعدادهم قبل الخدمة، كما في الكثير من دول الاتحاد الأوروبي والولايات المتحدة الأميركية وأستراليا والصين واليابان وبعض الدول العربية .

وفي لبنان، أعدّ المركز التربويّ للبحوث والإنماء خطة النهوض التربويّ في العام 1994 ثمّ الهيكلية الجديدة للتعليم سنة 1995، ثمّ أصدر المناهج الجديدة للتعليم العام ما قبل الجامعي سنة 1997. قمت خطة النهوض إطاراً واضحاً للتدريب يقوم على تأهيل المعلمين في القطاعين الرسمي والخاصّ ليكونوا قادرين على القيام بمهامهم بما يتفق والمناهج الحديثة، وتأهيل المديرين

في القطاع الرسمي فقط، وتطوير نظام الإعداد والتدريب وتحديثه، وإطلاق مشروع التدريب المستمر، ووضع حوافز لتشجيع المعلمين على متابعة الدورات التدريبية.

نظريًا، يمكن تصنيف هذه الخطة على أنها استراتيجية متكاملة؛ إلا أن الوضع عمليًا مغايرًا لما هو عليه نظريًا؛ إذ توضّح التقارير أن الكثير من عناصر هذا الإطار كانت حبرًا على ورق كتدريب المديرين الذي لم يُبأشر به إلا في العام الدراسي 1999-2000 وفي صيفي 2002 و2003؛ وقد تناول برنامج التدريب في ذلك الوقت المناهج، وكفايات المدير المهنية والإدارية والتربوية. كما بيّنت بعض الدراسات أن الدورات التدريبية لم تكن بالمستوى المطلوب وغير فعّالة، وأظهرت عدم رضا المتدربين عنها. كما توصي التقارير المنشورة في المجلة التربوية بضرورة إعداد خطط التدريب حسب حاجات المتدربين، والتنوع في أساليب التدريب وطرقه، والعمل على تقويم التدريب العملي والنظري. كذلك توضّح هذه التقارير أن الاستفادة من الدورات التدريبية ليست كبيرة وهي ليست بالقدر المطلوب على الرغم من الإيمان بأهميتها؛ وأن أساليب التدريب أثناء الخدمة غير متنوعة، وتعتمد على المحاضرات وإثارة بعض النقاشات فقط دون أن يكون هناك متابعة لمرحلة ما بعد التدريب (طالب، 2009).

في ضوء هذه المعطيات السابق ذكرها، انطلق مشروع التدريب المستمر في العام الدراسي 2003-2004 وكانت أهدافه ترمي إلى استمرار تنمية القدرات الثقافية والتربوية للمعلم والانتقال من التدريب المتقطع المحصور بطرائق التدريس والمواد الأكاديمية إلى آفاق جديدة تطاول مختلف النواحي التربوية والثقافية والتكنولوجية الحديثة والوسائل التعليمية التي تواكب عملية التعلم والتعليم (غريب، 2009). وفي العام 2010 تمّ الإعلان عن خطة خمسية (أي حتى 2015) تربوية إنفاذية شاملة تتضمن مشاريع وورش عمل في مواضيع عديدة نذكر منها تمهين التعليم وتطوير قدرات أفراد الملاكات التعليمية وتحديث الإدارة وتعزيز القيادة التربوية.

أما في القطاع الخاص، فتبدو الصورة مغايرة عما هي عليه في القطاع الرسمي في ما يتعلق بطريقة عمل الإدارة التربوية. قانونيًا، إذ تتّصف الإدارة التربوية في القطاع الخاص باستقلالية كبيرة عن وزارة التربية الوطنية استنادًا إلى المادة العاشرة من الدستور اللبناني والتي كرّستها مجددًا وثيقة الوفاق الوطني بتاريخ 1989/10/22. وتتولّى مصلحة التعليم الخاص في ملاك وزارة التربية مراقبة المدارس الخاصة الابتدائية والمتوسطة والثانوية لجهة ملائمة محتوى المناهج

المدرسيّة لمبادئ الفلسفة التربويّة العامّة للدولة. أمّا من ناحية تطبيق البرامج والمناهج وتقويم التلاميذ وتدريب المعلمين وكلّ ما يمتّ إلى المسائل التربويّة وإدارة المدارس بصفة، فلا تمارس الدولة على مدارس التعليم الخاصّ أيّة سلطة في هذا المجال (واقع التعليم في لبنان وبدائل مستقبله). فما يُطبّق في الإدارة اللبنانيّة العامّة من مبادئ ومقاييس هو ذاته يتحكّم بإدارة النظام التعليمي؛ أي وجود مركزيّة شديدة في إدارة التعليم الرسميّ من جهة، وعدم إيلاء الاهتمام الكافي بما يجري في التعليم الخاصّ غير المجانيّ، من جهة أخرى.

إذن، في القطاع الرسميّ، يتمّ تدريب المعلمين أثناء الخدمة بناء على تقارير صادرة عن إدارات المدارس الرسمية، ومن خلال جهاز التدريب في المركز التربويّ للبحوث والإنماء. أمّا في القطاع الخاصّ، فلا وجود لقانون أو سياسة تربويّة تلزمه في موضوع تدريب كادرته التربويّة؛ إلّا أنّ هذا القطاع- ولضمان استمراريّة استقطابه لأكبر عدد من التلاميذ وتّفوّقه في المجال التربويّ ما قبل الجامعيّ- فهو يعمل على وضع خطط تربويّة تستهدف تدريب المعلمين أثناء الخدمة. ويكون لهذا التدريب مصادر عديدة؛ فهناك التدريب الذي تُعده المؤسّسة التربويّة لمعلّميها؛ وهناك برامج تدريبيّة تقوم بإعدادها بعض الجامعات والمدارس الخاصّة، وتُرسل دعوات مشاركة لكافة المعلمين في مختلف المدارس؛ كما أنّ هناك التدريب الذاتيّ والذي قد يكون مبادرة فرديّة من قبل المعلم. ولكن، يبقى التدريب عشوائيّاً وغير منضبط؛ وذلك لأنّه ما من قاعدة بيانات موثّقة متوفّرة حول عمليّات التدريب تلك التي ينخرط بها معلّمو القطاع الخاصّ. كما أنّ الغموض يكتنف مظاهر عديدة في برامج التدريب كمراحل إعدادها وكيفيّة تصميمها وتنفيذها وتقويم مدى تماشي محتوياتها مع الحاجات الفعلية للكادرّات التعليميّة، ومدى كفاءة المدربين المناط إليهم القيام بمهمّة التدريب، ومدى تقويم أثرها على العمليّة التعليميّة والتعلّميّة من قبل القائمين على تنظيمها، ومن ثمّ التخطيط لتطويرها وتحسينها... هذا بالإضافة إلى الغموض في دور مدير المدرسة في كافّة عمليّات تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

إذن، تستنتج الباحثة أنّ المدارس الخاصّة تتمتّع باستقلاليّة نسبيّة في القرار؛ قد تكون مصدرًا للعشوائيّة في العمل التربويّ؛ ولكنّها في الوقت ذاته، قد تكون مصدرًا يمنحها القدرة على التّأقلم مع التحوّلات التربويّة المتسارعة، والتميّز في العمل التربويّ. وبالتالي وبسبب هذه الاستقلاليّة، فإنّ إدارة المدارس الخاصّة تتمتّع بمرونة القدرة على طرح أفكار حديثة في كافّة مجالات التربية داخل المدرسة؛ ومنها ما يرتبط بتأهيل المعلّم وتدريبه وتطوير مهاراته وكفاياته.

أولاً: إشكالية الدراسة

يرتبط تدريب المعلمين في القطاع الخاص بعوامل مؤثرة متعددة؛ منها، مستوى التعليم الذي تقدّمه المدرسة ومدى توافر ميزانية تمويل لبرامج تدريب المعلمين داخل المؤسسة، ومدى امتلاك مدير المؤسسة لمهارات الإشراف التربوي التي تخوّله التخطيط لتدريب المعلمين وإعداد وتنفيذ برامج تدريبية للمعلمين مبنية على أساس حاجاتهم المهنية، أو تدفعه إلى تحفيز المعلمين للمشاركة في دورات تدريبية تنظّمها مؤسسات خاصّة كالجامعات أو المدارس الرائدة التي لديها مراكز تطوير تربويّ وتعلّم مستمرّ. غير أنّ التفاصيل المرتبطة ببرامج تدريب المعلمين تبدو ضبابيّة إلى حدّ ما ولا تجيب عن التساؤلات الكثيرة المتعلّقة بمدى فعالية تلك البرامج من حيث المحتوى وأثره على عناصر العملية التعليميّة والتعلّميّة، ومن حيث مدى التخطيط لإعداده وتنفيذه، ومدى كفاءة طاقم المدرّبين الموكلة إليهم المهام العملية في التدريب وكيفية التدقيق في ذلك، ومدى الدقّة في تقييم التدريب من قبل الأشخاص أو المؤسسات القائمة على تنظيمه وتنفيذه.

إنّ هدف تقييم عمليّة التدريب هو التوصل إلى عدّة نتائج؛ منها، الارتقاء بالعملية التدريبية وتطويرها، والتعرّف على مقدار ما تمّ إنجازه من خطّة التدريب وما تم تحقيقه من أهداف، وقياس مدى فاعلية البرامج التدريبية وأساليبها، ومدى مساهمتها في تلبية الاحتياجات المهنية للمعلمين، وتقدير مدى ما وصل إليه المتدربون من كفاية، والتعرّف على مقدار الفائدة التي تحقّقت لهم من التدريب وكذلك قياس كفاية المدرّبين ومدى أهليّتهم لممارسة العمل التدريبي. كما يهدف تقييم عملية التدريب إلى مقارنة الفوائد المترتبة على التدريب بمقدار الاستثمارات الماديّة التي تم إنفاقها على البرنامج التدريبيّ ومن ثمّ تحديد نقاط القوّة والضعف في البرنامج التدريبيّ للتأكّد من أنّ محتويات هذا البرنامج تسهم في زيادة مهارات المتدربين في مهامهم، كما تهدف أيضاً إلى جمع المعلومات من المشاركين في التدريب بغية الاستفادة منها لاحقاً في تطويره وتحسينه (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006).

ينخرط المعلمون عادةً في برامج تدريبية متنوّعة وخلال فترات زمنيّة عديدة، وقد تعالج تلك الأنشطة التدريبية مجالات ومواضيع تربويّة أساسية وثنائية. إلّا أنّه غالباً ما يصدر عن المعلمين انطباع سلبيّ حول التدريب. وفي مقابلات غير رسميّة أجرتها الباحثة مع عدد من المعلمين داخل مدارس جمعيّة المقاصد؛ عبّر المعلمون خلالها عن استياء متفاوت تجاه التدريب الذي يخضعون له

سواءً كان صادرًا عن مؤسسات تربويّة جامعيّة ومدرسيّة خارجيّة أو من داخل المؤسسة التربويّة التي يعملون فيها. ولم يعبروا جليًا عن الأسباب التي تدفعهم إلى رفض التدريب والتهرب منه في بعض الأحيان. وهنا، برزت الإشكاليّة، إذ خلافًا لما عبّر عنه المعلّمون، تؤكّد أدبيّات تدريب المعلّمين على أهميّة التدريب في إيجاد الحلول المناسبة للمشاكل التربويّة التي يعاني منها المعلّم خلال حياته المهنيّة، وفي تقديم قيمة مضافة على أدائه داخل الصّف ممّا يجعله مقبلًا عليه وراغبًا في المشاركة فيه كونه من أهمّ الطرق التي تدفعه قُدّمًا في مساره المهنيّ داخل المدرسة.

كذلك، ذكر المعلّمون أنّ خوضهم لتجربة التدريب هو لمجرّد تلبية طلب من إدارة مدرستهم. كما اعتبروا، من خلال تجاربهم السابقة، أنّ جلسات التدريب لا تعمّق وتطوّر مهاراتهم؛ ولا تأتي بأيّ جديد في أغلب الأحيان.

تتألّف جمعيّة المقاصد من إدارات عديدة تخدم مجالات اجتماعيّة متنوّعة؛ وتعتبر مديريّة الشؤون التربويّة، التي تُعنى بعمل القطاع التربويّ في المؤسسة، من أبرز الإدارات فيها. تضمّ مديريّة الشؤون التربويّة في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي سبع مدارس خاصّة في بيروت (أربع كليّات ثانويّة وثلاث مدارس ابتدائيّة)؛ كما تضمّ مركز الموارد التربويّة والتطوير المهنيّ. وقد أنجزت مديريّة الشؤون التربويّة في مطلع العام 2014 إصدارًا حديثًا للنظام الداخليّ لجمعيّة المقاصد الذي استغرق إعداداه سنتين كاملتين. يميّز النظام الداخليّ للأفراد العاملين بتوصيف مفصّل للمهامّ العديدة لكلّ من المعلّمين ومنسّقي المواد ومسؤولي الحلقات والمدراء. وقد عبّر بعض المعلّمين عن استيائهم وخيبتهم على وقع الإعلان عن الإصدار الحديث داخل جمعيّة المقاصد؛ فقد بنوا آمالًا وتوقّعات تحسّن بيئة العمل الداخليّة، لا سيّما في عمليّة التدريب والبرامج التي يتمّ تدريب المعلّمين عليها؛ إلّا أنّ شيئًا من هذا لم يحدث، بل أتى النظام الداخليّ بأعباء إضافيّة على عاتق المعلّم، منها ما يدخل في موضوع عمليّة التدريب؛ ومنها ما هو ليس من صلب موضوع هذه الدراسة.

يخضع معلّمو مدارس جمعيّة المقاصد للتدريب من مصادر متنوّعة؛ من مركز الموارد والتطوير التابع لها، ومن جامعات خاصّة ومدارس رائدة. يقوم مركز الموارد التربويّة والتطوير المهنيّ بتنظيم ورش العمل والندوات التدريبية لكافة المعلّمين. ولكن، تبقى الأسس التي اعتمدها المركز في ذلك يكتنفها الغموض؛ وعلى سبيل المثال، في كيفية تقديره لحاجات المعلّمين بحسب اختصاصهم أو سنوات خبرتهم والمهارات الحيويّة التي هم بحاجة لتنميتها.

كما يتلقّى مركز الموارد التربويّة والتطوير المهنيّ دعوات لتدريب معلّمي المؤسسة من قبل بعض الجامعات الخاصّة والمدارس الرائدة. ويتمثّل دور المركز بإرسال هذه الدعوات إلى إدارات المدارس لعرض المواضيع على المعلّمين وحضّهم على المشاركة في ورشات العمل. بينما، يغيب الوضوح عن الكثير من القضايا المرتبطة بعملية التدريب وتقع في خانة المجهول وهي بالنتيجة بحاجة للبحث في مدى توافرها من عدمه؛ وتذكر الباحثة البعض منها، كمدى اعتماد المركز على إجراءات معيّنة متفق عليها في المجال النظريّ لتدريب المعلّمين أثناء الخدمة؛ على سبيل المثال مدى وجود تدقيق في الأمور التي من شأنها إنجاح أو إفشال التدريب ومدى إجراء استفتاء للمعلّمين حول اهتماماتهم وحاجاتهم التدريبية، ومدى ملاءمة محتوى التدريب مع حاجات المعلّمين المهنية والاتجاهات المعاصرة في التربية، وكيفية اختيار زمان ومكان التدريب، وكيفية رصد ومتابعة نتائج التدريب إن وُجد، ومدى توفّر معايير معتمدة في ذلك، وإذا كان لجمعية المقاصد القدرة على تأمين الحاجات اللوجستية التي تساعد المعلّمين على التطبيق الفعليّ لما تعلّموه أثناء التدريب.

وكذلك، من غير الواضح كيفية وماهية الأسس التي تعتمد عليها إدارات مدارس جمعية المقاصد عندما تقرّر إرسال المعلّمين لحضور تدريب ما، وتقع هنا تساؤلات عديدة عن عمل القائمين عليها ومدى ارتكازهم، عند اتخاذ قرار التدريب، على معلومات دقيقة حول الوضع المهنيّ للمعلّم والتي من الممكن توفّرها من خلال منسّقي المواد داخل المدرسة الواحدة.

عمومًا، تتنوّع برامج التدريب في أنماط عديدة؛ فمنها ورش العمل، والتوجيه داخل المدرسة (Mentoring, Coaching) والدرس التدريبيّ المشترك والدرس التدريبيّ النموذجي التلفزيوني للمعلّمين بحسب اختصاصاتهم، ونمط المدرّس الزائر. وتزخر أدبيّات التدريب في تعداد إيجابيّات وفوائد التدريب المتنوّع للمعلّم وللمدرسة على حدّ سواء. ولكن يبقى التساؤل عن سمات وأنواع التدريب الذي يُشارك فيه معلّمو مدارس جمعية المقاصد؛ وإذا ما كان منوعًا أو مقتصرًا على أنماط محدودة فحسب. أمّا التدريب الذاتي الذي يعكس جهدًا شخصيًا من قبل المعلّم فهو أيضًا موضوع غامض وليس من الواضح مدى وجوده بين المعلّمين وكيفية تنفيذه عمليًا، وهو جدير بالكشف عنه في سياق الدراسة لما له من أهميّة في سياق المجال النظري لأدبيّات التدريب.

من جانب آخر، تزخر أدبيّات التدريب بمراجع عديدة عن توصيف أهميّة عملية تقويم التدريب وكيفية القيام بها، والجدوى منها في العملية التعليمية والتعلّمية. لذلك، من المهمّ البحث في مدى

توفّر تقويم للتدريب الذي يخضع له معلّمو مدارس جمعيّة المقاصد وكيفيّة القيام به والمسؤولين عن إجرائه، والمعايير المعتمدة فيه للوصول إلى نتائج معرفيّة تُبنى على أساسها خططاً لاحقة للتدريب؛ كمدى انتقال أثره إلى أداء المعلّم وفي التحصيل الأكاديمي للمتعلم.

في المقابل، تعقد المؤسسات الخارجيّة المنظّمة للتدريب تقويمًا يعتمد أسلوبًا بسيطًا كتوزيع استبانة تقويميّة على المتدربين في ختام التدريب للتعرف نظريًا على مدى الفائدة من الدورات التدريبية، أو على مدى كفاءة المدرّب في تحقيق أهداف التدريب الذي نفّذه. لكن، يبقى التساؤل قائمًا عن مصير هذه الاستبانات التقويمية وماهيّة الخطوات اللاحقة التي قد تعبّر عن مدى تواجد متابعة لمعرفة أثر التدريب على أداء المعلّم. كذلك، إنّ تقويم التدريب الداخلي هو غير مرصود المعالم؛ وموضوع شيق للبحث والتدقيق فيه للكشف عن عناصره ومستوى إجرائه عمليًا في سبيل معرفة أمور أساسية كانطباعات المتدربين عن محتوى التدريب وكفاءة المدرّب ومدى اكتساب المعلمين معلومات ومهارات تساعدهم في تطوير أدائهم ومدى تأثير التدريب على أداء المعلمين داخل المدرسة.

أمّا بالنسبة للإشراف التربوي المتمثّل بمدير المدرسة ومسؤولي الحلقات ومنسقي المواد داخل المدرسة، فإنّ دورهم غير واضح وغير موثّق؛ وقد بدا مقتصرًا فقط على حثّ المعلمين على المشاركة ببرامج التدريب خارج المدرسة.

وعلى صعيد آخر، فإنّ الدراسات في لبنان حول واقع برامج التدريب المهنيّ أثناء الخدمة في القطاع الخاصّ تعتبر قليلة ومبهمّة وغير موثّقة في معظمها. وقد وجدت الباحثة دراستين محليّتين عن عمليّة تدريب المعلمين في مدارس مختارة من القطاع الخاصّ. كذلك، تعتمد المؤسسات الخاصة إلى التعنيم على واقع التدريب لديها؛ وهي غير راغبة بالإعلان عن أيّ معلومة لها علاقة بتفاصيل عمليّة التدريب التي تجري لمعلميها لا سيّما لشخص من خارج المؤسسة مبرّرين ذلك بأنّ موضوع التدريب هو شأن داخليّ لا يرغبون في تعميمه. وقد شاركوا الباحثة باختصار تفاصيل عامّة حول التدريب؛ على سبيل المثال، ذكروا أنّ أكثر الأماكن التي يرسلون معلّمهم إليها للخضوع لتدريب ما هي جامعة هايكازيان والجامعة اللبنانية الأميركية والمدرسة الدوليّة (IC)، هذا بالإضافة إلى التدريب الداخليّ الذي يجريه عادةً منسق المادّة التعليميّة، أو أحد مدرّبي شركة إيديو وير (Eduware) بالاتفاق مع إدارة المدرسة. وقد حاولت الباحثة عند إعداد المشروع التوسّع في البحث ليشمل عددًا من المؤسسات الخاصة في بيروت والتي تشبه جمعيّة المقاصد في خدماتها

التربويّة وفي بنيتها، إلّا أنّ إدارتها لم ترغب في المشاركة بالدراسة. كما أوصت لجنة مناقشة المشاريع في المعهد العالي للدكتوراه باقتصار الدراسة على مدارس جمعيّة المقاصد.

لكلّ الأسباب التي ذُكرت، إنّ من المثير للاهتمام، البحث في عمليّة تدريب معلّمي جمعيّة المقاصد ودور كلّ من: الإشراف التربوي في عمليّة تدريب المعلّمين في مدارس جمعيّة المقاصد والمؤسّسات الخارجيّة المنظّمة للتدريب.

ثانيًا: أسئلة الدراسة

تعتبر هذه الدراسة استقصائيّة استكشافيّة ؛ ستحاول الباحثة من خلالها الإجابة عن الأسئلة البحثيّة التالية من وجهات نظر مختلفة.

تتمحور هذه الدراسة حول سؤال بحثيّ أساسي واحد؛ هو على الشكل التالي:

هل إنّ عمليّة التدريب التربوي أثناء الخدمة التي يخضع لها معلّمو مدارس جمعيّة المقاصد منذ العام 2014 هي قليلة الفاعليّة وتشكو من ثغرات؟

يندرج عن السؤال البحثيّ الأساسي أسئلة بحثيّة فرعيّة على الشكل التالي:

أ. إلى أيّ مدى يتلاءم مضمون المادّة التدريبيّة مع أهداف التدريب ومع ثقافة معلّمي مدارس جمعيّة المقاصد؟

ب. هل إنّ استراتيجيّة التدريب المعتمدة ملائمة للمعلّمين المتدربين؟

ج. ما هو دور المعلّمين في تحديد مسار عمليّة التدريب المهنيّ التي تطالهم؟

د. هل هناك تأثير للمتغيّرات المستقلّة للمعلّمين على آرائهم في دور برامج التدريب ودور عناصر الإشراف التربوي في عمليّة تدريبهم ؟

هـ. هل هناك تأثير للمتغيّرات المستقلّة، لمدرّاء المدارس ومسؤولي الحلقات ومنسقي المواد،

على المتغيّرات التابعة المتعلّقة بأدوارهم في عمليّة تدريب معلّمي جمعيّة المقاصد؟

و. هل يعاني المعلّمون والجهات المسؤولة عن التدريب في مدارس جمعيّة المقاصد وفي

المؤسّسات الخارجيّة من صعوبات ومشكلات أثناء عمليّة التدريب؟

ثالثاً: فرضيات الدراسة

تنطلق هذه الدراسة من الفرضية الأساس الآتية:

قد تشكو عملية التدريب التربوي التي يخضع لها معلّمو مدارس جمعية المقاصد أثناء الخدمة منذ سنة 2014 وحتى الآن من ثغرات عديدة في كافة المراحل التي تمرّ بها ؛ وقد تكون هذه العملية قليلة الفعالية على مستوى جميع العناصر المكوّنة لها والتي قد تتأثر بها إيجاباً وسلباً، ومن أهمّها المعلّم. وقد تكون هذه الثغرات ناجمة عن عوامل عدّة منها السياسة التربوية المعتمدة في جمعية المقاصد والتي يساهم في وضعها ويشرف على تطبيقها جهازٌ مكوّن من عناصر عدّة كالمدیر ومسؤول الحلقة ومنسق المادة التعليمية. كذلك، قد ترتبط قلة الفعالية بعوامل أخرى كافتقار المؤسسات المنظمة للاعتراف المهني في إعداد وتنفيذ التدريب والعشوائية في تنظيمه، وتغليب الفائدة المادية للمؤسسات المنظمة للتدريب على القيمة العلمية له؛ هذا بالإضافة إلى عدم وجود مساءلة من قبل مرجعية سلطوية رسمية مختصة في شؤون القطاع الخاص وفي المتابعة الدقيقة للتأكد من جودة التدريب ومتابعة أثره في العملية التعليمية والتعلمية.

وتتفرّع من الفرضية الأساس الفرضيات الفرعية التالية:

- أ- لا يتلاءم قسم كبير من مضمون المادة التدريبية مع ثقافة معلّمي جمعية المقاصد وكفاياتهم المهنية.
- ب- إنّ استراتيجيّة التدريب المعتمدة غير ملائمة للمتدربين من وجهة نظر المعلّمين والمُدرّسين على التدريب، وقد يكون دور مركز التطوير والموارد التربوية ومدراء المدارس ومسؤولي الحلقات ومنسقي المواد الدراسية في جمعية المقاصد شكلياً ومحدوداً في عملية تدريب المعلّمين أثناء الخدمة.
- ج- يعتبر المعلّمون بأنّ دورهم هامشي في تحديد مسار عملية التدريب المهني التي تطالهم وهذا ما يُفقد التدريب أهميّته العملية.

د- يعاني المعلّمون والجهات المسؤولة عن التدريب في مدارس جمعية المقاصد وفي المؤسسات الأخرى المنظمة للتدريب من صعوبات وتحديات أثناء التدريب ترتبط بعناصر عديدة مكوّنة

للتدريب كالمضمون، وكفاءة المدرب، وزمان التدريب، والجهاز المكوّن لعناصر الإشراف التربويّ.

رابعًا: أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

أ- الكشف عن واقع تدريب المعلمين أثناء الخدمة في مدارس جمعية المقاصد التي تنتمي إلى القطاع التربويّ الخاصّ .

ب- تزويد القائمين على المؤسسات التربويّة عمومًا وجمعية المقاصد خصوصًا بدراسة واقعيّة للوضع القائم في عمليّة تدريب المعلمين والكشف عن الثغرات والحاجات التطويريّة للنهوض بالتدريب وتحسين كلّ ما يرتبط بإعداده وتنفيذه.

ج- الاطّلاع على مجريات عمليّة تدريب المعلمين بمراحلها الثلاث (ما قبل التدريب، وأثناء التدريب، وما بعد التدريب)؛ وذلك بهدف تسليط الضوء على الجوانب الإيجابيّة في الخطوات الإجرائيّة لهذه العمليّة؛ والكشف عن الثّغرات التي تعترض نجاحها وأسبابها ومصادرها.

د- التعرّف على مصادر التدريب الخارجيّة من المؤسسات التربويّة المدرسيّة والجامعيّة وتقييم دورها في تنظيم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة وإدارتها في مراحلها المختلفة.

هـ- رصد الصعوبات المتعدّدة المصادر التي تواجه المؤسسات المنظّمة لبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

و- التعرّف على مدى كفاءة المدربين المنفّذين لبرامج التدريب سواءً كانت من داخل جمعيّة المقاصد أو من خارجها، وذلك من وجهة نظر الفئة المستهدفة من المعلمين.

ز- الكشف عن مدى توافق محتوى البرنامج التدريبيّ مع البيئة الثقافيّة للمدرسة والحاجات الحقيقيّة للمعلمين وثقافتهم.

ح- التعرّف على كيسيّة تقييم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

ط- رسم صورة واقعية لعملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة بمراحلها المختلفة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وتقديم تلك الصورة للمشرفين على المعلمين في ميدان العمل في جمعية المقاصد، وللقائمين على قسم التدريب في المؤسسات المنظمة والمنفذة لبرامج التدريب الخارجي.

ي- اقتراح السبل الكفيلة بتطوير برامج التدريب تخطيطاً وإعداداً وتنفيذاً وتقويماً، بما يمكن المعلمين من الاستفادة منها.

ك- معرفة مدى تأثير التدريب على أداء المعلمين في المدرسة وكيف يظهر هذا الأثر من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ومن وجهات نظر منسقي المواد التعليمية ومسؤولي الحلقات ومدراء مدارس جمعية المقاصد.

ل- التعرف على دور المدراء ومسؤولي الحلقات ومنسقي المواد التعليمية كمشرفين تربويين (Instructional leaders) في إعداد وتنفيذ، أو تنظيم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وتحفيز المعلمين على المشاركة فيها، ومتابعة أثر برامج التدريب على أدائهم بعد خضوعهم لبرامج التدريب.

م- التعرف على دور مركز الموارد التربوية والتطوير المهني- التابع لجمعية المقاصد- في قيادة عمليات التدريب الداخلي للمعلمين، والصعوبات التي قد تواجهه في عمله.

ن- التعرف على الصعوبات التي قد تواجه المعلمين أنفسهم، والمدراء، ومسؤولي الحلقات، ومنسقي المواد التعليمية أثناء عمليات التدريب التي يخضع لها المعلمون أثناء الخدمة في مدارس جمعية المقاصد.

ص- التعرف على أثر بعض المتغيرات المستقلة كالجنس، والمؤهلات العلمية، والسن، وعدد سنوات الخدمة على نتائج الدراسة.

خامساً: أهمية الدراسة وفوائدها

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوع التدريب المهني للمعلمين أثناء الخدمة في مدارس جمعية المقاصد، ومن الحاجة الملحة إلى تكريس جمعية المقاصد الجهد والوقت الكافيين لمواكبة كل ما هو مستجد على صعيد محتوى مناهج المواد التعليمية، والتقنيات المستخدمة، وطرائق التدريس،

وتقويم المتعلمين؛ بالإضافة إلى ارتباط عملية التدريب بأداء المعلم وأثرها عليه، وبالتالي بمستوى التحصيل الأكاديمي للمتعلمين الذين هم أولاً وأخيراً محور العملية التعليمية والتعلمية.

كما تكمن أهمية هذه الدراسة في أهمية استطلاع وجهات نظر المعلمين، على اختلاف المراحل التعليمية وعلى اختلاف خبراتهم السابقة، بشأن ما يُقدّم إليهم من تدريب أثناء الخدمة وما يواكب تلك العملية من إجراءات.

كما تظهر هذه الدراسة دور كافة الأشخاص المسؤولين عن الإشراف التربوي في جمعية المقاصد على عملية تدريب المعلمين؛ كالمدير، ومسؤولي الحلقات، ومنسقي المواد التعليمية. ولذلك، قد يتمّ الإفادة من المعلومات والخبرات التي سيتمّ استعراضها في سياق مشابه للحالة قيد الدراسة. إذ يعتبر التعلم من خبرات الآخرين أحد أهم أنواع التعلم وأكثرها تأثيراً في أداء الأفراد المعرّضين لهذا النوع من التعلم (Flyvbjerg, 2006).

كما ستحاول هذه الدراسة أن تكون مرجعاً يرفد المكتبة التربوية العربية واللبنانية التي تفتقر إلى دراسة هذا الموضوع ولا سيما في القطاع التربوي الخاص في لبنان. كما يمكن لهذه الدراسة أن تكون ذات فائدة للفئات التربوية التالية:

- للقائمين على مدارس جمعية المقاصد؛ أصحاب القرار في الإشراف التربوي على عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة؛ لعلّ الدراسة تسهم في إعادة النظر ببرامج التدريب التي يطلبون من المعلمين المشاركة فيها سواء كانت من إعدادهم أو من إعداد مؤسسات تربوية أخرى.
- للقائمين على مركز الموارد التربوية والتطوير المهني في جمعية المقاصد، لعلّ الدراسة تفيدهم في إعادة النظر بالمجريات الفعلية لعمليات التدريب مقارنةً بما تنصّ عليه وثيقة النظام الداخلي من سياسات خاصة مُتبعة في العمل التطويري الذي أنشئ المركز من أجله.
- لمدراء المدارس ومسؤولي الحلقات ومنسقي المواد التعليمية في القطاعين العام والخاص، لعلّ تجربة مدارس جمعية المقاصد في القطاع الخاص تُغني القطاع العام في لبنان لا سيما وأنّ هذا الأخير يعاني من إشكاليات عديدة في بنيته وكادرته وتطويره.

- للمعلمين أنفسهم، لعلّ الدراسة تفتح لهم آفاقاً جديدة في أولويّة وجديّة تطوير النّمّو المهني لديهم كسبيل لمواكبة العصر وفهم متغيّراته، واكتساب خبرات جديدة تساعد على النجاح في العمل وإتقانه.
- للباحثين والدارسين في مجال التربية والتعليم، علّ الدراسة تمنحهم تطلّعات جديدة لمعالجة الإشكاليّات البحثيّة المتمحورة حول برامج التدريب ودور الإدارة المدرسيّة في تفعيل تلك البرامج. إذ أنّ دراسة الحالة تولّد معارف عميقة ودقيقة في أبعادها تسهم في بناء الشبكة المعرفيّة للخبراء في مجال التربية.
- للقائمين على الدورات التدريبية أثناء الخدمة، علّ الدراسة توقّر لهم رؤية واضحة لأهميّة دور المدرّب في تدريب المعلمين، وضرورة تمتّعه بالكفاءة المطلوبة في الأداء لإعداد محتوى التدريب بما يتّفق وحاجات الفئة المستهدفة للتدريب ومن ثمّ للقيام بمهام التدريب.
- لمصمّمي برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة؛ عسى نتائج الدراسة تدفعهم إلى إعادة النّظر والتفكير في ضرورة إعداد المحتوى بشكل ممنهج، يركّز على أهداف واضحة المعالم وحاجات مهنيّة ينبغي إشباعها.

سادساً: حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على البحث ضمن الحدود التالية:

- أ- الحدّ الموضوعي : اكتفت الدراسة بمعالجة جانب محدّد من جوانب التطوير المهني للمعلّم وهو واقع تدريب المعلمين والمعلّّمات أثناء الخدمة ودور الإشراف التربوي في ذلك دون الخوض في قياس أثر التدريب على المعلمين والمتعلّّمين أو إعداد وتجريب برنامج تدريبي محدّد ومن ثمّ تقويمه.
- ب- الحدّ المكاني : تمّ تطبيق الدراسة على مدارس جمعيّة المقاصد والتي تمثّل جزءاً هاماً من القطاع التربوي الخاصّ في لبنان.
- ج- الحدّ الزمني: تمّ إجراء القسم العمليّ من الدراسة خلال العام الدراسي 2016-2017.

د- الحدّ البشري: اكتفت الدراسة باستطلاع العنصر البشري في مدارس جمعيّة المقاصد من مدير مركز الموارد التربويّة والتطوير المهني، ومدرّاء المدارس، ومسؤولي الحلقات، ومنسّقي الموادّ

التعليمية، والمعلمين (ما عدا معلمي المواد الإجرائية كالتربية البدنية والفنية لأنهم عمومًا لا يتم تدريبهم). كما استطلعت الدراسة الأشخاص القائمين على المؤسسات المنظمة للتدريب الذي يخضع له معلمو مدارس جمعية المقاصد. ويرتبط هذا الحدّ بما تمّ توجيه الباحثة إلى القيام به عند مناقشة مشروع الدراسة من قبل لجنة دراسة المشاريع في المعهد العالي للدكتوراه ؛ حيث طُلب من الباحثة إجراء تعديلات على مشروعها تقضي باقتصار الدراسة فقط على المؤسسة التي تعمل فيها وهي جمعية المقاصد.

هـ- الحدّ الإحصائي: اكتفت الدراسة بالتحليل الإحصائي لاستبانات الأشخاص الذين تفاعلوا مع الدراسة من جمعية المقاصد.

سابعًا: مصطلحات الدراسة

أ- تدريب المعلمين

هو الجهود المبذولة لتحفيز النمو المهني لدى المعلمين وتطويرهم لمزاولة مهنة التعليم باستخدام الوسائل المناسبة وبأعلى فاعلية. فالتدريب هو استثمار مهارات المعلم بزيادة قدراته المهنية والعلمية في وظيفته وتطويرها لتتلاءم مع عمله وواجباته . كما أنه عملية إجرائية تتميز بالاستمرارية، وتتضمن تطبيقات عملية يكتسبها المعلم ومن ثمّ ينفذها مع المتعلمين خلال الحصّة الدراسية؛ وتشتمل عملية التدريب على تشجيع المعلمين ومتابعة تطوّرهم المهني بشكل ممنهج للوصول إلى بيئة مدرسية مرتكزة على التعلّم المستمرّ (OECD, 2009).

كما يمكن تعريف التدريب بأنه أنشطة مُنظمة لتوفير المعارف والمهارات للمعلمين، ليتمكنوا من استيعاب المفاهيم وإعادة تكوين السلوك وتطبيق هذه المعارف على مواقف مختلفة بكفاءة متزايدة لتحقيق النتائج المرجوة . يركّز التدريب على تزويد المعلمين بالمهارات والمعارف التي يحتاجونها والتي تمكّنهم من النمو في مهنة التعليم والحصول على مزيد من الخبرات التربوية وزيادة طاقتهم الإنتاجية (الفتلاوي، 2003).

ب- تقويم التدريب

هو عملية منهجية منظمة لجمع البيانات وتفسير الأدلة بما يؤدّي إلى إصدار أحكام تتعلّق بالبرامج التدريبية مما يساعد في توجيهها واتخاذ الإجراءات المناسبة لتعديل نقاط الضعف فيها. إذن، التقويم

هو التعديل والإصلاح بعد التشخيص. تقويم التدريب هو عملية تحديد قيمة مناهج التدريب أو قيمة عملية تصميمها وعملية تنفيذها وتطويرها وتوجيه عناصرها وأسسها نحو تحقيق الأهداف في ضوء معايير محدّدة مع إمكانية تعديل وإصلاح نقاط الضعف في حال وجودها . إنّ الحرص على تحقيق أهداف التدريب يتطلب القيام بعملية التقويم والمتابعة لنشاطات التدريب للتأكد من أنها تسير في المسار المرسوم لها؛ وأنّ إنجازاتها تتمّ في حدود التوقيت المقدّر لها. فعليه يجب أن تكون عملية تقويم برامج التدريب متلازمة مع عملية التدريب ذاتها.

ج- أداء المعلم

إنّ الأداء هو عبارة عن سلوك عمليّ يؤدّيه الفرد أو مجموعة الأفراد أو المؤسسات ويتمثل في أعمال وتصرفات وحركات مقصودة من أجل عمل معين لتحقيق هدف محدّد (الغريب وآخرون، 2005). ويُعرّف الأداء على أنّه السلوك الذي يتّخذه الفرد في أدائه للأنشطة، والمهام المختلفة في عمله (الجهني، 2001). كما يُعرّف بأنّه الالتزام نحو المؤسسة، والالتزام نحو العمل والاتجاهات، والدقة في المواعيد وعلاقات العمل، والمقدرة على الابتكار والمعرفة بالعمل (الطراونة، 2002). وفي أدائه لعمله على العامل المتميّز بمهارات أساسية وهي المهارات الفكرية والانسانية والفنية. أمّا من وجهة نظر خان وأفضال ورحمان، فإنّ الأداء هو أنماط السلوك والدوافع والقرارات والإجراءات التي تهدف إلى الوصول إلى مجموعة كاملة من الأنشطة ضمن النظام الإداري للمؤسسة التعليمية وغير التعليمية. ويعرّفون الأداء التربويّ بأنه التزام المعلم نحو مدرسته وعمله وتحمل مسؤوليات وواجبات المهنة، وتقديم الولاء للمدرسة، والأمانة والدقة في المواعيد وعلاقات العمل، والالتزام باللوائح الإدارية التي تنظّم عمله (Khan, Afzal & Rehman, 2009).

د- الإشراف التربوي

هو عملية قيادية تهدف إلى الارتقاء بنوعية التعليم من خلال توفير أفضل الظروف التي تمكّن المعلمين وغيرهم من عناصر العملية التعليمية والتعلمية من القيام بدورهم بشكل فعال. ويتمثّل الإشراف التربويّ بالجهود التي تبذلها قيادات تربوية متخصصة لتحسين العملية التربوية بجميع عناصرها والوصول بها إلى تحقيق أهدافها المنشودة من خلال تحقيق النمو المهني وتطوير المعلمين. ويتألّف جهاز الإشراف التربوي في جمعية المقاصد من عناصر عدّة منها: مدراء

المدارس ومسؤولي الحلقة، ومنسقي المواد التعليمية. وتعرّف جمعية المقاصد الإشراف التربوي على أنه وسيلة لتقديم المساعدة الفنيّة والمهنيّة للمعلّم أو لمجموعة من المعلّمين في مجالات التعليم والمناهج التعليميّة والتدريب (دليل الأهل والمعلّم، 2014). وهو عمليّة تعاونيّة تهدف، من خلال تقييم أداء المعلم، إلى تحليل عملية التعليم والتعلّم وتفهم أبعادها داخل الصفّ وخارجه، والعمل على تطويرها وإغنائها وتصويبها للوصول إلى الغاية النهائيّة وهي تحسين تعلّم التلاميذ. تتميز الممارسة الإشرافيّة بما يلي: (1) التعاون بين المشرف، سواء كان مديرًا أو مسؤول حلقة أو منسقًا محليًا، وبين المعلّم، (2) الاعتماد على أدوات القياس الصحيحة والدقيقة التي تساعد على تشخيص الممارسات التعليميّة، و(3) احترام الاختلاف في الرأي وتقدير خبرات المعلّم، و(4) المتابعة داخل الصفّ وخارجه بهدف مساعدة المعلّم على تطوير أدائه ومعالجة نقاط الضعف لديه والتأكد من نجاحه.

وفيما يلي تعريف لكل عنصر من عناصر الإشراف التربوي بحسب ما جاء في كتاب النظام الداخلي للأفراد العاملين في جمعية المقاصد.

1- مدير المدرسة: هو القياديّ الأوّل في المدرسة من حيث تحمّل المسؤولية. هو من أفراد الهيئة التعليميّة؛ يتعاون مع مسؤولي الحلقات والمنسقين للقيام بمهام الإشراف التربوي داخل المدرسة.

2- مسؤول الحلقة: هو القيادي الثاني في المدرسة بعد المدير من حيث تحمّل المسؤولية. تشمل مسؤوليّته القيادة التربويّة لحلقة تعليميّة واحدة أو أكثر. تناط بمسؤول الحلقة مهام تربويّة وإداريّة وتنسيقية مع باقي مسؤولي الحلقات ومع مساعد المدير المالي والإداري.

3- المنسق المحلي: هو من أفراد الهيئة التعليميّة، يقوم بمهام تعليميّة بواقع حصص تعليميّة محدّدة وفق اختصاصه، وينسق محليًا للمادّة التعليميّة الموكلة إليه. يوجّه ويدرب معلّمي مادّته، ويقوم أداءهم وأداء التلاميذ، ويقدم اقتراحات تقويمية بالتوزيع السنوي للمناهج المدرسيّة. ويُعتبر القائد التربويّ للمعلّمين المنتمين للمادّة عينها.

هـ- المتغيّرات التابعة: هي المتغيّرات المرتبطة بعلاقة التدريب بالأداء الوظيفي للمعلّم، وبأدوار المدير ومسؤول الحلقة والمنسق في عمليّة التدريب، وبالصعوبات التي يواجهها كل من المعلّم والمنسق ومسؤول الحلقة والمدير في عمليّة التدريب. ويبلغ عدد المتغيّرات التابعة خمسة (5)

متغيرات في استبانة المعلم، ومتغيران اثنان تابعان (2) في استبانة المنسق، وأربعة (4) متغيرات تابعة في استبانة مسؤول الحلقة، وأربعة (4) متغيرات تابعة في استبانة المدير (ملحقات 3، 4، 5 و6).

و- **المتغيرات المستقلة:** هي المتغيرات المرتبطة بالمعلومات العامة عن المعلم والمنسق ومسؤول الحلقة والمدير والمدرسة. ويبلغ عدد المتغيرات المستقلة سبعة عشر (17) متغيراً في استبانة المعلم، وتسعة (9) متغيرات مستقلة في استبانة المنسق، وثمانية (8) متغيرات مستقلة في استبانة مسؤول الحلقة، وعشرة (10) متغيرات مستقلة في استبانة المدير (ملحقات 3، 4، 5 و6).

ز- **استراتيجية التدريب:** هي مجموعة الخطط المتبعة في عملية تدريب المعلمين من أجل تحقيق الأهداف المحددة مع مراعاة الإمكانيات المتوفرة، وتحديد للمهام، وتوزيع للأدوار، ومتابعة الجهود المبذولة لضمان عدم إضاعة الأهداف.

ح- **الحاجات المهنية للمعلمين:** هي مجموعة الكفايات والمهارات التي يحتاجها المعلم للقيام بعمله داخل المدرسة؛ وتختلف بعض الحاجات باختلاف البيئة الثقافية للمدرسة ورؤيتها وأهدافها التربوية.

ط- **ثقافة المعلم:** تشتمل على عناصر عديدة مرتبطة بالمعلم وهي إعداداته، وسنوات خبرته المهنية، ومدى تطوير مهاراته وصقلها.

ي- **البيئة الثقافية للمدرسة:** هي منظومة من القيم والمعايير والمبادئ والممارسات الناتجة عن تفاعل الجهاز الإداري مع الجهاز التعليمي ومع المتعلمين. من أهم مظاهرها الإيجابية هي الالتزام المهني لجميع العاملين في المدرسة، والإنتاجية وجودة الأداء المهني، وتحفيز العاملين، وحسن التخطيط المرتبط بأهداف واضحة، التواصل والتعاون المبني على الثقة بين جميع العاملين (الفتلاوي وهلال، 2006).

الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة

مقدمة

أولاً: تدريب المعلمين أثناء الخدمة

تمهيد

أ- تعريفاته

ب- أهداف تدريب المعلمين أثناء الخدمة

ج- مسوغات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وأسبابه

د- أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة

هـ- مبادئ تدريب المعلمين أثناء الخدمة وأسسها

و- مراحل عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة بحسب نموذجي أدي (ADDIE) وكيركباتريك

(Kirkpatrick)

ز- أهداف تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة

ح- أساليب تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة

ط- تصنيف تدريب المعلمين أثناء الخدمة

ي- التحديات التي تواجه تدريب المعلمين أثناء الخدمة

ك- خصائص التدريب الفعال

ل- لمحة عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة عالمياً وعربياً ومحلياً

ثانياً: تدريب المعلمين في القطاع التربوي الخاص في لبنان: تجربة مدارس جمعية المبرات

ثالثاً: ماهية برامج تدريب معلمي مدارس جمعية المقاصد

رابعاً: كفايات المعلم

خامساً: مهام المعلم

سادساً: المراحل المهنية للمعلم وعلاقتها بالتدريب

سابعاً: كفايات المدرّب ومهاراته ومهامّه

ثامناً: كفايات مصمّم التدريب

تاسعاً: القيادة

عاشراً: كفايات المدير

حادي عشر: مهام المدير

ثاني عشر: دور عناصر الإشراف التربوي في عملية تدريب المعلمين

ثالث عشر: الدراسات السابقة

أ- الدراسات العربية

ب- الدراسات الأجنبية

خلاصة عامة

أ- حول الدراسات السابقة

ب- حول ما يميز الدراسة الحالية

مقدمة

تسعى المؤسسات لبذل الجهود لتحفيز النمو المهني لدى العاملين لديها وتطويرهم لمزاولة مهنة ما باستخدام الوسائل المناسبة. ويمثل التدريب الوسيلة التي تحقق التطوير المهني المرغوب به. ويعتبر التدريب استثماراً للعنصر البشري من خلال زيادة قدراته المهنية والعلمية في أداء وظيفته وتطويعها لتتلاءم مع متطلبات عمله أو واجباته الجديدة؛ ويتكوّن التدريب من أنشطة منظّمة لتوفير المعارف والمهارات للمتدربين، ليتمكّنوا من استيعاب المفاهيم وإعادة تكوين السلوك وتطبيق التعلم على مواقف مختلفة بكفاءة متزايدة لتحقيق النتائج المرجوة .

يلعب المعلم أدواراً حيوية في بناء الإنسان، فهو الذي يسهم في تربية الطفل بإعداده للحياة، وهو بالتالي وراء الكثير من الإنجازات في المجتمع، فهو الذي يخرج الطبيب والمهندس وسائر أصحاب المهن؛ لذلك هو مصنع الأجيال، وهو وراء الكثير من أنماط النجاح في الحياة، فالمعلم هو أحد مؤسسي الحضارة الإنسانية على مرّ العصور.

إنّ تربية المعلم هي عملية ذات وجهين أحدهما يتعلّق بالإعداد قبل دخول المهنة والآخر يتعلّق بالتدريب أثناء الخدمة. ومعنى ذلك أنّ الوجهين متكاملان وأنّ الإعداد هو مجرد بدء الطريق للنموّ المهني الذي من المفترض أن يستمرّ مع التدريب أثناء الخدمة.

إنّ تدريب المعلمين أثناء الخدمة ليس مجرد تجديد للمعارف، بل هو أيضاً يخدم التطوير المهني اللازم ويفسح في المجال أمام المتدربين للاضطلاع بوظائف وبمسؤوليات جديدة. ويرتبط مفهوم التدريب ارتباطاً وثيقاً بمفهوم التربية المستمرة أو التعليم المستمر؛ لذلك، ينبغي على التدريب أن يتّصف بالتنظيم والاستمرارية بحيث يوسّع آفاق معارف الكادرات التربوية النظرية منها والعملية في مواد التدريس المختلفة، ومهارات الإشراف التربوي، ويزيد إنتاجية المعلم. هذا بالإضافة إلى أهمية إشراك التربويين بمختلف مراكزهم في وضع خطة التدريب أثناء الخدمة بأكملها لما في ذلك من تطوير فعلي للعملية التربوية. ويتضمّن برنامج التدريب مواضيع تعود بالمنفعة على التربويين منها على سبيل المثال؛ تقنيات التقويم المختلف وطرائق التدريس وإدارة العلاقات الإنسانية والتخطيط ورفع مستوى الانتماء إلى المؤسسة...إلخ. كما أنّ هناك أشكالاً عديدة من الأنشطة المنفّذة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة كورش العمل داخل المدرسة ومقرّرات تعليمية جامعية معادلة وغير معادلة رسمياً، وورش عمل خارج المدرسة، ومؤتمرات، وتوجيه الأنداد الأكثر خبرة،

ومشاهدة الزملاء خلال حصّة دراسيّة، ومشاركة الخبرات في اجتماعات دوريّة، والانخراط في لجان تأليف المنهج، وأخيراً التدريب الذاتي (CUREE, 2008) .
إلا أنّ أكثرها شيوعاً هي: الدورات التدريبية وورش العمل والزيارات الميدانية وتبادل الخبرات والتدريب الذاتي بأشكاله العديدة.

والمعلّم المؤهل والتمكّن هو من أهمّ عناصر المنظومة التعليميّة، وإنّ تطوير المعلّم وتدريبه بطريقة فاعلة من أهمّ القضايا التي شغلت بال المجتمعات والتربويين، وكلّ من له صلة بالتربية والتعليم. فالمعلّم هو محور العمليّة التعليميّة والتعلّميّة، ولذا يجب توفير المناخ المناسب والظروف النفسيّة والمهنيّة والماديّة حتى يكون المعلّم مبدعاً في عمله متفاعلاً مع المتعلّمين، شاعراً بمشكلاتهم، ومقدّراً للفروقات الفرديّة بينهم. ومهمّة التدريب تتضمّن تطوير قدرات المعلّمين المعرفيّة والتربويّة، والعمل على إثراء خبراتهم بأساليب متنوّعة، وتقويم وتعديل سلوكهم التربويّ الميداني بصورة مستمرة. والتربية المستمرّة أو التعليم المستمرّ يتضمّن جانبين أساسيين هما: الجانب الثقافي والجانب المهني بحيث يكمل أحدهما الآخر لتحقيق الأهداف التربويّة.

أولاً: تدريب المعلّمين أثناء الخدمة

تمهيد

إنّ عصر التكنولوجيا والتطوّر السريع الذي نعيش فيه قد حثّم على جميع القطاعات تفعيل تدريب مواردها البشريّة. وقد استجّد تطور أساسي في أهداف التربية التي صارت تسعى إلى إعداد مواطنين منتجين يجمعون بين امتلاك المعرفة النظريّة من جهة والمهارات التطبيقية لأيّ ميدان من ميادين الحياة العمليّة. لذلك فإنّ التربية الحديثة لا يمكنها الاستغناء عن التدريب. وانطلاقاً من أنّ المعلّم هو عنصر أساسي في قطاع التربية، كان لا بدّ من حدوث تطوّر ليس فقط على مستوى إعداد المهني المحصور بسنوات دراسته الجامعية بل وأيضاً على مستوى تدريبه الذي يستمر طوال سنوات خدمته. ففي فترة إعداد الجامعي لا يكتسب المعلّم سوى المهارات الأساسيّة التي تساعده على الانخراط في سوق العمل لممارسة مهنة التعليم؛ إلاّ أنّه يبقى بحاجة ماسّة لمواصلة تنمية مهاراته كي لا يقع في ركود مهنيّ يرتدّ عواقب سلبية على أدائه التربويّ.

يُعتبر التدريب المستمر للمعلم عنصرًا رئيسًا من عناصر استراتيجية إصلاح النظام التعليمي، حيث يهدف التدريب بكافة أنماطه ومراحله إلى تحسين العملية التعليمية والتعلمية من خلال تطوير أساليب تربوية تفاعلية وطرائق تعليمية تسهم في اندماج الطلبة في العملية التعليمية بفاعلية، وتتطلب من المعلم التأمل في ممارساته التعليمية واختبار أساليب تعليمية جديدة والتفكير بتأثيرها على أدائه. وقد وردت تسميات عديدة لهذا المفهوم تتساوى بالمعنى وتعبّر عن المفهوم عينه منها: تنمية المعلم مهنيًا، أو التنمية المهنية للمعلم، أو التنمية المستدامة، أو التعلم مدى الحياة، أو التدريب أثناء الخدمة، أو التطوير المهني المستمر.

في ثمانينات القرن الماضي، كان التدريب مجتزأ، يتمثل بورشة عمل واحدة تمكّن المعلم من اكتساب بعض الممارسات المهنية. حديثًا، اختلف هذا الواقع، وتطور مفهوم التدريب ليتضمّن كافة الأنشطة المرتبطة بالممارسات اليومية للمعلم، والتي يتمّ تصميمها وتنفيذها من قبل المعلم أيضًا. (Hochberg & Desimone, 2010).

وانطلاقًا مما سبق تتناول الباحثة في القسم الأول من هذا الفصل مفهوم التدريب بكافة أبعاده ذاكراً أهم تعريفاته، وأهدافه، وأنواعه، ومسوغاته، وأهميته، ومبادئ إجرائه، والمراحل التي يمرّ بها، والتحديات التي قد تواجه مساره.

أ- تعريفاته

استُخدم مصطلح التطوير المهني المستمر "Continuous Professional Development" لأول مرة في سبعينات القرن الماضي مع الباحث ريتشارد غاردنر (Richard Gardner)، خبير التدريب المهني المستمر في التربية في جامعة تورونتو (كندا). (Villegas-Reimers, 2003).

وفي تقرير اليونسكو عام 1974 رأى الباحث فور (Faure) أنّ فكرة تدريب المعلمين أثناء الخدمة ظهرت كردّ فعل لعجز معاهد تدريب المعلمين عن توفير العدد الكافي من المعلمين لمواكبة الزيادة المضطّردة في المدارس وأعداد المتعلمين. كما أنّ تدريب المعلمين أثناء الخدمة ازدهر مع المفاهيم الجديدة التي دعت إلى استمرارية التدريب طوال فترة العمل لزيادة التأهيل ومواكبة المستجدات (أبو عطوان، 2008).

كما أنّ التقرير الصادر سنة 1995 عن مكتب اليونسكو الإقليمي المنبثق عن "ورشة العمل الإقليمية حول تمهين التعليم وإعداد المعلمين وتأهيلهم" المنعقدة في الأردن، قد حثّ على ضرورة تزويد المعلم بتدريب مستمر له خصائص معينة من حيث مدّته ومستواه ومضامينه من معارف ومهارات ومواقف، بما فيها بناء الهوية المهنية والالتزام بأخلاقيات المهنة. (نصر، 2002).

وينصّ تعريف اليونسكو للتدريب على أنّه "مجموع حلقات التعليم الرسميّة وغير الرسميّة التي ينمي الأفراد من خلالها قدراتهم، فيكتسبون المعارف ويغنونها ويطوّرونها إلى جانب مهاراتهم المهنية بما يتماشى مع حاجاتهم وحاجات المجتمع. ويندرج التدريب المستمر ضمن إطار التعلّم مدى الحياة المهنية "lifelong learning" (UNESCO, 2005).

كما نصّ تقرير اليونسكو الصادر عن المؤتمر الخامس لوزراء التّخطيط العرب المنعقد عام 1994 في القاهرة، على مبدأ "تمهين مهنة التعليم" الذي يتألّف من شقين هما إعداد المعلم أولاً وتدريبه لاحقاً.

أصدرت وزارة التربية الأميركية في العام 2001 قراراً يقضي بالزاميّة تعليم الأطفال كافّة (No Child Left Behind). وقد تضمّن هذا القرار نصّاً يضمّ تعريفاً للتطوير المهنيّ (Professional Development) للمعلمين؛ يحدّده بـ "مجموعة الأنشطة التي تنمي مهارات المعلمين المتعدّدة؛ كالمهارات المرتبطة بالمادّة التعليميّة، ومهارات إدارة الصفّ." كما ينصّ التعريف على "كون التطوير المهنيّ يفسح المجال أمام المعلمين لتطوير مهارات المتعلّمين التحليليّة والتي هي أحد المعايير التربويّة للتّحصيل الأكاديمي للمتعلّمين. كما يعتبر التعريف أنّ التطوير المهنيّ هو "مجموع الأنشطة التي تضمن التفاعل ما بين المعلمين أثناء الخدمة والمؤسّسات التربويّة الجامعيّة التي تنظّم تلك الأنشطة بحسب حاجات المعلمين المحليّة ليكونوا قادرين على تلبية الواجبات التي تقتضيها السياسة التربويّة للمدرسة التي يعملون بها." (NCLB Act, 2007).

كما يُعرّفه غيلبرت في بحثه في الهندسة السلوكيّة للأداء بأنّ التدريب هو مجرد عامل من عوامل تحسين الأداء (Gilbert, 2007).

وفي تعريفات الباحثين العرب، يقول شوايش أنّ تدريب المعلمين أثناء الخدمة هو وسيلة من شأنها الوصول بالأداء الإنساني في العمل إلى أقصى حدّ ممكن من الإنجاز الناجح؛ وهو يحتاج إلى التخطيط واختيار الاستراتيجية الأفضل في سبيل تحقيق الغرض من التدريب (شوايش، 2007).

وتتوالى التعريفات المشابهة، فيرى الفتلاوي أنّ تدريب المعلمين أثناء الخدمة هو كل برنامج منظم ومخطط يمكن العاملين في مهنة التعليم من النمو والحصول على مزيد من الخبرات التربوية وبالتالي زيادة طاقتهم الإنتاجية (الفتلاوي، 2003). أمّا الجقندي فقد عرفه بأنّه "النمو الذي يحدث للمعلم أثناء العمل وهو نوع من التعلم" (الجقندي، 2010: 371). كما يُعرّفه غانم بأنّه عملية يخضع لها المعلم أثناء الخدمة لإعادة تأهيل وتطوير مهاراته لمواكبة التغيرات الطارئة على المجتمع عامّة وعلى قطاع التربية خاصّة (غانم، 2013). كما يرى القريوتي "أنّ التدريب هو عملية تعليم مبرمج لسلوكيات معينة بناءً على منظومة معرفية يجري تطبيقها لغايات محدّدة تضمن التزام المتدربين بإجراءات وقواعد محدّدة" (القريوتي 2010: 166). كما يُعرّف التدريب على أنّه "عملية منظّمة يتمّ من خلالها تغيير سلوكيات ومشاعر العاملين من أجل زيادة وتحسين فاعليّتهم وأدائهم" (السالم، 2009: 270).

كما يعرف التدريب أثناء الخدمة على أنّه "إعداد مُستدام يضمّ عدّة عملية يؤمّنّها المدرّبون في البرامج التدريبية، وعدّة ذاتية يؤمّنّها التثقف والنقد الذاتي والتفكير في الأداء العملي والبحث الإجرائي والعمل الفريقي ومرافقة الطلاب-المعلمين، سعيًا وراء التّطوّر المهنيّ والتجديد التربويّ." (طعمه، 2002: 119).

بينما تأتي التعريفات الأخرى للباحثين غير العرب في سياق مماثل؛ إذ يرون بأنّ تدريب المعلمين أثناء الخدمة هو عملية مستمرة تدخل في يوميات المدرسة (Reitzug, 2002). وهو أنشطة مصمّمة لتطوير معرفة ومهارات واتجاهات المعلمين في سبيل تحسين تعلّم المتعلمين (Richman, 2006).

وتُعرّف الباحثة غراي التدريب أثناء الخدمة على أنّه التطوّر المستمر لمهارات المعلم و التجدّد في المعلومات والمعارف (Gray, 2005). كما يُعرّفه بيتري وماكغي على أنّه عملية تعلّم مستمرّ يساهم في نمو وتغذية مهارات وكفايات المعلم المهنية (Petrie & McGee, 2012). كما أنّ التدريب أثناء الخدمة هو حاجة اجتماعية وتربوية ملحة وأساسية لتطوّر المجتمعات الانسانية (Darling-Hammond et al, 2009).

تؤكد البحوث والدراسات والتقارير المختلفة على أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة هو عملية ملحة وحاجة ضرورية للقطاع التربوي بشكل عام، وللمعلم الذي يُعتبر مدمك هذا القطاع على وجه

الخصوص. وهو نشاط مستمرّ باستمرار المعلم لمهنته سواء كان جديداً أم قديماً ذا خبرة (Glewwe et. al, 2014).

يعتبر التدريب المستمر للمعلمين أثناء الخدمة في بلدان كثيرة نظاماً كلياً يتكامل مع إعدادهم قبل الخدمة، كما في الكثير من دول الاتحاد الأوروبي والولايات المتحدة الأميركية وانجلترا والسويد وغيرها وبعض الدول العربية واليابان والصين.

وتعرّفه وزارة التربية الأميركية بأنّه مجموع الأنشطة التي تحسّن وتطوّر معارف ومهارات المعلم في المادّة التعليميّة المسؤول عنها؛ وتمكّن المعلمين من أن يصبحوا ذوي كفاءة عالية (NCLB, 2007).

خلاصة التعريفات السابقة، يمكن القول أنّ التدريب تختلط فيه مفاهيم التعليم والتعلّم. هو جهود تنظيميّة تهدف إلى تحسين وتطوير قدرة الانسان على الأداء في كافّة مجالات الحياة وهو إجراء منظم يهدف إلى زيادة نوعيّة مهارات الإنسان والارتقاء بها في ميدان محدّد من ميادين الحياة ، أمّا تدريب المعلم أثناء الخدمة والتطوير المهني المستمر للمعلم فهما يدلّان على مفهوم واحد يعبر عن نشاط مقصود واستمرار للتطوّر المهني الذي بدأه المعلم مع إعداده قبل الخدمة وهو عادةً مخطّط ومصمّم لجعل أداء المعلم أكثر فاعليّة ومواكبةً للتطوّر الحاصل في المناهج وطرائق التدريس نتيجة التطوّر الاجتماعي والتكنولوجي المستمر؛ وبناءً عليه، فهذا النشاط المقصود لا يمكن لمس نتائجه عملياً إلّا إذا استند إلى مبادئ تربويّة أساسيّة، وأهداف عمليّة، ومراحل إجرائيّة يتمّ تطبيقه من خلالها.

ب- أهداف تدريب المعلمين أثناء الخدمة

إنّ التدريب، كأيّ عملٍ إجرائيّ، لديه هدف رئيسي يتمثّل بإكساب المعلم قدرًا كافيًا من الكفايات المهنيّة التي تشمل المعارف والقدرات العمليّة والمهارات الضروريّة للقيام بأدائه المهني. ويمكن تفصيل هذا الهدف العام إلى الأهداف المباشرة التالية (الدريج، 2004؛ غانم، 2013؛ قرناز وعبد الحافظ، 2010؛ بركات، 2005؛ Richman, 2006؛ Reitzug, 2002):

- 1- رفع كفاءة المعلم عبر نقل المعلومات والخبرات الجديدة لجعله مواكبًا للتطوّر التربويّ ومساهمًا في نجاحه وتجديد خبراته ومساعدته على مواجهة الظروف التعليميّة المتحرّكة.

- 2- إكسابه القدرة على التكيف مع جميع المستجدات في قطاع التربية.
- 3- تنمية وعي المعلم على مبدأ التدريب المستمر الذي يفترض أن يمتد طوال فترة ممارسة المهنة والذي هو جزء من المفهوم العالمي "التعلم مدى الحياة" أو "التعلم المفتوح".
- 4- خلق بيئة تحث على التعلم والانفتاح على المجتمع المحلي.
- 5- رأب الصدع الناتج عن قصور سابق في الإعداد الأكاديمي للمعلم.
- 6- تنمية جوانب المعلم المهنية والشخصية والثقافية والاجتماعية والإبداعية كافة.
- 7- تزويد المعلم بكل ما هو حديث في طرائق التعليم والتعلم واستخدام تكنولوجيا التعليم نظرياً وعملياً.
- 8- تزويد المعلم بتقنيات التقويم الحديثة كالاختبارات بأنواعها التشخيصية والتكوينية والتحصيلية، وإتقان استخدام الشبكات التقييمية.
- 9- تحقيق المزيد من الربط بين الإعداد النظري للمعلم والأداء التربوي العملي داخل الصف.
- 10- رفع مستوى انتماء المعلم إلى المؤسسة التربوية التي يعمل فيها.
- 11- تنمية وعي المعلم إلى ضرورة الابتعاد عن الأساليب المرتكزة على محورية المعلم وسلبية المتعلم في العملية التعليمية التعلمية.
- 12- تشجيع المعلم على التقويم الذاتي لتخطي أخطاء أدائه المهني وعدم تكرارها مستقبلاً، والتزود بالتغذية الراجعة اللازمة (feedback).
- 13- تنمية الفضول العلمي لدى المعلم وتشجيعه على الانخراط بالتدريب الذاتي الذي يبقيه في تجدد دائم.
- 14- تنمية ثقة المعلم بأساليبه وطرائقه في التعليم وربطها باستخدام تقنيات حديثة تظهر مهاراته وتعززها.
- 15- إيجاد شبكات تواصل بين المعلمين تسمح لهم بتبادل الخبرات التربوية مما يفتح الآفاق أمام المعلم للارتقاء بأدائه المهني.
- 16- توعية التربويين على ضرورة تبني مبدأ التربية المستدامة في سياساتهم التربوية.

17- تحسين القيمة النوعية لمهارات المعلم التي تخوله الإسهام في تحقيق أهداف المؤسسة التربوية التي ينتمي إليها.

18- تأهيل كادرات تعليمية قادرة على المشاركة في وضع المناهج الدراسية وبالتالي تنمية وعي المعلم على مشكلات النظام التعليمي برمته وطرق العلاج.

خلاصة القول، إنّ التدريب التربويّ في أثناء الخدمة يهدف إلى زيادة كفاية المعلم وتحسين أسلوب أدائه، وتنمية قدراته ومهاراته في مجالات عمله تنميةً تكامليةً علمياً ومهنياً، وتغيير اتجاهاته وسلوكه تغييراً تطوّرياً لمواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي في الوسائل والأساليب الحديثة. كما يهدف التدريب التربويّ إلى ترغيب المعلم في عمله وضمان أدائه بفاعلية، وسد الثغرات التي قد تظهر بين معايير الأداء التي تحددها الإدارة المدرسية وبين أدائه الفعلي.

ج- مسوّغات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وأسبابه

إنّ الدراسات العديدة التي أجريت حول الأسباب الموجبة لتدريب المعلمين، تدلّ على وجود مسوّغات أساسية تجعل من تدريب المعلمين أثناء الخدمة أمراً حيويّاً لاستمرارية العملية التعليمية والتعلّمية. وفيما يلي توضيح لتلك المسوّغات:

1- إنّ التقدّم العلمي التكنولوجي كان له بالغ الأثر على العملية التعليمية والتعلّمية (أهدافاً، ومحتوى، وطرائق) ممّا أوجب تدريب المعلمين ليواكبوا ركب التطوّر في أدائهم وبالتالي نقله إلى المتعلّمين الذين هم جزء من المجتمع المتطوّر.

2- إنّ التزايد الكبير في أعداد المتعلّمين ترتّب عليه نقص في أعداد المعلمين أصحاب الكفاءات ممّا أوجب على النظام التربويّ إجراء عمليّات تدريبيّة للمعلّمين لتلبية الحاجات وسدّ النقص.

3- إنّ تطوّر الأنظمة التربوية وضع المدرسة بمواجهة تحدّيات جمة، منها استحداث مفاهيم ينبغي على المعلم اكتسابها لكي يتمكّن من الاستمرارية في أدائه التربوي ولا يقع فريسة الجمود ومنها على سبيل المثال الفروق الفردية، والصعوبات التعلّمية، وأساليب التقويم الحديث وغيرها...؛ كلّ هذا الوضع، ألزم النظام التربويّ بالعمل على تدريب الكادرات التربوية لتزويدهم بفهم أشمل وأدقّ لتلك المفاهيم.

4- إنّ وجود ثغرات في مرحلة إعداد المعلمين قبل الالتزام المهني في سوق العمل يشكّل عائقاً لأداء فعّال كما يوجب على إدارات المدارس إجراء تدريب لمعلميهم أو توجيههم إلى مؤسسات تربويّة للانخراط في برنامج تدريبي يعوّض لهم النقص في مهاراتهم المهنيّة.

5- إنّ المعلم، بحاجة من حين إلى آخر، إلى تحديث معلوماته بالمادّة التعليميّة وبطرائق تعليم تلك المادّة التي تخصّص بتدريسها.

6- إنّ تغيير المناهج في الدولة يوجب تلقائياً تدريب المعلمين؛ كما حدث في لبنان عندما طرحت وزارة التربية مناهج جديدة للتعليم العام ما قبل الجامعي سنة 1997 وما لحقها من عمليّات تدريب موسّعة جدّاً طاولت القطاعين الرسمي والخاص.

7- إنّ وجود معلمين حديثي التخرّج يوجب تدريبهم من قبل المدرسة ليساعدهم على سهولة التكيف مع رؤية وأهداف ومناهج المدرسة ولتأقلموا مع البيئة المدرسيّة عموماً.

8- إنّ التدريب وسيلة لتحسين كفاءة المعلم؛ فكّلما زادت كفاءته، كلّما زادت حظوظه في الترقية في عمله ممّا يعطيه ثقة بالنفس والدافعيّة للاستمرار في إثبات كفاءته المهنيّة.

9- إنّ التدريب يعمل على تنمية الاتجاهات الإيجابيّة للمعلم حول مهنته، وزيادة تقديره لذاته ولعمله وللآخرين من حوله ممّا يضمن جوّاً من المواءمة بين ثقافات أفراد المجتمع المدرسي.

10- إنّ التدريب يمكّن المعلمين من التّعامل الإيجابي مع الصعوبات والمشاكل التي قد يتعرّضون لها من الزملاء، ورؤساء الأقسام، والمتعلمين وأولياء أمورهم. وينمّي وعيهم لكيفيّة إيجاد الحلول المناسبة.

د- أهميّة تدريب المعلمين أثناء الخدمة

ترتبط عمليّة تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالعمليّة التعليميّة والتعلّميّة، وهي عمل احترافي يقوم به المعلم الذي يتلقّى دعماً من المدرّب كي يصبح أكثر كفاءة ومهارة أثناء أدائه التربوي داخل قاعات التدريس. من هنا تبرز الأهميّة الخاصّة لعمليّة تدريب المعلمين، وفيما يلي أبرز فوائد التدريب التي تشكّل مجتمعةً أهمّيته للمعلم والمتعلم.

- 1- يسهم في تلبية احتياجات النمو الاقتصادي، والاجتماعي؛ ويعتبر وسيلة أساسية في محاولة
الحاق بركب التقدم التكنولوجي (الطعاني، 2007).
- 2- يحسّن طاقات المعلمين الفكرية ممّا يحقّق بدوره إنجازات فكرية أكبر لدى المتعلمين (كوستا
وغارمستون، 2000)
- 3- يوجّه الجهود الممنهجة لجعل المدرسة مجتمعاً تعليمياً تتطوّر فيه باستمرار ثقافة البيئة
المحترفة مهنيّاً.
- 4- يوسّع ثقافة المعلم، ويُترجم بسلوكه الإيجابي تجاه المتعلمين؛ فيعي المعلم أهمية الحوار مع
المتعلمين وضبط استخدامه للعنف بكل أشكاله مما يساهم لاحقاً في الحدّ من ظاهرة التسرّب
المدرسي.
- 5- يخفّف على المعلم وطأة رهبة كل ما هو مستجد في عمله، ويساعده على تعلّم الجديد في
مهنة التعليم والتأقلم معه بأقل ضرر ممكن ومن ثمّ تنفيذه بتمكّن وبكفاءة عالية.
- 6- يُعتبر أحد أهم الوسائل التي تضمن نجاح الإصلاح التربويّ في المدرسة الواحدة أو في
حالة المرحلة الانتقالية بين التوقّف عن العمل في مناهج قديمة وانطلاقة مناهج حديثة
(Villegas-Reimers, 2003) ؛ ويمكن رؤية هذه الأهمية بوضوح في لبنان عند
صدور المناهج الحديثة سنة 1997 وما واكبها من عملية تدريب بارزة وشاملة.
- 7- يمكن المعلم من اكتساب مهارات تعليمية وإدارية تفسح له في المجال لمساعدة المدير في
بعض مهامّه؛ ممّا يخفّف على المدير والمشرفين التربويين عبء الإشراف المباشر عليه
واستثمار الوقت في متابعة المعلمين الأقل كفاءة، و بذلك يكون المعلم عاملاً مساعداً على
نجاح الإدارة التربوية في أداء مهامّها.
- 8- يعزّز لدى المعلم مهارة التعليم التأملي (Reflective Teaching)؛ بحيث يصبح المعلم
أكثر قدرة على التفكير بأدائه والتحليل النقدي لممارساته داخل الصف في سبيل تحسين نقاط
الضعف فيها وبالتالي تحسين نتائج العملية التعليمية والتعليمية (El Achi, 2011).
- 9- يعزّز قيمة مهنة التعليم؛ ويغيّر النظرة الاجتماعية الفوقية تجاهها لتصبح مهنة جاذبة
للمتميزين الراغبين في المساهمة بالنهوض الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للبلاد. فالتعليم

حديثاً صار يتميّز بمعايير وشروط لازمة. كما أنّ هناك قدرات وكفايات يجب على المعلم امتلاكها للتمكن من ممارسة التعليم والاستمرار فيه بنجاح .

هـ - مبادئ وأسس تدريب المعلمين أثناء الخدمة

إنّ تدريب المعلمين أثناء الخدمة، كأى عملية إجرائية مستمرة، يجب أن يستند إلى مجموعة قواعد وأسس عامّة تضبط عملية التخطيط له، ثمّ إعداده فتنفيذه فتقويمه. وفيما يلي استعراض لأهمّ هذه القواعد.

1- الرؤية التربويّة لدى الإدارة المدرسيّة: لن ينجح تدريب المعلم أثناء الخدمة إذا كان إداريّو المدرسة وعلى الأخص مدير المدرسة يفتقرون إلى الرؤية، كما يجب أن يكون المدير قريباً من الجميع (كفوري، 2000). فالرؤية تحدّد لخبير التدريب الأهداف التي يركز عليها في إعداد وتنفيذ البرنامج التدريبي وتقويمه.

2- رصد الحاجات الواقعيّة: يعتمد تدريب المعلمين على وجود قاعدة بيانات مرتكزة على دراسات كمّيّة وكيفيّة معاً تُظهر واقع المعلمين وحاجاتهم الحقيقيّة (كفوري، 2000) وكيفيّة ربطها لاحقاً بالأداء المرغوب به.

3- إرساء التعاون مع الجامعات: إيجاد تعاون وثيق وشراكة حقيقيّة بين المدرسة والجامعات المُعدّة للمعلمين؛ بحيث ترسل تلك الجامعات أساتذة جامعيين ممثلين لها إلى المدارس المعنيّة بهذه الشراكة، ويُجري هؤلاء رصدًا للحاجات المهنيّة للمعلمين بعد إجراء مشاهدات صفيّة ولقاءات ومحادثات مع المعلمين. ينتج عن ذلك التعاون تصميم محتوى تدريبي ملائم للمعلمين من حيث احتياجاتهم المهنيّة وارتباطها ببيئة وظروف ممارستهم الميدانيّة. ومن الجدير بالذكر أنّ هناك تجارب عديدة من التعاون بين المدارس والجامعات في بلدان عديدة، نذكر منها على سبيل المثال جامعة تورونتو في كندا ومعهد أونتااريو للدراسات التربويّة وجامعة ألونغ بيتش في كاليفورنيا وجامعات جنوب ولاية ماين الأميركيّة، وجامعة الملك جورج في لندن (Berry et. al, 2010; Miller, 2001; Johnson et. al, 2000).

4- التطبيق العملي: يجب تضمين برامج تدريب المعلمين أنشطة تعليميّة ينخرط المعلمون في تجربتها خلال التدريب من أجل تطبيقها لاحقاً بفاعليّة على المتعلمين. وتعتبر تلك الأنشطة مؤشراً

لنجاح تدريب المعلمين أثناء الخدمة، ولكن غالباً ما تبقى تلك الأنشطة داخل جدران قاعات وغرف التدريب وبعيدة عن التنفيذ في صفوف المدرسة وذلك بسبب عدم اتصافها بالموصفات التالية (McNicholl & Noone, 2007):

- أن تتماشى مع ظروف المدرسة وواقعها وتكون قابلة للتطبيق في الصف.
 - أن تنصّ على أهداف واضحة وقابلة للتحقق.
 - أن يكون مدرّبو تلك الأنشطة أصحاب خبرة وتمرّس.
 - أن يكون إعدادها يأخذ بعين الاعتبار خبرات المعلمين ومعلوماتهم السابقة كي لا تأتي الأنشطة التدريبية تكراراً مملاً وغير مجدٍ. كما يحبّذ المعلمون برامج التدريب التي تهدف إلى تطوير مهاراتهم في المادة التعليمية موضوع اختصاصهم (Garet et.al, 2001).
 - أن تعزّز مهارتي الاستعلام وحلّ المشاكل.
- ومن أبرز الدراسات حول أهمية الاستفادة من الخبرات السابقة للمعلمين، تلك التي أجريت في هونغ كونغ عند صدور منهج وطني جديد يهدف إلى الإصلاح التربوي. وقد أجريت دراسات تقييمية عديدة للتحقق من فاعلية هذا المنهج، وتحديد مواطن القوة والضعف فيه. أظهرت مختلف الدراسات فشل المنهج الجديد في تحقيق الأهداف التربوية المقرّرة جملة وتفصيلاً وذلك لعدة أسباب؛ كان من أبرزها إغفال المعدّين لهذا المنهج استشارة المعلمين وأخذ وجهات نظرهم بعين الاعتبار في محتوى المنهج الحديث وفي خطة تدريبهم على تطبيقه. نتج عن هذا الموقف المستبعد لمعارف وخبرات المعلمين العملية، منهج معقّد غير عملي، وغير ملائم للمعلمين وللمتعلمين أيضاً. كما نتج عنه أيضاً ميول سلبية تجاه هذا المنهج من قبل المدارس والمجتمع العام في هونغ كونغ (Morris et. al, 2000)؛ فالعمل على تطوير المنهج دون مواكبته للمستجدات التربوية والهيكلية التنظيمية يبقى تطويراً ناقصاً أو فاشلاً في بعض الأحيان. وهناك دراسات أخرى قد أظهرت نتائج مشابهة في إنكلترا وويلز والنرويج وأستراليا خلال عملية الإصلاح التربوي التي جرت في تلك البلدان في تسعينات القرن الماضي (Klette, 2000; Day, 2000).

من جانب آخر، هناك تجارب أخرى مثمرة تُظهر الأثر الإيجابي لإشراك المعلمين في الإصلاح التربوي وانعكاس ذلك على نجاح هذا الإصلاح؛ كما هو الحال في دول أفريقية عديدة كجمهورية ناميبيا وجنوب أفريقيا.

5- تحديد مواضيع التدريب: إنّ المشاركة الفعّالة للمعلّمين المتدربين في اختيار مواضيع التدريب، تحفّزهم لتقدير الخبرات الجديدة التي يكتسبونها من خلال التدريب، وتدفعهم إلى تطبيقها على المتعلّمين داخل الصفّ بهدف تحسين التعلّم. وتشير الدراسات في هذا الإطار إلى أنّ المعلّمين يمتلكون معلومات ذات قيمة وفائدة حول كل ما يتعلّق بالمتعلّمين؛ كنقاط قوتهم وضعفهم وقدراتهم وخلفياتهم الثقافية وبيئاتهم الاجتماعية. كل تلك المعلومات تشكّل أرضية ثابتة لبناء برامج تدريب للمعلّمين تلائم خصوصية المتعلمين كافة (Berry et. al, 2010).

6- العمل بمبدأ الشورى: إنّ استشارة المعلّمين لاختيار مكان التدريب وزمانه ، تؤدّي إلى زيادة اهتمامهم للانخراط بالتدريب والمشاركة بالمناقشة، وبإبداء الرأي، وبالأنشطة العملية التي تشكّل جزءاً من التدريب.

7- تنوع الأساليب: التنوع في اختيار أساليب التدريب (المحاضرة، ودراسة الحالات، والنقاش المخطط، وتمثيل الأدوار، والتطبيق العملي، والمباريات)، وتبنّي التدريب لنهج التعلّم الناشط، والاستعانة بالوسائل السمعية والبصرية لتوضيح الكثير من المفاهيم أثناء التدريب.

8- معيار الاختيار: ينبغي أن يتمّ اختيار المعلّمين المتدربين بحسب حاجاتهم المهنية وبناء على رغبتهم الشخصية ممّا يعطيهم حافزاً إضافياً للانخراط في التدريب.

9- تلبية حاجات المعلّم: إنّ ارتباط وثيقة تصميم التدريب بوثيقة توصيف مهام المعلّم توجّه التدريب توجيهاً يواكب الحاجات التعليمية الحقيقية الواجب تطويرها لدى المعلّم.

10- الفروق الفردية: إنّ الفروق الفردية بين المعلّمين المتدربين هي مؤشّر أساسي لخبراء التدريب؛ إذ تزوّدهم بمعطيات جوهرية تساعد في تحديد تفاصيل دقيقة في التدريب؛ كنوع الأنشطة، والأساليب المتّبعة في التدريب، ومواضيع المحتوى التدريبي.

11- الديمومة والاستمرار: إنّ الاستمرارية هي من أهمّ أسس عملية التدريب التي هي في جوهرها عملية تعليمية وتعلّمية ترتبط بحاجات المجتمع وأهدافه التربوية؛ لذا فهي عملية مستمرة باستمرار الحياة لا يطالها الجمود أو الركود. في استطلاع لرأي المعلّمين في الولايات المتحدة الأميركية تبين أنّ المعلّمين يفضلون برامج التدريب المستدامة والمكثّفة لأنها تكون ذات أثر فعلي في تطوير مهاراتهم وأدائهم (Garet et.al, 2001).

12- الواقعية والتعاون: يجب اتصاف برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالواقعية وبكونها قابلة للتقويم. كذلك يُنظر إلى التدريب كعملية تعاونية بين جميع الأفرقاء داخل المدرسة. ومن أهم أسس نجاحه أن يكون هناك تفاعل إيجابي بين المعلمين بعضهم مع بعض من جهة، وبين المعلمين والإداريين وأهالي المتعلمين وممثلي المجتمع المحلي من جهة أخرى (Villegas-Reimers, 2003).

و- مراحل عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة بحسب نموذجي ايدي (ADDIE) وكيركباتريك (Kirkpatrick)

قدّم الباحثون أكثر من مائة نموذج مختلف لتصميم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة. وجميعها تُوفّر إطاراً إجرائياً نظامياً (Systematic) لبناء المواقف التعليمية أو إنتاج المواد التعليمية؛ كما تتكوّن من عناصر مشتركة تدور حول خمس مراحل رئيسية تُشكّل جميعاً ما يسمى بالنموذج العام الأكثر استخداماً في تصميم أنظمة التعليم والتدريب "ADDIE Model".

نموذج ADDIE لمراحل عملية التدريب

باشرت جامعة فلوريدا بتطوير نظام تعليمي (Instructional Design) حديث تحت اسم ADDIE. صُمّم هذا النظام بدايةً لتدريب عسكريين في الخدمة على مهام مستحدثة ستضاف إلى مهامهم الأساسية، كما استُخدم لاحقاً في تطوير البرامج التدريبية أثناء الخدمة لأي ميدان من ميادين العمل. في بداية انطلاق العمل بنموذج ADDIE، كان يتألف من خطوات عديدة ضمن خمس مراحل أساسية. و كان من شروط تطبيقه تنفيذ كل مرحلة بشكل نهائي قبل الانتقال إلى المرحلة اللاحقة حتّى الوصول إلى المرحلة الخامسة والنهائية. لاحقاً، طالت هذا النموذج الكثير من التعديلات حيث أصبح أكثر حيوية وفعالية في تطبيقاته؛ إذ صارت المراحل الخمسة كأنّها حلقة متواصلة بعيدة عن الجمود وأكثر تفاعلاً بعضها مع بعض. يُمثّل نموذج ادي ADDIE دليلاً موجّهاً لعمل المدربين في كافّة مجالات الحياة، فهو الإطار البنيوي الذي يعتمدون عليه لبناء تدريب فعّال وأدوات تدريبية داعمة (Shinall, 2011).

يتكوّن النموذج العام لتصميم التعليم ADDIE Model من خمس مراحل رئيسية يستمدّ النموذج اسمه منها، وهي كالآتي:



التحليل Analysis
التصميم Design
التطوير Development
التنفيذ Implementation
التقويم Evaluation

وفيما يلي عرض مفصل لكل واحدة من مراحل التدريب بحسب نموذج أدي (ADDIE)

المرحلة الأولى: التحليل

هي المرحلة الأساس في تصميم البرنامج التدريبي. تشمل مرحلة التحليل تحديداً للمشاكل التي يواجهها أداء المعلم، والأهداف التي ينبغي تحقيقها خلال التدريب. كما تضم تعريفاً لماهية البيئة الحاضنة للتدريب، ولماهية الخلفية الثقافية للمعلم المتوقع مشاركته في التدريب ومهاراته المتوقعة. إنّ التقدير الدقيق للاحتياجات عبر تقديم معلومات أساسية حول المواضيع التي تشكل الحاجات الحقيقية للمتدربين يساعد على جعل النشاط التدريبي نشاطاً هادفاً، وواقعياً، وذا معنى لأنه يوفر على المدرسة كثيراً من الأعباء المادية والمعنوية.

ينتج عن هذه المرحلة وصفاً دقيقاً للفجوات والثغرات، أو الفروقات في الأداء القائم. يقوم خبير التدريب بطرح عددٍ من الأسئلة على نفسه ومن ثم الإجابة عنها بحيث تكون الإجابات موجّهة لعمله وخريطة الطريق في تصميمه للتدريب المرغوب فيه. تتمحور تلك الأسئلة حول البحث لمعرفة طبيعة المتدربين، وصفاتهم، وحاجاتهم، والصعوبات التي قد تعيق تعلّمهم، وكيفية إشراكهم في التدريب، وتحديد المدة الزمنية المتوقعة لتنفيذ التدريب، والأسباب الموجبة له، والنتائج المرجوة منه التدريب من حيث تحسين الأداء أثناء العمل.

كما يوظف خبير التدريب هذه المرحلة من أجل تقييم نتائج تدريبه لاحقاً؛ وذلك عبر مقارنة البيانات حول مستوى أداء المتدرب قبل التدريب بالبيانات اللاحقة التي سيحصل عليها عند الانتهاء من التدريب. حيث يتم تحديد مستوى المتدربين النهائي من حيث المعرفة والاتجاهات والمهارات اللازمة لأداء أعمالهم بفعالية ومقارنتها مباشرة بالأداء المرغوب فيه.

قد يسلك خبير التدريب سبلاً عديدة لجمع البيانات التي تحدّد الفجوات في الأداء، وأولويات التدخل، وخطة التدريب التي ستردم الثغرات لاحقاً عن طريق التدريب المخطّط له والملائم.

عند تقدير الثغرات في أداء المعلم، على خبير التدريب أخذ الأمور التالية بعين الاعتبار كمقدّمة لتنفيذها (Branch, 2009):

- إشراك الفئة المستهدفة من المعلمين والقيمين عليهم في تقدير الاحتياجات وعملية تخطيط البرنامج التدريبي.
- التدقيق بخطة التدريب السابقة ثم وضع الخطة السنوية للتدريب.
- تحديد موضوع التدريب ومدى ضرورة إجراء هذا التدريب.
- تحديد الفئة المستهدفة ومستوى معارفها ومهاراتها واتجاهاتها وحاجاتها.
- تحليل وثيقة توصيف مهام المعلمين الموضوع من قبل المدرسة.
- الاطلاع على أساليب العمل الجديدة المتوقع إدخالها إلى المدرسة لتدريب المعلمين عليها.
- الاطلاع على الوسائل والتجهيزات الحديثة لتدريب المعلمين على استخدامها.
- تحديد الأداء المستهدف والنتائج المتوقعة ومؤشرات الإنجاز.
- وضع الأسس التي سيتم اعتمادها في قياس نتائج التدريب.

تتعدد وتتوَّع أساليب تقدير الاحتياجات التدريبية؛ لكن، لكي تأتي عملية التقدير بنتائج ذات مصداقية، ينبغي على خبير التدريب الاعتماد على مصادر متعددة كجمع البيانات، ومراجعة وتخص نماذج من تقارير تقويم الأداء السنوي للمتدربين، أو الملاحظة المباشرة لأدائهم، والمقابلة، أو إجراء المسوح، أو تشكيل مجموعات نقاش مركزة، أو إجراء اختبارات، أو تحليل نتائج عمل المعلمين. كما ينبغي على خبير التدريب البحث في عوامل عديدة وأخذها بعين الاعتبار عند اختيار أساليب تقدير الاحتياجات. ومن هذه العوامل الزمن بكافة أبعاده، وكلفة التدريب، وعدد المشاركين في التدريب، وسرية بعض البيانات، ومستوى ارتياح المعلمين الذين جرى تحديد احتياجاتهم، وخبرة الشخص الذي قام بتحديد الاحتياجات باستخدام أساليب مختلفة، ودرجة الصعوبة أو السهولة في استخدام طرق جمع المعلومات. لا شك أنّ خبير التدريب هو القادر على اختيار الأسلوب الأنسب أو مجموعة الأساليب الملائمة لتحديد الاحتياجات بحسب طبيعة الوضع العام للمدرسة والعوامل التي سبق تناولها.

بناءً على المرحلة الأولى يتم الانتقال إلى المرحلة الثانية.

المرحلة الثانية: تصميم برنامج التدريب

تمرّ هذه المرحلة بمراحل تفصيلية ومتراصة؛ فبعد تحديد الاحتياجات التدريبية يترجمها خبير التدريب عبر صياغة أهداف التدريب، ووصف محتوياته، وتصميم وثيقته التي تضم مواضيع ومهارات البرنامج التدريبي، وصولاً إلى إتمام وضع خطة العمل بتفاصيلها الكاملة.

تُطرح في هذه المرحلة مجموعة من الأسئلة تُوجّه عمل خبير التدريب وتتراوح ما بين ماذا، ومن، ولماذا، وأين، ومتى. وتتمحور تلك الأسئلة على تحديد الهدف من التدريب والفائدة التي ستعمّ المعلمين بعد الانخراط في التدريب ومستوى فهمهم لموضوع التدريب. كما يتساءل خبير التدريب في هذه المرحلة عن عدد المشاركين وتوقعاتهم والأسباب التي توجب التحاقهم بالتدريب. كما تبرز أسئلة حول مكان وزمان انعقاد التدريب، وامتداده الزمني وتوفير التجهيزات المطلوبة خلال التدريب. وفيما يلي عرض مفصّل لمخرجات هذه المرحلة (Shinall, 2011; Branch, 2009):

صياغة أهداف التدريب

أهداف التدريب هي الإنجازات المرجوّ تحقيقها من وراء التدريب. هي المطلب الذي يبتغيه جميع المعنيين بعملية التدريب كخبير التدريب، والمدرّب المنفّذ، والمعلّمين المتدربين، والقيّمين على المعلمين في المدرسة. كما أنّها ما يُراد إحداثه من تغيير في مستوى أداء المعلم، واتجاهاته، وسلوكه. ويمكن تصنيفها إلى أهداف ممكنة ونهائية. أمّا الأهداف الممكنة فهي مجموعة المهارات والاتجاهات التي يحتاج المعلمون لاكتسابها لتحسين أدائهم. بينما تعتبر الأهداف النهائية أكثر شموليّة، فهي تعبّر عن الأداء الذي اكتسبه المعلمون بفعل استخدامهم للمعارف والمهارات المكتسبة. وينبغي على خبير التدريب تجزئة الأهداف العامة للتدريب إلى أهداف إجرائيّة محدّدة، وصياغتها بوضوح تام في المفردات المستخدمة، وأن يكون خبير التدريب واثقًا من أنّها ستؤدّي إلى النتائج المرجوة. كما ينبغي أن تتضمّن مستويات عليا من تصنيف بلوم (Bloom's Taxonomy) كالتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.

وضع المنهاج التدريبي ووصفه

إنّ الغاية من وصف التدريب هو تحديد ما سيتمّ التدريب عليه. وتكون موضوعات التدريب نابعة من واقع البيئة وتتناسب مع القدرات الفنيّة والعلميّة للمعلّم. ويشمل الوصف عنوان البرنامج التدريبي، وملخصًا عن محتواه، وتحديدًا للفئة المستهدفة من المعلمين ومواصفاتها، والفترة الزمنيّة التي سيستغرقها التدريب، ووصفًا لعملية المتابعة التي ستجري ما بعد التدريب.

تصميم وثيقة البرنامج التدريبي

إنَّ الغاية من هذه المرحلة هي عرض لتسلسل أقسام المحتوى طوال فترة التدريب، وتحديد لأسلوب التدريب، واختبارات التقييم التي سيخضع لها المعلمون قبل وأثناء وبعد التدريب، وآلية دعم المعلمين بحسب نتائج الاختبارات. وتشمل الوثيقة تحديدًا لموضوع الجلسة واختيار أسلوب التدريب (المحاضرة، التطبيق العملي، دراسة الحالات، النقاش المخطط، تمثيل الأدوار، المباريات الإدارية)، وتحديد الوقت المخصَّص لكل واحد من الأنشطة التي سينفذها المدرب والمعلمون، وتحديد مصادر محتوى البرنامج التدريبي كي يكون مرجعيةً للمعلمين لاحقاً بعد انتهاء التدريب. يكون التدريب فعالاً عندما يتماشى محتواه مع عدّة عناصر هي: أهداف التدريب الإجرائية، والوقت المخصَّص للتدريب، ومعارف ومهارات وتوجّهات المعلمين المتدربين ومستواهم الثقافي الاجتماعي؛ هذا بالإضافة إلى أهمية اتصافه بالتسلسل والتدرّج من الأسهل إلى الأصعب وصولاً إلى تحقيق الهدف منه (Shinall, 2011; Branch, 2009).

المرحلة الثالثة: تطوير برنامج التدريب

تهدف هذه المرحلة إلى العمل مع خبراء المادّة موضوع التدريب (أولئك الذين يعرفون الكثير عن مواضيع التدريب) ووضع الموارد اللازمة بعضها مع بعض لتقديم تدريب فعال؛ علماً بأنّه يوجد الكثير من مواد التدريب المتوفرة إلّا أنّ الهدف في هذه المرحلة هو توفير مواد تدريبية تلبي الاحتياجات الفعلية للمعلمين المشاركين. يتمكّن خبير التدريب في هذه المرحلة من وضع دليل يُرشد المدرب في عمله ودليل آخر يُرشد المتدرب أثناء خضوعه للتدريب. كما ينتج عن هذه المرحلة تحديد نهائي للمواد المرجعية التي يركز عليها محتوى التدريب كالمطبوعات على شكل أوراق عمل، أو نشرات، أو نصوص قانونية، أو كتب أو مقالات، أو مواد إعلامية على شكل تسجيلات بصرية، أو سمعية، أو إلكترونية أو رسومات بيانية أو موادّ تكنولوجية كشرائح العرض (Power Point Presentation)، أو روابط تتعلّق بالموسوعة الحرة (ويكيبيديا)، أو المدونات ، بالإضافة إلى الإعداد النهائي لنموذج تقويم التدريب (سيتمّ تفصيل مرحلة التقويم لاحقاً).

ينتج عن هذه المرحلة أهداف محدّدة، ومحتوى واضح لكل جلسة تدريبية قيد التنفيذ، والخطوات التطبيقية والأساليب المستخدمة لكل نشاط، والفترة الزمنية التي سيستغرقها كلّ نشاط. كم تتّصف النسخة النهائية من محتوى البرنامج التدريبي بالوضوح في التنظيم والتعليمات، وبالتنوّع في

النشاطات التدريبية. كما تتميز بمنطقية العرض والممارسة والتطبيق، وتوفير فرص للمدرّب والمتدربين بالتأمّل والتقويم الذاتي.

المرحلة الرابعة: تنفيذ برنامج التدريب

إنّ مرحلة تنفيذ التدريب هي الأهمّ والأخطر لأنها تتضمن إخراج البرنامج التدريبي إلى حيّز التطبيق؛ وعليه، سيتبيّن عملياً مدى فاعلية وسلامة تخطيط برنامج التدريب، ومدى نجاحه أو فشله. تضمّ هذه المرحلة إعداد الأمور اللوجستية وإنهاء كلّ الترتيبات الإدارية وتنفيذ جلسات التدريب حسب البرنامج التفصيلي للتدريب وتزويد المشاركين بمعلومات ومهارات إضافية تساعد على التنفيذ الفعّال لبرامج التدريب بمراعاة الأمور التالية (Shinall, 2011; Branch, 2009):

- تحديد موعد بدء جلسة التدريب وانتهائها.
- اختيار المكان المناسب لمتطلبات التدريب.
- تأمين مستلزمات التدريب كافة (مطبوعات، وسائل إيضاح...الخ).
- إعداد قائمة نهائية بأسماء المعلمين المشاركين ومؤهلّاتهم، ومادّة اختصاصهم، وسنوات خبرتهم التعليمية.
- توزيع العمل التدريبي وتنسيق التسلسل الزمني للموضوعات التدريبية.
- التأكد من تبليغ الفئة المستهدفة دعوات المشاركة.
- تصميم طريقة جلوس المتدربين.
- افتتاح واختتام الجلسات في الوقت المحدّد.
- افتتاح المدرّب للجلسة بمقدّمة لاستعراض الأهداف أمام المشاركين والتعرّف عليهم وتعرّف بعضهم على البعض، ومعرفة توقّعاتهم من جلسة التدريب المعقودة.
- المحافظة على جوّ من النقاش العلمي والحماس للمشاركة والروح المعنوية المرتفعة مع قليل من المرح، وتنويع الأنشطة، وتقليل مدّة المحاضرة أو العرض درءاً لتسلّل الضجر وانعدام الدافعية في نفوس المعلمين المشاركين.
- عرض نتائج المعلمين المشاركين على حائط القاعة أو الغرفة المخصّصة لانعقاد التدريب.
- توزيع شهادات إنجاز التدريب على المعلمين الذين خضعوا له.

المرحلة الخامسة: إجراء التقويم بهدف تطوير التدريب وتحسينه لاحقاً

إنّ تقويم البرنامج التدريبي وما حقّقه من نتائج يعتبر جزءاً ضرورياً من عملية التدريب؛ ويدخل التقويم التكويني (Formative Assessment) في تصميم البرنامج التدريبي وفي كلّ الخطوات أثناء تنفيذه؛ وذلك من أجل متابعة حسن التطبيق ومدى ملائمة الأهداف مع الأنشطة المنفّذة ومع احتياجات المعلمين المرصودة منذ البداية، وإدخال التعديلات اللازمة في كل خطوة من خطوات التدريب. كما يحلّ التقويم التقيري (Summative Assessment) في نهاية التدريب لقياس الأثر النهائي على المعلمين المتدربين ومدى تحقق الأهداف المرجوة. وفي سياق المرحلة الأخيرة من نموذج ADDIE، أي مرحلة التقويم، يعتبر نموذج كيركباتريك Kirkpatrick من أبرز النماذج لتقويم التدريب.

نموذج كيركباتريك Kirkpatrick لتقويم التدريب

هو القاعدة الأساسية التي قامت عليها الدراسات التي اهتمت بمجال تقويم التدريب، وسيتم الارتكاز عليه في الجانب العملي للدراسة لما يتمتع من وضوح وشمولية على كافة مستويات التقويم. وفيما يلي وصف موجز لمستويات تقويم التدريب حسب نموذج كيركباتريك في الجدول التالي (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006):

جدول رقم (1): نموذج كيركباتريك لتقويم التدريب

مستوى التقويم	وصف موجز
ردّ الفعل	قياس ردّ الفعل عند المتدربين ومعرفة انطباعاتهم
التعلّم	قياس المعلومات والمهارات التي اكتسبها المتدربون
السلوك	معرفة تغييرات سلوك المتدربين التي نتجت عن التدريب
النتائج	قياس النتائج الفعلية المحقّقة من التدريب

إنّ، يُلاحظ من خلال الجدول السابق أنّ تقويم برامج التدريب يكون على صعيد أربعة مستويات، يتمّ تفصيلها بما يلي:

المستوى الأول: ردّ الفعل

يتمثل بفكرة المشاركين حول برنامج تدريبي معيّن وانطباعاتهم بشأنه، بما في ذلك المواد التي درّست، والمدرّبون، ومكان الدراسة، والتسهيلات المتاحة، وطريقة تدريس محتويات البرنامج. ويمكن أن يتم التقييم عند هذا المستوى باستقصاء يحتوي على مجموعة من الأسئلة حول مدى الرضا عن البرنامج. رغم أن قياس ردّ الفعل من أكثر أشكال التقييم استخدامًا وقدرةً على تقديم فكرة عن الأثر الذي تركه البرنامج لدى المتدربين، إلا أنه ليس دليلًا قاطعًا على فشل أو نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه. لذلك يقترح نموذج كيركباتريك Kirkpatrick المستوى الثاني للتقييم وهو التعلّم.

المستوى الثاني: التعلّم

يهتم بقياس المعلومات والمهارات التي اكتسبها المتدربون، ورغم أنه قياس أكثر موضوعيّة ودقّة عن قياس ردّ الفعل إلا أنه يقتصر على قياس التغيّر في مخزون الذاكرة، وليس السلوك الفعلي في العمل، لأن المتدرب قد يكتسب معلومات ومهارات لكنّها لن تجد سبيلًا للتطبيق في موقع العمل. يمكن قياس مستوى التعلّم بواسطة الاختبارات الكتابيّة. وأفضل طريقة لتحقيق موضوعيّة القياس هي في إعطاء المتدرب اختبارًا قبل التدريب ونفس الاختبار بعده، أو تجربة عمليّة قبل التدريب وبعده، حتى يُقاس الفرق، وبالتالي الأثر الذي يحدثه التدريب.

المستوى الثالث: السلوك

يهتمّ هذا المستوى من التقييم بقياس التغيّر في سلوك الفرد في عمله والنتائج عن التدريب، أي قياس التغيّر في طريقة إنجازه للعمل، وتفكيره، وعلاقته مع الزملاء ومع الرؤساء في العمل. إنّ قياس تغيّر سلوك الفرد يعطي التقييم دلالة أكبر؛ مثلاً من خلال مقارنة سلوك المتدربين مع مجموعة من الأفراد لم يشاركوا في نفس الدورة التدريبية، أو رصد التغيّر في سلوك الفرد بعد مرور بضعة أشهر من انتهاء الدورة التدريبية. كما يُنصح خبراء التدريب والباحثون باستخدام هذا المعيار، لارتباطه بأداء الفرد في العمل من ناحية، ولقياسه لأثر التدريب على السلوك العملي للفرد من ناحية أخرى. يعتبر سلوك المتدرب أصعب قياساً من ردّ الفعل والتعلّم، ولكي يحقّق قياسه نتائج موضوعيّة ودقيقة لا بدّ من مقارنة سلوك المتدربين قبل التدريب وبعده.

إنّ تطبيق ما اكتسبه الفرد من التدريب في محيط العمل يتطلّب توفر ظروف تساعد على ذلك، ويرى البروفسور كاتز (Katz, 2009) أنّ هناك خمسة متطلّبات أساسيّة يجب توافرها لكي يغيّر الفرد سلوكه في العمل، نوردّها فيما يلي:

- أن تكون لديه الرغبة في التحسين.
- أن يتعرّف على نقاط الضعف لديه.
- أن يعمل في مناخ متسامح.
- أن يكون هناك مُدرّب ماهر يقدّم له العون والمساعدة.
- أن تتاح له الفرصة لتطبيق الأفكار الجديدة التي تعلّمها.

المستوى الرابع: النتائج أو الأثر النهائي

يشمل تقويم النتائج وجمع البيانات قبل وبعد الدورة من خلال قياس أداء الفرد، ويتمّ تحديد نتائج التدريب مع الحرص على عزل المتغيّرات الأخرى التي قد تؤثر على تحسين نتائج المؤسسة. في هذا المستوى يتمّ قياس النتائج الفعلية المحقّقة من التدريب، لذلك يتضمّن هذا المستوى قياس الجودة، التكلفة، الوقت ورضا العملاء. إنّ الدليل على نجاح برنامج التدريب في التربية، يظهر في تحسّن أداء المعلّم في عمله، ومنه على النتائج بارتفاع التحصيل الأكاديمي للمتعلمين.

أهميّة نموذج أدي ADDIE لتصميم برامج التدريب

تكمن أهميّة نموذج أدي ADDIE في النقاط التالية:

- يفسح المجال للمتدرّب ليكون محور عمليّة التدريب.
- تمّ استخدامه من خلال تطبيقات بارزة في مجالات عديدة كالتربية والصحة وتكنولوجيا المعلومات. فقد تمّ استخدام نموذج أدي ADDIE في جامعة كاليفورنيا لتصميم محتوى مقرّر شهادة الماستر في التربية؛ حيث أظهرت النتائج تحوّل في اتجاهات المتعلّمين نحو المقرّرات التعليمية؛ إذ أصبحوا أكثر حيويّة وانخراطاً في نقاشهم للمادّة التعليمية خلال الجلسة الدراسية. كما أثبت نموذج أدي ADDIE فعاليّته في تدريس مقرّر جامعي حول تصميم وابتكار المشاريع المتعدّدة الوسائط للمتعلمين الجامعيين؛ حيث أظهرت النتائج إيجابيّة عالية في آراء المتعلّمين حول محتوى وطريقة تدريس وتقويم المقرّر الجامعي محور الدراسة (Peterson, 2003). كما تمّ استخدام نموذج أدي ADDIE لتصميم مقرّر الكيمياء للمرحلة الثانوية في الولايات المتّحدة الأميركيّة؛ ثمّ وُضع هذا المقرّر قيد التجربة على ألفي (2000) متعلّم؛ وقد خضع المقرّر لتقويم مستمر ولإدخال تعديلات عديدة عليه طوال فترة تجربته خلال عام دراسي كامل. أظهرت النتائج في نهاية الدراسة التجريبيّة

ارتفاعاً بارزاً في المعدل العام للمتعلّمين وانخفاضاً ملحوظاً في نسبة الرسوب في مادّة الكيمياء (Shibley et. al, 2011).

- يأخذ بعين الاعتبار بيئة العمل التي ينتمي إليها المتدرّب؛ فيصمّم خبير التدريب المحتوى والطريقة بعد تحديد واضح لمواصفات بيئة العمل والعوامل التي تتأثّر بها (Chevalier, 2011).

- يركّز في تطبيقه على تحديد أهداف إجرائيّة، ومعايير لقياس مؤشّرات التدريب الناجح (Chevalier, 2011).

- يركّز في تطبيقه على فهم التفاصيل المتعلّقة ببيئة العمل من أجل نقل المعرفة المكتسبة من التدريب إلى واقع الحصّة الدراسيّة.

- لا يقتصر في تنفيذه على تغيير السلوك لدى المتدرّب، بل يتخطّاه ليترجمه تغييراً في الأداء (Chevalier, 2010).

- يتضمّن تقويمًا تكوينيًا لكل مرحلة من مراحله، بحيث يتمّ إدخال التعديلات اللازمة في أيّ مرحلة من مراحل التدريب وفق نتيجة التقويم المستمرّ (Patel, 2010).

أهميّة نموذج كيركباتريك لتقويم برامج التدريب

خلال إعداداته لأطروحة الدكتوراه في خمسينات القرن الماضي، تناول دونالد كيركباتريك (Donald Kirkpatrick) في دراسته تقويم برنامج تدريبي تمّ تنفيذه على عدد من الموظفين. وقد اقتصر التقويم على مستويين اثنين وهما ردّ الفعل (Reaction) والتعلّم (Learning). لاحقاً، لاحظ كيركباتريك وجود نقصٍ ما في دراسته التقويمية، قرّر على ضوءها إجراء المزيد من الدراسات إلى أن توصّل إلى إخراج النموذج المتعارف عليه إلى النور بزيادة مستويين إضافيين هما السلوك والنتائج (Kirkpatrick, 2010).

تكمن أهميّة نموذج كيركباتريك في تطبيقاته العديدة في مجال الأعمال والتربية. فعلى الرغم من وجود نماذج عديدة لتقويم التدريب تستخدم أساليب المسح (Survey) والاختبارات وملفّات علامات المتعلّمين، إلّا أنّ نتائجها تأتي جامدة من دون تفسير واضح لأنّها لا توقّر ارتباطاً بين مؤشّرات الإنجاز ومعايير تقويمه (Bers, 2008). لذلك يبقى نموذج كيركباتريك الأوسع انتشاراً وذلك بسبب شموليّته وتقديمه لمعلومات ذات قيمة لفهم فاعليّة التدريب؛ كما أنّه ينبثق عن فهم واضح للأهداف التربويّة المرتكزة على معايير مرتبطة بمؤشّرات وحقائق تعبّر عن مدى الفاعليّة (Praslova,

(2010). كما يتميز نموذج كيركباتريك بأنه منطقي ومنهج ومحدد الأهداف؛ لديه القدرة على تقديم معلومات تقييمية عن البرنامج التدريبي من خارج التدريب المنفذ، وبالإضافة إلى توفير التغذية الراجعة المطلوبة عن البرنامج التدريبي من داخل عملية التدريب. في أبرز تطبيقاته في التربية، تم تنفيذ نموذج كيركباتريك لتقويم فاعلية التعليم (Teaching Effectiveness) في مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية (Aurthur et al, 2003) في أبرز تطبيقات نموذج كيركباتريك وأكثرها دلالة على أهميته وانتشاره ما حدث في جامعة فانغرد في جنوب كاليفورنيا (Vanguard University of Southern California) حيث أجرت في العام الأكاديمي (2007-2008) دراسة تقييمية لبرامجها الأكاديمية مع تركيز دقيق على تقويم التعلم عند المتعلمين الجامعيين. عند ظهور النتائج وبالرغم من أنها أظهرت وجود واضح لتعلم المتعلمين، وجد القيمون على الدراسة صعوبة في ربط مخرجات التعلم كدليل على فاعلية برامجهم الأكاديمية. كما وجدوا صعوبة في عرض بيانات النتائج بحيث تلبي حاجات الجامعة في توفير تغذية راجعة (feedback) حول فعالية برامجها الأكاديمية (De Roulet et al, 2009). لاحقاً في العام المقبل، شكلت الجامعة لجنة لتطوير أسس التقويم لديها عبر الاطلاع على نماذج عديدة للتقويم تبنتها جامعات أخرى، إلا أن أياً منها لم يقدم المنهجية المطلوبة والترابط العلمي في تقويم المخرجات قصيرة المدى وبعيدة المدى مثلما كان نموذج كيركباتريك قدّمه على هذا الصعيد (Praslova, 2010).

ز- أهداف تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة

يتم إجراء عملية تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة لتحقيق أهداف محددة. وفيما يلي قائمة توضح تلك الأهداف (بركات وآخرون، 2015; Desimone, 2011; Day, 2000).

- تحديد نقاط القوة في البرنامج التدريبي لتعزيزها لاحقاً.
- تحديد الثغرات التي حدثت خلال تنفيذ التدريب والعمل على تذليلها وتطوير المحتوى في المستقبل أو إيقاف البرنامج التدريبي كلياً وإيجاد البدائل عنه.

- معرفة مدى نجاح المدربين في تنفيذهم لعملية التدريب بكافة مراحلها مما يوفر معلومات تفيد القيمين على التدريب لتطوير طاقمهم التدريبي وردم الثغرات التي ظهرت في أداء المدرب، أو التنويه به ومكافأته معنوياً أو مادياً في حال قيامه بعمله بكفاءة عالية.
- معرفة مدى استفادة المعلمين المتدربين، والمدرسة عموماً من التدريب، ومدى تطبيق المعلم المتدرب للمهارات التي اكتسبها في التدريب، والعوامل التي أعاقَت تطبيقه لها.
- توفير معلومات عن الاحتياجات المستقبلية للمعلمين المتدربين مما يعطي الفرصة للمدرسة للتخطيط لمواضيع البرامج التدريبية لاحقاً ولتحديد الفئة المستهدفة، والميزانية المطلوب توفرها مستقبلاً.

إنَّ التقييم كالتدريب هو عملية مستمرة؛ تواكب التدريب في كافة مراحلها، و تُسفر عن نتائج قيمة وأساسية لجميع أطراف التدريب؛ للمدرسة، والمعلم المتدرب، والمدرب، والمؤسسة المنتجة للتدريب.

ح- أساليب تقييم تدريب المعلمين أثناء الخدمة

تتعدد وتتوَّع أساليب تقييم تدريب المعلمين أثناء الخدمة؛ فتتراوح ما بين الشفهي منها والخطي، ومنها ما يجري خلال التدريب، كما تأتي بعد التدريب. وفيما يلي قائمة ووصف لمجمل الأساليب المستخدمة (شاويش، 2007؛ Tanner, 2001).

- الاستبانة (Questionnaire): تحتوي على مجموعة من الفقرات؛ تضم كل فقرة مجموعة من البنود التي تتمحور حول العناصر المكوِّنة للتدريب. ويكون الهدف من الاستبانة تقييم المتدربين لمراحل تطبيق البرنامج التدريبي ولأداء المدرب. وتوزَّع على المتدربين لإعطاء رأيهم بأداء المدرب وبمحتوى البرنامج التدريبي. وتتميز الاستبانة الفعالة بما يلي:

- موضوعيتها وسهولة تنفيذها على عدد كبير من المتدربين في وقت قصير.
- إمكانية إبقاء اسم الشخص المُقيَّم غير معروف مما يعطي درجة أعلى من حرية التعبير عن الرأي.
- سهولة تنفيذها لكونها تركز على نظام الإجابات المغلقة.

هذا بالإضافة إلى وجود صعوبات لإعداد وتنفيذ الاستبانة يمكن تلخيصها بما يلي:

- ضرورة إعدادها من قبل متخصص في البحث.
 - ضرورة إصدار النتائج من قبل متخصص في الإحصاء وبرنامج الرزمة الإحصائية.
 - عدم تمكّنها من تغطية كافة جوانب العناصر المراد قياسها وذلك بسبب محدودية الإجابات، عندها لا بدّ من اللجوء إلى إجراء المقابلة.
 - المقابلة (Interview): تركز على وجود شخصين المدرب أو خبير التدريب يطرحان الأسئلة ويجب المتدرب عنها وذلك من أجل تحديد مدى اكتسابه للمعارف والمهارات والاتجاهات، وقد تكون المقابلة عكسية (أي قيام المتدرب بطرح الأسئلة)؛ فتهدف عندها إلى تحديد مستوى كفاءة المدرب في أدائه في تدريب المعلمين أثناء الخدمة. وعند إجراء المقابلة، يجب مراعاة الأمور التالية:
 - صياغة واضحة وهادفة للأسئلة المطروحة.
 - الامتناع عن مقاطعة الشخص أثناء إجابته والابتعاد عن ممارسة ضغوط من أي نوع كانت لإعطاء إجابة ترضي الطرف الآخر.
 - التريث في الاستنتاج أو إصدار أحكام عن الموضوع قيد التقييم.
- تتميز المقابلة بما يلي:
- إفساح المجال للمُقَوِّم بحُرِّيَّة التعبير عن آرائه واقتراحاته.
 - تمكين المُقَوِّم من إجراء نقاش متفرّع للحصول على معلومات مفصّلة.
- كما لا تخلو المقابلة من النقاط السلبية التالية:
- تطبيقها على عدد قليل من المتدربين وذلك بسبب الوقت الطويل الذي يستغرقه تنفيذها.
 - تعرّض المُقَوِّمين للإحراج نتيجة مواجهتهم للشخص الذي سيتمّ تقييمه.
 - إمكانية صدور نتائج عنها يصعب تفسيرها.
 - الاختبار (Test): يمكن تقييم التدريب من خلال إجراء اختبارات للمدرب، أو للمتدرب، أو لخبير التدريب. يُستفاد من الاختبارات لتحديد أوجه القصور في عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة

ومعالجتها، وللتعرّف على مواطن القوّة وتعزيزها. ويمكن إجراء الاختبارات في أي مرحلة من مراحل التدريب بحسب الهدف المرجو تحقيقه من إجراء الاختبار ممّا يساعد في إنتاج تدريب مستقبلي منظم. ولأنّ نتائج الاختبارات رقمية فهي سهلة العرض، والمقارنة، والتحليل. إلّا أنّ الاختبارات لا تخلو من بعض السلبيّات وأبرزها :

- صعوبة تغطيتها لكافة العناصر المراد تقييمها.

- صعوبة اعتماد نتائجها حصراً لإصدار قرارٍ ما أو استنتاج.

- الملاحظة المباشرة (Observation) : تركز هذه الطريقة على المراقبة والملاحظة من خلال تبادل الأحاديث أو من خلال الشكاوى الموجهة من أي طرف من أطراف التدريب نحو أي مرحلة أو عنصر في عملية التدريب. تتميز هذه الطريقة بأنّها توفر معلومات تفصيليّة، وتوطّد العلاقة وتقوّي الحوار بين عناصر التدريب؛ إلّا أنّها من جانب آخر قد تفتقر إلى الموضوعيّة، وقد تستغرق وقتاً وجهداً.

- تحليل السجّلات والتقارير والوثائق (Documents Analysis): تركز هذه الطريقة على التخصّص الدقيق للتقارير والوثائق لتبيان النقاط السلبيّة واقتراح طرق لمعالجتها. وقد يخلو هذا الأسلوب من الموضوعيّة لارتكازه في بعض الأحيان على ذاتيّة الشخص المحلّل.

ط- تصنيف تدريب المعلّمين أثناء الخدمة

يختلف تدريب المعلّمين أثناء الخدمة بشكل كبير من بلد إلى بلد آخر سواء في ظروف تنظيمها أو مدّتها أو توقيتها أو مكان إجرائها وطرائقها وأساليبها شرط أن تتناسب مع الحاجات الفعلية للمعلّمين والمتعلّمين وتنسجم مع رؤية وسياسة السلطات التربويّة. ولا يقتصر تدريب المعلّمين فقط على نشاطات من نوع الدروس التي قد يتابعها المعلّمون أثناء خدمتهم وإنّما يشمل أيضاً جميع الأنشطة التي يقومون بها بالتعاون مع زملائهم ومع تربويين آخرين تمكّنهم من وضع استراتيجيات تربويّة وتطوير المناهج.

يمكن تصنيف تدريب المعلّمين أثناء الخدمة تبعاً لمعايير عديدة؛ كنوع النشاط التدريبي، والهدف منه، ومكان إجرائه ومحتواه.

- **التصنيف المرتكز على نوع النشاط التدريبي:** تتنوع الأنشطة التدريبية للمعلمين ؛ فمنها ما يكون نظرياً أو عملياً، ذاتياً أو ضمن مجموعة، طوعاً أو إلزامياً. وقد تمّ رصد خمسة وثلاثين (35) نشاطاً تدريبياً في أدبيات تدريب المعلمين أثناء الخدمة (Al Jammal & Ghamrawi, 2013). وفيما يلي سرد لتلك الأنشطة التدريبية مع شرح مختصر لكل واحدة منها:

- **البحث الإجرائي (Action Research):** هو بحث عملي تطبيقي، يجريه الباحث أي المعلم لحلّ مشكلة تربوية معيّنة اعترضته في عمله داخل المدرسة ومع المتعلمين أو لتجربة طرق تعليمية متعدّدة لأخذ القرار في تطبيق أكثرها فعالية. ويهدف البحث الإجرائي إلى فسح المجال للمعلم الباحث أن يتأمّل أدائه ويتفحص العملية التعليمية والتعلمية بغية إجراء التعديلات اللازمة لتحسين كفاءته التربوية (ATA, 2000)

- **حضور مؤتمرات تربوية (Attending Conferences):** تُفسح المؤتمرات التربوية المجال للمعلمين ليتعرّف بعضهم على بعض ويتبادلوا خبراتهم العملية والاطّلاع على كل ما هو حديث في قطاع التربية. وقد تكون المؤتمرات مدفوعة الأجر أو مجانية بحسب الجهة المنظمة. وقد تأخذ إدارة المدرسة على عاتقها تأمين معلم بديل في صفوف المعلمين عند إرسالهم لحضور مؤتمر تربويّ خلال الدوام المدرسي. وقد تطلب إدارة المدرسة من المعلم الذي تابع أعمال المؤتمر، مشاركة ما اكتسبه في المؤتمر مع زملائه المعلمين لاحقاً داخل المدرسة لتعم الفائدة الجميع (Al Jammal & Ghamrawi, 2013).

- **مجموعات لتبادل معلومات مقروءة في الكتب (Book Study Groups):** في هذا النشاط يُطلب من المعلمين قراءة نصّ معيّن قد يكون جزءاً من كتاب تربويّ، ثمّ وبعد وقتٍ قد حدّد سابقاً، يجتمع المعلمون لمناقشة ما قرأوه واستخلاص الفائدة العملية منه (Al Jammal & Ghamrawi, 2013).

- **تبادل الزيارات الصفّية (Classrooms/ Other Schools Visitations):** يقوم المعلم بزيارة معلم آخر ذي خبرة داخل المدرسة أو في مدرسة أخرى لملاحظة الطرق التعليمية وأساليب إدارة الصفّ التي يسلكها في أدائه المهنيّ. ويُعتبر هذا النشاط فرصة للمعلم لإغناء مهاراته المهنية.

- التعاون بين المدارس وكلّيات التربية (Collaboration Between Schools and Colleges): تعتبر الجامعة مصدرًا لإنتاج الفكر التربويّ ومختبرًا للتجديد التربويّ؛ لذلك فالتعاون بين المدرسة والجامعة يثمر تدريبًا ذا قيمة عالية. إنّ هذا النشاط يفسح المجال للمشاركة الفعّالة في التطوير والابتكار وخلق الخبرة العمليّة للمعلّم وتطويرها. ويشمل هذا النشاط إجراء وتقييم البحوث والمشاريع التربويّة لحل مشاكل مستجدة داخل المدرسة وتقديم برامج التطوير المهني المستمرّ للمعلّمين (درادكة وسالم، 2014). كما يشمل تدريب الجامعيّين لعدد من المعلّمين المتميّزين ليقوموا بدورهم بتدريب المعلّمين الآخرين في المدرسة.

- التعاون في تطوير المنهج (Collaborative Curriculum Development): يقوم هذا النشاط على العمل التعاوني بين المعلّمين لتحديد ما وجدوه ناجحًا من عناصر المنهج في كل واحدة من الموادّ التعليميّة. ويترتّب على هذا العمل التشاركي تعديلات في طرائق التعليم المتّبعة، وأدوات التقييم، وقد يطال التغيير الكتب المستخدمة التي تُعتبر مصادر للمعلومات (Handelzalts, 2009).

- شبكات التواصل (Communication Networks): يعمل هذا النشاط على تمكين المعلّم من تنمية قدراته في مختلف الأبعاد التي تشمل مواضيع تربويّة مستجدة في المنهج، والمادّة التعليميّة، وطبيعة المتعلّم وصفاته. ويقوم هذا النشاط على إنشاء شبكات تواصل تربط بين المعلّمين حول العالم وتفسح لهم المجال لمناقشة مواضيع تربويّة عصريّة كاستخدام التكنولوجيا في المناهج التعليميّة وطرق حلّ النزاع والتربية البيئيّة وإجراء الأبحاث المدرسية (Bacigalupo & Cachia, 2011). ويجري هذا النشاط التدريبي بعد تشكيل شبكة تربويّة بين المدارس (School Network) أو شبكة تربويّة بين المعلّمين (Teacher Network) (Berry et. al, 2010).

ملاحظة: لا وجود لأدلة تجريبية حول أثر شبكات تواصل المعلّمين بشأن أدائهم واتجاهاتهم التربويّة في ما يلي: استخدام التكنولوجيا في المنهج الدّراسي والمادّة التعليميّة، وطبيعة المتعلّم وصفاته، وطرق حلّ النزاع في المدرسة، والتربية البيئيّة، وإجراء الأبحاث المدرسيّة (Berry et. al, 2010).

- تسجيلات صوتية للمؤتمرات التربوية (Conference Audio Tapes) : يعتبر هذا النشاط مناسباً لجميع المعلمين غير القادرين على حضور المؤتمرات التربوية لسبب من الأسباب؛ فتقوم الجهات المنظمة للمؤتمر بتوفير نسخ من أقراص مدمجة أو أشرطة تسجيل (CD, MP3, Cassette) لأعمال المؤتمر كافة من ندوات ومناقشات واقتراحات؛ وتزود المعلمين أو إدارات المدارس بها للاستماع إلى ما أوصت به والانتفاع منه (ATA, 2016).

- مجموعة تبادل الأفكار (Critical Friends Group or Learning Teams) : يتألف هذا النشاط من مجموعة من 8-12 معلماً يجتمعون طوعاً مرة واحدة شهرياً كحد أدنى لمناقشة أدائهم المهني ومشاركة آرائهم وانطباعاتهم حول الطرق التعليمية الناجحة وغير الناجحة في أدائهم المهني داخل الصف، ويعرضون اقتراحات عن الطرق البديلة التي من الممكن تطبيقها، ثم يجتمعون مرة أخرى لتقويم الاقتراحات التي تم استعراضها في اجتماع سابق. ويتصف هذا النشاط، كأى نشاط تدريبي آخر، باستمرارية انعقاده (Little, 2002; Talevski et. al, 2011).

- الرسم التفصيلي للمنهج (Curriculum Mapping) : هو تصميم تسلسلي للمنهج يعطي صورة واضحة عن مضمون المنهج لمادة تعليمية محددة ، يضعه المعلم لتحديد المهارات التي يجب أن يكتسبها المتعلم من خلال أهداف المادة التعليمية، والتقويم الذي يخضع له المتعلم خلال العام الدراسي برمته. يعتبر هذا التصميم منارة للمعلم تضيء له المسار الذي يجب أن يسلكه مع تلاميذه في عام دراسي كامل. كما أنّ مشاركة المعلم في وضع هذا التصميم هي فرصة حقيقية لاستمرارية تطويره مهنيًا (Guskey, 2000).

- تحليل البيانات (Data Analysis): يعتمد هذا النشاط التدريبي على تحليل المعلم لمعطيات موثوقة لتحديد مستوى التحصيل الأكاديمي للمتعلمين والعوامل المؤثرة فيه. كما توفر هذه البيانات معلومات حول المهارة اللغوية للمتعلمين والهيكلية التنظيمية للمدرسة التي تضم معطيات حول تنظيم المنهج، والاستراتيجيات التعليمية، وأساليب التقويم المتعددة (ATA, 2016).

- التبادل في التربية (Education Exchange) : يفسح المجال للمعلم لمعيشة خبرات تربوية أخرى والانخراط في بيئات مدرسية متنوعة ومختلفة محلية كانت أو عالمية، فقد ينزل المعلم زائراً لإحدى المدارس المحلية أو في بلدان أخرى؛ فيشاهد ويلاحظ ويسجل أفكاراً جديدة ويأخذ منها ما هو ملائم لتحسين التعلم عند المتعلمين (Al Jammal & Ghamrawi, 2013).
- تدارس نتائج الطالب (Examining Student Work): يقوم هذا النشاط على فكرة أن كل ما ينتج عن الطالب من مواد مكتوبة؛ كالمواضيع الإنشائية، والتقارير، والمشاريع الأكاديمية، كلها مصادر غنية بالمعلومات عن مستوى اكتساب الطالب للمهارات وتطورها وعن نوعية التعلم الحاصل لديه؛ ولا شك أن تحليل المعلم لهذه المعلومات يعطيه صورة واضحة عن عملية التعلم والتعليم الحاصلة داخل صفه (Al Jammal & Ghamrawi, 2013).
- محادثات مركزة (Focused Conversations) : يتألف هذا النشاط من أربعة مراحل. يجري هذا النشاط مع مجموعة من المعلمين يجتمعون بوجود شخص مٌحاور لهم يطرح عليهم سلسلة من الأسئلة تحفزهم للحديث ولمناقشة موضوع تربوي ذي أولوية في أدائهم المهني. وتندرج المحادثة في موضوع النقاش من العام وصولاً إلى الخاص (ATA, 2016).
- استضافة معلم طالب (Hosting Student Teacher): هو نوع من أنواع التوجيه (Mentoring). يمكن هذا النشاط المعلم من وضع توقعات معينة حول المهام المطلوب تنفيذها من المعلم الطالب؛ والتي تذكره بمهامه المهنية. فيشرف المعلم على المعلم الطالب في عمله معه داخل الصف ويكون مسؤولاً عن أدائه لبعض المهام كتخطيط الدرس وشرحه وتقويم المتعلمين (ATA, 2016).
- دردشة مع الأقران (Informal Dialogue with Peers): هو من الأنشطة المتعارف عليها بين المعلمين. عندما يجتمع المعلمون في وقت فراغهم يتبادلون أطراف الحديث بشكل غير رسمي حول محتوى ما يتناولونه حديثاً داخل الصف وكيفية شرحه للمتعلمين. فتغتني أفكارهم وقد يتبادلون تطبيق مقترحاتهم بعضهم مع بعض (Jumani, 2016). كما

ترصد الدراسات اعترافات المعلمين بوجود أثر حقيقي للأقران في أدائهم المهني؛ كما لوحظ أن أصدقاء المعلمين الكفوئين هم أيضاً أصحاب كفاءة وجودة في التعليم (The Center for the Future of Teaching and Learning, 2011).

- البحث باستخدام الإنترنت (Internet Research) : يعتبر الإنترنت مصدراً أساسياً للمعلومات في عصرنا الحالي؛ فهو يوفر للمعلم كمّاً هائلاً من المعلومات حول مجمل المواضيع التربوية من كافة أنحاء العالم.

- كتابة يوميات (Journaling): يقوم بعض المعلمين طوعاً أو بناءً على طلب الإدارة بكتابة يومياتهم التربوية حيث يسجلون مشاهداتهم وملاحظاتهم حول العملية التعليمية التعلمية وتطور المتعلمين وتقويمهم لبعض الطرق التعليمية التي طبقوها حديثاً أو شاهدوها داخل صف أحد زملائهم. توفر تقنية كتابة اليوميات زخماً إضافياً من الأفكار التي تطور أداء المعلم (Al Jammal & Ghamrawi, 2013).

- تدارس موضوع معيّن في المادة التعليمية (Lesson Study): هو نشاط تدريبي رائج في اليابان، من شروطه وجود مجموعة من المعلمين المتعاونين. يتألف من عدة خطوات متلاحقة تشمل التخطيط لدرس ما وشرحه ومشاهدة شرحه من قبل أحد المعلمين وأخيراً إبداء الرأي في الدرس ككل. أولاً، يضع المعلمون سؤالاً بحثياً واحداً يوجههم ويتعاونون جميعاً للإجابة عنه. وفي محاولتهم للإجابة عن هذا السؤال البحثي، يتشاركون في تحضير درس يختارونه، ثم يقوم واحد منهم بشرح الدرس أمام المتعلمين بينما يتابع الآخرون شرح الدرس ويسجلون ملاحظاتهم حوله ككل. تلتقي مجموعة المعلمين لمناقشة الملاحظات وتعديل خطة الدرس التي وضعوها سوياً، ثم يطلب من معلم آخر شرح الدرس مجدداً في صف آخر ويتابعه باقي المعلمين، ثم يلتقي المعلمون مجدداً لمناقشة ملاحظاتهم. أخيراً، يدون المعلمون تقريراً حول ما اكتسبوه من نشاط التدارس لدرس معيّن في مادة تعليمية محدّدة مجيبين على السؤال البحثي الذي وجههم منذ بداية هذا النشاط التدريبي.

- عضوية جمعية احترافية (Membership in Professional Organization): إنّ الجمعيات أو الاتحادات التربوية الاحترافية تفسح المجال أمام المعلمين المنتسبين إليها لتطوير أدائهم المهني عبر تزويدهم بوفرة من المصادر واللوازم التربوية في مادة تعليمية

محدّدة كالرياضيّات واللغات والعلوم والاجتماعيّات وسواها (Al Jammal & Ghamrawi, 2013).

- التوجيه (Mentoring) : هو عمل إجرائي يقوم به أحد التربيّين المحترفين داخل المدرسة؛ فيوجّه المعلّم الجديد في عمله عبر مساعدته ودعمه معنويّاً بالملاحظات والتغذية الراجعة التي من شأنها أن تصقل أدائه المهني وتطوّر لديه مهارتي حل المشاكل وصنع القرار (Jumani, 2016).

- برامج تدريبيّة عبر الإنترنت (Online Professional Development Programs) : طوّرت بعض المؤسّسات أو الاتحادات التربويّة المحترفة برامج تدريبيّة للمعلّمين على الإنترنت كالمقرّرات التعليميّة (Courses) أو على شكل دروس خصوصيّة (Tutorials)، أو برامج ذاتيّة التوجيه (Self-guided Programs). وتعتبر كافّة هذه البرامج مكلفة ماليّاً ولا تتوفّر بشكل مجاني (Al Jammal & Ghamrawi, 2013).

- تدريب النظراء (Peer Coaching) : هو أسلوب فعّال لتنمية قدرات المعلّمين يعطيهم الفرص للمشاركة في النقاش والتخطيط، وملاحظة الآخرين، وملاحظة أنفسهم، واستقبال وتقديم التغذية الراجعة لهم ؛ كما يُتاح لهم فرصة مُناقشة الأفكار والمهارات والمشكلات التي تُعترضهم أثناء النمو المهني، ويُشاركون في أنشطة المناهج والدورات وتقويم الاحتياجات التدريبيّة. (Jumani, 2016).

- كتب ودوريّات تربويّة متخصصة (Professional Books and Journals) : يُعتبر هذا النشاط الأسهل تطبيقاً؛ إذ يستطيع المعلّم اكتساب مهاراته المهنيّة أو تطويرها من خلال قراءة كتب تربويّة حديثة الإصدار ومقالات لأبحاث في دوريّات تربويّة متخصصة.

- المجتمع المقبل على التعلّم (Professional Learning Communities): يتميّز هذا النوع من المجتمعات المدرسيّة بأنّ معلّميهِ وإداريّيهِ جميعاً مقبلون على التعلّم المستمر؛ فهم في بحث دائم عن المعارف ويتشاركون فيها بهدف تطوير فاعليّة أدائهم المهنيّ كتربيّين محترفين وبالتالي تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي للمتعلّمين.

- الملفّ المهني (Professional Portfolios): يضمّ هذا الملف جميع الشهادات التي توثّق نتائج المعلّم وتحصيله الأكاديمي وممارساته المهنيّة من نماذج امتحانات وخطط تدريس.

يستفيد المعلم من هذا الملف عبر التفكير فيه من فترة إلى أخرى والتبصر بكيفية تطوير نتاجه المهني وربما الانخراط في تدريب ما لتطوير المهارات غير المؤثرة في هذا الملف.

- ورش عمل مدرسية (School-based Professional Development Workshops): هي جلسات تدريبية قصيرة الأمد وقد تكون جزءاً من برنامج تدريبي متكامل. تهدف إلى اكتساب المعلمين مهارات جديدة وطرق تعليمية حديثة، أو تطوير وتوضيح بعض المفاهيم التربوية لديهم (Groundwater-Smith & Campbell, 2009).

- التبصر الذاتي (Self-reflection): هو نشاط يمارسه المعلم المتبصر على ثلاثة مستويات: قبل، وخلال، وبعد الأداء. ويُطبق في أربعة مراحل؛ تبدأ بتحديد المشكلة وتعريفها، ثم جمع المعلومات عنها، فالتفكير فيها وصنع القرار لحلها، وأخيراً تنفيذ الحل أو الحلول لتغيير الحال الراهن. وقد يُمارس التبصر الذاتي في أنشطة تدريبية أخرى كالبحث الإجرائي وإعداد الملف المهني وتدوين اليوميات التربوية (Al Jammal & Ghamrawi, 2013).

- مجلس الخبراء (Specialist Council): يطور مجلس الخبراء أداء المعلمين في تخصص معين عبر إصدار دوريات متخصصة وتنظيم أنشطة تدريبية محلية ورعاية مؤتمرات سنوية.

- التدريب الصيفي (Summer Institutes): في الصيف، يتوفر لدى المعلمين متسع من الوقت يفسح لهم المجال لرأب الصدع في بعض الثغرات المهنية، فتتسط بعض المؤسسات التربوية لتنظيم أنشطة تدريبية مكثفة لهم. ويكون التدريب في ثلاثة أيام متتالية أو أكثر، وقد يكون التدريب الصيفي جزءاً من أرصدة المقررات الجامعية لبرنامجي الماجستير أو الدكتوراه (Al Jammal & Ghamrawi, 2013).

- المقررات والبرامج التعليمية الجامعية (Taking Additional College Courses/ Enrolling in an MA or PhD Program) هذا النشاط هو موجه للمعلمين المهتمين بمتابعة تحصيلهم العلمي. فمنهم من ينخرط في البرامج التعليمية المتوفرة على الشبكة العنكبوتية، بينما ينخرط آخرون رسمياً في إحدى الجامعات لمتابعة الدراسة في أحد

برنامجي الماجستير أو الدكتوراه في مجال تخصصهم (Campbell and Macgarvey, 2006).

- المجمع التربوي للمعلمين (Teachers' Conventions): بعد أن يخرط المعلمون بحضور ندوات ومؤتمرات، يجتمعون سويًا على شكل منتدى تربوي لمناقشة محتوى المؤتمر أو الندوة وفائدته العملية للمتعلمين، وثم يخلصون إلى مجموعة من التوصيات لتعميمها على الحاضرين في ممارساتهم المهنية (Jumani, 2016).
- المعلم المدرب (Training Trainers/Lead Teachers): يتمحور دور المعلم المدرب حول مساعدة مجموعة من المعلمين لاختيار مشروع ما واتباع الخطوات الإجرائية لتنفيذه. ويشمل هذا الإجراء العمل على تطوير المنهج وإجراء ورش عمل وفتح شبكات تواصل فعالة بين المعلمين المشاركين. كما يفسح هذا النشاط المجال أمام المعلمين لتطوير وشحذ مهارة العمل التعاوني لديهم (Al Jammal & Ghamrawi, 2013).
- مؤتمرات الفيديو (Video Conferencing): هي عملية لنقل الصوت والصورة عبر الحواسيب المتواصلة كبديل عن السفر والتنقل للدول الأخرى وتتميز بكلفتها المنخفضة. يمكن المعلمين من استشارة أقرانهم عن بعد، كما يسهل تحليل نتائج المتعلمين مباشرة من مختلف البلدان ومتابعة ورش العمل ومشاهدة عرض لقضايا تربوية مباشرة من أماكن مختلفة من العالم (Al Jammal & Ghamrawi, 2013).
- مشاهدة فيديوهات تربوية (Viewing Educational Videos): تنتشر هذه الفيديوهات على برنامج يوتيوب (You Tube) على الشبكة العنكبوتية؛ وتمكن المعلم من متابعة كيفية شرح مفهوم معين من مفاهيم مادته التعليمية. كما تتوفر هذه الفيديوهات من قبل بعض المؤسسات المخضمة في مجال التربية، وتحتوي عادة على إرشادات واضحة مناسبة لتطوير أداء المعلم.

- التصنيف المرتكز على الهدف والغاية من التدريب

يمكن تصنيف تدريب المعلمين أثناء الخدمة من حيث الأهداف على الشكل التالي (غانم، 2013؛ الطعاني، 2007):

- التدريب بهدف زيادة معارف المعلم: يعزّز تفكيره المبدع الخلاق بما يمكنه من التكيف مع عمله، ومواجهة المشكلات والتغلب عليها وتعزيز التنمية الشخصية لديه ونضجه النفسي وتنمية الفكر التحليلي النقدي ومهاراته السلوكية (Zeichner, 2009).
- التدريب بهدف التطوير: يطور التدريب مهارات المعلم المهنية بصورة مستدامة ويكسبه مهارات عملية مستحدثة. كما يهدف التدريب هنا إلى تعويض نقص ما في كافة أوجه كفايات المعلم المهنية. وانطلاقاً من مبدأ عام مفاده أنه لا وجود للمعلم الكامل بسبب أن التعليم هو نشاط معقد وله أوجه عديدة لا يمكن للمعلم ضبطها بمفرده، يظهر هدف التدريب من أجل تنمية خبرة المعلم وتحليلها علمياً بما يتناسب ونقاط الضعف فيها. وبما أن المجتمع في تغير مستمر على جميع الأصعدة ويعاني ما يعانيه من مشاكل مستجدة لا حصر لها، كان هدف التدريب من أجل اكتساب مهارة التغيير وحل المشكلات.
- التدريب بهدف تكوين اتجاهات إيجابية عند المعلم: يساهم التدريب في تكوين وتنمية اتجاهات المعلم نحو تقديره لمهنته وقيمتها المعنوية والآثار الاجتماعية المترتبة عليها.
- التدريب بهدف الترقية: قد يخضع المعلم للتدريب بهدف إعداده لمهام أخرى في العمل التربوي؛ مما يتطلب اكتسابه مهارات مختلفة ومعلومات واتجاهات معينة تتناسب مع طبيعة العمل الجديد.

كما يُصنّف تدريب المعلمين أثناء الخدمة من خلال فهم واضح للغاية منه والتي تتمثل بالمفاهيم الثلاثة التالية (قطامي، 2013):

- المفهوم العلاجي الذي يُعتبر تدريباً مصمماً لتصحيح أخطاء في برنامج الإعداد الأساس، وعلاج تلك الأخطاء والتي تكون ناتجة إما عن أن المعلم تخرّج منذ فترة طويلة، فهو يحتاج إلى إعادة تكوين المعلومات أو صقلها، وإما أن التربية علم سريع التغير، لا يمكن أن يستكمّله ويضبطه بشكل نهائي خلال مدة إعداده.

- المفهوم السلوكي الذي يركّز على المهارات التدريسيّة، أي ما يدور خلال الحصّة التدريسية من تفاعلات وسلوك، لذا يجب أن يُدرّب المعلم على كَيْفِيّة تحليل الموقف التدريسي.
- المفهوم الإبداعي الذي يرفض حصر سلوك المعلم بعناصر الموقف التعليمي، بل يهدف إلى زيادة الدافعية نحو النمو الذاتي في أدائه التعليمي .

التصنيف المرتكز على مكان إجراء التدريب

يمكن تصنيف تدريب المعلمين أثناء الخدمة من حيث مكان إجراء التدريب على الشكل التالي:

- التدريب الداخلي هو الذي يجري داخل المدرسة وتنظّمه إدارة المدرسة بما يتناسب مع الاحتياجات التدريبية للمعلمين وأولويات سياسة المدرسة التربوية. كما يعتبر التدريب الداخلي مرغوباً به لدى إدارات المدارس بسبب انخفاض كلفته المادية ولا سيما أنّ قاعات التدريب موجودة وقد يكون المدرب أحد أفراد الهيئتين الإدارية أو التعليمية. أمّا إذا كان موضوع التدريب يتطلب خبيراً تربوياً متخصصاً فيتحتّم على المؤسسة تخصيص تكاليف إضافية. إنّ هذا التدريب لا يفسح المجال أمام المعلمين لاكتساب خبرات خارجية من مؤسسات تربوية أخرى؛ لذلك تكون أفكار التدريب موجّهة ومحصورة بالمناخ العام للمدرسة نفسها.
- التدريب الخارجي هو الذي يجري خارج المدرسة في مؤسسات تربوية أخرى كالمدارس الرائدة والجامعات ضمن البلد ذاته أو قد يكون خارج البلد. يتيح التدريب الخارجي آفاقاً أرحب لاكتساب المهارات ولتبادل الخبرات من جميع الأفراد المشاركين. يُعبّر المشاركون عادة عن وجهات نظر متعدّدة تغني جلسة التدريب؛ هذا بالإضافة إلى الإمكانيات اللوجستية التي يستفيد منها المعلم وتحمل كلفتها الجهة المنظمة كتوفير التجهيزات والوسائل الحديثة المطلوبة لمسار التدريب. من جانب آخر يبقى التدريب الخارجي عامّاً ولا يحاكي الاحتياجات التدريبية الفعلية ويبقى قاصراً عن علاج المشكلات الحقيقية التي يواجهها المعلم كلّ بحسب ظروف مدرسته. كما أنّ المدرب قد يُعاني من قلة الكفاءة العلمية والعملية، وتكون المدرسة قاصرة عن التّحقّق من كفاءة المدرب قبل التدريب.

- التصنيف المرتكز على محتوى التدريب

يمكن تصنيف تدريب المعلمين أثناء الخدمة من حيث محتوى التدريب على الشكل التالي:

- التدريب الثقافي العام: يرتبط نجاح المعلم بمدى سعة ثقافته العامة وإلمامه بأساسيات المعرفة وحضارة العصر؛ وعليه ينبغي أن يكون مكتسباً للعناصر التي تكوّن ثقافة وفلسفة وأهداف المجتمع الذي ينتمي إليه. وبما أنّ العناصر الثقافية للمجتمع هي في تطوّر وتبدّل سريع الوتيرة، وجب على المعلم أن يخضع لتدريب مستمر يزوده بعناصر الثقافة العامة لمجتمعه (الجقندي، 2010). يلعب التدريب الثقافي العام دوراً حيوياً يؤهل المعلم لمساعدة تلاميذه على فهم الحياة ومواجهة المشكلات بما يضمن لهم حسن التكيف والتوافق النفسي والاجتماعي، ويمكّنهم من المساهمة في تطوير مجتمعهم وتقدّمه.

- التدريب التخصصي: إنّ الحكم على كفاءة المعلم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بقوة إلمامه بالمادة التعليمية المتخصصة بها؛ وعليه ينبغي أن يطور قدراته وإمكاناته بالمادة لتدريس المتعلمين مفاهيم صحيحة وليكون أداؤه في مادة الاختصاص خالياً من الشوائب.

- التدريب المهني الفني: لا يكفي للمعلم أن يكون واسع الاطلاع والثقافة وملماً بمادة اختصاصه، بل يحتاج إلى خبرات عملية تساعد على الإلمام بأصول التدريس وعلى تكوين المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التربوية والفنية اللازمة لنجاحه في العملية التعليمية والتعلمية. كما يحتاج المعلم إلى اكتساب كل ما يتعلّق بمهارات الإرشاد والتوجيه وإدارة الصف واستعمال الوسائل السمعية والبصرية.

وبناءً على ما سبق، وبما أنّ المعلم لا يكتسب خلال فترة إعداده الأكاديمي سوى جزءٍ يسيرٍ من الأسس العامة، فعليه لا بدّ من أن يكون تدريبه شاملاً للجوانب الثقافية، والأكاديمية التخصصية، والتربوية المهنية. إنّ تكامل التدريب بكافة أبعاده وشمولية محتواه يؤدّي إلى تنمية معلم متكامل الشخصية، وقادر على تحمّل المسؤولية في عمله، وممارسة النقد الذاتي، وتقبّل النقد البناء، وتنمية العلاقات الاجتماعية، والتعاون مع الزملاء، والنهوض بالمتعلمين في عالم سريع التغيّر.

بالخلاصة، يتنوّع التدريب بتعريفاته وأهدافه ومسوّغاته وإعداده وأساليب تقويمه، إلا أنّ التدريب الفعّال يبقى الوسيلة الوحيدة لتطوير كفايات المعلم وإدخال التغيير الإيجابي على أدائه الوظيفي. فما هي إذن، خصائص التدريب الفعّال؟

ي- خصائص التدريب الفعّال

تثبت الحقائق الناتجة عن الدراسات التطبيقية (Empirical Studies) إلى أنّ هناك إجماعاً على وجود مجموعة أساسية من الخصائص التي تميّز التدريب الفعّال (Desimone, 2009). ويعتبر وجود هذه الخصائص هو في غاية الأهمية لما لها من دور حاسم في زيادة معارف المعلم ومهاراته، وفي تطوير هذه المهارات. كما يبشّر وجود هذه الخصائص بحدوث تقدّم ملحوظ في التحصيل الأكاديمي للمتعلّمين؛ يمكن استعراضها في ما يلي:

1- التركيز على المحتوى (Content Focus): يجب أن تركز الأنشطة التدريبيّة على تعميق معارف المعلم وتطوير مهاراته في مادّة اختصاصه. كما يتضمّن محتوى التدريب الفعّال تركيزاً على كيفية حدوث التعلّم عند المتعلّم في مادّة تعليميّة محدّدة (Desimone, 2011).

2- التعلّم الناشط (Active Learning): يميّز التدريب الفعّال بأنّه يفسح المجال أمام المتعلّمين للانخراط الناشط بتحليل ممارساتهم الميدانيّة في التّعليم، والتّفكّر في بعض الملاحظات حول أدائهم المهنيّ، وإعداد عرض لقضايا تربويّة ملحة ومستجّدة، وتحليل نتائج المتعلّمين (Desimone, 2011).

3- الترابط المنطقيّ (Coherence): يكون التدريب الفعّال متناغماً ومتسقاً مع أيّ نشاط تدريبيّ آخر موجّه للمعلّم؛ كما يكون متلائماً مع عناصر عديدة متقاطعة، كالسياسة التربويّة للمدرسة ولقطاع التّربية عموماً في بلد ما، وطبيعة الإصلاح التربويّ الذي يستهدفه التدريب، ومعارف المعلم وأهدافه وخبراته السابقة ومعتقداته، وبيئة المدرسة الثقافيّة وظروفها الاجتماعيّة (Desimone, 2011).

4- المدة الزمنيّة (Duration): ينبغي استثمار الوقت في تخصيص مدّة زمنيّة كافية لإجراء عمليّة التدريب، ويجب أن لا تتدنّى مدّة التدريب عن عشرين ساعة من التواصل الإيجابي (Desimone, 2011). ففي معظم الدول الأوروبيّة واليابان، يكون المعلم ملزماً بحصص تعليمية يتراوح عددها ما بين 15-20 حصّة أسبوعيّاً؛ ويُخصّص الوقت المتبقّي أي ما يساوي 30% إلى 40% من وقت العمل الأسبوعي للتدريب المتنوّع الذي يتضمّن الزيارات الصفّيّة للزملاء في المدرسة ذاتها، أو زيارات تربويّة لمدارس أخرى، أو إجراء نقاشات مع تربويين في مواضيع مستجّدة، أو المشاركة في ندوات تربويّة، أو إجراء بحث

تربويّ، أو إعداد خطط تطويريّة مع الزملاء داخل المدرسة. كما أنّ الأدبيّات العديدة حول التطوّر المهنيّ للمعلّم تُظهر أهميّة التدريب الممتدّ لسببين (Garet et al., 2001)، هما:

- إنّ طول مدّة التدريب يفسح المجال أمام المعلّمين للخوض في نقاشات معمّقة حول الاستراتيجيّات التربويّة، والصّعوبات التي قد يواجهها المتعلّمون خلال عمليّة التعلّم.
- إنّ الجلسات التدريبيّة الممتدّة تفسح المجال أمام المعلّمين لتجربة الخبرات المكتسبة وممارستها عمليّاً ومن ثمّ، الحصول على تغذية راجعة عن أدائهم داخل الصفّ.

5- المشاركة الجماعيّة (Collective Participation): يكون التدريب فعّالاً عندما تكون المشاركة فيه جماعيّة؛ فيشارك فيه معلّمون من المدرسة ذاتها، أو معلّمون ينتمون لمرحلة تعليميّة واحدة، أو معلّمو المادّة التعليميّة ذاتها. كما تُؤدّ المشاركة الجماعيّة للمعلّمين وحدة حال في الممارسات مثمرة كانت أو متعثّرة؛ كما تشكّل مجتمعاً تعلّميّاً متفاعلاً ومنسجماً فيما بين أفراده.

6- توفّر العناصر المؤثّرة في أداء المعلّم: لكي يحقّق التدريب الفاعليّة المرجوّة منه، ينبغي أن يستهدف عناصر بارزة وأساسيّة، مؤثّرة في أداء المعلّم؛ تتضمّن ما يلي (Villegas-Reimers, 2003):

- المجال التخصّصي للمعلّم: يُبدي المعلّم تميّزاً وتوقّفاً في مجال تخصّصه العلمي؛ لذلك تكون أولويّة التدريب موجّهة نحو مهارات المادّة التعليميّة موضوع تخصّص المعلّم.
- التلقائيّة في العمل: يتميّز المعلّم ذو الخبرة بالتلقائيّة في الاستجابة لأيّ تطوّر مستجدّ في العناصر المكوّنة لأدائه المهني.

- الحالة الاجتماعيّة للمعلّم: يتحرّى المعلّم الكفاء عن الحالة الاجتماعيّة للمتعلّمين وخلفيّات بيئاتهم الثقافيّة، ويأخذها بعين الاعتبار عند طلبه من المتعلّم تأدية نشاطات أو واجبات مكوّنة لعمليّة التعلّم.

- توفر الحس المهني والمرونة المهنية لدى المعلم: يستثمر المعلم الناجح الفرص المتوفرة بفاعلية؛ فتكون لديه المرونة الكافية لتلبية احتياجات المتعلمين التعليمية والتنوع في الاستراتيجيات التعليمية التي تلائم الفرص المتاحة والقدرات المختلفة لدى المتعلمين.
- النظر إلى التدريب من منظور الرؤية التكاملية: يعتبر المعلم الناجح أن تربية الإنسان عموماً، معلماً أو متعلماً يجب أن يتم وفقاً للرؤية الشاملة المتكاملة، ضمن معطيات تدريبية معينة وانطلاقاً من توجهات واضحة وضمن إجراءات محددة (نحاس، 2002).
- مقارنة حلّ المشكلات: عند مواجهة العوائق في عمله، يقوم المعلم المتمرس بجمع المعلومات الكافية حول مشكلة ما، ووضع خطط علاجية، وإيجاد الحلول اللازمة. وتعتبر تلك المقارنة أكثر فاعلية من تلك التي يستخدمها المعلم الأقل خبرة وتدريباً.
- بناء أنماط لحالات معينة لدى المتعلمين وتفسيرها بطريقة علمية واضحة وفعالة؛ تمكنه من تحقيق أهداف العملية التعليمية والتعليمية.
- ضرورة اقتناع المعلم بأهمية التدريب المستمر، وشعوره بالحاجة إليه.
- إشراك المعلمين في كافة المراحل التي تمرّ بها برامج التدريب كالتهيئة لها وتنفيذها وتقويم فاعليتها عبر تحليل أثرها على أداء المعلم والتحصيل الأكاديمي للمتعلم (حمود، 2002).
- 7- استناد التدريب على فلسفة تربوية واضحة وصلبة تُبنى على أساسها الأوجه الإجرائية والتقانات التعليمية للتدريب (نحاس، 2002).
- 8- تخصيص ميزانية تغطي كافة تكاليف التدريب التي تتضمن أجور العاملين في التدريب والمواد المستخدمة فيه (كالمطبوعات والحواسيب...).
- 9- التنوع في محتوى الأنشطة التدريبية كي تتضمن جوانب تعليمية واقعية ونظرية وعملية .
- 10- وجود تعاون بين المعلمين وتقديم بعضهم الدعم لبعضهم الآخر خلال التدريب وعند تنفيذ ما اكتسبوه من برامج التدريب.
- 11 - اختيار المدربين ذوي الكفاءة العالية والتخصّص التربوي في موضوع التدريب من داخل

المدرسة، أو من كادرات تدريبيّة تابعة لجامعات تُعنى بتدريب المعلّمين، أو من أساتذة جامعيين، أو من مدراء أو أساتذة زملاء من المدرسة ذاتها أو مدارس أخرى. (وقد تناوله الإطار النظري سابقاً بالتفصيل) (طعمية، 2006)

12 - اختيار مكان التدريب بحيث يتناسب مع الأنشطة قيد التنفيذ، وعدد المتدربين في قاعة التدريب؛ والشروط الصحيّة كالتهوئة، والإنارة، وضبط الحرارة بما يلئم الطقس، مع الابتعاد عن أي شيء يشتت الانتباه.

13 - اختيار زمان التدريب بحيث يتلاءم بمرونة مع أيام العمل ولا يتعارض مع ظروف الحياة الشخصية للمعلّمين المتدربين.

14 - توفير كل ما يحتاجه المدرّب والمتدربون لنجاح التدريب عبر تجهيز مكان التدريب بشكل كامل بالمستلزمات المطلوبة كالأوراق، والمطبوعات، وأجهزة الحواسيب، والطاولات، والكراسي، والأقلام، وألواح العرض، والاتصال بالإنترنت.

15 - تحديد فئة المعلّمين المتدربين بشكل علمي ممنهج عبر الأخذ بعين الاعتبار بعض خصائصهم التي تشمل عددهم، ومؤهلاتهم العلميّة، وخبراتهم الوظيفيّة، ووظائفهم الحاليّة، مستدلّين بذلك على فروقاتهم الفرديّة.

16 - تحديد الأهداف التدريبيّة الواقعيّة والملموسة، وبما يتلاءم مع خصائص مهنة التعليم محليّاً وخصائص المعلّمين المتدربين وحاجاتهم المهنيّة (التي تمّ تناولها في الفكرة السابقة) (Darling-Hammond, 2012).

17 - بناء برنامج تدريبي يتلاءم مع البيئة الاجتماعيّة والاقتصاديّة للمدرسة المحليّة ويكون مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بإصلاح تربويّ يتناول البنية أو السياسة التربويّة، أو النظام التربويّ الوطنيّ. ومن الجدير بالذكر هنا التدريب الذي خضع له معلّمون مصريّون كانوا قد أرسلوا إلى لندن للانخراط في تدريب مكثف. وقد استغرق هذا التدريب اثني عشر أسبوعاً، تمكّن المعلّمون خلاله من حضور محاضرات جامعيّة، وزيارات صفيّة لمعلّمين متمرسين في المرحلة الثانويّة، وإجراء حلقات نقاش حول أداء هؤلاء المعلّمين، وقد سجّلوا ملاحظاتهم حول كافة جوانب التدريب الذي خضعوا له. لاحقاً، عندما عاد هؤلاء المعلّمون إلى مصر وكانوا عازمين على استثمار كلّ ما تعلّموه لتطوير القطاع التربويّ المصري، لم يتمكّنوا

من تطبيق أي أسلوب من الأساليب الحديثة التي تعلموها لعدم ملاءمتها لوضع المدرسة المصرية؛ وذلك بسبب الاختلاف الكبير في السياسات التربوية، والبنية التنظيمية لقطاع التربية في مصر بالمقارنة مع القطاع ذاته في بريطانيا (Johnson et. al, 2000).

18 - إجراء التدريب بشكل مستمر بحيث يلبي الحاجات ويردم ثغرات الأداء (Hill, 2007). في دراسات متعددة أجريت في أجزاء مختلفة في الولايات المتحدة الأميركية، تم إخضاع المعلمين لبرامج تدريبية مكثفة ومستمرة، ثم كان هناك ملاحظة دقيقة لأدائهم. أظهرت النتائج أن استمرارية التدريب هي السبب المباشر في تطور جوانب عديدة في أدائهم تتضمن ميولهم المهنية، والتحضير لخطط الدرس، وممارساتهم في المدرسة داخل الصف وخارجه. إلا أن الأمر لم يتوقف عند هذه النتائج الإيجابية؛ فقد تمت ملاحظة أداء المعلمين لفترة سبع سنوات متلاحقة، حيث بقي أدائهم خلال تلك الفترة في تطور مستمر (Cobb, 2000).

19 - إجراء عملية تقويم للتدريب بحيث تتحدد نقاط الضعف لمعالجتها في كل مرحلة من مراحل التدريب وذلك لتلافيها في المراحل المقبلة ولضمان فعالية عملية التدريب.

20 - إتاحة الفرصة أمام المعلمين المتدربين لملاحظة تأثير أدائهم المهني على تعلم المتعلمين (Villegas-Reimers, 2003). ومن الجدير بالذكر هنا أن التغيير يحدث تلقائيًا في أداء المعلمين عندما يدركون القيمة التربوية للتدريب الذي يخضعون له، وحين يلمسون أثر التدريب الملاحظ في تقدم مستوى التحصيل الأكاديمي للمتعلمين (Ottenbreit-Leftwich et. al, 2010).

21 - إثارة الدافعية في نفوس المعلمين المتدربين عبر تقديم الحوافز المعنوية والمادية، وتقديم التدريب الذي يتناول قضايا من يومياتهم المهنية، فيأتي هذا التدريب ملبيًا لتكيفهم مع المستجدات اليومية في المدرسة (Alvarez et. al, 2016).

22 - انخراط المعلمين المتدربين في مقاربات تركز على أسلوب الاستعلام، وطرح الأسئلة، والاختبارات.

23 - اعتبار التدريب عملية تعليمية، والتعامل مع المعلم المتدرب بتقدير، لكونه متعلماً راشداً يسعى لتحقيق التطوير على الصعيدين الفردي والمؤسسي (Villegas-Reimers, 2003).

24 - تكامل التدريب أثناء الخدمة مع الإعداد الأولي قبل الخدمة (حمود، 2002).

25 - ربط التدريب وتحديد محتواه بناء على نتائج الأبحاث المنفذة حول النماء الذهني وعلاقته بتفاصيل المواد المكونة للمناهج وفق العناصر الأساسية التي تشكل البيئة الاجتماعية التي يعمل فيها المعلم (نحاس، 2002).

ك- التحديات التي تواجه تدريب المعلمين أثناء الخدمة

بعد استقرار العديد من الدراسات التي تناولت الصعوبات المواجهة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، يمكن القول أن تلك الصعوبات لا تتمحور حول مجال واحد؛ فهي قد تكون ناتجة عن الجهات القيمة على التدريب، أو المدرّبين، أو إدارة المدرسة، أو المعلم نفسه، أو النظام التربوي بشكل عام. وفيما يلي عرض لأبرز الصعوبات التي تواجه عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

1- تأثير القرار السياسي على النظام التربوي عموماً وعلى إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة خصوصاً، مما ينتج عنه ضعفاً في الأجواء التربوية العامة وفي الآفاق التي يمكن فتحها للمعلمين والمتعلمين. تتناقض النصوص القانونية التي تحث على تطوير المعلمين مع الواقع السلبي الذي يظهر تحكم السياسة التربوية دون المضي قدماً بإجراءات تضمن للمعلم تقدماً وتجديداً في أدائه، وتلبي حاجاته المهنية (نحاس، 2002).

2- عدم مشاركة المعلمين في تحديد أهداف التدريب مما يؤثر على دافعيتهم للانخراط في التدريب كما قد يؤثر على إيجابيتهم خلال جلسات التدريب.

3- عدم مواءمة البرامج التدريبية مع حاجات المعلمين التربوية لسد الثغرات في أدائهم مما يولد الشعور بالإحباط الذي قد يصل في بعض الأحيان إلى فشل المعلم في مهنته. لو ترك أمر اختيار برامج التدريب للمعلمين لكانوا اختاروا ما يناسب احتياجاتهم المهنية وكان أثر تلك البرامج أكثر فعالية على المعلمين أنفسهم. من هنا تظهر المشكلة التي لا تتمثل بمدى توفر برامج التدريب بل بنوعية تلك البرامج (Opfer & Pedder, 2010).

4- البعد عن الواقع التربوي للمدرسة والمجتمع عند تنظيم برامج التدريب، فغالبًا ما تكون برامج التدريب ترجمة لبعض الدراسات في مجتمعات بعيدة كل البعد عن الخصائص الثقافية للمجتمع المحلي؛ ولهذا تكون غير قابلة للتطبيق.

5- فشل برامج التدريب في إدخال التغيير على كفايات المعلمين وممارساتهم العملية بسبب انطواء تلك البرامج على سلبية العلاقة بين المعلم والمدرّب؛ أي بمعنى آخر، إصغاء المعلمين المتدربين للمدرّب الذي يركز في تدريبه على طريقة المحاضرة في نظريات تربوية دون الانتقال بها إلى مرحلة التطبيق أو حتى إشراك المعلمين باستعراض خبراتهم العملية المرتبطة بالواقع النظري موضوع التدريب (Boyle et. al, 2004; Day & Sachs, 2004).

6- ضعف التمويل والتجهيز المادي الذي غالبًا ما يكون من أبرز معوقات التدريب.

7- ضعف كفاءة واضعي برامج التدريب ممّا ينتج عنه غموض في كافة عناصر التدريب وبالتالي عجز عن تحقيق التطوّر المرغوب به في أداء المعلم المتدرّب.

8- الكفاءة المتواضعة للمدربين وعدم توفّر ذوي الاختصاصات التربوية والخبرات النظرية والعملية لتنفيذ التدريب.

9- تركيز التدريب على الجوانب النظرية وندرة استخدام أساليب متنوعة خلال التدريب ممّا يدخل الملل والنفور وعدم الاهتمام إلى نفوس المعلمين المتدربين وقد يؤدي ذلك إلى فشل التدريب. وفي هذا الإطار، تجد الدراسات أنّ معظم برامج التدريب التي يخضع لها المعلمون هي تقليدية بالشكل، ولا تتمتع بالاستمرارية، وتركز على المحتوى النظري دون الطريقة فتأتي تلقينية بعيدة كل البعد عن التعلم النشط (Opfer et. al, 2008).

10- سوء اختيار الفئة المستهدفة من المعلمين لتدريبهم؛ فعند سن الرابعة والأربعين يصبح المعلم غير عابئ بأحكام المتعلمين والزملاء وقد يجد نفسه بعيدًا عن المتعلمين بسبب اختلاف الزمن بين الجيلين. وعند سن الخامسة والخمسين يقلّ التزامه المهني تدريجيًا. لذا يكون التدريب في هذه المرحلة العمرية عقيمًا (Huberman et al, 1993).

11- عدم ملائمة وقت التدريب مع أوقات فراغ المعلمين أو الظروف الشخصية الحياتية للمعلم، وتنظيم التدريب في أيام العطل المدرسية مما يولد لدى المعلم شعورًا بالضغط النفسي عليه ويشكل له نفورًا من التدريب.

12- ندرة أو عدم تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين المتدربين من قبل إدارة المدرسة والجهات المنظمة للتدريب يؤثر سلبًا على إنتاجية عملية التدريب (العاجز وآخرون، 2010).

13- عدم وجود خطة واضحة لمتابعة أثر التدريب على أداء المعلم مما يحول دون تقويم التدريب وتحديد نقاط القوة لتعزيزها، ونقاط الضعف لمعالجتها.

ل- لمحة عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة عالميًا وعربيًا ومحليًا

غدا من المستحيل أمام التطورات العلمية التربوية والثقافية وأمام حاجة النشاط التربوي إلى المزيد من الإبداع لمواكبة تلك التطورات، أن يكون إعداد الكوادر التربوية الأولي كافيًا لإغنائهم بالمعارف والكفاءات طوال حياتهم المهنية. كما أنه لا يمكن توقع تزويد المعلمين والإداريين التربويين بكل ما يحتاجون إليه من معلومات ومهارات وميول قبل الخدمة، مهما طالت فترة الإعداد، ومهما كانت الكفاءة التي تتمتع بها الكادرات التربوية، ولذلك لا بدّ من متابعة تدريبها بشكل مستمر طوال حياتها المهنية وبشكل يتكامل مع الإعداد قبل الخدمة؛ لهذا، أصبح تدريب المعلمين أثناء الخدمة يعتبر في بلدان كثيرة نظامًا كليًا يتكامل مع إعدادهم قبل الخدمة؛ كما هو الحال، على سبيل المثال، في الولايات المتحدة الأمريكية، ودول الاتحاد الأوروبي، وإنكلترا وويلز، واليابان والصين. وبذلك يكون التدريب امتدادًا طبيعيًا للإعداد، بحيث يمكن المعلمين من متابعة المستجدات في الميادين التربوية، ومعالجة أوجه القصور في إعدادهم الأولي، وبالتالي ينتج عنه رفع مستوى أدائهم وكفاءتهم، كما يساهم في تطوير العملية التعليمية والتعلمية. وبذلك يلعب التدريب أثناء الخدمة دورًا كبيرًا في رفع كفايات المعلمين، وتحسين أدائهم؛ فهو غالبًا ما يهدف إلى نقل المعلومات والخبرات الجديدة لجعل المعلمين وسائر التربويين يواكبون التطور والتجديد التربويين. وترتبط مدة انعقاد الدورات التدريبية بحسب أهدافها وظروف المستهدفين وحاجاتهم، فقد تمتدّ من يوم واحد إلى أسبوع أو ستة أسابيع أو أكثر. كما يعدّ التدريب عنصرًا هامًا في استمرارية القطاع التربوي، لأنه يلبي رغبات المعلم وميوله، ويساعده على اكتشاف قابلياته، وقدراته الكامنة، التي ما كان لها أن تظهر

أحياناً لولا فرص التدريب. كما أنّ التدريب أثناء الخدمة يعزّز ثقة المعلّم بنفسه وبأدائه، وهو من الأمور التي تساعد المعلّم على النموّ والتقدّم في عمله.

نظراً لما لتدريب المعلّمين أثناء الخدمة من أهميّة فقد بُذلت الجهود على مستوى الدول النامية والمتقدمة من أجل العمل على رفع مستويات برامج التدريب، وفيما يلي ستعرض الباحثة أبرز الإجراءات التي قامت بها الدول المتقدمة والنامية في موضوع تدريب المعلّمين أثناء الخدمة. كما ستستعرض الباحثة عل الصعيد الوطني المحلي أبرز ما جاء في خطّة النهوض من إجراءات تتعلّق بتدريب المعلّمين أثناء الخدمة منذ انطلاقة المناهج الحديثة سنة 1997 وحتى سنة 2015.

وستستعرض الباحثة واقع التدريب بدايةً في دول الاتحاد الأوروبي، ثمّ في الولايات المتّحدة الأميركيّة وبعض دول قارتي أميركا وآسيا، ثم في الدول العربيّة، فلبنان.

على الصعيد الأوروبي

قامت لجنة التربية في الاتحاد الأوروبي (European Trade Unions Committee for Education (ETUCE)) بإطلاق وثيقة حول إعداد المعلّم في أوروبا. وتضمّنت تلك الوثيقة عدداً من البنود حول الإعداد الجامعي للمعلّمين ومحتواه وتبادل الخبرات بين معلّمي الاتحاد الأوروبي، إلّا أنّ من أبرز بنود الوثيقة هو تدريب المعلّمين أثناء الخدمة للوصول إلى الاحترافيّة المهنيّة في التربية (Romaniuk, 2015). وبناءً على ما سبق، أوصت لجنة كبار الموظّفين التابعة للاتحاد الأوروبي بجعل تدريب المعلّمين أثناء الخدمة شرطاً للترقّي الوظيفي إذا لم يكن بالإمكان جعله إلزامياً على الجميع.

قامت جميع دول الاتحاد الأوروبي بتغيير مناهج إعداد المعلّمين وأطر تدريبهم. فقد أصدرت ألمانيا قوانين تلزم جميع المعلّمين بالتدريب أثناء الخدمة لمواكبة التطورات في مجال عملهم ولرفع مستوى كفاءتهم، كما تُلزم بالتدريب جميع المعلّمين الذين تُسند اليهم مسؤوليّات مستجدة على عملهم المعتاد. كما يلاحظ أنّ العديد من المعاهد المتخصّصة في تدريب المعلّمين قبل الخدمة وأثناءها تنطلق من مراعاتها لرغبات وحاجات المعلّمين، وتضمّ هذه المعاهد مدرّبين متخصصّين في تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها وتطويرها وتقويمها؛ ومن الأمثلة على هذه المعاهد المتخصّصة معهد تعليم الطبيعة التابع لجامعة كييل (Kiel) الذي يُعنى بصنع وسائل تعليميّة، وإعداد برامج تدريب، وتنفيذ دورات تدريبية للمعلّمين.

وفي مبادرة من قبل لجنة التربية لدول الاتحاد الأوروبي، تمّ استحداث توأمة إلكترونية سنة 2004 لتشجيع المعلمين في المدارس على التعاون عبر الشبكة العنكبوتية لإجراء مشاريع تربوية فعالة تستفيد منها قطاعات التربية في كافة أنحاء دول الاتحاد الأوروبي؛ كما كانت هناك مساهمة من قبل مركز الدعم التربوي الذي يُعنى بتقديم خدمة الترجمة الالكترونية لكافة لغات دول الاتحاد الأوروبي، وينظّم اللقاءات والفعاليات التربوية التي تتمّ عبر الشبكة العنكبوتية أو ضمن لقاءات وندوات مركزية. وقد كانت هذه التوأمة تحت إشراف شبكة المدارس الأوروبية (European Schoolnet) التي تتكوّن من مجتمع مزدهر من المعلمين ووزارات التربية لدول الاتحاد الأوروبي. وضمت هذه التوأمة 98000 مدرسة، و184000 معلّماً ومعلّمة، و26000 مشروعاً تربوياً مسجّلاً. كما تضمّنت هذه التوأمة أن يقوم المعلمون، بمساعدة معلم خبير ومتمرس (Tutor)، بأنشطة تدريبيّة عديدة كالبحت الإجرائي لمعالجة إشكالية مستجدة على عمل المعلم، ومشاهدات فيديوّهات تربوية معروضة إلكترونياً ومناقشتها عبر الشبكة العنكبوتية (Holmes, 2013).

ويؤكد المسؤولون في قطاع التربية في أوروبا عمومًا على عدّة أمور منها:

- إلزاميّة تدريب المعلمين أثناء الخدمة خلال عدّة أيام في السنة تتراوح ما بين ثلاثة إلى ستّة أيام كما في إيرلندا وسكوتلندا والبرتغال والسويد والنرويج. وفي فرنسا، تكون إلزاميّة التدريب ليوم واحد سنوياً.

- ضرورة أن يتناسب التدريب مع الحاجات الفعلية للمعلّمين والمتعلمين والسلطات التربوية، ولهذا تتجه الدول الأوروبية إلى إعداد دراسات ميدانية للكشف عن المشكلات والصعوبات التي تعترض المعلمين وعن أكثر الجوانب التي يشعرون بأنهم بحاجة إلى تطويرها وذلك للتمكّن من تقديم المواد التدريبيّة التي تتلاءم وحاجاتهم الفعلية. وكان التركيز في الآونة الأخيرة على إعداد تدريب يتماشى مع ما تفرضه المشكلات الجديدة في المجتمع كالتربية البيئية والصحية والكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات ومكافحة العنصرية والتربية المدنية وحقوق الإنسان واللغات الحية والإرشاد التربوي والمهني والتربية المختصة بالمعوقين وذوي الاحتياجات الخاصة.

كما أوصت المؤتمرات التربوية للاتحاد الأوروبي بضرورة أن يتمّ التدريب في المدرسة أحياناً باعتبارها المكان الطبيعي لعمل المعلمين، ولكون التدريب في المدرسة هو أقلّ كلفة من الناحية

الاقتصادية. كما أوصت بإجراء تدريب في المراكز التربوية المخصصة للتدريب أحياناً أخرى، وتتعاون في ذلك وزارة التربية مع السلطات الإقليمية والأهلية ومراكز التدريب المستمر في أثناء الخدمة واتحادات وروابط ومنظمات المعلمين.

إجرائياً، أصدرت كرواتيا، وفنلندا، وتشيكيا، وسلوفانيا قرارات ترمي إلى تدريب المعلمين فور الانتهاء من إعدادهم الجامعي، وتصبح بذلك المدة الزمنية التي يستغرقها الفرد ليصبح معلماً مجازاً للدخول في سوق العمل هي خمس سنوات أو ما يعرف باللغة الإنكليزية بـ (Masterization). وتتخذ بعض الدول إجراءات أكثر مرونة حيث تجعل التدريب إلزامياً عندما تكون هناك حاجة ماسة إليه في حالات تعديل المناهج أو الخطط الدراسية للمعلمين المعيّنين ؛ كما هو الحال في دول السويد وهولندا والدانمارك والنمسا ، فقد تبنت نظاماً أكثر مرونة يرمي إلى تدريب المعلمين أثناء الخدمة بعد الانتهاء من إعدادهم عند حصولهم على الإجازة التعليمية (Bachelor Level) (Musset, 2010).

أما في تركيا، فتقوم مديرية التربية والتعليم في وزارة التربية بالتخطيط لبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة وتنفيذها (Bumen، 2009). إلا أنّ هذه البرامج لم تحظَ بتقدير المعلمين المُدرّبين لأنها، وبحسب آرائهم، هي عبارة عن ورش عمل تقليدية وندوات عامة غير فعّالة؛ لا توفر الفرصة للتطبيق العملي ولا تساهم في تحسين مهارات المعلمين ولا تأخذ بعين الاعتبار حاجاتهم المهنية الحقيقية (Yildirim, 2000).

من ضمن عدد كبير من الإجراءات التي قامت بها تركيا في سبيل الدخول ضمن دول الاتحاد الأوروبي أجرت جامعة مرمره في اسطنبول دراسة حول السياسات التربوية المعتمدة في سبيل الحصول على اعتماد الجودة التربوية في المدارس التركية الابتدائية والثانوية. هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية السياسات والتطبيقات التربوية المعتمدة في سبيل الحصول على اعتماد الجودة التربوية في المدارس الابتدائية والثانوية. تم إجراء مقابلات مع 24 معلماً ومعلمة في واحدة من أقدم المدارس التركية الخاصة المرخصة دولياً من قبل (Council of International School). تم سؤال المعلمين عن فرص التدريب والتطوير المهني التي يحظون بها خلال العام الدراسي. أظهرت نتائج الدراسة آراء المعلمين في المرحلتين الابتدائية والثانوية؛ حيث أوضحت النتائج تفهمهم العميق لأهمية التدريب المهني في تطوير طرائق التدريس في كافة المراحل الأكاديمية، وميولهم للانخراط في التدريب المتوفر لأنّه، وبحسب وجهة نظرهم، هو السبب الأبرز

لتطوير العملية التعليمية والتعليمية التي تُصنّف كإحدى ركائز الجودة التربوية (Furuzan, 2012).

كما قامت الدانمارك، وفي إطار تشجيع المعلمين لتطوير ذاتهم مهنيًا، بمنح المعلمين تخفيضًا في ساعات العمل عندما يلتحقون بتدريب في كليات متخصصة لدراسة مقرر أو أكثر خلال العام الدراسي. وفي بلجيكا تنظم المفتشية العامة سنويًا مؤتمرين اثنين وتلزم المعلمين حضورهما ومتابعة أعمالهما المتضمنة لمحاضرات ومناقشات وأنشطة عملية.

كما تقدّم لجنة التربية في الاتحاد الأوروبي سنويًا المنح التي تفسح المجال بتبادل المعلمين ضمن زيارات لمدارس دول الاتحاد الأوروبي؛ وتجري هذه الزيارات خلال العطل الموسمية، وتتضمن عادةً عرضًا لتجارب تربوية مثمرة، ومقررات دراسية وندوات وورش عمل.

كما توصي الدراسات التي أجريت حول تدريب المعلمين أثناء الخدمة في دول الاتحاد الأوروبي بما يلي (Romaniuk, 2015) :

- إلزامية احتواء برامج تدريب المعلمين على معلومات ومعارف في علم النفس والتربية، ومن ثمّ تحويلها إلى مهارات عملية.
- تدريب المعلمين على مهارة تحليل المشاكل التربوية التي يواجهونها ومعرفة سبب ظهورها وإيجاد حلول لها ومحاولة تلافيها في المستقبل.
- إلزامية التدريب خلال أيام محدّدة من السنة الدراسية.
- القيام بأبحاث إجرائية وتدريب عملي في كليات التربية.
- تدريب المعلمين على مهارة التخطيط التربوي.
- تدريب المعلمين على مهارة التعلم الذاتي.
- اتّجاه يوصي بجعل مدّة التدريب أطول فأطول، وقد يتمّ ذلك أثناء الدوام المدرسي أو خارجه في المساء وفي أيام العطل.

2- الولايات المتحدة الأميركية

وفي الولايات المتحدة الأميركية، يُلاحظ الكثير من الاهتمام بتدريب المعلمين أثناء الخدمة؛ فكل دولار يُصرف على تدريب المعلم وتطويره يثمر نتائج لا تُقدّر بثمن على صعيد التحصيل الأكاديمي للمتعلمين (Darling-Hammond, 2010). كما تشترط الهيئات المسؤولة في الولايات انخراط المعلم في أنشطة تدريبيّة لتجدّد له الترخيص الخاصّ بمزاولة مهنة التعليم. كما تُقدّم الكثير

من المؤسسات والهيئات برامج تدريبية تتّصف بالتنوّع الكبير الذي يُبنى على أساس حاجات ومستويات المعلّمين، ويدلّ على هذا الاهتمام ما ينفق من المال على هذه البرامج، فقد أنفقت الولايات المتحدة في مطلع القرن الحالي مبلغ (113) مليون دولار من أجل تقديم منح دراسية وعقد دورات وتنفيذ نشاطات تتعلق بتأهيل وتدريب المعلّمين أثناء الخدمة. وتعتبر معظم الدراسات التربوية في الولايات المتحدة الأميركية أنّ جوهر التربية يكمن في عملية التعليم والتعلّم، وأنّ دور مدير المدرسة في القيادة التعليمية يأتي في المقام الأول من حيث أهمّيته وتأثيره على إنتاجية المدرسة. يتمحور نشاط المدير حول مفهوم القيادة التعليمية الذي يحضّر على تحسين البرامج التعليمية وتحسين أداء المعلّمين ورفع مستوى التحصيل الأكاديمي عند المتعلّمين (Lunenburg & Irby, 2008). وفي دراسة مسحية في الولايات المتحدة الأميركية، تُظهر النتائج أنّ الغالبية العظمى من المعلّمين تنخرط في ورش عمل ومؤتمرات، بينما قلّة من المعلّمين تخضع لبرامج تدريبية مثل المقرّرات التعليمية الجامعية. وزيارة مدارس أخرى لمشاهدات صفية ميدانية. كما أنّ نصف المعلّمين صنّفوا محتوى ورش العمل في مواضيع تكنولوجيا التعليم، وتعليم القراءة، وإدارة الصف ما بين مفيد جدّاً ومفيد فقط. بالمقابل فقد تراوح وصف 59% من المعلّمين لورش العمل في موضوع المادة التعليمية -أي مادة الاختصاص- بأنّها مفيدة جدّاً ومفيدة فقط. من جانب آخر، أظهرت الدراسة ذاتها أنّ ورش العمل التي ينفّذها أفراد من خارج بيئة المدرسة هي عديمة الجدوى بسبب بعدها الشاسع عن تلبية الحاجات المهنية للمعلّمين. ويمكن القول أنّ ورش العمل ذات الجودة العالية هي التي تفسح المجال للمعلّمين بتطبيق ما اكتسبوه وبالحصول على تغذية راجعة للتعلّق على جودة أدائهم عند تنفيذ ما تعلّموه في التدريب (Darling-Hammond, 2009). ويلاقي التطوير المهنيّ للمعلّمين انتقادات لاذعة من عدد كبير من الباحثين التربويين وذلك للأسباب التالية:

- وجود إهمال في تحديد مدى حاجة المعلّم للتدريب أثناء الخدمة وذلك بسبب عدم تقويم أداء المعلّمين، وعدم تحليل البيانات التي توضح مستوى الأداء الأكاديمي للمعلّمين.
- ندرة الجهود التي تُبذل لتحديد حاجات كلّ معلّم على حدة وإعداد التدريب الذي يلائم حاجاته المهنية تلك انطلاقاً من مبدأ "القياس الواحد لا يمكن أن يتناسب مع الكل".
- نقص كبير في تحديد معايير توضح خصائص التدريب المهنيّ الفعّال ذي الجودة العالية.

- تقديم حوافز غير كافية إطلاقاً لتشجيع المعلم على الانخراط في برامج تدريبية إضافية تتعدى التدريب الإلزامي الذي يشارك فيه المعلم لتجديد رخصة التعليم (Grossman, 2009).

كما تظهر الدراسات في مدارس متنوعة في الولايات المتحدة الأميركية، أنّ للتدريب أثر إيجابي في التطور المهني للمعلم وفي تقدّم قدرات المدرسة عمومًا. كما كشفت الدراسات عن أنّ برامج التدريب تعزّز معارف المعلم ومهاراته وميوله وقابليته للعمل. وعلى صعيد المدرسة، تعزّز برامج التدريب تشكيل مجتمع مدرسي مترابط وتطوّر تدريجي لبرامج تعليمية متماسكة، وبناء موارد تقنية متطورة تلبي احتياجات المتعلمين والمعلمين معًا (Young, 2001).

وفي دراسات عديدة حول برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في الولايات المتحدة الأميركية، تبين تفضيل المعلمين لها بالمقارنة مع برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة؛ واعتمادها كحل سريع لإعدادهم لمهنة التعليم (Finn & Madigan, 2001; Wash et. al, 2000).

أمّا بالنسبة للمعلمين الوافدين الذين هم جزء من النظام التربويّ ويمتلكون إجازات تربوية؛ كالمهاجرين القادمين من دول أخرى؛ هؤلاء يخضعون لتدريب مكثّف من قبل أساتذة جامعيين يمكنهم من سهولة الانخراط في النظام التربويّ الأمريكيّ (Ross, 2001).

3- كوبا

وفي كوبا، يتمتع المعلمون بفرص ذهبية للتدريب أثناء الخدمة؛ فتقدّم لهم دورات تدريبية مجانية تعزّز لديهم مبدأ التعلم مدى الحياة. ومن أبرز أنواع التدريب هو تبادل المعلومات بين المعلم الطالب والمعلم الموجّه (Mentoring). وبما أنّ الفلسفة التربوية في كوبا تُعرّف الحاسوب الإلكتروني على أنّه أداة عديمة القيمة ومضرة في التطور العقلي للمتعلمين، فقد تأخّر دخوله إلى الصفوف الدراسية وقد بدأ حديثاً الانتفاع منه داخل الصف. على ضوء ما سبق، فإنّ المعلمين الموجّهين يستفيدون من المعلمين الأقلّ خبرة في مجال دمج التكنولوجيا في التربية؛ وبالمقابل يستفيد المعلمون الأقلّ خبرة من المعلمين الموجّهين في اكتساب المهارات المهنية الأخرى المرتبطة بعمل المعلم (Gomez Castanedo, S., & Giacchino-Baker, R. 2010). كما أنّ هناك نوعاً آخر من التدريب ترعاه الجهات الرسمية لقطاع التربية هو مجموعة الوحدة التربوية (Collective pedagogy groups). في هذا التدريب يجتمع معلّمو المادّة التعليمية الواحدة ويتبادلون وجهات النظر في خطة الدرس، وفي كل ما يطبقونه من أنشطة داخل الصف؛ فيستعرضون الممارسات الناجحة ويستفيدون من خبرات بعضهم البعض الآخر. أمّا النوع الأبرز في تدريب المعلمين أثناء

الخدمة فهو التقويم البناء الذي يتعرّض له المعلّم عندما يلاحظه زملاؤه المعلّمون أو قادة تربويّون في زيارة صفّيّة لحصّة دراسيّة. يتميّز التقويم هنا بموضوعيته ومرونته ودقّته، فيستعرض التربويّون المشاهدون نقاط القوّة والضعف في الأداء المهني ويقترحون توصيات عديدة لنوع التدريب الذي يحتاجه هذا المعلّم خلال العام الدراسيّ القادم (Goldstein, 2012). ويرتبط التعويض الذي يتقاضاه المعلّم عند نهاية الخدمة بمستوى أدائه المهني وجودته وبمدى انخراطه ببرامج تدريبيّة لتطوير أدائه في مسيرته المهنيّة.

4- كندا

وفي كندا، يُشجّع المعلّمون لبذل مجهود في التدريب الذاتي عبر الانخراط بمقرّر تعليمي جامعي، أو بقراءة أدبيات تربويّة عن العمليّة التعليميّة والتعلّميّة، أو بالقيام ببحث إجرائي. ينبغي على مدير المدرسة، في كافة الأحوال، الترحيب بأيّ خطوة تطويريّة يُقدّم عليها المعلّم صغيرة كانت أو كبيرة. من أبرز الفرص التي تواكب عمليّة تدريب المعلّمين هي انخراطهم في الخطّة السنويّة للتعلّم (Annual Learning Plan, ALP) التي تكسبهم خبرة عمليّة تُطوّرهم مهنيًا (Soehner & Ryan, 2011).

5- اليابان

أمّا في اليابان، فتتوفّر مراكز للتدريب والتطوير التربويّ على مستوى عالٍ جدًّا ، حيث يشرف خبراء في التربية والتعليم على تخطيط البرامج التدريبيّة للمعلّمين ذوي الحاجة وتصميمها لاكتساب بعض المهارات الأساسيّة. أمّا المعلّمون الجدد فيبدأون مسارهم العملي بعدد قليل من الحصص ليكون بوسعهم في الوقت المتبقيّ الخضوع للبرامج التدريبيّة المطلوب المشاركة فيها. ويعتبر تدريب وتطوير المعلّمين عمليّة مستمرّة سنويًا (Hood, 2001).

وتنظّم الجامعات دورات تدريبيّة للمعلّمين أثناء الخدمة، ويهدف هذا التدريب إلى المحافظة على مستويات متطوّرة للمعلّمين، وإلى ترقيتهم. كما يسعى المعلّمون إلى الاستفادة بعضهم من بعض بالحديث حول أفضل الطرق لمواجهة مشكلة أو تجريب أفكار جديدة في مجال طرق التدريس، كما يقوم بعضهم بزيارة البعض الآخر لمشاهدة حصّة دراسيّة بغية التعلّم. ولا يجد المعلّم الياباني حرجًا في التعبير عن نقاط ضعفه مهنيًا أو عن قلقه حيال الصعوبات التي تواجهه في العمليّة التعليميّة والتعلّميّة؛ ويصبّ هذا كلّه في سبيل البحث عن الأفضل أو تصحيح شئ ما أو الاستفادة من أفكار جرى تطبيقها بنجاح. كما تقوم المدارس بتشجيع معلّميها لتقديم نماذج من دروسهم لباقي الزملاء

من المعلمين وتسمى هذه الاستراتيجية Lesson Study (تم تناولها في أنواع التدريب) . كما تحفز إدارة المدرسة المعلمين على عرض أفكارهم أو نماذج من الامتحانات أو أوراق العمل التي يُعدونها، على لوح المعلمين المعلق في غرفة المعلمين والمفتوح للجميع للاستفادة منه. وفي العام 2009 قامت اليابان بوضع سياسة جديدة تهدف إلى تجديد رخصة عمل المعلمين مرة كل عشرة سنوات بعد دراسة ملف المعلم لتقويم التطور الذي حققه في هذه الفترة (Sato, 2004).

6- على الصعيد العربي

يسعى النظام التربوي عمومًا لأن يوجد توازنًا واستقرارًا وسطيًا بين الماضي والحاضر، وإعدادًا للمستقبل. تعاني المجتمعات العربية في يومنا هذا من تناقضات مصدرها الانفتاح المدمر أحياناً أو الانغلاق القاتل أحياناً أخرى. وفي هذا السياق دأبت المجتمعات العربية منذ أواخر القرن الماضي على تفعيل دور التربية في عملية إعداد الإنسان.

فعلى المستوى العربي ظهرت أول إشارة إلى أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التوصية رقم (26) الصادرة عن حلقة إعداد المعلم العربية التي انعقدت في بيروت عام 1957م، حيث جاء في هذه التوصية أن على كل دولة عربية أن تضع خطة لتدريب المعلمين تهدف إلى ما يلي:

- تدريب غير المؤهلين من المعلمين وتأهيلهم تأهيلاً علمياً وتربوياً كافياً.
 - تجديد معلومات المعلمين وخبراتهم، حتى يلمّوا بما يستجدّ من أساليب تربوية.
 - تدريب المعلمين على إعداد الوسائل التعليمية واستعمالها.
- كذلك، فقد جاء في ميثاق الوحدة الثقافية المعقودة في عام 1958 في عمان ما يؤكد ضرورة تدريب معلمي المرحلة الابتدائية من وقت لآخر ليكونوا على اتصال بالتطورات التربوية الجديدة، ولكن وبالرغم من إيمان الدول العربية بأهمية تدريب المعلمين إلا أنه لاحقاً بقيت الممارسات الفعلية لهذا التدريب خلال ثلاثة عقود متعاقبة تتخذ الطابع الشكلي ولا تتجاوز التدريب على تدريس بعض المواد أو استخدام بعض الوسائل التعليمية.

انعقد في الأردن المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي عام 1987، وتضمن عرضاً لدراسات ولتقارير ولأوراق عمل في مجال التربية خلصت جميعها إلى أنه ثمة تدنٍ في أداء العاملين في حقل التربية والتعليم في الأردن، مردّه النقص في الإعداد المهني لهم قبل الخدمة، وعدم تلقّيهم تدريباً

كافيًا أثناء الخدمة يمكنهم من تخطي هذا النقص في الإعداد ومواجهة المستجدات المهنية (الترتوري، 2007).

لذلك، في مطلع القرن الحالي انطلق مفهوم جديد للتدريب يعتمد على فكرة رئيسة مفادها: أن على وزارة التربية الأردنية توفير بيئة مناسبة للتنمية وعلى الموظف أن يستثمر هذه البيئة وينمي نفسه مهنيًا بحسب حاجاته وثورات أدائه؛ ثم على الوزارة تقديم الحوافز المادية والمعنوية لمن يأخذ على نفسه ترجمة هذه الفكرة إلى واقع ملموس. وكما يظهر فإن هذه السياسة التربوية الحديثة عكست ملامح تجديدية متميزة في التدريب الحديث أهمها: ملائمة محتوى البرامج التدريبية لحاجات المتدربين بشكل أكبر، فإن مراعاة حاجات المتدربين في الموقف التدريبي يجعلهم يقبلون على التدريب بدافع قوي، ويجعلهم يبذلون المزيد من الجهد عند تنفيذ الأنشطة المختلفة في المواقف التدريبية والتي يكون محورها حاجاتهم واهتماماتهم، مما يكسبهم الكثير من المهارات في مجالات متعددة. كما أن استخدام أساليب تدريبية تتمحور حول النشاط العملي وتعتمد على مشاركة المتدرب من خلال إثارة المشكلات أمامه لحلها، ومساعدته في تحديد الأهداف، وتشجيعه في محاولاته اللازمة لتحقيق هذه الأهداف. فهي تجعل المدرّب يقف من المتدرب موقف المرشد والموجه، وهي ترمي إلى جعل المشغل التدريبي صورة من الواقع الميداني الذي يعمل فيه المتدرب (المدرسة والصف)، فيتيح له كلّ الفرص ليعمل ويتعلّم بنفسه، بحيث يكون قادرًا على نقل هذه المهارات التي اكتسبها في المشغل التدريبي إلى المواقف التربوية العملية التي يعمل فيها. كذلك ينبغي النظر إلى الدورات والبرامج التدريبية نظرة تراكمية تكاملية بمعنى أن كلّ برنامج يأتي مبنياً على ما سبقه والاشارة إلى البرامج التي يجب أن تلحق به، مما يتيح الفرصة إلى بناء الشخصية التربوية تدريجياً بحيث يصل المرّبي إلى نهاية برنامج التنمية المهنية والشخصية وهو يمتلك شخصية تربوية متكاملة النمو بأبعادها المختلفة. هذا بالإضافة إلى إدخال الحاسوب والتكنولوجيا على برامج التدريب، مما يتيح الفرصة للكادرات التعليمية المتابعة الفعلية للتسارع والتنافس والانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي (دليل تدريب موظفي وزارة التربية في الأردن، 2005).

أما في المملكة العربية السعودية، فتشير الدراسات الحديثة في التربية إلى أن برامج التدريب تعاني من الإفراط في النظرية والبعد عن الواقع، كما أن هناك ضعفاً في كفاءة بعض واضعي برامج إعداد المعلمين في ما يخص ترتيب أولويات العمل في الميدان التربوي والواجبات التي ينبغي أن يقوم بها المعلم، هذا بالإضافة إلى عدم إعطاء برامج إعداد المعلمين ما تستحقه من اهتمام

مادّي وعلمي، وضعف مشاركة المعلمين والمُشرفين التربويين ببرامج تطوير العملية التعليمية. هذا وقد تمّ التطرّق إلى اقتراح عدد من الملامح لآلية التجديد لتلك البرامج ومن أهمها:

- إيجاد تكامل وتنسيق بين الجهات التي تقوم بإعداد المعلمين وبين الجهات المشرفة على التعليم.
- إنشاء مؤسسة وطنية تُعنى بشؤون التدريس كمهنة.
- إعادة النظر في الفلسفات والرؤى للعملية التعليمية وعمليات تطويرها ثم لعملية إعداد المعلمين (المنيع، 2010).

كما تشير الدراسات، حول مواصفات جودة التدريب أثناء الخدمة في التعليم العام، إلى ضرورة إيجاد قيادات قادرة وملتزمة بعملية التدريب المستمر واستخدام أدوات مناسبة للتعرف على احتياجات المعلمين التدريبية وتحليلها وربطها ببرامج تدريبية مواكبة للتحديث والتغيير المستمر في متطلبات العملية التعليمية (رؤاس، 2007).

كما أصدر مجلس التعاون لدول الخليج الست (المملكة العربية السعودية، قطر، عُمان، البحرين، الكويت، الإمارات العربية المتحدة) في اجتماعه بالدوحة في كانون الأول 2002 في دورته الثالثة والعشرين، توصية من نقاط عديدة تناولت إعداد المعلمين، وتمهين التعليم، والتقويم والتطوير المستمرين لأداء المعلمين طوال حياتهم المهنية.

حسب الفلسفة التربوية في العراق، يمثل المعلم الحجر الأساس في مجمل العملية التعليمية والتعلمية؛ لذلك فإن إعداد المعلمين وتطويرهم المهني قبل الخدمة وأثناءها يتميّز بأهمية استراتيجية خاصة. "وإذا كان التعليم يمثل الحلقة الرئيسة في عملية النهوض الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي، فإن للمعلم موقع القيادة والريادة في هذه العملية" (تقرير اليونسكو، 2013 : 30). يدعو الدستور العراقي إلى تطوير التربية والتعليم. وقد وضعت الدولة العراقية بالتعاون مع اليونسكو خطة استراتيجية وطنية تمتدّ عشر سنوات (2011-2020) للنهوض بالقطاع التربوي. ارتكز التربويون العراقيون على تحليل سبعة محاور لإعداد الاستراتيجية منها محور تدريب المعلم وتطويره. وتهدف رؤية هذه الاستراتيجية إلى "الانتقال بالمعلم العراقي إلى حالة أكثر فعالية ترقى بمستواه المعرفي والمهني والاجتماعي والثقافي، بما يمكنه من أداء أدواره التربوية والتعليمية

والإسهام في تنمية مجتمعه والتواصل مع منجزات العصر المعرفية والتكنولوجية والتفاعل مع الثقافات الإنسانية" (تقرير اليونسكو، 2013: 30).

كما هدفت الاستراتيجية إلى "تغيير النظرة الاجتماعية لمهنة التعليم لتصبح مهنة جاذبة للمتميزين من الراغبين في ممارسة مهنة عظيمة تُعدّ الأساس في مشروعات النهوض الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والثقافي" (تقرير اليونسكو، 2013: 29). كما حدّدت استراتيجية النهوض شروط ومبادئ انطلاق برامج تطوير المعلمين؛ وكان من أبرز شروطها أن تتكامل برامج التدريب مع الممارسات الميدانية التي يقترحها المعلمون والمديرون والمشفرون التربويون في المدرسة، بمشاركة خبراء التدريب والتطوير في مراكز وزارة التربية في كافة المحافظات. أمّا المبادئ التي قامت عليها الاستراتيجية فهي:

- ضرورة إعداد برامج تدريب تتكامل مع برامج إعداد المعلمين في كليات التربية.
- تحسين مستوى التعليم باعتباره الهدف الأساسي من التدريب.
- إشراك مدراء المدارس والمشرّفين التربويين في برامج التطوير.
- ارتكاز محتوى التدريب على الحاجات الفعلية للمعلمين بحيث يغني التدريب بصيغ وأشكال ونماذج متعددة.

- إلزامية تقويم التدريب وأثره ممّا ينتج عنه استمرارية وفعالية أكبر.
- تحليل نتائج الطلبة بشكل يُظهر كيفية ارتباطها بالتدريب المستمر للمعلمين وتطوير

مهاراتهم المهنية. (تقرير اليونسكو، 2013: 48-49)

لاحقاً، تمّت ترجمة الاستراتيجية بخطة تنفيذية لكافة المسارات، بحيث فسّرت الهدف العام والسياسات المتبعة، والإجراءات والأنشطة التطويرية، والجهات المسؤولة. وكان من أبرز الأنشطة التي تناولت تدريب المعلمين ما يلي:

- الإشراف على تنفيذ خطة التدريب من قبل لجنة عليا من المتخصصين.
- تحديد وصرف الميزانية المطلوبة لتنفيذ عملية التدريب.
- تحديد الحاجات التدريبية عبر إجراء مسح شامل للكفايات المهنية للمعلمين وربطه بالترقية.
- تصميم وإعداد برامج تدريبية جاهزة للتنفيذ من قبل مدرّبين متخصصين حين تدعو الحاجة.
- تطوير قيادات تربوية عليا قادرة على متابعة التدريب بفاعلية.
- تقويم مستمر في كافة مراحل التدريب واستخدام البدائل المتاحة حين تدعو الحاجة.

أما في مصر، على المستوى المركزي، تعدّ التنمية المهنية للمعلّم مسؤوليّة وزارة التربية والتعليم . وعلى المستوى المحلي تعتبر مسؤوليّة مديريّات التربية والتعليم بالمحافظات، وتقوم هاتان الجهتان بتنظيم البرامج التجديديّة للمعلّمين وللقيادة الإدارييين والموجّهين التربويين. وتستهدف ملاحقة كل التطورات التي تحدث في أساليب التربية وطرائق التدريس والوسائل التعليميّة والإدارة التربويّة. وتتراوح مدّة هذه البرامج من أسبوع إلى ثلاثة أشهر وفقًا للهدف المرتجى من البرنامج التدريبي. ويكون التدريب مباشرًا حيث يتم اللقاء بين المتدربين والمدرّبين من الكوادر المتخصصة في المجالات المختلفة. كما يكون التدريب عن بعد حيث يتمّ استخدام شبكة الفيديو (Video Conference) والألياف الضوئيّة عبر الأقمار الصناعيّة . ويعتبر التدريب عن بعد فرصة لدعم الحوار العلمي وتبادل الآراء بين أكبر عدد من المعلّمين في وقت واحد. أمّا التدريب عن طريق البعثات الخارجيّة فيتمّ في جامعات المملكة المتّحدة وفرنسا والولايات المتّحدة الأميركيّة، ويتيح الفرصة للتربويين الاطّلاع على المستجدّ في الدول المتقدّمة لنقل ما يفيد منه إلى المجتمع المصري (عبد السميع وآخرون، 2005)

على الرغم ممّا ذكر سابقًا عن واقع تدريب المعلّمين في مصر، إلّا أنّ الصورة ليست مكتملة. إذ تؤكّد الدّراسات على أنّ هناك قصورًا في البرامج والدّورات التدريبيّة للمعلّمين، وأنّها دورات نظريّة لا تتضمّن جوانب عمليّة وتتّصف بعدم مرونتها وعجزها عن معالجة المشكلات التربويّة المستجدة. كما تخلص الدّراسات إلى أنّ عمليّة التدريب المستمر أثناء الخدمة تفتقر إلى مساهمة المعلّمين في تحديد موضوعات برامج التدريب، سواء في التخطيط أو في التنفيذ أو التقويم، كما أنّها لا تحقّق عائدًا ملموسًا في تنمية الكفاءات المختلفة للمعلّمين وتفتقر إلى المدرّبين المعدّين لهذه المهمّة وإلى أساليب تقويم فعّالة لمعرفة الأهداف التي تحقّقت منها وتلك التي لم تتحقّق (البهواشي، 2004). إنّ مواطن القصور مجتمعة تؤدّي إلى عزوف المعلّمين عن حضور الدّورات التدريبيّة وتكوّن لديهم اتّجاهات سلبية نحو التدريب، وعدم احساسهم بأهمّيّته في تنمية مهاراتهم الفنيّة. كما تشير الدّراسات إلى أنّه لا يوجد في برامج التدريب ما يفيد أنّ هذه البرامج تساعد المعلّمين على التفاعل والتكيّف مع التغيّرات الثقافيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة التي تحدث في المجتمع.

أما في اليمن، بعد قيام الوحدة اليمنيّة، تشكّلت لجان لإعداد هيكليّة وزارة التربية والتعليم. تضمّنت الهيكلية الجديدة قطاعًا خاصًا للتدريب والتأهيل، ترتّب عليه إعطاء التدريب أهميّة خاصّة واعتباره جزءًا من متطلّبات الوظيفة والتطوير المهني، وإلزاميًا لجميع العاملين في الوزارة من

إداريين ومعلمين وفقاً للاحتياجات التدريبية. ويكرّس قانون الخدمة المدنية عملية التدريب، ويعرّفها على أنّها "عملية تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية الآنية والمستقبلية، ووضع الخطط والبرامج اللازمة لتنفيذها، بما يكفل تحقيق أكبر قدر من الملاءمة لمعارف وقدرات ومهارات الموظفين، مع تطوير المسؤوليات والأعمال من النواحي الإدارية والاقتصادية والتكنولوجية" (بركات وآخرون، 2015).

إنّ توجّهات الدولة في الجمهورية اليمنية نحو إعداد نواتج قادرة على قيادة المسيرة التنموية تؤدي بالتالي إلى إعداد برامج تدريبية تهدف إلى تدريب الكادرات التربوية في المدارس اليمنية، إلا أنّ مشكلة ضعف أداء مديري المدارس وافتقارهم إلى الكفاءة المهنية، وكذلك خضوع الإدارة المدرسية إلى ضغوط ومؤثرات سياسية واجتماعية كثيرة؛ كل تلك العوامل تعيق فاعلية التدريب وتطوّر أداء المعلمين. ولذلك يصبح الاهتمام بدراسة الاحتياجات التدريبية للكادرات التربوية والعمل على سدّ تلك الاحتياجات في اليمن ضرورة ملحة تفرضها ظروف العصر دائمة التحوّل والتغيّر (القباطي، 2011). تتمثل معاناة قطاع التدريب في اليمن بقلة الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ تدريب فعّال للمعلمين أثناء خدمتهم. ويشمل هذا النقص عناصر عديدة منها:

- افتقار القائمين على قطاع التدريب إلى العديد من المهارات اللازمة للقيام بتدريب فعّال كمهارات استخدام الحاسوب.
- عدم توفر الدعم المالي المطلوب لتنفيذ الكثير من عمليات التدريب الضرورية.
- غياب الطرق العلمية لتحديد الاحتياجات التدريبية.
- غياب المتابعة لأثر التدريب على أداء المعلمين، وقصور في تقويم التدريب المنفّذ.
- قصور في الربط بين أهداف تدريب معلّمي مرحلة تعليمية محدّدة وأهداف تلك المرحلة التعليمية ذاتها. (بركات وآخرون، 2015)

أمّا في فلسطين المحتلة، فقد انتقل النظام التعليمي إلى السلطة الفلسطينية في آب 1994؛ وحينها دأبت وزارة التربية والتعليم على عملية ترميم شاملة لقطاع التربية تبلورت بوضع استراتيجية خمسية (2001-2005) قامت على مبادئ تُقدّم التعليم كحقّ إنساني، وكأساس للمواطنة، وكمعملية مستمرة ومتجدّدة، وكأداة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية. وبناءً عليه تمّ وضع مناهج فلسطينية جديدة واکبها تدريب شامل هادف ومحدّد الإجراءات والاحتياجات لما لا يقلّ عن 38 ألف معلّم. وقد هدفت عملية التدريب إلى تطوير كفاءة المعلمين في أساليب التدريس والتخصّص ومحتوى المنهاج الفلسطيني، وتأهيلهم للتعامل مع الأزمات والظروف الطارئة وبناء الاختبارات ووسائل

التقييم والتشخيص، وإكسابهم المهارات الإدارية والحياتية والتعامل مع الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات (وزارة التربية والتعليم، 2007). إلا أن الوزارة لم تعقد تقويمًا لقياس فاعلية التدريب الذي نفذته. بل بالمقابل قام الكثير من الباحثين الفلسطينيين بإجراء دراسات لبحث فاعلية ذلك التدريب. وقد أوصوا عمومًا بضرورة تركيز تدريب المعلمين أثناء الخدمة على الممارسات وتحليل المشكلات وتطوير قدرات المعلمين على اتخاذ القرارات المناسبة بناءً على النزاهة والحكمة والحكمة المهنية وبعيدًا عن الأهواء الشخصية والمصالح المتبادلة. كما أوصوا بضرورة ابتعاد المعلم عن التجاذبات السياسية للتنظيمات المختلفة وخاصة في الممارسات التعليمية مع المتعلمين وذلك للوصول إلى تحقيق الأهداف التعليمية. كما أوصوا بأهمية تغيير السياسات المتبعة في أنظمة البرامج التدريبية والاتجاه بها نحو اللامركزية، وخصخصة بعض البرامج التدريبية بسبب الهدر في الموارد المالية، وزيادة المحاسبة في مجال تطوّر المعلم مهنيًا، وربط رواتب المعلمين وترقياتهم بمدى تقدّمهم وتطوّرهم مهنيًا (أبو عطوان، 2008).

وفي إحدى الدراسات المسحية في غزة، كان الهدف التعرف على شكل وأسلوب الأداء التدريبي للمدرّبين في مدارس التعليم الأساسي، وتصوّراتهم لمهام وحداتهم التدريبية، ومتطلّبات تفعيل دورها مستقبلًا. أثبتت الدراسة فشل المدرّبين في مهامهم التدريبية، وأوصت الدراسة بضرورة تبني استراتيجية جديدة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة في مدارس العينة تقوم على مبدأ تحديد الاحتياجات التدريبية للمدرسة أولاً وللمعلمين ثانيًا. كما أوصت الدراسة بالإلزامية تخطيط البرامج التدريبية من خلال إعادة النظر بالأهداف المرجوّ تحقيقها وربطها بموضوعات التدريب، والموادّ التدريبية، وأساليب التدريب المتبعة. هذا بالإضافة إلى التوصية بضرورة إجراء تقويم للتدريب في كافّة مراحل ومتابعة أثره على أداء المعلم ومجمل العملية التعليمية والتعلّمية (زاهر، 2001).

7- على الصعيد المحلي في لبنان

أمّا في لبنان، فقد نشأت خطة النهوض التربويّ التي أعدها المركز التربويّ للبحوث والإنماء ووافق عليها مجلس الوزراء بموجب القرار رقم / 15/94 تاريخ 1994/8/17 كما تمّ إعداد الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان سنة 1995، ثم صدرت المناهج الجديدة للتعليم العام ما قبل الجامعي بموجب المرسوم رقم 10227 تاريخ 1997 / 8/5 ، وترافق ذلك مع دورات تدريبية للأساتذة والمعلمين على المناهج الجديدة، وإصدار كتب مدرسية لكل المراحل والحلقات والصفوف. ولمواكبة هذا التطور التربويّ كان لا بدّ من تطوّر في مفاهيم تدريب المعلمين وأساليبه ، لأنّه لا

يمكن القيام بإصلاح تربويّ من دون المعلمين، ولا يقوم النظام التربويّ بوظيفته إلا من خلال المعلمين، وبالتالي لا يمكن أن يتطوّر إلّا بواسطة أدائهم التربويّ؛ وبتعبير آخر إن أيّ تجديد أو إصلاح تربويّين لا يمكن أن يتحقّق إلا بتوافر شرطين أساسيين: أن يدرك كل معلّم أهداف التجديد والإصلاح التربويّين إدراكًا عميقًا، وأن يتبنّاهما ويلتزم بهما في عمله اليومي.

منذ صدور المناهج الجديدة، نظّم المركز التربويّ للبحوث والإنماء شبكة متسلسلة من الدورات التدريبية استقطبت المعلمين في جميع المراحل والموادّ التعليمية ضمن إطلاق مشروع التدريب المستمر الذي هدف إلى تطوير كفايات أفراد الهيئة التعليمية في القطاعين الرسميّ والخاصّ لتتلاءم مع المناهج الصادرة حديثًا وتتكيّف معها، ورفع إنتاجيّتهم للوصول إلى تحسين جودة التعليم العام ما قبل الجامعي. وقد كان موضوع تدريب المعلمين من أبرز التحدّيات التي واجهها المركز التربويّ للبحوث والإنماء في انطلاقته التربوية باتجاه التحديث والتطوير (الحلي، 2001). لاحقًا بدأت الدورات التدريبية تأخذ شكلًا مختلفًا؛ فصارت موجّهة حصريًا للمعلمين والمدراء في القطاع الرسمي، وتتعلّط مواضيع ذات صلة بتكنولوجيا التعليم وبطرائق التدريس. ولعلّ أبرز هذه الدورات التدريبية هي ورشة العمل التي استقطبت مدراء لوضع تصوّر للخطة الوطنية للتدريب في قطاع التربية، ولوضع خطة مناطقيّة للتدريب المستمر انطلاقًا من الخطة الوطنية (CRDP، 2003).

هدف مشروع التدريب المستمرّ إلى إنشاء جهاز دائم من المدربين ومصمّمي التدريب لضمان استمراريّة مساعدة المعلمين على تطوير أدائهم المهنيّ. وقد شارك في هذا المشروع وزارة التربية والمركز التربويّ كمشرّفين على تنفيذ المشروع، والبنك الدولي والحكومة الفرنسية كممولين للمشروع ضمن اتفاقية تمويل غير كافية. وبناءً عليه تمّ قبول العدد المطلوب من المدربين وخبراء التدريب من أصحاب الكفاءات والمؤهلات، ثمّ تمّ تشكيل فرق عمل في مكتب الإعداد والتدريب المناطة به عمليّة التدريب. وقد وُزعت المهام على أربعة فرق على الشكل التالي:

- فريق التواصل للإعلام والتثقيف والتعريف بمشروع التدريب المستمر.
- فريق لوضع مؤشرات لجهاز قياس وتقويم أعمال التدريب.
- فريق لتحديد حاجات التدريب.
- فريق لوضع قوائم مرجعية بكفايات جميع العاملين في إطار التعليم والتدريب.

وسعيًا إلى إبراز أهميّة مشروع التدريب المستمرّ، أعدّ فريق التواصل في مكتب الإعداد والتدريب وثيقة لنشر ثقافة تدريب جديدة بمفهومها وأبعادها، تضمّنت شرحًا لجميع أوجه التدريب المستمرّ وتفصيلًا لأهدافه وهيكلتيه وتوضيحًا لآلية سير العمل فيه. إلّا أنّ الواقع أتى مخالفًا للمرجوّ، حيث أظهرت دراسة يوسف صادر(2003)، التي تناولت عملية تطبيق المناهج التربويّة الجديدة والمشكلات والصعوبات التي واجهتها، قصورًا على جميع المستويات. وكان من أبرز النتائج المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية الصعوبات التي واجهت مرحلة التدريب والتأهيل. فقد تبين "عدم تدريب كافٍ للأطر التربويّة كافّة، وعدم إعداد كافٍ للمدربين الذين يقومون بتدريب الكادر التعليمي" (ص. 16).

كما عانى مشروع التدريب المستمر على نطاقيّ الإعداد والتخطيط من جهة، وعلى نطاق التطبيق أيضًا. وفيما يلي سرد لكافة الثغرات التي ارتبطت بانطلاقة وتنفيذ مشروع التدريب المستمرّ (طالب، 2009):

- عدم ملاءمة خطة التدريب مع الخطة العامة للنهوض التربويّ لجهة تأمين مستلزمات نجاح التدريب.
- اتّسام خطة التدريب بالغموض لجهة عدم تحديد مواصفات جهاز التدريب واقتصارها على ذكر المهمة العامّة لمراحل التدريب المتعدّدة دون توضيح للعمليات التي تتضمنها وتفصيلها الإجرائيّة. كما لم يُحدّد نوع التدريب المعتمد، وبقيت أمور التجهيز غامضة أيضًا.
- عدم ذكر لمدى توافر أو لكيفيّة تأمين الإمكانيات الماديّة والبشريّة والماليّة الضخمة التي نصّت عليها الخطة لضمان نجاح التدريب.
- اتّصاف الخطة بالطابع الشمولي مع قصور لجهة توفير البنية اللازمة لتحقيق هذا الطموح. كما واكب النظام الداخلي للدورات التدريبية ثغرات هي:
- اعتماد خطة النهوض التربويّ المتعدّدة الأهداف على نظام للتدريب صادر سنة 1974 مع إدخال تعديلات ثانوية استهدفت التركيز على مؤهلات الحاضرين وعلى الدور المعطى لهم في التدريب.
- لا يعبّر النظام في طيّاته عن الاهتمام اللازم بجهاز المدربين وإعداده، كما أنّ أنواع التدريب المذكورة اقتصرّت على اعتماد الطرق التقليديّة .
- كما واجهت إدارة التدريب، عند تنفيذه، ثغرات هي:

- عدم التناسق بين الحجم المحدود لهيكلية دائرة التدريب (أربعة موظفين) وبين حجم المهمة العامة المتمثلة بتدريب أفراد الهيئة التعليمية وسائر العاملين في جميع مراحل التعليم وفروعه وحقوقه باستثناء التعليم الجامعي.
 - إنّ توزيع مهام التدريب على وحدات ولجان متعدّدة دون تحديد لجنة واحدة ترأس تنفيذ التدريب يحول دون الإشراف الفعّال على التدريب، كما يحول دون القدرة على المساءلة عن جودة النواتج النهائية للتدريب.
 - يكتنف الغموض توصيف مهام اللجان والوحدات المناطة بها عملية التدريب.
 - لا توجد دراسات تقيس أثر التدريب في المدارس، وقد اقتصر الأمر على وجهات نظر المعلمين وآرائهم الإيجابية بالفائدة الكبرى التي جنّوها من التدريب.
 - هناك قصور في وضع وتحديد أهداف البرامج التدريبية العامة والخاصة وقصور آخر في تمكين المعلمين المتدربين من استخدام الطرق الناشطة في التعليم.
 - وجود عدم رضا من قبل المعلمين والمدرّبين عن المدة الزمنية القصيرة غير الكافية التي استغرقها التدريب، وعن القاعات والتجهيزات، وعن التحضيرات المادية والتنظيمية كتبليغ المتدربين بمواقيت التدريب ومتابعة شؤونهم في مراكز التدريب.
 - غموض في عملية التقويم التي جرت للتدريب من جهة جوانب التقويم، والمعايير المعتمدة، ومصادر المعلومات التي ارتكز عليها التقويم، والأدوات المستخدمة، والآلية المعتمدة.
 - عدم وجود أعمال تقييمية للمتدربين قبل أو خلال أو بعد التدريب.
- لاحقاً، كان هناك تصوّر لخطّة عمل وطنية (2004-2015) تكرّس مبدأ التعلّم للجميع في لبنان؛ تكوّنت الخطّة من محاور عديدة تناولت المناهج التعليمية، والكتب، والتجهيزات المدرسية، ورفع مستوى الهيئة التعليمية عن طريق التدريب المستمر، وتطوير الإدارة التربوية، ورفع أهلية الإدارة المدرسية وتمكينها من ممارسة صلاحيّاتها (خضر، 2004). وفي ربيع 2010 أعلن وزير التربية آنذاك د. حسن منيمنة عن استراتيجية وطنية للتربية والتعليم (2010-2015) انبثق عنها انطلاق استراتيجية إعداد المعلمين وتدريبهم في لبنان. تضمّنت الاستراتيجية الوطنية خمسة محاور انبثق عنها برامج وأهداف ومشاريع للتنفيذ. تناول المحور الثاني من الاستراتيجية مفهوم "تعليم جيّد النوعية يساهم في بناء مجتمع المعرفة" وتضمّن هذا المحور العام مفاهيم أقل عموميّة مثل "تمهين التعليم، وتقييم التعلّم" (النشرة التربوية، 2010).

وقد رأت خطة تطوير التعليم العام (2010- 2015) أنّ المعلم الفاعل هو "الواعي للفرص المتاحة له من خلال نظام التطوير المهني، وهو أيضاً المسؤول عن تطوره المهني، وهو القادر على تحقيق هذا التطور وفق مدة زمنية تتلاءم وقدراته" (فياض، 2010: 8).

كما وضع المركز التربويّ، في إطار المناهج الجديدة، خطة لتدريب المديرين، وتضمنت كل واحدة من الدورات التدريبية محاور عديدة تدخل في صلب عمل المدير، من أبرزها التدريب المستمرّ للمعلمين وما يشتمل عليه من رفع لفعاليتته، واختيار موفّق لمواضيع التدريب ولفئة المعلمين الذين يحتاجون للتدريب (عوكر، 2004).

لاقت هذه الخطة ظروفاً مناسبة؛ إذ توفّر جهازاً تدريبياً يضمّ 200 مدرباً من أصحاب الكفاءة الذين تمّ تدريبهم داخل لبنان وخارجه على أيدي خبراء فرنسيين وبريطانيين. كما أتت أهداف الخطة الخمسية متبينة لمفاهيم تحديث مستمرّ لمعارف المعلم ومهاراته وميوله المهنية، والإزامية التدريب لكلّ معلم وتقويمه في نهاية كل دورة لينال على أساس التقويم، أرصدة تُحتسب له في زيادة درجته بحسب نظام تدرّج المعلمين (فياض، 2010).

على الرغم من النهوض بالمناهج وتحديثها وتجديد المفاهيم التربوية المرتبطة مباشرة بالتعليم، إلّا أنّ مهارات المعلم لم تتطور بالوتيرة عينها؛ وذلك لأنّ القائمين على موضوع النهوض بالموارد البشرية في القطاع التربويّ لم يظهروا، عند التنفيذ، الاهتمام ذاته الذي أبدوه عند وضع خطة النهوض ومحتوى المناهج الحديثة.

إنّ العوامل المسببة لهذا الإهمال تجاه تدريب المعلمين وتطوير مهاراتهم قد تكون نابعة من شعار الحكومات المتعاقبة والتي تنصّ على تحسين التعليم بأقلّ كلفة ممكنة؛ وفي نظرة أكثر تعمّقاً، يمكن القول أنّ عدم اهتمام المسؤولين التربويين بتخصيص الموارد البشرية والمادية لتطوير المعلمين هو نابع من خوفهم من التطور الفكري لهؤلاء المعلمين الذي قد يشكّل خطراً مباشراً وغير مباشر على السلطات السياسية. فالمدرسة هي جزء من المجتمع؛ ولا يمكن أن تواكب التغيّر الحاصل فيه بفعالية إلّا إذا أدخلت باستمرار تعديلات على مفاهيمها ونظمها التربوية؛ ولا يمكن تحقيق ذلك أيضاً إلّا بوجود معلمين مدربين على أسس التفكير النقديّ والتحاوريّ بما يتلاءم مع متطلبات العصر.

ثانيًا: تدريب المعلمين في القطاع التربوي الخاص في لبنان/ تجربة مدارس جمعية المبرات

لا يشارك القطاع الخاص بصورة قوية في مجال التعليم فحسب، بل يشكّل الركيزة الأساسية في هذا القطاع. وينتسب ثلثي عدد المتعلمين في لبنان إلى المدارس والثانويات الخاصة. على الصعيد الرسمي، تتولى مصلحة التعليم الخاص في وزارة التربية القيام بمهام محدّدة في مجال التعليم الأساسي والثانوي الخاص، منها؛ درس طلبات الترخيص بفتح المدارس والثانويات الخاصة، ومراقبة موازنات المدارس الخاصة وفقًا للقوانين والأنظمة النافذة، وتنظيم ملفات وبطاقات بالمدارس والثانويات الخاصة وبأفراد الهيئة التعليمية فيها من لبنانيين وأجانب، والترخيص بالمباشرة بالتدريس، وطلب إضافة طابق على المبنى وزيادة عدد المتعلمين أو إضافة مراحل تعليمية إلى إجازة المدرسة الخاصة، ونقل إجازة مدرسة خاصة إلى أسماء الورثة أو إدخال شريك في رخصة مدرسة خاصة.

تتمّ آلية وضع الأقساط في المدارس والثانويات الخاصة بالتنسيق مع لجان الأهل في المدرسة، لتقدّم بعدها الموازنة إلى وزارة التربية والتعليم للمصادقة عليها. وتتفاوت الكلفة بين مدرسة وأخرى نظرًا للتجهيزات والمرافق التي تستخدمها. إذ يعود ارتفاع الكلفة في المدارس الخاصة في شكل رئيسي إلى الخدمة الأفضل التي تتقاضى المدرسة ثمنها، إذ تتميز المدرسة الخاصة نظريًا على الأقل، بتأمينها برامج حديثة للتعليم ولتطوير كادرها التعليمية عبر استمرارية تدريبهم بما يضمن تميزها عن باقي المدارس وبالنتيجة استقطابها لأكبر عدد ممكن من المتعلمين. وفي الكتّيب الصادر عن المركز التربوي في شباط 2018، يبيّن هذا الإصدار وجود عوامل متعدّدة تُضعف نوعية التعليم ممّا يترتّب عليه اقتراح البحث في مؤشّرات أخرى أساسية ولكن مجهولة، منها التطوير المهني للمعلمين أثناء الخدمة والإنفاق عليه (المركز التربوي، 2018).

يفتقر القطاع التربوي الخاص في لبنان إلى مؤسسة حكومية تناط بها مسؤولية تدريب المعلمين أثناء الخدمة وما يترتّب عليه من تخطيط، وإعداد، وتنظيم، وتنفيذ، ومتابعة، وتقويم لعمليات التدريب المهني (سنجدار، 2001). بالمقابل، أنشأت بعض الجامعات الخاصة مراكز تطوير وتعلّم مستمرّ في حرمها؛ كالجامعة الأميركية في بيروت، والجامعة اللبنانية الأميركية، وجامعة هايكازيان، وجامعة بيروت العربية. كذلك، أنشأت بعض المدارس البارزة في بيروت مراكز تطوير تربوي في

حرمها لتقديم خدمات تدريبية للمعلمين من المدارس المختلفة؛ كالمدرسة الدولية ومدرسة الجالية الأميركية. تنظم مراكز التطوير في تلك المؤسسات سنوياً ورش عمل أو ندوات تربوية يستفيد منها المعلمون في المدارس الخاصة. كذلك، تذكر الباحثة مؤسسات تربوية خاصة أخرى لها باع في تدريب كادراتها التربوية من خلال تطوير مركز تدريب وتطوير تابع لها كمدارس المهدي وجمعية المبرات على سبيل المثال.

كما جمعية المقاصد، كذلك هي جمعية المبرات التي انطلقت من مجتمعها لاحتضانه تربوياً، واجتماعياً، وثقافياً. وتناالت العطاءات وامتدت مؤسساتها لتغطي مساحات واسعة من الوطن من بيروت إلى البقاع إلى الشمال والجنوب. انطلقت من فكر مرجعي رسالي منفتح، كمشروع إسلامي إنساني تربوي حضاري يسعى إلى التنمية الإنسانية الرسالية وإلى بناء إنسان صالح مؤمن بالله ورسالاته، متعلم ومتقّف، واع ومنتج، ومنفتح على قضايا العصر، ويعطي الحياة قوة وانفتاحاً ويشارك في صنع المستقبل. تعتمد جمعية المبرات الخيرية في تحقيق رسالتها التنموية على مرتكزات منطلقة من القيم الرسالية التي تؤكد على أهمية الإنسان والأخلاق، وتكافؤ الفرص، والتفكير الناقد، والحوار والتعلم المستمر، والاستفادة من التجارب، ومشاركة الأهل والمجتمع بمختلف أطيافه محاولة للتكامل معه في المسؤوليات. كما تسعى إلى توظيف الوسائل التقنية الحديثة وما توصلت إليه الأبحاث في إعداد البرامج والمناهج والأنشطة إضافة إلى التطوير المهني المستمر للعاملين ومراعاة معايير الجودة في الأداء على مختلف المستويات.

كما تتشابه مدارس جمعية المقاصد مع مدارس جمعية المبرات في هيكليتها البنيوية؛ فيشكل مدير المدرسة رأس السلم القيادي داخل المدرسة الواحدة بالإضافة إلى مسؤولي الحلقات ومنسقي المواد التعليمية والمعلمين في مختلف الاختصاصات والمراحل التعليمية.

تقدم جمعية المبرات نموذجاً لتجربة متطورة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة. تنظم الجمعية سنوياً مؤتمراً تربوياً يضم الهيئات التربوية التعليمية والرعاية في مؤسسات الجمعية، ويستضيف المؤتمر محاضرين في العلوم التربوية يطرحون النظريات لمناقشتها ومقاربتها مع واقع المدارس والمؤسسات. كما يتضمن المؤتمر ورش عمل في مختلف المواد التعليمية وطرائق الإشراف الرعائي وطرائق التدريس وأساليب التربية. ويتمحور المؤتمر عادةً حول موضوع تربوي أساسي تنتج عنه مواضيع تربوية فرعية. ويتميز الموضوع الأساسي بأنه نابع من واقع المؤسسة أو متصل

بإشكالية محدّدة تواجه المؤسسة في عملها التربويّ، أو قد يكون أفقاً جديداً تبغي المؤسسة الوصول إليه. ومن أبرز عناوين المؤتمرات التربويّة السنويّة السابقة هي: التربية بين الأصالة والتجديد، والتربية الشموليّة بين النظرية وتحديات التطبيق، ومدارس المبرّات بين رسالة التربية ومهارات التعليم، والتعليم في خدمة الثقافة، ومدارس المبرّات نهج إصلاح ومسار تغيير، والتنشئة الإسلاميّة وأُسنة التربية والتعليم، والتنشئة الإسلاميّة بين الأصالة والمعاصرة، والمواطنة في التنشئة الإسلاميّة، وتربية العقل بين الإيمان وتحديات العصر، والتربية بين الحرية والمسؤوليّة، والتنمية المستمرّة للقدرات مدخلاً لملاقاة المستقبل، والحكمة والموعظة الحسنة في رسالة المربيّ منهج وتطبيق، والتربية بين عمق الفكر وآفاق الروح، والمبرّات مؤسسات إسلاميّة مرحّبة.

يتمّ إعداد ورش التدريب خلال العام الدراسيّ على ضوء ما أنتج المؤتمر من توصيات واقتراحات. وتكون هذه الأفكار البوصلة التي توجّه كافّة الأقسام والمراحل التعليميّة داخل مدارس الجمعيّة خلال عامٍ دراسيٍّ كامل. ويتميّز التدريب في مدارس الجمعيّة والاستمراريّة على مدى العام الدراسيّ خاصّة في الفترة الممتدّة ما بين أيلول ونيسان. كما يتّسم التدريب بالمنهجية العلميّة فهو منظمّ ضمن موضوع عامٍ يندرج عنه أهداف فرعيّة إجرائيّة ترتبط بكل قسم ومرحلة.

في المقابل، انطلاقاً من تبني مفهوم المدرسة المقبلة على التعلّم (Professional Learning Community) وحرصها على تطبيقه، تُخصّص جمعيّة المبرّات مساحة واسعة للمعلّمين للتعبير عن أفكارهم واحتوائها ضمن منظومة إلكترونيّة على الموقع الرسمي للجمعيّة. تتضمّن تلك المساحة مساهمات المعلّمين بمقالات تربويّة في مواضيع جمة تتّصل بالمتعلّم والمعلّم والأهل على حدّ سواء وتلتزم التجديد في الأفكار المطروحة وفي معالجتها. ومن أبرز عناوين هذه المقالات هي: طرائق التدريس الحديثة/ طريقة القصّة والأسئلة، ما هو بحث أو دراسة الدرس Lesson Study، فلسفة العمل التربوي في العصر الرقمي/ تكامل الإنسان والآلة، اكتشاف علمي يمهد الطريق لمعالجة ظاهرة التنمر عند الأولاد، التعلّم يُغيّر بنية الدماغ، الكشف عن أعراض التوحّد عند الرضع، بين جدليّة الحفظ والفهم، المناهج وتنمية التفكير، الاحباط النفسي في المذاكرة، ... إلخ.

باختصار، يتحدّث جميع التربويّين في جمعيّة المبرّات لغة واحدة سنويّاً؛ ويتّحدّثون جميعاً في مفهوم أو هادف عام مشترك يتمّ تفصيله إلى أهداف إجرائيّة في كلّ مدرسة على حدة بناءً على وضع المدرسة وخصائص كادرها وثقافة المعلّمين فيها وكفاياتهم المهنيّة.

تكون المتابعة الإجرائية لأهداف التدريب خلال العام الدراسي على مستوى المنسق ومسؤول الحلقة ضمن مادة تعليمية معينة ومرحلة تعليمية واحدة. وتتركز المتابعة على الأنشطة التعليمية المنفذة داخل الصف والمرتبطة بالفكرة العامة للمؤتمر لمعرفة الجدوى منها ومدى فاعليتها العملية؛ ثم تُكتب تقارير لحفظ وتوثيق التغذية الراجعة. وفي نهاية العام الدراسي، تُعقد اجتماعات تقويمية أفقية وعمودية وعلى جميع مستويات العناصر المكونة للإشراف التربوي. تبحث الاجتماعات الأهداف التي تم تحقيقها وتلك التي لم تتحقق. كما تُناقش التغذية الراجعة للأنشطة التعليمية التي نفذها المعلمون مع المتعلمين داخل المدرسة؛ وتُرصَد نقاط القوة ونقاط الضعف في العملية التدريبية برمتها. وتُناقش الصعوبات وتُعرض الاقتراحات لتحسين العمل أو للبحث في مواضيع تدريبية أخرى تكون مدخلاً لمؤتمر سنوي جديد لمطلع العام الدراسي المقبل.

كذلك، تلبي جمعية المبرات دعوات التدريب المرسلة من مختلف الجامعات الخاصة أو المدرسة الدولية (IC) بعد تدقيق بمواضيع التدريب والتحقق من جدوى صرف الوقت والجهد للمشاركة فيها. ولا تكون مشاركة معلمها عشوائية، بل هي مشاركة مبنية على تلاؤم الأهداف الإجرائية للتدريب الخارجي مع أهداف المؤتمر التربوي العام السنوي الذي يوجّه كافة عمليات التدريب في الجمعية. فالشرط الأساسي الذي يحدّد المشاركة من عدمها هو القيمة المضافة لهذا التدريب الخارجي على مهارات المعلمين بما يخدم الهدف العام المشترك لدى الجميع والمنبثق عن المؤتمر السنوي العام.

داخلياً، يتم احتواء المعلم الجديد من قبل المعلم الموجه أو ما يُعرف بالظّل. يتسم هذا المعلم بطول سنوات خبرته المهنية داخل المدرسة، وبايجابيته مع كافة العاملين؛ كما يمتلك مهارات متميزة في التعاون والالتزام المهني وروح المبادرة. تشمل مهام هذا المعلم الموجه (Mentor)، بالإضافة إلى حصص التعليم الأسبوعية لديه، مرافقة المعلم الجديد لشهر على الأقل في تنقله في كافة أنحاء حرم المدرسة؛ وذلك بغية تعريفه على جميع المرافق والأقسام والأشخاص الذين هم ضمن دائرة عمله في المدرسة. كما تنصّ مهامه أيضاً على إرشاد وتوجيه المعلم الجديد في مواضيع ترتبط بعلاقته مع جهاز الإشراف التربوي ومع المتعلمين وأهلهم حين تدعو الحاجة لذلك. ويُلَاقِي هذا النوع من التدريب رواجاً في مدارس الجمعية لما يترك من أثر إيجابي في نفوس المعلمين الجدد وفي تعبيد الطريق أمامهم ليشعروا بالأمان حيث يبدأون مسارهم المهني بإيجابية.

باختصار، إنّ التدريب التربوي في جمعية المبرات هو حلقة متّصلة ومتراصة بشكل ممنهج بعيد عن العشوائية، يحكمه أهداف تربويّة معيّنة، ويمتاز بالاستمراريّة والتّقويم بغاية التطوير أو البحث في أفكار مستحدّثة؛ فقد تكون هي الموضوع العامّ للمؤتمر التربويّ المقبل.

ثالثاً: ماهيّة برامج تدريب معلّمي مدارس جمعية المقاصد

يخضع معلّمو مدارس جمعية المقاصد لبرامج تدريب عديدة من داخل جمعية المقاصد ومن خارجها. وقد قامت الباحثة بمطالعة منشورات إعلانيّة لبرامج تدريب صادرة عن جامعات عديدة كهايكازيان واللبنانيّة الأميركيّة والعربيّة، ومدرستيّ الجالية الأميركيّة والدوليّة؛ كما حصلت الباحثة على عدد لا يُحصى من أوراق عمل يتمّ توزيعها على المعلّمين المتدربين أثناء انعقاد ورش العمل التدريبيّة في شتّى الموادّ التعليميّة من العام الدراسي 2015 - 2014 وحتى 2016 - 2017 ضمناً.

تحتوي أوراق العمل عادة على ورقة غلاف تضمّ عنوان ورشة العمل ووصفاً مختصراً لها مع تبيان الهدف والنتائج المتوقّعة منها.

تكون البرامج التدريبيّة الصادرة عن المؤسّسات التربويّة الجامعيّة أو المدرسيّة من خارج جمعية المقاصد ممتدّة في فترة الفصل الثاني وحتى مطلع الفصل الثالث من كلّ عام دراسي؛ أي خلال أشهر كانون الثاني وحتى نهاية شهر نيسان أو مطلع شهر أيار. كما تكون البرامج التدريبيّة من داخل جمعية المقاصد ممتدّة على مدار معظم العام الدراسيّ تقريباً.

تنتمي برامج التدريب التي يخضع لها معلّمو جمعية المقاصد بمعظمها إلى ورش العمل؛ التي غالباً ما تكون على مدى جلسة واحدة فقط؛ أو في بعض الأحيان تمتدّ على مدى سلسلة من خمس (5) أو ست (6) جلسات على أبعد تقدير. وتمتدّ الجلسة عادةً على مدى ساعة ونصف إلى ثلاث ساعات كحدّ أقصى.

تنوّجّه برامج التدريب التي يخضع لها معلّمو جمعية المقاصد بمعظمها إلى معلّمي رياض الأطفال والمرحلتين الابتدائيّة والمتوسطة (من الأول وحتى التاسع الأساسي). ؛ بينما يندر، بل ينعدم، وجود ورش عمل موجّهة لمعلّمي المرحلة الثانويّة!

تتمحور مواضيع التدريب حول محاور عامّة كطرائق التعليم، وعلم النفس التربوي، والمهارات العقليّة والانفعاليّة والاجتماعيّة، والتيارات التربوية العامّة ونظريّات التعلّم، والمناهج التربويّة،

والقياس والتقويم، والإدارة الصفية، ودمج تكنولوجيا المعلوماتية بالتربية، والبيئة المدرسية. كما يبدو جلياً الاهتمام الكبير الذي توليه جمعية المقاصد بدمج تكنولوجيا المعلوماتية بالتعليم في مدارسها؛ لذلك، تشكّل ورش العمل التي تقدّمها جمعية المقاصد لمعلّميها في هذا الموضوع الغالبية الساحقة من الدورات التدريبية التي تنعقد على مدار العام الدراسي.

تنصّ الأهداف الإجرائية لمختلف أنواع التدريب على أن يكون المعلّم قادراً على القيام بالمهارة التي تمّ تدريبه عليها وذلك مع المتعلّمين داخل الصف. وقد رصدت الباحثة الكثير من الأهداف الإجرائية، تذكر منها القدرة على تفعيل واستثمار مهارات القرن الواحد والعشرين وتبنيها من خلال ابتكار وتنفيذ أنشطة تعليمية ناتجة عنها، والقدرة على تطوير مهارات القراءة عند المتعلّمين، والقدرة على إعداد اختبارات تقييمية تكوينية وتحصيلية تراعي سلّم التفكير بحسب تصنيف بلوم (Bloom's Taxonomy)، القدرة على إعداد دروس تفاعلية عبر استخدام برنامج "أكتف انساير" (Active Inspire)، والقدرة على الاستخدام الفعّال لتطبيقات مايكروسوفت في مجال التربية.

خلال الثلاث سنوات الماضية، انخرط معلّمو جمعية المقاصد بورش عمل ناقشت مواضيع عديدة. وقد تمّ رصد المواضيع من خلال أوراق العمل التي حصلت عليها الباحثة من المؤسسات المنظمة للتدريب ومن عدد كبير من المعلّمين الذين شاركوا في الدراسة. وقد تناولت هذه المواضيع مهارات القرن الواحد والعشرين، والتعلّم الناشط، وإعداد المتعلّمين ليكونوا قارئين استراتيجيين، وبناء شخصية المتعلّم، والتقويم التربوي في القرن الواحد والعشرين، والبيئة المدرسية المقبلة على التعلّم، وكيفية تطوير مهارات تحليل النص والتعبير الكتابي، واستخدام المشاريع في تعليم اللغات والعلوم والرياضيات، وإعداد دروس تفاعلية على اللوح التفاعلي في كافّة الموادّ التعليمية، وبرنامج جيوجبرا، وكيفية كتابة وضعيّة اندماجية في الاجتماعيات واللغات والرياضيات. كذلك، فقد خضع معلّمو جمعية المقاصد لبرامج تأهيلية في مختلف تطبيقات شركة "مايكروسوفت"، منها؛ التخصّص بـمايكروسوفت (Microsoft Office Specialist MOS)، وبرنامج "التربويّ المبتكر" من مايكروسوفت (Microsoft Innovative Expert MIE).

توفّر البرامج المرتبطة بـمايكروسوفت بوابة واسعة للمعلّمين للانفتاح على تربويين آخرين من أماكن عديدة حول العالم لمشاركة الأفكار والرؤى التربوية المتنوعة التي من شأنها إغناء ثقافة المعلّم المتدرّب.

تتّصف برامج التدريب التي يخضع لها معلّمو جمعيّة المقاصد بالشّقين النظري والتطبيقي. تركز ورش العمل على إطار نظري مأخوذ من مراجع عالميّة تستند إلى تطبيقات غير محلّيّة وبعيدة عن البيئة الثقافيّة للقطاع التربوي في جمعيّة المقاصد. ويُعدّ المدرّب عادةً مجموعة من المستندات المصوّرة المأخوذة من كتب ومراجع أجنبيّة تعكس الشقّ النظري لموضوع التدريب. أمّا الشقّ التطبيقي، يتضمّن تطبيقات ميدانيّة من مدارس محلّيّة تتمتع بقدر من التّمودجية من جهة التجهيزات والوسائل المدرسيّة المتاحة، وعدد المتعلّمين داخل الصف، وطبيعة البيئة الثقافيّة التي ينتمون إليها (كما هو الحال في المدرسة الدوليّة، ومدرسة الجالية الأميركيّة).

يتضح مما سبق، أنّ هناك تكريساً، لو كان بشكل متفاوت، لأهمّيّة التدريب أثناء الخدمة كأسلوب من أساليب التربية المستمرّة، وكاستراتيجيّة من استراتيجيّات تطوير القطاع التربويّ الذي يتّخذ من المعلّم بكفاياته ومهاراته المدماك الأساس.

إذن، ما هي الكفايات والمهارات التي يضطلع بها المعلّم، وعليه أن يطوّرهما ويصقلها من خلال التدريب المستمرّ؟

رابعاً: كفايات المعلّم

إنّ النّمّو المهني للمعلّم لم يعد أمراً يخصّه وحده فيهتم به متى شاء ذلك، بل أصبح مبدأً أساسياً من مبادئ مهنة التعليم، وبات في كثير من المؤسسات محدّداً بارزاً لبقائه في وظيفته والترقيّ منها إلى مراتب أعلى شأنًا وأكبر مسؤوليّة. وأصبح قطاع التربية يزخر بالمنافسة بين المعلّمين لتحصيل الكفاءة والتأهيل من أجل الاستمراريّة في العمل .

الكفاية هي صياغة واضحة وصريحة للتوقّعات المعرفيّة للمعلّم ولمتطلّبات مهاراته واتجاهاته في عمله لتحقيق ما يريد تحقيقه لدى المتعلّم بالمستوى الذي تنصّ عليه الدراسات وأدبيّات التربية (Letiția, 2015) .

"الكفاية التعليميّة هي مهارة تسمح للمعلّم بتوظيف موارد عقليّة وحركيّة وعاطفيّة وعمليّة وغيرها، يجدها المعلّم في البيئة الاجتماعيّة والماديّة من أجل معالجة مناسبة لوضعية تعليم- تعلّم يواجهها المعلّم في سياق تعليمي خاص وفي فترة زمنيّة معيّنة بالاستفادة من موادّ معرفيّة" (عواضة، 2008؛ 323).

يشارك الكثير من التربويين في تحديد مهارات ومعارف وميول ومجموعة قيم ينبغي أن يمتلكها المعلم ليكون فاعلاً في مهنته. وتتضمن المعرفة البيداغوجية التي تشمل معرفة المعلم لبيئة التعلم وللاستراتيجيات التعليمية وكيفية تطبيقها الفعلي واستثمارها داخل الصف ضمن إدارة فعالة للوقت، ولدوافع وحاجات المتعلم، ولعملية التعلم وكيفية حدوثها وتقويمها، ولمحتوى المادة التعليمية. كما يرى التربويون أنّ على المعلم امتلاك قدرات متنوعة تمكّنه من العمل بفعالية مع متعلمين من بيئات ثقافية متنوعة، ومن اكتساب مهارات متجددة من خلال التدريب المستمر خاصة مهارات تكنولوجيا التعليم والقدرة على استخدام التقنيات الحديثة خلال تطبيق المنهج (نصر، 2002؛ بركات، 2005؛ عواضة، 2008؛ Grosso de Leon, 2001; Taplin and Chan, 2000). كذلك، يتّصف المعلم بميوله واتجاهاته نحو مؤازرة وتكريس مبدأ العدالة الاجتماعية بين الأفراد داخل المجتمع؛ ولذلك أهمية بارزة لأنّ المعلم هو وكيل للتغيير الاجتماعي. وتتجلى أهمية تلك المهارة في دول العالم التي تعاني من ثورات وعدم استقرار أمني وحروب وآفات اجتماعية على اختلاف أنواعها؛ فتمكّنه هذه المهارة من توعية المتعلمين لكل ما يتضمّنه مبدأ العدالة الاجتماعية (Villegas-Reimers, 2003).

كذلك، تشتمل كفايات المعلم على الاستخدام الفعال للموارد المتاحة التي تتضمّن مستلزمات العملية التعليمية والتعلمية، وخبرات أصحاب الكفاءات، وبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، والتقويم الذاتي لتقدير نقاط القوة ونقاط الضعف في أدائهم، والقدرة على تعلّم وتطوير طرائق واستراتيجيات حديثة في العملية التعليمية التعليمية (Gokalp, 2016 ; Letiția, 2015).

كذلك يمتلك المعلمون الذين يتبنّون مفهوم التعلّم مدى الحياة كفايات عديدة كالتواصل بلغة الأم وباللغات الأجنبية الأخرى شفويًا وكتابيًا ممّا يضمن القدرة على فهم التعدّد الثقافي، والتعاون مع أشخاص من ثقافات أخرى، والقدرة على التعبير عن الأفكار والاتجاهات والحقائق في مختلف المواقف الاجتماعية تعبيرًا لغويًا واضحًا ودقيقًا. كما تتضمّن هذه الكفاية الوعي الثقافي والتعبير عن الذات من خلال الفنون كالموسيقى والرسم والرقص والمسرح وكتابة الشعر والنثر، والقدرة على فهم التراث الثقافي الوطني والإقليمي والعالمي (Brčić & Perin, 2014; Moore, 2014).

لا شكّ في أنّ كفايات المعلم هي عرضة لتغيّر جذريّ كنتيجة لعوامل عديدة منها؛ التغيّر في تقنيات التواصل، وتكاثر مصادر المعرفة وتطوّرها خلال فترات زمنية قصيرة، وانفتاح العالم، والانفجار الكمّي للمعلومات لتصبح أكثر توفّرًا وتعقيدًا، كل تلك العوامل كان لها الدور في تغيير ملامح

المهارات المطلوب توفرها في المعلم. وبالتالي هيمنت كفاية التكنولوجيا وما تتضمن من قدرات على استخدام الحاسوب للبحث عن المعلومات والمعارف، وتقويمها، وعرضها، وتبادلها مع الآخرين بواسطة شبكات تشارك الخبرات عبر الإنترنت.

خامساً: مهام المعلم

على وقع التغير الكبير في طبيعة الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلم، كذلك؛ تعرّضت أدواره ومهامه لتغير دراماتيكي في السنوات العشرين الماضية وذلك بسبب تغير فهم المتعلمين لدوره وتحول جدي في خصائص العملية التعليمية والتعلمية.

كان المعلمون سابقاً ناقلين للمعرفة. أما اليوم ومع ظهور مفهوم تكنولوجيا التعليم، صارت المعرفة بمتناول الجميع ولم يعد الدور الماضي للمعلم صالحاً في عصر التقدم التكنولوجي. وصار يقتصر دوره حالياً على تسهيل التعلم عبر استخدام تقنيات وطرائق لتنظيم التعلم وتقويم مستوى تحقيق المتعلمين للأهداف المنشودة. وتكون لديه المهام التالية:

- تحفيز المتعلمين: يعرض المعلم المتعلمين لمثيرات فكرية وحسية، ويشركهم في أنشطة بدنية. كما يستثير لديهم حب الاستطلاع واكتشاف المعرفة. هذا بالإضافة إلى تعريضهم لإشكاليات معينة بحيث يطلب المعلم منهم التوصل إلى حلول مناسبة.
 - تسهيل العملية التعليمية والتعلمية: يتفاعل المعلم مع المتعلمين عبر الحوار للوصول إلى المعرفة وتحقيق الأهداف التعليمية موفراً لهم المحتوى والمستلزمات الضرورية للتعلم.
- (Krathwohl, 2009)

- تنظيم البيئة الصفية الاجتماعية للمتعلمين: يحدد مكان كل عنصر داخل الصف آخذاً بعين الاعتبار الخصوصية الفردية والظروف الأمثل لتعلم كل المتعلمين. كما يتوسط أطراف النزاع داخل الصف ويتفاوض معهم للوصول إلى استقرار العلاقات بين المتعلمين المتنازعين (Letiția, 2015).

تتقاطع الكفايات التي خصصها الدارسون والباحثون في التربية؛ فهي بمجملها تركز على الخصائص الفعالة للأداء المهني للمعلم والمرتبط باستخدام التكنولوجيا، والإيجابية في علاقته بالمتعلم وبالمؤسسة التي يعمل فيها. فالمعلم القادر على القيام بكل تلك المهام هو ذو مؤهلات مهنية

عالية ومنتج لمتعلمين مميزين وناجحين (Guo, et al, 2012; Wake & Burkhardt, 2013).
إلا أن تخصيص تلك الكفايات والمهام نظرياً من قبل الباحثين قد لا يتوافق دائماً مع الإمكانيات المتاحة للمعلم لتطبيق تلك المهام إجرائياً داخل المؤسسة التعليمية. كما أنه من الصعب أن يمتلك المعلم كل هذه القدرات في بداية مسيرته المهنية، بل هو يمرّ بمراحل مهنية عديدة، ولكل مرحلة منها تطوّر محدّد في المهارات والكفايات يُوضَع على أساسها تدريباً مهنيّاً ملائماً.

خامساً: المراحل المهنية للمعلم وعلاقتها بالتدريب

تزخر أدبيّات التربية بالعديد من النماذج التي تعرّف وتشرح المراحل التي يمرّ بها المعلم منذ بدء مساره المهنيّ وحتى تقاعده؛ فهناك المعلم المبتدئ، والمنفّذ، والخبير، والمفكر، واللامع (طعمه، 2002).

يعتبر نموذج هيرمان من أبرز النماذج التي توضّح المراحل المهنية التي يمرّ بها المعلم؛ ويتضمّن النموذج خمس مراحل هي:

- مرحلة الدخول الى المهنة (Career Entry): وتمتدّ هذه المرحلة في فترة ما بين السنة الأولى وحتى السنة الثالثة من الالتحاق في مجال التعليم، ويغلب عليها عنوانان رئيسيان هما العمل من أجل البقاء واكتشاف الذات المهنية مثبّتاً لنفسه وللقائمين على عمله امتلاكه لقدرات تؤهّله للاستمرار في التعليم. ويكون المعلم في هذه المرحلة منفتحاً على كافّة أشكال التدريب، وراغباً في الانخراط بها دون أي اعتراض؛ وهو ينظر إلى التدريب كمرحلة حتمية وأساسية للوصول إلى منطقة الأمان. كما يكون المعلم مدرّكاً ومتفهّماً لأهميّة التدريب في بناء مهاراته المهنية والحفاظ على استمراريّته في القطاع التربويّ عمومًا والمؤسسة التي يعمل بها على وجه التحديد.

- مرحلة الاستقرار والترسيخ (Stabilization): تمتدّ هذه المرحلة في فترة ما بين السنة الرابعة والسادسة على بدء الانخراط في سوق العمل. يتمتّع المعلم في هذه المرحلة بالالتزام بمهنة التعليم، ويحقّق لنفسه حسّاً من التّفوّق والبراعة التعليمية. ويكون المعلم في هذه المرحلة مندمجاً في متطلبات عمله بعد أن يكون قد دفع الثمن في بدايات مساره المهنيّ بسبب الجهد الكبير الذي بذله سابقاً، وضغوط المهنة التي أحبطته أحياناً، والخوف من

اللاستقرار الوظيفي. كما يلبي المعلم نداء التدريب في أغلب الأحيان، أو قد يطلب بنفسه التدريب لأنه قد يكون غير راضٍ عن صورته المهنية، ويرغب في تطويرها وتحسينها لا سيما بعد استحداث استراتيجيات تعليمية حديثة في القطاع التربوي.

- مرحلة الاختلاف (Divergence): تمتد هذه المرحلة في فترة ما بين السنة السابعة والثامنة عشر على بدء العمل. يصفها المعلمون بالمرحلة المليئة بالتجارب والنشاط، حيث يتحلى المعلمون بالثقة لمواجهة العوائق المهنية داخل المدرسة، كما يتمكنون من تجربة طرائق تعليم مختلفة، وتطوير طرائق خاصة بهم. بينما يراها معلمون آخرون بأنها مرحلة تتقلص فيها ثقة المعلم بقدراته المهنية، وغالباً ما ينتاب المعلمون إحساساً بالإحباط ينتج عنه الاستقالة والانقطاع عن المهنة. في هذه المرحلة هناك نوعان من الميول نحو التدريب. فهناك المعلمون الراضون للتدريب وهناك المطالبون والراغبون به. يكتشف بعض المعلمين في هذه المرحلة أنهم أسأوا اختيار مهنتهم، فأصبحوا عاجزين عن التكيف مع متطلبات مهنة التعليم كالتعامل مع الأولاد وترغيبهم في التعلم. تتكون لدى هؤلاء المعلمين مقاومة ورفض للتدريب ولكل ما يعتبرونه عبئاً إضافياً عليهم. بينما، يجتهد النوع الآخر من المعلمين في الانخراط بشتى أنواع التدريب ومن أبرزها التدريب الذاتي. ينتج ذلك الميل الإيجابي نحو التدريب عن ثقة كبيرة للمعلم بقدراته ومهاراته؛ إذ يعتبر هذا النوع من المعلمين أنّ إعادة النظر في أدائه هو أمر صحي، ولا يشعر بالخجل عند ملاحظته لنقص ما في أدائه؛ بل يكرّس جزءاً من وقته لاكتساب ما يراه ضرورياً لتحسين أدائه المهني.

- مرحلة ثانية من الاختلاف (Divergence): تمتد هذه المرحلة في فترة ما بين السنة التاسعة عشر والثلاثين على بدء العمل. يصفها بعض المعلمين بأنها مرحلة تقويم ذاتي واسترخاء؛ بينما يراها آخرون أنّها مرحلة يكثر فيها انتقاد المعلم للقطاع التربوي بشكل عام ولإدارة المدرسة التي يعمل بها وللزملاء ولمهنة التعليم أيضاً. تكون العلاقة بين المعلم والتدريب غير مستقرة؛ فتارةً يلبي المعلم دعوات التدريب، وتارةً أخرى ينقطع عن التدريب. ويشعر المعلم بأنّه غير ملزم بالانخراط في التدريب باستمرار، ويعلّل ذلك بوجود معلمين أقل خبرة منه وأكثر احتياجاً للتدريب.

- مرحلة الانفصال (Disengagement): تمتد هذه المرحلة في فترة ما بين السنة الواحدة والثلاثين والأربعين على بدء العمل في المهنة. هي مرحلة الانفصال التدريجي عن المهنة.

تُعتبر فترة هدوء وسكينة للبعض؛ كما تعتبر مرحلة ألم ووجع للبعض الآخر. أيًا كان شعور المعلم في تلك المرحلة، تغلب السلبية على علاقته بالتدريب؛ إذ يتقلص حسّه بالالتزام المهني وتتولد لديه القناعة بأنّه غير ملزم بأيّ دعوة للتدريب وذلك لقرب مغادرته القطاع التربوي. ويعلل ذلك بأنّه من الأجدى للمؤسسة أن تستثمر أموالها في تدريب المعلمين الذين ما زالت لديهم سنوات خدمة عديدة والمعلمين المبتدئين والأقل خبرة والأصغر سنًا (Huberman, et al. 1993).

وتختلف أشكال التدريب باختلاف المرحلة المهنية للمعلم. فيكون المعلم المبتدئ بحاجة إلى تدريب يمكنه من التخطيط المسبق للحصة الدراسية والتنفيذ الأمين لهذا التخطيط دون أي إضافات ذاتية لضمان فعالية التعليم. ويتدرّج المعلم ليصبح أكثر تمرّسًا في التخطيط الممنهج وتنفيذه. لاحقًا، يكتسب المعلم وعيًا إضافيًا لعمله، فتكون ممارساته موضع تفكير ذاتي معمّق؛ ينتج عنه ميل لاكتساب أفكار عملية حديثة واختبارها وتقييمها لتطوير ما كان ناجحًا منها وتفعيله، وتحليل أسباب الفشل منها، وإجراء التعديلات الضرورية لتقويم نقاط الضعف وتحويل الفشل إلى نجاح واستمرارية. أمّا المعلم الخبير واللامع، فإنّه، مع التزامه بخطة مكتوبة، هو قادر على الارتجال المضبوط بما يتلاءم مع الموقف التعليمي. ولتربية معلم خبير ومفكر ولامع، تشجّع الدراسات التربوية على تدريب المعلم المبتدئ والمنفّذ على مهارات التفكير الابداعي والبناء؛ ومن أبرز النشاطات التدريبية التي تساهم في تشكيل وتطوير هذه المهارات هي تسجيل فيديو لأداء المعلم خلال حصة دراسية وتدارسها بين فريق من المعلمين والموجهين المدربين وذلك لإلقاء الضوء على الممارسات الفعّالة والأقل فاعلية، ومشاركة تجارب المعلمين العملية مع زملائهم في المهنة للحصول على الفائدة المرجوة. كما تشجّع الدراسات التربوية الحديثة المعلمين وجميع القائمين على تدريب المعلمين أثناء الخدمة؛ تشجّعهم على إفراح المجال للمعلمين اللامعين تسجيل خبراتهم على شكل أحاديث فردية وجماعية وتناقّل تلك التسجيلات المروية ووضعها في متناول المعلمين المبتدئين لاستثمارها في تحسين وتطوير وتجديد أدائهم التعليمي (طعمة، 2002).

خلاصة القول، إنّ التدريب الفعّال هو الذي يُثري كفايات المعلمين ويطوّرها، ولكن تبقى اتجاهات المعلمين هي العامل الأول في مدى تقبلهم الخضوع لتدريب ما ومدى تطبيق ما اكتسبوه من التدريب في أدائهم الوظيفي اليومي؛ فالمعلمون الذين لديهم اتجاهات إيجابية حيال مهنة التعليم، هم أكثر نجاحًا وامتلاكًا للمهارات التعليمية المهنية (Professional Skills).

وقد يرتبط قبول المعلم الخضوع لتدريب ما بعوامل كثيرة ومتنوعة؛ منها مدى كفاءة مصممي التدريب والمدرّب وقدرتهم على حث المعلمين على التفاعل معهم، وتزويدهم بما يحتاجونه حقًا. فما هي كفايات المدرّب ومصمّم التدريب؟

سابعًا: كفايات المدرّب ومهاراته ومهامه

تتنوّع نماذج كفايات المدرّبين؛ إلّا أنّها جميعًا تؤكد على أهميّة الانطلاق من مفهوم تعليم الكبار وما يرتبط به من خصائص؛ إذ أنّ لتعليم الكبار متطلّبات ترتبط بكونهم أصحاب خبرة وخلفيات ثقافيّة ومعارف مركّبة ورغبات واعية. ومن أبرز ما جاء في هذا الإطار نتائج الدراسات التي قام بها مالكولم نوليس (Malcolm Knowles) عن عمليّة تعليم الكبار والتي تتميّز بما يلي:

- الاستقلاليّة والتوجيه الذاتي: يحتاج الكبار إلى حريّة التصرّف، لذا ينبغي على معلّم الكبار في ظلّ هذا الوضع تسهيل عمليّة التعلّم، وإرشاد المتعلّم وتوجيهه وليس ضخّ المعلومات، كما ينبغي أن يعتبرهم شركاء في عمليّة التعلّم؛ فيستمع لوجهات نظرهم ورغباتهم في كفيّة تحقيقهم للأهداف المرجوة.

- امتلاك الكبار للخبرة والمعرفة بالحياة: يتميّز الكبار بامتلاكهم للخبرة العمليّة والمعارف السابقة. غالبًا ما تكون الحاجة التدريبيّة للكبار هي ربط التعلّم بخبراتهم ومعرفتهم، لذا يكون على معلّم الكبار أن يتعرّف على خبرات وتجارب المتعلّمين الكبار ومدى معرفتهم بموضوع التعلّم وربطها جميعها بمحتوى التعلّم الذي سيقدمه لهم. كما ينبغي على معلّم الكبار إبداء التقدير للخبرات التي يجلبها المتعلّمون الكبار إلى جلسات التعلّم، والتنويه بها.

- ارتباط عمليّة تعليم الكبار بأهدافهم: ينخرط الكبار بتعلّم معيّن لأجل تحقيق أهداف خاصة بهم غالبًا ما تكون مرتبطة بأهداف مراد تحقيقها لاحقًا، لذلك على معلّم الكبار أن يضع أهدافًا واضحةً ومحدّدة، وأن يوضّح للمتعلّمين الكبار كيف أنّ التعلّم سيساعدهم على تحقيق أهدافهم.

- تميّز الكبار بأنّهم عمليّون: قد لا يهتم الكبار بالمعرفة من أجل المعرفة، لذا فهم يركّزون على ما يرتبط باحتياجاتهم وعملهم، وعليه ينبغي على معلّم الكبار أن يوضّح مدى مساهمة التعلّم في تلبية الاحتياجات المهنيّة للمتعلّمين الكبار (Knowles et al, 2012).

أصدر المجلس العالمي لمواصفات التدريب والأداء والتعليم (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction) أو ما يُعرف باختصار (ibstpi) نموذجًا تفصيليًا لكفايات ومهام المدرّب. كذلك، أصدرت الجمعية الأميركية للتدريب والتنمية أو ما يُعرف باختصار (ASTD) نموذجًا آخر. وستتناول الباحثة كلّ منهما على حدة.

أصدرت الجمعية الأميركية للتدريب والتنمية (ASTD) سنة 2013 نموذجًا حدّدت بموجبه الكفايات والمهام المنوطة بالمدرّب عمومًا، ولم يكن هناك فصل بين المدرّب ومصمّم التدريب؛ فقد أسندت الجمعية الكفايات والمهام التالي ذكرها للاثنتين معًا باعتبار أنّهما من المفترض أن يكونا شخصًا واحدًا يؤدّي المهام المذكورة لاحقًا. ويعتبر هذا النموذج أحدث ما توصّلت إليه الجمعية فيما يتعلّق بكفايات ومهارات ومهام المدرّب. يتكوّن النموذج من ستّ كفايات أساسية، ينبثق عنها مهارات متنوّعة، وفي كل مهارة مجموعة من المهام التي تحدّد عمل المدرّب. (Naughton & Rothwell, 2013) وفيما يلي عرض يوضّح مكوّنات النموذج .

- كفاية المهنة (Business Skills) وتتضمّن قدرة المدرّب على تحليل الحاجات، واقتراح الحلول، والاندفاع نحو النتائج، والتفكير الاستراتيجي، وتخطيط وتنفيذ المهام، والتجديد والابتكار.

- كفاية التفكير العالمي المنفتح على الآخر (Global Mindset): وتتضمّن استيعاب الاختلاف الثقافي، وإظهار الاحترام لمختلف وجهات النظر، وتنمية الوعي الذاتي، وتكييف السلوك الذاتي ليتلاءم مع البنية الثقافية للمتدربين، والاعتماد على إسهامات الثقافات المتنوّعة في موضوع التدريب.

- كفاية صناعة المعرفة (Industry Knowledge) وتتضمّن المحافظة على معرفة جيّدة بمكوّنات المهنة، واستمراريّة الاطّلاع على تحديثاتها ومتغيّراتها، وإضفاء لمسات خاصّة عبر إدخال إضافات جديدة للمهنة.

- كفاية التعامل مع الآخرين (Interpersonal Skills) وتتضمّن بناء الثقة، والتواصل الفعّال، والتأثير بالمتدربين، وإقامة شبكات تعاونيّة مع شركاء العمل، وإظهار القدرة على ممارسة مهارات الذكاء العاطفي.

- كفاية المهارات الذاتية (Personal Skills) وتتضمن القدرة على إبداء تكيف مع المتغيرات، والظهور بمظهر القدوة في تطوير الذات.
- كفاية المعرفة التكنولوجية (Technology Literacy) وتتضمن إبداء معرفة تامة بأشكال التكنولوجيا، واستخدامها بفعالية.
- وتتضمن قائمة المهارات، بحسب نموذج الجمعية الأميركية للتدريب والتنمية (ASTD)، ما يلي:
- مهارة تحسين الأداء: تشمل مهام التعرف على المتدرب وجمع معلومات عنه، وإجراء تحليل لأدائه وللأسباب الموجبة لتدريبه، وتحديد مجموعة من الحلول لتحسين الأداء، ومراقبة وضبط التغيير، وتقويم النتائج.
- مهارة تصميم التعليم: تشمل مهام تقويم الاحتياجات، وتحديد النهج التدريبي الملائم، وتطبيق نظريات التعلم، وتصميم المنهج، ومحتوى البرنامج التدريبي، ومستلزمات وطرائق التدريب المناسبة، واختيار ودمج التكنولوجيا في التدريب، والتعاون مع الآخرين، وتطوير المواد التدريبية، وتقويم وثيقة النموذج التعليمي.
- مهارة تنفيذ التدريب: تتضمن إدارة بيئة التعلم، والتجهيز العام لتنفيذ التدريب، وعرض الأهداف، وملاءمة التعلم مع الأهداف والحاجات، وتوفير مناخ تعليمي إيجابي، وتنويع طرائق التدريب، وتسهيل التعلم، والتشجيع على المشاركة وبناء الدافعية لدى المتدرب أثناء التدريب، وإعطاء ملاحظات بناءة لضمان جودة نتائج التدريب.
- مهارة تكنولوجيا التعلم: تشمل استخدام التكنولوجيا بشكل فعال في كافة مراحل التدريب، وإظهار المعرفة بكيفية استخدام التكنولوجيا ومتى ينبغي استخدامها في كل واحدة من مراحل التدريب.
- مهارة تقويم أثر التعلم: تشمل معرفة وتحديد توقعات المتدرب، واختيار الاستراتيجيات المناسبة للتقويم والمقاييس الملائمة، وتحليل وتفسير البيانات، واقتراح توصيات توجه عملية اتخاذ القرار.

- مهارة إدارة برامج التعلّم: تشمل بناء رؤية، وإنجاز خطط إجرائيّة، وإعداد ومراقبة الميزانيّة، وإدارة فريق العمل، وإدارة وتنفيذ المشاريع المخطّط لها، وتقديم المدرّب نفسه كقدوة قياديّة في تطوير الأفراد.

- مهارة التدريب: تشمل عقد اتفاق للتدريب، وترسيخ الثقة والألفة والمودّة مع المتدرّب، وإثبات الجهوزية والحضور الفعّال في مركزه كمدرّب، وإظهار القدرة على الإصغاء الفعّال، وإثارة الأسئلة، والتواصل المباشر، وتصميم فرص التعلّم، وتطوير الأهداف والخطط، وانسجام الأداء مع الأساسيات الأخلاقيّة والمعايير المهنيّة.

- مهارة إدارة المعرفة: تشمل أفضل الممارسات في إدارة المعرفة كبنائها وتطويرها والدروس المكتسبة في هذا المجال، وتشجيع التعاون وتسهيل التعلّم في مجموعات، وتحويل المعرفة إلى مكتسبات تعلّميّة، وتقويم ذاتي لمدى نجاحه في إدارة المعرفة.

- مهارة إدارة التغيير: تشمل إظهار مسؤوليّة رعائيّة للتغيير، وبناء روح الانخراط في التدريب، وتنظيم الخطط الاستراتيجية من أجل التغيير، وتوفير تغذية راجعة للمتدرّبين، وتشجيع انتقال التغيير إلى الثقافة التنظيميّة للمؤسسة وتكامله معها، وتقويم نتائج التغيير. (Naughton & Rothwell, 2013).

وفي تصنيف آخر لكفايات ومهام المدرّب، أصدر المجلس العالمي لمواصفات التدريب والأداء والتعليم (ibstpi) نموذجاً ينصّ على وجوب امتلاك المدرّب لخمس كفايات تشمل مهارات عديدة هي:

- الأساس المهني: يتضمّن التواصل بفاعليّة، وتطوير معلومات المدرّب ومهاراته المهنيّة، والتزامه بالمعايير والمواصفات القانونيّة والأخلاقيّة لمهام التدريب.

- التخطيط والإعداد: يتضمّن التخطيط للطرق التدريبيّة، والإعداد للتدريب.

- طرق التدريب واستراتيجيّته: تتضمّن المحافظة على تحفيز المتعلّمين ومشاركتهم، وإبداء مهارات فعّالة في عرض المحتوى التدريبي وتعليمه وطرح الأسئلة عنه، وتزويد المشاركين بالإيضاحات والملاحظات، وترسيخ المعلومات والمهارات لدى المشاركين، واستعمال التكنولوجيا والوسائل المتنوّعة لتعزيز عمليّة التعلّم والأداء الفعلي للمتدرّبين.

- الاختبار والتقويم: يتضمّن اختبار التعلّم والأداء وتقويم فاعليّة التدريب.
- الإدارة: تتضمّن العمل على إيجاد بيئة تساعد على التعلّم والأداء، وإدارة عمليّة التدريب من خلال الاستعمال المناسب للتكنولوجيا. (Naughton & Rothwell, 2013).
- أمّا المركز التربويّ للبحوث والإنماء، فقد حدّد أنّ المدرّب يعمل، فنيّاً، بإشراف المسؤول عن مركز التدريب، وإداريّاً بإشراف مدير دار المعلّمين والمعلّمات. كما وضع المركز التربويّ إطاراً محدّداً لمهام المدرّب، يمكن تلخيصها بالمهام الآتية:
- اقتراح وتنظيم وتنفيذ دورات تدريبية للمعلّمين بناء على الأولويّات والحاجات المهنيّة المحدّدة في دفتر الشروط المناطقي.
- وضع برنامج عمل سنوي يتضمّن الدورات التدريبية المقترحة واللقاءات والأنشطة المرافقة لها.
- إنتاج أدوات ووسائل تربويّة صفيّة يمكن نشرها إلكترونياً أو بواسطة وسائل أخرى.
- مساعدة المعلّمين وتوجيههم. (المركز التربويّ، 2005)

بالخلاصة، تتعدّد المصادر التي تحدّد الكفايات والمهارات المطلوب توافرها في المدرّب، كما تتعدّد المفردات المستخدمة لتوصيف كفايات ومهارات المدرّب، إلّا أنّها تتقاطع فيما بينها لتصبّ في المحتوى عينه. ويتّضح من خلال العرض السابق لتلك الكفايات والمهارات أنّ جميعها تمحورت حول مفاهيم أساسيّة عن قدرات المدرّب في الإعداد للتدريب ولتنفيذه باستخدام استراتيجيّات عديدة من أبرزها إدخال التكنولوجيا، ومن ثمّ تقويم المراحل والعناصر المكوّنة لهذا التدريب. من جانب آخر، يبقى موضوع مدى التوافر الحقيقي لهذه الكفايات والمهارات لدى المدرّب عاملاً مؤثراً في نجاح وفعاليّة عمليّة تدريب المعلّمين أثناء الخدمة. وانطلاقاً من هذه النقطة المفصليّة، ستقوم الدراسة بالبحث في واقع عمل المدرّب والمهارات المهنيّة الفعليّة التي يستثمرها في التدريب الموجّه لمعلّمي مدارس المقاصد.

ثامناً: كفايات مصمّم التدريب

كما وضع المجلس العالمي لمواصفات التدريب والأداء والتعليم (ibstpi)، أربع كفايات لمصمّم التدريب تتقاطع مع كفايات المدرّب. وفيما يلي عرض للكفايات مع المهارات المنبثقة عنها:

- الأساس المهني: يتضمّن التواصل الفعّال عبر القراءة والكتابة والمحادثة، والارتكاز على النظريات والبحوث الحديثة في تصميم المادة التدريبيّة، وتطوير وتحديث المعارف

والمهارات والميول الضرورية لتصميم المادة التدريبية وما يتعلّق بها، وتطبيق مهارات البحوث الأساسية في مشاريع تصميم المادة التدريبية، والتعرّف على التبعات الأخلاقية والقانونية في تصميم التدريب، وحلّها في إطار العمل والوظيفة.

- التخطيط والتحليل: يتضمّنان تحديد الاحتياجات التدريبية، وتصميم البرنامج التدريبي، واستعمال طرق متنوعة لتحديد محتوى المادة التدريبية، والتعرّف على خصائص القطاع المستهدف من التدريب وتحليلها، والتأمّل في عناصر ومقتضيات الظروف المحيطة قبل الانتهاء من تصميم الحلول والاستراتيجيات.

- التصميم والتطوير: يتضمّنان اختيار، وتعديل، وإيجاد المناسب لتصميمه وتطويره لمشروع معيّن، واختيار واستعمال طرق مختلفة لتحديد محتويات المادة التدريبية واستراتيجياتها وتسلسلها، واختيار وتعديل وتطوير الموادّ التدريبية الموجودة، وتصميم التدريب الذي يمكن من فهم الفروقات بين المتدربين أفراداً أو فرقاً، وتقويم التدريب وأثره.

- التنفيذ والإدارة: يتضمّنان تخطيط وإدارة مشاريع تصميم التدريب، وترويج التعاون والمشاركة والعلاقات بين المعنيين بمشروع التصميم، وتطبيق مهارات العمل في إدارة تصميم البرنامج التدريبي، وتصميم أنظمة إدارة التدريب، والمساهمة في التنفيذ الفعّال لبرامج التدريب ومنتجاته.

بخلاصة الموضوع، تتقاطع المهارات التي تحدّد مدى كفاءة المدرب ومصمم التدريب فيما بينها. وترى الباحثة أنّه من الأجدى أن يكون المدرب مسؤولاً عن تصميم محتوى برامج التدريب وتنفيذ عملية التدريب برمتها من إعداد إلى تنفيذ وحتى الوصول إلى التقويم؛ ويمكن تبرير ذلك عبر مقارنة عملية التدريب بالعملية التعليمية والتعلمية. فبحسب مهام المعلم التي استطلعتها الباحثة، تُوكل إليه مهام التخطيط للتعليم ولاستراتيجياته ولتقويمه ووضع الخطط العلاجية للثغرات المرصودة في التحصيل الأكاديمي للمتعلّمين. كذلك، هو المدرب؛ فهو الشخص الأكثر معرفة بالعناصر المكوّنة لعملية التدريب، وهو المسؤول عن تلك العملية بكافة مراحلها. وبناءً على ذلك، يكون المدرب هو العنصر الأكثر تأثيراً في إتمام عملية التدريب بفعالية؛ بينما، يكون مصمّم التدريب مسؤولاً عن التسويق للتدريب وتأمين الجوانب اللوجستية كالزمان والأدوات والتجهيزات الضرورية للقيام بعملية التدريب. كذلك، قد لا يأتي التدريب بالثمار المتوقعة، إلا إذا

تمت قيادته من حيث الإعداد، والتنفيذ، والتقييم من قبل جهة واحدة؛ سواء كانت هذه الجهة هي المؤسسة التربوية المنظمة لبرامج التدريب، أو إذا كانت الجهة المسؤولة عن التدريب هي عنصرًا من عناصر الإشراف التربوي داخل المدرسة كالمدير، أو مسؤول الحلقة، أو منسق المادة التعليمية. فما هي القيادة؟

تاسعًا: القيادة

منذ زمن بعيد تدور حول مفهوم القيادة اجتهادات عديدة؛ مما أدى إلى ظهور نظريات مختلفة حولها. فسبقًا، بالمعنى التقليدي، كان أبرزها القيادة الإدارية التقنيّة، والتأثيريّة، والبيروقراطية، والصفقاتيّة، والوظيفية. حديثًا، وبعد أن برهنت الدراسات على أنّ مفاهيم القيادة المذكورة لا تفي بأغراض الإدارة الحديثة، نشأت مفاهيم بديلة تركز على أسس فكرية وعملية متطورة؛ كالقيادة التشاركية، والاستباقية، والوقائية والتي أدت كلها أخيرًا إلى نشوء القيادة التحويلية. لاحقًا برزت اشتقاقات عديدة للقيادة التحويلية منها القيادة الثقافية، والتعليمية، والرؤيوية، والاستنفاذية (الصيداوي، 2001). تتميز القيادة التحويلية بأنها تفسح المجال للمجتمع المدرسي لبناء ثقافة مدرسية نابضة تُترجم بتحقيق الأهداف التربوية في جوٍّ من التعاون، والإخلاص، وتلبية الحاجات الإنسانية للجميع. كما تركز القيادة التحويلية (Transformational Leadership) على مفهوم "الثقافة الشاملة للمدرسة" (Reculture) والذي ينضوي عليه تغيير وتطوير ثقافة المعلمين المتمهنية أو تجديدها بشكل تدريجي (الصيداوي، 2001).

كذلك، تتناول بعض الأدبيات القيادة كدريف للإدارة؛ كما أنّ هناك تنوعًا في تعريف القيادة وذلك بسبب وجود صعوبة في تحديد ما إذا كانت القيادة خاصيّة من خصائص الجماعة ترتبط بالمكانة والوظيفة أو خاصيّة من خصائص الفرد ترتبط بخصائص الشخصية القيادية ومقدّراتها (حورية، 2013). وبناءً على ذلك، فقد تكون القيادة سمة من السمات التي يكتسبها القائد بالخبرة والتعلّم والتدريب وتمكّنه من التأثير على الآخرين، أو قد تكون خاصيّة من خصائص الجماعة ككل والتي تمكّن أفراد الجماعة من التفاعل مع القائد (القحطاني، 2008).

والقيادة هي عملية تنبثق من مبادئ وقواعد ونظريات، وتُمارَس بأساليب مختلفة من خلال الأنشطة التفاعلية بين القائد وأتباعه على اختلاف اتجاهاتهم وصفاتهم ومهاراتهم؛ ممّا يعطيها صعوبة في التنفيذ لارتباطها بالطبائع البشرية المختلفة. ويعتبر القائد متميزًا عندما يكون قادرًا على

تحقيق التفاعل الإيجابي مع العاملين معه ومتابعتهم بأسلوب ملائم لكافة طبائعهم البشرية؛ ويؤدي ذلك إلى تحقيق أهدافه الناتجة عن أهداف المؤسسة (العمامرة، 2002).

كما تشتمل القيادة على عناصر تحاكي المنطق وأخرى تحاكي العاطفة؛ يرى سيرجيو فاني (Sergiovanni, 2005) في هذا الإطار، أن القيادة تشتمل على ثلاثة أبعاد: القلب، والعقل، واليد. ويمثل القلب مجموع معتقدات وقيم وأمنيات القائد التربوي الملتزم بها في مساره المهني والتي تشكل رؤيته الشخصية في الحياة. بينما يمثل العقل مجموع النظريات التي يستثمرها القائد التربوي في ممارساته العملية. أما اليد فهي التي تربط القلب بالعقل؛ وتمثل مجموع الأفعال، والقرارات، والممارسات العملية، والسلوك الذي يصدر عن القائد التربوي في مواقف عديدة؛ ويمكن ترجمتها عملياً عبر البرامج المدرسية التي يضعها، والسياسة التربوية التي ينتهجها، والإجراءات المتخذة. بينما، يرى الباحثان هوي وميسكل (Hoy & Miskel, 2008) أن القيادة هي عملية اجتماعية تحدث عندما يؤثر فرد أو عدد من أفراد المؤسسة على عدد من العناصر هي: مجريات الأحداث داخل المؤسسة وخارجها، وتحديد أهداف المؤسسة والنتائج المرجوة، وتنظيم العمل، ودافعية الأفراد ومستوى قدراتهم، وإنتاج شبكة علاقات قوية، والتوجهات المشتركة للأفراد.

وتؤدي القيادة التربوية دوراً حيوياً في إدارة التعليم عموماً وإدارة المدارس على وجه الخصوص؛ فهي تعتمد على التفاعل الإيجابي الذي يتحقق عند وجود تلاقٍ لقيم القائد التربوي واهتماماته مع قيم المعلمين واهتماماتهم. إذن، هي دوماً "عمل عاطفي مشبع بالحب والرعاية والتعاطف لتلاميذ يستمرون وينجزون، وللمعلمين يطورون أنفسهم مهنيًا وبيئة اجتماعية تتجدد باستمرار" (Harris, 2007, p.41).

وهناك من يرى أن القيادة التربوية هي التي "تحفظ وتطور التعلم الراسخ لدى المعلمين والمتعلمين في جو إيجابي داخل المؤسسة دون إلحاق الأذى المادي أو المعنوي بأي فرد ينخرط في عملية التعلم" (Hargreaves and Fink, 2006, p. 17). ويشترك فولان فيما سبق حول دور القيادة التربوية في تطوير المعلمين؛ إذ يرى أن "دورها يكمن في القدرة على التعامل مع التعقيدات المواقفة للتطور المهني، مع المحافظة على ملائمة هذا التطور للقيم المشتركة عند المعلمين والمتعلمين على اختلاف بيئاتهم الثقافية" (Fullan, 2005, p. 114).

أما الباحث تشيريشلو (Chirichello)، فقد ميّز بين القيادة (Leadership) والإدارة (Management)، وخُصص إلى أن الإدارة تضم الأنشطة المدرسية اليومية كوضع جداول

الحصص والتنظيم اليومي، أمّا القيادة "هي التي تحتوي على معلومات عن المتعلّمين والمعلّمين والبيئة المحيطة والقيم والمعتقدات التي من شأنها تشكيل ثقافة مدرسيّة إيجابية في ظلّ أجواء ودّيّة ومريحة لكافة العناصر المدرسيّة. أمّا دور المدير فيتمثّل بإيجاد توازن بين القيادة والإدارة" (Chirichello, 2004, pp. 119-123).

كذلك، فإنّ القيادة المدرسيّة "ليست محميّة خاصة لبعض الرجال والنساء أصحاب الشخصية الكاريزميّة الجذابة داخل المدرسة، إنّما هي عملية يقوم بها أشخاص عاديّون في موقف يستدعي إظهار أفضل ما لديهم ولدى الآخرين" (Kouzes & Posner, 2003, p. 324). والقيادة المدرسيّة الفعّالة تحتاج للقليل من الأوامر وللكتير من الحوار، وعرض للرأي والرأي الآخر، وتفعيل مهارة الإقناع عبر تقديم الحجج، وبناء الروابط، وممارسة القيادة التشاركية (Goodwin, 2013) والحدّ من اعتبار أنّ قيادة المدرسة تتطلّب أداءً فرديّاً من قبل المدير (Sullivan, 2013).

يستوقف الباحثة هنا التفكير في القدرات التنفيذيّة لكلّ عنصر من العناصر المكوّنة لجهاز الإشراف التربوي في جمعيّة المقاصد، وفي مدى امتلاك تلك العناصر للخصائص القياديّة لإتمام دورها في عمليّة تدريب المعلمين أثناء الخدمة بفعاليّة. وممّا لا شكّ فيه أنّ مدير المدرسة هو العنصر الأبرز في جهاز الإشراف التربوي. فما هي الكفايات المطلوب أن يمتلكها، وما هي المهام الموكلة إليه؟

عاشراً: كفايات المدير

تتعدّد الدراسات حول كفايات المدير، ومنها ما وضع نموذجاً للكفايات التي ينبغي على المدير أن يكتسبها لأجل ضمان نجاح أدائه. وفيما يلي توضيح لهذا النموذج الذي يتضمّن الكفايات التالية:

- كفاية فكريّة مجردة غير ملموسة تتناول الذكاء العقلي والبراعة الفنيّة للمدير.
- كفاية إداريّة تتناول قدرته على تنفيذ المهام جيّداً.
- كفاية قياديّة تتضمّن مساعدة المعلّمين على تطوير أدائهم، وتوجيههم مهنيّاً.
- كفاية المعرفة الذاتيّة والإدارة الذاتيّة التي تتضمّن الذكاء العاطفي للمدير.
- كفاية التواصل تتضمّن إقامة وتعزيز العلاقات مع الآخرين، وإدارة النزاع والتفاوض.

- كفاية العمل الفريقي تتضمن بناء المجموعات داخل المدرسة وتوصيف مهام لكل مجموعة وتعزيز تعاونها بعضها مع البعض. (Rothwell & Graber, 2010; Martin & Schmidt, 2010)

كما حدّد باحثون آخرون مجموعة من 30 كفاية تضمّ المهارات التي ينبغي على المدير القائد أن يكتسبها وأن يمارسها لنجاح أدائه داخل المدرسة. وفيما يلي قائمة توضّح تلك الكفايات.

- استخدام المصادر: يحدد المصادر المتاحة وينظّمها ويضع خطط استخدامها.
- إدارة المصادر: يظهر المدير وعيًا لمضمون المصادر التقنية وكيفية استخدامها لتحقيق النتائج المرجوة.
- حل المشاكل: يحدد المشكلات التي يواجهها، ويحلّل المعطيات اللازمة للتوصّل إلى البدائل واختيار الأنسب منها كحلول للمشكلات المطروحة.
- توجيه الذات: يحدّد نقاط قوّته وضعفه، ويستثمر الوقت لتطوير ذاته، ويعبّر عن ثقة بالنفس في مواصلة العمل الدؤوب لتحقيق الأهداف المتوقّعة.
- إدارة التكنولوجيا: يثابر على الاطّلاع على أشكال التكنولوجيا الحديثة، ويختار المناسب منها لاستثمارها بما يتماشى مع حاجات المدرسة.
- التفكير والتخطيط الاستراتيجي: يتبنّى المدير التخطيط الاستراتيجي للمدرسة بحيث يحدّد أهدافها التنظيمية ويعمل على تحقيقها من خلال خطة محكمة قابلة للتنفيذ.
- التواصل: يتفاعل مع الآخرين على نحوٍ فعّال ولائق اجتماعيًا.
- القيادة والتدريب: يشكّل معايير عالية من السلوك الأخلاقي ويروّج لها داخل المدرسة، وينوّع في أساليبه القيادية بما يتلاءم مع الموقف والأفراد المعنّيين، ويشجّع الآخرين، ويمكّنهم، ويوجّههم لتنمية أدائهم المهنيّ.
- المرونة: يتأقلم مع بيئة عمل متغيّرة ويتغلّب على الضغوط والمواقف الغامضة.
- الرؤية والفلسفة التربوية: يعرف أهداف المدرسة، ويعرضها على الآخرين، ويطوّرها، وينفّذها؛ كما يعرف رسالة المدرسة التربوية.

- إدارة التعليم والبرامج التربوية: يراقب ويقوم التعليم، ويتحقق من البرامج التعليمية، ويتابع تعلم المتعلمين.
- كفايات تقنية: يُظهر وفرة بالمعارف والمهارات الذاتية المطلوبة لعمله ، ويتابع كل ما هو مستحدث وجديد في مهام ودور مدير المدرسة عالميًا ومحليًا.
- مناخ التعلم: يحافظ على الوقت المخصص لتعلم المتعلمين، ويكون حضوره حيويًا للمدرسة، ويقدم نفسه أمام المعلمين كنموذج مقبل على التعلم ومحباً له، فيشجع المعلمين على العمل ويدعمهم في إقدامهم على التطور المهني المستمر، كما يطوّر المعايير الأكاديمية ويشجع المتعلمين على التعلم.
- كفايات تقنية ضمن قطاع التربية: يُظهر وفرة بالمعارف والمهارات المطلوبة في جميع المجالات في قطاع التربية، كما يتابع كافة التغييرات والتطورات المستجدة في هذا القطاع.
- تنوع القوى العاملة: يقدر التنوع الثقافي والجنس في القوى العاملة، فيفسح المجال لتوظيف الذكور والإناث، وتطوير القوى العاملة القادمة من بيئات ثقافية متنوعة .
- الإدارة المالية ووضع ميزانية: يظهر معرفة لمفهوم الميزانية، ويشكّل موازنة للمدرسة شارحاً الأرباح والخسائر المتوقعة للعام الدراسي.
- إدارة أداء الأفراد: يسعى لوضع نظام فعال لاختيار الموظفين في الموقع المناسب لهم، وتطويرهم، وإبداء التقدير نحو جهدهم المبذول. كما يسعى لتوفير جوّ إيجابي في العمل يكرّس ارتياح الموظفين ضمن المدرسة.
- تفهم النسق(النظام) الموجود: يتفهم الترابط في العلاقات المتداخلة والمركبة.
- الوعي بالأمور المحيطة: يبقى على دراية بالأولويات والسياسات المعتمدة في المدرسة لتوجيه في اتخاذ القرارات.
- المراقبة الإدارية: يضمن روح النزاهة في العمل داخل المدرسة، ويشجع على السلوك الأخلاقي بين الموظفين والمتعلمين على حدّ سواء.
- القراءة والكتابة وأساسيات الحاسوب الالكتروني: يكون متمكناً من مهارات القراءة والكتابة وقادراً على استخدام الحاسوب الالكتروني لإجراء العمليات الأساسية.

- التفكير البنائي: يتميز بالتفكير الإبداعي وبتصوّر المفاهيم المجردة، ويستخدم التفكير المنطقي في صنع القرار وحلّ المعضلات.
- معرفة تقنيات أساسية: يستخدم أشكالاً متنوّعة من التكنولوجيا للقيام بعمله.
- التعلّم والمعلومات: يظهر قدرة على اكتساب المعارف والمهارات، واستخدامها لاحقاً بشكل مثمر.
- التواصل الكتابي: يتواصل كتابياً على نحو فعّال، ويستعرض المعلومات المكتوبة ويظهر فهمًا شاملاً لها.
- مسؤوليّة الذات: يُظهر قدرًا مهمًا من تحمّل المسؤولية والنزاهة والصدق والتحكّم العاطفي في انفعالاته.
- إدارة النزاع: يسعى لحلّ النزاع والخلافات والتحدّيات بطريقة بناءة وحضارية.
- العمل الفرقي والتعاوني: يرفع ويتبنّى روح التعاون والتواصل الفعّال والإجماع على رأي واحد بين الأفراد والمجموعات.
- بناء العلاقات: يتجاوب بشكل لائق مع حاجات ومشاعر وقدرات الآخرين، فيبني أواصر الثقة معهم، ويشجّعهم على إبداء رأيهم بأدائه، ويعبّر عن ملاحظات بناءة في تقويم أدائهم.
- الحسم : يتفاعل مع المواقف المستجدة ويتخذ القرارات المناسبة حين تدعو الحاجة لذلك (Yoon et. al, 2010; Cherkowski, 2016).

إنّ القدرة على إدارة التغيير بنجاح، وتعزيز التطوّر المهني للمعلّمين، وتعزيز فاعليّة المدرسة عبر زيادة وتطوير قدراتها، وبناء ارتباط وثيق بين موارد المدرسة وطاقاتها، وكفايات المعلّمين هي جميعاً من أبرز كفايات المدير الفعّال (Ozdemir et. al, 2015) . كذلك، يعتبر التواصل أيضاً من أبرز الكفايات التي يجب أن يمتلكها الأفراد العاملون بالإدارة المدرسية؛ إذ تقول الدراسات أنّهم يصرفون 70% من وقتهم في عمليّات التواصل عموماً والذي يُقسّم بدوره إلى 9% للتعبير كتابياً، و16% للقراءة، و30% للحوار والنقاش والمحادثة، و45% للإصغاء للآخرين (Molen & Hoogland, 2005). وليكون الإداري الناجح مستمعاً جيّداً، عليه أن يعبّر عن ذلك أثناء الإصغاء ببعض مظاهر السلوك كالإيماء، وتسجيل الملاحظات، والتعليق على بعض الأفكار بين الحين

والآخر، وإبداء تركيز تامّ مع الشخص الآخر، وإزالة أيّ مصدر من مصادر تشتيت الانتباه، والتفكير جيّدًا قبل الردّ على الموضوع أو إعطاء إجابة ما (Hughes, 2002).

وتظهر الدراسات وجود ارتباط ثابت وإيجابي بين مهارات الإصغاء الفعّال والسلوك القياديّ عند العاملين بالإدارة المدرسية (Jacobs, 2005). كما تبيّن الدراسات أن الفرق بين المدير الأكثر فاعليّة والمدير الأقل فاعليّة مرده إلى أنّ الأول يعتبر أنّ الإصغاء هو مهارة أساسية لنمو ونجاح المدير مهنيًا (McEwan, 2003).

كما وجدت الدراسات التي تناولت مهارة الإصغاء لدى المدير، أنّ المعلمين الجدد يعتقدون أنّ مديرهم لا يصغي لهم بينما أنت آراء المعلمين الأقدم في المدرسة مناقضة لآراء المعلمين الجدد، وتعبّر عن مدير متمرّس بمهارة الإصغاء (Yavuz, 2010). لعلّ هذه النتائج تلفت انتباه مدراء المدارس لأهمية أن يكونوا عادلين بالإصغاء للجميع، أو ربّما يخصّصون وقتًا إضافيًا للإصغاء للمعلمين الجدد لما في ذلك من أهميّة في بثّ الطمأنينة في نفوسهم وتحفيز ثقتهم بأنفسهم والدافعيّة نحو العمل.

كذلك تستعرض الباحثة تصنيفًا آخر لكفايات المدير؛ ينطلق هذا التصنيف من فكرة أنّ فاعليّة المدير مرتبطة باكتسابه لأربع كفايات تحتوي على مهارات متنوّعة (Reed, 2013)، ويمكن عرضها على الشكل التالي:

- القيادة التعليميّة: تركز على مهارات ضبط العمليّة التعليميّة والتعلّمية، وتكريس العمل الفريقي، ومتابعة العمل الصّفي للمعلّمين والمتعلّمين وتحسين الأنشطة المدرسيّة. وهناك سبعة أنواع من الممارسات التي تكوّن القيادة التعليميّة. تضمّ تلك الممارسات؛ قيام المدير بتقديم اقتراحات، وإعطاء تغذية راجعة، وتقديم نموذج عن التعليم الفعّال، والتماس الآراء، ودعم التعاون والعمل الفريقي، وتقديم فرص التطوير المهنيّ للمعلّمين، وإظهار التقدير للتعليم الفعّال وامتداحه في سبيل تعزيز استمراريّته (Nettles & Herrington, 2007).

- التواصل: ويحدث ذلك إمّا شفهيًا أو كتابيًا. في التواصل الشفهي يركّز المدير على التّفكّر بكلامه قبل التّلفّظ به حتّى تأتي عباراته واضحة ومعبرة لما يصبو إليه وملائمة لطبيعة الأفراد الذين يتواصل معهم. فلكل مقام مقال. أمّا كتابيًا، فيكون تواصل المدير محدّد

الأهداف، ويحرص المدير في ذلك على الدقة في اختياره الألفاظ المكتوبة والبعد عن الأخطاء اللغوية بكافة أنواعها. ويعتبر القصور في التواصل بين المدير والمعلمين من أبرز الأسباب التي تعيق فاعلية المدرسة (Mzee, 2016).

- إيجاد الحلول: تعتبر المدارس أنظمة ثقافية بالغة التعقيد تعصف بها المعضلات من شتى الأنواع ومن مصادر متعددة، لذلك ينبغي على المدير أن يتمتع بمهارات حلّ المشكلات، وإصدار الأحكام المناسبة للبنية التنظيمية للمدرسة لحصد النتائج المثمرة.

- التطوير: يعمل المدير على تطوير مهارات العاملين بما يناسب ثقافة المدرسة ومناخها التنظيمي، فيكون القائد في عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة مخططاً، ومنظماً ومساعداً على تنفيذ عملية التدريب ومتابعة تفاصيلها. كما يحرص المدير على تفهم نقاط قوته وضعفه، وإيجاد السبل لمعالجة نقاط الضعف وتخطيها (Cherkowski, 2016).

أما الباحث ريدفورد (Redford, 2015) فقد وضع تصنيفاً أكثر عمومية وأقلّ تعداداً من التصنيفات الواردة سابقاً. فقد استنتج أنّ كفايات المدير تقع في ثلاثة مفاهيم؛ هي:

- المعرفة (knowledge): تشمل مجموع المعارف المرتبطة بعمله في شقيه التربوي والإداري.

- المهارات (skills): تشمل مجموعة المهارات التي تُميّز أداء المدير كالتواصل الفعال، والتخطيط، والتنظيم، والتحليل، والتفاوض، والتفويض، العمل الفردي والفريقي، وتحديد مجالات وفرص التطوير المهني لجميع العاملين في المدرسة.

- الميول (attitudes): تشمل الاتجاهات النفسية للمدير كحسّ المبادرة، والاستقلالية، والاستباقية في العمل، والدافعية والمثابرة لتحقيق الأهداف.

محلياً، في إطار المناهج اللبنانية للتعليم العام ما قبل الجامعي الصادرة في العام 1997، تمّ تحديد الكفايات التي يجب أن تتوافر لدى مدير المدرسة والتي تتضمن:

- إدارة عمليات الاتصال المدرسية وتنظيمها، والمشروع التربوي المدرسي وخطط العمل السنوية وتوزيع المتعلمين، وتوزيع المهام على العاملين في المدرسة وحفظ النظام فيها.

- الإشراف التربوي على عمل المعلمين

- القدرة على تشكيل لجان لاصقيّة ورعايتها وإدارتها.
- الإدارة الناجحة للاجتماعات المدرسيّة.
- الاهتمام بأخلاقيّات مهنة التعليم والإدارة المدرسيّة.
- تفعيل دور المدرسة في تنمية المجتمع المحليّ.
- رعاية المبنى المدرسي والمرافق التعليميّة، والصحة والسلامة في المدرسة (عوكر، 2004).

تتعدّد المفردات التي استخدمها الدارسون للتعبير عن الكفايات التي يجب أن يمتلكها مدير المدرسة؛ غير أنّها جميعها تلقى ضمن عناوين مشتركة وهي قيادة العمليّة التعليميّة والتعلّميّة، والتواصل مع كافّة العناصر المادّيّة والمعنويّة المكوّنة للموقف التربوي. وتتضمّن هذه الكفايات مجموعة من المهارات تمثّل المهام التي على المدير القيام بها.

حادي عشر: مهام المدير

يرتكز المدير في عمله على القيادة التحويلية فيؤسس رؤية تربويّة لتمكين المعلّمين (Empower) ولإعادة توزيع النفوذ عليهم بحسب خبراتهم ومهاراتهم ممّا يبيّن الدافعيّة ويرفع الروح المعنويّة لديهم (Santamaria & Santamaria, 2012). إنّ المدرّاء الأكثر نجاحًا في عملهم، هم الذين يستثمرون وقتهم في الاستماع للمعلّمين للاستفادة من خبراتهم واقتراحاتهم لتحسين التحصيل الأكاديمي للمتعلمين. إذ ينظّمون اجتماعات فردية مع كلّ معلّم على حدة لاستخلاص الأفكار البناءة المساعدة على النهوض بمستوى المتعلّمين عوضًا عن فرض رأيهم الأكاديمي والطلب من المعلّمين الالتزام به في أدائهم المهني دون الأخذ بالاعتبار خبراتهم المهنيّة (Burkhauser et al, 2012). إذن، نجاح المدير وشعوره بالرضى الوظيفي والرغبة في العمل، كل تلك العناصر متوقّفة على مهارات المعلّمين من حوله؛ تلك المهارات التي تقسح للمدير مجالًا واسعًا لبناء بيئة مدرسيّة متماسكة، وللعمل بالتعاون مع المعلّمين على وضع خريطة التقدّم والتغيير نحو الأفضل (Goodwin, 2013).

كما أشار الباحث كيمبل (2005) إلى مجموعة أدوار يضطلع بها المدير، وتتلخّص في ما يلي:

- توفير ظروف عمل ملائمة ضمن بيئة مدرسيّة تتمتع بالنظافة وتتوفّر فيها المعدّات الحديثة وسبل الراحة كتزويد غرف المعلّمين بأثاث جذاب ومريح يدعو للاعتزاز بالمدرسة.
 - التعامل بمساواة وعدل والبقاء على مسافة واحدة من الجميع، وتقديم الثناء والتقدير للمعلّمين اعترافاً بالجهود المبذولة وإعطاء ملاحظات بناءة تحفّزهم لتحسين أدائهم.
 - استشارة المعلّمين قبل الاقدام على أيّ عمل مرتبط بهم. فالاستشارة تحقق هدفين: فهي تشعر المعلّم بأن مشاعره وردّ الفعل الذي يقوم به هي أمور هامّة؛ كما توحى الاستشارة بأن مقترحات تحسين العمل سوف تنبثق عن آراء المعلّمين.
 - منح المعلّمين حرّيّة العمل على إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات المستجّدة في ظلّ جوّ من المرونة التي من شأنها أن تطلق القدرة الابتكاريّة للمعلّمين.
 - تشجيع المعلّمين على التحلّي بروح القيادة عبر إعطائهم دوراً في سلطة اتخاذ القرارات، مما يفسح المجال في أن يكونوا ضليعين بمسؤوليّة تنفيذ هذه القرارات، والقضاء على أيّ تصارع في ما بينهم دون المساس بقدر أحد، وإعادة تكوين جماعات متنافسة من المعلّمين لا تحطّ من قدرهم بل تتنافس على تقديم الأفضل والأداء الأحسن.
 - تحليل المنهج الدراسيّ ووضع أهداف ونشاطات تتناسب معه ومن ثمّ تقييمه.
 - متابعة المتعلّمين أكاديميّاً عبر تقييم أدائهم وضبطهم سلوكيّاً ومساعدتهم على تخطّي مشاكل الغياب والصعوبات التعلّميّة.
 - التخطيط للاجتماعات وتروّسها وتوزيع المهام وتنظيم ورشات عمل داخل المدرسة.
 - التواصل مع النقابات والاتّحادات العماليّة ذات الصلة بالشأن التربويّ.
- وفي إحدى الدراسات التي أجريت بالتعاون مع منظمة معلّمي ألبرتا (Alberta Teachers' Association) للبحث في التحوّل الكبير لدور المدير في مقاطعة ألبرتا الكنديّة، اقترحت الدراسة خمسة مبادئ عمليّة ينبغي على المدير تطبيقها لكي تدفع به نحو الأمام في عمله، وتتضمن ما يلي:
- التعليم والتعلّم لإغناء التنوّع في المجتمع الكندي.
 - التعاون من أجل بناء قدرات تعليميّة مهنيّة وتنميتها.

- بناء أواصر متينة مع العائلة الكنديّة ومجتمع المدرسة المحليّ.
 - استخدام التكنولوجيا لتنمية التعلّم الإبداعي وبناء المواطن الصالح.
 - الترويج للتعلّم المستمرّ بهدف إتقان مهارات القيادة.(Yakimyshyn, 2014)
- ويرى الباحث برادلي (Bradley, 2003) أنّ على المدير أن يكون قائداً في ستة مجالات وهي:
- القيادة التعليميّة (Instructional): تتضمن إدارة وتطوير المنهج والمعلّمين في طرقهم وأساليبهم ومن ثم تقييمهم، وكذلك تقويم نتائج المتعلّمين.
 - القيادة الثقافيّة (Cultural): تضمّ المناخ الثقافي والعادات التربويّة وتاريخ المدرسة.
 - القيادة الاداريّة (Managerial): تضمّ الميزانيّة الماليّة والجدول والمرافق الحيويّة للمدرسة.
 - القيادة الاستراتيجية (Strategic): هي التي تروّج لرؤية المدرسة وفلسفتها وأهدافها.
 - قيادة الموارد البشريّة (Human Resource) تضمّ الاستخدام والتوظيف والصرف من جهة، والتطوير المهني للعاملين كافة من جهة أخرى.
 - القيادة السياسية (Political): تضمّ بناء العلاقات العامّة مع البيئة المحيطة من مجتمع محليّ ونقابات وحركات تربويّة ناشطة.
- كما يميّز المدير الفاعل بإجرائه خمسة إنجازات رئيسية (Spiro, 2013)، وهي:
- تشكيل رؤية تربويّة (Vision) لضمان نجاح جميع المتعلّمين، وذلك بتحديد معايير عالية المستوى وضبط أهداف دقيقة لكل طالب ممّا يساعد على ردم الثغرة بين المتعلّمين المحصّلين أكاديميًّا والمتعلّمين المتعثّرين؛ وبالتالي رفع مستوى التحصيل الأكاديمي العام عند جميع المتعلّمين في المدرسة.
 - إيجاد مناخ تربويّ حاضن للمتعلّمين وللمعلّمين بحيث يشعرون بالتقدير والاهتمام والرعاية داخل المدرسة، وتشكيل بيئة مدرسيّة تحافظ على السلامة العامّة وعلى تطبيق النّظام الداخلي، ممّا يمكّن المدير من تنفيذ رؤيته التربويّة.
 - تنمية الحسّ القيادي عند الآخرين من حوله ورعايته. ففي دراسة حول الفرق بين المدارس المتعثّرة والمدارس المنتجة، تبين أنّ الفرق بين هذين النوعين من المدارس يكمن في الأسلوب القيادي الذي ينتهجه مدير المدرسة؛ إذ تميّزت

المدارس المنتجة بمدير يوزع المهام القيادية على المعلمين من حوله ويشركهم في صنع القرار المرتبط بمهامهم وعملهم التربوي؛ وهو بذلك يغني ذاته مهنيًا من معارف المعلمين وخبراتهم وحكمة قراراتهم (Louis et. al, 2010).

- تطوير التعليم لأنه الركيزة الأساس للمدرسة الناجحة. فالمدير يستمرّ بمتابعة الحاجات المهنية للمعلمين وتلبيتها، كما يحرص على ضبط التعليم داخل الصف من خلال زيارات صفية مبرمجة وغير مبرمجة. أجرت جامعة واشنطن دراسة لمدارس في المدن كانت قد أحرزت تقدّمًا على مستوى التحصيل الأكاديمي للمتعلمين، وفي البحث عن الأسباب تبين أنّ مدراء تلك المدارس هم موضوعيون بملاحظاتهم على أداء المعلمين، كما أنهم يداومون على معرفة ما يجري داخل الصف من خلال مشاهدات صفية، والسير في ممرّات الصفوف، والمشاركة في التطوير المهني للمعلمين من خلال تزويدهم بالمصادر والمستلزمات المطلوبة، وعقد الاجتماعات العامة للكادر التعليمي، أو الاجتماعات الدورية لمرحلة صفية ما، أو اجتماعات معلمي المادة التعليمية الواحدة (Portin et al., 2009). كما يوصي المدراء في الدراسة عينها على ضرورة الإصغاء للمعلمين من أجل تحسين نوعية التعلم.

- تطوير المدرسة وتعزيز دورها من خلال ترشيد إدارة الموارد البشرية، والمعلومات، والعمليات الإجرائية. يستثمر مدير المدرسة كافة البيانات المتوفرة لديه لأخذ القرار الصائب؛ فبناءً على التقارير التي تظهر نقاط القوة ونقاط الضعف لدى أفراد الهيئة التعليمية، يستطيع المدير أن يحدّد حاجات المعلمين المهنية للتدريب الذي من شأنه أن يطور أداءهم، كما تمكّنه تلك المعلومات من تحديد المعلمين الجديرين بالاستمرار في العمل داخل المدرسة، وتحديد حاجات المدرسة لمعلمين جدد في المجالات المطلوبة.

كما يجد الباحث فولان أنّ الإداري المدرسي (School Administrator) هو قائد تربوي يحرص على ضمان نجاح كافة المتعلمين من خلال تعزيز تطوير وصياغة وتنفيذ وإدارة رؤيته في عملية التعلم، ومن ثمّ مشاركة تلك الرؤية مع البيئة المدرسية ودعمها لها. وفي تعريف أكثر دقّة، يصف مدير المدرسة بأنّه قائد تربوي يقود المتعلمين نحو النجاح من خلال إيجاد وتنمية بيئة تربوية وبرامج تعليمية تفضي إلى حدوث تعلّم لدى المتعلمين ونموّ

مهنيّ للمعلّمين (Fullan, 2008)؛ عبر تزويد المعلّمين بالتوجيه الضروري للعملية التربوية داخل الصفّ، وملاحظتهم خلال حصّة تعليميّة، وإعطائهم تغذية راجعة حول أدائهم، ومساعدتهم في تحسين الأداء ببدايل وأفكار إيجابية (Sousa, 2003).

ويتفق الباحث غازيل مع الفكرة السابقة مؤكّداً على أنّ لمدير المدرسة أثراً غير مباشر في التعلّم يمكن رصده من خلال تحديده لرسالة المدرسة التربوية التي من شأنها أن تسهم في إرساء البنية الأساسية لبيئة مدرسيّة حاضنة لعملية تدريب المعلّمين، ومقبلة على التعلّم (Gaziel, 2007)؛ في بيئة تعلّم تمهنيّة - تمهينيّة تفسح المجال أمام المعلّمين لتطوير أدائهم

المهنيّ (Hargreaves & Fullan, 2012)

كذلك، يحرص المدير على إفساح المجال أمام المعلّمين المشاركة في تشجيع وتعزيز ثلاثة أمور أساسيّة تؤثر على فعالية المدرسة، وترعى عملية تطوير مهارات التعليم لديهم (Hargreaves & Fullan, 2012) وهي:

- الموارد البشريّة التي تشمل معارف ومهارات التعليم والتعلّم.
 - الموارد الاجتماعيّة التي تشمل البنية المكوّنة للعلاقات التي تسودها الثقة والاحترام المتبادل بين المعلّمين ممّا ينتج عنه تفعيل وتطوير للتعليم وللتعلّم.
 - صنع القرار الذي يتضمّن قدرة المعلّمين على اتّخاذ قرارات حكيمة تنمّ عن مستوى تمهّن (Professionalism) المعلّمين المشاركين.
- ويرى باحثون آخرون أنّ المدير الفاعل ينبغي أن يؤدّي في عمله التربويّ ثمانية مهامّ تتضمّن ما يلي:

- أن يدرك أنّ النقطة المحوريّة في المدرسة تتركّز حول عملية التعليم والتعلّم.
- أن يستعرض رسالة المدرسة التربوية مع كافّة الأفرقاء بثبات في المضمون.
- أن يطوّر معايير للتعليم والتعلّم تتحدّى قدرات المتعلّم مع تمكينه من تحقيقها في الوقت عينه.
- أن يزوّد المتعلّم بأهداف واضحة، ويتابع تقدّمه للوصول به إلى تحقيقها بشكل تامّ.

- أن يتجول داخل أرجاء المدرسة، ويزور المعلمين في صفوفهم، ويستمع لملاحظاتهم.
- أن يوجد جواً من الثقة المتبادلة والتعاون البناء مع العاملين داخل المدرسة وخاصة المعلمين.
- أن يبني طاقماً فاعلاً من المعلمين، ويضع عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة في قائمة أولوياته.
- أن يرفض وجود معلمين ذوي كفاءة متدنية أو عديمي الكفاءة داخل المدرسة (Nettles & Herrington, 2007).

وفي دراسة مشابهة، أظهرت النتائج وصفاً للمدير المؤثر؛ فهو الذي يبتكر بيئة مدرسية ذات فعالية عالية في الأداء. ومن أبرز أدوار المدير العمل مع طاقم المعلمين لتحديد احتياجاتهم التعليمية، وتوفير الموارد المطلوبة، من مال ووقت ومكان، لإجراء هذا التعلم. ويكون الهدف من هذا التعلم تنمية قدرات المعلمين عموماً والكفاءة الذاتية لكل معلم على حدة، وكل ذلك في سبيل تعزيز الدافعية عند المعلمين للمثابرة على نقل التعلم الذي اكتسبوه إلى أدائهم التعليمي داخل الصف. ويكون التركيز على تعلم المعلمين جزءاً لا يتجزأ من دور المدير في بناء ثقافة تمهينية عمادها الثقة والتوقعات العالية نحو جميع المعلمين (Louis et. al, 2011).

أجريت دراسة حالة (case study) لإحدى المدارس المتعثرة في ملبورن في أستراليا حيث تم إعفاء المدير القديم من مهامه. ثم تسلم المهام مدير جديد وفي جعبته أسلوب قيادي مختلف تماماً عن سالفه. هدفت الدراسة إلى إظهار الأثر الإيجابي للنمط القيادي الحديث للمدير الجديد. فقد اتسم هذا النمط باتباع سياسة تربوية محورها الطالب وركائزها الإصرار والحماس والنزاهة في العمل والتعاون وبناء علاقات إيجابية بين الجميع وتدريب وتطوير طاقم المعلمين. تم إجراء مقابلات عديدة للمدير وللمعلمين وللمتعلمين ولأولياء الأمور أيضاً. كما تمت ملاحظة المدير بشكل مباشر لمدة ثلاثة أيام. أظهرت نتائج التدقيق في الحالة خصائص عديدة ميّزت أداء المدير الجديد، وفيما يلي عرض للأدوار التي قام بها ونتج عنها الانتقال بالمدرسة من الفشل إلى النجاح والاستمرارية (Drysedale et al., 2009) :

- التعاطي مع المعلمين بسلوك استرضائي، وتشاوري، وتقديم نفسه أمامهم بهيئة الملمم والعطوف.

- وضع فلسفة تربوية تنصّ على تنمية المتعلّم بشكل شامل لجميع مكوّناته (فكريًا، ونفسيًا، وجسديًا، وعاطفيًا، واجتماعيًا).

- بناء علاقات متينة والعمل على تطوير المعلّمين.

- التعبير عن نفسه، وإظهار بعض الخصائص الأساسية في ممارسته العملية كالنزاهة، والحماس والإصرار على الإنجاز في العمل، والمثابرة على القيام بكافة المهام.

من جانب آخر، أجرت مجموعة كبيرة من الباحثين في القيادة المدرسية مشروعًا ضمّ دراسة حالات لثمانين مديرًا في الولايات المتحدة الأميركية (International Successful School Principalship Project). وقد أظهرت النتائج أنّ هناك إجماعًا عامًّا على الخصائص التي تميّز القيادة المدرسية الناجحة والتي تتضمن قيام المدير بالأدوار التالية: بناء الرؤية التربوية ووضع خطة لتوجيهها، وتفهم حاجات الأفراد وتطويرهم، وإعادة تصميم المدرسة كمؤسسة، وإدارة برنامج التعليم والتعلم، وإيجاد بيئة تربوية آمنة، وتحديد المبادئ الأساسية، وبناء خطط تطويرية مرتكزة على الحالة العامة للمدرسة، وإيجاد تكامل مع المجتمع المحلي، وبناء الثقة معه ومع المعلمين (Leithwood et al., 2006; Leithwood & Day, 2007).

وفي تعبيرها عن تجربتها الخاصة في إدارة ثانوية رسمية في بيروت، ترى السيدة عدلا سبليني أنّ الإدارة المدرسية الناجحة تستند على مجموعة مهارات ينبغي أن يمتلكها المدير وهي على الشكل التالي (سبليني، 2005، ص 39-41):

- المبادرة الفردية التي من شأنها الارتقاء بالعمل من المستوى التنفيذي إلى المستوى الإبداعي.
- القدرة على التعامل بصدق وأمانة واستخدام الصلاحيات بما يتلاءم مع الأنظمة العامة.
- القدرة على التصرّف بحزم ومرونة حين يقتضي الحال.
- القدرة على التحلّي بالصبر والثبات والإنسانية في ظلّ الظروف الحياتية الضاغطة.
- القدرة على الإشراف المباشر والمتابعة المستمرة لكلّ ما يتعلّق بوضع المعلّمين وتطويرهم.
- القدرة على الالتزام بالقوانين والأنظمة المرعية الإجراء.

- القدرة على التواصل مع المتعلم وأهله بانفتاح وصبر وإشعارهم بأنّ ولدهم هو الغاية في العمل والوسيلة أيضًا.

خلاصة القول، إنّ فعالية المدرسة والارتقاء بالتحصيل الأكاديمي للمتعلّمين يتطلّب توزيعًا لأدوار القيادة على جميع عناصر الإشراف التربوي وفي جميع مستوياتها وعدم حصرها بالمدير فحسب. إلّا أنّ الدراسات تجد أنّ المدير يبقى العنصر الحاسم في فعالية المدرسة ككلّ وذلك بسبب ارتباطه بكافة العناصر المكوّنة للإشراف التربويّ داخل المدرسة الواحدة ؛ فهو المؤثر في نوعيّة التعليم وتطوّر المتعلّمين أكاديميًا (Minadzi & Kankam, 2016) .

ثاني عشر: دور عناصر الإشراف التربويّ في عمليّة تدريب المعلّمين

يعتبر المدير هو الرئيس المباشر للمعلم يحدد له مجال عمله وتوقيته، ويراقب إنتاجيته ومستوى أدائه بهدف تطويره. وانطلاقًا من أهميّة دور المدير في الإشراف التربويّ، فقد أصبح من الأولويّات الضروريّة في العمل التربويّ، الحاجة إلى أن تتضافر جهود الفئات التربويّة المكوّنة للإشراف التربويّ في مراكزها المختلفة للعناية بالتدريب من حيث تحديد الاحتياجات الفعلية وحسن انتقاء البرامج التدريبية وتنفيذها بالمستوى المرجوّ، ومتابعة العملية التدريبية وتقويمها. كما تشدّد الدراسات في موضوع التدريب على ضرورة أن يكون التدريب عملاً مؤسّساتيًا مستمرًا. فالانتماء العاملين في مجال الإدارة المدرسيّة بتدريب المعلّمين على أداء المهمّات الملقاة على عاتقهم من خلال تصميم البرامج التدريبية القائمة على احتياجاتهم الفعلية، يحقّق للمدرسة النجاح والفاعليّة التربويّة والتعليميّة. ومما لا شك فيه أن الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسيّة لا تقتصر على تحسين العملية التعليميّة من خلال الاهتمام بطرائق التدريس فقط، بل أصبح الأمر يتطلّب التوسّع في مجالات متعدّدة تتصل بشكل مباشر في قدرة الإدارة المدرسيّة على ما يلي: أولاً، تشجيع المعلّمين المشاركة في برامج تدريب تُوفّر المهارات المكوّنة لتقنيّات صنع القرار الجماعيّ وكيفية تطبيقه؛ وثانيًا، تأمين الموارد الماليّة والبشريّة للتطوير المهنيّ للمعلّمين (القباطي، 2011).

تلعب الإدارة التربويّة دورًا أساسيًا في تنفيذ التطوير المهنيّ للمعلّمين وللإداريّين داخل المدرسة واستمراريّته. ومن أبرز الإجراءات التي تتّخذها الإدارة التربويّة (على مستوى مدرسة واحدة أو شبكة مدارس) لتعزيز التقدّم التربويّ فيها ما يلي:

- تشكيل بيئة تربوية تركز التغيير والتطوير المستمرين؛ بحيث يدرك المعلمون والإداريون الحاجة إلى التغيير ويفهمون ضرورته بعد تحليل المعلومات المرتبطة بالوضع القائم.
- تنمية القدرات المهنية للمعلمين؛ بحيث يتم تدريبهم على مهارات عملية تسهم في تطوير أدائهم داخل الصف وبالتالي تحقيق تقدّم في التحصيل الأكاديمي للمتعلمين؛ إذ تجد الدراسات أنّ أداء المعلم هو العامل الأول في تحديد مستوى التحصيل الأكاديمي للمتعلمين، بينما يأتي دور الإدارة المدرسية مباشرة كعامل ثانٍ. كما ينبغي أن يشارك المعلمون في تحديد حاجاتهم المهنية؛ فيكون صوتهم مسموعاً عند إبداء رأيهم والتعبير عن وجهات نظرهم فيما يرغبون به من مواضيع لتدريبهم عليها.
- العمل بمبدأ المساءلة واستثمار طاقم المعلمين في ظلّ نهج ذي طابع مؤسّساتي يرفع المدرسة ويقودها.
- تحديد أهداف دقيقة وواضحة، وإعلام المعلمين بها؛ بحيث يعملون على التطوير الذاتي لمهاراتهم المهنية بما يتلاءم مع متطلبات الأهداف الموضوعة.
- أخذ العبر من مواقف سابقة بحيث لا تتكرّر أخطاء الماضي في أيّ مرحلة من مراحل التدريب، أو في أيّ قرار حول الاحتياجات التدريبية، وأساليب التدريب، والفئة المستهدفة.
- إدارة عملية التغيير وضمان جهوزيّة المعلمين للتغيير والعمل على إقناعهم بالتدريب من خلال إطلاعهم على نتائج المتعلمين وتحليل بيانات مرفقة يترتّب عليها أهداف إجرائية قيد التحقيق وينتج عنها ضرورة الانخراط بالتدريب.
- تقديم صورة إيجابية عن التدريب وعدم التأثير بالانتقادات غير البناءة التي من شأنها عرقلة مسار التطوير داخل المدرسة؛ بحيث يدرك المعلمون أنّ التدريب هو قيمة مضافة على أدائهم وعلى مستوى المدرسة عموماً (Schumacher, 2011).
- في إحدى الدراسات عن العوامل المدرسية التي تدعم تعلّم المعلمين، تبين أنّ هناك ارتباطاً ذا دلالة إحصائية بين وجود تنسيق للمادة التعليمية وتوفّر رؤية تربوية من قبل الإدارة من جهة ودرجة عالية من الاندفاعية الذاتية للمعلمين نحو تطوير أدائهم المهنيّ من جهة أخرى (حوريّة، 2013).
- تتنوّع مهام الإدارة المدرسية تجاه موضوع تدريب المعلمين أثناء الخدمة، إلّا أنّ من أبرزها هي المهام المرتبطة بتكريس وجود بيئة مقبلة على التعلّم بين المعلمين (Professional Learning Community). وتتضمّن تلك المهام ما يلي:

- إعطاء الأولوية للتطوير المهني للمعلمين وكافة العاملين في المدرسة.
- إعداد رؤية تربوية لتطوير المعلمين أثناء الخدمة مع مشاركتهم فيها.
- بناء حس الالتزام المهني عند المعلمين نحو المدرسة مما يضمن التزامهم بالرؤية التطويرية التي وضعتها الإدارة المدرسية للمعلمين.
- تأمين برامج التدريب اللازمة وما يترتب عليها من موارد بشرية ومستلزمات مادية.
- إضفاء الأثر الإيجابي على ممارسات المعلمين داخل الصف وعلى التحصيل الأكاديمي للمتعلمين من خلال توجيه المعلمين وإرشادهم وتوفير التوجيهات اللازمة لهم حول تنفيذ المنهج الدراسي.
- تمكين المعلمين من صنع القرار المناسب فيما يختص بالمنهج الدراسي وعملية التعليم.

(Hairon & Dimmock, 2012)

وفي استعراض لخلاصة دراسات حول هذا الموضوع، فقد تمّ الكشف عن وجود ارتباط وثيق بين ثلاثة عناصر هي: التطوير المستمر لمهارات المدير في الإشراف التربوي، ومبادرة المعلمين للتقويم الذاتي لأدائهم الوظيفي، وملاحظة نتائج متقدمة على صعيد التحصيل الأكاديمي للمتعلمين. وفي التفاصيل، تُبين نتائج الدراسات أنّ هؤلاء المعلمين، الذين يعملون مع مدير ملتزم بالتطوير المستمر لمهاراته، أصبحوا يبادرون إلى استخدام أدوات وتقنيات عديدة لتقويم أدائهم، ومن ثمّ ردم ثغرات هذا الأداء وتطويره، الأمر الذي أدّى بدوره إلى تحسّن ملموس في نتائج المتعلمين (Goodwin & Hubbell, 2013).

كما تُظهر دراسات أخرى أنّ افتقار المدرسة للتخطيط الاستراتيجي، وللكشف عن حقيقة حاجات المعلمين التعليمية تؤدي إلى ظهور برامج تدريبية غير مجدية على صعيد المدرسة والمعلم (Pedder, 2006).

كذلك، هناك إجماع بين الباحثين التربويين من أمثال ليثوود وهوبكنز وهاريس وروبنسون على أنّ هناك سمات أساسية في النمط القيادي للمدرسة الناجحة. تضمّ هذه السمات مجموعة متنوعة من المفاهيم أبرزها؛ تفهّم حاجات جميع العاملين والمثابرة على تطويرهم وتدريبهم (Leithwood et al, 2006). وعندها، يأتي التدريب فعّالاً إذا ما تمّ إجراؤه في ظلّ وجود قيادة قوية، وبيئة مدرسية منظمّة، ومناهج وأهداف واضحة المعالم (Johnson et al , 2000).

كما تلعب الإدارة المدرسية في موضوع تدريب المعلمين دورًا ثنائيًا. يضم الجانب الأول من هذا الدور مهمة التخطيط مع المعلمين لبرنامج تدريبي شامل وموجه للحاجات الحقيقية لكل معلم على حدة وللحاجات المشتركة لمجموع المعلمين. أما الجانب الثاني، فيضم تأمين الإدارة المدرسية الموارد المادية (المال والوقت)، والمعنوية (الكفايات والقدرات) المطلوبة لتنفيذ برامج التدريب (Lunenburg & Irby, 2008). وتوضح الدراسات أن الإدارة المدرسية الفعالة هي التي تحقق تجارب ناجحة في تطوير المعلمين وتعمل على تنمية حس الالتزام عند المعلم تجاه مهنته. كذلك فإن الإدارة المدرسية تشجع المعلمين على إجراء تقويم ذاتي لأدائهم والتعاون في رصد نقاط الضعف لديهم وإنتاج خطط لتدريبهم وتطويرهم المهني واقتراح المواضيع التي تزودهم بالمهارات المفقودة لديهم (Darling-Hammond, 2010). ويقع على عاتق القائد التربوي توضيح أهمية التدريب للمعلمين؛ فينقل لهم المعلومات المرتبطة بالتدريب بطرق تزيد دافعيتهم في التعلم واكتساب معارف وتطبيقات حديثة. كما يمكنهم من القيام بدور عامل تغيير (Change Agent)؛ فيؤمن لهم الوسائل والموارد اللازمة لذلك، مما يمنحهم إحساسًا بالثقة نحو إدارتهم (Salisbury & McGregor, 2002). كما يعزز القائد التربوي ثقة المعلمين فيه عندما يكون فعالًا في ابتكار جداول زمنية قابلة للتطبيق وتوفر للمعلمين وقتًا كافيًا لتخطيط تطبيقات تربوية حديثة، ولتقييمها وتحسين جودتها باستمرار. كما يمكن أن يوافق القائد التربوي مباشرة على اقتراحات المعلمين لجدول زمني يروونه مناسبًا لهم؛ مما يدعم أسس الثقة بين الطرفين.

كما يلعب القائد التربوي دورًا حيويًا في تطوير المعلمين؛ فيكون مبادرًا لتدريبهم، وداعمًا لتنفيذ الأنشطة التدريبية، وحافظًا لاستمرارية التدريب (Fullan, 2007). كما عليه أن يولد لدى المعلمين الدافعية نحو التجديد، ويبني لديهم الثقة في تطبيق ما اكتسبوه في التدريب؛ لأن الثقة والايان بأهمية التجديد يولد الالتزام به والحرص على ممارسته وتبادلته واستمراريته في بيئة مدرسية إيجابية (Desimone et. al, 2006). كما يشجع المعلمين على تبادل الأفكار، وحل مشاكل التعليم والتعلم جماعيًا، وإبقاء قنوات التواصل بينهم مفتوحة ليتعلموا بعضهم من البعض (Boudah et. al, 2003).

خلاصة القول، إن عناصر الإشراف التربوي المكونة للإدارة المدرسية تُعتبر ركنًا أساسيًا من أركان العملية التعليمية التعلمية فهي تؤثر في أداء المعلم؛ ويتوقف عليها نجاح العملية التربوية كونها الإدارة المباشرة المشرفة على التعليم بشكل عام، والمنفذة للسياسات التعليمية التي تخطط لها

الإدارات التعليمية العليا. فالمعلمون بحاجة إلى المزيد من الاهتمام بهم في الجوانب المادية والمعنوية مما يحفزهم على القيام بدورهم الهام تجاه المتعلمين والمدرسة والمجتمع، ويزيد دافعيتهم لتحسين أدائهم. لذلك، لن ينجح تدريب المعلم أثناء الخدمة إذا كان القادة التربويون داخل المدرسة يفتقرون إلى الرؤية، وإلى إقامة علاقات إيجابية مع المعلمين. وبناء صلات ترابط بين المعلم والمتعلم، وبين ذوي المتعلم والمعلم، وبين المدرسة والمجتمع (Patton, 2011). وتتضح أهمية الإدارة المدرسية من خلال تأثيرها العملي في سلوك المتعلمين والمعلمين؛ فالمدير المنضبط في أعماله ومواعيده يمثل قدوة للمعلمين وللمتعلمين في الالتزام. كما تجدر الإشارة إلى أن المهام الوظيفية للإدارة المدرسية متعددة، حيث لا تتوقف على النواحي الإدارية وإنما تشمل الإشراف التربوي الذي يعدّ من الأمور المهمة لمتابعة سير العملية التعليمية وتشخيص جوانب القوة والضعف وتوجيه المعلمين وإتاحة الفرصة الحقيقية لكلّ تربويّ من أجل تطوير ذاته وصقل قدراته لمواكبة واستيعاب ما يستجدّ من علوم وتكنولوجيا، الأمر الذي يُثمر مردوداً مهنيّاً ومادياً وثقافياً واجتماعياً على المؤسسة.

ثالث عشر: الدراسات السابقة

سيتمّ في هذا القسم من الفصل الثاني، اعتماد التسلسل التاريخي لاستعراض أبرز الدراسات التي أجريت حول موضوع تدريب المعلمين عربياً وعالمياً، ثمّ سيتمّ إيراد خلاصة تتضمن أبرز السمات المشتركة بين هذه الدراسات جميعاً واستخلاص ما توافق عليه الدارسون من التوصيات بشأن تدريب المعلمين. وسيتناول ختام الفصل خلاصة خاصّة لإظهار ما يميّز الدراسة هذه عن باقي الدراسات التي تمّ استطلاعها.

أ- الدراسات العربية

- 1- دراسة بركات وآخرون (2015) بعنوان " واقع التدريب أثناء الخدمة في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية". هدفت الدراسة إلى :
 - الكشف عن واقع عملية التدريب أثناء الخدمة في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية، وتزويد القائمين عليها بالنتائج التي تعكس الوضع القائم في قطاع التدريب في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية .
 - التوصل إلى أفضل الأساليب لتطوير التدريب في كافة قطاعات وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية.

- تحديد نقاط الضعف ومعوّقات عمليّة التدريب في وزارة التربية والتعليم.
- استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمّ الاعتماد على تحليل التشريعات والقوانين واللوائح والقرارات المرتبطة بقطاع التدريب الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، هذا بالإضافة إلى إجراء مقابلات مع أربع عشرة (14) خبيراً من خبراء التدريب في الوزارة للوصول إلى معلومات دقيقة لتوصيف واقع التدريب أثناء الخدمة. أظهرت النتائج جوانب إيجابية، وأخرى سلبية. تتضمّن الجوانب الإيجابية النقاط التالية:
- التعدّد في البرامج التدريبية التي تعقدها الوزارة وشموليّتها بحيث تستهدف كافّة الفئات التربويّة في وزارة التربية والتعليم والمراكز الرسميّة في مختلف المحافظات اليمنية.
- توفّر معاهد عليا للتدريب في كافّة أنحاء الجمهوريّة اليمنية.
- توفر الدعم الماليّ من عدّة جهات مانحة، وإبداء الاهتمام الجادّ من قبل القائمين على التدريب في وزارة التربية والتعليم اليمنية.
- وتتضمّن الجوانب السلبية النقاط التالية:
- القصور في متابعة أثر التدريب على أداء المتدريين.
- عدم إجراء التخطيط للبرامج التدريبية إلا بعد الحصول على تمويل من جهات داعمة.
- عدم ربط الانخراط في برامج تدريبية بترقية أو مكافأة ما.
- ضعف في تطوّر قطاع التدريب وذلك بسبب إدارته من قبل أشخاص غير معدّين لتلك المسؤولية.
- قصور في اتباع الأساليب الحديثة في التدريب نظراً لعدم وجود كفاءات تدريبيّة مؤهلة ونقص في توفّر الإمكانيات الماديّة اللازمة.
- عدم وجود خطط مستقبلية بعيدة المدى لتطوير قطاع التدريب .
- نقص في إعداد الدراسات التي تُظهر الخلل ونقاط الضعف في قطاع التدريب، واستمرار ذلك دون معالجة.
- ضعف في عمليّة تنفيذ التدريب بسبب اقتصار الإشراف على الجانب الإداريّ للتدريب دون الجانب الفنيّ، أي المضمون التربويّ للتدريب.
- التخطيط للتدريب من قبل جهات متعدّدة ممّا ينتج عنه ازدواجيّة في عمليّة التدريب برمتها.
- وجود خلل في عمليّة اختيار المتدريين بسبب عدم توافر قاعدة بيانات دقيقة تبين واقع الحاجات التدريبيّة.

وأوصت الدراسة بما يلي:

- ضرورة تطوير قطاع التدريب بما يتلاءم مع متطلبات عصر التكنولوجيا.
- تحديد الاحتياجات التدريبية والفئة المستهدفة بطريقة علمية تعتمد على معلومات دقيقة.
- إيجاد تعاون بين وزارة التربية والتعليم وكليات التربية في الجمهورية اليمنية بما يغني ويطوّر التدريب.
- تصميم برامج تدريب متنوعة لتلبي حاجات جميع العاملين في قطاع التربية؛ كلٌ بحسب حاجاته وتخصّصه.

2- دراسة الجمال وغمراوي (Al Jammal & Ghamrawi, 2013) بعنوان "Teacher Professional Development in Lebanese Schools" : هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع التطوير المهني للمعلمين في مدارس رسمية وخاصة في بيروت الإدارية. وضمت الدراسة بيانات من مدارس خاصة ورسمية في بيروت الادارية حيث تم توزيع استبانة تتألف من أربع وثلاثين (34) بنداً على خمس وستين (65) مدرسة رسمية و خمس وستين (65) مدرسة خاصة. ضمت العينة النهائية خمسين (50) مديراً وخمسمائة وعشرين (520) معلماً. تم تحليل البيانات بواسطة برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS 18.0. كشفت الدراسة أنّ التطوير المهني للمعلمين في المدارس اللبنانية هو غير مجدٍ ولا أثر له عموماً، وبعيدٌ كل البعد عن المعايير والمقاييس العالمية المعتمدة؛ ويبدو الوضع في المدارس الرسمية أكثر سوءاً مقارنةً بالمدارس الخاصة. فالتطوير المهني للمعلمين في المدارس اللبنانية ما زال تقليدياً يقتصر على تلبية دعوات بعض الجامعات التي تُعدّ برامج تدريبية للمعلمين من حين إلى آخر.

أخيراً، توصي الدراسة بضرورة الاستفادة من النتائج التي توصّلت إليها والأخذ بها من قبل وزارة التربية وأصحاب المدارس الخاصة علّهم يجدون الإصلاح المطلوب لتحسين وضع قطاع التدريب والتعامل مع برامج تدريب المعلمين بأساليب حديثة غير تقليدية. كما توصي الدراسة بضرورة الاطلاع على برامج تدريب المعلمين في الجامعات علّهم يطوّرون محتوى تلك البرامج لتنماشى مع مختلف الحاجات التربوية.

3- دراسة الجيلي محمّد (2013): "المشكلات التي تواجه تدريب معلّمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة: دراسة ميدانية بمحليّة جبل الأولياء - ولاية الخرطوم". أجريت هذه الدراسة بولاية

الخرطوم في العام 2012 م، بهدف معرفة المشكلات التي تواجه تدريب المعلمين أثناء الخدمة بولاية الخرطوم- محلية جبل الأولياء. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، تكوّن مجتمع البحث من معلّمي ومعلّّمات المرحلة الثانوية بمحليّة جبل الأولياء- ولاية الخرطوم، تمّ اختيار عيّنة عشوائية بسيطة قوامها مائة (100) معلّم ومعلّمة. وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة أساسية لجمع المعلومات، تمّ استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والنسب المئوية، المتوسطات، الانحراف المعياري، اختبار (ت) واختبار ANOVA. وقد توصّلت الدراسة إلى النتائج الآتية: إنّ أهمّ المشكلات التي تواجه تدريب المعلمين أثناء الخدمة هي ما يأتي:

- لا يؤخذ برأي المعلمين عند تخطيط وتنفيذ البرامج التدريبية، كما أنّه لا توجد دراسات مسحية وفق رؤى علمية لمعرفة الاحتياجات الفعلية للمعلمين.
- طريقة اختيار المتدربين لا تُبنى على إحصائيات خطط التدريب المبنية على حاجات الجهاز التعليمي، ولا يتمّ اختيارهم حسب حاجتهم، وإنما تتمّ وفقًا لترشيح مدراء المدارس والموجهين.
- الأساليب التي يستخدمها المدربون تقليدية وتقتصر على المحاضرة وورش العمل.
- قلّة الحوافز المادية للمعلمين المتدربين.
- لا توجد برامج تقويم واضحة في نهاية الدورات التدريبية لمعرفة انتقال أثر التدريب وذلك لعدم وجود امتحان في نهاية البرنامج التدريبي.

وبناء على هذه النتائج يوصي الباحث بالآتي:

- وضع خطة واضحة للتدريب على ضوء نتائج البحث التربوي.
- توفير الكوادر العلمية والتربوية المتخصصة في مجالات التدريب المختلفة.
- تنويع أساليب التدريب المختلفة، والتدريب على أساليب وضع امتحانات تقويمية في نهاية البرامج التدريبية (يشمل جميع عناصر عملية التدريب).

4- دراسة غانم (2013): "دور المدير كقائد تربوي في عملية التدريب المستمرّ للمعلمين وتنميتهم في المدارس الأنطونية". هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور المدير كقائد تربوي في عملية التدريب المهني المستمرّ للمعلمين وتنميتهم مهنيًا في المدارس الأنطونية في لبنان؛ وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمّ التحقق من صحّة الفرضيات من خلال استبيانين وُزعا على عشر

(10) مدراء ومائتين واثنى عشر (212) معلّمًا في مختلف المدارس الأنطونية. وقد استخدم الباحث برنامج الحزم الاحصائية SPSS لتحليل البيانات. وتوصّلت هذه الدراسة إلى ما يلي:

- المديرين الذين تلقّوا إعدادًا إداريًا قبل البدء بممارسة مهامهم الإدارية، والمديرين الذين شاركوا في دورات تدريبية تربوية وإدارية خلال السنوات الخمس الماضية، يقدّمون نشاطات تدريب مستمرّ في المدارس التي يشرفون عليها، كما أنّهم الأكثر أهلاً للتخطيط والإشراف على التدريب المستمرّ للمعلّمين في مدارسهم.
- عدم وضوح تصوّر المكتب التربويّ للمدارس الأنطونية لدور المدير في تدريب المعلّمين وعدم تقيد القسم الأكبر من المديرين بتوجيهات هذا المكتب التربويّ، حيث برز تناقض لافت في آراء المديرين.

كما أوصت الدراسة بما يلي:

- إنشاء دائرة موارد بشرية في كل مدرسة تهتمّ بتدريب وتطوير المعلّمين مهنيًا.
- عدم تفرد المديرين في تنظيم عملية التدريب، وضرورة إشراك المعلّمين وكلّ المعنيين.
- تقويم الدورات التدريبية والتأكد من انتقال أثر التدريب من خلال الامتحانات والمتابعة ورصد التحسّن في أداء المعلّمين.
- الاستعانة بخبراء متخصصين في مجالات تربوية مناسبة يمتلكون الخبرة والمؤهلات التي تساعد على تحقيق أهداف التدريب بأساليب مشوّقة بعيدًا عن الطرق والأساليب التقليدية.
- استحداث مركز تدريبيّ متخصص ومزوّد بالوسائل التعليمية والتقنية الحديثة ضمن المكتب التربويّ الأنطوني يشرف ويهتم بتدريب المعلّمين.
- توفير الفرص لتأهيل مديري المدارس في الإدارة التربوية، حيث سيكون ذلك داعماً لهم ومساعدًا في تطوير المعلّمين مهنيًا.

5- دراسة واقو (2012): "التدريب أثناء الخدمة ودوره في رفع كفايات المعلّمين في المدارس الإسلامية في كينيا". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع تدريب المعلّمين أثناء الخدمة في المدارس الإسلامية بولاية ممباسا بكينيا، وإبراز دور تدريب المعلّمين أثناء الخدمة في المدارس الإسلامية في ولاية ممباسا بكينيا. تم تطبيق المنهج الوصفيّ، وتمّ استخدام أداتين لجمع المعلومات هما: الاستبانة والمقابلة الشخصية. أظهرت النتائج أنّ دور تدريب المعلّمين أثناء الخدمة في

المدارس الإسلامية في ولاية ممبasa في كينيا إيجابيًا في بعض جوانبه، ولكنه لا يرتقي إلى المستوى المطلوب. وكانت احتياجات المعلمين إلى رفع كفاياتهم عالية. أما الأساليب المستخدمة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة في المدارس الإسلامية فكانت تقليدية، وهناك عزوف عنها نظرًا لوجود معوقات كثيرة.

6- دراسة راوية (2012): "أثر الاتجاهات المعاصرة في تطوير عملية تدريب معلمي المرحلة الأساسية أثناء الخدمة، دراسة ميدانية للواقع والمأمول من وجهة نظر المعلمين بمدارس أمانة العاصمة". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة في اليمن والكشف عن مدى مطابقة التدريب مع الاتجاهات الحديثة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة. وتتضمن هذه الاتجاهات ما يلي:

- التدريب على المعرفة.
- تطوير المعلمين في ضوء مفهوم الكفايات.
- استخدام وسائل فعالة لتحديد الحاجات التدريبية للمعلمين.
- رخصة مزاولة المهنة، وتجديد الرخصة حين تدعو الحاجة.
- دور المعلم في تطوير ذاته مهنيًا.
- التدريب على الطرائق المرتبطة بتكنولوجيا التعليم.
- دور كلية إعداد المعلمين في تنمية مخرجيها مهنيًا أثناء الخدمة.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت أداة الدراسة من استبانة تم توزيعها على أربع مائة وواحد (401) معلم ومعلمة. أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- وجود خلل في التخطيط والإعداد لبرامج تدريب المعلمين وتصميم التدريب من قبل معديين لا تتوفر فيهم الكفايات المطلوبة.
- سيطرة الجانب النظري على محتوى التدريب، وقصور في ربط النظريات وتكاملها مع الواقع العملي للعملية التعليمية التعلمية.
- عدم كفاءة المدرب، واستخدامه أساليب تدريبية تلقينية دون تحفيز المعلمين وتحريك دافعيتهم للمشاركة في الأنشطة.

- تنفيذ التدريب من قبل مدرّبين أصحاب مهارات متواضعة بسبب غياب المعايير العلميّة عند اختيارهم.

وقد أوصت الدراسة بضرورة اتباع المعايير العلميّة في اختيار الأشخاص القائمين على مجمل عمليّة التدريب. كما حضّت على أهمية اعداد مدرّبين ذوي كفاءة ومهارات؛ يكون بمقدورهم تنفيذ التدريب بفاعليّة.

7- دراسة حمدان (Hamdan, 2011) "Teachers' Attitudes Towards Professional Development Activities and Their Impact on Their Practices and Motivation: A Case Study"؛ حول اتجاهات المعلّمين نحو برامج التدريب المهنيّ وأثر تلك البرامج على الأداء العامّ للمعلّمين وعلى دافعيّتهم: حالة مدرسة خاصّة في بيروت. اعتمدت هذه الدراسة على توزيع استبانات لمائة وستين (160) معلّماً في المرحلتين المتوسطة والثانويّة، بالإضافة إلى إجراء مقابلات مع معلّمين لموادّ تعليميّة متعدّدة من المرحلتين أيضاً؛ وبالإضافة إلى رصد تفاعل المعلّمين مع برنامج تدريبيّ نظّمته المدرسة. أظهرت النتائج أنّ اتجاهات المعلّمين نحو برامج التدريب هي سلبيةّ عامّة إلا أنّ المعلّمين أصحاب الخبرة التعليميّة لديهم اتجاهات أكثر سلبيةّ نحو برامج التدريب مقارنة بالمعلّمين الجدد. كما أظهرت الدراسة أنّ المدرسة تقدّم برامج تدريب ذات جودة إلا أنّ تأثيرها محدود بسبب افتقار المدرسة لهيكليّة التنظيم المنهجيّ لتلك البرامج.

وقد أوصت الدراسة بما يلي:

- ضرورة تصميم برامج التدريب بحسب منهج ايدي (ADDIE) الذي يتألّف من إجراءات عديدة تضمن اتسام البرنامج التدريبيّ بالمواصفات الضروريّة والتي تخوّله ليكون فاعلاً على صعيد المعلّمين والمدرسة ككل.
- ضرورة إعداد برامج تدريب مبنية على حاجات المعلّمين الحقيقيّة.

8- دراسة العالجز وآخرون (2010): "واقع تدريب معلّمي ومعلّلات المرحلة الثانويّة أثناء الخدمة بمحافظة غزة" هدفت الدراسة التعرف إلى واقع التدريب من وجهة نظر المعلّمين والمعلّلات ، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفيّ التحليليّ للإجابة عن أسئلة الدراسة ، وقد أعدوا لهذا الغرض استبانة مكوّنة من ست وأربعين (46) فقرة موزّعة على خمسة محاور، وقد تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلّمي ومعلّلات المرحلة الثانويّة بمحافظة غزة موزّعين على

المديريّات الست (6) ، وقد تكوّنت عيّنة الدراسة من خمسمائة وثمانين (580) معلّمًا ومعلّمةً، وقد توصّلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- حاجة برامج تدريب المعلّمين والمعلّمات إلى وجود أهداف محدّدة مسبقًا ، لأنّ وجود هذه الأهداف يساعد على نجاح هذه البرامج، وبالتالي تطوير أداء المعلّمين والمعلّمات المشاركين فيها.
- حاجة برامج تدريب المعلّمين والمعلّمات إلى التخطيط لها انطلاقًا من واقع العمليّة التعليميّة والتعليميّة، ومن احتياجات المتدريّين المختلفة، وأهميّة مشاركة المعلّمين في كافّة عمليّات البرنامج من تخطيط ومشاركة في التنفيذ ومشاركة في التقويم والمتابعة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (هامش الخطأ $\alpha = 0.05$) بين متوسّطات تقديرات عيّنة الدراسة في تدريب المعلّم أثناء الخدمة بالمدارس الثانويّة بمحافظات غزة تُعزى لمتغيّر الجنس والفروق لصالح الذكور، ولمتغيّر المؤهل العلميّ والفروق لصالح حملة مؤهل البكالوريوس، ولمتغيّر سنوات الخدمة والفروق لصالح لديهم سنوات خدمة من 6-10 سنوات، ولمتغيّر عدد الدورات التدريبية والفروق لصالح من لديه دورتان فأكثر.
- يمكن الوصول إلى سبل تطوير للبرامج التدريبية للمعلّمين من خلال الأخذ بعدد من الاعتبارات وأهمّها: تناسّب الموضوعات التي تُعرّض على المعلّمين والمعلّمات، وتكامل عناصرها، ومُناسبتها لمؤهلات المعلّمين المختلفة، ولخبراتهم، وذلك يثير الدافعية لديهم لحضور البرامج التدريبية التي تعالج احتياجاتهم ومشكلاتهم.

كما أوصت الدراسة بما يلي:

- على كليّات التربية فتح قنوات تعاون، وتفاهم بين وزارتي التربية والتعليم، والأساتذة التربويّين بالجامعات الفلسطينيّة من أجل صياغة اتجاهات سليمة في إعداد وتدريب المعلّمين والمعلّمات أثناء الخدمة.
- يجب أن يشارك المعلّمون والمعلّمات في تحديد احتياجاتهم التدريبية والمشاركة في البرامج التي تعقد لهم على الأقل كلّ ثلاث سنوات أثناء الخدمة، على أن يتخلّلها دورات قصيرة كالمحاضرات والمؤتمرات والأيام الدراسيّة والورش التعليميّة وجلسات المناقشة والندوات وغيرها.

- أن يُراعي القائمون على برامج إعداد وتدريب المعلمين والمعلمات تنوع وشمول وتكامل البرامج بحيث تتناسب والحاجات المختلفة لفئات المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة.
- الحرص على تكامل كلّ عملية في البرامج التي تطرح للمعلمين من تخطيط وتصميم وتنفيذ وتقويم ومتابعة وتغذية راجعة.
- إشراك جميع العناصر المنشودة في المساهمة في تصميم وتخطيط وتنفيذ البرامج التدريبية المختلفة من نقطة الانطلاق في تحديد الأهداف والمحتوى حتى تنتهي بعملية التقويم والمتابعة والتغذية الراجعة كي تكون نتائجه هدفًا للجميع ممّا يزيد من فاعلية البرنامج في تحقيق أهدافه.
- تطوير مناهج ومقررات التدريب، بحيث تواكب ثورة المعلومات والاتصالات في العصر الحديث.
- توفير المصادر، والوسائل التعليمية التي تمكّن المعلمين والمعلمات من استخدام تكنولوجيا المعلومات؛ ليتعاملوا بحريّة وبتفكير إبداعي وتقويمي مع المعلومات المتلاحقة والكثيرة الوافدة إليهم.

9- دراسة قرناز وعبد الحافظ (2010): "آراء الهيئات التعليمية في التدريب أثناء الخدمة في محافظة كركوك". هدفت الدراسة إلى التعرف على آراء الهيئات التعليمية في التدريب أثناء الخدمة لمركز محافظة كركوك في العراق؛ وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي. وقد تكون مجتمع الدراسة من المعلمين والبالغ عددهم 5515 معلمًا، فضلًا عن المدرّسين والمدرّسات ومدرّاء المدارس العاملين في المدارس الإعدادية والمتوسطة والثانوية والبالغ عددهم 2508 في مركز المحافظة. تمّ اختيار عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات والمدرّسين والمدرّسات والمدرّاء بشكل عشوائي ومن بعض المدارس الإعدادية والمتوسطة والثانوية في مركز محافظة كركوك. وبشكل قصدي ممّن شاركوا في الدورات التدريبية وبلغ عدد أفراد العينة 200 ومن بينهم 92 من الذكور و108 من الإناث؛ وقد تمّ توزيع استبيان على أفراد العينة. وقد أظهرت الدراسة ما يلي:

- ضرورة التخطيط لبرامج تدريب الهيئات التعليمية أثناء الخدمة وتكييفها وفق الاحتياجات الفعلية التدريبية للمعلمين ومتطلّبات العمل، ومتطلّبات التطوّر في المهنة حتى يتمكّن المعلم من إحداث التغيّرات المطلوبة في سلوك المتعلّمين فتقدير هذه الاحتياجات يمثل أساسًا لبرامج التدريب.

- تطوير الأنظمة والقوانين ليصبح التدريب أثناء الخدمة متطلباً للاستمرار في مهنة التعليم والتقدّم فيها.
- إشراك المعلمين والمشرفين ومراكز أو مؤسسات أو كليات إعداد المعلم في برامج التدريب، أمّا في تنفيذ هذه البرامج فلا بدّ من اختيار العناصر القادرة على التدريب المؤهلة لذلك.
- الاهتمام بالجوانب التطبيقية في تدريب الهيئات التعليمية والابتعاد عن أسلوب المحاضرات والنشرات والبحوث التربوية النظرية، والاهتمام بالحلقات الدراسية وورش العمل والنشاطات وتبادل الزيارات الميدانية التي تساعد على تنمية مهارات المعلم مثل مهارة إدارة الصف، ومهارة الاتصال، والتعليم الفعّال... الخ.
- ضرورة وضع تصورات مستقبلية لبرامج التدريب تتكامل مع متطلبات العصر المتجدّدة، وذلك من خلال دورات قصيرة أو متوسطة المدى على مستوى المدرسة أو المنطقة التعليمية، ومشاريع تدريبية كبيرة تشرف عليها كليات المعلمين وكليات التربية وهذا يفتح المجال أمام دعوة إنشاء مركز وطني لتنمية وتطوير التعليم يتولّى التخطيط والإشراف على برامج إعداد الهيئات التعليمية وتدريبها.
- ضرورة إنتاج الرزم والحقائب التدريبية المتخصصة لاستخدامها كنماذج رائدة لتدريب الهيئات التعليمية، ووضعها تحت التقويم المستمر بغية تطويرها، وهذا ما كانت أكدته الدراسة الإقليمية لمتابعة توصيات اليونسكو ومنظمة العمل الدولية بشأن أوضاع المعلمين في الدول العربية المنعقد في عمان 1997م.
- تحديد أهداف التدريب بوضوح، حتى يتمكّن المدربون من تطوير المواد التدريبية والمعلومات المختلفة لتحقيق هذه الأهداف.
- ضرورة استشارة الهيئات التعليمية عند تحديد برامج التدريب، وتحديد الوقت المناسب لها وتحديد الزمن الذي تستغرقه هذه البرامج، وترغيبهم في حضورها.
- زيادة الاهتمام بمشكلات الهيئات التعليمية وحاجاتهم وتنمية الاتجاهات الإيجابية لهم نحو مهنة التدريس وتبصير المعلمين بخطط التطوير التربوي.
- الاهتمام بالبحوث التقييمية للتأكد من مدى تحقيق أهداف البرامج، ووضع نظام للتقويم يشمل تقويم أداء الأفراد، وهيئة التدريب، ومحتوى البرامج وأساليب تنفيذها ومخرجاتها والكفايات والمهارات والخصائص المتوقّعة اكتسابها من برامج إعداد المعلمين وتدريبهم.

10- دراسة العاجز (2010): " دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلّمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين". أجريت هذه الدراسة في قطاع غزة، وهدفت إلى التعرف على دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلّمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة ثلاثمائة وثلاثة (303) معلماً. اعتمد الباحث على برنامج الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS لتحليل النتائج وعرضها. وقد توصّلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلّمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين تبعاً لما يلي:

- لمتغيّر المؤهل العلمي؛ وتُفسّر تلك النتيجة بربطها بحقيقة أنّ المستوى المعرفي لدى المعلمين يستقطب درجة واحدة من الاهتمام من القيادة المدرسية التي من خلال توجيهاتها وإرشاداتها تُساوي بين جميع المعلمين على اختلاف مؤهلاتهم ودون تمييز.
- لمتغيّر سنوات الخدمة؛ ويمكن تفسير ذلك بربطه بحقيقة أنّ المعلمين ذوي الخدمة الأقل قد التحقوا بالجامعات وحصلوا على دبلوم تربية وخضعوا للعديد من الدورات التدريبية المكثفة التي تعقدها الإدارة التعليمية، فتساوا جميعاً مع ذوي سنوات الخدمة الطويلة.
- لمتغيّر التخصص في البكالوريوس، ومردّد ذلك إلى أنّ القيادة المدرسية لا تمارس أي نوع من التمييز بين التخصصات المختلفة في عملية تنمية الإبداع لدى المعلمين سواءً كان في الدورات التدريبية، أم في التوجيهات الفنيّة للمعلمين للارتقاء بمستوى الإبداع لديهم.

11- دراسة سالم (2010): "تقويم برامج التنمية المهنية لمعلّمي علم النفس بالمرحلة الثانوية أثناء الخدمة في مصر في ضوء الاتجاهات العالمية والاحتياجات المحليّة" هدفت هذه الدراسة إلى:

- تحديد الاتجاهات العالمية لتطوير برامج التنمية المهنية لمعلّمي علم النفس.
- تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلّمي علم النفس بالمرحلة الثانوية لتطوير برامج التنمية المهنية المتوقّرة.
- تحديد واقع برامج التنمية المهنية لمعلّمي علم النفس في ضوء الاتجاهات العالمية والاحتياجات المحليّة.

- اقترح تصوّر لتطوير برامج التنمية المهنية لمعلّمي علم النفس في ضوء بعض الاتجاهات العالمية والاحتياجات المحليّة.

وقد استخدمت الدراسة ثلاث أدوات هي:

- استبانة تقويم برامج التنمية المهنية لمعلّمي مادّة علم النفس من وجهة نظر المعلّمين.
 - استبانة تقويم برامج التنمية المهنية من وجهة نظر المدربين.
 - قائمة بالاحتياجات التدريبية لمعلّمي علم النفس.
- وقد توصّلت الدراسة للنتائج التالية:

- قصور في محتوى برامج التنمية المهنية لمعلّمي مادّة علم النفس وعدم قدرتها على مواجهة تحدّيات التكنولوجيا وعدم إتاحة فرصة لمعلّمي علم النفس لتنمية القدرة على التفكير العلمي السليم.
- قصور في تحقيق برامج التنمية المهنية لأهدافها بالنسبة لمعلّمي مادّة علم النفس.
- غياب الاهتمام بأنواع برامج التنمية المهنية المختلفة والاقتصار على البرامج التجديديّة فقط.
- غياب الاهتمام بالأساليب التدريبية الحديثة والاعتماد على الأساليب التقليدية مثل المحاضرة.
- الاعتماد على الوسائل التدريبية التقليدية (لوح الطباشير) وعدم الاهتمام بالوسائل التدريبية الحديثة.
- افتقار برامج التنمية المهنية لمعلّمي علم النفس للتواصل مع تكنولوجيا التعليم ومواجهة تحدّيات العصر والتأقلم مع المستجدات التكنولوجية.
- اقتصار دور المعلّمين على الاستماع للمحاضرة والمناقشة فقط وعدم الاشتراك في التخطيط والتنفيذ والتقويم للبرنامج.
- إغفال برامج التنمية المهنية لاحتياجات معلّمي علم النفس التدريبية وكذلك عدم التركيز على الجانب الوجداني لهم.
- غلبة الجانب النظري على الجانب التطبيقي في البرنامج.
- قصور في أساليب تقويم تدريب معلّمي علم النفس، وعدم وجود متابعة للمعلّمين بعد انتهاء برنامج التنمية المهنية.

- غياب العديد من الحوافز المادّية والمعنويّة لمعلّمي علم النفس عند الخضوع للتدريب مما ينعكس سلبيًا على دافعيّة المعلّم للانخراط في برنامج تدريبي مرّة أخرى.

12- دراسة أبو عطوان (2008) بعنوان " معوّقات تدريب المعلّمين أثناء الخدمة وسبل التغلّب عليها بمحافظة غزّة" هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على معوّقات تدريب المعلّمين أثناء الخدمة والطرق التي تسهم في التغلّب عليها في المدارس الرسميّة التابعة للسلطة الفلسطينيّة في قطاع غزّة. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت أداة الدراسة من استبانة وُجّهت لعيّنة المعلّمين المكوّنة من أربع مائة وثمانية وخمسين (485) معلّمًا. للحصول على النتائج، استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائيّة SPSS والإحصاءات الوصفيّة وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار ت (T-test) و شيفيه (Scheffe) ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation). أظهرت النتائج أنّ أبرز المعوّقات هي قصور الوزارة عن تقديم الحوافز المادّية والمعنويّة للمعلّمين المتدربين، وندرة استفتاء المعلّمين للتعرف على حاجاتهم المهنيّة، وتعارض وقت التدريب مع وقت توقيت العمل في المدرسة، وندرة استخدام الحاسوب وشاشات العرض. بالمقابل أوصت الدراسة بضرورة تقديم الحوافز لبتّ روح الدافعيّة لدى المعلّمين للانخراط بالتدريب. كما أوصت بضرورة إجراء دراسة مسحية شاملة لرصد حاجات المعلّمين المهنيّة، بالإضافة إلى الدقّة في تنظيم وقت التدريب بحيث لا يتعارض مع وقت أو ضغط العمل. وأخيرًا، أوصت الدراسة بتنوع أساليب التدريب لجذب انتباه المعلّمين وإثارة حبّ التعلّم لديهم.

13- دراسة أبو خليل (Abou Kalil, 2007) ذات الطابع النوعي (Qualitative Research) حول دور مدير المدرسة في التطوير المهني للمعلّمين في مدرسة خاصّة في بيروت بعنوان "The Role of Principals in Professional Development". هدفت الدراسة إلى تحديد طبيعة دور مدير المدرسة في برامج تدريب المعلّمين. تكوّنت عيّنة الدراسة من المدير وأربعة (4) منسقين (لأقسام اللغة العربيّة والانكليزيّة والرياضيّات والعلوم) وثمانية (8) معلّمين (معلّمين اثنين من كل قسم). استخدمت الباحثة أداة المقابلة للمدير وأداة الاستبانة لعيّنة المنسقين والمعلّمين. تظهر النتائج أنّ دور المدير يكمن في إيجاد بيئة مدرسيّة تتمتّع بترابط وثيق بين أفرادها وتوجيه ومتابعة ومساندة مستمرّة للمعلّمين ممّا له الأثر الكبير في تحقيق التنمية المهنيّة المستدامة للمعلّمين. ويُعتبر هذا الدور هو المحدّد الأول لنجاح أو فشل التطوير المهني للمعلّمين.

14- دراسة صبح (2006): "التدريب أثناء الخدمة على المناهج الفلسطينية الحديثة لمعلمي المرحلة الأساسية بوزارة التربية والتعليم بمحافظة غزة". هدفت هذه الدراسة إلى تقييم كافة البرامج التدريبية التي تعرّض لها المعلمون خلال السنوات الدراسية الثلاث (2002-2003 حتى 2004-2005) وذلك من خلال الكشف عن النجاحات التي حققتها، والصعوبات التي حالت دون تحقيقها للأهداف المرغوبة. وقد حدّدت الدراسة قائمة بنقاط القوة ونقاط الضعف. استخدمت الدراسة أداة الاستبيان التي تمّ توزيعها على خمسمائة وستة (506) معلّمًا من المرحلة الأساسية للمدارس الرسمية في غزة. وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- غموض في خطة التدريب وفي أهداف البرامج التدريبية وعدم ملائمة الأهداف المذكورة مع حاجات المعلمين المهنية.
- افتقار خطة التدريب لبنود تحاكي حاجات المعلمين.
- افتقار الدورات التدريبية للأساليب الحديثة مثل تمثيل الأدوار والعرض، وغلبة الأساليب التقليدية على أداء المدربين الذي يقتصر على المحاضرات والإلقاء، وأحيانًا المناقشة والحوار.
- افتقار بعض المدربين للكفاءة عمومًا، وضعف ثقافتهم ومعارفهم في موضوعات التدريب المستجدة، هذا بالإضافة إلى افتقارهم لبعض المهارات الأساسية كالقدرة على توصيل المعلومات واستخدام وسائل إيضاح كافية.
- عدم رضا معظم المعلمين المتدربين لأنّ الفائدة العملية من برامج التدريب تلك كانت شبه معدومة ودون توقّعات المعلمين.

كما أوصت الدراسة بضرورة ترشيد تدريب المعلمين أثناء الخدمة، ووضع الخطط العملية ذات الأهداف الواضحة، وبوجود طاقم مدربين من أصحاب الكفاءة.

15- دراسة بركات (2005): "الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس". هدفت هذه الدراسة لمعرفة تأثير الدورات التدريبية التأهيلية التي يلتحق بها المعلم أثناء الخدمة في امتلاكه وممارسته للكفايات اللازمة للتدريس واتجاهه نحو المهنة، ولتحقيق هذا الهدف اختار الباحث بالطريقة العشوائية الطبقية عينة مكوّنة من ثلاثماية وسبعة وأربعين (347) معلّمًا، منهم مائة وخمسة وثمانون (185) معلّمًا، ومائة واثنان وستون (162)

معلمة من المدارس الحكومية في محافظة طولكرم.- فلسطين المحتلة. كما استخدم لهذا الغرض أداتين هما: قائمة الكفايات التدريسية، ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس وهما من إعداد الباحث، ولدى تحليل البيانات اللازمة أشارت الدراسة إلى عدم وجود تأثير جوهري لالتحاق المعلمين في الدورات التدريبية التي تنظمها وزارة التربية والتعليم على كفاياتهم التدريسية، بينما بيّنت النتائج وجود أثر جوهري لهذه الدورات على ممارسة المعلمين لهذه الكفايات.

كما أوصت الدراسة بما يلي:

- على المسؤولين في وزارة التربية والتعليم والمختصين في هذا المجال إعداد وتنظيم هذه البرامج بشكل واقعي جذاب يشعر معها المعلم بأهمية وفائدة هذه البرامج، وذلك عن طريق تطوير آلية برامج التدريب بحيث يقبل عليها المعلم بدافع ذاتي كأن ترتبط هذه الدورات التدريبية بعملية ترفيع المعلم أو حصوله على زيادة أو درجة سنوية.
- كما يوصي الباحث المعلمين وبخاصة الجدد منهم الإقبال على هذه البرامج التدريبية ومتابعتها بشعور من المسؤولية والاهتمام حتى تحقق هذه البرامج الأهداف المنشودة والمتوقعة منها، لأن فشل هذه البرامج عادة ما يكون نتيجة لعدم اهتمام المعلمين بها بالشكل المطلوب.
- التنسيق بين وزارة التربية والتعليم ومديرياتها المختلفة وبين كليات التربية في الجامعات لتنظيم البرامج التدريبية بحيث تلبي احتياجات المعلمين أثناء المهنة، وتراعي احتياجات المجتمع المحلي من الخطط التربوية في ضوء التغيرات السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية الحاصلة.
- أن تُعدّ هذه البرامج وتنفذ في أوقات مناسبة للمعلمين في المراحل المختلفة على شكل برامج مكثفة قصيرة المدى كالمحاضرات والندوات وورش العمل دون أن يشعر المعلم بالملل والضجر، وحبذا لو تُنفذ هذه البرامج في المدرسة نفسها بحيث يؤدي ذلك إلى سهولة حصر الاحتياجات التدريبية وتلبيتها بالشكل الأمثل.
- أن يشرف على هذه البرامج التدريبية مختصون في مجالات تربوية مناسبة يمتلكون الخبرة والمؤهلات التي تساعد على تحقيق أهداف هذه البرامج بأساليب مشوقة وجذابة بعيداً عن الطرق والأساليب التقليدية.

16- دراسة عطوة (2002): "أهداف الاعتماد المهني للمعلم في مصر". هدفت الدراسة إلى وضع تصوّر مقترح لتطبيق الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول وبما يتناسب مع خصائص وظروف المجتمع المصري، مع تحديد الصعوبات التي قد تواجه عملية التطبيق . تستخدم الدراسة المنهج المقارن بشقيه الوصفي والمقارن التفسيري. أظهرت هذه الدراسة أهمية تطبيق نظام الاعتماد المهني للمعلم في مصر، وأن الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية شرط ضروري لتطبيق الاعتماد المهني، وكذلك إن الاعتماد المهني شرط أساسي لمزاولة العمل بالتدريس، وأن يتم تجديد الترخيص للمعلم اذا حقق تقدّمًا ملحوظًا في الجانب التخصصي والكفاءة في التدريس والتعامل مع تكنولوجيا التعليم، وأن تكون هناك رغبة حقيقية من قبل القيادات التعليمية وجمهور المعلمين بتطبيق نظام الاعتماد المهني للمعلم مع الفهم العميق لفلسفة هذا النظام ومتطلبات تنفيذه، والتوعية الكاملة بطبيعة هذا النظام ضمانًا لنجاح التطبيق وإحداث التغيير المنشود.

كما أوصت الدراسة بما يلي:

- إنشاء مؤسسة تدريبية تقع على مسؤوليتها دراسة احتياجات المعلمين من البرامج التدريبية، ووضع خطط التدريب في ضوء هذه الاحتياجات وإرسال خطة التدريب إلى الإدارات التعليمية والمدارس ليتمكن كل معلم من تحديد البرامج التدريبية التي تناسبه .
- أن يتم توسيع قاعدة استخدام التكنولوجيا الحديثة والتقدم العلمي في جميع مراكز وبرامج التدريب، ويتطلب ذلك تغييرًا في سياسة واستراتيجية وخطط وبرامج التدريب لمواكبة الاتجاهات المعاصرة في تدريب المعلمين .
- يجب العمل على إدخال أنماط تدريبية جديدة مثل التدريب المدرسي الذي يصل بالخدمة التدريبية إلى أماكن عمل المعلمين أنفسهم، وتطوير هذا النوع من التدريب .
- ضرورة إسناد التدريب أثناء الخدمة إلى أساليب علمية ومسح شامل للحاجات التدريبية المختلفة، سواء الأكاديمية منها أو التربوية أو الثقافية .
- توفير الإمكانيات اللازمة لتنمية المعلمين مهنيًا ، مثل القاعات المهيأة والميزانيات الكافية والمدرّب الكفاء ومكتبات التدريب .
- الجمع بين النظرية والممارسة في تنمية المعلمين حيث لا يقتصر التدريب على المحاضرات، بل يتضمن ورش العمل والحلقات النقاشية والبحوث الميدانية .

- ضرورة تطوير إعداد موجّه المعلم ، ويكون ذلك بتطوير أعضاء هيئة التدريس المعنّية بإعداد المعلمين، وينبغي أن تُتاح لهم فرص البعثات الخارجية والمنح الدراسية .
- ضرورة استثمار الإمكانيات الحالية في الإذاعة والتلفزيون في بثّ برامج تدريبية للمعلمين العاملين بغرض رفع المستوى التخصصي والتربوي والثقافي لديهم.
- الوعي بأهميّة التدريب أثناء الخدمة لدى كافة العاملين بالتربية والتعليم ولدى الرأي العام ودعوة المؤسسات الاقتصادية ومنظمات المجتمع المدني والهيئات الخيرية والأوقاف لتمويله نقدياً.
- إصدار تشريعات تربوية مناسبة لإلزام جميع المعلمين بمتابعة التدريب المستمرّ .
- توفير التمويل اللازم لعمليات التدريب وذلك من خلال المؤسسات المعنّية ومن خلال العمل على إيجاد مصادر بديلة.
- تطوير برامج التدريب من حيث أهدافها، ومحتوياتها، وطرائقها، وأساليبها، والعمل على إدخال أنماط تدريبية جديدة، بحيث تلبي الحاجات الحقيقية للمتدربين، وبذلك يرتبط التطوير بالاحتياجات والمتغيرات المعرفية والمهارية، وهذا يتطلب وجود خبراء ولجان متخصصة للقيام بهذا العمل .
- متابعة المتدربين وتقييم مدى استفادتهم من الدورات التدريبية ، ومدى التحسّن في أدائهم، وذلك عن طريق الأداء ميدانيّاً، وعن طريق نتائج الطلبة الذين يتلقّون التعليم على يد المعلمين المدربين .
- الاستفادة من الخبرات المحليّة والإقليميّة والدوليّة في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

17- دراسة أبو حسب الله (العاجز وآخرون، 2010) بعنوان "النمو المهني لمعلمي المدارس الحكومية بقطاع غزة ودور مدير المدرسة في تطويره من وجهة نظرهم". أُجريت هذه الدراسة في العام 2000 في المدارس الحكوميّة في قطاع غزة، وهدفت إلى:

- إظهار واقع دور مدير المدرسة وأثره في النمو المهني لمعلمي المدارس الحكوميّة بقطاع غزة من وجهة نظرهم.
- الكشف عن السبل التي تساعد المدير في تعزيز عمليّة تنمية المعلمين مهنيّاً.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتمّ توزيع استبانة للعيّنة المكوّنة من أربعمئة وأربعة وتسعين (494) معلّمًا في المرحلة الأساسيّة في المدارس الحكوميّة بمحافظة خان يونس. أفضت النتائج إلى توصيات عديدة؛ أبرزها:

- ربط مدى انخراط المعلّمين في التدريب مع موضوع حصولهم على ترقّيات.
- أهمّيّة إعداد مديرين يمتلكون مهارات إبداعيّة في مجال إعداد وتنفيذ تدريب المعلّمين.
- تعزيز دور المديرين المبدعين في مجال تنمية وتطوير معلّميهم .
- تعزيز أهمّيّة تقديم الحوافز المادّيّة والمعنويّة للمعلّمين المتدريين الذين أثبتوا تطوّرًا في أدائهم.
- تعميم استبانة المعلّمين على مدراء المدارس لمنحهم فهم أعمق لأهمّيّة تدريب المعلّمين وتعزيز نموّهم المهنيّ باستمرار.

ب- الدراسات الأجنبية

1- بحث إجرائي لفرانك جيرالدو (Giraldo, 2014) حول أثر برنامج التدريب المهني على أداء معلّمي اللغة الانكليزيّة داخل الصفّ في جامعة كولومبيا الحكوميّة؛ وهو بعنوان “The Impact of a Professional Development Program on English Language Teachers’ Classroom Performance”. هدف البحث إلى الكشف عن مدى وجود أثر لبرنامج تدريبي منقذ على أداء معلّمي معهد اللّغة الإنكليزيّة في جامعة كولومبيا الحكوميّة. تمّ جمع المعلومات من خلال الأدوات التالية: استبانات ومقابلات ومشاهدات صفّيّة وملاحظات الباحث خلال تلك المشاهدات. أظهرت النتائج ما يلي:

- تحسّنًا في أداء المعلّمين داخل الصفّ مردّه التنظيم والتخطيط الفعّال للحصّة الدراسيّة وتطبيق المعلّمين لطرائق تعليم تتّصف بالتفاعل والتواصل مع المتعلّمين، والوعي لحاجاتهم المعرفيّة والنفسيّة.
- إنّ اجتماع عناصر عدّة خلال البرنامج التدريبي كالمفاهيم النظرية وتطبيقها مباشرة، والآراء، ونتائج التقويم التي تبادلها المعلّمون حول تطبيقاتهم العمليّة مع المتعلّمين داخل الصف، بالإضافة إلى دور المدرّب الإيجابي والفعّال في إعطاء التغذية الراجعة للمعلّمين خلال مناقشة تطبيقاتهم؛ كلّها مترابطة أنتجت تحسّنًا في أداء المعلّم داخل الصفّ.

كما أوصت الدراسة بما يلي:

- ضرورة أن تركز برامج التدريب في محتواها على اقتراحات التربويين أصحاب الخبرة وحاجات المعلمين المعرفية ومهاراتهم المهنية وخبراتهم العملية.
- إجراء القيمين على إعداد برامج تدريب المعلمين رصدًا تحليليًا لحاجات المعلمين المهنية كخطوة تسبق إعداد محتوى البرنامج التدريبي. كما أنّ هذا التحليل لحاجات المعلمين المهنية يجب أن يأخذ بعين الاعتبار كلّ ما يرتبط بالمعلم قبل تدريبه كأدائه ومعارفه ومهاراته وفلسفته التربوية؛ وكلّ ذلك في سبيل وضع برنامج تدريبي فعّال.
- أن تشمل البرامج التدريبية عل شقين نظري وعملي؛ بحيث تكون كافة المفاهيم النظرية قابلة للتطبيق العملي. وبذلك يتمكّن المعلم من تطوير وتحسين كلّ التطبيقات التي لم تكن فعّالة داخل الصف.
- أن يتمتّع المدرّب بروح التعاون مع جميع المعلمين المشاركين في البرنامج التدريبي بحيث يخيّم على التدريب جوٌّ من التفاعل البناء والتطوير الفعّال لمهارات المعلمين.

2- دراسة هولمز (Holmes, 2013) حول التطوير المهنيّ لمعلّمي دول الاتحاد الأوروبي في

إطار التوأمة الالكترونية المستحدثة وهو بعنوان "School Teachers' Continuous Professional Development in an Online Learning Community: lessons from a case study of an eTwinning Learning Event". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي إلكتروني تابع لمبادرة التوأمة الالكترونية؛ تمّ استحداثه سنة 2004، وخضع له معلّمو دول الاتحاد الأوروبي في إطار مبادرة لجنة التربية التابعة للاتحاد، ورعاية الشبكة الالكترونية لمعلّمي دول الاتحاد الأوروبي. وقد استخدم الباحث المسح الشامل لآراء المعلمين على مرحلتين اثنتين في شهر نيسان 2010 وفي شهر تشرين الثاني 2010. في المرحلة الأولى تمّ استفتاء مائة وستة وخمسين (156) معلّمًا عبر استبانة تحتوي على نوعين من الأسئلة منها المغلقة ومنها المفتوحة. وقد أظهرت النتائج درجة عالية من رضى المعلمين تجاه التدريب لما له من أثر إيجابي في الحث على التعاون بين المعلمين والتعبير بشفافية عن الصعوبات التي يواجهونها في عملهم والاستفادة من اقتراحاتهم على الرغم من العوائق الجغرافية والاختلافات العديدة فيما بينهم كالبينة الاجتماعية والثقافة العامة. وفي المرحلة الثانية، تمّ استفتاء مجموعة أخرى من المعلمين مكوّنة من مائة واثنين وأربعين (142) معلّمًا. أجاب على الاستبانة 58% من معلّمي العينة، لذلك

قام الباحث بإجراء مقابلات مع معلّمي العيّنة للحصول على المعلومات المطلوبة للدراسة. أظهرت النتائج إيجابية في آراء المعلّمين تجاه ما تعلّموه وذلك لأنهم تمكّنوا من تنفيذ الطرائق والأدوات التي اكتسبوها مع المتعلّمين داخل الصف. كما اعتبروا أنّ هذا النوع من التدريب الإلكتروني فرصة لهم للاطلاع على خبرات الآخرين، وقد أمدهم بحس من الثقة العالية بأدائهم وحثّهم على التطوير الفعلي لمهاراتهم التعليمية ومهارة التفكير النقدي (Critical Thinking). كما أفسح المجال أمام المعلّمين لبناء بيئة اجتماعية عمادها الثقة المتبادلة بالخبرات الميدانية المعروضة، والاحترام، والقيم المشتركة المتمحورة حول تحسين التعلّم لدى المتعلّمين. كما كان هناك توصية لتفعيل هذا النوع من التدريب وتعميمه لما له من فوائد جمة على المعلّم والمتعلّم في بقاع مختلفة من العالم في الوقت عينه دون مواجهة العوائق الجغرافية التي غالباً ما تكون السبب الأول لندرة إجراء تدريب عبر العالم.

3- دراسة بيتري ومكغي (Petrie & McGee, 2012) حول تقييم أثر برنامج تدريبي على التطوّر المهني للمعلّم المتدرّب من خلال المفاهيم الجديدة التي اكتسبها ومدى ممارستها مهنيًا خلال الحصّة الدراسية وهي بعنوان "Teacher Professional Development: Who is the Learner?" هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى الارتباط بين تصميم وتنفيذ برنامج تدريبي في التربية الرياضية من جهة، وبين دعم المعلّم المتدرّب كمتعلّم في هذا البرنامج من جهة أخرى. جمعت المعلومات من خمسة وعشرين (25) معلّمًا وأربعة عشر (14) مدرّبًا. وأظهرت النتائج ما يلي:

- صعوبة تنفيذ البرنامج التدريبي كمحتوى موحّد على كافّة معلّمي التربية الرياضية بذات الفاعلية.

- عدم مراعاة الفروق الفردية بين المعلّمين المتعلّمين في إعداد وتنفيذ البرنامج التدريبي.

- إنّ نجاح برنامج تدريب معلّمي التربية الرياضية مرتبط بمدى حرص المدرّبين على تقييمه ليس فقط من خلال تقييم المفاهيم التي اكتسبها المعلّمون المتدرّبون نظريًا بل من خلال نتائج المتعلّمين أيضًا.

كما أوصت الدراسة بما يلي:

- يجب على معدّي برامج التدريب أخذ معلومات كافية عن وضع المدرسة والمعلّمين ومن ثمّ إعداد برنامج تدريبي يتماشى مع طبيعة المعلومات.

- ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين المتدربين باعتبار أنهم متعلمون في هذه المرحلة ومما لا شك فيه أنهم مختلفون في استعداداتهم المعرفية والانفعالية ؛ كما أنهم غير متساويين في قدراتهم على اكتساب المعلومات وتطبيقها؛ وفي طرق التعليم التي يستخدمونها مع المتعلمين.
- لضمان نجاح البرنامج التدريبي، يجب على المدربين اعتبار المعلمين المتدربين مجموعة متعلمين حقيقيين واعتبار البرنامج التدريبي مادة تعليمية خاضعة لكافة مراحل العملية التعليمية.

4- دراسة أوصلو (Uslu, 2012) حول برنامج تدريب المعلمين الأتراك على دمج التكنولوجيا وأثر هذا البرنامج على العملية التعليمية "Effects of The Professional Development Program on Turkish Teachers: Technology Integration along with Attitude Towards ICT in Education" هدفت الدراسة إلى تحليل أثر برامج التدريب المهني للمعلمين على دمج التكنولوجيا في التربية ومواقف المعلمين من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التربية في تركيا. اعتمدت الدراسة على ثلاث مراحل وهي إجراء اختبار قبلي ثم تنفيذ برنامج التدريب وأخيرًا إجراء اختبار بعدي. وقد استخدم الباحث تحليل التباين ANOVA لإيجاد التباين بين الاختبارين القبلي والبعدي. خلصت هذه الدراسة إلى:

- إيجاد أثر إيجابي بين هذا البرنامج وتحسن في مهارات الإشراف التربوي لدى المعلمين.
- ازدياد في دمج التكنولوجيا في التعليم داخل الصف وخارجه لدى معلمي الدراسة.
- ازدياد تحفيز المعلمين للمتعلمين لاستخدام التكنولوجيا.

من جانب آخر، فقد أوصت الدراسة بما يلي:

- ضرورة القيام بدراسات إضافية حول العلاقة بين برامج التدريب المهني للمعلمين أثناء الخدمة وأساليب التعليم المستخدمة في المدارس.
- ضرورة الحصول على صورة أوضح عن واقع برامج التدريب المهني عبر توسيع عينة الدراسات لتشمل مدارس عديدة في كافة المدن التركية وليس فقط في إزمير.
- أهمية البحث في أثر برامج التدريب المهني للمعلمين أثناء الخدمة على التحصيل الأكاديمي للمتعلمين وعلى رد فعلهم تجاه مواقف معلمهم من هذه البرامج؛ لا سيما وأن هناك ندرة في الدراسات حول هذا الموضوع.

5- دراسة مايل (Male, 2011) حول أثر برنامج تدريبي على سلوك وموقف المعلمين تجاه موضوع دمج المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة في المملكة المتحدة؛ وهي تحمل العنوان التالي "The Impact of a Professional Development Program on Teachers' Attitudes towards Inclusion" هدفت الدراسة إلى البحث في مدى إمكانية تحويل مواقف المعلمين الراضين للدمج إلى القبول بعد انخراطهم في برنامج تدريبي يستهدف تلك الغاية. تكونت عينة الدراسة من ثمانية وأربعين (48) معلمًا؛ وُزعت عليهم استبانات قبلية (أي قبل الخضوع للبرنامج التدريبي) واستبانات بعدية (أي بعد الخضوع للبرنامج التدريبي) علمًا بأن برنامج التدريب استمرّ لعشرة أسابيع. أظهرت نتائج الدراسة تغييرًا واضحًا وشاملًا في موقفهم تجاه الدمج؛ إذ أصبحوا أكثر إيجابية وتقبلاً مقارنة بما كانوا عليه قبل المشاركة في البرنامج التدريبي. هذا وتوصي الدراسة بضرورة أن يولي صناع السياسة التربوية عامة أهمية قصوى لتوفير فرص ذات جودة عالية لتدريب المعلمين أثناء الخدمة. كما توصي الدراسة بأهمية تشجيع المعلمين على الانخراط أكثر في برامج تدريبية تساعد على تسهيل التعااطي مع المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة وفهم مساحة مهاراتهم وكيفية تطويرها بهدف الحد من عزلهم ولدمجهم مستقبلاً في المجتمع.

6- دراسة أوبفر وبيدر (Opfer & Pedder, 2010) حول مدى إمكانية التحاق المعلمين في إنكلترا ببرامج التدريب المهني المستمر (Access to Continuous Professional Development by teachers in England). ترصد دراسة أوبفر وبيدر في إنكلترا (Opfer & Pedder, 2010) العوائق التي تحول دون تنفيذ برامج تدريبية للمعلمين ذات جودة عالية. كما تكشف تلك الدراسة مدى الارتباط بين البرامج التدريبية التي يخضع لها المعلمون فعليًا وبين حاجاتهم الحقيقية. هدفت الدراسة إلى ما يلي:

- التعمق في فهم الأنواع المتعددة لبرامج التدريب المهني التي ينخرط بها المعلمون أثناء الخدمة.
- البحث في مدى وجود ثغرة بين برامج التدريب التي يشارك بها المعلمون من جهة والحاجات المهنية الحقيقية للمعلمين من جهة أخرى.
- الكشف عن المعوقات التي تقف حاجزًا بين المعلمين والبرامج التدريبية المفيدة التي تمتاز بالقيمة العلمية والتربوية.

أجريت الدراسة على عيّنة تكوّنت من معلّمين من تسع (9) مدارس ابتدائية وثلاث (3) مدارس ثانوية في إنكلترا، بالإضافة إلى عيّنة مسح شامل (Survey) تمّ استخدامها في دراسة سابقة للباحثين وتضمّ معلّمين من المرحلتين الابتدائية والثانوية. شارك في هذه الدراسة كمجموع نهائي ستمائة وست وخمسون (656) معلّمًا في المرحلة الأساسية وأربعمائة وسبع وستون (467) معلّمًا في المرحلة الثانوية. استخدمت هذه الدراسة المنهجين الكمي والنوعي لتحليل البيانات وأظهرت ما يلي:

- إنّ المعلّمين الذين يتمتّعون بالأقدميّة هم الذين يقرّرون مواضيع وأشكال برامج التدريب دون الوقوف على حاجات المعلّمين الجدد مما ينتج عنه خضوع المعلّمين عمومًا لبرامج تدريبية لا تحاكي احتياجات شرائح المعلّمين على اختلافها.
- إنّ عدم توقّر ميزانية كافية هو عائق يطلّ قدرة المدارس على تدريب المعلّمين. بينما تجد الدراسة أنّ معلّمي المرحلة الأساسية هم أكثر تعرّضًا للانخراط ببرامج التدريب التالية: ورش عمل داخلية وخارجية، وشبكات تبادل خبرات بين المعلّمين.
- إنّ معلّمي المرحلة الثانوية هم أكثر تعرّضًا لبرامج تدريب تتضمن المشاركة في لجان تأليف المناهج، والتدريب الذاتي، والتدريب من قبل موجّه تربويّ، والانخراط في مقررات تعليمية جامعية .
- لدى المعلّمين في إنكلترا فرصة ضئيلة للانخراط في برامج التدريب المهني والسبب في ذلك يعود إلى المدرسة التي يعملون بها أولاً وإلى مدى تقديرهم لتلك البرامج.
- إنّ العوائق التي تقف بين المعلّمين وبرامج التدريب الفعّالة هي مرتبطة بظروف المدرسة. والمدرسة التي تتميّز بنتائج متعلّميها هي أكثر توفيرًا لبرامج التدريب المهني للمعلّمين.
- إنّ معلّمي المرحلة الثانوية هم أكثر حظًا في الخضوع لأشكال عديدة ومتنوّعة من برامج التدريب مقارنة بمعلّمي المرحلة الأساسية.
- إنّ المعلّمين الأكبر سنًا وبالتالي الأكثر خبرة يظهرون اهتمامًا أقلّ بالتدريب وبأهمّيته على أدائهم المهنيّ على الرغم من أنّ الأولويّة تُعطى لهم للانخراط بالبرامج التدريبية مقارنة بالمعلّمين الأقل خبرةً.

كما توصي الدراسة إدارات المدارس بما يلي:

- أن تكون أكثر وعيًا وحرصًا على توفير فرص متساوية لمشاركة المعلمين في برامج التدريب المهني بغض النظر عن مدى خبرتهم التربوية ومدى امتلاكهم لمهارات الإشراف التربوي.
- التخطيط والتنظيم لبرامج التدريب المهني بما يتماشى مع حاجات المعلمين المهنية ويتلاءم كلٌّ بحسب خبرته وعدد سنين العمل التربوي.
- تشجيع المعلمين للانخراط ببرامج تدريبية تتمحور حول أنشطة التعلم التعاوني والتعلم الناشط القابلة للتطبيق داخل الصف.
- ضرورة تنوع أشكال ومواضيع برامج تدريب المعلمين بحسب خبرات المعلمين المهنية.
- تكريس فهم أعمق لمكونات وشروط التدريب الفعال وربطها جميعًا بحاجات المعلمين ومتطلباتهم المهنية.

7- دراسة ديل وآخرون (Deal & Others, 2010) حول أثر التطوير المهني للمعلمين على غرس التربية الصحية ومهارة القراءة لدى متعلمي المرحلة الابتدائية وهي بعنوان "The Impact of Professional Development to Infuse Health and Reading in Elementary Schools". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الأثر المباشر لبرنامج تدريبي حول دمج التربية الصحية مع مهارات القراءة اللغوية لصف الثالث على أداء المعلمين المدربين داخل الصف وفعالية البرنامج أيضًا على التحصيل الأكاديمي لمتعلمي الصف الثالث. تكوّنت العينة من ستة عشر (16) معلمًا خضعوا لبرنامج التدريب وتسعة وتسعين (99) طالبًا موزعين على عينة المعلمين بمقارنة 101 طالب موزعين على معلمين لم يشاركوا في البرنامج. خضع هؤلاء المتعلمين لاختبار قبلي (أي قبل تدريب المعلمين) واختبار بعدي (أي بعد تلقّي المعلمين للتدريب). أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- نمو وتعاضل معبر لثقة المعلمين في أدائهم داخل الصف عند توصيف وشرح معايير السلامة الصحية وعند تحديد مدى اكتساب المتعلمين لمعايير السلامة الصحية وعند استخدام تقويمات لاحتساب نقاط للأهداف المكتسبة لدى متعلمي الصف الثالث.
- استخدام المعلمين لكتب القراءة بشكل يدمج المهارات اللغوية بمهارات التربية الصحية وإجراء أنشطة تراعي وتستهدف هذا الدمج.

- تفوّق في نتائج متعلّمي الصفّ الثالث في امتلاكهم للمعرفة الصحيّة والقراءة مقارنة بنتائج المتعلّمين الآخرين الذين لم يتمّ تدريب معلّميهم على هذا البرنامج.

كما أوصت الدراسة بأهميّة دمج التربية الصحيّة بالقراءة وذلك للأثر الإيجابي الكبير لهذا الدمج على أداء المعلّمين من جهة والتحصيل الأكاديمي للمتعلّمين على حدّ سواء. إذ من المهمّ تدريب المعلّمين على كيفة استخدام كتب القراءة لتعزيز الوعي الصحيّ لدى المتعلّمين وضمان سلامتهم الصحيّة؛ علّ هذا الدمج يكون الحلّ الشامل للصعوبات التي تذكرها تقارير المعلّمين عامّة والتي غالباً ما تشير إلى عوائق وتحديات في تدريس مادّة التربية الصحيّة.

خلاصة عامّة

أ- حول الدراسات السابقة

تُجمع الدراسات السابقة، سواءً العربيّة منها أو الأجنبيّة على أهميّة تدريب المعلّمين أثناء الخدمة، كما أنّ هذا التدريب بحاجة إلى تطوير دائم لرفع مستوى أداء المعلّم. كما ركّزت هذه الدراسات على ضرورة إعادة النظر في البرامج التدريبية المقدّمة للمعلّمين أثناء الخدمة، ومراعاة تخطيط وتصميم هذه البرامج التدريبية، مع تنوّع هذه البرامج لتناسب احتياجات المعلّمين، وضرورة إعداد هذه البرامج لتدريب المعلّمين بشكل شامل ومتكامل بما يتوافق ويتناسب مع مستوياتهم العلميّة والفكرية. وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة بالتعرّف على محاور تدريب المعلّمين أثناء الخدمة، والاطّلاع على مجالات التدريب وأهميّة دور القيادة المدرسيّة في إدارة برامج التدريب في الدول العربيّة والأجنبيّة، والصعوبات التي ترافق عملية التدريب بمختلف مراحلها. إلّا أنّ أيّاً من تلك الدراسات لم تقدّم إطاراً يلحظ في شموليته واقع برامج تدريب المعلّمين أثناء الخدمة التي تنظّمها مؤسسات تربوية مدرسيّة وجامعية للقطاع التربويّ الخاصّ في لبنان؛ فهي لم تقدّم حقائق حول كيفة تقدير احتياجات المعلّمين، وكيفة تصميم برامج التدريب من أهداف ومواضيع ومحتوى، ومن ثمّ كيفة تنفيذ تلك البرامج ولاحقاً كيفة تقويمها على مستويات عديدة. كما لم تربط هذه الدراسات كافّة بين عملية التدريب التي يخضع لها المعلّمون ودور العناصر المكوّنة لجهاز الإشراف التربوي داخل المؤسسة كالمدير ومسؤول الحلقة ومنسق المادّة التعليميّة؛ واقتصر إبراز الدور على المدير فحسب؛ علماً بأنّ المدير منفرداً لا يشكّل كامل مصدر القيادة المدرسيّة بل هو جزء لا يتجزّأ من القيادة التعليميّة التي تتكوّن من عناصر أخرى تعمل بتجانس في سبيل إبراز أفضل ما يمتلك المعلّم من مهارات تُميّز أدائه في العملية التعليميّة والتعلّميّة.

ب- حول ما يميّز الدراسة الحالية

خلاصة الأمر، إنّ ما يميّز دراسة الباحثة هو أنّها ترمي إلى تحقيق ما يلي:

- الكشف عن واقع عمليّة تدريب معلّمي مدارس المقاصد ملقيّة الضوء على أنواعها، ومضمون محتواها، وعلى كافّة المراحل التي تمرّ بها من تخطيط، وإعداد، وتنفيذ، وتقويم.
- مقارنة هذا الواقع الفعليّ بكل ما أنتجته الدراسات حول كميّة إعداد، وتنفيذ، وتقويم برامج تدريب المعلّمين أثناء الخدمة.
- مقارنة هذا الواقع الفعليّ بما ينصّ عليه النظام المقاصدي بشكله النظريّ.
- مقارنة الواقع المقاصدي بتجربة جمعيّة المبرّات في تدريب المعلّمين أثناء الخدمة.
- البحث في مدى ملاءمة التدريب الذي يتلقّاه معلّمو مدارس المقاصد مع ثقافتهم المهنيّة بعناصرها كافّة.
- البحث في الدور المطلوب من كلّ عنصر مكوّن لجهاز الإشراف التربوي في جمعيّة المقاصد؛ ثمّ إجراء مقارنة بين ما ينصّ عليه النظام الداخليّ المقاصدي للأفراد العاملين داخل المؤسسة مع الواقع الفعليّ لمدى قيام كل عنصر بالدور المنصوص عليه.
- الكشف عن كميّة قيام المؤسسات المنظّمة للتدريب بعمليّة تدريب المعلّمين أثناء الخدمة؛ بدءاً من التخطيط لها، وإعدادها، وتنفيذها، ومن ثمّ تقويمها.
- إجراء مقارنة بين ما تقوم به تلك المؤسسات المنظّمة وما تنصّ عليه الدراسات في كميّة التخطيط والإعداد لعمليّة تدريب المعلّمين أثناء الخدمة وتنفيذها وتقويمها لاحقاً.
- توصيف مختلف الصّعوبات المرتبطة بعمليّة تدريب المعلّمين أثناء الخدمة والتي يواجهها كلّ من المعلّمين، وكافّة العناصر المكوّنة للإشراف التربوي في جمعيّة المقاصد، والمؤسسات المنظّمة للتدريب.
- اعتماد المعيارين الكميّ والنوعيّ للحصول على النّتائج الاستبائيّة.

الفصل الثالث

منهج الدراسة وإجراءاتها

مقدمة

أولاً: منهج الدراسة

ثانياً: المجتمع الأصلي للدراسة

ثالثاً: عينة الدراسة الرئيسية

رابعاً: العينة الاستطلاعية

خامساً: أدوات الدراسة

سادساً: صدق الأدوات وثباتها

سابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة

مقدمة

تتناول الدراسة في ما يلي وصفاً مفصلاً للإجراءات المتبعة في تنفيذها؛ كالتعريف بمنهج الدراسة، ووصف مجتمعها وعينتها، بالإضافة إلى أدوات الدراسة المستخدمة وخطوات إعدادها والتأكد من صدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة للحصول على نتائج الدراسة.

أولاً: منهج الدراسة

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المختلط (الكمي والنوعي)، الذي يتناول دراسة الأحداث والظواهر والممارسات القائمة والموجودة والمناسبة للدراسة والقياس كما هي دون تدخل الباحثة في مجرياتها. وقد تفاعلت الباحثة مع البرامج التدريبية الداخلية والخارجية الموجهة للمعلمين في مدارس جمعية المقاصد في إطار دراسة حالة (Case Study). فأظهرت الباحثة واقع برامج التدريب من خلال استعراض أنواعها، وكيفية وضع محتواها، ومدى تماشي المحتوى مع الكفايات المهنية والحاجات الفعلية للمعلمين؛ وآلية تنفيذها وتقويمها؛ ودور الإدارة المدرسية ومركز الموارد التربوية والتطوير المهني عند تنفيذها وفي متابعة أثرها. وقد قامت الباحثة ختاماً باستخلاص تعميمات علمية موثقة وتوصيات موضوعية لها ما يسوغها عملياً.

ثانياً: المجتمع الأصلي للدراسة

يتكوّن مجتمع الدراسة من المؤسسات التربوية الخاصة التابعة لجمعية المقاصد الخيرية الإسلامية وما تضمّ من معلمين ومنسّقين ومسؤولي حلقات ومدراء ومركز للموارد التربوية والتطوير. كما يضمّ المجتمع الأصلي للدراسة الأشخاص القائمين على تنظيم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في المؤسسات التربوية المدرسية والجامعية الخاصة الأخرى، وطاقم المدربين في هذه المؤسسات.

ثالثاً: عينة الدراسة الرئيسية

قامت الباحثة باختيار عينة الدراسة الرئيسية بالطريقة القصدية وذلك بسبب كون البحث ينتمي لدراسة حالة (Case Study). وقد جرت الدراسة في جميع مدارس جمعية المقاصد في بيروت والتي سيتمّ تناولها بالتفصيل في التعريف بجمعية المقاصد
فيما يلي توضيح مفصّل للعناصر المتعددة التي تكوّن عينة الدراسة.

تتألف عينة الدراسة من العناصر التالية:

- كافة مدراء المدارس ومسؤولي الحلقات والمنسقين والمعلمين ومدير مركز الموارد التربوية والتطوير المهني في مختلف مدارس جمعية المقاصد في بيروت (ما عدا معلمي المواد الإجرائية؛ وقد سبقت الإشارة إلى ذلك في حدود الدراسة في الفصل الأول).

- المسؤولين عن تنظيم برامج التدريب الخارجي لمعلمي جمعية المقاصد وهم أيضاً مدربون، من الجامعة اللبنانية الأميركية (LAU)، وجامعة بيروت العربية (BAU)، وجامعة هايكازيان، والمدرسة الدولية (IC) ومدرسة الجالية الأميركية في بيروت (ACS)، وشركة إيديو وير (Eduware).

وفيما يلي تعريف بجمعية المقاصد وإعطاء نبذة عن أقسامها التربوية المتعددة، وثم التعريف بالمؤسسات المنظمة لبرامج التدريب التي يقصدها معلّمو مدارس جمعية المقاصد.

أ- جمعية المقاصد

تتكوّن جمعية المقاصد من شبكة من سبع وثلاثين (37) مدرسة؛ سبعة منها في بيروت وثلاثون مدرسة أخرى تتوزّع في القرى في محافظات البقاع والشمال والجنوب وجبل لبنان. كما تضم جمعية المقاصد إدارة لشؤون الموارد البشرية، وإدارة للشؤون المالية، وإدارة لشؤون تكنولوجيا المعلومات، وإدارة للشؤون التربوية. تضم إدارة الشؤون التربوية وحدة للنشاطات والرياضة، ومركزاً للموارد التربوية والتطوير، وجهازاً تربوياً يشرف على مدارس القرى.

ترتكز الفلسفة التربوية لجمعية المقاصد على قيم ومبادئ عديدة منها ما هو مرتبط ارتباطاً وثيقاً بموضوع الدراسة. تنص إحدى القيم على "متابعة المستجدات التربوية والتقنية وتأمين أفضل الشروط التربوية لجميع متعلميها من خلال التدريب والتحسين المستمر لكفاءات المعلمين، ومن خلال تطوير أدوات التعلم وتقنياته." (دليل الأهل والمتعلم، 2014، 15).

تضم جمعية المقاصد مجموعة من سبع (7) مدارس في بيروت؛ أربع (4) مدارس منها تُسمّى بالكليات لأنها تضم جميع المراحل بدءاً من الروضة وحتى نهاية المرحلة الثانوية؛ بينما هناك ثلاث (3) مدارس أخرى تسمى بالابتدائية لأنها تضم مرحلتَي الروضة والتعليم الابتدائي.

ب- مدارس جمعية المقاصد

1- كَلْيَّة خالد بن الوليد

تأسست عام 1920 كمدرسة ابتدائية، وفي العام 1956، تم إنشاء المرحلتين المتوسطة والثانوية. تسعى إلى "تقديم علم مميز وجو راق وثقافة مفتحة تتناسب ومتطلبات العصر." كما تسعى باختصار إلى "بناء قادة الغد" (دليل الأهل والمتعلم، 2014، 22).

2- ابتدائية أبي بكر الصديق

تأسست سنة 1923 كمدرسة ابتدائية وما زالت حتى اليوم. تهدف إلى "خلق بيئة تعليمية مدى الحياة؛ حيث يكون لدى التلاميذ ذوي القدرات المختلفة الفرصة للتعلم وخدمة المجتمع محاطين بالأساليب التعليمية الحديثة." كما تسعى إلى "تنمية تلاميذها تنمية شاملة وفق قدراتهم التعليمية ليصبحوا قادة كل في مجاله، مع نشر أفعال وأعمال وخطوات عديدة لبناء مجتمع أفضل." (دليل الأهل والمتعلم، 2014، 20).

3- كَلْيَّة عمر بن الخطاب

أنشأتها جمعية المقاصد عام 1931 كمدرسة ابتدائية تلبيةً لحاجة أبناء المحلة ورغبة في تثقيفهم وتعليمهم. وفي عام 1960، تم إنشاء المرحلتين المتوسطة والثانوية لتقديم الخدمات التربوية لأبناء المجتمع المحلي. وتتجسد رؤيا المدرسة في السعي نحو "تحقيق تربية نوعية متوازنة في بيئة مدرسية تحفز التلامذة على التعلم بأقصى قدراتهم لاكتساب وإتقان الكفايات العلمية والتكنولوجية مع الحرص على تنمية شخصية قادرة على تحمل المسؤولية والتفكير الناقد والتفاعل الإيجابي الهادف ضمن المسيرة المتسارعة للتطوير العالمي." (دليل الأهل والمتعلم 2014، 30)

4- كَلْيَّة علي بن أبي طالب

أنشأتها جمعية المقاصد عام 1931 كمدرسة ابتدائية لتأمين التربية والتعليم للمجتمع المحلي. وفي عام 1951، تم إنشاء المرحلتين المتوسطة والثانوية. تتميز "بجودة تعليمها وشمولية مناهجها وحدثة برامجها وتجهيزاتها وكفاءة هيئتها التعليمية والإدارية." تحرص كَلْيَّة علي بن أبي طالب على "تطوير مهارات القرن الواحد والعشرين ومواكبة التطور والإبداع في ميادين التعليم على

اختلافها." كما تسعى دومًا إلى "تقديم الخدمات التربويّة الشاملة والتواصل الدائم مع مدارس من المجتمع الدوليّ وذلك بهدف تنمية شخصيّة قادرة على التقدّم المتواصل في ميادين التكنولوجيا والعلوم، والإلمام بقضايا العالم من حوله، والإبداع بإنجازاته الشخصيّة، واحترام أعمال الآخرين." (دليل الأهل والمتعلّم، 2014، 28)

5- كلّية خديجة الكبرى

تأسّست عام 1935 كمدرسة ابتدائيّة؛ وفي العام 1967، تمّ تأسيس المرحلتين المتوسطة والثانويّة. تسعى إلى جعل كلّ متعلّم يختبر النجاح ويعيشه. كما تسعى إلى "تقديم علم ذي جودة يمكن المتعلّم من أن يفتح على مختلف الثقافات وخاصةً الثقافة الفرنكوفونيّة؛ ومن أن يصبح متعلّمًا مدى الحياة ومستعدًا لمواجهة تحديات العصر." (دليل الأهل والمتعلّم، 2014، 24).

6- ابتدائيّة خليل شهاب

تأسّست عام 1950 كمدرسة ابتدائيّة. تسعى "لتنمية شخصيّة التلميذ وتطوير أفكاره ليصبح تلميذًا شموليًا قادرًا على الاكتشاف والنقد، مبدعًا ومتحمّلاً للمسؤوليّة في مجتمعه، وملتزمًا ثقافة الأخلاق والوطنية؛ يحترم أولياء أمره ويتقبّل آراء الآخرين." (دليل الأهل والمتعلّم، 2014، 26). كما تدأب المدرسة على "تقديم التعليم الحديث من خلال أساليب التّدرّس المبتكرة والمتطورة في تدريس اللغات، والعلوم، ومهارات التكنولوجيا والفنون." (دليل الأهل والمتعلّم، 2014، 26).

7- ابتدائيّة عائشة أمّ المؤمنين

أنشئت منذ ما يقارب الخمسين سنة إلا أنّها أُغلقت ثم أعيد افتتاحها بمواصفات مختلفة عما كانت عليه في السابق. عاودت العمل حديثًا في بداية العام الدراسي 2014-2015 كمدرسة تضمّ مرحلة الروضة وصفّ الأوّل الأساسيّ؛ تباغًا اتسعت المدرسة خلال الثلاث سنوات الماضية لتصبح في العام الدراسي 2016-2017 تضمّ حتى الصفّ الثالث الأساسيّ؛ ومن المتوقّع أن تستمر بالتطور حتى تصبح مدرسة تضمّ مرحلتَي الروضة والإبتدائي (الصفّ السادس الأساسيّ ضمّنًا).

فيما يلي جدول (2) يستعرض عينة الدراسة المرتبطة بالمدارس التابعة لجمعية المقاصد في بيروت.

جدول رقم (2): مدارس جمعية المقاصد

المدرسة	سنة التأسيس	المراحل التعليمية (لسنة 2017)	عدد المعلمين (لسنة 2017)	اللغة الأجنبية الأساسية
كلية خالد بن الوليد	1920	الروضة حتى صف الثاني عشر	99	الإنكليزية والفرنسية
إبتدائية أبي بكر الصدّيق	1923	الروضة حتى صف السادس	16	الإنكليزية
كلية عمر بن الخطّاب	1931	الروضة حتى صف الثاني عشر	96	الإنكليزية
كلية علي بن أبي طالب	1931	الروضة حتى صف الثاني عشر	66	الإنكليزية
كلية خديجة الكبرى	1935	الروضة حتى صف الثاني عشر	66	الفرنسية
إبتدائية خليل شهاب	1950	الروضة حتى صف السادس	20	الإنكليزية
إبتدائية عائشة أمّ المؤمنين	إعادة افتتاحها سنة 2014	الروضة حتى صف الثالث	9	الإنكليزية

فيما يلي جدول (3) يستعرض العينة المرتبطة بالعدد الإجمالي للمعلمين والمنسقين ومسؤولي الحلقات والمدراء المشاركين في الدراسة في مختلف مدارس جمعية المقاصد في بيروت.

جدول رقم (3): عينة مدراء المدارس ومسؤولي الحلقات، ومنسقي المواد التعليمية، والمعلمين في جمعية المقاصد

المدرسة	المعلمون	المنسق	مسؤول الحلقة	المدير
كلية عمر بن الخطّاب	48	9	3	1
كلية علي بن أبي طالب	50	12	2	1
كلية خالد بن الوليد	48	10	3	1
كلية خديجة الكبرى	18	4	4	1
إبتدائية خليل شهاب	18	/	/	1
إبتدائية أبي بكر الصدّيق	5	1	/	1
إبتدائية عائشة أمّ المؤمنين	6	/	1	لم تشارك
المجموع	193	36	15	6

فيما يلي جدول (4) يستعرض عينة المعلمين الذين قبلوا المشاركة في المقابلة؛ ويوضّح بعض السمات الخاصة بهم.

جدول رقم (4): عينة المعلمين الذين خضعوا للمقابلة

المرحلة التعليمية	الخبرة المهنية	المدرسة	الشهادة	العدد
المتوسطة والثانوية	15 سنة 20 سنة 33 سنة	كلية علي بن أبي طالب	إجازة تعليمية في العلوم – اللغة الإنكليزية- الرياضيات	3
الروضات والإبتدائية	35 سنة - سنتين - 6 سنوات - 13 سنة – سنة واحدة	كلية عمر بن الخطاب	إجازة تعليمية في العلوم وفي اللغة الإنكليزية – وفي تعليم الرياضيات – بكالوريا تعليمية في اللغة العربية - إجازة في اللغة الإنكليزية وآدابها-	5
المتوسطة والثانوية	20 سنة - 4 سنوات - 23 سنة -	كلية علي بن أبي طالب	إجازة في اللغة الإنكليزية وآدابها إجازة في العلوم- إجازة في التاريخ	3
المتوسطة والثانوية	35 سنة - 19 سنة - 12 سنة	كلية عمر بن الخطاب	إجازة في الفلسفة – إجازة في الجغرافيا- ماستر في الرياضيات	3
المتوسطة والثانوية	27 سنة – 16 سنة – 9 سنوات	كلية خالد بن الوليد- كلية خديجة الكبرى	إجازة في اللغة الفرنسية وآدابها- إجازة في اللغة العربية- إجازة في الاجتماع	3
الروضات والإبتدائية	30 سنة- سنة واحدة – 3 سنوات - 18 سنة - 9 سنوات	كلية خالد بن الوليد	إجازة في رياض الأطفال – إجازة في تعليم اللغة الفرنسية والعلوم والرياضيات - إجازة في اللغة العربية وآدابها	5

ج- مركز الموارد التربوية والتطوير المهني التربوية والتطوير المهني التابع لجمعية المقاصد

فيما يلي جدول (5) يستعرض عينة الدراسة المرتبطة بمدير مركز الموارد التربوية والتطوير المهني التابع للمؤسسة التربوية "م" قيد الدراسة والمدربين لبرامج التدريب الداخلية.

جدول رقم (5): مدير مركز الموارد التربوية والتطوير المهني ومدربو برامج التدريب الداخلية

الخبرات	المؤهلات	
إدارة كافة أنشطة مركز الموارد التربوية والتطوير المهني نحو: ورش العمل والمؤتمرات والندوات والمسابقات التربوية والمعارض العلمية والتكنولوجية التي تدرجها جمعية المقاصد ضمن أجندتها السنوية	دكتوراه في التربية	مدير مركز الموارد التربوية والتطوير المهني
التعليم الجامعي إجراء أبحاث تربوية الحضور و/ أو المشاركة في مؤتمرات محلية وعالمية. معلمين و / أو منسقين في مدارس جمعية المقاصد	أستاذة جامعيون من حملة الدكتوراه في التربية أو ديداكتيك المواد التعليمية إجازة و/ أو ماستر في التربية أو في إحدى المواد الأكاديمية كاللغات والرياضيات والعلوم العامة وعلوم الكمبيوتر	مدربو جمعية المقاصد

د- مؤسّسات التدريب الخارجي

فيما يلي جدول (6) يستعرض عيّنة الدراسة المرتبطة بمنظّمي برامج التدريب الخارجي وطاقم التدريب لديهم.

جدول رقم (6): المؤسّسات المنظّمة لبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة

وصف عام للمدرّبين		وصف عام للمسؤول عن تنظيم التدريب		الجهة المنظّمة للتدريب
الخبرات	المؤهّلات	الخبرات	المؤهّلات	
- تعليم في مدارس رائدة لسنوات عديدة - تدريب المعلمين في مختلف المواضيع التربويّة والمراحل التعليميّة	-أساتذة جامعيّون من حملة الدكتوراه والماستر في التربية. - معلّمون من حملة الماستر في التربية - متخصّصون في الشؤون التربويّة	- تعليم طُلاب جامعيّين لأكثر من 15 سنة. - إجراء أبحاث ودراسات تربويّة منفردة ومشاركة عديدة منذ سنة 2008	-أستاذة جامعيّة تحمل شهادة الدكتوراه في التربية	الجامعة اللبنانية الأميركيّة
- تعليم في مدارس لسنوات عديدة أقلّها عشر سنوات - تدريب المعلمين في مواضيع تربويّة متعدّدة	- أساتذة جامعيّون من حملة الدكتوراه والماستر في الآداب - معلّمون من حملة الماستر في الآداب	- تعليم طُلاب جامعيّين منذ سنة 2015	أستاذ جامعيّ يحمل شهادة الدكتوراه في الهندسة	جامعة بيروت العربيّة
تعليم في مدارس رائدة لسنوات عديدة - تدريب المعلمين في مختلف المواضيع التربويّة والمراحل التعليميّة	- أساتذة جامعيّون من حملة الدكتوراه والماستر - معلّمون من حملة الماستر في التربية	- تعليم طُلاب جامعيّين منذ خمس سنوات - تدريب المعلمين منذ خمس سنوات	أستاذ جامعيّ يحمل شهادة الدكتوراه في تكنولوجيا التعليم	جامعة هايكازيان
- تعليم طلاب في المراحل التعليميّة المختلفة لأكثر من عشرين سنة - تدريب معلّمي المدرسة ومعلّمين من مؤسسات	معلّمون من داخل المدرسة من حملة الماستر والدكتوراه	تدريب المعلمين منذ خمس سنوات	أستاذ جامعيّ يحمل شهادة الدكتوراه في	الكلّيّة الدوليّة (IC)

تربويّة أخرى لأكثر من خمس عشرة سنة			تكنولوجيا التعليم	
تعليم المواد الأكاديمية المختلفة في مراحل تعليميّة متعدّدة لمُدّة لا تقل عن خمس سنوات في المدرسة عينها -الحضور و/ أو المشاركة في اليوم المفتوح المسمّى ب Mini NESA وبالمؤتمر NESA العالمي	إجازة و/أو ماستر في التربية إجازة و/أو ماستر في مادة من مواد التعليم الأكاديمي	- تدريب معلّمين - إعداد ملفّ السمات المتوفرة في المدرسة للحصول على ترخيص عالمي لجودة التعليم لأكثر من خمس سنوات	ماستر في التربية	مدرسة الجالية الأميريّة (ACS)
-تدريب معلّمين على مواضيع عديدة في تكنولوجيا التعليم على مدى أكثر من خمس عشرة سنة -إعداد برامج متكاملة لتدريب المعلّمين والموظّفين في مؤسسات اقتصاديّة كالشركات والبنوك على استخدام برامج محدّدة في تكنولوجيا المعلومات والاتصال	إجازة في علوم الكمبيوتر إجازات عديدة من مؤسسة مايكروسفت	- تدريب معلّمين على مواضيع عديدة في تكنولوجيا التعليم على مدى أكثر من خمس عشرة سنة - إعداد برامج متكاملة لتدريب المعلّمين والموظّفين في مؤسسات اقتصاديّة كالشركات والبنوك على مفاهيم في تكنولوجيا التعليم. - تحكيم مشاريع الكمبيوتر المعدّة من قبل الطلّاب في مدارس جمعيّة المقاصد لأكثر من ثلاث سنوات	إجازة جامعيّة في علوم الكمبيوتر إجازات عديدة من مؤسسة مايكروسفت	شركة إيديو وير (Eduware)

رابعاً: العيّنة الاستطلاعيّة

قامت الباحثة بدايةً بتطبيق أدوات الدراسة (الاستبانات الأربع) على عيّنة استطلاعيّة تمّ تحديدها من المجتمع الأصليّ للدراسة؛ حيث تمّ توزيع الاستبانات في مدرسة خاصّة في بيروت تضمّ كافّة مراحل التعليم العامّ، وتتوافر فيها نفس الخصائص العامّة لمجتمع الدراسة الأصلي؛ إذ تضمّ جميع المراحل التعليميّة من الرّوضة الأولى وحتى الصّفّ الثاني عشر. وقد قامت الباحثة لاحقاً باستبعاد أفراد العيّنة الاستطلاعيّة من مجتمع الدراسة عند تحديد عيّنة الدراسة الرئيسيّة للتطبيق النهائي.

وفيما يلي جدول رقم (7) يلخص توزع العينة الاستطلاعية.

جدول رقم (7): العينة الاستطلاعية

الاستبانة العدد	المدير	مسؤول الحلقة	منسقو المواد			المعلمون	
			الروضات	الحلقتين 1 و 2	الحلقتين 3 و 4	الروضات	الحلقتين 1 و 2 3 و 4
الإجمالي	1	4	2	5	4	18	41
الموزع	1	4	2	5	3	10	20
المُسترد	1	2	2	5	0	3	9
مجموع المشاركة	1	2		7		19	

وقد تمثل الهدف من هذه الدراسة الاستطلاعية بما يلي:

- التحقق من صلاحية الاستبانات من حيث وضوح بنودها، وسلامة تعليماتها ومعرفة الزمن المناسب لإجرائها.
- احتساب الخصائص السيكومترية للاستبانات (الصدق والثبات).
- التعرف على نواحي القصور في الأدوات بهدف معالجتها قبل إجراء الدراسة الأساسية.
- معرفة مدى استقبال أفراد الدراسة لموضوع الدراسة ومعرفة مدى تفهمهم لأبعادها وأهدافها.

خامسًا: أدوات الدراسة

أ- الاستبانة

استخدمت الباحثة في دراستها الاستبانة وهي أداة لجمع البيانات المتعلقة بتدريب المعلمين أثناء الخدمة ودور مدير المدرسة ومسؤولي الحلقات والمنسقين في قيادة التدريب. وقد تم توزيع أربع (4) استبانات مختلفة عن بعضها البعض؛ خصّصت إحداها لمدير المدرسة وأخرى لمسؤول الحلقة وأخرى لمنسقي المواد التعليمية واستبانة رابعة موجهة للمعلمين. وقد استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة رئيسة نظرًا لملاءمتها لموضوع الدراسة ولسهولة وشمولية الحصول على المعلومات والبيانات من قبل حالة الدراسة في الوقت عينه. وقد تم ملء الاستبانات إلكترونيًا عبر الروابط الخاصة التالية:

رابط استبانة المدير: <https://www.surveymonkey.com/r/pd17princ>

رابط استبانة مسؤول الحلقة: <https://www.surveymonkey.com/r/pdhoc17>

رابط استبانة منسق المادة التعليمية: <https://www.surveymonkey.com/r/pd17coor>

رابط استبانة المعلم: <https://www.surveymonkey.com/r/ercpdt2016>

وفيما يلي شرح للخطوات التي اتبعتها الباحثة للتوصل إلى صياغة بنود الاستبانات الأربعة بشكلها النهائي، ووصفًا عامًا لكل واحدة من الاستبانات الأربع.

1- مراجعة الأدبيات لصياغة الاستبانات الأربع

عند إعداد أدوات الدراسة، لم يقتصر العمل على مراجعة الأدبيات العامة لأدوار العناصر المسؤولة على الإشراف التربويّ في تدريب المعلمين؛ إنّما شملت المراجعة بيانات عديدة مرتبطة بالنظام الداخليّ للمرافق التربويّة لجمعية المقاصد. فاطلعت الباحثة عليها كافة واستثمرت ما يفيد موضوع الدراسة، وخلصت إلى استنتاجات معيّنة، حول عمل العناصر المسؤولة عن الإشراف على تدريب المعلمين، توردها في ما يلي.

ينطلق مركز الموارد التربويّة والتطوير المهنيّ في عمله من خطة محدّدة تبدأ بتحليل نتائج التحصيل الأكاديميّ للمتعلّمين، ثمّ توضع أهداف لتدريب المعلمين تتمحور حول حاجات المتعلّمين وثغرات تحصيلهم، ثمّ توضع أجندة بمواضيع التدريب مع جدول زمني يراعي تنفيذها وتقييمها. كما يحدّد سمات تُميّز التدريب المهنيّ وهي على الشكل التالي:

- أن يركّز محتوى برنامج التدريب على إطار نظري مستند إلى أبحاث علميّة.
- أن يهدف إلى تطوير معارف ومهارات المعلمين المتدربين، وتحسين التحصيل الأكاديمي للمتعلّمين.
- أن ينبثق محتواه من المناهج التعليميّة التي يستخدمها المعلّمون في العمليّة التعليميّة والتعلّميّة.
- أن يضع المعلّمون محتوى التدريب بالتعاون مع أخصائيّين تربويّين.
- أن ينفّذ التدريب مدرّب متمرّس وخبير بالتطوير المهنيّ للمعلّمين.
- أن يكون قابلاً للتنفيذ عملياً داخل المدرسة.
- أن يتّسم التدريب بالاستمراريّة.
- أن يكون التدريب متنوّعاً بأشكاله نحو ورش العمل، والمؤتمرات، ومناقشات الزملاء، والبحث الإجرائي.
- أن يتمّ تقويم التدريب من خلال ملاحظة فاعليّته في أداء المعلمين، وأثره على التحصيل الأكاديميّ للمتعلّمين.

كما اطلعت الباحثة على كتاب خاصّ بالنظام الداخلي لجمعية المقاصد بعنوان "مدخل النظام الإجرائي للإدارة المدرسية". يتناول هذا الكتاب شرحاً لماهية الإشراف التربوي داخل جمعية المقاصد وهوية المشرف التربوي الذي قد يكون مديراً، أو مسؤول حلقة، أو المنسق المحلي للمادة التعليمية. وفي سرد لصفات المشرف التربوي، يذكر الكتاب ضرورة اتصاف المشرف التربوي بالقدرة على تصميم وتنظيم دورات تدريبية جديدة أثناء الخدمة، والمعرفة بتحديد الاحتياجات الخاصة بالمعلم المتدرب وإيجاد الوسائل لتحقيقها.

ويتناول أحد الكتب الأخرى الخاصة بجمعية المقاصد، النظام الداخلي أيضاً بعنوان "نظام الإدارة المدرسية / الدليل الإفرادي للعاملين في المدرسة"، كما يشرح المهام العديدة التي يضطلع بها كافة العاملين بمختلف مراكزهم التربوية.

عند مباشرة الباحثة إعداد الاستبانات، قامت بالاطلاع على النصّ المفصّل في الكتاب المذكور أعلاه لمهام ومسؤوليات كلّ من المدير ومسؤول الحلقة ومنسق المادة التعليمية والمعلم. وقد ركّزت الباحثة على الأدوار وتوصيف المهام المرتبطة بتدريب المعلمين وتطويرهم. وفيما يلي تستعرض الباحثة النقاط التي تعبّر عن مسؤوليات كلّ من المدير، ومسؤول الحلقة، ومنسق المادة التعليمية، والمعلم في عملية تدريبيه.

1.1- على صعيد مهام المدير

تنصّ قائمة مهامّ المدير تجاه المعلم حرفياً على ما يلي:

- تطوير وتدريب فني.
- الاهتمام بالمعلم المبتدئ وإعداده مهنيًا.
- تحفيز المعلم للاهتمام بعمله ومحاولة تطوير أدائه.
- توفير الفرصة للمعلم للاشتراك في أحد نشاطات التدريب أثناء الخدمة.
- التخطيط لبرنامج تدريب أثناء الخدمة لجميع المعلمين؛ المتميزين والجدد وذوي القدرات المحدودة.
- تقديم المساعدة لمجموعة من المعلمين من خلال النشرات والمحاضرات وورش العمل والندوات والدروس التطبيقية والاجتماعات.
- تقديم مساعدة لمجموعة من المعلمين لهم حاجات مشتركة من خلال دورات تدريبية. يتمّ ذلك قبل بدء العام الدراسي وخارج أوقات الدوام.

- إتاحة الفرصة للمعلّم لتطبيق الخبرات الجديدة والمهارات والطرق التي تعلّمها خلال التدريب في عملهم اليومي. وعند التدريب، يجب مراعاة الملاحظات التالية: الحرص على جوّ التعاطف والتعاون، وتجنّب التركيز على أخطاء المعلم، واحترام رأي المعلم أثناء التدريب، والنظر إلى التدريب نظرة مهنية موضوعية.
- تشخيص وتحديد الاحتياجات التدريبية.
- تحديد البرامج القريبة والبعيدة المدى مع التأكيد على تنوّعها.
- ترغيب المعلمين وحثّهم للاشتراك في النشاطات المتعلقة بحاجاتهم.
- تقويم كل نشاط تدريبي من خلال مدى تطبيق المعلّم للمهارات الجديدة، ومدى انعكاسه على أداء التلاميذ.

2.1 - على صعيد مهامّ مسؤول الحلقة

يجب أن يتمتّع مسؤول الحلقة بالقدرة على تنمية قدرات الأفراد وتدريبهم بسعة صدر وأناة، واستعمال المهارات الإنسانيّة في سلوكه وعلاقاته مع مدير المدرسة وزملائه والمعلّمين في حلّته. كما تنصّ قائمة مهامّ مسؤول الحلقة على مسؤوليّات تنفيذيّة وإداريّة عديدة منها ما هو متعلّق بالمعلّمين الجدد؛ حيث يُطلب من مسؤول الحلقة تقديم كل الرعاية والتدريب والتطوير لهم، لإدخالهم بسلاسة إلى بيئة المدرسة. كما ينصّ النظام على أنّ مسؤول الحلقة يلتزم بأصول التعامل مع المعلّم المنقول، والمقصّر، والتميّز؛ كما يقوم بمتابعة عمل الأساتذة من خلال الزيارات الصقيّة ومناقشة نتائج المشاهدات وتزويد المعلّم بتغذية راجعة عن أدائه وكيفية تطويره لاحقاً. كما يرفع تقريراً لمدير المدرسة حول حاجة معلّمي حلّته للتدريب وذلك بناءً على نتائج تقويمه لعملهم.

3.1 - على صعيد مهامّ المنسق المحلي

أمّا المنسق المحليّ داخل جمعيّة المقاصد، فعليه أن يتولّى الإشراف التربويّ بكل ما يتّصل بالتطوير المهنيّ لمعلّمي المادّة التي يتولّى التنسيق فيها. فهو يتولّى تقويم أدائهم ويحدّد حاجاتهم للتدريب بعد مناقشة نتائج المشاهدة الصقيّة وفق معايير محدّدة؛ ويقدم الاقتراحات بتطوير وإغناء أدائهم. كما يحرص على تأمين جوّ إيجابي في علاقته مع المعلّمين؛ فيستمع إلى مشاكلهم العمليّة المرتبطة بالتلاميذ وتوزيع المنهج التعليميّ وخطط التدريب المقترحة لهم مقدّمًا في هذا كلّه الحلول والمعالجات المناسبة. كما يحضّر ويشارك في إعداد الورش التدريبية أثناء العام الدراسي.

4.1- على صعيد مهام المعلم

كما يؤمن المعلم بأن التطوير المهني المستمر له مرتبط ارتباطاً حتمياً بتطوير وتحسين أداء التلميذ. كما تنص قائمة مهام المعلم على أن عليه أن يحدد مواطن القوة والضعف عنده ويحدد احتياجاته من التدريب بما يتوافق ورسالة المدرسة. كما يستفيد من الفرص المتاحة له من التدريب أثناء الخدمة ومما يوفّره مركز الموارد التربوية والتطوير المهني التربوية من خدمات تطويرية؛ فيشارك في النشاطات المقترحة في برامج التدريب وورش العمل أثناء الخدمة داخل المدرسة أواخرها والتي تسمح له بإيجاد حل لموضوع تربوي سبق له تحديده؛ ويلتزم حضور الدورات التدريبية وفق خطة المدرسة للإشراف التربوي. كما يطبق التقييم الذاتي بهدف التطوير والتحسين. هذا بالإضافة إلى أنه يلتزم حضور الاجتماعات الثابتة التي يدعو إليها مدير المدرسة بداية العام ونهايته وحين تدعو الحاجة. كما يلتزم حضور الاجتماعات الدورية الأسبوعية والشهرية مع المنسق المحلي. أما بالنسبة لنظام تحفيز المعلم المتدرب، فهناك عدّة طرق منها، زيادة على الراتب أو منحة مالية خارج الراتب، شهادة تقدير معنوية، علامات تضاف إلى تقويمه العام، أو المساعدة في دفع جزء من قسطه الجامعي!

ومن اللافت، الشرط الواجب توافره في أفراد الهيئة التعليمية المطلوب تدريبها، والذي ينص على إعطاء أولوية التدريب للمعلمين الذين يحتاجون إلى تطوير في أدائهم التعليمي والمهني وقد مضى على وجودهم في مدارس المؤسسة أكثر من سنتين، ويتصفون بالانتماء للمؤسسة وبالانفتاح الفكري والحماس والاستعداد الكافي للقيام بالأنشطة التدريبية!

من جهة أخرى، قامت الباحثة بمراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة والتي تنصّ على مهام المشرف التربوي (Instructional Leader) بمختلف مناصبه كالمدير، ومسؤول الحلقة، ومنسق المادة التعليمية. وقد خلصت تلك المراجعة إلى الحاجة إلى استقصاء دور جميع العناصر المكوّنة للقيادة التعليمية في تدريب المعلمين أثناء الخدمة؛ دون اقتصار الأمر على المدير فحسب. وبناء على هذا، كان لا بدّ من تطوير استبانتين إضافيتين لمسؤول الحلقة ولمنسّق المادة التعليمية؛ هذا بالإضافة إلى إجراء المقابلات مع مسؤول مركز الموارد التربوية والتطوير المهني التابع لجمعية المقاصد ومسؤولي مراكز التطوير في المؤسسات المنظّمة لبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

كما قامت الباحثة بالاطّلاع على العديد من الاستبانات التربوية في ذات المجال واستشارت بعض من ذوي الخبرة والتخصّص في هذا المجال من زملاء العمل كمدير إحدى المدارس الخاصّة

ومنسقي المواد التعليمية التالية كالرياضيات واللغتين العربية والإنكليزية ومسؤولة حلقة في القسم الابتدائي وعدد من معلمي اللغتين العربية والإنكليزية، والرياضيات، والتربية الإسلامية، والاجتماعيات. وقد أعرب هؤلاء عن وجهة نظرهم التي تعتبر أنّ للقيادة التعليمية، بكافة عناصرها، دوراً حيويّاً في تحسين عملية تدريب المعلمين عمومًا في القطاع الخاص في لبنان. من جانب آخر، عبّر زملاء العمل عن الصعوبات العديدة التي تواجههم عند الخضوع للتدريب أثناء الخدمة ممّا أغنى بنود الاستبانة وأفاد الباحثة في الصياغة النهائية للاستبانة ونماذج أسئلة المقابلتين.

ومن ثمّ قامت الباحثة ببناء الاستبانة وفق الخطوات التالية:

2- خطوات بناء الاستبانة

- تحديد المحاور الرئيسة لكل استبانة وصياغة البنود الخاصة بكل محور.
- إعداد الاستبانة الأربع في صورتها المؤقتة ريثما يتم إخضاعها للتحكيم وإجرائها على العينة الاستطلاعية.
- توزيع الاستبانة على عدد من الأساتذة المحكّمين الأفاضل في كلّية التربية والزملاء التربويين من معلمين ومنسقي مواد تعليمية وأساتذة جامعيين لأخذ رأيهم.
- إجراء تنقيح وإدخال التعديلات اللازمة على الاستبانة الأربع حتى يصار إلى التوصل للنسخة النهائية من كل واحدة منها.

3- الوصف العام لصيغة الاستبانة النهائية

1.3- استبانة المدير

تتكوّن استبانة المدير من مقدّمة وأربعة محاور. تحتوي المقدّمة على تعريف بالدراسة وبأهميّتها وبالمنافع العامّة التي ستننتج عنها؛ كما تضمّ دعوة إلى المشاركة فيها دون الخوف من التعرّض لمخاطر خارجة عن مخاطر الحياة اليومية. يحتوي المحور الأول على أربعة (4) بنود تعكس معلومات عامّة عن المدرسة، كما يحتوي المحور الثاني على ستّة (6) بنود تضمّ المتغيّرات المستقلّة التي تعكس معلومات عامّة عن المدير. أمّا المحور الثالث فيعكس دور المدير في قيادة عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة؛ ويتألّف من ثلاثة (3) محاور فرعيّة؛ يعكس المحور الفرعيّ الأوّل الدور العامّ للمدير في قيادة عملية التدريب من خلال اثني عشرة (12) بنداً، ويضمّ المحور الفرعيّ الثاني خمس عشرة (15) بنداً ويتناول دور المدير بالنسبة لبرامج التدريب الداخليّة

والخارجية، بينما يضمّ المحور الفرعيّ الثالث تسعة عشر (19) بنداً ويتناول دور المدير بالنسبة للمعلّمين. أمّا المحور الرابع، فيتضمّن عشرين (20) بنداً ويحاكي الصعوبات التي تواجه المدير في عملية تدريب المعلّمين أثناء الخدمة. وتمثّل البنود في المحورين الثالث والرابع المتغيّرات التابعة.

2.3- استبانة مسؤول الحلقة

تتكوّن استبانة مسؤول الحلقة من مقدّمة وثلاثة (3) محاور. تحتوي المقدّمة تعريفاً بالدراسة وبأهمّيّتها وبالمنافع العامّة التي ستننتج عنها؛ كما تضمّ دعوة إلى المشاركة فيها دون خوف من التعرّض لمخاطر خارجة عن مخاطر الحياة اليوميّة. يحتوي المحور الأوّل على ثمانية (8) بنود تتناول المتغيّرات المستقلّة التي تعكس معلومات عامّة عن مسؤول الحلقة. أمّا المحور الثاني، فيضمّ سبعة وأربعين (47) بنداً في ثلاث (3) محاور فرعيّة، ويمثّل دور مسؤول الحلقة في الإشراف على تدريب المعلّمين أثناء الخدمة؛ يحتوي المحور الفرعيّ الأوّل اثني عشر (12) بنداً يعكس المهام العامّة لمسؤول الحلقة فيما يتعلّق بتدريب المعلّمين. كما يحتوي المحور الفرعيّ الثاني خمسة عشر (15) بنداً يتناول دور مسؤول الحلقة فيما يتعلّق ببرامج التدريب. ويشمل المحور الفرعيّ الثالث تسعة عشر (19) بنداً يعكس دور مسؤول الحلقة فيما يتعلّق بالمعلّمين. ويشمل المحور الثالث عشرين (20) بنداً يمثّل الصعوبات التي تواجه مسؤول الحلقة خلال عملية تدريب المعلّمين أثناء الخدمة. وتمثّل البنود في المحورين الثاني والثالث المتغيّرات التابعة.

3.3- استبانة المنسق

تتكوّن استبانة المنسق من مقدّمة وثلاثة (3) محاور. تحتوي المقدّمة على تعريف بالدراسة وبأهمّيّتها وبالمنافع العامّة التي ستننتج عنها؛ كما تضمّ دعوة إلى المشاركة فيها دون خوف من التعرّض لمخاطر خارجة عن مخاطر الحياة اليوميّة. يحتوي المحور الأوّل على تسعة (9) بنود تضمّ المتغيّرات المستقلّة التي تعكس معلومات عامّة عن المنسق. أمّا المحور الثاني، فيضمّ عشرين (20) بنداً يعكس دور المنسق في الإشراف على تدريب المعلّمين أثناء الخدمة. ويضمّ المحور الثالث أربعة عشر (14) بنداً حول الصعوبات التي تواجه المنسق في عملية تدريب المعلّمين أثناء الخدمة. وتمثّل البنود في المحورين الثاني والثالث المتغيّرات التابعة.

4.3- استبانة المعلم

تتكوّن استبانة المعلم من مقدّمة وستة محاور. تحتوي المقدّمة على تعريف بالدراسة وبأهمّيّتها وبالمنافع العامّة التي ستننتج عنها؛ كما تضمّ دعوة إلى المشاركة فيها دون خوف من التعرّض لمخاطر خارجة عن مخاطر الحياة اليوميّة. يحتوي المحور الأوّل على سبعة عشر (17) بنداً تُمثّل

المتغيرات المستقلة التي تعكس معلومات عامة عن المعلم. أما المحور الثاني، فيضم تسعة عشر (19) بنداً حول برامج التدريب والأداء الوظيفي للمعلم. أما المحور الثالث؛ فيتشكّل من ستة عشر (16) بنداً حول دور المدير في قيادة عملية تدريب المعلمين. أما المحور الرابع؛ فيضم ستة عشر (16) بنداً حول دور مسؤول الحلقة في قيادة عملية تدريب المعلمين. أما المحور الخامس؛ فيتشكّل من سبعة عشر (17) بنداً حول دور منسق المادة التعليمية في قيادة عملية تدريب المعلمين. أما المحور السادس فيضم عشرين (20) بنداً حول الصعوبات التي تواجه المعلم خلال عملية تدريبه أثناء الخدمة. وتمثّل بنود المحاور الثاني والثالث والرابع والخامس والسادس المتغيرات التابعة.

ب- المقابلة

استخدمت الباحثة أيضاً أداة أخرى وهي المقابلة. وكان هناك نموذجان من المقابلات؛ توجّه النوع الأول للمعلمين المتدربين، أما الثاني فهو للقائمين على التدريب في مركز التطوير والموارد التربوية التابع لجمعية المقاصد، وللقائمين على التدريب في المؤسسات التربوية الأخرى. أجرت الباحثة مقابلة لمعلمي مدارس جمعية المقاصد ممّن رغب في الإدلاء بمعلومات عن عمليات التدريب. وسابقاً، كان المعلمون قد أبدوا تخوفاً من إعطاء الباحثة أية معلومات حول عملية التدريب التي تطالهم عبر طرح أسئلة عليهم بشكل مباشر ومكتشف أمام الإدارة. علماً بأن الإدارة كانت قد أوضحت للباحثة أنّها لن تمارس ضغوطاً على المعلمين للمثول أمامها لإجراء المقابلة لا سيما وأنهم كانوا قد أجابوا عن أسئلة الاستبانة عبر الرابط الإلكتروني. ولهذا، كان على الباحثة بذل جهد مضاعف لإقناعهم بأنّ أسماءهم ستبقى طيّ الكتمان والمعلومات التي ستنج عن المقابلة ستستخدم لأغراض بحثية فقط. لاحقاً، استطاعت الباحثة إقناع 23 معلماً بإجراء المقابلة مشرطين استبدال التسجيل الصوتي لقاء بتدوين الإجابات من قبل الباحثة. وقد كان الهدف من المقابلة تعميق أسئلة الاستبانة عبر إضافة "لماذا" و"كيف" لمعرفة الأسباب والتفاصيل التي تشرح وتبرّر إجابات المعلمين عن محاور الاستبانة كافة في محاولة لإظهار مختلف جوانب استيائهم من التدريب ومردّ هذا الرفض الذي عبّروا عنه ومدى ارتباطه بعوامل عدّة كالسياسة التربوية المتبعة في جمعية المقاصد والعناصر المكوّنة للثقافة التربوية للمعلم.

ولصيغة أسئلة النموذج الثاني من المقابلات، اطلّعت الباحثة على نموذج ADDIE الذي يفسّر بالتفاصيل الدقيقة المراحل المتعددة لتصميم برامج التدريب المهني أثناء الخدمة؛ ونموذج كيركباتريك Kirkpatrick الذي يوضّح بالتفاصيل، العملية الإجرائية المتعددة المراحل لتقويم

برامج التدريب، وللوقوف على التحديات أو الصعوبات التي واجهته ومحاولة عدم الوقوع فيها في تدريب لاحق. تألفت المقابلة من محادثة أو حوار موجّه بين الباحثة من جهة ومنظمي برامج التدريب من جهة أخرى والمدرّبين لبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة من جهة أخرى. وهدفت المقابلة إلى جمع المعلومات التفصيليّة اللازمة عن دور الجهات المنظّمة للتدريب في عمليّة تدريب المعلمين، وأسّس اختيار المدرّب ومدى توافر المهارات المطلوبة لأداء عمله وطبيعة دوره في عمليّة تدريب المعلمين. كما هدفت المقابلة إلى جمع معلومات حول المراحل التي يمرّ بها التدريب من تصميم وإعداد للمحتوى وتنفيذ وتقويم. وقد وضعت الباحثة أسئلة المقابلة للمسؤولين عن مركز الموارد التربويّة والتطوير المهنيّ داخل المؤسسات المنظّمة لبرامج تدريب المعلمين والذين هم مدرّبون أيضًا؛ وللمسؤول عن مركز الموارد التربويّة والتطوير المهنيّ داخل جمعيّة المقاصد. وقد تمّ الحوار عبر مثول الباحثة وجهاً لوجه أمام الشخص المعنيّ وطرحها لمجموعة من الأسئلة المفتوحة، غير محدّدة الإجابة، تتطلّب الإجابة عليها من قبل الأشخاص القائمين على تنظيم برامج التدريب الخارجيّ في المؤسسات المانحة، والتدريب الداخلي لجمعيّة المقاصد، ومن الأشخاص المدرّبين المنفّذين للتدريب. ومن الجدير بالذكر، أنّ الباحثة قد دوّنت ملاحظات لعدم رغبة الأشخاص المستطلعين في المقابلة بتسجيل صوتيّ لهم.

سادساً: صدق أدوات الدراسة وثباتها **Validity & Reliability**

مرّت استبانات الدراسة بمراحل عديدة حتى تمّ التوصل إلى نسختها النهائيّة التي تمّ تطبيقها فعليّاً على عيّنة الدراسة؛ وستقوم الباحثة بسرد واضح ودقيق لكافة المراحل التي مرّت بها بنود الاستبانات وأسئلة المقابلات على الشكل التّالي.

أ- صدق المحكّمين (**Trustees Validity**)

بعد إعداد الاستبانات الأربع والنماذج الثلاثة للمقابلة؛ وبعد الموافقة عليها من قبل الأستاذ الدكتور المشرف، قامت الباحثة بعرض تلك الاستبانات على مجموعة من الخبراء أو المحكّمين؛ من الأساتذة الأفاضل المتخصّصين في التربية من كليّة التربية ومن خارج كليّة التربية؛ بالإضافة إلى عدد من الزملاء التربويين المعلمين ومنسّقي المواد التعليميّة في مدارس خاصّة متعدّدة. وقد طلبت الباحثة من السادة المحكّمين إبداء الرأي والملاحظات والمقترحات حول أسئلة المقابلات والاستبانات ومدى ملاءمتها لعرض واقع البرامج الداخليّة والخارجيّة لتدريب المعلمين أثناء

الخدمة؛ ودور منسقي المواد التعليميّة، ومسؤولي الحلقات، ومدراء المدارس، ومركز الموارد التربويّة والتطوير المهني التابع للمؤسسة قيد الدراسة، في إدارة تلك البرامج. وفيما يلي جدول (8) يوضّح المؤهلات العلميّة والخبرات العمليّة للسادة المحكّمين.

جدول رقم (8): المؤهلات العلميّة والخبرات العمليّة للسادة المحكّمين

المؤهلات العلميّة	الخبرات العمليّة
أستاذ دكتور في علوم التربية، اختصاص مناهج تعليمية	دكتورة في علوم التربية، لديه مجموعة من المؤلفات التربويّة: التخطيط في التعليم والتعلم، وتطوير أداء المعلم، وتقويم التعلم، وطرائق التعليم والتعلم، والمنهج التعليمي. إضافة إلى مجموعة من الأبحاث التربويّة. يعمل في التعليم في كلّية التربية في الجامعة اللبنانية، وشغل منصب رئيس قسم أصول التربية فيها. أشرف على تأليف المناهج التعليميّة، ودرب العاملين في التربية والتعليم في العديد من العناوين التربويّة.
أستاذة دكتورة في التربية	رئيسة قسم علم النفس التربويّ- أستاذة محاضرة في الجامعة اللبنانية / كلّية التربية
أستاذة دكتورة في التربية	دكتوراه في العلوم التربويّة من جامعة السوربون أستاذة محاضرة في الجامعة اللبنانية / كلّية التربية ١٨ سنة خبرة في التعليم الجامعي: رتبة أستاذ وفي ملاك الهيئة التعليميّة في الجامعة اللبنانية عضو في لجنة المناهج وفي مركز الابحاث للدراسات التربويّة في كلّية التربية. مندوبة لبنان في الجمعية الأوروبية المعنية في طرائق التقويم في التربية. مشاركة في العديد من المؤتمرات المحليّة والدوليّة كاتبة لعدة مقالات في إعداد المعلم والتقييم.
دكتور في التربية	مدير مركز الموارد التربويّة والتطوير المهني والتدريب لإحدى المؤسسات التربويّة الخاصّة في بيروت منذ سنة 2014.
دكتور في الإدارة العامّة	أستاذ محاضر لمادّة طرائق التعليم في جامعة خاصّة في بيروت
أستاذة تعليم ثانوي مجازة في اللغة العربية وآدابها	تعليم اللغة العربيّة وآدابها في مدرسة خاصّة رائدة لسبع وعشرين سنة
أربعة زملاء تربويين مجازين في تعليم الرياضيات، واللغتين العربيّة والإنكليزيّة	معلّمون ومنسقون لمواد الرياضيات واللغتين العربيّة والإنكليزيّة لأكثر من عشرين سنة في المدارس الخاصّة، ومدير مدرسة ثانويّة في بيروت
خبير مجاز في الإحصاء	محاضر في الجامعة اليسوعيّة لمقرّر الإحصاء التربويّ منجز لعمليّات إحصائيّة تربويّة للعديد من رسائل الماجستير والدكتوراه لطلّاب في الجامعتين اليسوعيّة واللبنانيّة

في ضوء المقترحات الخطئية والشفهية التي تلقّتها من السادة المحكّمين، قامت الباحثة بتعديل صياغة بعض الفقرات، وحذف وإضافة فقرات أخرى؛ كما جرى تعديل في الصياغة اللغوية لعدد من الأسئلة في نماذج المقابلات الثلاث.

وفيما يلي جدول (9) يوضّح التعديلات التي جرت على الاستبانات الأربع.

جدول رقم (9): أبرز تعديلات الاستبانات الأربع

الأداة	التعديلات
الاستبانة	- الاستعاضة عن الأسئلة المفتوحة أو أسئلة نعم/لا بأسئلة محدّدة الإجابة. - إعداد الاستبانات من نوعين من الأسئلة وهما؛ الأسئلة المتعدّدة الاختيارات والأسئلة المبنية على مقياس ليكرت (4 درجات) وذلك لعدم رغبة المستطلعين كتابة إجابات من تلقائهم. - استبدال مصطلح "مشاركة في التدريب" بمصطلح "الانخراط في التدريب أو الخضوع له" وذلك لغموض المصطلح الأول في التعبير عن حقيقة المطلوب؛ إذ تمّ فهمه من قبل أفراد العينة الاستطلاعية على أنّه القيام بالتدريب كمدرّب عوضاً عن الخضوع للتدريب كمدرّب. - صياغة صعوبات محدّدة بحسب الشخص الموجه له الاستبانة؛ وضعت الباحثة مجموعة من الصعوبات التي قد يواجهها المعلم خلال عملية تدريبيه مختلفة عن تلك التي قد يواجهها المدير أو المنسق أو مسؤول الحلقة خلال عملية تدريب المعلم.

ب- الصدق والثبات Reliability & Validity لنتائج الدراسة الاستطلاعية

للتأكد من صدق وثبات الاستمارة يوجد العديد من الاختبارات التي يمكن القيام بها للتأكد من ذلك فهي تتنوع بين معامل الترابط بيرسون (Pearson Correlation) الذي يستخدم عندما يكون هناك اختبار وإعادة اختبار. أمّا أكثر الطرق اعتماداً فهي التحليل العاملي بالإضافة إلى معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha α) الذي يقيس التماسق الداخلي بين الأسئلة (Internal Consistency).

يهدف أسلوب التحليل العاملي إلى تلخيص المتغيّرات المتعدّدة في عدد أقلّ تسمّى (عوامل) بحيث يكون لكل عامل من هذه العوامل دالة تربطه ببعض (أو كلّ) هذه المتغيّرات. ويمكن من خلال هذه الدالة إعطاء تفسير لهذا العامل بحسب المتغيّرات التي ترتبط معه بشكل قوي. ولقد نشأ هذا الأسلوب أساساً من أجل تحليل التجارب والمقاييس النفسية بحيث يمكن إرجاع مجموعة معيّنة من الاختبارات إلى عامل الذكاء وأخرى إلى عامل الذاكرة وهكذا، وإن كان هذا لا يعني أنّ هذا الأسلوب لا يستخدم في مجالات أخرى. وترتكز فكرة التحليل العاملي على استخلاص مجموعة من

العوامل مرتبطة بالمتغيرات الأصلية، بحيث تفسر هذه العوامل أكبر نسبة ممكنة من التباين في المتغيرات الأصلية.

لتنفيذ الدراسة تمّ الاعتماد على أربع استبانات تم توزيعها على كل من المدير، مسؤول الحلقة، المنسق والمعلمين.

المجموعة الأكبر من الأسئلة كانت على سلم نقاط من 1 الى 4 (Likert Scale)؛ بحيث أنّ 1 يعني "أبداً" و 4 يعني "دائماً". وفي هذا النوع من الأسئلة يمكن تطبيق التحليل العاملي واختبار التناسق الداخلي عليها أو ما يعرف بكرونباخ ألفا (Cronbach Alpha α)، خصوصاً وأنه تمّ اعتماد هذا النوع من الأسئلة لقياس محاور معيّنة في كل استبانة. ففي استبانة المعلمين في فقرة "دور المدير في قيادة عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة"، تمّ تحديد 16 سؤالاً للإجابة عن هذا العامل وغيره من العوامل الموجودة في فقرات أخرى في الاستبانة.

إنّ أهم العوامل التي يجب قياسها عند اعتماد التحليل العاملي (Factor Analysis) يمكن تحديدها فيما يلي:

- مقياس كايزر مير أولكن KMO: يُعتمد لقياس ملائمة التحليل العاملي، وتتراوح قيمته بين 0 و 1. كلما اقتربت القيمة من 1 كلما كان التحليل العاملي أكثر ملائمة والعكس صحيح (على أن تكون أكبر من 0.5).

- اختبار بارتلت (Bartlett's test of sphericity): يُعتمد لدراسة معاملات الارتباط الذاتي لجميع المتغيرات وما إذا كانت تختلف جوهرياً عن صفر؛ يجب أن يكون هذا المؤشر أصغر من مستوى الدلالة 5% ليكون هناك ترابط بين المتغيرات؛ وبالتالي يكون بالإمكان إجراء التحليل العاملي لهذه المتغيرات.

- الجذور الكامنة المبدئية (Initial Eigen Values): وهو يُستخدم لتحديد عدد العوامل التي سوف تركز عليها المتغيرات. ولكي يكون التحليل العاملي صحيحاً، يجب أن يكون عدد العوامل هو 1 فقط وهذا يعني أنه تمّ اختصار المتغيرات على عامل واحد فقط (على أن يكون هناك عامل واحد فقط قيمته أكبر من واحد).

- نسبة التباين (% of variance): وهو الذي يظهر نسبة المعلومات التي يوفّرها العامل من أصل المجموع الكلي للمعلومات (يجب أن تكون القيمة أكبر من 50%).

- معامل كرونباخ ألفا: يُعتمد لقياس التناسق الداخلي بين الأسئلة وما إذا كان هناك حاجة لإلغاء بعض المتغيرات أم الإبقاء عليها كافةً (يجب أن يكون هذا المؤشر يساوي 0.7 أو أكبر ليتحقق التناسق الداخلي بين المتغيرات).

1- استبانة المعلم

المحور الأول: "حول برامج التدريب وأداء المعلم"

جدول رقم (10): نتائج اختبارات الصدق والثبات للمحور الأول في استبانة المعلم

القيمة	
0.856	مقياس كايزر مير أولكن KMO
298.67 (0.000)	اختبار بارتلت
1	الجزور الكامنة المبدئية
%69.12	نسبة التباين
0.831	معامل كرونباخ الفا

تظهر النتائج في الجدول (10) أعلاه ما يلي:

- مقياس كايزر مير أولكن KMO: القيمة تساوي 0.856 وهذا يدل على أنّ هذا المحور قابل للتحليل العاملي.
- اختبار بارتلت (Bartlett's test of sphericity): درجة الدلالة الإحصائية = 0.000 أصغر من مستوى الدلالة وهذا يعني أنّه هناك ترابط بين المتغيرات وبالتالي يمكن إجراء التحليل العاملي لها.
- الجزور الكامنة المبدئية (Initial Eigen Values): عدد العوامل يساوي 1 فقط وهذا يعني أنّه تمّ اختصار المتغيرات على عامل واحد فقط هو "برامج التدريب وأدائي الوظيفي".
- نسبة التباين (% of variance): القيمة تساوي 69.12% وهذا يدل على العامل الذي اختصر المتغيرات بقياس 69.12% من المعلومات في هذا المحور.
- معامل كرونباخ ألفا: القيمة تساوي 0.831 وهذا يؤكد التناسق الداخلي بين المتغيرات وبالتالي فإنّه ليس هناك أيّ حاجة لإلغاء أيّ من المتغيرات التي تقيس محور "حول برامج التدريب وأدائي الوظيفي"

خلاصة: بعد التأكد من جميع ما تقدّم، يمكن احتساب المعدّل الوسطي للمحور الأول؛ وقد بلغ هذا المعدّل 2,37 وهذا يعني بالنسبة للمعلّمين أنهم " نادرًا " قد يخضعون لدورات تدريبية أو يطّلعون على مضمونها لتحسين أدائهم الوظيفي.

المحور الثاني: حول دور المدير في قيادة عملية تدريب المعلّمين أثناء الخدمة
جدول رقم (11): نتائج اختبارات الصدق والثبات للمحور الثاني في استبانة المعلّم

القيمة	
0.876	1. مقياس كايزر مير أولكن KMO
345.43(0.000)	2. اختبار بارتلت
1	3. الجذور الكامنة المبدئية
%75.09	4. نسبة التباين
0.839	5. معامل كرونباخ ألفا

تظهر النتائج في الجدول (11) أعلاه ما يلي:

- مقياس كايزر مير أولكن KMO: القيمة تساوي 0,876 وهذا يدلّ على أنّ هذا المحور قابل للتحليل العاملي.
- اختبار بارتلت (Bartlett's test of sphericity): درجة الدلالة الإحصائية = 0.000 أصغر من مستوى الدلالة وهذا يعني أنه هناك ترابط بين المتغيرات وبالتالي يمكن إجراء التحليل العاملي لها.
- الجذور الكامنة المبدئية (Initial Eigen Values): عدد العوامل يساوي 1 فقط وهذا يعني أنّه تمّ اختصار المتغيرات على عامل واحد فقط هو " دور المدير في قيادة عملية تدريب المعلّمين أثناء الخدمة ".
- نسبة التباين (% of variance): القيمة تساوي %75.09 وهذا يدلّ على أنّ العامل الذي اختصر المتغيرات يقيس %75.09 من المعلومات في هذا المحور.
- معامل كرونباخ ألفا: القيمة تساوي 0.839 وهذا يؤكّد التناسق الداخلي بين المتغيرات وبالتالي فإنّه ليس هناك أي حاجة لالغاء أيّ من المتغيرات التي تقيس محور "دور المدير في قيادة عملية تدريب المعلّمين أثناء الخدمة ".

خلاصة: بعد التأكد من جميع ما تقدّم، يمكن احتساب المعدّل الوسطي للمحور الثاني؛ وقد بلغ هذا المعدل 2.50؛ وهذا يعني بالنسبة للمعلّمين أنّه ما بين "أحيانًا ونادرًا" يكون هناك دور للمدير في قيادة عملية تدريب المعلّمين أثناء الخدمة.

المحور الثالث: حول دور مسؤول الحلقة في قيادة عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة
جدول رقم (12): نتائج اختبارات الصدق والثبات للمحور الثالث في استبانة المعلم

القيمة	
0.778	1. مقياس كايزر مير أولكن KMO
240.54(0.000)	2. اختبار بارتلت
1	3. الجذور الكامنة المبدئية
%67.32	4. نسبة التباين
0.753	5. معامل كرونباخ ألفا

تظهر النتائج في الجدول (12) أعلاه ما يلي:

- مقياس كايزر مير أولكن KMO: القيمة تساوي 0.778 وهذا يدل على أن هذا المحور قابل للتحليل العاملي.
 - اختبار بارتلت (Bartlett's test of sphericity): درجة الدلالة الإحصائية = 0.000 أصغر من مستوى الدلالة وهذا يعني أنه هناك ترابط بين المتغيرات وبالتالي يمكن إجراء التحليل العاملي لها.
 - الجذور الكامنة المبدئية (Initial Eigen Values): عدد العوامل يساوي 1 فقط وهذا يعني أنه تم اختصار المتغيرات على عامل واحد فقط هو " دور مسؤول الحلقة في قيادة عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة ".
 - نسبة التباين (% of variance): القيمة تساوي %67.32 وهذا يدل على العامل الذي اختصر المتغيرات وهو يقيس %67.32 من المعلومات.
 - معامل كرونباخ ألفا: القيمة تساوي 0.753 وهذا يؤكد التماسق الداخلي بين المتغيرات وبالتالي فإنه ليس هناك أي حاجة لالغاء أي من المتغيرات التي تقيس " دور مسؤول الحلقة في قيادة عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة "
- خلاصة: بعد التأكد من جميع ما تقدّم يمكن احتساب المعدّل الوسطي للمحور الثالث وقد بلغ هذا المعدّل 1.40 وهذا يعني بالنسبة للمعلمين أنه نادرًا ما يكون هناك دور لمسؤول الحلقة في قيادة عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

المحور الرابع: حول دور منسّق المادّة التعليميّة في قيادة عمليّة تدريب المعلّمين أثناء الخدمة
جدول رقم (13): نتائج اختبارات الصدق والثبات للمحور الرابع في استبانة المعلّم

القيمة	
0.743	1. مقياس كايذر مير أولكن KMO
226.32(0.000)	2. اختبار بارتلت
1	3. الجذور الكامنة المبدئية
63.19%	4. نسبة التباين
0.739	5. معامل كرونباخ الفا

تظهر النتائج في الجدول (13) أعلاه ما يلي:

- مقياس كايذر مير أولكن KMO: القيمة تساوي 0.743 وهذا يدل على أن هذا المحور قابل للتحليل العاملي.
 - اختبار بارتلت (Bartlett's test of sphericity): درجة الدلالة الإحصائية = 0.000 أصغر من مستوى الدلالة وهذا يعني أنّ هناك ترابط بين المتغيّرات وبالتالي يمكن إجراء التحليل العاملي لها.
 - الجذور الكامنة المبدئية (Initial Eigen Values): عدد العوامل يساوي 1 فقط وهذا يعني أنه تمّ اختصار المتغيّرات على عامل واحد فقط هو " دور منسّق المادّة التعليميّة في قيادة عمليّة تدريب المعلّمين أثناء الخدمة ".
 - نسبة التباين (% of variance): القيمة تساوي 63.19% وهذا يدلّ على العامل الذي اختصر المتغيّرات والذي يقيس 63.19% من المعلومات.
 - معامل كرونباخ ألفا: القيمة تساوي 0.739 وهذا يؤكّد التّناسق الداخليّ بين المتغيّرات وبالتالي فإنّه ليس هناك أي حاجة لالغاء أي من المتغيّرات التي تقيس "دور منسّق المادّة التعليميّة في قيادة عمليّة تدريب المعلّمين أثناء الخدمة".
- خلاصة: بعد التّأكد من جميع ما تقدّم، يمكن احتساب المعدّل الوسطي للمحور الرابع وقد بلغ هذا المعدل 3.14 وهذا يعني بالنسبة للمعلّمين أنّه " أحياناً " لا يكون هناك دور لمنسّق المادّة التعليميّة في قيادة عمليّة تدريب المعلّمين أثناء الخدمة.

المحور الخامس: الصعوبات التي تعيق عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة
جدول رقم (14): نتائج اختبارات الصدق والثبات للمحور الخامس في استبانة المعلم

القيمة	
0.887	1. مقياس كايذر مير أولكن KMO
367.28(0.000)	2. اختبار بارتلت
1	3. الجذور الكامنة المبدئية
77.28%	4. نسبة التباين
0.865	5. معامل كرونباخ ألفا

تظهر النتائج في الجدول رقم (14) أعلاه ما يلي:

- مقياس كايذر مير أولكن KMO: القيمة تساوي 0.887 وهذا يدل على أن هذا المحور قابل للتحليل العاملي.
- اختبار بارتلت (Bartlett's test of sphericity): درجة الدلالة الإحصائية = 0.000 أصغر من مستوى الدلالة، وهذا يعني أن هناك ترابط بين المتغيرات وبالتالي يمكن إجراء التحليل العاملي لها.
- الجذور الكامنة المبدئية (Initial Eigen Values): عدد العوامل يساوي 1 فقط، وهذا يعني أنه تم اختصار المتغيرات على عامل واحد فقط هو "الصعوبات التي تعيق عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة".
- نسبة التباين (% of variance): القيمة تساوي 77.28% وهذا يدل على العامل الذي اختصر المتغيرات والذي يقيس 77.28% من المعلومات.
- معامل كرونباخ ألفا: القيمة تساوي 0.865 وهذا يؤكد التماسك الداخلي بين المتغيرات وبالتالي فإنه ليس هناك أي حاجة لإلغاء أي من المتغيرات التي تقيس "الصعوبات التي تعيق عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة".

خلاصة: بعد التأكد من جميع ما تقدم، يمكن احتساب المعدل الوسطي للمحور الخامس وقد بلغ هذا المعدل 3.32 وهذا يعني بالنسبة للمعلمين إنه " أحياناً " ما يكون هناك صعوبات تعيق عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

ملاحظة: أما بالنسبة للمعلومات الشخصية للمعلمين، فقد أظهرت النتائج أن نسبة الاجابات غير الكاملة كانت ضعيفة جداً؛ حيث تراوحت بين 0.00% و 5.88%. وهذا يدل على أنه لم يكن هناك أي مشكلة عند المعلمين في الإجابة عن المعلومات الشخصية.

2- استبانة المنسق

المحور الأول: دور المنسق في الإشراف على عملية تدريب المعلمين
جدول رقم (15): نتائج اختبارات الصدق والثبات للمحور الأول في استبانة المنسق

القيمة	
0.765	1. مقياس كايذر مير أولكن KMO
234.12(0.000)	2. اختبار بارتلت
1	3. الجذور الكامنة المبدئية
%60.56	4. نسبة التباين
0.745	5. معامل كرونباخ الفا

تظهر النتائج في الجدول (15) أعلاه ما يلي:

- مقياس كايذر مير أولكن KMO: القيمة تساوي 0.765 وهذا يدل على أن هذا المحور قابل للتحليل العاملي.
- اختبار بارتلت (Bartlett's test of sphericity): درجة الدلالة الإحصائية = 0.000 أصغر من مستوى الدلالة وهذا يعني أنه هناك ترابط بين المتغيرات وبالتالي يمكن إجراء التحليل العاملي لها.
- الجذور الكامنة المبدئية (Initial Eigen Values): عدد العوامل يساوي 1 فقط وهذا يعني أنه تم اختصار المتغيرات على عامل واحد فقط هو "دور المنسق في الإشراف على عملية تدريب المعلمين".
- نسبة التباين (% of variance): القيمة تساوي %60.56 وهذا يدل على أن العامل الذي اختصر المتغيرات يقيس %60.56 من المعلومات
- معامل كرونباخ ألفا: القيمة تساوي 0.745 وهذا يؤكد التماسك الداخلي بين المتغيرات وبالتالي فإنه ليس هناك أي حاجة لالغاء أي من المتغيرات التي تقيس "دور المنسق في الإشراف على عملية تدريب المعلمين"

خلاصة: بعد التأكد من جميع ما تقدم، يمكن احتساب المعدل الوسطي للمحور الأول. وقد بلغ المعدل الوسطي 3.25، وهذا يعني بالنسبة للمنسقين أنهم " أحياناً " يكون لهم دور في الإشراف على عملية تدريب المعلمين.

المحور الثاني: الصعوبات التي تعيق عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة
جدول رقم (16): نتائج اختبارات الصدق والثبات للمحور الثاني في استبانة المنسق

القيمة	
0.687	1. مقياس كايذر مير أولكن KMO
185.23(0.000)	2. اختبار بارتلت
1	3. الجذور الكامنة المبدئية
56.43%	4. نسبة التباين
0.712	5. معامل كرونباخ الفا

تظهر النتائج في الجدول (16) أعلاه ما يلي:

- مقياس كايذر مير أولكن KMO: القيمة تساوي 0.687 وهذا يدل على أن هذا المحور قابل للتحليل العاملي.
- اختبار بارتلت (Bartlett's test of sphericity): درجة الدلالة الإحصائية = 0.000 أصغر من مستوى الدلالة وهذا يعني أنه هناك ترابط بين المتغيرات وبالتالي يمكن إجراء التحليل العاملي لها.
- الجذور الكامنة المبدئية (Initial Eigen Values): عدد العوامل يساوي 1 فقط وهذا يعني أنه تم اختصار المتغيرات على عامل واحد فقط هو "الصعوبات التي تعيق عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة".
- نسبة التباين (% of variance): القيمة تساوي 56.43% وهذا يدل على أن العامل الذي اختصر المتغيرات يقيس 56.43% من المعلومات.
- معامل كرونباخ ألفا: القيمة تساوي 0.712 وهذا يؤكد التماسك الداخلي بين المتغيرات وبالتالي فإنه ليس هناك أي حاجة لإلغاء أي من المتغيرات التي تقيس "الصعوبات التي تعيق عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة".

خلاصة: بعد التأكد من جميع ما تقدم، يمكن احتساب المعدل الوسطي للمحور الثاني؛ وقد بلغ هذا المعدل 2.65. وهذا يعني بالنسبة للمنسقين أنه " أحياناً " ما يكون هناك صعوبات تعيق عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

ملاحظة: عند القيام باختبار الاستبانة، ليس من الضروري عرض النتائج الإحصائية كأرقام؛ ولكن من المهم الإضاءة على نسبة الإجابات الكاملة، وبمعنى أوضح؛ تحديد ما إذا كان هناك سؤال ما قد تردّد المستطلعون في الإجابة عنه وقد تبين أن هذه النسب كانت ضعيفة جداً؛ حيث تراوحت بين

0.00% و 7.14% وهذا يدلّ على أنّه لم يكن هناك أيّة مشكلة عند المنسّقين في الإجابة عن المعلومات الشخصية.

ومن الجدير ذكره أن ارتفاع نسبة الإجابات غير الكاملة للمتغيّر، قد تؤثر على صدقيّته؛ خصوصاً إذا ما كان متغيّراً غير مستقلّ ويُستخدم لدراسة تأثيره على باقي المتغيّرات؛ فارتفاع هذه النسبة يؤدّي إلى إلغائه واعتباره متغيّراً غير مؤثّر في الدّراسة؛ وهذا ما لم يحصل هنا وقد أثبتته الدّراسة الاستطلاعيّة من خلال الأرقام السّابق عرضها في الملاحظة.

3- استبانة المدير ومسؤول الحلقة

بما أنّه تمّ تنفيذ الاستبانة مع مدير واحد فقط ومسؤوليّ حلقتين فإنّه لا يمكن تنفيذ الاختبارات التي ذكرت سابقاً لأنّ العدد غير كافٍ ولا يمكن البناء عليه إحصائيّاً. لذلك سيتمّ الاكتفاء بالتحكيم الذي تمّ إجراؤه سابقاً.

خلاصة عامّة: يتبيّن، مما تقدّم، أنّ جميع الشروط المطلوبة لإثبات صدق وثبات الاستبانة قد تحقّقت؛ وهذا يعني أنّه يمكن استخدام هذه الأدوات في الميدان بعد أن يتمّ احتساب حجم العيّنة المناسبة.

سابعاً: الأساليب الإحصائيّة المستخدمة

لصدق وثبات أدوات الدّراسة، تمّ استخدام الاختبارات الإحصائيّة التي أشارت إليها الباحثة في القسم السادس من الفصل. أمّا للإجابة على أسئلة الدّراسة، فقد استخدمت الباحثة المعدّلات الوسطيّة (Mean)، والانحراف المعياري (Standard Deviation) واختباري "ت" (T-test) لمقارنة معدّلين وسطيّين، وتحليل التّباين لمقارنة أكثر من معدّلين وسطيّين (ANOVA).

الفصل الرابع

النتائج

مقدمة

أولاً - صدق وثبات محاور الاستبانات الأربع بعد تطبيقها على عينة الدراسة

ثانياً: - عرض النتائج وتفسيرها

أ- الاستبانات الأربع

1- الإحصاء الوصفي

2- الإحصاء الاستدلالي

ب- المقابلات

ثالثاً: الإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من الفرضيات

مقدمة

بعد قيام الباحثة بتوضيح طبيعة المنهجية المتبعة في الدراسة وشرحها، باشرت بعرض النتائج في الفصل الرابع الذي يتألف من أربعة (4) أقسام رئيسية. سيتناول القسم الأول تطبيق عدد من الاختبارات الإحصائية للتأكد من صدق وثبات محاور الاستبانات الأربع بعد تطبيقها عملياً على عينة الدراسة من المعلمين، والمنسقين، ومسؤولي الحلقات، ومدراء المدارس. تُعتبر هذه الخطوة مهمة إحصائياً لاسيما وأنه بادئ ذي بدء، قامت الباحثة بعدد من الاختبارات الإحصائية لإثبات صدق وثبات (Validity & Reliability) الاستبانات الأربع في الدراسة الاستطلاعية. وتأتي نتائج الاختبارات الآن داعمة لما تمّ التوصل إليه سابقاً في الدراسة الاستطلاعية.

أمّا القسم الثاني من الفصل الرابع، فتتناول الباحثة من خلاله عرضاً مفصلاً لنتائج الاستبانات الأربع باستخدام الإحصاء الوصفي والاستدلالي مستعينة بذلك ببرنامج الرزم الإحصائية (SPSS v.15) لاحتساب التكرار والنسب المئوية للمتغيرات المستقلة والمعدلات الوسطية للمتغيرات التابعة. كما قامت الباحثة بمقارنة المعدلات الوسطية عبر استخدام اختباري "ت" وتحليل التباين (T-test & ANOVA)، كما تمّ احتساب مدى تأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة عبر استخدام درجة الدلالة الإحصائية (α). هذا بالإضافة إلى نتائج أسئلة المقابلات، حيث أوردت الباحثة الأسئلة ومحاورها، ثمّ استعرضت الإجابة عليها من قبل كافة المستطلعين محاولة سردها بلغة سليمة وبسيطة وواضحة ومعبرة.

أمّا في القسم الثالث، فتُجيب الباحثة عن أسئلة البحث وتفسرها.

أولاً: التأكد من صدق وثبات محاور الاستبانات الأربع بعد تطبيقها على عينة الدراسة

قبل عرض النتائج، كان لا بدّ من القيام باختبارات إحصائية للتأكد من الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانات بعد أن تمّ تطبيقها على عينة المستطلعين من مدراء، ومسؤولي حلقات، ومنسقين، ومعلمين.

على الرغم من قيام الباحثة بإجراء اختبارات الاتساق الداخلي (Internal Consistency) عند تطبيق الاستبانات على العينة الاستطلاعية (Pilot Study) خلال مرحلة التأكد من صدق وثبات الاستبانات الأربع (الفصل الثالث). إلا أنه كان لا بدّ من إجراء الاختبارات مرة أخرى

بعد تطبيق الاستبانات على عينة الدراسة الأصلية وجمع بيانات الاستبانات المتعددة والتي بلغ عددها 6 مستطلعين لاستبانة المدير؛ و15 مستطلعا لاستبانة مسؤول الحلقة؛ و36 مستطلعا لاستبانة المنسق؛ و193 مستطلعا لاستبانة المعلم. تعتبر هذه المرحلة من المراحل المهمة للتأكد من الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانات، وسيترتب عليها التأكد من مدى إمكانية القيام بمقارنة المعدلات الوسطية. سيتم اعتماد مؤشر كرونباخ ألفا للتأكد من الاتساق الداخلي لبنود كل محور من محاور الاستبانات الأربع، هذا المؤشر يجب أن يكون مساوياً أو أكبر من 0.7 لكي يكون هناك تناسق داخلي بين أسئلة كل محور (بعض خبراء الإحصاء يعتبرون أن قيمة 0.6 تعتبر أيضاً معبرة عن الاتساق الداخلي). كما أجرت الباحثة اختباري كايذر-ماير-أولكن، وبارتلتن لقياس مدى قابلية بنود المحاور في الاستبانات الأربع للتحليل العاملي (Appropriateness & Factorability). وتكون بنود الاستبانة قابلة للتحليل العاملي اذا كانت نتيجة مؤشر كايذر-ماير-أولكن (KMO) ما بين 0.5 و1.0 .

أما بالنسبة لاختبار بارتلتن، فهو يقيس مدى ارتباط كل متغير مع ذاته ومع المتغيرات الأخرى. وعليه، يجب أن يرتبط كل متغير مع ذاته بدرجة ارتباط تساوي (1) كما يجب أن تكون درجة الارتباط مع كل متغير وآخر تساوي (0). انطلاقاً من التوضيح السابق، يجب أن تكون درجة الدلالة الإحصائية لمؤشر بارتلتن أقل من 0.05 لكي تكون بنود المحاور (المتغيرات التابعة) قابلة للتحليل العاملي (Factor Analysis).

أ- استبانة المعلم

جدول رقم (17): اختبارات الاتساق الداخلي لاستبانة المعلم

المحور	عدد البنود	كرونباخ ألفا	مؤشر كايذر ماير	درجة الدلالة الإحصائية لمؤشر بارتلتن
حول برامج التدريب وأداء المعلم	19	0.699	0.730	0.000
حول دور المدير في قيادة عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة	16	0.906	0.886	0.000
حول دور مسؤول الحلقة في قيادة عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة	16	0.915	0.908	0.000
حول دور منسق المادة التعليمية في تدريب المعلمين أثناء الخدمة	17	0.927	0.916	0.000
الصعوبات التي تواجه المعلم خلال عملية تدريبيه أثناء الخدمة	20	0.917	0.887	0.000

يظهر الجدول رقم (17) أعلاه أن مؤشر كرونباخ ألفا هو يساوي أو أكبر من 0.7 في المحاور كافة؛ مما يعني وجود تناسق داخلي لبنود جميع المحاور وهذا يعني أنه يمكن احتساب

المعدّلات الوسطيّة للمحاور. كما يشير مؤشّر كايزر إلى أنّه يمكن اختصار المحور الذي يتضمّن بنودًا عديدة إلى عامل واحد. كما تشير الدلالة الإحصائيّة لمؤشّر بارتلت (0.000) أنّ بنود المحاور (المتغيّرات التابعة) قابلة للتّحليل العاملي (factor analysis).

جدول رقم (18): المعدّلات الوسطيّة لمحاور استبانة المعلّم

1= أبداً، 2= نادراً، 3= أحياناً، 4= دائماً	المعدّل الوسطي	الانحراف المعياري	مؤشّر التفاوت
حول برامج التدريب وأدائي الوظيفي	3.08	0.30	9.63%
حول دور المدير في قيادة عمليّة تدريب المعلّمين أثناء الخدمة	3.07	0.57	18.51%
حول دور مسؤول الحلقة في قيادة عمليّة تدريب المعلّمين أثناء الخدمة	3.14	0.56	17.86%
حول دور منسق المادّة التعليميّة في تدريب المعلّمين أثناء الخدمة	3.21	0.59	18.44%
الصعوبات التي تواجه المعلّم خلال عمليّة تدريبه أثناء الخدمة	2.48	0.55	22.15%

يظهر الجدول رقم (18) أعلاه أنّ المعلّمين أجابوا بـ " أحياناً " على أغلب المحاور وما بين "أحياناً ونادراً " على محور الصعوبات التي تواجههم خلال عمليّة تدريبهم.

ب- استبانة المنسق

جدول رقم (19): اختبارات الاتّساق الداخلي والتحليل العاملي لاستبانة المنسق

المحور	عدد البنود	كرونباخ ألفا	مؤشّر كايزر ماير	درجة الدلالة الإحصائيّة لمؤشّر بارتلت
حول دور المنسق في الإشراف على عمليّة تدريب المعلّمين	20	0.800	0.508	0.000
الصعوبات التي تواجه المنسق خلال عمليّة تدريب المعلّمين أثناء الخدمة	14	0.912	0.790	0.000

يظهر الجدول رقم (19) أعلاه أنّ مؤشّر كرونباخ ألفا هو أكبر من 0.7 في المحورين ؛ ممّا يعني وجود تناسق داخلي لبنود المحورين وهذا يعني أنّه يمكن احتساب المعدّلات الوسطيّة للمحاور. كما يشير مؤشّر كايزر إلى أنّه يمكن اختصار المحور الذي يتضمّن بنودًا عديدة إلى عامل واحد. كما تشير الدلالة الإحصائيّة لمؤشّر بارتلت (0.000) أنّ بنود المحاور (المتغيّرات التابعة) قابلة للتّحليل العاملي (Factor Analysis). إذن، إنّ بنود الاستبانة قابلة للتّحليل العاملي.

جدول رقم (20): المعدلات الوسطية لمحوري استبانة المنسق

مؤشر التفاوت	الانحراف المعياري	المعدل الوسطي	1= أبداً، 2= نادراً، 3= أحياناً، 4= دائماً
7.98%	0.28	3.51	حول دور المنسق في الإشراف على عملية تدريب المعلمين
29.56%	0.60	2.03	الصعوبات التي تواجه المنسق خلال الإشراف على عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة

يظهر الجدول رقم (20) أنّ المنسقين المستطلعين يعتبرون أنّه ما بين أحياناً ودائماً (3.51) لهم دور في الإشراف على عملية تدريب المعلمين. كما يعتبرون أنّهم نادراً (2.03) ما يواجهون صعوبات خلال الإشراف على عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

ج- استبانة مسؤول الحلقة

جدول رقم (21): اختبارات الاتساق الداخلي والتحليل العملي لاستبانة مسؤول الحلقة

المحور	عدد البنود	كرونباخ ألفا	مؤشر كايزر ماير	درجة الدلالة الإحصائية لمؤشر بارتلت
حول دور مسؤول الحلقة في الإشراف على تدريب المعلمين أثناء الخدمة				
المحور الأول: المهام العامة	12	0.729	/	/
المحور الثاني: برامج التدريب الداخلية والخارجية	15	0.767	/	/
المحور الثالث: المعلمون	19	0.553	/	/
حول الصعوبات التي تواجه مسؤول الحلقة في الإشراف على عملية تدريب المعلمين	20	0.908	/	/

يظهر الجدول رقم (21) أعلاه أنّ مؤشر كرونباخ ألفا هو يساوي أو أكبر من 0.6 في كافة المحاور؛ ممّا يعني وجود تناسق داخلي لبنود المحاور وهذا يعني أنه يمكن احتساب المعدلات الوسطية للمحاور. إلّا أنّه لا يمكن احتساب مؤشري كايزر ماير ودرجة الدلالة الإحصائية لمؤشر بارتلت لأنّ عدد بنود المحاور أكبر أو هي تساوي حجم العينة.

جدول رقم (22): المعدلات الوسطية للمحاور في استبانة مسؤول الحلقة

1= أبداً، 2= نادراً، 3= أحياناً، 4= دائماً	المعدل الوسطي	الانحراف المعياري	مؤشر التفاوت
حول دور مسؤول الحلقة في الإشراف على تدريب المعلمين أثناء الخدمة			
المحور الأول: المهام العامة	3.59	0.28	7.79%
المحور الثاني: برامج التدريب الداخلية والخارجية	3.28	0.32	9.75%
المحور الثالث: المعلمون	3.41	0.18	5.24%
حول الصعوبات التي تواجه مسؤول الحلقة في الإشراف على عملية تدريب المعلمين	2.18	0.41	19.01%

يظهر الجدول رقم (22) أنّ إجابات المستطلعين كانت بالمجمل أحياناً في المحاور المرتبطة بدورهم، كما عبّروا عن أنّه نادراً (2.18) ما يواجهون صعوبات في الإشراف على عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

د- استبانة المدير

جدول رقم (23): اختبارات الاتساق الداخلي والتحليل العاملي لاستبانة المدير

المحور	عدد البنود	كرونباخ ألفا	مؤشر كايزر ماير	درجة الدلالة الإحصائية لمؤشر بارتلنت
حول دور المدير في الإشراف على تدريب المعلمين أثناء الخدمة				
المحور الأول: المهام العامة	12	0.813	/	/
المحور الثاني: برامج التدريب	15	0.839	/	/
المحور الثالث: المعلمون	19	0.801	/	/
حول الصعوبات التي تواجه المدير في الإشراف على عملية تدريب المعلمين	18	0.830	/	/

يظهر الجدول (23) أعلاه أنّ مؤشر كرونباخ ألفا هو أكبر من 0.6 في كافة المحاور؛ ممّا يعني وجود تناسق داخلي لبنود المحورين وهذا يعني أنه يمكن احتساب المعدلات الوسطية للمحاور؛ إلّا أنّه لا يمكن احتساب مؤشر كايزر ماير ولا درجة الدلالة الإحصائية لمؤشر بارتلت لأنّ عدد بنود المحاور هو أكبر من حجم العينة.

جدول رقم (24): المعدلات الوسطية لمحاوَر استبانة المدير

مؤشر التفاوت	الانحراف المعياري	المعدّل الوسطي	1= أبداً، 2= نادراً، 3= أحياناً، 4= دائماً
حول دور المدير في الإشراف على تدريب المعلمين أثناء الخدمة			
8.79%	0.31	3.56	المحور الأول: المهام العامة
11.36%	0.35	3.05	المحور الثاني: برامج التدريب
7.08%	0.24	3.34	المحور الثالث: المعلمون
12.19%	0.31	2.58	حول الصعوبات التي تواجه المدير في الإشراف على عملية تدريب المعلمين

يشير المعدّل الوسطي في كافة المحاور المرتبطة بدور المدير إلى أنّ المدراء المستطلعين أحياناً يكون لديهم دور فيما يتعلق بالإشراف على تدريب المعلمين أثناء الخدمة. كما يعتبرون أنّه، ما بين نادراً وأحياناً، يواجهون صعوبات في عملية الإشراف على عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

ثانياً: عرض النتائج وتفسيرها

في هذا القسم من الفصل الرابع، تعرض الباحثة النتائج من خلال الرسوم البيانية والجدول الإحصائية للاستبانة الأربع؛ كذلك، توفّر الباحثة تفسيراً للنتائج أسفل الجداول والرسوم البيانية. ويبدأ عرض النتائج مع استبانة المعلم، ثم استبانة المنسق، فمسؤول الحلقة، وأخيراً المدير.

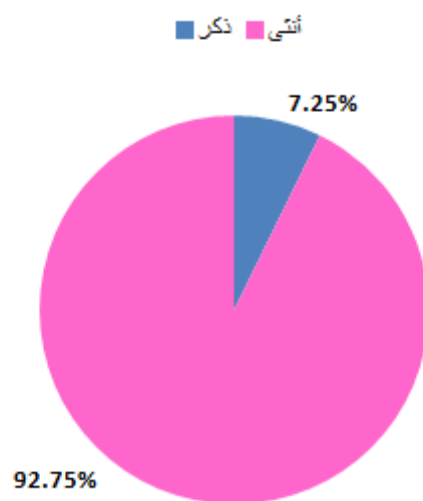
أ- الاستبانة الأربع

1- الإحصاء الوصفي

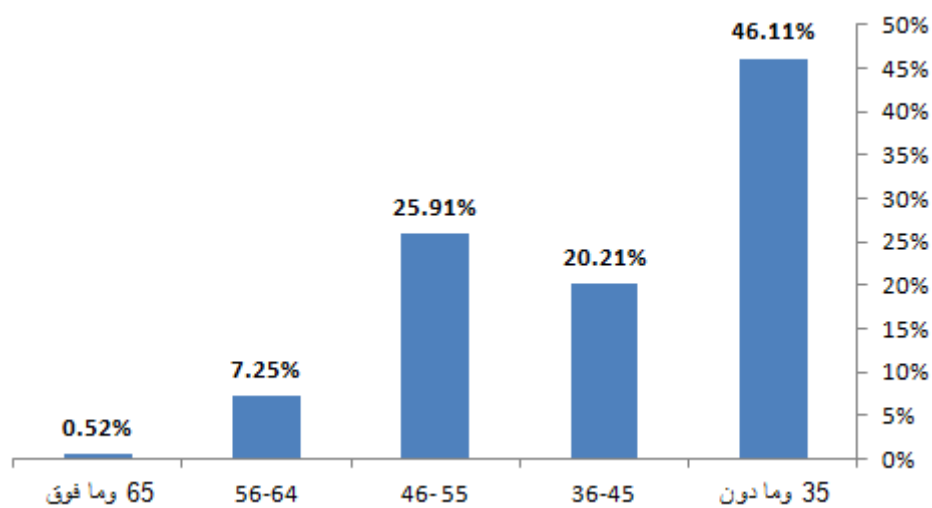
1.1- استبانة المعلمين (عدد المستطلعين = 193)

تقدّم استبانة المعلم معلومات متنوّعة عن عيّنة معلّمي مدارس المقاصد. وتشمل في طياتها مجموعة من المعلومات الشخصية والمهنيّة بالإضافة إلى آراء المعلمين في موضوع عملية التدريب التي تطالهم؛ وكذلك، آرائهم حيال دور عناصر جهاز الإشراف التربويّ داخل المدرسة في عملية التدريب. فيما يلي عرض لكافة النتائج المرتبطة باستبانة المعلم.

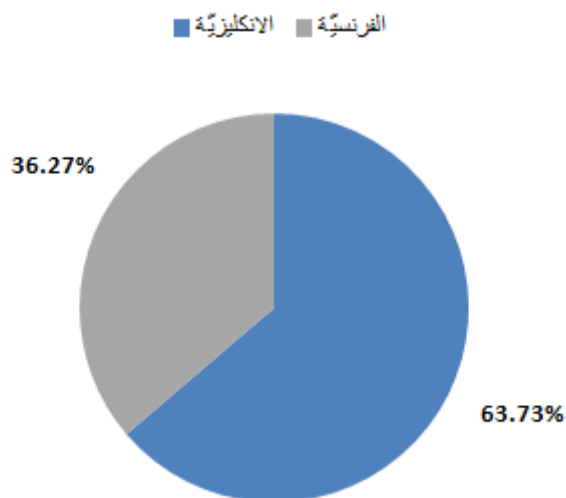
- معلومات عامّة عن المعلّم
رسم بياني رقم (1): جنس المعلّم



رسم بياني رقم (2): سنّ المعلّم



رسم بياني رقم (3): اللغة الأجنبية التي يتقنها المعلم



جدول رقم (25): المادة التعليمية اختصاص المعلم

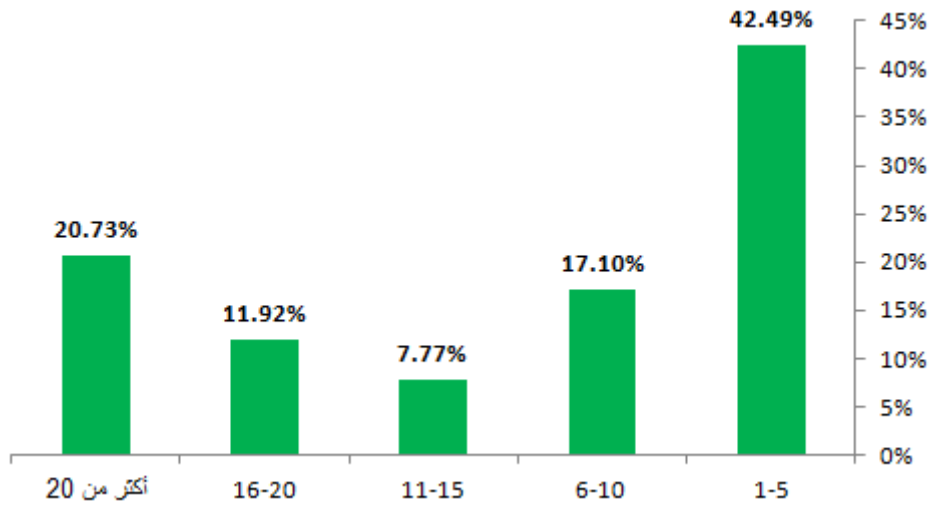
النسبة	التكرار	
31.09%	60	لغة انكليزية
25.91%	50	لغة عربية
13.99%	27	رياضيات
10.36%	20	لغة فرنسية
9.33%	18	علوم
7.77%	15	التربية الاسلامية
1.55%	3	اجتماعيات
100.00%	193	المجموع

جدول رقم (26): المرحلة التعليمية لعمل المعلم (أكثر من جواب)

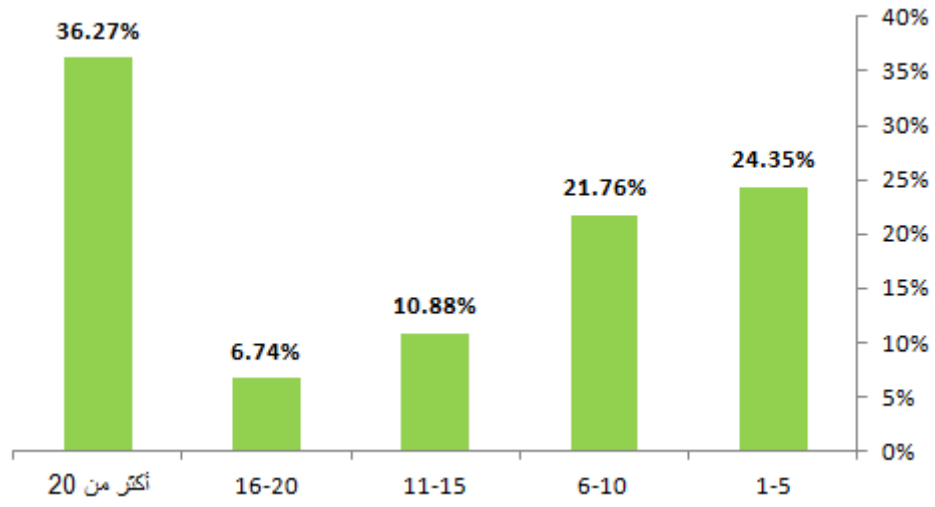
النسبة	التكرار	
34.72%	67	رياض الأطفال
34.72%	67	حلقة أولى
35.75%	69	حلقة ثانية
18.65%	36	حلقة ثالثة
12.95%	25	حلقة رابعة

إنّ عدد المعلمين الذين يدرّسون في أكثر من مرحلة تعليمية بلغ 63 من أصل 193 معلّمًا (32.64% من حجم العينة).

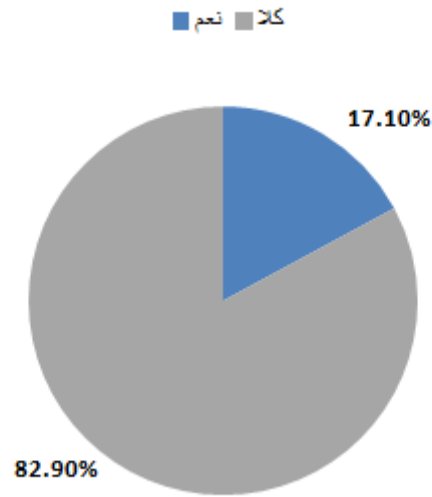
رسم بياني رقم (4): عدد سنوات عمل المعلم في المدرسة



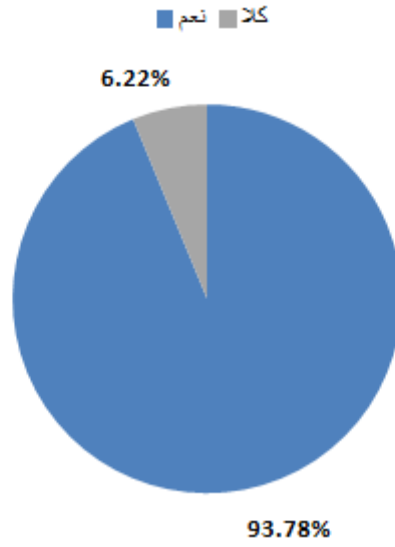
رسم بياني رقم (5): عدد سنوات الخبرة التعليمية



رسم بياني رقم (6): متابعة المعلم للدراسة حاليًا



رسم بياني رقم (7): هل تخضع سنوياً لبرامج تدريبية؟



جدول رقم (27): يخضع المعلم لبرامج تدريبية (أكثر من جواب)

النسبة	التكرار	
69.43%	134	بطلب من الإدارة
61.66%	119	بقرار شخصي
34.72%	67	بطلب من مركز الموارد والتطوير المهني
33.16%	64	بطلب من المنسق

- النسبة تحتسب من حجم العينة: الأسئلة التي تحتل أكثر من جواب يتم قسمة إجاباتها على حجم العينة (193 معلماً وليس عدد الإجابات)

جدول رقم (28): نوع البرامج التدريبية (أكثر من جواب)

النسبة	التكرار	
81.87%	158	ورش عمل
70.47%	136	دورات خارجية
69.43%	134	دورات داخلية
52.85%	102	في المدرسة مع المنسقين
49.22%	95	في المدرسة كوحدة تربوية
38.34%	74	حلقات مناقشة مع الزملاء
32.64%	63	مشاهدة فيديو هات تربوية
32.12%	62	مؤتمرات
30.05%	58	محاضرات
24.87%	48	استضافة معلم طالب
22.80%	44	برامج تدريبية في الجامعات
18.13%	35	زيارات تبادلية
18.13%	35	إعداد بحث إجرائي
17.10%	33	إنجاز الملف التربوي
15.03%	29	الموارد على الشبكة العنكبوتية
12.95%	25	قراءات تربوية
7.25%	14	توأمة مع مدارس أخرى
5.70%	11	التبصر بالأداء الذاتي

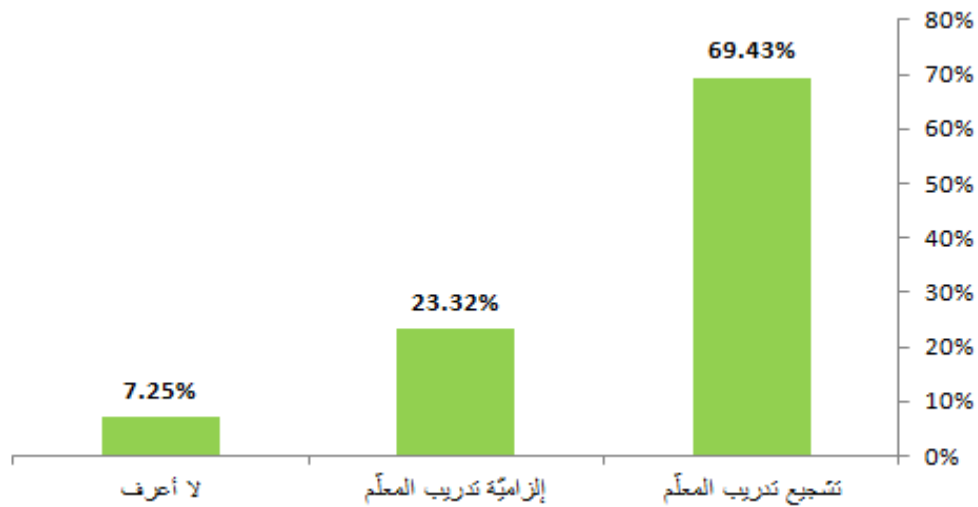
- النسبة تحتسب من حجم العينة: الأسئلة التي تحتل أكثر من جواب يتم قسمة إجاباتها على حجم العينة (193 معلماً وليس عدد الإجابات)

جدول رقم (29): مجالات التدريب (أكثر من جواب)

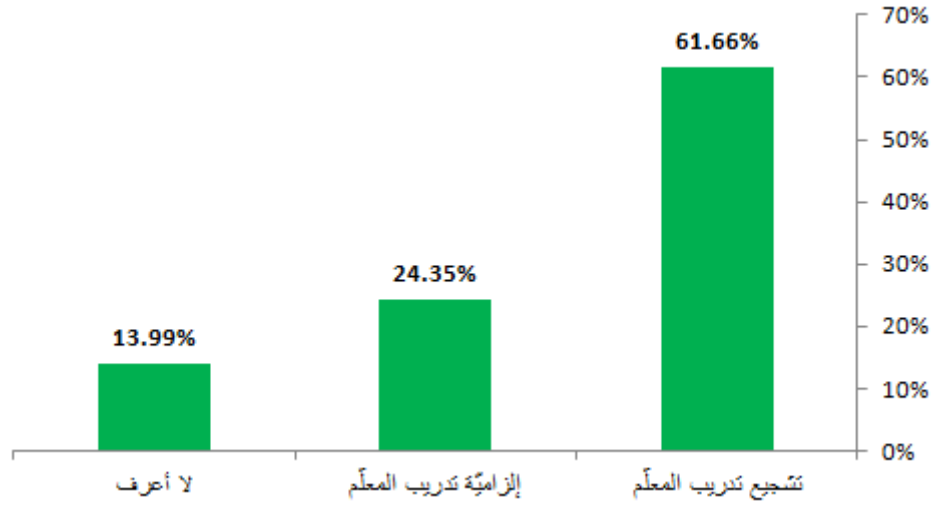
النسبة	التكرار	
67.88%	131	تكنولوجيا التعليم
66.84%	129	التعلم الناشط
56.99%	110	استراتيجيات التعليم
50.78%	98	التعلم التعاوني
48.19%	93	إدارة الصف
40.41%	78	مادة اختصاصك
37.82%	73	التقويم التربوي
37.31%	72	استراتيجيات التفكير
34.20%	66	المنهج الدراسي للمادة التعليمية
26.94%	52	نظريات التعلم
13.99%	27	سيكولوجيا التعليم
11.92%	23	علم نفس النمو

- النسبة تحتسب من حجم العينة: الأسئلة التي تحتل أكثر من جواب يتم قسمة إجاباتها على حجم العينة (193 معلّمًا وليس عدد الإجابات)

رسم بياني رقم (8): ينصّ النظام الداخلي للمدرسة على:



رسم بياني رقم (9): ينصّ توصيف مهام المعلم على:

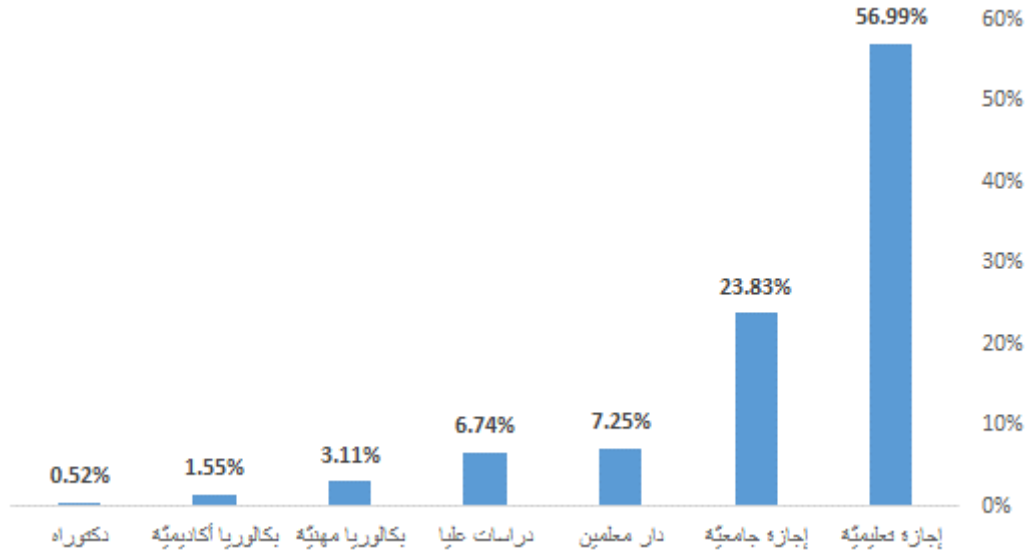


جدول رقم (30): المسؤول عن متابعة مدى تفعيل وتطبيق المعلمين للطرائق والأساليب الجديدة التي تعلموها من برامج التدريب الداخلية والخارجية (أكثر من جواب)

النسبة	التكرار	
67.36%	130	المنسق المحلي للمادة التعليمية
52.33%	101	مسؤول الحلقة
46.11%	89	المدير
29.02%	56	القائمين على التدريب في المؤسسات المنظمة
27.98%	54	مركز الموارد والتطوير المهني

- النسبة تحتسب من حجم العينة: الأسئلة التي تحتل أكثر من جواب يتم قسمة إجاباتها على حجم العينة (193 معلماً وليس عدد الإجابات)

رسم بياني رقم (10): الشهادة العلمية الأعلى للمعلم



التفسير: تظهر الرسوم البيانية رقم (10-1) والجداول رقم (25-30) أعلاه ما يلي:

- 92.75% من المعلمين المستطلعين هم من الإناث.

- وجود تساوي في أعداد المعلمين الشباب 35 سنة وما دون (46.11%) والمعلمين ما بين سن 36 و 55 سنة (20.21% + 25.91% = 46.12%) أما المعلمون الذين فوق سن الخامسة والخمسين فهم لا يتخطون 8% مما يؤشر إلى أن المعلمين غالباً ما يستقيلون عند بلوغ سن الخامسة والخمسين. وعلى الرغم من عنصر الشباب بين المعلمين، إلا أن 17.10% فقط من المستطلعين هم ممن يتابعون تعليمهم. تشير هذه النتيجة إلى أن نسبة ملحوظة من عينة المعلمين تنتمي إلى مرحلتها الأولى إلى المهنة والاستقرار والتدريب بحسب نموذج هيرمان للمراحل المهنية للمعلم (Huberman, et al., 1993)؛ مما يشير إلى أن لدى المعلمين الجدد ارتباطاً أكثر بفهوم التدريب والتزام جدي للخضوع له لتطوير مهاراتهم المهنية.

- كما يرى 93.78% من المعلمين المستطلعين أنهم يخضعون للتدريب سنوياً. تتفق تلك النتيجة مع ما جاء في خصائص التدريب الفعال من ضرورة أن يتسم بالاستمرارية والامتداد الزمني على مدى العام الدراسي (Garet et al., 2001; Hill, 2007). ومن اللافت، خضوع 61.66% من المستطلعين للتدريب بقرار شخصي؛ مما قد يعطي التدريب سمة الفعالية لأنه غير مستخدم كورقة ضغط على المعلم، بل هو مرتبط برغبتهم الشخصية (Berry et. Al, 2010).

- 63.73% من المستطلعين هم ممن يتقنون اللغة الإنكليزية كلغة أجنبية أولى.

- يشكّل معلّمو اللغتين الإنكليزيّة والعربيّة أكثر من نصف المعلّمين المستطلعين بنسبة 57%؛ بينما يتوزّع 43% من المستطلعين على كافّة الموادّ الباقية.

- إنّ 59.59% من المستطلعين هم ممّن مضى على وجودهم في المدرسة من سنة واحدة إلى 10 سنوات.

- إنّ 46.11% من المعلّمين المستطلعين هم ممّن لديهم خبرة من سنة واحدة إلى 10 سنوات، بينما 36.27% هم ممّن لديهم أكثر من 20 سنة خبرة تعليميّة.

- إنّ 81.87% من التدريب هو ورش عمل؛ وذلك لسهولة إجرائها ولمرونة شروط انعقادها، ولكونها تهدف إلى إكساب المعلّمين مهارات جديدة في جلسة تدريبية قصيرة الأمد (Groundwater – Smith & Campbell, 2009). بينما تنخفض النسب مع أنواع التدريب الأخرى التي تتطلب جهداً شخصياً ومتابعة كالقراءات التربويّة والتوأمة مع مدارس أخرى والتبصّر الذاتي بالأداء الذي بلغت نسبته 5.70% من حجم العيّنة. ويمكن ربط ذلك بعدم توفّر الوقت الكافي للمعلّم المقاصدي لبذل الجهود في التدريب الذاتي؛ إذ يتطلّب هذا النوع من التدريب تفرغ المعلّم أسبوعياً لعدد معيّن من الحصص ممّا يعطيه المجال للانصراف لأنواع من التدريب الذاتي كما هو الحال في اليابان وعدد من الدول الأوروبيّة (Hood, 2001). من جانب آخر، تتفق تلك النتيجة جزئياً مع ما جاء في أنواع التدريب (AlJammal & Ghamrawi, 2013)، وأهميّة أن يشارك المعلّم بأشكال متنوّعة من برامج التدريب (Opfer & Pedder, 2010; Holmes, 2013; Giraldo, 2014).

- تحتلّ مواضيع تكنولوجيا التعليم والتعلّم الناشط واستراتيجيّات التعليم تباغاً المراتب الأولى (67.88%، 66.84%، 56.99% من حجم العيّنة) من برامج التدريب التي يخضع لها المعلّمون المستطلعون، بينما تنخفض النسب مع المواضيع التي تعالج علم نفس النمو وسيكولوجيا التعليم والتعلّم لتصل إلى 11.92% من حجم العيّنة. تتفق هذه النتيجة مع ما جاء في تعريف كل واحدة من مدارس جمعيّة المقاصد على أنها تعدّ أجيال المستقبل في زمن الثورة التكنولوجيّة. لذلك، فإنّه من المنطقي أن تعمل إدارات تلك المدارس على تدريب المعلّمين في مواضيع ملائمة لما تهدف إليه. كذلك، تتفق هذه النسب مع ما جاء في أسس ومبادئ تدريب المعلّمين التي تنصّ إحداها على ضرورة أن يتماشى التدريب مع ظروف المدرسة وواقعها (McNicholl & Noone, 2007).

- وجود اختلاف في نسب الإجابات ما بين سؤالين متشابهين وهما علام ينصّ النظام الداخلي؟ وعلام ينصّ توصيف مهام المعلم؟ يؤثر هذا الأمر إلى عدم معرفة المعلمين بأنّ توصيف المهام هو جزء أساسي من النظام الداخلي للمدرسة. وقد يكون مردّد ذلك إلى عدم معرفة المعلمين بالنظام الداخلي للمدرسة. على ضوء ما سبق، تطلّ الكثير من علامات الاستفهام حول دور عناصر الإشراف التربوي داخل المدرسة بشرح النظام الداخلي للمعلم وتوضيح مهامه كمعلم مقاصدي؛ علماً بأنّ توجيه المعلم للقيام بالمهام المطلوبة منه هو نوع من أنواع التدريب أثناء الخدمة (AlJammal & Ghamrawi, 2013).

- يتصدّر المنسق مسؤوليّة متابعة المعلمين لتطبيق ما تعلّموه من البرامج التدريبية (67.36%)، كما يعبر المعلمون عن مسؤوليّة المتابعة أيضاً من قبل المؤسسات المنظمة للتدريب بنسبة (29.02%)، بينما تنخفض النسبة إلى (27.98%) في إلقاء مسؤوليّة المتابعة على مركز الموارد والتطوير المهني الذي هو أحد إدارات جمعية المقاصد! لا تتفق تلك النتيجة مع ما جاء في النظام الداخلي للأفراد العاملين في جمعية المقاصد حول دور عناصر الإشراف التربوي كآفة في متابعة نتائج عملية تدريب المعلمين ومن غير اقتصارها على المنسق فقط. يمكن قراءة هذه النتيجة على أنّها مؤشّر آخر لعدم معرفة الأفراد العاملين في جمعية المقاصد بنظامها الداخلي وبطبيعة مهام كل عنصر من عناصر الإشراف التربوي.

- إنّ 80.82% من المستطلعين لديهم إجازات فقط (تعليميّة أو جامعيّة)، بينما 6.74% هم ممّن لديهم شهادة دراسات عليا! تتناقض تلك النتيجة مع ما جاء في أحد أنواع التدريب التي تتناول ضرورة انخراط المعلم بمقرّرات جامعيّة كأحد أنواع التدريب الذاتي والتي تكون جزءاً من برنامجي الماجستير أو الدكتوراه. كذلك، تتناقض تلك النتيجة مع ما جاء في النظام الداخلي للأفراد العاملين في جمعية المقاصد حول تشجيع المعلمين لمتابعة دراستهم العليا وتحفيزهم مادّيًا عبر تقديم مساعدة ماليّة للمعلم المنتمي لملاك الجمعية بهدف تغطية نصف نفقات كلفة دراسته العليا! تبرز هنا تساؤلات عديدة حول مدى التطبيق الواقعي لكلّ ما ينصّ عليه النظام الداخلي وتوصيف مهام الأفراد العاملين، وإذا ما كانت هذه الوثيقة الأساسيّة برمتها حبراً على ورق.

- حول برامج التدريب وأداء المعلم

جدول رقم (31): برامج التدريب بالنسبة للمعلم وربطها بأدائه

1=أبداً، 2=نادرًا، 3=أحيانًا، 4=دائمًا	المعدل الوسطي	الانحراف المعياري	مؤشر التفاوت	أبداً	نادرًا	أحيانًا	دائمًا
1	3.32	0.66	19.88%	1.2%	7.0%	50.9%	40.9%
2	1.94	0.93	47.94%	42.7%	24.0%	29.8%	3.5%
3	1.74	0.90	51.72%	52.0%	25.7%	18.1%	4.1%
4	3.29	0.71	21.58%	1.8%	9.4%	47.4%	41.5%
5	2.14	0.95	44.39%	33.9%	22.8%	38.6%	4.7%
6	1.94	0.89	45.88%	40.4%	26.9%	31.0%	1.8%
7	3.30	0.61	18.48%	1.2%	4.7%	57.3%	36.8%
8	1.89	0.87	46.03%	42.1%	28.7%	27.5%	1.8%
9	3.47	0.65	18.73%	1.2%	5.3%	38.6%	55.0%
10	3.49	0.64	18.34%	1.2%	4.7%	38.6%	55.6%
11	3.64	0.59	16.21%	1.2%	2.3%	28.1%	68.4%
12	3.78	0.46	12.17%	0.0%	1.8%	18.7%	79.5%
13	2.70	0.80	29.63%	12.3%	14.6%	64.3%	8.8%
14	2.63	0.88	33.46%	16.4%	15.2%	57.9%	10.5%
15	3.27	0.60	18.35%	0.6%	6.4%	58.5%	34.5%
16	3.22	0.68	21.12%	2.3%	7.6%	56.1%	33.9%
17	3.02	0.74	24.50%	4.7%	12.3%	59.6%	23.4%
18	3.38	0.61	18.05%	0.6%	5.3%	49.7%	44.4%
19	2.43	0.82	33.74%	15.8%	30.4%	48.5%	5.3%
النسب العامة				7.7%	13.2%	35.8%	43.4%

التفسير: يشير الجدول رقم (31)، إلى أنّ 35% - 45% من عينة المعلمين هم إيجابيون تجاه البرامج التدريبية التي يخضعون لها من جهة مدى تلاؤمها مع بيئتهم الثقافية، أو من جهة فاعليتها واعتبارها فرصة حقيقية لتطوير أدائهم الوظيفي؛ كما أنّ 55% منهم يتشاركون فيما بينهم بالأفكار والمفاهيم والأنشطة الجديدة التي اكتسبوها من برامج التدريب، كما أنهم يعتبرون أنه لا مفاضلة للتدريب المنظم من قبل جمعية المقاصد على التدريب المنظم من قبل المؤسسات الأخرى. كذلك، 78% منهم هم إيجابيون في اطلاعهم على كلّ ما هو مستجدّ في عالم التربية. كما يبدو المعلمون أكثر إيجابية نحو برامج التدريب عندما يجيبون على البندين المرتبطين بقيامهم بتقويم التدريب الذي خضعوا له، والتزامهم بتطوير أدائهم عندما يلحظون فشل أحد الأنشطة أو الطرق التي ينفذونها مع طلابهم. تتفق هذه النتيجة مع ما ينصّ عليه الهدف من تقويم التدريب بحسب نموذج أدي (ADDIE) الذي يتناول في سياقه وجود تغيير في أداء المعلم كي يكون التدريب قد حقّق الهدف المرجوّ منه (Chevalier, 2010 & Kirkpatrick, 2010). كذلك، تتفق هذه النتيجة مع ما جاء في خصائص التدريب الفعّال الذي يتّسم بقدرته على إتاحة الفرصة أمام المعلمين لملاحظة تأثير أدائهم في التعلّم (Desimone, 2011; Villegas-Reimers, 2003).

على المقلب الآخر، ينحو المعلمون نحو السلبية في إجاباتهم عن البند المتعلّق بقيام المعلم بإعداد برامج تدريب للحاجات المهنية لزملائه، فقد بلغت النسبة تقريباً 66% من المعلمين الذين أجابوا ما بين أبداً ونادراً؛ ممّا يؤشّر على عدم توقّر بيئة حاضنة للمعلم تثقّ بقدراته وتشجّعه لإنتاج المعرفة ومشاركة خبرته العملية بإطار ممنهج مع زملائه المعلمين. تتناقض تلك النتيجة مع ما جاء في أحد أسس التدريب عن ضرورة تنويع أساليب التدريب ومنها تدريب النظراء وأهميّة هذا النوع من التدريب لفعاليته بين صفوف المعلمين وللأثر الذي يتركه في أداء المعلمين والتحفيز الذي يولّده في المعلمين المتدربين للمشّي على خطى الزملاء المدربين في إعداد تدريب مماثل يلبي الحاجات المهنية للمعلم (Jumani, 2016). كذلك، تتناقض تلك النتيجة مع ما جاء في نظام الأفراد العاملين الذي ينصّ، في إحدى فقراته التي تصف طبيعة العلاقة بين المعلمين الزملاء، على ضرورة تعاون المعلمين بكل ما له علاقة بالعملية التعليمية والتعلّمية؛ وأن يبادر المعلم إلى تطوير زميله مهنيّاً بما يتلاءم مع وقته ومادّة اختصاصه.

وعن امتداد فترة التدريب لعشرين ساعة، فقد أنت إجابات المعلمين سلبية أيضاً. إنّ 80% تقريباً من المعلمين المستطلّعين يعتقدون أنّ التدريب الذي يخضعون له هو قصير الأمد. تتناقض هذه النتيجة مع ما جاء في مبادئ وأسس تدريب المعلمين حول أهميّة مبدأ الامتداد

الزماني للتدريب لما له من أثر فعلي في تطوير مهارات المعلم وأدائه (Hill, 2007; Garet et al, 2001 & Cobb, 2000).

**- حول دور المدير في الإشراف على عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة
جدول رقم (32): دور المدير في الإشراف على عملية تدريب المعلمين (بحسب المعلمين)**

1= أبداً، 2= نادراً، 3= أحياناً، 4= دائماً	المعدل الوسطى	الانحراف المعياري	مؤشر التفاوت	أبداً	نادراً	أحياناً	دائماً
1 يجتمع المدير مع المعلمين ليطلعهم على خطته السنوية لتدريبهم داخلياً وخارجياً.	2.90	0.94	32.41%	8.3%	24.4%	35.9%	31.4%
2 يعدّ المدير برامج لتدريب المعلمين داخل المدرسة.	2.98	0.80	26.85%	6.4%	13.5%	55.8%	24.4%
3 ينطلق المدير من حاجات المعلمين لإعداد برامج تدريبية لهم.	3.17	0.85	26.81%	5.1%	13.5%	41.0%	40.4%
4 يحفزني المدير على الخضوع لبرامج تدريبية خارج المدرسة.	3.31	0.88	26.59%	6.4%	8.3%	33.3%	51.9%
5 لا يطلعني المدير على مواضيع برامج التدريب الخارجي المرسله من مؤسسات تربوية أخرى منظمة لبرامج تدريب المعلمين.	1.90	0.93	48.95%	45.5%	22.4%	28.8%	3.2%
6 أتناول مع المدير لاختيار مواضيع التدريب الداخلي الذي سأخضع له.	2.51	1.02	40.64%	23.1%	19.2%	41.7%	16.0%
7 يختارني المدير للخضوع لبرنامج تدريبي محدد بناءً على تقارير تقييمية لأدائي.	2.52	0.97	38.49%	20.5%	20.5%	45.5%	13.5%
8 يختارني المدير للخضوع لبرنامج تدريبي محدد لتلبية لحاجات تربوية مرصودة داخل المدرسة.	2.84	0.94	33.10%	13.5%	12.8%	50.0%	23.7%
9 يتجاهل المدير ملاحظة القيمة المضافة على أدائي بعد خضوعي لبرنامج تدريبي.	1.90	0.92	48.42%	44.2%	25.0%	27.6%	3.2%
10 يقدم لي المدير كل التسهيلات لتطبيق ما تعلمته من برامج التدريب داخل الصف.	3.26	0.80	24.54%	5.1%	7.1%	44.2%	43.6%
11 يظهر المدير اهتماماً خاصاً ببرامج التدريب الخارجية.	3.41	0.77	22.58%	3.2%	7.7%	34.0%	55.1%
12 لا يتابعني المدير في الصف لملاحظة مدى تطبيقي لطرائق وأساليب تعليمية جديدة اكتسبتها مؤخراً من برامج تدريبية.	2.03	0.89	43.84%	34.6%	31.4%	30.8%	3.2%
13 يطلب المدير مني تزويده بتغذية راجعة حول البرامج التدريبية التي خضعت لها.	3.06	0.95	31.05%	10.3%	10.9%	41.0%	37.8%
14 يظهر المدير اهتماماً خاصاً ببرامج التدريب الداخلية.	3.47	0.71	20.46%	1.3%	9.0%	31.4%	58.3%
15 يصغي لي المدير لمعرفة مدى نجاح وفشل كل نشاط حديث اكتسبته من برامج التدريب وطبقته داخل الصف.	3.09	0.99	32.04%	10.9%	11.5%	35.3%	42.3%
16 أعتبر أنّ المدير ناجح في أداء مهامه المرتبطة بالإشراف على المعلمين أثناء عملية التدريب.	3.41	0.70	20.53%	1.3%	8.3%	38.5%	51.9%
النسب العامة							
				8.4%	17.8%	38.4%	35.4%

التفسير: يجد 35% فقط من المعلمين أنه دائماً هناك دور للمدير في الإشراف على عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة. بينما تتوزع النسب الباقية على الدرجات بين أحياناً وأبداً. تتناقض تلك النتيجة مع ما جاء في النظام الداخلي للأفراد العاملين في جمعية المقاصد والذي ينص على مجموعة من المهام التي يقوم بها المدير وترتبط ارتباطاً وثيقاً بكل ما من شأنه تأمين وتسهيل وتشجيع عملية تدريب المعلمين كتحفيز المعلم للتدريب وإتاحة الفرص المناسبة له لتطوير كفاياته ومهاراته المهنية. بالمقابل، هناك تساؤل في الإيجابية والسلبية في نتيجة البند السادس الذي يتناول تشاور المدير مع المعلمين لاختيار مواضيع التدريب الداخلي. ويقوم المدير بدوره "أحياناً" فيما يتعلق بتحفيز المعلمين للخضوع لبرامج التدريب، وإفساح المجال أمامهم لتطبيق ما تعلموه منها، وتزويدهم بتغذية راجعة إزاء البرامج التدريبية التي خضعوا لها. تتفق تلك النتيجة مع ما جاء في إحدى الدراسات في مدينة الخرطوم عن المشكلات التي تواجه معلمي المرحلة الثانوية في عملية التدريب حيث لم يؤخذ برأيهم عند تخطيط وتنفيذ برامج التدريب (محمّد، 2013)؛ بينما تتناقض تلك النتيجة مع ما جاء بالإنجازات الرئيسية الخمسة التي يقوم بها المدير الفاعل من حيث تحديد المدير لحاجات المعلمين بالارتكاز على الكفايات المهنية التي يفتقدون إليها على ضوء التقارير التي تظهر نقاط القوة والضعف في أدائهم المهنيّ (Spiro, 2013) كما يظهر الجدول أنّ المدير نادراً ما يقوم بأمور سلبية كتجاهل أثر التدريب على أداء المعلم، وعدم متابعته لملاحظته مدى تطبيق المعلم لأنشطة تعلمها حديثاً، وعدم إطلاعها على مواضيع برامج التدريب المرسله من المؤسسات المنظمة للتدريب. تتفق تلك النتيجة مع ما جاء عن دور المدير في تعزيز تطوير المعلم مهنيّاً (Goodwin & Hubbell, 2013; Hairon & Dimmock, 2012; Lunenberg & Irby, 2008; Fullan, 2007). تشير النتائج في جدول (32) على أنّ المعلمين ليسوا متوافقين على مدى قيام المدير بدوره في عملية تدريبهم أثناء الخدمة؛ وقد يكون ذلك مرتبطاً بشخص المدير أيّ أن عدم التوافق مرده إلى رأي مجموعة من المعلمين عن مدير واحد في واحدة من مدارس المقاصد السبع، إلا أنّ معرفة ذلك يتطلب البحث في نتائج كل واحدة من مدارس المقاصد على حدة، ممّا قد ينتج عن ذلك تقويم للأداء المهنيّ للمدير، وتصنيف لكل واحد من المدراء الست المشاركين في الدراسة ومفاضلة أحدهم دون الآخر، لكن هذا لا يقع في صلب الدراسة التي تعمل الباحثة عليها.

حول دور مسؤول الحلقة في الإشراف على عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة
جدول رقم (33): دور مسؤول الحلقة في الإشراف على عملية تدريب المعلمين

1= أبدًا، 2= نادرًا، 3= أحيانًا، 4= دائمًا	المعدل الوسطي	الانحراف المعياري	مؤشر التفاوت	أبدًا	نادرًا	أحيانًا	دائمًا
1 يجتمع مسؤول الحلقة مع المعلمين ليطلعهم على خطته السنوية لتدريبهم داخليًا وخارجيًا.	3.17	0.89	28.08%	4.1%	20.4%	29.9%	45.6%
2 يعد مسؤول الحلقة برامج لتدريب المعلمين ضمن حلقاته.	2.97	0.91	30.64%	6.8%	21.8%	38.8%	32.7%
3 ينطلق مسؤول الحلقة من حاجات المعلمين لإعداد برامج تدريبية لهم.	3.06	0.88	28.76%	6.8%	15.0%	43.5%	34.7%
4 يحفزني مسؤول الحلقة للخضوع لبرامج تدريبية خارج المدرسة.	3.33	0.78	23.42%	2.7%	10.9%	37.4%	49.0%
5 يحرص مسؤول الحلقة على إطلاعي على مواضيع برامج التدريب المرسل من مؤسسات تربوية أخرى منظمة لبرامج تدريب المعلمين.	3.26	0.77	23.62%	2.7%	11.6%	42.9%	42.9%
6 لا يستشيرني مسؤول الحلقة عند اختياره مواضيع التدريب الذي سأخضع له.	2.07	1.00	48.31%	39.5%	21.1%	32.7%	6.8%
7 يختارني مسؤول الحلقة للخضوع لبرنامج تدريبي محدد تلبية للحاجات المرصودة في الحلقة.	2.95	0.88	29.83%	9.5%	12.9%	51.0%	26.5%
8 يختارني مسؤول الحلقة للخضوع لبرنامج تدريبي محدد بناء على تقارير تقييمية لأدائي.	2.76	0.97	35.14%	14.3%	19.0%	42.9%	23.8%
9 يلحظ مسؤول الحلقة القيمة المضافة على أدائي بعد خضوعي لبرنامج تدريبي.	3.13	0.87	27.80%	6.8%	11.6%	43.5%	38.1%
10 يطلب مسؤول الحلقة مني تزويده بتغذية راجعة حول البرامج التدريبية التي خضعت لها.	3.08	0.93	30.19%	9.5%	10.2%	42.9%	37.4%
11 يبدي مسؤول الحلقة اهتمامًا خاصًا ببرامج التدريب الداخلية.	3.40	0.64	18.82%	0.7%	6.1%	45.6%	47.6%
12 يبدي مسؤول الحلقة اهتمامًا خاصًا ببرامج التدريب الخارجية.	3.35	0.65	19.40%	0.7%	7.5%	47.6%	44.2%
13 يزورني مسؤول الحلقة لمشاهدة صفية لملاحظة تطبيق طرائق وأساليب تدريس جديدة تعلمتها من برامج التدريب.	3.18	0.80	25.16%	4.8%	10.2%	46.9%	38.1%
14 لا يقدم لي مسؤول الحلقة التسهيلات الضرورية لتطبيق ما تعلمته من برامج التدريب داخل الصف.	2.01	0.92	45.77%	36.1%	26.5%	32.0%	5.4%
15 يصغي لي مسؤول الحلقة لمعرفة مدى نجاح وفشل كل نشاط حديث اكتسبته من برامج التدريب وطبقته داخل الصف.	3.22	0.84	26.09%	4.1%	14.3%	37.4%	44.2%
16 أعتبر أن مسؤول الحلقة ناجح في أداء مهامه المرتبطة بالإشراف على المعلمين أثناء عملية التدريب.	3.39	0.67	19.76%	2.0%	4.1%	46.9%	46.9%
النسب العامة							
				6.0%	15.0%	40.6%	38.5%

التفسير: يظهر جدول رقم (33) أنّ 38.5% فقط من المعلمين يعتقدون دائماً بوجود دور لمسؤولي الحلقة في الإشراف على عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة. تتناقض هذه النتيجة مع ما جاء في النظام الداخلي للأفراد العاملين في جمعية المقاصد والذي ينصّ على المتابعة الحثيثة لتدريب المعلمين وتعزيز تلك العملية كأحدى المهام الأساسية لمسؤول الحلقة. وقد توزّعت النسب المئوية على بعض البنود بشكل لا يتوافق عليه كافّة المعلمين على رأي واحد. فتتراوح النتائج ما بين الدرجات الأربع لمقياس لا يكرت عن دور مسؤولي الحلقة في استشارة المعلمين لتحديد مواضيع التدريب الذي سيخضعون له، وحول التسهيلات الذي يقدمها مسؤول الحلقة لتطبيق المعلمين داخل الصف ما تعلموه من التدريب. بالمقابل، يتوافق تقريباً معظم المعلمين على بعض البنود كالاهتمام الذي يبديه مسؤول الحلقة ببرامج التدريب الداخلية والخارجية، وإطلاع المعلمين على خطته السنوية لتدريبهم، والتحفيز الذي يشجع المعلمين من خلاله للمشاركة في عملية التدريب خارج المدرسة. يتناقض جزء من هذه النتيجة مع ما نصّت عليه أسس التدريب ومواصفات التدريب الفعال لضرورة أن يكون التدريب نابغاً من داخل المؤسسة ومتوافقاً مع البيئة الثقافية للمعلم ومعالجاً للثغرات في كفاياته المهنية، ومن الأرجح أن يكون التدريب من خارج البيئة المدرسية غير قادر على توفير تلك الإمكانيات التطويرية للمعلم (قطامي، 2013; Hill, 2007).

- حول دور منسق المادة التعليمية في تدريب المعلمين أثناء الخدمة
جدول رقم (34): دور المنسق في الإشراف على عملية تدريب المعلمين (وجهة نظر المعلم)

1= أبدًا، 2= نادرًا، 3= أحيانًا، 4= دائمًا	المعدل الوسطي	الانحراف المعياري	مؤشر التفاوت	أبدًا	نادرًا	أحيانًا	دائمًا
1 يجتمع المنسق مع المعلمين ليطلعهم على خطته السنوية التي تتضمن جزء منها تدريبهم داخليًا وخارجيًا.	3.35	0.86	25.67%	5.0%	10.7%	28.6%	55.7%
2 تتناول اجتماعات التنسيق الأسبوعية محاور تدريبية بعيدة كل البعد عن حاجات المعلمين المهنية.	2.39	1.12	46.86%	21.4%	25.7%	23.6%	29.3%
3 يحرص المنسق على إطلاعي على مواضيع برامج التدريب المرسلة من مؤسسات تربوية أخرى منظمة لبرامج تدريب المعلمين.	3.26	0.89	27.30%	6.4%	10.0%	34.3%	49.3%
4 يحقّرنني المنسق للخضوع لبرامج تدريبية خارج المدرسة.	3.34	0.81	24.25%	4.3%	8.6%	35.7%	51.4%
5 يوجهني المنسق في اختيار مواضيع التدريب الذي سأخضع له	3.12	0.93	29.81%	7.9%	14.3%	35.7%	42.1%
6 يختارني المنسق للخضوع لبرنامج تدريبي محدد تلبيء للحاجات المرصودة في المادة التعليمية.	3.11	0.88	28.30%	7.9%	10.0%	45.0%	37.1%
7 يختارني المنسق للخضوع لبرنامج تدريبي محدد بناءً على تقارير تقييمية لأدائي.	2.86	1.05	36.71%	15.7%	15.0%	36.4%	32.9%
8 يلحظ المنسق القيمة المضافة على أدائي بعد خضوعي لبرنامج تدريبي.	3.21	0.88	27.41%	5.7%	12.9%	36.4%	45.0%
9 يطلب المنسق مني تزويده بتغذية راجعة حول البرامج التدريبية التي خضعت لها.	3.27	0.81	24.77%	3.6%	12.1%	37.9%	46.4%
10 يُبدي المنسق اهتمامًا خاصًا ببرامج التدريب الداخلية.	3.39	0.70	20.65%	0.7%	10.0%	38.6%	50.7%
11 يُبدي المنسق اهتمامًا خاصًا ببرامج التدريب الخارجية.	3.34	0.77	23.05%	3.6%	7.1%	40.7%	48.6%
12 يزورني المنسق لمشاهدة صفّية لملاحظة تطبيق طرائق وأساليب تعليم جديدة تعلّمها من برامج التدريب.	3.32	0.78	23.49%	3.6%	8.6%	40.0%	47.9%
13 بصغي لي المنسق لمعرفة مدى نجاح وفشل كل نشاط حديث اكتسبته من برامج التدريب وطبقته داخل الصفّ.	3.35	0.80	23.88%	3.6%	10.0%	34.3%	52.1%
14 في اجتماعات التنسيق لا يفسح المنسق المجال أمامي لعرض تجاربي الميدانية المثمرة في استخدام أنشطة تعليمية اكتسبتها حديثًا ونفذتها داخل الصفّ.	1.94	1.03	53.09%	46.4%	22.1%	22.1%	9.3%
15 في اجتماعات التنسيق، أتناقش مع المنسق ومع زملائي في نقاط القوة ونقاط الضعف الموجودة في تدريب خضعت له.	3.37	0.79	23.44%	3.6%	8.6%	35.0%	52.9%
16 في اجتماعات التنسيق، يطلب منّي المنسق مشاركة زملائي بكل جديد تعلّمته من برامج التدريب.	3.35	0.84	25.07%	5.7%	6.4%	35.0%	52.9%
17 اعتبر أنّ المنسق ناجحٌ في أداء مهامه المرتبطة بالإشراف على المعلمين أثناء عملية التدريب.	3.41	0.76	22.29%	2.1%	10.0%	32.1%	55.7%
النسب العامة							
				7.1%	12.1%	36.1%	44.7%

التفسير: يظهر جدول رقم (34) أنّ 45% تقريباً من المعلمين يعتقدون أنّ هناك دور للمنسّقين في الإشراف على عمليّة تدريب المعلمين. كما يعتقد 53% من المعلمين أنّ المنسّقين يفسحون المجال أمامهم لعرض ما أثمر معهم من نشاطات اكتسبوها من التدريب وطبقوها داخل الصف. كذلك، انقسم المعلمون بشكل متساوٍ عندما عبّر 50% منهم تقريباً عن أنّ المنسّقين يتناولون في اجتماعات التنسيق مواضيع تدريبيّة بعيدة عن حاجات المعلم. تتناقض تلك النتيجة جزئياً مع ما جاء حول مهام الإشراف التربوي في النظام الداخلي للأفراد العاملين في جمعيّة المقاصد والذي ينصّ على أنّ أبرز مهام المنسّق هي تدريب المعلمين والإشراف المباشر على هذه العمليّة. كما تتناقض مع ما جاء في مهام القائد التربويّ الذي يرصد ويدقّق في الحاجات المهنيّة للمعلم قبل أن يخطّط وينفّذ أيّ تدريب (Fullan, 2005; Harris, 2007)

- الصعوبات التي تواجه المعلم خلال عملية تدريبيه أثناء الخدمة
جدول رقم (35): الصعوبات التي تواجه المعلم خلال عملية تدريبيه

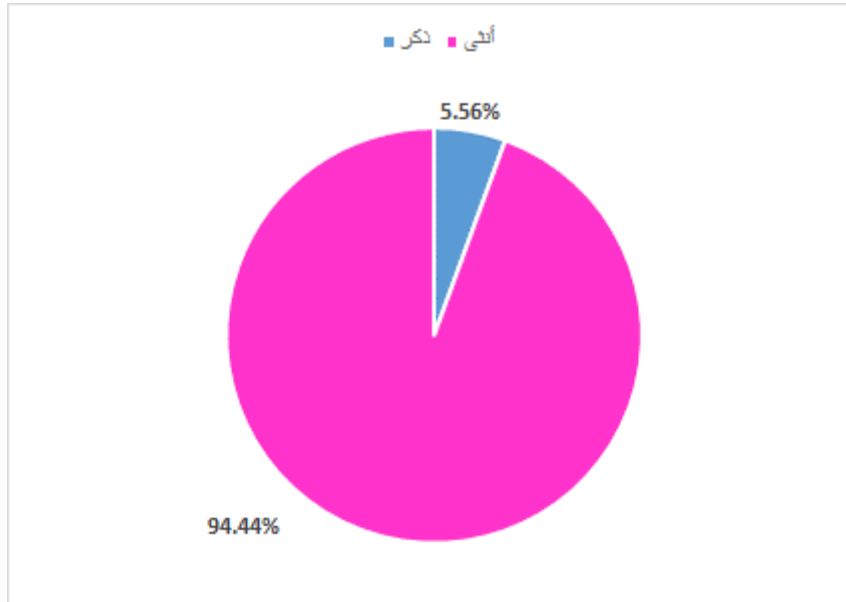
1= أبداً، 2= نادراً، 3= أحياناً، 4= دائماً	المعدل الوسطي	الانحراف المعياري	مؤشر التفاوت	أبداً	نادرًا	أحيانًا	دائمًا
1	2.48	0.80	32.26%	16.2%	22.8%	58.1%	2.9%
2	2.30	0.82	35.65%	21.3%	28.7%	48.5%	1.5%
3	2.34	0.86	36.75%	22.1%	25.7%	48.5%	3.7%
4	2.66	0.83	31.20%	11.8%	21.3%	55.9%	11.0%
5	2.40	0.87	36.25%	19.9%	26.5%	47.8%	5.9%
6	2.25	0.85	37.78%	24.3%	28.7%	44.9%	2.2%
7	2.37	0.84	35.44%	19.1%	29.4%	47.1%	4.4%
8	2.65	0.91	34.34%	15.4%	18.4%	52.2%	14.0%
9	2.74	0.71	25.91%	6.6%	22.1%	62.5%	8.8%
10	2.76	1.00	36.23%	14.0%	22.1%	37.5%	26.5%
11	2.47	1.02	41.30%	23.5%	21.3%	39.7%	15.4%
12	3.01	0.81	26.91%	4.4%	18.4%	48.5%	28.7%
13	2.38	0.93	39.08%	22.8%	25.0%	44.1%	8.1%
14	2.03	0.88	43.35%	34.6%	30.1%	33.1%	2.2%
15	2.43	0.94	38.68%	21.3%	24.3%	44.1%	10.3%
16	2.04	0.90	44.12%	35.3%	28.7%	33.1%	2.9%
17	2.13	0.98	46.01%	33.8%	28.7%	28.7%	8.8%
18	2.38	0.98	41.18%	23.5%	27.2%	36.8%	12.5%
19	3.01	0.83	27.57%	5.9%	15.4%	50.0%	28.7%
20	2.75	0.80	29.09%	8.1%	22.8%	55.1%	14.0%
النسبة العامة							
				16.5%	23.8%	49.3%	10.4%

التفسير: يظهر الجدول (35) أنَّ المعلمين يعانون من كلِّ الصعوبات الواردة أعلاه، إلَّا أنَّها تتفاوت من بند إلى آخر، وتتراوح ما بين "أحياناً" و "نادرًا". إنَّ 84% من المعلمين يعانون من صعوبات مرَّدها عمليَّة التدريب أثناء الخدمة. ومن أبرز الصعوبات التي يراها معظم المعلمين طول الجلسة التدريبيَّة، وامتلاك المدرِّب لمهارات متواضعة في التدريب، وغياب الحوافز الماديَّة من قبل المدرسة، وسيطرة الجانب النَّظري على التدريب، وتعارض وقت التدريب مع ظروف المعلمين الحيَّاتية وتزامنه مع أوقات عطلتهم أو أوقات العمل داخل المدرسة، والغموض في الأهداف الإجرائيَّة، وعدم مواءمة محتوى البرامج التدريبيَّة مع الحاجات المهنيَّة الفعليَّة ! تتَّفَق تلك النتيجة مع ما جاء في الأدبيات والدراسات التي تناولت تحديات ومشكلات التدريب المتنوعة والتي تتشابه مع الصعوبات التي عبَّر عنها معلِّمو جمعيَّة المقاصد. (Opfer & Pedder, 2010; Opfer et al, 2008; Boyle et. al, 2004; Day & Sachs, 2004 محمد، 2013؛ العاجز وآخرون، 2010؛ سالم، 2010؛ أبو عطوان، 2008 ؛ نحاس، 2002). كما يتناقض جزء من هذه النتيجة مع ما جاء في النظام الداخلي للأفراد العاملين والذي نصَّ على تحفيز المعلمين للتدريب عبر تقديم المدرسة الحوافز الماديَّة لهم. ويتناقض جزء آخر من النتيجة مع ما جاء بمواصفات التدريب الفعَّال وأُسسه الذي يتَّسم بمواءمته لكفايات المعلِّم المهنيَّة وعدم تعارضه مع الظروف الحيَّاتية للمعلِّم وعدم اقتصارها على النظريَّات بل اتسامه بالجانب العملي الذي يُغني خبرات المعلِّم ويطوِّر كفاياته العمليَّة (Desimone, 2011; Darling-Hammond, 2012).

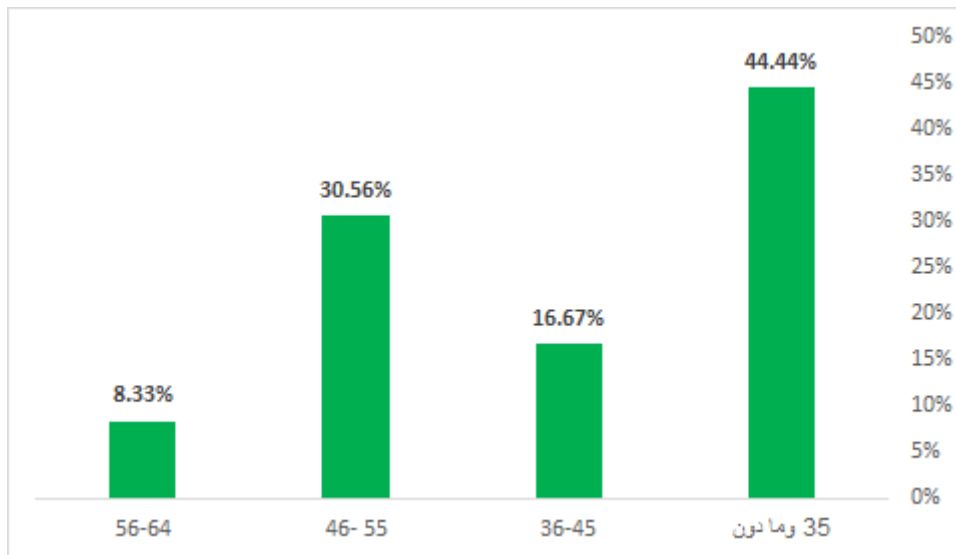
2.1- استبانة المنسق (عدد المستطلعين=36)

- معلومات شخصية عن المنسقين

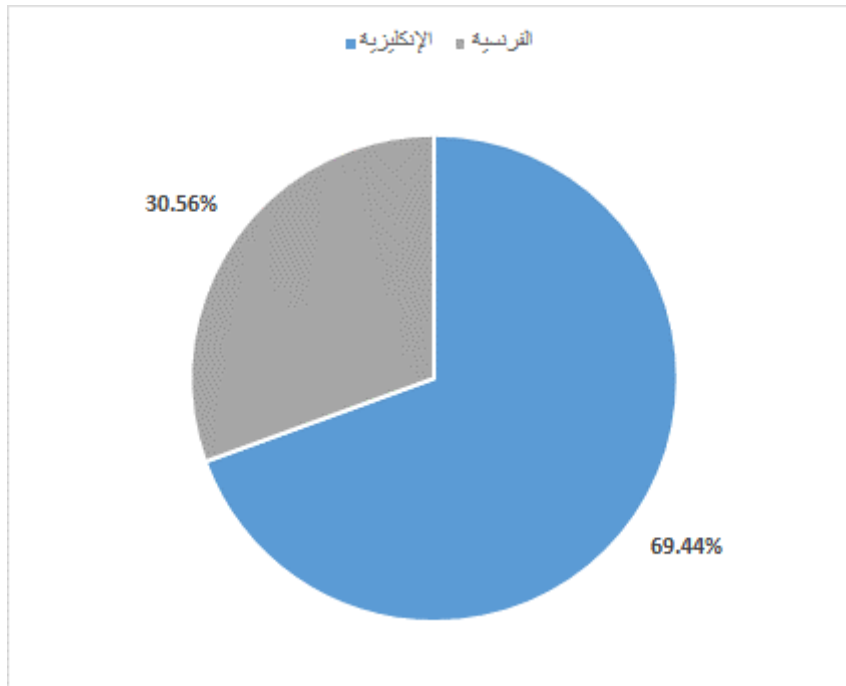
رسم بياني رقم (11): جنس المنسقين



رسم بياني رقم (12): سنّ المنسقين



رسم بياني رقم (13): اللغة الأجنبية التي يُتقنها المنسقون



جدول رقم (36): المادّة التعليميّة للمنسق

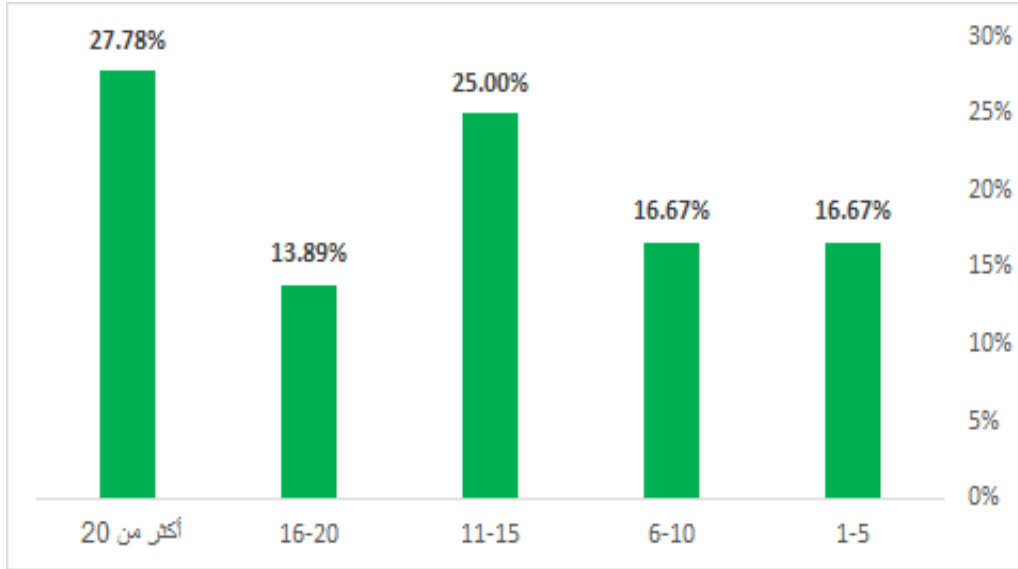
النسبة	التكرار	
25.00%	9	لغة إنكليزيّة
19.44%	7	لغة عربيّة
19.44%	7	اجتماعيّات
16.67%	6	علوم
11.11%	4	رياضيّات
8.33%	3	لغة فرنسيّة
100%	36	المجموع

جدول رقم (37): المرحلة التعليمية التي تنسّق فيها (أكثر من جواب)

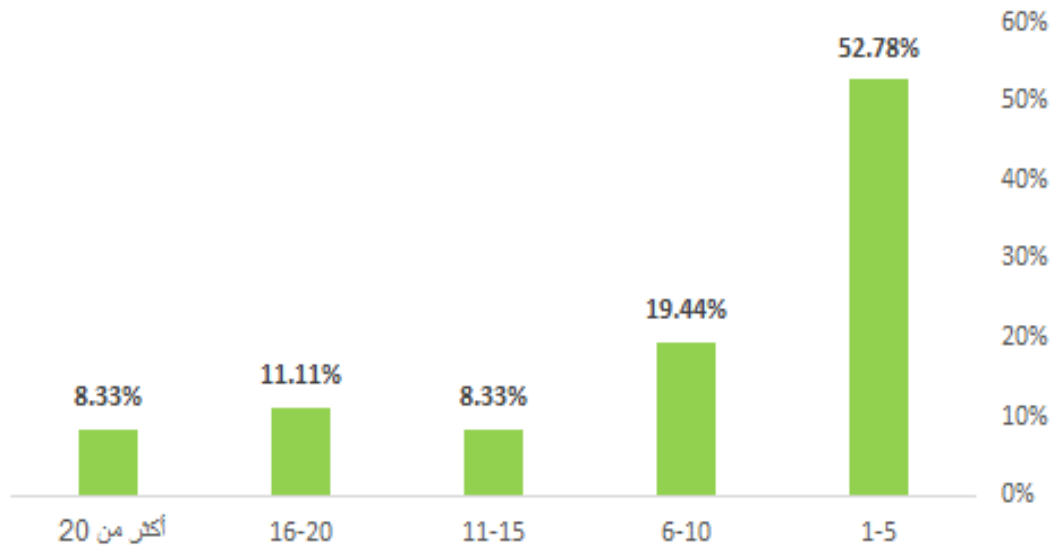
النسبة	التكرار	
47.22%	17	حلقة ثانية
44.44%	16	حلقة أولى
36.11%	13	حلقة ثالثة
33.33%	12	حلقة رابعة
19.44%	7	رياض الأطفال

- النسبة تحتسب من حجم العينة: الأسئلة التي تحتل أكثر من جواب يتمّ قسمة إجاباتها على حجم العينة (36 منسّقًا وليس عدد الإجابات)

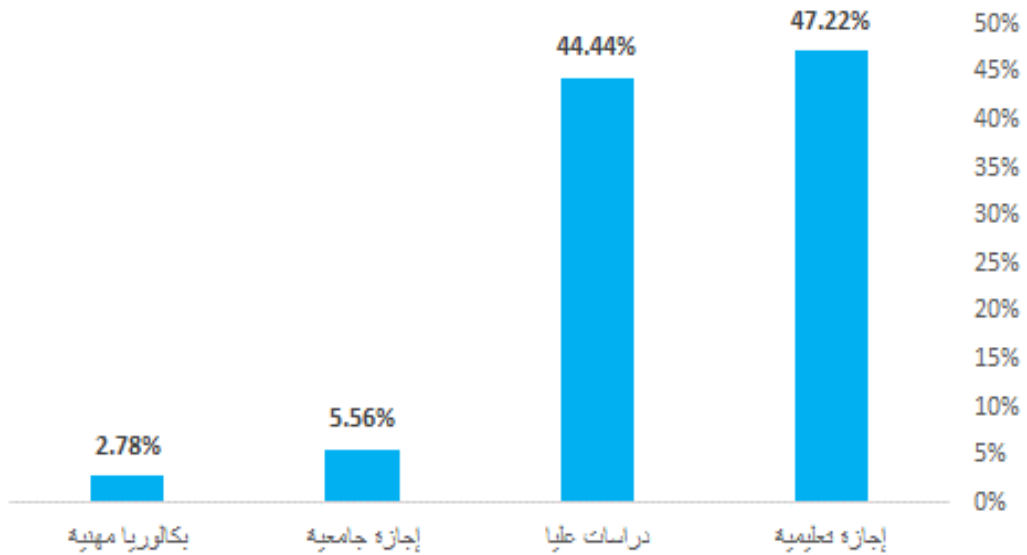
رسم بياني رقم (14): عدد سنوات عمل المنسّقين في المدرسة



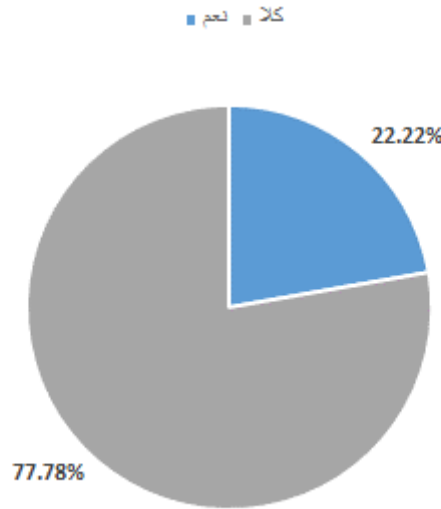
رسم بياني رقم (15): عدد سنوات الخبرة في التنسيق



رسم بياني رقم (16): أعلى شهادة لدى المنسقين



رسم بياني رقم (17): متابعة المنسّق للدراسة حاليًا



خلاصة: تظهر الجداول رقم (36-37) والرسوم البيانية رقم (11-17) بعض السمات البارزة في عينة المنسّقين على الشكل التالي:

- غلبة العنصر النسائي بنسبة 94.44% لصالح المنسّقات المستطاعات.
- غلبة العنصر الشبابي بنسبة 61.11% للمنسّقين بسنّ 45 وما دون (44.44% + 16.67%).
- وجود 69.44% من المنسّقين من الذين يتقنون اللغة الإنكليزية كلغة أجنبية أولى.
- وجود توازن ما بين المنسّقين الجدد نسبياً والقدامى داخل المدرسة؛ 33.34% هم ممّن مضى على وجودهم ما بين (1-10) سنوات، و 27.78% ممّن مضى على وجودهم أكثر من 20 سنة.
- يتمتّع 72.22% من المنسّقين بخبرة في التنسيق تتراوح ما بين (1-10) سنوات.
- إنّ 44.44% من المنسّقين يمتلكون شهادة دراسات عليا، بينما يمتلك الباقيون إجازات إمّا تعليمية أو جامعية. كما أنّ 22.22% من المنسّقين هم ممّن يتابعون دراستهم.

- حول دور المنسق في الإشراف على عملية تدريب المعلمين
جدول رقم (38): رأي المنسق في دوره في الإشراف على عملية تدريب المعلمين

1= أبدًا، 2= نادرًا، 3= أحيانًا، 4= دائمًا	المعدل الوسطي	الانحراف المعياري	مؤشر التفاوت	أبدًا	نادرًا	أحيانًا	دائمًا
1	3.58	0.55	15.47%	0.0%	2.8%	36.1%	61.1%
أكرس قسمًا خاصًا في خطتي السنوية لموضوع تدريب المعلمين.							
2	3.44	0.77	22.43%	5.6%	0.0%	38.9%	55.6%
أجتمع مع المعلمين لأطلعهم على خطتي لخضوعهم لبرامج تدريبية داخلية وخارجية خلال العام الدراسي.							
3	3.39	0.60	17.67%	0.0%	5.6%	50.0%	44.4%
أتناول في اجتماعات التنسيق الأسبوعية محاور تدريبية تلبي حاجات المعلمين المهنية.							
4	2.92	0.77	26.40%	5.6%	16.7%	58.3%	19.4%
أعد بنفسي برامج تدريبية انطلاقًا من حاجات المعلمين.							
5	1.75	0.87	49.96%	52.8%	19.4%	27.8%	0.0%
لا أطلع على مواضيع برامج التدريب المرسلة من مؤسسات تربوية أخرى منظمة لبرامج تدريب المعلمين.							
6	3.81	0.47	12.28%	0.0%	2.8%	13.9%	83.3%
أحقر المعلمين على الخضوع لبرامج تدريبية خارج المدرسة.							
7	3.69	0.52	14.20%	0.0%	2.8%	25.0%	72.2%
أوجه المعلمين إلى اختيار مواضيع التدريب التي تشكل إضافة نوعية على أدائهم.							
8	3.11	0.71	22.76%	2.8%	11.1%	58.3%	27.8%
أختار المعلمين للخضوع لبرنامج تدريبي محدد بناءً على تقارير تقييمية أعدّها دوريًا عن أدائهم.							
9	1.94	0.79	40.67%	33.3%	38.9%	27.8%	0.0%
لا أتابع مع المؤسسات المنظمة التفاصيل المطلوب معرفتها حول برامج التدريب الخارجية.							
10	1.69	0.82	48.50%	52.8%	25.0%	22.2%	0.0%
لا أستشير المعلمين عند التخطيط لبرامج التدريب التي سيخضعون لها.							
11	3.53	0.70	19.74%	2.8%	2.8%	33.3%	61.1%
أتحقق من محتوى برامج التدريب التي سيخضع المعلمون لها.							
12	3.53	0.56	15.87%	0.0%	2.8%	41.7%	55.6%
أحظ القيمة المضافة على أداء المعلمين بعد خضوعهم لبرنامج تدريبي.							
13	3.72	0.51	13.79%	0.0%	2.8%	22.2%	75.0%
أطلب من المعلمين تزويدي بتغذية راجعة حول البرامج التدريبية التي خضعوا لها.							
14	3.56	0.50	14.17%	0.0%	0.0%	44.4%	55.6%
أزور المعلمين لمشاهدة صفيّة لملاحظة تطبيق طرائق وأساليب تدريس جديدة تعلموها من برامج التدريب.							
15	1.22	0.59	48.35 %	86.1%	5.6%	8.3%	0.0%
في اجتماعات التنسيق، لا أفسح المجال أمام المعلمين مشاركة زملائهم بكل جديد تعلموه من برامج التدريب.							
16	3.86	0.35	9.08%	0.0%	0.0%	13.9%	86.1%
أصغي للمعلمين لمعرفة مدى نجاح وفشل كل نشاط حديث اكتسبوه من برامج التدريب وطبقوه داخل الصف.							
17	3.47	0.56	16.13%	0.0%	2.8%	47.2%	50.0%
أعتبر نفسي ناجحًا في أداء مهام المرتبطة بالإشراف على المعلمين أثناء عملية التدريب.							
18	3.69	0.47	12.65%	0.0%	0.0%	30.6%	69.4%
أعتبر أنّ برامج التدريب التي يخضع لها المعلمون هي فرصة حقيقية لتحسين أدائهم.							
19	3.75	0.44	11.71%	0.0%	0.0%	25.0%	75.0%
أحرص على تأمين التسهيلات اللازمة التي تساهم في موافقة المعلمين الخضوع لبرامج التدريب.							
20	3.81	0.40	10.55%	0.0%	0.0%	19.4%	80.6%
أشجّع المعلمين على الانخراط في تدريب ذاتي.							
النسبة العامة							
40.0%	36.1%	10.9%	13.0%				

التفسير: يظهر الجدول (38) أعلاه أنّ 40% من المنسّقين يعتبرون أنفسهم أنّهم "دائمًا" يقومون بدورهم في الإشراف على عمليّة تدريب المعلّمين؛ و36% منهم يعتبرون أنّهم "أحيانًا" لهم دور في تدريب المعلّمين أثناء الخدمة. والمُلاحظ أيضًا، وجود توافق تامّ (بنسب 0%) على نتيجة معظم البنود التي تمثّل دورًا سلبيًا؛ وبنسب مئويّة تجاوزت 90% لمعظم البنود التي تمثّل دورًا إيجابيًا للمنسّق في الإشراف على عمليّة تدريب المعلّمين أثناء الخدمة؛ إذ تتراوح النتائج ما بين "أحيانًا ودائمًا" للبنود التي تنصّ على تشجيع المعلّمين على الإقبال على التدريب، وحرص المنسّق على تأمين التسهيلات اللازمة لذلك، واعتبار أنّ التدريب هو فرصة حقيقية لتطوير المعلّم، والإصغاء لملاحظات المعلّم حول تدريب ما شارك فيه، والتحقّق من مدى تطبيق المعلّم لما اكتسبه من عمليّات التدريب، والمتابعة الدقيقة لتطوير كفايات المعلّم المهنيّة من خلال إعدادهم لبرامج تدريبيّة تتماشى مع حاجات المعلّمين وانطلاقًا من تقويمهم لأداء معلميهم. تتفق تلك النتيجة مع ما جاء في النظام الداخلي للأفراد العاملين في جمعيّة المقاصد الذي يحدّد مهام المنسّق بكلّ ما يتّصل بتطوير مهارات المعلّم وأدائه المهنيّ انطلاقًا من التقارير التقويمية التي يعلّمها عن أداء المعلّم. كما تتفق تلك النتيجة مع ما جاء في دور عناصر الإشراف التربوي من تعزيز للتقدّم التربويّ من خلال تحديد أهداف النموّ المهنيّ للمعلّم والعمل على تحقيقها في بيئة إيجابيّة (حورية، 2013؛ Schumacher, 2011).

يمثّل جدول (38) رأي المنسّق بدوره في عمليّة تدريب المعلّمين أثناء الخدمة. كما يمثّل جدول (34) رأي المعلّمين بدور المنسّق أيضًا في عمليّة تدريبهم أثناء الخدمة. بعد مقارنة الجدولين، يمكن القول أنّ النتائج تتقارب فيما بينها ممّا يؤشّر على أنّهم قد تحرّروا الدقّة والموضوعيّة في إجاباتهم؛ إذ يرى 45% من المنسّقين أنّهم دائمًا يقومون بدورهم تجاه المعلّمين في الإشراف على عمليّة تدريبهم، بينما، أجاب 45% تقريبًا من المعلّمين بأنّ المنسّقين دائمًا يقومون بدورهم تجاه المعلّمين في الإشراف على عمليّة تدريبهم أثناء الخدمة.

- الصعوبات التي تواجه المنسق خلال عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة
جدول رقم (39): الصعوبات التي تواجه المنسق خلال عملية تدريب المعلمين

1= أبدًا، 2= نادرًا، 3= أحيانًا، 4= دائمًا	المعدل الوسطى	الانحراف المعياري	مؤشر التفاوت	أبدًا	نادرًا	أحيانًا	دائمًا
1 عدم موازنة محتوى البرامج التدريبية مع حاجات المعلمين المهنية الفعلية.	2.53	0.84	33.42%	16.7%	19.4%	58.3%	5.6%
2 عجز البرامج التدريبية عن تحقيق التطور المطلوب في أداء المعلمين.	2.56	0.61	23.75%	5.6%	33.3%	61.1%	0.0%
3 رفض المعلم الخضوع لبرامج التدريب.	2.53	0.70	27.55%	11.1%	25.0%	63.9%	0.0%
4 عدم تفهم مسؤول الحلقة لأهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة.	1.69	0.89	52.44%	58.3%	13.9%	27.8%	0.0%
5 عدم إفصاح المجال للمنسق لإعداد برامج داخلية لتدريب المعلمين.	1.58	0.81	50.92%	58.3%	27.8%	11.1%	2.8%
6 عدم ممارسة المعلم لما اكتسبه من برامج التدريب.	2.28	0.81	35.76%	19.4%	36.1%	41.7%	2.8%
7 عدم التزام المعلمين بالتدريب بسبب ندرة تقديم الإدارة المدرسية للحوافز المعنوية للمعلمين الخاضعين للتدريب.	2.42	1.02	42.40%	25.0%	22.2%	38.9%	13.9%
8 تعارض أولويات المنسق لتدريب المعلمين مع خطة مسؤول الحلقة.	1.72	0.91	53.06%	55.6%	19.4%	22.2%	2.8%
9 عدم إفصاح المجال أمام المنسق لمتابعة أثر البرنامج التدريبي على أداء المعلم.	1.81	0.92	50.97%	50.0%	22.2%	25.0%	2.8%
10 ضعف وعي المعلم بأهمية خضوعه للتدريب أثناء الخدمة.	2.22	0.93	41.82%	30.6%	19.4%	47.2%	2.8%
11 تعارض خطة المنسق لتدريب المعلمين مع خطة المدير السنوية.	1.64	0.90	54.87%	61.1%	16.7%	19.4%	2.8%
12 غموض في تحديد دور المنسق في عملية تدريب المعلمين.	2.17	1.03	47.45%	33.3%	27.8%	27.8%	11.1%
13 عدم مرونة المدير في تسهيل إيجاد وقت مناسب للمنسق لتدريب المعلمين.	1.83	1.03	56.08%	52.8%	19.4%	19.4%	8.3%
14 قلة وعي المدير بأهمية التدريب المهني للمعلم والمدرسة.	1.47	0.91	61.80%	75.0%	8.3%	11.1%	5.6%
النسبة العامة							
				35.4%	23.6%	37.0%	3.9%

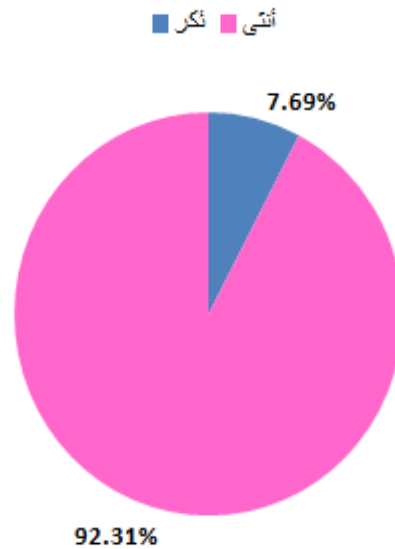
التفسير: يواجه 4% من المنسقين صعوبات في عملية تدريب المعلمين بشكل دائم. بالمقابل، 35% منهم لا يواجهون أيًا من هذه الصعوبات! ويعتبر 62% منهم عن وجود جزئي للصعوبات المرتبطة برفض المعلم الخضوع لبرامج تدريبية، وبمدي ملائمة البرامج التدريبية

مع حاجات المعلمين المهنية وتحقيقها للتطور المطلوب في أدائهم، وندرة تطبيق المعلم لما اكتسبه من التدريب. وتتفق تلك النتيجة مع ما جاء سابقاً فيما يتعلق بالصعوبات التي تنتج عن عملية التدريب، وعن المرحلة المهنية التي ينتمي إليها المعلم وارتباطها بمدى التزامه نحو تطوير كفاياته وأدائه التربوي وموقفه السلبي نحو الكثير من فرص التطوير (بركات وآخرون، 2015; Huberman et. al, 1993). كما تتركز النتائج بين نادراً وأبداً (بنسب مئوية تجاوزت 75%) للصعوبات التي تتعلق بوعي المدير لأهمية التدريب وبعدم إفساحه المجال أمام المنسقين لإعداد تدريب للمعلمين، وبفهم المنسق لدوره فهماً عميقاً وإيجابياً، وبمتابعة أثر التدريب على أداء المعلم.

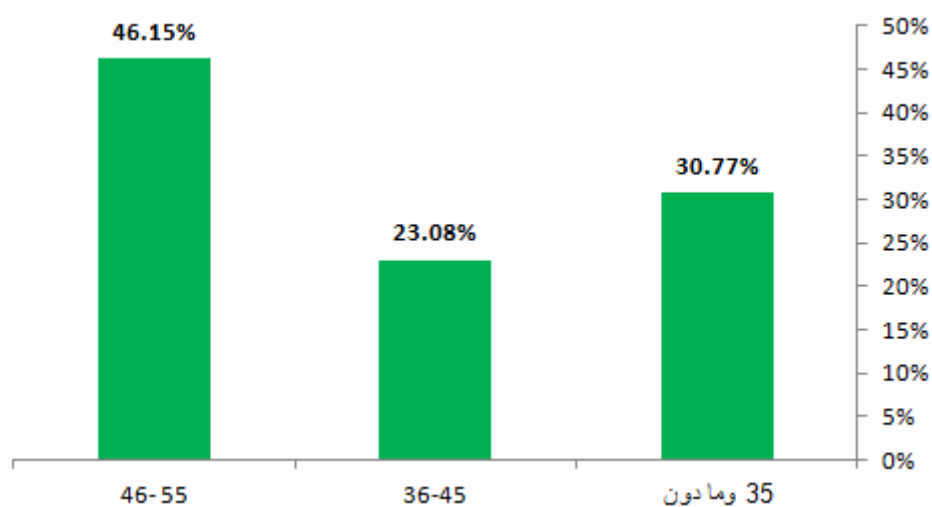
3.1- استبانة مسؤول الحلقة (عدد المستطلعين= 15)

- معلومات عامة عن مسؤول الحلقة

رسم بياني رقم (18): جنس مسؤول الحلقة



رسم بياني رقم (19): سنّ مسؤول الحلقة

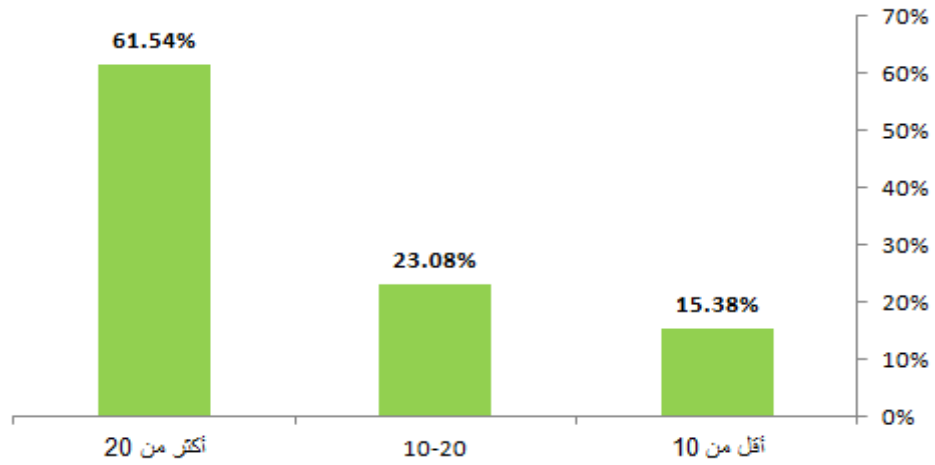


جدول رقم (40): المرحلة التعليمية تحت إشراف مسؤول الحلقة (أكثر من جواب)

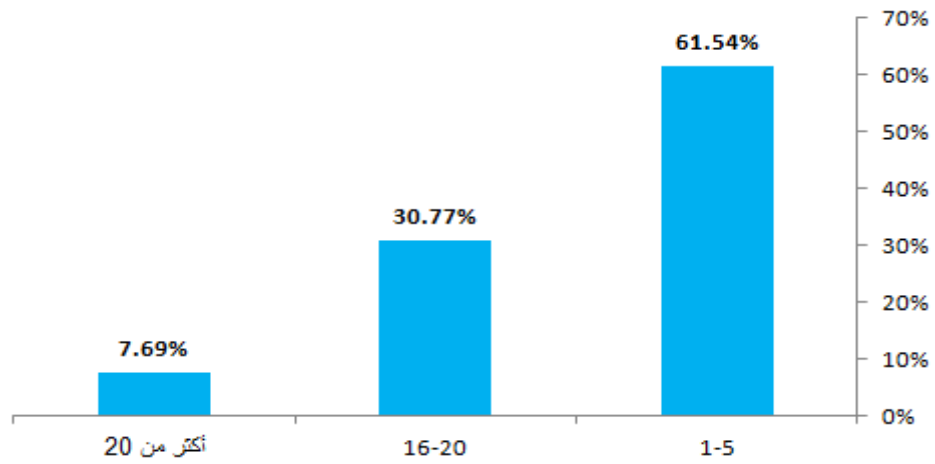
النسبة	التكرار	
46.15%	6	حلقة أولى
38.46%	5	حلقة ثانية
23.08%	3	حلقة الروضات
23.08%	3	حلقة ثالثة
23.08%	3	حلقة رابعة

النسبة تحتسب من حجم العيّنة: الأسئلة التي تحتل أكثر من جواب يتم قسمة إجاباتها على حجم العيّنة (15 مسؤول حلقة وليس عدد الإجابات)

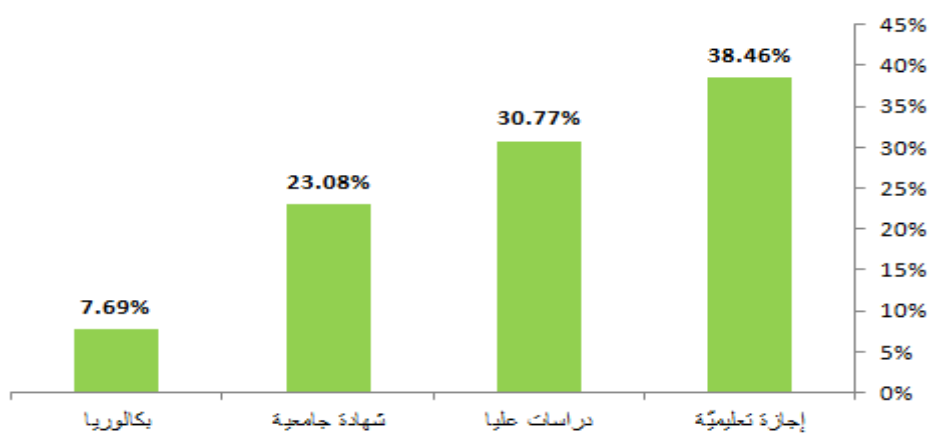
رسم بياني رقم (20): عدد المعلمين في حلقتك



رسم بياني رقم (21): عدد سنوات العمل كمسؤول حلقة في المدرسة

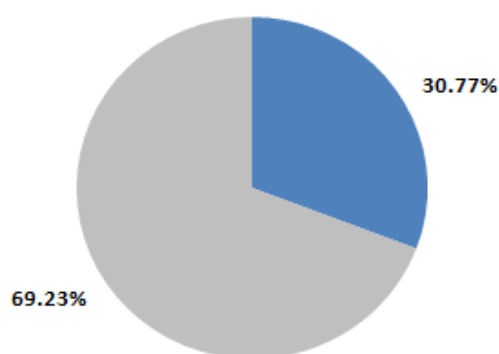


رسم بياني رقم (22): أعلى شهادة لدى مسؤولي الحلقة

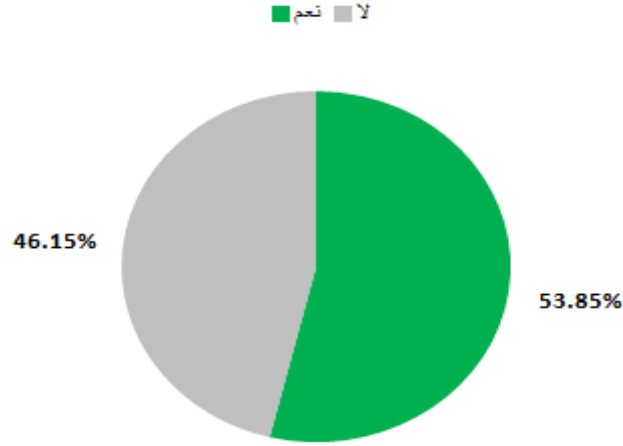


رسم بياني رقم (23): بدأت مهامي كمسؤول حلقة في المدرسة

■ دون إعداد خاص ■ بعد تلقّي إعداد في مهارات الإدارة التربوية



رسم بياني رقم (24): متابعة مسؤول الحلقة للدراسة حاليًا



- خلاصة: تظهر الرسوم البيانية رقم (18-24) وجدول رقم (40) بعض المتغيرات المستقلة التي تنقسم بها عينة المستطلعين من مسؤولي الحلقة؛ يمكن تلخيصها على الشكل التالي:
- غلبة العنصر النسائي بنسبة 92.31% لصالح مسؤولات الحلقة الإناث.
 - توفّر عنصر الشباب بنسبة 53.85% لمسؤولي الحلقة الذين ينتمون للفئة العمرية التي تبدأ بـ 45 سنة وما دون.
 - يشرف 61.54% من مسؤولي الحلقة على عدد من المعلمين يتخطى 20 معلمًا.
 - بدأ 69.23% من مسؤولي الحلقة مهامهم بعد تلقّي الإعداد والتزوّد بمهارات الإدارة التربوية.
 - إنّ 61.54% من مسؤولي الحلقة هم من حملة الإجازة فقط (التعليمية أو الجامعية)؛ كما أنّ 53.85% منهم، هم ممّن يتابعون دراستهم.

- حول دور مسؤول الحلقة في الإشراف على تدريب المعلمين أثناء الخدمة

المحور الأول: المهام العامة

جدول رقم (41): مهام مسؤول الحلقة في الإشراف على عملية تدريب المعلمين

1= أبداً، 2= نادراً، 3= أحياناً، 4= دائماً	المعدل الوسطى	الانحراف المعياري	مؤشر التفاوت	أبداً	نادراً	أحياناً	دائماً
1 ينصّ توصيف مهام مسؤول الحلقة على الإشراف على موضوع تدريب المعلمين أثناء الخدمة.	3.85	0.38	9.87%	0.0%	0.0%	15.4%	84.6%
2 ليس لموضوع تدريب المعلمين أثناء الخدمة حيّزاً في خطتي السنوية.	1.23	0.44	35.77%	76.9%	23.1%	0.0%	0.0%
3 أناقش موضوع تدريب المعلمين أثناء الخدمة في خطتي السنوية مع المدير.	3.85	0.38	9.87%	0.0%	0.0%	15.4%	84.6%
4 أحدد في خطتي كيفية إجراء تدريب للمعلمين خلال العام الدراسي.	3.69	0.48	13.01%	0.0%	0.0%	30.8%	69.2%
5 أعدّ بنفسى برامج تدريبية مفيدة للمعلمين في حلقتي.	2.92	0.49	16.78%	0.0%	15.4%	76.9%	7.7%
6 أنطلق من حاجات المعلمين لتحديد مواضيع التدريب الذي أعده لهم.	3.77	0.44	11.67%	0.0%	0.0%	23.1%	76.9%
7 يفوضني المدير لمتابعة عملية تدريب المعلمين في الحلقة التي أشرف عليها.	3.31	0.75	22.66%	0.0%	15.4%	38.5%	46.2%
8 أتابع مدى تفعيل وتطبيق المعلمين للطرائق والأساليب الجديدة التي تعلموها من برامج التدريب الداخلية والخارجية.	3.62	0.51	14.09%	0.0%	0.0%	38.5%	61.5%
9 أعقد اجتماعات دورية مع المنسقين للوقوف على حاجات المعلمين المهنية.	3.77	0.44	11.67%	0.0%	0.0%	23.1%	76.9%
10 أحرص على الحصول على تغذية راجعة من المنسقين حول البرامج التدريبية التي خضع لها المعلمون.	3.77	0.44	11.67%	0.0%	0.0%	23.1%	76.9%
11 يطلب مني المدير تقريراً حول كل عملية تدريب يخضع لها المعلمون في الحلقة التي أشرف عليها.	3.15	0.69	21.90%	0.0%	15.4%	53.8%	30.8%
12 أعتقد أنني ناجح في أداء مهامي المرتبطة بالإشراف على المعلمين أثناء عملية التدريب.	3.62	0.51	14.09%	0.0%	0.0%	38.5%	61.5%
النسبة العامة				6.4%	5.8%	31.4%	56.4%

التفسير: تعبّر النتيجة عن عدم وجود ضعف أو إهمال في أداء مسؤول الحلقة لدوره إزاء عملية تدريب المعلمين. ويجب معظم مسؤولي الحلقة (70% وأكثر) ب "دائمًا" عن البنود المتعلقة بمعرفتهم لمهامهم المتعلقة بالإشراف على عملية تدريب المعلمين والتي ينصّ عليها النظام الداخلي، وبمتابعتهم الفعلية للمنسّقين للوقوف على حاجات المعلمين التدريبيّة، وتخصيص جزء من خطتهم السنويّة لتدريب المعلمين ومناقشتها مع المدير. ممّا يعني عمليًا أنّ مسؤولي الحلقة، من وجهة نظرهم، يقومون بمهامهم العامّة في الإشراف على عملية تدريب المعلمين. تتناقض تلك النتيجة جزئيًا مع ما جاء في نتائج استبانة المعلم في جدول (33) الذي أظهر أنّ 38% فقط من المعلمين يعتبرون أنّ مسؤول الحلقة يقوم بدوره في الإشراف على عملية تدريبهم! بالمقابل، يُعدّ 7.7% من مسؤولي الحلقات بأنفسهم برامج تدريبية لمعلميهم! وتتناقض تلك النتيجة مع ما جاء في النظام الداخلي للأفراد العاملين في جمعيّة المقاصد حول مهام مسؤول الحلقة. كما تضع مسؤولي الحلقات في خانة إهمال الواجبات المهنيّة المنصوص عليها في وثيقة النظام الداخلي والتي يعرفونها حق المعرفة! كما تنقسم الإجابات ما بين أحيانًا ونادرًا وأبداً في البند المرتبط بطلب المدير من مسؤولي الحلقة تقارير حول عمليّات التدريب التي يخضع لها المعلمون ضمن حلقتهم. تؤشّر الملاحظة الأنف ذكرها على عدم توافق بين مسؤولي الحلقات على هذا البند؛ وذلك قد يكون مردّه للمدير ومدى قيامه بالمهام المنصوص عليها في النظام الداخلي للأفراد العاملين في جمعيّة المقاصد والذي يحضّر على الطلب من مسؤول الحلقة رفع تقارير عمّا تمّ تحقيقه من عمليّات تدريب وعمّا يجب القيام به بناءً على الحاجات التدريبيّة للمعلمين ضمن حلقتهم.

- المحور الثاني: برامج التدريب الداخلية والخارجية

جدول رقم(42): دور مسؤول الحلقة في برامج التدريب الداخلية والخارجية

1= أبدًا، 2= نادرًا، 3= أحيانًا، 4= دائمًا	المعدّل الوسطي	الانحراف المعياري	مؤشر التفاوت	أبدًا	نادرًا	أحيانًا	دائمًا
1 أتابع مدى انعقاد برامج تدريب المعلمين الخارجية في مؤسسات تربوية أخرى.	3.69	0.48	13.01%	0.0%	0.0%	30.8%	69.2%
2 أطلع على مواضيع برامج التدريب المرسلة إليّ من مؤسسات تربوية أخرى منظمة للتدريب.	3.85	0.38	9.87%	0.0%	0.0%	15.4%	84.6%
3 أختار بنفسى ما سيخضع له المعلمون من برامج تدريب خارجية.	2.92	0.49	16.78%	0.0%	15.4%	76.9%	7.7%
4 أتابع مع المؤسسات المنظمة التفاصيل المطلوب معرفتها حول أهداف برامج التدريب.	3.38	0.51	15.09%	0.0%	0.0%	61.5%	38.5%
5 أستوضح من المؤسسات المنظمة عن كفاءة المدربين.	3.23	0.60	18.58%	0.0%	7.7%	61.5%	30.8%
6 لا أطلع على مواضيع برامج التدريب الداخلية.	1.54	0.66	42.86%	53.8%	38.5%	7.7%	0.0%
7 أقوم بنفسى باختيار مواضيع برامج التدريب الداخلية دون الاستماع إلى وجهة نظر المعلمين.	1.69	0.95	56.21%	53.8%	30.8%	7.7%	7.7%
8 أتابع مع القائمين على التدريب الداخلي التفاصيل المطلوب معرفتها حول أهداف برامج التدريب.	3.46	0.66	19.08%	0.0%	7.7%	38.5%	53.8%
9 أستوضح من القائمين على التدريب الداخلي عن مدى كفاءة المدربين.	3.31	0.85	25.68%	7.7%	0.0%	46.2%	46.2%
10 إن قرارى بانخراط المعلمين فى حلقتى ببرامج تدريبية داخلية وخارجية مرتبط بمعلومات حول المدرب المنفذ للبرنامج.	2.62	0.87	33.21%	15.4%	15.4%	61.5%	7.7%
11 أقيم برامج التدريب قبل خضوع المعلمين لها.	2.77	1.01	36.46%	15.4%	15.4%	46.2%	23.1%
12 أقيم برامج التدريب بعد خضوع المعلمين لها.	3.46	0.52	15.03%	0.0%	0.0%	53.8%	46.2%
13 أقيم فعالية برامج تدريب المعلمين بتحليل محتوى البرنامج التدريبي.	3.15	0.55	17.46%	0.0%	7.7%	69.2%	23.1%
14 أقيم فعالية برامج تدريب المعلمين بحضور مشاهدات صفية.	3.38	0.51	15.09%	0.0%	0.0%	61.5%	38.5%
15 أبدي اهتماماً أكبر ببرامج التدريب الداخلية.	3.23	0.44	13.62%	0.0%	0.0%	76.9%	23.1%
النسبة العامة							
				12.2%	10.9%	42.3%	34.6%

التفسير: تتراوح قيم الإجابات ما بين أحياناً ودائماً. يقوم 35% تقريباً من مسؤولي الحلقات بدورهم بشكل دائم تجاه برامج التدريب الداخلية والخارجية. يُظهر جدول (42) التزام مسؤولي الحلقات بالاطلاع على برامج التدريب المنظمة من قبل المؤسسات التربوية والتعرف على مواضيعها كما جاء في أسس التدريب الفعّال (Desimone, 2011). لكن، تنخفض نسبة هذا الالتزام حين تنتشعب التفاصيل المرتبطة بمتابعة برامج التدريب وكفاءة مدرّبيها، وتقويمها لاحقاً من حيث محتواها وتحقيقها للأهداف المنشودة، وتأتي النسب المئوية معبرة عن هذا الواقع لتظهر أنّ ما بين 40% - 60% من مسؤولي الحلقات هم أحياناً أو نادراً لهم دور في الإشراف على برامج التدريب الداخلية والخارجية. تتناقض تلك النتائج جزئياً مع ما جاء في النظام الداخلي للأفراد العاملين في جمعية المقاصد؛ كذلك تتناقض مع ما جاء في أسس التدريب عن التحقّق من كفاءة المدرّب (طعمية، 2006)، وتقويم التدريب بحسب مستويات نموذج كيركباتريك (Kirkpatrick, 2006; Praslova, 2010).

- المحور الثالث: المعلمون

جدول رقم (43): دور مسؤول الحلقة تجاه المعلمين في الإشراف على عملية تدريبهم

	المعدل الوسطي	الانحراف المعياري	مؤشر التفاوت	أبداً	نادرًا	أحيانًا	دائمًا
1	يعتبر المعلمون عن اهتمام فعلي في الأنشطة التدريبيّة الداخليّة.	3.08	0.28	9.09%	0.0%	0.0%	7.7%
2	يعتبر المعلمون عن اهتمام فعلي في الأنشطة التدريبيّة الخارجيّة.	3.15	0.38	12.06%	0.0%	0.0%	15.4%
3	أطلب بشكل مباشر من المعلمين الخضوع لبرامج تدريبيّة.	3.54	0.52	14.69%	0.0%	0.0%	53.8%
4	لا أشجّع المعلمين على إعداد برامج تدريبيّة داخليّة.	1.31	0.48	36.64%	69.2%	0.0%	0.0%
5	يقدم المعلمون فعليًا برامج تدريبيّة لزملائهم داخل المدرسة.	2.92	0.49	16.78%	0.0%	15.4%	76.9%
6	أنفرد في قراري عند اختيار المعلم المدرب.	1.38	0.65	47.10%	69.2%	23.1%	7.7%
7	أختار المعلم المدرب ذا مهارات ملائمة لتدريب المعلمين.	3.31	0.63	19.03%	0.0%	7.7%	53.8%
8	أحفّز المعلمين على الانخراط ببرامج تدريبيّة خارج المدرسة.	3.77	0.44	11.67%	0.0%	0.0%	76.9%
9	أرسل المعلمين فعليًا للخضوع لبرامج تدريبيّة خارج المدرسة.	3.62	0.51	14.09%	0.0%	0.0%	61.5%
10	أرسل المعلمين للخضوع لدورات تدريبيّة خارج المدرسة بشكل عشوائي.	1.31	0.48	36.64%	69.2%	30.8%	0.0%
11	أطلب تغذية راجعة من المعلمين حول البرامج التدريبيّة التي خضعوا لها.	3.54	0.52	14.69%	0.0%	0.0%	53.8%
12	يقوم المعلمون فعلاً بتطبيق مهارات وطرائق جديدة تعلموها من برامج التدريب	3.23	0.44	13.62%	0.0%	0.0%	76.9%
13	أتابع أثر التدريب في الأداء المهنيّ للمعلم.	3.38	0.51	15.09%	0.0%	0.0%	61.5%
14	يتجنب المعلمون تطبيق طرائق أو أنشطة جديدة تعلموها حديثاً من برامج التدريب.	2.00	0.91	45.50%	30.8%	46.2%	15.4%
15	لا يعني فهم أسباب قصور المعلمين في تطبيق ما تعلموه من برامج التدريب الداخليّة والخارجيّة.	1.23	0.44	35.77%	76.9%	23.1%	0.0%
16	أقدم التسهيلات المطلوبة لمساعدة المعلمين على تطوير أدائهم المهنيّ.	3.54	0.88	24.86%	7.7%	23.1%	0.0%
17	أحرص على توجيه المعلمين إلى مشاركة زملائهم الخبرات والمهارات التي اكتسبوها حديثاً من برامج التدريب الداخليّة والخارجيّة.	3.69	0.48	13.01%	0.0%	0.0%	69.2%
18	يخضع المعلمون سنويًا لبرامج التدريب الداخليّة والخارجيّة.	3.92	0.28	7.14%	0.0%	0.0%	92.3%
19	ألاحظ تطبيق المعلمين لما اكتسبوه من خلال المشاهدات الصقيّة.	3.38	0.51	15.09%	0.0%	0.0%	61.5%
النسبة العامّة							
				17.3%	9.0%	45.5%	28.2%

التفسير: إنّ 28% تقريباً من مسؤولي الحلقات دائماً لهم دور مباشر في الجانب المرتبط بالمعلمين في عملية تدريبهم أثناء الخدمة. بينما تبلغ نسبة الذين لا دور لهم أو لهم دور نادر ما يقارب 28% أيضاً! تتفق تلك النتيجة العامة مع جدول (33) الذي أظهر أنّ 38% من المعلمين فقط يعتبرون أنه "دائماً" هناك دور لمسؤول الحلقة في عملية تدريبهم. بالمقابل، ينفي مسؤولو الحلقة قيامهم بعدد من الأدوار السلبية تجاه المعلمين؛ ومنها، عشوائية قرار إرسال المعلمين إلى تدريب ما، والانفراد في قرار اختيار المعلم المدرب، وعدم تشجيع المعلمين على إعداد برامج تدريب داخلي للمعلمين الآخرين. تتناقض النتيجة الآنفة ذكرها مع ما جاء في جدول (33) الذي يظهر رأي المعلمين في دور مسؤولي الحلقة في القيام أحياناً بما تمّ ذكره سابقاً من أدوار سلبية تجاه المعلمين.

كذلك يحرص 60 - 70% تقريباً من مسؤولي الحلقات على توجيه المعلمين لمشاركة زملائهم ما تعلموه من برامج التدريب داخلية كانت أو خارجية، ومدى تطبيقهم لما تعلموه من تلك البرامج.. كما يؤكّد 92% من مسؤولي الحلقة خضوع المعلمين سنوياً للتدريب الداخلي والخارجي. تتوافق هذه النتيجة جزئياً مع ما جاء في جدول (33) حيث عبر 50% من المعلمين عن قيام مسؤولي الحلقة بتشجيع المعلمين على المشاركة بعمليات التدريب أثناء الخدمة.

وقد أكّد مسؤولو الحلقات قيامهم بمتابعة أثر التدريب في الأداء المهني للمعلمين بنسبة 90% تقريباً، وتتفق جزئياً مع ما جاء في تقييم عملية التدريب لا سيما على مستوى تغيير سلوك المعلم (Kirkpatrick, 2006) وقياس أثر التدريب (Uslu, 2012). إلا أنّ النتيجة أُنّت متناقضة مع ما جاء في جدول (32) حيث تتراوح إجابات 60% تقريباً من المعلمين ما بين دائماً وأحياناً عن قيام مسؤولي الحلقة بمتابعة أثر التدريب في أدائهم.

عموماً، تتفق تلك النتائج مع ما جاء في نتائج استبانة المعلم حول دور مسؤول الحلقة في عملية التدريب. كما تتفق جزئياً مع ما جاء في خصائص التدريب كالتركيز على المحتوى في قرار التدريب والمشاركة الجماعية (Desimone, 2011; Villegas-Reimers, 2003).

حول الصعوبات التي تواجه مسؤول الحلقة في الإشراف على عملية تدريب المعلمين
جدول رقم (44): الصعوبات التي يواجهها مسؤول الحلقة في الإشراف على عملية تدريب المعلمين

1= أبدًا، 2= نادرًا، 3= أحيانًا، 4= دائمًا	المعدل الوسطي	الانحراف المعياري	مؤشر التفاوت	أبدًا	نادرًا	أحيانًا	دائمًا
1	2.38	0.65	27.31%	7.7%	46.2%	46.2%	0.0%
2	1.62	0.87	53.70%	61.5%	15.4%	23.1%	0.0%
3	2.15	0.69	32.09%	15.4%	53.8%	30.8%	0.0%
4	2.54	0.52	20.47%	0.0%	46.2%	53.8%	0.0%
5	2.15	0.69	32.09%	15.4%	53.8%	30.8%	0.0%
6	2.38	0.65	27.31%	7.7%	46.2%	46.2%	0.0%
7	2.62	0.65	24.81%	0.0%	46.2%	46.2%	7.7%
8	2.69	0.63	23.42%	7.7%	15.4%	76.9%	0.0%
9	2.08	0.76	36.54%	23.1%	46.2%	30.8%	0.0%
10	2.46	0.66	26.83%	7.7%	38.5%	53.8%	0.0%
11	2.31	0.75	32.47%	15.4%	38.5%	46.2%	0.0%
12	2.69	0.63	23.42%	7.7%	15.4%	76.9%	0.0%
13	2.23	0.60	26.91%	7.7%	61.5%	30.8%	0.0%
14	1.31	0.63	48.09%	76.9%	15.4%	7.7%	0.0%
15	2.15	0.90	41.86%	30.8%	23.1%	46.2%	0.0%
16	2.08	0.49	23.56%	7.7%	76.9%	15.4%	0.0%
17	1.77	0.73	41.24%	38.5%	46.2%	15.4%	0.0%
18	2.85	0.55	19.30%	23.1%	69.2%	7.7%	0.0%
19	1.69	0.75	44.38%	46.2%	38.5%	15.4%	0.0%
20	1.46	0.78	53.42%	69.2%	15.4%	15.4%	0.0%
النسبة العامة							
				14.1%	38.5%	46.8%	0.6%

التفسير: من الملاحظ في جدول (44) أنّ مسؤولي الحلقات لا يواجهون صعوبات في الإشراف على عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة. ينفي مسؤول الحلقة وجود صعوبات متعلّقة بالمدير كافتقار المدير للوعي لأهميّة التدريب للمعلّم والمدرسة، وتعارض وجهة نظره مع وجهة نظر مسؤول الحلقة حول أولويّة التدريب وأهمّيّته في تطوير أداء المعلّم. أمّا بالنسبة لرفض المعلّم الخضوع للتدريب، يرى مسؤول الحلقة أنّ هذه الصعوبة نادرًا ما تكون مرتبطة بعدم وجود تحفيز معنوي أو مادي وبمستوى جودة التدريب. تتناقض هذه النتيجة مع ما جاء في الدراسات السابقة حول صعوبات التدريب التي تتناول ندرة ربط التدريب بتحفيز معنوي أو مادي (أبو عطوان، 2008؛ العاجز وآخرون، 2010؛ Alvarez et. al, 2016). كذلك، أحيانًا يكون التدريب عاجزًا عن تحقيق التطوّر المطلوب في أداء المعلّم بسبب الضعف في محتواه وقلة إمكانيات قياس أثره. تتفق تلك النتائج مع ما جاء في نتيجة استبانة المعلّم في محور الصعوبات؛ إذ جزئيًا تتطابق الصعوبات التي عبّر عنها المعلّم مع الصعوبات المتعلّقة بالمعلّم والتي يواجهها مسؤول الحلقة في إشرافه التربوي على عملية التدريب. كذلك، تتفق النتائج مع ما جاء في الدراسات العربيّة عن مشكلات التدريب لافتقاره للأثر وبعده عن المعايير العالميّة المعتمدة (AlJammal & Ghamrawi, 2013). بينما تتناقض النتائج مع ما جاء في جدول (35) حيث يواجه 75% من المعلمين صعوبة عدم ملاءمة وقت التدريب مع الظروف الحياتيّة لهم؛ بينما يعتبر 90% من مسؤولي الحلقة أنّهم نادرًا ما يواجهون هذه الصعوبة أو أنّها غير موجودة على الإطلاق.

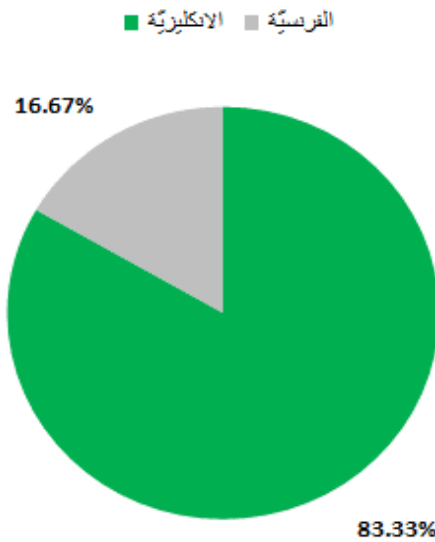
4.1- استبانة المدير (عدد المستطلعين = 6)

- معلومات عامة عن المدرسة

جدول رقم (45): لغة التدريس الأجنبية في المدرسة

النسبة	التكرار	
83.33%	5	الانكليزية
16.67%	1	الفرنسية
100.00%	6	المجموع

رسم بياني رقم (25): لغة التدريس الأجنبية في المدرسة



يظهر الرسم البياني رقم (25) انتشار اللغة الإنكليزية بنسبة 83.33% كلغة التدريس الأجنبية في مدارس جمعية المقاصد.

جدول رقم (46): عدد سنوات تأسيس المدرسة

النسبة	التكرار	
0.00%	0	0-10
33.33%	2	11-20
16.67%	1	31-40
50.00%	3	أكثر من 50
100.00%	6	المجموع

التفسير: يُظهر الجدول أعلاه غياب الدقة في إجابات المدراء، فبحسب دليل الأهل والمتعلم المعد من قبل الإدارة المركزية لجمعية المقاصد، قد تم تأسيس كافة المدارس منذ أكثر من

خمسین سنة، وعلیه فإنّ الفئات (0-10 حتى 31-40) يجب أن تكون قيمها صفراً لا سيّما وأنّ المدرسة الوحيدة التي تمّ إغلاقها لسنتين ومن ثمّ إعادة افتتاحها في العام الدراسي 2014-2015، لم تشارك مديرتها بالدراسة وذلك واضح في الفئة الأولى التي تبلغ قيمتها صفراً.

جدول رقم (47): عدد المعلمين في كل مرحلة تعليمية في المدرسة

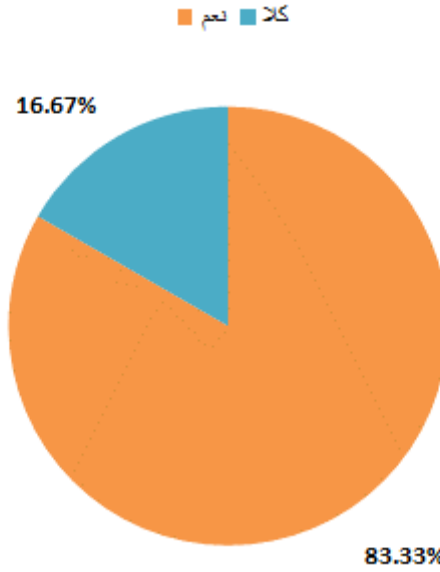
	الروضة	حلقة أولى وحلقة ثانية	حلقة ثالثة	الثانوي	المجموع
عدد الاجابات	6	6	4	4	4
المعدّل الوسطي	11	24	19	20	82
العدد الأدنى	5	10	12	17	66
العدد الأقصى	20	38	28	22	99

التفسير: يُظهر الجدول أعلاه أنّ أربع (4) مدارس فقط فيها كافّة المراحل التعليمية من الروضة وحتى الثانوي. بينما الرقم 99 يدلّ على أقصى عدد سجّله المدير للمعلمين في مدرسته، علماً بأنّ هناك مدرستين من المدارس السبعة ممّن لديها أكثر من 100 معلّم! وهذا دليل آخر على افتقار المدير للدقّة في تسجيل البيانات اللازمة في استبانته.

جدول (48): ينصّ النظام الداخلي للمدرسة على تدريب المعلمين أثناء الخدمة

النسبة	التكرار	
83.33%	5	نعم
16.67%	1	كلا
100.00%	6	المجموع

رسم بياني رقم (26): ينصّ النظام الداخلي للمدرسة على تدريب المعلمين أثناء الخدمة



التفسير: من اللافت أن يُظهر الجدول والرسم البياني أعلاه أنّ هناك مديراً واحداً يعتقد أنّ تدريب المعلمين هو غير مذكور في النظام الداخلي للمدرسة ممّا يشير إلى افتقار هذا المدير للمعرفة بالنظام الداخلي للمدرسة التي يرأس قيادتها تربوياً !

- معلومات عامّة عن المدير

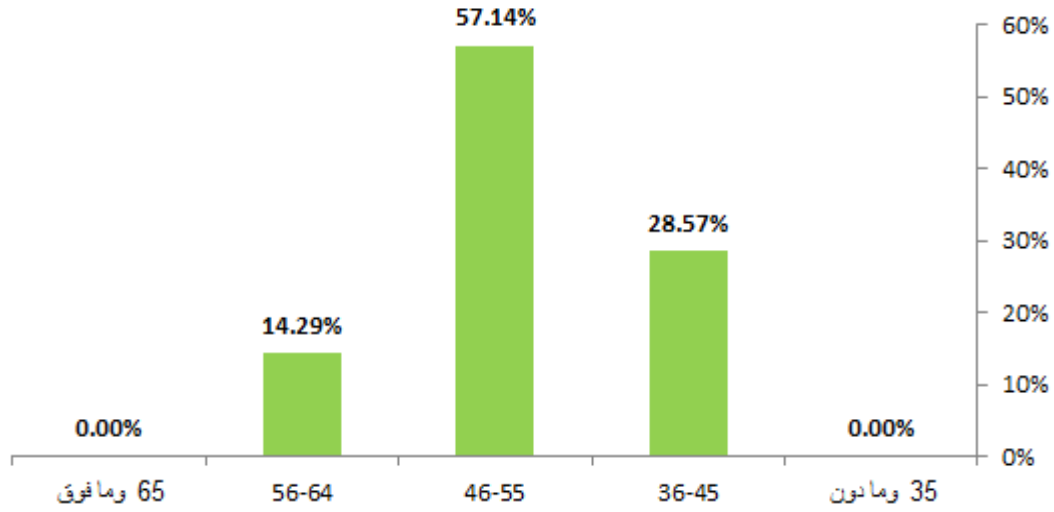
جدول رقم (49): جنس المدرء

النسبة	التكرار	
33.33%	2	ذكر
66.67%	4	أنثى
100.00%	6	المجموع

جدول رقم (50): سنّ المدرء

النسبة	التكرار	
0.00%	0	35 وما دون
33.33%	2	45-36
66.67%	3	55-46
16.67%	1	64-56
0.00%	0	65 وما فوق
100.00%	6	المجموع

رسم بياني رقم (27): سنّ المدير



التفسير: ينتمي نصف مدراء العيّنة (3 مدراء) إلى الفئة العمرية ما بين 55-46 سنة.

جدول رقم (51): عدد سنوات العمل كمدير

النسبة	التكرار	
33.33%	2	5-1
50%	3	10-6
16.67%	1	15-11
0.00%	0	20-16
0.00%	0	أكثر من 20
100.00%	6	المجموع

التفسير: يظهر الجدول أعلاه أنّ 5 مدراء من أصل 6 قد مضى على وجودهم في منصب المدير أقل من 10 سنوات.

جدول رقم (52): أعلى شهادة جامعية لدى المدير

النسبة	التكرار	
50.00%	3	إجازة تعليمية
50.00%	3	دراسات عليا
100.00%	6	المجموع

التفسير: من بين هؤلاء المدراء هناك ثلاثة منهم لديهم شهادة في التربية أو الإدارة التربوية، ومدير واحد لديه شهادة في علم الاجتماع، ومديران اثنان لديهما إجازة تعليمية لمادة الرياضيات. ومن اللافت وجود ثلاثة مدراء (أي نصف عدد العينة) من حملة الإجازة التعليمية فقط! في حين أنّ هناك معلّمين ومسؤولي حلقة ومنسّقين ممّن لديهم شهادات عليا في اختصاصات تربوية! قد يفسح هذا الواقع في المجال للبحث لاحقاً في مواضيع أخرى حول كفاءة المدراء ومدى اتّصافهم بالمهارات المطلوبة للقيام بمهامهم التربوية.

جدول رقم (53): بدأت مهامك كمدير في المدرسة

النسبة	التكرار	
66.67%	4	دون إعداد خاص
33.33%	2	بعد تلقي إعداداً في مهارات الإدارة التربوية
100.00%	6	المجموع

جدول رقم (54): متابعة المدير للدراسة حالياً

النسبة	التكرار	
33.33%	2	نعم
66.67%	4	لا
100.00%	6	المجموع

التفسير: يُظهر الجدولان (53-54) أعلاه أنّ 4 من أصل 6 مدراء لم يتمّ إعدادهم لتسلّم زمام أمور إدارة المدرسة وهم أيضاً لا يتابعون الدراسة حالياً! كذلك، فإنّ هذه النتيجة قد تكون مؤشراً لافتقار المدير للخصائص التي تساعد في الإشراف التربويّ على عملية تدريب المعلّمين والتي تتضمن تفهّم حاجات المعلّمين المهنية، وتحديد مبادئ التدريب، وبناء الخطط التدريبية المناسبة (Leithwood et al., 2006; Leithwood & Day, 2007).

- حول دور المدير في قيادة عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة

المحور الأول: دوره العام

جدول رقم (55): مهام المدير العامة تجاه عملية تدريب المعلمين

1= أبداً، 2= نادراً، 3= أحياناً، 4= دائماً	المعدل الوسطى	الانحراف المعياري	مؤشر التفاوت	أبداً	نادراً	أحياناً	دائماً
1 ينصّ توصيف مهام المدير في المدرسة على إدارة عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة.	3.50	0.84	24.00%	16.7%	0.0%	16.7%	66.7%
2 أرصد موضوع تدريب المعلمين أثناء الخدمة في خطتي السنوية.	3.67	0.82	22.34%	0.0%	16.7%	0.0%	83.3%
3 أناقش موضوع تدريب المعلمين أثناء الخدمة في خطتي السنوية مع مركز الموارد والتطوير المهني.	3.67	0.52	14.17%	0.0%	0.0%	33.3%	66.7%
4 أحدد في خطتي الأهداف الإجرائية لعملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة.	3.50	0.55	15.71%	0.0%	0.0%	50.0%	50.0%
5 أعدّ بنفسي برامج تدريبية مفيدة للمعلمين في مدرستي.	3.17	0.41	12.93%	0.0%	0.0%	83.3%	16.7%
6 أنطلق من حاجات المعلمين لتحديد مجالات التدريب الذي أعده للمعلمين.	4.00	0.00	0.00%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
7 إن متابعة مدى تفعيل وتطبيق المعلمين للطرانق والأساليب الجديدة التي تعلموها من برامج التدريب الداخلية والخارجية هي جزء من مهامتي.	3.83	0.41	10.70%	0.0%	0.0%	16.7%	83.3%
8 أعقد إجتماعات دورية مع المنسقين ومسؤولي الحلقات للوقوف على حاجات المعلمين المهنية.	3.83	0.41	10.70%	0.0%	0.0%	16.7%	83.3%
9 أطلب الحصول على تغذية راجعة من المنسقين حول البرامج التدريبية التي خضع لها المعلمون.	3.17	0.41	12.93%	0.0%	0.0%	83.3%	16.7%
10 أطلع مسؤولي الحلقات على الأهداف الإجرائية لعملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة.	3.67	0.52	14.17%	0.0%	0.0%	33.3%	66.7%
11 أعتقد أنني ناجح في أداء مهامي المرتبطة بالإشراف على المعلمين أثناء عملية التدريب.	3.67	0.52	14.17%	0.0%	0.0%	33.3%	66.7%
12 أطلب من مسؤولي الحلقات تزويدي بتقارير عن كلّ عملية تدريب يخضع لها المعلمون خلال السنة الدراسية.	3.00	0.63	21.00%	0.0%	16.7%	66.7%	16.7%
النسب العامة				1.4%	2.8%	36.1%	59.7%

التفسير: يقوم 60% من المدراء بمهام ترتبط بالإشراف على تدريب المعلمين أثناء الخدمة. تتوزع قيم جدول (55) عموماً على "أحياناً" و"دائماً". فالتغذية الراجعة من المنسقين ومسؤولي الحلقة هي من الأمور التي أحياناً يطلبها المدراء. كذلك، يُعدّ 16.7% من المدراء بأنفسهم برامج تدريب للمعلمين. إلا أنّ اللّافت في النتائج أعلاه هو أنّ 33% من المدراء غير واثقين من مضمون توصيف مهامهم في موضوع إدارة عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة! قد تشير هذه النتيجة إلى عدم اطلاع المدراء على النظام الداخلي لجمعية المقاصد وفهمه بوضوح. ينتج

عن هذه الملاحظة تساؤلات عديدة عن مدى معرفة المدير بحقيقة مهامه في الإدارة التربوية ومدى معرفته بوجود هذه الوثيقة التي تمثل بوصلة لمهام كل الأفراد العاملين في الجمعية. كذلك، قد تشير هذه النتيجة أيضاً إلى افتقار الأجهزة التربوية والإدارية في الجمعية للتعاون الفعلي وتنسيق العمل في ما بينها؛ مما ينتج عن هذا الأمر رؤية تربوية غير متكاملة، وتفتقر إلى الوضوح في تحديد الأهداف المطلوب تحقيقها من المدراء.

- المحور الثاني: برامج التدريب

جدول رقم (56): دور المدير في الإشراف على برامج التدريب

البند	المعدل الوسطي	الانحراف المعياري	مؤشر التفاوت	أبداً	نادراً	أحياناً	دائماً
1	3.67	0.52	14.17%	0.0%	0.0%	33.3%	66.7%
2	2.83	0.41	14.49%	0.0%	16.7%	83.3%	0.0%
3	3.33	0.52	15.62%	0.0%	0.0%	66.7%	33.3%
4	2.33	0.82	35.19%	16.7%	33.3%	50.0%	0.0%
5	1.50	0.55	36.67%	50.0%	50.0%	0.0%	0.0%
6	2.83	1.17	41.34%	16.7%	16.7%	33.3%	33.3%
7	2.67	0.52	19.48%	0.0%	33.3%	66.7%	0.0%
8	2.17	0.98	45.16%	33.3%	16.7%	50.0%	0.0%
9	3.33	0.52	15.62%	0.0%	0.0%	66.7%	33.3%
10	2.83	0.41	14.49%	0.0%	16.7%	83.3%	0.0%
11	3.33	0.52	15.62%	0.0%	0.0%	66.7%	33.3%
12	1.17	0.41	35.04%	83.3%	16.7%	0.0%	0.0%
13	3.33	0.52	15.62%	0.0%	0.0%	66.7%	33.3%
14	2.83	0.41	14.49%	0.0%	16.7%	83.3%	0.0%
15	3.50	0.55	15.71%	0.0%	0.0%	50.0%	50.0%
النسب العامة							
				5.6%	11.1%	55.6%	27.8%

التفسير: يقوم 28% من المدراء بدورهم بالإشراف على برامج التدريب كجزء من دورهم في الإشراف التربوي على عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة. إن 50% من المدراء لا يربطون قرارهم، بخضوع المعلمين للتدريب، بمعلومات مرتبطة بكفاءة المدرب. تتناقض تلك النتيجة مع ما جاء عن كفاية التطوير التي تميز المدير قائدًا مخططًا ومنظمًا ومساعدًا على تنفيذ عملية تدريب المعلمين (Cherkowski, 2016).

كما تظهر النتائج أن 100% من المدراء لا ينفردون باختيار مواضيع برامج التدريب الداخلي، ولا يفتقرون إلى المعلومات الكافية حول مفهوم التدريب الذاتي، إلا أن 83% منهم يعتقدون أن هذه البرامج قد تفتقر أحيانًا إلى المصداقية. كما أنهم جميعًا يتابعون التدريب وأثره على المعلمين بشكل يتراوح ما بين دائمًا وأحيانًا. كما أن 50% منهم دائمًا يتواصلون مع مركز التطوير لتزويدهم بمعلومات عن أهداف التدريب وكفاءة المدرب والمحتوى. كذلك 50% منهم أحيانًا يسألون المؤسسات المنظمة للتدريب عن المحتوى وكفاءة المدربين. تتفق تلك النتيجة مع ما جاء عن مهارات المدير في تحديد أهداف ومجالات التدريب والتواصل الفعال مع الجهات المنظمة للتدريب (Redford, 2015; Nettles & Herrington, 2007).

- المحور الثالث: المعلمون

جدول رقم (57): دور المدير في الإشراف على المعلمين في عملية تدريبهم (بحسب المدرء)

البند	المعدل الوسطي	الانحراف المعياري	مؤشر التفاوت	أبداً	نادرًا	أحيانًا	دائمًا
1	يعتبر المعلمون عن اهتمام فعلي في الأنشطة التدريبية الداخلية.	3.17	0.41	12.93%	0.0%	0.0%	83.3%
2	يعتبر المعلمون عن اهتمام فعلي في الأنشطة التدريبية الخارجية.	3.17	0.41	12.93%	0.0%	0.0%	83.3%
3	أطلب بشكل مباشر من المعلمين الخضوع لبرامج تدريبية.	3.33	0.52	15.62%	0.0%	0.0%	66.7%
4	أشجع المعلمين على إعداد برامج تدريب داخلية.	3.83	0.41	10.70%	0.0%	0.0%	16.7%
5	يقدم المعلمون فعليًا برامج تدريبية لزملائهم داخل المدرسة.	3.00	0.63	21.00%	0.0%	16.7%	66.7%
6	لا أبحث مع المعلمين امكانية تدريب أنفسهم ذاتيًا.	2.67	0.52	19.48%	0.0%	33.3%	66.7%
7	يتمتع المعلم المدرب بمهارات ملائمة لتدريب المعلمين.	3.17	0.41	12.93%	0.0%	0.0%	83.3%
8	أحفز المعلمين على الانخراط ببرامج تدريبية خارج المدرسة.	3.67	0.52	14.17%	0.0%	0.0%	33.3%
9	أرسل المعلمين فعليًا للخضوع لبرامج تدريبية خارج المدرسة.	3.67	0.52	14.17%	0.0%	0.0%	33.3%
10	أنضم إلى المعلمين خلال جلسة تدريب داخلية لبعض الوقت.	3.67	0.52	14.17%	0.0%	0.0%	33.3%
11	أطلب تغذية راجعة من المعلمين حول البرامج التدريبية التي خضعوا لها.	3.33	0.52	15.62%	0.0%	0.0%	66.7%
12	يقوم المعلمون فعلاً بتطبيق مهارات وطرائق جديدة تعلموها من برامج التدريب.	3.17	0.41	12.93%	0.0%	0.0%	83.3%
13	إن أداء المعلمين يتطور بعد كل برنامج تدريبي يخضعون له.	3.00	0.00	0.00%	0.0%	0.0%	100.0%
14	أثني على جهد المعلم المدرب.	3.50	0.55	15.71%	0.0%	0.0%	50.0%
15	لا أباي بفهم أسباب قصور المعلمين في تطبيق ما تعلموه من برامج التدريب الداخلية والخارجية.	2.17	0.75	34.56%	0.0%	50.0%	33.3%
16	أقدم التسهيلات المطلوبة لمساعدة المعلمين على تطوير أدائهم المهني.	3.67	0.52	14.17%	0.0%	0.0%	33.3%
17	أوجه المعلمين إلى مشاركة زملائهم الخبرات والمهارات التي اكتسبوها حديثاً من برامج التدريب الداخلية والخارجية.	3.67	0.52	14.17%	0.0%	0.0%	33.3%
18	يخضع المعلمون سنوياً لبرامج التدريب الداخلية والخارجية.	3.83	0.41	10.70%	0.0%	0.0%	16.7%
19	يخضع معلمو مرحلتي الروضات والأساسي لبرامج التدريب أكثر من معلمي الحلقات الأخرى.	3.00	0.63	21.00%	0.0%	16.7%	66.7%
النسب العامة							
				0.0%	4.2%	59.7%	36.1%

التفسير: يقوم 36% من المدراء بدورهم تجاه المعلمين في الإشراف على عملية تدريبهم، تتقارب تلك النتيجة مع ما جاء في استبانة المعلمين؛ إذ يعتقد 35% من المعلمين أنّ للمدراء دور في الإشراف على عملية تدريبهم (جدول 32). يحفّز 83% من المدراء المعلمين لإعداد برامج تدريبية والخضوع لها ومشاركتها مع الزملاء، كما يرسلونهم دائماً إلى دورات تدريبية، ويجالسونهم لبعض الوقت في التدريب الذي يعقد داخل المدرسة، ويقدمون لهم التسهيلات لتطوير أدائهم.

يرى 16.7% من المدراء أنّ المعلمين يُعبّرون عن اهتمام بالتدريب الداخلي أو الخارجي. كما يعدّ المعلمون "أحياناً" برامج تدريب لزملائهم، ويرى 16.7% من المدراء أنّ المعلم المدرب أحياناً يمتلك مهارات تدريبية ملائمة، وهم يثنون عليه أيضاً. كما يرى المدراء أنّ المعلمين أحياناً يطبقون المهارات الجديدة التي تعلّموها من التدريب، وبالتالي فإنّ أداءهم أحياناً يتطوّر بعد التدريب. إنّ تكرّر أحياناً في نتائج جدول (57) قد يؤشّر على اللّاستمرارية للدور الذي يقوم به المدراء في الإشراف على عملية تدريب المعلمين؛ لا سيّما عند ربط هذا الجدول بجدول (32) الذي يُعبّر عن دور المدير أيضاً من وجهة نظر المعلمين. وبما أنّ حجم عيّنة المدراء هي صغيرة، فيمكن القول أنّ هناك مديراً على الأقل لا يقوم بدوره في كلّ بند من بنود المحور الثالث. كما تتناقض هذه النتيجة مع ما سيأتي بالجدول التالي رقم (58).

- حول الصعوبات التي تواجه المدير في عملية تدريب المعلمين
جدول رقم(58): الصعوبات التي تواجه المدير في عملية تدريب المعلمين

البند	المعدل الوسطي	الانحراف المعياري	مؤشر التفاوت	أبداً	نادرًا	أحيانًا	دائمًا
1	2.17	0.75	34.56%	0.0%	33.3%	66.7%	0.0%
2	2.67	0.52	19.48%	16.7%	33.3%	50.0%	0.0%
3	2.33	0.82	35.19%	0.0%	50.0%	50.0%	0.0%
4	2.50	0.55	22.00%	0.0%	83.3%	16.7%	0.0%
5	2.17	0.41	18.89%	0.0%	66.7%	33.3%	0.0%
6	2.33	0.52	22.32%	0.0%	33.3%	66.7%	0.0%
7	2.67	0.52	19.48%	0.0%	0.0%	100.0 %	0.0%
8	3.00	0.00	0.00%	0.0%	33.3%	66.7%	0.0%
9	2.67	0.52	19.48%	0.0%	16.7%	83.3%	0.0%
10	2.83	0.41	14.49%	16.7%	83.3%	0.0%	0.0%
11	2.67	0.82	30.71%	16.7%	33.3%	50.0%	0.0%
12	2.33	0.82	35.19%	0.0%	33.3%	50.0%	16.7%
13	2.83	0.75	26.50%	0.0%	16.7%	83.3%	0.0%
14	2.83	0.41	14.49%	0.0%	0.0%	100.0 %	0.0%
15	3.00	0.00	0.00%	0.0%	33.3%	66.7%	0.0%
16	2.67	0.52	19.48%	16.7%	50.0%	33.3%	0.0%
17	2.17	0.75	34.56%	16.7%	16.7%	50.0%	16.7%
18	2.67	1.03	38.58%	16.7%	33.3%	50.0%	0.0%
النسب العامة							
				4.2%	41.7%	52.8%	1.4%

التفسير: يواجه 50% من المدراء صعوبات في الإشراف على عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة، بحيث تتراوح قيم هذه الصعوبات ما بين "أحياناً ونادراً". إن الصعوبات المتعلقة بدور المدير ومركز التطوير المهني في إعداد التدريب والاستعانة بمدرّب كفاء، وتواصل المركز مع إدارات المدارس هي "نادراً" ما تحدث. أمّا باقي الصعوبات فهي تطلّ برأسها "أحياناً"، كعدم وجود خطة لتقويم برامج التدريب (نقاط قوّة وضعف) ولقياس أثر التدريب في أداء المعلمين. كذلك، "أحياناً" يواجه المدير صعوبات تتعلّق برفض المعلمين للخضوع للتدريب لأسباب مرتبطة بعدم وجود ترقية وتحفيز أو تعارض وقت التدريب مع الظروف الحياتية لهم. كما يواجه المدراء "أحياناً" صعوبات أخرى تتعلّق بالتدريب من المؤسسات المنظمة على صعيد قدرة تلك المؤسسات تحديد حاجات المعلمين المهنية، وضعف كفاءة المدرّب الذي ينفّذ التدريب مع المعلمين المتدربين. تتناقض هذه النتيجة مع ما جاء في جدولي رقم (56 و57)، حين ذكر المدراء أنهم دائماً يتابعون أثر التدريب على المعلمين؛ ونادراً ما يسألون عن كفاءة المدرّب! كما يتوافق جميع المدراء أن افتقار منسق المادة داخل المدرسة للمهارات التدريبية هو "أحياناً" من إحدى الصعوبات التي يواجهونها.

2- الإحصاء الاستدلالي

يتناول هذا القسم من الفصل الرابع عرضاً لمدى تأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة في الاستبانة الأربعة. وستعرض الباحثة النتائج الدالة إحصائياً التي ستتضمن تأثير المتغيرات المستقلة على محاور الاستبانة عموماً. ومن الجدير بالذكر هنا وجود تأثير للمتغيرات المستقلة على بعض البنود التي تتكوّن منها محاور الاستبانة في كل واحدة من الاستبانة الأربعة؛ إلا أنّ الباحثة لن تذكرها في متن الأطروحة وذلك لعدم توقّر البراهين والتبريرات العلميّة الثابتة لتفسير تلك الارتباطات الدالة إحصائياً. وستكتفي الباحثة بعرض النتائج الدالة إحصائياً لتأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة (محاور الاستبانة). وكما استعرضت الباحثة سابقاً الإحصاء الوصفي لكل استبانة، ستقوم الآن باستعراض الإحصاء الاستدلالي لكل استبانة على التوالي.

1.2- استبانة المعلم

جدول رقم (59): العلاقة بين متغير السنّ ومحور الصعوبات التي تواجه المعلم

درجة الدلالة الإحصائية	المعدّل الوسطي				1= أبداً، 2= نادراً، 3= أحياناً، 4= دائماً
	56 وأكثر	46-55	36-45	35 سنة وما دون	
*0.009	1.76	2.44	2.53	2.57	محور الصعوبات التي تواجه المعلم خلال عملية تدريبيه أثناء الخدمة

*دال عند مستوى $(0.05 > \alpha)$

التفسير: يظهر الجدول رقم (59) أعلاه وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الفئات العمرية الأكبر سنّاً عند درجة الدلالة 0.009؛ ممّا يعني أنّ المعلمين بسن 46 وأكبر هم "نادراً" ما يواجهون صعوبات خلال عملية تدريبهم أثناء الخدمة؛ بينما إنّ المعلمين بسن 45 وأقل هم "أحياناً" يواجهون صعوبات خلال عملية تدريبهم أثناء الخدمة.

جدول رقم (60): العلاقة بين متغير عدد سنوات الخبرة التعليمية ومحوريّ برامج التدريب والصعوبات التي يواجهها المعلم

درجة الدلالة الإحصائية	المعدّل الوسطي					1= أبداً، 2= نادراً، 3= أحياناً، 4= دائماً
	20<	-20 16	-11 15	6-10	1-5	
*0.025	3.14	2.98	3.21	3.01	3.01	حول برامج التدريب وأداء المعلم
*0.019	2.32	2.80	2.47	2.69	2.47	الصعوبات التي تواجه المعلم

*دال عند مستوى $(0.05 > \alpha)$

التفسير: يُظهر الجدول رقم (60) وجود دلالة إحصائية لمتغير سنوات الخبرة التعليمية والمحاور التالية:

- محور حول برامج التدريب وأداء المعلم: عند درجة الدلالة الإحصائية 0.025 لصالح المعلمين الذين لديهم ما بين 11-15 سنة خبرة تعليمية؛ حيث أنهم يعتبرون أنّ برامج التدريب داخلية أو خارجية هي "أحياناً" مساعدة لهم وتُطوّر أداءهم الوظيفي (المعدّل الوسطي=3.21).

- محور الصعوبات التي تواجه المعلم خلال عملية تدريبه أثناء الخدمة: عند درجة الدلالة الإحصائية 0.019 لصالح المعلمين الذين لديهم أكثر من 20 سنة خبرة تعليمية؛ حيث يعتبرون أنهم "نادراً" ما يواجهون صعوبات خلال عملية تدريبهم أثناء الخدمة (المعدّل الوسطي=2.32).

تتفق النتائج في الجدولين رقم (59 و60) مع ما جاء في المراحل المهنية التي يمرّ بها المعلم حيث يلبي معظم دعوات التدريب لرغبته في تطوير أدائه المهني (مرحلة الاستقرار والترسيخ). كما يصبح المعلمون أكثر ثقة بالنفس وأقلّ تواجهاً مع الصعوبات التي قد تظهر في عملية التدريب (مرحلة الاختلاف) (Huberman, et al,1993).

2.2- استبانة المنسق

العلاقة بين متغير الجنس وبنود استبانة المنسق

لا يمكن تنفيذ المقارنة مع متغير الجنس لأنه يوجد فقط منسقين اثنين ذكور بينما الباقي هم من الإناث أي ما نسبته 95% من العينة.

جدول رقم (61): العلاقة بين أعلى شهادة علمية ومحور الصعوبات التي يواجهها المنسق

درجة الدلالة الإحصائية	المعدّل الوسطي				1= أبداً، 2= نادراً، 3= أحياناً، 4= دائماً
	دراسات عليا	إجازة تعليمية	إجازة جامعية	بكالوريا تعليمية	
0.015*	2.12	1.89	1.68	3.71	الصعوبات التي تواجه المنسق خلال عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة

*دال عند مستوى $(0.05 > \alpha)$

التفسير: يظهر الجدول (61) وجود دلالة إحصائية لمتغير أعلى شهادة علمية على محور الصعوبات التي يواجهها المنسق خلال عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة عند درجة الدلالة 0.015؛ حيث أنّ المنسقين من حملة شهادة البكالوريا التعليمية هم دائماً يواجهون الصعوبات

خلال عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة (المعدل الوسطي = 3.71) مقارنة بالمنسقين من حملة شهادة الإجازة أو الدراسات العليا الذين نادراً ما يواجهون صعوبات ناتجة عن الإشراف التربوي على عملية تدريب المعلمين. وقد ترتبط هذه النتيجة بتميز حملة الشهادات الجامعية بمهارات تفسح لهم في المجال لتخطي العوائق التي قد تظهر وعدم اعتبارها صعوبات.

3.2- استبانة مسؤول الحلقة

العلاقة بين متغير الجنس وبنود استبانة مسؤول الحلقة

لا يمكن تنفيذ المقارنة مع متغير الجنس لأنه يوجد مسؤول حلقة واحد فقط من الذكور، بينما الباقي هم من الإناث أي ما نسبته 93% من العينة.

جدول رقم (62): العلاقة بين متغير عدد المعلمين في الحلقة ومحور المهام العامة

درجة الدلالة الإحصائية	المعدل الوسطي			1= أبداً، 2= نادراً، 3= أحياناً، 4= دائماً
	أكثر من 20	20-10	أقل من 10	
				حول دور مسؤول الحلقة في الإشراف على تدريب المعلمين أثناء الخدمة
				المحور الأول: المهام العامة
	3.46	3.69	3.96	

*دال عند مستوى $(\alpha > 0.05)$

التفسير: يظهر الجدول (62) وجود دلالة إحصائية لمتغير عدد المعلمين في الحلقة على محور المهام العامة لمسؤول الحلقة عند درجة الدلالة 0.040؛ حيث أنّ مسؤولي الحلقات الذين يوجد في حلقتهم أقل من 10 معلمين هم "دائماً" يؤدون مهامهم العامة المرتبطة بدورهم في الإشراف على تدريب المعلمين أثناء الخدمة (المعدل الوسطي = 3.96). تعتبر هذه النتيجة معبرة عن قدرة مسؤول الحلقة في التواصل بفاعلية مع عدد محدّد من المعلمين؛ كلما زاد عدد المعلمين تحت إشرافه، نتج عن هذا قدرة أقل للقيام بكل المهام العامة المرتبطة بالإشراف على عملية تدريب المعلمين. وقد ينتج عن هذه النتيجة تساؤل حول مدى تطبيق مسؤول الحلقة لمهارة التفويض في عمله اليومي وحين تدعو الحاجة لذلك.

جدول رقم (63): العلاقة بين متغير بدء مهام مسؤول الحلقة ومحور المهام العامة

درجة الدلالة الإحصائية	المعدّل الوسطي		1= أبداً، 2= نادراً، 3= أحياناً، 4= دائماً
	مع إعداد في مهارات الإدارة التربوية	دون إعداد خاص	
حول دور مسؤول الحلقة في الإشراف على تدريب المعلمين أثناء الخدمة			
*0.010	3.71	3.31	أ- المحور الأول: المهام العامة
*دال عند مستوى (0.05 > α)			

*دال عند مستوى $(\alpha > 0.05)$

التفسير: يظهر الجدول (63) وجود دلالة إحصائية لمتغير بدء مهام مسؤول الحلقة على محور مهامه العامة عند درجة الدلالة 0.010، حيث أنّ مسؤولي الحلقة الذين بدأوا مهامهم بعد إعداد في مهارات الإدارة التربوية يقومون "دائماً" بمهامهم العامة المرتبطة بدورهم في الإشراف على تدريب المعلمين أثناء الخدمة (المعدّل الوسطي = 3.71). تتفق هذه النتيجة مع ما جاء في الإطار النظري حول ضرورة تميّز عناصر الإشراف التربوي بمهارات حيوية للقيام بالإشراف على عملية تدريب المعلمين (Spiro, 2013; Portin et al, 2009; Hargreaves & Fullan, 2012).

4.2- استبانة المدير

لم تُظهر النتائج وجود ارتباطات دالة إحصائية للمتغيرات المستقلة بالمتغيرات التابعة؛ ومردّد ذلك إلى صغر عيّنة المدراء والتي تكوّنت من ستّة مدراء فقط.

ب- عرض نتائج المقابلات

أولاً: نتائج مقابلات المعلمين

ستستعرض الباحثة إجابات المعلمين عن أسئلة المقابلة التي أجرتها مع 23 معلماً من معلمي العينة حول أسباب ثغرات التدريب. وقد وُضعت أسئلة المقابلة في محورين اثنين؛ يتضمن كل محور مجموعة من الأسئلة تبحث أولاً في ثغرات الدور الذي يؤديه المعلم حيال تدريبه ومدى ارتباط هذا الدور بتحقيق كفاياته المهنية، وفي ثغرات مضمون التدريب من حيث أهداف المادة التدريبية وتلاؤمها مع كفايات المعلم المقاصدي والمواصفات العامة للتدريب وكفاءة المدرب، وثانياً في ثغرات دور كل من المدراء ومسؤولي الحلقات والمنسقين ومركز التطوير والقائمين على المؤسسات المنظمة للتدريب.

عبر 86,95% من المعلمين في المحور الأول عن عدم تلاؤم التدريب مع حاجاتهم المهنية؛ وذلك لأسباب ناتجة عن بُعد مضمون التدريب من حيث الأهداف الإجرائية عن تطوير كفاياتهم كمعلمين مقاصديين. ذكر المعلمون أنّ مضمون التدريب قد يكون مثيراً للاهتمام؛ ولكن غير قابل للتطبيق داخل الصف لأسباب عديدة. وتبدو تلك الثغرة جلية خلال تنفيذ أنشطة تفاعلية بين الطلاب أنفسهم. في عمل المجموعات مثلاً، تضحّ غرفة الصف بأصوات المتعلمين الذين يبلغ عددهم ما بين 30 و35 في المرحلة الأساسية، وما بين 25 و30 في المرحلة المتوسطة، وما بين 20 و25 في المرحلة الثانوية ممّا يُزعج الإدارة ويدخل المعلم بنقاش حول كفاءته المهنية في ضبط الصف، ممّا يستثير حفيظة المعلم ويذكر الإدارة، المتمثلة بناظر الطابق، في مسؤوليتها لدعمه لتطبيق الأنظمة الداخلية المدرسية والحفاظ على بيئة تعليمية هادئة والاستفادة ممّا اكتسبه من التدريب، وفي النهاية قد ينتج عن هذا الأمر تسجيل ملاحظة بضرورة خضوع المعلم لتدريب في مهارات إدارة الصف؛ أو توجيه إنذار شفهي أو خطّي له. ويستذكر 100% من معلمي المرحلة الأساسية المستطلعين ما جرى معهم في ظروف مشابهة وفي أكثر من مدرسة مقاصدية حين شرح لهم عدد من مسؤولي الحلقات أنّ الناظر هو غير معنيّ بضبط النظام في صفوفهم ومن غير المقبول إرسال المتعلم إلى الناظر عند عدم التزامه بقواعد النظام المدرسي داخل الصف؛ وعليه، فالمعلم هو المسؤول الأول والأخير.

كذلك، قد يستطرد المتعلمون أثناء العمل الفرقي لمناقشة مواضيع شخصية غير مرتبطة بهدف نشاط المجموعات وكلّ بحسب سنّه؛ فيتناقش المتعلمون الصغار بمواضيع مرتبطة ببعض ألعاب الفيديو وبشخصيات كرتونية،... إلخ، ويتحدّث المتعلمون الكبار بقضايا مرتبطة بنوعية

الصدقة التي تربطهم أو بتفاصيل مرتبطة بأحدث أجهزة الهواتف الذكية، ... إلخ. يشكّل هذا كلّه عبئاً إضافياً على المعلم ينتج عنه مواجهة تحديات عديدة من أبرزها الصراع الداخلي الذي يعصف بالمعلم حول الجدوى من اللجوء إلى تدريب قد يُغني أداءه المهنيّ نظرياً فحسب. كذلك، يعتبر المعلمون التدريب مضيعة لوقتهم وجهدهم؛ ومردّ ذلك يعود إلى عدم تمكّن المعلمين من تحقيق الأهداف الإجرائيّة منه. وضمن هذه الثغرة، تستذكر 91,3% من المعلمّات موقفاً حملهنّ على الاستياء من التدريب ورفضه حتّى وإن شاركن فيه. تركّزت جهود جمعيّة المقاصد في الآونة الأخيرة على تدريب المعلمين على قضايا في تكنولوجيا التعليم. وقد صُرفت الجهود والوقت والأموال على هذا التدريب الموسّع الذي طال شريحة كبيرة جدّاً من المعلمين؛ كما تمّ تجهيز غرف التدريس بأجهزة حواسيب محمولة وألواح تفاعليّة. إلّا أنّ هذه الصورة تصبح قاتمة عندما يحاول المعلم التطبيق الفعليّ لما تعلّمه عن إدماج التكنولوجيا في التعليم؛ إذ يتّسم الإنترنت ببطء شديد، وإذا ما أراد المعلم الاستعاضة عن الإنترنت باستخدام الشريحة الإلكترونيّة لعرض ما تمّ تجهيزه في وقت سابق، تلتقط الشريحة بعض البرمجيّات الخبيثة (Malware) التي تفتك بجهاز الحاسوب الخاصّ بالمعلم. وقد يقوم المعلم بحلّ آخر مفاده إرسال كلّ عرض إلكتروني يحتاجه داخل الصفّ عبر بريده الإلكترونيّ ولكن ما لا يكون بالحسبان هو البطء الشديد لسرعة الإنترنت والتي تقف دون تمكّن المعلم من تنزيل الملقّات من بريده الإلكترونيّ لاستخدامها داخل الصفّ؛ كذلك، يواجه اللوح التفاعليّ مشاكل تقنيّة عدّة توقف عمله وقد يستغرق مجيئ الفنيّين من الشركة المعنيّة بالصيانة أشهر عدّة، ويعود سبب هذا التأخير إلى عاملين أساسيين: يرتبط الأول بمدى الالتزام المهنيّ للموظّف المعنيّ بتكنولوجيا المعلومات داخل المدرسة والذي قد لا يستجيب سريعاً لإصلاح العطل الفنيّ ويبرّر تقاعسه مراراً وتكراراً بأنّه يعمل على مقدار ما تدفع له الجمعيّة من أجر شهريّ لقاء عمله. أمّا السبب الآخر المرتبط بتأخّر الصيانة فهو أنّ جمعيّة المقاصد لا تدفع المتأخّرات الماليّة المتوجّبة عليها لهذه الشركة! باختصار، يكون المعلم قد أضاع وقته وجهده مرتّين؛ مرّة عند تدريبه على هذه المهارات، ومرّة أخرى عند إعداد هذه الملقّات الإلكترونيّة التي تحتاج لوقتٍ وجهد وبعض الإبداع لتجهيزها! هذا بالإضافة إلى ما ذكره بعض المعلمين عن الإحباط الكبير الذي يتملكهم عند وقوع أمر مشابه.

وعبّر 82,6% من المعلمين عن استياء شديد عند سؤال الباحثة عدد من أصحاب الكفاءة منهم وممّن لديه باع طويل في جمعيّة المقاصد عن الأسباب التي تقف دون قيامهم بإعداد تدريب بأنفسهم للمعلمين الزملاء من داخل المدرسة أو من مدارس مقاصديّة أخرى. يذكر هؤلاء

المعلّمون بأسف شديد أنّ لجمعية المقاصد ثقة قليلة بالمعلّمين المدربين من داخل الجمعية، وهناك تفضيل للاستفادة من خدمات المدربين من خارج الجمعية؛ فيدفع القائمون عليها أموالاً للمؤسسات المنظمة للتدريب وخاصة في العقد الذي أبرمته مع شركة إيديو وير (Eduware). بينما، عندما يبادر أحد المعلّمين لإعداد تدريب ما، يُشكر على مبادرته ولا يُجزى مالياً لقاء هذا الجهد، كما يُمنح بعض التسهيلات التي تساعد على تنفيذ التدريب كتأمين مكان وزمان التدريب بشكل يضمن حضور الفئة المستهدفة من المعلّمين، وإرسال الدعوات الداخلية. وتستذكر 69,5% من المعلّمت جلة تدريبية حديثة أجرتها مدرّبتان اثنتان من خارج جمعية المقاصد ولكن باستضافة مركز الموارد والتطوير. غادر المعلّمون المتدربون القاعة معبرين عن غضب عارم ممّا حدث خلال الجلسة؛ إذ لجأت المدرّبتين إلى قراءة العرض التقديمي (Powerpoint) على الشاشة الكبيرة دون إضافة ما! وقد أسف المعلّمون على هذا المستوى المتدنّي من التدريب الذي لا فائدة منه بل يكبد الجمعية عبئاً مالياً بالوقت الذي تنقاس فيه عن دفع رواتب المعلّمين كاملةً.

كما انتقد 86,95% من المعلّمين تصريحات القائمين على الجمعية حين أعلنوا عن أنّ مدارسها تتسم بوجود بيئة مقبلة على التعليم فيها (Professional Learning Community). ويصف المعلمون هذا الكلام بالعاري عن الصّحة بسبب عدم تحفيزهم لإعداد برامج تدريب أو وضع الثقة بمهاراتهم التدريبية خاصّة نحو المعلّمين الذين يُشهد لهم بالكفاءة المهنية العالية.

يطوّر التدريب مهارات المعلم ممّا يساعده على الكشف عن الفروق الفردية بين المتعلّمين ويمكّنه من التعامل مع مختلف أنماط التعلّم وإعداد الأنشطة التعليمية المناسبة لكلّ نمط (Visual, Auditory, Kinesthetic-Tactile Learning Styles). لكن، تكمن الثغرة حين يتوجه المعلّمون إلى تطبيق ما تعلّموه في داخل الصفّ. أوّلاً، يعاني المعلم من الصفوف الصغيرة المساحة والمكتنّزة عدديّاً؛ إذ تبلغ مساحة غرفة التدريس حوالي 36 متراً مربّعاً لعدد يتراوح ما بين 30 و 35 متعلّماً! يصف المعلمون بعض الأنشطة بالفاشلة حين ينفذون نشاطاً تعليمياً يستدعي قيام المتعلّم من مكانه والتجول داخل الصفّ؛ وقد ينتج عن هذا فوضى عارمة بعيدة كلّ البعد عن جوّ البيئة المقبلة على التعلّم! ثانياً، تستقطب مدارس المقاصد متعلّمين من ذوي الصعوبات التعلّمية؛ وتتبع سياسة الدمج في الصفوف الدراسية مع المتعلّمين الآخرين، ويجد 69,5% من المعلّمين أنفسهم غير قادرين على مساعدة هؤلاء المتعلّمين الذين لديهم حاجات معيّنة، وغير قادرين على تنفيذ أنشطة تعلّمية مبتكرة داخل الصفّ مع المتعلّمين

الآخرين لا سيّما وأنّ بعض حالات المتعلّمين من ذوي الصعوبات التعلّميّة هم ممّن تملّكهم فجأةً نوبات عارمة من الغضب وقد تتسبّب في أذى مادّي ومعنويّ على حدّ سواء. ويجد المعلّم نفسه بين سندانين؛ المتعلّمين ومراعاة احتياجاتهم، والمنهج المتشعب وضرورة الإنهاء منه خلال العامّ الدراسيّ.

يذكر 78,26% من المعلّمين نقطة في غاية الأهميّة، وترتبط بالعناصر المكوّنة لثقافتهم. يُرسل المعلّمون للمشاركة في جلسات تدريب دون مراعاة العناصر المكوّنة لثقافتهم. فيكون التدريب إلزاميًا لجميع المعلّمين الجدد الذين لا خبرة سابقة لهم بالتعليم دون التحقّق من تحصيلهم العلميّ وإعدادهم السابق. فعلى سبيل المثال، قد يلتحق بالتعليم الأساسيّ معلّمون من حملة إجازة تعليميّة من كلّية التربية قادرون على كتابة خطّة للدرس اليوميّ معتمدين على طرائق التعليم التي اكتسبوها خلال فترة ثلاث سنوات من إعدادهم. كما تكون لديهم المهارات التي تمكّنهم من إدارة الصفّ بفعاليّة، كإعداد الاختبارات بكلّ أنواعها. بالمقابل، قد يكون المعلّمون الجدد من حملة الإجازة من كلّية الآداب أو من كلّية العلوم؛ ومن الطبيعيّ أن يحتاجوا لتدريب مختلف؛ فبالرغم من امتلاكهم لمفاهيم المادّة التعليميّة كاللغات والرياضيات والعلوم بأنواعه، إلّا أنّهم يفتقرون للمهارات المكوّنة للموقف التعليمي كالمنهج والتقويم بأنواعه وإدارة الصفّ وطرائق التعليم.

كذلك، لا يأخذ التدريب بالاعتبار عدد سنوات الخبرة العمليّة للمعلّم. تتفاوت سنوات الخبرة التي يمتلكها معلّمو مدارس جمعيّة المقاصد؛ فمنهم من أمضى أكثر من ثلاثين سنة وما زال مستمرّاً، ومنهم ما زال في بداية مساره التربويّ، وهناك آخرون ما بين هاتين المجموعتين. يذكر المعلّمون المستطلّعون أنّ دعوات التدريب تُرسل إليهم عبر مسؤول الحلقة أو المنسق، ويطلب منهم تحديد المواضيع التي يرغبون بالمشاركة فيها. يصرّ مسؤول الحلقة والمنسق على اختيار المعلّم لموضوع تدريبيّ واحد على الأقلّ حتّى وإن اعترض المعلّمون على ذلك. ويبرّر المعلّمون اعتراضهم بأنّ التدريب هو غالبًا غير مفيد وهو مكرّر ولن يضيف قيمة على أدائهم المهنيّ. وقد أورد المعلّمون ذوو الخبرات أنّه غالبًا ما تكون مواضيع التدريب مفيدة للمعلّمين الجدد أو لذوي الخبرات المتواضعة أو المتوسطة؛ ولكنّها بعيدة كلّ البعد عن ما يحتاجه المعلّمون ذوو الخبرات الطويلة الأمد. وفي هذا الإطار، يستطرد أحد المعلّمين مشيرًا إلى أنّه لطالما اعتبر أنّ التدريب يجب أن يكون مدروسًا بعمق ومُعَدًّا خصيصًا للمعلّمين بحسب المهارات التي امتلكوها على مرّ سنوات عملهم؛ وخلافًا لذلك يكون التدريب مضیعة للوقت.

وقد ردد 91,3% من المعلمين المستطلعين على مسمع الباحثة جملةً مشتركة بين الجميع مفادها أن جمعية المقاصد تنهج سياسةً تربويّةً بعيدة كلّ البعد عن استثمار التطوير بفاعليّة. فهي ترسلهم إلى تدريب قد يكتسبون منه مهارات رائعة تساعد على الدفع قُدماً بالعملية التعليمية والتعلّميّة، لكنّهم لا يستطيعون استثمار تلك المهارات وتطبيق الأنشطة التي تعلّموها وذلك لأنّ الجمعية لا توفر لهم الظروف المناسبة للقيام بهذا بنجاح وفاعليّة. فمستوى التطور التكنولوجي في مدارس الجمعية هو دون الوسط؛ وتتخطى التحديات المهنية اليومية التي يواجهها المعلمون قدرتهم على القيام بتلبية المطلوب منهم، ممّا يشكّل ضغطاً نفسياً على أدائهم المهنيّ.

في المحور الثاني من المقابلة، يربط 91,3% من المعلمين ثغرات التدريب ورفضهم له ببعض التفاصيل المتعلّقة بدور المدير ومسؤولي الحلقات ومنسق المادّة التعليميّة والقائمين على التدريب في المؤسّسات الخارجيّة. يؤكّد المعلمون المستطلعون عدم قيام المدرّاء بأيّ تدريب للمعلّمين في السنوات الثلاث الأخيرة. بالمقابل، يقوم المدير باجتماعات دوريّة بحسب الحاجة لأن يخاطب المعلمين مباشرةً وليس من خلال بعض القنوات كمسؤول الحلقة أو المنسق. يتفق كافّة المعلمين على أنّ المدرّاء يجتمعون بهم ليطلعوهم على مشروع جديد يتبنّونه طيلة عام دراسي. تقع تلك المشاريع ضمن مفهوم الاعتماد المهني (Accreditation) وينتج عن كلّ مشروع ربح جائزة معنويّة وشهادة تقدير أو اعتماد الجودة العالمي في التربية لثلاث سنوات متتاليّة؛ ويحدث ذلك عن طريق شركة مايكروسوفت (Microsoft Showcase School) أو المجلس الثقافي البريطاني (ISA Certification) أو الأدفانسد إيد (Advanced Ed.). يربط المدرّاء تدريب المعلمين بهذه المشاريع التي عادةً ما تكون ضمن خطّته السنويّة. يعقد المدرّاء اجتماعاً عامّاً لكافّة المعلمين ليطلعوهم على المهامّ المطلوبة منهم. ويركّزون على مضمون الأنشطة المطلوب تنفيذها أو المعايير المطلوب تحقيقها في أدائهم المهنيّ لضمان الحصول على الشهادة العالميّة أو تصنيف عالمي للجودة. بالمقابل، يتجاهل المدرّاء معرفة الحاجات المهنية الأخرى للمعلّم. ويفوّض مسؤول الحلقة لمتابعة المنسّقين والمعلمين للتأكد من قدرتهم على القيام بهذه المهام.

بالمقابل، يتجاهل المدرّاء أيّ تدريب آخر يخضع له المعلّم ولا يصبّ في مجموعة المهارات المطلوب توافرها لإنجاز المشروع الذي يتبنّاه في خطّته السنويّة. كما أنّهم لا يسألون مطلقاً عن مواضيع التدريب التي قد يكون خضع لها المعلمون خلال السنة الدراسيّة. يستذكر 91,3% من المعلمين في هذا الإطار رفض المدير السماح لمجموعة من المعلمين مغادرة المدرسة لحضور تدريب في أيام مختلفة من الأسبوع وعلى امتداد العام الدراسي وفي مواضيع تدريبيّة

تدخل في جوهر احتياجاتهم المهنية. بينما، أعطى موافقته لبعض المعلمين المخضرمين والمنسقين التوجّه إلى حضور عدد من المؤتمرات التي يعقدها المجلس الثقافي البريطاني بغية التعرف أكثر على معايير جائزة المدرسة العالمية والاستفادة من خبرات المدارس الأخرى غير المقاصدية المشاركة أيضًا (International School Award- ISA). وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه الجائزة كانت مشروعًا مشتركًا عند ثلاث مدارس مقاصدية في السنة عينها.

يعتبر 65,21% من المعلمين أنّ على المدرء إبداء اهتمام أكبر بتدريهم وبأهميته في تطوير مهاراتهم وبالتالي قد ينتج عنه تطوير للعملية التعليمية والتعلمية، ومن أهم نواتجها التحصيل الأكاديمي للمتعلم. يستذكر 65,21% من المعلمين عددًا من المواقف الدالة على قلة اهتمام المدرء بالفكرة الآف ذكرها. عندما علم أحد المدرء بأسلوب التلاعب بعلامات المتعلمين من قبل مجموعة من المعلمات في موادّ مختلفة، وبعد أن تحقّق من صدق الكلام عبر تفحص الامتحانات ومقارنتها بالعلامات الفعلية، لم يعبا بكلّ هذا، بل تمّت ترقية تلك المعلمات لمناصب أعلى شأنًا وكان جلّ اهتمامه أن تبقى علامات المتعلمين مرتفعة حتى لو كانت غير صادقة أو حقيقية.

كما يتفق كافة المعلمين على فكرة واحدة مفادها أن ملاحظات المدرء للمعلمين عمومًا هي عادة عبارة عن ردّ فعل يقوم به للتعبير عن استيائه من معلّم ما على أثر شكوى معينة صادرة عن أحد أهالي المتعلمين والتي عادةً ما تكون مرتبطة إمّا بالكمية الكبيرة للواجبات المنزلية، أو بكلمة صدرت عن المعلم نحو أحد المتعلمين بسبب غضبه منه لعدم قيامه بواجب مدرسيّ ما أو بعدم التزامه بالسلوك المطلوب داخل الصفّ. أمّا بالنسبة لملاحظة أثر التدريب على أداء المعلم، فهو ليس من اهتمامات المدرء وذلك لأنّ ذلك لا يساعدهم على إظهار أنفسهم بمظهر القائد التربويّ الفعّال أمام القائمين على الجمعية. باختصار، يعتبر المعلمون المدرء قادة تربويين لمشاريعهم وكلّ ما يتعلّق بتنفيذها بكلّ نجاح وفاعلية.

كما عبّر كافة المعلمين المستطلعين عن الفكرة عينها عندما ذكروا تقويم المدير لأدائهم والذي يكون عادةً مبنياً على انطباعه عن المعلمين، ومدى انصياعهم لتعليماته سواء كانت مفيدة أم لا ؛ ودون أن يكون هناك أيّ اعتماد لأسس ومعايير علمية في التقويم، كما تغيب هنا مسألة المتابعة المباشرة لتطور مهارات المعلم والاعتماد الكليّ على مسؤول الحلقة الذي قد يكون منصفًا في تقويمه وقد لا يكون كذلك.

قد يفوّض المدراء مسؤولي الحلقات لمتابعة الحاجات المهنية للمعلّمين، لكن لا يقوم مسؤولو الحلقة بإعداد تدريب للمعلّمين. بالمقابل، هم يتسلّمون دعوات التدريب المرسلة من جهات عديدة إلى إدارة المدرسة، ويتفحصونها ويختارون ما يرتؤونه مناسباً للمعلّمين آخذين بعين الاعتبار أحياناً مصلحة المتعلّمين بعدم تعطيل الحصص الدراسية لصالح إرسال المعلّمين إلى تدريب ما. كما يغلب مسؤولو الحلقات أثر العلاقات الشخصية بينهم وبين المعلّمين على تعاملهم فيما بينهم؛ فقد يرسل مسؤولو الحلقة أحد المعلّمين إلى التدريب بسبب العلاقة المتينة التي تربطهم حتّى وإن تأثرت الحصص الدراسية سلّياً. كما ذكر 65,21% من المعلّمين أنّ معلّمي المرحلة الثانوية يعتبرون مسؤول الحلقة أدنى منهم كفاءة ودوره كدور الناظر يشمل المتابعة السلوكيّة للمتعلم، ومن غير الممكن أن يكون له دور فعّال في تدريب المعلّمين حتّى وإن كان بمواضيع تربويّة عامّة كإدارة الصفّ والتّقويم التربوي ومهارات القرن الواحد والعشرين ... إلخ.

إذن، فعلياً لا يعدّ المدير أو مسؤول الحلقة تدريّباً للمعلّمين؛ ولا يسعوا فعلياً لمعرفة الاحتياجات المهنية الحقيقيّة للمعلّم، بل تكون اهتماماتهم متّجهة نحو المهارات المرتبطة بمشروع المدير الذي إن نجح سيجمل توقيعه وسيعود إليه بالأثر الإيجابيّ خاصّة فيما يرتبط برصيده المهنيّ أمام القائمين على جمعيّة المقاصد.

يتّخذ التدريب الذي يتبنّاه المنسق في عمله مع المعلّمين طابع التوجيه. ويحدث هذا التدريب خلال ساعات التنسيق الأسبوعيّة المُدرجة على جدول المعلّمين منذ بدء العام الدراسي. وتتفاوت أهداف هذا التدريب بحسب المرحلة التعليميّة. ذكر معلّمو المراحل الأساسيّة أنّه خلال جلسات التنسيق الأسبوعيّة، يتابعهم المنسق ويوجّههم في ماهيّة المادّة التعليميّة ومن حيث الأنشطة التي تنفّذ داخل الصفّ، وفي أنواع أسئلة الاختبارات. كما يناقش المنسق بعض تفاصيل أداء المعلّم وممارساته العمليّة خلال مشاهدة صفّيّة له. كما أوضح معلّمون آخرون من مراحل تعليميّة متنوّعة أنّ دور المنسق يقتصر على إعلام المعلّمين بالمهامّ التي تطلبها الإدارة خاصّة تلك التي ترتبط بالمشروع السنويّ الذي يحدّده المدير في خطّة عمله.

وقد يُجبر المنسق المعلّمين على الخضوع للتدريب بهدف إظهار نفسه بمظهر القائد المؤثّر في الأشخاص العاملين معه؛ وذلك، لأنّ هذا الأمر مرتبط بالتقرير الفصليّ الذي يجب أن يُعده المنسق ذاكراً فيه تفاصيل عديدة عن جميع الأنشطة التي قام بها المعلّمون في قسمه خلال فصل كامل؛ ويقع موضوع التدريب في أحد العناوين الرئيسيّة لهذا التقرير. وتستذكر مجموعة من المعلّمين طلب المنسق منهم إدراج عناوين لجلسات تدريب وهميّة مدّعين أنهم خضعوا لها خلال

الفصل الأول من العام الماضي مبرراً ذلك بعدم رغبته إبقاء هذا القسم من تقريره قليل المعلومات أو خالياً منها.

كذلك، قد يحاول المنسق تدمير المعلم معنوياً لا سيما المعلم الكفاء. فقد عبّر 91,3% من المعلمين المقاصديين عن تكرار هذا الأمر على مدى سنوات عديدة ومع منسقين من مختلف الوحدات التعليمية. يقوم المنسق بكتابة تقارير سلبية عن أداء المعلمين وذلك بغية إبعادهم عن العمل لاحقاً لما يمثلونه من خطر يهدّد منصبهم المهنيّ. ولا يقف الأمر عند هذا الحدّ، بل يتخطّاه عبر إغراق المعلم بالمهامّ التي قد تُرهقه دون وجه حق؛ كإرسال المعلم إلى تدريب ما خلال أوقات راحته أو أيام العطل الأسبوعية. وتتكرّر تلك الأمور ضدّ المعلمين الجدد بحيث يكونون هدفاً سهلاً لا سيما وأنهم يكونون بانتظار إدخالهم في ملاك جمعية المقاصد بناءً على تقارير تقويمية يرسلها المنسق إلى قسم الموارد البشرية.

كذلك، قد يمنع المنسق المعلمين من إظهار مهاراتهم بين الزملاء؛ فيكون من غير المسموح خلال ساعات التنسيق مشاركة المعلم لزملائه المهارات التي تمّ اكتسابها من تدريب ما أو مشاركتهم لنشاط تعليميّ فعّال. ينتج عن هذا كلّ استياء شديد من المعلم نحو العمل بشكل عامّ ونفور من التدريب الذي لا يحقق الغرض منه، بل قد يصبح وسيلة لإضعاف المعلم والنيل منه. وباختصار، تكون بيئة العمل بعيدة كلّ البعد عن مواصفات البيئة المقبلة على التعلّم (Professional Learning Community) والتي هي من الأهداف العامّة لمدارس المقاصد والتي تسعى الإدارات جاهدةً نظرياً إلى إثبات وجودها الفعليّ.

ثانياً: نتائج مقابلات القائمين على تنظيم تدريب المعلمين

ستستعرض الباحثة هنا الإجابات التي حصلت عليها من المقابلة مع مدير مركز الموارد التربويّة والتطوير المهنيّ في جمعية المقاصد متضمّنة كلّ ما تمّ تداوله في المقابلة دون أيّ تعديل أو توسيع للأفكار. ثمّ ستستعرض نتائج المقابلات التي أجريت مع المدرّبين، والقائمين على تنظيم وتنفيذ برامج التدريب في المؤسسات التي يتّجه إليها معلّمو مدارس جمعية المقاصد تلبيةً لدعوات التدريب فيها؛ ومنها جامعة هاكايزان، والجامعة اللبنانية الأميركية (LAU)، وجامعة بيروت العربيّة (BAU)، والكلية الدوليّة (IC)، ومدرسة الجالية الأميركيّة (ACS)، وشركة إيديو وير (Eduware). وقد أجريت تلك المقابلات من خلال طرح الأسئلة السبعة التالية:

السؤال الأول

هل هناك تواصل وتعاون مع إدارات مدارس جمعية المقاصد؟ وكيف يتجلى ذلك إن وُجد؟

عند نهاية كل عام دراسي، يتواصل مدير مركز الموارد التربوية والتطوير المهني في جمعية المقاصد مع إدارات مدارسها السبعة وذلك بهدف وضع أجندة تدريب كاملة للعام الدراسي المقبل. تستعرض الإدارات خططها المدرسية المقبلة لتطوير المعلمين لديها مقترحة أولوياتها لمواضيع التدريب الداخلي والفئات المستهدفة منه. ينتج عن هذا اللقاء أجندة تدريب كاملة مبدئية قابلة للتعديل ومحددة العناوين دون ربطها بتاريخ.

أبدت المؤسسات المنظمة لبرامج التدريب تواصلاً إيجابياً في معظمها ما عدا مدرسة الجالية الأميركية (ACS)؛ حيث أوضحت مديرة مركز التطوير التابع للمدرسة المذكورة عدم وجود أي تواصل فعلي مع إدارات جمعية المقاصد- ماعدا الدعوة ليوم التدريب العام الذي يجري في حرم المدرسة _ وذلك لأن نوع التدريب الذي تقدمه المدرسة مرتبط بكون المدرسة عضواً في منظمة تربوية عالمية تدعى (NESA) وتنظم سنوياً مؤتمراً عالمياً يشارك فيه معلمون من المدارس الأعضاء. فالدعوة التي ترسلها مدرسة الجالية الأميركية لثلاث وخمسين (35) مدرسة خاصة من ضمنها مدارس جمعية المقاصد، تهدف إلى تدريب معلمي مدرسة الجالية الأميركية واختيار ثلاثة أو أربعة منهم لإرسالهم للمشاركة في المؤتمر السنوي العالمي للمدارس الأعضاء في منظمة (NESA)؛ وذلك عبر إعدادهم لورشة العمل في مواضيع تربوية مستجدة وعرضها أمام مجموعة من المعلمين لاختبار مدى استعدادهم للمشاركة في الورشة عيناها في المؤتمر العالمي السنوي للمدارس الأعضاء في منظمة (NESA).

أما جامعة بيروت العربية، فقد أعربت عن عدم وجود أي تواصل بينها وبين إدارات مدارس جمعية المقاصد. وقد عزت ذلك إلى ندرة تنظيمها لورش العمل الموجهة للتربويين بشكل أساسي؛ فقد أوضح المسؤول عن قسم التدريب والتطوير في جامعة بيروت العربية (BAU) أن أحدث تدريب للتربويين؛ معلمين وقياديين تربويين؛ كانت قد نظّمته ونفذته الجامعة منذ ما يقارب الثلاث سنوات. أما السبب في ذلك، فيعود إلى افتقار الجامعة لكلية تربوية في حرمها وبالتالي إلى خبراء ومتخصصين تربويين؛ مما يعيق التخطيط والتنفيذ لبرامج تدريبية في مختلف المواضيع التربوية التي تهتم المدارس. أما بالنسبة لباقي المؤسسات، فقد تجلّى التواصل في إشراك إدارات مدارس جمعية المقاصد باقتراح واختيار مواضيع التدريب عبر إرسال رابط إلكتروني لمدير المدرسة أو لمنسق المادة التعليمية يستعرض من خلاله المواضيع ويختار منها

أو يقترح مواضيع أخرى تهتم طاقمه التربويّ وتساعد على تحقيق جزء من أهدافه التطويرية لمهارات المعلمين.

كما يوجد تعاون وثيق بين مركز التطوير في المدرسة الدولية (IC) ومركز تطوير جمعية المقاصد؛ عبر إرسال لائحة بالحاجات السنوية لمهارات المعلمين المهنية ليتم التخطيط لبرامج تدريب تضم مواضيع تشبع تلك الحاجات المهنية. كما تتّوج علاقة جمعية المقاصد بشركة إيدو وير (Eduware) إتفاقية تعاون لتدريب المعلمين والإداريين في جمعية المقاصد على كلّ ما يتّصل بالمعرفة الرقمية (Digital Literacy).

السؤال الثاني

من هم المدربون، وكيف يتم اختيارهم، وما هي صفاتهم التربوية؟

"المدربون هم خبراء بكلّ ما للكلمة من معنى"؛ هذا ما أكده مدير مركز الموارد التربوية والتطوير المهنيّ في جمعية المقاصد في معرض إجابته عن هذا السؤال. كما أوضح في التفاصيل أنّ المركز يتعاون مع مجموعة من المدربين من ذوي الخبرة والكفاءات في المجال المستهدف للتدريب. فيتعاقد المركز مع أساتذة جامعيين واختصاصيين في مختلف المجالات بحسب المواضيع المراد تدريب المعلمين عليها. وبحسب مدير المركز وبسبب امتداد شبكة علاقاته مع الأكاديميين الجامعيين ممّن لديهم باع طويل في التدريب، فإنّ عملية اختيار المدرب سهلة وواضحة؛ إذ إنّ الخيارات محدودة ضمن الموجود- على حدّ تعبيره.

كذلك، تتفق كافّة الجهات التي قابلتها الباحثة من القائمين على برامج تدريب المعلمين على أنّ المدربين عادة هم من أصحاب الاختصاص والخبرة في الموضوع المراد تدريب المعلمين عليه. إلّا أنّ لكلّ جهة، تدابير خاصّة بها حول كيفية اختيار المدربين وأبرز الصفات التي يجب أن يمتازوا بها.

في جامعة بيروت العربية (BAU)، إنّ المدربين هم من دكاترة الجامعة الذين ينتمون إلى المعهد العالي للإدارة. لا يتم اختيارهم، بل تُلقى عليهم مسؤولية إعداد وتنفيذ التدريب بحسب عدد حصص التعليم الفعلي التي يقومون بها داخل حرم الجامعة. أمّا في الجامعة اللبنانية

الأميركية (LAU)، غالبًا ما يكون المدرب من الكادرات التعليمية في قسم التربية من حملة شهادتي الدكتوراة أو الماستر؛ غير أن ما يميزه هو حبه للتدريب واندفاعه نحو القيام بتلك المسؤولية؛ بالإضافة إلى تمتّعه بالقدرة على إيصال المعلومات، وإلمامه بتقنيات التدريب العملية، والقدرة على التواصل مع المتدربين كالندّ للندّ دون المسّ بتقديرهم لذاتهم، أو إخراجهم وإثارة حفيظتهم نحو تعلّم مهارات حديثة خاصّة عندما يكون المتدربون أكبر سنًا من المدرب. باختصار، قد يكون المدرب هو معلّمًا ناجحًا ؛ غير أنّه قد لا يكون ناجحًا عند تدريب معلّمين مثله. لذلك، على المدرب تقدير المتدربين كمعلّمين ناضجين وليس كطلّاب أقلّ معرفة وخبرة منه؛ كما ويجب أن يمتلك المهارات التي تمكّنه من تعليم الكبار الراشدين.

أمّا في المدرسة الدوليّة (IC)، فإنّ كافّة المدربين هم من الذين مضى على وجودهم أكثر من عشرين سنة كمعلّمين في المدرسة بالإضافة إلى الخبرات السابقة والمؤهلات اللازمة بحسب موضوع التدريب. ومن الجدير بالذّكر، أنّ هناك ملاحظة دقيقة من قبل المدراء ومدير مركز التطوير لترشيح وانتقاء معلّمين مدربين ممّن لديهم مبادرات ذاتيّة للتحسين ويسعون بجّد نحو التطوير في عملهم اليوميّ داخل المدرسة. وعادةً ما يتّصف المدرب بامتلاكه لقدرات تشمل الصبر، وإدارة الوقت، وإطلاع المتدربين على تجربته ضمن موضوع التدريب وجعلهم عنصرًا متفاعلاً مع تلك التجربة. كما يمتلك المدرب القدرة على التواصل الإيجابي مراعيًا حقيقة وجود مراحل تعلّم يمرّ بها المتدرب.

أمّا في جامعة هايكازيان، فيتمّ انتقاء المدربين من الكادرات التعليمية من داخل الجامعة من حملة الدكتوراة أو الماستر؛ أو حتى من خارج الجامعة أيضًا. إلّا أنّه في بعض الحالات، لا يقف قرار انتقاء مدرب ما على مستوى الشهادة التي بحوزته؛ إذ أنّ هناك عدد من المدربين هم من حملة الإجازة ولديهم كفاءة عالية بالتدريب. وأيًا كانت مؤهلاته العلمية، لا بدّ للمدرب أن يتّسم بالقدرة على التواصل الإيجابي الفعّال؛ فيكون مستمعًا جيّدًا، كما يفسح المجال للمتدربين للتعبير عن آرائهم خلال جلسة التدريب؛ كذلك، على المدرب توزيع الأدوار جيّدًا على المتدربين مع عدم الانحياز لمتدرب ما دون آخر لأنّ ذلك قد يؤدي إلى نفور المتدربين منه ومن جلسة التدريب عمومًا. كما عليه التمكن من الحفاظ على مجريات وحيثيات الجلسة التدريبية مراعيًا لغة سليمة في التعبير عن المفاهيم قيد التدريب، ومتمكّنًا من موضوع التدريب تمكّن المختصّ والخبير، ومعدًّا لأنشطة تدريبيّة تنطلق من المعرفة النظرية لتحاكي الواقع الذي يختبره المعلّم داخل الصف مع المتعلّمين خلال العملية التعلّمية التعليمية.

أما في مدرسة الجالية الأميركية (ACS)، فالأساتذة هم المدربون؛ طبعاً ليس كلهم، بل هم من الذين يرغبون المشاركة في التجربة. إذ يؤدي التميز في تنفيذ ورشة العمل إلى سفر المعلم المدرب إلى مكان انعقاد المؤتمر العالمي لمنظمة (NESA) وانفتاحه على بيئة مهنية متعددة الخبرات وغنية بالاتجاهات التربوية المستجدة. تنهج إدارة مدرسة الجالية الأميركية (ACS) نهجاً مشجعاً ومحفزاً للمعلمين للمشاركة في يوم التدريب العام، مما ينتج عنه مشاركة المعلم المنفع والراغب حقاً في المشاركة. وفي خطوة لاحقة، تسعى إدارة المدرسة لاختيار الأساتذة المدربين الذين تنطبق على أدائهم المعايير التي ترسلها منظمة (NESA). وتضم وثيقة المعايير مجموعة مؤشرات يجب أن تتوفر في المدرب، منها؛ أن يكون المدرب ضليعاً ومتمكناً من موضوع التدريب ومتحمساً له، وقادراً على إيصال المعلومة بوضوح وبفاعلية ضمن الوقت المحدد، وفي جو من التفاعل الإيجابي (ملحق رقم 3).

أما في شركة إيديو وير (Eduware)، فعلى المدرب أن يتمتع بمؤهلات علمية وخبرات سابقة في الكمبيوتر وعالم الاتصالات، ثم يتم تدريبه على كافة المهارات المرتبطة بدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالتعليم. كما يتميز المدرب بشغفه نحو التدريب، وبالقدرة على تبسيط المعلومة لإيصالها جيداً، وعلى التعامل مع المتدربين الراشدين ذوي القدرات المتفاوتة والفروقات الفردية. كما يلعب المدرب دور وسيط النزاع القادر على حل أي خلاف قد ينشب بين المتدربين دون الانحياز نحو طرف دون آخر؛ إذ غالباً ما يحدث سوء تفاهم بين المعلمين المتدربين أنفسهم، قد يؤدي إلى الانقطاع عن التدريب ونشوء علاقة سلبية مع جهة التدريب بشكل عام مما قد يفقد الشركة أحد أو مجموعة من زبائنها.

السؤال الثالث

كيف يتم اختيار مواضيع برامج التدريب؟

انطلاقاً من السياسة المكتوبة لمركز الموارد التربوية والتطوير المهني، يتم اختيار مواضيع التدريب بناء على استطلاع خطط مدراء جمعية المقاصد الذين من المفترض أن يكونوا بدورهم قد استطلعوا آراء معلميههم وتحققوا من تقارير تقويم أداء المعلمين طوال سنة دراسية كاملة، ثم وضعوا خطة تلحظ حاجات المعلمين التدريبيين. عندها يضع مدير مركز الموارد التربوية والتطوير المهني قائمة بعناوين المواضيع أخذاً بعين الاعتبار آخر ما يتم تناقله عالمياً في مجال التربية مواكباً بذلك المستجدات وناقلاً التطورات التربوية إلى كنف معلمي جمعية المقاصد.

أما فيما يتعلق بالمؤسسات المنظمة للتدريب، فنظرياً، يتم اختيار مواضيع برامج تدريب المعلمين بناء على دراسة لرصد الحاجات المهنية للمعلمين عامة؛ وتواكب هذه الخطوة استطلاع لرأي المدرّبين المنفّذين لبرامج التدريب؛ ويتناول التدريب عمومًا مواضيع تتعلق بالمادة التعليمية التي يختص بها المعلم أو المهارات العملية التي تتطلبها مهنة التعليم عامة في القرن الواحد والعشرين.

إجرائيًا، تُرسل إدارة جمعية المقاصد إلى مركز التطوير في المدرسة الدولية (IC) الحاجات التدريبية المرصودة في مدارسها؛ كما تُعدّ المدرسة الدولية دراسة مسحية (Survey) عبر روابط إلكترونية ترسلها إلى المدارس لتحديد الحاجات التدريبية لدى المعلمين في مختلف المدارس عمومًا، هذا بالإضافة إلى قيام معلمي المدرسة الدولية بالتشاور مع مدراء المراحل داخل المدرسة بتحديد بعض المواضيع التي تستحق التدريب. بينما تعتمد الجامعة اللبنانية الأميركية (LAU) على الأبحاث التي تقوم بها باستمرار ضمن قسم التربية في الجامعة لرصد المهارات التي تشكّل حاجة ملحة لدى المعلمين ليكتسبوها ويطوّروها؛ هذا بالإضافة إلى اقتراح جمعية المقاصد لبعض المواضيع المحددة التي تعمل الجامعة على إعداد ورش عمل لها ومن ثمّ تنفيذها لصالح معلمي جمعية المقاصد. أما في مدرسة الجالية الأميركية (ACS)، فتكون مواضيع ورش العمل مأخوذة من مجموعة ملامح تربوية حدّتها منظمة (NESA) مسبقًا وأرسلتها للمدرسة منذ بداية العام الدراسي ليتسنى للمعلمين المدرّبين الوقت الكافي لإعداد ورش العمل المنبثقة عن تلك المواضيع؛ وغالبًا ما تكون وجهة المواضيع المحددة مسبقًا تتمحور حول مجموعة من الأفكار التمهيدية الشاملة لطرائق تعليم المواد المختلفة، أو الفروق الفردية والدمج بين المتعلمين، أو تعليم التفكير أو تفعيل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالتعليم (ملحق رقم 1). أما في جامعة هايكازيان، فتكون المواضيع مستندة إلى مصدرين. أما المصدر الأول، فهو استفتاء التربويين المشاركين في دورات تدريبية عبر أخذ رأيهم بالمواضيع التي يودّون أن يتدربوا عليها ويطوّروا مهاراتهم فيها. كما تعتمد الجامعة على مركز التطوير كمصدر ثانٍ يبحث في كلّ ما هو مستجدّ في مجال التربية ويُعدّ قائمة بالمواضيع الحديثة المثيرة لاهتمام التربويين. كما تقوم جامعة بيروت العربية (BAU) باستفتاء المتدربين عند استحداث أجندة جديدة لبرامج التدريب السنوية التي تعدها في حرم الجامعة؛ هذا بالإضافة إلى اعتماد مبدأ التجربة والخطأ عند تنفيذ ورش عمل أو دورات تدريبية في صفوف المعلمين. بينما تجهّز شركة إيديو وير (Eduware) قائمة من المواضيع التدريبية والتي عادة ما تكون أدوات تطبيقية في تكنولوجيا التعليم تساهم في مساعدة المعلم داخل الصف لإيصال المفهوم للمتعلم.

تعرض الشركة هذه التطبيقات على إدارة جمعيات المقاصد والتي بدورها تستشير كادراتها المتخصصين في تكنولوجيا التعليم لاختيار المواضيع الأكثر لزومًا وحاجة لمعلميها لاعتمادها في مدارسها.

السؤال الرابع

ما هي السمات العامة لبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة؟

إنّ برامج التدريب التي ينظّمها مركز الموارد التربويّة والتطوير المهني هي ورش عمل متنوّعة المواضيع بتنوّع مؤهلات المتدربين؛ تُنفّذ في قاعات المركز الواسعة والمجهزة بمجموعة من أجهزة الكمبيوتر؛ كما تمتدّ لبضع ساعات من بعد ظهر الخميس أو صباح يوم الجمعة؛ وتتخلّلها أنشطة تطبيقية متنوّعة، وتبادل خبرات بين المتدربين أنفسهم من جهة، ونقاشات تفاعلية بينهم وبين المدرب أيضًا. كما يتخلّل الورشة فترة استراحة.

كذلك، إنّ معظم برامج التدريب التي تنظّمها المؤسسات السابق ذكرها هي ورش عمل تكون مدّتها ما بين ساعة ونصف أو 4 ساعات كحدّ أقصى تتمّ عادة في يوم السبت في حرم المؤسسة المنظّمة؛ ولمدير مركز التطوير في المدرسة الدوليّة (IC) رأي حول اختيار مكان التدريب؛ فهو يولي أهمية كبرى لتنفيذ التدريب في المكان الذي وُلدت فيه التجربة وتمّ اختبارها وتطبيقها على التلاميذ. لذلك، ينفّذ المعلم المدرب تدريبيه في الصفّ الذي مارس فيه الأنشطة الحديثة المراد تدريب المعلمين المتدربين عليها؛ حيث يكون المكان شاهدًا حيًّا على تلك التجربة وداعمًا لمحتوى التدريب من خلال النماذج المعلّقة داخل الصفّ على لوحات جدارية عن كافّة الأنشطة التي نفّذها التلاميذ في وقت سابق وهي مرتبطة بموضوع التدريب. كما يُمنح المتدرب، على أثر ورشة العمل، شهادة مشاركة أو حضور (Certificate of Attendance or Participation). وبالإضافة إلى ورش العمل الأنف ذكرها، تمنح جامعة هايكازيان أيضًا 3 أنواع من الشهادات غير المعادلة رسميًا وتأتي بعد تدريب مكثّف يكون عادة في فترة بعد الظهر خلال أيّام الأسبوع من الاثنين وحتى الخميس. أولها هي شهادة في الأداء (Certificate of Performance) التي تُمنح لأيّ معلّم متدرب يتقن اللغة الإنكليزية ويخضع لمقرّر دراسي واحد مدّته ما بين 12 إلى 20 ساعة؛ كذلك هناك شهادة الإنجاز (Certificate of Achievement) التي تُمنح لأيّ معلّم يتقن اللغة الإنكليزية ويخضع لمجموعة من 6 مقرّرات دراسية تتناول مواضيع تربوية متنوّعة (كالتعلم الناشط، ومهارات القرن الواحد والعشرين، بناء شخصية المتعلّم، استراتيجيات القراءة، تعليم الكتابة الابداعية،...الخ). ويتكوّن كلّ مقرّر دراسي

من محتوى يُدرّس خلال 12 إلى 20 ساعة دراسيّة يخضع لها المعلّم المتدرّب الراغب في المشاركة في البرنامج التدريبي المكثّف في حرم الجامعة. كما تمنح الجامعة شهادة الدبلوما (Diploma) لأيّ معلّم متدرّب يتقن اللغة الإنكليزيّة ويخضع لمقرّرات دراسيّة يتراوح عددها ما بين المقرّرين و5 مقرّرات في مواضيع في التربية المختصّة أو في مواضيع حول مهامّ وعمل منسق المادّة التعليميّة أو مدير مرحلة في المدرسة. ويتمّ استكمال كل مقرّر دراسي خلال 26 ساعة. أمّا شركة إيديو وير (Eduware)، فتعطي عادةً شهادة الإنجاز (Certificate of Achievement) وذلك بعد خضوع المتدرّب للتدريب على واحدة أو مجموعة من أدوات التكنولوجيا المستخدمة في التعليم (Photo Story, Excel, One Note,...) خلال فترة زمنيّة تتفاوت بحسب حجم محتوى التدريب؛ إلّا أنّها عموماً تمتدّ على مدى 5 أسابيع كحدّ متوسط. ويجري التدريب عادةً في حرم إحدى مدارس جمعيّة المقاصد أو في حرم مركز التطوير الخاص بها في يوم الجمعة وهو يوم عطلة المعلّم الأسبوعية أو في يوم الخميس بعد الظهر أي بعد انتهاء الدوام الدراسي.

السؤال الخامس

كيف تحدث عملية التدريب بكافّة مراحلها؟

بعد أن يتمّ تحديد المواضيع على الشكل التعاوني المشترك الذي أوضحته الباحثة سابقاً، تبدأ عملية التدريب التي تمرّ بثلاث مراحل وهي ما قبل الجلسة التدريبية، خلال الجلسة التدريبية، وما بعد الجلسة التدريبية.

أولاً: مرحلة "ما قبل الجلسة التدريبية"

تشهد هذه المرحلة على أمرين أساسيين؛ أولاً، إعلام كافّة إدارات مدارس جمعيّة المقاصد بتوقيت التدريب والفئة المستهدفة بهدف إبلاغ المعلّمين وإرسال العدد المتوقع مشاركته في التدريب. ثانياً، هناك الاستعدادات اللوجستية التي ينفّذها المركز قبيل يوم التدريب والتي تتمّ بالتعاون مع المدرّب المنفّذ للتدريب، كتهيئة أجهزة الكمبيوتر والتأكد من صلاحية عملها، وتجهيز قاعة التدريب بالقرطاسيّة اللازمة والأوراق المطبوعة، وأوراق العمل، ومستلزمات الأنشطة التدريبية؛ هذا بالإضافة إلى مستلزمات الاستراحة من مأكّل ومشرب.

في هذه المرحلة في الجامعة اللبنانية الأميركية (LAU)، يتمّ إعلام المدرّب ببعض خصائص المعلّمين المتدرّبين، كالمرحلة التعليمية والمادّة التي يعلّمونها، ومؤهلاتهم الأكاديمية. ثمّ يبدأ

المدرّب بتصميم محتوى التدريب الذي عادة ما يضمّ الأهداف والنواتج والأنشطة التدريبية والأدوات المستخدمة في التدريب. أمّا في مدرسة الجالية الأميركية (ACS)، فيقوم المدرّب بملء وثيقة معتمدة من قبل منظمة (NESA) يحدّد من خلالها عنوان ورشة العمل، ووصفًا دقيقًا للمحتوى، والفئة المستهدفة من التدريب (المادّة والمرحلة التي يعلّمها المتدربون المستهدفون)، وكيفية تقديم ورشة العمل، والمصادر البحثية ومراجعة الأدبيات التي ارتكز عليها المدرّب، ونواتج التدريب (الملحقات). أمّا في جامعة بيروت العربية (BAU)، فيقوم الكادر التعليمي في كلية العلوم الإنسانية بإعداد محتوى التدريب الذي غالبًا ما يكون نظريًا يتناول مواضيع عامّة جدًّا كعلم نفس النمو، ونظريات التعلّم، والقدرات العقلية، والمبادئ التربوية، والقياس والتقويم، وطرق التدريس، وإدارة الفصل، وتصميم المقرّرات. كما ويقترح المحتوى أهدافًا عامّة جدًّا؛ مثلًا ما ورد في توصيف ورشة العمل المعنونة بـ "نظريات التعلّم" على الشكل التالي "تعريف الدارس بأهمّ نظريات التعلّم التي تخدم العملية التعليمية في المدارس كما أنّها تركّز على مراحل التعلّم، والدافعية التي تحفّز الطالب على الإنجاز". أمّا في المدرسة الدولية (IC)، فيرتكز محتوى التدريب على استعراض أنشطة معيّنة اختبرها المعلم المدرّب داخل الصف بنجاح ووجد أنّه من المجدي تشاركها مع معلّمين متدربين من مؤسسات تربوية أخرى. يتضمّن محتوى ورشة العمل الإطار النظري الذي استند إليه لإنتاج الأنشطة التي سبق وأن جربها مع طلابه بالإضافة إلى توصيف عامّ للخطوات الإجرائية المعتمدة لتنفيذ كلّ نشاط تدريبي. وفي خطوة تسبق الجلسة التدريبية للمعلّمين القادمين من مؤسسات تربوية متنوّعة، يقوم المعلم المدرّب بتنفيذ ذات الجلسة التدريبية على المعلّمين الزملاء من داخل المدرسة الدولية وذلك لضمان جودة التدريب قبل القيام به. ويتمّ اعتبار ذلك تدريبًا داخليًا وتبادل خبرات داخل الصرح المدرسيّ الواحد؛ ممّا يغني التجربة ويبلور جودتها وقيمتها ليطمّن تنفيذها بعد حين على المعلّمين المتدربين من كافّة المدارس التي يستقطبها التدريب في المدرسة الدولية (IC). أمّا في جامعة هايكازيان فتبدو الصورة مغايرة، حيث يُعدّ المدرّب محتوى التدريب المتضمّن لوصف مختصر لورشة العمل والأهداف المراد تحقيقها. يُعرض المحتوى على مدير مركز التطوير وأفراد اللجنة المكوّنة من دكاترة من كافّة الأقسام في الجامعة بهدف التحقق من جهوزيته وارتقائه للمستوى الذي اعتادت الجامعة على تقديمه للتربويين المتدربين. ويذكر مدير مركز التطوير في جامعة هايكازيان عدم اختباره لأية حالة بحيث كان مضطرًا أن يعدّل محتوى التدريب أو أن يغيّره كليًا. كما يؤكّد على أنّ المادّة التدريبية هي عادة ملك المدرّب، سواء كان من داخل الجامعة أو من خارجها، كما أنّه من حقّه أن يستخدمها لتدريب المعلّمين في مؤسسات تربوية أخرى منظّمة لبرامج تدريبية. أمّا في شركة إيديو وير (Eduware) فيبدو الوضع

مغايرًا لما يحدث في المؤسسات الآنف ذكرها. يقوم المدرب في هذه المرحلة، باختبار تشخيصي للمتدربين يهدف لمعرفة مستوى إمكاناتهم المعرفية في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم. ينتج عن هذا الاختبار (Pre-assessment) بوصلة تُوجّه المدرب في الإعداد للتدريب؛ بحيث يعمل، بناءً على نتيجة الاختبار، على مباشرة التدريب مع المعلم المتدرب من المستوى المناسب له وذلك لكي يُستثمر الوقت والجهد بفعالية، ولكي يُؤتي التدريب ثماره على مستوى مهارات المتدرب والتطبيق الذي سيقوم به في مدارس جمعية المقاصد التي يعمل بها.

ثانيًا: مرحلة "خلال الجلسة التدريبية"

خلال الجلسة التدريبية التي ينظمها مركز الموارد التربوية والتطوير المهني، يستعرض المدرب أمام المتدربين الأهداف والمحتوى المراد تدريبهم عليه؛ فينتقل من فكرة إلى أخرى، ويحاول استثارة تفاعلهم مع الموضوع والمشاركة بأفكارهم وتجاربهم العملية المرتبطة بموضوع التدريب، وممارسة الأنشطة التدريبية والتفاعل معها، وإظهار أهمية موضوع التدريب في عملهم اليومي ومدى مساهمته في مؤازرتهم على تحقيق أهدافهم التربوية داخل الصف. كما ويوزع عليهم أوراق عمل وملخصًا عن التدريب الذي خضعوا له. باختصار، يدير المدرب الجلسة التدريبية محاولًا تقريب وجهات النظر في حال وقوع سوء تفاهم أو خلاف بين المتدربين لاسيما عندما يكون لكل واحد منهم توجه لاستصغار خبرات المتدربين الآخرين وإظهار أفكاره ونفسه بمظهر المتميز عنهم. بالإضافة إلى ما تم ذكره آنفًا، لا بدّ من التوقّف عند البرنامج التدريبي الذي تنفذه شركة إيديو وير (Eduware)؛ فبحسب القائمين على التدريب فيها، يُطلب من كل متدرب إنجاز وظائف بيتية تُسلم وتُقيم في الجلسة اللاحقة، كما يُطلب من المعلمين المتدربين تقويم إنجازاتهم التي قاموا بها في الأنشطة المرافقة للتدريب بواسطة شبكة معايير تُوزع عليهم. كما قد يمنح المدرب أحد المتدربين فرصة المشاركة في شرح جزء من محتوى التدريب؛ فيعطيه المضمون المراد شرحه لتحضيره، ثم يحدّد له الجلسة المقبلة لعرضها على المتدربين. وفي نهاية البرنامج التدريبي، يُطلب من المتدرب تقديم عمل متكامل على هيئة مشروع يجسّد ما تعلّمه خلال التدريب.

عمومًا هكذا تُدار الجلسة التدريبية من قِبَل الجهات المنظمة للتدريب، إلّا أنّ هناك بعض التفاصيل التي تنفرد بها مؤسسة دون الأخرى؛ ومن هذه التفاصيل حضور الجلسة التدريبية من قبل أفراد من إدارة مركز التطوير التابع للمؤسسة المنظمة للتدريب. ففي جامعتي اللبنانية

الأميركية (LAU) وهايكازيان، ومدرستي الجالية الأميركية (ACS) والدولية (IC)، يحضر التدريب أحد مدراء المراحل التعليمية أو مدير مركز التطوير أو أحد مساعديه وذلك لمشاهدة عناصر التدريب المتعددة خلال فترات زمنية متباعدة من جلسة التدريب على أن لا تتخطى كل واحدة من المشاهدات مدة 15 دقيقة في حالة الجلسة التدريبية الممتدة على مدار ساعتين. تهدف المشاهدة إلى تقييم أداء المدرب خاصة إذا كان حديث العهد في التدريب؛ ويكون بحوزة الشخص المشاهد قائمة تدقيق تضم مؤشرات حول الأداء وتفاعل المتدربين وتواصل المدرب معهم؛ وتُملأ بحسب مستوى الأداء وتناقش مع المدرب في مرحلة ما بعد التدريب. بالإضافة إلى شبكة التقييم، يتم تصوير الجلسة التدريبية تصويراً حياً في المدرسة الدولية وذلك ليكون هناك دليل حسي على ملاحظات الإداري الذي لاحظ التدريب، وتجنباً للذاتية ومنعاً لأي خطأ قد يقع في تقييم أداء المدرب.

أما في مدرسة الجالية الأميركية (ACS) وعلى غرار المؤسسات السابق ذكرها، فيتم تصوير التدريب تصويراً حياً كما تحدث المشاهدة خلال جلسة التدريب إلا أنها تختلف عن غيرها من المشاهدات وذلك لاختلاف الهدف منها، والذي ستوضحه الباحثة في استعراض المرحلة الأخيرة وهي مرحلة ما بعد انتهاء التدريب.

ثالثاً: مرحلة "ما بعد الجلسة التدريبية"

تتضمن هذه المرحلة عناصر تقييمية عديدة ترتبط بالمدرب، وبالمتدرب، وبالتدريب والقائمين على تنظيمه عموماً. تنتج عن هذه المرحلة تغذية راجعة حيوية وتُعتبر مدماك الانطلاق إلى تنظيم برامج تدريبية بجودة أعلى.

يقوم المركز في هذه المرحلة مباشرة بتقييم ورشة العمل فور انتهائها؛ فتوزع شبكات تقييمية على المتدربين لتقييم عناصر التدريب المختلفة كمدى ملاءمة الموضوع وأداء المدرب والأنشطة التدريبية المنفذة. وقد أنتت نتائج تقييم التدريب المنفذ خلال العام الدراسي المنصرم عموماً إيجابية بنسبة 95% منها. وقد نظم المركز لاحقاً احتفالاً لتوزيع شهادات المشاركة على المعلمين المتدربين.

تقوم معظم المؤسسات، ما عدا مدرسة الجالية الأميركية (ACS)، في ختام الجلسة التدريبية قبيل مغادرة المتدربين، بتوزيع شبكة تقييم على المتدربين لتقييم الجلسة التدريبية بكافة عناصرها؛ وتضم أسئلة متعددة الإجابات وأخرى مفتوحة الإجابة؛ كما تتسم بأنها تبقى مجهولة الهوية منعاً للإجراج وصوناً للمصداقية.

كما اتفقت هذه المؤسسات على احتساب نتيجة التقويم من مصدرين مختلفين هما شبكة التقويم الخاصة بالإداريين الملاحظين للتدريب خلال فترات متقطعة، وشبكة التقويم الخاصة بالمتدربين. ثم يتمّ تبليغ المدرب بها خطياً عبر رسالة مغلقة أو عبر البريد الإلكتروني، وقد يكون هناك جلسة مناقشة بين المدرب ومدير مركز التطوير كما يحدث في المدرسة الدولية (IC)؛ ويهدف النقاش هنا إلى ملاحظة المواقف الإيجابية والحثّ عليها، والتركيز على المواقف الأقل نجاحاً ومحاولة تصويبها بهدف بناء مدرب كفاء والحفاظ على جودة إنتاجية المؤسسة في مجال التدريب المهني للمعلمين أثناء الخدمة. ويتميز مركز التطوير في جامعة هايكازيان عن باقي المؤسسات بأنه يطلب من المدرب أن يقيم أدائه ذاكراً الإيجابيات والسلبيات على حدّ سواء، وذلك بهدف مناقشتها معه ومحاولة تجنبها لاحقاً وتطوير أدائه تماشياً مع سياسة الجامعة بتربية جيل من المدربين لضمان الاستمرارية الناجحة في مجال التدريب كقسم منتج للجامعة ككل.

على غرار المدرسة الدولية (IC)، تقوم إدارة التطوير ومدراء المراحل في مدرسة الجالية الأميركية (ACS) بعقد جلسة لمناقشة المدرب في أدائه بيد أنّ الهدف هنا يختلف كلياً. خلال الجلسة يُعرض الشريط المُصوّر ويناقش في كافة المعايير التي حدّتها منظمة (NESA)؛ وذلك بهدف اختيار المدربين المناسبين لتمثيل المدرسة تمثيلاً متميّزاً أمام المؤتمر العالمي الذي تعقده منظمة (NESA) وتشارك به كافة المدارس المنتمية للمنظمة من مختلف أصقاع الأرض.

استطاعت الباحثة الحصول على ثلاثة نماذج مختلفة من شبكات تقويم الدورة التدريبية صادرة عن جامعة هايكازيان والمدرسة الدولية (IC)، وشركة إيديو وير (Eduware). أمّا شبكة تقويم التدريب في مدرسة الجالية الأميركية فهي مرسلة من منظمة (NESA) وليس للمتدرب أي دور في ملئها؛ إنّما يكون ذلك، دور مدير مركز التطوير ومدراء المراحل في المدرسة عيناها (كافة شبكات التقويم موجودة في الملحقات).

ختاماً، تُوزّع شهادات الحضور والمشاركة على المعلمين المتدربين عموماً؛ أو شهادات الأداء والإنجاز كما هي الحال في جامعة هايكازيان أو شركة إيديو وير (Eduware) (تناولته الباحثة بالتفصيل في السؤال الرابع).

السؤال السادس

ما هو دوركم في عملية تدريب معلمي جمعية المقاصد؟

تحدث مدير مركز الموارد التربوية والتطوير المهني عن أدوار عدة يقوم بها المركز لإنتاج تدريب مثمر وفعال. بدايةً، يقوم المركز بإعداد الأمور اللوجستية لأي تدريب ينظمه المركز أو شركة إيديو وير (Eduware) عند استضافة المركز للتدريب الذي تنفذه الشركة وذلك تسهيلاً لعمل مدربيها. كما يُقوّم المركز نتائج التدريب الذي ينظمه عادةً عبر تحليل شبكات التقييم الموزعة على الحضور والمشاهدات التي يقوم بها مدير المركز خلال انعقاد جلسات التدريب. كما ويشدّد المدير على أنّ دور المركز ينتهي بانتهاء ورشة العمل؛ أمّا فيما يتعلق بأثر التدريب فهو يجد أنّ دور إدارات المدارس يكمن في ملاحظة أثر التدريب في مدارسهم من خلال أداء المعلم ونتائج الطلاب؛ وهذا هو ما يطالب به إدارات المدارس مراراً وتكراراً.

عموماً، تنظّم المؤسسات التربوية المذكورة أنفاً تدريباً لمجمل المعلمين أثناء الخدمة غير مخصّصين تدريباً لمعلمي جمعية المقاصد. لذلك، يقتصر دورهم على إرسال الدعوات واستقبال من تجاوب ولّبي الدعوة بتسجيل اسمه ودفع المستحقّات المالية للخضوع للتدريب في الوقت المحدّد له. قد تلعب تلك المؤسسات دور الموجه في كيفية انتقاء معلمي جمعية المقاصد لموضوع التدريب الذي سيشكل قيمة مضافة لمهاراتهم المهنية، كما هو الحال مع المدرسة الدولية (IC) وجامعة هايكايزان. وقد تكون المؤسسة غير آبهة لمشاركة معلمي جمعية المقاصد، بل تعتبر وجودهم وجوداً عددياً يخدم الهدف العام للتدريب الذي سيجري على مستوى العالم ضمن مؤتمر منظّمة (NESA)، وتلك هي حال مدرسة الجالية الأميركية (ACS). فقد عبّرت مديرة مركز التطوير في مدرسة الجالية الأميركية (ACS) عن خطة مستقبلية للتخضير لمؤتمر (NESA)، بحيث تستبعد منه دعوة معلمي جمعية المقاصد وذلك للتفاوت الكبير في المستوى الذي تقدّمه مدرسة الجالية الأميركية (ACS) وبُعدّه كل البعد عمّا يطبّقه معلمو جمعية المقاصد في صفوفهم ومع تلاميذهم. بناءً على هذا، فإنّ دعوتهم لا ينتج عنها ملاحظات قيّمة وبناءة قد تشكّل إضافة على أداء المدرّب أو على محتوى الجلسة التدريبية.

وقد تعتبر المؤسسة أنّ دورها مقتصرٌ على تحديد مواضيع التدريب وانتقاء المدرّب الكفو، ثمّ التسويق لبرامج التدريب لدى جمعية المقاصد عبر تقديم حسومات مالية معيّنة كلما كان عدد المشاركين أكبر، وذلك لضمان مشاركة أكبر عدد ممكن حتّى تأتي الأرباح المالية من التدريب كما هو متوقّع لها، وأيضاً حتّى لا تقع المؤسسة في خسارة مالية. تلك هي حال جامعة بيروت

العربية (BAU)، التي عبّر مدير التطوير فيها عن دور إضافي لمؤسسته في تقييم أداء المدرب بعد انتهاء التدريب هذا بالإضافة إلى تأمين شهادات مشاركة وتوزيعها على الحضور في الختام. كما أنّ الحال مشابهة في جامعة هايكازيان، حيث يقّم مدير التطوير النصيحة لإدارات مدارس جمعية المقاصد على المستويين المالي ومدى تناسب الكلفة المطلوبة مع جودة التدريب المراد إجراؤه لمعلّمي جمعية المقاصد.

أمّا شركة إيديو وير (Eduware)، فتتخذ علاقتها مع جمعية المقاصد منحىً تعاونيًا تشاركياً متيناً. فيكون التدريب معدّاً خصيصاً لمعلّمي جمعية المقاصد؛ ويتمثّل دور الشركة هنا في إبرام عقد شامل لنوع وكَم البرامج التدريبية التي تقرّها إدارة جمعية المقاصد، ويقابله اتفاق مالي للكلفة المطلوبة. كما ويترتّب على هذا العقد المبرم إطلاع إدارة جمعية المقاصد على نتيجة تقييم المعلّمين لكلّ تدريب نفّذته الشركة لمعلّمي جمعية المقاصد، كما تطلّع جمعية المقاصد على مدى حضور معلّميها وأيام غيابهم إن وُجدت، وعلى نتائج تقييم إنجازات معلّميها خلال عملية التدريب كالمشاريع التي أعدّها والامتحانات التي خضعوا لها. كما إنّ لها دوراً استشارياً، فيما يتعلّق بتحديد موضوع التدريب لا سيّما وأنّ شركة إيديو وير (Eduware) تُعنى بتقديم خدمات في تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات؛ فتقترح على جمعية المقاصد لائحة بالأدوات الممكن استثمارها من قبل المعلّم داخل الصفّ؛ ثمّ يتمّ أخذ القرار من قبل جمعية المقاصد بموضوع التدريب الذي تبغيه لمعلّميها من شركة إيديو وير (Eduware).

السؤال السابع

ما هي الصعوبات أو التحدّيات التي تواجهونها خلال عملية تدريب معلّمي جمعية المقاصد؟ إنّ أيّ عملية تحدث في العمل التربوي لها خطوات إجرائيّة عديدة، يواجه التدريب المنظم والمنفّذ في المركز تحدّيات عديدة تتمثّل بتوقيت التدريب الذي يعتبره المدير مصدر ظلم للمعلم المتدرب؛ وذلك لأنّه ينعقد عادة خلال فترات بعد الدوام المدرسي أو في يوم الجمعة؛ مسبباً في كلتا الحالتين مصدر إزعاج وضغط كبير على حياة المعلّم في جمعية المقاصد يُضاف إليه ضغط العمل الموجود أساساً والناجم عن طبيعة المهام اليومية الكثيرة المطلوبة من المعلّم.

ويتمثّل التحدّي الآخر بضعف مستوى الدافعية الداخليّة لدى المعلّم لتطوير أدائه. ففي كثير من الحالات يخضع المعلّم للتدريب إلّا أنّ تطبيق وممارسة ما تعلّمه في التدريب يبقى قراراً ذاتياً يتخذه المعلّم إرادياً ولكن بمواكبة دور فعّال وإيجابي للإدارة ومن يمثّلها في المدرسة حيث تتمّ العملية التعليميّة التعلّمية. فالتدريب هو عملية إجرائيّة مستمرة ترتبط خطواتها كالحلقة الدائريّة؛

ويبقى التدريب ناقصاً إن لم يتلازم مع الممارسة العملية مع إجراء التقويم البناء الموجّه له. ثم نجري تعديلاً في الممارسات، ثم تدريباً آخر، ثم تقويماً؛ وهكذا تكون عملية مستمرة لا تتوقف إلا بتوقف المعلم عن العمل.

أمّا فيما يتعلّق بالمؤسسات المنظّمة للتدريب، فينتج عن هذا السؤال نوعان من الإجابات. أولاً، هناك الصعوبات العامّة التي تواجه المؤسسات المنظّمة للتدريب وهي مُشتركة سواءً كان المتدربون هم من معلمي جمعيّة المقاصد أو من أي مؤسسة تربويّة أخرى. ثانياً، هناك صعوبات مرتبطة بمعلمي جمعيّة المقاصد على وجه الخصوص؛ وبالإمكان استعراضها من خلال نتيجة المقابلة التي قامت بها الباحثة مع شركة إيديو وير (Eduware) حصراً وذلك لأنّها هي الجهة الوحيدة التي أبرمت معها جمعيّة المقاصد اتفاق تعاون، ونظّمت برامج تدريب لمعلميها حصراً.

تتنوّع الصعوبات وتتشعب؛ فمنها ما هو مرتبط بالمدرّب أو بالمعلمين المتدربين. تتفق الجهات المنظّمة للتدريب على أنّ التّفاوت في مستوى المعارف وامتلاك المهارات لدى المعلمين المتدربين قد يكون من أبرز التّحديات التي يواجهها التدريب. ففي حالات متكرّرة، لم يأت محتوى التدريب بأيّ جديد لبعض المعلمين المشاركين ممّا سبّب تمللاً وحتى انسحاباً للبعض منهم. وقد أتت ملاحظاتهم في سياق واحد يعبر عن احساسهم بإضاعة وقتهم بتدريب لم يكن على مستوى توقّعاتهم.

ومن أبرز الصعوبات أيضاً عندما يجد المدرّب نفسه أمام مجموعة من المعلمين الراضين لأيّ جديد، فيعكسون انطباعات سلبية حول التدريب لاسيّما وأنهم يعبرون عن مجيئهم رغماً عن إرادتهم، وعن احساسهم بالظلم نتيجة مشاركتهم في التدريب في يوم عطلتهم الأسبوعيّة الذي يكون فرصة للانتهاء من بعض الواجبات المدرسيّة المتراكمة عليهم كالتصحيح والتّحضير. كما قد يجد المدرّب نفسه وسط نزاع قد يصبح حادثاً في بعض الأحيان؛ و يحدث ذلك عندما تتواجد عناصر غير منفتحة من المعلمين المتدربين؛ حيث يتمسّك كلّ واحد منهم بأفكاره وطريقته في العمل ويعتبر نفسه صاحب الرأي الصائب الوحيد؛ بينما يتعامل مع الآخر، من زملاء مهنته، على أنّه مخطئ في كلّ ما يذكر عن أدائه داخل الصفّ. كما أنّ هناك نوعاً آخر من المتدربين الذين لا يفرضون رأيهم على أحد، إنّما يرفضون توجيهات المدرّب ويعتبرون أنفسهم غير ملزمين باتّباع إرشادات المدرّب في تطبيق نشاط معيّن.

من جانب آخر، تواجه المؤسسات المنظمة تحديات ناتجة عن ضعف خبرة المدرب وضعف حنكته وسعة اطلاعه في موضوع التدريب، وقلة حيلته في تدريب المعلمين والتعامل مع أشخاص راشدين قد يكونون أحياناً أكبر سناً منه. وأحياناً قد يعبر المعلمون المتدربون عن امتعاضهم من طريقة المدرب التي يصفونها في بعض الأحيان بأنها تشبه علاقة المعلم بتلاميذه؛ ويكون لهذا الأمر أثر سلبي على تجارب المتدربين وقيمة ما اكتسبوه من جلسة التدريب.

كما تعبر مديرة مركز التطوير في مدرسة الجالية الأميركية (ACS) عن بعض التحديات التي تواجهها في التدريب الذي تنظمه المدرسة تحضيراً للمشاركة في المؤتمر العالمي لمنظمة (NESA). تتمحور هذه التحديات حول وجود هوة كبيرة بين المواضيع المعالجة في التدريب والخلفيات الثقافية والمهنية التي يأتي منها بعض المعلمين المتدربين كمعلمي مدارس جمعية المقاصد. ففي جولاتها على جلسات التدريب المنعقدة داخل صفوف مدرسة الجالية الأميركية، يعبر لها المعلمون المتدربون عن إعجابهم بالمواضيع المقترحة غير أنها لا تتماشى مع بيئتهم المهنية وخصائص صفوفهم المتمثلة بعدد الطلاب في كل صف والتجهيزات المتاحة لهم، هذا عدا عن البيئة الثقافية التي ينتمي لها الطلاب في مدارس جمعية المقاصد.

كذلك، عبرت مديرة مركز التطوير في مدرسة الجالية الأميركية (ACS) عن استيائها لاستمرار إرسال معلمي جمعية المقاصد إلى التدريب بالرغم من كونه بلا فائدة لهم كونهم ينتمون إلى مؤسسة تختلف أسسها عن أسس مدرسة الجالية الأميركية، على حدّ تعبيرها. ومن الممكن استثمار زيارتهم للمكان على صعيد الأفكار التي يتزودون بها من كلّ الملصقات الإبداعية التي يرونها معلقة على الجدران داخل الصفوف وفي الممرات ويبدون إعجابهم بها؛ فيصورونها لتقليدها واستخدامها لاحقاً في مدارسهم.

تعبر شركة إيديو وير (Eduware) عن مجموعة من الصعوبات التي تتقاطع مع ما سبق ذكره آنفاً في الصعوبات العامة. عند تدريب معلمي جمعية المقاصد، تتشكل أحياناً مجموعة رفض من المعلمين لأسباب ترتبط بالزامية خضوعهم للتدريب من قبل إدارة مؤسساتهم؛ كما قد يأتي الرفض ناتجاً عن طبيعة محتوى التدريب الذي يتركز حول مهارات دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالتعليم؛ فأغلب المعلمين كبار السن هم غير قادرين على التأقلم مع المستجدات التكنولوجية في مجال التربية وبالتالي، فهم لن يتسموا بالمرونة لاكتساب المهارات الجديدة وتطبيقها في حياتهم المهنية، وقد يأتي هذا التصرف لا إرادياً منهم في كثير من الأحيان. كما أنّ هناك تفاوتاً في أعمار المعلمين المتدربين؛ فقد تضمّ الجلسة التدريبية معلمين من أعمار تتراوح

ما بين 22 وحتى 60 سنة. هذا الأمر يشكل تحدّيًا إضافيًا للمدرّب الذي قد يضطرّ إلى أن يشرح عدّة مرّات بطرق مختلفة وذلك لأنّ استجابة المعلّم المتخرّج حديثًا هي أسرع من المعلّمين الأكبر سنًا؛ هذا عدا عن عدم امتلاك البعض منهم للغة الإنكليزيّة التي تعتبر الأساس لفهم واكتساب مهارات استخدام التكنولوجيا في التعليم. كما يقع المدرّب في معضلة ترجمة المفاهيم الأجنبية ومحاولة تقريب معناها إلى أذهان المتدريين عبر ربطها بأمر من حياتهم اليومية؛ ولا شكّ في أنّ هذا الأمر يستلزم مدرّبًا محنّكًا قادرًا على العمل مع الفروقات الفرديّة الموجودة بين المعلّمين الراشدين. ينتج عن هذه التحدّيات عمومًا قصور في تحقيق أهداف التدريب ضمن المدّة الزمنيّة المتوقعة لإنجازه. كذلك، يبدي المعلّمون امتعاضهم ونفورهم من التدريب بسبب خضوعهم للتدريب في فترة بعد الظهر بعد انتهاء دوام عملهم.

من جهة أخرى، قد تنتج التحدّيات مباشرة عن إدارة جمعيّة المقاصد. يحدث ذلك عندما يكون على المدرّب تحضير محتوى التدريب في وقت قصير بناءً على طلب المؤسّسة المفاجئ. هذا بالإضافة إلى عدم توفّر الإنترنت في كثير من الأحيان في مرافق جمعيّة المقاصد حيث تُجري إيديو وير التدريب لمعلّمي جمعيّة المقاصد ممّا يقف عائقًا دون قيام المعلّمين المتدريين بتطبيق ما تعلموه مباشرة وتراكم بعض المفاهيم دون تطبيقها فعلاً. ومن أبرز التحدّيات أيضًا التي تواجه شركة إيديو وير (Eduware) هو عدم حصول المعلّمين المنجزين للتدريب بتميّز وبغير تميّز على أيّ مكافأة من أيّ نوع من قبل جمعيّة المقاصد؛ على خلاف ما يؤكّده المدرّب على مسمع المتدريين عندما يشجّعهم على الانخراط في التدريب والاستمرار به حتى نهايته رابطًا هذا الأمر بمكافأة لاحقة لهم سواء كانت على شكل ترقية أو ما شابه. وفي تلك النقطة، تقع مصداقيّة المدرّب على المحكّ. وفي سبيل تفادي هذه الأمور، إرتأت الشركة التوقّف عن منح شهادات للمشاركة وإعطاء الحقّ في ذلك لإدارة جمعيّة المقاصد.

ثالثًا: الإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقّق من الفرضيات

تستهلّ الباحثة القسم الثالث من الفصل الرابع بتوضيح مقتضب عمّا سيضمّ هذا القسم في طيّاته. ستستعرض الباحثة مجددًا أسئلة البحث كما وردت في الفصل الأوّل (كل سؤال على حدة)، وستجيب عن كلّ واحد منها عبر اتباع شكل موحد، وهو: عرض، نقاش، وخلاصة. وفي ختام الفصل الرابع، تستعرض الباحثة السؤال البحثي الأساسي وتجيب عليه.

السؤال الأول:

إلى أي مدى يتلاءم مضمون المادة التدريبية مع أهداف التدريب ومع ثقافة معلمي مدارس جمعية المقاصد؟

تتضمن أهداف التدريب كفايات مهنة التعليم واحتياجات المعلمين التدريبية. وستتم الإجابة عن هذا السؤال من خلال المحتوى الذي خصّصت له الباحثة قسمًا في الفصل الثاني ومن خلال وجهات نظر متعدّدة المصادر؛ من المعلمين أنفسهم، من منسقي المواد التعليمية في المدارس، من مسؤولي الحلقات، من المدراء، ومن مركز الموارد والتطوير، وأيضًا من القائمين على التدريب في المؤسسات المنظّمة له.

إنّ إحدى خصائص التدريب الفعّال هي الملاءمة؛ أي أن يتلاءم مضمون المادة التدريبية مع الكفايات المهنية للمعلمين (كما ورد في خصائص التدريب الفعّال في الفصل الثاني من الدراسة).

لمعرفة ما إذا كان مضمون المادة التدريبية ملائمًا للحاجات الفعلية لكفايات معلمي مدارس جمعية المقاصد، ستربط الباحثة ماهية المادة التدريبية (تم استعراضها سابقًا في الفصل الثاني) مع النتائج التي تستعرض مواضيع المادة التدريبية، ومدى ملاءمتها مع الحاجات المهنية الفعلية للمعلمين في كافة الاستبانات ومن كافة المقابلات.

أولًا، تحتوي المادة التدريبية على مضمون نظري وآخر تطبيقي. ومن خلال المطالعة التي أجرتها الباحثة لعدد كبير من المطبوعات التدريبية الموزعة خلال جلسات تدريبية عديدة، اتضح أنّ الشقّ النظري مأخوذ من مصادر أجنبية من كتب أو من دراسات متوفرة على قاعدة بيانات (Database) تربوية. أمّا بالنسبة للشقّ العملي الميداني، فغالبًا ما يقوم المتدربون بتطبيق ما تعلموه مع بعضهم البعض بنجاح ومثمة غير آخذين بعين الاعتبار العوائق التي من الممكن أن تواجههم حين يتمّ التطبيق ذاته على متعلمين في المدرسة وخلال حصّة دراسية نظامية. فقد تظهر تحديات عديدة منها ما هو مرتبط بعدد الطلاب وسلوكهم داخل الصفّ من جهة، ومهارات المعلم في إدارة الصفّ واستثمار قدرات الطلاب بفعالية وإنتاجية لمعارفهم دون أن تعمّ المكان الفوضى العارمة. وقد تبرز تحديات أخرى داخل الصفّ مرتبطة بعدم توفر وسائل التكنولوجيا المطلوبة لتنفيذ النشاط التعليمي مع المتعلمين. وفي هذا الإطار، قد لا يتمكن المعلم من استثمار مهارة ما اكتسبها من التدريب في الوقت الذي تنقصه مهارات أخرى من الأجدى تدريبه عليها وتمكينه منها.

ثانيًا بالنسبة للمعلمين، لم تكن آراء المعلمين بمحتوى التدريب إيجابية، فتراوحت النسب المئوية ما بين 60% – 90% عن البنود التي تعبّر عن عجز التدريب الذي تنظّمه المدرسة عن

تحقيق التطور المطلوب في أدائهم المهني، وعدم إمكانية التدريب الخارجي توفير فرصة حقيقية لتحسين أدائهم المهني كونه يقتصر على النظريات، ويتسم بالغموض في أهدافه الإجرائية.

ثالثاً، يعتبر 70% من المنسقين أنّ التدريب هو فرصة حقيقية لتطوير أداء المعلم المهني. من ناحية أخرى، وعلى خلاف ما سبق، اعتبر 80% - 90% منهم وبدرجات متفاوتة، أنّ محتوى التدريب غير متوافق مع الحاجات المهنية للمعلمين وهو يعجز عن تحقيق التطور المطلوب في أدائهم المهني!

رابعاً، يعتبر 42% من مسؤولي الحلقة أنّه أحياناً هناك عدم مواءمة بين برامج التدريب وحاجات المعلمين المهنية. ويرى 46.2% منهم أنّ برامج التدريب نادراً ما تعجز عن تحقيق التطور المطلوب في أداء المعلمين، كما أنّها قد تعاني من عدم ملائمتها لمستجدات قطاع التعليم.

خامساً، يرى 83% من المدراء أنّه نادراً ما يعجز التدريب عن تحقيق التطور المطلوب في أداء المعلمين، بينما يرى 50% منهم أنّ برامج التدريب هي غير ملائمة لحاجات المعلمين المهنية.

سادساً، يعبر القائمون على مركز الموارد والتطوير التربوي وفي المؤسسات المنظمة للتدريب عن حرصهم الشديد على إعداد وتقديم ورش عمل تعكس اهتمامات مشتركة عند كافة المعلمين في المدارس المحلية؛ فيعتبرون نظرياً أنّ المادة التدريبية التي يقدمونها هي ملائمة لكافة المعلمين.

كذلك، يحافظ مدراء المدارس (66% منهم) على تنسيق جيد مع مركز الموارد والتطوير في جمعية المقاصد لمعرفة الاحتياجات التدريبية للمعلمين كافة؛ ثم التنظيم أو التنسيق مع المدرّبين في شركة إيديو وير (Eduware) أو مع مدرّبين منفردين لإعداد المادة التدريبية المناسبة. كما تتركز مواضيع التدريب التي يخضع لها معلمو جمعية المقاصد حول تكنولوجيا التعليم والتعلم الناشط واستراتيجيات التعليم والتعلم التعاوني بنسب تتراوح ما بين 67.88% و 66.84% و 56.99% و 50.78% بينما نالت مواضيع إدارة الصف ومادة الاختصاص نسب 48.19% و 40.41%.

تتفق نتائج مواضيع التدريب مع نتائج دراسة أجريت في إنكلترا، حيث أوصت على تشجيع المعلمين للانخراط ببرامج تدريبية تتمحور حول أنشطة التعلم التعاوني والتعلم الناشط (Opfer & Pedder, 2010). وتتفق أيضاً مع ما جاء حول الأهداف المباشرة لتدريب المعلمين والتي تنصّ إحداها على تزويد المعلم بكلّ ما هو حديث في طرائق التدريس واستخدام

تكنولوجيا التعليم نظريًا وعمليًا (الدريج، 2004؛ غانم، 2013؛ قرناز وعبد الحافظ، 2010؛
بركات، 2005؛ Reitzug, 2002; Richman, 2006)

كذلك، تتفق النتائج أعلاه مع ما جاء في مقابليّ القائمين على التدريب في شركة إيديو وير (Eduware) ومدير مركز الموارد التربويّة والتطوير المهنيّ في جمعيّة المقاصد؛ حيث أكّد الطرفان على وجود عقد شراكة بين الجهتين مفاده قيام شركة إيديو وير بتدريب المعلمين على مهارات دمج تكنولوجيا المعلوماتيّة والاتصالات بالتربية.

من ناحية أخرى، إنّ أغلب التدريب الذي يخضع له معلّمو جمعيّة المقاصد لا يعمّق معارفهم، ولا يطور مهاراتهم في مادّة الاختصاص، ولا يتضمّن تركيزًا على كفيّة حدوث التعلّم في مادّة تعليميّة محدّدة عند المتعلّمين؛ وذلك لأنّ مواضيع التدريب الأكثر تداولًا هي المرتبطة بالتكنولوجيا.

كما يفتقد التدريب، لا سيّما الصادر عن المؤسسات الأخرى المنظّمة له (ما عدا التدريب الصادر عن شركة إيديو وير) الترابط المنطقي. إذ يُعتبر التدريب الخارجي عامًّا، لا يتحرّى معّدوه ثقافة المعلمين كأعدادهم الأوليّ ما قبل الخدمة، ومعارفهم، وأهدافهم وخبراتهم السابقة. كذلك، هو لا يراعي المرحلة المهنيّة للمعلّم بحسب نموذج هيرمان الذي يرى أنّ تدريب المعلّم يتنوّع بحسب المرحلة المهنيّة التي يمرّ بها وذلك لأنّ للمرحلة المهنيّة للمعلّم الأثر الكبير في تقبّله للتدريب كوسيلة لتطويره مهنيًّا، وفي درجه اكتسابه للمهارات التي يتمّ التدريب عليها (Huberman, et al. 1993). يبدو ذلك جليًّا في التدريب الذي تنظّمه المؤسسات ومركز التطوير في جمعيّة المقاصد؛ حيث أنّه لا يوجد جلسات تدريبيّة مرتبطة بالمرحلة المهنيّة التي ينتمي لها المعلّم أي بحسب سنوات خبرته التعليميّة؛ إذ تُرسل الدعوات إلى التدريب مفتوحة للجميع مع ملّخص بسيط عن موضوع التدريب دون تحديد سمات معيّنة للمعلّمين الذين يجب أن يخضعوا لكلّ واحدة من جلسات التدريب؛ فالتدريب الذي يحتاجه المعلّم الذي لديه سنوات طويلة من الخبرة المهنيّة هو مختلف تمامًا عن التدريب الذي يحتاجه المعلّم الجديد والمتخرّج حديثًا. كما لا يراعي التدريب بيئة المدرسة الثقافيّة وظروفها الاجتماعيّة؛ فمن خلال الاستبانات والمقابلات مع المعلمين، تعاني مدارس جمعيّة المقاصد من بيئة ثقافيّة بعيدة كلّ البعد عن الالتزام المهنيّ لجميع المعنّيين بالعمل التربويّ (Stakeholders)، والتواصل الإيجابي الفعّال المبني على الاحترام والثقة بين جميع الأفرقاء على مستوى المدرسة الواحدة.

ويكون التدريب بعيدًا كلّ البعد عن قضايا يوميّات المعلمين المهنيّة؛ ولا يثمر الفائدة المرجوّة منه ويكون مضيعة للوقت، كما هو الحال في التدريب الذي تعدّه مدرسة (ACS). فقد أكدت

مديرة التطوير هناك أنها تتواصل مع معلّمي جمعيّة المقاصد عند حضورهم اليوم التدريبيّ الذي تنظّمه المدرسة (Mini NESA)، وفي كلّ سنة يتملّح معلّمو جمعيّة المقاصد من التدريب ويعبرون عن ذلك من خلال عدم اهتمامهم بالموضوعات المطروحة وذلك لبعدها عن البيئة الثقافيّة للمدرسة التي يعملون بها وصعوبة تطبيقها. كما تبدي مديرة التطوير استغرابها من استمرار إرسال إدارات المدارس للمعلّمين إلى هذا التدريب!

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في التدريب الشامل الذي خضع له معلّمون مصريّون في لندن، إلاّ إنهم لم يستطيعوا تطبيق أي نشاط أو استراتيجية اكتسبوها عندما عادوا إلى أرض الوطن في المدارس المصريّة وذلك بسبب عدم ملاءمة ما تعلموه مع قطاع التربية المصري (Johnson et. al, 2000). بينما يتنافى ذلك مع ما جاء في أدبيّات التدريب، من أنّه هناك ضرورة أن تكون مادّة التدريب هي وسيلة وأداة المعلّمين للتكيّف مع المستجدّات اليوميّة في المدرسة (Alvarez et al, 2016).

النتيجة الأولى: لا تتلاءم المادّة التدريبيّة مع الحاجات المهنيّة الفعليّة لمعلّمي جمعيّة المقاصد. فالتدريب الذي يأتي من المؤسسات المنظّمة الأخرى يكون عامّاً وغير معدّ أو مخصص حصراً لمعلّمي جمعيّة المقاصد أو أخذاً بالاعتبار العناصر المكوّنة لثقافة المعلّم كطبيعة إعداده المهنيّ الأوّلّي واحتياجاته التدريبيّة وسنوات خبرته المهنيّة وسنّه. بينما لا ينطبق ذلك تماماً على التدريب المعدّ من قبل شركة إيديو وير (Eduware) لأنّه ناتج عن حصيلة التعاون بين مركز الموارد التربويّة والتطوير المهني في جمعيّة المقاصد والشركة المذكورة وبناءً على بعض سمات ثقافة معلّمي جمعيّة المقاصد على وجه الخصوص؛ فيكون هذا التدريب أكثر ملاءمة من حيث المادّة التدريبيّة التي يقدّمها لمعلّمي جمعيّة المقاصد، علماً بأنّ هذه الملاءمة غير متوقّرة ولا تنطبق على المعلّمين المتقدّمين بالسنّ وذلك لبُعد مفهوم التكنولوجيا عن اهتماماتهم.

السؤال الثاني

هل إنّ استراتيجية التدريب المعتمدة ملائمة للمعلّمين المتدريّين؟

لمعرفة ما إذا كانت استراتيجية التدريب المعتمدة ملائمة للمعلّمين المتدريّين، يجب أن تستعرض الباحثة النتائج المتعلّقة بكيفيّة القيام بالتدريب بكافّة مراحله، والمدة الزمنيّة التي يستغرقها، ومدى وجود دور له في الأداء الوظيفيّ للمعلّم، ومدى كفاءة المدريّين المنفّذين للتدريب، والأدوار التي يقوم بها كلّ عنصر له علاقة مباشرة بعملية التدريب كالمدير، ومسؤول الحلقة،

ومنسّق المادّة التعليميّة، والقائمين على مركز الموارد والتطوير وعلى المؤسسات المنظّمة للتدريب الخارجي. كما ستتمّ مقارنتها بما جاء في "نظام الإدارة المدرسيّة / الدليل الإفراديّ للعاملين في المدرسة" الصادر عن جمعيّة المقاصد.

إنّ الهدف العامّ من عمليّة تدريب المعلّمين أثناء الخدمة هو تطوير كفاياتهم المهنيّة التي تزوّدهم بالقدرات المتنوّعة للقيام بالمهامّ الموكلة إليهم داخل المدرسة.

أوّلًا، يرى 34% من المعلّمين أنّهم يخضعون للتدريب في موضوع استراتيجيّات التعلّم الناشط مع زملاء من المدرسة عينها. كما يرى 23% منهم أنّهم يتواجدون في جلسات تدريبيّة مع معلّمين آخرين ينتمون جميعًا للمادّة التعليميّة عينها. كما يرى 50% منهم أنّ هناك غموض في الأهداف الإجرائيّة لبرامج التّدريب، وأنّسام المدرّب الخارجي والداخلي بمهارات متواضعة في التدريب بالإضافة إلى ضعف إلمامه بحاجات المعلّم المهنيّة الحقيقيّة.

ثانيًا، يعتبر 40% من المنسّقين أنّ لهم دورًا دائمًا في عمليّة تدريب المعلّمين. وفي التفاصيل، يرى 85% - 75% من المنسّقين أنّهم يحقّزون المعلّمين للخضوع لبرامج تدريبيّة خارج المدرسة، ويوجّهون المعلّمين إلى اختيار مواضيع التدريب التي تشكّل إضافة نوعيّة على أدائهم، ويطلبون من المعلّمين تزويدهم بتغذية راجعة حول البرامج التدريبيّة التي خضعوا له، كما يصغون للمعلّمين لمعرفة مدى نجاح وفشل كل نشاط حديث اكتسبوه من برامج التدريب وطبقوه داخل الصف، ويحرصون على تأمين التسهيلات اللازمة التي تساهم في موافقة المعلّمين الخضوع لبرامج التدريب، ويشجعون المعلّمين على الانخراط في تدريب ذاتي، ويفسحون المجال أمامهم مشاركة زملائهم بكل جديد تعلّموه من برامج التدريب.

كما يعتبر 60% - 70% من المنسّقين أنّهم يكرّسون قسمًا خاصًا في خطّتهم السنويّة لموضوع تدريب المعلّمين، ويتحقّقون من محتوى برامج التدريب التي سيخضع المعلمون لها، ويوجّهون المعلّمين إلى اختيار مواضيع التدريب التي تشكّل إضافة نوعية على أدائهم.

كذلك، يعتبر 45% - 55% من المنسّقين أنّهم يجتمعون بالمعلّمين لاطلاعهم على خطّة خضوعهم لبرامج تدريبيّة داخلية وخارجيّة خلال العام الدراسي، ويتناولون محاور تدريبيّة تلبي حاجات المعلّمين المهنيّة في اجتماعات التنسيق الأسبوعيّة، ويطلعون على مواضيع برامج التدريب المرسلّة من مؤسسات تربويّة أخرى منظّمة لبرامج تدريب المعلّمين، ويزورون المعلّمين لمشاهدة صفيّة لملاحظة تطبيق طرائق وأساليب تدريس جديدة تعلّموها من برامج التدريب، ويستشيرون المعلّمين عند التخطيط لبرامج التدريب التي سيخضعون له، وأيضًا يلحظون القيمة المضافة على أداء المعلّمين بعد خضوعهم لبرنامج تدريبي.

ويعتقد 20% - 30% منهم أنهم يختارون المعلمين للخضوع لبرنامج تدريبي محدّد بناءً على تقارير تقييميّة عن أداء المعلمين، ثمّ يعدّون بأنفسهم برامج تدريبيّة انطلاقاً من حاجات المعلمين المهنيّة.

أمّا بالنسبة لرأي المعلمين في دور المنسق في عملية تدريبهم، فيرى 44% منهم أنّ للمنسق دوراً دائماً في عمليّة تدريبهم. وفي التفاصيل، يعتبر 45% - 55% من المعلمين أنّ المنسق يجتمع معهم ليطلعهم على خطّته السنويّة التي تتضمّن التدريب، ويحرص على إطلاعهم على مواضيع برامج التدريب، ويتناول في اجتماعات التنسيق الأسبوعيّة محاور تدريبيّة نابعة من حاجاتهم المهنيّة، ويحفّزهم للخضوع لبرامج تدريبيّة خارج المدرسة، ويطلب منهم مشاركة زملائهم بكل جديد تعلّموه من برامج التدريب وتزويده بتغذية راجعة حول البرامج التدريبيّة التي خضعوا لها، كما يزورهم لمشاهدة صقيّة لملاحظة تطبيق طرائق وأساليب تعليم جديدة تعلّموها من برامج التّدريب، ويصغي لهم لمعرفة مدى نجاح وفشل كلّ نشاط حديث اكتسبوه من برامج التدريب وطبّقوه داخل الصف عبر تحديد نقاط القوّة ونقاط الضعف الموجودة وملاحظة القيمة المضافة على أدائهم بعد خضوعهم للتدريب.

ثالثاً، يخصّص 77% من مسؤولي الحلقات حيّزاً لموضوع تدريب المعلمين في خطّتهم السنويّة. يناقش 85% منهم هذا الجزء من خطّتهم مع المدير. ويحدّد 69% منهم في خطّتهم السنويّة كميّة إجراء تدريب للمعلمين خلال العام الدراسي. ينطلق 77% منهم من حاجات المعلمين لتحديد مواضيع التّدريب الذي يُعدّونه لهم. ويفوّض المدراء 46% من مسؤولي الحلقات لمتابعة عمليّة تدريب المعلمين في الحلقة التي يشرفون عليها. كما يستوضح 30.8% منهم عن كفاءة المدربين.

أمّا بالنسبة لرأي المعلمين في دور مسؤول الحلقة، فيعتبر 38.5% منهم أنّ لمسؤولي الحلقات دوراً دائماً في عمليّة تدريب المعلمين. وفي التفاصيل، يرى 40% - 50% من المعلمين أنّ مسؤولي الحلقات يجتمعون بهم ليطلعوهم على خطّتهم السنويّة لتدريبهم، ويحفّزونهم للخضوع لبرامج تدريبيّة خارج المدرسة، ويحرصون على إطلاعهم على مواضيع برامج التدريب المرسلة من المؤسسات المنظّمة للتدريب، ويستشيرونهم عند اختيار مواضيع التدريب، كما يبدون اهتماماً متساوياً ببرامج التدريب الداخليّة والخارجيّة، ويصغون لهم لمعرفة مدى نجاح وفشل النشاطات التي اكتسبوها من التدريب وطبّقوها داخل الصف، ويقدمون لهم التسهيلات الضروريّة لتطبيق ما تعلّموه من التّدريب.

بينما يرى 30% - 40% من المعلمين أنّ مسؤولي الحلقات يعدّون برامج لتدريب المعلمين ضمن حلقتهم انطلاقاً من الحاجات المرصودة، ويلحظون القيمة المضافة على أدائهم بعد خضوعهم للتدريب، كما يطلبون من المعلمين تزويدهم بتغذية راجعة حول التدريب الذي شاركوا فيه، ويزورونهم لمشاهدة صفيّة لملاحظة تطبيق الجديد الذي اكتسبوه.

رابعاً، إنّ 36% من المدراء لهم دور في الإشراف التربويّ على المعلمين. لا يبالى 16.7% (مدير واحد من أصل 6) من المدراء بفهم أسباب قصور المعلمين في تطبيق ما تعلّموه من برامج التدريب الداخليّة. ويعتبر 16.7% منهم أنّ معلمي مرحلتي الروضات والأساسي يخضعون لبرامج التدريب أكثر من معلمي الحلقات الأخرى، والخارجيّة، وأنّ المعلمين يقومون فعلاً بتطبيق مهارات وطرائق جديدة تعلّموها من برامج التدريب، وأنّ المعلم المدرب يتمتّع بمهارات ملائمة لتدريب المعلمين، وأنّ المعلمين يقدّمون فعلياً برامج تدريبيّة لزملائهم داخل المدرسة ويعبرون عن اهتمام فعليّ بالتدريب الداخليّ والخارجيّ. ويثني 50% من المدراء على المعلمين المدربين.

كما يقدّم 66.7% من المدراء التسهيلات المطلوبة لمساعدة المعلمين على تطوير أدائهم المهنيّ، ويوجّهونهم إلى مشاركة زملائهم الخبرات والمهارات التي اكتسبوها حديثاً من برامج التدريب الداخليّة والخارجيّة، ويحفّزونهم ويرسلونهم للخضوع لبرامج تدريبيّة خارج المدرسة، وينضمّون إليهم خلال جلسة تدريب داخلية لبعض الوقت.

كذلك، يشجّع 83.3% من المدراء المعلمين على إعداد برامج تدريب داخلية، ويؤكدون أنّ المعلمين يخضعون سنوياً لبرامج التدريب الداخليّة والخارجيّة.

كما يتفق جميع المدراء على أنّ أداء المعلمين يتطوّر بعد كلّ برنامج تدريبيّ يخضعون له. وعند سؤال المعلمين عن كفيّة تحقّق المدير من مدى تطوّر أدائهم المهنيّ بعد التدريب، أنكروا قيام المدير بأمر مماثل، وذكروا أنّ المدير قد يزورهم في الصف لمشاهدة صفيّة مرة أو مرتين في السنة.

بالمقابل، يعتبر 35% من المعلمين أنّ للمدراء دوراً دائماً في الإشراف على عمليّة تدريبهم. إنّ 40% - 50% من المعلمين يؤكّدون أنّ المدير يصغي إليهم لمعرفة مدى نجاح وفشل كل نشاط حديث اكتسبوه من برامج التدريب وطبقوه داخل الصف سائلاً إيّاهم تزويده بتغذية راجعة حول التدريب، منطلقاً من حاجاتهم المهنيّة لإعداد التدريب لهم، ومحفّزاً إيّاهم للخضوع لبرامج التدريب، ومطلعهم على مواضيع التدريب وملاحظاً تطوّرهم بعد التدريب.

من جانب آخر، يرى مركز الموارد التربوية والتطوير المهني أنه نظرياً تعمل برامج التدريب على تطوير أداء المعلم؛ بينما عملياً، إنّ دور برامج التدريب غامض، بل مجهول. في نتائج المقابلة، ذكر مدير المركز أنه لطالما طلب تغذية راجعة من إدارات المدارس عن أثر التدريب الداخلي على أداء المعلمين، غير أنّ طلبه بقي حبراً على ورق من دون إبداء المدراء لأي تفاعل إيجابي حيال هذا الأمر!

بخلاف ما ورد سابقاً، تقرّ إدارات المدارس بوجود تواصل دائم مع مركز التطوير لطلب معلومات حول أهداف ومحتوى برامج تدريب المعلمين المنقّذة في المركز، وحول مدى كفاءة المدربين؛ كما يتجسّد التواصل عندما يطلب المدراء أحياناً من المركز تزويدهم بمعلومات عن التدريب بعد تنفيذه. كذلك يعبر المدراء عن اهتمامهم بالتدريب الذي يعده المركز وعن قيامهم بتقويم فعاليته ورصد أثره في أداء المعلمين عبر المشاهدة الصفية. كما يعتبرون أنه نادراً ما يكون هناك ضعف في برامج التدريب التي يعدها المركز، كذلك، فإنّه من النادر وجود عدم تنسيق مع إدارة المركز فيما يتعلّق بالحاجات التدريبية وبرامج تدريب المعلمين.

كذلك، يتفق مسؤولو الحلقة مع مدراء المدارس في اعتبار أنهم يتابعون أثر التدريب في أداء المعلمين عبر الزيارات الصفية، ويقيمون التدريب قبل وبعد خضوع المعلمين له، بالإضافة إلى تقويم محتوى التدريب وكفاءة المدرب المنقّذ للتدريب. كما يتفّقون مع المدراء بالنسبة للتواصل الإيجابي مع مركز التطوير ووجود تنسيق بين الطرفين.

تظهر القراءة التحليلية للنتائج أعلاه، وجود تناقض في إجابات المدراء ومسؤولي الحلقة الذين يقرّون بأنّ أداء المعلمين يتطوّر بعد كل برنامج تدريبي يخضعون له، بينما هم لا يرسلون أي تقرير لمركز التطوير يثبتون من خلاله وجود أثر ملموس لبرامج التدريب في أداء المعلم بالرغم من التواصل الإيجابي بينهما؛ هذا بالإضافة إلى التناقض الآخر الذي عبروا عنه عندما ذكروا أنّ هناك غياب لخطة واضحة لمتابعة أثر البرنامج التدريبي على أداء المعلم. وفي المقابلة مع عينة منهم، أكّد المعلمون على أنّ المشاهدة الصفية من قِبَل المدير تحدث غالباً بهدف أخذ القرار بتثبيت معلّم في ملاك الجمعية أو بتجديد عقده؛ لذلك، عادةً لا يقوم المدير بمشاهدة صفية للمعلمين.

كذلك، تتناقض إجابات المدراء، ومسؤولي الحلقة، والمنسّقين مع ما جاء في "نظام الإدارة المدرسية/ الدليل الإفرادي للعاملين في المدرسة" الذي يتضمّن المهامّ العامّة لكلّ العاملين في جمعية المقاصد؛ وقد نصّ في جزء منه على أنّه في كلّ نشاط تدريبي يخضع له المعلم، على المدراء، ومسؤولي الحلقة، والمنسّقين تقويم مدى تطبيق المعلم للمهارات الجديدة المكتسبة في التدريب، وملاحظة مدى انعكاس هذا التدريب على التحصيل الأكاديمي للتلاميذ.

يعتبر القائمون على المؤسسات المنظمة للتدريب نظرياً أنه على التدريب أن يحدث تغييراً ما في أداء المعلم، إلا أن المتابعة العملية ليست من مسؤوليتهم، بل إن قياس أثر أو فعالية التدريب على أداء المعلم هو من مسؤولية الأشخاص الذين يمارسون الإشراف التربوي على المعلمين كالمنسّق ومسؤول الحلقة ومدير المدرسة. تتناقض النتائج السابقة مع ما جاء في المجلس العالمي لمواصفات التدريب والأداء والتعليم (ibstpi) عن الكفايات الأربع الأساسية لمصمّم التدريب التي تضمّ مهارات عديدة في تطوير التدريب، ومنها تقويم التدريب وقياس تأثيره.

أمّا في حالة التدريب الموجّه لفئة معلّمي جمعية المقاصد على وجه الخصوص أو ما يطلق عليه باللغة الإنكليزية مفهوم *in-house training*، فيكون تقويم التدريب من مسؤولية المدرب والقائمين على التدريب في المؤسسات المنظمة له. كما يعتبر هذا التدريب هو الوحيد القادر على تحقيق الأهداف المرجوة منه، وذلك لأنه يُصمّم ليراعي فئة معينة تنسم بمهارات وتفكر لمهارات أخرى، يتمّ الكشف عنها من خلال تقويم تشخيصي للثغرات بالانساق مع تقرير الاحتياجات التدريبية الصادر عن إدارات مدارس جمعية المقاصد. إلا أن هذا الوضع ليس قائماً هنا؛ فالتدريب الذي تعدّه المؤسسات المنظمة يكون عامّاً وغير مخصّص لمجموعة معينة من المعلمين الذين قد تجمعهم خصائص ثقافية مشابهة.

ويقصر تقويم التدريب على توزيع شبكات تقويمية على المعلمين المتدربين تتضمن عادة أسئلة تقويمية عن مدى ملاءمة المحتوى لحاجات المعلم، ومدى توافقه مع توقّعاته عن التدريب؛ بالإضافة إلى الأسئلة المتعلقة بكفاءة المدرب؛ كما يُخصّص مكان لتسجيل نقاط القوة التي حقّقها التدريب للمعلّم ونقاط الضعف التي واكبت التدريب؛ كما يكون هناك مكان لتسجيل مقترحات أو توصيات ليؤخّذ بها في التدريب القادم.

كما أن غياب تقويم التدريب يتناقض مع ما جاء في نموذج ADDIE الذي يعتبر الدليل الموجّه لعمل المدربين في كافّة مجالات الحياة، فهو الإطار البنوي الذي يعتمدون عليه لبناء تدريب فعّال وأدوات تدريبية داعمة. يتألّف من خمس (5) مراحل لعملية التدريب ويمثّل التقويم المرحلة الخامسة منه وهي المرحلة التي خصّص لها الباحث كيركباتريك Kirkpatrick نموذجاً اعتبر فيه أن تقويم التدريب يجب أن يتمّ على أربعة (4) مستويات وهي ردّ الفعل، والتعلّم، والسلوك، والنتائج. أمّا التقويم الذي يُطبّق في المؤسسات المنظمة للتدريب، فهو يحدث على مستوى ردّ الفعل فحسب؛ وهو أوّل مستوى من مستويات التقويم.

من جهة أخرى، تتّفق النتائج السابقة مع ما جاء في دراسة بركات وآخرون (2015)، ودراسة غانم (2013) ودراسة محمّد (2013) وطالب (2009) حول القصور في قياس أثر برامج

التدريب على أداء المعلمين؛ حيث لا توجد دراسات تقيس أثر التدريب في المدارس، وقد اقتصر الأمر على وجهات نظر المعلمين وآرائهم الإيجابية بالفائدة الكبرى التي جنوها من التدريب.

يخضع معلّمو مدارس جمعيّة المقاصد إلى كافّة أنواع التدريب بحسب الإحصاء الوصفي لاستبانة المعلمين؛ فقد نالت كافّة الأنواع نسب مئويّة غير متجانسة وذلك لغلبة الإقبال على بعض أنواع التدريب دونما أنواع أخرى. وقد احتلّت ورش العمل المركز الأول بنسبة 81.87%، وتبعها الدورات الخارجيّة والداخليّة بنسب 70.47% و 69.43% والتي تتكوّن بالمجمل من ورش عمل فردية أو متسلسلة، ثمّ التدريب في المدرسة مع المنسّقين بنسبة 52.85% من المعلمين. أمّا التدريب الذي يحتاج إلى جهد شخصي من المعلم ووقت إضافي للقيام به كالبحث الإجرائي والملفّ التربويّ والقراءات التربويّة، فلم ينل نسباً عالية من إجابات المعلمين المستطلعين وترواحت النسب بين 18% إلى 5%؛ وقد تدلّ هذه النسب على افتقار البيئة المدرسيّة لمفهوم الإقبال على التعلّم (Professional Learning Community). كذلك، فقد ذكر القائمون على التدريب في المؤسسات المنظّمة له أنّ التدريب الذي ينظّمونه بالإجمال هو عبارة عن ورش عمل مدّتها ساعة ونصف أو 4 ساعات كحد أقصى؛ بينما نالت البرامج التدريبية في الجامعات التي تمتدّ لساعات طويلة نسبة إجابة بلغت 22.80% من المعلمين، وهذا ما أكّدته جامعة هايكازيان حيث أنّها الجهة الوحيدة التي تنظّم دورات تدريبية تمتدّ ل 12 أو 20 ساعة.

من جهة أخرى، تتناقض هذه النتيجة مع ما جاء في الإطار النظري في خصائص التدريب الفعّال الذي يميّز بمدّته الزمنية غير القصيرة؛ على أن لا تتدنّى عن عشرين ساعة من التواصل الإيجابي لما في ذلك من إتاحة الفرصة أمام المعلمين للخوض في مناقشات وتبادل خبرات، والتفكّر في بعض الملاحظات حول أدائهم المهنيّ، وتحليل ممارساتهم الميدانية في التعليم، وإعداد عرض لقضايا تربويّة ملّحة ومستجّدة، وتحليل نتائج طلابهم التي من شأنها إغناء التدريب ونقل ما تمّ اكتسابه للممارسة العمليّة داخل الصف (Desimone, 2011 & Garet et al., 2001).

من جهة أخرى، عبّر المعلمون عن أنهم دائماً يتشاركون مع زملائهم النشاطات التعليميّة التي اكتسبوها من التدريب، فيناقشونها سويّاً من حيث نقاط القوّة والضعف الموجودة. كما أنّهم يعتبرون أنّ التدريب أحياناً يكون ملائماً لبيئتهم الثقافيّة. ويتفق رأي المعلمين مع ما جاء في أدبيّات التدريب الفعّال التي تنصّ على ضرورة أن يخضع المعلمون للتدريب من المدرسة

ذاتها، أو مع معلّمين ينتمون لمرحلة تعليميّة واحدة، أو مع معلّمي المادّة التعليميّة ذاتها. وذلك لأنّ المشاركة الجماعيّة تُؤدّ للمعلّمين وحدة حال في الممارسات مثمرة كانت أو متعثّرة؛ كما تشكّل مجتمعاً تعليميّاً متفاعلاً ومنسجماً فيما بين أفرادهِ (Desimone, 2011).

كما أظهرت النتائج ندرة تقديم الحوافز المعنويّة والمادّيّة للمعلّمين المتدريّين وتدريبهم في أغلب الأحيان خلال أيام عطلتهم وبعد الظهر أي بعد دوام العمل ممّا ينفّر المعلّمون من التدريب ويعتبرونه عبئاً عليهم عوضاً عن اعتباره فرصة حقيقيّة لتطوير أدائهم الوظيفي؛ ويبدو هذا الانطباع جليّاً في إجابات المعلّمين عندما اعتبر 134 معلّماً منهم أنهم يخضعون للتدريب بناء على قرار الإدارة. يتنافى ذلك مع ما جاء في أدبيّات التدريب الفعّال التي تنصّ على أهميّة اقتناع المعلّم بالتدريب وشعوره بالحاجة إليه، والتعامل مع المعلّم المتدرب بتقدير، لكونه متعلّماً راشداً يسعى للتطوير على الصعيد الفرديّ والمؤسّساتيّ، وإثارة الدافعيّة في نفسه عبر تقديم الحوافز المعنويّة والمادّيّة (Alvarez et al, 2016 & Villegas-Reimers, 2003).

أمّا بالنسبة للمدريّين، يؤكّد القائمون على المؤسّسات المنظّمة للتدريب ومركز التطوير عن أنّ المدريّين هم دائماً من أصحاب الكفاءات والاختصاص ويتمتعون بسمات شخصيّة تخولهم أن يكونوا مدريّين متميّزين. أما المدراء على وجه الخصوص وبمؤازرة مسؤولي الحلقة، يعتبرون أنّ المدريّين، كذلك المنسّقين المدريّين، لا يتمتّعون بالكفاءة اللازمة وهم مصدر صعوبة في عملية التدريب.

عموماً، يناقش المدراء مع مركز الموارد التربويّة والتطوير المهني أحد جوانب خطتهم السنوية الذي يتمثّل بموضوع تدريب المعلّمين أثناء الخدمة. كما تتعاون إدارات مدارس جمعيّة المقاصد مع المركز لتحديد حاجات المعلّمين المهنية؛ وينتج عن هذا التعاون أجنّدة تدريب للمعلّمين تغطّي العام الدراسي بأكمله. كذلك، يزوّد مركز الموارد والتطوير إدارات المدارس بمعلومات حول السمات المهنية للمدرب، وأهداف ومحتوى برامج التدريب، وعملية التدريب قبل وبعد تنفيذها. كما ويرسل المركز الدعوات لمدارس جمعيّة المقاصد لاختيار ما تحتاجه كل مدرسة من مواضيع ولحجز أماكن للمعلّمين الذين سترسلهم إلى المركز للخضوع للتدريب خلال الأوقات المحدّدة مسبقاً والتي عادة تكون في فترة بعد الظهر أو يوم الجمعة (يوم عطلة أسبوعية). كما ويتركّز دور المركز في التأكّد من اتّسام المدرب بمهارات تدريبيّة احترافيّة، وتجهيز كافة اللوازم لضمان جودة وحسن سير تنفيذ التدريب. بعد التدريب، يتجسّد دور المركز في الطلب من جميع المعلّمين الذين خضعوا للتدريب التعبئة الالكترونيّة لشبكات تقييمية لتقويم الجلسة التدريبيّة؛ وعادة، تضمّ الشبكة أسئلة عن أهداف ومحتوى التدريب، ومدى تنظيم الجلسة

التدريبية، ومدى كفاءة المدرب، ومقترحات للتحسين (الملحقات). كما تكون إحدى مهام المركز توزيع الشهادات على جميع المعلمين الذين خضعوا للتدريب. أما بالنسبة لأثر التدريب، يجد المركز أنه غير مسؤول عن هذا، بل إن إدارات المدارس هي التي يجب أن تزوده بتلك المعلومات، غير أن إدارات المدارس لم ولا تزوده بأي تغذية راجعة عن فعالية التدريب أو أثره في أداء المعلمين أو في التحصيل الأكاديمي للطلاب.

يتمثل دور المؤسسات المنظمة للتدريب في إرسال الدعوات لإدارات جمعية المقاصد عبر مركز الموارد التربوية والتطوير المهني التابع لجمعية المقاصد؛ كما تستقطب المدربين ذوي المهارات المهنية المتميزة، فيتم إعداد محتوى التدريب وتنفيذه لمجموعة من المعلمين يلتقون من مؤسسات متنوعة تربوياً؛ وينتهي دور المؤسسات المنظمة عند توزيع شهادات مشاركة على المتدربين؛ فلا يضطلعون بأي مهام بالنسبة لما يحصل ما بعد التدريب؛ كإلى أي حد اكتسب المعلم المهارات الحديثة، وإلى أي مدى نفذ الأنشطة التي اكتسبها، وما هي نواتج تطبيقه، أو أثر التدريب في أدائه وفي التحصيل الأكاديمي للمتعلمين.

تتناقض نتائج الدراسة هنا مع ما جاء في أدبيات التدريب حول كفايات ومهام المدرب ومصمم التدريب. بحسب الجمعية الأميركية للتدريب والتنمية (ASTD)، إن على معد ومنفذ التدريب، القيام بتقويمه لاحقاً؛ كتقويم نتائج التدريب ومقارنة مدى تلاؤمها مع أهداف المؤسسة العامة والخاصة التي تتمحور حول موضوع تطوير المعلم والتغيير التربوي.

في هذا الإطار، تجد الباحثة اختلافاً متنوفاً في وجهات النظر. بالنسبة لمركز الموارد التربوية والتطوير المهني، وبالنسبة للمؤسسات المنظمة للتدريب، ينتهي دورهم عند انتهاء التدريب سواء كان جلسة واحدة أو عدد من الجلسات؛ وليست من مسؤولياتهم تقويم ما تعلمه المتدرب إلا في حالة شركة إيديو وير (Eduware)، حيث من المطلوب إجراء اختبارات للمتدرب وتطبيقات لكل المهارات المكتسبة؛ ويقف الموضوع عند هذا الحد، ولا يتخطاه إلى الذهاب لداخل الصف لملاحظة ومتابعة تطبيقات المعلم ومدى تعاون الإدارة معه لاستثمار ما اكتسبه حديثاً. كذلك، لا تقع على أي جهة من الجهات السابق ذكرها أي مسؤولية في متابعة وتقويم أثر التدريب لأسباب غير متشابهة. تبرر المؤسسات المنظمة ذلك بعدم أحقيتهم في الطلب من إدارة المدرسة متابعة المعلم المتدرب داخل الصف وتقويم مدى تطبيقه لما اكتسبه في التدريب ومتابعة التحصيل الأكاديمي للمتعلمين، إلا إذا أتى هذا الطلب من قبل إدارة المدرسة؛ ولا شك، أن طلباً كهذا، يحتم على المدرسة كشف العديد من عناصر واقع حالها للمجتمع التربوي العام، كما يترتب على هذا الأمر أعباء مالية لتغطية كلفة الخدمة الإضافية التي ستقدمها المؤسسة المنظمة للتدريب؛ وهذا ليس واقع الحال في مدارس جمعية المقاصد. وإذا ما اعتبرت الباحثة

أنه بإمكان المؤسسات إدخال هذا الإجراء على نظام التدريب عندها، فإنه قد يكون عاملاً يسبب نفور إدارات المدارس من التفاعل الإيجابي مع دعوات التدريب المرسله إليها، كما قد تتوقف عن إرسال معلميهما للخضوع للتدريب.

أما بالنسبة لمركز الموارد والتطوير، فهو يفتقر إلى تقييم مدى اكتساب المعلم المتدرب المهارات أثناء التدريب، كما يفتقر إلى توفر جهاز متابعة لديه من كادرات تربوية تخوله تنفيذ ما ينص عليه نظامه الداخلي كتقويم التدريب من خلال ملاحظة فعاليته في أداء المعلمين، وأثره على التحصيل الأكاديمي للمتعلّمين. هذا بالإضافة إلى افتقار المركز إلى السلطة التي تخوله الحصول على أثر التدريب من إدارات المدارس.

يتناقض ما جاء في دور الإشراف التربوي مع ما وجدت الباحثة في الإطار النظري؛ إذ أنّ من أكثر أنواع التدريب شيوعاً هي التدريب الذاتي بأشكاله العديدة (CUREE, 2008). وتعتبر تنمية الاتجاه الإيجابي للمعلم نحو التدريب الذاتي من أهم الأدوار التي قد يقوم بها الإشراف التربوي (المتّمل بالمدير، أو مسؤول الحلقة، أو المنسق). كما تنتج عن هذه الإيجابية، ثقة كبيرة للمعلم بقدراته ومهاراته؛ بحيث يعتبر أنّ إعادة النظر في أدائه هو أمر صحي ولا يشعر بالخجل عند ملاحظته لنقص ما في أدائه؛ بل يكرّس جزءاً من وقته لاكتساب ما يراه ضرورياً لتحسين أدائه المهني. وعلى الإشراف التربوي تشجيع المعلمين لاغتنام كافة الفرص التي تصبّ في مصلحة تطويرهم المهني، والتعاون من أجل بناء وتنمية قدرات تعليمية تمهينية (Yakimyshyn, 2014; Hargreaves & Fullan, 2012; Soehner & Ryan, 2011).

وتتفق النتائج مع ما جاء في الإطار النظري من أنّ العامل الأول المحدّد لنجاح أو فشل التطوير المهني للمعلمين هو مدى تمكّن المدير من إيجاد بيئة مدرسية تتمتع بترابط وثيق بين أفرادها وتوجيه ومتابعة ومساندة مستمرة للمعلمين التي توفر لهم التنمية المهنية المستدامة (Cherkowski, 2016; Redford, 2015 & Abou Kalil, 2007) والتعاطي معهم بسلوك تشاوري (Drysedale et al., 2009). إنّ أكثر المدراء نجاحاً في عملهم، هم الذين يستثمرون وقتهم في الاستماع للمعلمين للاستفادة من خبراتهم واقتراحاتهم لتحسين التحصيل الأكاديمي للطلّاب عوضاً عن فرض رأيهم الأكاديمي والطلب من المعلمين الالتزام به في أدائهم المهني دون الأخذ بالإعتبار خبراتهم المهنية (Burkhauser et al, 2012).

إنّ للمدراء، وللمسؤولي الحلقة، وللمنسّقين أدواراً في الإشراف على تدريب المعلمين؛ لكن تقتصر الأدوار على السماح للمعلمين تلقية دعوات التدريب داخلياً كان أو خارجياً ودفعهم للانخراط فيه بصرف النظر عن موضوعه وعن مدى حاجة المعلمين المختارين للتدريب

ولتطوير أدائهم في مهارة تربوية محدّدة. كذلك، فإنّ توصيف مهام المعلّم يعطي أحيّة التدريب للمعلم الذي مرّ عليه أكثر من سنتين في العمل في جمعيّة المقاصد. بينما ينصّ توصيف مهام المدير ومسؤول الحلقة والمنسق على إلزاميّة وضع برنامج تدريب لجميع المعلّمين؛ المتميّزين والجدد وذوي القدرات المحدودة، وتطوير المعلّم المبتدئ ومراعاته وعدم التركيز على استعراض نقاط الضعف لديه بل تحفيزه ليطوّر أدائه.

أمّا دور مركز الموارد والتطوير في جمعيّة المقاصد، والمؤسّسات الأخرى المنظّمة للتدريب فهو لا يتخطّى حدّ الوساطة ما بين التدريب الذي ينفّذه مدربّ ما من جهة والمعلّمين الذين يرغبون في التدريب من جهة أخرى.

إنّ دور مركز الموارد والتطوير هامشي ومحدّد، بينما يمكن القول أنّ الأدوار التي يضطلع بها المدراء ومسؤولو الحلقة والمنسقون، هي أكثر تأثيراً إلّا أنّها تفتقد للدقّة والجديّة، والاستمرارية في العمل، والترابط المنطقي في اقتراح التدريب على المعلّمين. لذلك، من الأجدي أن يُعطى المعلّمون الفرصة للخضوع للتدريب الذي يحتاجونه حقّاً، ويتمّ ذلك من خلال تحديد الاحتياجات بالاستناد إلى تقارير تقييميّة موضوعيّة لأداء المعلّمين والابتعاد عن إرسالهم ربّما تنفيذاً لجزء بسيط ممّا ينصّ عليه النظام الداخلي، أو خوفاً من الحرج عند عدم تلبية الدعوات المرسلة من المؤسّسات المنظّمة، أو تحسّباً للمساءلة التي قد تتعرّض لها عناصر جهاز الإشراف التربوي عند إرسال مركز الموارد التربويّة والتطوير المهني لإدارة جمعيّة المقاصد تقريراً عن عدد المعلّمين الذين حضروا التدريب في كل واحدة من مدارس جمعيّة المقاصد.

النتيجة الثانية: إنّ الخصائص التي تميّز التدريب الفعّال قد تكون متوقّرة أحياناً أو نادراً، كما أنّها قد لا تكون متوفرة على الإطلاق في التدريب الذي يخضع له معلّمو جمعيّة المقاصد. بداية، يبدو أنّ دور برامج التدريب في أداء معلّمي جمعيّة المقاصد هو أمر مبهم وغير مثبت على الإطلاق، ولا يوجد آليّة واضحة للقيام به؛ وعليه، فإنّ التدريب الذي يخضع له معلّمو جمعيّة المقاصد، داخلياً كان أو خارجياً، هو ناقص، غير هادف، ومفقود الأثر؛ لا يُدرك منه إلا أوراق العمل التي يتمّ توزيعها خلال الجلسة والمناقشات التي تنعقد بين المعلّمين أنفسهم، ومع المدرّبين. أمّا التدريب الذي تقدّمه شركة إيديو وير (Eduware) قد يكون فعّالاً بما يتعلّق بالتأكّد من اكتساب المعلّم المتدرب المهارات المراد اكتسابها. أمّا بالنسبة لما بعد التدريب وما يحدث في واقع عمل المعلّم داخل الصّف، فليس هناك من دليل عليه، وعلى مدى تعلّم المعلّم مهارات جديدة من خلال التدريب، وعلى مدى تطبيقه لما تعلّمه إن كان التعلّم قد حصل أساساً. كما تفتقر العناصر المكوّنة لجهاز الإشراف التربويّ إلى الفاعليّة في دورها في عمليّة تدريب

المعلمين أثناء الخدمة. وقد ينتج دور كل واحد منها عن مزاجيته واستنسابه للأمور بشكل يضمن مصلحة فردية، ومن دون مراعاة معايير علمية كذلك التي تم إطلاقها نظرياً حول البيئة المدرسية المقبلة على التعلم؛ كما يكون بعيداً كل البعد عن المهنية في العمل. كما لا يمكن لتدريب في موضوع ما في يوم واحد أو خلال مدة زمنية قصيرة أن يغير مفاهيم حفرتها التجربة في عقل وخبرة المعلمين. كذلك، يفتقر التدريب إلى البحث في وجود أثر له على سلوك المعلم وأدائه، وإلى إصدار حكم على نجاح أو فشل العملية التدريبية؛ ثم القيام بخطوات لاحقة بناءً على هذا الحكم المفترض أن تقوم به العناصر المكونة لجهاز الإشراف التربوي. كذلك، يفتقر التدريب إلى وجود هدف عام وأهداف إجرائية تنظمه وتوجهه؛ وبناءً على كل ما تقدم من نتائج استبائية وتحليل معطيات موثقة؛ يمكن القول أن استراتيجية التدريب المعتمدة هي غير ملائمة لمعلمي جمعية المقاصد.

السؤال الثالث

ما هو دور المعلمين في تحديد مسار عملية التدريب المهني التي تطالهم؟ للإجابة على هذا السؤال، ستستعرض الباحثة وجهات نظر متنوعة، وستكون البداية مع رأي المعلم في دوره، ثم رأي المدراء، فمسؤولي الحلقة، فالمنسقين. كما ستستعرض الباحثة ما ينص عليه نظام الإدارة المدرسية/ دليل الأفراد العاملين في جمعية المقاصد، ثم ستقارنه بما تنص عليه الأدبيات والدراسات المتعلقة بهذا الموضوع.

يعتبر المعلمون في مدارس جمعية المقاصد أن مسألة الخضوع للتدريب سنوياً هي أمر حيوي وأساسي لعملهم. كما يعتبرون أنه ليس هناك تفضيل للتدريب الداخلي على التدريب الخارجي؛ فالمعلم، دائماً، يفكر في نقاط القوة ومواطن الضعف الموجودة في التدريب الذي يخضع له؛ كما يتناقش مع زملائه ويتشارك معهم في المهارات والأنشطة الجديدة التي اكتسبها من التدريب. كذلك، ينفذ المعلم الأنشطة الحديثة التي اكتسبها كما ويستبدلها بأخرى عندما يلاحظ فشلها في تحقيق الهدف المنشود منها.

بالنسبة للمدراء، يتمثل دور المعلمين بتعبيرهم عن اهتمام فعلي بالتدريب الداخلي والخارجي، وخضوعهم له كذلك؛ وبتقديمهم للمدير تغذية راجعة عنه، وبتطبيقهم للأنشطة التي اكتسبوها من التدريب، ومشاركة زملائهم المعلمين بالمهارات والخبرات المكتسبة حديثاً.

بالنسبة لمسؤولي الحلقة، يركز دور المعلمين على إظهار الاهتمام الفعلي ببرامج التدريب الداخلية والخارجية، والتعبير عن وجهة نظرهم عند اختيار الإدارة لمواضيع برامج التدريب،

وإعداد برامج تدريبية لزملائهم، وتقديم تغذية راجعة عن التدريب الذي خضعوا له، وتطبيق أنشطة تعليمية مما اكتسبوه حديثاً، ومشاركتها مع زملائهم لتعميم فائدتها على المعلمين الآخرين.

بالنسبة للمنسق، يركز دور المعلمين على قبولهم للتدريب واهتمامهم بالخضوع له واختيارهم لمواضيع تدريبية تلئم حاجاتهم المهنية، وتطبيق أنشطة تعليمية اكتسبوها من برامج التدريب، ومشاركة زملائهم الخبرات والمهارات المكتسبة حديثاً، وتقديم تغذية راجعة للمنسق عما نجح وفشل مما طبقوه داخل الصف من الأنشطة التي اكتسبوها من برامج التدريب.

بالمقابل، عبّر المعلمون في المقابلة عن تحديات تواكب التدريب ناتجة عن السياسة التربوية المتبعة من قبل جهاز الإشراف التربوي والتي قد تشوبها الذاتية والبعد عن التفكير المنطقي في أخذ القرار بتحديد مواضيع التدريب وربطها بالمهارات التي يحتاجها المعلم بناءً على المرحلة المهنية التي يمرّ فيها، وعدد سنوات خبرته، ورؤيته المستقبلية لعمله في القطاع التربوي. فعدم ربط التدريب بالخصائص التي تشكّل ثقافة المعلم قد تشكّل عائقاً أمامه للمشاركة بالمزيد من عمليات التدريب ومحاولة استثمارها عملياً.

يرى مركز الموارد والتطوير والمؤسسات الأخرى المنظمة للتدريب، أنّ دور المعلمين يتضمّن التعبير عن الاحتياجات المهنية الفعلية واثم إبداء الرأي في التدريب عبر ملء شبكة تقييمية عن الجلسة التدريبية. كذلك، يرون أنّ على المعلم أن يكون مقتنعاً بالتدريب ومقبلاً عليه بقرار ذاتي.

تتفق النتائج مع ما جاء في النظام الداخلي للأفراد العاملين في جمعية المقاصد؛ حيث ينصّ على دور معلم جمعية المقاصد في نموّه المهني؛ فيطلب منه أن "يؤمن بأنّ التطوير المهني المستمر مرتبط ارتباطاً حتمياً بتطوير وتحسين أداء المتعلمين، وأنّ يحدّد مواطن قوّته وضعفه، ويحدّد احتياجاته من التدريب، ويلتزم حضور التدريب وفق خطة المدرسة للإشراف التربوي". كما تتفق النتائج أيضاً مع ما جاء في أدبيات دور المعلم؛ فكّما تتمتع بمؤهلات مهنية عالية كلما أنتج متعلمين ناجحين. (Guo et. al, 2012; Wake & Burkhardt, 2013)

النتيجة الثالثة: يقوم المعلم في جمعية المقاصد بدور إيجابي وفّعال إزاء عملية تدريبيه، فهو منفتح وراغب في تطوير أدائه خلال مسيرته المهنية داخل المؤسسة؛ ينخرط في معظم البرامج التدريبية المقترحة ويحاول استثمار ما تعلّمه داخل الصفّ، إلّا أنّ التحديات المتعددة المصادر التي تواجهه لا سيّما الناتجة عن السياسة التربوية المتبعة داخل المدارس، تسبّب استياءه وتُعيق جهوده في تحديد مسار تدريبيه وتبعده عن متابعة ما قد يحقّق له التطوّر الفعليّ في أدائه المهنيّ.

السؤال الرابع

هل هناك تأثير للمتغيرات المستقلة للمعلمين على آرائهم في دور برامج التدريب ودور عناصر الإشراف التربوي في عملية تدريبهم ؟

سابقاً، في مرحلة عرض النتائج، ذكرت الباحثة وجود تأثيرات للمتغيرات المستقلة على عدد من البنود المكونة للمتغيرات التابعة في استبانة المعلم. قد لا يكون هناك مسوغ علمي لهذه الفروق. لذلك، ستستعرض الباحثة نتيجة لمتغيرين تابعين كان عليهما تأثير من متغير مستقل في استبانة المعلم.

النتيجة الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (هامش الخطأ $\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات عينة المعلمين لمحور الصعوبات التي تواجه المعلم خلال عملية تدريبه أثناء الخدمة تبعاً لمتغير السن والفروق لصالح الذين عمرهم 56 سنة وأكثر، ولمتغير عدد سنوات الخبرة التعليمية والفروق لصالح الذين لديهم أكثر من 20 سنة خبرة. تعتبر الفروق الدالة إحصائياً منطقية في دلالتها وتتفق مع ما جاء في نموذج هيرمان ؛ فالمعلمين الأكبر سناً لن يعتبروا صعوبات التدريب تحديات لأنهم قد مرّوا بمراحل مهنية عديدة وواجهوا العديد من المواقف الصعبة سابقاً واعتادوا حدوثها؛ فباتت تلك الصعوبات جزءاً من روتين حياتهم المهنية.

السؤال الخامس:

هل هناك تأثير للمتغيرات المستقلة، لمدراء المدارس ومسؤولي الحلقات ومنسقي المواد، على المتغيرات التابعة المتعلقة بأدوارهم في عملية تدريب معلمي جمعية المقاصد؟

النتيجة الخامسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (هامش الخطأ $\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات عينة مسؤولي الحلقة لمحور "المهام العامة" تبعاً للمتغير المستقل "بدء المهام" والفروق لصالح الذين بدأوا مهامهم بعد تلقّي إعداد خاص في الإدارة التربوية. من البديهي أن يكون من تلقّي إعداداً في مهارات الإدارة التربوية أكثر فاعلية بمهامه الإدارية العامة المرتبطة بتدريب المعلمين.

كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (هامش الخطأ $\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات عينة المنسقين ومسؤولي الحلقة والمدراء لعدد من البنود المكونة للمتغيرات التابعة في كل واحدة من الاستبانات الأربع. إلا أن الباحثة لن تذكرها هنا لأن هذه التأثيرات لم تظهر

على المحور كلّ بل على بعض البنود التي تشكّل المحور؛ لذلك، هذه التأثيرات قد تفتقر للمسوّغ العلمي.

السؤال السادس

هل يعاني المعلّمون والجهات المسؤولة عن التدريب في مدارس جمعيّة المقاصد وفي المؤسسات الخارجيّة من صعوبات أثناء عمليّة التدريب ؟

عمومًا، يواجه المعلّمون الصعوبات عند خضوعهم للتدريب أثناء الخدمة. وتتركّز هذه الصعوبات في عدة نقاط؛ منها عدم توافق وقت التدريب مع الظروف الحياتيّة الشخصيّة للمعلّم وتزامنه مع عطلة المعلّم أو مع وقت العمل في المدرسة، واقتصار التدريب على النظريات، وطول الجلسة التدريبيّة، وعدم إشراك المعلّمين في تقييم التدريب الذي خضعوا له، وندرة تقديم الحوافز الماديّة والمعنويّة من قبل إدارة المدرسة، وتمتّع المدرب بمهارات تدريبيّة متواضعة بالإضافة إلى عدم معرفته بحاجات المعلّمين التدريبيّة ممّا ينتج عنه عدم مواءمة بين المحتوى وحاجات المعلّمين المهنيّة.

من جهة أخرى، نادرًا ما يواجه المنسقون الصعوبات في عملية تدريب المعلّمين. إنّ المنسق نادرًا ما يواجه صعوبات لها علاقة بالمدير أو بمسؤول الحلقة أو بنفسه؛ كتعارض خطّته لتدريب المعلّمين مع خطّتي المدير ومسؤول الحلقة، أو قلة وعي المدير ومسؤول الحلقة لأهميّة التدريب في تطوير المعلّم مهنيًا، أو عدم إفصاح المجال للمنسق لإعداد برامج تدريب داخلية ولمتابعة أثر التدريب عمومًا في أداء المعلّمين. كما يواجه المنسق أحيانًا بعض الصعوبات المرتبطة بالمعلّم وبيبرامج التدريب؛ كرفض المعلّم الخضوع للتدريب، وقلة ربط التدريب بحوافز معنويّة وماديّة، وعدم مواءمة محتوى التدريب للحاجات المهنيّة للمعلّم وقصورها عن تحقيق التطوّر المطلوب في أداء المعلّم.

نادرًا ما يواجه مسؤول الحلقة الصعوبات في الإشراف على عمليّة تدريب المعلّمين. أمّا على وجه الخصوص، لا يواجه مسؤولو الحلقات أبدًا أيّة صعوبات تتعلّق بقلة وعي المدير بأهميّة تدريب المعلّمين، وبتعارض وجهة نظر المدير مع وجهة نظرهم، وبغموض في دورهم العملي. كذلك، نادرًا ما يواجهون صعوبات أخرى منها رفض المعلّم الخضوع للتدريب بسبب عدم ربط الخضوع للتدريب بتقديم حوافز ماديّة ومعنويّة له، وعدم تقدير المنسق لحاجات المعلّم المهنيّة، وضعف إعداد التدريب الداخليّ من قبل مركز الموارد والتطوير، وافتقار التدريب للجودة، وضعف في تمرّس المدرب بالتدريب وفي معرفته بحاجات المعلّمين المهنيّة. بالمقابل يواجهون أحيانًا صعوبات تتعلّق بعجز التدريب عن تحقيق التطوّر المطلوب في الأداء المهني

للمعلمين، وبقلّة إمكانية قياس أثر التدريب، وبتعارض التدريب مع أوقات العمل في المدرسة، وبضعف إعداد التدريب من قبل المؤسسات المنظّمة.

يواجه المدراء أحياناً صعوبات تتعلّق بالمعلّم وبالمؤسسات المنظّمة للتدريب، ونادرًا ما يواجهون صعوبات تتعلّق بغموض دورهم في الإشراف على عملية تدريب المعلمين، وبضعف في إعداد التدريب وفي كفاءة المدربين من قِبَل مركز الموارد والتطوير المهني. يجد المدراء أنّهم يواجهون صعوبات متعلّقة بالمعلّم، وتتمثّل بقلّة وعيه على أهميّة التدريب في تطويره مهنيًا، ورفضه للتدريب بسبب عدم ربطه بترقية أو تحفيز ما وتعارضه مع الظروف الحياتيّة الشخصية للمعلمين. وتتمحور الصعوبات المتعلّقة ببرامج التدريب حول ضعف التنسيق مع المؤسسات المنظّمة للتدريب الخارجي، وعدم ملائمة المحتوى مع الحاجات الحقيقيّة للمعلمين مما ينتج قصور في تحقيق التطوّر المطلوب في أدائهم، وعدم وجود خطة تقييميّة واضحة لمتابعة أثر البرنامج التدريبيّ على أداء المعلّم، ولتحديد نقاط القوّة ومواطن الضعف في البرنامج التدريبيّ وثمّ ردم ثغراته. كذلك، أحيانًا يتمتّع المدربون بمهارات تدريبيّة متواضعة ممّا ينتج عنه قصور في معرفتهم للحاجات التدريبيّة الحقيقيّة للمعلمين. كما يواجه المدراء أغلب الأحيان صعوبات تتعلّق بتعارض وقت التدريب مع أوقات العمل في المدرسة، وبافتقار منسق المادّة التعليميّة داخل المدرسة للمهارات التدريبيّة.

بالمقابل، يواجه مركز الموارد التربويّة والتطوير المهنيّ صعوبات تتمثّل برفض المعلمين للتدريب لأسباب ترتبط بتعارض أوقات التدريب مع حياتهم الشخصية، أو بفرض الإدارة عليهم الخضوع للتدريب عمومًا أو تحديد موضوع تدريبيّ لهم يتعارض مع احتياجاتهم المهنيّة أو أهدافهم التطويريّة. ينتج عن هذه الصعوبات رفض المعلمين التفاعل مع التدريب أو المشاركة بالأنشطة المنفّذة خلال الجلسة التدريبيّة، ممّا يفقد التدريب بعضًا من قيمته وفائدته.

كذلك، تواجه المؤسسات المنظّمة للتدريب الخارجي صعوبات مشابهة للصعوبات التي يواجهها مركز الموارد التربويّة والتطوير المهنيّ، كما أنّها قد تكون أحيانًا ناتجة عن معلمين من مدارس لا علاقة لها بجمعيّة المقاصد. بالمقابل، يعمل القائمون على تلك المؤسسات على التفاعل إيجابيًا مع الوضع السلبيّ الرافض دون محاولة معرفة الأسباب بل مع المحاولة لتحفيز المعلمين نحو موضوع التدريب ودفعهم للتفاعل الإيجابي والمشاركة بالأنشطة والمناقشة بإبداء الآراء وتبادل الخبرات العمليّة مع المعلمين الآخرين في الجلسة التدريبيّة.

لا يقتصر هدف التدريب في المؤسسات المنظّمة على تطوير مهارات المعلمين، بل يتعدّاه ليشمل الجانب الماديّ الذي يتمثّل بالأرباح الماليّة التي ستجنيها المؤسسة المنظّمة للتدريب. لذلك، يكون القائمون على التدريب في هذه المؤسسات عمومًا حريصين على الحفاظ على تفاعل

إيجابي مع المعلمين المتدربين؛ مما يشجع هؤلاء المعلمون على الاستمرار في التوجّه لتلك المؤسسة للتدريب، ولا شك أنّ في ذلك فائدة ماديّة تتمثّل بالربح المالي للمؤسسات المنظّمة ، وفائدة معنويّة أيضاً تتمثّل بتحدّث المعلمين المتدربين بإيجابيّة عن تلك المؤسسة المنظّمة أمام تربويين آخرين ممّا يضيف السمعة الطيّبة إلى سجلّها ويزيد من رصيدها المهنيّ أمام المعلمين الذين يتّخذونها وجهتهم للخضوع للتدريب أثناء الخدمة.

تتفق النتائج مع نتائج الدراسات السابقة، فقد ورد أنّ أبرز الصعوبات تمثّلت في عدم ملائمة محتوى التدريب للحاجات المهنيّة للمعلمين، وافتقار المدربين للكفاءة العمليّة في التدريب، واقتصار التدريب على النظريّات، وعدم توافق وقت التدريب مع حياة المعلم الشخصية، وعدم ربط الخضوع للتدريب بتقديم الحوافز المعنويّة والماديّة (Opfer & Opfer et al, 2008) (Opfer et al, 2008) (Pedder, 2010) (العاجز وآخرون، 2010). ومن اللافت في النتائج، أنّ المدراء ومسؤولي الحلقة والمنسّقين والمعلمين اتّفقوا على إحدى الصعوبات التي ناقضت جملة وتفصيلاً النظام الداخلي لجمعية المقاصد. تنصّ إحدى الصعوبات على "عدم ربط التدريب بترقية أو تحفيز ما"، بينما ينصّ النظام الداخلي على وجود تحفيز للمعلم المتدرب من خلال زيادة على الراتب أو منحة ماليّة خارج الراتب، أو شهادة تقدير معنويّة، أو علامات تُضاف إلى تقويمه العام، أو المساعدة في دفع جزء من قسطه الجامعيّ إذا كان يتابع تحصيله العلميّ!

النتيجة السابعة: تواجه عناصر الإشراف التربوي تحديات عديدة ترتبط بدور كلّ منها في عمليّة تدريب المعلمين؛ لكن لا تصل هذه التحديات إلى تشكيل عوائق تحول دون قيامهم بالدور الإشرافيّ المطلوب منهم. بينما يواجه المعلمون الصعوبات الأكبر؛ وذلك لأنّ التدريب لا يراعي معارفهم السابقة لينطلق منها ويطوّرها لاحقاً. كما لا يراعي الحياة الشخصيّة للمعلم من حيث توقيت انعقاده؛ بل يأتي كعامل ضغط إضافي عوضاً عن أن يكون فرصة لانفتاح المعلم على تربويين آخرين ومحاولة تبادل الآراء معهم من جهة، ولتطوير مهاراته وإكسابها قيمة مضافة تظهر في أدائه.

السؤال الأساسي

هل إنّ عمليّة التدريب التربويّ أثناء الخدمة التي يخضع لها معلّمو مدارس جمعية المقاصد منذ العام 2014 هي قليلة الفاعليّة وتشكو من ثغرات ؟

يترتّب على حدوث أيّ عمليّة تربويّة عناصر عديدة؛ كالتخطيط لها، وتحديد العناصر المستفيدة منها، والمضيّ بمسار محدّد لها، وتأمين ميزانيّة لها،...إلخ، كذلك هناك عنصر آخر

يتمثل بالتحقق من الأثر الذي تركته لدى الأفراد الخاضعين لها؛ ومن ثمَّ يُبنى على أساسه خطوات لاحقة كالمتابعة الحثيثة، أو إجراء تلك العملية مرارًا وتكرارًا، أو إدخال تغيير أو تعديل ما على عناصرها. إلا أنَّ أيًّا من هذا لم يحدث في عملية تدريب معلّمي جمعيّة المقاصد. خلال عام دراسي واحد، تجري العديد من عمليّات التدريب؛ فتُصرفُ الجهود والوقت والأموال لتنفيذ التدريب دون التّحقق ممّا إذا كان هذا الصرف قد أتى بثمار يانعة أو أنّه قد ذهب سدى. لذلك ختامًا، يمكن القول أنَّ عملية تدريب معلّمي جمعيّة المقاصد تتسم بالعشوائية، وتفنّقر إلى المنطق في مسارها، والهدف في اتجاهها؛ كما تفنّقر إلى فعاليّة أدوار القائمين عليها، وهي بحاجة لإعادة النظر من قبل القائمين على المؤسّسة والتدريب على حدّ سواء.

لا شكّ في أنَّ هناك دور لعناصر عديدة في مدى نجاح التدريب في الواقع العملي؛ كخصائص المتدربين وطبيعة الإشراف التربوي عليهم، والقائمين على إعداد التدريب وتنفيذه وتقويمه وقياس أثره. ومهما كانت درجة رفض المعلّم للتدريب، غير أنَّ بإمكان الإشراف التربوي، على اختلاف عناصره، تخفيف حدّته أو إزالة هذا الرفض من خلال إرساء الركائز لبيئة مدرسيّة تمهينيّة مقبلة على التعلّم، وتؤمن بالتدريب من أجل التطوير وبأنّ المعلّم لا يمكن أن يطرّأ أداءه بالإكراه والضغط عليه؛ فالخضوع للتدريب لا يؤدّي حتمًا إلى اكتساب مهارات جديدة، كذلك، فإنّ اكتساب المهارات لا يعني تطوّرًا في أداء المعلّم. بل إنّ ما يضمن تقبّل المعلّم للتدريب ونقل المهارات المكتسبة إلى داخل الصفّ هو تنمية حسّ الالتزام عنده تجاه مهنته، وتحفيزه ليكون دائم الاطّلاع على مستجدّات التربية، والإصغاء لما يزعجه وإيجاد حلول لما يثقل كاهله، وإشراكه في القرار الخاصّ بتدريبه. كلّ تلك العناصر تنمّي ثقته بإدارة المدرسة وبنفسه وتولّد لدى المعلّم روح الالتزام تجاه نتائج المتعلّمين، فيحرص على الالتزام بالتدريب والمشاركة فيه وإعداده وتنفيذه وتبادله واستمراريّته في بيئة مدرسيّة إيجابيّة راعية للتعلّم عند المتعلّمين والمعلّمين.

ختامًا، ومن خلال النتائج التي توصّلت إليها الدراسة، لا شكّ أنَّ عمليّة التدريب التربويّ التي يخضع لها معلّمو مدارس جمعيّة المقاصد قد تتميّز ببعض الخصائص إلّا أنّها قليلة الفعاليّة وتشكو من ثغرات كثيرة.

الفصل الخامس: مقترحات الدراسة

مقدمة

أولاً: تحليل النتائج

ثانياً: توصيات خاصة بجمعية المقاصد

ثالثاً: توصيات خاصة بعناصر الإشراف التربوي في جمعية المقاصد

رابعاً: توصيات خاصة بالمؤسسات المنظمة للتدريب

خامساً: توصيات خاصة بمعلمي جمعية المقاصد

سادساً: توصيات خاصة بالباحثين

مقدمة

بعد عرض نتائج الدراسة وتفسيرها في الفصل الرابع، سيتمّ تحليل هذه النتائج على ضوء الواقع التربوي لجمعية المقاصد بكافة مكوّناته وربطه بالمعطيات التي حصلت عليها الباحثة حول التجربة الناجحة لجمعية المبرات في المجال التربويّ كونها واحدة من أبرز شبكات المدارس في القطاع الخاصّ.

ثمّ، ومن خلال ما تمّ استخلاصه، توصّلت الباحثة إلى مجموعة من التوصيات الموجهة إلى المعلّمين وإلى كافة العناصر المسؤولة عن عمليّة تدريب المعلّمين أثناء الخدمة، وإلى الباحثين المهتمّين بالبحث في موضوع تدريب المعلّمين؛ وتستعرضها تباّعاً.

أولاً: تحليل النتائج

"هول كلن صرنا منعرفهم وعاملين فيهم دورات كثير، كل يلّي عم نتعلّمو بالتدريب ما قادرين نطبّقوا بالصفّ؛ لشو تضبيع الوقت!"، هي عبارات لطالما سمعتها تتردّد على لسان المعلّمين مع بداية أو نهاية التدريب، ممّا يعني أن المشكلة ليست في ندرة البرامج التدريبية بل ربما في غزارتها أو عشوائيتها؛ وهذا جزء من أسباب فشل التدريب في تحقيق أهدافه.

تتطّلق كل مدرسة خاصّة في لبنان من رؤية تربوية واضحة المعالم ومحدّدة الأهداف توجّهها نحو المواصفات التي يجب تنميتها لدى المتعلّمين الذين ينتمون إليها. وينتج عن هذا الأمر ضرورة حتمية في تطوير الكادر التربويّ بما يتلاءم وينسجم مع تلك الرؤية ويتوافق معها في أهدافها. إلّا أنّ فرص التطوير أحياناً قد لا تتلاءم مع أهداف المؤسسة التربوية.

تشير النتائج السابقة حول تدريب المعلّمين في جمعية المقاصد إلى عدم ملائمة قسم كبير من المادّة التدريبية، أهدافاً ومضموناً، مع الحاجات المهنية الفعلية للمعلّمين في مدارس جمعية المقاصد؛ إنّ تلبية دعوات التدريب الموجهة من مدارس بعيدة كل البعد عن مواصفات مدارس جمعية المقاصد قد يولّد حالة من اللانسجام بين المعلّمين المتدريين من جهة ومحتوى التدريب الذي يخضعون له من جهة أخرى. فالهدف من إعداد المتعلّم المقاصدي لا يتّفق مع الهدف من إعداد المتعلّم في المدرسة الدولية أو في مدرسة الجالية الأميركية؛ ولهذا، إنّ انخراط المعلّمين من مدارس المقاصد في التدريب الخارجي لن يأتي بالفائدة المرجوة منه؛ وذلك لأنّ الخبرات التربوية المتضمّنة في التدريب هي غير ملائمة للاحتياجات المهنية لمعلّمي مدارس المقاصد والتي ينبثق جزء منها

عن الفلسفة التربوية للجمعية ورسالتها. كذلك، فإنّ التدريب المنظّم من قبل الجامعات ليس معدّاً خصيصاً لمعلّمي مدارس المقاصد، بل هو تدريب عام موجّه لشريحة كبيرة من المعلّمين. لا يُراعي هذا التدريب العناصر المكوّنة للمعلّمين كإعدادهم وتدريبهم السابقين، وعدد سنوات خبرتهم التعليمية. فقد أظهرت النتائج بعد التدريب الموجّه لمعلّمي مدارس المقاصد عن ملاءمته للمرحلة المهنية التي ينتمون إليها والتدريب السابق الذي خضعوا له. لذلك، قد تقتصر الفائدة للمعلّم المقاصدي من هذا النوع من التدريب على الانفتاح على شرائح مختلفة ومتنوّعة من التربويين، دون أن يتحوّل محتوى التدريب الذي خضع له واكتسبه إلى تغيير في أدائه.

هناك مقولة بالّلغة الانكليزية تعبّر عن واقع عدم ملاءمة المادّة التدريبيّة لحاجات معلّمي مدارس المقاصد. ومفاد هذه المقولة أنّ حجمًا واحدًا لا يناسب الجميع. إنّ الإشكاليّة الأساسيّة هنا تكمن لدى القائمين على جمعيّة المقاصد في الفهم العميق لأهداف المؤسسة المراد تحقيقها ثمّ الانطلاق إلى إعداد استراتيجيّة تضمن تطوير المعلّمين بشكل ملائم للأهداف وبمواصفات تمثّل جمعيّة المقاصد. إنّ هذا التوجّه لا يعني تقويع الجمعيّة داخل ذاتها والانكفاء عن التفاعل مع المحيط التربوي؛ بل المطلوب هنا تعزيز الهوية الثقافية للجمعيّة التي قد تختلف مع مؤسسات أخرى في بعض السمات وتلتقي في خصائص أخرى مشتركة. وخير مثال على هذه المقاربة هو المؤتمر التربويّ السنويّ الذي تعقده جمعيّة المبرّات مع بداية العام الدراسيّ وتتميّز به؛ بحيث يشكّل منارة تضيئ طريق التربويين لتحديد الأهداف الإجرائيّة لتدريب المعلّمين. كما يشكّل المؤتمر ظاهرة تربويّة تجمع تربويين ذوي خبرة من مؤسسات تربويّة متنوّعة وذلك لإغناء النقاش والتوصيات الختاميّة له.

خلافاً للعشوائيّة التي يتّسم بها تدريب المعلّمين المقاصديين، تحدّد إدارات مدارس المبرّات هدفًا عامًا لا يُراعي هويّتها الثقافيّة فحسب، بل ينطلق من مضامينها ليبنّي على أساسه التدريب المستمرّ للمعلّمين لعام دراسيّ واحدٍ في كافّة المراحل التعليميّة والاختصاصات. وصوّنا لانفتاح جمعيّة المبرّات على المؤسسات الأخرى، يوجّه الإشراف التربويّ المعلّمين إلى تلبية بعض من دعوات التدريب المرسلّة من الجامعات الخاصّة بناءً على مدى تلاؤم الأهداف الإجرائيّة للتدريب مع أهداف المدرسة.

بالمقابل قد تكون لجمعيّة المقاصد تجربة تدريب واحدة تتّسم بالفاعليّة؛ وتتمثّل بما قامت به جمعيّة المقاصد من إبرام اتفاق مع مؤسسة ايديو وير (Eduware) لتدريب المعلّمين على بعض المهارات المرتبطة بتكنولوجيا التعليم. ويُعتبر هذا التدريب، برأي القائمين على التطوير في الجمعيّة، قرارًا صائبًا يفسح في المجال أمام المعلّمين للتنمية الفعليّة لمهاراتهم تلك. فقد قامت

الشركة بتنفيذ مراحل التدريب الخمس بحسب نموذج أدي ADDIE عند القيام بتدريب معلّم مدارس المقاصد من حيث تحليل الحاجات المهنية، وتصميم التدريب انطلاقاً من تلك الحاجات، ثمّ تنفيذ البرنامج وتقويمه. إلّا أنّ مرحلة التقويم قد اقتصرت على مستويي ردّ الفعل والتعلّم فقط، وهنا تكمن المعضلة الأخرى المتمثلة بالخوف من التقويم والتي سنتناولها الباحثة لاحقاً.

تميّزت عمليات التدريب الصادرة عن مؤسسة إديو وير (Eduware) بالفاعليّة ومازال أثرها واضحاً في أداء الكثير من المعلّمين الذين تطوّرت مهاراتهم الرّقمية ليصبحوا قادرين على إعداد نشاطات إلكترونية باستخدام التطبيقات الرّقمية للّوح التفاعلي.

اقتصرت هذه الصورة الإيجابيّة للتدريب الفعّال على تطوير مهارات المعلّم في تكنولوجيا التعليم فقط ولم تتخطّها لتشمل مواضيع تربويّة تدريبيّة أخرى. لذلك اتّجه المعلّمون إلى الجامعات المنظّمة للتدريب تلبية لدعوات أرسلت إلى مدارس المقاصد وإلى مدارس أخرى عديدة رسميّة منها وخاصّة. ويعتبر هذا الأمر قصوراً في الرؤية الشموليّة للتدريب الذي يجب أن يتناول جوانب تربوية تحيط إحاطة كاملة بالعملية التعليميّة والتعلّميّة؛ وقد تكون أولويّة الإدارة المركزيّة لجمعية المقاصد هي تدريب المعلّمين على المهارات الرّقمية حصراً دون الأخذ بعين الاعتبار المكوّنات الأخرى لمهارات المعلّم والتي تحتاج لتطوير أيضاً كطرائق التعليم والإدارة الصقيّة على سبيل المثال لا الحصر.

من جانب آخر، هناك معضلة أخرى تواكب عمليّة التدريب تتمثّل في سؤال أساسي عن الذي يحصل بعد انتهاء الجلسة التدريبيّة؟ من المفاجئ القول بأنّ لا شيء يحصل بعد انتهاء الجلسة التدريبيّة؛ كما أنّ هذا واقع حقيقي يتكرّر في كل جلسة تدريبيّة!

عموماً، حين ينفق الفرد مالاً لشراء خدمة ما تساعد على الاستمرار في حياته، فإنّه يتوقّع المردود من هذه الخدمة وأثرها الإيجابي في حياته. إلّا أنّ هذا الواقع لا ينطبق على موضوع التدريب في جمعيّة المقاصد.

تُنفق الأموال من قبل المعلّم المتدرّب وجمعيّة المقاصد مناصفة لتغطية كلفة خضوع المعلّم إلى تدريب ما موجّه من قبل إحدى الجامعات دون قياس أو متابعة أثر التدريب على أداء المعلّم أو في التحصيل الأكاديمي لطلّابه! يخضع المعلّمون لعشرات العمليات التدريبيّة سنوياً والتي تبقى مجهولة الأثر ومفتقرة للحدّ الأدنى من المتابعة العمليّة لما نجح منها ولما فشل أو لمدى إمكانيّة إدخال تعديلات عليها لتكييفها مع البيئة المدرسيّة أو البحث في كفيّة مضاعفة الاستفادة منها واستثمارها بفاعليّة.

يترتب على مفهوم التقويم تعزيز لمفاهيم عديدة كالشفافية، والانفتاح الإيجابي على الآخرين. ويكون تقويم التدريب عملية إجرائية متعددة المراحل تقوم بإنجازها الجهة المسؤولة عن التدريب. والتقويم هو عملية مكلفة تحتاج إلى جهد، ووقت ورصد موازنة لها. وقد لاحظنا في الدراسة أن دور الجهات المنظمة للتدريب ينتهي مع انتهاء الجلسة التدريبية وإجراء تقويم على مستوى رد الفعل عند المتدربين ومعرفة انطباعاتهم، ثم توزيع شهادات المشاركة على المتدربين. كذلك، هذه الجهات قد تقوم بإجراء تقويم لقياس التعلم والتغيرات في سلوك وأداء المعلم المتدرب، وأثر التدريب على التحصيل الأكاديمي للمتعلمين؛ إلا أن هذا الأمر يحتاج إلى إبرام اتفاق مالي بين جمعية المقاصد والمؤسسة المعدة للتدريب. وقد يشكل الاتفاق المالي عبئاً إضافياً ليس بمقدور الجمعية تحمّل كلفته وهي التي تعاني أزمات مالية منذ عقود!

اقترحت مؤسسة إيديو وير Eduware على جمعية المقاصد الإفصاح في المجال لمدربيها ملاحظة الأداء المهني للمعلمين المتدربين خلال ساعات تعليمية لهم داخل الصف؛ وذلك بهدف تقويم مستوى التعلم والتغير في السلوك المهني للمعلم المتدرب. رفضت إدارة الجمعية هذا الاقتراح دون الإدلاء بسبب واضح.

كذلك، كان هناك طلب واضح من مدير مركز الموارد التربوية والتطوير المهني لمدراء المدارس إرسال تقارير حول أثر التدريب الذي خضع له المعلمون؛ إلا أنه لم يتم إرسال أي من هذه التقارير. ولم يترتب على هذا الأمر متابعة أو مساءلة. لكن، لماذا؟

يدلّ تجاهل إرسال التقارير إلى عدم وجودها أساساً؛ لكن لماذا قد تكون غير موجودة؟ يمكن الإجابة على هذا السؤال بإلقاء اللوم على الجهاز المكوّن للإشراف التربوي داخل المدرسة الواحدة لعدم قيامهم بالمهام المطلوبة منهم والمنصوص عليها في نظام الأفراد العاملين في جمعية المقاصد؛ كذلك وبالمقابل يمكن تبرير ذلك من خلال النظر إلى الأمر من زاوية مختلفة وهي كيف بالإمكان قياس أثر ورشة عمل على أداء المعلم والتحصيل الأكاديمي للمتعلم؟ وهنا أيضاً، يبرز التساؤل عن نوع التدريب الذي يجب أن يخضع للتقويم والبحث في أثره. فهل فعلاً من الممكن لتدريب في موضوع ما وفي مدة زمنية قصيرة أن يغيّر مفاهيم حفرتها التجربة في عقل وخبرة المعلمين؟ وكيف من الممكن البحث في تأثير ورشة تدريبية انعقدت لبضع ساعات على سلوك وأداء المعلم؟ وكيف يتم تجميع نتائج البيانات اللازمة للحكم على نجاح أو فشل هذا التدريب؟

هنا، تظهر مجدداً أهمية السياسة التربوية المتبعة في جمعية المبرات والتي تنصّ على أن يكون التدريب متمحوراً حول هدف عام واحد بعيداً عن غزارة المواضيع وعشوائيتها؛ ممّا يمكن جهاز

الإشراف التربوي من تعقّب أثر هذا التدريب والتأكّد من مدى تحقيقه للأهداف المرجّوة منه. ينقسم الهدف العامّ إلى أهداف إجرائيّة، التي من الممكن تحقيقها من خلال القيام بنشاط تدريبيّ محدّد أو قد يكون تحقيق الهدف الإجرائيّ الواحد مرتبطاً بمجموعة من الأنشطة التدريبيّة.

ويمكن تشبيه الهدف العام للتدريب خلال عام دراسي كامل بالعقد المنفرط الذي يمكن أن يكتمل تدريجيّاً مع كلّ ورشة عمل أو مؤتمر أو حلقة دراسيّة داخل المدرسة أو اجتماع تنسيق أسبوعي، أو أيّ نوع من أنواع التدريب الأخرى.

إنّ تحديد أهداف المؤسسة من تدريب المعلّمين هو جوهر نجاح هذه العمليّة. ويتطلّب هذا الأمر إمكانيات وقدرات قياديّة على مستوى الإشراف التربويّ المركزي في جمعيّة المقاصد، وعلى الصعيد المحليّ داخل كلّ واحدة من مدارس المقاصد والتي تتمثّل بالمدير ومسؤولي الحلقات ومنسقي الموادّ التعليميّة.

من جانبٍ آخر، تُشير مسألة عدم تقديم التقارير التقويميّة لمركز الموارد والتطوير إلى قصورٍ في أداء المدير لدوره والفهم العميق لمهامه ووضع استراتيجيّة معيّنة لتنفيذها، وإيجاد القدرة على ممارستها بفعاليّة. قد يفوّض المدير مسؤول الحلقة للقيام بالمتابعة المباشرة لقياس أثر التدريب. وقد يقوم مسؤول الحلقة بتجزئة هذه المهام ومتابعة أثر التدريب في التحصيل الأكاديمي للمعلّمين، وقد يقوم أيضاً بتفويض المنسق لاقتراف أثر التدريب على أداء المعلّمين من خلال بعض المشاهدات الصقيّة. يرتبط هذا الأمر بملاحظات المعلّمين حين ذكروا أنّ المدراء يحرصون على متابعة التدريب المرتبط بمشروع خاصّ بهم يتبنّونه منذ بداية العام الدراسي، ويجتدون مهارات كافّة المعلّمين لتنفيذه؛ ودائماً ما يتكلّل بالنجاح ويُضاف إلى رصيد المدراء المهنيّ أمام الإدارة العليا في الجمعيّة.

قد يضع المدراء في خططهم مشاريع تربويّة سنويّة تهدف إلى الفوز بالاعتماد المهنيّ أو بجائزة تربويّة من مؤسسة عالميّة تُعنى بمعايير الجودة في التربية؛ إذ تحضّن مهارات الإشراف التربويّ على أن يكون المدير صاحب رؤية وتفكير استراتيجي. لكن يؤثّر هذا التوجّه سلّماً في اختيار مواضيع التدريب وكيفيّة تطوير المعلّمين؛ ويصبح التطوير المخطّط له مقتصرّاً على المعايير التي تنصّ عليها الوثائق المعتمدة من قِبَل الجهات المانحة للاعتماد المهنيّ أو للجائزة التربويّة المستهدفة بالإضافة إلى وجود التدريب الخارجي من المؤسسات الجامعيّة الذي يتضمّن مواضيع عديدة وقد تكون غير متجانسة إرضاءً لاهتمامات المعلّمين من كل حذب وصوب.

تفتقر تلك الرؤية التربوية إلى الشمولية في أهدافها؛ فهي تعزّز جانباً واحداً من جوانب العمل التربوي، وتتجاهل جوانب عديدة على قدر من الأهمية للعملية التعليمية والتعلمية كالعمل الفرقي التعاوني الذي يتبنّى التواصل الفعال بين المعلمين وعناصر الإشراف التربوي، والإجماع على المسار التطويري للمعلم والمتعلم أيضاً.

وتستذكر الباحثة هنا رفض المدراء اطلاعها على نسخة من الخطط السنوية للمدراء ومسؤولي الحلقات ومنسقي المواد التعليمية للعام الدراسي 2016 - 2017، وقد برّروا الأمر بأن كافة الخطط هي وثائق داخلية لا يمكن تعميمها أو استخدامها لشأن عام بصرف النظر عن الهدف من وراء الاطلاع عليها.

تتعاقد سنوياً جمعية المقاصد مع معلمين جدد يتراوح عددهم ما بين 20 - 30 معلماً في كافة المراحل التعليمية؛ ويكون أغلبهم من ذوي الخبرة التعليمية القليلة أو من الخريجين الجدد الذين لم يسبق لهم أن اختبروا تجربة التعليم. يحتاج هؤلاء المعلمون، بالإضافة إلى معلمين آخرين مضى على وجودهم أقل من ثلاث سنوات في مدارس جمعية المقاصد، تدريباً على مهارات استراتيجية في الإدارة الصفية؛ وغالباً ما تكون هذه إحدى أهم نقاط ضعفهم.

بالمقابل، وربطاً بما تناولته الباحثة سابقاً، يغفل المدراء ومسؤولو الحلقات عن أهمية توفير ظروف عمل ملائمة للمعلمين الجدد تنسجم بتنمية مهاراتهم لإدارة الصف؛ ممّا ينتج عنه قصور المعلمين في ضبط المتعلمين وتفاقم تعثر المعلم في بداية مساره المهني، وتدهور في مستوى التحصيل الأكاديمي للمتعلم وربما قد تصل الأمور إلى مغادرة المعلم المؤسسة خلال العام الدراسي أو رفضه لمهنة التعليم. على خلاف الواقع في مدارس جمعية المقاصد، تلاحظ جمعية المبرات في سياستها التربوية وضع المعلم الجديد؛ فتكرّس له اهتماماً خاصاً من خلال متابعته من قبل معلم آخر ينسجم بصفات وخصائص تميّزه عن الآخرين، ويكون المعلم الجديد خلال الشهر الأول في العناية المركزة بهدف توفير الشعور بالأمان في جو العمل الجديد الذي أقبل عليه، ممّا يساهم في تنمية حس المسؤولية والالتزام المهني لديه نحو المدرسة وبالتالي ينتج عن هذا الأمر إنتاجية مهنية بكفاءة عالية.

إنّ من أبرز نتائج الدراسة أيضاً، هي عدم إقبال المعلم على البحث الإجرائي والملف التربوي. ويرتبط هذا الأمر بدور جهاز الإشراف التربوي المتمثل بالمدراء ومسؤولي الحلقات والمنسقين. يهدف البحث الإجرائي والملف التربوي إلى إفساح المجال للمعلم الباحث أن يتأمل أدائه بغية معرفة مكان الضعف وإجراء التعديلات اللازمة لتحسين ممارساته المهنية. ويتمثل دور الإشراف

التربويّ بتشكيل بيئة تربويّة تحتضن الجهود الذاتية وتكرّس التطوير وتتفهّم حتميّة وجوده، وتشجّع المعلمين الإقبال على التعلّم.

يمكن ربط موقف المعلمين السلبيّ من البحث الإجرائي والملفّ التربوي بنتائج المقابلة التي أجرتها الباحثة مع عدد منهم. إذ يتّسم النمط القيادي لمدرّاء مدارس المقاصد ببعده عن التخطيط الاستراتيجيّ للتدريب، وافتقاره لسياسة تشجّع المعلمين على إجراء تقويم ذاتيّ لأدائهم وتزيد دافعيتهم للكشف عن ثغرات أدائهم والمبادرة إلى تبني التغيير اللازم والهادف. كما يفتقر النمط القيادي للإشراف التربويّ عامّة إلى تشجيع المعلمين على تبادل الأفكار فيما بينهم والثقة باقتراحاتهم التطويريّة.

تشكّل تلك الثغرات في أداء جهاز الإشراف التربويّ سبباً مباشراً لخلق بيئة تفتقر إلى الثقة بأداء من يمثلون عناصر الإشراف التربويّ داخل المدرسة، ورافضة للتطوير وغير مقبلة على التعلّم، وغير واثقة بأهميّة التدريب والالتزام بالتجديد والحرص على استمراريّته في بيئة مدرسيّة لا تتّسم بالإيجابيّة.

يترتب على هذه المعطيات تساؤلات عديدة عن المستوى التربوي المهنيّ الذي ترمي إليه جمعيّة المقاصد في مدارسها. لا شكّ في أنّ متابعة تقويم التدريب يتطلّب وجود استراتيجية معيّنة تتحدّد من خلالها أهداف المؤسسة بعيدة المدى وتتوزّع الأدوار على المعنّيين بالأمر وينتج عن هذا توظيف أفراد عاملين ذوي خبرة في هذا المجال. بيد أنّ هذا الأمر قد لا يكون حاضراً لدى القائمين على جمعيّة المقاصد، وذلك بسبب عدم توقّر الإمكانيات الماديّة للقيام بهذا الأمر أو بسبب اعتبار متابعة التدريب من الأمور الثانويّة التي تطغى عليها أولويّات أخرى أكثر أهميّة وأبرز حضوراً على طاولة الشؤون التربويّة.

ومن الجدير بالذكر أنّ نظام الإدارة المدرسيّة / الدليل الإفرادي للعاملين في جمعيّة المقاصد قد أسهب بدقّة في تحديد نسق واسع المدى للمهام المطلوبة من المعلمين ومن كلّ عنصر من عناصر الإشراف التربوي. ومن الملاحظ أيضاً أنّ المهام المتعلقة بموضوع التدريب اتّجهت بأكملها لإعداد برامج تدريبية للمعلمين وللحثّ على تشجيع المعلم على الانخراط بالتدريب؛ ولكن غابت عن هذه المهام الإشارة إلى متابعة أثر التدريب وكيفية القيام بذلك. قد تكون متابعة تقويم التدريب غائبة عن الرؤية المقاصديّة الحديثة؛ إذ يظهر في نظام الإدارة المدرسيّة / الدليل الإفرادي للعاملين غياب واضح لكلّ ما يتعلّق بتقويم التدريب أو قياس أثره في أداء المعلمين أو في التحصيل الأكاديمي للمتعلّم على حدّ سواء.

إنَّ جزءًا كبيرًا من المعلّمين هو غير مقتنع بجدوى التدريب أثناء الخدمة، وهذه هي ليست فقط نتيجة دراسية هذه؛ بل هي أيضًا نتيجة ملاحظة ميدانية مستمرة لما يزيد على عشر سنوات من الاحتكاك المباشر بالكادر التعليمي في مؤسسات ومدارس متنوّعة خاصّة ورسمية وفي مناطق مختلفة. ويتردّد صدى التذمّر الدائم لبعض المعلّمين من ورش عملٍ ولقاءات تربويّة لا تشكّل حاجة تدريبية بالنسبة إليهم أو فرصة جيّدة للأمام في مسارهم المهنيّ التربويّ؛ أو من عناصر جهاز الإشراف التربويّ الذين يجبرونهم على خوض التدريب وهم يفتقرون إلى أدنى مهارات الإشراف التربويّ كالخطيط، والتنظيم، والتنفيذ، والمتابعة، والرؤية التربويّة الشاملة التي تفسح المجال أمام المعلّمين أن يكونوا جزءًا من صنع القرار في عمليّة التدريب وما تتضمنها من تحديد الاحتياجات التدريبية والأهداف المراد تحقيقها.

لا يمكن نجاح تدريب المعلّمين ما لم يكونوا شركاء في تحديد احتياجاتهم، وشركاء في تقييم التدريب، وتقييم أدائهم بعد التدريب. وبطبيعة الحال لا تدريب ناجح من دون مدرّب خبير بالدرجة الأولى ومتمكّن من فنون وطرائق التدريب بالدرجة الثانية، وكلّما تمكّنت عناصر جهاز الإشراف التربويّ داخل الجمعية من الذهاب أكثر نحو مشروع تدريبيّ عامّ لكلّ سنة كلما تمكّنت أكثر من متابعة أثر التدريب وقياس مدى تحقّق الأهداف بشكل واقعيّ وعمليّ، وكلّما زاد شعور المعلّمين بأهميّة التدريب الذي حصلوا عليه، ووجدوا المشاركة فيه واستثمار وقتهم وجهدهم بفعاليّة، وبمدى تأثيره على أدائهم المهنيّ.

بناءً على ما سبق من نتائج، تحتاج مدارس جمعية المقاصد إلى توفير جهاز للإشراف التربويّ قادر على استثمار جهود المعلّمين لإظهار أفضل ما لديهم؛ ويمتلك مهارات تخوّله التخطيط للتدريب والابتعاد عن العشوائية وتصويب اختيار الأهداف التدريبيّة المتوافقة مع الأهداف التربويّة العامّة للمدرسة والتي ينبغي أن تُراعي المعلّم والمتعلّم على حدٍ سواء. وقد يكون جهاز الإشراف التربويّ بحاجة إلى تدريب وتطوير لمهاراته ليصبح قادرًا على إيجاد بيئة مدرسيّة إيجابية، والتواصل مع المعلّمين بفاعليّة بحيث يمنحونهم حريّة العمل على تقدير المهارات التي تنقصهم ومواطن ضعفهم ومشاركتهم هذه البيانات الخاصّة بهم بشفافيّة دون الخوف من الإدلاء بها والاعتراف بوجودها.

كما يحتاج جهاز الإشراف التربويّ في مدارس جمعية المقاصد إلى تصنيف المعلّمين بحسب إعدادهم وتدريبهم السابق وعدد سنوات خبرتهم العمليّة وذلك بُغية توزيع المهام على المعلّمين من

ذوي الكفاءة والخبرة المهنية ليكونوا شركاء حقيقيين في عملية التدريب. فمن خلال استقراء التجربة الناجحة لمدارس المبرات في عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة، يمكن القول أنّ جمعية المبرات تعتمد سياسة تطويرية تركز في أهدافها على استثمار الموارد البشرية لديها من المعلمين من ذوي الكفاءة والخبرة المهنية لتدريب المعلمين الجدد وذوي الخبرة القليلة وأصحاب المهارات التي ما تزال في طور النمو.

ختامًا، إنّ التدريب هو أداة وليس الغاية أو الهدف؛ ينبغي استخدامه في سبيل تحقيق الهدف العام من وجود جمعية المقاصد والمذكور في فلسفتها التربوية المعلنة والتي تؤكد على توفير أفضل مستويات الجودة والإتقان في التربية؛ وتنشئة الإنسان على العلم، وتربيته على التسامح والعدل والاعتدال والقيم الإسلامية، متمسكًا بوطنيته وعروبه، منفتحًا على العالم وثقافته.

ثانيًا: توصيات خاصة بجمعية المقاصد

على ضوء الإطلاع على عدد من الوثائق الخاصة بالنظام الداخلي لجمعية المقاصد وارتباطها بنتائج الدراسة، خلصت الباحثة إلى عدد من التوصيات الموجهة لجمعية المقاصد على الشكل التالي:

- إعادة النظر بوثيقة النظام الداخلي للأفراد العاملين في جمعية المقاصد؛ بحيث تنسجم بقدر أكبر من الموضوعية والواقعية والوضوح في توصيف مهام العاملين؛ فتكون قابلة للتنفيذ العملي، كي لا تبقى حبرًا على ورق.
- إعداد خطة استراتيجية لتفعيل دور مركز الموارد التربوية والتطوير المهني الذي يضح الكادرات التربوية التدريبية ذات الكفاءة التي تساهم في تنشيط دور المركز واستمرارية تواصله بفاعلية وإيجابية مع الجهات المدربة وإدارات المدارس والعمل على تذليل أية عقبات قد تعيق دوره العملي كمحرك دافع للعملية التعليمية والتعلمية.
- منح مركز الموارد التربوية والتطوير المهني صلاحيات تتلاءم مع دوره الحيوي في بناء المهارات وتطوير الكفاءات التربوية داخل جمعية المقاصد؛ مما قد يعطيه أيضًا زخمًا معنويًا أمام المعلمين، بحيث يُبنى حسّ الثقة بين المركز والمعلمين الذين يرون فيه جهة استشارية فاعلة ذات خبرة في تطوير العملية التربوية بكاملها.

- استثمار مركز الموارد التربوية والتطوير المهني للانفتاح على المؤسسات التربوية الأخرى، وإغناء تجربة التفاعل بين المؤسسات بحيث يظهر المركز كمنارة تربوية تشع معرفة وتوجيهًا للمؤسسات المتعثرة من جهة، ومرجعًا جامعا للخبرات التربوية المتنوعة من جهة أخرى.
- تفعيل دور مركز الموارد التربوية والتطوير المهني بحيث يتغير أسلوب عمله من ردّ الفعل إلى المبادرة نحو الفعل والتأثير حقًا. ويمكن أن يتحقق هذا الدور بعد دراسة وتذليل الصعوبات والمشاكل التي تعيق العملية التعليمية والتعلمية في مدارس المؤسسة كافة، وإعداد الأبحاث الإجرائية التي تغني الخبرة التربوية وتطورها وتصلها.
- إعداد وتنفيذ خطة استراتيجية تهدف إلى البحث في سجلات الموارد البشرية واستثمار الكفاءات المتوفرة في جمعية المقاصد لتشكيلها في فريق تدريبي متنوع وشامل لكافة الاختصاصات، وحث تنمية أعضاء هذا الفريق، واستثمار قدراتهم محليًا داخل الجمعية وربما على صعيد المؤسسات الأخرى.
- إنشاء قاعدة بيانات لتوثيق التدريب الذي يخضع له المعلم توثيقًا واضحًا ومفصلاً يلحظ موضوع التدريب وتاريخه مترافقًا مع معلومات بيانته عن التدريب السابق الذي خضع له، وعدد سنوات عمل المعلم وإعداده الجامعي. لا شك في أنّ قاعدة بيانات كهذه من شأنها أن تنظم التدريب وتحمي المعلم من عشوائية الخضوع للتدريب.
- إعداد خطة استراتيجية تهدف إلى تنمية حسّ الالتزام المهني عند المعلمين تجاه جمعية المقاصد ووضعها في إطار التنفيذ لأنّ من شأن هذا أن يدفع بالمعلمين للتفكير بتقويم ذاتي لأدائهم، ويحفّزهم للبحث في سبل تنمية قدراتهم وتطوير أدائهم التربوي. وقد تتكوّن هذه الخطة من أهداف ترمي إلى تنمية العناصر المكوّنة لمفهوم الالتزام المهني مثل تنمية حسّ تقدير الذات لدى المعلمين، وتنفيذ بنود النظام الداخلي للأفراد العاملين في الجمعية والذي يخصّ المعلمين بحوافز معنوية ومادية، وتعزيز ثقة المؤسسة بأدائهم، والإصغاء لأفكارهم حول تطوير العمل التربوي.

ثالثاً: توصيات خاصة بعناصر الإشراف التربوي في جمعية المقاصد

كذلك، نتج عن هذه الدراسة توصيات موجّهة للمدراء ولمسؤولي الحلقات ولمنسقي المواد التعليمية؛ وهي على الشكل التالي:

- إرساء قواعد متينة لبناء وتنمية روح المبادرة والتعاون بين المعلمين ممّا يشجعهم على المساهمة في إعداد التدريب للزملاء ومشاركة ما تعلمه الواحد منهم مع زملائه في المدرسة كلّ بحسب المرحلة التعليمية التابع لها.
- اعتبار تدريب المعلمين وسيلة لتحقيق هدف تربوي أو مجموعة من الأهداف المحددة ضمن الخطط السنوية للمدير أو مسؤول الحلقة أو المنسق؛ على أن تكون هذه الأهداف منسجمة ومتجانسة تلتقي كلّها في سبيل مصلحة المدرسة التي هي جزء من الجمعية. فالتدريب ليس هدفاً شكلياً بحدّ ذاته. بل إنّ التدريب الفعّال الهادف هو الذي ينتج عنه تطوّر وتغيير في الأداء الوظيفي للمعلّم، وبالتالي، في التحصيل الأكاديمي للمتعلم.
- التريث في استقدام مدرّبين من خارج المؤسسة إفساحاً في المجال لاستثمار أصحاب المؤهلات العليا من المعلمين، عبر إتاحة فرص حقيقية للراغبين منهم من ذوي الكفاءات، بالمشاركة في إعداد وتنفيذ برامج تدريب لزملائهم من داخل المؤسسة وربّما من خارجها.
- الاهتمام بالجوانب العملية التطبيقية في تدريب المعلمين، والابتعاد عن البرامج التدريبية النظرية التي تركز على أسلوب المحاضرات الإلقائية.
- ضرورة تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين المتدربين وذلك لتحفيزهم على الإقبال على التدريب وبالتالي تطوير أدائهم ومهاراتهم لمصلحة مدارس الجمعية ممّا قد ينتج عنه تطوّر في التحصيل الأكاديمي للمتعلمين وتحسّن في السمعة التربوية للمستوى الأكاديمي الذي تقدّمه مدارس المقاصد؛ وقد ينتج عن هذا إقبال متزايد وسعة استيعابية أكبر لأعداد المتعلمين، وازدهار في بنية مدارس المقاصد.
- أخذ رأي المعلمين في احتياجاتهم التدريبية والتعليمية من خلال تفعيل دور مركز التطوير لإجراء الدراسات المسحية الشاملة لاحتياجات المعلمين المهنية.

- إعادة النظر في زمن التدريب وتوقيته، وضرورة إجرائه في أوقات لا تتعارض مع الظروف المهنية والحياتية للمعلم.
- عدم إخضاع المعلمين لأيّ تدريب بعد الدوام المدرسي إلا بعد مراعاة لظروف وحالات معينة، لأنّ ذلك قد ينتج عنه تقاعس المعلمين عن التدريب واعتباره عامل ضغط يُضاف إلى الضغوط التي يعاني منها المعلم في مهنته؛ وفي هذه الحالة، سيأتي التدريب فاقداً لفاعليته، ولن يحقق الأهداف المرجوة منه.
- إفساح المجال لمنسّق المادّة التعليميّة، لتطوير مهاراته المهنية باعتبار أنّه العنصر الأكثر تواصلًا مع المعلم وبشكل يومي؛ لما في ذلك من فائدة وأثر إيجابي على علاقته بالمعلم وتفهمه لحاجاته المهنية، وربّما تعزيز حسّ الالتزام المهنيّ لديه، وتحفيزه للاهتمام بتطوير مهاراته المهنية وربّما مساعدته على تطويرها من خلال إعداد تدريب خاصّ له أو تزويده بما يسدّ احتياجاته المهنية.
- الأخذ بعين الاعتبار خصائص ومواصفات المعلم؛ كسنّه، وسنوات خبرته التعليميّة، ومؤهلاته، وتدريبه السابق، عند تحديد برنامج تدريبيّ قبل الطلب إلى المعلم الخضوع له. والحرص على أن يكون الموضوع التدريبيّ ملنيًا لحاجات فعلية لدى المعلم وليس تكرارًا لمعارف سبق له أن اكتسبها.
- تشجيع المعلم على التدريب الذاتي من خلال تأمين إطلاعه على إصدارات تربويّة حديثة قيّمة، والاشتراك في قاعدة بيانات تربويّة، وتخصيص وقت له لمتابعة مدى استثماره لتلك المصادر، ومدى الفائدة التي جناها من قراءاته وكيف يترجمها في أدائه التربويّ مع المتعلّمين .
- التعامل مع دعوات التدريب، لا سيّما الخارجيّ، كواحدة من الفرص العديدة التي من الممكن أن يستثمرها المعلم للتطوير والارتقاء بأدائه؛ والتي على المدير أو مسؤول الحلقة أو المنسّق، بالتعاون مع المعلم، دراسة مدى ملاءمتها مع حاجات المعلم والمدرسة عمومًا، والفائدة التي من المتوقّع أن يعود المعلم بها، ومدى توفّر الإمكانيّات لتلبيتها.
- الملاحظة الدقيقة من المدير لمدى توفّر المهارات التدريبيّة في كلّ فرد في المدرسة من معلّمين، ومنسّقين، ومسؤولي حلقة، وربّما نظّار وإداريّين آخرين؛ ومحاولة تشكيل فريق تدريبيّ محليّ مكوّن من مختلف المجالات والاختصاصات.

- النظر إلى التدريب نظرة شمولية؛ إنّ إرسال المعلمين للخضوع للتدريب لا يضمن تحقيق التدريب للفعالية المرجوة منه، بل على عناصر الإشراف التربوي داخل المدرسة توفير كل المستلزمات من الأجهزة والتقنيات التي تساهم في نجاح المعلم في تنفيذ المهارات والأنشطة الجديدة التي اكتسبها من تدريبه.

رابعاً: توصيات خاصة بالمؤسسات المنظمة للتدريب

كما نتج عن هذه الدراسة توصيات تتعلق بالمؤسسات الخارجية المنظمة للتدريب التي تستقطب معلمي مدارس جمعية المقاصد. وهي على الشكل التالي:

- عقد اجتماعات دورية مع القائمين على التطوير في مدارس جمعية المقاصد من داخل المدرسة أو من خلال مركز التطوير؛ وذلك للوقوف على الحاجات الحقيقية التدريبية وربطها بأهداف جمعية المقاصد وفلسفتها التربوية.
- الاضطلاع بدور لا يلغي الهدف التجاري المالي للتدريب بل يتخطاه ليشمل التخطيط لتدريب فعال، والتعامل مع المتدربين القادمين من المؤسسات التربوية المتنوعة بمهنية عالية تحثهم على اعتبار أنفسهم منبراً منتجاً للمعرفة واعتبار المعلمين المتدربين ذوي مهارات تربوية عالية وطالبي علم أيضاً.
- الاضطلاع بمسؤولية أكبر تجاه المحتوى الذي يتم تقديمه للمعلمين المتدربين؛ على أن يكون نافعا لهم وقابلاً للتطبيق داخل الصف.
- تطوير عملية التدريب إعداداً وتنفيذاً بما يتلاءم مع المعلمين المتدربين باعتبارهم عنصراً مساهماً لتحقيق أهداف هذا العمل الإجرائي.
- اعتبار المعلمين المتدربين عنصراً مساهماً في تطوير عمل المؤسسات التي تعدّ وتنفذ برامج التدريب.
- إبداء اهتمام أكبر بأثر التدريب، وتشجيع إدارات المدارس على تقديم التغذية الراجعة للمؤسسات المنظمة للتدريب لما في ذلك من مصلحة عملية للطرفين على حدّ سواء.
- عقد اختبارات تقييمية للمعلمين المتدربين عند انتهاء التدريب، وتزويدهم بتغذية راجعة عن النتيجة.

- استقطاب مدرّبين ذوي كفاءات تدريبيّة متطوّرة ومواكبة للمستجدّات والقضايا الشائكة في قطاع التربية عموماً وداخل المدرسة_أي مدرسة_على وجه الخصوص.
- تنويع مواضيع التدريب، ومحاولة تصنيفها إلى فئتين؛ فئة عامّة؛ بحيث يستفيد منها كافّة المعلّمين بصرف النظر عن أيّ مدرسة ينتمون إليها، وفئة خاصّة؛ تستهدف فئة معينة من المعلّمين الذين لديهم مواصفات وسمات محدّدة المعالم.

خامساً: توصيات خاصّة بالمعلّمين

- كما نتج عن الدراسة توصيات موجّهة للمعلّمين على الشكل التالي:
- تقبّل التدريب كوسيلة فعلية لتطوير الأداء الوظيفي للمعلّم.
 - التفكير في التدريب كفرصة حقيقية للانفتاح على أفكار وخبرات المعلّمين الآخرين، ولإثراء خبرات ومهارات المعلّم المتدرّب.
 - التفكير بإيجابية تجاه التدريب واعتباره وسيلة راحة نفسيّة. خلال التدريب يلتقي المعلّم زملاء من مدارس أخرى، وقد يلتقي زملاء الجامعة الذين فرّقتهم ظروف الحياة اليوميّة، فتكون فرصة سعيدة لاسترجاع بعض الذكريات وللتعبير عن هموم وصعوبات العمل ومشاركة بعضهم البعض التحديات التي يواجهونها في ميدان عملهم التربويّ. قد ينتج عن هذا اللقاء أفكار جديدة ومفيدة في العمل اليوميّ للمعلّم؛ ككيفية التعامل مع المتعلّمين، وكيفية التحضير اليومي، وإعداد الامتحانات، وكيفية تجنّب سوء التفاهم الذي قد ينجم تحت أي ظروف مع الإدارة.
 - الابتعاد عن المشاعر السلبية في التعاطي مع الإدارة حين تطلب من المعلّم الخضوع لتدريب ما، ومحاولة إقناع الإدارة بوجهة نظره بمنطق وعقلانيّة.
 - اعتبار التدريب فرصة حقيقية للتعبير عن أفكار المعلّم التربويّة التي قد لا تكون مسموعة عند الزملاء من داخل المدرسة. قد تشكّل جلسة التدريب منبراً حرّاً يتيح المجال أمام المعلّم مشاركة ما يبتدعه ويطوّره وينفّذه من طرائق التدريس واستراتيجيات في إدارة الصف وإعداد أسئلة الامتحانات لشتّى أنواع التقويم؛ سواء كانت تشخيصيّة، أو تكوينيّة، أو تحصيليّة.

- الإقبال على البرامج التدريبية ومتابعتها بشعور من المسؤولية والاهتمام حتى تُحقّق هذه البرامج الأهداف المنشودة والمتوقّعة منها، لأنّ فشل هذه البرامج عادة ما يكون نتيجة لعدم اهتمام المعلّمين بها بالشكل المطلوب.
- التحلّي بالاندفاعيّة نحو تعلّم أنشطة جديدة مكتسبة من قراءات تربويّة أو من خلال تصفّح مواقع إلكترونيّة.
- التحلّي بروح المصادقيّة والتفكّر في نقاط القوّة ونقاط الضعف في الأداء المهنيّ للمعلّم داخل الصفّ، وثمّ الاعتراف بمواطن القصور، وأخذ القرار الذاتي في ضرورة تطوير الأداء عبر الخضوع لتدريب يلئم الاحتياجات المهنيّة.
- التحلّي بالشجاعة لتطبيق الأنشطة التي تمّ اكتسابها من التدريب ولإدخال التعديلات اللازمة عليها لتتماشى مع فئة المتعلّمين حين تدعو الحاجة لذلك.
- إيجاد وتنمية حسّ المساءلة الذاتية لتقويم مدى نجاح وفشل ما تمّ تطبيقه من أنشطة مكتسبة من التدريب، ومحاولة استخدام البدائل المتاحة من الأنشطة.
- ضرورة الوعي على الحاجات المهنيّة والتعبير عنها بوضوح وشفافيّة لدى الجهات المسؤولة على الإشراف على المعلّم.
- ضرورة توقّر القناعة التامة في أنّ التدريب هو عمليّة مستمرّة لا يمكن أن تتوقّف إلّا عند توقّف المعلّم عن القيام بمهنة التعليم.
- الانفتاح على الزملاء من داخل المدرسة ممّن يعملون المادّة التعليميّة ذاتها، والتعاون معهم في تبادل الأنشطة التعليميّة التي اكتسبوها من خلال تدريب ما خضعوا له.
- الطلب من الجهات القائمة على التدريب المشاركة في بناء البرامج التدريبية من حيث تحديد الأهداف والمحتوى.
- الالتزام المهني نحو التعليم ومستقبل المتعلّمين أولاً، ونحو المؤسسة وسمعتها ثانياً.

سادساً: توصيات خاصة بالباحثين

اقتصرت هذه الدراسة على إلقاء الضوء على واقع التدريب الذي يخضع له المعلمون في واحدة من مؤسسات القطاع الخاص؛ في حين أنها أهملت جوانب أخرى عديدة ما زالت غامضة في موضوع التدريب عموماً. لذلك، ستقدم الباحثة عدداً من الدراسات المقترحة التي من شأنها أن تُثري القطاع التربوي وتطوره.

بناءً على نتائج الدراسة، فيما يلي تقترح الباحثة إجراء دراسات حول:

- أنواع التدريب، وكيفية تنفيذها في الواقع، ومدى فعالية كل نوع منها.
- تطبيقات ميدانية عن كيفية قياس أثر التدريب على أداء المعلم.
- أثر تدريب معين في التحصيل الأكاديمي للمتعلمين في مادة تعليمية محددة.
- تقييم برنامج تدريبي محدد عند تنفيذه على مجموعة من المعلمين.
- إعداد برنامج تدريبي متكامل بناءً على قراءة تحليلية لتقارير تقييمية لأداء المعلم.
- تقييم عملية تدريبية بكافة مراحلها تطبيقاً لنموذج كيركباتريك.
- واقع تدريب العناصر المكونة للإشراف التربوي داخل المدرسة.
- الحاجات التدريبية في القطاع التربوي.
- الصعوبات التي يواجهها التدريب في القطاع التربوي.
- معايير التدريب التربوي الفعال.
- تطبيقات ميدانية حول كيفية بناء الالتزام المهني عند المعلم.
- خصائص التدريب الفعال بكل ما تتضمن من العناصر المكونة للتدريب كالمحتوى، وكفايات المدرب، التنفيذ العملي للتدريب، والمتابعة التقييمية للتدريب.
- علاقة البيئة المدرسية والالتزام المهني للمعلم بفعالية التدريب.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية

- أبو عطوان، مصطفى. (2008). معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة. غزة: منشورات الجامعة الإسلامية.
- أحمد، حنان كمال محمد. (2013). واقع إعداد وتدريب معلمات التعليم قبل المدرسي من وجهة نظر المشرفين على رياض الأطفال : دراسة ميدانية في محلية أم درمان. رسالة ماجستير غير منشورة، مناهج وطرق تدريس، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية، الخرطوم.
- بركات، زياد. (2005). الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس. منشورات جامعة القدس المفتوحة: فلسطين.
- بركات، سمير حسنين، والخطيب، ياسر حزام هزاع، وعبد الشافي، دينا حسن. (2015). واقع التدريب أثناء الخدمة في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة. العلوم التربوية، العدد الثاني، الجزء الثاني، أبريل 2015.
- البهواشي، السيد عبد العزيز، (21- 22 يوليو، 2004)، تصور مقترح لتطوير النمو المهني في ضوء التغيرات المستقبلية في وظائف وأدوار المعلم وتجارب بعض الدول. المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (تكوين المعلم)، المجلد الأول، القاهرة: دار الضيافة.
- الترتوري، محمد عوض (2007). إعداد المعلم وتأهيله في المدرسة التربوية الحديثة , منتديات المنشاوي للدراسات والبحوث. Retrieved from <http://www.minshaw.com>.
- جبران، علي محمد. (2011). المدرسة كمنظمة متعلمة والمدير كقائد تعليمي من وجهة نظر المعلمين في الأردن . مجلة الجامعة الإسلامية : سلسلة الدراسات الانسانية. 19(1).
- Retrieved from search.shamaa.org
- الجقندي، عبد السلام. (2010). دليل المعلم العصري في التربية وطرائق التدريس. دار قتيبة. دمشق.
- الجهني، ياسين. (2001). مصادر التوتر النفسي لدي مديري المدارس الابتدائية الحكومية في منطقة المدينة المنورة التعليمية. الأردن: منشورات الجامعة الأردنية.

- الجيلي محمد، الطيب محمد (2013). المشكلات التي تواجه تدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة : دراسة ميدانية بمحلية جبل الأولياء – ولاية الخرطوم. ماجستير غير منشورة، مناهج وطرق تدريس، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية، الخرطوم . Retrieved from search.shamaa.org
- حافظ، عبد الناصر و حسين، حسين. (2015). الاعتماد الاكاديمي وتطبيقات الجودة في المؤسسات التعليمية . عمان: دار الغيداء للنشر و التوزيع.
- الحلي، مطانيوس. (2001). أيّ تربية لمستقبل أفضل؟ المركز التربوي للبحوث والإنماء-النشرة التربوية. العدد الثاني. كانون الثاني (2-3).
- حمود، رفيقة (2002). الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين. إعداد المعلمين في البلدان العربية. سلسلة الحلقات الدراسية والمؤتمرات. الحلقة السادسة. منشورات الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية. أعمال مؤتمر الهيئة اللبنانية الذي عقد في بيروت في 9-10 تشرين الثاني 2001. (19-79)
- حوريّة، علي حسين (2013). فعالية القيادة الإدارية لدى مديري ومديرات المدارس الحكوميّة التابعة لإدارة التربية والتعليم في المدينة المنورة. دراسات العلوم التربويّة ، المجلد 40، ملحق 1، (410-428).
- خضر، عبد الفتاح (2004). خطة العمل الوطنية: التعليم للجميع في لبنان (2004-2015). المجلة التربوية. العدد 31 (32-34).
- دليل الأهل والمتعلّم (2014). إدارة الشؤون التربوية، مركز الأبحاث والتطوير التربوي (التابع لجمعية المقاصد).
- درادكة، أمجد محمود ومعاينة، عادل سالم (2014). الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك- الأردن. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد السابع، العدد 15 .
- الدريج، محمد (2004). تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرّسين. منشورات سلسلة المعرفة للجميع. الرباط.

دليل التدريب لبرامج التنمية المهنية والشخصية المستدامة لموظفي وزارة التربية والتعليم (2005).

وزارة التربية والتعليم، إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي مديرية التدريب

التربوي، عمان. Retrieved from www.moe.gov.jo

راوية، رضية عبد الكريم. (2012). أثر الاتجاهات المعاصرة في تطوير عملية تدريب معلمي

المرحلة الأساسية أثناء الخدمة، دراسة ميدانية للواقع والمأمول من وجهة نظر

المعلمين بمدارس أمانة العاصمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء،

مركز تطوير الإدارة العامة.

روّاس، فائزة بنت أحمد بكر. (2007). مواصفات جودة التدريب أثناء الخدمة في التعليم العام.

القصيم: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية .

زاهر ، محمد ضياء الدين. (٢٠٠١). الوظائف الحديثة للإدارة المدرسية من منظور نظمي.

مستقبل التربية العربية ، المجلد الأول.

سالم، دنيا محمد فؤاد (2010) . تقويم برامج التنمية المهنية لمعلمي علم النفس بالمرحلة الثانوية

أثناء الخدمة في مصر في ضوء الاتجاهات العالمية والاحتياجات المحلية. ماجستير. مناهج

وطرق تدريس علم النفس. جامعة القاهرة. معهد الدراسات والبحوث التربوية. 2010. مصر.

القاهرة.

السالم، مؤيد سعيد. (2009). إدارة الموارد البشرية: مدخل إستراتيجي متكامل. إثراء للنشر. عمان.

سبليني، عدلا. (2005). الإدارة المدرسية-تجربة خاصة. المجلة التربوية- المركز التربوي

للبحوث والإثراء- العدد 32- كانون الثاني (39-41).

سلامة، ياسر خالد. (2003). الإدارة المدرسية الحديثة. دار عالم الثقافة، عمان - الأردن.

سنجقدار، أحمد (2001). تصوّر المعلمين لحاجاتهم في مجال الإعداد في لبنان. إعداد المعلمين في

البلدان العربية. سلسلة الحلقات الدراسية والمؤتمرات. الحلقة السادسة. منشورات

الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية. أعمال مؤتمر الهيئة اللبنانية الذي عقد في بيروت في

9-10 تشرين الثاني 2001

شريف، عابدين محمد، (2003) ، دور الإدارة بالأهداف في تطوير الكفاية الإدارية والمهنية لمدير

المدرسة، المجلة التربوية، العدد (66) المجلد السابع عشر، مجلس النشر العلمي

—جامعة الكويت.

- صادر، يوسف (2003). متابعة المركز التربوي للبحوث والإنماء لتطبيق المناهج التربوية الجديدة والمشكلات والصعوبات التي واجهتها. *المجلة التربوية*. العدد 27 (14-17).
- صبح، فتحي أحمد. (2006). التدريب أثناء الخدمة على المناهج الفلسطينية الحديثة لمعلمي المرحلة الأساسية بوزارة التربية والتعليم بمحافظة غزة، *المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية، التجربة الفلسطينية في إعداد المنهاج، الواقع والتطلعات، جامعة الأزهر، غزة*.
- طالب، فيصل (2009). التدريب المستمر لأفراد الهيئة التعليمية: الواقع والمرتب. *المجلة التربوية*، 44 (كانون الأول)، 10-12
- الطراونة، محمد أحمد. (2002). إدارة الوقت والأداء الوظيفي: دراسة تحليلية مقارنة. *مجلة مؤتة للبحوث و الدراسات: سلسلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية*، 17(1)، 63-95.
- طعمه، أنطوان. (2002). الكفايات الضرورية للتعليم في القرن الواحد والعشرين في المرحلتين المتوسطة والثانوية. إعداد المعلمين في البلدان العربية. سلسلة الحلقات الدراسية والمؤتمرات. الحلقة السادسة. منشورات الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية. أعمال مؤتمر الهيئة اللبنانية الذي عقد في بيروت في 9-10 تشرين الثاني 2001. (97-123).
- طعمية، رشدي (2006). *المعلم كفاياته-إعداده-تدريبه*. دار الفكر العربي.
- العاجز، فؤاد علي. (2010) دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الجامعة الإسلامية : سلسلة الدراسات الإنسانية: مج 18، ع 1، يناير 2010*.
- العاجز، فؤاد علي؛ اللوح، عصام حسن؛ الأشقر، ياسر حسن. (2010). واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظة غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية: سلسلة الدراسات الإنسانية: 18(2)*.
- عبد السميع، مصطفى وحوالة، سهير. (2005). *إعداد المعلم تنميته وتدريبه*. مصر: مركز الكتاب للنشر.
- عطوة، محمد إبراهيم. (2002). الاعتماد المهني للمعلم مدخل لتحقيق الجودة في التعليم، *مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد 48*.
- العلفي، هدى. (2003). *فعالية أداء مديري المدارس الثانوية العامة بأمانه العاصمة صنعاء وعلاقته بضغط العمل*. جامعة صنعاء: اليمن.

عليكات، صالح ناصر. (2004). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التطبيق ومقترحات التطوير. الأردن: دار الشروق

العمارة، محمد حسن. (2002). مبادئ الإدارة المدرسية. عمان، الأردن، دار المسيرة.
عواضة، هاشم. (2008). تطوير أداء المعلم: كفايات التعليم و التأهيل المتواصل و الاشراف.
بيروت، دار العلم للملايين.

عوكر، حنا. (2004). تدريب المديرين: في إطار المناهج الجديدة. المجلة التربوية. العدد 29- أيار
2004. (55-52)

غانم، شربل. (2013). دور المدير كقائد تربوي في عملية التدريب المستمر للمعلمين وتنميتهم
مهنيًا في المدارس الأنطونية. رسالة شهادة الماستر البحثي(2). الجامعة اللبنانية، كلية
التربية، مركز العمادة

الغريب، شبل بدران؛ وسلامة، حسين؛ والمليجي، رضا. (2005). الثقافة المدرسية. عمان، دار
الفكر.

غريب، نزار. (2009). نظرة على مشروع التدريب المستمر. المجلة التربوية. العدد 44- كانون
الأول 2009. (9-7).

الفتلاوي، سهيلة محمد، وهلاي، أحمد. (2006). المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي. عمان،
دار الشروق.

الفتلاوي، سهيلة محمد. (2003). الكفايات التدريسية، المفهوم، التدريب، الأداء. عمان، دار
الشروق للنشر والتوزيع.

فياض، ليلي مليحة (2010). كلمة رئيسة المركز التربوي للبحوث والإنماء الدكتور ليلي مليحة
فياض في ورشة عمل حول التعليم الرسمي. النشرة التربوية العدد الثالث – حزيران
2010 (ص8).

القباطي، عثمان سعيد أحمد. (2011). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية العامة من
وجهة نظرهم. مجلة جامعة دمشق، 27، 426-389

القحطاني، سالم بن سعيد. (2008). القيادة الإدارية: التحوّل نحو نموذج القيادي العالمي. مكتبة
جريب، الرياض، السعودية.

قرناز، علي وعبد الحافظ، ذكرى. (2010). آراء الهيئات التعليمية في التدريب أثناء الخدمة في
محافظة كركوك. العراق: دراسات تربوية، 12.

القريوتي، محمد قاسم (2010). *الوجيز في إدارة الموارد البشرية*. دار وائل. عمان.
قطامي، يوسف. (2013). *النظرية المعرفية في التعلم*. عمان، دار المسيرة.
كفوري، كارول (2001). *إدارة الجودة الشاملة وتدريب المعلمين*. ترجمة حازم الحسيني. الإدارة
التربوية في البلدان العربية. منشورات الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.
كوستا، آرثر وغارمستون، روبرت. (2004). *التدريب المعرفي أساس لمدارس النهضة*. ترجمة
مدارس الظهران الدولية. دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع الدمام. الطبعة الثانية
كيمبل، وايلز. (2005). *الإشراف التربوي: رؤية تفاعلية*. ترجمة: دار الكتاب الجامعي. الامارات
العربية المتحدة.

المركز التربوي للبحوث والإنماء (2010). *المحاور الخمسة للإستراتيجية الوطنية للتربية والتعليم*.
النشرة التربوية. عدد خاص أيار 2010. (9-12)

المركز التربوي للبحوث والإنماء (2018). *المدرسة في لبنان: أرقام ومؤشرات*.
منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (2013). *إستراتيجية إعداد المعلم وتطويره المهني*.
تقرير اليونسكو حول التدريب في العراق. مكتب العراق

Retrieved from /http://www.unesco.org/new/ar/education

المنيع، منيع بن عبد العزيز، (2010)، برنامج اعداد المعلمين بين الجمود والتطوير. رؤى ونماذج
ومتطلبات اللقاء السنوي الخامس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.

Retrieved from search.shamaa.org .602-593

نحاس، جورج (2002). *إعداد المعلمين وتدريبهم: مستلزمات رؤية متجددة*. إعداد المعلمين في
البلدان العربية. سلسلة الحلقات الدراسية والمؤتمرات. الحلقة السادسة. منشورات الهيئة
اللبنانية للعلوم التربوية. أعمال مؤتمر الهيئة اللبنانية الذي عقد في بيروت في 9-
10 تشرين الثاني 2001. (193-208)

نصر، ندى مغيزل (2002). *إشكالية إعداد المعلمين وأهداف المؤتمر*. إعداد المعلمين في البلدان
العربية. سلسلة الحلقات الدراسية والمؤتمرات. الحلقة السادسة. منشورات الهيئة
اللبنانية للعلوم التربوية. أعمال مؤتمر الهيئة اللبنانية الذي عقد في بيروت في 9-
10 تشرين الثاني 2001. (7-15)

النظام الداخلي للأفراد العاملين في جمعية المقاصد (2014).

واقو، محمّد آدم، (2012). التّدريب أثناء الخدمة ودوره في رفع كفايات المعلّمين في المدارس الإسلامية في كينيا: دراسة ميدانيّة في ولاية ممباسا. دكتوراه غير منشورة.

Retrieved from search.shamaa.org

وحدة العلاقات والخدمات التربوية. (2005). مشروع التدريب المستمر. المجلة التربوية. المركز التربوي للبحوث والإنماء. العدد 32 -كانون الثاني- (54-56)

وزارة التربية والتعليم (2007). تشخيص الواقع التعليمي. الإدارة العامة للتخطيط التربوي رام الله فلسطين. www.moehe.gov.ps

ثانيًا: المراجع باللغة الإنكليزية

- Abu Khalil, J. (2007). *The Role of Principals in Professional Development. A project submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts, Department of Education of the Faculty of Arts and Sciences, American University of Beirut.*
- Alberta Teachers' Association (ATA). (2000). *Action Research Guide for Alberta Teachers.* www.teachers.ab.ca
- Alberta Teachers' Association-ATA. (2016). PD Activities for Professional Growth, Retrieved from: <http://www.teachers.ab.ca>
- El Achi, L.A. (2011). *Teachers' professional development in a private school in Lebanon : a case study on the role of in-house training in developing teachers' reflective practice. MA thesis: AUB*
- Allen, M. J. (2006). *Assessing general education programs* .Bolton: Anker.
- Alvarez, I., Kilbourn, B. & Olson, G. (2016): Barcelona, Chicago, Toronto: Pre-Service Students Collaborate Using ICT to Learn about Teaching, Culture, and Themselves as Risk Takers. *Global Journal of Educational Studies*, 2(1), 1-13.
- Arthur, W., Jr., Tubre, T. C., Paul, D. S., & Edens, P. S. (2003b). Teaching effectiveness: the relationship between reaction and learning criteria. *Educational Psychology*, 23, 275–285.
- Bacigalupo, M. & Cachia, R. (2011). European Commission Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies – Teacher Collaboration Networks in 2025 What is the role of teacher networks for professional development in Europe? *Notes from the Workshops held on the 6th and 7th June 2011 at the Institute for Prospective Technological Studies of the European Commission*

Joint Research Centre Authors: Margherita and Romina

<http://www.jrc.ec.europa.eu/>

- Bartee, R. D. (2012) Recontextualizing the knowledge and skill involved with redesigned principal preparation: Implications of cultural and social capital in teaching, learning, and leading for administrators. *Planning and Changing Vol. 43, No. 3/4, 2012, pp. 322–343*
- Berry, B.; Daughtrey, A.; Wieder, A. (2010). Preparing to Lead an Effective Classroom: The Role of Teacher Training and Professional Development Programs. *The Center for Teaching Quality (CTQ) . January 2010, 1-12*
- Bers, T. H. (2008). The role of institutional assessment in assessing student learning outcomes. *New Directions for Higher Education , 141, 31–39. doi:10.1002/he.291*
- Boudah, D., Blair, E., & Mitchell, V. (2003). Implementing and sustaining strategies instruction: Authentic and effective professional development or "business as usual"? *Remedial and Special Education, 11(1), 3-23.*
- Boyle, B.; While, D. & Boyle, T. (2004). A longitudinal study of teacher change: what makes professional development effective? *Curriculum Journal, 15, pp. 45–68.*
- Bradley, P. (2003). *Matching School Needs, Principal Skills, and External Support: A National Study of Principal Roles Across School Types*. USA: University of Washington.
- Branch, Robert Maribe (2009). *Instructional Design: The ADDIE Approach*. Springer US.
- Brčić, M.K. & Perin, V. (2014) Reflection on Key Competencies for Lifelong Learning: A Structural Analysis of Teacher‘ Study Programmes

- in the Republic of Croatia. *Andragoška spoznanja*, 2014, 20 (2), 23–40
DOI: <http://dx.doi.org/10.4312/as.20.2.23-40>
- Bümen, N. T. (2009). Possible Effects of Professional Development on Turkish Teachers' Self-efficacy and Classroom Practice. *Professional Development in Education*, 35(2), 261 – 278.
- Burkhauser, S., Gates, S., Hamilton, L. S., & Ikemoto, G. S. (2012). *First-year principals in urban school districts: How actions and working conditions relate to outcomes*. Santa Monica, CA: RAND.
- Campbell, A., & Macgarvey, L. (2006). Producing and applying professional learning from recent initiatives promoting teachers as researchers: Some illustrative and illuminative cases from the field. *Paper for British Educational Research Association Annual Conference 6–9 Sept 2006, Warwick University, UK*.
- Centre for the Use of Research and Evidence in Education (CUREE). 2008. *Qualitative study of school-level strategies for teachers' CPD*. London: General Teaching Council for England.
- Cherkowski, S. (2016). Exploring the Role of the School Principal in Cultivating a Professional Learning Climate *Journal of School Leadership Volume 26—May 2016* (523-543)
- Chevalier R. (2010). Gap analysis revisited. *Performance Improvement*, 49(7), 5–7. doi: 10.1002/pfi.20160
- Chevalier, R.D. WHEN DID ADDIE BECOME addie? *Performance Improvement*, vol. 50, no. 6, July 2011 *International Society for Performance Improvement Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com) • DOI: 10.1002/pfi.20221 p10-14*
- Chirichillo, M. (2004). Collective Leadership: Reinventing the Principalship. *Kappa Delta Phi Record*, 3, 119-123.

- Cobb, J. (2000). The Impact of a professional development school on pre-service teacher preparation, in-service teachers' professionalism, and children's achievement: Perception of in-service teachers. *Action in Teacher Education*, 22(3), 64-76.
- Darling-Hammond, L. (2009). Professional learning in the learning profession: a status report on teacher development in the United States and abroad. Dallas, TX: National Staff Development Council. Retrieved from <http://hubpages.com/hub/Data-Collection-in-Phenomenology>
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad. Washington, DC: National Staff Development Council Data Collection in Phenomenology (n.d.). Retrieved from <http://hubpages.com/hub/Data-Collection-in-Phenomenology>
- Darling-Hammond, Linda. (2010). *The Consequences of Inequity in a Flat World*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. John Wiley & Sons.
- DAY, C. & SACHS, J. (2004) Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development, in: C. DAY & J. SACHS (Eds) *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 3–32) (Maidenhead, Open University Press).
- Day, C. (2000). Stories of Change and Professional Development: The Costs of Commitment. In Day, C.; Fernandes, A.; Hauge, T. E. & Moller, J. (eds), *The Life and Work of Teachers: International*

- Perspectives in Changing Times*. London: Falmer Press
- Deal TB, Jenkins JM, Deal LO, Byra A. (2010). The Impact of Professional Development to Infuse Health and Reading in Elementary Schools. *American Journal of Health Education*, 41(3), 155-166.
- De Roulet, D., Praslova, L., Carmody, T., Roberson, M., & Wilson, M. (2009). *Assessing core curriculum. Working document*. Vanguard University of Southern California.
- Desimone, L., Smith, T. M., & Ueno, K. (2006). Are teachers who need sustained, content focused professional development getting it? *Educational Administration*, 42(2), 179-2
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, Vol. 38, No. 3, pp. 181–199
DOI: 10.3102/0013189X08331140 AERA. <http://er.aera.net>
- Desimone, L. M. (2011). A Primer on Effective Professional Development. *R&D Kappan Magazine*. March .Vol 92 No 6. 68-71
- Drysdale, L., Goode, H. & Gurr, D. (2009). An Australian model of successful school leadership: Moving from success to sustainability. *Journal of Educational Administration* Vol. 47 No. 6, 2009 pp. 697-708 Emerald Group Publishing Limited 0957-8234
DOI 10.1108/09578230910993087
- Ewell, P. T. (2006). *Making the grade: How boards can ensure academic quality*. Washington: Association of Governing Boards of Colleges and Universities
- Fifth International Conference on Adult Education (14 - 18 July 1997), *Adult Education: The Hamburg Declaration, The Agenda For The Future- UNESCO*

- Finn, C., Madigan, K. (2001). Removing the Barriers for teacher Candidates. *Educational Leadership*, 58(8), 29-31.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research, *Qualitative Inquiry*, 12(2'), 219-245.
- Fosnot, C.T. (2013). *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*, Second Edition Teachers College Press.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Education Change*. New York: Teachers College.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change*. Jossey-Bass: John Wiley & Sons.
- Furuzan, V. G. (2012). Accreditation Policies of Turkey in Primary and Secondary Education. *US-China Education Review B* 7, 647-656. ISSN 1548-6613
- Gardner, J. (2006). *Assessment and Learning*. SAGE Publication
- Garet, M.S., A. C. Porter, L. Desimone, B. Birman, and K.S. Yoon. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal* 38, no. 4: 915–945.
- Gaziel, H. (2007). Re-examining the relationship between principal's instructional/educational leadership and student achievement. *Journal of Social Science*, 15(1), 17–24.
- Gilbert, Thomas F. (2007). *Competence: Engineering Worthy Performance*. The International Society for Performance Improvement Pfeiffer Publishers. CA, USA

- Giraldo, F. (2014). The impact of a professional development program on English language teachers' classroom performance. *Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), 63-76.
- Glewwe, P., Hanushek, E.A., Humpage, S. and Ravina, R. (2014). *School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries: A Review of the Literature from 1990 to 2010*. Glewwe, P. (ed.), *Education Policy in Developing Countries*. Chicago, IL, Chicago University Press.
- Gokalp, M. (2016). Investigating Classroom Teaching Competencies of Elementary Teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2016, 12(3), 503-512. International Society of Educational Research ISSN: 1305-8223
- Goldstein, A., S. (2012) *Teaching in the Shadow of an Empire Teacher Formation in Cuba and the United States Preparation, Practice, and Politics of Teachers Problems and Prospects in Comparative Perspective*. Sense Publishers.
- Gomez Castanedo, S., & Giacchino-Baker, R. (2010). Teacher education in Cuba: keeping promises to the past and to the future. *International Perspectives: California State University San Bernardino*, 4, 94-106.
- Goodwin, Bryan. (2013). *A Principal's Success Requires People Skills. Educational Leadership*, April, 79-80
- Goodwin, B. and Hubbell, E.R. (2013). *The 12 Touchstones of Good Teaching: A Checklist for Staying Focused Every Day*. Alexandria, VA: ASCD.
- Gray, L.S. (2005). An Enquiry into Continuing Professional Development for Teachers. *Report No. 200051 of Esmee Fairburn Foundation*,

London.

- Grossman, T. (2009). State policies to improve teacher professional development. *National Governors Association (NGA) Center for Best Practices*. Retrieved December 13, 2009 from: <http://www.nga.org/Files/pdf/0910TEACHERDEVELOPMENT.PDF>
- Grosso de Leon, A. (2001). *Higher Education's Challenge: New Teacher Education Models for a New Century*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Groundwater-Smith, S., & Campbell, A. (2009). Joining the dots: Connecting inquiry and professional learning. In A. Campbell & S. Groundwater-Smith (Eds.), *Connecting inquiry and professional learning: International perspectives and practical solutions*. London: Routledge.
- Guo, Y., Connor, C. M., Yang, Y., Roehrig, A. D., & Morrison, F. J. (2012). The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(1), 3-24.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hairon, H. and Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: Teacher Professional Development and School Leadership in an Asian Hierarchical System. Routledge. *Educational Review Vol. 64, No. 4, November 2012, 405–424*
- Hamdan, Z. (2011). Teachers' Attitudes towards Professional Development Activities and Their Impact on Their Practices and Motivation: A Case Study. *A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts, Education Faculty,*

Lebanese American University.

- Handelzalts, Adam.(2009).Collaborative Curriculum Development in Teacher Design Teams – *doctoral thesis Print Partners Ipskamp – Enschede-Thesis University of Twente, Enschede. ISBN 978-90-365-2863-4 DOI 10.3990/1.9789036528634*
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Harris, B. (2007). *Supporting the Emotional Work of School Leaders*. California: SAGE Publication.
- Hill, H. C. (2007). Learning in the teaching workforce. *The Future of Children*,17, 111–127.
- Hochberg,E. D. & Desimone,L.M. (2010). Professional Development in the Accountability Context: Building Capacity to Achieve Standards. *Educational Psychologist*, 45(2), 89–106
- Holmes, B (2013). School Teachers’ Continuous Professional Development in an Online Learning Community: lessons from a case study of an eTwinning Learning Event. *European Journal of Education*, Vol. 48, No. 1
- Hood, Christopher, P. (2001). Japanese Education Reform: Nakasone's Legacy. London: Routledge.
- Hoy, W., & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice* (8th ed.). Boston: McGraw Hill Higher Education.
- Huberman, A.M.; Grounauer, M.M.; & Marti, J. (1993).*The Lives of Teachers*. Translated by Marti Jurg.Britain. Cassell

Publications

- Hughes, L. (2002). How to be a good listener. *Women in Business*. 54, 17
- Jacobs, G. (2005). Sound from silence: On listening in organizational learning. *Human Relations*, 58(1). 115-138.
- Al- Jammal K& Ghamrawi, N. 2013. Teacher professional development in Lebanese schools. *Basic Research Journal of Education Research and Review*. Vol. 2(7) pp. 104-128
- Johnson, J.P., Livingston, M., Schwartz, R.A., & Slate, J. R. (2000). What Makes a Good Elementary School? A Critical Examination. *The Journal of Educational Research*, 93 (16), 339.
- Johnson, S.; Monk, M. & Swain, J. (2000). Constraints on Development and Change to Science Teachers' Practice in Egyptian Classrooms. *Journal of Education for Teaching*, 26(1), 9-24.
- Jumani, M. A. (2016): A Study to Investigate the Effectiveness of In-Service Training of Teachers for the Collaborative Practices. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(1), 480-488.
- Katz, Robert (2009). *Skills of an Effective Administrator*. USA: Harvard Business Press.
- Khan, M., Afzal, H., Rehman, K. 2009. Impact of task conflict on employee's performance of financial institutions, *European Journal of Scientific Research*, 27(4), 479-487.
- Kirkpatrick, D and Kirkpatrick. J (2006). *Evaluating Training programs- the four levels (Third edition)*. San Francisco: Berrett-Koelher Publishers
- Kirkpatrick, D. (2010).50 Years of Evaluation. *American Society for Training and Development*. T+D January (14)
- Klette, K. (2000). Working-time Blues: How Norwegian teachers experience restructuring in education. In Day, C.; Fernandes, A.;

- Hauge, T. E. & Moller, J. (eds), *The Life and Work of Teachers: International Perspectives in Changing Times*. London: Falmer Press
- Knowles, M.S., Holton, E.F. & Swanson, R. A. (2012) *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Seventh edition. Routledge. London, New York
- Kouzes, J.M. & Posner, B.Z. (2003). *Encouraging the Heart: A Leader's Guide to Rewarding and Recognizing Others*. San Francisco: Jossey Bass.
- Krathwohl, D. R. (2009). *Methods of educational and social science research: The logic of methods*. Waveland Press
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. and Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. National College of School Leadership, Nottingham.
- Leithwood, K. and Day, C. (2007), “What we learned: a broad view”, in Leithwood, K. and Day, C.(Eds), *Successful School Leadership in Times of Change*, Springer, Toronto, pp. 189-203.
- Leithwood, L. K. S., Wahlstrom, K. & Anderson, S. (2010). Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning. *Seattle: Center for Applied Research and Educational Improvement, University of Minnesota and Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto*.
- Letiția, T. (2015). Teachers' Professional Competencies: Professional Development. *Journal Plus Education*, ISSN: 1842-077X, E-ISSN (online) 2068-1151 Vol XII (2015), No. 1. pp. 213 – 218
- Little, J. W. (2002). Professional community and the problem of high school reform. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 693–714.

- Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, L., & Anderson, S.E.(2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning. Final report of research to the Wallace Foundation*. Minneapolis, MN, Toronto, Ontario: University of Minnesota, University of Toronto.
- Lunenburg, Fred C. & Irby, Beverly J. (2008). *The Principalship: Vision to Action*. WADSWORTH CENGAGE Learning.
- Male, D. (2011). The Impact of a Professional Development Programme on Teachers' Attitudes Towards Inclusion. *British Journal of Learning Support* , 26(4), 182-187.
- McNicholl, J., and M. Noone. 2007. Teaching and learning at A level within a modular context: A collaborative project with biology teachers. Paper presented at the *British Educational Research Association Annual Conference, September 5–8, at the Institute of Education, University of London, UK*.
- Mc Ewan, E. K. (2003). *Ten traits of highly effective principals*. California: Corwin Press. Inc.
- Miller,L (2001). School-university partnership as avenue for Professional Development. In Lieberman, A. & Miller, L. (Eds.), *Teachers Caught in the Action: Professional Development that Matters*. New York: Teachers College Press.
- Minadzi, V. M. & Kankam, B. (2016): The Leadership Styles of Basic School Head Teachers: What Teachers (Say). *Advances in Social Sciences Research Journal*, 3(1), 61-71.
- Molen, H.T.V., & Hoogland, Y.G. (2005). *Basic Skills and Conversation Models*. UK: Routledge.
- Moore, K. D. (2014). *Effective instructional strategies: From theory to practice*. Sage Publications.

- Morris, P., Chan, K.K. & Ling, L.M. (2000). Changing Primary Schools in Hong Kong: Perspectives on Policy and its Impact. In Day, C.; Fernandes, A.; Hauge, T. E. & Moller, J. (eds), *The Life and Work of Teachers: International Perspectives in Changing Times*. London: Falmer Press.
- Murphy, J. (2011). *Essential Lessons for School Leaders*. Corwin: SAGE.
- El-Murr, H. B. (2015). Understanding how instructional supervisors promote teachers' professional learning in the Lebanese context : a multiple-case study of two private schools. *MA thesis , AUB*.
- Musset, P. (2010). Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OESD Countries and a Literature Review on Potential Effects. Retrieved 4.08.2014 from : <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbphh7s47h-en>.
- Mzee, A. A. (2016): Effectiveness of School Administration in Zanzibar: Student's Achievement. *Journal of Asian and African Social Science and Humanities*, 1(3), 1-19.
- Naughton, J.A. & Rothwell, W.J. (2013). Training & Development Competencies: Redefined to Create Competitive Advantage. *American Society for Training and Development (ASTD)*. Retrieved from www.astd.org.
- Nettles, S., & Herrington, C. (2007). Revisiting the importance of the direct effects of school leadership on student achievement: The implications for school improvement policy. *Peabody Journal of Education*, 82(4), 724–736.
- No Child Left Behind, (2007). State and local implementation of the No Child Left Behind. *United States Department of Education*, 2-178. www.doe.state.la.us/lde/uploads/1439.pdf

- OECD (2009). *Creative Effective Teaching and Learning Environments*.
OECD Publications.
- Opfer, V.D., G.T. Henry, and A.J. Mashburn. (2008). The district effect:
Systemic responses to high stakes accountability. *American Journal
of Education* 114, no. 2: 299–332
- Opfer, V. D. & Pedder, D. (2010). Access to Continuous Professional
Development by teachers in England. *The Curriculum Journal*,
21(4), 453–471, DOI: 10.1080/09585176.2010.529680
- Ottenbreit-Leftwich, A.T., Glazewski, K. D., Newby, T. J. & Ertmer, P. A.
(2010) Teacher value beliefs associated with using technology:
addressing professional and student needs, *Computers &
Education*, 55, pp. 1321–1335.
- Özdemir ,S., Sezgin, F.& Kılıç, D.O.(2015) School Administrators'
Leadership Competencies According to the Views of School
Administrators and Teachers. *Education and Science Vol 40
No 177* . 365-383
- Patel, L. (2010). Continued dedication to workplace learning.
*Retrieved from [http://www.astd.org/TD/Archives/2010/Nov/
Free/1110_2010+State+of+the+Industry.htm](http://www.astd.org/TD/Archives/2010/Nov/Free/1110_2010+State+of+the+Industry.htm)*.
- Patton, D. C.(2011). Evaluating the Culturally Relevant and Responsive
Education Professional Development Program at the Elementary
School Level in the Los Angeles U nified School District. *Learning
Disabilities: A Contemporary Journal*, 9(1), 71-107
- Pavlov,I.P.(2003). *Conditioned Reflexes*. Dover Publication. New York
- Pedder, D. 2006. Organisational conditions that foster successful
classroom promotion of learning how to learn. *Research Papers in*

- Education 21, no. 2: 171–200.*
- Peterson, C.(2003).Bringing ADDIE to Life: Instructional Design at Its Best. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 12(3), 227-241
- Petrie, K. & McGee, C. (2012).Teacher Professional Development: Who is the Learner? *Australian Journal of Teacher Education*, 37 (2), 59-72 Retrieved From <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol37/iss2/4> Research Complete Database.
- Polito, M. (2014).Learning and Teaching in Gestalt Theory: *How Gestalt Theory can facilitate teaching and learning*. Educational Psychology Publishers
- Portin, B.S., Knapp, M.S., Dareff, S., Feldman, S., Russell, F.A., Samuelson, C., & Yeh, T.L. (2009). *Leadership for learning improvement in urban schools*. Seattle, WA: University of Washington.
- Praslova, Ludmila (2010). Adaptation of Kirkpatrick’s four level model of training criteria to assessment of learning outcomes and program evaluation in Higher Education. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability* 22:215–225 .DOI 10.1007/s11092-010-9098-7
- Prothero, A. (2015).Continuous Learning Key for Principals. *Education Week*, www.edweek.org/go/principals
- Redford, D. T. (2015): Entrepreneurial teacher training in Europe: an overview of European policies and developments. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 6(2), 17-34.
- Reed, P. (2013).Leadership Skills for Implementing the Common Core. *Principal Leadership*. April , 64-66
- Reitzug UC (2002). *Professional development, in school reform proposals:*

- the research evidence*. Edited by A. Molnar, USA: Library of Congress
- Richman SD (2006). Professional development, *retrieved from:*
<http://www.edrev.info>
- Romanuik, Oksana .European Experience in Teacher Education and Pedagogical Mastery Development. *Comparative Professional Pedagogy* 5(4)/2015. DOI: 10.1515/rpp-2015-0071 (87-92)
- Ross, F. (2001). Helping Immigrants Become Teachers. *Educational Leadership*, 58(8). 68-71.
- Salisbury, C., & McGregor, G. (2002). The administrative climate and context of inclusive elementary schools. *Exceptional children*, 68(2), 259-261.
- Santamaria, L. J. & Santamaria, A. P. (2012): *Applied Critical Leadership in Education: Choosing Change*. New York: Routledge
- Sato, Nancy (2004). Inside Japanese Classrooms: The Heart of Education. New York: RoutledgeFalmer.
- Schumacher, G. (2011). Key Factors for Successfully Implementing and Sustaining Quality Improvement In K-12 Education. *The Journal For Quality & Participation*, January, 17-20
- Sergiovanni, T. (2005). *The Principalsip: A reflective practice perspective*. Boston, MA: Pearson.
- Shibley, I., Amaral, K., Shank, J. and Shibley, L. (2011). Designing a Blended Course: Using ADDIE to Guide Instructional Design. *Journal of College Science Teaching*, 40(6), 80-86.
- Shinall, Scott. (2011). *The ADDIE Model: A First Look*. CreateSpace Independent Publishing Platform. Edgycation Media.
- SOEHNER, D. & RYAN, T. (2011). The Interdependence of Principal School Leadership and Student Achievement. *Scholar-*

- Practitioner Quarterly*. Volume 5, Number 3 (274-288)
- Sousa, D. A. (2003). *The Leadership Brain: How to lead today's Schools More Effectively*. CA: Corwin Press.
- Spiro, J. D. (2013). Effective Principals in Action. *Kappanmagazine*. Vol 94. No.8. (27-31)
- Sullivan, T. (2013). School-Site Strategy for Distributing Leadership. *Leadership and Policy in Schools*, 12(3), 181-199
DOI:10.1080/15700763.2013.834061.
- Talevski, J. D.; Janusheva, V.; Pejchinovska, M. (2011). Teachers' Development in Relation to Evaluation - Learning Teams as a Possibility for More Effective Assessment of Students' Achievements. *Journal Plus Education*, ISSN: 1842-077X, E-ISSN (online) 2068 – 1151 Vol VII, No. 1, pp. 44-57
- The Center for the Future of Teaching and Learning* (2011). School Leadership: A Key to Teaching Quality -A Policy Brief on the Role of Principals in Strengthening Instruction. Santa Cruz, CA
- Thorndike, E.L. (2009). *The Principles of Teaching Based on Psychology*. Forgotten Books: USA
- Tomlinson, H. (2004). *Educational Leadership: Personal Growth for Professional Development*. USA: SAGE Publications.
- Uslu, O. (2012). Effects of the Professional Development Program on Turkish Teachers: Technology Integration along with Attitude Towards ICT in Education. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11 (3), 115-127.
- Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher Professional Development: An International Review of the Literature. UNESCO: *International Institute for Educational Planning*. Paris. Retrieved from

www.unesco.org/iiep.

- Wake, G. D., & Burkhardt, H. (2013). Understanding the European policy landscape and its impact on change in mathematics and science pedagogies. *ZDM-International Journal of Mathematics Education*, 45(6), 851-861
- Wash, S.L.; Lovedahl, G.G.; Paige, W.D. (2000). A Comparison of Traditionally and Alternatively Certified Technology Education Teachers' Professional Development and Receptivity to Change. *Journal of Industrial Teacher Education*, 37(2), 31-46.
- Yakimyshyn L.(2014). The Future of Principalship in Alberta. *ATA Magazine – summer 2014* . (32-35)
- Yavuz, M.(2010) An Analysis of School Principals ' Listening Skills According to Teacher Feedback. Hacettepe University *Journal of Education* 38: 292-306
- Yildirim, S. (2000). Effects of an Educational Computing Course on Preservice and Inservice Teachers: A Discussion and Analysis of Attitudes and Use. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(4), 479- 495.
- Yoon, J. H., Song, J. H., Donahue, W. E., & Woodley K. K. (2010). Leadership competency inventory: A systematic process of developing and validating a leadership competency scale. *Journal of Leadership Studies*, 4(3), 39-50.
- Young, P. (2001). District and State Policy Influences on Professional Development and School Capacity. *Educational Policy*, 15(2). 278-301.
- Zeichner, K. M. (2009). *Studies of Excellence in Teacher Education: Preparation in the Undergraduate Years* (1st Edition) .Routledge- New York.

الملحقات

تتضمّن الملحقات ما يلي:

- 1- قائمة الجداول
- 2- قائمة الرسوم البيانيّة
- 3- استبانة المعلّم
- 4- استبانة المنسق
- 5- استبانة مسؤول الحلقة
- 6- استبانة المدير
- 7- استبيانات تقييميّة صادرة عن المؤسّسات المنظّمة للتدريب
- 8- استبيان تقييمي صادر عن مركز الموارد التربويّة والتطوير المهنيّ
- 9- كتاب تسهيل مهمّة صادر عن عميد المعهد العالي للدكتوراه



قائمة الجداول

الجدول	رقم الصفحة
جدول رقم (1): نموذج كيرك باتريك لتقويم التدريب	58
جدول رقم (2): مدارس جمعية المقاصد	217
جدول رقم (3): مدراء المدارس ومسؤولو الحلقات، ومنسقو المواد التعليمية، والمعلمون في جمعية المقاصد	218
جدول رقم (4): عينة المعلمين الذين خضعوا للمقابلة	218
جدول رقم (5): مدير مركز الموارد التربوية والتطوير المهني ومدرسو برامج التدريب الداخلية	219
جدول رقم (6): المؤسسات المنظمة لبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة	220
جدول رقم (7): العينة الاستطلاعية	222
جدول رقم (8): المؤهلات العلمية والخبرات العملية للسادة المحكّمين	235
جدول رقم (9): أبرز تعديلات الاستبانة الأربع	236
جدول رقم (10): نتائج اختبارات الصدق والثبات للمحور الأول في استبانة المعلم	239
جدول رقم (11): نتائج اختبارات الصدق والثبات للمحور الثاني في استبانة المعلم	240
جدول رقم (12): نتائج اختبارات الصدق والثبات للمحور الثالث في استبانة المعلم	241
جدول رقم (13): نتائج اختبارات الصدق والثبات للمحور الرابع في استبانة المعلم	243
جدول رقم (14): نتائج اختبارات الصدق والثبات للمحور الخامس في استبانة المعلم	244
جدول رقم (15): نتائج اختبارات الصدق والثبات للمحور الأول في استبانة المنسق	246

247	جدول رقم (16): نتائج اختبارات الصدق والثبات للمحور الثاني في استبانة المنسق
253	جدول رقم (17): اختبارات التناسق الداخلي لاستبانة المعلم
254	جدول رقم (18): المعدلات الوسطية لمحاور استبانة المعلم
254	جدول رقم (19): اختبارات التناسق الداخلي والتحليل العاملي لاستبانة المنسق
255	جدول رقم (20): المعدلات الوسطية لمحوري استبانة المنسق
255	جدول رقم (21): اختبارات التناسق الداخلي والتحليل العاملي لاستبانة مسؤول الحلقة
256	جدول رقم (22): المعدلات الوسطية للمحاور في استبانة مسؤول الحلقة
256	جدول رقم (23): اختبارات التناسق الداخلي والتحليل العاملي لاستبانة المدير
257	جدول رقم (24): المعدلات الوسطية لمحاور استبانة المدير
259	جدول رقم (25): المادة التعليمية اختصاص المعلم
259	جدول رقم (26): المرحلة التعليمية لعمل المعلم
263	جدول رقم (27): يخضع المعلم لبرامج تدريبية بطلب
263	جدول رقم (28): نوع البرامج التدريبية
264	جدول رقم (29): مجالات التدريب
265	جدول رقم (30): المسؤول عن متابعة مدى تفعيل وتطبيق المعلمين للطرائق والأساليب الجديدة التي تعلموها من برامج التدريب الداخلية والخارجية
269	جدول رقم (31): برامج التدريب بالنسبة للمعلم وربطها بأدائه
271	جدول رقم (32): دور المدير في الإشراف على عملية تدريب المعلمين (بحسب المعلمين)

273	جدول رقم (33): دور مسؤول الحلقة في الإشراف على عملية تدريب المعلمين
274	جدول رقم (34): دور المنسق في الإشراف على عملية تدريب المعلمين (وجهة نظر المعلم)
275	جدول رقم (35): الصعوبات التي تواجه المعلم خلال عملية تدريبيه
278	جدول رقم (36): المادة التعليمية التي ينسقها المنسق
278	جدول رقم (37): المرحلة التعليمية التي تنسق فيها
282	جدول رقم (38): رأي المنسق في دوره في الإشراف على عملية تدريب المعلمين
283	جدول رقم (39): الصعوبات التي تواجه المنسق خلال عملية تدريب المعلمين
285	جدول رقم (40): المرحلة التعليمية تحت إشراف مسؤول الحلقة
288	جدول رقم (41): مهام مسؤول الحلقة في الإشراف على عملية تدريب المعلمين
289	جدول رقم (42): دور مسؤول الحلقة في برامج التدريب الداخلية والخارجية
290	جدول رقم (43): دور مسؤول الحلقة تجاه المعلمين في الإشراف على عملية تدريبهم
292	جدول رقم (44): الصعوبات التي يواجهها مسؤول الحلقة في الإشراف على عملية تدريب المعلمين
293	جدول رقم (45): لغة التدريس الأجنبية في المدرسة
294	جدول رقم (46): عدد سنوات تأسيس المدرسة
295	جدول رقم (47): عدد المعلمين في كل مرحلة تعليمية في المدرسة
295	جدول رقم (48): ينص النظام الداخلي للمدرسة على تدريب المعلمين أثناء الخدمة

296	جدول رقم (49): جنس المدرء
297	جدول رقم (50): سنّ المدرء
297	جدول رقم (51): عدد سنوات العمل كمدير
298	جدول رقم (52): أعلى شهادة جامعية لدى المدير
298	جدول رقم (53): بدأت مهامك كمدير في المدرسة
298	جدول رقم (54): متابعة المدير للدراسة حالياً
299	جدول رقم (55): مهام المدير العامة تجاه عملية تدريب المعلمين
300	جدول رقم (56): دور المدير في الإشراف على برامج التدريب
302	جدول رقم (57): دور المدير في الإشراف على المعلمين في عملية تدريبهم (بحسب رأي المدرء)
303	جدول رقم (58): الصعوبات التي تواجه المدير في عملية تدريب المعلمين
305	جدول رقم (59): العلاقة بين متغير السن ومحور الصعوبات التي يواجهها المعلم
305	جدول رقم (60): العلاقة بين متغير عدد سنوات الخبرة التعليمية ومحوريّ برامج التدريب والصعوبات التي يواجهها المعلم
307	جدول رقم (61): العلاقة بين أعلى شهادة علمية ومحور الصعوبات التي يواجهها المنسق
307	جدول رقم (62): العلاقة بين متغير عدد المعلمين في الحلقة ومحور المهام العامة لمسؤول الحلقة
308	جدول رقم (63): العلاقة بين متغير بدء مهام مسؤول الحلقة ومحور المهام العامة لمسؤول الحلقة

قائمة الرسوم البيانية

رقم الصفحة	الرسم البياني
258	رسم بياني رقم (1): جنس المعلم
258	رسم بياني رقم (2): سن المعلم
259	رسم بياني رقم (3): اللغة الأجنبية التي يتقنها المعلم
260	رسم بياني رقم (4): عدد سنوات عمل المعلم في المدرسة
261	رسم بياني رقم (5): عدد سنوات الخبرة التعليمية
261	رسم بياني رقم (6): متابعة المعلم للدراسة حالياً
262	رسم بياني رقم (7): هل تخضع سنوياً لبرامج تدريبية؟
264	رسم بياني رقم (8): ينص النظام الداخلي للمدرسة
265	رسم بياني رقم (9): ينص توصيف مهام المعلم
266	رسم بياني رقم (10): الشهادة العلمية الأعلى للمعلم
276	رسم بياني رقم (11): جنس المنسقين
277	رسم بياني رقم (12): سن المنسقين
277	رسم بياني رقم (13): اللغة الأجنبية التي يتقنها المنسقون
279	رسم بياني رقم (14): عدد سنوات عمل المنسقين في المدرسة
279	رسم بياني رقم (15): عدد سنوات الخبرة في التنسيق
280	رسم بياني رقم (16): أعلى شهادة لدى المنسقين
280	رسم بياني رقم (17): متابعة المنسق للدراسة حالياً
284	رسم بياني رقم (18): جنس مسؤول الحلقة
285	رسم بياني رقم (19): سن مسؤول الحلقة
285	رسم بياني رقم (20): عدد المعلمين في حلقتك
286	رسم بياني رقم (21): عدد سنوات العمل كمسؤول حلقة في المدرسة
286	رسم بياني رقم (22): أعلى شهادة لدى مسؤولي الحلقة
286	رسم بياني رقم (23): بدأت مهامي كمسؤول حلقة في المدرسة
287	رسم بياني رقم (24): متابعة مسؤول الحلقة للدراسة حالياً

294	رسم بياني رقم (25): لغة التدريس الأجنبية في المدرسة
296	رسم بياني رقم (26): ينصّ النظام الداخلي للمدرسة على تدريب المعلمين أثناء الخدمة
297	رسم بياني رقم (27): سنّ المدير

استبانة المعلم

عنوان الدراسة: " برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة ودور الإشراف التربوي في عملية التدريب: دراسة حالة "

حضرة الاستاذة المحترم/ة،

يسرني أن أدعوكم للمشاركة في دراستي. لا يترتب على المشاركة في هذه الدراسة أية مخاطر جسدية أو عاطفية خارجة عن مخاطر الحياة اليومية. وقد تشمل المنافع من هذه الدراسة تحديد ممارسات القائمين على برامج التدريب ومدى التزامهم بالمعايير الدولية لإعداد برامج التدريب؛ وتحديد الحاجات التدريبية الأساسية لدى المعلمين، واقتراح توصيات لبرامج تدريب تلبي الحاجات الأساسية للمعلمين.

أنتطع إلى مشاركتكم الكريمة والفعالة في هذه الدراسة.

الرجاء الإجابة عن كافة بنود الاستمارة بدقة وموضوعية.

أولاً: معلومات عامة عن المعلم

الرجاء وضع إشارة (X) داخل مربع الإجابة الصحيحة والكتابة حيث يلزم.

1. الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2. السن: ☐ 35 وما دون ☐ 36-45 ☐ 46-55 ☐ 56-64

☐ 65 و ما فوق

3. اللغة الأجنبية التي تتقنها: ☐ الانكليزية ☐ الفرنسية

4. المادة التعليمية: ☐ لغة عربية ☐ لغة انكليزية ☐ لغة فرنسية ☐ رياضيات ☐ علوم

☐ إجتماعيات

5. المرحلة التعليمية: ☐ رياض الأطفال ☐ حلقة أولى ☐ حلقة ثانية ☐ حلقة ثالثة

☐ حلقة رابعة

6. عدد سنوات العمل في المدرسة: ☐ 1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20

☐ أكثر من 20

7. عدد سنوات الخبرة التعليمية: □ 1-5 □ 6-10 □ 11-15 □ 16-20 □ □

أكثر من 20

8. أعلى شهادة لديك: □ بكالوريا أكاديمية □ بكالوريا مهنية في □ دار معلمين في □

□ إجازة جامعية في □ إجازة تعليمية في □

دراسات عليا في □ دكتوراه في □

9. هل تتابع الدراسة حالياً؟ □ نعم □ لا

10. هل تعتقد أنه على المعلم الخضوع لبرامج تدريبية بشكل دوري؟ □ نعم □ لا

11. هل تخضع سنوياً لبرامج تدريبية؟ □ نعم □ لا

12. تخضع لبرامج تدريبية □ (من الممكن اختيار أكثر من إجابة واحدة)

□ بقرار شخصي □ بطلب من المنسق □ بطلب من الادارة □ بطلب من مركز

الموارد والتدريب المهني

13. ما نوع البرامج التدريبية التي تخضع لها؟ (من الممكن اختيار أكثر من إجابة واحدة) □ دورات داخلية

□ دورات خارجية

□ في المدرسة مع المنسقين □ في المدرسة كوحدة تربوية □ زيارات تبادلية □ ورش عمل

□ حلقات مناقشة مع الزملاء □ مؤتمرات □ قراءات تربوية □ برامج تدريبية في الجامعات

□ الموارد على الشبكة العنكبوتية □ إعداد بحث إجرائي □ إنجاز الملف التربوي □ التبصر بالأداء الذاتي

□ استضافة معلم طالب □ مشاهدة فيديوهات تربوية □ محاضرات □ توأمة مع مدارس أخرى

14. ما هي مجالات التدريب التي تخضع لها؟ (من الممكن اختيار أكثر من إجابة واحدة) □ التعلم التعاوني

□ التقييم التربوي □ إدارة الصف □ تكنولوجيا التعليم □ سيكولوجيا التعلم

□ علم نفس النمو □ مادة اختصاصك □ المنهج الدراسي للمادة التعليمية □ التعلم الناشط

□ استراتيجيات التفكير □ استراتيجيات التعليم □ نظريات التعلم

15. ينص النظام الداخلي للمدرسة على: ☐ إلزامية تدريب المعلم ☐ تشجيع تدريب المعلم ☐ عدم ذكر تدريب المعلم مطلقاً ☐ لا أعرف

16. ينص توصيف مهام المعلم على: ☐ إلزامية تدريب المعلم ☐ تشجيع تدريب المعلم ☐ عدم ذكر تدريب المعلم مطلقاً ☐ لا أعرف

17. من برأيك هو المسؤول عن متابعة مدى تفعيل وتطبيق المعلمين للطرائق والأساليب الجديدة التي تعلموها من برامج التدريب الداخلية والخارجية؟ (بالإمكان اختيار أكثر من إجابة واحدة) ☐ المدير ☐ مسؤول الحلقة ☐ المنسق المحلي ☐ مركز الموارد والتدريب المهني ☐ القائمين على التدريب في المؤسسات المنظمة

ثانياً: حول برامج التدريب وأدائي الوظيفي

* الرجاء اختيار الرقم الذي يتفق مع درجة موافقتك لكل بند.

البند	أبداً	نادرًا	أحياناً	دائماً
1. تنظم مدرستي برامج تدريب داخلية للمعلمين.	1	2	3	4
2. أهمل في الاطلاع على كل ما هو مستجد في عالم التربية.	1	2	3	4
3. أعد بنفسي برامج تدريبية لزملائي بمواضيع تلبي حاجاتهم المهنية.	1	2	3	4
4. تنظم مدرستي برامج تدريب داخلية مفيدة ومثيرة لتطوير مهارات المعلمين المهنية.	1	2	3	4
5. لا أخضع لبرامج تدريب خارجية في مؤسسات تربوية أخرى.	1	2	3	4
6. يعجز التدريب الداخلي عن تحقيق التطور المطلوب في أدائي الوظيفي.	1	2	3	4
7. إن التدريب الخارجي الذي أخضع له يوفر لي فرصاً حقيقية لتحسين أدائي الوظيفي.	1	2	3	4
8. لا أطبق داخل الصف ما تعلمته من برامج التدريب.	1	2	3	4
9. أشارك مع زملائي النشاطات التعليمية التي اكتسبتها من برامج تدريبية.	1	2	3	4
10. أقوم بمناقشة ما اكتسبته من برامج التدريب مع زملائي المعلمين.	1	2	3	4
11. أفكر في نقاط القوة ونقاط الضعف الموجودة في برامج التدريب التي خضعت لها.	1	2	3	4
12. أبحث عن أنشطة تعليمية بديلة عندما أواجه فشلاً في أنشطة نفذتها سابقاً.	1	2	3	4
13. أعتبر أن برامج التدريب الداخلية هي أكثر فعالية من برامج التدريب	1	2	3	4

				الخارجية.
4	3	2	1	14. أفضل التدريب الخارجي على التدريب الداخلي.
4	3	2	1	15. إن برامج التدريب التي أخضع لها هي تطبيق فعلي لاستراتيجيات التعلم الناشط.
4	3	2	1	16. أخضع للتدريب مع زملاء لي من المدرسة عينها.
4	3	2	1	17. يتواجد في جلسات التدريب معلمون ينتمون لمادة تعليمية واحدة .
4	3	2	1	18. يتلاءم التدريب مع البيئة الثقافية التي أنتمي إليها.
4	3	2	1	19. يمتد التدريب الواحد لفترة زمنية لا تقل عن عشرين ساعة.

ثالثاً: حول دور المدير في قيادة عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة

* الرجاء اختيار الرقم الذي يتفق مع درجة موافقتك لكل بند.

دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً	البند
4	3	2	1	1. يجتمع المدير مع المعلمين ليطلعهم على خطته السنوية لتدريبهم داخلياً وخارجياً.
4	3	2	1	2. يعدّ المدير برامج لتدريب المعلمين داخل المدرسة.
4	3	2	1	3. ينطلق المدير من حاجات المعلمين لإعداد برامج تدريبية لهم.
4	3	2	1	4. يحفزني المدير على الخضوع لبرامج تدريبية خارج المدرسة.
4	3	2	1	5. لا يطلعني المدير على مواضيع برامج التدريب الخارجي المرسلة من مؤسسات تربوية أخرى منظمّة لبرامج تدريب المعلمين.
4	3	2	1	6. أتناول مع المدير لاختيار مواضيع التدريب الداخلي الذي سأخضع له.
4	3	2	1	7. يختارني المدير للخضوع لبرنامج تدريبيّ محدّد بناءً على تقارير تقييمية لأدائي .
4	3	2	1	8. يختارني المدير للخضوع لبرنامج تدريبيّ محدّد تلبيّة لحاجات تربوية مرصودة داخل المدرسة.
4	3	2	1	9. يتجاهل المدير ملاحظة القيمة المضافة على أدائي بعد خضوعي لبرنامج تدريبيّ.
4	3	2	1	10. يقدّم لي المدير كلّ التسهيلات لتطبيق ما تعلّمته من برامج التدريب داخل الصف.
4	3	2	1	11. يظهر المدير اهتماماً خاصاً ببرامج التدريب الداخلية.
4	3	2	1	12. لا يتابعني المدير في الصفّ لملاحظة مدى تطبيقي لطرائق وأساليب تعليمية جديدة اكتسبتها مؤخراً من برامج تدريبية.

4	3	2	1	13. يطلب المدير مَنّي تزويده بتغذية راجعة حول البرامج التدريبية التي خضعت لها.
4	3	2	1	14. يظهر المدير اهتماماً خاصاً ببرامج التدريب الخارجية.
4	3	2	1	15. يصغي لي المدير لمعرفة مدى نجاح وفشل كل نشاط حديث اكتسبته من برامج التدريب وطبقته داخل الصف.
4	3	2	1	16. أعتبر أن المدير ناجح في أداء مهامه المرتبطة بالإشراف على المعلمين أثناء عملية التدريب.

رابعاً: حول دور مسؤول الحلقة في قيادة عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة

* الرجاء إختيار الرقم الذي يتفق مع درجة موافقتك لكل بند.

دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً	البند
4	3	2	1	1. يجتمع مسؤول الحلقة مع المعلمين ليطلعهم على خطته السنوية لتدريبهم داخلياً وخارجياً.
4	4	3	2	2. يعدّ مسؤول الحلقة برامج لتدريب المعلمين ضمن حلقاته.
4	4	3	2	3. ينطلق مسؤول الحلقة من حاجات المعلمين لإعداد برامج تدريبية لهم.
4	3	2	1	4. يحقّزني مسؤول الحلقة للخضوع لبرامج تدريبية خارج المدرسة.
4	3	2	1	5. يحرص مسؤول الحلقة على إطلاعي على مواضيع برامج التدريب المرسله من مؤسسات تربوية أخرى منظمّة لبرامج تدريب المعلمين.
4	3	2	1	6. لا يستشيرني مسؤول الحلقة عند اختياره مواضيع التدريب الذي سأخضع له.
4	3	2	1	7. يختارني مسؤول الحلقة للخضوع لبرنامج تدريبي محدّد بناءً على تقارير تقييمية لأدائي.
4	3	2	1	8. يختارني مسؤول الحلقة للخضوع لبرنامج تدريبي محدّد تلبيةً للحاجات المرصودة في الحلقة.
4	3	2	1	9. يلحظ مسؤول الحلقة القيمة المضافة على أدائي بعد خضوعي لبرنامج تدريبي.
4	3	2	1	10. يطلب مسؤول الحلقة مني تزويده بتغذية راجعة حول البرامج التدريبية التي خضعت لها.
4	3	2	1	11. يبدي مسؤول الحلقة اهتماماً خاصاً ببرامج التدريب الداخلية.
4	3	2	1	12. يبدي مسؤول الحلقة اهتماماً خاصاً ببرامج التدريب الخارجية.

4	3	2	1	13. يزورني مسؤول الحلقة لمشاهدة صفية لملاحظة تطبيق طرائق وأساليب تدريس جديدة تعلّمتها من برامج التدريب.
4	3	2	1	14. لا يقدم لي مسؤول الحلقة التسهيلات الضرورية لتطبيق ما تعلّمته من برامج التدريب داخل الصف.
4	3	2	1	15. يصغي لي مسؤول الحلقة لمعرفة مدى نجاح وفشل كل نشاط حديث اكتسبته من برامج التدريب وطبقته داخل الصف.
4	3	2	1	16. أعتبر أنّ مسؤول الحلقة ناجح في أداء مهامه المرتبطة بالإشراف على المعلمين أثناء عملية التدريب.

خامساً: حول دور منسق المادة التعليمية في تدريب المعلمين أثناء الخدمة

* الرجاء اختيار الرقم الذي يتفق مع درجة موافقتك لكل بند.

دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً	البند
4	3	2	1	1. يجتمع المنسق مع المعلمين ليطلعهم على خطته السنوية التي تتضمن بجزء منها تدريبهم داخلياً وخارجياً.
4	4	3	2	2. تتناول اجتماعات التنسيق الأسبوعية محاور تدريبية بعيدة كل البعد عن حاجات المعلمين المهنية .
4	3	2	1	3. يحرص المنسق على إطلاعي على مواضيع برامج التدريب المرسلة من مؤسسات تربوية أخرى منظمّة لبرامج تدريب المعلمين.
4	3	2	1	4. يحفزني المنسق للخضوع لبرامج تدريبية خارج المدرسة.
4	3	2	1	5. يوجهني المنسق في اختيار مواضيع التدريب الذي سأخضع له.
4	3	2	1	6. يختارني المنسق للخضوع لبرنامج تدريبيّ محدّد بناءً على تقارير تقييمية لأدائي .
4	3	2	1	7. يختارني المنسق للخضوع لبرنامج تدريبيّ محدّد تلبيةً للحاجات المرصودة في المادة التعليمية.
4	3	2	1	8. يلحظ المنسق القيمة المضافة على أدائي بعد خضوعي لبرنامج تدريبيّ.
4	3	2	1	9. يطلب المنسق منّي تزويده بتغذية راجعة حول البرامج التدريبية التي خضعت لها.
4	3	2	1	10. يُبدي المنسق اهتماماً خاصاً ببرامج التدريب الداخلية.
4	3	2	1	11. في اجتماعات التنسيق، أتناقش مع المنسق ومع زملائي في نقاط القوة ونقاط الضعف الموجودة في تدريب خضعت له.

4	3	2	1	12. يزورني المنسق لمشاهدة صفية لملاحظة تطبيق طرائق وأساليب تعليم جديدة تعلّمتها من برامج التدريب.
4	3	2	1	13. في اجتماعات التنسيق، يطلب منّي المنسق مشاركة زملائي بكل جديد تعلّمته من برامج التدريب .
4	3	2	1	14. يصغي لي المنسق لمعرفة مدى نجاح وفشل كل نشاط حديث اكتسبته من برامج التدريب وطبقته داخل الصف.
4	3	2	1	15. يُبدي المنسق اهتماماً خاصاً ببرامج التدريب الخارجية.
4	3	2	1	16. في اجتماعات التنسيق، لا يفسح المنسق المجال أمامي لعرض تجاربي الميدانية المثمرة في استخدام أنشطة تعليمية اكتسبتها حديثاً ونفذتها داخل الصف.
4	3	2	1	17. أعتبر أنّ المنسق ناجح في أداء مهامه المرتبطة بالإشراف على المعلمين أثناء عملية التدريب.

سادساً: الصعوبات التي تواجه المعلم خلال عملية تدريبه أثناء الخدمة

* الرجاء اختيار الرقم الذي يتفق مع درجة موافقتك لكل بند.

دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً	البند
4	3	2	1	1. عدم مواءمة محتوى البرامج التدريبية مع حاجات المعلمين المهنية الفعلية.
4	3	2	1	2. عدم مواءمة البرامج التدريبية مع المستجّبات في قطاع التعليم.
4	3	2	1	3. غموض في الأهداف الإجرائية لبرامج التدريب.
4	3	2	1	4. تمتّع المدرّب من خارج المقاصد بمهارات متواضعة في التدريب.
4	3	2	1	5. ضعف إلمام المدربين بحاجات المعلم المهنية الحقيقية.
4	3	2	1	6. ضعف كفاءة المدرّب المقاصدي.
4	3	2	1	7. قلة الاستعانة بخبير متخصص من خارج المقاصد لتنفيذ التدريب.
4	3	2	1	8. تعارض وقت التدريب مع أوقات العمل في المدرسة.
4	3	2	1	9. طول الجلسة التدريبية.
4	3	2	1	10. قلة تقديم المدرسة للحوافز المادية للتشجيع على الانخراط في التدريب.
4	3	2	1	11. ندرة تقديم المدرسة للحوافز المعنوية للتشجيع على الانخراط في التدريب.

4	3	2	1	12. عدم منح شهادات وإفادات للمعلمين المشاركين في التدريب.
4	3	2	1	13. عدم مواكبة التدريب للتطور التكنولوجي.
4	3	2	1	14. عدم إشراك المعلم في تقييم البرنامج التدريبي الذي خضع له.
4	3	2	1	15. ضعف وعي المعلم على أهمية خضوعه للتدريب أثناء الخدمة.
4	3	2	1	16. عدم توافق وقت التدريب مع الظروف الحياتية الشخصية للمعلم.
4	3	2	1	17. ربط عدم الخضوع للتدريب بعقوبات معنوية.
4	3	2	1	18. عدم إشراك المعلم في تقييم أداء المدرب.
4	3	2	1	19. تزامن وقت التدريب مع أوقات عطلة المعلم.
4	3	2	1	20. إقتصار برنامج التدريب على النظريات.

استبانة المنسق

عنوان الدراسة: "برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة ودور الإشراف التربوي في عملية التدريب: دراسة حالة"

حضرة الاستاذة المحترمة،

يسرني أن أدعوكم للمشاركة في دراستي. لا يترتب على المشاركة في هذه الدراسة أية مخاطر جسدية أو عاطفية خارجة عن مخاطر الحياة اليومية. وقد تشمل المنافع من هذه الدراسة تحديد ممارسات القائمين على برامج التدريب ومدى التزامهم بالمعايير الدولية لإعداد برامج التدريب؛ وتحديد الحاجات التدريبية الأساسية لدى المعلمين، واقتراح توصيات لبرامج تدريب تلبي الحاجات الأساسية للمعلمين.

أتطلع إلى مشاركتكم الكريمة والفعالة في هذه الدراسة.

الرجاء الإجابة عن كافة بنود الاستمارة بدقة وموضوعية.

أولاً: معلومات شخصية عن المنسق

الرجاء وضع إشارة (X) داخل مربع الإجابة الصحيحة والكتابة حيث يلزم.

1. الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى
2. السن: ☐ 35 وما دون ☐ 36-45 ☐ 46-55 ☐ 56-64 ☐ 65 وما فوق
3. اللغة الأجنبية التي تتقنها: ☐ الانكليزية ☐ الفرنسية
4. المادة التعليمية التي تنسّقها: ☐ لغة عربية ☐ لغة انكليزية ☐ لغة فرنسية ☐ رياضيات ☐ علوم ☐ إجتماعيات
5. المرحلة التعليمية التي تنسّقها: ☐ رياض الأطفال ☐ حلقة أولى ☐ حلقة ثانية ☐ حلقة ثالثة ☐ حلقة رابعة
6. عدد سنوات العمل في المدرسة: ☐ 1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ أكثر من 20
7. عدد سنوات الخبرة في التنسيق: ☐ 1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ أكثر من 20

8. أعلى شهادة لديك: ☐ بكالوريا أكاديمية ☐ بكالوريا مهنية في _____ ☐ دار معلمين في _____

☐ إجازة جامعية في _____ ☐ إجازة تعليمية في _____ ☐ دراسات عليا في _____ ☐ دكتوراه في _____

9. هل تتابع الدراسة حالياً؟ ☐ نعم ☐ لا

ثانياً: حول دور المنسق في الإشراف على عملية تدريب المعلمين

* الرجاء اختيار الرقم الذي يتفق مع درجة موافقتك لكل بند.

البند	أبداً	نادراً	أحياناً	دائماً
1. أكرس جزءاً خاصاً في خطتي السنوية لموضوع تدريب المعلمين.	1	2	3	4
2. أجمع مع المعلمين لأطلعهم على خطتي لخضوعهم لبرامج تدريبية داخلية وخارجية خلال العام الدراسي.	1	2	3	4
3. أتناول في اجتماعات التنسيق الأسبوعية محاور تدريبية تلبي حاجات المعلمين المهنية .	2	3	4	4
4. أعد نفسي ببرامج تدريبية انطلاقاً من حاجات المعلمين .	2	3	4	4
5. لا أطلع على مواضيع برامج التدريب المرسلة من مؤسسات تربوية أخرى منظمّة لبرامج تدريب المعلمين.	1	2	3	4
6. أحفز المعلمين على الخضوع لبرامج تدريبية خارج المدرسة.	1	2	3	4
7. أوجه المعلمين إلى اختيار مواضيع التدريب التي تشكل إضافة نوعية على أدائهم .	1	2	3	4
8. أختار المعلمين للخضوع لبرنامج تدريبي محدد بناءً على تقارير تقييمية أعدّها دورياً عن أدائهم.	1	2	3	4
9. لا أتابع مع المؤسسات المنظمة التفاصيل المطلوب معرفتها حول برامج التدريب الخارجية.	1	2	3	4
10. لا أستشير المعلمين عند التخطيط لبرامج التدريب التي سيخضعون لها.	1	2	3	4
11. أتأكد من محتوى برامج التدريب التي سيخضع المعلمون لها.	1	2	3	4
12. ألحظ القيمة المضافة على أداء المعلمين بعد خضوعهم لبرنامج تدريبي.	1	2	3	4
13. أطلب من المعلمين تزويدي بتغذية راجعة حول البرامج التدريبية التي خضعوا لها.	1	2	3	4
14. أزور المعلمين لمشاهدة صافية لملاحظة تطبيق طرائق وأساليب تدريس	1	2	3	4

				جديدة تعلّموها من برامج التدريب.
4	3	2	1	15. في اجتماعات التنسيق، لا أفسح المجال أمام المعلمين مشاركة زملائهم بكل جديد تعلّموه من برامج التدريب .
4	3	2	1	16. أصغي للمعلمين لمعرفة مدى نجاح وفشل كل نشاط حديث اكتسبوه من برامج التدريب وطبقوه داخل الصف.
4	3	2	1	17. أعتبر نفسي ناجحاً في أداء مهامي المرتبطة بالاشراف على المعلمين أثناء عملية التدريب.
4	3	2	1	18. أعتبر أنّ برامج التدريب التي يخضع لها المعلمون هي فرصة حقيقية لتحسين أدائهم.
4	3	2	1	19. أحرص على تأمين التسهيلات اللازمة التي تساهم في موافقة المعلمين الخضوع لبرامج التدريب .
4	3	2	1	20. أشجع المعلمين على الانخراط في تدريب ذاتي.

ثالثاً: الصعوبات التي تواجه المنسق خلال عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة

* الرجاء اختيار الرقم الذي يتفق مع درجة موافقتك لكل بند.

البند	أبداً	نادراً	أحياناً	دائماً
1. عدم مواءمة محتوى البرامج التدريبية مع حاجات المعلمين المهنية الفعلية.	1	2	3	4
2. عجز البرامج التدريبية عن تحقيق التطور المطلوب في أداء المعلمين.	1	2	3	4
3. رفض المعلم الخضوع لبرامج التدريب.	1	2	3	4
4. عدم تفهم مسؤول الحلقة لأهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة.	1	2	3	4
5. عدم إفصاح المجال للمنسق لإعداد برامج داخلية لتدريب المعلمين.	1	2	3	4
6. عدم ممارسة المعلم لما اكتسبه من برامج التدريب.	1	2	3	4
7. عدم التزام المعلمين بالتدريب بسبب ندرة تقديم الادارة المدرسية للحوافز المعنوية للمعلمين الخاضعين للتدريب.	1	2	3	4
8. تعارض أولويات المنسق لتدريب المعلمين مع خطة مسؤول الحلقة.	1	2	3	4
9. عدم إفصاح المجال أمام المنسق لمتابعة أثر البرنامج التدريبي على أداء المعلم.	1	2	3	4
10. ضعف وعي المعلم بأهمية خضوعه للتدريب أثناء الخدمة.	1	2	3	4
11. تعارض خطة المنسق لتدريب المعلمين مع خطة المدير السنوية.	1	2	3	4
12. غموض في تحديد دور المنسق في عملية تدريب المعلمين.	1	2	3	4
13. عدم مرونة المدير في تسهيل إيجاد وقت مناسب للمنسق لتدريب المعلمين.	1	2	3	4
14. قلة وعي المدير بأهمية التدريب المهني للمعلم والمدرسة.	1	2	3	4

استبانة مسؤول الحلقة

عنوان الدراسة: " برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة ودور الإشراف التربوي في عملية التدريب: دراسة حالة "

حضرة الاستاذة المحترمة،

يسرني أن أدعوكم للمشاركة في دراستي. لا يترتب على المشاركة في هذه الدراسة أية مخاطر جسدية أو عاطفية خارجة عن مخاطر الحياة اليومية. وقد تشمل المنافع من هذه الدراسة تحديد ممارسات القائمين على برامج التدريب ومدى التزامهم بالمعايير الدولية لإعداد برامج التدريب؛ وتحديد الحاجات التدريبية الأساسية لدى المعلمين، واقتراح توصيات لبرامج تدريب تلبي الحاجات الأساسية للمعلمين.

أطلع إلى مشاركتكم الكريمة والفعالة في هذه الدراسة.

الرجاء الإجابة عن كافة بنود الاستمارة بدقة وموضوعية.

أولاً: معلومات عامة عن مسؤول الحلقة

الرجاء وضع إشارة (X) داخل مربع الإجابة الصحيحة والكتابة حيث يلزم.

1. الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى
2. السن: ☐ 35 وما دون ☐ 36-45 ☐ 46-55 ☐ 56-64 ☐ 65 وما فوق
3. المرحلة التعليمية تحت إشرافك: ☐ حلقة الروضات ☐ الحلقة الأولى ☐ الحلقة الثانية ☐ الحلقة الثالثة ☐ الحلقة الرابعة
4. عدد المعلمين في حلقتك: ☐ أقل من 10 ☐ 10-20 ☐ أكثر من 20
5. عدد سنوات العمل كمسؤول حلقة في المدرسة: ☐ 1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ أكثر من 20
6. أعلى شهادة لديك: ☐ بكالوريا ☐ شهادة جامعية في: _____ ☐ إجازة تعليمية
- في: _____ ☐ دراسات عليا في: _____ ☐ دكتوراه في: _____
7. بدأت مهامكم كمسؤول حلقة في المدرسة: ☐ دون إعداد خاص ☐ بعد تلقى إعداد في مهارات الإدارة التربوية
8. هل تتابع الدراسة حالياً؟ ☐ نعم ☐ لا

ثانياً: حول دور مسؤول الحلقة في الإشراف على تدريب المعلمين أثناء الخدمة

* الرجاء اختيار الرقم الذي يتفق مع درجة موافقتك لكل بند.

أ- المحور الأول: المهام العامة

البند	أبداً	نادراً	أحياناً	دائماً
1. ينص توصيف مهام مسؤول الحلقة على الإشراف على موضوع تدريب المعلمين أثناء الخدمة.	1	2	3	4
2. ليس لموضوع تدريب المعلمين أثناء الخدمة حيزاً في خطتي السنوية.	1	2	3	4
3. أناقش موضوع تدريب المعلمين أثناء الخدمة في خطتي السنوية مع المدير.	1	2	3	4
4. أحدد في خطتي كيفية إجراء تدريب للمعلمين خلال العام الدراسي.	1	2	3	4
5. أعد بنفسي برامج تدريبية مفيدة للمعلمين في حلقتي.	1	2	3	4
6. أنطلق من حاجات المعلمين لتحديد مواضيع التدريب الذي أعده لهم.	1	2	3	4
7. يفوضني المدير لمتابعة عملية تدريب المعلمين في الحلقة التي أشرف عليها.	1	2	3	4
8. أتابع مدى تفعيل وتطبيق المعلمين للطرائق والأساليب الجديدة التي تعلموها من برامج التدريب الداخلية والخارجية.	1	2	3	4
9. أعقد اجتماعات دورية مع المنسقين للوقوف على حاجات المعلمين المهنية.	1	2	3	4
10. أحرص على الحصول على تغذية راجعة من المنسقين حول البرامج التدريبية التي خضع لها المعلمون.	1	2	3	4
11. يطلب مني المدير تقريراً حول كل عملية تدريب يخضع لها المعلمون في الحلقة التي أشرف عليها.	1	2	3	4
12. أعتقد أنني ناجح في أداء مهامتي المرتبطة بالإشراف على المعلمين أثناء عملية التدريب.	1	2	3	4

ب- المحور الثاني: برامج التدريب الداخلية والخارجية

البند	أبداً	نادراً	أحياناً	دائماً
1. أتابع مدى انعقاد برامج تدريب المعلمين الخارجية في مؤسسات تربوية أخرى.	1	2	3	4
2. أطلع على مواضيع برامج التدريب المرسلة إلي من مؤسسات تربوية أخرى منظمّة للتدريب.	1	2	3	4
3. أختار بنفسي ما سيخضع له المعلمون من برامج تدريب خارجية.	1	2	3	4
4. أتابع مع المؤسسات المنظمة التفاصيل المطلوب معرفتها حول أهداف برامج التدريب.	1	2	3	4

4	3	2	1	5. أستوضح من المؤسسات المنظّمة عن كفاءة المدربين.
4	3	2	1	6. لا أطلع على مواضيع برامج التدريب الداخلية.
4	3	2	1	7. أقوم بنفسي باختيار مواضيع برامج التدريب الداخلية دون الاستماع إلى وجهة نظر المعلمين.
4	3	2	1	8. أتابع مع القائمين على التدريب الداخلي التفاصيل المطلوب معرفتها حول أهداف برامج التدريب.
4	3	2	1	9. أستوضح من القائمين على التدريب الداخلي عن مدى كفاءة المدربين.
4	3	2	1	10. إن قراري بانخراط المعلمين في حلقتي ببرامج تدريبية داخلية وخارجية مرتبط بمعلومات حول المدرب المنفذ للبرنامج.
4	3	2	1	11. أقيم برامج التدريب قبل خضوع المعلمين لها.
4	3	2	1	12. أقيم برامج التدريب بعد خضوع المعلمين لها.
4	3	2	1	13. أقيم فعالية برامج تدريب المعلمين بتحليل محتوى البرنامج التدريبي.
4	3	2	1	14. أقيم فعالية برامج تدريب المعلمين بحضور مشاهدات صفية.
4	3	2	1	15. أبدي اهتماماً أكبر ببرامج التدريب الداخلية.

ج- المحور الثالث: المعلمون

البند	أبداً	نادراً	أحياناً	دائماً
1. يعبر المعلمون عن اهتمام فعلي في الأنشطة التدريبية الداخلية .	1	2	3	4
2. يعبر المعلمون عن اهتمام فعلي في الأنشطة التدريبية الخارجية.	1	2	3	4
3. أطلب بشكل مباشر من المعلمين الخضوع لبرامج تدريبية.	1	2	3	4
4. لا أشجع المعلمين على إعداد برامج تدريبية داخلية.	1	2	3	4
5. يقدم المعلمون فعلياً برامج تدريبية لزملائهم داخل المدرسة.	1	2	3	4
6. أنفرد في قراري عند اختيار المعلم المدرب.	1	2	3	4
7. أختار المعلم المدرب ذا مهارات ملائمة لتدريب المعلمين .	1	2	3	4
8. أحفز المعلمين على الانخراط ببرامج تدريبية خارج المدرسة.	1	2	3	4
9. أرسل المعلمين فعلياً للخضوع لبرامج تدريبية خارج المدرسة.	1	2	3	4
10. أرسل المعلمين للخضوع لدورات تدريبية خارج المدرسة بشكل عشوائي.	1	2	3	4
11. أطلب تغذية راجعة من المعلمين حول البرامج التدريبية التي خضعوا لها.	1	2	3	4
12. يقوم المعلمون فعلاً بتطبيق مهارات وطرائق جديدة تعلموها من برامج التدريب.	1	2	3	4
13. أتابع أثر التدريب في الأداء المهني للمعلم.	1	2	3	4
14. يتجنب المعلمون تطبيق طرائق أو أنشطة جديدة تعلموها حديثاً من برامج التدريب.	1	2	3	4

4	3	2	1	15. لا يعني فهم أسباب قصور المعلمين في تطبيق ما تعلموه من برامج التدريب الداخلية والخارجية.
4	3	2	1	16. أقدم التسهيلات المطلوبة لمساعدة المعلمين على تطوير أدائهم المهني.
4	3	2	1	17. أحرص على توجيه المعلمين إلى مشاركة زملائهم الخبرات والمهارات التي اكتسبوها حديثاً من برامج التدريب الداخلية والخارجية.
4	3	2	1	18. يخضع المعلمون سنوياً لبرامج التدريب الداخلية والخارجية.
4	3	2	1	19. ألاحظ تطبيق المعلمين لما اكتسبوه من خلال المشاهدات الصفية.

ثالثاً: حول الصعوبات التي تواجه مسؤول الحلقة في الإشراف على عملية تدريب المعلمين

الرجاء اختيار الرّقم الذي يتفق مع درجة موافقتك لكل بند

دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً	البند
4	3	2	1	1. عدم مواءمة البرامج التدريبية مع حاجات المعلمين المهنية.
4	3	2	1	2. ضعف مواكبة المنسق للحاجات الفعلية للمعلم.
4	3	2	1	3. عدم مواءمة البرامج التدريبية مع المستجدات في قطاع التعليم.
4	3	2	1	4. عجز البرامج التدريبية عن تحقيق التطور المطلوب في أداء المعلمين.
4	3	2	1	5. ضعف في إعداد برامج التدريب من قبل مركز الموارد والتدريب المهني.
4	3	2	1	6. غموض في الأهداف الإجرائية للبرامج التدريبية.
4	3	2	1	7. قلة إمكانية قياس أثر التدريب.
4	3	2	1	8. ضعف في إعداد برامج التدريب من قبل المؤسسات المنظمة.
4	3	2	1	9. تمتع المدربين بمهارات متواضعة في التدريب الداخلي.
4	3	2	1	10. ضعف إلمام المدربين بحاجات المعلمين الحقيقية.
4	3	2	1	11. قلة الاستعانة بخبير متخصص لتنفيذ التدريب الخارجي.
4	3	2	1	12. تعارض وقت التدريب مع أوقات العمل في المدرسة.
4	3	2	1	13. رفض المعلمين الخضوع للتدريب لأسباب ترتبط بمستوى جودة التدريب.
4	3	2	1	14. قلة وعي المدير بأهمية التدريب المهني للمعلم والمدرسة.
4	3	2	1	15. رفض المعلم الخضوع للتدريب لأسباب ترتبط بعدم ربط التدريب بحوافز معنوية أو مادية.
4	3	2	1	16. قصور القائمين على التدريب عن معالجة ثغرات البرنامج التدريبي.
4	3	2	1	17. ضعف وعي المعلم بأهمية خضوعه للتدريب أثناء الخدمة.
4	3	2	1	18. رفض المعلم الخضوع للتدريب لأسباب ترتبط بعدم توافق وقت التدريب مع الظروف الحياتية الشخصية له.

4	3	2	1	19. وجود إرباك بسبب غموض في تحديد دور مسؤول الحلقة في عملية تدريب المعلمين.
4	3	2	1	20. تعارض وجهة نظر المدير مع وجهة نظر مسؤول الحلقة حول مدى أولوية إجراء تدريب مهني لتطوير أداء المعلمين.

استبانة المدير

عنوان الدراسة: " برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة ودور الإشراف التربوي في عملية التدريب: دراسة حالة "

حضرة الاستاذة المحترمة،

يسرني أن أدعوكم للمشاركة في دراستي. لا يترتب على المشاركة في هذه الدراسة أية مخاطر جسدية أو عاطفية خارجة عن مخاطر الحياة اليومية. وقد تشمل المنافع من هذه الدراسة تحديد ممارسات القائمين على برامج التدريب ومدى التزامهم بالمعايير الدولية لإعداد برامج التدريب؛ وتحديد الحاجات التدريبية الأساسية لدى المعلمين، واقتراح توصيات لبرامج تدريب تلبي الحاجات الأساسية للمعلمين.

أتطلع إلى مشاركتكم الكريمة والفعالة في هذه الدراسة.

الرجاء الإجابة عن كافة بنود الاستمارة بدقة وموضوعية.

أولاً: معلومات عامة عن المدرسة

الرجاء وضع إشارة (X) في مربع الإجابة الصحيحة والكتابة حيث يلزم.

1- لغة التدريس الأجنبية: ☐ الانكليزية ☐ الفرنسية

2- عدد سنوات التأسيس: ☐ 0-10 ☐ 11-20 ☐ 21-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ أكثر من 50

3- عدد المعلمين في كل مرحلة تعليمية

المعلمون	الروضة	حلقة أولى وحلقة ثانية	حلقة ثالثة	الثانوي	المجموع

ملاحظة: في حال وجود معلمين مشتركين في أكثر من مرحلة الرجاء احتسابه مرة واحدة في المرحلة الأكثر تعليمياً لها.

4- ينص النظام الداخلي للمدرسة على تدريب المعلمين أثناء الخدمة. ☐ نعم ☐ لا

ثانياً: معلومات عامة عن المدير

الرجاء وضع إشارة (X) في مربع الإجابة الصحيحة والكتابة حيث يلزم.

1. الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2. السن: ☐ 35 وما دون ☐ 45-36 ☐ 55-46 ☐ 64-56 ☐ 65 وما فوق
3. عدد سنوات العمل كمدير في المدرسة: ☐ 5-1 ☐ 10-6 ☐ 15-11 ☐ 20-16 ☐ أكثر من 20
4. أعلى شهادة لديك: ☐ بكالوريا ☐ شهادة جامعية في: _____ ☐ إجازة تعليمية
- في: _____ ☐ دراسات عليا في: _____ ☐ دكتوراه في: _____
5. بدأت مهامك كمدير في المدرسة: ☐ دون إعداد خاص ☐ بعد تلقّي إعداداً في مهارات الإدارة التربوية
6. هل تتابع الدراسة حالياً؟ ☐ نعم ☐ لا

ثالثاً: حول دور المدير في قيادة عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة

الرجاء اختيار الرقم الذي يتفق مع درجة موافقتك لكل بند

أ. المحور الأول: دوره العام

البند	أبداً	نادراً	أحياناً	دائماً
1. ينصّ توصيف مهامّ المدير في المدرسة على إدارة عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة.	1	2	3	4
2. أرصد موضوع تدريب المعلمين أثناء الخدمة في خطّتي السنوية.	1	2	3	4
3. أناقش موضوع تدريب المعلمين أثناء الخدمة في خطّتي السنوية مع مركز الموارد والتطوير المهنيّ.	1	2	3	4
4. أحدّد في خطّتي الأهداف الإجرائيّة لعملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة.	1	2	3	4
5. أعدّ بنفسي برامج تدريبية مفيدة للمعلمين في مدرستي.	1	2	3	4
6. أنطلق من حاجات المعلمين لتحديد مجالات التدريب الذي أعده للمعلمين.	1	2	3	4
7. إنّ متابعة مدى تفعيل وتطبيق المعلمين للطرائق والأساليب الجديدة التي تعلّموها من برامج التدريب الداخلية والخارجية هي جزء من مهامّي.	1	2	3	4
8. أعقد إجتماعات دورية مع المنسّقين ومسؤولي الحلقات للوقوف على حاجات المعلمين المهنية.	1	2	3	4
9. أطلب الحصول على تغذية راجعة من المنسّقين حول البرامج التدريبية التي خضع لها المعلمون.	1	2	3	4
10. أطلع مسؤولي الحلقات على الأهداف الإجرائيّة لعملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة.	1	2	3	4
11. أعتقد أنني ناجح في أداء مهامّي المرتبطة بالإشراف على المعلمين أثناء عملية التدريب.	1	2	3	4

4	3	2	1	12. أطلب من مسؤولي الحلقات تزويدي بتقارير عن كلِّ عملية تدريب يخضع لها المعلمون خلال السنة الدراسية.

ب. المحور الثاني: برامج التدريب

دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً	البند
4	3	2	1	1. أطلع على مواضيع برامج التدريب المرسلة إليّ من مؤسسات تربوية أخرى منظمّة للتدريب.
4	3	2	1	2. أقوم بنفسي باختيار مواضيع البرامج الخارجية لتدريب المعلمين.
4	3	2	1	3. أطلب من المؤسسات المنظمة معلومات حول أهداف ومحتوى برامج التدريب.
4	3	2	1	4. أستوضح من المؤسسات المنظمة عن كفاءة المدربين.
4	3	2	1	5. أنفرد باختيار مواضيع برامج التدريب الداخلية المنقّدة داخل المدرسة.
4	3	2	1	6. أطلب من مركز الموارد والتطوير المهنيّ معلومات حول أهداف ومحتوى برامج تدريب المعلمين المنقّدة في المركز.
4	3	2	1	7. أستوضح من مركز الموارد والتطوير المهنيّ عن كفاءة المدربين.
4	3	2	1	8. إنَّ قراري بانخراط المعلمين في مدرستي ببرامج تدريب داخلية وخارجية، مرتبط بمعلومات حول المدرب المنقّذ للبرنامج.
4	3	2	1	9. أتابع أثر التدريب على المعلمين.
4	3	2	1	10. أفوض مسؤول/ة الحلقة لتقييم محتوى برامج التدريب التي يخضع لها المعلمون .
4	3	2	1	11. أفتر إلى المعلومات الكافية حول مفهوم برامج التدريب الذاتي.
4	3	2	1	12. أقيم فعالية برامج تدريب المعلمين بحضور مشاهدات صفية.
4	3	2	1	13. أبدي اهتماماً أكبر ببرامج التدريب المنعقدة تحت إشراف مركز الموارد والتطوير المهنيّ .
4	3	2	1	14. أعتقد أنَّ برامج التدريب الذاتي تفتقر إلى المصداقية.
4	3	2	1	15. أطلب من مركز الموارد والتطوير المهنيّ تزويدي بمعلومات حول برامج تدريب المعلمين بعد تنفيذها في المركز.

ج- المحور الثالث: المعلمون

دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً	البند
4	3	2	1	1. يعبر المعلمون عن اهتمام فعليّ في الأنشطة التدريبية الداخلية .
4	3	2	1	2. يعبر المعلمون عن اهتمام فعليّ في الأنشطة التدريبية الخارجية.
4	3	2	1	3. أطلب بشكل مباشر من المعلمين الخضوع لبرامج تدريبية.
4	3	2	1	4. أشجّع المعلمين على إعداد برامج تدريب داخلية.

4	3	2	1	5. يقدّم المعلمون فعلياً برامج تدريبية لزملائهم داخل المدرسة.
4	3	2	1	6. لا أبحث مع المعلمين امكانية تدريب أنفسهم ذاتياً.
4	3	2	1	7. يتمتع المعلم المدرب بمهارات ملائمة لتدريب المعلمين .
4	3	2	1	8. أحفز المعلمين على الانخراط ببرامج تدريبية خارج المدرسة.
4	3	2	1	9. أرسل المعلمين فعلياً للخضوع لبرامج تدريبية خارج المدرسة.
4	3	2	1	10. أنضمّ إلى المعلمين خلال جلسة تدريب داخلية لبعض الوقت.
4	3	2	1	11. أطلب تغذية راجعة من المعلمين حول البرامج التدريبية التي خضعوا لها.
4	3	2	1	12. يقوم المعلمون فعلاً بتطبيق مهارات وطرائق جديدة تعلموها من برامج التدريب.
4	3	2	1	13. إن أداء المعلمين يتطور بعد كل برنامج تدريبي يخضعون له.
4	3	2	1	14. أثني على جهد المعلم المدرب.
4	3	2	1	15. لا أبالي بفهم أسباب قصور المعلمين في تطبيق ما تعلموه من برامج التدريب الداخلية والخارجية.
4	3	2	1	16. أقدم التسهيلات المطلوبة لمساعدة المعلمين على تطوير أدائهم المهني.
4	3	2	1	17. أوجه المعلمين إلى مشاركة زملائهم الخبرات والمهارات التي اكتسبوها حديثاً من برامج التدريب الداخلية والخارجية.
4	3	2	1	18. يخضع المعلمون سنوياً لبرامج التدريب الداخلية والخارجية.
4	3	2	1	19. يخضع معلّمو مرحلتي الروضات والأساسي لبرامج التدريب أكثر من معلمي الحلقات الأخرى.

رابعاً: حول الصّعوبات التي تواجه المدير في عملية تدريب المعلمين

الرجاء اختيار الرّقم الذي يتفق مع درجة موافقتك لكل بند.

البند	أبداً	نادراً	أحياناً	دائماً
1. ضعف التنسيق بين مركز الموارد والتطوير المهني، وإدارة المدرسة لتحديد حاجات المعلمين المهنية.	1	2	3	4
2. ضعف التنسيق بين المؤسسات المنظمة للتدريب وإدارة المدرسة في موضوع تدريب المعلمين.	1	2	3	4
3. عدم موازنة البرامج التدريبية مع حاجات المعلمين المهنية.	1	2	3	4
4. عجز البرامج التدريبية عن تحقيق التطور المطلوب في أداء المعلمين.	1	2	3	4
5. ضعف في إعداد برامج التدريب من قبل مركز الموارد والتطوير المهني.	1	2	3	4
6. غموض في الأهداف الإجرائية للبرامج التدريبية.	1	2	3	4

4	3	2	1	7. إفتقار منسّق المادّة التّعليميّة للمهارات التّدريبية.
4	3	2	1	8. ضعف في إعداد برامج التّدريب الخارجيّة من قبل المؤسّسات المنظّمة للتّدريب.
4	3	2	1	9. تمتّع المدربين من خارج المدرسة بمهارات متواضعة في التّدريب.
4	3	2	1	10. ضعف إلمام المدربين من خارج المدرسة بحاجات المعلّمين الحقيقيّة.
4	3	2	1	11. رفض المعلّمين الخضوع للتّدريب لأسباب ترتبط بتعارض وقت التّدريب مع ظروف حياتهم الشّخصيّة.
4	3	2	1	12. قلّة استعانة مركز الموارد والتّطوير المهنيّ بخبير متخصصّ لتنفيذ التّدريب.
4	3	2	1	13. تعارض وقت التّدريب مع أوقات العمل في المدرسة.
4	3	2	1	14. عدم وجود خطة واضحة لمتابعة أثر البرنامج التّربوي على أداء المعلم.
4	3	2	1	15. عدم وجود خطة تقييمية تحدّد نقاط القوّة والضعف في البرنامج التّربوي، وتردّم ثغراته.
4	3	2	1	16. ضعف وعي المعلّم بأهميّة خضوعه للتّدريب أثناء الخدمة.
4	3	2	1	17. وجود إرباك بسبب الغموض في تحديد دور المدير في عمليّة تدريب المعلّمين.
4	3	2	1	18. رفض المعلّمين الخضوع للتّدريب لأسباب ترتبط بعدم ربط الخضوع للتّدريب بترقية أو تحفيز.

استبيانات تقويمية لورش عمل

HAIGAZIAN UNIVERSITY IN-SERVICE TEACHER TRAINING PROGRAM



WORKSHOP EVALUATION

Title of workshop: _____ Date: _____

Please answer the following questions to help us improve our workshops.

1. For each statement below, please circle one answer.

	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree	
(a) The goal of this workshop was made clear to me.	5	4	3	2	1	
(b) The workshop fulfilled its stated objectives.	5	4	3	2	1	
(c) I learned what I expected to in this workshop.	5	4	3	2	1	
(d) The trainer provided opportunities to learn from others.	5	4	3	2	1	Don't know

2. How many of the ideas and skills presented in this workshop can you use?

All _____ 75% _____ 50% _____ Very few _____ None _____

3. Please rate the following components of this session. Circle one answer for each.

	EXCELLENT	GOOD	FAIR	POOR
• ORGANIZATION OF PRESENTATION	Excellent	Good	Fair	Poor
• Trainer's knowledge of subject matter	Excellent	Good	Fair	Poor
• Trainer's answering of questions	Excellent	Good	Fair	Poor
• Trainer's ability to relate to participants	Excellent	Good	Fair	Poor
• Overall rating of trainer	Excellent	Good	Fair	Poor
• Usefulness of handouts	Excellent	Good	Fair	Poor
• Usefulness of hands-on activities	Excellent	Good	Fair	Poor
• Suitability of the place of the workshop	Excellent	Good	Fair	Poor
• Overall rating of workshop	Excellent	Good	Fair	Poor

4. What were the best features of this workshop?

5. Which activities (group work, discussions, presentations by participants, individual work, etc.) did you find most useful? Why?

6. Which activities (group work, discussions, presentations by participants, individual work, etc.) did you find least useful? Why?

7. What would have improved this workshop? (You may wish to comment further on the instructor, subject matter, teaching approach, equipment, aids, handouts, etc.)

8. Please suggest other topics for future workshops.

9. Please make further comments and suggestions to help us improve the HU workshops and the In-service Teacher Training Program. (Please write on the back of the page.)

Thank you!

الانترناشونال كوليج
مركز الموارد التربوية

برنامج التطوير التربوي

٢٨ كانون الثاني ٢٠١٧

تقويم المشغل

نرجو التكرم بالإجابة عن الأسئلة الواردة في هذه القسيمة لمساعدتنا في الإعداد لمشاريع في المستقبل.

المشغل الذي شاركت فيه: كفى للنفايات المرمية عشوائياً! نشاطات فنية للمحافظة على البيئة

إسم المحاضر: السيدة سامية بولاد

الرجاء وضع علامة x في المكان الذي يتناسب ورأيك في ما يتعلق بكل من النقاط الواردة أدناه:
(الحد الأدنى) (الحد الأعلى)

٥	٤	٣	٢	١	
					١. كان المشغل منظماً وواضح الأهداف.
					٢. قدّم المشغل معلومات ومهارات جديدة مع إمكانيات للتطبيق.
					٣. كان لدينا وقت كافٍ للمناقشة وطرح الأفكار.
					٤. الغرفة التي أقيم فيها المشغل كانت مناسبة.
					٥. المحاضر كان متمكناً وزودنا بأعمال ومعلومات كافية عن الموضوع.
					٦. على وجه الإجمال، كان المشغل منسجماً مع توقعاتي.

أراء حول المشغل: (المعارف التي اكتسبتها، أثرها المرتقب على أدائك التعليمي والمهني عامة، آراء إضافية...)

أراء حول التخطيط لهذا اليوم التدريبي وتنظيمه

ما هي المواضيع التي تقترحونها لدورات أخرى تقدمها ال I.C.

ملاحظات أخرى:

شكراً على اهتمامكم بملء هذه القسيمة. نأمل أن نراكم معنا ثانية.

إختياري:

الاسم: _____ المدرسة: _____

تقييم دورة تدريبية

أعزائي المتدربين،

نرجو أن تكونوا قد استفدتم من هذه الدورة التدريبية. ونشكركم على الوقت والمعلومات الدقيقة التي ستعطونها إياها في هذا التقييم. إن ملاحظاتكم محطّ تقدير كبير وستؤخذ بعين الاعتبار لتحسين الدورات التدريبية المستقبلية.

الاسم (اختياري):	التاريخ:
اسم المدرسة:	
اسم المدرب/ة:	اسم المادة:

أوافق بشدة
أوافق
أعارض
أعارض بشدة

التفاعل العاطفي

١. لقد قضيت وقتاً ممتعاً في هذه الدورة. ٤ ٣ ٢ ١
٢. أنا متحمّس حول ما تعلّمته في هذه الدورة التدريبية. ٤ ٣ ٢ ١
٣. أنا راضٍ عن هذه الدورة التدريبية بشكلٍ عام. ٤ ٣ ٢ ١

التفاعل المنفعي

١. كانت المعلومات المقدّمة في هذه الدورة كافية لإنشاء خلفية جيّدة عن برنامج هذه الدورة. ٤ ٣ ٢ ١
٢. كان لهذه الدورة **هبة** أثراً إيجابياً على أدائي في العمل. ٤ ٣ ٢ ١
٣. كان للتدريب علاقة وثيقة بعملتي. ٤ ٣ ٢ ١
٤. لقد أعجبني جداً ما تعلمته وبدأت باستخدامه مباشرة في عملي. ٤ ٣ ٢ ١

تفاعل المدرب

١. كان المدرب يصل دائماً في الوقت المحدد. ٤ ٣ ٢ ١
٢. لدى المدرب معرفة جيّدة عن موضوع الدورة. ٤ ٣ ٢ ١
٣. كان شرح المدرب واضحاً. ٤ ٣ ٢ ١
٤. شرح المدرب المادة بشكل متسلسل منطقي. ٤ ٣ ٢ ١
٥. استطاع المدرب أن يراعي المستويات المختلفة لدى المتدربين. ٤ ٣ ٢ ١
٦. كان المدرب مستعداً دائماً للمساعدة. ٤ ٣ ٢ ١
٧. ساهمت استراتيجيات المدرب في إدارة الصف برفع مستوى الجلسات التدريبية. ٤ ٣ ٢ ١

٨. بشكل عام، نجح المدرب في تقديم هذه الدورة. ١ ٢ ٣ ٤

ملاحظات عن مضمون المادة

١. كان مضمون الدورة التدريبية منظمًا جدًا. ١ ٢ ٣ ٤
٢. كان مضمون المادة وأمثلتها مناسبة لمهنتي. ١ ٢ ٣ ٤
٣. كانت المواد المقدمة مناسبة لمستوى مهارات المتدربين. ١ ٢ ٣ ٤
٤. كانت سرعة إعطاء المواد مناسبة. ١ ٢ ٣ ٤

التفاعل الشخصي

١. كنت ملتزمًا بأوقات التدريب. ١ ٢ ٣ ٤
٢. كنت أتمرن على المواد التي تعلمتها في الدورة بعد الحصة. ١ ٢ ٣ ٤
٣. كنت أساعد الآخرين عند الاستطاعة. ١ ٢ ٣ ٤
٤. كنت أتبع تعليمات المدرب. ١ ٢ ٣ ٤

تفاعل المتدربين

١. كان زملائي ملتزمين بأوقات التدريب. ١ ٢ ٣ ٤
٢. تساعدنا أنا وزملائي في التدريب على ما تعلمناه بعد الحصة. ١ ٢ ٣ ٤
٣. كان زملائي يتبعون تعليمات المدرب. ١ ٢ ٣ ٤
٤. بشكل عام، كان جو الدورة مفعماً بالحماس والتعاون. ١ ٢ ٣ ٤

ملاحظات عن الأجهزة المستخدمة ومكان الدورة

١. كانت قاعة الصفّ مجهزة بالآلات الضرورية (كمبيوتر، آلة عرض، ...). ١ ٢ ٣ ٤
٢. كانت أجهزة الكمبيوتر تحتوي على البرامج الضرورية. ١ ٢ ٣ ٤
٣. كانت سرعة شبكة الإنترنت مناسبة عند الحاجة إليها. ١ ٢ ٣ ٤

برأيك، ما هو الجزء الأكثر فائدة في هذا التدريب؟

هل لديك أية اقتراحات حول الطريقة التي يمكن بها تحسين هذا التدريب؟

ملاحظات/ اقتراحات أخرى



SUGGESTED WORKSHOP EVALUATION FOR FIELD TESTING AT SCHOOL

Teacher workshops are a key part of the Spring Educators Conference. Not only do they showcase the application of best practices to NESA's ongoing initiatives in schools across the region, but they also serve to foster networking and collaboration among like educators. NESA is grateful for your contribution to this important effort.

TITLE OF WORKSHOP: _____

PRESENTER: _____

Please rate the presentation according to the rubric below. Use a rating of 1 to 5, with 5 being the highest rating possible.

Content	1	2	3	4	5
1. Introduction is attention getting lays out the problem well, and establishes a framework for the rest of the presentation.					
2. The presentation covers topic thoroughly and includes details that support the topic					
3. The title and description of the presentation are accurate					
4. The content relates to current research and best practice					
5. The content was something I can/will implement in my practice					

Comments on Content:

Presenter	1	2	3	4	5
1. The presenter was knowledgeable about the topic					
2. The presenter showed enthusiasm for the topic					
3. The delivery was understandable, well-modulated, clear					
4. The presentation was well-paced and well-timed					
5. The presentation is interactive and engaging					

Comments on Presenter:

In the interest of maintaining the highest professional standards, please answer the following questions candidly (your comments will be shared anonymously with the presenter):

Overall, how would you rate this presentation (circle one)?

☐ Outstanding

☐ Good

☐ Very good

☐ No comment

Would inclusion of this workshop in the conference program enhance your school's reputation for professionalism (circle one)?

☐ Definitely

☐ Probably

☐ No

☐ No Comment



SEC 17

Teacher Workshop Proposal and Guidelines

Thank you for your interest in presenting a one-hour Teacher Workshop at the Spring Educators Conference. NESA's Professional Development Advisory Committee (PDAC) invites workshop applications related to the following ongoing initiatives:

- ⇒ **Standards-based instruction/differentiation**
- ⇒ **Disciplinary Pedagogy** (Math; NGSS; C3 Social Studies; World Language, etc..)
- ⇒ **Inclusion**
- ⇒ **Instructional coaching:** (sharing cycles, processes, protocols, coaching conversations and etc. How do practitioners implement the theory?)
- ⇒ **Creating Thinking Classrooms** (Thinking routines; Habits of Mind etc.)
- ⇒ **Digital pedagogy**
- ⇒ **Inclusive schools** (e.g., differentiation; EAL; personalized learning)

Selection Criteria

Applications will be reviewed by the Professional Development Advisory Committee. Successful workshops will...

- Relate to a NESA ongoing initiative
- Reflect research-based best practice
- Focus on student-learning
- Support practical application and transfer

Please note that successful presenters still have to register for the conference. With 50+ workshops at the conference, NESA is unable to waive fees for workshop presenters.

Deadline for submissions to the Wider Circle member - **November 15**

Deadline for Submissions to NESA - **November 30**

Schools informed about which workshops were selected by **December 15**



SEC 17 Teacher Workshop

Application

First Name:	
Last Name:	
School:	
Position:	
Email Address:	

Workshop Title:
Description:
Target audience: (Grade level range/discipline)

Which NESA initiative will this workshop address?
☐ Standards-based instruction/differentiation ☐ Disciplinary Pedagogy (Math; NGSS; C3 Social Studies; World Language, etc.) ☐ Inclusion ☐ Instructional coaching: (sharing cycles, processes, protocols, coaching conversations and etc.) ☐ Creating Thinking Classrooms (Thinking routines; Habits of Mind etc.) ☐ Digital pedagogy ☐ Inclusive schools (e.g., differentiation; EAL; personalized learning)

How will your presentation address this initiative?

What research base has informed this workshop?
What are the learner outcomes for this workshop? Learners will...

*Thank you for your commitment to professional learning and
collaboration!*

Evaluation Checklist for a workshop held at Makassed's Educational Resources and Development Center

Q1 The workshop achieved its purpose

Strongly Disagree –Disagree- Undecided –Agree- Strongly Agree

Q2 The content covered what I expected from the workshop

Strongly Disagree –Disagree- Undecided –Agree- Strongly Agree

Q3 The content was relevant and useful ?

Strongly Disagree –Disagree- Undecided –Agree- Strongly Agree

Q4 The workshop was the right level for me

Strongly Disagree –Disagree- Undecided –Agree- Strongly Agree

Q5 The content of the workshop was interesting

Strongly Disagree –Disagree- Undecided –Agree- Strongly Agree

Q6 The workshop was well organized

Strongly Disagree –Disagree- Undecided –Agree- Strongly Agree

Q7 The session allowed for interaction?

Strongly Disagree –Disagree- Undecided –Agree- Strongly Agree

Q8 The session included activities and handouts

Strongly Disagree –Disagree- Undecided –Agree- Strongly Agree

Q9 The presenter used a variety of teaching methods (e.g. onscreen demonstrations, "hands-on" exercises)

Strongly Disagree –Disagree- Undecided –Agree- Strongly Agree

Q10 The presenter was enthusiastic and well prepared

Strongly Disagree –Disagree- Undecided –Agree- Strongly Agree

Q11 The most useful aspect of the workshop was

Q12 Do you have any suggestion for improvement?

رقم الإفادة: ٢٣٣
رقم الملف: ٤٤٧٢
رقم التسجيل: ٨٧٤



طلب تسهيل مهمة

----- . -----

يفيد عميد المعهد العالي للدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية في الجامعة اللبنانية

أنّ الطالبة: إيمان غازي فريج

من الجنسية: اللبنانية

تقوم بإعداد أطروحة دكتوراه في التربية وعنوانها:

"تقويم مدى فعالية برامج التدريب المهني المستمر للمعلمين أثناء الخدمة ودور الإدارة

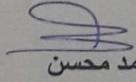
المدرسية في قيادتها: تطبيق على قطاع التعليم الخاص في بيروت"

بإشراف الدكتور: فوزي أيوب

لذا يرجى السماح لها، ضمن القوانين المرعية الإجراء، بالدخول إلى المؤسسات والدوائر المعنية وإجراء المقابلات والاطلاع على ما يمكن من الوثائق التي يمكن أن تخدم الأغراض العلمية لهذه الأطروحة. نشكر تعاونكم، ونقدّر مساعدتكم في هذا الإطار العلمي الأكاديمي. مع خالص الاحترام والتقدير.

سن الفيل في: ٢٠١٦/٠٧/١١.

عميد المعهد العالي للدكتوراه
في الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية


محمد محسن

