الأسباب المؤدية لعدم اجتياز المتدربين لمتطلبات برنامج المعلمين الجدد بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين

أ. عبد العزيز بن حمد العميري •

أ. وضحاء بنت شامس الكيومي ••

DOI : 10.12816/0055865

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أسباب عدم اجتياز المتدربين لمتطلبات برنامج المعلمين الجدد من الدفعة الرابعة بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بسلطنة عمان. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي باستخدام الأسلوب المختلط الذي يجمع بين الأسلوب الكمي والأسلوب النوعي. ولتحقيق هدف الدراسة تم جمع البيانات باستخدام الاستبانة والمقابلة شبه المقننة من خلال تطبيقهما على عينتين مختلفتين: الأولى تم تطبيق الاستبانة عليها وتكونت من (42) متدربا ومتدربة من غير المجتازين لبرنامج المعلمين العمانيين الجدد، كما تم تطبيق

• أخصائي تقييم برامج إنماء مهني منتدب بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين – وزارة التربية والتعليم – سلطنة عُمان alomairi1983@gmail.com..

•• باحثة تربوية منتدبة بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين – وزارة التربية والتعليم – سلطنة عُمان Wadhha.shames12@moe.om

المقابلة على عينة أخرى تكونت من (22) متدربا ومتدربة. وخلصت الدراسة إلى أن أسباب عدم اجتياز المتدربين متطلبات البرنامج تكمن في ثلاثة أسباب رئيسة هي: (أولاً: أسباب شخصية تتعلق بالمتدرب، ثانيًا: أسباب تتعلق بالبرنامج التدريبي، ثالثاً: أسباب تتعلق بالمدرسة). وبناءً على النتائج التي تم التوصل إليها، أوصت الدراسة بضرورة تقديم دورات تدريبية للمعلم المستجد؛ لتطوير مهاراته في إدارة الوقت والتخطيط والدافعية نحوَ التعلم، كما أوصت الدراسة لإعادة النظر في الإجراءات الإدارية والتنظيمية المتبعة في البرنامج التدريبي للمعلمين الجدد، وكذلك ضرورة تفعيل المساندة والدعم للمتدربين في بيئتهم المدرسية.

الكلمات المفتاحية: التدريب أثناء الخدمة، مهنة التدريس، مهام التدريب، أسباب عدم اجتياز البرنامج، متطلبات برنامج المعلمين الجدد.

أولاً: مقدمة:

يُعدُّ تدريب المعلمين أثناء الخدمة أحد أهم الركائز الأساسية لتحيق أهداف العملية التربوية، وتعزيز أداء العمل من خلال إسهامه في تحديث معارف المعلمين وخبراتهم ومهاراتهم (Osamwonyi, 2016)، كما إنه يحفز المعلمين ويزيد من دافعيتهم من خلال تحسين اتجاهاتهم نحوَّ التدريس (Al Jabri, Silvennoinen, & Griffiths, 2018). ويهدف التدريب إلى إحداث التغيير في ممارسات المعلمين داخل الغرفة الصفية، الأمر الذي يسهم في رفع المستوى التحصيلي للطلبة (Guskey, 2002).

وقد اعتمد تدريب المعلمين أثناء الخدمة في سلطنة عمان سابقًا على الورش التدريبية القصيرة، والتي يقوم بتنفيذها مراكز التدريب في المحافظات التعليمية (Al Jabri et al., 2018) ويقدمها المعلمون الأوائل والمشرفون والتي تستمر لعدة أيام ولا تتجاوز الأسبوع، وعلى الرغم من أهمية ما تم تقديمه من ورش تدريبية في المحافظات إلاّ أنها لم تكن تنطلق من احتياجات المتدربين كما أنها كانت تقدم بالطريقة التقليدية (Al Lamki, 2009).

وانطلاقاً مما سبق، سعت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان إلى رفع مستوى دعم تدريب المعلمين أثناء الخدمة من خلال إنشاء المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين في عام (2014)؛ ليكون المرجعية الأساسية لإعداد المعلمين والكوادر الإدارية والإشرافية من خلال برامج طويلة الأمد تستمر ما بين عام إلى عامين ونصف تم تصميمها بالتعاون مع بيوت خبرة دولية

في مجـال التدريب (وزارة التربية والتعليم، 2018). ويشتمل المعهد التخصصي على مجموعة من البرامـج التدريبية من أهمهـا برنامج المعلمين الجدد والذي يستمر لمدة عام واحد يلتحق به جميع المعلمين الذي يتم تعيينهم في وزارة التربية والتعليم.

وينضم لمهنة التدريس في سلطنة عمان عددٌ كبيرٌ من المعلمين الجدد في كل عام؛ يتطلبون إعدادًا تدريبيًا بأساليب حديثة، لذلك سعى المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين من خلال برنامج المعلمين الجدد إلى إكساب المعلمين المهارات التي تركز على الجوانب التطبيقية والممارسات داخل الغرفـة الصفية من خلال المرور بمكونات التدريب الثلاثـة (التدريب المباشر، التعلم الإلكتروني، التعلـم في بيئـة العمل)، ففي التدريب المباشر يتلقى المعلمون الجـدد المهارات والمعارف وذلك لمدة أسبـوع، ثـم يأتي التعلّم الإلكتروني من خـلال منصة تعليمية يتفاعل بهـا المعلمون وهم في أماكن عملهـم، أما التعلّـم في بيئة العمل يتم من خلال تنفيذ المعلم لمهام التدريب التي اكتسبها في التعلّم المباشـر، والتي غالبا مـا تركز على استراتيجيات التدريس وأساليـب التخطيط للحصة التعليمية (وزارة التربية والتعليم، 2018)، ويتم تقييم المعلمين في كافة مراحل التدريب حيث وضعت أوزان نسبيـة لعمليـة التقييم لكل مكون وهي كالآتي: (30 %) في التدريـب المباشر، و(20 %) في التعلّم الإلكتروني، أما التعلّم في بيئة العمل فقد وضع له الوزن الأكبر بنسبة (50 %).

ونظـرا لأهمية تأهيل المعلمين الجـدد ليكونوا فاعلين في مهنة التدريـس، فقد حظيت القضايا التربويـة المتعلقـة بهم باهتمام الباحثين؛ ومن هذا المنطلق جـاءت الدراسة الحالية بهدف معرفة الأسبـاب المؤديـة لعدم اجتيـاز المتدربين لمتطلبـات برنامج المعلمـين الجدد بالمعهـد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين.

ثانياً: مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يواجـه المعلمـون الجدد تحديات قد تـؤدي إلى بطئ نموهم المهني فيتوقـف مستوى معارفهم، ومهاراتهم عند مستوى معين (عبابنة، 2016)، وقد تدفعهم الصعوبات في سنواتهم الأولى لمغادرة مهنـة التعليـم، وهذا ما أشارت لـه العديد مـن الدراسـات (Grossman & Thompson, 2008; Kyriacou & Kunc, 2007; Scherff, 2008). ومـن التحديـات التـي يواجههـا المعلمـون الجدد في سلطنة عمان تعيينهم في مدارس بعيدة جدًا عن مناطقهم الأصلية، والتي تتطلب السفر لمسافات طويلـة في عطـلات نهاية الأسبـوع (وزارة التربية والتعليـم، 2014)، كما يواجـه المعلمون صعوبة

في الإدارة الصفية، وضغط الجداول التدريسية (Al Shabibi, 2013)، بالإضافة إلى كثافة المناهج الدراسية (Alshabibi & Silvennoinen, 2017)، وصعوبة التكيف عند الانتقال المفاجئ من التعليم قبل الخدمة إلى الممارسة المهنية لعملية التدريس (M.Amin &Rahimi, 2018)، فما يتعلمه المعلم في الجامعات والكليات من أطر نظرية قد لا تؤهله لواقع مهنة التدريس في أحيان كثيرة، مما يشكل ضغطًا كبيرًا على المعلم يجعله غير قادر على التكيف في بيئة العمل الجديدة (Yost, 2006). وأشارت دراسة الجابري وآخرون (Al Jabri et al., 2018) إلى أن العديد من المعلمين العمانيين لا يملكون دوافع إيجابية لمهنة التعليم، وقد تكون الوظيفة ليست خيارهم الأول، بل كانت كخيار ثانٍ أو ثالث في مؤسسات التعليم العالي بسبب قلة البدائل والفرص المتوفرة.

وحتى يتغلب المعلم الجديد على التحديات ينبغي وضع خطط توجيهية للمعلم بطريقة منهجية من خلال البرامج التدريبية المبكرة أثناء انضمامه لمهنة التدريس (Raaen, 2011)، وهذا ما قامت به وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان من خلال إلحاق المعلمين الجدد ببرنامج تأسيسي لمدة عام كامل يقدمه المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين.

وتشير إحصاءات المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بسلطنة عمان (2019) إلى وجود ارتفاع نسبي في عدد المتدربين الملتحقين ببرنامج المعلمين الجدد بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين على مدار السنوات الأخيرة حيث بلغت نسبة الزيادة (1.27 %) بين الأعوام 2014 إلى 2019؛ ويعود ذلكَ إلى ارتفاع نسبة تعيين المعلمين الجدد في مختلف التخصصات في المدارس التعليمية بسلطنة عُمان، وعلى الرغم من ارتفاع أعداد المتدربين سنويًا إلاّ أن متوسط نسبة المجتازين في برنامج المعلمين الجدد من الدفعات الأربع الأولى خلال الفترة ما بين (2015 – 2019) قد بلغ (38.69 %). وتعكس هذه المؤشرات وجود فاقد كبير في عملية التدريب، وقد تشترك عوامل كثيرة في أسباب عدم اجتياز المعلمين لمتطلبات البرنامج، وبناء مما سبق تحاول الدراسة الحالية معرفة هذه الأسباب من خلال الإجابة عن التساؤل الرئيسي الآتي: ما أسباب عدم اجتياز المتدربين لمتطلبات برنامج المعلمين الجدد بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بسلطنة عُمان؟

ثالثاً: أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة الحالية في مستويين هما كالآتي:

1- الأهمية النظرية (العلمية): تعدُّ الدراسة هي الدراسة الأولى التي تناولت موضوع

أسباب عدم اجتياز المتدربين لبرنامج المعلمين الجدد بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين في حدود إطلاع الباحثان، ومن خلال الاعتماد على نظرية الأنساق الاجتماعية وفقًا للمدخل السوسيولوجي لـ «تالكوت بارسونز Talcott Parsons» يأمل الباحثان أن تثري الدراسة التراث النظري السوسيولوجي المرتبط بالمعهد التخصصي باعتباره أحد الأنساق الفرعية للمنظومة التعليمية في سلطنة عُمان.

2- **الأهمية التطبيقية (العملية)**: تقدم الدراسة مجموعة من التحديات التي تعيق المتدربين من استكمال برامج المعلمين الجدد بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، وقد تُسهم نتائج الدراسة في تقديم بيانات موضوعية لوزارة التربية والتعليم، كما يمكن أن تساعد في تقديم حلول للمشكلات التي تؤدي إلى عدم اجتياز المتدربين لبرنامج المعلمين الجدد من وجهة نظر المدربين أنفسهم.

رابعًا: أهداف الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية أن تحقق الأهداف الآتية:

1- التعرف على أسباب عدم اجتياز المتدربين لبرنامج المعلمين الجدد بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين.

2- وضع حلول مقترحة للمشكلات التي تؤدي إلى عدم اجتياز المتدربين لبرنامج المعلمين الجدد بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين.

خامساً: مصطلحات الدراسة:

يستعرض الباحثان في هذه الدراسة (3) ثلاثة مفاهيم اجرائية، وهي كالآتي:

1. **أسباب عدم اجتياز البرنامج**: يقصد بها مجموعة العوامل التي تحول دون استكمال المعلم المستجد لمتطلبات النجاح في البرنامج التدريبي بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، وقد تم تصنيفها في الدراسة إلى (3) ثلاثة أسباب، الأول: أسباب شخصية ويقصد بها الأسباب التي ترتبط مباشرة بالمتدرب والمتعلقة بمهاراته واتجاهاته وظروفه الاجتماعية والصحية، والثاني: الأسباب المتعلقة بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين ويقصد بها الأسباب التي ترتبط بسير العملية التدريبية على وجه العموم، والثالث: الأسباب المتعلقة بالمدرسة.

2. **متطلبات برنامج المعلمين الجدد:** يقصد بها مجموعة المهام والأنشطة التي يطلب من المعلم المستجد في المدارس الحكومية تنفيذها أثناء عملية التدريب، ويتم تقييمه عليها لإصدار الحكم باجتيازه للبرنامج من عدمه.
3. **المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين:** مؤسسة أقرها مجلس الوزراء بسلطنة عمان في عام 2014، معدّة لتقديم دورات تدريبية مهنية للكادر التدريسي والإداري، بهدف تحسين جودة الأداء التعليمي، وتطوير مهارات المعلمين بما يتماشى مع مستجدات العملية التعليمية العربية والعالمية.

سادساً: المنطلقات النظرية:

تعدُّ النظرية البنائية الوظيفية أحد النظريات السوسيولوجية الكلاسيكية التي ظهرت في بداية القرن العشرين، حيث جاءت هذه النظرية استجابة لمؤشرات سبقتها من تراث علمي، وإنساني، وطبيعي، ولدواعي ايديولوجية فكرية شكلت بعض ظروف رواد هذه النظرية والتي أنتجت مجموعة من المفاهيم الأساسية كتوازن المجتمع والمجتمع كنسق اجتماعي والبناء الاجتماعي والوظيفة الاجتماعية (حميدشة، 2010). ومن أبرز رواد البنائية الوظيفية وتفسير الواقع تالكوت بارسونز T. Parsons حيث استندت الدراسة الحالية على الافتراضات الرئيسية لنظرية النسق الاجتماعية Theory Of Social System كمقاربة نظرية على اعتبار أن المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين أحد أنساق البناء التعليمي في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، وتمثلت الافتراضات كالآتي:

1. يتجه البناء التعليمي نحو تحقيق الاتزان والتوازن في المجتمع.
2. يتسم المعهد كنسق فرعي بوجود واقعي مستقل عن وجود الأفراد.
3. المعهد كنسق فرعي ليس مستقرًا إلاّ أنه يمتلك القدرة على التطور بشكل يؤدي إلى تحقيق أهداف البناء التعليمي في المجتمع العُماني.
4. يعكس البناء التعليمي وأنساق الفرعية في المجتمع عن مجموعة من الوظائف والأدوار (العرابي، 1991).
5. نظرية النسق الاجتماعي Theory Of Social System قائمة على (4) أربعة وظائف وهي:

أ - **الوصول إلى الهدف:** حيث يسعى المعهد التخصصي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف

كتطوير المعايير المهنية وجودتها المنهجية المستخدمة في العملية التعليمية داخل الفصول الدراسية، وإعداد نخبة من المعلمين يتمتعون بالدافعية والالتزام، وضمان مساهمة المعلمين في إحداث التغيير والتطوير في العملية التعليمية، وبناء مجتمعات نشطة وحيوية تتصف بالمهنية في جميع المدارس (وزارة التربية والتعليم، 2018).

ب- **التكييف:** يخضع المعهد التخصصي للتدريب المهني لظروف البيئة التعليمية والتدريبية ويسيطر عليها حتى يستمر من خلال الدراسات والبحوث ويحقق أهدافه بما ينسجم ويتوافق مع أهداف وقيم البناء التعليمي ككل.

ج- **التكامل:** تتكامل وظيفة المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين كنسق فرعي مع وظيفة وزارة التربية والتعليم كنسق أكبر، بحيث لا تتعارض مع أهدافها وقيمها.

د- **دعم النمط وإدارة التوتر:** يركز المعهد التخصصي للتدريب المهني كنسق تعليمي فرعي في إعداد المعلم المتمكن في العلمية التعليمية، وتساند الأنساق التعليمية الآخرى وتحقق وظائف النسق بحيث يكون المتدرب متكيفًا ومتكاملاً تمامًا مع بناء النسق التعليمي وذلك من خلال تقديم المعهد الدعم للمتدربين وإدارة التحديات (مرسى، 2001: 9 - 11).

سابعاً: الدراسات السابقة:

تستعرض هذه الدراسة أبرز الدراسات السابقة التي ترتبط بواقع المعلمين الجدد والتحديات التي تواجههم، وهي كالآتي:

1. هدفت دراسة أمين ورحيمي (Amin & Rahimi, 2018) الموسومة بـ: «Challenges Faced by Novice EFL Teachers» إلى معرفة التحديات التي تواجه المعلم الجديد في التكيف في كردستان العراق، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق استبانة على (20) عشرين معلمًا جديدًا من (4) أربع محافظات في إقليم كردستان العراق منهم (8) ثماني معلمات و(12) اثني عشر معلما، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلم يواجه تحديات في التعامل مع الطلبة، وفي الإدارة الصفية، ومشاكل عبء العمل، وإدارة الوقت.
2. قام (دياز لاسي وجرجس Dias - Lacy& Guirguis, 2017) بدراسة عنوانها «Challenges for New Teachers and Ways of Coping with Them». هدفت إلى تقصي التحديات التي تواجه المعلمين الجدد في السنة الأولى، واعتمدت الدراسة على منهجية تحليل المحتوى

للعديد من الدراسات السابقة تناولت التحديات التي تواجه المعلمين الجدد، وخلصت الدراسة إلى أن المعلم قد يواجه مشاكل منها عدم القدرة على إدارة الوقت والموازنة بين العمل والواجبات الأسرية، كما أشارت الدراسة إلى أن المعلم يواجه تحديا في التعامل مع القضايا السلوكية الطلابية والإدارة الصفية، ويفتقر للدعم اللازم من قبل إدارة المدرسة.

3. أجرت الشبيبية (Al shabibi, 2013) دراسة بعنوان: «Omani English Language Teachers' First Year in the Classroom» هدفت إلى معرفة التحديات التي يواجهها المعلمون العمانيون الجدد في مادة اللغة الإنجليزية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي باستخدام أسلوب التحليل النوعي وذلك من خلال أداة المقابلة شبه المقننة كطريقة رئيسية لجمع البيانات تم تطبيقها على عينة تكونت من (7) سبعة معلمين، وأوضحت النتائج أن أبرز هذه التحديات التي واجهت عينة الدراسة، ما يلي: الاصطدام بالواقع، ومشكلة الإدارة الصفية، ومشكلة تقويم أداء الطلاب، وتأثير بيئة العمل، وصعوبات في إدارة الوقت، وضغط الجداول التدريسية، كما أكدت نتائج الدراسة إلى حاجة معلمي اللغة الإنجليزية الجدد للدعم النفسي والعملي على حدٍ سواء؛ لتسهيل تكيفهم في مهنة التدريس، ويمكن أن يتلقوا هذا الدعم من خلال الدعم الداخلي والمتمثل في الأشخاص الذين من حولهم في البيئة المدرسية أو الدعم الخارجي من قبل المشرفين والبرامج التدريبية.

4. توصلت دراسة آوزيل (Uysal, 2012) الموسومة بـ: «Evaluation of an in - service training program for primary - school language teachers in Turkey» والتي أجراها على عينة تكونت من (72) اثنان وسبعون معلما ومعلمة إلى أن من التحديات التي يواجهها المعلمون في التدريب كانت المهام الكتابية مع عدم وجود وقت كافٍ لإنجازها إضافة إلى التحديات المتعلقة بتطبيق ما تدربوا عليه مثل: عدم توفر الوسائل، والكثافة العددية للطلبة في الفصول.

5. أجرى (فانتالي وماكدوغال Fantilli & McDougall, 2009) دراسة بعنوان: «A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years» هدفت إلى معرفة التحديات التي يواجهها المعلم الجديد وآلية الدعم التي يمكن أن تخفف التحديات، واعتمدت الدراسة على المنهج المختلط الذي يجمع بين الأسلوبين الكمي والنوعي، ولتحقيق

هـدف الدراسـة تم تطبيق استبانة ومقابلـة على عينة تكونت مـن (64) أربع وستون معلما ومعلمة في ولاية اونتاريو بالولايات المتحدة الأمريكية، ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة أن المعلمـين يواجهـون تحديات في جوانـب عديدة منها: توفر المـوارد والوسائل في الفصول الدراسية، والإدارة الصفية، والتخطيط طويل المدى، والتواصل مع إدارة المدرسة.

6. سعـت دراسة يحيى ونـوري (2005) الموسومة بـ: «الصعوبات التـي تواجه المعلمين خريجي الـدورات التربوية» إلى معرفـة الصعوبات التي تواجه المعلمين خريجـي الدورات التربوية، واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي، حيث تم جمع البيانات من خلال استبانة تم تطبيقها علـى عينة تكونت من (60) ستـين معلمًا ومعلمةً توزعوا بواقـع (30) ثلاثين معلماً و(30) ثلاثـين معلمـة ممن يزاولون مهنة التعليـم. وأظهرت نتائج الدراسة عـدم اهتمام المشرف التربـوي بمشـكلات المعلم، كمـا أنه لا يوجـد تعاون جدي بـين الإدارة والمعلمـين المتدربين الممارسين لمهنة التعليم.

وعليه استفادت الدراسة الحالية مما سبقها من الدراسات السابقة في الجوانب الآتية:

1. تحديد المنهج الملائم لهذه الدراسة.
2. توظيف صياغة أدوات الدراسة من خلال الدراسات السابقة.
3. دعم نتائج الدراسة الحالية وتفنيدها.

أما بالنسبة لأوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة فهي:

1. اتفقت في عينتها حيث طبقت على عينة من المعلمين والمعلمات.
2. اختلفـت في اعتمادها على الأسلـوب المختلط (الكمي والنوعي) باستثنـاء دراسة (فانتالي وماكدوغال Fantilli & McDougall, 2009).
3. اختلفت في تطبيق الدراسة في بيئة تدريبية باستثناء دراسة يحيى ونوري (2005).

ثامناً: الإجراءات المنهجية لدراسة:

1. منهجية الدراسة:

تتبـع الدراسـة الحاليـة المنهـج الوصفـي التحليلي اعتمـادًا على الأسلـوب الكمـي والأسلوب النوعـي أو ما يسمى بالمنهج المختلـط Mixed Research Methods والذي يعتمد في تصميمه على استخدام طريقة واحدة على الأقل من طرق البحوث الكمية وطريقة واحدة لجمع البيانات النوعية

(Greene, Caracalla, & Graham, 1989)، وقـد لجأ الباحثان إلى هذه المنهجية لكونها ملائمة أكـثر لفهـم وتفسير طبيعة المشكلة التي تبحثهـا الدراسة، فالمنهج المختلط يوفـر فهما أكبر وأكثر عمقا للظواهر التي يدرسها (Creswell & Plano Clark, 2017).

2. مجالات الدراسة:

تتحدد مجالات الدراسة في الآتي:

أ - **المجال البشري:** تم تطبيق الدراسة على المتدربين غير المجتازين لمتطلبات برنامج المعلمين الجـدد من مختلف التخصصـات بالمعهد التخصصـي للتدريب المهنـي للمعلمين بسلطنة عمان.

ب- **المجال الزمني:** تم تطبيق الدراسة في العام الأكاديمي 2018/ 2019م.

ج- **المجـال المكاني:** تم تطبيق الدراسة في المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بسلطنة عُمان.

3. مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من المتدربين غير المجتازين لمتطلبات برنامج المعلمين الجدد من الدفعة الرابعة في الفترتين الأولى والثانية وقد بلغ عددهم (414) منهم (76) معلما و(338) معلمة.

4. **عينة الدراسة:**

اعتمـدت الدراسة الحالية لاختيار العينـة العشوائية على المنهج الكمي - النوعي وهي أن تكون العينـة التـي يطبق عليهـا الأداة الكميـة مختلفة عن تلك العينـة التي يطبق عليهـا الأداة النوعية (Creswell & Plano Clark, 2017)، حيـث تم تطبيق أدواتها على عينتين مختلفتين من المتدربين مثلت ما نسبته (16 %) من مجتمع الدراسة. ويوضح الجدول (1) عينة الدراسة.

جدول رقم (1)

عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس

الأداة	الذكور	الإناث	الإجمالي
الاستبانة	10	32	42
المقابلة	8	14	22
الإجمالي	18	46	64

ونلاحظ من الجدول رقم (1) السابق أن أعداد الإناث أكبر من أعداد الذكور في عينة الدراسة؛ ويعود إلى أن أعداد الإناث الملتحقات ببرنامج المعلمين الجدد أكبر من أعداد الذكور الملتحقين بالمعهد التخصصي للتدريب المهني، كما أن هذا التباين يرجع إلى عدم استجابة بعض من وقع عليهم الاختيار لتعبئة أداة الدراسة.

أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة على أداة كمية متمثلة في استبانة، وأداة نوعية متمثلة في مقابلة شبه مقننة وفيما يلي وصف لهاتين الأداتين:

1. الاستبانة Questionnaire:

تم إعداد الاستبانة من خلال عمل مقابلة مركزة مع مجموعة من المتدربين (Focus Group) وتم مناقشتهم في الأسباب التي تحول دون اجتيازهم لمتطلبات البرنامج التدريبي للمعلمين الجدد، وفي ضوء ذلك قام الباحثان باستنتاج الأسباب وصياغتها في فقرات حيث تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (11) فقرة متوزعة على محورين هما: الأسباب الشخصية ويتضمن (5) فقرات، والأسباب المتعلقة بعملية التدريب ويتضمن (6) فقرات.

2. المقابلة شبه المقننة Semi - Structured Interview:

اعتمدت الدراسة الحالية على المقابلة شبة المقننة للحصول على البيانات النوعية، والتي تم صياغة أسئلتها بطريقة موازية للأداة الكمية (الاستبانة) أي أنها كانت تتمحور حول أسباب عدم اجتياز المتدربين لمتطلبات برنامج المعلمين الجدد، وتعد هذه الطريقة من الأساليب المناسبة للمقارنة بين النتائج الكمية والنوعية «The comparability of questions» لكونها تتناول ذات المفاهيم والمضمون المتبع في الأداة الكمية (Axinn & Pearce، 2006).

3. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

أ. الاستبانة:

تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام نوعين من الصدق، هما: الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي.

- **الصدق الظاهري:** تم التحقق من خلال عرض الاستبانة على (10) من المختصين في مجال القياس والتقويم والتدريب لإبداء الرأي حول ملاءمة المفردات من حيث الصياغة

اللغوية وانتمائها للمحور الذي تقيسه، وقد تم اعتماد نسبة (80 %) فأكثر لقبول أي فقرة، ونتيجة لذلك تم إجراء التعديلات المناسبة على أداة الدراسة والتي تكونت في البداية من (16) مفردة، حيث تم حذف (5) مفردات منها حتى أصبحت مكونة من (11) مفردة في صيغتها النهائية.

- **صدق الاتساق الداخلي:** للتحقق من صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.40 – 0.75)، وكانت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من أو يساوي (0.01) مما يؤكد تمتع الاستبانة بدلالات صدق مقبولة لأغراض الدراسة.

جدول رقم (2)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاستبانة

رقم المفردة	معامل الارتباط بيرسون
1	*0.40
2	*0.62
3	*0.67
4	*0.53
5	*0.74
6	*0.75
7	*0.56
8	*0.58
9	*0.47
10	*0.64
11	*0.64

* دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)

- **ثبات الاستبانة:** للتحقق من ثبات الاستبانة المستخدمة في الدراسة تم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient) والذي بلغت قيمته (0.80)، وهي قيمة مقبولة من الثبات مما يدل ذلك على أن الاستبانة تصلح لأغراض الدراسة الحالية.

ب. المقابلة:

تُعـد المقابلة أحد أدوات جمع البيانات في البحوث النوعيـة والتي يكون فيها الاهتمام بموثوقية النتائـج ومصداقيتهـا (Trustworthiness & Credibility)، وذلـك مـن خـلال المنهجيـة التي يتبعهـا الباحـث في تصميم دراسته والإجراءات التي يقوم بها أثناء جمع البيانات وطريقة تحليلها (Creswell & Miller, 2000)، وبشـكل عـام يعني التحقق من صـدق البيانات النوعية تقييم ما إذا كانـت هذه البيانات تم الحصول عليها بطريقـة دقيقة وتتسم بالموثوقية ويمكن الاعتماد عليها (Lincoln & Guba, 1985) وقد تحقق ذلك في هذه الدراسة بطريقتين: الأولى تسجيل المقابلات بمسجلات صوتية خاصة تجنبا لفقدان البيانات ثم تفريغها مكتوبة. أما الطريقة الثانية كانت من خـلال الاستعانة بباحثين آخرين علـى دراية بالمنهج النوعي بمراجعة المقابلات وإجراءات تحليلها والنتائـج المستخلصة منها، وتعد طريقة الاستعانـة بباحث آخر إحدى الأساليب المتبعة في التحقق من موثوقية البحث النوعي (Ritchie & Lewis, 2003).

1. **الإجـراءات:** قـام الباحثـان ببعض الإجراءات لتحقيـق أهداف الدراسة منهـا تطبيق أدوات الدراسـة على عينة استطلاعية، حيث تم تطبيـق الاستبانة على عينة تكونت من (25) معلما ومعلمـة من غـير المجتازين لبرنامج المعلمـين الجدد وقد تم تعريفهم بالهـدف، ثم تم تحليل استجابـات أفراد العينة الاستطلاعية لاستخلاص مؤشرات الصدق والثبات. كما تم تطبيق المقابلة على (3) معلمين، ثم تم تحليل المقابلات للتحقق من وضوحها ونتيجة للتطبيق المبدئي تم تعديل دليل المقابلة، وتم تعديل بعض الأسئلة التي حاول المستجيبين الاستيضاح منها.
2. **معالجـة البيانـات:** استخدمت الدراسة في معالجة البيانات ما يتوافق مع طبيعتها (الكمية والنوعية) متمثلة في الآتي:

أ. البيانات الكمية

ب. تم معالجـة البيانـات الكمية التـي تم جمعها بواسطـة الاستبانة باستخـدام الأساليب الإحصائية الآتية:

(1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

(2) معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي.

(3) معامل ثبات ألفا لكرونباخ لحساب ثبات الاستبانة.

كما اعتمد على المعيار التالي لتفسير المتوسطات الحسابية، كم هو آتي:

جدول رقم (3)

دلالات المتوسطات الحسابية

فئات المتوسط الحسابي	المستوى
من 1 – أقل من 1.80	ضعيف جدا
من 1.80 – أقل من 2.60	ضعيف
من 2.60 – أقل من 3.40	متوسط
من 3.40 – أقل من 4.20	مرتفع
من 4.20 – 5	مرتفعا جدا

ج. البيانات النوعية:

تم الاعتماد على أسلوب تحليل المحتوى النوعي Qualitative Content Analysis والذي يكون مناسبًا في حال البيانات التي تم جمعها عن طريق المقابلة؛ حيث يساعد على فهم أعمق للبيانات الكبيرة من خلال تصنيفها واختزالها في متغيرات تفسر الظاهرة التي يتم دراستها (Shannon & Hsieh ,2005)، وقد تم إجراء التحليل وفقا للخطوات التالية:

- إعداد البيانات وتنظيمها في مصفوفة تحتوي على أهم البيانات المستقاة من أداة البحث، لكون هذا الأسلوب من الأساليب الفعالة في تنظيم البيانات النوعية (أبو علام، 2013).
- ترميز البيانات (Coding) ويقصد به تنظيم كميات كبيرة من البيانات في عدد أقل من المتغيرات، أو الرموز، أو الكلمات التي تكون معروفة لدى الباحث (Weber, 1990).
- تصنيف البيانات إلى فئات (Categories) ويتم ذلك من خلال معرفة العلاقات والخصائص التي تجمعه (Themes)، وقد تم الاعتماد في التصنيف على ما يحقق الإجابة عن الأسئلة البحثية التي هدفت لها الدراسة، حيث أن الانطلاق في عملية التصنيف من خلال الأسئلة البحثية هو أحد المصادر التي تسهل عملية تصنيف البيانات التي تم ترميزها (أبو زينة وآخرون، 2005؛ Creswell,2005).

تاسعاً: نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيسي: ما أسباب عدم اجتياز المتدربين متطلبات برنامج المعلمين الجدد بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بسلطنة عُمان؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محاور الاستبانة ككل، والجدول (4) يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسباب عدم اجتياز المتدربين لمتطلبات برنامج المعلمين الجدد بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
الأسباب الشخصية	3.40	0.68	1	مرتفع
الأسباب المتعلقة بالبرنامج التدريبي	3.13	0.78	2	متوسط
الأسباب ككل	3.27	0.67	متوسط	

يتضح من الجدول (4) السابق أن المتوسطات الحسابية لأسباب عدم اجتياز المتدربين لمتطلبات برنامج المعلمين الجدد بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين ككل بلغ (3.27)، وقد تراوحت المحاور بين (3.13 – 3.40) وهو مؤشر على أن مستوى هذه الأسباب جاء بين مستوى متوسط ومرتفع، حيث جاء محور الأسباب الشخصية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.40) وبمستوى مرتفع، مما يدل ذلك على أن الأسباب الشخصية كانت هي السبب الأعلى في عدم اجتياز المتدربين لمتطلبات البرنامج، بينما جاءت الأسباب المتعلقة بالبرنامج التدريبي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.13) وبمستوى متوسط؛ كما تم تحليل البيانات المستخلصة من المقابلة والتي جاءت مؤكدة للسببين السابقين، أضف إلى ذلك أنها أفرزت سببا رئيسًا ثالثًا تم تصنيفه تحت محور: الأسباب المتعلقة بالمدرسة، وفيما يلي عرض لكل سبب من الأسباب على حده.

أ – الأسباب الشخصية:

للتعرف على الأسباب الشخصية بشكلٍ مفصل، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور الأسباب الشخصية، والجدول (5) يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات لاستجابات أفراد العينة على محور الأسباب الشخصية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	لدى مشكلة في تنظيم الوقت لاستكمال متطلبات البرنامج	4.24	0.85	1	مرتفع جدا
2	عدم قناعتي بجدوى التدريب	2.71	1.11	5	متوسط
3	انخفاض الدافعية تجاه إنجاز المهام	3.31	1.12	3	متوسط
4	وجود ظروف صحية	2.81	1.35	4	متوسط
5	وجود ظروف عائلية	3.72	1.17	2	مرتفع
الأسباب الشخصية ككل		3.40	0.68	مرتفع	

يتبين من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على محور الأسباب الشخصية تراوحت بين (2.71 – 4.24) أي أنها جاءت بين مستوى متوسط ومرتفع جدًّا، وكانت الفقرة (1) والتي نصها « لدى مشكلة في تنظيم الوقت لاستكمال متطلبات البرنامج» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.24) وبمستوى مرتفع جدا؛ حيث اتفقت هذه النتيجة مع البيانات النوعية المستخلصة من أداة المقابلة فقد أشار (8) من المتدربين الذين أجريت معهم المقابلة أن عدم قدرتهم على تنظيم الوقت كان سببا في عدم تسليمهم للمهام، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Al Shabibi, 2013) التي توصلت إلى أن مشكلة إدارة الوقت من التحديات التي تواجه المعلمين الجدد في سلطنة عمان. ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن البرنامج التدريبي في صيغته الحالية يفتقر إلى المحتوى الذي يتضمن مهارات إدارة الوقت لذا فإن المتدرب بحاجة إلى التدريب على هذه المهارة، وأن يكون أحد المحاور المتضمنة في المادة التدريبية، وهذا ما أكده المهنكر (2014)، والبطاشي (2009) بضرورة إقامة دورات تدريبية في مجال إدارة الوقت للعاملين في القطاع التربوي.

كما جاءت الفقرة (5) والتي نصها «وجود ظروف عائلية» في المرتبة الثانية» بمتوسط حسابي بلغ (3.72) وبمستوى مرتفع، وقد جاءت هذه النتيجة تتماشى مع البيانات النوعية في أداة المقابلة حيث أشار (9) من المتدربين من أفراد العينة الذين تمت مقابلتهم أن ظروفهم العائلية كانت

السبب في عدم تسليمهم للمهام، وكان من ضمن ما ذكره المتدربون في هذا الجانب ارتباطهم بالزواج والالتزامات العائلية كرعاية الأطفال وحاجتهم لقضاء وقت أكبر مع أسرهم بسبب تعيينهم في مناطق بعيدة عن أماكن إقامتهم مما يضطرهم للعودة في ساعات متأخرة للبيت، وتأكيداً على ما سبق فقد ذكر في المقابلة رقم (19): «أنا متزوجة ولدي طفلتين وأريد أقضي الوقت معهن بعد الوصول من المدرسة».

وجاءت في المرتبة الثالثة الفقرة (3) والتي نصت على «انخفاض الدافعية اتجاه إنجاز المهام» بمتوسط حسابي بلغ (3.31) بمستوى متوسط، وأكدت البيانات النوعية المستخلصة من المقابلات على هذه النتيجة، حيث أشار (4) من المتدربين من أفراد العينة الذين خضعوا للمقابلة أنهم لم يقوموا بتنفيذ المهام نتيجة لانخفاض دافعيتهم وذلك من خلال مجموعة من المؤشرات كعدم رغبة المتدربين في العودة إلى مقاعد الدراسة، وعدم تحمل مسؤولية تنفيذ مهام إضافية بجانب المهام المدرسية. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن المعلم المستجد يمر بمرحلة انتقالية بين الدراسة والانتقال للعمل فيواجه بعض التحديات التي تؤدي إلى عدم تكيفه مع بيئة العمل الجديدة، وهذا ما أكدته دراسة (المهدي وآخرون، 2018) أن المعلم المستجد في سلطنة عمان يواجه صعوبة في التكيف مما يؤدي ذلك إلى شعوره بالإحباط وانخفاض دافعيته للإنجاز.

وحلت الفقرة (4) والتي نصها «وجود ظروف صحية» في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (2.81)، وأكدت على هذه النتيجة البيانات النوعية المستخلصة من المقابلات حيث أشار (5) من المتدربين من الذين تم مقابلتهم أن ظروفهم الصحية كانت أحد الأسباب التي جعلتهم لا ينفذون مهام التدريب، تمثلت هذه الظروف الصحية في: ارتباط بعض المتدربين بمواعيد في المؤسسات الصحية، بالإضافة إلى ظروف الحمل والولادة لدى بعض المتدربات. حيث ذكر في المقابلة رقم (18): «ظروفي الصحية أجبرتني على أخذ إجازة (3) أسابيع وانتهى وقت دوام طلبة الحلقة الأولى في المدرسة».

وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (2) والتي نصها «عدم قناعتي بجدوى التدريب» بمتوسط حسابي بلغ (2.71)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن المتدربين رغم عدم اجتيازهم لمتطلبات البرنامج التدريبي إلا أنهم اكتسبوا مهارات ومعارف جديدة، وهذا ما أكدته البيانات النوعية المستخلصة من المقابلات حيث أشار أكثر من ثلاثة أرباع العينة أن مهام العمل المطلوب تنفيذها مفيدة جداً؛

ويعود ذلك إلى أن هذه المهام جزء من العمل المدرسي، كما تساعد على تعزيز فرص تطوير الأداء الوظيفي وذلك من خلال تطبيق التأمل في الممارسات المهنية الذاتية، وترفع من مستوى فاعلية التدريس، وترسخ العديد من الاستراتيجيات الحديثة من خلال الممارسة العملية مع الطلاب، بالإضافة إلى أنها تكسب المتدرب القدرة على التمييز بين المهام المفيدة للطلبة والمهام غير المفيدة، وتعزز التفاعل الطلابي الصفي مع المتدرب، كما تحاول هذه المهام إيجاد مساحة للتغذية الراجعة من قبل المدربين والزملاء والطلاب وفرصة ثانية لاستعادة الأفكار والمعلومات المطروحة ببرنامج المعلمين الجدد بعد فترة من التدريب في المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين.

ب - الأسباب المتعلقة بالبرنامج التدريبي:

للتعرف على الأسباب المتعلقة بالبرنامج التدريبي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور الأسباب المتعلقة بالبرنامج التدريبي، والجدول (6) يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لدرجات تقييم أفراد العينة للأسباب المتعلقة بالبرنامج التدريبي

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
6	صعوبة تنفيذ المهام التدريبية المطلوبة	3.40	0.94	3	مرتفع
7	شرح المهام لم يكن كافيا	2.14	1.09	6	ضعيف
8	الوقت المحدد لتسليم المهام لم يكن كافيا	3.48	1.13	2	مرتفع
9	كثرة المهام المطلوبة	3.79	1.14	1	مرتفع
10	قلة متابعة المدرب لي.	2.83	1.19	5	متوسط
11	عدم وجود إجراءات إدارية تجاه من لم يسلم المهام في الدفعات السابقة.	2.88	1.43	4	متوسط
الأسباب المتعلقة بالبرنامج التدريبي ككل		3.09	0.73	متوسط	

يتضح من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة للأسباب المتعلقة بالبرنامج التدريبي تراوحت بين (2.14 - 3.79) أي أنها جاءت بين مستوى ضعيف ومرتفع،

وكانت الفقرة (9) والتي نصها «كثرة المهام المطلوبة» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.79) وبمستوى مرتفع؛ وأكدت البيانات النوعية في المقابلات هذا السبب حيث أشار (5) من المتدربين من أفراد العينة الذين تم مقابلتهم أن المهام المطلوب إنجازها كثيرة جدًا؛ ونتيجة لذلك لم يتمكنوا من تنفيذها بأكملها. وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة (8) والتي نصها «الوقت المحدد لتسليم المهام لم يكن كافيا» بمتوسط حسابي بلغ (3.48) وبمستوى مرتفع وقد يعزى ذلك إلى النتيجة المذكورة سابقًا وهي عدم امتلاك المتدربين مهارة تنظيم الوقت. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة آوزيل (Uysal, 2012) التي أشار فيها إلى أن المهام الكتابية تمثل تحديا للمتدربين وأنهم لا يجدون وقتا كافيا لتنفيذها. أما في البيانات النوعية للمقابلات فيرى المتدربون أن اختيار فترات التدريب لم تكن مناسبة، وأشار بعضهم إلى تأخر مواعيد فترات التدريب في المحافظات والذي كان في شهر مايو؛ مما أدى إلى ظهور تحدٍّ جديد في الفترة التي حددت لأداء وتسليم المهام، والذي كان في نهاية الفصل الدراسي الثاني في المدارس، وتتوازى هذه النتيجة مع دراسة (أبو عطوان، 2008) في أن توقيت البرامج التدريبية كانت من أبرز معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

وأتت الفقرة (6) والتي نصها «صعوبة تنفيذ المهام التدريبية المطلوبة» في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.40) بمستوى مرتفع، وأشار أفراد العينة الذين استهدفتهم أداة المقابلة أن هذه الصعوبات يمكن أن تكون بسبب حجم الفصول الدراسية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة آوزيل (Uysal، 2012) التي أشارت إلى أن كثافة الطلبة في الفصل تمثل عائقًا يحول دون تطبيق الاستراتيجيات التي تدرب عليها المعلم. كما أشار أفراد العينة في المقابلة أن سلوكيات الطلبة تحول دون تنفيذ بعض الاستراتيجيات مما يتطلب الأمر وقتا وجهدا لضبطهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة)دياز لاسي وجرجس Dias - Lacy& Guirguis ,2017) التي توصلت إلى أن المعلم المستجد يعاني من تحديات كبيرة في التعامل مع السلوكيات المختلفة للطلبة.

وجاءت الفقرة (11) والتي نصت على «عدم وجود إجراءات إدارية تجاه من لم يسلم المهام في الدفعات السابقة» في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.88) بمستوى متوسط، وأكدت البيانات المستخلصة من المقابلة هذه النتيجة حيث أُعزى (6) من المتدربين الذين تمت مقابلتهم أنهم لم يقوموا بتسليم المهام إلى ذات السبب. وقد تعزى هذه النتيجة إلى تأخر إصدار لائحة شؤون المتدربين بالمعهد التخصصي والتي توضح آلية التعامل مع المتدربين الذين لم يسلموا المهام،

ممـا أسهم في عدم اهتمام بعض المتدربين بالمهام التي تطلب منهم أثناء التدريب، وهذا ما أكدته البيانات النوعية المستخلصة من المقابلات حيث أشار المتدربون أن عدم وجود الإجراءات الإدارية للدفعات السابقة أدت بشكل كبير إلى تخاذلهم عن تسليم المهام.

أما الفقرة (10) والتي نصها «قلة متابعة المدرب لي» فقد جاءت في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابـي بلـغ (2.83)، وأشارت بيانات المقابلـة أيضا إلى هذا السبب، حيث ذكـر (5) من الذين تم مقابلتهـم مـن المتدربين أنهم لم يقوموا بتنفيـذ المهام بسبب قلة متابعة المـدرب ودعمه المقدم منـه أثناء فترة تنفيذ المهـام في بيئة العمل، كما أوضحوا أنهم كانـوا بحاجة إلى مزيد من الشرح في طريقة تنفيذ المهام بخطوات إجرائية أكثر تفصيلا.

ومن خلال عودة الباحثين إلى دليل المتدرب في برنامج المعلمين الجدد لاحظا أن هناك خطوات إجرائيـة تفصيليـة لكل مهمة من المهام المطلوبة، كما أن هنـاك استمارات وقوالب جاهزة لإنجاز المهـام (وزارة التربيـة والتعليـم، 2019)، إلا أن هذه النمـاذج كانت تفتقر لأمثلـة توضيحية لكل مهمة؛ وقد تعزى هذه النتيجة إلى كثرة المجموعات التدريبية التي يشرف عليها المدرب الواحد مما يؤدي إلى ضعف في آلية متابعة المعلمين المتدربين جميعهم وتقديم الدعم لهم. وعلى الرغم من أن المعهد التخصصي للتدريب للمهني للمعلمين يضع في خطته السنوية جدول للزيارات الميدانية التي يقوم بها المدرب لمتابعة المتدربين، إلا أن هذه الزيارات لا تغطي جميع المتدربين؛ أدى إلى انخفاض مستوى المتابعة، وغياب قنوات التواصل بين المدرب والمتدربين. وتؤكد دراسة (Al shabibi.2013) علـى حاجـة المعلمين الجدد إلى الدعم النفسـي والعملي على حد سـواء؛ لتسهيل تكيفهم في مهنة التدريس، ويمكن أن يتلقوا هذا الدعم من قبل المشرفين والبرامج التدريبية.

وجـاءت الفقرة (7) والتي نصت على «شرح المهـام لم يكن كافيا» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابـي (2.14) وبمستـوى ضعيـف، حيث ذكر في المقابلة رقم (5): «المـدرب ما يرد علينا - يرد بـس على متدرب واحد ومتأخر بعد»، وتتماشى هذه النتيجة مع دراسة (عيسى، 1997) إلى غياب التغذية الراجعة الفورية للطلبة المتدربين خلال تطبيق برنامج التربية العملية في المدارس.

ج - الأسباب المتعلقة بالمدرسة:

أشـارت البيانـات المستخلصة مـن المقابلات شبه المقننـة إلى أسباب أخـرى لم تشتمل عليها الاستبانـة لهـا علاقة ببيئـة العمل، تم تصنيفهـا تحت محور الأسبـاب المتعلقـة بالمدرسة، ثم تم استخلاص التكرارات والنسب المئوية لمعرفة أهميتها النسبية لدى أفراد العينة.

جدول رقم (7)
النسب المئوية والتكرارات للأسباب المتعلقة بالمدرسة

الأسباب المتعلقة بالمدرسة	التكرار	الرتبة	النسبة المئوية
ارتفاع نصاب الحصص التدريسية	11	1	% 50
عدم توفر الأدوات والمصادر (انترنت، وسائل تعليمية)	11	1 مكرر	% 50
قلة الدعم من قبل إدارة المدرسة	8	2	% 36.36
رفض بعض الطالبات التصوير	3	3	% 13.64

يتضح من خلال الجدول (7) السابق أن أكثر الأسباب المتعلقة بالمدرسة التي أدت إلى عدم تمكن المتدربين من اجتياز متطلبات برنامج المعلمين الجدد من وجهة نظرهم هي ارتفاع نصاب الحصص التدريسية، حيث أكد على هذه النتيجة (11) متدربا من الذين تم مقابلتهم يمثلون ما نسبته (50 %)، كما أضاف المتدربون أنه يتم تكليفهم ببعض المهام الإضافية كالإشراف على الأنشطة المدرسية وتدريب الطلبة للمشاركة في مسابقات وحفلات على مستوى المدرسة والمحافظات التعليمية، والمشاركة في جدول الحصص الاحتياطية وجدول المناوبة وجدول تصحيح الاختبارات النهائية، وضرورة الانتهاء من إنجاز الأعمال اللاصفية المطلوبة في المدرسة كتنفيذ الاختبارات وتصحيحها وتقييم مشاريع الطلاب ورصد الدرجات المطلوبة مع ارتفاع عدد المناهج التدريسية، الأمر الذي تسبب في عدم إنجازهم للمهام المطلوبة. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة (Al shabibi,2013) التي أشارت إلى أن المعلم المستجد يعاني من العبء التدريسي، ويؤكد ذلك ما أشار له دراسة اياني وامينكوي (Ayeni, Amanekwe, 2018) ودراسة (عيسى، 1997) من أن العبء التدريسي الذي يتعرض له المعلم يؤثر على أدائه التعليمي. وقد ذكر في المقابلة رقم (22): «كان لدى يوم تفريغ لكن بسبب ضغط الحصص (21 حصة) طلبت من المديرة إلغاءه عني».

ومن الأسباب المتعلقة بالمدرسة والتي كانت سببًا في عدم استكمال متطلبات البرنامج من وجهة نظر أفراد العينة «عدم توفر الأدوات والمصادر (انترنت، وسائل تعليمية) »، حيث أشار إلى هذا السبب (11) متدربا، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة لكون بعض المهام تطلب تطبيق استراتيجيات تدريس حديثة تحتاج إلى وسائل تعليمية كما تتطلب من المعلم تسجيل الحصة الدراسية بالفيديو (وزارة التربية والتعليم، 2019)، ويزداد هذا التحدي في بعض المواد الدراسية مثل الفنون

التشكيليـة والمهارات الحياتية والمهارات الموسيقية التي تحتـاج إلى وجود قاعات خاصة لها، حيث ذكـر بعض أفراد العينة من تخصصي الفنون التشكيلية والمهارات الموسيقية أنهم يواجهون نقصاً كبـيراً في توفـر الأدوات، وكذلك عدم توفر قاعـات مخصصة لهذه المقـررات التدريسية. وأكدت المقابلة رقم (5) إلى عدم توفر الأدوات الخاصة بتنفيذ الطلبة لمشاريع التربية الفنية: «ما يوفروا لنـا أدوات واحنـا لازم نصور المشاريع وطريقـة العمل لإنجاز المهام - خسـرت ما يقارب (400) ريال عُماني لشراء الأدوات». وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (Uysal, 2012) ودراسـة (Fantilli & McDougall, 2009) والتي خلصت جميعها إلى أن المعلم المستجد يواجـه تحديـات في توفر الوسائل التعليميـة والأدوات، ويؤكد أوسامـوني (Osamwonyi, 2016) على ضرورة توفر الوسائـل والمعينات كالمختبرات والمرافق في البيئة المدرسية حتى يتمكن المعلمون الجدد من تطبيق الاستراتيجيات المستفادة من التدريب أثناء الخدمة.

كمـا أشـار (36.36 %) من أفراد العينة الذين تم مقابلتهم أنهـم واجهوا تحديا تمثل في «قلة الدعـم مـن قبل إدارة المدرسة» مما أدى إلى عدم قدرتهم علـى تنفيذ المهام المطلوبة في التدريب. وجاءت هذه النتيجة تتماشى مع بعض الدراسات السابقة مثل (Dias - Lacy& Guirguis, 2017) و(Al shabibi,2013) و(يحيـى ونوري، 2005) والتي أشارت جميعها إلى أن المعلم الجديد يعاني من قلة الدعم المقدم له من قبل إدارة المدرسة. ولكي يحق التدريب فائدته لابد من مشاركة مدير المدرسة ودعمه للمعلم (Bryk et al., 2010).

ومـن الأسبـاب المتعلقـة بالمدرسة والتـي ظهـرت في مدارس الإنـاث «رفض بعض الطالبات للتصويـر» حيث أشـار إلى هذا السبب (3) متدربات من اللواتـي تم تعيينهم في بعض المحافظات التـي شملتها العينة، وقد يعزى ذلك إلى العادات والتقاليد وطبيعة المجتمع في المناطق التي ترفض ظهور المرأة في التصوير.

عاشرًا: التوصيات

وفي ضـوء مـا أسفـرت عنه نتائـج الدراسة؛ تقـترح الدراسـة الحالية عددًا مـن الآليات لحل المشكلات التي تحول دون اجتياز المتدربين لمتطلبات برنامج المعلمين الجدد تتمثل في الآتي:

1- تقديم جلسات تدريبية ضمن برنامج المعلمين الجدد للمعلم المستجد؛ لتطوير مهارات إدارة الوقت والتخطيط والدافعية نحوّ التعلم.

2- إعـادة النظـر في الإجراءات الإدارية والتنظيمية المتبعـة في برنامج المعلمين الجدد بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، وذلك من خلال الآليات الآتية:

أ - إلزام المحافظات بتقديم فترات التدريب، ومتابعة المتدربين.

ب- تكثيف الزيارات الميدانية للمتدربين في المدارس من قبل المدربين.

ج- العمل على إصدار دليل للمتدرب حول الاستراتيجيات المعروضة وطرق تطبيقها وأمثلة على ذلك.

د- تعزيز الإجراءات الإدارية للمتدربين الذين لم يسلموا المهام المطلوبة وتطبيقها فعلياً.

3- تعزيـز المتابعـة والتواصل بـين المتدربين والمدربين طـوال فترة التدريب مـن خلال الآليات الآتية:

أ - مشاركـة المدرب مع المتدربين في التطبيق العملـي للاستراتيجيات المطروحة بالبرنامج في الحصص الدراسية.

ب- تنفيـذ حصـص نموذجية تطبيقية مـع الطلاب لإفـادة المتدربـين، أو تنفيذ حصص تطبيقية خلال أسبوع التدريبي بالمعهد التخصصي.

ج- تزويد المتدربين بنماذج من أعمال نموذجية لمهام متميزة سابقة.

د- أن تكـون المهـام التطبيقية عبارة عن تصويـر الحصة الدراسيـة دون أي مهام كتابية تفصيلية.

هـ- المتابعـة اللازمة من قبل المدرب وتوفير التغذيـة الراجعة المستمرة في فترة أداء المهام قبل التسليم.

4- تفعيـل المساندة والدعم للمتدربين في بيئتهـم المدرسية، وذلك بمتابعة المدارس في الالتزام بتفريغ المعلم وفقاً لتعاميم الإدارية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1- أبـو زينـة، فريد كامـل؛ والإبراهيم، مـروان؛ وعدس، عبد الرحمـن؛ وعليان، خليـل؛ وقنديلجي، عامر (2005). **مناهج البحث العلمي طرق البحث النوعي**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

2- أبو عطوان، مصطفى عبد الجليل (2008). **معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة** (ماجستير منشورة). الجامعة الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

3- أبو علام، رجاء محمود (2013). **مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط**. الأردن: دار المسيرة.
4- البطاشي، خليل بن ياسر (2009). العلاقة بين التربية وعلوم التنمية البشرية. ملف العدد: التنمية المهنية للمعلمين. مجلة رسالة التربية. (26). سلطنة عمان.
5- حميدشة، نبيل (2010). البنائية الوظيفية ودراسة الواقع والمكانة. مجلة البحوث والدراسات الإنسانية. ع: (5). جامعة 20 أوت 1955. سكيكدة. الجزائر
6- الرشيد، محمد الأحمد (1974). تدريب المعلمين أثناء العمل. المؤتمر الأول لإعداد المعلمين. جامعة الملك عبد العزيز. المملكة العربية السعودية.
7- عبابنة، صالح أحمد أمين (2016). برنامج تدريب تأسيسي مقترح لمعلمي العلوم الجدد في الأردن: دراسة وصفية تحليلية حسب منهج دلفي. **مجلة دراسات نفسية وتربوية**، 17، 67 - 76.
8- العرابي، حكمت متولي. (1991). الوظيفة والتغيير الاجتماعي: دراسة لأفكار تالكوت بارسونز. **المجلة التونسية للعلوم الاجتماعية: مركز الدراسات والابحاث الاقتصادية والاجتماعية**، س 28، ع 104،105، 87 - 103.
9- عيسى، أحمد محمد. عبد العزيز، أسامة عبد اللطيف (1997). الصعوبات التي تواجه طلبة كلية التربية والعلوم الإسلامية بجامعة السلطان قابوس خلال تطبيق برنامج التربية العملية. المؤتمر التربوي الأول - اتجاهات التربية وتحديات المستقبل. 6 (6).
10- مجلس التعليم. (2014). **مسيرة التعليم في سلطنة عُمان**. سلطنة عُمان.
11- مرسى، محمد عبدالمعبود (2001). علم الاجتماع عند تالكوت بارسونز بين نظريتي الفعل والنسق الاجتماعي (دراسة تحليلية نقدية). ط: 1. مكتبة العليقي الحديثة. المملكة العربية السعودية.
12- المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين (2019). **إحصاءات عامة للمتدربين الملتحقين ببرامج المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين**. وزارة التربية والتعليم. سلطنة عُمان
13- منظمة اليونيسيف، الأمانة العامة لجامعة الدول العربية (2007). **الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي: سياسات وبرامج**. مطبعة جامعة الدول العربية.
14- المهدي، ياسر فتحي الهنداوي؛ الراسبي، زهرة ناصر؛ البرطماني، نوال محمد (2018). التكيف المنظمي للمعلمين الجدد بالمدارس الحكومية في سلطنة عمان: «دراسة ميدانية». **مجلة العلوم التربوية**، 30 (2)، 183 - 211، جامعة الملك سعود.
15- المهنكر، علي سعيد (2014). واقع إدارة الوقت في المؤسسات التعليمية بمرحلة التعليم الأساسي. **مجلة جامعة الزيتونة**، 10، 1 - 18.
16- وزارة التربية والتعليم (2014). **تقييم النظام التعليمي لسلطنة عُمان** (الصفوف 1 - 12). دراسة مشتركة بين وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات الدولية التربوية النيوزيلندية. سلطنة عُمان.
17- وزارة التربية والتعليم (2018). **دليل المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين**. سلطنة عُمان
18- وزارة التربية والتعليم (2019). **الكتاب السنوي للإحصائيات التعليمية** (2019/ 2018). الإصدار التاسع والأربعون. سلطنة عُمان.

19- وزارة التربيــة والتعليــم (2019). **المحتـوى التدريبـي لبرنامـج المعلمـين الجدد بالمعهـد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين**. سلطنة عُمان.

20- يحــي، أنــور قاسم. نــوري، أحمد محمــد (2005). الصعوبات التــي تواجه المعلمــين خريجي الدورات التربوية. **آداب الرافدين**، (42)، العراق.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

1- Al Jabri, M. J. H., Silvennoinen, H., & Griffiths, D. (2018). Teachers' Professional Development in Oman: Challenges, Efforts and Solutions. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 17 (5) ,82 - 103.

2- Al Lamki, N. (2009). The Beliefs and Practices Related to Continuous Professional Development of Teachers of English in Oman. PhD Diss. University of Leeds.

3- Al Shabibi, A. (2013), Omani English Language Teachers› First Year in the Classroom. PhD Thesis in TESOL. University of Leeds.

4- AlShabibi, A., & Silvennoinen, H. (2017). Challenges in Education System Affecting Teacher Professional Development in Oman. Athens Journal of Education, 5 (3), 261 - 282.

5- Axinn, W. G., & Pearce, L. D. (2006). Mixed method data collection strategies. Cambridge University Press.

6- Ayeni, A. J., & Amanekwe, A. P. (2018). Teachers' Instructional Workload Management and Students' Academic Performance in Public and Private Secondary Schools in Akoko North - East Local Government, Ondo State, Nigeria. American International Journal of Education and Linguistics Research, 1 (1), 9 - 22.

7- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S. and Easton, J. Q. (2010). Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago. University of Chicago Press, Chicago, IL.

8- Creswell, J. W. (2005). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. USA: SAGE.

9- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). Designing and conducting mixed methods research. Sage publications.

10- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. Theory into practice, 39 (3), 124 - 130.

11- Dias - Lacy, S. L., & Guirguis, R. V. (2017). Challenges for New Teachers and Ways of Coping with Them. Journal of Education and Learning, 6 (3), 265 - 272.

12- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. Teaching and Teacher Education, 25 (6), 814 - 825.

13- Fessler, R., and J.C. Christensen. 1992. The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers. Boston: Allyn and Bacon.

14- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed - method evaluation designs. Educational evaluation and policy analysis, 11 (3), 255 - 274.

15- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. Teachers and Teaching: Theory and Practice Journal, 8 (3), 381391-.

16- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. Qualitative health research, 15 (9), 1277 - 1288.

17- Kyriacou, C., & Kunc, R. (2007) Beginning teachers' expectations of teaching. Teaching and Teacher Education, 23 (8), 1246 - 1257.
18- Lam, B. H., & Yan, H. F. (2011). Beginning teachers' job satisfaction: The impact of school - based factors. Teacher Development, 15 (3), 333 - 348.
19- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage.
20- M.Amin, M.Y.,& Rahimi (2018).Challenges Faced by Novice EFL Teachers. International Journal of Humanities and Cultural Studies, 5 (1) ,149 - 166.
21- Osamwonyi, E. F. (2016). In - Service Education of Teachers: Overview, Problems and the Way Forward. Journal of Education and Practice, 7 (26), 83 - 87.
22- Raaen, F. D. (2011). Being a competent novice teacher: is it primarily a matter of implementing the appropriate mentoring scheme? In P. Picard & L. Ria (Eds.), Beginning teachers: a challenge for educational systems - CIDREE Yearbook 2011 (pp. 105 - 117). Lyon, France: ENS de Lyon.
23- Ritchie, J., & Lewis, J. (Eds.). (2003). Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers. SAGE.
24- Scherer, M. (2012). The challenges of supporting new teachers. Educational Leadership, 69 (8), 18 - 23.
25- Uysal, H. H. (2012). Evaluation of an in - service training program for primary - school language teachers in Turkey. Australian journal of teacher education, 37 (7), 14 - 29.
26- Weber, R. P. (1990). Basic content analysis. Beverly Hills, CA: Sage.
27- Yost, D. S. (2006). Reflection and self - efficacy: Enhancing the retention of qualified teachers from a teacher education perspective. Teacher Education Quarterly, 33 (4), 59 - 74.

The reasons behind not passing the requirements of the New Teachers program of The Specialized Institute for Professional Training of Teachers

ABDULAZIZ HAMED MOHAMMED AL - OMAIRI •
WADHHA SHAMIS SAID SHAMIS AL KIYUMI • •

Abstract

This study aimed to find out why trainee teachers were not able to meet the requirements of the new Omani teachers' program at the Specialized Institute for the Professional Training of Teachers in the Sultanate of Oman. Following a descriptive analytical methodology, the study used mixed research methods through using questionnaires and semi - structure interviews on two different samples. The questionnaire sample consisted of (42) trainees who do not pass the program and the semi - structure interviews were done with another sample of (22) trainees to get in - depth data about the investigated topic. The study found that the reasons for trainees› failure to meet the program requirements can be classified into personal reasons related to trainees themselves, reasons related to the training program, and reasons related to their schools. Based on the findings, the study recommends the need to include training for new teachers to develop their skills in time management, planning and motivating students to learn. The study further recommends revising the administrative and organizational procedures followed in the new Omani teachers› program, as well as providing support for trainees at schools.

Keywords: In - service training, Teaching Profession, Training Tasks, Causes of Failure to Pass, Program Requirements of New Teachers.

• Assessment training programs Specialist - Oman.
• • Educational Researcher - Oman.