برامج تدريب معلم المواد الاجتماعية فى أثناء الخدمة

«دراسة تقويمية» سنة ١٩٨٧

برامج تدريب معلم المواد الاجتماعية فى أثناء الخدمة «دراسة تقويمية، سنة ١٩٨٧»

ارتبط المعلم دائما بعملية التربية عبر كافة مراحل تطور الفكر التربوى بغض النظر عن موقعه وأدواره فى تلك العملية، فقد نظر إليه دائما باعتباره «حجر الزاوية» سواء حينما اعتبرت المعرفة محور العملية التربوية، أو عندما انتقل محور الاهتمام إلى عملية التدريس، وإلى التلميذ ذاته.

والمعلم هو الذى ينفذ رؤية التربويين والمخططين لصورة المواطن، ومن هنا كان لابد أن يكون المعلم على مستوى من الإعداد يسمح له بتحمل هذه المسئولية والقيام بأدوار معينة، وقد يقال أحيانا أن مستحدثات التربية والتطورات العلمية والتكنولوجيا وانتشارها على المستوى المدرس سيؤدى إلى التقليل من أهمية العمل الذى يقوم به المعلم، ولكن الحقيقة هى أن تلك المستحدثات والتطورات بأشكالها المختلفة لا تزيد عن كونها مجرد وسائل، يفترض فيها أن تساعد المعلم على تحسين وإثراء المناخ التعليمى وتنظيم الموقف التعليمى وادارته بشكل يساعد المتعلم على التقدم بخطى ثابتة نحو الأهداف التى يرجى بلوغها، وبذلك فاننا نعتقد أنه، علي الرغم من كل ما ظهر وما سيظهر فى المستقبل القريب والبعيد من تلك المستحدثات والتطورات.. فإن المعلم سيظل العامل الحاسم فى مدى نجاح العملية التربوية، إذ إن العملية التربوية عملية إنسانية فى المقام الأول، ومن ثم فإن ما يجرى من تفاعلات بين المعلم وتلاميذه وأنماط تلك التفاعلات، هى التى تعبر عن مدى النجاح فى الجهد التربوى المبذول.

والحقيقة هى أن مسألة إعداد المعلم وتربيته فى مرحلة ما قبل الالتحاق بالمهنة تعد الأساس والقاعدة، التى تجعل من المعلم صاحب مهنة قادراً ومتمكنًا ومستعداً لتحمل تبعات ما يقوم به من مهام وأعمال، ولذلك فإن ما أجرى من بحوث ودراسات فى هذا المجال، استهدف فى جوهره التوصل إلى تركيبة جيدة من الإعداد العلمى والمهنى والثقافى للمعلم، واستهدف أيضًا النظر فى نظام الإعداد، أى هل يكون الإعداد تتابعيًا أم متكاملاً، واخيرا بدأ الاتجاه نحو البحث فى مسائل الأداء والكفايات، وترجمة هذا كله إلى برامج علمية، قائمة على فكر راسخ دقيق؛ من أجل

العمل على وصول مستوى الأداء المهنى إلى مستوى معقول ومقبول من الإتقان.. لقد كان هذا كله ـ ولايزال ـ ترجمة لفكر تربوى متطور من أجل إعداد معلم جيد.. ولكن هل إذا تم إعداد المعلم إعداداً جيداً؛ بحيث يصل إلى درجة مناسبة من مستوى الاتقان يكون الأمر قد انتهى، ولم يعد أمامنا ما نفعله بالنسبة للمعلم، وعلى المعلم أن يرضى بمستواه الذى وصل إليه، وأن يمارس عمله فى الإطار الذى حدد له؟ أم أن المسألة أكبر من ذلك؟

الواقع هو أن المعلم حينما يتخرج ويلتحق بصفوف المشتغلين بالمهنة يمارس العمل، وفى الوقت نفسه يتعرض لعديد من المؤثرات، هناك التطور العلمى الذى يحدث كل يوم، وهناك نتائج البحوث العلمية التى يتساقط معها عديد من مسلمات العلم، ويتغير معها عديد من المفاهيم، وهناك البحوث العلمية التى تكشف عن الكثير بالنسبة لعملية التدريس وعمليتى التعليم والتعلم، وهناك أيضا التكنولوجيا واستخداماتها فى مجال التربية، وهناك الفلسفات والتيارات الفكرية والثقافية، وهناك توقعات المجتمع ومطالب قطاعات العمل والإنتاج، وهناك المناهج الجديدة والنظريات المستحدثة.

وبعد فهل من المنطقى أن يظل المعلم بمستواه الذى تخرج به يدير ظهره إلى هذا كله؟ هل من المعقول أن يحدث هذا كله، ويظل المعلم حبيس الإطار، الذى أعد وربى فيه؟

التربية فى جوهرها عملية إعداد وتربية للمواطن لمواجهة الحاضر والمستقبل، ولما كان الحاضر دائم التغير والمستقبل مجهولاً.. فإن ذلك يعنى الحاجة إلى المراجعة الدائمة لبرامج الإعداد قبل الخدمة، ولما كان من غير اليسير أن نعيد المعلمين إلى جدران القاعات الدراسية النظامية، أصبح لزاماً على التربويين أن يبحثوا عن صيغة أو شكل جديد للتربية المستمرة للمعلم[1]، تحريراً لفكره وتحديثاً لمعارفه وتطويراً لكفاءاته، وهذا يشمل تعلم معارف ومفاهيم واتجاهات ونظريات جديدة، ومعنى هذا أن ما تعلمه المعلم فى المرحلة السابقة على الالتحاق بالمهنة لا يمكن أن يظل كافياً للأداء المهنى طالما ظل ممارساً للمهنة، ولذلك فالحاجة ماسة إلى سياسة عامة تؤكد أن

تدريب المعلم فى أثناء الخدمة عملية متصلة كلية بالإعداد السابق، وأن العملية واحدة ومستمرة باستمرار المعلم فى المهنة، وبالتالى فهناك تكامل بين المستويين، ولا يمكن الفصل بينهما ـ على أن ما يعنينا فى حدود هذه الدراسة هو موضوع التدريب فى أثناء الخدمة، ويقصد به جميع البرامج والدورات الطويلة أو القصيرة والورش الدراسية أو غيرها من التنظيمات، التى تنتهى بمنح شهادات جامعية أو مؤهلات دراسية أو شهادات اجتياز أو ما أشبه، والتى تهدف فى مجموعها رفع مستوى المعلم فى ناحية أو أكثر من النواحى التى تشكل الأداء الكلى فى المهنة.

ويمكن القول جملة أن تدريب المعلم فى أثناء الخدمة يقوم أساسًا بغرض إما تدريب المعلم غير المؤهل فى حالة سد نقص فى أعداد المعلمين، وإما بغرض رفع مستوى الأداء المهنى للمعلم الذى أعد أصلا للعمل بهذه المهنة وأما لتدريب المعلم ليكون مدربًا للمعلم(٢)، وفى جميع الحالات، نلاحظ أن هذه العملية تستهدف فى جوهرها تطوير مستوى الأداء المهنى للمعلم من أجل تحسين نوع التعليم ورفع مستواه؛ مما ينعكس بالتالى على ناتج هذه العملية، كما يظهر فى خريجى المستويات المختلفة، ومن ثم فإن مشكلة البحث الحالى يمكن تحديدها كما يلى:

مشكلة البحث:

ما نواحى القوة ونواحى الضعف فى برامج تدريب معلمى المواد الاجتماعية فى أثناء الخدمة؟

ويمكن صياغة هذا السؤال بشكل أكثر تحديداً فى الأسئلة الآتية:

(١) ما العوامل والمبررات العلمية والمهنية التى توجب تدريب المعلم فى أثناء الخدمة؟

(٢) ما الاتجاهات العالمية فى مجال تدريب المعلم فى أثناء الخدمة؟

(٣) ما المعايير الواجب توافرها فى البرامج الحالية لتدريب المعلم؟

(٤) ما مدى توافر تلك المعايير فى البرامج الحالية لتدريب معلمى المواد الاجتماعية؟

أهمية البحث:

وترجع أهمية هذا البحث إلى مايلى:

(١) أنه يقدم معيارا يمكن استخدامه لتقويم أى برنامج تدريبى للمعلمين.

(٢) أنه سيكشف عن نواحى القصور فى البرامج الحالية لمعلمى المواد الاجتماعية؛ مما يساعد على تطويرها مستقبلاً.

(٣) يعد المعيار الذى تضمه هذه الدراسة أساسًا علميا، يمكن الاعتماد عليه فى تخطيط برامج تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة.

حدود البحث:

سيلتزم هذا البحث بالحدود الآتية:

(١) ستقتصر عملية تقويم على بعض برامج تدريب معلمى المواد الاجتماعية.

(٢) سيقتصر على بعض البرامج الخاصة بالإدارة العامة للتدريب بالقاهرة، وبعض مديريات التربية والتعليم فى محافظة القاهرة.

(٣) سيقدم الاستبيان المتضمن فى هذه الدراسة إلى بعض المعلمين، الذين اشتركوا فى برامج التدريب فى مجال المواد الاجتماعية.

وفيما يلى معالجة تفصيلية لخطوات البحث:

أولاً: العوامل والمبررات العلمية والمهنية التى توجب تدريب المعلم فى أثناء الخدمة:

(١) التغير فى الاتجاهات التربوية:

فكثيراً ما يحتاج التربويون اتجاهات جديدة نتيجة لبحوثهم ودراساتهم وتجاربهم هنا أو هناك، وسرعان ما نقرأ عن تلك الاتجاهات وتبدأ عملية النقل أو الاستعارة منها؛ مما يؤدى إلى تأثير واضح فى الفكر الذى يوجه مسار العملية التربوية، وهذا التأثير يترجم إلى قرارات وإجراءات تعنى الكثير بالنسبة للمعلم، فهو فى مراحل إعداده السابقة على التحاقه بالمهنة لم يعد لهذا الأمر أو ذاك، وبالتالى فلابد من

الدراسة والتدريب اللازمين، وخاصة إذا كان الأمر يعنى أدواراً جديدة يجب أن يقوم بها المعلم، بالإضافة إلى ما يقوم به بالفعل، والذى سبق أن أعد له ودرب على ممارسته، وهنا يكون التدريب فى أثناء الخدمة مهمًا لا للمعلم فقط، ولكن لمستوى المهنة ذاتها ولنوع الخدمة التعليمية المتاحة أيضًا.

(٢) التطور العلمى المتزايد:

فالعلم يكشف عن الجديد كل يوم، وليس من المعقول أن يقف أمر العلم عند مستوى ما تعلمه قبل الالتحاق بالمهنة، ولذلك فإن تزايد المعارف فى مجال التخصص وعزلة المعلم عنه يجعله بعيداً بل ومتخلفًا عن مسيرة العلم، فى الوقت الذى قد تتاح فيه فرص القراءة والانفتاح على مصادر المعرفة للتلاميذ أو بعضهم على الأقل، مما يجعل المعلم فى النهاية فى موقف لا يليق به أو بمهنته، لذلك فمن الضرورة بمكان أن تتاح الفرص المتتالية للمعلم؛ لتعرف ما يتم التوصل إليه من بحوث ونتائج فى مجال التخصص، بل ولعلنا لا نغالى إذا قلنا إن المعلم إذا كان فى حاجة إلى دورات تدريبية متتالية، فهو فى حاجة أيضا إلى مصادر المعرفة من مجلات ودوريات ودوائر المعارف وغيرها؛ مما يساعده على المزيد من التعلم المستمر.

(٣) القصور فى مستويات الأداء المهنى للمعلم:

فالموجه التربوى كقيادة تربوية مقيمة هو المسئول عن النمو العلمى والمهنى للمعلم، وهو الذى يلاحظ مستويات الأداء المهنى لدى مجموعة من المعلمين، وبالتالى فهو فى أثناء ذلك يرى على الطبيعة مستويات المعلمين، ويستطيع أن يقرر بعين الخبير مواطن القصور فى تلك المستويات، مما يعطل أو يعوق مسار العملية التعليمية كما يجب أن تكون، وبالتالى فإن ما يقرره الموجه التربوى يعد من المبررات الأساسية والمهمة التى تدعو إلى تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة.

(٤) الحاجات المهنية للمعلمين:

كثيراً ما يشعر المعلم بنقص لديه، وقد يكون ذلك فى معارفه أو مهاراته أو مفاهيمه أو غير ذلك من جوانب تكوينه كصاحب مهنة، ولذلك فإن الاتجاه نحو المعلم يعد من المصادر الأساسية والمبررات المهمة التى تعنى الحاجة إلى التدريب فى

أثناء الخدمة، والحقيقة أن هذا المدخل يعد ربما أهم المداخل؛ إذ إن المعلم هو أقدر من يستطيع أن يحدد الحاجات المهنية، لأنه هو الذى ينفذ المنهج وهو القائم بالعمل الفعلى، وفى الوقت نفسه هو الذى يرى ويلمس بشكل مباشر مواطن القوة والضعف، حقيقة قد يرى الموجه والمدير ذلك ولكن الشىء المؤكد أن أى منهما لايرى الحقيقة كما يراها المعلم، ومن هنا يأتى تأكيدنا لأهمية هذا الأمر والعناية به واتخاذه مدخلا ومبررا لتخطيط وتنظيم دورات تدريبية للمعلم فى أثناء الخدمة.

(٥) المناهج الجديدة:

أصبح من المألوف أن تتغير المناهج؛ وأن تتطور أيضًا نتيجة لاعتبارات علمية واجتماعية عديدة، والنتيجة الطبيعية هى أن المعلم الذى اعتاد مناهج معينة لفترة ما سيجد صعوبة فى تنفيذ مناهج جديدة، وسيظل يتخبط لعدد من السنوات، وينفذ تلك المناهج من خلال المحاولة والخطأ؛ حتى يصل إلى ما يجب أن يكون، وعندئذ ربما يتغير المنهج أو يتم تطويره بشكل أو آخر، ومن هنا فإن المناهج الجديدة لا تعنى كتبًا مدرسية جديدة فقط، ولكنها تعنى أيضًا تدريبًا للموجه والمعلم ومراجعة لمصادر التعلم والوسائل التعليمية، وغير ذلك مما تحتاجه المناهج الجديدة[٣]، وفى ذلك كله يظل المعلم فى حاجة إلى الدراسة من جديد، ويظل فى حاجة إلى تدريب حتى يرى ويلمس ويتعلم ما يراه خبراء المنهج بشأن المنهج الجديد.

(٦) التطور فى أساليب التدريس:

كثيرًا ما يقدم خبراء المناهج، وكذا البحوث فى هذا المجال طرقًا ومداخل جديدة لتنفيذ منهج معين، وفى هذه الحالة يكون من المتوقع أن يستطيع المعلم تنفيذ الطريقة أو الطرق الجديدة، ويفاجأ الموجه والخبير أن المنهج لم ينفذ على النحو المتوقع، وأنه لم يحقق أهدافه، وعندئذ نجد أن النقد يوجه إلى الطريقة ذاتها، بينما الخطأ يكمن فى تنفيذ الطريقة والتخبط فيها، وبتجديد أكثر نقول إن العيب يكمن فى مستوى المعلم أو مدى تمكنه من استخدام الطريقة وتنفيذ المنهج من خلالها، وهنا تبدو الحاجة الماسة إلى دورات تدريبية يرى فيها المعلم النوذج والقدوة ، ثم يمارس ويتدرب، ثم يبدأ فى مواجهة الموقف فى الفصول المدرسية بدرجة كبيرة من الثقة فى النفس وبدرجة عالية من التمكن.

(٧) استخدام تكنولوجيا جديدة:

عندما تظهر تكنولوجيا جديدة ويشيع استخدامها فى مجال التربية سرعان ما تنتقل إلى المستوى المدرسى وهنا يواجه المعلم بتحد جديد ومثال ذلك أنه عندما شاع استخدام التلفزيون التعليمى فى مدارسنا لم يكن المعلم مستوعبًا لتلك الفكرة وتصور أن معلم الشاشة هو بديل عنه.. وهنا كانت بداية الفشل، وأخيراً وجه اللوم إلى تكنولوجيا التلفزيون التعليمى.. المعلم فى حاجة إلى التعلم والتدرب والاستعداد لاستخدام كل تكنولوجيا جديدة فى مجال التربية، ومن غير الجائز أن يطلب إليه أن يستخدم أى تكنولوجيا جديدة دون أن يعد لذلك، فالأمر كله متعلق بمهنة يمارسها معلم صاحب مهنة، ومن هنا فإن العفوية والارتجال لا يمكن قبولها، إذا كانت هناك نية لاعتبار عمل المعلم عمل، له أصوله المهنية التى تحكمه.

(٨) التطور فى مجال الوسائل التعليمية:

كان من الشائع أن تعد الوسائل التعليمية وتوزع على المدارس ويقتصر دور المعلم على استخدامها فى أثناء التدريس، وفق قواعد وأصول سبق له دراستها فى مرحلة الإعداد، ولكن مع تطور الفكر التربوى أصبحت الوسائل التعليمية إما سابقة الإعداد أو وسائل تعليمية يقوم المعلم والتلاميذ معًا بالتخطيط لها وإعدادها وإخراجها واستخدامها وصيانتها، عن طريق استخدام خامات من البيئة أو غيرها.

ومن هنا أصبح المعلم فى حاجة إلى مهارات جديدة واتجاهات جديدة أيضًا من أجل القيام بأعباء هذه المسئولية الجديدة، وهذا أمر يحتاج إلى دراسة وتدريب على درجة عالية من الكفاية.

(٩) التطور فى مجال أساليب التقويم:

ظل المعلم لفترة طويلة هو المسئول عن عملية تقويم التلاميذ فى نهاية العام الدراسى، أو فى نهاية فترة معينة من العام الدراسى، وفى الحالتين كان يقوم مستويات تحصيل، المعرفة، ولكن مع التطوير العلمى أصبحت هناك جوانب أخرى يجب أن تخضع للتقويم، وأصبحت هناك وسائل عديدة يمكن استخدامها فى هذا المجال، كما

أصبحت عملية التقويم عملية أساسية فى كل شىء سواء بالنسبة للتلاميذ أو المعلم أو الكتاب أو المنهج أو الامتحانات ذاتها، وأصبح المعلم مطالب بتقويم ذاته، وأصبح عليه أن يعلم تلاميذه كيفية تقويم الذات، وهى أمور تحتاج إلى دراسة وتدريب أيضًا إذا كان لنا أن نطالب المعلم بالقيام بهذه العمليات.

(١٠) الترقية إلى وظائف أخرى:

عند ترقية المعلم إلى وظيفة أخرى مثل معلم أول، أو موجه أو غيرها سيكون عليه أن يتقن معارف ومهارات جديدة؛ حتى يستطيع أداء العمل الجديد بكفاءة واقتدار، ولذلك فإن انتقاله أو تعيينه فى إحدى هذه الوظائف دون إعداد أو تدريب يعنى أننا نعرضه لاحتمالات كثيرة للفشل خاصة أنه سيكون مفتقدًا ثقته فى نفسه نتيجة لشعوره بالضعف أو العجز عن أداء الأعمال والمهام المطلوبة والمتوقعة منه، لذلك فإن ترقية المعلم أو حتى نقله إلى مكان آخر يختلف عن طبيعة مكان عمله الأصلى يعنى الحاجة إلى التدريب المناسب.

وعلى أية حال فإن تلك المبررات وغيرها مما قد يفرض تدريبًا مستمرًا للمعلم تعنى فى المقام الأول مستوى علميًا ومهنيًا متقدمًا للمعلم، طالما ظل يمارس هذه المهنة، ومن حق المعلم أن يتدرب بل من واجبه ومسئوليته أن يحرص على الانتظام فى دورات تدريبية، وعلينا أن نجعل من المعلم ذاته من حيث حاجاته المحور الأساسى لكل عمل يخطط له فى مجال التدريب فى أثناء الخدمة.

ثانيًا: الاتجاهات العالمية فى مجال تدريب المعلم فى أثناء الخدمة:

يلاحظ أن مجال تدريب المعلم فى أثناء الخدمة أصبح الآن فى بؤرة اهتمام التربويين، وخاصة المعنى منهم بإعداده وتدريبه ورفع مستوى أدائه المهنى، ولذلك فإن هناك بحوثًا ودراسات عديدة أجريت ـ ولاتزال ـ فى هذا المجال من أجل تقويم البرامج المنفذة فعلا وصولاً إلى أنجح البرامج وأفضلها فى مجال تدريب المعلم، هذا فضلا عن أن هناك دراسات وبحوث من نوع آخر، وإن كانت تتبنى الهدف ذاته وهى دراسات تعتمد على التجريب؛ من أجل المزيدمن الضبط والاتقان فى البرامج المتاحة للمعلمين المتدربين فى أثناء الخدمة، وفيما يلى نعرض بعض النماذج من النوعين.

(١) قدم اليونسكو تقريراً عن ورشة عمل، أقيمت فى نيروبى فى الفترة من ٧ ـ ١٢ أكتوبر ١٩٦٨، وساهم فيها عديد من المنظمات الدولية والخبراء فى مجال التربية وتدريب المعلم، وقد قدم التقرير خطة عامة لتدريب المعلم فى أثناء الخدمة فى الدول الأفريقية بحيث شملت هذه الخطة اقتراحات خاصة بأهداف ومحتوى التدريب وطرقه، كما شملت الخطة أيضًا اقتراحا لتقويم نتائج التدريب(٤).

(٢) دراسة مبارك ١٩٧٣ :

كان الهدف من هذه الدراسة رسم خطة تدريبية لمعلمى المرحلة الأولى فى ضوء خطة التصميم والواقع التدريبى القائم فى العراق والاتجاهات المعاصرة فى التدريب، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد استفتاء لتشخيص جوانب القوة والضعف فى برامج التدريب وتحديد المشكلات التى تكتنفها، وطبق هذا الاستفتاء على عينة مكونة من ٥٢١ معلمًا ومعلمة عام ١٩٧٣، ثم قام بعديد من المقابلات الشخصية، ثم قدم الباحث إطاراً عامًا لخطة تدريب المعلمين فى العراق للسنوات الثمان التالية بحيث تساير خطة التصميم والاتجاهات العالمية فى التدريب، وبحيث تواكب مطالب المدرسة الابتدائية(٥).

(٣) دراسة لورنس (Lawrence) ١٩٧٤:

وقد قام بدراسة تحليلية لعدد (٩٧) دراسة فى مجال تقويم برامج التدريب فى أثناء الخدمة، وذلك من خلال أراء المتدربين أنفسهم فى هذه البرامج، وقد توصل إلى نتائج مفيدة، منها:

ـ الأخذ بالتعلم الذاتى فى برامج التدريب يساعد على بلوغ الأهداف.

ـ أن البرامج التى تعتمد فى أساسها على المشاركة الفعالة للدارسين أكثر قابلية لبلوغ الأهداف أكثر من غيرها من البرامج.

ـ أن البرامج التى تشتمل على دراسة المهارات والتدريب عليها مرحليًا مع التغذية الرجعية تحقق الأهداف، أكثر من البرامج التى تمارس مهاراتها بعد الانتهاء من البرنامج(٦).

(٤) دراسة ايفانز (Evans) ١٩٧٤:

كان الهدف من هذه الدراسة تعرف الفروق فى الأداء التدريسى لدى عينتين من المعلمين: العينة الأولى معلمين يعملون بمدرسة ملحقة بمركز تدريب للمعلمين، والعينة الثانية من معلمين يعملون بمدرسة عادية، وقد اشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى أداء معلمى المجموعتين، وإن كان أفراد العينة الأولى قد اظهروا اتجاهات موجبة نحو مهنة التدريس والتوجيه التربوى، أكثر من أفراد العينة الأخرى(٧).

(٥) دراسة ستانميتز وسيجل (Steinmetz & Siegel) ١٩٧٤:

كان الهدف من هذه الدراسة تقويم برامج تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة بالمراكز المحلية فى تكساس من حيث الأهداف وتنظيم المحتوى والأعضاء والحضور ومصادر التعلم واللقاءات والتوجيه وأدوار المشاركين والأنشطة(٨).

(٦) مشروع معهد تكنولوجيا التربية فى الهند ١٩٧٥:

وهذا المشروع عبارة عن برنامج تدريبى للمعلمين أثناء الخدمة استعداداً لتنفيذ منهج جديد فى العلوم، طبق فى ٢٤٠٠ قرية يمتد لها إرسال القمر الصناعى، واعتمد البرنامج التدريبى عن حقائب تعليمية معتمداً على إرسال إذاعى وتلفزيونى ومشرفين مقيمين ومواد تعليمية مناسبة، وقد أمكن تدريب ٢٤٠٠٠ معلم فى هذا البرنامج خلال شهرين فقط(٩).

(٧) دراسة محمد مسعود الأبيض ١٩٧٦:

كان الهدف من هذه الدراسة تعرف مدى فعالية البرامج والأنشطة التدريبية المبذولة فى مجال تدريب معلمى المرحلة الابتدائية فى الجمهورية العربية الليبية، وقد قام الباحث بدراسة الأسس والمبادىء والاتجاهات العالمية التى تقوم عليها عملية تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة، والجهود التى بذلت فى هذا المجال فى الفترة بى ١٩٧٠ ـ ١٩٧٥ ومدى فعالية هذه البرامج، كما قام بدراسة عملية تخطيط البرامج ومدى وضوح الأهداف وكيفية تحديد المحتوى والاساليب ومدى ملاءمة التوقيت

الخاص بالدورات والطرق والحوافز المادية والمعنوية، ومدى توافر الكفاءات الفنية اللازمة، وما إذا كانت هذه البرامج قد نجحت فى تطوير اداء المعلمين، ولذا قام الباحث بإعداد استبيان وزع على عينة من المعلمين والموجهين ومديرى المدارس الابتدائية ورؤساء اللجان الشعبية[٩].

(٨) دراسة باريت (Barrette) ١٩٧٦:

وكان الهدف منها دراسة فعالية برامج مراكز المعلمين لتطوير هذه البرامج المقدمة فى ولاية فلوريدا، واشارت النتائج إلى أن المتعلمين قد زاد فهمهم لعديد من المعلومات المتعلقة بمجال التدريس والدراسات المعملية، من خلال دراستهم لهذه البرامج، كما أن دراسة هذه البرامج جعلتهم أكثر ارتباطا بها[١٠].

(٩) دراسة سترانجولا (Setrangwala) ١٩٧٩:

استهدفت هذه الدراسة وضع معيار لتقويم برامج مراكز تدريب المعلم فى ولاية فلوريدا والمنفذة منذ عام ١٩٧٣، وذلك عن طريق تقويم الخطط العامة وبعض التقارير المكتوبة عن البرامج كوسيلة للتقويم، وكذلك بالنسبة لنفقات البرامج، وقد تطلب ذلك تقديم استبيانات متضمنة ثلاثة عشر شرطًا معياريًا، وقد جاءت فى ثمان وثمانين بندًا، وقد كشفت هذه الدراسة عن نتائج منها:

(١) لابد وجود سياسة تحكم عملية تقويم هذه البرامج.

(٢) التقويم الدورى للبرامج لتحسين عائدها.

(٣) ضرورة التعاون بين جميع المشاركين فى إعداد البرامج فى عملية التقويم.

(٤) ضرورة تقويم كل الأنشطة التى يشملها البرنامج.

(٥) التأكد من سلامة أدوات تقويم البرنامج[١١].

(١٠) دراسة الششتاوى ١٩٨٠:

كان الهدف من هذه الدراسة تقويم برامج تدريب معلمى المرحلة الابتدائية فى أثناء الخدمة فى جمهورية مصر العربية، ولتناول مشكلة الدراسة قام الباحث بدراسة

مفهوم التدريب وأهدافه والعوامل المؤثرة فيه والاتجاهات الحديثة فى تخطيط برامج التدريب، ثم صمم استفتاء طبقه على مجموعة من المعلمين فى أثناء الخدمة فى محافظة القاهرة، وقد توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها إسهام البرنامج فى تزويد المتدربين بمهارات علمية جديدة ومعلومات فى مجال طرق التدريس، ولم يسهم فى مساعدة الدارسين فى مجال الوسائل التعليمية، كما أشارت الدراسة إلى اقتصار أساليب التدريب على المحاضرات وحلقات المناقشة(١٢).

(١١) المشروع التعاونى الكاريبى لتطوير المناهج وتدريب المعلمين ١٩٨٠:

ويعد من المشروعات المهمة التى أجريت من أجل تطوير التعليم وتدريب المعلمين فى أثناء الخدمة فى بعض دول البحر الكاريبى المتحدثة باللغة الإنجليزية، وقد بدأ العمل فى هذا المشروع سنة ١٩٧١، من أجل تدريب المعلمين فى مجالات الرياضيات والعلوم واللغة الأنجليزية والخدمة المكتبية وكذا تطوير العديد من المناهج والمواد التعليمية التى تقدم للمعلمين الممارسين للمهنة، وقد استفادت من هذا المشروع ٢١ كلية ومن ابرز نتائج هذا المشروع تطوير الخدمة المكتبية وما تشتمل عليه من مصادر التعليم وكذلك تطوير المناهج من خلال اشراك المعلمين فى هذه العملية والعمل على استخدام التجديدات التكنولوجية مثل التدريس المصغر والتعلم الذاتى فى برامج تدريب المعلمين(١٣).

(١٢) دراسة مرتنز (Mertens) ١٩٨١:

أجريت هذه الدراسة من أجل دراسة اهتمامات الدراسين فى ٣٧ مركزاً من مراكز تدريب المعلمين، وقد أشارت النتائج إلى أن من العوامل الأساسية التى تزيد من دافعية المعلمين للاستمرار فى التدريب، أن تكون محتويات البرامج متوائمة مع احتياجاتهم وخاصة فيما يتصل بمهاراتهم داخل الفصول(١٤).

(١٢) دراسة دوف (Dove) ١٩٨٢:

كان الهدف من هذه الدراسة اقتراح برنامج لتدريب المعلم فى مدارس المجتمع، وذلك لمساعدة المعلم على العمل بكفاءة فى هذه المدارس وقد كان هذا البرنامج

متسقا مع السياسة القومية التعليمية العامة ومع نظام المجتمع وبرامج إعداد المعلم قبل الخدمة، واشتمل البرنامج على جوانب متعددة، الجانب التثقيفى والجانب المهنى والتربية السياسية والتكامل بين المدرسة والمجتمع(١٥).

(١٢) دراسة عباس ١٩٨٢:

كان الهدف من هذه الدراسة اقتراح برنامج تدريبى لمعلمى العلوم فى المرحلة الإعدادية فى الأردن وتجريبه، وقد قام الباحث بتحديد قائمة الكفايات التعليمية الأساسية التى يجب توافرها لدى معلم العلوم المؤهل لتدريس العلوم بالمرحلة الإعدادية بالأردن، والتأكد من صدق هذه القائمة وثباتها، ثم قام الباحث ببناء برنامج باستخدام مدخل النظم، ثم تجريب البرنامج على عينة محددة من معلمى العلوم، ثم تم تعديل البرنامج فى ضوء التغذية الرجعية(١٦).

(١٥) دراسة دلال يسين ١٩٨٣:

وقد تضمنت تقويما لبرامج التأهيل التربوى الذى يؤدى بالمعلمين إلى مستوى دبلوم المعلمين والمعلمات نظام الخمس سنوات، والذى يمتد إلى عامين، واقتصرت الدراسة على خمس إدارات تعليمية، وقد قامت الباحثة بتحديد الكفايات اللازمة لمعلمى المرحلة الابتدائية، ثم قامت ببناء استبيان قدم إلى مجموعة من المعلمين الذين درسوا هذا البرنامج، ومجموعة أخرى من المعلمين لم يدرسوا البرنامج، كما صممت بطاقتان لملاحظة أداء المعلم، أحداها يستخدمها مدير المدرسة والأخرى يستخدمها الموجه الفنى، وقد دلت النتائج على أن البرنامج لم يكن له تأثير دال إحصائيا فى الكفايات المحددة، وعددها ٣٤ كفاية فيما عدا سبع كفايات(١٧).

(١٦) مشروع جامعة برستول (Bristol) ١٩٨٣:

استهدف هذا المشروع تقويم نشاط تدريب معلمى المرحلة الابتدائية فى بعض الدول الأفريقية، وقد أشرف على هذا المشروع جرمى جرينلند (Jeremy Green-land) وضم المشروع ١٣ دولة أفريقية تتحدث اللغة الإنجليزية، وتضمن المشروع بيانات عن برامج تدريب المعلمين من حيث السياسة العامة والاستراتيجيات المستخدمة واتجاهات المعلمين، وذلك من أجل دراسة مدى امكانية الاستفادة من هذه

البيانات فى اتخاذ القرارات الخاصة بالتدريب وتحديد الأولويات؛ مما ينعكس على تطوير الخبرات المتاحة للتلاميذ، وقد انتهى المشروع بتقديم تقرير شامل تضمن معلومات عن برامج إعداد المعلمين غير المؤهلين وبرامج تدريب المعلمين لتولى وظائف أعلى ومدربى المعلمين، ومتطلبات البرامج الخاصة بتطوير المناهج والبرامج التجديدية(١٨).

(١٧) دراسة ايفرستون (Everston) ١٩٨٥:

كان الهدف من هذه الدراسة تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة على مهارات إدارة الفصل، وقد أجريت الدراسة فى ستة مدارس من ولاية أركنساس، وقد شملت ١٠٢ معلمًا من خلال ورشة تعليمية قدمت فيها مجموعة من الأنشطة تشتمل على عمليات إعداد الدرس وإدارة الفصل، وتمت ملاحظة المعلمين والتلاميذ قبل بدء التجريب لمجموعتين ضابطة وتجريبية؛ من أجل تعرف تأثير البرنامج على السلوك التدريسى للمعلم وكذا سلوك التلميذ، وقد اشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، سواء بالنسبة للمعلمين أو التلاميذ(١٩).

(١٨) دراسة عبد الرحمن الأحمد ١٩٨٥:

كان الهدف من هذه الدراسة تعرف على آراء المتدربين والمدربين الملتحقين بالبرامج التدريبية فى العام الدراسى ٨٣ / ١٩٨٤ من خلال الاجابة على اسئلة استبيان صمم لتعرف واقع الدورات التدريبية وبرامجها، وقد أسفرت النتائج عن أن العينة ترى أن أهداف البرامج واضحة فى أذهان المتدربين، ولكنها غير مرتبطة بطرق التدرب والتقنيات المستخدمة فى تنفيذ البرامج، وأن المتدربين لم يشتركوا فى تحديد مضمون البرامج إلا بدرجة قليلة، وأن الاستفادة على المستوى التطبيق المدرسى من مضمون تلك البرامج محدودة للغاية، وأن الاتجاه النظرى هو الغالب على مضمون البرامج(٢٠).

(١٩) التجربة الإنجليزية لتدريب المعلمين فى أثناء الخدمة بالمدارس من الاتجاهات الحديثة والتى تعتمد على المدارس نفسها؛ فتقدم المدارس برامج تدريبية

تعتمد على احتياجات العاملين فيها، وبالتالى تخططها القيادات التربوية العاملة بها لتؤدى إلى رفع الخدمة التعليمية ومن أمثلة هذه البرامج التدريبية ما قدم فى مدرسة بنفيلد Benfield الشاملة ومدرسة توماس كالتون Thomas Cal'ton (٢١).

وفى ضوء ما سبق عرضه من مبررات عملية تدريب المعلم فى أثناء الخدمة، وكذا العرض السابق للاتجاهات والتجارب العالمية، أمكن التوصل إلى مجموعة من المعايير يمكن الاعتماد عليها فى الحكم على أى برنامج تدريبى للمعلمين، لتعرف إيجابياته وسلبياته، وقد تضمن هذا المعيار الجوانب الأتية:

(١) ارتباط البرنامج بفكر تربوى.

(٢) ارتباط البرنامج بالحاجات المهنية للمعلم.

(٣) ارتباط البرنامج بالتطور الجارى.

(٤) ارتباط البرنامج ببرامج الإعداد قبل الخدمة.

(٥) ارتباط البرنامج بمقترحات خبراء تخطيط المناهج.

(٦) أهداف البرنامج.

(٧) شكل البرنامج.

(٨) مضمون البرنامج.

(٩) تنفيذ البرنامج.

(١٠) توافر الإمكانات المناسبة لتنفيذ البرنامج.

(١١) ملاءمة التوقيتات الخاصة بتنفيذ البرنامج.

(١٢) تقويم البرنامج.

(١٣) متابعة الدارسين بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج.

(١٤) عائد البرنامج.

هذا ويلاحظ أن كل جانب من تلك الجوانب قد تضمن عناصر فرعية تغطى جميع الأمور التى يشملها كل جانب منها، وللتأكد من صحة عناصر المعيار ووفائها بالهدف المطلوب قامت الباحثة بعرضه على بعض الخبراء فى مجال إعداد المعلم وتدريبه، ثم تمت مراجعة المعيار وإعادة صياغته ووضعه فى صورته النهائية والمبينة فيما يلى :

ثالثاً:معايير لتقويم برامج تدريب المعلم فى أثناء الخدمة:

(١) مدى ارتباط البرنامج بفكر تربوى :

(أ) يعتمد العمل فى تخطيط البرنامج على مفاهيم ومبادىء تربوية واضحة (الكفاءات مثلا).

(ب) يعتمد العمل فى تخطيط البرنامج على سياسة عامة تصل بين الاعداد قبل الخدمة وفى اثنائها.

(جـ) يتضح هذا الفكر فى أهداف البرنامج.

(د) يتضح هذا الفكر فى محتوى البرنامج.

(هـ) يتضح هذا الفكر فى أسلوب تنفيذ البرنامج.

(٢) مدى ارتباط البرنامج بالحاجات المهنية للمعلم:

(أ) تحديد الحاجات المهنية للمعلم كما يراها المعلمون.

(ب) تحديد الحاجات المهنية للمعلم كما يراها الموجهون.

(جـ) تحديد الحاجات المهنية للمعلم كما يراها خبراء المناهج.

(د) تحديد الحاجات من وجهة نظر البحوث العلمية.

(هـ) تحديد تلك الحاجات ويعتمد عليها فى التخطيط للبرنامج.

(٣) مدى ارتباط البرنامج بالتطور الجارى:"

(أ) وجود مجال للاتصال بمخططى المناهج الجديدة.

(ب) الوعى بمداخل جديدة فى مجال تنفيذ المناهج

(جـ) الاستفادة من امكانات التكنولوجيا الحديثة.

(د) الاستفادة من اتجاه التعلم الذاتى.

(هـ) الاهتمام بالتطورات الجارية فى مجال التخصص.

(و) الاهتمام بالتطورات الجارية فى مجال الأداء المهنى.

(٤) مدى ارتباط البرنامج ببرامج الإعداد قبل الخدمة:

(أ) الاعتماد فى تخطيط البرنامج على جانب الإعداد العلمى السابق.

(ب) الاعتماد فى تخطيط البرنامج على جانب الإعداد الثقافى السابق.

(جـ) الاعتماد فى تخطيط البرنامج على جانب الإعداد المهنى السابق.

(د) وضوح العلاقة بين الخبرات السابقة للمعلمين والخبرات الجديدة.

(٥) مدى ارتباط البرنامج بمقترحات خبراء تخطيط المناهج:

(أ) الاهتمام بالإعداد لتنفيذ منهج جديد.

(ب) الاهتمام بتدريب المعلمين على الكفاءات اللازمة لتجريب منهج جديد.

(جـ) الاهتمام بتدريب المعلمين على ممارسة أدوار جديدة فى تنفيذ منهج جديد.

(د) الاهتمام بتدريب المعلمين على استخدام وسائل جديدة لتجريب منهج جديد.

(هـ) الاهتمام بتدريب المعلمين على تنفيذ أنشطة فى تجريب منهج جديد.

(و) الاهتمام بتدريب المعلمين على استخدام أساليب تقويم منهج جديد.

(ز) الاهتمام بتدريب المعلمين على استخدام مصادر تعلم غير مألوفة لتجريب منهج جديد.

(٦) أهداف البرنامج:

(أ) مشاركة المعلم فى تحديد أهداف بعيدة المدى

(ب) مشاركة المعلم فى تحديد أهداف قريبة المدى.

(جـ) شمول الأهداف.

(د) الدقة فى صياغة الأهداف.

(هـ) ملاءمة الأهداف لمستويات المتدربين.

(و) الاستفادة من خبراء المناهج فى هذا المجال.

(ز) ارتباط الأهداف بحاجات تلاميذ المرحلة المراد التدرب لها.

(٧) شكل البرنامج:

(أ) الارتباط بين شكل البرنامج وأهدافه.

(ب) وفاء البرنامج بكافة الجوانب النظرية والعملية.

(جـ) استفادة البرنامج من الاتجاهات الحديثة.

(د) التنوع فى شكل البرنامج.

(٨) مضمون البرنامج:

(أ) الترابط بين مضمون البرنامج والأهداف المحددة له.

(ب) شمول البرنامج على معالجة تفصيلية لكل مشتملاته.

(جـ) تحديد الأدوار والمسئوليات للمشرفين على البرنامج.

(د) مشاركة خبراء المناهج فى تحديد مضمون البرنامج.

(هـ) مشاركة الموجهين فى تحديد مضمون البرنامج.

(و) مشاركة المعلمين فى تحديد مضمون البرنامج.

(ز) احتواء البرنامج على موضوعات فى التخصص.

(ح) احتواء البرنامج على موضوعات فى التربية وعلم النفس والمناهج وطرق التدريس

(ط) احتواء البرنامج على موضوعات فى الجانب التخصص.

(ى) التكامل بين اجزاء البرنامج.

(٩) تنفيذ البرنامج:

(أ) اعتماد البرنامج على المحاضرات فقط.

(ب) اعتماد البرنامج على المحاضرات والمناقشات.

(جـ) اعتماد البرنامج على المحاضرات والمناقشات والورش.

(د) اعتماد البرنامج على التدريبات الميدانية.

(هـ) اعتماد البرنامج على أساليب تكنولوجية جديدة.

(و) اعتماد البرنامج على التعلم الذاتى.

(ز) اعتماد البرنامج على وسائل الإعلام (الإذاعة والتليفزيون).

(ح) اعتماد البرنامج على خبراء متخصصين فى التدريب.

(ط) اعتماد البرنامج على خبراء متخصصين فى المواد التخصصية.

(ى) اعتماد البرنامج على موجهين فنيين.

(١٠) توافر الإمكانات المناسبة لتنفيذ البرنامج:

(أ) توافر مكان مناسب لتنفيذ البرنامج.

(ب) توافر المحاضرين المتخصصين كهيئة متفرغة للعمل بالتدريب.

(جـ) توافر المحاضرين المتخصصين غير متفرغين للعمل بالتدريب.

(د) توافر الورش اللازمة لعملية التدريب للإعداد المشتركة فى البرنامج.

(هـ) توافر الأجهزة التى تتيح استخدام التكنولوجيا الحديثة لتنفيذ البرنامج.

(و) توافر المراجع والدوريات لاستخدام التكنولوجيا الحديثة لتنفيذ البرنامج.

(ز) توافر التمويل الكافى لتنفيذ الدورة.

(ح) توافر خدمة مكتبية متطورة.

(١١) ملاءمة التوقيتات الخاصة بتنفيذ البرنامج:

(أ) ملاءمة مدة الدورة لظروف الدارسين.

(ب) ملائمة وقت الدورة لظروف الدارسين.

(جـ) ملاءمة عدد الساعات اليومية النظرية للدارسين.

(د) ملاءمة عدد الساعات اليومية العملية للدارسين.

(هـ) وجود فترات راحة مناسبة للدراسين.

(١٢) تقويم البرنامج:

(أ) يشترك الدارسون فى تقويم البرنامج.

(ب) وجود أداة يستخدمها الدارسون فى تقويم البرنامج.

(جـ) تقويم البرنامج فى أثناء تنفيذه.

(د) يشترك المشرفون فى تقويم البرنامج.

(هـ) يشترك خبراء المناهج فى تقويم البرنامج.

(و) يشترك الموجهون فى تقويم البرنامج.

(ز) الاعتماد على مناقشة جماعية لمدى فعالية البرنامج.

(ح) توافر تقارير عن خط سير الدورة.

(ط) وجود مقترحات لتطوير البرنامج.

(ى) الاهتمام بتقويم أدوات تقويم البرنامج.

(١٣) متابعة الدارسين بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج:

(أ) شمول البرنامج على خطة متابعة ميدانية للمشاركين فى البرنامج.

(ب) تحديد المستويات التى يجب أن يصل إليها مستوى الأداء لدى المتعلمين.

(جـ) توافر أدوات يستطيع الموجهون استخدامها فى المتابعة الميدانية.

(د) الاعتماد على التقارير الذاتية من المعلمين أنفسهم.

(١٤) عائد البرنامج:

(أ) ارتباط اجتياز البرنامج بالحصول على شهادة أو مؤهل.

(ب) ارتباط اجتياز البرنامج بالحصول على شهادة حضور أو اجتياز.

(جـ) ارتباط اجتياز البرنامج بالحصول على شهادة وظيفة أعلى.

(د) ارتباط اجتياز البرنامج بالحصول على شهادة حوافز مالية.

(هـ) ارتباط اجتياز البرنامج بالحصول على شهادة بالنقل إلى اماكن أخرى.

(و) ارتباط اجتياز البرنامج بالحصول على شهادة بغرض الإعارة.

(ز) ارتباط اجتياز البرنامج بالحصول على شهادة تفرغ لمواصلة الدراسة.

ولتعرف مدى توافر تلك الشروط المعيارية فى برامج تدريب المعلمين الحالية، كان لابد من تطبيق تلك المعايير على عينة من البرامج، ولما كان من الصعب تقويم كافة البرامج فى جميع التخصصات وفى جميع المستويات، لذلك اختارت الباحثة أن تطبق المعايير على مجموعة من البرامج، التى أعدت على المستوى المركزى، بالإدارة العامة للتدريب بالقاهرة والتابعة لوزارة التعليم، فى مجال المواد الاجتماعية، وكذلك بعض البرامج التى نفذت فى بعض مديريات التربية والتعليم بمحافظة القاهرة، وذلك يرجع إلى أن الإدارة العامة تعد برامج للموجهين، باعتبارهم قيادات تربوية مسئولة عن الأشراف والمتابعة والتدريب للمعلمين على مستوى الإدارة التعليمية، ولذلك جاء الاختيار من بين برامج تدريب موجهى المواد الاجتماعية بالإدارة العامة وكذا من بين برامج معلمى المواد الاجتماعية فى بعض إدارات محافظة القاهرة.

ولما كانت الباحثة صادفت صعوبات فى الحصول على بيانات ومعلومات كافية عن برامج الإدارة العامة والإدارات التعليمية، فلم تخضع للتقويم سوى البرامج، التى أمكن الحصول على بيانات ومعلومات عنها، وإن كانت الباحثة تأمل منذ البداية أن تحصل على معلومات وبيانات عن برامج القسمين خلال الخمس سنوات الماضية؛ حتى تكون الصورة اقرب إلى الدقة والموضوعية، وبناء على ذلك فإن البرامج التى ستخضع للتقويم هى خمسة برامج قدمت فى الإدارة العامة للتدريب خلال الأعوام

١٩٨٢، ١٩٨٣، ١٩٨٤، ١٩٨٥، ١٩٨٦، أما البرامج التى ستخضع للتقويم من الإدارات التعليمية فهى برامج من مديريات شرق القاهرة والوايلى وشمال القاهرة وعابدين وشبرا ومصر الجديدة، وبلغ عددها سبعة برامج خلال عام ١٩٨٦ فقط.

وحيث إنه كان من الصعب أن تقوم الباحثة بتطبيق جميع جوانب المعيار على جميع البرامج، فقد تم تطبيق بعض الجوانب من خلال الدراسة التحليلية وبعض الجوانب الأخرى، من خلال استبيان أعد للمعلمين الذين اشتركوا فى البرامج موضع التقويم، وفيما يلى نعرض بالتفصيل لنتائج هذه العملية.

أولاً: ارتباط البرنامج بفكر تربوى:

لم ينطبق أى بند من بنود هذا البرنامج على أى برنامج، سواء على مستوى الإدارة العامة أو على مستوى المحليات، مما يعنى افتقاد جانب اساسى ومقوم رئيسى من مقومات أى عمل تربوى، ويعد هذا الأمر غاية فى الخطورة فى هذا المجال؛ لأنه مجال معنى بتدريب المعلم فى أثناء الخدمة، ومع ذلك فهو لم يتضح سواء فى التخطيط أو فى الإعداد أو فى المحتوى أو فى أسلوب تنفيذ البرنامج.

ثانياً: ارتباط البرنامج بالحاجات المهنية للمعلم:

تبين أن البنود الخاصة بهذا البرنامج لم ينطبق منها إلا البند الخاص بتحديد الحاجات المهنية كما يراها الموجهون، ذلك أن الإدارة المركزية ترسل استمارات حصر احتياجات إلى الإدارات التعليمية، أما بالنسبة لتحديد الحاجات المهنية للمعلم كما يراها هو أو تحديدها كما يراها خبراء المناهج أو من وجهة نظر البحوث العلمية فلم تنطبق، كما أنه ولم تتضح تلك الحاجات فى عملية تخطيط البرامج.

ثالثا: ارتباط البرنامج بالتطور الجارى:

توافرت أربعة بنود من بنود هذا الجانب على البرامج، وهى الخاصة بالاتصالات بمخططى المناهج الجديدة وبالوعى بمداخل جديدة فى مجال تنفيذ المناهج، والاهتمام بالتطورات الجارية فى مجال التخصص ومجال الأداء المهنى، أما من حيث الاستفادة

من إمكانات التكنولوجيا الحديثة أو الاستفادة من اتجاه التعلم الذاتى، فلم ينطبقا على أى برنامج.

رابعًا: ارتباط البرنامج ببرامج الإعداد قبل الخدمة:

تبين أن البنود الثلاثة الأولى تنطبق على البرامج إلا أنه لم يظهر العلاقة الواضحة بين الإعداد العلمى والثقافى والمهنى للمعلمين وبرامج التدريب فى أثناء الخدمة، وهذا يعنى أن هناك اهتمامًا جزئيًا بهذا الجانب بل ويميل فى معظم الاحيان إلى التطورات الذاتية التى لا تعتمد على دراسة دقيقة لما درسه المعلم قبل الالتحاق بالمهنة والاعتماد عليه فى برامج التدريب أثناء الخدمة.

خامسًا: ارتباط البرنامج بمقترحات خبراء تخطيط المناهج:

تبين أن البرامج تستخدم فيها وسائل جديدة وأساليب تقويم جديدة، بينما لم تعتمد على الكفايات اللازمة لتجريب منهج جديد أو ممارسة أدوار جديدة، أو تنفيذ أنشطة أو استخدام مصادر تعلم غير مألوفة، وهذا يشير إلى عدم الاستفادة الكاملة من متطلبات تطوير المناهج كما يتصورها المخططون.

سادسًا: أهداف البرنامج:

لوحظ أن الأهداف المحددة للبرامج ملائمة لمستويات المتدربين، كما أن خبراء المناهج يشاركون فى عملية تحديد الأهداف، أما بقية البنود والخاصة بمشاركة المعلم فى تحديد أهداف بعيدة وقريبة المدى وشمول الأهداف والدقة فى صياغتها وارتباطها بحاجات التلاميذ؛ فلم تنعكس على أهداف أى برنامج من البرامج موضع التقويم.

سابعًا: شكل البرنامج:

تبين وفاء البرامج بالجوانب النظرية والعملية إلى حد ما، بمعنى أن بعض البرامج كانت أكثر أهتماما بالجانب النظرى، بينما هناك بعض البرامج الأخرى تعنى بالجانبين ولكن ليس بالقدر المطلوب، كما تبين أن بعض البرامج استفادت من الاتجاهات الحديثة إلى حد ما، ومثال ذلك أن بعض البرامج تعنى بمسألة الجديد فى أساليب التقويم وضبط استخدام الأسئلة الشفوية، واستخدام مداخل فى التدريس مثل الدراسة البيئية والأحداث الجارية.

ثامنًا: مضمون البرنامج:

اشتملت البرامج على معالجة تفصيلية لكل الجوانب، كما حددت الأدوار والمسئوليات للمشرفين على البرامج، وكذلك شارك الموجهون فى تحديد مضمون البرنامج، كما تحتوى البرامج على موضوعات فى التخصص، وإن كانت غير كافية وكذلك موضوعات فى التربية وعلم النفس وطرق التدريس، وإن كانت غير كافية أيضا، وبذلك تكون بنود هذا الجانب قد انطبق منها خمسة فقط، ولم تنطبق البنود الخاصة بالترابط بين مضمون البرنامج وأهدافه، ومشاركة خبراء المناهج والمعلمين، واهتمام المضمون بالجانب التثقيفى والتكامل بين أجزاء البرنامج، وبذلك تكون البرامج قد حللت باستخدام ثمانية جوانب من المعيار، وهو من (١ ـ ٨) أما الجوانب من (٩ ـ ١٤).. فقد تمت صياغتها فى شكل اسئلة وجهت إلى عينة من المعلمين بلغ عددها (٥٠) معلما ومعلمة من الذين شاركوا فى دورات تدريبية، تضمنت برامج من التى يتم تقويمها فى هذه الدراسة أو برامج أخرى مشابهة، وقد كشفت العملية عما يلى:

تاسعًا: تنفيذ البرنامج:

أشار المعلمون والمعلمات بنسبة ٨٥٪ إلى أن البرامج اعتمدت فى تنفيذها أساسًا على المحاضرات والمناقشات، واعتمدت أحيانا على الورش، كما انها اعتمدت على الموجهين الفنيين، أما بالنسبة للتدريبات الميدانية والأساليب التكنولوجية الحديثة والتعلم الذاتى والاعتماد على وسائل الإعلام فهى لم تظهر اطلاقا فى استجابات المعلمين والمعلمات، ولقد لوحظ أنهم أشاروا بنسبة ٩٤٪ إلى حاجتهم الملحة إلى استخدام هذه الأساليب فيما يعقد من برامج تدريبية لهم.

عاشرًا: توافر الإمكانات المناسبة لتنفيذ البرنامج:

أشار المعلمون بنسبة ٩٨٪ إلى أن المحاضرين غير متفرغين، كما أن المراجع والدوريات والخدمة المكتبية المتطورة متوافرة فى الإدارة المركزية على حين عدم توافرها بالإدارات التعليمية بنسبة ٩٥٪، كما أشاروا إلى عدم توافر أماكن مناسبة لتنفيذ البرامج بنسبة ٨٢٪، وعدم وجود هيئة متفرغة للتدريب، وعدم توافر الورش والأجهزة أو التمويل الكافى بنسبة ٨٤٪.

الحادى عشر:ملاءمة التوقيتات الخاصة بتنفيذ البرنامج:

أشار المعلمون بنسبة ٧٥٪ إلى أن مدة الدورة مناسبة لظروفهم، وكذلك وقت انعقادها بنسبة ٥٤٪، وعدد الساعات النظرية والعملية بنسبة ٥٥٪، ووجود فترات مناسبة للراحة بنسبة ٧٥٪.

الثانى عشر: تقويم البرنامج:

أشار المعلمون بنسبة ٩٥٪ إلى الدارسين يشتركون فى تقويم البرنامج، وأن الأداة المستخدمة فى ذلك هى استطلاع الرأى، وأن المشرفين والموجهين يشتركون فى تقويم البرنامج وكذلك تقديمهم لمقترحات لتطوير البرنامج. أما بالنسبة للبنود الخاصة بتقويم البرنامج فى أثناء تنفيذه واشتراك خبراء المناهج فى تقويم البرنامج والاعتماد على المناقشة للتقويم وتوافر تقارير عن خط سير الدورة والاهتمام بتقويم أدوات تقويم البرنامج، فقد أشار المعلمون بنسبة ٨٥٪ إلى عدم توافرها.

الثالث عشر:متابعة الدارسين بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج:

أشار المعلمون بنسبة ١٠٠٪ إلى أن جميع بنود هذا الجانب غير متوافرة فى أى برنامج تدريبى؛ مما يشير إلى عدم الاتصال بين الجهد المبذول فى التدريب فى أثناء الخدمة، وعائد ذلك إلى أداء المعلم لأدواره المهنية.

الرابع عشر: عائد البرنامج:

أشار المعلمون بنسبة ٩٢٪ إلى ارتباط البرامج بشهادة حضور أو اجتياز أحيانًا وارتباطها بالترقى إلى وظيفة أعلى وحوافز مالية والنقل والإعارة احيانا أخرى، مما يعنى عدم ارتباط البرامج بالحصول على شهادات أو مؤهلات تالية، أو الحصول على منح تفرغ لمواصلة الدراسة، ولعل ذلك يفقد المعلمون المشاركون فى برامج التدريب فى أثناء الخدمة الدافع من أجل الاشتراك فيها والانتظام فى الدراسة على النحو

المرغوب فيه، والذى من شأنه أن ينعكس على مستوى الأداء المهنى للمعلم، وبالتالى على مستوى التعلم لدى التلاميذ داخل الفصول المدرسية.

وبناء على ذلك، يلاحظ أن معظم بنود المعيار لم تنطبق على البرامج التدريبية التى كانت موضع التقويم فى هذه الدراسة، وبالتالى فإن ذلك يكشف عن قصور واضح فى تلك البرامج مما يعنى أنها لا تزال فى مستوى دون المطلوب، كما أن نوعيتها ومضمونها وشكلها وأساليب تنفيذها وتقويمها تعتمد على أساليب تقليدية تجعل من تلك البرامج فى النهاية جهداً لا يؤدى إلى النتائج المتوقعة، بل ويمكن اعتبارها فى هذا الإطار جهوداً ضائعة فضلاً عن تكلفتها العالية وضياع الوقت.

التوصيات:

فى ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، يمكن تقديم التوصيتين الآتيتين:

(١) استخدام هذا المعيار من أجل تقويم أى برنامج تدريبى فى أى مجال، وعلى أى مستوى دراسى، إذ إن عناصره ومكوناته لا تنطبق على تخصص دون آخر.

(٢) الاعتماد على هذا المعيار فى تخطيط برامج تدريب فى أثناء الخدمة، بحيث تراعى كافة جوانبه فى جميع مراحل البرنامج التدريبى سواء عند التخطيط أو التنفيذ أو التقويم والمتابعة.

وبناء على ما تم الكشف عنه من نواحى قصور فى البرامج التى تم تقويمها، يمكن تقديم التوصيات النوعية الآتية:

(١) ضرورة حصر الحاجات التدريبية للمعلمين كما يرونها هم.

(٢) الاستعانة بآراء خبراء المناهج فى تحديد تلك الحاجات.

(٣) ارتباط البرامج بالتطورات العلمية، سواء فى المجال التخصصى أو المجال المهنى.

(٤) الاستفادة من أساليب التعلم الذاتى فى تدريب المعلمون فى أثناء الخدمة؛ مما قد يفيد فى تقديم هذه الخدمة للمعلمين فى مدارسهم ولو جزئيًا.

(٥) استخدام أساليب التقويم الذاتى بحيث يقوم المعلم البرامج بشكل علمى من حيث مردوده بالنسبة له ولأدائه المهنى.

(٦) توفير مصادر التعلم الكافية، وكذا تطوير المكتبات التى توجد فى أماكن التدريب.

(٧) استخدام المدارس التى تملك إمكانات مناسبة كاماكن للتدريب.

(٨) إعداد هيئة متفرغة للإشراف على البرامج، سواء فى مرحلة التخطيط أو التنفيذ أو التقويم.

(٩) بناء أدوات مناسبة لتقويم أداء المعلمين؛ من أجل الحكم على مستوياتهم المبدئية، قبل الالتحاق بالدورات التدريبية، وكذا مستوياتهم بعد الانتهاء منها.

(١٠) الاعتماد على الاتجاهات الحديثة فى بناء البرامج كمدخل الكفايات.

(١١) الاهتمام بالتدريبات العملية فى البرامج؛ بحيث يستطيع العلم أن يصل ما بين ما يدرسه نظريًا وما يمارسه فعلاً.

(١٢) دراسة جوانب الإعداد للمعلم قبل الالتحاق بالمهنة؛ من أجل مراعاة الاستمرار فيما يقدم له فى أثناء الخدمة.

(١٣) إعادة النظر فى نظام الحوافز للمعلمين الذين يجتازون ما يعقد لهم من دورات تدريبية بنجاح.

مقترحات بحوث أخرى:

شعرت الباحثة فى أثناء إجراء هذا البحث بالحاجة إلى إجراء البحوث الآتية:

(١) تخطيط برنامج تدريبى مقترح لمعلمى المواد الاجتماعية، اعتماداً على المعيار المتضمن فى هذه الدراسة.

(٢) استخدام أحد اساليب التعلم الذاتى فى بناء برنامج لمعلمى المواد الاجتماعية، وقياس أثره على مستويات أداء المعلمين.

(٣) مقارنة أثر بعض الأساليب التكنولوجية فى برنامج تدريبى لمعلمى المواد الاجتماعية على تحصيل التلاميذ، واتجاهات المعلمين نحو المهنة.

المراجع

(1) Unesco: Practical Guide to in Service Teacher Training in Africa, (Paris, 1970), P.22.

(2) Yarger, S.J.,: "In - Service Teacher Education", Mitzel, H.E. (Ed.). **Encyclopedia of Educational Research.,** (New York, The Free Press, A division of Macmillan Publishing Co., Inc., 1982), P.833.

(3) Farrant, J.S., "Deyeloping Countries", Goodings R., and Others (Eds.), **Changing Prigrities in Teacher Education,** (London, Croom HEIM, The British Comparative Education Society, 1982, P.74).

(4) Unesco: **OP. Cit.**

(٥) بديع محمود مبارك القاسم: «تخطيط برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمى المرحلة الأولى فى العراق»، رسالة ماجستير غير منشورة، (القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس ١٩٧٣).

(6) Lawrence, G. Patterns of Effective In - Service Education, (Tallahasse: Florida State Department of Educational Research and Development Program, 1974, (Eric Document Reproduction Service No ED 176 - 424).

(7) Evans, M.L.: Toward Assessing the Effectiveness of a Teacher Education Center, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Accociation, (Chicago, 1974), ERIC Document Reproduction Service No ED 090 280.

(7) Steinmets, A., and Sieigel, J.: Evaluating the Teacher Center Pilots: The Third Annual Report 1974 - 1975 (Vol.4), Verginia University Charlottesvill, The Texas Center for Improvement of Educational Systems, 1975, (ERIC Document Repioduction Service No ED 109 - 113).

(8) Farrant, J. S., **Op. Cit.,** P. 13.

(٩) محمد مسعود الأبيض: «تقويم برامج تدريب معلمى المرحلة الابتدائية بالجمهورية العربية الليبية»، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس ١٩٧٦).

(10) Barrette, A. J.: Laboratory Training of Teacher Education Centers in Florida, An Evaluation. Doctoral Dissertation Abstracts International 1976 38 734 A University Microfilms International 998.

(11) Setranjiwala, Z.K., Criteria For Evaluation of Teacher Education Center Programs P.H.D. Dissertation, University of Florida 1979, Published by University Microfilm International, Michigan, 1974.

(١٢) مصطفى الششتاوى: «تقويم برامج تدريب معلمى المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة فى جمهورية مصر العربى»، رسالة ماجستير غير منشورة ـ القاهرة كلية التربية ـ جامعة عين شمس ١٩٧٦.

(13) Marris R. W. and Thomas L.F.: Caribbean Co - Operation for Curriculum Development and Reform in Teacher Training Experiments and Innovations in Education 39, International Bureau of Education Paris Unesco 1980.

(14) Mertens, S.K., and Yarger, S.J. Teacher Center in Action, Syracuse N.X. Teacher Syracuse University, Syracuse Area Teacher, 1981.

(15) Dove, L.A.: The Implications For Teacher Training, of Conflicting Models of Community Schooling. Goodings R., and others (Eds.), Op, Cit., PP. 101 - 114.

(١٦) أحمد محمد حسين عباس: «برنامج مقترح لتدريب معلمى العلوم فى المرحلة الإعدادية فى الأردن وتجريبه» رسالة ماجستير غير منشورة، (القاهرة ـ كلية التربية، جامعة عين شمس ١٩٨٢).

(١٧) دلال يسين محمد: «تقويم برامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية فى أثناء الخدمة فى جمهورية مصر العربى» رسالة ماجستير غير منشورة، (القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس ١٩٨٣).

(18) Greenland, J. (Ed.) In - service Training of Primary Teachers in Africa, London, Macmillan Education.

(19) Everston, C.M.: Training Teachers in Classroom Management: An Experimental Study In Secondary School Classrooms. The Journal of Educational Research Vol. 79, No.1, 1985.

(٢٠) عبدالرحمن أحمد الأحمد: رأى المتدربين والمدربين فى برامج تدريب المعلمين التى عقدتها وزارة التربية عام ٨٣/ ١٩٨٤ بدولة الكويت ـ الكويت: مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية رقم (١٥) جامعة الكويت ـ ١٩٨٥.

(21) Marant, R.W. In - Service Education Within the School, London, George Allen and Unwin Ltd., 1981,PP - 29 - 30.