تطوير ثقافة التدريب بمدارس التعليم العام في ضوء خبرات بعض دول آسيا

إعداد

د. محمد حمدي زكي محمد *

مقدمة :

لقد أصبح تقدم الأوطان الآن مرهون بتنمية المعلمين مهنياً، مما يقتضي أن تكون التنمية المهنية للمعلمين عملية مستدامة، ولا تألوا مصر جهداً في هذا الصدد؛ حيث يكفل الدستور المصري (٢٠١٤م) في نص المادة (٢٢) تنمية الكفاءة العلمية للمعلمين، وتنمية مهاراتهم المهنية بما يضمن جودة التعليم وتحقيق أهدافه(٩)*، كما تكفل الخطة الإستراتيجية لتطوير التعليم قبل الجامعي في مصر في إستراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر (٢٠٣٠م) التنمية المهنية الشاملة والمستدامة المخططة للمعلمين، وتحقيق التجديد المعرفي والمهني للمعلمين كل خمس سنوات وصولاً إلي المعلم المتجدد والمرشد والميسر للتعلم، بما يضمن تحسين مستوى الأداء التعليمي(٣٤).

كذلك استحدثت وزارة التربية والتعليم آليات متعددة لدعم هذا الغرض أبرزها إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد(٣٧)، والتي قامت باستحداث كادر جديد لتحسين أحوال المعلمين، وإنشاء أكاديمية مهنية للمعلمين كهيئة مهنية رسمية. لمنح التراخيص للمعلمين، علاوة علي منح شهادات الاعتماد لبرامج التدريب والتنمية المهنية والجهات التي تمنحها (٣٨) . بالإضافة إلي إنشاء وحدات التدريب والجودة بالمدارس (٣٥) ، وكلها أمور ترتبط بجودة التدريب وتحسينه .

ولعل من الجديد بالذكر أن التدريب أثناء الخدمة يشكل العمود الفقري ووسيلة هامة للتنمية المهنية للمعلمين، وبمراجعة الأدبيات المتعلقة بالتدريب اتضح للباحث ملاحظة تفرض نفسها في هذا المضمار، وتتطلب ضرورة التوقف عندها، وهي " مدى ملاءمة ثقافة

* مدرس بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية كلية التربية - جامعة المنيا .

* يشير الرقم الأول إلي رقم المرجع في قائمة المراجع ، بينما يشير الرقم الثاني إلي رقم الصفحة في المرجع .

المعلمين لهذا التدريب " والبحث الحالي يتخذ من مدارس التعليم العام مثالاً لذلك، وتستند هذه الملاحظة علي ما أكده علماء الأنثروبولوجيا أن الثقافة التنظيمية تعتبر متطلب سابق وركيزة أساسية لنجاح الجهود المبذولة للتطوير الحالية والمستقبلية، وفي حال لم تتوافق الجهود المبذولة مع الثقافة للتطوير فسيتم الاستخفاف به. بمعنى أنه لا يمكن تنفيذ التدريب فلا يأتي بالعائد المنتظر منه إلا إذا كانت ثقافة المعلمين ملائمة للتدريب . وتعرف الثقافة علي أنها الأجواء المحيطة أو ما يمكن تسميته بالعناصر المكونة للسياق، والعلاقات القائمة بين هذه العناصر، فضلاً عن المناخ السائد، أو ما يشيع من عادات وتقاليد وعرف، وما يموج من أفكار (١٤: ٩-١٠).

لعله من الصعب الحصول علي مراجع تربوية تتناول موضوع ثقافة التدريب Training Culture وتنفرد في عرضه، فهناك كتابات حول التدريب Training، وهناك كتابات حول الثقافة Culture – وهما مصطلحان تم استعارتهما أيضاً من علم الإدارة – لكن الكتابات حول ثقافة التدريب نادرة. وربما يكون عمل" كيرنز" و"بابادوبولوس"(٢٠٠٠) Kearns& Papadopoulos في تقريرهما" بناء ثقافة التعلم والتدريب : خبرات لخمس دول من منظمة التعاون الاقتصادي(OCED) هو العمل الوحيد في هذا السياق (٥٩: ٢-١٥٢). أضف إلي ذلك ما تناولته فاطمة الزهراء سالم في كتابها " منظومة التدريب لتحسين جودة التعليم : ممارسات من أجل التميز" شرحاً لمفهوم ثقافة التدريب، مؤكدة علي أهمية ثقافة التدريب اليوم وأنها أمراً لا غني عنه في عصر المعلوماتية، والأفق المفتوح، والانفتاح علي الثقافات المتعددة، وأن العديد من الدول كرست الاهتمام بتدريب المعلمين أثناء الخدمة، ومتابعة أدائهم باستمرار(٢١: ٥-٥٠). ونظراً لافتقار المكتبة التربوية بشكل عام والمكتبة العربية بشكل خاص للكتابات في هذا الموضوع، سنحاول الاجتهاد في طرح موضوع ثقافة التدريب في البحث الحالي مستفيداً مما كتب في الميادين الأخرى، ومعالجته من منظور تربوي. كما شجعنا، في هذا السياق ما كتبته سموسي Simosi التي أوضحت أن نتائج البحث أثبتت أن الثقافة التنظيمية لها تأثير قوي علي نقل المعارف والمهارات المكتسبة من التدريب للموظف حديث التعيين في إحدى منظمات الخدمات" (٦٣: ١).

مشكلة البحث :

مما سبق يتضح الأهمية التي يمثلها مفهوم ثقافة التدريب للمعلم لتقديم خدمات تعليمية أفضل ترقي إلي مستوى التطور والتقدم المعاصر وتلبي احتياجات السوق. غير أن المفهوم – علي أهميته – لم يحظ بالاهتمام المناسب من قبل الباحثين التربويين في البلاد العربية والأجنبية. فالمدقق في الأدبيات التربوية العربية منها والأجنبية يلاحظ افتقارها إلي بحوث في هذا المجال، بل خلوها من إشارات صريحة إليه.

ومن خلال العديد من البحوث السابقة التي ناقشت بالدراسة والتحليل مجال التدريب، أثمرت تلك البحوث عن أن واقع هذا التدريب يعاني عن الافتقار إلي ثقافة التنمية المهنية بالمدارس المصرية وأنها غير منتشرة، متمثلة في أن متابعة الجديد في مجال التخصص محدودة للغاية، وضعف الاهتمام بالبحوث الإجرائية، وافتقار المجتمع المدرسي لممارسات التنمية المهنية مثل تبادل الزيارات والآراء والنقد الموضوعي والندوات وورش العمل وغيرها (٣٢: ٣٥٢). كما كشفت دراسة " سميحة على مخلوف" عن أن المدارس بمصر في أمس الحاجة إلي نشر ثقافة التنمية المهنية بهدف مساعدة الأفراد على التعلم المستمر، وتحسين ممارساتهم المهنية، وتوظيف التكنولوجيا، ومعرفة الجديد في مجال الأهداف والممارسات والأدوار(١٥: ٨٦٦). وبناء علي أن التدريب هو أحد وسائل التنمية المهنية، فإن الافتقار إلي ثقافة التنمية المهنية يتضمن في نفس الوقت افتقار إلي ثقافة التدريب .

وفي هذا السياق أجرى كل من " داليا طه" و"أمل أحمد" (٢٠١٦) بحثاً تمحور حول تقييم برامج تدريب المعلمين في مدارس التعليم العام. وتوصلتا إلي أنه، وعلى الرغم من ارتفاع نسبة الوعي بالتدريب، وتعليق أهمية كبرى عليه يبقي معدل التحسين الوسطي منخفضاً، وبالتالي أوصت بالاستعانة بجميع السبل لنشر الثقافة الداعمة للبرامج التدريبية علي تحسين أداء المعلمين، وكذلك علي تنامي مستوى أداء المدرسة العام، مع تشجيع جميع الصيغ المحفزة لذلك (١٣: ٧٦).

وإجمالاً لما سبق يمكن القول أن هناك افتقاراً وغياباً واضحاً لثقافة التدريب السائدة للمعلمين بالمدارس المصرية، والتي تتمثل في نقص المعارف والمهارات، وضعف القيم، وغياب الاتجاهات. كذلك فإن ثمة ضرورة لتأصيل مفهوم ثقافة التدريب وعناصرها في

المؤسسة التعليمية من أجل تحقيق نتائج تعلم أفضل. ومن ثم كان التفكير بهذه الدراسة الوصفية الميدانية. وهنا يمكن بلورة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تطوير ثقافة التدريب بمدارس التعليم العام بالاستفادة من خبرات بعض دول آسيا ؟ .

وتنبثق من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١– ماذا يقصد بثقافة التدريب؟ وما خبرات بعض دول آسيا في التدريب؟

٢– ما واقع ثقافة التدريب لدي المعلمين في بعض المدارس المصرية ؟

٣-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين نحو ثقافة التدريب بمدارس التعليم العام تبعاً لمتغيرات البحث مثل، المرحلة الدراسية، والتخصص الأكاديمي، ونوع الجودة والاعتماد، وعدد الدورات التدريبية ؟ .

٤-ما الرؤية المقترحة لتطوير ثقافة التدريب لدي المعلمين بمدارس التعليم العام بالاستفادة من خبرات بعض دول آسيا ؟

أهداف البحث :

يسعي البحث الحالي إلي تحقيق الأهداف التالية:

١ – التعرف علي ثقافة التدريب من حيث مفهومها وعناصرها، ورصد الخبرات المعاصرة لتدريب المعلمين في بعض الدول.

٢ – رصد واقع ثقافة التدريب في بعض مدارس التعليم العام.

٣– الكشف عن دلالة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات المعلمين إزاء ثقافة التدريب بمدارس التعليم العام تبعاً لمتغيرات مثل، المرحلة الدراسية، والتخصص الأكاديمي، ونوع الاعتماد، وعدد الدورات التدريبية .

٤ – تقديم رؤية مقترحة لتطوير ثقافة التدريب بمدارس التعليم العام بالاستفادة من خبرات بعض الدول، والدراسة الميدانية .

أهمية البحث :

يأتي هذا البحث متزامناً مع الخطة الإستراتيجية لتطوير التعليم قبل الجامعي ومع توجه الوزارة في الآونة الأخيرة نحو الاهتمام بالتدريب والتنمية المهنية للمعلمين ، ويُشكل البحث الحالي دليلاً إرشادياً يمكن من خلاله إعادة النظر في إمكانية التعرف علي واقع ثقافة تدريب المعلمين ، وخبرات بعض الدول المتقدمة في مجال التدريب ، وذلك لتحديد نقطة الانطلاق في تطوير ثقافة التدريب للمعلمين بمدارس التعليم العام بمحافظة المنيا ، وهذا في حد ذاته إضافة جديدة للبنية المعرفية .

يقدم البحث الحالي إطاراً نظرياً لطبيعة ثقافة التدريب ، حيث تندر البحوث العربية والأجنبية في هذا المجال الخصب مما قد يفيد المربين في إبراز دورها في النهوض بالعملية التدريبية .

ويعد هذا البحث بمثابة تغذية راجعة لكل من متخذي القرارات وواضعي الخطط التعليمية ومديري المدارس عن مستوي ثقافة التدريب لدي المعلمين بالقدر الذي يجعلها تُعيد حساباتها التنظيمية والإدارية التي من شأنها ضمان التطبيق والممارسة العملية الصحيحة له .

ويكتسب البحث الحالي أهمية تطبيقيه في ضوء ما يقدمه من صورة صادقة لواقع ثقافة التدريب، ومقترحات لمواصفات التدريب المعاصر. ويمكن أن تستفيد الكوادر العاملة وكذلك الهيئات والإدارات والوحدات المختصة بالتدريب والجودة داخل المدارس وخارجها من الرؤية المقترحة في هذا البحث في تطوير واقع ثقافة التدريب .

حدود البحث ومبرراته : تتلخص حدود البحث الحالي في التالي :

(أ) **الحد الموضوعي:** يقتصر البحث التعرف إلي واقع ثقافة التدريب لدي معلمي بمدارس التعليم العام متمثلة في العناصر التالية معارف التدريب ومهارات التدريب وقيم التدريب واتجاهات التدريب. كما يقتصر علي وضع رؤية مقترحة لتنمية ثقافة التدريب لديهم .

- كما سيتم اختيار الدول التي حصلت علي المراكز الأولى في برنامج التقييم الدولي للطلاب لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية Programme for OECD International Student Assessment (Pisa)، وموقعه الإلكتروني http://www.pisa.oecd.org لعام ٢٠١٢، ويهدف هذا البرنامج - بصفة عامة - إلى

تقييم مستوى إنجاز الطلاب ومعرفتهم في مادة الرياضيات والعلوم والقراءة والكتابة، ودراسة قدرتهم على التفكير المتأمل في معرفتهم وخبرتهم وعلى تطبيق تلك المعرفة والخبرة في قضايا العالم الحقيقي في سن الخامسة عشر، والتركيز على قدرة الشباب على استخدام معرفتهم ومهاراتهم للتعامل مع تحديات الحياة الحقيقية، بدلاً من مجرد التركيز على مدى تمكنهم من إجادة المحتوى الدراسي" (٥٧: ٢٠).

وسبب اختيار هذه الدول أنها أنظمة متصفة بأنها عالية الإنجاز، أول ترتيب لثلاث دول وهي شنغهاي الصين، وسنغافورة، وكوريا الجنوبية؛ حيث أن الإنجاز العالي للطلاب يرجع في الأساس إلي المعلمين، وان زيادة فعالية المعلم ومهنيته ينعكس على تعلم الطلاب، وأن تعلم الطلاب بصورة أفضل يتوقف على قدرات وإمكانات معلميهم، حيث أن ما يكتسبه الطالب من المعلم يعتمد - بالدرجة الأولى - على ما يعرفه المعلم وما يمكن أن يقوم به، كما تعنى أن بعض المعلمين يكتسبون المعرفة والمهارات التي تؤدى أداء أعلى للطالب، وأن أداء المعلم يرتبط بجودة التدريب، ولإثبات ذلك، قام "وايان" و "يونجز"(٢٠٠٣) بتحليل استعراضي لبحوث أمريكية عالية الجودة، وجدا أربع سمات مشتركة للمعلمين الذين كان القدر التعليمي لطلابهم أكبر على مدى العام الدراسي (٦٧: ٨٩-١٢٢) :

- تلقى هؤلاء المعلمون دراستهم قبل التخرج في مؤسسات أفضل تصنيفاً.
- أحرز هؤلاء المعلمون درجات أعلى في اختبارات قياس درجة العمل والمعرفة بالمادة التي يقومون بتدريسها وطرق التدريس.
- يتسم هؤلاء المعلمون بميلهم لنيل درجات علمية متقدمة، وخوض دورات عملية في المادة التي يقومون بتدريسها.
- استوفى هؤلاء المعلمون متطلبات الشهادة أو الترخيص الخاصة بالإقليم الواقع به مدرستهم.

(ب) الحد المكاني والبشري : يقتصر البحث علي عينة من المعلمين بمدارس التعليم العام الحكومية المنتشرة بمحافظة المنيا، حتى تكون لديهم خبرة كافية وباعتبارهم ممن عايشوا وشاركوا في التدريبات بمستوياته المتعددة .

(د) الحد الزمني: تم تطبيق الدراسة الميدانية خلال الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦ م.

منهج البحث :

اعتمد البحث الحالي علي المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة البحث. حيث يتم جمع المعلومات الخاصة بعناصر التدريب ثم وصف وتفسير الجهود العلمية السابقة وخبرات بعض الدول ، وكذا تحليل ودراسة واقع ثقافة التدريب في بعض مدارس التعليم العام الحكومية من خلال تصميم وتطبيق استبانه علي عينة ممثلة للمجتمع الأصلي حتى يتم وصف الواقع بدقة واستقراء دلالة البيانات الكيفية ، تمهيداً لإصلاحه .

مصطلحات البحث :

ثقافة التدريب(Training Culture): تعرف بأنها:" عملية تحسين للأداء الحالي من خلال ممارسة مجموعة من الأنشطة المصاحبة من أجل الوصول بالأداء إلي مستوى أفضل يمكن الفرد من أن يكون جزءاً فعالاً في عمليات التنمية المستدامة داخل المجتمع "(٢٢: ٤٨).

ويتبني البحث التعريف الإجرائي التالي:

ثقافة التدريب هي مجموعة المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات المتعلقة بالتدريب ، وتعمل علي تحقيق أهداف التدريب فيما يتعلق بتنمية المعلمين مهنياً عن طريق قيامها بمجموعة من الأنشطة يتم تضمينها داخل التدريب، والعمل علي إكساب المعلمين تلك القيم والممارسات .

البحوث السابقة :

تجدر الإشارة إلي أنه عن طريق الرجوع إلي البحوث السابقة في التربية أو القطاع الخاص العربية منها والأجنبية نجدها لم تتعرض لثقافة التدريب بشكل صريح. ولدعم مشكلة البحث والوقوف علي جميع أبعاده، كان من المجدي استعراض بعض البحوث السابقة ذات الصلة بتدريب المعلمين، ونظراً لزخم البحوث السابقة العربية في هذا المجال؛ سيتم فقط استعراض البحوث الحديثة ذات البعد الثقافي أو التي أشارت من بعيد إلي ثقافة التنمية المهنية المستدامة والمستهدفة معلمي التعليم العام بمراحله المختلفة. أما فيما يتعلق بالبحوث

الأجنبية فقد تم التركيز أيضاً علي التي استعانت بالثقافة في التدريب بصرف النظر عن الميدان أو القطاع أو الفئة المستهدفة أو المنهج المستخدم. ومن خلال مراجعة البحوث السابقة يمكن استعراض بعضها علي نحو مختصر.

أولاً – البحوث السابقة العربية :

ويعرضها الباحث من الأقدم إلي الأحدث وذلك علي النحو التالي :

١ - بحث أحمد نجم الدين عيداروس، (سنة ٢٠٠٦)، بعنوان : " تجويد إدارة الثقافة التنظيمية بمؤسسات التعليم الأساسي بمصر في ضوء إدارة التغيير " (٥ : ٢٠٩ - ٢٨٧) .

هدفت الدراسة إلي تقديم رؤية مقترحة لتجويد إدارة الثقافة التنظيمية بمؤسسات التعليم الأساسي في مصر في ضوء إدارة التغيير، والتعرف علي طبيعة الثقافة التنظيمية وإداراتها في الفكر الإداري المعاصر.

وخرجت الدراسة ببعض الأمور والآليات أبرزها تنويع الأساليب المستخدمة عند إدارة الثقافة التنظيمية مثل إنشاء لجنة الحكماء بالمدرسة، وإدخال دماء جديدة ، عقد عدد من برامج التأهيل والإعداد لاكتساب المهارات الإدارية ومهارات التطوير، ومهارات الاتصال

٢ - بحث حنان إسماعيل أحمد، (سنة ٢٠٠٨)، بعنوان : " التطوير التنظيمي للمؤسسة الجامعية باستخدام بحوث الفعل: دراسة تحليلية " (١١: ٢٩٥: ٣٣٦).

هدفت الدراسة إلي طرح بعض التوجهات المستقبلية اللازمة لتطوير المؤسسة علي ضوء عمليات بحث الفعل، والوقوف علي حاجة التطوير التنظيمي للمؤسسات لاستخدام بحث الفعل.

وخرجت الدراسة ببعض الأمور والآليات التي تشجع المؤسسة لتوفير فرص التعلم لجميع أعضائها لتطوير نفسها بشكل مستمر من أهمها نشر ثقافة التنمية المهنية المستمرة التي تعمل علي تحقيق التنمية المستمرة للمعلمين للارتقاء بمستواهم وأدائهم سواء في الجانب التدريسي أو الإداري أو الثقافي وغيرها ، وتحويل المعلمين إلي متعلمين دائمي التعلم ، وأن

تعني المؤسسة لإقامة المنتديات والندوات ومؤتمرات اليوم الواحد وورشة العمل والحلقات النقاشية، وأن تؤكد المؤسسة علي أهمية التعلم بالوسائل غير الرسمية في مواقع العمل.

٣- بحث محمد عيد عتريس، (سنة ٢٠١١)، بعنوان : " تفعيل دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالتعليم قبل الجامعي في ضوء مدخل المدرسة كمجتمع تعلم" (٢٩: ٢٣٨: ٢٦٥) .

وهدفت الدراسة إلي التوصل إلي مقترحات يمكن أن تسهم في تفعيل دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين في ضوء مدخل المدرسة كمجتمع تعلم، والكشف عن طبيعة العلاقة بين المدرسة كمجتمع تعلم والتنمية المهنية للمعلمين، والوقوف علي طبيعة التنمية المهنية للمعلمين.

وخرجت الدراسة بآليات مقترحة من أبرزها نشر ثقافة التنمية المهنية المستدامة، وبناء ثقافة داعمة ودافعة ومشجعة علي التعلم الذاتي والتعلم المستمر والتعلم النشط والتعاوني وانعكاساتها علي أداء المعلم، بل وعلي أداء المدرسة ككل؛ وذلك من خلال ندوات ولقاءات تثقيفية متنوعة للمعلمين بهذا الشأن .

٤- بحث نسرين صالح محمد، (سنة ٢٠١٣)، بعنوان : " آليات تكيف المعلمين الجدد مع الثقافة التنظيمية بالمدارس المصرية " (٣٢: ٣٠٧-٣٩٤) .

وهدفت الدراسة إلي وضع آليات مقترحة لتكيف المعلمين الجدد مع الثقافة التنظيمية بالمدارس المصرية بما يحقق تطوير أدائهم بعد دراسة واقع التكيف التنظيمي للمعلمين الجدد بالمدارس المصرية. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وأسلوب التحليل الكيفي، علي عينة عددها(٥١٩) معلما جدداً.

وخرجت الدراسة بأن أهم آليات تكيف المعلمين الجدد مع الثقافة التنظيمية بالمدارس المصرية هي تحويل المدرسة إلي مجتمع تعلم، تنمية العمل الجماعي وفرق العمل وإتاحة فرص التعلم من خلال الزملاء داخل المدرسة، دعم وحدة التدريب والتقويم بالمدرسة وتفعيل دورها.

ثانياً – الدراسات السابقة الأجنبية :

ويعرضها الباحث من الأقدم إلي الأحدث وذلك علي النحو التالي :

١ - تقرير بيتر وجورجPeter & George: بناء ثقافة التعلم والتدريب: خبرات دولية لخمس دول من منظمة التعاون الاقتصادي(OECD) "٢٠٠٠ " (٥٩: ٢ - ١٥١).

هدف التقرير إلي التعرف علي السياسات والاستراتيجيات والممارسات التي تسهم في بناء ثقافة التعلم والتدريب اعتماداً على خبرات بعض الدول مثل بريطانيا، والمانيا، والسويد، ونيوزلندا ، وأمريكا .

يقع التقرير في أربعة أجزاء، يتناول الجزء الأول لمحة عامة عن التغيرات الرئيسة للسياقات المؤسسية والسياسية، وتأثيرها علي بناء ثقافة التعلم والتدريب في هذه الدول . أما الجزء الثاني يحدد التوجهات العامة لبناء ثقافة التعلم والتدريب مثل بناء البنية التحتية، والشراكة مع المجتمع، وتطوير استراتيجيات نشطة للتعلم مدى الحياة. ويناقش الجزء الثالث علي خمسة مجالات هامة في الاستراتيجيات الوطنية لبناء ثقافة التعلم والتدريب وهي المؤسسية ، الحوافز، والمعلومات والتسويق، دور التكنولوجيا، وممارسات القطاع الخاص. ويعرض الجزء الرابع ملخصاً للنتائج علي دولة استراليا ، والحاجة إلي مرحلة جديدة في مجال التعليم المهني والتدريب والتي تعالج متطلبات الاقتصاد الجديد.

٢ - بحث كويك Quicke: مهنية جديدة من أجل ثقافة تعاونية لتحقيق التعلم التنظيمي في المجتمعات المعاصرة "٢٠٠٠"(٦٠: ٢٩٢ - ٣١٥).

هدفت البحث إلي وضع تصور مقترح لأسلوب جديد من المهنية القائم علي الثقافة التعاونية لتحقيق التعلم التنظيمي الفعال باعتبار أن التعلم في المنظمة يحتاج إلي ثقافة تقوم علي التعاون والمشاركة الفعالة.

واعتمد البحث علي المنهج الوصفي.

وتوصل البحث إلي بعض النتائج أبرزها أن التنمية المهنية هي السبيل الأوحد والأهم لتعزيز وتحسين كفاءة المعلم في المؤسسة التعليمية ، وأن ثقافة التعاون والمشاركة تعد مطلباً أساسياً لتحقيق التعلم .

٣- بحث شي وال .L &C: التأثير المتبادل للثقافة التنظيمية علي برامج التدريب والتطوير: دراسة حالة لتحليل الثقافة في تخطيط البرامج " ٢٠١٠" (٤٣: ٣٦٥-٣٨٠) .

هدف البحث إلي وضع تصور مقترح لبرامج التدريب مرتكز علي رصد الاحتياجات التدريبية والثقافة التنظيمية. واستخدم الباحثان مبادئ النظرية البنائية جيديز Giddens على برامج التدريب والتطوير في المنظمات.

وخرجت البحث بالنتائج التالية: توجد علاقة بين الثقافة التنظيمية وبين التدريب في جميع خطواته. إن تحليل الثقافة التنظيمية أثناء تخطيط البرامج التدريبية سوف يساعد كثيراً عند التطبيق على تجنب العديد من المشكلات التي تعوق برامج التدريب والتطوير الناجمة عن المقاومة الثقافية أو صراع القيم بين الثقافة والتدريب.

وأوصت البحث بضرورة إجراء بحوث عن فوائد إدراج الثقافة التنظيمية ضمن قائمة البرامج التدريبية. كما أوصت بأن هناك حاجة إلي إجراء مزيد من البحوث ليتضح جميع جوانب الموضوع.

بالرغم من أن الثقافة التنظيمية، باعتبارها ظاهرة، تم دراستها على نطاق واسع فإنه لم يتم التوصل بعد إلى كامل إمكاناتها في تنمية الموارد البشرية والتدريب والتطوير سواء من الناحية النظرية أو الممارسة.

٤- بحث سيموسيSimosi : دور الكفاءة الذاتية والثقافة التنظيمية علي نقل التدريب "٢٠١٢" (٦٣: ٩٢-١٠٦) .

هدفت البحث إلي معرفة العلاقة والتأثير المتداخل للكفاءة الذاتية والثقافة التنظيمية على نقل المعارف والمهارات المكتسبة من خلال التدريب للموظفين. وتم تصميم استبانه طبقت علي عينة عددها ٢٥٢موظف حديثي التعيين يعملون في منظمة للخدمات في اليونان. وكان من أهم نتائجها أن الكفاءة الذاتية لها علاقة وثيقة بنقل التدريب والثقافة التنظيمية. وأن الكفاءة الذاتية المرتفعة تعزز تحقيق الإنجاز في التدريب ونقل الثقافة، كما تعزز الجوانب الإنسانية في نفس التدريب. والعكس صحيح. كما أكدت على الدور البارز الذي تلعبه الكفاءة الذاتية في العلاقة بين اتجاه الثقافة التنظيمية وتدريبات الموظفين حديثي التعيين.

التعليق العام علي الدراسات السابقة

١ - أكدت كل الدراسات السابقة التي تم استعراضها(تقريباً) أهمية الدور الذي يلعبه التدريب في التنمية المهنية للمعلمين سواء على التنمية الذاتية للمعلم أم تحسين الطلاب، مثل بحث سيموسيSimosi(٢٠١٢)، وبحث بيتر وجورج Peter & George (٢٠٠٠)، وهذا يؤكد ضرورة تفعيل التدريب للمعلم بالتعليم العام نظراً للدور الهام الذي يمكن أن يقوم به هذا التدريب في مساعدة المعلم .

٢ - هنالك دراسات تناولت موضع تأثير الثقافة التنظيمية علي التدريب مثل دراسة بيتر وجورج Peter & George ، و ثي وال.L &C ، و سيموسي Simosi، و كويك Quicke. ولكنها ركزت علي هذا الموضوع فقط بينما يتناول البحث الحالي الموضوع كي ينبه ويلفت النظر إليه ومن ثم ليظهر أن التدريب في حاجة لتفعيل ثقافة التدريب للمعلمين.

٣ - اهتمت مجموعة من البحوث بموضوع ثقافة التدريب مثل دراسة بيتر وجورج Peter& George (٢٠٠٠)، وبحث ثي ولي L &C، بينما اهتمت مجموعة أخرى بشكل غير مباشر في سياق تناول موضوعات أخرى، مثل بحث نسرين صالح محمد(٢٠١٣)، بحث محمد عيد عتريس(٢٠١١)، بحث حنان إسماعيل أحمد(٢٠٠٨)، أحمد نجم الدين عيداروس(٢٠٠٦) ، بحث كويك Quicke (٢٠٠٠) ، كما أوضح بحث سيموسي Simosi (٢٠١٢) فائدة الثقافة التنظيمية بالتدريب في نقل أثره من معارف ومهارات وقيم موجهة للمهارات . وقد أفادت كل مجموعة من هذه البحوث في الجزء الخاص بها في الخلفية النظرية وفي بناء أداة البحث .

٤ - يلاحظ أن كل الدراسات السابقة التي اهتمت بموضوع ثقافة التدريب بطريقة شبيه بالمباشرة كانت أجنبية ، ولكن هناك دراسة مصرية وهي دراسة محمد عيد عتريس(٢٠١١)، وقد ركزت علي دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين وضمنها دوره في تحقيق ثقافة التنمية المهنية، ولهذا فهي تختلف عن البحث الحالي تماماً، ومن ثم لم توجد دراسة مصرية قامت بمحاولة لتفعيل وتطوير ثقافة التدريب بمدارس التعليم العام في

مصر(علي حد علم الباحث)، مما مثل دافعاً قوياً لبحث هذا الموضوع لسد الثغرة العلمية في هذا المجال.

خطة السير في البحث :

وفقاً للمنهج الذي أُتبع في هذا البحث، فقد سار البحث في الخطوات الآتية :

الجزء الأول : الإطار العام للبحث وتتضمن: مقدمة البحث والمشكلة وتحديدها وأهداف البحث وأهميته وحدوده ومصطلحات البحث والبحوث السابقة وخطوات السير في البحث .

الجزء الثاني : الإطار النظري للبحث، ويتضمن محورين أساسيين هما :

أولاً - المقصود بثقافة التدريب : ماهيتها وعناصرها .

ثانياً - خبرات بعض دول شرق آسيا في مجال تدريب المعلمين.

الجزء الثالث : الدراسة الميدانية وتتضمن محورين :

أولاً –إجراءات الدراسة الميدانية(أهداف الدراسة الميدانية، ومجتمع وعينة البحث، وأداة البحث صدقها وثباتها، المعالجة الإحصائية).

ثانياً – نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها وتفسيرها .

الجزء الرابع – الرؤية المقترحة والتوصيات .

وأخيراً مراجع البحث ثم الملاحق .

الإطار النظري للبحث

أولاً - المقصود بثقافة التدريب : ماهيتها وعناصرها .

ويقصد بالثقافة، بوجه عام، هنا مجموعة المعارف، والمهارات، والاتجاهات، والقيم السائدة بين المعلمين والتي توجه العلاقات فيما بينهم، وبينهم وبين محيطهم التربوي والاجتماعي. وتتميز هذه الثقافة بقدرتها علي الاستمرار من خلال تعلم أفراد المدرسة الجدد من الأفراد الأقدم منهم(٥٩: ٢٠).

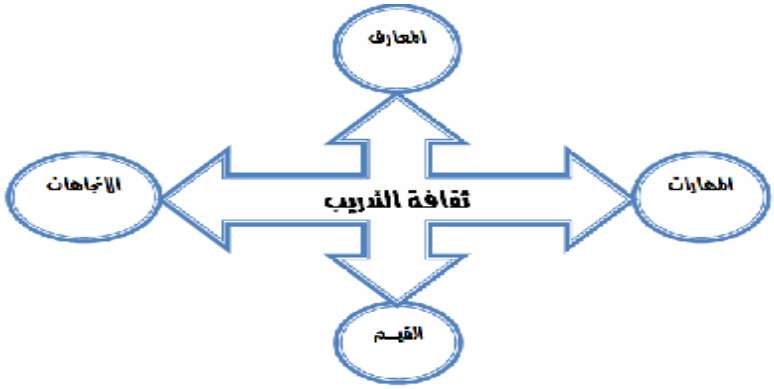
إن التدريب الذي يتصف بقدرته علي بناء ثقافة التدريب يركز على تعلم كل من المعلم، والمدرب ويجعل ذلك سماته الرئيسة. ففي ثقافة التدريب، يتعلم أيضاً المعلم لتحسين ممارساته التدريسية وتطوير أدائه، ويتعلم المدرب ليكون مدرباً أفضل، وكلاهما يتعلمان لتوفير فرص تعلم أفضل للمتعلمين، ويوفر للمتعلمين فرص تعلم ثرية، حيث يكونوا هم مركز

اهتمام عملية التدريب. وأن النمط التقليدي المتمثل في أن المدرب يعلم، والمتدرب يتعلم، قد تغير تماماً، فلا يوجد تسلسل هرمي يظهر فيه من يعرف أكثر من الآخر، لكن هناك حاجة إلي مساهمة كل فرد من أفراد المجتمع التدريبي في عملية تبادل المعرفة.

وقد لخص سونيا بلاندفورد Sonia Blandford في كتابه Managing Professional Development in Schools صفات التدريب الذي يشجع علي بناء ثقافة التدريب في أربع سمات تم جمعها من نتائج البحث في مجال تحسين المدرسة، وهي (٤١: ١٤) :

- يشجع التدريب بأن التنمية المهنية عملية مستمرة طوال الحياة الوظيفية للمعلم .
- ينمي التدريب الوعي بأهمية التعلم المستمر، وتزويد المعلمين بخبرات التعلم .
- يحافظ التدريب علي صورة الأنشطة العملية كما هو الحال في مهنتي المحاماة والطب، والتركيز علي التوجيه والإرشاد والدعم المبني علي الخبرة حول قضايا التنمية المهنية لكل الأفراد.
- يوفر التدريب بيئة تعلم لجميع الأفراد بالمدرسة تتصف بامتلاك روح الزمالة المهنية ، وتشجع علي العمل التشاركي.

وعلي ذلك يمكن الاجتهاد في تحديد عناصر ثقافة التدريب في أربعة عناصر، هي: معارف التدريب، ومهارات التدريب، وقيم التدريب، واتجاهات التدريب. يوضحها الشكل التالي :



شكل رقم (١) يوضح العناصر الأساسية لثقافة التدريب

ويتم توضيح العناصر الأساسية لثقافة التدريب فيما يلي:

- **معارف التدريب** : فهم الأساسيات والمبادئ المتعلقة بالتدريب .
- **مهارات التدريب:** تطبيق المبادئ والأساسيات المتعلقة بالتدريب .
- **قيم التدريب:** الموجهات التي تحكم أو توجه مهارات التدريب .
- **اتجاهات التدريب:** جودة تطبيق المهارات(الممارسات الجيدة) .

ويمكن استعراض هذه الأنواع بالتفصيل كالآتي :

١ - معارف التدريب الفعال :

ويركز هذا الجانب على فهم الأساسيات والمبادئ المتعلقة بالتدريب وما يعرفونه المعلمين عن التدريب من مفهوم وأهداف وأساليب. ويمكن إجمالها في التالي:

أ ـ مفهوم التدريب :

لا يوجد اتفاق بين الباحثين حول مفهوم محدد التدريب، وفي كثير من الأحيان مفهوم التدريب يشوبه الغموض والضبابية ويفتقر إلي تعريف واضح وثابت Nebulous and Unfocused.

التدريب – في اللغة – كما يقول معجم اللغة العربية المعاصرة – يعنى المران والممارسة، حيث يقال :

" دربه علي الشيء: عوده ومرنه عليه. درب ولده: علمه وحنكه وثقفه. وهو إعداد وتمرين وممارسة ومعاودة، وهو تزويد الدارسين بالدراسات العلمية والعملية التي تؤدي إلي رفع درجة المهارة عندهم في أداء واجبات الوظيفة. كذلك إعطاء مجمل المعارف النظرية والعملية لاكتساب ممارسة مهنة ما (٤: ٧٣٢-٧٣٣) .

وهذا التعريف يؤكد علي أن التدريب يجب أن يضيف عنصر المهارة إلي المعارف مما يجعل التدريب أكثر تحديداً ، وأكثر إجرائية.

ثم نصل إلي منظمة اليونسكو، لنراه يقترب أكثر من هذه الإجرائية ، حيث يرى أن التدريب هو "عملية تمكين الناس من اكتساب مهارات، ومعرفة، وفهم يمكن نقلها إلي أدوارهم الخاصة ومهامهم وواجباتهم في الوقت الحاضر وفي المستقبل " (٢٥: ١٨) .

وهذا التعريف يوضح مبادئ التعلم النشط، والمعرفة بجوار المهارات، أن بُعد المستقبل يعد أحد المكونات الرئيسة للتدريب .

كما أنه يمثل "مجمل العمليات والطرق التي تساعد في إعداد الفرد وتدريبه وتحفيزه على تحسين معارفه وتزويده بالمهارات والخبرات، لإنجاز عمل ما ورفع الكفاءة والإنتاجية (٢٢: ٢٦-٢٧) .

وميزة هذا التعريف أنه يركز على المكافآت المادية والمعنوية سواء للمدرب أو المعلم في تحقيق التدريب للمعلم ، واعتبارها أحد الجوانب الأساسية في التدريب .

وبذلك فالتدريب يكون بمثابة نشاط مستمر يركز على المعلم من أجل تحقيق تغيير هادف في معارفه ومهاراته وقدراته الفنية، لمقابلة احتياجات محددة في الوضع الراهن والمستقبلي في ضوء متطلبات عمل المعلم الحالية والمستقبلية، لتطوير أداء المعلم داخل المؤسسات التعليمية (١٨: ٢٧) .

وتمشياً مع ما سبق يرى مادثين Madsen أن التدريب الجيد يتجسد في أربع أولويات رئيسة، وتسلسل الأهم، فالمهم، فالأقل أهمية، وهي(٥١):

- تحسين الإنتاجية، حيث أن مهارات الموظف" المعلم" ومواهبهم يجب أن يتم الإشراف عليها باستمرار، وتحسين الكفاءة والعمل بشكل منتج يكون عن طريق التدريب علي أساليب وطرق أفضل، وأحدث التكنولوجيا التي تساعدهم علي أداء العمل.
- المحافظة على الجودة ، وتعزيز الابتكار، وتعزيز الاستدامة والتنافسية على المدى الطويل، وتقوم - هذه الأولوية- علي ثلاثة عناصر هي: تحفيز المهارات الخاصة، مضاعفة مستويات الجودة، وتشجيع المساهمة بالمؤسسة .
- تدعيم التفاعل والتعاون، والتأكيد على المهارات الشخصية للتفاعل والتعاون مع الآخرين من الأفراد والإدارات ، وتستند - هذه الأولوية- علي ثلاثة مبادئ هي: فاعلية التعاون والتواصل، والثقافة التنظيمية والمناخ، والقيادة.
- تمكين العاملين في المشاركة في التعلم الذاتي وتولي قيادة تطورهم الوظيفي، وتقوم - هذه الأولوية- علي تحديد أهداف العاملين، والتزويد بمصادر سهلة الدخول عليها .

ومما سبق يتضح أن جزء المعرفة من ثقافة التدريب تعبر عن وصف للتفاعلات والعلاقات الديناميكية والإيجابية فيما بين المدربين والمعلمين وبيئة العمل ، والتي تجعل التدريب قادر علي المحافظة علي تحقيق أهدافه، وفي الوقت نفسه يضمن أداء جيد لكل من المعلمين والطلاب .

ب - أهداف التدريب للمعلمين :

يهدف التدريب إلي تحقيق النمو المهني المستمر والمتواصل للمعلمين، ولعل من أهم هذه الأهداف ما يلي (٣٠: ٢٢) :

١ – يجعل الدور الذي يقوم به المعلم داخل المدرسة أكثر فاعلية وكفاءة.

٢ – مساعدة المعلمين على أن يعوا المشكلات التي تحيط بهم ومساعدتهم في حلها بالحكمة.

٣ – مساعدة المعلم على استخدام أكثر الطرق كفاءة في عملية التدريس.

٤ – مساعدة المعلم على اكتساب المستحدثات التقنية في التعليم .

٦ – مساعدة المعلم على فهم ومعرفة المحتوى الذي يقوم بتدريسه .

٧ – زيادة الكفاءة المهنية.

٨ – دعم المعلم في مراحل تطوره؛ من معلم مبتدئ إلي معلم كفء إلي معلم متقدم، وما ينتج عن ذلك من توليه مسئوليات جديدة وقيامه بالتدريس في مراحل متنوعة .

كما أشارت نادية محمد عبدالمنعم في مجلة وزارة التربية والتعليم إلي أن تدريب المعلمين يهدف إلي التالي(٣١: ٦٨-٦٩) :

١ – تبصير المعلمين بأفضل السبل للقيام بواجباتهم من علاج نواحي النقص في برامج الإعداد قبل الخدمة .

٢ – إتاحة الفرصة للمعلمين للحصول على مهارات جديدة لتعينهم على حل ما يواجههم من مشكلات مدرسية .

٣ – تعميق فهم المعلمين للأمور التربوية مما يعينهم على أداء عملهم المهني .

٤ – تقويم عمل المعلمين لمعرفة الخطوات التي نفذت ومدى مسايرتها لمتطلبات العمل ومدى اقترابها أو ابتعادها عن الأهداف المرسومة .

وعليه يمكن القول بأن التدريب يجب أن يهدف إلي تحقيق أربعة محاور رئيسة وهي بنائية وتأهيلية وتطويرية وتنشيطية .

ج – أساليب التدريب للمعلمين :

تعرف الوسائل التدريبية كل ما يساعد علي انتقال المعرفة والمعلومات والمهارات المختلفة من المدرب إلي المعلمين ، وتعزز من قدرة المتدرب علي اكتساب تلك المعرفة والمهارات بمخاطبة أكبر عدد من الحواس لديه، وتتنوع أساليب تقديم التدريب منها ما يتطلب أدني توجيه من المدرب، ومنها ما يعتمد كلية علي مهارات وقدرات الشخصية للمتدرب، ومنها ما لا يتطلب أي تدخل من المدرب، ومنها ما يركز علي القدرات العليا للتفكير لدي المتدرب كالإبداع وتطوير الذات، ومنها ما يركز علي القدرات الدنيا للتفكير لدي المتدرب، وتسهم الأساليب السابقة جميعها في تحقيق الأهداف المنشودة من التدريب (١٧: ٣٠) .

وسوف يعرض الباحث بعض هذه الأساليب والوسائل علي النحو التالي(٢٣: ٩٢) :

- **المجموعة الأولى:** وتركز علي المدرب، وتفيد في تعلم المعارف، وتعتمد علي التوجيه المباشر، وهي من أسهل أساليب التدريب استخداماً، ولذلك يعتمد عليها كثيراً بشكل رئيس في التدريب، ومن أهم أساليبها: المحاضرات والندوات والمؤتمرات والاجتماعات الدورية. وتتصف بأنها أكثر استخداماً لكونها قليلة التكلفة، وتصلح للأعداد الكبيرة .

- **المجموعة الثانية:** وتركز على التفاعل بين المدرب والمتدرب، وتفيد في تنمية مهارات التفكير العليا والمهارات العملية. ومن الوسائل المستخدمة في ذلك: دراسة الحالة وتمثيل الأدوار والتدريب العملي والحلقات الدراسية والرحلات والزيارات الميدانية وتبادل الزيارات، والدروس النموذجية وتحليل المشكلات والمناقشة .

- **المجموعة الثالثة:** وتعتمد على المتدرب، وتركز علي التعلم والتدريب الذاتي، مثل التدريب بالمراسلة والواجبات الدراسية أو البيان العملي والمباريات والمحاكاة والتعليم المبرمج.

٢ - مهارات التدريب الفعال :

يتعلق هذا الجانب بتطبيق المبادئ والأساسيات المتعلقة بالتدريب والمهارات المتعلقة بالتدريب . وتعرف المهارة - في اللغة- بأنها مشتقة من الفعل" مهر" أي حذق وبرع، وقد

وردت تعريفات عديدة للمهارة لكن معظمها أجمع على أن المهارة هي القدرة علي القيام بأي عمل من الأعمال بدرجة عالية من الدقة والسرعة مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول. وتتحدد المهارة بشرطين مجتمعين هما: دقة الأداء وسرعته (٢٨: ٥٣٤) .

وتتكون المهارة عادة من خليط من الاستجابات العقلية(وهي التي يغلب عليها الأداء العقلي مثل مهارات حل المشكلات، ومهارات التفكير الابتكاري) والاجتماعية(وهي التي يغلب عليها الأداء الاجتماعي ومن أبرزها المهارات الاجتماعية والمدرسية)، والحركية أو الجسمانية (ويغلب عليها الأداء الحركي ومنها المهارات الحرفية).

من خلال بعض التدريبات التي قام الباحث كمدرب ، وقراءاته في هذا المجال، وتدريس مقرر" التنمية المهنية وتقييم الأداء الإداري بالمدرسة" بالدبلوم المهنية في التربية " الإدارة المدرسية"، أمكنه اشتقاق واستنباط مجموعة المهارات المتعلقة بالتدريب الفعال تتمثل فيما يلي :

أ – مهارة استخدام حوافظ الأعمال أثناء التدريب: وتعتبر إحدى الأدوات المؤثرة في التدريب، ويصف دوليتل Dolittle عام ١٩٩٤بأنها "حافظة تتضمن مجموعة من الأعمال التي أنتجها المعلم، ويقوم المعلم بنفسه بتجميع مادة حافظة الأعمال ليبرهن علي ما لديه من معارف ومهارات في التدريس"، وبالتالي إذا قام المعلمون بتطوير حوافظ أعمالهم لغرض واضح وبتوجيه فرد يبادلونه الاحترام، فسيدركون علي الفور كيف أن مراجعة إنجازاتهم، وتأملاتهم في ممارساتهم تقوي وتعزز مكانتهم كمحترفين، كما ستزيد من رغبتهم في تبادل ما تعلموه عن أنفسهم وعن الطلاب وعن زملائهم (٤٥: ١٤) .

ب– مهارة التعامل مع التكنولوجيا التعليمية في عملية التعلم وكيفية استخدامها في التدريس : وهذا في غاية الأهمية لأنها تزيد من احتمالية اكتساب المتدربين لمهارات التواصل الجيد مع الآخرين، ومهارات بناء الفريق والقيادة، وتدعم العمل التعاوني مع الأقران . ويحدث ذلك من خلال تنمية مهارات الحاسوب والانترنت لدي المعلمين، وتأهيلهم للحصول علي شهادة الرخصة الدولية لاستخدام الحاسوب، وإنشاء المكتبات الرقمية التي تعمل بنظام الميكنة الآلية، وتنمية مهارات البحث العلمي بما ينمي لدي في المعلم صفة المعلم الباحث (١٢: ١٦٨) .

ج- مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة أثناء التدريب: ويطلق عليه مالكولم نولز Malcolm Knowles " التدريس من خلال التساؤل" ويعرف اليوم بأسماء مختلفة مثل "طريقة الاكتشاف"، طريقة التساؤل، التعلم الذاتي، التعلم عن طريق حل المشكلات، ويتطلب هذا النوع من التدريس قيام المعلم بأدوار تختلف عن الدور الفردي أحادي النشاط الذي يألفه معظم المعلمين.

ولعل طرح الأسئلة على المتدرب في التدريب من أهم عناصر نجاح المدرب في تدريبه؛ حيث يكتسب المتدرب بعض المهارات مثل اكتشاف المشكلات وصياغتها، تنظيم معلومات المشكلة ومعالجتها، وتوليد الأفكار، وتقويم الأفكار(٣٦: ٨٣) . وللاستفادة من طريقة "التساؤل" يقوم المدرب بتقسيم المتعلمين إلي مجموعات فرعية حتى يتاح لكل فرد منهم فرصة المشاركة في رسم المشكلة وحلها .

د- مهارة استراتيجيات التعلم النشط الفعال: وهذا يحدث من خلال توفير الكتب والإمدادات الضرورية في الوقت المناسب، وإتاحة الفرص للبحث عن المعلومات في المكتبات والكمبيوتر، وإعداد التقارير والأوراق البحثية، والتزود من المعلومات ويوظفها، ويهتم بصقل خبراته وتنمية سلوكه الإيجابي، ويحاور من أجل الحقيقة والمعرفة، ويتتبع المعرفة العلمية في تطورها، وبخاصة نقاط التحول في مجالات المعرفة المختلفة (١٠: ٣٢٠) .

هـ - مهارة التواصل الفعال مع الآخرين : وهذا يحدث من خلال الإدارة بالتجوال؛ حيث أنها طريقة فعالة جداً لفهم كيفية سير الدورة التدريبية، والتعرف علي القضايا أو مصادر القلق التي قد يعاني منها بعض المتدربين. مما يشجع علي الاستفادة من فرص التعلم من الزملاء ودعم روح المشاركة فيما بينهم. بالإضافة إلي تشجيع المتدرب على التطبيق في بيئة آمنة نسبياً كفصولهم الدراسية .

و – مهارات تشجيع التجريب ودعم المخاطرة : وهذا يحدث من خلال إعطاء المتدرب الفرصة لتجريب أشياء جديدة وتقدير الأخطاء، وهنا يبرهن تدعيم الإبداع وتحمل المخاطرة علي الاحترام للمعلمين كمتعلمين وكمهنيين لديهم أحكام موثق فيها .

وعليه يمكن القول بأنه التدريب يعزز تنمية المهارات بجانبيها المعرفي والأدائي ، ويزيد من كفاءة التدريب، حيث تسهل القيام ببعض الخطوات الصعبة التي قد تتطلبها المواقف التعليمية في بعض الأحيان لتقريب الأفكار لذهن المتعلمين وإفادتهم من خلال عروض بصرية.

٣ - قيم التدريب الفعال :

تجمع معظم التعريفات الواردة للقيم على أن القيم هي مجموعة الموجهات والمعايير التي تدفع العاملين بالمؤسسة للانجاز والتميز، وتوجه (أو تحكم) سلوكياتهم (٢٤: ١٥٠). بالإضافة إلي أن يجب علي التدريب يعلن عن القيم الجوهرية له، والتي تكون بمثابة العقيدة التنظيمية للجميع .

وعند الحديث عن القيم وعلاقتها بالتدريب تجدر الإشارة إلي أن أكاديمية تطوير التعليم حددت مجموعة من القيم في التدريب أو التنمية المهنية في المؤسسات، تري أنها مهمة وضرورية للمعلمين الذين يسعون لأن يصبحوا معلمين جيدين، ويمكن إجمال هذه القيم والمبادئ التي تشكل أسس التدريب والتنمية المهنية، وهي (٣٦: ١٤) :

- التدريس الجيد شرط حيوي لتعلم الطلاب.
- يستطيع جميع المعلمين تحسين أدائهم في التدريس.
- يساهم التدريب الاستراتيجي في تحسين أداء المعلم.
- يهتم القادة التربويين وصناع القرار ببرامج تدريب المعلمين، ويوفرون الدعم والموارد المطلوبة للتدريب الاستراتيجي.
- يعد التعاون مع المعنيين الرئيسيين عبر دورة التدريب ضرورياً.
- يشتمل تخطيط التدريب علي تحديد كيفية متابعة التدريب وتقييمه.

وطبقاً لرؤية " كارفي" Karve في مقالها" التدريب : فرصة هامة لتوصيل القيم التنظيمية"، حيث طرحت سؤالاً وهو، هل يمكن أن يكون كل برنامج تدريبي فرصة لتوصيل القيم؟ وإذا أمكن التدريب تحقيق ذلك يكون أضاف قيمة جديدة للمتدرب، وتتمثل في(٤٩) :

- **تحديد أساليب توصيل القيم**، ويحدث هذا عندما يربط المدرب سلوكيات المتدربين بالقيم التي يتضمنها السلوك، فمثلاً عندما يحرص المدرب على تدريب قيمة الجودة والإتقان، قد

يكون خلال مناقشة موقف تأخير أحد المتدربين لإظهار سوء هذا السلوك، أو مناقشة الحاجة إلي تحسين الأداء ، أو تدريب علي برنامج الإكسل الذي يؤدي إلي المشاركة في إدخال البيانات.

- **وضع توقعات عالية للمتدربين.** ويحدث هذا عند سؤال المتدربين عن توقعات أهداف التدريب أو عند الإعداد للتدريب. وبالتالي يتم الربط بين أهداف التدريب وأهداف المؤسسة. فمثلاً إذا كان التدريب عن اتخاذ القرار يقوم المدرب بتعريف المتدربين العلاقة بين القرار الصائب من ناحية وقيم النزاهة والشفافية والإبداع من ناحية أخرى.

- **مناقشة أدوار وظيفية محددة للمتدربين** ، ويحدث هذا عند سؤال المتدربين عن توقعات أهداف التدريب، يتم مناقشة أدوار المتدربين وربط ذلك بقيم ومبادئ العمل لخدمة أهداف المؤسسة وعملائها .

- **كسر الحواجز النفسية والاجتماعية للمشاركين(إذابة الجليد).** ويحدث هذا في بداية كل تدريب من خلال نشاطات معينة قد تكون لعبة الألوان حيث تقسيم المتدربين إلي مجموعات، بشرط أن تختار المجموعة اللون الذي يدل علي قيمة؛ يشير اللون الأبيض إلي قيمة الشفافية والأحمر إلي قيمة الإبداع، ثم مناقشة المتدربين في أسباب اختيار اللون، وكيفية الاستفادة منه في عمله ؟ .

- **استغلال أوقات مخصصة لاستخلاص معلومات في التدريب من الأنشطة والتدريبات.** فإذا وثق المتدربون في المدرب، فإنهم يمكن أن يتعلموا قيم مثل الاستقامة والنزاهة والإبداع والابتكار، ويحدث هذا من خلال استغلال أنشطة مخصصة في التدريب مثل نشاط قيادة الفريق .

- **يراعي بعض الاحتياطات في التدريب علي القيم.** بمعني أن تكون القيم مرتبط بأهداف وطبيعة التدريب واحتياجات المتدربين، وأن يستشعرها المتدرب من خلال المناقشات والأحاديث وليس عظة دينية أو مادة تدريبية منفصلة بذاتها .

ويمكن استنتاج مجموعة القيم المتعلقة بالتدريب، بحيث أن هذه القيم تصب في معظم عناصر وجوانب العمل بالمؤسسة سواء الجوانب الإدارية أو الجوانب الفنية، أو العلاقات بين الأفراد، أو الجودة وما يتعلق بها، أو غيرها من الأمور الأخرى، وهذه القيم تتمثل في التالي:

أ- **تنمية قيمة التعلم الذاتي** ، وهو أسلوب تعلم مقصود، يعتمد علي الجهد الشخصي والاختيار الحر للمتعلم لطرق وزمن التعلم، يحاول فيه أن يكتسب قدراً من المعارف والمعلومات والمهارات والممارسات، باستخدام وسائل وطرق متعددة سواء تقليدية أو تكنولوجية، بهدف تغير جوانب شخصيته نحو مستويات أفضل (٦: ٢٩١). وهذا يحدث من خلال توعية المعلمين بأهمية التعلم الذاتي ومسئوليتهم عن تطوير مهاراتهم في استخدام الحاسوب والانترنت وفي البحث العلمي حتى يستطيعوا مواكبة التغيرات في العملية التعليمية.

ب – تعزيز قيمة الالتزام بالوقت، ويعد تعزيز الالتزام بالوقت من ضمن أولويات التدريب، باعتباره من الموارد الهامة والنادرة وذلك لازدياد توقعات الأفراد والمنظمات لما يجب أن يحققه العاملون فيه، وتعقد بيئة المدرسة بمختلف أبعادها الاقتصادية والاجتماعية (٣٣: ٣٦). وهذا يحدث من خلال وضع مجموعة قواعد العمل، وإدارة ورش العمل بفاعلية، وإنجاز كل مهمة في توقيتها المحدد، ووضع إرشادات للمتدربين .

ج – تعزيز قيمة الشفافية والمساءلة، إن الشفافية عنصر محوري لعملية تنمية ورفع مستوى أداء التدريب؛ حيث أثبتت التجربة في المضمار التربوي أن التمسك بالشفافية يقلل من مشكلات ومعوقات التدريب – لقدرتها علي معالجة هذه المشكلات والمعوقات عند وقوعها وقبل اتساعها؛ لذلك في ظل غياب الشفافية يصعب علي المعلمين تحقيق أي تقدم للتدريب. وهذا يحدث من خلال التزام الجميع بالقواعد المنظمة لإدارة ورش العمل، الاتفاق مع المتدربين علي أهداف التدريب وخطة تحقيقها، بالإضافة إلي دمج الجميع في العمل (٣٩: ٢-٨) .

د – تقدير قيمة العمل الجماعي والانخراط فيه . حيث يؤمن التدريب بالعمل الجماعي وتلاقح الأفكار، ويحدث ذلك من خلال إدارة الخلافات بفعالية، وتوسيع المشاركة، وتشجيع الاختلاف في الرأي، والعمل بمبدأ " الأفكار المتصارعة تعني معنى أفضل للنتائج ". ويورد

باري "Parry" في كتابه " التدريب لتحقيق النتائج" Training For Results مناقشة حول فوائد العمل في مجموعات فرعية، والتي من بينها يُحسن من مستوى الأفكار المطروحة وحلول المشكلات المقترحة، يكتشف المتعلمون الحلول وينفذونها بأنفسهم، يتركز التوكيد على التعلم رجلاً لرجل، يساعد علي تنشيط إيقاع التدريب وجذب اهتمام المتدربين، ويحصل المدرب علي التغذية المرتدة حول ما يعرفه المتدربون وما يستطيعون القيام به.

هـ - الإثابة : إن الإثابة الفورية بالتحديد لأي عمل إبداعي ، تعد إحدى معاول التدريب الفعال، كما وأن غيابها يعد أحد المعوقات لإنجاز والإبداع، والإثابة الفورية هي التي تبعث الإحساس بالرضا والاعتزاز بالانتماء إلي المنظمة، والحماس لتحقيق أهدافها، ولن يتأتى ذلك إلا بالمتابعة اللصيقة لأداء الأفراد من خلال جلسات تقييم الأداء الفاعلة، والتي لا تختصر في مجرد استمارة تملأ لتساوي الجميع .

٤ – اتجاهات التدريب الفعال :

يتعلق هذا الجانب بموقف المتدرب (المعلم) مع أو ضد التدريب. ويعرف الاتجاه بأنه" حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيراً ديناميا ً علي استجابة الفرد، تساعده علي اتخاذ القرارات المناسبة، سواء أكانت بالرفض أو الإيجاب فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات" (٣: ٥٦)، أو أنه " تنظيم من المعتقدات له طابع الثبات النسبي حول موضوع أو موقف معين يؤدي بصاحبه إلي الاستجابة بشكل تفضيلي" (١٦: ٣١٨) .

ولغرض هذا البحث يقصد بالاتجاه نحو التدريب مشاعر الحب والكراهية لدي المعلمين تجاه التدريب، أو مشاعر المعلم نحو التدريب بصفة عامة، أو يقصد به ميوله واهتماماته ومدى شغفه بالتدريب وإقباله على الأنشطة التدريبية (١٩: ٢٦٥) .

وفي عام ١٩٩٤ قدم عبد الرحمن توفيق نموذجاً أكثر حداثة لمستويات الجانب الوجداني، يتضمن خمسة عناصر، وذلك علي النحو التالي (١٩: ٢٦٦-٢٦٨) :

- **الاستقبال**، ويتمثل في تقبل المتدرب للأنشطة التدريبية أو مجلد المادة التدريبية وغيرها.

- **الاستجابة** : وتتصف بالإيجابية النشطة من المتدرب، فهو يتفاعل مع التدريب بطريقة ما، ويقبل على المشاركة ، ويسهم في المناقشات ويظهر اهتمامه بمادة التدريب ويطيع القواعد التنظيمية ويستمتع بمساعدة الآخرين والمشاركة الإدارية.

- **التقييم** :ويهتم هذا المستوى بالقيمة التي يراها المتدرب لنشاط معين، والالتزام والمسؤولية حول الأداء الجيد للأعمال الوظيفية.

- **التنظيم القيمي** : ويهتم هذا المستوى بعمل إطار مفاهيم للقيم. ويتقبل مسئولياته عن عمله وسلوكه ويفهم مواطن ضعفه وحدود إمكاناته.

- **تحديد الخصائص** : في هذا المستوى يكون المتدرب قد استطاع تكوين نظام قيمي وتنمية ما يسمي بنمط حياتي، حينئذ يكون سلوكه ثابتاً وواضحاً ويمكن التنبؤ به ، كذلك يمارس التعاون في الأنشطة الجماعية، ويستخدم مدخلا موضوعيا لحل المشكلات .

وقد تمت مناقشة العناصر التي يتناولها هذا البحث والخاصة بثقافة التدريب والعناصر المكونة لها في الإطار النظري، إلا أن الباحث لم يجد إلا القليل في الأدبيات المتعلقة بالتدريب حول وصف العناصر المكونة لثقافة التدريب في مؤسسات التعلم العام، وعلي ذلك يمكن القول بأن العديد من الدول سارعت إلي انتهاج تدريب وتنمية المعلمين مهنياً في مدارس التعليم العام وهو ما يتم عرضه في الجزء التالي لدول شنغهاي الصين، سنغافورة ، كوريا الجنوبية .

ثانياً- خبرات بعض دول آسيا في مجال تدريب المعلمين.

إن الهدف من عرض خبرات بعض دول آسيا في تدريب المعلمين هو التعرف علي مواصفات التدريب الفعال وأهدافه وأنواعه، وذلك للاستفادة منها في تقديم رؤية مقترحة لتنمية وتطوير ثقافة التدريب ، وسوف يتم عرض خبرات لثلاث دول، فازت بالترتيب الأول والثاني والثالث في الاختبارات الدولية PISA ، وهذه الدول هي :

١ – تدريب المعلمين في شنغهاي – الصين .

تعتبر شنغهاي أكبر مدينة في جمهورية الصين الشعبية، وتعمل تحت إدارة مباشرة من الحكومة المركزية الصينية. وقد حقق التعليم في شنغهاي نتائج عالية والصدارة علي جميع الدول المشاركة في البرنامج الدولي لتقييم الطلاب PISA في عام ٢٠٠٩، ٢٠١٢ بمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية .

أ- جهود الدولة لتشجيع تدريب المعلمين والتنافس فيه:

نظراً للنتائج الخطيرة التي يمكن أن تنتج عن عدم التدريب الفعال قامت حكومة شنغهاي بإعداد وتبني مجموعة من البرامج للتركيز علي تطوير المعلم وتدريبه ، وتحفيزه علي التحسين المستمر، ويتمحور هذا التركيز في ثلاثة اتجاهات رئيسية ، وهي (٦١: ١٥٢) :

- **الاتجاه الأول** : ويتعلق بوضع سُلم وظيفي للترقي ، كما يتيح من خلاله توفير المرتبات والحوافز لكل ترقية . حيث قدمت مكاتب التعليم بمدينة شنغهاي منذ عام ١٩٩٠تصور جديد لتصنيف المعلمين في السلم الوظيفي يتكون من أربع درجات وظيفية هرمية متسلسلة وفقاً لسنوات الخبرة ومعايير ومستوى الأداء: معلم مبتدئ ، ومعلم متوسط، ومعلم متقدم، ومعلم استشاري. بالإضافة إلى درجتين فخريتين وهما، درجة معلمو Gugan ، ودرجة معلمو Teji.

واشترطت مجموعة من المعايير للانتقال بين هذه الدرجات أهمها مرور خمس سنوات، واجتياز التقييم الداخلي في المدرسة والتقييم الخارجي على مستوى المقاطعة، وإثبات المساهمة بشكل ملموس في مجتمع التدريس مثل الإشراف على المعلمين الجدد، والحصول على جوائز، وتقارير الأداء للموجهين والمديرين، والمشاركة في برامج التدريب، ونشر أبحاث إجرائية حول قضايا متعلقة بالتعليم والتعلم ، والقيام بدور المدرب ، والتدريس في مناطق نائية من البلاد، أو من الأقليات ، وأخلاقيات المعلم ، وأخلاقيات العمل، وجودة التدريس (٦٨: ٣) .

- **الاتجاه الثاني** : وهو مرتبط بالاتجاه الأول، حيث يدور حول وضع نظام جيد لتدريب المعلمين أثناء الخدمة للتنقل بين درجات السلم الوظيفي. ويسير هذا الاتجاه بالتوازي مع

السياسة العامة للحكومة في وضع ثلاث خطط لتدريب المعلمين ورسمت السياسات اللازمة لتفعيل هذه الخطط الثلاثة. وتتمثل هذه الخطط في(٨: ٨١٨-٨١٩) :

- التحول من تدريب المعلمين إلي دعم التنمية المهنية المستدامة لهم.
- إنشاء نظام فعال لتوظيف معلمين علي مستوي أفضل من القدرات .
- ضمان جودة التدريب علي مستوي البلاد.

كما قدمت مكاتب التعليم بالمقاطعة استراتيجيات مختلفة لتدريب المعلمين كعنصر إستراتيجي في الخطط الموضوعة، وتتمثل في (٨: ٨٢٠-٨٢٣) :

- إنشاء بنك معلومات يشمل الاحتياجات والموارد المطلوبة للتنمية المهنية للمعلمين .
- إعادة هيكلة الأسبوع الدراسي لتوفير المزيد من الوقت للتنمية المهنية للمعلمين.
- استغلال التكنولوجيا المتقدمة في التدريس والإدارة .
- تنفيذ دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة عن طريق القمر الصناعي، وبناء دورات غير رسمية للتنمية المهنية.
- اعتماد التدريب علي المدرسة كإستراتيجية فعالة للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين، واعتماد الزملاء والأقران داخل الفصول الدراسية .
- استخدام أدوات ووسائل متنوعة في تقويم التدريب مثل الواجبات التحريرية، والملاحظة داخل الفصول.

كما شجعت لجنة التعليم بمدينة شنغهاي على التنافس بين المعلمين عن طريق التنمية المهنية والنمو المهني، ونظمت ذلك من خلال عناصر ثلاثة أنواع من الحوافز، تتمثل في(٦٨: ٢٠٩) :

- حوافز بدلات الوظيفة(Job Allowance)، وتكون مركزية من قبل ميزانية الحكومة لجميع المعلمين .
- الحوافز الإضافية(Workload Allowance)، وتكون من خلال المدرسة مقابل الأعباء الإضافية للوظيفة .

• حوافز ومكافآت الأداء(Performance Bonuses)، وتشتق من تقييم الأداء الوظيفي للمعلمين، ويكون تحت إشراف الزملاء من المعلمين في خمسة محاور تتمثل في الاختبارات الشفهية، والقدرة ، والاجتهاد في العمل، ونتائج الطلاب، وصفات أخلاقية مثل الأمانة .

- **الاتجـاه الثالـث** : ويركـز علـي دور الدولـة فـي تعزيـز الوضـع الاجتمـاعي والمكانـة الاجتماعية للمعلمين، وذلك من خلال استخدام نظام تقييم أداء العاملين. ويُستدل علي ذلك بالعديد من الأمثلة يمكن إجمالها في نقطتين أساسيتين، وهما :

النقطة الأولي : تبني" برنامج الإصلاح القائم علي ربط الأجر بالأداء للمعلمين"، ويحقق ثـلاث أهـداف أساسـية للمعلمـين هـي : تحـسين الأوضـاع الاجتماعيـة والمتعلقـة بـالأجور، وتطبيق آليات الأجر المرتبط بالأداء، والمركزية في أجور المعلمين حيث تكون جهة واحدة المسئولة عن أجور المعلمين (٢٦: ٦٧٣-٦٩٧).

النقطـة الثانيـة : وهـي مرتبطـة بالنقطـة الأولـي، حيث انبثق منـه " الاتجاه التجميعـي" ، وفيه يحصل المعلمون علي الأجور التحفيزية والامتيازات بناء علي ما يحرزه الطلاب من مجمـوع الـدرجات فـي المـواد الدراسـية المختلفـة، وبالتـالي أدي إلـي التعـاون والتنـسيق بـين المعلمين.

- **النسب المئوية لتدريب المعلمين :**

توصل مركز Teaching and Learning International Survey (TALIS) (٥٨) إلـي عدد من الإحصائيات تتمثل فـي٩٩٪ من المدربين يشجعون المعلمين علـي التفكير فـي حلول للمشكلات العملية بأنفسهم قبل التوضيح لهم ، ويعتقد ٩٦٪ منهم بـأن عمليات التفكير والمنطق أكثر أهمية من المحتوى المحدد للمناهج ، ووصلت نسب المشاركة في برامج الإشراف المباشر ٣٧٪ ، وتوفر المدارس لجميع المعلمين برامج للإشراف المباشر بمعدل ١/ ٤ .

- يتعرض أكثر من ٩٦٪ من المعلمين للملاحظة المباشرة في الفصول الدراسية ، تتلوها تحليل درجات اختبارات الطلاب، وتتلوه تقييم المكون المعرفي للمعلمين، كما ذكر أكثر من

٨٠ ٪ من المعلمين بأن خطط التنمية المهنية والتدريب تُبنى على ملاحظة الزملاء داخل الفصول الدراسية.

- يسجل المعلم في شنغهاي أعلى معدلات المشاركة في العالم في الأنشطة المتنوعة للتنمية المهنية، حيث بلغت نسب المشاركة من المعلمين كما يلي: (٨٩٪) في الدورات التدريبية وورش العمل، و(٨٠٪) المؤتمرات العلمية في التربية، و(٥٦٪) وزيارات ميدانية لمشاهدة المدارس الأخرى، و(٥٥٪) شبكات المعلمين، و(٥٤٪) القيام بإجراء بحوث فردية أو بحوث جماعية ، كما تصل نسبة المشاركة المعلمين لأكثر من الخمس في برامج تأهيل المعلم خلال السنة الأخيرة . كما وصلت عدد أيام مشاركة المعلمين في التدريب إلي ٢٩ يوماً في السنة .

ب- أساليب التدريب :

يتم تطبيق أساليب متعددة في التدريب، وتتمثل أهمها في الآتي:

- **الإشراف المباشر Mentoring** ، حيث يلاحظ المعلم زميل آخر له أكثر خبرة وفاعلية وله القدرة على الإشراف حيث يتعلم منه، وغالباً يتقابل المعلمين بانتظام حسب جدول زمني وفي العادة يكون أسبوعياً ، ويكون تشكيل المجموعات أما على المادة الدراسية أو الصف لمناقشة أفضل الممارسات، وللتشارك في النصائح، وبناء خطة دروس عامة للأسبوع القادم، وقد يضم خبراء خارجيين (٦١: ١٥٤).

- **الملاحظة Observation** ، حيث لا تقتصر فقط علي المدير أو عناصر السلطة بالمدرسة، ولكن تشمل الزملاء. إذ يتم ملاحظة المعلمين بواسطة زملائهم سواء ذوي الخبرة أو الأقل خبرة ، وقد يقوم المعلمين بالتناوب فيما بينهم في إلقاء دروس عامة بحضور معلمين المدرسة للملاحظة والتعليق عليها(٤٨: ١٦).

- **نظام استوديوهات التدريس Teaching Studios** ، حيث يقوم معلم خبير بالإشراف على مجموعة تتكون من عشرة معلمين لمدة عام دراسي في الملاحظة والبحث ، ويحدد دور لكل معلم في المجموعة مثل دور عارض ودور باحث (٦٥: ٢٣١) .

(ج) أشكال التدريب المعلمين :

ويعرف التدريب أثناء الخدمة في شنغهاي بأنه" التعلم المستمر مدى الحياة المهنية للمعلمين بأكملها ، يتم تصميمه علي فلسفة العمل الفريقي بين المعلمين الموجهة لحل مشكلات العملية التعليمية بالمدارس، وذلك من خلال خبراتهم المكتسبة في التدريب الميداني علي أن تكون في صورة خطة بحثية مقترحة يتم تقويم أدائهم عليها" . وتتمثل أشكال برامج التدريب في (٦٨: ١٤-١٨) :

- برامج التهيئة والإرشاد للمعلمين الجدد Induction Program for New Teachers.
- تدريب المعلمين أثناء الخدمة Teachers' In-Service Training.
- برامج التدريب الخاصة "The "Two Famous Program .
- بحوث الفعل للمعلمين Action Research by Teachers .

ويمكن استعراض هذه الأنواع بالتفصيل كالآتي:

- برامج التهيئة للمعلمين الجدد:

يُعد التهيئة للمعلمين الجدد عملية حيوية تبادلية في بيئة العمل ؛ حيث يتطلب من المعلم الجديد إكمال برامج تدريبية لمدة سنة دراسية واحدة ، ويتلقى١٢٠ساعة ، وتشارك الجامعات وكليات تدريب المعلمين والمدارس في هذه البرامج ، وتكون من خلال الإشراف والمعايشة Mentors .

- تدريب المعلمين أثناء الخدمة :

أعلنت الحكومة عن نظام موحد لتدريب المعلمين أثناء الخدمة في مدينة شنغهاي في عام١٩٨٩ لتخدم كإطار عمل لقضايا المعلمين وتطويره ، فقد اشترطت علي المعلم المبتدئ الحصول علي٢٤٠ ساعة في السنوات الخمس الأولى، وفي عام٢٠١١ ازدادت عدد الساعات إلي٣٦٠ ساعة . أما بالنسبة للمعلمين الأوائل فقد حددت لهم ساعات تدريبية أكثر؛ إذ حددت للمعلمين الأوائل في المدارس الابتدائية والإعدادية اجتياز علي الأقل٣٦٠ ساعة. أما المعلمون الأوائل في المدارس الثانوية يشترط اجتياز عدد ساعات تدريبية تصل إلي٥٤٠ ساعة. واعتبار ذلك شرطاً أسياسياً للحصول علي الترقية كل خمس سنوات.

- برنامج التدريب الخاصة :

قامت شنغهاي بإنشاء برامج تدريبية لبناء معلمين علي مستوى عالمي، وتأهيل قادة محتملين في المستقبل في التربية والتدريس، ولهذا الغرض أنشئت برنامجين منذ عام ٢٠٠٥، ويتكون كل برنامج من مسارات ومديولات، ويحتاج كل مديول إلي تدريب خاص به.

- **الأول** : برنامج تدريب عام. ويشتمل علي موضوعات مثل الأخلاقيات المهنية، والقيم، ومحو الأمية الشاملة، والفلسفة التربوية ، والمستجدات في النظريات التربوية .

- **الثاني** : برنامج يكون مركزه المدرسة : حيث يتضمن تأسيس مدارس معينة لتكون مراكز لتدريب المعلمين، ويوصي القائمون علي هذه المدارس بأن تكون برنامج التدريب بهذه المدارس مشابهة لبرنامج طبيب الامتياز في المستشفيات والمركز الصحية. وظهرت هذا النوع من المدارس –تعرف بمراكز التنمية المهنية Professional Development Schools (PDSS) - عام ٢٠٠١ ، وعممت هذه التجربة بحلول عام ٢٠٠٧ علي جميع المناطق التعليمية، ويجتمع بهذا النوع من المدارس أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، والباحثون ، ومعلمو المدرسة من أجل البحث العلمي والعملي للتوصل إلي الطرق الأكثر فعالية للتعامل مع المشاكل الحقيقية الواقعية ، وتقديم برامج تدريبية ذات جودة عالية للمعلمين .

وهذا البرنامج تشرف عليه المدرسة، كما يشرف عليه مديرون ومعلمون ذوو خبرات واسعة علماً وممارسة ، فهم يقومون بتقديم الدعم والمساندة الميدانية للمتدربين ، ويشارك المتدربين في هذه المدارس سواء في التخطيط أو التنفيذ أو المتابعة والتقويم مثل تخطيط المهام الإدارية وتنفيذها ، كتابة التقارير، المشاركة في إصلاح وتطوير طرق التدريس، والالتحق ببرامج الماجستير والدكتوراه . وكان الهدف منه هو تطوير برامج تدريب المعلمين داخل المدرسة، وكان من فوائد تطبيقه تطوير أداء المعلمين، وكذا تعيين أفضل المعلمين في هذا البرنامج داخل المدارس التي تدربوا فيها، ففي عام ٢٠١٣ بلغ عدد المدارس من هذا النوع ٤٩ مدرسة لتدريب المعلمين تتوزع علي عدة مناطق داخل المدينة.

- الشراكة مع ذوي الكفاءات وأصحاب الأداء المتميز بمؤسسات أجنبية

وتهدف إلي إرسال المعلمين المختارين لمعاهد تربوية أو معاهد بحوث في الخارج، أو استقطاب المعلمين من ذوي الأداء المتميز في تحقيق أهداف خاصة كالتدريب علي اللغة والثقافة الأجنبية ؛ حيث تقوم الحكومة بإرسال بعض المعلمين المتميزين إلي دول العالم المختلفة للتدريب والتعلم من المديرين والمعلمين الأكفاء في هذه الدول بما يعرف ببرامج " ظل المدير "وبرامج " ظل المعلم" . وقد تم تطبيقه هذه البرامج في مدينة كاليفورنيا الأمريكية؛ حيث يتلقي المعلمون تدريبات لمدة خمسة أسابيع بالمدارس الحكومية بولاية كاليفورنيا، ففي عام ٢٠٠٨ شارك١٠ مديرين مدارس في مشروع " ظل المدير بين كاليفورنيا وشنغهاي " حيث تلقوا تدريبات لمدة خمسة أسابيع بالمدارس الحكومية بولاية كاليفورنيا . أو قد يكون السفر للخارج للمعلمين المتميزين بهدف الحصول علي درجات علمية مثل درجة الماجستير أو درجة الدكتوراه. فقد بلغ عدد نظار المدارس٢٠ ناظراً سافروا إلي دولة سنغافورة للحصول علي درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة نانيانغ التكنولوجية.

- تدريب المعلمين داخل المدارس :

أدركت شنغهاي أهمية دمج التنمية المهنية في المدرسة مثل برنامج School-based Training وبشكل رسمي ، والذي تضمن تطبيق مسار جديد وجعله إلزامياً لجميع المعلمين؛ حيث يتطلب من المعلم وفقاً للوائح الرسمية اجتياز حوالي٥٠٪ من الساعات المطلوبة لتدريب المعلم من التدريبات داخل المدرسة .

وتحدد اللوائح المدرسية باعتبارها تشكل وجهة النظر الحكومية ثلاث مجموعات أساسية فيما يجب أن تتبناها المدارس هذا من جهة ، ومن جهة أخري فإنها تساعد المدرسة علي إحكام السيطرة علي النمو المهني للمعلمين، ومن خلالها يتم تحويل المعلم لمجالس تأديب ، وهذه المجموعات تتضمن (٤٨: ١٧) :

- **المجموعة الأولي** : ويطلق عليها مجموعات التدريس والبحث Teaching and Research Groups(TRGS) . وهو أكثر الأشكال انتشاراً ، وهي مجموعة تضم معلمي التخصص الواحد علي كافة مراحل التعليم المختلفة ؛ حيث يحدث الإشراف المباشر من

كبار المعلمين Senior Teachers على المعلمين المبتدئين Junior Teachers في مختلف الأنشطة التعليمية البحثية وهي : القيام بإجراء بحوث الفعل التي تتعلق بتحسين جودة التدريس، ومناقشة المشكلات التي تواجههم أثناء التدريس، وتبادل الخبرات والأفكار عن النظريات والممارسات الحديثة ، ومناقشة التجارب والخبرات التعليمية والتدريسية، ومناقشة أسئلة الامتحانات والمشاكل التي يواجهونها في التدريس، وتبادل المقترحات. وقد تكون الأنشطة وجهاً لوجه، أو تكون مناقشات على الانترنت، ويتم إشراك خبراء من التربية، ومكاتب التدريس والبحث، وأساتذة الجامعة، وكبار المعلمين من المدارس الأخرى.

- **المجموعة الثانية** : ويطلق عليها مجموعات إعداد الدروس Lesson Preparation Groups (LPGs) ؛ حيث تنقسم مجموعة التدريس والبحث TRGS إلي مجموعات فرعية لإعداد الدروسLPGS ، وتضم معلمي التخصص الواحد في مرحلة تعليمية معينة(ابتدائي– إعدادي- ثانوي) . ولكل مجموعة لها قائد Leader مهمته إرشاد وتدريب المعلمين حديثي التعيين، وتعقد مرة أسبوعياً لمدة فترتين أو ثلاث فترات، لكل فترة ٤٠ دقيقة. وتشتمل أنشطتها على إعداد الدروس، والتقييم داخل الفصل، وتبادل الخبرات التربوية، ومناقشة مشكلات التدريس، وإجراء البحوث الإجرائية، وتعلم تكنولوجيا التدريس والمهارات الجديدة .

- **المجموعة الثالثة** : ويطلق عليها مجموعات الصف الدراسي Grade Groups (GGs). وتكون على مستوى الصف الدراسي، وتضم المعلمين علي كافة التخصصات داخل الصف الواحد. وتهدف إلي تطوير الممارسات التدريسية، وإيجاد لغة مهنية مشتركة، وتهيئة الظروف الحافزة للانخراط في أنشطة مهنية جديدة، وتعزيز التعاون الأفقي ، والتنسيق بين محتوى الدروس، تقديم وتعزيز الدروس بصورة متكاملة ؛ حيث يبنون خطط مفصلة للدروس تكون موجهة للأداء داخل الفصل، وتستخدم هذه الخطط كوثيقة لأداء المعلمين تساعدهم على الترقية والحصول على جوائز وامتيازات(٤٤) .

٢ – تدريب المعلمين في سنغافورة :

تقع في جنوب شرق آسيا، ويرتبط نجاح التعليم بها بعوامل متعددة يمكن جمعها في ثلاثة عوامل تتمثل في المستوي الكلي(عوامل اجتماعية وثقافية، واقتصادية وسياسية)، المستوي

التنظيمي(جودة المدارس والمعلمين والمناهج)، ومستوى الأسرة(الأبوة والأمومة والتنشئة الاجتماعية) (٥٢).

تشبه سنغافورة الدولة سابقة الذكر في اختيار المعلم، كما أنها أولت اهتمام بتدريبه وتنميته، فهي تقدم برامج تدريبية متنوعة للمعلمين علي اختلاف المراحل والتخصصات، وتتصف بأنها متعلقة بالفصول الدراسية، ومكثفة ومستمرة، تركز على التعلم النشط، تعزز التعلم التعاوني والمشاركة الجماعية داخل وخارج المدرسة، ترتبط باحتياجات واهتمامات المعلمين، وبالأهداف الوطنية، وتبنت عدة مبادرات لتنمية المعلم مثل " مدرسة تفكر ، وطن يتعلم"، ومبادرة" تدريس أقل، تعلم أكثر"، و" نموذج النمو للمعلمين"(٤٠: ٣١٣-٣٢١) .

ويمثل " نموذج النمو للمعلمين" سلسلة متصلة الحلقات وهي، الإعداد الأولي، والتوجيه والإرشاد، والنمو والتنمية المستمرة، وبرامج بارزة Milestones للتعلم مدي الحياة . ويشجع هذا النموذج علي استمرار التنمية ليكونوا أكثر تأهيلا في القرن الحادي والعشرين من خلال مجموعة من الصيغ تشمل المباشرة Face-to-face، وبرامج علي الانترنت، وبرامج الدراسات العليا - رسائل الماجستير والدكتوراه-، والمؤتمرات العلمية، والملتقيات والندوات، وبحوث الفعل، والإشراف المباشر، والتدريب، والشراكة بين المدارس والجامعات، كما يشجع علي المشاركة في مواضيع لا علاقة لها بالتعليم مثل المشورة والنصح، التعليم متعدد الثقافات، والرفاهية الشخصية، والمهارات الاجتماعية (٥٣) .

وتجدر الإشارة إلي أن سنغافورة تأخذ بالنظام المركزي أو التنظيم المغلق Structure Closed، ويمكن هذا لإدارة القوى العاملة في التدريس من الناحية الكمية والجودة الكيفية، والإشراف المحكم على التعليم، ومنع الفاقد في الموارد البشرية، ويقلل من المشاكل مثل نقص المعلمين، والتنقلات العالية للمعلمين المؤهلين والتدريس خارج حقل التعليم (٤٧: ٧١-٨١) .

أ- النسب المئوية لساعات التدريب :

توصل تقرير OECD مسح ببعض الدول ومنها سنغافورة إلي بعض النتائج منها (٥٨):

- بالنسبة للمعلم الجديد، يخصص نسبة ٩٩٪ من المعلمين الجدد برامج للتهيئة والإرشاد، كما يخصص نسبة٤٠٪ منهم في أول سنتين إشراف مباشر من المعلمين الأوائل في الأمور التربوية، ونسبة ٨٥٪ للأمور الفنية والتخصص.

- يشارك المعلمون في أنشطة التنمية المهنية بنسب مختلفة، بلغت البرامج التدريبية وورش العمل٩٣٪ وبلغت المؤتمرات في التربية والسمينارات العلمية٦١٪، وزيارات ملاحظة للمدارس الأخرى ٢٤٪، والتدريب أثناء الخدمة في المنظمات الخارجية ١٧٪، وشبكات المعلمين ٥٣٪، وإجراء البحوث الفردية أو المشاركة في البحوث الجماعية ٤٥٪، والمشاركة في برامج التأهيل١٠٪.

- أشارت التقارير الرسمية أن عدد الساعات التدريبية المطلوبة من المعلمين سنوياً تصل ١٠٠ساعة (١٢,٥يوم) وتقدم الوزارة حوافز ومسارات متنوعة وشهادات متقدمة .

وهذه النسب مرتفعة بالمقارنة مع باقي الدول .

ب- الجهات التي تقدم التدريب والتنمية المهنية:

وهناك العديد من الجهات الرئيسة التي تقدم تدريب المعلمين مثل:

- **المعهد الوطني للتربية**(٦٤) ، وهو المؤسسة الوحيدة لتقديم برامج تدريبية قبل وأثناء الخدمة، ودبلوم متقدم، وبرامج مستقلة، وبرامج الدراسات العليا، ويقدم الدورات والبرامج التي تؤدي إلي مؤهل أعلي للمعلم الإعدادي، أو تؤدي إلي القيادة التعليمية للمعلم الأول، أو القيادة التربوية لرؤساء الأقسام، والنظار والمديرين. ويشبه التدريب فيه ببرنامج التدريب للضباط في المؤسسات العسكرية. ويشارك المعهد ثلاثة مجلات علمية تخص المعلمين ونشر أبحاثهم وملخصات مشاريعهم وهي مجلة SingTeach، ومجلة المعهد، ومجلة ReED .

- **الأكاديمية المهنية للمعلمين** إضافة إلي ستة مراكز تأسست بواسطة وزارة التربية والتعليم منذ عام ٢٠١٠، وتقوم بجمع المعلمين من مدارس مختلفة، وإشراكهم في فرص متنوعة التعلم بالشبكات Network، ومناقشة وتبادل الممارسات التربوية المبتكرة في التخصصات، وتبادل الشراكة والتعاون، ويتم أسلوب التدريب من خلال دوائر التعلم ومجتمعات التعلم، وشعارها " للمعلمين، وبواسطة المعلمين " "For Teachers, By Teachers". وينتظم

المعلمون في أربع مجموعات يختار واحدة منها وهي، الإنسانيات، الرياضيات، والعلوم، ومجموعة أخيرة. وكان الهدف منه أن ينتقل المعلمون بمفهوم التعلم من التلقين المعتمد علي قدرات التذكر والحفظ إلي تعليم الطلاب مهارات التفكير والاتجاه نحو التعلم والتقصي الذاتي (٤٠: ٣١٧-٣١٩) .

- **المدارس**، تمثل سنغافورة الدولة الأولي التي تبنت مدارسها مجتمعات تعلم مهنية، وهي مصدر رئيس للتنمية المهنية في مكان العمل، وتقوم برسم سياسة التدريب، حيث تقوم بتحديد احتياجات معلميها وفقاً لرغبة المعلم واحتياجات المدرسة ومتطلبات المنهج، والتصديق والموافقة للمعلم علي بعد التأكد أن التدريب يرتبط بدور المعلم ومجال الوظيفة. ويعتمد أسلوب عملها علي فرق التعلم .

ويؤكد النموذج الحديث للتنمية المهنية وهو نموذج الشراكة المحسن Enhanced Partnership Model (٥٤) علي العلاقة والتكامل بين الجهات السابقة لتدريب المعلم مع بعضها البعض ، فأسلوب العمل بينها يقوم علي الشراكة والتعاون والتشاور في القيام بعملية تدريب المعلم .

ج- مسارات التدريب والتنمية المهنية :

هناك ثلاثة مسارات يمكن للمعلم أن يختار واحدة منها ، يتكون المسار من١٣ مستوياً ، يعتبر الثلاثة الأولى منه مستويات عامة General ، يتلوها اثنين من المستويات يعتبران كبير Senior، ثم المستويات الأخيرة تكون كبير سوبر Super Senior . علماً بأن للمستوى فرص ملائمة للتدريب والإشراف. والمسارات الرئيسة الثلاثة هي:

- **مسار التدريس Teaching Track** ، يلتحق به المعلم الراغب ولديه الدافع للتدريس، كما يلتحق به غالبية المعلمين، ويتدرج من معلم أول Senior Teacher إلي معلم خبير Master Teacher.

- **مسار القيادة Leadership Track** ، ويقدم مسار القيادة للذين يرغبون في تولي أدوار قيادية داخل وخارج المدارس. ويترقي المعلمون به من مواقع القيادة المختلفة بالمدرسة،

وصولاً إلي منصب مدير عام بالتربية والتعليم Director-General of Education، أو أقسام متنوعة في ديوان الوزارة مثل مشرف عنقودي إلي عضو مجلس إدارة.

- **مسار المتخصص Specialist Track** ، ويهتم هذا الطريق بالقدرة علي البحث، وهو مسار عالي المستوي، ويشمل الموظفين الذين اكتسبوا المعارف والمهارات المتعمقة في أربع مجالات متعلقة بالتعليم هي، تصميم المناهج والتعليم، وعلم النفس التربوي والإرشاد، والاختبارات والقياس التربوي، والبحث والإحصاءات التربوية. ويتدرج المعلمون داخل هذا المسار إلي أن يصل إلي رئيس متخصص Chief Specialist .

ويمكن للموظفين الانتقال بشكل أفقي بين المسارات بشرط أن يفي بالمعايير والمقاييس (المؤهلات، والاعتماد، وما شابه) عند الرغبة في الدخول المسار الوظيفي المطلوب. علي سبيل المثال، المعلم الأول يصبح رئيس قسم أو يصبح المعلم متخصص أول.

وتعتمد الترقية على أداء المعلمين على نظام إدارة الأداء التربوي Educational Performance Management System (EPMS)في ثلاثة مجالات رئيسية وهي:

١- الممارسة المهنية .

٢- الإدارة والقيادة .

٣- الفعالية الشخصية.

كما يستخدم هذا النظام أيضاً لتحديد مدى ملائمة المعلم لمسارات المهنة ؛ حيث يتم ملاحظة أداء المعلم وتسجيله لمدة ثلاث سنوات لتحديد أفضل مسار وظيفي سيناسبه، وإذا شعر المعلمون بأن هذا المسار الوظيفي لا يناسبه يكون هناك تحرك جانبي Lateral Move.

وعليه يمكن القول بأن هناك تنوع في المسارات التدريس التي يمكن أن يلتحق بها المعلم، لهذا يجب أن يمعن المعلم التفكير، وأن يختار من بينها ما يناسبه .

د- أهداف تدريب المعلمين :

توجد ستة مجالات أساسية في التدريب والتي يمكن اعتبارها أهداف للتدريب، وترتبط هذه المجالات باحتياجات التعلم الحقيقية للمعلمين في المدارس من مختلف البيئات التعليمية،

وتوفر قدراً كبيراً من الحرية والاختيار وتركز علي تحسين نتائج الطلاب، ويمكن إجمال المجالات علي النحو التالي (٥٥) :

- ترقية معارف المحتوي لدي المعلمين ، وتطوير الكفايات التدريسية للمعلم خلال عملية الممارسات .
- تحديث المعلمين مع الابتكارات والتجديدات التربوية في تدريس المادة الدراسية.
- تزويد المعلمين بالكفاءات الجديدة استجابة للحاجات والمطالب المجتمعية المتغيرة.
- استدامة المعلمين في الاطلاع علي التطورات والمبادرات الجديدة في التعليم .
- تثقيف المعلمين وتزويدهم بالمهارات البحثية والإدارية .
- تعزيز فعالية التدريس لدي المعلمين خلال التعلم مدي الحياة .

وتعمل هذه المجالات علي تمكين المعلم من التطورات والكفاءات الجديدة ، كما تلبي احتياجات المعلمين التدريبية ، كما تؤدي إلى إحداث تغيير في الثقافة التقليدية السائدة والتي مازالت تعتبر المعلم ما هو إلا ناقل للمعرفة .

هـ - أشكال التدريب المعلمين :

يمكن الأفراد الراغبين في تنمية مهنية معترف بها التقدم لدرجة الماجستير بعد الحصول علي ١٢ دورة تدريبية، وهناك بعض الأفراد الذين يلتحقون بالتدريب بهدف التنمية المهنية البحتة أو الحصول على الدبلوم المتقدم في الدراسات العليا.وهناك عدة أنواع من برامج التدريب في سنغافورة وهي كما يلي (٥٦: ٢-٣) :

أ- برامج للحصول علي شهادة Certification Programmes .

ب- برامج مستقلة للتنمية المهنية المستدامة Stand-Alone Professional Learning Courses .

ج- ورش العمل المتخصصة Customised Workshops .

ويمكن استعراض هذه الأنواع بالتفصيل كالآتي :

أ- **برامج للحصول علي شهادة** : يمنح المعهد الوطني لتدريب المعلمين شهادات للمعلمين بمثابة دليل علي أنهم اجتازوا التدريب بنجاح مثل شهادة الدبلوم ، وشهادة الدبلوم المتقدم ،

وبرامج الترخيص ، وترتكز هذه البرامج على مبادئ التعلم المستمر، والتعلم مدى الحياة بما يلبي الاحتياجات المهنية للمعلمين في ظل الظروف المتغيرة . فمثلاً الحصول علي الدبلوم المتقدم عليه أن يجتاز ٢٠ دورة تدريبية كحد أدنى والحصول على تقدير تراكمي ٢,٠ ، وتكون فترة صلاحية الدورات ٥ سنوات.

ب- **برامج مستقلة للتنمية المهنية المستدامة :** يقدم المعهد الوطني لتدريب المعلمين تلك البرامج لسد احتياجات المعلمين المتنوعة وبما يتناسب مع رؤية المعهد ورسالته، مثل برامج التقويم الدراسي، وتعلم الكبار، والإدارة الصفية، ودروس مرتكزة علي نشاط التلاميذ، استراتيجيات الحديثة في التدريس، وتقنيات الرسم .

ويحدد المعهد نوعين من البرامج المستقلة، أحدها برامج ومقررات عامة ، وتكون مصممة استجابة لتغيرات العصر والتربية المعاصرة وهي ذات علاقة بتطلعات المعلمين ورسالة وزارة التربية .والثانية برامج أثناء الخدمة مقدمة للمعلمين وتزويدهم بتجارب وخبرات تعليمية. وهي مقسمة علي أساس وحدات تعليمية Modules لتمكين المعلمين من التعلم وفق سرعتهم الخاصة .

ج- **ورش العمل المتخصصة :** يقدم المعهد الوطني لتدريب المعلمين ورش عمل لنخبة من المعلمين استجابة بتلبية احتياجاتهم وطلباتهم لعقد ورش عمل متخصصة، حيث أن تجهيز معلمين مستقبلين يتطلب تدريب متخصص .

٣ – تدريب المعلمين في كوريا الجنوبية :

تعتبر جمهورية كوريا The Republic of Korea شأنها شأن المجتمعات الأسيوية تعترف بالسلطة المركزية للدولة، حيث تكون الدولة وحدها هي صانعة السياسة العامة.

تعتبر كوريا الجنوبية من أكثر الدول صعوبة في دول شرق آسيا في الالتحاق بالتدريس لأنها تعتمد علي المنافسة في الوظائف الشاغرة وآلية الاختيار الأوسع ؛ حيث لم يقتصر القبول علي مجرد جذب أعلى الطلاب مجموعاً ، وأكثرهم استعداداً لممارسة المهنة ، ولكنها تخطت هذه المرحلة إلي محاولة أن تتصف بوجود اختبارات تحريرية وشفوية ومقابلات في القدرات والميول والاتجاهات (٢٧: ٧٤١) .

أ- جهود الدولة لتشجيع تدريب المعلمين :

اهتمت السياسة القومية الكورية بالتدريب لذا أصدرت سياسات جديدة لتحسين تدريب المعلمين ، وتمثلت فيما يلي (٥٠: ٦١-٦٢) :

أ-الشراكة مع بعض المعاهد التعليمية العالمية في برامج تبادل المعلمين المتميزين إلي بعثات ودراسات طويلة المدى ، وتكون برامج متنوعة ومكثفة، وتستمر لمدة عامين دراسيين كاملين. وتهدف إلي التعرف علي النظريات الحديثة واكتساب المعارف المتنوعة ، والحصول علي شهادات أكاديمية .

ب – تقوم الحكومة برسم سياسة افتتاح برنامج الدكتوراه في التربية (Ed.D) لجميع المعلمين ، والأخصائيين التربويين، والعاملين بالإدارة ، ويقدم هذا البرنامج للمعلمين الحاصلين علي الماجستير، وتستهويهم الدراسة. ويهدف البرنامج إلي تنمية إدراك المعلمين للمهام التطبيقية، وتعزيز الكفاءة المهنية، وتنمية مهارات المعلمين في التدريس والإدارة المدرسية . ويعتبر هذا البرنامج هو السبيل الرئيسي للتقدم للحصول علي منصب في الوظائف الهامة الخاصة بالتعليم مثل المدير، أو مشرف علي المدرسة، أو مسئول في المكاتب التعليمية للمقاطعات .

ج – نصت اللوائح علي الالتحاق ببرامج التدريب يكون بعد ٣ سنوات من الخدمة، علي برنامج معتمد لمدة ٥ أسابيع. وبعد مرور ٤ سنوات يحصل المعلم علي تدريب آخر لمدة٩٠ ساعة. وسوف تقدم البرامج بانتظام واستمرار كل ٣ سنوات (٢١: ٨٧) .

ب- أهداف التدريب :

وتهدف برامج التدريب والتنمية المهنية للمعلم إلي تحديث ورفع مستوى معرفة وقدرات وكفاءة المعلمين المتدربين في كل من النواحي الأكاديمية والمهنية بالإضافة إلي رفع مستوى مهاراتهم في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال وأن يكونوا قادريين علي أداء مهامهم بقدرة وكفاءة وامتياز في عصر العولمة ، ويهدف إلي تحسين الكفاية المهنية للمعلمين وتقوية التزامهم بمهنة التدريس .

ج- أشكال التدريب أثناء الخدمة والجهات التي تقدمه:

هناك عدة أنواع من برامج التدريب في كوريا الجنوبية ، وهي (٥٠: ٥٨-٦٢) :

أ– برامج لتدريب المعلمين حديثو التعيين Newly Employed Teachers .

ب– التدريب أثناء الخدمة In-Service Training

ويمكن استعراض هذه الأنواع بالتفصيل كالآتي :

أ– برامج لتدريب المعلمين حديثي التعيين .

وتهدف تلك البرامج إلي رفع قدرة المعلمين الجدد علي التكيف والتأقلم علي المناخ المدرسي. وتعتبر ركناً أساسياً في برامج التدريب، وتشجع الحكومة هذا النوع من التدريب عن طريق البعثات الخارجية ومكافآت وحوافز للمعلمين مقابل الإشراف ، وتصنف إلي ثلاثة فئات رئيسية يمر المعلم من خلالها بالترتيب، وهي كما يلي :

١- تدريب ما قبل التوظيف Pre-employment training .

٢- تدريب ما بعد التوظيف Post-employment training .

٣- تدريب تحصيلي Harvest Training .

وفيما يلي تصنيف ذلك :

١- التدريب ما قبل التوظيف: يعقد للمعلمين حديثو التعيين لمدة أسبوعيين ، يركز علي قضايا وتطبيقات تربوية في إرشاد الطلاب، ومهارات إدارة الفصل . ويجري في المعاهد التربوية التي تتبع المقاطعة المتخصصة في التدريب.

٢- التدريب ما بعد التوظيف: ويستمر لمدة ستة شهور، ويدار بواسطة المدير أو ناظر المدرسة أو مستشارين من المعلمين. ويشمل الإرشاد التعليمي ، والتقويم والإشراف الصفي، والإرشاد الحياتي ، والتوجيه والإشراف علي الأعمال الكتابية.

٣- التدريب التحصيلي أو الحصاد ، عبارة عن تلخيص وتجميع تدريبات لمدة أسبوعيين، ويقدم علي هيئة عروض تقدمية، أو قصص لحالات ناجحة، أو مجموعات مناقشة صغيرة، ويجب تقديم تقارير مكتوبة. ويهدف إلي تحفيز المشاركة النشطة وتبادل المعلومات بين المتدربين والمدربين من خلال التعليم الشامل الذي يعتمد علي العروض

والاستشارة . ويعقد بانتظام. وينوط بالمشرف العام وضع وتنسيق تفاصيل هذه البرامج مع الوضع في الاعتبار الظروف الإقليمية .

ب– التدريب أثناء الخدمة .

تصمم تلك البرامج من أجل تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وتصنف إلي نوعين وهما: برامج تأهيلية للحصول علي وظيفة أعلي أو شهادة خاصة ، وبرامج تدريب لتطوير الأداء ومصممصة من أجل التنمية المهنية. وتصنف برامج تطوير الأداء إلي أربع فئات وهي (٢١: ٨٦-٨٧) :

أ- برامج في التخصصات المهنية المختلفة .

ب- برامج الإبتعاث الخارجي التطبيقي للمعلمين في اللغة الإنجليزية وفي التخصصات المهنية.

ج- برامج التدريب التطبيقي بالجامعات الدولية، وتُنفذ خارج الدولة في الجامعات أو المعاهد الأجنبية ، يتراوح بين٤ إلي٨ أسبوع .

د- برامج الدارسات العليا وتستمر لمدة سنتين، بهدف الحصول علي شهادات الماجستير والدكتوراه .

ويمكن لكل معلم الحصول علي الترقية أو راتب أعلي بعد اجتياز البرامج التأهيلية أولاً والحصول على عدد ساعات التدريب .

كما توجد نوعين أخرى من برامج التدريب ، وهما كما يلي (٧ : ٣٥٩-٣٦٠) :

أ – برنامج التعزيز الوظيفي .

ب – برنامج التأهيل الوظيفي .

ويمكن استعراض هذه الأنواع بالتفصيل كالآتي :

أ – **برنامج التعزيز الوظيفي:** وهو مصمم بهدف تعزيز معارف المعلمين ومعلوماتهم بأسلوب التعليم ، وإثرائهم بالنظريات والأساليب التدريسية الجديدة في المجالات المتقدمة كالعلوم التطبيقية والتكنولوجيا والإدارة التعليمية ، أو بهدف إرسال المعلمين المختارين لمعهد

تربوي أو معهد بحوث داخل كوريا أو في الخارج لأغراض خاصة مختلفة مثل التدريب علي اللغة والثقافة الأجنبية.

ب– برنامج التأهيل الوظيفي: وهو مصمم بهدف تدريب المرشحين المؤهلين لوظائف أعلى للترقي .

وهناك العديد من المؤسسات والجهات التي تقدم هذا التدريب – ووصل عددها إلي١,٣٢٢ مؤسسة- مثل معاهد التدريب المركزية Central-level Training Institutes، ومعاهد التدريب الملحقة بالجامعات وجامعات التربية Training Institutes affiliated to University and University of Education، ومعاهد التدريب الملحقة التي تديرها الهيئات الحكومية المحلية Training Institutes run by Local Governing Bodies ، ومعاهد التدريب الخاصة والتي يضع ويصمم تدريبها الهيئات الحكومية Private Training Institutes Designated by Local Governing Bodies .

ويكتسب المعلم من هذه التدريبات مجموعة من المهارات أبرزها مهارات التقويم الذاتي للأداء، واستخدام التقنيات المعاصرة، والخبرة العالمية والتواصل الدولي، وفنيات التفاهم والتفاوض، ومهارات التخطيط الاستراتيجي، ومهارات الإدارة، ومهارات القيادة والحوكمة، ومهارات الإرشاد والتوجيه المهني، مهارات الإشراف التربوي، تنمية مهنية، استراتيجيات معاصرة في التعليم (٢١ : ٨٦-٨٧) .

ويعكس العرض السابق لتدريب المعلمين مدى اهتمام الدول المتقدمة بالمعلمين بعد تخرجهم من مرحلة الإعداد الأكاديمي، وتحمل مسئولية تزويدهم بالمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات، وتنوع نظم التدريب وأهدافه ووسائله وبرامجه مواكبة لاحتياجات المتدربين وأيضاً احتياجات المجتمع المعاصرة التي تتطلب التدريب علي استراتيجيات التعليم المتنوعة، وآليات التعامل داخل مجتمع المدرسة، والتخطيط للمستقبل، والعمل بروح الفريق، والتركيز علي التغذية المرتدة والمراقبة لبرامج التدريب بما يسهم في تطوير التنمية الفكرية ورفع كفاءة التعليم والتعلم لديهم، والتأكيد علي زيادة الوعي بالذات علي المستوي الفردي ، وإذا توافرت هذه المواصفات في التدريب سوف تؤدي إلي تنمية ثقافة التدريب لديهم .

الجزء الثالث - الدراسة الميدانية :

أولاً – إجراءات الدراسة الميدانية :

يتناول هذا الجزء وصفاً مفصلاً للإجراءات التي تم إتباعها في تنفيذ الجزء الميداني من البحث ، ويشمل التالي :

- **الهدف من الدراسة الميدانية** : هدفت الدراسة الميدانية إلي التعرف على واقع ثقافة التدريب في بعض المدارس بالتعليم العام الحكومية في محافظة المنيا .

- **مجتمع البحث:** يتكون مجتمع البحث من المعلمين بمدارس التعليم العام الحكومي في مراكز محافظة المنيا " العدوة، مغاغة، بني مزار، مطاي، سمالوط، بندر المنيا، أبو قرقاص، ملوي، وديرمواس" .

– **عينة البحث** :نظراً لأنه ليس من السهل عادة عند دراسة ظاهرة معينة في مجتمع أصلي دراسة وجمع بيانات من جميع أفراد ذلك المجتمع - فقد اختار الباحث عينة عشوائية بسيطة قوامها (١٦٣٤) فرداً من مجتمع البحث(محافظة المنيا) تُمثل المعلمين ببعض مدارس التعليم العام، وتزيد عن ٥٪ من المجتمع الأصلي، الذي بلغ عدد أفراده (٤٩٥٣٣) موزع ما بين ابتدائي وإعدادي وثانوي .

– **بناء أداة البحث** : وتمثلت في استبانه، وقد سار إعداد الاستبانة في خطوات، يمكن توضيحها كالتالي :

أ- تحليل الدراسات والأبحاث السابقة التي اطلع عليها الباحث والمراجع العلمية والتي لها صلة بموضوع البحث. من أجل الاستفادة من الأدوات والمقاييس التي تضمنتها، وتحديد محاور الاستبانة.

ب - تم إجراء مقابلة مفتوحة مع العديد من المعلمين والموجهين من طلاب الدبلوم الخاص والدبلوم المهني (إدارة مدرسية - ضمان جودة) للعام الدراسي٢٠١٤/٢٠١٥- بلغ عددهم(٣٨)، وكذلك مع المعلمين الملتحقين ببرنامج التأهيل التربوي للمعلمين غير التربويين في الفترة (٢٠١٥/١٠/٢٣ - ٢٠١٦/١/٢)- بلغ عددهم(١٠٠). وتم تجهيز وإعداد ثلاث فئات من الأسئلة، يُطرح لمجموعة من المعلمين سؤال محدد، ويمكن استعراض ذلك كالتالي:

- المجموعة الأولي: تم تكليف معلميها سؤالاً مفتوحاً ينص علي " من وجهة نظرك تكلم بالتفصيل عن التدريب من جميع جوانبه ؟.

- المجموعة الثانية: تم تكليفها سؤالاً مفتوحاً آخر وينص علي " انقد وحدة التدريب والتقويم في إحدى المدارس؟

- المجموعة الثالثة من المعلمين: وتم تكليف معلميها بكتابة بعض الفقرات أسفل العناصر التالية " هل لديك إمكانية تكوين رؤية واضحة لتحسين صورة التدريب لدي المعلمين ؟ ".

ومن خلال تحليل الاستجابات حصر الباحث واحد وأربعون سؤالاً ، توضح الإجابة عليها ثقافة التدريب، والأسئلة الآتية: هل الدورات التدريبية أثناء الخدمة كافية ؟ وما مدى إقبالك علي التدريب ؟ وهل أنت مقتنع بأهمية التدريب ؟ وما مدي فاعلية التدريب لديك ؟ وهل أفادتك التدريبات التي حصلت عليها سابقا ؟ وهل كان عدد دورات التدريب في التخصص كافية ؟ وهل كان عدد دورات التدريب في النواحي التربوية كافية ؟ وهل لديك ثقافة التدريب ؟ وهل غيرت أسلوبك أو أفكارك بحضورك للتدريب ؟ وهل أضاف التدريب لك الجديد مهنياً ؟ وهل تأخذ دورات تدريبية خاصة خارج إدارتك التعليمية ؟ وما مدى كفاءة المدربين ؟ وما مدى أهمية المادة المقدمة في التدريب ؟ وما مدى ملائمة المادة المقدمة لكفايتك المهنية ؟ وهل تدربت بالقدر الكافي علي الحاسب الآلي ؟ وهل ترغب أن يكون التدريب إجبارياً ؟ وهل ترغب أن يكون التدريب اختيارياً ؟ وهل ترغب أن يتبع التدريب اختبار إجباري ؟ وهل ترغب أن يكون للتدريب حوافز مادية ؟ وهل ترغب أن يكون للتدريب امتيازات وظيفية ؟ وهل أوقات التدريب تتناسب مع مواعيد لعمل ؟ وهل ترغب أن يكون التدريب مسائي ؟ وهل قمت بالمطالبة سابقاً بالتدريب ؟ وهل تقدم المدرسة دورات تدريبية دورية ؟ وما مدى فاعلية وحدة التدريب بالمدرسة ؟ وهل استخدمت برامج حاسب في تحضير الدرس ؟ وهل استخدمت التكنولوجيا الحديثة في التدريس ؟ وهل يجب أن يقتصر التدريب علي الترقي لدرجات وظيفية أعلى ؟ وهل تعتقد أنك بحاجة للتدريب ؟ وما مدى جاهزية قاعات للتدريب ؟ وهل سبق لك أنك ندمت علي حضور دورة تدريبية ؟ وهل هناك تقصير من الإدارة في التدريب ؟ وهل أنت غير مهتم بحضورك دورات تدريبية ؟ وهل فعلاً تقوم بتطبيق ما تدربت عليه داخل الفصل ؟ وهل سبق لك حضور دورات تدريبية قبل

الخدمة ؟ وهل أنت مستعد لتكون مدرباً ؟ وهل إجادة للغات والحاسب الآلي ضرورة لكل معلم ؟ وهل تستخدم الانترنت في الحصول علي ما يفيدك في التدريس ؟ وهل حضرت دورات تدريبية غير مجانية ؟ وهل قمت بالتدريب علي مدرب؟.

وبعد الاستفادة مما سبق تم تصميم استبانه بغرض جمع البيانات والآراء اللازمة لتحقيق أهداف البحث.

ج - **الأداة في صورتها الأولية** : احتوت الاستبانة على٤٧ مفردة ، وتكونت الاستبانة من أربع محاور أساسية وهي :

- **المحور الأول:** معارف التدريب، ويشمل ثلاثة أبعاد، وهي: مفهوم التدريب، وأهداف التدريب، وأساليب التدريب، ويضم (١٦) عبارة .
- **المحور الثاني:** مهارات التدريب، ويضم (١٣) عبارة .
- **المحور الثالث:** قيم التدريب، ويضم (٨) عبارة .
- **المحور الرابع:** اتجاهات التدريب، ويضم (١٠) عبارة .

– **صدق الأداة** : لحساب الصدق لأداة الدراسة قام الباحث بعرضها على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في التربية وعلم النفس* - عدد(٣) تخصص إدارة تعليمية وتربية مقارنة، و(٤) تخصص أصول التربية (٤) حيث طلب منهم مراجعة أداة الدراسة من حيث الصياغة اللغوية ومدى مناسبة العبارات للمحاور التي تنتمي إليها، وإضافة أو تعديل أو حذف أي عبارة حسب ما يرون، وبعد إجراء التعديلات اللازمة في ضوء اقتراحات السادة المحكمين، أخذت الاستبانة صورتها النهائية بما يعرف الصدق المنطقي. كما تم تطبيق الاستبانة على ١٨ معلماً ورئيساً لوحدات التدريب والتقويم كتجربة استطلاعية من أجل ضبط الاستبانة.

كما تم حساب صدق الأداة عن طريق الاتساق الداخلي ، وبلغ معامل الارتباط عند مستوى دلالة ٠,٠١لمحور المعارف(٠,٨٥)، أما المهارات(٠,٨٨)، والقيم(٠,٨٤)،

* **ملحق رقم(١) ، ص٨٩.**

والاتجاهات(٠,٨٤). مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة، وفي أن الاستبانة تقيس ما وضع لقياسه .

- **ثبات الأداة** . تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام برنامج SPSS ، حيث تم حساب قيمة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha ووجد أنه يساوي ٠,٩٤٩ وهو ثبات عالي .

– **تطبيق الاستبانة** : تم توزيع عدد(٢٠٠٠) استبانه، بطرق مختلفة منها المباشر باليد ومنها غير المباشر عن طريق إرسالها مع الطلاب الدراسات العليا . وكان ذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٥/ ٢٠١٦م . وقد تم جمع الاستبانات، واستبعد منها (٣٥) استبانه، بعضها كانت الإجابة عليه غير كاملة ومعظمها لم يسترد، ومن ثم فإن عدد الاستبانات الصحيحة والتي تم معالجتها إحصائياً بلغت (١٦٣٤) استبانه. وهو ما يوضحه الجدول التالي .

جدول (١)

عدد الاستبانات الموزعة والفاقدة والمستبعدة والصالح منها والنسبة المئوية لها

استبانات					نسبة استبانات القابلة للتحليل إلي الموزعة
موزعة	عائدة	فاقدة	مستبعدة	صالحة	
٢٠٠٠	١٦٦٩	٣٣١	٣٥	١٦٣٤	٪٨١,٧

باستقراء البيانات المدرجة بجدول(٤) يتضح أن نسبة استبانات الاستبانة الصالحة بلغت٨١,٧، وهي نسبة جيدة يمكن الاعتماد علي نتائجها في التحليل الإحصائي .

- **المعالجة الإحصائية :**

بعد إتمام إجراءات التطبيق عولجت الاستجابات والبيانات إحصائياً باستخدام التكرارات والمتوسطات الحسابية لكل عبارة قياس بالمتوسط الأمثل لها .

نمط الاستجابات (موافق) ثلاث درجات – (موافق إلى حد ما) درجتان – (غير موافق) درجة واحدة .

تم إدخال البيانات الأولية للاستبانة ، ثم حددت المحاور وتم معالجتها باستخدام برنامج SPSS، ولقد تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لكل عبارة، ونظراً

لاستخدام مقياس ليكارت الثلاثي وفيه أعلي قيمة للاستجابة هي ٣ وأدني قيمة لها هي ١. تم حساب طول خلايا المقياس الثلاثي(المدى) ، بقسمة عدد الفترات علي عدد البدائل المتاحة أمام المستجيب، ليصبح طول الفترة ٠,٦٦؛ ومن ثم تم إضافة هذه القيمة إلي أقل وزن أعطى لاستجابات العينة وهو الواحد الصحيح ، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح بجدول رقم (٢). وبالتالي تم اعتماد هذا المعيار وهو معيار أخذت به عديد من الدراسات .

جدول (٢) معيار الحكم علي درجة الموافقة علي العبارة

القيمة	أكبر من ٢,٣٤	١,٦٧ - أقل من ٢,٣٣	أقل من ١,٦٦
الدرجة	موافق	موافق إلي حد ما	غير موافق

كما تم استخدام اختبار(ت) T-test ، وأسلوب تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، واختبار شيفيه(Scheffe) .

ثانياً – نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها .

وقد تم التوصل إلي مجموعة من النتائج الخاصة بالإجابة عن الأسئلة الموضحة يمكن تفصيلها كالتالي :

١ – الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث:

- ما واقع ثقافة التدريب لدي المعلمين ببعض المدارس المصرية ؟ .

تبين الجداول من (٣ – ٨) المتوسطات لموافقات عينة البحث علي العبارات الممثلة لواقع ثقافة التدريب بالمدارس وترتيبها، من خلال تناول المحاور الآتية :

المحور الأول - موافقة المعلمين علي عنصر معارف التدريب .

يتضمن هذا المحور ثلاثة عناصر فرعية، وفيما يلي المتوسط الحسابي لاستجابة عينة البحث علي كل عبارة من عبارات عنصر المفهوم، وسوف يتم عرض العبارات مرتبة تنازليا حسب درجة الموافقة علي كل منها .

جدول (٣)

المتوسط الحسابي لاستجابة عينة البحث علي عنصر مفهوم التدريب

م	العبارة مفهوم التدريب يعني :	المتوسط الحسابي
٦	نشاط يبني علي الشراكة الإستراتيجية بين المدرسة وكليات التربية	١,٨٠
٣	نشاط يرتكز علي المعارف والمهارات والقدرات المهنية والتخصصية	١,٧٣
٥	نشاط يلبي الاحتياجات التدريبية الحقيقية للمعلم	١,٧١
٧	نشاط يغطي احتياجات المدارس ذاتها من التدريب	١,٦٨
٢	نشاط يتيح للمعلمين الفرصة الحقيقية للمشاركة في تصميمه وتنظيمه	١,٦١
٤	نشاط يستند علي قدرة المعلمين علي تحويل ما تلقوه نظرياً إلي تطبيق عملي	١,٦٠
١	نشاط يتم بشكل منتظم ومستمر	١,٣٤

يشير جدول(٣) السابق إلي أن العبارات(٦، ٣، ٥، ٧) حازت علي درجة موافقة متوسطة، حيث تراوح المتوسط الحسابي للعبارات من ١,٨٠إلي ١,٦٨. أما العبارات(٢، ٤، ١)حازت علي درجة موافقة غير موافق؛ حيث تراوح المتوسط الحسابي للعبارات من١,٦١إلي ١,٣٤.

ولعل الاستجابة التي تحمل أهمية بالغة هي تلك التي تؤكد علي أن التدريب نشاط يبني علي الشراكة الإستراتيجية بين المدرسة وكليات التربية " بمتوسط استجابة (١,٨٠)، إذ يستدل من ذلك كون كليات التربية علي أنها المؤسسة المشاركة مع المدارس عن التدريب وأداؤه سواء التنسيق أو التحديث والتطوير المستمر لبرامجها أو من حيث تزويد المعلمين بالدراسات العلمية والعملية، أو من حيث الاستفادة من نتائج أبحاث أعضاء هيئة التدريس في التحسين والتطوير المستمر.

علي أن النتيجة اللافتة للنظر بحق هي " نشاط يستند علي قدرة المعلمين علي تحويل ما تلقوه نظرياً إلي تطبيق عملي" بمتوسط (١,٦٠)، وهي نتيجة تعبر عن صورة التدريب في نظر مجتمع المعلمين والتي ما تزال تصفه بالشكلية وعدم القدرة علي القيام بإسهام يعتد به، وهي صورة متدنية بالطبع. وعلي الرغم من ضآلة النسبة، إلا أن مدلولها يرتبط بعاملين ، أولها عدم غرس ثقافة الفكر المحاسبي في فكر الجهاز الإداري بالمدرسة ، ثانيها بعض العوائق مثل نقص التشجيع والدعم في العمل وثقافة المؤسسة ، واعتقاد المعلمين أن برامج

التدريب غير عملية وبعيدة الصلة بالواقع، وعدم ارتياح المعلمين للتغيير، علاوة علي الضغط الذي يمارسه الزملاء لمقاومة التغيير .

وهذا ما يبينه مارزانو Marzano في كتابه What Works in Schools إن المعرفة بأصول التدريس التي يحصل عليها المعلم من البرامج التدريبية ليست كافية، وليس من المتوقع أن تؤدي إلي تغيير سلوك المعلم، ويدلل مارزانو علي ذلك من خلال عرضه لنتائج الأبحاث التي توضح أن المعلم يتمكن من تحسين أدائه عندما تتاح له الفرصة لتطبيق استراتيجيات التدريس الجيدة في الفصل ومناقشة وتجريب تأثيرها على تعلم الطلاب.

ويوضح برود Broad أن نقل أثر التدريب يمكن تحقيقه فقط إذا تواجدت شراكة فعالة بين المديرين والمدربين والمتدربين لمواجهة العقبات المرتبطة بنقل أثر البرنامج التدريبي، وتحديد الأفعال والموارد التي تجعل النقل ممكناً ، وتحديد الأدوار الفردية في عملية النقل ، وتهيئة الجو الملائم لنقل أثر التدريب .

وتعكس المفردة " نشاط يتم بشكل منتظم ومستمر" المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة قليلة ومتوسط حسابي(١,٣٤)، وقد يبدو أن هذه النتيجة غير مطمئنة، ولكنها تعكس بجلاء الأسباب وراء سلبية الاتجاهات نحو التدريب، فمن جدول (٣) يمكننا أن نضع أيدينا علي بعض تلك الأسباب ومنها :سيطرة الاتجاه التسلطي والمركزية في التدريب وراء إدراك عدم إتاحة الفرص لمشاركة الكل أو مجموعات ممثلة في تصميمه وتنظيمه ، ويخلق إحساس بأن التدريب سجن ومن ثم ينتظرون انتهاء اليوم التدريبي بفارغ الصبر. بالإضافة إلي ضعف بل عدم وجود عائد مادي ومكافآت بغض النظر عن العائد العلمي والمعارف والمهارات التي يكتسبوها ، وكذلك ضعف بل عدم المحاسبية وضعف تفعيل استراتيجيات إدارة نقل أثر التدريب لدي جميع الأطراف المعنية.

يوضح الجدول(٤) المتوسط الحسابي لاستجابة عينة الدراسة علي كل عبارة من عبارات عنصر أهداف التدريب، وسوف يتم عرض العبارات مرتبة تنازليا حسب درجة الموافقة علي كل منها .

جدول (٤)

المتوسط الحسابي لاستجابات عينة البحث علي محور

عنصر أهداف التدريب

م	العبارة	المتوسط الحسابي
	ب – أهداف التدريب :	
١١	يطلع المعلمين علي كل ما هو جديد في الميدان التربوي علي المستوي العالمي	١,٧٠
١٠	تبصير المعلمين بطبيعة عملهم من حيث أدواره المتعددة وواجباته ومسئولياته وحقوقه	١,٦٤
٨	يكسب أحدث الممارسات الإدارية الناجحة والاستفادة منها في تدعيم مهاراتهم الإدارية والقيادية	١,٦٣
٩	يتيح الفرصة لترقية المعلمين في الوظائف	١,٦٢

ومن الجدول (٤) يلاحظ أن أكثر أهداف التدريب حازت علي درجة موافقة متوسطة، كان الهدف السابع الذي يمثل اطلاع علي كل ما هو جديد في التربية علي المستوي العالمي؛ بمتوسط حسابي١,٧٠ وهو يشير إلي اهتمام المعلمين بمتابعة كل جديد في مجال التربية والتعليم، ومن ثم اهتمامهم بالتنمية المهنية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Carpenter& Others التي تؤكد أن متابعة الجديد في مجال الأدب التربوي تسهم في المعلمين مهنياً (٢ : ١٧٩) .

ويشير جدول رقم(٧) إلي أن العبارات(١٠، ٨، ٩) حازت علي درجة موافقة قليلة، وهي تشير إلي أن عينة البحث ترى أنها غير موافق عليها وهي :

- تبصير المعلمين بطبيعة عملهم من حيث أدواره المتعددة وواجباته ومسئولياته وحقوقه
- يكسب أحدث الممارسات الإدارية الناجحة والاستفادة منها في تدعيم مهاراتهم الإدارية والقيادية
- يتيح الفرصة لترقية المعلمين في الوظائف

ومن المرجح أن يرجع السبب في ذلك إلي عاملين وهما: اختلاف إعداد المعلمين أدي بدوره إلي اختلاف الهدف من التدريب، وكثرة الأعباء الإدارية المطلوب تنفيذها من مدير

المدرسة، وأن الإدارة مسئولية دون سلطة ، وأنها مجرد تنفيذ قرارات، كما تتحمل مع الجميع المسئولية .

ومما يشد الانتباه أن العبارة (٩) " يتيح الفرصة لترقية المعلمين في الوظائف " حازت علي درجة موافقة قليلة - في ترتيب متأخر - ومتوسط حسابي ١,٦٢، وهذا النتيجة تتناقض مع التوجهات العالمية المعاصرة التي تربط بين التدريب والترقية، ومن المحتمل أن تكون الأسباب المؤدية إلي ذلك تتمثل في نقص الثقة في التدريب بين المعلمين مما تسبب في قلة اكتراث المعلمين واللامبالاة وعدم الاهتمام بالتدريب .

ومما يثير الانتباه – وربما التعجب – أن وزارة التربية والتعليم لكوريا الجنوبية في تقرير لها عن تقييم البرامج التدريب أثناء الخدمة اتفقت مع النتيجة سالفة الإشارة إليها؛ حيث أوردت أن التدريب الذي لا يرتبط بالشهادة لا يستحوذ علي اهتمام المعلمين ، ونظرة المعلمين السلبية لهذا النوع من التدريب ، ولا يميلون له بشكل إيجابي لأنه – ببساطة – يعتبرونه أداة للترقية(٥٠ : ٦٠) .

يوضح الجدول(٥) المتوسط الحسابي لاستجابة عينة الدراسة علي كل عبارة من عبارات عنصر أساليب التدريب، وسوف يتم عرض العبارات مرتبة تنازليا حسب درجة الموافقة علي كل منها .

جدول (٥)

المتوسط الحسابي لاستجابات عينة البحث علي عنصر أساليب التدريب

م	العبارة	المتوسط الحسابي
	ج – أساليب التدريب :	
١٢	تقديم بحوث فردية أو مشتركه	١,٨٦
١٤	شبكات ربط المعلمين داخلياً وخارجياً	١,٧٨
١٥	تبادل الزيارات الميدانية لمدارس ناجحة لمشاهدة نماذج واقعية ناجحة	١,٧٥
١٦	ورشة العمل	١,٧٣
١٣	محاضرة نظرية	١,٦٦

يتضح من الجدول السابق أن العبارات(١٢، ١٤، ١٥، ١٦) حازت علي درجة موافقة متوسطة، حيث تراوح المتوسط الحسابي للعبارات من ١,٨٦إلي ١,٧٣. ونتيجة تبين أنها غير مفعلة بالقدر الكاف، وهي:

- تقديم بحوث فردية أو مشتركه .
- شبكات ربط المعلمين داخلياً وخارجياً .
- تبادل الزيارات الميدانية لمدارس ناجحة لمشاهدة نماذج واقعية ناجحة .
- ورشة العمل .

وهذه النتيجة تشير إلي أن عينة البحث ترغب في الأساليب التي تدعم العمل الجماعي، يلتقون فيها للتعارف والحوار والعمل الجماعي، ويشعرون بوحدة الهدف الذي يشعرهم بأنهم يسبحون في سفينة واحدة، وتنمي الشغف بالمطالعة وتصفح الإنترنت والبحث المستمر، وزيادة الدافعية والتنافس والاستفادة منها في زيادة التحصيل الأكاديمي لهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة "أحمد حسين الصغير" وما تؤكده دراسة Mcdonald& Klin حيث قدما مقترحاً ببناء شبكة المعلمين بين مجموعة بين المدارس، بهدف تفعيل عمليات الحوار التفكري بينهم وتدريبهم علي عمليات النقد البناء لتحسين ممارساتهم المهنية .

أما العبارة (١٣) تمثل أسلوب " المحاضرة النظرية. " فقد حازت علي المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة غير موافق، وهي تؤكد أن التدريب لا يقتصر علي المحاضرة النظرية التي تؤكد علي قلة الفرص المتاحة لمشاركة المعلمين، ، فهو تقليدي، وضعيف التأثير. وتأتي دراسة أحمد إسماعيل حجي في هذا السياق لتبين أن برامج التدريب تعتمد علي المحاضرة النظرية، ومن ثم تغيب عنها الأساليب التي تنمي المهارات التعليمية (١ : ٢٦٧) .

ويدعم ذلك نتائج بحث " كيم" و "هان " Kim& Han أن أساليب تدريب المعلمين بكوريا الجنوبية تتمثل في العروض العملية ، وإجراء المناقشات ، والوسائل التعليمية وتقديم الملخصات السبورية الوافية للدروس، والتعلم في مجموعات وفرق عمل متعاونة، وإجراء الأبحاث المكتبية .

المحور الثاني: موافقة المعلمين علي عنصر مهارات التدريب.

يوضح الجدول(٦) المتوسط الحسابي لاستجابة عينة الدراسة علي كل عبارة من عبارات المحور، وسوف يتم عرض العبارات مرتبة تنازليا حسب درجة الموافقة علي كل منها .

جدول (٦)

المتوسط الحسابي لاستجابات عينة البحث على عنصر مهارات التدريب

م	العبارة	المتوسط الحسابي
٢١	يخلق المعلمون بيئة تعلم تدعم الإبداع والابتكار والتجريب أثناء التدريب	١,٨١
٢٠	يدير المعلمون الوقت بكفاءة أثناء التدريب	١,٧٦
١٧	يجيد المعلمون الحوار وإبداء الرأي أثناء التدريب	١,٧٥
١٨	يجيد المعلمون التواصل الفعال مع الآخرين	١,٧٤
١٩	يحلل المعلمون حالات دراسية واقعية أثناء التدريب	١,٧٠
٢٢	يتعامل المعلمون بأسلوب راقٍ في التدريب	١,٦٨
٢٥	يحسن المعلمون طرح الأسئلةً الجيدة والمناقشات أثناء التدريب	١,٦٧
٢٩	يستعين المعلمون بالكتب والمراجع العلمية الحديثة التي تدعم التدريب	١,٦٥
٢٣	يستخدم المعلمون الأوفرهيد بروجكتور، داتاشو أثناء التدريب	١,٦٥
٢٤	يستخدم المعلمون السبورة الذكية بطريقة أفضل أثناء التدريب	١,٦٤
٢٦	يجيد المعلمون استخدام الكمبيوتر والإنترنت أثناء التدريب	١,٦٠
٢٨	يجيد المعلمون الإعداد الجيد للوسائل المعينة أثناء التدريب	١,٦٠
٢٧	يمارس المعلمون استراتيجيات التعلم النشط أثناء التدريب	١,٥٩

كان الهدف من هذا المحور هو التعرف علي مدي موافقة عينة البحث علي مهارات التدريب، وتشير النتائج بشكل عام إلي موافقة متوسطة علي ضرورة توفر العبارات الواردة في الاستبانة، باعتبارها مهارات لا يمكن بدونها أن يكون تدريب . ويشير جدول رقم(٦) إلي أن العبارات(٢١، ٢٠، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٢، ٢٥) حازت علي درجة موافقة متوسطة، وهذه العبارات تبين أهم المهارات التي تري عينة البحث أنها مهمة في التدريب وهي:

- يخلق المعلمون بيئة تعلم تدعم الإبداع والابتكار والتجريب أثناء التدريب
- يدير المعلمون الوقت بكفاءة أثناء التدريب
- يجيد المعلمون الحوار وإبداء الرأي أثناء التدريب
- يجيد المعلمون التواصل الفعال مع الآخرين

- يحلل المعلمون حالات دراسية واقعية أثناء التدريب
- يتعامل المعلمون بأسلوب راقٍ في التدريب
- يحسن المعلمون طرح الأسئلة الجيدة والمناقشات أثناء التدريب

ويمكن إرجاع ذلك للعديد من الأسباب لعل من أهمها نقص اللامركزية كسياسة تعليمية، وبالتالي لا يتمتع التدريب بقدر من المرونة يسمح بتوفير المناخ الملائم للإبداع وإخراج معلمين مفكرين ومبتكرين، كما يعود الاعتماد علي الأساليب التقليدية الورقية في التدريب، وضعف الدعم المالي والمادي من تجهيزات وأدوات وتكنولوجيا حديثة، وشيوع أفكار معادية للتدريب مثل أن التدريب سبوبة للمحظوظين من أعضاء هيئة التدريس ومن كبار المعلمين ، وضعف الرغبة في التطوير والتجديد من المعلمين المشاركين في التدريب ، وانعكس كل ذلك علي المعلمين فجعلتهم بمهارات محدودة أو علي الأصح فلا مهارات.

ولعل الاستجابات التي تحمل خطورة بالغة هي تلك النتائج التي تؤكد علي نقص وضعف المهارات المرتبطة بالنواحي الفنية للتدريب، ولقد عبرت عن هذه النقطة العبارات (٢٩، ٢٣، ٢٤، ٢٦، ٢٨)، حيث حصلت علي متوسط حسابي للموافقة ١,٦٥، ١,٦٥م، ١,٦٠،١,٦٤، ١,٦٠م علي الترتيب. وهي نتيجة تعبر عن صورة التدريب في نظر المعلمين والتي ما تزال تصفه بالشكلية وعدم القدرة علي الاهتمام بتعلم المهارات الخاصة به التي تنمي قدرات المعلم الفنية وتجعله يستوعب التدريس بسهولة ويسر، وهي صورة متدنية بالطبع، وعلي الرغم من ضآلة المتوسط، إلا أن مدلولها يرتبط بكل من المدرب والمعلم والنشاط المقدم به وكلما وُجد التفاعل بين هذه العناصر الثلاث كانت النتائج مطمئنة وإيجابية .

أما العبارة (٢٧) تمثل "يمارس المعلمون استراتيجيات التعلم النشط أثناء التدريب. " فقد حازت علي درجة موافقة قليلة، بمتوسط حسابي١,٥٩ ، وهي تؤكد عن خلل خطير في التدريبات التي فرضتها وزارة التربية والتعليم في مصر فهذه الاستراتيجيات غير مفعلة بالقدر الكاف، وهذا يتناقض – من وجهة نظر عينة البحث- مع إذا كانت التدريبات تابع لمنظمات أهلية بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم ، لأنها غالباً لا تقتصر علي استراتيجيات التعلم

النشط فحسب وإنما تمتد إلي استراتيجيات التعلم التعاوني، ولعب الأدوار، والعصف الذهني، وحل المشكلات.

المحور الثالث - موافقة المعلمين علي عنصر اتجاهات التدريب.

يوضح الجدول(٧) المتوسط الحسابي لاستجابة عينة الدراسة علي كل عبارة من عبارات المحور، وسوف يتم عرض العبارات مرتبة تنازليا حسب درجة الموافقة علي كل منها .

جدول (٧)

المتوسط الحسابي لاستجابة عينة البحث على عنصر اتجاهات التدريب

م	العبارة	المتوسط الحسابي
٣١	يقوم المعلمون بزيارة وحدة التدريب والتقويم في غير الوقت المخصص للتدريب	١,٩١
٣٢	يعقد المعلمون ندوات مفتوحة مع زملائهم للتعرف علي مشكلاتهم واحتياجاتهم التدريبية الفعالة	١,٨٣
٣٦	يبدي المعلمون مقترحات المناسبة لتطوير برامج التدريب	١,٧٥
٣٨	يبادر المعلمون بتسجيل أسمائهم في حضور التدريبات الاختيارية	١,٧٣
٣٧	يتحمس المعلمون لحضور التدريب داخل المدرسة	١,٧٠
٣٤	يتقبل المعلمون بصدر رحب الدورات التدريبية التي تنظمها لهم الوزارة	١,٧٠
٣٣	يعمل المعلمون علي توعية زملائهم بأهمية التدريب والنمو المهني	١,٦٩
٣٩	يحرص المعلمون علي حضور التدريب الذي تنظمه لهم الجهات الداعمة	١,٦٦
٣٥	يشارك المعلمون بإيجابية في أنشطة التدريبات داخل المدرسة	١,٦٤
٣٠	يرغب المعلمون في حضور التدريبات المتعلقة بمادة التخصص	١,٥٩

هدف المحور الرابع إلي التعرف علي مدي موافقة عينة البحث علي اتجاهات التدريب في المدارس التي تم اختارها كعينة الدراسة، وتشير النتائج بشكل عام إلي أن العبارات(٣١، ٣٢، ٣٦، ٣٨، ٣٧، ٣٤، ٣٣) حازت علي درجة موافقة متوسطة، بمتوسط حسابي (١,٩١، ١,٨٣، ١,٧٥، ١,٧٣، ١,٧٠، ١,٧٠م، ١,٦٩) علي التوالي. وهذه العبارات تبين أن عينة البحث علي وعي متوسط بهذه الاتجاهات وهي :

- يقوم المعلمون بزيارة وحدة التدريب في غير الوقت المخصص للتدريب.
- يعقد المعلمون ندوات مفتوحة مع زملائهم للتعرف علي مشكلاتهم واحتياجاتهم التدريبية الفعالة .

- يبدي المعلمون مقترحات المناسبة لتطوير برامج التدريب .
- يبادر المعلمون بتسجيل أسمائهم في حضور التدريبات الاختيارية .
- يتحمس المعلمون لحضور التدريب داخل المدرسة .
- يتقبل المعلمون بصدر رحب الدورات التدريبية التي تنظمها لهم الوزارة.
- يعمل المعلمون علي توعية زملائهم بأهمية التدريب والنمو المهني .

ومن الملاحظ أن العبارات السبعة التي حازت علي درجة موافقة متوسطة، اثنين منها ترتبط بالتنمية المهنية بصفة عامة، أما باقي العبارات فهي ترتبط بالتنمية المهنية في المجتمع المدرسي، وهي ممارسات فرضتها وزارة التربية والتعليم علي جميع المدارس، كجزء من تقويم جودة الأداء المدرسي.

علي أن الاستجابات التي تحتاج إلي وقفة وتأمل هي قول العينة بأن " يحرص المعلمون علي حضور التدريب الذي تنظمه لهم الجهات الداعمة " بمتوسط حسابي(١,٦٦)، فقد حازت علي درجة موافقة غير موافق، وقد تكون هذه النتيجة غير واقعية؛ لأن من سمات التدريبات التي تقدمها الهيئات الداعمة الجودة ، وتقديم حوافز مادية ومعنوية للمشارك، وتشكل هذه الأسباب دافعاً قوياً لدي المعلم للمشاركة والحضور. أما " يرغب المعلمون في حضور التدريبات المتعلقة بمادة التخصص " حيث حازت عبارة(٣٠) علي متوسط حسابي (١,٥٩) وهي نتيجة تشير إلي خلل واضح في ثقافة التدريب للمعلمين، الأمر الذي يتطلب مزيد من الجهد الذي يزرع الثقة بين المعلمين من أجل تحسين وتطوير أدائهم .

المحور الرابع - موافقة المعلمين علي عنصر قيم التدريب .

يوضح الجدول(٨) المتوسط الحسابي لاستجابة عينة الدراسة علي كل عبارة من عبارات المحور، وسوف يتم عرض العبارات مرتبة تنازليا حسب درجة الموافقة علي كل منها .

جدول (٨)

المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على محور قيم التدريب

م	العبـارة	المتوسط الحسابي
٤٥	يلتزم المعلمون بالمواعيد المحددة للتدريب	١,٦٨
٤٤	يقدر المعلمون العمل في فريق داخل التدريب	١,٦٧
٤٣	يعزز المعلمون التعلم الذاتي أثناء التدريب	١,٦٦
٤٦	يحترم المعلمون آراء الآخرين ويحاولون الإفادة منها	١,٦٣
٤٧	يطبق المعلمون الشفافية والمحاسبية بموضوعية	١,٦١
٤٠	يؤمن المعلمون بالتنمية المهنية المستدامة والإفادة منها في عمليتي التعليم والتعلم	١,٦٠
٤١	يتقبل المعلمون الاختلاف البناء مع الآخرين	١,٦٠
٤٢	يؤمن المعلمون بأهمية التقويم الذاتي	١,٥٩

تشير البيانات المدرجة بجدول(٨) بشكل عام إلي ضعف انتشار ثقافة القيم في التدريب، وضعف الوعي بوجود قيم في التدريب؛ حيث جاء هذا المحور في المرتبة الأخيرة، وهي متوسط متدني، كما يلاحظ من الجدول السابق أن عبارتان ٤٥، ٤٤ حازتا علي درجة موافقة تقع في المدي المتوسط، وهي تشير إلي أن عينة البحث ترى أنها موجودة ولكن ليس بدرجة كبيرة وهي :

- يلتزم المعلمون بالمواعيد المحددة للتدريب .
- يقدر المعلمون العمل في فريق داخل التدريب .

وتشير هذه النتيجة إلي أن قيمة الالتزام بالوقت، وقيمة العمل في فريق في التدريب عينة الدراسة يتم بدرجة متوسطة .

ثم حازت ست عبارات هي علي التوالي(٤٣، ٤٦، ٤٧، ٤٠، ٤١، ٤٢) علي درجة موافقة غير موافق، وبمتوسط حسابي(١,٦٦، ١,٦٣، ١,٦٠، ١,٦٠م، ١,٥٩) علي الترتيب، وتشير هذه النتيجة مرة أخرى إلي أن عينة الدراسة تري أنها ليست موجودة وغير موافقة عليها وهي :

- يعزز المعلمون التعلم الذاتي أثناء التدريب .
- يحترم المعلمون آراء الآخرين ويحاولون الإفادة منها .

- يطبق المعلمون الشفافية والمحاسبية بموضوعية .
- يؤمن المعلمون بالتنمية المهنية المستدامة والإفادة منها في عمليتي التعليم والتعلم .
- يتقبل المعلمون الاختلاف البناء مع الآخرين .
- يؤمن المعلمون بأهمية التقويم الذاتي .

ومن المحتمل أن تكون الأسباب المؤدية إلي ذلك تتمثل ظروف التدريب الذي يسمح بتواجد المدربين مع المعلمين خلال فترة زمنية محددة مما يُقلل فرص التفاعل والتكامل بينهم ويؤدى إلي تأخير إنجاز هذه القيم ؛ حيث أن تعلم هذه القيم تحتاج إلي استقطاع وقت وجهد أكبر علي حساب الوقت المخصص للتدريب، وإعداد جيد مسبق في بداية التدريب. ويفسر الحاجة إلي مزيد من اعتماد طرق تدريس مثيرة لأفكار وعقول المعلمين وتعتمد علي الممارسات التطبيقية.

الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث :

- " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين نحو ثقافة التدريب بمدارس التعليم العام تبعاً لمتغيرات البحث مثل، المرحلة الدراسية، والتخصص الأكاديمي، ونوع الجودة والاعتماد، وعدد الدورات التدريبية ؟ " .

فقد تم الإجابة عن هذا السؤال المتعلق بالفروق بين استجابات عينة البحث علي عناصر ثقافة التدريب من خلال تناول كل متغير من المتغيرات سابقة الذكر في محور علي حدة كما يلي :

المحور الأول : النتائج المتعلقة بمتغير المرحلة الدراسية .

تم استخدام تحليل التباين ANOVA علي العينة الأساسية لتقدير مدى اختلاف استجابات المعلمين علي عناصر ثقافة التدريب طبقاً لاختلاف الحلقة التعليمية التي يعملون بها، كما هو موضح الجدول التالي :

جدول(٩)

الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين طبقاً للمرحلة الدراسية باستخدام تحليل التباين الأحادي .

عناصر الثقافة	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	" ف "	الدلالة
معارف	بين المجموعات	٦٩٤,٨٨	٣٤٧,٤٤		دالة
	داخل المجموعات	٦٩٨٦٩,٦٠	٤٢,٨٣	٨,١١	
	المجموع الكلي	٧٠٥٦٤,٤٨			
مهارات	بين المجموعات	٢٣٧,٤٨	١١٨,٧٤		دالة
	داخل المجموعات	٦٠٥٢٦,٨٥	٣٧,١١	٣,٢٠	
	المجموع الكلي	٦٠٧٦٤,٣٤			
اتجاهات	بين المجموعات	٢١٣,٦٠	١٠٦,٨٠		دالة
	داخل المجموعات	٣٥٠٠٧,٦٨	٢١,٤٦	٤,٩٧	
	المجموع الكلي	٣٥٢٢١,٢٩			
قيم	بين المجموعات	١٥٠,١٢	٧٥,٠٦		دالة
	داخل المجموعات	٢٥٨١١,٩٦	١٥,٨٢	٤,٧٤	
	المجموع الكلي	٢٥٩٦٢,٠٨			
ثقافة التدريب ككل	بين المجموعات	٦١١٢,٩٦	٣٠٥٦,٤٨	٥,٤٦	دالة
	داخل المجموعات	٩١٢٨٩٦,٤٥	٥٥٩,٧١		
	المجموع الكلي	٩١٩٠٠٩,٤١			

دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من النتائج المبينة بالجدول السابق أن تحليل التباين الأحادي كشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق لمتغير المرحلة الدراسية بالنسبة لعناصر ثقافة التدريب، وبالنسبة لثقافة التدريب ككل، أي أنه يوجد أثر لاختلاف المرحلة التعليمية في التعرف علي واقع ثقافة التدريب بالنسبة لهذه العناصر. لذا قام الباحث بإجراء اختبار شيفيه Post Hoc للمقارنات المتعددة ؛ بهدف التعرف لصالح أي من المراحل الدراسية تكون هذه الفروق، ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار شيفيه .

جدول (١٣)

اختبار شيفيه بين المراحل الدراسية الثلاثة بالنسبة لثقافة التدريب

العنصر	المرحلة الدراسية	المتوسط	ابتدائي	إعدادي	ثانوي
المعارف	ابتدائي	٢٦,٤٤		٠,٣٦	٠,٤٦
	إعدادي	٢٧,٧٧			٠,٤٨
	ثانوي	٢٦,٣٦			
المهارات	ابتدائي	٢١,٦٧		٠,٧٤	٠,١٦
	إعدادي	٢٢,٤١			٠,٩٠
	ثانوي	٢١,٥٠			
اتجاهات	ابتدائي	١٧,٠٠		٠,٥٦	٠,٤٣
	إعدادي	١٧,٥٧			١,٠٠
	ثانوي	١٦,٥٦			
القيم	ابتدائي	١٢,٩٧		٠,٤٠	٠,٤٧
	إعدادي	١٣,٣٨			٠,٨٧
	ثانوي	١٢,٥٠		٠,٨٧	
ثقافة التدريب ككل	ابتدائي	٩٩,٧١		٣,٣٤	١,٧٨
	إعدادي	١٠٣,٠٦			٥,١٢
	ثانوي	٩٧,٩٣			

وتشير نتائج اختبار شيفيه بالجدول السابق بشكل عام إلي أن الفروق جميعها كانت لصالح المرحلة الإعدادية، وتليها المرحلة الابتدائية، وأخيراً المرحلة الثانوية **عند مستوى(٠,٠١)**. ويمكن أن تعزي تلك النتيجة إلي أن معلمين المرحلة الإعدادية ربما يكونون أكثر رغبة وحرصاً علي الحضور بالتدريب ربما لأنهم متحمسين للغاية في سنوات التحاقهم الأولى بالتدريس وبالتالي يرون أنهم بحاجة إلي الإنماء المهني والتجهيز والتكوين، كذا حضور الطلاب يمثل دافع قوي، كما أن معلمي المرحلة الثانوية معظمهم معلم أول(أ)، ومعلم خبير وبالتالي انخفضت تطلعاتهم وحماسهم بسبب كبر السن والثقة الزائدة في الذات، وبالتالي لا يستهويهم التدريب، إضافة إلي غياب الطلاب بالمدارس الثانوية .

المحور الثاني : النتائج المتعلقة بمتغير التخصص الأكاديمي .

تم استخدام اختبار ت T-Test علي العينة الأساسية لتقدير مدى اختلاف ثقافة التدريب بالمدارس طبقاً لاختلاف التخصص، كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (١١)

الفروق بين متوسطات درجات ثقافة التدريب طبقاً للتخصص باستخدام(ت)

عناصر الثقافة	علمي =٥٩٩		أدبي =١٠٣٤		قيمة (ت)	الدلالة
	م	ع	م	ع		
المعارف	٢٦,٧٨	٦,٣٧	٢٦,٩٩	٦,٦٨	٠,٥٩	غير دالة
المهارات	٢١,٧٤	٥,٧٧	٢٢,٠١	٦,٢٨	٠,٨٦	غير دالة
اتجاهات	١٧,١٨	٤,٦٢	١٧,١٣	٤,٦٥	٠,٠٠٣	غير دالة
القيم	١٣,١٥	٣,٨٦	١٢,٩٩	٤,٠٦	٠,٧٦	غير دالة
ثقافة التدريب ككل	١٠٠,٤	٢٢,٨١	١٠٠,٧	٢٤,٢٤	٠,٣٢	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة البحث نحو ثقافة التدريب تعزي لمتغير التخصص الأكاديمي بين مجموعتي التخصص الأدبي والتخصص العلمي، وذلك في إجمالي ثقافة التدريب وكذلك في كل محور من محاور الأداة، أي أنه لا يوجد أثر لاختلاف تخصص المعلم علي درجة ثقافة التدريب ، وقد يرجع ذلك إلي مستوى الإعداد عامة وتشابه الخلفية العلمية لهما، وبالتالي تتقارب دوافعهم واستجاباتهم للتدريب .

المحور الثالث : النتائج المتعلقة بمتغير الاعتماد والجودة .

تم استخدام اختبار ت T-Test علي العينة الأساسية لتقدير مدى اختلاف ثقافة التدريب بالمدارس طبقاً لاختلاف متغير الاعتماد والجودة ، كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (١٢)

الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين علي ثقافة التدريب طبقاً لمتغير الاعتماد والجودة باستخدام(ت)

عناصر الثقافة	المدرسة معتمدة = ٦٦٦		المدرسة غير معتمدة = ٩٦٦		قيمة "ت"	الدلالة (٠,٠٠١)
	م	ع	م	ع		
المعارف	٢٦,١٦	٦,٠٩	٢٧,٤٣	٦,٨٤	٣,٨٤	دالة
المهارات	٢٠,٩٩	٥,٦٧	٢٢,٥٥	٦,٣٠	٥,١١	دالة
الاتجاهات	١٦,٦٨	٤,٤٤	١٧,٤٨	٤,٧٤	٣,٦٤	دالة
القيم	١٢,٣٦	٣,٧٤	١٣,٥١	٤,٠٨	٥,٧٩	دالة
ثقافة التدريب ككل	٩٦,٩٠	٢٢,١٨	١٠٣,١	٢٤,٤٣	٥,٢٩	دالة

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الاعتماد والجودة في عناصر ثقافة التدريب، وفي الكلي لثقافة التدريب، لصالح المدارس غير الحاصلة علي الجودة، بمعني أن المعلمين في المدارس غير الحاصلة علي الاعتماد والجودة أكثر ثقافة للتدريب ، وهي نتيجة قد تبدو غريبة إلا أنه ربما يرجع ذلك إلي أن المدارس غير المعتمدة التي غالباً ما تتميز باستقرار العاملين ، علي النقيض من المدارس الحاصلة على الاعتماد التي أصبحت طاردة للعاملين ؛ لأنها تعطى وتكلف أعباء إضافية بدون حوافز .

المحور الثالث : النتائج المتعلقة بمتغير عدد الدورات التدريبية .

تم استخدام تحليل التباين ANOVA علي العينة الأساسية لتقدير مدى اختلاف استجابات المعلمين علي عناصر ثقافة التدريب طبقاً لاختلاف عدد الدورات التدريبية التي حصلوا عليها. كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول(١٣)

الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين طبقاً لعدد الدورات التدريبية باستخدام تحليل التباين الأحادي .

عناصر الثقافة	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المعارف	بين المجموعات	٣٤٣,٣٦	١٧١,٦٨	٣,٩٨	دالة
	داخل المجموعات	٧٠٢٢١,١١	٤٣,٠٥		
	المجموع الكلي	٧٠٥٦٤,٤٨			
المهارات	بين المجموعات	٣١١,٥٧	١٥٥,٧٨	٤,٢٠	دالة
	داخل المجموعات	٦٠٤٥٢,٧٦	٣٧,٠٦		
	المجموع الكلي	٦٠٧٦٤,٣٤			
الاتجاهات	بين المجموعات	١٣٢,٦٤	٦٦,٣٢	٣,٠٨	دالة
	داخل المجموعات	٣٥٠٨٨,٦٤	٢١,٥١		
	المجموع الكلي	٣٥٢٢١,٢٩			
القيم	بين المجموعات	٥٧,٠٥	٢٨,٥٢	١,٧٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٥٩٠٥,٠٣	١٥,٨٨		
	المجموع الكلي	٢٥٩٦٢,٠٨٣			
ثقافة التدريب ككل	بين المجموعات	٣٢٧٣,٣٦	١٧١,٦٨	٢,٩١	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٠٢٢١,١١	٤٣,٠٥		
	المجموع الكلي	٧٠٥٦٤,٤٨			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين علي عناصر ثقافة التدريب طبقاً لعدد الدورات لتدريبية بالنسبة لبعد القيم . أي أنه لا يوجد أثر لاختلاف عدد الدورات التدريبية في التعرف علي واقع عناصر ثقافة التدريب بالنسبة لهذا البعد، ولكن توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات عناصر ثقافة التدريب لدي المعلمين وعناصر المعارف والمهارات والاتجاهات تعزي لاختلاف عدد الدورات التدريبية(أقل من ٥ دورات، من ٦ أقل من ١٠ دورات، أكثر من ١١ دورة) ولتحديد اتجاه الفروق لصالح أي عدد تم إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية كما هو موضح بالجدول التالي .

جدول (١٤)

نتائج اختبار شيفيه لعدد الدورات التدريبية الثلاثة لثقافة التدريب

عناصر الثقافة	عدد الدورات	المتوسط	أقل من ٥ دورات	من٦ أقل ١٠دورة	أكثر من ١١ دورة
المعارف	أقل من ٥ دورات	٢٦,٢٥		٠,٤٢	٠,٣٨
	من ٦- أقل من ١٠دورة	٢٧,٠٨			٠,٤٠
	أكثر من ١١ دورة	٢٧,٣١			
المهارات	أقل من٥ دورات	٢١,٣١		٠,٣٩	٠,٣٦
	من ٦- أقل ١٠دورة	٢١,٩٦			٠,٣٧
	أكثر من ١١ دورة	٢٢,٣٥			
اتجاهات	أقل من ٥ دورات	١٦,٧٦		٠,٣٠	٠,٢٧
	من ٦- أقل ١٠دورة	١٧,١٣			٠,٢٨
	أكثر من ١١دورة	١٧,٤٣			

دالة عند مستوي دلالة ٠,٠٠١

يتضح من نتائج اختبار شيفيه بالجدول رقم(١٤) أن الفروق جميعها كانت لصالح للعدد أكثر من ١١ دورة تدريبية، وتليها من ٦- أقل من ١٠ دورة تدريبية، وأخيراً أقل من٥ دورات تدريبية **عند مستوى** (٠,٠١). ويمكن تفسير تلك النتيجة علي أساس من هم أكثر عدد دورات تدريبية فقد تكونت لهم نمطية خاصة يصعب تغييرها جراء ما فرضته عليهم كثرة التدريبات طوال السنوات.

خلاصة نتائج البحث:

لقد كشفت نتائج الدراسة الميدانية عن أن هناك(٢٥) عبارة من إجمالي (٤٧) عبارة أقرت عينة الدراسة بأنها موافقة عليها بدرجة متوسطة، و(٢٢) عبارة لم توافق عليها العينة، في حين أظهرت النتائج أن لم تأتي أي من العبارات في المدى موافق عليها العينة بدرجة موافق، وتعكس هذه النتيجة واقع ثقافة التدريب لدي المعلمين بمراحل التعليم العام كان متوسطاً. وأن جميع أبعاد ثقافة التدريب – عدا بُعد قيم التدريب كان منخفضاً – كانت متوسطة. وهذا يدل علي ضعف وعي عينة البحث بمعارف التدريب ومهاراته واتجاهاته وقيمه. ومن ثم تبين أن هناك فجوة كبيرة بين ما أكده الأدب النظري في هذا البحث، من ارتفاع ثقافة التدريب والتركيز علي عناصرها مجتمعة في الكثير من دول العالم ، وبين ما توصلت إليه البحث الحالي من تواجد محدود لثقافة التدريب والتأكيد علي المعارف دون المهارات والقيم الموجهة لتلك المهارات.

وقد احتل المحور الخاص بالمعارف المرتبة الأولي، يليه محور المهارات فالاتجاهات في حين جاءت محور القيم في المرتبة الرابعة والأخيرة. كما أوضحت الدراسة الميدانية أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المراحل الدراسية الثلاثة لصالح المرحلة الإعدادية، كما بينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير التخصص الأكاديمي، وأيضا بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الاعتماد والجودة لصالح المدارس غير المعتمدة . وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد الدورات التدريبية الثلاثة لصالح الحاصلين علي دورات أكثر .

والسؤال الذي يفرض نفسه هنا هو :

إذا كان واقع ثقافة التدريب لدي المعلمين بالمدارس بهذا الدرجة المتوسطة أو القليلة فهل يكفي الحد المتوسط من الثقافة للتفاعل المثمر مع برامج التدريب ويكون جيد ؟.

بمعني هل تستطيع البرامج التدريبية أن تؤتي ثمارها وتحقق العائد المنتظر منها من خلال معلميها كل في موقعه في ظل الثقافة المتوسطة أو الضعيفة للمعلمين عن التدريب . لذلك يوجه البحث الحالي انتباه المسئولين وصناع القرار في مراحل التعليم المختلفة إلي أن أحد ضمانات نجاح التدريب وتفعيله هي نشر ثقافة التدريب لدي كل من يعمل في قطاع التعليم، بمعني يجب إعطاء أولوية لثقافة التدريب باعتبارها الطاقة الفعالة لنجاح التدريب وتحويل مساره من مجرد تدريب شكلي روتيني كما كان سابقاً ، إلي أداة من أدوات التربية المهنية للمعلمين .

الجزء الرابع – الرؤية المقترحة والتوصيات .

لذا يسعي الباحث هنا في ضوء كل من الأدب النظري، ونتائج الدراسة الميدانية إلي الإجابة عن السؤال الرابع والأخير ونصه هو:

ما الرؤية المقترحة لتطوير ثقافة التدريب بمؤسسات التعليم العام بمصر بالاستفادة من خبرات بعض الدول، والدراسة الميدانية ؟ ، ويتمثل في بيان رؤية مقترحة إجرائية يمكن الاسترشاد بها لتطوير ثقافة التدريب لدي المعلمين بمدارسنا ، وتنقسم الرؤية المقترحة إلي ثلاث وسائل وهي :

الأولي : تحديد المقصود بثقافة التدريب، وتحديد خبرات بعض الدول.

الثانية : بيان واقع ثقافة التدريب في مصر كمنطلق للتطوير .

الثالثة : تحديد مواصفات التدريب الفعال .

وقد تم تغطية المقصود بثقافة التدريب وخبرات بعض الدول من خلال الإطار النظري للبحث(ص ص١٤- ٤٦) . كما تم تغطية الوسيلة الثانية من خلال بيان واقع ثقافة التدريب بالمدارس كما يراه المعلمون من خلال الإجابة علي السؤالين الثاني والثالث من أسئلة البحث.

أما بالنسبة للوسيلة الثالثة فإن مواصفات التدريب الفعال، ومدى إسهام تلك الخصائص في تنمية ثقافة التدريب. فقد استعان البحث الحالي ببعض المقترحات من بحث "عبد اللطيف حيدر" و"محمد المصيلحي" (٢٠ : ٤٥-٥٣)حيث يري الباحث أن هذه المقترحات إذا تم تطبيقها في التدريب تجسد التدريب الفعال- مع إجراء تغيير محدود وبما يتوافق مع طبيعة التدريب، وبعد الرجوع إلي مراجعه، باعتبار أن التعليم من أكثر خصوصيات التربية، بل أن التعليم والتدريب وجهان لعملة واحدة، مشابهة لعمليتي الشهيق والزفير أو عمليتي التأكسد والاختزال، بمعني لا يوجد تعليم بدون تدريب، ولا تدريب بدون تعليم. وتم التأكد من صدق المحتوي من خلال عرض المقترحات بعد تعديلها علي مجموعة من الأساتذة المتخصصين في التربية وعلم النفس*، وبالتالي فهي تقيس ما وضع لقياسه . ولعل تلك الرؤية تكون مجالاً للدراسة والنقد والإضافة والبحث.

وتتمثل هذه المواصفات ما يلي :

١ - ربط محتوي التدريب بقضايا المعلمين ومشكلاتهم وواقعهم :

يؤكد البحث التربوي علي أن محتوي التدريب يتوافر فيه المناسبة لأهداف التدريب الجوهرية وللوقت المتاح، والتوازن من حيث المدخلات الخاصة بالمعرفة والمهارات والاتجاهات، والملائمة لمستوي الجمهور المستهدف، والتسلسل، والتدرج، والحداثة، وقابل للتطبيق في سياق الأداء الفعلي للجمهور(٣٦: ٤٤-٤٥).

والقابلية للتطبيق مفهوم يستند علي إضفاء قيمة كبيرة علي معارف وخبرات المتدربين السابقة ، عن طريق انخراطهم في مهام أدائية مصممة حول مشكلات واقعية ليست مقننة أو محددة، بل مشكلات يستطيعون فيها إظهار تفردهم كمتدربين فيكون لكل منهم مدخلاً لحل المشكلة ويستطيع التواصل معها بطريقته الخاصة أو ما يعرف بالمشكلات المعقدة . وعند حل المشكلات وربطها بالواقع الحياتي فإن العمل الجماعي التعاوني يظهر ويتم تدعيمه (٤٦: ٣٤-٣٥) .

* **ملحق رقم (١) ، ص٨٩.**

كما أن القابلية للتطبيق تسمح بالخطأ أثناء التدريب، فحل المشكلات المعقدة التي لها أكثر من حل يعني أن المتدرب يمكن أن يخطئ، لكن الأخطاء يُنظر إليها هنا علي أنها فرص يجب اغتنامها والاستفادة منا أكثر من كونها أحداث يجب تجنبها(٢٠: ٤٥-٤٦) .

٢ - إشراك المعلم بطريقة نشطة في التدريب :

بمعني سلوك المتدرب خلال موقفه كمتعلم: فبدلاً من أن يكون هذا المتدرب متلقياً سلبياً فيما يصله من معلومات، فإنه يصبح مشاركاً نشطاً متفاعلاً مع المدرب في تحديد وتخطيط وتصميم المواقف التعليمية، وهو الأسلوب الذي يحقق مبادئ وأهداف المؤسسة علي أكمل صورة، وأنه أقوى فاعلية من الوسائل التعليمية التقليدية، وأن التعلم يصبح ميسراً بأفضل صورة في بيئة تتسم بالجدل والحوار(٢٥: ٥-٧).

ولكي يكون التعلم نشطاً يجب أن ينهمك المتعلمون في قراءة أو كتابة أو مناقشة أو حل مشكلة تتعلق بما يتعلموه القيام بعمل تجريبي، وبصورة أعمق فالتعلم النشط هو الذي يتطلب من المتدربين أن يستخدموا مهام تفكير عليا كالتحليل والتركيب والتقويم فيما يتعلق بما يتعلموه .

وهناك العديد من الطرق التي تُشرك المتعلم في التدريب، أبرزها طريقة العمل في مجموعات، والعصف الفكري، واللعب التمثيلي، ودراسة الحالة، والمعينات البصرية والبصرية السمعية، والمناقشة، والتعلم التعاوني، والمشروعات، ورش العمل، والمناظرات، وصحف التفكر، ودراسة الحالة وخرائط المفاهيم، والبحوث الإجرائية والدخول على الإنترنت، والمكتبات الإلكترونية (٢٥: ٧٩) .

ويتمثل دور المدرب في التعلم النشط، فهو موجهه ومرشد ومسهل للتعلم ومستشار للأداء، ولا يكون بالتالي مسيطراً علي الموقف التدريبي كما في التدريب التقليدي، كما أنه لا ينسحب من الموقف التدريبي(كما في النمط الفوضوي)، بل يدير الموقف التدريبي إدارة ذكية بحيث يوجه المتدربين نحو الهدف منه. وهذا يتطلب منه الإلمام بمهارات مهمة تتصل بطرح الأسئلة، وإدارة المناقشات ، وتصميم المواقف التدريبية المشوقة والمثيرة ، وغير ذلك. كما يتمثل دور المتدرب في المشاركة النشطة؛ حيث يقوم بأنشطة عدة تتصل بالمادة

المتعلمة مثل البحث، والقراءة، والكتابة، وطرح الأسئلة، والمناقشة، وحل المشكلات(٣٦: ١٢٦-١٣٣).

وحينما يتم غرس التعلم النشط في نفوس المدربين والمتدربين – بلا استثناء – يحقق فوائد جمة وهي، تشكل معارف المتدربين السابقة خلال التعلم النشط دليلاً عند تعلم المعارف الجديدة، لأنهم يربطون المعارف الجديدة أو الحلول بأفكار وإجراءات مألوفة عندهم ، ويسترجعون معلومات من الذاكرة ربما من أكثر من موضوع ثم ربطها ببعضها، وهذا يعزز ثقتهم بذواتهم والاعتماد علي الذات. كما أن المتدربون يتعلمون من خلال التعلم النشط أكثر من المحتوي المعرفي، فهم يتعلمون مهارات التفكير العليا فضلاً عن تعلمهم كيف يعملون مع آخرين يختلفون عنهم. وأخيراً، يتعلم المتدربون خلال التعلم النشط استراتيجيات التعلم وطرق الحصول علي المعرفة. وهذا بدوره سوف ينتج آثاراً فعالة وملائمة للطالب، وهم الذين يشكلون الهدف والمستفيد النهائي من التدريب (٢٥: ٩-٣٥).

٣- إعادة النظر في طرق التقييم المتبعة :

بمعني أن الهدف من التقييم لم يعد يقتصر علي مجرد تقييم التعلم لدي المتدرب Assessment of Learning، ولكنه تخطي هذه المرحلة إلي محاولة أن يتصف التقييم من أجل التعلم Assessment for Learning. حيث إن هناك اتجاهاً عالمياً نحو أن يكون التقويم بنائياً يساعد علي تبصير كل من المدرب والمتدرب بجوانب القوة لديهم والجوانب التي هي بحاجة إلي تحسين ومن ثم إعداد خطة مرحلية لإتقان المتدرب لتلك الجوانب التي بحاجة إلي تحسين .

وامتداداً للجهود التي تسعي إلي تنويع وتطوير أدوات التقييم ، واستخدام أدوات تقييم مناسبة، يقترح شيبارد Shepard إلي أن التقييم يجب أن يتغير في جانبين مهمين وهما، الأول تغيير شكل ومحتوى التقييم بحيث يقيس جوانب تعلم ذات معني. وهذا يتطلب استخدام مهام أدائية مفتوحة النهائية؛ لضمان معرفة قدرة المتدربين علي الاستدلال الناقد، وحل مشكلات معقدة، وتطبيق معارفهم في مواقف حياتية حقيقي، وتنمية القدرة علي التفكر والتفكير فيما وراء التفكير، وتنمية الاتجاهات. والثاني نظرة كل من المدرب والمتدرب إلي

عملية التقييم ، بمعني أن ينظر إلي عملية التقييم علي أنها مصدر للتبصر والمساعدة بدلاً من الوضع الحالي الذي يقتصر تحديد النجاح والفشل. ويُعد التقييم الديناميكي من أهم الأدوات التي تساعد علي ما سبق، حيث يهدف إلي معرفة ما الذي يستطيع المتدرب إنجازه بمفرده، وما الذي يحتاج فيه إلي مساعدة لإنجازه؛ وتقييم المعارف والمهارات السابقة؛ واستخدام التغذية الراجعة لمساعدة المتدرب علي التعرف علي مستوى فهمه، وتقييم قدرة المتدرب علي تطبيق ما تعلمه(٦٢: ٤-١٤).

كذلك ظهر ما يسمي اليوم بالتقييم القائم علي الأداء Performance-based Assessment فهو يتجه لطرح أسئلة تطبيقية عملية ويركز علي ربط المعارف بالمهارات. ويشابه تقييم الأداء الأنشطة التعليمية أكثر مما يشبه الامتحانات التقليدية. ويتطلب إشراك مهارات التفكير العليا وكذا الربط والتنسيق بين مدى واسع من المعارف. ويعرف تقييم الأداء بأنه" نوع من أنواع التقييم الذي يشترك فيه المتعلمين في أداء مهام هامة وذات قيمة ومعني لدى المتدربين" (٢٠: ٤٩). أو أنه " التقييم الذي يتطلب من المتعلم التوصل إلي إجابة أو منتج يعكس إتقانه لمعرفة أو مهارة معينة " (٦٦: ١) .

وهناك طرق عدة لتقييم الأداء، لعل أبرزها مهام الأداء، والمشاريع، والمقالات، والتجريب، والعروض، وملف الإنجاز. ومن ثم يجب إعداد مؤشرات قياس الأداء Rubrics لكل أداة من أدوات التقييم، والتي يمكن أن تميز العمل الجيد عن غيره ، والتي يمكن استخدامها كأساس للتغذية الراجعة، وتكون متفق عليها ومتاحة ومعروفة ومفهومة للجميع، قبل بداية التدريب، مما يساعد المتدربين علي أن يقوموا بتقييم أداءاتهم في وقت مبكر من القيام بها، ويكونون أكثر دافعية ليتحملوا المسئولية عن عملهم . ومن خلال هذا يتم توفير بيئة تعلم آمنة تجيز التعلم دون خوف من الوقوع في الخطأ، وتزويد نظرة واضحة ودقيقة لمعايير العمل الجيد مع إمكانية حصوله علي تغذية راجعة لتحسين أداءاته بصفة مستمرة.

٤ - وضع توقعات عالية للمتدربين :

يتعلم المتدربون بطريقة أكثر فعالية عندما توضع توقعات التعلم في مستويات يمكن تحقيقها أو الوصول إليها ولاسيما إذا كان ثمة فهم وتواصل مع تلك التوقعات من البداية.

إن التقييم القائم علي الأداء يدعم بوضوح مبدأ التوقعات العالية. ففي تلك البيئة التي تستخدم هذا النمط من التقييم يكون المتدربون علي ألفة بنواتج التعلم ومدركون لها قبل بداية التدريب والتعلم، ومن ثم فهم يعلمون ما هو متوقع منهم أن يعرفوه ويؤدوه، كما يعلمون ما هم قادرون علي القيام به طبقاً لإمكاناتهم؛ ولا سيما عند تكليفهم بمهمات تقييم تتحدي قدراتهم لتقييم الإنجاز، واستخدام معايير قياس الأداء Scoring Rubrics مع ما يعطي لهم من وصف للخصائص المتضمنة في العمل المتميز.

ويتجسد مبدأ التوقعات العالية بما يؤكده التقييم القائم علي الأداء وما يتطلبه من تعلم نشط مستمر حيث إن المهمات من قبيل المشروعات والأوراق البحثية وغيرها لا تستغرق فترة وجيزة ومحددة بل قد تمتد لأسابيع، وخلال هذه الفترة يمكن أن نبني أنشطة التعلم لمساعدة المدربين علي اكتساب المعرفة والمهارات، وبهذه الطريقة فإن المدربين – وبصفة مستمرة – يركزون علي إنجاز نتاجات التعلم المطلوب تحقيقها بتوقعات عالية.

٥ - تعزيز وتشجيع التعلم التعاوني :

يشكل التعلم التعاوني جوهر ثقافة التدريب، لأن التقييم المؤسس علي المتدرب يوفر فرصاً للمتدربين للعمل سوياً ويطور مهاراتهم في العمل في فريق والعمل التشاركي، وتشير نتائج البحوث أن المتدربين يتعلمون أفضل عندما ينخرطون في جهود الفريق أكثر مما عملوا فرادي بأنفسهم .

وتؤكد نتائج الدراسات أنه عندما يعمل المدربون معاً، فإنهم يحدثون بذلك فروقاً هامة لصالح المتدربين مقارنة بما إذا لو عملوا فرادي . فالعمل في فريق يوفر حالة من الوصل والرباط بين المدربين في المدرسة كما أنه يكون مصدراً للدعم الشخصي لهم.

٦ - تطبيق الأنشطة العملية كعنصر أساسي في التدريب .

تعد الأنشطة العملية مكون رئيس في التدريب، فهي تهيئ الفرص لاختبار حقيقة العمل الذي يستعدون له، والفرصة لمعايشة الخبرة في موقف يتضمن التحديات والدعم، التمكن من تأمل ومناقشة تلك الخبرة، رؤية الروابط بين التطبيق والأجزاء النظرية من التدريب (٢٥: ١٧).

وقد أشارت منظمة اليونسكو إلي مجموعة من الأسئلة لتفعيل الأنشطة العملية هي (٢٥: ٢٧-٣٠):

– ما الغرض من الأنشطة العملية ؟.

- هل توجد صلة واضحة بين النظرية والتطبيق في التدريب؟ .

- أين تم وضع فترة الأنشطة العملية في التدريب ؟ .

– كيف يمكن أن تعتمد علي الخبرة الماضية والحاضرة للمتدرب ؟ .

– أي نوع من التدريب يتاح للمتدرب ؟ .

– كم من الوقت أخصصه للأنشطة العملية بالنسبة للتدريب ككل ؟.

٧- دعم وحدة التدريب والجودة بالمدرسة وتفعيل دورها .

ويعرف بأنه "تخطيط البرامج التدريبية وتنفيذها في المدارس حتى يسهل للمعلمين حضورها " (٣٦: ١٢١) ، ويتمثل هذا النوع من التدريب بأن يتلقى المعلمون التدريب داخل مدارسهم بهدف تطوير كفاءتهم المهنية، بما يرقى بأدائهم داخل الفصول الدراسية، وتطوير أداء المدرسة ككل في عمليات التعليم والتعلم.

ولقد انتشر هذا الأسلوب في الدول المتقدمة كالولايات المتحدة واليابان وكوريا والمانيا وبريطانيا وسنغافورة وغيرها، وصار من بين الوسائل الفاعلة في لإحداث التغيير وتطوير مهارات المعلمين. ويساعد في حل الكثير من المشكلات التي قد تحد من فاعلية أداء المعلمين، ويوفر على المدرسة كثيراً من الجهد والموارد والوقت، ويفعل طاقات المدرسة البشرية والتكنولوجية، ويساعد أيضاً علي التطبيق الفعلي والمباشر لبرامج التدريب وقياس أثرها ولمس نتائجها مباشرة.

ويدعم تحقيق هذا الأسلوب المتميز في التدريب- التدريب الاستراتيجي وهو برامج تدريب يتم تصميمها وتنفيذها لتحسين أداء المتدربين في مقر العمل" ، وغالباً ما يُنظر إليه كدورة ذات مراحل تشمل مرحلة ما قبل التدريب، مرحلة التدريب، ومرحلة ما بعد التدريب. بشرط أن تخصص الموارد للمرحلتين الأولي والثانية ؛ لضمان جودة التصميم واختيار المتدربين ومتابعة نتائج التدريب (٣٦ : ١٤-١٥) .

خلاصة وتوصيات البحث :

يمكن إيجاز ما توصل إليه البحث الحالي في ثلاث نقاط محددة هي :

الأولي : تبين أن هناك فجوة كبيرة بين ما أكده الأدب النظري لهذا البحث، من المقصود بالتدريب، وخبرات الكثير من دول العالم ، وبين ما توصل إليه البحث الحالي من تواجد متوسط وضعيف لثقافة التدريب لدي المعلمين بمؤسسات التعليم العام، كذا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين في عناصر ثقافة التدريب وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية، والتخصص الأكاديمي، ونوع الاعتماد والجودة، وعدد الدورات التدريبية.

الثانية : وهي مرتبطة بالنقطة الأولى ؛ حيث قدم رؤية مقترحة لتطوير واقع ثقافة التدريب لدي المعلمين بمدارس التعليم العام ، تتضمن مواصفات تدريب فعال تسهم في تنمية ثقافة التدريب .

الثالثة : التوصية باقتراح إجراء الأبحاث التالية :

١ - تطوير ثقافة التدريب بمؤسسات التعليم الجامعي في ضوء تجارب بعض الدول .

٢ - تطوير ثقافة التدريب بمؤسسات التعليم العام في ضوء تجارب بعض الدول من وجهة نظر المديرين ، أو من وجهة نظر المدربين .

٣ - بناء برنامج لتدريب مديري ومعلمي مدارس التعليم قبل الجامعي علي أساليب بناء ونشر ثقافة التدريب .

وفي ختام البحث، يمكن القول بأن الاهتمام بالمعلم وتدريبه هو انعكاس طبيعي للاهتمام بالدولة؛ فالمعلم هو حجر الأساس في بناء الوطن، وإن الاهتمام بالمعلم من الاهتمام بالوطن، وأن أحد ضمانات نجاح التدريب وتفعيله هي نشر ثقافة التدريب لدي كل من يعمل في قطاع التعليم، حيث تُعتبر الطاقة الفعالة لنجاح التدريب وتحويل مساره إلي أداة من أدوات التربية المهنية للمعلمين .

المراجع

أولاً: المراجع العربية :

١- أحمد إسماعيل حجي(٢٠٠٤). **تطوير التعليم في زمن التحديات: الأزمة وتطلعات المستقبل**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٢- أحمد حسين الصغير(٢٠٠٩). مجتمعات التعلم مدخل لضمان الجودة في المدارس الثانوية:دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات. **مجلة التربية**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، ١٢(٢٦)، ١٥٧-١٩٧.

٣- أحمد حسين اللقاني، علي الجمل(١٩٩٩). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**. ط٢، القاهرة : عالم الكتب.

٤- أحمد مختار عمر(٢٠٠٨). **معجم اللغة العربية المعاصرة**. القاهرة: عالم الكتب.

٥- أحمد نجم الدين عيداروس(٢٠٠٦). تجويد إدارة الثقافة التنظيمية بمؤسسات التعليم الأساسي بمصر في ضوء إدارة التغيير. **مجلة التربية**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ٩(١٨)، ٢٠٩-٢٨٧.

٦- آمال سيد مسعود(٢٠٠٦). متطلبات تهيئة البيئة المدرسية لتحقيق مهارات التعلم الذاتي والمستمر لدي تلاميذ حلقة التعليم الإعدادي. **دراسات في التعليم الجامعي**، جامعة عين شمس، ١٢، ٢٨٧-٣٦٣.

٧- بيومي محمد ضحاوي، سلامة عبد العظيم حسين(٢٠٠٩). **التنمية المهنية للمعلمين: مدخل جديد نحو إصلاح التعليم**. القاهرة: دار الفكر العربي .

٨- تشونمي يان، شوانجن هي(٢٠١١). تدعيم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة لتسهيل تنمية معلمي المناطق الريفية في الصين. ترجمة: عماد الدين عبد الرازق، **مستقبليات**،٤١(٤)، ٨١٨ – ٨٢٣.

٩- جمهورية مصر العربية(٢٠١٤). **الوثيقة الدستورية الجديدة بعد تعديل دستور٢٠١٢ المعطل**، القاهرة .

١٠- جورجيت دميان جورج(٢٠٠٩). التربية المكتبية ومتطلبات تحقيقها دعامة أساسية لتلاميذ مدرسة المستقبل. **المؤتمر العلمي السنوي الثاني مدرسة المستقبل(الواقع والمأمول)، كلية التربية ببورسعيد، جامعة قناة السويس .**

١١- حنان إسماعيل أحمد(٢٠٠٧). التطوير التنظيمي للمؤسسة الجامعية باستخدام بحوث الفعل. **مجلة التربية**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية،١١(٢٩)، ٢٩٥–٣٣٦.

١٢- خميس محمد خميس(٢٠١٠) . متطلبات التدريب الإلكتروني للمعلمين بالمملكة الأردنية الهاشمية في ضوء خبرات بعض الدول: دراسة تحليلية. **مجلة كلية التربية**، جامعة بني سويف، ٢٠، ١٥٧-١٨٦ .

١٣- داليا طه محمود، أمل أحمد حسن(٢٠١٥). تقييم برامج تدريب المعلمين في ضوء نموذج كيركباتريك" دراسة ميدانية بمحافظة المنيا". **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، جامعة المنيا، ٢٨(٢)، ١-٨٨ .

١٤- سعيد إسماعيل علي(٢٠٠٧). **ثقافة الإصلاح التربوي**. القاهرة: عالم الكتب.

١٥- سميحة على مخلوف(٢٠٠٧). الإرشاد الأكاديمي كمدخل من مداخل التنمية المهنية للمعلم المبتدئ. **المؤتمر العلمي الثامن للتربية بعنوان " جودة واعتماد مؤسسات التعليم العام في الوطن العربي "، كلية التربية، جامعة الفيوم .**

١٦- صلاح أحمد مراد، أحمد علي سليمان(٢٠٠٢). **الاختبارات والمقاييس النفسية في العلوم النفسية والإنسانية: خطوات إعدادها وخصائصها**. القاهرة : دار الكتاب الحديث.

١٧- صلاح زهران الخولي(٢٠١٥). **الاتجاهات المعاصرة في نظم تدريب المعلمين**. دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

١٨- طارق حسن عبد العليم(٢٠٠٨). **التنمية المهنية للمعلمين في مصر على ضوء الخبرة اليابانية والأمريكية والإنجليزية**. القاهرة : دار العلوم للنشر والتوزيع.

١٩- عبد الرحمن توفيق(١٩٩٤). **العملية التدريبية**. القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.

٢٠- عبداللطيف حيدر، محمد المصيلحي محمد(٢٠٠٦). دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها. **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٢١(٢٣)،٣١-٥٨.

٢١- فاطمة الزهراء سالم(٢٠١٤). **منظومة التدريب لتحسين جودة التعليم: ممارسات من أجل التميز**. القاهرة: دار العالم العربي.

٢٢- فاطمة عبد المنعم محمد(٢٠١٣). تطوير البرامج التدريبية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم في ضوء بعض التجارب العربية والعالمية. **مجلة كلية التربية**، ٣(٣٧)، ٢٦ – ٢٧.

٢٣- فائزة بنت محمد عبد الرحمن(٢٠١٠). تنمية مهارات التجول داخل شبكة الإنترنت لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات البنات على ضوء احتياجاتهن التدريبية، **مجلة كلية التربية**، جامعة بني سويف،٢٠، ٧٦-١٥٦.

٢٤- فتحي درويش عشيبة، إبراهيم مرعى العتيقي(٢٠٠٩). القيم التنظيمية بمؤسسات التعليم العام"دراسة ميدانية". **مجلة كلية التربية**، جامعة الاسكندرية، ١٩(٢)، ١٢٩-٢٣٨.

٢٥- كيت توركنجتون، كاسيه لاندرز(٢٠١٢). **تعزيز مهارات المدربين في مرحلة الطفولة المبكرة**. القاهرة: مطبوعات اليونسكو.

٢٦- ليجيا وانج، مانهونج لاي، ليسلي ناي–كواي لو(٢٠١٤). الكفاءة المهنية للمدرسين في ظل الإصلاح الحديث القائم علي ربط الأجر بالأداء في عموم بلاد الصين. ترجمة: عبد الرحمن الرافعي، **مستقبليات**، ٤٤(٣)،٦٧٣–٦٩٧.

٢٧- ماريا تريزا تاتو(٢٠٠٨). سياسة المعلمين: إطار العمل للتحليل المقارن. ترجمة: زين العابدين سيد محمد، **مستقبليات**، ٣٨(٤)، ٧٣٥-٧٦٧ .

٢٨- ماهر إسماعيل صبري(٢٠٠٢). **الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم**. ط٢، الرياض: مكتبة الرشد .

٢٩- محمد عيد عتريس(٢٠١٠). تفعيل دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالتعليم قبل الجامعي في ضوء مدخل المدرسة كمجتمع تعلم. **مجلة**

التربيـــة، الجمعيـة المـصرية للتربيـة المقارنـة والإدارة التعليميـة، ١٣(٢٩)، ٢٣٨–٢٦٥.

٣٠- محمد يحيى حسين (٢٠٠٧). تدريب المعلمين في أثناء الخدمة. **مجلـة التربيـة والتعليم**، وزارة التربية والتعليم، ٤٩، ١٧-٢٧.

٣١- نادية محمد عبد المنعم(١٩٩٧). تطوير تدريب المعلم في ضوء مدخل المواطنة العالمية. **مجلة التربية والتعليم**، وزارة التربية والتعليم، ٥(١٠)، ٦٣-٧٨.

٣٢- نسرين صالح محمد(٢٠١٣). آليات تكيف المعلمين الجدد مع الثقافة التنظيمية المدارس المصرية. **مجلـــة التربيـــة**، الجمعيـة المـصرية للتربيـة المقارنـة والإدارة التعليمية، ١٦(٤٦)، ٣٠٧-٣٩٤.

٣٣- نهال صابر حسن(٢٠٠٩). فاعلية إدارة الوقت التعليمي لدي معلمي الأنشطة بالمدرسة الابتدائية. **رسالة ماجستير**، جامعة المنيا .

٣٤- وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري(٢٠١٦). **إستراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠**. جمهورية مصر العربية، من http://www.mop.gov.eg/

٣٥- وزارة التربية والتعليم(٢٠٠١). **قرار وزاري رقم(١٣٧) بتاريخ ٢٠١٢/٣/١١**.

٣٦- وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٣). **دليل إدارة التدريب للمديرين والمدربين: برنامج اللغة الإنجليزية المتكامل-٢**. القاهرة، جمهورية مصر العربية .

٣٧- وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٦). **قانون رقم ٨٢ لسنة ٢٠٠٦ بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد**. الجريدة الرسمية، ٢٢.

٣٨- وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٧). **قانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١**. الجريدة الرسمية.

٣٩- وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٩). **برنامج تدريبي في الاتجاهات المعاصرة في إدارة المدرسة الثانوية**. جمهورية مصر العربية.

ثانياً ـــ المراجع الأجنبية :

40- Bautista, A., Wong, J., & Gopinathan, S.(2015). Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape. *Psychology Society and Education*,7(3), 311-326.

41- Blandford, S.(2000). *Managing Professional Development in Schools*. London: Routeldge.

42- Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R.(1999). *How people learn: Brain, mind, experience. and school*. Washington, DC: National Academy Press.

43- C, K. H.& L, C. J.(2010). The Reciprocal Influence of Organizational Culture and Training and Development Programs: Building the Case for a Culture Analysis within Program Planning. *Journal of European Industrial Training*. 34(4), 365-380.

44- Center on International Education Benchmarking, Learning From the World's High Performing Education Systems. (2016). *Shanghai-China Teacher and Principal Quality.* Retrieved from http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/shanghai-china-teacher-and-principal-quality/

45- Doolittle, P.(1994). *Teacher Portfolio Assessment*. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, Washington.

46- E.Huba, M.& Freed, J.(2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to Learning*. Boston: Allyn & Bacon.

47- Ingersoll, R.(2014). *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*. United States: Consortium for Policy Research in Education(CPRE).

48- Institute of Education University of London.(2014). *Aligned Instructional Systems: Shanghai*. London: National Center on Education and the Economy .

49- Karve, S.(2011). *Training: An Opportunity to Communicate Organizational Values*. Association for Talent Development (ATD), Retrieved from

https://www.td.org/Publications/Newsletters/Links/2011/03/Training-An-Opportunity-to-Communicate-Organizational-Values

50- Kim, E.& Han, Y.(2002*). Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Background Report for Korea*. Korean Educational Development Institute, Seoul: Yeamoon Press.

51- Madsen, T.(2016). *Training and Development: 4 Ways to Boost Employee Performance*. US: The Huffington Post

52- Ministry of Education (MOE). (2010). *Schools as professional learning communities*. Singapore: Author.

53- Ministry of Education(MOE). (2012). The Teacher Growth Model. Singapore: Retreived from http://www.moe.gov.sg/media/press/files/2012/05/fact-sheet-teacher-growthmodel.pdf.

54- National Institute of Education (NIE). (2009). *A Teacher Education Model for the 21st Century*. Singapore: NIE.

55- National Institute of Education(NIE).(2016). *Professional Development Programmes & Courses*. Retrieved from http://www.nie.edu.sg/leadership-professional-development/professional-development-programmes-courses, 30/8/2016

56- National Institute of Education(NIE).(2016). *Professional Learning Catalogue: July To December 2016*. Singapore: Author.

57- OECD. (2003). *Learning for tomorrow's world- first Results from Pisa 2003*. Paris: OECD.

58- OECD.(2015). *A Teachers Guide to TALIS: Teaching and Learning International Survey*. TALIS: OECD Publishing.

59- Peter, K.& George, P.(2000). *Building a Learning and Training Culture: The Experience of Five OECD Countries*. Australia: National Centre for Vocational Education Research.

60- Quicke, J.(2000). A new Professionalism for collaborative Culture of Organization Learning in Contemporary Society. *Educational Management Administration& Leadership*, 28(3), 292-315.

61- Salleh, H.& Tan, C.(2013). Novice Teachers Learning from Others: Mentoring in Shanghai Schools. *Australian Journal of Teacher Education*. 38(3), 152-165.

62- Shepard, L.(2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.

63- Simosi, M.(2012). The Moderating Role of Self-Efficacy in the Organizational Culture-Training Transfer Relationship. *International Journal of Training and Development*. 16(2), 92-106.

64- Stewart, V.(). *How Singapore Developed a High-Quality Teacher Workforce*. Retrieved from http://asiasociety.org/global-cities-education-network/shanghai-worlds-best-school-system.15/4/2016

65- Tan, C.(2013). *Learning from Shanghai: Lessons on Achieving Educational Success*. Dordrecht : Springer .

66- U.S. Congress, Office of Technology Assessment(1992). *Testing in American Schools: Asking the Right Questions, OTA-SET-519* (Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

67- Wayne, A.& Youngs, P.(2003). Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review. *Review of Educational Research*. 73(1), 89-122.

68- Zhang, M.& Ding, X.& Xu, J.(2016). *Developing Shanghai's Teachers*. (Washington, DC: National Center on Education and the Economy.

ملخص

تطوير ثقافة التدريب بمدارس التعليم العام في ضوء خبرات بعض دول شرق آسيا

إعداد

د/محمد حمدي زكي محمد*

يستهدف البحث الحالي الكشف عن مدى تواجد ثقافة التدريب في بعض مدارس التعليم العام بمصر، كما يستهدف تحديد رؤية مقترحة لتطوير ثقافة التدريب لديهم .

ولتحقيق أهداف البحث، استخدم الباحث المنهج الوصفي حيث إنه الملائم لموضوع البحث، كذا صمم الباحث استبانه تحتوي علي (٤٧) عبارة موزعة علي محاور أربعة(معارف التدريب – مهارات التدريب – قيم التدريب – اتجاهات التدريب) ترتبط بالموضوع. وتم تطبيق الاستبانه علي عينة قوامها(١٦٣٤) معلماً بمدارس محافظة المنيا. واختيرت العينة بطريقة عشوائية وممثلة للمجتمع الأصلي.

وتوصل البحث إلي العديد من النتائج التي من أهمها ما يلي :

١- مستوي ثقافة التدريب لدي المعلمين بالمدارس يتراوح بين متوسط وضعيف .

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين تعزي لمتغيرات التخصص الدراسي ونوع الاعتماد والجودة والمرحلة الدراسية وعدد الدورات التدريبية .

وفي ضوء ما أسفر عنه تحليل الإطار النظري والدراسة الميدانية وضع الباحث رؤية مقترحة لتطوير ثقافة التدريب بالمدارس بمصر، تتضمن مواصفات التدريب المعاصر .

* مدرس في كلية التربية جامعة المنيا .

ABSTRACT
Developing Training Culture in General Education Schools in the Light of experience of Some Countries

The present research aims to find out to what extent Training Culture exists in some of the Egyptian schools and it aims at identifying suggested vision to developing training culture at the schools .

To achieve the objectives of the research, the researcher utilized adescriptive method, and designed a questionnaire as an instrument for the research. It consists of(47) statements, distributed among (4) dimensions(Training Cognitives, Training Skills, Training Values, and Training Attitudes) related to the Topic of the research. A questionnaire was applied to a sample of (1634) teachers; The sample was selected randomly yet representative of the original in El Minia Governorate . The research revealed a number of findings, the most important of them are :

1- The level of training culture of teachers ranges from medium to weak .

2- There are statistical significant differences between the responses of teachers due to the variable of the field of specialization, creditation, quality, stage of learning and number of training sessions .

In the light of these findings, the research came out with a suggested vision. It consists of contemporary model of training .

ملحق(١)

بيان بأسماء أعضاء هيئة التدريس المحكمين

علي صدق الاستبانة

(مرتبين ترتيباً أبجدياً)

١- أ.د/ أحمد عبد العزيز أحمد*	أستاذ أصول التربية المتفرغ بكلية التربية– جامعة المنيا .
٢- أ.د/ أحمد محمد أحمد *	أستاذ أصول التربية ووكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب بكلية التربية– جامعة المنيا .
٣- أ.د/ أحمد محمد غانم	أستاذ الإدارة التعليمية المتفرغ بكلية التربية- جامعة بني سويف .
٤- أ.د/ سامح جميل عبد الرحيم*	أستاذ أصول التربية المتفرغ بكلية التربية– جامعة المنيا .
٥- أ.د/ علي أحمد مقرب	أستاذ أصول التربية المتفرغ بكلية التربية- جامعة المنيا .
أ.د/ علي زكي ثابت*	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية- جامعة المنيا .
٧- أ.د/ فتحي كامل زيادي	أستاذ أصول التربية المتفرغ بكلية التربية- جامعة المنيا .
٨- أ.د/ هنداوي محمد حافظ	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية- جامعة حلوان .
٩- أ.د/ ياسر فتحي الهنداوي*	أستاذ الإدارة التربوية المشارك بكلية التربية جامعة عين شمس وجامعة السلطان قابوس .

*بيان بأسماء أعضاء هيئة التدريس المحكمين المشاركين في الاستجابة علي الاستخبار الخاص بالخصائص التدريب لتطوير ثقافة التدريب .