

مستوى التنمية المهنية لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة: مبادرة القراءة والحساب (RAMP) نموذجاً

نور محمد عارف ياسين *

ملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى التنمية المهنية لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة. تكونت العينة من (547) معلماً ومعلمة من معلمي مرحلة الطفولة المبكرة في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه إربد في العام الدراسي 2018/2019، الذين التحقوا بالبرامج التدريبية المتعلقة بمبادرة القراءة والحساب للصفوف المبكرة (RAMP)، التي تبنتها وزارة التربية والتعليم في الأردن منذ عام 2016، طبقت عليهم استبانة لقياس مستوى التنمية المهنية مكونة من (52) فقرة موزعة على ستة مجالات، إذ جرى التحقق من دلالات صدقها وثباتها. وبينت النتائج أن مستوى التنمية المهنية للمعلمين كان متوسطاً، حيث جاء ترتيب مجالات التنمية المهنية على النحو الآتي: أهداف المبادرة، ومحتوى البرامج التدريبية، وبيئة التدريب، وأساليب ووسائل وأنشطة البرامج التدريبية، والإفادة من المبادرة، والتقييم. وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التنمية المهنية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي لصالح المعلمين من حملة البكالوريوس، وسنوات الخبرة لصالح فئة الخبرة الأقل، بينما لم تظهر فروق تعزى لمتغير الجنس. وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة أن تكون برامج التنمية المهنية نابعة من احتياجات المعلمين الخاصة، مع مراعاة مؤهلات العلمية وخبراتهم وظروف عملهم عند اختيار وطرح البرامج والمبادرات التدريبية.

الكلمات الدالة: التنمية المهنية، مبادرة القراءة والحساب (RAMP)، مرحلة الطفولة المبكرة، لواء قصبه إربد.

المقدمة

شهدت السنوات الأخيرة ثورة معلوماتية وتطورات علمية وتقنية واسعة شملت جميع نواحي الحياة؛ مما حمل التربويين على إعادة بناء وتطوير عملية التعلم والتعليم برمتها على أسس جديدة تتفق مع الواقع الجديد. ونظراً لما يمثلته المعلم من أهمية باعتباره ركناً أساسياً من أركان النظام التربوي، وعاملاً مؤثراً في إحداث التغييرات المطلوبة، لا بد من توفير فرص التنمية المهنية المستدامة للمعلم من أجل رفع كفاءتهم ومعارفهم وخبراتهم في شتى المجالات التربوية، والاجتماعية، والنفسية، والسلوكية، مما ينعكس إيجاباً على مستوى أداء الطلبة أكاديمياً، وسلوكياً، واجتماعياً، وعاطفياً، الذي يُعد الهدف الأسمى الذي تسعى إليه كافة المؤسسات التربوية.

وترى وكالة تدريب المعلمين في إنجلترا (Teacher Training Agency-TTA, 1998) - المشار إليها في لاولور (Lawlor, 2004) - أن التوجه نحو التنمية المهنية للمعلم يُعد جزءاً من الاستراتيجية العامة لتربية المعلم وإصلاح التعليم طويل الأجل. وذلك من خلال نموذجين: نموذج العجز الذي يرى أن التدريس عملية فنية، فيهدف إلى تحسينها من خلال تدريب المعلم بأساليب معينة. ونموذج ممارسة التطور الذي يرى أن المعلمين متمكنين ويمتلكون المعرفة الكافية التي يمكن الاستفادة منها وتوظيفها، فهو لا يعمل على المعلم، بل يعمل معه من أجل تطويره وتحسين أدائه.

وفي ذات السياق، يرى جوسكي (Guskey, 2000) أن العديد من الإصلاحات التعليمية الحديثة تتطلب من المعلمين أن يغيروا أدوارهم ويتحملوا مسؤوليات جديدة، كالتغييرات الهيكلية في أسلوب تنظيم المدارس، وصنع القرار، والسياسات البديلة، والجهود المبذولة لتشجيع مشاركة أولياء الأمور والمشاركة المجتمعية، وكل ذلك يتطلب أن يغير المعلمون من طريقة عملهم، وأن يعيدوا هيكل الثقافة التي يعملون في إطارها. فالتنمية المهنية ضرورية للمعلمين على كافة المستويات؛ إذ إن كل مبادرة للإصلاح أساسها توفير تنمية مهنية ذات جودة عالية.

ومن جانب آخر، تشير وثيقة معايير التطور المهني لمعلمي الرياضيات المدرسية إلى ضرورة امتلاك معرفة جيدة في الرياضيات، ومعرفة الطلبة كمتعلمين، ومعرفة بيداغوجيا الرياضيات (National Council of Teachers of Mathematics -NCTM, 2000). وهذه المعارف تتكامل فيما بينها لتشكل دعماً لفهم الطلبة للرياضيات، وليس من السهل تحقيق هذه التكاملية؛ فهي بالتالي ربما تكون هدفاً يسعى جميع المهتمين في مجال تدريس الرياضيات إلى تحقيقه من خلال التنمية المهنية المستدامة للمعلمين.

* وزارة التربية والتعليم، لواء قصبه إربد، الاردن. تاريخ استلام البحث 2019/2/18، وتاريخ قبوله 2019/5/19.

ويقصد بالتنمية المهنية جميع الممارسات والبرامج والوسائل والأساليب التي تستخدم لمساعدة المعلمين في الحصول على المهارات والخبرات التربوية والنفسية اللازمة لتلبية احتياجاتهم واحتياجات مؤسساتهم، وترتبط بالتعلم الذاتي والرغبة في رفع مستوى الكفاءة وتنمية القدرة على القيام بمهام محددة للوفاء بالمتطلبات المهنية اللازم توافرها للمعلمين، فهي عملية مكملة لإعدادهم قبل الخدمة (المجالس القومية المتخصصة، 2000). ويرى سبيك ونايب (Speck & Knipe, 2005) بأنها مجموعة العمليات التي تهدف إلى تطوير مهارات العاملين وسلوكهم، لتكون أكثر كفاءة وفاعلية من أجل سد حاجات المؤسسة والطلبة والمجتمع المحلي، وحاجات العاملين أنفسهم.

وأكد بيثام وبيلي (Beetham & Baily, 2002) على الحاجة الملحة لعملية التنمية المهنية للمعلمين بغرض الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا التعليم على كافة المستويات، وتطوير وتحسين أداء المعلمين من خلال برامج التدريب المستمرة، التي تهدف إلى تنمية مهاراتهم وتساعدهم على مواكبة التغيرات داخل المدرسة وخارجها. وأشار بافاليتي (Pavlette, 2008) إلى أن أبرز أهداف التنمية المهنية للمعلمين يتمثل في: تحسين المعرفة وتطويرها، وتحسين الأداء الوظيفي وتطويره وتحديثه، ومواجهة التغيرات المهنية والتكيف معها، وزيادة الخبرات بالأساليب الحديثة في التدريس، وإحداث تعديلات وتغييرات في الأداء بما تتفق مع متطلبات العصر، والمقدرة على الابتكار والإبداع والتجديد، والإطلاع على أبرز المستجدات في مجال التعلم والتعليم، والاستفادة من تكنولوجيا التعليم والتدريب الحديثة وتوظيفها، وإتاحة الفرصة للحصول على مهارات جديدة، وتوسيع وتعميق المعرفة بالأمور التربوية.

وتعد مرحلة الطفولة المبكرة من المراحل المهمة في حياة الطفل، لما تقدمه من إعداد جسمي ونفسي واجتماعي ومعرفي (عثامنة، 2010)؛ لذا فإن إعداد معلم الطفولة المبكرة أصبح غاية في الأهمية لما يحتله من دور بارز في العملية التربوية. ومما لا شك فيه، أن تدريب معلمي الصفوف المبكرة بجميع أشكاله يعد أحد المرتكزات الأساسية في مختلف مجالات التربية؛ إذ إنه يسعى إلى إكساب المعلمين المهارات والقدرات التي تمكنهم من أداء عملهم على الوجه المطلوب، لا سيما في مجال تدريس القراءة والكتابة والحساب.

وتأسيساً عليه، واستجابة للتغيرات العالمية، والثورة المعرفية والتقنية، واستناداً إلى التطلع الأمثل للقادة والتربويين، تسعى وزارة التربية والتعليم في الأردن جاهدة إلى تجديد أساليبها وتطوير طرائقها، لا سيما في مجال التنمية المهنية للمعلمين، حيث أطلقت الوزارة في مطلع العام الدراسي 2016/2017، وبالتعاون مع الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (United States Agency for International Development- USAID)، والوكالة البريطانية للتنمية الدولية (United Kingdom Agency for International Development- UKAID)، ومعهد البحوث المثلثية الدولي (Research Triangle Institute- RTI) مبادرة القراءة والحساب للصفوف المبكرة (Reading and Math Project-RAMP)، التي تهدف تحسين مواد القراءة والرياضيات في مرحلة مبكرة من خلال تمكين طلبة الصفوف المبكرة في المدارس الحكومية من القراءة بشكلٍ استيعابي، وأداء المسائل الحسابية عن فهم (وزارة التربية والتعليم، 2016).

وتشتمل مبادرة القراءة والحساب على دورة تدريبية مكثفة وشاملة لمعلمي مرحلة الصفوف المبكرة في إطار مفهوم التنمية المهنية للمعلمين. التي يتم من خلالها تعريف المعلمين بالمهارات الأساسية في القراءة والحساب، وأهميتها، ونماذج تدريسها، وأساليب تقييمها. وتتمثل المهارات الأساسية في القراءة في: قراءة أصوات الحروف، والمفردات والكلمات، الاستيعاب القرائي، والكتابة. بينما تتمثل المهارات الأساسية في الحساب في: استراتيجية العد، والعد النمطي، ومهارات العد الفرعية، واستراتيجية العد، والتلاعب بالأعداد ومهاراته الفرعية، ومهارة حل المسائل. إضافة إلى كيفية دمج محتوى القراءة والحساب داخل الغرفة الصفية (وزارة التربية والتعليم، 2016).

الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات التي تناولت برامج التنمية المهنية للمعلمين، فقد أجرت العطروري وعبابنة (2018) دراسة سعت إلى تعرف معوقات التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال بدولة الكويت في ضوء بعض المتغيرات. تكونت العينة من (307) معلّمة طبقت عليهن استبانة خاصة بمعوقات التنمية المهنية. وبينت النتائج أن المعوقات المتعلقة بمجالات جاءت مرتبة تنازلياً على النحو الآتي: أساليب التنمية المهنية، والتوجيه الفني، والمنهاج والأنشطة، وإدارة الموضحة، وإعداد المعلمة وبدرجة مرتفعة، بينما جاء مجال شخصية المعلمة في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لنصورتهم الخاصة بتلك المعوقات تعزى لمتغير سنوات الخدمة بالنسبة لمجالي شخصية المعلمة، إعداد المعلمة ولصالح المعلمات ذوات سنوات الخدمة (10- 15) سنة. كذلك وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي بالنسبة لمجالي

شخصية المعلمة، والمنهاج والأنشطة لصالح المعلمات الحاصلات على مؤهل البكالوريوس. وهدفت دراسة حمادنة (2017) إلى تعرف العوامل المؤثرة في نجاح مبادرة القراءة والحساب (RAMP) من وجهة نظر المعلمين والمديرين ومديري المدارس الأساسية في مديرية بني كنانة. وأشارت النتائج إلى أن العوامل المؤثرة في نجاح المبادرة وفقاً لآراء المعلمين ومديري المدارس جاءت على النحو الآتي: الدافع والتحفيز للتعلم، والتفاعل الإيجابي مع الطلبة، واستخدام الوسائل التعليمية، وتنوع المنبهات والمحفزات، وأنشطة وأهداف المبادرة. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق جوهرية في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيري الجنس والخبرة.

وهدفت دراسة الذواد (2017) إلى الكشف عن فاعلية دورات مركز تدريب معلمات رياض الأطفال في السعودية. تكونت العينة من (46) معلمة ومديرة مدرسة في مدينة الرياض. وتم جمع البيانات باستخدام ثلاث أدوات، هي: الاستبانة، واستمارة الأثر التدريبي، والمقابلات الشخصية. وأشارت النتائج إلى أن المحاور المتعلقة بكل من: محتوى البرنامج، وتحقيق الأهداف، والتخطيط لوحدة تعليمية، والتعامل مع الأطفال، وأنشطة وأساليب التدريب، والتقييم جاءت بدرجة عالية. كما بينت النتائج أن أبرز المعوقات التي واجهت المرشحات للتدريب تمثلت في عدم اطلاعهن على برنامج التدريب قبل التنفيذ بوقت كاف، وعدم وجود الفرصة الكافية لتطبيق ما تم التدريب عليه.

بينما سعت دراسة عسيري (2015) (Aseeri, 2015) إلى تعرف مدى ممارسة معلمي الرياضيات والعلوم لأنشطة التطوير المهني ومصادره وعقباته في المدارس الابتدائية، في ضوء متغيرات الجنس والتخصص وعدد الدورات التدريبية. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة المعلمين لأنشطة التطوير المهني ومصادره وعقباته كانت متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في استجابات المعلمين تعزى لمتغيري التخصص وعدد الدورات التدريبية، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائية في استجابات المعلمين فيما يتعلق بدرجة ممارسة أنشطة التطوير المهني تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وقامت الفراء (2013) بدراسة إلى تعرف مستوى برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث الدولية في غزة. وأظهرت النتائج أن مستوى برامج تدريب المعلمين بشكل عام كان فوق المتوسط، حيث جاء ترتيب مجالات برامج التدريب من وجهة المعلمين في وزارة التربية والتعليم على النحو الآتي: المدربين، والأهداف، والأساليب والأنشطة، والمحتوى، والتخطيط، والتقويم، وبيئة التدريب؛ في حين جاء ترتيبها من وجهة نظر معلمي وكالة الغوث الدولية على النحو: المدربين، الأساليب والأنشطة، والأهداف، والمحتوى، والتقويم، والتخطيط، وبيئة التدريب. كما بينت النتائج وجود فروق جوهرية في تقديرات عينة الدراسة تعزى لمتغير مكان العمل ولصالح معلمي وكالة الغوث، في حين لم تظهر فروق تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة.

وهدفت هاريس وساس (2011) (Harris & Sass, 2011) إلى الكشف عن أثر أنواع التعليم والتدريب (ما قبل الخدمة، في أثناء الخدمة) في مقدرة المعلمين على تعزيز تحصيل الطلبة. وأشارت النتائج إلى أن التنمية المهنية التي تركز على المحتوى ترتبط إيجابياً بالإنتاجية في الرياضيات للمرحلتين المتوسطة والثانوية، كما أن المعلمين الأكثر خبرة أكثر فعالية في تدريس الرياضيات للمرحلة الابتدائية، والقراءة والرياضيات للمرحلة المتوسطة. بينما لم تشر النتائج إلى وجود أثر للتدريب ما قبل الخدمة أو الكفاءة التعليمية للمعلمين في مقدرتهم على زيادة تحصيل الطلبة.

وسعت دراسة المواضية والصريرة (2011) إلى تعرف مدى فاعلية البرامج التدريبية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال في مدارس محافظات إقليم الجنوب في الأردن. وتكونت العينة الدراسة من (119) معلمة طبقت عليهن استبانة خاصة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن مستوى تقدير معلمات رياض الأطفال لمدى فاعلية وتنفيذ وتصميم البرامج التدريبية كان مرتفعاً. وبينت النتائج وجود علاقة دالة إحصائية بين أبعاد وتنفيذ وتصميم البرامج التدريبية وبين فاعلية البرنامج التدريبي. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائية في مستوى فاعلية البرامج التدريبية تعزى لمتغير الخبرة لصالح المعلمات ذوات الخبرة الأقل، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمات الحاصلات على درجة البكالوريوس.

وأجرى العاجز واللوح والأشقر (2010) دراسة سعت إلى تعرف مستوى تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في محافظات غزة. وأظهرت النتائج أن مستوى البرامج التدريبية كان متوسطاً، حيث جاء مجال الأهداف والمحتوى في المرتبتين الأولى والثانية، بينما جاء مجال الحاجة إلى التدريب في المرتبة الأخيرة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق جوهرية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في تدريب المعلم في أثناء الخدمة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولمتغير المؤهل العلمي والفروق لصالح حملة مؤهل البكالوريوس، ولمتغير سنوات الخدمة لصالح من لديهم سنوات خدمة من (6-10) سنوات، ولمتغير عدد الدورات لصالح من لديه دورتان فأكثر.

التعقيب على الدراسات السابقة

يلحظ من الدراسات السابقة أنها تباينت في أهدافها، فهدف بعضها إلى تعرف مستوى البرامج التدريبية (العاجز واللوح والأشقر، 2010؛ والفرا، 2013)، وفعاليتها (الذواد، 2017؛ المواضية والصريرة، 2011)، والمعوقات والعوامل المؤثرة في نجاحها (الطروري وعابنة، 2018؛ حمادنة، 2017)، وهدف البعض الآخر إلى تعرف مدى ممارسة المعلمين للأنشطة المتعلقة بالبرامج التدريبية في الغرفة الصفية (Aseeri, 2015)، بينما هدف آخر إلى الكشف عن أثر الأنواع المختلفة من التدريب على مقدرة المعلمين على تعزيز إنتاجية الطلبة (Harris & Sass, 2011).

كما يلحظ ندرة الدراسات التي تناولت التنمية المهنية في الأردن لا سيما مبادرة القراءة الحساب، فلا توجد سوى دراسة واحدة - في حدود علم الباحثة- وهي دراسة حمادنة (2017) التي هدفت إلى تعرف العوامل المؤثرة في نجاح مبادرة القراءة والحساب. وبالتالي تأتي الدراسة الحالية لتمييز عن سابقتها في هدفها المتمثل في تعرف مستوى برامج التنمية المهنية للمعلمين من خلال مبادرة القراءة والحساب، كذلك في مجتمعها وعينتها من معلمي مرحلة الطفولة المبكرة في لواء قصبه إربد. ولا شك أن هذه الدراسة قد أفادت من الدراسات السابقة في أمور متعددة، لعل من أبرزها: إعداد أداة الدراسة، واختيار المنهجية، إضافة إلى توظيف الدراسات السابقة في مناقشة النتائج وتفسيرها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعد التنمية المهنية لمعلمي الصفوف المبكرة مدخلاً هاماً من مدخلات العملية التعليمية التعلمية، إذ إنها تعنى بتحسين أداء المعلمين، مما يجعلهم قادرين على القيام بأدوارهم التعليمية، ومتطلبات عملهم بكفاءة وفاعلية. وعلى الرغم من الجهود المبذولة في هذا المجال، إلا أن العديد من الدراسات أشارت إلى وجود تباين في مستوى برامج التنمية المهنية للمعلمين بعامه (العاجز واللوح والأشقر، 2010؛ الفرا، 2013)، ولمعلمي مرحلة الصفوف المبكرة بخاصة (الطروري وعابنة، 2018؛ حمادنة، 2017؛ المواضية والصريرة، 2011). إضافة إلى وجود العديد من العوامل والمعوقات والتحديات التي تترافق تنفيذ مثل هذه البرامج، وتحد من مدى فعاليتها ونجاحها في تحقيقها للأهداف التي أعدت من أجلها (حمادنة، 2017؛ الذواد، 2017؛ Aseeri, 2015). فضلاً عن عزوف المعلمين عن حضور مثل هذه البرامج (الطروري وعابنة، 2018؛ حمادنة، 2017).

ومن جانب آخر، لاحظت الباحثة من خلال عمل في مجال التعليم لمرحلة الطفولة المبكرة، بأن المعلم بحاجة إلى المزيد من التنمية المهنية والتدريب الجيد، لا سيما في ظل تطوير وتطبيق مناهج تعليمية جديدة في السنوات الأخيرة. بيد أن هناك العديد من التحديات والصعوبات التي تُحد من فاعلية برامج التنمية المهنية، ولعل من أبرزها: كثرة الأعباء الموكلة للمعلم، والوقت غير الكافي للالتحاق بالبرامج، إضافة إلى إجراء الورش التعليمية والبرامج التدريبية في أوقات قد تكون غير مناسبة للبعض، وخارج أوقات الدوام الرسمي للمعلمين في كثير من الأحيان، الأمر الذي يستنزف بعض طاقات المعلمين. فضلاً عن أن بعض البرامج والدورات التدريبية وموضوعاتها عادة ما تكون مكررة، وتتأى في كثير من الأحيان عن الأهداف التي وضعت من أجلها؛ لذلك يتطلب الأمر مراجعة واقع التنمية المهنية للمعلمين في وزارة التربية والتعليم، وبشكل خاص مبادرة القراءة والحساب التي تقوم الوزارة بتنفيذها حالياً. ومن هنا تأتي الدراسة الحالية للتعرف إلى مستوى برامج التنمية المهنية المتعلقة بمبادرة القراءة والحساب لمعلمين مرحلة الطفولة المبكرة في لواء قصبه إربد. وبالتحديد حاولت هذه الدراسة تحقيق أهدافها من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما مستوى برامج التنمية المهنية المتعلقة بمبادرة القراءة والحساب لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه إربد؟

2. هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مستوى برامج التنمية المهنية المتعلقة بمبادرة القراءة والحساب لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه إربد تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟.

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تناولته، إذ تعد تنمية المعلمين بمثابة تنمية للقرارات الإبداعية للفرد للعمل على تفجير الطاقات الكامنة وتوظيفها لخدمة الفرد والمجتمع. كما تستمد أهميتها في تناولها عنصراً مهماً من مدخلات العملية التعليمية التعلمية، وهو المعلم. وبشكل أكثر تحديداً، تتضح أهمية هذه الدراسة من خلال الجانبين الآتيين:

(أ) **الأهمية النظرية:** تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة في حدود علم الباحثة، التي تبحث في التنمية المهنية في الأردن بعامه، ومبادرة القراءة والحساب بخاصة، فيؤمل منها ردف مكتبة الأدب التربوي وإثرائها في هذا المجال، ويمكن أن يكون لها

انعكاسات إيجابية على الحقل التربوي، من خلال تزويد الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم الأردنية بواقع مبادرة القراءة والحساب؛ من أجل تحسين وتطوير البرامج المتعلقة بها.

(ب) **الأهمية التطبيقية:** يؤمل من نتائج هذه الدراسة توجيه أنظار المعلمين بعامه، ومعلمي مرحلة الطفولة المبكرة لأهمية التنمية المهنية وضرورة الالتزام بها، الأمر الذي يؤدي إلى تشجيعهم نحو إجراء التحسين والتطوير في أدائهم الوظيفي ليصبحوا أكثر تمكناً، ويساعدهم على أداء مهماتهم وواجباتهم على بشكل أفضل. كما يؤمل منها إفادة التربويين بضرورة تكثيف ورش العمل والدورات التدريبية المتعلقة بالتنمية المهنية وتجويدها والالتزام بها في الحياة المهنية. كذلك فتح المجال أمام الباحثين والدراسين للوقوف على جوانب أخرى متعلقة بالتنمية المهنية للمعلمين.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

• **التنمية المهنية:** مجموعة العمليات التي تهدف إلى تطوير مهارات العاملين وسلوكهم، لتكون أكثر كفاءة وفاعلية من أجل سد حاجات المؤسسة والطلبة والمجتمع المحلي، وحاجات العاملين أنفسهم (Speck & Knipe, 2005).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: جميع الأنشطة المخططة الفعالة القادرة على تزويد المعلمين بكافة المهارات والمعارف لتحسين وتنمية قدراتهم المهنية، وتعددهم إعداداً جيداً ينعكس على أدائهم، وعلى أداء طلبتهم وتحصيلهم الدراسي. ويقاس مستوى برامج التنمية المهنية المتعلقة بمبادرة القراءة والحساب لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم بالاستجابة على فقرات الاستبانة التي أعدت لهذا الغرض.

• **مبادرة القراءة والحساب:** مشروع تدريبي يهدف إلى تحسين المهارات الأساسية في القراءة والرياضيات لدى طلبة مرحلة الطفولة المبكرة، وذلك من خلال التركيز على عنصرين رئيسيين هما: الاستيعاب القرائي، وأداء المسائل الحسابية بفهم (وزارة التربية والتعليم، 2016).

• **مرحلة الطفولة المبكرة:** تشير إلى المرحلة العمرية التي يتراوح عمر الطفل فيها بين (6-8 سنوات)، التي تشمل الصفوف الدراسية من الصف الأول الأساسي إلى الصف الثالث الأساسي.

حدود الدراسة

تحدد نتائج الدراسة الحالية في ما يأتي:

- **الحدود الزمنية:** تم تنفيذ هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2018/2019.
- **الحدود المكانية:** تم إجراء هذه الدراسة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبه إربد.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي مرحلة الطفولة المبكرة (الصفوف الأول- الثالث الأساسي) الذين التحقوا بمبادرة القراءة والحساب، البالغ عددهم (547) معلماً ومعلمة.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على مبادرة القراءة والحساب (RAMP)، ومجالات البرامج التدريبية المنبثقة عنها، التي تمثلت في: أهداف المبادرة، ومحتوى البرامج التدريبية، وأساليب ووسائل وأنشطة البرامج التدريبية، والتقييم، وبيئة التدريب، والإفادة من المبادرة. وبذلك تحدد نتائج الدراسة أداة جمع البيانات ودلالات صدقها وثباتها.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي للتعرف إلى مستوى برامج التنمية المهنية المتعلقة بمبادرة القراءة والحساب لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة في لواء قصبه إربد؛ وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الصفوف المبكرة في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه إربد، القائمين على رأس عملهم في الفصل الأول لعام الدراسي 2018/2019، والبالغ عددهم (728) معلماً ومعلمة، وذلك حسب الإحصاءات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم. وتكونت عينة الدراسة من (547) معلماً ومعلمة من معلمي الصفوف المبكرة في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه إربد، الذين التحقوا بالبرامج التدريبية المتعلقة بمبادرة القراءة والحساب للصفوف المبكرة (RAMP)، والذين يمثلون حوالي (75%) من مجتمع الدراسة، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، والتواصل معهم إلكترونياً عن طريق مواقع التواصل الاجتماعي. ويبين الجدول (1) وصفاً لخصائص عينة الدراسة.

جدول (1)

وصف خصائص عينة الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	132	24.1
	أنثى	415	75.9
	الكلية	547	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	289	52.8
	دبلوم عالٍ	165	30.2
	ماجستير	93	17.0
الكلية	547	100.0	
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	155	28.3
	5 - 9 سنوات	188	34.4
	10 سنوات فأكثر	204	37.3
	الكلية	547	100.0

أداة الدراسة

بعد الاطلاع على الأدب النظري، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع التنمية والتطوير المهني، والاستفادة من المقاييس التي أعدت في هذا المجال (العاجز واللوح والأشقر، 2010؛ الفراء، 2013؛ Parson, 2015) قامت الباحثة بتطوير استبانة بهدف التعرف إلى مستوى برامج التنمية المهنية المتعلقة بمبادرة القراءة والحساب لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة، التي تكونت بصورتها الأولية من (60) فقرة موزعة على ستة مجالات على النحو الآتي: أهداف المبادرة (8 فقرات)، ومحتوى البرامج التدريبية (8 فقرات)، وأساليب ووسائل وأنشطة البرامج التدريبية (10 فقرات)، والتقييم (9 فقرات)، وبيئة التدريب (10 فقرات)، والإفادة من المبادرة (15 فقرات).

صدق أداة الدراسة

تم التحقق من دلالات صدق الأداة بطريقتين، هما: **صدق المحتوى**، حيث تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على (12) محكمًا من الأساتذة الجامعيين المتخصصين في المناهج والتدريس والقياس والتقييم، والمشرفين التربويين المؤهلين؛ وذلك لتحديد مدى تمثيل الفقرات للسمة المراد قياسها، والتأكد من الصياغة اللغوية وسلامة العبارات، وتعديل أو حذف أو إضافة أية فقرات يرونها مناسبة. وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات، وحذف (8) فقرات، بواقع فقرتين من مجال وسائل وأنشطة البرامج التدريبية، وفقرة واحدة من مجال تقويم البرامج التدريبية، وفقرتين من مجال بيئة التدريب، وثلاث فقرات من مجال الإفادة من المبادرة. وبالتالي أصبح عدد فقرات الاستبانة (52) فقرة. **وصدق البناء**، حيث تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (20) معلمًا ومعلمة من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات وبين الدرجة الكلية للأداة والمجالات التي تتبع لها (جدول 2)، إضافة إلى حساب معاملات ارتباط مجالات الأداة مع الأداة ككل، علاوة على حساب معاملات الارتباط البينية للمجالات (جدول 3).

جدول (2)

معاملات الارتباط بين الفقرات وبين أداة الدراسة والمجالات التي تتبع لها

المجال	رقم الفقرة	الفقرات	الارتباط مع: المجال	الأداة
أهداف المبادرة	1	الأهداف واضحة ومحددة	**0.47	**0.36
	2	قابلية للتحقيق في حدود الإمكانيات المتاحة	**0.53	**0.35
	3	تنبثق من حاجات المعلمين	**0.85	**0.71
	4	تتلى احتياجات المعلمين الأكاديمية والتربوية	**0.44	*0.32
	5	تراعى الجوانب التعليمية والتطبيقية للتدريب	**0.78	**0.51

الارتباط مع:		الفقرات	رقم الفقرة	المجال
الأداة	المجال			
**0.62	**0.83	شاملة لكافة المجالات المعرفية والسلوكية والوجدانية	6	محتوى البرامج التدريبية
**0.71	**0.87	ترتبط بأهداف مرحلة الطفولة المبكرة	7	
**0.60	**0.74	تواكب عملية التطوير التربوي	8	
**0.38	**0.55	يتوافق المحتوى مع أهداف المبادرة	9	
**0.62	**0.71	يلائم المهمات المنوطة بالمعلمين	10	
**0.63	**0.74	يتناسب مع مؤهلات المعلمين وخبراتهم	11	
**0.59	**0.69	يراعي التسلسل المنطقي للموضوعات	12	
**0.54	**0.69	يراعي التكامل بين الموضوعات التدريبية	13	
**0.66	**0.74	يربط بين الجانبين النظري والعملية	14	
**0.60	**0.63	يتميز محتوى المواد التدريبية بالجدة والحدثة	15	
**0.44	**0.67	يحفز محتوى التدريب على الإبداع والابتكار	16	
*0.30	**0.43	ترتبط الأنشطة ارتباطاً مباشراً بأهداف المبادرة	17	
**0.36	**0.49	يتم توظيف أساليب تطبيقية عند تنفيذ البرامج التدريبية	18	
**0.68	**0.82	تثير الأساليب المستخدمة تفكير المعلمين واهتماماتهم	19	
*0.33	**0.56	يتم توظيف أنشطة مناسبة لموضوعات الحلقات التدريبية	20	
**0.58	**0.70	تتمى الأنشطة أساليب التعلم الذاتي للمعلمين	21	
**0.64	**0.72	يتم التنوع في أساليب التدريب بما يتلاءم والتقنيات الحديثة	22	
*0.31	**0.59	تلي الوسائل التعليمية المفعلة حاجات المعلمين وتعالج مشكلاتهم	23	
**0.34	**0.62	تتمى الأساليب المتبعة الشغف بالمطالعة والبحث المستمر	24	
**0.54	**0.66	يتم توظيف التقييم القبلي للمعلمين قبل بدء البرامج التدريبية	25	التقييم
**0.46	**0.81	يشتمل التقييم على جميع عناصر البرامج التدريبية	26	
**0.63	**0.72	يوظف التقييم أساليب وأدوات متنوعة للتقييم	27	
*0.32	**0.59	يتم التقييم بشكل مستمر طيلة فترة التدريب	28	
**0.46	**0.67	يتم متابعة وتقييم أثر التدريب في مكان عمل المعلم	29	
**0.54	**0.75	يتم التركيز على التقييم الذاتي للمعلمين	30	
**0.51	**0.62	يتم تزويد المعلمين بالتغذية الراجعة حول مستوى أدائهم	31	
**0.34	**0.53	يكلف المعلم بإعداد ملف إنجاز حول المبادرة	32	
**0.41	**0.64	يتوفر الدعم اللوجستي الضروري لراحة المعلمين	33	بيئة التدريب
**0.60	**0.77	مواعيد تنفيذ البرامج التدريبية مناسبة	34	
**0.37	**0.62	مدة البرامج التدريبية كافية	35	
**0.45	**0.66	يراعى حسن إدارة الوقت في أثناء تنفيذ المواقف والأنشطة	36	
**0.47	**0.67	يؤدي المدربون سعة الصدر والتقبل في أثناء التدريب	37	
**0.64	**0.74	يملك المدربون المقدرة على التواصل والتفاعل مع المعلمين	38	
**0.48	**0.57	يحترم المدربون المعلمين ويقدرهم إمكاناتهم	39	
**0.52	**0.76	تبعث بيئة التدريب الراحة في نفوس المعلمين	40	
**0.54	**0.72	تطبيق الاتجاهات الحديثة في التدريس	41	الإفادة من المبادرة
**0.46	**0.73	استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في التدريس	42	
**0.53	**0.70	إثراء المعرفة الأكاديمية في مجال التخصص	43	
**0.51	**0.54	استثمار الوقت وإدارته	44	
**0.46	**0.60	تنظيم خطوات سير الحصة الصفية	45	
**0.54	**0.65	تقييم الأداء التدريسي باستمرار وتعديله	46	

المجال	رقم الفقرة	الفقرات	الارتباط مع:	
			المجال	الأداة
	47	توضيح المفاهيم والمهارات الواردة في المنهاج المدرسي	**0.57	**0.51
	48	التعامل مع الأنماط المختلفة للطلبة	**0.76	**0.65
	49	استخدام أدوات وأساليب متعددة لتقييم أداء الطلبة	**0.74	**0.52
	50	تنمية مهارات التخطيط للتدريس	**0.44	*0.33
	51	تنمية مهارات إدارة الغرفة الصفية	**0.86	**0.72
	52	تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين (التواصل، الابتكار، حل المشكلات، التفكير الناقد)	**0.72	**0.68

** دال إحصائيًا عند مستوى (p ≤ 0.01)

* دال إحصائيًا عند مستوى (p ≤ 0.05)

جدول (3)

قيم معاملات ارتباط مجالات الأداة مع الأداة ككل، ومعاملات الارتباط البينية للمجالات

الإفادة من المبادرة	بيئة التدريب	التقييم	أساليب ووسائل وأنشطة البرامج التدريبية	محتوى البرامج التدريبية	أهداف المبادرة	الإحصائي	العلاقة
					0.66	معامل الارتباط	محتوى البرامج التدريبية
					0.00	الدلالة الإحصائية	
				0.76	0.70	معامل الارتباط	أساليب ووسائل وأنشطة البرامج التدريبية
				0.00	0.00	الدلالة الإحصائية	
			0.73	0.67	0.61	معامل الارتباط	التقييم
			0.00	0.00	0.00	الدلالة الإحصائية	
		0.70	0.56	0.58	0.68	معامل الارتباط	بيئة التدريب
		0.00	0.00	0.00	0.00	الدلالة الإحصائية	
	0.63	0.72	0.56	0.64	0.67	معامل الارتباط	الإفادة من المبادرة
	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	الدلالة الإحصائية	
0.81	0.80	0.87	0.84	0.86	0.82	معامل الارتباط	الأداة ككل
0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	الدلالة الإحصائية	

يبين الجدولان (2) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع مجالاتها تراوحت بين (0.43-0.87)، فيما تراوحت قيم ارتباطها مع الدرجة الكلية للأداة بين (0.30-0.72). يبين الجدول (3) أن قيم معاملات ارتباط المجالات مع الأداة ككل تراوحت بين (0.81-0.87)، فيما تراوحت قيم معاملات الارتباط البينية للمجالات بين (0.58-0.77). وجميعها دالة إحصائيًا؛ وهذا مؤشر جيد على صدق الأداة (عودة، 2010).

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات الأداة على أفراد العينة الاستطلاعية السابقة، تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي. إذ تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي للأداة ككل، ولكل من مجالاتها، وذلك بحساب معادلة كرونباخ ألفا على درجات أفراد العينة الاستطلاعية، وكان معامل الثبات الكلي (0.91)، أما معاملات الاتساق الداخلي للمجالات، فقد تراوحت بين (0.82-0.88)، ويوضح ذلك جدول (4)؛ وبذلك فإن الأداة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات (عودة، 2010).

جدول (4)

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي للأداة ومجالاتها

عدد الفقرات	ثبات الاتساق الداخلي	المجالات
8	0.84	أهداف المبادرة
8	0.82	محتوى البرامج التدريبية
8	0.83	أساليب ووسائل وأنشطة البرامج التدريبية
8	0.85	التقييم
8	0.82	بيئة التدريب
12	0.88	الإفادة من المبادرة
52	0.91	الكلية للمقياس

وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية، وإجراء التعديلات المناسبة لأداة الدراسة، أصبحت بصورتها النهائية تتكون من (52) فقرة موزعة على ستة مجالات تتمثل في: أهداف المبادرة (8 فقرات)، ومحتوى البرامج التدريبية (8 فقرات)، وأساليب ووسائل وأنشطة البرامج التدريبية (8 فقرات)، والتقييم (8 فقرات)، وبيئة التدريب (8 فقرات)، والإفادة من المبادرة (12 فقرة).
تصحيح أداة الدراسة

تمت الاستجابة على فقرات الاستبانة وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي، وهو: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، التي تعطى الأوزان (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي. ومن أجل إطلاق الأحكام على مستوى برامج التنمية المهنية المتعلقة بمبادرة القراءة والحساب لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة عن مبادرة القراءة والحساب، تم استخدام معيار التصحيح المشتق من معادلة المدى، حيث تصبح الفئات كما في الجدول (5) (عودة، 2010).

جدول (5)

معيار تصحيح أداة الدراسة

مستوى برامج التنمية المهنية	فئة الأوساط الحسابية
متدن	1.00 – 2.33
متوسط	2.34 – 3.67
مرتفع	3.68 – 5.00

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- أ. المتغيرات المستقلة، وهي:
 - الجنس، وله فئتان: (ذكر، أنثى).
 - المؤهل العلمي، وله ثلاثة مستويات: (بكالوريوس، دبلوم عالٍ، ماجستير).
 - الخبرة التدريسية، ولها ثلاثة مستويات: (أقل من 5 سنوات، 5-9 سنوات، 10 سنوات فأكثر).
- ب. المتغير التابع: مستوى برامج التنمية المهنية المتعلقة بمبادرة القراءة والحساب.

إجراءات الدراسة

جرى تطوير استبانة التنمية المهنية، والتحقق من دلالات صدقها وثباتها؛ ثم الحصول على كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم للواء قصبه إربد، وتحديد مجتمع الدراسة من معلمي مرحلة الطفولة المبكرة الذين التحقوا بمبادرة القراءة والحساب (RAMP)، واختيار عينة ممثلة من هذا المجتمع؛ ومن ثم قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على العينة المستهدفة، إذ تم توزيع

(550) استبانة إلكترونيًا من خلال مواقع التواصل الاجتماعي، استرجع منها (547) استبانة صالحة للتحليل؛ وأخيرًا، تم إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب، واستخراج النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

المعالجة الإحصائية

بعد الانتهاء من عملية جمع البيانات، تم ترميز الاستجابات وتفرغها في برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والإنسانية (SPSS)، ومن خلاله تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة وفق التفصيل الآتي: للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة. وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على الأداة، ثم استخدام تحليل التباين الثلاثي متبوعًا باختبار شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: "ما مستوى برامج التنمية المهنية المتعلقة بمبادرة القراءة والحساب لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه إربد؟".

للإجابة عن السؤال الأول، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لبرامج التنمية المهنية المتعلقة بمبادرة القراءة والحساب لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه إربد، ومجالاتها مرتبة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما في الجدول (6).

جدول (6)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لبرامج التنمية المهنية لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة مرتبة تنازليًا

الترتيب	الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	أهداف المبادرة	943.	0.68	مرتفع
2	2	محتوى البرامج التدريبية	283.	830.	مرتفع
3	5	بيئة التدريب	3.77	0.84	مرتفع
4	3	أساليب ووسائل وأنشطة البرامج التدريبية	3.52	0.81	متوسط
5	6	الإفادة من المبادرة	83.1	0.86	متوسط
8	4	التقييم	2.29	0.90	متدن
		برامج التنمية المهنية ككل	3.42	0.82	متوسط

يتضح من الجدول (6) أن مستوى برامج التنمية المهنية لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه إربد ككل كان متوسطًا، بمتوسط حسابي (3.42) وانحراف معياري (0.82). وقد يعزى ذلك إلى جودة أهداف المبادرة، ومحتوى البرامج التدريبية المتعلقة بالمبادرة، وبيئة التدريب التي يسودها الاحترام والتقدير وتبعث على الراحة النفسية للمعلمين، مما يعكس إيجابًا على أدائهم وأداء طلبتهم. ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة هاريس وساس (Harris & Sass, 2011) بأن التنمية المهنية في أثناء الخدمة ترتبط إيجابيًا بالإنتاجية لدى المعلمين والطلبة على حد سواء.

وافقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة العاجز واللوح والأشقر (2010) التي أشارت إلى أن مستوى البرامج التدريبية كان متوسطًا. بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة المواضية والصريرة (2011) التي أشارت إلى أن مستوى برامج تدريب معلمات رياض الأطفال جاء مرتفعًا، كما اختلفت جزئيًا مع نتائج دراسة الفرا (2013) التي أشارت إلى أن مستوى برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث الدولية بشكل عام كان فوق المتوسط، وقد يعزى هذا الاختلاف إلى التباين في مجتمعي وعينتي الدراستين وأدواتهما.

ويبين الجدول (6) أن مجالات التنمية المهنية المتمثلة في: أهداف المبادرة، ومحتوى البرامج التدريبية، وبيئة التدريب قد جاءت في المراتب الثلاث الأولى على التوالي وبمستوى مرتفع، وجاء مجالي: أساليب ووسائل وأنشطة البرامج التدريبية، والإفادة من المبادرة في

المرتبتين الرابعة والخامسة على التوالي وبمستوى متوسط، في حين جاء مجال التقييم في المرتبة السادسة والأخيرة وبمستوى متدنٍ. وقد يعزى حصول أهداف المبادرة، ومحتوى البرامج التدريبية، وبيئة التدريب على المراتب الأولى إلى اهتمام المسؤولين عن برامج التنمية المهنية من خلال اختيار برامج تدريبية حديثة ومتطورة، واضحة الأهداف والمحتوى النظري والتطبيقي، يقوم عليه متخصصون ومهرة في مجال تدريب المعلمين، إضافة إلى توفير بيئة تفاعلية غنية مدعمة بأحدث الأجهزة والتقنيات الحديثة في مجال التدريب، مما ينعكس على الفائدة المرجوة منها. ويمكن أن يعود تدني مستوى مجال التقييم وحصوله على المرتبة الأخيرة إلى أساليب التقييم المتبعة من جهة، وإلى عدم رغبة المعلمين وتحفظهم على الخضوع للتقييم من جهة أخرى، لا سيما وأن مثل هذا التقييم، وخصوصًا الاختبارات التحريرية بجميع أنواعها، قد تشعر المعلم بأنه يتم التعامل معه كتلميذ، وليس معلمًا، مع الأخذ بعين الاعتبار المرحلة العمرية لهؤلاء المعلمين. وانققت هذه النتيجة جزئيًا مع نتائج دراسات (الذواد، 2017؛ الفراء، 2013؛ العاجز واللوح والأشقر، 2010) التي أشارت إلى أن مجال الأهداف، والمحتوى جاء في مراتب متقدمة، بينما جاء مجال التقييم في مرتبة متأخرة.

وبالإضافة إلى ما تقدم، تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات التنمية المهنية المتعلقة بمبادرة القراءة والحساب لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه إربد كل على حدة، وللقرات التابعة لها، حيث تم ترتيب الفقرات تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك على النحو الآتي:

المجال الأول: أهداف المبادرة

جدول (7)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال أهداف المبادرة والفقرات التابعة له مرتبة تنازليًا

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	الأهداف واضحة ومحددة	4.38	0.59	مرتفع
2	2	قابلة للتحقيق في حدود الإمكانيات المتاحة	4.29	0.64	مرتفع
3	7	ترتبط بأهداف مرحلة الطفولة المبكرة	4.14	0.58	مرتفع
4	5	تواكب عملية التطوير التربوي	4.07	0.76	مرتفع
5	8	تراعي الجوانب التعليمية والتطبيقية للتدريب	3.88	0.74	مرتفع
6	6	شاملة لكافة المجالات المعرفية والسلوكية والوجدانية	3.65	0.73	متوسط
7	4	تتبع احتياجات المعلمين الأكاديمية والتربوية	3.58	0.77	متوسط
8	3	تنبثق من حاجات المعلمين	3.53	0.63	متوسط
		أهداف المبادرة ككل	943.	0.68	مرتفع

يتضح من الجدول (7) أن مستوى مجال أهداف المبادرة كان مرتفعًا. حيث تراوحت الأوساط الحسابية للفقرات بين (3.53-4.38)، التي صنفت ضمن المستويين المرتفع والمتوسط. وقد جاءت الفقرتان (1، 2) اللتان نصتا على: "الأهداف واضحة ومحددة"، و"قابلة للتحقيق في حدود الإمكانيات المتاحة" في المرتبتين الأولى والثانية على التوالي، وبمستوى مرتفع. وتعد هذه النتيجة معقولة ومبررة منطقيًا؛ إذ إن المبادرة لا يمكن أن تتحقق إلا من خلال تحقق أهدافها، ومن دون أن تكون تلك الأهداف واضحة ومحددة، وقابلة للتحقق، لا يمكن الوصول إليها وتحقيقها بشكل سليم.

ومقابل ذلك جاءت الفقرتان (4، 3) اللتان نصتا على: "تتبع احتياجات المعلمين الأكاديمية والتربوية"، و"تنبثق من حاجات المعلمين" في المرتبتين الأخيرتين على التوالي، وبمستوى متوسط. وقد تعزى هذه النتيجة إلى القصور في تحديد الاحتياجات الأكاديمية والتربوية للمعلمين في أثناء مرحلة التخطيط للبرامج التدريبية قبل تنفيذها، وتعد هذه الخطوة الأساسية في التخطيط للبرامج التدريبية، الأمر الذي يتطلب التعاون والتنسيق وتظافر الجهود ما بين القائمين على البرامج من جهة، والمشرفين التربويين، والقيادات المدرسية من جهة أخرى، والمعلمين أنفسهم من جهة ثالثة. وربما أن غياب مثل هذا التنسيق، والتداخل في الأعمال

المنوطة بكل طرف، وكثرة الأعباء الملقاة على عاتق كل منهم، قد يعيق من تحديد هذه الاحتياجات. ومن جانب آخر، فقد تستدعي بعض الأمور المستجدة على الساحة التربوية، كالتطورات المعرفية والتقنية المتلاحقة والمتسارعة، لا سيما في المستجدات التربوية، مثل: تطوير المناهج، والبيداغوجيا، وأساليب وأدوات التقييم، ونتائج الدراسات والبحوث التربوية والإدارية والنفسية الحديثة، من ضرورة تنفيذ بعض الدورات والبرامج التدريبية للمعلمين بغض النظر عن احتياجات المعلمين؛ إذ يرى الخبراء والقائمين على هذه المبادرة أن مثل هذه الأمور المستجدة تُعد من صميم الاحتياجات التربوية والأكاديمية للمعلمين. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات (الذواد، 2017؛ الفراء، 2013؛ العاجز واللوح والأشقر، 2010) التي أشارت إلى أن مجال الأهداف جاء بمستوى مرتفع.

المجال الثاني: محتوى البرامج التدريبية

الجدول (8)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال محتوى البرامج التدريبية والفقرات التابعة له مرتبة تنازلياً

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	يتوافق المحتوى مع أهداف البرنامج	4.42	0.71	مرتفع
2	4	يراعي التسلسل المنطقي للموضوعات	4.36	0.77	مرتفع
3	5	يراعي التكامل بين الموضوعات التدريبية	4.25	0.94	مرتفع
4	6	يربط بين الجانبين النظري والعملي	4.14	0.88	مرتفع
5	2	يلتزم المهمات المنوطة بالمعلمين	3.99	0.92	مرتفع
6	7	يتميز محتوى المواد التدريبية بالجدة والحداثة	3.65	0.81	متوسط
7	8	يحفز المحتوى على الإبداع والابتكار	3.44	0.79	متوسط
8	3	يتناسب مع مؤهلات المعلمين وخبراتهم	2.31	0.82	متدن
		محتوى البرامج التدريبية ككل	283.	830.	مرتفع

يتضح من الجدول (8) أن مستوى مجال محتوى البرامج التدريبية كان مرتفعاً. حيث تراوحت الأوساط الحسابية للفقرات بين (2.31-4.42). وقد جاءت الفقرتان (1، 4) اللتان نصتا على: "يتوافق المحتوى مع أهداف البرنامج"، و"يراعي التسلسل المنطقي للموضوعات" في المرتبتين الأولى والثانية على التوالي، وبمستوى مرتفع. بينما كان مستوى الفقرة (3) التي نصت على: "يتناسب مع مؤهلات المعلمين وخبراتهم" متدنٍ، وحلّت في الأخيرة على التوالي.

ويشير ذلك إلى جودة محتوى البرامج التدريبية المتعلقة بالمبادرة الذي يقوم عليه خبراء ومتخصصين في هذا المجال، مما ينعكس إيجاباً على تحصيل الطلبة وفق ما أشارت إليه دراسة هاريس وساس (Harris & Sass, 2011) بأن التنمية المهنية التي تركز على المحتوى ترتبط إيجابياً بإنتاجية الطلبة. ومن حيث عدم تناسب المحتوى مع مؤهلات المعلمين وخبراتهم، فربما يعود ذلك إلى عدم أخذ مؤهلات المعلمين وخبراتهم بعين الاعتبار عند طرح وتنفيذ هذه البرامج التدريبية، إذ يتم إخضاع جميع المعلمين للدورات التدريبية دون استثناء، بغض النظر عن مؤهلاتهم وخبراتهم التعليمية. ففي بعض الأحيان، يرى المعلمون الحاصلون على الشهادات العليا كالمجستير والدكتوراه، والتميزون منهم، ومن ذوي الخبرة أن محتوى بعض البرامج التدريبية أدنى من مستواهم الأكاديمي والمهني، أو أنهم ربما تعرضوا له مسبقاً خلال مسيرتهم التعليمية والمهنية.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراستي (الذواد، 2017؛ العاجز واللوح والأشقر، 2010) اللتين أشارتا إلى أن مستوى مجال محتوى البرامج التدريبية كان مرتفعاً. في حين اختلفت هذه النتيجة نتائج دراسة الفراء (2013) التي أشارت إلى أن مجال المحتوى جاء بدرجة متوسطة. وقد يعزى هذا الاختلاف إلى التفاوت في مجتمعي الدراسين وعينتيهما.

المجال الثالث: أساليب ووسائل وأنشطة البرامج التدريبية

جدول (9)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال أساليب ووسائل وأنشطة البرامج التدريبية والفقرات التابعة له مرتبة تنازلياً

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	يتم توظيف أساليب تطبيقية عند تنفيذ البرامج التدريبية	3.95	0.74	مرتفع
2	4	يتم توظيف أنشطة مناسبة لموضوعات الحلقات التدريبية	3.86	0.78	مرتفع
3	1	ترتبط الأنشطة ارتباطاً مباشراً بأهداف المبادرة	3.77	0.84	مرتفع
4	3	تثير الأساليب المستخدمة تفكير المعلمين واهتماماتهم	3.63	0.78	متوسط
5	6	يتم التنوع في أساليب التدريب بما يتلاءم والتقنيات الحديثة	3.46	0.82	متوسط
6	8	تنمي الأساليب المتبعة الشغف بالمطالعة والبحث المستمر	3.35	0.89	متوسط
7	5	تنمي الأنشطة أساليب التعلم الذاتي للمعلمين	3.14	0.77	متوسط
8	7	تلبى الوسائل التعليمية المفعلة حاجات المعلمين وتعالج مشكلاتهم	3.00	0.86	متوسط
أساليب ووسائل وأنشطة البرامج التدريبية ككل			3.52	0.81	متوسط

يتضح من الجدول (9) أن مستوى مجال أساليب ووسائل وأنشطة البرامج التدريبية المتعلقة بالمبادرة كان متوسطاً. وقد تراوحت الأوساط الحسابية للفقرات بين (3.52-3.85)، التي صنفت ضمن المستويين المرتفع والمتوسط. وقد جاءت الفقرات (2، 4، 1) التي نصت على: "يتم توظيف أساليب تطبيقية عند تنفيذ البرامج التدريبية"، و"يتم توظيف أنشطة مناسبة لموضوعات الحلقات التدريبية"، و"ترتبط الأنشطة ارتباطاً مباشراً بأهداف البرامج" في المراتب الثلاث الأولى على التوالي، وبمستوى مرتفع. بينما كان مستوى بقية الفقرات متوسطاً، حيث جاءت الفقرتان (5، 7) اللتان نصتا على: "تنمي الأنشطة أساليب التعلم الذاتي للمعلمين"، و"تلبى الوسائل التعليمية المفعلة حاجات المعلمين وتعالج مشكلاتهم" في المرتبتين الأخيرتين على التوالي. وربما يعود ذلك إلى أن بعض الدورات التدريبية تعتمد على الأسلوب التقليدي في عرض المحتوى التعليمي، حيث لا يتم التنوع في أساليب ووسائل التدريب التي تنمي الذاتي للمعلمين من خلال الشغف بالمطالعة والبحث المستمر، كما أنها لا تلبى احتياجات المعلمين، وتعالج مشكلاتهم، وربما يعود ذلك إلى عوامل متعددة، كطبيعة المحتوى، وعدد المعلمين، ومدة التدريب، ووقت التدريب الذي عادة لا يناسب المدربين والمعلمين على السواء. مما يؤدي إلى اقتصار المدربين على توصيل المحتوى بالطرق التقليدية التي تختصر الوقت والجهد على المدربين والمعلمين.

ولعل هذه النتيجة تؤكد ما أشارت إليه حمادنة (2017) بأن أنشطة وأساليب مبادرة القراءة والحساب تُعد من العوامل الحاسمة لإنجاح هذه المبادرة. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الفراء (2013) التي أشارت إلى أن مجال الأساليب والأنشطة جاء بدرجة متوسطة. بينما اختلفت مع نتائج الذواد (2017) التي أشارت إلى أن مستوى مجال أنشطة وأساليب البرامج التدريبية كان مرتفعاً.

المجال الرابع: التقييم

جدول (10)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التقييم والفقرات التابعة له مرتبة تنازلياً

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	5	يتم متابعة وتقييم أثر التدريب في مكان عمل المعلم	4.01	0.88	مرتفع
2	2	يشتمل التقييم على جميع عناصر البرامج التدريبية	3.89	0.97	مرتفع
3	4	يتم التقييم بشكل مستمر طيلة فترة التدريب	3.11	0.93	متوسط
4	3	يوظف التقييم أساليب وأدوات متنوعة للتقييم	2.36	0.85	متوسط
5	7	يتم تزويد المعلمين بالتغذية الراجعة حول مستوى أدائهم	1.50	0.80	متدن
6	8	يكلف المعلم بإعداد ملف إنجاز حول المبادرة	1.25	0.94	متدن
7	6	يتم التركيز على التقييم الذاتي للمعلمين	1.12	0.99	متدن
8	1	يتم توظيف التقييم القبلي للمعلمين قبل بدء البرنامج التدريبي	1.08	0.84	متدن
التقييم ككل			2.29	0.90	متدن

يتضح من الجدول (10) أن مستوى مجال التقييم كان متدن. حيث تراوحت الأوساط الحسابية للفقرات بين (1.08-4.01). وقد

جاءت الفقرتان (5، 2) اللتان نصتا على: "يتم متابعة وتقييم أثر التدريب في مكان عمل المعلم"، و"يشتمل التقويم على جميع عناصر البرنامج التدريبي" في المرتبتين الأولى والثانية على التوالي. في حين جاءت الفقرات (7، 8، 6، 1) التي نصت على: "يتم تزويد المعلمين بالتغذية الراجعة حول مستوى أدائهم"، و"يكلف المعلم بإعداد ملف إنجاز حول المبادرة"، و"يتم التركيز على التقييم الذاتي للمعلمين"، و"يتم توظيف التقييم القبلي للمعلمين قبل بدء البرنامج التدريبي" في المراتب الأربع الأخيرة على التوالي. وتشير هذه النتائج إلى القصور والضعف في عملية تقييم المبادرة بشكل عام، وتقييم المعلمين بشكل خاص، والوقوف على مدى الإفادة البرامج التدريبية المتعلقة بها، ومدى اكتسابهم للمعارف والمهارات المتضمنة فيها. إذ يقتصر التقييم على الاختبارات الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد في كثير من الأحيان، التي تقيس مستوى المعرفة فقط من تصنيف مستويات بلوم، وعادة ما يتم ذلك بعد فترة طويلة نسبياً من تنفيذ الدورات. ونادراً ما يتم تقييم مدى اكتساب المعلمين لهذه المعارف والمهارات بأساليب وأدوات تقييم أصيلة متنوعة ومتعددة المصادر، مثل: التقييم الذاتي، وتكليف المعلم بإعداد ملف إنجاز حول البرامج التدريبية، والتقييم القبلي الذي يُعد مطلباً أساسياً لقياس مدى تقدم المعلم في أثناء وبعد البرامج التدريبية، وتزويده بالتغذية الراجعة حول مستوى أدائه، كما يساعد أيضاً على تحديد المعلمين المتميزين الذين لا يحتاجون لمثل هذه الدورات. ولعل ما يُخذ من تطبيق مثل هذا التقييم الأصيل أنه يحتاج إلى المزيد من الوقت والجهد، والتنسيق بين المدرسين والمشرفين التربويين ومدراء المدارس، إضافة إلى قلة عدد المدرسين، والأعداد الكبيرة والمتزايدة من المعلمين، فضلاً عن الأعباء الجسيمة المنوطة بكل طرف منهم. واتفقت هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراستي (الذواد، 2017؛ الفراء، 2013) اللتين أشارتا إلى أن مجال التقويم جاء في مرتبة متأخرة.

المجال الخامس: بيئة التدريب

جدول (11)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال بيئة التدريب والفقرات التابعة له مرتبة تنازلياً

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	8	تبعث بيئة التدريب الراحة في نفوس المعلمين	4.38	0.85	مرتفع
2	7	يحترم المدربون المعلمين ويقدرهم إمكانياتهم	4.21	0.80	مرتفع
3	5	يُبدي المدربون سعة الصدر والتقبل في أثناء التدريب	4.10	0.83	مرتفع
4	6	يمتلك المدربون المقدرة على التواصل والتفاعل مع المعلمين	3.89	0.78	مرتفع
5	1	يتوفر الدعم اللوجستي الضروري لراحة المعلمين	3.75	0.89	مرتفع
6	4	يُراعى حسن إدارة الوقت في أثناء تنفيذ المواقف والأنشطة	3.70	0.87	مرتفع
7	2	مواعيد تنفيذ البرامج التدريبية مناسبة	3.15	0.88	متوسط
8	3	مدة البرامج التدريبية كافية	2.98	0.82	متوسط
		بيئة التدريب ككل	3.77	0.84	مرتفع

يتضح من الجدول (11) أن مستوى مجال بيئة التدريب كان مرتفعاً. حيث تراوحت الأوساط الحسابية للفقرات بين (2.98-4.38)، التي صنفت ضمن المستويين المرتفع والمتوسط. وقد جاءت الفقرات (8، 7، 5) التي نصت على: "تبعث بيئة التدريب الراحة في نفوس المعلمين"، و"يحترم المدربون المعلمين ويقدرهم إمكانياتهم"، و"يُبدي المدربون سعة الصدر والتقبل في أثناء التدريب" في المراتب الثلاث الأولى على التوالي، وبمستوى مرتفع. بينما جاءت الفقرتان (2، 3) اللتان نصتا على: "مواعيد تنفيذ البرامج التدريبية مناسبة"، و"مدة البرامج التدريبية كافية" في المرتبتين الأخيرتين على التوالي، وبمستوى متوسط. ويشير هذه النتائج إلى جودة بيئة التدريب التي تبعث على الراحة الجسدية، والذهنية، والنفسية للمعلمين، وتحظى بالدعم اللوجستي الشامل، وفي جو يسوده الألفة والتعاون والتقدير والاحترام من قبل مدرّبين متميزين علمياً، وأدبياً، وخُلُقياً، وأخلاقاً، وسلوكياً ومَسَلِكاً. بيد أن مواعيد التدريب غالباً ما تكون غير مناسبة للمعلمين، فعادة ما يكون التدريب خارج أوقات الدوام الرسمي، وفي أيام العطل الرسمية للمعلمين، مثل يوم السبت من كل أسبوع، فضلاً عن مدة التدريب الطويلة التي تستمر لمدة فصل دراسي كامل،

التي لا يتقاضى عنها المعلم أي الأجر إضافي.
المجال السادس: الإفادة من المبادرة

جدول (12)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الإفادة من المبادرة والفقرات التابعة له مرتبة تنازلياً

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	5	تنظيم خطوات سير الحصة الصفية	3.84	0.81	مرتفع
2	7	توضيح المفاهيم والمهارات الواردة في المنهاج المدرسي	3.81	0.84	مرتفع
3	8	التعامل مع الأنماط المختلفة للطلبة	3.76	0.85	مرتفع
4	1	تطبيق الاتجاهات الحديثة في التدريس	3.72	0.82	مرتفع
5	9	استخدام أدوات وأساليب متعددة لتقييم أداء الطلبة	3.68	0.81	مرتفع
6	2	استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في التدريس	3.30	0.9	متوسط
7	3	إثراء المعرفة الأكاديمية في مجال التخصص	3.21	0.89	متوسط
8	10	تنمية مهارات التخطيط للتدريس	3.14	0.91	متوسط
9	6	تقييم الأداء التدريسي باستمرار وتعديله	2.68	0.84	متوسط
10	12	تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين (التواصل، الابتكار، حل المشكلات، التفكير الناقد)	2.50	0.92	متوسط
11	4	استثمار الوقت وإدارته	2.30	0.93	متدن
12	11	تنمية مهارات إدارة الغرفة الصفية	2.22	0.8	متدن
الإفادة من المبادرة ككل			83.1	0.86	متوسط

يتضح من الجدول (12) أن مستوى مجال إفادة معلمي مرحلة الطفولة المبكرة في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه إربد من المبادرة وبرامجها التدريبية كان متوسطاً. حيث تراوحت الأوساط الحسابية للفقرات بين (2.22-3.84). وقد جاءت الفقرتان (5، 7) اللتان نصتا على: "تنظيم خطوات سير الحصة الصفية"، و"توضيح المفاهيم والمهارات الواردة في المنهاج المدرسي" في المرتبتين الأولى والثانية على التوالي، وبمستوى مرتفع. ويمكن تفسير ذلك في ضوء أهمية تنظيم خطوات سير الحصة الصفية بما يتناسب مع طبيعة المادة التعليمية، والمحتوى المراد تدريسه، سواء كان مفهوماً، أم مهارة؛ إذ إن منهما طريق تدريس مختلفة، وتتطلب خطوات مختلفة لسير الحصة الصفية.

ومقابل ذلك، يبين الجدول (12) أن مستوى الفقرتين (4، 11) اللتين نصتا على: "استثمار الوقت وإدارته"، و"تنمية مهارات إدارة الغرفة الصفية" طان متدن، وحلّت في المرتبتين الأخيرتين على التوالي. وقد يعزى ذلك إلى وجود الأولويات في الموضوعات التدريبية وفقاً للمتطلبات والمستجدات التربوية المعاصرة، إضافة إلى أن هذه الموضوعات تحديداً، بحاجة دورات متخصصة ومعمّقة يقوم عليها مدرّبين متخصصين ومن ذوي الشهادات العليا في هذه المجالات. ولعل هذه المستوى المتدني تكون حافزاً للمعلمين للعمل على تطوير وتحسين ذواتهم في هذه المجالات من خلال التنمية المهنية الذاتية.

ومجمل القول أن البرامج التدريبية للتنمية المهنية بما في ذلك مبادرة القراءة والحساب، مهما حاولت جاهدة أن تصل إلى درجة الكمال، فهي لا تغني أبداً، ولن تصبح أكثر فائدة من التنمية المهنية الذاتية النابعة من المعلم نفسه، فهو خير عليم بذاته، يعرف احتياجاته وقدراته وميوله ورغباته، وبإمكانه الفرصة لتطوير ذاته وتحسينها في كافة المجالات، وذلك من خلال البحث والاستقصاء والاستزادة في أي موضوع، وفي أي مجال، لا سيما في ظل وجود مصادر المعلومات المتعددة، والمتاحة في كل زمان ومكان، وعلى رأسها الإنترنت.

واتفقت هذه النتائج بشكل جزئي، وفي معظم فقراتها، مع نتائج دراسات (الذواد، 2017؛ العاجز واللوح والأشقر، 2010؛ الفراء،

(2013)، مع وجود اختلافات في ترتيبها ودرجة أهميتها بالنسبة للمستجيبين تعزى إلى التباين في مجتمعات وعينات الدراسات وأدوات قياسها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: "هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مستوى برامج التنمية المهنية المتعلقة بمبادرة القراءة والحساب لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة في مديرية التربية والتعليم للواء قسبة إربد تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟".
للإجابة عن السؤال الثاني، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لبرامج التنمية المهنية المتعلقة بمبادرة القراءة والحساب لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة في مديرية التربية والتعليم للواء قسبة إربد وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، وذلك كما في الجدول (13).

جدول (13)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لبرامج التنمية المهنية المتعلقة بمبادرة القراءة والحساب وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.39	0.84
	أنثى	3.45	0.78
المؤهل العلمي	بكالوريوس	963.	0.79
	دبلوم عالٍ	3.32	0.84
	ماجستير	3.25	0.83
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	3.50	0.82
	5-9 سنوات	3.46	0.84
	10 سنوات فأكثر	3.30	0.80

يلحظ من الجدول (13) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لبرامج التنمية المهنية المتعلقة بمبادرة القراءة والحساب لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات. وبهدف التحقق من جوهرية الفروق، تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (دون تفاعل) لمستوى برامج التنمية المهنية المتعلقة بمبادرة القراءة والحساب وفقاً للمتغيرات، وذلك كما في الجدول (14).

جدول (14)

نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي للكشف عن الفروق في مستوى برامج التنمية المهنية المتعلقة

بمبادرة القراءة والحساب وفقاً لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	الدالة الإحصائية
الجنس	1.030	1	1.030	2.115	0.134
المؤهل العلمي	10.976	2	5.488	11.269*	0.000
سنوات الخبرة	7.048	2	3.524	7.236*	0.000
الخطأ	263.467	541	0.487		
الكلية	282.521	546			

* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول (14) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين الأوساط الحسابية لبرامج التنمية المهنية

المتعلقة بمبادرة القراءة والحساب لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة تعزى لمتغير الجنس. وقد يعزى ذلك إلى شعور المعلمين على اختلاف جنسهم برضاهم وحاجتهم إلى البرامج التدريبية، والتنمية المهنية المستدامة لا سيما في ظل التطورات المعرفية والتقنية المتلاحقة والمتسارعة. وانفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الفراء (2013) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس. بينما اختلفت مع نتائج دراسة العاجز واللوح والأشقر (2010) التي أشارت إلى وجود فروق في تدريب المعلم في أثناء الخدمة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

ومقابل ذلك، يتبين من الجدول (14) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين الأوساط الحسابية لبرامج التنمية المهنية المتعلقة بمبادرة القراءة والحساب لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ولكون كل من المتغيرين متعدد المستويات، فقد تم استخدام اختبار شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة بهدف الكشف عن جوهرية الفروق بين الأوساط الحسابية، وذلك كما هو مبين في الجدول (15).

جدول (15)

نتائج اختبار (Scheffe) لمستوى برامج التنمية المهنية المتعلقة بمبادرة القراءة والحساب وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة

مستويات المتغير	المتوسط	بكالوريوس	دبلوم عال	ماجستير	
Scheffe	الحسابي	3.69	3.32	3.25	المؤهل العلمي
بكالوريوس	963.				
دبلوم عال	3.32	37.0*			
ماجستير	3.25	44.0*	070.		
مستويات المتغير	المتوسط	أقل من 5 سنوات	5-9 سنوات	10 سنوات فأكثر	
Scheffe	الحسابي	3.50	3.46	3.30	سنوات الخبرة
أقل من 5 سنوات	3.50				
5-9 سنوات	3.46	06.0			
10 سنوات فأكثر	3.30	200*	0.16*		

* دال إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$)

يتبين من الجدول (15) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين الأوساط الحسابية لبرامج التنمية المهنية المتعلقة بمبادرة القراءة والحساب لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس، مقابل المعلمين من حملة الشهادات العليا. وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس ربما يبدون رغبة أكثر للتطور والتنمية المهنية، والاطلاع على كل ما هو حديث في المجال التربوي بشكل عام، فهم يشعرون بالرضا عن المبادرة كونها إضافة المزيد من المعرفة حول أساليب ووسائل التدريس، لا سيما في المجال التطبيقي لما تعلموه معارف ومهارات نظرية في مرحلة التعليم الجامعي. فمن المعلوم أن معظم برامج الدراسات الجامعية، المتعلقة بتخصصي اللغة العربية والرياضيات، تركز على الجانب المعرفي النظري، على حساب الجانب التطبيقي المتمثل في أساليب التدريس والتقييم، والبيداغوجيا. وانفقت هذه النتيجة مع نتائج دراستي (العاجز واللوح والأشقر، 2010؛ المواضية والصرايرة، 2011) اللتين أشارتا إلى وجود فروق في مستوى البرامج التدريبية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة مؤهل البكالوريوس.

كما يتبين من الجدول (15) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين الأوساط الحسابية لبرامج التنمية المهنية المتعلقة بمبادرة القراءة والحساب لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولصالح المعلمين من فئة الخبرة الأقل بشكل عام. وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين قليلي الخبرة، يشعرون بالحاجة الملحة للتدريب على ممارسة مهنة التدريس، ومقابل ذلك يشعر المعلمون ذوي الخبرة الأكثر من عشر سنوات بعدم الحاجة لمثل هذه الدورات التدريبية التي ربما التحقوا بمثلاتها، أو اكتسبوا المهارات الضرورية لممارسة مهنة التدريس خلال مسيرتهم المهنية الطويلة.

وانتقلت هذه النتيجة مع نتائج دراسة المواضية والصريرة (2011) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى البرامج التدريبية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمات ذوات الخبرة الأقل. كما انتقلت جزئياً مع نتائج دراسة العاجز واللوح والأشقر (2010) التي أشارت إلى وجود فروق في التنمية المهنية للمعلمين تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح من لديهم سنوات خدمة من (6-10) سنوات.

التوصيات

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة فيما يأتي:
- أن تكون برامج التنمية المهنية، بما في ذلك مبادرة القراءة والحساب، نابعة من احتياجات المعلمين الخاصة، مع مراعاة مؤهلاتهم العلمية، وخبراتهم، وظروفهم، والاعباء الكثيرة المنوطة بهم عند اختيار وطرح البرامج والمبادرات التدريبية، من أجل تطوير معارفهم ومهاراتهم وخبراتهم لتحقيق درجة عالية من الفعالية.
- توظيف التقييم الأصيل الحقيقي القائم على جمع الأدلة من مصادر متعددة تتميز بالصدق والموثوقية، وعدم اقتصار التقييم على الاختبار كمصدر وحيد لجمع الأدلة.
- توفير الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين، لا سيما في مجالات التدريب المتخصصة التي تستغرق فترات طويلة، كفصل كامل على سبيل المثال، واعتبارها أساساً للترقية في مجال العمل.
- إجراء دراسات مستقبلية تتعلق باتجاهات المعلمين ومواقفهم تجاه البرامج التدريبية للتنمية المهنية بشكل عام، ومبادرة القراءة والحساب بشكل خاص، إضافة إلى كيفية تنفيذ مبادرة القراءة والحساب في الغرفة الصفية، ومدى فاعليتها في تحسين أداء الطلبة.

المصادر والمراجع

- حمادنة، س. (2017). العوامل المؤثرة في نجاح مبادرة القراءة والحساب من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والمدراء في المدارس الأساسية للواء بني كنانة. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (1)36، 63-76.
- الذواد، ن. (2017). فاعلية دورات مركز تدريب معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض في تنمية كفاياتهن المهنية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، (1)7، 143-162.
- العاجز، ف واللوح، ع والأشقر، ي. (2010). واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظة غزة. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، (2)18، 1-59.
- عثامنة، م. (2010). الطفولة المبكرة. إربد: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية.
- العتروزي، ب وعبابنة، ص. (2018). معوقات التنمية المهنية لدى معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت. المجلة التربوية، (32)126، 51-88.
- عودة، أ. (2010). القياس والتقييم في العملية التدريسية. إربد: دار الأمل.
- الفراء، غ. (2013). تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث الدولية في غزة (دراسة مقارنة). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- المجالس القومية المتخصصة. (2000). التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة. تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، الدورة الثامنة والعشرين، القاهرة.
- المواضية، ر والصريرة، ع. (2011). تقدير مدى فاعلية البرامج التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في مدارس محافظات إقليم الجنوب في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمات أنفسهن. مؤته للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (6)26، 349-399.
- وزارة التربية والتعليم. (2016). أقرأ الكتاب وأفهم الحساب: مبادرة القراءة والحساب للصفوف المبكرة. عمان: إدارة الإشراف والتدريب التربوي.
- Aseri, Y. (2015). The reality of professional development of mathematics and science teachers at elementary schools in Najran, Saudi Arabia. *Journal of Education and Practice*, 6(23), 85-98.
- Beetham, S. & Baily, C. (2002). *Academic & educational development*. London: kogan.
- Guskey, T. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin Press, Inc.
- Harris, D. & Sass, T. (2011). Teacher training, teacher quality, and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7-

- 8), 798-812.
- Lawlor, H. (2004). The role of the Teacher Training Agency (TTA): The first set of national standards. In H. Green (Ed.), *Professional standards for teachers and school leaders: A key to school improvement*, (10-20). New York: RoutledgeFalme.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Professional standards for teaching mathematics*. Reston, VA: Author
- Parson, D. (2015). *School bullying and teacher professional development*. Unpublished doctoral dissertation, Walden University,
- Pavlette, F. (2008). *Factors affecting special-education teacher Retention and attrition in a school district in Virginia*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Arizona, USA.
- Speck, M. & Knipe, C. (2005). *Why can't we get it right? Designing high-quality Professional development for standards based schools*. (2nd ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.

The Professional Development Level of Early Childhood Teachers: Early Grade Reading and Math Project (RAMP) Model

*Nour Mohammad Aref Yassein **

ABSTRACT

The study aimed to recognize the professional development level of early childhood teachers. The sample consisted of (547) early childhood teachers in Qasbat Irbid in 2018/2019 academic year, who joined the training programs related to the Early Grade Reading and Math Project (RAMP) adopted by the Ministry of Education in Jordan since 2016. A questionnaire consisting of (52) items distributed in six dimensions was applied, where its validity and reliability were tested. The results showed that the professional development level was moderate, where the order of the initiative dimensions was as follows: The initiative objectives, the content of the training programs, the training environment, the methods, means and activities of the training programs, benefiting from the initiative, and evaluating. The results showed a significant differences in of professional development level with the initiative due to the academic qualification variable in favor of teachers have bachelor's degree and years of experience variable in favor of the lower category of experience, while there were no differences due to the gender variable. According to these finding, the study recommended that professional development programs should be based on the needs of private teachers, taking into account the qualifications, experience and working conditions of the teachers when selecting and launching training programs and initiatives.

Keywords: Professional Development, Early Grade Reading and Math Project (RAMP), Early Childhood Teachers, Qasbat Irbid.

* Ministry Of Education, Qasbat Irbid Education Department, Jordan. Received on 18/2/2019 and Accepted for Publication on 19/5/2019.