

الحاجات التدريبية الضرورية لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية في الأردن

د. زكريا شعبان شعبان

أستاذ مساعد في المناهج والتدريس ، قسم العلوم التربوية ، كلية إربد الجامعية

جامعة البلقاء التطبيقية – الأردن

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الحاجات التدريبية الضرورية لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية، ودرجة شدتها، وعلاقة ذلك بمتغيري (التخصص، وسنوات الخبرة). اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي محاولة استقصاء الحاجات التدريبية الضرورية لتنفيذ المنهاج الوطني التفاعلي المعتمد في رياض الأطفال الحكومية، تكونت العينة من (100) معلمة من مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، تم اختيارهن بطريقة عشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة تضم (67) كفاية مهنية تمثل الحاجات التدريبية موزعة على ثمانية مجالات، واعتمد المقياس الخماسي؛ لقياس ذلك، وبلغ معامل الاتساق الداخلي للأداة باستخدام كرونباخ - ألفا (0.91)، وقد تركزت التقديرات حول المحاييد من التدرج؛ فبلغ المتوسط العام (3.13) حيث شكلت (30) كفاية موضع حاجة أي (50%) من فقرات الأداة؛ حيث كان مجال النمو المهني أكثرها حاجة بمتوسط حسابي (3.85) تلاه مجال التخطيط بمتوسط حسابي (3.64)، بينما جاء مجال إدارة بيئة التعلم أخيراً بمتوسط حسابي (2.58).

وكشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية عند ($\alpha=0.05$) تعزى إلى متغيري (سنوات الخبرة، والتخصص) لصالح ذوات الخبرة الأقل من (5) سنوات وكذلك لصالح التخصصات الأخرى غير تربية الطفل؛ أي أن المعلمات التي خبرتهن أقل من خمس سنوات، وكذلك من ذوات التخصصات الأخرى كن أكثر حاجة في مجالات الدراسة جميعها.

وأوصت الدراسة بإعادة النظر في الموضوعات المعتمدة في برامج تنمية وتطوير الكفايات المهنية لمعلمات رياض الأطفال في المدارس الحكومية والاهتمام بالحاجات التي صنفت على أنها عالية الشدة، واعتماد قائمة الكفايات المهنية مدار البحث أساساً لبناء برامج تدريبية خاصة لمعلمات رياض الأطفال في المدارس الحكومية؛ للارتقاء بأدائهن.

Essential Training Needs For Public Kindergarten Teachers In Jordan

Abstract: The purpose of this study was to find out the necessary training needs of government kindergarten teachers, and its degree of severity, and the relationship of both variables (specialty, years of experience).

The study followed the descriptive analytical method to try to investigate the training needs necessary for the implementation of the Interactive National Curriculum in public kindergartens.

The Sample of the study consisted of (100) teachers selected randomly from Irbid governorate. To achieve the aims of the study, the researcher used a questionnaire which consisted of (67) professional competency items representing the training needs of participants. These competencies were

distributed to 8 domains, each was scored using a (5) point Likert scale to measure the training needs. The internal consistency coefficient was (0.91) using Cronbach alpha

The responses of the participants clustered around " the neutral gradation and general mean was (3, 13)". 30 competencies were considered urgent training needs representing (50%) of all items on the checklist. In this respect, professional development was ranked first (M=3.85), then planning (M=3, 64), while managing learning environment was ranked last (M= 2.58).

The results of the study showed statistically significant differences at ($\alpha=0.05$) that could be attributed to the variables of experience and specialization to the advantage of less than (5) years of experience group and to the advantage of specializations other than early childhood education.

This means that the Teachers whose experience was less than five years, as well as those with other specialization were in greater need for training.

The study recommended the need for reconsidering the topics presented in early childhood education programs used for developing and promoting professional competencies of public schools kindergarten female teachers to promote their performances which were found to be very urgent in the context of the current study. Finally, the list of competencies examined in the current study is useful for developing kindergarten teachers with effective teacher's education programs.

المقدمة:

إن إجابة التساؤل الذي يطرح نفسه وهو كيف نصنع معلماً؟ تخفي في طياتها مجموعة من الإجابات المعقدة والمتغيرة باستمرار (Nodding, 1991).

فإذا نظرنا إلى التدريس على أنه فن؛ فإن عملية اختيار القدرات والمواهب الإبداعية وتحديد ما قد تكون محور الإجابة عن هذا السؤال، وفي المقابل إذا نظرنا إلى التدريس على أنه علم؛ فإن عملية اختيار الخبرات التدريسية وتدقيقها قد تكون إجابة عن هذا السؤال .

وإذا نظرنا إلى التدريس كما ذكر (Gag,1992) على أنه وسيلة فنية؛ فإننا نحتاج إلى منهج يربط بين الفن والعلم؛ لإنتاج معلمين جيدين ؛ فمن الواضح أنه لا توجد نظرية مترابطة وموحدة لتربية المعلمين؛ فأنماط البحث، في إعداد المعلمين وتدريبهم يجب أن تكون بأطر أكثر مرونة .

والتدريب في أثناء الخدمة هو عملية إنمائية بنائية تتسم بالاستمرارية، والتنظيم، والتكامل، تتمحور حول أدوار المعلم الآنية والمستقبلية في ضوء المتغيرات، والمستجدات، والاحتياجات، وما تسفر عنه عمليات التقويم المستمر، والتغذية الراجعة (Caprio,1991).

والترقية ليست بمعزل عن هذا كله بل هي الوعاء الذي تصب فيه قنوات التغيير؛ فتتبلور في خبرات متكاملة، ومتجانسة في نسق تعليمي تزيكه الأساليب الحديثة، وتكيفه لمدرجات الطفل وفق

الحاجات التدريبية الضرورية لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية في الأردن

استعداداته ، ودافعيته، وتعمل على استثمار وظيفة الطفل وهي اللعب في ضوء نظرية الملاحظة والحواس؛ للسمو به إلى مستوى العقل والمجردات .

لذا فقد اهتم الغرب قديماً بمعلمة الأطفال؛ فقد قام (Pastalozi) في نهاية عام (1700) بإنشاء معهد متخصص لتدريب معلمات رياض الأطفال في سويسرا وإعدادهن واهتم (Herbert) بإعداد معلمات رياض الأطفال، وفي عام (1824) تأسست أول جمعية لمدارس رياض الأطفال في (ويلدر سبين)، وفي (1917) أنشئت أول كلية لإعداد المعلمات في إنجلترا وهي كلية (Macmillan)، ومن بعدها أنشئت مدارس إعداد معلمات رياض الأطفال في (1936). (الدعليج، 2008)

ويتمثل الاهتمام العربي بتربية الطفل في وضع تصور لتطوير برامج رياض الأطفال يقوم على إعداد مناهج التعلم الذاتي، وإنشاء مركز لتدريب المعلمات ألحقت به روضة تطبيقية، وإعداد نواة وطنية لتدريب المعلمات، مع أن من أهم التحديات التي تواجه الطفولة المبكرة تتمثل في الخطط المستقبلية والبرامج التدريبية المتخصصة، وتعدد تبعية ومرجعية رياض الأطفال. (جبر، 2004)

أما في الأردن فلم تتجاوز الخبرة الرسمية برياض الأطفال ومناهجها العقدين ، وهي خبرة قليلة في بناء فلسفة ومنهجية رسمية؛ فلم تكن رياض الأطفال من المراحل التي يتضمنها التعليم العام في الأردن إلى عام (1982) حيث أنيطت مسؤولياتها إلى القطاع الخاص، والجمعيات الخيرية، والمؤسسات الدولية ، فقد بلغ عدد رياض الأطفال (221) روضة، واحدة منها فقط تتبع لوزارة التربية والتعليم، وفي عام (1994) أنشئ أول قسم لرياض الأطفال في وزارة التربية والتعليم، لمتابعة رياض الأطفال الخاصة، والجمعيات الخيرية، والإشراف عليها .

وتنفيذاً لأحكام المادة (8/ب) من قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة (1994) بدأت الوزارة باستحداث رياض الأطفال الحكومية في المناطق التي لا تصلها خدمة القطاع الخاص حيث بدأت بخمس عشرة شعبة عام (1999)، وبواقع شعبة واحدة في كل مدرسة إلى أن وصلت إلى (203) شعبة في سنة (2003)، وألحقت هذه الشعب بالمدارس كصف من صفوفها وتم تجهيزها بما تحتاجه من ساحات، وملاعب وفصلها عن صفوف المدرسة بسياج خاص، وتم تدريب (16) مختصاً من وزارة التربية ، والقطاع الخاص؛ ليشكلوا نواة المدربين الوطنيين، وقد حصلوا على شهادة الزمالة في الطفولة المبكرة في جامعة (ويسكونسن)، وتم تعيين معلمات متخصصات، واستحداث برامج تدريبية للارتقاء بأدائهن، ثم شرعوا بتنفيذ البرامج والمشاريع التدريبية ومنها مشروع (تطوير التعليم ما قبل المدرسة)، حيث تم تدريب المعلمات على استخدام المناهج

د. زكريا شعبان

والأدلة التعليمية، فدربت (71) معلمة ومشرفاً تربوياً على مناهج (العمل مع الأطفال الصغار) بالاعتماد على مناهج جامعة (ويسكونسن) الأمريكية بواقع (160) ساعة، (عمارة، 2004). وكانت النقلة النوعية في بناء المناهج وفق معايير اقتصاديات المعرفة، وكان لرياض الأطفال حضور؛ وذلك في تطبيق المكون الرابع من المشروع الذي ينص على (تنمية الاستعداد للتعلم من خلال التربية ابتداء من مرحلة الطفولة المبكرة، وإعداد الأطفال للتعلم في مرحلة رياض الأطفال) (وزارة التربية والتعليم ، 2003)

فقد اهتم المشروع بالتطوير المهني للعاملين في رياض الأطفال، وإعداد الحقائق التدريبية للمعلمات ، والاستمرار بتدريب مشرفي رياض الأطفال ومعلماتها على مناهج جامعة (ويسكونسن)، ولأول مرة في الأردن يصدر منهاج أردني رسمي خاص برياض الأطفال بكوادر وخبرات أردنية وهو (المناهج الوطني التفاعلي). (عمارة، 2004).

ومنذ أن أسست رياض الأطفال أصبحت حقلاً للدراسة والبحث؛ فتناولها الباحثون بالدراسة والتقويم ؛ فمنهم من اهتم بالبيئة التعليمية الفيزيائية والبشرية ، ومنهم من تناول المناهج والبرامج، ومنهم من تناول طرائق التعليم وتقنياتها وأدواتها، ومنهم من تناول المعلم وكفاياته وبرامج إعداده وحاجاته التدريبية والنفسية ، ومنهم من اهتم بالقوانين والأنظمة الداعمة ، وإلى أي مدى كانت هذه المفردات داعمة ومحقة للأهداف المرسومة في نقل الطفل من خبرة إلى أخرى أكثر تحدياً ؛ مما يستدعي حشد الهمم وتضافر الجهود؛ لتحقيق أهداف الأمة الكبيرة التي تبدأ من غرفة الروضة.

مشكلة الدراسة :

في ضوء ما سبق فإن مشكلة الدراسة تعنى بتحديد الحاجات التدريبية الضرورية لمعلمات رياض الأطفال الحكومية في محافظة إربد، واستقصاء أثر متغيري: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في ذلك.

أسئلة الدراسة : انبثق عن مشكلة الدراسة السؤالان الآتيان:

1. ما الحاجات التدريبية الضرورية لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية في الأردن؟

2. هل تختلف هذه الحاجات باختلاف (التخصص، سنوات الخبرة) والتفاعل بينهما؟

أهداف الدراسة:

جاءت الدراسة الحالية لتلقي الضوء على الحاجات التدريبية الضرورية لدى معلمات رياض الأطفال في المدارس الحكومية، واللاتي تلقين بعض الدورات التدريبية أثناء الخدمة لتنفيذ المناهج الوطني التفاعلي الذي أعد لرياض الأطفال في المدارس الحكومية في الأردن؛ وذلك من منطلق الأخذ بالاتجاهات الحديثة في المراجعة الدورية لبرامج التدريب في ضوء المتغيرات الثقافية

الحاجات التدريبية الضرورية لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية في الأردن

والاجتماعية ، ومستجدات التعليم لما قبل المدرسة ، وعملاً بتوصيات الأبحاث، والمؤتمرات التي أشير إليها في هذه الدراسة، وتمشياً مع خطط التطوير التربوي المعتمدة في الأردن. ومن المتوقع أن تسهم نتائج الدراسة في تقويم واقع برامج التدريب لمعلمات رياض الأطفال الحكومية، ووضع تصور لما ينبغي أن تكون عليه هذه البرامج في عصر المعلوماتية. أهمية الدراسة:

تحظى هذه الدراسة بأهمية خاصة باعتبارها- وفق ما يراه الباحث - من الدراسات الرائدة الأصلية في الأردن في مجال تقصي الحاجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال، حيث لا توجد دراسة مماثلة أجريت في الأردن في هذا المجال بعد صدور المنهاج الوطني التفاعلي وتعميمه؛ لذا فإن من المؤمل أن تسد هذه الدراسة ثغرة في هذا الميدان، وتدفع البحث في مجال الاحتياجات التدريبية القائمة لدى معلمات رياض الأطفال قدماً . كما يتوقع أن تسهم نتائجها في توفير البيانات اللازمة لتطوير برامج التدريب، وتحديد جوانب القوة والضعف في الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية؛ مما يسهل العمل على تحسين كفاءة هذه البرامج، وتحديثها بحيث يأتي التدريب نتيجة لحاجات فعلية قائمة، وليس نتيجة لتصورات، وتنبؤات قد لا تكون حقيقية .

فرضيات الدراسة:

- أن معلمة رياض الأطفال قد مرت بخبرات نظرية وعملية في مرحلة الدراسة (ما قبل التعيين) ، وما بعد التخرج أثناء التعيين تؤهلها لتنفيذ المنهاج.
- المنهاج الوطني التفاعلي المعتمد في رياض الأطفال الحكومية في الأردن ألف وطور وفق نظرية الاقتصاد المعرفي مما يستدعي تدريب معلمات رياض الأطفال على استراتيجيات تنفيذية ذات أبعاد حياتية عملية، وما واكبها من مستجدات .

حدود الدراسة : تم إجراء الدراسة ضمن الحدود الآتية :

- اقتصرت الدراسة على معلمات رياض الأطفال في المدارس الحكومية في محافظة إربد؛ لما تمثله من تنوع يمثل إلى حد ما المجتمع الأردني.
- الحاجات التدريبية في الدراسة محددة بالنقص في الكفايات المهنية موضع الدراسة باعتبار أن هذه الكفايات هي الأكثر أهمية وارتباطاً بتعليم الأطفال.
- استثنيت حملة الدبلوم المتوسط والماجستير؛ لندرة من يعمل منهم في تدريس الأطفال، واستثنيت الرياض الخاصة، والتابعة للجمعيات الخيرية؛ لعدم تطبيقها المنهاج التفاعلي.

مصطلحات الدراسة:

- **التدريب في أثناء الخدمة:** جميع أشكال العون الفني المنظمة التي تقدم للمعلمات بقصد إحداث تغييرات ايجابية في الاتجاهات والكفايات المهنية المتخصصة ، وكل ما من شأنه أن يرفع من مستوى عملية التعلم والتعليم ، ويزيد من طاقاتهم الإنتاجية .
- **الحاجات التدريبية :** النقص الحاصل في الكفاية المهنية ، أو مهارة التدريس المرتبطة بعمليات التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم ، وإدارة بيئة التعلم ، والاتصال والتواصل، ومتطلبات النمو المهني ، واستخدام التكنولوجيا الناتج عن انخفاض كفاءة برامج الإعداد والتكوين قبل الخدمة ، أو في أثناءها، أو بفعل التحولات ، والتجديدات المتنامية في الأدوار التي تضطلع بها معلمة رياض الأطفال .
- **الكفايات المهنية:** القدرات التي يجب على معلمة رياض الأطفال امتلاكها أثناء العملية التعليمية، والمهارات الأدائية، والاتجاهات والقيم، وما يرتبط بها من خبرات توجه سلوكها وترتقي بأدائها إلى مستوى معين من التمكن والتأثير الذي تحدثه في نمو الأطفال، وتأثيراتها الإيجابية على المدى البعيد مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات.
- **معلمة رياض الأطفال:** هي من تقوم بتربية الطفل في مرحلة الروضة، وتتمتع بخصائص شخصية واجتماعية وتربوية تميزها من غيرها من المعلمات ، وتسعى إلى تحقيق أهداف المنهاج التربوية من خلال إعداد الأنشطة وإدارتها وتنظيمها مراعية خصائص الطلبة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

لمعلمة رياض الأطفال دور رئيس ومحوري في نجاح العملية التعليمية، وتحقيق أهدافها ؛فما يمثله المنهاج الحديث من برامج ومكونات تبقى جامدة صماء ما لم تضاف عليها المعلمة حيوية، وتنفتح فيها من روحها بما لديها من مشاعر الأمومة ودفعها المرفودة بالكفايات والخبرات ؛ فتزيد من فعالية هذه المنهاج ، وتكمل ما فيه من نقص هنا وهناك .

ومع ذلك فإن برامج إعداد معلمات رياض الأطفال، وتدريبهن - مهما كانت جودتها - لا يمكن أن تمد المعلمة بحلول سحرية لمشكلات مستجدة أحدثها التفجر المعرفي في هذا العصر؛ فلا بد أن تتصف هذه البرامج بالاستمرارية، وتزود المعلمة بمقومات النمو الذاتي ؛ فالعامل الأساسي في زيادة كفاية المعلمة هو رغبتها في التعلم المستمر، وقدرتها على تحسين مهاراتها الذهنية بما يكفل لها تقبل ما هو جديد ؛ للمحافظة على مستوى عال من الكفاية.

الحاجات التدريبية الضرورية لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية في الأردن

وعلى رأس الدولة دعم مشروع إعداد المعلمين فقد ربط الرئيس (بوش) برنامجه الانتخابي برفع كفاية المعلم؛ وذلك بضرورة اجتيازه اختبار (إجازة المعلمين)؛ فلن يدخل ميدان التعليم إلا من كان مؤهلاً؛ وربط المساعدات الفدرالية للولاية بتحقيقها لهذه الأهداف (Smith,2001) .

وقد كانت رؤية الملك عبد الله أن يكون الأردن مركز إشعاع لـ (ICT) تكنولوجيا المعلومات التي ترجمت إلى مناهج مطورة وفق مفاهيم اقتصاديات المعرفة؛ لمواكبة المستجدات.

فعلى برامج إعداد المعلمين أن تواكب التوجهات المعاصرة التي تأخذ بالمنحيين: (التكاملي الشمولي) فيما يتعلق بالكفايات، و(العلمي التطبيقي)؛ في ربط النظرية بالتطبيق حيث أظهرت بعض الدراسات أن عمليات التطوير لم يكن لها الأثر الكبير قياساً بعمليات التنفيذ؛ فالمعلم ومؤهلاته، وكفاياته هو العامل الأساسي في تحصيل الطلبة، وأوصت هذه الدراسات بالاستثمار في نوعية برامج تربية المعلمين، ورفع شروط التعيين، والاهتمام بمهنة التعليم. (Hammond,2000).

ولعل مهارات التكيف الاجتماعي، والعدالة والمساواة، والتسامح من الكفايات التي ينبغي للمعلمة اكتسابها؛ لتقوم بدورها في بناء شخصية الطفل الاجتماعية؛ فقد أشار (Ston,2000) و (Hartman,2000) إلى أن المعلمين يستطيعون تشكيل مجتمع الصف معتمدين على مكونات قيادية أربعة : قبول الدور القيادي ، ومعرفة خصائص نمو الطفل ، ومعرفة طبيعة التربية قبل المدرسة ، كما بينت أن الأمن والنظام يوازى العاطفة والمسؤولية .

ولربط المعرفة بالحياة؛ وربط الأطفال بمعارفهم، وخبراتهم الخارجية التي هي من مكونات شخصياتهم؛ وبالتالي اقبالهم على المعرفة بدافعية وفاعلية (Patricia,1993) .

وقد أظهرت دراسة (Jiang,2005) أن المناخ التنظيمي، ومشاركة المعلمين في عملية إصلاح المنهاج من العوامل التي تؤثر في الرضا الوظيفي ، وفي مدى التزام المعلم تجاه مهنته، ومستوى استقلاليته، والتقليل من القلق النفسي لديه .

ومن الأدوار المهمة لمعلمة رياض الأطفال في هذا العصر المشاركة في اتخاذ القرارات المنهجية، وفتح قنوات اتصال مع الأهل، والخروج من التقليد؛ فلا مكان لمن لا يستطيع التحدث بذكاء عن الممارسات التعليمية والتفاعلات الصفية (Vito,1991).

ولا بد من تناول الأدوار المتجددة لمعلمة الأطفال التي أكدتها نتائج البحوث والدراسات ؛ فلم تعد المعلمة ناقلة للمعرفة؛ فدورها المتجدد يملئ عليها أن تكون مهندسة العمليات ومنظمتها ، تخطط، وتحدد الحاجات، وتراعي الخصائص النمائية والفروقات الفردية، وتصمم البرامج والنشاطات، وتطور العمليات، وتنظم البيئة وتهيئها بفاعل إنساني يتناغم مع الاتجاهات الوالدية السوية؛ لتحقيق الشمول والتوازن، والتكامل (William,1999&Fraser,1997&Vama,2007).

د. زكريا شعبان

ومن جهة أخرى فإن عمليات بناء البرامج التعليمية مثل البرامج البيئية، وبرامج التعليم المبكر للقراءة والكتابة، ولعب الأدوار، وتعليم اللغة الإنجليزية ، وبرامج الذكاءات المتعددة، وبرامج التعليم القائمة على حاجات الطفل، واستخدام الحاسوب في تعليم الأطفال، وبرمجة (KIDSMART) ، وبرامج الفنون في حماية الطفل والرعاية الالدية من أكثر المجالات أهمية في ميدان تدريب معلمات رياض الأطفال في أثناء الخدمة.

(Thomas, 1999&Vatma, 2007، وعيد، 2004، وسكيكر، 2006، وجوهر، 2005، وصاصيلا، 2002، وعمارة، 2004، ومؤتمن، 2006).

والتدريب الفعال هو الذي يحقق تعليماً ذا معنى ؛ فيتناول الاستراتيجيات التي ينبغي أن توظفها معلمة رياض الأطفال في تنفيذ برامجها، ومنها: الدراما ولعب الأدوار، واللعب بأنواعه، والتعليم وفق نظرية الملاحظة، والتعلم بالاستكشاف والرحلات، ويرفد ذلك كله بتطوير كفايات المعلمة المهنية في مجالات البحث الإلكتروني، وتصميم البرامج إلكترونياً، واستخدام التقنيات الصوتية والمرئية .

إن المعيار الحقيقي لمدى نجاح هذه الدورات والبرامج ،أو فشلها ينبغي أن يكون بمدى تأثيرها في أداء المعلمات داخل الغرفة الصفية. (براين، 2000)

وأظهرت بعض الدراسات التقييمية أن أقل الاحتياجات تلبية كانت في المجال الأدائي في توظيف الحاسوب، وممارسة التدريب في البيئة المناسبة، مثل تصميم مواقف تعليمية (الزبيدي، 2006)، كما أكد بعضها على عدم وضوح رؤية البرنامج وغاياته، واعتماد التقويم بالامتحانات، وغياب مقياس تحسن الأداء؛ لاعتماد البرامج على الإطار النظري، (حسن، 2001).

فإن كان التدريب يهدف إلى تحقيق نتائج متنبأ بها، فكلما كانت ممارسات التدريب تطبيق أنشطة عملية كانت النتائج تصب في الهدف المرسوم؛ فالتمثيل والمحاكاة، والتقليد، والتطبيقات العملية، والتمرينات اليدوية هي التي ترسخ في الذاكرة (Forman, 2001).

وقد كان لبعض الدراسات الأجنبية دور في إثراء برامج إعداد المعلمين وتدريبهم ؛ حيث ركزت على البيئة التعليمية، والغرفة الصفية؛ على أنها مختبر عمليات التعلم والتعليم ، وهي البيئة المناسبة لتطبيق النظريات والأفكار ؛ ففي الغرفة الصفية تتشكل المعتقدات، والمعرفة العملية، وفيها يتحول المعلمون من التصورات السلوكية إلى تصورات أكثر بناءية وتكاملية. (Black, 1992).

الحاجات التدريبية الضرورية لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية في الأردن

فمن أهداف تربية المعلمين مساعدة المعلمين على تحويل المعتقدات الضمنية، أو (الأفكار) غير المختبرة عن التدريس والتعليم ، والمنهاج إلى معتقدات معقولة أو مبرهنة؛ وذلك بمساعدة المتدربين في تحديد معتقداتهم وقياسها من خلال إجراءاتهم الصفية (Fenstermacher,1994). ومنها ما أشار إلى أهمية التفاعل؛ فإثارة روح المنافسة تعمل على تطوير أفكار المعلمين، ومفاهيمهم؛ فهم بحاجة إلى الإعداد والتدريب؛ لإتقان هذه المهارة، واستخدمت أنشطة الوصول إلى تفكير الطلبة كأنشطة استهلاكية، أو تجريبية منها: الخريطة المفاهيمية، والأفكار العلمية المرتبطة بخبراتهم اليومية، وعملية تقويم أفكار الطلبة ؛ مما انعكس إيجابياً على نظرة المعلمين تجاه أنفسهم؛ فطوروا أدواتهم، وارتقوا بأفكار طلابهم، بطريقة بنائية منطقية (Bell,1996).

ومنها ما هدف إلى التعرف على الخبرات التعليمية، وغير التعليمية المقدمة حيث توصلت إلى أن رياض الأطفال تعمل في مناخ تعليمي آمن، وتشجع الأطفال، للاعتماد على النفس ، وتعزز صورة الذات الايجابية لديهم، وتوفر نشاطات تعليمية تتفق مع أعمارهم، وخصائصهم ، وتغرس فيهم الفضول ،وحب الاستكشاف، وتوفر لهم الوقت الكافي للعب والاستمتاع يومياً (Kahner,2005)

وقد تناولت الدراسات الأجنبية أبعاداً تتعلق بثقافة المعلم، وسيرته ، وتفاعلات الغرفة الصفية؛ فألا فكار، والمعتقدات التربوية التي يحملها المعلم تتغير بعد مروره بالخبرة الصفية التطبيقية؛ فقد قام (John,1991) باختبار وجهات النظر، والمعتقدات المتعلقة بالتخطيط لدى المعلمين فتبين أن للغرفة الصفية دوراً في تغييرها، وتوصل راسيل (Russell,1992) إلى أن الأفكار والتصورات السابقة المتعلقة بالنظرية والممارسة لها علاقة بطريقة تعلم الفرد وفق مراحل تطور المعرفة لديه .

وقد أظهرت الدراسات أن لبرامج التدريب في أثناء الخدمة الدور الأكبر فيما يتعلق بتغيير منظورات المشاركين ومعتقداتهم (Richard,1994) .

وكشفت الدراسات أن كفايات استخدام الحاسوب، ومهارات البحث عن مصادر المعلومات، وتطبيق نظرية تعدد الذكاءات، والكفايات التقويمية المتعددة، ومهارات التفكير الناقد، والكفايات وفق المنظور البنائي، والقصة، والتمثيل، واللعب، والموسيقى، والكفايات الاجتماعية هي من أهم الحاجات وأكثرها إلحاحاً. (Varm,2007&Thomas,1999&William,1999) والعزة، 2004، و زايد، 2000، والقضاة 2005 ، والنمر، 2009، وسرور، 2004 ، وزبيدي، 2006).

فقد أشير إلى أن طلبة المرحلة الابتدائية الدنيا تفوقوا على معلمهم في استخدام الحاسوب والانترنت؛ لغايات إشباع حاجاتهم المعرفية والترويحية، بينما اقتصر استخدام معلمهم على

د. زكريا شعبان

البريد الإلكتروني، ومعالج النصوص؛ لغايات شخصية وبحثية، ولم يتجاوز عدد الذين يستخدمونه في التعليم منهم (40%) (Beggs,&Murphy,2003)، و(أبو الرب،2003). وبينت دراسة (الخصاونة، 2008) أن تدني درجة استخدام المشرفين للحاسوب في برامج تدريب المعلمين انعكس سلبياً على سلوك المعلمين التقني في عمليات التخطيط، والتنفيذ، والتقويم . والمستقرى لواقع برامج تدريب معلمات الأطفال في الوطن العربي يرى أنه يمر بأزمة حقيقية تعد من معوقات التطوير ؛ مردها عدم الوعي بمؤشرات التطوير المستقبلي لبرامج تربية الطفل، وتدريب معلمات رياض الأطفال؛ فعملية تغيير المنهاج عملية صعبة متشعبة؛ فتغيير المنهاج والكتاب، والبرامج التربوية، والوسائل التعليمية يعد من التحديات الكبرى لمعلمة رياض الأطفال، وهذا ما أكدته (Jennifer,1999): أن إحداث تغيير في المنهاج أشبه بركوب دراجة هوائية لصعود جبل؛ فالقائمون على إعداد المعلمين وتدريبهم فما أن يتغلبوا على تحد يواجههم فإذا بهم أمام تحد أكبر.

إذن فمبدأ استمرارية التعلم مدى الحياة يجعلنا على استعداد دائم للتعامل مع المستجدات نطلع ، وندرس ونقتبس ونقارب ونبتكر محاولين التغلب على الصعوبات والتحديات يحدونا الأمل بالوصول إلى مستوى متقدم في كل متعلقات ما قبل المدرسة آخذين حاجات الطفل ومجتمعه في الأولويات.

طريقة الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة: تعتمد هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي محاولة استقصاء الحاجات الضرورية لتنفيذ المنهاج الوطني التفاعلي ؛ وذلك بتحديد ما وبيان أهميتها، وستوفر هذه الدراسة تحليلاً متبصراً للنتائج يوصل إلى الحاجات الضرورية التي تفتقدها معلمات رياض الأطفال الحكومية؛ وذلك بربط النتائج بالموجهات المتوافرة في وثيقة المنهاج ، وكذلك في مفردات المنهاج ،وما جاء منها في وثائق مؤتمرات التطوير التربوي، وما جاء منها في برامج التدريب الخاصة بمعلمات رياض الأطفال.

مجتمع الدراسة:

تضم مديريات التربية والتعليم الأربعين في الأردن (800) روضة بواقع شعبة أو شعبتين في مدارس الإناث الحكومية التي حددت لذلك، واقتصرت الدراسة على معلمات مديريات محافظة إربد السبع والتي تضم (200)روضة تقودها (200) معلمة؛ وبيئة مجتمع الدراسة ممثلة للمجتمع الأردني.

الحاجات التدريبية الضرورية لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية في الأردن

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (100) معلمة أي (50%) من معلمات رياض الأطفال في محافظة إربد تم اختيارهن بطريقة عشوائية طبقية، وجاءت العينة موزعة حسب متغيرات الدراسة كما في الجدول (1/أ)

توزيع أفراد عينة الدراسة (معلمات رياض الأطفال في الأردن) حسب متغيراتها

المؤهل العلمي بكالوريوس	عدد سنوات الخبرة	العدد	النسبة %
تربية الطفل	أقل من 5 سنوات	53	53%
	5 سنوات فأكثر	17	17%
	المجموع	70	70%
تخصصات أخرى	أقل من 5 سنوات	11	11%
	5 سنوات فأكثر	19	19%
	المجموع	30	30%
المجموع	أقل من 5 سنوات	64	64%
	5 سنوات فأكثر	36	36%
	المجموع	100	100%

الجدول رقم (1/ب)

توزيع أفراد العينة حسب مديريات التربية التي يعملون بها

مديرية التربية والتعليم	العدد	مديرية التربية والتعليم	العدد
إربد الأولى	21	لواء الرمثا	13
إربد الثانية	11	لواء الكورة	14
إربد الثالثة	13	لواء بني كنانة	16
لواء الأغوار الشمالية	12	المجموع الكلي	100

أداة الدراسة:

تكونت الأداة في صورتها النهائية من (67) كفاية مهنية ذات صلة بعمليات التعليم في رياض الأطفال تمثل كل واحدة منها حاجة أساسية وموضع تدريب، وقد تم تحديدها، وتعريفها بالرجوع إلى الخبراء، والدراسات والبحوث ذات العلاقة، وروعي في

د. زكريا شعبان

اختيارها أن تكون شاملة الأبعاد الأساسية؛ لتعليم برامج رياض الأطفال من حيث التخطيط ، والتنفيذ، والتقييم ، واستخدام المحتويات التعليمية ، وتقنيات التعليم في رياض الأطفال ، كما روعي أن تغطي الإجراءات اللازمة لتنفيذ برامج رياض الأطفال، والاهتمام بالاتجاهات المعاصرة في إعداد معلمات رياض الأطفال، وأدوارهن الآتية ولحاجاتهن المستقبلية ، وكذلك الأخذ بعين الاعتبار بأن وظيفة الطفل هي اللعب ، وأن خصائص الطفل وحاجاته ، والمجتمع وتطلعاته هي الأساس والمنطلق، وقد تم توزيع الكفايات المهنية مدار التقييم على (8) مجالات أساسية جاءت مرتبة كما هو مبين في الجدول رقم (2)

الجدول رقم (2)

توزيع الكفايات المهنية موضع الحاجة للتدريب حسب المجالات التي تنتمي إليها

الرقم	المجال	الرقم	المجال	الرقم	المجال	الرقم
1	التخطيط	9	1-9	5	التقويم	8
2	التنفيذ التدريس	11	10-20	6	تكنولوجيا التعليم	8
3	المعرفة التربوية	9	21-29	7	الاتصال والتواصل	6
4	إدارة بيئة التعلم	7	30-36	8	النمو المهني	9

تم ترتيب الكفايات وفق مجالاتها ، وأمام كل منها مقياس خماسي يمثل شدة الحاجة بحيث تأخذ الصفة كبيرة جداً (5) درجات، وكبيرة (4) ، ومتوسطة (3) ، وقليلة (درجتين)، وقليلة جداً (درجة واحدة)؛ وبذلك يتراوح تقدير المعلمة على مدى الحاجة للتدريب للكفاية بين (1-5) درجات، وتتراوح الدرجة الكلية على الأداة بين (67-335) درجة، وتكونت الأداة من قسمين؛ الأول : يضم إرشادات ، وبيانات شخصية عن المعلمة ، والثاني: قائمة من الكفايات المهنية مدار التدريب والتدريب موضع الدراسة .

الحاجات التدريبية الضرورية لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية في الأردن

صدق الأداة:

تم إجراء الصدق المرتبط بالمضمون؛ وذلك بعرض الأداة على الأدب التربوي ، وكذلك صدق المحتوى بعرضها في صورتها الأولية على عدد من المحكمين في ميدان التخصص من العاملين في كليات التربية في الجامعات الأردنية الرسمية، وعدد آخر من الخبراء في مركز التدريب في وزارة التربية والتعليم ومشرفي رياض الأطفال الذين شاركوا في إعداد وتأليف المنهاج الوطني التفاعلي ، وشاركوا في التدريب لتنفيذ هذا المنهاج ، وتم التعديل وفق مقترحات المحكمين ؛ واعتبر هذا الإجراء بمثابة الصدق المنطقي للأداة.

ثبات الأداة: تم الاكتفاء بمعامل الاتساق الداخلي باستخدام كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha) والذي بلغ للأداة ككل (0,91) في حين تراوح الاتساق لمجالات الأداة بين (0,80 – 0,87) كمؤشر على ثبات الأداة.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن الأسئلة والوقوف على الكفايات الأكثر حاجة، والأقل تم ترتيب الكفايات تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية وانحرافات المعيارية والنسب المئوية، وقد تراوحت متوسطات تقديرات العينة على أداة الدراسة بين (2,1-4,29)، أي بفارق (2,19)، ولتفسير تقديرات العينة على كل فقرة، وعلى كل مجال من مجالات الأداة تم استخدام المعيار الإحصائي التالي في ضوء النتائج الفعلية:

- درجة عالية وهي التي يزيد المتوسط الحسابي لتقديرات العينة عليها على (3,6)
 - درجة متوسطة، وهي التي تراوح المتوسط الحسابي لتقديرات العينة بين (2,6-3,6)
 - درجة منخفضة وهي التي قل المتوسط الحسابي لتقديرات العينة عليها عن (2,6).
- كما تم استخدام المعالجات الإحصائية: تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA)، وتحليل التباين المتعدد (MANOVA).

عرض النتائج : وقد تم عرض النتائج وفق أسئلة الدراسة ومتغيراتها على النحو التالي :

نتائج السؤال الأول: نص السؤال: "ما الحاجات التدريبية الضرورية لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية في الأردن ؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرج المتوسط الحسابي العام لتقديرات العينة على الكفايات المهنية موضع التدريب حيث بلغ (3,13)، ولمعرفة أي الكفايات أكثر حاجة للتدريب، وأيهما أقل حاجة تم إجراء الترتيب التنازلي للكفايات وفق متوسطاتها الحسابية وانحرافات المعيارية ، وقد تراوحت

د. زكريا شعبان

متوسطات تقديرات العينة على أداة الدراسة بين (2,1-4,29)، أي بفارق (2,19)، وهذا يعني أن (50%) من الكفايات موضع القياس تقع في دائرة الحاجة التدريبية مع الأخذ بالاعتبار التباين في درجة الحاجة، وقد ظهر أن هذه الكفايات جاءت موزعة مناصفة من حيث الشدة حيث وجدت (30) كفاية ذات حاجة عالية وهي التي يزيد المتوسط الحسابي لتقديرات العينة عليها على (3,6)، ووجدت (4) كفايات ذات درجة متوسطة، وهي التي يتراوح المتوسط الحسابي لتقديرات العينة عليها بين (2,6-3,6)، وأن هناك (33) كفاية مهنية ذات درجة منخفضة وهي التي قل المتوسط الحسابي لتقديرات العينة عليها عن (2,6). ولمعرفة أي المجالات أكثر حاجة، وأياً أقل حاجة للتدريب في أثناء الخدمة؛ فقد تم إجراء الترتيب التنازلي لمجالات الأداة الثمانية حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حازتها وذلك كما موضح في الجدول رقم (3).

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد (عينة الدراسة) على كل مجال من مجالات الأداة وعلى الأداة ككل والمتعلقة بحاجاتهم التدريبية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الترتبة	المجال	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	درجة التقدير
8	1	النمو المهني	3.85	1.33	عالية
1	2	التخطيط	3.64	1.21	عالية
6	3	تكنولوجيا التعليم	3.39	1.28	متوسطة
4	4	التقويم	3.06	1.23	متوسطة
2	5	التدريس (التنفيذ)	2.90	1.24	متوسطة
3	6	المعرفة التربوية	2.76	1.32	متوسطة
7	7	الاتصال والتواصل	2.63	1.44	متوسطة
4	8	إدارة بيئة التعلم	2.58	1.32	متدنية
		الحاجات التدريبية ككل	3.13	1.25	متوسطة

الدرجة الدنيا (1) والقصى (5)

الحاجات التدريبية الضرورية لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية في الأردن

يشير الجدول رقم (3) إلى وجود تباين بين مجالات الكفايات المهنية موضع الحاجة للتدريب؛ حيث احتل مجال (النمو المهني) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3,85) وبانحراف معياري (1,33) وبدرجة تقدير عالية ، تلاه مجال (التخطيط) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3,64) وبانحراف معياري (1,21) وبدرجة تقدير عالية، أما مجال (إدارة بيئة التعلم) فقد جاء في المرتبة الثامنة والأخيرة بمتوسط حسابي (2,58) بانحراف معياري (1,32) وبدرجة تقدير متدنية، ويلاحظ أن المدى بين أعلى التقديرات على مجال النمو المهني، وأقل التقديرات على مجال إدارة بيئة التعلم تراوح بين (2,58-3,85) وهو فارق ليس بالكبير؛ ويدل على أن مجالات الأداة بكفاياتها هي موضع حاجة تدريبية ؛ وذلك لأن الكفايات التدريبية الأكثر حاجة والتي بلغ عددها (30) كفاية باعتماد معيار المتوسط الحسابي فوق (3,6)، جاءت موزعة على ثمانية مجالات كما هو في الجدول (4)

جدول (4)

الكفايات المهنية موضع الحاجة الضرورية للتدريب مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل منها

الترتيب	المرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الكفاية المهنية (الحاجة التدريبية)
تنفيذ	1	1,10	4,29	تكييف التعليم وفق مقتضيات الموقف التعليمي
تنفيذ	2	1,13	4,17	ربط التعليم بالأحداث الجارية وتوظيف المعرفة بالحياة
مهني	3	1,14	4,16	تحمل المسؤولية الوظيفية وتبعاتها
تقويم	4	1,20	4,14	استخدام استراتيجيات التقويم المعتمد الورقة والقلم وبناء أدواتها
تخطيط	5	1,13	4,11	تحديد المتطلبات السابقة والاستعداد للتعلم
تخطيط	5	1,30	4,11	التخطيط الفصلي واليومي وفق النتائج المرتبطة باقتصاد المعرفة
تقويم	5	1,25	4,11	تشخيص قدرات الأطفال ومراعاة الفروق الفردية في التقويم
تخطيط	8	1,23	4,07	اشتقاق وصياغة النتائج التعليمية وجعلها أنشطة قابلة للتنفيذ

د. زكريا شعبان

استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء وبناء أدواتها	4,02	1,26	9	تقويم
تحليل محتوى النصوص التعليمية وتوظيفها	3,99	1,23	10	تخطيط
مهارات تفريد التعليم تخطيطاً وتنفيذاً	3,99	1,25	10	تنفيذ
استخدم الحاسوب لبناء أدوات التقويم	3,99	1,31	10	تكنولوجيا
الاستعانة بالوسائل (السمعية البصرية) في برامج التعليم	3,99	1,24	10	تكنولوجيا
بمصادر المعرفة الخاصة بالمحتوى المقدم لأطفال الروضة	3,97	1,30	14	معرفة
بإدارة وتوظيف البنية التحتية المتوفرة في الروضة	3,96	1,35	15	إدارة البيئة
المبادرة بطرح الأفكار وتنفيذها	3,94	1,29	16	مهني
باتجاهات التطوير التربوي المبني على اقتصاديات المعرفة (ERFKE) وما يتعلق منها برياض الأطفال وبرامجها	3,93	1,31	17	معرفة
اختيار وتصميم الأنشطة المناسبة لقدرات الأطفال وخصائصهم	3,91	1,35	18	تخطيط
التخطيط لتنفيذ أنشطة اللغة الانجليزية المتضمنة في المنهاج الوطني التفاعلي	3,90	1,36	19	تخطيط
استخدام برنامج الفنون لحماية الطفل وتوظيفها كوسائل للتعليم	3,89	1,38	20	تكنولوجيا
تطوير الممارسات التي تدعم الصلاحيات المعطاة لي	3,88	1,31	21	مهني
الإدارة الذاتية وتحديد الأولويات والبدائل	3,88	1,35	21	مهني
الاستعانة ببعض البرامج التعليمية والألعاب المتنوعة من مواقعها على الإنترنت	3,87	1,36	23	تكنولوجيا

الحاجات التدريبية الضرورية لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية في الأردن

مهنى	24	1,38	3,83	بحثية والقيام بأبحاث إجرائية
تخطيط	25	1,32	3,82	بناء الخطط الإثرائية والعلاجية وتوظيفها بفاعلية
مهنى	26	1,40	3,79	المشاركة في صنع القرارات الخاصة بمناهج الأطفال وبرامجها
مهنى	27	1,41	3,78	التفاعل مع الخبراء والمشاركة بموضوعية فيما يطرح من أفكار
مهنى	28	1,38	3,77	التحدث بذكاء عن الممارسات التعليمية المتمثلة بمفهوم (صلاحية المعلم)
تكنولوجيا	29	1,39	3,76	البحث في مصادر المعلومات عن برامج التعلم والتعليم الخاصة برياض الأطفال
مهنى	30	1,47	3,64	تصفح مواقع الانترنت الخاصة بالطفولة وبرامجها وأساليب تدريسها وتوظيفها

يظهر الجدول رقم (4) أن التباين بين أعلى التقديرات وأدناها قليل؛ فقد تراوح مدى التقديرات بين (4,29) و(3,64)؛ أي بفارق (0,65) وهو محدود قياساً بعدد الكفايات الأكثر حاجة ويلاحظ أن هذه الحاجات التدريبية جاءت موزعة على سبعة مجالات هي: النمو المهني بواقع (9) كفايات، والتخطيط بواقع (7) كفايات، وتكنولوجيا التعليم بواقع (5) كفايات، والتقويم بواقع (3) كفايات، والتدريس (التنفيذ) بواقع (3) كفايات، والمعرفة التربوية بكفائتين، وإدارة بيئة التعلم بواقع كفاية واحدة؛ وهذا ما جعل الكفايات خلا كفايات إدارة بيئة التعلم (هي مجال حاجة تدريبية حيث نقلت المجالات من خانة الدرجة المنخفضة إلى الدرجة المتوسطة، كما ورد في الجدول (3)

مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج السؤال الأول:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد الحاجات التدريبية الضرورية لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية في الأردن، وتقصي أثر عاملي: (التخصص، وسنوات الخبرة).

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الأول فقد أظهر الترتيب التنازلي لمجالات الحاجات المهنية موضع القياس كما ظهر في الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2,58) و(3,85)؛ أي بفارق (1,27) بين أعلى المتوسطات الحسابية وأدناها، وهو فارق محدود قياساً بعدد الكفايات؛

د. زكريا شعبان

وهذا يعني أن آراء المعلمات جاءت متقاربة في تقدير الحاجات التدريبية من حيث الكم، ودرجة الشدة؛ ويمكن توزيعها وفق معيار المتوسطات التي حازتها مجالات الأداة الثمانية إلى ثلاثة مستويات:، حاجات منخفضة الشدة انحصرت في مجال (إدارة بيئة التعلم)، وحاجات عالية الشدة ممثلة بمجالي النمو المهني والتخطيط، وحاجات متوسطة الشدة ممثلة بباقي المجالات .

ويستدل من الترتيب التنازلي للكفايات على أن (50%) منها هي موضع حاجة قائمة تتطلب تدريباً من نوع ما؛ وخاصة أن هذه الحاجات أتت موزعة على (7) مجالات بشكل شبه اعتدالي مع غلبة لمجالي النمو المهني والتخطيط؛ فمن الملاحظ أن جميع كفايات النمو المهني التسع، و (7) كفايات من مجال التخطيط، و (5) كفايات من مجال تكنولوجيا التعليم، و (3) كفايات من مجال التنفيذ، و (3) كفايات من مجال التقويم، وكفائتين من مجال المعرفة التربوية، وكفاية واحدة من مجال إدارة البيئة وقعت جميعها في خانة الحاجات الأكثر إلحاحاً .

وربما يعود ذلك إلى ضعف برامج الإعداد و/أو التدريب في أثناء الخدمة؛ فقد لوحظ أن التدريب لم يخطط له وفق المجالات الوظيفية؛ فقد تم التدريب على بعض الكفايات، بينما أغفلت أخرى من المجال نفسه؛ مما يضعف الكفاية ولا يصل بها إلى حد النضوج والتطبيق؛ فيقدم للمعلمات كفايات مبتورة ينقصها التكامل الرأسي والأفقي، وهذا يتفق مع دراسة (Hammond, 2000) في أن عمليات التطوير لم يكن لها الأثر الكبير قياساً بعمليات التنفيذ حيث أوصت بالاستثمار في نوعية برامج تربية المعلمين، واتفقت كذلك بما جاء في دراسة (حسن 2001) في عدم وضوح رؤية البرنامج وغاياته، وغياب مقياس تحسن الأداء؛ وذلك لاعتماد البرامج التدريبية على الإطار النظري ولم ترق إلى التطبيق، وهذا ما أكدته (forman, 2001) في أنه كلما كانت ممارسات التدريب من خلال تطبيق أنشطة عملية كانت المخرجات تصب في الهدف المرسوم، فالتمثل والمحاكاة والتطبيقات العملية، ترسخ في الذاكرة.

وانفق هذا مع مخرجات الندوة الوطنية لإعادة هيكلة برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية التي أقيمت في الجامعة الهاشمية في (2001/3/1-2/28) فقد افترقت الأوراق للموضوعية؛ فجاءت بصورة انطباعات شخصية، وغيب المعلمون؛ مع أن البحث في تربية المعلمين يدعو لخلق المعلم الباحث المتأمل الناقد؛ فلن يكون ذلك إلا بمشاركة في عمليات المنهاج تطويراً وتدريباً وتنفيذاً.

ويتفق مع (الدليل، 1998) في أن أهداف البرامج لن تتحقق ما لم يتم التدريب على الحاجات الفعلية الآنية والمستقبلية للمعلمين، وعبر مواقف حياتية، وتتفق مع الدراسات التقويمية التي أجراها مركز التدريب التربوي في وزارة التربية والتعليم والتي أشارت إلى انخفاض فاعلية هذه

الحاجات التدريبية الضرورية لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية في الأردن

البرامج في إحداث تغييرات نوعية في السلوك التعليمي للمدرسين، وإنها قصرت عن تلبية حاجات المعلمين، وأشارت إلى عدم فاعلية أساليب التعليم المستعملة. (مركز التدريب التربوي، 1994)

ويشير الترتيب التنازلي لمجالات الكفايات التي تحتاج إلى تدريب بغرض التنمية والتطوير إلى أن مجالات النمو المهني بكفاياته (التسع) وهي: (تحمل المسؤولية الوظيفية وتبعاتها، وتطوير الممارسات التي تدعم الصلاحيات المعطاة للمعلم، والإدارة الذاتية وتحديد الأولويات والبدائل، والتحدث بذكاء عن الممارسات التعليمية المتمثلة بمفهوم (صلاحية المعلم)، والتفاعل مع خبراء الطفولة والمشاركة بموضوعية في ما يطرح من أفكار، والمبادرة بطرح الأفكار وتنفيذها، والمشاركة في صنع القرارات الخاصة بمنهاج رياض الأطفال وبرامجها، والمهارات البحثية والقيام بأبحاث إجرائية، وتصفح مواقع الانترنت الخاصة بالطفولة وبرامجها وأساليب تدريسها وتوظيفها) كانت الأكثر حاجة إذ احتلت هذه الكفايات؛ وقد يكون مرد ذلك عدم تعرض عينة الدراسة إلى تدريب عملي ونوعي على هذه الكفايات الفنية والتقنية، وتقديرهن بأن هذه الكفايات تشكل القاعدة الصلبة للارتقاء بمستوى التعليم في رياض الأطفال والتكيف المهني الذاتي والوظيفي وفق الحاجات والمستجدات، وأن مثل هذه الكفايات لم يتعرضن لها قبل الخدمة فقد قصرت برامج تربية الطفل في الجامعات الأردنية عن أن تتضمن مقرراتها هذه الكفايات؛ مع أن هذا المجال يرتبط تكاملياً مع مجالات الأداة جميعها، بل هي أدوات لتحقيق المجالات السبعة الأخرى؛ مع أن الدراسات الأجنبية تركز على هذه الكفايات لما لها من دور في تغيير قناعات المعلم وممارساته نحو الأفضل.

فالدراسات الأجنبية التي خرجت من مجال التنظير إلى مجال الجودة الوظيفية في تربية المعلمين ركزت على البيئة المناسبة لتطبيق النظريات والأفكار فقد تبين ل(Black, 1992) أن في الغرفة الصفية تتشكل المعتقدات، والمعرفة العلمية، وفيها يتحول المعلمون من التصورات السلوكية إلى تصورات أكثر بناءية وتكاملية، وأشار(Bell, 1996) إلى أهمية إثارة روح التفاعل الصفي، وإثارة روح المنافسة والتحدي تعمل على تطوير أفكار المعلمين حيث انعكس ذلك إيجابياً على اتجاهات المعلمين نحو أنفسهم، وطوروا أدوارهم، وارتقوا بأفكار طلابهم بطريقة بناءية منطقية. وهذا يتفق مع ما أشار إليه الباحثون في دور مربية رياض الأطفال المتجدد؛ فهي تصمم البرامج، وتطور العمليات، وتنظم البيئة، وتهيئها بتفاعل إنساني يتناغم مع الاتجاهات الوالدية السوية؛ لتحقيق الشمول والتوازن والتكامل (Vama, 2007 & Freser, 1997, & William 1999)، وما أشار إليه (Jaang, 2005) أن المناخ التنظيمي ومشاركة المعلمين في عملية إصلاح

١.١. ذكرىا شعبان

وتطوير المنهاج من العوامل التي تؤثر في الرضا الوظيفي لديهم، وعلى مدى التزام المعلم تجاه مهنته، ومستوى استقلاليته، والتقليل من الضغوط النفسية.

وقد حل التخطيط ثانياً من حيث الحاجة ، ويتضمن (تسع كفايات) وهي: (تحديد المتطلبات السابقة والاستعداد للتعلم، وتحليل محتوى النصوص التعليمية وتوظيفها، والتخطيط الفصلي واليومي وفق النتائج المرتبطة باقتصاديات المعرفة، واشتقاق وصياغة النتائج التعليمية وتحويلها إلى أنشطة قابلة للتنفيذ، والتخطيط لتنفيذ أنشطة اللغة الانجليزية المتضمنة في المنهاج الوطني التفاعلي، واختيار وتصميم الأنشطة المناسبة لقدرات الأطفال وخصائصهم وحاجاتهم، وبناء الخطط الإثرائية والعلاجية وتوظيفها بفاعلية، واختيار وإعداد الوسائل التعليمية المناسبة للخبرة والنشاط، وتحديد المتطلبات السابقة والاستعداد للتعلم ، والتخطيط للأنشطة اللامنهجية والزيارات والرحلات).

وربما يعود قصور برامج التدريب عن تناول هذا المجال بكفاياته إلى الارتجال في إعداد برامج التدريب ؛فهذا هو منطلق المجالات الأخرى وعليه تعتمد؛ فأساس كل عمل ناجح تخطيط سليم، وربما اكتفى القائمون على برامج التدريب بما ورد في (المنهاج الوطني التفاعلي ،) (أنشطة الطفل العملية لمعلمة رياض الأطفال ،2009)، والذي يشكل (دليل المعلمة)، حيث فصلت نتائج كل وحدة تفصيلاً دقيقاً، وحددت الإجراءات، والأدوات، والأزمنة، وإدارة البيئة؛ وما على المعلمة إلا التنفيذ حيث وصلت صفحات الدليل إلى(800) صفحة، واحتوى (1977) نشاطاً، ووصلت نتاجاته العامة إلى(105) نتائج، ونتاجاته الخاصة إلى(762)، وهذا يؤكد أن المعلمة تفتقد إلى مهارة التخطيط لاعتمادها على (الدليل) وبالتالي قدرت أهميتها، وحاجاتها للتدريب عليها.

وتتفق هذه فيما يخص قصورهن عن تنفيذ أنشطة اللغة الانجليزية مع (مؤتمن،2006)، وكذلك(النعمي2006) الذي أشار إلى أهمية التعلم الالكتروني في مهارات التخطيط ،وتتفق مع (Patricia ,1993) في أن توظيف المعرفة وربطها بالحياة من المهارات والأدوار الرئيسية التي يجب على المعلمة إتقانها ،وتتفق مع(Black,1992) حيث ركز على أن البيئة التعليمية والغرفة الصفية هي المكان الذي تتم فيه عمليات التعلم والتعليم.

أما أقل المجالات حاجة فهو مجال إدارة بيئة التعليم والذي احتوى (سبع كفايات) وربما تعود عدم الحاجة التدريبية إلى وجود مساقات بإدارة بيئة التعلم في برنامج تربية الطفل في الجامعات الأردنية، وأن بعض الكفايات قد تم تدريبهن عليها كإدارة الزمن، وإدارة الأركان ،وتنظيم البيئة الاجتماعية،وكذلك قد يكون القائمون على برامج التدريب اكتفوا بما فصل في كتاب (المنهاج الوطني التفاعلي ،أنشطة الطفل العملية لمعلمة رياض الأطفال،2009) من إجراءات تنظيمية

الحاجات التدريبية الضرورية لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية في الأردن

للبيئة المادية و الاجتماعية ، وهذا موجود في إدارة كل نشاط بخطوات رتيبة تقوم المعلمة بتنفيذها فقط.

نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال: "هل تختلف الحاجات التدريبية الضرورية لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية في الأردن باختلاف (التخصص، وعدد سنوات الخبرة) والتفاعل بينهما؟
للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد (عينة الدراسة) على الأداة ككل والمتعلقة بحاجاتهم التدريبية ، وحسب متغيري (التخصص، وعدد سنوات الخبرة)، وقد تبين وجود فروق ظاهرية ؛ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق؛ تم استخدام تحليل التباين الثنائي: (Two Way ANOVA)، والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5)

نتائج تحليل التباين الثنائي لمتوسطات تقديرات أفراد (عينة الدراسة) على الأداة ككل والمتعلقة بحاجاتهم التدريبية وحسب متغيري (التخصص، وعدد سنوات الخبرة) والتفاعل بينها

الدالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.000*	34.772	20.199	1	20.199	التخصص
0.000*	159.544	92.680	1	92.680	عدد سنوات الخبرة
0.521	0.415	0.241	1	0.241	التخصص×سنوات الخبرة
		0.581	96	55.767	الخطأ
			99	168.887	المجموع

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$).

يتبين من الجدول (5) ما يلي:

- وجود فرق ذي دلالة عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات (العينة) على الأداة يعزى لمتغير (التخصص) ولصالح المعلمات ذوات التخصصات الأخرى؛ حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية أقل من مستوى ($\alpha=0.05$)
- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد (عينة الدراسة) على الأداة يعزى لمتغير(سنوات الخبرة) ولصالح المعلمات ذوات الخبرة (أقل من 5 سنوات). حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية أقل من ($\alpha=0.05$)

د. زكريا شعبان

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد (عينة الدراسة) على الأداة ككل تعزى للتفاعل الثنائي بين (التخصص، وعدد سنوات الخبرة)؛ حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية أكبر من ($\alpha=0.05$). كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد (عينة الدراسة) على مجالات الأداة المتعلقة بحاجاتهم التدريبية القائمة وحسب متغيري (التخصص، وعدد سنوات الخبرة)، وتبين كذلك وجود فروق ظاهرية؛ ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق؛ تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6)

نتائج تحليل التباين المتعدد لمتوسطات تقديرات أفراد (عينة الدراسة) على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وحسب متغير (التخصص، وعدد سنوات الخبرة) والتفاعل بينها

التباين	المجال	مجموع المربعات	الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التخصص Hotelling's Trace=0.643 الدلالة الإحصائية=0.000*	التخطيط	16.152	1	16.152	33.916	0.000*
	التدريس (التتفيذ)	18.770	1	18.770	29.439	0.000*
	المعرفة التربوية	23.062	1	23.062	31.480	0.000*
	إدارة بيئة التعلم	18.608	1	18.608	24.142	0.000*
	التقويم	21.338	1	21.338	37.890	0.000*
	تكنولوجيا التعليم	22.226	1	22.226	40.279	0.000*
	الاتصال والتواصل	30.552	1	30.552	29.544	0.000*
	النمو المهني	16.037	1	16.037	28.024	0.000*
	التخطيط	84.080	1	84.080	176.555	0.000*
عدد سنوات الخبرة Hotelling's Trace=3.135 الدلالة الإحصائية=0.000*	التدريس (التتفيذ)	86.843	1	86.843	136.201	0.000*
	المعرفة	98.650	1	98.650	134.657	0.000*

الحاجات التدريبية الضرورية لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية في الأردن

					التربوية	
0.000*	126.606	97.584	1	97.584	إدارة بيئة التعلم	
0.000*	160.403	90.331	1	90.331	التقويم	
0.000*	173.989	96.010	1	96.010	تكنولوجيا التعليم	
0.000*	95.881	99.154	1	99.154	الاتصال والتواصل	
0.000*	164.302	94.025	1	94.025	النمو المهني	
0.124	2.404	1.145	1	1.145	التخطيط	التخصص × عدد سنوات الخبرة Wilks' Lambda=0.583 الدلالة الإحصائية=0.137
0.125	2.398	1.529	1	1.529	التدريس (التنفيذ)	
0.167	2.002	1.467	1	1.467	المعرفة التربوية	
0.143	2.111	1.627	1	1.627	إدارة بيئة التعلم	
0.150	2.102	1.184	1	1.184	التقويم	
0.564	0.334	0.185	1	0.185	تكنولوجيا التعليم	
0.115	2.523	2.609	1	2.609	الاتصال والتواصل	
0.119	2.480	1.419	1	1.419	النمو المهني	
		0.476	96	45.718	التخطيط	
		0.638	96	61.211	التدريس (التنفيذ)	
		0.733	96	70.330	المعرفة التربوية	الخطأ
		0.771	96	73.994	إدارة بيئة التعلم	
		0.563	96	54.062	التقويم	
		0.552	96	52.974	تكنولوجيا	

د. زكريا شعبان

					التعليم	
		1.034	96	99.276	الاتصال والتواصل	
		0.572	96	54.938	النمو المهني	
			99	147.094	التخطيط	د
			99	168.353	التدريس (التفويض)	
			99	193.510	المعرفة التربوية	
			99	191.812	إدارة بيئة التعلم	
			99	166.914	التقويم	
			99	171.395	تكنولوجيا التعليم	
			99	231.592	الاتصال والتواصل	
			99	166.419	النمو المهني	

ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$)

يتبين من الجدول (6) ما يلي:

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد (العينة) على جميع مجالات الأداة يعزى لمتغير (التخصص) ولصالح المعلمات ذوات التخصصات الأخرى؛ حيث كانت قيم الدلالة الإحصائية أقل من مستوى ($\alpha=0.05$).

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات (العينة) على جميع مجالات الأداة يعزى لمتغير (عدد سنوات الخبرة) ولصالح المعلمات ذوات الخبرة (أقل من 5 سنوات)؛ حيث كانت قيم الدلالة الإحصائية أقل ($\alpha=0.05$).

الحاجات التدريبية الضرورية لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية في الأردن

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات (العينة) على مجالات الأداة تعزى للتفاعل بين متغيري (التخصص، والخبرة). فقد كانت قيم الدلالة أكبر من ($\alpha=0.05$).

مناقشة نتائج السؤال الثاني

فيما يتعلق بنتائج السؤال الثاني من أسئلة الدراسة فقد كشفت نتائج حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد (عينة الدراسة) على الأداة ككل وحسب متغيري (التخصص وعدد سنوات الخبرة) فروقاً ظاهرة؛ ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) حيث دلت على حاجة المعلمات ذوات التخصصات الأخرى إلى التدريب على الكفايات أكثر من معلمات تربية الطفل، وكذلك حاجة المعلمات الأقل خبرة (أقل من خمس سنوات)؛ وهذا يتماشى مع المنطق التربوي، فالمعلمات من تخصصات أخرى مثل تخصصات: (تربية اجتماعية، أو إرشاد، أو علم النفس التربوي، أو تربية خاصة) لم يتعرضن للبرامج الأكاديمية الجامعية التي تعرضت لها معلمات تخصص تربية طفل، أو أن دراستهن الأكاديمية انصبت على طلبة ما بعد الروضة، وهن في الأغلب تخصص تربية ابتدائية (معلم صف)؛ وهذا يؤكد على أن تعيين حملة هذه التخصصات يعيق العملية التربوية وليس له جدوى اقتصادية إنتاجية إضافة إلى أنه يخالف الشروط المهنية لمعلمة رياض الأطفال؛ والتي تقضي أن يكون تخصص المعلمة (تربية طفل، أو رياض أطفال).

وللوقوف على حاجات أفراد العينة على كل مجال من مجالاتها وفق التخصص، وعدد سنوات الخبرة فقد كشفت النتائج وجود فروق ظاهرية على كل مجال منها؛ ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA)؛ فقد ظهر ذلك في الجدول (6) حيث تساوت معلمات تربية طفل مع التخصصات الأخرى في حاجتهن الملحة لكفايات النمو المهني ممن خبرتهن (خمس سنوات فأكثر) وبمتوسط حسابي (3,58) بينما أظهرت معلمات التخصصات الأخرى ممن خبرتهن (أقل من خمسة سنوات) حاجة أكثر بفارق بسيط.

وفي مجال (التخطيط) كانت المتوسطات الحسابية متقاربة مع فارق بسيط؛ لزيادة حاجة التخصصات الأخرى لمهارة التخطيط، وفي مجال (التنفيذ التدريسي) فلا تكاد توجد فروقات تذكر بين تخصص تربية الطفل، والتخصصات الأخرى ممن خبرتهن (خمس سنوات فأكثر) مع أن هنالك فروقاً بسيطة (1,31) بين معلمات تخصص تربية الطفل والتخصصات الأخرى ممن خبرتهن (أقل من خمس سنوات)، والشيء نفسه ينطبق على مجال (المعرفة التربوية) مع فارق لصالح التخصصات الأخرى ممن خبرتهن (أقل من خمس سنوات) بفارق (1,57) وهذا أيضاً

١.١. ذكرىا شعبان

ينطبق على مجال (إدارة بيئة التعلم) مع فارق بسيط لصالح التخصصات الأخرى ممن خبرتهن (أقل من خمس سنوات) بفارق (1,51)، وكذلك في مجال التقويم مع فارق بسيط لصالح التخصصات الأخرى ممن خبرتهن أقل من خمس سنوات بفارق (1,35) وكذلك مجال الاتصال والتواصل وقد كان الفارق (1,68) لصالح التخصصات الأخرى الأقل من خمس سنوات، بينما تساوى عدم حاجة العينة إلى مجال التكنولوجيا مع فارق بسيط لصالح التخصصات الأخرى الأقل من خمس سنوات يساوي (1,1) وهذا يدل على أن مجالات تكنولوجيا التعليم، والتقويم، والتدريس، والمعرفة التربوية، والاتصال والتواصل كانت الحاجة إليها متوسطة؛ وقد يعزى ذلك للمرور بخبرة نظرية أو عملية سابقة؛ أي في المسابقات الجامعية وكذلك يعزى إلى أنهم مررن بخبرة تدريبية غير ناضجة؛ فتدل الاستجابة المتوسطة على قلق العينة من تمكنها من المهارة التدريبية التي تعرضن لها؛ وذلك لأن هذه البرامج قدمت بطريقة نظرية لم ترق إلى التطبيق العملي؛ وهذا يعزز ما ذهبنا إليه أن المدرسين اعتمدوا على ما جاء في (دليل المعلمة) وتوجيه المعلمات إليه دون إكسابهن هذه المهارات.

وبينت أن للتخصص والخبرة دور في الحاجة الملحة حيث أن المعلمات ذوات التخصصات الأخرى وذوات الخبرة الأقل من خمس سنوات كن أكثر حاجة في مجالات الأداة جميعها؛ مما يدل على خلل في اختيار وتعيين معلمات الرياض وتدخل (البيروقراطية) في ذلك؛ فنسبة (30%) من عينة الدراسة ليست بالقليلة، مما يؤثر على تنفيذ المنهاج بالوجهة الصحيحة؛ مع أن التعليمات الرسمية ألا يتم تعيين معلمة لرياض الأطفال إلا من كانت تحمل بكالوريوس تربية طفل، أو رياض الأطفال.

الخاتمة:

- اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.
- تكونت عينة الدراسة من (100) من معلمات رياض الأطفال في محافظة إربد.
- تكونت الأداة في صورتها النهائية من (67) كفاية مهنية تمثل كل منها حاجة أساسية.
- تم استخدام المعيار الإحصائي التالي في ضوء النتائج الفعلية وفق المتوسط الحسابي: فالدرجة العالية تزيد عن (3,6)، ومتوسطه بين (2,6 - 3,6) منخفضة أقل من (2,6). كما تم استخدام المعالجات الإحصائية: تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA)، وتحليل التباين المتعدد (MANOVA).
- تراوحت متوسطات تقديرات العينة على الأداة بين (2,1 - 4,29)، أي بفارق (2,19)، وهذا يعني أن (50%) من الكفايات موضع القياس تقع في دائرة الحاجة التدريبية.

الحاجات التدريبية الضرورية لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية في الأردن

- احتل مجال (النمو المهني) المرتبة الأولى، تلاه مجال (التخطيط)، أما مجال (إدارة بيئة التعلم) فقد جاء في المرتبة الأخيرة بدرجة تقدير متدنية.
- أن المدى بين أعلى التقديرات على مجال النمو المهني، وأقل التقديرات على مجال إدارة بيئة التعلم تراوح بين (2،58-3،85) وهو فارق ليس بالكبير؛ ويدل على أن مجالات الأداة بكفاياتها هي موضع حاجة تدريبية.
- أظهرت أن للتخصص والخبرة دور في الحاجة الملحة حيث إن المعلمات ذوات التخصصات الأخرى وذوات الخبرة الأقل من خمس سنوات كن أكثر حاجة لمجالات الأداة جميعها.

التوصيات:

- إعادة النظر في موضوعات برامج تنمية وتطوير الكفايات المهنية لمعلمات رياض الأطفال في المدارس الحكومية والتي صنفت ضمن الحاجات الضرورية؛ للارتقاء بمستوى أدائهن.
- اعتماد قائمة الكفايات المهنية مدار البحث أساساً لبناء برامج تدريبية خاصة لمعلمات رياض الأطفال حيث أشارت إلى انخفاض مستوى أدائهن على مجالاتها باستثناء (إدارة بيئة البيئة).
- إعادة النظر بأسس تعيين معلمات رياض الأطفال وعدم إيكال مهمة تدريس هذه الفئة من الأطفال إلا لمعلمات متخصصات في تربية الطفل ورياض الأطفال.

المقترحات

- إجراء المزيد من الدراسات حول أثر المتغيرات التي تناولتها الأداة وغيرها مثل أثر (البيئة المدرسة والإدارة) على كفايات المعلمة؛ كون الروضة إحدى صفوف المدرسة، وعدم تفرغ الإدارة، بل إن شعبة الروضة زادت إلى مسؤولياتها عبئاً مالياً، وإدارياً، وإشرافاً.

المراجع

1. أبو الرب، مجدولين، (2003): اتجاهات المعلمين نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات، رسالة المعلم، مج، 42، ع1، عمان الأردن.
2. أبو طالب، تغريد والصبيغ، ليلي والسعدي، شيرين، (2007): المنهاج الوطني التفاعلي كتاب أنشطة الطفل العملية لمعلمة رياض الأطفال، (ط2)، عمان، الأردن، إدارة المناهج والكتب المدرسية.
3. براين، (2000)، (E.R.O.T.I.Model): ترجمة خميس، رسالة المعلم، مج40، ع3، الأردن.

د. زكريا شعبان

4. جبر، سميرة، (2004): المؤتمر الإقليمي حول تطوير السياسات والممارسات في مجال الطفولة المبكرة في الدول العربية، 23-25/2/2004، رسالة المعلم، مج، 43، ع: 44-47، الأردن.
5. جوهري، سلوى باقر، (2005): اتجاهات معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت نحو استخدام قراءة كتب القصص للأطفال كأسلوب للتعليم المبكر للقراءة والكتابة، المجلة التربوية، مج20، ع77، جامعة الكويت، الكويت.
6. حسن، محمد، (2001): سلسلة الدراسات التكوينية لبرامج التطوير التربوي (إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم في أثناء الخدمة)، تقرير (4)، المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، الأردن.
7. الخصاونة، أنس علي، (2008): درجة استخدام المشرفين التربويين للحاسوب في برنامج تدريب المعلمين ومعوقاته في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
8. الخطيب، رناد، (1986): رياض الأطفال واقع ومنهاج، ط1، مؤسسة الريادة، عمان الأردن.
9. الدليل، عبد الرحمن بن سليمان، (1989): إعداد المعلم في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية، مجلة التوثيق التربوية، ع30، صص40-58، المملكة العربية السعودية.
10. الدعليج، إبراهيم عبد العزيز، (2008): دور الحضانة ورياض الأطفال، (النشأة، الأهداف، المنهاج، الإدارة)، (ط1)، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
11. زبيدي، باسل محمود، (2006): درجة رضا معلمي العلوم عن تلبية برنامج الدبلوم العالي في التربية في الجامعتين الأردنية واليرموك لحاجاتهم المهنية من وجهة نظر المعلمين. رسالة المعلم 2006، مج 44، ع 4، صص 40-43، عمان، الأردن.
12. سرور، ناديا، (1999): لتعليم ما قبل المدرسة في الأردن (دراسة ميدانية)، دراسات، مج26، ع2، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
13. سكيكر، فياض، (2006): فاعلية برنامج تدريبي في التربية البيئية لإعداد معلمات رياض الأطفال: مجلة جامعة دمشق، 22 (1)، 49-106، دمشق.
14. صاصيلا، رانيا، (2002): فاعلية برنامج لتدريب رياض الأطفال على طريقة لعب الأدوار وأثره في اكتساب الأطفال خبرة علمية، دراسة غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

الحاجات التدريبية الضرورية لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية في الأردن

15. عمارة، ابتسام، (2004): تطور خدمات الطفولة المبكرة في وزارة التربية والتعليم، رسالة المعلم، مج43، ع2: 23-33، عمان، الأردن.
16. القضاة، محمد فرحان، (2005): أثر برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيتي لعب الدور والقصّة في تنمية الاستعداد للقراءة لدى أطفال ما قبل المدرسة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
17. مراد، بديعة، (1993): آفاق التعاون التربوي العربي الدولي، رسالة المعلم، مج34، ع2، 181:3-190، عمان، الأردن.
18. مركز التدريب التربوي. (1994): التدريب والتأهيل والإشراف التربوي واقع وتطلعات، رسالة المعلم، مج35، ع2، حزيران، صص112-142، عمان، الأردن.
19. مؤتمن، منى، وجبر، سميرة، (2006): ملخص الدراسة التقييمية الشاملة للمنهاج لوطني التفاعلي المطبق في رياض الأطفال الحكومية، رسالة المعلم، مج44، ع4: 21-27، عمان، الأردن.
20. مؤتمن، منى، والأطرش هشام، (2002): المؤتمر الدولي للتربية، الدورة، 46، جنيف، 5-8/9، رسالة المعلم 2001 مج41، ع1، عمان، الأردن.
21. النعيمي، عز الدين، (2006): مؤتمر كلية التربية السادس للعلوم التربوية والنفسية تجديديات وتطبيقات مستقبلية، رسالة المعلم، 22-24 كانون الثاني 2005، جامعة اليرموك، مج44، ع4، صص27-30، عمان، الأردن.
22. النمر، عمر محمد، (2009): أثر برنامج تدريبي في التربية الاجتماعية لمعلمات رياض الأطفال في تنمية الكفايات التدريسية لديهن واكتساب الأطفال المهارات الاجتماعية، أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
23. وزارة التربية والتعليم (2004): قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة (1994)، عمان، الأردن.
24. وزارة التربية والتعليم. (2003): الإطار العام للمناهج المبنية على اقتصاديات المعرفة، الأردن.
25. Bell, B&Gilpert,J.(1996):**Teacher Development: A Model from Scinece education**. London.Washington,D,C: falmer press .
26. Black,A,& Ammon,p.(1992):Developmental- Constructivist approach to Teacher education. **Journal of Teacher education**, 43(5),323-335.

27. Caprio, Mark(1991):**ThChanging Roles of the Teacher and student in the Second Language Classroom**, The Language Teachers Calendar.
28. Fenstermacher,G(1994): the knower and the known : the nature of Knowledge in Research on teaching. In L. Darling-hammond(fd) **Review of Research (vol.20.pp.1-54)**Washington,DC American educational Research Association.
29. Forman,D(2001):[ttp://www.digitu.com/enews/oto/Forman.html](http://www.digitu.com/enews/oto/Forman.html).2001.
30. - Fraser,h:1997 the Initial Teacher education Of Nursery teacher: Do teacher traning competences help or attinber? Erly- child- Development-and – care **journal articles V132 (080).**, **report- Research (143) Scotland.**
31. Gag,N.L.(1992):Art,science, and teaching from the standpoint of an eclectic purist. **School of Education Review,4,8-17.**
32. Hammond,D.L(2000): Teacher Quality and student Achievement: A Reviewof State Policy Evidence. **Education Policy Analysis Aechives, ol8, No1, Jan 2000**
33. Hartman,Sally.(2002):**Training Head Start Teachers to build Relationship With Young Children: Effects in Perception of Skill Development and Self Efficacy.** Unpublished Dissertation University of Iowa,Iowa City.
34. Jennifer,M., Reys,Barbara.J,(1999): **The Top 10 Eements That Must Be** in Place To Implement Standaras-Based Mathematics Curricula phi Delta **Kappan,vol,80 Issue 7,p503,4p,Ibw.**
35. Jiang, Y.(2005) The Influecing and Effective model of early childhgod
36. Teacher Job satis Faction in china Review, 2(11) 65-74 **US-hinaeducational.**
37. John, P. D(1991): A qualitative study of British student teachers, Lesson Planning Perspectives, **Journal of Education for teaching, 17 (3),310-320.**
38. Kahner, Barbara. (2005):Preschool and Camp Programs, **Childhood Learning Vol.55,No.3.**
39. Murphy& Beggs,J(2003):Primary Pupils and teachers, use of computer at home and school Colette Murphy and Jim Beggs. **British Journal of educational Technology 34,(1): 79-83.**
40. Nodding,N.(1991):Stories in dialogue: Caring an interpersonal reasoning . In C .Witherell &N. Nodding.(Ede) Teachers College Press Narrative and dialogue in education (pp. 157-170) New York :.

الحاجات التدريبية الضرورية لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية في الأردن

41. Patricia, Clifford Sharon. L. Friesen (1993): University Elementary School, Calgary, Alberta, Canada, **Harvard Educational Review Vol63. No 3.**
42. Richardson, v.(1994): **the consideration of beliefs in staff development. In V. Richardson (Ed) Teacher and the staff development process A case in reading instruction new York Teachers college press.**
43. Russell .T. (1993):Teachers Professional Knowledge and the Future Teachers **Education Journal of Education for Teaching, 19(485). Double Issue Supplement, International Analyses of Teacher Education, 212.**
44. Russell, T.&Munby,H.&Spafford,C.&Johnston,P(1992): Learning the professional knowledge of teaching In p. Grimmitt G.Erickson(Eds.) **Reflection in teacher education (pp.67-90) new York.Teacher college press.**
45. Smith.C.M(2001):constructing out comes in Teacher Education:**Policy, practice and pitfalls education policy analysis Archives, vol9.No11,**
46. Ston,Jeanntte G. (2000):The Classroom as Community : Ideas from an Early Childhood Teacher. Occasional Paper.(**ERIC Document Reproduction Service No:ED387238).**
47. Thomas-Paul Everett (1999):Critical thinking instruction in Selected Greater los Angeles erea tligh school. **Dissertation Abstracts. Vol. 60.no. 05. p.1442.1999.**
48. Varma, Charu.(2007): Improving Quality of Elementary Education by Monitoring Professional Competencies of Teachers For Inclusive Education,**ERIC-Education Resources Information Center (ED494892),Available.**
49. Vito,Perron,(1991): **Aleter to teachers Reflections on Schooling and the Art of teaching** by Jossey.Bass Inc. Publishers.
50. William-Myers,(1999):Claudette Pvonne.Tmploy ability Skith requiredfor the 21st century Jamaican Worke Force. Implication for education and trainiry **Dissertation Abstracts.Vol.60.no.04.B.1098.**