كلية الدراسات العليا

فاعلية برنامج التأهيل التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من 1-4 في مديرية ضواحي القدس على تطورهم المهني

Effectiveness of the Educational Rehabilitation Program for Teachers of the Lower Basic Stage in the Directorate of the Suburbs of Jerusalem on Their Professional Development.

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة:

حنين عيد

إشراف: الدكتورة علا الخليلي

جامعة بيرزيت _ فلسطين

نيسان 2019

كلية الدراسات العليا

فاعلية برنامج التأهيل التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من 1-4 في مديرية ضواحي القدس على تطورهم المهني.

Effectiveness of the Educational Rehabilitation Program for Teachers of the Lower Basic Stage in the Directorate of the Suburbs of Jerusalem on Their Professional Development.

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة:

حنين عيد

إشراف:

د. علا الخليلي- رئيسا

د. نعيم أبو الحمص- عضوا

د. رفاء الرمحي- عضوا

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة التربوية في كلية الدراسات العليا في جامعة بيرزيت، فلسطين

نيسان 2019

جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY
كلية الدراسات العليا-ماجستير إدارة تربوية

فاعلية برنامج التأهيل التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من 1-4 في مديرية ضواحي القدس على تطورهم المهني.

Effectiveness of the Educational Rehabilitation Program for Teachers of the Lower Basic Stage in the Directorate of the Suburbs of Jerusalem on Their Professional Development.

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة:

حنين عيد

اللجنة المشرفة	التوقيع
د. علا الخليلي (رئيسا)	
د. نعيم أبو الحمص (عضوا)	
د. رفاء الرمحي (عضوا)	

نيسان 2019

الإهداء

إلى من أعطت وضحت وأجزلت بحبها ... إليك أمي

إلى ناقوس الأمل وذكريات الطفولة الوردية... إليكم أخواتي

إلى نبض قلبي وشمعدان حياتي... إليك غاليتي الصغيرة

إلى عطائي ونور دربي الأبدي... إليك رفيقي

إلى كل من عانى ... وقاوم ... وعاند الانكسار

إلى من ضاقت به السبل ... ولم يجد له مأوى إلا التحدي

إلى كل شريف مناضل يحلم بالوصول لقمة النجاح

إلى كل من حول القيد مرساة للنجاة...

إلى كل من جعل الشوك إكليلا مفعما بالحياة...

إلى كل من أضاء عتمة الليل بنور الامل...

"إلى روح أبي الطاهرة"

إلى ذلك الملاك النائم صاحب النظرة الحائرة

"نبضي الصغير جود"

إليكم جميعا أهدي بحثي هذا

حنين غانم عيد

الشكر والتقدير

الحمد لله، حمدا كبيرا مباركا...

الحمد لله حتى يبلغ الحمد منتهاه، والصلاة والسلام على أشرف الخلق سيدنا محمد...

قد يعجز قلمي عن خط كلمات الشكر والعرفان لكل من أضاء لي الطريق لإتمام هذه المسيرة التعليمية بعد توفيق الله وفضله، لأصل إلى هذه المنصة الرفيعة من منابر العلم والمعرفة.

فلا يسعني إلا أن أتقدم بخالص الشكر والعرفان لمن وهبتني هذه الفرصة ودعمتني وكانت بجانبي وقدمت لي الطبق الفضي لأكمل مسيرتي التعليمية في الدراسات العليا فيما بعد، فكل الشكر والتقدير لك يا صاحبة القلب المضيء بالحب والحنان دكتورتي العزيزة علا الخليلي.

كما وأتقدم بالشكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة لرسالتي المتواضعة هذه الدكتور نبراس العمل والعلم نعيم أبو الحمص، والدكتورة المتألقة المجدة رفاء الرمحي.

كما وأشكر جامعتي الحبيبة التي احتضنتني طول فترة مسيرة الدراسية، وأظلت علي بنسائم رفاق الأمل، وعلمتني على يد أفضل رموز العلم، جامعة بيرزيت الخالدة.

كما وأتقدم بكل الشكر والحب والامتنان لمن كان لي دعما وسندا وشمعدان للأمل والمثابرة، زوجي الغالي "زيد بشارات" على دعمه المتواصل لي، وتحمله عناء الدراسة معي.

ولا يمكن أن أنسى طفلتي الصغيرة "رتيل" التي جعلت من الصعاب نورا لدرب النجاح، وإلى الصغير الذي أوقد كل ماهو ساكن بداخلي "جود" الأمل... .

أخيرا اتقدم بالشكر والعرفان لكل من ساهم في في إنجاح هذا العمل المتواضع وقدم لي المساعدة لإتمامه.

وما توفيقي إلا بالله... **حنين غانم عيد**

قائمة المحتويات

العنوان	الصفحة

الإهداء ..... أ

الشكر والتقدير ..... ب

قائمة المحتويات ..... ج

قائمة الجداول ..... و

الملخص باللغة العربية ..... ح

الملخص باللغة الإنجليزية ..... ط

الفصل الأول: مشكلة الدراسة واطارها النظري 1

1.1 المقدمة 1

2.1 مشكلة الدراسة 4

3.1 أهداف الدراسة 6

4.1 أسئلة الدراسة 7

5.1 أهمية الدراسة 7

6.1 مسلمات الدراسة 8

7.1 حدود الدراسة 9

8.1 مصطلحات الدراسة 9

الفصل الثاني: الأدب التربوي والدراسات السابقة 12

1.2 المقدمة 12

2.2 المحور الأول: برامج التدريب أثناء الخدمة 14

3.2 المحور الثاني: التطور المهني للمعلمين 26

4.2 المحور الثالث: واقع برنامج دبلوم التأهيل المهني للمعلمين من 1-4 في فلسطين 31

5.2 الدراسات السابقة 38

1.5.2 الدراسات المتعلقة بمعوقات البرامج التدريبية أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها..... 38
2.5.2 الدراسات المتعلقة بتقويم فاعلية البرامج التدريبية أثناء الخدمة..... 43
3.5.2 الدراسات المتعلقة باتجاهات المعلمين نحو البرامج التدريبية أثناء الخدمة. 50
4.5.2 الكفايات التعليمية المكتسبة من البرامج التدريبية أثناء الخدمة وأثر البيئة الإلكترونية في ذلك. 56
5.5.2 التعقيب على الدراسات 66
الفصل الثالث: تصميم الدراسة وإجراءات البحث 68
1.3 تصميم الدراسة وإجراءات البحث..... 68
2.3 منهج الدراسة 69
3.3 متغيرات الدراسة..... 69
4.3 المتغيرات المستقلة 69
5.3 مجتمع الدراسة وعينته..... 70
6.3 عينة الدراسة 70
7.3 أدوات الدراسة..... 73
8.3 إجراءات الدراسة..... 76
9.3 صدق وثبات أدوات الدراسة..... 77
10.3 استراتيجيات تحليل البيانات والتحليل الإحصائي 81
11.3 المعالجة الإحصائية..... 82
الفصل الرابع: نتائج الدراسة 84
1.4 نتائج الدراسة الكمية..... 84
2.4 نتائج أسئلة الدراسة:..... 84
1.2.4 النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول: 84
2.4.2 نتائج الدراسة الكيفية المتعلقة بالسؤال الثاني: 108

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات 123

1.5 ملخص الدراسة 123

2.5 مناقشة نتائج الاستبانة 129

3.5 مناقشة نتائج الملاحظة 131

4.5 مناقشة نتائج المقابلة 133

5.5 التوصيات: 137

قائمة المراجع 138

الملاحق: 154

ملحق رقم (1) (الاستبانة) 154

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة

جدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة. (وصف عينة الدراسة)... 74

جدول (2.3) مواصفات معلمات العينة القصدية 75

جدول (3.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات فاعلية برنامج التأهيل التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من (1–4) على النمو المهني لهم من وجهة نظرهم 82

جدول (4.3): نتائج معامل الثبات للمجالات..... 84

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات فاعلية برنامج التأهيل التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من (1–4) في مديرية ضواحي القدس في تطورهم المهني..... 88

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال البرنامج التدريبي 90

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال طريقة التدريب وإجراءاته..... 92

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال المدربون..... 94

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال تطبيق المعلمين للكفايات المكتسبة من البرنامج. 96

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لكفايات التخطيط للتعلم والتعليم..... 98

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لكفايات التعليم لمساعدة التعلم..... 101

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لكفايات تقارير نتاجات التعلم والتطور 104
جدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال تعلم الطلبة 106
جدول (10.4) مواصفات معلمات العينة القصدية..... 116

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج دبلوم التأهيل المهني التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من 1-4 وأثره على التطور المهني للمعلمين من وجهة نظرهم من حيث المادة التدريبية، وطريقة التدريب، وفريق التدريب، وإجراءاته، وتعلم الطلبة، كما وهدفت الدراسة لمعرفة إن كان هناك فرق في تطبيق المعلمين لمهارات التدريب المكتسبة من البرنامج التدريبي ما بين المعلمين الذين تدربوا في عام 2016-2017 وما بين المعلمين الذين تدربوا في عام 2017-2018. ومن أجل تحقيق الأهداف السابقة فقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي (الكمي والكيفي)، وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول والمتمثل في ما مدى فاعلية برنامج التأهيل المهني التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من 1-4 الذين تدربوا في العام 2016-2017 عن الذين تدربوا في العام 2017-2018؟، والسؤال الثاني المتمثل في هل يوجد اختلاف في تطبيق المعلمين للكفايات المكتسبة من برنامج التأهيل المهني التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من 1-4 داخل غرفة الصف ما بين المعلمين الذين تدربوا في عام 2016-2017 وما بين المعلمين الذين تدربوا في عام 2017-2018؟، وقد تمت الإجابة عن سؤالي الدراسة من خلال تحليل استجابات المعلمين المشاركين في الدراسة على أدوات الدراسة وهي الاستبانة والمقابلة والمشاهدات الصفية.

أظهرت نتائج الدراسة الكمية عدم وجود فرق في معدل إجابات المعلمين بالرغم من اختلاف الفترة الزمنية للتدريب، فقد جاءت معظم إجابات المعلمين في الدرجة المتوسطة وبالتالي فإن

معدل استجابات المبحوثين على الاستبانة لم يعط مؤشرا كافيا عن أداء المعلم داخل غرفة الصف.

كما بينت النتائج وجود حالة من عدم الرضا بين المعلمات عينة البحث تجاه البرنامج التدريبي كونه يركز بشكل كبير على أمور وقضايا يمارسنها بالفعل في غرفة الصف، ولا يعطي أهمية لموضوعات جديدة وحساسة كالتربية الخاصة.

وقد توصلت الدراسة لمجموعة من التوصيات أهمها ضرورة وجود تقويم قبلي وتكويني وختامي لبرامج التدريب لتحديد أثر التدريب على المعلمين بشكل أدق، ومراعاة الإحتياجات التدريبية للمعلمين، وملاءمة البرامج التدريبية مع هذه الإحتياجات بإجراء مسوح للإحتياجات لرصدها وترتيبها حسب الأولوية، والتركيز على حسن اختيار الفئة المستهدفة من التدريب، والعمل على تعديل الفترة الزمنية للبرنامج التدريبي من حيث المدة والتوقيت عن طريق العمل على اختزال المواد التدريبية وإعطاء الموضوعات الجديدة كالتربية الخاصة ثقلا اكثر من وزن البرنامج التدريبي، والتركيز على أسلوب العمل الجماعي والحلقات التعليمية في أي برنامج تدريبي كونه يلقى قبولا عاما بين المعلمين لفائدته وتنوع التجارب فيه.

Abstract

The aim of this study is to know the effectiveness of the vocational training diploma program from 1-4 on the professional development of teachers from their point of view in terms of the training material, the training method, the training team, its procedures, and the students' learning in order to determine the effectiveness of the program and its role in achieving the professional growth of teachers From their point of view. It also aims to see if there is a difference in the teachers' description of the effectiveness of the training program between teachers trained in 2016-2017 and between teachers trained in 2017-2018. To achieve the above objectives, the study used descriptive (quantitative and qualitative).

In order to answer the first question of the study which is, is there a difference in the application of teachers to the competencies gained from the vocational rehabilitation program for teachers of the basic stage from 1-4 in the classroom among the teachers who were trained in 2016-2017 and who were trained in 2017-2018? The two questions of the study were answered by analyzing the responses of the teachers participating in the study on the study tools namely questioner, interviewing and classroom observations.

The results of the quantitative study showed that there was no difference in the response rate of the teachers despite the difference in the training period. Most of their responses were in the middle class. Therefore, the responses of the respondents to the questionnaire did not give sufficient indication of the teacher's performance in the classroom. The results also showed a lack of satisfaction among the teachers of the research sample towards the training program, as it focuses largely on the issues and issues already practiced in the classroom, and does not give importance to new topics and sensitive as private education.

The study has reached a number of recommendations To instill a culture of training among the teachers and its importance within the school environment within mini workshops and outside the framework of indoctrination and the traditional method. Taking into consideration the training needs of teachers and the suitability of the training programs with these needs by conducting needs surveys to monitor and prioritize them, and focus on the good selection of the target group of training. Work on modifying the time period of the training program in terms of duration and time, by working to reduce the training materials and give new topics such as private education more weight than the weight of the training program. And Focus on the method of group work and educational seminars in any training program because it receives general acceptance among teachers for its usefulness and diversity of experiences.

الفصل الأول:

مشكلة الدراسة واطارها النظري

1.1 المقدمة:

يمتاز العصر الحالي بكثرة المستجدات والتطورات المتسارعة، مما يشكل تحديا أمام المؤسسات على كافة أنواعها وأشكالها لمواكبة هذه التغييرات، لا سيما المنظومة التعليمية التي تعد نقطة الانطلاق للعالم الخارجي كونها المنبر الأساسي لتنشئة الأجيال؛ هذا ما يدفعها لإحداث تغييرات على سياساتها، واجراءاتها بما يتلاءم مع متطلبات العصر، وقد أثرت هذه التطورات على السياسات التعليمية العامة بشكل عام وعلى إدارة المدارس بشكل خاص؛ لرفع مستواها وتطوير إمكانياتها البشرية والمادية.

ويحتل موضوع تدريب الكوادر البشرية أهمية كبيرة في شتى المجالات كونه المحرك الرئيس لعجلة التطور ومواكبة المستجدات لا سيما في المجال التعليمي التعلّمي الذي يرنو لإنتاج جيل واع، ناقد، قادر على اتخاذ القرارات والتكيف مع المتغيرات. وحتى تتمكن المنظومة التعليمية من تحقيق أفضل النتائج لا بد لها أن تمتلك أفضل المدخلات لتحقيق فاعلية العمليات المؤدية لجودة المخرجات، وكون العنصر البشري هو ركيزة هذه المنظومة، فلا بد أن يتم التركيز عليه في جميع مستوياته بداية بالمعلم الذي يعتبر الميسر الموجه للعملية التعليمية المتمركزة حول الطالب لتحسين التحصيل الأكاديمي والمعرفي لهم، وعليه أن يمتلك القدرات والمهارات التي تمكنه من ذلك، مما يتطلب تجديدها وتطويرها بالتدريب المستمر (الفرا، 2013).

ولكن يجدر بنا الوقوف على نوعية التدريب الذي يتلقاه المعلم، ومدى مواءمته واحتياجاته، مع ضرورة التركيز على أثر هذا التدريب على تطوره المهني وتحسين أدائه، لا سيما تدريب معلمي المراحل الأساسية الدنيا التي تعد اللبنة الأولى والتربة الخصبة لنمو الطالب وبلورة شخصيته المعرفية والقيمية. والمتتبع لإنجازات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية يجد أن الوزارة تخطو هذا النهج بالتركيز على موضوع التدريب وتأهيل المعلمين بشكل خاص في الخطط الاستراتيجية لها لا سيما الاستراتيجية الثالثة والتي حملت شعار (فلسطين 2020– أمة متعلمة)، فعملت على وضع الإجراءات الشاملة لتحقيق رؤيتها ورسالتها من خلال تهيئة انسان فلسطيني حاملا بجعبته منظومة متكاملة من المعارف والمهارات العامة والتخصصية والقيم الإيجابية وصولا لكادر كفء قادر على تحسين عملية التعليم والتعلم للطلبة في المدارس الفلسطينية كافة (دليل المعهد الوطني، 2014).

وتعد عملية اختيار المعلمين وإعدادهم من أكثر العوامل المؤثرة في النظام التعليمي نظرا للمستويات المتدنية لديهم (جرباوي ونخلة، 2008). فإعادة تأهيل وتدريب المعلمين القدامى والجدد كانت وما تزال على سلم الأولويات لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية منذ تسلمها مهامها (وزارة التربية، 2008). حيث تعمل الوزارة منذ قيامها على طرح برامج تسهم في التطور المهني للمعلمين من خلال ورشات العمل والدورات التدريبية التي تعنى بالمحتوى الدراسي، وأساليب التقويم والتدريس، وتفعيل التكنولوجيا في التعليم، وتوظيف الوسائل التعليمية، واستخدام الانشطة المتنوعة لتنمية شخصية الطالب، وتذويت انتمائه الوطني،

وزيادة وعيه بالمتغيرات العالمية، كما تسهم هذه الدورات في تعميق الدور الفني الداعم للمعلم والذي يعمل على تطوير العملية التعليمية التعلمية (وزارة التربية والتعليم،2010).

ويرتبط التدريب في فلسطين بنظريات التدريب العامة، والتي تهدف لإحداث نقلة نوعية في مهارات وقدرات العاملين في السلك التعليمي بما يتواءم مع المستجدات الحديثة والتي تتطلب النمو والحداثة والتجديد لاستخدام الموارد المتاحة بكفاءة وفاعلية، وللتمّكن من تحقيق أفضل مخرجات بأقل مدخلات، وبما أن المعلم أحد اهم العناصر الأساسية في إدارة العملية التعليمية فلا بد من تطويره وإعداده بطريقة تمكنه من القيام بدوره المطور في عملية التعليم. ويتم التدريب بالوزارة باستخدام نموذج (ADDIE) كأساس لتصميم البرامج التدريبية والذي يركز على خطوات أساسية عند عمل البرامج التدريبية تتمثل في: (Assess, Design, Develop, Implement, Evaluation) وهي: (التشخيص، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقييم)، حيث يتم تقييم الاحتياجات التدريبية من خلال معايير الأداء، ومؤهلات الفئة المستهدفة، وتحديد مستوى الأداء الحالي، وتحديد المعرفة والمهارات اللازمة لتنفيذ المهام، ورصد مستوى الأداء المتوقع. ومن ثم العمل على تصميم التدريب حيث يتم تحديد الأهداف التدريبية، ووضع الخطوط المرجعية للتدريب مع تحديد الخطوط العامة للبرنامج التدريبي. ويليه عملية إعداد المواد التدريبية بتشكيل فريق لإعداد المادة التدريبية، ثم عملية التنفيذ للتدريب والتي تعتمد على سمات المدربين، والاستراتيجيات الأساسية للتدريب لقياس مدى التحسن في الأداء، وأخيرا مرحلة التقييم والمرتبطة بكل مرحلة من المراحل الأربعة السابقة ثم العمل على تقييم البرنامج التدريبي ككل (دليل التدريب الفلسطيني،2015).

2.1 مشكلة الدراسة:

يعد التدريب من أهم العمليات التي يتم بها تأهيل العنصر البشري للتأقلم مع التغيرات الحاصلة، حيث تطورت الأدوار التي يقوم بها المعلم من ملقن للمعلومات كونه المصدر الوحيد لها إلى المرشد والميسر والموجه على التفكير الخلاق لدى المتعلمين لتحقيق التعلم الفعال المتمركز حول الطالب، ومساعدتهم لاكتساب المهارات بأنفسهم، وبناء عليه لا بد من تطوير برامج التأهيل والإعداد التدريبي للمعلمين بما يتلاءم مع المتطلبات الحديثة وعملية التدريس (الفرا، 2013).

وتسعى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لتحسين الأوضاع في القطاع التعليمي بشتى الطرق، وللتخلص من العقبات التي تحول دون تطوره ليتمكن من موازاة الأنظمة العالمية المتقدمة، قامت الوزارة بعدة دراسات كالدراسة الميدانية عام 2005-2006 لتقييم البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة في مناطق السلطة الفلسطينية بمشاركة المجلس الثقافي البريطاني وتمويل البنك الدولي، وأخرى هدفت لتشخيص وضع قطاع التعليم بالتعاون مع عدد من شركاء التطوير بتشخيص واقع القطاع التعليمي العام لتحديد أهم الإنجازات له من جهة، ومعرفة التحديات التي تواجهه من جهة أخرى تحت عنوان تشخيص الواقع التربوي، وقد توصلت هذه الدراسات وغيرها إلى أن العديد من المعلمين لا يمتلكون التدريب الكافي الذي يمكنهم من تدريس المنهاج، وتطبيق الأنشطة العملية في أدلة المعلمين، بالإضافة إلى عدم

تمكنهم من توظيف الأساليب العلمية المتنوعة بشكل كبير، وميولهم إلى أسلوب المحاضرة التلقينية (وزارة التربية والتعليم العالي، 2008).

في ضوء ما تقدم رأت الباحثة ضرورة دراسة البرامج التدريبية التي تقدمها الوزارة بهدف إعداد وتأهيل التعليم لتحسين المنظومة التعليمية لتحقيق كفاءة المنتجات المتحققة، خاصة في ظل زخم الدورات والبرامج التدريبية التي نشهدها في الوسط التعليمي في هذه الفترة مع وجود نظرة تشاؤمية واستياء المعلم من هذ الدورات وتناقل فكرة عدم الإستفادة منها بين أوساط المعلمين، ولصعوبة دراسة جميع البرامج التدريبية التي تقدمها الوزارة ارتأت الباحثة التركيز على أحد هذه البرامج وهو برنامج التأهيل التربوي للمعلمين أو ما يعرف بدبلوم التأهيل المهني لمعلمي الصفوف من 1-4 ، وذلك لكونه يمتد لمدة سنة دراسية كاملة أي ما يقارب 9 أشهر، كما أنه يركز على تأهيل معلمي مرحلة في غاية الحساسية، فالأطفال في هذه الفترة الزمنية من حياتهم كالنبتة في بداية غرسها تحتاج للرعاية الجيدة حتى تثبت جذورها وتنمو بالطريقة الصحيحة، فالمعلم عليه أن يمتلك من المهارت الحياتية، والمعرفية، والقيمية، والأخلاقية ما يمكنه من التعامل مع الطلبة في هذه المرحلة بحب وشغف. كما وعمدت الباحثة لمعرفة ديمومة أثر البرنامج التدريبي محل الدراسة على المعلمين الذين تدربوا في فترات متفاوتة من خلال عمل مقارنة بين أداء المعلمين الذين تدربوا في عام 2016-2017 وما بين المعلمين الذين تدربوا في عام 2017-2018.

لذا فقد جاءت هذه الدراسة لتركز على فاعلية برنامج التأهيل التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من 1-4 على تطورهم المهني من وجهة نظرهم والمقدم لهم من الوزارة ممثلة

بالمعهد الوطني للتدريب، كما وعمدت الدراسة على اختيار متدربين من عامين مختلفين لمعرفة ديمومة أثر التدريب على المتدربين، وبهذا يمكن تحديد مشكلة الدراسة على النحو التالي: ما مدى فاعلية برنامج التأهيل التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من 1-4 في تطورهم المهني من وجهة نظرهم ؟

3.1 أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة لفحص فاعلية برنامج التأهيل التربوي من 1-4 على التطور المهني للمعلمين من وجهة نظرهم من حيث المادة التدريبية، وطريقة التدريب، وفريق التدريب، وإجراءاته، وتعلم الطلبة، وذلك لتحديد فاعلية البرنامج ومعرفة دوره في تحقيق النمو المهني للمعلمين من وجهة نظرهم، كما وهدفت الدراسة لمعرفة الاختلاف في تطبيق المعلمين للكفايات المكتسبة من برنامج التأهيل المهني التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من 1-4 داخل غرفة الصف ما بين المعلمين الذين تدربوا في عام 2016-2017 وما بين المعلمين الذين تدربوا في عام 2017-2018 ، ومن ثم الخروج بتوصيات لتدعيم نقاط القوة بالبرنامج وتجاوز العقبات التي يمكن أن تحول دون وصول البرنامج إلى أهدافه كاملة الأمر الذي يترتب عليه ضرورة تحديث البرنامج وتطويره باستمرار.

4.1 أسئلة الدراسة:

لتحقيق الأهداف السابقة تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية، وهي:

1- ما مدى فاعلية برنامج التأهيل المهني التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من 1-4 داخل غرفة الصف من وجهة نظر المعلمين الذين تدربوا في عام 2016-2017 ومن وجهة نظر المعلمين الذين تدربوا في عام 2017-2018؟

2- هل يوجد اختلاف في تطبيق المعلمين للكفايات المكتسبة من برنامج التأهيل المهني التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من 1-4 داخل غرفة الصف ما بين المعلمين الذين تدربوا في عام 2016-2017 وما بين المعلمين الذين تدربوا في عام 2017-2018؟

5.1 أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، بتركيزها على موضوع تأهيل المعلمين وتدريبهم كون هذا الموضوع حاجة متجددة بحاجة للإشباع المستمر وفقا للحاجات التدريبية المتغيرة والمتزامنة مع الحراك العالمي المتسارع في المنظومة التعليمية، فالإعداد الجيد للمعلم هو اساس التخطيط الناجح للعملية التعليمية كونه حجر الأساس ونقطة الإنطلاق نحو المعرفة، والمهارات، والإتجاهات الحديثة التي تمكنه والطالب على حد سواء للحاق بركب النمو المعرفي المتزايد. كما تكتسب الدراسة اهميتها من المرحلة التعليمية التي تركز عليها فهي تسعى لمعرفة فاعلية برنامج التأهيل التربوي لمعلمي الصفوف الاول من 1-4، حيث

تعتبر هذه المرحلة مهمة لبلورة شخصية الطفل في جميع الجوانب النمائية، وفتح المدارك والآفاق التفكيرية أمامه. كما تعد هذه الدراسة من أولى الدراسات التي تناولت موضوع دبلوم التأهيل التربوي للمرحلة الأساسية 1-4، حيث تلقي الضوء على فعالية البرنامج كواحد من البرامج التدريبية التي تطرحها الوزارة ممثلة بالمعهد الوطني للتدريب التربوي، وبالتالي العمل على تشخيص فعالية البرنامج وتأثيره على النمو والتطور المهني للمعلمين الذين تلقوا هذه البرنامج، وتحديد جوانب القوة فيه، وجوانب الضعف والقصور التي تحتاج للتعديل للنهوض بهذه المرحلة، وبالتالي ستثري الأدب التربوي المتعلق بالدورات التدريبية وبرامج إعداد المعلمين في الواقع التربوي الفلسطيني على وجه الخصوص.

6.1 مسلمات الدراسة:

- برامج التدريب والتأهيل التربوي من الوسائل الهامة في إعداد المعلمين وتطوير كفاياتهم التعليمية.
- المرحلة الأساسية من 1-4 هي مرحلة محورية بعد رياض الأطفال في تكوين شخصية الطفل وبلورة الأسس الشخصية السوية لديه، وفتح مداركه لكسب المعارف والمهارات والتعلم.

7.1 حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالحدود التالية:

الحدّ المؤسسي: طبقت هذه الدراسة على معلمي المرحلة الأساسية الدنيا من 1-4 في مديرية تربية ضواحي القدس.

الحد الزماني: طبقت هذه الدراسة خلال العام 2017-2018.

الحدّ المكاني: طبقت الدراسة في المدارس التابعة لمديرية ضواحي القدس.

8.1 مصطلحات الدراسة:

- **تأهيل المعلمين أثناء الخدمة:** هو العمليات والبرامج والأنشطة التي يتلقاها المهنيون بهدف رفع كفاءتهم المهنية والشخصية والإنتاجية خلال تواجدهم في الخدمة (حسنين؛ الخولي، 2001 كما ورد في الفرا 2013). وهو التدريب وفقا لما ورد في دليل الإجراءات التدريبية لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية كونه أحد المصادر الهامة لإعداد الكوادر البشرية، وتطوير كفاياتهم مما ينعكس بشكل إيجابي على تطوير أدائهم في شتى الجوانب بما يخدم مخرجات التعليم المنتجة. فالتدريب وفقا لما تراه الباحثة يضم جميع الإجراءات والفعاليات والأنشطة المنظمة والمخطط لها، والتي تهدف لتنمية المهارات والقيم والمعارف والكفايات لدى المتدرب وهو معلم الصف من 1-4 وفقا لهذه الدراسة بناء على برنامج التأهيل التربوي الذي يتلقاه من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ممثلة بالمعهد الوطني في الفترة الواقعة من 2017/2016 – 2018/2017.

- **برنامج تأهيل معلمي الصفوف من 1-4:** هو البرنامج التدريبي الذي اعتمدته الوزارة في خطتها الإستراتيجية منذ العام 2009، والذي يهدف لتزويد المعلمين بمجموعة واسعة من المهارات والمعارف والكفايات للازمة لتأدية دوره كمعلم صف، بعيدا عن النهج التقليدي المتمحور حول المعلم، لإيجاد تكاملات حقيقية بين التخصصات المتعددة في سبيل الوصول لمعلم الصف المعد تربويا، حيث يحصل المتدربون في نهاية البرنامج على شهادة الدبلوم المهني المتخصص في التعليم (دليل المعهد الوطني،2014).
- **التطور المهني الفعّال:** هي العملية البنائية التنموية التشاركية ذات الديمومة المستمرة والتي تسلط الأضواء على المعلمين وكافة العاملين في الوسط التربوي لتحسين أدائهم وممارساتهم وكفاياتهم المعرفية والمهنية والثقافية والإدارية والتقنية والأخلاقية (ضحاوي؛ وحسين،2009). فهي جميع المهارات والمعارف والكفايات التي يكتسبها المعلم من التدريب وتتناسب مع التغيرات والتطورات العلمية والتقنية والتي تؤدي لتحسين أدائه في العملية التعليمية التعلمية.
- **الكفايات المهنية:** وهي مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات والمفاهيم التي تعمل على توجيه سلوك التدريس عند المعلم، وتساعده في اداء عمله داخل الصف وخارجه كمهارة التخطيط للدروس، الإدارة الصفية، وتقويم عملية التعليم والتعلم لتحقيق الأهداف المنشودة (طه،2015). وفي هذا البحث تم التركيز على الكفايات المهنية بأنها الأسس المرجعية التي تم اعتمادها في تطوير المجمعات التدريبة في برنامج التأهيل المهني للمعلمين من 1-4، حيث تتمثل في تسهيل عملية التعليم والتعلم المتمركز حول المتعلم،

وبناء الشراكة داخل المدرسة وخارجها، والسعي للتطور المهني والإرشاد والتوجيه للمتعلمين (دليل المعهد الوطني،2014).

- **المجمعات التدريبية:** تم تعريفها بما يتلاءم مع أغراض الدراسة بأنها مادة تدريبية تفاعلية، تعتمد على المهام التطبيقية التي سينفذها المعلم في غرفة الصف، ويكون فيها بعض المواد المرجعية والنشرات، فتحتوي على الفعاليات حيث يتم وصفها بدقة من خلال مصفوفة مهام التدريب، وأوراق عمل يتم تنفيذها على شكل فعاليات تدريبية (مقابلة حنان جبريل،2018).

الفصل الثاني

الأدب التربوي والدراسات السابقة

1.2 المقدمة:

يلعب التعليم دورا هاما في إعداد رأس المال البشري لا سيما في عصر الثورة التكنولوجية والعلمية المتسارعة والازدياد المطرد في المنافسة العالمية، وبروز الحاجة للخبرات والمهارات التقنية والعلمية (نصر وآخرون، 2001)، وإن الدول على مختلف مستوياتها السياسية وفلسفاتها الثقافية والاجتماعية وأنظمتها الاقتصادية فإنها تولي اهتماما كبيرا بمهنة التعليم من أجل الارتقاء بها وتحسين نوعية التعليم، وبما أن المعلم يشكل عاملا رئيسيا في أي نظام تربوي، فهو أحد أهم مدخلات المنظومة التعليمية، لا بد من التركيز عليه وتنميته وتدريبه لما يقوم به من دور فاعل في النظام التربوي وتأثيره على الأجيال المتعلمة، مع التأكيد على ان نوعية التعليم، وتحقق الأهداف التربوية ترتبط إلى حد كبي بمهارة المعلم ومستواه؛ فإداد المعلم مؤشر هام للتنبؤ بمستوى الطلاب ونوعية التعليم (محمد، 2002).

فالمعلم أحد أهم العناصر التعليمية الفاعلة، بالتالي لا بد من إعداده إعدادا تربويا وثقافيا وعلميا ومهنيا، يمكنه من مواكبة المستجدات التنموية والتعليمية والتربوية وصولا لمستوى المعلم الكفء القادر على تحسين مستوى الطلاب والمنظومة التعليمية بشكل عام (حيدر، 2007). حيث تطور الدور الذي يقوم به المعلم والذي اقتصر على التلقين للمادة الأساسية فيما سبق ليصبح أكثر تدخلا في شخصية الطالب وصقلها وتنشئتها بما يتلائم مع المجتمع المحيط، لذلك يجب تدريبيه على المهارات والخبرات التي تمكنه من ذلك (عامر،2008).

ويعتبر التدريب من أفضل مصادر تأهيل الكوادر البشرية، وتنمية قدراتهم، وتطوير أدائهم وكفايتهم، وزيادة انتاجيتهم، لذا يمكن اعتباره انفاقا استثماريا ذو عائد ملموس يسهم في تلبية الإحتياجات الأساسية للنمو الإجتماعي والإقتصادي، بالإضافة إلى كونه وسيلة هامة للحاق بعجلة التقدم التقني (الطعاني، 2002). فهو ظاهرة طبيعية في أي مجتمع انساني يسعى أفراده للتميز والبقاء والديمومة لتنمية الموارد البشرية في عملها بشكل أفقي أو عمودي (الهيتي، 2003).

فالتدريب أحد أهم متطلبات العصر التي تمكننا من النهوض بقدرات المعلمين ومهاراتهم كونهم المحرك الرئيس للعجلة التعليمية المتجهة نحو الطالب، للتحول والإنتقال من التعليم البنكي كما أسماه باولو فريرو الذي يركز على التلقين والحفظ وكأن الطلاب أوعية فارغة بحاجة للملء، إلى التعليم البناء النشط المتمركز حول المتعلم، والمحفز لمهارات التفكير العليا، والتفكير الناقد والمتأمل، وحل المشكلات باتباع المنهجية العلمية. ولعل اتباع الطرق العلمية تحول دون فشل التدريب كما حصل في العديد من التجارب كما ورد في دراسة كوين (Cowen,2014) في اندونيسيا لأنها جاءت كإستجابة لحالة الطوارئ الحاصلة في تلك الحقبة. وقد يعزى فشل التدريب إلى عدم وجود إجراءات واضحة للتدريب، وكثرة الاعمال الورقية فيه، وافتقار المدرب للثقة بالنفس والمعرفة وكيفية إدارة عملية التدريب، كونو (Conco,2005) . ولربما يكون التباعد بين محتوى التدريب والمناهج المنظمة السبب الرئيس لإفشال الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين أثناء الخدمة، الوريقات (Al-Wreikat,2011). ومن هنا ظهرت اهمية تسليط الضوء على أهمية تدريب المعلمين

وتنميتهم المهنية ضمن الأصول العلمية الممنهجة؛ ليتمكنوا من تحقيق هذه الأهداف وصولا إلى الكفاءة والجودة التعليمية والابتعاد عن معيقات التدريب.

2.2 المحور الأول: برامج التدريب أثناء الخدمة

ظهرت فكرة التدريب أثناء الخدمة للمعلمين نتيجة لعجز معاهد تدريب المعلمين عن توفير العدد الكافي من المعلمين الأكفاء في المدارس في ظل تزايد أعداد الطلبة في المدارس، كما أنه ظهر بالتزامن مع المفاهيم الجديدة والداعية للتعلم المستمر والتدريب المتواصل لمواكبة المستجدات، فقد وجد مخططو المناهج أن التدريب سبيل ناجح يمكن من خلاله إدخال مشاريع وأفكار جديدة تسهم في زيادة الاهتمام بالعنصر البشري الذي يعد أداة التغيير في كافة المنظمات على اختلاف أنواعها، وقد زاد الاهتمام العالمي بهذا المجال مما أدى إلى نقل تجارب الدول المتقدمة إلى الدول النامية باتخاذ التدريب اثناء الخدمة للمعلمين طريقا لإحراز التقدم المهني والتطور العلمي والعملي للمعلم (عبيد، 2006).

وقد ظهر التدريب أثناء الخدمة على شكل دورات قصيرة تعطى في فترات زمنية متفرقة يشارك فيها المعلمين الأكثر طموحا والتزاما بالمهنة، وقد تعددت أشكال هذه التدريبات ومنها التي عرفت بالساندويش كورس، حيث ساد هذا الأسلوب في البرازيل وناميبيا، والفصول المسائية التي سادت في السودان وغينيا، والتدريب القائم على النظام المفتوح للتعليم (المرجع السابق). وقد يكون التدريب مبني على معايير محددة تركز على كفاءة المعلم وتنمية فعاليته كما كان في تركيا (Nuri, 2015).

وفي هذا الصدد يجدر بنا الإشارة إلى أهم المبررات التي أدت لوجود البرامج التدريبية والتي ارتبطت بالتغيرات في مجالات علم النفس السلوكي بشكل عام ونظريات التعليم والتعلم بشكل خاص، مما أدى لحدوث تغيرات جذرية في الطرق والأساليب والوسائل المتعلقة بالتدريب وإعداد الكادر البشري، ولعل أبرز هذه المبررات ما يتعلق بالثورة العلمية المعرفية ونتاجاتها التي ارتبطت بنظريات التعليم والتعلم ومبادئها؛ كالدافعية، والتعزيز، والتغذية الراجعة، ومراعاة الفروق الفردية في القدرات والميول لدى المتدربين، ووضع نموذج توضيحي لأدائهم. بالإضافة للتغيرات الحاصلة على دور التدريب والمدرب الذي تحول من مصدر ناقل للمعرفة إلى منظم ومعد للبيئة التدريبية مما يفعل دور المتدرب. إلى جانب ردود الفعل السلبية إزاء برامج التدريب قبل الخدمة التي تركز على المعرفة النظرية وتهمل الممارسات العلمية. كما الإحتياجات التدريبية المتجددة في أماكن العمل كانت من أهم المبررات لظهور برامج تدربية فاعلة (الخطيب؛ الخطيب، 2013).

نستطيع القول مما سبق أن البرامج التدريبية أداة هامة في إعداد المعلمين وتنميتهم جاءت كرد فعل طبيعي نتيجة التغييرات المتسارعة في المجالات الإنسانية السلوكية والمرتبطة بالتطورات التقنية والتكنولوجية، مما يظهر الحاجة الماسة لبلورة مؤهلات الكادر البشري لمواكبة هذه التغيرات للحصول على أفضل النتائج.

وسيتم الحديث في هذا الجزء عن ماهية التدريب من حيث مفهوم التدريب،وأهدافه، وأنواعه، وأهميته، ومراحل إعداده، وأنواع البرامج التدريبية، والأساليب التدريبية، وآلية تقويم البرامج التدريبية.

1- مفهوم التدريب

يمكن تعريف التدريب على أنه المجهود المنظم والمخطط لإكتساب أو تعديل أو تغيير الإتجاهات والمعارف الخاصة بالجهة المستهدفة وصولا لأفضل صورة في الأداء البشري لتحقيق الأهداف المطلوبة، فهو العملية التي يتم من خلالها إحداث تغيير ما في بعض الجوانب لعدة أشخاص، وبالتالي يمكن ان نعبر عنه بأنه عملية التعديل الإيجابي الذي يتناول نقاط معينة من سلوك الفرد من الناحية الوظيفية أو المهنية بهدف اكتساب الخبرات المعارف التي يحتاجها الفرد (الديب والحيالي، 2015).

أما التدريب أثناء الخدمة فيمكن تعريفه على أنه المعارف والإحتياجات والأنشطة التي تعمل على تطوير الأداء المهني للمعلمين وتحسين مستوياتهم المهنية استنادا إلى برامج المدرسة وحدة تدريب (سمور، 2006).

ويرتبط أيضا بتطوير المهارات التعليمية التي تتوافق مع التعليم والسياسات العامة لتمكين المعلم من تقديم هذه السياسات بما يتوائم مع أداء الطلبة الذي اختلف عبر الزمن، وبهذا يعد التدريب استراتيجية فعّالة للتعامل مع الطلبة وفقا للفئة العمرية، كاربتي (Karpati .n.d).

كما ويمكن تعريف التدريب التربوي من خلال ثلاثة مفاهيم أساسية يرتبط أولها بالمفهوم العلاجي للتدريب والذي يعنى بتصحيح الأخطاء ببرامج الإعداد الأساس، والناتجة عن وجود فترة طويلة بين تخرج المعلم وعمله بالتالي هو بحاجة لإعادة استرجاع المعلومات وصقلها، أو بسبب التغيرات السريعة بالتربية وعدم تمكن المعلم من ملاحقتها. ويتعلق الثاني بالمفهوم السلوكي والذي يركز على المهارات التدريسية وما يدور في الفصل من تفاعلات وسلوكيات

لتمكين المعلم من تحليل الموقف التدريسي. ويرتبط الثالث بالمفهوم الإبداعي الرامي لزيادة الدافعية نحو التطور الذاتي (الديب؛ والحيالي، 2015).

وفي هذا البحث سيتم اعتماد تعريف التدريب أثناء الخدمة على أنه جميع الأنشطة والبرامج والفعاليات المنظمة الهادفة لتحسين النمو المهني للمعلمين، وصقل مهاراتهم، وزيادة انتاجيتهم، وتحديث معارفهم، لمواكبة التطورات العلمية والمعرفية الحاصلة لتحقيق الأفضل في الأداء المهني وتحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية لمعلمي وزارة التربية والتعليم الفلسطينية والذين انخرطوا بالتدريب خلال 2017-2018.

وحتى يحقق التدريب الأهداف المرجوة منه، لا بد من وجود عدد من المبادئ التي تسهم في إنجاح البرامج التدريبية، ومنها: (الخطيب، والخطيب،2013):

أ- اعتماد نموذج نظري للتدريب.

ب- الديمومة في عملية التدريب.

ت- تحديد اهداف البرامج التدريبية بشكل واضح.

ث- المرونة وتعدد الخيارات في برامج التدريب.

ج- توجيه البرامج التدريبية نحو الكفايات التدريبية.

ح- المواءمة بين المادة التدريبية واحتياجات المتدربين وتلبيتها.

خ- تمكين المتدربين من تحقيق ذواتهم من خلال البرامج التدريبية.

د- استثمار برامج التدريب لتوصيات ونتائج البحوث والدراسات العلمية.

ذ- اعتماد التدريب متعدد الوسائط.

ر- استثمار تكنولوجيا التربية.

ز- تفريد التدريب.

2- أهداف التدريب:

تختلف الأهداف من البرامج التدريبية لإعداد المعلمين نظرا لإختلاف الفلسفات التي تقوم عليها والتوجهات الفكرية لها؛ فيرى الأصوليون بأن الهدف من تدريب المعلم هو المحافظة على التراث، بينما يجد المتقدمون أن الهدف من تدريب المعلمين يكمن في مساعدة المعلم على الإختيار الحر، وتعليم طلبته الإختيار من بين البدائل المتعددة، مع تحفيز التفكير الناقد لديهم. ويؤكد البنيويون أن الهدف من ذلك هو دعم الخيار المنطقي العقلي، ونشر الثقافة التي تعد أساس التحكم بالمصير لتمكين الأبناء من استخدام المعرفة في مواضعها السليمة. وتتجه آراء أصحاب نظرية رأس المال البشري إلى أن تدريب المعلم يهدف لتطوير قدراته ومهاراته حتى يتمكن طلبته من زيادة إنتاجيتهم بالتالي زيادة الدخل القومي وتحقيق الرفاه الإجتماعي (براميلد كما جاء في عامر، 2008).

فالهدف التعليمي التدريبي يصف ما يمكن أن يكون عليه المتعلمون قادرين على فعله بعد ذلك، لاستكمال المواد التدريبية وبهذا يكون سلسة من التعلم لعدة أهداف، ولهذا يجب استثناء الأهداف التعليمية قبل انشاء محتوى التدريب الخاص بالمتدربين، فالأولى إنشاء محتوى التدريب المناسب للمتدربين في البداية، ومن ثم إنشاء التقييمات الخاصة لكل متدرب. كما وأن الأهداف التدريبية يجب أن تكون فعّالة (SMART) أي محددة:Specific ، وقابلة

للقياس :Mearsuable، وقابلة للتحقيق :Acheivable، وواقعية :Realestic، ومرتبطة بفترة زمنية :Time-bounded (Create training goals.n.d).

ويمكن حصر الأهداف التدريبية التي تسعى المنظمات لتحقيقها في تحسين مستوى أداء المتدرب لرفع كفاءته الإنتاجية، والعمل على تطوير معرفة المتدرب واتجاهاته ومهاراته ليكن أكثر قدرة عل القيام بواجباته ومواكبة التغيرات في عمله، وتغيير سلوك الأفراد لسد الفجوة بين الأداء الفعلي والأداء المنشود، وخلق علاقة إيجابية بين المتدرب والمنظمة مما يسهم في رفع الروح المعنوية، وزيادة قدرة المتدرب على التفكير الإبداعي الخلاّق (جبران، 2006).

كما تركز أهداف التدريب أثناء الخدمة على زيادة كفاءة المعلم عن طريق اكسابه مهارات ومعارف جديدة، وتنمية قدراته على التفكير باستخدام المنهج العلمي، والعمل على زيادة التواصل بين المعلم ومهنته التعليمية، وزيادة الفهم العميق للتخصص واستراتيجيات التدريس، ورفع الروح المعنوية برفع مستوى أداء المعلم وزيادة عطائه (جبر، 2002).

ويرى الخطيب أن تدريب المعلم أثناء الخدمة يسهم في تحسين الأداء الكفؤ للمعلم، وزيادة قدرته على التفكير الناقد الفعال، وزيادة المعارف والمهارات التربوية، والعمل على مواكبة التطورات والتدريب على مواجهتها، وترغيب المعلم بعمله والمهام الموكلة إليه مما يسهم في تحسين أدائه (الخطيب، 1996).

مما سبق نستطيع القول بأن أهداف البرامج التدريبية يمكن تحديدها بثلاثة مستويات، فمنها ما يتعلق بالمعارف التي يمتلكهاالمعلم فيما يتعلق بتخصصه، والمعرفة بتعليم التخصص، والمعارف العامة والتي هي دوما بحاجة للتجديد والتحديث بناء على نتائج الأبحاث

والدراسات المتواصلة، ومنها ما يتعلق بالإتجاهات التي يحملها المعلم وما تحتاجه من تغييرات للتحول من النظرة السلوكية في التعلم إلى النظرة البنائية المتمركزة حول الطالب والتعلم النشط، ومنها ما يتعلق بإكتساب المهارات الجديدة والمتلازمة للتطورات الحاصلة والتي تمكن المعلم من أداء واجبه بالشكل المناسب وفقا لإحتياجات الطالب، والبيئة المدرسية، والمحيط الخارجي، والمنظومة التعليمية ككل.

3- أنواع التدريب أثناء الخدمة

تتعدد أنواع البرامج التدريبية للمعلمين وفقا للهدف المرجو منها والتي تلبي احتياجات المعلمين، ومنها:

التدريب التكميلي الذي يهدف لسد النقص في الجانب الأكاديمي أو السلوكي بما يتعلق بالتخصص (جبر، 2002).

والتدريب التجريدي المرتبط بمواكبة المستجدات التربوية الهادفة لمتابعة التطور في مجال العلوم والفنون وأساليب التدريس ووسائل تحقيق النمو الذاتي للمعلم (أبو عطوان، 2008).

والتدريب العلاجي الذي يركز على معالجة الضعف في إحدى الكفايات الأساسية لدى المعلم لمعالجة الضعف في مهارة معينة (الفرا، 2013).

والتدريب للأعمال الجديدة والمرتبطة بقيام المعلم بمهمة أو وظيفة جديدة كمدرب لمجموعة من المعلمين، أو نائب مدير، وتهدف لإكساب المعلم المعارف والمهارات التي تتطلبها المهمة الجديدة حتى يتمكن من القيام بالمهام المنوطة به على أكمل وجه (البدوي، 1995).

والتدريب الإنعاشي الذي يقدم للمعلم مزيدا من المهارات والمعارف بجانب تطوير الإتجاهات الإيجابية عن العمل التربوي أثناء فترة الخدمة الإنعاشية (الأحمد، 2005).

4- الأساليب التدريبية

تتعدد أساليب وطرق التدريب للمعلمين أثناء الخدمة، وحتى تكون هذه الأساليب ناجحة لا بد من وصف عدة طرق لتدريب القادة الفعّاليين، كما ويجب إثبات نجاح هذه الأساليب بتجريبها، وإعطاء إيجابيات وسلبيات كل طريقة تدريبية، ومن ثم شرح أهمية استخدام طرق متنوعة للتدريب لضمان نجاحه (Trainer Development Conference.n.d).

ومن هذه الأساليب أسلوب التدريس المصغر القائم على تقسيم الموقف التعليمي إلى مواقف تدريسية مصغرة وتسجيلها لمناقشتها والوقوف على ثغراتها وتصحيحها، وأسلوب العصف الذهني الذي يشجع المتدرب على إنتاج كمية كبيرة من الأفكار بغرض تنمية القدرات العقلية أثناء التدريب من خلال تدفق الأفكار وتتابعها لحل مشكلة ما، وأسلوب المحاضرة الفعالة القائم على شرح الأفكار للمادة التدريبية حيث يمكن تجاوز عيوبه بتحديد الأهداف المرجوة وتوظيف الخبرات السابقة للمدرب في المحاضرة، وأسلوب دلفي والذي يعد من الأساليب الحديثة حيث يهتم بجمع المعلومات عن موضوع معين وتحليلها من قبل المتدربين دون معرفة صاحب الفكرة المطروحة وهذا ما يميزه عن العصف الذهني بالتالي زيادة الموضوعية الحيادية. وأسلوب ورش العمل (المشاغل) فيقسم المتدربين إلى مجموعات صغيرة لتناقش كل منها قضية معينة والتعمق فيها. وأسلوب الزيارات الميدانية للحصول على المعرفة من خلال

الملاحظة المباشرة في ميدان التدريب، وأسلوب التعلم الذاتي الذي يرتكز بالأساس على المتدرب ويزودهم بالمادة التدريبية واستطلاع حاجاتهم التدريبية وتحديد مجالات التدريب (راشد 2002 كما ورد في شويطر 2009).

كما ويمكن تصنيف أساليب البرامج التدريبية إلى الأساليب النظرية والتي تضم: أسلوب المناقشة، وأسلوب المحاضرة والإلقاء، وأسلوب القراءات الموجهة، وأسلوب الندوات التربوية. والأساليب العلمية والتي تشمل: أسلوب تمثيل الأدوار المسرحي، وأسلوب الورش التعليمية، وأسلوب التدريس المصغر، وأسلوب الفيديو التفاعلي، وأسلوب البحث الإجرائي، وأسلوب تبادل الزيارات، وأسلوب زيارة الموجه للمعلم في الصف، وأسلوب الإشراف التربوي، وأسلوب العصف الذهني. وأساليب التعليم والتعلم الذاتي والتي هي أقرب للنمو المهني أكثر من التريب؛ كأسلوب التعلم التكاملي متعدد الوسائط (قحوان،2012).

ويمكن وضع مجموعة من الأساليب خارج العمل مثل؛ الزيارات الميدانية والملاحظة المباشرة للأداء، التدريب بالتعليم المبرمج، الرحلات التعليمية، أسلوب دراسة الحالة، والبحوث الإجرائية (الفرا،2013).

5- مراحل إعداد البرامج التدريبية

عند إعداد البرامج التدريبية لا بد من توافر مجموعة من الشروط اللازمة لإنجاحها، والمتمثلة في تحديد الإحتياجات التدريبية، ووضع الأهداف، وتحديد الفئة المستهدفة، وتحديد الفترة

الزمنية، وتوفير التسهيلات اللازمة، واختيار المدربين، والعمل على تقييم البرنامج التدريبي (Kirkpatric,1998 كما ورد في الفرا 2013).

فازدهار أي منظمة وتطورها يرتكز على وجود مبادئ أساسية لإيجاد ثقافة واعية مرشدة للتدريب، وهذا يتطلب الشمول، والتخطيط، والإستمرارية، والتفرغ، والواقعية، والتدرج، والمشاركة، والإحترام، والممارسة، والإلتزام، والمصداقية (الديب؛ والحيالي، 2015).

فالبرامج التدريبية الفعالة تمر بعدة مراحل حتى يتسنى لها تحقيق أهدافها، فيبدأ نموذج تصميم البرامج التدريبية بالتبرير من خلال الإجابة على السؤال التالي: لماذا يجب تعليم المتدربين هذه المادة التدريبية؟، ومن ثم تحديد الأهداف التدريبية أي ماذا سيتعلم المتدرب بعد دراسة المادة التدريبية؟. يليه التقويم الأولي الذي يعمل على تعديل الأهداف التدريبية بشكل أولي في ضوء احتياجات المتدرب وتشخيص نقاط القوة والضعف فيها، ومن ثم اختيار محتوى البرنامج التدريبي وتنظيمه بمراعاة قوانين التعليم والتعلم، والرونة، والحداثة، ثم التركيب المعرفي للمادة التدريسية حيث يشمل تعميما رئيسية مترابطة ترابطا منطقيا وذات معنى، ومن ثم العمل على تحديد الأساليب والطرق والأنشطة التعليمية والتي تمتاز بالتنوع، وإتاحة الفرص للمتدرب للمشاركة، وتوظيف التكنولوجيا، والمزج بين النظرية والتطبيق، ومراعاة الفروق الفردية لدى المتدربين، وأخيرا التقويم الذي يعني قيادة المتعلمين بعيدا عن إصدار الاحكام عنهم، والإستمراية، والتعزيز، وتشجيع التقويم الذاتي بما يرتبط بالأهداف التدريبية (الخطيب، والخطيب،2013).

ويمكن اعتبار ADDIE MODLE كأساس لتصميم البرامج التدريبية والذي يركز على خطوات أساسية عند عمل البرامج التدريبية تتمثل في: (Assess, Design, Develop, Implement, Evaluation) وهي: (التشخيص، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقييم)، وهذا النظام يضم مجموعة من النماذج التي تشترك بقواعدها البنائية، وبدأ النموذج بالتحليل للمحتوى، والمتعلم، والمهام أي المدخلات والعمليات والمخرجات بناء على الوظيفة المطلوب التدريب عليها، ومن ثم مرحلة التصميم التي تبدأ بترتيب المهام في المخرجات التعليمية كالعمليات الذهنية، والمهارات الجسدية، والمعلومات وتحويلها لأهداف تعليمية، يليها عملية التطوير لعمل حزمة تدريبية وتقديمها للمتدربين، ومن ثم التنفيذ بعد تعيين المدربين والمادة التدريبة والتأكد من تحقيق المادة التدريبية للهدف الذي صممت من أجله، وأخيرا الضبط والتقييم، ويشمل التقييم الداخلي لتحليل أداء المتعلم خلال الدورة، والتقييم الخارجي من متخصصين لتحديد الإحتياج الفعلي لمن تخرج من الدورة (درويش،2011).

فالهدف من التدريب يتحقق عندما ننقل النظرية من الأكاديمية إلى الميدان، وذلك عن طريق زيادة الثقة بالنفس في الوسط التربوي، وتحسين مهارات الطلاب عن طريق تحسين أداء المعلم والطالب (Assadi & Murad, 2017).

6- آلية تقويم البرامج التدريبية.

قد يعتقد البعض بأن التقويم هو الخطوة النهائية في البرامج التدريبية أو في حياة أي مشروع، إلا أن الواقع العملي الفعّال يدل على عكس ذلك فالتقويم الفعال يهدف في أي نظام للتأكد

من تحقيق الأهداف المرجوة، وذلك لضمان استخدام أقل المدخلات للوصول لأفضل المخرجات، أي لضمان الكفاءة والفاعلية في عمليات النظام بدءا بالتخطيط وتحضير المدخلات الأساسية وإجراء العمليات بينها لحين الحصول على النتائج المخرجة، وبهذا يجدر بنا العمل على التقويم السابق أو قبل التدريب، والآني أو المتزامن الملازم للتدريب، واللاحق أو ما بعد التدريب لعناصر النظام لنتمكن من الإستثمار الأفضل للموارد المتاحة، فالتقويم الفعّال يجب أن يتصف بالديناميكية المستمرة طول فترة التدريب.

فالتقويم للبرامج التدريبية من أصعب المراحل، فهو الجزء المتمم لعملية التدريب وهو الخطوات والإجراءات المستخدمة في معرفة مدى كفاءة البرامج التدريبية ونجاحها في تحقيق الأهداف المرجوة، بالإضافة إلى قياس كفاءة المتدربين وقياس الفرق الذي أحدثه التدريب فيهم، كما يشمل قياس كفاءة المدربين في إعطاء المادة التدريبية (نصر الله، 2002).

ومن خلال التقويم نستطيع الوقوف على نقاط القوة وتعزيزها وتخطي نقاط الضعف ومعالجتها في البرامج القادمة، كما يمكننا من اكتشاف الثغرات في البرامج التدريبية حال وقوعها ومعالجتها قبل تفاقمها بالتالي الترشيد في استخدام الموارد المادية والبشرية، والكشف عن مدى الإستفادة من البرامج التدريبية المطروحة، وتحديد الإحتياجات التدريبية المستقبلية.

3.2 المحور الثاني: التطور المهني للمعلمين

يرتبط مفهوم التدريب أثناء الخدمة بمفهوم التطور المهني، بيد أن هناك اختلاف وتمايز بينهما، فالتدريب يتعلق بالأنشطة والمهارات والأعمال المنظمة التي تعمل على تعديل السلوك وتحسين الأداء والتي تتركز في التدريب على مهارة معينة يمكن اتقانها واكتسابها، فيتعلم المعلم كيفية التعليم، بينما يرتبط التطور المهني الفعّال بشخصية المعلم نفسه، من خلال عملية التأمل الناقد والفحص التي تؤدي لتحسين نوعية الأداء، بالتالي التطور المهني من خلال التطور المستمر بتوسيع دائرة النمو والمعارف لديه وهو المسؤول عن ذلك، هذه الإختلافات وغيرها بين التدريب والنمو المهني اقتضت وجود آلية جديدة عند تأهيل المعلمين، فالتدريب يجعل المعلم مؤهلا للقيام بمهمات محددة، إلا أن التطوير يشمل أمورا مستقبلية طويلة الأمد تحفز المعلم للبحث الذاتي عن المعرفة والمهارات التي تساعده على ري نشاطه طيلة حياته المهنية بعيدا عن الإنطفاء المهني (Freeman,n.d).

ومع الخبرات المتزايدة والمعارف الجديدة أصبح النمو المهني أمرا ضروريا لتمكين المعلم من زيادة فعاليته، وتحديث خبراته لا سيما في ظل التطورات السريعة في مجال التخصص والتي تحتاج لتزويده مقومات التعلم الذاتي، حيث أثبتت كثير من الدراسات دور الإدارة المدرسية والجو التفاعلي الإيجابي داخل المدرسة في زيادة فاعلية التدريب والنمو المهني إلا أن الواقع عكس ذلك بسبب المشكلات الناتجة والمرتبطة بتدني كفاية الجهاز الإداري، وهذا ما يدفع

المعلم الناجح لإقتناص الفرص المطروحة لزيادة معرفته، وليحافظ على جسر التواصل بينه والتطورات والأفكار في مجال عمله (عامر، 2012).

مفهوم النمو المهني الفعّال للمعلمين وأهميته ومبرراته

أكدت منظمة اليونسكو على أن عملية إعداد المعلم من الإستراتيجيات الهامة للتخلص من أزمات التعليم في الوقت الحاضر؛ وبهذا فإن هذه المهنة تحتاج للإعداد الفعال لتعميق هذه المهنة وتذويتها في نفس المعلم، وهذا يستلزم إعداده مهنيا وأكاديميا وثقافيا وتربويا ليتلاءم ومتطلبات العصرالتقنية، مما أدى إلى إعطاء الثقل الأكبر لهذا الموضوع في عمليات التخطيط التربوي ليتحول التدريب إلى تنمية مهنية مستدامة. فالتنمية المهنية هي العملية البنائية التنموية التشاركية ذات الديمومة المستمرة والتي تسلط الأضواء على المعلمين وكافة العاملين في الوسط التربوي لتحسين أدائهم وممارساتهم وكفاياتهم المعرفية والمهنية والثقافية والإدارية والتقنية والأخلاقية (ضحاوي؛ وحسين،2009).

وتعرف التمنية المهنية بأنها الأنشطة المخططة من أجل التركيز على المعلمين والتي صممت بهدف مساعدتهم على تحقيق الاهداف التعليمية المحددة بشكل أكثر كفاءة وفاعلية (مرسي،2007). فهي تضم كل خبرات التعلم التي يأخذها المعلم بشكل مستمر ضمن مجموعة البرامج والدورات والبعثات الخارجية والداخلية بهدف التحسين والتجديد لكفايات المعلم وتحديث كفايته من خلال المهارات والمعارف والميول الإيجابية، ومد يد العون له لتحقيق التقدم والنمو المهني؛ لإحداث التغيير في سلوكه لتحقيق الأهداف التعليمية التربوية (الطويل،2003؛ Osamwonyi, 2016).

كما ويمكن تعريفه بأنه التعلم مدى الحياة، حيث تبدأ من مرحلة قبل الخدمة للمعلم، وتستمر طيلة فترة حياته المهنية في العملية التعليمية (غازي،2007). فهي التعليم مدى الحياة من خلال الأنشطة والفعاليات التعاونية التي يعملها المعلمون والكادر العامل بالمدرسة، والهادفة لتحسين مهارات كل فرد من أعضاء المنظومة التعليمية بشكل عام والمدرسة بشكل خاص (اسكاروس،2003؛ قحوان،2012).

فالتنمية المهنية لها آثار إيجابية كبيرة على المعلم المتدرب على صعيد تعريفه بمهارات واستراتيجيات التدريس، وكيفية تقديم الحصة وشرح الدرس بطرح الأمثلة الواقعية القريبة من أذهان الطلبة، وتحسين المشاركة الصفية في العملية التعليمية (Mohanty,2014).

وحتى تحقق التنمية المهنية أهميتها لا بد من احتوائها على عدة مبادئ تضمن نجاحها، فالتغيير يجب ان يكون عملية تدريجية منتقاه، على ان يعتمد على استراتيجيات معينة لإعادة التثقيف وضمان تقديم أفضا الإحتمالات لتأمين التغييرات في السلوك، كما ويجب أن تتمحور جميع أنشطة تطوير المعلمين حول الفصل الدراسي وما يحيط به، مع الاخذ بعين الإعتبار إشراك المعلمين في إعداد الدورات التدريبية، والسماح لهم بان يكونوا مدربين أيضا، كما ويجب ان تكون المنهجية القائمة مبنية على المهام الإستقرائية (Hayes,n.d).

أهداف التنمية المهنية ومجالاتها

تتعدد الأهداف المهنية التي يسعى المعلم لتحقيقها، فهو يسعى لإيصال رسالته في العلملية التعليمية من خلال زيادة الإنتماء لهذه المهنة بإلمامه بالطرق العلمية الحديثة، والإستزادة من المعرفة ومتابعة كل جديد لتعميق المعرفة بمتطلبات التدريس الحديثة. كما ان التنمية المهنية المستدامة تشكل مصدرا هاما للمعلم بنابع داخلي يحركه للتحضير الذهني، والإلتحاق بالدورات التدريبية عند وجود فرصة، والإطلاع على كل ما هو جديد في علم التربية، والإستفادة من ما يوفره الإنترنت من معلومات تربوية عالمية، كما أن المعلم الذي يحرص على تعزيز النمو الذاتي لديه تبرز لديه صفة العمل التعاوني ومشاورة الزملاء ومشاركتهم في القضايا التربوية وتبادل الزيارات معهم للإفادة من الخبرات. بالإضافة لقيامه بواجبه تجاه مدرسته بالإلتزام بمهامه وواجباته الوطنية والتعاون في البيئة المدرسية وتوظيف الخبرات الحديثة. وبما يتعلق بعلاقته بطلابه فهو الميسر الموجه للتفكير المتأمل الناقد لديهم، والمهيئ للظروف المناسبة للعمل التعاوني بإيجاد التوازن بين النظرية والتطبيق في بيئة تعليمية مناسبة (دعمس، 2009).

وتختلف برامج التنمية المهنية للمعلمين من حيث طبيعتها ومستوياتها والجهات القائمة عليها، إلا أنها تشترك بالهدف العام الذي تسعى إليه، فأهداف البرامج التنموية للمعلم يجب أن تتماشى مع الأهداف العامة للأنظمة الإدارية والأكاديمية في المدارس، فالتنوع في مفاهيم التنمية وأهدافها يؤدي لتنوع برامج تنمية المعلم؛ لتكن أكثر مهنية وإثراء في مجال العمل الأكاديمي، فيجب أن تمتاز بالإبداع المتواصل ولا تقف عند حدود النماذج التقليدية المطبقة في كل برامج تدريب المعلمين، كما يجب أن تساهم هذه البرامج في تطوير القدرات

الأكاديمية والمهنية والمعرفية في ظل موجات التقدم التقني، كما تهدف البرامج إلى تغيير معتقدات المعلمين في التدريس واتجاهاتهم مما ينعكس على سلوكياتهم داخل غرفة الصف، فالبرنامج التنموي يهدف بالمجمل إلى: (ضحاوي، وحسين، 2009)

1- تطوير القدرات الشخصية والإدارية للمعلم لتمكينه من المساهمة في تطوير القدرات الأكاديمية للمدرسة ككل.

2- العمل على تطوير الثقافة الأكاديمية والمهنية لكل العاملين داخل المدرسة.

3- تشجيع العمل التعاوني الجماعي للوصول لأهداف المدرسة.

4- تدريب العاملين بالمدرسة على القيام بالأدوار القيادية في ظل الإصلاحات المدرسية.

5- بناء قدرة الأفراد على التفكير الإبداعي المعاصر في التعامل مع الأمور.

6- تمكين المعلمين من التبصر بالرؤية المستقبلية، والتخطيط الإستراتيجي، والتعامل مع المصادر المتنوعة للمعرفة.

إن وضع خطة للتطوير المهني لا تقتصر على عملية التدريب فحسب، بل تتضمن تحقيق الأهداف الأدائية وتحمل المسؤولية، وحتى تحقق الفائدة المرجوة من التنمية المهنية للوصول إلى الأهداف سابقة الذكر وغيرها، لا بد من تحديد الأهداف المهنية العامة، ثم العمل على وضع الأهداف التفصيلية لكل هدف رئيس، وبعدها العمل على تشخيص الواقع لتحديد نقاط القوة والضعف فيه، يليه تحديد خطوات وآلية العمل، ومن ثم إيجاد حلقة وصل بين المعلمين والمدرب، وأخيرا قياس الإنجاز بمقارنة المدخلات بالمخرجات (Martinez,2017).

يتفق المهتمون بالمجال التربوي بأن هناك ارتباطا واضحا بين نوعية الأداء العام ونوعية أداء المعلمين، لأن المعلم نقطة الإرتكاز في منظومة تحقيق الأهداف التعليمية؛ لذلك هو بحاجة لتنمية مهاراته وخبراته في عدة مجالات (عبدالعزيز، 2007)، وتتعدد مجالات النمو المهني لتشمل المجال التربوي المهني الذي يركز على ضرورة الإستمرار في النمو التربوي من خلال الإطلاع على الكتب، والدوريات المتخصصة، والمجلات المهنية لزيادة مهاراته التي تمكنه من القيام بعملية التدريس بشكل فعال. والمجال التخصصي الأكاديمي المقترن باكتساب المعرفة الصحيحة والمهارات العلمية لمعلم المستقبل في أساسيات المهنة، وأساليبها ليتمكن المعلم من التعامل الفعال (مدكور، 2006). والمجال الثقافي العام لتكوين بنية معرفية مفاهيمية معلوماتية للمعلم، لمساعدته عل التحليل والفهم والإستنباط (كاشف، 2004). والمجال الإداري لزيادة معرفة المعلم بحقوقه وواجباته تجاه المدرسة. والمجال الشخصي الذي يركز على شخصية المعلم ليكون قدوة حسنة للطلبة في تصرفاته وسلوكياته (قحوان، 2012).

وبهذا يستطيع المعلم أن يمتلك الكفايات المطلوبة والتي تساعده على إنجاح التخطيط للموقف التعليمي وتنفيذه وتقيمه من خلال المهارات والإتجاهات والمعارف التي تعدّ من أهم المدخلات ليكتسبها المتعلم، وبهذا يرتبط مستوى تحقيق الطلبة بكفايات المعلم والتي لا بد من تطويرها وتنميتها باستمرار (عايش،2015).

4.2 المحور الثالث: واقع برنامج دبلوم التأهيل المهني للمعلمين من 1-4 في فلسطين

اعتمدت الوزارة في خطتها الاستراتيجية من العام 2008 برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم للنهوض بمستوى التعليم في المدارس الفلسطينية، ولتطوير كادر كفء مؤهل من المعلمين لتحسين فرص التعلم للطلبة، وقد هدفت هذه الاستراتيجية إلى مهننة التعليم، وإدارة نظام تأهيل المعلمين عن طريق إعداده ليرتقي لمستوى المعلم الكفء بامتلاكه منظومة من المعارف والمهارات العامة والقيم والاتجاهات، ومن هذه الخصائص إظهار الالتزام تجاه الطلبة وتيسير نموهم الشامل للمشاركة في بناء المجتمع الفلسطيني الديمقراطي المستقل، وامتلاك ثقافة عامة ومعرفة متعمقة بتخصصاتهم وكيفية تعليمها بأساليب متنوعة، وتحمل المسؤولية وإدارة تعلم الطلبة، والتفكير بطريقة منهجية بالممارسات، والاستمرار في التطور المهني أثناء العمل، والتفاعل في العمل الجماعي ضمن مجتمع المعلمين–المتعلمين (ملحق الجاهزية، 2015).

كما أكدت هذه الاستراتيجية على ضرورة تطوير الأدوار المختلفة لوزارة التربية والتعليم العالي في عملية إعداد المعلمين والإشراف عليها، عن طريق تحسين أداء الوزارة في تنظيم هذه العملية بحيث يتخرج طلبة معلمون جيدون، وبأعداد ملائمة لحاجة المدارس الفلسطينية، مع التركيز على وضع آليات جديدة لتحسين جودة البرامج التأهيلية للمعلمين واعتمادها من قبل الهيئة الوطنية للإعتماد والجودة، وتوفير نظام تحفيزي للطلبة من ذوي القدرات العالية للإلتحاق ببرامج تأهيل المعلمين، والتعاون مع الجامعات الفلسطينية للقيام بدراسات حول نوعية خريجي برامج إعداد المعلمين (الدبلوم المهني المتخصص، 2015).

وقد تضمنت الاستراتيجية خمسة أنواع من برامج إعداد وتأهيل المعلمين، وهي: معلم رياض الأطفال، ومعلم المرحلة الأساسية الدنيا، ومعلم المرحلة الأساسية العليا (5–10)، ومعلم المرحلة الثانوية (11–12)، والمعلمين والمدربين في المرحلة ما بعد المدرسية (المرجع السابق).

لهذا كله عمل المعهد الوطني على تطوير برنامج التأهيل المهني التربوي المتخصص في التعليم للصفوف الاساسية الاولى من 1–4، بالشراكة مع الجامعات الفلسطينية (جامعة النجاح الوطنية، جامعة بيرزيت، جامعة الخليل، جامعة القدس، جامعة الازهر) حيث يتكون البرنامج من 230 ساعة تدريبية بما يعادل 18 ساعة معتمدة (دليل وصف المواد التدريبية، 2016).

التأهيل المهني التربوي المخصص في التعليم للصفوف الأساسية الدنيا من 1–4

يهدف هذا البرنامج التدريبي إلى تزويد المعلمين بطائفة واسعة من المهارات اللازمة للقيام بدورهم كمعلم صف، بعيداً عن القالب التقليدي للتدريس القائم على النقل والمتمحور حول المعلم، بحيث يمكنهم من ايجاد التكاملات الحقيقية بين التخصصات المختلفة والتي تخدم المعلم في تهيئة الطلبة للتعلم من أجل الحياة. انطلق هذا البرنامج في العام 2012 في مرحلته الأولى، واستهدف 2200 معلم، ومعلمة في الضفة وغزة، 70% منهم من حملة البكالوريوس بتخصصات مختلفة وبدون تأهيل تربوي، و30% من حملة الدبلوم ، وموزعين على النحو الآتي: (48% ذكورا) و (52% إناثا) تخرجوا جميعا يحملون شهادة الدبلوم

المهني المتخصص في التعليم (المعهد الوطني،2015).

تم لاحقا تطوير البرنامج عام 2015 حيث استهدف 1800 معلما ومعلمة في الضفة وغزة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، بالتركيز على المحتوى التعليمي والمعرفة البيداغوجية للمحتوى وطرائق التدريس التخصصية، ليقدم إطاراً مطوراً من استراتيجيات التعلم المتمركز حول المتعلم؛ ليصبح المعلم موجهاً للتعلم، راعياً للإبداع، وهذا الجزء الذي تم التركيز عليه في هذه الدراسة.

يُنفَذ البرنامج برعاية وإدارة ومتابعة وزارة التربية والتعليم العالي (المعهد الوطني للتدريب التربوي) وبدعم من البنك الدولي، وبالشراكة مع الجامعات الفلسطينية (جامعة النجاح الوطنية، جامعة القدس، جامعة الخليل، جامعة القدس المفتوحة في الضفة، وجامعة الأزهر في غزة)، وبمشاركة استشارية من جامعة كانتربري / بريطانيا .

يتكون البرنامج من (230) ساعة تدريبية، تعتمد على الترابط المنطقي بين النظرية والتطبيق، بشكل متواصل طيلة العام الدراسي موزعة على النحو الآتي :

– اللقاءات الوجاهية أيام السبت في الجامعات، بنسبة 40% من البرنامج ولمدة 16 أسبوعاً في الفصل الواحد.

– التطبيق العملي في الميدان (داخل وخارج الحصة الصفية) بواقع 20% من البرنامج .

– حلقات التعلم لممارسة مجتمعات تعلم مهنية لعرض التطبيقات ومناقشتها ومراجعتها بواقع (3) ساعات، وتشكل نسبة 20% من البرنامج، ويعقد اللقاء التدريبي في الجامعات، في حين تعقد حلقات التعلم في المدارس.

– التواصل الالكتروني بنسبة 10 % من البرنامج.

– مشروع التخرج أو البحث الاجرائي وما يتضمنه ملف الانجاز 10% من البرنامج .

وفي نهاية البرنامج يمنح المشاركون شهادة الدبلوم المهني المتخصص في التعليم، المعتمدة رسمياً من هيئة الاعتماد والجودة لدى وزارة التربية والتعليم العالي، كما يعفى المعلم المشارك من أي ساعات استدراكية في حال تقدم للدراسات العليا في مجال التربية وأساليبها (دليل الدبلوم المهني المتخصص في التعليم للصفوف من 1–4، 2015)

الكفايات التعليمية الفلسطينية

قام فريق المعهد والخبراء المحليين والدوليين بالتعاون مع هيئة تطوير مهنة التعليم والجامعات الفلسطينية المشاركة بمقارنة المعايير الفلسطينية بسبع كفايات عالمية، ثم قام الطاقم باستخراج الكفايات من المعايير بحيث تغطي الكفيات جميع هذه المعايير وتكَمل عليها بما يتلاءم مع الكفايات العالمية، وفيما يلي المجالات التربوية المتفق عليها للكفايات التعليمية: (ملحق الجاهزية للكفايات التعليمية، 2015)

1– تسهيل عملية التعليم والتعلم المتمركز حول المتعلم.

2– تفعيل الشراكة داخل وخارج المدرسة.

3– المتابعة والتقويم لعملية التعليم والتعلم ومخرجاتها.

4– السعي المستمر للتطور المهني.

5– المشاركة في توفير بيئة تعلمية فعالة وآمنة.

6- تصميم المصادر والمواد التعليمية التعلمية.

7- الإرشاد والتوجيه للمتعلمين.

ويتوقع في نهاية البرنامج التدريبي أن يمتلك معلمو الصفوف الأساسية الدنيا من (1-4) مهارات وخبرات تربوية إضافة إلى خبراتهم الأكاديمية، ومهارات وكفايات تتوافق مع احتياجاتهم التدريبية.

تتحقق هذه الكفايات بالإضافة إلى كفايات تخصصية، من خلال **مجمعات تدريبية** تخصصية موزعة في مسارين، على النحو الآتي : (دليل وصف المواد التدريبية، 2016)

- **مسار معلم الصف:** ويتم تزويد المعلمين في هذا المسار بمجموعة من المهارات والإستراتجيات التي تمكنهم من التعامل مع خصوصية الطلبة في هذه الفئة العمرية. وقد اشتمل مسار معلم الصف على المجمعات التدريبية الآتية: (المجمع المدخلي، ومجمع اللغة العربية، ومجمع الرياضات، ومجمع العلوم، ومجمع التعليم التكاملي، ومجمع التربية الخاصة). ويتوقع من المعلمين أن يكونوا قادرين على تعليم جميع المواد الأدبية، والعلمية لطلبة الصفوف 1-4 وأن يراعوا حاجاتهم واهتماماتهم.
- **مسار معلم اللغة الإنجليزية:** في هذا المسار تم تزويد المعلمين بمهارات تخصصية تركز على المحتوى والمعرفة البيداغوجية للمحتوى، وتتضمن مجمعات اللغة العربية والرياضيات والعلوم استراتيجيات حديثة في تعليم محتوى المقررات ذات العلاقة للصفوف من (1-4) وذلك باستخدام أمثلة تطبيقية من المحتوى. ويتم عادة تنفيذ مهام تطبيقية فيقوم المدرب بعرضها على المتدربين في حلقات التعلم.

أما مجمع التعليم التكاملي فيتضمن تدريب المعلمين على أنواع مختلفة من التكامل الأفقي والعمودي، ويتم التركيز على ايجاد صلات للتكامل بعدة طرق تساعد على تسهيل التعليم لدى الطلبة.

وكذلك مجمع التربية الخاصة حيث يقوم مدربون مختصون بالتدريب على مبادئ عامة في التربية الخاصة بحيث يساعد المعلمين في التأمل مع الحالات الخاصة في صفوفهم بما يزودهم بآليات التعامل مع هذه الفئة، كما ويعرفهم على أنواع مختلفة من ذوي الاحتياجات الخاصة وطرق مساعدتهم والعناية بهم.

في هذا الفصل تم عرض أهم الأدبيات المتعلقة بمفهوم التدريب بشكل عام، والتركيز على تدريب المعلمين بشكل خاص، ومعرفة شروطه، وأهدافه، وأنواعه، وآلية تصميمه وتنفيذه، ثم تم الانتقال إلى مفهوم التنمية المهنية للمعلمين والتي تشمل أبعادا أكبر من التدريب، حيث يشكل الأخير نقطة الانطلاق للنمو المهني للمعلم في جميع المهارات والكفايات الذاتية والمكتسبة من البرامج التدريبية المطروحة ليتحقق بذلك النمو في العملية التعليمية التعلمية بكافة تفصيلاتها، وأخيرا تم التطرق لموضوع التدريب بفلسطين بالتركيز على برنامج التأهيل المهني التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من 1-4 والذي يشكل عمودا مفصليا يقوم عليه البحث وهو أساسه، فتم توضيح آلية التدريب، وكيفية عمل هذا البرنامج، وشروطه، والكفايات المكتسبة منهن وفيما يلي عرضا لأهم الدراسات العربية والاجنبية التي تناولت موضوع تدريب المعلمين من عدة محاور.

5.2 الدراسات السابقة

تعددت الدراسات التي تناولت موضوع البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة؛ وذلك لارتباطها بأهم مكونات المنظومة التعليمية التعلمية وهو المعلم، حيث ركزت هذه الدراسات على معرفة مدى تمكن المعلم وتنميته من خلال البرامج التدريبية التي يخضع لها أثناء الخدمة، الأمر الذي يشابه موضوع هذه الدراسة التي ركزت على تقويم فاعلية برنامج التأهيل التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من 1-4 في منطقة ضواحي القدس، وحتى يتم تمكين هذه الدراسة لا بد من تدعيمها بركائز من دراسات الأدب العربي والأجنبي. وقد تم تناول هذه الدراسات ضمن أربعة محاور رئيسية، وهي:

أولا: الدراسات المتعلقة بمعوقات البرامج التدريبية أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها.

ثانيا: الدراسات المتعلقة بتقويم فاعلية البرامج التدريبية أثناء الخدمة.

ثالثا: الدراسات المتعلقة باتجاهات المعلمين نحو البرامج التدريبية أثناء الخدمة.

رابعا: الكفايات التعليمية المكتسبة من البرامج التدريبية أثناء الخدمة وأثر البيئة الإلكترونية في ذلك.

وفيما يلي عرضا لأهم الدراسات التي تناولتها هذه الدراسة:

1.5.2 الدراسات المتعلقة بمعوقات البرامج التدريبية أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها.

تعددت الدراسات التي تناولت موضوع المعوقات التي تحول دون تحقيق التدريب لأهدافه المرجوة، فمنها مارصد هذه المعوقات ووضع الحلول لمعالجتها، ومنها ما ركز على موضوع

التنمية الشاملة لتحقيق أهداف التدريب، ومنها ما أكد على ضرورة صياغة محتوى البرنامج التدريبي بناء على الأهداف المرادة منه، وفيما يلي عرضا لبعض هذه الدراسات.

فجاءت دراسة أبو عطوان (2008) بعنوان "معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة"، حيث هدفت الدراسة للتعرف على أهم المعوقات التي تواجه المدربين لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، لتحقيق غرض الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي بإعداد استبانة مكونة من 50 فقرة مقسمة على 10 مجالات مرتبطة بالمعوقات التي تناولتها الدراسة وهي: الإحتياجات التدريبية، تخطيط البرامج التدريبية، الحوافز المادرية والمعنوية، أهداف البرامج التدريبية، توقيت البرامج التدريبية، المحتوى، التقويم، الأساليب والوسائل التعليمية، المدربين، المركز التدريبي. وقد كان مجتمع الدراسة يتكون من 2021 معلم/ة للمرحلة الثانوية، وتم توزيع الإستبيان على 485 معلم/ة للصفوف من 7–10. وقد أكد 69.9% من عينة الدراسة على وجود معوقات لتدريب المعلمين أثناء الخدمة في غزة فيما يتعلق بالحوافز المادية بنسبة 86.8%، ومعوقات الإحتياجات التدريبية بما يقارب 74.3% من مجمل المعوقات. وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات أبرزها ضرورة تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين المتدربين، مع التأكيد على أهمية أخذ رأيهم في رصد احتياجاتهم التدريبية عن طريق الدراسات المسحية الشاملة لهذه الإحتياجات.

وفي السياق ذاته جاءت دراسة أبوسالم (2010) بعنوان "المعوقات التي تواجه تدريب معلمي التربية الرياضية أثناء الخدمة بمحافظات غزة"، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة المعوقات التي تواجه تدريب هذه الفئة من المعلمين بناء على متغير الجنس، والخبرة، والمؤهل، وقد تكونت

عينة الدراسة من 167 معلم ومعلمة تربية رياضية في المحافظة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي بالاعتماد على استبانة مكونة من عدة مجالات، وقد جاءت نتائج الدراسة كما يلي: المعوقات المتعلقة بالإشراف حصدت 72.9%، والمعوقات المتعلقة بالمدرب 71%، والمعوقات المرتبطة بزمن البرنامج التدريبي 68.5%، والمعوقات المرتبطة بالموارد ومكان التدريب 67.6%. وقد اوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر بالبرامج التدريبية، والتركيز على بناءها وفقا لاحتياجات المعلمين، مع ضرورة التأكيد على التكامل بين التدريب قبل الخدمة وأثناءها في ظل معايير الجودة.

بالإضافة لدراسة العاجز واللوح (2009)، والتي جاءت بعنوان "إعداد المعلم الفلسطيني وتدريبه أثناء الخدمة في ضوء برامج التمنية الشاملة بمحافظات غزة"، حيث هدفت للتعرف على واقع المعلم الفلسطسني وتدريبه أثناء الخدمة في ظل البرامج الشاملة للتنمية المهنية في محافظة غزة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بتصميم استبانة مكونة من 46 فقرة لتحقيق هذا الغرض، وقد تكونت عينة الدراسة من 580 معلم ومعلمة للمرحلة الأساسية في محافظات غزة الخمس، وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إعداد المعلم وتدريبه تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وكذلك لمتغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، ولمتغير سنوات الخدمة لصالح 6-10 سنوات. وقد توصلت الدراسة لعدة توصيات أكدت في مجملها على ضرورة التركيز على إعداد المعلمين بغض النظر عن الجنس أو سنوات الخبرة.

ودراسة أبو سالم (2007)، وقد كانت بعنوان "تقويم برنامج تدريب معلم التربية الرياضية أثناء الخدمة في فلسطين وفق الأهداف المحددة له" ، حيث هدفت إلى تقييم برنامج تدريب معلمي التربية الرياضية في فلسطين وفقا للاهداف المحددة، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بتصميم استبانة مكونة من 8 فقرات تم توزيعها على 411 ملعم/ة كعينة للدراسة، وكان من أهم نتائج الدراسة ما يأتي الحاجة للتدريب أثناء الخدمة 81%، والتخطيط للبرنامج التدريبي 80%، وأهداف البرنامج التدريبي 76%، وفيما يتعلق بالمعوقات فقد أخذت المعوقات المتعلقة بالإشراف النسبة الأكبر 72.9%، بينما حصلت المعوقات المتعلقة بزمن البرنامج على نسبة 56.7%، وقد توصلت الدراسة لعدة توصيات أبرزها الاهتمام بالبرامج التدريبية من حيث إعدادها والإشراف عليها ومناسبة زمنها للمعلمين.

وفي السياق ذاته جاءت دراسة ميندي وهلبانيس (Minadi & Hlapanis, 2005) بعنوان "المعيقات التي تحول دون اكتساب المهارات التكنولوجية المكتسبة في البرامج التدريبية حول تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في اليونان"، وهدفت لمعرفة أهم المعيقات التي تعيق تطبيق المهارات التكنولوجية المكتسبة من البرنامج التدريبي، فاستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من 170 معلم ومعلمة تم توزيع استبانة قبلية وأخرى بعدية عليهم، وقد توصلت الدراسة إلى ان 39% من العينة لم تتمكن من تطبيق ما تعلمته في البرنامج التدريبي داخل غرفة الصف بسبب عدم توفر الأجهزة اللازمة لذلك، كما بين 75% من العينة أن بعض المعيقات يمكن التغلب عليها من خلال التدريب الذاتي والتعليم، ولهذا أوصت الدراسة بتعزيز التدريب وتوفير الاجهزة اللازمة لإنجاحه.

وقد ربطت بعض الدراسات المعوقات التدريبية بالظروف الاقتصادية والسياسية الحاصلة في البلد وهذا ما جاءت به دراسة ايبرسون وآخرون (Ebersöhn,Tilda1 &Ferreir, 2015) حيث جاءت بعنوان "تدريب المعلمين أثناء الخدمة لتوفير الدعم النفسي والرعاية في المدارس عالية الخطورة وذات الحاجة العالية: شراكات التدخلات المدرسية"، حيث هدفت للتعرف على أدوار المعلمين في التكيف مع الاوضاع القائمة في جنوب افريقيا لا سيما في المرحلة الانتقالية على الاقتصاديات الكولونيالية، حيث تمتاز المدارس بالمخاطرة العالية والحاجة الماسة لكادر مؤهل قادر على التعامل مه هذه الظروف المتأرجحة، فأكدت الدراسة على ضرورة وجود برامج تطوير مهني للمعلمين وقد عنيت الدراسة ببحث الشراكة الحاصلة بين باحثي التعليم العالي والمدرسين لمدة 9سنوات الماضية في هذه المدارس في جنوب افريقيا. واستخدم التحليل المواضيعي لتحديد الطرق التي استفاد بها المدرسون من التكيف مع المخاطر العالية من البرنامج ، واستخدمت نظرية تقرير المصير للدعوة إلى وجود علاقة ديناميكية ومترابطة بين مسارات المدرسين الواضحة للدعم والرعاية النفسية – الاجتماعية. تجد الدراسة أنه في المجتمعات التي تحول المجتمع سياسياً حيث تحتاج الحاجة إلى تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، وقد تكون الهياكل الرسمية للتطوير المهني للمعلمين محدودة، وبهذا أوصت الدراسة بأهمية الشراكات بين الباحثين والمعلمين حيث تبدو منصات مفيدة للتدخلات المدرسية لدعم مرونة المعلم.

مما سبق نستطيع القول بأن غالبية الدراسات أكدت على وجود مشكلة في تحديد الإحتياجات التدريبية، لذا دعت معظمها لضرورة إجراء مسح للتعرف على الإحتياجات التدريبية، مع

التأكيد على ضرورة ملائمة البرامج التدريبية للمعلمين من حيث المحتوى، وآلية التدريب، والزمن.

2.5.2 الدراسات المتعلقة بتقويم فاعلية البرامج التدريبية أثناء الخدمة.

في هذا المحور تم التركيز على الدراسات التي تناولت موضوع تقويم فاعلية البرامج التدريبية المطروحة للمعلمين أثناء الخدمة وتأثيرها على أدائهم. وتعتبر دراسة ننج ما شاونج ويان دو (Ning Ma1, Shuang&Yuan Du2, 2018) من الدراسات الحديثة التي تناولت موضوع تدريب المعلمين أثناء الخدمة والتي جاءت بعنوان "منهج التطوير المهني المعتمد على الأقران لتحسين المشاركة في التعلم ومهارات تصميم التعلم للمدرسين أثناء الخدمة"، حيث استخدمت المنهج الكمي لتقييم فعالية برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في اليابان من خلال التركيز على 20 معلم عن طريق اتباع منهج التدريب من خلال الأقران، حيث ركز التدريب على تحديد الأسئلة والإحتياجات والخطط التدريسية للمعلمين عينة البحث – باعتبارهم عينة تجريبية يجري عليهم التدريب–، والعمل على توفيرها عن طريق الأقران والانخراط في العمل الجماعي. وقد ركزت الدراسة على عدد من الأدوات أهمها نموذج تقييم المشاركة والأداء للدروس المعروضة والخطط التدريسية المقدمة. وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها أن نتائج المجموعة التجريبية كانت أعلى بكثير من المجموعة الضابطة، وأكدت الدراسة على أن تأثير الأقران أفضل بكثير من الخبراء. وبهذا أوصت الدراسة لضرورة التركيز على تدريب المعلمين أثناء الخدمة عن طريق التعلم بالأقران.

وتتفق دراسة سلنجرلاند (Slingerland& et.al, 2017) مع الدراسة السابقة حيث جاءت بعنوان" تطوير وتحسين برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة على التقييم التحفيزي في التربية البدنية"، وهدفت لمعرفة أهمية برامج التقييم لمعلمي التربية البدنية على وجه التحديد، وقد ساعدت الدراسة على تطوير برنامج تدريبي للمعلمين أثناء الخدمة بما يخدم عمليات التقييم والتحفيز للطلاب دون التأثير على دافعيتهم وكفائتهم، وقد طبق البرنامج على 33 معلم/ة، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بالتركيز على المقابلات مع عينة البحث وتوزيع الاستبانة عليهم لجمع آرائهم حول البرنامج التدريبي، وقد أشارت الدراسة إلى أن هذا البرنامج يعد من الخطوات الناجحة لتحسين خبرة معلمي التربية الرياضية لإعداد تغيير في ممارساتهم اليومية وبالتالي تحسين المستوى العام للأداء. وقد اوصت الدراسة بضرورة تفعيل مثل هذه البرامج والتركيز على أساليب المتابعة والمشورة فيها من خلال مجتمعات الممارسة والتدريب.

وفي الإطار ذاته جاءت دراسة ياسين (2015)، بعنوان "تقويم فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي الجغرافيا أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين في الأردن"، حيث هدفت الدراسة إلى تقييم البرامج المذكورة من وجهة نظر المعلمين في لواء قصبة اربد، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة وذلك بتطوير استبانة مكونة من50 فقرة موزعة على 5 مجالات، وقد تكونت عينة الدراسة من 54 معلم/ة للإجابة عن بنود الإستبانة، وقد أظهرت الدراسة عدة نتائج أهمها أن تقديرات المعلمين لفاعلية البرامج التدريبية أثناء الخدمة جاءت بدرجة متوسطة، كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في

تقديرات المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، أكدت على وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لسنوات الخبرة، وعدد مرات المشاركة في البرنامج التدريبي. وقد توصلت الدراسة لعدة توصيات أهمها ضرورة التأهيل التربوي للمعلمين، مع مراعاة تكرار التدريب في فترات متفاوتة.

وفي نفس السياق دراسة بلال (2013)، تحت عنوان "تقييم البرامج التدريبية التي يقدمها الموجهون الفنيون في دولة الكويت لمعلمي التربية البدنية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم"، فهدفت الدراسة لتقييم هذه البرامج من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لتحقيق هذا الهدف، حيث تم اختيار عينة عشوائية من 260 معلما من المدارس المتوسطة للبنين أي ما يقارب 22.4% من عينة الدراسة، وقام الباحث بتصميم اداة الدراسة التي تكونت من 37 فقرة، وقد أشارت نتائج تحليل البيانات إلى درجة تقييم البرامج من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة، واكدت على وجود فروق دالة إحصائيا لتحديد الإحتياجات التدريبية وفقا لمتغير المؤهل العلمي. وقد اوصت الدراسة بضرورة تحليل الاحتياجات التدريبية بشكل مفصل بما يتلاءم مع احتياجات المعلمين الفعلية ليؤثر على تحصيل الطلبة إيجابيا.

وأيضا دراسة عبيد (2008)، بعنوان "فاعلية الدورات التدريبية أثناء الخدمة في تطوير كفايات معلمي الرياضيات في بناء الإختبارات التحصيلية للمرحلة الأساسية في الأردن"، فهدفت الدراسة إلى تقدير فعالية الدورات التدريبية أثناء الخدمة للمعلمين في مجال القياس والتقويم على كفاية معلمي الرياضيات في بناء الإختبارات التحصيلية للمرحلة الأساسية في

مديرية تربية عمان الأولى، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المديرية والبالغ عددهم 240 معلم/ة، حيث تم اختيار عينة عشوائية طبقية 40 معلم/ة ممن تلقوا التدريب في مجال القياس والتقويم أثناء الخدمة ولم يأخذوا مواد تدريبية مشابهة قبل الخدمة. واعتمدت الدراسة على اختبار الكفاية المعرفية للمعلمين في ضوء المعرفة النظرية العامة، وقائمة تحليل الأوراق الإختبارية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فعالية لهذه البرامج على المعلمين عينة الدراسة وأن مستوى ممارستهم لمعايير تصميم الإختبارات متوسط الكفاية. ومن أهم التوصيات لهذه الدراسة ضرورة تعزيز وتفعيل مثل هذه البرامج التدريبية لما لها من أثر على كفاية المعلمين في تحسين أدائهم.

وضمن الإطار ذاته دراسة المجالي (2010) التي جاءت بعنوان "فاعلية الدورات التدريبية المتعلقة باستخدام مناهج اللغة الإنجليزية المحوسبة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات المتدربين في المدارس الاستكشافية الأردنية"، والتي هدفت للتحقق من فاعلية هذه الدورات وأثرها على اتجاهات المتدربين لتفعيل استخدام الحاسوب في التعليم، وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المتدربين لصالح حاملي البكالوريوس تجاه هذه الدورات وتعزيز استخدام الحاسوب، واوصت الدراسة بضرورة توفير البنية التحتية والتسهيلات اللازمة لإنجاح الدورات التدريبية مع ضرورة توفير المدربين ذو الكفاءة والخبرة العالية.

وجاءت دراسة سليمان (2013) بعنوان "تقييم البرامج التدريبية التي يقدمها الموجهون الفنيون في دولة الكويت لمعلمي المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم"،

فهدفت الدراسة إلى تقييم هذه البرامج حيث استخدمت المنهج الوصفي المسحي باستخدام استبانة مكونة من 37 فقرة، تم تطبيقها على عينة بلغت 260 معلما من المدارس المتوسطة للبنين في الكويت، وأشارت النتائج إلى أن تقييم البرامج التدريبية أثناء الخدمة كانت مرتفعة مع وجود أثر لمتغير المؤهل العلمي، وقد أوصت الدراسة بضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية بناء على الأهداف التدريبية للتمكن من تحديد برامج تدريبية ملائمة لاحتياجات المعلمين لينعكس ذلك ايجابا على التحصيل العلمي لدى الطلبة.

وجاءت دراسة المخادمة (2007) بعنوان "تقدير درجة فاعلية البرامج التدريبية للمعلمين الجدد في محافظة إربد من وجهة نظرهم" والتي هدفت لمعرفة تقديرات المعلمين الجدد عن البرامج التدريبية المقدمة لهم في محافظة إربد، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانة مكونة من 45 فقرة موزعة على خمسة مجالات شملت: خطة البرنامج، ومحتوى البرنامج التدريبي، وكفاءة المدربين، ومكان التدريب، والتقويم، حيث تم توزيعها على 354 معلم/ة تم اختيارهم بشكل عشوائي من أصل 2021 معلم/ة جدد في محافظة إربد من العام 2007/2006، وقد أوضحت الدراسة أن هناك تباين في المجالات حيث جاء مجال خطة البرنامج في المرحلة الأولى، ثم مجال محتوى البرنامج التدريبي ضمن درجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين وبدرجة منخفضة في مجال البيئة التدريبية وكفاءة المدربين، وقد دعت الدراسة إلى ضرورة توفير بيئة تدريبية جيدة للمتدربين، والعمل على رفع مستوى المشرفين المسئولين عن البرنامج التدريبي.

وفي سياق متصل جاءت دراسة العطوي (2011)، تحت عنوان "واقع الدورات التدريبية في مجال العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم بمنطقة تبوك"، وهدفت الدراسة لمعرفة واقع الدورات التدريبية في العلوم في منطقة تبوك، فشملت الدراسة جميع معلمي ومعلمات العلوم في تبوك للمرحلة الثانوية 2011/2010، وتكونت العينة من 214 معلم/ة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة رئيسية للدراسة تكونت من 5 مجالات تشمل 35 فقرة تمحورت حول المحتوى التدريبي، والتقويم، وزمن الدورة التدريبية، والمدرب، ومكان التدريب. وأظهرت الدراسة وجود فروق دالة احصائيا في تقديرات المعلمين لواقع الدورات التدريبية وفقا لمتغير النوع الاجتماعي للإناث، وأكدت الدراسة على عدم وجود فروق في تقديرات المعلمين حسب متغير المؤهل العلمي والخبرة في كل المجالات. وأوصت الدراسة بضرورة اختيار المدربين من أصحاب الكفايات والمهارات العالية، وتغيرهم من فترة لأخرى لضمان تنوع الأساليب في الأنشطة.

وفي السياق ذاته جاءت دراسة محجوب (2015) بعنوان "واقع التدريب المستمر لمعلمي مرحلة التعليم الأساس ولاية الخرطوم– محلية امبدة"، والتي هدفت للتعرف على دور التدريب أثناء الخدمة في رفع أداء المدرسين وتحسين تحصيل الطلبة، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي بالاعتماد على الاستبانة والمقابلة كأدوات للدراسة، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية بلغت 861 معلم/ة للمرحلة الأساسية بمحلية أمبدة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أن التدريب المستمر يسهم في تحسين الأداء التدريسي، وخلق الرضا الوظيفي للمعلمين، ويعمل على تحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة. وقد أوصت الدراسة

بضرورة تصميم دورات تطويرية وتثقيفية لمشرفي المرحلة الأساس، وضرورة أخذ رأي المعلمين لتحديد احتياجاتهم التدريبية، مع التأكيد على أهمية توظيف التكنولوجيا والأساليب التدريبية الحديثة.

ودراسة السرحاني (2007)، والتي جاءت بعنوان "واقع برامج تدريب المعلمين من وجهة نظرهم في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية"، حيث هدفت للكشف عن واقع التدريب للمعلمين في منطقة الجوف في المدينة المنورة من وجهة نظرهم، وقد تكونت عينة الدراسة من 720معلما ومعلما تم اختيارهم من أصل 3599 معلم ومعلمة تابعين لإدارة تعليم منطقة الجوف، وقد صمم الباحث استبانة مكونة من 45 فقرة موزعة على عدة مجالات، وهي: التخطيط للبرنامج التدريبي، ومحتوى البرنامج التدريبي، وآلية تنفيذ البرنامج التدريبي، ومهارات المدربين وصفاتهم، وتقييم البرنامج التدريبي. وقد بينت الدراسة عدة نتائج أهمها أن واقع هذا البرنامج التدريبي من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة كبيرة فيما يتعلق بالتخطيط، ومحتوى البرنامج، وتنفيذه، ومهارات المدرب، وجاءت بدرجة متوسطة بما يتعلق بمجال تقييم البرنامج التدريبي. وقد توصلت الدراسة لعدة توصيات أهمها: ضرورة ربط أهداف البرامج التدريبية بالمشكلات التي يواجهها المعلم، مع ضرورة توظيف أساليب متعددة ومتنوعة في التدريب.

والدراسة التي قامت بها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بالتعاون مع المجلس الثقافي البريطاني (2006/2005) تحت عنوان "تقييم البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة في مناطق السلطة الفلسطينية"، حيث هدفت الدراسة لتقييم البرامج التدريبية التي تقدمها الوزارة

فشملت معلمي ومديري ومشرفي المدارس وأولياء الأمور ومعدي البرامج التدريبية، وقد تعددت أدوات الدراسة فشملت دراسة الحالة، والمقابلة، والاستبانة. وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها أن المعلمين الذين يتم اختيارهم للتدريب لا يتم مشاورتهم قبل ذلك ويتم ترشيحهم من المدير والمشرف، كما وأكد 44% من المعلمين بأن أهداف التدريب غير واضحة، وأكد 44%منهم بأن وقت التدريب غير مناسب، واوضح 80% بأن المادة التدريبية مشوقة وممتعة، ووافق 70% منهم على مكان التدريب. وقد توصلت الدراسة لعدة توصيات تفيد بمجملها لضرورة إشراك المعلم في الموافقة على الاشتراك بمثل هذه الدورات ومراعاة الوقت الزمني للتدريب مع احتياجات المعلمين.

وفي سياق آخر جاءت دراسة زهانج وآخرون (Zhang, Linxiu& et.al 2013)، حيث كانت بعنوان "تأثير تدريب المعلمين على نتائج المعلم والطلاب: دليل من تجربة عشوائية في مدارس المهاجرين في بكين"، وهدفت للتعرف على فعالية برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي اللغة الانجليزية في محافظة بكين في مدارس المهاجرين، حيث ركزت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي باستخدام المقابلات والاستبانات لتقييم تأثير برامج تدريب المعلمين قصيرة المدى والمكثفة على أدائهم في غرفة الصف. وقد بينت نتائج الدراسة عدم فعالية برامج تدريب المعلمين قصيرة المدى على أداء المعلمين، لذلك أوصت الدراسة بضرورة تعديل برامج التدريب وحسن اختيار مدتها الزمنية.

3.5.2 الدراسات المتعلقة باتجاهات المعلمين نحو البرامج التدريبية أثناء الخدمة.

وتم التركيز في هذا المحور على أبرز الدراسات التي هدفت للتعرف على اتجاهات المعلمين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم أثناء الخدمة لمعرفة آرائهم فيها وأمكانية تطويرها. فجاءت دراسة الحمدان(2006)، بعنوان "اتجاهات معلمي ورؤساء أقسام التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بدولة الكويت نحو الدورات التدريبية المقامة للمعلمين أثناء الخدمة ومقترحاتهم لتطويرها"، فهدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات الفئة المستهدفة من حيث الأهداف، والمحتوى، والبيئة، والأثر للدورات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية ضمن متغير النوع، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية، كما وسعت للتعرف على اقتراحاتهم في سبيل تطوير الدورات التدريبية وفقا لحاجاتهم. وتكونت عينة الدراسة من 120 معلم بواقع معلمين من كل مدرسة، وجميع رؤساء أقسام التربية الإسلامية بواقع 20 رئيس في جميع مناطق الكويت. استخدم المنهج الوصفي التحليلي للإجابة على أسئلة الدراسة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير النوع في أثر وبيئة الدورات التدريبية بالفترة الصباحية على أن يفرغ المعلم من الأعمال المدرسية فترة الدورة. وكان من اهم توصيات الدراسة التوصية بإنشاء مركزين تدريبين في منطقتي الأحمدي والجهراء للمعلمين، مع أهمية إعداد الوسائل التعليمية وتوضيح كيفية استخدامها، وإعطاء دورات تدريبية في القيادة التربوية والإدارية.

وفي نفس السياق كانت دراسة كريم (2005)، بعنوان "اتجاهات معلمي التعليم المتوسط نحو برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بشعبية الزاوية"، فهدفت الدراسة للتعرف على اتجاهات المعلمين للبرامج أثناء الخدمة، والتعرف على الفروقات في الإتجاهات نحو هذه البرامج وفقا

لمتغير الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، بالإضافة إلى بناء أداة لقياس اتجاهات المعلمين للبرامج اشتملت على عدة محاور منها: الاتجاهات نحو برامج التدريب أثناء الخدمة، الاتجاهات نحو المشاركة بالبرنامج، والاتجاهات نحو المادة التدريبية، والاتجاهات نحو الدوافع المرتبطة بالبرنامج، والاتجاهات نحو المحاضرين، والاتجاهات نحو البرامج الإدارية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، على عينة عشوائية طبقية بلغت 157معلم/ة من معلمي ومعلمات التعليم المتوسط بشعبية الزاوية في ليبيا. وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: وجود اتجاهات ايجابية للمعلمين تجاه البرامج التدريبية أثناء الخدمة في جميع المحاور باستثناء الجوانب الإدارية، وأكدت على عدم وجود فروق في الاتجاهات تجاه هذه البرامج تعزى لمتغير الخبرة، أو التخصص. وقد توصلت الدراسة لعدة توصيات أهمها ضرورة التركيز على الجوانب الإدارية للبرامج التدريبية لتحسين اتجاهات المعلمين نحوها.

وجاءت دراسة الحربي (2007) بعنوان "اتجاهات المعلمين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم"، حيث هدفت لمعرفة اتجاهات المعلمين إزاء البرامج التدريبية المقدمة لهم من حيث المحتوى والوقت والمدرب والبيئة، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين الملتحقين بالبرامج التدريبية في محافظة الرس سنة 2007، وقد كان من نتائج الدراسة وجود اتجاهات ايجابية للمعلمين عينة البحث نحو محتوى البرامج التدريبية والبيئة التدريبية، وكان من اهم توصيات الدراسة الاستفادة من اتجاهات المعلمين الايجابية لاستقطاب أكبر عدد ممكن من المعلمين لمثل هذه البرامج، مع

ضرورة اشراك المعلمين في اختيار زمن التدريب بما يتناسب معهم، واقامة برامج كل مرحلة على حدا حتى تتحقق الاستفادة.

وفي السياق ذاته جاءت دراسة حماد والبهباني (2011) تحت عنوان "اتجاهات معلمي الحكومة نحو الدورات التدريبية التي تلقوها أثناء الخدمة بمحافظات غزة"، فهدفت الدراسة لمعرفة اتجاهات المعلمين نحو البرامج التدريبية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، حيث مثلت عينة الدراسة ما يقارب 25% من المجتمع أي ما يعادل 450 معلم/ة، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ببناء استبانة مكونة من 46 فقرة مقسمة على أربعة مجالات. وقد بينت نتائجها بأن متوسط الإجابات جاءت بشكل إيجابي نحو مجال محتوى البرامج التدريبية ومجال المدرب، وكانت بشكل محايد نحو مجال البيئة التدريبية ووقت تنفيذ البرنامج. وقد أوصت الدراسة بضرورة تشخيص وضع التدريب القائم للخروج عن الأنماط التقليدية، وإيجاد الجديد، وإشراك المعلمين في اختيار زمن التدريب بما يتناسب وظروفهم واحتياجاتهم الشخصية والمهنية.

وضمن نفس الإطار دراسة بركات (2005)، تحت عنوان "الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس"، فهدفت الدراسة لمعرفة أثر الدورات التدريبية للمعلم أثناء الخدمة على الكفايات التي يمتلكها واتجاهاته نحو مهنته، وتكونت عينة الدراسة من 347 معلم ومعلمة بطريقة عشوائية طبقية من المدارس الحكومية في طولكرم، وقد استخدم الباحث أداة قياس الكفايات التدريسية، ومقياس الاتجاه نحو المهنة، وقد بينت النتائج عدم وجود اختلاف جوهري في الكفايات التدريسية لدى المعلمين الملتحقين بهذه

الدورات، كما بينت وجود اختلاف جوهري لديهم في ممارسة هذه الكفايات، وأوضحت عدم وجود اختلافات جوهرية في اتجاهتهم نحو مهنة التدريس يمكن عزوها للالتحاق بمثل هذه الدورات، وقد أوصت الدراسة بضرورة تنظيم هذه البرامج من قبل الوزارة بشكل أكبر، كما أكدت على أن تراعي هذه البرامج الفترات الزمنية التي تناسب المعلمين، مع التأكيد على ضرورة اشراف مختصين مؤهلين على هذه البرامج.

واتفقت مع التوصيات السابقة بما يتعلق بتوجيه السياسات العامة نحو البرامج المنظمة لإعداد المعلمين دراسة ياسمينا وسيموب (Yiasemina & Symeoub,2007)، والتي جاءت بعنوان" احتياجات تدريب المدرسين أثناء الخدمة في قبرص"، والتي أكدت على ضرورة إجراء دراسات لتحديد الاحتياجات بصورة منهجية لإيضاح القرارات المتعلقة بالتوقعات من خطط التدريب أثناء الخدمة. وهدفت الدراسة إلى تقديم نتائج بحثية لتشخيص احتياجات تدريب المعلمين أثناء الخدمة في قبرص. لأغراض الدراسة، تم توزيع الاستبيانات على عينة طبقية عشوائية من المدارس على مستوى الولاية. وأوضحت النتائج تفضيلات المعلمين حول جوانب التطوير المهني، مثل المحتوى ومشاركة المعلمين والكفاءة والتنظيم. على الرغم من تنوع الآراء التي تم جمعها، تركز التوصيات على اعتماد التوجهات المواضيعية المفضلة، وتطوير أشكال بديلة للتدريب أثناء الخدمة، وإنشاء روابط مع تحسين المدارس، وتحويل النماذج التنظيمية من المستوى المركزي إلى المستوى المحلي، وتعزيز مشاركة المعلم في أنشطة التدريب أثناء الخدمة.

ودراسة العاجز واللوح والأشقر (2011)، والتي جاءت بعنوان" واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظات غزة"، فهدفت الدراسة للتعرف على واقع تدريب المعلمين في هذه المرحلة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بتصميم استبانة مكونة من 46 فقرة موزعة على 5 محاور لتحقيق هدف البحث، وقد تمثل مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في 6 مديريات في محافظات غزة، وتكونت العينة من 580 معلم/ة، وقد توصلت الدراسة لنتائج عدة أبرزها ضرورة وجود أهداف محددة بشكل مسبق لهذه البرامج، والتركيز على التخطيط لمثل هذه البرامج، مع ضرورة اشراك المعلمين في جميع مراحل البرنامج التدريبي من التخطيط إلى التنفيذ والمتابعة. وقد أوصت الدراسة بضرورة مناسبة الموضوعات المطروحة في البرنامج التدريبي واهتمامات المعلمين وحاجاتهم، والعمل على إيجاد أنشطة اختيارية فيها تزيد من دافعية المتدربين.

ودراسة يادا وهانو (Yada & Hannu, 2017) والتي جاءت بعنوان "مواقف المعلمين اليابانيين أثناء الخدمة نحو التعليم الجامع والكفاءة الذاتية للممارسات الشاملة"، حيث هدفت للتعرف على مواقف المعلمين اليابانيين نحو التعليم الجامع وكفاءتهم الذاتية في الممارسات الشاملة. وقد استخدمت المنهج الكمي بجمع الآراء عن طريق استبانة تم تصميمها للدراسة ووزعت على 359 من المعلمين عينة البحث. وتشير النتائج إلى أنه على الرغم من أن آراء المعلمين تجاه الإعاقات كانت إيجابية بشكل عام ، إلا أن المعلمين لديهم بعض المخاوف بشأن تطبيق التعليم الشامل في الفصل الدراسي، حيث كان المستوى العام للفعالية الذاتية

منخفضًا نسبيًا في العينة اليابانية مقارنةً بالبلدان الأخرى ، خاصةً فيما يتعلق بإدارة سلوك الطلاب المشكوك فيه. وكانت الكفاءة الذاتية فيما يتعلق بإدارة السلوك والتعاون مرتبطة بالمواقف العامة نحو التعليم الجامع. يمكن للنتائج أن تمكن رؤى مفيدة في تطوير تعليم المعلمين قبل الخدمة وفي أثناء الخدمة وهذه من اهم التوصيات التي جاءت بها الدراسة.

وفي سياق متصل جاءت دراسة ساتي وسايتيسب (Saiti & Saitisb, 2006) بعنوان "التدريب أثناء الخدمة للمعلمين الذين يعملون في المدارس لمدة يوم كامل. أدلة من اليونان"، حيث هدفت للتعرف على تصورات المعلمين عن فعالية برامج التدريب المقدمة لهم أثناء الخدمة في مدارس اليوم الكامل في اليونان، وقد استخدمت الدراسة المنهج الكمي عن طريق الاستبانات لجمع آراء المعلمين عينة الدراسة 50 معلم/ة في مدارس اليوم الكامل عن فعالية البرامج التدريبية التي يتلقونها، وقد أشارت الدراسة إلى ضرورة إعادة نظر وزارة التربية حول برامج التدريب أثناء الخدمة في جميع المدارس لأنها لم تعط الأثر الإيجابي الملائم لإحداث إصلاحات في التعلم، وبهذا أوصت الدراسة بضرورة تحسين نوعية تدريب المعلمين بما يتلائم مع التغييرات التكنولوجية والاجتماعية والاكاديمية الحاصلة في البيئة المدرسية.

4.5.2 الكفايات التعليمية المكتسبة من البرامج التدريبية أثناء الخدمة وأثر البيئة الإلكترونية في ذلك.

وفي هذا المحور تم التطرق للكفايات التعليمية والمهنية المكتسبة من البرامج التدريبية أثناء الخدمة وأثرها على أداء المعلمين، كما وشملت بعض الدراسات معرفة أثر البيئة الالكترونية

المستخدمة في الوصول لهذه الكفايات. فجاءت دراسة عثمان (2007)، بعنوان "الكفايات التعليمية اللازمة لإعداد معلم المرحلة الإبتدائية وتدريبه أثناء الخدمة"، هدفت الدراسة إلى تحديد قائمة بأهم الكفايات التعليمية اللازمة لإعداد المعلم في المرحلة الإبتدائية وتدريبه أثناء الخدمة، فاستخدمت الدراسة المنهج الوصفي فصممت الباحثة استبانة مكونة من 91 بند موزعة على 6 محاور، وطبقتها على عينة مكونة من 167 معلم/ة في مدينة طبرق في ليبيا، وأظهرت الدراسة أن الإهتمام بالمعلم وتدريبه من أهم أسس النجاح في الخطط التعليمية مهما كانت لإكسابه المهارات والمعارف ليتمكن من التطور المهني والعلمي والثقافي. وقد أوصت الدراسة بضرورة التدريب للمعلمين أثناء الخدمة مع تحديد قائمة بأهم الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلة الإبتدائية.

وأضافت بعض الدراسات جانب مهم يتعلق بالتطور المعرفي التكنولوجي كدراسة صالح (2008)، والتي جاءت بعنوان "تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية مهارات تكنولوجيا التعليم لمدربي المعلمين بمرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عمان"، هيث هدفت الدراسة لتصميم مقترح برنامج تدريبي لتمكين الكفايات المهنية لدى المعلمين في سلطنة عمان في مجال التكنولوجيا، وتحديد احتياجاتهم التدريبية، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على عينة قصدية تكونت من مشرفين تربويين يدرسون في جامعة قابوس في الفصل الدراسي الثاني 2009/2008، وهم انفسهم يقوموا بالدورات التدريبية للمعلمين بواقع 22 مشرف ممثل عن كل إدارة تعليمية بالسلطنة. وتم جمع البيانات من استبانة أعدت بما يتلاءم واجراءات الدراسة، وبناء على أراءهم تم اقتراح مكونات للبرنامج التدريبي من حيث أهدافه،

وفلسفته، وتم تصميم موديل لتدريب المشرفين المدربين للمعلمين، وقد أوصت الباحثة بضرورة الاستفادة من البرنامج الذي قدمته كإطار عام للتدريب، ومراعاة الاحتياجات التدريبية، وزيادة البرامج التدريبية للمتدربين في مجال التكنولوجيا.

وتشابهت معها دراسة المورعي (2007) والتي كانت بعنوان "فعالية استخدام بيئة التعلم الالكترونية في تدريب المعلمين أثناء الخدمة"، حيث هدفت لمعرفة فعالية استخدام البيئات الالكترونية التعلمية في إكساب المهارات والمعارف المرتبطة بتدريب المعلمين أثناء الخدمة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت عينة الدراسة من 40 معلما في المدارس الحكومية في المدينة المنورة، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين ضابطة وتجريبية، وتم تدريب 20 منهم على محتويات الحقيبة التدريبية التي صممها الباحث، والمجموعة الأخرى تم تدريبها على محتويات الحقيبة ذاتها عبر بيئات التعلم الإلكترونية على شكل عروض تقديمية، كما استخدم الباحث اختبارا تحصيليا مكونا من 35 فقرة لقياس تحصيل عينة الدراسة على محتويات الحقيبة، وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج منها فعالية التدريب في كلتا المجموعتين، مع وجود فروقا ذات دلالة احصائية في اتجاهات العينة لصالح استخدام بيئات التعلم الالكترونية خلال التدريب، وبناء على النتائج فقد أوصت الدراسة بضرورة إنشاء بوابة تدريب الكترونية في مراكز التدريب، والاستفادة من بيئات التعلم التقنية في حل بعض المشكلات المتعلقة بتدريب المعلمين.

واتفقت معها دراسة كولون (Colon, 2004) القائمة على إدراج تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في بريطانيا للتطوير المهني للمعلم في بريطانيا، حيث قيّم البرنامج صندوق

حكومة المملكة المتحدة للفرص الجديدة والتي هدفت لرفع مستوى الطلاب عن طريق تحسين خبرة المعلمين في التكنولوجيا، وقد أسفر البرنامج عن خيبة أمل بما يتعلق بأثر البرنامج بالممارسات الصفية بسبب عدم وجود الموارد التكنولوجية، وانخفاض مستوى التحفيز للمعلمين، وإهمال السياق والبيئة التي يعمل بها المعلم، فأكدت الدراسة على ضرورة أخذ هذه العوامل بعين الاعتبار عند الحديث عن التدريب المهني للمعلمين من أجل تحقيق الأثر منه في الغرف الصفية.

وجاءت دراسة بطاينة (2009) بعنوان "أثر البرنامج التدريبي (دورة المناهج المطورة) في تحسين الممارسات التدريسية الصفية لمعلمي العلوم العاملين في مديرية إربد الأولى" والتي هدفت لمعرفة فاعلية هذا البرنامج على الأداء المهني للمعلمين داخل الغرفة الصفية، ومعرفة أثر الجنس وسنوات الخبرة على ذلك، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال تحليل نتائج التقارير الإشرافية على مرحلتين قبل البرنامج التدريبي وبعده، حيث شملت التقارير 30 فقرة موزعة على خمسة محاور، وهي: الإدارة الصفية، والتخطيط، وتنفيذ التعليم والتعلم، والتقييم، والتطبيق العملي، حيث تم تطبيق الدراسة على 100 معلم/ة في محافظة إربد، وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها وجود تأثير فعّال للبرامج التدريبية المطروحة على الممارسات الصفية للمعلمين، كما بينت أن هناك أثر لمتغير الجنس لصالح الذكور في البرنامج التدريبي، وأنه لا يوجد أثر للخبرة عليه. وقد أوصت الدراسة بضرورة الاستمرار في مثل هذه البرامج لما لها من دور فعّال على المعلمين بتحسين ممارساتهم داخل غرفة الصف.

وفي السياق ذاته جاءت دراسة رجبي وكيني ومفتون (Rajabi1. Reza , 2012) Kiany2 and Maftoon1 تحت عنوان "برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة: هل يغيرون معتقدات المعلمين الإيرانيين والممارسات الصفية وإنجازات الطلاب؟"، والتي هدفت إلى دراسة التأثيرات الأساسية لبرنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة على المعتقدات والممارسات التعليمية لمعلمي الإيرانيين بالإضافة إلى إنجازات الطلاب. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث استجاب 423 من معلمي الإيرانيين لاستبيان حول معتقدات المعلمين وممارسات الفصل الدراسي. تبع ذلك اختيار 120 معلماً وتعيينهم في مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين. شاركت المجموعات التجريبية في برنامج تدريب معلمي أثناء الخدمة لمدة عشرة أسابيع. كشفت نتائج اختبارات كاي تشي، ومان ويتني يو، ويلكوكسن التي تم توقيعها بوضوح عن الدور المؤثر والبنّاء لبرنامج التدريب على المعتقدات والممارسات الصفية لمعلمي برنامج اللغة الإنجليزية المكثفة. كما وجدت الدراسة اختلافًا كبيرًا بين إنجازات الطلاب الذين استمتعوا بمدربين مدربين من بالمقارنة مع أولئك الذين تلقوا مدربين غير مدربين من. وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل هذا النوع من الدورات.

كما وركزت بعض الدراسات على السياسات الوطنية العامة كدراسة العمري (2012) بعنوان "درجة تمثل معلمي المدارس الحكومية في الأردن للمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا من وجهة نظرهم: دراسة ميدانية في محافظة إربد"، وهدفت الدراسة لمعرفة مدى تمثل المعلمين للمعايير الوطنية للتنمية المهنية لهم، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بإعداد استبانة مكونة من 50 فقرة موزعة على سبعة مجالات، حيث تم توزيعها على 188 معلم/ة

تم اختيارهم بشكل عشوائي، وقد أوضحت نتائج الدراسة بأن درجة تمثل المعلمين كانت بدرجة متوسطة ككل، في جميع المجالات عل التوالي: المعرفة البيداغوجية، وأخلاقيات العمل، والتخطيط للدرس، وتنفيذ الدرس، وتقييم تعلم الطلبة، والتربية والتعليم في الأردن، أما في مجال التطوير الذاتي فكانت درجة الاستجابة ضعيفة، وقد أوصت الدراسة بضرورة إعادة صياغة البرامج التدريبية بما يتلاءم مع المتطلبات الوطنية للتنمية المهنية للمعلمين، والعمل على إعادة تأهيل المدارس ماديا وفنيا وتكنولوجيا بما يتلاءم مع متطلبات هذه البرامج.

ودراسة جونسون وفارغو (Johnson & Fargo.2010) التي أجريت في ولاية فلوريدا الأمريكية لمعلمي العلوم في المدارس المتوسطة لمعرفة أثر برنامج التطور المهني للمعلم على التغيير بالممارسات التعليمية وزيادة التعلم عند الطلبة، حيث تم اختيار العينة بشكل عشوائي من المدارس وتقسيمها لعينة تجريبية وعينة ضابطة، ومن ثم العمل على تدريب المعلمين على برنامج تدريبي صيفي لأسبوعين ليتم بعدها المشاركة في لقاء شهري للتطور المهني المرتكز على تنفيذ التعليم حسب المعايير الوطنية لتعليم العلوم وقد قورنت النتائج لمخرجات الطلاب والمعلمين، وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج اهمها أن نتائج الطلاب الذين حصل معلميهم على التدريب أفضل ولها مميزات اكثر من أولئك الذين لم يخضع معلميهم للتدريب. وبهذا أوصت الدراسة بتعزيز مثل هذه البرامج كونها تركز على المعلم والمدرسة كوحدة متكاملة لتحقيق الأثر الإيجابي لها في التطور المهني للمعلم، وتحسين أداء الطلبة.

والدراسة التي قامت بها الوكالة النرويجية للتطوير والتعاون (Noard,2008) حول مشروع التعاون لتطوير التعليم في فلسطين في ثلاث مستويات، حيث ركز على تطوير البنية

التحتية، والتعلم المهني، وتدريب المعلمين. وقد طبق المشروع على جميع المعلمين في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، حيث كان التدريب متوائما مع المنهاج الفلسطيني الجديد، وقد عمل على توفير المهارات اللازمة، وقد حقق البرنامج أهدافه في تحسين ممارسات المعلم في الصف والمدرسة ككل، ولكنه أكد على ضرورة التعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمين، والتركيز على ان الطالب محور العملية التعليمية ومركز التدريب، والتأكيد على تحسين نوعية التدريب لتحسين نوعية التعليم، كما واكد على ضرورة مساندة المعلمين والإداريين، والاختيار الانتقائي للمتدربين لتحقيق العدل في التدريب وتوزيع المصادر.

وفي نفس السياق جاءت دراسة ديب (2006)، والتي هدفت لضرورة التوافق بين التدريب واحتياجات المعلمين، حيث ركزت الدراسة على الاحتياجات في مجال تقنيات التعلم، وقد استخدمت الأسلوب الوصفي التحليلي عن طريق استبانة صممت من أجل هذا الغرض وزعت على عينة مكونة من 92 معلما من ريف دمشق، 89 معلم من دمشق ، وقد اكدت الدراسة على ان الاحتياجات التدريبية للمعلمين ترتبط بالمستحدثات التقنية ضمن العملية التعليمية، كما بينت أن هناك مجالات لا تندرج ضمن هذه الاحتياجات كونها تحتاج لمتخصصين، وأكدت على ضرورة توفير الأجهزة والمواد التعليمية لتلبية الاحتياجات التدريبية، وإعداد وحدات البرنامج التدريبي المقترح شكل متكامل.

وركزت بعض الدراسات على المهارات المكتسبة من البرامج التدريبية، فجاءت دراسة موسى (2009)، والتي جاءت بعنوان "أثر الدورات التدريبية في تطوير معلمي الموسيقا في المدارس الحكومية في الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين ومدراء مدارسهم"، وقد هدفت

للكشف عن أثر هذه الدورات على الأداء الوظيفي للمعلمين، كما وهدفت لمعرفة الاحتياجات التدريبية للتأكد من ملائمتها للبرامج المطروحة. وقد اتبع الباحث الأسلوب الوصفي التحليلي عن طريق تصميم استبانة لتحقيق هدف البحث، وقد أسفرت النتائج على أن 74% ممن التحقوا بهذه الدورات قد اكتسبوا مهارات وأساليب جديدة بدرجة عالية. وقد أوصت الدراسة بضرورة عقد الدورات التدريبية في هذا المجال لإطلاع المعلمين على كل ما هو جديد، كما اكدت على ضرورة التحاق المعلمين الذين لم يتدربوا لمثل هذه الدورات، مع التركيز على الجوانب العملية للتدريب واتباع مدخل التدريب والإعداد القائم على الكفاءات.

وفي السياق ذاته جاءت دراسة البخيت (2007)، والتي كانت بعنوان "مدى ممارسة المعلمين للمهارات والمعارف المكتسبة في برنامج دبلوم التربية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الموقف التعليمي الصفي"، فهدفت الدراسة لمعرفة مدى تطبيق المعلمين للمهارات المكتسبة في البرنامج السابق داخل غرفة الصف، حيث تكونت عينة الدراسة من 20 معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية لتطبيق أداة ملاحظة التي صممتها الباحثة، حيث شملت التخطيط، وتطبيق الفعاليات التعليمية، وإدارة الصف، والتغذية الراجعة، وقد أظهرت الدراسة عدة نتائج أهمها أن تطبيق المعلمين للمهارات المكتسبة من البرنامج للمجالات الثلاثة جاء بدرجة متوسطة ماعدا مجال تطبيق الفعاليات الصفية جاء بدرجة قليلة، ولذلك أوصت الباحثة بضرورة تطوير جميع المجالات لدى المعلمين لا سيما الانشطة الصفية.

وفي سياق متصل جاءت دراسة الجهني (2012)، تحت عنوان "الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية البدنية بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي التربية البدنية ومشرفيها، ومدى ملائمة برامج التدريب بها أثناء الخدمة في منطقة المدينة المنورة"، وكان الهدف منها معرفة الاحتياجات التدريبية للمعلمين عينة البحث، ومعرفة مدى موافقة البرامج المطروحة مع هذه الاحتياجات، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي على عينة تكونت من 138 معلم و11 مشرف في المدارس الحكومية في المدينة المنورة. وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين وجهتي نظر المعلمين والمشرفين بما يتعلق بالاحتياجات التدريبية تعزى لمتغير الخبرة، والعمل الحالي، كما بينت وجود فروق ذات دلالة بينهم بما يتعلق بمواءمة برامج التدريب المطروحة للاحتياجات التدريبية. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة التركيز على التخطيط المستقبلي للبرامج التدريبية القادمة في منطقة المدينة المنورة.

وأكدت على ذلك أيضا دراسة الزهراني (2014)، بعنوان "أثر التدريب الشبكي المتزامن في إكساب معلمي الصفوف الأولية بعض كفايات تطبيق التقويم المستمر"، حيث هدفت للتعرف على فاعلية التدريب المتزامن الشبكي وإكسابه بعض كفايات تطبيق التقويم المستمر لمعلمي الصفوف الأولية، ومعرفة أثر هذا التدريب في حل مشكلات التدريب التقليدي. وقد اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي لمعلمي الصفوف المرحلة الأولية الحكومية في محافظة قلوة في السعودية، حيث بلغ مجتمع الدراسة 150معلما، وعينة الدراسة 30معلما، حيث تم تطبيق الملاحظة القبلية والبعدية لملاحظة الفرق بعد التدريب. وقد توصلت الدراسة لعدة

نتائج أهمها فاعلية هذا التدريب في تطبيق المعلمين للتقويم المستمر في المرحلة الأولية بما يتعلق بالتخطيط وبناء أدوات التقويم داخل الغرف الصفية، كما ساعد استخدام الوسائط المتعددة كالصوت والصورة في التدريب الشبكي المتزامن على تحليل منظومة التقويم المستمر وتحسين لاتصال بين المدرب والمتدرب، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة تصميم برامج التدريب للمعلمين في جميع المراحل والتخصصات، كما أوضحت ضرورة استخدام هذا النوع من التدريب كونه قادر على التغلب على مشكلات التدريب التقليدي.

فيما وركزت بعض الدراسات على المعتقدات الخاصة للمعلمين في بعض المجالات، مثل دراسة لافينو وآخرون (Lavonen, Johanna2.Koponen & Kurki, 2004) بعنوان "تأثير برنامج تدريبي طويل الأجل أثناء الخدمة على معتقدات المعلمين حول دور التجارب في تعليم الفيزياء"، حيث هدفت للتعرف على الفائدة المتحققة من تدريب معلمي الفيزياء على 40 نقطة معتمدة من برنامج ECTS لمدة سنة ونصف لمعلمي الفيزياء من الصف 7–12، حيث بلغ عدد المعلمين 97 معلم/ة. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أغراض الدراسة، حيث تمت مناقشة دور التجارب المعملية في تعليم الفيزياء على وجه الخصوص خلال المحاضرات والندوات ، ومن خلال قائمة البريد الإلكتروني (المقابلات). تركز هذا النقاش على الدور المعرفي للتجارب في تدريس الفيزياء. كان العمل في مجموعات صغيرة دائمة أيضًا أمرًا أساسيًا في برنامج التدريب. بعد المرحلة النشطة من المشروع ، تم تنظيم استبيان لتوضيح معتقدات المعلمين حول دور التجارب. وأظهرت أوصاف المعلمين

أن حوالي 20 ٪ قد حسنت من استخدامهم للتجارب إلى جانب أهداف برنامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي الفيزياء. وقد اوصت الدراسة بضرورة تفعيل واستخدام مثل هذه البرامج.

5.5.2 التعقيب على الدراسات

يلاحظ المتتبع للدراسات السابقة وجود محاور مشتركة لعدد منها ترتبط بالتأكيد على ضرورة رصد الاحتياجات التدريبية للمعلمين ومراعاة نقاط الضعف لديهم التي بحاجة للتطوير والتدريب، حيث أوضحت العديد من الدراسات أهمية إجراء الدراسات المسحية لتحديد الإحتياجات التدريبية وبناء محتوى البرامج التدريبية عليها كدراسة سليمان(2013) ، وأبو عطوان (2002)، ومحجوب (2015)، وعثمان (2015) وغيرها الكثير. كما وأكدت دراسات أخرى على ضرورة التكامل في البرامج التدريبية التي يتم طرحها قبل الخدمة وأثنائها لتحقيق الهدف المرجو منها والمتمثل في تطوير مهارات المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم كدراسة أبو سالم (2010)، ودراسة بلال (2013)، وياسين (2015).

كما وتطرقت بعض الدراسات لأهمية ملاءمة زمن التدريب للمعلمين حيث يؤثر ذلك على مدى تقبلهم للبرامج التدريبية المطروحة مما يعيق تحقيق الإستفادة منها في حال عدم مناسبة الزمن لهم كدراسة أبو سالم (2007)، وبركات (2005). وأظهرت بعض الدراسات الجوانب الإيجابية للبرامج التدريبية المطروحة لتأهيل المعلمين كدراسة عبيد 2008 والتي أكدت على

فعالية البرنامج التدريبي في تطوير كفايات المرحلة الاساسية في الأردن ودعت لتفعيل وتعزيز مثل هذه البرامج.

وبهذا نستطيع القول بأن البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة لا تخلو من الفائدة والقدرة لتحسين قدرات المعلمين وتطوير مهاراتهم المعرفية، والسلوكية، والتربوية، ولكن يجب مراعاة التوافق بين محتوى البرامج التدريبية المطروحة واحتياجات المعلمين، مع التأكيد على إعطاء هذه البرامج من قبل مدربين مؤهلين لهم القدرة على إيصال المعلومة وتقريب المعنى للأذهان، والحرص على حسن اختيار زمن ومكان التدريب.

الفصل الثالث

تصميم الدراسة وإجراءات البحث

1.3 تصميم الدراسة وإجراءات البحث

تهدف هذه الدراسة لمعرفة فاعلية برنامج التأهيل التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من 1-4 في تطورهم المهني من وجهة نظرهم، والمقدم لهم من الوزارة ممثلة بالمعهد الوطني للتدريب، وبهذا يمكن تحديد مشكلة الدراسة على النحو التالي: **ما مدى فاعلية برنامج التأهيل التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من 1-4 على تطورهم المهني من وجهة نظرهم ؟**

ويتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة الدراسة (الاستبانة)، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وذلك لتحقيق هدف الدراسة والمتمثل في معرفة فاعلية برنامج التأهيل التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من 1-4 في تطورهم المهني من وجهة نظرهم، من خلال تصميم الدراسة باستخدام المنهجين الكمي والكيفي في جمع البيانات حيث تم استخدام المنهج الكمي باعتماد الأسلوب المسحي عن طريق أداة الإستبانة لجمع البيانات الكمية، والمنهج الكيفي من خلال أداتي المقابلة والملاحظة لجمع البيانات الكيفية. وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

2.3 منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي. ويعرف بأنه المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل من الباحثة فيها. والتي تحاول الباحثة من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين المكونات والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة بالفحص والتحليل.

3.3 متغيرات الدراسة

تم تحديد متغيرات الدراسة بناء على ما ورد في ملحق الجاهزية للتطور المهني والصادر عن المعهد الوطني في 2016، حيث تضمنت متغيرات الدراسة متغيرا مستقلا واحدا وهو زمن التدريب، ولم تتضمن متغيرات أخرى مثل الجنس؛ لأن مجتمع الدراسة يشابه بدرجة عالية عينة الدراسة.

4.3 المتغيرات المستقلة

زمن التدريب: الفترة الزمنية 2016/2017-2017-2018.

المتغير التابع: استجابات المعلمين على الاستبانة.

5.3 مجتمع الدراسة وعينته

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ضواحي القدس الحاصلين على دبلوم التأهيل التربوي للمرحلة الأساسية الدنيا من 1–4 في الفترة الزمنية بين 2017/2016 – 2018/2017 والبالغ عددهم 88 معلم ومعلمة، خضعوا للتدريب في هذه الفترة في منطقة ضواحي القدس، وذلك للحصول على أكبر كمية من المعلومات والتحقق من ثباتها، كما وتم اختيار عينة قصدية من 4 معلمين/ات ممن حصلوا على التدريب في تلك الفترة بواقع اثنين من كل فترة، حيث تم اختيارهم بناء على نتائج استجاباتهم على بنود الاستبانة التي أعدتها الباحثة لأغراض الدراسة لرصد مدى تطبيقهم للكفايات المكتسبة من البرنامج داخل غرفة الصف. كما وتم اختيار عينة قصدية لجمع البيانات الكيفية باستخدام أداة المقابلة.

6.3 عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على (65) مشاركا، أي بنسبة 73.8% من مجتمع الدراسة، وقد تم استعادت جميع الاستبانات. والجدول (1.3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس، وسنوان الخبرة، والدرجة العلمية.

جدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة. (وصف عينة الدراسة)

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	10	15.4
	أنثى	55	84.6
سنوات الخبرة	أقل من سنتين	4	6.2
	من 2- 5 سنوات	17	26.2
	من 5- 10 سنوات	21	32.3
	أكثر من 10 سنوات	23	35.4
الدرجة العلمية	دبلوم	12	18.5
	بكالوريوس	40	61.5
	بكالوريوس مع دبلوم	13	20.0
التأهيل التربوي	دبلوم	51	78.5
	لا يوجد	14	21.5
تاريخ الالتحاق بدبلوم التأهيل التربوي من (1-4)	2017/2016	24	36.9
	2018/2017	41	63.1

يبين الجدول (1.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس حيث يبين الجدول أن 15.4% من المعلمين ذكور، وأن 84.6% من المعلمين إناث. وأن خبرة 6.2% من المعلمين أقل من سنتين، و 26.2% من المعلمين خبرتهم من 2-5 سنوات، وخبرة

32.3% تتراوح من 5-10 سنوات، بينما خبرة 35.4% من المعلمين تمتد لأكثر من 10 سنوات. كما بين الجدول أن 18.5% من المعلمين من حملة الدبلوم، وأن 61.5% منهم من حملة البكالوريوس، بينما تمثل درجة البكالوريوس مع الدبلوم 20%. ويبين متغير التأهيل التربوي أن نسبة 78.5% للدبلوم، ونسبة 21.5% لا يحملون مؤهلا تربويا. ويبين متغير تاريخ الالتحاق بدبلوم التأهيل التربوي أن نسبة 36.9% قد التحقوا للتدريب في العام الأكاديمي 2017/2016، ونسبة 63.1% التحقوا في التدريب في العام الأكاديمي 2018/2017.

جدول (2.3) مواصفات معلمات العينة القصدية

المعلمة	الدرجة العلمية	التخصص	سنوات الخبرة	فترة التدريب	متوسط الاستجابة
معلمة رقم "3"	بكالوريوس دبلوم	لغة عربية تربية إسلامية	16 سنة	2017-2016	4.35
معلمة رقم "4"	بكالوريوس	لغة عربية	13 سنة	2018-2017	4.67
معلمة رقم "2"	بكالوريوس	لغة عربية	12سنة	2017-2016	3.02
معلمة رقم "1"	بكالوريوس	لغة انجليزية	11 سنة	2018-2017	2.66

يتبين من الجدول السابق المواصفات لمعلمات العينة القصدية والتي تم اختيارها بناء على نتائج الاستبانة، حيث تم أخذ أعلى معدل إجابات لكل سنة تدريبية، وأقل معدل إجابات لكل سنة، وبهذا تكونت العينة من 4 معلمات من الفترتين التدريبيتين، كما ونلاحظ عدم وجود المعلمون الذكور في هذه العينة نظرا لقلة عددهم في مجتمع الدراسة أصلا حيث لا يتجاوز عددهم 10 معلمين.

7.3 أدوات الدراسة

لجمع البيانات الخاصة بهذه الدراسة، قامت الباحثة بإعداد ثلاث أدوات: الأولى: الإستبانة لجمع البيانات من معلمي المرحلة الأساسية الحاصلين على دبلوم التأهيل التربوي من 1-4 في الفترة الزمنية 2017/2016 – 2018/2017 في مديرية ضواحي القدس، والأداة الثانية المقابلة، حيث تم تطوير نموذج للمقابلة مع بعض المعلمين سابقي الذكر، والأداة الثالثة: الملاحظة، والتي أعدت بغرض مشاهدة بعض الحصص للمعلمين لتحقق من مدى تطبيقهم للكفايات المكتسبة من البرنامج داخل غرفة الصف. والجدير ذكره، أن تصميم هذه الأدوات تم بالرجوع إلى الأدبيات الخاصة بالدراسات العربية والأجنبية وأبرزها دراسة الفرا (2013)، ودراسة درويش (2011)، وأدوات تم استخلاصها من وثائق المعهد الوطني (2016)، وفيما يلي وصفا لهذه الأدوات.

الأداة الأولى: الإستبانة (ملحق رقم 1)

صممت هذه الاداة لجمع البيانات حول فاعلية برنامج التأهيل التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية من 1–4 في تطورهم المهني من وجهة نظرهم في مديرية ضواحي القدس، وقد تكونت الإستبانة من جزأين: الأول، خاص بالمعلومات الشخصية والمهنية، والجزء الثاني تكون من خمسة مجالات و(52) بندا موزعة على االمجالات الخمسة للإستبانة كالتالي:

- **المجال الأول:** ارتبط بالبرنامج التدريبي ضمن أربعة محاور وهي أهداف البرنامج التدريبي وشمل بندان، وهي: بند(1،2)، وتخطيط البرنامج التدريبي، وشمل 3 بنود، وهي: (3،4،5)، وبيئة التدريب، وشمل 3 بنود، وهي: (6،7،8)، ومحتوى البرنامج التدريبي، وشمل 4 بنود، وهي: (9،10،11،12).
- **المجال الثاني:** وارتبط بطريقة التدريب وإجراءاته من حيث الأساليب والأنشطة، وشمل 7 بنود، وهي: (13،14،15،16،17،18،19،20).
- **المجال الثالث:** ارتبط بالمدربين، وقد شمل 7 بنود، وهي: (21،22،23،24،25،26،27،28).
- **المجال الرابع:** ارتبط بالكفايات المهنية التي يكتسبها المعلمون من البرنامج، وقد كانت كما يلي: الكفاية الأولى المتعلقة بالتخطيط للتعلم والتعليم، وشملت 8 بنود، وهي: (29،30،31،32،33،34،35،36). والكفاية الثانية المتعلقة بالتعليم لمساعدة التعلم، وشملت 9 بنود، وهي: (37،38،39،40،41،42،43،44،45). والكفاية الثالثة والمرتبطة بتقارير نتاجات التعلم والتطور ضمن ثلاثة بنود، وهي: (46،47،48).

- **المجال الخامس:** وتعلق بتعلم الطلبة ضمن 4 بنود، وهي: (49،50،51،52).

الأداة الثانية: المقابلة (ملحق رقم 2)

تكون نموذج المقابلة من 7 أسئلة تدور حول المجالات الخمسة الأساسية للإستبانة السابقة الذكر حيث كانت مقابلة شبه منظمة، فالسؤال الأول ارتبط بمفهوم التعليم والتعلم، والسؤال الثاني ارتبط بأساليب التدريس، والسؤال الثالث ارتبط بالمجمعات التدريبية، والسؤال الرابع تحدث عن فائدة ملف الإنجاز، والسؤال السادس تعلق بالكفايات المهنية، والسؤال السادس ارتبط بفائدة حلقات التعلم. كما انبثقت أسئلة فرعية إضافية بنيت على إجابات المبحوثين. مع العلم أنه تم مقابلة 4 معلمات حيث تم اختيارهن بناء على إجاباتهن على فقرات الاستبانة، فتم أخذ أعلى معدل إجابات وأدنى معدل لكل فترة تدريبية.

الأداة الثالثة: الملاحظة

تم حضور 4 حصص لكل معلمة من العينة القصدية التي تم اختيارها، حيث دونت الباحثة ملاحظاتها خلالها، وجمعت البيانات عن المعلمة والصف والطلبة والأساليب التدريسية، وطريقة عرض المحتوى، والتقويم وكل ما يتعلق بالعملية التعليمية التعلمية الدائرة في الحصة. ومن ثم اعتمدت الباحثة على بنود أساسية تم استنباطها من فقرات الاستبانة المطبقة في هذا البحث لتفريغ البيانات لكل معلمة، وقد كانت هذه المحاور تركز على تنوع أساليب التدريس، ومراعاة الفروق الفردية، واستخدام استراتيجيات تقويم متنوعة، والربط بين

مواضيع المنهاج باتباع الأسلوب التكاملي، وتكييف المنهاج وفقا لمستويات الطلبة، وتوظيف التكنولوجيا في التعليم والتعلم.

8.3 إجراءات الدراسة

سيعرض هذا البند خطوات إجراء الدراسة الحالية بحسب التتابع، حيث يتم تنفيذ الدراسة كما يلي:

1- تم الحصول على موافقة من وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لتنفيذ إجراءات هذه الدراسة، وتضمن هذا الحصول على وثيقة "تسهيل مهمة" رسمية والتي بموجبها تم تزويد الباحثة بأسماء وأماكن عمل المعلمين/ات عينة الدراسة في مديرية ضواحي القدس، كما وأتاحت هذه الوثيقة للباحثة الفرصة للدخول للمدارس وجمع البيانات بشكل رسمي.

2- تم اختيار عينة الدراسة بواقع 65 معلم/ة لجمع البيانات الكمية وهم جميع المعلمين/ات الذين حصلوا على دبلوم التأهيل التربوي للمرحلة الأساسية من 1-4 في الفترة من 2017/2016 – 2018/2017، كما وتم اختيار 4 معلمات بواقع معلمتين من كل فترة لمشاهدة حصص صفية لها وإجراء مقابلات معهن لجمع البيانات الكيفية، حيث تم وإجراء المقابلات معهم بشكل فردي، حيث تم التسجيل الصوتي للمقابلات ثم تم تفريغ التسجيل كتابيا.

3- تم تطوير الأدوات التالية لجمع البيانات اللازمة لأغراض الدراسة وهي: الإستبانة، والمقابلة، والملاحظة، حيث تم بناءها بالإستفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة ووثائق المعهد الوطني المتعلقة بالبرنامج من العام 2016، وتم عرض هذه الأدوات على لجنة المحكمين لضمان صدقها. ثم تم تطبيقها على عينة استطلاعية من المعلمين/ات للتحقق من ثباتها.

4- تم توزيع الإستبانات على معلمي المرحلة الأساسية عينة الدراسة.

5- تم إدخال البيانات الكمية من الإستبانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS، ومن ثم القيام بعملية التحليل الإحصائي من خلال استخدام الإختبارات الإحصائية الملائمة، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة ومن ثم مناقشتها في ضوء الأدبيات السابقة.

6- كما وتم تحليل البيانات الكيفية التي جمعت من المقابلات والملاحظات عن طريق استخراج الافكار الرئيسية الواردة فيهما، ومناقشتها ومقارنتها تحت عناوين انبثقت من أسئلة المقابلات وإجابات المبحوثين، كل منها على حدة، ومن ثم ربط نتائج تحليل البيانات الكيفية للإجابة عن سؤال الدراسة المتعلق فيها.

9.3 صدق وثبات أدوات الدراسة

1.9.3 صدق الأدوات

الصدق البنائي: ويعني أن الأداة تقيس السمة التي يراد قياسها بمستوى من الشمول والتوازن، أي أن الأداة تقيس فعلا ما صممت لقياسه. وللتحقق من هذا. قامت الباحثة بتصميم الاستبانة بصورتها الأولية، ومن ثم تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة (أساتذة جامعيون، ومدير قسم الإشراف التربوي، والمشرف المسؤول عن الدورات التدريبية في مديرية محافظة القدس، وومسؤول عن برنامج التأهيل التربوي في المعهد الوطني للتدريب)، حيث طلب منهم إبداء الرأي في فقرات الاستبانة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، ووفق هذه الملاحظات تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الاستبانة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة ويدل على أن هناك اتساق داخلي بين الفقرات. والجداول اللاحقة تبين ذلك. كما وتم التأكد من صدق كل من أداتي المقابلة والملاحظة وذلك بشمول أسئلة المقابلة وبنود الملاحظة لهدف الدراسة، كما وتم عرضهن على محكمين أكاديمين للتأكد من صدقها.

جدول (3.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات فاعلية برنامج التأهيل التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من (1-4) على النمو المهني لهم من وجهة نظرهم

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.476**	0.000	19	0.764**	0.000	37	0.767**	0.000
2	0.542**	0.000	20	0.730**	0.000	38	0.810**	0.000
3	0.611**	0.000	21	0.659**	0.000	39	0.792**	0.000
4	0.608**	0.000	22	0.757**	0.000	40	0.844**	0.000
5	0.741**	0.000	23	0.694**	0.000	41	0.811**	0.000
6	0.470**	0.000	24	0.732**	0.000	42	0.776**	0.000
7	0.502**	0.000	25	0.577**	0.000	43	0.863**	0.000
8	0.528**	0.000	26	0.672**	0.000	44	0.809**	0.000
9	0.623**	0.000	27	0.741**	0.000	45	0.677**	0.000
10	0.608**	0.000	28	0.667**	0.000	46	0.758**	0.000
11	0.707**	0.000	29	0.795**	0.000	47	0.773**	0.000
12	0.668*	0.000	30	0.820**	0.000	48	0.698**	0.000
13	0.770*	0.000	31	0.792**	0.000	49	0.772**	0.000
14	0.717**	0.000	32	0.807**	0.000	50	0.785**	0.000
15	0.753**	0.000	33	0.820**	0.000	51	0.750**	0.000
16	0.770**	0.000	34	0.830**	0.000	52	0.780**	0.000
17	0.698**	0.000	35	0.814**	0.000			
18	.759**0	0.000	36	.791**0	0.000			

. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

2.9.3 صدق التثليث

يبنى صدق التثليث على نتائج متشابهة أو مختلفة قابلة للتبرير يتم الحصول عليها من أكثر من مصدر، وفي هذه الدراسة تم استخدام أكثر من أداة لجمع البيانات (الإستبانة، والمقابلة، والملاحظة)، كما وكان أكثر من منهجية لجمعها (كيفية، وكمية)، وكذلك تم جمعها من أشخاص مختلفين أي هناك أكثر من مصدر للبيانات، وهذا كله من طرق التحقق من صدق الأدوات.

الثبات

قامت الباحثة من التحقق من ثبات الاستبانة، بتوزيع أداة الدراسة على عينة استطلاعية تكونت من 20 فرد وكانت الدرجة الكلية للثبات (0.856). وقامت الباحثة باستخراج الثبات بعد توزيع الاداة على عينة الدراسة من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ الفا، وكانت الدرجة الكلية لفاعلية برنامج التأهيل التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من (1–4) على النمو المهني لهم من وجهة نظرهم (0.981)، وهذه النتيجة تشير الى تمتع هذه الاداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول التالي يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (4.3): نتائج معامل الثبات للمجالات

المجالات	معامل الثبات
البرنامج التدريبي	**0.886**
طريقة التدريب وإجراءاته	**0.925**
المدربون	**0.901**
تطبيق المعلمون للكفايات المكتسبة من البرنامج	**0.976**
تعلم الطلبة	**0.962**
الدرجة الكلية	**0.981**

كما وقامت الباحثة بالتحقق من ثبات أداتي المقابلة والملاحظة عن طريق عرض وإطلاع المعلمين على نتائج المقابلة والبيانات التي تم جمعها من المشاهدات الصفية (الملاحظة).

10.3 استراتيجيات تحليل البيانات والتحليل الإحصائي

1.10.3 تحليل البيانات الكمية:

تم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي التحليلي باستخدام الرزم الإحصائية للبحوث الإجتماعية (SPSS) لفحص فرضيات الدراسة المنبثقة من أسئلتها (السؤال الثاني)، حيث تم استخدام المعالجات التالية:

- للتعرف على فاعلية برنامج التأهيل التربوي لمعلمي المرحلة الاساسية من 1-4 من وجهة نظرهم تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ومستوى الدلالة للبنود المتعلقة في استجابات المعلمين/ات عينة الدراسة، ومن ثم حساب الدرجة الكلية للإجابة عن السؤال الأول للدراسة، وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد الدرجات التالية:

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي
منخفضة	2.33 فأقل
متوسطة	3.67-2.34
عالية	3.68 فأعلى

11.3 المعالجة الإحصائية

بعد جمع الاستبانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها (إعطائها أرقاما معينة)، وذلك تمهيدا لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقا لأسئلة الدراسة، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences).

تحليل البيانات الكيفية:

تم جمع البيانات الكيفية بواسطة المقابلات والملاحظات للإجابة على السؤال الثاني للدراسة، ولتحليل هذه البيانات، تم اتباع الخطوات التالية:

- تفريغ البيانات كاملة.
- ترميز البيانات التي تم تفريغها والتحقق من صدقها، حيث سيتم تحديد رموز (codes)، ومحاولة تفريغ البيانات إلى فئات بحسب هذه الرموز.
- البحث عن عناوين محددة لتصنيف البيانات ضمن فئات.
- البحث عن الأنماط في كل فئة، مع الإقتباس الحرفي من إجابات المبحوثين للإستشهاد.
- وصف كل فئة أو نمط ثم الخروج به في بند منفصل.

في هذا الفصل، تم عرض منهجية وتصميم الدراسة والتي تضمنت توضيحا لكل من متغيراتها، ومنهجيتها، ومجتمعها وعينتها، بالإضافة إلى وصف أدوات الدراسة وآلية تطويرها إجراءات جمع البيانات، والآلية التي ستتبع للتحقق من صدق الأدوات وثباتها، وكذلك عرض استراتيجيات لتحليل البيانات، وذلك لوضع أسس محورية للبناء عليها في عرض النتائج في الفصل الرابع ومناقشتها في الفصل الخامس للخروج بتوصيات تسهم في زيادة فاعلية برنامج التأهيل التربوي لمعلمي المرحلة الاساسية الدنيا من 1-4 على مستوى مديرية ضواحي القدس بشكل خاص الوزارة بشكل عام.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 نتائج الدراسة الكمية

تمهيد

يتضمن هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة، التي توصلت إليها الباحثة عن موضوع الدراسة وهو " **فاعلية برنامج التأهيل التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من (1-4) على النمو المهني لهم من وجهة نظرهم** " من خلال تحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها.

2.4 نتائج أسئلة الدراسة:

1.2.4 النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول:

ما مدى فاعلية برنامج التأهيل المهني التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من 1-4 من وجهة نظر المعلمين الذين تدربوا في العام الدراسي 2016-2018 ومن وجهة نظر المعلمين الذين تدربوا في العام الدراسي 2017-2018؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن فاعلية برنامج التأهيل

التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من (1–4) في مديرية ضواحي القدس على تطورهم المهني.

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات فاعلية برنامج التأهيل التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من (1–4) في مديرية ضواحي القدس في تطورهم المهني

الرقم	المجالات	2017/2016			2018/2017			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	البرنامج التدريبي	3.40	0.58	68.2	متوسطة	3.36	0.63	67.3	متوسطة
2	طريقة التدريب وإجراءاته	3.61	0.48	72.3	متوسطة	3.55	0.73	71.0	متوسطة
3	المدربون	3.62	0.54	72.5	متوسطة	3.73	0.67	74.6	عالية
4	تطبيق المعلمين للكفايات المكتسبة من البرنامج	3.64	0.52	72.8	متوسطة	3.55	0.69	71.0	متوسطة
5	تعلم الطلبة	3.48	0.69	69.8	متوسطة	3.29	0.82	66.0	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.56	0.49	**71.4**	متوسطة	3.51	0.63	**70.3**	متوسطة

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فاعلية برنامج التأهيل التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من (1–4) في مديرية ضواحي القدس في تطورهم المهني للعام 2017/2016، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.56) وانحراف معياري (0.499)، وهذا يدل على أن

فاعلية برنامج التأهيل التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من (1–4) في مديرية ضواحي القدس في تطورهم المهني جاء بدرجة متوسطة. ولقد حصل مجال تطبيق المعلمين للكفايات المكتسبة من البرنامج على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.62)، ويليه مجال المدربين ومقداره (3.63)، يليه طريقة التدريب وإجراءاته ومقداره (3.61)، يليه مجال تعلم الطلبة ومقداره (3.48)، ويليه البرنامج التدريبي ومقداره (3.41).

ويلاحظ أيضاً من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فاعلية برنامج التأهيل التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من (1–4) في مديرية ضواحي القدس في تطورهم المهني للعام 2018/2017، أن فاعلية برنامج التأهيل التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من (1–4) في مديرية ضواحي القدس في تطورهم المهني جاء بدرجة متوسطة. ولقد حصل مجال المدربين على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.73)، يليه طريقة التدريب وإجراءاته ومقداره (3.55)، ويليه مجال تطبيق المعلمين للكفايات المكتسبة من البرنامج ومقداره (3.55)، ويليه مجال البرنامج التدريبي ومقداره (3.36)، ويليه مجال تعلم الطلبة ومقداره (3.29).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال البرنامج التدريبي، والمبينة في جدول (2.4).

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال البرنامج التدريبي

الرقم	الفقرات	2017/2016				2018/2017			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	إجرائية وقابلة للتحقيق	3.88	0.61	77.6	عالية	3.73	0.63	74.6	عالية
2	تراعي الجوانب التعليمية والتطبيقية في التدريس	3.83	0.56	76.6	عالية	3.78	0.65	75.6	عالية
	الدرجة الكلية لأهداف البرنامج التدريبي	3.85	0.52	77.1	عالية	3.75	0.61	75.1	عالية
3	يتم الالتزام بالتخطيط عند تنفيذ البرنامج	3.96	0.751	79.2	عالية	3.59	0.77	71.8	متوسطة
4	تتوفر المواد التدريبية بين يدي المتدربين بشكل مسبق	3.50	1.022	70.0	متوسطة	3.17	1.18	63.4	متوسطة
5	يتم توفير كافة مستلزمات التدريب للمتدربين	3.37	1.09	67.4	متوسطة	2.83	1.22	56.6	متوسطة
	الدرجة الكلية لتخطيط البرنامج التدريبي	3.61	0.81	72.2	متوسطة	3.19	0.96	63.9	متوسطة
6	مكان التدريب واسع ومريح للمتدربين ويبعث الراحة في نفسوهم	3.00	1.02	60.0	متوسطة	2.90	1.04	58.0	متوسطة
7	تتوفر المعدات والأثاث اللازم في قاعة التدريب	2.96	0.99	59.2	متوسطة	2.80	0.92	56.0	متوسطة
8	سهولة الوصول إلى مكان إنعقاد التدريب	2.75	0.98	55.0	متوسطة	2.95	1.182	59.0	متوسطة
	الدرجة الكلية لبيئة التدريب	2.90	0.89	58.1	متوسطة	2.88	0.90	57.7	متوسطة
9	تجمع المواد التدريبية بين الجانب النظري والتطبيقي	3.25	1.03	65.0	متوسطة	3.39	0.97	67.8	متوسطة
10	المواد التدريبية جديدة ومواكبة للتطورات الحديثة	3.25	0.79	65.0	متوسطة	3.68	0.87	73.6	عالية
11	تساعد المواد التدريبية على رفع المستوى المهني للمتدرب	3.38	880.	67.6	متوسطة	3.68	0.75	73.6	عالية
12	يسعى المدرب لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي	3.79	720.	75.8	عالية	3.88	0.78	77.6	عالية
	الدرجة الكلية لمحتوى البرنامج التدريبي	423.	710.	68.3	متوسطة	3.65	0.74	73.2	متوسطة
الدرجة الكلية		413.	590.	**68.2**	متوسطة	3.36	0.639	**67.3**	متوسطة

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال البرنامج التدريبي للعام 2017/2016 أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.40) وانحراف معياري (0.59) وهذا يدل على أن المعلمين يقيمون مجال البرنامج التدريبي بدرجة متوسطة، والمتوسط الحسابي للدرجة الكلية

لمجال البرنامج التدريبي للعام 2018/2017 هو (3.36)، والانحراف معياري (0.63) وهذا يدل على أن تقييمات المعلمين لمجال البرنامج التدريبي جاء بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (2.4) للعام 2017/2016، أن (4) فقرات جاءت بدرجة عالية و(8) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وقد حصل بعد أهداف البرنامج التدريبي على أعلى متوسط حسابي وبدرجة عالية ومن ثم بعد تخطيط البرنامج التدريبي، ويليه بعد محتوى البرنامج التدريبي، ومن ثم بعد بيئة التدريب. وحصلت الفقرة " يتم الالتزام بالتخطيط عند تنفيذ البرنامج " على أعلى متوسط حسابي (3.96)، ويليها فقرة " إجرائية وقابلة للتحقيق " بمتوسط حسابي (3.88). وحصلت الفقرة " سهولة الوصول إلى مكان إنعقاد التدريب " على أقل متوسط حسابي (2.75)، يليها الفقرة " تتوفر المعدات والأثاث اللازم في قاعة التدريب " بمتوسط حسابي (2.96).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (2.4) للعام 2018/2017، أن (5) فقرات جاءت بدرجة عالية و(7) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وقد حصل بعد أهداف البرنامج التدريبي على أعلى متوسط حسابي وبدرجة عالية ومن ثم بعد محتوى البرنامج التدريبي، يليه بعد تخطيط البرنامج التدريبي، ومن ثم بعد بيئة التدريب. وحصلت الفقرة " يسعى المدرب لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي " على أعلى متوسط حسابي (3.88)، ويليها فقرة " تراعي الجوانب التعليمية والتطبيقية في التدريس " بمتوسط حسابي (3.78). وحصلت الفقرة " تتوفر المعدات والأثاث اللازم في قاعة التدريب " على أقل متوسط حسابي (2.80)، يليها الفقرة " يتم توفير كافة مستلزمات التدريب للمتدربين " بمتوسط حسابي (2.83).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال طريقة التدريب وإجراءاته.

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال طريقة التدريب وإجراءاته

الرقم	الفقرات	2017/2016				2018/2017			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
13	يتم توظيف أساليب عملية تطبيقية في تنفيذ البرنامج التدريبي.	3.71	0.69	74.2	**عالية**	3.59	0.83	71.8	**متوسطة**
14	تلبي الوسائل التعليمية المفعلة حاجات المتدربين وتعالج مشكلاتهم.	3.50	0.72	70.0	**متوسطة**	3.29	0.90	65.8	**متوسطة**
15	يتم توظيف أنشطة مناسبة لموضوعات الحلقات التدريبية.	3.63	0.71	72.6	**متوسطة**	3.56	0.92	71.2	**متوسطة**
16	تنمي أساليب التدريب اساليب التعلم في المواقف الصفية لدى المتدرب.	3.58	0.65	71.6	**متوسطة**	3.54	0.95	70.8	**متوسطة**
17	تثير الأساليب المستخدمة تفكير المتدربين واهتمامتهم.	3.63	0.49	72.6	**متوسطة**	3.63	0.91	72.6	**متوسطة**
18	ترتبط الأنشطة ارتباطاً مباشراً بالأهداف.	3.71	50.5	74.2	**عالية**	3.63	0.73	72.6	**متوسطة**
19	تنمي أساليب التعلم الذاتي لدى المتدرب.	3.67	0.67	73.4	**متوسطة**	3.61	0.97	72.2	**متوسطة**
20	تنمي الأساليب المتبعة الشغف بالمطالعة وتصفح الانترنت والبحث المستمر.	3.50	0.72	70.0	**متوسطة**	3.56	0.86	71.2	**متوسطة**
الدرجة الكلية		3.61	0.48	**72.3**	**متوسطة**	3.55	0.73	**71**	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال طريقة التدريب وإجراءاته للعام 2017/2016، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.61) وانحراف معياري (0.48) وهذا يدل على أن تقييمات المعلمين لمجال طريقة التدريب وإجراءاته جاءت بدرجة متوسطة. ويلاحظ أيضاً من

الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال طريقة التدريب وإجراءاته للعام 2018/2017، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.55) وانحراف معياري (0.738) وهذا يدل على أن تقييمات المعلمين لمجال طريقة التدريب وإجراءاته جاءت بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (3.4) للعام 2017/2016، أن فقرتين جاءتا بدرجة عالية و(6) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يتم توظيف أساليب عملية تطبيقية في تنفيذ البرنامج التدريبي " والفقرة " ترتبط الأنشطة ارتباطاً مباشراً بالأهداف " على أعلى متوسط حسابي (3.71)، ويليها فقرة " تنمي أساليب التعلم الذاتي لدى المتدرب " بمتوسط حسابي (3.67). وحصلت الفقرة " تلبي الوسائل التعليمية المفعلة حاجات المتدربين وتعالج مشكلاتهم " والفقرة " تنمي الأساليب المتبعة الشغف بالمطالعة وتصفح الانترنت والبحث المستمر " على أقل متوسط حسابي (3.50)، يليها الفقرة " تنمي الأساليب المتبعة الشغف بالمطالعة وتصفح الانترنت والبحث المستمر " بمتوسط حسابي (3.58).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (3.4) للعام 2018/2017، أن تقييم جميع الفقرات من قبل المعلمين جاء بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " تثير الأساليب المستخدمة تفكير المتدربين واهتمامتهم " والفقرة " ترتبط الأنشطة ارتباطاً مباشراً بالأهداف " على أعلى متوسط حسابي (3.63)، ويليها فقرة " تنمي أساليب التعلم الذاتي لدى المتدرب " بمتوسط حسابي (3.61). وحصلت الفقرة " تلبي الوسائل التعليمية المفعلة حاجات المتدربين وتعالج

مشكلاتهم " على أقل متوسط حسابي (3.29)، يليها الفقرة " تنمي أساليب التدريب اساليب التعلم في المواقف الصفية لدى المتدرب " بمتوسط حسابي (3.54).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال المدربين.

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال المدربون

الرقم	الفقرات	2017/2016				2018/2017			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
21	يربط المحتوى والمفاهيم الجديدة بخبرات المعلمين السابقة.	3.71	0.90	74.2	عالية	3.78	0.82	75.6	عالية
22	يقوم بإثارة اهتمام المتدربين على المشاركة والحفاظ على الاستمرار.	3.75	0.79	75.0	عالية	3.68	0.75	73.6	عالية
23	يشجع المعلمين على التعلم الذاتي.	3.71	0.75	74.2	عالية	3.78	0.85	75.6	عالية
24	يعطي المدرب مهام تتنوع في مضمونها وصعوبتها.	3.50	0.59	070.	متوسطة	3.66	0.88	73.2	متوسطة
25	يجيب عن جميع الأسئلة المطروحة.	3.46	0.72	69.2	متوسطة	3.59	0.83	71.8	متوسطة
26	يعطي تغذية راجعة مناسبة عن الأداء.	3.58	0.65	71.6	متوسطة	3.61	0.862	72.2	متوسطة
27	يحرص على كسر الجليد وإزالة الحواجز النفسية أثناء التدريب.	3.71	0.80	74.2	عالية	3.71	1.00	74.2	عالية
28	تتوافر لديه القدرة على توظيف التكنولوجيا التعليمية الحديثة.	3.58	0.65	71.6	متوسطة	4.05	0.86	81.0	عالية
الدرجة الكلية		3.62	0.54	**72.5**	متوسطة	3.73	0.68	**74.6**	عالية

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال المدربين للعام 2017/2016، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.62) وانحراف معياري (0.54) وهذا يدل على أن تقييم المعلمين

لمجال المدربين جاء بدرجة متوسطة. ويلاحظ أيضاً من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال المدربين للعام 2018/2017، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.73) وانحراف معياري (0.68) وهذا يدل على أن تقييم المعلمين لمجال المدربين جاء بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (4.4) للعام 2017/2016، أن (4) فقرات جاءت بدرجة عالية و(4) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يقوم بإثارة اهتمام المتدربين على المشاركة والحفاظ على الاستمرار " على أعلى متوسط حسابي (3.75)، ويليها فقرة " يربط المحتوى والمفاهيم الجديدة بخبرات المعلمين السابقة " والفقرة " يشجع المعلمين على التعلم الذاتي " والفقرة " يحرص على كسر الجليد وإزالة الحواجز النفسية أثناء التدريب " بمتوسط حسابي (3.71). وحصلت الفقرة " يجيب عن جميع الأسئلة المطروحة " على أقل متوسط حسابي (3.46)، يليها الفقرة " يعطي المدرب مهام تتنوع في مضمونها وصعوبتها " بمتوسط حسابي (3.50).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (4.4) للعام 2018/2017، أن (5) فقرات جاءت بدرجة عالية و(3) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " تتوافر لديه القدرة على توظيف التكنولوجيا التعليمية الحديثة " على أعلى متوسط حسابي (4.05)، ويليها فقرة " يربط المحتوى والمفاهيم الجديدة بخبرات المعلمين السابقة " والفقرة " يشجع المعلمين على التعلم الذاتي " بمتوسط حسابي (3.78). وحصلت الفقرة " يجيب عن جميع الأسئلة

المطروحة " على أقل متوسط حسابي (3.59)، يليها الفقرة " يعطي تغذية راجعة مناسبة عن الأداء " بمتوسط حسابي (3.61).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال تطبيق المعلمين للكفايات المكتسبة من البرنامج.

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال تطبيق المعلمين للكفايات المكتسبة من البرنامج.

الرقم	الكفايات	2017/2016				2018/2017			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	التخطيط للتعلم والتعليم	3.68	0.56	73.8	عالية	3.53	0.758	70.7	متوسطة
2	التعليم لمساعدة التعلم	3.64	0.56	73.0	متوسطة	3.62	0.69	72.5	متوسطة
3	تقارير نتاجات التعلم والتطور	3.48	0.51	69.7	متوسطة	3.37	0.796	67.5	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.63	0.52	72.8	متوسطة	3.55	0.69	**71**	متوسطة

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال تطبيق المعلمين للكفايات المكتسبة من البرنامج للعام 2017/2016، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.63) وانحراف معياري (0.52)

وهذا يدل على أن تقييم المعلمين لمجال تطبيق المعلمين للكفايات المكتسبة من البرنامج جاء بدرجة متوسطة.

كما يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال تطبيق المعلمين للكفايات المكتسبة من البرنامج للعام 2018/2017، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.55) وانحراف معياري (0.70) وهذا يدل على أن تقييم المعلمين لمجال تطبيق المعلمين للكفايات المكتسبة من البرنامج جاء بدرجة متوسطة.

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن كفايات التخطيط للتعلم والتعليم.

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لكفايات التخطيط للتعلم والتعليم

الرقم	الفقرات	2017/2016				2018/2017			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
29	ساعدني البرنامج التدريبي في تقييم المفاهيم الخاطئة النمطية لدى التلاميذ.	3.63	0.64	72.6	**متوسطة**	3.54	0.80	70.8	**متوسطة**
30	ساعدني البرنامج التدريبي في فهم مواضيع محددة في المنهاج بهدف التخطيط لتحسين التعليم والتعلم في السياق المدرسي ككل.	3.75	0.67	75.0	**عالية**	3.54	0.84	70.8	**متوسطة**
31	ساعدني البرنامج التدريبي في فهم الكتب المدرسية الفلسطينية.	3.58	0.65	71.6	**متوسطة**	3.46	0.84	69.2	**متوسطة**
32	ساعدني البرنامج التدريبي في وضع نتاجات تعليمية ملائمة مع الأهداف التعليمية والمحتوى.	3.67	0.76	73.4	**متوسطة**	3.39	0.94	67.8	**متوسطة**
33	ساعدني البرنامج التدريبي في التخطيط لأنشطة تفاعلية إبداعية تلائم حاجات الطلبة وخبراتهم.	3.75	0.79	75.0	**عالية**	3.56	0.83	71.2	**متوسطة**
34	ساعدني البرنامج التدريبي في تطوير التعلم الفعال لدى الطلبة.	3.79	0.58	75.8	**عالية**	3.61	0.86	72.2	**متوسطة**
35	ساعدني البرنامج التدريبي في فهم المظاهر المتصلة بالصعوبات العاطفية والنفسية والسلوكية لدى الطلبة.	3.71	0.62	74.2	**عالية**	3.61	0.89	72.2	**متوسطة**
36	ساعدني البرنامج التدريبي في رصد وتنظيم مخرجات التعلم المرجوة.	3.63	0.64	72.6	**متوسطة**	3.56	0.74	71.2	**متوسطة**
الدرجة الكلية		3.68	0.56	73.8	**عالية**	3.53	0.75	**70.7**	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كفايات التخطيط للتعلم والتعليم للعام 2017/2016، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.68) وانحراف معياري (0.56) وهذا يدل على أن كفايات التخطيط للتعلم والتعليم جاءت بدرجة عالية. ويلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كفايات التخطيط للتعلم والتعليم للعام 2018/2017، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.53) وانحراف معياري (0.75) وهذا يدل على أن كفايات التخطيط للتعلم والتعليم جاءت بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (6.4) للعام 2017/2016، أن (4) فقرات جاءت بدرجة عالية، و(4) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " ساعدني البرنامج التدريبي في تطوير التعلم الفعال لدى الطلبة " على أعلى متوسط حسابي (3.79)، ويليها فقرة " ساعدني البرنامج التدريبي في فهم مواضيع محددة في المنهاج بهدف التخطيط لتحسين التعليم والتعلم في السياق المدرسي ككل " والفقرة " ساعدني البرنامج التدريبي في التخطيط لأنشطة تفاعلية إبداعية تلائم حاجان الطلبة وخبراتهم " بمتوسط حسابي (3.75). وحصلت الفقرة " ساعدني البرنامج التدريبي في فهم الكتب المدرسية الفلسطينية " على أقل متوسط حسابي (3.58). يليها الفقرة " ساعدني البرنامج التدريبي في تقييم المفاهيم الخاطئة النمطية لدى التلاميذ " والفقرة " ساعدني البرنامج التدريبي في رصد وتنظيم مخرجات التعلم المرجوة " بمتوسط حسابي (3.63).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (6.4) للعام 2018/2017، أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " ساعدني البرنامج التدريبي في تطوير التعلم الفعال لدى الطلبة " والفقرة " ساعدني البرنامج التدريبي في فهم المظاهر المتصلة بالصعوبات العاطفية والنفسية والسلوكية لدى الطلبة " على أعلى متوسط حسابي (3.61)، ويليها فقرة " ساعدني البرنامج التدريبي في التخطيط لأنشطة تفاعلية إبداعية تلائم حاجان الطلبة وخبراتهم " والفقرة " ساعدني البرنامج التدريبي في رصد وتنظيم مخرجات التعلم المرجوة " بمتوسط حسابي (3.56). وحصلت الفقرة " ساعدني البرنامج التدريبي في وضع نتاجات تعليمية ملائمة مع الأهداف التعليمية والمحتوى " على أقل متوسط حسابي (3.39). يليها الفقرة " ساعدني البرنامج التدريبي في فهم الكتب المدرسية الفلسطينية " بمتوسط حسابي (3.46).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن كفايات التعليم لمساعدة التعلم.

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لكفايات التعليم لمساعدة التعلم

الرقم	الفقرات	2017/2016			2018/2017			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
37	ساعدني البرنامج التدريبي في تأسيس بيئات تعليمية آمنة محفزة لقدرات الطلاب.	3.62	0.71	72.4	متوسطة	3.63	0.79	72.6	متوسطة
38	ساعدني البرنامج التدريبي في بناء علاقة إيجابية مع الطلبة تثير الدافعية والاندماج داخل الصف.	3.79	0.77	75.8	عالية	3.83	0.73	76.6	عالية
39	ساعدني البرنامج التدريبي في استخدام أساليب تعليمية تكنولوجية تسهم في دمج الطلبة في التعلم داخل الصف وخارجه.	3.54	0.77	70.8	متوسطة	3.68	0.82	73.6	عالية
40	ساعدني البرنامج التدريبي في استخدام استراتيجيات فعالة لتعزيز السلوك الايجابي والمشاركة الشاملة.	3.58	0.71	71.6	متوسطة	3.68	0.75	73.6	عالية
41	ساعدني البرنامج التدريبي ساعدني البرنامج التدريبي في معرفة حاجات الطلبة الخاصة والاضافية واختيار استراتيجيات تعلم مناسة لها.	3.63	0.64	72.6	متوسطة	3.54	0.71	70.8	متوسطة
42	ساعدني البرنامج التدريبي في استخدام مصادر خاصة للتعلم تسهم في دمج الطلبة وتعزيز الأسلوب الجامع.	3.46	0.83	69.2	متوسطة	3.54	0.77	70.8	متوسطة
43	ساعدني البرنامج التدريبي في دمج المحتوى مع مواد مختلفة من المنهاج الدراسي.	3.79	0.65	75.8	عالية	3.73	0.83	74.6	عالية
44	ساعدني البرنامج التدريبي فهم واسع لاستراجيات الاتصال اللفظي وغير اللفظي.	3.67	0.76	73.4	متوسطة	3.39	0.80	67.8	متوسطة
45	ساعدني البرنامج التدريبي في مواكبة التغيرات الحديثة في مجال التطور المهني للمعلمين من خلال الأندماج في أي فرصة متاحة.	3.75	0.53	75.0	عالية	3.59	0.70	71.8	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.64	0.56	73	متوسطة	3.62	0.69	**72.5**	متوسطة

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييمات أفراد عينة الدراسة على كفايات التعليم لمساعدة التعلم للعام 2017/2016، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.64) وانحراف معياري (0.56) وهذا يدل على أن كفايات التعليم لمساعدة التعلم جاءت بدرجة متوسطة. ويلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كفايات التعليم لمساعدة التعلم للعام 2018/2017، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.62) وانحراف معياري (0.69) وهذا يدل على أن كفايات التعليم لمساعدة التعلم جاءت بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (7.4) للعام 2017/2016، أن (3) فقرات جاءت بدرجة عالية و(6) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " ساعدني البرنامج التدريبي في بناء علاقة إيجابية مع الطلبة تثير الدافعية والاندماج داخل الصف " والفقرة " ساعدني البرنامج التدريبي في دمج المحتوى مع مواد مختلفة من المنهاج الدراسي " على أعلى متوسط حسابي (3.79)، ويليها فقرة " ساعدني البرنامج التدريبي في مواكبة التغيرات الحديثة في مجال التطور المهني للمعلمين من خلال الأندماج في أي فرصة متاحة " بمتوسط حسابي (3.75). وحصلت الفقرة " ساعدني البرنامج التدريبي في استخدام مصادر خاصة للتعلم تسهم في دمج الطلبة وتعزيز الأسلوب الجامع " على أقل متوسط حسابي (3.46)، يليها الفقرة " ساعدني البرنامج التدريبي في استخدام أساليب تعليمية تكنولوجية تسهم في دمج الطلبة في التعلم داخل الصف وخارجه " بمتوسط حسابي (3.54).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (7.4) للعام 2018/2017، أن (4) فقرات جاءت بدرجة عالية و(5) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " ساعدني البرنامج التدريبي في بناء علاقة إيجابية مع الطلبة تثير الدافعية والاندماج داخل الصف " على أعلى متوسط حسابي (3.83)، ويليها فقرة " ساعدني البرنامج التدريبي في دمج المحتوى مع مواد مختلفة من المنهاج الدراسي " بمتوسط حسابي (3.73). وحصلت الفقرة " ساعدني البرنامج التدريبي فهم واسع لاستراجيات الاتصال اللفظي وغير اللفظي " على أقل متوسط حسابي (3.39)، يليها الفقرة " ساعدني البرنامج التدريبي ساعدني البرنامج التدريبي في معرفة حاجات الطلبة الخاصة والاضافية واختيار استراتيجيات تعلم مناسة لها " والفقرة " ساعدني البرنامج التدريبي في استخدام مصادر خاصة للتعلم تسهم في دمج الطلبة وتعزيز الأسلوب الجامع " بمتوسط حسابي (3.54).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن كفايات تقارير نتاجات التعلم والتطور.

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لكفايات تقارير نتاجات التعلم والتطور

الرقم	الفقرات	2017/2016				2018/2017			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
46	تبني نهج شامل في رصد تقدم الطلبة (يقدم التغذية الراجعى التي تلبي احتياجات الطلبة).	3.54	0.58	70.8	متوسطة	3.32	0.90	66.4	متوسطة
47	استخدام نتائج استراتيجيات التقويم البنائية والختامية لتقيم تعلم التلاميذ وتقويم مفاهيمهم الخاطئة.	3.58	0.71	71.6	متوسطة	3.44	0.74	68.8	متوسطة
48	كتابة تقارير فعالة عن أداء الطلبة بناء على التواصل المباشر وغير المباشر.	3.33	0.56	66.6	متوسطة	3.37	0.85	67.4	متوسطة
الدرجة الكلية		3.48	0.51	69.7	متوسطة	3.37	0.79	**67.5**	متوسطة

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كفايات تقارير نتاجات التعلم والتطور للعام 2017/2016، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.48) وانحراف معياري (0.51) وهذا يدل على أن كفايات تقارير نتاجات التعلم والتطور جاءت بدرجة متوسطة. ويلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كفايات تقارير نتاجات التعلم والتطور للعام 2018/2017، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.37) وانحراف معياري (0.79) وهذا يدل على أن كفايات تقارير نتاجات التعلم والتطور جاءت بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (8.4) للعام 2017/2016، أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " استخدام نتائج استراتيجيات التقويم البنائية والختامية لتقيم تعلم التلاميذ وتقويم مفاهيمهم الخاطئة " أعلى متوسط حسابي (3.58)، ويليها فقرة " تبني نهج شامل في رصد تقدم الطلبة (يقدم التغذية الراجعى التي تلبي احتياجات الطلبة) " بمتوسط حسابي (3.54) ومن ثم الفقرة " كتابة تقارير فعالة عن أداء الطلبة بناء على التواصل المباشر وغير المباشر " بمتوسط حسابي (3.33).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (8.4) للعام 2018/2017، أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " استخدام نتائج استراتيجيات التقويم البنائية والختامية لتقيم تعلم التلاميذ وتقويم مفاهيمهم الخاطئة " أعلى متوسط حسابي (3.44)، ويليها فقرة " كتابة تقارير فعالة عن أداء الطلبة بناء على التواصل المباشر وغير المباشر " بمتوسط حسابي (3.37)، يليه الفقرة " تبني نهج شامل في رصد تقدم الطلبة (يقدم التغذية الراجعى التي تلبي احتياجات الطلبة)" بمتوسط حسابي (3.32).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال تعلم الطلبة.

جدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال تعلم الطلبة

الرقم	الفقرات	2017/2016				2018/2017			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
49	أشعر بأن التحاقي بهذا البرنامج أثر على تحصيل الطلبة بشكل جيد.	3.46	770.	69.2	متوسطة	3.27	0.80	65.4	متوسطة
50	أشعر بأن التحاقي بهذا البرنامج ساعد في تغيير دور المتعلم من متلقي إلى باحث ناقد (عزز مهاراته الفكرية).	3.58	770.	71.6	متوسطة	3.29	0.87	65.8	متوسطة
51	أشعر بأن التحاقي بهذا البرنامج ساعد في تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم.	3.46	0.779	69.2	متوسطة	3.34	0.88	66.8	متوسطة
52	أشعر بأن التحاقي بهذا البرنامج زاد من مهارات الطلبة الأدائية.	3.46	0.721	69.2	متوسطة	3.29	0.84	65.8	متوسطة
الدرجة الكلية		83.4	0.69	**69.8**	متوسطة	293.	0.82	**66**	متوسطة

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال تعلم الطلبة للعام 2017/2016، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.48) وانحراف معياري (0.69) وهذا يدل على أن مجال تعلم الطلبة جاءت بدرجة متوسطة. ويلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال تعلم الطلبة للعام 2018/2017، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.29) وانحراف معياري (0.82) وهذا يدل على أن مجال تعلم الطلبة جاءت بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (9.4) للعام 2017/2016، أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " شعر بأن التحاقي بهذا البرنامج ساعد في تغيير دور المتعلم من متلقي إلى باحث ناقد (عزز مهاراته الفكرية)" على أعلى متوسط حسابي (3.58)، ويليها فقرة " أشعر بأن التحاقي بهذا البرنامج أثر على تحصيل الطلبة بشكل جيد " والفقرة " أشعر بأن التحاقي بهذا البرنامج ساعد في تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم " والفقرة " أشعر بأن التحاقي بهذا البرنامج زاد من مهارات الطلبة الأدائية " بمتوسط حسابي (3.46). كما وتشير النتائج في الجدول رقم (9.4) للعام 2018/2017، أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " أشعر بأن التحاقي بهذا البرنامج ساعد في تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم " على أعلى متوسط حسابي (3.34)، ويليها فقرة " أشعر بأن التحاقي بهذا البرنامج ساعد في تغيير دور المتعلم من متلقي إلى باحث ناقد (عزز مهاراته الفكرية) " والفقرة " أشعر بأن التحاقي بهذا البرنامج زاد من مهارات الطلبة الأدائية " بمتوسط حسابي (3.29). وحصلت الفقرة " أشعر بأن التحاقي بهذا البرنامج أثر على تحصيل الطلبة بشكل جيد " على أقل متوسط حسابي (3.27).

2.4.2 نتائج الملاحظة الصفية والمقابلات

يتضمن هذه الفصل عرضا لنتائج الدراسة الكيفية والتي تمت عن طريق إجراء مقابلة مع عينة قصدية من معلمي ومعلمات الذين التحقوا ببرنامج التأهيل التربوي من 1–4 في منطقة

ضواحي القدس نسبة لمعدل استجاباتهم على الاستبانة التي تم توزيعها لغرض هذا البحث، وقد تم أخذ 4 معلمين/ت بواقع اثنان من كل مرحلة (وقت التدريب 2017/2016/ – 2018/2017)، حيث تم أخذ المعلمات اللواتي حصلن على أعلى معدل إجابة في كل عام –واحدة عن كل فترة–، والمعلمات التي أجبن وكانت نسبة إجاباتهن أقل معدل من كل فترة تدريبية، كما وتم استخدام المشاهدة الصفية (الملاحظة) كأداة أخرى لجمع البيانات الكيفية وذلك بهدف الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، والمتمثل في:

هل يوجد اختلاف في تطبيق المعلمين للكفايات المكتسبة من برنامج التأهيل المهني التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من 1–4 داخل غرفة الصف ما بين المعلمين الذين تدربوا في العام 2016–2018 وما بين المعلمين الذين تدربوا في العام 2017–2018؟

وفيما يلي عرضا لهذه النتائج، حيث سيتم عرض نتائج الملاحظة الصفية في البداية يليه عرض لنتائج المقابلة

الجزء الأول: الملاحظة

لقد تم مشاهدة حصص لعينة الدراسة بواقع 4 حصص لكل معلمة اي ما يعادل 16 حصة صفية، وقد تعمدت الباحثة أن تسجل كل ما يدور في الحصة من أنشطة وفعاليات، وحوار يدور بين المعلمة والطلبة...، بشكل كتابي لأنه لم يكن هناك إمكانية لتسجيل الفيديو. وتم جمع بيانات عن أساليب التدريس، وطريقة عرض المحتوى، والتقويم وكل ما يتعلق بالعملية التعليمية التعلمية الدائرة في الحصة. ومن ثم اعتمدت الباحثة على بنود أساسية تم استنباطها من فقرات الاستبانة المطبقة في هذا البحث لتفريغ البيانات لكل معلمة، وقد كانت هذه المحاور تركز على مدى تنوع أساليب التدريس، ومدى مراعاة الفروق الفردية، وطبيعة استراتيجيات التقويم المستخدمة، ومدى الربط بين مواضيع المنهاج باتباع الأسلوب التكاملي، وكيفية تكييف المنهاج وفقا لمستويات الطلبة، وكيفية توظيف التكنولوجيا في التعليم والتعلم، وأخيرا حول كيفية بناء بيئة تعليمية آمنة.

وفيما يلي عرضا لما تم ملاحظته في الحصص الصفية لكل معلمة بناء على البنود السابقة:

المعلمة رقم "1"

معلمة اللغة الإنجليزية للصفوف الأساسية من 1-4، وقد تمت الملاحظات الصفية لها عند الصف الأول والثاني الأساسيين، وقد لوحظ اكتظاظ الطلبة داخل غرفة الصف، حيث يجلس كل ثلاثة طلبة على طاولة واحدة، فيحتوي الصف تقريبا على 35 طالب، موزعين على ثلاث جهات، وقد كانت الحصص التي تم حضورها لدروس في الحديقة، وعيد الميلاد، والضمائر.

استخدمت المعلمة رقم "1" أساليب تدريس متنوعة كالبطاقات والصور المعبرة عن موضوعات الدرس، وفي إحدى الدروس استعانت بإحضار وردة قصيرة وأخرى طويلة للتدليل على معنى طويل وقصير. كما واستخدمت التمثيل في جميع الحصص لتقريب الفكرة وترسيخها مثل فكرة عمل عيد الميلاد وإحضار بالونات وزينة وجميع مستلزمات الحفلة عند شرح درس عيد الميلاد، ووظفت الرسم، واستخدمت أوراق عمل خارجية. كما واهتمت بمراعاة الفروق الفردية حيث كانت تشرك الطالبات ذوات التحصيل المتدني، وتعزيز الطالبات بالألفاظ "ممتازة" والتصفيق والنجوم والهدايا "بالون". كما واهتمت باستخدام استراتيجيات تقويم متنوعة كأوراق العمل والأسئلة التكوينية والختامية والقبلية وعمل المسابقات كنوع من التقويم فمثلا اخرجت 3 طالبات للسؤال عن معنى طويل وقصير ومن تفوز تعطيها بالون كنوع من التحفيز. والربط بين مواضيع المنهاج باتباع الأسلوب التكاملي كالرسم مثلا حيث كانت تطلب من الطالبات الرسم والتلوين، وكانت تربط بالرياضيات فمثلا في درس عيد الميلاد تطلب من الطالبات أن تعد كم بالون موجود في الصف، وكم هدية في الصور المعلقة على السبورة وهكذا. وعندما كانت المعلمة تلاحظ وجود الفوضى بالصف تحاول ضبط ذلك بلعب لعبة بسيطة مثل قيام جلوس، أو لعبة المعلمة تقول اجلسوا فتجلس الطالبات أو تقول اقفزوا فيقفزن...، أو ترسم قلب على السبورة لتضع أسماء الطالبات المنتبهات. وعملت المعلمة على توظيف التكنولوجيا في التعليم والتعلم وذلك بالاستماع إلى الأغاني كأغنية عيد الميلاد، وعرض بوربوينت عن درس الحديقة مثلا.

المعلمة رقم "2"

معلمة اللغة العربية للصفوف الأساسية من 1-4، وقد تمت الملاحظات الصفية لها عند الصفين الثالث والرابع الأساسيين، احتوى الصف الثالث على 32 طالبة، اما الصف الرابع على 36 طالبة، حيث تجلس كل ثلاثة طالبات على طاولة واحدة. وقد كانت الحصص التي تم حضورها لدروس باب العامود، ودرس إملاء (عن همزة الوصل والقطع)، وتعبير عن الحقوق والواجبات، وحل التدريبيات.

تبين أن المعلمة تحرص وبشدة على تنوع أساليب التدريس فقد استخدمت التمثيل فمثلا كانت في بداية كل حصة تطلب من الطالبات أن تنشد أنشودة مع التمثيل كأنشودة شعار المدرسة، وأنشودة شعار اللغة العربية ، وأنشودة الوطن، وأنشودة الوحدة، كما وكانت المعلمة تطلب من الطالبات تمثيل جمل الدرس كدرس "جولة في أسواق القدس" فكل جملة تمثلها الطالبات فقد مثلت معنى شموخ، ومعنى استيقظ ثائر مبكرا...، كما واستخدمت الرسم كعمل تصميم غلاف على دفتر التعبير، وأفضل صحفية يتم نشر تقريرها في مجلة المدرسة "هذا ما اتبعته المعلمة كأسلوب للتعزيز"، واستخدمت أسلوب البطاقات الملونة، وأسلوب المجموعات فقسمت الصف لمجموعتين واحدة كعائلة لهمزة الوصل وأخرى للقطع ليتم تصنيف العبارات التي تحوي كل نوع، وعرضت الصور عن الدروس كصور القدس ومعالمها الأثرية في درس "جولة في أسواق القدس". وحرصت على مراعاة الفروق الفردية فتشرك الطالبة ذات التحصيل المتدني أو الخجولة كالطالبة عرين التي تخجل من ذكر اسمها فحاولت المعلمة اشراكها بالتعليق على الصور المعروضة، كما واهتمت بالتعزيز بالشكر "ممتازة" والتصفيق

والنجوم وزيادة العلامات وكتابة الإسم على لوحة الشرف. كما واستخدمت استراتيجيات تقويم متنوعة كالأسئلة الشفهية وأوراق العمل وعمل مسابقات بين الطالبات والتعبير الشفهي والكتابي مع الرسم. وظهر عندها الربط بين مواضيع المنهاج باتباع الأسلوب التكاملي فعززت الرسم والتلوين عندما كانت تطلب من الطالبات عمل تصميم لموضوع التعبير على الدفتر، وعند إعطاء الطالبات نشاط تبدأ المعلمة بالعد من 20-1 وتسألهن ماذا نسمي هذا النوع من العد "تنازلي"، تسأل عن أسماء مدينة القدس "يلا أخذناه بالإجتماعيات"، وتكامل مع الحس الوطني بإثارة نقاش عن الحقوق والواجبات وحقنا بالتمسك بالوطن. وعملت على تكييف المنهاج وفقا لمستويات الطلبة فكانت تبسط المفهوم وتوضحه وتستثير الطالبات على اختلاف مستوياتهن الأكاديمية. كما واهتمت بتوظيف التكنولوجيا في التعليم والتعلم وقد ظهر ذلك بعروض البوربوينت للدروس.

المعلمة رقم "3"

معلمة اللغة العربية والإسلامية للصفوف الأساسية من 1-4، وقد تمت الملاحظات الصفية لها عند الصف الثاني الأساسي للشعبة (أ، ب)، وقد لوحظ اكتظاظ الطلبة داخل غرفة الصف، حيث تجلس كل ثلاث طالبات على طاولة واحدة، فيحتوي الصف 35-38 طالبة، موزعين على ثلاثة جهات، وقد كانت الحصص التي تم حضورها لدروس الجرة والغراب (حصة قراءة وأخرى شرح)، وفي فصل الصيف، وحل تدريبات، ودرس السيدة خديجة رضي الله عنها في مادة التربية الإسلامية.

اعتمدت المعلمة على تنوع أساليب التدريس فكانت تستخدم التمثيل للدروس كدرس الغراب والجرة تخرج الطالبات وتمثل مقاطع الدرس، واستخدمت البطاقات الملونة، كما واستخدمت الصور للتعبير عن الدروس، وجلبت الطالبات الفواكه في درس في الصيف لمعرفة وقت نزول الفواكه، واستخدمت الغناء كأسلوب للتخلص من التشتت والفوضى. وكانت تراعي الفروق الفردية حيث اهتمت بإشراك معظم طالبات الصف من جميع المستويات كانت تحرص على التعزيز اللفظي وبالتصفيق وإعطاء النجوم. واستخدمت استراتيجيات تقويم متنوعة كالأسئلة الشفهية وعمل المسابقات بين الطالبات وأوراق العمل والتمارين الصفية. وحرصت على الربط بين مواضيع المنهاج باتباع الأسلوب التكاملي فكانت تربط مع الرياضيات فمثلا في درس زواج الرسول عليه السلام من السيدة خديجة وعمره 25 عاما وهي 40 عاما سألت كم يزيد الرسول عن سيدتنا خديجة، كما وكانت تكامل مع المعرفة السابقة في نفس المادة كالسؤال عن نوع اللام شمسية أو قمرية وعن معنى بعض الكلمات، وفي درس الجرة والغراب عند وصف المكان بأن أشجاره كثيفة سألت ما اسمه كما أخذنا في العلوم "الغابة"، وكانت تسأل عن وصف الفصول والمناخ لكل منها "كما أخذنا في الإجتماعيات"، ولماذا وضع الغراب الحجارة في الجرة "حتى يخرج للأعلى كما أخذنا بالعلوم يطفو الماء عندما نضع فيه ثقل". وحرصت على تكييف المنهاج وفقا لمستويات الطلبة فكانت تسأل أسئلة بحاجة للتفكير كطلبها من إحدى الطالبات أن تكون قصة عن الصور المعلقة على السبورة باللغة الفصحى، وأسئلة تذكر بسيطة مثل "كيف يكون الجو في فصل الصيف". كما وعملت المعلمة على توظيف التكنولوجيا في التعليم والتعلم فاستخدمت عرض

بوربوينت لدرس "في الصيف"، وعرضت فيديو قصير لدرس زواج الرسول عليه السلام من السيدة خديجة.

المعلمة رقم "4"

معلمة اللغة العربية للصفوف الأساسية من 1-4، وقد تمت الملاحظات الصفية لها عند الصف الرابع الأساسي، وقد احتوى الصف على 30 طالب/ة يجلسون على شكل حرف U، وقد كانت الحصص التي تم حضورها لدرس باب العامود، حيث اشتملت الحصص على القراءة، والشرح والمعاني، وحل التدريبات، والتطبيق على الدرس.

كغيرها من المعلمات حرصت على تنوع أساليب التدريس فاستخدمت التمثيل لفقرات الدروس كدرس "باب العامود" يمثل الطلبة العبارات، ويتخيلوا ماذا سيفعلون إذا ذهبوا للقدس، كما استخدمت البطاقات حيث كانت تعلقها على السبورة ليقرأها الطلبة ويناقشوها، واستخدمت الأناشيد والغناء، وعرض تقارير تعليمية، وعرض بوربوينت، ودمجت أغنية فيروز "لأجلك يا مدينة الصلاة" مع درس باب العامود، واستخدمت الصور لأبواب القدس، كما وكانت قد طلبت من الطلبة إحضار مواد يتم جلبها من القدس، فعرضت البهارات والمطرزات والتحف الأثرية كنوع من التمثيل على مبيعات كل سوق من أسواق المدينة. واهتمت بمراعاة الفروق الفردية فأشركت معظم الطلبة، وبسطت المفاهيم وشرحتها. وحرصت على استخدام استراتيجيات تقويم متنوعة كالأسئلة، وحل التمارين الصفية، وإعطاء واجبات بيتية، وأوراق عمل. كما وعملت على الربط بين مواضيع المنهاج باتباع الأسلوب التكاملي بتنشيط الحس

الوطني عند الطلبة "هل تقبلوا بتغيير القدس كعاصمة"، "ليش هي مهمة بالنسبة إلنا"، "ليش اختاروا اسم ثائر مش أحمد مثلا بالدرس"، " باب العامود جدد بناؤه في عهد سليمان القانوني حيث تم الربط هنا مع التاريخ، "وسألت حول فضل الصلاة بالمسجد الأقصى 500 صلاة" حيث كاملت هنا مع التربية الإسلامية"، كما كانت تربط مع معرفة الطلاب السابقة قبل سؤالها " اليهود قسمونا عن القدس بالجدار زي ما أخذنا بدرس زهرة الحنون". وحرصت على تكييف المنهاج وفقا لمستويات الطلبة فنوعت الأسئلة بين المهارات الثلاثة من التذكر إلى الاستيعاب إلى التحليل، كسؤالها عندما قالت: "لماذا اختاروا اسم ثائر كشخصية للدرس". وحرصت على توظيف التكنولوجيا في التعليم والتعلم وذلك بعرض بوربويبنت عن الدرس، وعرض تقرير تعليمي، وعرض أغنية وطنية ذات علاقة بموضوع الدرس.

الجزء الثاني: المقابلة

تم إجراء مقابلات مع أربعة معلمات من مديرية ضواحي القدس بواقع معلمتين من كل فترة تدريبية (2017/2016 – 2018/2017)، حيث تم اختيارهن بناء على نتائج معدل استجاباتهن على الاستبانة التي تم تطبيقها بشكل مسبق للمقابلة والملاحظة. وفيما يلي عرضا لمواصفات المعلمات اللواتي تم إجراء المقابلة معهن من حيث التخصص، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، وفترة التدريب، ومتوسط معدل الاستجابة في البيانات الكمية.

جدول (10.4) مواصفات معلمات العينة القصدية

المعلمة	الدرجة العلمية	التخصص	سنوات الخبرة	فترة التدريب	متوسط الاستجابة
معلمة رقم "3"	بكالوريوس دبلوم	لغة عربية تربية إسلامية	16 سنة	2016-2017	4.35
معلمة رقم "4"	بكالوريوس	لغة عربية	13 سنة	2017-2018	4.67
معلمة رقم "2"	بكالوريوس	لغة عربية	12سنة	2016-2017	3.02
معلمة رقم "1"	بكالوريوس	لغة انجليزية	11 سنة	2017-2018	2.66

ويلاحظ عدم وجود ذكور في عينة البيانات الكيفية نظرا لقلتهم في مجتمع الدراسة حيث كانوا 10 معلمين فقط، ولم تنطبق الشروط عليهم ليدخلوا ضمن عينة البيانات الكيفية.

فيما يلي عرض لنتائج مقابلات المعلمات وفقا لعناوين منبثقة من أسئلة المقابلة وإجابات المعلمات عليها للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة، ويليه عرضا لنتائج الملاحظة للإجابة عن السؤال ذاته.

هل يوجد اختلاف في تطبيق المعلمين للكفايات المكتسبة من برنامج التأهيل المهني التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من 1-4 داخل غرفة الصف ما بين المعلمين الذين تدربوا في العام 2016-2018 وما بين المعلمين الذين تدربوا في العام 2017-2018؟

أولا: مفهوم التعليم والتعلم

تفاوتت آراء المعلمات حول قدرة البرنامج التدريبي على تغيير مفهومهن عن التعليم والتعلم، فأكدت اثنتان على أنه عمل إضافات بسيطة في هذه المجال بالتركيز على بعض الأمور في الأسلوب التعليمي كالتركيز على مراعاة الفروق الفردية، أو توظيف التكنولوجيا.

فقالت المعلمة رقم "2": *"المعلومات المقدمة إلنا مش جديدة وما قدمت إلنا إشي جديد، ومحتوى التدريب مش جديد ما عدا التربية الخاصة جديدة بس مع هيك كان وقتها أقل مقارنة بالمواد التانية، وقتها كان لازم أكتر، فما كان وقت لتطبيقها"، وأضافت: "ممكن استفدت من خبرة المدرب، زي مثلا تحمل الفروق الفردية، وزيادة الدافعية لدى المعلمين يعني بلفت نظرك لأنشطة داعمة للمنهاج، وإنك تتقبلي الفروقات"*

أما المعلمة رقم "3" فقالت عن هذا البند: *"مش كتير حسيتو فادني يعني يلي كنت أعمله أعطونا إياه بس بمسميات جديدة خاصة وإني خريجة المفتوحة بعطونا أساليب، هو ترتيب مصطلحات أكتر، وزدنا الإهتمام أكثر واستخدمنا التكنولوجيا بشكل أكبر"*

بينما كان رأي المعلمة رقم "3" أكثر موافقة لاستفادتها من التدريب ضمن هذا المجال، فقالت معبرة عن ذلك: *"أكيد استفدت، ساعد في التغيير في الأساليب التي يتبعها في توصيل المعلومة وطريقة التعامل مع الطلاب ومراعاة الفروق الفردية، وإيجاد الوسيلة المناسبة لتوصيل المعلومة"*. وهي بهذا تتشابه مع المعلمة "3" حيث استفادت من مراعاة الفروق الفردية.

أما المعلمة "1" فقد كانت الأكثر بعدا في هذا المجال، حيث قالت: *"أنا بعتبر إنو غيرها للأسوأ بالنسبة إلي، لأني انضغطت كتير وعمل ضغط نفسي بكفي دوام السبت. يعني الواحد عندو كل الأساليب بس ما بعرف مسمياتها وأنا برأيي مش ضروري كتير، المهم يكون التطبيق داخل غرفة الصف، يعني أنا بحب شغلي كتير بس يضغطونا سنة كاملة عشان نعمل أشياء تافهة".*

ثانيا: التدريب وأساليب التدريس

أجمعت غالبية المعلمات على ان التدريب أضاف لهن في اساليب التدريس وإن كان ذلك بدرجات متفاوتة باستثناء معلمة واحدة "رقم 1" التي نفت بدورها اي استفادة من البرنامج بما يتعلق بتطور أساليبها التدريسية.

وفي هذا السياق قالت المعلمة رقم "3": *"أضاف لي أشياء جديدة صرت أدرس بأريحية، زي القصة والدراما، أضاف لي معلومات في الحياة خاصة التكاملي كتير حلو، والعربي أشياء نسيناها ذكرنا فيها زي موضوع الهمزة والحركات، كمان درست حالة طالبة من صف تاني وهلأ هي برابع عملتلها معالجة سلوك بمساعدة الاهل وهلأ صار وضعها الأكاديمي جيدجدا وكونت علاقات".*

واتفقت المعلمة رقم "4" مع المعلمة رقم "3" باستفادتها من بعض الأساليب، فقالت: *"استفدت من التعليم التعاوني، والتعلم عن طريق المشروع، والتعلم بالغناء، وعرض الأسئلة عن طريق اللعب".*

وقد اتفقت المعلمة رقم "2" والمعلمة رقم "1" في هذه النقطة وبينتا عدم *الاستفادة من البرنامج بتعلم أساليب تدريسية جديدة، فقالت المعلمة مريم: "ما حسيتو غير يعني نفس أساليبنا، يعني كان بعتمد ع أساليب قديمة زي القصة والتمثيل، ما أعطانا شيء جديد كان مفروض يعلمونا إشي تاني مثل التعامل مع اللوح الذكي مثلا".*

واتفقت معها المعلمة رقم "1": *"لا ما أضاف لي كل الأساليب نفسها ولسه مرات إحنا بنعطي أحسن ما بعطونا، زي أسلوب الأغاني، وعمل المشاريع، والألعاب كلو بنستخدمو".*

ثالثا: المجمعات التدريبية

تفاوتت إجابات المعلمات بما يتعلق بأهمية المجمعات التدريبية وتطبيق ما يتم تعلمه فيها داخل غرفة الصف، فمنهن من شعرت بأثر هذه المجمعات مما انعكس على ادائها الصفي، فقالت المعلمة رقم "3": *"المهمة إذا عملتيها أكثر من مرة بتتعودي عليها، وكنا كل حصتين أو ثلاث نعمل المهمة، مثلا أنا بستخدم البطاقات الملونة، أو ممكن تغيري مكان الحصة بالساحة بالمكتبة هيك يعني، بس ممكن يكون عدد الطالبات عائق بإنك تطبيقي كل شي".*

وتشابهت آراء المعلمة رقم "4" معها حيث قالت: *"استفدت من طريقة عمل المشروع الصغير للطلاب، والألعاب التعليمية، والأسلوب القصصي تحولي الدرس لقصة تجذبي الطلاب".*

وكانت آراء المعلمة رقم "2" معاكسة لذلك، فقالت: *"الأساليب المعروضة نفسها يلي بنستخدمها بالصف زي القصة والتمثيل، استخدام الصور أو جهاز العرض بس هاد مش جديد، وكمان المشاريع قديمة وبتزبط أكثر للعلوم، لو عملو برامج ع البوربوينت أو الدراما أو*

تفعيل اللوح الذكي كان أفضل خاصة وإحنا بنحكي عن الرقمنة في التعليم فيجب التركيز عليها".

واتفقت معها المعلمة رقم "1"، فقالت: *" حسيت إنهم بدهم نعمل تطبيق للشي يلي بعرضوا وإحنا أصلا بنعملو يعني مثلا لما يكون درسهم عن الحديقة باخدهم ع حديقة المدرسة وبوصفوا الأشياء يلي بشوفوها وبعدين بنعمل مشروع ما في شي جديد، وأصلا هاد البرنامج في دعم تقريبا 1000$ عن كل معلم وبدهم يصرفوا المصاري بهاي الطريقة ومش عارفين كيف".*

رابعا: ملف الإنجاز

قد نظرت بعض المعلمات إلى ملف الإنجاز واعتبرته وسيلة لترتيب الأفكار والمهمات والوظائف، ولكن البعض شعرن بأنه عبء إضافي يقع على كاهل المعلم وفيه تقييد لحرية المعلم، وهذا ما أوضحته المعلمة رقم "2"، حيث قالت: *"طريقة ترتيبه ليست إيجابية هو بتعلق بمحاور معينة وما بوضح طبيعة النشاط ، الأفضل أكتب أنا النشاط متل ما بدي، وكمان طريقة توثيق الفيديو كتير صعبة، وهاد دفع كتير معلمين ما يوثقوا شغلهم، وصرنا عم بنمثل ما بنوثق لدرجة ناس عرضوا فيديو وبين فيه إنو تمثيل".*

وفي نفس السياق قالت المعلمة رقم "2": *"هاد ملف الإنجاز مش عارفة شو جابرنا نعملو، انا بضيع وقتي ووقفت بيتي وشغلي وانا بطبع ع الكمبيوتر، والي ما بتعرف على اللاب زي الختيارة شو بعرفهم، يعني إحنا لازم نحمل التلفون ونضل نصور، أنا بشتغل وبرضي ضميري ما برضيهم هم، هم شو دخلهم".*

واتفقت معهن المعلمة رقم "4"، فقالت: *"كان عبء، يعني أنا ما بدرس علوم ورياضيات وعملنا ملف إلهم وكنت أستعين بالمعلمات واطبق فأعطوني شغل مش شغلي".*

وجاءت آراء المعلمة رقم "3" باتجاه معاكس لما سبق، فقالت عنه: *"يعني هو ضم أبحاث وتقارير لشغلنا، ورتب أفكارنا والمهات يلي كنا نعملها، فعملنا صور مع قصة زي الكتاب".*

وبما يتعلق بملف الإنجاز ومساعدته للمعلمة للتعرف على الكفايات المهنية التي تتمتع بها فقد أجمعن غالبية المعلمات على عدم تمكنهن من التعرف على الكفايات المهنية بمساعدة طاقم التدريب، فالعبء الأكبر يقع على عاتق المعلمة نفسها، وفي هذا المجال عبرت المعلمة رقم "2" قائلة: *"يعني ما ساعدنا تلقائيا لحالنا، ما كان في شرح كافي إلا إذا رجعنا للنموذج يلي معنا هاد الملحق، فكان جهد شخصي. وموضوع التقويم أعطوا حجم كبير يعني 3 محاضرات، ويلي وضع المحتوى اعتبر المعلم فارغ".*

وأفادت المعلمة رقم "1" بأقوال مشابهة في هذه النقطة، فقالت: *"لا ما ساعدني، لأني مش فاهمة كتير، وإحنا ما بنعبي النموذج برغبة منا، ومافي دافعية، بس بنعبي بناء على رغبتهم يعني غصبا عنا".*

وقالت المعلمة رقم "4" في هذا الصدد: *"حكولنا بناخذ ملف الإنجاز وبنشوف الثغرات يلي فيه لتساعدكم في تصحيحها بس ما رجعوا وما عرفنا الأخطاء".*

وعبرت المعلمةرقم "3" عن ذلك قائلة: *"يمكن الملف رتب الأفكار، بس هاي الكفايات مش متذكرها بالضبط، بس بتذكر كنا نعمل تظليل للكفاية الموجودة كنا بالملحق يلي كان معنا لحالنا".*

خامسا: حلقات التعلم

وبما يتعلق بحلقات التعلم وهي الحلقة التي تتبع المحاضرة وكانت في الغالب تتوسط الأسبوع يوم الإثنين أو الثلاثاء، حيث يطبق ويعرض فيها المعلمون ما تعلموه في المجمعات التدريبية أو المحاضرة والتي كانت يوم السبت، فقالت المعلمة رقم "2" عن استفادتها من هذه الحلقات: *"يعني استفدنا من تجربة شخص أي من تجارب الآخرين بس ما كانت فعالة بشكل كبير، يعني كم من استاذ بشتغل ولم يكن آلية عرض مناسبة لكل المعلمين، يعني مكان التدريب كانت القاعة صغيرة كتير".*

واتفقت معها المعلمة رقم "4" في استفادتها من تجارب الآخرين، فقالت: *"منيح يعني هم يعرضوا الدروس ونطلع عليها ونستفيد منها".*

وبينت المعلمة رقم "3" حبها بحلقة التعلم، فقالت: *"أنا كنت أحب حلقة التعلم خاصة العربي كتير، وطريقة الدكتور مشوقة عن طريق القصة، وأنا هلأ بستخدم القصة أكثر. وحسيت إنو تطورت الثقافة عنا وأسلوب المدرب حلو، وكمان استفدت من تجارب الآخرين وخبراتهم".*

واتفقت معهن المعلمة رقم "1" في هذا الصدد، فقالت: *"آه هاي بتفيد، لأنو بنشوف شغل المعلمات التانيات وبنشوف كل شي طبقوه بطريقة مختلفة، أصلا الحلو في كل هالبرنامج تتعرفي على معلمات جدد وتستفيدي من خبرتهم".*

سادسا: البرنامج في عيونهن

في هذا الجزء عبرت كل معلمة عن نظرتها الشمولية للبرنامج بشكل عام فكانت الإجابات تحمل في طياتها الجوانب الإيجابية والسلبية على حد سواء ، وفيما يلي عرض لنظرة كل معلمة (عينة البحث) من البرنامج.

فنظرت المعلمة رقم "1" إليه بنظرة تشاؤمية، وعبرت عن ذلك قائلة: *"البرنامج سيء وما بنصح أي حد ياخذوا، حتى كنت مفكرة أكمل ماجستير وبطلت، يعني المعلم أسلوبه ما بتعلمه في الجامعة سواء اخذ أساليب تدريس أو لا، الأسلوب بيجي بالخبرة داخل غرفة الصف، يعين حتى بتكوني مخططة لحصة إشي وممكن تعملي إشي تاني".*

وجاءت آراء المعلمة رقم "3" خلاف ذلك تماما، فقالت: *"البرنامج حلو، أنا حبيته وشجعني أكمل ماجستير في أساليب التدريس، لأنه في التأهيل أعجبني أساليب ما كنا نعرفها، بتقدري تعطي الطالب وتخترعيله أشياء. أضاف إلي إشي جديد وحلو واستفدنا من تجارب بعض وتعودنا ع المجموعة. بس الوقت ما كان مناسب يعني يوم السبت عطلتنا وصعب نترك أولادنا وبيوتنا".*

وعبرت عن ذلك المعلمة رقم "2" وقالت: *"شعرت ان البرنامج مفيد للمعلم القديم الذي لم يأخذ هذه الأساليب وليتذكر هاي الاشياء، وللجديد كمان لحتى يتقوى فيها. يعني لو عملوا حلقة ربط بين الجديد والقديم يعملولوا تجديد وممكن يفيد غيروا ويتبادلوا الخبرات، وكمان القديم كان يجي غصبا عنه يعني بدو يتقاعد وما بهموا هالأمور، وبصراحة كان في غياب كتير وما كان في مسألة وجدية، والفترة طويلة كتير ليش سنة لو اختزلو كان أفضل لأن المعلم مش فارغ، يعني فصل بكفي، آه والبحث الإجرائي طلبوا أخر فترة من التدريب وهاد غلط أنا بصراحة طلعتوا من النت وسلمتو لانو ما في مجال ندرس حالة ونعالجها خلال اسبوعين".*

أما المعلمة رقم "4" فعبرت عن نظرتها للبرنامج وقالت: *"دورة التأهيل التربوي سواء لي كمعلمة أو للمعلمين الآخرين ما هي إلا خطوة من خطوات التي تهدف لتطوير الوسائل التربوية ورفع الكفاءات، وتكمن أهميته في تمكيننا كمعلمين من امتلاك المهارات والخبرات والمعارف العلمية والنظرية والعملية التي تؤهلنا لقيادة العملية التربوية، وإعدادنا لممارسة مهنة التدريس من خلال تزويدنا بالمعارف وإغناء الجانب التربوي والمعرفي لكل معلم، ولكن الفترة طويلة".*

وبهذا يظهر التفاوت في نظرة المعلمات للبرنامج من حيث النظرة السلبية التشاؤمية لإحداهن "هدى"، أو النظرة الدافعة المحفزة "رقم "3" والمعلمة رقم "4" مع وجود الإعتراض على طول فترة التدريب. مما سبق نستطيع القول بأن توجهات المعلمة رقم "1" والمعلمة رقم "2" كانت سلبية نحو المقابلة، أما المعلمة رقم "3" والمعلمة رقم "4" فكانت توجهاتهن إيجابية، وبما

يتعلق بالمحاور الأساسية المنبثقة عن المقابلة فقد كانت المعلمة رقم "3" فقط ذات توجه إيجابي نحو ملف الإنجاز، وبخصوص الكفايات المهنية فقد كانت جميع التوجهات سلبيه تجاهها، أما حلقات التعلم فلاقت توجهات إيجابية بين المعلمات الأربعة. كما نستطيع القول بأن ما جاء في الاستبانة لم يتفق مع الملاحظة، حيث لم يتم ملاحظة فروق جوهرية بين المعلمات في أدائهن للحصص التي تم مشاهدتها.

في هذا الفصل تم عرض أهم النتائج التي تم الحصول عليها لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تم توضيح البيانات الكمية التي تم جمعها عن طريق الاستبانة التي وزعت على عينة الدراسة، وبناء على نتائجها تم اختيار عينة قصدية من 4 معلمات بناء على معدل الإجابة على الاستبيان، فتم أخذ أفضل معدل إجابة وأدناها لكل فترة تدريبية، ليتم إجراء ملاحظات صفية، ومقابلات للتأكد من مدى صدق وثبات البيانات الكمية والكيفية معا، ولمعرفة إذا كانت نتائج الاستبانة تعطي دليلا ومؤشرا واضحا على الأداء الفعلي للمعم داخل غرفة الصف، وفي الفصل التالي سيتم مناقشة النتائج للوصول إلى إجابة أسئلة البحث، والخروج بتوصيات الدراسة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية فاعلية برنامج دبلوم التأهيل المهني التربوي من واحد إلى أربعة في التطور المهني للمعلمين من وجهة نظرهم من حيث المادة التدريبية، وطريقة التدريب، وفريق التدريب، وإجراءاته، وتعلم الطلبة، كما وهدفت لمعرفة إن كان هناك فرق في تطبيق المعلمين لمهارات التدريب المكتسبة من البرنامج التدريبي ما بين المعلمين الذين تدربوا في عام 2016–2017 وما بين المعلمين الذين تدربوا في عام 2017–2018. ولتحقيق الأهداف السابقة فقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي (الكمي والكيفي).

ولتحقيق أهداف الدراسة تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة والمتمثلة في ما مدى فاعلية برنامج التأهيل المهني التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من 1–4 الذين تدربوا في العام 2016–2017 من الذين تدربوا في العام 2017–2018؟، والسؤال الثاني المتمثل في هل يوجد اختلاف في تطبيق المعلمين للكفايات المكتسبة من برنامج التأهيل المهني التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من 1–4 داخل غرفة الصف ما بين المعلمين الذين تدربوا في عام 2016–2017 وما بين المعلمين الذين تدربوا في عام 2017–2018؟، وقد تمت الإجابة عليهما بجمع البيانات الكمية وتحليلها باستخدام أداة الإستبانة التي أعدتها الباحثة لتحقيق هدف الدراسة وللإجابة عن السؤال الأول والتي تم توزيعها على 64 معلم/ة من

ضواحي القدس، كما وتم استخدام أداة المقابلة والملاحظة لجمع البيانات الكيفية للإجابة عن السؤال الثاني من عينة قصدية مكونة من 4 معلمات تم اختيارهن بناء على معدل إجاباتهن على بنود الاستبانة حيث تم أخذ معلمتين من كل مرحلة تدريبية صاحبة أعلى معدل إجابات وأقل معدل بهدف الوصول لبيانات أكثر عمقا.

وأشارت نتائج الدراسة إلى:

- أظهرت نتائج الاستبانة عدم وجود فرق في معدل إجابات المعلمين بالرغم من اختلاف الفترة الزمنية للتدريب، فقد كانت معظم إجاباتهم في الدرجة المتوسطة باستثناء مجال المدربين الذي جاء بدرجة متوسطة للفترة الأولى وبدرجة عالية للفترة الثانية ومع ذلك كان الفرق في المتوسط الحسابي له بسيط.
- معدل إجابات المبحوثين على الاستبانة لم يعط مؤشرا كافيا عن أداء المعلم داخل غرفة الصف، فلن نستطيع القول بأن صاحب أعلى معدل لمتوسط الإجابات في البيانات الكمية هو الأفضل أداء على أرض الواقع. وكذلك لا يمكن الحسم بأن صاحب متوسط الإجابات المنخفضة يتمتع بأداء منخفض وتراخي أكاديمي. وبهذا نستنتج بأن متوسط إجابات البيانات الكمية لم تعطي مؤشرا على أداء المعلم، فالبرنامج أثّر على المبحوثين بنسب متفاوتة ولم يظهر أي علاقة بين متوسط إجابات المعلم وأدائه داخل غرفة الصف.

- كما وأكدت النتائج على عدم وجود ارتباط بين استجابات المعلمين على الاستبانة وممارسات المعلمات اللواتي تم مشاهدتهن داخل الغرفة الصفية، ومع ذلك وجود ارتباط بين نتائج الاستبانة ونتائج المقابلة من حيث مدى الرضا عن البرنامج التدريبي.
- وأظهرت المقابلة أيضا وجود توجه عام عند المعلمين لاستهداف فئة أخرى من المعلمين كالتركيز على المعلم الجديد الذي لم ينخرط بعد في ميدان العمل الأكاديمي، مع التركيز على اختزال المواد التدريبية، وتقليل مدة التدريب، والتركيز على عرض موضوعات جديدة في المادة التدريبية كموضوع التربية الخاصة.

سيتم في هذا الفصل مناقشة نتائج استجابات المعلمين على الاستبانة، ثم نتائج الدراسة الكيفية (المقابلة، والملاحظة)، وثم العمل على ربط النتائج مع بعضها البعض وصولا لنتائج البحث النهائية وعرض التوصيات المبنية على نتائج الدراسة.

2.5 مناقشة نتائج الاستبانة

أظهرت نتائج الدراسة بأن درجة تطبيق المعلمين للكفايات الكتسبة من برنامج التأهيل المهني التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من 1-4 داخل غرفة الصف ما بين المعلمين الذين تدربوا في عام 2016-2017 وما بين المعلمين الذين تدربوا في عام 2017-2018 كانت متقاربة بناء على ما جاء في إجاباتهم في الاستبانة، فلم يظهر أثر لتقادم التدريب على معدل استجاباتهم، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى 2016-2017 هو 3.56 وبانحراف معياري 0.49 وبدرجة متوسطة، وقد تقارب مع المتوسط الحسابي للمجموعة

الثانية 2017–2018 الذي بلغ 3.51 وبانحراف معياري 0.63 وكانت الدرجة الكلية له متوسطة أيضا.

وفيما يتعلق بالمجالات فقد كانت الدرجة الكلية لغالبية المجالات متوسطة، فمجال البرنامج التدريبي درجته متوسطة في فترتي التدريب فجاء بنسبة 3.40 في الفترة الاولى، وبنسبة 3.36 في الفترة الثانية. ودرجة مجال التدريب وإجراءاته جاءة متوسطة أيضا بنسبة 3.61 للسنة الأولى، و 3.55 للسنة الثانية. وفيما يتعلق بمجال تطبيق المعلمين للكفايات المكتسبة من البرنامج فكان بدرجة متوسطة أيضا وبنسبة 3.63 للسنة الأولى، و 3.55 للسنة الثانية. وتشابه معهم مجال تعلم الطلبة بالدرجة المتوسطة حيث كانت نسبة السنة الأولى 3.63 والسنة الثانية 3.55. إلا أن مجال المدربين كان فيه فرق بسيط حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة الاولى 3.62 وجاء بدرجة متوسطة، وكان بنسبة 3.73 للسنة الثانية وجاء بدرجة عالية.

ويتبين مما سبق بأنه لا يوجد اختلاف في معدل استجابات المعلمين على بنود الإستبانة على الرغم من اختلاف فترة التدريب، فلم يؤثر تقادم التدريب أو حداثته على استجابات المبحوثين، أي أنه لا يوجد أثر لزمن التدريب على إجابات المبحوثين.

ثانيا: النتائج الكيفية (الملاحظة والمقابلة)

3.5 مناقشة نتائج الملاحظة

تبين من تحليل نتائج البيانات التي تم جمعها من الملاحظات (المشاهدات الصفية) بأن المستوى العام لأداء المعلمات جاء ضمن المحاور التي ركز عليها البرنامج التدريبي على الرغم من وجود رضا متدن عن البرنامج التدريبي من وجهة نظر المعلمين عينة البحث. فقد كان هناك ظهور لمعلمة متميزة، متمكنة، مجدّدة، متكيفة مع الظروف والمتطلبات كما رأت الباحثة. وقد كانت هذه النتيجة معاكسة لما جاء في دراسة عبيد (2008) الذي أكد على فعالية البرنامج التدريبي المتعلق بتطوير كفايات معلمي المرحلة الأساسية في الأردن مع وجود رضا عال عنه من وجهة نظر المعلمين، حيث دعت الدراسة لتفعيل مثل هذه البرامج، ودراسة لافينو (lavino ,2004) حيث أكدت على ان البرامج التدريبية حسنت من مهارة المعلمين بنسبة 20% وبينت رضا المعلمين عنها، وكذلك دراسة سلنجرلاند (2005 Slingerland &et.al,) التي عززت هذه البرامج مع ضرورة التركيز على المشاركة والتعاون فيها، ودراسة ميناد وهلابنس(Minaid &Hlapanis,2005) والتي أكدت أيضا على ضرورة تعزيز البرامج التدريبية والتعلم الذاتي، ولعل هذه النتيجة تقودنا للغوص في بحث الأسباب المؤدية لوجود مثل هذه النظرة التشاؤمية من البرنامج التدريبي في عينة الدراسة.

فغالبية المعلمات ركزن على استخدام الأنشطة التفاعلية، وتطوير التعليم بشكل فعّال بتنويع أساليب التدريس، والحرص على مراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة، والعمل على استخدام

استراتيجيات تقويم متنوعة، والربط بين مواضيع المنهاج باتباع الأسلوب التكاملي، والحرص على توظيف التكنولوجيا في التعليم والتعلم.

فعلى سبيل المثال المعلمة رقم "1" والتي أبدت عدم استفادتها بالمطلق من البرنامج التدريبي باستثناء حلقات التعلم، قد نوّعت في الأساليب بين العمل الجماعي التعاوني، والبطاقات الملونة، والصور، والتمثيل بعمل فعاليات ذات علاقة بالدرس كعمل حفلة وربطها بدرس "يوم ميلادي"، كما وعملت على تعزيز الطالبات بالعبارات التشجيعية، والتصفيق، والهدايا المحفزة، وراعت الفروق الفردية بإشراك معظم الطالبات على اختلاف مستواهن الأكاديمي وشخصياتهن، وحرصت على تنويع أساليب التقويم من طرح الأسئلة، واستخدام أوراق العمل، والمسابقات التقويمية والاختبارات، واهتمت أيضا بتوظيف التكنولوجيا بعرض الصور والفيديوهات ذات العلاقة.

مما سبق نستطيع القول بأن المعلمات من ذوات الخبرة والكفاءة، لا سيما وأن فترة الخبرة لأقل واحدة فيهن لا تقل عن 10 سنوات، بالتالي هن من الممارسات الممتازات (وفقا لرأي الباحثة). فهن يحاولن التجديد والتنويع لجذب انتباه الطالبات قدر الإمكان، ولمواكبة التطورات الحاصلة في مجال التعليم والتعلم، فالأساليب المتبعة لديهن متنوعة وتخدم العملية التعليمية بما يضمن جودة المخرجات ضمن الموارد المتاحة في مدارسنا الفلسطينية. ولكي نتمكن من إيجاد ثقافة واعية ومرشدة للتدريب يجب التركيز على الشمول والتخطيط والمشاركة من جميع الاطراف (الديب؛ والحيالي 2015)، لأن التدريب يعمل على إمداد المنظومة التعليمية بالقوة المدّربة ويمكنّها من الاستمرارية ومواكبة التغيرات (جبران،2006).

والتدريب الجيد يجب أن يعمل على تحسين ممارسات المعلم والطالب على حد سواء وهذا اتفق مع ما جاءت به دراسة رجب وريزا ومفتون (Rajabi1, Reza 2012).

Kiany2 & Maftoon1,

4.5 مناقشة نتائج المقابلة

تبين من تحليل بيانات المقابلات مع المعلمات بأن مدى استفادتهن من البرنامج التدريبي المطروح كانت بسيطة باستثناء بعض الأمور، فقد أشارت غالبية المعلمات إلى أنه لم يضف لهن شيء جديد بالكامل إلا في حقول معينة. فمثلا أفادت غالبيتهن على أن البرنامج لم يعمل على تغيير مفهومهن عن التعليم والتعلم، فقد اقتصر على ترتيب الأساليب والممارسات التربوية في قوالب ومسميات علمية لما تمارسه المعلمات فعلا في الغرفة الصفية وقبل تلقيها التدريب (حسب قولهن). فهو عمل على إعطاء تركيز لمفهوم واحد جديد أجمعت عليه المعلمات وهو التربية الخاصة، وبالرغم من حداثة الموضوع إلا أن البرنامج لم يوليه الأهمية التي تتناسب معه، وهذا ما نادت به دراسة (Saiti & Saitisb, 2006) والتي أكدت على ضرورة ملاءمة التدريب للتغييرات التقنية والاجتماعية والأكاديمية الحاصلة.

وفيما يتعلق بالأساليب التدريسية التي طورها البرنامج أو أضافها لحقيبة المعلم، فأشارت بعض المعلمات بأنه عزز أساليب كانت موجودة فعلا، وأضاف الجديد منها كالدراما، والتركيز على العمل التعاوني، والتعلم بالغناء، والتعلم عن طريق المشروع...، فهذه الأساليب حتى وإن كانت متوفرة لديهن إلا أن البرنامج عمل على إعادة صقلها وتذويتها بشكل أكبر

في نفوس المعلمات (وفقا لرأيهن). ولكن البعض الآخر رأين بأن الأساليب المطروحة في البرنامج قديمة ولم ترتق لمستوى الحداثة والتطور الذي نواكبه في عالم الرقمنة والإلكترونيات، "فكان من الأولى التركيز على التعلم الذكي باستخدام اللوح التفاعلي بشكل أفضل" كما قالت المعلمة مريم، هذا ما جاء به جبر (2002) والذي أكد على أن يقدم التدريب عمقا في التخصص وأن ينوع في أساليب التدريب، وراشد (2002) والذي أكد على أن يقدم التدريب عمقا في التخصص وأن ينوع في أساليب التدريس، وأبو عطوان (2008) الذي أوضح بأن التدريب التجريدي وتنوع الأساليب التدريسيه المطروحة أساسا لتحقيق نمو المعلم.

وبخصوص أثر المجمعات التدريبية على المعلمات، فقد تفاوتت إجاباتهن بين الإفادة وعدمها، حيث أكد معظمهن على عدم وجود فائدة منها نظرا لأن أساليب العرض المتبعة هي ذاتها التي تمارسها المعلمات، بينما أفادت أخريات بأنه كان هناك إفادة نوعا ما من هذه المجمعات في العمل التعاوني والألعاب التعليمية. وبما يتعلق بملف الإنجاز فقد أجمعت معظم المعلمات على أنه لم يحقق الفائدة المرجوة، فكان عبارة عن ملف لترتيب المهام والأوراق ذات العلاقة، ولم تحصل المعلمات على نتائج تقييمه أو تعليقات المدربين عليه كما كان متفق عليه في بداية التدريب وبالتالي افتقر للفائدة المطلوبة. وفي هذه النقطة افتقر التدريب المطروح للحلقة الأخيرة من حلقات التدريب السليم التي نادى بها درويش (2011) بالإعتماد على نموذج ADDIE modelأي التدريب القائم على التشخيص، والتصميم،

والتطوير، والتنفيذ، والتقييم، وأيضا افتقر التدريب هنا إلى عنصر المتابعة اللازم لإنجاح التدريب.

وبما يتعلق بحلقات التعلم فقد حصدت هذه الجزئية على موافقة المعلمات بإيجابيتها وفائدتها. حيث أكدت المعلمات على أنهن استفدن منها بشكل كبير لا سيما بما يتعلق بعرض التجارب، حيث كانت هذه الحلقات بمثابة منصة يعرض فيها كل معلم خبرته وأسلوبه وتجاربه مع طلابه مما يتيح الفرصة لغيره من المعلمين من الإستفادة منها وتطبيقها. حتى المعلمة رقم "1" التي نظرت للبرنامج بشكل تشاؤمي في كل المجالات التي تم مناقشتها معها فأفادت بأنها استفادت منها، وأنها الجزئيه الوحيدة التي شعرت بأنها حققت لها الفائدة. ومن هذه النقطة نستطيع القول بأن عرض التجارب قد يساعد في تعديل السلوك بشكل إيجابي وهذا هو مضمون التدريب كما جاء في الديب والحيالي (2015)، وأيضا هذا ما أكدته دراسة (Shuang&Yuan Du2 Ning Ma1, 2018) والتي أكدت على أن التدريب الفعّال يتحقق عن طريق التعلم بالأقران ومعرفة تجاربهم.

من مجمل ما سبق نستنتج بأن إفادة المعلمات من البرنامج كانت محددة ومقتصرة على جوانب محددة كبعض الأساليب التدريسية كالتعلم بالمشروع، وتوظيف التكنولوجيا، ومراعاة الفروق الفردية، والتربية الخاصة. إلا أن باقي الأساليب كانت مقلدة وموجودة فعلا عند المعلمات، كالعمل التعاوني، واستخدام البطاقات الملونة، والصور...، وهذا يدفعنا للتركيز على أهمية إجراء البحوث المسحية لاحتياجات المعلمين التدريبية حتى يتسنى للتدريب تحقيق أهدافه كما جا في دراسة أبو عطوان (2002)، وسليمان (2013)، ومحجوب

(2015)، وعثمان (2015)، ودراسة (Yiasemina & Symeoub, 2007) التي أكدت على ضرورة عمل مسح لمعرفة احتياجات المعلمين التدريبية لضمان نجاح البرنامج التدريبي.

إلا أن النقطة الجوهرية اللافتة والتي رأتها الباحثة طيلة فترة البحث سواء في فترة جمع البيانات الكمية أو الكيفية وجود تذمر كبير لدى المعلمين من طول فترة التدريب وهو سنة دراسية كاملة، كما أن وقت التدريب غير ملائم كونه يتضمن يوم السبت وهو يوم راحة للمعلم من حقه وحق عائلته (وفقا لأقوال المبحوثين)، وهذه النتيجة تتفق بما جاء فيه عبيد (2006) حيث أوضح بأن الكورسات القصيرة قد تعطي نتائج أفضل من التدريب المطول، كما وأكدت دراسة أبو سالم (2007)، ودراسة بركات (2005) على ضرورة ملاءمة زمن التدريب للمعلمين لتحقيق الفائدة المرجوة، ولكن دراسة (Zhang, Linxiu & 2013 et.al, جاءت بسياق معاكس وأوضحت بأن البرامج قصيرة المدى غير فعالة وبهذا يجب التأكيد على حسن اختيار الفترة الزمنية للتدريب. كما وأفاد المعلمون بأن هذا البرنامج كان من الأولى أن يكون للمعلم الجديد في بداية حياته المهنية لتأهيله وتمكينه من العملية التعليمية التعلمية، كما ولاقى البرنامج اعتراضا كبيرا من المعلمين في سن متقدمة كونهم مقبلين على التقاعد ولن يكون فائدة من تعليمهم أساليب يمارسوها منذ 20 سنة (وفقا لرأيهم). وهذا ما جاء في دراسة اللوح والعاجز (2009) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ودراسة (Yada & Hannu , 2017) والتي ركزت على

ضرورة تأهيل وتطوير المعلمين قبل الخدمة وأثنائها بما يناسب احتياجات المعلمين ويحقق لهم الكفاءة الذاتية.

❖ **الربط بين نتائج الملاحظة والمقابلة**

مما تقدم نستطيع القول وبشكل موجز وواضح بأنه يوجد تطابق بنسبة جيدة بين المقابلات وبين ما تم ملاحظته داخل الغرف الصفية، حيث أكدت غالبية المعلمات عن أهمية البرنامج التدريبي للمعلمين الجدد بشكل خاص، أما بالنسبة للمعلمين ذو الخبرة في التعليم فالأساليب والوسائل التعليمية المطروحة في البرنامج معروفة لهن، وهذا ما لاحظته الباحثة فعلا، فالأساليب والوسائل لدى المعلمات متنوعة وتلائم احتياجات الطلبة وفقا للمستجدات الحديثة في العملية التعليمية التعلمية، وبالتالي لا بد من أن تراعي البرامج التدريبية الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وهذا ضروري لضمان فاعلية هذه البرامج التدريبية (الخطيب والخطيب، 2013).

كما وتبين للباحثة من خلال المقابلات بأن الإفادة الكبرى كانت في مجال التربية الخاصة، ومراعاة الفروق الفردية، واتباع المنهج التكاملي في طرح وتقديم المواد وربطها بالمعرفة السابقة وبالمواد الأخرى او حتى بالواقع المحيط، وهذا ما تم ملاحظته بالفعل، حيث حرصت جميع المعلمات على مراعاة الفروق الفردية والتعامل مع الحالات الخاصة بشكل تربوي جيد. وحرصت جميعهن على التركيز لتوظيف المنهج التكاملي، كالربط مع المعرفة في الدروس السابقة أو حتى في الصفوف السابقة للمادة ذاتها، والربط مع المواد الأخرى لتقريب الصورة

إلـى أذهـان الطلبـة، ودمـج المـواد بمحـيط الطلبـة وواقعهم ليتمكنـوا مـن فهم المطلـوب بشـكل أوضـح. كمـا وتـم التركيـز علـى استخدام وتوظيف التكنولوجيـا قـدر الإمكـان وضـمن مـا هـو متـاح لـدى المعلمـة مـن مـوارد وتسـهيلات لوجسـتية، حيـث حرصـت جميعهن علـى توظيـف التكنولوجيـا حتـى وإن كـان بشـكل بسـيط عـن طريـق عـرض شـرائح البوربوينـت والأفـلام والفيـديوهات التعليميـة. وهـذا مـا اتفـق مـع مـا جـاء فـي دراسـة سـاتي وسـاتيبس (Saiti & Saitisb6,2006) حيث دعت لضرورة تحسين نوعية التدريب للمعلمين بما يتلائم مع التغييرات التكنولوجية والاجتماعية والأكاديمية الحاصلة في البيئة التعليمية.

ثالثا: الربط بين النتائج الكمية والكيفية (الملاحظة والمقابلة)

أظهرت نتائج الدراسة الكمية عدم وجود فرق في معدل إجابات المعلمين بالرغم من اختلاف الفترة الزمنية للتدريب، فقد كانت معظم إجاباتهم في الدرجة المتوسطة باستثناء مجال المدربين الذي جاء بدرجة متوسطة للفترة الأولى وبدرجة عالية للفترة الثانية ومع ذلك كان الفرق في المتوسط الحسابي له بسيط. وهذا يؤكد على ضرورة تقييم البرامج التدريبية لمعرفة كفاءة المدربين والمتدربين على حد سواء (نصرالله،2002). كما ويؤكد على ضرورة وجود الشراكة بين المدرب والمتدرب وكذلك بين الباحث والمتعلم كما جاء في دراسة (2015, Ebersöhn,Tilda1 &Ferreir)، ودراسة (Yiasemina & Symeoub7,2007) لتؤكد رغبة المعلمين في المشاركة في المحتوى التدريبي.

وبما يتعلق بإجابات العينة القصدية للبحث، فقد كان متوسط إجاباتهم عالية مثل المعلمة رقم "3" 4.35 بالفترة الأولى 2016–2017، ومتدنية للمعلمة رقم "2" 3.02 إلا أن الأداء العام لهن كان متقاربا، فكلا منهن استخدمن أساليب متنوعة، وحرصن على مراعاة الفروق الفردية، وتوظيف التكنولوجيا، واتباع المنحنى التكاملي.

وبالنسبة للمعلمات في الفترة الثانية 2017–2018 فكان متوسط اجابة المعلمة رقم "4" على الاستبانة 4.67، بينما كان متوسط استجابة المعلمة رقم "1" 2.66، إلا أن هذا الإختلاف في متوسط الإجابات لم ينعكس على أدائهن في الغرفة الصفية. فالمعلمة رقم "1" والتي لفتت نظر الباحثة بنظرتها التشاؤمية الزائدة من البرنامج والمواد التدريبية ووقت ومدة التدريب كانت ذات أداء متميز في طرح المادة وعرضها، وتنويع الأساليب ومراعاة الفروق الفردية، واتباع المنهج التكاملي، وتوظيف التكنولوجيا وهذا ما فعلته المعلمة رقم "4" أيضا، ومن خلال تتبع النتائج نلاحظ توافق إجابات المعلمة رقم "1" والمعلمة رقم "2" بالاستبانة مع ما جاء في المقابلة معهن، وهذا يدلل على أن معدل الإجابات المتدني في الاستبانة لا يعط مؤشرا سلبيا عن أداء المعلم داخل غرفة الصف.

وبالتالي نستطيع القول بأن معدل إجابات المبحوثين على الاستبانة لم يعط مؤشرا كافيا على أداء المعلم داخل غرفة الصف، فلن نستطيع القول بأن صاحب أعلى معدل لمتوسط الإجابات في البيانات الكمية هو الأفضل أداء على أرض الواقع. وكذلك لا يمكن الحسم بأن صاحب متوسط الإجابات المنخفضة يتمتع بأداء منخفض وتراخي أكاديمي. وبهذا نستنتج بأن متوسط إجابات البيانات الكمية لم تعط مؤشرا على أداء المعلم، فالبرنامج أثّر على

المبحوثين بنسب متفاوتة ولم يظهر أي علاقة بين متوسط إجابات المعلم وأدائه داخل غرفة الصف.

كما أننا نستطيع القول بأنه يوجد فروق في أداء المعلمين، ونظرتهم للبرنامج تختلف باختلاف فترة التدريب، وبهذا نستنتج بأن البيانات الكيفية كانت أكثر دقة وشمولا وعمقا، حيث أعطت فكرة عن آراء المعلمات في محاور رئيسية في البرنامج التدريبي (في المقابلات)، ثم سلطت الضوء على الممارسات الصفية لهن في سبيل ربط هذه الممارسات مع ما جاء في المقابلات ونتائج الإستبانة.

وبهذا تم عرض نتائج البحث الكمية والكيفية، ومن ثم العمل على مناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ومن ثم تم الربط بين النتائج الكمية والكيفية. وفيما يلي سيتم عرض التوصيات في ضوء ماتم التوصل له من نتائج.

5.5 التوصيات:

انطلاقا من نتائج الدراسة توصي الباحثة في:

1- ضرورة وجود تقويم قبلي وتكويني وختامي لبرامج التدريب لتحديد أثر التدريب على المعلمين بشكل أدق.

2- مراعاة الإحتياجات التدريبية للمعلمين، وملاءمة البرامج التدريبية مع هذه الإحتياجات بإجراء مسوح للإحتياجات لرصدها وترتيبها حسب الأولوية، والتركيز على حسن اختيار الفئة المستهدفة من التدريب.

3- العمل على تعديل الفترة الزمنية للبرنامج التدريبي من حيث المدة والتوقيت، عن طريق العمل على اختزال المواد التدريبية وإعطاء الموضوعات الجديدة كالتربية الخاصة ثقلا اكثر من وزن البرنامج التدريبي.

4- التركيز على أسلوب العمل الجماعي والحلقات التعليمية في أي برنامج تدريبي كونه يلقى قبولا عاما بين المعلمين لفائدته وتنوع التجارب فيه.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

الأحمد، خالد. (2005): **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب**. دار الكتاب الجامعي، العين.

البدوي، يحيى. (1995): **نظام تدريب معلمي اللغة الانجليزية أثناء الخدمة (دراسة مقارنة)**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الزقازيق: مصر.

أبو سالم، حاتم. (2010): المعوقات التي تواجه تدريب معلمي التربية الرياضية أثناء الخدمة بمحافظات غزة. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**. مج 24 (6).

أبو سالم، حاتم. (2007): **تقويم برنامج تدريب معلم التربية الرياضية أثناء الخدمة في فلسطين وفق الأهداف المحددة له**. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة الأقصى وعين شمس (البرنامج المشترك): مصر.

أبو عطوان، مصطفى عبد الجليل مصطفى. (2008): **معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة**. رسالة ماجستير. كلية التربية، الجامعة الإسلامية (غزة): فلسطين.

اسكاروس، فيليب. (2003): **الجديد في التنمية المهنية للمعلم**. تلخيص أحدث المصادر الانجليزية وعرضها. القاهرة. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. ص23.

بركات، زياد. (2005): **الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس**. جامعة القدس المفتوحة، طولكرم: فلسطين.

بطاينة، محمد علي أحمد فيصل. (2009): **أثر البرنامج التدريبي (دورة المناهج المطورة) في تحسين الممارسات التدريسية الصفية لمعلمي العلوم العاملين في مديرية تربية إربد الأولى.** رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة اليرموك: الأردن.

البخيت، راشي تركي (2007): **مدى ممارسة المعلمين للمهارات والمعارف المكتسبة في برنامج دبلوم التربية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الموقف التعليمي الصفي.** رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة اليرموك: الأردن.

بلال، عبدالله سليمان. (2013): **تقييم البرامج التدريبية التي يقدمها الموجهون الفنيون في دولة الكويت لمعلمي التربية البدنية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.** رسالة ماجستير. كلية العلوم التربوية والنفسية. جامعة عمان العربية: الأردن.

جبر، نبيل. (2002): **تقويم برامج التدريب معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة بمحافظات غزة في ضوء اتجاهات عالمية معاصرة.** رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة: فلسطين.

جبران، وحيد. (2006): **دليل مرجعي في التدريب.** وكالة الغوث الدولية. القدس.

جرباوي، تفيدة؛ ونخلة، خليل (2008): تمكين الأجيال الفلسطينية: **التعليم والتعلم تحت ظروف قاهرة.** رام الله، فلسطين: مؤسسة ناديا للطباعة والنشر.

الجهني، نور بن فرج بخيت. (2012): **الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية البدنية بالمرحلة الإبتدائية من وجهة نظر معلمي التربية البدنية ومشرفيها ومدى وفاء**

برامج التدريب بها أثناء الخدمة في منطقة المدينة المنورة. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الطيبة: السعودية.

الحربي، صالح بن رجاء بن عويمر. (2007): **اتجاهات المعلمين نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم**. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة أم القرى: السعودية.

حماد، البهباني. (2011). **اتجاهات معلمي الحكومة نحو الدورات التدريبية التي تلقوها أثناء الخدمة بمحافظات غزة**. رسالة ماجستير. جامعة الازهر، غزة: فلسطين.

الحمدان، جاسم محمد ناصر. (2006): اتجاهات معلمي ورؤساء أقسام التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بدولة الكويت نحو الدورات التدريبية المقامة للمعلمين أثناء الخدمة ومقترحاتهم لتطويرها. **مجلة العلوم الإنسانية**. الجزائر. ع (25). ص5–26.

حيدر، أحمد سيف الدين. (2006): **تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين والمعلمات أثناء الخدمة في مدارس المرحلة الثانوية في محافظة ذمار**. ورقة بحث مقدمة لمؤتمر القيادة التربوية، جامعة عين شمس.

الخطيب، أحمد؛ والخطيب، رداح. (2013): **التدريب المبني على المعرفة**. (ط.1). عمان، الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

الخطيب، عامر. (1996): **التربية وأصولها الثقافية الاجتماعية**. كلية التربية. جامعة الأزهر: غزة.

درويش، سمر صلاح الدين. (2011). **واقع تأهيل المعلمين أثناء الخدمة على مستوى التخطيط والتنفيذ والتطبيق**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بيرزيت، بيرزيت: فلسطين.

دعمس، مصطفى نمر. (2009): **إعداد وتأهيل المعلم**. ط1. عمان: الأردن، دار عالم الثقافة.

الديب، ابراهيم رمضان؛ والحبالي، وليد ناجي. (2015): **التدريب في المؤسسات التعليمية استراتيجيات تحديثها وتفعيلها**. (ط.1). عمان، الأردن: مركز الكتاب الأكاديمي.

ديب، أوصاف. (2006). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال تقنيات التعليم. **مجلة جامعة دمشق**. 22 (2). 476-435.

الزهراني، صالح بن علي بن أحمد الحميدي. (2014): **أثر التدريب الشبكي المتزامن في اكساب معلمي الصفوف الأولية بعض كفايات تطبيق التقويم المستمر**. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الباحة: السعودية.

السرحاني، حسين بن عزيز بن حمدان. (2007). **واقع برامج تدريب المعلمين من وجهة نظرهم في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة اليرموك: الأردن.

سمور، رياض. (2006): دور برنامج المدرسة وحدة تدريب في النمو المهني للمعلمين، **مجلة الجامعة الإسلامية**، مج (14)، ع(2). غزة: فلسطين.

سليمان، بلال عبدالله. (2013). **تقييم البرامج التدريبية التي يقدمها الموجهون الفنيون في دولة الكويت لمعلمي المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.** رسالة ماجستير. كلية العلوم التربوية والنفسية. جامعة عمان العربية: الأردن.

حيدر، أحمد سيف.(2007): **تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين والمعلمات أثناء الخدمة في مدارس المرحلة الثانوية في محافظة ذمار**. ورقة بحث مقدمة لمؤتمر القيادة التربوية، جامعة عين شمس. ص3.

الشكر، أحمد غازي وآخرون. (2007): **التنمية المهنية لمعلم المرحلة الإعدادية معلم الضوء نموذجا.** المؤتمر التربوي الحادي والعشرون، البحرين. ص8.

شويطر، عيسى محمد نزال. (2009): **إعداد وتدريب المعلمين.** (ط.1). عمان، الأردن: دار ابن الجوزي.

صالح، إيمان صلاح الدين. (2008): **تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية مهارات تكنولوجيا التعليم لمدربي المعلمين بمرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عمان.** تكنولوجيا التربية –دراسات وبحوث– مصر. ص 271–236.

ضحاوي، بيومي؛ وحسين، سلامة عبد العظيم. (2009): **التنمية المهنية للمعلمين مدخل جديد نحو إصلاح التعليم.** (ط.1). القاهرة: دار الفكر العربي للنشر.

الطعاني، حسن. (2002). **التدريب مفهومه وفعالية بناء البرامج التدريبية وتقويمها**. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان: الاردن.

الطويل، عبد العزيز عبد الهادي. (2003): التنمية المهنية المستمرة للمعلم (دراسة تقويمية). المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. القاهرة. ص5.

طه، ريان محمد خضر محمد. (2015). **الكفايات المهنية اللازمة لمعلم الكيمياء بالمرحلة الثانوية**. كلية التربية. قسم الكيمياء: جاكعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

العاجز، فؤاد؛ واللوح،عصام.(2009): **إعداد المعلم الفلسطيني وتدريبه أثناء الخدمة في ضوء برامج التنمية الشاملة بمحافظات غزة**. المؤتمر التربوي الثاني. كلية التربية، جامعة الأزهر: غزة. 18-19 نوفمبر 2009.

العاجز، فؤاد علي؛ واللوح، عصام حسن؛ والاشقر، ياسر حسن. (2011): واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظات غزة. رسالة ماجستير. الجامعة الاسلامية، غزة: فلسطين.

عامر، طارق عبد الرؤوف. (2008): **إعداد معلم المستقبل**. (ط.1). الجيزة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

عامر، طارق عبد الرؤوف. (2012): **النمو والتنمية المهنية للمعلم**. (ط.1). القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

عايش، أحمد. (2015): **تطبيقات في الإشراف التربوي**. (ط.4). عمان، الأردن: دار المسيرة.

عبد السلام الحسيني، كاشف. (2004): **ضروروات المفاهيم الكشفية في الإعداد الجيد للمعلم دراسة تحليلية**. القاهرة. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. ص33.

عبد العزيز، صفاء. (2007): **إدارة الفصل وتنمية المعلم**. الاسكندرية. دار الجامعة الجديدة. ص207.

عبيد، جمانة محمد. (2006): **المعلم. إعداده. تدريبه. كفاياته**. (ط.1). عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عبيد، صديق أحمد حمادة. (2008): **فاعلية الدورات التدريبية أثناء الخدمة في تطوير كفايات معلمي الرياضيات في بناء الاختبارات التحصيلية للمرحلة الأساسية في الأردن**. رسالة ماجستير. كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا. جامعة عمان العربية: الأردن.

عثمان، رجاء أحمد. (2007): **الكفايات التعليمية اللازمة لإعداد معلم المرحلة الإبتدائية وتدريبه أثناء الخدمة "بالتطبيق على مدينة طبرق–ليبيا"**. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية: السودان.

العطوي، محمد بن سالم سليم. (2011): **واقع الدورات التدريبية في مجال العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم بمنطقة تبوك**. رسالة ماجستير. كلية عمادة الدراسات العليا، جامعة تبوك: الأردن.

العمري، فراس محمد علي. (2012): **درجة تمثل معلمي المدارس الحكومية في الأردن للمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا من وجهة نظر مديرهم: دراسة ميدانية في محافظة إربد**. رسالة ماجستير. كلية العلوم التربوية، جامعة جرش: الأردن.

غازي، أحمد الشكر، وآخرون. (2007): **التنمية المهنية لمعلم المرحلة الاعدادية معلم الضوء نموذجا.** المؤتمر التربوي الحادي والعشرون، البحرين. ص8.

الفرا، غادة رفيق حمدي. (2013). **تقويم برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ومدارس وكالة الغوث الدولية "دراسة مقارنة"**. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة: فلسطين.

قحوان، محمد قاسم علي. (2012): **التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في ضوء معايير الجودة الشاملة.** ط1. عمان. دار غيداء للنشر والتوزيع.

كريم، سعيد ارحومة محمد. (2005): **اتجاهات معلمي التعليم المتوسط نحو برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بشعبية الزاوية.** رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية: السودان.

كويشيبايف. (1984) مؤلف. الزبيدي، عيسى. مترجم. **طرق تأهيل المعلمين.** (ط.1). بيروت، لبنان: مؤسسة دار الكتاب الحديث.

مدكور، علي أحمد. (2006): **المرجع في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة والتعليم العالي.** معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة. ص189.

محمد عبد العزيز، محمد. (2002): تصور مقترح لإعداد معلم المعاهد الأزهرية في ضوء التزايد العلمي والمعرفي، **مجلة التربية.** ع (109). كلية التربية، جامعة الأزهر. ص235.

المجالي، محمد داود. (2010): فاعلية الدورات التدريبية المتعلقة باستخدام مناهج اللغة الإنجليزية المحوسبة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات المتدربين في المدارس الاستكشافية الأردنية. **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات- العلوم الإنسانية والإجتماعية- الأردن**. مج (25). ع(7). ص98-55.

محجوب، بتول السر علي. (2015): **واقع التدريب المستمر لمعلمي مرحلة تعليم الأساس ولاية الخرطوم- محلية أمبدة**. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية: السودان.

المخادمة، بد عبد الرحمن. (2007): **تقدير درجة فاعلية البرامج التدريبية للمعلمين الجدد في محافظة إربد من وجهة نظرهم**. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة اليرموك: عمان.

مرسي، وفاء حسن. (2007): **تقديم مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة**. المؤتمر القومي السنوي الرابع عشر (العربي السادس)، بعنوان: آفاق جديدة في التعليم الجامعي.ج1، مركز تطوير التعليم الجامعي. جامعة عين شمس. ص450.

المورعي، محمد عبد الرحمن مسفر. (2007): **فعالية استخدام بيئة التعلم الإلكترونية في تدريب المعلمين أثناء الخدمة**. رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة أم القرى: السعودية.

موسى، أحمد (2009): أثر الدورات التدريبية في تطوير معلمي الموسيقا في المدارس الحكومية في الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين ومدراء المدارس. **مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية– فلسطين**. مج (23)، ع(2). ص350–325.

نصر الله، حنا. (2002). **إدارة الموارد البشرية**. دار زهران، عمان: الأردن.

نصر، ندى ؛ وحمود، رفيقة؛ وديراني، ليلى؛ وطعمة، أنطون؛ وسنجقدار، أحمد وزملائهم. (2001). **إعداد المعلمين في البلدان العربية**. بيروت، لبنان: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

الهيتي، خالد. (2003). **إدارة الموارد البشرية**. دار وائل، عمان: الأردن.

ياسين، ثائر عبد السادة. (2015): **تقويم فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي الجغرافيا أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين في الأردن**. رسالة ماجستير. كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت: الأردن.

تقييم البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة في مناطق السلطة (2006/2005). دراسة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية بالتعاون مع المجلس الثقافي البريطاني.

استراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين (2008). **وزارة التربية والتعليم الفلسطينية**.

دليل التدريب (2011). قسم الإشراف والتأهيل التربوي. **وزارة التربية والتعليم الفلسطينية**.

دليل التدريب التربوي (2015). الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي. **وزارة التربية والتعليم الفلسطينية**.

المعـايير المهنيـة للمعلمـين (مسـودة). رام الله، فلسـطين: هيئـة تطـوير مهنـة التعلـيم. **وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.**

دليل برنـامج تحسين برامج إعداد وتأهيل المعلمين "التمويل الإضـافي" (2016). المعهد الوطني للتدريب.

دليل وصف المواد التدريبية (2016). المعهد الوطني للتدريب.

دليل ملحق الجاهزية للكفايات التدريبية التعليمية (2015). المعهد الوطني للتدريب.

دليل الدبلوم المتخصص في التعليم للصفوف من 1–4 (2015). وزارة التربيـة والتعليم الفلسطينية.

نشرة خاصة ببرنامج التأهيل التربوي من 1–4 (2016). المعهد الوطني للتدريب.

دليل وزارة التربية والتعليم للتدريب (2010).

دليل المعهد الوطني للتدريب (2014).

تشخيص الواقع التربوي (2007). رام الله، فلسطين: **وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.**

مقابلة حنان جبريل. مترجم وموظف في المعهد الوطني للتدريب 26–3–2018.

المراجع باللغة الإنجليزية:

AL-Wreikat, Yazan Abdel Aziz Semreen and Bin Abdullah, Muhamad Kamarul Kabilan. (2011). Effectiveness of Teaching Approaches of In-service Training Courses for EFL Teachers in Jordanian Schools. School of Educational Studies, Universiti Sains Malaysia.

Anna Saiti*a and Christos Saitisb.(2006). In-service training for teachers who work in full-day schools. Evidence from Greece. **European Journal of Teacher Education**. Vol. 29, No. 4, November 2006, pp. 455–470.

Assadi, Nabil & Murad, Tareq. (2017).The Effect of the Teachers' Training Model "Academy- Class" on the Teacher Students' Professional Development from Students' Perspectives. **Journal of Language Teaching and Research**, Vol. 8, No. 2, pp. 214-220.

Colon,T (2004). Afailure of Delivery: The United Kingdoms. New Opportunities Fund Program Of Teacher Training in Information & Communication Technology. **Journal of In-Service Education**. 30 (1),115-139.

Conco, Zamumzi Paulos (2005). **How Effectives Is In Service Training For Teachers In Rural School Contexts**?. Unversity Of Pretoria.

Cowen, Robert. (2014). Teacher In-Service Training and Re-training in Indonesia . **International Handbook of Teacher Education Training and Re-training Systems In Modern World**.

Ebersöhn, Liesel1.Loots, Tilda1.Eloff, Irma1&Ferreira, Ronél1(2015). In-service teacher training to provide psychosocial support and care in high-risk and high-need schools: school-based intervention partnerships. **Journal of Education for Teaching.** July2015, Vol. 41 Issue 3, p267-284. 18.

Freeman, D. (n.d). Observing teacher: Three Aproaches to in –service training & development. **TESOL Quartely**. 16 (1), 21-28.

Hayes, David. (n.d) .In-service teacher development: some basic principles. **ELT Journal**. Volume 49/3 July 1995 © Oxford University Press 1995.

Johnson, C.C.& Fargo, J.D.(2010). Urban School enabled by transformative professional development: impact on teacher change & student learning of **Science Urban Education**,45(1),4-29.

Kárpáti, Andrea.(n.d). Teacher training and professional development. GREEN BOOK II. **EXTERNAL CONDITIONS FOR RENEWAL**.

Lavonen, Jari1,2 Jari.Jauhiainen, Johanna2.Koponen, Ismo T.2&Kurki-Suonio, Kaarle2.(2004). Effect of a long-term in-service training program on teachers' beliefs about the role of experiments in physics education. **International Journal of Science Education**. 2/27/2004, Vol. 26 Issue 3, p309-328. 20p. 6 Charts.

Martinez ,Alfonso. (2017). Chief Human Resources Officer Professional Development Plan (PDP) Guide.

https://performancemanager4.successfactors.com/Laureate/PDP_Guide01_17_17pdf.

Minaid, A. & Hlapanis, G.H.(2005). Pedagogical Obstacles in Teacher training in information & communication techonology. **Technology, Pedagogy & Education**. 14 (2).241-254.

Mohanty, Sankar Prasad & Cuttack, Odisha. (2014). **In-Service Training at Elementary School Level: Impact on Classroom Practices**. Department of Education, Ravenshaw University.

Ning Ma1*, Shuang Xin1 and Jia-Yuan Du2. (2018). A Peer Coaching-based Professional Development Approach to Improving the Learning Participation and Learning Design Skills of In-Service Teachers. **Educational Technology & Society**, 21 (2), 291–304.

Noard. (2008). Review Report; Co-Operation in education development the/ED Program PAL-0023:**Oslo, Norway: Norad**.

Nuri Balta1, Mustafa Arslan1 & Hüseyin Duru.(2015) The Effect of In-Service Training Courses on Teacher Achievement. **Journal of Education and Training Studies.**

Osamwonyi, Eduwen Friday Ph.D.(2016). In-Service Education of Teachers: Overview, Problems and the Way Forward. **Journal of Education and Practice** .Vol.7, No.26, 2016. Tayo Akpata University of Education, Ekiadolor-Benin.

Rajabi1, Peyman. Reza Kiany2, Gholam and Maftoon1, Parviz (2012).ESP **in-service teacher training programs: Do they change Iranian teachers' beliefs, classroom practices and students' achievements?**1Islamic Azad University & 2Tarbiat Modares University (Iran).

Saiti, Anna and Saitisb, Christos. (2006). In-service training for teachers who work in full-day schools. Evidence from Greece. **European Journal of Teacher Education**. Vol. 29, No. 4, pp. 455–47.

Slingerland, Menno1.Borghouts, Lars1.Jans, Liesbeth& others.(2017). Development and optimisation of an in-service teacher training

programme on motivational assessment in physical education. **European Physical Education Review. Feb2017**, Vol. 23 Issue 1, p91-109. 19p.

Yada, Akie. Savolainen, Hannu.(2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices**. Teaching & Teacher Education**. May2017, Vol. 64, p222-229. 8p

Yiasemina Karagiorgia* and Loizos Symeoub.(2007). Teachers' in-service training needs in Cyprus. European Journal of Teacher Education. Vol. 30, No. 2, May 2007, pp. 175–194.

Zamumuzi, Paulos Conco. (2005). How effect is in-service training for theachers in rural school contexts.

Zhang, Linxiu& others.(2013). The impact of teacher training on teacher and student outcomes: evidence from a randomised experiment in Beijing migrant schools**. Journal of Development Effectiveness**. Sep2013, Vol. 5 Issue 3, p339-358. 20p.

CREATING LEARNING OBJECTIVES. e Ultimate Guide to Writing Learning Objectives For Training Materials.

http://www.de.gobierno.pr/files/asuntos_federales/learning-objectives-web.pdf.

Trainer Development Conference Session 8 PAGE 1.

https://www.people.vcu.edu/~albest/EDGE/Session8.pdf.

الملاحق:

ملحق رقم (1) (الاستبانة)

كلية الدراسات العليا

برنامج ماجستير في التربية

أخي المعلم/ أختي المعلمة

تحية تربوية وبعد،،،

تهدف هذه الاستبانة إلى جمع بيانات حول فاعلية برنامج التأهيل التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من 1-4 في مديرية ضواحي القدس في تطورهم المهني ، بهدف الاستدلال على آراء المعلمين حوله. آمل الإجابة على بنودها حسب خبرتك من تجربتك في برنامج التأهيل التربوي 1-4 الذي أشرف عليه المعهد الوطني للتدريب ما بين الأعوام 2017/2016 – 2018/2017 والتي شاركت بها، علما بأن هذه الإجابات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

ولكم جزيل الشكر

الباحثة: حنين عيد

برنامج الدراسات العليا، ماجستير تربية

إدارة تربوية –جامعة بيرزيت

استبانة المعلمين لتقييم مدى فاعلية برنامج دبلوم التأهيل التربوي لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من 1-4 في ضواحي القدس في تطورهم المهني.

المحور الأول: البيانات الشخصية

أرجو وضع إشارة √ في المربع الذي ينطبق عليك:

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- سنوات الخبرة: ☐ أقل من سنتين ☐ من2-5سنوات
☐ من5-10سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

3- الدرجة العلمية: ☐ دبلوم ☐ بكالوريوس
☐ بكالوريوس مع دبلوم ☐ ماجستير

4- التأهيل التربوي: ☐ دبلوم ☐ ماجستير ☐ لا يوجد

5- تاريخ الالتحاق بدبلوم التأهيل التربوي للصفوف من 1-4:
☐ 2017/2016 ☐ 2018/2017

6- اسم المدرسة:

7- الصفوف التي تدرسها والمواد:

المحور الثاني: الرجاء الإجابة عن بنود الاستبانة بوضع علامة √ أمام الفقرة في العمود الذي يعبر عن وجهة نظرك.

الرقم	الفقرات	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الأول: البرنامج التدريبي						
أولا: أهداف البرنامج التدريبي						
1.	إجرائية وقابلة للتحقيق.					
2.	تراعي الجوانب التعليمية والتطبيقية في التدريس.					
ثانيا: تخطيط البرنامج التدريبي						
3.	يتم الالتزام بالتخطيط عند تنفيذ البرنامج.					
4.	تتوفر المواد التدريبية بين يدي المتدربين بشكل مسبق.					
5.	يتم توفير كافة مستلزمات التدريب للمتدربين.					
ثالثا: بيئة التدريب						
6.	مكان التدريب واسع ومريح للمتدربين ويبعث الراحة في نفوسهم.					
7.	تتوفر المعدات والأثاث اللازم في قاعة التدريب.					
8.	سهولة الوصول إلى مكان انعقاد التدريب.					
رابعا: محتوى البرنامج التدريبي						
9.	تجمع المواد التدريبية بين الجانب النظري والتطبيقي.					
10.	المواد التدريبية جديدة ومواكبة للتطورات الحديثة.					
11.	تساعد المواد التدريبية على رفع المستوى المهني للمتدرب.					
12.	يسعى المدرب لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي.					
المجال الثاني: طريقة التدريب وإجراءاته(أساليب وأنشطة)						

13.	يتم توظيف أساليب عملية تطبيقية في تنفيذ البرنامج التدريبي.					
14.	تلبي الوسائل التعليمية المفعلة حاجات المتدربين.					
15.	يتم توظيف أنشطة مناسبة لموضوعات الحلقات التدريبية.					
16.	تنمي أساليب التدريب أساليب التعلم في المواقف الصفية لدى المتدرب.					
17.	تثير الأساليب المستخدمة تفكير المتدربين واهتماماتهم.					
18.	ترتبط الأنشطة ارتباطا مباشرا بالأهداف.					
19.	تنمي أساليب التعلم الذاتي لدى المتدرب.					
20.	تنمي الأساليب المتبعة الشغف بالمطالعة وتصفح الإنترنت والبحث المستمر.					
المجال الثالث: المدربون						
21.	يربط المحتوى والمفاهيم الجديدة بخبرات المعلمين السابقة.					
22.	يقوم بإثارة اهتمام المتدربين على المشاركة والحفاظ على الاستمرار.					
23.	يشجع المعلمين على التعلم الذاتي.					
24.	يعطي المدرب مهام تتنوع في مضمونها وصعوبتها.					
25.	يجيب عن جميع الأسئلة المطروحة.					
26.	يعطي تغذية راجعة مناسبة عن الأداء.					
27.	يحرص على كسر الجليد وإزالة الحواجز النفسية أثناء التدريب.					
28.	تتوافر لديه القدرة على توظيف التكنولوجيا التعليمية الحديثة.					
المجال الرابع: تطبيق المعلمون للكفايات المكتسبة من البرنامج						
الكفاية الأولى: التخطيط للتعلم والتعليم						
29.	ساعدني البرنامج التدريبي في تقييم المفاهيم الخاطئة النمطية					

	لدى التلاميذ.					
.30	ساعدني البرنامج التدريبي في فهم مواضيع محددة في المنهاج بهدف التخطيط لتحسين التعليم والتعلم في السياق المدرسي ككل.					
.31	ساعدني البرنامج التدريبي في فهم الكتب المدرسية الفلسطينية.					
.32	ساعدني البرنامج التدريبي في وضع نتاجات تعلمية ملائمة مع الأهداف التعلمية والمحتوى.					
.33	ساعدني البرنامج التدريبي في التخطيط لأنشطة تفاعلية إبداعية تلائم حاجات الطلبة وخبراتهم.					
.34	ساعدني البرنامج التدريبي في تطوير التعلم الفعال لدى الطلبة.					
.35	ساعدني البرنامج التدريبي في فهم المظاهر المتصلة بالصعوبات العاطفية والنفسية والسلوكية لدى الطلبة.					
.36	ساعدني البرنامج التدريبي في رصد وتنظيم مخرجات التعلم المرجوة.					
الكفاية الثانية: التعليم لمساعدة التعلم						
.37	ساعدني البرنامج التدريبي في تأسيس بيئات تعلمية آمنة محفزة لقدرات الطلاب.					
.38	ساعدني البرنامج التدريبي في بناء علاقة إيجابية مع الطلبة تثير الدافعية والإندماج داخل الصف.					
.39	ساعدني البرنامج التدريبي في استخدام أساليب تعلمية تكنولوجية تسهم في دمج الطلبة في التعلم داخل الصف.					
.40	ساعدني البرنامج التدريبي في استخدام استراتيجيات فعالة لتعزيز السلوك الإيجابي والمشاركة الشاملة.					
.41	ساعدني البرنامج التدريبي في معرفة حاجات الطلبة الخاصة					

	والإضافية واختيار استراتيجيات تعلم مناسبة لها.					
42.	ساعدني البرنامج التدريبي في استخدام مصادر خاصة للتعلم تسهم في دمج الطلبة وتعزيز الأسلوب الجامع.					
43.	ساعدني البرنامج التدريبي في دمج المحتوى مع مواد مختلفة من المنهاج الدراسي.					
44.	ساعدني البرنامج التدريبي في فهم واسع لاستراتيجيات الاتصال اللفظي وغير اللفظي.					
45.	ساعدني البرنامج التدريبي في مواكبة التغيرات الحديثة في مجال التطور المهني للمعلمين من خلال الاندماج في أي فرصة متاحة لذلك.					
الكفاية الثالثة: تقارير نتاجات التعلم والتطور						
46.	تبني نهج شامل في رصد تقدم الطلبة (يقدم التغذية الراجعة التي تلبي احتياجات الطلبة...)					
47.	استخدام نتائج استراتيجيات التقويم البنائية والختامية لتقيم تعلم التلاميذ وتقويم مفاهيمهم الخاطئة.					
48.	كتابة تقارير فعالة عن أداء الطلبة بناء على التواصل المباشر وغير المباشر.					
المجال الخامس: تعلم الطلبة						
49.	التحاقي بهذا البرنامج أثر على تحصيل الطلبة بشكل جيد.					
50.	التحاقي بهذا البرنامج ساعد في تغيير دور المتعلم من متلقي إلى باحث ناقد (عزز مهاراته الفكرية).					
51.	التحاقي بهذا البرنامج ساعد في تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم.					
52.	التحاقي بهذا البرنامج زاد من مهارات الطلبة الأدائية.					

هل لديك ملاحظات أخرى على البرنامج:

ملحق رقم (2): نموذج لأسئلة المقابلة

اسم المقابل:

التخصص:

سنوات الخبرة:

تاريخ الإلتحاق ببرنامج التأهيل التربوي:

اليوم والتاريخ:

س1 كيف غير التدريب مفهومك عن التعليم والتعلم؟ مع أمثلة.

س2 كيف غير التدريب أساليب التدريس لديك؟

س3 ماذا تعلمت من المجمعات التدريبية وتستطيع تطبيقه في غرفة الصف؟

س4 ما الذي استفدت منه بعملك لملف الإنجاز؟

س5 كيف ساعدك ملف الإنجاز على تكوين فهم واضح عن الكفايات المهنية التي تتمتع بها؟

س6 ماذا استفدت من حلقات التعلم؟