كلية الدراسات العليا

برنامج الماجيستير في التربية

واقع تأهيل المعلمين أثناء الخدمة

على مستوى التخطيط والتنفيذ والتطبيق

إعداد : سمر صلاح الدين محمد درويش

إشراف: الدكتورة فتحية سعيد نصرو

أيار 2011

جامعة بيرزيت – بيرزيت – رام الله – فلسطين

واقع تأهيل المعلمين أثناء الخدمة على مستوى التخطيط والتنفيذ والتطبيق

إعداد

سمر صلاح الدين محمد درويش

إشراف

الدكتورة فتحية سعيد نصرو

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجيستير في التربية من كلية الدراسات العليا في جامعة بير زيت : برنامج ماجستيرالتربية في دائرة المناهج والتعليم .

أيار 2011 م

جامعة بيرزيت – بيرزيت – رام الله – فلسطين

واقع تأهيل المعلمين أثناء الخدمة على مستوى التخطيط والتنفيذ والتطبيق

Evaluation of planning, implementation and application of In-service teacher training

إعداد

سمر صلاح الدين محمد درويش

المشرفة الرئيس: الدكتورة فتحية سعيد نصرو

عضو لجنة : الدكتور أحمد جنازرة

عضو لجنة: الدكتور نادر وهبة

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجيستير في التربية من كلية الدراسات العليا في جامعة بير زيت : برنامج ماجستيرالتربية في دائرة المناهج والتعليم .

أيار 2011 م

جامعة بيرزيت – بيرزيت – رام الله – فلسطين

واقع تأهيل المعلمين أثناء الخدمة على مستوى التخطيط والتنفيذ والتطبيق

إعداد

سمر صلاح الدين محمد درويش

المشرفة الرئيس: الدكتورة فتحية سعيد نصرو ----------

عضو لجنة : الدكتور أحمد جنازرة ----------

عضو لجنة: الدكتور نادر وهبة ----------

التاريخ----------

الإهداء

إلى من أحبتني فوضعتني في مسار العلم .....أمي الحنون

وإلى من أحببت فآزرني ودفعني لتحقيق آمالي

زوجي العزيز

وأبنائي

شكر وتقدير

تعصف الطريق بنا في محطات مختلفة من الحياة، ولا ندرك قيمة من حولنا ويمدون لنا العون إلا في تلك المحطات. فعندهم نجد الدعم المعنوي، والمعرفي. لديهم دائما دليل لأجوبة لما يحيرنا من أسئلة، وحلول لما يواجهنا من معضلات. هم من نراهم ضوءا وسط الضباب ينير لنا الطريق؛ لهم مني جزيل الشكر وخالص العرفان والتقدير.

وإن وجب الشكر ففي مقدمته وجب علي الإعتراف بفضل أستاذتي الدكتورة فتحية نصرو. فهي منبر من العلم يسترشد به. دعمتني وشجعتني وتابعت تقدمي بتحد وبشغف نقلته لي، فكان دافعا إضافيا لي في عملي. لم تبخل علي بوقت أو جهد أو معرفة، بل كان إخلاصها قدوة لكل من أراد يوما أن يكون معلما.

ولا بد من أن أشكر كل من الدكتور الفاضل نادر وهبه لدعمه المستمر، والدكتور الفاضل أحمد جنازرة لما بذلاه من جهد في المشاركة في لجنة الإشراف والمناقشة لهذه الرسالة، ولما أسهما به من تغذية راجعة استرشدت بها وكان لها أثر كبير في إتمام هذه الرسالة.

كما أشكر كل من الدكتورة خولة الشخشير والدكتور موسى الخالدي على مساهمتهم الطيبة وتعاونهم غير المشروط في التحليل الإحصائي لهذه الدراسة.

أشكر أيضا الأساتذة الأفاضل اللذين شاركوا في تحكيم أدوات الدراسة لما قدموه من ملاحظات قيمة ساهمت بإخراج أدوات الدراسة في أفضل صورة.

أشكر وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني بكل موظفيها وكوادرها، وأخص بالشكر دائرة الإشراف والتدريب وقسم التخطيط لتعاونهم المستمر. وأشكر أيضا قسم الإشراف في مديريتي القدس ورام الله والمشرفين الذين ساهموا بالاستجابة على أسئلة الدراسة. وتحية لكل معلم ملتزم دؤوب. أنت جندي للوطن، ولكن غير مجهول. فالأجيال تعرفك وتعترف بك من تكون.

ولا يمكنني أن أنسى دعم مدرستي التي سهلت لي الزمن للدراسة، وساندتني إدارة وأساتذة وزملاء أعزاء. لكم مني كل الشكر.

أرجو أن تكون الرسالة قد حققت أهدافها، فالحمد لله وهو ولي التوفيق.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	ت
شكر وتقدير	ج
قائمة المحتويات	خ
قائمة الملاحق والأشكال	د
قائمة الجداول	ذ
ملخص بالعربية	ص
ملخص بالأنجليزية	ظ
الفصل الأول: المقدمة العامة	1
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	22
الفصل الثالث: تصميم وإجراءات الدراسة	120
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	145
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والاستنتاجات والتوصيات	202
قائمة المراجع	247
الملاحق	265

قائمة الملاحق والأشكال

قائمة الملاحق

رقم الملحق		الصفحة
ملحق رقم 1:	الرسائل الرسمية والمحكمين	266
ملحق رقم 2:	أدوات الدراسة	270
ملحق رقم 3:	جداول تفريغ الوثائق الرسمية من وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني	318
ملحق رقم 4:	جداول نتائج مستوى التنفيذ	383
ملحق رقم 5:	المقابلات المعمقة والجداول الخاصة بها	392

قائمة الأشكال

الشكل 1:	تصنيف هارلند وكندر لمخرجات التدريب	83
الشكل 2:	آلية تفريغ وتصنيف المقابلات المعمقة للمجموعة المركزة	142
الشكل 3:	بناء الخطوط العرضية لبيت العنكبوت	230
الشكل 4:	النموذج العنكبوتي في التخطيط للتدريب	234

قائمة الجداول

رقم الجدول	موضوعها	الصفحة
1	مجتمع الدراسة لمستوى التخطيط من وثائق وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني عددها ونسبها (2005 – 2008)	122
2	مجتمع الدراسة من المدربين لمعلمي العلوم في السنوات (2005– 2008) وما زالوا على رأس عملهم 2010–2011 (وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي/ فلسطين)	124
3	مجتمع الدراسة معلمي العلوم للصف العاشر العاملين من شاركوا في دورات التأهيل أثناء الخدمة ما بين الأعوام 2005–2008 ولا يزالون على رأس عملهم2010–2011(وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي/ فلسطين)	126
4	عينة الدراسة من وثائق التخطيط ما بين 2005–2008 موزعة حسب النوع والعدد لكل نوع، ونسبة العينة من أصل كل نوع	127
5	وصف توزيع مجموعة التركيز للمقابلات المعمقة من حيث الجنس والمنطقة التابعين لها	129
6	محاور استبانة المدرب لمعرفة مستوى التنفيذ لدورات التأهيل أثناء الخدمة من وجهة نظر المدربين	131
7	محاور استبانة المعلم لمعرفة مستوى التنفيذ لدورات التأهيل أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين	132
8	توزيع أفراد الدراسة للعينة الاستطلاعية لأدوات الدراسة الثانية والثالثة	133
9	معامل الثبات للاتساق الداخلي لمحاور الاستبانات للعينة الاستطلاعية للدراسة لمستوى التنفيذ	134
10	بيانات عينة الدراسة من المدربين كما جاءت في المحور الأول من استبانة المدرب	136
11	بيانات عينة الدراسة من المعلمين كما جاءت في المحور الأول من استبانة المعلم	138
12	المهام الرئيسية لمستويات التخطيط موزعة حسب اكتمال متطلباتها ونسبها المئوية	147
13	متطلبات المهام لمستويات التخطيط موزعة حسب توفرها ونسبها% موزعة على	148

	مستويات التخطيط	
14	القيم الحقيقية للمهام الرئيسية والمتطلبات للتخطيط في مستواه الأول: التخطيط الإستراتيجي	150
15	القيم الحقيقية لمتطلبات المهام للتخطيط الإستراتيجي التي لا تحقق معدل المشاركة النسبية 3.3%	153
16	القيم الحقيقية للمهام الرئيسية والمتطلبات للتخطيط في مستواه الثاني: التخطيط للمادة التدريبية (ADDIE)	155
17	القيم الحقيقية لمتطلبات المهام للتخطيط للمادة التدريبية التي لا تحقق معدل المشاركة النسبية 3.2%	158
18	القيم الحقيقية للمهام الرئيسية والمتطلبات للتخطيط في مستواه الثالث: التخطيط للتنفيذ (التخطيط الإجرائي)	160
19	القيم الحقيقية لمتطلبات المهام تخطيط للتنفيذ التي لا تحقق معدل المشاركة النسبية 4.4%	162
20	نسب التقييمات والتوصيات كما وردت في وثائق وزارة التربية والتعليم موزعة على السنوات(2005–2008)	164
21	ترتيب نسب المهام في مستويات التخطيط من حيث توازن تحقيق مهامها وقيمها الحقيقية	166
22أ	الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور تقييم الدورة من استبانة آراء المدربين في مستوى التنفيذ	384
22ب	بنود محور تقييم الدورة من استبانة آراء المدربين في مستوى التنفيذ مرتبة تبعا لأوساطها الحسابية	168
23أ	الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور الإعداد للدورة من استبانة أراء المدربين في مستوى التنفيذ	384
23ب	بنود محور الإعداد للدورة من استبانة آراء المدربين في مستوى التنفيذ مرتبة تبعا لقيمة أوساطها الحسابية	169
24أ	الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور المادة التدريبية من استبانة آراء المدربين في مستوى التنفيذ	385
24ب	بنود محور المادة التدريبية من استبانة آراء المدربين حول التنفيذ مرتبة تبعا لقيمة أوساطها الحسابية	170
25أ	الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور إدارة البرنامج من استبانة آراء	386

	المدربين في مستوى التنفيذ	
25ب	بنود محور إدارة البرنامج من استبانة آراء المدربين في مستوى التنفيذ مرتبة تبعا لقيمة أوساطها الحسابية	171
26أ	الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور المتدربون من استبانة آراء المدربين في مستوى التنفيذ	386
26ب	بنود محور المتدربين(المعلمين) من استبانة آراء المدربين في مستوى التنفيذ مرتبة تبعا لأوساطها الحسابية	172
27أ	الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور مخرجات التدريب من استبانة آراء المدربين في مستوى التنفيذ	387
27ب	بنود محور مخرجات التدريب من استبانة آراء المدربين في مستوى التنفيذ مرتبة تبعا لقيمة أوساطها الحسابية	173
28أ	الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور المادة التدريبية من استبانة آراء المعلمين في مستوى التنفيذ	389
28ب	بنود محور المادة التدريبية من استبانة آراء المعلمين في مستوى التنفيذ مرتبة تبعا لقيمة أوساطها الحسابية	176
29أ	الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور البيئة التدريبية من استبانة آراء المعلمين في مستوى التنفيذ	389
29ب	بنود محور البيئة التدريبية من استبانة آراء المعلمين في مستوى التنفيذ مرتبة تبعا لقيمة أوساطها الحسابية	177
30أ	الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور المدرب من استبانة آراء المعلمين في مستوى التنفيذ	389
30ب	بنود محور المدرب لاستبانة آراء المعلمين في مستوى التنفيذ مرتبة تبعا لقيمة أوساطها الحسابية	178
31أ	الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور إدارة البرنامج من استبانة آراء المعلمين في مستوى التنفيذ	390
31ب	بنود محور إدارة البرنامج لاستبانة آراء المعلمين في مستوى التنفيذ مرتبة تبعا لأوساطها الحسابية	179
32أ	الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور مخرجات التدريب من استبانة آراء المعلمين في مستوى التنفيذ	391

32ب	بنود محور مخرجات التدريب لاستبانة آراء المعلمين في مستوى التنفيذ مرتبة تبعا لقيمة أوساطها الحسابية	180
33	معدلات الأوساط الحسابية للمحاور الختلفة لاستبانات المدربين والمعلمين	182
34	المحاور التي ظهرت في إستجابات المعلمين التي وردت في المقابلات المعمقة لمجموعة التركيز لدراسة مستوى التطبيق، ونسب تكرارها بينهم	184
35	جدول ترتيب البنود وفقا لقيمتها الحقيقية للوقوف على أهميتها	190
36	ترتيب المحاور ذات الأهمية وفق القيمة الحقيقية للأهمية التي ظهرت لها من خلال المقابلات المعمقة	196
37	محتوى وثائق وزارة التربية والتعليم الفلسطينية تخطيط دورات التأهيل(2005–2008)	319
38	التقييمات والتوصيات كما وردت في الوثائق من وزارة التربية والتعليم ما بين 2005–2008	358
39	جدول تصنيف وتكرار العبارات للتقييمات والتوصيات كما وردت في وثائق وزارة التربية والتعليم	365
40	تفريغ المستوى الأول في التخطيط (التخطيط الاستراتيجي) من وثائق وزارة التربية والتعليم وتكرار المهام فيها ونسبة التكرار من عدد الوثائق كاملا	375
41	تفريغ المستوى الثاني في التخطيط (التخطيط للمادة التدريبية) من وثائق وزارة التربية والتعليم وتكرار المهام فيها ونسبة التكرار من عدد الوثائق كاملا	378
42	تفريغ المستوى الثالث في التخطيط (التخطيط للتنفيذ)من وثائق وزارة التربية والتعليم وتكرار المهام فيها ونسبة التكرار من عدد الوثائق كاملا	381
43	جدول تصنيف العبارات الي وردت في المقابلات المعمقة للمبحوث "أ"	477
44	جدول تصنيف العبارات التي وردت في المقابلات المعمقة للمبحوث "ب"	483
45	جدول تصنيف العبارات التي وردت في المقابلات المعمقة للمبحوث "ج"	491
46	جدول تصنيف العبارات التي وردت في المقابلات المعمقة للمبحوث "د"	497
47	جدول تصنيف العبارات التي وردت في المقابلات المعمقة للمبحوثة "ه"	509
48	جدول تصنيف العبارات التي وردت في المقابلات المعمقة للمبحوث "و"	516
49	جدول تصنيف العبارات التي وردت في المقابلات المعمقة للمبحوث "ز"	520
50	تكرار إستجابة المعلمين المشاركين في دورات التأهيل كما وردت في المقابلات المعمقة موزعة على خصائص الدورات (تخطيطا، تنفيذا وتطبيقا)من وجهة نظرهم.	530

51	تلخيص للجدول (50) تكرار إستجابة المعلمين المشاركين في دورات التأهيل كما وردت في المقابلات المعمقة موزعة على خصائص الدورات (تخطيطا، تنفيذا وتطبيقا)من وجهة نظرهم.	585
52	القيم الحقيقية للبنود الجامعة للعبارات في المحاور التي ظهرت من خلال المقابلات المعمقة	590

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم برامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة في محافظتي القدس ورام الله/لبيرة في فلسطين. تم تقييم الدورات التدريبية التي طرحتها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لمعلمي العلوم للصف العاشر ما بين الأعوام 2005 – 2008. تجمع طريقة البحث ما بين طريقتي البحث الكمي والكيفي (mixed method). طورت أدوات للبحث بالاعتماد على الدراسات السابقة ذات العلاقة بتخطيط وتنفيذ وتطبيق دورات التأهيل. تم فحص صدق وثبات الأدوات بعد تحكيمها.

استعملت الباحثة طريقة تحليل المحتوى لدراسة مستوى التخطيط، وذلك بتحليل الوثائق الرسمية ذات العلاقة باستعمال ثلاثة قوائم رصد بنيت لذلك. تم دراسة تنفيذ الدورات من خلال استبانتين؛ صممت إحداهما للمدربين، والأخرى للمعلمين(معلمي الصف العاشر). استعملت المقابلات المعمقة، لفحص مستوى التطبيق، مع المجموعة المركزة من المعلمين الذين حضروا الدورات. وذلك بهدف تقييم نقل التعلم أثناء التدريب إلى الموقع الميداني داخل الصف وللتعرف على العوامل ذات الأثر السلبي على مخرجات التدريب من وجهة نظر المعلمين.

أظهر التحليل التثليثي للبيانات النتائج التالية؛1) لا يحقق مستوى التخطيط الاستراتيجي معايير التخطيط الجيد على مستوى متطلبات المهام اللازمة لذلك المستوى.علما بأن المهام نفسها تحققت جميعها بالكامل، رغم التفاوت في تحقق

متطلباتها. 2) غابت بعض المتطلبات الضرورية عن التخطيط للتنفيذ، مما أضعف التدريب من وجهة نظر المدربين والمعلمين.3) ظهرت معوقات للتطبيق ونقل أثر التدريب إلى البيئة الصفية، من هذه المعوقات التي ذكرها المعلمون المتدربون عدم القدرة على تطبيق المهارات التقنية ذات العلاقة بالمختبر والحاسوب. وحجم الصف من حيث عدد الطلاب حيث تبين أنه كبير (مكتظ بالطلبة)، وهناك أيضا نقص بالأدوات والأجهزة والمواد. كما ذكر المعلمون معوقات أخرى شملت أ) المعوقات الإدارة التنفيذية اللازمة لتوجيه التنفيذ والتطبيق، ب) وغياب الموارد والمواد التدريسية كمخرجات تدريب تساعد المعلم على التطبيق في مراحل التخطيط والتنفيذ والتطبيق، إضافة إلى ج) النقص بالأشخاص المؤهلين على مستوى تنفيذ الدورات. ومنها لا يتم إستشارة الجامعات في مرحلة التخطيط، ولا تتم دعوة أساتذة الجامعات للمشاركة في التدريب في مرحلة التنفيذ. ومن أهم النتائج التي ظهرت في كافة البيانات سواء بالإستبانات ،أو تفريغ المحتوى للوثائق أو المقابلات المعمقة ؛ د) أنه لا يتم التعامل مع عنصر الزمن بشكل سليم في مستوى التخطيط أو التنفيذ أو التطبيق، ولا يتم مراعاة الجدول الزمني للمعلم في أي من مستويات التخطيط، ويهمل دور المعلم في المشاركة في تحديد زمن التدريب أو الموعد المناسب له. وبالمقابل هناك إيجابية نحو الأهداف التي تطرح في الدورات من وجهة نظر المعلمين والمدربين، إلا أن المعلمين ذاتهم يرون أن هناك ضعف في استراتيجيات التدريب وما توفره من أمثلة تعليمية يستطيع المعلم نقلها إلى غرفة الصف، أضف إلى كل ذلك النتيجة ه)

يرى المعلمون أن مدربيهم غير مؤهلين كما يجب، وأشاروا إلى أن هؤلاء المدربين هم نفسهم مشرفين. يرى المعلمون أن هناك صراع ما بين الأدوار(كون المدرب هو مشرف في ذات الوقت) له التأثير الأسوأ على تأهيل المعلمين أثناء الخدمة. كذلك كان من المثير للاهتمام أن المعلمين والمدربين لاحظوا نفس المشكلات في اختيار مواعيد الدورات وخصوصا أنها لا تراعي واقع المعلمين وحاجاتهم للتدريس في صفوفهم أثناء التنفيذ ما بين الأعوام 2005 – 2007، ولم يتم التوجه لحل الإشكالية في الزمن لا على مستوى التخطيط أو التنفيذ.

الصورة العامة لبرنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة الذي تقدمه وزارة التربية والتعليم، ليست مشرقة كما يجب. وعند النظر بعمق الى البيانات التي نتجت من خلال الدراسة، يمكن رؤية المتطلبات المالية كمصدر خطير لأغلب المعوقات التي حددها المعلمون، المدربون والباحثة التي شاركت في هذه الدراسة. وفي النهاية قدمت الباحثة نموذج عملية بناء العنكبوت لبيتها ليوفر صورة مجازية لكيفية التعامل مع عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة من لحظة التخطيط مروراً بالتنفيذ وصولاً إلى تطبيق ما يتدرب عليه المعلم داخل البيئة الصفية. كما خرجت بمجموعة من التوصيات في مستويات البحث الثلاث من أجل تطوير تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

Abstract

This paper aims at evaluating the Teacher In-Service training program (ISTTP) in Jerusalem and Ramallah/ AlBireh district in Palestine. The training courses which were evaluated are the ones given to the tenth grade science teachers who received training from the Palestine Ministry of Higher Education during the period 2005-2008. The methodology is one of the mixed qualitative - quantitative approaches. Tools of investigation were developed on the bases of previous studies relevant to the criteria of planning, implementation and application of in-service teacher training. The validity and reliability of these tools were tested after they had been refereed.

The planning was assessed by using the content analyses for all official relevant documents. The tools of content analysis were three check lists, while implementation of training course was assessed by using the questionnaires to assess the given training by both the trainers(the supervisors) and the trainees(the 10^{th} grade science teachers). The application of what was taught in the training courses was assessed by using the interview in depth with a focus group of teachers who attended these courses. The aim was to evaluate the transfer of learning from the teachers view points, and to identify the detrimental factors to the intended training outcomes (ITOs).

Triangular data analysis revealed the following results: (1) the planning level of ISTTP does not fulfill the criteria of strategic planning at the requirements needed for the identified relevant tasks to such planning level. All tasks are identified with no exception. But the requirements for their fulfillments vary from one task to another. (2) The implementation level at the stage of planning lacks some of the needed requirements, and these requirements made the difference in making implementation weak from the teachers and the trainers view points. (3)The application level was found to lack the ability of transfer of learning specially in applying the technical skills in using the educational resources be it in the laboratory and /or the computer centers. The number of students per class is high, and there is a deficiency in instruments, equipment and material needed for application.

The detrimental factors that were identified by teachers include a) the administrative managements needed for guiding the implementation and /or the application level, b) the teaching materials and educational resources as training outcomes needed for the level of application, at the planning and implementation as well as the application levels, c) the presence of qualified personnel at the planning and /or the implementation levels. University teachers were not consulted at the planning level; neither were they invited to teach at the implementation stage, d) the time element was not dealt with properly neither at the planning nor at the implementation levels. Teachers teaching schedules were not dealt

with at any level of planning (neither at the strategic, implementation and or evaluation stage). This is also true for ignoring the teacher's participation in deciding the time for the teachers' training and /or the need for the teachers' improvement from their view point. E) The training courses were viewed positively by the trainers as far as the training objectives were concerned, and the same teachers rated the ISTTP courses as weak when it comes to training strategies and the models they set for teachers to transfer into the classroom.

Never the less the teachers rated their trainers as not qualified and pointed that the trainers are their supervisor. This role conflict (being trainer and supervisor) to the teachers is a blow to the (ISTTP). It is interesting to find that the teachers and the trainers observed the same mistake in the choice of time for the (ITTP) during the years 2005- 2007, and yet nothing was done to consider this element in planning and/implementation.

The overall picture of (ISTTP) given by the Ministry of education is not as bright as one would like to see. Looking deeper into the generated data in this research one can see the financial requirements as serious sources for most limitations identified by the teachers, the trainers and, the researcher who participated in this study. The researcher in the end proposed a spider- web like model for developing (ISTTP). She also gave some recommendations at each level for improving the (ISTTP).

ف

الفصل الأول

المقدمة العامة: تقييم تأهيل المعلمين أثناء الخدمة

على مستوى التخطيط والتنفيذ والتطبيق

يلعب التعليم الدور الأساسي في إعداد رأس المال البشري، خصوصا في عصر الثورة العلمية والتكنولوجيا والتطور السريع واشتداد التنافس في الأسواق العالمية وازدياد الحاجة إلى الخبرات والمهارات العلمية والتقنية (نصر وحمود وديراني وطعمة وسنجقدار وزملاؤهم، 2001). ويملك أي نظام تربوي قوي، يرافقه نظام تدريب متطور للمعلمين؛ القدرة على توليد ونشر المعرفة والمهارات إلى جزء كبير من الأمة. فمن المؤكد أن يؤدي توفير الفرص للمعلم للتعليم العالي وتحسين أساليب التعليم، ودعم البحث، والابتكار وتشجيع التعلم مدى الحياة، إلى رفع مستوى مهنة التعليم و جميع المهن الأخرى لتحقق المقاييس في خطط التنمية الوطنية. لا تعتبر مهنة التعليم مهمة فقط من أجل تطوير المهن الأخرى، بل هي المهنة المركزية التي تحقق رأس المال الفكري والثقافي والاجتماعي في المجتمع (Bajunid, 2008).

لقد احتل موضوع التدريب في المؤسسات والمنظمات التعليمية الحديثة موقعا محوريا، وأصبح يشكل العمود الفقاري لكل المجهودات نحو التطوير والتحديث، بل وضع على سلم الأولويات كوسيلة للتطور. ويظهر ذلك من خلال حجم التمويل الذي ترصده الدول له (الخطيب والخطيب، 2001). فقد كانت قيمة الزيادة في ميزانية التعليم ما بين الأعوام

1994–1995 و2006–2007 هي 44% على مدى 12 عام. ومن المتوقع أن ترتفع بقيمة إضافية هي 21% حتى العام 2019 لتصل إلى قيمة 598 بليون دولار أمريكي (National Center for Educational Statistics, 2011).

ومما يدعو إلى التفاؤل أن تكون إحدى غايات الخطة الاستراتيجية التطويرية التربوية 2008–2012 لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، هي تحسين نوعية التعليم والتعلم من خلال تحقيق عدد من البرامج من أهمها تحسين مؤهلات وكفاءات المعلمين بحيث تكون المهمة الرئيسية تنفيذ الإستراتيجية الوطنية لتأهيل معلمي المدارس، ومستهدفاتها تطوير المصادر البشرية وتوسيعها لتلبي احتياجات النظام من حيث الحجم والتأهيل والاختصاص، ولتكون قادرة على التعامل مع التكنولوجيا المتغيرة بسرعة، ونقل المعارف للطلبة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2008).

مشكلة الدراسة

قامت وزارة التربية والتعليم العالي بمساعدة عدد من شركاء التطوير بتشخيص واقع قطاع التعليم العام لتحديد الإنجازات الرئيسية في هذا القطاع والتحديات التي تواجهه في دراسة تحت عنوان تشخيص الواقع التربوي (وزارة التربية والتعليم العالي، 2007). وفيما يخص المعلمين، فقد تم إعداد دراسات خلال عملية التشخيص خلصت إلى أن العديد من المعلمين ليسوا مدربين تدريبا كافيا، وأن تدريبهم لا يدعم تدريس المناهج، وأن الأنشطة العملية في الكتب وأدلة المعلمين غير مطبقة، كما أن مختبرات العلوم ومصادر التعليم والتعلم الأخرى

غير مستخدمة بما فيه الكفاية، وأن الأساليب السائدة في التعليم هي المحاضرة. وعلى الرغم من عقد العديد من الدورات التدريبية أثناء الخدمة خلال الفترة 2001–2005 إلا أنها لم تكن كافية لرفع نوعية التعليم (وزارة التربية والتعليم العالي، 2008).

وحسب ما جاء في دراسة شاور (2003) فإن درجة الاستفادة من البرامج التدريبية التطورية من وجهة نظر المعلمين لم تكن مرتفعة، مما يؤكد على ضرورة تقييم البرامج التدريبية من وجهة نظر المشاركين فيها، أي الفئة المستهدفة للتدريب.

في ضوء ما تقدم رأت الباحثة حاجة لدراسة برامج تأهيل المعلمين في مستوياتها الثلاثة: التخطيط والتنفيذ والتطبيق. وحددت مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة الى تقييم برامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة على مستوى التخطيط والتنفيذ والتطبيق في المدارس الحكومية في محافظتي القدس ورام الله والبيرة.

تم التعامل مع مشكلة الدراسة من خلال المستويات الثلاثة التالية:

أ) مستوى التخطيط: وتم تقييمه بفحص مدى توفر الشروط اللازمة في إعداد خطة لتأهيل المعلمين أثناء الخدمة من قبل وزارة التربية والتعليم.

ب) مستوى التنفيذ: وتم تقييمه من وجهة نظر المشاركين في عملية التنفيذ أي المدربين الذين ينفذون دورات التأهيل وكذلك المعلمين الذين نفذت الخطة عليهم.

ج) مستوى التطبيق: والذي تم تقييمه من وجهة نظر المعلمين الذين يمثل أداؤهم داخل الصف المستوى التطبيقي لما تعلموه في دورات التأهيل قيد الدراسة، هذا على افتراض أن التطبيق بني على مدى الاستفادة من تلك الدورات ونقل أثرها للبيئة التعليمية داخل الصف وخارجه في التعامل مع المعرفة والطلبة.

مصطلحات الدراسة

تأهيل المعلمين أثناء الخدمة: التدريب كما تراه وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني في دليل الإجراءات التدريبية (وزارة التربية والتعليم العالي، 2006)، على اعتبار أن هذا الدليل مصدر من مصادر إعداد الكوادر البشرية، من أجل تطوير كفاياتهم بما ينعكس ايجابيا على تطوير أدائهم من جميع الجوانب ليخدم الطالب بصفته محور العملية التربوية. ويعتبر التدريب عملية منظمة تتم وفق منهج محدد قائم على أسس علمية، تهدف إلى تزويد المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات متجددة، من أجل إحداث تغييرات إيجابية مستمرة في خبراتهم، واتجاهاتهم، وسلوكهم وتطوير كفاية أدائهم وصولا بالتعليم الذي يتلقاه الطالب الفلسطيني إلى أعلى المستويات، مما يؤدي إلى تعزيز نمو المجتمع الفلسطيني وتطوره بشكل عام. وهو التعريف الذي تعتمده الباحثة.

التطور المهني: هو جميع العمليات والنشاطات التعلمية أو نتائج التعلم التي يحصل عليها المعلم من خلال النشاطات والخبرات ذات العلاقة في مجاله المهني، والتي من المفترض أن

تواكب التغيرات والتطور التكنولوجي والعلمي وتظهر في تحسين أدائه في التعليم والتعامل مع متطلبات تحقيق أهداف التعليم والتربية.

المعلمون: معلمو العلوم للصف العاشر ذكورا وإناثا في مدارس محافظتي القدس ورام الله والبيرة ممن شملتهم دورات التأهيل ما بين العامين خلال الفترة 2005 – 2008 ولا يزالون على رأس عملهم أثناء هذه الدراسة.

دورات تأهيل المعلمين أثناء الخدمة: يقصد بها دورات التأهيل أثناء الخدمة لمعلمي العلوم للصف العاشر التي أشرفت عليها وزارة التربية والتعليم العالي ونفذت ما بين العامين 2005 و 2008.

التخطيط: الخطط التي أعدتها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لأغراض تأهيل معلمي العلوم للصف العاشر ما بين العامين 2005 –2008 .

التوازن: إعطاء نفس الوزن من الاهتمام لتحقيق كل متطلب من متطلبات كل مهمة ، وضمن جميع المهمات لمستوى التخطيط، وفي كل مستوى من هذه المستويات (التخطيط الإستراتيجي، تخطيط المادة التدريبية، والتخطيط للتنفيذ).

التنفيذ: الدورات التي تم تنفيذها في محافظتي القدس ورام الله والبيرة ما بين العامين 2005– 2008 والتي استفاد منها معلمو العلوم للصف العاشر الذين هم على رأس عملهم عند إجراء الدراسة الحالية.

التطبيق: ويقصد به تطبيق أو استخدام معلمي العلوم للصف العاشر والذين هم على رأس عملهم عند إجراء الدراسة لما درسوه في دورات التأهيل أثناء الخدمة التي نفذتها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني ما بين العامين 2005 و 2008 وكانوا قد شاركوا فيها. ويقاس التطبيق بمدى الاستفادة في نقل ما تعلموه الى داخل الصف وخارجه في التعامل مع المعرفة والطالب.

المشاركون في التنفيذ: وهم المدربون التربويون الذين قاموا بتنفيذ دورات التأهيل أثناء الخدمة التي أشرفت عليها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ما بين العامين 2005 و 2008 وشارك فيها معلموا العلوم للصف العاشر القائمين على رأس عملهم عند إجراء الدراسة.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة من خلال تقييم دورات تأهيل المعلمين أثناء الخدمة في المستويات الثلاث إلى التعرف:

أولا: على واقع تأهيل المعلمين أثناء الخدمة.

ثانيا: على الأسباب التي يعتقد أنها قد تؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف المرجوة من الدورات التدريبية التي تطرحها الوزارة كما جاء في تقريرها (وزارة التربية والتعليم العالي، 2008)، من تحسين لنوعية التعليم وتحقيق التطور المهني للمعلم وتقل أثر التعلم الى

البيئة التعليمية وغرفة الصف وتحسين أداء الطلاب. ذلك أن تحديد الأسباب هو الخطوة الأولى في بناء مخطط إستراتيجي لنظام تأهيل أثناء الخدمة يكون أكثر فعالية بالنسبة للمردود المادي للوزارة، ويحقق التطور المهني للمعلم، ويؤدي إلى تحسين أداء الطالب.

ثالثا: الخروج بنتائج وتوصيات تساعد على تحسين واقع تأهيل المعلمين أثناء الخدمة.

أهمية الدراسة

تعتبر هذه الدراسة مهمة للأسباب التالية:

- أولا: أهمية تأهيل المعلم أثناء الخدمة كجانب من جوانب تقدم المؤسسة التعليمية وتطورها.
- ثانيا: ضرورة التخطيط السليم والتوافق بين التخطيط والتنفيذ والتطبيق. فكما جاء في (Good & Kochan, 2008) فإن التخطيط الاستراتيجي دليل ونموذج لفعالية المؤسسات. وعملية التخطيط الاستراتيجي، كمحفز للتطور المستمر، يمكن أن تكون معقدة وتعتمد على العديد من العوامل المؤثرة في الجودة. الخطة الإستراتيجية الفعالة يجب أن تتضمن قواسم مشتركة تظهر من خلال التقييم المستمر للنظام.

وتتحدد أهمية الدراسة على المستويين الأكاديمي والعملي في:

المستوى الأكاديمي: يتوقع أن تضيف نتائج هذه الدراسة الى المعرفة بتأهيل المعلمين في مستوياته المختلفة، خصوصا فيما يتعلق بالعلاقة ما بين التخطيط والتنفيذ والتطبيق. وترتكز

هذه المعرفة على آراء المشاركين والمستفيدين المباشرين من الدورات. حيث درس مستوى تنفيذ الخطة من وجهة نظر منفذي عملية التدريب، أي المدربين المختلفين و المشرفين، وكذلك من وجهة نظر المعلمين المشاركين أنفسهم. أما مستوى التطبيق فتمت دراسته من وجهة نظر المعلمين الذين يمثل أداؤهم المستوى التطبيقي لما تعلموه في دورات التأهيل قيد الدراسة ويعكس الاستفادة من الدورات.

- المستوى العملي: تأمل الباحثة الحالية أن يكون للتوصيات التي قدمتها في نهاية البحث قيمة عملية على مستوى ترشيد القرار بخصوص تنفيذ استراتيجيات تأهيل المعلمين على مستوى التخطيط والتنفيذ ومتابعة التطبيق لدورات معلمي العلوم في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

مبررات الدراسة

قامت الباحثة بمراجعة الأدبيات ذات الصلة بالقدر الذي يبرر الاهتمام بموضوع الدراسة ويوضح السياق الذي تم التعامل معها. فيرى تايلر (Tylor, 2008) أن المعلمين لا يتمتعون اليوم بالحرية المهنية التي كانوا يتمتعون بها في العقود السابقة، ويواجهون زيادة في المسؤوليات، ويتعرضون لمزيد من الانتقادات، ويتم الحكم عليهم على نحو أكثر تواترا وبمعايير خارجية. ويلاحظ أنه في المقابل يجد المعلمون فرصا لتطورهم المهني بشكل مستمر، كما أنهم قادرون على الوصول الى موارد واسعة ومتعددة وذات صلة بالتعليم، هذا

بالاضافة إلى أنهم يتمتعون بفرصة وجود هيكل للتطور المهني ونظام مكافآت يتناسب مع مسؤولياته.

تم اعتماد رؤية للتعليم من قبل وزارة التربية والتعليم العالي والتي تعطي توجها عاما لتطوير التعليم على المدى البعيد بما يتضمن صياغة السياسات التعليمية والتخطيط الاستراتيجي. وتتضمن هذه الرؤية التركيز على النوعية من خلال تنفيذ الاستراتيجية الوطنية لتأهيل المعلمين وتطوير المناهج بشكل دوري والتعليم والتدريب المهني والتقني، وتشجيع البحث العلمي. كذلك تشمل الرؤية للتعليم القدرة على التخطيط والتنظيم من الجدير بالذكر والتي تتضمن وضع وتنفيذ وربط الحوافز بالتدريب (وزارة التربية والتعليم العالي، 2008).

وتتفق رؤية وزارة التربية والتعليم العالي مع ما يشير اليه بولام (Bolam, 2008) في ضرورة أن تكون للقائمين على برامج التدريب وجهة نظر واضحة المعالم عن فلسفة الأمة وقيمها، وعن طبيعة عملية التعليم والتعلم. كما ان على هذه الفلسفة أن تنعكس على ممارسات القائمين على السياسات التربوية ومنفذيها، مما يجعل أهدافهم واضحة تتبعها وسائل مناسبة لتحقيقها، و تمكنهم من متابعة نتائجها لتعطي تغذية راجعة للنظام حول فعاليته بهدف إتخاذ القرارات والإجراءات مناسبة.

وتتحدث أوسر وأختنهاجن وآرزي ووايت (Oser, Achtenhagen, Arzi & White, 2006) عن ثقافة المعلم بأن لها ثلاثة عناصر؛ أولها معرفة مكتسبة ما قبل الخدمة بالموضوع التعليمي، ثم فن التعليم وفلسفة التربية وعلم النفس، وآخرها التدريب أثناء الخدمة إما من أجل

تعلم مهارات التعليم، أو للتعرف على مواضيع جديدة في المنهاج، أو للتقييم أو لتحديث المعرفة بالموضوع التعليمي. يعتبر العنصرين الأول والثاني بتزامنهما أو تلاحقهما متطلبان ليصبح الفرد معلما. أما الثالث فتترك فيه حرية الاختيار للمعلم. ويعتبر التنسيق بين هذه العناصر عملية غير سهلة لأن الجهات التي تخطط لها وتنفذها هي جهات مختلفة على مستوى المؤسسات والأفراد. ونظرا لعدم وجود أبحاث تتناول العناصر الثلاثة معا على حد علم الباحثة، فإن الرابط بينها والأثر التراكمي لها معا يبقى خفياً. وتتفق الباحثة مع أوسر (Oser et al, 2006) وزملائها بالنسبة لوجود رابط خفي بين المستويات الثلاثة للتدريب. وعليه ترى أن دراسة العلاقة بين هذه المستويات الثلاث هامة ومبررة ، وإن كانت من الصعوبة بمكان أن تتحدد هذه العلاقة بشكل كاف مهما كانت دقة منهجية الأبحاث في هذا المجال. فالتنفيذ لا يكون مطابقاً للتخطيط، ولا يكون تطبيق المعلمين لما يدرسونه في الدورات على أيدي المدربين في الغالب متطابقاً مع ما يدرسونه في الدورات، وبالرغم من إحتمالية عدم التطابق بين التخطيط والتنفيذ من جهة والتنفيذ والتطبيق من جهة أخرى، إلا أنه لا بد من التعرف على العلاقة بين الجوانب الثلاث معا للتعرف على الخلل الذي أدى أو يؤدي لفشل النهوض بالمعلمين من خلال دورات التأهيل كما بينت دراسة وزارة التربية والتعليم 2008 المشار اليها سابقا.

واعتمادا على خبرة الباحثة وهي مشرفة على تدريس العلوم للمرحلة الأساسية ، ومدرسة علوم ومسؤولة عن المختبر في مدرسة الفرير للبنين في القدس، كما تشرف على التأهيل

العملي المخبري لطلاب شهادة الدراسة الثانوية البريطانية (GCE) في مادتي الفيزياء والكيمياء، ,ومعلمة لمادة الأحياء لصفوف GCE، فقد لاحظت أهمية دراسة تأهيل المعلمين المذكورة أعلاه وضرورة تنفيذها خصوصا وفق ما جاء في مبررات الدراسة أعلاه، وفي ظل الملاحظات العديدة من قبل المعلمين الذين اختلطت معهم الباحثة خلال السنوات العشر الأخيرة والذين أكدوا خلالها على عجز دورات التأهيل في مساعدتهم على تحسين ادائهم.

فعملية التطور المهني هي عملية مستمرة ولابد لها من أن ترتقي بالتدريب والتأهيل بشكل مستمر، وبالتالي لا بد من إعداد المعلم لهذه العملية من خلال إدراكه من مراحل الإعداد إلى استيعاب فكرة أن تعلمه المستمر ضرورة في تحقيق متطلبات مهنته. إن برامج التدريب والتأهيل لها أهداف ومحتوى ومخرجات وهي عملية منظمة في مسارها متنوعة بأثرها على المشاركين وتدخل فيها العوامل البشرية وعليه يجب اتخاذ قرارات لتنظيمها وتحقيق فعاليتها. فكل دولة تنشئ نظامها المساند الخاص بها لتحسين نوعية التعليم وتنفيذ الإصلاح التربوي في مدارسها، وقد تختلف هذه الدول بشكل كبير في تطبيق هذه المهام. وبناء على فولان (Fullan, 2005) فإن بعض المتغيرات الرئيسية بين الدول فيما يخص أنظمة التنمية المهنية يتعلق بموقع إدارة هذا النظام المساند، وما إن كان النظام حكوميا ام مبنيا على المؤسسات الخاصة، وما إن كانت إدارتها سلطات التوظيف، أم هيئات التطوير المهني في الوزارة أم غيرها؟ إلا أن هذه الهيئات، باختلاف السلطة فيها، تشترك بمكونات عامة كما لخصها Ingvarson في (Fullan, 2005) وتشمل: مكون السلطة أو إتخاذ القرار، والمعرفة،

والحافز، ومكون المتعهد الذي يتبنى التدريب ويموله ويحدد ميزانيته. تحتاج هذه المكونات الى قرارات تؤخذ بشأنها. ولكل قرار تربوي خلفية يستند إليها تعتمد على الأهداف والسياسات والفلسفة التربوية لكل من السلطة والمتعهد. وبناء على أوسر وزملائها (Oser et al, 2006) فقد تكون الفلسفة التربوية حدسية ntuitive) أو منطقية (rational). إنها فلسفات لا تستبعد بعضها البعض، بل إنها تبرر بعضها. ترتكز الحدسية على الخبرة الشخصية والتقاليد والحوار مع الزملاء والحاجات الشخصية. أما المنطقية فهي ترجع إلى نتائج الأبحاث، والمساهمات الأدبية والممارسات المجربة. إن التمييز بين القرارات المرتكزة على الحدس أو المنطق هو ذات أهمية في القرارات التربوية. فالفرق بينهما يمكن مقاربته بالفرق ما بين التفكير المعياري، الذي يتجاوب مع المنطق، والتفكير الوصفي، الذي يتجاوب مع الحدس. فرغم الحاجة لطريقتي التفكير إلا أن إدراك الفرق بينهما يؤدي إلى تحسين عملية اتخاذ القرار. أي أنه من أجل تحقيق التخطيط الجيد، يجب أن ترتكز القرارات التربوية فيما يخص التأهيل أثناء الخدمة على التفكير المعياري والفلسفة المنطقية فتكون القرارات مرتكزة على البحث التربوي دون الحدس(Oser *et tal*, 2006).

فمن أجل رفع مستوى أي مؤسسة لابد لها أن تبحث عن طرق تستطيع فيها أن تسخر البحث في التخطيط. فالدور الأساسي للبحث والتخطيط هو تقديم مدخلات تحليلية ومخططات تسهل عملية إتخاذ القرار. فمن الضروري جمع وتنظيم ونشر المعرفة حول المتغيرات الاجتماعية والسياسية التي تؤثر على المؤسسات (Goho & Web, 2000). ويمكن للتخطيط

الإستراتيجي، بنماذجه المختلفة، أن يوفر حلقة الوصل بين البحث والتخطيط من جهة، واتخاذ القرار من جهة أخرى.

دلت الدراسات على وجود عوامل أخرى، غير التخطيط، تؤدي إلى نجاح دورات التأهيل أثناء الخدمة، بل هناك عوامل التصميم والتطوير والتنفيذ للدورة التدريبية، كما جاء في تقرير الوكالة النرويجية للتطوير والتعاون (Norad, 2008)، وكذلك متابعة نقل الأثر أو التطبيق للتعلم الجديد في سياق المعلم كما جاء في دراسة إبراهيم(2004). فقد يغادر المتدرب الدورة وقد امتلأ بالرغبة والنية في تطبيق تعلمه الجديد إلا إن بيئته التعليمية وما توفره من دعم وإمكانات للأفكار والممارسات الجديدة لا تشجعه على ذلك، فينخرط في عمله كما كان ويعود إلى مرحلة ما قبل التدريب. فيفقد التدريب قيمته في آخر محطة له فلا تظهر مخرجاته المتوقعة على الهدف الرئيسي منها وهو تحسين أداء الطالب.

لهذا تسعى الباحثة الحالية إلى دراسة واقع التأهيل من منظور التخطيط والتنفيذ والتطبيق والعلاقة بينها.

أسئلة الدراسة

السؤال الرئيسي: الى أي مدى يحصل توافق بين مستوى التخطيط ومستوى التنفيذ ومستوى التطبيق في دورات التأهيل التربوي لمعلمي العلوم للصف العاشر المطروحة من قبل وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية ما بين الأعوام الدراسية 2005–2008 ؟

وقد تم اختيار الصف العاشر لما يمثله من مرحلة انتقالية بين التعليم الأساسي والثانوي والذي بدوره يتطلب إعداد المعلم بشكل خاص. وتم اختيار الفترة 2005–2008 لأنها الفترة التي تلي دراسة الوزارة حول الدورات ما بين 2001–2005.

وينشأ عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

1 -ما مدى توافق التخطيط لنظام التأهيل التربوي مع شروط التخطيط الإستراتيجي؟

2 -ما مدى توافق التخطيط لدورات التأهيل أثناء الخدمة مع نموذج ADDIE لتخطيط نظم التعليم؟

3 -ما مدى توافق التخطيط التنفيذي لدورات التأهيل مع ما يجب أن يكون؟

4 - ما هو مستوى التنفيذ لدورات التأهيل أثناء الخدمة من وجهة نظر المدربين والمشرفين الذين قاموا بالتدريب ؟

5 -ما هو مستوى التنفيذ لدورات التأهيل أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين الذين شاركوا فيها ؟

6– ما مدى نقل المعلم لتعلمه الجديد إلى بيئته التعليمية؟ (أي مستوى التطبيق).

إفتراضات الدراسة

1) أن وزارة التربية والتعليم تضع خططاً لتطوير المعلمين بموجب محكات أو معايير ذات قيمة

حقيقية لاستخدام هذه الخطط وتنفيذها في الدورات المعروفة بدورات تأهيل المعلمين.

2) أن المنفذين لدورات التأهيل من محاضرين وإداريين ومشرفين يقومون بالفعل بتنفيذ خطة استلموها من قسم التخطيط في الوزارة أو الجهة المعنية بالتطوير التربوي في وزارة التربية والتعليم.

3) أن المعلمين الذين يلتحقون بالدورات التدريبية قيد الدرس على وعي واهتمام بأهمية تقييم ما مروا به من خبرات تدريبية وما نفذوه من هذه الخبرات في مواقعهم.

حدود الدراسة:

1) تتحدد نتائج هذه الدراسة بالعينة التي تم اختيارها لتمثل مجتمع الدراسة الأول من ما تم توفيره من الأوراق الرسمية التي ذات العلاقة بالتخطيط والصادرة من وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني بخصوص دورات تأهيل معلمي العلوم للصف العاشر قيد الدراسة.

2) تتحدد نتائج هذه الدراسة بعينة المدربين التي تم اختيارها ومدى تعاونهم وتمثيلهم لمجتمع الدراسة الثاني وهم مدربي دورات التأهيل أثناء الخدمة من مشرفين ومحاضرين.

3) تتحدد نتائج هذه الدراسة بالعينة التي تم إختيارها لتشمل مجتمع الدراسة الثالث كاملا وهم كافة معلمي العلوم للصف العاشر في العام الدراسي 2009–2010 في محافظتي القدس

ورام الله دون الضواحي من ذكور وإناث ومن المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني.

4) تتحدد نتائج هذه الدراسة في مجتمع الدراسة من معلمي ومدربي منطقتي القدس ورام الله والبيرة دون الضواحي والتي تم اختياره لإجراء الدراسة عليه.

5) تتحدد نتائج هذه الدراسة حول مستوى التخطيط في ضوء قوائم الرصد التي ستستخدم كأداة للإجابة على سؤالي البحث الأول والثاني والثالث فيما يخص التخطيط.

6) تتحدد نتائج هذه الدراسة حول مستوى التنفيذ في ضوء الاستبيانات المستخدمة كأدوات للإجابة عن أسئلة الدراسة 4 و 5 فيما يخص التنفيذ.

7) تتحدد نتائج هذه الدراسة حول مستوى التطبيق في ضوء نتائج المقابلة المعمقة مع أفراد المجموعة البؤرية والمستخدمة كأداة للإجابة عن السؤال 6 في الدراسة حول التطبيق.

8) تتحدد نتائج الدراسة بمدى صدق وثبات الأدوات المستخدمة وصلاحيتها للفئة المستهدفة.

9) تتحدد الدراسة بمدى صدق المستجيبين بالإجابة على أدوات القياس المستخدمة.

10) تتحدد نتائج الدراسة بتمثيل عينة الوثائق التي اعتمدت للدراسة لمجتمع الدراسة من وثائق رسمية ذات علاقة بالتخطيط بدورات التأهيل أثناء الخدمة.

الإطار النظري

إعتمدت الباحثة على إطار نظري استمدته من مجموعة من النظريات والدراسات السابقة التي تناولت مستويات الدراسة الثلاثة من تخطيط وتنفيذ وتطبيق. حيث ترى الباحثة الحالية ضرورة استخدام اطار مرجعي لتصنيف المعلومات بموجب التمييز بين النظام المغلق والنظام المفتوح. وقد بنت الباحثة الحالية النظام المفتوح لأغراض البحث قيد الدراسة. فمن خلال مقاربة التدريب إلى مفهوم النظام (الخطيط والخطيب، 2001)، فإن العملية تصبح دليلا مختصا لإنشاء مخطط لبرنامج تعليمي، أي أنها عملية تطويرية لها خطوات وتحل مشكلات بدلا من أن تكون عمليتي التخطيط والتدريب عشوائيتين، تؤديان إلى ضياع الجهد والمال والزمن.

تم تناول كل من تخطيط (العسبلي، 2006 والكفري، 2001 وعبد الدائم، 1972) الدور الأساسي للبحث وجمع المعرفة حول المتغيرات الإجتماعية والسياسية التي تؤثر على المؤسسات (Goho & Webb, 2000)، وتخطيط المادة التدريبية وفق نموذج (ADDIE) (Analyze, Design, Develop, Implement, Evaluate) أي التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ والتقييم (Clark, 2004) لتصميم تطوير مهني ناجح والتخطيط له (Frey & Overfield, 2000) و(Dede, 1990).

كما تم تناول مخرجات التدريب والتأهيل أثناء الخدمة لهارلند وكندر(Harland & Kinder, 1997) التي ترشد التخطيط والتنفيذ لدورات التأهيل أثناء الخدمة، ودراسة المبادئ التي ينبغي أخذها بالاعتبار عند تصميم التدريب وتطويره وتنفيذه (جبران، 2006). وطرحت الباحثة الحالية نموذج التقييم لكيركباتريك كنموذج للتقييم (حمزة، 2001) ليشمل أربع مستويات هي؛ المتدرب، والتعلم، وانتقال أثر التعلم، والتأثير الناتج على مستوى المؤسسة، وذلك للتحقق من فعالية التدريب للتأهيل أثناء الخدمة وزيادته.

تهدف الباحثة مما سبق إلى تحديد مواصفات التدريب الذي يؤدي إلى تأهيل أفضل ضمن الآراء النظرية في تأهيل المعلمين أثناء الخدمة (Doyle, 1990)، وإستراتيجيات التدريب لما لها من أهمية في مساعدة المعلم على التغيير (Clark, 2004). فتؤدي المعرفة بما سبق إلى تطور مهني فعال (Fullan, 2007)، يؤدي بدوره إلى نقل أثر التدريب إلى غرفة الصف (Frey & Overfield, 2000) و(Clark, 2004)، فتحسين أداء الطالب باعتباره الهدف النهائي من التدريب كما تراه وزارة التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم العالي، 2008) ولرفع مستوى المجتمع ككل.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

إعتمدت الباحثة الحالية وجهة البحث ضمن نموذج CIPP للبحث (Context, Input, Process, Product) أي السياق والمدخلات والعمليات والمخرجات، والذي يشمل النواحي المختلفة ذات العلاقة بالبرنامج التدريبي ، مع اعتماد نموذج (Theory based evaluation)

أي التقييم معتمد على النظرية ، حيث اعتمدت الباحثة على إطار نظري تربوي قائم لبناء نموذج لعمل البرنامج من أجل تكوين الأسئلة وجمع البيانات (Mertens, 2005). تعتبر هذه طريقة بحثية تجمع ما بين الكمي والكيفي (Mixed research approach) (Greene, 2006). الطريقة على المستوى الكمي دراسة مسحية وصفية تستخدم فيها أدوات مختلفة لقياس المستويات المختلفة ،أي التخطيط والتنفيذ والتطبيق، بحيث تتناسب الأداة مع المراد قياسه في كل مستوى كما سيظهر لاحقا في أدوات البحث. دراسة المستوى الأول هي دراسة كيفية تتبع طريقة تحليل المحتوى كما هي مفصلة في (Stemler, 2001). حيث تم تحضير قوائم رصد بيانات حسب النماذج المقترحة للتخطيط. المستوى الثاني أي التنفيذ لبرامج التأهيل دراسته كمية (وصفية مسحية). أما المستوى الأخير فهو كيفي استعملت فيه المقابلة المعمقة لمجموعة من المعلمين لتقييم تطبيقهم لما تعلمونه في الدورات أثناء ممارسة التعليم داخل الصف.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من ثلاثة أقسام كما هي متوفرة من حيث بياناتها ذات الصلة في وثائق وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني. وهي تخص المستفيدين من دورات التأهيل أثناء الخدمة ما بين الأعوام 2005 و2008 من معلمي العلوم للصف العاشر في محافظتي القدس ورام الله والبيرة دون الضواحي ، وتحديداً ، القائمين على عملهم عند إجراء البحث. تم اختيار الصف العاشر لأنه يمثل المرحلة التي في نهايتها يتحدد اتجاه الطالب الأكاديمي ضمن المسارات المطروحة في نظام التربية والتعليم الفلسطينية و تتطلب هذه المرحلة تأهيلا

عال يساعد المعلم على ابراز اتجاهات الطلاب المختلفة.

تكون مجتمع الدراسة الأول لدراسة مستوى التخطيط من كافة الوثائق والخطط التي سمح بتصويرها للباحثة والتي بلغ عددها 92 وثيقة، صورت من ملفات قسم التخطيط والتطوير التربوي في وزارة التربية والتعليم وقسم الإشراف والتأهيل التربوي، والتي تم اختيارها بالانتقاء العشوائي من الملفات في القسمين. وقد تم اختيار عينة منها شملت كافة الوثائق ذات العلاقة بدورات التأهيل فقط والتي بلغت(51) وثيقة. وتكون مجتمع الدراسة الثاني لدراسة مستوى التنفيذ من مدربي الدورات وعددهم (22) مدرباً ومدربة في الفترة ما بين 2005–2008. وكذلك معلمي الصف العاشر الذين شاركوا في تلك الدورات والبالغ عددهم (42) معلما ومعلمة، ولا يزالون على رأس عملهم، وقد تم إعتمادهم كعينة بشكل كامل. وتكون مجتمع الدراسة الثالث لدراسة مستوى التطبيق من جميع معلمي العلوم في المحافظتين الذين تم أخذ عينة لتشكيل المجموعة المركزة، والبالغ عددهم(7) لعمل المقابلات المعمقة بغرض تقييم الأداء في البيئة التعليمية، وفيما إذا استفادوا وطبقوا المواضيع المطروحة في الدورات على المستوى الصفي.

بذلك تكون الباحثة الحالية قد نوعت في مصادر جمع البيانات من المستويات الثلاث للبحث ومن جميع المشاركين ذوي الأهمية المباشرة في التدريب، فكان لكل مستوى أدواته التي تناسب مجتمع الدراسة. بحيث تمكنت من تثليث ما توصلت له من نتائج.

أدوات الدراسة

إعتمدت الباحثة على معايير لكل من التخطيط والتنفيذ والتطبيق استمدتها من الإطار النظري وبالاعتماد على الدراسات السابقة وأدبيات التربية: وشملت هذه الأدوات أربعة مقاييس أولها، ثلاثة جداول رصد لتفريغ محتوى وثائق التخطيط لدورات التأهيل، والثانية، استبانة لتقييم مستوى التنفيذ من وجهة نظر المدربين، والثالثة استبانة خاصة بتقييم التنفيذ من وجهة نظر المعلمين، والرابعة المقابلة المعمقة والتي فرغت حسب العبارات المتجذرة في استجابات المجموعة المركزة من المعلمين الذين تمت مقابلتهم بهدف تقييم مستوى التطبيق.

أما البيانات التي جمعت بالتثليث فقد تمت معالجتها إحصائياً حسب الحاجة وكما هو مبين في الفصل الثالث من هذه الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يشتمل هذا الفصل على الجانب النظري المتعلق بعنوان الدراسة والذي يتضمن دراسة تأهيل المعلمين أثناء الخدمة تخطيطا وتنفيذا وتطبيقا. ليشمل الجزء الأول منه ما يمكن اعتباره إطارا نظريا للبحث ويتضمن الجانب التاريخي عن تأهيل المعلمين في فلسطين إضافة إلى ما طرأ عليه من تغيرات منذ استلام السلطة الوطنية الفلسطينية حتى عمل الدراسة الحالية. هناك طرح لمفهوم التطور المهني الفعال، وطرح للنظريات المتعلقة بعملية التخطيط الاستراتيجي للتدريب وتخطيط وتصميم البرامج التدريبية من خلال نموذج ADDIE (Assess Design Develop Implement Evaluate) لإعداد المادة التدريسية وما جاء به هارلند وكندر Harland and Kinder حول مخرجات التدريب و نظام كيركباتريك Kirkpatrick four levels of evaluation لتقييم التدريب. كما يشمل تلخيصا للمتطلبات التي تجعل التدريب والتأهيل أثناء الخدمة عنصرا فاعلا في تحسين نوعية التعليم كمتطلبات مرتبطة بالتخطيط . تم كذلك عرض عدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بمشكلة الدراسة في محاورها المختلفة.

التطور التاريخي لتأهيل المعلمين أثناء الخدمة في فلسطين:

تسلمت السلطة الوطنية الفلسطينية مهام التعليم في فلسطين في العام 1994، حيث يعتبر

قطاع التعليم من أكبر القطاعات التي تديرها. ويذكر أن الوزارة تسلمت نظاما تربويا مدمرا تمثل في حالة الاهمال التي اعترت المؤسسات التعليمية الفلسطينية على مستوى البنية التحتية والطاقات التربوية على مدى 30 عاما من الاحتلال الاسرائيلي. وقد واجهت وزارة التربية والتعليم مشاكل عدة عند تسلمها مسؤولية التعليم منها وجود مناهج مختلفة (الأردنية والمصرية) ونسب متدنية في الالتحاق بالتعليم الثانوي، وأن معظم العاملين في سلك التعليم هم من المعلمين غير المؤهلين تربويا ما قبل الخدمة، وبعضهم قليل الخبرة والآخر يعتمد على الخبرة فقط دون مؤهل (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2008) . حيث كان 55% من الذكور يحملون الشهادات المتوسطة أو أدنى، وشكل المعلمون الحاصلون على درجة البكالوريوس 45% من مجموع المعلمين. أما مؤهلات المعلمات، فقد كانت 68% منهن يحملن شهادة الدبلوم المتوسط. وعلى الرغم من أن هذه الأرقام تعطي فكرة إحصائية عن المؤهلات التي توفرت آن ذاك، فإنها لا تعكس المستوى النوعي للشهادات أو التدريب أثناء الخدمة الذي لم يكن متوفرا في ذلك الحين (جرباوي ونخلة، 2008). وقد كان من أبرز التحديات التي واجهت عملية التطوير التربوي هي الابقاء على نسب التحاق عالية في التعليم وتطوير نظام الإشراف التربوي والتقييم النوعي للتعليم، وتحديث محتوى وأساليب واستراتيجيات التدريب. إن إعادة تأهيل وتدريب المعلمين والجهاز الإداري للقدامى والجدد كانت وما زالت إحدى أهم أوليات وزارة التربية منذ تسلمها مسؤولية التعليم (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2008).

تعاونت الوزارة في العام 1995 مع جامعة بيرزيت لعقد دورات إثرائية لمعلمي العلوم

والرياضيات ولكن لضعف التخطيط، جاءت الدورات ضعيفة الارتباط بالمنهاج المدرسي، واتبعت أسلوب المحاضرة التقليدي في التنفيذ. وفي عام 1996 بادرت الوزارة بالشراكة مع الكليات التربوية بتحديد احتياجات المدارس وحددت الشروط الواجب توافرها في خريجي كليات التربية من أجل توظيفهم (جرباوي ونخلة، 2008).

قامت وزارة التربية والتعليم العالي بإعداد خطة خمسية تطويرية (2001/2000–2005/2004) بالتعليم الفلسطيني من مرحلة إعادة البناء لما دمره الاحتلال ووقف التدهور في العملية التعليمية إلى مرحلة التخطيط الشامل الذي يعنى بالكيف إلى جانب العناية بالكم، والربط بين الحاجات التربوية وحاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية. وبنيت الخطة على أساس دراسة للقطاع التربوي والتعرف على جوانبه وأبعاده المختلفة ونقاط القوة والضعف فيه والتي بحاجة إلى تدخل سريع، والمواقع التي بحاجة إلى تطوير وتنمية (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2007). إلا أن المسيرة التعليمية في الفترة ما بين 2001–2005 اتسمت بالعمل وفق خطط الطوارئ التي وضعتها وزارة التربية والتعليم العالي تجاوبا مع الظروف التي فرضتها سياسة الاحتلال خلال فترة الانتفاضة الثانية. فحرصت وزارة التربية والتعليم العالي طوال هذه الفترة على المحافظة على استراتيجية طويلة الأمد حيث عملت جاهدة على تطبيق الخطة الخمسية لتطوير التعليم الفلسطيني للعام 2001–2005. ثم عملت وزارة التربية والتعليم جاهدة على تشخيص الواقع التعليم الفلسطيني والتحضير لإعداد الخطة التربوية التطويرية

الاستراتيجية منذ عام 2005 . فأصبحت الوزارة على أهبة الاستعداد للإسهام في خطة التنمية والإصلاح الفلسطينية الوطنية التي بدأ الإعداد لها في أواخر عام 2007 . قدمت الخطة للمانحين في مؤتمر باريس في كانون اول 2007 ، وحصلت السلطة الفلسطينية على وعود والتزامات بالدعم المالي للإصلاح والتطوير (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2008).

و ترتأي الخطة التربوية التطويرية الاستراتيجية تطبيقا للسياسات والبرامج ، أن يركز على تحسين نوعية التعليم على كافة المستويات. وأن هذا يتحقق وفق خطة تدريب المعلم قبل وأثناء الخدمة و تحسين أدوات التقييم وتحسين أداء المعلم وتطوير المنهاج الفلسطيني، وتقديم خدمات أفضل وأجهزة أكثر حداثة. وستنفذ الاستراتيجية الوطنية لتأهيل المعلمين، وستكون هناك مراجعة وتطوير لمناهج التعليم العام والكتب المدرسية بصورة دورية. كما ستبذل الوزارة جهدا كبيرا لتحسين نوعية التعليم العالي بما في ذلك تشجيع البحث العلمي.

تم تشكيل الفريق المرجعي لتأهيل المعلمين من 14 عضواً من ذوي الخبرة في إعداد المعلمين في وزارة التربية والتعليم العالي ووكالة الغوث ومؤسسات التعليم العالي والمجتمع المدني .اجتمع الفريق 15 مرة بمعدل مرة واحدة كل أسبوعين ما بين نيسان 2007 وحتى كانون الثاني 2008 . تمت الاستفادة من الإحصاءات والدراسات الميدانية حول الوضع الحالي ومراجعة واستعراض الاتجاهات الدولية قبل تقديم التوصيات. تم تشكيل الفريق الاستشاري لتأهيل المعلمين برئاسة وزيرة التربية والتعليم العالي ويتألف من 30 عضواً من مؤسسات التعليم العالي والادارة المدرسية العامة في الوزارة والإداريون في وكالة الغوث الدولية

والمجتمع المدني وبعض نقابات المعلمين. تمت دراسة التقارير وتقديم التغذية الراجعة من قبل الفريق الاستشاري لتأهيل المعلمين إلى الفريق المرجعي لتأهيل المعلمين. كانت المشاركة في وضع هذه الاستراتيجية كبيرة جداً. تم إرسال التقرير الأولي النصفي إلى 93 تربوياً فلسطينياً و ذوي العلاقة للحصول على آرائهم وتغذيتهم الراجعة. تشتمل الاستراتيجية على عناصر مختلفة وهي رؤية للمعلمين، برامج تأهيل المعلمين، برامج للتطوير المهني المستمر، ومهننة التعليم، وإدارة نظام تأهيل المعلمين (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2008).

ويذكر هنا أن الاستراتيجية قد تمت من حيث الإعداد والاقرار ونشرت في العام 2008 وهي الآن قيد التنفيذ. ومن المتوقع أن يؤدي تنفيذ هذه الاستراتيجية إلى تحسين تدريب المعلمين على جميع المستويات من تدريب وتأهيل للمحاضرين والمدربين من خلال برامج تنمية الكوادر البشرية بما يلائم الاحتياجات الحقيقية . كذلك من حيث تصميم برامج تدريبية تكون أكثر فعالية وتكاملا من النواحي الادارية والتقنية، وأن يكون التصميم والتنفيذ حسب ما ترتأيه الوزارة وليس حسب ما يقدم من عروض (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2008). ذكر أن الوزارة ستستمر بالاستثمار بكثافة في تدريب المعلمين لأهمية ذلك في تحسين نوعية التعليم وأداء المدرسة الفلسطينية.

التطور المهني الفعال:

عند محاولة فهم التعبيرين " التدريب أثناء الخدمة" و" التطور المهني" يظهر بينهما تمايز. فالتدريب يعنى ببناء مهارات تعليمية محددة، بينما يركز التطور على المعلم كفرد وعلى

عمليات التأمل والفحص والتغيير التي تؤدي الى تحسين نوعية العمل والنمو المهني. فيعتبر التدريب على التعليم مهارة محددة يمكن اكتسابها واتقانها، فيتعلم المعلم كيفية التعليم كما يتعلم أي سلوك آخر. بينما يفترض التطور أن التعليم عملية تطور مستمر من النمو والتغيير، هي توسع في المهارات والفهم يكون فيها المعلم هو المسؤول الأول عن تطوره. هذه الفروقات ما بين التدريب والتطور المهني تفرض منظورا جديدا في تأهيل المعلمين. فالتدريب يعد المعلم الى القيام بمهام عملية محددة، بينما التطوير يتناول اهتمامات طويلة الأمد كتشجيع المعلم على النمو واستكشاف زوايا وأفكار جديدة بحيث يبتعد عن الانطفاء المهني والشعور بأنه قد فعل كل شيء ممكن (Freeman, 1982).

وتكون الاحترافية المهنية لمعلم العلوم هي وصوله الى مرحلة التلقائية في التدريس مع التمكن والاتقان والجودة، وذلك عن طريق اكتسابه لمجموعة من الخصائص المهنية الرئيسية وهي الاستقلالية المهنية والاعتماد على الذات في التعلم، والقدرة على اتخاذ القرارات الفعالة، وتنمية الثقافة المهنية لديه، والمحاسبة الفردية والتمسك بقيم وأخلاقيات المهنة، وذلك لمواجهة المواقف المعقدة والصعبة سواء مع المتعلم أو ما يختص بالمنهج في ضوء متغيرات العصر. ويتطلب ذلك تأهيله المستمر أثناء الخدمة وتنمية معارفه واتجاهاته، واتاحة الفرصة له للتفكير والابتكار، ودعم ثقته بنفسه وتوجيهه نحو التعلم الذاتي وتشجيع دوره كباحث علمي (السيد، 2006). ويذكر أن وزارة التربية والتعليم العالي تعمل حاليا على وضع معايير لوصف المعلم المطلوب (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2010) في مسودة شملت 23 بندا، في

ثلاث مجالات هي المعرفة والفهم (في المحتوى وطرق التعليم، وكيفية تدريس التخصص...وغيره) والمهارات المهنية (إعداد الخطط التعليمية، وتوفير البيئة التعليمية الآمنة والداعمة، وتوظيف المصادر،....وغيره) والإتجاهات المهنية والقيم (يلتزم بتيسير العملية التعليمية للطلاب، ويتأمل بصورة جماعية وفردية في ممارساته المهنية،...وغيره).وتكمن أهمية المعايير فيها بأنها تؤسس لمهنة التعليم، بهدف تطوير وتحسين العملية التربوية، والارتقاء بوضع المعلم المهني وتقدمه الوظيفي. فتعتبر المعايير المرجعية التي ينبغي للمعلم الحفاظ عليها، والسعي لتلبيتها مما يؤدي الى تطوره المهني وتطوير قدراته وابداعته واتجاهاته نحو التعليم، مما ينعكس على نوعية التعليم ومستواه في الوطن. إلا أنها ما زالت مسودة في مرحلة التطوير، فبعض هذه المعايير غير قابلة للقياس مثل معرفة المعلم بفلسفة التعليم حيث لا يوجد فلسفة تربوية بعد في فلسطين.

يعتقد فولان (Fullan, 2007) أن التوجه نحو تعليم المعلم يجب أن يتغير. فيعتبر "التطور المهني" مصطلحا يحد من تعلم المعلم. حيث أن ما يؤتى به لتطوير المعلم ما هو إلا أفكار خارجية لن تؤدي إلى تغيير في غرفة الصف أو المدرسة سواء كان من النوع المتدني المستوى والإدارة أو من النوع الذي يتجاوب مع أفضل معايير تعلم الكبار. فما هو التطور الذي نريده؟ النشاطات التطورية ليست دون فائدة ولكنها لن تكون قوية أو محددة أو معدة بشكل كاف لتغير ثقافة غرفة الصف أو المدرسة. إن فكرة التطور المهني تقلل من "إزعاج" الطلب المستمر بالتغيير وتحول الطاقات في التفكير بأن هناك تغيير، فتستنزف هذه الطاقة بدل

توجيهها نحو تغيير الثقافة التقليدية في المدارس. وبهذا الخصوص يبين إلمورس (Elmores,2004) أن " *التطور هو وظيفة لتعلم عمل الشيء الصحيح ضمن موقع العمل وليست ما تعرفه عند بداية العمل"(ص73)*. ويعرفه ديي (Day, 1999) بأنه يتكون من " *جميع الخبرات التعليمية الطبيعية وتلك النشاطات الواعية والمخططة والتي كان القصد منها الفائدة المباشرة أو غير المباشرة للفرد أو الجماعة أو المدرسة، والتي تساهم من خلالهم في نوعية التعليم في غرفة الصف" و"أنّها العملية التي يراجع ويجدد ويضيف بها المعلمون، وحدهم أو بمشاركة آخرين، التزامهم كعوامل تغيير في الغرض الأخلاقي للتعليم. والتي يكتسب ويطور المعلم من خلالها وبأسلوب ناقد، المعرفة والمهارات والذكاء العاطفي كضروريات للتفكير والتخطيط والممارسة مع الأطفال والشباب والزملاء في كل مرحلة من حياتهم التعليمية والتي تساهم في تحسين نوعية التعليم داخل غرفة الصف"(ص،4).*

ويدل تعريف ديي على التعقيد في عملية التطور المهني التي نحن بصددها، فتعلم الطالب يعتمد على التعلم المستمرلكل معلم. وبهذا الصدد إستنتج فولان وهيل وكريفول (Fullan, Hill & Crevol, 2006) مجموعة من المعايير تؤدي إلى النجاح (على إعتبار أن النجاح هو إكتساب 95% من الطلاب لمهارات القراءة والكتابة والرياضيات). فنادو بأن الوصول إلى هذا المستوى من النجاح هو نتاج عمل الدافع فيه هو دافع أخلاقي، ولكن تحقيقها يتطلب الفردية والدقة والتعلم المهني. والفردية تتضمن فهم الحاجات الفردية التي تظهر عند كل طالب. تكون الدقة في تحقيق متطلبات التعليم التي تظهر بطريقة مركزة وفعالة. ولن تتحقق الفردية والدقة

إلا إذا إنغمس المعلم بعمق وفي كل يوم في تعلم كيفية القيام بذلك. إلا أن المدارس غير مستعدة للفردية والدقة والتعلم المهني. ويتطلب مثل هذا التوجه الكثير وهو ليس تطور مهني بل تعلم مهني.

وقد إشترط فولان (Fullan, 2007) عدم خصوصية التعليم لتحقيق الفردية والدقة والتعلم المهني ذلك لأن على المعلمين العمل معا من أجل تطوير التعليم، وهذا تغيير في الثقافة والممارسة. حيث يراقب المعلمون بعضهم ويتناقشون حول نوعية وفعالية تعليمهم فينشؤون "مجتمع تعلم مهني". إلا أن الصورة تكتمل فقط من خلال توفر عناصر وظروف عمل مناسبة تؤثر في عمل المعلمين والإدارة. ويذكر هنا أنه: من المهم مخاطبة ظروف العمل عند الحديث عن زيادة السعة المهنية، وهي مشكلة ذات أهمية كبرى لها جوانب عدة يجب التوجه إليها: كالهيكلية والقواعد وعدم الخصوصية والتركيز على النتائج وتحسين التعليم من خلال التعلم المستمر. هذه ثورة تتطلب تكافل مجتمعي، حكومي، مدرسي، إداري، معلمين ونقابات لتحقيقها.

وقد أكد المهدي(2007) على ما جاء به فولان (Fullan, 2007) حيث حدد مجموعة من المبادئ الأساسية لتكون مرتكزا لمستقبل مهنة التعليم، يأتي في مقدمتها التأكيد على أن تطوير مهنة التعليم ليس هدفا في حد ذاته ولكنه وسيلة لغاية أكبر هي تحقيق تطور حقيقي وملموس في البنية التعليمية والاجتماعية، وإعداد الأفراد المناسبين لذلك. وينبغي أن يراعى في تطويرها الأخذ بعين الاعتبار السياق الإقتصادي و السياسي والاجتماعي والثقافي الذي تعمل في إطاره

المهنة، نظرا لاختلاف هذا السياق من بيئة لأخرى. ويعتمد الجزء الأكبر في نجاح مهنة التعليم في تحقيق أهدافها وتطورها، على مجهودات متكاملة ومتعاونة ومشاركة مجتمعية في إحداث هذا التطوير، ذلك لأن رسم ملامح الصورة المستقبلية لمهنة التعليم يجب أن ينطلق من الثوابت الرئيسية للمجتمع. ولا يمكن أن يخطط تصور للمستقبل دون معرفة بالواقع وثوابته التي يعمل عليها. وتتمثل الخطوات الأولى السليمة على طريق الاصلاح والتطوير، بالنية الحقيقية لإصلاح ما يوجد من خلل واضطراب في المهنة التعليمية، وإرادة نحو الاصلاح، والبدء من الاصلاح الداخلي، والمكاشفة والواقعية.

يحاول محددو السياسات التربوية والتربويون أن يحسنوا من نوعية التعليم من خلال إحداث تغييرات أساسية فيما يتعلمه الطلاب وكيف يتم تعليمهم. فإذا كان على الطلاب تحقيق التطلعات العالمية التي حددتها الأنظمة التربوية، فعلى المعلمين مساعدتهم على تحقيق ذلك. فالمعلمون هم في وسط عملية الاصلاح التربوي وعلى عاتقهم تقع مسؤولية دفع مهمة تحقيق المعايير الجديدة في غرفة الصف. لذلك فإن الإصلاح التربوي بمتطلباته الجديدة العالية، يعتمد في نجاحه على تأهيل وفعالية المعلمين. لذلك فإن التطور المهني للمعلم هي نقطة الارتكاز في المبادرات المنظمة للإصلاح التربوي. وتلتقي في محاور هذا التطور المهني، المعايير التربوية العالية المستوى والأطر المنهجية الحديثة، والتحديث في استراتيجيات التعليم والتقييم (Garet, Porter, Desimone, Birman & Suk Yoon, 2001).

ونظرا للارتباط الذي يتوثق يوما بعد يوم ما بين التعليم وحركة الانتاج في المجتمع، وما بين التعليم والتقدم العلمي والتقني لهذا المجتمع، وبما أن برامج اعداد المعلم لم تعد كافية لإعداده للممارسات المهنية بقدر مقبول من الثقة، فقد أملت هذه التطورات وتراكم الحاجات تطورا جديدا في أهداف التعليم ومن ثم في مهام المعلم. الأمر الذي جعل مراحل تربية المعلم تتوثق عراها وتتكامل في منظومة واحدة غايتها الاحتفاظ بكفاية المعلم مدى حياته المهنية. وهكذا أصبح هناك اتفاق عالمي متزايد على ضرورة النظر الى اعداد المعلمين قبل الخبرة وتدريبهم المستمر في أثنائها على أنهما وجهان لعملية واحدة، وأن هاتين الفترتين كل متكامل وشكل من أشكال التربية المستدامة. وفي هذا المجال تبرز أهمية التدريب في أثناء الخدمة باعتباره أهم السبل للنمو المهني والحصول على الخبرات التثقيفية الأكاديمية والسلوكية، فكل من شأنه رفع مستوى أداء المعلمين ومن ثم رفع انتاجية التعليم. أي يمكن القول أن التدريب بالنسبة للمعلمين يعني التعليم المستمر وعليه ، يجب إشراك جميع الأطراف المعنية بالتدريب أثناء الخدمة ونقل التدريب من مستوى الرتق والترميم الى مستوى الصقل والتشييد ومسايرة أحدث التطورات العلمية والتربوية (الأحمد، 2005).

فقد جاء في تقرير ديلــور (International Commission on Education for the Twenty First Century, 1996) الصادر عن اليونيسكو، أنه يمكن لمفهوم التعلم مدى الحياة أن يكون مفتاحا للقرن الواحد والعشرين. فهو مفهوم يتعدى الفرق ما بين التعلم الأولي والتعلم المستمر، ليلائم التحدي الذي يفرضه التغير المستمر والسريع للعالم من حولنا. هــو مفهــوم

يؤكد على أن العودة الى التعلم هي الطريقة الأنسب من أجل اكتساب القدرة على التعامل مـــع المواقف الجديدة التي تظهر في حياة الفرد الشخصية وفي العمل. والطريقة الأمثل في تحقيق مفهوم التعلم مدى الحياة هو أن يتعلم الفرد كيف يتعلم.

يطرح التقرير أربعة أعمدة للتعلم. أولها التعلم من أجل المعرفة من أجل امتلاك قدر واسع ومتنوع منها مع تعمق في بعضها. ويتطلع العمود الثاني الى تعلم كيفية عمل الأشياء، بحيث يصبح لدى المتعلم كفاءة كافية تساعده على التعامل مع المواقف المختلفة والعمل مع الآخرين. وثالثاً ، يعتبر التعلم من أجل "أن يكون" من أهم ما يؤدي بالفرد الى الاستقلالية والقدرة على اصدار الاحكام مع قدر عال من الاحساس بالمسؤولية والاحتفاظ بالأهداف. والعمود الرابع أنه يجب مخاطبة جميع ميزات الفرد وقدراته وابرازها قدر المستطاع، ومساعدته على التعرف على ذاته. فيأتي العمود الأخير ليتناول التعلم من أجل التعايش مع الآخرين، بحيث يشاركهم ويتعاون معهم في جميع الأنشطة الانسانية.

تظهر هنا ضرورة الاهتمام بالتربية المستمرة طوال الحياة، والمنسجمة مع حاجات المجتمعات الحديثة. فلم يعد بالإمكان تحديد التعلم زمنا، أو قصره على فترة معينة من الحياة، أو تحديده بغرض نوعي محدد. أصبح زمن التعلم الآن هو زمن الحياة كلها (حجى، 2003).

هذا ويذكر أن التدريب قد أصبح سمة من سمات العصر وضرورة لازمة لمقابلة احتياجات الفرد في النمو المهنياتيه العملية. وأصبح لدى جميع المهتمين بشؤون التعليم قناعة

تامة بأن التعليم ما قبل الخدمة لا يستطيع بمفرده إفراز ممارس خبير في مجال التعليم حيث لا تتيح سنوات الدراسة الأولى أكثر من وضع المعلم على بداية الطريق المهني السليم بعد أن يكون قد اكتسب الأدوات المعرفية والعلمية وكذلك الاتجاهات الضرورية لمواجهة متطلبات وأعباء المهنة، وبالتالي فإن هناك حاجة ماسة مستمرة أكثر للتطوير في مختلف جوانب المهنة كذلك فيما يتعلق بالجانب الشخصي للمعلم (الأمير، 2002).

ويحاكي النقاش ما بين مفهومي التدريب أثناء الخدمة والتطور المهني، النقاش القائم ما بين استعمال النظرية أو الاستغناء عنها في التأهيل والتدريب المهني. فيقاوم الكثير من المعلمين وجهة أن المعرفة النظرية في المبادئ التربوية تحدث مساهمة فعالة في الممارسات الصفية. ويعتقد آخرون أن الليبرالية في التعليم غير عملية ولا تعكس فائدة فعلية ولا يتوقع المتعلم منها أي مردود عملي. فالمعلمون بحاجة الى ثقافة التعليم . فلا يدور التعليم في المدرسة حول نقل المعرفة التي بنيت فيها الخبرة الانسانية والطبيعية، بل ان مهنية المعلمين تعتمد على مجال ونوعية الثقافة والمعرفة الأكاديمية التي يمتلكونها. على المعرفة النظرية أن تستحضر اتخاذ القرار وليس أن تفرض الطاعة له والتنفيذ الأعمى . فالمقصود من تطبيق النظرية هو استحضار التفكير الناقد للحكم على مهمة عملية وليس مجرد التنفيذ المباشر لها. يجب على الممارس للنظرية أن يظهر مبادرته في اكتشاف الصلة ما بين النظرية و الموقف التعليمي الذي يتعرض له (Entwistle, 2008).

ويعتقد المهدي (2007) أن التجديد والنمو العلمي هي من الواجبات الذاتية للمعلم القائم

بمهنة التعليم. فلا يقنع بما حصله وإنما يبحث دائما عن الجديد حتى يواكب التقدم العلمي والانفجار المعرفي الذي يتزايد حجمه يوم بعد يوم، فيكون مفتاحا من مفاتيح المعرفة لا ناقلا للمعرفة فقط. فعليه البحث والاطلاع والقراءة، والاستماع إلى توجيهات الخبراء والموجهين والأخذ بالجديد في كل ما يتعلق بتخصصه، والمرور بالدورات التدريبية التي تعد لذلك.

هناك نموذجان للتطور المهني؛ أولهما النموذج التقليدي الذي يتكون من ورشات العمل والمؤتمرات والمحاضرات والنشاطات التدريبية الأخرى قصيرة الأمد. وهناك النموذج الثاني وهو التطور المهني من خلال العمل أو الوظيفة. وهو نموذج تطور في التسعينات من القرن الماضي ويعتمد على التدريب من خلال البرامج المدرسية أو السياقات المحلية. فيتم عقد نشاطات كالحلقات الدراسية أو مجموعات بحثية، تهدف الى اعطاء الدور الأكبر للمعلم للمشاركة في تحديد محتوى التدريب وتسمح بفرص التحقيق في المشكلات المتعلقة بتعلم الطلاب والمرتبطة بشكل قريب من سياقات المعلمين. يؤدي النموج الأول الى زيادة معرفة المعلم ومهاراته وكفاياته التعليمية ويوفر له نماذج واستراتيجيات تعليم جديدة. بينما يوفر النموذج الثاني مساعدة فردية مخصصة لكل معلم في المشاكل التي تواجهه وبالتالي تؤدي الى تحسين تعلم الطلاب (Smith & Gillespie, 2007).

فالنموذج التقليدي الذي يركز على نقل المعارف الأساسية، ويهمل الجوانب الأخرى المهنية والثقافية، والذي يتطلب تحديد المهارات الرئيسية التي تتكون منها المهنة وتحليلها الى مهارات فرعية، والتدريب عليها بواسطة خبراء تربويين، حتى يصبح المعلمون قادرين على

أداء هذه المهارات بصورة روتينية، لا يعني بالضرورة اتقان التعليم في واقع المواقف الصفية (أبو زينة وحسن والجزار، 1990).

أما النموذج السلوكي الذي يؤكد على أهمية تمكين المعلم من مجموعة من الكفايات

والأداءات، والتي ترتبط مباشرة بتحصيل التلاميذ للأهداف التعليمية المتوقعة، على أن تكون هذه الكفايات والأداءات قابلة للملاحظة والقياس لتقييم مستوى المعلم وتأهيله للتدريس، فهو يغفل الجوانب الاجتماعية والانفعالية في عملية التدريب والتدريس، فلا يربط بين تعلم المعلم خلال التدريب والسياق الحقيقي للعمل ويؤكد على أداءات بدل التحليل والتأمل (Smith & Gillespie, 2007). في المقابل، يعمل النموذج التدريبي من خلال العمل، وهو نموذج شخصي للتدريب على الاهتمام بالمعلم كإنسان، وعلى احترام شخصيته، والعمل على تحقيق ذاته، وتدعيم حريته وارادته، ويخطط للتدريب على أساسي الحاجات الفعلية والاهتمامات الحقيقية التي يعبر عنها المعلمون.

وهناك نموذج النظم الذي ينظر الى إعداد المعلمين على أنه نظام (System) يتألف من مجموعة من المدخلات، تتمثل في الأهداف والمحتوى وأساليب التدريس والبيئة التعليمية، ومخرجات تتمثل في النتائج النهائية المرجوة، وهي المعلم ذو المواصفات المرغوبة. أما العمليات، فتتمثل في عدد من الأفعال والتفاعلات والعلاقات التي تحدث بين مكونات النظام، ثم التغذية الراجعة التي تقدم مؤشرات على مدى تحقق الأهداف (المخرجات)، لإجراء التعديل والتطوير. جميع النماذج السابقة تتفق على أن إعداد المعلم وتدريبه لها جانب تخصصي

أكاديمي، وجانب مهني تربوي، وجانب ثقافي تربوي عام (أبو زينة وحسن والجزار، 1990).

زادت نماذج العمل "مع" المعلمين، بدل العمل "على" المعلمين، في تفهم أن التعلم له جانب اجتماعي. لذلك فإن تحويل التعلم المهني للمعلمين بحيث يقابل حاجاتهم ، يتطلب معرفة الظروف والسياقات التي تساند وتشجع مثل هذا التعلم. فالتعلم من خلال مجتمع الممارسة يحصل من خلال ثلاث عمليات. التعلم، واكتساب المعنى، والهوية. أي أن التعلم يحصل من خلال الخبرة والممارسة والتدريب. فالمعلمون يتعلمون من خلال القيام بالمهمات، ويكونون المعنى لتعلمهم من خلال التعلم القصدي ومع الآخرين، ويكونون هويتهم، أي يغيرون أنفسهم. ومن هذا الوصف يظهر أن التعلم المهني له جذور في حاجة الانسان للانتماء والمساهمة في مجتمع، وحاجته لفهم واكتساب الخبرة والمعرفة بهذا المجتمع (Lieberman & Mace, 2010).

يعتبر التطور المهني مفتاح التغيير ليس بالسياسة التربوية، بل بلب العملية التربوية، أي بكيفية التفاعل بين المعلم والطلاب حول المادة التعليمية داخل غرفة الصف . (Smith & Gillespie, 2007) ويلعب التحفيز دوراً كبيراً في هذه العملية. فأنظمة التحفيز الوظيفي تساعد على التطور المهني والمدرسي. فتتطلب عملية التعلم أن يندمج المعلمون في تطور مهني مستمر. إلا أن الحاجات الخاصة به قد تختلف باختلاف الظروف والتاريخ الشخصي والمهني للمعلم وما هو مطروح في ساحة التدريب. فيمكن أن يكون التطور المهني ذو طبيعة

تطورية طبيعية أو من خلال انتهاز الفرص أو من خلال التخطيط (Day, 1999).

هناك حاجة لتبني "**الثقافة الحية**" (live culture) في النظام التعليمي. فيجب أن يكون النظام التعليمي على شكل مغاير لما هو عليه الآن فيما لو تم تطبيق "التغيير" في الواقع والسياق الحقيقي. فنظام التعليم من الأمس كان يركز على تعليم الجماعات أجندة مشتركة من المعلومات. اليوم لم يعد ذلك ممكنا، فلا يوجد أجندة تناسب الجميع. فإن كانت "المطابقة" هي سمة الثورة الصناعية، فان "التميز" هو ما نريد الاحتفاء به في عصر المعلومات. يمثل النظام الحي من خلال النمو والتغيير المستمر، والتعلم من خلال امتصاص المعرفة في سياقها الطبيعي الذي يوفر مخزونا من المعرفة والأدوات وفرص للتعلم من خلال الاكتشاف. يمكن لمستقبل التعليم أن يكون نظاما يرتكز على طرق جديدة من التفكير والتفاعل. النظام الحي يعيد خلق ذاته باستمرار. على قيادة التدريب أن تركز على خلق عالم من التواصل الدائم وهو ذاته في حالة نمو مستمر نحو الابتكار(Foureman, 2010).

دور التخطيط الاستراتيجي في عملية التأهيل والتدريب أثناء الخدمة:

هناك نقد مستمر لنوعية تعليم العلوم في المدارس وكيفية التوجه نحوه. وتظهر تقييمات دولية كامتحان TIMSS أن هناك محدوديات في مناهج العلوم في أكثر من دولة. وقد دعم ذلك عقود من البحث حول فهم الطالب لمادة العلوم، وفشل الأسلوب التقليدي في التعليم والمنهاج في الوصول الى الطلاب ودعم تعلم ذا معنى. ويتم التطور المهني عادة من خلال ورشات

العمل والمؤتمرات التي ترتكز على عنصر معين من عناصر الممارسة، أو النشاطات الصفية أو المهارات أو المحتوى المعرفي. ومع أنه يمكن للتوجه نحو المعارف والمهارات أن يكون ذو قيمة وفعالية في نشر المعرفة والأفكار، إلا أنه ضعيف أمام التحدي، وبقدرته على دعم نواحي أساسية في ممارسات وتوجهات المعلم. ويرجع ذلك الى ضعف العلاقة ما بين التدريب وأولويات وحاجات المشاركين الأساسية واهتماماتهم، وغياب تخطيط منظم وطويل الأمد .(Tytler, 2007)

والتخطيط لغة حسب ما جاء في المعجم الوسيط هو "*فكرة مثبته بالرسم أو الكتابة في حالة الخط، تدل دلالة تامة على ما يقصده في الصورة أو اللوح المكتوب من المعنى والموضوع، ولا يشترط فيها اتقان. وهو وضع خطة مدروسة للنواحي الاقتصادية والتعليمية والانتاجية وغيرها للدولة*".وان شئنا وسعنا المفهوم من الناحية العملية التطبيقية ونظرنا الى التخطيط على أنه كما يراه البوهى (2009) :

" *عملية مارستها الجماعات والمجتمعات البشرية منذ القدم بأشكال وأنماط بدائية مختلفة، بحسب مقتضيات الواقع والظروف لمواجهة الكوارث تحت مسميات التدبير، التوقع والحيطة وإلى ما شابه ذلك. وكلها ممارسات لعمليات تتم في المستقبل لتجنب المخاطر ومواجهته*"(ص7).

ويتفق البوهى في عناصر تعريفه للتخطيط مع منتزبرغ (Mintzberg, 1994) الذي اقترح تعريفات متعددة للتخطيط ما بين التعريفات البسيطة له على أنه تفكير مستقبلي، أو أنه

عملية اتخاذ قرار، أو التكامل في عملية اتخاذ القرار، الى التعريف الأكثر تعقيدا والذي يصف به التخطيط " *أنه إجراء رسمي من أجل إعطاء نتائج واضحة على هيئة نظام متكامل من القرارات*" (ص، 1). وهذا التعريف يدل على وجود منطق عقلاني للتخطيط يعتمد على امتلاك القدرة على معرفة سمات المستقبل، مع التقييم الدقيق لنقاط القوة والضعف في نظام المؤسسة مع ادارة عملية تغيير ستجعل المؤسسة تسير بمحاذات السمات المستقبلية وتقترب منها. ولو انطلقنا من هذه التعريفات للتخطيط عامة الى ما يخص التربية لوجدنا أن ربيع والغول (2007) يؤكدان على دور التخطيط في التربية وضرورته. فدور التخطيط من وجهة نظر الكاتبين يكمن في أنه "*عنصر أساسي في العملية التربوية إذ لا يمكن تنفيذ أي عمل تربوي دون تخطيط مسبق له، فهو مرحلة التفكير التي تسبق تنفيذ أي عمل والتي تنتهي باتخاذ القرارات المتعلقة بما يجب عمله وكيف يتم ومتى يتم. هو أمر جدي ولا يكون مجرد تحديد للأهداف التربوية التي نرغب في مشاهدة حدوثها، بل هو أيضا الأفعال التي تتخذ لتحقيق الأهداف*" (ص، 9). حيث عرف الكاتبان التخطيط التربوي من خلال دراسة تعريفات عدة و استخلصا أن التخطيط التربوي ما هو إلا: "*خطة علمية دقيقة، لتنظيم مجرى التعليم في حركته نحو المستقبل، هذه الخطة تستند على مجموعة من الدراسات للنظام التربوي وما يتصل به من النظم الاقتصادية والاجتماعية، وتتضمن مجموعة القرارات التي تحدد أهداف التعليم وغاياته، والسبل أو الطرق التي يمكن من خلالها تحقيق هذه الأهداف والغايات، بالاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية، ثم متابعة تنفيذ الخطة وتقويمها، ثم تعديل الخطة أو الغائها أو تفعيلها بناء على عملية التقويم هذه....وهكذا*" (ص،15).

يقوم التخطيط على مبدأ تحديد وتعريف الأهداف والغايات والمرامي والتوقعات والاجابة على التساؤلات: ماذا؟ لماذا؟ كيف؟ أين؟ متى؟ من؟ ولمن؟ (النجار، 2007). ويتجاوز التخطيط الاستراتيجي ذلك ويطرح تساؤلات جوهرية، مثل: هل مواقعنا مناسبة في مجال النشاط التربوي؟ ما هي أهدافنا الرئيسية؟ متى تصبح منتجاتنا ومخرجاتنا التربوية متفاوتة؟ هل حجم الانتاج في تزايد أم تناقص؟ وهو لا يتضمن بالضرورة إعداد مجموعة خطط تفصيلية معقدة ومتشابكة، كما أنه ليس بديلا للحدس والقدرة على الحكم، وليس مجرد تجميع للخطط أو التقديرات المستقبلية لموازنات. بل يمكن اعتباره مخطط لتحديد النتائج المطلوبة التوصل اليها من أجل تنفيذ رسالة المنظومة التربوية على المدى الطويل والقصير، وتكوين السياسات وتحديد الأهداف، وتقرير المسار الأساسي الذي يستخدم لتنفيذ الأهداف، والذي يحدد اسلوب هذه المنظمة وشخصيتها ويميزها عن غيرها من المنظمات. كما يعنى بتحديد البدائل واختيار الأنسب منها ليوضع في موقع التنفيذ (غنيمة، 2009).

التخطيط الفعال هو التخطيط الواقعي لحل المشكلات وليس مجلدات الخطة فقط. وحتى يكون التخطيط فعالا، يجب أن يؤثر في سلوك المنفذين ومتخذي القرارات والمستهلكين وكذلك المستثمر والمورد والمراقب وغيرهم. أي يجب أن يمتاز بالواقعية والابتكارية والقدرة على علاج المشكلات والقدرة على تحقيق الأهداف قصيرة الأجل والمتوسطة والطويلة الأجل. يجب أن يمتاز بالتنسيق ما بين المستويات المختلفة للتخطيط ويجب أن يكون ذا طابع وطني نابع من احتياجات الأمة ويسعى الى رفاهية مجتمعها (النجار، 2007).

وتعتبر الواقعية من المقومات والمبادئ الأساسية للتخطيط التربوي. ويقصد بها تناسب الامكانيات المتاحة والممكنة مع الأمال والأهداف المنشودة بمعنى وضع أهداف واستراتيجيات تنفيذ الخطة في ضوء الامكانيات والموارد المتاحة. كذلك فان الالتزام من شروط التخطيط الجيد، ويعنى به اعتبار الخطة لبرنامج عمل يشمل كافة الوحدات والأفراد على مختلف مستوياتهم بحيث تصبح خطة ملزمة للتنفيذ، وذلك بترجمتها الى اجراءات وخطط عملية تمارس بالفعل، ويضمن تنفيذها وفقا لجدول زمني محدد. يجب اسناد هذه الخطط الاجرائية الى جهاز ادارة كفء مع تحديد واضح للمسؤوليات وسبل التنفيذ. كما يجب إسناد رقابة مستمرة للادارة. كما ينبغي اعتماد الملاحظة المنتظمة من قبل أجهزة التنفيذ والتخطيط لدراسة امكانية التعديل وتوجيه المسار (البوهي، 2009). فالجهود الاستراتيجية تتضمن العديد من الأنشطة المترابطة الموجهة الى المتطلبات البيئية الحاسمة والحاجات الأساسية، وتصيغ استراتيجيات عامة، وتحلل القضايا الحاسمة، وتعيد تقييم المهمة، والاستنتاجات العامة (غنيمة، 2009).

يلاحظ مما سبق أهمية الموارد البشرية كمحرك أساسي في ميدان التخطيط التربوي حيث يعتبر العنصرالبشري عنصرا حيويا في اتمام الخطة المرسومة بشكل دقيق وفاعل. كما لا يمكن اعداد الخطط دون توفر الموارد البشرية اللازمة والكافية لذلك. فهي التي تحدد الأهداف الواضحة في ضوء الواقع الراهن، ليكون بالامكان تنفيذ التخطيط. وتتحكم درجة كفاءة ونجاح العنصر البشري أثناء القيام بمهامه، بعملية تنفيذ الخطة. يذكر من هذه الكفاءات على سبيل المثال الخبرة والمهارة المكتسبة والواقعية التي يتمتع بها ذلك العنصر(مريزق، 2009) .

فان كانت مؤهلات العنصر البشري تلعب دورا مهما في التخطيط التربوي، فان صورة المعلم وما يجب أن تكون عليه هي من الأهمية بمكان بحيث يجب أن نوليها الاهتمام المناسب في مرحلتي تأهيل المعلم واعداده قبل المهنة، وتدريبه المستمر في أثناها، مع اعتبار أن هاتين المرحلتين هي أنظمة فرعية في نظام واحد هو نظام تربية المعلم لتحقيق مبدأ التعلم مدى الحياة والاحتفاظ بكفايته الدائمة (الأحمد، 2005).

وترى الباحثة الحالية ضرورة التخطيط للتدريب كجزء من التخطيط التربوي ولا ينفصل عنه. فان كان المورد البشري وكفاءته هما اللذان يحددان مستوى تنفيذ الخطط التربوية، فيجب الاهتمام بأن يبدأ اعداد هذا المورد البشري من واقع امكانيته وينطلق ليتناسب مع متطلبات التخطيط التربوي ويسير بشكل مواز له. وعلى هذا التخطيط أن يلتزم بمتطلبات التخطيط التربوي أيضا من اهتمام بموارده البشرية من مخططين ومدربين ومشرفين ومشاركين في عملية التدريب ليحقق تخطيط التدريب أهدافه المرجوة. فيشمل التخطيط للموارد البشرية، كما يراه غنيمة (2009) ضرورة تقدير الاحتياجات المستقبلية من الموارد البشرية، من ناحية العدد والتخصص والوقت الذي ينبغي تخصيص لها، وامكانيات تدبيرها والمحافظة عليها والعمل على تنميتها لتحقيق أهداف المنظمة التعليمية. إن التخطيط مجموعة من النشاطات التي تتعلق بعمليات التحليل المستمر والمنظم للموارد البشرية، في ضوء استراتيجية شاملة.

ويظهر أيضا من خلال التعريفات المختلفة للتخطيط وضوح عنصر الزمن البعيد. أي أن ما ينتج من خطط يجب أن يكون طويل الأمد. فتظهر حاجة لوجود استراتيجية تساعد على

الضمان والتأكد من أن القرارات التي يتم اتخاذها تتوافق مع المصالح المحددة، ويتم تخطيطها وتنفيذها ضمن جدول زمني. ما نحتاجه هو تخطيط استراتيجي. فبالاستراتيجية اعلان للنوايا وتحديد للمساعي على المدى الطويل، مع إلمام بكل العمليات المرتبطة بذلك وكيفية تفادي العثرات المحتملة؛ وذلك بهدف تخطيط ناجح (الناشرون، 2002). ويذكر أن التخطيط يمكن أن يكون طويل الأمد، متوسط المدى، أو قصير المدى، تبعا للأهدافه وفعاليته. يعتبر التخطيط الاستراتيجي من النوع الطويل المدى.

نستنتج مما سبق أنه، من أجل أن تستطيع أي مؤسسة أن تحقق النجاح، فإنها تحتاج أن يتم جمع معلومات عن العنصر البشري بمحدادته في إطار واقعيته وسياقه خلال البحث فيهما، مع اعتبار أهمية عنصر الزمن، كمتطلبات تخطيط ناجح للتدريب أثناء الخدمة. وتحتاج بذلك الى طرق فعالة تربط بها البحث العلمي بالتخطيط في عملية اتخاذ القرار. وقد يكون التخطيط الاستراتيجي هو الرابط الذي نبحث عنه. ويعد الاندماج في عملية التخطيط الاستراتيجي بحد ذاته مهما، وقد يفوق أهمية، المخرج النهائي وهو المخطط، حيث تكمن أهمية التخطيط الاستراتيجي في المؤسسة التربوية، بكونه أداة لإدارة التغيير. ويعتبر التفكير الاستراتيجي بحد ذاته، ذو أهمية أكبر من الاستراتيجيات. فالبيئة التعليمية سريعة التغير بحيث أعطيت الأهمية للوعي الحقيقي بما هو مهم فالأهم حتى يتم تحقيق متطلبات أنماط الحياة والاقتصاد والتكنولوجيا والتغيرات الديموغرافية والسياسية. فالاستراتيجية تعتمد على ربط التحليل لما يتم جمعه من معلومات مع الابداع في التخطيط . يحرك الأسلوب العلمي هذه الطريقة في البحث،

ويفحص الفرضيات ولا يجمع المعلومات دون قصد منها. ويعتبر وضع الفرضية جزء لا يتجزأ من الحكم الذي يصدره المخطط بالنسبة للفئات، والعمق، والمصادر ذات العلاقة بالبيئة التي يتم مسحها (Goho & Webb, 2000). يجب جمع معلومات من اكبر عدد ممكن من المصادر والمشاركين، وبالتعاون مع أصحاب المصلحة. فدمجهم بعملية التخطيط يزيد من أهمية الخطة بالنسبة لهم كمشاركين في وضعها ويعزز انتماءهم لها ويساعد على العمل بايجابية في تنفيذها (Good & Kochan, 2008). فكما يعتقد منتزبرغ (Mintzberg, 1994) فإن التخطيط الاستراتيجي هو عملية لها منافع محددة في سياق محدد. يساعد النظر الى التخطيط الاستراتيجي على أنه عملية في توضيح أثره على المؤسسات. فهناك ناتج هو المخطط، إلا أن الأهمية المركزية هي طبيعة التحول في المؤسسة والتي ترافق عملية التخطيط.

فيبدأ التخطيط الاستراتيجي بمجموعة من أدوات المراجعة والتقييم، يعقبها مراجعة للنتائج وتقديم مقترحات ومبادرات للحل، ومن ثم تطوير خطة عمل مناسبة. وتتضمن عملية المراجعة والتقييم، مراجعة العمليات والمنهاج وتعلم الطلبة (Tytler, 2007). ويتم خلال هذه المرحلة من التحليل، جمع كم هائل من البيانات والمعلومات عن خلفية الأعمال التي تساعد على اتخاذ القرارات. وبين غنيمة (2009)الخطوات العامة للتخطيط بدأ من مرحلة التحليل التي عدها مرحلة حاسمة، لأن الحقائق المتوفرة ستؤثر على التوجه نحو القرار، وهي المرحلة التي يحلل بها واقع العمل وتحدد العناصر المحيطة فيه لرسم صورة واضحة لنقاط القوة والضعف

والاحتياجات المستقبلية. واعتبر تحليل أصحاب المصالح الرئيسية، الخطوة التالية في التخطيط. فيتم تحليل الأفراد والمجموعات المنظمة وأصحاب المهن والمؤسسات التي تأخذ من اهتمام المنظومة ومصادرها أو نواتجها، ولها تأثير على انجاز سياساتها أو مهماتها. منهم كليات التربية والخريجون والممولون وممثلوا التعليم في المجالس الحكومية المختلفة. فيصاغ بعد ذلك رسالة تؤسس على القيم والاعتقادات، وتعليمات سبل الطرق التي تسير فيه المنظومة، ومحددات علاقتها مع أصحاب المصالح الرئيسية فيها، لتشمل الأهداف التي على أساسها تبنى استراتيجية التطوير. وتضمن المهام الاستراتيجية محددات زمانية ومكانية، وماهية الوسائل والفلسفة التي تقف وراءها، وطرق حل هذه المهام. فتحلل هذه المهام من أجل التجاوب مع هذه المحددات والا فهي لا تعد مهام استراتيجية. فيصبح لدى المنظومة التربوية مهمة استراتيجية تحتاج الى صياغة استراتيجية لتعريف الطرق العملية التي تؤدي الى حلها، لتشمل الأهداف والأغراض والبرامج والأعمال والسياسات والقرارات والخطط وتخصيص المصادر، والتي يمكن من خلالها معرفة ماهية المنظومة التربوية؟ لماذا تعمل؟ وماذا تريد أن تعمل؟ فتأتي مرحلة التنفيذ لتشمل ثلاثة أنشطة تساهم في نجاح التخطيط وتشمل تخصيص المصادر الكافية لتغطية التكاليف الضرورية، وتطوير هيكل تنظيمي يرتبط فيه الناس بمهام محددة ويتم تدريب أشخاص لتنفيذها، ومن ثم تقييم الاستراتيجية من خلال تطوير إجراءات قياس تعطي تغذية راجعة تشير الى كيفية تطبيق الاستراتيجية.

وهذا ما ينادي به الأحمد (2005) حول التخطيط لتدريب المعلمين أثناء الخدمة. حيث

حدد أنه يجب للخطوات الرئيسية التي يلزم القيام بها عند التخطيط للتدريب في أثناء الخدمة أن ترتكز على الدراسة والبحث والاستقصاء والإحصاء الدقيق. ذلك أن حجم التدريب يعتمد على حجم التعليم القائم في البلد وحجم القوى البشرية العاملة في ميدان التربية والتعليم من معلمين ومديرين وإدارين وفنيين ومرشدين ومشرفين وموجهين تربويين وغيرهم من العاملين، وجميع هؤلاء بحاجة إلى التدريب وتجديد وتنشيط لمعلوماتهم ومعارفهم ومهاراتهم. كذلك ينبغي أن يتم التخطيط باشتراك مع الجهات المعنية من إدارة المتابعة والتخطيط، بحيث يكون التدريب نقطة للإلتقاء والتفاعل بين جهازي المتابعة والتخطيط وإدارة التدريب. ولكي ينجح التدريب يجب أن يوجه اهتمامه الى تضمين احتياجات المتدربين في الخطة الموضوعة ولهذا يجب أن تكون هناك أهداف وأغراض محددة قبل بدء تنفيذ أي برنامج تدريبي.

وتختلف مسميات الجهات المسؤولة عن التدريب أثناء الخدمة في الواقع العملي من بلد لآخر، إلا أنها لها نفس المهام. فتقوم هذه الجهات الادارية التربوية المعنية بالتدريب بإعداد مشروع الخطة العام للتدريب، والذي يحتوي المبادئ الأساسية بالاضافة الى الأهداف العامة للتدريب كما يحتوي على أنواع البرامج التدريبية المقترحة (الأحمد، 2005). فتكون المهمة الأولى بالتخطيط هي تحديد عملية التخطيط وتكوين فريق تخطيط استراتيجي(النجار، 2007). ويتكون هذا الفريق من وحدات الادارة التربوية المختلفة من تخطيط ومتابعة ومعلومات واحصاء وبحوث والمنهاج واعداد المعلم والمحاسبة. كما يجب ضم الأطراف الأخرى، أي الادارات في المديريات وفي المعاهد والمدارس ويحاول إشراكها في وضع الخطة بالتنسيق مع

المركز. إن هذا التنظيم وهذا التنسيق ما بين وحدات الإدارة التربوية المركزية والفرعية المرتبطة بها سوف يساعد على سلامة الخطة ورفع كفايتها (ربيع والغول،2007). وتعد القدرة على التمييز بين التفكير على المدى القصير والتفكير على المدى الطويل والتوازن بينهما مكونا أساسيا في نجاح مهام التخطيط الاستراتيجي. ويجب أن يشترك في التخطيط الاستراتيجي، منذ البداية، أفراد مناسبين يعملون على البحث عن الحقائق وتبادل الأفكار والآراء للتوصل الى أفضل خطة ممكنة (الناشرون، 2002). وتعتبر القيادة باشتراكها النشط وفهمها التحليلي الكامل للمنظمة التعليمية وبيئتها، والقدرة على تمييز القضايا الاستراتيجية وتنسيق عملية اتخاذ القرار، وتنسيق الخطط، مفتاحا لتحقيق تخطيط إستراتيجي ناجح (غنيمة، 2009). يقوم هذا الفريق بقياس نقاط القوة والضعف وقياس العناصر الحرجة في المستقبل. ثم يقوم بدراسات تفصيلية لواقع النظام التربوي في بيئته الاجتماعية ومتطلبات تطويره واتجاهات توسعه كما وكيفا لتحديد العبء الملقى على التعليم مستقبلا (النجار، 2007). بعد جمع المعلومات يتم موازنة الاحتياجات التربوية بإمكانات تلبيتها في النظام التربوي القائم ومتطلبات التنمية المستقبلية. فيتم تشخيص أحوال النظام التربوي القائم من حيث قدرته على الاستجابة للاحتياجات المطلوبة وتلبيتها خلال مدة تنفيذ الخطة، وحسب الترتيب الزمني الكمي والنوعي لتلك الاحتياجات. ويستخدم في عملية التشخيص جميع البيانات الإحصائية عن جميع عناصر النظام التربوي من طلاب ومعلمين وإداريين ومباني وأدوات تعليمية ومعدات وأجهزة وأي إمكانات مادية أوبشرية. كما تشمل في التخطيط لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، إحتياجات الأطر التربوية والمناهج التدريبية من المواد والموضوعات التدريبية التي ستعرض على

المتدربين(الأحمد، 2005). وتعتبر عملية تشخيص الوضع الحالي عملية فائقة الأهمية لعدة أسباب، يرتبط الأول منها بتحديد أهداف واقعية ملموسة، ويتصل الثاني بالتحديد الدقيق للوسائل الضرورية لتحقيق هذه الأهداف، أما الثالث فيقوم على تقدير معقول لإمكانيات تحقيق هذه الأهداف ولتكلفتها، والرابع يهدف الى تحديد مواطن القوة والضعف في النظام(ربيع والغول، 2007).

يتم وضع مجموعة من الأهداف العامة في ضوء ما سبق، ومستمدة من فلسفة المجتمع، ومبنية على سياسة الدولة وتوجهها الاقتصادي والاجتماعي. تحديد الأهداف عملية دقيقة باعتبارها المحدد الرئيسي لاتجاه سير عملية التخطيط (البوهى، 2009). وفي مرحلة التصميم الأولي، يتم المقارنة ما بين ما يحتاجه تنفيذ الأهداف المقترحة من موارد مالية ومادية وبشرية، وبين المتغيرات النوعية في المنهاج والإدارة وغيرها. وينبغي أن تتوصل هذه المقارنات والدراسات الى تعيين حدود إمكانات التنفيذ ومواطن استحالة التحقيق. تحدد أهداف بديلة وتدرس ليتم إقرارها في الخطة (ربيع والغول، 2007). تبعا لذلك يقوم الفريق المخطط باختيار أسلوب التخطيط وإعداد الاستراتيجية التعليمية. فيتفق الفريق على إطار عام ويعدون خطة أولية يتفقون عليها (النجار، 2007).

بعد الانتهاء من عملية اختيار البدائل القابلة للتنفيذ تصبح عناصر الخطة جاهزة وقابلة للتنظيم ضمن إطارٍ واحد هو هيكل الخطة. فيصاغ التصميم الثاني والنهائي للخطة بديلا عن التصميم الأولي لها بحيث يعالج الثغرات التي ظهرت في التصميم الأول، ويحقق في التصميم

الثاني أفضل الصفات الممكنة، ومن أهمها شمول الخطة لكافة مدخلات النظام التعليمي وبجوانبها الكمية والنوعية، ولعملياته الرئيسية وبخاصة منها العمليات التجديدية، كعمليات تحديد وتطوير المناهج الدراسية، وتطوير الإدارة والمباني والنشاطات(ربيع والغول، 2007).

لا ينبغي على المخططين الاكتفاء بوضع الخطة بشكلها النظري، بل لابد من متابعة ما بدأ العمل به، وذلك للتأكد من تنفيذ العمل كما تم التخطيط له. فالواقع العملي للخطة يتضمن كيفية ايصال المعلومات الى الفئة المستهدفة، لذلك لابد من وجود مراقبين لملاحظة كيفية تنفيذ العمل (مريزق، 2009). فلا ينتهي التخطيط بمجرد وضع الخطة وتنفيذها وإنما تمتد الى المتابعة الدائمة والتقويم المستمر. وتتم المتابعة بملاحظة التنفيذ وتحديد خطواته ودرجة نجاحه أو انحرافه عن الخطة المحددة حتى يمكن تلافي حدوث أي انحراف والتعرف على مشكلات التنفيذ. كذلك تبنى حدود التعديل وشروطه الجديدة مع الحفاظ على الأهداف الأساسية للخطة. لا توفر المتابعة للتنفيذ فقط في إدخال التعديلات في الوقت المناسب، بل تفيد أيضا في وضع الخطط القادمة (البوهى، 2009).

ويتفق الأحمد (2005) ، وربيع والغول (2007) ومريزق (2009) والبوهى (2009) بأن التقييم هو المرحلة الأخيرة من عملية التخطيط. ويبدأ التقويم مع التحضير للخطة وتستمر مع عمليات بناء الخطة. إلا أن التقييم يبرز في عملية التنفيذ وذلك لمتابعة وتقويم كل ما يتم تنفيذه للتعرف على منجزات وأداء الأفراد والبرامج، ويساعد ذلك في سير التنفيذ في الاتجاه الصحيح. كذلك يمكن التعرف على مدى الانحراف عن أهداف الخطة وتحديد أهدافها للتغلب

على كل العوائق والمشكلات التي يمكن أن تظهر خلال عملية التنفيذ هذه. ويتم في نهاية عملية التنفيذ من أجل قياس نسبة الوصول الى الهدف. فيقيس تقويم التدريب مدى التأثير الذي تركه التدريب على المتدربين، وكمية التحصيل التي حصلها المتدربون، والعادات الجديدة والمعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبوها، ونوعية التغيير في سلوكهم. هو ضبط للجهد الذي بذل في التخطيط.

وعلى أساس نتائج التقويم يتم إعادة النظر في الخطة حيث يتم التعديل أو التفعيل، ثم يبدأ التخطيط من جديد، والتنفيذ، ومن ثم التقويم، وهكذا تأخذ العملية شكل الدائرة، ما أن يتم الوصول الى نقطة ما حتى تبدأ العملية من جديد.

نبذة عن واقع التخطيط في وزارة التربية والتعليم الفلسطيني:

تطورت قدرة الوزارة على الإدارة والتخطيط من خلال عدد من البرامج التدريبية وورش العمل المحلية والخارجية ومن خلال الخبرة العملية خلال إعداد الخطة الخمسية الأولى والعمل في برامج تطويرية مختلفة بإشراف خارجي. وما لبثت بعض هذه القدرات ان تآكلت بسبب الظروف الصعبة التي مرت بها الوزارة خلال الانتفاضة الثانية، وتقاعد بعض الموظفين المتخصصين من الوزارة، كما ضعف العمل الجماعي والتطوعي (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2006).

رغم ذلك فقد كان للوزارة استراتيجية أدارت من خلالها التدريب، حيث تبنت وزارة

التربية خلال فترة الخطة الخمسية الأولى ثلاثة أنماط من أساليب التدريب؛ أسلوب النموذج الذي يكون فعالا في تدريب عدد كبير من المستهدفين من خلال تنفيذ تدريب مركزي تعاقبي " Cascade model" لتدريب فريق مدربين من كل مديرية ثم يعقبه قيام كل فريق بتدريب المعلمين في مديرياتهم، لتسهيل عملية التدريب والتخفيف من التدريب المركزي في ظل الظروف الأمنية الصعبة والاغلاقات التي استدعت إعطاء صلاحيات للمديريات والمدارس. وأما الأسلوبان الآخران فهما :التدريب المناطقي والمركزي.

ويستند النموذج التعاقبي على تحديد الاحتياجات التدريبية والتي كانت في مستويات مختلفة كاحتياجات لمستجدات تربوية كما هو الحال في متطلبات المنهاج الفلسطيني الجديد أو إدخال طرق جديدة في التدريب. أو إحتياجات عادية متكررة مثل المعلم الجديد أو الموظف الجديد. واحتياجات ابتكارية كتغيرات أو تطورات تنظيمية أو تكنولوجية. كذلك ظهرت احتياجات بغرض الترقية او التنقلات الجديدة أو إدخال تكنولوجية جديدة أو إدخال تخصص جديد واحتياجات لحل المشكلات كجوانب ضعف أو قصور في مجالات معينة، كما في تدني التحصيل أو الأداء، أو الخلفية الأكاديمية أو المهارات. وقد كانت تحدد الإدارة العامة للتدريب في الوزارة الاحتياجات التدريبية استنادًا إلى إجراءات معينة شملت تحليل المنظمة أو المؤسسة لتحديد مكان التدريب، و تحليل العمليات لتحديد نوع التدريب، و تحليل أداء الفرد لتحديد من يحتاج للتدريب، وكانت أساليب وأدوات تحديد الحاجات التدريبية تستند إلى تقويم الأداء، ولعب الدور، والملاحظة، والاستبانة، واللقاء الفردي، والمجموعات البؤرية، والاختبارات ومراجعة

الوثائق والسجلات وتحليل المشكلات واستشارة خبير والنتاجات من نشرات ومجلات وعينات العمل (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2007).

وقد بادرت الوزارة حديثا ببناء المهارات التقنية والخبرة من خلال عملية التشخيص ووضع السياسات وفق التشخيص وإعداد الخطة الخمسية. ساهم عدد من المستشارين الأجانب في هذه المهام. ولا تزال الوزارة بحاجة إلى مزيد من تطوير القدرات في التخطيط وتنفيذ الخطط والمتابعة والتقويم وكذلك الإدارة. وهناك حاجة إلى تطوير القدرات بشكل مستديم في مجالات التخطيط والإدارة وخاصة في المعهد الوطني للتدريب التربوي، وجزئيا في بعض الوحدات في الوزارة لا سيما داخل الإدارة العامة للتخطيط، وهذا التدريب سيمكن وزارة التربية والتعليم العالي من تنظيم حلقات تدريبية وعلى أساس منتظم ودون الاعتماد على دعم تقني دولي. بالإضافة إلى ذلك هناك إمكانية لاستمرار الصراع في فلسطين وهو ما يصعب استبعاده. ويتطلب ذلك القدرة على التخطيط والإدارة في قطاع التعليم في ظروف الطوارئ . كما سيتم تطوير إستراتيجية للتدريب في المجالات ذات الصلة، ووضع وتنفيذ وربط الحوافز للمتدربين، وسيتم تطوير لدعم اتخاذ القرار ومواصلة التطوير حيث ستكون الإدارة العامة للتخطيط والإدارة العامة للتطوير والبحث العلمي مسئولتين عن ذلك. وسيتم تشجيع اتخاذ القرار بناء على الأدلة. سيعتمد عمل مختلف الوحدات في الوزارة المركزية والمديريات والمدارس ومؤسسات التعليم العالي على التقدم المحقق في تنفيذ البرامج ذات الصلة في الخطة التربوية (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2006) و(وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2008).

تخطيط وتصميم البرامج التدريبية

إن المباشرة بتصميم برنامج التدريب تعني دخول مرحلة وضع خطة التدريب موضع التطبيق، علما بأن تحديد الاحتياجات التدريبية وبلورة استراتيجيات التدريب أعمالا تسبق المباشرة بتصميم برنامج التدريب (الأحمد، 2005). ويوفر مصممو التعلم في المؤسسة التربوية الطاقم التربوي بالتدريب والمهارات والطرق والأساليب والتقنيات الصفية. قيادة الطاقم التعليمي تختلف عن إدارته. فالقياديون هم الذين يبتكرون التغيير وليس فقط يديرونه. هم الذين يحددون الأساسيات من خلال رؤية ومن خلال التنفيذ النشط لأهداف المؤسسة. يمكن لمصممي التعليم أن يكونو عوامل تغيير ضمن المؤسسة التدريبية. فهم ينقلون رؤية جيدة لما سيكون. تشمل هذه الرؤيا تحسينات دراماتيكية في بنية المؤسسة، وثقافتها، واستراتيجياتها، واتخاذ القرار فيها. وعليه فان مصممي التعليم يحفزون الطاقم من أجل الانجاز (Foureman, 2010).

يهدف التدريب أثناء الخدمة إلى تنمية المعلمين وتطويرهم مهنيا وعلميا، وكذلك إطلاعهم على المستجدات في مجال التخصص وطرق التدريس، لذلك فإن تطوير برامجه وتنويع أساليبه أصبح غاية في الأهمية، ولهذا حرصت كثير من المنظمات والمؤسسات التربوية على دراسة جدوى تطوير برامج وأساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالبلاد العربية وذلك بضرورة توفير برامج تدريبية تتميز بالتنوع والمرونة، وكذلك بالانفتاح على الأساليب المستحدثة في

مجال التدريب، كما أكد المهتمون بألا يقتصر التدريب على مجرد الأساليب التقليدية المعروفة، بل تتاح الفرصة لتجريب المستحدث منها في التطبيق لها. وحتى تحقق فاعلية الأساليب التدريبية وزيادة قدرتها على تحقيق الفاعلية في الورش التدريبية، لابد أن يتم تطبيقها في الميدان التربوي بكامل أبعادها، مراعين الخصائص والميزات لكل أسلوب، وتحقيق معايير اختيار الأسلوب للموضوع والفئة المستهدفة المناسبة، كذلك توفير البيئة التدريبية بما يساعد على تفعيل العملية التدريبية وتحقيق الأهداف (العسبلي، 2006).

وترى فورمان (Foureman, 2010) أن تصميم التعليم يتطلب من مصممي التدريب أن يتعاملوا مع الأفراد ذوي العلاقة ممن يقع عليهم تنفيذ الخطة التدريبية، على أساس إحترام ذكاءهم وتقدير ما اجتمع لديهم من معرفة وخبرة أثناء سنين عملهم. وأن أنسب أنواع تخطيط وتصميم التعليم هو الذي يسمح بالتعامل مع الأفراد على أساس العمل معهم وليس من فوقهم. إن مبدأ العمل والتشاركية في تنفيذ الخطة يعطي المنفذ الشعور وفرصة التعلم كخبير وليس كمتلقي، وهذا الشعور يزيد من دافعيته للتعلم. إن الخبرة الناتجة من هذه الرؤيا تحفز المتعلم وتعمل على تنميته وتكسبه الكثير من المهارات والمعارف التي يتطلع المخطط لتحقيقها. أي أن تخطيط التعليم المبني على هذه الرؤيا التربوية سيكون ناجحا في تحقيق أهدافه سواء في قدرة منفذي الخطة على تدريب المعلمين أو في ممارسة المعلمين للخبرات التي ستبقى معهم بعد التدريب. إن المنتجات المتوقعة من التخطيط الاستراتيجي ستكون ملموسة في الواقع الصفي في أداء المعلم وفي تعلم الطلاب اذا تحقق مثل هذا التخطيط والتصميم للتعليم.

ويمكن إعتبار التدريب كما يشار إليه في دليل تخطيط وتنفيذ الدورات التدريبية الصادر عن اليونيسكو(UNESCO, 2006) على أنه طريقة لابداع مخرجات تعلم في بيئة تعليمية مصممة بشكل هادف وتماثل سياقات حقيقية. وتظهر جودة التدريب وفعاليته من خلال قدرة المتدربين على تشكيل وتوليد التدريب وتطبيقه في سياقاتهم الخاصة، بدل نسخه وإقحامه كما هو. لذلك فإن تصميم التدريب هوعنصر هام جدا. في سياق التعلم النظامي، يتم التركيز على البعد المعرفي في التعليم والتعلم. أما في سياقات التدريب، فهناك البعد المعرفي والوجداني وكلاهما مهم. على منهاج البرنامج التدريبي أن يحتوي على البعدين مع بعد ثالث آخر يجب عدم إهماله وهو المهارات. يهتم منهاج التدريب الجيد بالأبعاد الثلاث ويوازن بينها من أجل تحقيق تصميم جيد للتعليم يستطيع التعامل مع المفاهيم والمواضيع وكيفية نقلها واستيعابها. على البرنامج التدريبي أن يقيم المحتوى الذي سيقدمه وكيف ستمنح المهارات. لا يوجد معادلة للتوازن ما بين العناصر المختلفة، إلا أنه يجب مخاطبتها جميعا في إطار برنامج التدريب.

وتظهر الخصوصية في تصميم التعليم للدورات التدريبية في الفئة المستهدفة في التعليم من حيث سياقاتها والتنوع العالي في قيمتها المعرفية وخبراتها المتنوعة وقدرتها على التفاعل مع المعرفة الجديدة وفئتها العمرية، فهي تقع ضمن مرحلة تعليم الكبار. وتعتبر المعرفة في مبادئ هذا النوع من التعليم واعتبارها عند تصميم التدريب، إحدى المداخل الرئيسية لنجاح التدريب. فلدى الراشدين دوافع داخلية كافية للتعلم ترتبط بخبراتهم السابقة وبعالم العمل والنضج. ولديهم خصائص يجب تقديرها قبل البدئ بتعلمهم. منها الاستقلال الذاتي وتحقيق

الذات، والخبرات التي مرو بها، وتنوع أدوارهم الاجتماعية والعملية، والتوجه نحو التطبيق الفوري للتعلم تلبية لحاجات آنية، واستقصاد الأهداف والاستعداد للتعلم. أي يجب تشخيص الحاجات التعليمية للكبار. كمايجب إقامة مناخ جيد للتعلم، ماديا واجتماعيا. التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم ضرورة، ويجب أن يتبعها تقويم للتعلم مع اهتمام بالتقويم الذاتي. فالراشدون قادرون على التعلم متى وجدت الحاجة والدافعية مع مراعاة خصائصهم، ومتى هيئت البيئة المحيطة للتعلم. ومتى كان لهذا التعلم عائد فردي واجتماعي (حجى، 2003).

كذلك يرى فاسوماثي (Vasumathi, 2010) أن هناك علاقة واضحة ما بين تصميم التعليم للدورات التدريبية والتطور المهني. فهو يؤمن بالدور الجديد للمعلم الذي لم يعد محصورا في غرفة الصف. فهناك تغيرات في دور المعلم تعود الى التغير في المنهاج وتنظيم التعليم والتعلم، وكذلك التغيرات في النمط الاجتماعي السياسي في المجتمع. بحيث أصبح المعلم بحاجة لاكتساب مجال واسع من المعارف والمهارات من أجل أن يتمكن من التعامل مع المسؤوليات الجديدة ويتمكن من التوسع المهني. يكتسب المعلم في التوسع المهني مهارات تقع ما بين الخبرة العملية والنظرية التربوية، وعليه أن يطورها باستمارار. كما أن هناك مهام تعليمية جديدة أخرى كالبحث والنشاطات اللامنهجية والتي يجب أن يهتم بها ويطورها، مما يفرض على تصميم البرامج التدريبية أن تنظر الى هذه الجوانب وتتضمنها. كما أن فاسوماثي (Vasumathi, 2010) يتفق مع ما جاء في تقرير اليونيسكو (UNESCO, 2006) في أن المعلم يتعرض لضغوطات نفسية وجسدية وذهنية، يجب أن تهتم بها برامج التدريب والتطور

المهني. كذلك يجب أن تولي التصاميم اهتماما على خلق وعي حول دور المعلم كأفضل ناقل للمعرفة لطلابه. فيتأثر المعلم باستراتيجيات تعلمه وقدرته على تجربتها في ممارساته الذاتية من خلال العمل في دائرة تعلمية تبدأ بالنشاط، ثم التأمل فالتقييم، ومن ثم استخراج المعنى والتخطيط لكيفية استعمال التعلم الجديد في المستقبل. يجب أن يحفز المعلم، المرهق في أغلب الأحيان، للتعلم. وتبقى فرص هذا التحفيز ضئيلة عندما تقل ثقته في احتمالية نجاح ما يطرح عليه من جديد. فيكمن النجاح في التدريب في كيفية تعليم وتعلم المهارات الجديدة، وإلغاء التعلم ومعتقدات والممارسات السابقة. على المعلمين أن يرو الأساليب والمعارف الجديدة من منظور الطالب من خلال توفير بيئة تعلم للمعلم تحاكي هذا المنظور. فيتطلب التطور المهني الفعال من تصميم التدريب أن يشرك المعلم في مهام عملية، ويوفر فرص للمراقبة والتقييم والتأمل للممارسات الجديدة، على أساس من المشاركة والبحث والتأمل والتجريب، والتعاون والالتزام بالمشاركة في المعرفة وتوفير الدعم من خلال النمذجة والإشراف وكذلك حل المشكلات . (Vasumathi, 2010)

يعتبر الإعداد للبرنامج التدريبي كالإعداد لأي مادة تعليمية أخرى ويلزمه خطوات تخطيط. ويقع التخطيط له وتحديد أهدافه ومحتواه واستراتيجياته وتقويمه ضمن نظريات وتوجهات عديدة تناقش كيفية تخطيط وتصميم المواد التعليمية. نماذج التعليم هي النماذج المعتمدة في أصولها على نظريات نفسية تعليمية. فالنموذج عبارة عن خطة يمكن استخدامها في تنظيم عمل المعلم (أو المدرب) ومهامه من مواد وخبرات تعليمية وتدريسية وذلك من أجل

تحقيق مجموعة من الأهداف والنواتج التعليمية، و تتضمن أنشطة مسبقة تسهل عمليات التنفيذ والتقويم. هو تصور عقلي مجرد لوصف إجراءات وعمليات خاصة بتصميم التعليم وتطويره والعلاقات التفاعلية المتبادلة بينها (جامع، 2010).

ويرى جانييه وبريجز (Gagne & Briggs, 1974) أن على تصميم التعليم أن يولي اهتماما عاليا للشروط التي يتم فيها التعلم. وبالنسبة للمتعلم هذه الشروط قد تكون خارجية أو داخلية، وتعتمد كلتا هذه الشروط على ما يتم تعلمه. فيجب على تصميم التعليم أن ينبع من أن التعلم الذي يدوم لدى الفرد هو ما يكتسبه من قدرات معرفية واتجاهات ومهارات، تحدد بأداءات يمكن ملاحظتها. وأن تحديد هذه الأداءات والتعرف عليها يمكن المخططين أن يكونوا قادرين على تصنيف القدرات، مما يساعد في تحديد ما نريد أن نعلم من خلال التصميم، وما هي الشروط الداخلية والخارجية التي نحتاجها لإحداث مثل هذا التعلم بفعالية قصوى. معرفتنا بهذه الشروط تساعد على تخطيط تسلسل معين من التعليمات. متى تم تصميم البرنامج كتسلسل واضح من الأهداف الأدائية، يمكن الانتقال الى مرحلة تفصيل اللقاءات التعليمية. هنا يجب التركيز على الشروط الخارجية من اختيار وترتيب النشاطات التعليمية المناسبة للمتعلمين، وكذلك الوسائل المساعدة، التي تؤدي الى التعلم. يلزم مجموعة من الاجراءات التقويمية للتعلم الجديد لتقويم تحقق الأهداف ولإعطاء معايير مرجعية لمخرجات التعلم. يجب الاهتمام بتقييم التصميم نفسه من أجل تحديد ما يجب مراجعته في التصميم، ومن ثم تحسينه وتعديله، وهو تقييم بنائي. كذلك يتم إجراء تقييم ختامي بعد التطبيق لمعرفة مدى فعالية التصميم في التعليم.

وقد حدد جامع (2010) أيضا مجموعة من خصائص نموذج التصميم التعليمي الجيد. فالتمثيل الصادق والبسيط للواقع إما كما هو، أو كما يجب أن يكون يسهل فهم النموذج. يتصف النموذج بالنظامية والاتساق الداخلي والتجريد وله فائدة نفعية، وله صفة التعميم. عليه أن يكون شاملا، يعرض صورة متكاملة عن العمليات والنظام ويساعد على فهمها وتفسيرها. يجب أن يتسم بالدقة والوضوح. ويجب أن يكون هناك قابلية لتطبيق النموذج. فبالرغم من أن نماذج التصميم التعليمي تهدف إلى تحقيق المثالية، إلا أنها يجب أن تكون قابلة للتطبيق لكي يكون لها نفع وفائدة.

ولخصت هونزيكر(Hunzicker, 2010) مجموعة من الأبحاث التي تناولت التطور المهني الفعال، وحددت قائمة رصد للقادة التربويين لاستعمالها في تصميم الفرص التعليمية للمعلمين. فعلى هذه التصاميم أن تكون داعمة لاحتياجات المتعلم الشخصية والمهنية ومناسبة لتعلمهم، من حيث ماذا سيتعلمون وكيف سيتعلمونه، مع ملاءمة هذه الاحتياجات مع الحاجات التي تحددها الجهات المسؤولة عن التدريب، مما يزيد من الدافعية الداخلية للمعلمين ويزيد التزامهم بالتدريب وأهدافه. يكسب التدريب من خلال العمل العملية التدريبية مصداقية ويوثق صلتها بحاجات المتعلمين واهتماماتهم. على التصميم أن يكون مركزا وواضحا تعليميا من حيث المحتوى، ويعتمد على التعلم التعاوني من أجل المشاركة في حل المشكلات وتبادل الخبرات . على البرامج التدريبية أن تكون مستمرة ومتسقة من حيث الأهداف، وموزعة على فترة زمنية ممتدة.

التخطيط وفق نظام ADDIE

ويعتبرتخطيط وتصميم البرنامج التدريبي وفق نظام ADDIE (Assess-Design Develop -Implement-Evaluate) مدخلا تنظيميا لعملية تصميم البرامج التدريبية وقد يستوفي الشروط والخصائص التي عرضت سابقا. ويعتبر مصطلح ADDIE مصطلح "عامي" يستعمل لوصف طريقة منهجية لتطوير التعليم. لا يوجد مؤلف واحد لهذا المصطلح، بل يبدو أنه نشأ بشكل غير رسمي من خلال التقليد الشفوي. هو مصطلح يظلل مجموعة من النماذج تشترك بقواعدها البنائية. أي أنه ملخص مهني يشمل العمليات الأساسية التي تكون عملية تصميم التعليم لنماذج التصميم المختلفة (Molenda, 2003). طور النموذج في الأصل للجيش الأمريكي، من أجل خلق قاعدة مشتركة لتصميم البرامج التعليمية المختلفة التي يتعاون الجيش الأمريكي بها مع المقاولين المختلفين الذين يقومون بتطوير التعليم في الفروع المختلفة للجيش الأمريكي. كان الهدف من ورائها هو الحصول على إجراء صارم من أجل تطوير تعليم فعال. شارك مجموعة من الباحثين في إعداده، إلا أن أبرزهم كان روبرت برانسون والذي أصدر تقاريره حول البحث الذي أجراه للجيش الأمريكي ما بين الأعوام 1975 و 1977 والذي يحتوي على خطوات النموذج كنظام لتصميم التعليم (Gustafson & Branch, 1997).

صنف جستفسون وبرانش (Gustafson &Branch, 1997) النموذج على أنه من نماذج النظام الموجه والتي تفترض تطوير دورة أو منهاج، وأنه سيتم توفير مصادر ذات قيمة

لفريق عالي التأهيل من المطورين. يمكن أن يكون الناتج مخطط أصيل، أو أن يتم الاختيار من ضمن ما هو متوافر. إلا أنه في أغلب الأحوال يتم تحديد الطلب على إنتاج أصيل يتبع كما من التحليل والاختبار والمراجعة. عرف النموذج في حينها بنموذج IPISD. ويقسم النموذج الى مستويات، ويتكون من مراحل خمس، هي التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والضبط Analyze Design, Develop, Implement and Control وكان يقصد بالضبط هو ضبط عمليات التقييم المختلفة أي Evaluate (ومنها أخذ إسم ADDIE). تتفرع هذه المراحل إلى عشرين خطوة فرعية مفصلة، والتي بدورها يمكن أن تتفرع لتصل الى وصف أبسط التفاصيل. يعتبر النموذج من أكثر النماذج إمكانية بالتفصيل. فينبع مصدر قوته كنموذج من التحديد الدقيق للإجراءات خلال عملية تصميم التعليم. ويؤخذ عليه ضيق الأفق التعليمي والخطية في العلاقة بين عناصر النظام. يمكن تحقيق التحليل الأولي المطلوب للنموذج فقط من خلال مؤسسات ضخمة أو حكومية لديها طواقم مناسبة وميزانيات. يتطلب استعمال النموذج التزاما عاليا في توفير الموارد ولفترة طويلة.

وتبرز أهمية ADDIE كنظام لتصميم المادة التدريبية مما يراه برانسون وواجنر ورراينر (Branson, Wagner & Rayner, 1977) من مقاربة للتدريب الى مفهوم النظام، بحيث يخاطب التدريب التعلم الذي يخطط من أجل تحقيق أهداف محددة مسبقا، فيتم مراجعة المخطط باستمرار حتى يتم تحقيقي هذه الأهداف. التخطيط هو المفهوم الأساسي ويتضمن تعريف دقيق للمتطلبات والمشكلات، وتحديد لأهداف أدائية معينة، واستعمال المنطق والتحليل لحل

المشكلات، والقياس الحاد للنتائج ومقارنتها بالأهداف الأدائية. تضمن هذه المقاربة تطور تعليم يحقق الاحتياجات، بدل التخبط ما بين التجربة والخطأ العشوائيتين. فتنبع أهمية النموذج من كونه ينطلق من تقدير للحاجات ومن معلومات من الميدان، مما يؤكد على أن التدريب سيوفر مهام ضرورية لرفع الأداء الوظيفي، ويضمن تحقيق مهارات تحقق نتائج آنية أو حاجات ضرورية طويلة الأمد. يكمن الفرق بين النموذج الحالي والنماذج التقليدية في التدريب بإدارة هذا النموذج، والتي تبتعد عن التقليدية وتستعمل الأساليب البديلة، وتفترض أنه لا يوجد مستوى واحد من المتدربين مما يؤدي الى تفريد التعليم. كذلك فإن النموذج يستعمل معايير محددة في تقييم الأداء، تستند الى جمع المعلومات، وتستعمل لقياس أداء المتدربين والحكم على نوعية التعليم. يتطلب النموذج تقييم الدورات حسب قدرتها على تحقيق الأهداف المحددة ويتم مراجعتها إذا فشلت في المهمة. كذلك يتطلب النموذج استعمال التكنولوجيا من أجل رفع قيمة التدريب وفعاليته وتأثيره. فيعطى أهمية للمقارنة ما بين قيمة التدريب، مقابل تكلفته، وفيما إذا كانت مخرجاته تتناسب مع الاستثمار في الزمن والموارد التي استنفذت لانتاج تلك المخرجات. فيميز النموذج نفسه عن النماذج التقليدية في قدرته على اختصار زمن الدورة وتكلفتها، ليس من خلال حذف المحتوى أو خفض مستوى الخدمة التي تقدم، بل من خلال استعمال التكنولوجيا للوصول إلى الأداء المطلوب باستهلاك مصادر مادية أقل.

ويبدأ النموذج بالمرحلة الأولى وهي مرحلة التحليل والتي تتضمن تحليلا أوليا للمتعلم والمحتوى والمهام، وتأثير هذه المتغيرات على تصميم التعليم (Lohr, 1998). وهي بحد ذاتها

مرحلة تحديد المدخلات والعمليات والمخرجات المرجوة، والتي تعتمد على أساس من المعلومات حول الوظيفة المطلوب التدريب عليها. تحدد فيها لائحة بالمهام المتعلقة بهذه الوظيفة وتقسم الى مجموعتين؛ مجموعة من المهام سهلة التحقيق والاكتساب، وتعتبر مهام ليست بحاجة الى تدريب. ومجموعة ثانية من المهام بحاجة الى تعلم وتدريب. يحدد معيار لمستوى أداء للمهام المختارة للتعلم، وذلك من خلال المقابلات أو المراقبة أثناء العمل، حيث يتم دراسة هذه المعايير من قبل مختصين (Branson, Wagner & Rayer 1977). كذلك يتم تحليل المحتوى للخروج بمجموعة من التفاصيل حول المهارات والمعارف التي ستكون محتوى التدريب. تحدد خصائص المتعلم لتشمل المهارات التي يمتلكها كقاعدة سينطلق منها إلى تعلمه الجديد. يواءم المحتوى مع احتياجات المتعلم للخروج باستراتيجية أولية (Schlegel, 1995). يتم بعد ذلك تحليل الوثائق ذات العلاقة بالدورات القائمة والسابقة، للتأكد من أن جميع المهام التي حددت للتعلم موجودة ضمن المخطط الموجود. يتم بعد ذلك اتخاذ القرار إما بتعديل التدريب السابق ليشمل جميع المهام التي حددت للتعلم، أو تخطيط تدريب جديد. يمكن أيضا الاستفادة من أجزاء من خطط التدريب السابقة (Gustafson & Branch, 1997). وفي الخطوة الأخيرة في هذه المرحلة، تحدد الإعدادات التعليمية لكل مهمة (Branson, Wagner & Rayer, 1977).

أما المرحلة الثانية فهي مرحلة التصميم. وتبدأ بترتيب المهام في مخرجات تعليمية كالعمليات الفكرية الذهنية، والمهارات الجسدية، والمعلومات والاتجاهات (Gustafson &

Branch, 1997). ومن ثم تحول هذه المهام إلى أهداف تعليمية نهائية، فتحلل بعد ذلك إلى أهداف تعليمية فخطوات تعليمية ضرورية من أجل التوصل إلى تلك الأهداف التعليمية النهائية (Schlegel, 1995). وتعتبر الأهداف التعليمية أهم مخرجات هذه المرحلة المفصلية من النموذج، فتطور لها اختبارات تطبق على عينة من المتدربين للتأكد من أن السلوك الداخل يتلائم مع مستوى تحليل التعلم. (Branson, Wagner & Rayer, 1977). تعتبر مرحلة تحديد الأهداف أهم الخطوات العملية والتي تحتاج بالضرورة إلى التفاعل مع المستفيد من العملية التدريبية، من أجل التأكد من أن الأهداف تناسب حاجاته وأن البرنامج سيصمم من أجل تحقيق هذه الأهداف، فالتدريب الذي يبنى دون تعاون، غالبا ما يكون عقيما وغير فعال (Schlegel, 1995). تكتب الأهداف كأهداف سلوكية ويصمم تتابع وهيكلية للدورة (Gustafson & Branch, 1997). هناك أهمية للتأكيد على تقديم استراتيجية شاملة تتضمن وضع مواصفات التصميم واختيار وسائل والتي ستستعمل في المرحلة القادمة عند تطوير المادة التدريبية. على المصمم أن يقتنع بتناسب الوسائل التي اختارها للأهداف والمتعلم والتصميم واستراتيجية التعليم، وأن النشاطات التعليمية مجذرة في أحداث التعليم ومتناسقة مع الأهداف (Branson, Wagner & Rayer, 1977). قد يظن البعض أنه يمكن استعمال الدراسة التحليلية في المرحلة الأولى كمخطط لبرنامج عمل من أجل تكوين التدريب. ومع أنه من المغري أن نبدأ فورا بعملية تطوير المادة التدريبية، إلا أننا ندفع ثمن ذلك غاليا على المدى البعيد، إذ نكتشف أننا قد صممنا محتوى لا حاجة له وأننا احتجنا مراجعات جادة ومستمرة لا حاجة لها، لو صممنا التعليم بشكل جيد (Schlegel, 1995).

تبدأ المرحلة الثالثة بتصنيف الأهداف التعليمية حسب الفئات المتعلمة من أجل التعرف على المبادئ الأساسية التي ستوجهنا نحو تعلم كامل. يعتمد تحديد الحزمة التدريبية وتقديمها للمتعلمين على عملية اختيار الوسائل والتي تعتمد على عوامل كالفئات المتعلمة والمبادئ التعليمية، وصفات الوسيلة، ومعايير إعداد التدريب والتكلفة. تطور الخطط الإدارية من أجل تحديد وإدارة المصادر التي ستجري التعليم (Branson, Wagner & Rayer, 1977). تعتبر هذه المرحلة هي مرحلة الإعداد الفعلي للتعليم. حيث تحدد كيفية إدارة المتدربين، والخبرات التعليمية التي سيتعرضون لها، والنشاطات التي سيشاركون فيها، وشكل تقديم المحتوى. تقدم الاستراتيجيات للمراجعة والملائمة مع ما يوجد أصلا من مادة دريبية، وتحدد إجراءات تصميم التعليم. يطور بحذر إجراء يفحص ويقيم التعليم من أجل التأكد من أن الأداء يحقق التوقعات (Branson, Wagner & Rayer, 1977). عند انتاج المادة الجديدة للتدريب، توضع موضع الإختبار الفعلي في الميدان، ثم تراجع حتى تصل إلى أداء مرض للمتعلم والنظام. تنتهي المرحلة الثالثة عندما تكون الحزمة التدريبية جاهزة للإستعمال على صعيد التنفيذ في نطاق واسع (Gustafson & Branch, 1997).

أما في المرحلة الرابعة من النموذج، فهي مرحلة التنفيذ. وتتضمن تدريب إدارة الدورة على استعمال الحزمة التدريبية، كذلك تدريب من سيباشر بإعطاء الدورة، وتوزيع المادة التدريبية على مواقع التدريب (Gustafson & Branch, 1997) وتدريب الكوادر من من أجل تنفيذ خطة التدريب ومن أجل التعليم ذاته. يجب تدريب أشخاص معينين من أجل إدارة

الخطة التدريبية ، وتدريب المدربين على جمع البيانات التقييمية حول جميع عناصر التدريب (Branson, Wagner & Rayer, 1977). ينطلق البرنامج فيما إذا تحققت الإجابة حول مجموعة من التساؤلات منها؛ هل حددت الحاجات الأولية بدقة؟ هل تحقق الأهداف الإحتياجات؟ هل يحقق التصميم الأهداف؟ هل يناسب المحتوى الأهداف؟ هل المادة التدريبية من النوعية الجيدة والمثيرة والمدونة بشكل جيد؟ هل تحقق المادة التدريبية ما يهدف إليه التصميم؟ (Schlegel, 1995).

تعتبر المرحلة الخامسة وهي مرحلة الضبط والتقييم، آخر مراحل النموذج. يفضل أن يكون القائم عليها أشخاص لا علاقة لهم بتصميم أو إدارة البرنامج. يتضمن النشاط الأول تقييما داخليا يتمثل بتحليل أداء المتعلم خلال الدورة، من أجل تحديد النقص أو وجود تعليم لا حاجة له. فيقدم فريق التقييم إقتراحاته لما يظهر من مشكلات. أما النشاط الثاني، وهو تقييم خارجي يقيم فيه مختصون الأداء الوظيفي للمتدرب في مكان عمله، من إجل تحديد الأداء الفعلي لمن تخرج من الدورة وأثره فيمن حوله. تعتبر عمليات جمع المعلومات، وتقييم البيانات، واتخاذ القرار بناءا على ما ينتج من معطيات، وظائف هذه المرحلة. يتم التركيز على ما إذا كان المتدرب يتعلم ما قصد له أن يتعلم، وإذا ما كان قد تعلمه له الفائدة المرجوة للمستفيد الأخير في موقع العمل. الإجابة السلبية على أي من التسؤلين السابقين تعني الحاجة إلى مراجعة المحتوى والإجراءات، من أجل أن نجعل التدريب يتناسب مع الحاجات التي يهدف إلى تحقيقها (Branson, Wagner & Rayer, 1977).

إجراءات تحضير المادة التدريبية في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية

تتعامل وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين مع المادة التدريبية على أنها رزمة تحتوى مجموعة من الأنشطة والفعاليات والطرق التعليمية لتلبية الاحتياجات التدريبية، وتكون على جزأين :دليل للمدرب، ومادة تدريبية للمتدرب وأحيانا تكون في دليل واحد يجمع بينهما. يتم إعداد هذه المادة من قبل فريق مختص من المشرفين المختصين والمعلمين المتميزين وبدعم من مستشاريين يترأسهم منسق، وبعد إعداد المادة بشكل أولي(مسودة أولية)، يتم إرسالها للمديريات لوضع الملاحظات الإثرائية عليها، وتصدر بعد ذلك كنسخة تجريبية لاستخدامها في التدريب المركزي، وبعدها تعتمد لاستخدامها في التدريب اللوائي (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2006).

تنفيذ الخطط التدريبية

لخص العسبلي (2006) عناصر عملية التدريب لتشمل المدرب، وهو المرشد والموجه والناقد والملاحظ، الذي يجمع ما بين المؤهل العلمي والخبرة العملية. ثم المتدرب المقتنع بأهمية التدريب وحاجته إليه، ويشترك مع زملائه في نفس الأهداف والخبرات والاحتياجات الوظيفية. أما المنهاج التدريبي بما فيه من موضوعات ومواد ومفردات يجب أن تحدد في ضوء الاحتياجات التدريبية، ليكون منهاجها نابعا من البيئة الواقعية وليس مستوردا. تمثل بيئة التدريب عنصرا مهما في التدريب. فيجب توفير قاعات فيها وسائل سمعية وبصرية، وظروف

صحية للعمل كالتهوية والإضائة والمقاعد المريحة، وأن يكون عدد المتدربين مناسبا مع قدرة المدرب على قيادة العملية التدريبية، ويوفرله القاعة بمساحة مناسبة. ويعد التكامل في العناصر السابقة الأساس في نجاح تنفيذ البرنامج التدريبي، فاختيار المدرب القادر على تنظيم البيئة التدريبية وتقديم التدريب بصورة تثير تفاعل المتدرب وتحفزه على العمل من خلال تقديم المحتوى التدريبي المنظم على شكل نشاطات تدريبية متكاملة من أساليب ووسائل وتقنيات. هذا كله يساعد في تقديم تدريب نوعي يمكن المتدرب، ويؤدي إلى نقل أثره إلى غرفة الصف (العسبلي، 2006).

وبما أن المدربين من العناصر الأساسية، والمهمة في نجاح البرنامج التدريبي، لابد من توافر صفات أساسية مناسبة لديهم، وأن يمتلكوا الكفاءة والمهارات والخبرة لتحقيق أهداف التدريب، ذلك أن أي قصور في قدرات وإمكانات أدء المدربين، يمثل هدرا كبيرا، وتضييعا للمال والجهد، بل قد نقول بأنه يمثل خطرا تنعكس آثاره على التدريب، وعلى فعاليته. فلا جدوى من برنامج تدريبي تبذل في تصميمه الجهود الكثيرة ثم يلحق بأشخاص، أو مدربين لم تتح لهم فرصة الحصول على المعارف والكفايات الخاصة بالكيفية التي يجب أن يدرب عليها المتدربين، على اختلاف مستوياتهم العلمية والثقافية والاجتماعية (الطعاني، 2009).

ولا يستطيع المدرب وحده حمل عبئ تنفيذ التدريب وتحقيق فعاليته. فنظام تنفيذ وأدارة التدريب هو أحد النظم الفرعية لنظام التدريب، ويشتمل على مجموعة من المكونات أو الأجزاء التي تتفاعل مع بعضها تحت قيود وضوابط معينة بحيث يؤدي في النهاية الى تحقيق

أهداف الخطة التدريبية. ويلزم لضمان هذا النظام وجود لائحة للتدريب توضح مجموعة الاجراءات التي تتخذ بمعرفة القائمين بالتدريب بالمنظمة للسير وفقا للمخطط من أنشطة وميزانية سبق تقديرها بهدف الوصول الى أهداف الخطة التدريبية بصفة عامة. وتشمل هذه اللائحة الاجراءات الفنية والإدارية التي تسبق التنفيذ (ترشيح متدربين، إختيار مدربين، تحديد أماكن ومراكز التدريب، تجهيز النماذج المختلفة وأدوات قياس، تجهيز المواد اللازمة للتدريب، إعداد المعينات والوسائل التدريبية، تحديد الجدول الزمني، تنظيم النواحي المالية والإدارية) والإجراءات الفنية والإدارية لمرحلة التنفيذ الفعلي (إجراءات إفتتاح البرنامج، الاهتمام باحتياجات موقع التدريب، تطبيق النماذج وأدوات القياس)، والتسجيل النهائي، أي إعداد التقرير النهائي حول الدورة بمثابة توثيق لما تم فيها (عبد الله، 2007).

ويعتبر وضع الجدول الزمني لتنفيذ جلسات التدريب من المهام الأولية. ويعنى به توزيع الجلسات التدريبية بشكل منظم ومتسلسل. ويحتوي على عناصر عدة منها مسمى البرنامج التدريبي واليوم والتاريخ ومسمى الوحدة التدريبية وساعات التدريب واسم المدرب. ويلي تحديد الجدول الزمني تفعيل إجراءات مشاركة المتدربين سواء بخطابات الترشيح أو المراسلات أو غيرها. ثم تحدد مواقع وقاعات ومرافق التدريب. حيث يحدد مكان التدريب وعدد القاعات، وتجهز القاعات بما يلزم من إضاءة وتهوية ومقاعد وطاولات. يتم بعد ذلك توفير المعينات التدريبية ومعاينتها مسبقا، وتوفر القرطاسية المناسبة. كذلك يجب تجهيز مكان مناسب لتقديم الضيافة ووجبات الطعام. يجب توفير مكان إقامة للمتدربين الملتحقين من مدن

بعيدة عن مكان التدريب، وتوفير المواصلات لجميع المتدربين. يجب تجهيز النماذج الإدارية التي تستخدم في البرنامج التدريبي، كاستمارة تسجيل المشاركين، والحضور والغياب. فيتسنى بعد ذلك استقبال المتدربين، وافتتاح الدورة، وتوزيع جدولها على المشاركين. عادة ما يشارك الجميع بعد ذلك بنشاط أولي للتعارف يهدف إلى إعطاء المتدربين نوع من الأريحية للمتدربين قبل الشروع بتنفيذ خطة التدريب وإعطاء المحتوى (المعايطة، 2009).

وتذكر وزارة التربية والتعليم الفلسطينية أنها حين تنفذ دورة، فإنها في الواقع تقوم بتنفيذ تدريب مركزي لمجموعة من الموظفين (مشرفين، معلمين، مديرين) يتم اختيارهم وفق معايير فنية من مختلف المديريات لأعدادهم للتدريب في مديرياتهم، ويتولى التدريب عادة معدو المادة التدريبية، ينتقل بعدها التدريب إلى مستوى المديريات، فيقوم فريق المتدربين الذي سبق تدريبهم في التدريب المركزي بنقل التدريب الذي خضعوا له الى الفئات المستهدفة في مديرياتهم من خلال المادة التدريبية المعدة ووفقا لخطة المشروع والخطة الإجرائية للتدريب. وتعقد غالبية الدورات التدريبية أثناء العطلة الصيفية وعطلة نصف السنة الدراسية، وقد تنفذ برامج تدريبية على مدار العام الدراسي من خلال تفريغ المعلم بعد الحصة الثالثة في اليوم المخصص للتدريب. وهناك سبع مديريات يتوفر فيها مراكز للتدريب بالإضافة الى المعهد الوطني للتدريب في رام الله التابع للوزارة و 11 مديرية لا يتوفر فيها مراكز للتدريب ويتم التدريب فيها في المدارس (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2007).

المتطلبات التي تجعل التدريب والتأهيل أثناء الخدمة فعالا

تشمل العديد من الأدبيات والدراسات السابقة العديد من المتطلبات التي تجعل التدريب أثناء الخدمة عنصراً فاعلاً في تحسين نوعية التعليم من حيث ارتباطه بالتخطيط. وبالرجوع الى (جبران، 2006) و(الأحمد، 2005) و الخطيب والعنزي (2008) و (الأمير، 2002) و (حجي، 2003) و(ديب، 2006) و (Garet *et al*, 2001) ومركز الاصلاح والتنمية الشاملة للمدارس في أمريكا(The Center, 2006) و(Smith & Gillespie, 2007) و(Day, 1999) و(Kowal & Steiner, 2007) فقد خلصت الباحثة الحالية الى أن الوصول الى تطور مهني فعال ينعكس على الطلاب كفئة مستفيدة وعلى أدائهم كالناتج النهائي لهذا التطور، يتطلب دورات تأهيل أثناء الخدمة لها صفات ومعايير يمكن تحديدها في مراحل مختلفة من مراحل التخطيط للتدريب. وقد لخصتها الباحثة في المستويات التالية للتخطيط ، والتي تتجاوب مع مستويات التخطيط التي تسعى للتعرف عليها بهدف فحص مدى تجاوب التخطيط في واقع التدريب الفلسطيني مع المستلزمات التي حددتها الدراسات الخاصة بالتدريب للتدريب.

المستوى الأول من التخطيط؛ التخطيط الإستراتيجي

وفي هذه المرحلة يتم التخطيط للاطار العام للتدريب. ويكون هذا التخطيط مبنيا على أساس التخطيط الاستراتيجي البعيد الأمد والذي يشمل تحديد الجوانب الأساسية التحضيرية اللازمة لبناء دورات تدريبية. فيكون التدريب الجيد الذي يهدف الى التطوير من خلال

الاطلاع على الأبحاث التي تتناول التعليم والتعلم و التي توفر أساسا مثبتا في المحتوى واستراتيجيات التدريس. فيرتكز التأهيل أثناء الخدمة على الحاجات المدرسية ومدى توفر الوقت والمصادر الكافية وتمكن المعلمين من العمل مع زملائهم في مدارسهم وغيرها من العناصر التي تتبع من حاجات المعلمين أنفسهم. ويعتبر تحديد احتياجات التدريب إحدى أهم البيانات الاحصائية اللازمة للتخطيط الجيد للتدريب أثناء الخدمة. وهي مرتبطة بوجود فجوة بين ما يمتلكه الفرد وما يجب أن يمتلكه من معلومات ومهارات واتجاهات سواء في مجال تقنيات التعليم أم في مختلف مجالات العلوم التربوية الأخرى وتوظيفها في العملية التعليمية والتربوية. فعملية التعرف عليها بدقة وتقديرها وقياسها علميا هو الوسيلة المثلى لتحديد القدر المطلوب تزويده للمعلمين من المعلومات والمهارات والخبرات بأنواعها – كما وكيفا– لإحداث التطوير ورفع كفاءة المعلمين مهنيا لتأدية أدوارهم. فإن تم اعتبار هذه الحاجات في التخطيط ينتج منها أهداف تدريبية تتماشى مع أهداف التطوير التربوي وموجهة بخطط طويلة الأمد، ويقودها قاعدة بيانات مصنفة حول الحاجات والامكانات المختلفة للمؤسسات التربوية، والمخرجات التربوية للطلاب. فيعد الحفاظ على الاستمرارية بالتدريب ضرورة لكي يبقى المعلم على وعي دائم بالتطورات الجديدة في نظام التعليم وتوسيع معارفه ومهاراته في نطاق المواد التي يقوم بتدريسها. فالنشاط التدريبي ضمن منظور التطور المهني، يصبح فعالا في تحسين المعرفة والمهارات في التعليم إذا كان ضمن مجال متماسك من فرص التعلم والتطور. فاعتماد التدريب على ما يعرفه المعلم وتجاوبه مع المعايير التربوية ودفعه بالمعلم للتطوير والتواصل مع معلمين آخرين في المجال، هي العناصر التي تضمن وجود متابعة التأهيل.

وليس على التدريب أن يكون متتابعا فقط بل يجب أن يكون دائما ومستمرا. فالفرد يتعلم ما دام حيا ولا تتوقف عملية التعلم إلا بتوقف الحياة. كذلك يجب توفير متابعة مساندة لتعلم مستمر. فيبدأ التدريب ببداية الحياة الوظيفية للفرد ويستمر معه خطوة خطوة لتطويره وتنميته بما يتماشى مع متطلبات التطور الوظيفي. ويبدأ التدريب بمعالجة الموضوعات البسيطة ثم يتدرج الى الأكثر صعوبة وتعقيدا. ويتم إتاحة فرصة التدريب لكل معلم يحتاجه دون تمييز. على التدريب أن يكون شاملا بحيث يتسنى للجميع المشاركة في العملية التربوية من مختلف الفئات. وفسح المجال أمام المعلم نحو مستويات علمية أرقى ووظائف أعلى بحيث لا يجد نفسه في أي فترة من فترات حياته المهنية أمام طريق مسدود.

يلعب التوزيع الزمني لدورات التأهيل دورا مهما في نجاحها. فالتدريب الموزع أكثر جدوى من التدريب المكثف والمركز. فمدة دورات التأهيل ونشاطات التطور المهني مهمة من حيث أن النشاطات التدريبية الطويلة توفر عمقا في مناقشة المحتوى وفهم الطلاب والاستراتيجيات التربوية، وتوفر امكانية التطبيق للتعلم الجديد في غرفة الصف وأخذ تغذية راجعة حول تطبيق التعلم الجديد الذي اكتسبه المعلم. فيجب افساح المجال حتى يندمج التعلم الجديد للمعلم في حياته العملية اليومية في غرفة الصف، وأن تعطي الدورات التدريبية نتائج يمكن قياس تأثيرها على أداء الطاب بشكل واضح. وتعتبر مثل هذه التغذية الراجعة من خلال أداء الطالب سببا لاستمرار التدريب وتنمية الأسباب المؤيدة اليه، أو وضع الخطط العلاجية المناسبة والاجراءات التصحيحية والوقائية ضمن نظام التدريب.

يجب أن تكون هناك حوافز ومزايا للدارسين الذين يشاركون في برنامج التدريب، وعند ترفيع المعلمين يجب أن نضع في الاعتبار أولوية ترفيع المعلم الذي شارك في التدريب أكثر من غيره، وذلك الى جانب اعتبار الأقدمية والأنشطة العلمية والعملية للمعلم.

المستوى الثاني من التخطيط؛ التخطيط للمادة التدريبية

يعتبر التخطيط للمادة التدريبية الخطوة الثانية في التخطيط بعد تحديد الإطار العام له. وبناء المحتوى التدريبي ليس بالأمر الهين ذلك أن المتعلم لم يأتي من فراغ، بل له قاعدة ينطلق منها، وتختلف هذه القاعدة من متدرب لآخر باختلاف موضوع التدريس والتأهيل التربوي ما قبل الخدمة وما حصل عليه من تدريب أثناء الخدمة والخبرة التعليمية التي تكونت لديه مع الزمن. كذلك فالعوامل الشخصية كالدافعية الذاتية للتطور أو الرغبة بالتقدم الوظيفي أو مجرد الرغبة بالمعرف، جميعها تؤثر في مدى اندماج وتفاعل المتدرب مع التدريب والمادة التدريبية وتناسبها مع أسباب انضمامه للتدريب. فالأصل أن تكون المادة مصممة كرد على احتياجات حددها المعلمون، فيسهل على المتعلم فهم واستيعاب المادة التعليمية ذات المغزى والمعنى الواضحين والتي تلبي حاجات المتعلم وتربط خبراته الجديدة بخبراته السابقة. كذلك فهي تراعي اهتمامات المعلمين وقدراتهم وذلك بتأمين ما يلزمهم من مواد نظرية تعينهم على معرفة حاجات طلابهم النمائية وتنمي فيهم العادات والمواقف المتصلة بالتجريب والتعلم الذاتي والتقويم الذاتي أيضا. بحيث يتم بدأ تدريب المعلمين من حيث هم، ثم البناء على ما لديهم تدريجيا حتى البناء الكلي.

ويعتبر التدريب الذي يرتكز على المحتوى المعرفي بالمادة التعليمية التي تدرس وكيفية تعليمها للطلاب، عنصرا مهما في تغيير الممارسات التعليمية. فكثير من المعلمين لا يملكون المهارات الخاصة بتدريس مادتهم التعليمية. فهم بحاجة لفهم كيف يمكن للطلاب تعلم محتوى معين ليتمكنوا من رفع أداء طلابهم في ذلك المحتوى. أي كلما زاد التخصص في المحتوى الذي يتم اختياره للتدريب، كلما كان من المتوقع أن يكون الأثر ايجابيا على أداء الطلاب.

تلعب استراتيجية التعليم دورا مهما في ايصال المحتوى التعليمي للطلاب. ولها نفس الأثر في التدريب. فاختيار استراتيجية التدريب يجب أن تراعي تعليم الكبار. ويعتبر إستخدام التعلم التعاوني وحل المشكلات من الاستراتيجيات المفضلة لدى المتعلمين الكبار. كذلك يجب إشراك المتعلم الكبير في كافة عمليات التعلم، تخطيطا وتصميما وتنفيذا وتقويما، وعلى الأنشطة أن تصمم وتنفذ على أساس إيجابية المتعلم الكبير وتعلمه الذاتي. فيبنى التعلم على أساس عمل الزملاء معا من خلال مناقشة المشكلات والتحديات والاستفادة من الخبرات المتنوعة. فالتأهيل الذي يصمم على أساس مجموعات من نفس المدرسة أو التخصص أو المرحلة المدرسية له فوائد عدة. فهو يوفر فرصا لمناقشة المفاهيم والمهارات والمشكلات من خلال الخبرات المشتركة بين أعضاء المجموعة، مما يساعد على الاحتفاظ بأثر التغيير الناتج من التأهيل لفترة أطول، خاصة إذا ما كان المتدربون من مدرسة واحدة. ويزيد التنويع في النشاطات التدريبية وإشراك أكبر عدد ممكن من الحواس في التعلم في امكانية الإدراك والتعلم. ويستغل التدريب الجيد جميع حواس المتدرب ويجسد له الموضوع ويربطه بالواقع الملموس. فينتقل بالتدريب

من الملموس الى المجرد ومن البسيط الى المعقد ومن السهل الى الصعب ومن المعلوم الى المجهول.

وتعتبر الزيادة في الرغبة والدافعية للتعلم أثرا لاختيار الأسلوب التدريبي المتناسب مع خبرات المعلم ومثيرا له وقابلا للتطبيق في مجال عمله وذا معنى. فتزداد دافعية المتدرب للتعلم ويكون دوره نشطا كلما أتاح الأسلوب التدريبي له الفرصة للمشاركة وسهلها. وكما تزداد الدافعية كلما كان موضوع التدريب مرتبطا باهتمامات المتدربين وحاجاتهم. ويؤدي وجود حوافز في كل عملية تعليمية الى تحقيق نتائج جيدة سواء أكانت هذه الحوافز داخلية مثل: حب المعرفة أو الرغبة في تطوير الذات، أم خارجية مثل الحصول على علامة جيدة أو الاعتراف بإنجازات المتدربين. فإثارة دافعية المتعلمين الكبار للتعلم يمكن أن تكون أكثر تعقيدا من دافعية الصغار. فتزداد دافعية المتدرب لعملية التعلم وتزيد فعالية التدريب كلما كان بإمكان المتدرب نقل الخبرة التي اكتسبها الى غيره من الزملاء، وكلما أتيحت له الفرصة للتفاعل بينه وبين البيئة المحيطة به وإظهار خبراته.

يجب متابعة عمليات التعليم والتعلم وتشخيص الأداء والاحتياجات الجديدة من خلال التقييم المستمر للتأهيل أثناء الخدمة. ويمكن أن يكون ذلك من خلال تقيم دورات التأهيل أثناء الخدمة تقييما نهائيا على أساس أثرها على فعالية المعلم وتعلم الطلاب. إلا أن المحك الحقيقي للتعلم الذي حصله المعلم المتدرب يكمن في تطبيق نواحي التعلم السابقة في مشكلات ومواقف حالية. وغالبا ما يحدث انتقال لأثر التدريب إذا كانت ظروف التدريب وظروف التطبيق

متشابهة. فالتغيير الملموس في فهم المحتوى، واستراتيجيات التدريس والتقييم، والتعامل مع التنوع في الطلبة والفروق الفردية بينهم، جميعها دلالات على فعالية التأهيل.

المستوى الثالث من التخطيط؛ التخطيط للتنفيذ

المدرب هو الأداة التنفيذية لكل ما خطط للتدريب. لذلك فإن اختيار المدرب الجيد هو إحدى عناصر نجاح تنفيذ هذه الدورات التدريبية. فالعمل مع الناس ليس بالأمر الهين. فيجب أن يظهر المدرب الاحترام الكامل للمتعلم ويجب أن يمتلك أيضا سمات شخصية تساعد على التواصل الفعال وبناء علاقات أساسها الثقة. ويساعده في ذلك الشخصية الجذابة التي لها أثر في تغيير سلوك المتدربين. عليه أن يكون مطلعا على المستجدات التربوية والتجارب والتقنيات الحديثة، ويجب أن يكون معدا على المستوى الإداري والقيادي وأن تتطور لديه قدرات بحثية تنعكس من خلال المعرفة المعمقة بمحتوى المادة التدريسية والمنهاج، ومعرفة بالاستراتيجيات التعليمية وامتلاك القدرة على تطبيقها في سياقات مختلفة. عليه أن يشجع المتعلمين على تحديد استراتيجيات تحقق أهدافهم في سياقاتهم الخاصة وتنفيذها، وتشجيعهم أيضا على التقويم الذاتي للأداء وخلق طرق تعليم تحقق إيجابية المتعلمين وذاتية التعلم. ولتحقيق كل ما سبق عليه أن يكون متفرغا للتدريب.

المدرب المؤهل بشكل جيد يستطيع أن يوفر فرص للتفاعل النشط والعمل التعاوني، بدلا من المحاضرات العابرة والحضور الاسمي، وذلك من خلال نشاطات مختلفة مثل مراقبة معلمين خبراء، والسماح للآخرين بمراقبته أنفسهم والحصول على تغذية راجعة حول أدائهم.

كذلك التخطيط للتطبيق الصفي من أجل ربط ما يتم تعلمه أثناء التدريب بسياق التعليم الحقيقي. وهذا يعني أن يشترك المعلمون معا في مراجعة أعمال الطلاب وأدائهم داخل الصف، ويساعدهم على تطوير مهارات الاستشعار والتعرف على مشاكل الطلاب وتخطيط الأنسب لهم. يوفر المدرب الجيد فرص للمعلم المتدرب لتقديم أعمال ونتاجات تعكس تعلمه داخل الدورة ومناقشتها مع زملائه.

مخرجات التدريب لهارلند وكندر: Harland and Kinder Typology of training outcomes

قام هارلند وكندر ووتون في 1991 بعمل دراسة طولية، بحثت في أثر مجموعة من النشاطات التدريبية على ممارسات المعلمين في المدارس الإعدادية على مدى ثلاث إلى أربع سنوات. ويعني الأثر على الممارسات، ما قصدت له الدورات التدريبية أن يحدث تغييرا في غرفة الصف من خلال السلوك الجديد للمعلم والذي تعلمه خلال التدريب. أي دعم نقل المهارات الجديدة إلى أداءات جديدة في الصف. واستطاع هارلند وكندر من خلال البحث (Harland &Kinder, 1997) ومن خلال مراقبة المتدربين، الخروج بإعداد بدائي لمجال من المخرجات يمكن الإستبصار من خلالها في تحديد إحتياجات التدريب وتصميم تطور مهني من المنظور التعليمي للفرد، أي المعلم، بدل المنظور العام لحاجات النظام، أي المؤسسة التعليمية.

فكما جاء في ديي (Day, 1999) بأن هذه المخرجات تربط وتوسع المفهوم التقليدي القائم للتدريب. وقد وصل هارلند وكندر إلى تسلسل يتضمن ثلاث مجموعات من المخرجات تؤدي

إلى ممارسات جديدة في غرفة الصف. تشمل المجموعة الأولى الإنسجام في القيم value congruency ، وما يتم إكتسابه من معارف ومهارات knowledge and skills. والمجموعة الثانية هي ما ينتج من دافعية motivation، ومؤثرات وجدانية affective، وتأثير على المؤسسة أو مكان العمل institutional. المجموعة الثالثة وهي المخرجات المادية والمصادر provisionary and material، والمعلومات information، والوعي الجديد new awareness (Nichlo & Turner-Bisset, 2006).

ومن أجل أثر طويل الأمد يجب التأكيد على تحقق مخرجات المجموعة الأولى. فالمعارف والمهارات، كمخرج أول في المجموعة الأولى، تطور فهم عميق وفكر ناقد وتأمل حول المحتوى والممارسات. وكذلك تنمية في معرفة الإنسان ووعيه بالعمليات التعليمية للفئات العمرية المختلفة، واكتساب المعارف المختلفة الإجرائية والظرفية وفوق المعرفية، وعملية وأكاديمية وفي مجال تعليم المادة (Nichlo & Turner-Bisset, 2006). المقصود هو تطوير مستوى فهم عميق من حيث المحتوى والبيداغوجيا. فالمعلمون عادة ما يشيرون إلى أن النقص في تطوير معلوماتهم العلمية، هو المعيق الأساس للتغيير والتطور. فعندما لا تكون المعارف والمهارات أولوية في التدريب، يكون عدد قليل من المعلمين قادرين على القول بأنهم استفادوا وشعروا بأي تطور في مجال الدورة (Denley & Bishop, 2005).

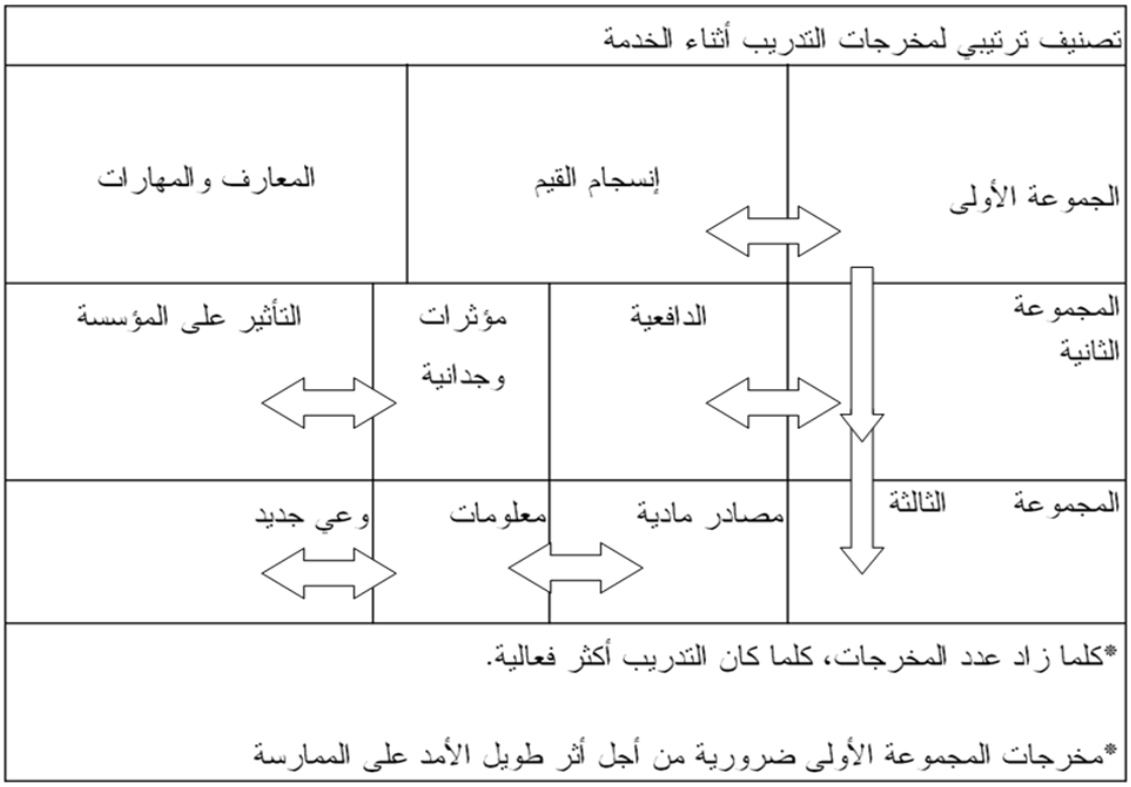
أما المخرج الثاني في المجموعة، فهو الإنسجام في القيم، فيضم كل المخرجات ذات

العلاقة بوجهات النظر الشخصية والمعتقدات وقيمة المنهاج وإدارة الصف، والتي تشكل تعلم الممارس، وكيفية تداخلها معا لتكون مدونة ممارسة للمتدرب، مع ما يحاول القائمين على برنامج التدريب تقديمه من رسائل حول الممارسة الجديدة في التعليم. ويعتبر انسجام القيم ما بين المتدرب والقائمين على التدريب، عاملا مهما في التطبيق داخل الصف. لذلك فإن هارلند وكندر صنفاها على أنها من عوامل المستوى الأول، وهي مفتاح لعملية التغيير في المعتقدات والبيداغوجيا والنظريات التي هي أساس نموذج التعليم الجديد (Webb, Boltt, Austin, Cloete, England, Feza *et al*, 1998) .

وتشجع الدافعية، كمخرج من مخرجات المجموعة الثانية، صاحبها للتعليم واستعمال وتطبيق ما تعلمه في الدورات التدريبية داخل الصف. أي أنه يملك الرغبة في التطبيق (Nichlo & Turner-Bisset, 2006). وهناك المؤثرات الوجدانية، والتي تدل وجود خبرةوجدانية في كل عملية تعلم. قد تكون سلبية، فتترك فراغا في القيم عند المعلم كأثر للتدريب، أو حتى إذا كانت إيجابية، فقد لا تدوم طويلا إذا لم يصاحبها قدر من التعزيز للخبرات. يمكن لهذه المؤثرات الوجدانية الإيجابية أن تكون ذات أهمية في تحفيز تغيير الممارسة، فتعمل يدا بيد، مع الزيادة في الكفاية المعرفية والمهارات، لإنتاج أثر له قيمة على الممارسة . الدافعية والمؤثرات الوجدانية الايجابية ، كلاهما محفز مهمم ومؤثر على الممارسة، إلا أنهما قد يكونا ناقصين وسطحيين، إذا لم يصاحبهما مخرجات أخرى خاصة الإنسجام في القيم وإتقان المعارف والمهارات (Webb & Boltt et al, 1998).

وتظهر قيمة ما سبق إذا ما ظهر الأثر في مكان العمل أو المؤسسة التي يعمل فيها المتدرب، أي المدرسة وغرفة الصف ونتاج الطلاب. ويتمثل ذلك بكيفية تأثير هذا المخرج التعاوني على جهود المتدربين من أجل تغيير ممارساتهم الذاتية في مدارسهم كأفراد ومجموعات (Denley & Bishop, 2005). فهو تأثير جامع. فيه توافق في الآراء، ومعاني مشتركة، وتعاون، وفيه مساندة ومشاركة عند المبادرة إلى إنشاء المناهج وتغيير الممارسات، مع اعتبار إدارة الأداء عنصرا مفتاحيا (Nichlo & Turner-Bisset, 2006). أما المجموعة الثالثة: فأول مخرجاتها هي المخرجات المادية والمصادر. وهي عبارة عن مصادر مادية تنتج من خلال تنفيذ الدورة التدريبية، كأوراق العمل، والأدوات (Somers & Sikorova, 2002)، والتجارب العلمية، واستراتيجيات وأفكار تعليمية صفية تم تجربتها في الميدان، وخطط صفية، وتقييمات، ومخططات عمل....، أي كل ما يمكن أن ينتج في مجالات التقييم والاستراتيجيات والتوجهات (Nichlo & Turner-Bisset, 2006). لهذه المخرجات تأثير إيجابي له قيمة عالية على الممارسات الصفية، إلا أنه يمكن التوصل إلى هذه المخرجات دون حصول ممارسة صفية أفضل. يصل المعلم إلى الممارسة الأفضل، إذا صاحب المخرجات المادية والمصادر، الدافعية والمعرفة الجديدة. وبالعكس، فإن غياب المخرجات المادية والمصادر قد يعيق التطبيق داخل الصف (Webb & Boltt *et al*, 1998).

وينتج في المجموعة الثالث أيضا، المعلومات. وقد يحصل لبس بين المعرفة والمهارات knowledge and skills والمعلومات information كمخرجات للتدريب. والمقصود



الشكل 1

تصنيف هارلند وكندر لمخرجات التدريب (Nichol & Turner-Bisset, 2006)

بالمعلومات هو التعرف على، وامتلاك معلومات عن حقائق تخص المنهاج وخلفيته، النظام الإداري للمنظمة التعليمية، والتطور في النظام التربوي. مما يزيد من تجاوب المتدرب مع النظام (Nichlo & Turner-Bisset, 2006). يتبع ذلك ما يتكون عند المعلم من وعي جديد أو تغير في المفاهيم والمدركات السابقة حول محتوى المنهاج وطرق تقديمه، ومن المؤكد أن هذا الوعي سيؤدي إلى تغير في الممارسات (Day, 1999).

يدور نقاش، نتيجة لهذه المخرجات، حول أثر المجموعة الثالثة على العنصر التاسع من مخرجات هارلند وكندر ألا وهو الأثر على الممارسة. فيعتقد أن للمجموعتين الأولى ،خاصة، والثانية، أثر أكبر على الممارسة، وهي ضرورية من أجل تأثير طويل الأمد (Webb & Boltt *et al*, 1998). كذلك فإن هارلند وكندر وجدا خلال البحث، ما يدل على تفاوت في تأثير المخرجات على الممارسة. ومن خلال ذلك تم تطوير هرمية مؤقتة، أو يمكن إعتبارها تصنيف بحكم الواقع، لهذه المخرجات كما هو في الشكل 1، والذي يظهر أن المخرجات مترابطة وتعتمد كل على الأخرى بطريقة مركبة.

ويعتبر التوافق ما بين تصميم توجهات الدورة وأيديولوجية ومعتقدات وقيم وممارسات ومعرفة ومهارات المعلم المتدرب، قادرا على إنتاج مخرجات المجموعة الأولى في التصنيف وهي المعرفة والمهارات والانسجام في القيم. وعليه فإنه يمكن اعتبار هذه المخرجات أساسا لتخطيط برامج التدريب والتأهيل والتطور المهني، حيث يعتقد الباحثان أنه يجب تضمين المخرجات التسعة من أجل إحداث أكبر تغيير ممكن(Nichlo & Turner-Bisset, 2006). كذلك هناك حاجة لتقييم مستمر وتشجيع على مراقبة تقدم المعلم في مساره الفردي. فيمكن تقييم التغيير في الممارسة من خلال مؤشرات عدة، منها تخطيط النشاطات وتنظيمها وإدارتها، وتفاعل المعلم مع الطلاب، ومعارفه ومهاراته وكذلك إنجاز الطلاب كمخرج نهائي (Somers & Sikorova, 2002).

تقويم التدريب

يشير الأحمد(2005) إلى أهمية تقييم التدريب. فهو يؤمن بـــ" *أن جوهر عملية تقويم المتدربين يقوم على جمع المعلومات وتحليلها وتقديمها لمتخذي القرارات في الهيئات التربوية، كي يقدروا ويحددوا قيمة البدائل المتاحة أمامهم فيما يتعلق بجوانب البرامج التدريبية تخطيطا وتنفيذا وتقويما، وبعناصرها المتمثلة في المشاركين والمدربين والمحاضرين والمشرفين والاداريين والفنيين ، والموارد والأهداف والأساليب والطرائق والمخرجات التي تمخضت عنها وهكذا فإن مفهوم تقويم التدريب مفهوم شامل وليس مفهوما جزئيا* "(ص 355).

وعليه، فإن هناك مبادئ مختلفة يجب مراعاتها عند تقويم التدريب منها التعاون في التقييم بين كل من يحتمل أن يكون له علاقة بنتائجه بحيث يشعر هؤلاء بأنهم جزء لا يتجزأ من العملية التدريبية وأن لهم تأثير في تغيير النتائج والمخرجات للتدريب. يجب أن يكون التقويم مستمرا، يبدأ من مرحلة التصميم وأثناء التنفيذ، ولمخرجات التدريب في نهايته. علينا التأكد من شمولية التقويم بحيث تقوم جميع مكونات التدريب كنظام من مدخلات وعمليات ومخرجات. ويضمن الثبات في التقويم، أي الخروج بنتائج متكررة كلما أعيد التقييم، أن التدريب له مخرجات ثابتة. علينا التنويع في وسائل التقويم وأدواته مع إعطاء الحرية في التقويم للمتدرب للتعبير عن رأيه بأمانة وإخلاص. ويكتسب التقويم قيمته الحقيقية إذا ما تم استعماله لتحسين التدريب وتطويره (الأحمد، 2005). وتساند الباحثة الحالية أيضا العسبلي (2006) في تعريفه للتقييم بأنه:

" عملية منظمة تتضمن جمع وتمحيص معلومات لاتخاذ قرارات تتمخض عن الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة للتدريب تحقيقا لأهداف المؤسسة." (ص22) ذلك لأنه أضاف جانب الاستخدام الأمثل للموارد من أجل تحقيق الأهداف. لأن تكريس الموارد الضرورية للتدريب وتقييم المتوفر منها وكيفية استغلاله في التدريب سواء كان على المستوى البشري أو المادي، يشكل جزء من نجاح التدريب. فالتقييم هو المحطة الأخيرة في تخطيط وتصميم وتنفيذ التدريب. حيث يتم جمع بيانات من خلال مجموعة من الأدوات التي تساعد إدارة التدريب في متابعة الأنشطة ورصد النتائج تمهيدا لتقييم هذه الأنشطة للتعرف على مدى إنجاز الأهداف أي قياس نتائج الأداء التدريبي الفعلي بالأهداف والأنشطة المخططة، ثم ومن خلال عملية التغذية العكسية، يمكن إدخال التعديلات اللازمة للحصول على مستوى المخرجات المطلوبة. ولتحقيق هذا يلزم وجود نظام لمتابعة العملية التدريبية (عبد الله، 2007). أي أن التقويم جزء من هذه البرامج التدريبية لا إضافة عليها، لأن التقويم لا يلعب دورا هاما في قياس ما حققه البرنامج من أهداف فقط، بل كذلك في تطوير البرنامج نفسه، بل وفي تطوير أهدافه أيضا. ولكي يحقق تقويم البرنامج هدفه ينبغي أن تكون عملية التقويم مستمرة وقبلية ومصاحبة وبعدية، وأن تستخدم فيها كل الأدوات والوسائل الممكنة لتقرير التقدم وقياسه (المؤذن، 2004).

يهدف التقييم قبل التنفيذ الفعلي للبرنامج إلى التأكد من دقة وسلامة خطة البرنامج، وقدرتها على تحقيق الأهداف التي صممت من أجله، ومدى ملاءمة الأساليب، والوسائل والانشطة لتنفيذ الهدف، ومناسبة وسائل التقويم للهدف الواحد (الطعاني، 2009). وتهدف

عملية تقويم البرنامج التدريبي أثناء تنفيذه الى التأكد من أنه يسير وفق ما هو مخطط له، وذلك بتعزيز الجوانب الإيجابية، وتلافي السلبية منها، وتعديل المسار نحو الأهداف المخططة (الطعاني، 2009). ثم أن التدريب يقدم مهارات محددة للمتدرب يمكن قياس درجة اكتسابها بصورة محددة ودقيقة، ومنها ما يركز على أن التدريب يجب أن يقدم نموا شاملا في الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية أثناء ممارسة الفرد للعمل. وغالبا ما يكون للتدريب جانبان؛ جانب نظري يعتمد على أدبيات تطوير العمل وتحسين نوعيته، وجانب عملي يقوم على التطبيق الميداني للنشاطات الإدارية والمعلومات التي يستفاد منها في حل مشكلات العمل. وتكمن أهمية تقييم التدريب في معرفة مدى تحقيق التدريب لأهدافه، حيث تتم عملية التقييم من خلال تقييم كفاءة خطوات العملية التدريبية ذاتها وتقييم أثر التدريب في واقع العمل (العسبلي، 2006). فيهدف تقويم البرنامج التدريبي بعد التنفيذ إلى التأكد من تحقيق الأهداف التي وضع البرنامج لتحقيقها، ومدى مساهمته في تلبية الاحتياجات التدريبية، ومدى ما حققه من فائدة تعود على المتدرب من حيث اكتسابه للمعارف، والمهارات، والاتجاهات. ويقوم المتدرب للتحقق من كفاءة وفعالية البرنامج التدريبي، كما وتعد بيئة التدريب والأجهزة المساندة والامكانات المادية، والمدربون، وأوراق العمل، والتعيينات، كلها عوامل مساعدة على تنفيذ البرنامج التدريبي ويكون ذلك من أجل تلبية الاحتياجات التدريبية التي تم حصرها وتحديدها بأساليب علمية حديثة لدى الفئة المستهدفة من المتدربين، حيث صمم البرنامج التدريبي في ضوئها (الطعاني، 2009). صحيح أن المتدربين هم الفئة المستهدفة داخل التدريب، ولكن المخرج النهائي الذي نبحث عنه هو التحسن في أداء الطالب المتوقع نتيجة رفع مستوى أداء

المعلم في عملية التدريب، ومن خلال قدرة المعلم على نقل أثر تعلمه الجديد الذي حصل عليه في التدريب كما أشار العسبلي (2006) سابقا حين اعتبر الطلبة لب العملية التربوية.

وهناك من يعرف نقل التعلم الى مكان العمل على أنه الدرجة التي ينقل بها المتدرب بفعالية ويطبق المعرفة والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها من البيئة التعليمية الى بيئة العمل. ويعنى نقل التعلم الى مكان العمل بكيفية تطبيق وتعميم والاحتفاظ بالسلوك الجديد الذي حصل نتيجة التدريب. ويمكن القول أن نقل الأثر إلى مكان العمل يحصل كلما أدى التعلم الجديد للمعارف والمهارات والاتجاهات إلى تحسين الأداء في العمل (Khasawneh, 2004). ويهدف تقويم انتقال الأثر إلى مكان العمل، إلى الوقوف على تحقيق أهداف البرامج التدريبية بوضع المتدربين في الأماكن المناسبة للاستفادة من خبراتهم والوقوف على المشكلات العملية ولمعرفة الاحتياجات التدريبية (بخش، 2009).

وقد حدد توفيق (2007) مجموعة من العوامل التي تؤثر على الأداء في موقع العمل. منها محيط الوظيفة، ويعنى بها بيئة الوظيفة والأجهزة والأدوات المستخدمة والعملاء والعمال، وكذلك الدافعية والرغبة في الأداء بأسبابها المختلفة الداخلية والخارجية. أما المعارف والمهارات والاتجاهات، بما تدل عليه من امتلاك للمعلومات والحقائق الضرورية لأداء وظيفة أو مهمة، وما يرافق ذلك من قدرات على عمل الأشياء المصاحبة للأداء الوظيفي الناجح، مع إمتلاك المشاعر المتعلقة بالأداء ، فكلها تعتبر عوامل تساعد على أدء جيد. قدرات المتدرب وامتلاكه المواهب الضرورية والخصائص الذهنية أو الجسدية المطلوبة للأداء تتنوع من فرد

لآخر، مما ينوع في نوعية الأداء. كذلك هناك تأثير لاستعداد الفرد والطاقة المستقبلية التي لديه على تعلم كيفية الأداء.

ومن الجدير بالذكر هنا أنه في الواقع الحقيقي، فإن التقييم قد لا يصل الى مستوى تقييم أثر التدريب في واقع العمل. فلا يوجد ما يدل على أن الجانب العملي التطبيقي قد نفذ. هناك اعتقادات لدى القائمين على التدريب تعيق عملية تقييم التدريب وقناعة القائمين عليها بجدوى التقييم. من هذه الاعتقادات الإعتقاد المبدئي المسبق باستحالة قياس نتائج حصاد التدريب، وعدم معرفة البيانات الواجب جمعها، ووجود العديد من المتغيرات التي تؤثر على تغيير سلوك المتدربين عند تقييم نتائج التدريب، وأن التقييم قد يقودنا إلى النقد وعدم الرضا. فنترك التقييم العلمي ونكتفي بسجل تدريب حافل بالنجاح . لذلك يجب التأكيد على أهمية التقييم وأنه يجب أن يكون نمطيا ومستمر، لأنه ليس بالضرورة أن تكون كل نتائج التقييم إيجابية، فالإدارة تحتاج إلى ما يدعم ويقوي بقاء قسم التدريب فيها، كما تحتاج إلى البيانات والمعلومات التي توضح إسهام هذا القسم ومشاركته الفعلية في الفعالية الكلية (توفيق، 2007).

وقد يكون إطار التقييم الأكثر شهرة، والأوسع انتشارا، هو إطار مستويات التقييم الأربع لكيركباتريك Kirkpatrick's 4 levels of evaluation لتقييم التدريب. فتتفق الباحثة الحالية، ومن خلال ما قامت بدراسته حول التدريب وما جاء ضمن هذا الإطار النظري من البحث، مع كيركياتريك (Kirkpatrick, 1998) على ان التدريب يشمل تحديد الاحتياجات والأهداف والمحتوى، واختيار المشاركين، وتحديد البرنامج الزمني الأفضل، ومكان التدريب

المناسب، والمدرب المناسب، واختيار وتحضير الوسائل السمعية والبصرية اللازمة، وتنسيق البرنامج، ومن ثم تقييمه. ومن خلال تقييم التدريب، سنرى في نتائج الدراسة الحالية " أننا نحن نبرر وجود الدائرة المسؤولة عن التدريب وموقع أهميتها من النظام" كما يقول المعلمون.

فالهدف هو أن نتعرف من خلال التقييم على الإجابات لأربعة أسئلة تمثل مستويات التقييم، وهي في غاية الأهمية؛ فهل كان المشاركون سعداء بالبرنامج؟ وماذا تعلم المشاركون في البرنامج؟ وهل غير المشاركون من سلوكهم بناء على ما تعلموه؟ وهل أثر التغيير في السلوك على المؤسسة بشكل إيجابي؟ (توفيق، 2007). ولكل من هذه المستويات نجد إجابة لتساؤلات حول من (هو مصدر البيانات)، وماذا (نقيس)، وأين (نجد البيانات)، ولماذا (المعايير)، وكيف (نجمع البيانات) (Schlegel, 1995). وهي تأتي ضمن المستويات التي يقيمها نموذج تقييم كيركباتريك وكما نشرت في كتابه :Evaluating Training Programs The Four Levels (Kirkpatrick, 1998) وهي التفاعل (Reaction)، والتعلم (Learning)، والسلوك (Behavior)، والنتائج (Results).

وكما تدل كلمة تفاعل، فهي المستوى الذي يقيس مدى تفاعل المشترك مع البرنامج. فهي تقيس مستوى رضى ال"زبون". فإن كان للتدريب أن يكون ناجحا، فمن المهم أن يكون تفاعل المتدرب جيدا مع التدريب، وإلا قل الحافز للتعلم. من المهم قياس التفاعل لأنه يقدم تغذية راجعة ذات قيمة وتساعد في تقييم البرنامج ، وكذلك ملاحظات واقتراحات تحسين البرنامج في المستقبل. يدل تقييم تفاعل المتدرب على أن المدرب موجود من أجل القيام بواجبه بشكل

أفضل، وأنه كمدرب، بحاجة للتغذية الراجعة من أجل معرفة فعاليته الذاتية في التدريب. توفر استبيانات التفاعل بيانات كمية يمكن تقديمها إلى إدارة البرنامج، وتوفر بيانات للمتدربين أنفسهم يستطيعون من خلالها إنشاء معايير أداء للبرامج القادمة. فتقييم التفاعل يعكس اهتمام وانتباه ودافعية المشاركين والتي تؤثر مباشرة في تعلمهم، كما أنهم هم، كما ذكرت سابقا، ال"زبون" وتكرار المشروع يعتمد على رضاه.

وليكون تقييم التفاعل صحيحا، يجب أن تحدد ماهية التفاعلات التي نريد تقييمها، تصمم أداة مناسبة، تشجع الملاحظات المكتوبة والاقتراحات، نحاول الحصول على نتائج آنية خلال التدريب، مع تشجيع المشاركين على إبداء رأيهم بمصداقية. يجب تطوير معايير مقبولة وقياس التفاعل عليها، ومن ثم اتخاذ القرارات المناسبة. كذلك هناك أهمية لكيفية نقل وتفسير نتائج تقييم التفاعل، لما من أهمية لمن سيوجه له التقييم ومن سيتخذ إجراءات.

أما عند قياس التعلم، فنحن نقيس ماهية المعارف التي اكتسبها المتدرب، وما هي المهارات التي طورها أو حسنها، وماذا كان التغيير في الاتجاهات؟ من المهم قياس التعلم لأنه لا يحدث تغيير في السلوك إلا إذا تغيرت إحدى مخرجات التعلم السابقة. فمن المغلوط قياس السلوك دون المعرفة، ذلك لأن السلوك قد لا يتغير، ولو حصل التعلم، إذا كانت هناك ظروف أخرى تمنع ظهور السلوك كظروف العمل أو تأثير المسؤول في العمل. ليس من السهل قياس التعلم ويمكن التوجه إليه من خلال تقييم المعارف والمهارات والاتجاهات نفسها قبل وبعد التدريب، واستخدام مجموعة ضابطة أو إختبارات المعارف والاتجاهات، أو إختبارات الأداء

التي تقيس المهارات. يجب محاولة تجميع البيانات بشكل أولي مباشر، واستعمالها من أجل اتخاذ إجراءات مناسبة.

فإذا كانت زيادة المعرفة هي هدف الدورة فمن السهل التعرف على اكتساب المعرفة الجديدة من خلال اختبار بعدي فقط، أو إن كانت إضافة إلى معارف قديمة، فيمكن القياس من خلال تقييم قبلي وبعدي ومن المقارنة بينهما. أما الاتجاهات فهي تقاس من خلال دراسات مسحية قبلية وبعدية، تدل على حدوث تغيير في الاتجاهات. ومن المهم هنا عدم إلزام المتدرب بذكر إسمه وهويته لأن ذلك يساهم في مصداقية النتائج بحيث تكون أجوبتهم صريحة وليست موجهة باتجاه ما يريده المشرفون على البرنامج. وأما المهارات فيلزمها إختبارات أداء قبلية وبعدية، هذا إذا ما كان الهدف من التدريب هو تحسين المهارة. أما إذا كانت مهارة جديدة، فيكفي قياسها باختبار بعدي.

يكون قياس السلوك بعد أن يترك المتدرب مكان التدريب إلى موقع العمل. فما هي قيمة النقل المعرفي والمهارات والاتجاهات الذي حصل عليها خلال التدريب؟ أي ما هو التغير في السلوك في مكان العمل الذي حدث بسبب حضور الدورة التدريبية؟

ويواجه هذا التقييم صعوبات منها أن المتدرب لا يستطيع تغيير سلوكه، إلا إذا جاءت الفرصة المناسبة لذلك. ومن الصعب التنبؤ بتغيير السلوك، حتى لو توفرت الفرصة لذلك. فمن الممكن أن يحصل تغيير في السلوك في أي وقت، أو قد لا يحصل نهائيا. ومن الممكن أن يقوم المتدرب بتطبيق تعلمه الجديد في مكان العمل، ويصل إلى استنتاجات عدة، منها أنه قد

يستحسن ما حصل ويخطط للإستمرار باستعمال السلوك الجديد. أو قد لا يحب ذلك ويعود إلى سلوكه القديم. أو قد يستحسن ما حصل ولا يجد مساندة، أو وقت كاف يساعده على الاستمرار في السلوك. هناك أمل دائم بأن يتم تشجيع المتدرب على الوصول إلى الإستنتاج الأول. لذلك من المهم توفير المساعدة والتشجيع والمكافئة، عندما يعود المتدرب من التدريب. فهناك الدافعية الداخلية التي توفر الشعور الذاتي بالإكتفاء والفخر والإنجاز والسعادة، التي تحصل عند استعمال السلوك الجديد. أما الدافعية الخارجية فتأتي من المدح وزيادة الحرية وإعطاء الصلاحيات، والزيادة في الراتب، وأشكال أخرى من الإعترافات بالتغيير الذي حصل للسلوك.

من المهم عند قياس التغيير في السلوك أن يستعمل المقيم المجموعة الضابطة إن أمكن، والسماح بزمن كاف للتغيير. يجب تقييم السلوك قبل وبعد البرنامج، ومن خلال دراسة مسحية أو مقابلات مع المتدربين، أو المسؤول المباشر عنهم، أو من حولهم، وغيرهم ممن قد يلاحظ التغيير. يجب الحصول على معطيات التقييم بشكل آني ومباشر، وضمن زمن مناسب، مع تقدير جيد للتكلفة مقابل الفائدة.

أما تقييم النتائج، فهي الأهم والأصعب من مستويات التقييم. وينظر فيها بأسئلة قد يطرحها المدربون. ككم كان التغير النوعي الناتج من برنامج التدريب؟ أو كم زادت الإنتاجية بعد إجراء التدريب؟ أو ما هي الأرباح التي حصلنا عليها مقابل ما تم صرفه؟ أو هل هناك عائد حقيقي للتدريب؟ كلها أسئلة ، وغيرها أيضا، مما لا يمكن الإجابة عليها لسببين. أولهما أن المدرب لا يعرف كيف يقيس النتائج ومقارنتها مع تكلفة البرنامج، وثانيهما أنه حتى لو

استطاع ذلك، فإن ما يخرج به قد يكون دليلا وليس برهانا على أن النتائج كانت من أثر برنامج التدريب. يمكن الإستدلال بعدة خطوات من أجل تقييم النتائج، منها إستعمال المجموعة الضابطة، وإعطاء زمن مناسب لظهور النتائج، والتقييم القبلي والبعدي، وإعادة التقييم في فترات مناسبة، وكذلك اعتبار التكلفة مقابل المنفعة، والإكتفاء بالدليل إذا لم يتوفر البرهان، ذلك لأن هناك عناصر أخرى كثيرة تؤثر في النتائج. قد تتشابه هذه الخطوات مع التقييمات السابقة للتفاعل والتعلم وخاصة السلوك. فقد تتوافر إحدى طرق التقييم أكثر من الأخرى. فيعتمد التقييم على طبيعة الدورة والمخرجات المتوقعة منها.

وتعرض الدراسات السابقة فيما يلي واقع التقييم لدورات التأهيل كإحدى مجموعة الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة

يعتبر موضوع البحث في تدريب وتأهيل والمعلمين ليس بموضع جديد. فهناك أبحاث تناولت مدى الاستفادة من التدريب، ودراسات احتياجات، والدافعية للتدريب، كما أن هناك دراسات تناولت تقييم هذه الدورات، وغيرها من الأبحاث ذات العلاقة. ما يميز البحث الحالي هو جمعه لمراحل التدريب كاملة منذ بداية التخطيط لها، إلى تنفيذها، فتطبيقها في البيئة المدرسية، أي من منشأ التدريب حتى تطبيقه في الواقع العملي. كل ذلك في محاولة للوصول إلى العلاقة ما بين تلك المستويات الثلاث والتي تؤدي إلى نجاح عملية التدريب ونقل أثر التعلم

فيها إلى واقع التعليم، وصولا إلى تحقيق الهدف النهائي والمخرج المأمول وهو رفع مستوى أداء الطالب وتحصيله.

هناك دراسات عديدة تناولت موضوع الاستفادة من الدورات. فتصعب دراسة المعلم بشكل طولي لصعوبة مراقبة المعلم لفترة طويلة من الزمان تتعدى السنوات الأولى من الممارسة. وعليه فإن أغلب الدراسات عرضية تتناول شريحة معينة من المعلمين، ألا أنها لا تعكس التطور. ولغياب الدراسات الطولية حول تطور المعلم في الدراسات المحلية والعربية، فإن هناك نقص في البيانات اللازمة للتخطيط الطويل الأمد لتطوير المعلم منذ مرحلة ما قبل الخدمة حتى مراحل ما بعد الخدمة.

فتركز الدراسات حول موضوع الاستفادة وهو الهدف المنشود لمشاركة المعلم في التدريب. ففي استراليا قامت مجموعة من الباحثين (Oser, Achtenhagen, Renold, Arzi & White, 2006) بتناول التغيير في معرفة معلم العلوم المؤهل للتعليم الثانوي من مرحلة ما قبل الخدمة. فتناولوا أول سنتين في الخدمة، حتى السنة السابعة عشر من بداية الخدمة. العينة كانت قصدية لتشمل جميع فروع العلوم. بدأت الدراسة في عام 1985 بـــ33 مشارك التحقوا ببرنامج دبلوم في التربية. إلا أن 24 فقط هم الذين التزموا بشكل كامل بالتعليم. تم عمل مقابلات في سنة ما قبل الخدمة، والسنة الأولى في التعليم. تم مقابلة ومراقبة تسعة معلمين في السنة الثانية. في 2002 تم عمل مقابلات من خلال الهاتف والمراسلة وبشكل شخصي. كان تدعيم المقابلات بمشاهدات صفية. تم تحليل النتائج بشكل طولي لكل مشارك،

وبشكل عرضي للمجموعة كاملة. دلت النتائج على وجود نماذج من التطور المهني ظهرت منذ السنة الثانية للخدمة. هناك نمو في المعرفة والفهم والمهارات الفوق معرفية، ربطت مع متطلبات المناهج وليست بفضل البحث عن المعرفة. تم نقد التأهيل أثناء الخدمة لأنه في أغلبه قصير الأمد، سطحي، غير مركز، مجزئ وغير تراكمي، حيث وجد جميع أفراد العينة قيمة لحضور برامج التطور المهني، إلا أنهم لا يعزون تقدمهم وتطورهم المهني لها.

وحتى لو كان البحث عن المعرفة قد حصل، وأصبح المعلم يملك درجات علمية أعلى في تخصصه فإن ما جاء في الدراسة الميداني لزكري وغنايم (1991) تحت عنوان "التأهيل التربوي الجامعي" بجامعة الملك فيصل في السعودية، والتي كانت من شقين أحدهما نظري استخدم المنهج الوصفي للتعرف على المقصود بالتأهيل التربوي باستخدام الدراسات السابقة والكتب والمراجع. وثانيهما دراسة ميدانية صممت من أجلها استبانة للتعرف على حاجة أعضاء الهيئة التدريسية للتأهيل التربوي. وكان من نتائجها أن هناك اتفاق بين أفراد العينة على أنهم فعلا يحتاجون إلى دورات تدريبية في التأهيل التربوي حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعود لمتغير الكلية، أوالمؤهل العلمي أو الجنس، مما يعكس إدراكهم لأهمية التدريب والتأهيل التربوي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة بصفة عامة. وكان من توصيات الدراسة تشكيل لجنة لتخطيط دورات تدريبية وتنظيمها على أن تراعي المفاهيم التربوية.

فامتلاك المعرفة إذن لا يلغي أهمية التدريب أثناء الخدمة. فقد وجد الهودلي (1997) بدراسته تحت عنوان أثر برنامج تأهيل المعلمين الجامعيين (E.P) المقدم في وكالة الغوث بالضفة الغربية في الكفايات التعليمية لدى المعلمين المشاركين من وجهة نظرهم. والذي هدف إلى بيان أثر هذا البرنامج المقدم للمعلمين في المدارس التابعة لوكالة الغوث في الضفة الغربية، في كفايات تعليمية ثلاث هي التخطيط والتنفيذ والتقويم للتدريس. حيث شملت عينة الدراسة 76 معلما في خمسة برامج من سنة 1990 حتى 1995 تم دراستها بواسطة إستبانة تناولت المجالات الثلاث للكفايات التعليمية. أظهرت النتائج أن هناك درجة استفادة عالية من البرنامج وهذه الاستفادة تتأثر بكل من متغير الجنس لصالح الذكور، والخبرة لصالح من لديهم خبرة أعلى.

كذلك فقد قام ديراني (1997) بدراسة استهدفت التعرف على درجة فعالية برنامج تأهيل المعلمين في تحسين ممارساتهم التعليمية في مجالات التدريب الصفي وإدارة الصف وحفظ النظام والعلاقة مع الزملاء والعلاقة مع الطلبة وفهم النظام التربوي في الأردن كما يتصورها الدارسون. واستهدفت أيضا التعرف على المشكلات التي تواجه الدارسين أثناء الدراسة، ودوافع التحاقهم بالبرنامج. طورت لذلك استبانة من 82 فقرة تم إثبات صدقها وثباتها. أظهرت النتائج أن درجة فعالية البرنامج في تحسين الممارسات التعليمية للمعلمين كانت عالية على جميع المجالات باستثناء مجال تحسين فهم النظام التربوي في الأردن والذي كان متدنيا.

فقد تتفاوت الاستفادة من برامج التأهيل أثناء الخبرة، وتختلف الأسباب وراء هذا التفاوت. ففي دراسة الشخشير (2006) التي بحثت في سياسات تطوير نوعية التعليم في الأراضي الفلسطينية من أجل التعرف إلى سبل الارتقاء بمهنة التعليم في فلسطين ومعرفة أسباب العزوف عن التوجه إلى هذه المهنة والمشاكل التي تواجه التعليم من وجهة نظر العاملين بها. وجدت الدراسة أن ترتيب "خفض عبء المعلم للقيام بأبحاث، أو تطوير نفسه بدراسة درجة جامعية أو مساقات جامعية، أو حضور دورات تدريبية أو مؤتمرات وورش عمل جاء في المرتبة الثانية، حيث كان خفض عدد الطلبة في الصفوف هو الخيار الأول.

فإذا كانت أسباب عدم الاستفادة هو قصر أمد الدورات أو سطحيتها، أو كونها غير تراكمية، كما توصل إليه أوسر وزملائه (Oser, *et al*, 2006)، أو كان هناك استفادة مع توصية بالتخطيط والتنظيم كما كان رأي زكري وغنايم (1991)، وسواء كانت الاستفادة تتأثر بعوامل الجنس أو الخبرة، كما جاء في دراسة الهودلي (1997)، أو أن الدورات لم تؤد بالمعلم لأن يستوعب النظام الذي يعمل به، كما جاء في ديراني (1997): فإن المطالب التي خرجت بها الشخشير (2006) حول عبئ المعلم وعدد الطلاب في الصف، يدل على أن هناك ما هو أبعد مما ذكر من محتوى الدورات أو زمانها أو مخرجاتها، ويؤثر على التطور المهني للمعلم، بحيث يصبح قادرا على أن يؤثر إيجابيا على تحصيل الطلبة في غرفة الصف.

ويؤكد ذلك أيضا التباين في آراء المساهمين في العملية التدريبية، كما ظهر في دراسة الهاجري (2007) وهي دراسة بعنوان تقييم البرامج التدريبية لمعلمي التربية الاسلامية في

دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين والمدربين. حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع هذه البرامج التدريبية. أستخدمت استبانة من 39 فقرة شملت مجالات التدريب المراد تقييمها، وتم توزيعها على 173 معلما ومعلمة، و34 مدربا ومدربة يمثلون مجتمع الدراسة وعينتها في منطقة الأحمدي ومبارك الكبير. وتناول السؤالان الأول والثاني وجهة نظر المعلمين في المدربين حول البرامج التدريبية. وقد جاءت درجة تقييم واقع البرامج من وجهة نظر المعلمين متوسطة، وأما المدربين فقد كانت بدرجة مرتفعة، وتوافقت نتائج المعلمين والمدربين على ترتيب مجال "تلبية البرامج لاحتياجات المعلمين التدريبية" في المرتبة الأولى، ومجال" المحتوى لهذه البرامج" بالمرتبة الثانية، ومجال" الطرائق والوسائل التعليمية المستخدمة في البرامج التدريبية" في المرتبة الخامسة، ومجال" أدوات التقويم" في المرتبة الأخيرة. واختلف المعلمون والمتدربون في أولوياتهم الثانية والثالثة وتوزيعها على " كفاءة المدربين" و "أهداف البرامج التدريبية"، حيث أعطى المدربون " كفاءة المدربين" المرتب الثانية بعكس المعلمين.

ورغم تباين المؤشرات حول الاستفادة من برامج التدريب، إلا أن دراسة جونسون وفارغو (Johnson & Frago, 2010) تدل على أثر إيجابي للتدريب. فقد قام الباحثان بدراسة طولية لمعلمي العلوم في المدارس المتوسطة في ولاية فلوريدا الأمريكية، وتأثير برنامج التطور المهني للمعلم على التغيير في الممارسات التعليمية وزيادة التعلم لدى الطلبة. تم اختيار المدارس بشكل عشوائي، وتم انتقاء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بالتعيين العشوائي. تم تدريب معلمي المدارس للمجموعة التجريبية في برنامج تدريب صيفي

ولمدة أسبوعين، ومن ثم شاركوا في لقاء شهري للتطور المهني يرتكز على تنفيذ التعليم كما هو محدد في المعايير الوطنية لتعليم العلوم. قورنت مخرجات الطلاب والمعلمين. وكان من نتائجه أن الطلاب الذين تعرض معلميهم للتدريب، حصلوا على مميزات متعددة، بينما كان تدريس معلميهم أكثر فعالية. كان هناك أثر إيجابي لبرامج التدريب والتطور المهني المطرد، والتعاوني، وللمدرسة كوحدة متكاملة، على تحسين أداء المعلمين والطلبة على مستوى المدرسة.

فلو شاء لنا البحث أن نلتقي عند ماهية الأسباب التي تؤدي لنجاح دورات التأهيل أثناء

الخدمة كمفتاح لتحسين أداء الطلب وتحصيلهم، لوجدنا أن الدراسات لها عدة توجهات نحو الموضوع. فدراسة جاريت وبورتر وديسيمون وبيرمن وسوكيان (Garet *et al*, 2001) التي قام الباحثون من خلالها بدراسة لبرنامج أيسنهور للتطور المهني Eisenhower Profesional Development Program لمعلمي الرياضيات والعلوم. تناولت عينة من 1027 معلم ومعلمة في أول دراسة مقارنة تجريبية واسعة النطاق. حيث تم البحث في أثر خصائص التطور المهني على تعلم المعلم أثناء التدريب. ودلت النتائج على ثلاث خصائص جوهرية لنشاطات التطور المهني لها تأثير إيجابي على ما هو معلن من المعلم حول الزيادة في معرفته، وفي مهاراته، وفي التغير في الممارسات الصفية. تشمل هذه الخصائص الجوهرية التركيز على المحتوى، توفر فرص التعلم النشط، واتساق البرنامج. أي أن المعلمين يرون أن ما ياخذونه في نشاط تدريبي معين هو جزء من برنامج متكامل. ومن خلال هذه

الخصائص الجوهرية يظهر أثر الخصائص البنائية من شكل النشاط التدريبي، ومدة النشاط، والدرجة التي يعزز فيها النشاط عملية مشاركة المتدربين من نفس المدرسة أو القسم أو المرحلة، مقابل مشاركات فردية لمعلمين من مدارس مختلفة.

كذلك الدراسات التقييمية المختلفة لبرامج التدريب المختلفة، منها ما جاء في تقرير الوكالة النرويجية للتطوير والتعاون(Norad, 2008) حول مشروع التعاون في تطوير التعليم CED PAL- 2003Program وهو مشروع لتطوير التعليم في فلسطين في ثلاث مستويات؛ البنية التحتية، وتدريب المعلمين والتعليم المهني. حيث جاء في التقرير أنه تم تنفيذ المشروع بشكل جيد، وأنه شمل جميع المعلمين في وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي. وكان التدريب متناسقا مع المنهاج الفلسطيني الجديد، ووفر المهارات والمعارف المناسبة، وأن تنفيذ المشروع ساهم في تحسين أداء المعلم في الصف والمدرسة. ومع أن البرنامج حقق أهدافه، إلا أنه من أجل زيادة فعالية التدريب، يجب ملاءمة التدريب لاحتياجات المعلمين، وأن يتم التركيز على أن الطالب هو مركز التدريب، وتحسين نوعية التدريب من أجل تحسين نوعية التعليم. كذلك فقد تم التوصل إلى أهمية مساندة المعلمين والإداريين، واختيار المتدربين بشكل انتقائي، مع تحقيق العدل في التدريب وتوزيع المصادر.

وأكدت دراسة ديب (2006) حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال تقنيات التعلم، على ما جاء في تقرير Norad حول ضرورة ملاءمة التدريب لاحتياجات المعلمين، فقياس الاحتياجات في هذه الدراسة، يهدف إلى تحديد

الاحتياجات التدريبية للمعلمين في مجال تقنيات التعلم من خلال استبانة صممت لذلك، على عينة من 89 معلما ومعلمة في دمشق و92 معلما ومعلمة في ريف دمشق. حيث أظهر البحث أن الموضوعات التي تمثل احتياجا تدريبيا لهم، ترتبط ارتباطا وثيقا بالمستحدثات التقنية في العملية التعليمية. كما أظهرت مجالات لا تمثل احتياجا تدريبيا لاعتقادهم أن هذه الموضوعات تحتاج إلى "متخصصين". كما أظهرت الحاجة التدريبية للأجهزة تعليمية والمواد التعليمية وطرق إنتاجها. وتم اختيار وإعداد وحدات البرنامج التدريبي المقترح من مجموعات من العناصر المتكاملة.

وقد قامت وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي الفلسطينية بأكثر من دراسة للاحتياجات من أجل التدريب. أذكر منها الدراسة التي قامت الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2007) بتنفيذها تحت عنوان الحاجات التدريبية لمعلمي المباحث الأساسية للصفوف(1–6) الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظرهم. وذلك بهدف تحديد الحاجات التدريبية للفئة المستهدفة والخروج بتوصيات ومقترحات لتلبية الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية والعلوم واللغة الإنجليزية لتلك الصفوف، حيث تم بناء أربع استبانات، واحدة لكل موضوع تدريس، وطبقت على جميع أفراد مجتمع الدراسة والمكون من 13995 معلما ومعلمة في المدارس التابعة للسلطة الوطنية الفلسطينية منهم 4257 معلم ومعلمة علوم. وقد تكونت استبانة العلوم من خمسة محاور هي استراتيجيات التعليم والقياس والتقويم وإدارة الصف ومصادر التعلم والمحتوى. تم حساب المتوسطات مع إعطاء علامات

ما بين علامة واحدة للخيار "منخفضة جدا" و 2 للخيار "منخفضة" و3 للخيار "عالية"، حيث تفاوتت نسب الاجابة بين الفقرات، وبشكل عام فقد تراوحت المتوسطات ما بين 1.88 (مجال إدارة الصف) كحد أدنى و 2.11 (مجال مصادر التعلم) كحد أعلى ، مما يدل على أن المبحوثين قد أجابوا بأن حاجاتهم التدريبية في هذه المواضيع منخفضة في الغالب.

كذلك دراسة وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2010) حول الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في المحافظات الشمالية وهي دراسة مسحية شملت جميع مديري المدارس في الضفة الغربية. كان من بين أهدافها، معرفة درجة احتياج مديري المدارس للتدريب في مجالات القيادة التربوية، وتحسين نوعية التعليم، وتحسين نوعية التعلم، والعلاقة مع المجتمع المحلي، والإدارة التنظيمية، وما هي أنسب الطرق لتلبية هذه الاحتياجات مابين الدورات وورشات العمل واللقاءات والنشرات. فكانت نتائج الوسط الحسابي للمجالات الخمسة تتراوح مابين 1,3 في مجال الإدارة التنفيذية، إلى 1,8 في مجال تحسين نوعية التعليم. وكانت النشرات هي أنسب الطرق من وجهة نظر المبحوثين أنفسهم.

إلا أن دراسة الاحتياجات التدريبية وحدها لا تعني تحقيق الفعالية في التدريب. فقد قامت منصور (2004) بدراسة مقارنة لنظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس في إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في الجمهورية العربية السورية. هدفت الدراسة إلى التعرف على نظام التدريب من أجل وضع تصور مقترح كنظام تدريب أثناء االخدمة في سوريا. وقد قامت الباحثة بتقييم الدورات التدريبية إلى جانب المقابلات

الشخصية مع بعض المسؤولين عن التدريب في وزارة التربية، ناقشت فيها المشكلات التي يعاني منها نظام التدريب أثناء الخدمة في سوريا. حيث ظهر ضعف في تحديد محتوى الدورات التدريبية بناء على دراسات موضوعية لاحتياجات المعلمين وبمشاركة المدرسة. كذلك كان هناك قصور في طرح تقويم للتدريب ورصد لنتائجه، ومعرفة بمدى تحقيقه للأهداف. ثم أن مخرجات التدريب تعاني من قصور يتمثل بعدم استجابتها للحاجات الفعلية للمعلمين. وكان أيضا من ضمنها ضعف مشاركة المعلمين في تخطيط البرامج التدريبية.

إي أن قياس الاحتياجات هي خطوة أولى وضرورية وإن كانت وحدها لا تنتج تدريبا فعالا، كما جاء في دراسة منصور. إذ يجب أن يجتمع القياس الجيد للاحتياجات مع تحديد محتوى مناسب. أي أن هناك حاجة لتخطيط سليم. فقد قامت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2007) بدراسة تحت عنوان تشخيص الواقع التربوي، وكانت من إعداد الإدارة العامة للتخطيط بالتعاون مع اليونيسكو وذلك كمرحلة تشخيصية تسبق الإعداد للخطة الخمسية الثانية للوزارة. تناولت الدراسة محور استراتيجيات التدريب أثناء الخدمة كأحد محاور تشخيص نوعية التعليم في قطاع التعليم العام في المدارس الفلسطينية. واستنتج الباحثون أن الاستراتيجية أو الآلية التي يتم فيها تقييم الاحتياجات تحتاج إلى إعادة تفكير. كما لوحظ من أوراق عمل المديريات وورشات العمل مع مديري المدارس والمعلمين أن المشاريع والبرامج التطويرية التي تنفذ في المدارس متشابكة الأهداف، وكثيرا ما تؤدي إلى إرهاق العنصر البشري وذلك بسبب عدم توفر خطة موحدة وضعف التنسيق بين مختلف الجهات المسؤولة عنها الوزارة،

مما يؤدي إلى انخفاض أداء ومخرجات هذه المشاريع. كما كان من نتائج الدراسة أن أكثر من نصف المعلمين تدربوا تدريبا لا يحتاجونه، وأشار مديروا المدارس إلى أن توقيت التدريب يؤثر سلبا على نظام المدرسة بسبب الاحتياج إلى بديل عن المعلم. وأكدت دراسة تقييم التدريب على أن محتوى برامج التدريب إلى حد ما ذا أهمية للمعلمين، و60% منهم ذكروا أن المادة التدريبية كانت نظرية، وأن التدريب لم يطور المهارات التطبيقية والعملية لديهم.

كذلك فإن ما قدمه أبو زينة وحسن والجزار (1990) من دراسة حول تطوير أساليب

وطرائق التدريس وتكنولوجيا التعليم في مجال إعداد وتدريب المعلمين، يعرض فيه الباحثون نظرة تقويمية لبرامج إعداد المعلمين أثناء الخدمة، جاء فيها ملاحظات مشتركة ما بين الدول العربية حول التدريب أثناء الخدمة، منها عدم وجود سياسة أو فلسفة واضحة للتدريب والتأهيل، كما يوجد ضعف في التنسيق والترتيب والتكامل بين إدارات وأجهزة التدريب المختلفة، وعدم وجود خطط واضحة للتدريب لدى هذه المؤسسات على المستوى القريب والبعيد. أساليب التدريب المستعملة تقليدية وتعتمد المحاضرة في أغلبها، وغالبا ما تغفل البرامج متابعة المتدربين لفترة زمنية مناسبة بعد انتهاء التدريب.

وهناك دراسة إبراهيم (2004)، وهي بعنوان دراسة تقويمية لوحدات التدريب والتقويم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، والتي كان من أهدافها في المحور الثاني وهو الإطارالميداني للبحث، التعرف على واقع وحدات التدريب والتقويم بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر مشرفي الوحدات وعددهم 72، والمعلمين المستفيدين من

التدريب أنفسهم وعددهم 585 في محافظة القليوبية في مصر. وذلك من خلال استبانات وجهت للطرفين. كان من بين نتائجها أن مشرفي الوحدات غير متفرغين بشكل كاف للتدريب، وأن هناك قلة وعي بين المعلمين بأهمية وحدة التدريب. هناك ضعف في التهيئة لوحدات التدريب والتقويم، وتم فرضها بقرار وزاري دون أخذ الآراء مسبقا في كيفية عملها وأهدافها وإجراءاتها ومدى ملاءمتها للبيئة المدرسية، وغياب التحديد للاحتياجات التدريبية المبنية على الاحتياجات الفعلية وطبقا للظروف المدرسية. كان هناك ضعف في الوقت المخصص للتدريب، ولم يكن هناك موارد مالية كافية، ولا مكان مخصص لوحدة التدريب، إضافة لذلك ظهر أن هناك نقص في الأجهزة والكتب والمراجع. كما تبين عدم تدريب المدربين وقلة خبرتهم في ادارة الوحدة وأهمية التقويم، والضعف في متابعة أداء المعلم بعد انتهاء البرنامج وتزامنها مع عدم اقتناع المتدربين بأهمية الوحدة ودورها في المدرسة. كما بينت النتائج ضعف الربط بين الناحية النظرية والعملية للتدريب وأن كل هذه العوامل أدت إلى ضعف إنجاز البرنامج.

فلو اعتبرت الباحثة التخطيط للتدريب هو القاعدة التي ينطلق منها التدريب، لوجدنا أن التخطيط للدورات له عدة طروحات بين الباحثين. وقد ينشأ عن البحث النظري في التخطيط نماذج تصورية لكيفية التوجه نحو التدريب، يحاول الباحثون فيها التغلب على ما ينشأ من مشكلات في عملية التدريب، مما يتعلق بالمحتوى النظري والتطبيق العملي، و الفئة

المستهدفة، أو متطلبات التدريب، أو مخرجات التدريب، أو المتابعة بعد التدريب، أو حتى دور المعلم في التخطيط للتدريب.

ومن الدراسات ما هو دراسة تصورية كورقة العمل التي قدمها ميكالديس (Michaelides, 2003) في مؤتمر تعليم العلوم القائم على استعمال الحاسوب في جامعة University of Cyprus في اليونان. والذي توصل إلى مخطط لنظام من أجل التدريب المستمر في المدارس الابتدائية والإعدادية لمعلمي العلوم. يقدم هذا النظام المعتمد على التعلم عن بعد واستعمال الإنترنت، ميزات ذات قيمة حقيقية بالمقارنة مع أنظمة التدريب الأخرى. حيث يمكن استعمال النظام كخط مساعدة مستمر للعاملين في المدرسة، وهي صفة غير متوفرة ضمن نظم التدريب الحالية. وهي ذات أهمية خاصة للمدارس المعزولة أو البعيدة. كما أنه يمكن للمعلمين تحمل نفقاته، ويضمن استعمالا جيد للزمن، والمصادر المادية والبشرية. يحتاج النظام إلى مخطط تشغيل أو إدارة، يمكن تطويره، كذلك يحتاج إلى بنية تحتية عادة ما هي متوفرة في المدارس. يلغي النظام توجه المعلم إلى خارج المدرسة من أجل المشاركة في الدورات. وهي ميزة ذات أثر على نظام العمل الداخلي في المدرسة. يمكن لمخطط التشغيل والبنية التحتية، أن يستعملا من أجل التواصل والتعاون، ضمن الإطار مع مدارس أخرى أو مشاركين آخرين.

كما أعدت الباحثتان جود وكوخن (Good & Kochen, 2008) ورقة عمل قدمت في اجتماع اللجنة الأمريكية لكليات تعليم المعلمين الأمريكية، نظاما فعالا يستطيع التربويون في الكليات المختلفة من خلاله من بناء البرامج التربوية المختلفة، لتشمل ما قبل وما بعد الخدمة،

بحيث تكون هذه الخطط خطط استراتيجية فعالة. حيث ترى الباحثتان ضرورة أن يشمل النظام على أفرع منها: نظام قياس قادر على أن يقود عملية التحسين المستمر، ومخطط تنظيمي يحتوي على مصفوفة بيانات تمثل المعلومات حول حال المؤسسة التربوية، وجدول مواعيد لاجتماعات القيادات العليا، وجدول اجتماعات ما بين الطاقم التربوي، وذلك من أجل التأمل ودراسة مصفوفة البيانات، والتعويل عليها، وصياغة أهداف واضحة، قابلة للقياس، للخطة الاستراتيجية.

وهناك دراسات ميدانية تناولت التخطيط منها؛ تحليل التخطيط الذي قام به الباحثان غوهو وويب (Goho & Webb, 2000) حول عملية التخطيط في كلية Red Riverland College في ولاية مينوسوتا الأمريكية، حيث أكدا على ضرورة ربط اتخاذ القرار بالتحليل لمعطيات على المستوى الاجتماعي والاقتصادي والتكنولوجي والسياسي. وظهر أن أسباب النجاح في الكلية تتبع من ان عملية التخطيط كانت على مستوى عال من التنظيم والهيكلية، مع تزامن وجود خطة إدارية تحتوي على الأهداف والنشاطات، واختيار للفئة المستهدفة للتدريب، وموزعة ومفصلة لأربعة أشهر. كان هناك ثقة بنتائج الأبحاث، وتم الاهتمام بالطبيعة الجماعية للمؤسسة التعليمية، حيث اشتركت الإدارة والقيادة التربوية معا في العملية، وكان هناك التزام بجدول زمني محدد.

وذلك بعكس ما خلصت إليه دراسة البخش (2009) حول واقع برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وتطويرها في ضوء مدركاتهم عن احتياجاتهم

التدريبية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، مع إجراء دراسة ميدانية تتضمن استبانة تقويمية للبرامج التدريبية لعينة من 160 معلم ومعلمة. ظهر من خلال الدراسة عدد من نقاط الضعف منها ضعف دراسة الاحتياجات التدريبية، ولا يؤخذ رأي المعلمين بالاعتبار في تصميم المحتوى. هناك ضعف في التخطيط للأهداف وأولوياتها، ومع أن المدربين متخصصون، ولديهم مهارات تربوية خاصة، إلا أنهم يغفلون الجانب العملي ويهتمون بالجانب الأكاديمي، ولا يستخدمون أساليب تدريب حديثة في منظومة التدريب. كذلك لا يوجد متابعة لأثر التدريب على الأداء بعد التدريب في مواقع العمل.

ويظهر هنا أن التخطيط يتعدى المراحل الأولى من التخطيط العام للتدريب وأن اعتماد التخطيط الاستراتيجي بدأ من تحديد الاحتياجات والموائمة لها، ليدخل في تفاصيل التخطيط للمحتوى ومن ينفذ المحتوى وتفاصيل التنفيذ.

فهناك نماذج لتخطيط المادة التدريبية كمحتوى للدورة واستراتيجيات للتدريس كما إستعملت لور (Lohr, 1998) نموذج AIDDIE من أجل تصميم برنامج تدريبي يهدف إلى زيادة استقلالية المتعلم من خلال تضمين مهام المعلم في برنامج واجه المستخدم الرسومية وذلك لتسهيل مهمة التعلم من خلال الحاسوب في مساق Corporative Course Design في الجامعات. و قامت الباحثتان فريي و أوفرفيلد (Frey & Overfield, 2000) بتطوير ورشة عمل للتطور المهني للهيئة التدريسية في الكليات أو المدارس المهنية ما بعد الثانوية عبر الولايات المتحدة، وذلك لتقيم أداء، وقياس وتقييم المنجزات في تعليم الكبار. حيث شارك

1000 معلم من 19 مدرسة وضمن 15 تخصص في الورشة. وتم بناء الورشة تبعا لنموذج ADDIE لبناء المادة التدريبية في الورشة. وفرت الورشة للهيئة التدريسية المعارف الأساسية والوعي في تقييم إنجاز المتعلم. وظهر فرق فيما إذا ما تم تخطيط برامج تطوير الهيئات التدريسية بشكل جيد.

ويهدف التخطيط الاستراتيجي، وتخطيط المادة التدريبية إلى تحقيق مخرجات معينة. ويمكن من خلال تحديد هذه المخرجات، أن يتم تخطيط الدورات. أي أن العملية هي عملية ديناميكية مستمرة ما بين المخرجات والنظام. وعليه فإن الإلتزام بمستوى معين من المخرجات سيؤدي إلى نجاح التدريب. وتدل الدراسات على أن اعتماد مخرجات التدريب لهارلند وكندر يؤدي إلى فعالية في التدريب. فقد فسر كونلون (Conlon, 2004) فشل البرنامج التدريبي للمعلمين في المملكة المتحدة بالنسبة إلى مخرجات هارلند وكندر (Harland & Kinder, 1997). حيث بين كيف أن غياب مخرج المصادر المادية من المجموعة الثالثة من المخرجات، وغياب الدافعية والمؤثرات الوجدانية والتأثير على المؤسسة من المجموعة الثانية من المخرجات، وكذلك غياب النجاح في إكساب المهارات والمعارف من المستوى الأول من المخرجات، أثر على التدريب بشكل عام. علما أن هذه المخرجات في مجموعاتها المختلفة مترابطة وغياب أحدها يضعف الباقي، مما أدى إلى الضعف في المخرج النهائي من الدورة وهو الممارسة الصفية التي لم تتحسن بعد أن أنهى المعلمون التدريب.

أما سومرز وسيكوروفا (Somers & Sikorova, 2002) فقد قاما بتنفيذ دورة تأهيل أثناء الخدمة من 4 أيام ، حول الدراما في التعليم في جامعة Ostrava في الجمهورية التشيكية. تم تقييم الدورة في ضوء مؤشرات عدة، أهمها مخرجات هارلند وكندر(Harland & Kinder, 1997). تم جمع البيانات من خلال ثلاث استبانات مرحلية، ومقابلات مختارة بعد 18 شهر من انتهاء الدورة. حيث وجد الباحثان أن تحقيق 6 من أصل 9 من مخرجات هارلند وكندر، كانت كافية بأن تحقق الدورة ظروف تطبيق مناسبة وضرورية ومؤثرة إيجابيا على أداء المعلم. حيث لم يتم العمل على المصادر المادية ولا المعلومات، وانحصر التأثير على المؤسسة برسالة شكر قدمها الباحثان إلى إدارة المدرسة التي يعمل فيها المشاركون، يشكرون لهم السماح لمعلميهم الانضمام إلى البرنامج ودعوتهم لتوفير الدعم المناسب في البيئة المدرسية بحيث يتسنى تطبيق ما تم تعلمه في الدورة.

وقام هاينيس (Haynes, 1999) بعمل دراسة مسحية لخريجي العام 1998 لمعرفة أثر البرنامج التدريبي الذي تقدمه كلية اوكلاند للتكنولوجيا للمعلمين، على ممارسات المعلمين. كذلك طلب منهم عمل تقييم مقارن للبرنامج مع مؤثرات أخرى على الممارسة. تم استعمال استبانة ترتكز على مخرجات هارلند وكندر للتدريب. أظهرت النتائج أن للبرنامج أثر إيجابي على ممارساتهم.

ولا يصح التخطيط دون تحديد آلية للتنفيذ ومنفذ. فتظهر أهميتهم للتدريب من خلال دراسته من مداخل مختلفة. فدراسة المؤذن (2004) التي هدفت إلى تقويم فاعلية برامج تدريب

معلمي المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة على استخدام الحاسوب في التدريس من وجهة نظر المعلمين، وذلك باستخدام استبانة من 48 فقرة وزعت على عينة الدراسة والمكونة من 312 معلم ومعلمة من معلمي المواد الدراسية والعاملين في المدارس الثانوية لمنطقة العين التعليمية، بوزارة التربية والتعليم والشباب في دولة الإمارات العربية المتحدة، وكان سؤالها الأول عن درجة رضا معلمي المرحلة الثانوية الذين تدربوا في مراكز تدريب وتأهيل العاملين، عن برامج التدريب على استخدام الحاسوب. وأظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال، أن درجة الرضا كانت 69,8% وهي نسبة جيدة ومتعلقة بالنتائج العالية للفقرات التي تناولت وضوح أهداف التدريب لدى المعلم حيث كان المدرب يشرحها مسبقا للمشارك، تلاها تعامل المدرب مع المتدربين باحترام وتقدير، ثم حصلت الفقرة المتعلقة بمراعاة الأوقات المناسبة للتدريب على نتائج متوسطة، وحلت الفقرة المتعلقة بالمشاركة نتيجة تشجيع مدير المدرسة في المرتبة الأخيرة.

ودراسة العسبلي (2006) تحت عنوان تقييم استراتيجيات تدريب المعلمين على استخدام التقنيات التعليمية التي يقدمها مركز التدريب بالرياض في المملكة العربية السعودية، حيث شملت عينة الدراسة 230 متدربا. استخدمت أداة للدراسة تناولت 6 محاور لستة أساليب لها عدة فقرات، شملت أسلوب المحاضرة، والمناقشة، وورش العمل، والبيان العملي، والتمرين العملي، والعصف الذهني، حيث أشارت الدراسة إلى أن أسلوب المحاضرة كان أقل الأساليب فعالية كما عكستها تقديرات المتدربين، بينما كانت نتيجة أسلوب المناقشة قريبة من المتوسط،

وكانت نتيجة ورش العمل عالية وقريبة من نتائج العصف الذهني. أعطيت أعلى نتائج للتمرين العملي.

وينتقل غوزا (Gozah, Zoumari & Mounkaila, 2008) إلى تفصيل أكثر عندما تناول المدرب والدور الذي يلعبه في التدريب. فقد قام بدراسة حول المدربين في مركز تدريب المعلمين للمرحلة الابتدائية وذلك من خلال استبانة للمتدربين ومقابلات مع الأداريين في المركز، ومجموعة بؤرية من المعلمين المتدربين، وتسجيل لقاءات تدريبية. حيث أظهرت الدراسة أن 55% من المتدربين لا يملكون من المؤهلات ما يمكنهم من التدريب، وأنهم لم يتلقوا تدريبا بشكل مهني. كما أن ما يقارب 40% منهم واجه ظروف عمل سيئة، وما يقارب 31% منهم واجه مشكلة في أسلوب التدريب، و19% تقريبا كان لديه مشكلة في تناول محتوى الدورات. إلا أن 96% من المشاركين أجمعوا على أن ما يحتاجه التدريب الجيد ، لا يتوفر في البيئة التدريبية؛ كالغرف وأدوات التدريس، وتكنولوجيا الاتصالات، وعدم وجود متابعة للمتدربين في الميدان. كذلك هناك اكتظاظ في بعض البرامج، ونقص في المدربين في أخرى. كما أظهرت المقابلات تدني في دافعية المدربين وأن هذا التدني يزيد مع التقدم في الزمن.

وتجمع دراسة بويتشواريلو (Boitshwarelo, 2009) ما بين مستوى التنفيذ للخطة وتطبيقها في موقع العمل. وهي دراسة حالة حول استعمال التعلم المدمج في سياق التطور المهني لمعلمي العلوم، طبقت في 18 مدرسة ممثلة بمعلم أحياء من كل منها وعلى مدى 3 أشهر. تم جمع البيانات من خلال المراقبة واستبانة ومقابلات معمقة. حيث شرح الباحث عملية

تصميم التعليم وحلل العوامل التي تحيط بعملية تنفيذ أجندة التعلم المدمج، وذلك ضمن برنامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة في جامعة بتسوانا الإفريقية. أظهر التحليل أن أهم المعيقات كانت عدم توفر الدعم المستمر للمعلم في مكان عمله، أي المدرسة، لتطبيق تعلمه. وعلى المدرسة أن توفر مصادر المعلومات والإتصالات التكنولوجية للمعلمين والطلاب. على الحكومة أن تعمل على مأسسة توفر واستعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات . كذلك على الجهات القائمة على التدريب على التعليم المدمج أن تمارس التعليم المدمج لتكون نموذجا في الممارسة. يجب الاحتفاظ بالتواصل ما بين المتدربين ومصدر التدريب بعد العودة إلى المدارس، كذلك لم يكن هناك متابعة ما بعد التدريب. يواجه المعلمون نقصا حادا في الأدوات، والمصادر التكنولوجية كالإنترنت في مدارسهم.

وتبرز من خلال الأبحاث أسباب متنوعة أخرى لعدم قدرة المعلم على تطبيق التعلم. ففي دراسة منيدي وهلبانيس (Minaidi & Hlapanis, 2005) حول المعيقات التعليمية في تدريب المعلمين على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في اليونان، والتي تمنع اكتساب مهارات التعامل مع هذه التكنولوجيا. شارك في الدراسة 170 معلم ومعلمة تمت دراستهم من خلال استبانتان قبلية وبعدية. تبين أن 39% من المتدربين لم يعطو الفرصة للتطبيق ذلك لأنه لم تتوفر لديهم الفرصة للحصول على جهاز. 75% منهم أعلنوا أن بعض المعيقات يمكن تجاوزها من خلال التعليم والتدريب الذاتي.

ودراسة كونلون (Conlon, 2004) لمشروع إدراج تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في بريطاني، من أجل رفع مستوى أداء الطلاب، وذلك من خلال زيادة الخبرة لدى المعلمين في التكنولوجيا. كان البرنامج من أعقد المبادرات للتطوير المهني للمعلم في المملكة، وكان قد قيم من قبل صندوق حكومة المملكة المتحدة للفرص الجديدة، وهو المسؤول عن البرنامج. كان التقييم ينم عن خيبة في الأمل حول أثر البرنامج في الممارسات الصفية، يعزى لعوامل متعددة منها عدم وجود استعداد للاحتياجات من الموارد التكنولوجية، والفشل في تحفيز المعلمين، والغفلة عن السياق الذي يعمل فيه المعلم. كذلك كان هناك تقليل من قيمة ما ينطوي عليه تطوير المعرفة والمهارات. أكدت التجربة التحيز ضد نموذج التدريب للتطوير المهني للمعلم. وأثارت الدراسة أسئلة حول عملية إحداث التغيير في التعليم في المملكة المتحدة.

ويعتبر التقييم مرحلة نهائية للتدريب. وما كان يتم من تقييم لم يكن يعطي نتائج ذات قيمة أو لم يتم التعامل فيه بشكل جيد مع جمع البيانات أو الاستفادة منها. حيث حصل مجال أدوات التقويم على أدنى الدرجات في دراسة الهاجري (2007)، وظهر قصور في طرح التقويم للتدريب في دراسة منصور (2004)، وأشارت دراسة إبراهيم (2004) إلى وجود ضعف في تهيئة المدرب للتقويم.

فقام الباحثان كارن وايسيكس (Hallett & Essex, 2002) بإدخال نظام التقييم لكيركباتريك من مجال تدريب الشركات للاستعمال ضمن مجال التدريب التربوي. حيث استعمل لتصميم أدوات تقييم في المستويات الأربع للنموذج، ومن خلال الإنترنت، لبرنامج تعلم

عن بعد من أجل مخاطبة الخصوصية الطبيعية والمنفردة لهذه المساقات والبرامج ، واحتياجات المؤسسة لتقييم تحقق النجاح والفشل في التدريب.

كذلك فقد استعملت النموذج الباحثتان فريي و أوفرفيلد (Frey & Overfield, 2000) كأداة إرشادية في اتخاذ القرارات والتقييم في الدورة التي صممتاها. واستعمله باسكين (Baskin, 2001) لدراسة تعلم مجموعتين من الطلاب أحداهما استعملت التعلم ضمن فريق ومن خلال أداؤه كفريق والمشاركة في القرار لتعلم مساق محدد. وأكملت الثانية المساق نفسه في بيئة تعلم من خلال الإنترنت. تم تقييم مخرجات التعلم عند المجموعتين باستعمال نموذج كيركباتريك بمستوياته الأربع كأداة للتقييم. دلت النتائج الأولية للتقييم أن المجموعة الأولى من الطلاب سجلت رضا عن جوانب تجربتهم التعليمية، أعلى من فئة التعلم من خلال الإنترنت. إلا أنه وباستعمال المستوى الثاني والثالث والرابع للتقيم من مستويات تقييم كيركباتريك، وجد أن فئة التعلم الثانية تساند سلوكيات التعلم ضمن فريق، وتنقل هذه السلوكيات إلى ممارسات عملية، وتحسن سلوك المتعلم على مستوى المؤسسة التي يتعلم فيها. فرغم الفروقات بين مخرجات التعلم لدى المجموعتين، إلا أنه لوحظ أن التعلم من خلال الإنترنت زاد من قيمة خبرة التعلم ضمن فريق. أي أن نموذج كيركباتريك للتقييم ساعد على تقديم قياس حقيقي وفي أكثر من مستوى.

ملخص الدراسات السابقة

وتلخيصا لما جاء في الدراسات السابقة، يلاحظ اتفاق بين المعلمين على أن هناك حاجة فعلية إلى دورات تدريبية في التأهيل التربوي حتى بين معلمي الجامعات بغض النظر عن الكلية، أوالمؤهل العلمي أو الجنس، ذلك أن التدريب أثناء الخدمة هو حاجة غير مرتبطة باكتساب المعارف والدرجات العلمية، إنما هو تطور مهني يظل المعلم بحاجة إليه باستمرار من أجل أداء أفضل، وأنه يحقق الاستفادة إذا ما تم الإعداد له بشكل صحيح.

وعلى اعتبار أن التخطيط، وهو المستوى الأول في البحث الحالي حول التدريب والتأهيل أثناء الخدمة، فإن أولى خطواته كتخطيط استراتيجي، هي دراسة الاحتياجات وتقديرها. إلا أن الدراسات دلت أن الاحتياجات تحتاج إلى آلية صحيحة يستطيع المخططون من خلالها الحصول على بيانات ذات قيمة حقيقية للتخطيط من حيث ماهية المحتوى وعدد وصفات الفئة المستهدفة للتدريب.

أما تحديد الأهداف الواضحة للتدريب فهي عادة ما تنبثق من سياسة وفلسفة واضحتين،

وبحيث تكون قابلة للقياس وتلائم البيئة المدرسية والظروف المدرسية. ثم هناك حاجة لأن يتم تخطيط للموارد المالية، بحيث تتوفر الأدوات المناسبة للتدريب، ومن ثم للتطبيق.

كما يظهر من التمعن في الدراسات السابقة، أن التخطيط يتضمن أيضا، تحديد الجهات المتعاونة على التدريب. فهناك من نادى بإفساح المجال للمعلمين للمشاركة في عملية التخطيط، وضمان برامج تراكمية متكاملة، وعمل جدول زمني للتخطيط ومتابعة التخطيط. فالجانب

النظري للتخطيط الاستراتيجي لا يعد التخطيط، تخطيطا استراتيجيا، إلا بوجود نظام وأدوات تقييم، وذلك من أجل الحصول على تغذية راجعة تساعد في تعديل التخطيط. فغياب التقييم الجيد يؤثرا سلبيا على فعالية التدريب. ويعتبر نظام التقييم لكيركباتريك نظاما استحدث استعماله في تقييم التدريب التربوي، حيث كان يستعمل في التدريب التجاري. وقد يكون له فعالية في تقييم التدريب في المجال التربوي ذلك لأنه يقييم في أكثر من مستوى منذ بدأ التدريب حتى نقل أثره إلى مكان العمل.

أما في مستوى التنفيذ، وهو المستوى الثاني في البحث الحالي؛ فقد أظهرت الدراسات إن تحديد الأهداف للدورة نفسها قد يعني نجاح التدريب. كذلك هناك أهمية لتحديد مدى تحقق الأهداف من الدورات، ومتابعة المتدربين ما بعد التدريب. هناك أهمية خاصة لتحديد محتوى التدريب ومدى تناسبه مع الفئة المتدربة، وأهمية هذا المحتوى للمتدربين، فقد يفضل المتدربون المحتوى والأساليب العملية دون النظرية، وتوفير فرص التعلم النشط بدل التدريب المعتمد على إعطاء النظريات، لأن التركيز على المحتوى النظري لا يطور المهارات التطبيقية والعملية لدى المعلمين كمتعلمين كبار. وقد اعتمدت الباحثة الحالية، نموذج ADDIE لتصميم التعليم للدورات، وذلك لضرورة وجود نظام مساعد في تخطيط التدريب، وإعداد المادة التدريبية المتوقع منها أن تحقق محتوى يعطى بأساليب مناسبة.

يظهر دور المدرب في لب عملية التدريب. وهناك دراسات تناولت عدة جوانب للمدرب، من حيث التعامل والتأهيل وضرورة تدريبه، وأسلوب التدريب. هناك أهمية لعامل الزمن من

حيث أوقات التدريب وأثرها على التدريب، وكذلك توفر الظروف التدريبية المناسبة كالمكان والأدوات والأجهزة التكنولوجية والاكتظاظ في الدورات ونقص المدربين. وكلها عناصر يتم الإهتمام بها إذا ما تم التخطيط الجيد للتنفيذ.

وقد يصعب الجمع ما بين تحديد الأهداف والمحتوى مع التنفيذ الجيد والتوصل إلى مخرجات تناسب الأهداف ما لم يكن هناك دليل يساعد في ذلك. فتعتبر مخرجات هارلند وكندر(Harland & Kinder, 1997) تصنيفا لمخرجات التدريب من الممكن الإعتماد عليها كأساس في بناء دورات سليمة. وبالنظر إلى مخرجات التدريب لهارلند وكندر، وبأن التغيير في الممارسة هو الهدف أو المخرج النهائي للتدريب، نجد أن غياب هذه المخرجات في أي من متسوياتها، سواء كانت المصادر المادية، أو الدافعية، أو اكتساب المهارات، أو غياب المعلومات وعدم التوجه نحو المؤسسة أي مكان العمل؛ يضعف التدريب ويقلل من نقل أثره إلى الممارسة الفعلية.

كذلك فإن ظروف العمل السيئة، وغياب الدعم المستمر للمعلم في مكان عمله، ووفرة أو قلة مصادر المعلومات والاتصلات التكنولوجية وعدم مأسستها من قبل الحكومة، والنقص الحاد في الأدوات التكنولوجية كلها عناصر لها دلالات بحثية تظهر دور كل منها في منع المعلم من تطبيق تعلمه الجديد في المدرسة أوغرفة الصف. هناك غفلة عن السياق الذي يعمل فيه المعلم. فالتخطيط أحيانا لا يتماشا مع واقع المعلمين من عبئ المعلم وعدد الطلاب في الصف والتي تشكل عناصر تعيق تطبيق التدريب، وأحيانا التدريب نفسه.

الفصل الثالث

تصميم وإجراءات الدراسة

تجمع هذه الدراسة ما بين البحث الكمي والكيفي (Mixed Method). ليشمل الجانب الكيفي منها المستوى الأول من الدراسة وهو مستوى التخطيط، حيث صممت له قوائم رصد للبيانات بنيت حسب نماذج التخطيط التي اعتمدتها الباحثة لمراحل التخطيط المختلفة. ويشمل الجانب الكمي مخرجات البحث المسحي الوصفي حول المستوى الثاني وهو التنفيذ، حيث صممت له استبانتان لجمع البيانات. أما المستوى الثالث وهو التطبيق، فقد اعتمدت الباحثة البحث الكيفي باستعمال المقابلة المعمقة لمجموعة التركيز من المعلمين. وسيتم التعرض في هذا الفصل لمجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأدوات الدراسة، وصدق الأدوات وثباتها، وإجراءات الدراسة، والمعالجة الإحصائية للبيانات الكمية والكيفية.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من ثلاث مجتمعات، أحدهما مادي والآخرين بشريين. يشمل المجتمع المادي مجتمع الدراسة الأول ويتكون من جميع الوثائق التي لها علاقة بالتخطيط لدورات تأهيل المعلمين أثناء الخدمة في قسمي التخطيط والتأهيل التربوي والإشراف التي سمحت الوزارة بتصويرها وهي 92 وثيقة سحبت بشكل عشوائي من الملفات.

يتم الاحتفاظ بالوثائق ضمن ملفات معنونة بأسماء الدورات في قسم التأهيل والإشراف، بالإضافة إلى قاعدة بيانات محوسبة حول بعض الدورات، خاصة الحديثة منها. وهي عبارة

عن وثائق خارجة وواردة من وإلى القسم، تصف مراحل وعناصر وحيثيات مختلفة ذات علاقة بالتدريب. وقد قامت الوزارة بتحديث قسم للأرشيف تم نقل أغلب الملفات إليه، ويتم العمل حاليا على أرشفتها. وبالاطلاع على بعض هذه الملفات، فقد تم عنونتها بإسم الدورة دون ذكر لتاريخها. تحتوي الملفات على تراكمات لكل ما له علاقة بكل دورة منذ بدايتها حتى آخر تاريخ عقدت فيها. لا يوجد تحديد لمحتوى معين للملفات، أو أي ترتيب أو تصنيف أو تسلسل معين للوثائق ضمنها. كذلك يتم الإحتفاظ بقاعدة بيانات محوسبة للمعلومات والخطط في قسمي الإشراف والتخطيط ويحفظ جزء منها على شبكة وزارة التربية والتعليم العالي الإكترونية.

يصف الجدول (1) مجتمع الدراسة الأول من الوثائق التي تم سحبها بشكل عشوائي من ملفات الوزارة للإستفادة منها في دراسة المستوى الأول من البحث وهو التخطيط. اعتمدت الباحثة الحالية على تعريف "الوثيقة" على أنها ورقة واحدة أو أكثر سلمت لها كوحدة واحدة كما وجدت في الملف الأصلي في ملفات الوزارة. حيث تتراوح الوثائق ما بين الصفحة الواحدة والعشرون صفحة.

ويصف الجدول (1) هذه الوثائق من حيث النوع والموضوع والعدد والنسبة. فيظهر أن أقل الوثائق عددا ونسبة من حيث نوعها هي الخطط والمذكرات بنسبة 1%، وأكبر عدد ونسبة هي للمراسلات ما بين دائرة التأهيل والإشراف والجهات ذات العلاقة بالتدريب في داخل الوزارة أو في المديريات وكانت نسبتها 37% من مجموع الوثائق، وتليها النماذج بنسبة 15% فالتقارير بنسبة 12%.

الجدول رقم (1)

مجتمع الدراسة لمستوى التخطيط من وثائق وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني

عددها ونسبها (2005 – 2008)

نوع الوثيقة	وصف موضوع الوثيقة	عددها	نسبتها
خطط	الخطط التنفيذية التي يصدرها قسم التخطيط بشكل سنوي	1	%1.0
استمارات	استمارات بيانات للنشاطات المقترحة حسب الخطط	3	%3.0
مراسلات رسمية	وهي كتب ومراسلات مختلفة من وإلى قسم الإشراف والتأهيل التربوي من داخل الوزارة وخارجها(وزير التربية والتعليم – وكيل الوزارة – مديريات القدس ورام الله والبيرة _ مدراء المدارس في المديريتين المذكورتين والمعلمين العاملين فيهما) حول مواضيع مختلفة ذات علاقة بالتدريب في مراحل مختلفة منه.	34	%37.0
تقارير كتابية	تقارير مفصلة ترفع إلى الجهات ذات الإختصاص تبعا لموضوعها. وهي بأغلبها موجهة لقسم التأهيل والإشراف التربوي .	11	%12.0
نماذج	نماذج مختلفة تتناول جوانب مختلفة من التدريب من مرحلة الإعداد له كنماذج بطاقات تعريف بالمادة التدريبية، وخلال تنفيذه، كنموذج تقرير زيارة ميدانية، وحتى تقييمه، كنموذج تقرير تقييم الدورات التدريبية.	14	%15.0
دعوات	دعوات للمشاركة في نشاطات مختلفة ذات علاقة بالتدريب كإعداد المادة التدريبية وتقييمها، أو حضور دورات....غيره.	6	%6.5
دراسات	وثائق حول دراسات قامت بها الوزارة وذات علاقة	2	%2.0

	بالتدريب		
وثائق غير معنونة	مجموعة من الوثائق المؤرخة الداخلية والصادرة من قسم التأهيل والإشراف التربوي خلال سير عمليات الإعداد والمتابعة والتنفيذ للدورات.	6	%6.5
محاضر اجتماعات	محاضر بمستويات مختلفة من التفصيل لاجتماعات ذات علاقة بالتدريب.	4	%4.0
مذكرات	مذكرات داخلية في وزارة التربية والتعليم ما بين الإدارات المختلفة	1	%1.0
نشرة إعلامية	نشرات ذات علاقة بالتدريب	7	%8.0
مطبوعات	مطبوعات صادرة عن الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي	3	%3.0
	مجموع الوثائق	92	%100

أما مجتمع الدراسة البشري، فيتكون من المجتمعين الثاني وهو المدربون، والثالث وهم المعلمون . ومن الجدير بالذكر أن الباحثة الحالية توصلت إلى معرفة عدد ووصف مجتمع الدراسة البشري بفئتيه، من الميدان أولا وثم من بيانات الوزارة.

يتكون مجتمع الدراسة الثاني من المدربين الذين أشرفوا على تنفيذ دورت التأهيل والتابعين لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني في منطقتي القدس ورام الله والبيرة دون الضواحي، والقائمين على عملهم أثناء البحث، وذلك للإستفادة منهم في دراسة المستوى التنفيذ. وقد تم التوصل إلى أسماء المدربين من الميدان من خلال مدراء أقسام الإشراف في مديرية التربية

والتعليم في كل من القدس ورام الله. المدربون هم مشرفون في المديريات. هؤلاء المشرفون لا يتم تسجيل الدورات التي شاركوا فيها كمدربين، بل تذكر أسماؤهم ضمن مراسلات الوزارة أو من خلال لوائح الحضور والغياب التي تقدم مع التقرير النهائي لكل دورة، حيث يوقع كل مدرب على بيانات المشاركين في الدورة، وقد يوقع مشرف التدريب ولا يظهر اسم المدرب الأصلي. تم التعرف على أسماء المدربين الذين ما زالوا على رأس عملهم منهم، من خلال مقارنتهم مع قائمة الوزارة للمشرفين التربويين للمباحث المختلفة والذين تعتمدهم الوزارة لتدريب المعلمين. تم بعد ذلك متابعة بيانات كل منهم للتأكد من استيفائه لشروط البحث الحالي. ويصف الجدول (2) توزيع هذا المجتمع من حيث الجنس والنسب لكل منطقة. فيظهر أن نسبة المدربين من الإناث(64%) هي تقريبا ضعف نسبة المدربين من الذكور(36%). وهناك تقارب في عدد المدربين ما بين مديريتي القدس ورام الله والبيرة، حيث أن عدد مدربي القدس بلغ 10 مدربين ومدربي رام الله 12 مدرب.

الجدول (2)

مجتمع الدراسة من المدربين لمعلمي العلوم في السنوات (2005– 2008) وما زالوا على رأس عملهم 2010–2011 (وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي/ فلسطين)

المنطقة	ذكور	إناث	المجموع	النسبة المئوية
القدس	3	7	10	%45
رام الله والبيرة	5	7	12	%55
المجموع	8	14	22	%100
النسبة المئوية	%36	%64	%100	

أما بالنسبة لمجتمع المعلمين فقد كان هناك صعوبة في فرز المعلمين حسب تخصصاتهم والمباحث التي يعلمونها والمراحل التي يعلمونها أو مستوى المدرسة التي يعلمون بها من حيث المراحل التعليمية التي تشملها. فهناك محدودية لإمكانية هذه التصنيفات ضمن قاعدة البيانات والبرنامج الذي يعمل به في الوزارة. كذلك كان هناك صعوبة في تحديد المدارس التابعة لمنطقتي القدس ورام الله والبيرة دون الضواحي.

حصلت الباحثة على وصف مجتمع الدراسة من المعلمين باعتماد المعلومات من مدراء المدارس حول المدارس التي تحتوي على صفوف العاشر الأساسي فيها والتأكد من القائمة من كل مدير أو مديرة مدرسة من المدارس التي دخلت في الدراسة. ومن ثم تم التوجه لكل مدرسة لمعرفة عدد المعلمين فيها وتسجيل اسمائهم ، وذلك على اعتبار أن مجتمع الدراسة الثالث من فئة المعلمين هو معلمي الصف العاشر الذين شاركوا في الدورات التي نفذتها وزارة التربية والتعليم ما بين الأعوم 2005 – 2008 في منطقتي القدس ورام الله والبيرة دون الضواحي، والقائمين على عملهم أثناء البحث. حيث توجهت الباحثة بعد ذلك للوزارة وإلى قسم التأهيل والإشراف للحصول على سجل المعلم للتأكد من مطابقته لهذه الشروط.

ويصف الجدول (3) توزيع هذا المجتمع من حيث الجنس و النسب المؤوية. حيث يظهر

أن عدد معلمي العلوم للصف العاشر الذين يتجاوبون مع شروط الدراسة هم 23 معلم ومعلمة في منطقة القدس، و19 معلم ومعلمة في منطقة رام الله والبيرة. ويعود هذا التفاوت في العدد إلى واقع التعليم في القدس حيث أن أبنية المدارس صغيرة ويتم إعاقة أي فرص لتطويرها

أفقيا أو عاموديا من قبل الإحتلال، ولا تستوعب التعدد في الشعب لنفس الصف، مما يزيد عدد الأبنية والمدارس وبذلك يزيد عدد المعلمين. كما يظهر من الجدول أن نسبة الإناث هي 71% من مجتمع الدراسة وهي أعلى بكثير من نسبة الذكور والتي بلغت 29% من مجتمع الدراسة.

الجدول (3)

مجتمع الدراسة معلمي العلوم للصف العاشر العاملين من شاركوا في دورات التأهيل أثناء الخدمة ما بين الأعوام 2005–2008 ولا يزالون على رأس عملهم

2010–2011(وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي/ فلسطين)

المنطقة	عدد المدارس	عدد المعلمين	عدد المعلمات	المجموع (مجتمع الدراسة)	% من مجتمع الدراسة
القدس	19	4	19	23	%55
رام الله والبيرة	11	8	11	19	%45
المجموع	30	12	30	42	%100
النسبة المئوية	%100	%29	%71	%100	

يعتبر مجتمع الدراسة الثالث، أي المعلمين، هو نفسه مجتمع الدراسة للمستوى الثالث من الدراسة وهو التطبيق، حيث تم انتقاء مجموعة تركيز من هؤلاء المعلمين للمقابلات المعمقة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة الأولى لتشمل كافة الوثائق التي تحقق شروط الدراسة من مجتمع

الدراسة كاملا وهي 92 وثيقة . إلا أن الباحثة الحالية اضطرت لاستثناء جزء من الوثائق التي حصلت عليها من وزارة التربية والتعليم وذلك لعدم استيفائها الشروط اللازمة للدراسة. حيث أن نسبة منها كانت إما معادة، أو أنها لدورات كانت ما قبل أو استمرت ما بعد فترة 2005–2008، أو أنها لمديريات غير القدس ورام الله والبيرة، أو أن بعضها كان غير معنون أو موثق فيصعب الرجوع إليه. حيث تم استبعاد 44% من الوثائق. النسبة الأكبر التي استبعدت هي للمراسلات، ولم يتم استبعاد أي من الخطط والاستمارات والدراسات والمذكرات. ويبين الجدول (4) وصفا لهذه الوثائق.

الجدول (4)

عينة الدراسة من وثائق التخطيط ما بين 2005–2008 موزعة حسب النوع والعدد لكل نوع، ونسبة العينة من أصل كل نوع

نوع الوثيقة	عددها الأصلي	عدد الوثائق التي تحقق شروط البحث(عينة الدراسة)	نسبتها من عددها الأصلي
خطط	1	1	%100
استمارات	3	3	%100
مراسلات رسمية	34	19	%56
تقارير كتابية	11	3	%27
نماذج	14	10	%71
دعوات	6	3	%50
دراسات	2	2	%100
وثائق غير معنونة	6	2	%33
محاضر اجتماعات	4	3	%75

مذكرات	1	1	%100
نشرة إعلامية	7	1	%14
مطبوعات	3	3	%100
مجموع الوثائق	**92**	51 وثيقة	**%55**

أما عينة الدراسة الثانية وهي المدربون في الدورات، والثالثة وهي المعلمون في وزارة التربية والتعليم، فهي مطابقة لمجتمعي الدراسة الثاني من المدربين والثالث من المعلمين دون استثناء، حيث تم اعتمادهم جميعا.

تم انتقاء عينة الدراسة لمستوى التطبيق، من مجتمع الدراسة الثالث من المعلمين، بالانتقاء العشوائي التام بالقرعة. إلا أنه تم إعادة انتقاء مبحوث آخر بنفس الطريقة وذلك لعدم تمكن إحدى المعلمات اللواتي وقعت عليهن القرعة، من المشاركة لعدم إمكانية تفريغها لذلك. يصف الجدول (5) توزيع عينة الدراسة من حيث العدد والجنس والنسبة المئوية موزعة على منطقتي القدس ورام الله والبيرة.

ويمكن الملاحظة من خلال الجدول أن نسبة الذكور وهي 29%، والإناث وهي 71% في عينة الدراسة، وهي تتطابقت مع نسبة الذكور والإناث في مجتمع الدراسة الأصلي رغم العشوائية التامة في الاختيار. أما نسبة المشاركين من القدس وهم 57% ورام الله والبيرة 43%، فهي تتجاوب مع النسبة الأصلية لمشاركة القدس ب55% ورام الله والبيرة بنسبة 45% من مجتمع الدراسة الأصلي وذلك بشكل قصدي للعدد وليس الجنس.

الجدول (5)

وصف توزيع مجموعة التركيز للمقابلات المعمقة من حيث الجنس والمنطقة التابعين لها

المنطقة	ذكور	إناث	المجموع	النسبة المئوية
القدس	0	4	4	%57
رام الله والبيرة	2	1	3	%43
المجموع	2	5	7	%100
النسبة المؤوية	%29	%71	%100	

أدوات الدراسة وصدقها وثباتها

في محاولة للإجابة على أسئلة هذه الدراسة قامت الباحثة الحالية بتحديد أدوات للدراسة تناسب مستويات الدراسة الثلاث. حيث قامت باختيار محاور الأدوات وبنودها بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بالتدريب بجوانبه المختلفة. حيث جمعت ملاحظات حول متطلبات التخطيط وإعداد المادة التدريبية والتخطيط للتنفيذ، وحولتها إلى بنود جمعت في محاور، وسجلت لكل بند مصدرا أو أكثر من أجل التوثيق. خرجت الأدوات في شكلها الأول للتحكيم. حكمت الأدوات الثلاث من قوائم الرصد (ثلاث قوائم) والاستبانتان من قبل مجموعة من المحكمين (ملحق رقم 2، ص 270) من المحاضرين في الجامعات الفلسطينية لقياس الصدق البنائي وصدق المحتوى. وقد قام كل محكم بالحكم عليها من حيث

تناسب بنودها مع ما تهدف لقياسه، وإعطاء التعديلات اللازمة، حيث تم تعديل الأدوات وفقا لذلك. بعد إجراء التعديلات حسب توصيات المحكمين، خرجت الأدوات بشكلها النهائي.

الأداة الأولى: قوائم الرصد؛ وتهدف إلى الإجابة عن مدى توافق التخطيط لنظام التأهيل التربوي مع شروط التخطيط. وتتكون الأداة من 3 قوائم رصد لتحليل محتوى عينة الدراسة الأولى من وثائق وزارة التربية والتعليم حول التخطيط في مستوياته الثلاث؛ التخطيط الإستراتيجي، والتخطيط للمادة التدريبية، والتخطيط للتنفيذ (التخطيط الإجرائي). قامت الباحثة ببنائ قوائم الرصد بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة وما ظهر من خلالهما من معايير لتقييم التخطيط للتدريب. منها الخطيب والخطيب (2001) والأحمد (2005) وجبران (2006) وجود وكوخن (Good &Kochen, 2008). فتناولت قائمة الرصد الأولى المستوى الأول من التخطيط، وهو التخطيط الإستراتيجي، كإطار عام وأولي رئيسي للتخطيط. فيه توزيع المهام الرئيسية التي تقوم بها لجنة تخطيط الدورات التدريبية على متطلبات التخطيط . تليه قائمة الرصد الثانية حول المستوى الثاني من التخطيط، وهو تخطيط المادة التدريبية، وفيه توزيع المهام التي تقوم بها لجنة إعداد المادة التدريبية على متطلبات إعداد المادة التدريبية . تتبع ذلك قائمة الرصد الثالثة لتتناول المستوى الثالث والأخير من التخطيط، وفيه توزيع المهام الرئيسية التي تقوم بها لجنة التخطيط الإجرائي لتخطيط تنفيذ الدورات. يمكن استعمال الجداول ضمن إجابة تحتمل وجود أو عدم وجود البنود التي ذكرت في قوائم الرصد المختلفة.

بعد تعديل قوائم الرصد تم فحص ثباتها. حيث قامت الباحثة وبإشراف المشرفة على

البحث، باختيار 6 وثائق من مجتمع الدراسة بعشوائية تامة. وفرغتها في قوائم الرصد. ثم تم إعادة تفريغها بعد مدة تجاوزت الشهر. وجد أن واحدة من أصل 25 إستجابة سقطت في التفريغ الثاني، أي بنسبة خطأ 4% فقط. مما يدل على ثباتها (Coolican, 2002). مرفق قوائم الرصد بمراحلها المختلفة في ملحق رقم 2، من ص270 حتى 286.

الأداة الثانية؛ استبانة المدربين. وهدفت إلى معرفة مستوى تنفيذ دورات التأهيل أثناء الخدمة من وجهة نظر المدربين الذين قاموا بالتدريب. وهي استبانة من 55 بند (ملحق رقم 2، ص297) موزعة على سبع محاور يظهر توزيعها في الجدول (6). تمت الإجابة عن المحور الأول بوضع إشارة صح في مربعات الاختيارات. أما بقية المحاور فتم الاجابة عليها من خلال الاختيار ضمن مقياس ليكرت الخماسي بين معارض بشدة ولها علامة واحدة، معارض ولها علامتان، محايد ولها ثلاث علامات، موافق ولها أربع علامات، وموافق بشدة ولها خمس علامات.

الجدول (6)

محاور استبانة المدرب لمعرفة مستوى التنفيذ لدورات التأهيل أثناء الخدمة من وجهة نظر المدربين(أنظر ملحق رقم 2، ص 297)

رقم المحور	عنوانه	بنود المحور
المحور الأول	البيانات الشخصية	1–5
المحور الثاني	تقييم الدورة بعد انتهائها مباشرة من قبل المعلمين.	6–11
المحور الثالث	الإعداد للدورة	12–23
المحور الرابع	المادة التدريبية	24–32
المحور الخامس	إدارة البرنامج	33–38

المحور السادس	المتدربون	42–39
المحور السابع	مخرجات دورات التأهيل أثناء الخدمة	55–43

الأداة الثالثة: إستبانة المعلم: هدفت إلى معرفة مستوى التنفيذ لدورات التأهيل أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين الذين شاركوا فيها. وهي استبانة من 53 بند (ملحق رقم 2، ص313) وزعت في سبع محاور يظهر توزيعها حسب الجدول (7). تتم الإجابة على المحور الأول من الدراسة بوضع إشارة صح في مربع الاختيار. أما المحور الثاني فتم الاجابة عليه بنعم أو لا. أعطيت بقية المحاور الخيار للإجابة ضمن نمط ليكرت Likert مكون من خمس درجات تتراوح ما بين معارض بشدة ولها علامة واحدة، ومعارض ولها علامتان، ومحايد ولها ثلاث علامات، وموافق ولها أربع علامات، وموافق بشدة ولها خمس علامات.

جدول (7)

محاور استبانة المعلم لمعرفة مستوى التنفيذ لدورات التأهيل أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين(أنظر ملحق رقم 2، ص313)

رقم المحور	عنوانه	بنود
المحور الأول	البيانات الشخصية	6–1
المحور الثاني	التخطيط	10–7
المحور الثالث	المادة التدريبية	19–11
المحور الرابع	البيئة التدريبية	27–20
المحور الخامس	المدرب	34–28
المحور السادس	إدارة البرنامج	40–35
المحور السابع	مخرجات دورات التأهيل أثناء الخدمة	53–41

ويمكن الملاحظة من خلال مقارنة الجدولين (6) و(7) أن هناك محاور مشتركة بين الاستبانتين وذلك للتمكن من تقييمها من قبل الطرفين والوقوف على نتائجها. وهذه المحاور هي إدارة البرنامج والمادة التدريبية ومخرجات دورات التأهيل أثناء الخدمة.

تم التأكد من ثبات الأدوات الثانية (استبانة المدرب) والثالثة للدراسة (إستبانة المعلم) من خلال عمل دراستين استطلاعيتين. ويبين الجدول (8) وصف أفراد العينة الاستطلاعية للدراستين. حيث تم توزيع إستبانة المدربين على إثنين من المدربين في كل منطقة، وإستبانة المعلمين على 3 معلمين من كل منطقة.

جدول (8)

توزيع أفراد الدراسة للعينة الاستطلاعية لأدوات الدراسة الثانية والثالثة

	عينة استطلاعية – استبانة المدربين				عينة استطلاعية – استبانة المعلمين			
المنطقة	ذكور	إناث	مجموع	%مدربين	ذكور	إناث	مجموع	%معلمين
القدس	0	2	2	20	0	3	3	13
رام الله والبيرة	0	2	2	17	2	1	3	16
% عينة	0	100	100	18	33	67	100	14

تم احتساب معامل الثبات للاتساق الداخلي للاستبانات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا. تم استثناء المحور الأول حول البيانات الشخصية من استبانة المدرب والمعلم، والمحور الثاني لاستبانة المعلم حول التخطيط. ويبين الجدول (9) معامل الثبات لكل من الاستبانتين ضمن المحاور التي تم قياسها. فيظهر أن معامل الثبات لاستبانة المدربين كان 0.844 ، ولاستبانة المعلمين 0.958.

جدول (9)

معامل الثبات للاتساق الداخلي لمحاور الاستبانات للعينة الاستطلاعية للدراسة

الأداة	عدد المحاور	عدد البنود	معامل الثبات
استبانة مدربين	6	50	0.844
استبانة معلمين	5	43	0.958

الأداة الرابعة؛ المقابلة المعمقة. وقد هدفت المقابلة المعمقة لمعرفة مدى استطاعة المعلم نقل تعلمه الجديد إلى بيئته التعليمية. إعتمد المقابلات المعمقة على الأسئلة المفتوحة حسب طريقة روجرز(Patterson, 1969) في التعامل مع المسترشد أثناء الإصغاء الكامل القائم على التفهم والتقدير والاحترام والحب اللامشروط، الذي يمكن المسترشد من الشعور بالثقة والأمن النفسي للتعبير عن نفسه بحرية كاملة، بحيث يكشف أثناء التعبير عن القضايا التي تزعجه، ويتعرف على أسبابها، دون أي تدخل اعتباطي من المرشد. كان دور الباحثة هو دور المرشد للمسترشد على طريقة روجرز. يظهر تفريغ المقابلات النصي في الملحق رقم 5 ما بين الصفحات (393 –476) أسئلة المقابلات وإجابات المبحوثين حولها.

إجراءات الدراسة

بعد الحصول على موافقة الإدارة العامة للتعليم العام في وزارة التربية والتعليم باشرت الباحثة الحالية بجمع البيانات اللازمة للبحث. فقامت بجمع وترقيم الوثائق التي حصلت عليها من وزارة التربية والتعليم حول التخطيط لتفريغها والعمل عليها. فرغت الباحثة محتوى الوثائق التي حصلت عليها من الوزارة في جدول (37) (ملحق رقم 3، ص 319) ليشمل موضوع الوثيقة، من أرسلها ولمن وجهت، وتاريخها، ومحتواها، وذلك بهدف رصدها باستعمال قوائم الرصد وهي الأداة الأولى للدراسة. كذلك تم تفريغ ما جاء فيها من ملاحظات وتوصيات ضمن جدول منفصل (جدول 38، ملحق رقم 3، ص358). تم رصد الوثائق ضمن الجداول (40) للتخطيط الاستراتيجي، وجدول(41) للتخطيط للمادة التدريبية، والجدول(42) للتخطيط للتنفيذ (ملحق رقم 3، ص ص 375– 381).

أما استبانات المدربين فقد تم تسليمهم لأقسام الإشراف في مديريات التربية والتعليم في القدس ورام اللة والبيرة، ما عدا استبانتين تم التوجه بها إلى التأهيل والإشراف التربوي في موقع الوزارة في رام الله لأن مدربتين من ضمن عينة الدراسة من رام الله أصبحتا موظفتين في الدائرة. تم استرجاع جميع استبانات منطقة رام الله والبيرة بنسبة 100%. أما في منطقة القدس فقد تم توقيف تصريح أحد المشرفي من قبل الجهات الاسرائيلية ولم يداوم على رأس عمله لأسبوعين وهو موعد استرداد الاستبانات. أي تم استرداد نسبة 90% من عينة القدس، وما نسبته 96% لاستبانات المدربين للمنطقتين . ويظهر الجدول (10) ما تم جمعه من

معلومات من خلال استبانة المدربين حول المدربين، والذي توصف من خلاله المعلومات الخاصة بعينة الدراسة ذات العلاقة. ويمكن الملاحظة أن نسبة الإناث هي ضعف نسبة الذكور من المدربين، وأنه يوجد تقارب بين القدس ورام الله والبيرة من حيث نسبة المدربين الذين تزيد سنوات الخبرة لديهم عن 14 سنة، ونسبة من يحملون شهادات عليا وكذلك في كون أغلب المدربين(67%) لا يحملون شهادة تخصص في العلوم.

الجدول (10)

بيانات عينة الدراسة من المدربين كما جاءت في المحور الأول من استبانة المدرب

المنطقة	ذكور		إناث		سنوات الخبرة أكثر من 14 سنة		دراسات عليا		التخصص في غير العلوم	
	عدد	نسبة %	عدد	نسبة %	عدد	نسبة %	عدد	نسبة %	عدد	نسبة %
القدس	2	22	7	78	8	89	5	56	6	68
رام الله والبيرة	5	42	7	58	11	92	6	50	8	67
العينة كاملة	7	33	14	67	19	91	11	52	14	67

قامت الباحثة الحالية بتوزيع الاستبانات على المعلمين في منطقتي القدس ورام الله والبيرة. وزعت الباحثة الاستبانات بشكل شخصي للمعلمين، وبعد شرح ماهية البحث لمديري المدارس المعنية، ولاقت تعاونا كاملا ومشكورا من قبلهم. سلمت الاستبانات منفردة في مغلفات مع التأكيد على اتباع التعليمات في تعبئتها والتأكيد على سرية المعلومات التي سيدلون بها.

استلمت الباحثة الحالية الاستبانات من إدارات المدارس بعد تعبئتها خلال أسبوع من كل توزيع. أعطيت الاستبانات أرقام متسلسلة لاستعمالها عند التحليل الإحصائي.

ما ميز التوزيع على المعلمين في مدارس القدس هو توزيع المدارس الجغرافي المتناثر ما بين منطقة الضاحية داخل الجدار، ومنطقة القدس العربية، والبلدة القديمة، ومنطقة أم طوبا التي يتم الوصول إليها من خلال المنطقة الاسرائيلية المعروفة حالياً بجفعات راحيل(طريق تل بيوت أصلاً). واجهت الباحثة صعوبة بالوصول لمدرستي الشيخ سعد الثانوية للذكور ومدرسة الشيخ سعد الثانوية للبنات. وهما مدرستان في منطقة القدس لهما حاجز خاص بمنطقة الشيخ سعد ويمنع العبور إليها بشكل عشوائي تعسفي من قبل الإحتلال. حاولت الباحثة زيارة المدرستين مرتين، ومن ثم حاولت إرسال الاستبانات مع المشرفين من مكتب المديرية، ولكن لم يحصل توافق في التوقيت لزيارة المدرستين ضمن مدة تنفيذ الدراسة. أما في منطقة رام الله والبيرة، فقد تعرفت الباحثة الحالية على مدارس المنطقة وقامت بزيارتها بنفسها وتوزيع الاستبانات على المبحوثين فيها.

كان عدد الاستبانات الخاصة بالمعلمين التي وزعت في منطقة القدس هي 21 استبانة تم استرجاعها جميعا، أي بنسبة استرداد 100% في منطقة القدس. أما في رام الله فقد تغيبت إحدى المعلمات وتم استبدلها ببديلة مؤقتة لا تستجيب مع شروط الدراسة، فتم استثناؤها. وعليه تم توزيع 19 استبانة استرجع منها 18 استبانة بنسبة استرداد 95% لمنطقة رام الله، وبنسبة استرداد عامة 93% للمنطقتين. تمكنت الباحثة من تصنيف عينة المعلمين وفقا لما تم جمعه

من معلومات من خلال إستبانة المعلم حول التنفيذ. فيظهر الجدول (11) هذه المعلومات. فيتبين أن نسبة الإناث هي ضعف نسبة الذكور، وأن أقل تخصص موجود هو الفيزياء بنسبة 13%، وأكثر تخصص موجود هو الكيمياء بنسبة 41%. نسبة قليلة جدا لا تتعدى 8% من المعلمين يلتحقون بالدورات بدافع ذاتي. ونسبة المعلمين ذوي الخبرة في منطقة رام الله والبيرة هي حوالي ضعف نسبة المعلمين من نفس الفئة في منطقة القدس، إلا أن نسبة المعلمين الذين لديهم تأهيل تربوي، وإن كانت منخفضة في المنطقتين، إلا أنها في منطقة القدس أكثر من ضعف ما في منطقة رام الله والبيرة بواقع 24% مقابل 11%.

الجدول (11)

بيانات عينة الدراسة من المعلمين كما جاءت في المحور الأول من استبانة المعلم

المنطقة	ذكور	إناث	خبرة تزيد عن 10سنوات	تخصص				تأهيل تربوي	إنضمام ذاتي للدورات
				فيزياء	كيمياء	أحياء	غيره		
القدس	4	17	7	2	9	7	3	5	2
نسب%	19	81	33	10	43	33	14	24	10
رام الله والبيرة	8	10	14	3	7	5	3	2	1
نسب%	44	56	78	16.7	38.8	27.8	16.7	11	6
العينة كاملة	12	27	21	5	16	12	6	7	3
نسب%	31	69	54	13	41	31	15	18	8

تم إجراء المقابلات المعمقة للمعلمين في مدارسهم، وعمل مقابلة أولية غير مسجلة للتعارف ما بين المبحوثين والباحثة. وتم عرض ماهية البحث وأخذ موافقة الإدارة على إجراء المقابلات وتحديد مواعيدها. أجريت بعدها مقابلتان لكل مبحوث من المجموعة المركزية، ما عدا إحدى المشاركات بالقدس لوجود ظروف عائلية لم تستطع بعدها الالتزام بالدوام لفترة، فتحققت إحدى المقابلتين فقط.

ألية المعالجة إحصائية

بعد رصد تكرار الوثائق ذات العلاقة بكل متطلب من متطلبات المهام لكل مستوى من مستويات التخطيط في قوائم الرصد الخاصة بدراسة مستوى التخطيط، عمدت الباحثة إلى تكميم نتائج البحث الكيفي لأغراض المقارنة في الإحصاء الوصفي مع مصادر البيانات الأخرى، لأن عملية عرض النتائج تقوم على التثليث. أما منهجية التكميم فقد مرت بخطوات. واستعملت فيها معادلة نصرو 2011 *، لحساب ما يلي:

القيمة الحقيقية لكل متطلب: وبموجب معادلة نصرو يكون لكل متطلب مهمة نسبة مئوية لعدد الاستجابات له من قيمة المهمة كاملة، كما وردت من التفريغ. سميت هذه القيمة بـــــ" القيمـــة الداخلية" . كما أعطيت قيمة للمهمة تساوي نسبة متطلبات المهمة مـــن مجمـــوع متطلبـــات المستوى كاملا سميت " قيمة المهمة". وتساوي " القيمة الحقيقية" للمتطلب حاصل ضرب القيمة الداخلية بقيمة المهمة كما يظهر فيما يلي:

---

*المشرفة على الرسالة؛ الدكتورة فتحية نصرو، جامعة بير زيت.

القيمة الداخلية = عدد الاستجابات للمتطلب ÷ عدد الاستجابات للمهمة كاملة × 100

قيمة المهمة = عدد المتطلبات للمهمة ÷ المتطلبات لكافة المهام للمستوى × 100

القيمة الحقيقية للمتطلب = القيمة الداخلية للمتطلب × قيمة المهمة.

القيمة الحقيقية للمتطلبات الضعيفة لكل مهمة: حيث تم رصد المتطلبات الضعيفة التي لم تحقق قيمة المشاركة النسبية لكل مستوى وتساوي 100% موزعة على عدد متطلبات المستوى بالتساوي. ومن ثم حساب القيمة الحقيقية لكل متطلب ضعيف باستعمال معادلة نصرو 2011.

تحسب القيمة الحقيقية للمتطلبات الضعيفة لكل مهمة كما يلي:

قيمة المهمة = عدد متطلبات المهمة ÷ مجموع متطلبات المهام × 100

قيمة المتطلبات الضعيفة للمهمة= عدد المتطلبات الضعيفة ÷ مجموع متطلبات المهمة ×100

القيمة الحقيقية للمتطلبات الضعيفة للمهمة = قيمة المهمة × قيمة المتطلبات الضعيفة للمهمة

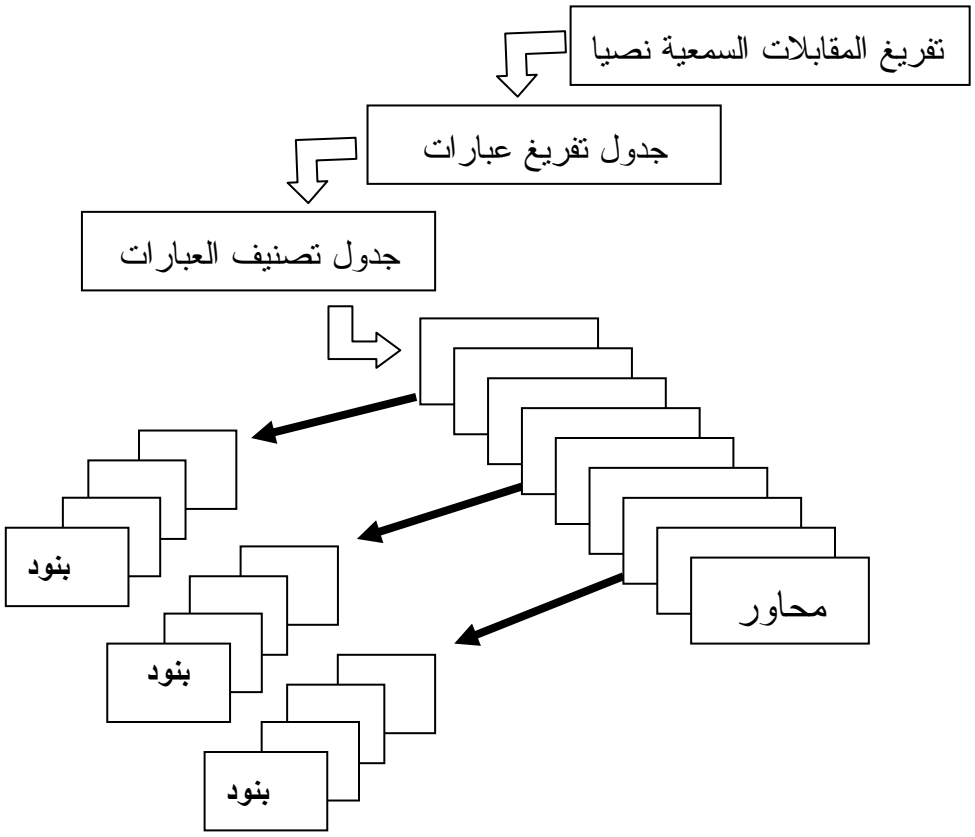
وقد اختارت الباحثة تحديد القيم الحقيقية للمتطلبات الضعيفة للمهام، بغرض فحص الضعف في توزيع الاهتمام بالمتطلبات، مما يؤدي إلى عدم التوازن في أداء المهمة، مما يؤدي إلى الضعف في مستوى التخطيط.

تم تطبيق نفس آلية المعالجة الإحصائية في مستويات التخطيط الإستراتيجي والتخطيط للمادة التدريبية، والتخطيط للتنفيذ.

صنفت العبارات التي جمعت من الوثائق في الجدولين (37) و(38) (ملحق 3، ص319 وص358) في عناوين جامعة ومتجذرة ضمن العبارات نفسها، وذلك بهدف مقارنتها مع نتائج أراء المعلمين حول التنفيذ من خلال استبانات المدربين والمعلمين في الدراسة.

أما أدوات الدراسة الثانية وهي استبانة المدربين حول تنفيذ الدورات، والثالثة وهي استبانة المعلمين حول تنفيذ الدورات، فقد تم إدخالها إلى برنامج الإحصاء SPSS لمعاجتها واستخراج الإحصائيات اللازمة لغرض الإحصاء الوصفي للدراسة. وسيتم عرض النتائج الاحصائية في الفصل الرابع من الدراسة.

قامت الباحثة بتفريغ المقابلات الشفوية كتابيا. ثم قامت مع المشرفة بقراءة التفريغات للتعرف على ما يجمعه محتواها من عناوين. ثم تم تفريغها بالتعاون مع المشرفة في جداول رصدت فيها العبارات المتجذرة والمتكررة في المقابلات المعمقة حسب الموضوع الذي تناولته (ملحق رقم4، ص ص 477–530) ، ومن ثم جمعت العبارات ذات العلاقة وعنونتها في جدول لتكرار العبارات ذات العنوان المشترك (جدول 50، ملحق رقم4، ص 530)، وذلك تمهيدا لربطها بالتخطيط والتنفيذ. ويشرح الشكل (2) آلية تفريغ المقابلات المعمقة على شكل عبارات معنونة، ومن ثم كيف تمت عملية التصنيف لها في محاور وبنود.



الشكل (2)

آلية تفريغ وتصنيف المقابلات المعمقة للمجموعة المركزة

وللتأكد من الثبات في التفريغ وعنونة العبارات وتصنيفها، فقد قامت الباحثة، بانتقاء عشوائي لإحدى المقابلات، وكانت مقابلة للمبحوثة "د"، وقامت بإعادة تفريغها. إلتبس على الباحثة عبارتان ما بين عنوان " واقع التعليم" و " واقع المعلم"، وثلاث عبارات ما بين "مدرب" و"مشرف" لتداخل المفهومين في واقع التدريب، من أصل 198 عبارة، أي بنسبة 2.5%.

وهي نسبة قليلة ويعود السبب في ذلك أن الباحثة اعتمدت على الكلمات المفتاحية في كل عبارة والمتجذرة في المقابلات عامة لإعطائها عنوانا واضحا ومن ثم تصنيفها، بالإضافة إلى الرجوع إلى سياق العبارة في اللقاء (Coolican, 2002).

تم حساب نسبة المبحوثين الذين أبدو الإهتمام بكل محور إلى عدد المبحوثين كاملا. ومن أجل التوصل إلى مقارنة حقيقية للبنود في كل محور، فقد تم احتساب قيم لها من خلال معادلة نصرو 2011 كما يلي:

لكل محور نسبة مئوية لعدد بنوده من مجموع البنود في كل المحاور. سميت هذه القيمة بـــ" قيمة المحور". كما أعطيت نسبة للاستجابات في كل بند من مجموع الاستجابات في المحور كاملا سميت " قيمة البند ". وتساوي "القيمة الحقيقية" للبند حاصل ضرب القيمة الداخلية بقيمة الاستجابات للبند كما يظهر فيما يلي:

القيمة المحور = عدد البنود في المحور ÷ مجموع البنود في كل المحاور × 100

$$\text{قيمة داخلية للبند} = \frac{\text{عدد الاستجابات في كل بند}}{\text{مجموع الاستجابات في بنود المحور جميعها}} \times 100$$

القيمة الحقيقية = القيمة الداخلية للبند× قيمة الاستجابات للبند

ولمعرفة الترتيب الفعلي **للمحاور** تبعا للبنود المهمة فيها، فقد تم حساب القيمة الحقيقية للأهمية معتمدة على قيمة الأهمية النسبية للبند هي 100% موزعة عل عدد البنود التي ظهرت ضمن

المحاور جميعها. حيث اعتبر البند أكثر أهمية لدى المبحوث إذا ما حقق قيمة أعلى من قيمة الأهمية النسبية. وقد تم حسابها كما يلي :

قيمة المحور = عدد البنود في المحور ÷ عدد البنود في جميع المحاور

$$\text{الأهمية الداخلية} = \frac{\text{عدد البنود التي حققت أكثر من 0.99\%}}{\text{عدد البنود في المحور الواحد}} \times 100$$

الأهمية الحقيقية = قيمة المحور × الأهمية الداخلية

استخدمت الباحثة منهجية التثليث للوصول إلى نتائج الدراسة باعتماد البيانات الصادرة عن ادوات الدراسة المختلفة من تفريغ محتوى المقابلات المعمقة والاستبانات وقوائم الرصد والملاحظات الميدانية. وقامت بتحليل النتائج ومناقشتها بموجب أدبيات الدراسة الواردة في الفصل الثاني.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يعرض هذا الفصل نتائج الدراسة حول تقييم دورات تأهيل المعلمين أثناء الخدمة في المستويات الثلاث: التخطيط والتنفيذ والتطبيق؛ بهدف التعرف على واقع تأهيل المعلمين أثناء الخدمة، وعلى الأسباب التي قد تفسر تحقق أو عدم تحقق الأهداف المرجوة من الدورات التدريبية التي تطرحها وزارة التربية والتعليم. كما يعرض الفصل هذه النتائج التي ستجيب على أسئلة الدراسة بناءا على استخدام أدوات مختلفة لجمع البيانات ذات العلاقة بتلك المستويات. استخدمت قوائم الرصد بغرض دراسة مستوى التخطيط. واستخدمت استبانتان، إحداهما للمدربين الذين قاموا بعملية التدريب والأخرى للمعلمين الذين شاركوا في الدورات بهدف دراسة مستوى التنفيذ. وستعرض نتائج المقابلات المعمقة لمجموعة التركيز لدراسة مستوى التطبيق. تم عرض النتائج الاحصائية الكيفية والكمية في جداول خاصة بمستوى التخطيط وأخرى خاصة بمستوى التطبيق، وعرضت النتائج الخاصة بمستوى التنفيذ في جداول تبين الوسط الحسابي والانحراف المعياري والدرجة أو الترتيب للفقرات تنازليا. كما قدم تلخيصا للنتائج.

النتائج الخاصة بالتخطيط

السؤال الرئيس: الى أي مدى يحصل توافق بين مستوى التخطيط ومستوى التنفيذ ومستوى

التطبيق في دورات التأهيل التربوي لمعلمي العلوم للصف العاشر المطروحة من قبل وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية ما بين الأعوام الدراسية 2005–2008 ؟

أولا: النتائج الخاصة بمستوى التخطيط:

جاءت النتائج بناءا على جدول تفريغ الوثائق الرسمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في الجدول (37) (ملحق رقم 3، ص319) ذات العلاقة بالتخطيط لإعداد المعلمين ما بين 2005 و 2008. رصدت النتائج بناءا على دراسة مستويات التخطيط الثلاث (المستوى الاستراتيجي، ومستوى تخطيط المادة التدريبية، ومستوى التخطيط للتنفيذ) وفقا للأسئلة الفرعية التالية:

- ما مدى توافق التخطيط لنظام التأهيل التربوي مع شروط التخطيط الإستراتيجي؟
- ما مدى توافق التخطيط لدورات التأهيل أثناء الخدمة مع نموذج ADDIE لتخطيط نظم التعليم؟
- ما مدى توافق التخطيط التنفيذي لدورات التأهيل مع ما يجب أن يكون (كما تبين قائمة الرصد (3) ملحق رقم 2، ص 279).

يبين الجدول (12) عدد المهام التي اكتملت المتطلبات لها، للتعرف على مدى اكتمال المهمة برصد متطلباتها ولو لمرة واحدة، ومقارنة كل مستوى من التخطيط مع المستوى الآخر بهدف التعرف على مدى التوافق بين المستويات المختلفة للتخطيط. ويظهر من الجدول أن مستوى التخطيط الاستراتيجي حقق 78% من المهام المطلوبة، وتبعه التخطيط للمادة التدريبية

وكانت نسبة تحقق المهام فيه 67%، بينما كانت نسبة تحقيق المهام للتخطيط للتنفيذ 43% وهي أدنى نسبة. الأمر الذي دفع الباحثة لدراسة الأسباب التي أدت لضعف التخطيط للتنفيذ (ضعف الخطة الاجرائية) مقارنة مع التخطيط الاستراتيجي، باستخدام رصد النسب على مستوى متطلبات المهمة في الجدول (13) لاحقا.

جدول (12)

المهام الرئيسية لمستويات التخطيط موزعة حسب اكتمال متطلباتها ونسبها المئوية

(أنظر المصدر: قوائم الرصد الأولية ملحق رقم 3، ص ص 282–386)

مستوى التخطيط	عدد المهام	مهام ثبت وجودها كاملة	مهام لم توجد كاملة	% المهام الكاملة من الأصل	% المهام غير المكتملة
التخطيط الاستراتيجي	9	7	2	78	22
التخطيط للمادة التدريبية	9	6	3	67	33
التخطيط للتنفيذ	7	3	4	43	57
النسب الكلية %	100	64	36		

وظهر من خلال الجدول (13) أن نسبة تحقيق المتطلبات بشكل عام جيدة جدا (83%)، إلا أنها تتناقص ما بين التخطيط الاستراتيجي (87%)، فالتخطيط للمادة التدريبية (84%)، فالتخطيط للتنفيذ (78%). إلا أن الباحثة لاحظت **أن المتطلبات تتحقق برصد تكرارات متفاوتة بشكل كبير**. فتابعت الباحثة البحث بعمق أكبر، من خلال مراجعة البيانات الخام وإعادة التعرف على كل متطلب لكل مهمة وتسجيل تكراره في الوثائق المختلفة، في محاولة للتوصل

إلى واقع التخطيط ومقارنة المستويات فيما بينها.

جدول (13)

متطلبات المهام لمستويات التخطيط موزعة حسب توفرها ونسبها% موزعة على مستويات التخطيط

مستوى التخطيط	مجموع كلي للمتطلبات	متطلبات موجودة	المتطلبات الموجودة(%)	متطلبات غير موجودة(%)
المستوى الأول	30	26	87	13
المستوى الثاني	31	26	84	16
المستوى الثالث	23	18	78	22
مجاميع ونسب كلية	84	70	83	17

فمع أن حساب تكرارها في الوثائق ونسب متطلباتها كما تظهر في الجداول (40) و(41) و(42) (ملحق رقم 3، ص ص 375–381) ، يعطي دلالة أوضح عن مستويات التخطيط، إلا أن القيم التي نتجت لا تسمح بمقارنة المستويات في العمق ولا تظهر العلاقة بينها وبين متطلباتها لعدم وجود قيمة رياضية مشتركة تجمعها وتسمح بترتيبها.

وبعد نقاش طويل وعميق مع المشرفة على الرسالة ومحاولات متعددة للخروج بمنطق رياضي للنتائج، تم التوصل إلى معادلة (نصرو2011)* (أنظر كيف تحسب ص---الفصل الثالث من هذه الرسالة) والتي يمكن الوصول من خلالها إلى قيمة وصفية تستطيع الباحثة من خلالها مقارنة النتائج ومعرفة العلاقة بينها، سميت بالقيمة الحقيقية. وتصف الجداول (14)

*مشرفة الرسالة د. فتحية نصرو – جامعة بير زيت

و(16) و(18) القيم الحقيقية لكل متطلب خاص بكل مستوى.

التخطيط لنظام التأهيل في فلسطين و شروط التخطيط الاستراتيجي:

يبين الجدول (14) النتائج الخاصة للإجابة على السؤال الأول من الدراسة وهو؛ ما مدى توافق التخطيط لنظام التأهيل التربوي مع شروط التخطيط الإستراتيجي؟

حيث يبين الجدول أن أعلى النسب هي لدراسة احتياجات المعلمين وبقيمة 9.5% مما يعني أن تحديد الاحتياجات هو في أعلى الدرجات من الأهمية، وهي من صفات التخطيط الاستراتيجي الجيد. يليها تحديد المؤسسات المحلية والأجنبية المتعاونة على التدريب وبقيمة 7.1%، ثم تليها نسبة المشاركين بقيمة 6.8%، وهما قيمتان لمهمتين متباعدتين، إلا أن ما يجمعهما هو أن الجهات التي تمول التدريب عادة ترتبط بالجهة المتعاونة للتدريب، خاصة إذا ما كان التمويل من الخارج. يأتي استحداث النماذج الخاصة بمتابعة الدورات بقيمة 6% ويعني ذلك أن هناك اهتمام جيد بمتابعة التدريب، من ثم تحديد الأهداف الخاصة بالاتجاهات بقيمة 5.3%، وتحديد لجنة اعداد المادة التدريبية بقيمة 5.2%، فتحديد الفترة لتنفيذ الدورات بقيمة 4.4%. تتراوح القيم للمتطلبات الأخرى ما بين 1.4% و 3.8%، وأدنى القيم كانت صفرا، التي هي دراسة احتياجات المنهاج، فلا يتم الاهتمام باحتياجات المنهاج. وتدل هذه النتيجة أن هناك اختزال لمهام متعلقة بالخطة الاستراتيجية. وكذلك حصل متطلب دور الجامعات كجهة متعاونة على التدريب على قيمة صفر. أي أنه لا يوجد دور للجامعات المحلية الفلسطينية،

كمؤسسات تعليم عال، في التدريب رغم أنه يمكن اعتبارها مصدرا للكوادر الأكاديمية المؤهلة وذات الخبرة في المجالات التربوية المختلفة.

ويظهر مما سبق أن هناك هيكل عام للتخطيط الاستراتيجي عند التخطيط للتدريب يتضح من خلال تحديد الاحتياجات، والأهداف، والميزانيات وطرق التنفيذ، مع متابعة التدريب. كما ظهر في الوثائق، بالإضافة لما أدرج على قائمة الرصد الأولى، أنه يتم تعيين منسقا للجنة إعداد المادة التدريبية، كما أن هناك شروطا لأعضاء اللجنة منها أن يكون أحدهم من لجنة المنهاج، وأن يكون لديهم خبرة في إعداد المادة التدريبية. ويختلف التوافق بين التخطيط الاستراتيجي وشروط التخطيط من متطلبات مهمة لأخرى ويكون في أسوأ حالاته في مجال التخطيط لأغراض التنفيذ. مثل إنتقاء احتياجات المنهاج و الأشخاص ذوي الكفاءات من الجامعات والتي حصلت على ما قيمته الحقيقة صفراً %.

الجدول(14)
القيم الحقيقية للمهام الرئيسية والمتطلبات للتخطيط في مستواه الأول:
التخطيط الإستراتيجي

رقم	المهام الرئيسية	قيمة المهمة %	متطلبات المهام		تكرار	القيمة الداخلية %	القيمة الحقيقية %
			رقم	المتطلب			
1	إختيار موضوع تدريب	%16.7	1	دراسة إحتياجات المعلمين	4	57.1	9.5
			2	دراسة إحتياجات منهاج	0	0	0
			3	دراسة إحتياجات مدارس	1	14.3	2.4
			4	أبحاث تربوية	1	14.3	2.4
			5	تعليمات من الوزارة	1	14.3	2.4

2	تحديد أهداف التدريب	%13.3	6	معرفية	1	20	2.7
			7	سلوكية	1	20	2.7
			8	مهارات	1	20	2.7
			9	إتجاهات	2	40	5.3
3	تحديد مؤسسات	10%	10	مؤسسات محلية وأجنبي	5	71.4	7.1
			11	جامعات	0	0	0
			12	مراكز تدريب	2	28.6	2.9
4	تحديد ميزانية التدريب	%16.7	13	رواتب مختلفة	3	28.6	2.3
			14	مستلزمات المدرب للتنفيذ	2	13.6	1.5
			15	قرطاسية	5	9.1	3.8
			16	مطبوعات	3	22.7	2.3
			17	تكلفة مشاركين	9	13.6	6.8
5	تحديد المشاركين	%6.7	18	عدد المشاركين	14	56.0	3.7
			19	الفئة المستهدفة	11	44.0	3
6	تحديد خصوصية التدريب	%10	20	لوائي	2	25.0	2.5
			21	محافظة	4	50.0	5.0
			22	مدينة	2	25.0	2.5
7	تحديد المدة الزمنية	%10	23	للتخطيط الإجرائي	3	33.3	3.3
			24	تحضير المادة التدريبية	2	22.2	2.2
			25	فترة التنفيذ	4	44.4	4.4
8	إستحداث نماذج المتابعة	%10	26	للتنفيذ	1	20.0	2.0
			27	متابعة سير الدورة	3	60.0	6.0
			28	لصرف التكاليف	1	20.0	2.0

9	تكوين لجان للتخطيط الخاص بالدورة المختارة	%6.7	29	لجنة تخطيط إجرائي للدورة.	3	21.4	1.4
			30	لجنة إعداد المادة التدريبية.	11	78.6	5.2

وتلخيصا لما سبق، عند الاجابة على سؤال البحث الأول والمتعلق بمدى توافق التخطيط لنظام التأهيل التربوي مع شروط التخطيط الاستراتيجي، نجد أن هناك دلائل على ملامح تخطيط استراتيجي من حيث تجاوبه مع المهام الرئيسية المطلوبة للتخطيط الاستراتيجي. فقد كان هناك رصد بقيمة 100% لهذه المهام كما يظهر من الجدول (14)، أي أنه كان لها جميعا ذكر ضمن واحدة أو أكثر من الوثائق التي تمت دراستها. إلا أن متطلبات هذه المهام هي التي لم يكن لها رصد بشكل متوازن. منها بعض المتطلبات التي لم يكن لها إي وجود، وهي متطلب دراسة احتياجات المنهاج في مهمة اختيار موضوع التدريب ومتطلب الجامعات في مهمة تحديد الجهات المتعاونة على التدريب. معظم المتطلبات لا تتحقق لها نسبة 3.3% وهي معدل المشاركة النسبية لكل متطلب في التخطيط على اعتبار أن هناك 30 متطلب في هذا المستوى وأن جميع البنود لها نفس الحصة من مجموع قيم المتطلبات. حيث أن 19 من أصل 30 متطلب، أي بنسبة 63% من المتطلبات لا تعطى حقها من الاهتمام كما تم إحصاؤها من الجدول(14)، مما ينعكس على مستويات التخطيط الأخرى ومراحل التنفيذ والتطبيق.

يظهر الجدول (15) المهام الضعيفة تبعا لمعادلة حساب قيمة المتطلبات الضعيفة في كل

مهمة (تطبيقا للمعادلة ص139من الفصل الثالث). أضعف المهام كانت إختيار موضوع التدريب (13.4%)، تلاها تحديد أهداف التدريب (10%)، ومن ثم تحديد الميزانيات (10%) فتحديد الجهات المتعاونة على التدريب، وخصوصية التدريب، واستحداث نماذج متابعة بقيمة حقيقية متساوية (6.7%). أي أن 6 من أصل 9 مهام لا يتحقق فيها توازن بين متطلباتها في توزيع الاهتمام، أي بنسبة 67% من المهام، فتهمل متطلبات ويتم التركيز على أخرى ضمن المهمة، مما يضعف الانجاز العام للتخطيط.

الجدول(15)

القيم الحقيقية لمتطلبات المهام للتخطيط الإستراتيجي التي لا تحقق معدل المشاركة النسبية 3.3%

رقم	المهام الرئيسية	قيمة المهمة %	مجموع المتطلبات لكل مهمة	متطلبات ضعيفة (< من 3.3%)	القيمة الداخلية %	القيمة الحقيقية% للمهام الضعيفة
1	إختيار موضوع تدريب	16.7	5	4	80.0	13.4
2	تحديد أهداف التدريب	13.3	4	3	75.0	10.0
3	تحديد الجهات المتعاونة	10	3	2	66.7	6.7
4	تحديد ميزانية التدريب	16.7	5	3	60.0	10
5	تحديد المشاركين	6.7	2	1	50.0	3.3
6	تحديد خصوصية	10	3	2	66.7	6.7
7	تحديد المدة الزمنية	10	3	1	33.3	3.3
8	إستحداث نماذج المتابعة	10	3	2	66.7	6.7
9	تكوين لجان للتخطيط	6.7	2	1	50.0	3.3
	المجموع	100	30	19	%المهام الضعيفة	%63.4

التخطيط للمادة التدريبية وفق نموذج ADDIE :

يجيب الجدول (16) على السؤال الثاني للبحث في مستوى التخطيط وهو:

ما مدى توافق التخطيط لدورات التأهيل أثناء الخدمة مع نموذج ADDIE لتخطيط نظم التعليم؟

يظهر من الجدول (16) أن أعلى قيمة أعطيت لمتطلبات مهمة، كانت 12.9% لمتطلب تكنولوجيا التعليم. ويقصد بها الحاسوب والأجهزة التابعة له ضمن تحديد وسائل نقل المهارات الجديدة إلى داخل الصف. علما أن هناك نقص كبير بها كما سيتضح من المقابلات المعمقة. تلا ذلك كل من تحديد زمن التدريب ككل، وتحديد الاحتياجات المكانية من مختبرات للحاسوب بقيمة متساوية هي 7.7%. جاء بعدها تحديد الطواقم المساندة لمتطلب فني الحاسوب بقيمة 6.5 %قيمة، ثم تحديد مدى تحقق الأهداف من الدورة بتقييم بعدي بقيمة 5.9%. جاء بعدها تقييم المادة التدريبية بعد تنفيذها بقيمة 5.2%، وتحديد محتوى الدورة التدريبية من الاستراتيجيات التعليمية بقيمة 4.3%.

وهذا الترتيب لا يعكس أهمية الخطوات اللازمة لتخطيط المادة التدريبية. حيث وجد أن الأهمية تكون لتحديد المحتوى وتقييم المادة وتطويرها ومن ثم تقيمها. فلا يصح أن يكون لتحديد الزمن والاحتياجات المكانية والاحتياجات من الطواقم المساندة، تخطيط قبل المحتوى. فالمحتوى بكمه ونشاطاته يحدد الزمن، وباستراتيجياته وتدريباته ووسائله يحدد الاحتياجات المكانية والطواقم المساندة له كما جاء في نموذج ADDIE لتطوير المادة التدريبية. إلا أن

أهمية الجانب المادي للتدريب هي التي تظهر من خلال هذا التخطيط. فكأن الاهتمام بالميزانية الخاصة بالتدريب يأتي قبل تخطيط محتواها ربما لأن المعضلة الأكبر هي في التمويل لهذه الدورات. فقد ظهر من خلال الوثيقة رقم 45 أن التمويل عادة ما يكون من دول مانحة. فيبدو أن الميزانية تفرض محددات على التخطيط. بحيث تعتبر إحتياجات التدريب شيئ قائم ومفروغ منه ولا حاجة لدراسته وملاءمته للتدريب، علما أن المقابلات المعمقة أظهرت وجود نقص في تجهيزات مراكز التدريب، كذلك الزمن، فهو إشكالية حقيقية مهملة في التدريب.

الجدول(16)

القيم الحقيقية للمهام الرئيسية والمتطلبات للتخطيط في مستواه الثاني:

التخطيط للمادة التدريبية (ADDIE)

رقم	المهام الرئيسية	قيمة المهمة%	رقم	متطلبات المهام	تكرار	القيمة الداخلية%	القيمة الحقيقية%
1	تحديد أهداف الدورة	%12.9	1	المعرفية	10	25.6	3.3
			2	السلوكية	10	25.6	3.3
			3	مهارات	10	25.6	3.3
			4	إتجاهات	9	23.1	3.0
2	تحديد محتوى الدورة التدريبية	%12.9	5	الإستراتيجيات	4	33.3	4.3
			6	تكنولوجيا التعليم	2	16.7	2.2
			7	الأدواة والأجهزة	3	25.0	3.2
			8	الأنشطة ضمن	3	25.0	3.2
3	تحديد	%16	9	لكل نشاط	3	10.3	1.7
			10	لكل لقاء	5	17.2	2.8

	الزمن		11	عدد اللقاءات(أيام التدريب)	4	13.8	2.2
			12	توزيع النشاطات ضمن كل لقاء	3	10.3	1.7
			13	للتدريب ككل	14	48.3	7.7
4	تحديد مدى تحقيق الأهداف	%9.7	14	تقييم قبلي	5	21.7	2.1
			15	تقييم أثناء الدورة	4	17.4	1.7
			16	تقييم بعدي	14	60.0	5.9
5	تحديد المادة التي ستوزع على المتدربين	%9.7	17	مادة الدورة	3	37.5	3.6
			18	نشرات مساندة	3	37.5	3.6
			19	وظائف	2	25.0	2.4
6	تحديد وسائل نقل الخبرات الجديدة إلى داخل الصف	%12.9	20	خطط	0	0	0
			21	تكنولوجيا تعليم	1	100	12.9
			22	نشاطات	0	0	0
			23	تقييمات	0	0	0
7	تحديد إحتياجات مكانية	%12.9	24	غرف تدريب	1	20.0	2.6
			25	مكتبة	0	0	0
			26	مختبر حاسوب	3	60.0	7.7
			27	غرف عرض	1	20.0	2.6

8	تحديد الطواقم المساندة	%6.5	28	فني مختبر	0	0	0
			29	فني حاسوب	3	100	6.5
9	تقييم المادة التدريبية لتطويرها	%6.5	30	قبل تنفيذها	2	20.0	1.3
			31	بعد تنفيذها	8	80.0	5.2

وتلخيصا لما سبق، وباستعمال نفس معادلة قيمة الأهمية للمهام الضعيفة، للإجابة عن السؤال الثاني والمتعلق بمدى توافق التخطيط لدورات التأهيل أثناء الخدمة مع نموذج ADDIE لتخطيط نظم التعليم، نجد أن متطلبات الخطط والنشاطات والتقييمات من مهمات تحديد وسائل نقل الخبرات الجديدة ألى الصف قد حصلت على قيمة صفر، أي لا يوجد اهتمام بها نهائيا. كذلك حصلت متطلبات المكتبة من مهمة تحديد احتياجات مكانية، وفني المختبر من تحديد الطواقم المساندةأيضا على قيمة صفر. وكما يظهر من الجدول (17)، فلم يحقق جزء من متطلبات المهام معدل المشاركة النسبية وهي 3.2%، حيث كان عدد المتطلبات 31، فلم يحصل 17 منها على هذه النسبة للمشاركة، أي بنسبة 54.8% . وبرزت مهمة تحديد الزمن على أنها أقل المهام توازنا في توزيع الاهتمام على المتطلبات (12.8%). تليها مهام تحديد وسائل نقل الخبرات الجديدة إلى داخل الصف، وتحديد الاحتياجات المكانية بقيمة متساوية (9.8%)، ثم تحديد مدى تحقيق الأهداف من الدورة. فتكون 4 من أصل 9 مهام، أي نسبة

44.4% هي مهام ضعيفة لا يتحقق فيها توازن داخلي لأنه يتم إهمال متطلبات وتحقق أخرى بفعالية أكبر.

الجدول (17)
القيم الحقيقية لمتطلبات المهام للتخطيط للمادة التدريبية التي لا تحقق معدل المشاركة النسبية 3.2%

رقم	المهام الرئيسية	قيمة المهمة %	مجموع متطلبات كل مهمة	متطلبات ضعيفة (<3.2%)	القيمة الداخلية %	القيمة الحقيقية للمتطلبات الضعيفة
1	تحديد أهداف الدورة	12.9	4	1	25	3.20
2	تحديد محتوى الدورة	12.9	4	1	25	3.20
3	تحديد الزمن	16	5	4	80	12.80
4	تحديد مدى تحقق الأهداف من الدورة	9.7	3	2	66.7	6.50
5	تحديد المادة التي ستوزع على المتدربين	9.7	3	1	33.3	3.23
6	تحديد وسائل نقل الخبرات الجديدة إلى	12.9	4	3	75	9.68
7	تحديد احتياجات مكانية	12.9	4	3	75	9.68
8	تحديد الطواقم المساندة	6.5	2	1	50	3.25
9	تقييم المادة التدريبية	6.5	2	1	50	3.25
	المجموع	100	31	17		%54.8

التخطيط التنفيذي ومتطلبات التخطيط التنفيذي كما يجب أن يكون:

يظهر الجدول (18) نتائج البحث الخاصة بالمستوى الثالث للتخطيط، وهو التخطيط للتنفيذ أو التخطيط الإجرائي وفقا لسؤال البحث التالي:

ما مدى توافق التخطيط التنفيذي لدورات التأهيل مع ما يجب أن يكون؟ (كما تبين قائمة الرصد (3) ملحق رقم 2، ص286) حسب نموذج ADDIE لبناء المادة التدريبية.

أظهرت النتائج في جدول (18) أن أعلى القيم الحقيقية، كانت 18.1% وحصل عليها متطلب توفر الاحتياجات المكانية لمادة التدريب في مهمة اختيار مكان التدريب، تلاها تحضير المطبوعات اللازمة المتعلقة بالمادة التدريبية بقيمة 10.8%، يليها اختيار المدربين حسب التخصص بقيمة 10.4%. وظهر الاهتمام بتخصص المدرب قبل الاهتمام بتأهيله (تأهيل تربوي وأكاديمي وتأهيل المدرب للتدريب)، ذلك أن متطلب اختيار المدربين حسب التأهيل حصل على قيمة 5.2%، مما يعني أن للتخصص ضعف أهمية التأهيل عند اختيار المدرب. حصل اختيار المشاركين وفق الفئة المستهدفة في التخطيط الأولي للتدريب على قيمة 8.7%. ومتطلب توجيه الدعوات للمشاركين بقيمة 7%. أما مهمة التخطيط للزمن، فقد حصل متطلبها في تحديد تاريخ الدورة (بداية ونهاية) على ضعف قيمة المتطلبات الزمنية الأخرى وهي الجدول الزمني للقاءات وموعد اللقاء من يوم العمل. هذا يدل على أن الأهمية هي للمنفذ وليست للمشارك عند التخطيط الزمني للتدريب. ويظهر هذا الاتجاه أيضا، عندما ندرك عدم الاهتمام بمتطلبات اختيار مكان التدريب، وكانت قيمة سهولة

الوصول إلى مكان التدريب صفر، كذلك تعاون المسؤول عن موقع التدريب، وتناسب الموقع مع الأهداف التربوية العامة، فقد حصلت على قيمة الصفر أيضا.

ورغم أنه يتم توفير المادة التدريبية، إلا أنه لا يتم توفير نماذج للمساعدة على التطبيق الصفي. أي أن المعلم لا يجد ما يساعده لينطلق منه إلى مرحلة نقل أثر التدريب إلى غرفة الصف. وهذا واقع المادة التدريبية كما ظهر في الجدول (16) في المهمة السادسة والتي تتناول تحديد وسائل نقل الخبرات الجديدة إلى داخل الصف، حيث حصلت على قيمة الصفر.

الجدول(18)
القيم الحقيقية للمهام الرئيسية والمتطلبات للتخطيط في مستواه الثالث: التخطيط للتنفيذ (التخطيط الإجرائي)

رقم	المهام الرئيسية	% قيمة المهمة	رقم	متطلبات المهام	تكرار	القيمة الداخلية%	القيمة الحقيقية%
1	إختيار المشاركين وفق	%8.7	1	العدد المحدد في التخطيط الأولي	0	0	0
			2	الفئة المستهدفة في التخطيط الأولي	2	100	8.7
2	إختيار المدربين حسب ما تتطلبه الدورة	%26.1	3	تأهيل	4	20.0	5.2
			4	خبرة تدريس	2	10.0	2.6
			5	تخصص	8	40.0	10.4
			6	خبرة تدريب	3	15.0	3.9
			7	خبرة اشراف	2	10.0	2.6
			8	مواصفات المدرب	1	5.0	1.3

3	إعداد برنامج زمني للتنفيذ	9	%13	تاريخ الدورة(بداية – نهاية)	5	45.5	5.9
		10		الجدول الزمني للقاءات	3	27.3	3.6
		11		موعد اللقاء من يوم	3	27.3	3.6
4	إختيار مكان التدريب	12	%21.7	سهولة الوصول إليه	0	0	0
		13		تعاون المسؤول عن الموقع	0	0	0
		14		توفر الأدوات والأجهزة	1	16.7	3.6
		15		توفر الإحتياجات المكانية لمادة	5	83.3	18.1
		16		تناسب الموقع مع الأهداف التربوية	0	0	0
5	تحضير المطبوعات اللازمة	17	%13	المادة التدريبية	5	83.3	10.8
		18		النماذج المتابعة	1	16.7	2.2
		19		نماذج للمساعدة على	0	0	0
6	توفير القرطاسية كما حددتها لجنة المادة التدريبية	20	%8.7	أدوات كتابة	4	57.1	5.0
		21		أدوات لصنع الوسائل	3	42.9	3.7
7	توجيه الدعوات	22	%8.7	الإعلام	1	20.0	1.7
		23		مشاركين	4	80.0	7.0

وتلخيصا للإجابة على السؤال الثالث للدراسة حول مدى توافق التخطيط التنفيذي لدورات التأهيل مع ما يجب أن يكون، فإن المتطلبات التي حصلت على قيمة صفر هي اختيار المشاركين وفق العدد المحدد في التخطيط الأولي، وكذلك اختيار مكان التدريب من حيث سهولة الوصول إليه، وتعاون المسؤول عن الموقع. وعند إحصاء المتطلبات التي لم تحقق معدل المشاركة النسبية لكل مطلب وقيمته 4.4%، علما أن هناك 23 متطلب في هذا المستوى، فقد أحصيت ب 15 من أصل 23 متطلب، أي بنسبة 65% . ويظهر من الجدول (19) للقيمة الحقيقية للمهمة الضعيفة، أن مهمة اختيار المدربين حسب ما تتطلبه الدورة حصلت على أعلى قيمة (17.41%)، تلاها مهمة اختيار مكان التدريب (17.36%) بفارق قليل، ثم إعداد البرنامج الزمني وتحضير المطبوعات اللازمة بقيمة متساوية (8.67%). أي أن 4 من أصل 7 مهمات هي مهمات ضعيفة، أي نسبة 57% من المهام لا يتحقق فيها توازن داخلي (أي لا يتحقق فيها مشاركة المتطلبات بنسب متساوية).

الجدول (19)

القيم الحقيقية لمتطلبات المهام تخطيط للتنفيذ التي لا تحقق معدل المشاركة النسبية 4.4%

رقم	المهام الرئيسية	قيمة المهمة %	مجموع متطلبات المهمة	مهمة ضعيفة (< من 3.2%)	القيمة الداخلية %	القيمة الحقيقية% للمتطلبات الضعيفة
1	إختيار المشاركين	8.7	2	1	50.0	4.35
2	إختيار المدربين حسب ما تتطلبه الدورة	26.1	6	4	66.7	17.41

3	إعداد برنامج زمني	13	3	2	66.7	8.67
4	إختيار مكان التدريب	21.7	5	4	80.0	17.36
5	تحضير المطبوعات	13	3	2	66.7	8.67
6	توفير القرطاسية كما	8.7	2	1	50.0	4.35
7	توجيه الدعوات	8.7	2	1	50.0	4.35
	المجموع العام	100	23	15		%65

هذا وقد لفت انتباه الباحثة ما جاء من تقييمات وتوصيات ضمن عينة الدراسة من وثائق وزارة التربية والتعليم، خاصة ما جاء منها في تقارير متابعة والتقارير نهائية. وقد وردت تحت عنوان تقييمات وتوصيات بشكل واضح. فقامت بتجميعها في الجدول(38) (ملحق رقم 3، ص 358) وفقا لمصادرها. ثم صنفتها وأعطتها عناوين جامعة متجذرة في العبارات ومشتركة بينها في الجدول (39) (ملحق رقم3، ص 365). ويظهر الجدول (20) عناوين البنود الجامعة والمشتركة التي وردت في الوثائق، مع نسبة تكرارها من مجموع الوثائق التي جاءت فيها هذه العبارات لإظهار ترتيبها في الأهمية. يظهر البند الأول عدم مناسبة موعد الدورة من العام الدراسي كأبرز الجوانب التي تحتاج اهتماما وبنسبة 18% من الوثائق. يليه استيفاء متطلبات تحسين المادة التدريبية بنسبة 15%. يظهر أن هناك ثناء على المادة التدريبية بنسبة 8%، وهي نفس النسبة لطلب تخصيص ميزانيات مناسبة للقرطاسية والضيافة والمواصلات. أدنى نسب كانت لضرورة التزام المدربين ببرنامج الدورة والتنوع بالأساليب، و ضرورة وجدود تقييم حقيقي للمتدرب في نهاية الدورة، و ضرورة اختيار موقع تدريب يسهل الوصول إليه، حيث حصلت جميعها على نسبة2%.

الجدول(20)

نسب التقييمات والتوصيات كما وردت في وثائق وزارة التربية والتعليم موزعة على السنوات(2005–2008) (راجع ملحق رقم 3، ص358)

عناوين البنود الجامعة والمشتركة للعبارات التي وردت في الوثائق	تاريخها	تكرار	نسب
أولا: عدم مناسبة موعد الدورة من العام الدراسي (دورة التهيئة)	2005–2007	14	%17
ثانيا: زمن الدورة بحاجة لإعادة نظر	2005–2007	4	%5
ثالثا: الدورات تستقطع من زمن التعليم	2005–2006	5	%6
رابعا: المادة التدريبية جيدة	2005–2007	7	%8
خامسا: متطلبات لتحسين المادة التدريبية	2005–2007	13	%15
سادسا: ضرورة طباعة المادة التدريبية في كتيبات	2005–2007	4	%5
سابعا: ضرورة توفير المادة التدريبية للمعلمين قبل الحضور لدورة لفعالية ذلك في التدريب	2005–2007	3	%4
سابعا: الحاجة لتضمين الجانب العملي في الدورات لإيجابيته في التدريب	2005–2007	5	%6
ثامنا: يجب التنويع في أساليب التدريب لما في ذلك من فائدة	2005–2007	6	%7
تاسعا: تقليص عدد المتدربين وجمع التخصصات كل في دورة منفصلة	2005	4	%5
عاشرا: ضرورة التزام المدربين ببرنامج الدورة والتنوع بالأساليب	2005–2006	2	%2
الحادي عشر: توفر المكان والأدوات المناسبة للتدريب	2005–2006	3	%4

الثاني عشر: تخصيص ميزانيات مناسبة للقرطاسية والضيافة والمواصلات	2007–2005	7	%8
الثالث عشر: ضرورة وجدود تقييم حقيقي للمتدرب في نهاية الدورة	2007–2005	2	%2
الرابع عشر: ضرورة اختيار موقع تدريب يسهل الوصول إليه	2005	2	%2
الخامس عشر: يوجد ايجابية للتدريب	2005	3	%4
	المجموع	84	100

مما يلفت الانتباه مما سبق حول تقييمات وتوصيات الوزارة، أنها في أغلب الأحيان كانت تعاد على مدى سنتين إلى ثلاث سنوات متتالية، مما يعني أنه لا يؤخذ بالتغذية الراجعة من التقييمات، فلا تحل الاشكاليات مما يؤدي إلى تتابع ظهورها على السطح.

يظهر الجدول (21) ترتيب مستويات التخطيط الثلاث وفقا لقيمة التوازن لتحقيق المهام في كل منها. أعلى توازن هو للتخطيط للمادة التدريبية (56%)، فالتخطيط للتنفيذ (43%)، فالتخطيط الإستراتيجي (33%). وقد يعود السبب في ذلك لكون التخطيط الاستراتيجي يعتمد على الدعم المالي ويتم إهمال تحقيق بعض المتطلبات التخطيط الإستراتيجي لعدم كفاية الميزانيات أو وجود شروط لتوزيعها. أما التنفيذ فثباته إشارة غير مطمئنة. فكيف يكون ثابتا والتدريب بجميع حيثياته متغير خاصة بإحتياجاته من الموارد المادية. فيحضر لكل الدورات ضمن نفس الإطار. التخطيط للمادة التدريبية أكثر المستويات توازنا لوضوح إجراءاتها وثباتها وعدم تعلق هذه الإجراءات بمحتوى المادة التدريبية وعدم وجود متطلبات مادية لإنجازها.

وعند حساب القيمة الحقيقية للمهام المتوازنة والمهام غير المتوازنة باستعمال معادلة

نصرو2011، نجد أن مجموع المهام غير المتوازنة في كل المستويات هو 55% بينما المهام التي تحقق التوازن هي 45% فقط. وهذا يعني أن التخطيط وإن كان يلمس مستوياته ومهامها جميعا، إلا أنه يتم بشكل غير متوازن من حيث توزيع الإهتمام ما بين المستويات والمهام والمتطلبات فيها.

جدول (21)

ترتيب نسب المهام في مستويات التخطيط من حيث توازن تحقيق مهامها وقيمها الحقيقية

مستوى التخطيط	قيمة المستوى	نسبة المهام المتوازنة	قيمتها الحقيقية	نسبة المهام الغير متوازنة	قيمتها الحقيقية
تخطيط المادة التدريبية	37	56	21	44	16
تخطيط التنفيذ	27	43	12	57	15
تخطيط إستراتيجي	36	33	12	67	24
مجموع النسب	%100		%45		%55

ثانيا: النتائج الخاصة بمستوى التنفيذ:

يتعلق هذا الجزء بالإجابة على السؤالين الرابع والخامس من الدراسة والمتعلقة بمستوى التنفيذ. وذلك بناءا على استبانة المعلم واستبانة المدرب، التي صممت من أجل التعرف على مستوى التنفيذ من وجهة نظرالمعلمين والمدربين، حول الدورات التي شاركوا فيها ما بين

الأعوام 2005–2008، والتي نظمتها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية خلال تلك المدة. اعتمدت الباحثة الحالية عينة الدراسة كما جاءت مفصلة في الفصل الثالث من الدراسة. تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحاور المختلفة في الاستبانتين كل محور في جدول منفصل للنتائج، الجدوال المرقمة وملحقة بحرف (أ)، في ملحق رقم 4، ص384 والتي تم ترتيب نتائجها تنازليا وفق أوساطها الحسابية في جدول ترتيبي لها، ملحق بحرف (ب) ضمن النتائج. أعلى قيمة هي(5) وأدنى قيمة هي(1) ضمن سلم خماسي في الجدولين.

النتائج المتعلقة بالمدربين:

ويجيب هذا الجزء على السؤال الرابع للدراسة وهو؛ ما هو مستوى التنفيذ لدورات التأهيل أثناء الخدمة من وجهة نظر المدربين والمشرفين الذين قاموا بالتدريب ؟

تم رصد استجابات المدربين على الاستبانة في الملحق رقم 4، ص384 حيث تعرض الجداول 22أ حتى 27أ الوسط الحسابي والإنحراف المعياري للمحاور المختلفة لاستبانة المدرب. يدل الانحراف المعياري على عدم وجود تشتت عال في الاجابات المختلفة للمدربين. وتعرض الجداول (22 ب) حتى (27 ب) النتائج كما ظهرت مرتبة تنازليا وفق وسطها الحسابي. كانت أدنى قيمة للوسط الحسابي 3.24 (64.8%)، لبند جمع بيانات تقيس أثر التدريب على تحسين أداء الطلبة لدى المعلمين المتدربين في محور تقييم الدورات. وأعلى قيمة كانت 4.38، (87.6%) لبند، تحدد الاحتياجات المادية (قرطاسية – ضيافة) للمشاركين، من محور الإعداد للدورة. أي أن جميع القيم للبنود في المحاور المختلفة ناجحة في نظر المدربين.

محور تقييم الدورات: تتدنى الأوساط الحسابية، في محورتقييم الدورات، كلما اتجهنا بعيدا عن تقييم المدرب وصولا إلى تحسين أداء الطالب، كما يظهر من الجدول (22ب). يدل ذلك على أن المدرب أكثر إطلاعا على ما يخصة من تقييمات، دون ما يخص الجوانب الأخرى كتقييم نقل أثر التعلم مثلا. و يتم جمع بيانات حول فعاليةالمدرب (بمعدل4.1ب)، أكثر من البيانات التي تدل على أثره في التدريب، سواءا على المعلم بشكل مباشر(3.48)، أو على الطالب وهو الهدف النهائي والمعلن للتدريب(3.24).

الجدول(22 ب)

بنود محور تقييم الدورة من استبانة آراء المدربين في مستوى التنفيذ مرتبة تبعا لأوساطها الحسابية

الترتيب	البند	الوسط الحسابي
الأول	تجمع بيانات تقيس فعالية المدرب في التدريب.	4.10
الثاني	تجمع بيانات ملائمة لأغراض تقييم تحقق أهداف الدورة	3.95
الثالث	تجمع بيانات تقيس مدى فعالية المشرفين على إدارة الدورة	3.86
الرابع	تجمع بيانات تقيس مدى إمكانية تنفيذ التدريب في غرفة الصف.	3.55
الخامس	تجمع بيانات تقيس مدى استيعاب المتدرب لما تم تعلمه في الدورة	3.48
السادس	تجمع بيانات تقيس أثر التدريب على تحسين أداء الطلبة لدى المعلمين المتدربين.	3.24

محور الإعداد للدورة: يتكرر في نتائج محور الإعداد للدورة في جدول (23ب)، بعد التخطيط عن واقع المعلم. حيث يتم الاهتمام بشكليات الدورة دون الاهتمام بما يخص المتعلم فيها. فحصل بند تحديد الاحتياجات المادية (قرطاسية – ضيافة) للمشاركين على أعلى وسط

حسابي بقيمة 4.38، تلاه تحديد المطبوعات الضرورية بقيمة 4.24، وهي عناصر مادية. بينما كان أدنى وسط حسابي لبند المشاركة في لجان الاعداد للدورات التي يعلمونها بقيمة 3.62. كما يعتقد المدربون أن البرنامج الزمني للدورات مناسب، حيث كان له وسط حسابي بقيمة 4.00 وهي قيمة عالية. كذلك فإن الوسط الحسابي لبند تناسب عدد المشاركين كان 4.05، وللإعداد للبرنامج بناءا على الاحتياجات التعليمية للمعلمين 3.90. أي أن المدربين يعتقدون أنه يتم التخطيط والتنفيذ لما يخص المتدرب بشكل جيد.

الجدول(23 ب)

بنود محور الإعداد للدورة من استبانة آراء المدربين في مستوى التنفيذ مرتبة تبعا لقيمة أوساطها الحسابية

الترتيب	البند	الوسط الحسابي
الأول	تحدد الاحتياجات المادية(قرطاسية – ضيافة) للمشاركين.	4.38
الثاني	تحدد المطبوعات الضرورية (المادة التدريبية، التقييمات، غيرها).	4.24
الثالث	يتم التخطيط للأدوات والوسائل المطلوبة لتنفيذ الدورات.	4.19
الرابع	يتم تأهيل المدرب قبل عقد الدورة.	4.14
الخامس	يتناسب موضوع التدريب مع تخصص المدرب.	4.10
السادس	يحدد عدد مشاركين مناسب للدورات.	4.05
السابع	يعد برنامج زمني مناسب للدورات.	4.00
الثامن	يتم الإعداد للدورات بناءا على دراسة إحتياجات المعلمين التعليمية.	3.90
التاسع	يشارك المدربون في التخطيط للدورات تدريبية.	3.76
العاشر	يتم اعداد لجان مناسبة للاعداد للدورات.	3.76
الحادي عشر	توفر شروط للالتحاق بالدورات.	3.71

الثاني عشر	يشارك المدربون في إحدى لجان الإعداد للدورات التي يعلمونها.	3.62

محور المادة التدريبية: تراوحت الأوساط الحسابية لمحور المادة التدريبية ما بين 3.76 و 4.30 لجميع البنود في جدول النتائج (24 ب) ما عدا بند تحديد استراتيجيات تدريب مناسبة للمتعلمين (تعليم الكبار) حيث كانت قيمته 3.48. هذا يعني أن هناك رضا عن البنود في المحور مع الحاجة لتحسين بند تحديد الاستراتيجيات من وجهة نظرهم. هناك تقبل للمواضيع التي يتم اختيارها للتدريب على اعتبار أنها تتماشى مع التقدم في أساليب التعليم(4.00). أعلى القيم كانت لتحديد أهداف تعليمية واضحة للدورة التدريبية (4.30)، يليها تناسب المادة التدريبية مع الأهداف المعلنة للدورات (4.10). وهذه دلالة جيدة إلا أنه لا يكفي أن تكون المادة التدريبية مناسبة للأهداف لكي تكون الدورة ناجحة، وأن التدريب يحقق الاستفادة المرجوة. فهناك الإستراتيجيات والتنفيذ الجيد لتلك المادة لتحقيق تلك الأهداف.

الجدول(24 ب)

بنود محور المادة التدريبية من استبانة آراء المدربين حول التنفيذ مرتبة تبعا لقيمة أوساطها الحسابية

الترتيب	البند	الوسط الحسابي
الأول	تحدد أهداف تعليمية واضحة للدورة التدريبية.	4.30
الثاني	تناسب المادة التدريبية مع الأهداف المعلنة للدورات.	4.10
الثالث	ترتبط أهداف الدورات مباشرة مع أهداف التربية والتعليم في فلسطين.	4.05
الرابع	يتم اختيار مواضيع تدريب حديثة تتماشى مع التقدم في أساليب التعليم والتعلم.	4.00

الخامس	يشمل المحتوى تطبيقات عملية مناسبة (من تدريبات وواجبات).	3.95
السادس	تحقق إستراتيجيات التدريب الأهداف المخطط لها.	3.90
السابع	تتناسب المواضيع مع التقدم في الخيارات العلمية والتكنولوجية.	3.81
الثامن	توجد علاقة واضحة بين الجانبين النظري للدورة والتطبيقي العملي في سياق التعليم.	3.76
التاسع	تحدد إستراتيجيات تدريب مناسبة للمتعلمين (تعليم الكبار).	3.48

محور إدارة البرنامج: يلاحظ في الجدول (25 ب) أن قيم الوسط الحسابي لبنود محور إدارة البرنامج، كانت عالية. فأعلى قيمة كانت 4.24 لمتابعة إدارة الدورات لكافة المهام ذات العلاقة بالتدريب (الحضور– المهام –الواجبات)،أي الجانب الاداري، وآخرها اختيار مواعيد الدورات تتناسب مع دوام المعلمين حيث كان وسطها 3.76. مما يعني أن هناك قناعة لدى المدرب بأن مواعيد الدورات تناسب المتدربين. كما دلت النتائج أن أدوات التدريب موجودة (4.10). ويدل معدل الوسط الحسابي للمحور (3.92) (ملحق رقم 4، ص 386) أن هناك رضاً عاما عن إدارة البرنامج.

الجدول(25 ب)

بنود محور إدارة البرنامج من استبانة آراء المدربين في مستوى التنفيذ مرتبة تبعا لقيمة أوساطها الحسابية

الترتيب	البند	الوسط الحسابي
الأول	تتابع إدارة الدورات كافة المهام ذات العلاقة بالتدريب(الحضور–المهام–الواجبات)	4.24

الثاني	تتوفر الأدوات والأجهزة المناسبة للتدريب.	4.10
الثالث	تتناسب مدة كل لقاء مع المحتوى المطروح لها.	3.90
الرابع	يوجد طواقم مساندة مناسب للتدريب.	3.80
الخامس	مدة الدورات مناسبة للمادة التدريبية.	3.76
السادس	يتم إختيار مواعيد للدورات تتناسب مع دوام المعلمين.	3.76

محور المتدربين: رغم أن الأوساط الحسابية لمحور المتدربين في الجدول 26ب غير متباعدة، إلا أنه يمكن ترتيب البنود حسب الأهمية. فيتضح أن المدربين يراقبون حضور المشاركين ويعطونه أكبر أهمية (3.76)، في حين أن التعامل مع التغذية الراجعة من المتدرب المشارك حول تعلمه، كان لها الترتيب الأخير (3.52). فإن كانت المشاركة بفعالية في الدورة تعني وجود دافعية جيدة، فإن النتائج تدل على أن المتدرب يملك دافعية عالية (3.6) وهي فوق المقبول، مما جعل مشاركته على نفس المستوى (3.67).

الجدول(26 ب)

بنود محور المتدربين(المعلمين) من استبانة آراء المدربين في مستوى التنفيذ مرتبة تبعا لأوساطها الحسابية

الترتيب	البند	الوسط الحسابي
الأول	يلتزم المشاركون بمهامهم التدريبية.	3.76
الثاني	يشارك المتدربون بفعالية أثناء التدريب.	3.67
الثالث	يظهر المشاركون دافعية حقيقية للتعلم الجديد.	3.60
الرابع	يتلقى المشاركون تغذية راجعة مباشرة حول تعلمهم.	3.52

محور مخرجات التدريب: يظهر من الجدول (27 ب) أن إكساب المعلم المتدرب معرفة بموضوعات المنهاج المقرر يأتي في الترتيب الأول بين بنود المحور بوسط قيمته 4.14، يليه إكساب المعلم المتدرب معرفة جيدة بالنظام التربوي الذي يعمل فيه بوسط قيمته 4.05. إلا أن بند ظهور دافعية في الحماسة لتنفيذ الأفكار التي وردت في التدريب كان له أدنى وسط حسابي في نتائج المدربين بقيمة 3.52. وبشكل عام فإن البنود المرتبطة بأداء المعلم وما اكتسبه من الدورات جاء ترتيبها بعد الوسط بين مخرجات التدريب. فجاءت بنود تنمية مستويات فهم عميقة للمحتوى والممارسة، وتنمية إرادة تعليمية بأن ما تعلمه سينفع، وأنه يظهر دافعية في الحماسة لتنفيذ الأفكار التي وردت في التدريب كأخر ثلاث بنود في المحور. مما يدل على سلبية التوجه نحو المعلم وتعلمه من قبل المدرب.

الجدول(27 ب)

بنود محور مخرجات التدريب من استبانة آراء المدربين في مستوى التنفيذ

مرتبة تبعا لقيمة أوساطها الحسابية

الترتيب	البند	الوسط الحسابي
الأول	تكسب المعلم المتدرب معرفة بموضوعات المنهاج المقرر.	4.14
الثاني	تكسب المعلم المتدرب معرفة جديدة بالنظام التربوي الذي يعمل فيه	4.05
الثالث	توفر أدوات لتطوير التعليم .	4.00
الرابع	يكتسب المتدرب إستراتيجيات ومعدات متنوعة للإستعمال الصفي.	4.00
الخامس	تنمية مهارات معرفية مختلفة.	3.95
السادس	توفر مخزون جديد من التطبيقات العملية يصلح للاستعمال المباشر.	3.86

السابع	تنمية معرفة واعية لدى المتدرب بعناصر العملية التعليمية .	3.86
الثامن	تكسب معايير تمارس في الواقع.	3.81
التاسع	تنمي معتقدات إيجابية نحو التعليم.	3.76
العاشر	يصبح لدى المتدرب قدرة على التأثير في مجتمعه التعليمي.	3.71
الحادي عشر	تنمي مستويات فهم عميقة للمحتوى والممارسة.	3.67
الثاني عشر	تنمي إرادة تعليمية بأن ما تعلمه المتدرب سينفع.	3.55
الثالث عشر	تظهر دافعية في الحماسة لتنفيذ الأفكار التي وردت في التدريب.	3.52

وتلخيصا لآراء المدربين في التنفيذ، فإنه يمكن الملاحظة أن المدربين لديهم قناعة جيدة بأن الدورات تحصل كما يجب. ما زالت الأهمية لدى المدرب محصورة بالمستوى المعرفي بالمنهاج دون المهارات. لا يوجد وضوح لديهم في مدى إمكانية تطبيق ما يدربون عليه. هناك استخفاف من قبلهم بالقيمة الفعلية للإتجاهات والقيم ومدى تأثيرها في المتدرب والتدريب ومن ثم التعليم. فهي مخرجات ليست ذات أهمية عالية كما يظهر من ترتيبها وإن كانت ناجحة على مستوى القيمة. يحكم المدرب على الأمور المتعلقة بالتدريب من باب السلطة الأعلى من سلطة المعلم ومن منظور إداري بعيدا عن واقع المدرب وكأنه على غير اتصال مباشر معه.

التنفيذ من وجهة نظر المعلمين:

يجيب هذا الجزء من النتائج على السؤال الخامس من أسئلة الدراسة وهو؛ ما هو مستوى التنفيذ لدورات التأهيل أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين الذين شاركوا فيها؟

تظهر الجداول (28 أ) حتى (32أ) (ملحق رقم 4،ص ص 388–391) الوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحاور المختلفة لأداة الدراسة وهي استبانة موجهة للمعلمين. وتظهر

الجداول (28 ب) حتى (32 ب) ترتيب البنود في تلك المحاور وفقا لأوساطها الحسابية. قيمة الانحراف المعياري لجميع النتائج في المحاور المختلفة لاستبانة المعلم تدل أيضا على عدم تشتت الاجابات. أدنى قيمة للوسط الحسابي كانت 2.46 لبند تناسب اختيار مواعيد الدورات مع دوام المعلمين في محور إدارة البرنامج، وهي قيمة راسبة. وأعلى وسط حسابي كان 3.79 لبند تكسب المعلم المتدرب معرفة بموضوع المنهاج المقرر، في محور مخرجات التدريب.

محور المادة التدريبية: يبين الجدول(28ب) أدناه أنه حتى لو أن القيمة الأعلى في محور المادة التدريبية، كانت لتحديد أهداف واضحة (3.72)، إلا أن القيمة الأدنى كانت لبند "تحقق إستراتيجيات التدريب الأهداف"(3.42). يبدو أن التطبيقات العملية المحددة ضمن المحتوى مرضية (3.49) نسبيا. يبدوا أن المعلم يعتقد أن العلاقة بين الجانبين النظري للدورة والتطبيقي العملي غير واضحة تماما حيث كان ترتيب البند هو السابع من أصل تسعة. وهنا تكمن إحدى أكبر معيقات التطبيق في موقع العمل. فإن لم يكن هناك تطبيقات عملية داخل الدورة، مرفقة بوضوح في العلاقة ما بين النظري والعملي، تبقى الدورات مضيعة للوقت ولا تأثير لها في الميدان ولا على الطالب وإنجازة.

الجدول(28 ب)

بنود محور المادة التدريبية من استبانة آراء المعلمين في مستوى التنفيذ مرتبة تبعا لقيمة أوساطها الحسابية

الترتيب	البند	الوسط الحسابي
الأول	تحدد أهداف واضحة	3.72
الثاني	يتم اختيار مواضيع تدريب حديثة تتماشى مع التقدم في أساليب التعليم والتعلم.	3.62
الثالث	تناسب المادة التدريبية مع الأهداف المعلنة للدورات.	3.54
الرابع	تتناسب المواضيع مع التقدم في الخيارات العلمية والتكنولوجية.	3.53
الخامس	ترتبط أهداف الدورات مباشرة مع أهداف التربية والتعليم في فلسطين.	3.51
السادس	يشمل المحتوى تطبيقات عملية مناسبة (من تدريبات وواجبات).	3.49
السابع	توجد علاقة واضحة بين الجانبين النظري للدورة والتطبيقي العملي في سياق التعليم.	3.46
الثامن	تحدد إستراتيجيات تدريب مناسبة لتعليم المتعلمين.	3.42
التاسع	تحقق إستراتيجيات التدريب الأهداف.	3.42

محور البيئة التدريبية: أما بالنسبة للبيئة التدريبية، فيظهر في الجدول (29 ب) أن أدنى القيم في محور البيئة التدريبية، كان للبنود ذات العلاقة بالتعلم. فكان الوسط الحسابي لوجود تقييم للتعلم من خلال تقييم أداء المهام التي يحددها التدريب أقرب للحياد(3.03)، ولتوفير وقت مناسب لكل مهمة تعليمية (2.97) ولتوفر الدعم الكافي للتطبيق أثناء التدريب (2.92) وهي قيم راسبة وتدل على المعارضة للبند. فمع أن البيئة التدريبية يجب أن تحاكى فيها الظروف الأمثل للتعلم لتساعد المعلم المتعلم على التعلم، والتي يجب أن ينقلها بعد ذلك إلى مكان عمله، إلا أنها

تبدو غير ذلك. هذا الواقع يضعف التدريب ويضعف قدرة المعلم على التطبيق داخل غرفة الصف، إذا لم تسنح له الفرصة للتطبيق والتدريب داخل الدورة. وهذا انعكاس مباشر لضعف التخطيط المادي وعدم توفير ما يلزم للتدريب، واعتبار تحقيق التدريب مهمة سهلة تنتهي أهم مراحلها بعد مرحلة التخطيط، وكأن التنفيذ هو تحصيل حاصل، يليه التطبيق كأمر مفروغ منه.

الجدول(29 ب)

بنود محور البيئة التدريبية من استبانة آراء المعلمين في مستوى التنفيذ مرتبة تبعا لقيمة أوساطها الحسابية

الترتيب	البند	الوسط الحسابي
الأول	يتناسب عدد المشاركون في الدورة مع اللقاء.	3.54
الثاني	يمكن الوصول إلى موقع التدريب بسهولة.	3.28
الثالث	يحتوي الموقع على ما يناسب من قاعات.	3.21
الرابع	توفر سياق تدريب مشابه للسياق الواقعي.	3.18
الخامس	توفر التسهيلات المادية اللازمة للدورة (أثاث –أدوات–أجهزة – وسائل–مرافق)	3.13
السادس	وجود تقييم للتعلم من خلال تقييم أداء المهام التي يحددها التدريب.	3.03
السابع	توفير وقت مناسب لكل مهمة تعليمية.	2.97
الثامن	توفر الدعم الكافي للتطبيق أثناء التدريب.	2.92

محور المدرب: يتراوح الوسط الحسابي لمحور المدرب في الجدول (30ب) ما بين 3.72 لبند ربط المحتوى والمفاهيم الجديدة بخبرات المعلمين السابقة، و3.26 لبند توفير مهام متدرجة بالصعوبة والتنويع. أي أنها تقترب من درجة الحياد اتجاه البند وهي 3. آراء المعلمين حول

دور المدرب في التدريب وفق البنود التي ذكرت متوسطة. فقد حصل بند قدرة المدربين على إثارة الدافعية عند المعلمين على المشاركة والحفاظ على الاستمرار (3.31)، وبند التواصل عال ما بين المعلمين المتدربين والمدرب من خلال إعطائهم تغذية راجعة مناسبة عن أدائهم (3.41)، في حين حصل بند المدرب لا يوفر نماذج لأداء المهمة بشكل جيد (3.47). وجاء ترتيبها جميعا بعد الوسط للمحور. فلو أن هناك صفات الإبداع في التعليم لدى المدرب، تعرض أمام المعلم كنموذج يحتذى به في الميدان، لكان الترتيب مختلفا.

الجدول(30 ب)

بنود محور المدرب لاستبانة آراء المعلمين في مستوى التنفيذ مرتبة تبعا لقيمة أوساطها الحسابية

الترتيب	البند	الوسط الحسابي
الأول	يربط المحتوى والمفاهيم الجديدة بخبرات المعلمين السابقة.	3.72
الثاني	يوفر المساعدة عند الحاجة.	3.56
الثالث	يوفر نموذج لأداء المهمة.	3.47
الرابع	يشجع الطلبة المعلمين على التعلم الذاتي.	3.41
الخامس	يعطي تغذية راجعة مناسبة عن الأداء.	3.41
السادس	يقوم بإثارة إهتمام المتدربين على المشاركة والحفاظ على الاستمرار	3.31
السابع	يوفر مهام متدرجة بالصعوبة والتنويع.	3.26

محور إدارة البرنامج: ويظهر من خلال نتائج محور إدارة البرنامج في الجدول (31 ب)، أن الاهتمام بالواجبات الأساسية الإدارية للبرنامج من حضور وغياب وتنفيذ للمهام والواجبات

الإدارية، هو صاحب الوسط الحسابي الأعلى (3.53). بينما كان أدنى وسط (2.46) لتناسب مواعيد الدورات مع دوام المعلمين، وهي قيمة راسبة تدل على وجود خلل من وجهة نظر المعلمين في عدم تناسب مواعيد الدورات مع دوام المعلمين. وكان لعناصر الزمن الأخرى من تناسب مدة الدورة للمادة التدريبية (3.03)، وتناسب مدة كل لقاء مع المحتوى المطروح فيه (3.00)، إشارة إلى درجة محدودة من الرضا عنها من قبل المعلمين. وهذه القيم تدل على وجود إشكالية بالنسبة لعنصر الزمن في إدارة البرامج التدريبية.

الجدول(31 ب)

بنود محور إدارة البرنامج لاستبانة آراء المعلمين في مستوى التنفيذ مرتبة تبعا لأوساطها الحسابية

الترتيب	البند	الوسط الحسابي
الأول	تتابع الإدارة كافة المهام ذات العلاقة بالتدريب(الحضور،المهام، الواجبات)	3.53
الثاني	تتوفر الأدوات والأجهزة المناسبة للتدريب.	3.15
الثالث	مدة الدورة مناسبة للمادة التدريبية.	3.03
الرابع	تتناسب مدة كل لقاء مع المحتوى المطروح فيها.	3.00
الخامس	يوجد طواقم مساندة مناسبة للتدريب.	3.00
السادس	يتناسب إختيار مواعيد الدورات مع دوام المعلمين.	2.46

محور مخرجات التدريب: نرى من خلال الجدول (32ب) أثر تخطيط المادة التدريبية والتنفيذ على مخرجات التدريب. ومن المهم معرفة أن ترتيب هذه البنود هو ذا دلالة على مدى تحققها وأهميتها للمبحوثين **ولا يكفي فقط نجاح بنودها.** حصل بند إكساب المعلم المتدرب معرفة

بموضوعات المنهاج على أعلى وسط (3.79)، ووجوده في المقدمة دلالته جيدة، وإن كانت أفضل لو تبعها بند تنمية مستويات فهم عميق للمحتوى والممارسة في قيمة متقاربة، إلا أنه حصل على أدنى وسط (3.16) في رأي المعلمين، مما يدل على أنهم يشعرون بأن المحتوى يبقى على مستوى المعرفة وليس على مستوى الفهم العميق والممارسة، فلا يتم إضافة شيئ ما بعد المنهاج. جاء بند تنمي إرادة تعليمية بأن ما تعلمه المتدرب سينفع (3.28) في الترتيب ما قبل الأخير، علما أن المفروض أن يأتي ترتيبه الثالث لو أن المعلم خرج من الدورة باتجاهات إيجابية نحو تعلمه الجديد وقدرته على تطبيقها. لكن هذا الترتيب يعكس مرة أخرى ما جاء في محور المادة التدريبية حول وجود علاقة واضحة بين الجانبين النظري للدورة والتطبيقي العملي في سياق التعليم والتي كان لها ترتيب السابع ما بين تسع بنود . كما أن بند توفر أدوات لتطوير التعليم هو مخرج في غير موقعه، فالمعلم بحاجة لهذه الأدوات، فهي تشجع المعلم على التطبيق في غرفة الصف من خلال توفير ما يستطيع المعلم الانطلاق به نحو التطبيق، وقد جاءت في آخر القائمة مما يعني أنها لا تأخذ اهتماما كافيا.

الجدول(32 ب)

بنود محور مخرجات التدريب لاستبانة آراء المعلمين في مستوى التنفيذ مرتبة تبعا لقيمة أوساطها الحسابية

الترتيب	البند	الوسط الحسابي
الأول	تكسب المعلم المتدرب معرفة بموضوعات المنهاج المقرر.	3.79
الثاني	تكسب المعلم المتدرب معرفة جديدة بالنظام التربوي الذي يعمل فيه.	3.66
الثالث	تنمي معتقدات إيجابية نحو التعليم.	3.59

الرابع	تنمية معرفة واعية لدى المتدرب بعناصر العملية التعليمية .	3.58
الخامس	يكتسب المتدرب إستراتيجيات ومعدات متنوعة للإستعمال الصفي.	3.58
السادس	تنمية مهارات معرفية مختلفة.	3.55
السابع	تظهر دافعية في الحماسة لتنفيذ الأفكار التي وردت في التدريب.	3.51
الثامن	توفر مخزون جديد من التطبيقات العملية يصلح للاستعمال المباشر.	3.46
التاسع	تكسب معايير تمارس في الواقع.	3.41
العاشر	يصبح لدى المتدرب قدرة على التأثير في مجتمعه التعليمي.	3.31
الحادي عشر	توفر أدوات لتطوير التعليم .	3.31
الثاني عشر	تنمي إرادة تعليمية بأن ما تعلمه المتدرب سينفع.	3.28
الثالث عشر	تنمي مستويات فهم عميقة للمحتوى والممارسة.	3.16

يظهر في ما سبق بخصوص الإجابة عن السؤال المتعلق بالتنفيذ من وجهة نظر المعلمين، أن هناك إشكاليات في تنفيذ التدريب في عدة مستويات. منها مادية، كتوفر ما يلزم للتدريب، أو في استراتيجيات التدريب وتناسبها مع فئة المتعلمين. يبرز عامل الزمن عند التنفيذ كأهم معيق له. كذلك هناك تباعد، يعزز بضعف المحتوى التطبيقي العملي، ما بين التعلم في الدورة والتطبيق في موقع العمل. يرى المعلمون المتدربون أن المدرب يلعب دورا هاما ضمن إطار أسباب هذا الضعف. وتظهر دافعية جيدة واتجاهات إيجابية لدى المعلمين حول التدريب.

وتلخيصا للإجابة على السؤالين الرابع والخامس من الدراسة والمتعلقين بوجهة نظر المدربين والمشرفين، وكذلك المعلمين حول مستوى التنفيذ لدورات التأهيل أثناء الخدمة بالإعتماد على الجدول (33)، فقد ظهر تباين بين آراء المشرفين الذين هم المدربين، وبين آراء المعلمين في التنفيذ. وهناك فروق في أولوياتهم. فقد كان هناك فروق بين معدل الأوساط

الحسابية للمحاور المشتركة. حيث يظهر المدربون (3.79) رضا أعلى من المعلمين فيما يخص تنفيذ الدورات (3.33)، كما أن هناك فرق في أولوياتهم. حيث سجل أدنى معدل عند المتدربين لمحور المتدربين (3.64)، فيما سجل أدنى معدل لدى المعلمين لمحورإدارة البرنامج (3.03)، رغم أنه حصل على (3.92) لدى المدرب. وأعلى معدل في آراء المدربين لمحور الإعداد للدورة(3.99)، يليه تقييم الدورة (3.90).أما بالنسبة للمعلمين فقد كان أعلى معدل لمحور المادة التدريبية (3.52). وكان هناك فارق بسيط لصالح المعلمين (3.48) في محور المادة التدريبية عن المدربين (3.34). المتوسطات بمجملها ليست مرتفعة لدى الطرفين (3.56).

جدول (33)

معدلات الأوساط الحسابية للمحاور الختلفة لاستبانات المدربين والمعلمين

محاور الاستبانات	المحور	معدل الأوساط الحسابية للمحور	
		مدربين	معلمين
محاور مشتركة	المادة التدريبية	3.95	3.52
	إدارة البرنامج	3.92	3.03
	مخرجات التدريب	3.34	3.48
محاور غير مشتركة	البيئة التدريبية	----	3.16
	تقييم الدورات	3.90	----
	الإعداد للدورة	3.99	----
	المتدربون	3.64	----
	المدرب	----	3.45
معدلات		3.79	3.33
معدلها		3.56	

ثالثا: نتائج المقابلات المعمقة لدراسة المستوى الثالث للدراسة وهو التطبيق:

يجيب هذا الجزء على السؤال السادس من الدراسة وهو؛ هل استطاع المعلم نقل تعلمه الجديد إلى بيئته التعليمية؟ (أي مستوى التطبيق).

قامت الباحثة الحالية بتصنيف 820 عبارة، جمعتها من خلال تفريغ المقابلات للمجموعة البؤرية (ملحق رقم 5، ص ص392–476)، في جداول وتصنيف العبارات بالاستدلال بكلمات مفتاحية ذات علاقة تحت عناوين مختلفة في الجداول 43 حتى49 لكل مبحوث على حدا (ملحق رقم5، ص ص477–520). تم تجميع العبارات ذات العناوين المتشابهة معا في جدول تكرار للإستجابات (جدول 50، ملحق رقم 5، ص530) ولخصته في جدول (51) ص 585 من نفس الملحق. خرجت الباحثة على أساسه بالجدول (34) للمحاور الرئيسية للاستجابات.

يمكن اعتبار نسبة 100% هي نسبة اهتمام كاملة من قبل المبحوثين في المحور المذكور، حيث يكون قد وردت عبارات ذات علاقة بالموضوع من قبلهم جميعا، أي أن للموضوع أهمية عالية ومشتركة بينهم. واعتبار 14% هي أدنى نسبة اهتمام بالمحور ذا العلاقة، بحيث تكون وردت عبارات ذات علاقة من مبحوث واحد فقط.

ويظهر التنوع في المحاور التي ظهرت جوانب قد كانت خفية ولها تأثير مباشر على زيادة فعالية التدريب من مراحل التخطيط حتى التنفيذ. وتتبع هذه الجوانب من كون المعلم يعيش في سياق لا يتم احتساب جميع مدخلاته عند التخطيط للتدريب، أو عند التنفيذ، أو حتى

عندما يصل بعد عناء، إلى مرحلة التطبيق. وهنا يكمن الضعف في الناتج النهائي للتدريب وهوتحسين أداء الطالب الأكاديمي. فلا يمكن فصل المعلم عن سياقه التعليمي ولا عن المؤثرات والضغوطات التي يواجهها في بيئته التعليمية المعرفية والمادية والمعنوية وحتى الاجتماعية. تلعب كل من المحاور التي ظهرت دورا مختلفا وبقيمة مختلفة تبعا للسياق الذي يوجد فيه المعلم. قد لا يكون لكل المحاور نفس الأهمية، ويظهر ذلك من نسبة تكرار المحور، إلا أن المحاور التي اتفق عليها المعلمين بنسبة 100% هي التي يجب الاهتمام بها على الأقل،إذا كان هناك نية في التغيير والتقدم ودفع المعلم والعملية التربوية إلى الأمام. تشمل عناوين المحاور التي يجب الالتفات إليها الإستفادة من الدورات، والمحتوى النظري والعملي للدورات، والإعتبارات الزمنية المختلفة للدورات، و إتجاهات المعلمين نحو الدورات، التخطيط، و التعلم من الزملاء خلال الدورات، و الدافعية، و توفر مواد وأجهزة وأدوات للتطبيق في المدارس، و دور المشرفين والموجهين في التدريب والتطبيق.

الجدول(34)

المحاور التي ظهرت في إستجابات المعلمين التي وردت في المقابلات المعمقة لمجموعة التركيز لدراسة مستوى التطبيق، ونسب تكرارها بينهم

رقم	المحاور التي ظهرت	المبحوثين الذين عبروا عنها	نسبتهم من عدد المبحوثين
1	اختيار فئات من المشاركين	4	%57
2	الاستفادة من الدورات	7	%100

3	المحتوى النظري والعملي للدورات	7	%100
4	الإعتبارات الزمنية المختلفة للدورات	7	%100
5	المتطلبات السابقة للدورات	2	%29
6	إتجاهات المعلمين نحو الدورات	7	%100
7	التخطيط	7	%100
8	تنفيذ الدورات	6	%86
9	المدرب	6	%86
10	إستراتيجيات التدريب	4	%57
11	التعلم من الزملاء خلال الدورات	7	%100
12	متابعة المعلم بعد التدريب	2	%29
13	الدافعية	7	%100
14	الحوافز للتدريب و التطبيق	2	%29
15	واقع التطبيق	7	%100
16	دور الطلاب في التطبيق	6	%86
17	مشاكل المعلم التي تعيق التطبيق	6	%86
18	توفر مواد وأجهزة وأدوات للتطبيق في المدارس	7	%100
19	المرافق المدرسية	6	%86
20	استعمال المختبر–قيم مختبر	2	%29
21	مواد تعليمية تؤثر في تدريس العلوم	2	%29
22	المنهاج	5	%71
23	دور عنصرالزمن في التطبيق	5	%71
24	تعاون الإدارة والزملاء في التطبيق	3	%43
25	مسؤوليات المعلم وأعباؤه	5	%71
26	واقع التعليم	2	%29
27	تأثير القوانين التربوية على التطبيق	4	%57
28	تأثير الإرشاد الأكاديمي والاجتماعي للطالب على	1	%14

	التطبيق		
29	دور أولياء الأمور	2	%29
30	دور المشرفون والموجهون في التدريب والتطبيق	7	%100
31	مواقف التربية والتعليم في المديريات من المعلمين المتدربين	3	%43
32	دورات الحقائب التعليمية	6	%86
33	مقطرحات لدورات مستقبلية	6	%86
34	آراء ايجابية للمعلمين حول الدورات من غير الوزارة	3	%43
35	توجهات معلمي العلوم للصف العاشر نحو الفيزياء	2	%29
36	المطبوعات الصادرة في الدورات	2	%29

ويظهر الجدول (35) عناوين البنود لتلك المحاور. علما أن هذه العناوين ظهرت بناءا على تجميع العبارات المتجذرة ذات الدلالات المشتركة في الجدول(50) (ملحق رقم 5، ص 530). ومن أجل التوصل إلى مقارنة حقيقية لهذه البنود فقد تم احتساب قيم لها من خلال معادلة نصرو 2011 التي استعملتها الباحثة سابقا عند تحليل الوثائق وحساب أهمية المهام الضعيفة في التخطيط. كما فصل في آلية المعالجة الإحصائية في الفصل الثالث من الدراسة ص140. فحسبت قيمة المحور والقيمة الداخلية فالقيمة الحقيقية لكل بند. ويظهر الجدول (52) من الملحق رقم 5، ص590 هذه القيم. رتبت جميع البنود وفق قيمها الحقيقية في الجدول (35).

فمع أن المقابلات هدفت في الأساس إلى الإجابة عن السؤال المتعلق بالتطبيق، إلا أن المعلمين أسهبوا بالحديث عن التخطيط والتنفيذ واعتبروها جزءا من المعيقات التي تمنع التطبيق في غرفة الصف. فيظهر في الجدول (35) لترتيب البنود، أن أعلى القيم كانت للتوجه العام نحو ايجابية التعلم من الزملاء (2.10 %). يليه وجود أخطاء في إدارة التدريب من حيث التنسيق الزمني للتدريب (2.05%). يظهر من خلال كون الدورات تستقطع من زمن التعليم (1.98%)، ومن أن المشاركين يرون أن زمن التدريب قصير(1.68)، أن المعلم لا يضع الأولوية لنفسه في احتجاجه على عامل الزمن، في "مشروع التدريب أثناء الخدمة" بل يضع مصلحة طلابه والحاجة التدريبية في المقدمة كما يظهر من ترتيب البنود. فأولى البنود التي تعود على المعلم بالمنفعة الشخصية كان ترتيبها 29 وهي الصعوبة في الوصول إلى موقع التدريب (1.2%). كما تظهر قبلها عبارات متعددة تثبت انتماء المعلم لمهنته وحرصه عليها ورغبته في التدريب والتطبيق. منها أن المشاركين يرون أن زمن الدورات قصير (1.68%) أي أنهم مستعدون لإلتزام زمني أطول مقابل فائدة أكبر، و طلبهم بطرح مواضيع غير تقليدية في الدورات (1.5%)، أي أنهم يرغبون بالتحديث والتطور، و تتحقق للمشاركين في الدورات إستفادة متفاوتة (1.4%)، و الإستفادة من دورات الحقائب التعليمية في العلوم كانت جيدة (1.36%). وهذا يعني أن المعلم يقيم الدورات التي يأخذها، ويحدد مدى استفادته منها ويقر بهذه الفائدة إن وجدت ولا يرفض التدريب أو يدعي عدم الاستفادة.

يعطي المعلمون أفضلية للجانب العملي من التدريب (1.98%)، ويعلقون على تكرار المحتوى النظري حول المنهاج في الدورات(1.36%). كذلك يؤكدون ضرورة أن يتلاءم التخطيط مع الإحتياجات المقدرة (1.8%)، ويعتقدون أن هناك غياب لآلية اختيار المشاركين (1.5%) مع عدم وجود اهتمام بالمتطلبات السابقة للدورات (1%)، مما كون آراء سلبية لدى المعلمين في التخطيط من خلال الخبرات التي تعرضوا لها(1.35%).

فرغم ايمان المعلم بكفاية التأهيل المعرفي للمدرب (1.71%)، إلا أن عدم التزام المدرب بلقاءات التدريب يضعفها (1.35%)، مع وجود تفاوت في جاهزية المدربين للقاء التدريبي (1.08%)، وبوجود توجهات سلبية للمدرب نحو المتدربين (1.35%) مصاحبة بملاحظات المعلمين حول النقص في التجهيزات أثناء التدريب (0.95%)، وجميع ما سبق يشير إلى ضعف التدريب، وعدم الاستفادة منه، وتكوين الاتجاهات السلبية نحو التدريب. ومع أن المدربين هم مشرفون تربويون، إلا أنهم يظهرون توجهات سلبية نحو التدريب والتطبيق (1.92%) أكثر من التوجهات الأيجابية (0.57%)، وما زالوا يفضلون إنهاء المنهاج على أي شيء آخر(0.57%). أي كأنهم يفصلون بين كونهم مدربين ومشرفين، ويتعاملون مع المعلم ضمن كل وظيفة في حينها. المقصود هنا أن المشرف لا يتابع تنفيذ ما علمه للمعلمين في دورة التأهيل.

ظهرت أعلى توجهات سلبية نحو التطبيق من إدارات المدارس (1.77%). وعزى المعلمون أكبر معيق للتطبيق لتدني المستوى التحصيلي للطلاب (1.68%)، يليه عددهم الكبير

في الصف (1.54%). كما أعرب المشاركون أن لامبالاة الطالب تقلل دافعية المعلم للتطبيق (1.05) هذا بالاضافة إلى أعباء وظيفية إضافية على المعلم غير أعباء التعليم اليومية (1.56%)، و عدم توفر الزمن اللازم للمعلم للتحضير للتطبيق أثناء الدوام (1.00%)، وكان هناك تساؤلات حول كيف سيتم التطبيق في ظل هذه المعيقات؟

ومن المشاكل الأخري التي تعيق التطبيق عدم توفر أجهزة وأدوات ومواد (1.5%) تساعد على عملية التعلم. هناك أيضا مشكلة المنهاج؛ الذي لا يساعد من حيث الكم والمحتوى على التطبيق (1.36%). كذلك لا يتوفر المختبر العلمي المناسب (1.35%)، وسلبيات الحقائب عند التطبيق خاصة من حيث نوعية الأدوات (1.12%)، وجميعها مصاحبة بخوف المعلم من استعمال المختبر وعدم وجود قيم مختبر (1.00%)، ضمن هذه الظروف يصبح التطبيف أمر صعب المنال.

وكان من البنود غير المتوقعة التأثير السلبي للقوانين التربوية على قدرة المعلم على توفير بيئة تعليمية تسمح بالتطبيق، و غياب الإرشاد الأكاديمي والاجتماعي للطالب بحيث يلغي سلبية الطالب في التطبيق. كذلك لا يقوم أولياء الأمور بما هو متوقع منهم. وهناك توجهات سلبية لمعلمي العلوم للصف العاشر نحو الفيزياء، فلديهم شعور مستمر بالضعف في هذا الفرع من العلوم، وتأثير الرياضيات على تدريس العلوم، حيث يضطر المعلم لتدريس المفاهيم الرياضية التي يحتاجها في تطبيق العلوم. وآخرها عدم مراعاة التربية والتعليم في المديريات ظروف المعلمين. جميعها حصلت على نفس القيمة الحقيقية (1.00%)، أي أنها بنفس الأهمية.

جدول(35)

جدول ترتيب البنود وفقا لقيمتها الحقيقية للوقوف على أهميتها

الترتيب	الرقم حسب الأصل	عناوين البنود بالدلالات المشتركة للعبارات التي جمعت تحتها	القيمة الحقيقية %
1	44	يوجد توجه عام نحو ايجابية التعلم من الزملاء	2.1
2	31	أخطاء في إدارة التدريب (تنسيق الزمني)	2.05
3	14	تستقطع الدورات من زمن التعليم	1.98
4	8	يعطي المعلمون أفضلية للجانب العملي من التدريب	1.96
5	87	توجهات سلبية لدى الموجهين والمشرفين التربويين نحو التدريب والتطبيق	1.92
6	21	يجب أن يتلاءم التخطيط مع الإحتياجات المقدرة	1.80
7	75	توجهات سلبية لدى الإدارة للتطبيق	1.77
8	34	كفاية التأهيل المعرفي للمدرب	1.71
9	12	يرى المشاركون أن زمن الدورات قصير	1.68
10	54	مستوى الطلاب لا يسمح بالتطبيق	1.68
11	78	وجود أعباء وظيفية إضافية على المعلم غير أعباء التعليم اليومية عليه التعامل معها	1.56
12	56	العدد الكبير للطلاب في الصف يعيق التطبيق	1.54
13	3	غياب آلية لإختيار المشاركين	1.50
14	62	غالبا لا تتوفر أجهزة وأدوات ومواد مما يعيق التطبيق	1.50
15	93	دورات وسائل تعليمية	1.50
16	97	طرح مواضيع غير تقليدية في الدورات	1.50
17	101	عدم الاستفادة من المطبوعات	1.50

18	4	تتحقق للمشاركين في الدورات إستفادة متفاوتة	1.40
19	7	يتكرر المحتوى النظري حول المنهاج	1.36
20	71	المنهاج من حيث المحتوى والكم لا يساعد على بالتطبيق	1.36
21	89	الإستفادة من دورات الحقائب التعليمية في العلوم كانت جيدة	1.36
22	20	تحديد الشركاء في التخطيط (معلم– مدرسة)	1.35
23	22	تكونت آراء سلبية لدى المعلمين في التخطيط من خلال الخبرة	1.35
24	37	عدم إلتزام المدرب بلقاءات التدريب يضعفها	1.35
25	40	يوجد توجهات سلبية للمدرب نحو المتدربين	1.35
26	64	غياب وجود المختبر العلمي المناسب	1.35
27	11	لا يتناسب المحتوى مع الزمن المخصص له	1.32
28	19	يوجد توجهات سلبية تتبع من خبرات المعلمين اتجاه الدورات	1.20
29	29	يصعب الوصول إلى موقع التدريب	1.2
30	79	واقع حال المعلم الذي يعيق التدريب والتطبيق	1.16
31	66	الظروف السيئة للغرف الصفية	1.15
32	48	يوجد دافعية أيجابية نحو التدريب والتطبيق	1.12
33	92	هناك سلبيات للحقائب عند التطبيق خاصة من حيث نوعية الأدوات	1.12
34	52	هناك واقع إيجابي للتطبيق	1.11
35	36	هناك تفاوت في جاهزية المدربين للقاء التدريبي	1.08
36	57	العدد القليل من الطلاب في الصف ييسر التطبيق	1.05
37	58	لامبالات الطالب تقلل دافعية المعلم للتطبيق	1.05
38	74	تدعم الإدارة التطبيق	1.05
39	17	لا يوجد اهتمام بالمتطلبات السابقة للدورات	1.00
40	43	إستراتيجيات التدريب لا تناسب المعلمين	1.00

41	47	يوجد رغبة لدى المعلمين بمتابعتهم بعد التدريب	1.00
42	50	لا يوجد حوافز للتدريب أو التطبيق	1.00
43	61	هناك تنوع في مشاكل المعلم الفردية التي تعيق التطبيق	1.00
44	69	الخوف من استعمال المختبر وعدم وجود قيم مختبر يعيقان التطبيق	1.00
45	70	تأثير الرياضيات على تدريس العلوم وهي عائق في التطبيق	1.00
46	73	عدم توفر الزمن اللازم للمعلم للتحضير للتطبيق أثناء الدوام	1.00
47	81	واقع التعليم يحبط المعلم	1.00
48	82	التأثير السلبي للقوانين التربوية على قدرة المعلم على توفير بيئة تعليمية تسمح بالتطبيق	1.00
49	83	غياب الإرشاد الأكاديمي والاجتماعي للطالب يجعل الطالب عنصر سلبي في التطبيق	1.00
50	84	لا يقوم أولياء الأمور بما هو متوقع منهم	1.00
51	88	لا تراعي التربية والتعليم في المديريات المعلمين المتدربين	1.00
52	98	آراء ايجابية للمعلمين حول الدورات من غير الوزارة	1.00
53	99	هناك توجهات سلبية لمعلمي العلوم للصف العاشر نحو الفيزياء	1.00
54	28	مقطرح تخطيط تدريب	0.99
55	53	الرغبة في التطبيق داخل الدورة	0.99
56	90	لم تطبق استراتيجيات التدريب العملي بشكل جيد في الدورة	0.96
57	30	ملاحظات المعلمين حول النقص في التجهيزات أثناء التدريب	0.95
58	24	تخطيط التنفيذ سيئ	0.90
59	25	مواصفات المخطط كما يراها المعلمون	0.90
60	38	هناك أهمية لدافعية المدرب نحو التدريب	0.90
61	41	ميزة كون المدرب هو ما زال استاذ	0.90

62	51	هناك واقع سلبي للتطبيق	0.90
63	67	عدم وجود غرف أخرى في المدرسة للتطبيق	0.90
64	68	وجود مرافق مناسبة يساعد على التطبيق	0.90
65	49	يوجد دافعية سلبية نحو التدريب والتطبيق	0.88
66	6	لا تتحقق استفادة للمشاركين من الدورات	0.87
67	59	هناك أثر إيجابي للتطبيق على الطلاب	0.84
68	18	يوجد توجهات إيجابية لدى المعلمين نحو الدورات	0.80
69	1	يلاحظ أن المشاركين من الشباب والمتفرغين أكثر تفاعلا	.750
70	2	يجب إختيار مشاركين يمكنهم الاستفادة من الدورات	0.75
71	94	دورات في استعمال الحاسوب خاصة بمعلمي العلوم	0.75
72	96	دورات في العمل المخبري واستعمال الأجهزة المخبرية	0.75
73	5	تكون الإستفادة أكبر في المراحل الأولى للمعلم	0.72
74	23	هناك حاجة لتخطيط زمني أفضل	0.72
75	55	الفروقات الفردية تعيق التطبيق	0.70
76	65	غياب وجود مختبر حاسوب مناسب للتطبيق	0.70
77	77	إلقاء اللوم على المعلم في أي فشل في العملية التربيوية	0.68
78	80	إهمال سجل المعلم	0.66
79	72	الزمن المخصص للمنهاج ونصاب حصص العلوم لا يسمحان بالتطبيق	0.64
80	26	عدم التطبيق مباشرة بعد التدريب يضيع أثر التدريب	0.63
81	35	وجود ضعف معرفي لدى المدرب أحيانا	0.63
82	39	يوجد توجهات إيجابية للمدرب نحو المتدربين	0.63
83	85	توجهات إيجابية لدى الموجهين والمشرفين التربويين نحو التدريب والتطبيق	0.57
84	9	يكون المحتوى ضعيف أحيانا	0.56
85	91	كان المدربين غير مهيئين خلال الدورة	0.56

86	45	يظهر بعض التوجه سلبي نحو التعلم من الزملاء	0.54
87	86	يفضل المشرفون إنهاء المنهاج على أي شيئ آخر	0.51
88	63	المواد والأجهزة والأدوات تتوفر أحيانا للتطبيق	0.50
89	95	دورات في علم النفس خاصة بمرحلة الصف العاشر	0.50
90	100	هناك الاستفادة من المطبوعات	0.50
91	42	ضرورة معرفة المدرب بسياق المعلم	0.45
92	13	قد يكون موعد الدورات غير مناسب	0.42
93	32	عدم صرف ما يلزم للضيافة والمواصلات	0.4
94	33	عدم الوضوح في تحديد استيعاب الدورة لعدد المتدربين	0.4
95	15	هناك ايجابية في المرونة في تحديد الزمن	0.36
96	27	إقتراح حول دور الطالب في التدريب	0.36
97	46	يعتبر المعلمون الدورات فرص للتواصل مع الزملاء	0.36
98	16	قلة يعتقدون أن الترتيب الزمني مناسب	0.24
99	76	لا يدعم الزملاء التطبيق	0.18
100	60	هناك حاجة للتعلم المهني	0.14
101	10	يكون محتوى أعلى من مستوى المشاركين أحيانا	0.12

ملخص النتائج حول التطبيق:

تلخيصا للإجابة عن السؤال السادس فيما إذا استطاع المعلم نقل تعلمه الجديد إلى بيئته التعليمية، أي مستوى التطبيق، فقد خرجت الباحثة ب36 محور تحتوي على101 بند كما يظهر من الجدول (52) (ملحق رقم5 ص590)، وعند إحصاء القيمة الحقيقية لأهمية هذه البنود نجد أن 55 من أصل 101 مهمة تحقق قيمة أكثر من 0.99 وهي قيمة متوسط النسبة

المئوية للأهمية على اعتبار أنها نسبة 100% موزعة بالتساوي على 101 بند. أي أن 55% من البنود لها أهمية أكبر، و 45% تأتي بالأهمية بعدها. ولمعرفة الترتيب الفعلي **للمحاور** تبعا للبنود المهمة فيها، فقد تم حساب القيمة الحقيقية للأهمية. وظهر في الجدول (36) أن أعلى أهمية وبقيمة 4% هي لكل من محاور التخطيط والمدرب وهي محاور لها علاقة مباشرة بالتخطيط في مستويي التخطيط الاستراتيجي والتخطيط للتنفيذ. أما دور الطلاب في التطبيق فقد كان له نفس الأهمية، أي أنه من القضايا الأهم بالنسبة للمعلم من حيث تأثيرها على التطبيق. أما دورة الحقائب التعليمية، فحصلت على نفس القيمة، وذلك للأثر الايجابي الذي ظهر لها كونها الدورة الوحيدة التي كان لها محتوى عملي ذو قيمة للمعلمين، بالرغم أن أن لها فائدة قليلة لنوعيتها السيئة. إلا أنها أظهرت العلاقة المباشرة بين تحديد المحتوى عند التخطيط للمادة التدريبية واستراتيجيات التدريب.

فيظهر أن التخطيط والتنفيذ والتطبيق جميعها مراحل يلمسها المعلم من موقعه وإن كان بعضها بعيدا عنه، وتؤثر على أدائه. أما الاعتبارات الزمنية المختلفة ودور المشرفين والموجهين في التدريب والتطبيق فقد حصلت على قيمة 3%. ويعتبر محور الزمن محور مشترك ضمن التخطيط في كل مستوياته. وظهرت علاقة مباشرة ما بين محور دور المشرفين والتطبيق. المحتوى النظري والعملي للدورات والمطبوعات الصادرة في الدورات قيمتها 2% وتتبع التخطيط للمادة التدريبية. أما تنفيذ الدورات والمرافق المدرسية وعلاقتها بالتخطيط، فلها نفس الأهمية السابقة. أما واقع التطبيق، ومسؤوليات المعلم وأعباؤه، وتعاون الإدارة

والزملاء، فجميعها أيضا حصلت على قيمة 2% ولها علاقة بنتائج التدريب ومدى الاستفادة من الدورات واتجاهات المساهمين في التدريب نحو التدريب، ونحو المعلم المشارك في التدريب والدعم الذي يحصل عليه ممن حوله، بهدف المحافظة على دافعيته للتدريب والتطبيق.

جدول (36)

ترتيب المحاور ذات الأهمية وفق القيمة الحقيقية للأهمية التي ظهرت لها من خلال المقابلات المعمقة

الرقم	المحاور التي ظهرت	قيمة المحور %	عدد بنود بقيمة أكثر من 0.99	الأهمية الداخلية %	الأهمية الحقيقية %
7	التخطيط	9	4	44	4
9	المدرب	9	4	44	4
16	دور الطلاب في التطبيق	7	4	57	4
32	دورات الحقائب التعليمية	4	2	50	4
4	الإعتبارات الزمنية المختلفة للدورات	6	3	50	3
30	دور المشرفون والموجهون في التدريب والتطبيق	3	1	33	3
3	المحتوى النظري والعملي للدورات	4	2	50	2
8	تنفيذ الدورات	5	2	40	2
15	واقع التطبيق	3	2	67	2
19	المرافق المدرسية	5	2	40	2
24	تعاون الأدارة والزملاء في التطبيق	3	2	67	2
25	مسؤوليات المعلم وأعباؤه	4	2	50	2
33	مقطرحات لدورات مستقبلية	5	2	40	2

36	المطبوعات الصادرة في الدورات	2	1	50	2
1	اختيار فئات من المشاركين	3	1	33	1
2	الاستفادة من الدورات	3	1	33	1
5	المتطلبات السابقة للدورات	1	1	100	1
6	إتجاهات المعلمين نحو الدورات	2	1	50	1
10	إستراتيجيات التدريب	1	1	100	1
11	التعلم من الزملاء خلال الدورات	3	1	33	1
12	متابعة المعلم بعد التدريب	1	1	100	1
13	الدافعية	2	1	50	1
14	الحوافز للتدريب و التطبيق	1	1	100	1
17	مشاكل المعلم التي تعيق التطبيق	1	1	100	1
18	توفر مواد وأجهزة وأدوات للتطبيق في المدارس	2	1	50	1
20	استعمال المختبر–قيم مختبر	1	1	100	1
21	مواد تعليمية تؤثر في تدريس العلوم	1	1	100	1
22	المنهاج	2	1	50	1
23	دور عنصرالزمن في التطبيق	1	1	100	1
26	واقع التعليم	1	1	100	1
27	تأثير القوانين التربوية على التطبيق	1	1	100	1
28	تأثير الإرشاد الأكاديمي والاجتماعي للطالب على التطبيق	1	1	100	1
29	دور أولياء الأمور	1	1	100	1
31	مواقف التربية والتعليم في المديريات من المعلمين المتدربين	1	1	100	1
34	آراء ايجابية للمعلمين حول الدورات من غير الوزارة	1	1	100	1

35	توجهات معلمي العلوم للصف العاشر نحو الفيزياء	1	1	100	1
	نسبة البنود ذات الأهمية				%55

تلخيص نتائج مستويات البحث من تخطيط وتنفيذ وتطبيق

وجدت الباحثة أنه بالتدرج إلى عمق البحث عن العلاقات بين ما جمعته من بيانات حول التخطيط، وبحساب نسبة المهام الضعيفة وعلاقتها بالتوازن ضمن كل مهمة ومتطلباتها في الجداول(15) و(17) و(19)، أن هناك علاقة واضحة بين مستويات التخطيط. ويظهر الجدول (21) أن أفضل التوازن كان للتخطيط في مستواه الثاني، أي التخطيط للمادة التدريبية، تلاه التخطيط للتنفيذ فالتخطيط الاستراتيجي. قد يعود السبب في ذلك لارتباط المادة التدريبية مباشرة مع الموضوع واستراتيجيات التدريب، ومصدر التغيير فيها يعود إلى التغذية الراجعة حولها بعد تنفيذها. أما التخطيط للتنفيذ فهو في موقع أفضل من التخطيط الاستراتيجي لوجود ثوابت عند التخطيط، ذلك أن أماكن التدريب والموارد والإجراءات ثابتة لكل الدورات. رغم ذلك فإنه مؤشر سيء، كون الدورات نفسها متغيرة من حيث الموضوع واحتياجات التدريب من أدوات وأجهزة ومختبرات حاسوب أو مختبرات علمية، وفنيين. أي أنه لا يتم التجديد والمواءمة عند التنفيذ تبعا لاحتياجات الدورات، بل يتم الاكتفاء بما هو موجود من غرف وقاعات وموارد أخرى. ويكون أقل توازن في التخطيط الاستراتيجي لعدم وجود ثوابت ولضعف قياس الاحتياجات وتقدير الموارد، وعدم الرجوع إلى التغذية الراجعة قبل إعادة

التخطيط. وينعكس كل ذلك على التخطيط عامة بحيث أن 45% فقط منه تتحقق مهامه بتوازن، أي يعطى لتحقيق متطلباتها إهتمام متساو.

ويظهر من خلال دراسة مستوى التنفيذ أن هناك تباين ما بين آراء المدربين والمعلمين في التنفيذ. فالمدرب يرى أن التنفيذ جيد كما ظهر من محور التحضير للدورات ومحور التنفيذ، وهذا متوقع كونه هو أداة من أدوات التنفيذ ولا يوجه لعمله نقد حقيقي. وهذا واقع يظهر فيه المدرب كسلطة تنفيذية لسلطة التخطيط ولا يرى خارج إطارها. فهو منفذ غير ناقد. أما المعلم، فيرى أنه في نهاية سلسلة أو هرمية من حيث السلطة، لا تأبه بواقعه ولا تسعى إلى العمل عليه، بل تسعى إلى تنفيذ خطة مجردة، وأكثر ما يجردها بعدها عن الواقع الزمني للمعلم. لا يوفر من خلال تخطيط المادة التدريبية أو تنفيذها نموذجا تعليميا جيدا يحتذي به المعلم عند العودة إلى مكان العمل . فكما ظهر من المقابلات المعمقة، هناك ضعف في الإستراتيجيات. وظهر في التخطيط غياب كامل لمخرجات مادية من خطط وتقييمات أو نشاطات تساعد المعلم على نقل تدربه إلى موقع العمل. فلا يعود المعلم بعد التدريب بأدوات تساعده على التطبيق. فتبقى عملية نقل التعلم النظري المجرد، فتبقى الدورات بدون جانب عملي كما وصفها المعلمون في المقابلات. وتلقى مهمة نقل التعلم النظري إلى تطبيق عملي حيوي على عاتق المعلم دون إرشاد أو متابعة، وبالرغم من كل ذلك أبدا المعلمون، من خلال المقابلات، رغبة في متابعة المشرفين لهم بعد الدورات وأثاء عملهم ميدانياً داخل الصف.

أما فيما يخص التطبيق، فإن أثر التخطيط والتنفيذ ظاهر على التطبيق وبوعي كامل من المعلمين. فهم قادرون على تحديد ما يمنع التطبيق في بيئتهم التعليمية وربطه بغياب التخطيط القادر على تقدير هذه الاحتياجات وتلبيتها. يجتمع مع أثر التخطيط والتنفيذ، أثر البيئة التي يعمل فيها المعلم بعناصرها البشرية المختلفة من إدارة وزملاء في العمل وأولياء أمور. وتبرز الدراسة رأي المشاركين في الطلاب على انهم أكثر عناصر المجتمع المدرسي إعاقة للتطبيق بسبب مستواهم الأكاديمي الضعيف، وإتجاهاتهم السلبية نحو التعليم، وقدراتهم التي تفتقر إلى التوجيه بالاضافة إلى أعدادهم الكبيرة في الصفوف، والقوانين التربوية التي تمنع ضبطهم، عل حد قول المشاركين. فالوزارة تسعى لتحسين أداء طالب ولم تنظر في تلبية احتياجاته الأولية، بل غضت النظر عنها وكأنها ليست موجودة وتم التعامل مع الطالب كأنه في وضع تعليمي مثالي يعلم المسؤولون بحاله ويعالجون مشكلاته، حسب آراء المشاركين.

أما العناصر المادية في بيئة المعلم ، فيوجد لغيابها دور سلبي في التطبيق. إلا أن العلاقة بين العناصر المختلفة الي ذكرت مع ظروف عمل المعلم ومطلباته هي التي تجعل واقع التطبيق صعبا. خاصة فيما يتعلق بمهام المعلم المتشعبة من؛ تعليم وتدريب وتطبيق ومهام يومية وغيرها، والتوزيع الزمني لها الذي يفتقر إلى التخطيط السليم. فتوكل مهام كثيرة للمعلم من مشاريع ونشاطات ودورات وتقييمات لها احتياجات زمانية. وذلك دون احتساب ما تتطلبه العملية التربوية نفسها من زمن لتحقيقها.

وبشكل عام يبدو أن المستويات الثلاث من حيث التخطيط والتنفيذ والتطبيق تحقق إطارا عاما ضعيفا، مقارنتا بما يجب أن يكون، ولا تحقق التفاصيل. لا يتم التخطيط المالي بحيث يعطي التخطيط أفضل النتائج. فيظهر النقص بالمواد والأدوات والأجهزة كما جاء في الجدول (34، ص185)، وعدم تحديد خطط ونشاطات لنقل أثر التعلم إلى مكان العمل (جدول 16)، فلا تظهر حاجة لاحتساب تكلفة مثل هذه المطبوعات (جدول 18)، رغم أن ذلك يضعف التدريب. لا يوجد ما يدل على أن هناك متابعة لعدد المشاركين بشكل صحيح، فتتأثر الضيافة والدفع المواصلات تبعا لذلك. لا يتم إدخال التخطيط لتحسين بيئة التعلم داخل الصف في أي من خطوات التخطيط، ولا توضع لها مهام أو متطلبات ولا يتم تخصيص ميزانيات لتحقيقها كمتطلبات للتطبيق. فقد يعود المعلم إلى مدرسته وهو يمتلك المعرفة وتغيب كل متطلبات التطبيق من مطبوعات وأدوات وأجهزة وصفوف مجهزة، فلا يطبق أي جديد.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والاستنتاجات والتوصيات

تعرض الباحثة في هذا الفصل مناقشة للنتائج التي وردت في الفصل الرابع من البحث، مع ربطها بالدراسات السابقة ذات العلاقة. كما تقدم نموذجاً مقترحاً لبناء دورات التدريب أثناء الخدمة، بحيث يمثل تصورا لحل ما ظهر من إشكاليات في مستويات التخطيط والتنفيذ والتطبيق لدورات التأهيل أثناء الخدمة والعلاقة بين هذه المستويات كما دلت نتائج الدراسة. وستقدم الباحثة استنتاجات بحثية وتوصيات مبنية على نتائج الدراسة وخصوصاً مابينته النتائج من احتياجات فعلية لتحسين تأهيل المعلمين أثناء الخدمة.

مناقشة النتائج

وجدت الدراسة أن هناك تكرار لعبارات مختلفة ذات علاقة بالمستويات الثلاث للبحث، بحيث ينتقل تكرارها ما بين التخطيط، وتنتقل إلى التنفيذ ومن ثم إلى التطبيق وقد بينت كيف يظهر أثر كل مستوى على الآخر، وكذلك العلاقة بين المستويات الثلاث. وسيتم فيما يلي مناقشة التخطيط والاحتياجات التدريبية، إختيار المشاركين في الدورات، التخطيط الزمني وأثره على التنفيذ والتطبيق، والمادة التدريبية وإدارة الدورات، بالاستشهاد بأمثلة من البيانات التي جمعت. سيتم مناقشة موضوع المشرفين التربويين كمدربين ومشرفين في ذات الوقت ومدى التوافق ما بين المعلمين والمدربين في محور مخرجات التدريب كمحور أساسي دال على توجهات الجانبين. وأخيرا سيتم عرض مجموعة من المعوقات التي ظهرت من خلال

المقابلات المعمقة والتي تمنع المعلم من تطبيق ما تعلمه في الدورات. والتي من أهمها الطلاب، وعدم توفر المواد والأدوات والأجهزة والمرافق المدرسية.

نتائج التخطيط والاحتياجات التدريبية:

أظهرت الدراسة أن التخطيط يفقد من دقته في تحقيق متطلبات المهام كلما سار باتجاه التخطيط للتنفيذ (جدول 12، ص147)، فنجد أنه لا يتم إكمال متطلبات المهام المختلفة فتتزايد نسبة المهام غير المكتملة عند الانتقال ما بين المستوى الأول حتى الثالث من 22% إلى 33% لتصل 57% عند التخطيط للتنفيذ.

ويتضح ذلك عند مقارنة نتائج جدول (12) بنتائج استبانات المعلمين حول التنفيذ، فنجد أن معدل الوسط الحسابي لمحور المادة التدريبية كان 3.52، ولمحور إدارة البرنامج 3.03 ومحور البيئة التدريبية 3.16، على اعتبار أنها محاور تنفيذ. أي أن معدلات تنفيذ التدريب أدنى من معدل مهام إعداد المادة التدريبية، مما يعني أن انتقال الاهتمام بمراحل التنفيذ يكون تبعا للاهتمام بالتخطيط لها.

إلا أن التوازن الداخلي لمستويات التخطيط بدلالة نسبة المتطلبات التي حققت قيمة أعلى من معدل المشاركة النسبية في كل مستوى كما ظهرت في الجدول (21) ص 166، تدل على وجود أعلى مستوى من التوازن الداخلي في التخطيط للمادة التدريبية، يليها التخطيط للتنفيذ، ثم التخطيط الإستراتيجي. يعود السبب في ذلك إلى أن إجراءات التنفيذ ومتطلباته ثابتة من حيث

المكان والاستعدادات ، وتعامل مع جميع إحتياجات الدورات، رغم اختلافها، بنفس القدر من الثبات من حيث ما يتم توفيره للدورات. وهذا ما يضعف التنفيذ أصلا، فلا يوجد ملاءمة لاحتياجات التدريب مهما اختلف من حيث المحتوى أو الاستراتيجيات. كذلك لا يعطى المحتوى العملي اهتماما خاصا بمتطلبات تحقيقه عند التنفيذ. فلا يوجد تخطيط لفني المختبر مثلا، عند التخطيط للمادة التدريبية كما ظهر في الجدول (16) ص155، ولا يتم التخطيط لتوفير فني مختبر حتى في الدورات العملية. فكما قالت المبحوثة(د): " ..*المشرف لم يكن مطلع على محتويات الحقيبة إلا ونحن في الدورة معا.... الأدوات بسيطة....هناك تفاصيل معينة نحتاج أن نسأل عنها....لم يكن يجاوب....كان يقول" لنعمل معا ".....أحيانا بعض المعلمين كانوا قد جربوها.....وأحيانا كنا نتحزر تحزير*". (ملحق رقم 5، ص437). أي أن غياب فني المختبر جعل التدريب على الأدوات عشوائي وضمن إطار التجربة والخطأ، وفيه مضيعة للوقت والجهد.

ويؤكد ما سبق، ما ظهر من بيانات المقابلات، حيث أوجدت النتائج أن المبحوثين يولون التخطيط اهتماما عاليا ظهر في الجدول (34) ص 184 في المحور السابع وبوعي كامل للموضوع، حيث أن 100% من المبحوثين نوهوا له. فقد جاء ضمن آراء المعلمين بالتخطيط عامة، رأي المبحوث (أ) الذي رآى ما ظهر من نتائج عدم التوازن في مستويات التخطيط بحيث تعطى الأهمية لمتطلبات وتهمل أخرى، فوصفه بقوله: "نحن نصلح جزئية ونخرب أخرى.....نحن نتخبط" (ملحق رقم 5، ص 408) وكذلك المبحوثة (د) التي شعرت بضعف

التخطيط: "والتخطيط هو ما نجد فيه في كثير من الأحيان خلل....". (ملحق رقم 5، ص 437) والمبحوثة (ه) التي قاربته للموقف التعليمي الجيد: " أي أن التخطيط الصحيح للدورة هو كالتخطيط للحصة، وإن لم نخططها لا تكون جيدة" (ملحق رقم 5، ص 451). أي أن المبحوثين يشعرون أن هناك خلل في التخطيط يؤدي إلى ضعف نتائج التدريب.

وجدت الدراسة أن مستوى التوازن الداخلي للتخطيط الإستراتيجي له أدنى قيمة بين المستويات الأخرى للتخطيط (جدول 21، ص166)، حيث أن 43% فقط من المهام يتحقق لها توازن بين متطلباتها. ويعود السبب في ذلك لكثرة المتغيرات في التخطيط للدورات، كالفئة المستهدفة وأهداف التدريب، والميزانيات، والإحتياجات التدريبية، والموارد البشرية والمادية والجهات المتعاونة على التدريب وغيرها، والتي تعتمد أساسا على تقدير الاحتياجات والموارد كخطوة أولى في التخطيط الإستراتيجي، في حين أن هذه الإحتياجات والموارد لا يتم قياسها بشكل صحيح، بحيث تعطي مؤشرات حقيقية.

فمن النتائج التي ظهرت في بيانات المقابلات ما يتعلق بضرورة أن يتلائم التخطيط مع الاحتياجات المقدرة(جدول 35، ص 190). ورغم أن القيمة الحقيقية لمتطلب دراسة احتياجات المعلمين في الجدول(14) ص150 كانت 9.5%، ورغم أن المادة 17 من تعليمات الدورات والبرامج التدريبية في الوثيقة 51 (الملحق رقم 3، ص353)، والصادرة من الوزارة في 2007، ينص على أن يخطط لجمع الاحتياجات التدريبية للوزارات والمديريات في الربع الأخير من كل عام، أي في نهاية العام الدراسي، لإدراجها ضمن الخطة التدريبية للعام الذي

يليه. لكن المقابلات تدل على غير ذلك. فقد جاء ترتيب محور ملاءمة التدريب للاحتياجات التدريبية في المرتبة السادسة من أصل 36 المحاور كما يبين الجدول (36) ص196 من نتائج المقابلات، وذلك لأهميتها للمتدربين. فإن المبحوثة (ه) ذكرت " لدينا مشرفون يقيمون احتياجات المعلمين..... في بداية العام يطلبون المواد التي نرغب بتطوير نفسنا فيها" (ملحق رقم 5، ص 450)، مما يعني أن قياس الإحتياج يتم بعد إعداد الخطة. فلا تلبى حاجات المعلم. أوقد يلبى الاحتياج متأخرا، كما ذكرت المبحوثة (ز): "الدورات تأتي متأخرة نوعا ما. تأتي بعد أن نكون قد قطعنا شوطا في المادة.... فنكون قد أنهينا المادة، فماذا يمكن أن تكون الاستفادة" (ملحق رقم 5، ص462). أي أن احتياجات المعلم لا تلبى في موعد مناسب فيفقد التدريب فعاليته.

ويعبر البعض عن عدم رضاه من توصيل احتياجاته للدورات كالمبحوثة (د):" نحن يئسنا من عمل دورة ....أصبحنا نستعين بمن يزودنا بالأجهزة...." و" من العام الماضي أخبرنا المشرف....قال هذا تخصص التقنيات....التقنيات قالوا هذا تخصص الاشراف....". (ملحق رقم 5، ص 436). وهناك أهمية لما جاء به المبحوث (أ) أيضا:" قبل 5 أو 6 سنوات كنا متشوقين وشجعنا مكتب التربية والمشرفين وقلنا أننا نريد دورات ونطالب بدورات، فمنوا علينا بدورة....ولكن للأسف....". (ملحق رقم 5، ص 493). فتقول المبحوثة (ز):"طلبنا التأهيل في الأجهزة من الموجه أكثر من مرة" (ملحق رقم 5، ص 465). فالعبارات تدل على أن نقل الإحتياج يحتاج إلى سنوات، وهو وقت طويل جدا، كذلك يحتاج إلى تكرار في الطلب. أي أن

هناك خلل في "من" و"متى" سينقل احتياجات المعلمين للجهات المسؤولة ليتم احتسابه في التخطيط، ويظهر ضعف المشرفين بالذات في هذه المهمة، رغم أنهم حلقة الوصل ما بين التطبيق والتخطيط. فيعول المعلمون كثيرا على دور المشرف في نقل احتياجاتهم التدريبية التي يقدرونها وفق سياقاتهم وبيئتهم المدرسية، ويأملون منه؛ كأقرب العناصر ذات العلاقة بالدورات إليهم، أن يكون قادرا على نقل هذه الاحتياجات. إلا أن المشرفين لا يعملون على ايصال احتياجات المعلمين كما هو متوقع منهم وبالرغم من ذلك يعتقدون أنهم يحققون المهمة بكل نجاح. فقد كان متوسط بند الاعداد للدورة التدريبية بناء على دراسة احتياجات المعلمين في استبانة المدرب عال (3.9) (جدول 23أ ملحق رقم4، ص 384)،

حتى أن الدراسات لا تحقق التوجه المطلوب لقياس الاحتياجات. فرغم أن دراسة الاحتياجات التي قامت بها وزارة التربية والتعليم للمعلمين (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2007) كانت مسحية إلا أنها حددت المجالات أمام المعلم لينتقي منه احتياجاته، ولم يتم إفساح المجال له ليطرح هو ما يريده. أي أنه يجب الرجوع عند قياس احتياجات التدريب من أجل التخطيط، إلى الإجراءات التي أوصت بها الوزارة كجزء من التخطيط الأصلي للتدريب. ذلك أن لكل معلم سياق تعليمي مختلف، وبيئة تعليمية مختلفة. ويعتبر أن على الدورات أن تحقق احتياجاته وضمن أولوياته. وهذا يماثل ما خلصت إليه دراسة الهاجري (2007) من ترتيب لمجال "تلبية البرامج لاحتياجات المعلمين التدريبية" في المرتبة الأولى من وجهة نظر المعلمين.

إختيار المشاركين في الدورات:

وبينت الدراسة أن هناك تقصير في اختيار المشاركين في الدورات، تماما كما ظهر التقصير في تحديد الاحتياجات. فتشير نتائج التحليل للوثائق أن القيمة الحقيقية لتحديد عدد المشاركين كانت 3.7%، وتحديد الفئة المستهدفة 3% من التخطيط في مستواه الأول(جدول 14، ص150)، وارتفعت قيمة اختيار الفئة المستهدفة إلى 8.7% في المستوى الثالث وهي قيمة عالية (جدول 18، ص 160). إلا أن المشكلة تكمن في واقع تحديد الفئة المستهدفة. فيعتقد المعلمون، كما ظهر في نتائج المقابلات المعمقة، أن هناك غياب لآلية اختيار المشاركين، وأن المشاركين من الشباب والمتفرغين أكثر تفاعلا، وأنه يجب اختيار مشاركين يمكنهم الاستفادة من الدورات (جدول 50، ملحق رقم 5، ص 530)، وأنه لا يوجد اهتمام بالمتطلبات السابقة للدورات (محور 5 جدول 34، ص185). وقد أظهرت التقييمات والتوصيات التي ظهرت في وثائق التربية والتعليم أن هناك حاجة لتقليص عدد المتدربين وجمع التخصصات كل في دورة منفصلة (جدول 20، 164) مما يتماشا مع ما ظهر من خلال تقرير الوكالة النرويجية للتطوير والتعاون(Norad, 2008)، أنه من أجل زيادة فعالية التدريب يجب اختيار المتدربين بشكل انتقائي، حسب الخطة أو حسب معايير معلنة.

وظهرت مشكلة يعاني منها المعلم في واقع التدريب، وهي انعكاس للخطأ في تحديد الفئة المستهدفة للتدريب، وحلقة أخرى في سلسلة "المشاركين في الدورات"، ألا وهي سجل المعلم. فيتبين من محور 25 بعنوان مسؤوليات المعلم وأعباؤه من الجدول (52) (ملحق رقم 5

ص590)، البند الرابع، أنه لا يتم متابعة تسجيل الدورات للمعلم في سجله الوظيفي. فتقول المبحوثة (ز): "أنا أخذت الكثير من الدورات، لكن لا أعرف بالتحديد كم ولا أسجل..." (ملحق رقم5، ص 474). المطلوب أن يكون المعلم على ثقة بأن الدورات تسجل. فهناك قوائم حضور وغياب وتقرير حول الحضور يقدمه مشرف التدريب لإدارة الإشراف والتأهيل في نهاية كل دورة، يسجل فيه المدرب، أسماء المعلمين ومشاركتهم بالساعات. إلا أنه يبدو أن الأسماء تسقط سهوا ما بين تسجيلها في التقرير وحتى تسجيلها في سجل المعلم، مما يؤدي في بعض الأحيان أن يعيد المعلم دورة كان قد أخذها. فتقول المبحوثة (ب): " كموجه مفروض أن يسجل الدورات التي أخذتها.... فلا يتم استدعائي لحضورها مرة إخرى ....." (ملحق رقم 5،ص 421)، وتكرر لتقول " *ويعتمد الحضور والغياب على التسجيل اليدوي والذاكرة .... فمثلا دورة معلم جديد مكثفة في أسبوع لمدة 3-4 ساعات يوميا وبعد حضورها أجدها غير مسجلة وعلي إعادتها ولا يوجد إثبات لحضوري....*". فلا يأخذ المعلم أي وثيقة تثبت أنه حضر أي من الدورات ولا يملك ما يدافع به عن نفسه. ورغم أن بند متابعة إدارة الدورات حصلت على أعلى وسط حسابي(4.24) في محور إدارة البرنامج من استبانة المدربين(4.24)، وكذلك حصلت على (3.53) من استبانة المعلمين حول التنفيذ. الأمر الذي يدعو للاعتقاد بأن المهام شكلية، حيث من غير الممكن لو كانت المتابعة الإدارية للدورات حقيقية، لما ظهرت مشكلة عدم تسجيل الدورات للمشاركين كما بينت المقابلات المعمقة.

أي أن مسألة تحديد الاحتياجات والفئة المستهدفة للتدريب، مازالت تعاني من الضعف ولها تأثير سلبي على تحديد محتوى الدورات كما وجدت منصور (2004)، وكذلك عدد وصفات الفئة المستهدفة للتدريب كما ذكر في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2007) في بحثهم مع اليونيسكو، حيث استنتج الباحثون أن الاستراتيجية أو الآلية التي يتم فيها تقييم الاحتياجات تحتاج إلى إعادة تفكير.

وقد عزا المعلمون عدم الترابط ما بين التخطيط والتنفيذ إلى "من يخطط". فتشير الدراسة إلى أن المعلمين غير راضين عن من يخطط الدورات، ويعزون السبب في سوء التخطيط للمخطط. فمثلا هم لا يريدون كما قال المبحوث(ج): "أن آخذ خطة من شخص جالس في مكتبه...." (ملحق رقم 5، ص 426)، بل يريدون كما قال المبحوث (أ): " إنسان مؤهل وملم علميا ولديه معرفة بالتخطيط ويحمل شهادة في المجال....الأفضل أن يكونوا من المدرسين أنفسهم لأنهم في بؤرة الصراع " (ملحق رقم 5، ص 407). فقد حدد المعلمون من هم المخططون كما قال المبحوث (ج): " *يمكننا أن نعمق الفائدة من هذه الدورات.....علينا نحن المدرسين على رأس عملهم والمتخصصين بالمنهاج كل بتخصصه، أن يطرحوا أفكارهم لبرنامج الدورة وخطة الدورة الزمنية و المعلومات المطروحة في الدورة والفترة الزمنية....."* (ملحق رقم 5، ص 426) والمبحوثة (ب) " *المدرسون لديهم علم ودراية.....لديهم وعي وفهم للفترة الزمنية اللازمة للموضوع.....حبذا لو كان مثل هذا التخطيط لأن الفترة الزمنية هي عامل أساسي*" (ملحق رقم 5، ص 428). أي أن المعلمين يرون دورا كبيرا لهم في التخطيط.

وهذا يتفق مع ما نادى به غوهو وويب(Goho & Webb, 2000) وجود وكوخن(Good & Kochen, 2008) ووزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2007)، مع إفساح المجال للمعلمين للمشاركة في عملية التخطيط كما أوصت منصور(2004).

التخطيط الزمني وأثره على التنفيذ والتطبيق:

تظهر نتائج الدراسة أن التخطيط لزمن الدورة له أثر على التنفيذ والتطبيق، وأن هذا الأثر يشكل قضية ذات أهمية ظهرت في مستويات البحث الثلاث ومن خلال جميع أدوات الدراسة والبيانات التي جمعت. فقد كان هناك اهتمام بالتخطيط الزمني في التخطيط الاستراتيجي، وزاد تفصيلا في المستوى التخطيط للمادة التدريبية، ومن ثم قلت قيمه الحقيقية في المستوى الثالث أي مستوى التخطيط للتنفيذ كما يمكن الملاحظة من الجداول (14) و(16) و(18) في الفصل الرابع، لمستويات التخطيط.

تدل النتائج على الضعف في الاهتمام بعنصر الزمن عند الانتقال بين المستويات الثلاث للتخطيط، ومن مستوى التخطيط للتدريب حتى التطبيق في غرفة الصف. وأن أثر هذا التخطيط في الميدان غير مرض. حيث كان الوسط الحسابي لإجابة المعلمين في محور إدارة البرنامج التدريبي(جدول 31ب، ص179) ، لبند تناسب اختيار مواعيد الدورات مع دوام المعلمين هي (2.46) وهي قيمة راسبة، وأدنى متوسط في كل الاستبانة. كذلك كان الوسط الحسابي لكل من توفر وقت مناسب لكل مهمة تعليمية (2.97)، وبند مدة الدورة مناسبة للمادة التدريبية (3.03) في نفس المحور. أي أن هناك مشكله في تحديد الزمن بأبعاده المختلفة، رغم

أن المدربين يرون عكس ذلك. فكان الوسط الحسابي لتناسب مدة كل لقاء مع المحتوى المطروح لها (3.90) (جدول 25أ، ص386).

وظهر تحديد للمشكلة من خلال المقابلات المعمقة في المحور الرابع من جدول(52)(ملحق رقم 5، ص590) حيث دل على أن هناك اعتبارات زمنية مختلفة لا يتم الاهتمام بها. منها أن المحتوى لا يتناسب مع الزمن المخصص له كما قال المبحوث (ج) : " آخر لقاء حضرته كان من ساعتين.... وتناول نصف منهاج الفصل....والتجربة التي يجب أن أعطيها في حصة من 45 دقيقة، نأخذها في 2 أو 5 دقائق في الدورة" (ملحق رقم 5، ص 42). كذلك يرى المشاركون أن زمن الدورات قصير: " الفعاليات أحيانا لا يكون الوقت المخصص لها كاف لتنفيذها خلال الدورة ..." المبحوثة (د) (ملحق رقم 5، ص 436). وأن الزمن الكلي لتحقيق محتوى الدورات غير كاف:" لا تكفي لقاءات يوم أو اثنين" المبحوثة (ز) (ملحق رقم 5، ص 467).

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية بالنسبة لزمن الدورات مع نتائج دراسة أوسر وزملائه (Oser, *et al*, 2006) حيث تم نقد التأهيل أثناءالخدمة لأنه في أغلبه قصير الأمد. وظهر أيضا في دراسة إبراهيم (2004) التي وجدت أن هناك ضيق في الوقت المخصص للتدريب.

أما مواعيد الدورات فهي غير مناسبة وينعكس ضررها على المتعلمين. فظهر في بيانات مستوى التطبيق أن 86% ممن شاركوا في المقابلات المعمقة أن الدورات تستقطع من زمن التعليم. فمنهم من قال: " نعم، فلن أهمل هم الحصص التي تضيع، وهي 12 إلى 15

حصة....أي ما يقارب الأسبوعين من كل فصل وأحيانا ثلاثة، مقابل دورة أعيد فيها معلومات استعملتها في الصف" المبحوثة (ز) (ملحق رقم 5، ص 472). كما عبرت معلمة أخرى بالقول:"أخرج من دوامي....أخسر حصص لطالباتي....هذا يسبب لي أزمة وأنضغط لأعوض الحصص في وقت آخر." المبحوثة (د) (ملحق رقم 5، ص 434).

وتتفق هذه النتائج مع ما خرجت به الدراسة التشخيصية التي قامت بها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2007) بالتعاون مع اليونيسكو، حيث أشار مديروا المدارس إلى أن توقيت التدريب يؤثر سلبا على نظام المدرسة بسبب الاحتياج إلى بديل عن المعلم. وظهرت نفس العبارة "تستقطع الدورات من زمن التعليم" أيضا في التوصيات والتقييمات لوزارة التربية والتعليم نفسها في الجدول(20) ص164 بتكرار 5 مرات خلال عامين. وقد عزا البعض السبب وراء التأثير السلبي للدورات على زمن التعليم، لعدم التزام إدارات المدارس بتفريغ المعلمين وإعداد برامج مناسبة لهم، كما قالت المبحوثة (ب): " المفروض أن يتم تفريغ معلمي العلوم يوم الأربعاء...المديرة لم تفرغ برنامجي" (ملحق رقم 5، ص 413).

كان من نتائج الدراسة حول التطبيق، أن ضيق الوقت يمنع المعلم من تطبيق ما تعلمه داخل الصف والمدرسة. إضافة إلى ذلك يوجد أعباء كثيرة على المعلم تمنعه من التطبيق، منها أهمها إنهاء المنهاج. فلا يوجد تخطيط على مستوى حاجات وظروف المعلم، خصوصا الزمن الملائم له، بل إن التخطيط بعيد عن واقع المعلم. فتقول المبحوثة (ب):" لا يوجد تنسيق زمني بين الزمن اللازم للمنهاج وزمن التطبيق" (ملحق رقم 5، ص411). أما المبحوث (أ) فيقول: "

لا يوجد وقت.... مع المعلم 25 إلى 30 حصة أسبوعيا" (ملحق رقم 5، ص 401). وتقول المبحوثة (ب):" أحتاج إلى زمن للبحث عن أشياء جديدة....ولكن لا يوجد وقت" (ملحق رقم 5، ص 421)، والمبحوثة (د): " مشكلة الوقت تعيق التقدم...." (ملحق رقم 5، ص445). وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة المؤذن (2004) والتي عبر فيها المبحوثون توسط رضاهم عن أوقات الدورات. وما لخصه المبحوث (أ) عن الموضوع حيث قال: "*يجب التخفيف عنه (أي المعلم) ليستطيع التنقل والتعامل مع الوزارة والوظيفة والدورات والوظائف الخاصة بها*..." (ملحق رقم 5، ص 409). حيث تتماشا هذه النتيجة مع ما جاء من توصية في دراسة الشخشير(2006) من أن يخفض عبء المعلم للقيام بأبحاث، أو تطوير نفسه بدراسة درجة جامعية أو مساقات جامعية، أو حضور دورات تدريبية أو مؤتمرات وورش عمل.

هناك ضعف في استعمال التغذية الراجعة من تقييم الدورات. فعلما أنه يتم وضع إطار زمني عام للتدريب في الخطة السنوية كما يظهر من الوثيقة 48(جدول 37، ملحق رقم 3، ص 351). إلا أنه تجدر الإشارة إلى أن مشكلة الزمن التي ظهرت في هذه الدراسة من البيانات في المقابلة المعمقة، ومن الاستبانات، كانت قد ظهرت في تقييم الدورات من قبل المعلمين على مدى ثلاث سنوات ما بين 2005 – 2007 (جدول 20، ص164) كما تبين الوثائق. وذلك يدل على عدم متابعة وزارة التربية والتعليم العالي لما يصدر من تقييم لما يقدمونه في الدورات.

المادة التدريبية:

وجدت الدراسة أن أفضل مستوى للتخطيط هو التخطيط للمادة التدريبية من حيث توازن

المهام (جدول 21، ص166). ويظهر الإهتمام بالمادة التدريبية في التخطيط الإستراتيجي من الجدول (14) ص150حيث أن القيمة الحقيقية لتكوين لجنة لإعداد المادة التدريبية كانت 5.2% وهي قيمة جيدة، بل أعلى من معدل المشاركة النسبية للمستوى (3.3%). كما أن هناك أعلى توازن داخلي في مستوى التخطيط للمادة التدريبية نفسها ، حيث أن نسبة 44% هي مهام غير متوازنة (جدول 21، ص166) . ومن الجدير بالذكر أن الباحثة وجدت ما بين الوثائق ما يدل على اهتمام عال بإعداد المادة التدريبية، يفوق ما تم وضعه ضمن قائمة الرصد، من حيث تحديد منسق لهذه اللجان، وتحديد شروط لأعضاء اللجنة منها؛ أن يمتلك أعضاء اللجنة الخبرة في إعداد المادة التدريبية، وأن يكون أحد الأعضاء من فريق المنهاج للمبحث.

وقد أعطيت أعلى قيمة ضمن التخطيط للمادة التدريبية (جدول 16، ص155)، لمتطلب تحديد تكنولوجيا التعليم اللازمة لنقل الخبرات الجديده إلى داخل الصف بقيمة 12.9%، ومتطلب مختبر الحاسوب من الإحتياجات المكانية بقيمة 7.7 %، وكلاهما تعتبران قيمتان مرتفعتان ومترابطتان. فمن غير الممكن أن تنتقل مهارة استعمال تكنولوجيا التعليم إلى غرفة الصف، إذا كان التدريب على استعمال هذه التقنيات قد حصل بدون وجود مختبر حاسوب، كما بينت المقابلات. وتكون المعضلة عند عدم توفر مختبرات حاسوب مجهزة بشكل مناسب في جميع المدارس التي تلقى فيها المعلمون التدريب. فتقول المبحوثة (ه): " *كنت أستعمل جهازام لعرض المحوسب ولكنه انحرق قبل عامين ولم يتم استبداله...تم تحديث غرفة*

للحاسوب منذ وقت قريب إلا أنها لا تحتوي على أجهزة.....مختبر الحاسوب غير فعال" (ملحق رقم 5، ص457).

أما وسائل نقل الخبرات الأقل كلفة كالخطط والنشاطات والتقييمات التي تعد مخرجات ضرورية للدورات، فهي غائبة تماما من التخطيط للمادة التدريبية وحصلت على قيمة صفر (جدول 16، ص155)، رغم كونها أدوات تساعد المعلم على تطبيق تعلمه الجديد مباشرة في غرفة الصف. ولم يظهر أي اهتمام في تحضير هذه المطبوعات المساعدة على التطبيق الصفي نهائيا وكانت قيمته كمتطلب للتنفيذ صفر أيضا (جدول 18، ص160). وأكد على غياب هذه المصادر عن المعلم، ما جاء في استبانة التنفيذ للمعلم في محور مخرجات التدريب. فقد كان لبند توفير مخزون جديد من التطبيقات العملية التي تصلح للاستعمال المباشر في المرتبة الثامنة من أصل ثلاثة عشر، وتوفر أدوات لتطوير التعليم في المرتبة الحادية عشر (جدول 32 ب، ص 180). وجاءت توصيات في الوثيقة 32 (جدول 37، الملحق 3، ص340) أنه يجب إعطاء ملحق للمادة التدريبية يتضمن نماذج لأوراق عمل واختبارات ونماذج تحضير وذلك لمختلف التخصصات. فلا يلبي توفير المادة التدريبية فقط حاجة المتدرب. فقد عبر 29% فقط من المبحوثين في المقابلات عن استعمالهم للمطبوعات التي يأخذونها من الدورات (جدول 34، 184) والمقصود بها المادة التدريبية. أي أن هذه المطبوعات المرافقة للمادة التدريبية لم يتم التخطيط لها على مستوى المادة التدريبية فلم يتم تخطيط تنفيذها، ولم يحصل المعلم على أدوات تعليمية جديدة لاستعمالها في غرفة الصف في مستوى التطبيق. وهذا يدل

على أنه كلما ابتعدنا عن التخطيط الاستراتيجي، وقلت قيمة البند نسبة من مستوى التخطيط، انعدمت فرصته من التنفيذ ولا يظهر عند التطبيق.

أما الأهداف للتدريب، فقد ظهر وجود تخطيط لها على مستوى التخطيط الاستراتيجي (جدول 14، ص150)، وزادت قيمتها عند التخطيط للمادة التدريبية (جدول 16، ص155)، أي أن الاهتمام بها قد زاد. ورغم وضع الأهداف وتقدير أهميتها كجزء من مستويات التخطيط، واعتبارها ذات قيمة في استبانات المدربين والمعلمين في محور المادة التدريبية، إلا أن التغذية الراجعة من الميدان تدل على أنه؛ وإن كانت الأهداف واضحة في أكثر من مستوى للتدريب، لا ينعكس على مدى الاستفادة من الدورات. فقد عبر 100% من المبحوثين عن موضوع الاستفادة لأهميته كدلالة لقياس الكثير حول التدريب (جدول 34، ص184). فتفاوتت درجات الاستفادة بين المعلمين. ولا تكمن المشكلة بالأهداف نفسها. فلا يظهر المعلمون اعتراضا على تناسب المادة التدريبية مع الأهداف المعلنة للدورات، بل حصل البند الخاص بهذه العلاقة في استبانة المعلم على وسط حسابي قيمته 3.54 (جدول 28 أ، ملحق رقم 4، ص 388)، و4.10 عند المدرب (جدول 24 أ، ملحق رقم 4، ص 385). كذلك حصل بند تناسب المواضيع مع التقدم في الخيارات العلمية والتكنولوجية على 3.53 عند المعلم، و 4.00 عند المدرب في الجداول ذاتها. وإن دلت هذه النتائج على شيء، فهي تدل على أن المعلم لديه قناعة، وإن كانت متوسطة، بأهمية ما يطرح. وذلك لأنه كما جاء في دراسة ديب (2006) أن الاحتياجات بموضوعات التدريب ترتبط بالمستحدثات التقنية في العملية التعليمية،

وبما لدى المعلم من رضا إن تحققت. وهنا تكمن المشكلة. فحسب ما جاء في المقابلات المعمقة، فإن المعلم يرى أن المشكلة لديه ليست في المواضيع أو الأهداف، إنما بتناسب المحتوى مع الأهداف، وبمدى تنفيذ المحتوى أثناء التدريب بحيث يكون التنفيذ قادرا على تحقيق الأهداف. يبدو أن المعضلة هنا تكمن في العلاقة ما بين التخطيط والتنفيذ. فليس كل ما يخطط له متوافقا مع ما ينفذ. وتبقى القضية في العلاقة ما بين المحتوى النظري والمحتوى العملي. فيظهر من الجدول(52)(ملحق رقم 5، ص590) في محوره 3، أنه هناك تكرار للمحتوى النظري حول المنهاج، وأنه يكون دون مستوى المعلمين أحيانا، وفوق مستواهم في أحيان أخرى. وعبر 100% من المبحوثين في المقابلات المعمقة (جدول 34، ص184) عن أنهم يعطون الأفضلية للجانب العملي من التدريب.

فظهر من خلال الدراسة الحالية ضعف في المحتوى العملي في الدورات وغياب الدعم في تنفيذه. فيظهر في الجدول (16) ص155 حول التخطيط للمادة التدريبية، أن متطلب فني المختبر للمساعدة في التدريب حصل على قيمة صفر. فقد تكون الدورة، كدورة الحقائب التعليمية، دورة عملية تفتقر إلى المساندة العملية اللازمة. وقد يعود السبب في ذلك إلا أن المادة وإن كانت عملية، فهي تعطى بشكل نظري. فكما يقول المبحوث (ج): *"التجربة التي يجب أن أعطيها في حصة من 45 دقيقة، نأخذها في 2 إلى 5 دقائق في الدورة...لدي معلومات، لكن أريد الخطوات لأنقلها للطالب.....هناك تقرير المختبر....أنا رأيت....عملت.....ما هي النتيجة.....هناك من يذهبون إلى المختبر....يعمل المعلم التجربة*

أو النشاط من الكتاب، أحيانا تنجح وأحيانا لا تنجح....." (ملحق رقم 5، ص420). ويرى المبحوث (أ) أن : " المشكلة أن النظري يختلف عن التطبيق العملي، نحن نأخذ نظري ...." (ملحق رقم 5، ص 395). ويعتقد المبحوث (ج) أن الدورة : " تتمحور حول مادة الكتاب المقرر. لا يوجد شيء إثرائي...." (ملحق رقم 5، ص 432). وتوضح المبحوثة (ز) أثر الجانب العملي في الدورات على التطبيق في الصف فتقول: "*نحن بحاجة لشيء عملي أكثر، حيث أستطيع التطبيق والعودة إلى المدرسة بشيء عملي أكثر أقنع الطالبات فيه*" (ملحق رقم 5، ص 466). أي أن هناك حاجة لإعادة النظر في المحتوى النظري والعملي للدورات، وتوفير ما يلزم للتدريب العملي.

ويتوافق هذا التوجه نحو الجانب العملي من التدريب مع نتائج دراسة جاريت وزملائه (Garet et al, 2001) والتي دلت على خصائص جوهرية لنشاطات التطور المهني. منها جوهرية التركيز على المحتوى وتوفير الفرص للتعلم النشط خلال التدريب.

ويعتبر الاهتمام بالاستراتيجيات التعليمية أول متطلب في مهمة تحديد محتوى الدورات. ولكنه وإن كان قد حقق 4.3% من التخطيط للمادة التدريبية ككل (جدول 16، ص155) ، فقد عبر جميع المبحوثين في المقابلات المعمقة عن أن الاستراتيجيات التدريبية لا تناسب المعلمين (جدول 34، ص184). حيث قال المبحوث(أ): " عملية التلقين وحشو الدماغ بالمعلومات ممل....النتيجة أنه اليوم سمعت وغدا سأنسى...." (ملحق رقم 5، ص402).

وكان الوسط الحسابي لكل من بند تحديد استراتيجيات تدريب مناسبة، و تحقق استراتيجيات التدريب الأهداف متماثلا وبقيمة 3.42 في محور المادة التدريبية في استبانة المعلم ولكن كان ترتيبها الأخير في المحور (جدول 28أ، ملحق رقم 4، ص388). وحصل البندين في استبانة المدرب على قيمة 3.81 و3.9 على التوالي (جدول 24 أ، ملحق رقم 4، ص385)، أي بقيمة أعلى. تظهر تقييمات الوزارة في الوثائق التي حللت أن هناك حاجة لتضمين الجانب العملي في الدورات لإيجابيته في التدريب، وأنه يجب التنويع في أساليب التدريب لما في ذلك من فائدة، وذلك في الوثائق ما بين 2005 –2007 (جدول ، 20، ص164) مما يتفق مع آراء المعلمين ويتناقد مع نتائج المدربين. أي أن الوضع هو كما استنتجه أبو زينة وحسن والجزار(1990)، بأن أساليب التدريب تقليدية وتعتمد على المحاضرة في أغلبها. ويتفق أيضا مع الدراسة التشخيصية للوزارة في 2007 (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية،2007)، حيث أن 60% من المعلمين ذكروا أن المادة التدريبية كانت نظرية وأن التدريب لم يطور المهارات التطبيقية والعملية. في حين أن ما يرنو إليه المعلمون هو ما توصل إليه العسبلي (2006) في أن أعلى النتائج لاستراتيجيات التدريب هي للتمرين العملي.

وقد أظهر المعلمون اهتماما حقيقيا؛ بنسبة 100%، من المبحوثين في المقابلات المعمقة بالتعلم من الزملاء (جدول 34، ص184). حيث كان ترتيب بند وجود توجه عام نحو ايجابية التعلم من الزملاء على أعلى قيمة حقيقية بين جميع بنود استجابات المقابلات بقيمة 2.10%

(جدول 35، ص190). فيعترف المعلمون بتجارب زملائهم الميدانية ويعتبرونها مصدرا مهما للتدريب. رغم ذلك، إلا أن هذا التعلم من الزملاء لا يحصل بشكل قصدي أو مدروس في الدورات ، بل في هامشها وإذا توفر له الوقت. وقد لا يتحقق المطلوب منه إذا بقي في هذا السياق كما قالت المبحوثة (ز): " يطلبون منا تبادل الخبرات كمعلمين، وما هي المشاكل التي نواجهها، ونحن بالدورات لا نحل مشاكل الطلاب...." و"لا نستفيد فعلا من النقاش" (ملحق رقم 5، ص464).

وظهر لدى المعلمين إهتمام خاص بالدورات الخاصة بمادة الفيزياء دون المواد العلمية الأخرى. فلدى معلمي الصف العاشر توجهات سلبية نحو مادة الفيزياء ظهرت في بيانات المقابلات المعمقة (المحور 36 جدول 52 ملحق رقم 5 ص590). فترى المبحوثة (ز) أنه: " بما أن الفيزياء مثلا في غير تخصصي فأنا آخذ المعلومات بشكل سطحي وأنساها لانها ليست مركزة" (ملحق رقم 5، ص466). ويعتقد المبحوث (أ) أن: " *المشكلة أحيانا بالعقدة.... المعلم عنده عقدة من مادة الفيزياء...فيشطب الوحدة بدل أخذ دورة تأهيل...*" وأن " *الدورات التدريبية تتناول الأحياء وتهمل الفيزياء والكيمياء، أو الفيزياء دون جميع التخصصات....*" (ملحق رقم 5، ص401).

وظهر من خلال بيانات المعلمين أن 13% فقط من معلمي العلوم للصف العاشر هم من تخصص الفيزياء (جدول11، ص138). أي أن هذه النسبة من المعلمين هي التي لديها

المتطلبات الأكاديمية لتغطية ما نسبته ثلث المنهاج للصف العاشر من العلوم. بينما 87% هم في تخصصات أخرى وبحاجة لدعم ومساندة لتحقيق المنهاج.

إدارة الدورات:

يعتبر تنفيذ الدورة وإدارتها تطبيقا لما يتم التخطيط له في المستوى الثالث من التخطيط، وهو التخطيط للتنفيذ. ودلت الدراسة أن هذا المستوى هو المستوى الأضعف من السلسلة. حققت نتائج هذا المستوى أدنى نسبة في تحقيق المتطلبات حيث حصل 5 من أصل 23 متطلب على قيمة صفر (جدول 18، ص160)، أي لم يتم العثور على دلائل لها في الوثائق. وهي تشمل الالتزام بالعدد المحدد من المشاركين في التخطيط الأولي، ومواصفات اختيار مكان التدريب من حيث سهولة الوصول اليه، وتعاون مسؤول الموقع، وتناسب الموقع مع الأهداف التربوية العامة، وتحضير نماذج للمساعدة على التطبيق الصفي. فيعتبر انخفاض أهمية تحديد أعداد المشاركين في التخطيط للتنفيذ إلى الصفر مؤشراً سلبياً. فلا يوجد ما يدل على الالتزام بالعدد المقرر في التخطيط الأولي، ولا يتم التخطيط للتنفيذ بناءا على عدد المشاركين ولا يوجد متابعة لأعدادهم. أي أن الاهتمام بالفئة المتدربة لا يتفق مع عددها سوى في المستوى الأول من التخطيط. وهذا يعكس ضعفا في التخطيط لأن للعنصرين(عدد المتدربين وفئتهم) أهمية من حيث عدد المدربين والأماكن والتكلفة وكل عملية التخطيط للتنفيذ التي اعتمدتها الباحثة في تصميم قوائم الرصد (ملحق رقم 2، ص278). مثال ذلك ما يتم في التخطيط المالي الأولي. حيث تحدد ميزانيات لا يظهر أثرها إلا عند التنفيذ، فيظهر الضعف

في تغطية النفقات. خاصة فيما له علاقة بتخصيص ميزانيات مناسبة للقرطاسية والضيافة والمواصلات، كما ظهر في تقييمات الوزارة نفسها وعلى مدى الأعوام 2005 –2007 (جدول 20، ص 164).

أما موقع التدريب وسهولة الوصول إليه، فلا يوجد ذكر لها. وكان الوسط الحسابي لإمكانية الوصول إلى موقع التدريب بسهولة 3.28 عند المعلم (جدول 29أ، ملحق رقم 4، ص389) وهذا يبن أنها متطلب ناجح بينما لا تتفق المبحوثة (ز) من القدس مع هذه النتيجة حيث عبرت عن موقع التدريب بالقول " *مركز الاشراف يحتاج إلى عشرون دقيقة مشي من الشارع الرئيسي.... وإذا توفرت السيارة، لا يتوفر المصف..."* (ملحق رقم 5، ص467). وكان هناك تعبير في الوثيقة 29 (جدول 37، الملحق رقم 3، ص319) عن دور حواجز الاحتلال كمعيق للوصول إلى مواقع التدريب. ورغم أن الاحتلال وضع لا ينطبق على الكثير، إلا أن دراسة ميكاليديس (Michaelidis, 2003) بينت ضرورة التخطيط على أساس أن تحل المشكلات ذات العلاقة بصعوبة الوصول إلى مكان العمل، فيبقى المعلم في موقع عمله ويتم التدريب من خلال الحاسوب. أما بالنسبة لغياب تحضير نماذج للمساعدة على التطبيق الصفي، فهي غائبة في التخطيط للمادة التدريبية كما ذكر سابقا.

المشرفون المدربون:

هناك إشكالية في موضوع المشرفين الذين هم أنفسهم المدربين الذين تعتمدهم الوزارة. حيث يوجد تباين واضح بين نتائجهم ونتائج المعلمين في المحاور والبنود المشتركة في

الاستبانات. فلديهم مستوى رضا أعلى من المعلمين عن الدورات تخطيطا وتنفيذا، رغم اختلاف القراءات من البيانات الأخرى للدراسة حول ذلك.

وقد حصل بند سلبية المشرفين المدربين نحو التدريب والتطبيق على 1.92 كقيمة حقيقية، وجاء ترتيبه الخامس في الأهمية بالنسبة للمبحوثين في المقابلات المعمقة (جدول 35، ص190). نشأ هذا الانطباع لدى المعلمين من خلال تفضيل المشرف إنهاء المنهاج كاملاً، دون الاهتمام بكيفية إنهائه. ومع أنه مدرب وما زال ضمن الميدان كمشرف، وعلى اطلاع مباشر على المشكلات الميدانية، إلا أنه لا يراعي في متطلباته مشكلات هذا الميدان. وتظهر هذه النتيجة الخاصة بالكم على حساب الكيف عند مراجعة تفاصيل بند سلبية المشرفين في الجدول 50 (ملحق رقم 5، ص530). فيقول المبحوث (ج): " أعتقد أن الموجهين يطالبون بالأداء الجيد وهم واعين للمشاكل ...ويطالبون بأشياء أكثر" (ملحق رقم 5، ص432).

بل أنه ضمن منظور إنهاء المنهاج، لا يطالب بالتطبيق لما جاء في الدورات كما قالت المبحوثة (و)" عادة ما يناقش المشرف موضوع استعمال الحاسوب في الدورات .....ولكن لا يطالب بتطبيقه...." (ملحق رقم 5، ص463). وتضيف المبحوثة (ز): " في النهاية نأخذ الدورات ويعود الموجهون ليعاملوننا كأننا معلمين مبتدئين." (ملحق رقم 5، ص476) أي لا يوجد تقدير للمعلم ولا تحفيز له على تطبيق تعلمه أو حتى حضور الدورات. وقد كان البند 6 من مخرجات التدريب والذي يتناول ظهور دافعية في الحماسة لتنفيذ الأفكار التي وردت في التدريب، حيث جاءت النتيجة لتدل على وجود دافعية للتدريب لدى المعلم، في الترتيب الوسط

بين المخرجات في استبانة المعلم (جدول 32 ب، 180). إلا أن المدرب وضع نفس البند في الترتيب الأخير في القائمة (جدول 27 ب، ص173). وكذلك فقد كان لبند تنمية المعتقدات الايجابية نحو التعليم المرتبة الثالثة عند المعلم، بينما وضعها المدرب في المرتبة التاسعة في نفس الجداول.

نلاحظ أن هناك حكم مستمر على المعلم من قبل المشرف المدرب على أن المعلم هو الجانب السلبي في التدريب. ويستشعر المعلم ذلك وتعبر عنه المبحوثة (د): " نجتمع على المعلم لأنه أقل كلفة" و" الأفضل وضع العبئ على المعلم....أنت فقط من سيغير الواقع" (ملحق رقم 5، ص441). وعبر عنه المبحوث (أ) ساخرا: " فلا تكلف نملة أن تحمل أهرام الجيزة...." (ملحق رقم 5، ص410).

لا يهتم التخطيط للتنفيذ باختيار مدربين حسب ما تتطلبه الدورة (جدول 18، ص160)، خاصة في ما له علاقة بمتطلب خبرة الإشراف(2.6%)، وخبرة التدريس (2.6%)، ومواصفات المدرب (1.3%). فقد حصلت جميعها على قيمة أقل من قيمة المشاركة النسبية للمستوى(3.3%). بينما يصب الإهتمام بشكل عام في التخصص (10.4%) والتأهيل (5.2%). إلا أن ذلك لا يضمن تدريبا جيدا. بل أحيانا له تأثير سلبي إذا لم يكن المدرب يهيأ لدوره بشكل جيد. فقد يكون كما وصفته المبحوثة (د): "*هو ليس هناك لقياس قدراتي واستعراض عضلاته...بل هو لتعليمي....كان كالمعلم الذي يقف أمام الطلاب في الصف ويتحداهم....*" (ملحق رقم 5، ص446). فلو اشترط على المدرب أن يكون خبيرا في

التدريس، فإنه سيدرك سياق التعليم بشكل حقيقي فيقدر ظروفه ومشكلاته فلا يضغط على المعلم دون داع. وإن كانت لديه خبرة طويلة بالإشراف فقد يكون قادرا على مساعدة المعلم على نقل التدريب إلى غرفة الصف، وضمن سياق حقيقي وبهدف حل مشكلات ذلك السياق. أما إذا كان يملك مواصفات المدرب الجيد، خاصة فيما له علاقة بمبادئ تعليم الكبار، فإنه سيوفر أفضل الظروف التعليمية للمتدربين، وسيكون مقنعا في تدريبه. كذلك فإن المدرب نفسه لا يرى العلاقة واضحة بين الجانب النظري للدورة والتطبيق العملي في سياق التعليم، كما ظهر في محور المادة التدريبية من استبانة المدرب حول التنفيذ(جدول 24ب، ص170)، فكان لهذا البند الترتيب الثامن من أصل تسع بنود تبعا للوسط الحسابي. وبهذا الصدد يطالب المعلم بأن يعطى مجالا لتطبيق تعلمه أثناء الدورات، وكذلك متابعته بعد التدريب في موقع العمل كما يظهر من استجابات المعلمين في الجدول (34) ص184.

المعوقات الأخرى:

ظهرت معوقات من خلال المقابلات المعمقة، تلفت الانتباه ولا ذكر لها في التخطيط ولا في أي من مستوياته. وهي تشمل مواد تعليمية تؤثر في تدريس العلوم خاصة الرياضيات، ومسؤوليات المعلم وأعباؤه، وواقع التعليم والقوانين التربوية وغياب الارشاد الاجتماعي والأكاديمي للطلاب، وغياب أولياء الأمور ومكتب التربية والتعليم كحلقة وصل بين التخطيط في الوزارة والتدريب والتطبيق، وواقع الطلاب، كأهم عائق، وتوفر المواد والأجهزة وأدوات للتطبيق في المدارس.

فرغم أن رفع المستوى الأكاديمي للطالب هو الهدف من التدريب، إلا أن الطالب معوق أساسي من وجهة نظر المعلمين، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر. فتوجهات الطلاب نحو التعليم ولامبالاتهم تقلل دافعية المعلم للتطبيق (جدول 52، ملحق رقم 5، ص590). فالمعلم لا يجد مساندة إرشادية من موجه تربوي أو اجتماعي، تساعده على حل مشاكل الطلاب. هناك فروقات فردية عالية ومتنوعة بين الطلاب ولا يسمح عددهم، وهو المعيق الأكبر، على التعامل مع هذه الفروقات. مستوى الطلاب الأكاديمي متدن ويعزو المعلمون ذلك لقانون التربية في الترفيع التلقائي وتدخل بعض الجهات في ترفيع الطلاب حتى عندما لا يكونوا بالمستوى المطلوب. أولياء الأمور لا يتجاوبون مع المعلمين بشكل جدي. ولا يوجد مجالس أولياء أمور فعالة. تظهر العبارات الدالة على ما سبق في الجدول (50)(ملحق رقم 5، ص530).

أما المواد والأدوات والأجهزة اللازمة للتدريب والتي ذكرها نسبة 100% من المبحوثين ، كذلك المرافق الضرورية للتطبيق بنسبة 86%، والمختبر العلمي والقيم على المختبر في المدرسة، بنسبة 29% (جدول 34، ص184)، فهي غير متوفرة في أغلب المدارس. بل يوجد خوف لدى المعلم، كما ظهر في المحور 20 في الجدول (52)(ملحق رقم 5، ص590) للمقابلات المعمقة، من استعمال المختبر على مسؤوليته. لا يوجد ذكر لاحتياجات التطبيق أثناء التدريب، من المصادر والمرافق في أي من مستويات التخطيط نهائيا ولا حتى عند اختيار المشاركين للتدريب (جداول (14) و(16) و(18) في الفصل الرابع. فقد

يتدرب معلم على استعمال جهاز ما وليس لديه جهاز مثله يعمل عليه في المدرسة. أو تبقى الأجهزة مغلفة دون استعمال لغياب التدريب اللازم لتشغيلها.

إذا تم إعتبار الجدول(35) ص190 لترتيب البنود التي ظهرت في المحاور المختلفة وفقا لقيمتها الحقيقية خارطة نستدل بها على ما يؤرق المعلم من جوانب التدريب، وتابعناه في التخطيط والتنفيذ، فإننا نجد دلائل تثليثية لها، ونستطيع ربطها بالتخطيط. حتى بندها الأخير، والذي يعبر فيه المبحوثون عن كون محتوى الدورات أعلى من مستوى المشاركين أحيانا، وبقيمة حقيقية 0.12%. فيرتبط هذا البند بغياب تقدير الاحتياجات التدريبية في مستوى التخطيط الاستراتيجي. كذلك غياب تحديد متطلبات سابقة للدورات كما عبر المبحوثون في الجدول (34) ص184، والذي يؤدي إلى تخطيط المادة التدريبية دون قاعدة تنطلق منها. ثم ينشأ من غياب آلية إختيار المشاركين في مستويات التخطيط الاستراتيجي والتخطيط للتنفيذ، مصاحبة بما ظهر من مشكلة في سجل الدورات للمعلمين، أن هناك خطأ في اختيار الفئة المناسبة من المتدربين، والتي تملك المؤهلات التي تسمح بالإستفادة من التدريب.

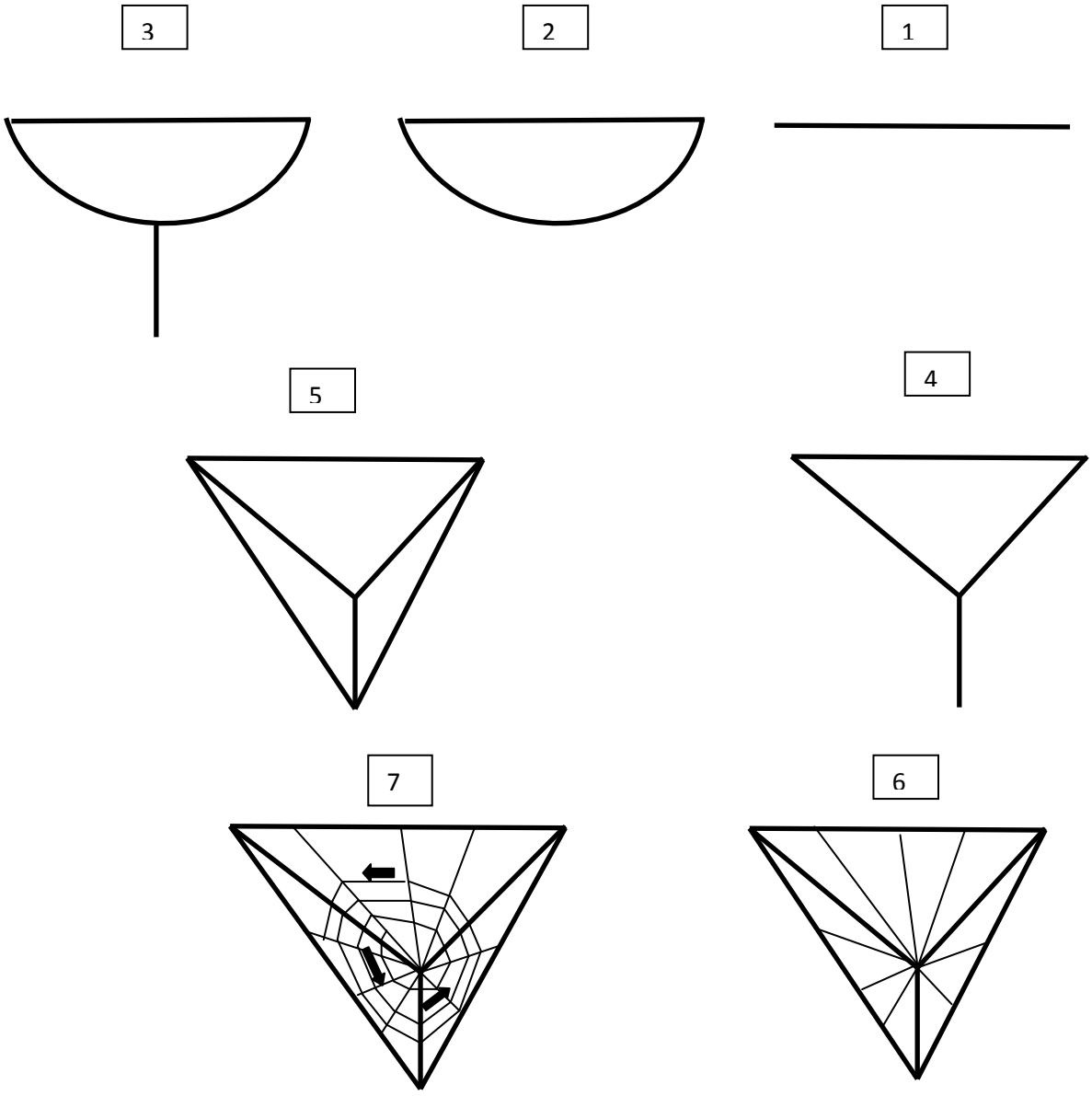
نموذج النسيج العنكبوتي في التدريب

خرجت الباحثة الحالية في ضوء النتائج التثليثية بنموذج للتخطيط والتدريب. ترى الباحثة فيه أن آليات تأهيل المعلمين أثناء الخدمة يجب أن تكون كالآلية التي تبني بها العنكبوت بيتها. فلكل منهما أعمدة رئيسية تلتقي في المركز، وكل منهما يبنى لهدف، ويستهدف فئة معينة، ويؤمل أن يحقق أهدافه بشكل صحيح.

بيت العنكبوت

تبني العنكبوت بيتها بطريقة هندسية ينتج منها بناءا دقيقا بخيوط قوية نسبيا لحاجتها. وترى الباحثة أن آلية تأهيل المعلمين أثناء الخدمة تشبه الآلية التي تبني بها العنكبوت بيتها. فهي تقدر المسافة التي تستطيع أن تنشئ بيتها ضمنها، بأن تصدر خيطا باتجاه أقرب غصن تحس به أمامها. فإن كان على قرب مناسب، تثبت الخيط وتستكمل البناء. أي أنها تقوم بقياس ما حولها من موارد ضرورية لتبني بيتها قبل أن تشرع ببنائه. ثم تؤسس شكل ثلاثي يشبه حرف Y باللغة الإنجليزية. أي أن له ثلاث أطراف رئيسية تلتقي في الوسط، وتبدأ من الخارج باتجاه الداخل، كما في الشكل(3).

يكون هذا الشكل الدعامة الرئيسية التي تنشئ عليها العنكبوت بقية البناء. فقد تقوم بإضافة أعمدة أخرى إذا اقتضى الأمر، ثم أنها تضيف خيوطا تصل فيها الأعمدة الرئيسية، وبمسافات تسمح لها بالإنتقال بين الخيوط دون أن تقع. تبنى الخطوط العرضية بدءاً من الوسط وبشكل لولبي متتابع حتى أطراف البيت كما يظهر بالشكل (3). فتقوم العنكبوت بتفقد بيتها باستمرار، واستبدال ما يبلى من الخيوط. يبقى البيت متماسكا حتى تقضي العنكبوت منه حاجتها سواء كانت الصيد أو غيره. أي ضرر لمركز البيت يكون له الأثر الأكبر. ولا يضعف البيت كلما اتجهنا بعيدا عن المركز.



الشكل (3)

بناء الخطوط العرضية لبيت العنكبوت

ما تقترحه الباحثة

تفترض الباحثة أن الأعمدة الثلاثة لبيت العنكبوت هي الثلاث مستويات من التخطيط، وهي التخطيط الاستراتيجي، فالتخطيط للمادة التدريبية فالتخطيط للتنفيذ. فهذه هي أعمدة التدريب وأساسه الذي يبنى عليه التدريب. وإن ظهر ضعف في إحداها، ضعف البناء من أساسه. أما التخطيطات الأخرى فهي تبنى وتضاف بوصلها مع النقطة التقاء الأعمدة الرئيسية في الوسط. تصل هذه الخطط ما بين الوزارة في الأطراف(مستوى التخطيط) وبين الوسط، حيث المعلم والطالب والبيئة التعليمية (مستوى التطبيق). وتكون لهذه التخطيطات أهميتها في دعم البناء عامة. كالتخطيط الزمني أو التخطيط لاختيار أعضاء لجنة تخطيط المادة التدريبية، أو التخطيط لمعلمي مبحث دون الآخر. تظهر هذه الخطط الفرعية ضمن المخطط الكامل ليظهر دورها. أما الخيوط العرضية التي تصل بين المخططات فهي المتطلبات التي يجب تحقيقها من أجل أن تبقى الأعمدة متصلة. تبدأ هذه المتطلبات مما هو قريب للوسط (مستوى التطبيق) وصولا إلى الأطراف (مستوى التخطيط). أي من مركز العملية التعليمية وعناصرها من طلاب ومعلمين ومدارس، وهي بؤرة التدريب وهدفه، حتى المسؤولين عن التخطيط للتدريب من دوائر الإشراف والمديريات ومكاتب التربية والمؤسسات الداعمة للتدريب والممولين وغيرهم من أفراد ومؤسسات يعملون في ومع وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية،على تخطيط التدريب. يقع بين الوسط والأطراف المنفذون للتدريب(مستوى التنفيذ)

بمراحله المختلفة من معدي المادة التدريبية، والخطط الاجرائية والمنفذون لهذه الخطط وكل من يشاركهم فيها. يبين الشكل (4) النموذج موضحا.

وفقا لهذا الافتراض، فإن قطع أي من الخيوط الطولية، أي عندما لا يتم الاهتمام بأي من بنود التخطيط، فإن أساس البيت لن يكون سليما، ولن يحقق ما بني من أجله. فلن يكون هناك مجال لكي توضع الخيوط العرضية، أي لن تتحقق متطلبات لا أساس لها. كتحقيق متطلب الفئة المستهدفة بالتدريب. فإن لم يكن هناك تخطيط جيد لها، تقل الاستفادة من التدريب ولا يحقق هدفه. أي أن الخلل في اختيار الفئة المستهدفة يضيع الهدف من التخطيط وهو تحسين نوعية التعليم والتعلم.

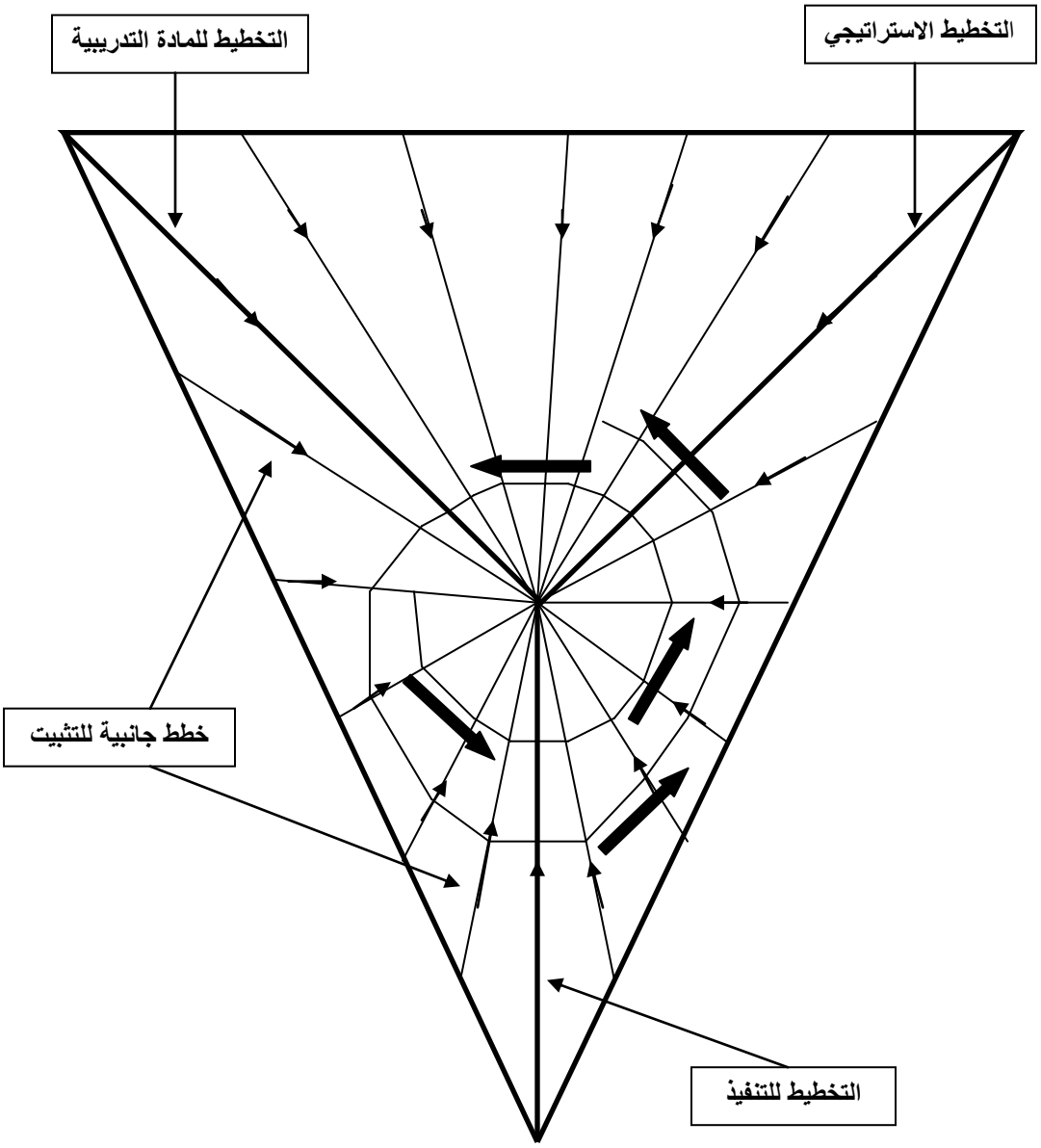
بالنظر للخيوط العرضية نجد أنها لولبية في طبيعتها، بحيث تكون ضيقة وقريبة من المركز، ثم تصبح واسعة وبعيدة عن المركز. إلا أنها تبقى متصلة، وأي فصل لها ، بمعنى عدم تحقيق أي متطلب، يعني عدم التمكن من اتباع المسار اللولبي. فمثلا عندما لا يتم التخطيط ضمن المادة التدريبية لمتطلب المطبوعات المساندة للتطبيق في غرفة الصف، لن يكون أنجاز هذه المطبوعات ضمن متطلبات التخطيط للتنفيذ، أو التنفيذ أو حتى التطبيق. فهي لم تكن في المرحلة الأولى الصحيحة في التخطيط . تظهر العلاقة بوضوح من خلال الشكل4.

يبدأ تحقيق متطلبات التدريب من الوسط وباتجاه الخارج. أي تهيئ المتطلبات في بيئة المعلم ومن ثم ننطلق لمراحل التدريب، ومن ثم نوفر تغذية راجعة تصلح لتخطيط جديد. أي عند التخطيط نسير من الخارج للوسط كما تبني العنكبوت الخطوط الطولية للبيت. فنخطط

حتى أدق التفاصيل. ولكن عند تنفيذ التدريب نحقق المتطلبات في البيئة التعليمية، فالتدريبية، فالتغذية الراجعة للتخطيط الجديد. وهكذا باتجاه الخارج، مثلما تفعل العنكبوت عندما تبني الخطوط العرضية لبيتها.

وبما أن تهتك وسط بيت العنكبوت يضعف البيت، فأننا نضعف التدريب كلما قلت التهيئة للتطبيق في بيئة العمل، أي الصف أو المدرسة. ونضعفه كلما قل الاهتمام بعدد الخطوط العرضية والتي تستجيب للتفاصيل، والمسافة بينها، أي العلاقة بين هذه المتطلبات ببعضها وبالتخطيط. فالعنكبوت تنشئ هذه الخطوط بمسافة آمنة بينها بحيث لا تقع عندما تتنقل بينها. وعند تحديد المهمات في التخطيط، يخطط لمتطلبات تتابعية ومستمرة. فأن كان الزمن أحد المحاور التي يخطط لها، فعلى التخطيط لها أن يستمر من أطراف اللولب حتى خيوطه الداخلية في الوسط. فلا يخطط للزمن على مستوى التخطيط الاستراتيجي، والبعيد عن المعلم والطالب، دون التخطيط للزمن اللازم لتطبيق التعلم الجديد في بيئة العمل لمعرفة مدى إمكانية الاستفادة من التدريب في أرض الواقع.

يعمل التقييم المستمر لمستويات التخطيط والتنفيذ والتطبيق، عمل العنكبوت باستشعار أي تهتك يحصل للنسيج. فبالتقييم نستشعر ضعف أو غياب أي من خطوات التخطيط، وهي أعمدة التدريلب، وأي من متطلبات التدريب في كل المستويات، كما تستشعر العنكبوت انقطاع الخيوط. إلا أن الاستشعار يكون في كل مستويات التدريب، ولكل خيوطه، وبتجاوب سريع،



أسهم تشير إلى اتجاه بناء الخطوط العرضية من الوسط باتجاه الخارج ←

الشكل (4)

النموذج العنكبوتي في التخطيط للتدريب

كما تستجيب العنكبوت، نصلح به ما نقيم من أوضاع أو مشكلات. فلا فائدة من التغذية الراجعة إن لم تستغل للإصلاح.

وعليه، فإن نظام التقييم الذي يتم العمل به في التدريب يجب أن يقيم كل مراحل التدريب وكل من يؤثر ويتأثر به. كما يجب أن يشمل العناصر المادية والموارد البشرية، ويجب التوصل إلى معرفة مدى فعاليته في مكان العمل.

الاستنتاجات:

تم التوصل إلى العديد من الاستنتاجات من خلال هذه الدراسة وفقا لمستويات الدراسة الثلاث من تخطيط وتنفيذ وتطبيق أهمها:

أولا: التخطيط:

1 -التخطيط بمستوياته الثلاثة؛ المستوىالإستراتيجي ومستوى التخطيط للمادة التدريبية ومستوى التنفيذ، كل متكامل وأي خلل في التوافق ما بين هذه المستويات ينعكس في واقع ضعف التأهيل للمعلمين أثناء الخدمة.

2 -يجب توزيع الاهتمام ما بين متطلبات المهام في كل المستويات من التخطيط، فلا يعطى متطلب اهتماما أكثر من غيره. ذلك أن 55% من مهام مستوى التخطيط في الدراسة

غير متوازنة وتعطى الأهمية فيها لمتطلبات على حساب متطلبات أخرى(جدول 21، ص166). مما يضعف التدريب.

3 - غياب التقدير المناسب للحاجات التدريبية والموارد التي يبنى عليها التخطيط الإستراتيجي، جعل التخطيط الإستراتيجي أقل مستويات التخطيط توازنا، وبنسبة67% من مهامه غير متوازنة من حيث تحقيق متطلباتها. رغم أن دراسة احتياجات المنهاج التي أهملها التخطيط الإستراتيجي، تظهر مواضيع تدريب كالحاجة للتدريب في موضوع الفيزياء والمختبر وتشغيل الأجهزة والأدوات ، وهي مواضيع تدريب ظهر الاحتياج لها من خلال المقابلات المعمقة مع المعلمين (جدول51، من الملحق رقم 5).

4 -لا يتم التخطيط للتدريب ضمن ما يمكن للجامعات أن توفره من موارد بشرية ومادية مناسبة للتدريب، فلا تعتبر من الجهات المتعاونة على التدريب كما يظهر من الجدول (14) ص150، وتقع بين المهام المهملة في التخطيط كما يظهر في الجدول (15) ص153، رغم ثرائها الأكاديمي والتربوي وثرواتها المادية والبشرية التي نستطيع الإفادة منها في أي من مستويات التدريب (تخطيط –تنفيذ – تطبيق).

5 -يكمن الضعف في مستوى التخطيط للتنفيذ في عدم التخطيط لملاءمة التنفيذ لحاجات التدريب من حيث الموقع وتوفير أدوات التطبيق واختيار المدربين. وكذلك عدم مراعاة حاجات المتدربين من حيث الترتيبات الزمنية والمطبوعات.

6 -لم يحقق التخطيط للتدريب مواصفات ملائمة لعناصر الزمن ذات العلاقة بالتدريب (زمن الدورة، موعدها، مدة اللقاء، وغيرها....) تناسب المتدربين، وتساعد على تنفيذ الدورات بشكل ناجح، أو تسمح بالتطبيق ضمن الجدول الزمني للمعلم وظروف عمله.

7 -هناك اجراءات وضعتها الوزارة لتحقيق تخطيط جيد للتدريب كما يظهر في الوثيقة 2 والوثيقة 51 (جدول 37، ملحق رقم 3، ص 354) إلا أن تطبيقها إما لا يتم، أو يتم في غير موعده فيفقد فعاليته، أو يعتمد تنفيذه عل فعالية من توكل له المهمة. وهذه متغيرات تضعف التدريب كنظام متماسك نسعى من خلاله لتحقيق أهداف معينة.

ثانيا: التنفيذ:

أ - يمثل التنفيذ حلقة الوصل الرئيسية والأضعف ما بين المنشود(أي ما يخطط له في مستويات التخطيط الثلاث) وبين التطبيق (أي ما يظهر من أثر للتدريب في ممارسات المعلم ونتائج الطلاب). فأعط المعلمون محور إدارة الدورات أقل معدل وسط حسابي في التنفيذ (3.03).

ب - لا توفر مراكز التدريب كل ما يلزم للتدريب، خاصة التدريب العملي من مختبرات وفنيي مختبر.

ت - يمثل المشرفون التربويون أهم عناصر التنفيذ. فهم العنصر الذي يعتمد عليه في قياس الحاجات للتدريب، والتدريب، وتقييم التدريب، وتقييم المعلم ومدى التطبيق. أي أن

المدرب تقع على عاتقه مهام كثيرة، وعليه ربما وجب دراسة هذه المهام التي يقوم بها المدرب وتنظيمها. فعملية التدريب التي يقوم بها المشرفون التربويون تؤدي إلى نتائج سلبية في تحقيق أهداف التدريب. حيث ظهر أن المشرفين أنفسهم لا يساعدون على نقل المادة التدريبية التي يدربون عليها، إلى مستوى التطبيق العملي داخل صفوف المتدربين.

ث - تستطيع الجامعات أن تحل مشكله تفرد المشرفين بالتدريب وانشغالهم عن متابعة تطبيقه في مكان العمل مع المعلم، فترفع قيمة التنفيذ والتطبيق معا، خاصة وأنها تملك الموارد البشرية والمادية وتستطيع توفير بيئة تعليمية مثلى للتدريب.

ج - هناك متطلبات لا يتم الاهتمام بها عند التخطيط للتنفيذ وينعكس أثرها على المتدرب أثناء التدريب. أهمها التخطيط الزمني الذي قد يفشل التدريب. فقد ظهرت له دلالات في تقييمات الوزارة نفسها(جدول 20، ص164) وفي المقابلات المعمقة مع المجموعة المركزة من المعلمين، في البند الرابع من محور الاعتبارات الزمنية المختلفة للدورات (الجدول 52، ملحق رقم 5، ص 590). كما أن عامل الزمن وبشكل عام، يظهر عدم الاهتمام بكل متطلباته في مستوى التخطيط للمادة التدريبية في الجدول (16) ص155، والتخطيط للتنفيذ في الجدول (18) ملحق رقم 5، ص160، والتي اعتبرت التخطيط الزمني في تلك الدورات غير متوازن لوجود متطلبات مهام لها علاقة بالزمن لم تحقق معدل المشاركة النسبية للمستوى.

ح - يفشل تنفيذ الدورات في توفير نماذج تعليمية ومواد تعليمية يستفيد منها المعلم في تطبيق تعلمه الجديد في بيئته التعليمية. يجب الاهتمام باستراتيجيات التدريب لأنها تنعكس كاستراتيجيات تعليم عند التطبيق كما ذكر المعلمون في المقابلات المعمقة. فقد أظهر المعلمون مثلا رغبة بالتدريب العملي ضمن بيئة مناسبة تساعدهم على التطبيق في غرفة الصف (جدول 34، 184).

ثالثا: التطبيق

أ - تشكل مادتي الفيزياء والرياضيات ،كما العمل المخبري عبئا على معلم العلوم. فرغم أنها ظهرت فقط عند 29% من المبحوثين في المقابلات المعمقة، إلا أنها بموقع نواة التدريب ويجب الإهتمام بها، خاصة وأن النسبة الأكبر بين المعلمين هي لتخصص الكيمياء، فالأحياء فالتخصصات الأخرى. فالفيزياء رغم أنها تمثل نفس النسبة من الكيمياء والأحياء في مقررات العلوم العامة للصف العاشرإلا أن المعلمين الذين يدرسونها من المتخصصين بالفيزياء هم الأقل نسبة (13%) حسب الجدول (11) لعينة الدراسة من الفصل الثالث من البحث.

ب - هناك نقص في الموارد من مواد وأدوات وأجهزة ومرافق مدرسية من مختبرات وحتى من الصفوف مما يمنع المعلم من تطبيق ما تعلمه. في المقابل، لا يوجد تدريب، خاصة ضمن سياقنا التعليمي الفلسطيني، يساعد المعلم على إيجاد حلول حقيقية تساعده على استغلال كل ما في بيئته من موارد من أجل خلق أفضل بيئة تعليمية ممكنة. ذلك لأن مسألة التغلب

على النقص في الموارد، هي مسألة تحتاج إلى ميزانيات. كذلك فإن توفير الموارد يحتاج إلى وقت لا نستطيع أن نخسره كمجتمع تربوي بالانتظار.

ت - أعباء المعلم اليومية ليست قليلة. أحيانا يوجد سوء تقدير لمهام المعلم مما يعيق التدريب وفعاليته. فلا ينظر إلى التوافق ما بين التخطيط للزمن من موقع المخطط، وبين الزمن الفعلي الحقيقي الذي يحتاجه المعلم للقيام بالمهام الموكلة إليه من قبل أي من الوزارة، والمديرية، والإشراف، والمدير والمشرف والتلاميذ وأولياء الأمور. فيحبط المعلم أحيانا لأنه لن يستطيع التجاوب بفعالية مع الجميع، خاصة في التدريب وتطبيقه. "فيسجن ضمن مهام تعليمية روتينية تعمل على بقاء التعليم ساكنا دون تقدم"، كما استشعرت الباحثة من خلال مقابلات المعلمين .

ث - هل ينتظر المعلم الدعم من إدارة المدرسة والمشرف وحتى الزملاء، في تدريبه وتطبيق تعلمه الجديد ويشعر بالايجابية نحو التدريب والتطبيق كلما كان هناك ثناء على إنتاجه.

ج - لا يوجد نظام حوافز للتدريب، ولا تحتسب قيمة لساعات التدريب التي يأخذها المعلم. فلا يفرق بين معلم لديه ساعات تدريب طويلة وآخر قليلة ضمن فترة زمنية مشابهة. لا يربط التدريب بسلم الترقية الوظيفي، ولا يملك المعلم أي وثيقة يثبت بواستطها ما شارك فيه من دورات (جدول 34، ص184). هذا علماً أن مثل هذه الوثيقة وتكرارها لدى المعلم يشكل دافعا وحافزا بحد ذاته.

ح - هناك عوامل في بيئة التعليم، رغم عدم اتصالها بالتدريب، إلا أنها لا تساعد على التطبيق كقوانين التربية والتعليم وغياب الارشاد الاجتماعي والأكاديمي للطلاب، وعدم وجود مؤسسات تعليم مهني كافية في فلسطين (جدول 52، ملحق رقم 5، ص 590).

خ - لا يظهر دور المدير بشكله اللازم في تحديد احتياجات التدريب، أو التعاون على تحقيقه، أو متابعة المعلم المتدرب، أو متابعته بعد التدريب كمشرف مقيم.

التوصيات

أولا: توصيات خاصة بالمسؤولين عن التخطيط والتنفيذ والتطبيق لدورات التأهيل أثناء الخدمة:

1 -العمل على تطبيق آلية تقدير الاحتياجات التدريبية للمعلمين مع إضافة إعتبارات لتخصصاتهم، والامكانيات المتوفرة في مدارسهم، وتجمعاتهم، بحيث يتم بناء قاعدة من البيانات يستند عليها عند التخطيط. فيربط التخطيط للتدريب مع التخطيط لتحسين البيئة التعليمية المادية في المدارس(كما يقترح نموذج العنكبوت في التخطيط). وقد ظهرت أهمية هذا الربط في الجدول (36) ص 196 حيث كان للقيمة الحقيقية لأهمية المرافق المدرسية 2% وترتيبها في المستوى الثالث بالأهمية من أصل 4 مستويات .

2 -اجراء دراسة تقييمية مسحية للمناطق التعليمية المختلفة لتحديد قيمة الموارد البشرية التربوية والموارد المادية والتخطيط وفقا لها. ذلك أن من المتوقع أن تظهر الجامعات

كعنصر موزع جغرافيا بشكل جيد وبموارد بشرية ومادية تسمح لها بأن تصبح مراكز تدريب فعالة، بدل أن يكون لقيمة مشاركتها في الخطط الاستراتيجية صفرا كما ظهر في الجدول (14) من الفصل الرابع للدراسة،

3 -إعتماد نظام تقييم يساعد فعليا على استشعار ما يحدث في خطوات التدريب المختلفة ويشارك به كافة المشاركين ذوي العلاقة بالتدريب، والعمل على تدارك ما يمكن تداركه، خاصة خلال الدورات نفسها. والأخذ بنتائج التقييمات السابقة عند التخطيط لدورات جديدة. فقد كان هناك، وبناء على التوصيات وتقييمات الوزارة في الفصل الرابع من الدراسة والتي تكررت كتغذية راجعة على مدى ثلاث سنوات (جدول 20، 164) إلا أنها تغذية راجعة لا ينظر فيها ولا يتم استغلالها. كما طالب المعلمون بمتابعتهم ما بعد التدريب (الجدول 35، 190).

4 -الإهتمام بعنصر الزمن بجوانبه المختلفة عند التخطيط في مستوياته الثلاث ، فقد ظهر الزمن كعنصر ضعيف وغير متوازن في التخطيط للمادة التدريبية بالذات (الجدول17، ص158).

5 -إشراك الجامعات في مستويات التخطيط والتنفيذ للتدريب حيث حصلت مشاركة الجامعات في التخطيط لدورات التدريب على قيمة صفر كما ظهر في الجدول (14) من الفصل الرابع.

6 -إشراك المعلم في مرحلتي التخطيط للمادة التدريبية والتخطيط للتنفيذ. فهو يرغب في أن يكون عنصرا فعالا في التخطيط حيث ظهرت أهمية ذلك من خلال الجدول (50) (ملحق رقم5، ص 530) حيث كان للتخطيط أعلى قيمة أهمية بين المحاور التي ظهرت من خلال المقابلات المعمقة.

7 -التخطيط للتنفيذ ضمن تخصصات المعلمين من أجل توفير أفضل بيئة تدريبية ممكنة. فيجب الاهتمام بالبيئة التدريبية للمعلم بقدر ما يجب الاهتمام بأي بيئة تعليمية أخرى، لأهميتها في تحفيز المتدربين على التدريب. وقد ظهرت الحاجة لذلك من خلال ما أبداه المشاركون من عدم الرضا عن محور البيئة التدريبية الجدول (29 أ) (ملحق رقم 4، ص389). ومن خلال ما ظهر من احتياج خاص لمعلمي العلوم في محور تنفيذ الدورات حيث كان للمعلمين ملاحظات حول النقص في التجهيزات أثناء التدريب كما يظهر في الجدول (52)(ملحق رقم 5، ص590) من الفصل السابق.

8 -العمل على تحسين البرنامج المحوسب في الوزارة وقاعدة البيانات التي يستطيع توفيرها حول المعلمين ليكون عنصرا فعالا في اختيار الفئات المستهدفة للتدريب من حيث النوع وتحديد العدد. فقد ظهر من خلال الفصل الثالث الصعوبة التي واجهت الباحثة في التوصل إلى قوائم المعلمين والمدربين والمدارس. علما أنها مسجلة لدى الوزارة بدقة، إلا أنها غير مصنفة بشكل قابل للاستخدام حسب الحاجة، هذا لأن تجميعها وفق الحاجات أحيانا يكاد يكون مستحيلا في غياب البرمجيات اللازمة لقاعدة

البيانات، ومن حيث التجديد المستمر للبيانات والآلية التي يتم بها خاصة تسجيل الدورات في سجل المعلم والتي ظهرت كمعضلة أمام المعلم . خاصة أن عدم تسجيل الدورات للمعلم الواحد باسمه يضطره إلى إعادة دورة كان قد أخذها. هذا هو الواقع بالرغم من أن بند متابعة إدارة البرنامج لكافة المهام ذات العلاقة بالتدريب ومن ضمنها تسجيل الغياب والحضور، كان لها أعلى وسط حسابي لدى المعلمين (جدول 31أ، ملحق رقم 4، ص390) والمدربين (جدول 25أ، ملحق رقم 4، ص386) في محور إدارة البرامج التدريبية. الأمر الذي يعني أنه لا يوجد متابعة للمعلومات التي تجمع أثناء التدريب.

9 -إعادة النظر في موقع المشرف التربوي في التدريب من أجل تفريغه لمتابعة التدريب ومساعدة المعلمين بعد ذلك في التطبيق.

10 -يقاوم المعلم خيبة الأمل بشدة حتى لا يخسر دافعيته للتدريب. وهذا يعني أن ما ينشده المعلم من التدريب مقارنة مع ما يتعرض له على أرض الواقع، ليست القياس الحقيقي للحاجات النابعة من سياق المعلم، ولا تعكس عدم التعامل مع المعلم المتعلم ضمن منظور تعليم الكبار. فما زال التدريب بمعظمه محصورا باستراتيجيات لا تمثل شيء جديداً للمعلم يستطيع نقله، كمحتوى أو استراتيجية ، إلى داخل الصف بفعالية. فهو يطالب بتحسين الاستراتيجيات والتخطيط لمحتوى عملي أكثر. كما ذكر ضرورة

تحسين التخطيط للمحتوى 100% من المبحوثين في المقابلات المعمقة في الجدول (34) ص 184من الفصل السابق.

11 -ربط التدريب أثناء الخدمة بنظام الترقية والسلم الوظيفي للمعلم. فرغم أن الدافعية الذاتية تظهر لدى المعلم كما ظهر من محور مخرجات التدريب في الجدول (32 أ)(ملحق رقم 4، ص391)، لمستوى التنفيذ، والجدول (34، ص184)، حيث كان هناك استجابة بنسبة 100 % لمحور الدافعية. إلا أنه بحاجة لحافز يثير الدافعية الخارجية لديه، أي يجب دعم المعلمين والاهتمام بهم بإعطاء حوافز.

12 -تنفيذ إقتراحات المعلمين من الدورات على اعتبار أن هذا البحث هو جزء من الأبحاث العلمية التي تعتبر إحدى مصادر المعرفة باحتياجات التدريب كما يظهر من الجدول (14، ص150) للتخطيط الاستراتيجي.

ثانيا: توصيات للباحثين

1 -إستعمال جدول الإستجابات التي ظهرت في المقابلات المعمقة (جدول 34، ص184) كأداة لدراسة مسحية حول أسباب ضعف نقل أثر التدريب إلى موقع العمل.

2 -إجراء دراسة تشمل المعلمين في المدارس الحكومية ودور عامل الزمن في تحقيق متطلبات وظيفتهم.

3 -إجراء دراسة مفصلة لفحص دور البيئة التدريبية في تطبيق المعلم لما يكتسبه من خلال دورات التأهيل أثناء الخدمة.

4 -أجراء دراسة لفحص أثر التعلم من الزملاء كاستراتيجية تدريب أثناء الخدمة وأثرها في تحسين أداء المعلم.

5 -إجراء دراسة حول أثر مدير المدرسة كمشرف مقيم في المساعدة على تحقيق أهداف التدريب على اعتبار أنه جزء من الإشراف والمتابعة للتطبيق في الميدان. وذلك كما جاء في الوثيقة 51 (ملحق رقم 3، ص354).

6 -إجراء دراسة حول مدى تمكن المشرف التربوي من الجمع بين دوره كمشرف أو موجه ودوره كمدرب وقدرته على تحقيق متطلبات الدورين.

قائمة المراجع

ابراهيم، محمد عبد الرازق. (2004). *دراسة تقويمية لوحدات التدريب والتقويم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي*. مجلة التربية. 12، 73 – 160.

أبو زينة، فريد وحسن، عبد المنعم والجزار، عبد اللطيف. (1990). *تطوير أساليب وطرائق التدريس وتكنولوجيا التعليم في مجال إعداد وتدريب المعلمين*. رسالة الخليج العربي. 24 (35)، 137–165.

الأحمد، خالد طه. (2005). تكوين المعلمين من الإعداد الى التدريب. العين،الامارات العربية دار الكتاب الجامعي.

الأمير، محمد علي. (2002). *الدور المستقبلي لكلية التربية: في تدريب معلمي التعليم الابتدائي والاعدادي في دولة قطر في ضوء المتغيرات الجديدة*. مجلة التربية. 1(141)، 96–123.

البوهي، فاروق شوقي. (2009). التخطيط التربوي عملياته ومداخله وارتباطه بالتنمية والدور المتغير للمعلم. الإسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.

بخش، أميرة طه. (2009). *واقع برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة*

العربية السعودية وتطويرها في ضوء مدركاتهام عن احتياجاتهم التدريبية. تم استعادته من http://dr-banderalotaibi.com/new/admin/uploads/3/20h.pdf

توفيق، عبد الرحمن. (2007). العملية التدريبية. القاهرة، مصر: مركز الخبرات المهنية اللإدارة– بميك.

توفيق، عبد الرحمن. (2007). تقييم التدريب. القاهرة، مصر: مركز الخبرات المهنية اللإدارة– بميك.

جامع، حسن. (2010). تصميم التعليم. عمان، الأردن: دار الفكر.

جبران، وحيد. (2006). دليل مرجعي في التدريب. عمان، الأردن: دائرة التربية والتعلم الوكالة الغوث الدولية، الرئاسة العامة.

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

حجي، أحمد اسماعيل. (2003). التربية المستمرة والتعلم مدى الحياة. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

حسن، حسين محمد. (2007). أدوات التقييم. الرزمة التدريبية للمعلمين في الوطن العربي.

عمان، الأردن: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

حمزة، حمزة. (2001) كيفية قياس فاعلية التدريب. الرياض، السعودية: معهد الإدارة العامة.

الخطيب، أحمد و العنزي، عبد الله زامل. (2008). تصميم البرامج التدريبية للقيادات التربوية. عمان، الأردن: جدارا للكتاب العالمي.

الخطيب، رداح والخطيب، أحمد. (2001). التدريب: المدخلات – العمليات– المخرجات. إربد، الأردن: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.

ديب، أوصاف. (2006). *الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال تقنيات التعليم*. مجلة جامعة دمشق.22(2)، 467- 435 .

ديراني، محمد عيد. (1997). *فعالية برنامج التأهيل التربوي للمعلمين في تحسين ممارساتهم التعليمية*. دراسات العلوم التربوية.4، 22–36

ربيع، هادي والغول، اسماعيل. (2007). التخطيط التربوي. عمان، الأردن: دار عالم الثقافة

زكري، عمر محمد وغنايم، مهنى. (1991). *التأهيل التربوي للمدرس الجامعي "دراسة ميدانية بجامعة الملك فيصل"*. مجلة إتحاد الجامعات العربية. 26، 97–111

السيد، سوزان. (2006). *برنامج تدريبي مقترح قائم على الاحترافية المهنية للمعلم وأثره على تنمية الثقافة المهنية لمعلمي العلوم بالمرحلة الاعدادية أثناء الخدمة واتجاهاتهم نحوها*. مجلة التربيةالعلمية. 9 (2). ص139–202.

شاور، سهير. (2003). أثر دافعية المعلمين الداخلية و الخارجية في الإستفادة من برامج التدريب التطويرية، رام الله، فلسطين: رسالة ماجيستير جامعة بيرزيت.

الشخشير، خولة (2006). سياسات تطوير نوعية مهنة التعليم في الأراضي الفلسطينية. القدس، فلسطين: معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلاسطيني (ماس)

الطعاني، حسن أحمد. (2009). التدريب مفهومه وفعاليته. عمان، الأردن: دار الشروق.

عبد الدائم، عبد الله. (1972). التخطيط التربوي: أصوله وأساليبه الفنية وتطبيقاتها في البلاد العربية. بيروت، لبنان: دار العلم للملايين.

عبد الله، سعد الدين خليل. (2007). إدارة مراكز التدريب. القاهرة، مصر: مجموعة النيل العربية.

العسبلي، منصور (2006). تقييم استراتيجية تدريب المعلمين على استخدام التقنيات التعليمية التي ينفذها مركز التدريب في الرياض في المملكة العربية السعودية. عمان، الأردن:

رسالة ماجستير من الجامعة الأردنية.

غنيمة، محمد. (2009). التخطيط التربوي. عمان، الأردن: دار المسيرة.

كفري، مية (2001). العدالة في التربية. رام الله، فلسطين: رسالة ماجيستير جامعة بيرزيت.

مريزق، هشام يعقوب. (2009). التخطيط التربوي: المفهوم والواقع والتطبيق. عمان، الأردن دار جرير.

المعايطة، داود محمود. (2009). دليل تصميم الحقائب التدريبية. عمان، الأردن: دار حامد

منصور، سمية حيدر. (2004). *دراسة مقارنة لنظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس في انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في الجمهورية العربية السورية. تقديم محمد، هدى.* مجلة الثقافة والتنمية. العدد 8، ص 241-229.

المهدي، مجدي صلاح. (2007). المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة. الاسكندرية، مصر: دار الجامعة الجديدة للنشر.

المؤذن، فيصل. (2004). تقويم فاعلية برامج تدريب معلمي المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة على استخدام الحاسوب في التدريس من وجهة نظر المعلمين.عمان، الأردن: رسالة ماجيستير الجامعة الأردنية.

الناشرون. (2002). سلسلة الإدارة المثلى: التفكير الاستراتيجي. بيروت، لبنان: مكتبة لبنان ناشرون.

النجار، فريد. (2007). التجديد التنظيمي لمنظومات التعليم في القرن 21: آليات الاعتماد– إدارة الجودة– التخطيط الاستراجي. الاسكندرية، مصر: الدار الجامعية.

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

الهاجري، سعيد جعفر. (2007). تقييم البرامج التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين والمدربين. عمان، الأردن: رسالة ماجيستير من الجامعة الأردنية.

الهودلي، عبد الجبار. (1997). أثر برنامج تأهيل المعلمين الجامعيين (E.P.) المقدم في وكالة الغوث في الضفة الغربية في الكفايات التعليمية لدى المعلمين المشاركين من وجهة نظرهم، رام الله، فلسطين: رسالة ماجيستير جامعة بيرزيت.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2010). المعايير المهنية للمعلمين(مسودة). رام الله.

فلسطين: هيئة تطوير مهنة التعليم.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2006). دليل الإجراءات التدريبية. رام الله، فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية

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

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2008). استراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين. رام الله، فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2008). الخطة الاستراتيجية للتطوير التربوي 2008–20012: نحو نوعية التعليم من أجل التطوير. رام الله، الفلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

Bajundi, I. A. (2008). The development of educational leaders in

Malaysia: The creation of a professional community. In Johnson, D. & Machean, R. (Eds), *Teaching: Professionalization Development and Leadership*. New York: Springer.

Baskin, C. (2001). *Using Kirkpatrick's four-levels-evaluation model to explore the effectiveness of collaborative online group work*. Retrieved from: http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne01/pdf/

Boitshwarelo, B. (2009). Exploring blended learning for science teacher professional development in an African context. *International review of research in open and distance learning. Vol 10 n 4*. Retrived from : *http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/687/1339.*

Bolam, R. (2008). Professional learning communities and teacher professional development. In Johnson, D. & Machean, R. (Eds), *Teaching: Professionalization Development and Leadership*. New York: Springer.

Branson, R. , Wagner, B. & Rayner, G. (1977). Interservice *Procedures for the Instructional System Development: Task V Final report*. Retrieved from :

http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED164745.pdf .

Clark, D. R. (2004). *Instructional system design and processes in instruction design*. Retrieved from: http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/sat1.html.

Clavelle, J. (2008). *Five steps to a training process*. Retrieved from: www.goarticle.com .

Conlon, T (2004). A Failure of Delivery: The United Kingdom's New Opportunities Fund Program of Teacher Training in Information and Communication Technology. *Journal of In- service Education*. *30*(1), 115-139.

Coolican, H. (2002). Research on methods and statistics in psychology ,4th Ed. London, United Kingdom: Cambrige University Press.

Day, C. (1999*). Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London,UK: Flamer Press.

Dede, Christopher (1990). Future research and strategic planning in teacher education. In Houston, W. R. , Haberman, M. & Sikula, J, (Eds), *Handbook of Research on Education.* pp83-97. New York: Macmillan Publishing Company.

Denley, P. & Bishop, K. (2005). Outcomes of professional development in primary science: developing a conceptual frame. In Boersma, K. , Goedhart, M. ,De Jong, O. , Eijkelhof, H.D. (Eds) . *Research and the quality of science education.* pp129-140. Netherlands: Springer.

Doyle, W (1990). Themes in teacher education research. In Houston, W.R. , Haberman, M. & Sikula, J. (Eds), *Handbook of research on Teacher Education*. pp3–24. New York: Macmillan.

Elmores, R. (2004). *School reform from the inside out*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Entwistle, H. (2008). The Place of Theory in the Professional Training of teachers. In Johnson, D. & Maclean, R. (Eds), *Teaching: Professionalization, Development and Leadership*. Pp 255-262. United Kingdom: Springer

Foureman, S. (2010). Instructional designers can bring leadership to educational systems .Retrieved from: http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED511852.pdf

Freeman, D. (1982). Observing teachers: Three Approaches to in-service training & development. *TESOL Quarterly*. *16*(1), 21-28

Frey, Barbara & Overfield, Karen (2000). Faculty Development Assessing Leaner Achievement. *New Horizon in Adult Education, 15*(2). Retrieved from: http://www.eric.ed.gov .

Fullan, M. (2005)(Ed.). *Fundamental Change* . Dordrech, Netherland: Springer Publishers.

Fullan, M. ,Hill, P. & Crevol, C. (2006). *Breakthrough*. California, USA: Corwn Press

Fullan, M. (2007). *Change the terms for teacher training*. Retrieved from: http://www.michaelfullan.ca/Articles_07/07_term.pdf

Gagne, R. & Briggs, L. (1974). *Principles of instructional design*. New York, United States of America: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Garet, M. , Porter, A. , Desimone, L. , Birman, B. & Suk Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal, 38*, 915 – 945.

Ghefaili, A. (2003). Cognitive apprenticeship, Technology and the contextualization of learning environments. *Journal of Educational computing, Design & online learning. Vol 4.* Retrieved from:

http://coe.ksu.edu/jecdol/Vol_4/Articles/Aziz.htm

Goho, James & Webb, Ken (2000). *Overcoming the planning dilemma: Linking analysis with decision-making at River College.* Retrieved from: http://www.eric.ed.gov .

Good, J. M. & Kochan, F. (2008). Creating a quality program by linking strategic planning and assessment through collaboration, *Eric Resources Information Center*. Retrieved from: http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED500983.pdf

Gozah,N., Zoumari, H. & Mounkaila, H. (2008). Training of supervisors of primary school teacher training institution and quality of basic education in Nigeria: an analysis of problems, motivation and working conditions. *Journal of International Cooperation in Education, 11(3),* 55-6.

Greene, J. C. (2006). Towards a methodology of mixed methods social inquiry. *Research in The School. 13(1)*, 93-98.

Gustafson, K & Branch, R. (1997). *Survey of instructional development models.* 3rd ED. Syracuse, New York: Information Resource Publication of Syracuse University.

Hallett, K. & Essex, C. (2002). *Evaluating online Instruction: Adapting a training model to E-learning in Higher education* Retrieved from : http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED477023.pdf .

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London, Uvnited Kingdom: Teacher College Press.

Harland, J. & Kinder, K. (1997). Teachers' continuing professional development: framing a model of outcomes. *British Journal of In-service Education, 23*(1), 71-84.

Haynes, D. (1999). What impact do tertiary teacher education courses have upon practice?. *HARDSA Annual International Conference, Melbourne*. Retrieved from: http://www.herdsa.org.au/branches/vic/Cornerstones/pdf/Hayns

Hunzicker, J. (2010). *Characteristics of effective Professional Development : A Checklist*. Retrieved from: http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED510366.pdf .

International Commission on Education for The Twenty First Century (1996). *Learning the treasure within.* Retrieved from :

http://www.unesco.org/delors/delors_e.pdfigher .

Johnson, C.C. & Frago, J.D. (2010). Urban school reform enabled by transformative professional development: impact on teacher change and student learning of science. *Urban education*, *45*(1),4-29.

Khasawneh, S. (2004). *Construct Validation of an Arabic version of the Learning Transfer System inventory for use in Jordan*. Louisiana, USA: Dissertation submitted to the Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College.

Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluating Training Programs: The four levels.* Sanfransisco, United States of America: Berrette-Koehler Publishers,

Kowal, J. Steiner, L. (2007). *Principle as instructional leader: Designing a coaching Program that fits*. Retrieved from: http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED499255.pdf

Lieberman, A. & Mace, D. (2010). Making practice public: Teacher learning in the 21st century. *Journal of teacher education.61* (1-2), 77-88

Lohr, L. (1998). *Using ADDIE to Design a Web-based Training Interface*. Retrieved from:

http://www.design4instruction.com/articles/pdf/addie.pdf .

Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology*. London, United Kingdom: Sage Publications.

Michaelides, P. G. (2003). An affordable and efficient in service training scheme for the science teacher. *International Conference on Computer Based Learning in Science Proceedings. 1*, pp792-799.

Minaidi, A. & Hlapanis, G. H. (2005). Pedagogical Obstacles in Teacher training in information and communication technology. T*echnology, Pedagogy and Education*. *14(2)*, p 241-254.

Mintzberg, H. (1994). *The rise and fall of strategic planning*. New York: The Free Press

Molenda, M. (2003). In *Search for the elusive ADDIE Model*. Retrieved from : http://www.comp.dit.ie/dgordon/Courses/ILT/ILT0004 /InSearchoftheElusiveADDIE.pdf .

National Center for Educational Statistics (2011). *Projection of educational statistics.* Retrieved from : http://nces.ed.gov/programs/projections/projections2019/

Nichol, J. & Turner –Bisset, R. (2006). Cognitive apprenticeship and teachers' professional development. *Journal of in-service training. 32*(2), 149-169

Norad. (2008). *Review report : Co-operation in education development the \ED Program PAL-0023*: Oslo, Norway: Norad.

Oser, F. K., Achtenhagen, F. , Renold, U. , Arzi, H. & White, R. (2006). C*ompetence oriented teacher training*. AW Rotterdam, Netherlands: Senses Publishers.

Peak, D. & Berge, Z. L. (2006). Evaluating and learning. *Turkish online Journal of Distance Education. 7*(1), 124-131

Reynolds, M. (2001). Education for inclusion, teacher education and the teacher training agency Standards. *Journal of In-service Education. 27*(3), 465-476

Patterson C.H(1969)." A Current View of Client –Centered or, Relationship Therapy". *The Counseling Psychologist. Summer 1*(2), 2-24.

Schlegel, M. J. (1995). *A Handbook of instructional and training program Design*. Retrieved from: http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED383281.pdf

Smith, C. & Gillespie, M. (2007). Research on professional development and teacher change: implications for adult basic education. *NCSALL Publications, 7*(7), 205- 244.

Somers, J. & Sikorova, E. (2002). The effectiveness of one in-service education of teachers course for influencing teachers' practice. *Professional Development in education*, *28*(1), 95 – 114.

Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, *7*(17). Retrieved from : http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=17 .

Taylor, W. (2008). Professional freedom; a personal perspective. In Johnson, D. & Machean, R. (Eds), (2008).*Teaching: Professionalization Development and Leadership*. 235- 249. New York: Springer.

The Center. (2006). Redefining professional development. *The center for comprehensive school development and reform news letter*. Retrieved from : http://www.centerforcsri.org .

Tytler, R. (2007). School innovation in science: a model for supporting school teacher development. *Research in Science Education*, *37* (2),

189 – 216.

UNESCO. (2006). *Designing training Programs for EIU and ESD: A Trainer's Guide*. Bangkok, Thailand: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau of Education.

Vasumathi, T. (2010). *A Design for Professional Development of teachers.Need for a New Policy Framework*. Retrieved from: http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED512828.pdf .

Webb P., Boltt G. , Austin P. , Cloete M. , England V., Feza N. , Ilsley J. , Kurup R. , Peires M. and Wessels K. (1998). *The nature and impact of accredited inservice education on under qualified science and mathematics teachers: Which factors generate best practice in the classroom*. Retrieved from: http://www.jet.org.za/publications/peiresearch/001750%20Webb%20UPE%20Nature%20and%20impact%20of%20accredtited%20INSET.pdf

الملاحق

ملحق رقم (1)

الوثائق الرسمية والمحكمين

- رسالة الجامعة لوزارة التربية والتعليم
- رسالة وزارة التربية والتعليم لتسهيل المهام
- قائمة أسماء المحكمين

كتاب الجامعة للوزارة

كتاب الوزارة

قائمة أسماء الخبراء في المجال والذين حكموا أدوات الدراسة

الدكتورة خولة الشخشير –– جامعة بير زيت.

الدكتورة جان قطان – جامعة بيت لحم.

الدكتور أحمد جنازرة –– جامعة بيرزيت.

الكتور نادر وهبة – مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

الدكتور موسى الخالدي –– جامعة بير زيت.

الدكتورة علا الخليلي –– جامعة بير زيت.

ملحق رقم (2)

أدوات الدراسة

- مصادر مهام ومتطلبات قوائم الرصد الأولية
- قوائم الرصد قبل التحكيم
- قوائم الرصد بعد التحكيم
- مصادر محاور وبنود إستبانة المدرب الأولية
- إستبانة المدرب قبل التحكيم
- إستبانة المدرب بعد التحكيم
- مصادر محاور وبنود إستبانة المعلم الأولية
- إستبانة المعلم قبل التحكيم
- إستبانة المعلم بعد التحكيم

المستوى الأول في التخطيط (مصادر المحاور والبنود)

توزيع المهام الرئيسيةالتي تقوم بها لجنة تخطيط الدورات التدريبيةعلى متطلبات المهام

(أفراد مختصين في التربية، مؤسسات بإختلافها، ممثلين عن المجتمع التربوي)

الرقم	المهام الرئيسية	متطلبات المهام	المراجع
1	إختيار موضوع تدريب	دراسة إحتياجات	(شخشير، 2006)
		دراسة إحتياجات منهاج	(جبران، 2006)
		دراسة إحتياجات مدارس	(Manaidi & Hlapanis, 2005)
		أبحاث	(Goho &Webb, 2000)
		تعليمات من الوزارة	(وزارة التربية والتعليم العالي،
2	تحديد أهداف التدريب:	معرفية	(جبران، 2006) (الخطيب والخطيب، 2001) (UNESCO, 2006)
		سلوكية	
		مهارات	
		إتجاهات	
3	تحديد الجهات المتعاونة على التدريب	مؤسسات محلية وأجنبية	(Good & Kochan, 2008) (الأحمد، 2005)
		جامعات	
		مراكز تدريب	
4	تحديد ميزانية التدريب	رواتب مختلفة	(الأحمد، 2005) (وزارة التربية والتعليم العالي، 2006)
		مستلزمات المدرب	
		قرطاسية	
		مطبوعات	
		تكلفة مشاركين(ضيافة	
5	تحديد المشاركين	عدد المشاركين	(الخطيب والخطيب، 2001)
		الفئة المستهدفة	
6	تحديد خصوصية	لوائي	(وزارة التربية والتعليم العالي، 2006) وبالإستنتاج مما يتعلق ب

	التدريب	محافظة	district ,urban and state training in USA
		مدينة	
7	تحديد المدة الزمنية	للتخطيط الإجرائي	إستنتاج الباحثة من القراءات خاصة (UNESCO, 2006)
		تحضير المادة التدريبية	
		فترة التنفيذ	(Lieberman & Mace,2010)
8	إستحداث نماذج المتابعة	للتنفيذ	(الأحمد، 2005)
		متابعة سير الدورة	
		لصرف التكاليف	
9	تكوين لجان للتخطيط الخاص بالدورة	لجنة تخطيط إجرائي للدورة.	(Frey &Overfield, 2000) (زكري وغنايم، 1991) (UNESCO, 2006)
		لجنة إعداد المادة	

المستوى الثاني في التخطيط (مصادر المهام والمتطلبات)

توزيع المهام الرئيسيةالتي تقوم بها لجنة إعداد المادة التدريبية على متطلبات المهام

(تتكون اللجنة من: مختصين ومشرفين)

الرقم	المهام	متطلبات المهام	المرجع
1	تحديد أهداف الدورة.	المعرفية	(جبران، 2006)
		السلوكية	
		مهارات	
		إتجاهات	
2	تحديد محتوى الدورة التدريبية	الإستراتيجيات التعليمية	(Garet *et tal*, 2001) (UNESCO, 2006)
		تكنولوجيا التعليم	
		الأدواة والأجهزة	
		الأنشطة ضمن التدريب.	
3	تحديد الزمن	لكل نشاط	(وزارة التربية والتعليم العالي، 2006) واستنتاجات الباحثة من (Garet *et al*,2001)
		لكل لقاء	
		عدد اللقاءات(أيام التدريب)	
		توزيع النشاطات ضمن كل	
		للتدريب ككل	
4	تحديد مدى تحقيق الأهداف من	تقييم قبلي	(Peak & Berge, 2006) (Hallett & Essex, 2002)
		تقييم أثناء الدورة	
		تقييم بعدي	
5	تحديد المادة التي ستوزع على	مادة الدورة	(الأحمد، 2005)
		نشرات مساندة	
		وظائف	
6	تحديد وسائل نقل الخبرات الجديدة إلى داخل الصف	خطط	وفق Harland & Kinder نموذج كما في(Conlon, 2004)
		تكنولوجيا تعليم	
		نشاطات	
		تقييمات	

7	تحديد إحتياجات مكانية	غرف تدريب	(الأحمد، 2005)
		مكتبة	
		مختبر حاسوب	
		غرف عرض	
8	تحديد الطواقم المساندة	فني مختبر	(UNESCO, 2006)
		فني حاسوب	
9	تقييم المادة التدريبية	قبل تنفيذها	(Frey & Overfield, 2006)
		بعد تنفيذها	

المستوى الثالث من التخطيط (التخطيط الإجرائي)(مصادر المهام والمتطلبات)

توزيع المهام الرئيسيةالتي تقوم بها لجنة لجنة التخطيط الإجرائي على متطلبات المهام

(تتكون اللجنة من: مشرفين، مدراء مدارس، مدربين و معلمين)

الرقم	المهام	المراجع	
1	إختيار المشاركين وفق	العدد المحدد في التخطيط الأولي	(مسعود، 2002) (الأحمد، 2005)
		الفئة المستهدفة في التخطيط	(UNESCO, 2006)
2	إختيار المدربين حسب ما تتطلبه الدورة من	تأهيل	(الأحمد، 2005) (Goza *et al*, 2008) (Kowal & Steiner, 2007)
		خبرة تدريس	
		تخصص	
		خبرة تدريب	
		خبرة اشراف	
		مواصفات المدرب الناجح	
3	إعداد برنامج زمني للتنفيذ	تاريخ الدورة(بداية – نهاية)	(Hargreaves, 1994) (UNESCO, 2006)
		الجدول الزمني للقاءات	
		موعد اللقاء من يوم العمل	
4	إختيار مكان التدريب	سهولة الوصول إليه	(Smith & Gillsepie, 2007) (الأحمد، 2005) (الأمير، 2002)
		تعاون المسؤول عن الموقع	
		توفر الأدوات والأجهزة	
		توفر الإحتياجات المكانية	
		تناسب الموقع مع الأهداف	
5	تحضير المطبوعات اللازمة	المادة التدريبية	(وزارة التربية والتعليم العالي، 2006) (UNESCO, 2006)
		النماذج المتابعة المحددة في التخطيط الأولي	

		نماذج للمساعدة على التطبيق الصفي	(Conlon, 2004)
6	توفير القرطاسية	أدوات كتابة	(الأحمد، 2005)
		أدوات لصنع الوسائل	
7	توجيه الدعوات	الإعلام	(وزارة التربية والتعليم العالي، 2006) (UNESCO, 2006)
		مشاركين	
		ضيوف	
8	توفير إحتياجات	ضيافة	(وزارة التربية والتعليم العالي، 2006)
		مبيت	
9	كتابة التقارير اللازمة	تقرير إعلامي	(وزارة التربية والتعليم العالي، 2006)
		تقرير الدورة	(الأحمد، 2005)
10	تحديد لجنة أو أفراد لمتابعة المخطط	تنفيذ القضايا من 5 إلى 9	إستنتاج
		تنفيذ التقييم وتحويله الى	
		إدارة الدورة	

قائمة الرصد الأولى للمستوى الأول في التخطيط (قبل التحكيم)

توزيع المهام الرئيسية التي تقوم بها لجنة تخطيط الدورات التدريبية على متطلبات المهام

(أفراد مختصين في التربية، مؤسسات باختلافها، ممثلين عن المجتمع التربوي)

الرقم	المهام الرئيسية	متطلبات المهام	√	X
1	إختيار موضوع تدريب	دراسة إحتياجات المعلمين		
		دراسة إحتياجات منهاج		
		دراسة إحتياجات مدارس		
		أبحاث تربوية		
		تعليمات من الوزارة		
2	تحديد أهداف التدريب:	معرفية		
		سلوكية		
		مهارات		
		إتجاهات		
3	تحديد الجهات المتعاونة على التدريب	مؤسسات محلية وأجنبية		
		جامعات		
		مراكز تدريب		
4	تحديد ميزانية التدريب	رواتب مختلفة		
		مستلزمات المدرب للتنفيذ		
		قرطاسية		
		مطبوعات		
		تكلفة مشاركين		
5	تحديد المشاركين	عدد المشاركين		
		الفئة المستهدفة		
6	تحديد خصوصية التدريب	لوائي		
		محافظة		
		مدينة		
7	تحديد المدة الزمنية	للتخطيط الإجرائي		

		تحضير المادة التدريبية		
		فترة التنفيذ		
8	إستحداث نماذج المتابعة	للتنفيذ		
		متابعة سير الدورة		
		لصرف التكاليف المختلفة		
9	تكوين لجان للتخطيط الخاص	لجنة تخطيط إجرائي للدورة.		
	بالدورة المختارة والممثل للمستوى	لجنة إعداد المادة التدريبية.		

قائمة الرصد الثانية للمستوى الثاني في التخطيط (قبل التحكيم)

توزيع المهام الرئيسية التي تقوم بها لجنة إعداد المادة التدريبية على متطلبات المهام

(تتكون اللجنة من: مختصين ومشرفين)

الرقم	المهام الرئيسية	متطلبات المهام	√	X
1	تحديد أهداف الدورة.	المعرفية		
		السلوكية		
		مهارات		
		إتجاهات		
2	تحديد محتوى الدورة التدريبية	الإستراتيجيات التعليمية		
		تكنولوجيا التعليم		
		الأدواة والأجهزة		
		الأنشطة ضمن التدريب.		
3	تحديد الزمن	لكل نشاط		
		لكل لقاء		
		عدد اللقاءات(أيام التدريب)		
		توزيع النشاطات ضمن كل لقاء		
		للتدريب ككل		
4	تحديد مدى تحقيق الأهداف من الدورة	تقييم قبلي		
		تقييم أثناء الدورة		
		تقييم بعدي		
5	تحديد المادة التي ستوزع على المتدربين	مادة الدورة		
		نشرات مساندة		
		وظائف		
6	تحديد وسائل نقل الخبرات الجديدة إلى داخل الصف	خطط		
		تكنولوجيا تعليم		
		نشاطات		

		تقييمات		
7	تحديد إحتياجات مكانية	غرف تدريب		
		مكتبة		
		مختبر حاسوب		
		غرف عرض		
8	تحديد الطواقم المساندة	فني مختبر		
		فني حاسوب		
9	تقييم المادة التدريبية لتطويرها	قبل تنفيذها		
		بعد تنفيذها		

قائمة الرصد الثالثة للمستوى الثالث من التخطيط (التخطيط الإجرائي) قبل التحكيم

توزيع المهام الرئيسية التي تقوم بها لجنة التخطيط الإجرائي على متطلبات المهام

(تتكون اللجنة من: مشرفين، مدراء مدارس، مدربين و معلمين)

الرقم	المهام الرئيسية	متطلبات المهام	√	X
1	إختيار المشاركين وفق	العدد المحدد في التخطيط الأولي		
		الفئة المستهدفة في التخطيط الأولي		
2	إختيار المدربين حسب ما تتطلبه الدورة من	تأهيل		
		خبرة تدريس		
		تخصص		
		خبرة تدريب		
		خبرة اشراف		
		مواصفات المدرب الناجح		
3	إعداد برنامج زمني للتنفيذ	تاريخ الدورة(بداية – نهاية)		
		الجدول الزمني للقاءات		
		موعد اللقاء من يوم العمل		
4	إختيار مكان التدريب	سهولة الوصول إليه		
		تعاون المسؤول عن الموقع		
		توفر الأدوات والأجهزة		
		توفر الإحتياجات المكانية لمادة		
		تناسب الموقع مع الأهداف التربوية		
5	تحضير المطبوعات اللازمة	المادة التدريبية		
		النماذج المتابعة المحددة في		
		نماذج للمساعدة على التطبيق		
6	توفير القرطاسية كما حددتها لجنة المادة التدريبية	أدوات كتابة		
		أدوات لصنع الوسائل		
7	توجيه الدعوات	الإعلام		
		مشاركين		

قائمة الرصد الأولى للمستوى الأول في التخطيط (بعد التحكيم)

توزيع المهام الرئيسية التي تقوم بها لجنة تخطيط الدورات التدريبية على متطلبات المهام

(أفراد مختصين في التربية، مؤسسات باختلافها، ممثلين عن المجتمع التربوي)

الرقم المتسلسل	المهام الرئيسية	متطلبات المهام	√	X
1	إختيار موضوع تدريب	دراسة إحتياجات المعلمين		
		دراسة إحتياجات منهاج		
		دراسة إحتياجات مدارس		
		أبحاث تربوية		
		تعليمات من الوزارة		
2	تحديد أهداف التدريب:	معرفية		
		سلوكية		
		مهارات		
		إتجاهات		
3	تحديد الجهات المتعاونة على التدريب	مؤسسات محلية وأجنبية		
		جامعات		
		مراكز تدريب		
4	تحديد ميزانية التدريب	رواتب مختلفة		
		مستلزمات المدرب للتنفيذ		
		قرطاسية		
		مطبوعات		
		تكلفة مشاركين		
5	تحديد المشاركين	عدد المشاركين		
		الفئة المستهدفة		
6	تحديد خصوصية التدريب	لوائي		
		محافظة		
		مدينة		

7	تحديد المدة الزمنية	للتخطيط الإجرائي		
		تحضير المادة التدريبية		
		فترة التنفيذ		
8	إستحداث نماذج المتابعة	للتنفيذ		
		متابعة سير الدورة		
		لصرف التكاليف المختلفة		
9	تكوين لجان للتخطيط الخاص بالدورة المختارة والممثل للمستوى الثاني	لجنة تخطيط إجرائي		
		لجنة إعداد المادة التدريبية.		

قائمة الرصد الثانية للمستوى الثاني في التخطيط (بعد التحكيم)

توزيع المهام الرئيسية التي تقوم بها لجنة إعداد المادة التدريبية على متطلبات المهام

(تتكون اللجنة من: مختصين ومشرفين)

الرقم	المهام الرئيسية	متطلبات المهام	√	X
1	تحديد أهداف الدورة.	المعرفية		
		السلوكية		
		مهارات		
		إتجاهات		
2	تحديد محتوى الدورة التدريبية	الإستراتيجيات التعليمية		
		تكنولوجيا التعليم		
		الأدواة والأجهزة		
		الأنشطة ضمن التدريب.		
3	تحديد الزمن	لكل نشاط		
		لكل لقاء		
		عدد اللقاءات(أيام التدريب)		
		توزيع النشاطات ضمن كل		
		للتدريب ككل		
4	تحديد مدى تحقيق الأهداف من الدورة	تقييم قبلي		
		تقييم أثناء الدورة		
		تقييم بعدي		
5	تحديد المادة التي ستوزع على المتدربين	مادة الدورة		
		نشرات مساندة		
		وظائف		
6	تحديد وسائل نقل الخبرات الجديدة إلى داخل الصف	خطط		
		تكنولوجيا تعليم		
		نشاطات		

		تقييمات		
7	تحديد إحتياجات مكانية	غرف تدريب		
		مكتبة		
		مختبر حاسوب		
		غرف عرض		
8	تحديد الطواقم المساندة	فني مختبر		
		فني حاسوب		
9	تقييم المادة التدريبية لتطويرها	قبل تنفيذها		
		بعد تنفيذها		

قائمة الرصد الثالثة للمستوى الثالث من التخطيط (التخطيط الإجرائي)(بعد التحكيم)

توزيع المهام الرئيسية التي تقوم بها لجنة التخطيط الإجرائي على متطلبات المهام

(تتكون اللجنة من: مشرفين، مدراء مدارس، مدربين و معلمين)

الرقم	المهام الرئيسية	متطلبات المهام	√	X
1	إختيار المشاركين وفق	العدد المحدد في التخطيط الأولي		
		الفئة المستهدفة في التخطيط الأولي		
2	إختيار المدربين حسب ما تتطلبه الدورة من	تأهيل		
		خبرة تدريس		
		تخصص		
		خبرة تدريب		
		خبرة اشراف		
		مواصفات المدرب الناجح		
3	إعداد برنامج زمني للتنفيذ	تاريخ الدورة(بداية – نهاية)		
		الجدول الزمني للقاءات		
		موعد اللقاء من يوم العمل		
4	إختيار مكان التدريب	سهولة الوصول إليه		
		تعاون المسؤول عن الموقع		
		توفر الأدوات والأجهزة		
		توفر الإحتياجات المكانية لمادة		
		تناسب الموقع مع الأهداف التربوية		
5	تحضير المطبوعات اللازمة	المادة التدريبية		
		النماذج المتابعة المحددة في التخطيط		
		نماذج للمساعدة على التطبيق الصفي		
6	توفير القرطاسية كما حددتها لجنة المادة	أدوات كتابة		
		أدوات لصنع الوسائل		
7	توجيه الدعوات	الإعلام		
		مشاركين		

إستبانة خاصة بتقييم دورات التأهيل أثناء الخدمة من قبل المدربين(مصادر)

المحور الأول: البيانات الشخصية

1-الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2-سنوات الخبرة: ☐

3-التأهيل: ☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ بكالوريوس ودبلوم تربية ☐ ماجيستير

4- التخصص:_____

5- المشاركة في دورات تأهيل مدربين : ☐ نعم شاركت ☐ لا لم أشارك

المحور الثاني: التقييم: أجب/ أجيبي بنعم أم لا حول تقييم دورات التأهيل أثناء الخدمة:

	هل يتم جمع بيانات حول التالي من أجل التقييم؟ من قراءات: (الأحمد،2005) و(حسنين، 2007) و (جبران،2006)و(الخطيب والخطيب، 2001)				
6	**ملائمة أهداف التدريب لإحتياجات المتدربين.**		**11**	**المادة التدريبية.**	
7	**تناسب المحتوى مع الأهداف.**		**12**	**مستوى رضى المتدرب.**	
8	**سير عملية التدريب.**		**13**	**درجة التحصيل والاستيعاب.**	
9	**المدرب.**		**14**	**تقييم التطبيق في مكان العمل.**	
10	**إدارة الدورة.**		**15**	**أثر التدريب على تحسين الأداء.**	

المحور الثالث: الإعداد للدورة		
16	شاركت في التخطيط للدورة التدريبية.	(Minaidi & Hlapanis, 2005) (Lieberman & Mace, 2010) (Reynolds, 2001)
17	شاركت في إحدى لجان الاعداد للدورة التي يعلمها.	
18	تم الإعداد للدورة بناءا على دراسة إحتياجات.	(شخشير، 2006)(جبران، 2006) (الأحمد، 2005 (Manaidi & Hlapanis, 2005)
19	تم إعداد المادة التدريبية بمهنية عالية.	من خلال القراءات حول ADDIE مثل (Clavelle, 2008)
20	تم إعداد مادة تدريبية مرافقة لتدريب المدرب.	Goza *et al*, 2008 (Kowal & Steiner, 2007) (الأحمد، 2005) (UNESCO, 2006)
21	تم تأهيلك للتدريب.	
22	يتناسب موضوع التدريب مع تخصصك.	
23	البرنامج الزمني بمحدداته الزمنية المختلفة مناسب للدورة.	(UNESCO, 2006) (Garet *et al*,2001)
24	إختيار سليم لمكان تنفيذ الدورة.	(الأحمد، 2005 (Smith & Gillsepie, 2007) (الأمير،2002)(Goza, 2008)
25	تعيين موارد بشرية مناسبة للدورة.	(Frey &Overfield, 2000) (ذكري وغنايم، 1991) (UNESCO, 2006)

26	تحديد شروط الالتحاق بالدورة.	(UNESCO, 2006)
27	توفير الأدوات والوسائل المطلوبة لتنفيذ الدورة.	
28	تحضير المطبوعات الضرورية للدورة.	(وزارة التربية والتعليم العالي، 2006) (UNESCO, 2006)
29	توفير القرطاسية اللازمة.	(الأحمد، 2005)
30	توفير إحتياجات المشاركين.	(وزارة التربية والتعليم العالي، 2006)
31	عدد المشاركين مناسب للدورات.	(الخطيب والخطيب، 2001)
المحور الرابع: المادة التدريبية		
32	الأهداف واضحة ومحددة.	(Conlon, 2004)
33	ترتبط الأهداف مباشرة مع أهداف التربية والتعليم في فلسطين.	(Conlon, 2004)
34	تناسب الأهداف حاجات المعلمين.	(Clavelle, 2008)
35	حددت الأهداف السلوك المتوقع من المشارك.	(الأحمد، 2005) و(الخطيب والخطيب، 2001)
36	يتناسب المحتوى مع الأهداف.	(جبران، 2006)
37	ينبثق المحتوى من حاجات المعلمين/متطلبات المنهاج.	إغلب القراءات
38	يشمل المحتوى تطبيقات عملية مناسبة.	(جبران، 2006)
39	التدريبات والواجبات مناسبة للمحتوى وتؤكد عليه.	(Ghefaili, 2003)
40	يتناسب المحتوى مع التقدم في الخيارات العلمية والتكنولوجية.	إغلب القراءات (جبران، 2006)
41	يتناسب المحتوى مع التطور في التربية من حيث الاستراتيجيات.	
42	حددت الاستراتيجيات بشكل واضح في المادة التدريبية.	(Ghefaili, 2003)
43	تناسب الاستراتيجيات الأهداف.	(Garet, 2001)

44	توجد علاقة واضحة بين الجانبين النظري للدورة والتطبيقي العملي في سياق المعلم.	(Ghefaili, 2003)
المحور الخامس: إدارة البرنامج		
45	مدة الدورة مناسبة للمادة التدريبية.	(ذكري وغنايم، 1991)
46	تتوفر الأدوات والأجهزة المناسبة للتدريب.	(Conlon, 2004)
47	يمكن الوصول إلى موقع التدريب بسهولة.	(الأحمد، 2005)
48	يحتوي الموقع على ما يناسب من قاعات.	(الأحمد، 2005)
49	يتناسب موعد التدريب مع الدوام المدرسي للمشاركين.	الباحثة حسب قراءة Hargreaves, 1994
50	إختيار موعد للدورة مناسب من العام الدراسي.	الباحثة حسب قراءة Hargreaves, 1994
51	يتم متابعة سير الدورة (الحضور والمهام والواجبات).	(Unesco, 2006)
52	تتناسب مدة كل لقاء مع المحتوى المطروح فيها.	(Unesco, 2006)
53	يوجد طاقم مساندة مناسب للتدريب.	(Unesco, 2006)
المحور السادس: المشاركين		
54	يلتزم المشاركون بالحضور.	
55	يتفاعل المشاركون في اللقاءات بشكل جيد.	
56	ينفذ المشاركون تعليمات المدرب.	
57	يعمل المشاركون بفعالية ضمن مجموعاتهم.	
58	يعط المشاركون تغذية راجعة مباشرة حول تعلمهم.	(الخطيب والخطيب، 2001) ,(Ghefalli, 2003)
59	يوجد دافعية للتعلم الجديد.	(الخطيب والخطيب، 2001) و(شاور، 2003)
المحور السابع: مخرجات دورات تأهيل المعلمين أثناء الخدمة.		
60	تنمي معتقدات إيجابية نحو التعليم.	
61	إكتساب معايير تمارس في الواقع.	
62	تنمية مستويات فهم عميقة وفكر ناقد وتأمل	

	للمحتوى والممارسة.	The Harland and Kinder taxonomy of in-service training outcomes (Nichol & Turner-Bisset, 2006) (Conlon, 2004)
63	تنمية في معرفة الإنسان ووعيه بالعملية التعليمية للصغار والكبار.	
64	تنمية معارف علمية وإجرائية وفوق معرفية.	
65	دافعية تظهر في الحماسة لتنفيذ الأفكار التي وردت في التدريب.	
66	إرادة تعليمية بأن ما تعلمه سينفع.	
67	يصبح لدى المتدرب قدرة على التأثير في مدرسته وزملائه.	
68	إكتساب إستراتيجيات ومعدات إحتياطية للإستعمال الصفي.	
69	توفر تحضيرات وتقييمات ومخططات عمل وأفكار فعالة تصلح للتطبيق.	
70	توفر خطط تقييم وإستراتيجيات ونهج تعليمي واضح.	
71	المعرفة بخلفية المنهاج والتطورات الإدارية العامة.	
72	الوعي التربوي والإدراك الحسي والمفاهيمي الجديد حول محتوى وتعليم المنهاج.	

كلية الدراسات العليا

برنامج ماجستير في التربية

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المدرب–المشرف/ إختي المدربة–المشرفة

تحية تربوية وبعد:

تتناول هذه الإستبانة دراسة واقع تأهيل المعلمين أثناء الخدمة ومدى فعالية هذه الدورات وتهدف إلى الاستدلال على آراء المدربين حولها. آمل الإجابة على بنودها حسب خبرتك و من تجربتك في دورات التأهيل أثناء الخدمة التي أشرفت عليها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني ما بين الأعوام 2005–2008 والتي شاركت بها، علما بأن هذه الإجابات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

وشكرا لتعاونكم.

الباحثة سمر درويش قرش

30-4-2010

إستبانة خاصة بتقييم دورات التأهيل أثناء الخدمة من قبل المدربين(قبل التحكيم)

المحور الأول: البيانات الشخصية

1-الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2-سنوات الخبرة: ☐

3-التأهيل: ☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ بكالوريوس ودبلوم تربية ☐ ماجيستير

4- التخصص:_____

5- المشاركة في دورات تأهيل مدربين : ☐ نعم شاركت ☐ لا لم أشارك

الرجاء الإجابة على بقية الإستبانة بوضع دائرة حول قيمة البند الوارد في الجدول التالي علما بأن البنود تقيم على سلم خماسي أعلاه(5) أوافق بشدة وأقله (1) لا أوافق بشدة، في المربع الذي يستجيب لرأيكم حول البند المطروح. الإجابةحسب السلم التالي:

1) تعطي قيمة 5 لكل بند توافق عليه بشدة.

2) تعطي قيمة 4 للبند الذي توافق عليه.

3) تعطي قيمة 3 لبند الذي ترى نفسك محايداً في تقيمه.

4) تعطي قيمة 2 للبند الذي لا توافق معه.

5) تعطي قيمة 1 للبند الذي لا توافق عليه بشدة

المحور الثاني: تقييم الدورة بعد انتهائها مباشرة من قبل المعلمين لمعرفة مدى نجاح الدورة من خلال جمع البيانات حول مدى نجاح الدورة.						
1	البيانات التي تجمع عن الدورة ملائمة لأغراض التقييم لما يستفيده المعلم أو مع أهداف الدورة المعلنة.	5	4	3	2	1
2	البيانات التي تجمع تقيس التدريب الحاصل ومدى إمكانية تنفيذه داخل غرفة الصف بعد الدورة.	5	4	3	2	1
3	البيانات التي تجمع تقيس أثر التدريب على تحسين أداء الطلبة لدى المعلمين المتدربين أو المستفيدين من الدورة.	5	4	3	2	1
4	البيانات التت تجمع تفيس مدى استيعاب المتدرب(أو تحصيله) لما تم تعلمه في الدورة.	5	4	3	2	1
5	البيانات التي تجمع تقيس فعالية المدرب في التدريب.		4	3	2	1
6	البيانات التي تجمع تقيس مدى فعالية المشرفين على إدارة الدورة.	5	4	3	2	1
	المحور الثالث: الإعداد للدورة					
7	يتم الإعداد للدورات بناءا على دراسة إحتياجات المعلمين التعليمية.	5	4	3	2	1
8	يشارك المدربون في **التخطيط** للدورات تدريبية.	5	4	3	2	1
9	يتم اعداد لجان مناسبة للاعداد للدورات.	5	4	3	2	1
10	يشارك المدربون في **إحدى لجان الإعداد** للدورات التي يعلمونها.	5	4	3	2	1
11	يتم تأهيل المدرب قبل الدورات.	5	4	3	2	1
12	يتناسب موضوع التدريب مع تخصص المدرب.	5	4	3	2	1
13	يعد برنامج زمني بمحدداته المختلفة مناسب للدورات.	5	4	3	2	1
14	توفر شروط للالتحاق بالدورات.	5	4	3	2	1
15	عدد المشاركين مناسب للدورات.	5	4	3	2	1
16	يتم التخطيط للأدوات والوسائل المطلوبة لتنفيذ الدورات.	5	4	3	2	1
17	تحدد المطبوعات الضرورية (المادة التدريبية – التقييمات_غيرها).	5	4	3	2	1
18	تحدد الاحتياجات المادية(قرطاسية – ضيافة) للمشاركين.	5	4	3	2	1
المحور الرابع: المادة التدريبية						

19	يتم اختيار مواضيع تدريب حديثة تتماشى مع التقدم في أساليب التعليم والتعلم.	5	4	3	2	1
20	تتناسب المواضيع مع التقدم في الخيارات العلمية والتكنولوجية.	5	4	3	2	1
21	تحدد أهداف واضحة.	5	4	3	2	1
22	ترتبط أهداف الدورات مباشرة مع أهداف التربية والتعليم في فلسطين.	5	4	3	2	1
23	تناسب المادة التدريبية مع الأهداف المعلنة للدورات.	5	4	3	2	1
24	تحدد إستراتيجيات تدريب مناسبة لتعليم المتعلمين.	5	4	3	2	1
25	يشمل المحتوى تطبيقات عملية مناسبة (من تدريبات وواجبات).	5	4	3	2	1
26	تحقق إستراتيجيات التدريب الأهداف.	5	4	3	2	1
27	توجد علاقة واضحة بين الجانبين النظري للدورة والتطبيقي العملي في سياق التعليم.	5	4	3	2	1
المحور الخامس : إدارة البرنامج						
28	مدة الدورة مناسبة للمادة التدريبية.	5	4	3	2	1
29	تتوفر الأدوات والأجهزة المناسبة للتدريب.	5	4	3	2	1
30	تتابع الإدارة كافة المهام ذات العلاقة بالتدريب(الحضور–المهام–الواجبات)	5	4	3	2	1
31	إختيار مواعيد للدورات تتناسب مع دوام المعلمين.	5	4	3	2	1
32	تتناسب مدة كل لقاء مع المحتوى المطروح فيها.	5	4	3	2	1
33	يوجد طواقم مساندة مناسب للتدريب.	5	4	3	2	1
المحور السادس: المتدربون						
34	يظهر المشاركون دافعية حقيقية للتعلم الجديد.	5	4	3	2	1
35	يشارك المتدربون بفعالية أثناء التدريب.	5	4	3	2	1
36	يلتزم المشاركون بمهامهم التدريبية.	5	4	3	2	1
37	يعط المشاركون تغذية راجعة مباشرة حول تعلمهم.	5	4	3	2	
المحور السابع: مخرجات دورات التأهيل أثناء الخدمة						
38	تنمي معتقدات إيجابية نحو التعليم.	5	4	3	2	1
39	تكسب معايير تمارس في الواقع.	5	4	3	2	1
40	تنمي مستويات فهم عميقة للمحتوى والممارسة.	5	4	3	2	1
41	تنمية معرفة واعية في الإنسان بالعملية التعليمية .	5	4	3	2	1

42	تنمية مهارات معرفية مختلفة.	5	4	3	2	1
43	تظهر دافعية في الحماسة لتنفيذ الأفكار التي وردت في التدريب.	5	4	3	2	1
44	تنمي إرادة تعليمية بأن ما تعلمه المتدرب سينفع.	5	4	3	2	1
45	يصبح لدى المتدرب قدرة على التأثير في مجتمعه التعليمي.	5	4	3	2	1
46	إكتساب إستراتيجيات ومعدات متنوعة للإستعمال الصفي.	5	4	3	2	1
47	توفر مخزون جديد من التطبيقات العملية يصلح للاستعمال المباشر.	5	4	3	2	1
48	توفر أدوات تطوير للتعليم واضحة.	5	4	3	2	1
49	اكتساب معرفة جديدة بالنظام التربوي الذي يعمل فيه المعلم المتدرب.	5	4	3	2	1
50	اكتساب معرفة بموضوعات المنهاج المقرر.	5	4	3	2	1

كلية الدراسات العليا

برنامج ماجستير في التربية

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المدرب–المشرف/ أختي المدربة–المشرفة

تحية تربوية وبعد:

تتناول هذه الإستبانة دراسة واقع تأهيل المعلمين أثناء الخدمة ومدى فعالية هذه الدورات وتهدف الى الاستدلال على آراء المدربين حولها. آمل الإجابة على بنودها حسب خبرتك ومن تجربتك في دورات التأهيل أثناء الخدمة التي أشرفت عليها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني ما بين الأعوام 2005–2008 والتي شاركت بها، علما بأن هذه الإجابات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

مع وافر الاحترام والتقدير.

الباحثة: سمر درويش قرش

15-10-2010

إستبانة خاصة بتقييم دورات التأهيل أثناء الخدمة من قبل المدربين(بعد التحكيم)

المحور الأول: البيانات الشخصية

أرجو وضع إشارة √ في المربع الذي ينطبق عليك:

1-الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2-سنوات الخبرة: ☐

3-التأهيل: ☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ بكالوريوس ودبلوم تربية ☐ ماجيستير

4- التخصص:_____

5- المشاركة في دورات تأهيل مدربين : ☐ شاركت ☐ لم أشارك

الرجاء الإجابة على بقية الإستبانة بوضع **اشارة √ أمام الفقرة في العمود الذي يعبر عن وجهة نظرك .**

	المحور الثاني: تقييم الدورة بعد انتهائها مباشرة من قبل المعلمين.	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
6	تجمع بيانات ملائمة لأغراض تقييم تحقق أهداف الدورة					
7	تجمع بيانات تقيس مدى إمكانية تنفيذ التدريب في غرفة الصف.					
8	تجمع بيانات تقيس أثر التدريب على تحسين أداء الطلبة لدى المعلمين المتدربين.					
9	تجمع بيانات تقيس مدى استيعاب المتدرب لما تم تعلمه في الدورة.					
10	تجمع بيانات تقيس فعالية المدرب في التدريب.					
11	تجمع بيانات تقيس مدى فعالية المشرفين على إدارة الدورة.					
	المحور الثالث: الإعداد للدورة					
12	يتم الإعداد للدورات بناءا على دراسة إحتياجات المعلمين التعليمية.					
13	يشارك المدربون في **التخطيط** للدورات تدريبية.					
14	يتم اعداد لجان مناسبة للاعداد للدورات.					
15	يشارك المدربون في **إحدى لجان الإعداد** للدورات التي يعلمونها.					
16	يتم تأهيل المدرب قبل عقد الدورة.					
17	يتناسب موضوع التدريب مع تخصص المدرب.					
18	يعد برنامج زمني مناسب للدورات.					
19	توفر شروط للالتحاق بالدورات.					
20	يحدد عدد مشاركين مناسب للدورات.					

21	يتم التخطيط للأدوات والوسائل المطلوبة لتنفيذ الدورات.					
22	تحدد المطبوعات الضرورية (المادة التدريبية –التقييمات_غيرها).					
23	تحدد الاحتياجات المادية(قرطاسية – ضيافة) للمشاركين.					
المحور الرابع: المادة التدريبية						
24	يتم اختيار مواضيع تدريب حديثة تتماشى مع التقدم في أساليب التعليم والتعلم.					
25	تتناسب المواضيع مع التقدم في الخيارات العلمية والتكنولوجية.					
26	تحدد أهداف تعليمية واضحة للدورة التدريبية.					
27	ترتبط أهداف الدورات مباشرة مع أهداف التربية والتعليم في فلسطين.					
28	تناسب المادة التدريبية مع الأهداف المعلنة للدورات.					
29	تحدد إستراتيجيات تدريب مناسبة للمتعلمين (تعليم الكبار).					
30	يشمل المحتوى تطبيقات عملية مناسبة (من تدريبات وواجبات).					
31	تحقق إستراتيجيات التدريب الأهداف المخطط لها.					
32	توجد علاقة واضحة بين الجانبين النظري للدورة والتطبيقي العملي في سياق التعليم.					
المحور الخامس : إدارة البرنامج						
33	تتناسب مدة الدورات مع المادة التدريبية المعدة لها.					
34	تتوفر الأدوات والأجهزة المناسبة					

	للتدريب.					
35	تتابع إدارة الدورات كافة المهام ذات العلاقة بالتدريب(الحضور–المهام–الواجبات)					
36	يتم إختيار مواعيد للدورات تتناسب مع دوام المعلمين.					
37	تتناسب مدة كل لقاء مع المحتوى المطروح لها.					
38	يوجد طواقم مساندة **مناسب** للتدريب.					
المحور السادس: المتدربون						
39	يظهر المشاركون دافعية حقيقية للتعلم الجديد.					
40	يشارك المتدربون بفعالية أثناء التدريب.					
41	يلتزم المشاركون بمهامهم التدريبية.					
42	يتلقى المشاركون تغذية راجعة مباشرة حول تعلمهم.					
المحور السابع: مخرجات دورات التأهيل أثناء الخدمة						
43	تنمي معتقدات إيجابية نحو التعليم.					
44	تكسب معايير تمارس في الواقع.					
45	تنمي مستويات فهم عميقة للمحتوى والممارسة.					
46	تنمية معرفة واعية لدى المتدرب بعناصر العملية التعليمية .					
47	تنمية مهارات معرفية مختلفة.					
48	تظهر دافعية في الحماسة لتنفيذ الأفكار التي وردت في التدريب.					
49	تنمي إرادة تعليمية بأن ما تعلمه المتدرب سينفع.					
50	يصبح لدى المتدرب قدرة على التأثير في مجتمعه التعليمي.					

51	يكتسب المتدرب إستراتيجيات ومعدات متنوعة للإستعمال الصفي.					
52	توفر مخزون جديد من التطبيقات العملية يصلح للاستعمال المباشر.					
53	توفر أدوات لتطوير التعليم .					
54	تكسب المعلم المتدرب معرفة جديدة بالنظام التربوي الذي يعمل فيه .					
55	تكسب المعلم المتدرب معرفة بموضوعات المنهاج المقرر.					

إستبانة المعلمين لتقييم دورات التأهيل أثناء الخدمة من وجهة نظرهم(مصادر المحاور والبنود)

المحور الأول: البيانات الشخصية

1-الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2-سنوات الخبرة: ☐ إقل من سنتين ☐ من 2 إلى 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

3-التأهيل: ☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ بكالوريوس مع دبلوم ☐ ماجيستير

4-التخصص:_____

5-مسؤولية الإنضمام إلى الدورة: ☐ ذاتية ☐ المدرسة ☐ غيره_____

المحور الثاني: التخطيط

أجب/ أجيبي بنعم أم لا حول المشاركة في أي مما يلي فيما يخص دورات التأهيل أثناءالخدمة؟

المحور الثاني: التخطيط **أجب/ أجيبي بنعم أم لا حول المشاركة في أي مما يلي فيما يخص دورات التأهيل أثناء الخدمة؟**		
(Minaidi & Hlapanis, 2005) (Lieberman & Mace, 2010) (Reynolds, 2001) (الأحمد، 2005)	6	التخطيط لأي منها.
	7	إحدى لجان الإعداد لها.
	8	تقييم إحتياجات المعلمين من الدورات.
	9	تقييم لتحسين أداء ومستوى أي من الدورات.

	المحور الثالث: المادة التدريبية	المراجع
10	الأهداف واضحة ومحددة.	(Conlon, 2004)
11	ترتبط الأهداف مباشرة مع أهداف التربية والتعليم في فلسطين.	(Conlon, 2004)
12	تناسب الأهداف حاجات المعلمين.	(Clavelle, 2008)
13	حددت الأهداف السلوك المتوقع من المشارك.	(الأحمد، 2005) و(الخطيب والخطيب، 2001)
14	يتناسب المحتوى مع الأهداف.	جبران، 2006
15	ينبثق المحتوى من حاجات المعلمين/متطلبات المنهاج.	إغلب القراءات
16	يشمل المحتوى تطبيقات عملية مناسبة.	(جبران، 2006)
17	التدريبات والواجبات مناسبة للمحتوى وتؤكد عليه.	(Ghefaili, 2003)
18	يتناسب المحتوى مع التقدم في الخيارات العلمية والتكنولوجية.	إغلب القراءات (جبران، 2006)
19	يتناسب المحتوى مع التطور في التربية من حيث الاستراتيجيات.	(جبران، 2006)
20	حددت الاستراتيجيات بشكل واضح في المادة التدريبية.	(Ghefaili, 2003) (Garet, 2001)
21	تناسب الاستراتيجيات الأهداف.	
22	توجد علاقة واضحة بين الجانبين النظري للدورة والتطبيقي العملي في سياق المعلم.	(Ghefaili, 2003)
	المحور الرابع: البيئة التدريبية	
23	يمكن الوصول إلى موقع التدريب بسهولة.	(الأحمد، 2005)
24	يحتوي الموقع على ما يناسب من قاعات.	
25	بيئة ديموقراطية وتوزيع واضح ومتنوع للأدوار.	(Nichol & Turner-Bisset, 2006 – (الأحمد، 2005)
26	توفر سياق تدريب مشابه للسياق الواقعي.	(Ghefaili, 2003)
27	لقاءات الدورة غير مكتظة بالمشاركين.	(الخطيب والخطيب، 2001)
28	توفر الدعم الكافي للتطبيق أثناء التدريب.	(جبران، 2006)

29	التدريب الكافي لإكتساب المهارات والإستراتيجيات.	(الأحمد، 2005) و (الخطيب والخطيب، 2001)
30	وجود تقييم للتعلم من خلال أداء المهام.	(Nichol &Turner-Bisset,2006)
31	التعاون على البناء التعاوني للمعرفة.	(الأحمد، 2005)
32	تتوفر فيها التسهيلات اللازمة للدورة.(عفش – أدوات – أجهزة – وسائل– مرافق)	(Clavelle, 2008)
33	توفير وقت مناسب لكل مهمة تعليمية.	(Garet, 2001)
المحور الخامس: المدرب		
34	ملم بأساليب التدريب الفعال وتوظيف تقنيات التدريب المناسبة.	(Kowal & Steiner, 2007)
35	يربط المحتوى والمفاهيم الجديدة بخبرات المعلمين السابقة.	(Goza *et al*, 2008)
36	يقوم بإثارة إهتمام المتدربين وحثهم على المشاركة والحفاظ على استمرارها	(Unesco, 2006)
37	يشجع الطلبة المعلمين على التعلم الذاتي.	(Goza *et al*, 2008) (الخطيب والخطيب، 2001)
38	يوفر مهام متدرجة بالصعوبة والتنويع.	(Ghefalli, 2003)
39	يوفر نموذج لأداء المهمة.	(Ghefalli, 2003)
40	يعطي تغذية راجعة مناسبة عن الأداء.	(UNESCO, 2006)
41	يوفر المساعدة عند الحاجة.	(Kowal & Steiner, 2007)
المحور السادس: إدارة البرنامج		
42	مدة الدورة مناسبة للمادة التدريبية.	(ذكري وغنايم، 1991)
43	يتناسب موعد التدريب مع الدوام المدرسي للمشاركين.	الباحثة حسب قراءة Hargreaves, 1994
44	إختيار موعد للدورة مناسب من العام الدراسي.	الباحثة حسب قراءة Hargreaves, 1994
45	تتابع الإدارة كافة المهام ذات العلاقة	(UNESCO, 2006)

	بالتدريب(الحضور–المهام–الواجبات)	
46	تتناسب مدة كل لقاء مع المحتوى المطروح فيها.	(UNESCO, 2006)
47	يوجد طاقم مساندة مناسب للتدريب.	(UNESCO, 2006)
المحور السابع: مخرجات دورات تأهيل المعلمين أثناء الخدمة.		
48	تنمي معتقدات إيجابية نحو التعليم.	The Harland and Kinder taxonomy of in-service training outcomes (Nichol & Turner-Bisset, 2006) (Conlon, 2004)
49	إكتساب معايير تمارس في الواقع.	
50	تنمية مستويات فهم عميقة وفكر ناقد وتأمل للمحتوى والممارسة.	
51	تنمية في معرفة الإنسان ووعيه بالعملية التعليمية للصغار والكبار.	
52	تنمية معارف علمية وإجرائية وفوق معرفية.	
53	دافعية تظهر في الحماسة لتنفيذ الأفكار التي وردت في التدريب.	
54	إرادة تعليمية بأن ما تعلمه سينفع.	
55	يصبح لدى المتدرب قدرة على التأثير في مدرسته وزملائه.	
56	إكتساب إستراتيجيات ومعدات إحتياطية للإستعمال الصفي.	
57	توفر تحضيرات وتقييمات ومخططات عمل وأفكار فعالة تصلح للتطبيق.	
58	توفر خطط تقييم وإستراتيجيات ونهج تعليمي واضح.	
59	المعرفة بخلفية المنهاج والتطورات الإدارية العامة.	
60	الوعي التربوي والإدراك الحسي والمفاهيمي الجديد حول محتوى وتعليم المنهاج.	
المحور الثامن: توافر إمكانيات التطبيق في بيئة المعلم التعليمية		
61	تدعم الإدارة تطبيق ما جاء في دورات التأهيل أثناء الخدمة دعما معنويا.	(جبران، 2006)

62	تسعى اللإدارة إلى توفير ما يلزم من أدوات ووسائل لتطبيق الدورات في مدرستها.	(الأحمد، 2005)
63	الصفوف مهيئة بموارد تساعد على التطبيق.	(Goza *et al*, 2008)
64	يسمح عدد الطلاب في الصفوف بتطبيق التعلم والإستراتيجيات الجديدة.	الباحثة
65	يوجد مختبر علمي مناسب في المدرسة.	(Minaidi & Hlapanis, 2005) (Goza *et al*, 2008)
66	يوجد مختبر حاسوب مجهز بأجهزة حديثة.	
67	هناك قاعات أو غرف بديلة أوسع من الصفوف العادية لإستعمالها لتنفيذ النشاطات.	(الأحمد، 2005)
68	يتوفر دعم تقني وفني في المختبرات المختلفة.	(Minaidi & Hlapanis, 2005)
69	توجد أجهزة مساعدة في التعليم(كآلة العرض والتصوير والعرض المحوسب).	الأحمد، 2005()

كلية الدراسات العليا

برنامج ماجستير في التربية

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم/ إختي المعلمة

تحية تربوية وبعد:

تتناول هذه الإستبانة دراسة واقع تأهيل المعلمين أثناء الخدمة ومدى فعالية هذه الدورات وتهدف إلى الإستدلال على آراء المعلمين حولها. آمل الإجابة على بنودها حسب خبرتك من تجربتك في دورات التأهيل أثناء الخدمة التي أشرفت عليها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني ما بين الأعوام 2005–2008 والتي شاركت بها، علما بأن هذه الإجابات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

وشكرا لتعاونكم.

الباحثة: سمر درويش قرش

30-4-2010

استبانة المعلمين لتقييم دورات التأهيل أثناء الخدمة من وجهة نظرهم(قبل التحكيم)

المحور الأول: البيانات الشخصية

1-الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2-سنوات الخبرة: ☐ إقل من سنتين ☐ من 2 إلى 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات

☐ أكثر من 10 سنوات

3-التأهيل: ☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ بكالوريوس مع دبلوم ☐ ماجيستير

4-التخصص:_____

5-مسؤولية الإنضمام إلى الدورة: ☐ذاتية ☐ المدرسة ☐ غيره_____

المحور الثاني: التخطيط

أجب/ أجيبي بنعم أم لا حول المشاركة في أي مما يلي فيما يخص دورات التأهيل أثناء الخدمة؟					
6	التخطيط لأي منها.		8	تقييم إحتياجات المعلمين من الدورات.	
7	إحدى لجان الإعداد لها.		9	تقييم لتحسين أداء ومستوى أي من الدورات.	

الرجاء الإجابة على بقية الإستبانة بوضع دائرة حول قيمة البند الوارد في الجدول التالي علما بأن البنود تقيم على سلم خماسي أعلاه(5) أوافق بشدة وأقله (1) لا أوافق بشدة، في المربع الذي يستجيب لرأيكم حول البند المطروح. الإجابةحسب السلم التالي:

1) تعطي قيمة 5 لكل بند توافق عليه بشدة.

2) تعطي قيمة 4 للبند الذي توافق عليه.

3) تعطي قيمة 3 لبند الذي ترى نفسك محايداً في تقيمه.

4) تعطي قيمة 2 للبند الذي لا توافق معه.

5) تعطي قيمة 1 للبند الذي لا توافق عليه بشدة.

المحور الثالث: المادة التدريبية						
10	يتم اختيار مواضيع تدريب حديثة تتماشى مع التقدم في أساليب التعليم والتعلم.	5	4	3	2	1
11	تتناسب المواضيع مع التقدم في الخيارات العلمية والتكنولوجية.	5	4	3	2	1
12	تحدد أهداف واضحة.	5	4	3	2	1
13	ترتبط أهداف الدورات مباشرة مع أهداف التربية والتعليم في فلسطين.	5	4	3	2	1
14	تناسب المادة التدريبية مع الأهداف المعلنة للدورات.	5	4	3	2	1
15	تحدد إستراتيجيات تدريب مناسبة لتعليم المتعلمين.	5	4	3	2	1
16	يشمل المحتوى تطبيقات عملية مناسبة (من تدريبات وواجبات).	5	4	3	2	1
17	تحقق إستراتيجيات التدريب الأهداف.	5	4	3	2	1
18	توجد علاقة واضحة بين الجانبين النظري للدورة والتطبيقي العملي في سياق التعليم.	5	4	3	2	1
المحور الرابع: البيئة التدريبية						
19	يمكن الوصول إلى موقع التدريب بسهولة.	5	4	3	2	1
20	يحتوي الموقع على ما يناسب من قاعات.	5	4	3	2	1
21	توفر سياق تدريب مشابه للسياق الواقعي.	5	4	3	2	1
22	لقاءات الدورة غير مكتظة بالمشاركين.	5	4	3	2	1
23	توفر الدعم الكافي للتطبيق أثناء التدريب.	5	4	3	2	1
24	توفير وقت مناسب لكل مهمة تعليمية.	5	4	3	2	1
25	وجود تقييم للتعلم من خلال تقييم أداء المهام.	5	4	3	2	1
26	تتوفر فيها التسهيلات اللازمة للدورة (عفش –أدوات– أجهزة –وسائل–مرافق)	5	4	3	2	1
المحور الخامس: المدرب						

27	يربط المحتوى والمفاهيم الجديدة بخبرات المعلمين السابقة.	5	4	3	2	1
28	يقوم بإثارة إهتمام المتدربين وحثهم على المشاركة والحفاظ على استمرارها	5	4	3	2	1
29	يشجع الطلبة المعلمين على التعلم الذاتي.	5	4	3	2	1
30	يوفر مهام متدرجة بالصعوبة والتنويع.	5	4	3	2	1
31	يوفر نموذج لأداء المهمة.	5	4	3	2	1
32	يعطي تغذية راجعة مناسبة عن الأداء.	5	4	3	2	1
33	يوفر المساعدة عند الحاجة.	5	4	3	2	1
المحور السادس: ادارة البرنامج						
34	مدة الدورة مناسبة للمادة التدريبية.	5	4	3	2	1
35	إختيار مواعيد للدورات تتناسب مع دوام المعلمين.	5	4	3	2	1
36	تتابع الإدارة كافة المهام ذات العلاقة بالتدريب(الحضور- المهام-الواجبات)	5	4	3	2	1
37	تتناسب مدة كل لقاء مع المحتوى المطروح فيها.	5	4	3	2	1
38	تتوفر الأدوات والأجهزة المناسبة للتدريب.	5	4	3	2	1
39	يوجد طواقم مساندة مناسب للتدريب.	5	4	3	2	1
المحور السابع: مخرجات دورات تأهيل المعلمين أثناء الخدمة						
40	تنمي معتقدات إيجابية نحو التعليم.	5	4	3	2	1
41	تكسب معايير تمارس في الواقع.	5	4	3	2	1
42	تنمي مستويات فهم عميقة للمحتوى والممارسة.	5	4	3	2	1
43	تنمية معرفة واعية في الإنسان بالعملية التعليمية .	5	4	3	2	1
44	تنمية مهارات معرفية مختلفة.	5	4	3	2	1
45	تظهر دافعية في الحماسة لتنفيذ الأفكار التي وردت في التدريب.	5	4	3	2	1

46	تنمي إرادة تعليمية بأن ما تعلمه المتدرب سينفع.	5	4	3	2	1
47	يصبح لدى المتدرب قدرة على التأثير في مجتمعه التعليمي.	5	4	3	2	1
48	إكتساب إستراتيجيات ومعدات متنوعة للإستعمال الصفي.	5	4	3	2	1
49	توفر مخزون جديد من التطبيقات العملية يصلح للاستعمال المباشر.	5	4	3	2	1
50	توفر أدوات تطوير للتعليم واضحة.	5	4	3	2	1
51	اكتساب معرفة جديدة بالنظام التربوي الذي يعمل فيه المعلم المتدرب.	5	4	3	2	1
52	اكتساب معرفة بموضوعات المنهاج المقرر.	5	4	3	2	1

كلية الدراسات العليا

برنامج ماجستير في التربية

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم/ إختي المعلمة

تحية تربوية وبعد:

تهدف هذه الإستبانة الى جمع معلومات حول واقع تأهيل المعلمين أثناء الخدمة ومدى فعالية الدورات التدريبية، وتهدف إلى الإستدلال على آراء المعلمين حولها. آمل الإجابة على بنودها حسب خبرتك من تجربتك في دورات التأهيل أثناء الخدمة التي أشرفت عليها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني ما بين الأعوام 2005–2008 والتي شاركت بها، علما بأن هذه الإجابات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

ولكم جزيل الشكر.

الباحثة: سمر درويش قرش

15-10-2010

إستبانة المعلمين لتقيم دورات التأهيل أثناء الخدمة من وجهة نظرهم (بعد التحكيم)

المحور الأول: البيانات الشخصية

أرجو وضع إشارة √ في المربع الذي ينطبق عليك:

1-الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2-سنوات الخبرة: ☐ إقل من سنتين ☐ من 2 إلى 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات

☐ أكثر من 10 سنوات

3-التخصص: _____

4-الدرجة العلمية: ☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ بكالوريوس مع دبلوم ☐ ماجيستير

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

6-مسؤولية الإنضمام إلى الدورة: ☐ ذاتية ☐ المدرسة ☐ غيره _____

المحور الثاني: التخطيط

أجب/ أجيبي بنعم أم لا حول المشاركة في أي مما يلي فيما يخص دورات التأهيل أثناء الخدمة؟					
7	التخطيط لأي منها.		9	تقييم إحتياجات المعلمين من الدورات.	
8	إحدى لجان الإعداد لها.		10	تقييم لتحسين أداء ومستوى أي من الدورات.	

الرجاء الإجابة على بقية الإستبانة بوضع **اشارة √ أمام الفقرة في العمود الذي يعبر عن وجهة نظرك .**

	المحور الثالث: المادة التدريبية	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
11	يتم اختيار مواضيع تدريب حديثة تتماشى مع التقدم في أساليب التعليم والتعلم.					
12	تتناسب المواضيع مع التقدم في الخيارات العلمية والتكنولوجية.					
13	تحدد أهداف واضحة.					
14	ترتبط أهداف الدورات مباشرة مع أهداف التربية والتعليم في فلسطين.					
15	تناسب المادة التدريبية مع الأهداف المعلنة للدورات.					
16	تحدد إستراتيجيات تدريب مناسبة لتعليم المتعلمين.					
17	يشمل المحتوى تطبيقات عملية مناسبة (من تدريبات وواجبات).					
18	تحقق إستراتيجيات التدريب الأهداف.					
19	توجد علاقة واضحة بين الجانبين النظري للدورة والتطبيقي العملي في سياق التعليم.					
	المحور الرابع: البيئة التدريبية					
20	يمكن الوصول إلى موقع التدريب بسهولة.					
21	يحتوي الموقع على ما يناسب من قاعات.					
22	توفر سياق تدريب مشابه للسياق الواقعي.					
23	يتناسب عدد المشاركون في الدورة مع اللقاء.					
24	توفر الدعم الكافي للتطبيق أثناء التدريب.					
25	توفير وقت مناسب لكل مهمة تعليمية.					
26	وجود تقييم للتعلم من خلال تقييم أداء المهام التي يحددها التدريب.					
27	توفر التسهيلات المادية اللازمة للدورة (أثاث –أدوات– أجهزة –وسائل–مرافق)					
	المحور الخامس: المدرب					

28	يربط المحتوى والمفاهيم الجديدة بخبرات المعلمين السابقة.	**موافق بشدة**	**موافق**	**محايد**	**معارض**	**معارض بشدة**
29	يقوم بإثارة إهتمام المتدربين على المشاركة والحفاظ على الاستمرار.					
30	يشجع الطلبة المعلمين على التعلم الذاتي.					
31	يوفر مهام متدرجة بالصعوبة والتنويع.					
32	يوفر نموذج لأداء المهمة.					
33	يعطي تغذية راجعة مناسبة عن الأداء.					
34	يوفر المساعدة عند الحاجة.					
المحور السادس: ادارة البرنامج						
35	مدة الدورة مناسبة للمادة التدريبية.					
36	يتناسب إختيار مواعيد للدورات مع دوام المعلمين.					
37	تتابع الإدارة كافة المهام ذات العلاقة بالتدريب(الحضور–المهام–الواجبات)					
38	تتناسب مدة كل لقاء مع المحتوى المطروح فيها.					
39	تتوفر الأدوات والأجهزة المناسبة للتدريب.					
40	يوجد طواقم مساندة مناسبة للتدريب.					
المحور السابع: مخرجات دورات تأهيل المعلمين أثناء الخدمة						
41	تنمي معتقدات إيجابية نحو التعليم.					
42	تكسب معايير تمارس في الواقع.					
43	تنمي مستويات فهم عميقة للمحتوى والممارسة.					
44	تنمية معرفة واعية لدى المتدرب بعناصر العملية التعليمية .					
45	تنمية مهارات معرفية مختلفة.					
46	تظهر دافعية في الحماسة لتنفيذ الأفكار التي وردت في التدريب.					

47	تنمي إرادة تعليمية بأن ما تعلمه المتدرب سينفع.					
48	يصبح لدى المتدرب قدرة على التأثير في مجتمعه التعليمي.					
49	يكتسب المتدرب إستراتيجيات ومعدات متنوعة للإستعمال الصفي.					
50	توفر مخزون جديد من التطبيقات العملية يصلح للاستعمال المباشر.					
51	توفر أدوات لتطوير التعليم .					
52	تكسب المعلم المتدرب معرفة جديدة بالنظام التربوي الذي يعمل فيه .					
53	تكسب المعلم المتدرب معرفة بموضوعات المنهاج المقرر.					

ملحق رقم (3)

جداول تفريغ الوثائق الرسمية من وزارة التربية والتعليم

- محتوى وثائق وزارة التربية والتعليم الفلسطينية
- قائمة التقييمات والتوصيات كما جاءت في الوثائق
- قوائم الرصد لمستويات التخطيط الاستراتيجي والتخطيط للمادة التدريبية والتخطيط للتنفيذ

جدول (37)
محتوى وثائق وزارة التربية والتعليم الفلسطينية
تخطيط دورات التأهيل(2005-2008)

رقم الوثيقة	محتواها	
رقم 1	**الموضوع**	**تقرير عن البرنامج التدريبي اللوائي لدورة التهيئة للمعلمين الجدد للعام الدراسي (2004-2005)**
	من	دائرة تدريب المعلمين
	إلى	-----
	تاريخ	9-2-2005
		• 30ساعة تدريبية • أهداف الدورة العامة • عدد المتدربين(جدول توزيع على المديريات) • المدربين هم مشرفين ومشرفات تربويين وفريق التعليم الجامع. • أهداف المادة التدريبية • مكونات المادة التدريبية (مدرب –متدرب – ونشرات إثرائية – أوراق عمل المعلمين) • محتويات المادة التدريبية(24 فعالية– تحديد الجهة المسؤولة عن تنفيذ الفعاليات) • زمن انعقاد الدورة في المديريات • نتائج تقييم من الميدان • توصيات مستقبلية

رقم 2	الموضوع	تعليمات الدورات والبرامج التدريبية
	من	معالي وزيرة التربية والتعليم
	إلى	وكيل الوزارة – الوكلاء المساعدون – المستشارين والمديرين العامين – مديري المراكز والوحدات – مديري التربية والتعلي
	تاريخ	9-7-2007
		• تعليمات الدورات والبرامج التدريبية للعمل بموجبها 1: تعريف التعليمات 2: تعريف العبارات ذات العلاقة. 3: اللجنة العليا للتدريب والتأهيل: يشكلها الوزير – وضح فيها الجهات المسؤولة عن التدريب- الوكيل المساعد-مدراء ال'إدارات العامة والمعهد الوطني للتدريب. 4: مدة عمل اللجنة. 5: برنامج اجتماعات دوري. 6: مهام اللجنة (السياسة العامة – إقرار خطط التداريب وتقويمها- النظر في طلبات الترشيح للدورات في الخارج – اتخاذ القرارات والإجراءات بحق الموفدين – أية أمور للدورات) 7: دفع المستحقات لمعدي المادة التدريبية – المدربين – الإداريين والفنيين – المدربين من خارج الوزارة) 8: تحديد أجور المدربين على أساس المؤهل العلمي.

		9: تحدد أجور إعداد المادة التدريبية على أساس ساعات التدريب. 10: التدريب في موضوعات متخصصة يخضع لإعلان واستدراج عروض. 11: إختيار المدربين أو معدي المادة التدريبية من خلال وضع معايير محددة أو من خلال لجنة يشكلها الوزير 12: تشكيل لجنة من الإدارة العامة للإشراف والتأهيل والمعهد من أجل تحديد المدربين وفق معايير. 13:الدفع للموظفين. 14: دفع أجور مواصلات مدربين ومتدربين مشاركين. 15: تقديم الوجبات والمبيت والضيافة. 16: القرطاسية – مدرب – متدرب 17: جمع الاحتياجات التدريبية بمساعدة الوزارة والمعهد الوطني خلال الربع الأخير من كل عام وتعد البرامج وفقا لها. 18: وضع الخطة اللازمة لتنفيذ الدورات من قبل الإدارة العامة للإشراف والتأهيل والمعهد الوطني. 19: التعاون ما بين الإدارة العامة للمشاريع والمالية والتدريب للعمل على التغطية المالية. 20: تحديد أنواع الدورات وتواريخ انعقادها وعدد المشاركين (معلمين وموظفين). 21: تعين اللجنة مشرف فني لكل دورة، ومحاضرين وموظفين

		وإداريين ومستخدمين وأذنة حسب حاجة الدورة. 22: إستغلال العطل الفصلية والصيفية للتدريب. 23: لا تصرف مكافأة لمنسق الدورة. 24: تدفع للمشاركين من متدربين ومدربين ومشرفين وموظفين أجور السفر من مكان العمل إلى مركز الدورة وبالعكس. 25: تدفع الوزارة أجور نقل لرحلة علمية واحدة لكل واحد مع وجبة عند الحاجة. • نظام الدورات الخارجية 1: شروط الترشيح من الموظفين. 2: واجبات الموفد. 3: صرف المبالغ.
رقم 3	**الموضوع**	**التهيئة للمعلم الجديد**
	من	المدير العام للإشراف والتدريب
	إلى	مديري التربية والتعليم
	تاريخ	5 – 12–2006
		• تعديل على مادة التهيئة للمعلم الجديد. • تحديد اللقاءات التدريبية بحيث يراعى عدم خسارة الحصص. • تحديد موعد الدورة في العطلة ما بين الفصلين. • ضرورة: تصوير المادة التدريبية وتوزيعها– تجميع التخصصات المتقاربة – التدريب وتحليل وحدة دراسية –

		التعاون ما بين الأقسام المختلفة للتدريب على المواضيع العامة – تدريب الحاسوب من قبل مختصين في مراكز الحاسوب – تسجيل المشاركين – تقوم التربية بتغطية القرطاسية والضيافة. المدارس تغطي تكاليف السفر. • طلب تقرير حول عدد المعلمين والمجموعات والمدربون والملحوظات والتوصيات. • طلب توزيع نشرة عن الدورة للمعلمين الجدد. • وضع نسخة المدرب والمتدرب على شبكة الوزارة. • نشرة للمعلم الجديد: • تم إعداد المادة التدريبية أول مرة في 2002 –2003 ثم تم تطويرها حتى تاريخ الكتاب في 2006.
رقم 4	**الموضوع**	**تدريب محتوى وأساليب للصفوف (1–4) و(5–10)**
	من	مدير عام الإشراف والتاهيل التربوي.
	إلى	مديري التربية والتعليم في المديريات المختلفة
	تاريخ	2006–11–14
		• طلب المعاملات المتأخرة حول تدريب المعلمين المذكور.
رقم 5	**الموضوع**	**أنشطة لجان مباحث العلوم (2006)**
	من	مدير عام الإشراف والتاهيل التربوي
	إلى	مديري التربية والتعليم
		• دعوة لتنفيذ خطة لجنة مبحث العلوم في المديريات من أجل: • تدريب معلمي العلوم 8–9–10 على محتوى الكتاب(يكون التدريب للمعلم في غير تخصصه – المشاركين – التنفيذ حسب

		الحاجة وبما يلائم البرامج) • عقد اجتماعات لتقييم كتاب العلوم العامة صف7 والثقافة العلمية 11 من حيث المحتوزى – ارتباط الأنشطة والأسئلة بأهداف الوحدات حجم المادة وملاءمتها للزمن – طلب تقرير حول الموضع. • عقد أيام عمل لمقررات علوم الصف الأول الثانوي والثقافة العلمية لمناقشة محتوى الكتاب.
رقم 6	**الموضوع**	**نموذج تقويم الدورات التدريبية**
	من	المشارك في التدريب
	إلى	قسم الإشراف
	تاريخ	-----(نموذج فارغ)أصدر أول مرة في 2005
		محاور التقييم: معلومات عامة حول الدورة ة(يعبئها مشرف الدورة قبل توزيعها على المشاركين) معلومات عن المشارك. تقييم قاعة التدريب. تقييم المادة التدريبية. تقييم المدربين. توصيات عامة لتحسين التدريب(مادة–أداء وغيره)
رقم 7	**الموضوع**	**تقرير تقييم الدورات التدريبية (نموذج)**

	من	-------
	إلى	-------
	تاريخ	أصدرت أول مرة في 4 – 2005
		محاور: بيانات الدورة(مديرية –دورة – مكان تدريب– عدد الساعات– عدد أيام التداريب – عدد المشاركين – عدد استمارات التقييم – الفئة المستهدفة – تاريخ بداية الدورة – تاريخ نهايتها – رقم الدورة) قاعة التدريب (ملاءمتها – توصيات حولها) المادة التدريبية (ترابطها وشموليتها – يتحقيقها للأهداف – توصيات) المدربون (اسم – مؤهل – وظيفة – أسلوب تدريب – إدارة الورشات – الكفاءة العلمية – غيره – توصيات) توصيات مشرف التدريب.
رقم 8	**الموضوع**	**الصحة الإنجابية**
	من	مدير عام الإشراف والتأهيل التربوي
	إلى	مديري التربية والتعليم
	تاريخ	2007-2-25
		قامت الإدارة بـ'داد مادة تدريبية

		وتم تدريب مدربين عليه يجب تدريب معلمين بواقع 20 ساعة تدريب شروط للمشاركة في التدريب (سنة تعيين – مبحث محدد – يدرسون صفوف محددة – فصل في التدريب بين الجنسين) تحديد أعداد المتدربين في كل مديرية أيام التدريب المقترحة بنود الصرف (المواصلات – الضيافة – قرطاسية) تحديد المدربين بقائمة تفصيلية حسب المديريات تعليمات بمراعات عدم التعارض مع ساعات الدوام الرسمية. تحديد تاريخ لتوصيل المعاملات المالية وتقرير الدورة توزيع النشرة المرفقة حول الدورة لمديري المدارس المعنية.
رقم9	**الموضوع**	**بطاقات تعريف المواد التدريبية**
	من	-----
	إلى	-----
	تاريخ	2007
		عبارة عن 20 بطاقة تدريبية ل20 دورة في مباحث مختلفة، منها ما له علاقة في البحث وأخرى لا علاقة لها. تحتوي جميعها على نفس البيانات.

		تمت إضافة بند المتطلبات القبلية في العام 2006 تمت إضافة بند رقم الدورة في العام 2007 تتضمن البطاقة: مجال التدريب الفئة المستهدفة للتدريب عدد الساعات التدريبية الهدف العام المخرجات المحتويات
رقم10	**الموضوع**	**مادة التهيئة للمعلم الجديد**
	من	مدير التربية والتعليم بمحافظة القدس
	إلى	معالي وزيرة التربية والتعليم
	تاريخ	28-9-2008
		رد على كتاب. رفع قائمة بأسماء مدربين لدورة تهيئة معلم جديد
رقم 11	**الموضوع**	**مادة التهيئة للمعلمين الجدد**
	من	مدير عام الإشراف والتأهيل التربوي

	إلى	مديري التربية والتعليم
		25-9-2008
		تعليمات بالبدأ بالإعداد لتدريب المعلمين الجدد على مادة التهيئة للمعلمين الجدد أولا:محاور المادة التدريبية(محور عام-مرحلة 1-4 ومرحلة 5-12) ثانيا:مواصفات المدرب (ملم بالمحتوى التدريبي- اجتاز دورة مهارات التدريب – لديه خبرة في التدريب) طلب تزويد بأسماء مدربين. ثالثا: توزيع المتدربين ألى مجموعات ما بين 15-25 **لتتسنى بعد ذلك المتابعة الميدانية** مطالبة بتقرير عن الدورة.
رقم 12	**الموضوع**	**تطوير مادة التهيئة للمعلمين الجدد**
	من	مدير عام الإشراف والتأهيل الترلابوي
	إلى	مديري التربية والتعليم (القدس/قلقيلية)
	تاريخ	23- 9 2008
		حسب الاتفاق مع رؤساء الإشراف التربوي في المديريات سيتم متابعة تطوير المادة التدريبية وتعديلها

		تعيين منسق من المديرية وآخر من الوزارة تعيين موعد تقديم المادة
رقم 13	**الموضوع**	**محضر اجتماع حول دورة التهيئة لمعلم جديد**
	من	------
	إلى	------
	تاريخ	2007-6-24
		اجتماع بين قسم إعداد المواد التدريبية ومشرفة من القسم قرار بتحويل المادة التدريبية إلى كتيب يسلم للمعلم عند التعيين
رقم 14	**الموضوع**	**التهيئة للمعلم الجديد**
	من	المدير العام للإشراف والتأهيل التربوي
	إلى	عطوفة الوكيل المساعد للشؤون الإدارية والمالية
	تاريخ	2007-5-29
		استعدادات لتدريب المعلمين الجدد : تعيين المعلمين الجدد في وقت مبكر ليتسنى تدريبهم قبل بداية العام الدراسي. تخصيص ميزانية للتدريب تقدر ب30ألف دولار.

رقم 15	الموضوع	التهيئة للمعلم الجديد
	من	المدير العام للتدريب والإشراف التربوي
	إلى	مديري التربية والتعليم
	تاريخ	28-8-2005
		تبليغ بالمادة المعدلة للتهيئة بواقع 35 ساعة مع اعتبار ما يلي: موعد التدريب. تحضير المطبوعات. تجميع التخصصات من يدرب كل في مجال تخصصه. موقع التدريب. تسجيل المشاركين. التغطية للقرطاسية والضيافة وأجور السفر تم طلب خطة إجرائية للتدريب(مواعيد التدريب – أماكن التدريب – المدربون) مع تحديد موعد لها. تحديد موعد لإنجاز التدريب. طلب تقرير حول الدورة.
رقم 16	الموضوع	**متابعة الخطط الإجرائية لدورة التهيئة للمعلم الجديد في المديريات للعام 2005-2006**

	من	-----
	إلى	-----
	تاريخ	2005-2006
		جدول بيانات إجرائية للدورة في المديريات المختلفة، وتشمل: المديرية مكان التدريب (مدارس – مراكز تدريب) عدد المجموعات فترة التدريب وتواريخها ملاحظات (فارغة)
رقم 17	**الموضوع**	**التهيئة للمعلم الجديد**
	من	مدير التربية والتعليم
	إلى	معاي وزير التربية والتعليم
	تاريخ	1-2-2006
		ملحوظات وتوصيات مع ذكر مكان التدريب وعدد اللقاءات والمجموعات وعدد المشاركين.
رقم 18	**الموضوع**	**التهيئة للمعلم الجديد**

	من	مدير التربية والتعليم لمحافظة القدس الشريف
	إلى	معالي وزير التربية والتعليم
	تاريخ	2005-12-20
		تقرير خاص بالدورة: عقدت في مجموعتين. عدد مشاركين. زمن عقد الدورة. أسماء المدربين المشرفين المدربين من تخصصات أخرى كالتربية الخاصة وفريق الصحة المدرسية والإرشاد التربوي. ملاحظات وتوصيات.
رقم 19	**الموضوع**	**التهيئة للمعلم الجديد**
	من	مدير التربية والتعليم –قلقيلية
	إلى	معالي وزير التربية والتعليم
	تاريخ	2005-4-30
		ملاحظات ومقترحات الفريق الذي شارك في التدريب(مرفقة)
رقم	**الموضوع**	**التهيئة للمعلم الجديد**

20		
	من	مدير عام التدريب والإشراف التربوي
	إلى	مديري التربية والتعليم
	التاريخ	2005-4-.....
		اجتماع المدربين الذين شاركوا في الدورة من أجل اطلاعهم على نتائج اختبار المعلم الجديد وتطوير المادة التدريبية. برنامج اجتماعات لمراجعة المادة التدريبية. موعد اجتماع مركزي. أسماء المشاركين.
رقم 21	**الموضوع**	**تقييم المادة التدريبية لدورة التهيئة للمعلمين الجدد**
	من	الادارة العامة للتدريب والتأهيل والاشراف التربوي
	إلى	-----
	تاريخ	2005-4-16
		عقد اجتماع وذكر الحضور وهم من المديريات المختلفة. جدول بالموضوعات المقترح حذفها. جدول بالموضوعات المقترح غضافتها. ما اتفق عليه المشاركون في الاجتماع من ملاحظات وتوصيات

		حول الفعاليات من حيث تغيير مدتها أو ترتيبها أو إثرائها أو استبدالها. جدول توزيع مقترح وتفصيلي للفعاليات. تفصيل الفعاليات (ملحق)
رقم 22	**الموضوع**	**تقرير زيارة متابعة ميدان – دورة التهيئة للمعلم الجديد**
	من	زائر
	ألى	------
	تاريخ	2005-10-25
		بيانات حول المديرية – مكان انعقاد الدورة – المدربون – عدد المرشحون– اسم الدورة. تم تقييم ما يلي: المدربون (الالتزام بالوقت، القدرة العلمية، العلاقة بالمشاركين،توزيع الأدوار، الشخصية، استخدام الوسائل، أساليب التدريب...إلخ) المتدربون (الالتزام بالوقت، الاهتمام بالدورة، المشاركة، المبادرات الابداعية) المادة التدريبية (وصولها لمتدربين قبل التدريب، الوضوح،إلخ...) وجود مشاركون مميزون

		ملاحظات المدربين ورئيس قسم الإشراف ومشرف التدريب. اقتراحات وتوصيات المدربين. مدى تلبية المادة التدريبية لاحتياجات المتدربين. إدارة التدريب(القرطاسية–الأجهزة–نماذج متابعة–حضور وغياب–مواصلات–الضيافة– إلخ...) مدى اهتمام المديرية بالتدريب(رئيس قسم الإشراف، مشرف التدريب) المعيقات للتدريب.
رقم 23	**الموضوع**	**التهيئة للمعلم الجديد**
	من	مشرفة تربوية
	إلى	-----
	تاريخ	2006
		مقدمة: أهداف الدورة المادة التدريبية: وصفها. التدريب المركزي واللوائي: لم يتم التدريب المركزي لعدم وجود ميزانية. وصف للتدريب اللوائي

		نقاط إيجابية حول التدريب. توصيات ومقترحات. ملحق مترجم لما سبق بالإنجليزية.
رقم 24	**الموضوع**	**التدريب على التعلم المتمحور حول الطفل**
	من	مدير التربية والتعليم رام الله والبيرة
	إلى	معالي وزير التربية والتعليم
	تاريخ	5-1-2006
		- رفع النماذج الخاصة بالدورة وتتضمن (غير مرفقة): نموذج أجور المدربين في الدورة. فواتير الضيافة والقرطاسية. مستند الادخال ومستندات القبض. فواتير مستلزمات الدورة (أشرطة فيديو) نماذج التقييم القبلية والبعدية. أشرطة فيديو خاصة بمدرسة المغتربين. - بيانات الدورة من ساعات،مشاركين، مجموعات، فترة زمنية. - مرفق تقرير تقييم الدورات في الثلاث مواقع التي عقدت فيها الدورات. - توصيات.

رقم 25	**الموضوع**	**تقييم دورة الصحة الانجابية**
	من	مدير التربية والتعليم –رام الله والبيرة
	إلى	معلمين
	تاريخ	2007-5-15
		دعوة للحضور للمشاركة في ورشة عمل تقييمية تقيمها الوزارة لتقييم الدورة.
رقم 26	**الموضوع**	**محتوى وأساليب الكيمياء والثقافة العلمية واللغة العربية.....**
	من	مدير التربية والتعليم رام الله والبيرة
	إلى	معالي وزير التربية والتعليم
	التاريخ	2005-12-26
		– الخطة الاجرائية الخاصة بالدورة لتتضمن أماكن التدريب وتوزيع المدربين ومواعيد التدريب علما بعدد المشاركين. – جداول في: – أسماء المدربين – برنامج الدورات(يوم – تاريخ– مكان –زمن –توزيع المدربين والفعاليات)
رقم 27	**الموضوع**	**دورة الصحة الإنجابية**
	من	مدير التربية والتعليم– رام الله والبيرة

	إلى	مديري ومديرات المدارس الحكومية والخاصة
	تاريخ	2007-2-25
		- تحديد الفئة المشاركة في الدورة. - جدول تخطيط الاجرائي للدورة(يوم – تاريخ – مكان – الزمن) - أجور المواصلات تدفع من ميزانية الوزارة.
رقم 28	**الموضوع**	**دورات المحتوى والأساليب لمبحثي الفيزياء والكيمياء (نموذج)**
	من	مدير التربية والتعليم
	إلى	معلم/ة
	التاريخ	2006-4-23
		- دعوة لحضور الدورة مع جدول موعد الانعقاد(يوم – تاريخ – زمن). - تدفع أجور المواصلات من الوزارة.
رقم 29	**الموضوع**	**ملخص الزيارات الميدانية لدورة التهيئة للمعلم الجديد للمديريات التي تمت زيارتها**
	من	-----
	إلى	-----
	التاريخ	2005-10
		- جدول الزيارات (المديرية – المكلف بالزيارة – موعد الزيارة – مشاركون متميزون أثناء الزيارة) - تقارير زيارة المتابعة وفق النموذج.

		– ملاحظات وتوصيات.
رقم 30	**الموضوع**	**تقويم التدريب على دورات المنهاج الجديد للصفين(و10) الأساسية (متابعة ما بعد التدريب)**
	من	مدير التربية والتعليم
	ألى	معلم/معلمة
	التاريخ	2005
		مجموعة من الدعوات لمعلمين من تخصصات مختلفة شاركوا في دورات المنهاج الجديد في تخصصاتهم. تقييم لمعرفة مدى توظيف ما تم التدريب عليه داخل غرفة الصف من قبل المتدربين. اصطحاب المادة التدريبية إن كان قد أخذها في التدريب.
رقم31	**الموضوع**	**دراسة تفعيل مختبرات العلوم المدرسية في مدارس السلطة الوطنية**
	من	مدير التربية والتعليم
	ألى	مديري ومديرات المدارس
	التاريخ	3-4-2005
		نموذج دعوة لتعبئة استبانة حول تفعيل المختبرات من أجل دراسة حولها.

		محاور النموذج: – أولا:بيانات شخصية عن المعلم منها إذا ما كان قد أخذ دورات تدريبية عن استخدام الأجهزة المخبرية أو الوسائل التعليمية وعدد حصص المعلم وحصص التفريغ للمختبر ونشاطه في المختبر – ثانيا: تقدير المعلمين لتفعيلهم للمختبر منها كيفية استخدام المختبر وتجهيزات المختبر والقدرة على التصرف في المواقف التي قد تطرأ في المختبر(حريق–إصابة) وآخر بند يتم السؤال فيه عما إذا كان المعلم يحتاج إلى تدريب على استخدام الأجهزة والأدوات المخبرية. – ثالثا: معيقات تفعيل المختبر من وجهة نظر المعلمين . وتشمل بنودا منها عدد الطلاب وقلة الأجهزة والمواد، عدم وجود قيم مختبر....وغيره.
رقم32	**الموضوع**	**تقرير حول التهيئة للمعلم الجديد 2007**
	من	الإشراف
	ألى	------
	التاريخ	2007–3–10
		مقدمة: أهداف الدورة العامة. المادة التدريبية: لمحة عن إعدادها في 2002–2003 وتطويرها في 2003–2004 ومن ثم في 2004–2005 ومحاولة تطويرها سنويا. مكونات المادة التدريبية. بيانات التدريب اللوائي (عدد مدربين ومتدربين ومجموعات ومن

		كان المدربين والمديريات التي تم فيها التنفيذ) نقاط ايجابية وردت من المشاركين. توصيات وملحوظات.
رقم33	**الموضوع**	**تقرير تقييم الدورات التدريبية**
	من	مديرية التربية والتعليم القدس
	ألى	الإدارة العامة للإشراف
	التاريخ	2005-12-21
		نماذج تقييم معبئة حول دورات التهيئة للمعلم الجديد. ملحق بكل منها قائمة مسجلة بشكل يدوي حول بيانات الدورة والمشاركين ومكان عملهم وأيام حضورهم وعدد ساعات التزامهم بالتدريب. هناك ملحوظات وتوصيات.
رقم34	**الموضوع**	**دورة التهيئة للمعلم الجديد 2005**
	من	-----
	ألى	-----
	التاريخ	2005
		جدول بيانات التدريب للدورة المذكورة في العام 2005 من مديريات، وعدد مشاركين، وعدد مدربين، وعدد مجموعات.

رقم35	**الموضوع**	**تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم الجديد (مرفق الدراسة)**
	من	مدير عام التدريب والإشراف التربوي
	ألى	معالي وزير التربية والتعليم
	التاريخ	2005-6-22
		إعلان عن نتائج بحث للتعرف على الواقع التربوي للمعلم الجديد (الإستبانة، عدد المبحوثين وذلك قبل مشاركتهم بالدورة، الوسط الحسابي لإجاباته للإستدلال به، ونتائج البحث وتوصيات)
رقم36	**الموضوع**	**نشرة إعلامية حول اجتماع لتطوير المادة التدريبية"التهيئة للمعلم الجديد"**
	من	مدير عام التدريب والإشراف التربوي
	ألى	----
	التاريخ	2005-5-8
		دعوة لاجتماع يضم 12 مشارك (مشرف تلربوي ومشرف تعليم ومسؤولي الصحة المدرسية) بهدف تطوير المادة التدريبية من حيث المحتوى والتوزيع الزمني والمحاور، ودراسة نتائج امتحان المعلم الجديد للاستفادة من نتائجه وتضمينها في المادة التدريبية ودليل المدرب والمتدرب.
رقم37	**الموضوع**	**تقرير زيارة متابعة**
	من	الزائر من الإشراف

	ألى	الإدارة العامة للتدريب والإشراف
	التاريخ	2005-10-20
		نموذج متابعة زيارة ميدانية. ملاحظات اقتراحات وتوصيات
رقم38	**الموضوع**	**اجتماع بخصوص المادة التدريبية"التهيئة للمعلم الجديد"**
	من	الحضور في الاجتماع (موقعة من الجميع)
	ألى	-----
	التاريخ	2005
		محضر الاجتماع الملاحظات والتعديلات المقطرحة التي تم الاتفاق عليها.
رقم39	**الموضوع**	**الادارة العامة للتعليم العام-مذكرة داخلية**
	من	مساعد مدير عام التعليم العام
	ألى	مدير عام التدريب والاشراف التربوي
	التاريخ	2005-4-11
		ترشيح مشارك في فريق التعليم الجامع للمشاركة في تطوير المادة التدريبية "تهيئة المعلم الجديد"

رقم40	**الموضوع**	**التهيئة للمعلم الجديد**
	من	مدير التربية والتعليم – القدس
	ألى	معالي وزير التربية والتعليم
	التاريخ	**22-1-2007**
		تقرير حول دورة التهيئة للمعلم الجديد ما بين 2006-2007 جدول بيانات المدربين (المدرب – وظيفته – تخصصه) كان هناك تدريب عملي. ذكرت توصيات. مرفق كتاب التكليف بالدورة وقائمة الحضور وبيانات المشاركين في الدورة لتسجيلها في ملفات المعلمين.
رقم41	**الموضوع**	**الترشيح للمشاركة في تطوير المادة التدريبية**
	من	مدير عام التدريب والإشراف التربوي
	ألى	مساعد مدير عام التعليم العام – مدير مركز الصحة المدرسية والإرشاد
	التاريخ	5-4-2005
		طلب تشكيل فريق تطوير للمادة التدريبية مع ذكر التشكيل لها ومن أعضاؤها والموضوعات التي تشملها المادة للتعرف عليها
رقم42	**الموضوع**	**التقرير النهائي لدورة التهيئة للمعلم الجديد للعام الدراسي**

		2008-2007
	من	مدير التربية والتعليم –القدس
	ألى	معالي وزارة التربية والتعليم
	التاريخ	2008-1-22
		رفع التقرير النهائي حول التدريب مع ذكر المجموعات والأعداد وساعات التدريب وعدد اللقاءات والمشاركون في التدريب. مرفق: كتاب الدعوة لتنفيذ التدريب. الرسالة الموجهة لمدراء المدارس بخصوص عقد الدورة وتوكيل المدارس تصوير المادة التدريبية في مدارسهم وتسليمها للمعلمين. رسالة تعديل مواعيد اللقاءات. البرنامج التنفيذي للقاءات. نموذج الحضور وبيانات المعلمين المشاركين.
رقم43	**الموضوع**	**الفريق المركزي للتدريب على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم(Intel)**
	من	الوكيل المساعد لشؤون التخطيط والتطوير
	ألى	وزيرة التربية والتعليم
	التاريخ	2008-9-21

		مقترح أسماء لتشكيل الفريق المركزي (مدربي المدربين) والذي سيتكون من 6 أشخاص(ذكرت أسماؤهم ووظائفهم والدائرة التابعين إليها). ذكر أن هناك مرفق لمرجعية اختيار المدربين ولكنها غير مرفقة.
رقم44	**الموضوع**	**تطوير مادة التهيئة للمعلمين الجدد**
	من	مدير عام الإشراف والتأهيل التربوي
	ألى	مديري التربية والتعليم (القدس/ قلقيلية)
	التاريخ	2008-9-23
		أنه بحسب الاتفاق مع رؤساء أقسام الإشراف سيتم متابعة تطوير المادة التدريبية للدورة المذكورة وتعيين المنسق من كل مديرية والمحور الذي سيتابعه، والمنسق من الوزارة للمتابعة معه، مع تحديد موعد نهائي لتقديم العمل.
رقم45	**الموضوع**	**الخطة السنوية التنفيذية للعام 2005**
	من	-----
	ألى	-----
	التاريخ	2005
		جدول يشمل البيانات التالية: النشاطات العامة المتوقعة

		وصف النتائج المتوقعة. المؤشرات الكمية المتوقعة. التكلفة المتوقعة. الإطار الزمني(البداية والنهاية). قيمة الموازنة (ممولة، الممول، غير ممولة). التمويل في أغلبه من دول أجنبية مانحة وتسمى المشاريع فيها وفقا للدولة. بقية المشاريع التدريبية دون ممول. الجهة المسؤولة. ويقع التدريب تحت عنوان البرنامج الثاني: تحسين نوعية التدريب. البند 2.2 من النشاطات؛ تدريب المعلمين والمشرفين التربويين. ويتضمن النشاطات التالية وما يتبعها من بيانات: – تطوير برامج واستراتيجيات لتدريب المعلمين. – تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين. – دليل المعلم الجديد. – إعداد دليل الإجراءات التدريبية. – تدريب أولي للمعلمين الجدد. – تدريب جميع المعلمين أثناء الخدمة. – بند مفصل لكل التخصصات الدراسية للمحتوى وأساليب(البند2.2.3) وهي في 44 نشاط مفصل خاص بالمعلمين.(تشمل التدريب على المناهج الجديدة، وأساليب التدريس، والوسائل التعليمية،استخدام الحاسوب،...وغيره). وتوصف النتائج المتوقعة لهذه النشاطات ما بين تدريب المعلمين،

		وإعداد المادة التدريبية للمدربين والمتدربين وتدريب مدربين. – يتخصص البند 2.2.4 بتدريب المشرفين. – والبند 2.2.5 بتدريب الموظفين والتي يمكن إعتبار جزء منهم طاقم داعم للتعليم في المدارس ومنهم معلمين كمعلمي الحاسوب. – يتناول البند 2.2.9 إجراء دراسة جدوى للتدريب أثناء الخدمة، وشمل نشاطات فرعية كمراجعة البرامج التدريبية وتطويرها، دراسة واقع المختبرات، دراسة واقع معلمي التكنولوجيا، وتطوير آلية التنسيق للتدريب أثناء الخدمة. – البند 2.2.12 يعالج موضوع المعهد الوطني للتدريب من سياسات وتعريف وأنتاج كتيباتواستكمال تجهيزة وترخيصه، ووضع الخطط له. – البند 2.3 يتناول توفير وسائل تكنولوجية وتعليمية من تأسيس وتحديث المكتبات والمختبرات العلمية ومختبرات الكمبيوتر، وتزويد مركز مصادر بالمراجع والكتب اللازمة – البند 2.4 يتناول المباشرة بمشروع تقييم الطلاب.
رقم46	**الموضوع**	**إستمارة بيانات للنشاط المقترح الجديد: الخطة الخمسية 2007–2011**
	من	عضو الفريق الفني
	ألى	----
	التاريخ	2007–2011
		أولا: معلومات أساسية – اسم النشاط(التهيئة لمعلم جديد) – اسم البرنامج(تنفيذ استراتيجية التدريب) – الفئة المستهدفة

		– الجهة المشاركة(فارغة) – تكلفة النشاط ومدة تنفيذه والموقع الجغرافي(المحافظة) ثانيا: وصف مختصر للنشاط(مكونات النشاط الرئيسية، المنتفعين، علاقته بإنعاش القطاع الغير حكومي، الغاية منه، أهدافه العامة والخاصة، الإجراءات، مخرجات النشاط) ثالثا: أولوية النشاط رابعا: مدى الجاهزية للتنفيذ خامسا: الجدول الزمني: التكلفة موزعة على سنوات، وتحليل التكلفة المقترحة من نفقات الجارية (من رواتب وأجور)، والنفقات الرأسمالية (الدراسات والتخطيط والاستشارة، الأجهزة والمعدات والآلات، المركبات، الأبنية والإنشاءات،....وغيره) سادسا: الجهة المتوقعة لتمويل نفقات النشاط. سابعا: المخاطر والعقبات التي تواجه أو ممكن أن تواجه النشاط. ثامنا: مؤشرات تحقق النشاط (توفر الخبرة، التدريب المبني على الاحتياجات) تاسعا: ملاحظات إضافية.
رقم47	**الموضوع**	**أستمارة مشروع–دورة الوسائل التعليمية**
	من	عضو الفريق الفني
	ألى	–––––
	التاريخ	2011–2008

		أولا: المعلومات الأساسية: - المؤسسة. - الخطة الاستراتيجية الخمسية 2007-20011. - البرنامج. - الإجراء. - النشاط ثانيا: صف المشروع: - إسم المشروع. - غاية المشروع. - أهداف المشروع. - الفئة المستهدفة. ثالثا: الخطة الرئيسة لتنفيذ المشروع. جدول: محتوياته: - النشاط (الأنشطة العلمية التي تحتاج إلى تدريب،إعداد المواد التدريبية، التدريب المركزي، تدريب معلمين) - وصف النشاط (عقد اجتماعات. إعداد المواد التدريبية وطباعتها، تدريب المدربين، تدريب المعلمين على مستوى المديرية). - الفترة الزمنية (من / إلى). - عدد المتدربين. - التكلفة. - ملحوظات. - التكلفة التقديرية –التكلفة للمشروع- مساهمة الجهة المانحة- مساهمة الوزارة.
رقم48	**الموضوع**	**استمارة بيانات للنشاط المقترح الجديد-تدريب المعلمين على**

		إنتاج الوسائل التعليمية وتوظيفها.
	من	عضو الفريق الفني
	ألى	-----
	التاريخ	2007-2011
		أولا: معلومات أساسية - الإدارة العامة - الدائرة. - اسم النشاط. - إسم البرنامج التابع له. - الفئة المستهدفة. - الجهة المشاركة في التنفيذ. - تكلفة النشاط. - مدة تنفيذ النشاط. - الموقع الجغرافي. ثانيا: وصف مختصر للنشاط: - عدد فرص العمل المؤقته المتوقع توفرها أثناء التنفيذ. - عدد فرص العمل الدائمة المتوقع توفرها بعد الانتهاء من التنفيذ. - الغاية التي يتبعها. - الهدف العام. - الهدف الخاص. - الإجراء. - تفاصيل مخرجات النشاط في جدول بيانات يحتوي عل السنة والوصف والعدد والتكلفة ومجال للملاحظات.

		ثالثا: أولوية النشاط للإدارة العامة، وبين الأنشطة المقطرحة. رابعا: مدى الجاهزية للتنفيذ. خامسا: التكاليف السنوية(أثناء التنفيذ) تحليل التكلفة المقترحة للمشروع: – النفقات الجارية(الرواتب والأجور، النفقات التشغيلية(ايجارات، ماء، كهرباء، هاتف،....غيره) والنفقات الرأسمالية (دراسات،استشارات، تصاميم، وأجهزة ومعدات وآلات، ومركبات، وممتلكات، وتوريدات،....وغيره) سادسا: الجهة المتوقعة لتمويل نفقات النشاط. سابعا: المخاطر والعقبات التي تواجه أو من الممكن أن تواجه النشاط أثناء التنفيذ. ثامنا: مؤشرات تحقق النشاط. تاسعا: ملاحظات أخرى.
مطبوعات صادرة عن الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي		
رقم 49	**الموضوع**	**توظيف ICT في التعليم – المادة التدريبية**
	من	الادارة العامة للأشراف والتأهيل التربوي
	ألى	المتدربين
	التاريخ	نيسان 2007

		أسماء أعضاء اللجنة التي أعدت المادة التدريبية مقدمة الفهرس لكل درس من الدروس في الفهرس يوجد الأهداف وتمهيد وتظهر استراتيجية التدريس. كيفية التطبيق فس الصف
رقم 50	**الموضوع**	الحقائب التعليمية في العلوم – دليل المدرب
	من	الإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي – دائرة التدريب
	ألى	المدربين
	التاريخ	تشرين أول 2008
		مقدمة(تشير إلى تعديل المادة التدريبية) قائمة فيها أدوات الحقيبة بطاقة تعريف المادة التدريبية : المجال الفئة المستهدفة عدد الساعات المتطلبات القبلية الأهداف

		0معرفية–مهارات– اتجاهات– سلوكية) المحتويات: أوراق عمل –نشرة مدير المدرسة – استبانة قبلية وأخرى بعدية – برنامج التدريب المركزي واللوائي – برنامج تدريب مديري المدارس – نموذج متابعة من قبل مدير المدرسة) تاريخ إعداد وتاريخ تعديل برنامج التدريب اللوائي= اليوم – الأنشطة الخاصة بالأدوات – الزمن لكل نشاط ورقة المدرب = الأهداف – الاحتياجات – آلية التنفيذ(استراتيجية التدريب)مع توزيع زمني استبانة بعدية لقياس مدى الاستفادة على مستوى معرفي ومهارات(اختبار اختيار من متعدد) برنامج التدريب المركزي = الفعالية – التوزيع الزمني(من –ألى بالدقائق) – الزمن – المدرب برنامج لاجتماع مديري المدارس جدول توزيع أدوات الحقيبة التعليمية في العلوم على الصفوف
رقم 51	**الموضوع**	**دليل الاجراءات التدريبية**
	من	صادر من الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي – دائرة التدريب
	ألى	

	التاريخ	2006
		كلمة الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي الفهرس مراحل التدريب:تحديد الاحتياتجات التدريبية(معلم– مدير – مشرف تربوي) باستعمال تحليل الوصف الوظيفي – المقابلات الشخصية – الملاحظة – الاستقصاء – قوائم الاحتياجات – المجموعات البؤرية – مديري المدارس – ملاحظات المدربين – احتياجات التطور التكنولوجي. – إعداد المواد التدريبية وتحكيمها – اختيار المدربين – تدريب المدربين – التدريب اللوائي – التقييم المستمر للتدريب والتقرير النهائي. دليل المدرب: نماذج مختلفة: الفعالية – دليل المدرب(فعاليات – شفافيات) – الشفافيات – المادة التدريبية (نشرات وأوراق عمل) – نموذج بطاقة تعريف المادة التدريبية – الملاحق (نماذج مراسلات رسمية –مذكرات داخلية – رسالة مديري المدارس – رسالة بنود الصرف) – نماذج خاصة بدليل الاجراءات التدريبية: 1 - نماذج التحضيرات للدورة(قائمة الاستعدادت للدورة – مصفوفة التدريب – الحاجة للمبيت – حضور وغياب – محضر اجتماع الفريق – قائمة استلام المواد التدريبية) 2 - نماذج إدارية: المشاركون في الدورة(نموذج رقم 4) 3 - نماذج مالية (كشف أجور المواصلات للمشاركين/لوائي – كشف أجور المدربين/لوائي – كشف أجور طباعة وتصوير المواد التدريبية وأوراق العمل – الخلاصة

		المالية/لوائي – كشف أجور المواصلات والمياومات/مركزي – كشف أجور المدربين/مركزي – طلب شراء قرطاسية ولوازم/مركزي – كشف أجور إعداد المواد التدريبية وطباعتها – كشف أجور تفريغ نماذج تقييم. 4 - نماذج تقييم الدورات التدريبية وإعداد التقرير النهائي: نموذج تقييم الدورات التدريبية – تقرير تقييم الدورات – متابعة التدريب اللوائي(تفريغ بيانات) – متابعة الخطط الاجرائية للتدريب قائمة الاستعدادات للدورة= جدول يحتوي عل الرقم، المتطلبات، التفصيل، توضع إشارة صح في حال توفر المتطلب(إصدار كتاب الدعوة – إصدار نشرة – دعوة إعلام – نموذج مواصلات – نموذج تحديد مبيت – نموذج حضور في الفندق – نموذج حضور وغياب – نموذج أسماء مشاركين – نموذج التقويم – حجز القاعة – حجز الفندق – قرطاسية – شفافيات – جهاز عرض شفافيات – جهاز LCD – ملصقات – طباشير وأقلام فلوماستر – تصوير الفعاليات والأوراق للمتدربين – مواد وأدوات لازمة – ضيافة – وجبة طعام) مصفوفة التدريب = الرقم – اسم الفعالية – أهداف الفعالية – أوراق العمل المتفرعة – آلية التنفيذ – زمن الفعالية قائمة استلام المادة التدريبية = البند –يوجد –رقم الصفحة/الفعالية – لا يوجد – ملائم – غير ملائم والبنود هي:	

		شروط عامة (فهرس محتويات – مقدمة – فعالية ترحيب وتعارف – فعالية أهداف المادة التدريبية ومكوناتها – فعالية فلسفة المنهاج وتكامله – إعداد قائمة مراجع) طبيعة المادة التدريبية = استخدام أساليب تدريب مختلفة – تفعيل استخدام الانترنت والحاسوب في التعليم – إغناء المادة التدريبية بنشرات – فعاليات تنمي مهارات التفكير – فعاليات تنمي تساؤلات وطرح أسئلة – حلول مقترحة لبعض الأسئلة وقضايا النقاش – استخدام استراتيجية العمل التعاوني بأشكاله المختلفة) مواصفات الفعاليات = وجود دليل مدرب ورقة المدرب(ترويسة – أهداف الفعاليات (من1–3) – المواد والأدوات اللازمة – ألية تنفيذ الفعالياة – إرشادات المدرب). المادة التدريبية = ورقة المدرب (ترويسة – أهداف الفعالية(1–3) – المواد والأدوات اللازمة.

جدول (38)

التقييمات والتوصيات كما وردت في الوثائق من وزارة التربية والتعليم ما بين 2005-2008

رقم الوثيقة	موضوعها	
رقم 1	**الموضوع**	**تقرير عن البرنامج التدريبي اللوائي لدورة التهيئة للمعلمين الجدد للعام الدراسي (2004-2005)**
	نتائج التقييم	المادة التدريبية جيدة وملبية لاحتياجات المتدربين. احتوت الفعاليات على أمور عديدة تخدم المعلمين الجدد ومنها استخدام الأجهزة الحديثة LCD. زيادة الأمثلة الواردة في طرائق التدريس.
	توصيات مستقبلية	أن تراعي المادة التدريبية التخصص للفئة المستهدفة. عقد التدريب على هذه المادة التدريبية قبل مباشرة العمل(قبل العام الدراسي) للإفادة منها بشكل أكبر. ألا يكون عدد المتدربين كبير لما له من أثر سلبي بالتدريب. إختصار ساعات المادة التدريبية.
رقم 17	**الموضوع**	**التهيئة للمعلم الجديد**

	ملحوظات	موعد الدورة غير مناسب . المعلم بحاجة لدورات ذات فائدة أكبر لعمله. المادة التدريبية كبيرة ...يذهب الفصل كله عليها.
	اقتراحات	أن تعطى الدورة قبل بداية العام الدراسي حبذا لو كانت المادة التدريبية على شكل كتب يحتفظ بها المعلم.
رقم 18	**الموضوع**	**التهيئة للمعلم الجديد**
	ملحوظات	لوحظ ارتياح من قبل المعلمين الجدد اتجاه التدريب
	توصيات	حبذا لو كان انعقاد الدورة خلال العطلة الصيفية. العمل على تصحيح بعض الأخطاء المطبعية التي وردت في المادة التدريبية.
رقم 19	**الموضوع**	**التهيئة للمعلم الجديد**
	ملاحظات	بعض الفعاليات تحتاج إلى وقت أطول. التوقيت لم يكن مناسب. الإخراج الفني بخط صغير والفعاليات اقترنت بالاجابات مما لم يدع مجالا للعصف الذهني..... الشفافيات كانت قليلة

		اقتصرت الأمثلة عن طرق التدريس عهلى العلوم.
	اقتراحات	أن تشمل المادة على نشاط عملي
رقم 22	**الموضوع**	**تقرير زيارة متابعة ميدان – دورة التهيئة للمعلم الجديد**
	ملاحظات	ضرورة أن تكون الدورة في العطلة الصيفية بدل العام الدراسي لم يتم توزيع قرطاسية لعدم وجود ميزانية. **معيقات التدريب:** عدم توفر المادة التدريبية لدى بعض المشاركين. وجود أكثر من معلم جديد من المدرسة الواحدة عدم وجود تفريغ للمعلمين
رقم 23	**الموضوع**	**التهيئة للمعلم الجديد**
	ملحوظات	المادة التداريبية مستوفاة في محتواها. موضوعات التدريب مبنية على احتياجات المعلم الجديد. نوع المدربون في الأساليب التدريبية. تبادل الآراء والخبرات لحل المشكلات. الاستفادة من عرض نماذج الحصص الصفية.توصيات

		إعداد كتيب يتضمن أمور تساعد المعلم الجديد ويكون مرجع له. أن يكون موعد التدريب قبل أسبوع من الدوام الرسمي وبشكل يومي مما يعني تعيين المعلم الجديد قبل بدء العام الدراسي. توفير قاعات ملائمة في المديريات على فعاليات الحاسوب والانترنت. مراعاة الخصوصية لكل مبحث. توفير ميزانية خاصة للقرطاسية والضيافة ومواصلات المشاركين.
رقم 24	**الموضوع**	**التدريب على التعلم المتمحور حول الطفل**
	توصيات	أن يكون هناك متسع من الوقت قبل بداية الدورة من أجل التخطيط لها بشكل أفضل حتى لا يكون ذلك على حساب الطلبة.
رقم 29	**الموضوع**	**ملخص الزيارات الميدانية لدورة التهيئة للمعلم الجديد للمديريات التي تمت زيارتها**
	ملاحظات	– ضرورة تفعيل المشاركين. – تنويع أساليب التدريب. – تفعيلا الوسائل التعليمية. – الالتزام بآليات التدريب. – المادة التدريبية تغطي حاجة المتدربين. – عدم وصول المادة التدريبية قبل موعد الدورة. – يعاني مديرو المدارس من خروج المعلمين يوميا ولمدة

		ثلاثة أشهر.
	توصيات	– تكون الدورة قبل العام الدراسي. – إضافة مواضيع الخطط العلاجية، تدريس بطيئي التعلم. – زيادة لقاءات للوسائل التعليمية. – زيادة عدد الحواسيب في المدارس.التركيز على الجوانب العملية. – أن تكون المادة التدريبية على شكل كتيب. – المادة التدريبية جيدة مع حاجة للتركيز على التخطيط وصياغة الأهداف.
	معيقات التدريب	عدم دفع المواصلات. حواجز الاحتلال. صغر خط المادة وعدم وضوحها. وجود عدة تخصصات في الشعبة الواحدة. قلة تمويل الدورات. قلة وجود مراكز إنترنت في المديريات. بعد المسافة على المتدربين عن مركز التدريب. اكتظاظ قاعة التدريب. عقد الدورة أثناء العام الدراسي.
رقم32	**الموضوع**	**تقرير حول التهيئة للمعلم الجديد 2007**
	ملاحظات	المادة التدريبية مستوفاة في محتواها وتسلسلها.

	إيجابية	موضوعات المادة التدريبية مبنية على احتياجات التدريب. المادة التدريبية متوفرة لدى المتدربين. توظيف أسلوب العمل الجماعي وعرض نماذج الحصص الصفية. تدريب المشاركين على فعالية الحاسوب بشكل عملي.
	توصيات	أن يتم التدريب قبل بداية البدوام المدرسي وبشكل يومي مما يتطلب تعيين المعلمين الجدد قبل بدء العام الدراسي بأسبوعين. توفير أجور المواصلات والقرطاسية والضيافة للمشاركين وتخصيص ميزانية لها. بعض الفعاليات بحاجة لوقت أطول . عمل كتيب بالتهيئة ليتم توزيعه على المعلمين ليكون مرشدا خلال العمل. تضمين المادة أشرطة فيديو لحصص صفية تراعي التخصص ومواقف تعليمية. إعطاء ملحق للمادة التدريبية يتضمن نماذج لأوراق عمل واختبارات ونماذج تحضير وذلك لمختلف التخصصات.
رقم33	**الموضوع**	**تقرير تقييم الدورات التدريبية**
	توصيات	يفضل إعطاء الدورات خلال شهر آب في العطلة الصيفية.

رقم35	الموضوع	**تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم الجديد**
	توصيات	توصيات الدراسة التي قامت بها الإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي: – الاستمرار في تدريب المعلمين الجدد – تزويد الطلبة الجامعيين الذين ينوون العمل كمعلمين ببرامج تربويةفي الجامعات. – توصي الإدارة العامة للتدريب أن يكون التدريب قبل بداية العام الدراسي مما يقتضي التعيين قبل اسبوعين من بدأ العام الدراسي.
رقم37	**الموضوع**	**تقرير زيارة متابعة**
	ملاحظات	مدة الدورة طويلة وتكون على حساب أيام العمل والورشات.
	توصيات	تخصيص ميزانية للتدريب خاصة أن المعلمين جدد.
	معيقات	خط المادة التدريبية صغير وغير واضح
رقم38	**الموضوع**	**اجتماع بخصوص المادة التدريبية"التهيئة للمعلم الجديد"**
	توصيات	التركيز على التطبيق العملي في التخطيط وإدارة الصف والتقويم. التدريب قبل العام الدراسي. مراعاة خصوصية المرحلة. الإمكانات غير متوفرة في موضوع التدريب العملي على

		الانترنت في محور الحاسوب في التعليم. تقييم أداء المتدرب من خلال اختبار نظري وعملي يتم على أثره تحديد الاحتياجات التدريبية وتقييم التدريب.
رقم40	**الموضوع**	**التهيئة للمعلم الجديد**
		تضمين أشرطة فيديو إضافة أسئلة تقييم للدورة في دليل المدرب حتى تنفذ في اليوم الأخير للتدريب. وضع بند للصرف يتعلق بالضيافة والقرطاسية. إعطاء الدورة في بداية شهر آب بالتنسيق مع الشؤون الإدارية.

جدول (39)

جدول تصنيف وتكرار العبارات للتقييمات والتوصيات كما وردت في وثائق وزارة التربية والتعليم

رقم	رقم الوثيقة	العبارة كما وردت في الوثيقة	تاريخ الوثيقة
أولا: عدم مناسبة موعد الدورة من العام الدراسي			
1	1	عقد التدريب على هذه المادة التدريبية قبل مباشرة	2005

		العمل(قبل العام الدراسي) للإفادة منها بشكل أكبر.	
2	18	حبذا لو كان انعقاد الدورة خلال العطلة الصيفية.	2005
3	19	التوقيت لم يكن مناسب.	2005
4	22	ضرورة أن تكون الدورة في العطلة الصيفية بدل العام الدراسي	2005
5	29	تكون الدورة قبل العام الدراسي.	2005
6	29	عقد الدورة أثناء العام الدراسي(معيقات الدورة)	2005
7	33	يفضل إعطاء الدورات خلال شهر آب في العطلة الصيفية.	2005
8	35	توصي الإدارة العامة للتدريب أن يكون التدريب قبل بداية العام الدراسي مما يقتضي التعيين قبل اسبوعين من بدأ العام الدراسي.	2005
9	38	التدريب قبل العام الدراسي.	2005
10	17	موعد الدورة غير مناسب . المعلم بحاجة لدورات ذات فائدة أكبر لعمله.	2006
11	17	أن تعطى الدورة قبل بداية العام الدراسي	2006
12	23	أن يكون موعد التدريب قبل أسبوع من الدوام الرسمي وبشكل يومي مما يعني تعيين المعلم الجديد قبل بدء العام	2006

		الدراسي.	
13	32	أن يتم التدريب قبل بداية البدوام المدرسي وبشكل يومي مما يتطلب تعيين المعلمين الجدد قبل بدء العام الدراسي بأسبوعين	2007
14	40	إعطاء الدورة في بداية شهر آب بالتنسيق مع الشؤون الإدارية.	2007
		مجموع من 2005 حتى 2007	14
ثانيا: زمن الدورة بحاجة لإعادة نظر			
15	1	إختصار ساعات المادة التدريبية.	2005
16	19	بعض الفعاليات تحتاج إلى وقت أطول.	2005
17	29	زيادة لقاءات للوسائل التعليمية.	2005
18	32	بعض الفعاليات بحاجة لوقت أطول .	2007
		مجموع من 2005–2007	4
ثالثا: الدورات تستقطع من زمن التعليم			
19	22	عدم وجود تفريغ للمعلمين	2005
20	37	مدة الدورة طويلة وتكون على حساب أيام العمل والورشات.	2005

21	17	المادة التدريبية كبيرة ...يذهب الفصل كله عليها.	2006
22	24	أن يكون هناك متسع من الوقت قبل بداية الدورة من أجل التخطيط لها بشكل أفضل حتى لا يكون ذلك على حساب الطلبة	2006
23	24	يعاني مديرو المدارس من خروج المعلمين يوميا ولمدة ثلاثة أشهر.	2006
		مجموع من 2005–2006	5
رابعا: المادة التدريبية جيدة			
24	1	المادة التدريبية جيدة وملبية لاحتياجات المتدربين.	2005
25	29	المادة التدريبية تغطي حاجة المتدربين.	2005
26	29	المادة التدريبية جيدة مع حاجة للتركيز على التخطيط وصياغة الأهداف.	2005
27	23	المادة التدريبية مستوفاة في محتواها.	2006
28	23	موضوعات التدريب مبنية على احتياجات المعلم الجديد.	2006
29	32	المادة التدريبية مستوفاة في محتواها وتسلسلها.	2007
30	32	موضوعات المادة التدريبية مبنية على احتياجات التدريب.	2007
		مجموع من 2005–2007	7

خامسا: متطلبات لتحسين المادة التدريبية			
31	1	زيادة الأمثلة الواردة في طرائق التدريس.	2005
32	1	أن تراعي المادة التدريبية التخصص للفئة المستهدفة.	2005
33	18	العمل على تصحيح بعض الأخطاء المطبعية التي وردت في المادة التدريبية.	2005
34	19	الإخراج الفني بخط صغير والفعاليات اقترنت بالاجابات مما لم يدع مجالا للعصف الذهني.....	2005
35	19	اقتصرت الأمثلة عن طرق التدريس على العلوم.	2005
36	29	إضافة مواضيع الخطط العلاجية، تدريس بطيئي التعلم.	2005
37	37	خط المادة التدريبية صغير وغير واضح	2005
38	19	الشفافيات كانت قليلة	2005
39	38	مراعاة خصوصية المرحلة.	2005
40	29	صغر خط المادة وعدم وضوحها	2005
41	23	مراعاة الخصوصية لكل مبحث.	2006
42	32	تضمين المادة أشرطة فيديو لحصص صفية تراعي التخصص ومواقف تعليمية.	2007
43	32	إعطاء ملحق للمادة التدريبية يتضمن نماذج لأوراق عمل	2007

		واختبارات ونماذج تحضير وذلك لمختلف التخصصات.	
		مجموع من 2005-2007	13
سادسا: ضرورة طباعة المادة التدريبية في كتيبات			
44	29	أن تكون المادة التدريبية على شكل كتيب.	2005
45	17	حبذا لو كانت المادة التدريبية على شكل كتب يحتفظ بها المعلم.	2006
46	23	إعداد كتيب يتضمن أمور تساعد المعلم الجديد ويكون مرجع له.	2006
47	32	عمل كتيب بالتهيئة ليتم توزيعه على المعلمين ليكون مرشدا خلال العمل	2007
		مجموع من 2005-2007	4
سابعا: ضرورة توفير المادة التدريبية للمعلمين قبل الحضور لدورة لفعالية ذلك في التدريب			
48	22	عدم توفر المادة التدريبية لدى بعض المشاركين.	2005
49	29	عدم وصول المادة التدريبية قبل موعد الدورة.	2005
50	32	المادة التدريبية متوفرة لدى المتدربين.	2007
		مجموع 2005-2007	3

سابعا: الحاجة لتضمين الجانب العملي في الدورات لإيجابيته في التدريب			
51	1	احتوت الفعاليات على أمور عديدة تخدم المعلمين الجدد ومنها استخدام الأجهزة الحديثة LCD.	2005
52	19	أن تشمل المادة على نشاط عملي	2005
53	38	التركيز على التطبيق العملي في التخطيط وإدارة الصف والتقويم.	2005
54	29	زيادة عدد الحواسيب في المدارس.التركيز على الجوانب العملية.	2005
55	32	تدريب المشاركين على فعالية الحاسوب بشكل عملي.	2007
		مجموع 2005–2007	5
ثامنا: يجب التنويع في أساليب التدريب لما في ذلك من فائدة			
56	29	ضرورة تفعيل المشاركين.	2005
57	29	تنويع أساليب التدريب.	2005
58	29	تفعيلا الوسائل التعليمية.	2005
59	23	الاستفادة من عرض نماذج الحصص الصفية.	2006
60	23	تبادل الآراء والخبرات لحل المشكلات.	2006
61	32	توظيف أسلوب العمل الجماعي وعرض نماذج الحصص	2007

		الصفية.	
		مجموع 2005-2007	6
تاسعا: تقليص عدد المتدربين وجمع التخصصات كل في دورة منفصلة			
62	1	ألا يكون عدد المتدربين كبير لما له من أثر سلبي بالتدريب.	2005
63	29	وجود عدة تخصصات في الشعبة الواحدة.	2005
64	29	اكتظاظ قاعة التدريب.	2005
65	22	وجود أكثر من معلم جديد من المدرسة الواحدة	2005
		مجموع من 2005	4
عاشرا: ضرورة التزام المدربين ببرنامج الدورة والتنوع بالأساليب			
66	29	الالتزام بآليات التدريب.	2005
67	23	نوع المدربون في الأساليب التدريبية.	2006
		مجموع من 2005-2006	2
الحادي عشر: توفر المكان والأدوات المناسبة للتدريب			
68	29	قلة وجود مراكز إنترنت في المديريات.	2005
69	38	الإمكانات غير متوفرة في موضوع التدريب العملي على الانترنت في محور الحاسوب في التعليم.	2005

70	23	توفير قاعات ملائمة في المديريات على فعاليات الحاسوب والانترنت.	2006
		مجموع 2005-2006	3
الثاني عشر: تخصيص ميزانيات مناسبة للقرطاسية والضيافة والمواصلات			
71	22	لم يتم توزيع قرطاسية لعدم وجود ميزانية.	2005
72	29	عدم دفع المواصلات.	2005
73	29	قلة تمويل الدورات.	2005
74	37	تخصيص ميزانية للتدريب خاصة أن المعلمين جدد.	2005
75	23	توفير ميزانية خاصة للقرطاسية والضيافة ومواصلات المشاركين.	2006
76	32	توفير أجور المواصلات والقرطاسية والضيافة للمشاركين وتخصيص ميزانية لها	2007
77	40	وضع بند للصرف يتعلق بالضيافة والقرطاسية.	2007
		مجموع 2005-2007	7
الثالث عشر: ضرورة وجدود تقييم حقيقي للمتدرب في نهاية الدورة			
78	38	تقييم أداء المتدرب من خلال اختبار نظري وعملي يتم على أثره تحديد الاحتياجات التدريبية وتقييم التدريب.	2005

79	40	إضافة أسئلة تقييم للدورة في دليل المدرب حتى تنفذ في اليوم الأخير للتدريب.	2007
		مجموع من 2005–2007	2
الرابع عشر: ضرورة اختيار موقع تدريب يسهل الوصول إليه			
80	29	حواجز الاحتلال.	2005
81	29	بعد المسافة على المتدربين عن مركز التدريب.	2005
		مجموع من 2005	2
الخامس عشر: يوجد ايجابية للتدريب			
82	18	لوحظ ارتياح من قبل المعلمين الجدد اتجاه التدريب	2005
83	35	الاستمرار في تدريب المعلمين الجدد	2005
84	35	تزويد الطلبة الجامعيين الذين ينوون العمل كمعلمين ببرامج تربوية في الجامعات.	2005
		مجموع 2005	3

الجدول(40)

تفريغ المستوى الأول في التخطيط (التخطيط الاستراتيجي) من وثائق وزارة التربية والتعليم وتكرار المهام فيها ونسبة التكرار من عدد الوثائق كاملا

الرقم المتسلسل	المهام الرئيسية	متطلبات المهام	رقم الوثائق التي وردت فيها	تكرار	نسبة من عدد الوثائق
1	إختيار موضوع تدريب	دراسة إحتياجات المعلمين	2-35-45-51	4	%9
		دراسة إحتياجات منهاج	---	0	%0
		دراسة إحتياجات مدارس	31	1	%2
		أبحاث تربوية	35	1	%0
		تعليمات من الوزارة	51	1	%2
2	تحديد أهداف التدريب:	معرفية	45	1	%2
		سلوكية	45	1	%2
		مهارات	45	1	%2
		إتجاهات	45 – 46	2	%4
3	تحديد الجهات المتعاونة على التدريب	مؤسسات محلية وأجنبية	2-43-45-46-47	5	%10
		جامعات		0	%0

		مراكز تدريب	2-45	2	%4
4	تحديد ميزانية التدريب	رواتب مختلفة	2-46-48	3	%6
		مستلزمات المدرب للتنفيذ	2-46	2	%4
		قرطاسية	2-3-8-46-48	5	%10
		مطبوعات	46-47-48	3	%6
		تكلفة مشاركين	2-8-15-27-40-42-46-47-48	9	%18
5	تحديد المشاركين	عدد المشاركين	2-8-11-24-26-32-34-40-42-43-45-46-47-48	14	%27
		الفئة المستهدفة	5-8-9-11-27-40-45-46-47-48-50	11	%22

6		لوائي	32-23	2	%4
	تحديد خصوصية التدريب	محافظة	34-23-47-46	4	%8
		مدينة	34-23	2	%4
7		للتخطيط الإجرائي	42-15-4	3	%6
	تحديد المدة الزمنية	تحضير المادة التدريبية	45-41	2	%4
		فترة التنفيذ	43-40-46-45	4	%8
8		للتنفيذ	16	1	%2
	إستحداث نماذج المتابعة	متابعة سير الدورة	29-22-37	3	%6
		لصرف التكاليف المختلفة	24	1	%2
9		لجنة تخطيط إجرائي للدورة.	51-26-5	3	%6
	تكوين لجان للتخطيط الخاص بالدورة المختارة والممثل للمستوى الثاني	لجنة إعداد المادة التدريبية.	20-12-37-36-39-38-43-41-49-44-51	11	%22

الجدول(41)

تفريغ المستوى الثاني في التخطيط (التخطيط للمادة التدريبية) من وثائق وزارة التربية والتعليم وتكرار المهام فيها ونسبة التكرار من عدد الوثائق كاملا

الرقم المتسلسل	المهام الرئيسية	متطلبات المهام	رقم الوثائق التي وردت فيها	تكرار	نسبة من عدد
1	تحديد أهداف الدورة.	المعرفية	1-8-9-21-26-32-41-49-50	10	%20
		السلوكية	1-8-9-21-32-41- 47-49-50	7	%14
		مهارات	1-8-9-21-32-41- 47-49-50	10	%20
		إتجاهات	1-8-9-21-32-41-49-50-51	9	%18
2	تحديد محتوى	الإستراتيجيات التعليمية	40-49-50-51	4	%8

	الدورة التدريبية	تكنولوجيا التعليم	49-51	2	%4
		الأدواة والأجهزة	49-50-51	3	%6
		الأنشطة ضمن التدريب.	42-49-51	3	%6
3	تحديد الزمن	لكل نشاط	41-50-51	3	%6
		لكل لقاء	27-28-42-50-	5	%6
		عدد اللقاءات(أيام التدريب)	27-28-42-51	4	%8
		توزيع النشاطات ضمن كل لقاء	21-50-51	3	%0
		للتدريب ككل	1-2-3-8-9-15-20-24-27-40-	13	%25
4	تحديد مدى تحقيق الأهداف من الدورة	تقييم قبلي	2-24-35-50-	5	%10
		تقييم أثناء الدورة	22-29-37-51	4	%8
		تقييم بعدي	1-6-7-17-19-	14	%27

5	تحديد المادة التي ستوزع على المتدربين	مادة الدورة	5-13-51	3	%6
		نشرات مساندة	43-50-51	3	%6
		وظائف	50-51	2	%4
6	تحديد وسائل نقل الخبرات الجديدة إلى داخل الصف	خطط		0	%0
		تكنولوجيا تعليم	49	1	%2
		نشاطات	49	1	%2
		تقييمات			%0
7	تحديد إحتياجات مكانية	غرف تدريب	51	1	%2
		مكتبة			%0
		مختبر حاسوب	40-42-51	3	%6
		غرف عرض	51	1	%2
8	تحديد الطواقم المساندة	فني مختبر			%0
		فني حاسوب	18-40-42	3	%6
9	تقييم المادة التدريبية لتطويرها	قبل تنفيذها	49-51	2	%4
		بعد تنفيذها	12-21-23-36	8	%16

الجدول(42)

تفريغ المستوى الثالث في التخطيط (التخطيط للتنفيذ)من وثائق وزارة التربية والتعليم وتكرار المهام فيها ونسبة التكرار من عدد الوثائق كاملا

الرقم المتسلسل	المهام الرئيسية	متطلبات المهام	رقم الوثائق التي وردت فيها	تكرار	نسبة من عدد الوثائق
1	إختيار المشاركين وفق	العدد المحدد في التخطيط الأولي		0	%0
		الفئة المستهدفة في التخطيط الأولي	50-40	2	%4
2	إختيار المدربين حسب ما تتطلبه الدورة من	تأهيل	2-11-42-51	4	%8
		خبرة تدريس	2-51	2	%4
		تخصص	2-3-15-18-32-40-42-51	8	%16
		خبرة تدريب	2-11-51	3	%6
		خبرة اشراف	2-10	2	%4
		مواصفات المدرب الناجح	2	1	%2
3	إعداد برنامج زمني للتنفيذ	تاريخ الدورة(بداية – نهاية)	3-15-42-50-51	5	%10
		الجدول الزمني للقاءات	8-42-51	3	%6
		موعد اللقاء من يوم العمل	3-40-43	3	%6
4	إختيار مكان التدريب	سهولة الوصول إليه		0	%0

		تعاون المسؤول عن الموقع		0	%0
		توفر الأدوات والأجهزة	51	1	%2
		توفر الإحتياجات المكانية لمادة التدريب	3-15-40-42-51	5	%10
		تناسب الموقع مع الأهداف التربوية العامة		0	%0
5	تحضير المطبوعات اللازمة	المادة التدريبية	3-15-40-42-51	5	%10
		النماذج المتابعة المحددة في التخطيط الأولي	51	1	%2
		نماذج للمساعدة على التطبيق الصفي		0	%0
6	توفير القرطاسية كما حددتها لجنة المادة التدريبية	أدوات كتابة	15-40-42-51	4	%8
		أدوات لصنع الوسائل	15-40-42	3	%6
7	توجيه الدعوات	الإعلام	51	1	%2
		مشاركين	25-27-42-51	4	%8

ملحق رقم (4)

جداول نتائج مستوى التنفيذ

- جداول الوسط الحسابي والإنحراف المعياري لمحاور استبانة المدربين حول التنفيذ (22أ حتى 27أ).
- جداول الوسط الحسابي والإنحراف المعياري لمحاور استبانة المعلمين حول التنفيذ (28أ حتى 32أ) .

جداول الوسط الحسابي والإنحراف المعياري لمحاور استبانة المدربين حول التنفيذ (22أ حتى 27أ)

الجدول(22 أ)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور تقييم الدورة من استبانة آراء المدربين في مستوى التنفيذ

رقم	البند	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	تجمع بيانات ملائمة لأغراض تقييم تحقق أهداف الدورة	3.95	0.590
2	تجمع بيانات تقيس مدى إمكانية تنفيذ التدريب في غرفة الصف.	3.55	0.605
3	تجمع بيانات تقيس أثر التدريب على تحسين أداء الطلبة لدى	3.24	0.831
4	تجمع بيانات تقيس مدى استيعاب المتدرب لما تم تعلمه في الدورة.	3.48	1.030
5	تجمع بيانات تقيس فعالية المدرب في التدريب.	4.10	0.700
6	تجمع بيانات تقيس مدى فعالية المشرفين على إدارة الدورة.	3.86	0.727
	المعدلات	3.69	0.747

الجدول(23 أ)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور الإعداد للدورة من استبانة أراء المدربين في مستوى التنفيذ

رقم	البند	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يتم الإعداد للدورات بناءا على دراسة إحتياجات المعلمين التعليمية	3.90	0.768
2	يشارك المدربون في التخطيط للدورات تدريبية.	3.76	0.768

3	يتم اعداد لجان مناسبة للاعداد للدورات.	3.76	0.831
4	يشارك المدربون في إحدى لجان الإعداد للدورات التي يعلمونها	3.62	0.805
5	يتم تأهيل المدرب قبل عقد الدورة.	4.14	0.854
6	يتناسب موضوع التدريب مع تخصص المدرب.	4.10	0.625
7	يعد برنامج زمني مناسب للدورات.	4.00	0.707
8	توفر شروط للالتحاق بالدورات.	3.71	0.956
9	يحدد عدد مشاركين مناسب للدورات.	4.05	0.590
10	يتم التخطيط للأدوات والوسائل المطلوبة لتنفيذ الدورات.	4.19	0.680
11	تحدد المطبوعات الضرورية (المادة التدريبية–التقييمات–غيرها)	4.24	0.700
12	تحدد الاحتياجات المادية(قرطاسية – ضيافة) للمشاركين.	4.38	0.590
	المعدلات	3.99	0.740

الجدول(24 أ)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور المادة التدريبية من استبانة آراء المدربين في مستوى التنفيذ

رقم	البند	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يتم اختيار مواضيع تدريب حديثة تتماشى مع التقدم في أساليب التعليم والتعلم.	4.00	0.632
2	تتناسب المواضيع مع التقدم في الخيارات العلمية والتكنولوجية.	3.81	0.680
3	تحدد أهداف تعليمية واضحة للدورة التدريبية.	4.30	0.571
4	ترتبط أهداف الدورات مباشرة مع أهداف التربية والتعليم في فلسطين.	4.05	0.498
5	تناسب المادة التدريبية مع الأهداف المعلنة للدورات.	4.10	0.436
6	تحدد إستراتيجيات تدريب مناسبة للمتعلمين (تعليم الكبار).	3.48	0.602
7	يشمل المحتوى تطبيقات عملية مناسبة (من تدريبات وواجبات).	3.95	0.590

8	تحقق إستراتيجيات التدريب الأهداف المخطط لها.	3.90	0.447
9	توجد علاقة واضحة بين الجانبين النظري للدورة والتطبيقي العملي في سياق التعليم.	3.76	0.700
	المعدلات	3.95	0.573

الجدول(25 أ)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور إدارة البرنامج من استبانة آراء المدربين في مستوى التنفيذ

رقم	البند	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	مدة الدورات مناسبة للمادة التدريبية.	3.76	0.700
2	تتوفر الأدوات والأجهزة المناسبة للتدريب.	4.10	0.700
3	تتابع إدارة الدورات كافة المهام ذات العلاقة بالتدريب (الحضور– المهام–الواجبات)	4.24	0.436
4	يتم إختيار مواعيد للدورات تتناسب مع دوام المعلمين.	3.76	0.768
5	تتناسب مدة كل لقاء مع المحتوى المطروح لها.	3.90	0.625
6	يوجد طواقم مساندة مناسب للتدريب.	3.80	0.616
	المعدلات	3.92	0.641

الجدول(26 أ)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور المتدربون من استبانة آراء المدربين في مستوى التنفيذ

رقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يظهر المشاركون دافعية حقيقية للتعلم الجديد.	3.60	0.598
2	يشارك المتدربون بفعالية أثناء التدريب.	3.67	0.483

3	يلتزم المشاركون بمهامهم التدريبية.	3.76	0.831
4	يتلقى المشاركون تغذية راجعة مباشرة حول تعلمهم.	3.52	0.814
	المعدلات	3.64	0.682

الجدول(27 أ)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور مخرجات التدريب من استبانة آراء المدربين في مستوى التنفيذ

رقم	البند	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	تنمي معتقدات إيجابية نحو التعليم.	3.76	0.625
2	تكسب معايير تمارس في الواقع.	3.81	0.512
3	تنمي مستويات فهم عميقة للمحتوى والممارسة.	3.67	0.658
4	تنمية معرفة واعية لدى المتدرب بعناصر العملية التعليمية .	3.86	0.478
5	تنمية مهارات معرفية مختلفة.	3.95	0.510
6	تظهر دافعية في الحماسة لتنفيذ الأفكار التي وردت في التدريب.	3.52	0.750
7	تنمي إرادة تعليمية بأن ما تعلمه المتدرب سينفع.	3.55	0.605
8	يصبح لدى المتدرب قدرة على التأثير في مجتمعه التعليمي.	3.71	0.644
9	يكتسب المتدرب إستراتيجيات ومعدات متنوعة للإستعمال الصفي.	4.00	0.548
10	توفر مخزون جديد من التطبيقات العملية يصلح للاستعمال المباشر.	3.86	0.655
11	توفر أدوات لتطوير التعليم .	4.00	0.707
12	تكسب المعلم المتدرب معرفة جديدة بالنظام التربوي الذي يعمل فيه .	4.05	0.590
13	تكسب المعلم المتدرب معرفة بموضوعات المنهاج المقرر.	4.14	0.727
	المعدلات	3.84	0.616

جداول الوسط الحسابي والإنحراف المعياري لمحاور استبانة المعلمين حول التنفيذ (28أ حتى 32أ)

الجدول(28 أ)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور المادة التدريبية من استبانة آراء المعلمين في مستوى التنفيذ

رقم	البند	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يتم اختيار مواضيع تدريب حديثة تتماشى مع التقدم في أساليب التعليم والتعلم.	3.62	0.847
2	تتناسب المواضيع مع التقدم في الخيارات العلمية والتكنولوجية.	3.53	0.762
3	تحدد أهداف واضحة	3.72	0.793
4	ترتبط أهداف الدورات مباشرة مع أهداف التربية والتعليم في فلسطين.	3.51	0.721
5	تناسب المادة التدريبية مع الأهداف المعلنة للدورات.	3.54	0.756
6	تحدد إستراتيجيات تدريب مناسبة لتعليم المتعلمين.	3.42	0.722
7	يشمل المحتوى تطبيقات عملية مناسبة (من تدريبات وواجبات).	3.49	0.885
8	تحقق إستراتيجيات التدريب الأهداف.	3.42	0.793
9	توجد علاقة واضحة بين الجانبين النظري للدورة والتطبيقي العملي في سياق التعليم.	3.46	0.884
	المعدلات	3.52	0.796

الجدول(29 أ)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور البيئة التدريبية من استبانة آراء المعلمين في مستوى التنفيذ

رقم	البند	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يمكن الوصول إلى موقع التدريب بسهولة.	3.28	1.025
2	يحتوي الموقع على ما يناسب من قاعات.	3.21	1.005
3	توفر سياق تدريب مشابه للسياق الواقعي.	3.18	0.854
4	يتناسب عدد المشاركون في الدورة مع اللقاء.	3.54	0.969
5	توفر الدعم الكافي للتطبيق أثناء التدريب.	2.92	0.900
6	توفير وقت مناسب لكل مهمة تعليمية.	2.97	0.903
7	وجود تقييم للتعلم من خلال تقييم أداء المهام التي يحددها التدريب.	3.03	0.873
8	توفر التسهيلات المادية اللازمة للدورة (أثاث –أدوات– أجهزة –وسائل–مرافق)	3.13	0.978
	المعدلات	3.16	0.938

الجدول(30 أ)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور المدرب من استبانة آراء المعلمين في مستوى التنفيذ

رقم	البند	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يربط المحتوى والمفاهيم الجديدة بخبرات المعلمين السابقة.	3.72	0.826
2	يقوم بإثارة إهتمام المتدربين على المشاركة والحفاظ على الاستمرار.	3.31	0.893
3	يشجع الطلبة المعلمين على التعلم الذاتي.	3.41	1.019

4	يوفر مهام متدرجة بالصعوبة والتنويع.	3.26	0.828
5	يوفر نموذج لأداء المهمة.	3.47	0.830
6	يعطي تغذية راجعة مناسبة عن الأداء.	3.41	0.818
7	يوفر المساعدة عند الحاجة.	3.56	1.021
	معدل المتوسطات	3.45	0.891

الجدول(31 أ)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور إدارة البرنامج من استبانة آراء المعلمين في مستوى التنفيذ

رقم	البند	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	مدة الدورة مناسبة للمادة التدريبية.	3.03	0.986
2	يتناسب إختيار مواعيد الدورات مع دوام المعلمين.	2.46	0.942
3	تتابع الإدارة كافة المهام ذات العلاقة بالتدريب(الحضور-المهام-الواجبات)	3.53	1.059
4	تتناسب مدة كل لقاء مع المحتوى المطروح فيها.	3.00	1.054
5	تتوفر الأدوات والأجهزة المناسبة للتدريب.	3.15	0.988
6	يوجد طواقم مساندة مناسبة للتدريب.	3.00	1.115
	معدل المتوسطات	3.03	1.024

الجدول(32 أ)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور مخرجات التدريب من استبانة آراء المعلمين في مستوى التنفيذ

رقم	البند	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	تنمي معتقدات إيجابية نحو التعليم.	3.59	0.818
2	تكسب معايير تمارس في الواقع.	3.41	0.910
3	تنمي مستويات فهم عميقة للمحتوى والممارسة.	3.16	1.053
4	تنمية معرفة واعية لدى المتدرب بعناصر العملية التعليمية .	3.58	0.976
5	تنمية مهارات معرفية مختلفة.	3.55	0.978
6	تظهر دافعية في الحماسة لتنفيذ الأفكار التي وردت في التدريب.	3.51	1.023
7	تنمي إرادة تعليمية بأن ما تعلمه المتدرب سينفع.	3.28	1.123
8	يصبح لدى المتدرب قدرة على التأثير في مجتمعه التعليمي.	3.31	0.950
9	يكتسب المتدرب إستراتيجيات ومعدات متنوعة للإستعمال الصفي.	3.58	1.004
10	توفر مخزون جديد من التطبيقات العملية يصلح للاستعمال المباشر.	3.46	1.070
11	توفر أدوات لتطوير التعليم .	3.31	0.922
12	تكسب المعلم المتدرب معرفة جديدة بالنظام التربوي الذي يعمل فيه	3.66	0.878
13	تكسب المعلم المتدرب معرفة بموضوعات المنهاج المقرر.	3.79	0.894
	معدلات	3.48	0.969

ملحق رقم (5)

المقابلات المعمقة والجداول الخاصة بها

- نصوص المقابلات المعمقة
- جداول تفريغ المقابلات المعمقة وتصنيفها
- جدول تكرار الأستجابات
- جدول تلخيصي للإستجابات

المقابلة الأولى للمبحوث "أ" من رام الله في 3-1-2011

سؤال: صف لي دورات التأهيل أثناء الخدمة؟

جواب : "البرنامج ممتاز جدا، خاصة للخريجين الجدد.... هناك نسبة عالية من الخبرة والتخطيط والتنفيذ للخطط الدراسية والعملية، ولكن أكثر من يهمهم في ذلك هو الخريجين الجدد."التأهيل كبرنامج أتوقع أنه غير فعال كثيرا ونسمع عنه سمعا.... ولنأخذ القسم المتعلق بالمواد العلمية، تأهيل المعلمين في المختبرات والأشياء العملية ضعيف جدا....قبل 5 أو 6 سنوات كنا متشوقين وشجعنا مكتب التربية والمشرفين وقلنا أننا نريد دورات ونطالب بدورات ، فمنوا علينا بدورة وهي استخدام الأجهزة المخبرية، وكانت للأسف قصيرة جدا، جداوتكون من2 أو 3 أيام.... والكم كبير، فهل تكفي هذه الأيام؟....كيف تعطي معلم دورة وهو لا يملك الجهاز؟ فبعد سنة أو اثنتين سينسى ما تعلمه....الدورات التدريبية تتناول الأحياء وتهمل الفيزياء والكيمياء أو الفيزياء دون جميع التخصصات....قمنا بجانب عملي تأهيلي وجانب نظري، فيبقى التطبيق. وتزويد المدارس بالأجهزة وإشراك المعلم.... تفضل أيها الأستاذ، ما هي الأجهزة التي طلبتها السنة؟.... ما هي النشاطات التي نفذتها؟.... أرني إياها؟"

سؤال: ماذا تعني بالنشاطات التي أخذها المعلم في الدورات ؟

جواب: "نعم، نأخذ الدورات لتطبيقها في المدارس. لكن أنا معلم علوم في المدرسة ويوجد ميزانية للمختبر، ولا أقوم بشراء أجهزة، أو تحول هذه الميزانية إلى مجال آخر، في ذلك ظلم

وحرام..... نحن هنا دمرنا المختبر، ودمرنا الجانب العملي بالرغم من أن الطالب اليوم يتطلع للشق العملي في التعلم.... فياريت أن تكون هناك متابعة لمعلمي العلوم وقيم المختبر حول ماهية الأجهزة لديهم....مثل دورة الحقائب

المدرسية.....هل أخذ الجميع هذه الدورة؟

سؤل:ما رأيك في هذه الدورة بالذات؟

جواب:" هذه الدورات كانت ممتازة جدا، وكنا نطالب فيها كمدرسي علوم.....لأنني لا أريد أن أعطي الطالب جانب نظري فقط...."

سؤال: هل أعطت دورات الحقائب التعليمية مفعولا؟

الجواب: "نعن، نعم، أعطت مفعول.....، هناك أشياء مثلا أنا في الكيمياء، لا أعرف عنها في الأحياء، ولو مررت عليها نظريا، قد يكون لدي قصور في الجانب العملي، لكن هذه الدورات تغطي، وكمعلم أتفاعل معها في المدرسة مع الطالب....إننا نعاني كثيرا من أن الدورات هذه غير مستمرة....."

سؤال: "ما هي إنطباعاتك عن الدورات التي لها علاقة بالمنهاج أو مواضيع أخرى عامة؟"

جواب: " المنهاج طويل..... ونضطر أحيانا العمل تحت مقولة العلم بالشيء ولا الجهل به.....أنا أفضل أن أعطي3 وحدات للطالب يفهمها ويتمكن فيها، أحسن من سلق4 وحدات سلق..."

سؤال: "هل ساعدتك الدورات التي أخذتها بالمنهاج على تحسين أداءك والتعامل مع المادة بطريقة مختلفة تتعدى بها المشكلة التي ذكرتها؟"

جواب: " الدورة كانت توجهنا حول كيفية التعامل مع المنهاج، وكيف ننفذ تدريس المنهاج.....ولكن عند التطبيق العملي مع الطلاب نواجه مشاكل أولها أن المنهاج طويل...مليء بالنشاطات....الوقت ضيق ....

مستوى الطلاب في غير المستوى الذي يسمح بالانطلاق ويعطيك الدافعية للتوسع.....أدرك وجود فروقات

فردية.....ولكن كيف سأعلجها.....وما ذنب الطلاب الذين يريدون التعلم ومستواهم جيد.....بينما هناك طلاب لا يريدون التعلم.... "

سؤال: "هل كان هناك دورات تأهيل تعالج مثل هذه المشاكل ،كدورات ضبط الصف ورفع مستوى الطلاب؟

جواب:" المشكلة أن النظري يختلف عن التطبيق العملي، نحن نأخذ نظري ونأخذ نظري، قال الكاتب الفلاني....، ولكن عند تطبيقها، هنا نكون على المحك ونحتك مباشرة مع الطالب، وهو الذي يحدد أن نستمر أم لا نستمر،....فان كنت سأطبق كل صغيرة وكبيرة أخذتها في الدورة، سأنجز وحدة واحدة فقط طول الفصل..."

سؤال: "أي إذا طبقت تعلمك الجديد في الدورات؟"

جواب: "بالضبط.....إن الموجهين يضغطون علينا... لماذا أنت متأخر؟.... أنا متأخر لأنني طبقت كل صغيرة وكبيرة وأطبق بنودا تعلمتها في الدورة....أنت متأخر وليس من المفروض أن تتأخر....وإن أسرعت،....لماذا أنت مسرع؟....ومستوى الطلاب متدني..... ادرسوا مستوى الطلاب....أعطوهم امتحانات....اعملوا تقييم منكم...في النهاية أنا غير مسؤول....استنفذت كل القوى وكل الطرق...."

سؤال: "هل تعتقد أنه يمكن من خلال أساليب التعليم الجديدة والمبادئ التي أخذتها في الدورات أن تساعد هؤلاء الطلاب لو أتيح لك الزمن؟"

جواب: " نحن لا نريد أن نعطي سلبية كلية...إذا تحسن 5% من الطلاب نتيجة اتباع هذه أساليب....يكون

إنجاز عظيم...."

سؤال: "لكن لا يتيح لك الزمن والظروف الصفية ذلك؟"

جواب: " لا يتيح، نعم...."

سؤال: "تحقق الدورات عندك استفادة ولكن أين تكمن المشكلة ؟"

جواب:" المشكلة في المدرسة وداخل البيئة الصفية"

سؤال: " ما هي الدورات الأخرى التي حضرتها وتعتقد أنها انعكست على أدائك؟"

جواب:"الدورات الأخرى كالقياس والتقويم ودورات اللاعنف....كلها لت وعجن.....وتمشي. أنا أركز على الجانب العلمي...مثل أن نعمل معارض علمية...ثم نحبط بالنتائج.....المسؤولون يقتلون روح الابداع عند المدرسة وعند المعلم بالذات... ولو كان هناك شيئ معنوي يشجع الطالب والمعلم.....سيكون هناك تقدم وابداع...."

سؤال: " هل تذهب الى الدورات، رغم تأهيلك العالي في تخصصك، ويكون للمحتوى إثراء لمعلوماتك؟ "

جواب: " نعم، هناك أشياء أجهلها....أواجه هذه المعلومات....آخذها وأحتفظ بالدوسيهات والمطبوعات وأرجع إليها.....لأنني غطيت نقص كان عندي."

سؤال: " ما أثر مشاكل التطبيق في الواقع المدرسي على شعورك عندما تذهب إلى دورة جديدة؟"

جواب: " الدورة للمعلم، أنا سأستفيد منها، وأنبسط كثيرا....ستعطيني أساليب جديدة.....لكن الدور الآخر هو..... ما هي الحوافز مقابل هذا الشيء؟..... أنا أحضر دورات....وأشارك بنشاط ....أطبق، ولكن ما هي الحوافز كوزارة تربية وتعليم.... المعلم أخذ دورات أم لم يأخذ دورات، نفس الشيء. أنا شخصيا أريد أن أستفيد....لكن أنا أيضا بحاجة إلى حافز من الوزارة نفسها والمشرفين.... حتى لو بشهادة أعلقها على الحيط.....أمام زوجته وأولاده ليرو أنه والله عنده شهادات معبية الحيط.... شغله معنوية...."

سؤال:"إذا أنت تذهب الى الدورات بدافعية ذاتية ولست ملتزم لأن الوزارة أو المدرسة هم الذين يلزموك؟"

جواب: "أقول الصدق...نحن كنا نطالب بدورات....يمكن لأن تمويل هذه الدورات يأتي من الخارج.... وايجاد طاقم ليعطي الدورات...."

سؤال: أخبرتني أن المشرفين غير مهتمين ويطالبون أحيانا بانهاء المنهاج مقابل عدم تطبيق ما تعلمته في الدورات. هل يثني عليك موجه إذا ما حضر ووجدك قد قمت بنشاط ما تعلمته في إحدى الدورات؟"

جواب: " هناك موجهين متفهمين لهذه المواضيع....هم يفرحون...في إحدى الزيارات أحضروا لجنة من النرويج....قاموا بتصوير المختبر....وهذا أعطاني دافعية وبأن هناك ضوء مسلط علي....لكن المشكلة أحيانا تكون بالفلسفة الزائدة...لماذا تأخرت؟....لماذا تقدمت؟....لماذا لا يقيمون فهم الطلاب وما أقوم به لذلك؟ كم تحسن الوضع عند الطلاب؟...إسأل الطلاب....إستخرج آراؤهم...."

سؤال: "هل تلمس في زملائك الذين يشاركونك الدورات، نفس الحماسة والالتزام؟"

جواب: " هناك نقطة مهمة، هذا المعلم الذي يذهب إلى الدورة.... وأخذ المعلومات، وأخذ كل المادة التي في الدورة،....ولما ندخل بيئة الصف، حتى بأبسط المواد والأجهزة و....لا

نستطيع التطبيق.....وهذا لا يصح. أنا لا أريد أن يراني الناس....إنه يحضر دورات، أنا أريد من يسأل: ماذا اشتغلت؟ ماذا عملت؟ ماذا يوجد عندك؟"

سؤال: " لماذا باعتقادك، استفاد المعلم من الدورة ولكن داخل الصف، لم يطبق؟"

جواب: " يعتمد على المعلم....هذه أمانة...."

سؤال: " أنت كمعلم لم يصبك إحباط. فهل ترى معلمين آخرين يستطيعون التعامل وتحمل هذا الضغط ويستمروا بنفس المبادرة؟"

جواب: " يرجع إليهم."

سؤال: " تعتقد أن هذه فروقات فردية تعود للمعلم؟"

جواب: "المعلم نفسه. نعم. ولكن لا أريد وضع كل الثقل على المعلم....إذهبوا إلى المعلم في المدرسة ....أعطوه ما يستحقه، أعطيه من أجل أن يبدع وينتج ويقود المسيرة، أما برواتب تعيسة، وحوافز غائبة ....الصرف على برنامج فطام مخدرات يكلف أكثر من الصرف على مدمن علم....."

سؤال: " ما رأيك بالمدربين وتأهيلهم، وظروف التدريب، وزمن الدورة وما الى ذلك من أمور متعلقة بالتنفيذ؟"

جواب: " هم مؤهلين....لم نكن نواجه نقص....الأدوات والأجهزة متوفرة....لكن كنا نواجه القليل من الضغط....فليكن هناك زيادة يوم."

سؤال: " سيكون التوزيع الزمني أسهل؟"

جواب: " نحن عندنا قدرة معينة على الاستيعاب....الإنسان قدرته محدودة...."

سؤال: " بالنسبة لنوع الدورات التي تطرح، هل هي مخططة بشكل مناسب للمعلمين؟"

جواب: "أتوقع نعم .....المشكلة أحيانا بالعقدة. المعلم عنده عقدة من مادة الفيزياء... فيشطب الوحدة بدل أخذ دورات تأهيل.... أن أدرس الطالب معلومة خاطئة، هذه جريمة....فعندما يكون عندي نقص بمادة معينة.... ويوجد إمكانية أخذ دورات....يجب أن تكون هناك دورات."

سؤال: "ما هو شعورك إذا ما فرضت عليك دورة لك دراية فيها؟"

جواب: " لا يزال الرجل عالما ما تعلم فإن اكتفى بما عنده فهو أجهل ما يكون"

"التعلم من الزملاء في الدورة.....إن أخذت من كل واحد منهم معلومة جديدة، فأنت تبني."

سؤال: "ما مدى الاستفادة من تلك الجلسات داخل الدورات، وهل يستفيد من لقاء المعلمين خارج الدورات كما في الدورات نفسها، وهل يحصل أصلا على فرص للاجتماع؟

جواب: "لا نلتقي كما يحصل أثناء الدورات ....الإستفادة حسب المادة التي تطرح.....والفترة الزمنية التي نتناقش فيها ونتجادل ونستفيد من بعضنا."

سؤال: "هل تسمح الدورات بالنقاش؟"

المبحوث ع: " أحيانا لفترة بسيطة.....تنقطع النقاشات لأن هناك مادة دورة يجب أن ننهيها....فلماذا لا يستمر النقاش....لأن أكثر شيئ نستفيد منه هو النقاش. أما حشو الدماغ...." ثم تابع " النقاش مع طالب أو زميل لك في مادة معينة قد يصل الى نتيجة أفضل من كل ساعات الدورة التي تتلقى فيها بالتلقين."

سؤال: "هل تختلف قيمة الدورة بالنسبة لك إذا اختلف أسلوب التدريب فيها؟"

جواب: " هنا نرجع إلى الجانب النظري والجانب العملي وكل واحد يتمم الثاني....لكن عملية التلقين وحشو الدماغ بالمعلومات ممل.....النتيجة أنه اليوم سمعت وغدا سأنسى."

سؤال: " هل يعطى المعلمون زمنا كافيا لتطبيق تعلمهم الجديد في مواقعهم والعودة بتغذية راجعة الى الدورة والمدرب ذاتهما"

جواب: " لا يوجد وقت....مع المعلم 25 الى 30 حصة اسبوعيا....المعلم لا يستطيع أن يترك المدرسة أكثر من مرة في الأسبوع ويذهب لحضور دورات لكي يراجع مع المشرف التطبيق."

سؤال: " حتى لو بنيت الدورة على هذا الأساس؟"

جواب:"لم يحصل....الروتين العادي هو أن نأخذ الدورة ....والتطبيق في المدرسة من خلال الدوام"

سؤال: "تنفذ براحتك دون مطالبات؟"

جواب: "قد يطالبني المشرف....أخذت هذه التجربة وتلك.... أين تطبيقها، فأقول أني طبقتها. وهذا هو باب المسائلة."

المقابلة الثانية للمبحوث"أ" من رام الله في 5-1-2011

سؤال: ما رأيك بالتخطيط للدورات؟

جواب: ..... يفضل أن يكون في مجموعات بحيث يحدث امتزاج في الآراء والمعلومات تتداخل ..... وتكون جديدة، قيمة.... جيد. نطبق داخل الدورة نفسها بشكل ممتاز. لكن عندما ننقل هذه التطبيقات ونحاول تنفيذها في المدارس، نفشل. هناك عوائق كثيرة. مثل اكتظاظ الصفوف، الفروق الفردية، والفترة الزمنية والفصل والمادة. فإذا أردت إعطاء حصة نموذجية وتراعي فيها كل الخطط التي قمت بها وما تعلمته وتأتي لتنفذه، ستواجه صعوبات ....أقضي طول الفصل على وحدة واحدة.

سؤال: وحدة واحد من أصل كم وحدة؟

جواب: 3 وحدات إذا أردت الإلتزام بكل كبيرة وصغيرة....يمكن تطبيق كل ما تعلمته لو كان مستوى الطلاب A و B ....تستطيع المشي معهم. أما عند وجود فروقات.....المعلم يعاني... لمن ومن سيشرح؟ من سيفهم ومن لن يفهم؟ من مهتم ومن غير مهتم....
كدورة...ممتاز....ولكن بيئة الصف....هنا يحصل الاختلاف.

سؤال: ألا تساعدك الدورات على التعامل مع هذه المشكلات داخل الصف لتخطط لتعليم جديد للطلاب؟

جواب: القضية كبيرة جدا....نقول يجب حل المشكلات....المعلم يجب أن يصبح مشرف على التعليم...الأساليب اختلفت بفضل عصر الحاسوب....هناك التعلم عن بعد....لكن مستوى الطلاب 50% فما دون....أنا مرشده النفسي ومعلمه....تعتمد اليوم العملية التعليمية 70% على الطالب 30% معلم وليس كما كان في السابق 90% معلم ....والطلاب مبدعين. كيف سأعالج الطلاب وأغلبيتهم مستواهم تعيس. هؤلاء الطلاب بحاجة إلى مراكز تأهيل....فليوظفوا مرشدين ويفرغوا معلمين لهم بشكل خاص.

سؤال : إذا كان محتوى الدورات قد يساعد على حل مشاكل الطلاب، ولكن الزمن وتخصيص معلمين هو المشكلة ،كيف يكون الحل؟

جواب: في مدرسة سلواد.... رافقنا المرشد التربوي وقمنا بعمل خطة لمعالجة الطلاب الضعفاء في التحصيل....وضعنا الطلاب في شعبتين....من مستويين....وضعنا لهم برنامج....حسبنا نسبة تحسن... وفي نهاية الفصل الأول كان التحسن ما بين 20 إلى 30%....لكن التربية قالت....المنهاج انتهى في شعبة المتفوقين ولم ينتهي بشعبة الطلاب الضعفاء....أولياء الأمور عارضوا....الطلاب ينظرون إلى أبنائهم ....وهذا يؤثر على نفسيتهم. قمنا بالتجربة ....في الفصل الثاني النتيجة ممتازة...لماذا لا نعيدها؟ نقلت التجربة لمدرستي في 2005 ولكن عارضتنا التربية والأهل....صار هناك نفور...نحن نريد رفع مستوى الطلاب....

سؤال : إذا مجتمع التعليم لم يساعدك؟

جواب: نعم لم يساعد الأهل ولا التربية وإن كنا على مستوى المدرسة أحسسنا بأنها كانت خطوة إيجابية.

سؤال: لم يتكرر البرنامج حتى مع هذه الإيجابية؟

جواب: لا،لا،لا، لم يكرر. هناك عوائق وحواجز.....

سؤال: بالرجوع إلى موضوع التخطيط. كيف عرفته أنه تخطيط جيد؟

جواب: مما نلمسه في المدرسة.

سؤال: كيف تلمس ذلك؟

جواب: ....عندما أطبق برنامج أخذته في دورة....يكفي إذا كتب عربي ورياضيات وعلوم....وصار يكتب ويتفاعل مع المعلم...صار يقرأ ويحل....هذا شيء يمكن لمسه داخل الصف

سؤال: هل إذا يجب إعطاء معلم العلوم دورات في غير التخصص وتعطي ايجابية على تدريس العلوم؟

جواب: نحن نأخذ دورات تختص بالعلوم، ويأخذ معلم العربي دورات...ومعلم الاجتماعيات...الطالب مادة خام....نعيد التخطيط....يصبح الطلاب قادرين على القراءة والكتابة وينعكس علي....معلم الرياضيات يأخذ دوره....يحفظ الطالب الجداول....ينعكس علي.

سؤال: ولكن ليس أنك تطلب دورات في خارج تخصصك؟

جواب: لا...نحن فقط نكمل بعض....الكل وحدة واحدة

سؤال: لو أتيح لك أن تشارك في تخطيط الدورات، ماذا تفعل؟

جواب: الدورات لها عدة جوانب...محور العملية التعليمية هو الطالب والمعلم ومن ثم الجهات الرسمية والجهات الغير رسمية مثل أولياء الأمور، والتربية والوزارة.....أبدأ من قاعدة مثلث الهرم من عند الطلاب...الطالب خارج المدرسة ينسى كل شيء اسمه تعليم....كنت أبدأ من عند أولياء الأمور....لأننا لا نلمس أي تفاعل منهم معنا.....ندعوا إلى اجتماع....يحضر 10

أو 11 .....لا نستطيع تكوين مجلس أولياء أمور...أول من أدعوا إلى دورات هم أولياء الأمور.

سؤال: أي أنك تريد أن تلمس مجتمع الطالب؟

جواب: نعم، ثم الطالب نفسه. نبحث في مشاكله....العبئ الملقى على المعلم كبير والوضع الذي يعيشه المعلم لا يسمح بمناقشة مشاكل الطالب....للمعلم مشاكله الخاصة التي توزع على بلد.

سؤال: أي أنك تعتقد أن الدورات يجب أن تلمس أولياء الأمور كعنصر داخل في التعلم مع أن تتبع من احتياجات الطلاب؟

جواب: نعم، فالمعلم عنده المعلومة لأي صف....يحضر...يشرح.... ولكن من يستقبل ويتفاعل ويأتي في اليوم التالي حافظ وحالل. ومن جهة المعلم....إذا أراد أن يشارك بالتخطيط، فهل الجهات الرسمية تعطيه دعم كافي....معنويا وماديا ونفسيا.....يد لوحدها لا تصفق....المعلم الذي يريد أن يعطي دورات عليه أن يأخذ دورات.

سؤال: أي أنك تريد تأهيل المعلم لذلك؟

جواب: نعم، أنا بحاجة لمن يؤهلني، ويطلعني...ولكن ليس بين عشية وضحاها....فلان تعال أعطي دورات .... ساعتين أو ثلاث تحضير ثم يعطي دورة....لا يصح هذا الكلام.

سؤال: أي أنك تعتقد أن على المخطط أن يكون مؤهلا بطريقة معينة؟

جواب: مؤهلين بطريقة ومستوى عالي....فأنا لا أريد دورة أحضرها...أوقع وينتهي الأمر.

سؤال: أي نوع من التأهيل تعتقد أنه بحاجة له؟

جواب: أولا علميا قوي جدا ويغطي أي سؤال أو مشكلة علمية تواجهه في الدورة....لأننا أحيانا كنا نعاني من قلة المعلومات. الشيئ الثاني، الطريقة والأسلوب....ثم وجود مرونة في الترتيبات الزمنية حتى يستطيع العطاء....لكل إنسان طاقة وقدرة على التخطيط، وإذا كنت سأدخل بمثل هذا البرنامج، لا أريد أن أغلق علي باب مكتب....إن أردت أن تعرف مشاكل الناس .....يجب أن تذهب إلى المدارس وليس أن أزور المدرسة وأسئل عن مشاكلها وأسجلها على ورقة ثم توضع في الجرار ويغلق عليها وتنسى....أريد أن أعرف المدرسة الفلانية ما المشاكل التي يعاني منها الطلاب....أي يجب تشخيص المدرسة كبنية كاملة.

سؤال: المدارس كحالات خاصة منفردة أم بشكل عام؟

جواب: معظمنا يعاني من أمور مشتركة ...وهناك حالات منفردة. والتخطيط يجب أن يكون تخطيط عام وشامل وايجابي حتى يستطيع حل المشاكل الموجودة....شيئ آخر يجعل الخطة ناجحة وكذلك التنفيذ والتطبيق ، هو تغيير القوانين التي عفا عليها الزمن في وزارة التربية والعليم.....المعلم لا ظهر له....هو غير محصن.... كل الثقل على المعلم وكل الميزات للطالب.

سؤال: كيف ذلك؟

جواب: ممنوع الترسيب...هناك كل عام 8 طلاب تقريبا يجب ترسيبهم....لا...سيرمون في الشارع....هناك مجالات عديدة في الحياة...لا أريد لهؤلاء أن يحرموا البقية من الإنجاز....لترفع نسبة الرسوب....بانسبة للعقوبات.....تعتمد التسويف....أول إنذار...الثاني....وهكذا دون نتيجة....ثم المحسوبيات....طالب مشاغب ، وعنصر تخريبي....لأنه إبن فلان، أعيدوه. فتدمر عملية الضبط....أصلا الطلاب لا يعرفون ما القانون أصلا....بعض الطلاب لديهم غياب كثير...لا يقدمون

امتحانات....يكتب للبعض حضور بينما هم غائبين.... ويأخذون علامة وينجحون....أين العدل؟

سؤال: أي، لألخص ما قلت، أنت تعتقد أن المعلم ليس وحده الملام في العملية التربوية وإصلاحها لا يكون بالتركيز على تأهيل المعلمين فقط، إنما من خلال قياس حاجات الطلاب والمدارس والتعامل مع أولياء الأمور، وتأهيل المخططين والمدربين، لتكون عملية الإصلاح عملية شاملة؟

جواب: كاملة ومتكاملة وشاملة.

سؤال:لو طلب منك أن تشكل لجنة تخطيط من يكون أعضاؤها؟

جواب: إنسان مؤهل وملم علميا ولديه معرفة بالتخطيط ويحمل شهادة في المجال....الأفضل أن يكونوا من المدرسين أنفسهم لأنهم في بؤرة الصراع....المشكلة هي أن من يخطط تخرج من الجامعة بدكتوراة ودخل مكتب التخطيط دون أن يعيش التجربة....من عنده خبرة وإلمام واسع وخبرة في بيئة الصف أفضل من الذي يتبوأ المركز بعد الجامعة مباشرة.

سؤال: أي يجب أن يكون المخططين منطلقين من السياق الحقيقي الواقعي؟

جواب: نعم، صحيح....ومن يبرز....يجب أن يأخذ مكان صحيح....هدف هؤلاء هو الإصلاح والخدمة .... والبعد عن الفوقية.....وضع الرجل المناسب في المكان المناسب.... يمكن أن يكون شخص ما في مركز معين ولا يداوم.... بأي حق لا يداوم....يعطل مكتب تربية أو وزارة ومراجعين...لا نريد مثل هؤلاء في المواقع....نحن نريد حل للمشاكل.....نحن نريد أمناء مؤهلين للمصلحة....أولئك الذين عاشوا الصراع.

سؤال: عودة إلى مواضيع الدورات. ما هي المواضيع الأنسب للطرح في دورات لمعلم علوم للصف العاشر سيقسم طلابه إلى علمي وأدبي بناءا على تحصيلهم في العلوم؟

جواب: كل ما يمكن أن يطرح....موضوع الإختبارات....المختبرات...المادة التي يدرسها الطالب.... لا نضغط على المعلم الذي علم 20 أو 25 سنة للإنضمام.

سؤال: هل يحقق مثل هذا المعلم القديم استفادة من الدورات؟

جواب: نعم....ولكن أين التقدير...فلو بذلت ما بذلت من جهد...لا أحد يقدرك أو حتى يلتفت إليك.

سؤال: ما هو التقدير الذي يبحث عنه المعلم عندما يشارك في دورات التأهيل؟

جواب: هناك معلمون يتقادون رواتب عالية في وزارة المعارف.....

سؤال: ما هي الحوافز التي يمكن طرحها؟

جواب: يجب أن يأخذ المعلم حقه ماديا...تخفيف العبئ عن المعلم، فهو لديه ما بين 25 إلى 30 حصة، وهذا عبئ ثقيل...يجب التخفيف عنه ليستطيع التنقل والتعامل مع الوزارة والوظيفة والدورات والوظائف الخاصة بها.....النظرة يجب أن تكون شاملة..... نحن نصلح جزئية ونخرب أخرى...نحن نتخبط.

سؤال: أفهم من وجهة نظرك أن التدريب نظام مجزء وإن أصلحنا جزء لن يصلح الآخر، بل يجب النظر في كل نظام التدريب حتى يعطي نتائج؟

جواب: نعم، نعم، صحيح.....المشكلة التي تحدث هي أننا نأتي ببرامج تعليمية من بلد أجنبي ومن أمريكا، هل بيئة الطالب هناك ومستواه في كل المجالات تتطابق مع الطالب الفلسطيني؟.... هل نوعية الطلاب نفسها؟.....طبعا لا....فيتم التطبيق رغم وجود هذه الهوة الكبيرة.....وهذا مزعج.....لا يوجد عندنا القدرة.....هل تريد تطبيق برامج تعليمية لدول وصلت القمر، وصنعت الحاسوب.....وأنت في مكانك تنتظر راتبا آخر الشهر....وتخرج بعد الدوام وتحاول نسيان المدرسة.....الإنسان الذي يأخذ حقه....يطبق كل البرامج....وفر لي

المواد....وفر كل ما هو مطلوب....وانظر إن كنت أبدع أم لا....فلا تكلف نملة أن تحمل أهرام الجيزة....أصبح الطالب يختبر نفسية المعلم ويراه ينتظر الراتب في نهاية الشهر... ويراقب لبسه...ماذا يشتري من مقصف المدرسة....وتصرفات المعلمين الجماعية.....ما تجاوب الطالب لهذا المعلم.....كان المعلم شيء مقدس....له قيمة....هو القائد.....أعطني حقي، صلح المدارس..."أنفض المدارس نفض".... وانظر كيف أبدع.

سؤال: ماذا تعني بـــ " نفض المدارس نفضا" ؟

جواب: ...الطلاب....وضع قانون تربوي للرسوب.....

سؤال : وماذا نفعل بالراسبين؟

جواب: أنا غير مسؤول عنهم...ليوجدوا مدارس ومؤسسات تؤهل هؤلاء الطلاب، مدارس صناعية، كراجات، نحن بحاجة إلى التعلم المهني.

سؤال: أنت تطرح أن يتم توجيه الطلاب نحو تخصصات مختلفة. هل دورات التأهيل الحالية تؤهل المعلم للقيام بهذا الدور؟

جواب: لنفرض وجود دورات....لكن هل هناك قدرة لخلق مثل هذه مؤسسات؟

سؤال: أي أنك تريد تخطيط على مستوى حاجة مجتمع من تخصصات ومؤسسات ؟

جواب: نعم، هناك حاجة لهذه المؤسسات....هناك عدة أولياء أمور لديهم فهم مغلوط للتعليم.....إسأل ما هو توجه إبنك....نحن نريدها كلها أكاديمية جامعية..... لدينا آلا ف الخريجين ونفتقر إلى كهربائي محترف في تصليح السيارات عن طريق الحاسوب. في الضفة كاملة يوجد إثنين فقط.....ألسنا بحاجة....لنخطط مثل الدول الأخرى....لنضع برامج.....برامجنا صماء.

سؤال: أفهم منك أن التخطيط للطلاب وتأهيل المعلمين يجب أن ينطلق من مخطط شامل لحاجات عامة من أجل أن ننتج طالب مؤهل لخدمة مجتمعه؟

جواب: نعم.....كذلك العودة إلى ما قيل وجود دراسة خاصة توجيهي.....نضع لطالب التوجيهي أكثر مما يحصل بنفسه....نحن في المدارس نتعب ونختنق ونريد الطالب أن يصبح شيئ....وآخرون لا يؤدون الأمانة كما يجب....نحن نريد نفض المدارس من كل شيء....نبدأ من المعلم الغير مؤهل....هذا المعلم قبل أن أرسله إلى المدرسة علي تأهيله.....هناك خريجون كثيرون....قم بعمل دورات من أجلهم قبل التوظيف.

سؤال: هل تعتقد أن دورة كدورة معلم جديد غير كافية أن تدخل المعلم إلى نطاق التعليم؟

جواب : غير كافية....التخطيط يجب أن يكون بتوظيف معلمين....أعمل على تدريبهم في دورات لاستعمال الأجهزة والمختبر.....أطلعم، دون تسرع، على المنهاج وليس الانتظار فقط عند تحديث المنهاج والاسراع في إعطاء الدورات....المعلم بحاجة إلى دافعية....شيء يشجعه.

مقابلة أولى للمبحوثة"ب" من القدس يوم 9-2-2011

سؤال: ما هي الدورات التي أخذتها؟

جواب: دورات متعددة في المواد العلمية المختلفة...تجارب مخبرية مع شرح عملي مع مطالبة بالتطبيق في المدرسة...الجانب العملي يساعد على إعطاء خبرة في المادة التي تنقصنا وخبرة في الأجهزة. نناقش مع المدرب ومع أساتذة آخرين مشاركين أو مع الموجهين من ناحية المنهاج.

سؤال: هل تواجهين صعوبة بالتطبيق؟

جواب: الوقت ضيق ولا يسمح بالتطبيق....يجب إنهاء المنهاج كاملا....مع جميع التجارب ....رغم عدم توفر الأجهزة.

سؤال: هل يوجد مختبر؟

جواب: هي غرفة أدوات ولكن ليست مختبر.

سؤال: الصعوبة هي من ناحية الوقت والأدوات فقط؟

جواب: بما أننا مقيدين بمنهاج كامل ..... وعلينا القيام بكل التجارب ..... بحصة واحدة علي أن أقوم بكل تجارب درس كامل. أي 25% هو الزمن المخصص لتطبيق 75% من المنهاج وهو التجارب والنشاطات ونسبته من علامة الطالب 25%..... أصبح هناك دفتر نشاط للتصحيح ودفاتر أسئلة....لا يوجد تنسيق بين الزمن اللازم للمنهاج وزمن التطبيق..... الحصص المقررة للمنهاج غير كافية (4 حصص) ..... طالبنا بزيادة نصاب حصص العلوم أو تقليل المنهاج....ولكن دون جدوى.

سؤال: هل هناك أثر لعدد الطالبات على التطبيق؟

جواب: عدد الطالبات كبير...لا يسمح بمراقبتهم أثناء نشاط.....المواد قليلة.....والمكان غير متوفر.....لا يوجد إلا الصف.....أحيانا هناك مواد وأدوات خطرة.

سؤال: هل ناقشت هذه المسائل داخل الدورات؟

جواب: الجواب يكون أن علينا تدبير أمورنا....المهم هو الطالب....يجب القيام بالتجارب والنشاطات.....لا يمكن عمل توفيق زمني.....بعض الوحدات لا تحتاج للمختبر، ولا يوجد مجال للتجارب فيها، ومع ذلك تفرض حصة المختبر.

سؤال: هل أخذت دورة الحقائب التعليمية؟ تحدثي عنها.

جواب: الأدوات في داخلها تحتاج إلى تركيب.....أي تحتاج إلى زمن تحضير....هي بدائية.....وتتلف بسرعة.

سؤال: هل استفدت من الدليل التابع لها؟

جواب: حسنا ولكن لعدم وجود مختبر تعاد الأدوات للحفظ في الحقيبة..... وليس لدي حصص فراغ مناسبة.....أجد صعوبة في تحضير المختبر.

سؤال: لا يوجد قيم مختبر؟

جواب: لا....أنا أدرس السابع حتى العاشر.....والمنهاج فيه كميات كبيرة من التجارب.....مع ضغط حصص...مع عدم وجود حصص فراغ.

سؤل: كيف كانت دورة الحقائب التعليمية؟

جواب: كانوا يركبون الأجهزة دون تجريب عملي فعلي....فقط المدرب.....

سؤال: مع أنها دورة تدريب عملي إلا أنكم لم تعطو الفرصة للتدريب؟

جواب: نعم....كذلك أوقات دوام الدورات غير مناسبة.....مثلا أعطونا في الفصل الأول من هذا العام دورة مدتها شهرين ونصف الشهر.

سؤال: وكيف كان ترتيبها؟

جواب: كل أربعاء من كل أسبوع.

سؤال : كم حصة خسرت الطالبات؟

جواب: بمعدل 3 حصص لكل يوم أربعاء على طول المدة.....فانضغطت في باقي الأيام حتى أستطيع التعويض.....مع أن حضور الموجهين إلى الدورة كان نادرا جدا... كان معلم يدير التدريب.

سؤال: ماذا كان موضوع الدورة؟

جواب: المنهاج .....مناقشة صعوبات في التعليم....المفروض أن يتم تفريغ معلمي العلوم يوم الأربعاء ..... المديرة لم تفرغ برنامجي.

سؤال: بعد هذا العناء، ما مدى الاستفادة؟

جواب: القليل فقط.... الباقي كان لدي معرفة سابقة ...الإستفادة كانت أكبر للذين يدرسون المادة لأول مرة....البعض كان يحضر بعض اللقاءات لأنهم لا يعلمون كل الصفوف مثلي.....أنا أجبرت على حضورها.

سؤال: من أجبرك؟

جواب: الكتاب الموجه من التربية ملزم.....وأتلقى إنذارا عند التغيب....أحيانا أعطى دورتين في نفس الوقت.....هذه قلة تنسيق ما بين الإشراف والمسؤولين الآخرين من النشاطات.....كما أواجه مشكلة عدم وجود عدل في توزيع العبئ التدريسي في المدرسة.....عبئي كبير مقارنة بالأخريات.... المعلمة الأخرى عندها خامس وسادس فقط وتشارك في اللجنة الصحية بدل بقية الحصص....معلمة الحاسوب تعطي علوم للصغار بدل الحصول على معلمة علوم متفرغة، توزع الحصص على معلمات دون تخصص مناسب.... كان عندي امتحان وزاري وآخر من المديرية في نفس الوقت....كان علي إعداد الطالبات للإمتحانين.... في ذلك ضغط عال علي....وأخذت سبع أيام تصحيح من الثامنة وحتى الثانية والنصف خلال أيام الامتحانات والتي من المفروض إعطاء المجال فيها للإنجاز

المدرسي....التركيز في الوزارة والمديرية كان على امتحانات العلوم والرياضيات واللغة العربية دون المواد الأخرى مما يعرضنا لضغط إضافي عن البقية.

سؤال: هل هناك تعاون من الإدارة؟

جواب: المدرسة بيت في الأساس، المختبر هو عبارة عن مطبخ والخزائن تدل على ذلك....الإدارة تتعاون لكن لا يوجد مكان.

سؤال: هل هناك دورات أخرى طبقتيها؟

جواب: الصف هو المكان الأساسي...غرفة المعلمات مضغوطة .....حتى عند عرض على LCD يمكن فقط في مختبر الحاسوب....المكان ضيق ولا يتسع فألغي النشاط....أحيانا يقسم الصف إلى مجموعتين؛ حصة حاسوب وحصة مكتبة.

سؤال: لم تفكري بتقسيم الصف مثلهم؟

جواب: غير عملي مع وجود الضغط الذي أعاني منه....يطالبون من الوزارة بمسابقات ومشاريع علمية ....المطالبات ترهق المعلم ولا يمكن تحقيقها....كذلك الطالب يرهق.؟

سؤال: هل هناك تأثير لمستوى الطالبات على التطبيق؟

جواب: تأثير كبير.....إمتحانات الوزارة والمديرية كفرد العضلات....النتائج سيئة.....حتى الطالبات مع التحصيل المرتفع لا يحصلن في الامتحان.....والتصحيح سيء.....لا يوجد نصف علامة....إما خطأ أو صح فقط.....عندما أطالب بمشاريع للوزارة، على الطلاب تنفيذها....لا يوجد مكان للعمل..... ولا وقت ولا مواد....المديرة لا توفرها....أو تطلب من الطالبات توفيرها أو دفع مبلغ مقابلها....مسابقة الأولمبياد في شهر 3 لصفوف التاسع والعاشر.....ما هدفها؟.....علي مراجعة جميع مواد العلوم السابقة وأعمل امتحان عملي في أول شهر 3 ومن ثم امتحان نظري ....فأصلح وأرسل النتائج .....ثم يأتي امتحان

المديرية....ثم الوزارة.....لا يوجد وقت لكل ذلك عند المعلم والطالب.....الطالبات الضعيفات لا يشاركن والوقت المكرس للمشاركات لا يستفدن منه.

سؤال: وامتحان TIMMS ؟

جواب: علي إرسال تقرير شهري عما أفعله من أجل الامتحان.

سؤال: هل كان في الدورات ما ساعدك على إنجاز هذه المهام أو حل مشاكلك فيها؟

جواب: على العكس....الدورات تأخذ من وقتنا....فبعد الدوام وإرهاق اليوم، نذهب إلى الدورة.....لا يوجد تجديد..... دائما نفس الدورات.

سؤال: هل طلبت دورات تساعدك على حل مشكلات التعليم؟

جواب: طبعا...طلبنا دورات في عمل الوسائل، فليس الجميع لديه قدرة على عمل الوسائل....لكن لم يستجيبوا.

سؤال: هل دائما تشعرين أن المدرب مستعد للدورة؟

جواب: عادة المدرب هو الموجه، وعادة هو مستعد....لكن هذه السنة اعتمدوا على أستاذ.....والتدريب في مدارس بعيدة...لا يوجد مكان في مركز الاشراف....توجد صعوبة بالوصول .

سؤال: إذا ما حضر الموجه ووجدك تطبقين ما تعلمتيه في إحدى الدورات، ماذا يكون رد الفعل؟

جواب: هناك ثناء على استخدام ما هو حديث....ولكنه يفضل أن يكون الطالب هو المحور....ولكن لا يوجد أدوات لذلك....يسأل عن التأخير في المنهاج.....يطلب بتعويض النشاطات والتطبيقات العملية بأوراق عمل.....لا يهتمون بالمتطلبات الجانبية ....يريدون إنهاء

المادة ونشاطاتها بشكل نوعي وهذا مستحيل ضمن الموجود....الجميع أبدى رأيه بأن الوحدات الأخيرة يصعب الوصول إليها.....وكانت النتيجة الضغط على المعلم... وعند الامتحان الوزاري أجاب الطلاب على أسئلتها " لم نأخذها". وكان عليها 10 علامات من أصل 70 علامة.

مقابلة الثانية للمبحوثة"ب" من القدس يوم 13-2-2011

سؤال: تناولنا في اللقاء السابق دورات التأهيل أثناء الخدمة، فماذا تودين الإضافة حول الموضوع؟

جواب: جائني الموجه في اليوم التالي للعودة من إجازة الفصل.....لم أكن مهيئة....الطالبات من غير كتب...لا يوجد تحضير....طلب نشاطات ....أوراق عمل....دفتر التحضير .... لماذا نرهق بدفتر التحضير ونحن لا نرجع إليه نهائيا...أصلا التحضير على الدفتر من أجل الموجه فقط....

سؤال: هل طلب منك تطبيق أمور كنت قد أخذتها في دورات؟

جواب: الدرس لا وسيلة له....هو رسم بياني من جداول....لكن الطالبات لسن محضرات بعد ..... وهن بدون كتب.

سؤال: أي أن الظروف الصفية لم تكن تسمح بالعمل بعد؟

جواب: لم أكن مستعدة إعطاء حصة ....إستبعدت حضور مفتشين في ثاني يوم ما بعد العطلة ونحن ما زلنا نوزع الكتب....لو آخر الأسبوع لكان وضعا طبيعيا، أما ثاني يوم مباشرة.....في الفصل الأول لم يحضر لي ولا حصة.... وأحيانا يأتي موجه أحياء وموجه فيزياء ....

سؤال: أثرت نقطة التخصصات المختلفة للعلوم، كيف تجدين نفسك في فروع العلوم المختلفة؟

جواب: درست توجيهي أدبي وعلمي، ودرست من الصف السادس للتوجيهي....أحاول تقوية نفسي في جميع المواد بالقراءة.

سؤال: ما دور الدورات ؟

جواب: تقوم الوزارة بعمل دورات في وحدات للصفوف...يشرحون المنهاج وما فيه من تساؤلات.... يكون أول يوم دراسي للكيمياء، ثم الأحياء.....وهكذا. تساعدني هذه الدورات ولكن ليس كما أريد ..... أما من يدرس لأول مرة فهي ستفيده.

سؤال: لمذا هذه الدورات ليست كما تريدين، ماذا تتوقعين منها؟

جواب: يعتمدون على المعلمين أنفسهم في إعطاء الدورات.... معلوماتهم مثل معلوماتنا..... لدينا نفس الأسئلة.... المفروض أن يعطيها موجه المادة، فهو في تخصصه ويعرف كل شيء عنها.....أحيانا يكون هو موجود والأستاذ يشرح....أحيانا بترتيب مسبق وأحيانا بعشوائية....أحيانا يأتي كتاب بالدورة من الإشراف بعد عقد الدورة بيوم أو يومين.

سؤال: وماذ يحدث بعد ذلك؟

جواب: نرسل كتاب نشرح فيه أن الكتاب لم يصلنا وأن المسؤولية تقع على عاتقهم....فيعتذرون عن التأخير.

سؤال: كم تتكرر هذه الحادثة؟

جواب: كثيرا ومع معلمات أخريات.... أحيانا تأتي دورة في موعد دورة أخرى....مثل دورة الحاسوب وكانت من 30 ساعة وجائت دورة العلوم في نفس الوقت... نضطر إلى إلغاء إحدى الدورات....نرسل كتاب تفصيلي....فإما أن يطلب لي إذن من أحد الموجهين أو المدير، فنعتذر.

سؤال: أي أن هناك إجراء إداري. فماذا لو اعتذرت عن الدورة ولم تذهبي؟

جواب: يجب أن يكون إعتذاري كتابي ومقنع....وإلا تلقيت إنذارا،ومن أول غياب.

سؤال: ما تأثير ما سبق على دافعيتك لحضور الدورات؟

جواب: بعض الدافعية ذاتية وبعضها من تأثير الضغط.....تكون الدافعية لحضور دورة جديدة أستطيع الاستفادة منها....أذهب للدورات المتكررة دون مبالاة لأنها تكررت كثيرا...مثل الحقائب التعليمية.... المشكلة أن من المفروض أن تسجل الدورة في ملف الخدمة الخاص بي، مع ذلك يرسلون لنا بطلب حضور دورات أخذناها، فنتصل ليقولوا لنا أنني لم آخذ الدورة.

سؤال: أي لا يتم تسجيل جميع الدورات؟

جواب: حسب همة الموجه في تسجيلها وإذا تذكر أو لا.... ويعتمد الحضور والغياب على التسجيل

اليدوي والذاكرة .... فمثلا دورة معلم جديد مكثفة في أسبوع لمدة 3–4 ساعات يوميا وبعد حضورها أجدها غير مسجلة وعلي إعادتها ولا يوجد إثبات....

سؤال: ولا تستطيعين طلب المساعدة من المشرف الذي أعطاك الدورة؟

جواب: أحيانا يرفض المشرف المساعدة.

سؤال: ما هي أطول دورة أخذتها؟

جواب: أطول دورة كانت دورة تهيئة معلم جديد ودورة حديثة عن المنهاج وكانت من أيام دراسية.

سؤال: هل أخذت دورات في الحاسوب؟

جواب: نعم ولكن ليست تابعة للوزارة، بل لمؤسسة فيصل الحسيني ومدتها 30 ساعة.

سؤال: كيف كانت الدورة؟

جواب: ممتازة واخترنا وقتها ليكون بعد الامتحانات لأن الطالبات تذهبن إلى بيوتهن في وقت مبكر.... إخترنا الوقت وكان مناسبا جدا لنا...وأخذنا خبرات جيدة...

سؤال: ما الذي ميز الدورة؟

جواب: نحن كنا نحدد الموعد...المدرب متعاون من ناحية الحضور أو التأخير أو عند حدوث ظروف خاصة ....دون إنذارات (مثل الإشراف).....محتواها كان جيد....بدأ مع المعلم من الخطوة الأولى دون تسارع....إستفدت من المحتوى كثيرا ....أصبحنا نستعمل المهارات....نعرف استعملات الأزرار والاختصارات وغيرها.

سؤال: سمعت بدورات أخرى للحاسوب؟

جواب: سمعت بدورة إنتل على الحاسوب....المديرة هي التي اختارت المعلمات على أساس أن ليس لديهن خبرة نهائيا.

سؤال: لم يكن هناك متطلب يحدد العكس في أن على المعلم أن يمتلك بعض الخبرات؟

جواب: لا، لا يوجد متطلبات عند اختيار المعلمين.... لا يوجد تحديد أسماء أو أساس للإختيار....المديرة هي التي تختار....حاليا هناك مشكلة هي أن جميع الدورات سوف تخطط لتكون يوم سبت، أي يوم العطلة.... عندنا تحضير وتصليح أحيانا نأخذها للبيت....وإذا داومنا السبت في القدس وأنا أسكن في كفر عقب.... لا تحسب الوقت وعلي أن أكون جاهزة يوم الأحد للدوام .... تصبح الإجازة يوم الجمعة فقط.

سؤال: ماذا تستطيعين الإضافة على قدرتك على التطبيق داخل المدرسة؟

جواب: أحتاج دورات جديدة كدورة في الوسائل....

سؤال: هل هناك دمج للعلوم مع الحاسوب؟

جواب: بمجهود شخصي...مختبر الحاسوب صغير جدا ولا يتسع لصف...أحيانا ألغي النشاط.... أحتاج دورة الوسائل فهناك مسابقات ومعارض.

سؤال: لو أردت عمل مشروع وسائل مع الطالبات في الصف ، ما هو تجاوب الادارة؟

جواب: ياريت الإدارة تحتج فقط .... بل أيضا المعلمات يعترضن على نطافة الصف....وأعتبر غير قادرة على إعطاء الحصة وأدير النشاط....

سؤال: هل تحتج على حصص النشاط؟

جواب: نعم تحتج على سير حصص النشاط..... أحيانا صف تاسع وهو قرب الإدارة أعمل معه مجموعات فيصدر من الطالبات بعض الضجيج عند النقاش .... فتلفت المديرة نظري لوجود ضيوف عندها وتؤكد على ضرورة الإلتزام بالصمت....

سؤال: هل تعتبرين ذلك عائقا؟

جواب: طبعا، أول ما عملت ثرت على المديرة لأنها كانت تقول أن حصصي فيها مشاغبة.... وهذا لفت نظر خاطئ في حقي.... أنا أرفض أن يكون الطالب ساكت طول الحصة....تلك حصة فاشلة....

سؤال: أي الدورات تحتاجين غير دورة الوسائل؟

جواب: دورة حاسوب ..... كأن أستغلها للتجارب التي لا أستطيع عملها لخطورتها .... كأن تسجل في مكان ما لنعرضها.... قمنا مرة بعمل لجنة لأسئلة صف عاشر.... نستطيع عمل نفس الشيئ.... نسجلها ويساعدوننا في إدخالها....

سؤال: هل تعتقدين أن المعلمين سيتعاونون في ذلك؟

جواب: نعم، أتمنى ذلك....موجهة الحاسوب تعطيهم التحضير من خلال الحاسوب .... فبدل التحضير يبحثون عن نشاطات ووسائل.... أحتاج إلى الزمن للبحث عن أشياء جديدة.... ولكن لا يوجد وقت.

سؤال: إعترضت على المعلم الذي يلعب دور المدرب؟

جواب: نعم بما أن إسمه إشراف فأنا أفضل أن يقوم على الأقل بمساعدة الأستاذ وتوجيهه بدل عدم تحقيق الاستفادة.

سؤال: هل تعترضين ؟

جواب: نعم.... أحضرونا لمدة شهرين ونصف وضاعت علينا حصص ولم نستفيد. هذه دورة تصلح لمن يدرس المنهاج لأول مرة.

سؤال : هل تعتقدين أن هناك مشكلة في اختيار المشاركين ؟

جواب: نعم هناك مشكلة في اختيار المشاركين.... كموجه مفروض أن يسجل الدورات التي أخذتها.... فلا يتم استدعائي لحضورها مرة إخرى ..... أنا واجهت المفتش وناقشته..... معلمات أخريات عادوا الدورة.... كن مرهقات.... المواصلات لا يتم حسابها.... ومن الثامنة حتى الثانية بضيافة كأس شاي فقط واستراحة عشر دقائق للصلاة.... كذلك الحال في التصحيح للإمتحان الوزاري .... هو تصحيح إجباري ....

سؤال: هناك معلمة علوم للمرحلة الدنيا كما ذكرت فهل تتعرض لنفس الدورات؟

جواب: هي تأخذ دورات صحة ..... تبدأ دورات العلوم من الصف السابع وأغلبها حتى العاشر.

سؤال: هل تشاركين زميلاتك خبرتك في التدريب؟

جواب: مرة عملت حصة عن تدريس العلوم من خلال التجربة وحضرت المعلمات الحصة.... كان من المفروض أن تعمم على المدارس وأن يحضرها المعلمين ولكن ذلك لم يحصل.

سؤال: هل استفاد الزملاء من هذه الطريقة؟

جواب: طبعا ولكن أحيانا يكون هناك تعقيدات.... النشاط الذي وصفته كان بطلب من الوزارة.... ولكني استنتجت بعدها أن الموجهين يريدون أخذ إنتاجنا ونسبه لهم ..... في إحدى الدورات لزميلة لي أنجزت هي مشروع في الدورة ووجدت بعد فترة أنه وزع باسم الموجه .... فتضايقت جدا فبعد أن حضرت الدورة وقامت بالمشروع وجهزته، كتب اسم الموجه عليه .... ورغم وجود معلمات قديرات يبرزن خلال الدورات، إلا أنهن يستثنين من منح الماجستير أو السفر أو غيره.

سؤال: هل طلب منكم التطبيق خلال أي من الدجورات والعودة بتغذية راجعة؟

جواب: لا ،لا مرة طلب منا التطبيق والعودة إلى الدورة.

سؤال: هل تعتقدين أن ذلك قد يساعدك على التطبيق في الصف؟

جواب: أكيد.... إن التطبيق ومعرفة الأشياء الصحيحة من الخاطئة ومناقشتها وتحليل الأسباب.... هذا جيد إذا وجد من يفسر لنا الأسباب.....

سؤال: وما دور عامل الزمن هنا؟

جواب: نطبق من خلال المنهاج والخطة .....

سؤال: هل تستفيدين من تبادل الخبرات داخل الدورات؟

جواب: نعم نستفيد من الخبرات ..... نحن نناقش ..... في إحدى الدورات كان الموجهون لا يحضرون وننتظر دون فائدة ..... نناقش معا.... يجب التنسيق عندما لا يريد الموجه الحضور فهذا تضييع للوقت....

سؤال: إذا هو وقت ضائع بالنسبة لك؟

جواب: بالنسبة لي نعم ضياع وقت...بالنسبة للمعلمات لأول مرة قد يكون أكثر فائدة....

سؤال: أنت ذكرت أكثر من مرة أن المعلمين الجدد بحاجة أكثر للتدريب؟

جواب: نعم، فلماذا علي تكرار نفس الدورة والمشرف يحضر لي حصص ويعرف أدائي فيها ويعرف ضعف آخرين.....

المقابلة الأولى للمبحوث "ج" من رام الله في 30-12-2010

سؤال: أي الصفوف تعلم؟

جواب: 7 حتى 10 علوم عامة والصفين الحادي عشر والثاني عشر ثقافة علمية....فأنا لا أدرس ضمن تخصصي.

سؤال: المدرسة كم أعلم تختص بالفرع الأدبي، وأنت تقول "لا أدرس ضمن تخصصي" فما تأثير ذلك عليك؟

جواب: لاشك تأثير سلبي....معلوماتي في التخصص تذوب يوما بعد يوم....لا يوجد تجديد للمعلومات إلا بالمطالعة الذاتية إذا كنت سأقرأ شيئا خارج المنهاج الذي أدرسه....مواضيع الصفوف التي أعلمها بسيطة جدا.....مادة الثقافة العلمية لا دخل لها بالأحياء.

سؤال: ما تأثير دورات التأهيل أثناء الخدمة على ما وصفته الآن؟

جواب: لا شك أن له تأثير. فإذا كنت سآخذ دورة في المنهاج الذي أدرسه، طالما أنا خارج التخصص، يمكن أن يكون لها دور ايجابي.....المناهج بالذات للصفوف الصغيرة 8 و9، الدورات ممكن أن يستفيد منها إذا كانت بالتنظيم أو بالآلية المطلوبة. يوجد خطط ولكن تنفيذها على أرض الواقع ليس كما يجب، ليس التخطيط بالآلية المطلوبة بحيث يستفيد منها المدرس وتنعكس على الطلاب.

سؤال: أي الخطط تقصد؟

جواب: الخطط التي يعدها منظموا الدورات.....آخر مرة حضرت فيها في 8–12 دورة لمادة منهاج العلوم للصف الثامن والامتحان عندهم وزاري....لم أتشجع لحضورها، لكن لاشك استفادة منها. ولكي أطبقها على أرض الواقع في ظل الظروف التي نعيشها وتعيشها مدارسنا وتحديدا مدارس الذكور، وأركز كثيرا على ذلك، لا تسمح بالكثير بأن يلائم الموجود في الدورات مع الموجود في غرفة الصف وما الذي يستطيع تقديمه في غرفة الصف.

سؤال: هل أخذت دورات مخصصة للصف العاشرأو دورات أثرت على أدائك في هذا الصف؟

جواب: لا...لا أعتقد أنني أخذت شيئ خاص بالصف العاشر.

سؤال: ذكرت أن الصعوبة بالذات في مدارس الذكور، هلا شرحت أكثر عن ذلك؟

جواب: .... ممكن أن يكون ما. في المدرسة أقل من الموجود في الدورة من أجهزة وأدوات عرض..... أي لا أستطيع تطبيق الخطة والمعلومات التي أخذتها واستفدت منها في الدورة شكل صحيح أو أن أطبقه في غرفة الصف بسبب النقص بأدوات المختبر والأدوات العلمية بشكل عام.

سؤال: إذا كما فهمت منك فإن النقص داخل المدرسة هو الذي يمنعك من التطبيق؟

جواب: نوعا ما نعم....مختبرنا قد يغطي 70% من التجارب ونشاطات الكتاب.....ولكن عندما أريد عمل حصة مختبر ل40 إلى 45 طالب في الصف.....هذا سيؤثر على أدائي....غرفة المختبر أو حتى الصف قد لا تلائم هذا الغرض، والأدوات بين يدي لن يستفيد منها الطالب طالما نتعامل مع هذا العدد.....فأنا أفضل أن أقسم الصف إلى مجموعات حتى يستطيع الطالب العمل بيديه.....أقصى حد 5مجموعات من 9 طلاب.....لا أعتقد أنهم سيستفيدون حتى لو افترضنا وجود أدوات للمجموعات.....

سؤال: ماذا يحصل لما تعلمته واستفدت منه في الدورات في غير مجال المختبر؟

جواب: كنا كثيرا ما نأخذ معلومات ولا نطبقها بسبب ما ذكر سابقا.....شيئ آخر هو ضيق الوقت. حتى في داخل الدورة نفسها لا يوجد وقت لتنفيذ خطة الدورة نفسها.....كنا نجتمع في 14–11 ثم 8–12 في كل مرة لمدة 3 ساعات....هذه مدة غير كافية حتى آخذ المعلومات الموجودة ضمن خطة الدورة.....الذي وضع الخطة لم ينسقها....تنسيق الزمن ضعيف.....يجب زيادة عدد اللقاءات وتوزيع الخطة للدورة على فترة زمنية بشكل أفضل.

سؤال: هل لديك شعور أنه يجب ان يشارك المعلم في تخطيط الدورات؟

جواب: لا شك، وأنا أنصح بأن يشارك المعلم بالتخطيط وأقولها عندما يأتي موجهين.....كثير من المدرسين لديهم كل ما يمكنهم من أن يكونوا مدرسين كفؤ....لكن تتفاجئ بتقدير الموجه وتعليقاته حول ضبط الصف...تقويم ختامي.....مراجعة

سريعة....وما إلى ذلك..... ....لكن تتفاجئ بتقدير الموجه وتعليقاته حول ضبط الصف...تقويم ختامي.....مراجعة

يجب أن تعزز هذه الأمور بطريقة أخرى من خلال مشاركة مدرسين على رأس عملهم. كذلك التخطيط....أنا لا آخذ خطة من شخص جالس في مكتبه.....الذي في موقع العمل ويتعامل مع الطلاب هو الذي يستطيع وضع خطة.....فتكون اقتراحات من عدة مدارس .....فتكون الفائدة أعمق.....يناقشون المشاكل التي يواجهها صف معين ويبادرون في وضع خطة.....المعلمون لديهم أكثر معرفة في تحديد مواضع الضعف في المادة وهم يواجهون الطلاب....إذا أردنا أن نكون أكثر واقعية المفروض أن الذي يعمل في المدرسة أو المدرس على رأس عمله يعرف أكثر .....الدورة لاشك هدفها تعزيز العملية التعليمية.

سؤال: هل عبرت عن هذا التصور للمشرفين؟

جواب: بصراحة. لا.....كنت ألتقي في الموجهين أو المشرفين في الدورات .....نحدد بعض الأفكار المستقبلية.....بعضها كان يطبق.....وبعضها طي النسيان....فل نقل أنها أهملت.....لأن هذه الأفكار لا تنسى، وطالما كان المعلم في الخدمة تبقى عنده أفكار.....يمكن أن لا يكون نسيان بل تحت مسمى إهمال.

سؤال: في ضوء ما سبق، ما الذي يمكن تحسينه في الدورات؟

جواب: يمكننا أن نعمق الفائدة من هذه الدورات.....علينا نحن المدرسين على رأس عملهم والمتخصصين بالمنهاج كل بتخصصه، أن يطرحوا أفكارهم لبرنامج الدورة وخطة الدورة الزمنية و المعلومات المطروحة في الدورة والفترة الزمنية.....آخر لقاء حضرته كان من ساعتين .....وتناول نصف منهج الفصل....كيف سأطبق هذه المعلومات وأوزعها على مراحل؟.....أنا دائما أحس أن هناك إشكالية في زمن الدورة والخطة والمادة المفروضة في الدورة.....

سؤال: ما هي طبيعة المعرفة التي تأخذها في مثل هذه اللقاءات؟

جواب: أكثرها على نشاطات الكتاب المقرر.....الجانب العملي للعلوم.

سؤال: ماذا تفعلون في الدورة؟

جواب: التجربة التي يجب أن أعطيها في حصة من ن45 دقيقة، نأخذها في 2 إلى 5 دقائق في الدورة....لدي معلومات، لكن أريد الخطوات لأنقلها للطالب.....هناك تقرير المختبر....أنا رأيت....عملت.....ما هي النتيجة.....هناك من يذهبون إلى المختبر....يعمل المعلم التجربة أو النشاط من الكتاب، أحيانا تنجح وأحيانا لا تنجح.....يجب أن يشترك معلمون من تخصصات ومدارس مختلفة للتخطيط للدورات.

المقابلة الثانية للمبحوث "ج" من رام الله في 5-1-2011

سؤال: ماذا تود أن تضيف حول الدورات استكمالا للقائنا الأول؟

جواب: كما قلت سابقا، حبذا لو كان هناك دراسة أكثر للموضوع بحيث تكون درجة الاستفادة من هذه الدورات أكبر، بيحيث نضع لها الخطة اللازمة والوقت الكافي ونرتب معلوماتها.....فلا يجوز أن يكون برنامجها أن يشمل نصف فصل في لقاء واحد.....المفروص أن تعطى الوقت الكافي والمعلومات تكون أشمل من الموجودة حاليا...وأركز مرة أخرى على أن من يضعون الخطة والمعلومات هم المدرسين أنفسهم، وليس الموجهين أو من يجلس على مكتب أو قسم المناهج، لأن هذه الأمور تكون أكثر وضوحا وتعطى شمولية أكثر إذا كانت من القائم بالعمل وهو المدرس أكثر من غيره.

سؤال: هل تعتقد أن المدرس لوحده قادر على التخطيط لهذه الدورات على مستوى الوزارة، بحيث يحددون كل شيء ويخططون لكل شيئ، كمعلمين؟

جواب: نحن نعطي برنامج الدورة ونحدد الهدف وأي منهاج ولأي صف، ويتم الاتفاق مع المدرسين الموجودين في المحافظة أو القرى، داخل المدينة أم خارجها، والاتصال معهم ونرى

من لديه الاستعداد لأن يعطي معلومات أو أن يشارك في الدورة أو تخطيطها أو إعطاء معلومات عنها.

سؤال : من أين انطلقت في هذه الفكرة؟

جواب: باختصار، دور المدرس يجب أن يكون بالتنفيذ، في آلية التنفيذ للدورة.

سؤال: كيف ذلك؟

جواب: من حيث إعطاء الوقت الكافي وجدولة المواضيع التي ستعطى في اللقاء....مثل تصنيف الكائنات الحية، إذا كان مدرس أحياء يكون أدق وأكثر إثراءا للدورة....المدرسون لديم علم ودراية.....لديهم وعي وفهم للفترة الزمنية اللازمة للموضوع.....حبذا لو كان مثل هذا التخطيط لأن الفترة الزمنية هي عامل أساسي.

سؤال: هل تعتقد إذا، أن عرض المادة التدريبية على المعلمين من أجل تغذية راجعة قبل الشروع بتنفيذ الدورة سيؤدي إلى نجاح الدورة بشكل أكبر؟

جواب: لا شك أنه سيعطي إثراء.

سؤال: من أيضا تعتقد أنه قد يستطيع إثراء عملية التخطيط بحيث تنعكس ايجابيا على المعلم؟

جواب: خطر في بالي إشراك الطلاب.....أشرك مستويات الطلاب المختلفة معي في الدورة.....قد يكون عندهم ملاحظات غير واردة في ذهني.

سؤال: من النواحي الفهم والاستيعاب؟

جواب: نعم، مثل المختير.....فلو أخذت الطلاب معي....وجلست معهم....

سؤال: أنت تريد أن يكون الطالب عنصر مشارك وترى أثر التدريب عليه مباشرة؟

جواب: لا شك، لماذا لا يكون. نحن في التربية والتعليم دائما نقول تعلم وليس تعليم، تعلم وليس تلقين.

سؤال : هل هذا عمليا في كل الدورات؟

جواب: طبعا لا. ولكن لو حضرناهم لقاء أو لقائين من الدورة....

سؤال: هل هناك استفادة أخرى من وجود طلابك أمامك في الدورة؟

جواب: ممكن رؤية كيف أن الطالب يستوعب....وما هي نقاط الضعف في أدائي....قد ألاحظ انجذاب الطلاب لفكرة معينة طرحها زميل وغير موجودة عندي.

سؤال: أي أنك تعتقد أنه يجب طرح المفاهيم الجديدة على الطلاب في حين يراقب المعلمون هذا الأداء ويرو مدى انعكاسه على الطلاب؟

جواب: نعم، يراقب المعلمون أداء معلم آخر وانتقاء النقاط الايجابية.....سيقول أغلب القائمين على الدورات أنه يمكن تعويض ذلك بأوراق عمل ....ولكن ورقة العمل تبقى للطالب، أقيم فيها الطالب بحد ذاته ولا أقيم مجموعة الطلاب في نفس الوقت.

سؤال: هل هناك ما تريد أن تضيفه حول الدورات وتخطيطها وتنفيذها وتطبيقها ؟

جواب: حبذا لو كان مستوى الطالب بمستوى المرحلية العمرية التي يدرس فيها.....

سؤال: هل أنت تتكلم عن المنهاج؟

جواب: .....التنسيق أو الانسجام بين الدورة والمعلومات الموجودة فيها والفئة العمرية للطالب....

سؤال: تكلمت عن الفروقات الفردية. هل أخذت في الدورات ما يساعدك على التعامل معها؟

جواب: بشكل مباشر، لا ، ولكن من خلال طرح بعض الأفكار....ساعدت إلى حد ما....ولكن بمستوى رضى غير كاف.....لأن تطبيق أفكار مراعاة الفروقات الفردية مع المنهاج والطلاب.....فالطالب المميز " سيسكر " العلامة....وأنا أعلق دائما على الخطط العلاجية التي نقوم بها في منهاج العلوم.....نصتدم باللغة العربية والرياضيات.....وللأسف الخطط العلاجية لا تعطي نتيجة.....

سؤال: خلال تدريسك للصف العاشر هل أخذت دورات تساعدك على تقييم اتجاهات الطلاب العلمية والأدبية كونهم سيقسمون إلى هذه الأفرع بناءا على تحصيلهم في العلوم؟

جواب: لم آخذ دورات بخصوص تقييم اتجاهات الط....،أقوم بذلك من خلال خبرتي وتجربتي الشخصية..... أطرح سؤال.....أسأل من لديه توجه ويريد علمي.....أقول لهم هذا السؤال لكم....

سؤال: أنت تفرزهم بشكل مسبق؟

جواب: تقريبا أكون قد أعطيتهم .....أنت قادر على أن تكون طالب علمي إذا حليت السؤال.....

سؤال: هل باعتقادك أن مرحلة الصف العاشر تحتاج تأهيل معين للمعلم؟ ومن أي نواحي؟

جواب: أجل، من الناحية الأكاديمية والنفسية.....لأن هناك تطورات....نسميها فسيولوجية في مرحلة المراهقة....في مرحلة مفترق طرق.

سؤال: والناحية الأكاديمية؟

جواب: .....نحن نريد أن نتناول العلوم والرياضيات وهي التي تحدد بشكل أساسي إذا ما كان الطالب سيكون علمي أو أدبي.....يجب الربط بين التغيرات الأكاديمية والنفسية....

سؤال: هل كان هناك دورات أخذتها جمعت بين الأفكار التي تطرحها؟

جواب: من التربية والتعليم؟ إذا عقدت لم أحضرها...

سؤال: لو ترك لك المجال أن تقطرح دورات للتربية، ماذا تقطرح؟

جواب: يا حبذا الدمج بين الخطط العلاجية على مستوى المدارس.....والتنسيق بينها.....أن تكون دورات تركز على المواد الأساسية.... ويكون بينها دمج....عربي ورياضيات وعلوم.....لنغطي الفجوات..... تكون نموذج لتجربة ندرس نتائجها....ونخرج منها بخطط علاجية مشتركة.....بحيث نحسن أداء الطالب.

سؤال: هل عبرت للمشرفين عن هذه الفكرة؟

جواب: حقيقتا، لا....أصلا هم لا يتوجهون لنا بمثل هذه المهام.....

سؤال: أي لا يتم الطلب من المعلم تقديم احتياجات؟

جواب: نحن تأتينا الكتب كالكتب السماوية، علينا التنفيذ، وأخذ المعلومات جملة واحدة.....نحن نتلقى التعليمات وفي النهاية نحن مطالبين أن ننفذ ما جاء هناك مع كل " ليس المساوىء فقط ولكن مع لامبالاة في أدائها".....

سؤال: أي سواء أديتها أم لم تؤدها لا يوجد تجاوب؟

جواب: نحن نأخذ دورات.....وهي كثيرة لا شك.....ولكن حقيقة وبصراحة لم يكن عندي الدافعية لتطبيق كل ما سمعت به أو رأيته.....لأن هناك عدة عوائق منها الزمن والشعب المكتظة وغيرها من المشاكل. وأعتقد أن الموجهين يطالبون بالأداء الجيد وهم واعين للمشاكل ويطالبون بأشياء أكثر.

سؤال: ما الذي باعتقادك سيزيد من دافعيتك للطبيق ويحفزك ؟

جواب: هنا أنطلق إلى موضوع آخر، هو موضوع القوانين في التربية....ضبط الصف.....شخصية المدرس.....أنا لا أحب الخوض فيها...ستفهم بطريقة خاطئة.....مثلا عدم وجود عقوبة مناسبة للطلاب، أوجد عند المعلم لامبالاة وانعدام الدافعية.....فإن لم أستطع أن أجعل الطالب يسمعني، فلا معنى لمعلوماتي .....بوجودي كنائب مدير في المدرسة، ألاحظ وجود مخالفات كثيرة من قبل الطلاب، وهي تخلق عدم دافعية عند المعلم.....هناك حديث كثير....للأسف لا أستطيع الخوض فيه....نحن بحاجة ألى تعديل قوانين التربية بشكل عام.

سؤال: إذا حسنا بيئة التعليم، وعملنا على الطلاب والقوانين التربوية فهل تزيد دافعية المعلم للتطبيق؟

جواب: أنت توجد الدافعية إذا أزلت هذه العوائق.

سؤال: عادة ما هي استراتيجيات المدرب أثناء الدورة؟

جواب: تتمحور حول مادة الكتاب المقرر. لا يوجد أي شيء إثرائي كالأفكار التي طرحتها من مشاركة الطلاب وإعطاء فرصة لتحقيق الأهداف.أو حتى الدورة نفسها.

سؤال: هل تعتقد أن إعطاء فرصة للمعلم بالمشاركة بأفكاره وتجاربه سيؤدي إلى إيجابية أكثر في التطبيق؟

جواب: لا شك، يا ريت. يجوز أن أطرح الفكرة ويستفيد منها مدرس آخر وهكذا. صحيح أن الدورات للمنهاج أو الكتاب المقرر للتركيز عليها، ولكن يا حبذا لو كان هناك أفكار تثري المنهاج أكثر خارج الكتاب المقرر ولها علاقة بأداء المدرس وإعطاء معلومات للطلاب.

سؤال: هل تود إضافة شيئ آخر؟

جواب: لا، شكرا.

مقابلة أولى للمبحوثة "د" من رام الله في 2-1-2011

سؤال: ما رأيك بدورات التأهيل أثناء الخدمة؟

جواب: هناك تفاوت بينها، فليست كل الدورات بنفس الطريقة. لكل واحدة أهداف مختلفة، بعضها للمعلمين جميعهم بشكل عام كدورة المعلمين الجدد ودورة القياس والتقويم. وتوجد دورات لها علاقة بالتخصص، مثل الحقائب التعليمية، ومناقشة مواضيع في نفس التخصص. لا أستطيع الحديث عنها بنفس الطريقة.... يعتمد على من كان يعطينا الدورة، مدى تمكنه من المادة، ودافعية المدرب ....أعتبرأن الدورات التي أخذتها في المرحلة الأولى من التعيينات كان فيها استفادة كبيرة، مثل القياس والتقويم ودورة تأهيل معلم جديد....بعد ذلك أصبحت أشعر أن الدورات تقريبا تكرار للمفاهيم الأساسية التي مرت علينا في الدورتين السابقتين.

الدورات ذات العلاقة بالمحتوى....لم نجد المشرفين دائما مهيئين بشكل جيد للموضوع مثل دورة الحقائب التعليمية....لم نشعر أن المشرف مطلع أو حاول تجربة الأدوات قبل الدورة. كنا نجربها معا...ولهذا تأثير من حيث الوقت ....ففعالية المدرب في استغلال الوقت أقل وتقل الاستفادة إذا لم يكن مهيئا....بعض الأشياء كنا نسأل عنها وهو كمدرب لا يعرف عنها...قد يجاوب معلم مشارك...كنت أشعر أنها دورات تبادل خبرات أكثر من أنها فيها معلومات موثقة أستفيد منها ولها مرجع معين.

سؤال: وصفت المشرف الجيد على أنه مهيء ومدرب ومؤهل وعنده دافعية. ما مصدر هذه الصفات؟

جواب: استنتجتها من مدى التهيئة. هو كمشرف أكيد مؤهل، ولكن الدافعية، إما أن المشرفين مضغوطين في الوقت أو أنه لا يوجد رغبة في التحضير.

سؤال: تقصدين تأهيل أكاديمي؟ هل يعني ذلك أنه يجب أن يكون لديهم تأهيل معين حتى يدربوا داخل الدورات؟

جواب: أعتقد ذلك، لكي أقول أن هذا مشرف، يجب أن أميزه عن بقية المعلمين....ليس الشرط أن يكون معه ماجيستير....وإن كانوا يفضلون ذلك....التأهيل لا يكون فقط بشهادة ولكن من خلال دورات تعطى

لذلك....يجب أن يتناول الموضوع في تدريب قبل الدورة.

سؤال: بالنسبة للدافعية، كيف قستها؟

جواب: أقيس الدافعية بقدر ما هو المدرب محضر نفسه....مثل المعلم. إذا كان عنده دافعية للتعليم، يعمل على نفسه قبل الحصة، ومن ليس لديه دافعية يدخل الحصةو"كيف ما تطلع، تطلع".

سؤال: ما تأثير ما سبق عليك كمتدربة كرست وقتها للدورة؟

جواب: أنا أخرج من دوامي .....أخسر حصص لطالباتي....هذا يسبب لي أزمة وأنضغط لأعوض الحصص في وقت آخر....أفترض أنه يجب أن أجد في الدورة شيء جاهز وأستفيد منه إلى الحد الأقصى.....وإلا أتأزم....أحيانا تطرح مواضيع أعلى من مستوى المعلم وتحتاج خبرات أكثر مما هو موجود لديه مثل دورة WILER في استخدام الحاسوب في التعليم....أنا وزميلاتي في المدرسة لم نستطع الاستفادة منها بشكل جيد رغم أنها أخذت من وقتنا الكثير....لم نستطع تطبيقها.....ليس لدينا الخبرة الكافية....وعندنا مشكلة ضغط وقت.

سؤال: أنت تعتقدين أنه كان من الأفضل لو تمت التهيئة لهذه الدورة بدورة أولية؟

جواب: الخبرات هي المطلوبة وتكريس الوقت....فمثلا الشباب الغير متزوجين وفئة الذكور كانوا أكثر المتدربين تفاعلا....هم بطبيعة الحال يجلسون ساعات أمام الحاسوب....نحن من منا عنده خبرة فهي تقتصر على استعمال PowerPoint أو طباعة أسئلة.....هذه هي حدودنا.....فأحيانا اختيار المعلمين الذين يمكن أن يستفيدوا من الدورة يكون فيه خلل....يجب

اختيار معلم لمهارة معينة، فليكن مؤهل لها.... مشكلة أخرى هي كالتي تواجهنا الآن. أول ما تعينا (قبل 11 سنة) أخذنا دورة في القياس والتقويم وكانت جيدة....طرحت فيها مواضيع كثيرة....جائت الوزارة هذا العام وطلبوا منا " تحليل محتوى"....سألنا.... قالوا هذا جزء مما أخذتموه في دورة القياس والتقويم.....قبل 11 عام، كيف أتذكر....أحيانا تعطى الدورة ولا نطالب بالعمل عليها في حينها.....نجد صعوبة .

سؤال: لم تتعرضي لاستعمال هذه الخبرة نهائيا طوال 11 عام؟

جواب: إطلاقا. فقط بعد 11سنة.

سؤال: خلال ال11سنة ماذا استفدت من هذه الدورة؟

جواب: كانت دورة طويلة وفيها عدة محتويات....لا أذكر جدول المواصفات.....أذكر صفات الاختبار الجيد، ولكن لم أعرف أن من أجل بنائه يجب أن أعمل تحليل محتوى وجدول مواصفات وأضع أوزان للأهداف....أغلبنا لا نتذكر منه شيء....الدورة التي لا تفعل في وقتها تذهب سدى. أنا أقيم نفسي أنني بحاجة لدورة جديدة في الموضوع....فهو ليس موضوع سهل ينفذ عشوائيا.....أنا لا أعتبر أنني أخذت دورات كثيرة.....ولم يكن عندي أزمات كأن يطلب مني حضور دورات كثيرة....بالعكس، طالبنا بدورات حول استخدام الأجهزة المخبرية في غير تخصصاتنا والتي تحتاج تدريب على استعمالها. كلما جاء الموجه نذكره باحتياجنا، وحتى الآن لم تنفذ....نحن لسنا ضد الدورات، بالعكس قد تكون مفيدة ولكن أن تكون مهيئة بشكل جيد، ويتم اختيار معلمين يمكن فعلا أن يستفيدوا من الدورة، ويكون تطبيقها على أرض الواقع وبشكل سريع....أن يتابع المعلم نفسه وينمي مهاراته هو شيء جيد....هي ليست وقت ضائع .....ولكن تكرار تجارب سابقة فاشلة يؤدي إلى أن تصبح الدورات عبئ ويذهب المعلم بنفسية أنه لن يستفيد. ولكن إذا خططت بشكل جيد يمكن الاستفادة منها....من الخبرة، هناك تفاوت في الدورات حسب المدرب والموضوع وأهميته وكم يمثل العملية التربوية عند المعلم.

سؤال: عندما تقولين تخطيط، ماذا تعنين بها؟

جواب: مثل ما هي المواضيع التي ستطرح؟ ما الوقت اللازم لهذه المواضيع؟ .....الفعاليات أحيانا لا يكون الوقت المخصص لها كاف لتنفيذها خلال الدورة، فنأخذها بشكل مضغوط أو "سلق" أو نتجاوز عنها .....فالتخطيط للزمن مهم. هناك أيضا التهيئة الفعلية للمواضيع التي ستطرح، خاصة إذا كانت فيها أجزاء عملية.

سؤال: ذكرت أنكم طلبتم كمجموعة التعلم على الأجهزة العلمية المخبرية؟

جواب: نعم ....من العام الماضي....أخبرنا المشرف....قال هذا تخصص التقنيات.....التقنيات قالوا هذا عمل الإشراف....قبل أيام جاء الإشراف العام وطرحنا الموضوع.... ونحن مصرين أن نأخذ دورة....على الأقل واحد من المدرسة يأخذها وهو يعلم البقية.....المسألة مسألة تبادل خبرات....بدل ما الأجهزة في المختبرات دون استعمال.

سؤال: إذا الأجهزة موجودة وأنتم تبحثون عن من يساعدكم على استعمالها؟

جواب: نحن يئسنا من عمل دورة....أصبحنا نستعين بمن يزودنا بهذه الأجهزة....لكن هم مسوقين..... ولم يستطيعوا المساعدة.

سؤال: ما مدى تأثير ما سبق على أداؤك؟

جواب: أكيد عندما أحتاج هذه الأدوات في حصص معينة للقيام بنشاط عملي معين ، ولا أستطيع استعمالها، أمامي واحد من حلين؛ إما أن أتجاوز النشاط أو أحاول إيجاد بديل أقل كفاءة....ويحتاج إلى وقت أطول من الجهاز المتخصص.....التأثير هو من ناحية الوقت ومن ناحية الخبرة التي أعطيتها للطالبات. هناك فرق بين تدريسها نظريا وبين أن يقيسوا ويجربوا ويراقبوا.

سؤال: تتكلمين عن المختبر والأجهزة المخبرية وحاجتك إليها، وأخذت دورة الحقائب التعليمية،كيف انعكست هذه الدورة على أداؤك؟

جواب: إعتبرتها من الدورات التي لم أستفد منها كثيرا لأنها كانت تفتقر للتخطيط الزمني السليم، والمشرف لم يكن مطلع على محتويات الحقيبة إلا ونحن في الدورة معا....الأدوات بسيطة....هناك تفاصيل معينة نحتاج أن نسأل عنها....لم يكن يجاوب....كان يقول" لنعمل معا ".....أحيانا بعض المعلمين كانوا قد جربوها.....وأحيانا كنا نتحزر تحزير.

سؤال: أي أنك استفدت من الزملاء أكثر؟

جواب: أجمل ما في الدورات هو تبادل الخبرات.....وهو يحصل بشكل عام في كل الدورات....ولكنها استفادة محدودة تصل إلى 50%....لوخططت الدورات بشكل جيد قد تصل الاستفادة من تبادل الخبرات إلى 90%.

المقابلة الثانية للمبحوثة "د" من رام الله في 3-1-2011

سؤال: ما رأيك بدورات التأهيل أثناء الخدمة التي تقدمها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لمعلميها؟

جواب: أنا من حيث المبدأ أعتبر الدورات مفيدة للمعلم ووسيلة جيدة لزيادة خبراته ووسيلة جيدة لتبادل الخبرات بين المعلمين وتعمل تواصل بينهم.....بشرط أن يتم التخطيط لها وتركيزها بشكل سليم..... والتخطيط هو ما نجد فيه في كثير من الأحيان خلل.....الدورات تنقسم إلى ثلاث أنماط. دورات تخص المعلمين بشكل عام، وتكون عند التعيين، كدورة المعلم الجديد والقياس والتقويم....كانت مفيدة..... المعلم فعلا بحاجة للخبرة.....المشكلة كانت بدورة القياس والتقويم.....لم يطلب منا استعمال المهارات مباشرة بعد الدورة.....كتحليل المحتوى وجدول المواصفات.....طالبوا بتطبيقها بعد 10 أو 11 سنة بعد أن نسيناها.....

سؤال: هل طبقت ما تعلمتيه داخل الدورة ربما من خلال تمارين معينة؟

جواب: بشكل جزئي بسيط، صعب عمل تحليل محتوى لمنهاج خلال الدورة....كنا نحلل لدرس أو وحدة....

سؤال: ماذا لو أعطيتي فرصة أكبر داخل الدورة للتطبيق، هل كان يمكن أن يكون لذلك تأثير على ثبات المعلومة؟

جواب: ممكن ولكن ليس ل10 سنوات.....تفقد المهارة وتنسى الأساسيات التي بنيت عليها....يجب بعد أن تعطى المهارات أن تطبق بشكل مباشر أو خلال سنة وليس بعد أن ينسى المعلم المعلومات.

سؤال: أي كان يجب بعد الدورة أن يطالبوا بتطبيقها داخل المدرسة والرجوع إليهم بنوع من التغذية؟

جواب: ممكن، وكان عليهم متابعة الموضوع..... يجب أن يكون هناك متابعة....أخذت الدورة وتعلمت أشياء.....أين التطبيق العملي لها؟ المفروض أن تقوم بهذا العمل المعين، فأين هو؟

سؤال: المشرفين لا يقوموا بمساءلة حول تطبيق الدورات التي تأخذونها؟

جواب: ليس دائما، وفي موضوع التقييم بالذات، لا....يختلف الأمر من مشرف لآخر.....بعضهم يتابع والبعض الآخر لا يتابع.....في مسألة القياس والتقويم لم يكن الأمر عائدا على الإشراف، بل لم يكن هناك توجه من التربية للتطبيق....عندما راجعناهم...." نحن انتظرنا حتى أخذ الدورة جميع المعلمين" ولكن لم يعرفوا أن المعلمين خلال تلك الفترة، كانوا قد نسو ما أخذوه في الدورات. نشعر أن كثير من الدورات يكون هدفها نقل العبئ الخاص بالمشرف على المعلم....مثل تحليل المحتوى.....في مدارس الوكالة قام المشرفون أنفسهم بتحليل محتوى المنهاج حتى التاسع، ووزعوه على المعلمين، وعمل المعلمون عليه وطبقوا ما

فيه ..... وأنزلوه على النت وزالت المشكلة....أما العاشر فلا يوجد في الوكالة....ولم يجد معلموا الوزارة الدعم المناسب على النت وبقوا بدون تحليل محتوى.....وعرف الإشراف العام والرقابة أننا نزلناه من النت ولم نقم به بأنفسنا....المهم كان أنه موجود....ومن لم يكن لديه.....توضع نقطة سلبية ضدك.

سؤال: إذا على أرض الواقع لم تمارس المهارة ونسيت؟

جواب: لا لم تمارس.....لم تتم مناقشة كيف عمل تحليل المحتوى؟ ماذا كانت الاستفادة منه؟ هل يجب أن تقوم به بنفسك أم يكفي أن تحصل عليه جاهزا؟.... دائما يوجد شعور بأن كيفية التعامل مع الموضوع هي بشكل صوري....وينتهي هناك....وهذا ينطبق على الدورات....تعطى الدورات لتسجل أنها أعطيت .....وتوضع في الخطة.....بغض النظر إذا ما تمت الاستفادة منها....لذلك يشعر المعلمين بضغط كبير عندما توجه لهم دعوة لدورة....سيؤدون شيء صوري والفائدة لا تنعكس عليهم بشكل إيجابي بل تنعكس على من نفذ الدورة وهو يزيل عن نفسه عبئ وأنه قام بعمله.

سؤال: تلخيصا لما قلت، أنتم تستفيدون من الدورات رغم أنكم تذهبون إليها دون دافعية لأنكم تؤمنون بأنها صورية. إذا كيف تحصل الاستفادة؟

جواب: غالبا الاستفادة هي من تبادل الخبرات....الدورات توفر فرص تواصل....معلم لا يعرف كيف يوصل مادة للطلاب قد يستفيد من زملائه....نناقش كيفية طرح قضايا وكيف تصل للطلاب....ما هي النتائج لنشاط معين....نحاول أن نغيره .....

سؤال: هذه الخبرة غير مخطط لها وتحصل على الهامش ومع ذلك لها الأثر الأكبر؟

جواب: نعم....بالنسبة لي كانت دورة التهيئة للمعلم الجديد مفيدة جدا....المعلم الجديد متعطش لأي خبرة...كيف تتصرف...كيف تحضر....نصيغ الأهداف.....

سؤال: ذهبت إليها بدافعية عالية؟

جواب: طبعا،الدافعية عالية، فقد كنت ببداية التعيين بحاجة لأي أحد يستطيع أن يدلني عل أي شيء صحيح.

سؤال: مستوى الدافعية العالي في دورة التهيئة، كيف استمر بعد ذلك؟

جواب: الدافعية بانخفاض مستمر منذ حينها. يترسخ مع الوقت مفهوم عند المعلم أن هذه الدورات لا تعطي فائدة.....هي شيء صوري....هل استفدنا....لا يتم المتابعة. شيء آخر يقلل الدافعية هي القضايا التي تناقش في الدورات.وتوضع لها حلول مثالية لا تناسب الواقع....وكأن الطلاب وضعهم الأكاديمي مميز....نسكت ونوافق....وما يقولونه غير قابل للتطبيق....لدينا واقع تعليمي سيء جدا....عدد الطلاب سيء...المنهاج يركز على المحتوى أكثر من إثارة المهارات والقدرة على التفكير....المنهاج كبير ومزدحم...لا يوجد وقت كاف في الحصص ...حتى القوانين التربوية هي تضعف التعليم.....ممنوع الترسيب....لأهداف مادية بحته....الذي يرسب يكلف الوزارة....فنرفعه....يصبح جزء من الصف عبئ على الطالب والمعلم. وعندما نطرح قضايا متعلقة بهذا الموضوع، يعطونا حلول لا يمكن تطبيقها على أرض الواقع، عن شيء شافوه باليابان أو ببريطانية. عندما حضر دورات هناك وكان عدد طلاب الصف 17 إلى 18 طالب، فهل نستطيع تطبيق هذه الحلول على صف من 50 طالبة، ومحتوى منهاج بهذا الزخم وهذه الكفاءة. محتوى المنهاج لا يناسب وضع الطالب أساسا، والقضايا التي تطرحينها، لا تحل بطريقة واقعية. هناك شيء مهم جدا: نحن نعرف أن المعلم لديه ضعف.....لكن المشكلة أن العمل يقوم على أن المعلم وحده هو الذي فيه خلل ويتناسو جميع الظروف الباقية المحيطة. المعلم بحاجة إلى إصلاح وهو يخرج ضعيف لأن السلسة كاملة فيها خطأ.....سلسلة التعليم فيها خلل....كيف تعالج المعلم والسلسلة مليئة بالأخطاء. يجب معالجة ضعف المعلم.....العمل على عدد الطلاب في الصفوف....محتوى

المنهاج..... أحسنه بما يتناسب مع مستوى الطلاب....مع متطلبات البيئة والمجتمع.....العمل على قوانين النجاح

والرسوب.....نجتمع على المعلم لأنه أقل كلفة.....تغيير القوانين مكلف....كذلك زيادة الصفوف.....تقليل نصاب المعلم.....الأفضل وضع العبئ على المعلم .....أنت فقط من سيغير الواقع....هذا حكي فاضي .....لذلك نذهب بدافعية قليلة.....يريدون العمل علينا دون تغيير واقع التعليم.....لا يوجد حلول إيجابية قابلة للتنفيذ، ولا يوجد تطوير على البيئة التعليمية....هذا يضعف المعلم ويحبطه ويجعله دون دافعية لتعلم شيء جديد لأنه لا يستطيع تطبيقه.

هناك دورات متعلقة بمنهاج معين....تتميز بأنها قصيرة جدا.....فمثلا دورة التكنولوجيا لعاشر. المعلم سيدرسها وهو معلم علوم ورياضيات وليس تخصص حاسوب..... أي غير مهيئين للمنهاج.....تعلمت الحاسوب مع الطالبات وكانت هذه فائدة تدريسها.

سؤال: تعلمت من الطالبات؟ أي تعلمت وعلمت وتعلمت؟

جواب: نعم....درستها قبل التأهل لها في دورة. الدورة فقط عندما ظهر منهاج الصف العاشر.

سؤال: عفوا، كم سنة علمت قبل أول دورة؟

جواب: سنة، درست فيها من الصف الخامس حتى التاسع.....خمسة صفوف بمادة طرحت حديثا علي وعلى المنهاج دون دورات....لم أكن مهيئة....كنت قد نقلت حديثا. هذه التنقلات تحدث عشوائيا....كنت واحدة من بين مجموعة من الزميلات لا نفهم شيئا في الحزم البرمجية أو الإلكترونيات....فما هي المدة المتوقعة للدورة حتى نكتسب مهارات بسيطة.....أعطونا الحاسوب في يومين والإلكترونيات في يومين .....المنهاج كاملا لمعلمين لا يعرفون عنه شيئا.

سؤال: كم ساعة؟

جواب: من التاسعة حتى الثانية.في اليوم الرابع لم أذهب للدورة.....ذهبت للتربية.....قلت لهم: أنا لا أريد تقريب مكان عملي، ولا أشطرت مدرسة معينة....أطلب فقط أن أدرس مادة تخصصي.....أنتم لا ترضون أن أعلم سنة كاملة وأنا لا أفقه شيء بالمادة....جدوا لي الحل.

سؤال: كان ذلك في بداية العام؟

جواب: نعم في صيفه في شهر 8.

سؤال: إذا قيمت نفسك من خلال الدورة وبدل رفع مستوى الأداء، أصابك إحباط؟

جواب: نعم،شعرت أنني إذا ذهبت إلى المدرسة وأعطيتها، سأصبح أضحوكة للطالبات....تكلمت مع رئيس قسم الإشراف في المديرية....نقلت إلى مدرسة أبعد....أقل ما فيها أدرس مادة تخصص.....كنت مستعدة كنتيجة للدورة أن آخذ إجازة .....هذا مثال لمشكلات الدورات المتعلقة بالمنهاج.....مدتها قصيرة.....لأناس لا يفقهون فيها شيء....وليست في تخصصهم.

سؤال: ماذا كان تجاوب المدرب معكم خلال الدورة؟

جواب: كان يشعر بالشفقة علينا واستمر بالدورة لأنها هكذا تعطى. لذلك نقول أنها صورية....لا أعرف إذا حاول المدربون عمل شيء.....هم قدروا الأسباب ولم ينقلوا الواقع.

سؤال: علمت تكنولوجيا منذ حينها؟

جواب: لا والحمد لله.

سؤال: إذا بدل التفكير في زيادة تعلمك في هذا الاتجاه، أنت أنهيته كاملا من أثر التعيين والدورة؟

جواب: نعم....النوع الثالث من الدورات هي أيضا دورات عامة وليست موجهة لمعلمي العلوم.....كدورة الإسعاف الأولي، ودورة Wilar وهي استخدام الانترنت في التعليم وطرح مشاريع والتعامل من خلال الحاسوب. دورة الإسعاف الأولي كانت مفيدة كمهارات شخصية ولم أحتاج استعمالها في المدرسة، ولكن أحبذ أن يكون في كل مدرسة من يعرف بالإسعاف الأولي. أما دورة Wilar فقد كانت بحاجة لمهارات سابقة وتهيئة ومعلمين لديهم مهارات في استخدام الحاسوب والتعامل مع النت على مستوى أعلى من البريد الاكتروني أو chatting.....هذه المهارات تحتاج إلى وقت للتطوير ودافعية عالية.....كان هناك نوعين من المعلمين: إناث وأغلبهن متزوجات ولديهن مهام بيتية بعد مهام المدرسة الشاقة وتبعات المدرسة للبيت، ومسؤولية الأولاد ويفتقرون إلى الوقت.....والنوع الثاني، وهم شباب حديثي التعيين، غير مرتبطين بعمل آخر ولا ارتباط أسري، وبطبيعتهم يقضون ساعات أمام الحاسوب فكانت مهارات الشباب عالية واستفادوا من الدورة.

سؤال: هل كان هناك قياس للمهارات المطلوبة قبل الدورة؟

جواب:لا، قالوا فقط علينا معرفة المهارات الأساسية لاستعمال الحاسوب.

سؤال: حددوا ما هي هذه المهارات؟

جواب: فقط مهارات أساسية تعلمناها في دورات سابقة في المدرسة PowerPoint- Excel- Word وهي لم تكن كافية.

سؤال: هل حددت بالإسم؟

جواب: لا، فقط مهارات أساسية، وطلب في الكتاب معلم واحد من كل مبحث من كل مدرسة.....كانت النتيجة أنه لم يتم تطبيق شيء من الدورة رغم أنها من خمس مراحل.....أنهينا منها حتى الآن مرحلتين. من المفروض في نهايتها أن ندرب معلمين آخرين

في مدارسنا.....حتى الآن وأنا أتكلم عن نفسي وزميلاتي المقربات، فشلنا في هذا الموضوع وإذا طلبوا منا تدريب زميلات سيكون الوضع محرج جدا.

سؤال: كم مرحلة كل لقاء؟

جواب: في المرحلة الأولى خلال الدوام من 11 حتى الثاني بشكل أسبوعي على مدى فصل، وهي بالذات لم نستفد منها شيء.

سؤال: المفروض أنها أبسط المراحل، فماذا كان وراء عدم الفهم والإستفادة؟

جواب:المهارات المتوفرة أقل من متطلبات الدورة.....الزمن لم يكن يساعد ....فالوقت في كل لقاء قصير جدا وكانت تعطى فيه مهارات كثيرة وعالية وبشكل سريع.....لم نستطع تطوير مهاراتنا بعد الدورة فمثلا لم يكن عندي نت في البيت وأعلمت المدرب بذلك.....مهارات زخمة ومضغوطة ومكثفة ودون وقت لمتابعتها في البيت....حتى في مركز التدريب كانت الأجهزة بطيئة ولا نستطيع التطبيق داخل اللقاء نفسه....المدرب مع احترامي الشديد، قدراته عاليةجدا، لكنه لا يستوعب قدرات الشخص أمامه وهو ليس هناك لقياس قدراتي واستعراض عضلاته....بل هو لتعليمي ....كان كالمعلم الذي يقف أمام الطلاب في الصف ويتحداهم.....الهدف هو كم من المعلومات تستطيع أن تنقل للمتعلم.....كان المدرب لا يستطيع التوصيل ويعتقد أن كل ما يقوله يصل بسهولة وكأنه شيء بسيط.....وعملية التطبيق في الدورة كانت صعبة بسبب الخلل الفني، وفي البيت لا يوجد نت، فمتى سأطبق المهارة.....إذا آخذ المادة وأنساها. المرحلة الثانية كانت أفضل لأنها أعطيت في العطلة....وتغير المدرب إلى مدربين تدربوا قبلنا.....أدركوا وضعنا وساعدونا أكثر، ولاحظو عدم استفادتنا من الدورة الأولى وعادوها علينا لتجاوز الخلل الذي حصل.

سؤال: ومحتوى المرحلة الثانية؟

جواب: لم يكن فيه توسع.....حتى الآن أقول أن هذه الدورة تحتاج معلم لديه وقت لتنمية مهاراته..... دائما مضغوطين في الوقت.....الواجبات أكثر من الأوقات.....في المدرسة نصابي عالي..... وفي البيت عندي مهمات شخصية وأخرى مدرسية.....مشكلة الوقت تعيق التقدم.....مع بقية الظروف وحتى لو ضحى المعلم وعمل على تنمية نفسه فماذا ينعكس من ذلك على أداء الطلاب مع كل المحيطات السلبية؟

سؤال: هل توجهت للتدريب في مراكز غير مراكز الوزارة؟

جواب: لا لم أحاول التدريب خارج الوزارة، الوقت يلعب دورا كبيرا.

سؤال: هل تعتذري عن دورات؟

جواب: لا. حاولت الإنسحاب من دورة Wilar مثل مجموعة انسحبت من المرحلة الأولى. إلا أنه تم

استدعاؤهم بالمرحلة الثانية بالتهديد. حاولت الانسحاب بطريقة دبلوماسية رسمية فلم أجد تقبل....ستحضريها، وتنهيها، هذا هو القرار. استفدت أم لم تستفيدي ، هذه مشكلتك.

سؤال: إذا التزامك بالدورة من أين ينبع؟

جواب: ألتزم بسبب الضغط والإرهاب، وأحيانا إحراجات من المدير ولا نريد الرفض ونظهر كأننا عقبة في طريق التقدم العلمي.

المقابلة الأولى للمبحوث"ه" من القدس 7-2-2011

سؤال: ما هي إنطباعاتك عن دورات التأهيل أثناء الخدمة؟

جواب: خلال العشر سنوات أخذت عدد كبير من الدورات منها عملية وكنا نستفيد منها أكثر شيء، وهناك دورات أخرى، هي دورات فيها تغذية للمنهاج وكنا نأخذ فيها معلومات خاصة بالمنهاج الجديد، أي كلما حصل تبديل للمنهاج، وهو تجدد في 2005 وتم تنقيحه عدة مرات، وكلما كان هناك تنقيح ، كنا نأخذ دورة تدريبية لنواكب تغييرات المنهاج. معظمها كانت تغذية راجعة للمنهاج نفسه. أكثر الدورات نستفيد منها هي الدورات العملية، وخاصة إذا قمنا نحن بالتطبيق داخل الدورة. فمن خلال 4 أو 5 دورات معظمهم فيزياء وكيمياء، كالكهرباء، كنا نركب دوائر ونستخدم أجهزة، ذلك لأن الكهرباء أكثر المواد التي نتخوف منها خاصة، المعلمين الجدد، فهم يخافون استخدامها، فينقلون تخوفهم للطلاب، فيستثنوا الأنشطة.

أخذت 3 دورات كهرباء منهاج الصف التاسع، وإذا لم نقم بأي نشاط للطلاب .....فمن يرى ويعمل بيده يكون هناك فرق حتى أن يقوم المعلم بالعرض. الأفضل أن يعمل الطالب. مختبرنا فيه أجهزة ومعدات وأدوات الضرورية منها. صحيح أنه صمم منذ وقت قريب، لكن ما كان فيه من أجهزة وأدوات ، كانت تحفظ في الغرفة، وكنا نستعملها وننقلها إلى الغرف الصفية ليعمل الطلاب. هذه الدورات كانت ذات فائدة لنا نحن المعلمين، لأننا أصبح لدينا خبرة واستعملنا الأدوات والأجهزة، وأصبحنا قادرين على نقل الخبرة بسهولة أكبر للطالب. والموادالكيميائية في دورات الكيمياء كانت جيدة، فهناك مواد نخاف منها ونهاب استعمالها. فعند التعامل معها تصبح عادية، وننقل هذه الخبرة للطلاب، فيعيننا كثيرا.

أشعر أن كل حصة علوم ، لا تستطيع الشرح بشكل مجرد، وأحيانا وسيلة بسيطة أو كرتونة قد تساعد بشكل كبير بالشرح وتوصل المعلومة بشكل أبسط ما يمكن. ومع أن في أول سنة عمل لي كنت أدرس صفوف ثاني وثالث فعندما تقولي لهم أذرع أو أطراف فهذا يكون شيء صعب بالنسبة له، ولكن عندما نؤشر بالأيدي ونرفع الأذرع، يصبح المفهوم أبسط. أي مهما كان المفهوم سلس وبسيط للمعلم ، لا ننسى أن الطالب لم يسمع بما يقوله المعلم ....فيجب تبسيط المفهوم بأكثر قدر وأكثر شيء يبسط المعلومة هي المشاهدة أو التجربة العملية.

سؤال: أي تعتقدين أن ما جاء في الدورات كان سببا في استعمالك لهذه الوسائل؟

جواب: بصراحة أنا كنت أستعملها قبل الدورات. عندي حب تعلم ذاتي، لأنه سبب التقدم في الحياة. كنت أحضر الوسائل....لكن مثلا جهاز فان دي غراف لم أكن أقترب منه، إلا بعد أن أخذت عنه في دورة واستخدمته في الدورة.

سؤال: إذا كان عندك مبادرة والدورات عززتها؟

نعم عززت الدورات المبادرة عندي.

سؤال: الدورات العملية التي شاركت فيهاو كيف تقيمين المحتوى العملي فيها؟

جواب: الدورات العملية محتواها جيد...ولكن عددنا كان كبيرا ونقوم بها في مختبرات مدارس وهي لا تحتوي على كم مناسب من الأجهزة لتفسح المجال بأن يجرب كل متدرب. لولا أنني أحب أن أتعلم وكنت أبادر للعمل. أما زملائي، فلم يكونوا يجدوا مجالا للتجريب، فالوقت محدد وعدد الأدوات للتدريب قليل فلا يستطيع الجميع التجربة.

البعض يجرب والآخرون يراقبون، كما يحصل مع طلابنا. وهذه سلبية للطلاب....إذا قام بالعمل بنفسه فهو لا ينساه أبدا والدليل على ذلك أنه بعد نهاية الحصة أطلب تقريرا مخبريا، أجد أن الطالب الذي عمل معي يتذكر ويدون، بينما الطالب الذي لم يشارك، ينسى اسماء المواد أو الأجهزة.

هناك أدوات ساعدتنا وهي الحقائب التعليمية، وهي تبرع من اليونيسيف....زعندنا أربع حقائب علوم .... فيها أجهزة تكفي لمعظم المواد في المنهاج....ولكن المشكلة أنها " صيني" لا تدوم.

سؤال: ما مدى قدرتك على تطبيق الخبرة من الدورات في داخل الصف ضمن ظروفك المدرسية؟

جواب : أطبق حتى 70% وذلك لأن مدرستي عدد الطلاب فيها قليل، على الأكثر 20 طالب وطالبة في الصف. وهنا يختلف الوضع عن مكان آخر يكون عدد الطلاب فيه أكثر.

سؤال: أي أن ما يساعدك هو قلة عدد الطالبات في كل صف؟

جواب: نعم العدد القليل يساعد على التطبيق.

سؤال: كيف كان مستوى دورات الحقائب التعليمية؟

جواب: .....كل أداة في الحقيبة استخدمناها ولكن ليس بأنفسنا، ولكن شاهدنا....وقمت بالتجربة في المدرسة.

سؤال: أي خلال الدورة لم تستعملي الأجهزة بشكل فعلي؟

جواب: لا لم أجربها بشكل فعلي في الدورة .

سؤال: ما تإثير المشاهدة دون المشاركة بالتجربة على أدائك؟

جواب: أصبح عندي فضول لعمل التجربة. بعض الأدوات كانت لا تعمل مع المدرب، والأنشطة لا تخرج بنتائج، فكنت أحاول تجربتها في المدرسة.....يساعدني وجود حصص صفية مخصصة للتحضير.....

سؤال: هل تحسب حصة على البرنامج؟

جواب: نعم ....أسبوعيا أربع حصص.

سؤال: لكل معلم علوم؟

جواب: بعض المعلمين لديهم 6 حصص....يرتبط بعدد الطلاب في المدرسة.

سؤال: في هذه الحصص تحضرين لنفسك فقط أم لآخرين؟

جواب: أنا ملزمة بالتحضير لمعلمات العلوم.

سؤال: ما تأخذينه داخل الدورات يساعد على ذلك؟

جواب: تساعدني الدورات ب50% لأنه مثلا عندي مواد عديدة لا أعرف كيف أتلفها....ولا أحد يفيدني في ذلك. أنا أستفيد ولكن لا أغطي إحتياجاتي.

سؤال: كيف تصفين مختبر المدرسة؟

جواب: المختبر مناسب لعدد الطلاب. الأدوات موجودة. ويفسح المجال للتطبيق.

سؤال: تكلمت عن عدد المتدربين والزمن، هل تستطيعين الإضافة إلى ذلك؟

جواب: استفدنا من دورة منهاج 10.... وحدنا طريقة الشرح....لكي نهيء الطلاب لصف 11 نقسمهم نا ..... اتفقنا على طريقة الشرح في عاشر حتى تنتقل مع الطلاب إلى الحادي عشر..... هذا تعاون مع الزملاء مفيد .....أصبحت أعرف المجال الذي أعمل فيه.....ويكون الوضع أسهل على الطالب.

سؤال: هل هناك وقت داخل الدورات كاف لمناقشة هذه المواضيع، أم تناقش بشكل هامشي؟

جواب: هناك وقت كاف في الدورة للنقاش.....ليس في كل الدورات.....بعضها هناك وقت فائض.... وبعضها لا يغطي جزء من المقرر لها.... زمن الدورات العلمية العملية غير كاف..... في النظري هناك وقت أكثر من العملي....هناك صعوبة بتوفير المختبرات والأدوات للتدريب. أو تخصيص أكثر من لقاء لنفس الموضوع ليشمل مشاركة جميع المتدربين....فعدد المتدربين كبير.

سؤال: ودورات المنهاج هل المحتوى فيها مناسب مع الزمن؟

جواب: تقريبا زمن الدورات حول المنهاج مناسب....أصبحت اللقاءات التدريبية تكون يوما لقاء تدريب كيمياء الصف العاشر فقط وهكذا....فنجتمع ثلاث مرات في الأسبوع لمدة أسبوعين أحيانا.....الفصل الماضي أخذنا لقاء كل أسبوع على طول الفصل وكان الوقت كاف.

سؤال: هل يؤثر عليك الغياب عن الصف؟

جواب: بالتأكيد يؤثر الغياب عن الصف....ولكن الحمد لله أنا لا أمرض كثيرا وأغيب وآخذ حصص إضافية من غياب معلمات أخريات.....يوم الأربعاء هو يوم تفريغ العلوم للتدريب والمديرة تخفف العبئ في ذلك اليوم.

سؤال: هل تعتقدين أن التخطيط لمواضيع الدورات مناسب؟

جواب: عادة ينبع التخطيط من احتياجات المعلم. لدينا مشرفين وهم يقيمون احتياجات المعلمين. إذا اجتمعت مجموعة من المعلمين لديهم ضعف معين، يطلبون لهم دورة..... في بداية العام يطلبون المواد التي نرغب بتطوير نفسنا فيها.

سؤال: هل هناك استمارة احتياجات؟

جواب: نعم هناك استمارة للاحتياجات وهي تؤخذ بعين الاعتبار.....أثنا تصحيح الامتحانات الموحدة يلتقي معلموا المادة بشكل دوري.... ونحن على اتصال من خلال البريد الالكتروني، ونتواص مع بعضنا ومع المشرفين، فإذا طلبنا دورة لمادة معينة، يتم عمل لقاء تدريبي لها.

سؤال: المبادرة الذاتية عندك عالية، ما تأثير ذلك على أدائك وتوجهك نحو الدورات؟

جواب: المبادرة الذاتية تعطيني دافعية عالية للعمل....يختلف المعلم النشط عن غير المهتم....فيتغيب معلم عن دورات من المفروض أن تفيده....فقد يرى نشاط في الكتاب فيشرحه بشكل نظري دون العملي ..... من حق الطالب التجربة وأن نعطيه روح المبادرة.....عام بعد عام هناك خمول وعدم قدرة على العطاء والاندماج مع المادة وكذلك قل

التفاعل بين المعلم والطالب..... تنعكس المبادرة على الطلاب.... يغيب الطالب دون حسبان.... لا يهمهم كيف تعطى المادة ولا كيف يشرح الأستاذ.....هكذا حال طلابنا اليوم.... علينا زرع روح العطاء فيهم حتى يستطيع المعلم نفسه أن يعطي.

سؤال: هل يوجد دورات أخذتها ولم تستفيدي منها؟

جواب: حصلت مرتين أن لم أستفيد، وذلك لغياب التنسيق، أن أذهب للدورة وأجدها ألغيت. أو يكتفوا بعدد المتدربين....أو يتصل المدرب بأحد المعلمين المشاركين ويطلب إليه أن يعطي الدورة مكانه دون تحضير.....فماذا تتوقع من معلم جاء ليحضر الدورة فصار هو المدرب دون تحضير حتى لو كان معلم ممتاز....كنا نقتصر الموضوع على المناقشات حول الطلاب وهذه كانت تضيع وقتنا ووقت المدرسة ولا نستفيد منها بشكل كبير. الدورة المنسقة والمعدة والمحضرة، ساعة فيها تغني عن 3ساعات. أي أن التخطيط الصحيح للدورة هو كالتخطيط للحصة وإن لم نخططها لا تكون جيدة.

سؤال: ما تأثير المدربين على قدرتك على التطبيق داخل الصف؟

جواب: سأرد بسؤال؛ ما تأثير الأستاذ الجيد على طالبه؟ فنحن في التدريب طلاب أمام أستاذ.

سؤال: هل هناك مدربين أكثر أيجابية وآخرين دون المطلوب؟

جواب: هناك مدربين بمستتويات مختلفة....أحيانا يكون المدرب أستاذ، فيحضر ويعطينا الدورة ونستفيد منه أكثر من مشرف أو مدرب ....فالطلاب في الصف أحيانا يفهمون من طالب آخر أكثر من معلم...فهو زميل لديه نفس مستوى التفكير.... وكذلك المعلم المدرب، فهو أقرب كونه معلم وأكثر قدرة على توصيل المفهوم.

سؤال: يعني لو خيرناك بأنواع الدورات هل تفضلين النوع الذي يتم التعلم فيه من الزملاء؟

جواب: لا، لأنه يجب أن لا ننسى أن هؤلاء المدربين كانوا بالأصل معلمين.... وعاشو التجريبة التدريسية.... ثم أصبحوا مشرفين. فمرت عليهم هذه التجارب جميعها.....ولكن من تجربة الفصل الماضي أحيانا أفضل أن يعطي الدورة أستاذ معلم للمادة لأنه يتعايش مع الفكرة أكثر ويستطيع ربط المنهاج مع بعضه... والانتقال ما بين وحداته.

سؤال: أي أنت تعتقدين أن معرفة المدرب بالسياق الحقيقي للتعليم، تؤثر على الدورة؟

جواب: أكيد، يجب أن يعرف المدرب السياق التعليمي لنا.

سؤال: هل مفهوم السياق هو المنهاج فقط؟

جواب: لا، يشمل السياق التعليمي المنهاج وأساليب التدريس وعلاقة الطلاب والمعلم.....وعلاقة الأستاذ مع المدرب.

سؤال: كيف تساعد معرفة المدرب بما يتوفر في بيئة المعلم ، في التدريب؟

جواب: تساعد معرفة المدرب في البيئة المدرسية، فأحيانا كنا في مدارس السلطة نتبادل الأدوات بين مختبرات المدارس....فبعض المدارس لا يوجد فيها لا مختبر ولا أدوات....هناك إمكانية للتبادل بالتنسيق مع المشرف، وليس أستاذ المادة.....بعض المدارس لا يوجد فيها مجهر، فكيق سيتعرف الطالب على

أجزاء المجهر؟

سؤال: من يتحمل المسؤولية؟

جواب: المشرف، داخل الدورات يتم التعرف على ما يتوفر من أدوات ويتم التبادل.

المقابلة الثانية مع المبحوث"ه" من القدس 13-2-2011

سؤال: تحدثنا في اللقاء الماضي عن دورات التأهيل أثناء الخدمة، فماذا تودين الإضافة؟

جواب: بشكل عام الدورات التدريبية العملية التي يكون فيها مادة عملية، تكون أفضل بكثير ونستفيد منها أكثر من الدورات النظرية.....لا يعني ذلك أننا لا نستفيد من الدورات النظرية، على العكس هناك مادة إثرائية في كثير من الأوقات. تثري المنهاج وأساليب التدريس وتعطي دافع للمعلم وقدرة على التعامل مع الكطلاب داخل الصف.

سؤال: هل تستطيعين تطبيق الاساليب داخل الصف؟

جواب: معظمها تطبيقية حول العلاقات الرياضية وقوانين الفيزياء بالإضافة إلى الناحية السلوكية للطلاب. إجمالا يمكن تطبيقها. أحيانا هناك بعض المعيقات مثل طبيعة الطالبات وأحيانا الأهل وعدم تعاونهم مع المدرسة.

سؤال: ما هو دور الأهل؟

جواب: لا نلاقي تشجيع للتعلم من الأهل. في الصف يمكن أن تكون الطالبة قد فهمت الدرس .... ويظهر ذلك من اختبار قصير في نهاية الحصة. في اليوم التالي تنسى ما تعلمت لعدم متابعتها في البيت. أيضا لا يوجد دعم من الأهل في الناحية السلوكية..... هناك قوانين كثيرة تدعم الأهل والطالب وتعيق عمل المعلم....لا نستطيع معاقبة الطالبة....كنا نعاقب بالنتسخ والتأخير بعد الدوام المدرسي....كذلك كنا نتابع الطالبات الضعيفات ونساعدهن في دروسهن بدل البيت لغياب المتابعة. من المعيقات أننا لا نستطيع تأخير البنات.....ومنهن من هن مرتبطات بمواصلات.

سؤال: تكلمت عن التطبيقات الرياضية، ماذا عن استراتيجيات التعليم والتعلم كالعمل التعاوني وغيره، هل تطبقينها في صفوفك؟

جواب: لا أستعمل الاستراتيجيات دائما....هناك صفوف مساحتها صغيرة....ولكن بالأغلب الأعداد عندنا قليلة في الصف، ويمكن عمل مجموعات...لا يساعد المختبر كثيرا فحجمه وتوزيع الطاولات فيه صعب

.....حيث لا أستطيع عمل مجموعات.... معظم الأحيان ألجأ إلى عرض التجربة.....وأحيانا أتدبر لأن عدد الطالبات قليل.....

سؤال: أي الدورات تركت لديك أثرا وفعلا نقلتيه للطالبات؟

جواب: دورت الحقائب التعليمية تركت أثر كبير....كانت المادة لا تقتصر على ما في داخل الحقائب.... كنا نأخذ الأداة ولأي صف....كان المدرب يعطي بدائل عنه الأدوات في الحقيبة لأنها قد لا تنجح....لأن نوعية المواد داخل الحقيبة ليست جيدة....الإستفادة كانت بالبدائل التي عرفنا عليها المدرب.....كما أن التدريب على الحقيبة في الكيمياء كان عن فصل المواد واستعمال هيدروكسيد الصوديوم وهي مادة رخيصة وأستطيع استعمالها بأكثر من طريقة، فاستفدت منها.

سؤال: ما هو تجاوب الطالبات عندما تعودين بشيء جديد تعلمته في دورة؟

جواب: عادة ما تتجاوب الطالبات مع الجديد، لأن الطالب يحب ما هو جديد. الطلاب نوعيات ولكن معظمهم ينجذبون لما هو جديد وللعملي أكثر من النظري.

سؤال: ماذا عن دورات قالقياس والتقويم ، هل كان لها تأثير عليك؟

جواب: أخذتها في 2004....كمعلمة جديدة لم يكن لدي أساليب تدريس ومن خلال الدورة استفدت 40% فقط....فقد كانت في معظمها قصص وتجارب وكل تجربة تنعكس على مدرستها ولا تتأثر او تؤثر في المدارس الأخرى....فالمدارس تختلف فيها أعداد الطلاب ونوعيتهم ونوعية الطاقم التدريسي....لم أستفد منها كثيرا.

سؤال: لم تستعملي فيه شيء داخل تقييماتك؟

جواب: إطلعت عليها ولكن لم أمارسها....ولكن استفدت في طريقة كتابة الأسئلة ....واستفدت أكثر من دورة أخذتها في مؤسسة النيزك مع مدرب علوم جعلني أتغير 180 درجة عن

طريقتي في كتابة الأسئلة....وهذه الدورة كانت بعد ثلاث سنين من تعليمي....أصبحت بعدها أراعي التحليل وربط المعلومات والقدرة على التفسير.....علمنا المدرب تطبيق المحتوى لأننا لا نعطي معلومات فقط ، علينا الربط بالواقع خاصة في العلوم.....هذه الأشياء جعلتني أغير من سلوكي.

سؤال: هذه الدورة كانت عن طريق الوزارة أم بمبادرة ذاتية؟

جواب: مشروع من مشاريع الوزارة ولكن المؤسسة مستقلة عن الوزارة.

سؤال: قيمة الاستفادة من هذه الدورة من جهة خارجية، كانت أعلى من الدورات الخاصة بالوزارة؟

جواب: في حينها نعم الاستفادة أعلى، ولكن هناك دورات أخرى استفدت منها.

سؤال: هل أخذت ما له علاقة بالتعليم الالكتروني؟

جواب: نعم بمحتوى وشكل بسيط وأولي.

سؤال: هل تستعملين المهارات التي تعلمتها في الصف؟

جواب: كنت أستعمل جهازام لعرض المحوسب ولكنه انحرق قبل عامين ولم يتم استبداله...تم تحديث غرفة للحاسوب منذ وقت قريب إلا أنها لا تحتوي على أجهزة.....مختبر الحاسوب غير فعال.

سؤال: هل تتعاون الإدارة مع النشاطات داخل الصف وإن أحدثت بعض الفوضى؟

جواب: تعترض المديرة على الفوضى التي تسببها النشاطات.

سؤال: هل يتم توفير مواد لعمل وسائل؟

جواب: نعم توفر الإدارة ما يلزم لعمل وسائل.....لكننا بحاجة إلى دورة في الوسائل. فهناك مسابقات في الوزارة للوسائل.

مقابلة أولى للمبحوثة"و" من القدس يوم 13-2-2011

سؤال: ما رأيك بدورات التأهيل أثناء الخدمة؟

جواب: أخذت مجموعة من الدورات أذكر منها دورة المعلم الجديد، ودورات وورشات عمل....تقريبا ورشة كل فصل دراسي...نناقش محتوى مادة العلوم، أوراق عمل، صعوبات نواجهها في المنهاج.....

سؤال: كيف كانت هذه الدورات؟

جواب: كنا نستفيد.... نلتقي مع معلمين ومعلمات ..... نناقش ونطرح تساؤلات معينة..... حلقات النقاش هي التي نستفيد منها أكثر من إعطاء موضوع معين بشكل مباشر.

سؤال: حلقات النقاش كانت مقصودة أم تحصل بعشوائية؟

جواب: النقاشات مقصودة أحيانا في مجال معين مثل ورشة عمل فيزياء لصف معين.... نعم كنا نستفيد منها.

سؤال: ماذا كان أثر دورة تهيئة المعلم جديد عليك؟

جواب: تعلمت كيف أتعامل، والاتصال والتواصل مع الطلاب .... المعلمين الجدد بحاجة لها وأنا أخذتها منذ فترة .... وكان لها أثر إيجابي.... لكن الاعتماد الأكبر على المعلم.... فمثلا المشرف أو المدرب قد يعطي عناوين ومحاور رئيسية ويبقى التطبيق على المعلم وقدرة على خلق استفادة....

سؤال: كيف كانت تعطى هذه الدورات؟

جواب: كان هناك نقاش.... تفتح مواضيع..... توضح المفاهيم والأسلوب الذي يمكن من خلاله طرح المفهوم ونناقش بعض.... واستفدت كثيرا.... هناك دورة الحقائب التعليمية وهي في مجال عملي .... كنا نأخذ نشاط معين وننفذه.... استفدنا كثيرا من الحقائب التعليمية

سؤال: كيف كانت تعطى دورة الحقائب؟

جواب: على شكل تطبيقي .... كان المدرب يأتي بالأدوات .... في مختبرات إحدى المدارس .... يطبق بشكل عملي .... غالبا التدريب في المدرسة الشاملة.

سؤال: هل كان تدريبا جيدا؟

جواب: نعم كان تدريبا جيدا، الأدوات بسيطة .... سهلة كألعاب الليجوlego .... جميلة.... أعطت مفعولا عند الطالبات .... كان لها مفعول.

سؤال:هل الأدوات تكفي للتطبيق في غرفة الصف؟

جواب:لا فبعض الأنشطة لا تكفي لجميع المجموعات .... بعض الأنشطة تحتاج إلى المزيد من الأدوات .... أحيانا أقوم أنا بعرض التجربة ....وأحضر بنفسي أشياء للعرض ....

سؤال: قلت أنك تعلمت بطريقة عملية، فهل ساعدك ذلك بالتطبيق داخل الصف؟

جواب: طبعا، فعندما يحصل النشاط أمامي أستطيع العودة إلى الصف والتطبيق بشكل جيد.

سؤال: أرى أن المختبر جيد، فهل يساعدك ذلك في تطبيق النشاطات والتجارب؟

جواب: هناك استعدادات جيدة في المختبر .... ولكن هناك نقص في المواد الكيميائية.... فهي لا تكفي....كذلك هناك نقص في الأوعية الزجاجية .... ثم هناك الخوف .... وناحية الأمان .... ولا أستطيع السيطرة والمراقبة والمتابعة لكل شيء والطالبات في المختبر....

سؤال: لا يوجد قيمة مختبر؟

جواب: لا يوجد قيمة مختبر لتقدم المساعدة .... والتجارب تحتاج لوقت للتحضير وجهد....

سؤال: مع ضيق الوقت، هل تجدين وقت لتطبيق ما تتعلمينه في الدورات؟

جواب: نعم أطبق وبنجاح .... ليس في كل حصة .... أحيانا بنجاح 50%....

سؤال: ما هي العوامل التي تساعدك على التطبيق؟

جواب: طبيعة المادة ومرونتها لها دور في التطبيق.... هل المادة هي كافية لأقوم بنشاط عملي أو عمل مجموعات .... أحرص على استعما الوسائل ولو كانت بسيطة.

سؤال: هل تتجاوب الإدارة مع طلباتك لعمل النشاطات؟

جواب: الإدارة جدا متعاونة .... نحدد ما ينقص المختبر وقائمة بما نحتاجه .... وتقوم الإدارة بتوفيرها.

سؤال: فيما لو قمت بنشاط وصدر من الصف أصوات عالية للطالبات، ما هو تجاوب الإدارة؟

جواب: بالنسبة لي الوضع يكون عادي .... بالنسبة للإدارة فهي لا تفضل ذلك .... تفضل الضبط ومستوى معين من الهدوء .... ولكن عمل المجموعات يتطلب نقاش وتبادل حديث .... ونحاول المحافظة على نسبة معينة من الهدوء ....

سؤال: هل تعتقدين بوجود حاجة لدورة وسائل؟

جواب: نعم نحن بحاجة لدورة وسائل .... فأنا أطلب من الطالبات عمل وسائل ..... فيسألنني كيف؟ ماذا نفعل؟ ساعدينا؟ ماذا نستعمل؟ أعطينا فكرة؟ فأنا أفكاري محدودة .... أطرح فكرة وأجد الابداع عند الطالبات .... فآخذ الفكرة من الطالبات وأنقلها للسنوات القادمة .... ستساعدني الدورة على التطبيق داخل الصف خاصة إذا لم تعمل الطالبات وسائل.

سؤال: كيف تتعامل الإدارة مع طلب المواد للوسائل؟

جواب: لا تمانع الإدارة في توفير مواد للوسائل.

سؤال: هل يوجد وقت لعمل وسائل خلال الدوام المدرسي؟

لا يوجد مجال لعمل الوسائل في المدرسة فقط في البيت.

سؤال: أي لن يتوفر الوقت للتطبيق حتى لو أخذت الدورة؟

جواب: لا يوجد وقت .... لن أستطيع

سؤال: هل أخذت دورات في الحاسوب؟

جواب: نعم ..... دورتين كما أذكر .... لم نكمل الدورات

سؤال: هل عرفت السبب؟

جواب: لم نسأل عن سبب عدم استمرار الدورة ولم نعرف السبب

سؤال: هل استفدت مما أخذته في الدورتين؟

جواب: برنامج ال Word ولكن أتمنى لو تعلمت على Power Point ....

سؤال: هل حاولت تطوير نفسك في المجال؟

جواب: تعلمته بشكل بسيط .... لكن لا أستطيع إدخاله في عملي ..... فلا أستعمل أدوات تكنولوجية .... فقط عرض أفلام فيديو ....

سؤال: هل يوجد وسائل تكنولوجية في المدرسة؟

جواب: يوجد LCD ولكن لا يوجد حاسوب متنقل ....

سؤال: هل طلبتم حاسوب متنقل؟

جواب: أرسلت الوزارة كتاب رسمي في أول العام يطلب من كل معلم أن يتوفر لديه حاسوب متنقل خاص به .... فطلبنا أن تقدم الوزارة جهازا على الأقل لكل مدرسة ....

سؤال: بالنسبة للإشراف ما موقفه من تطبيق ما جاء في الدورات؟

جواب: طبعا يكون المشرف سعيدا إذا ما طبقت

سؤال: هل يعيق ذلك عملك أو توجهك نحو المنهاج؟

جواب: لا يعيق المنهاج التطبيق عملي .... أعتقد أن على المعلم أن ينظم أموره من ناحية مطابقة النشاط أو الوسيلة للمفهوم الذي يريد توصيله .... وأيضا كيف سينظم وقته ويعمل مجموعات أوعرض علمي .... أيضا كيف سينظم وقته ويعمل مجموعات أوعرض علمي

سؤال: أي كما فهمت فإن الزمن عنصر يسيطر عليه المعلم وليس العكس؟

جواب: يستطيع المعلم دائما أن يسيطر على الزمن.

سؤال: إذا وجد المفتش أنك تستطيعين استعمال تطبيق من الدورات، هل يطالب بذلك؟

جواب: نعن .... نبهني المفتش مرة إلى استعمال شيء من الدورات .... كان هناك نشاط في الكتاب .... لم أكن جاهزة في ذلك اليوم .... لذلك أشدد على ضرورة التحضير.... فالنشاط كان ضمن الحقيبة ... فلماذا أقصر في إحضاره للصف؟

سؤال: هل تشعرين أن التطبيق يؤثر على سير التقدم في المنهاج؟

جواب: لا، لا يؤثر التطبيق على المنهاج.

سؤال: متى تذهبين لحضور دورات؟

جواب: أترك المدرسة وأخرج من الحصص .... فتتقدم شعبة في المنهاج على شعبة أخر ... عادة ما أترك المدرسة للتدريب من الساعة 11:30 حتى الثانية من يوم دراسي .... هناك أيام التفرغ وهي أيام الأربعاء لمعلمي العلوم .... أحيانا تكون الدورات في غير أيام التفريغ فتخسر حصص أخرى ....

سؤال: هل تعتقدين أن خسارة الحصص تتناسب مع ما تكتسبينه في الدورات؟

جواب: إنه مكسب .... فأنا أرى وأتعرف .... هناك دائما نقاش عن مواضيع أستفيد منها .... أحاول تعويض الحصص من خلال حصص إضافية وأضغط على نفسي.

سؤال: لو طلب منك تحديد دورات فماذا تختارين؟

جواب: دورة عن الوسائل .... وأخرى عن الأجهزة الكهربائية .... مع أنه نفذت دورات سابقة عن

الأجهزة، إلا أن الرهبة منها مستمرة ونشعر أن هناك تحديث.

سؤال: كيف يكون تجاوب الطالبات داخل الصف مع محاولات التجديد؟

جواب: يتجاوبون بشكل جيد .... عددهن مناسب 25 طالبة في الصف .... صفوفهم ليست صغيرة أو كبيرة.... مستوى الطالبات جيد لمتدني .... هذا محبط على مدى السنين .... ويؤثر على الأداء .... فقد ناقشنا الموضوع مع معلمات زميلات فنحن نشعر بالملل .... وأحيانا أقول خسارة إحضار أي شيء للصف ولكن ضميرنا لا يسمح بذلك .... لن أتأثر ما دام الضمير صاح .... أشجع التطبيق .... مع أن وضع الطالبات يؤثر سلبيا في التطبيق.

سؤال: ماذا عن استعمال الحاسوب في تدريس العلوم؟

جواب: .... مع أن وضع الطالبات يؤثر سلبيا في التطبيق.

تناولنا الموضوع في إحدى الدورات .... عادة ما يناقش المشرف موضوع استعمال الحاسوب في الدورات .... ولكن لا يطالب بتطبيقها .... المفتشون يتابعون تطبيق التعلم في البيئة التعليمية نوعا ما.

المقابلة أولى مع المبحوث"ز" من القدس 2-1-2011

سؤال: ما هي انطباعاتك عن دورات التأهيل والتدريب أثناء الخدمة؟

جواب: في البداية كانت الدورات تتم حسب المنهاج الجديد. وكلما كان هناك كتاب جديد أو منهج جديد كان يكون عليها دورات. ولكن كانت الدورات تأتي متأخرة نوعا ما. تأتي بعد أن نكون قد قطعنا شوطا في المادة، قد تكون وحدة أو وحدتين. فنكون قد أنهينا المادة فماذا يمكن أن تكون الاستفادة.

شيء آخر، الدورات من حيث التخطيط تكون مخططة لمعلومات عامة فقط. في البداية لا يوجد فكرة عن الدورة. فعندما نأتي لحضورها لا نكون قد حضرنا أسئلة. فعندما كانت تعقد قبل بداية العام الدراسي، لا نكون جاهزين بأسئلة أو نعرف ماذا نريد من الدورة. هذا بالنسبة للمنهاج الجديد. يتلوها بعد ذلك دورات سنوية للمنهاج ونعيد نفس الكلام. لا يوجد استفادة منها بشكل ملموس. يطلبون منا تبادل الخبرات كمعلمين، وما هي المشاكل التي نواجهها، ونحن في الدورات لا نحل مشاكل الطلاب. نحن نخسر حصصنا دون حل مشاكل الطلاب الأساسية، وهي مشاكل رياضيات او مفاهيم أو صعوبات في بعض المواضيع نعجز عن حلها.

سؤال: أي لا يوجد داخل الدورات ما يساعد في هذه المجالات؟

جواب: أخذنا دورة وسائل تعليمية والحقائب المدرسية، وهي كلها متوفرة في المدرسة. ولكن عندما يأخذ المعلم كل الأنشطة معا، كيف تكون الاستفادة. كل تجارب ونشاطات فصل واحد

مرة واحدة في لقاء واحد. فلا تكون الاستفادة كما لو تناولنا موضوع معين ونشاط معين وطبقناه ثم نطبقه في المدرسة مباشرة.

سؤال: أي أنك تفضلين أن تأخذي الدورة وتطبقين فيها ثم في الصف، ثم تعودين للدورة؟

جواب: نعم أود التطبيق خلال الدورة. أستطيع تحديد نقاط القوة واضعف التي واجهتها في تنفيذ الفعالية أو النشاط. هناك أحيانا أخطاء علمية وأخطاء في العمل المهني كعند استعمال الموازين والأدوات المختلفة التي لا نعرف استعمالها.هذه مشاكل يجب معالجتها مباشرة وحلها دون تأجيل، أو عمل النشاطات ثم نقاشها. أود التطبيق خلال الدورة. أستطيع تحديد نقاط القوة واضعف التي واجهتها في تنفيذ الفعالية أو النشاط.

سؤال: ماذا تجدين أيضا في الدورات وينعكس على أدائك؟

جواب: كل معلم مسؤول على أن ينهي المنهاج أو الكتاب. ولكن هناك ضوابط أخرى. فمثلا هل كل الطالبات لهن نفس المستوى والخلفية العلمية ونفس المفاهيم السابقة التي تريدين البناء معلوماتك الجديدة عليها. هناك طالبات لديهن ضعف ، وهناك من تستوعب أفضل من غيرها. فنواجه بعض الصعوبات في الصف لا يقدرها أحد. فإن تأخرت في الصف الفلاني لوجود مشكلة معينة...أه.

سؤال: هل نقلت هذه الصورة للمشرف؟

جواب: نعم نقلت الصورة للمشرف.

سؤال: وماذا طرح من حلول؟

جواب: طلبوا منا تحضير أوراق عمل...

سؤال: لم يرجعوا إلى أي تأهيل أو دورات أخذتموها؟

جواب: لا. كانت عندنا على سبيل المثال مشكلة في الرياضيات.... وهي تظهر بالعلوم بشكل جاد. فأحول حصة العلوم إلى حصة رياضيات. يطلبون منا عمل أوراق عمل....تبقى كل مسألة رياضية هي حل وشرح جديد حتى نهاية العام لأنه لا يوجد أساس متين عند الطالبة ولم نحل المشكلة.

سؤال: كنت قد ذكرت أنك أخذت أكثر من دورة، لم تنعكس هذه الدورات على أدائك داخل الصف. مثل الحقائب التعليمية؟

جواب: الحقائب التعليمية موجودة عنا في المدرسة. فمدرستنا مختبرها جيد. فكل الأشياء التي شرحت في الحقائب ، شرحت في صفوفي، وهي موجودة. وعندنا أجهزة وأدوات تشابهها كنا نستعملها قبل الحقائب. فالحقائب نفسها جودتها ليست عالية. فهي تنكسر بسرعة، كأنها لاستخدام مرة واحدة فقط. لدينا أدواتنا الخاصة في المختبر ونحن نستعملها.

سؤال: أي لم يكن لها دور؟

جواب: نبهتني أن هناك أشياء مشابهة في المختبر لتطبيق الفعاليات.

سؤال: بعد أن دلتك على وجودها، هل دلتك على استعمالها؟

جواب:حسب المادة وحسب التجارب. فهناك مواد أستطيع حسب تخصصي، ورغبتي للعمل فيه، أن أستعملها. وهي ما يتعلق بالكيمياء. ولكني أبتعد عن أدوات الفيزياء، خاصة أجهزة التسارع والأجهزة التي تحتاج إلى تركيب وقياس زمن. أحاول الابتعاد عن هذه الأجهزة وأشرحها بشكل نظري للطالبات. ولكن أنا بحاجة لتأهيل في هذه الأجهزة.

سؤال: هل توجهت للمشرف بطلب التأهيل؟

جواب: جاء المشرف ليكتشف وجود أجهزة لها 5 أو 6 سنوات في غلافها. لم أعرف من المسؤول. بل هناك أجهزة موجودة ولم نستعملها منذ عشرين سنة. كلها أجهزة فيزياء. وأنا

أذكر ذلك باستمرار للموجهين. أنا كمعلمة كيمياء، لا أستطيع فتح أجهزة الفيزياء وتشغيلها.، رغم حاجتي لها في منهاج 9 وعاشر بشكل كبير.

سؤال: وكررت طلب التأهيل؟

جواب: نعم طلبت التأهيل في الأجهزة من الموجه أكثر من مرة. ركب لي إحداها وشغله لمرة واحدة، ولكن لم أستطع أعادة استعماله لأنني لم أتعلم كيفية استخدامه.

سؤال: أي ينقص لديك تعلم في مجال معين رغم تكرار الطلب اليه. حسنا. ترتيبات الدورات كيف تجدينها وكيف تؤثر عليك؟

جواب: نحن نذهب على أمل الاستفادة. إلا أن الفائدة لا تكون ذات قيمة. المعلومات معادة وهي نفسها

التي في الكتاب. نناقش أحيانا أشياء خرج المنهاج أو نتطرق لمواضيع فوق مستوى الطلاب ولسنا بحاجة لها. نحن نقتطع الزمن من زمن الحصص فمتى سأعوض هذه الحصص.... تذهب الحصص سدى.

سؤال: ما رأيك بالمواد المختارة للتدريب؟

جواب: يتم إختيار المواضيع على أساس فيزياء وكيمياء وأحياء.

سؤال: هل تستفيدين مما يتم عرضه في دورات الفيزياء بما أنك تشعرين بضعف فيها؟

جواب: أنا أحاول حضور أي دورة فيزياء لأنني أريد الإستفادة منها .....أنا نفسي عندي نقاط ضعف في الفيزياء وأود تطوير نفسي فيها. يلزمنا دورات فيزياء أكثر.

سؤال: هل لهذه الدورات فعالية؟

جواب: حقيقة لا أستفيد. طرح الدورة هو نقاش وحل أسئلة. نحن بحاجة لشيء عملي أكثر، حيث أستطيع التطبيق والعودة ألى المدرسة بشيء عملي أكثر أقنع الطالبات فيه. فالدورة كالمحاضرة، كلها تلقين، يحصل نقاش واستفسارات، ولكن نحن بحاجة لعمل الأنشطة التي نحن مطالبين بتنفيذها بالمنهاج للطالب. يجب تقسيمنا في مجموعات ونقوم بتنفيذ الأنشطة بأيدينا..... الموجه أحيانا يساعد بشكل شخصي، وبما أن الفيزياء مثلا في غير تخصصي، فأنا آخذ المعلومة بشكل سطحي وأنساها لأنها ليست مركزة لدي.

سؤال: كما ذكرت فأنت تتركين الحص من أجل التدريب، فكم يتكرر ذلك؟

جواب: نعم، أنا أترك بعد الحصة الرابعة. واعتذرت السنة عن عدة دورات لأسباب شخصية. ولكن عادة يوجد 4 لقاءات في كل فصل. أنا لا أستطيع التوجه لمدينة القدس بسبب هويتي.... وأحيانا لا يكون معي تصريح.....أو يكون لدي موعد في الداخلية .....ولا أستطيع الوصول إلى القدس.....كما أن مكان انعقاد الدورات هو مكان يصعب الوصول إليه، خاصة لمن لا يملك سيارة ..... فمركز الإشراف يحتاج إلى عشرون دقيقة مشي من الشارع الرئيسي.....وإذا توفرت السيارة، لا يتوفر مصف لها. المفروض أن يكون على شارع رئيسي تستطيع المواصلات العامة الوصول إليه.

سؤال: كيف يتعامل المدربون معكم؟

جواب: التعامل مع المدرب مريح نوعا ما ....لكن أنا أريد الإستفادة وأفيد طالباتي.

سؤال: هل المدرب مهيء ويفهم بالمواضيع ذات العلاقة بالدورة؟

جواب: عادة في النظري يكون جيدا ....ولكن هناك ضعف في الناحية العملية.

سؤال: ما رأيك بتخطيط التدريب كما ترينه وشاركت فيه؟

جواب: لا تكفي لقاءات يوم أو إثنين ، عليها أن تكون شاملة أكثر. يجب أن تكون الدورات قبل البدء بالمنهاج، فهل كل المدارس تسير مع بعضها في نفس الخطة؟ فما فائدة الحضور إلى الدورة وكل منا بدأ بوحدة مختلفة. هنا يحصل التضارب. يجب أن يسير الكل بنفس الاتجاه. فما هي الأشياء التي يجب أن نركز عليها في الوحدة الأولى. نتفق مع المشرف ونضع لها خطوات من حيث الأنشطة، ونعود بعد آخر الوحدة لنرى الصعوبات التي واجهناها والأسئلة التي وضعت حولها ونناقشها.

سؤال: أشعر أن لديك حاجة وقناعة بأن يتم التطبيق في الميدان والعودة بتغذية راجعة. هل هذا صحيح؟

جواب: نعم، أود التطبيق والعودة بتغذية راجعة للدورة ومعرفة نقاط القوة والضعف.

سؤال: قلت أن هناك تشجيع على تبادل الخبرات، فهل تستفيدي من ذلك ضمن زمن الدورة المحدد للنقاش؟

جواب: لا أستفيد فعليا من النقاش. فلا يوجد وقت مخصص لتبادل الخبرات .....بل ببساطة يتم تبادل أوراق امتحانات أحيانا ودون وقت محدد قصدي ....بل بتلقائية.

سؤال: هل يتم إعطاء تغذية راجعة للزملاء أو للمدرب كخبير في المادة ولو بشكل بسيط؟

جواب: لا يوجد وقت للتغذية الراجعة. كل معلم يقوم بالنهاية بما يناسبه في الحصة والمدرسة. أنا آخذ المعلومات، ولكن في النهاية أنا عندي وضعي الخاص في مدرستي وأقوم بما يناسبها.

سؤال: عن أي وضع خاص تلمحين؟

جواب: عدد الطالبات كبير في المدرسة. الفترة الزمنية التي نحن محصورون فيها ضمن السنة الدراسية، علينا إنهاء المنهاج ضمن فصوله. والسنة واجهتنا صعوبات بسبب عملية البناء في المدرسة. هدمت غرف صفية....إستعملنا غرف التدبير المنزلي بدل من الصف .....طاولاتها

ليست مريحة.....أمضينا شهرا كاملا فيها لننتقل إلى صف دون شبابيك ودون باب وبقينا فيه شهرين في معاناة . أثر ذلك على الطالبات وعلى تحصيلهن وظهر ذلك من خلال نتائج امتحانات الشهرين.

سؤال: هل يوجد دورات ساعدتك في حل مشاكلك التعليمية وتحسين أدائك؟

جواب: أخذنا دورة تكنولوجيا التعليم والتعلم. أي كيفية اتصال وسائل النتكنولوجيا في تعليم العلوم....واستعمال السكتش وعمل أنشطة في الصف. إستفدت كثيرا من تلك الدورة.

سؤال: ما الذي جعلها ذات فائدة في مهنتك؟ ماذا ميزها؟

جواب: ما ميزها أنها كانت عن طريق تبادل فعلي للخبرات مع نقاش. كنا ننقل طرق تدريسنا لزملائنا ونناقش هذه الطرق في نقاش بناء.

سؤال: ما الذي أدى بك إلى تطبيق ما جاء فيها؟

جواب: كان من المفروض أن أطبق ما جاء فيها في الصف ومن ثم نقل تعلمي لزملائي .....لكن الدورة جاءت في نهاية الفصل الدراسي فلم أستطع نقل خبرتي للزملاء. ولكن داخل الصف غيرت من أساليبي ولم أعد أستعمل التلقين.....إستخدمت أساليب عملية أكثر.

سؤال: لم تواجهك مشكلة من المشاكل التي ذكرتها سابقا؟

جواب: كان من أهم أهداف تلك الدورة أن تساعد المعلم على التكيف مع أي بيئة أو ظروف تعليمية.....صحيح أنها تحتاج إلى جهد أكبر في التطبيق....ولكن أستطيع الاستفادة من وقتي ووقت الحصص دون ضياع.

سؤال: هل أخذت أدوات كافية من تلك الدورة لتقومي بهذه النشاطات؟

جواب: لا يوجد أدوات . الدوسيهات فقط وكتيبات. ولكن من يستعملها.

سؤال: لا تستفيدين من المطبوعات؟

جواب: لا لم أستفد.

سؤال: لم تستفيدي لأن محتواها غير مناسب أم لأنك لم ترجعي إليها؟

جواب: قد أجد فيها ما يفيد إذا أعدت قرائتها. ولكن أنا أعتمد على وجودي في الدورة.

سؤال: دورات أخرى استفدت منها أخذتها قديما أو عند التعيين؟

جواب: في أول التعيين أخذت دورة....لا أذكر اسمها....

سؤال: دورة التهيئة؟

جواب: نعم، لا أتذكر منها شيء أو أستفيد. معلمة جديدة تأتي لتدرس أول مرة فتأخذ صف توجيهي و11 و9 منهاج جديد وعاشر، ومربية صف ومناوبة. أي نصاب 24 حصة مع توجيهي، علما أن التوجيهي لوحدة يحتاج إلى تفرغ وأنا كنت معلمة جديدة. واجهتني صعوبات كثيرة في البداية حتى مع الطالبات .... كان ضغط كبير علي....كان الموجه يأتي كل حين ويطلب مني الكثير رغم أنني كنت بحاجة للمساعدة.....ويعطيني قم هاتف موجه آخر لطلب المساعدة.

سؤال: إذا دورة التهيئة لم تساعد؟

جواب: لا، بل كانت الدورة عبئ علي. كنت أذهب نعسانة وتعبانة....أعطوني توجيهي وأنا معلمة جديدة....ما هي الأساليب البديلة وما هي الأهداف النفس حركية؟؟؟؟ هذه أشياء أقوم بها دون تعقيد مسمياتها. فيأتي الموجه لمناقشة مسميات هذه الأشياء....

أنا أخذت دورات كثيرة ولكني لا أذكرها.

سؤال: ماذا يعني لك غياب هذه الدورات عن ذاكرتك؟

جواب: عدم تذكر الدورات يعني عدم وجود أهمية لها، بل كانت عبئ. الذي يذكرني بها هو فقط الموجه. أود ذكر دورة أخذتها ولم يكن لها علاقة بالمنهاج. أخذتها مع مؤسسة النيزك. وهي بعنوان تعلم والعب. كان لها تأثير كبير في كمعلمة وكشخص.....فلا يعني كوني معلمة أن أعيد ما هو موجود ، بل يجب أن أوجد ما هو جديد....علينا ربط كل ما ندرسه مع الحياة.

سؤال: ما الذي ميز هذه الدورة وأدى إلى نجاحها؟

جواب: طريقة تنفيذ الدورة كان مميز. تعاملوا معنا على أننا عقل يسير بخطوات متسلسلة. وكان المدرب يبدأ من الصفر. ويسير معنا بالأسلوب الذي يناسبنا.....استفدت بأن تعلمت بأن هناك طرق متنوعة لتوصيل المعلومات. إنعكست الدورة على الطالبات....كنت في فترتها نشيطة وأعود مرتاحة من الدورة.... إستفدت منها وأذكرها دائما بالخير أكثر من دورات التربية.

سؤال: أي لم تشرف عليها التربية؟

جواب: من خلال التربية ولكن نظمتها مؤسسة خارجية. بالنتسيق مع التربية وليست نابعة منها. كان فيها رحلات وألعاب وشاركنا فيها بأنفسنا وفي النهاية طبقنا الموضوع على الطالبات. قمت بورشة عمل للصف التاسع حول كيفية استعمال أدوات بسيطة لتعلم موضوع انتقال التيار الكهربائي. فلو درسوها بشكل نظري لفترة، لا يعوض عن الشيء العملي وشرحنا للدرس في ورشة عمل.

سؤال: أي أنك استطعت تطبيق طريقة طرح الدورة في التدريب لتعلمي الطالبات؟

نعم، نقلت الطريقة التي تعلمت بها في الدورة إلى طريقة تعليم للطالبات....ووصل لهم مفهوم كبير حول توصيل الكهرباء من أفكار بسيطة.

المقابلة الثانية مع المبحوثة "ز" من القدس 3 –1–2011

سؤال: لنتابع الحديث عن دورات التأهيل أثناء الخدمة.

جواب: تكلمت المرة الماضية عن بعض السلبيات والايجابيات وأود المرة التحدث عن كيفية الاستفادة أكثر من دورات التدريب. فلو قسمت الدورات على حسب المواضيع ونأخذ خطط المدارس بتزامن ....فنأخذ قبل بداية الفصل دورة لتنفيذ النشاطات، وبعد الفصل دورة لتقييم ما حصل في كل وحدة. هكذا يكون عدد اللقاءات محدود وبفعالية وتركيز على هدف معين وليس أهداف عديدة ومشعبة.... أي التركيز على موضوع معين لفترة زمنية مع متابعة.

سؤال: وكيف تتوقعين أن يكون تأثير هذه الطريقة في التدريب على أدائك؟

جواب: أتوقع أن تنعكس على أدائي وعلى أداء الطالبات. فعندما أجرب النشاطات مع زميلاتي ونتعامل معها نحن كطالبات، نحن نكتشف الأخطاء التي يمكن أن نقع فيها والسلبيات التي نستطيع تجنبها ومن ثم نقوم بها مع الطالبات.....وهكذا نتلافا الأخطاء في المستقبل.

سؤال: حسب المقترح، من يطرح مواضيع التدريب؟

جواب: الموجه بالاتفاق مع المعلمين. ويتم تقسيمها وترتيبها بالاتفاق بين المدارس حتى يتوحد الاتجاه. وحتى لو كان هناك امتحان موحد لكل وحدة على مستوى المديرية، يكون أفضل من أمتحان الفصل.

سؤال: أي تريدين قياس أثر الدورة على الطالبات مباشرة؟

جواب: نعم أريد قياس أثر طريقة التدريب على الطالبات مباشرة من خلال إمتحان بعد كل وحدة ولكل المدارس. هذا تقييم سهل ونعرف من خلاله نقاط الضعف.

سؤال: هل يستحضرك شيء من الدورات خلال وجودك في الصف؟

جواب: أحيانا تخطر ببالي النشاطات والفعاليات، فأحاول تطبيقها للطالبات. أما المعلومات فهي منتضمنة في العروض العلمية التي أقوم بها في الحصص.

سؤال: خلال التحضير للحصة، هل تختارين من الدورات ما يفيدك؟

جواب: نعم، أحيانا، مثل تنوع الأساليب. ففي إحدى الدورات تعلمنا عن الخارطة المفاهيمية واستعمالها. أحاول تحضيرها وتحفيز الطالبات على عملها كنشاط ونصححها معا.

سؤال: كيف يكون تفاعل الطالبات مع هذه النشاطات؟

جواب: يرغبون بها أكثر من التلقين والعرض العلمي ويستفيدون منها.

سؤال: أكثر ما تستفيدين منه في الدورات هو النشاطات؟

جواب: نعم. النشاطات هي التي أشعر أنها تضيف لي كمعلمة. القراءة من الدوسيهات لا تفيد، تظل دوسية ونادرا ما أرجع إليها. النشاطك العملي هو الذي يبقى أثره معي وأتذكره وأحاول تطبيقه وتتجاوب معه الطالبات.

سؤال: ذكرنا في المقابلة السابقة موقع التدريب، فهلا شرحت عنه ؟

جواب: لماذا لا يكون المكان غير الإشراف. لماذا لا يكون في إحدى المدارس، فنستضيف بعضنا، ولا نضيع ثلاث حصص يوم الدورة. البعض يخسر 4 حصص. نقلص عدد الحصص التي نخسرها مع وجود يوم تفريغ كما كان في السابق.، فيبقى هذا اليوم للتدريب وإن لم يكن للتدريب تبقى المعلمة في المدرسة.

سؤال: هل سيكون نظاما مريحا؟

جواب: نعم فلن أحمل هم الحصص التي تضيع وهي ما بين 12 إلى 15رحصة.....أي ما يقارب أسبوعين من كل فصل وأحيانا ثلاثة مقابل دورة أعيد فيها معلومات أستعملها في

الصف..... أيضا نحن نعامل كمعلمين جميعا بنفس المستوى.... فالمعلم الجديد لديه احتياجات تختلف عن من علم خمس سنوات أو أكثر. المعلم الجديد بحاجة لهذه الدورات وقبل يبدأ التدريس وليس خلال تدريسها، فتكون الدورات وتطبق النشاطات ليتمكن منها المعلم قبل أن ينزل إلى الميدان. أما المعلم القديم فهو مع المنهاج منذ فترة ويعرف عيوبه والتغييرات التي حصلت عليه، لا داعي لإرساله لكل دورة.

كما أننا في المدرسة 3معلمات ندرس نفس الصف، لماذا يجب إرسال الثلاث معا، يكفي أن تذهب واحدة وتأخذ المعلومات وتنقلها للبقية.

سؤال: هل يوجد مشكلا إذا في إختيار المعلمين للتدريب؟

جواب: نعم، هناك مشكلة في اختيار المشاركين. كثير من المتدربين يتذمرون من أنهم لهم مدة طويلة في التعليم ويحتاجون إلى دورات جديدة غير المحتوى العلمي الذي يتقنونه. يريدون دورات في الأنشطة الجديدة.....كما أن هناك مشكلة في المنهاج ...الكتاب فيه فيزياء وكيمياء وأحياء. المعلم عنده صعوبة في غير تخصصه....خاصة في الفيزياء.أنا أعترف أنني لا أتقن كل ما أدرسه. أستطيع نقل صورة الكتاب ولكن أنقلها كدارسة لها وليس أكثر.

سؤال: كيف تعالج هذه المشكلة؟

جواب: دورات فيزياء منفصلة.....ثم أعطيها للطالبات ...إذا لم تتوفر الإمكانيات في المدارس، أنقل الطلاب لمدرسة فيها إمكانيات.... ونزيل حاجز الخوف من الفيزياء.....نستطيع زيارة متحف العلوم....وهكذا نتخطى الضعف عند الطلاب.

سؤال: هل تودين إضافة شيء آخر؟

جواب: نعم تذكرت، طلبوا مني الحضور وسط العطلة الصيفية لآخذ دورة علوم. وبعد عناء وجهد في المشاركة، اكتشفت أن الدورة نفسها ونفس الفعاليات أخذها طلاب وطالبات من مدرستي. فلماذا أكره عليها وهي من دون مستوى المعلمين؟

اتصلوا في وطلبوا مني حضور دورة لأسبوع ونصف في كلية العلوم ....لأحصل على نفس الشهادة كطالباتي وبنفس المستوى....فرحت لأن في الموضوع شهادة ولكني لست بنفس مستوى طالباتي....كذلك كان عندي مشكلة شخصية بالنسبة للمواصلات فلم تكن على نفقة الجامعة كالبقية بل دفعتها بشكل شخصي.

سؤال: هل تسجل الدورات التي من خارج الوزارة في سجلكم؟

جواب: بما أن المدرسة هي التي أرسلتنا فيجب أن تسجل.....أنا أخذت الكثير من الدورات، لكن لا أعرف بالتحديد كم ولا أسجل....فلماذا لا يبعث لنا الإشراف سجل دوراتنا. نحن نستفيد منها عند الرغبة بالدراسات العليا....وعندما نطلبها يستغرق إستخراجها أكثر من شهر كما حصل مع زميلتي.

سؤال: هذه الوثيقة غير موجودة في ملفك المدرسي؟

جواب: أكيد موجودة، ولكن هناك دورات خارج الإشراف كانوا يرسلوننا إليها.

سؤال: هل كنت تستفيدين منها؟

جواب: بشكل عام نعم كان هناك استفادة.... ولكن نوعية الإستفادة .....فهل أخذ المعلومات العامة مثل شيء نتخصص فيه؟

سؤال: هل تنعكس الدورات التي التزمت بها على رتبك أو الدرجة؟

جواب: لا تؤثر الدورات على الراتب أو الدرجة....في النهاية نحن نأخذ الدورات ويعود الموجهين ليعاملوننا كأننا معلمين مبتدئن.... الموجه يعد لي عشر ايجابيات ثم يقف على سلبيات وهي أشياء يريدها ويطبقها في حصصه....لا يوجد ما يفرض أن أكون نسخة عن الموجه في أدائي....فلي أسلوبي وطريقتي التي تختلف عن خطوات الموجه، ثم ليست كل الحصص مثل بعضها.

سؤال: هل ينطلق المشرف معكم دائما من الصفر؟ أي ما قبل التأهيل؟

جواب: نعم، عندما يحضرون الحصص يتعاملون معنا على أنهم مشرفون يتصيدون الأخطاء ولا يذكرونا بالدورات ولا يطالبون بتنفيذها.....بكل الأحوال هناك أشياء لا نستطيع تطبيقها وعمل الفعاليات كما أخذناها في الدورات....فمثلا الحقائب التعليمية موجودة ولكن عندي جدول زمني ، فلا أستطيع تطبيق كل شيء. المنهاج كله أنشطة أكثر من المحتوى العلمي.....فهل أعمل تقييم للنشاط؟ ...نستطيع الإستفادة أكثر لو أن الدورات طورت بشكل ايجابي أكثر.

سؤال: هل لديك اقتراحات في تنفيذ الدورة تجعل أدائك أفضل؟

جواب: إستعمال تكنولوجيا متقدمة أكثر في التدريب. فنحن لا نستعمل الحاسوب في الدورات نهائيا. كل الدورات تلقين. هناك تجارب يمكن مشاهدتها عن طريق الحاسوب. نحن لا نستعمل التكنولوجيا نهائيا في التدريب.

سؤال: هل أنتم بحاجة لدورات عن كيفية استخدام التكنولوجيا في تعليم العلوم؟

جواب: نحن بحاجة للتأهيل في استخدام التكنولوجيا. هناك أيضا مواد غير متوفرة في المدرسة...على الأقل يمكن عرضها على شاشة أو من خلال الانترنت....على الأقل رؤيتها بدل تنفيذها.

سؤال: لديكم حاجة للتأهيل في الحاسوب مع أن الوزارة طرحت هذذه الدورات؟

جواب: نعم، نحن أخذنا دورات في الحاسوب ولكن كانت عامة وليست خاصة بالعلوم....نحن نحتاج دورات خاصة باستعمال الحاسوب في تدريس العلوم.

سؤال: هل يلاحظ الموجه أنك تدخلين تعلم جديد من الدورات في تدريسك دون أن يطلب؟ هل يثني عليك؟

جواب: كل الثناء طفيف وقليل جدا. مع أن المعلم يشعر أنه قام بعمل كبير....

سؤال: ما أثر ذلك عليك؟

جواب: في النهاية أنا أعرف ما قمت به...وأنا أرضيت نفسي كمعلمة وإنسانة أنني قدمت واجبي...الموجه أعطى رأيه ولكن لا يعني أن رأيه صحيح فأنا مقتنعة بما قمت به.

سؤال: هل تتأثر دافعيتك للعمل؟

جواب: تقل الدافعية عندما لا أجد مقابل. كل مرة يحضر الموجه لا يظهر إلا السلبيات وأحيانا تكون إشياء تافهة. فبدل التحفيز...نشعر أن حالة الرضى عنده مستحيلة...هو يريد صورة طبق الأصل عنه بغض النظر عن أي تأهيل آخر حصلنا ....في النهاية كأن الموجه نسي ما أعطانا إياه في الدورة ويريد فقط تطبيق أسلوبه فقط.

جدول (43)

جدول تصنيف العبارات الي وردت في المقابلات المعمقة للمبحوث "أ"

	الموضوع	النص	صفحة
1	الفئة المستهدفة	أكثر من يهمهم في ذلك هو الخريجين الجدد	393
2	استفادة	كبرنامج أتوقع أنه غير فعال كثيرا	393
3	استفادة	تأهيل المعلمين في المختبرات والأشياء العملية ضعيف جدا	393
4	طلب دورات	شجعنا مكتب التربية والمشرفين وقلنا أننا نريد دورات ونطالب بدورات	393
5	الزمن	وكانت للأسف قصيرة جدا، جدا	393
6	علاقة محتوى بزمن	.... والكم كبير، فهل تكفي هذه الأيام	393
7	توفر إحتياجات تطبيق	كيف تعطي معلم دورة وهو لا يملك الجهاز؟	393
8	محتوى الدورات	الدورات التدريبية تتناول الأحياء وتهمل الفيزياء والكيمياء أو الفيزياء دون جميع التخصصات	393
9	متابعة بعد التدريب	فياريت أن تكون هناك متابعة لمعلمي العلوم وقيم المختبر حول ماهية الأجهزة لديهم	394
10	الحقائب التعليمية	هذه الدورات كانت ممتازة جدا، وكنا نطالب فيها كمدرسي علوم.	394
11	الحقائب التعليمية	يكون لدي قصور في الجانب العملي، لكن هذه الدورات تغطي، وكمعلم أتفاعل معها في المدرسة مع الطالب.	394
12	المنهاج	المنهاج طويل.....	394
13	المنهاج	الدورة كانت توجهنا حول كيفية التعامل مع المنهاج، وكيف ننفذ تدريس المنهاج.....ولكن عند التطبيق العملي مع الطلاب نواجه	395

14	الطلاب	مستوى الطلاب في غير المستوى الذي يسمح بالانطلاق ويعطيك الدافعية للتوسع.....	395
15	محتوى الدورات	المشكلة أن النظري يختلف عن التطبيق العملي، نحن نأخذ نظري.....	395
16	المنهاج	ان كنت سأطبق كل صغيرة وكبيرة أخذتها في الدورة، سأنجز وحدة واحدة فقط طول الفصل..."	395
17	الموجهين	.....إن الموجهين يضغطون علينا... لماذا أنت متأخر؟.... أنا متأخر لأنني طبقت كل صغيرة وكبيرة وأطبق بنودا تعلمتها في	396
18	الطلاب	ادرسوا مستوى الطلاب....أعطوهم امتحانات....اعملوا تقييم منكم...في النهاية أنا غير مسؤول....استنفذت كل القوى وكل	396
19	الطلاب	نحن لا نريد أن نعطي سلبية كلية...إذا تحسن 5% من الطلاب نتيجة اتباع هذه أساليب....يكون إنجاز عظيم...."	396
20	المدرسة	المشكلة في المدرسة وداخل البيئة الصفية	396
21	محتوى دورات	الدورات الأخرى كالقياس والتقويم ودورات اللاعنف....كلها لت وعجن.....وتمشي	397
22	دافعية	المسؤولون يقتلون روح الابداع عند المدرسة وعند المعلم بالذات... ولو كان هناك شيئ معنوي يشجع الطالب	397
23	إستفادة	، هناك أشياء أجهلها....أواجه هذه المعلومات....آخذها وأحتفظ بالدوسيهات والمطبوعات وأرجع إليها.....لأنني غطيت نقص	397
24	دافعية	الدورة للمعلم، أنا سأستفيد منها، وأنبسط كثيرا....ستعطيني أساليب جديدة	397
25	الحوافز	..... ما هي الحوافز مقابل هذا الشيء؟..... أنا أحضر دورات....وأشارك بنشاط ....أطبق، ولكن ما هي	397
26	موجهين	موجهين متفهمين لهذه المواضيع....هم يفرحون...ف	398
27	موجهين	لكن المشكلة أحيانا تكون بالفلسفة الزائدة...لماذا تأخرت؟....لماذا تقدمت؟.	398
28	الطلاب	لماذا لا يقيمون فهم الطلاب وما أقوم به لذلك؟ كم تحسن الوضع عند الطلاب؟...إسأل الطلاب....إستخرج آراؤهم...."	398

29	استعداد المعلم للتطبيق	حتى بأبسط المواد والأجهزة و....لا نستطيع التطبيق.....	398
30	متابعة التطبيق بعد التدريب	أنا أريد من يسأل: ماذا اشتغلت؟ ماذا عملت؟ ماذا يوجد عندك؟"	399
31	إستعداد المعلم للتطبيق	يعتمد على المعلم....هذه أمانة..	399
32	مسؤوليات المعلم	ولكن لا أريد وضع كل الثقل على المعلم...	399
33	الحوافز	إذهبوا إلى المعلم في المدرسة ....أعطوه ما يستحقه، أعطيه من أجل أن يبدع وينتج ويقود المسيرة	399
34	الحوافز	أما برواتب تعيسة، وحوافز غائبة	399
35	المدرب	هم مؤهلين....لم نكن نواجه نقص	400
36	تنفيذ التدريب	الأدوات والأجهزة متوفرة...	400
37	زمن	لكن كنا نواجه القليل من الضغط....فليكن هناك زيادة يوم."	400
38	زمن	نحن عندنا قدرة معينة على الاستيعاب....الإنسان قدرته محدودة	400
39	توجه المعلمين نحو الدورات	..المشكلة أحيانا بالعقدة. المعلم عنده عقدة من مادة الفيزياء... فيشطب الوحدة بدل أخذ دورات تأهيل....	400
40	توجهات	....فعندما يكون عندي نقص بمادة معينة.... ويوجد إمكانية أخذ دورات....يجب أن تكون هناك دورات."	400
41	التعلم من الزملاء	التعلم من الزملاء في الدورة.....إن أخذت من كل واحد منهم معلومة جديدة، فأنت تبني	400
42	التعلم من الزملاء	"لا نلتقي كما يحصل أثناء الدورات ....الإستفادة حسب المادة التي تطرح.....والفترة الزمنية التي نتناقش فيها ونتجادل	400
43	المحتوى	.....تنقطع النقاشات لأن هناك مادة دورة يجب أن ننهيها..	401
44	المحتوى	لأن أكثر شيئ نستفيد منه هو النقاش. أما حشو الدماغ...."	401
45	التعلم من الزملاء	النقاش مع طالب أو زميل لك في مادة معينة قد يصل الى نتيجة أفضل من كل ساعات الدورة التي تتلقى فيها بالتلقين.	401

46	إستراتيجيات التدريب	لكن عملية التلقين وحشو الدماغ بالمعلومات ممل.....النتيجة أنه اليوم سمعت وغدا سأنسى.	401
47	زمن للتطبيق	لا يوجد وقت....مع المعلم 25 الى 30 حصة اسبوعيا..	401
48	الزمن	المعلم لا يستطيع أن يترك المدرسة أكثر من مرة في الأسبوع ويذهب لحضور دورات لكي يراجع مع المشرف التطبيق	401
49	متابعة بعد التدريب	قد يطالبني المشرف....أخذت هذه التجربة وتلك.... أين تطبيقها، فأقول أني طبقتها. وهذا هو باب المسائلة."	402
	مقابلة ثانية		
50	التخطيط	يفضل أن يكون في مجموعات بحيث يحدث امتزاج في الآراء والمعلومات تتداخل ..... وتكون جديدة، قيمة	402
51	التطبيق	لكن عندما ننقل هذه التطبيقات ونحاول تنفيذها في المدارس، نفشل. هناك عوائق كثيرة	402
52	الطلاب	مثل اكتظاظ الصفوف	402
53	الطلاب	الفروق الفردية	402
54	المنهاج	والفترة الزمنية والفصل والمادة	402
55	زمن التطبيق	فإذا أردت إعطاء حصة نموذجية وتراعي فيها كل الخطط التي قمت بها وما تعلمته وتأتي لتنفذه، ستواجه صعوبات ....أقضي	402
56	شروط التطبيق	يمكن تطبيق كل ما تعلمته لو كان مستوى الطلاب A و B	402
57	شروط تطبيق	أما عند وجود فروقات.....المعلم يعاني... لمن ومن سيشرح	402
58	شروط تطبيق	من مهتم ومن غير مهتم	402
59	التطبيق	كدورة...ممتاز....ولكن بيئة الصف....هنا يحصل الاختلاف.	403
60	الطلاب	لكن مستوى الطلاب 50% فما دون....	403
61	غياب الارشاد	أنا مرشده النفسي ومعلمه	403
62	غياب الاترشاد	كيف سأعالج الطلاب وأغلبيتهم مستواهم تعيس	403
63	غياب ارشاد	هؤلاء الطلاب بحاجة إلى مراكز تأهيل	403
64	غياب الارشاد	فليوظفوا مرشدين ويفرغوا معلمين لهم بشكل خاص	403
65	دور التربية ودور الأهل	نعم لم يساعد الأهل ولا التربية وإن كنا على مستوى المدرسة أحسسنا بأنها كانت خطوة إيجابية.	403

66	تخطيط	نحن نأخذ دورات تختص بالعلوم، ويأخذ معلم العربي دورات...ومعلم الاجتماعيات...الطالب مادة خام....نعيد	404
67	تخطيط	الدورات لها عدة جوانب...محور العملية التعليمية هو الطالب والمعلم ومن ثم الجهات الرسمية والجهات الغير رسمية مثل	404
68	أولياء الأمور	كنت أبدأ من عند أولياء الأمور....لأننا لا نلمس أي تفاعل منهم معنا	404
69	تحديد احتياجات	الطالب نفسه. نبحث في مشاكله	405
70	مسؤوليات المعلم	العبئ الملقى على المعلم كبير والوضع الذي يعيشه المعلم لا يسمح بمناقشة مشاكل الطالب.	405
71	التخطيط	ومن جهة المعلم....إذا أراد أن يشارك بالتخطيط	405
72	التحفيز	فهل الجهات الرسمية تعطيه دعم كافي....معنويا وماديا ونفسيا.	405
73	تخطيط	أنا بحاجة لمن يؤهلني، ويطلعني...ولكن ليس بين عشية وضحاها	405
74	اتجاهات	فأنا لا أريد دورة أحضرها...أوقع وينتهي الأمر	405
75	صفاة المدرب	علميا قوي جدا ويغطي أي سؤال أو مشكلة علمية تواجهه في الدورة	406
76	محتوى	أحيانا كنا نعاني من قلة المعلومات	406
77	تخطيط	الشيئ الثاني، الطريقة والأسلوب	406
78	تخطيط الزمن	وجود مرونة في الترتيبات الزمنية حتى يستطيع العطاء	406
79	تقدير الاحتياجات	....إن أردت أن تعرف مشاكل الناس .....يجب أن تذهب إلى المدارس وليس أن أزور المدرسة وأسئل عن مشاكلها وأسجلها	406
80	تقدير الاحتياجات	أي يجب تشخيص المدرسة كبنية كاملة.	406
81	صفات التخطيط	والتخطيط يجب أن يكون تخطيط عام وشامل وايجابي حتى يستطيع حل المشاكل الموجودة..	406
82	القوانين	شيئ آخر يجعل الخطة ناجحة وكذلك التنفيذ والتطبيق ، هو تغيير القوانين التي عفا عليها الزمن في وزارة التربية والعليم.....	406

83	مسؤولية المعلم	كل الثقل على المعلم وكل الميزات للطالب.	406
84	قوانين	ممنوع الترسيب	406
85	قوانين	بانسبة للعقوبات.....تعتمد التسويف....أول إنذار...الثاني....وهكذا دون نتيج	406
86	القوانين	أصلا الطلاب لا يعرفون ما القانون أصلا	406
87	طلاب	بعض الطلاب لديهم غياب كثير	406
89	صفات المخطط	إنسان مؤهل وملم علميا ولديه معرفة بالتخطيط ويحمل شهادة في المجال....الأفضل أن يكونوا من المدرسين أنفسهم لأنهم في	407
90	صفات المخطط	المشكلة هي أن من يخطط تخرج من الجامعة بدكتوراة ودخل مكتب التخطيط دون أن يعيش التجربة.	407
91	صفاة المخطط	نحن نريد حل للمشاكل.....نحن نريد أمناء مؤهلين للمصلحة....أولئك الذين عاشوا الصراع.	407
92	محتوى	: كل ما يمكن أن يطرح....موضوع الإختبارات....المختبرات...المادة التي يدرسها الطالب	408
93	مشاركين	لا نضغط على المعلم الذي علم 20 أو 25 سنة للإنضمام.	408
94	تحفيز	ولكن أين التقدير...فلو بذلت ما بذلت من جهد...لا أحد يقدرك أو حتى يلتفت إليك	408
95	مسؤلية المعلم العبئ	يجب أن يأخذ المعلم حقه ماديا...تخفيف العبئ عن المعلم، فهو لديه ما بين 25 إلى 30 حصة، وهذا عبئ ثقيل	408
96	مسؤوليات المعلم العبئ	يجب التخفيف عنه ليستطيع التنقل والتعامل مع الوزارة والوظيفة والدورات والوظائف الخاصة بها....	408
97	تخطيط	نحن نصلح جزئية ونخرب أخرى...نحن نتخبط	408
98	تخطيط	التي تحدث هي أننا نأتي ببرامج تعليمية من بلد أجنبي ومن أمريكا، هل بيئة الطالب هناك ومستواه في كل المجالات	408
99	تخطيط	هل تريد تطبيق برامج تعليمية لدول وصلت القمر، وصنعت الحاسوب	408
100	إتجاهات معلمين	وأنت في مكانك تنتظر راتبا آخر الشهر....وتخرج بعد الدوام وتحاول نسيان المدرسة....	408

101	شروط التطبيق	الإنسان الذي يأخذ حقه....يطبق كل البرامج.	408
102	شروط تطبيق	وفر لي المواد....وفر كل ما هو مطلوب....وانظر إن كنت أبدع أم لا	409
103	مسؤلية المعلم	فلا تكلف نملة أن تحمل أهرام الجيزة....	409
104	شروط تطبيق	.....أعطني حقي، صلح المدارس..."أنفض المدارس نفض".... وانظر كيف أبدع.	409
105	قوانين	.....وضع قانون تربوي للرسوب.....	409
106	تعلم مهني	ليوجدوا مدارس ومؤسسات تؤهل هؤلاء الطلاب، مدارس صناعية، كراجات، نحن بحاجة إلى التعلم المهني.	409
107	دور الأهل	هناك هناك عدة أولياء أمور لديهم فهم مغلوط للتعليم.....إسأل ما هو توجه إبنك....نحن نريدها كلها أكاديمية جامعية.....	409
108	شروط التطبيق	نحن نريد نفض المدارس من كل شيء....نبدأ من المعلم الغير مؤهل....هذا المعلم قبل أن أرسله إلى المدرسة علي	410
109	التخطيط	....التخطيط يجب أن يكون بتوظيف معلمين....أعمل على تدريبهم في دورات لاستعمال الأجهزة والمختبر.....أطلعم،	410
110	التحفيز	....المعلم بحاجة إلى دافعية....شيء يشجعه	410

جدول (44)

جدول تصنيف العبارات التي وردت في المقابلات المعمقة للمبحوث "ب"

	الموضوع	**النص**	410
1	محتوى	متعددة في المواد العلمية المختلفة...تجارب مخبرية مع شرح عملي مع مطالبة بالتطبيق في المدرسة...	410
2	محتوى	الجانب العملي يساعد على إعطاء خبرة في المادة التي تنقصنا وخبرة في الأجهزة	410

3	التعلم من الزملاء	نناقش مع المدرب ومع أساتذة آخرين مشاركين أو مع الموجهين من ناحية المنهاج.	411
4	زمن للتطبيق	الوقت ضيق ولا يسمح بالتطبيق....	411
5	المنهاج	يجب إنهاء المنهاج كاملا....مع جميع التجارب	411
6	توفر إحتياجات تطبيق	مع جميع التجارب ....رغم عدم توفر الأجهزة.	411
7	توفر إحتياجات تطبيق	هي غرفة أدوات ولكن ليست مختبر	411
8	زمن التطبيق	بحصة واحدة علي أن أقوم بكل تجارب درس كامل	411
9	منهاج	25% هو الزمن المخصص لتطبيق 75% من المنهاج وهو التجارب والنشاطات ونسبته من علامة الطالب 25%.	411
10	مسؤوليات المعلم	أصبح هناك دفتر نشاط للتصحيح ودفاتر أسئلة....	411
11	زمن التطبيق	لا يوجد تنسيق بين الزمن اللازم للمنهاج وزمن التطبيق.....	411
12	زمن التطبيق	الحصص المقررة للمنهاج غير كافية (4 حصص)	411
13	المنهاج	طالبنا بزيادة نصاب حصص العلوم أو تقليل المنهاج....ولكن دون جدوى	411
14	الطلاب	عدد الطالبات كبير...لا يسمح بمراقبتهم أثناء نشاط	411
15	توفر إحتياجات تطبيق	المواد قليلة.....	411
16	توفر احتياجات تطبيق	والمكان غير متوفر.....لا يوجد إلا الصف.....	411
17	مسؤولية المعلم	أحيانا هناك مواد وأدوات خطرة	411
18	مسؤولية المعلم	علينا تدبير أمورنا....المهم هو الطالب....يجب القيام بالتجارب والنشاطات....	411
19	زمن التطبيق	لا يمكن عمل توفيق زمني.....بعض الوحدات لا تحتاج للمختبر، ولا يوجد مجال للتجارب فيها، ومع ذلك تفرض حصة	412

20	الحقائب المدرسية	الأدوات في داخلها تحتاج إلى تركيب.....أي تحتاج إلى زمن تحضير	412
21	الحقائب المدرسية	هي بدائية.....وتتلف بسرعة.	412
22	زمن التطبيق	ولكن لعدم وجود مختبر تعاد الأدوات للحفظ في الحقيبة..... وليس لدي حصص فراغ مناسبة.....أجد صعوبة في تحضير	412
23	ومن التطبيق	أدرس السابع حتى العاشر.....والمنهاج فيه كميات كبيرة من التجارب.....مع ضغط حصص...مع عدم وجود حصص	412
24	الحقائب التعليمية	كانوا يركبون الأجهزة دون تجريب عملي فعلي....فقط المدرب.....	412
25	زمن	كذلك أوقات دوام الدورات غير مناسبة.....	413
26	زمن	بمعدل 3 حصص لكل يوم أربعاء على طول المدة.....فانضغطت في باقي الأيام حتى أستطيع التعويض....	413
27	تنفيذ الدورات	مع أن حضور الموجهين إلى الدورة كان نادرا جدا	413
28	تنفيذ الدورات	... كان معلم يدير التدريب	413
29	محتوى	المنهاج	413
30	محتوى	مناقشة صعوبات في التعليم....	413
31	تعاون الإدارة	المفروض أن يتم تفريغ معلمي العلوم يوم الأربعاء ..... المديرة لم تفرغ برنامجي.	413
32	الاستفادة	القليل فقط.... الباقي كان لدي معرفة سابقة ...	413
33	الاستفادة	الإستفادة كانت أكبر للذين يدرسون المادة لأول مرة....	413
34	التربية	.....أنا أجبرت على حضورها.	413
35	التربية	الكتاب الموجه من التربية ملزم.....وأتلقى إنذارا عند التغيب....	413
36	تخطيط	أحيانا أعطى دورتين في نفس الوقت.....هذه قلة تنسيق ما بين الإشراف والمسؤولين الآخرين من النشاطات	413
37	تعاون الإدارة	كما أواجه مشكلة عدم وجود عدل في توزيع العبئ التدريسي في المدرسة....	413

38	مسؤوليات المعلم	كان عندي امتحان وزاري وآخر من المديرية في نفس الوقت....	413
39	واقع المعلم	ضغط عال علي....وأخذت سبع أيام تصحيح من الثامنة وحتى الثانية والنصف خلال أيام الامتحانات	414
40	دور التربية	التركيز في الوزارة والمديرية كان على امتحانات العلوم والرياضيات واللغة العربية دون المواد الأخرى مما يعرضنا	414
41	توفر أدوات تطبيق	بيت في الأساس، المختبر هو عبارة عن مطبخ والخزائن تدل على ذلك...	414
42	تعاون إدارة	....الإدارة تتعاون لكن لا يوجد مكان.	414
43	توفر إحتياجات التطبيق	غرفة المعلمات مضغوطة	414
44	توفر إحتياجات التطبيق	حتى عند عرض على LCD يمكن فقط في مختبر الحاسوب....المكان ضيق ولا يتسع فألغي النشاط....	414
45	مسؤوليات المعلم	يطالبون من الوزارة بمسابقات ومشاريع علمية ....المظالبات ترهق المعلم ولا يمكن تحقيقها....	414
46	واقع التعليم	.....إمتحانات الوزارة والمديرية كفرد العضلات....النتائج سيئة.....حتى الطالبات مع التحصيل المرتفع لا يحصلن في	414
47	توفر شروط التطبيق	عندما أطالب بمشاريع للوزارة، على الطلاب تنفيذها....لا يوجد مكان للعمل.....	414
48	توفر إحتياجات التطبيق	..... ولا وقت ولا مواد....	414
49	تعاون الإدارة	المديرة لا توفرها....أو تطلب من الطالبات توفيرها أو دفع مبلغ مقابلها....	414
50	مسؤوليات المعلم	مسابقة الأولمبياد في شهر 3 لصفوف التاسع والعاشر.....ما هدفها	414
51	مسؤوليات المعلم	علي مراجعة جميع مواد العلوم السابقة وأعمل امتحان عملي في أول شهر 3 ومن ثم امتحان نظري ....فأصلح وأرسل	415

52	واقع المعلم	الدورات تأخذ من وقتنا....فبعد الدوام وإرهاق اليوم، نذهب إلى الدورة....	415
53	محتوى	.....لا يوجد تجديد..... دائما نفس الدورات.	415
54	طلب دورات	...طلبنا دورات في عمل الوسائل، فليس الجميع لديه قدرة على عمل الوسائل....لكن لم يستجيبوا.	415
55	المدرب	عادة المدرب هو الموجه، وعادة هو مستعد....	415
56	مكان التدريب	والتدريب في مدارس بعيدة...	415
57	مكان التدريب	....توجد صعوبة بالوصول	415
58	الموجهين	هناك ثناء على استخدام ما هو حديث....	415
59	الموجهين	....يسأل عن التأخير في المنهاج.....	415
60	الموجهين	يطلب بتعويض النشاطات والتطبيقات العملية بأوراق عمل.....	415
61	الموجهين	لا يهتمون بالمتطلبات الجانبية	416
62	الموجهين	يريدون إنهاء المادة ونشاطاتها بشكل نوعي وهذا مستحيل ضمن الموجود....	416
63	المنهاج	الجميع أبدى رأيه بأن الوحدات الأخيرة يصعب الوصول إليها.....وكانت النتيجة الضغط على المعلم...	416
64	محتوى دورات	: تقوم الوزارة بعمل دورات في وحدات للصفوف...يشرحون المنهاج وما فيه من تساؤلات.... يكون أول يوم دراسي	417
65	استفادة	تساعدني هذه الدورات ولكن ليس كما أريد	417
66	فئة مستهدفة	أما من يدرس لأول مرة فهي ستفيده.	417
67	المدربين	يعتمدون على المعلمين أنفسهم في إعطاء الدورات.... معلوماتهم مثل معلوماتنا..... لدينا نفس الأسئلة.... المفروض	417
68	المدرب	أحيانا يكون هو موجود والأستاذ يشرح....أحيانا بترتيب مسبق وأحيانا بعشوائية....	417
69	تنفيذ تخطيط	أحيانا يأتي كتاب بالدورة من الإشراف بعد عقد الدورة بيوم أو يومين.	417
70	تخطيط	أحيانا تأتي دورة في موعد دورة أخرى....	417

71	تنفيذ تخطيط	وجائت دورة العلوم في نفس الوقت... نضطر إلى إلغاء إحدى الدورات....نرسل كتاب تفصيلي...	417
72	مديرية	يجب أن يكون إعتذاري كتابي ومقنع....وإلا تلقيت إنذارا،ومن أول غياب.	418
73	دافعية	بعض الدافعية ذاتية وبعضها من تأثير الضغط.....	418
74	دافعية	تكون الدافعية لحضور دورة جديدة أستطيع الاستفادة منها....	418
75	دافعية	أذهب للدورات المتكررة دون مبالاة لأنها تكررت كثيرا...مثل الحقائب التعليمية....	418
76	المديرية	أن من المفروض أن تسجل الدورة في ملف الخدمة الخاص بي، مع ذلك يرسلون لنا بطلب حضور دورات أخذناها، فنتصل	418
77	مفتش	حسب همة الموجه في تسجيلها وإذا تذكر أو لا....(أي الدورات)	418
78	سجل المعلم	ويعتمد الحضور والغياب على التسجيل اليدوي والذاكرة .... فمثلا دورة معلم جديد مكثفة في أسبوع لمدة 3–4 ساعات يوميا وبعد حضورها أجدها غير مسجلة وعلي إعادتها ولا يوجد إثبات....	418
79	مفتش	أحيانا يرفض المشرف المساعدة.(في إثبات أن المعلم حضر الدورة)	418
80	الزمن	ممتازة واخترنا وقتها ليكون بعد الامتحانات لأن الطالبات تذهبن إلى بيوتهن في وقت مبكر.... إخترنا الوقت وكان مناسبا جدا	419
81	زمن	نحن كنا نحدد الموعد..	419
82	زمن	نحن كنا نحدد الموعد...المدرب متعاون من ناحية الحضور أو التأخير أو عند حدوث ظروف خاصة ....دون إنذارات (مثل	419
83	دورات من غير الوزارة	محتواها كان جيد....بدأ مع المعلم من الخطوة الأولى دون تسارع....إستفدت من المحتوى كثيرا ....أصبحنا نستعمل المهارات....نعرف استعملات الأزرار والاختصارات وغيرها.	419
84	إختيار المشاركين	المديرة هي التي اختارت المعلمات على أساس أن ليس لديهن خبرة نهائيا.	419

85	إختيار المشاركين	لا، لا يوجد متطلبات عند اختيار المعلمين....	419
86	إختيار المشاركين	لا يوجد تحديد أسماء أو أساس للإختيار....	419
87	إختيار المشاركين	المديرة هي التي تختار....	419
88	تخطيط زمن	حاليا هناك مشكلة هي أن جميع الدورات سوف تخطط لتكون يوم سبت، أي يوم العطلة....	419
89	احتياجات من الدورات	أحتاج دورات جديدة كدورة في الوسائل....	420
90	احتياجات تطبيق	...مختبر الحاسوب صغير جدا ولا يتسع لصف...أحيانا ألغي النشاط....	420
91	احتياجات تدريب	أحتاج دورة الوسائل فهناك مسابقات ومعارض.	420
92	مساندة التطبيق	ياريت الإدارة تحتج فقط	420
93	مساندة التطبيق	بل أيضا المعلمات يعترضن على نطافة الصف....	420
94	مساندة التطبيق	وأعتبر غير قادرة على إعطاء الحصة وأدير النشاط....	420
95	مساندة التطبيق	نعم تحتج على سير حصص النشاط.....	420
96	مساندة التطبيق	أحيانا صف تاسع وهو قرب الإدارة أعمل معه مجموعات فيصدر من الطالبات بعض الضجيج عند النقاش .... فتلفت المديرة نظري لوجود ضيوف عندها وتؤكد على ضرورة الإلتزام بالصمت....	420
97	مساندة التطبيق	أول ما عملت ثرت على المديرة لأنها كانت تقول أن حصصي فيها مشاغبة.... وهذا لفت نظر خاطئ في حقي....	420
98	مساندة التطبيق	.... أنا أرفض أن يكون الطالب ساكت طول الحصة....تلك حصة فاشلة....	420
99	احتياجات تدريب	دورة حاسوب ..... كأن أستغلها للتجارب التي لا أستطيع عملها لخطورتها	420

100	زمن التطبيق	أحتاج إلى الزمن للبحث عن أشياء جديدة.... ولكن لا يوجد وقت.	421
101	استاذ مدرب	نعم بما أن إسمه إشراف فأنا أفضل أن يقوم على الأقل بمساعدة الأستاذ وتوجيهه بدل عدم تحقيق الاستفادة.	421
102	استفادة	أحضرونا لمدة شهرين ونصف وضاعت علينا حصص ولم نستفيد	421
103	فئة مستهدفة	هذه دورة تصلح لمن يدرس المنهاج لأول مرة.	421
104	فئة مستهدفة	هناك مشكلة في اختيار المشاركين....	421
105	التربية	كموجه مفروض أن يسجل الدورات التي أخذتها.... فلا يتم استدعائي لحضورها مرة إخرى	421
106	التربية	..... معلمات أخريات عادوا الدورة.... كن مرهقات....	421
107	مصاريف	المواصلات لا يتم حسابها....	421
108	ضيافة	ومن الثامنة حتى الثانية بضيافة كأس شاي فقط واستراحة عشر دقائق للصلاة....	421
109	مفتشين	النشاط الذي وصفته كان بطلب من الوزارة.... ولكني استنتجت بعدها أن الموجهين يريدون أخذ إنتاجنا ونسبه لهم	422
110	مفتشين	..... في إحدى الدورات لزميلة لي أنجزت هي مشروع في الدورة ووجدت بعد فترة أنه وزع باسم الموجه .... فتضايقت	422
111	التربية	ورغم وجود معلمات قديرات يبرزن خلال الدورات، إلا أنهن يستثنين من منح الماجستير أو السفر أو غيره.	422
112	تطبيق أثناء الدورة	ولا مرة طلب منا التطبيق والعودة إلى الدورة.	422
113	تطبيق أثناء الدورة	إن التطبيق ومعرفة الأشياء الصحيحة من الخاطئة ومناقشتها وتحليل الأسباب.... هذا جيد إذا وجد من يفسر لنا الأسباب.....	422
114	امكانية التطبيق	نطبق من خلال المنهاج والخطة	422
115	التعلم من الزملاء	نعم نستفيد من الخبرات ..... نحن نناقش ..... في إحدى الدورات كان الموجهون لا يحضرون وننتظر دون فائدة	423

116	مدرب	يجب التنسيق عندما لا يريد الموجه الحضور فهذا تضييع للوقت....	423
117	التعلم من الزملاء	بالنسبة لي نعم ضياع وقت...بالنسبة للمعلمات لأول مرة قد يكون أكثر فائدة....	423
118	اختيار مشاركين	فلماذا علي تكرار نفس الدورة والمشرف يحضر لي حصص ويعرف أدائي فيها ويعرف ضعف آخرين.....	423

جدول (45)

جدول تصنيف العبارات التي وردت في المقابلات المعمقة للمبحوث "ج"

	الموضوع	النص	
1	مسؤوليات المعلم	....فأنا لا أدرس ضمن تخصصي.	423
2	مسؤولية المعلم	لاشك تأثير سلبي....معلوماتي في التخصص تذوب يوما بعد يوم...	423
3	استفادة	فإذا كنت سآخذ دورة في المنهاج الذي أدرسه، طالما أنا خارج التخصص، يمكن أن يكون لها دور ايجابي.....	424
4	تخطيط	الدورات ممكن أن يستفيد منها إذا كانت بالتنظيم أو بالآلية المطلوبة.	424
5	تخطيط	يوجد خطط ولكن تنفيذها على أرض الواقع ليس كما يجب،	424
6	تخطيط	ليست بالآلية المطلوبة بحيث يستفيد منها المدرس وتنعكس على الطلاب.	424
7	إتجاهات	....لم أتشجع لحضورها	424
8	توفر شروط تطبيق	ولكي أطبقها على أرض الواقع في ظل الظروف التي نعيشها وتعيشها مدارسنا وتحديدا مدارس الذكور، وأركز كثيرا على ذلك، لا تسمح بالكثير بأن يلائم الموجود في الدورات مع الموجود في غرفة الصف وما الذي يستطيع تقديمه في غرفة الصف.	424

9	محتوى	...لا أعتقد أنني أخذت شيئ خاص بالصف العاشر.	424
10	توفر شروط تطبيق	.... ممكن أن يكون ما. في المدرسة أقل من الموجود في الدورة من أجهزة وأدوات عرض.....	424
11	توفر شروط تطبيق	أي لا أستطيع تطبيق الخطة والمعلومات التي أخذتها واستفدت منها في الدورة شكل صحيح أو أن أطبقه في غرفة الصف بسبب النقص بأدوات المختبر والأدوات العلمية بشكل عام.	424
12	توفر شروط تطبيق	قد يغطي 70% من التجارب ونشاطات الكتاب.....	425
13	الطلاب	ولكن عندما أريد عمل حصة مختبر ل40 إلى 45 طالب في الصف.....هذا سيؤثر على أدائي....	425
14	توفر شروط تطبيق	غرفة المختبر أو حتى الصف قد لا تلائم هذا الغرض،	425
15	الطلاب	والأدوات بين يدي لن يستفيد منها الطالب طالما نتعامل مع هذا العدد.....	425
16	الطلاب	أقصى حد 5مجموعات من 9 طلاب.....لا أعتقد أنهم سيستفيدون حتى لو افترضنا وجود أدوات للمجموعات.....	425
17	تطبيق	كنا كثيرا ما نأخذ معلومات ولا نطبقها بسبب ما ذكر سابقا.....	425
18	زمن	.....شيئ آخر هو ضيق الوقت. حتى في داخل الدورة نفسها لا يوجد وقت لتنفيذ خطة الدورة نفسها.....	425
19	زمن	....هذه مدة غير كافية حتى آخذ المعلومات الموجودة ضمن خطة الدورة.....	425
20	تخطيط	الذي وضع الخطة لم ينسقها...	425
21	تخطيط	....تنسيق الزمن ضعيف.....	425
22	تخطيط	.....يجب زيادة عدد اللقاءات وتوزيع الخطة للدورة على فترة زمنية بشكل أفضل.	425

23	تخطيط	وأنا أنصح بأن يشارك المعلم بالتخطيط وأقولها عندما يأتي موجهين	425
24	موجهين	....لكن تتفاجئ بتقدير الموجه وتعليقاته حول ضبط الصف...تقويم ختامي.....مراجعة	425
25	موجهين	....لكن تتفاجئ بتقدير الموجه وتعليقاته حول ضبط الصف...تقويم ختامي.....مراجعة	426
26	تخطيط	....أنا لا آخذ خطة من شخص جالس في مكتبه.....	426
27	تخطيط	.....الذي في موقع العمل ويتعامل مع الطلاب هو الذي يستطيع وضع خطة.....	426
28	تخطيط	فتكون اقتراحات من عدة مدارس .....فتكون الفائدة أعمق.....يناقشون المشاكل التي يواجهها صف معين ويبادرون في وضع خطة.....	426
29	تحديد الاجتياجات	المعلمون لديهم أكثر معرفة في تحديد مواضع الضعف في المادة وهم يواجهون الطلاب....	426
30	مخطط	....إذا أردنا أن نكون أكثر واقعية المفروض أن الذي يعمل في المدرسة أو المدرس على رأس عمله يعرف أكثر	426
31	موجهين	كنت ألتقي في الموجهين أو المشرفين في الدورات .....نحدد بعض الأفكار المستقبلية.....بعضها كان يطبق.....وبعضها طي النسيان....فل نقل أنها أهملت....	426
32	إتجاهات	وطالما كان المعلم في الخدمة تبقى عنده أفكار.....	426
33	تخطيط	يمكننا أن نعمق الفائدة من هذه الدورات.....علينا نحن المدرسين على رأس عملهم والمتخصصين بالمنهاج كل بتخصصه، أن يطرحوا أفكارهم لبرنامج الدورة وخطة الدورة الزمنية و المعلومات المطروحة في الدورة والفترة الزمنية.....	426
34	محتوى وزمن	آخر لقاء حضرته كان من ساعتين .....وتناول نصف منهج الفصل....	426

35	تخطيط	؟.....أنا دائما أحس أن هناك إشكالية في زمن الدورة والخطة والمادة المفروضة في الدورة.....	426
36	محتوى	أكثرها على نشاطات الكتاب المقرر.....الجانب العملي للعلوم	426
37	محتوى وزمن	التجربة التي يجب أن أعطيها في حصة من ن45 دقيقة، نأخذها في 2 إلى 5 دقائق في الدور	427
38	استراتيجيات تدريب	....لدي معلومات، لكن أريد الخطوات لأنقلها للطالب...	427
39	تخطيط	.....يجب أن يشترك معلمون من تخصصات ومدارس مختلفة للتخطيط للدورات.	427
	المقابلة الثانية		
40	تخطيط	نضع لها الخطة اللازمة والوقت الكافي ونرتب معلوماتها.....	427
41	محتوى وزمن	يجوز أن يكون برنامجها أن يشمل نصف فصل في لقاء واحد.....	427
42	زمن	المفروض أن تعطى الوقت الكافي	427
43	محتوى	تكون أشمل من الموجودة حاليا...	427
44	تخطيط	وأركز مرة أخرى على أن من يضعون الخطة والمعلومات هم المدرسين أنفسهم، وليس الموجهين أو من يجلس على مكتب أو قسم المناهج، لأن هذه الأمور تكون أكثر وضوحا وتعطى شمولية أكثر إذا كانت من القائم بالعمل وهو المدرس أكثر من غيره.	427
45	دور المعلم في التخطيط	نحن نعطي برنامج الدورة ونحدد الهدف وأي منهاج ولأي صف، ويتم الاتفاق مع المدرسين الموجودين في المحافظة أو القرى، داخل المدينة أم خارجها، والاتصال معهم ونرى من لديه الاستعداد لأن يعطي معلومات أو أن يشارك في الدورة أو تخطيطها أو إعطاء معلومات عنها.	427

46	تنفيذ	دور المدرس يجب أن يكون بالتنفيذ، في آلية التنفيذ للدورة .....بحيث إعطاء الوقت الكافي وجدولة المواضيع التي ستعطى في اللقاء...	428
47	دور المعلم في التخطيط	المدرسون لديم علم ودراية.....لديهم وعي وفهم للفترة الزمنية اللازمة للموضوع.....حبذا لو كان مثل هذا التخطيط لأن الفترة الزمنية هي عامل أساسي.	428
48	دور الطلاب في الدورات	.....أشرك مستويات الطلاب المختلفة معي في الدورة.....قد يكون عندهم ملاحظات غير واردة في ذهني.	428
49	دور الطلاب في التدريب	ممكن رؤية كيف أن الطالب يستوعب....وما هي نقاط الضعف في أدائي....قد ألاحظ انجذاب الطلاب لفكرة معينة طرحها زميل وغير موجودة عندي.	429
50	دور الطلاب في التدريب	نعم، يراقب المعلمون أداء معلم آخر وانتقاء النقاط الايجابية.....سيقول أغلب القائمين على الدورات أنه يمكن تعويض ذلك بأوراق عمل ....ولكن ورقة العمل تبقى للطالب، أقيم فيها الطالب بحد ذاته ولا أقيم مجموعة الطلاب في نفس الوقت.	429
51	طالب	لو كان مستوى الطالب بمستوى المرحلية العمرية التي يدرس فيها.....	430
52	تطبيق	لأن تطبيق أفكار مراعاة الفروقات الفردية مع المنهاج والطلاب.....	430
53	تطبيق	وأنا أعلق دائما على الخطط العلاجية التي نقوم بها في منهاج العلوم.....نصتدم باللغة العربية والرياضيات.....وللأسف الخطط العلاجية لا تعطي نتيجة.....	430
54	احتياجات تدريب للصف العاشر	لم آخذ دورات بخصوص تقييم اتجاهات الطلاب....،أقوم بذلك من خلال خبرتي وتجربتي الشخصية.....	430
55	احتياجات تدريب	من الناحية الأكاديمية والنفسية.....لأن هناك تطورات....نسميها فسيولوجية في مرحلة المراهقة....في مرحلة مفترق طرق.	430

56	احتياجات تدريب	يجب الربط بين التغيرات الأكاديمية والنفسية....	430
57	مقترحات دورات	يا حبذا الدمج بين الخطط العلاجية على مستوى المدارس.....والتنسيق بينها.....أن تكون دورات تركز على المواد الأساسية.... ويكون بينها دمج....عربي ورياضيات وعلوم.....لنغطي الفجوات..... تكون نموذج لتجربة ندرس نتائجها....ونخرج منها بخطط علاجية مشتركة.....بحيث نحسن أداء الطالب	431
58	التربية	نحن تأتينا الكتب كالكتب السماوية، علينا التنفيذ، وأخذ المعلومات جملة واحدة.....	431
59	إتجاهات معلمين	.....نحن نتلقى التعليمات وفي النهاية نحن مطالبين أن ننفذ ما جاء هناك مع كل " ليس المساوىء فقط ولكن مع لامبالاة في أدائها".....	431
60	دافعية	نحن نأخذ دورات.....وهي كثيرة لا شك.....ولكن حقيقة وبصراحة لم يكن عندي الدافعية لتطبيق كل ما سمعت به أو رأيته....	431
61	توفر شروط تطبيق	هناك عدة عوائق منها الزمن والشعب المكتظة وغيرها من المشاكل.	431
62	موجهون	وأعتقد أن الموجهين يطالبون بالأداء الجيد وهم اعين للمشاكل ويطالبون بأشياء أكثر.	431
63	القوانين	هو موضوع القوانين في التربية....ضبط الصف.....شخصية المدرس.....أنا لا أحب الخوض فيها...ستفهم بطريقة خاطئة....	432
64	قوانين	عدم وجود عقوبة مناسبة للطلاب، أوجد عند المعلم لامبالاة وانعدام الدافعية.....	432
65	قوانين	.....بوجودي كنائب مدير في المدرسة، ألاحظ وجود مخالفات كثيرة من قبل الطلاب، وهي تخلق عدم دافعية عند المعلم...	432
66	قوانين	نحن بحاجة ألى تعديل قوانين التربية بشكل عام.	432

67	الدافعية	أنت توجد الدافعية إذا أزلت هذه العوائق	432
68	المحتوى	تتمحور حول مادة الكتاب المقرر. لا يوجد أي شيء إثرائي	432
69	التعلم من الزملاء	يجوز أن أطرح الفكرة ويستفيد منها مدرس آخر وهكذا	432
70	تعلم من الزملاء	صحيح أن الدورات للمنهاج أو الكتاب المقرر للتركيز عليها،	432
71	مقطرحات دورات	ولكن يا حبذا لو كان هناك أفكار تثري المنهاج أكثر خارج الكتاب المقرر ولها علاقة بأداء المدرس وإعطاء معلومات للطلاب.	432

جدول (46)

جدول تصنيف العبارات التي وردت في المقابلات المعمقة للمبحوث "د"

	الموضوع	النص	
1	استراتيجية تدريب	كل الدورات بنفس الطريقة. لكل واحدة أهداف مختلفة، بعضها للمعلمين جميعهم بشكل عام كدورة المعلمين الجدد ودورة القياس والتقويم	433
2	المدرب	يعتمد على من كان يعطينا الدورة، مدى تمكنه من المادة	433
3	مدرب	ودافعية المدرب	433
4	استفادة	أعتبرأن الدورات التي أخذتها في المرحلة الأولى من التعيينات كان فيها استفادة كبيرة،	433
5	استفادة	بعد ذلك أصبحت أشعر أن الدورات تقريبا تكرار للمفاهيم الأساسية التي مرت علينا	433
6	الحقائب	لم نجد المشرفين دائما مهيئين بشكل جيد للموضوع مثل دورة الحقائب التعليمية...	433
7	حقائب	لم نشعر أن المشرف مطلع أو حاول تجربة الأدوات قبل الدورة كنا نجربها معا...	433

8	المدرب	....ففعالية المدرب في استغلال الوقت أقل وتقل الاستفادة إذا لم يكن مهيئا....	433
9	مدرب	بعض الأشياء كنا نسأل عنها وهو كمدرب لا يعرف عنها...	433
10	التعلم من الرفاق	قد يجاوب معلم مشارك...كنت أشعر أنها دورات تبادل خبرات أكثر من أنها فيها معلومات موثقة أستفيد منها ولها مرجع	433
11	مدرب	كمشرف أكيد مؤهل، ولكن الدافعية، إما أن المشرفين مضغوطين في الوقت أو أنه لا يوجد رغبة في التحضير.	433
12	مدرب	التأهيل لا يكون فقط بشهادة ولكن من خلال دورات تعطى لذلك....يجب أن يتناول الموضوع في تدريب قبل الدورة.	434
13	مدرب	أقيس الدافعية بقدر ما هو المدرب محضر نفسه....مثل المعلم	434
14	مدرب	إذا كان عنده دافعية للتعليم، يعمل على نفسه قبل الحصة، ومن ليس لديه دافعية يدخل الحصةو"كيف ما تطلع، تطلع	434
15	مسؤوليات معلم	أخرج من دوامي .....أخسر حصص لطالباتي....هذا يسبب لي أزمة وأنضغط لأعوض الحصص في وقت آخر...	434
16	اتجاهات	أفترض أنه يجب أن أجد في الدورة شيء جاهز وأستفيد منه إلى الحد الأقصى.....وإلا أتأزم....	434
17	محتوى	....أحيانا تطرح مواضيع أعلى من مستوى المعلم وتحتاج خبرات أكثر مما هو موجود لديه مثل دورة WILER في استخدام الحاسوب في التعليم...	434
18	استفادة	أنا وزميلاتي في المدرسة لم نستطع الاستفادة منها بشكل جيد رغم أنها أخذت من وقتنا الكثير...	434
19	توفر احتياجات تطبيق	لم نستطع تطبيقها.....ليس لدينا الخبرة الكافية....	434
20	توفر احتياجات تطبيق	وعندنا مشكلة ضغط وقت.	434
21	متطلبات دورات	الخبرات هي المطلوبة وتكريس الوقت....	434
22	الفئة المستهدفة	فمثلا الشباب الغير متزوجين وفئة الذكور كانوا أكثر المتدربين تفاعلا....	434

23	الفئة المستهدفة	....نحن من منا عنده خبرة فهي تقتصر على استعمال PowerPoint أو طباعة أسئلة.....هذه هي حدودنا....	434
24	الفئة المستهدفة	فأحيانا اختيار المعلمين الذين يمكن أن يستفيدوا من الدورة يكون فيه خلل	434
25	الفئة المستهدفة	يجب اختيار معلم لمهارة معينة، فليكن مؤهل لها....	435
26	تخطيط	(قبل 11 سنة) أخذنا دورة في القياس والتقويم وكانت جيدة....طرحت فيها مواضيع كثيرة.... جائت الوزارة هذا العام وطلبوا منا " تحليل محتوى	435
27	شروط تطبيق	قالوا هذا جزء مما أخذتموه في دورة القياس والتقويم.....قبل 11 عام، كيف أتذكر....أحيانا تعطى الدورة ولا نطالب بالعمل عليها في حينها.....نجد صعوبة .	435
28	إستفادة	الدورة التي لا تفعل في وقتها تذهب سدى	435
29	طلب دورات	أقيم نفسي أنني بحاجة لدورة جديدة في الموضوع....	435
30	طلب دورات	طالبنا بدورات حول استخدام الأجهزة المخبرية في غير تخصصاتنا والتي تحتاج تدريب على استعمالها	435
31	طلب دورات	كلما جاء الموجه نذكره باحتياجنا، وحتى الآن لم تنفذ...	435
32	إتجاهات	نحن لسنا ضد الدورات	435
33	شروط الدورة الجيدة	قد تكون مفيدة ولكن أن تكون مهيئة بشكل جيد	435
34	الفئة المستهدفة	ويتم اختيار معلمين يمكن فعلا أن يستفيدوا من الدورة،	435
35	شروط تطبيق	ويكون تطبيقها على أرض الواقع وبشكل سريع....	435
36	إتجاهات	يتابع المعلم نفسه وينمي مهاراته هو شيء جيد....هي ليست وقت ضائع	435
37	اتجاهات	تكرار تجارب سابقة فاشلة يؤدي إلى أن تصبح الدورات عبئ ويذهب المعلم بنفسية أنه لن يستفيد	435
38	تخطيط	ولكن إذا خططت بشكل جيد يمكن الاستفادة منها....	435
39	استفادة	من الخبرة، هناك تفاوت في الدورات حسب المدرب والموضوع وأهميته وكم يمثل العملية التربوية عند المعلم.	435

40	زمن	الفعاليات أحيانا لا يكون الوقت المخصص لها كاف لتنفيذها خلال الدورة	436
41	تخطيط	.....فالتخطيط للزمن مهم	436
42	تنفيذ الدورات	هناك أيضا التهيئة الفعلية للمواضيع التي ستطرح، خاصة إذا كانت فيها أجزاء عملية.	436
43	طلب دورات	....أخبرنا المشرف....قال هذا تخصص التقنيات.....التقنيات قالوا هذا عمل الإشراف....قبل أيام جاء الإشراف العام وطرحنا الموضوع.... ونحن مصرين أن نأخذ دورة...	436
44	التعلم من الرفاق	على الأقل واحد من المدرسة يأخذها وهو يعلم البقية.....المسألة مسألة تبادل خبرات...	436
45	أجهزة مهملة	الأجهزة في المختبرات دون استعمال.	436
46	إتجاهات	: نحن يئسنا من عمل دورة....أصبحنا نستعين بمن يزودنا هذه الأجهزة....لكن هم مسوقين.....ولم يستطيعوا المساعدة.	436
47	تطبيق	إما أن أتجاوز النشاط أو أحاول إيجاد بديل أقل كفاءة.....	436
48	تطبيق	التأثير هو من ناحية الوقت ومن ناحية الخبرة التي أعطيتها للطالبات. هناك فرق بين تدريسها نظريا وبين أن يقيسوا ويجربوا ويراقبوا.	436
49أ	الحقائب التعليمية	إعتبرتها من الدورات التي لم أستفد منها كثيرا لأنها كانت تفتقر للتخطيط الزمني السليم،	437
49ب	حقائب	والمشرف لم يكن مطلع على محتويات الحقيبة إلا ونحن في الدورة معا....	437
50	حقائب	الأدوات بسيطة....	437
51	حقائب	هناك تفاصيل معينة نحتاج أن نسأل عنها....لم يكن يجاوب....كان يقول" لنعمل معا	437
52	حقائب	أحيانا بعض المعلمين كانوا قد جربوها....	437
53	حقائب	.....وأحيانا كنا نتحزر تحزير	437
54	التعلم من الرفاق	أجمل ما في الدورات هو تبادل الخبرات.....	437

55	التعلم من الرفاق	يحصل بشكل عام في كل الدورات....ولكنها استفادة محدودة تصل إلى 50%....	437
56	تخطيط	لوخططت الدورات بشكل جيد قد تصل الاستفادة من تبادل الخبرات إلى 90%.	437
المقابلة الثانية			
57	إتجاهات	أنا من حيث المبدأ أعتبر الدورات مفيدة للمعلم	437
58	إستفادة	ووسيلة جيدة لزيادة خبراته	437
59	التعلم من الرفاق	ووسيلة جيدة لتبادل الخبرات بين المعلمين	437
60	تعلم من الرفاق	وتعمل تواصل بينهم.....	437
61	التخطيط	بشرط أن يتم التخطيط لها وتركيزها بشكل سليم.....	437
62	تخطيط	والتخطيط هو ما نجد فيه في كثير من الأحيان خلل.....	437
63	الفئة المستهدفة	وتكون عند التعيين، كدورة المعلم الجديد والقياس والتقويم....كانت مفيدة..... المعلم فعلا بحاجة للخبرة.....	437
64	التطبيق	مشكلة كانت بدورة القياس والتقويم.....لم يطلب منا استعمال المهارات مباشرة بعد الدورة.....كتحليل المحتوى وجدول المواصفات.....طالبوا بتطبيقها بعد 10 أو 11 سنة بعد أن نسيناها.....	437
65	تطبيق داخل الدورة	صعب عمل تحليل محتوى لمنهاج خلال الدورة....	438
66	أثر عدم التطبيق	تفقد المهارة وتنسى الأساسيات التي بنيت عليها....يجب بعد أن تعطى المهارات أن تطبق بشكل مباشر أو خلال سنة وليس بعد أن ينسى المعلم المعلومات.	438
67	المتابعة بعد التدريب	وكان عليهم متابعة الموضوع..... يجب أن يكون هناك متابعة....	438
68	متابعة بعد التدريب	أخذت الدورة وتعلمت أشياء.....أين التطبيق العملي لها؟ المفروض أن تقوم بهذا العمل المعين، فأين هو؟	438
69	الموجهين	ليس دائما، وفي موضوع التقييم بالذات، لا....يختلف الأمر من مشرف لآخر.....	438

70	الموجهين	بعضهم يتابع والبعض الآخر لا يتابع....	438
71	التربية	مسألة القياس والتقويم لم يكن الأمر عائدا على الإشراف، بل لم يكن هناك توجه من التربية للتطبيق....	438
72	تخطيط	نحن انتظرنا حتى أخذ الدورة جميع المعلمين" ولكن لم يعرفوا أن المعلمين خلال تلك الفترة، كانوا قد نسو ما أخذوه في	438
73	إتجاهات	نشعر أن كثير من الدورات يكون هدفها نقل العبئ الخاص بالمشرف على المعلم....	438
74	التربية	وعرف الإشراف العام والرقابة أننا نزلناه من النت ولم نقم به بأنفسنا....المهم كان أنه موجود....	439
75	التربية	ومن لم يكن لديه.....توضع نقطة سلبية ضدك.	439
76	متابعة بعد التدريب	لم تتم مناقشة كيف عمل تحليل المحتوى؟ ماذا كانت الاستفادة منه؟ هل يجب أن تقوم به بنفسك أم يكفي أن تحصل عليه جاهزا؟....	439
77	إتجاهات	دائما يوجد شعور بأن كيفية التعامل مع الموضوع هي بشكل صوري....وينتهي هناك...	439
78	التربية	تعطى الدورات لتسجل أنها أعطيت	439
79	التخطيط	وتوضع في الخطة.....بغض النظر إذا ما تمت الاستفادة	439
80	إتجاهات	لذلك يشعر المعلمين بضغط كبير عندما توجه لهم دعوة لدورة.... سيؤدون شيء صوري	439
81	إستفادة	والفائدة لا تنعكس عليهم بشكل إيجابي	439
82	المدرب	بل تنعكس على من نفذ الدورة وهو يزيل عن نفسه عبئ وأنه قام بعمله.	439
83	التعلم من الرفاق	غالبا الاستفادة هي من تبادل الخبرات....	439
84	التعلم من الرفاق	الدورات توفر فرص تواصل....	439
85	تعلم من الرفاق	معلم لا يعرف كيف يوصل مادة للطلاب قد يستفيد من زملائه...	439

86	تعلم من الرفاق	....نناقش كيفية طرح قضايا وكيف تصل للطلاب....ما هي النتائج لنشاط معين....نحاول أن نغيره	439
87	فئة مستهدفة	بالنسبة لي كانت دورة التهيئة للمعلم الجديد مفيدة جدا....المعلم الجديد متعطش لأي خبرة...كيف تتصرف...كيف تحضر....نصيغ الأهداف.....	439
89	الدافعية	الدافعية عالية، فقد كنت ببداية التعيين بحاجة لأي أحد يستطيع أن يدلني عل أي شيء صحيح.	440
90	الدافعية	الدافعية بانخفاض مستمر منذ حينها.	440
91	اتجاهات	يترسخ مع الوقت مفهوم عند المعلم أن هذه الدورات لا تعطي فائدة.....	440
92	إتجاهات	.....هي شيء صوري	440
93	متابعة بعد التدريب	....هل استفدنا....لا يتم المتابعة	440
94	الدافعية	شيء آخر يقلل الدافعية هي القضايا التي تناقش في الدورات	440
95	تطبيق	وتوضع لها حلول مثالية لا تناسب الواقع....	440
96	الطلاب	وكأن الطلاب وضعهم الأكاديمي مميز	440
97	اتجاهات	نسكت ونوافق....	440
98	تطبيق	وما يقولونه غير قابل للتطبيق....	440
99	واقع تعليمي	لدينا واقع تعليمي سيء جدا....	440
100	الطلاب	عدد الطلاب سيء...	440
101	المنهاج	المنهاج يركز على المحتوى أكثر من إثارة المهارات والقدرة على التفكير	440
102	المنهاج	....المنهاج كبير ومزدحم...	440
103	زمن التطبيق	لا يوجد وقت كاف في الحصص ...	440
104	قوانين	حتى القوانين التربوية هي تضعف التعليم.....	440

105	قوانين	ممنوع الترسيب....لأهداف مادية بحته....الذي يرسب يكلف الوزارة....فنرفعه....يصبح جزء من الصف عبئ على الطالب والمعلم.	440
106	تطبيق	يعطونا حلول لا يمكن تطبيقها على أرض الواقع، عن شيء شافوه باليابان أو ببريطانية.	440
107	طلاب	فهل نستطيع تطبيق هذه الحلول على صف من 50 طالبة،	440
108	منهاج	ومحتوى منهاج بهذا الزخم وهذه الكفاءة.	440
109	منهاج	محتوى المنهاج لا يناسب وضع الطالب أساسا،	440
110	تطبيق	والقضايا التي تطرحينها، لا تحل بطريقة واقعية.	440
111	واقع المعلم	نحن نعرف أن المعلم لديه ضعف.....لكن المشكلة أن العمل يقوم على أن المعلم وحده هو الذي فيه خلل ويتناسو جميع الظروف الباقية المحيطة	440
112	واقع التعليم	. المعلم بحاجة إلى إصلاح وهو يخرج ضعيف لأن السلسة كاملة فيها خطأ.....سلسلة التعليم فيها خلل....كيف تعالج المعلم والسلسلة مليئة بالأخطاء	440
113	واقع المعلم	. يجب معالجة ضعف المعلم.....	440
114	الطلاب	العمل على عدد الطلاب في الصفوف....	440
115	المنهاج	محتوى المنهاج..... أحسنه بما يتناسب مع مستوى الطلاب....مع متطلبات البيئة والمجتمع.....	441
116	قوانين	العمل على قوانين النجاح والرسوب.....	441
117	واقع المعلم	نجتمع على المعلم لأنه أقل كلفة.....	441
118	القوانين	تغيير القوانين مكلف....	441
119	المدرسة	كذلك زيادة الصفوف.....	441
120	واقع المعلم	تقليل نصاب المعلم.....	441
121	واقع المعلم	الأفضل وضع العبئ على المعلم .....أنت فقط من سيغير الواقع....	441
122	الدافعية	.....لذلك نذهب بدافعية قليلة.....	441
123	واقع التعليم	يريدون العمل علينا دون تغيير واقع التعليم.....	441

124	واقع التعليم	لا يوجد حلول إيجابية قابلة للتنفيذ،	441
125	واقع التعليم	ولا يوجد تطوير على البيئة التعليمية....	441
126	دافعية	هذا يضعف المعلم ويحبطه ويجعله دون دافعية لتعلم شيء جديد لأنه لا يستطيع تطبيقه.	441
127	زمن	هناك دورات متعلقة بمنهاج معين....تتميز بأنها قصيرة	441
128	واقع المعلم	المعلم سيدرسها وهو معلم علوم ورياضيات وليس تخصص حاسوب...	441
129	واقع المعلم	أي غير مهيئين للمنهاج.....	441
130	واقع المعلم	تعلمت الحاسوب مع الطالبات وكانت هذه فائدة تدريسها.	441
131	واقع المعلم	....درستها قبل التأهل لها في دورة.	441
132	تخطيط	الدورة فقط عندما ظهر منهاج الصف العاشر.	441
133	واقع المعلم	خمسة صفوف بمادة طرحت حديثا علي وعلى المنهاج دون دورات....لم أكن مهيئة	441
134	واقع المعلم	....كنت قد نقلت حديثا. هذه التنقلات تحدث عشوائيا....	441
135	متطلبات دورة	كنت واحدة من بين مجموعة من الزميلات لا نفهم شيئا في الحزم البرمجية أو الإلكترونيات....	441
136	زمن الدورة	فما هي المدة المتوقعة للدورة حتى نكتسب مهارات بسيطة.....	441
137	زمن الدورة	أعطونا الحاسوب في يومين والإلكترونيات في يومين .....المنهاج كاملا لمعلمين لا يعرفون عنه شيئا.	441
138	التربية	في اليوم الرابع لم أذهب للدورة.....ذهبت للتربية.....	442
139	التربية	لا أريد تقريب مكان عملي، ولا أشطرت مدرسة معينة....أطلب فقط أن أدرس مادة تخصصي....	442
140	التربية	أنتم لا ترضون أن أعلم سنة كاملة وأنا لا أفقه شيء بالمادة....جدوا لي الحل	442
141	إتجاهات	شعرت أنني إذا ذهبت إلى المدرسة وأعطيتها، سأصبح أضحوكة للطالبات	442
142	تربية	....تكلمت مع رئيس قسم الإشراف في المديرية....نقلت إلى مدرسة أبعد....أقل ما فيها أدرس مادة تخصص.....	442

143	الدافعية	مستعدة كنتيجة للدورة أن آخذ إجازة	442
144	منهاج	مثال لمشكلات الدورات المتعلقة بالمنهاج.....	442
145	زمن	مدتها قصيرة.....لأناس لا يفقهون فيها شيء....وليست في تخصصهم.	442
146	مدرب	كان يشعر بالشفقة علينا واستمر بالدورة لأنها هكذا تعطى	442
147	إتجاهات	لذلك نقول أنها صورية....	442
148	مدرب	لا أعرف إذا حاول المدربون عمل شيء.....	442
149	مدرب	هم قدروا الأسباب ولم ينقلوا الواقع.	442
150	إستفادة	دورة الإسعاف الأولي كانت مفيدة كمهارات شخصية ولم أحتاج استعمالها في المدرسة	443
151	إتجاهات	ولكن أحبذ أن يكون في كل مدرسة من يعرف بالإسعاف الأولي	443
152	متطلبات دورات	أما دورة Wilar فقد كانت بحاجة لمهارات سابقة وتهيئة	443
153	متطلبات دورات	ومعلمين لديهم مهارات في استخدام الحاسوب والتعامل مع النت على مستوى أعلى من البريد الاكتروني أو chatting.....	443
154	زمن الدورة	هذه المهارات تحتاج إلى وقت للتطوير	443
155	الدافعية	وتحتاج دافعية عالية.....	443
156	المشاركين	إناث وأغلبهن متزوجات ولديهن مهام بيتية بعد مهام المدرسة الشاقة وتبعات المدرسة للبيت، ومسؤولية الأولاد ويفتقرون إلى الوقت.....	443
157	المشاركين	شباب حديثي التعيين، غير مرتبطين بعمل آخر ولا ارتباط أسري، وبطبيعتهم يقضون ساعات أمام الحاسوب	443
158	المشاركين	فكانت مهارات الشباب عالية واستفادوا من الدورة.	443
159	متطلبات للدورات	قالوا فقط علينا معرفة المهارات الأساسية لاستعمال الحاسوب.	443
160	متطلبات دورات	فقط مهارات أساسية تعلمناها في دورات سابقة في المدرسة PowerPoint- Excel- Word وهي لم تكن كافية.	443
161	التطبيق	النتيجة أنه لم يتم تطبيق شيء من الدورة رغم أنها من خمس مراحل.....	443

162	إستفادة	فشلنا في هذا الموضوع وإذا طلبوا منا تدريب زميلات سيكون الوضع محرج جدا	444
163	إستفادة	بشكل أسبوعي على مدى فصل، وهي بالذات لم نستفد منها شيء.	444
164	متطلبات الدورة	المهارات المتوفرة أقل من متطلبات الدورة.....	444
165	زمن	الزمن لم يكن يساعد	444
166	زمن	فالوقت في كل لقاء قصير جدا	444
167	محتوى	وكانت تعطى فيه مهارات كثيرة وعالية وبشكل سريع.....	444
168	متابعة بعد التدريب	م نستطع تطوير مهاراتنا بعد الدورة	444
169	إحتياجات تدريب	لم يكن عندي نت في البيت وأعلمت المدرب بذلك.....	444
170	محتوى	مهارات زخمة ومضغوطة ومكثفة	444
171	متابعة بعد التدريب	ودون وقت لمتابعتها في البيت...	444
172	أدوات التنفيذ	حتى في مركز التدريب كانت الأجهزة بطيئة	444
173	تطبيق	ولا نستطيع التطبيق داخل اللقاء نفسه....	444
174	مدرب	قدراته عالية جدا، لكنه لا يستوعب قدرات الشخص أمامه	444
175	مدرب	ليس هناك لقياس قدراتي واستعراض عضلاته....بل هو	444
176	مدرب	كان كالمعلم الذي يقف أمام الطلاب في الصف ويتحداهم.....	444
177	مدرب	الهدف هو كم من المعلومات تستطيع أن تنقل للمتعلم.....	444
178	مدرب	كان المدرب لا يستطيع التوصيل ويعتقد أن كل ما يقوله يصل بسهولة وكأنه شيء بسيط.....	444
179	أدوات تدريب	وعملية التطبيق في الدورة كانت صعبة بسبب الخلل الفني،	444
180	إحتياجات تطبيق	وفي البيت لا يوجد نت، فمتى سأطبق المهارة	444
181	واقع المعلم	إذا آخذ المادة وأنساها	444
182	ومن الدورة	المرحلة الثانية كانت أفضل لأنها أعطيت في العطلة....	444
183	المدرب	وتغير المدرب إلى مدربين تدربوا قبلنا.....	444
184	المدرب	أدركوا وضعنا وساعدونا أكثر، ولاحظو عدم استفادتنا من الدورة الأولى	444

185	المدرب	وعادوها علينا لتجاوز الخلل الذي حصل.	444
186	شروط تطبيق	حتى الآن أقول أن هذه الدورة تحتاج معلم لديه وقت لتنمية مهاراته.....	445
187	واقع المعلم	دائما مضغوطين في الوقت.....	445
188	واقع المعلم	الواجبات أكثر من الأوقات.....	445
189	واقع المعلم	في المدرسة نصابي عالي.....	445
190	واقع المعلم	وفي البيت عندي مهمات شخصية وأخرى مدرسية.....	445
191	الزمن	مشكلة الوقت تعيق التقدم.....	445
192	تقطبي	مع بقية الظروف وحتى لو ضحى المعلم وعمل على تنمية نفسه فماذا ينعكس من ذلك على أداء الطلاب مع كل المحيطات	445
193	التربية	إلا أنه تم استدعاؤهم بالمرحلة الثانية بالتهديد.	445
194	واقع المعلم	حاولت الانسحاب بطريقة دبلوماسية رسمية فلم أجد تقبل....ستحضريها، وتنهيها، هذا هو القرار	445
195	التربية	استفدت أم لم تستفيدي ، هذه مشكلتك.	445
196	التربية	ألتزم بسبب الضغط والإرهاب،	445
197	دور الإدارة	وأحيانا إحراجات من المدير	445
198	إتجاهات	ولا نريد الرفض ونظهر كأننا عقبة في طريق التقدم العلمي	445

جدول (47)

جدول تصنيف العبارات التي وردت في المقابلات المعمقة للمبحوثة "ه"

	الموضوع	النص	
1	الجانب العملي	خلال العشر سنوات أخذت عدد كبير من الدورات منها عملية وكنا نستفيد منها أكثر شيء	446
2	محتوى	هي دورات فيها تغذية للمنهاج وكنا نأخذ فيها معلومات خاصة بالمنهاج الجديد، أي كلما حصل تبديل للمنهاج،	446
3	محتوى	معظمها كانت تغذية راجعة للمنهاج نفسه.	446
4	الجانب العملي	أكثر الدورات نستفيد منها هي الدورات العملية،	446
5	تطبيق في الدورة	وخاصة إذا قمنا نحن بالتطبيق داخل الدورة.	446
6	جديد	كنا نركب دوائر ونستخدم أجهزة، ذلك لأن الكهرباء أكثر المواد التي نتخوف منها خاصة، المعلمين الجدد	446
7	تطبيق	المعلمين الجدد، فهم يخافون استخدامها، فينقلون تخوفهم للطلاب، فيستثنوا الأنشطة	446
8	احتياجات تطبيق	. مختبرنا فيه أجهزة ومعدات وأدوات الضرورية منها.	446
9	استفادة عملية	هذه الدورات كانت ذات فائدة لنا نحن المعلمين، لأننا أصبح لدينا خبرة واستعملنا الأدوات والأجهزة	446
10	استفادة عملية	. والموادالكيميائية في دورات الكيمياء كانت جيدة، فهناك مواد نخاف منها ونهاب استعمالها. فعند التعامل معها تصبح عادية، وننقل هذه الخبرة للطلاب	446
11	دافعية	بصراحة أنا كنت أستعملها قبل الدورات. عندي حب تعلم ذاتي، لأنه سبب التقدم في الحياة.	447

12	استفادة عملية	لكن مثلا جهاز فان دي غراف لم أكن أقترب منه، إلا بعد أن أخذت عنه في دورة واستخدمته في الدورة.	447
13	استفادة	نعم عززت الدورات المبادرة عندي.(لاستعمال الأجهزة)	447
14	محتوى	الدورات العملية محتواها جيد	447
15	تنفيذ دورات	ولكن عددنا كان كبيرا (أي المتدربين)	447
16	تنفيذ دورات	ونقوم بها في مختبرات مدارس وهي لا تحتوي على كم مناسب من الأجهزة لتفسح المجال بأن يجرب كل متدرب	447
17	اتجاهات ايجابية	لولا أنني أحب أن أتعلم وكنت أبادر للعمل.	447
18	تنفيذ دورات	أما زملائي، فلم يكونوا يجدوا مجالا للتجريب، فالوقت محدد وعدد الأدوات للتدريب قليل فلا يستطيع الجميع	447
19	تنفيذ دورات	البعض يجرب والآخرون يراقبون، كما يحصل مع طلابنا. وهذه سلبية للطلاب..	447
20	حقائب	هناك أدوات ساعدتنا وهي الحقائب التعليمية،	447
21	حقائب	فيها أجهزة تكفي لمعظم المواد في المنهاج..	447
22	حقائب	ولكن المشكلة أنها " صيني" لا تدوم.(الأدوات في الحقيبة)	447
23	قلة عدد الطلاب	أطبق حتى 70% وذلك لأن مدرستي عدد الطلاب فيها قليل	448
24	قلة عد الطلاب	: نعم العدد القليل يساعد على التطبيق.	448
25	حقائب	.....كل أداة في الحقيبة استخدمناها ولكن ليس بأنفسنا،	448
26	تطبيق في الدورة	لا لم أجربها بشكل فعلي في الدورة	448
27	حقائب	بعض الأدوات كانت لا تعمل مع المدرب، والأنشطة لا تخرج بنتائج،	448
28	واقع تعليمي	أحاول تجربتها في المدرسة.....يساعدني وجود حصص صفية مخصصة للتحضير.....	448
29	واقع تعليمي	أسبوعيا أربع حصص.(تحضير مختبر)	448

30	واقع تعليمي	بعض المعلمين لديهم 6 حصص....يرتبط بعدد الطلاب في المدرسة(حصص تحضير مختبر)	448
31	استفادة	تساعدني الدورات ب50%	449
32	استفادة	أنا أستفيد ولكن لا أغطي إحتياجاتي	449
33	احتياجات تطبيق	المختبر مناسب لعدد الطلاب.	449
34	احتياجات تطبيق	الأدوات موجودة	449
35	استفادة	: استفدنا من دورة منهاج 10....	449
36	تعلم من الزملاء	..... اتفقنا على طريقة الشرح في عاشر حتى تنتقل مع الطلاب إلى الحادي عشر..... هذا تعاون مع الزملاء مفيد	449
37	تعلم من الزملاء	هناك وقت كاف في الدورة للنقاش.....ليس في كل الدورات..	449
38	زمن	هناك وقت فائض.... وبعضها لا يغطي جزء من المقرر لها....	449
39	زمن	زمن الدورات العلمية العملية غير كاف.....	449
40	زمن	في النظري هناك وقت أكثر من العملي...	449
41	تنفيذ	هناك صعوبة بتوفير المختبرات والأدوات للتدريب	449
42	زمن	أو تخصيص أكثر من لقاء لنفس الموضوع ليشمل مشاركة جميع المتدربين....	449
43	تنفيذ	....فعدد المتدربين كبير.	449
44	زمن	تقريبا زمن الدورات حول المنهاج مناسب....	450
45	زمن	الماضي أخذنا لقاء كل أسبوع على طول الفصل وكان الوقت كاف	450
46	انقطاع التعليم	بالتأكيد يؤثر الغياب عن الصف....	450
47	انقطاع التعليم	وآخذ حصص إضافية من غياب معلمات أخريات.....	450
48	ادارة	يوم الأربعاء هو يوم تفريغ العلوم للتدريب والمديرة تخفف العبئ في ذلك اليوم.	450

49	تخطيط	عادة ينبع التخطيط من احتياجات المعلم	450
50	تقدير احتياجات	. لدينا مشرفين وهم يقيمون احتياجات المعلمين	450
51	تقدير احتياجات	إذا اجتمعت مجموعة من المعلمين لديهم ضعف معين، يطلبون لهم دورة.....	450
52	تقدير احتياجات	في بداية العام يطلبون المواد التي نرغب بتطوير نفسنا فيها.	450
53	تقدير احتياجات	نعم هناك استمارة للاحتياجات وهي تؤخذ بعين	450
54	تواصل مع زملاء	أثنا تصحيح الامتحانات الموحدة يلتقي معلموا المادة بشكل دوري....	450
55	تواصل مع زملاء	ونحن على اتصال من خلال البريد الالكتروني،	450
56	مشرفين	ونتواص مع بعضنا ومع المشرفين	450
57	طلب دورات	فإذا طلبنا دورة لمادة معينة، يتم عمل لقاء تدريبي لها.	450
58	دافعية	المبادرة الذاتية تعطيني دافعية عالية للعمل....	450
59	اتجاهات سلبية	....فيتغيب معلم عن دورات من المفروض أن تفيده....	450
60	طالب	عام بعد عام هناك خمول وعدم قدرة على العطاء والاندماج مع المادة وكذلك قل التفاعل بين المعلم والطالب.....	451
61	طالب–غياب	يغيب الطالب دون حسبان....	451
62	طالب	لا يهمهم كيف تعطى المادة ولا كيف يشرح الأستاذ.....	451
63	طالب	علينا زرع روح العطاء فيهم حتى يستطيع المعلم نفسه أن يعطي.	451
64	استفادة	حصلت مرتين أن لم أستفيد، وذلك لغياب التنسيق	451
65	تنفيذ	أن أذهب للدورة وأجدها ألغيت	451
66	تنفيذ	. أو يكتفوا بعدد المتدربين....	451
67	التزام مدرب	أو يتصل المدرب بأحد المعلمين المشاركين ويطلب إليه أن يعطي الدورة مكانه دون تحضير....	451
68	التزام مدرب	فماذا تتوقع من معلم جاء ليحضر الدورة فصار هو المدرب دون تحضير حتى لو كان معلم ممتاز...	451

69	نقاش	....كنا نقتصر الموضوع على المناقشات حول الطلاب وهذه كانت تضيع وقتنا ووقت المدرسة ولا نستفيد منها	451
70	تخطيط	الدورة المنسقة والمعدة والمحضرة، ساعة فيها تغني عن 3ساعات	451
71	تخطيط	أي أن التخطيط الصحيح للدورة هو كالتخطيط للحصة وإن لم نخططها لا تكون جيدة.	451
72	مدرب	ما تأثير الأستاذ الجيد على طالبه؟ فنحن في التدريب طلاب أمام أستاذ	451
73	مدرب	هناك مدربين بمستنويات مختلفة....	451
74	مدرب استاذ	أحيانا يكون المدرب أستاذ، فيحضر ويعطينا الدورة ونستفيد منه أكثر من مشرف أو مدرب ...	451
75	مدرب استاذ	....فالطلاب في الصف أحيانا يفهمون من طالب آخر أكثر من معلم...فهو زميل لديه نفس مستوى التفكير....	451
76	مدرب– صفاة	وكذلك المعلم المدرب، فهو أقرب كونه معلم وأكثر قدرة على توصيل المفهوم.	451
77	مدرب	هؤلاء المدربين كانوا بالأصل معلمين.... وعاشو التجربية التدريسية.... ثم أصبحوا مشرفين. فمرت عليهم هذه التجارب جميعها.....	452
78	مدرب استاذ	أفضل أن يعطي الدورة أستاذ معلم للمادة لأنه يتعايش مع الفكرة أكثر ويستطيع ربط المنهاج مع بعضه... والانتقال ما بين وحداته.	452
79	مدرب صفاة	يجب أن يعرف المدرب السياق التعليمي لنا.	452
80	مدرب صفاة	تساعد معرفة المدرب في البيئة المدرسية	452
81	احتياجات تطبيق	....فبعض المدارس لا يوجد فيها لا مختبر ولا أدوات....	452
82	احتياجات تطبيق	بعض المدارس لا يوجد فيها مجهر،	452
	المقابلة الثانية		

83	جانب العملي	عام الدورات التدريبية العملية التي يكون فيها مادة عملية، تكون أفضل بكثير ونستفيد منها أكثر من الدورات النظرية.....	452
84	محتوى نظري	لا يعني ذلك أننا لا نستفيد من الدورات النظرية، على العكس هناك مادة إثرائية في كثير من الأوقات.	453
85	استفادة	تثري المنهاج وأساليب التدريس وتعطي دافع للمعلم	453
86	تطبيق	إجمالا يمكن تطبيقها	453
87	طلاب	أحيانا هناك بعض المعيقات مثل طبيعة الطالبات	453
89	الأهل	وأحيانا الأهل وعدم تعاونهم مع المدرسة.	453
90	الأهل	لا نلاقي تشجيع للتعلم من الأهل	453
91	الأهل	في اليوم التالي تنسى ما تعلمت لعدم متابعتها في البيت	453
92	الأهل	أيضا لا يوجد دعم من الأهل في الناحية السلوكية.....	453
93	قوانين	هناك قوانين كثيرة تدعم الأهل والطالب وتعيق عمل	453
94	قوانين	لا نستطيع معاقبة الطالبة....	453
95	قوانين	من المعيقات أننا لا نستطيع تأخير البنات....	453
96	قوانين	كذلك كنا نتابع الطالبات الضعيفات ونساعدهن في دروسهن بدل البيت لغياب المتابعة	453
97	احتياجات تطبيق	....هناك صفوف مساحتها صغيرة....	453
98	طلاب	ولكن بالأغلب الأعداد عندنا قليلة في الصف، ويمكن عمل مجموعات...	453
99	احتياجات تطبيق	لا يساعد المختبر كثيرا فحجمه وتوزيع الطاولات فيه صعب	453
100	طلاب– عدد	معظم الأحيان ألجأ إلى عرض التجربة.....	454
101	طلاب – عدد	وأحيانا أتدبر لأن عدد الطالبات قليل....	454
102	حقائب	دورت الحقائب التعليمية تركت أثر كبير....	454

103	مدرب	كان المدرب يعطي بدائل عنه الأدوات في الحقيبة لأنها قد لا تنجح....	454
104	حقائب	نوعية المواد داخل الحقيبة ليست جيدة....	454
105	حقائب	الإستفادة كانت بالبدائل التي عرفنا عليها المدرب.....	454
106	استفادة	استعمالها بأكثر من طريقة، فاستفدت منها	454
107	جديد	.كمعلمة جديدة لم يكن لدي أساليب تدريس ومن خلال الدورة استفدت 40% فقط...	454
108	محتوى ضعيف	فقد كانت في معظمها قصص وتجارب وكل تجربة تنعكس على مدرستها ولا تتأثر او تؤثر في المدارس	454
109	استفادة	....لم أستفد منها كثيرا.(قياس وتقويم)	454
110	استفادة	ولكن استفدت في طريقة كتابة الأسئلة	454
111	دورات خارج الوزارة	واستفدت أكثر من دورة أخذتها في مؤسسة النيزك مع مدرب علوم جعلني أتغير 180 درجة	454
112	دورات خارج الوزارة	علينا الربط بالواقع خاصة في العلوم.....هذه الأشياء جعلتني أغير من سلوكي	455
113	دورات خارج	في حينها نعم الاستفادة أعلى،	455
114	احتياجات تطبيق	أستعمل جهازام لعرض المحوسب ولكنه انحرق قبل عامين ولم يتم استبداله....	455
115	احتياجات تطبيق	تم تحديث غرفة للحاسوب منذ وقت قريب إلا أنها لا تحتوي على أجهزة...	455
116	احتياجات	مختبر الحاسوب غير فعال	455
117	ادارة تطبيق	تعترض المديرة على الفوضى التي تسببها النشاطات.	455
118	ادارة تطبيق	: نعم توفر الإدارة ما يلزم لعمل وسائل.....	456
119	طلب دورات	لكننا بحاجة إلى دورة في الوسائل	456
120	عبئ معلم	فهناك مسابقات في الوزارة للوسائل.	456

جدول (48)

جدول تصنيف العبارات التي وردت في المقابلات المعمقة للمبحوث "و"

	الموضوع	النص	
1	نقاش	...نناقش محتوى مادة العلوم، أوراق عمل، صعوبات نواجهها في المنهاج.....	456
2	استفادة	كنا نستفيد....	456
3	تعلم من زملاء	نلتقي مع معلمين ومعلمات ..... نناقش ونطرح تساؤلات معينة..... حلقات النقاش هي التي نستفيد منها أكثر من إعطاء موضوع معين بشكل مباشر.	456
4	نقاش	النقاشات مقصودة أحيانا في مجال معين مثل ورشة عمل فيزياء لصف معين....	456
5	استفادة	نعم كنا نستفيد منها.	456
6	جدد	... المعلمين الجدد بحاجة لها وأنا أخذتها منذ فترة	456
7	استفادة	وكان لها أثر إيجابي....	456
8	معلم تطبيق	.... فمثلا المشرف أو المدرب قد يعطي عناوين ومحاور رئيسية ويبقى التطبيق على المعلم وقدرة على خلق استفادة....	456
9	نقاش مفيد	..... توضح المفاهيم والأسلوب الذي يمكن من خلاله طرح المفهوم ونناقش بعض.... واستفدت كثيرا....	457
10	حقائب	هناك دورة الحقائب التعليمية وهي في مجال عملي .... كنا نأخذ نشاط معين وننفذه....	457
11	حقائب	استفدنا كثيرا من الحقائب التعليمية	457
12	حقائب	على شكل تطبيقي .... كان المدرب يأتي بالأدوات	457
13	حقائب	نعم كان تدريبا جيدا، الأدوات بسيطة .... سهلة كألعاب الليجوlego .... جميلة....	457

14	حقائب	لا فبعض الأنشطة لا تكفي لجميع المجموعات .... بعض الأنشطة تحتاج إلى المزيد من الأدوات	457
15	الجانب العملي	فعندما يحصل النشاط أمامي أستطيع العودة إلى الصف والتطبيق بشكل جيد.	457
16	احتياجات تطبيق	هناك استعدادات جيدة في المختبر	457
17	احتياجات تطبيق	ولكن هناك نقص في المواد الكيميائية...	457
18	احتياجات تطبيق	كذلك هناك نقص في الأوعية الزجاجية	457
19	خوف من المختبر	ثم هناك الخوف .... وناحية الأمان	457
20	خوف من المختبر	ولا أستطيع السيطرة والمراقبة والمتابعة لكل شيء والطالبات في المختبر....	457
21	دعم تقني	لا يوجد قيمة مختبر لتقدم المساعدة	458
22	زمن	والتجارب تحتاج لوقت للتحضير وجهد....	458
23	تطبيق	نعم أطبق وبنجاح .... ليس في كل حصة .... أحيانا بنجاح 50%....	458
24	تطبيق	طبيعة المادة ومرونتها لها دور في التطبيق....	458
25	تطبيق	.... أحرص على استعما الوسائل ولو كانت بسيطة	458
26	ادارة – تطبيق	الإدارة جدا متعاونة	458
27	ادارة – تطبيق	نحدد ما ينقص المختبر وقائمة بما نحتاجه .... وتقوم الإدارة بتوفيرها.	458
28	ادارة – تطبيق	بالنسبة للإدارة فهي لا تفضل ذلك .... تفضل الضبط ومستوى معين من الهدوء	458
29	طلب دورات	نعم نحن بحاجة لدورة وسائل	458
30	اتجاهات ايجابية	.... ستساعدني الدورة على التطبيق داخل الصف خاصة إذا لم تعمل الطالبات وسائل.	458

31	ادارة – تطبيق	لا تمانع الإدارة في توفير مواد للوسائل	459
32	زمن تطبيق	لا يوجد مجال لعمل الوسائل في المدرسة فقط في البيت.	459
33	زمن تطبيق	لا يوجد وقت	459
34	تنفيذ	نعم ..... دورتين كما أذكر .... لم نكمل الدورات	459
35	استفادة	برنامج ال Word ولكن أتمنى لو تعلمت على Power Point	459
36	معلم – مؤهلات	لكن لا أستطيع إدخاله في عملي ..... فلا أستعمل أدوات تكنولوجية .... فقط عرض أفلام فيديو	459
37	احتياجات تطبيق	: يوجد LCD ولكن لا يوجد حاسوب متنقل	459
38	طلب أجهزة	فطلبنا أن تقدم الوزارة جهازا على الأقل لكل مدرسة	460
39	مشرف	طبعا يكون المشرف سعيدا إذا ما طبقت	460
40	منهاج والتطبيق	لا يعيق المنهاج التطبيق عملي	460
41	معلم	.... أعتقد أن على المعلم أن ينظم أموره من ناحية مطابقة النشاط أو الوسيلة للمفهوم الذي يريد توصيله	460
42	معلم	أيضا كيف سينظم وقته ويعمل مجموعات أوعرض علمي	460
43	معلم	أيضا كيف سينظم وقته ويعمل مجموعات أوعرض علمي	460
44	معلم زمن	يستطيع المعلم دائما يسيطر على الزمن	460
45	مفتشين	نبهني المفتش مرة إلى استعمال شيء من الدورات	460
46	تطبيق	.... فالنشاط كان ضمن الحقيبة ... فلماذا أقصر في إحضاره للصف؟	460
47	منهاج – تطبيق	لا، لا يؤثر التطبيق على المنهاج	460
48	انقطاع تعليمي	أترك المدرسة وأخرج من الحصص .... فتتقدم شعبة في المنهاج على شعبة أخر ...	461
49	زمن	المدرسة للتدريب من الساعة 11:30 حتى الثانية من يوم دراسي	461
50	زمن	أيام التفرغ وهي أيام الأربعاء لمعلمي العلوم	461

51	زمن	أحيانا تكون الدورات في غير أيام التفريغ فتخسر حصص أخرى	461
52	استفادة	إنه مكسب .... فأنا أرى وأتعرف .... هناك دائما نقاش عن مواضيع أستفيد منها .	461
53	عبئ معلم	أحاول تعويض الحصص من خلال حصص إضافية وأضغط على نفسي.	461
54	طلب دورات	دورة عن الوسائل	461
55	طلب دورات	وأخرى عن الأجهزة الكهربائية	461
56	خوف مختبرات	مع أنه نفذت دورات سابقة عن الأجهزة، إلا أن الرهبة منها مستمرة ونشعر أن هناك تحديث.	461
57	طالبات	عددهن مناسب 25 طالبة في الصف	461
58	احتياجات تطبيق	صفوفهم ليست صغيرة أو كبيرة....	461
59	طلاب	مستوى الطالبات جيد لمتدني	461
60	طلاب	هذا محبط على مدى السنين.... ويؤثر على الأداء(مستوى الطالبات)	461
61	اتجاهات	ناقشنا الموضوع مع معلمات زميلات فنحن نشعر بالملل	461
62	اتجاهات	وأحيانا أقول خسارة إحضار أي شيء للصف ولكن ضميرنا لا يسمح بذلك	461
63	دافعية	لن أتأثر ما دام الضمير صاح	461
64	طالب	.... مع أن وضع الطالبات يؤثر سلبيا في التطبيق. (ملغي)	461
65	تطبيق	.... مع أن وضع الطالبات يؤثر سلبيا في التطبيق.	461
66	مفتشون	عادة ما يناقش المشرف موضوع استعمال الحاسوب في الدورات .... ولكن لا يطالب بتطبيقها	462
67	مفتشون	المفتشون يتابعون تطبيق التعلم في البيئة التعليمية نوعا ما.	462

جدول (49)

جدول تصنيف العبارات التي وردت في المقابلات المعمقة للمبحوث "ز"

	الموضوع	النص	
1	محتوى	كانت الدورات تتم حسب المنهاج الجديد. وكلما كان هناك كتاب جديد أو منهج جديد كان يكون عليها دورات	462
2	زمن	ولكن كانت الدورات تأتي متأخرة نوعا ما. تأتي بعد أن نكون قد قطعنا شوطا في المادة، قد تكون وحدة أو وحدتين	462
3	استفادة	فنكون قد أنهينا المادة فماذا يمكن أن تكون الاستفادة	462
4	محتوى	الدورات من حيث التخطيط تكون مخططة لمعلومات عامة فقط	462
5	تنفيذ	في البداية لا يوجد فكرة عن الدورة. فعندما نأتي لحضورها لا نكون قد حضرنا أسئلة	462
6	تخطيط	كانت تعقد قبل بداية العام الدراسي، لا نكون جاهزين بأسئلة أو نعرف ماذا نريد من الدورة	462
7	محتوى	يتلوها بعد ذلك دورات سنوية للمنهاج ونعيد نفس الكلام	462
8	استفادة	لا يوجد استفادة منها بشكل ملموس	462
9	نقاش	يطلبون منا تبادل الخبرات كمعلمين، وما هي المشاكل التي نواجهها، ونحن في الدورات لا نحل مشاكل الطلاب	462
10	انقطاع تعليم	نحن نخسر حصصنا دون حل مشاكل الطلاب الأساسية،	462
11	طلاب رياضيات	وهي مشاكل رياضيات او مفاهيم أو صعوبات في بعض المواضيع نعجز عن حلها.	462
12	توفر أدوات	أخذنا دورة وسائل تعليمية والحقائب المدرسية، وهي كلها متوفرة في المدرسة.	462
13	استفادة	ولكن عندما يأخذ المعلم كل الأنشطة معا، كيف تكون الاستفادة	462
14	محتوى لكل لقاء	كل تجارب ونشاطات فصل واحد مرة واحدة في لقاء واحد.	462

15	استفادة– اقتراح	فلا تكون الاستفادة كما لو تناولنا موضوع معين ونشاط معين وطبقناه ثم نطبقه في المدرسة مباشرة.	463
16	تطبيق أثناء الدورة	أود التطبيق خلال الدورة. أستطيع تحديد نقاط القوة واضعف التي واجهتها في تنفيذ الفعالية أو النشاط.	463
17	تطبيق أثناء الدورة	أستطيع تحديد نقاط القوة واضعف التي واجهتها في تنفيذ الفعالية أو النشاط. هناك أحيانا أخطاء علمية وأخطاء في العمل المهني	463
18	عبئ معلم	كل معلم مسؤول على أن ينهي المنهاج أو الكتاب. ولكن هناك ضوابط أخرى	463
19	طلاب مستوى	هل كل الطالبات لهن نفس المستوى والخلفية العلمية ونفس المفاهيم السابقة التي تريدين البناء معلوماتك الجديدة عليها.	463
20	فروقات فردية	هناك طالبات لديهن ضعف ، وهناك من تستوعب أفضل من غيرها	463
21	واقع معلم	فنواجه بعض الصعوبات في الصف لا يقدرها أحد.	463
22	واقع معلم	فإن تأخرت في الصف الفلاني لوجود مشكلة معينة...أه.	463
23	طلاب رياضيات	عندنا على سبيل المثال مشكلة في الرياضيات.... وهي تظهر بالعلوم بشكل جاد	464
24	طلاب رياضيات	فأحول حصة العلوم إلى حصة رياضيات.	464
25	طلاب رياضيات	....تبقى كل مسألة رياضية هي حل وشرح جديد حتى نهاية العام لأنه لا يوجد أساس متين عند الطالبة ولم نحل المشكلة.	464
26	الحقائب التعليمية	الحقائب التعليمية موجدودة عنا في المدرسة.	464
27	مختبر	فمدرستنا مختبرها جيد	464
28	تطبيق	فكل الأشياء التي شرحت في الحقائب ، شرحت في صفوفي، وهي موجودة.	464
29	توفر أدوات مختبر	وعندنا أجهزة وأدوات تشابهها كنا نستعملها قبل الحقائب.	464
30	الحقائب	فالحقائب نفسها جودتها ليست عالية.	464

31	الحقائب التعليمية	فهي تتكسر بسرعة، كأنها لاستخدام مرة واحدة فقط.	464
32	توفر أدوات مختبر	لدينا أدواتنا الخاصة في المختبر ونحن نستعملها.	464
33	الحقائب التعليمية	نبهتني أن هناك أشياء مشابهة في المختبر لتطبيق الفعاليات(أي الحقائب)	464
34	اتجاهات	فهناك مواد أستطيع حسب تخصصي، ورغبتي للعمل فيه، أن أستعملها. وهي ما يتعلق بالكيمياء	464
35	فيزياء	أبتعد عن أدوات الفيزياء، خاصة أجهزة التسارع والأجهزة التي تحتاج إلى تركيب وقياس زمن	464
36	فيزياء	أحاول الابتعاد عن هذه الأجهزة وأشرحها بشكل نظري للطالبات.(أجهزة الفيزياء)	464
37	طلب دورات	ولكن أنا بحاجة لتأهيل في هذه الأجهزة.	464
38	أجهزة مهملة	جاء المشرف ليكتشف وجود أجهزة لها 5 أو 6 سنوات في غلافها.	464
39	أجهزة مهملة	هناك أجهزة موجودة ولم نستعملها منذ عشرين سنة.	464
40	اتجاهات فيزياء	. كلها أجهزة فيزياء.(الأجهزة المهملة)	464
41	واقع معلم	أنا كمعلمة كيمياء، لا أستطيع فتح أجهزة الفيزياء وتشغيلها.، رغم حاجتي لها في منهاج 9 وعاشر بشكل كبير.	465
42	موجه	نعم طلبت التأهيل في الأجهزة من الموجه أكثر من مرة.	465
43	موجه	ركب لي إحداها وشغله لمرة واحدة، ولكن لم أستطع أعادة استعماله لأنني لم أتعلم كيفية استخدامه.(المفتش ركب جهاز)	465
44	اتجاهات ايجابية	نحن نذهب على أمل الاستفادة	465
45	استفادة	إلا أن الفائدة لا تكون ذات قيمة	465

46	محتوى	المعلومات معادة وهي نفسها التي في الكتاب	465
47	نقاش	. نناقش أحيانا أشياء خرج المنهاج أو نتطرق لمواضيع فوق مستوى الطلاب ولسنا بحاجة لها.	465
48	انقطاع تعليم	نحن نقتطع الزمن من زمن الحصص فمتى سأعوض هذه الحصص.	465
49	انقطاع تعليم	تذهب الحصص سدى.	465
50	اتجاهات ايجابية	أنا أحاول حضور أي دورة فيزياء لأنني أريد الإستفادة منها	465
51	طلب دورات	أنا نفسي عندي نقاط ضعف في الفيزياء وأود تطوير نفسي فيها. يلزمنا دورات فيزياء أكثر	465
52	استفادة	حقيقة لا أستفيد	466
53	استراتيجية تدريب	طرح الدورة هو نقاش وحل أسئلة	466
54	دور الجانب العملي	نحن بحاجة لشيء عملي أكثر، حيث أستطيع التطبيق والعودة ألى المدرسة بشيء عملي أكثر أقنع الطالبات فيه	466
55	استراتيجية تدريب	فالدورة كالمحاضرة، كلها تلقين،	466
56	دور العملي	ولكن نحن بحاجة لعمل الأنشطة التي نحن مطالبين بتنفيذها بالمنهاج للطالب	466
57	استرايجيات تدريب	يجب تقسيمنا في مجموعات ونقوم بتنفيذ الأنشطة بأيدينا.....	466
58	الموجه	الموجه أحيانا يساعد بشكل شخصي،	466
59	فيزياء	وبما أن الفيزياء مثلا في غير تخصصي، فأنا آخذ المعلومة بشكل سطحي وأنساها لأنها ليست مركزة لدي.	466
60	تنفيذ	أنا لا أستطيع التوجه لمدينة القدس بسبب هويتي....	466
61	تنفيذ	وأحيانا لا يكون معي تصريح.....	466
62	تنفيذ مكان	ولا أستطيع الوصول إلى القدس.....	466
63	تنفيذ مكان	كما أن مكان انعقاد الدورات هو مكان يصعب الوصول إليه،	466

64	تنفيذ مكان	فمركز الإشراف يحتاج إلى عشرون دقيقة مشي من الشارع الرئيسي.....	466
65	تنفيذ مكان	وإذا توفرت السيارة، لا يتوفر مصف لها.	466
66	تنفيذ مكان	المفروض أن يكون على شارع رئيسي تستطيع المواصلات العامة	466
67	مدرب	التعامل مع المدرب مريح نوعا ما ...	466
68	اتجاهات ايجابية	....لكن أنا أريد الإستفادة وأفيد طالباتي	466
69	مدرب	عادة في النظري يكون جيدا ....ولكن هناك ضعف في الناحية العملية	466
70	زمن دورة	لا تكفي لقاءات يوم أو إثنين	467
71	زمن دورة	يجب أن تكون الدورات قبل البدء بالمنهاج،	467
72	تهيئة للدورة	فما فائدة الحضور إلى الدورة وكل منا بدأ بوحدة مختلفة. هنا يحصل التضارب	467
73	تطبيق أثناء الدورة	نتفق مع المشرف ونضع لها خطوات من حيث الأنشطة، ونعود بعد آخر الوحدة لنرى الصعوبات التي واجهناها والأسئلة التي وضعت حولها ونناقشها.	467
74	تطبيق أثناء	أود التطبيق والعودة بتغذية راجعة للدورة ومعرفة نقاط القوة والضعف.	467
75	نقاش	لا أستفيد فعليا من النقاش	467
76	تبادل الخبرات	فلا يوجد وقت مخصص لتبادل الخبرات .....بل ببساطة يتم تبادل أوراق امتحانات أحيانا ودون وقت محدد قصدي ....بل بتلقائية.	467
77	طلاب عدد	عدد الطالبات كبير في المدرسة	467
78	منهاج زمن	الفترة الزمنية التي نحن محصورون فيها ضمن السنة الدراسية، علينا إنهاء المنهاج ضمن فصوله	467
79	توفر مكان	والسنة واجهتنا صعوبات بسبب عملية البناء في المدرسة	467
80	توفر مكان	إستعملنا غرف التدبير المنزلي بدل من الصف .....طاولاتها ليست مريحة....	467
81	توفر مكان	لننتقل إلى صف دون شبابيك ودون باب وبقينا فيه شهرين في معاناة	468
82	طلاب	أثر ذلك على الطالبات وعلى تحصيلهن وظهر ذلك من خلال نتائج امتحانات الشهرين.(الصف السيء)	468

83	استفادة	أخذنا دورة تكنولوجيا التعليم والتعلم..... إستفدت كثيرا من تلك الدورة.	468
84	استراتيجية تدريب	ما ميزها أنها كانت عن طريق تبادل فعلي للخبرات مع نقاش	468
85	استراتيجية تدريب	كنا ننقل طرق تدريسنا لزملائنا ونناقش هذه الطرق في نقاش بناء.	468
86	تطبيق زمن	.....لكن الدورة جاءت في نهاية الفصل الدراسي فلم أستطع نقل خبرتي للزملاء.	468
87	تطبيق	ولكن داخل الصف غيرت من أساليبي ولم أعد أستعمل التلقين..... إستخدمت أساليب عملية أكثر	468
89	أهداف الدورات	أهم أهداف تلك الدورة أن تساعد المعلم على التكيف مع أي بيئة أو ظروف تعليمية....	468
90	تطبيق	صحيح أنها تحتاج إلى جهد أكبر في التطبيق....ولكن أستطيع الاستفادة من وقتي ووقت الحصص دون ضياع.	468
91	المطبوعات	الدوسيهات فقط وكتيبات. ولكن من يستعملها	468
92	المطبوعات	لا لم أستفد.(من المطبوعات)	469
93	استفادة	لا أتذكر منها شيء أو أستفيد(دورة معلم جديد)	469
94	عبئ معلم	معلمة جديدة تأتي لتدرس أول مرة فتأخذ صف توجيهي و11 و9 منهاج جديد وعاشر، ومربية صف ومناوبة.	469
95	عبئ معلم	أن التوجيهي لوحدة يحتاج إلى تفرغ وأنا كنت معلمة جديدة.	469
96	عبئ معلم	واجهتني صعوبات كثيرة في البداية حتى مع الطالبات .... كان ضغط كبير علي....	469
97	موجه	كان الموجه يأتي كل حين ويطلب مني الكثير رغم أنني كنت بحاجة للمساعدة.....ويعطيني قم هاتف موجه آخر لطلب المساعدة	469
98	واقع معلم	بل كانت الدورة عبئ علي	469
99	واقع معلم	كنت أذهب نعسانة وتعبانة....(إلى الدورة)	469
100	موجه	هذه أشياء أقوم بها دون تعقيد مسمياتها. فيأتي الموجه لمناقشة مسميات هذه الأشياء....	469
101	اتجاهات	عدم تذكر الدورات يعني عدم وجود أهمية لها، بل كانت عبئ	469

102	دورات خارجية	أود ذكر دورة أخذتها ولم يكن لها علاقة بالمنهاج. أخذتها مع مؤسسة النيزك. وهي بعنوان تعلم والعب. كان لها تأثير كبير في كمعلمة وكشخص....	470
103	دورات خارجية	طريقة تنفيذ الدورة كان مميز. تعاملوا معنا على أننا عقل يسير بخطوات متسلسلة	470
104	دورات خارجية	وكان المدرب يبدأ من الصفر. ويسير معنا بالأسلوب الذي يناسبنا...	470
105	دورات خارجية	إنعكست الدورة على الطالبات....كنت في فترتها نشيطة وأعود مرتاحة من الدورة....	470
106	دورات خارجية	إستفدت منها وأذكرها دائما بالخير(دورة تعلم والعب)	470
107	دورات خارجية	كان فيها رحلات وألعاب وشاركنا فيها بأنفسنا وفي النهاية طبقنا الموضوع على الطالبات	470
108	دورات خارجية	فلو درسوها بشكل نظري لفترة، لا يعوض عن الشيء العملي وشرحنا للدرس في ورشة عمل.	470
109	تطبيق استراتيجية تدريب	نقلت الطريقة التي تعلمت بها في الدورة إلى طريقة تعليم للطالبات...	470
المقابلة الثانية			
110	مقطرح تخطيط دورة	فلو قسمت الدورات على حسب المواضيع ونأخذ خطط المدارس بتزامن ....فنأخذ قبل بداية الفصل دورة لتنفيذ النشاطات، وبعد الفصل دورة لتقييم ما حصل في كل وحدة	471
111	مقطرح تخطيط دورة	أي التركيز على موضوع معين لفترة زمنية مع متابعة.	471
112	مقطرح تخطيط دورة	أتوقع أن تنعكس على أدائي وعلى أداء الطالبات	471

113	مقطرح تخطيط دورة	. فعندما أجرب النشاطات مع زميلاتي ونتعامل معها نحن كطالبات، نحن نكتشف الأخطاء التي يمكن أن نقع فيها والسلبيات التي نستطيع تجنبها	471
114	مقطرح تخطيط دورة	الموجه بالاتفاق مع المعلمين. ويتم تقسيمها وترتيبها بالاتفاق بين المدارس حتى يتوحد الاتجاه.(اختيار المواضيع)	471
115	مقطرح تخطيط دورة	وحتى لو كان هناك امتحان موحد لكل وحدة على مستوى المديرية،	471
116	مقطرح تخطيط دورة	: نعم أريد قياس أثر طريقة التدريب على الطالبات مباشرة من خلال إمتحان بعد كل وحدة ولكل المدارس. هذا تقييم سهل ونعرف من خلاله نقاط الضعف	471
117	ايجابية العملي	أحيانا تخطر ببالي النشاطات والفعاليات، فأحاول تطبيقها للطالبات	472
118	تطبيق	ففي إحدى الدورات تعلمنا عن الخارطة المفاهيمية واستعمالها	472
119	تطبيق طلاب	يرغبون بها أكثر من التلقين والعرض العلمي ويستفيدون منها.	472
120	ايجابية العملي	النشاطات هي التي أشعر أنها تضيف لي كمعلمة	472
121	المطبوعات	لقراءة من الدوسيهات لا تفيد، تظل دوسية ونادرا ما أرجع إليها.	472
122	ايجابية العملي	النشاطك العملي هو الذي يبقى أثره معي وأتذكره	472
123	تطبيق طالبات	وأحاول تطبيقه وتتجاوب معه الطالبات	472
124	انقطاع تعليم	ولا نضيع ثلاث حصص يوم الدورة. البعض يخسر 4 حصص	472
125	تفريغ للتدريب	نقلص عدد الحصص التي نخسرها مع وجود يوم تفريغ كما كان في السابق.	472
126	انقطاع تعليم	نعم فلن أحمل هم الحصص التي تضيع وهي ما بين 12 إلى 15 حصة.....أي ما يقارب أسبوعين من كل فصل وأحيانا ثلاثة مقابل دورة أعيد فيها معلومات أستعملها في الصف	472
127	فئة مستهدفة	أيضا نحن نعامل كمعلمين جميعا بنفس المستوى.... فالمعلم الجديد لديه احتياجات تختلف عن من علم خمس سنوات أو أكثر.	473
128	معلم جديد	المعلم الجديد بحاجة لهذه الدورات وقبل يبدأ التدريس وليس خلال تدريسه	473

129	تخطيط زمن	، فتكون الدورات وتطبق النشاطات ليتمكن منها المعلم قبل أن ينزل إلى الميدان	473
130	فئة مستهدفة	أما المعلم القديم فهو مع المنهاج منذ فترة ويعرف عيوبه والتغييرات التي حصلت عليه، لا داعي لإرساله لكل دورة.	473
131	فئة مستهدفة	إرسال الثلاث معا، يكفي أن تذهب واحدة وتأخذ المعلومات وتنقلها للبقية.	473
132	اختيار مشاركين	هناك مشكلة في اختيار المشاركين	473
133	محتوى	كثير من المتدربين يتذمرون من أنهم لهم مدة طويلة في التعليم ويحتاجون إلى دورات جديدة غير المحتوى العلمي الذي يتقنونه	473
134	طلب دورات	يريدون دورات في الأنشطة الجديدة...	473
135	منهاج	كما أن هناك مشكلة في المنهاج ...	473
136	فيزياء	المعلم عنده صعوبة في غير تخصصه....خاصة في الفيزياء	473
137	واقع معلم	أنا أعترف أنني لا أتقن كل ما أدرسه. أستطيع نقل صورة الكتاب ولكن أنقلها كدارسة لها وليس أكثر.	473
138	اختيار مشاركين	طلبوا مني الحضور وسط العطلة الصيفية لآخذ دورة .... اكتشفت أن الدورة نفسها ونفس الفعاليات أخذها طلاب وطالبات من	474
139	تنفيذ	بالنسبة للمواصلات فلم تكن على نفقة الجامعة كالبقية بل دفعتها بشكل شخصي.	474
140	سجل المعلم	.أنا أخذت الكثير من الدورات، لكن لا أعرف بالتحديد كم ولا أسجل...	474
141	سجل معلم	فلماذا لا يبعث لنا الإشراف سجل دوراتنا. نحن نستفيد منها عند الرغبة بالدراسات العليا....	474
142	تحفيز	لا تؤثر الدورات على الراتب أو الدرجة....	475
143	موجه	في النهاية نحن نأخذ الدورات ويعود الموجهين ليعاملوننا كأننا معلمين مبتدئن....	475
144	موجه	الموجه يعد لي عشر ايجابيات ثم يقف على سلبيات وهي أشياء يريدها ويطبقها في حصصه...	475
145	موجه	لا يوجد ما يفرض أن أكون نسخة عن الموجه في أدائي....	475

146	موجه	عندما يحضرون الحصص يتعاملون معنا على أنهم مشرفون يتصيدون الأخطاء ولا يذكرونا بالدورات ولا يطالبون بتنفيذها...	475
147	تطبيق	بكل الأحوال هناك أشياء لا نستطيع تطبيقها وعمل الفعاليات كما أخذناها في الدورات....	475
148	تطبيق زمن	....فمثلا الحقائب التعليمية موجودة ولكن عندي جدول زمني ، فلا أستطيع تطبيق كل شيء.	475
149	المنهاج	المنهاج كله أنشطة أكثر من المحتوى العلمي.....فهل أعمل تقييم للنشاط؟	475
150	استراتيجيات تدريب	إستعمال تكنولوجيا متقدمة أكثر في التدريب. فنحن لا نستعمل الحاسوب في الدورات نهائيا	475
151	استراتيجيات تدريب	كل الدورات تلقين.	475
152	استراتيجيات تدريب	. نحن لا نستعمل التكنولوجيا نهائيا في التدريب.	475
153	طلب دورات	نحن بحاجة للتأهيل في استخدام التكنولوجيا.	475
154	توفر أدوات	هناك أيضا مواد غير متوفرة في المدرسة.	475
155	طلب دورات	نحن نحتاج دورات خاصة باستعمال الحاسوب في تدريس العلوم.	476
156	تحفيز موجه	كل الثناء طفيف وقليل جدا. مع أن المعلم يشعر أنه قام بعمل كبير....	476
157	موجه	الموجه أعطى رأيه ولكن لا يعني أن رأيه صحيح فأنا مقتنعة بما قمت به.	476
158	دافعية	تقل الدافعية عندما لا أجد مقابل	476
159	تحفيز موجه	كل مرة يحضر الموجه لا يظهر إلا السلبيات وأحيانا تكون إشياء تافهة. فبدل التحفيز...نشعر أن حالة الرضى عنده مستحيلة...	476
160	موجه	هو يريد صورة طبق الأصل عنه بغض النظر عن أي تأهيل آخر حصلنا	476
161	موجه	في النهاية كأن الموجه نسي ما أعطانا إياه في الدورة ويريد فقط تطبيق أسلوبه فقط.	476

جدول (50)

تكرار إستجابة المعلمين المشاركين في دورات التأهيل كما وردت في المقابلات المعمقة موزعة على خصائص الدورات (تخطيطا، تنفيذا وتطبيقا)من وجهة نظرهم.

الاستجابة موزعة في محاور وبنود			بيان الاقتباس	
الرقم	رقم الاقتباس		المبحوث	رقم الجدول
محور 1 : المشاركين				
أولا: يلاحظ أن المشاركين من الشباب والمتفرغين أكثر تفاعلا				
1	93	لا نضغط على المعلم الذي علم 20 أو 25 سنة للإنضمام.	أ	408
2	22	فمثلا الشباب الغير متزوجين وفئة الذكور كانوا أكثر المتدربين تفاعلا....	د	434
3	156	إناث وأغلبهن متزوجات ولديهن مهام بيتية بعد مهام المدرسة الشاقة وتبعات المدرسة للبيت، ومسؤولية الأولاد ويفتقرون إلى الوقت.....	د	443
4	157	شباب حديثي التعيين، غير مرتبطين بعمل آخر ولا ارتباط أسري، وبطبيعتهم يقضون ساعات أمام الحاسوب	د	443
5	158	فكانت مهارات الشباب عالية واستفادوا من الدورة.	د	443
			مجموع تكرار	2
ثانيا: يجب إختيار مشاركين يمكنهم الاستفادة من الدورات				
6	85	لا، لا يوجد متطلبات عند اختيار المعلمين....	ب	419
7	23	....نحن من منا عنده خبرة فهي تقتصر على استعمال PowerPoint أو طباعة أسئلة.....هذه هي حدودنا....	د	434
8	24	فأحيانا اختيار المعلمين الذين يمكن أن يستفيدوا من الدورة يكون فيه خلل	د	434
9	25	يجب اختيار معلم لمهارة معينة، فليكن مؤهل لها....	د	435
10	34	ويتم اختيار معلمين يمكن فعلا أن يستفيدوا من الدورة،	د	435
			مجموع تكرار	2
ثالثا: غياب آلية لإختيار المشاركين				

11	104	هناك مشكلة في اختيار المشاركين....	ب	421
12	84	المديرة هي التي اختارت المعلمات على أساس أن ليس لديهن خبرة نهائيا.	ب	419
13	85	لا يوجد تحديد أسماء أو أساس للإختيار....	ب	419
14	86	المديرة هي التي تختار....	ب	419
15	87	فلماذا علي تكرار نفس الدورة والمشرف يحضر لي حصص ويعرف أدائي فيها ويعرف ضعف آخرين.....	ب	419
16	132	هناك مشكلة في اختيار المشاركين	ز	473
17	138	طلبوا مني الحضور وسط العطلة الصيفية لآخذ دورة .... اكتشفت أن الدورة نفسها ونفس الفعاليات أخذها طلاب وطالبات من مدرستي. فلماذا أكره عليها وهي من دون مستوى المعلمين؟ لأحصل على نفس الشهادة كطالباتي وبنفس المستوى...	ز	474
18	127	أيضا نحن نعامل كمعلمين جميعا بنفس المستوى.... فالمعلم الجديد لديه احتياجات تختلف عن من علم خمس سنوات أو أكثر.	ز	473
19	130	أما المعلم القديم فهو مع المنهاج منذ فترة ويعرف عيوبه والتغييرات التي حصلت عليه، لا داعي لإرساله لكل دورة.	ز	473
20	131	إرسال الثلاث معا، يكفي أن تذهب واحدة وتأخذ المعلومات وتنقلها للبقية.	ز	473
			مجموع تكرار	2
			مجموع تكرار المحور	4
محور2: الاستفادة				
أولا: تتحقق للمشاركين في الدورات إستفادة متفاوتة				
21	32	القليل فقط.... الباقي كان لدي معرفة سابقة ...	ب	413
22	65	تساعدني هذه الدورات ولكن ليس كما أريد	ب	417
23	3	فإذا كنت سآخذ دورة في المنهاج الذي أدرسه، طالما أنا خارج التخصص، يمكن أن يكون لها دور ايجابي.....	ج	424
24	150	دورة الإسعاف الأولي كانت مفيدة كمهارات شخصية ولم أحتاج استعمالها في المدرسة	د	443

25	58	ووسيلة جيدة لزيادة خبراته(الدورات)	د	437
26	39	من الخبرة، هناك تفاوت في الدورات حسب المدرب والموضوع وأهميته وكم يمثل العملية التربوية عند المعلم.(تفاوت في الاستفاجة)	د	435
27	33	قد تكون مفيدة ولكن أن تكون مهيئة بشكل جيد	د	435
28	13	نعم عززت الدورات المبادرة عندي.(لاستعمال الأجهزة)	ه	447
29	31	تساعدني الدورات ب50%	ه	449
30	35	استفدنا من دورة منهاج 10....	ه	449
31	32	أنا أستفيد ولكن لا أغطي إحتياجاتي	ه	449
32	85	تثري المنهاج وأساليب التدريس وتعطي دافع للمعلم وقدرة على التعامل مع الطلاب داخل الصف.	ه	453
33	106	استعمالها بأكثر من طريقة، فاستفدت منها	ه	454
34	110	ولكن استفدت في طريقة كتابة الأسئلة	ه	454
35	9	هذه الدورات كانت ذات فائدة لنا نحن المعلمين، لأننا أصبح لدينا خبرة واستعملنا الأدوات والأجهزة	ه	446
36	10	والموادالكيميائية في دورات الكيمياء كانت جيدة، فهناك مواد نخاف منها ونهاب استعمالها. فعند التعامل معها تصبح عادية، وننقل هذه الخبرة للطلاب	ه	446
37	12	لكن مثلا جهاز فان دي غراف لم أكن أقترب منه، إلا بعد أن أخذت عنه في دورة واستخدمته في الدورة.	ه	447
38	2	كنا نستفيد....	و	456
39	5	نعم كنا نستفيد منها.	و	456
40	7	وكان لها أثر إيجابي....	و	456
41	35	برنامج ال Word ولكن أتمنى لو تعلمت على Power Point	و	459
42	52	إنه مكسب .... فأنا أرى وأتعرف .... هناك دائما نقاش عن مواضيع أستفيد منها .	و	461
43	83	أخذنا دورة تكنولوجيا التعليم والتعلم..... إستفدت كثيرا من تلك الدورة.	ز	468
			مجموع تكرار	6

ثانيا: تكون الإستفادة أكبر في المراحل الأولى للمعلم				
44	1	أكثر من يهمهم في ذلك هو الخريجين الجد	أ	393
45	66	أما من يدرس لأول مرة فهي ستفيده.	ب	404
46	103	هذه دورة تصلح لمن يدرس المنهاج لأول مرة.	ب	409
47	63	وتكون عند التعيين، كدورة المعلم الجديد والقياس والتقويم....كانت مفيدة..... المعلم فعلا بحاجة للخبرة.....	د	403
48	87	بالنسبة لي كانت دورة التهيئة للمعلم الجديد مفيدة جدا....المعلم الجديد متعطش لأي خبرة...كيف تتصرف...كيف تحضر....نصيغ الأهداف.....	د	439
49	6	... المعلمين الجدد بحاجة لها وأنا أخذتها منذ فترة	و	456
50	128	المعلم الجديد بحاجة لهذه الدورات وقبل يبدأ التدريس وليس خلال تدريسه	ز	473
51	33	الإستفادة كانت أكبر للذين يدرسون المادة لأول مرة....	ب	413
52	4	أعتبرأن الدورات التي أخذتها في المرحلة الأولى من التعيينات كان فيها استفادة كبيرة،	د	433
53	5	بعد ذلك أصبحت أشعر أن الدورات تقريبا تكرار للمفاهيم الأساسية التي مرت علينا	د	433
54	6	كنا نركب دوائر ونستخدم أجهزة، ذلك لأن الكهرباء أكثر المواد التي نتخوف منها خاصة، المعلمين الجدد	ه	446
55	107	.كمعلمة جديدة لم يكن لدي أساليب تدريس ومن خلال الدورة استفدت 40% فقط...	ه	454
		مجموع تكرار		6
ثالثا: لا تتحقق استفادة للمشاركين من الدورات				
56	2	كبرنامج أتوقع أنه غير فعال كثيرا	أ	393
57	102	أحضرونا لمدة شهرين ونصف وضاعت علينا حصص ولم نستفيد	ب	421
58	18	أنا وزميلاتي في المدرسة لم نستطع الاستفادة منها بشكل جيد رغم أنها أخذت من وقتنا الكثير...	د	434
59	81	والفائدة لا تنعكس عليهم بشكل إيجابي (المعلمين)	د	439
60	162	فشلنا في هذا الموضوع وإذا طلبوا منا تدريب زميلات	د	444

		سيكون الوضع محرج جدا		
61	163	بشكل أسبوعي على مدى فصل، وهي بالذات لم نستفد منها شيء.	د	444
62	64	حصلت مرتين أن لم أستفيد، وذلك لغياب التنسيق	ه	451
63	109	....لم أستفد منها كثيرا.(قياس وتقويم)	ه	454
64	3	فنكون قد أنهينا المادة فماذا يمكن أن تكون الاستفادة	ز	462
65	8	لا يوجد استفادة منها بشكل ملموس	ز	462
66	13	ولكن عندما يأخذ المعلم كل الأنشطة معا، كيف تكون الاستفادة	ز	462
67	45	إلا أن الفائدة لا تكون ذات قيمة	ز	465
68	52	حقيقة لا أستفيد	ز	466
69	93	لا أتذكر منها شيء أو أستفيد(دورة معلم جديد)	ز	469
			مجموع تكرار	5
			مجموع تكرار المحور	7
محور3: المحتوى				
أولا: يتكرر المحتوى النظري حول المنهاج				
70	92	كل ما يمكن أن يطرح....موضوع الإختبارات....المختبرات...المادة التي يدرسها الطالب	أ	408
71	15	المشكلة أن النظري يختلف عن التطبيق العملي، نحن نأخذ نظري.....	أ	395
72	29	المنهاج	ب	413
73	64	تقوم الوزارة بعمل دورات في وحدات للصفوف...يشرحون المنهاج وما فيه من تساؤلات.... يكون أول يوم دراسي للكيمياء، ثم الأحياء.....وهكذا.	ب	417
74	68	تتمحور حول مادة الكتاب المقرر. لا يوجد أي شيء إثرائي	ج	432
75	70	صحيح أن الدورات للمنهاج أو الكتاب المقرر للتركيز عليها	ج	432
76	2	هي دورات فيها تغذية للمنهاج وكنا نأخذ فيها معلومات خاصة بالمنهاج الجديد، أي كلما حصل تبديل للمنهاج،	ه	446
77	3	معظمها كانت تغذية راجعة للمنهاج نفسه.	ه	446

78	1	كانت الدورات تتم حسب المنهاج الجديد. وكلما كان هناك كتاب جديد أو منهج جديد كان يكون عليها دورات	ز	462
79	7	يتلوها بعد ذلك دورات سنوية للمنهاج ونعيد نفس الكلام	ز	462
80	46	المعلومات معادة وهي نفسها التي في الكتاب	ز	465
81	84	لا يعني ذلك أننا لا نستفيد من الدورات النظرية، على العكس هناك مادة إثرائية في كثير من الأوقات.	ه	453
		مجموع تكرار		5
ثانيا: يعطي المعلمون أفضلية للجانب العملي من التدريب				
82	3	تأهيل المعلمين في المختبرات والأشياء العملية ضعيف جدا	أ	446
83	1	متعددة في المواد العلمية المختلفة...تجارب مخبرية مع شرح عملي مع مطالبة بالتطبيق في المدرسة...	ب	393
84	2	الجانب العملي يساعد على إعطاء خبرة في المادة التي تنقصنا وخبرة في الأجهزة	ب	393
85	36	أكثرها على نشاطات الكتاب المقرر.....الجانب العملي للعلوم	ج	426
86	167	وكانت تعطى فيه مهارات كثيرة وعالية وبشكل سريع.....	د	444
87	170	مهارات زخمة ومضغوطة ومكثفة	د	444
88	1	خلال العشر سنوات أخذت عدد كبير من الدورات منها عملية وكنا نستفيد منها أكثر شيء	ه	446
89	4	أكثر الدورات نستفيد منها هي الدورات العملية،	ه	446
90	83	الدورات التدريبية العملية التي يكون فيها مادة عملية، تكون أفضل بكثير ونستفيد منها أكثر من الدورات النظرية.....	ه	452
91	14	الدورات العملية محتواها جيد	ه	447
92	15	فعندما يحصل النشاط أمامي أستطيع العودة إلى الصف والتطبيق بشكل جيد.	و	457
93	117	أحيانا تخطر ببالي النشاطات والفعاليات، فأحاول تطبيقها للطالبات	ز	472
94	120	النشاطات هي التي أشعر أنها تضيف لي كمعلمة	ز	472
95	122	النشاط العملي هو الذي يبقى أثره معي وأتذكره	ز	472
96	54	نحن بحاجة لشيء عملي أكثر، حيث أستطيع التطبيق	ز	466

		والعودة ألى المدرسة بشيء عملي أكثر أقنع الطالبات فيه		
97	56	ولكن نحن بحاجة لعمل الأنشطة التي نحن مطالبين بتنفيذها بالمنهاج للطالب	ز	466
مجموع تكرار				7
ثالثا: يكون المحتوى ضعيف أحيانا				
98	8	الدورات التدريبية تتناول الأحياء وتهمل الفيزياء والكيمياء أو الفيزياء دون جميع التخصصات	أ	393
99	76	أحيانا كنا نعاني من قلة المعلومات	أ	451
100	21	الدورات الأخرى كالقياس والتقويم ودورات اللاعنف....كلها لت وعجن.....وتمشي	أ	447
101	9	...لا أعتقد أنني أخذت شيئ خاص بالصف العاشر.	ج	424
102	43	تكون أشمل من الموجودة حاليا...	ج	427
103	108	فقد كانت في معظمها قصص وتجارب وكل تجربة تنعكس على مدرستها ولا تتأثر او تؤثر في المدارس الأخرى...	ه	454
مجموع تكرار				3
رابعا: يكون محتوى أعلى من مستوى المشاركين أحيانا				
104	17	....أحيانا تطرح مواضيع أعلى من مستوى المعلم وتحتاج خبرات أكثر مما هو موجود لديه مثل دورة WILER في استخدام الحاسوب في التعليم...	د	434
مجموع تكرار				1
مجموع تكرار المحور				7
محور 4: الزمن				
أولا: لا يتناسب المحتوى مع الزمن المخصص له				
105	6	.... والكم كبير، فهل تكفي هذه الأيام	أ	393
106	37	لكن كنا نواجه القليل من الضغط....فليكن هناك زيادة يوم."	أ	400
107	38	نحن عندنا قدرة معينة على الاستيعاب....الإنسان قدرته محدودة	أ	400
108	34	آخر لقاء حضرته كان من ساعتين .....وتناول نصف منهج الفصل....	ج	399
109	37	التجربة التي يجب أن أعطيها في حصة من 45 دقيقة،	ج	400

		نأخذها في 2 إلى 5 دقائق في الدورة		
110	41	يجوز أن يشمل برنامجها نصف فصل في لقاء واحد.....	ج	427
111	137	أعطونا الحاسوب في يومين والإلكترونيات في يومين .....المنهاج كاملا لمعلمين لا يعرفون عنه شيئا.	د	441
112	40	في النظري هناك وقت أكثر من العملي...	ه	449
113	14	كل تجارب ونشاطات فصل واحد مرة واحدة في لقاء واحد.	ز	462
114	42	أو تخصيص أكثر من لقاء لنفس الموضوع ليشمل مشاركة جميع المتدربين....	ه	449
		مجموع تكرار		5
ثانيا: يرى المشاركون أن زمن الدورات قصير				
115	5	وكانت للأسف قصيرة جدا، جدا	أ	393
116	18	.....شيئ آخر هو ضيق الوقت. حتى في داخل الدورة نفسها لا يوجد وقت لتنفيذ خطة الدورة نفسها.....	ج	425
119	19	....هذه مدة غير كافية حتى آخذ المعلومات الموجودة ضمن خطة الدورة.....	ج	425
120	127	هناك دورات متعلقة بمنهاج معين....تتميز بأنها قصيرة جدا.....	د	441
121	145	مدتها قصيرة.....لأناس لا يفقهون فيها شيء....وليست في تخصصهم.	د	442
122	165	الزمن لم يكن يساعد	د	444
123	166	فالوقت في كل لقاء قصير جدا	د	444
124	42	المفروض أن تعطى الوقت الكافي	ج	427
125	40	الفعاليات أحيانا لا يكون الوقت المخصص لها كاف لتنفيذها خلال الدورة	د	436
126	136	فما هي المدة المتوقعة للدورة حتى نكتسب مهارات بسيطة.....	د	441
127	154	هذه المهارات تحتاج إلى وقت للتطوير	د	443
128	39	زمن الدورات العلمية العملية غير كاف.....	ه	449
129	70	لا تكفي لقاءات يوم أو إثنين	ز	467
		مجموع التكرار		5

ثالثا:قد يكون موعد الدورات غير مناسب				
130	25	كذلك أوقات دوام الدورات غير مناسبة.....	ب	413
131	182	المرحلة الثانية كانت أفضل لأنها أعطيت في العطلة....	د	444
132	49	أترك المدرسة للتدريب من الساعة 11:30 حتى الثانية من يوم دراسي	و	460
	مجموع التكرار			3
رابعا: تستقطع الدورات من زمن التعليم				
133	48	المعلم لا يستطيع أن يترك المدرسة أكثر من مرة في الأسبوع ويذهب لحضور دورات لكي يراجع مع المشرف التطبيق	أ	401
134	26	بمعدل 3 حصص لكل يوم أربعاء على طول المدة.....فانضغطت في باقي الأيام حتى أستطيع التعويض.	ب	398
135	47	وآخذ حصص إضافية من غياب معلمات أخريات.....	ه	450
136	46	بالتأكيد يؤثر الغياب عن الصف....	ه	450
137	48	أترك المدرسة وأخرج من الحصص .... فتتقدم شعبة في المنهاج على شعبة أخر ...	و	461
138	50	أيام التفرغ وهي أيام الأربعاء لمعلمي العلوم	و	461
139	51	أحيانا تكون الدورات في غير أيام التفريغ فتخسر حصص أخرى	و	461
140	53	أحاول تعويض الحصص من خلال حصص إضافية وأضغط على نفسي.	و	461
141	10	نحن نخسر حصصنا دون حل مشاكل الطلاب الأساسية،	ز	462
142	48	نحن نقتطع الزمن من زمن الحصص فمتى سأعوض هذه الحصص.	ز	465
143	49	تذهب الحصص سدى.	ز	465
144	124	ولا نضيع ثلاث حصص يوم الدورة. البعض يخسر 4 حصص	ز	472
145	126	نعم فلن أحمل هم الحصص التي تضيع وهي ما بين 12 إلى 15 حصة.....أي ما يقارب أسبوعين من كل فصل وأحيانا ثلاثة مقابل دورة أعيد فيها معلومات أستعملها في الصف	ز	472

146	125	نقلص عدد الحصص التي نخسرها مع وجود يوم تفريغ كما كان في السابق.	ز	472
147	15	أخرج من دوامي .....أخسر حصص لطالباتي....هذا يسبب لي أزمة وأنضغط لأعوض الحصص في وقت آخر...	د	434
		مجموع التكرار		6
خامسا: هناك ايجابية في المرونة في تحديد الزمن				
148	80	ممتازة واخترنا وقتها ليكون بعد الامتحانات لأن الطالبات تذهبن إلى بيوتهن في وقت مبكر.... إخترنا الوقت وكان مناسبا جدا لنا...وأخذنا خبرات جيدة...	ب	419
149	82	نحن كنا نحدد الموعد...المدرب متعاون من ناحية الحضور أو التأخير أو عند حدوث ظروف خاصة ....دون إنذارات (مثل الإشراف)....	ب	419
150	78	وجود مرونة في الترتيبات الزمنية حتى يستطيع العطاء	أ	406
		مجموع التكرار		2
سادسا: قلة يعتقدون أن الترتيب الزمني مناسب				
151	44	تقريبا زمن الدورات حول المنهاج مناسب....	ه	450
152	45	في الماضي أخذنا لقاء كل أسبوع على طول الفصل وكان الوقت كاف	ه	450
		مجموع التكرار		1
		مجموع تكرار المحور		7
محور 5: لا يوجد اهتمام بالمتطلبات السابقة للدورات				
153	164	المهارات المتوفرة أقل من متطلبات الدورة.....	د	444
154	21	الخبرات هي المطلوبة وتكريس الوقت....	د	434
155	152	أما دورة Wilar فقد كانت بحاجة لمهارات سابقة وتهيئة	د	443
156	153	ومعلمين لديهم مهارات في استخدام الحاسوب والتعامل مع النت على مستوى أعلى من البريد الاكتروني أو chatting.....	د	443
157	160	فقط مهارات أساسية تعلمناها في دورات سابقة في المدرسة PowerPoint- Excel- Word وهي لم تكن كافية.	د	443

158	135	كنت واحدة من بين مجموعة من الزميلات لا نفهم شيئا في الحزم البرمجية أو الإلكترونيات....	د	441
159	159	قالوا فقط علينا معرفة المهارات الأساسية لاستعمال الحاسوب.	د	443
160	42	هناك أيضا التهيئة الفعلية للمواضيع التي ستطرح، خاصة إذا كانت فيها أجزاء عملية.	د	436
161	72	فما فائدة الحضور إلى الدورة وكل منا بدأ بوحدة مختلفة. هنا يحصل التضارب	ز	467
162	5	في البداية لا يوجد فكرة عن الدورة. فعندما نأتي لحضورها لا نكون قد حضرنا أسئلة	ز	462
			مجموع تكرار المحور	2
محور 6: إتجاهات المعلمين نحو الدورات				
أولا : يوجد توجهات إيجابية لدى المعلمين نحو الدورات				
163	4	شجعنا مكتب التربية والمشرفين وقلنا أننا نريد دورات ونطالب بدورات	أ	393
164	32	وطالما كان المعلم في الخدمة تبقى عنده أفكار.....	ج	426
165	32	نحن لسنا ضد الدورات	د	435
166	57	أنا من حيث المبدأ أعتبر الدورات مفيدة للمعلم	د	437
167	198	ولا نريد الرفض ونظهر كأننا عقبة في طريق التقدم العلمي	د	445
168	36	يتابع المعلم نفسه وينمي مهاراته هو شيء جيد....هي ليست وقت ضائع	د	435
169	151	ولكن أحبذ أن يكون في كل مدرسة من يعرف بالإسعاف الأولي(ايجابية نحو دورة الاسعاف الأولي)	د	443
170	40	....فعندما يكون عندي نقص بمادة معينة.... ويوجد إمكانية أخذ دورات....يجب أن تكون هناك دورات."	أ	400
171	17	لولا أنني أحب أن أتعلم وكنت أبادر للعمل.	ه	447
172	30	.... ستساعدني الدورة على التطبيق داخل الصف خاصة إذا لم تعمل الطالبات وسائل.	و	458
173	34	فهناك مواد أستطيع حسب تخصصي، ورغبتي للعمل فيه، أن أستعملها. وهي ما يتعلق بالكيمياء	ز	464

174	44	نحن نذهب على أمل الاستفادة	ز	465
175	50	أنا أحاول حضور أي دورة فيزياء لأنني أريد الإستفادة منها	ز	465
176	68	....لكن أنا أريد الإستفادة وأفيد طالباتي	ز	466
		مجموع تكرار		6
ثانيا: يوجد توجهات سلبية تنبع من خبرات المعلمين اتجاه الدورات				
177	74	فأنا لا أريد دورة أحضرها...أوقع وينتهي الأمر	أ	405
178	53	.....لا يوجد تجديد..... دائما نفس الدورات.	ب	415
179	7	....لم أتشجع لحضورها	ج	424
180	75	أذهب للدورات المتكررة دون مبالاة لأنها تكررت كثيرا...مثل الحقائب التعليمية....	ب	418
181	16	أفترض أنه يجب أن أجد في الدورة شيء جاهز وأستفيد منه إلى الحد الأقصى.....وإلا أتأزم....	د	434
182	56	.....نحن نتلقى التعليمات وفي النهاية نحن مطالبين أن ننفذ ما جاء هناك مع كل " ليس المساوىء فقط ولكن مع لامبالاة في أدائها".....	ج	430
183	91	يترسخ مع الوقت مفهوم عند المعلم أن هذه الدورات لا تعطي فائدة.....	د	440
184	37	تكرار تجارب سابقة فاشلة يؤدي إلى أن تصبح الدورات عبئ ويذهب المعلم بنفسية أنه لن يستفيد	د	435
185	97	نسكت ونوافق....	د	440
186	46	نحن يئسنا من عمل دورة....أصبحنا نستعين بمن يزودنا هذه الأجهزة....لكن هم مسوقين.....ولم يستطيعوا المساعدة.	د	436
187	73	نشعر أن كثير من الدورات يكون هدفها نقل العبئ الخاص بالمشرف على المعلم....	د	438
188	77	دائما يوجد شعور بأن كيفية التعامل مع الموضوع هي بشكل صوري....وينتهي هناك...	د	439
189	80	لذلك يشعر المعلمين بضغط كبير عندما توجه لهم دعوة لدورة.... سيؤدون شيء صوري	د	439
190	92	.....هي شيء صوري	د	440

191	141	شعرت أنني إذا ذهبت إلى المدرسة وأعطيتها، سأصبح أضحوكة للطالبات	د	442
192	147	لذلك نقول أنها صورية....	د	442
193	197	وأحيانا إحراجات من المديرة (الذهاب للدورة)	د	445
194	59	....فيتغيب معلم عن دورات من المفروض أن تفيده....	ه	450
195	61	ناقشنا الموضوع مع معلمات زميلات فنحن نشعر بالملل	و	461
196	62	وأحيانا أقول خسارة إحضار أي شيء للصف ولكن ضميرنا لا يسمح بذلك	و	461
197	101	عدم تذكر الدورات يعني عدم وجود أهمية لها، بل كانت عبئ	ز	469
		مجموع تكرار		7
		مجموع تكرار المحور		7
محور 7: تخطيط				
أولا:تحديد الشركاء في التخطيط (معلم– مدرسة)				
198	50	يفضل أن يكون في مجموعات بحيث يحدث امتزاج في الآراء والمعلومات تتداخل ..... وتكون جديدة، قيمة(مجموعات معلمين)	أ	402
199	66	نحن نأخذ دورات تختص بالعلوم، ويأخذ معلم العربي دورات...ومعلم الاجتماعيات...الطالب مادة خام....نعيد التخطيط	أ	404
200	71	ومن جهة المعلم....إذا أراد أن يشارك بالتخطيط	أ	405
201	23	وأنا أنصح بأن يشارك المعلم بالتخطيط وأقولها عندما يأتي موجهين	ج	425
202	28	فتكون اقتراحات من عدة مدارس .....فتكون الفائدة أعمق.....يناقشون المشاكل التي يواجهها صف معين ويبادرون في وضع خطة.....	ج	426
203	33	يمكننا أن نعمق الفائدة من هذه الدورات.....علينا نحن المدرسين على رأس عملهم والمتخصصين بالمنهاج كل بتخصصه، أن يطرحوا أفكارهم لبرنامج الدورة وخطة	ج	426

		الدورة الزمنية و المعلومات المطروحة في الدورة والفترة الزمنية.....		
204	39	.....يجب أن يشترك معلمون من تخصصات ومدارس مختلفة للتخطيط للدورات.	ج	427
205	41	وأركز مرة أخرى على أن من يضعون الخطة والمعلومات هم المدرسين أنفسهم، وليس الموجهين أو من يجلس على مكتب أو قسم المناهج، لأن هذه الأمور تكون أكثر وضوحا وتعطى شمولية أكثر إذا كانت من القائم بالعمل وهو المدرس أكثر من غيره.	ج	427
206	109	....التخطيط يجب أن يكون بتوظيف معلمين....أعمل على تدريبهم في دورات لاستعمال الأجهزة والمختبر.....أطلعهم، دون تسرع، على المنهاج وليس الانتظار فقط عند تحديث المنهاج والاسراع في إعطاء الدورات.	أ	410
207	47	المدرسون لديم علم ودراية.....لديهم وعي وفهم للفترة الزمنية اللازمة للموضوع.....حبذا لو كان مثل هذا التخطيط لأن الفترة الزمنية هي عامل أساسي.	ب	414
208	45	نحن نعطي برنامج الدورة ونحدد الهدف وأي منهاج ولأي صف، ويتم الاتفاق مع المدرسين الموجودين في المحافظة أو القرى، داخل المدينة أم خارجها، والاتصال معهم ونرى من لديه الاستعداد لأن يعطي معلومات أو أن يشارك في الدورة أو تخطيطها أو إعطاء معلومات عنها.	ج	427
			مجموع تكرار	3
ثانيا:يجب أن يتلاءم التخطيط مع الإحتياجات المقدرة				
209	67	الدورات لها عدة جوانب...محور العملية التعليمية هو الطالب والمعلم ومن ثم الجهات الرسمية والجهات الغير رسمية مثل أولياء الأمور، والتربية والوزارة.....أبدأ من قاعدة مثلث الهرم من عند الطلاب	أ	404
210	98	التي تحدث هي أننا نأتي ببرامج تعليمية من بلد أجنبي ومن أمريكا، هل بيئة الطالب هناك ومستواه في كل المجالات	أ	408

		تتطابق مع الطالب الفلسطيني؟....		
211	99	هل تريد تطبيق برامج تعليمية لدول وصلت القمر، وصنعت الحاسوب	أ	408
212	79	....إن أردت أن تعرف مشاكل الناس .....يجب أن تذهب إلى المدارس وليس أن أزور المدرسة وأسئل عن مشاكلها وأسجلها على ورقة ثم توضع في الجرار ويغلق عليها وتنسى....	أ	406
213	80	أي يجب تشخيص المدرسة كبنية كاملة.	أ	406
214	69	الطالب نفسه. نبحث في مشاكله	أ	405
215	29	المعلمون لديهم أكثر معرفة في تحديد مواضع الضعف في المادة وهم يواجهون الطلاب....	ج	426
216	49	عادة ينبع التخطيط من احتياجات المعلم	ه	450
218	50	لديينا مشرفين وهم يقيمون احتياجات المعلمين	ه	450
219	51	إذا اجتمعت مجموعة من المعلمين لديهم ضعف معين، يطلبون لهم دورة.....	ه	450
220	52	في بداية العام يطلبون المواد التي نرغب بتطوير نفسنا فيها.	ه	450
221	53	نعم هناك استمارة للاحتياجات وهي تؤخذ بعين الاعتبار.....	ه	450
222	57	فإذا طلبنا دورة لمادة معينة، يتم عمل لقاء تدريبي لها.	ه	450
223	89	أهم أهداف تلك الدورة أن تساعد المعلم على التكيف مع أي بيئة أو ظروف تعليمية....	ز	468
			مجموع تكرار	4
ثالثا: تكونت آراء سلبية لدى المعلمين في التخطيط من خلال الخبرة				
224	73	أنا بحاجة لمن يؤهلني، ويطلعني...ولكن ليس بين عشية وضحاها	أ	405
225	62	والتخطيط هو ما نجد فيه في كثير من الأحيان خلل.....	د	437
226	97	نحن نصلح جزئية ونخرب أخرى...نحن نتخبط	أ	408
227	38	ولكن إذا خططت بشكل جيد يمكن الاستفادة منها....	د	435
228	56	لوخططت الدورات بشكل جيد قد تصل الاستفادة من تبادل الخبرات إلى 90%.	د	437

229	61	بشرط أن يتم التخطيط لها وتركيزها بشكل سليم.....	د	437
230	132	الدورة فقط عندما ظهر منهاج الصف العاشر.	د	441
231	76	وتوضع في الخطة.....بغض النظر إذا ما تمت الاستفادة منها...	د	439
232	70	الدورة المنسقة والمعدة والمحضرة، ساعة فيها تغني عن 3ساعات	ه	451
233	71	أي أن التخطيط الصحيح للدورة هو كالتخطيط للحصة وإن لم نخططها لا تكون جيدة.	ه	451
234	4	الدورات من حيث التخطيط تكون مخططة لمعلومات عامة فقط	ز	462
			مجموع تكرار	4
رابعا:هناك حاجة لتخطيط زمني أفضل				
235	88	حاليا هناك مشكلة هي أن جميع الدورات سوف تخطط لتكون يوم سبت، أي يوم العطلة....	ب	419
236	22	.....يجب زيادة عدد اللقاءات وتوزيع الخطة للدورة على فترة زمنية بشكل أفضل.	ج	425
237	35	؟.....أنا دائما أحس أن هناك إشكالية في زمن الدورة والخطة والمادة المفروضة في الدورة.....	ج	426
238	40	نضع لها الخطة اللازمة والوقت الكافي ونرتب معلوماتها.....	ج	427
239	41	.....فالتخطيط للزمن مهم	د	436
240	38	هناك وقت فائض.... وبعضها لا يغطي جزء من المقرر لها....	ه	449
			مجموع تكرار	4
خامسا: انعكاسات المعلم حول تخطيط التنفيذ				
241	77	الشيئ الثاني(الذي يجب تخطيطه)، الطريقة والأسلوب	أ	406
242	4	الدورات ممكن أن يستفيد منها إذا كانت بالتنظيم أو بالآلية المطلوبة.	ج	424
243	5	يوجد خطط ولكن تنفيذها على أرض الواقع ليس كما يجب،	ج	424
244	6	ليست بالآلية المطلوبة بحيث يستفيد منها المدرس وتنعكس	ج	424

		على الطلاب.(آلية التنفيذ)		
245	69	أحيانا يأتي كتاب بالدورة من الإشراف بعد عقد الدورة بيوم أو يومين.	ب	417
246	71	وجائت دورة العلوم في نفس الوقت... نضطر إلى إلغاء إحدى الدورات....نرسل كتاب تفصيلي...	ب	417
247	46	دور المدرس يجب أن يكون بالتنفيذ، في آلية التنفيذ للدورة .....بحيث إعطاء الوقت الكافي وجدولة المواضيع التي ستعطى في اللقاء...	ج	428
		مجموع تكرار		3
سادسا: مواصفات المخطط كما يراها المعلمون				
248	26	....أنا لا آخذ خطة من شخص جالس في مكتبه.....	ج	426
249	27	.....الذي في موقع العمل ويتعامل مع الطلاب هو الذي يستطيع وضع خطة.....	ج	426
250	91	نحن نريد حل للمشاكل.....نحن نريد أمناء مؤهلين للمصلحة....أولئك الذين عاشوا الصراع.	أ	407
251	81	والتخطيط يجب أن يكون تخطيط عام وشامل وايجابي حتى يستطيع حل المشاكل الموجودة..	أ	406
252	89	إنسان مؤهل وملم علميا ولديه معرفة بالتخطيط ويحمل شهادة في المجال....الأفضل أن يكونوا من المدرسين أنفسهم لأنهم في بؤرة الصراع	أ	407
253	90	المشكلة هي أن من يخطط تخرج من الجامعة بدكتوراة ودخل مكتب التخطيط دون أن يعيش التجربة.	أ	407
254	30	....إذا أردنا أن نكون أكثر واقعية المفروض أن الذي يعمل في المدرسة أو المدرس على رأس عمله يعرف أكثر	ج	426
		مجموع التكرار		2
سابعا: عدم التطبيق مباشرة بعد التدريب يضيع أثر التدريب				
255	26	(قبل 11 سنة) أخذنا دورة في القياس والتقويم وكانت جيدة....طرحت فيها مواضيع كثيرة.... جائت الوزارة هذا العام وطلبوا منا " تحليل محتوى	د	435
256	72	نحن انتظرنا حتى أخذ الدورة جميع المعلمين" ولكن لم	د	438

		يعرفوا أن المعلمين خلال تلك الفترة، كانوا قد نسو ما أخذوه في الدورات		
257	28	الدورة التي لا تفعل في وقتها تذهب سدى	د	435
258	66	تفقد المهارة وتنسى الأساسيات التي بنيت عليها....يجب بعد أن تعطى المهارات أن تطبق بشكل مباشر أو خلال سنة وليس بعد أن ينسى المعلم المعلومات.	د	438
259	27	قالوا هذا جزء مما أخذتموه في دورة القياس والتقويم.....قبل 11 عام، كيف أتذكر....أحيانا تعطى الدورة ولا نطالب بالعمل عليها في حينها.....نجد صعوبة .	د	435
			مجموع التكرار	1
ثامنا: إقتراح حول دور الطالب في التدريب				
260	49	ممكن رؤية كيف أن الطالب يستوعب....وما هي نقاط الضعف في أدائي....قد ألاحظ انجذاب الطلاب لفكرة معينة طرحها زميل وغير موجودة عندي.	ج	429
261	50	نعم، يراقب المعلمون أداء معلم آخر وانتقاء النقاط الايجابية.....سيقول أغلب القائمين على الدورات أنه يمكن تعويض ذلك بأوراق عمل ....ولكن ورقة العمل تبقى للطالب، أقيم فيها الطالب بحد ذاته ولا أقيم مجموعة الطلاب في نفس الوقت.	ج	429
262	48	.....أشرك مستويات الطلاب المختلفة معي في الدورة.....قد يكون عندهم ملاحظات غير واردة في ذهني.	ج	429
			مجموع التكرار	1
تاسعا: مقطرح تخطيط تدريب				
263	110	فلو قسمت الدورات على حسب المواضيع ونأخذ خطط المدارس بتزامن ....فنأخذ قبل بداية الفصل دورة لتنفيذ النشاطات، وبعد الفصل دورة لتقييم ما حصل في كل وحدة	ز	471
264	111	أي التركيز على موضوع معين لفترة زمنية مع متابعة.	ز	471
265	112	أتوقع أن تنعكس على أدائي وعلى أداء الطالبات	ز	471
266	113	. فعندما أجرب النشاطات مع زميلاتي ونتعامل معها نحن كطالبات، نحن نكتشف الأخطاء التي يمكن أن نقع فيها	ز	471

		والسلبيات التي نستطيع تجنبها		
267	114	الموجه بالاتفاق مع المعلمين. ويتم تقسيمها وترتيبها بالاتفاق بين المدارس حتى يتوحد الاتجاه.(اختيار المواضيع)	ز	471
268	115	وحتى لو كان هناك امتحان موحد لكل وحدة على مستوى المديرية،	ز	471
269	116	: نعم أريد قياس أثر طريقة التدريب على الطالبات مباشرة من خلال إمتحان بعد كل وحدة ولكل المدارس. هذا تقييم سهل ونعرف من خلاله نقاط الضعف	ز	471
270	113	. فعندما أجرب النشاطات مع زميلاتي ونتعامل معها نحن كطالبات، نحن نكتشف الأخطاء التي يمكن أن نقع فيها والسلبيات التي نستطيع تجنبها	ز	471
		مجموع تكرار		1
		مجموع تكرار المحور		7
محور 8: تنفيذ الدورات				
أولا: آراء المعلمين في موقع التدريب من خلال الميدان				
271	56	والتدريب في مدارس بعيدة...	ب	415
272	57	....توجد صعوبة بالوصول	ب	415
273	60	أنا لا أستطيع التوجه لمدينة القدس بسبب هويتي....	ز	466
274	61	وأحيانا لا يكون معي تصريح.....	ز	466
275	62	ولا أستطيع الوصول إلى القدس.....	ز	466
276	63	كما أن مكان انعقاد الدورات هو مكان يصعب الوصول إليه،	ز	466
277	64	فمركز الإشراف يحتاج إلى عشرون دقيقة مشي من الشارع الرئيسي.....	ز	466
278	65	وإذا توفرت السيارة، لا يتوفر مصف لها.	ز	466
279	66	المفروض أن يكون على شارع رئيسي تستطيع المواصلات العامة الوصول إليه.	ز	466
		مجموع تكرار		2
ثانيا:ملاحظات المعلمين حول النقص في التجهيزات أثناء التدريب				
280	172	حتى في مركز التدريب كانت الأجهزة بطيئة	د	444

281	179	وعملية التطبيق في الدورة كانت صعبة بسبب الخلل الفني،	د	444
282	169	لم يكن عندي نت في البيت وأعلمت المدرب بذلك.....	د	444
283	19	البعض يجرب والآخرون يراقبون، كما يحصل مع طلابنا. وهذه سلبية للطلاب..	ه	447
284	41	هناك صعوبة بتوفير المختبرات والأدوات للتدريب	ه	449
285	16	ونقوم بها في مختبرات مدارس وهي لا تحتوي على كم مناسب من الأجهزة لتفسح المجال بأن يجرب كل متدرب	ه	447
286	18	أما زملائي، فلم يكونوا يجدوا مجالا للتجريب، فالوقت محدد وعدد الأدوات للتدريب قليل فلا يستطيع الجميع التجربة.	ه	447
			مجموع تكرار	2
ثالثا:أخطاء في إدارة التدريب (تنسيق الزمني)				
287	70	.... أحيانا تأتي دورة في موعد دورة أخرى....	ب	417
288	36	أحيانا أعطى دورتين في نفس الوقت.....هذه قلة تنسيق ما بين الإشراف والمسؤولين الآخرين من النشاطات	ب	413
289	28	... كان معلم يدير التدريب	ب	413
290	65	أن أذهب للدورة وأجدها ألغيت	ه	451
291	34	نعم ..... دورتين كما أذكر .... لم نكمل الدورات	و	459
292	21	....تنسيق الزمن ضعيف.....	ج	425
293	129	فتكون الدورات وتطبق النشاطات ليتمكن منها المعلم قبل أن ينزل إلى الميدان	ز	473
294	2	ولكن كانت الدورات تأتي متأخرة نوعا ما. تأتي بعد أن نكون قد قطعنا شوطا في المادة، قد تكون وحدة أو وحدتين	ز	462
295	71	يجب أن تكون الدورات قبل البدء بالمنهاج	ز	467
296	6	كانت تعقد(الدورات) قبل بداية العام الدراسي، لا نكون جاهزين بأسئلة أو نعرف ماذا نريد من الدورة	ز	462
			مجموع تكرار	5
رابعا: عدم صرف ما يلزم للضيافة والمواصلات				
297	108	ومن الثامنة حتى الثانية بضيافة كأس شاي فقط واستراحة عشر دقائق للصلاة....	ب	421

298	107	المواصلات لا يتم حسابها....	ب	421
299	139	بالنسبة للمواصلات فلم تكن على نفقة الجامعة كالبقية بل دفعتها بشكل شخصي.	ز	474
			مجموع تكرار	2
خامسا: عدم الوضوح في تحديد استيعاب الدورة لعدد المتدربين				
300	43	....فعدد المتدربين كبير.	ه	449
301	66	. أو يكتفوا بعدد المتدربين....	ه	451
302	15	ولكن عددنا كان كبيرا (أي المتدربين)	ه	447
			مجموع تكرار	1
			مجموع تكرار المحور	6
محور 9: المدرب				
أولا : كفاية التأهيل المعرفي للمدرب				
303	75	علميا قوي جدا ويغطي أي سؤال أو مشكلة علمية تواجهه في الدورة	أ	406
304	35	هم مؤهلين....لم نكن نواجه نقص	أ	400
305	55	عادة المدرب هو الموجه، وعادة هو مستعد....	ب	415
306	12	التأهيل لا يكون فقط بشهادة ولكن من خلال دورات تعطى لذلك....يجب أن يتناول الموضوع في تدريب قبل الدورة.	د	434
307	177	الهدف هو كم من المعلومات تستطيع أن تنقل للمتعلم.....	د	444
308	183	وتغير المدرب إلى مدربين تدربوا قبلنا.....(المدرب الجديد هو متدرب سابق)	د	444
309	73	هناك مدربين بمستنويات مختلفة....	ه	451
310	77	هؤلاء المدربين كانوا بالأصل معلمين.... وعاشو التجربة التدريسية.... ثم أصبحوا مشرفين. فمرت عليهم هذه التجارب جميعها.....	ه	452
			مجموع تكرار	2
ثانيا: وجود ضعف معرفي لدى المدرب أحيانا				

311	9	بعض الأشياء كنا نسأل عنها وهو كمدرب لا يعرف عنها...	د	433
312	178	كان المدرب لا يستطيع التوصيل ويعتقد أن كل ما يقوله يصل بسهولة وكأنه شيء بسيط.....	د	444
313	69	عادة في النظري يكون جيدا ....ولكن هناك ضعف في الناحية العملية	ز	466
			مجموع تكرار	3
ثالثا:هناك تفاوت في جاهزية المدربين للقاء التدريبي				
314	2	يعتمد على من كان يعطينا الدورة، مدى تمكنه من المادة	د	433
315	8	....ففعالية المدرب في استغلال الوقت أقل وتقل الاستفادة إذا لم يكن مهيئا....	د	433
316	68	أحيانا يكون هو موجود والأستاذ يشرح....أحيانا بترتيب مسبق وأحيانا بعشوائية....	ب	417
317	72	ما تأثير الأستاذ الجيد على طالبه؟ فنحن في التدريب طلاب أمام أستاذ	ه	451
318	103	كان المدرب يعطي بدائل عن الأدوات في الحقيبة لأنها قد لا تنجح....	ه	454
رابعا: عدم إلتزام المدرب بلقاءات التدريب يضعفها				
319	116	يجب التنسيق عندما لا يريد الموجه الحضور فهذا تضييع للوقت....	ب	423
320	67	يعتمدون على المعلمين أنفسهم في إعطاء الدورات.... معلوماتهم مثل معلوماتنا..... لدينا نفس الأسئلة.... المفروض أن يعطيها موجه المادة، فهو في تخصصه ويعرف كل شيء عنها....(يلقي العبئ على معلمين مشاركين)	ب	417
321	82	بل تنعكس على من نفذ الدورة وهو يزيل عن نفسه عبئ وأنه قام بعمله.	د	419
322	101	نعم بما أن إسمه إشراف فأنا أفضل أن يقوم على الأقل بمساعدة الأستاذ وتوجيهه بدل عدم تحقيق الاستفادة.(يؤدي دوره ولا يعطيه لمعلم مشارك)	ب	421

323	67	أو يتصل المدرب بأحد المعلمين المشاركين ويطلب إليه أن يعطي الدورة مكانه دون تحضير....	ه	451
324	68	فماذا تتوقع من معلم جاء ليحضر الدورة فصار هو المدرب دون تحضير حتى لو كان معلم ممتاز...	ه	451
			مجموع تكرار	3
خامسا: هناك أهمية لدافعية المدرب نحو التدريب				
325	3	ودافعية المدرب	د	433
326	11	كمشرف أكيد مؤهل، ولكن الدافعية، إما أن المشرفين مضغوطين في الوقت أو أنه لا يوجد رغبة في التحضير.	د	433
327	13	أقيس الدافعية بقدر ما هو المدرب محضر نفسه....مثل المعلم	د	434
328	14	إذا كان عنده دافعية للتعليم، يعمل على نفسه قبل الحصة، ومن ليس لديه دافعية يدخل الحصة و"كيف ما تطلع، تطلع	د	434
			مجموع تكرار	1
سادسا: يوجد توجهات إيجابية للمدرب نحو المتدربين				
329	184	أدركوا وضعنا وساعدونا أكثر، ولاحظو عدم استفادتنا من الدورة الأولى	د	444
330	185	وعادوها علينا لتجاوز الخلل الذي حصل.	د	444
331	67	التعامل مع المدرب مريح نوعا ما ...	ز	466
			مجموع تكرار	2
سابعا: يوجد توجهات سلبية للمدرب نحو المتدربين				
332	146	كان يشعر بالشفقة علينا واستمر بالدورة لأنها هكذا تعطى	د	442
333	148	لا أعرف إذا حاول المدربون عمل شيء.....	د	442
334	149	هم قدروا الأسباب ولم ينقلوا الواقع.	د	442
335	174	قدراته عالية جدا، لكنه لا يستوعب قدرات الشخص أمامه	د	444
336	175	ليس هناك لقياس قدراتي واستعراض عضلاته....بل هو لتعليمي	د	444
337	176	كان كالمعلم الذي يقف أمام الطلاب في الصف ويتحداهم.....	د	444
			مجموع تكرار	1

ثامنا: ميزة كون المدرب هو ما زال استاذ				
338	74	أحيانا يكون المدرب أستاذ، فيحضر ويعطينا الدورة ونستفيد منه أكثر من مشرف أو مدرب ...	ه	451
339	75	....فالطلاب في الصف أحيانا يفهمون من طالب آخر أكثر من معلم...فهو زميل لديه نفس مستوى التفكير....	ه	451
340	78	أفضل أن يعطي الدورة أستاذ معلم للمادة لأنه يتعايش مع الفكرة أكثر ويستطيع ربط المنهاج مع بعضه... والانتقال ما بين وحداته.	ه	452
341	76	وكذلك المعلم المدرب، فهو أقرب كونه معلم وأكثر قدرة على توصيل المفهوم.	ه	451
			مجموع تكرار	1
تاسعا: ضرورة معرفة المدرب بسياق المعلم				
342	79	يجب أن يعرف المدرب السياق التعليمي لنا.	ه	452
343	80	تساعد معرفة المدرب في البيئة المدرسية	ه	452
			مجموع تكرار	1
			مجموع تكرار المحور	6
محور 10: إستراتيجيات التدريب لا تناسب المعلمين				
344	46	لكن عملية التلقين وحشو الدماغ بالمعلومات ممل.....النتيجة أنه اليوم سمعت وغدا سأنسى.	أ	401
345	38	....لدي معلومات، لكن أريد الخطوات لأنقلها للطالب...	ج	427
346	1	كل الدورات بنفس الطريقة. لكل واحدة أهداف مختلفة، بعضها للمعلمين جميعهم بشكل عام كدورة المعلمين الجدد ودورة القياس والتقويم	د	433
347	150	إستعمال تكنولوجيا متقدمة أكثر في التدريب. فنحن لا نستعمل الحاسوب في الدورات نهائيا	ز	475
348	151	كل الدورات تلقين.	ز	475
349	152	. نحن لا نستعمل التكنولوجيا نهائيا في التدريب.	ز	475
350	53	طرح الدورة هو نقاش وحل أسئلة	ز	466
351	55	فالدورة كالمحاضرة، كلها تلقين،	ز	466
352	84	ما ميزها أنها كانت عن طريق تبادل فعلي للخبرات مع	ز	468

		نقاش		
353	85	كنا ننقل طرق تدريسنا لزملائنا ونناقش هذه الطرق في نقاش بناء.	ز	468
354	57	يجب تقسيمنا في مجموعات ونقوم بتنفيذ الأنشطة بأيدينا.....	ز	466
			مجموع تكرار المحور	4
محور 11: التعلم من الزملاء				
أولا:يوجد توجه عام نحو ايجابية التعلم من الزملاء				
355	41	التعلم من الزملاء في الدورة.....إن أخذت من كل واحد منهم معلومة جديدة، فأنت تبني	أ	400
356	42	"لا نلتقي كما يحصل أثناء الدورات ....الإستفادة حسب المادة التي تطرح.....والفترة الزمنية التي نتناقش فيها ونتجادل ونستفيد من بعضنا."	أ	400
357	45	النقاش مع طالب أو زميل لك في مادة معينة قد يصل الى نتيجة أفضل من كل ساعات الدورة التي تتلقى فيها بالتلقين.	أ	401
358	3	نناقش مع المدرب ومع أساتذة آخرين مشاركين أو مع الموجهين من ناحية المنهاج.	ب	411
359	115	نعم نستفيد من الخبرات ..... نحن نناقش ..... في إحدى الدورات كان الموجهون لا يحضرون وننتظردون فائدة ..... نناقش معا....	ب	423
360	69	يجوز أن أطرح الفكرة ويستفيد منها مدرس آخر وهكذا	ج	432
361	10	قد يجاوب معلم مشارك...كنت أشعر أنها دورات تبادل خبرات أكثر من أنها فيها معلومات موثقة أستفيد منها ولها مرجع معين.	د	433
362	44	على الأقل واحد من المدرسة يأخذها وهو يعلم البقية.....المسألة مسألة تبادل خبرات...	د	436
363	54	أجمل ما في الدورات هو تبادل الخبرات.....	د	437
364	59	ووسيلة جيدة لتبادل الخبرات بين المعلمين	د	437
365	83	غالبا الاستفادة هي من تبادل الخبرات....	د	439
366	85	معلم لا يعرف كيف يوصل مادة للطلاب قد يستفيد من	د	439

		زملائه...		
367	86	....نناقش كيفية طرح قضايا وكيف تصل للطلاب....ما هي النتائج لنشاط معين....نحاول أن نغيره	د	439
368	44	لأن أكثر شيئ نستفيد منه هو النقاش. أما حشو الدماغ...."	أ	401
369	43	.....تنقطع النقاشات لأن هناك مادة دورة يجب أن ننهيها..	أ	401
370	30	مناقشة صعوبات في التعليم....	ب	413
371	36	..... اتفقنا على طريقة الشرح في عاشر حتى تنتقل مع الطلاب إلى الحادي عشر..... هذا تعاون مع الزملاء مفيد	ه	449
372	37	هناك وقت كاف في الدورة للنقاش.....ليس في كل الدورات..	ه	449
373	3	نلتقي مع معلمين ومعلمات ..... نناقش ونطرح تساؤلات معينة..... حلقات النقاش هي التي نستفيد منها أكثر من إعطاء موضوع معين بشكل مباشر.	و	456
374	1	...نناقش محتوى مادة العلوم، أوراق عمل، صعوبات نواجهها في المنهاج.....	و	456
375	4	النقاشات مقصودة أحيانا في مجال معين مثل ورشة عمل فيزياء لصف معين....	و	456
376	9	..... توضح المفاهيم والأسلوب الذي يمكن من خلاله طرح المفهوم ونناقش بعض.... واستفدت كثيرا....	و	457
377	76	فلا يوجد وقت مخصص لتبادل الخبرات .....بل ببساطة يتم تبادل أوراق امتحانات أحيانا ودون وقت محدد قصدي ....بل بتلقائية.	ز	467
			مجموع تكرار	7
ثانيا: يظهر بعض التوجه سلبي نحو التعلم من الزملاء				
378	117	بالنسبة لي نعم ضياع وقت...بالنسبة للمعلمات لأول مرة قد يكون أكثر فائدة....	ب	423
379	55	يحصل بشكل عام في كل الدورات....ولكنها استفادة محدودة تصل إلى 50%....	د	437
380	69	....كنا نقتصر الموضوع على المناقشات حول الطلاب وهذه كانت تضيع وقتنا ووقت المدرسة ولا نستفيد منها	ه	451

		بشكل كبير.		
381	9	يطلبون منا تبادل الخبرات كمعلمين، وما هي المشاكل التي نواجهها، ونحن في الدورات لا نحل مشاكل الطلاب	ز	462
382	47	. نناقش أحيانا أشياء خرج المنهاج أو نتطرق لمواضيع فوق مستوى الطلاب ولسنا بحاجة لها.	ز	465
383	75	لا أستفيد فعليا من النقاش	ز	467
		مجموع تكرار		4
ثالثا: يعتبر المعلمون الدورات فرص للتواصل مع الزملاء				
384	54	أثنا تصحيح الامتحانات الموحدة يلتقي معلموا المادة بشكل دوري....	ه	450
385	55	ونحن على اتصال من خلال البريد الالكتروني،	ه	450
386	84	الدورات توفر فرص تواصل....	د	439
387	60	وتعمل تواصل بينهم.....	د	437
		مجموع تكرار		2
		مجموع تكرار بند		7
محور 12: يوجد رغبة لدى المعلمين بمتابعتهم بعد التدريب				
388	30	أنا أريد من يسأل: ماذا اشتغلت؟ ماذا عملت؟ ماذا يوجد عندك؟"	أ	399
390	9	فياريت أن تكون هناك متابعة لمعلمي العلوم وقيم المختبر حول ماهية الأجهزة لديهم	أ	394
391	49	قد يطالبني المشرف....أخذت هذه التجربة وتلك.... أين تطبيقها، فأقول أني طبقتها. وهذا هو باب المسائلة."	أ	402
392	67	وكان عليهم متابعة الموضوع..... يجب أن يكون هناك متابعة....	د	438
393	68	أخذت الدورة وتعلمت أشياء.....أين التطبيق العملي لها؟ المفروض أن تقوم بهذا العمل المعين، فأين هو؟	د	438
394	76	لم تتم مناقشة كيف عمل تحليل المحتوى؟ ماذا كانت الاستفادة منه؟ هل يجب أن تقوم به بنفسك أم يكفي أن تحصل عليه جاهزا؟....	د	439
395	93	....هل استفدنا....لا يتم المتابعة	د	440

396	168	لم نستطع تطوير مهاراتنا بعد الدورة	د	444
397	171	ودون وقت لمتابعتها في البيت...	د	444
		مجموع تكرار المحور		2
محور 13: الدافعية				
أولا: يوجد دافعية أيجابية نحو التدريب والتطبيق				
398	24	الدورة للمعلم، أنا سأستفيد منها، وأنبسط كثيرا....ستعطيني أساليب جديدة	أ	397
399	73	بعض الدافعية ذاتية وبعضها من تأثير الضغط.....	ب	418
400	74	تكون الدافعية لحضور دورة جديدة أستطيع الاستفادة منها....	ب	418
401	67	أنت توجد الدافعية إذا أزلت هذه العوائق	ج	432
402	89	الدافعية عالية، فقد كنت ببداية التعيين بحاجة لأي أحد يستطيع أن يدلني عل أي شيء صحيح.	د	440
403	155	وتحتاج دافعية عالية.....	د	443
404	11	بصراحة أنا كنت أستعملها قبل الدورات. عندي حب تعلم ذاتي، لأنه سبب التقدم في الحياة.	ه	447
405	58	المبادرة الذاتية تعطيني دافعية عالية للعمل....	ه	450
406	63	لن أتأثر ما دام الضمير صاح	و	461
407	114	نطبق من خلال المنهاج والخطة	ب	422
		مجموع تكرار		6
ثانيا:يوجد دافعية سلبية نحو التدريب والتطبيق				
408	22	المسؤولون يقتلون روح الابداع عند المدرسة وعند المعلم بالذات... ولو كان هناك شيئ معنوي يشجع الطالب والمعلم.....سيكون هناك تقدم وابداع...."	أ	397
409	60	نحن نأخذ دورات.....وهي كثيرة لا شك.....ولكن حقيقة وبصراحة لم يكن عندي الدافعية لتطبيق كل ما سمعت به أو رأيته....	ج	431
410	90	الدافعية بانخفاض مستمر منذ حينها.	د	440
411	94	شيء آخر يقلل الدافعية هي القضايا التي تناقش في الدورات	د	440
412	122	.....لذلك نذهب بدافعية قليلة.....	د	441

413	126	هذا يضعف المعلم ويحبطه ويجعله دون دافعية لتعلم شيء جديد لأنه لا يستطيع تطبيقه.	د	441
414	143	مستعدة كنتيجة للدورة أن آخذ إجازة	د	442
415	158	تقل الدافعية عندما لا أجد مقابل	ز	476
		مجموع تكرار		4
		مجموع تكرار المحور		7
محور 14: لا يوجد حوافز للتدريب أو التطبيق				
416	101	الإنسان الذي يأخذ حقه....يطبق كل البرامج.	أ	408
417	100	وأنت في مكانك تنتظر راتبا آخر الشهر....وتخرج بعد الدوام وتحاول نسيان المدرسة....	أ	408
418	25	..... ما هي الحوافز مقابل هذا الشيء؟..... أنا أحضر دورات....وأشارك بنشاط ....أطبق، ولكن ما هي الحوافز كوزارة تربية وتعليم....	أ	397
419	33	إذهبوا إلى المعلم في المدرسة ....أعطوه ما يستحقه، أعطيه من أجل أن يبدع وينتج ويقود المسيرة	أ	399
420	34	أما برواتب تعيسة، وحوافز غائبة	أ	399
421	72	فهل الجهات الرسمية تعطيه دعم كافي....معنويا وماديا ونفسيا.	أ	405
422	94	ولكن أين التقدير...فلو بذلت ما بذلت من جهد...لا أحد يقدرك أو حتى يلتفت إليك	أ	408
423	110	....المعلم بحاجة إلى دافعية....شيء يشجعه	أ	410
424	142	لا تؤثر الدورات على الراتب أو الدرجة....	ز	475
425	156	كل الثناء طفيف وقليل جدا. مع أن المعلم يشعر أنه قام بعمل كبير....	ز	476
426	159	كل مرة يحضر الموجه لا يظهر إلا السلبيات وأحيانا تكون إشياء تافهة. فبدل التحفيز...نشعر أن حالة الرضى عنده مستحيلة...	ز	476
		مجموع تكرار المحور		2
محور 15: التطبيق				
أولا:هناك واقع سلبي للتطبيق				

427	51	لكن عندما ننقل هذه التطبيقات ونحاول تنفيذها في المدارس، نفشل. هناك عوائق كثيرة	أ	402
428	59	كدورة...ممتاز....ولكن بيئة الصف....هنا يحصل الاختلاف.	أ	403
429	129	مع بقية الظروف وحتى لو ضحى المعلم وعمل على تنمية نفسه فماذا ينعكس من ذلك على أداء الطلاب مع كل المحيطات السلبية	د	441
430	8	ولكي أطبقها على أرض الواقع في ظل الظروف التي نعيشها وتعيشها مدارسنا وتحديدا مدارس الذكور، وأركز كثيرا على ذلك، لا تسمح بالكثير بأن يلائم الموجود في الدورات مع الموجود في غرفة الصف وما الذي يستطيع تقديمه في غرفة الصف.	ج	424
431	20	المشكلة في المدرسة وداخل البيئة الصفية	أ	396
432	17	كنا كثيرا ما نأخذ معلومات ولا نطبقها بسبب ما ذكر سابقا.....(بيئة مدرسية وطلاب....)	ج	425
433	7	المعلمين الجدد، فهم يخافون استخدامها، فينقلون تخوفهم للطلاب، فيستثنوا الأنشطة	ه	446
434	65	.... مع أن وضع الطالبات يؤثر سلبيا في التطبيق.	و	462
435	147	بكل الأحوال هناك أشياء لا نستطيع تطبيقها وعمل الفعاليات كما أخذناها في الدورات....	ز	475
			مجموع تكرار	6
ثانيا: هناك واقع يجابي للتطبيق				
436	23	نعم أطبق وبنجاح .... ليس في كل حصة .... أحيانا بنجاح 50%....	و	458
437	25	.... أحرص على استعمال الوسائل ولو كانت بسيطة	و	458
438	46	.... فالنشاط كان ضمن الحقيبة ... فلماذا أقصر في إحضاره للصف؟	و	460
439	28	فكل الأشياء التي شرحت في الحقائب ، شرحت في صفوفي، وهي موجودة.	ز	464
440	87	ولكن داخل الصف غيرت من أساليبي ولم أعد أستعمل	ز	468

		التلقين..... إستخدمت أساليب عملية أكثر		
441	90	صحيح أنها تحتاج إلى جهد أكبر في التطبيق....ولكن أستطيع الاستفادة من وقتي ووقت الحصص دون ضياع.	ز	468
442	118	ففي إحدى الدورات تعلمنا عن الخارطة المفاهيمية واستعمالها	ز	472
443	109	نقلت الطريقة التي تعلمت بها في الدورة إلى طريقة تعليم للطالبات...	ز	470
444	28	أحاول تجربتها في المدرسة.....يساعدني وجود حصص صفية مخصصة للتحضير.....	ه	448
445	29	أسبوعيا أربع حصص.(تحضير مختبر)	ه	448
446	30	بعض المعلمين لديهم 6 حصص....يرتبط بعدد الطلاب في المدرسة(حصص تحضير مختبر)	ه	448
			مجموع تكرار	3
ثانيا: الرغبة في التطبيق داخل الدورة				
447	112	ولا مرة طلب منا التطبيق والعودة إلى الدورة.	ب	422
448	113	إن التطبيق ومعرفة الأشياء الصحيحة من الخاطئة ومناقشتها وتحليل الأسباب.... هذا جيد إذا وجد من يفسر لنا الأسباب.....	ب	422
449	65	صعب عمل تحليل محتوى لمنهاج خلال الدورة....	د	437
450	5	وخاصة إذا قمنا نحن بالتطبيق داخل الدورة.	ه	446
451	26	لا لم أجربها بشكل فعلي في الدورة	ه	448
452	16	أود التطبيق خلال الدورة. أستطيع تحديد نقاط القوة واضعف التي واجهتها في تنفيذ الفعالية أو النشاط.	ز	463
453	17	أستطيع تحديد نقاط القوة واضعف التي واجهتها في تنفيذ الفعالية أو النشاط. هناك أحيانا أخطاء علمية وأخطاء في العمل المهني	ز	463
454	73	نتفق مع المشرف ونضع لها خطوات من حيث الأنشطة، ونعود بعد آخر الوحدة لنرى الصعوبات التي واجهناها والأسئلة التي وضعت حولها ونناقشها.	ز	467
455	74	أود التطبيق والعودة بتغذية راجعة للدورة ومعرفة نقاط القوة	ز	467

		والضعف.		
456	15	فلا تكون الاستفادة كما لو تناولنا موضوع معين ونشاط معين وطبقناه ثم نطبقه في المدرسة مباشرة.	ز	463
مجموع تكرار				4
مجموع تكرار المحور				7
محور16: الطلاب				
أولا: مستوى الطلاب لا يسمح بالتطبيق				
457	56	يمكن تطبيق كل ما تعلمته لو كان مستوى الطلاب A و B	أ	402
458	51	لو كان مستوى الطالب بمستوى المرحلية العمرية التي يدرس فيها.....	ج	430
459	14	مستوى الطلاب في غير المستوى الذي يسمح بالانطلاق ويعطيك الدافعية للتوسع.....	أ	395
460	18	ادرسوا مستوى الطلاب....أعطوهم امتحانات....اعملوا تقييم منكم...في النهاية أنا غير مسؤول....استنفذت كل القوى وكل الطرق...."	أ	396
461	60	لكن مستوى الطلاب 50% فما دون....	أ	403
462	96	وكأن الطلاب وضعهم الأكاديمي مميز	د	440
463	87	أحيانا هناك بعض المعيقات مثل طبيعة الطالبات	ه	453
464	59	مستوى الطالبات جيد لمتدني	و	461
465	60	هذا محبط على مدى السنين.... ويؤثر على الأداء(مستوى الطالبات)	و	461
466	19	هل كل الطالبات لهن نفس المستوى والخلفية العلمية ونفس المفاهيم السابقة التي تريدين بناء معلوماتك الجديدة عليها.	ز	463
مجموع التكرار				6
ثانيا: الفروقات الفردية تعيق التطبيق				
467	57	أما عند وجود فروقات.....المعلم يعاني... لمن ومن سيشرح	أ	402
468	52	لأن تطبيق أفكار مراعاة الفروقات الفردية مع المنهاج والطلاب.....	ج	430
469	53	الفروق الفردية	أ	402

470	20	هناك طالبات لديهن ضعف ، وهناك من تستوعب أفضل من غيرها	ز	463
		مجموع تكرار		3
ثالثا: العدد الكبير للطلاب في الصف يعيق التطبيق				
471	52	مثل اكتظاظ الصفوف	أ	402
472	14	عدد الطالبات كبير...لا يسمح بمراقبتهم أثناء نشاط	ب	411
473	13	ولكن عندما أريد عمل حصة مختبر ل40 إلى 45 طالب في الصف.....هذا سيؤثر على أدائي....	ج	425
474	15	والأدوات بين يدي لن يستفيد منها الطالب طالما نتعامل مع هذا العدد.....	ج	425
475	16	أقصى حد 5مجموعات من 9 طلاب.....لا أعتقد أنهم سيستفيدون حتى لو افترضنا وجود أدوات للمجموعات.....	ج	425
476	100	عدد الطلاب سيء...	د	440
477	107	فهل نستطيع تطبيق هذه الحلول على صف من 50 طالبة	د	440
478	114	العمل على عدد الطلاب في الصفوف....	د	440
479	77	عدد الطالبات كبير في المدرسة	ز	467
		مجموع تكرار		5
رابعا: العدد القليل من الطلاب في الصف ييسر التطبيق				
480	98	ولكن بالأغلب الأعداد عندنا قليلة في الصف، ويمكن عمل مجموعات...	ه	453
481	100	معظم الأحيان ألجأ إلى عرض التجربة.....	ه	454
482	101	وأحيانا أتدبر لأن عدد الطالبات قليل....	ه	454
483	24	نعم العدد القليل يساعد على التطبيق.	ه	448
484	23	أطبق حتى 70% وذلك لأن مدرستي عدد الطلاب فيها قليل	ه	448
485	57	عددهن مناسب 25 طالبة في الصف	و	461
		مجموع تكرار		2
خامسا: لامبالات الطالب تقلل دافعية المعلم للتطبيق				
486	102	من مهتم ومن غير مهتم	أ	409
487	87	بعض الطلاب لديهم غياب كثير	أ	406
488	60	عام بعد عام هناك خمول وعدم قدرة على العطاء والاندماج	ه	451

		مع المادة وكذلك قل التفاعل بين المعلم والطالب.....		
489	62	لا يهمهم كيف تعطى المادة ولا كيف يشرح الأستاذ.....	ه	451
490	63	علينا زرع روح العطاء فيهم حتى يستطيع المعلم نفسه أن يعطي.	ه	451
491	61	يغيب الطالب دون حسبان....	ه	451
			مجموع تكرار	2
سادسا: هناك أثر إيجابي للتطبيق على الطلاب				
492	28	لماذا لا يقيمون فهم الطلاب وما أقوم به لذلك؟ كم تحسن الوضع عند الطلاب؟...إسأل الطلاب....إستخرج آراؤهم...."	أ	398
493	19	نحن لا نريد أن نعطي سلبية كلية...إذا تحسن 5% من الطلاب نتيجة اتباع هذه أساليب....يكون إنجاز عظيم...."	أ	396
494	48	التأثير هو من ناحية الوقت ومن ناحية الخبرة التي أعطيتها للطالبات. هناك فرق بين تدريسها نظريا وبين أن يقيسوا ويجربوا ويراقبوا.	د	436
495	123	وأحاول تطبيقه وتتجاوب معه الطالبات	ز	472
496	119	يرغبون بها أكثر من التلقين والعرض العلمي ويستفيدون منها.	ز	472
			مجموع تكرار	3
سابعا: هناك حاجة للتعلم المهني				
497	106	ليوجدوا مدارس ومؤسسات تؤهل هؤلاء الطلاب، مدارس صناعية، كراجات، نحن بحاجة إلى التعلم المهني.	أ	409
			مجموع تكرار	1
			مجموع تكرار المحور	6
محور 17: تنوع في مشاكل المعلم الفردية التي تعيق التطبيق				
498	186	حتى الآن أقول أن هذه الدورة تحتاج معلم لديه وقت لتنمية مهاراته.....	د	445
499	86	إجمالا يمكن تطبيقها (إذا ما توفرت الظروف)	ه	453
500	180	وفي البيت لا يوجد نت، فمتى سأطبق المهارة	د	444
501	19	لم نستطع تطبيقها.....ليس لدينا الخبرة الكافية....	د	434

502	29	حتى بأبسط المواد والأجهزة و....لا نستطيع التطبيق.....	أ	398
503	31	يعتمد على المعلم....هذه أمانة..	أ	399
504	1	....فأنا لا أدرس ضمن تخصصي.	ج	423
505	2	لاشك تأثير سلبي....معلوماتي في التخصص تذوب يوما بعد يوم....	ج	423
506	111	نحن نعرف أن المعلم لديه ضعف.....لكن المشكلة أن العمل يقوم على أن المعلم وحده هو الذي فيه خلل ويتناسو جميع الظروف الباقية المحيطة	د	440
507	113	. يجب معالجة ضعف المعلم.....	د	440
508	119	أي غير مهيئين للمنهاج.....	د	441
509	181	إذا آخذ المادة وأنساها (إذا لم أطبق)	د	444
510	130	تعلمت الحاسوب مع الطالبات وكانت هذه فائدة تدريسها.	د	441
511	131	....درستها قبل التأهل لها في دورة.	د	441
512	37	كما أواجه مشكلة عدم وجود عدل في توزيع العبئ التدريسي في المدرسة....	ب	413
513	41	.... أعتقد أن على المعلم أن ينظم أموره من ناحية مطابقة النشاط أو الوسيلة للمفهوم الذي يريد توصيله	و	460
514	42	أيضا كيف سينظم وقته ويعمل مجموعات أوعرض علمي	و	460
515	8	.... فمثلا المشرف أو المدرب قد يعطي عناوين ومحاور رئيسية ويبقى التطبيق على المعلم وقدرة على خلق استفادة....	و	456
516	36	لكن لا أستطيع إدخاله في عملي ..... فلا أستعمل أدوات تكنولوجية .... فقط عرض أفلام فيديو	و	459
517	44	يستطيع المعلم دائما يسيطر على الزمن	و	460
		8مجموع تكرار المحور		6
محور 18 : توفير مواد وأجهزة وأدوا9				
أولا: غالبا لا تتوفر أجهزة وأدوات ومواد مما يعيق التطبيق				
518	104	وفر لي المواد....وفر كل ما هو مطلوب....وانظر إن كنت أبدع أم لا	أ	409
519	10	.... ممكن أن يكون ما في المدرسة أقل من الموجود في	ج	424

		الدورة من أجهزة وأدوات عرض.....		
520	11	أي لا أستطيع تطبيق الخطة والمعلومات التي أخذتها واستفدت منها في الدورة شكل صحيح أو أن أطبقه في غرفة الصف بسبب النقص بأدوات المختبر والأدوات العلمية بشكل عام.	ج	424
521	12	قد يغطي 70% من التجارب ونشاطات الكتاب.....	ج	425
522	6	مع جميع التجارب ....رغم عدم توفر الأجهزة.	ب	411
523	15	المواد قليلة.....	ب	411
524	45	الأجهزة في المختبرات دون استعمال.	د	436
525	82	بعض المدارس لا يوجد فيها مجهر،	ه	452
526	114	أستعمل جهاز للعرض المحوسب ولكنه انحرق قبل عامين ولم يتم استبداله....	ه	455
527	115	تم تحديث غرفة للحاسوب منذ وقت قريب إلا أنها لا تحتوي على أجهزة...	ه	455
528	17	ولكن هناك نقص في المواد الكيميائية...	و	457
529	18	كذلك هناك نقص في الأوعية الزجاجية	و	456
530	37	: يوجد LCD ولكن لا يوجد حاسوب متنقل	**و**	459
531	38	جاء المشرف ليكتشف وجود أجهزة لها 5 أو 6 سنوات في غلافها.	ز	464
532	39	هناك أجهزة موجودة ولم نستعملها منذ عشرين سنة.	ز	464
533	12	أخذنا دورة وسائل تعليمية والحقائب المدرسية، وهي كلها متوفرة في المدرسة.	ز	463
534	154	هناك أيضا مواد غير متوفرة في المدرسة.	ز	475
535	7	كيف تعطي معلم دورة وهو لا يملك الجهاز؟	أ	393
			مجموع تكرار	7
ثانيا: المواد والأجهزة والأدوات تتوفر أحيانا للتطبيق				
536	36	الأدوات والأجهزة متوفرة...	أ	400
537	34	الأدوات موجودة	ه	449
538	8	مختبرنا فيه أجهزة ومعدات وأدوات الضرورية منها.	ه	446
539	29	وعندنا أجهزة وأدوات تشابهها كنا نستعملها قبل الحقائب.	ز	464

540	32	لدينا أدواتنا الخاصة في المختبر ونحن نستعملها.	ز	464
541	26	الحقائب التعليمية موجودة عنا في المدرسة.	ز	464
		مجموع تكرار		3
		مجموع تكرار المحور		7
محور 19: مرافق مدرسية مناسبة تساعد على التطبيق				
أولا: غياب وجود المختبر العلمي المناسب				
542	14	غرفة المختبر أو حتى الصف قد لا تلائم هذا الغرض،	ج	425
543	7	هي غرفة أدوات ولكن ليست مختبر	ب	411
544	41	المدرسة بيت في الأساس، المختبر هو عبارة عن مطبخ والخزائن تدل على ذلك...	ب	414
545	81	فبعض المدارس لا يوجد فيها لا مختبر ولا أدوات....	ه	452
546	99	لا يساعد المختبر كثيرا فحجمه وتوزيع الطاولات فيه صعب	ه	453
547	22	ولكن لعدم وجود مختبر تعاد الأدوات للحفظ في الحقيبة..... وليس لدي حصص فراغ مناسبة.....أجد صعوبة في تحضير المختبر.	ب	397
		مجموع تكرار		**3**
ثانيا: غياب وجود مختبر حاسوب مناسب للتطبيق				
548	90	...مختبر الحاسوب صغير جدا ولا يتسع لصف...أحيانا ألغي النشاط....	ب	420
549	44	حتى عند عرض على LCD يمكن فقط في مختبر الحاسوب....المكان ضيق ولا يتسع فألغي النشاط....	ب	414
550	116	مختبر الحاسوب غير فعال	ه	455
		مجموع تكرار		**2**
ثالثا: الظروف السيئة للغرف الصفية				
551	119	كذلك زيادة الصفوف..... (بحاجة لزيادة عددها)	د	441
552	97	....هناك صفوف مساحتها صغيرة....	ه	453
553	82	أثر ذلك على الطالبات وعلى تحصيلهن وظهر ذلك من خلال نتائج امتحانات الشهرين.(الصف السيء)	ز	468
554	80	إستعملنا غرف التدبير المنزلي بدل من الصف	ز	467

		.....طاولاتها ليست مريحة....		
555	81	لننتقل إلى صف دون شبابيك ودون باب وبقينا فيه شهرين في معاناة	ز	468
		مجموع تكرار		**3**
رابعا: عدم وجود غرف أخرى في المدرسة للتطبيق				
556	43	غرفة المعلمات مضغوطة	ب	414
557	47	عندما أطالب بمشاريع للوزارة، على الطلاب تنفيذها....لا يوجد مكان للعمل.....	ب	414
558	16	والمكان غير متوفر.....لا يوجد إلا الصف.....	ب	411
559	79	والسنة واجهتنا صعوبات بسبب عملية البناء في المدرسة	ز	467
		مجموع تكرار		2
خامسا: وجود مرافق مناسبة يساعد على التطبيق				
560	16	هناك استعدادات جيدة في المختبر	و	457
561	33	المختبر مناسب لعدد الطلاب.	ه	449
562	58	صفوفهم ليست صغيرة أو كبيرة....	و	461
563	27	فمدرستنا مختبرها جيد	ز	464
		مجموع تكرار		3
		مجموع تكرار المحور		6
محور 20: الخوف من استعمال المختبر وعدم وجود قيم مختبر				
564	56	مع أنه نفذت دورات سابقة عن الأجهزة، إلا أن الرهبة منها مستمرة ونشعر أن هناك تحديث.	و	465
565	19	ثم هناك الخوف .... وناحية الأمان	و	457
566	20	ولا أستطيع السيطرة والمراقبة والمتابعة لكل شيء والطالبات في المختبر....	و	457
567	17	أحيانا هناك مواد وأدوات خطرة	ب	456
568	2	لا يوجد قيمة مختبر لتقدم المساعدة	و	456
		مجموع تكرار المحور		2
محور 21: تأثير الرياضيات على تدريس العلوم وهي عائق في التطبيق				
569	53	وأنا أعلق دائما على الخطط العلاجية التي نقوم بها في	ج	430

		منهاج العلوم.....نصتدم باللغة العربية والرياضيات.....وللأسف الخطط العلاجية لا تعطي نتيجة.....		
570	11	وهي مشاكل رياضيات او مفاهيم أو صعوبات في بعض المواضيع نعجز عن حلها.	ز	462
571	23	عندنا على سبيل المثال مشكلة في الرياضيات.... وهي تظهر بالعلوم بشكل جاد	ز	464
572	24	فأحول حصة العلوم إلى حصة رياضيات.	ز	464
573	25	....تبقى كل مسألة رياضية هي حل وشرح جديد حتى نهاية العام لأنه لا يوجد أساس متين عند الطالبة ولم نحل المشكلة.	ز	464
			مجموع تكرار المحور	2
محور 22: المنهاج				
أولا: المنهاج من حيث المحتوى والكم لا يساعد على بالتطبيق				
574	12	المنهاج طويل.....	أ	394
575	13	الدورة كانت توجهنا حول كيفية التعامل مع المنهاج، وكيف ننفذ تدريس المنهاج.....ولكن عند التطبيق العملي مع الطلاب نواجه مشاكل أولها أن المنهاج طويل...مليء بالنشاطات....الوقت ضيق	أ	395
576	16	ان كنت سأطبق كل صغيرة وكبيرة أخذتها في الدورة، سأنجز وحدة واحدة فقط طول الفصل..."	أ	395
577	5	يجب إنهاء المنهاج كاملا....مع جميع التجارب	ب	411
578	9	25% هو الزمن المخصص لتطبيق 75% من المنهاج وهو التجارب والنشاطات ونسبته من علامة الطالب 25%.	ب	411
579	63	الجميع أبدى رأيه بأن الوحدات الأخيرة يصعب الوصول إليها.....وكانت النتيجة الضغط على المعلم...	ب	416
580	101	المنهاج يركز على المحتوى أكثر من إثارة المهارات والقدرة على التفكير	د	440
581	102	....المنهاج كبير ومزدحم...	د	440
582	108	ومحتوى منهاج بهذا الزخم وهذه الكفاءة.	د	440

583	109	محتوى المنهاج لا يناسب وضع الطالب أساسا،	د	440
584	115	محتوى المنهاج..... أحسنه بما يتناسب مع مستوى الطلاب....مع متطلبات البيئة والمجتمع.....	د	441
585	24	طبيعة المادة ومرونتها لها دور في التطبيق....	و	458
586	47	لا، لا يؤثر التطبيق على المنهاج	و	460
587	40	لا يعيق المنهاج التطبيق عملي	و	460
588	135	كما أن هناك مشكلة في المنهاج ...	ز	473
589	149	المنهاج كله أنشطة أكثر من المحتوى العلمي.....فهل أعمل تقييم للنشاط؟	ز	442
590	78	الفترة الزمنية التي نحن محصورون فيها ضمن السنة الدراسية، علينا إنهاء المنهاج ضمن فصوله	ز	439
		مجموع تكرار		5
ثانيا: الزمن المخصص للمنهاج ونصاب حصص العلوم لا يسمحان بالتطبيق				
591	55	فإذا أردت إعطاء حصة نموذجية وتراعي فيها كل الخطط التي قمت بها وما تعلمته وتأتي لتنفذه، ستواجه صعوبات ....أقضي طول الفصل على وحدة واحدة.	أ	402
592	54	والفترة الزمنية والفصل والمادة	أ	402
593	47	لا يوجد وقت....مع المعلم 25 الى 30 حصة اسبوعيا..	أ	401
594	8	بحصة واحدة علي أن أقوم بكل تجارب درس كامل	ب	411
595	13	طالبنا بزيادة نصاب حصص العلوم أو تقليل المنهاج....ولكن دون جدوى	ب	411
596	11	لا يوجد تنسيق بين الزمن اللازم للمنهاج وزمن التطبيق.....	ب	411
597	12	الحصص المقررة للمنهاج غير كافية (4 حصص)	ب	411
598	19	لا يمكن عمل توفيق زمني.....بعض الوحدات لا تحتاج للمختبر، ولا يوجد مجال للتجارب فيها، ومع ذلك تفرض حصة المختبر.	ب	412
		مجموع تكرار		2
		مجموع تكرار بند		5
محور 23: عدم توفر الزمن اللازم للمعلم للتحضير للتطبيق أثناء الدوام				

599	23	أدرس السابع حتى العاشر.....والمنهاج فيه كميات كبيرة من التجارب.....مع ضغط حصص...مع عدم وجود حصص فراغ.	ب	412
600	100	أحتاج إلى الزمن للبحث عن أشياء جديدة.... ولكن لا يوجد وقت.	ب	421
601	4	الوقت ضيق ولا يسمح بالتطبيق....	ب	411
602	20	وعندنا مشكلة ضغط وقت.	د	434
603	191	مشكلة الوقت تعيق التقدم.....	د	445
604	103	لا يوجد وقت كاف في الحصص ...	د	440
605	48	..... ولا وقت ولا مواد....	ب	414
606	61	هناك عدة عوائق منها الزمن والشعب المكتظة وغيرها من المشاكل.	ج	431
607	22	والتجارب تحتاج لوقت للتحضير وجهد....	و	458
608	32	لا يوجد مجال لعمل الوسائل في المدرسة فقط في البيت.	و	459
609	33	لا يوجد وقت	و	459
610	86	.....لكن الدورة جاءت في نهاية الفصل الدراسي فلم أستطع نقل خبرتي للزملاء.	ز	468
611	148	....فمثلا الحقائب التعليمية موجودة ولكن عندي جدول زمني ، فلا أستطيع تطبيق كل شيء.	ز	475
			مجموع تكرار المحور	5
محور 24 تعاون الأدارة والزملاء				
أولا: تدعم الإدارة التطبيق				
612	42	....الإدارة تتعاون لكن لا يوجد مكان.	ب	414
613	48	يوم الأربعاء هو يوم تفريغ العلوم للتدريب والمديرة تخفف العبئ في ذلك اليوم.	ه	450
614	118	نعم توفر الإدارة ما يلزم لعمل وسائل.....	ه	456
615	26	الإدارة جدا متعاونة	و	458
616	31	لا تمانع الإدارة في توفير مواد للوسائل	و	459
617	27	نحدد ما ينقص المختبر وقائمة بما نحتاجه .... وتقوم الإدارة بتوفيرها.	و	458

3	**مجموع تكرار**			
ثانيا: توجهات سلبية لدى الأدارة للتطبيق				
414	ب	المديرة لا توفرها....أو تطلب من الطالبات توفيرها أو دفع مبلغ مقابلها....	49	618
413	ب	المفروض أن يتم تفريغ معلمي العلوم يوم الأربعاء ..... المديرة لم تفرغ برنامجي.	31	619
420	ب	وأعتبر غير قادرة على إعطاء الحصة وأدير النشاط....	94	621
420	ب	نعم تحتج على سير حصص النشاط.....	95	622
420	ب	أحيانا صف تاسع وهو قرب الإدارة أعمل معه مجموعات فيصدر من الطالبات بعض الضجيج عند النقاش .... فتلفت المديرة نظري لوجود ضيوف عندها وتؤكد على ضرورة الإلتزام بالصمت....	96	623
420	ب	أول ما عملت ثرت على المديرة لأنها كانت تقول أن حصصي فيها مشاغبة.... وهذا لفت نظر خاطئ في حقي....	97	624
420	ب	.... أنا أرفض أن يكون الطالب ساكت طول الحصة....تلك حصة فاشلة....	98	625
455	ه	تعترض المديرة على الفوضى التي تسببها النشاطات.	117	626
458	و	بالنسبة للإدارة فهي لا تفضل ذلك .... تفضل الضبط ومستوى معين من الهدوء	28	627
420	ب	ياريت الإدارة تحتج فقط	92	628
3	**مجموع تكرار**			
ثالثا: دعم الزملاء				
420	ب	بل أيضا المعلمات يعترضن على نظافة الصف....	93	629
1	**مجموع تكرار**			
3	**مجموع تكرار المحور**			
محور 25: مسؤوليات المعلم وأعباؤه				
أولا: إلقاء اللوم على المعلم في أي فشل في العملية التربيوية				
409	أ	فلا تكلف نملة أن تحمل أهرام الجيزة....	103	630
399	أ	ولكن لا أريد وضع كل الثقل على المعلم...	32	631

632	108	نحن نريد نفض المدارس من كل شيء....نبدأ من المعلم الغير مؤهل....هذا المعلم قبل أن أرسله إلى المدرسة علي تأهيله.....	أ	410
633	70	العبئ الملقى على المعلم كبير والوضع الذي يعيشه المعلم لا يسمح بمناقشة مشاكل الطالب.	أ	405
634	95	يجب أن يأخذ المعلم حقه ماديا...تخفيف العبئ عن المعلم، فهو لديه ما بين 25 إلى 30 حصة، وهذا عبئ ثقيل	أ	408
635	117	نجتمع على المعلم لأنه أقل كلفة.....	د	441
636	121	الأفضل وضع العبئ على المعلم .....أنت فقط من سيغير الواقع....	د	441
		مجموع تكرار		2
ثانيا: وجود أعباء وظيفية إضافية على المعلم غير أعباء التعليم اليومية عليه التعامل معها				
637	96	يجب التخفيف عنه ليستطيع التنقل والتعامل مع الوزارة والوظيفة والدورات والوظائف الخاصة بها....	أ	408
638	10	أصبح هناك دفتر نشاط للتصحيح ودفاتر أسئلة....	ب	411
639	38	كان عندي امتحان وزاري وآخر من المديرية في نفس الوقت....	ب	413
640	45	يطالبون من الوزارة بمسابقات ومشاريع علمية ....المطالبات ترهق المعلم ولا يمكن تحقيقها....	ب	414
641	50	مسابقة الأولمبياد في شهر 3 لصفوف التاسع والعاشر.....ما هدفها	ب	414
642	51	علي مراجعة جميع مواد العلوم السابقة وأعمل امتحان عملي في أول شهر 3 ومن ثم امتحان نظري ....فأصلح وأرسل النتائج .....ثم يأتي امتحان المديرية....ثم الوزارة.....لا يوجد وقت لكل ذلك عند المعلم والطالب	ب	415
643	120	تقليل نصاب المعلم.....	د	441
644	39	ضغط عال علي....وأخذت سبع أيام تصحيح من الثامنة وحتى الثانية والنصف خلال أيام الامتحانات	ب	414
645	52	الدورات تأخذ من وقتنا....فبعد الدوام وإرهاق اليوم، نذهب إلى الدورة....	ب	415

646	128	المعلم سيدرسها وهو معلم علوم ورياضيات وليس تخصص حاسوب...	د	441
647	133	خمسة صفوف بمادة طرحت حديثا علي وعلى المنهاج دون دورات....لم أكن مهيئة	د	441
648	120	فهناك مسابقات في الوزارة للوسائل.	ه	456
649	18	كل معلم مسؤول على أن ينهي المنهاج أو الكتاب. ولكن هناك ضوابط أخرى	ز	463
650	94	معلمة جديدة تأتي لتدرس أول مرة فتأخذ صف توجيهي و11 و9 منهاج جديد وعاشر، ومربية صف ومناوبة.	ز	469
651	95	أن التوجيهي لوحدة يحتاج إلى تفرغ وأنا كنت معلمة جديدة.	ز	469
652	96	واجهتني صعوبات كثيرة في البداية حتى مع الطالبات .... كان ضغط كبير علي....	ز	469
		مجموع تكرار		5
ثالثا: واقع حال المعلم الذي يعيق التدريب والتطبيق				
653	134	....كنت قد نقلت حديثا. هذه التنقلات تحدث عشوائيا....	د	441
654	187	دائما مضغوطين في الوقت.....	د	445
655	188	الواجبات أكثر من الأوقات.....	د	445
656	189	في المدرسة نصابي عالي.....	د	445
657	190	وفي البيت عندي مهمات شخصية وأخرى مدرسية.....	د	445
658	18	علينا تدبير أمورنا....المهم هو الطالب....يجب القيام بالتجارب والنشاطات....	ب	411
659	194	حاولت الانسحاب بطريقة دبلوماسية رسمية فلم أجد تقبل....ستحضريها، وتنهيها، هذا هو القرار	د	445
660	21	فنواجه بعض الصعوبات في الصف لا يقدرها أحد.	ز	463
661	22	فإن تأخرت في الصف الفلاني لوجود مشكلة معينة...أه.	ز	463
662	98	بل كانت الدورة عبئ علي	ز	469
663	99	كنت أذهب نعسانة وتعبانة....(إلى الدورة)	ز	469
664	137	أنا أعترف أنني لا أتقن كل ما أدرسه. أستطيع نقل صورة الكتاب ولكن أنقلها كدارسة لها وليس أكثر.	ز	473
		مجموع تكرار		3

رابعا: إهمال سجل المعلم				
665	78	ويعتمد الحضور والغياب على التسجيل اليدوي والذاكرة .... فمثلا دورة معلم جديد مكثفة في أسبوع لمدة 3-4 ساعات يوميا وبعد حضورها أجدها غير مسجلة وعلي إعادتها ولا يوجد إثبات....	ب	418
666	140	.أنا أخذت الكثير من الدورات، لكن لا أعرف بالتحديد كم ولا أسجل...	ز	474
667	141	فلماذا لا يبعث لنا الإشراف سجل دوراتنا. نحن نستفيد منها عند الرغبة بالدراسات العليا....	ز	474
668	77	حسب همة الموجه في تسجيلها وإذا تذكر أو لا....(أي الدورات)	ب	418
669	76	أن من المفروض أن تسجل الدورة في ملف الخدمة الخاص بي، مع ذلك يرسلون لنا بطلب حضور دورات أخذناها، فنتصل ليقولوا لنا أنني لم آخذ الدورة.	ب	418
670	105	كموجه مفروض أن يسجل الدورات التي أخذتها.... فلا يتم استدعائي لحضورها مرة إخرى	ب	421
		مجموع تكرار		2
		مجموع تكرار المحور		5
المحور 26: واقع التعليم يحبط المعلم				
671	46	.....إمتحانات الوزارة والمديرية كفرد العضلات....النتائج سيئة.....حتى الطالبات مع التحصيل المرتفع لا يحصلن في الامتحان.....والتصحيح سيء.....	ب	414
672	112	المعلم بحاجة إلى إصلاح وهو يخرج ضعيف لأن السلسة كاملة فيها خطأ.....سلسلة التعليم فيها خلل....كيف تعالج المعلم والسلسلة مليئة بالأخطاء	د	440
673	123	يريدون العمل علينا دون تغيير واقع التعليم.....	د	441
674	124	لا يوجد حلول إيجابية قابلة للتنفيذ،	د	441
675	125	ولا يوجد تطوير على البيئة التعليمية....	د	441
676	99	لدينا واقع تعليمي سيء جدا....	د	440
		مجموع تكرار المحور		2

محور 27: التأثير السلبي للقوانين التربوية على قدرة المعلم على توفير بيئة تعليمية تسمح بالتطبيق				
677	82	شيئ آخر يجعل الخطة ناجحة وكذلك التنفيذ والتطبيق ، هو تغيير القوانين التي عفا عليها الزمن في وزارة التربية والعليم.....	أ	406
678	84	ممنوع الترسيب	أ	406
679	85	بانسبة للعقوبات.....تعتمد التسويف....أول إنذار...الثاني....وهكذا دون نتيج	أ	406
680	86	أصلا الطلاب لا يعرفون ما القانون أصلا	أ	406
681	105	.....وضع قانون تربوي للرسوب.....	أ	409
682	63	هو موضوع القوانين في التربية....ضبط الصف.....شخصية المدرس.....أنا لا أحب الخوض فيها...ستفهم بطريقة خاطئة....	ج	432
683	64	عدم وجود عقوبة مناسبة للطلاب، أوجد عند المعلم لامبالاة وانعدام الدافعية.....	ج	432
684	65	.....بوجودي كنائب مدير في المدرسة، ألاحظ وجود مخالفات كثيرة من قبل الطلاب، وهي تخلق عدم دافعية عند المعلم...	ج	432
685	66	نحن بحاجة ألى تعديل قوانين التربية بشكل عام.	ج	432
686	104	حتى القوانين التربوية هي تضعف التعليم.....	د	440
687	105	ممنوع الترسيب....لأهداف مادية بحته....الذي يرسب يكلف الوزارة....فنرفعه....يصبح جزء من الصف عبئ على الطالب والمعلم.	د	440
688	116	العمل على قوانين النجاح والرسوب.....	د	441
689	118	تغيير القوانين مكلف....	د	441
690	93	هناك قوانين كثيرة تدعم الأهل والطالب وتعيق عمل المعلم....	ه	453
691	94	لا نستطيع معاقبة الطالبة....	ه	453
692	95	من المعيقات أننا لا نستطيع تأخير البنات....	ه	453
693	96	كذلك كنا نتابع الطالبات الضعيفات ونساعدهن في دروسهن بدل البيت لغياب المتابعة	ه	453

4	**مجموع تكرار المحور**			
محور 28: غياب الإرشاد الأكاديمي للطالب				
403	أ	هؤلاء الطلاب بحاجة إلى مراكز تأهيل	63	694
403	أ	كيف سأعالج الطلاب وأغلبيتهم مستواهم تعيس	62	695
403	أ	أنا مرشده النفسي ومعلمه	61	696
403	أ	فليوظفوا مرشدين ويفرغوا معلمين لهم بشكل خاص	64	697
1	**مجموع تكرار المحور**			
محور 29 : لا يقوم أولياء الأمور بما هو متوقع منهم				
409	أ	هناك هناك عدة أولياء أمور لديهم فهم مغلوط للتعليم.....إسأل ما هو توجه إبنك....نحن نريدها كلها أكاديمية جامعية.....	107	698
404	أ	كنت أبدأ من عند أولياء الأمور....لأننا لا نلمس أي تفاعل منهم معنا	68	699
453	ه	وأحيانا الأهل وعدم تعاونهم مع المدرسة.	89	700
453	ه	لا نلاقي تشجيع للتعلم من الأهل	90	701
453	ه	في اليوم التالي تنسى ما تعلمت لعدم متابعتها في البيت	91	702
453	ه	أيضا لا يوجد دعم من الأهل في الناحية السلوكية.....	92	703
2	**مجموع تكرار المحور**			
محور 30: المشرفون والموجهون				
أولا: توجهات إيجابية لدى الموجهين والمشرفين التربويين نحو التدريب والتطبيق				
398	أ	موجهين متفهمين لهذه المواضيع....هم يفرحون...ف	26	704
415	ب	هناك ثناء على استخدام ما هو حديث....	58	705
450	ه	ونتواص مع بعضنا ومع المشرفين	56	706
460	و	طبعا يكون المشرف سعيدا إذا ما طبقت	39	707
460	و	نبهني المفتش مرة إلى استعمال شيء من الدورات	45	708
462	و	المفتشون يتابعون تطبيق التعلم في البيئة التعليمية نوعا ما.	67	709
466	ز	الموجه أحيانا يساعد بشكل شخصي،	58	710
5	**مجموع تكرار**			
ثانيا: يفضل المشرفون إنهاء المنهاج على أي شيئ آخر				
413	ب	....يسأل عن التأخير في المنهاج.....	29	711

712	60	يطلب بتعويض النشاطات والتطبيقات العملية بأوراق عمل.....	ب	415
713	61	لا يهتمون بالمتطلبات الجانبية	ب	416
714	62	يريدون إنهاء المادة ونشاطاتها بشكل نوعي وهذا مستحيل ضمن الموجود....	ب	416
715	17	.....إن الموجهين يضغطون علينا... لماذا أنت متأخر؟.... أنا متأخر لأنني طبقت كل صغيرة وكبيرة وأطبق بنودا تعلمتها في الدورة	أ	396
716	27	لكن المشكلة أحيانا تكون بالفلسفة الزائدة...لماذا تأخرت؟....لماذا تقدمت؟.	أ	398
		مجموع تكرار		2
ثالثا: توجهات سلبية لدى الموجهين والمشرفين التربويين نحو التدريب والتطبيق				
717	110	..... في إحدى الدورات لزميلة لي أنجزت هي مشروع في الدورة ووجدت بعد فترة أنه وزع باسم الموجه .... فتضايقت جدا فبعد أن حضرت الدورة وقامت بالمشروع وجهزته، كتب اسم الموجه عليه .	ب	422
718	27	مع أن حضور الموجهين إلى الدورة كان نادرا جدا	ب	413
719	79	أحيانا يرفض المشرف المساعدة.(في إثبات أن المعلم حضر الدورة)	ب	418
720	109	النشاط الذي وصفته كان بطلب من الوزارة.... ولكني استنتجت بعدها أن الموجهين يريدون أخذ إنتاجنا ونسبه لهم	ب	422
721	62	وأعتقد أن الموجهين يطالبون بالأداء الجيد وهم واعين للمشاكل ويطالبون بأشياء أكثر.	ج	431
722	24	....لكن تتفاجئ بتقدير الموجه وتعليقاته حول ضبط الصف...تقويم ختامي.....مراجعة	ج	425
723	31	كنت ألتقي في الموجهين أو المشرفين في الدورات .....نحدد بعض الأفكار المستقبلية.....بعضها كان يطبق.....وبعضها طي النسيان....فل نقل أنها أهملت....	ج	426
724	69	ليس دائما، وفي موضوع التقييم بالذات، لا....يختلف الأمر	د	438

		من مشرف لآخر.....		
725	70	بعضهم يتابع والبعض الآخر لا يتابع....	د	438
726	66	عادة ما يناقش المشرف موضوع استعمال الحاسوب في الدورات .... ولكن لا يطالب بتطبيقها	و	462
727	42	نعم طلبت التأهيل في الأجهزة من الموجه أكثر من مرة.	ز	465
728	43	ركب لي إحداها وشغله لمرة واحدة، ولكن لم أستطع أعادة استعماله لأنني لم أتعلم كيفية استخدامه.(المفتش ركب جهاز)	ز	465
729	97	كان الموجه يأتي كل حين ويطلب مني الكثير رغم أنني كنت بحاجة للمساعدة.....ويعطيني قم هاتف موجه آخر لطلب المساعدة	ز	469
730	100	هذه أشياء أقوم بها دون تعقيد مسمياتها. فيأتي الموجه لمناقشة مسميات هذه الأشياء....	ز	469
731	143	في النهاية نحن نأخذ الدورات ويعود الموجهين ليعاملوننا كأننا معلمين مبتدئن....	ز	475
732	144	الموجه يعد لي عشر ايجابيات ثم يقف على سلبيات وهي أشياء يريدها ويطبقها في حصصه...	ز	475
733	145	لا يوجد ما يفرض أن أكون نسخة عن الموجه في أدائي....	ز	475
734	146	عندما يحضرون الحصص يتعاملون معنا على أنهم مشرفون يتصيدون الأخطاء ولا يذكرونا بالدورات ولا يطالبون بتنفيذها...	ز	475
735	157	الموجه أعطى رأيه ولكن لا يعني أن رأيه صحيح فأنا مقتنعة بما قمت به.	ز	476
7336	160	هو يريد صورة طبق الأصل عنه بغض النظر عن أي تأهيل آخر حصلنا	ز	476
737	161	في النهاية كأن الموجه نسي ما أعطانا إياه في الدورة ويريد فقط تطبيق أسلوبه فقط.	ز	476
738	31	كلما جاء الموجه نذكره باحتياجنا، وحتى الآن لم تنفذ...	د	435
739	43	....أخبرنا المشرف....قال هذا تخصص التقنيات.....التقنيات قالوا هذا عمل الإشراف....قبل أيام	د	436

		جاء الإشراف العام وطرحنا الموضوع.... ونحن مصرين أن نأخذ دورة...		
5	**مجموع تكرار**			
7	**مجموع تكرار المحور**			
محور 31: لا تراعي التربية والتعليم في المديريات المعلمين المتدربين				
403	أ	نعم لم يساعد الأهل ولا التربية وإن كنا على مستوى المدرسة أحسسنا بأنها كانت خطوة إيجابية.	65	740
418	ب	يجب أن يكون إعتذاري كتابي ومقنع....وإلا تلقيت إنذارا ... ومن أول غياب.	72	741
414	ب	التركيز في الوزارة والمديرية كان على امتحانات العلوم والرياضيات واللغة العربية دون المواد الأخرى مما يعرضنا لضغط إضافي عن البقية.	40	742
416	ب	.....أنا أجبرت على حضورها. (من التربية)	62	743
412	ب	الكتاب الموجه من التربية ملزم.....وأتلقى إنذارا عند التغيب....	24	744
413	ب	..... معلمات أخريات عادوا الدورة.... كن مرهقات....	31	745
442	د	في اليوم الرابع لم أذهب للدورة.....ذهبت للتربية.....	138	746
442	د	لا أريد تقريب مكان عملي، ولا أشطرت مدرسة معينة....أطلب فقط أن أدرس مادة تخصصي....	139	747
442	د	أنتم لا ترضون أن أعلم سنة كاملة وأنا لا أفقه شيء بالمادة....جدوا لي الحل	140	748
3	**مجموع تكرار المحور**			
محور 32: الحقائب التعليمية				
أولا: الإستفادة من دورات الحقائب التعليمية في العلوم كانت جيدة				
394	أ	هذه الدورات كانت ممتازة جدا، وكنا نطالب فيها كمدرسي علوم.	10	749
394	أ	يكون لدي قصور في الجانب العملي، لكن هذه الدورات تغطي، وكمعلم أتفاعل معها في المدرسة مع الطالب.	11	750
437	د	إعتبرتها من الدورات التي لم أستفد منها كثيرا لأنها كانت تفتقر للتخطيط الزمني السليم،	49	751

752	20	هناك أدوات ساعدتنا وهي الحقائب التعليمية،	ه	447
753	21	فيها أجهزة تكفي لمعظم المواد في المنهاج..	ه	447
754	102	دورت الحقائب التعليمية تركت أثر كبير....	ه	454
755	105	الإستفادة كانت بالبدائل التي عرفنا عليها المدرب.....	ه	454
756	10	هناك دورة الحقائب التعليمية وهي في مجال عملي .... كنا نأخذ نشاط معين وننفذه....	و	457
757	11	استفدنا كثيرا من الحقائب التعليمية	و	457
758	33	نبهتني أن هناك أشياء مشابهة في المختبر لتطبيق الفعاليات(أي الحقائب)	ز	464
			مجموع تكرار	5
ثانيا: لم تطبق استراتيجيات التدريب العملي بشكل جيد في الدورة				
759	24	كانوا يركبون الأجهزة دون تجريب عملي فعلي....فقط المدرب.....	ب	412
760	52	أحيانا بعض المعلمين كانوا قد جربوها....	د	437
761	53	.....وأحيانا كنا نتحزر تحزير	د	437
762	25	.....كل أداة في الحقيبة استخدمناها ولكن ليس بأنفسنا،	ه	448
763	27	بعض الأدوات كانت لا تعمل مع المدرب، والأنشطة لا تخرج بنتائج،	ه	448
764	12	على شكل تطبيقي .... كان المدرب يأتي بالأدوات	و	457
765	13	نعم كان تدريبا جيدا، الأدوات بسيطة .... سهلة كألعاب الليجوlego .... جميلة....	و	457
			مجموع تكرار	4
ثالثا: كان المدربين غير مهيئين خلال الدورة				
766	6	لم نجد المشرفين دائما مهيئين بشكل جيد للموضوع مثل دورة الحقائب التعليمية...	د	433
767	7	لم نشعر أن المشرف مطلع أو حاول تجربة الأدوات قبل الدورة كنا نجربها معا...	د	433
768	49	والمشرف لم يكن مطلع على محتويات الحقيبة إلا ونحن في الدورة معا....	د	437
769	51	هناك تفاصيل معينة نحتاج أن نسأل عنها....لم يكن	د	437

		يجاوب....كان يقول" لنعمل معا		
1	**مجموع تكرار**			
رابعا: هناك سلبيات للحقائب عند التطبيق خاصة من حيث نوعية الأدوات				
412	ب	الأدوات في داخلها تحتاج إلى تركيب.....أي تحتاج إلى زمن تحضير	20	770
412	ب	هي بدائية.....وتتلف بسرعة.	21	771
437	د	الأدوات بسيطة....	50	772
447	ه	ولكن المشكلة أنها " صيني" لا تدوم.(الأدوات في الحقيبة)	22	773
454	ه	نوعية المواد داخل الحقيبة ليست جيدة....	104	774
457	و	لا فبعض الأنشطة لا تكفي لجميع المجموعات .... بعض الأنشطة تحتاج إلى المزيد من الأدوات	14	775
464	ز	فالحقائب نفسها جودتها ليست عالية.	30	776
464	ز	فهي تتكسر بسرعة، كأنها لاستخدام مرة واحدة فقط.	31	777
1	**مجموع تكرار**			
6	**مجموع تكرار المحور**			
محور 33: مقطرحات لدورات مستقبلية				
أولا: دورات وسائل تعليمية				
420	ب	أحتاج دورة الوسائل فهناك مسابقات ومعارض.	91	778
420	ب	أحتاج دورات جديدة كدورة في الوسائل....	89	779
415	ب	...طلبنا دورات في عمل الوسائل، فليس الجميع لديه قدرة على عمل الوسائل....لكن لم يستجيبوا.	54	780
456	ه	لكننا بحاجة إلى دورة في الوسائل	119	781
458	و	نعم نحن بحاجة لدورة وسائل	29	782
461	و	دورة عن الوسائل	54	783
3	**مجموع تكرار**			
ثانيا: دورات في استعمال الحاسوب خاصة بمعلمي العلوم				
420	ب	دورة حاسوب ..... كأن أستغلها للتجارب التي لا أستطيع عملها لخطورتها	99	784
475	ز	نحن بحاجة للتأهيل في استخدام التكنولوجيا.	153	785
476	ز	نحن نحتاج دورات خاصة باستعمال الحاسوب في تدريس	155	786

		العلوم.		
	مجموع تكرار			2
ثالثا: دورات في علم النفس خاصة بمرحلة الصف العاشر				
787	55	من الناحية الأكاديمية والنفسية.....لأن هناك تطورات....نسميها فسيولوجية في مرحلة المراهقة....في مرحلة مفترق طرق.	ج	430
788	56	يجب الربط بين التغيرات الأكاديمية والنفسية....	ج	430
	مجموع تكرار			1
رابعا: دورات في العمل المخبري واستعمال الأجهزة المخبرية				
789	30	طالبنا بدورات حول استخدام الأجهزة المخبرية في غير تخصصاتنا والتي تحتاج تدريب على استعمالها	د	435
790	55	وأخرى عن الأجهزة الكهربائية	و	461
791	37	ولكن أنا بحاجة لتأهيل في هذه الأجهزة.	ز	464
	مجموع تكرار			3
خامسا: طرح مواضيع غير تقليدية في الدورات				
792	29	أقيم نفسي أنني بحاجة لدورة جديدة في الموضوع....	د	435
793	134	يريدون دورات في الأنشطة الجديدة...	ز	474
794	133	كثير من المتدربين يتذمرون من أنهم لهم مدة طويلة في التعليم ويحتاجون إلى دورات جديدة غير المحتوى العلمي الذي يتقنونه	ز	474
795	71	ولكن يا حبذا لو كان هناك أفكار تثري المنهاج أكثر خارج الكتاب المقرر ولها علاقة بأداء المدرس وإعطاء معلومات للطلاب.	ج	432
796	54	لم آخذ دورات بخصوص تقييم اتجاهات الطلاب....،أقوم بذلك من خلال خبرتي وتجربتي الشخصية.....	ج	430
797	57	يا حبذا الدمج بين الخطط العلاجية على مستوى المدارس.....والتنسيق بينها.....أن تكون دورات تركز على المواد الأساسية.... ويكون بينها دمج....عربي ورياضيات وعلوم.....لنغطي الفجوات..... تكون نموذج لتجربة ندرس نتائجها....ونخرج منها بخطط علاجية مشتركة.....بحيث	ج	431

		نحسن أداء الطالب		
3	**مجموع تكرار**			
3	**مجموع تكرار المحور**			
محور34: آراء ايجابية للمعلمين حول الدورات من غير الوزارة				
798	83	محتواها كان جيد....بدأ مع المعلم من الخطوة الأولى دون تسارع....إستفدت من المحتوى كثيرا ....أصبحنا نستعمل المهارات....نعرف استعملات الأزرار والاختصارات وغيرها.	ب	419
799	111	واستفدت أكثر من دورة أخذتها في مؤسسة النيزك مع مدرب علوم جعلني أتغير 180 درجة	ه	454
800	112	علينا الربط بالواقع خاصة في العلوم.....هذه الأشياء جعلتني أغير من سلوكي	ه	455
801	113	في حينها نعم الاستفادة أعلى،	ه	455
802	102	أود ذكر دورة أخذتها ولم يكن لها علاقة بالمنهاج. أخذتها مع مؤسسة النيزك. وهي بعنوان تعلم والعب. كان لها تأثير كبير في كمعلمة وكشخص....	ز	472
803	103	طريقة تنفيذ الدورة كان مميز. تعاملوا معنا على أننا عقل يسير بخطوات متسلسلة	ز	470
804	104	وكان المدرب يبدأ من الصفر. ويسير معنا بالأسلوب الذي يناسبنا...	ز	470
805	105	إنعكست الدورة على الطالبات....كنت في فترتها نشيطة وأعود مرتاحة من الدورة....	ز	470
806	106	إستفدت منها وأذكرها دائما بالخير(دورة تعلم والعب)	ز	470
807	107	كان فيها رحلات وألعاب وشاركنا فيها بأنفسنا وفي النهاية طبقنا الموضوع على الطالبات	ز	470
808	108	فلو درسوها بشكل نظري لفترة، لا يعوض عن الشيء العملي وشرحنا للدرس في ورشة عمل.	ز	470
3	**مجموع تكرار المحور**			
محور 35: توجهات سلبية لمعلمي العلوم للصف العاشر نحو الفيزياء				
809	39	..المشكلة أحيانا بالعقدة. المعلم عنده عقدة من مادة	أ	400

		الفيزياء... فيشطب الوحدة بدل أخذ دورات تأهيل....		
810	40	. كلها أجهزة فيزياء.(الأجهزة المهملة)	ز	464
811	35	أبتعد عن أدوات الفيزياء، خاصة أجهزة التسارع والأجهزة التي تحتاج إلى تركيب وقياس زمن	ز	464
812	36	أحاول الابتعاد عن هذه الأجهزة وأشرحها بشكل نظري للطالبات.(أجهزة الفيزياء)	ز	464
813	59	وبما أن الفيزياء مثلا في غير تخصصي، فأنا آخذ المعلومة بشكل سطحي وأنساها لأنها ليست مركزة لدي.	ز	466
814	136	المعلم عنده صعوبة في غير تخصصه....خاصة في الفيزياء	ز	473
815	41	أنا كمعلمة كيمياء، لا أستطيع فتح أجهزة الفيزياء وتشغيلها.، رغم حاجتي لها في منهاج 9 وعاشر بشكل كبير.	ز	465
816	51	أنا نفسي عندي نقاط ضعف في الفيزياء وأود تطوير نفسي فيها. يلزمنا دورات فيزياء أكثر	ز	465
		مجموع تكرار المحور		2
محور 36: المطبوعات				
أولا: الاستفادة من المطبوعات				
817	23	، هناك أشياء أجهلها....أواجه هذه المعلومات....آخذها وأحتفظ بالدوسيهات والمطبوعات وأرجع إليها.....لأنني غطيت نقص كان عندي."	أ	397
		مجموع تكرار		1
ثانيا: عدم الاستفادة من المطبوعات				
818	91	الدوسيهات فقط وكتيبات. ولكن من يستعملها	ز	468
819	92	لا لم أستفد.(من المطبوعات)	ز	469
820	121	لقراءة من الدوسيهات لا تفيد، تظل دوسية ونادرا ما أرجع إليها.	ز	472
		مجموع تكرار		1
		مجموع تكرار المحور		2

جدول (51)

تلخيص للجدول (50) تكرار إستجابة المعلمين المشاركين في دورات التأهيل كما وردت في المقابلات المعمقة موزعة على خصائص الدورات (تخطيطا، تنفيذا وتطبيقا)من وجهة نظرهم.

المحور وبنوده والاستجابة له	تكرار
محور 1 : المشاركين	
أولا: يلاحظ أن المشاركين من الشباب والمتفرغين أكثر تفاعلا	2
ثانيا: يجب إختيار مشاركين يمكنهم الاستفادة من الدورات	2
ثالثا: غياب آلية لإختيار المشاركين	2
مجموع تكرار المحور	4
محور2: الاستفادة	
أولا: تتحقق للمشاركين في الدورات إستفادة متفاوتة	6
ثانيا: تكون الإستفادة أكبر في المراحل الأولى للمعلم	6
ثالثا: لا تتحقق استفادة للمشاركين من الدورات	5
مجموع تكرار المحور	7
محور 3: المحتوى	
أولا: يتكرر المحتوى النظري حول المنهاج	5
ثانيا: يعطي المعلمون أفضلية للجانب العملي من التدريب	7
ثالثا: يكون المحتوى ضعيف أحيانا	3
رابعا: يكون محتوى أعلى من مستوى المشاركين أحيانا	1
مجموع تكرار المحور	7
محور 4: الزمن	
أولا: لا يتناسب المحتوى مع الزمن المخصص له	5
ثانيا: يرى المشاركون أن زمن الدورات قصير	5
ثالثا:قد يكون موعد الدورات غير مناسب	3
رابعا: تستقطع الدورات من زمن التعليم	6
خامسا: هناك ايجابية في المرونة في تحديد الزمن	2
سادسا: قلة يعتقدون أن الترتيب الزمني مناسب	1

مجموع تكرار المحور	7
محور 5: لا يوجد اهتمام بالمتطلبات السابقة للدورات	
مجموع تكرار المحور	2
محور 6: إتجاهات المعلمين نحو الدورات	
أولا : يوجد توجهات إيجابية لدى المعلمين نحو الدورات	6
ثانيا: يوجد توجهات سلبية تنبع من خبرات المعلمين اتجاه الدورات	7
مجموع تكرار المحور	7
محور 7: تخطيط	
أولا:تحديد الشركاء في التخطيط (معلم– مدرسة)	3
ثانيا:يجب أن يتلاءم التخطيط مع الإحتياجات المقدرة	4
ثالثا: تكونت آراء سلبية لدى المعلمين في التخطيط من خلال الخبرة	4
رابعا:هناك حاجة لتخطيط زمني أفضل	4
خامسا: تخطيط التنفيذ سيئ	3
سادسا: مواصفات المخطط كما يراها المعلمون	2
سابعا: عدم التطبيق مباشرة بعد التدريب يضيع أثر التدريب	1
ثامنا: إقتراح حول دور الطالب في التدريب	1
تاسعا: مقطرح تخطيط تدريب	1
مجموع تكرار المحور	7
محور 8: تنفيذ الدورات	
أولا: يصعب الوصول إلى موقع التدريب	2
ثانيا:ملاحظات المعلمين حول النقص في التجهيزات أثناء التدريب	2
ثالثا:أخطاء في إدارة التدريب (تنسيق الزمني)	5
رابعا: عدم صرف ما يلزم للضيافة والمواصلات	2
خامسا: عدم الوضوح في تحديد استيعاب الدورة لعدد المتدربين	1
مجموع تكرار المحور	6
محور 8: المدرب	
أولا : كفاية التأهيل المعرفي للمدرب	4
ثانيا: وجود ضعف معرفي لدى المدرب أحيانا	2
ثالثا:هناك تفاوت في جاهزية المدربين للقاء التدريبي	3

رابعا: عدم إلتزام المدرب بلقاءات التدريب يضعفها	3
خامسا: هناك أهمية لدافعية المدرب نحو التدريب	1
سادسا: يوجد توجهات إيجابية للمدرب نحو المتدربين	2
سابعا: يوجد توجهات سلبية للمدرب نحو المتدربين	1
ثامنا: ميزة كون المدرب هو ما زال استاذ	1
تاسعا: ضرورة معرفة المدرب بسياق المعلم	1
مجموع تكرار المحور	6
محور 10: إستراتيجيات التدريب لا تناسب المعلمين	
مجموع تكرار المحور	4
محور 11: التعلم من الزملاء	
أولا:يوجد توجه عام نحو ايجابية التعلم من الزملاء	7
ثانيا: يظهر بعض التوجه سلبي نحو التعلم من الزملاء	4
ثالثا: يعتبر المعلمون الدورات فرص للتواصل مع الزملاء	2
مجموع تكرار المحور	7
محور 12: يوجد رغبة لدى المعلمين بمتابعتهم بعد التدريب	
مجموع تكرار المحور	2
محور 13: الدافعية	
أولا: يوجد دافعية أيجابية نحو التدريب والتطبيق	6
ثانيا:يوجد دافعية سلبية نحو التدريب والتطبيق	4
مجموع تكرار المحور	7
محور 14: لا يوجد حوافز للتدريب أو التطبيق	
مجموع تكرار المحور	2
محور 15: التطبيق	
أولا:هناك واقع سلبي للتطبيق	6
ثانيا: هناك واقع إيجابي للتطبيق	3
ثالثا: الرغبة في التطبيق داخل الدورة	4
مجموع تكرار المحور	7
محور 16: الطلاب	
أولا: مستوى الطلاب لا يسمح بالتطبيق	6
ثانيا: الفروقات الفردية تعيق التطبيق	3

ثالثا: العدد الكبير للطلاب في الصف يعيق التطبيق	5
رابعا: العدد القليل من الطلاب في الصف ييسر التطبييق	2
خامسا: لامبالات الطالب تقلل دافعية المعلم للتطبيق	2
سادسا: هناك أثر إيجابي للتطبيق على الطلاب	3
سابعا: هناك حاجة للتعلم المهني	1
مجموع تكرار المحور	6
محور 17:هناك تنوع في مشاكل المعلم الفردية التي تعيق التطبيق	
مجموع تكرار المحور	6
محور 18 : توفير مواد وأجهزة وأدوات	
أولا: غالبا لا تتوفر أجهزة وأدوات ومواد مما يعيق التطبيق	7
ثانيا: المواد والأجهزة والأدوات تتوفر أحيانا للتطبيق	3
مجموع تكرار المحور	7
محور 19: مرافق مدرسية مناسبة تساعد على التطبيق	
أولا: غياب وجود المختبر العلمي المناسب	3
ثانيا: غياب وجود مختبر حاسوب مناسب للتطبيق	2
ثالثا: الظروف السيئة للغرف الصفية	3
رابعا: عدم وجود غرف أخرى في المدرسة للتطبيق	2
خامسا: وجود مرافق مناسبة يساعد على التطبيق	3
مجموع تكرار المحور	6
محور 20: الخوف من استعمال المختبر وعدم وجود قيم مختبر	
مجموع تكرار المحور	2
محور 21: مواد تعليمية تؤثر في تدريس العلوم وتعيق التطبيق	
مجموع تكرار المحور	2
محور 22: المنهاج	
أولا: المنهاج من حيث المحتوى والكم لا يساعد على بالتطبيق	5
ثانيا: الزمن المخصص للمنهاج ونصاب حصص العلوم لا يسمحان بالتطبيق	2
مجموع تكرار بند	5
محور 23: عدم توفر الزمن اللازم للمعلم للتحضير للتطبيق أثناء الدوام	
مجموع تكرار المحور	5
محور 24 تعاون الأدارة والزملاء	

أولا: تدعم الإدارة التطبيق	3
ثانيا: توجهات سلبية لدى الأدارة للتطبيق	3
ثالثا: لا يدعم الزملاء التطبيق	1
مجموع تكرار المحور	3
محور 25: مسؤوليات المعلم وأعباؤه	
أولا: إلقاء اللوم على المعلم في أي فشل في العملية التربيوية	2
ثانيا: وجود أعباء وظيفية إضافية على المعلم غير أعباء التعليم اليومية عليه التعامل معها	5
ثالثا: واقع حال المعلم الذي يعيق التدريب والتطبيق	3
رابعا: إهمال سجل المعلم	2
مجموع تكرار المحور	5
محور 26: واقع التعليم يحبط المعلم	
مجموع تكرار المحور	2
محور 27: التأثير السلبي للقوانين التربوية على قدرة المعلم على توفير بيئة تعليمية تسمح بالتطبيق	
مجموع تكرار المحور	4
محور 28: غياب الإرشاد الأكاديمي والاجتماعي للطالب	
مجموع تكرار المحور	1
محور 29 : لا يقوم أولياء الأمور بما هو متوقع منهم	
مجموع تكرار المحور	2
محور 30: المشرفون والموجهون	
أولا: توجهات إيجابية لدى الموجهين والمشرفين التربويين نحو التدريب والتطبيق	5
ثانيا: يفضل المشرفون إنهاء المنهاج على أي شيئ آخر	2
ثالثا: توجهات سلبية لدى الموجهين والمشرفين التربويين نحو التدريب والتطبيق	5
مجموع تكرار المحور	7
محور 31: لا تراعي التربية والتعليم في المديريات المعلمين المتدربين	
مجموع تكرار المحور	3
محور 32: الحقائب التعليمية	
أولا: الإستفادة من دورات الحقائب التعليمية في العلوم كانت جيدة	5
ثانيا: لم تطبق استراتيجيات التدريب العملي بشكل جيد في الدورة	4

ثالثا: كان المدربين غير مهيئين خلال الدورة	1
رابعا: هناك سلبيات للحقائب عند التطبيق خاصة من حيث نوعية الأدوات	4
مجموع تكرار المحور	6
محور 33: مقطرحات لدورات مستقبلية	
أولا: دورات وسائل تعليمية	3
ثانيا: دورات في استعمال الحاسوب خاصة بمعلمي العلوم	2
ثالثا: دورات في علم النفس خاصة بمرحلة الصف العاشر	1
رابعا: دورات في العمل المخبري واستعمال الأجهزة المخبرية	3
خامسا: طرح مواضيع غير تقليدية في الدورات	3
مجموع تكرار المحور	6
محور 34: آراء ايجابية للمعلمين حول الدورات من غير الوزارة	
مجموع تكرار المحور	3
محور35 : توجهات سلبية لمعلمي العلوم للصف العاشر نحو الفيزياء	
مجموع تكرار المحور	2
محور 36: المطبوعات	
أولا: الاستفادة من المطبوعات	1
ثانيا: عدم الاستفادة من المطبوعات	1
مجموع تكرار المحور	2

الجدول(52)

القيم الحقيقية للبنود الجامعة للعبارات في المحاور التي ظهرت من خلال المقابلات المعمقة

رقم	المحاور التي ظهرت من خلال المقابلات	قيمة المحور %	عناوين البنود بالدلالات المشتركة للعبارات التي جمعت ضمنها	قيمة داخلية للبند %	القيمة الحقيقية %
1	إختيار فئات من المشاركين	3	أولا: يلاحظ أن المشاركين من الشباب والمتفرغين أكثر تفاعلا	25	0.75

			ثانيا: يجب إختيار مشاركين يمكنهم الاستفادة من الدورات	25	0.75
			ثالثا: غياب آلية لإختيار المشاركين	50	1.5
2	الاستفادة من الدورات	3	أولا: تتحقق للمشاركين في الدورات إستفادة متفاوتة	47	1.4
			ثانيا: تكون الإستفادة أكبر في المراحل الأولى للمعلم	24	0.72
			ثالثا: لا تتحقق استفادة للمشاركين من الدورات	29	0.87
3	المحتوى النظري والعملي للدورات	4	أولا: يتكرر المحتوى النظري حول المنهاج	34	1.36
			ثانيا: يعطي المعلمون أفضلية للجانب العملي من التدريب	49	1.96
			ثالثا: يكون المحتوى ضعيف أحيانا	14	0.56
			رابعا: يكون محتوى أعلى من مستوى المشاركين أحيانا	3	0.12
4	الإعتبارات الزمنية المختلفة للدورات	6	أولا: لا يتناسب المحتوى مع الزمن المخصص له	22	1.32
			ثانيا: يرى المشاركون أن زمن الدورات قصير	28	1.68
			ثالثا:قد يكون موعد الدورات غير مناسب	7	0.42
			رابعا: تستقطع الدورات من زمن التعليم	33	1.98
			خامسا: هناك ايجابية في المرونة في تحديد الزمن	6	0.36
			سادسا: قلة يعتقدون أن الترتيب الزمني مناسب	4	0.24
5	المتطلبات السابقة للدورات	1	أولا: لا يوجد اهتمام بالمتطلبات السابقة للدورات	100	1.00
6	إتجاهات	2	أولا : يوجد توجهات إيجابية لدى المعلمين	40	0.80

	المعلمين نحو الدورات		نحو الدورات		
			ثانيا: يوجد توجهات سلبية تنبع من خبرات المعلمين اتجاه الدورات	60	1.20
7	التخطيط	9	أولا:تحديد الشركاء في التخطيط (معلم- مدرسة)	15	1.35
			ثانيا:يجب أن يتلاءم التخطيط مع الإحتياجات المقدرة	20	1.80
			ثالثا: تكونت آراء سلبية لدى المعلمين في التخطيط من خلال الخبرة	15	1.35
			رابعا:هناك حاجة لتخطيط زمني أفضل	8	0.72
			خامسا: تخطيط التنفيذ سيئ	10	0.90
			سادسا: مواصفات المخطط كما يراها المعلمون	10	0.90
			سابعا: عدم التطبيق مباشرة بعد التدريب يضيع أثر التدريب	7	0.63
			ثامنا: إقتراح حول دور الطالب في التدريب	4	0.36
			تاسعا: مقترح تخطيط تدريب	11	0.99
8	تنفيذ الدورات	5	أولا: يصعب الوصول إلى موقع التدريب	24	1.2
			ثانيا:ملاحظات المعلمين حول النقص في التجهيزات أثناء التدريب	19	0.95
			ثالثا:أخطاء في إدارة التدريب (تنسيق الزمني)	41	2.05
			رابعا: عدم صرف ما يلزم للضيافة والمواصلات	8	0.4
			خامسا: عدم الوضوح في تحديد استيعاب الدورة لعدد المتدربين	8	0.4
9	المدرب		أولا : كفاية التأهيل المعرفي للمدرب	19	1.71
			ثانيا: وجود ضعف معرفي لدى المدرب أحيانا	7	0.63

		9	ثالثا:هناك تفاوت في جاهزية المدربين للقاء التدريبي	12	1.08
			رابعا: عدم إلتزام المدرب بلقاءات التدريب يضعفها	15	1.35
			خامسا: هناك أهمية لدافعية المدرب نحو التدريب	10	0.90
			سادسا: يوجد توجهات إيجابية للمدرب نحو المتدربين	7	0.63
			سابعا: يوجد توجهات سلبية للمدرب نحو المتدربين	15	1.35
			ثامنا: ميزة كون المدرب هو ما زال استاذ	10	0.90
			تاسعا: ضرورة معرفة المدرب بسياق المعلم	5	0.45
10	إستراتيجيات التدريب	1	أولا:إستراتيجيات التدريب لا تناسب المعلمين	100	1.00
11	التعلم من الزملاء خلال الدورات	3	أولا:يوجد توجه عام نحو ايجابية التعلم من الزملاء	70	2.1
			ثانيا: يظهر بعض التوجه سلبي نحو التعلم من الزملاء	18	0.54
			ثالثا: يعتبر المعلمون الدورات فرص للتواصل مع الزملاء	12	0.36
12	متابعة المعلم بعد التدريب	1	أولا: يوجد رغبة لدى المعلمين بمتابعتهم بعد التدريب	100	1.00
13	الدافعية	2	أولا: يوجد دافعية أيجابية نحو التدريب والتطبيق	56	1.12
			ثانيا:يوجد دافعية سلبية نحو التدريب والتطبيق	44	0.88
14	الحوافز للتدريب و التطبيق	1	أولا: لا يوجد حوافز للتدريب أو التطبيق	100	1.00
15	واقع التطبيق	3	أولا:هناك واقع سلبي للتطبيق	30	0.90

				ثانيا: هناك واقع إيجابي للتطبيق	37	1.11
				ثالثا: الرغبة في التطبيق داخل الدورة	33	0.99
16	دور الطلاب في التطبيق	7	أولا: مستوى الطلاب لا يسمح بالتطبيق	24	1.68
			ثانيا: الفروقات الفردية تعيق التطبيق	10	0.70
			ثالثا: العدد الكبير للطلاب في الصف يعيق التطبيق	22	1.54
			رابعا: العدد القليل من الطلاب في الصف ييسر التطبيق	15	1.05
			خامسا: لامبالات الطالب تقلل دافعية المعلم للتطبيق	15	1.05
			سادسا: هناك أثر إيجابي للتطبيق على الطلاب	12	0.84
			سابعا: هناك حاجة للتعلم المهني	2	0.14
17	مشاكل المعلم التي تعيق التطبيق	1	أولا: هناك تنوع في مشاكل المعلم الفردية التي تعيق التطبيق	100	1.00
18	توفر مواد وأجهزة وأدوات للتطبيق في المدارس	2	أولا: غالبا لا تتوفر أجهزة وأدوات ومواد مما يعيق التطبيق	75	1.50
			ثانيا: المواد والأجهزة والأدوات تتوفر أحيانا للتطبيق	25	0.50
19	المرافق المدرسية	5	أولا: غياب وجود المختبر العلمي المناسب	27	1.35
			ثانيا: غياب وجود مختبر حاسوب مناسب للتطبيق	14	0.70
			ثالثا: الظروف السيئة للغرف الصفية	23	1.15
			رابعا: عدم وجود غرف أخرى في المدرسة للتطبيق	18	0.90
			خامسا: وجود مرافق مناسبة يساعد على التطبيق	18	0.90
20	استعمال المختبر–قيم	1	أولا: الخوف من استعمال المختبر وعدم وجود قيم مختبر يعيقان التطبيق	100	1.00

	مختبر				
21	مواد تعليمية تؤثر في تدريس العلوم	1	أولا: تأثير الرياضيات على تدريس العلوم وهي عائق في التطبيق	100	1.00
22	المنهاج	2	أولا: المنهاج من حيث المحتوى والكم لا يساعد على بالتطبيق	68	1.36
			ثانيا: الزمن المخصص للمنهاج ونصاب حصص العلوم لا يسمحان بالتطبيق	32	0.64
23	دور عنصرالزمن في التطبيق	1	أولا: عدم توفر الزمن اللازم للمعلم للتحضير للتطبيق أثناء الدوام	100	1.00
24	تعاون الأدارة والزملاء في التطبيق	3	أولا: تدعم الإدارة التطبيق	35	1.05
			ثانيا: توجهات سلبية لدى الأدارة للتطبيق	59	1.77
			ثالثا: لا يدعم الزملاء التطبيق	6	0.18
25	مسؤوليات المعلم وأعباؤه	4	أولا: إلقاء اللوم على المعلم في أي فشل في العملية التربيوية	17	0.68
			ثانيا: وجود أعباء وظيفية إضافية على المعلم غير أعباء التعليم اليومية عليه التعامل معها	39	1.56
			ثالثا: واقع حال المعلم الذي يعيق التدريب والتطبيق	29	1.16
			رابعا: إهمال سجل المعلم	15	0.66
26	واقع التعليم	1	أولا: واقع التعليم يحبط المعلم	100	1.00
27	القوانين التربوية	1	أولا: التأثير السلبي للقوانين التربوية على قدرة المعلم على توفير بيئة تعليمية تسمح بالتطبيق	100	1.00
28	الإرشاد الأكاديمي والاجتماعي للطالب	1	أولا: غياب الإرشاد الأكاديمي والاجتماعي للطالب يجعل الطالب عنصر سلبي في التطبيق	100	1.00

29	دور أولياء الأمور	1	أولا: لا يقوم أولياء الأمور بما هو متوقع منهم	100	1.00
30	دور المشرفون والموجهون في التدريب والتطبيق	3	أولا: توجهات إيجابية لدى الموجهين والمشرفين التربويين نحو التدريب والتطبيق	19	0.57
			ثانيا: يفضل المشرفون إنهاء المنهاج على أي شيئ آخر	17	0.51
			ثالثا: توجهات سلبية لدى الموجهين والمشرفين التربويين نحو التدريب والتطبيق	64	1.92
31	مكتب التربية والتعليم	1	أولا: لا تراعي التربية والتعليم في المديريات المعلمين المتدربين	100	1.00
32	دورات الحقائب التعليمية	4	أولا: الإستفادة من دورات الحقائب التعليمية في العلوم كانت جيدة	34	1.36
			ثانيا: لم تطبق استراتيجيات التدريب العملي بشكل جيد في الدورة	24	0.96
			ثالثا: كان المدربين غير مهيئين خلال الدورة	14	0.56
			رابعا: هناك سلبيات للحقائب عند التطبيق خاصة من حيث نوعية الأدوات	28	1.12
33	مقترحات لدورات مستقبلية	5	أولا: دورات وسائل تعليمية	30	1.5
			ثانيا: دورات في استعمال الحاسوب خاصة بمعلمي العلوم	15	0.75
			ثالثا: دورات في علم النفس خاصة بمرحلة الصف العاشر	10	0.50
			رابعا: دورات في العمل المخبري واستعمال الأجهزة المخبرية	15	0.75
			خامسا: طرح مواضيع غير تقليدية في الدورات	30	1.50
34	الدورات من	1	أولا: آراء ايجابية للمعلمين حول الدورات	100	1.00

	غير الوزارة		من غير الوزارة		
35	توجهات معلمي العلوم للصف العاشر نحو الفيزياء	1	أولا: هناك توجهات سلبية لمعلمي العلوم للصف العاشر نحو الفيزياء	100	1.00
36	المطبوعات الصادرة في الدورات	2	أولا:هناك الاستفادة من المطبوعات	25	0.50
			ثانيا: عدم الاستفادة من المطبوعات	75	1.5