

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

مستوى الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي
المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة من وجهة
نظرهم وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس

إعداد

أمان غسان محمد داود

إشراف

د. علي حبايب

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المنهج
وأساليب التدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

2014م

مستوى الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي
المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة من وجهة
نظرهم وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس

إعداد

أمان غسان محمد داود

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2014/11/30م، وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة

التوقيع

.....
ع

.....
ع

.....
ع

1. د. علي حباب / مشرفاً ورئيساً

2. د. عبد الله بشارت / ممتحناً خارجياً

3. د. سائدة عفونة / ممتحناً داخلياً

الإهداء

إلى شفيح من دعا، وبصير من اهتدى، سيدنا محمد افضل صلوات وسلام.

إلى قوتي ونبراسي الذي ينير دربي، إلى من أعطاني ولم يزل يعطيني بلا حدود إلى من
رفعت رأسي عالياً افتخاراً به، اليك والدي.

إلى التي رأني قلبها قبل عينيها، وحضنتني أحشائها قبل يديها، إلى الظل الذي آوي
إليه، اليك والدي.

إلى أشقاء روحي وجسدي، محمد، وأسيدك، وميسك، ولجيك، وياسميك.

أمان داود

الشكر والتقدير

أتقدم بالشكر والتقدير من الدكتور علي حباب المشرف على هذه الرسالة، الذي كان لتوجيهاته وإشاداته الأثر الكبير في دقة هذه الرسالة وموضوعاتها، سائلا أطول عزوج - أن يكتبها في ميزان حسناته، وأن يحفظه ذخرا لخدمة العلم والبحث العلمي.

وأتقدم أيضا بالشكر والتقدير من عضوي لجنة المناقشة الدكتور سائدة عفونة، و الدكتور عبد الله بشارت لما بذلاه من جهد واهتمام لمناقشة هذا النتاج العلمي وتقويمه كما لا يفوتني في هذا المقام أن أتقدم بالشكر والتقدير من الدكتور سهيل صالحة لمساعدته لي في الرسالة.

كما أتقدم بالشكر والتقدير من مدرس اللغة العربية في جامعة النجاح الوطنية الأستاذ الدكتور وائل ابو صالح لما بذله من جهد كبير في تدقيق هذا البحث لغويا.

وأتقدم بالشكر والامتنان من كل من قدم لي يد العون والمساعدة لإخراج هذا البحث حسب الأصول العلمية، وأخص بالذكر الاستاذة تسنيم الشاعر مدرسة اللغة الانجليزية، واختي ميس، وصديقتي مريم أزعر، ومجد حميضة، والسادة موظفي مكتبة الجامعة، اليهم جميعا أقدم شكري وتقديري.

الإقرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة الرسالة التي تحمل العنوان:

مستوى الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة من وجهة نظرهم وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة ككل، أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أي درجة علمية أو بحث علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

Student's name:

اسم الطالبة: أمان عسان محمد داود

Signature:

التوقيع: أمان عسان

Date:

التاريخ: ٢٠١٤ / ١١ / ٢٣

فهرس المحتويات

الرقم	الموضوع	الصفحة
	الإهداء	ج
	الشكر والتقدير	د
	الإقرار	هـ
	فهرس المحتويات	و
	فهرس الجداول	ط
	فهرس الملاحق	ك
	الملخص	ل
1	الفصل الأول: المقدمة ومشكلة الدراسة	
1.1	مقدمة الدراسة	2
2.1	مشكلة الدراسة وأسئلتها	5
3.1	أهمية الدراسة	7
4.1	أهداف الدراسة	7
5.1	حدود الدراسة	8
6.1	مصطلحات الدراسة	8
10	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
1.2	الإطار النظري	11
1.1.2	تدريب المعلمين أثناء الخدمة	11
2.1.2	تطور تدريب المعلمين أثناء الخدمة	28
3.1.2	تجارب عالمية معاصرة في تدريب المعلمين	36
2.2	الدراسات السابقة	38
1.2.2	الدراسات المحلية	38
2.2.2	الدراسات العربية	45
3.2.2	الدراسات الأجنبية	50
4.2.2	تعقيب على الدراسات السابقة	52
57	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
1.3	منهج الدراسة	58

الرقم	الموضوع	الصفحة
2.3	مجتمع الدراسة	58
3.3	عينة الدراسة	58
4.3	أداة الدراسة	59
5.3	صدق الأداة	60
6.3	ثبات الأداة	61
7.3	إجراءات الدراسة	62
8.3	متغيرات الدراسة	62
9.3	المعالجات الإحصائية	63
64	الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
1.4	النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة	65
1.1.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	65
2.1.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	67
3.1.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	68
4.1.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	69
5.1.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	70
6.1.4	النتائج المتعلقة بالسؤال السادس	72
7.1.4	النتائج المتعلقة بالسؤال السابع	77
8.1.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن	79
85	الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات	
1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة	86
1.1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة	86
2.1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة	87
3.1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة	88
4.1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع للدراسة	89
5.1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس للدراسة	90
6.1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس للدراسة	90
7.1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع للدراسة	92
8.1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن للدراسة	92

الصفحة	الموضوع	الرقم
94	التوصيات	2.5
95	قائمة المصادر والمراجع	
103	الملاحق	
b	Abstract	

فهرس الجداول

الصفحة	الجدول	الرقم
59	توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة.	جدول (1)
61	معاملات الثبات لمجالات الفاعلية التعليمية والاتجاهات نحو مهنة التدريس	جدول (2)
66	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الأولى من وجهات نظر المعلمين الملتحقين به.	جدول (3)
67	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات اتجاهات المعلمين الملتحقين ببرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الأولى نحو مهنة التدريس.	جدول (4)
68	معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين متوسطي، ودرجة الاتجاهات نحو مهنة التدريس ومجالتهما.	جدول (5)
69	نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في مجالات الفاعلية التربوية والاتجاهات نحو مهنة التدريس، وفق متغير الجنس.	جدول (6)
71	نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في مجالات الفاعلية التربوية والاتجاهات نحو مهنة التدريس، وفق متغير التخصص.	جدول (7)
72	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الفاعلية التربوية والاتجاهات نحو مهنة التدريس، وفق متغير سنوات الخبرة.	جدول (8)
74	نتائج تحليل التباين الأحادي، لفحص دلالة الفروق في مجالات الفاعلية التربوية والاتجاهات نحو مهنة التدريس، وفق متغير سنوات الخبرة.	جدول (9)
76	نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال التوجيه والإرشاد وفق متغير سنوات الخبرة.	جدول (10)
76	نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال الاتجاهات نحو قدرات مهنة التدريس وفق متغير سنوات الخبرة.	جدول (11)

الصفحة	الجدول	الرقم
77	نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات الدرجة الكلية لمجالات الاتجاهات نحو مهنة التدريس وفق متغير سنوات الخبرة.	جدول (12)
78	نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في مجالات الفاعلية التربوية والاتجاهات نحو مهنة التدريس، وفق متغير الحالة الاجتماعية.	جدول (13)
79	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الفاعلية التربوية والاتجاهات نحو مهنة التدريس، وفق متغير مكان السكن.	جدول (14)
81	نتائج تحليل التباين الأحادي، لفحص دلالة الفروق في مجالات الفاعلية التربوية والاتجاهات نحو مهنة التدريس، وفق متغير مكان السكن.	جدول (15)
83	نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال الاتجاهات نحو المهنة وفق متغير مكان السكن.	جدول (16)
83	نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال الاتجاهات نحو السمات الشخصية للمعلم وفق متغير مكان السكن.	جدول (17)
84	نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال نظرة المجتمع نحو المهنة وفق متغير مكان السكن.	جدول (18)
84	نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات الدرجة الكلية لمجالات الاتجاهات نحو مهنة التدريس وفق متغير مكان السكن.	جدول (19)

فهرس الملاحق

الصفحة	الملحق	الرقم
104	أداة الدراسة (الاستبانة) بشكلها النهائي	ملحق (1)
110	قائمة بأسماء السادة المحكمين	ملحق (2)

مستوى الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة من
وجهة نظرهم وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس

إعداد

أمان غسان محمد داود

إشراف

د. علي حباب

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة من وجهات نظرهم وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، ذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا من وجهات نظرهم وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس؟

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بتصميم استبانة مكونة من (91) فقرة، موزعة على محورين و(11) مجالاً، وتم التحقق من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين، كما تمّ حساب معامل ثباتها وكان (0.767 - 0.945)، وتم توزيع الاستبانة على مجتمع الدراسة بأكمله، واسترد (118) استبانة، وبلغت نسبة العينة (66.3%) من مجتمع الدراسة المكون من جميع معلمي برنامج التأهيل التربوي للمرحلة الأساسية الدنيا في الفصل الثاني للعام الجامعي 2014/2013، وقد بلغ عددهم (178) معلماً ومعلمة.

وكذلك تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وأظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لمجالات الفاعلية التربوية، قد أنت بمتوسط حسابي (4.18) وانحراف معياري (0.33)، وبدرجة مرتفعة لمجالات الفاعلية التربوية، وأن الدرجة الكلية لمجالات الاتجاهات نحو مهنة التدريس، قد أنت بمتوسط حسابي (3.42) وانحراف معياري (0.30) وبدرجة مرتفعة لمجالات الاتجاهات نحو مهنة التدريس.

كما اظهرت نتائج الدراسة أن هناك فرقاً بين الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل للمرحلة الأساسية الدنيا من وجهات نظرهم واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس تعزى لمتغير الجنس، ولصالح المعلمين الذكور.

كما أظهرت وجود فرق بين الفاعلية التربوية و متغير سنوات الخبرة في مجال التوجيه والارشاد ولصالح سنوات الخبرة من (10سنوات فأكثر) والاتجاهات نحو مهنة التدريس لصالح سنوات الخبرة (6-10سنوات).

اما بالنسبة لمتغير الحالة الاجتماعية فقد تبين وجود فروق بين متوسطات استجاباتهم في الاتجاهات نحو السمات الشخصية للمعلم، ولصالح الحالة الاجتماعية (عزب/عزباء).

ولمتغير مكان السكن، فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجاباتهم في المجالات جميعا لصالح المدينة.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بتوصيات منها: بضرورة الاهتمام بالتطوير المستمر للمعلم، وضرورة التجديد المستمر في تحسين برنامج تأهيل، بحيث يلبي احتياجات المعلمين في جميع المجالات.

الفصل الأول

مقدمة ومشكلة الدراسة

1.1 مقدمة الدراسة

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

3.1 أهداف الدراسة

4.1 أهمية الدراسة

5.1 حدود الدراسة

6.1 مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مقدمة ومشكلة الدراسة

1.1 مقدمة الدراسة

تغير دور المعلم كثيراً مما كان عليه سابقاً نتيجة للتغير الذي حدث في العملية التربوية كلها والمرتبطة بالتغيرات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية ووسائل الاتصال، إذ استخدم التلفاز كوسيلة للتثقيف والتعليم، كما استخدم الحاسب الآلي في التعليم، ثم جاء الإنترنت في مطلع القرن الحادي والعشرين، فأصبح من مصادر المعرفة، وبإمكان الطالب أن يصل إلى المعلومات التي يريدونها بدون مساعدة من المعلم وعليه لم تعد مهمة المعلم إعداد المعلومات وتهيئتها لتكون لقمة سائغة للطالب، بل أصبح يتعداه إلى تدريبه وتعيده للرجوع إلى تلك المصادر الحديثة، وإكسابه مهارات التعلم الذاتي ليعتمد على نفسه.

وهذا النهج الحديث يبعد المتعلم عن التقليد الأعمى، ويجعله قادراً على الإبداع وعمل أشياء جديدة لا تكرر لما فعلته الأجيال السابقة، ومن المعلوم أن العملية التربوية تتكون من عمليتين: التعليم والتعلم وهما عمليتين متلازمتين، فالإنسان منذ ولادته حتى وفاته، يتعلم وهذا ما يُقصد بعملية التعلم، أما التعليم فيحتاج إلى المعلم، وعليه فالتعليم الفاعل ينتج تعلماً، والمقصود بالتعليم الذي تريده الأمم لأبنائها التعليم المنظم في مراحل التعليم المدرسي في مراحل المختلفة التي قد تمتد إلى نهاية الدراسة الجامعية التي يحتاج فيها الطالب للمعلم (ريان، 2003).

وبعد المعلم والمنهاج والطالب العناصر الرئيسية للعملية التعليمية التعليمية، ويحتل المعلم المركز الرئيس فيها، فكلما كان مؤهلاً لهذه العملية بما يكتسبه من مهارات تعليمية وتدريبية كلما ساهم في نجاح هذه العملية، وعليه أصبح لزاماً على المسؤولين في التربية والتعليم عقد دورات تأهيلية لدى معاهد تربوية لرفع كفاءة أداء المعلمين تعليمياً، مما يؤدي إلى رفع مستوى أدائهم وكفاءتهم التعليمية (عفاش، 1991).

فالمعلم هو الذي يمسك بزمام العملية التربوية في المدرسة، وهو الذي يستخدم الوسائل الحديثة ويضعها بين يدي تلاميذه، وهو الذي يكيف المنهاج وفق قدراتهم واستعداداتهم، ويعمل

جاهدا لتلبية احتياجاتهم التي لا تتعارض مع أهداف المجتمع وفلسفته ومطالبه، وهو الذي يختار لنفسه الطريقة المناسبة التي تؤدي إلى تنمية تلاميذه في جميع جوانب شخصياتهم، وهو الذي يرشدهم ويساهم في حل مشاكلهم، فإذا كانت تلك الأهمية للمعلم أليس من الأحرى أن يُعطى كل الاهتمام لإعداده وتأهيله ليصبح معلماً كفواً يستطيع القيام بالمهام الملقاة على عاتقه (أبو ضبعات، 2009).

ومن هنا برزت معرفة الحاجات الأساسية التي تساعد على رفع كفاءة المعلمين وأدائهم من أجل معرفة السلطات والإدارات المسؤولة عن التعليم من أجل إكسابهم المعلومات والمهارات الأساسية التي تهتم في رفع مستوى أداء المعلمين، ومن أجل تحقيق النتائج التعليمية المرغوب فيها لدى المعلم فإن معظم الدول قد اهتمت باحتياجات المعلمين وهذا يتطلب اشتراك المعلم في عملية التقدم السريع الذي يشهده العالم ومن هنا لا بد للمعلم من أن يشترك في تصميم البرامج التأهيلية في كافة مراحلها بدءاً من تحديد الأهداف وانتهاءً بعمليات التعليم (عفاش، 1991).

لقد كان الشعب الفلسطيني رائداً في مجال الثقافة والمعرفة ومصدراً من هذا المخزون البشري المتقف إلى البلدان العربية والأجنبية طوال سنوات عديدة، فالوعي والإدراك لحقيقة التعليم جعلت الشعب الفلسطيني الفقير بموارده الطبيعية والصناعية غنياً بموارده البشرية المثقفة، هذه الثقافة و هذا الحماس جعلوا الشعب الفلسطيني متمسكاً بالتعليم، محافظاً عليه، سابقاً إليه أكثر من غيره من الشعوب العربية المجاورة (حبايب، ص7، 1991).

ويعتبر قطاع التعليم من أكبر القطاعات التي تديرها السلطة، وتتولى الوزارة إدارة تمويل المدارس الحكومية بما نسبته 76% من مجموع المدارس، بينما تدير وكالة الغوث الدولية (الأونروا) ما نسبته 12.3% في حين يدير القطاع الخاص ما نسبته 11.7% من المدارس وجميع رياض الأطفال. ويتكون النظام التعليمي ما قبل الجامعي من مرحلتين: مرحلة ما قبل المدرسي (رياض الأطفال) والذي يستمر لمدة سنتين من الفئة العمرية (4-5) سنوات، ومرحلة التعليم المدرسي (العام) والتي تبلغ مدتها اثنتي عشرة سنة دراسية تبدأ من الصف الأساسي الأول حتى نهاية الصف الثاني عشر. ويقسم التعليم العام إلى مرحلتين:

1- مرحلة التعليم الأساسي (الإلزامي) وتشمل الصفوف (1-10) وتقسّم إلى المرحلة الأساسية الدنيا (التهيئة) وتشمل الصفوف الأساسية (1-4) والمرحلة الأساسية العليا (التمكين) وتشمل الصفوف (5-10).

2- مرحلة التعليم الثانوي (الانطلاق) وتشمل الصفين (11-12). وقد بلغ عدد المدارس في عام (2006-2007) 3282 مدرسة، وعدد الطلبة 1164225، وعدد المعلمين 54217.

وأصعب ما واجهته التربية والتعليم هو وجود مشكلة توحيد المنهاج، حيث كان يدرس في الضفة المنهاج الأردني، وفي قطاع غزة المنهاج المصري، فوضعت الوزارة خطة طارئة لمعالجة الوضع القائم الحالي وعلى رأسها معالجة توحيد المنهاج، وخطة شاملة للتعليم من خلال الاستفادة من تجارب الدول المجاورة العربية والأجنبية وبمساعدة المجتمع المحلي والدولي، ومن أبرز التحديات التي واجهت عملية التطوير هو الإبقاء على النسبة العالية لالتحاق الطلبة في فترة التعليم الأساسي ورفع نسبة الالتحاق بالمرحلة الثانوية، وتطوير نظام الإشراف التربوي والتقييم النوعي للتعليم، وتحديث أساليب التدريب واستراتيجياته، ولعل من أكثر العوامل تأثيراً في العملية التعليمية، هي عملية اختيار المعلمين وتأهيلهم، سواء ذلك قبل الخدمة أو أثناءها.

وقد أولت السلطة الفلسطينية متمثلةً في وزارة التربية والتعليم اهتماماً بهذا النوع من البرامج التأهيلية، وأدرجتها في خططها الحالية والمستقبلية، حيث منحت للمعلمين والمعلمات فرصة للالتحاق بكليات التربية من أجل تزويدهم بأحدث المعلومات حول أساليب التدريس و المهارات التي يحتاجونها في مختلف المواضيع الدراسية، حيث يكتسب المدرس الخبرات و المعلومات الحديثة، كل في مجال تخصصه (وزارة التربية والتعليم العالي، 2008).

وتبين استراتيجية إعداد المعلمين في فلسطين 2008 تطلعات وزارة التربية والتعليم لإحداث تحسينات مهمة ودائمة في نوعية التعليم في فلسطين من خلال رفع مستوى مهنة التعليم و برامج إعداد المعلمين (وزارة التربية والتعليم العالي، 2012).

ونظراً لأهمية المرحلة الأساسية الدنيا التي تُعد تأسيسية في المهارات المختلفة، فإنّ تأهيل معلميها وإعدادهم يبدو أمراً ضرورياً، فمعلم المرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين يقوم بتعليم كافة المواد الدراسية باستثناء اللغة الإنجليزية، ولذلك فهو بحاجة إلى اكتساب مهارات وكفايات تصقل معرفته العلمية وتحسن من أساليب تدريسه.

وانسجماً مع ذلك، أطلقت وزارة التربية والتعليم برنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بالتعاون مع جامعة النجاح الوطنية وجامعات أخرى؛ بهدف تحسين نوعية التعليم في فلسطين ونهوضاً بالمستوى المهني للمعلمين.

وتأتي هذه الدراسة لتستقصي مستوى الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا من وجهات نظرهم وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعد مهنة التعليم من المهن الصعبة التي تحتاج إلى تطوير باستمرار لمواكبة التغيرات المعرفية والاجتماعية والتكنولوجية في المجتمع من أجل نجاح العملية التعليمية.

ويلعب المعلم الدور الرئيس في نجاح هذه العملية وعليه يصبح لزاماً تطويره تبعاً لهذه التطورات، ولكي تصبح عملية التطوير فاعلة يتطلب من المسؤولين تحديد احتياجات المعلم من المهارات والكفايات التعليمية والتي تسهم في رفع مستوى أدائه من جهة وأداء طلبته من جهة أخرى وهنا تتحدد مشكلة هذه الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا من وجهات نظرهم وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس؟

وينبثق عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مستوى الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا من وجهات

نظر المعلمين الملتحقين به؟

2. ما درجة اتجاهات المعلمين الملتحقين ببرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو مهنة التدريس؟

3. ما العلاقة بين الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا من وجهات نظرهم وباتجاهاتهم نحو مهنة التدريس؟

4. هل توجد فروق بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة في الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا والاتجاهات نحو مهنة التدريس، تُعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية، ومكان السكن؟

وينبثق عنه الأسئلة الآتية:

1. هل توجد علاقة بين الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا من وجهات نظرهم واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس؟

2. هل توجد فروق بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة في الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا والاتجاهات نحو مهنة التدريس، تُعزى لمتغير الجنس؟

3. هل توجد فروق بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة في الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا والاتجاهات نحو مهنة التدريس، تُعزى لمتغير التخصص؟

4. هل توجد فروق بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة في الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا والاتجاهات نحو مهنة التدريس، تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة؟

5. هل توجد فروق بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة في الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا والاتجاهات نحو مهنة التدريس، تُعزى لمتغير الحالة الاجتماعية؟

6. هل توجد فروق بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة في الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا والاتجاهات نحو مهنة التدريس، تُعزى لمتغير مكان السكن؟

3.1 أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها، في أنها:

- 1- تفيد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم بشكل عام، وقسم تأهيل المعلمين وتدريبهم بشكل خاص بالاحتياجات التعليمية التي يرغب المشاركون في تنميتها وزيادة فعاليتها.
- 2- تلقي الضوء على تأهيل المعلمين أثناء الخدمة ودوره في الارتقاء بأداء المعلم.
- 3- تفيد المعلمين أنفسهم في مجال تطوير النمو المهني لديهم.
- 4- تفيد مدربي المعلمين لزيادة فاعلية وكفاءة أساليب التأهيل، وتحسين إعداد المواد التدريسية.

4.1 أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. معرفة مستوى الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا من وجهات نظر المعلمين الملتحقين به.
2. معرفة اتجاهات المعلمين المشاركين في برنامج التأهيل التربوي لمعرفة المهارات والكفايات التعليمية التي يحتاجونها أثناء الخدمة.
3. تقديم التوصيات المناسبة للمسؤولين لتحسين وتطوير برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة والتي تسهم في رفع أداء المعلم المعلمة المعرفية والوظيفية واستمرار تقدمها.

5.1 حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على:

الحد البشري: المعلمين والمعلمات الملتحقين في برنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في جامعة النجاح الوطنية.

الحد المكاني: المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية لفلسطين (جنين، نابلس، قلقيلية، طولكرم).

الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (2013-2014).

الحد المنهجي: تتحدد نتائج هذه الدراسة بأدواتها وصدقها وثباتها، واستجابات أفراد الدراسة على تلك الأدوات

6.1 مصطلحات الدراسة

تعتمد الدراسة التعريفات الآتية لمصطلحاتها:

تأهيل المعلمين: هو تمكين المعلمين غير المؤهلين تربوياً من أداء العملية التعليمية التعليمية بطريقة فاعلة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2008)

التأهيل أثناء الخدمة: تدريب المعلمين الذين تم تعيينهم وذلك لتنمية معارفهم وتزويدهم بالمهارات الفنية العملية اللازمة لأداء العمل بإتقان (بركات، 2005).

الفاعلية التربوية: هي أحكام المعلم حول مقدرته على تنفيذ المهمات التعليمية والتخطيط لها بهدف تحفيز التعلّم لدى الطلبة (الخلايلة، 2011)، وتُقاس الفاعلية التربوية في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في مقياس الفاعلية التربوية المعد لهذا الغرض، ويتضمن مجالات الفاعلية في الإدارة الصفية، والفاعلية في استخدام استراتيجيات التعليم، والفاعلية في مشاركة الطلبة في العملية التعليمية.

الاتجاهات نحو مهنة التدريس: هي الحالة الوجدانية للفرد والتي تتكون بناء على ما يوجد لديه من معتقدات أو تصورات أو معارف، وتدفعه تلك الحالة أحياناً للقيام ببعض الاستجابات أو السلوكيات في موقف معين، بحيث يتحدد من خلالها مدى التحيز أو الرفض لهذا الموقف" (الطاهر، 1991). وتعرف الاتجاهات نحو مهنة التدريس إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحققها المعلم على مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس المعد لهذا الغرض.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

2.2 الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لتدريب المعلمين أثناء الخدمة وأهميته ومبرراته وأهدافه وأنواعه وأساليبه والتخطيط له، بالإضافة إلى وصف عدد من التجارب العالمية في تدريب المعلمين، كما يتطرق الفصل إلى عدد من الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بفاعلية تدريب المعلمين واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

1.2 الإطار النظري

1.1.2 تدريب المعلمين أثناء الخدمة

يعد المعلم المحور الرئيسي لنجاح العملية التربوية التعليمية لأنه مهما كان الكتاب المدرسي عميق الفكرة جيد الأسلوب، ومهما راعى في ترتيبه ووضعه من الأهداف والأسس، فإنه لن يحقق الهدف المنشود إذا لم يقيم على تطبيقه وتدريبه معلم يتميز بالمعرفة بالقدرة والوعي والكفاءة والإخلاص. ولما كانت رسالة المعلم في التربية أشمل وأكثر تنوعاً في الأدوار، لذا كان له هذا الدور الرئيسي في تربية الأجيال وأعدادهم، فقد أصبح من الضرورة حسن الاختيار والانتقاء لهذا المعلم، وأن يحسن تأهيله وتدريبه ليقوم في دوره التربوي المنشود (آل إبراهيم، 1996).

فتطوير المعلم وتأهيله بطريقة سليمة وفاعلة من أهم القضايا التي شغلت بال المسؤولين في التربية والتعليم في شتى المجتمعات والدول، ويرتبط مفهوم التدريب ارتباطاً وثيقاً بمفهوم التعليم المستمر ومهمة تدريب وتطوير قدرات المعلمين المعرفية والتربوية، والعمل على إثراء معلوماتهم بأساليب متنوعة وصقل خبراتهم وتقويم أدائهم وتعديل سلوكهم التربوي الميداني بصورة مستمرة، فالتعليم المستمر يتضمن جانبين أساسيين: الجانب الثقافي والجانب المهني، وهما جانبان متكاملان لا متناقضان وهما مستمرات مدى الحياة (أبو عطوان، 2008).

مفهوم التدريب

بدأ التدريب كسلوك إنساني منذ القدم، وتطور عبر الزمن، وقد اعتمدت المجتمعات المتقدمة والنامية قديماً وحديثاً ومستقبلاً وسيلة لتطوير وتحسين أدائها البشري تتناسب وطبيعة العصر الذي تعيش فيه وفقاً للتوجهات العالمية. وتبرز أهمية التدريب كونه يهدف إلى إكساب المتدربين معارف ومهارات واتجاهات من أجل تطوير أدائهم مهنيًا بما ينعكس إيجاباً على أدائهم وانشطتهم المختلفة. ويتفق أغلب المختصين في هذا المجال أن التدريب عملية منظمة ومخططة تتم وفق منهجية قائمة على أسس علمية رصينة، ويشير الطعاني على أن العديد من الباحثين يؤكدون أن تعميم البرامج التدريبية الفاعلية لا تتم إلا في ضوء تقدير علمي للحاجات التدريبية الفاعلة للمشاركين في هذه البرامج، إذ أن صياغة أهداف برنامج تدريبي، وتحديد محتواه وموضوعاته وأنشطته، وتشخيص الأساليب التدريبية المناسبة وتحديد المستلزمات الأخرى التي تتطلبها عملية التنفيذ، وعليه فتقدير الحاجات التدريبية إنما هو الخطوة التي يترتب عليها تقدير نوع التدريب المطلوب (الطعاني، 2002).

تعريف التدريب

هناك عدة تعريفات لبرنامج تدريب المعلمين ومن هذه التعريفات:

هو البرنامج الذي يزود معلمي المستقبل بخبرات تعليمية تساعدهم على الاطلاع بأدوار تعليمية متفوق عليها من خلال كفايات تعليمية محددة (الخطيب والخطيب، 2006).

ويعرفه الطعاني (2002) بأنه الجهد المنظم والمخطط له لتزويد القوى البشرية في الجهاز الإداري بمعارف معينة، وتحسين وتطوير مهاراتها، وتغيير سلوكها واتجاهاتها بشكل إيجابي بناء.

وهو كل عمل يبدأ بتصنيف الاحتياجات التدريبية للمعلمين والعاملين التربويين بناء على الأهداف المخططة، ثم ينتقل إلى تصميم البرامج التدريبية الملبية لهذه الاحتياجات ليتم بعد ذلك

تنفيذ هذه البرامج وينتهي أخيراً إلى تقويم البرامج والمتدربين لتحديد المخرجات الناجمة عن التدريب (الأحمد، 2005).

ويعرّف أيضاً بأنه جميع أنواع الأنشطة التي يقوم بها المعلمون وتؤدي إلى تأهيلهم ونموهم المهني، كالاشتراك في مختلف البرامج التدريبية وحضور الدورات التدريبية الصيفية والإسهام في الاحتياجات التربوية والقرارات المهنية، والإفادة من توجهات الإشراف الفني، والقيام بمختلف الرحلات (قاموس التربية، 1973).

إنّ التدريب أثناء الخدمة هو مجموعة من البرامج والأنشطة المخططة في ضوء فلسفة واستراتيجية واضحة منبثقة من فلسفة وسياسية المجتمع عامة والتعليم خاصة، والتي تستهدف التأهيل والتجديد والتوجيه وإعداد المادة التربوية التي من شأنها أن تمكن المعلمين أثناء خدمتهم من زيادة كفاءتهم إلى أقصى درجة، وزيادة كفاية النظم التعليمية الداخلية والخارجية (جمال الدين وآخرون، 1992).

كما أنّ التدريب مجموعة من الأنشطة التي يتم تعميمها من قبل خبراء التربية، وتحتاج إليها العملية التعليمية الفاعلية وتسهم في تحسين أداء المعلمين الصفي، وتطوير مستواهم المهني بعد تعيينهم وتستمر أثناء خدمتهم (أبو عطوان، 2008)

وتستجج الباحثة من تلك التعريفات أن التدريب عملية منظمة ومخطط لها بعناية وتهدف إلى تطوير أداء المعلم في جميع جوانبه النظرية والعملية والفنية والإدارية، وتساهم في إكساب المعلم القيم والاتجاهات الإيجابية عن مهنة التعليم، الأمر الذي يحدث تغيراً إيجابياً في أدائه مع طلابه وبالتالي تحسين العملية التعليمية بكل عناصرها.

أهمية التدريب أثناء الخدمة

تبرز أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة في تكوين المعلم تربوياً، لأن تربية المعلم عملية ذات شقين وهما: الإعداد قبل الخدمة، والتدريب أثناء الخدمة، وهما وجهان متكاملان، فعملية تدريب المعلمين قبل الخدمة هي اللبنة الأولى في إعداد المعلم، والتدريب خلال الخدمة هو

استمرار العملية التربوية المهنية المستدامة للمعلمين من أجل زيادة كفاءاتهم وبالتالي إيجاد جيل من الطلبة يستطيع مواجهة التغيرات الثقافية، والعلمية وهذا يعكس كفاءة المؤسسة التربوية ومخرجاتها (العدواني، 2011).

والتدريب علم وفن، وهو يتقدم مع تقدم العلم، وعليه فقد تقدم في الآونة الأخيرة تقدما هائلا لمواكبة التقدم العلمي وكفاءته، فإنه لا يستطيع مواكبة التطورات السريعة والانفجار المعرفي والمعلومات في مادة تخصصه ما لم يخضع هذا المعلم لبرامج تدريب مستمرة، وما لم تزود هذه البرامج بمهارات التعليم الذاتي (الطعيه، 2006)

وينطوي تدريب المعلمين أثناء الخدمة على أهمية خاصة في العديد من الفوائد منها:

- ينمي التدريب لدى الفرد المرونة والقدرة على التكيف في حياته العملية (السميع وحواله، 2005).
- النهوض بالعملية التعليمية التعلمية من حيث الكم والنوع، فهي تمكن المعلمين من الارتقاء بأداء الطلبة بما يملكه المعلم من مهارات عالية تؤدي إلى التأثير في الآخرين.
- المعلم المدرب بطريقة جيدة يتقن عمله، ولا يحتاج إلى الكثير من الزيارات من قبل المشرف أو المدير.
- التقليل من تسرب الطلاب نتيجة لمواجهة المعلم المتدرب لمشاكل الطلبة والعمل على حلها بطرق سليمة.
- يساهم المعلم المتدرب إلى حد كبير في إنجاح العمل الإداري والفني في المدرسة، حيث يقوم بالعديد من الأدوار، كمساعدته مدير المدرسة على حل عدد من المشكلات، وفي الوقت نفسه يشكل عبئا ثقيلًا في المدرسة.

- رفع الروح المعنوية للمعلم بسبب رفع كفاءته المهنية والثقافية مما يشعره في الرضى عن نفسه ورضى الآخرين عن أدائه، ولا سيما الطلبة والمسؤولين، وما يحصل عليه من مكافآت في السلم الوظيفي والعمل الإضافي خارج المدرسة لشعور الطلبة أنه الكفاءة.

وتعود أهمية تدريب المعلمين في المجتمع الفلسطيني إلى أنه سبب رئيس في رفع مستوى العملية التعليمية ورفع مستوى الطلبة الذي شهد تدنياً ملحوظاً في السنوات الأخيرة، وخاصة عند تطبيق المنهاج الفلسطيني الجديد، إذ أصبح الآباء وخاصة غير المتعلمين يعانون الكثير، لأنهم غير قادرين على مساعدة أبنائهم في مواجهة الأعباء الدراسية (أبو عطوان، 2008).

ونظراً لأهمية التدريب - الذي يعد أحد أشكال الاستثمار في المؤسسة لأنه يسمح باستخدام الثقافات الجديدة وتحقيق الأهداف والاستراتيجيات والقدرة على المنافسة ودخول أسواق جديدة - فقد خصصت له بعض المؤسسات الكبرى حصصاً كبرى من كتلة الأجور، فشركة (IBM) علا سبيل المثال خصصت له نسبة 12% بينما خصصت شركة (Ball) ما نسبته 8% وشركة كهرباء فرنسا 7% وكان المستوى السطحي المخصص له في المؤسسات الفرنسية 2.15% عام 1948 (الخطيب، الخطيب، 2006).

وقد لخص الباحثان أهمية التدريب بالنقاط الآتية:

- إنجاز وظيفي أفضل كما ونوعاً، أي زيادة الإنتاجية وبالتالي تتخفيض التكاليف.
- زيادة فرص إشباع المستفيد أو المستهلك للمنتجات المنظمة من خلال تحسين الخدمات والسلع المقدمة له.
- استخدام التكنولوجيا الحديثة.
- استكمال دور الجامعات والمدارس، فإذا كان التعليم يوفر الأساس فإنّ التدريب يمكن من الانطلاق.

- تنمية المجتمع، إذ نجد التدريب يمثل تنمية معلومات ومهارات الأفراد والجماعات في الاتصال والتعاون

- وإقامة علاقات إنسانية متساندة.

ففي الولايات المتحدة الأمريكية سبيل المثال زادت عملية الاستثمار في برامج تدريب المعلمين، وذلك لمواجهة زيادة المنافسة العالمية في سوق العمل (الخطيب والخطيب، 2006).

مبررات تدريب المعلمين أثناء الخدمة

إن غاية التدريب أثناء الخدمة هي جعل المتدربين يواكبون التطوير والتجديد، ولا بد أن يتبع التدريب الاحتياجات الطبيعية للمعلمين وتحقيق الأهداف.

ومن أهم مبررات التدريب:

- الازدياد الهائل في نظم المعرفة وتنوعها.

- تطور المناهج التربوية.

- التطور الهائل في التكنولوجيا ووسائل الاتصال.

- التطور في أساليب التدريس.

- تطور النظريات التربوية.

- معالجة النقص الحاصل في فترة الإعداد ما قبل الخدمة.

- تحسين أداء المعلم.

- تجديد الخطط التتموية.

- إتاحة الفرصة للنمو المهني والارتقاء الوظيفي (العدواني، 2011).

ويعزي أبو عطوان (2008) مبررات تدريب المعلمين أثناء الخدمة إلى:

- التزايد الكبير في أعداد الطلبة والمدارس.
- تطوير الأنظمة التربوية.
- مساعدة المعلمين الجدد، فالمعلم الجديد بحاجة ماسة إلى من يأخذ بيده ويشجعه على تكوين خبرات إيجابية.

أهداف تدريب المعلمين أثناء الخدمة

- إن الهدف الرئيسي لتدريب المعلمين أثناء الخدمة هو إعداد المعلم كي يمتلك قدراً كبيراً من المعارف، ويكتسب الكثير من المهارات الفنية والقيادية التي تجعله قادراً على التعامل مع تلاميذه وإحداث التغيير الإيجابي في سلوكهم، ويتم ذلك من خلال ما يلي:
- معالجة نواحي النقص في إعداد المعلم قبل الخدمة أثناء التعليم الجامعي، وتأهيل المعلمين غير المؤهلين علمياً، أو تربوياً مثل أولئك الذين اقتضت الضرورة الاستعانة بهم في تدريس بعض المواد وهم غير مؤهلين تربوياً وأقصد خريجي كليات الآداب والعلوم.
- إكساب المعلمين مهارات متنوعة في استخدام وإنتاجها الوسائل التعليمية.
- زيادة كفاءة أداء المعلمين في المادة وطرق تدريسهم لها، وإمامهم بالطرق والأساليب الحديث في التعليم.
- إمام المعلمين بمشكلات النظام التعليمي ووسائل حلها (شاوور، 2003).
- إكساب المعلم معلومات ومهارات في التكنولوجيا والتربية، والثقافة، ومساعدة المعلمين الجدد على الانصهار في بوتقة المهنة.
- مساعدة المعلم على التعامل مع المناهج الجديدة.

- تزويد المعلمين بمفاهيم واضحة حول أخلاقيات مهنة التعليم، وتنمية الممارسات والسلوكيات الإيجابية لدى المعلمين.

- تخفيف العبء على المشرفين ومديري المدارس مما يوفر الوقت والجهد والمال.

- إتاحة الفرص للمعلمين للابتكار والتجديد.

- رفع مستوى العملية التعليمية التعلمية، ورفع مستوى تحصيل الطلبة (أبو عطوان، 2006).

وقد أوردت الطويرقي (2011) رزمة لأهم أهداف تدريب المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة:

- تحقيق النمو المستمر للمعلمين لرفع مستوى أدائهم المهني، وتحسين اتجاهاتهم، وصقل مهاراتهم التعليمية.

- إتاحة الفرص للمعلمين لممارسة البحث العلمي، وتجريب أنماط تدريسية جديدة تساعدهم على الابتكار والإبداع، وتؤدي في الوقت نفسه إلى نموهم المهني.

- تعميق الوعي السياسي والاقتصادي والاجتماعي للمعلمين.

- تعريف المعلم بدوره حالياً.

- إقامة حوار جاد وبناء بين المعلمين المدربين والمتدربين، أي إقامة حوار بين النظرية والتطبيق.

- إتاحة المجال للمعلمين المتدربين لاستخدام التقنيات التعليمية الحديثة.

- زيادة فهم المعلمين لنمو طلابهم وخصائصهم وحاجاتهم وطرق إشباعها

أنواع تدريب المعلمين

تتعدد أنواع التدريب وتصنيفاتها باختلاف الأسس التي تتم عملية التصنيف بالاستناد إليها، ومن هذه الأسس:

أولاً: التدريب بحسب عدد الأفراد المتدربين المشتركين فيه، ويقسم إلى نوعين:

1- التدريب الفردي: وهي أن تركز عملية التدريب على أفراد معينين، بمعنى أن يتم تدريب كل فرد على حدة، ويتم ذلك بعد التعيين مباشرة، أو قد يتم أثناء العمل إذا أريد تطوير أداء أو أساليب جديدة لأحد الموظفين (الخطيب والخطيب، 2006).

2- التدريب الجماعي: وهو التدريب الذي يجمع أفرادها لديهم قواسم مشتركة فيما بينهم، والتدريب الجماعي قد يتم في بيئة العمل أو خارج بيئة العمل، أو قد يتم - أيضاً - أثناء مواعيد العمل الرسمية أو بعدها (الخطيب والخطيب، 2006)

ثانياً: التدريب بحسب المكان الذي يتم فيه، ويشمل نوعين:-

1- التدريب في موقع العمل: هو التدريب الذي يتم في موقع العمل مباشرة، وضمن بيئة العمل العادية (الخطيب والخطيب، 2006).

2- التدريب خارج موقع العمل: وهو التدريب خارج حدود المدارس في ظروف مماثلة لظروف العمل التي سيعمل فيها المتدرب، أو يكون ضمن برامج خاصة تقوم جهات خارجية بوضع إطارها حسب الاتفاق مع المنظمة المعنية (سعفان ومحمود، 2009).

ثالثاً: التدريب بحسب وقت تنفيذه ويقسم إلى نوعين:

1- التدريب قبل الخدمة والتعيين: أي هو إعداد المعلم أثناء دراسته الجامعية لأداء معين، وهذا الإعداد يكون متطلباً رئيسياً للتخرج في الجامعة، والتربية العملية لطلبة كلية التربية وتعتبر تدريباً لما قبل الخدمة.

2- التدريب أثناء الخدمة: وهو موضوع هذا البحث، وفيه يتم تدريب المعلمين غير المؤهلين تربويا أي الذين تم تعيينهم لتنمية معارفهم وتزويدهم بالمهارات العملية اللازمة لأداء العمل بإتقان (حماد والبهاني، 2011).

رابعاً: التدريب من ناحية تطبيقية ويقسم إلى نوعين:

1- تدريب نظري: وهو كل ما يكتسبه المعلم من مهارات ومعارف من خلال الندوات والدورات.

2- التدريب العملي: وهو تحويل المعارف والمهارات التي اكتسبها المعلم من الدورات والندوات والمحاضرات إلى الممارسات عملية.

خامساً: التدريب من حيث نوع البرنامج، ويقسم إلى عدة أنواع:

1- برامج تهيئة المعلم الجديد: وهو تزويد المعلمين الجدد بالمهارات والمعارف اللازمة للعملية التعليمية التعليمية.

2- برامج المناهج الجديدة: وهو إطلاع المعلمين على المناهج الجديدة وكيفية تطبيقها وكيفية التعامل معها بطريقة فعالة.

3- برامج إنعاشية: وهي إنعاش مهارات معينة عند المعلمين بهدف مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي.

4- برنامج المدرسة وحدة تدريب: هو الذي يتم داخل المدرسة بحيث يقوم مدير المدرسة والمعلمون بإيجاد المواضيع التي يشعرون أنهم بحاجة إليها (سمور، 2006).

5- برنامج الحاسوب والوسائل التعليمية: وتهدف إلى تزويد المعلم بمهارات استخدام الحاسوب وإنتاج الوسائل التعليمية وتوظيفها في الأنشطة والفعاليات التعليمية التعليمية بفعالية (وزارة التربية والتعليم، 2006).

أساليب تدريب المعلمين

تتنوع أساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة بتنوع مستوياتهم، وإعدادهم قبل الخدمة، وتنوع تخصصاتهم واتجاهاتهم وبيئاتهم، وليس من العقلانية أن تُتخذ أساليب تدريبية معينة وتُطبق في كل الحالات متحججين بسهولة وقلّة كلفتها، وقد تنوعت أساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة، فمنها النظري، ومنها العملي.

أولاً: أسلوب المحاضرة

تعد المحاضرة من أكثر وسائل التدريب شيوعاً سواء في إطار التعليم الرسمي أو غير الرسمي، وتمثل المحاضرة عرضاً قصيراً لمجموعة من الخبرات العلمية للدارسين في جو من التفاعل الاجتماعي من خلال العلاقات بين المحاضر والدارسين (جمال الدين وآخرون، 1992).

ثانياً: أسلوب الندوة

ويشترك فيها جانبان: الأول: مجموعة من المتخصصين الذين يعرضون وجهات النظر المختلفة حول موضوع معين، والثاني: مجموعة كبيرة من المستمعين، وهي عبارة عن شراكة بين طرفين: الأول: هم مجموعة من المتخصصين والخبراء الذين يطرحون وجهات نظر مختلفة، سواء أكانت تربوية أو ثقافية أو اجتماعية، والطرف الثاني: هم المعلمون الذين يبدون رأيهم فيما يعرض ويستمر النقاش (الخطيب والخطيب، 2006).

وهذا الأسلوب تعليمي فعّال ومن شأنه أن يطور من خبرات المعلمين ويزودهم بمهارات جديدة في الية الاتصال والتواصل (جمال الدين وآخرون، 1992).

ثالثاً: أسلوب المناقشة

هو التفاعل بين أعضاء جماعة صغيرة لهم أهداف موحدة حول قضية معينة لزيادة الفهم وترسيخه، وتستخدم المناقشة لتنمية المعارف والمشاعر والاتجاهات (عبيدات، 2007).

وللمناقشة أشكال متعددة وهي:

1- اللجان: هي مجموعة صغيرة مشتقة عن المجموعة الكبيرة تعمل على معالجة موضوع محدد نتج عن مناقشة الموضوع الرئيسي من قبل المجموعة الكبيرة.

2- العصف الذهني: هي مجموعات كبيرة أو صغيرة يتعاون أفرادها على حل مشكلة معينة عن طريق تقديم أفكار كثيرة في وقت قصير.

3- المجلس: وهي الاشتراك في المناقشة على مستوى عالٍ، وهي تقسيم المجموعة الكبيرة إلى مجموعات صغيرة، تعمل كل مجموعة على مناقشة موضوع محدد، ثم ترجع المجموعات الصغيرة بأفكار وآراء كثيرة إلى المجموعة الكبيرة (صلاح، 2004).

4- استمطار الأفكار: هي إحدى عمليات المناقشة الجماعية، وتستخدم عادة لتدريب مجموعة صغيرة من المعلمين بين (5-12) معلماً بحيث يشارك المعلمون بالنقاش مباشرة بقصد حل مشكلة أو قضية يطلب من المعلمين تقديم أفكار وآراء وليدة اللحظة دون وجود أي تقويم لها في تلك اللحظة (سميع وحولة، 2005).

وعصف التفكير إجراء تعليمي يستخدم لتوليد مجموعة من الأفكار الإبداعية المتنوعة التي تخص مشكلة معينة، ويكون دور المدرب قائداً وميسراً للجلسة (الخطيب والخطيب، 2006).

رابعاً: الرحلات

تعد الرحلات من الأساليب المهمة في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة، بحيث يقف فيها المعلم المتدرب على موضوع التدريب في مكانه الطبيعي وما يتبعه من اكتساب الخبرات المباشرة، وقد تكون الرحلات خارجية خلال العطلة الصيفية أو خلال الدراسة عند الإيفاد لحضور المؤتمرات وورشات العمل في البلاد العربية أو الأجنبية (أبو عطوان، 2008).

ويرافق أسلوب الرحلات عادة أساليب المحاضرة والندوة والمناقشة مما يزيد من الفهم المشاركين ويجعل الرحلات أكثر فعالية (صلاح، 2004).

خامساً: الورشات التعليمية

تُعدّ الورشات التعليمية ذات أثر كبير في التدريب أثناء الخدمة، وهي عبارة عن تنظيم تربوي يهدف إلى تنفيذ الاتجاهات الحديثة في حل المشكلات، ويُنظر إلى الورشات التعليمية على أنها تدريب للتزويد بالمهارات وأساليب التي تساعد على التميّز بالحاضر والمستقبل بالمستوى المهني للمعلمين في مجال التربية والتعليم، وتعتمد الورشات التعليمية على البحث والتجريب والاستقصاء (أبو عطوان، 2008).

سادساً: العيادات

هي جلسات يتم عقدها بحيث يخصص المدربون جهودهم لحل مشكلة معينة، ويطبق أسلوب النقاش للمساعدة في الوصول إلى الحل واتخاذ القرارات واكتساب مهارات روح الفريق، وتشكل الرحلات الميدانية، وتمثيل الأدوار، والعروض، أساساً لتشخيص هذا النموذج من التدريب، مع ضرورة مشاركة جميع المدربين الذين لديهم اهتمام مشترك (الخطيب والخطيب، 2006).

سابعاً: التعلم المصغر

هو أحد الأساليب لتنمية المهارات، إذ يقوم على أساس تقسيم المواقف التعليمية إلى مواقف تدريبية صغيرة، مدة كل منها خمس دقائق، ويتم استخدام كاميرات الفيديو لتسجيل العملية التعليمية، حيث يتم عرضها بعد الانتهاء على المعلم المتدرب لمعرفة مواطن أخطائه، كي يعمل على تعديل سلوكه في المرات القادمة، حتى يصل إلى درجة السلوك المتقن (السميع وحواله، 2005).

وباختصار، هي مواقف تدريبية تعليمية مصطنعة تهدف إلى إكساب المعلمين مهارات التدريس بصورة حقيقية مع تقديم تغذية راجعة فورية مما يساعد المعلمين على معرفة أخطائهم وإصلاحها.

ثامناً: التعلم المبرمج

هو أسلوب من أساليب التعلم الذاتي، وقد نبعت فكرة التعلم المبرمج من دراسات وأبحاث علماء النفس السلوكيين حيث يتميز بتقديم المواد التدريبية في خطوات صغيرة، بحيث يتم التدرج من السهل إلى الصعب، وكل خطوة تتطلب استجابة من المتدرب، ويتم مقارنة استجابة المتدرب مع الاستجابة الصحيحة المقننة وتستمر العملية حتى الوصول إلى السلوك المستهدف، وهذا يؤدي إلى انخفاض مستمر في معدل الخطأ نتيجة التعزيز الفوري، ويسير التعلم المبرمج في خط طولي مستقيم حيث لا يتم الانتقال إلى الخطوة الثانية دون إتقان الخطوة الأولى، ويعتمد هذا الأسلوب على الاستجابات المتكررة (الخطيب والخطيب، 2006).

تاسعاً: المؤتمرات

تعد المؤتمرات من أنجح الأساليب لتدريب المعلمين القدامى الذين أصابهم الجمود، لما يحقق لهم المؤتمر من عدم إغفال وضعهم، إلا أن التدريب يتم هنا بصورة غير مباشرة، ويتحدد نجاح المؤتمر بمدى روح الديمقراطية التي تسود، وما تحققه الحرية الكاملة التي تسود البحث والمناقشة وحسن التفاهم والاحترام (الخطيب والخطيب، 2006).

والمؤتمرات عبارة عن اجتماع يعقد لبضعة أيام، ويضم مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية من مدراء ومعلمين ومشرفين، وبعضاً من المسؤولين والمخططين والمختصين التربويين لتداول مشاكل وقضايا تربوية معينة ومناقشتها (أبو عطوان، 2008).

تخطيط لتدريب المعلمين أثناء الخدمة

تعد عملية التخطيط من أوائل المراحل لعملية التدريب فهي التنبؤ بالاحتياجات المستقبلية للعمل التدريبي، ثم رسم خطة لتلبية الاحتياجات، فالتخطيط هو مرحلة التفكير التي تسبق عملية التطبيق حيث يتم اتخاذ القرارات الخاصة بتحديد الأهداف والعناصر اللازمة لتحقيق الأهداف، سواء أكانت أموالاً أم أفراداً أم معدات، والتخطيط لعملية التدريب يلزم القيام بتحديد الأهداف القريبة والبعيدة، والخطة تعمل على ترجمة هذه الأهداف.

خطوات تخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة

1- تحديد الاحتياجات التدريبية

ويقصد بها تحديد سلوك أو أداء الذي نسعى إلى تغييره أو تطويره حتى يصبح لائقا بشغل وظيفته، ويتم تحديد حاجات المتدربين المختلفة من خلال استمارات استطلاع الرأي والاستبانات والمقابلات التي تحصل من فترة إلى أخرى للتعرف إلى الواقع التعليمي (خليل، 2013).

2- تحديد أهداف البرنامج التدريبي

تعد الاحتياجات التدريبية هي الأساس لتحديد الأهداف التدريبية وتستند الأهداف التدريبية إلى فلسفة المؤسسة التربوية والاجتماعية، ويقوم على أساس نفسي سليم (أبو عطوان، 2008).

ومن الضروري أن تتصف الأهداف التدريبية بما يأتي:

- 1- التكامل والاتساق: وهي تدل على ارتباط الأهداف مع المهمة الأساسية لبرنامج التدريب.
- 2- الواقعية: الأهداف واقعية من السهل تطبيقها من ناحية عملية على أرض الواقع.
- 3- الوضوح: إنّ توضيح الأهداف وتحديدها يساعد برامج التدريب على التركيز في الاتجاه الذي ينبغي للمتدربين أن يسيروا صوبه.
- 4- القابلية للقياس: أن تكون الأهداف صريحة، وتسمح بالاختبار الملائم لقياس مدى التحقق.
- 5- المقبولية: مدى رضى المتدربين عن تلك الأهداف.
- 6- المسؤولية: هي متابعة سير الأهداف وحركتها بالاتجاه الصحيح.

3- تحديد الفئة المستهدفة من المعلمين المتدربين

يتم تحديد شريحة المعلمين المراد تدريبهم في ضوء احتياجاتهم المهنية والأكاديمية والذي يتم في إطار الإمكانيات المتاحة والتي تتوكل مع عمر، وجنس، وكفاءة المعلم المتدرب،

ويتطلب هذا الإعداد العديد من الدورات التدريبية، أو خطة تدريبية طويلة المدى ولكي تحقق، البرامج أهدافها يجب أن لا يتجاوز عدد المعلمين المتدربين (20-25) متدرّباً (أبو عطوان، 2008).

4- تحديد محتوى المادة التدريبية

يشتمل محتوى البرامج على سلسلة من الحقائق والمفاهيم والقوانين والمبادئ والمهارات الأدائية العلمية والفكرية، والقيم الاجتماعية، والدينية، والإنسانية التي تتبناها المؤسسات التعليمية والتفاعل الحاصل معها ومع المدربين والمتدربين يحقق أهداف البرنامج التدريبي المحدد مسبقاً (دار الطفل العربي، 1992)

ويتم تحديد محتوى البرامج التدريبية من خلال الأهداف الواضحة، ومن واقع المستوى المهني والأكاديمي والثقافي للمعلمين، ومن خلال المستوى المهني والأكاديمي والثقافي الذي نسعى للوصول إليه (أبو عطوان، 2008).

5- تحديد أساليب التدريب

يتم تحديد واختيار الأساليب التدريبية بناء على كل برنامج تدريبي وفق آراء الخبراء، وهناك اتساق بين المحتوى التدريبي وأسلوب التدريب المتبع (الطعاني، 2000).

6- تحديد الوسائل التعليمية

يجب على المصمم التدريب أن ينتبه إلى الوسائل التعليمية الواجب استخدامها، وتحديد الوقت المناسب، ومن أهم الوسائل المستخدمة:

1- الأجهزة: فهناك العديد من الأجهزة التكنولوجية، ومنها الحاسوب والهاتف والفيديو.

2- المختبرات: الفيزياء، والكيمياء، والحاسوب.

3- وسائل الإيضاح: المجسمات، والصور، والحقائب التعليمية.

4- المكتبات.

7- الإمكانيات البشرية

إن كفاءة القائمين ومدى قدراتهم واتباعهم الأسلوب العلمي في التخطيط والتدريب وتنظيمه، يلعب دوراً إما في إنجاح أو انهيار العملية التدريبية، ومن أهم المقومات التي يجب أن تتوفر في المدرب هي القيادة والقدرة على السيطرة، والمقدرة على إيصال المفاهيم والمعلومات للمتدرب من خلال استخدام وسائل الإيضاح.

8- الإمكانيات المادية

وتشمل جميع النفقات التي يحتاجها البرنامج من أماكن تدريب مناسبة، و وقت البرنامج الذي يناسب الموضوع ويراعي الحاجات.

إن الإمكانيات المادية المتوفرة تساهم إلى حد كبير في نجاح التدريب، و وزارة التربية والتعليم، أو المديریات، أو منح دولية هس المسؤولة عن الميزانية (الأحمد، 2005).

9- تنفيذ البرامج التدريبية

وعملية التنفيذ تقسم إلى ثلاث مراحل:

أولاً: إجراءات ما قبل التنفيذ:

1- تحديد أيام التدريب ومواعيدها.

2- تحديد القاعات وموقع الزيارات الميدانية.

3- إعداد الاختبارات وتحديد مواعيدها.

ثانياً: إجراءات أثناء التنفيذ:

1- المتابعة اليومية لتنفيذ البرنامج.

2- متابعة حضور المتدربين.

3- الاهتمام بالقاعات ونظافتها.

4- العمل على حل المشكلات الطارئة.

5- عمل اختبارات نهاية البرنامج.

ثالثاً: إجراءات بعد التنفيذ:

1- تفريغ البيانات الواردة.

2- تحليل النتائج.

3- تصحيح أوراق الامتحانات.

4- عمل تقرير شامل عن البرنامج (أبو عطوان، 2008)

10- مرحلة التقييم

والتقييم عملية معقدة ومستمرة تهدف إلى لقياس على ما تم تحقيقه من الأهداف والنتائج التي اكتسبها المعلمون المتدربون نتيجة اشتراكهم في البرنامج التدريبي، ويستخدم في ذلك عدة أدوات منها الاستقصاءات و الملاحظ والتقارير والاختبارات (أبو النصر، 2008).

11- مرحلة المتابعة

هي مرحلة استمرارية لا تنتهي بانتهاء البرامج، بل تعتمد إلى أبعد من ذلك، فتتم المتابعة في الميدان للاطلاع على أثر البرامج، ومستوى التقدم في الأداء، وتتم المتابعة بواسطة مدراء الدارس والمشرفين التربويين.

2.1.2 تطور تدريب المعلمين أثناء الخدمة

من الطبيعي أن تكون قضية إعداد المعلمين وتأهيلهم من القضايا التي تشكل هاجسا لدى مؤسسات التطوير التربوي التابعة لمؤسسات التعليم العالي في عدد من دول العالم (نحاس، 2004).

فالتعليم يجب أن يساعد المعلم والطالب أن يعيش حياته بقدرات وثقة عاليتين، ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا إذا توفر له جودة التعليم، ففي كانون الأول من عام 2002، أقرت الجمعية العمومية للأمم المتحدة بالقرار رقم 254157 بمشروع التعليم من أجل التنمية المستدامة، ويقصد به أن التعليم هو الذي يعطي الناس القدرة على الرؤية المستقبلية، ومواجهة المشاكل وحلها وإعطاء القيم والمبادئ لديمومة التطور (أبو دقة وعرفة، 2007).

وعلى الصعيد الفلسطيني فيحتل التدريب مكانة مهمة في المؤسسات الإدارية، إلا أنه يحتل مكانة خاصة في القطاع التربوي، نظراً لأهميته من أجل تغطية جوانب النقص في المتطلبات النظرية والعملية الخاصة بمهنة التعليم لدى المعلمين نتيجة الاختلاف الحاصل في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وقد أدى هذا إلى اختلاف كفايات الخريجين، لذا حرصت السياسة التربوية على الربط بين التعليم ومتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية لرفع المستوى التعليمي والثقافي للكوادر البشرية (عطوى، 2001).

واقع تدريب المعلمين في فلسطين

وقعت فلسطين عام 1948 تحت الاحتلال اسرائيل، إذ أخرج آلاف الفلسطينيين من أراضيهم، وأصبحت الإدارة المصرية تشرف على التعليم بشكل عام في غزة، والإدارة الأردنية في الضفة، وقامت جمعية أصدقاء الأمريكية (كويكرز) بمساعدة اللاجئين الفلسطينيين بمجهودات فردية واهتمت بشكل قليل بالتعليم حتى العام 1950، وبعدها باشرت وكالة الغوث الدولية عملها بعد العام 1950 وذلك بهدف تأمين الإغاثة المباشرة للاجئين الفلسطينيين في مناطق الضفة وقطاع غزة، وبدأ تدريب المعلمين في قطاع غزة في العام 1951 إذ تم عقد دورات تدريبية

لتأهيل وإعداد المعلمين الذين كانت مؤهلاتهم محصورة بين حملة شهادة السابع الابتدائي إلى الأول الثانوي مع عدد قليل من حملة الشهادة الثانوية والجامعية، وفي العام 1958 تم إنشاء أول معهد لتأهيل المعلمين في غزة (أبو عطوان، 2008).

تسلمت السلطة الفلسطينية مهام التعليم في فلسطين في العام 1994 وعملت على تشكيل وزارة التربية والتعليم، وفي العام 1996 تم تشكيل وزارة جديدة باسم وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وفي العام 2004 تم دمج الوزارتين في وزارة واحدة حملت اسم (وزارة التربية والتعليم العالي)، وقامت الوزارة بإعداد خطة طارئة بعد تسلمها نظاماً تربوياً مدمراً على مستويي البنية التحتية والطاقات التربوية، وفي الوقت نفسه أخذت بإعداد وتوفير متطلبات خطة وطنية شاملة للتعليم، وذلك بالاستفادة من تجارب الدول العربية والأجنبية، حيث قامت الوزارة بإعداد خطة خمسية تطويرية (2000-2005) بنيت على أساس دراسة للقطاع التربوي والتعرف إلى جوانبه وأبعاده المختلفة، ونقاط القوة والضعف فيه، ويعد الاجتماع السادس للجنة المشتركة بين السلطة الفلسطينية واليونسكو والمنعقد في باريس في شهر تموز من العام 2004 حجر الزاوية لتطوير التعليم في فلسطين، حيث تمخض الاجتماع عن مبادرة لتأهيل المعلمين، وقد تبنت الحكومة النرويجية تمويل المشروع في العام 2006 ويهدف إلى وضع استراتيجية وطنية شاملة لتأهيل المعلمين وتقوية قدرات الأشخاص المتخصصين بتأهيل المعلمين (وزارة التربية والتعليم العالي، 2008).

وتبين استراتيجية إعداد المعلمين في فلسطين 2008 تطلعات وزارة التربية والتعليم لإحداث تحسينات مهمة ودائمة في نوعية التعليم في فلسطين من خلال رفع مستوى مهنة التعليم وبرامج إعداد المعلمين وتأهيلهم، وتتمثل إحدى الأدوات الرئيسية لتحقيق هذا التحسن في المعايير المهنية للمعلمين الجدد (وزارة التربية والتعليم العالي، 2012).

منهجية إستراتيجية الوطنية لتأهيل المعلمين

اعتمدت عملية تطوير الإستراتيجية الوطنية لتأهيل المعلمين على العمل من خلال لجنتين: الأولى: هي اللجنة المرجعية التي بدأت عملها بتاريخ 2007/4/7 والمكونة من

14عضوا من وزارة التربية والتعليم العالي، والجامعات ومؤسسات المجتمع المدني والأونروا والمنسق الوطني للاستراتيجية، وعقدت خمسة عشر اجتماعا، وخلال الاجتماعات تم تحديد مكونات الاستراتيجية، ومناقشة كل مكون على حدة، ومن ثم الخروج في التوصيات، ويقدم المنسق الوطني وطاقم عمل اللجنة دراسات وصفية وإحصائية وميدانية قصيرة حول الوضع القائم، وتقديم التقارير حول عملها للجنة الاستشارية من أجل الأخذ بالتغذية الراجعة والتوصيات المقدمة من الأعضاء، الثانية: اللجنة الاستشارية لتأهيل المعلمين التي بدأت عملها بتاريخ 2007/6/23 والمكونة من 35عضوا من وزارة التربية والتعليم العالي حيث عقدت ثلاث اجتماعات، تم خلالها مناقشة التقارير المقدمة من اللجنة المرجعية لتقديم الملاحظات والتغذية الراجعة اللازمة، وتم إرسال مسودة الاستراتيجية في 2007/10/20 الى 93 شخصية فلسطينية أو ذات علاقة بالموضوع، وكما أرسلت نسخة إلى اللجنتين المرجعية والاستشارية للتعديل الختامي، وتم تقييم الاستراتيجية من قبل خبيرين تربويين أحدهما من جامعة النرويج، والآخر من المعهد الدولي للتخطيط في باريس التابع لليونسكو (وزارة التربية والتعليم العالي، 2008).

الهدف العام للإستراتيجية

تهدف إلى تطوير كادر كفاء من المعلمين المؤهلين من أجل تحسين فرص التعلم للطلبة كافة في المدارس الفلسطينية.

تأهيل المعلمين أثناء الخدمة في فلسطين

تعمل العديد من الجهات في مجال تأهيل المعلمين أثناء الخدمة وعلى رأسهم وزارة التربية والتعليم العالي (الإدارة العامة للإشراف والتدريب بما تشمله من المشرفين وتربويين مركزيين ومشرفين في مديريات التربية والتعليم المختلفة وبعض المديرين والمعلمين، والمعهد الوطني للتدريب التربوي وبعض الإدارات الأخرى) ومؤسسات التعليم العالي (بما فيها من الكليات المختلفة ودوائر التعلم المستمر ووكالة الغوث وبعض الأنظمة في المدارس الخاصة) ومؤسسات المجتمع المدني المتخصصة بالتربية، وتم اعتماد نمط التدريب داخل المدرسة من

خلال برنامج المدرسة (وحدة تدريب) مما أتاح الفرصة لتدريب وإعداد كبيرة من المعلمين، حيث تم تدريب 500 مدير مدرسة سنويا بواقع 30 ساعة تدريب وحوالي 400 مشرف تربوي سنويا بواقع 30 ساعة تدريب، فعلى سبيل المثال تم خلال دورة بعنوان (المحتوى والأساليب) تدريب حوالي 25000 معلم بواقع 30 ساعة تدريب، وذلك في الفترة من (1999-2006).

تبنّت وزارة التربية والتعليم العالي الخطة الخمسية الثانية (2007-2011) والتي تنص على سياسة تطوير واعتماد استراتيجية موحدة لتدريب الكادر التعليمي والإداري على مختلف المستويات، ثم تم تأسيس معهد التربية كمشروع مشترك بين اليونسكو والأونروا بهدف الارتقاء بنوعية التعليم وتدريب العاملين في قطاع التعليم في أثناء الخدمة، وينفذ معهد التربية برامج تدريبية من خلال مركز التطوير التربوي في الميادين الخمسة (الضفة، وقطاع غزة، والأردن، ولبنان، وسوريا)، حيث أنشئ مركز التطوير التربوي في غزة عام 1974 وفي الضفة 1980، ويعمل المركز على تحسين العاملين وتأهيلهم في مجال التربية والتعليم، سواء أكانوا معلمين أم مدراء أم مشرفين أم مرشدين من خلال توفير فرص تدريب أثناء الخدمة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2008).

المعايير المهنية للمعلمين

منذ أن تولت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية مسؤولية الإشراف على التعليم كان لديها رؤية خاصة، والتي تنص على "تهيئة إنسان فلسطيني يعتز بدينه وقومته ووطنه وثقافته العربية والإسلامية ويسعى للمعرفة والإبداع، ويتفاعل بإيجابية مع متطلبات التطور العلمي والتكنولوجي، وقادر على المنافسة في المجالات العلمية والعملية، ومنفتح على الثقافات والاسواق الإقليمية والعالمية، وقادر على بناء مجتمع يقوم على المساواة بين الجنسين والتمسك بالقيم الإنسانية والتسامح الديني والنهوض بنظام التعليم العالي الذي يتميز بسهولة الالتحاق به، وتنوع برامجه، وتعدد مستوياته، ومرونته، وكفاءته، وفعاليته، واستدامته، واستجابته للاحتياجات المحلية وجودته" (وزارة التربية والتعليم العالي، ص7، 2012)، إن هذه الرؤية الطموحة تحتاج

إلى معلم جديد، بأدوار جديدة وضمن معايير معينة وذلك باعتماد وإقرار معايير لجودة التعليم في المنظومة التربوية، التي تقوم على تعليم يتمركز حول الطالب، ويبنى شخصيته المتكاملة، وينمي إبداعاته، ويرقى بقدراته، ويعزز من مكانة المعلم المهنية والاجتماعية، والمشاركة المجتمعية في المسؤولية عن التعلم، كما أنه يواكب التطور التكنولوجي والعلمي، ويستطيع أن يواجه التحديات والظروف والأزمات الطارئة.

قد تم إصدار هذه المعايير عن "هيئة تطوير مهنة التعليم"، وهي هيئة مؤلفة لهذا الغرض غير حكومية تضم في عضويتها تربويين وأساتذة جامعات ومختصين ومستشارين من فلسطين، وقد مر عملها عبر مراحل متعددة، حتى تم اعتماد صيغ مناسبة للمعايير موزعة على مجالات ثلاثة، وهي: مجال المعرفة والفهم، ويتعلق بكفاءة المعلم المعرفية وامتلاكه للمعرفة وتطورها ضمن السياقات الاجتماعية والتاريخية والثقافية، ومجال المهارات المهنية، والتي توضح قدرة المعلم على ترجمة المعيار الأول إلى ممارسات مهنية صحيحة ومدروسة، لتحقيق الغرض من عملية التعليم، وأما المجال الثالث، فيبين الاتجاهات المهنية والقيم، وينبع من منظومة القيم التربوية والأخلاقية التي يجب أن يتحلى بها المعلم خلال تأدية واجبه المهني على أكمل وجه، وقد تعددت هذه المعايير لتصل إلى أربعة وعشرين معياراً (محمد، 2012).

فالمعيار عبارة يتسند إليها في الحكم على جودة في ضوء ما تضمنته هذه العبارة من وصف للسلوك والممارسات التي تعبر عن قيم أو اتجاهات أو أنماط تفكير أو قدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات باعتبارها خطوطاً إرشادية تمثل المستوى النوعي للأداء (وزارة التربية والتعليم العالي، 2012، ص2).

لقد بينت هذه المعايير مستويات لأداء المعلم بجمل واضحة مدركة معانيها، وواقعية، وقابلة للقياس، وقد شملت مستويات خمسة متدرجة من المستوى الممتاز إلى المستوى غير المرضي، وما بينهما من جيد وجيد جداً ومرض، ووصفت بعبارات لا تحتمل التأويل طبيعة أداء المعلم في كل مستوى من هذه المستويات حسب المجالات الثلاثة، وهي: المعرفة والفهم، والمهارات المهنية، والاتجاهات والقيم، ليكون أداء المعلم متكاملًا وشاملاً للجوانب الثلاثة في

عملية التعليم، لقد شملت هذه المعايير كثيرا من القضايا التعليمية اللازمة، فكان المنهاج وفلسفته والمعرفة فيهما أول تلك المعايير، والتعامل مع المحتوى التعليمي وهضمه جيدا من قبل المعلم وتقديمه بصورة فاعلة بطرق مؤثرة تحدث تغييرا لدى الطلبة، وما قد يضيفه المعلم بخبرته ومعرفته الواسعة على هذا المحتوى، لتظهر شخصية المعلم المبدع الذي يتجاوز حدود المحتوى التعليمي إلى ما وراء ذلك من أسئلة مجتمعية وفكرية أو فلسفية، لتساعد على بناء عقلية الطالب المفكرة التي تبتعد عن المسلمات.

وأشارت تلك المعايير كذلك إلى ضرورة الأخذ بالحسبان لخصائص النمائية للمتعلمين خلال عملية التعليم، فكل مرحلة نمائية مميزاتها العقلية والسيولوجية، والتي تؤثر في عملية التلقي والتدريس، ومن هنا تأتي ضرورة موازنة المحتوى التعليمي مع هؤلاء الطلبة، ومواءمة الأساليب والوسائل المستخدمة لتكون حسب قدرات الطلبة واحتياجاتهم (محمد، 2012).

المعايير المهنية للمعلم

المجال الأول: المعرفة والفهم

- 1- يمتلك معرفة بفلسفة المنهاج الفلسطيني وأهدافه وخطوطه العريضة.
- 2- يمتلك معرفة وفهما بالمحتوى الدراسي للمرحلة التي يدرسها، وطرائق إثرائه.
- 3- يمتلك معرفة وفهما بطرائق تعلم الطلبة، وفق قدراتهم وخصائصهم النمائية.
- 4- يمتلك معرفة وفهما بكيفية تدريس التخصص، وفق قدرات الطلبة واحتياجاتهم.
- 5- يمتلك معرفة وفهما بمتطلبات تعليم التخصص العمودية والأفقية.
- 6- يمتلك معرفة وفهما بكيفية ربط التخصص بمواضيع وحقول مختلفة وبشكل تكاملي، ضمن سياقات متعددة.
- 7- يمتلك معرفة وفهما بأسس القياس والتقويم التربوي.

8- يمتلك معرفة بأساسيات اللغة العربية، والمعرفة الرياضية والعلمية، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT).

9- يمتلك معرفة بظروف الطلبة على تنوعها، وطرائق التعامل معها.

المجال الثاني: المهارات المهنية

10- يعد الخطط التعليمية واضحة المعالم والهداف ويطورها، مراعي الفروق الفردية بين الطلبة.

11- يوفر بيئة تعليمية آمنة وداعمة لعملية التعلم والتعليم.

12- يوفر مناخا تعليميا يمتاز بالمرونة والابتكار والتحفيز المستمر على التفكير الناقد والإبداع.

13- يوظف المصادر التعليمية والوسائل التعليمية في العملية التعليمية.

14- يربط موضوع تخصصه بموضوعات مختلفة، وبسياق اجتماعي وثقافي مرتبط بحياة الطالب وواقعه.

15- ييسر عملية التعلم والتعليم لتمكين الطلبة من بناء المعرفة وتقييمها وتأملها بطرائق تساعدهم في أن يكونوا متعلمين مستقلين.

16- يوظف التقويم التربوي بأنواعه بشكل مستمر باعتباره جزءا أساسيا من عملية التعلم والتعليم.

17- يقوم ممارساته التعليمية وفق تغذية راجعة وارادة من العناصر البشرية ذات العلاقة.

18- يوظف الاتصال والتواصل في العملية التعليمية.

19- يوظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية.

المجال الثالث: الاتجاهات المهنية والقيم

- 20- يلتزم بتيسير عملية التعلم لجميع الطلبة.
- 21- يلتزم بمساعدة الطلبة على إبراز قدراتهم ومواهبهم المختلفة لتعزيز ثقتهم بأنفسهم.
- 22- يتأمل بصورة ذاتية وجماعية في ممارساته التعليمية، وقيمتها لتلبية احتياجاته المهنية.
- 23- يلتزم بالتعاون والتواصل مع ذوي العلاقة لتطوير نوعية التعليم.
- 24- يلتزم بقواعد السلوك و أخلاقيات المهنة (وزارة التربية والتعليم، ص12، 2011)

3.1.2 تجارب عالمية معاصرة في تدريب المعلمين

تعتني البلدان المتقدمة في الأنظمة التربوية وبشكل خاص بإعداد المعلمين وتدريبهم ورعايتهم مع اختلاف في الدرجة والفعالية وتسعى الرفع مستوى أدائهم وزيادة فعاليتهم وتحسين أوضاعهم الإقتصادية والاجتماعية.

تجربة المملكة المتحدة في تأهيل المعلمين أثناء الخدمة

لقد عيّنت المملكة المتحدة (بريطانيا) في تدريب المعلمين أثناء الخدمة وقدمت نموذجاً يحتذى به في هذا المجال، ففي العام 1860 بدأ التدريب في المملكة المتحدة (H.G.Dent, 1977).

ويحتوي برنامج التدريب على دراسات تربوية عامة بجانب التدريب العملي، وفي نهاية البرنامج يُمتحن المتدرب امتحاناً نهائياً يؤهله للحصول على شهادة المعلم (Hewett, 1981).

تتنوع برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في المملكة المتحدة ومن أهمها:

- 1- البرامج القصيرة: برامج تدريبية تحويلية وتنشيطية قصيرة.
- 2- البرامج الطويلة: هي التعلم المفتوح والدراسات العليا (ابوعطوان، 2008).

تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في تدريب المعلمين أثناء الخدمة

تشكلت اللجنة الوطنية للتعليم من أجل مستقبل أمريكا في العام 1994، وفي العام 2006 وضعت لها هدفاً وهو توفير معلمين أكفاء مؤهلين لجميع المتعلمين الأمريكيين، وبناءً على ذلك فقد تمت إعادة تنظيم معهد اعداد المعلمين وتوفير منهاج له ذي مستوى رفيع (الأحمد، 2005).

وكانت مهمة المركز القيام بتدريب المعلمين أثناء الخدمة من أجل تكوين مهارات متكاملة تناسب عملية التدريس، ويتم تنفيذ البرامج التدريبية خلال فترة الإجازة الصيفية، أو أثناء العام الدراسي، أو بعد انتهاء اليوم الدراسي بالمساء.

وتتسم برامج تدريب المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية بالتنوع والاختلاف، ومن

هذه البرامج:

- برنامج مهنة عامة.
- برامج تعالج مشكلات خاصة.
- برامج تأهيل.
- برامج تدريب المعلمين الجدد.
- برامج عملية.
- برامج المناهج وطرق التدريس.
- برامج الكفايات التعليمية (ابو عطوان، 2008).

تجربة فنلندا في تأهيل المعلمين أثناء الخدمة

يخضع معلمو المدارس الأساسية والثانوية إلى ثلاثة أيام السنة للتدريب في أثناء الخدمة.

تجربة النمسا في تأهيل المعلمين أثناء الخدمة

يكون التدريب إلزاميا في حالة تعديل المناهج والخطط الدراسية وإلا فإن هذا التدريب يكون طوعيا.

تجربة ألمانيا في تأهيل المعلمين أثناء الخدمة

أصدرت المانيا قوانين تلزم جميع المعلمين في التدريب أثناء الخدمة من اجل مواكبتهم التطورات في مجال عملهم، ولرفع كفاءاتهم.

تجربة اليابان في تأهيل المعلمين أثناء الخدمة

يتم تعيين المعلمين الجدد في جميع المراحل التعليمية بشكل مؤقت، ويعتبرون في فترة التدريب، كما يلزمون في السنة الأولى من مباشرة التعليم على حضور تدريب أثناء الخدمة لمدة عشرين يوماً تحت إشراف التربية والإدارة المحلية.

وفي العام 1983 تم إلزام المعلمين الذين قضوا في التعليم ثلاث سنوات في بالالتحاق في التدريب لمدة ثلاثة أيام لتطوير مهاراتهم (الأحمد، 2005)

2.2 الدراسات السابقة

تناولت العديد من البحوث والدراسات علاقة تأهيل المعلمين أثناء الخدمة من عدة زوايا، وقد استعرضت الباحثة عددا من الدراسات التي تم تطبيقها في بيئات تربوية محلية وعربية وأجنبية مختلفة. وهي مقسمة إلى: دراسات محلية وعربية، وأخرى أجنبية بحسب الآتي:

1.2.2 الدراسات المحلية

دراسة عفونة وحباب وصالحة (2014) هدفت هذه الدراسة إلى عرض واقع تجربة جامعة النجاح الوطنية في توظيف التكنولوجيا في برنامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة، وذلك من خلال تحليل وصفي لمدى اندماج ومشاركة المعلمين المتدربين في البرنامج الإلكتروني مودل

Moodle وتحليل مضمون محتوى مشاركات المعلمين المتدربين الالكترونية كماً ونوعاً، وتقييم التجربة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والمعلمين المتدربين.

وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال استخدام أربع أدوات لجمع البيانات وهي المقابلة الشخصية: وهي مقابلة 10 من أعضاء الهيئة التدريسية وهم جميع المشاركين في برنامج دبلوم التأهيل التربوي، واستمارة المعلمين، واستمارة تحليل المحتوى و تحليل التقارير الاحصائية التي تم استخراجها من خلال نظام ادارة التعلم (مودل).

دراسة شقور(2012) هدفت الدراسة التعرف إلى واقع الإعداد التربوي للمعلم الفلسطيني في مجال تكنولوجيا التعليم من وجه نظر معلمي المدارس في محافظة نابلس.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة (545) معلماً ومعلمة، وكانت أداة الدراسة استبانة مكونة من (23) فقرة مقسمة على خمسة مجالات. وقد بينت النتائج أن في الأجهزة والتسهيلات التكنولوجية في برامج إعداد المعلمين تقديراً من قبل المبحوثين وذلك لمساقات تكنولوجيا التعليم في الإعداد المهني لطلبة ولم يكن هناك أثر لمتغير الجنس في تقييم المعلم الفلسطيني لبرامج إعداد المعلم في مجال تكنولوجيا، التعليم بينما كان هناك أثر لمتغير الخبرة في هذا التقييم.

ومن أهم التوصيات: التأكيد على الجوانب والتطبيقات العملية في مساقات مجال تكنولوجيا التعليم في برامج إعداد المعلمين، والعمل على توفير الأجهزة والأدوات والمواد والتسهيلات الخاصة لمساقات تكنولوجيا التعليم.

دراسة حماد وبههاني (2011) هدفت الدراسة التعرف إلى اتجاهات المعلمين الحكوميين نحو الدورات التدريبية المقدمة لهم أثناء الخدمة من وزارة التربية والتعليم في محافظات غزة، وفقاً للمحاور التالية: (محتوى البرامج التدريبية - مدربي البرامج - البيئة التدريبية - وقت تنفيذ البرامج التدريبية)، ومعرفة أثر المتغيرات التالية (الجنس - المرحلة التعليمية - المؤهل العلمي - سنوات الخدمة).

وبلغت عينة الدراسة (314) معلما ومعلمة في محافظة غزة، وكانت أداة الدراسة استبانة تكونت من أربعة مجالات و(46) فقرة، وتوصل الباحثان من خلال تحليل الاستبانة الى أن اتجاهات المعلمين الحكوميين نحو الدورات التدريبية المقدمة لهم أثناء الخدمة من وزارة التربية والتعليم العالي بمحافظة غزة اتجاهات إيجابية نحو محوري (محتوى البرامج التدريبية - و تدريبي البرامج التدريبية) واتجاهات محايدة نحو محوري (البيئة التدريبية- ووقت تنفيذ البرامج التدريبية) والمجموع الكلي للمحاور الايجابية.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو الدورات التدريبية أثناء الخدمة تبعا للمتغيرات التالية:(الجنس - المؤهل العلمي - سنوات الخدمة)

توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المرحلة التعليمية لصالح الأساسية فقط في المجال الثالث وهو البيئة التدريبية، أما بقية المجالات والمجموع الكلي للمجالات فلا توجد فروق في اتجاهات المعلمين نحو الدورات التدريبية أثناء الخدمة.

دراسة العاجز والأشقر واللوح (2010) هدفت الدراسة الكشف عن واقع عملية تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة في محافظات غزة وتمّ التوصل إلى السبل الكفيلة بتطوير هذه البرامج بما يمكن المعلمين والمعلمات الاستفادة منها والوقوف على البرامج التدريبية لتدريب المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة، ومدى ملاءمته لاحتياجاته، ورفع مستوى الأداء لديه.

وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال إعداد استبانة مكونة من خمسة مجالات ومن(46) فقرة، واشتملت عينة الدراسة على (٥٨٠) معلماً ومعلمة في المدارس الثانوية في محافظات غزة.

وتبين من نتائج هذه الدراسة أن هناك حاجة إلى برامج تدريب المعلمين والمعلمات و إلى وجود أهداف محددة سلفاً، لأن وجود هذه الأهداف يساعد على نجاح هذه البرامج، وبالتالي تطوير أداء المعلمين والمعلمات المشاركين فيها.

إنّ حاجة برامج تدريب المعلمين والمعلمات إلى التخطيط لها، يكون منطلقاً من واقع العملية التعليمية، ومن احتياجات المتدربين المختلفة، وأهمية مشاركة المعلمين في كافة عمليات البرنامج من تخطيط ومشاركة في التنفيذ ومشاركة في التقويم والمتابعة.

وأظهرت الدراسة أنه يمكن الوصول إلى سبل تطوير البرامج التدريبية للمعلمين، وذلك إذا ما تمّ الأخذ بعدد من الاعتبارات من أهمها:

تناسب الموضوعات التي تعرض على المعلمين والمعلمات، وتكامل عناصرها، ومناسبتها لمؤهلات المعلمين المختلفة، وخبراتهم، وإيجاد أنشطة اختيارية، كل ذلك يثير الدافعية لديهم لحضور البرامج التدريبية التي تعالج احتياجاتهم ومشكلاتهم.

دراسة أبو سالم (2010) هدفت الدراسة التعرف إلى المعوقات التي تواجه تدريب معلمي التربية الرياضية أثناء الخدمة في غزة، والتحقق عما إذا كان يوجد فروق في بعض المتغيرات "الجنس، الخبرة، المؤهل" في المعوقات التي تواجه المعلمين أثناء تدريبهم في الخدمة.

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (167) معلماً ومعلمة، وكانت أداة الدراسة استبانة تكونت من خمسة مجالات و(76) فقرة، وكان من أهم النتائج التي توصل إليها الباحث:

بالنسبة للطلبة والمعلمين التأكيد على أهمية التربية العملية (التدريب الميداني) من خلال المتابعة والتقويم الفعال.

أن تعد برامج التدريب أثناء الخدمة إعداداً شاملاً متكاملًا، وأن تؤخذ في عين الاعتبار آراء كل المعلمين في تخطيط هذه البرامج وتقويمها وتنفيذها.

دراسة أبو سويرح (2009) هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي قائم على التصميم التعليمي في ضوء الاحتياجات التدريبية، وقياس أثر البرنامج التدريبي في تنمية بعض المهارات التكنولوجية لدى معلمي التكنولوجيا، وتكونت أدوات الدراسة من استبانة تحديد الاحتياجات

التدريبية، حيث تكونت من أربعة مجالات، ومن (36) فقرة، بالإضافة إلى اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة.

استخدم الباحث في هذه الدراسة ثلاثة مناهج تكاملت مع بعضها، وهي المنهج الوصفي التحليلي والمنهج البنائي، والمنهج التجريبي، واشتملت الدراسة على عينتين هما: عينة تحديد الاحتياجات التدريبية، حيث اشتملت على (80) معلماً ومعلمة لتحديد الاحتياجات التدريبية، والعينة التجريبية واشتملت على (18) معلماً ومعلمة. وتوصلت الدراسة الى العديد من النتائج ومنها:

قام الباحث بوضع قائمة المهارات التكنولوجية الواجب توافرها لدى معلّمي التكنولوجيا، التي تكونت من (4) محاور رئيسية هي: المهارات الكهربائية والإلكترونية (73) مهارة، مهارات الرسم والإشارات (72)، مهارات الفك والتركيب (66)، المهارات الحاسوبية (10) موضوعات رئيسية.

قام الباحث بترتيب الاحتياجات التدريبية حسب الأوزان النسبية للمحاور الآتية: المرتبة الأولى محور "الكهرباء والإلكترونيات" بوزن نسبي (63.19%)، ثم محور "المهارات الحاسوبية" المرتبة الثانية بوزن نسبي (59.46%)، ثم محور الفك والتركيب" في المرتبة الثالثة بوزن نسبي (57.14%) ثم محور " الرسم والإشارات" حيث جاء في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (49.81%).

وقد توصل الباحث إلى وجود جدوى لتطبيق البرنامج التدريبي القائم على التصميم التعليمي في ضوء الاحتياجات التدريبية لتنمية بعض المهارات التكنولوجية لدى معلّمي التكنولوجيا.

دراسة أبو عطوان (2008) هدفت الدراسة إلى الكشف عن أبرز معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة في محافظات غزة والتعرف إلى سبل التغلب على معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة في محافظات غزة.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بتصميم استبانة مكونة من عشرة مجالات ومن (50) فقرة، وتم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من (485) معلماً ومعلمة، ومن أهم النتائج التي توصل اليها:
أقر (69.9%) من عينة الدراسة بوجود معوقات لتدريب المعلمين أثناء الخدمة في محافظات غزة.

بالنسبة للمعوقات التي تتعلق بالحوافز المادية والمعنوية: فقد أظهرت النتائج أن نسبة عالية من المستجيبين بلغت (86.8%) أقرت بوجود معوقات في هذا المجال، وكان أعلاها ندرة تقديم الوزارة لحوافز مادية ومعنوية للمعلمين المتدربين.

بالنسبة للمعوقات التي تتعلق بالاحتياجات التدريبية: فقد أظهرت النتائج أن نسبة عالية من المستجيبين بلغت (74.3%) أقرت بوجود هذه المعوقات، و كان المعوق الأول، "نادراً ما يؤخذ برأي المعلمين في احتياجاتهم التدريبية".

بالنسبة للمعوقات التي تتعلق بتوقيت البرامج التدريبية: فقد أظهرت النتائج أن نسبة عالية من المستجيبين بلغت (71.3%) لديهم معوقات في هذا المجال و كان أعلاها تعارض وقت التدريب مع توقيت العمل في المدرسة.

ضرورة تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين المتدربين، وذلك لحفزهم علي الإقبال علي التدريب.

أخذ رأي المعلمين في احتياجاتهم التدريبية والتعليمية من خلال دراسة مسحية شاملة لاحتياجات المعلمين التدريبية.

اختيار الوقت المناسب للتدريب بحيث لا يتعارض مع توقيت العمل في المدرسة.

دراسة بركات (2005) هدفت الدراسة الى معرفة تأثير الدورات التدريبية التأهيلية التي يلتحق بها المعلم أثناء الخدمة في امتلاكه وممارسته للكفايات اللازمة للتدريس واتجاهه نحو المهنة.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإجراء دراستين على عينتين مستقلتين: الأولى تمت على عينة استطلاعية مكونة من (55) معلماً ومعلمة، والأخرى تمت على العينة الأساسية (347) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من المدارس الحكومية الأساسية والثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم. فقد كانت إدارة الدراسة مكونة من أداتين وهما: قائمة الكفايات التدريسية ومقياس الاتجاه نحو مهنة التعليم.

وقد توصل الباحث الى وجود أثر جوهري لهذه الدورات التدريبية في مدى ممارسة المعلمين لهذه الكفايات.

عدم وجود فروق جوهرية في اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس يمكن عزوها إلى التحاقهم في هذه الدورات التدريبية أثناء الخدمة.

ليس هناك فروق جوهرية لمدى امتلاك وممارسة المعلمين للكفايات اللازمة للتدريس يمكن عزوها إلى اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

دراسة أبو دقة و اللولو (2005) هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجات، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وقد تم توزيع أداة الدراسة على عينة عشوائية من الخريجات في التخصصات المختلفة بلغت (90) طالبة، وقد تم بناء أداة الدراسة وهي بطاقة خريج مقننة، تتكون من (8) مجالات. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثتان:

أن برنامج التدريب الميداني ينمي بعض المهارات التدريسية مع اقتراح زيادة فترة التدريب الميداني. وأوصت الدراسة بالاهتمام بالتطبيقات العملية والمهارات التقنية والمهنية وضرورة استمرار مراجعة وتقويم برنامج إعداد المعلمين لتلبية احتياجات المعلم في المجتمع الفلسطيني.

دراسة العاجز والبنا (2002) هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع برامج تدريب المعلم الفلسطيني الحالية أثناء الخدمة بمحافظة غزة، و تعرف المعلمين إلى الحاجات الوظيفية للتدريب

أثناء الخدمة ووضع تصور مقترح للحاجات الوظيفية للتدريب أثناء الخدمة في ضوء مفهوم الأداء.

وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال اعداد استبانة مكونة من مجالين ومن (70) فقرة.

وبلغت عينة الدراسة 275 معلماً ممثلة لمجتمع الدراسة وشملت 120 معلماً، و155 معلمة. وكان من اهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة ما يلي:

أن تقوم وزارة التربية والتعليم بتخصيص وأعداد مراكز للتدريب مزودة بالإمكانات اللازمة للتدريب.

ضرورة تحسين التخطيط والتنظيم والادارة والتدريب ومراعاة التوقيت.

تقديم حوافز مادية وأدبية للمتدربين.

تنوع اساليب التدريب والاهتمام بتوظيف الدروس التوضيحية.

2.2.2 الدراسات العربية

دراسة الشافعي (2013) هدفت الدراسة إلى تدريب الطلاب والمعلمين على إجراء بحوث فعل أثناء تدريبهم الميداني، وقياس أثر هذا على تنمية كفاءتهم الذاتية، وممارستهم التدريسية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. وقد استخدمت الباحثة المنهج التفسيري كأحد مناهج البحث المختلط الذي يجمع بين الطريقتين في البحث (الكمية والكيفية)، وأعدت الباحثة خمساً من أدوات البحث الكي والكيفي وهي 1- مقياس الكفاءة الذاتية للطلاب /المعلمين الذي تكون من 40 مفردة مقسمة على أربعة مجالات بمثابة مقاييس فرعية (كفاءة حل المشكلات التدريسية، وكفاءة السلوك المهني، والكفاءة التدريسية، وكفاءة التعامل مع المعلمين) 2- مقياس الاتجاه نحو تدريس العلوم مكونة من 40 مفردة مقسم على ثلاثة مقاييس فرعية (الاعتماد في اهمية مهنة التدريس، الاستمتاع بممارسة مهنة التدريس، المثابرة والإصرار على النجاح في مهنة التدريس،

وتم استخدام طريقة ليكرت الخماسية في إعداد هذا المقياس 3- بطاقة ملاحظة أداء الطالب /المعلم لتقدير أداءاتهم أثناء الممارسة التدريسية.4 - بطاقة مقابلة الطلاب/المعلمين المكونة من 18 سؤالاً تسمح / للمعلم التعبير بحرية عن وجه نظره، وتعكس مدى تأثير المتغيرات التابعة بالمتغير المستقل (إجراء بحوث الفعل) 5- يوميات الطالب /المعلم التي تعكس مدى تقييمه لذاته وقدرته على رصد المشكلات اليومية التي تواجهه أثناء التدريب، وكيفية وضع خطة لحلها من خلال اجراء بحوث الفعل، ومن أهم الأسئلة التي وضعت لبيان صدق وثبات هذه الأدوات الخمس:

ما مظاهر ضعف الكفاءة الذاتية لدى الطلاب /المعلمين بشعبة البيولوجي الفرقة الثالثة وما مدى تأثير ذلك على ادائهم التدريسي، واتجاهاتهم نحو تدريس العلوم؟
إلى أي مدى وبأي طريقة يمكن ادماج بحوث الفعل في برامج اعداد المعلم لهؤلاء الطلاب/المعلمين؟

ما مدى تأثير اجراء الطالب /المعلم لبحوث الفعل خلال التدريب الميداني على كفاءتهم وأدائهم التدريسي واتجاهاتهم نحو تدريس العلوم خلال التدريب الميداني؟
ومن أهم النتائج التي توصلت اليها الباحثة أنه لدى الطلاب /المعلمين كفاءة ذاتية منخفضة أثرت سلبا على اتجاهاتهم نحو تدريس العلوم، وعلى أداءاتهم التدريسي والتي تم التغلب عليها عن طريق إجراءات لبحوث الفعل المرتبط بالمشكلات المصاحبة للممارسات التدريسية، وبناء على هذه النتائج تم تقديم تصور لنموذج عملي لإدماج بحوث الفعل في برنامج اعداد المعلم ينقسم الى مرحلتين: قبل التدريب الميداني وأثنائه.

دراسة الذيايات (2013) هدفت الدراسة إلى معرفة واقع استخدام حقيبة انتل التدريسية من وجهة نظر طلبة التأهيل التربوي المتدربين عليها، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب في التأهيل التربوي الحاصلين على شهادة إنتل، وكانت اداة الدراسة عبارة عن استبانة مكونة من (40) فقرة.

ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث أن واقع استخدام حقيبة أنتل التدريبية من وجهة نظر طلبة التأهيل التربوي المتدربين عليها كان بدرجة متوسطة، كما اظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المؤهل العلمي بكالوريوس والى عدد سنوات الخبرة.

دراسة الأوسية (2012) هدفت الدراسة إلى تعرف مدى فاعلية أسلوبين في التأهيل التربوي لتدريسيين. وتكونت عينة الدراسة الدوريتين بالتسلسل: (143-144) ويكون عدد المشاركين بالدوريتين ممن خضعوا لإجراءات البحث 26 و38 مشاركاً على التوالي في أسلوب التعلم الإلكتروني وأسلوب المحاضرة الإلكترونية.

وكانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار تحصيلي لقياس مدى تحصيل المدرسين المشاركين في برنامج التأهيل التربوي في مادة علم النفس التربوي، وتكون الاختبار من (20) فقرة.

ومن أهم النتائج التوصل إليها الباحث هي فاعلية أسلوب التعليم الإلكتروني وأسلوب المحاضرة الإلكترونية في تحصيل المستجيبين من التدريسيين المشاركين في التأهيل التربوي.

دراسة الشمراني والدهمش والقضاة والرشود (2012): بعنوان "واقع التطور المهني لمعلمي العلوم في المملكة العربية السعودية من وجه نظرهم "

وهدفت الدراسة إلى معرفة واقع التطور المهني لدى معلمي العلوم بالمملكة العربية السعودية من وجه نظرهم خلال ثلاث السنوات الاخيرة من خلال التعرف إلى أنشطة التطور المهني التي تمت ممارستها ومصادرها ومجالاتها العلمية والتربوية والمعوقات التي تحد من ممارسة تلك الأنشطة.

استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة استفتاء مكون من خمسة محاور في (85) فقرة، وشمل مجتمع الدراسة عشرة إدارات تربية وتعليم بالمملكة العربية السعودية فيما شملت عينة الدراسة (541) معلماً ومعلمة من أربع إدارات تربية وتعليم.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي أنشطة التطور المهني الأكثر ممارسة من قبل المعلمين والمعلمات وهي (الاستفادة من تقارير المشرف التربوي والمتابعة الهادفة للمستجدات ذات العلاقة بالعلوم او تعليمها عبر وسائل الأعلام المختلف، والقراءة المتخصصة بالعلوم وتعليمها والتواصل مع أولياء الامور، في حين توصلت الدراسة الى ان الانشطة الأقل ممارسة هي الانشطة المتعلقة بالممارسات التأملية مثل كتابة التقارير النقدية، وممارسة البحوث الاجرائية، وكذلك الانشطة البحثية والعلمية والتربوية المرتبطة بمؤسسات علمية أو اكااديمية رسمية، وأن أنشطة التطور المهني ساهمت في تعزيز الجوانب التربوية بشكل أكبر من أساهمها في تعزيز الجوانب العلمية لدى المعلمين والمعلمات.

دراسة المعطي وزارع (2012) هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتفعيل دور التدريب الإلكتروني في تحقيق التنمية المهنية لمعلم الدراسات الاجتماعية، ويتحقق هذا الهدف من خلال مجموعة من الأهداف التفصيلية وهي توضيح فلسفة التدريب الإلكتروني وأهم أبعاده وأساليبه، وبيان، أهم مقوماته وميزاته وعوائق استخدامه وابرار مفهوم التنمية المهنية لمعلم الدراسات الاجتماعية واهدافها واهميتها وأساليبه، والوقوف على دور التدريب الإلكتروني في تحقيق التنمية المهنية لمعلم الدراسات الاجتماعية وتقديم تصور مقترح لإجراءات استخدام التدريب الإلكتروني في تحقيق التنمية المهنية لمعلم الدراسات الاجتماعية.

واستخدم الباحثان لهذا الغرض المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال إعداد استبانة مكونة من أربعة مجالات وتشمل (45)فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (70) معلماً ومعلمة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن للتدريب الإلكتروني دوراً فعالاً في تحقيق التنمية المهنية لمعلم الدراسات الاجتماعية في مجال تطوير الذات ومجال النمو المهني والتربوي والمجال الأكاديمي والمجال التكنولوجي.

دراسة عايش وعياش وعباس (2011) هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة فاعلية برنامج تدريبي في تطوير كفايات المشرفين التربويين من وجه نظر المشرفين التربويين أنفسهم،

وتكونت عينة الدراسة من (55) مشرفاً تربوياً ومشرفة ممن يعملون في مركز التطوير التربوي، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة استبانة مكونة من (39) فقرة موزعة على مجالين.

ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحثون هي أن درجة تقدير المشرفين التربويين لفاعلية برنامج تدريبي في تطوير كفاياتهم الفنية والإدارية كانت متوسطة، وأنه لا فروق تعزى للجنس أو مرحلة الإشراف لدرجة تقدير المشرفين لفاعلية البرنامج التدريبي الذي تنفذه وكالة الغوث.

دراسة الطويرقي (2011) هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لبرنامج تدريب المعلمات اللواتي يدرسن القرآن الكريم في المرحلة الابتدائية وفق الاحتياجات التدريبية والتي كشفت عنها الدراسات السابقة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي للتعرف إلى طبيعة القرآن الكريم وأهمية تدريسه، وطبيعة المرحلة الابتدائية وتكونت عينة الدراسة من معلمات القرآن الكريم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها: ضرورة بناء برامج تدريبية لمعلمات القرآن الكريم بمختلف أنواعه لرفع كفاياتهن التربوية والتخصصية مبنية على أسس علمية مدروسة تهتم بالجوانب العملية والتطبيقية، بالإضافة للجوانب المعرفية والنظريات العلمية مع الاهتمام باستخدام التقنيات التعليمية الحديثة.

دراسة عداي (2008) هدفت الدراسة إلى تقييم فاعلية هذه الدورات من خلال الكشف عن معوقات إقامة الدورات والصعوبات التي تجابه المشاركين فيها، والكشف عن برامج هذه الدورات ومدى استفادة عناصر الدورات من هذه البرامج.

وتكونت عينة الدراسة من (210) مشاركين في الدورة التأهيلية لإعداد معلمي المرحلة الابتدائية. وكانت أداة الدراسة استبانة مكونة من ثلاثة مجالات و(45) فقرة.

ومن أهم النتائج التي توصل إليها أن المشاركين في الدورة لا يمتلكون الجودة والدافعية للدورة بشكل عام بسبب تباينهم من حيث خلفية إعدادهم الأكاديمي، وأن المشاركين يواجهون العديد من الصعوبات أثناء الدورة، وأن هناك ضعفاً في إدارة الدورة وإمكاناتها.

دراسة الرباعي (2005) هدفت الدراسة إلى بيان مدى تأثير معلمي اللغة الانجليزية من حيث الإعداد والتأهيل بعاملين أساسيين من العوامل المؤثرة في التخطيط العام للدولة، وهما التغيير السريع ومواجهة التحديات. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي مقدماً عرضاً شاملاً لأنواع برامج الإعداد والتأهيل مبيناً أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها، ومسلطاً الضوء على أبرز سماتها وسلبياتها.

دراسة هجران (2003) هدفت الدراسة إلى تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين، وبناء برنامج تدريبي مقترح من وجهة نظر القادة التربويين والمختصين والمشرفين التربويين في المملكة العربية السعودية.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وقد كانت اداه الدراسة استبانة طبقت على عينة الدراسة التي تكونت من 110 أفراد منهم (28) يحملون درجة الدكتوراة و (55) يحملون الماجستير و (27)) يحملون درجة البكالوريوس، وبعض أفراد العينة يعملون قادة تربويين، وبعضهم مشرفون تربويون.

وقد كان من أهم نتائج الدراسة:

- بناء برنامج تدريبي مقترح يهدف إلى تهيئة المعلمين المتميزين للعمل الإشرافي ودعم وتشجيع الأفكار الجيدة في الإشراف التربوي وتطبيقاتها ميدانياً.
- إكساب المعلمين معارف علمية ومهنية جديدة في مجال تخصصاتهم.

3.2.2 الدراسات الأجنبية

دراسة فرانكز (Franks, 2007) هدفت الدراسة إلى تحديد فاعلية نموذج تدريبي للمدربين في تنمية الكفاءة المهنية لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بولاية تكساس الأمريكية،

وكان عدد المدارس التي طبق فيها هذا النموذج خمس مدارس ابتدائية، يتبعون إدارة تعليمية واحدة، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة الارتباط الوثيق بين ارتفاع المستوى المهني للمعلمين نتيجة ارتفاع المستوى المهني للمدرسين.

دراسة وبستر (Webster, 2005) هدفت الدراسة التعرف إلى تطور أداء المعلمين خلال السنة الأولى من خدمتهم، وهي دراسة حالة، وتمت متابعة (11) معلما خلال السنة الأولى من خدمتهم، وقد تمت المتابعة الميدانية لهؤلاء المعلمين في ثلاث مدارس ثانوية حكومية في ولاية نيوجرسي الأمريكية. وقد بينت نتائج هذه الدراسة مدى الارتباط القوي بين الإطار التنظيمي للمدرسة والنمو المهني للمعلمين في السنة الأولى للخدمة.

دراسة برامبلت (Brambltt,2000) هدفت الدراسة إلى تقييم مدى نجاح برنامج تدريب المعلم الجديد في ولاية أريزونا في الولايات المتحدة، لتحديد الاحتياجات التدريسية، واستخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت الدراسة العديد من النتائج ومنها:

تضمن برنامج تدريب المعلم الجديد للممارسات التدريسية والتدريبية قبل الانخراط في مهنة التعليم.

- تطبيق محتوى البرنامج التدريبي على الطلاب في الجامعة أثناء دراستهم وكذلك عند بداية التحاقهم بمهنة التعليم.

- تطوير البرنامج التدريبي ليشمل تنظيم الموقف الصفّي وإدارته.

دراسة سان (San,1999) هدفت الدراسة إلى بيان نظرة المعلمين المبتدئين في المرحلة الابتدائية والثانوية الدنيا للتدريب الأولى الذي يتلقونه وإلى أي مدى يؤمن هؤلاء المعلمون بأن التدريب الأولى طور مهاراتهم كمعلمين أو بيان المهارات التي طورها هؤلاء المعلمون خلال عملهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحليل نتائج أداة دراسته، والتي تكونت من (31) فقرة منها (14) فقرة تقيس منهاج التطوير المهني و(17) فقرة لقياس التقييم الذاتي، وبلغت

عينة الدراسة (657) معلماً ومعلمة منهم (305) معلمين ابتدائي و (352) معلماً ثانوياً، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج ومنها:

- إنَّ الخبرة التعليمية وطبيعتها في مراحل ومستويات المدرسة المختلفة تعتبر عاملاً هاماً في تطوير مهارات تتعلق بتدريس المادة وإدارة الصف.

- إنَّ المستوى الذي طور فيه المعلمون معارفهم ومهاراتهم في نهاية التدريب الأولي منخفض جداً، مع اعتبار التدريب الأولي عاملاً هاماً في تطوير مهارات معينه، مثل: معرفة مفهوم المادة العلمية، وأساليب التدريس المهنية، وإدارة الصف، واستخدام الوسائل التعليمية.

- الاستعانة بالمعلمين ذوي الخبرة في تدريب أقرانهم الجدد. وأوصت الدراسة بأن يتم التعاون بين معاهد تدريب المعلمين والمدارس بهدف تحسين التدريب الاستهلاكي.

دراسة بترسون (Peterson, 1994) هدفت الدراسة إلى بحث تأثير النواحي الفنية لتدريب المعلمين في استعمال أجهزة الميكرو كمبيوتر، وقد أجريت الدراسة في ولاية كنساس حيث قام الباحث بتحديد مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة مستخدماً المنهج التجريبي في دراسته، وأوصى الباحث بضرورة الاهتمام بالتدريب، لأن برامج التدريب تعتبر وسيلة هامة لمساعدة المعلمين المهتمين بتعلم استخدام الطرق الحديثة في التربية.

دراسة سيفرسون (Severson, 1994) هدفت هذه الدراسة البحث عن استراتيجيات لتدريب المعلمين أثناء الخدمة وقبل الخدمة للعمل مع الدارسين ذوي الاحتياجات الخاصة. وتشير الدراسة إلى أن التعاون بين الهيئات المختلفة مع المساعدة الوالدية، وتعاون الدارسين كلها من العوامل الأساسية والمحورية في تدريب معلمي التربية الخاصة.

4.2.2 تعقيب على الدراسات السابقة

من خلال عرض وتحليل الدراسات السابقة وعناصرها الرئيسية يمكن رصد الكثير من جوانب التشابه وجوانب الاختلاف بينها وبين هذه الدراسة، والتي كان لها بالغ الأثر في إعداد هذه الدراسة.

1- نظرة تحليلية على الدراسات السابقة الفلسطينية

- من حيث موضوع الدراسة وأهدافها

اهتمت معظم الدراسات المحلية بإبراز أهمية التدريب، والدور الذي يلعبه في تطوير أداء المعلم، ومن ثم تحسين أداء الطلبة، مثل دراسة (شقور، 2012) والتي هدفت التعرف إلى واقع الأعداد التربوي للمعلم الفلسطيني في مجال تكنولوجيا التعليم من وجه نظر معلمي المدارس في محافظة نابلس، وركزت بعض الدراسات على تأثير الدورات التدريبية، مثل (دراسة بركات، 2005) التي هدفت إلى معرفة تأثير الدورات التدريب التاهيلية التي يلتحق بها المعلم أثناء الخدمة في امتلاكه وممارسته للكفايات اللازمة للتدريس، وإتجاهه نحو المهنة. كما ركزت بعض الدراسات على تصميم البرامج التدريبية، مثل دراسة (أبو سويرح، 2009) حيث هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي قائم على التصميم التعليمي في ضوء الاحتياجات التدريبية، وقياس أثر البرنامج التدريبي في تنمية بعض المهارات التكنولوجية لدى معلمي التكنولوجيا، ودراسة (العاجز والبناء، 2002) والتي تدور حول تصور مقترح لإعداد المعلم الفلسطيني وفق حاجاته التطبيقية في ضوء مفهوم الأداء، وقامت الدراسة بتقييم برامج التدريب الحالية، وتلمس احتياجات المعلمين، و مجالات التدريب، كما قامت بعض الدراسات بتحديد اتجاهات المعلمين نحو البرامج التدريبية مثل دراسة (حماد وبهبهاني، 2011) التي هدفت التعرف إلى إتجاهات المعلمين الحكوميين نحو الدورات التدريبية المقدمة لهم أثناء الخدمة من قبل وزارة التربية والتعليم في محافظات غزة، وركزت بعض الدراسات على معوقات تدريب المعلمين مثل دراسة (أبو عطوان، 2008) التي هدفت الكشف عن أبرز معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة في محافظات غزة والتعرف إلى سبل التغلب على معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة في محافظات غزة ودراسة (أبو سالم، 2010) والتي هدفت التعرف إلى المعوقات التي تواجه تدريب معلمي التربية الرياضية أثناء الخدمة، و التحقق عما إذا كان يوجد فروق في بعض المتغيرات "الجنس، الخبرة، المؤهل" في المعوقات التي تواجه المعلمين أثناء تدريبهم في الخدمة.

- من حيث المنهج المستخدم في الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي كمعظم الدراسات المحلية السابقة، وهو منهج يناسب طبيعة هذه الدراسة.

- من حيث أداة الدراسة

اشتركت هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة المحلية في استخدام الاستبانة كأداة للدراسة.

- من حيث مجتمع الدراسة وعينتها

اختلفت هذه الدراسة مع معظم الدراسات المحلية السابقة في اختيار المعلمين، حيث ركزت الدراسة الحالية على جميع معلمي برنامج التأهيل التربوي للمرحلة الأساسية الدنيا في الفصل الثاني للعام الجامعي 2013/2014.

نظرة تحليلية على الدراسات السابقة (العربية)

من حيث موضوع الدراسة وأهدافها

اشتركت هذه الدراسة مع بعض الدراسات العربية في تناولها مستوى الفاعلية التربوية للبرامج التدريبية، مثل دراسة (عياش، 2011) والتي هدفت الى الكشف عن درجة فاعلية برنامج تدريبي في تطوير كفايات المشرفين التربويين من وجه نظر المشرفين التربويين أنفسهم، ودراسة (الالوسية، 2012) والتي هدفت التعرف إلى مدى فاعلية أسلوبيين في التأهيل التربوي للمدرسين.

في حين جاءت متشابهة إلى حد ما مع بعض الدراسات التي تناولت موضوع تدريب المعلمين مثل دراسة (الشافعي، 2012) ودراسة (معطي وزراع، 2012) ودراسة (عدي، 2008) ودراسة (الرباعي، 2005).

من حيث المنهج المستخدم

اشتركت هذه الدراسة مع معظم الدراسات العربية السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي، في حين اختلفت مع دراسة (الشافعي، 2013) التي استخدمت المنهج التفسيري ودراسة (هجران، 2003) التي استخدمت المنهج الوصفي.

من حيث مجتمع الدراسة وعينتها

اختلفت هذه الدراسة مع معظم الدراسات العربية السابقة في اختيار المعلمين، حيث ركزت الدراسة الحالية على جميع معلمي برنامج التأهيل التربوي للمرحلة الأساسية الدنيا في الفصل الثاني للعام الجامعي 2014/2013 في فلسطين.

نظرة تحليلية على الدراسات السابقة الأجنبية

من حيث أغراض الدراسة وأهدافها

اشتركت هذه الدراسة مع معظم الدراسات الأجنبية السابقة في تناولها لموضوع تدريب المعلمين أثناء الخدمة مثل دراسة (Franks, 2007) ودراسة (Webster, 2005) ودراسة (Peterson, 1988).

من حيث المنهج المستخدم

اشتركت هذه الدراسة مع معظم الدراسات الأجنبية السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي، في حين اختلفت مع دراسة (بترسون، 1994) التي استخدمت المنهج التجريبي.

من حيث مجتمع الدراسة

اشتركت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات الأجنبية السابقة في اختيارها للمعلمين كمجتمع وعينة للدراسة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في العديد من الجوانب منها:

- اختيار منهج الدراسة المستخدم، وهو المنهج الوصفي التحليلي.

- بناء أداة الدراسة وهي الاستبانة، وتحديد مجالاتها وفقراتها.

- الإطار النظري للدراسة.

- التعرف إلى نوع المعالجات الإحصائية المناسبة.

- التعرف إلى الإجراءات المناسبة للدراسة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 منهج الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة

3.3 عينة الدراسة

4.3 أداة الدراسة

5.3 صدق الأداة

6.3 ثبات الأداة

7.3 إجراءات الدراسة

8.3 متغيرات الدراسة

9.3 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي أتبعتها الباحثة في تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، وبناء أداة الدراسة، وخطوات التحقق من صدق الأداة وثباتها، إضافة إلى وصف تصميم الدراسة والطرق الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات.

1.3 منهج الدراسة

أتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي منهجاً للدراسة، وذلك لملاءمته لطبيعتها.

2.3 مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين الملتحقين ببرنامج التأهيل التربوي للمرحلة الأساسية الدنيا في الفصل الثاني للعام الجامعي 2013/2014، وقد بلغ عددهم (178) معلماً ومعلمة وفق إحصاءات عمادة القبول والتسجيل في جامعة النجاح الوطنية.

3.3 عينة الدراسة

قامت الباحثة بتوزيع أداة الدراسة على مجتمعها بأكمله، وقد تمّ استرداد (118) استبانة، مما يعني اعتمادها كعينة للمدارس الحكومية، وبلغت نسبة العينة (66.3%) من مجتمع الدراسة، والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات المستقلة:

جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	36	30.5
	أنثى	82	69.5
التخصص	علوم إنسانية	71	60.2
	علوم طبيعية	47	39.8
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	21	17.8
	5-9 سنوات	34	28.8
	10 سنوات فأكثر	63	53.4
الحالة الاجتماعية	أعزب/عزباء	27	22.9
	متزوج/متزوجة	91	77.1
مكان السكن	مدينة	47	39.8
	قرية	63	53.4
	مخيم	8	6.8
المجموع		118	100.0

4.3 أداة الدراسة

استخدمت الباحثة الاستبانة أداة لدراساتها، وتضمنت الاستبانة محورين يتفرع كل منهما إلى عدد من المجالات، فتناول المحور الأول الفاعلية التعليمية، وتمثلت مجالاته في:

إدارة الصف.

استراتيجيات التعلم والتعليم.

المشاركة الطلابية.

التوجيه والإرشاد.

تصميم المواد والمصادر التعليمية.

تقويم العملية التعليمية.

أما المحور الثاني وهو الاتجاهات نحو مهنة التدريس، فقد كانت مجالاته:

- الإتجاهات نحو المهنة.
- الإتجاهات نحو السمات الشخصية للمعلم.
- الإتجاهات نحو قدرات مهنة التدريس.
- نظرة المجتمع نحو المهنة.
- اتجاهات المعلمين نحو الطلبة.

وقد قامت بتصميمها وتطويرها كأداة لجمع المعلومات، وذلك وفقاً للخطوات الآتية:

- 1- مراجعة الأدب النظري المتعلق بالفاعلية التعليمية والاتجاهات نحو مهنة التدريس.
- 2- مراجعة الأبحاث والدراسات والكتب التي بحثت في الفاعلية التعليمية والاتجاهات نحو مهنة التدريس مثل دراسات عفاش (1991)، ومرعي (1983)، وفتلاوي (2004) وبالاستعانة بمؤشر الجاهزية للتعليم (Readiness of teaching Index) المعتمد من وزارة التربية والتعليم، وقد تكونت أداة الدراسة من جزأين:

الجزء الأول: ويشمل المعلومات الأولية عن المعلم الذي قام بتعبئة الإستبانة.

الجزء الثاني: واشتمل على (91) فقرة، موزعة على محورين و(11) مجالاً، يتم الاستجابة عن هذه الفقرات من خلال ميزان ليكرت الخماسي، يبدأ بالدرجة الكبيرة جداً وتُعطى (5) درجات، ثم الكبيرة وتُعطى (4) درجات، ثم المتوسطة وتُعطى (3) درجات، ثم القليلة وتُعطى درجتين، وينتهي بالقليلة جداً وتُعطى درجة واحدة فقط.

5.3 صدق الأداة

تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية والمنهج وطرق التدريس، وبلغ عددهم (6) محكمين (ملحق 1)، وقد طُلب من المحكمين إبداء الرأي في

فقرات أداة الدراسة من حيث صياغة الفقرات، ومدى مناسبتها للمجال الذي وُضعت فيه، إما بالموافقة عليها أو تعديل صياغتها أو حذفها لعدم أهميتها، وقد رأى المحكمون بضرورة تعديل (10) فقرات وإضافة (4) فقرات وحذف (6) فقرات، وقد تم الأخذ برأي الأغلبية (أي 75% من الأعضاء المشاركين) في عملية التحكيم، وبذلك يكون قد تحقق الهدف الظاهري وصدق محتوى أداة الدراسة، وأصبحت في صورتها النهائية (ملحق 2).

6.3 ثبات الأداة

لقد تم استخراج معامل ثبات الأداة، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha، والجدول (2) يبين معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالاتها.

جدول (2): معاملات الثبات لمجالات الفاعلية التعليمية والاتجاهات نحو مهنة التدريس

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا
1	إدارة الصف	13	0.79
2	استراتيجيات التعلّم والتعليم	13	0.89
3	المشاركة الطلابية	9	0.84
4	التوجيه والإرشاد	7	0.74
5	تصميم المواد والمصادر التعليمية	7	0.78
6	تقويم العملية التعليمية	8	0.86
الثبات الكلي للفاعلية التعليمية			
1	الاتجاهات نحو المهنة	11	0.77
2	الاتجاهات نحو السمات الشخصية للمعلم	4	0.77
3	الاتجاهات نحو قدرات مهنة التدريس	8	0.79
4	نظرة المجتمع نحو المهنة	5	0.80
5	اتجاهات المعلمين نحو الطلاب	6	0.78
الثبات الكلي للاتجاهات نحو مهنة التدريس			
		34	0.84

يتضح من الجدول رقم (2) أن معاملات الثبات لمحاور الاستبانة ومجالاتها تراوحت بين (0.767 - 0.945)، وهي معاملات ثبات عالية وتفي بأغراض البحث العلمي.

7.3 إجراءات الدراسة

لقد تم إجراء هذه الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- 1- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية.
- 2- تحديد أفراد مجتمع الدراسة وعينتها.
- 3- الحصول على موافقة الجهات ذات الاختصاص. ملاحق (3)، (4)، (5)
- 4- قامت الباحثة بتوزيع الأداة على عينة الدراسة، واسترجاعها، إذ تم توزيع (178) استبانة، وتم استرجاع (118) منها، وصلحت جميعها للتحليل، وهي التي شكلت عينة الدراسة.
- 5- إدخال البيانات إلى الحاسب ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
- 6- استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها، ومقارنتها مع الدراسات السابقة، واقتراح التوصيات المناسبة.

8.3 متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة

الجنس: وله فئتان: (ذكر، أنثى).

التخصص: وله مستويان: (علوم إنسانية، علوم طبيعية).

سنوات الخبرة: وله ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5 - 9 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

الحالة الاجتماعية: ولها مستويان: (أعزب/عزباء، متزوج/متزوجة).

مكان السكن: وله ثلاثة مستويات: (مدينة، قرية، مخيم).

المتغير التابع

ويتمثل في استجابات المعلمين في مجالات الفاعلية التعليمية والاتجاهات نحو مهنة التدريس.

9.3 المعالجات الإحصائية

بعد تفرغ إجابات أفراد العينة جرى ترميزها وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب ثم تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ومن المعالجات الإحصائية المستخدمة:

- التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لتقدير الوزن النسبي لفقرات الإستبانة.
- اختبار معامل ارتباط بيرسون، لفحص العلاقة بين الفاعلية التعليمية والاتجاهات نحو مهنة التدريس.
- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent t-test)، لفحص الأسئلة المتعلقة بالجنس، والتخصص، والحالة الاجتماعية.
- تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لفحص الأسئلة المتعلقة بسنوات الخبرة، ومكان السكن.
- اختبار شيفيه للمقارنة البعدية Scheffe Post Hoc test، للتعرف إلى مصدر الفروق في المجالات التي رُفضت فرضياتها بعد استخدام تحليل التباين الأحادي.
- معادلة كرونباخ- ألفا (Alpha-Cronbach)، لحساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة ومحوريها ومجالاتها.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا من وجهات نظرهم وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، إضافة إلى تحديد أثر كل من متغيرات الجنس، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية، ومكان السكن على مستوى الفاعلية التربوية والاتجاهات نحو مهنة التدريس، وبعد عملية جمع البيانات، عولجت إحصائياً باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وفيما يلي أقدم عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما مستوى الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا من وجهات نظر المعلمين الملتحقين به؟

وللإجابة عن السؤالين الأول والثاني للدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمجالات أداة الدراسة، واعتمدت الباحثة في هذه الدراسة المقياس الآتي لتقدير مستوى الفاعلية التربوية، وهو مقياس تم تصميمه وفق المعادلة الآتية:

$$\text{مدى التقدير} = (\text{أكبر درجة} - \text{أصغر درجة}) \text{ مقسوماً على } (5) = (5) / 1 - 5 = 0.8$$

$$(4.21 \text{ فأكثر} = 84.2\%) = \text{مرتفع جداً}$$

$$(3.41 - 4.20 = 68.2\% - 84.0\%) = \text{مرتفع}$$

$$(2.61 - 3.40 = 52.2\% - 68.0\%) = \text{متوسط}$$

$$(1.81 - 2.60 = 36.2\% - 52.0\%) = \text{منخفض}$$

$$(\text{أقل من } 1.81 = 36.2\%) = \text{منخفض جداً.}$$

ويبين الجدول (3) نتائج الإجابة عن السؤال الأول للدراسة.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا من وجهات نظر المعلمين الملتحقين به

الترتيب	التسلسل	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الفاعلية
1	5	تصميم المواد والمصادر التعليمية	4.26	0.43	85.2	مرتفع جداً
2	2	استراتيجيات التعلم والتعليم	4.22	0.44	84.4	مرتفع جداً
3	1	إدارة الصف	4.20	0.34	84.0	مرتفع
4	3	المشاركة الطلابية	4.16	0.43	83.2	مرتفع
5	6	تقويم العملية التعليمية	4.14	0.47	82.8	مرتفع
6	4	التوجيه والإرشاد	4.09	0.41	81.8	مرتفع
		الدرجة الكلية لمجالات الفاعلية التربوية	4.18	0.33	83.6	مرتفع

يتضح من الجدول (3) أن الدرجة الكلية لمجالات الفاعلية التربوية، قد أتت بمتوسط (4.18) وانحراف معياري (0.33)، وهذا يدل على درجة مرتفعة لمجالات الفاعلية التربوية، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المجالات بين (4.09-4.26)، وفيما يتعلق بترتيب المجالات فقد حصل مجال تصميم المواد والمصادر التعليمية على الترتيب الأول وبمتوسط حسابي (4.26)، بينما حصل مجال استراتيجيات التعلم والتعليم على الترتيب الثاني وبمتوسط حسابي (3.65)، ومجال إدارة الصف على الترتيب الثالث وبمتوسط حسابي (4.20)، وحصل مجال المشاركة الطلابية على الترتيب الرابع وبمتوسط حسابي (4.16)، وحصل مجال تقويم العملية التعليمية على الترتيب الخامس وبمتوسط حسابي (4.14)، وحصل مجال التوجيه والإرشاد على الترتيب السادس وبمتوسط حسابي (4.09).

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما درجة اتجاهات المعلمين الملتحقين ببرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو مهنة التدريس؟

يشير الجدول (4) إلى نتائج الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات اتجاهات المعلمين الملتحقين ببرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو مهنة التدريس

الترتيب	التسلسل	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاتجاه
1	5	اتجاهات المعلمين نحو الطلاب	3.92	0.55	78.4	مرتفعة
2	1	الاتجاهات نحو المهنة	3.52	0.40	70.4	مرتفعة
3	4	نظرة المجتمع نحو المهنة	3.33	0.63	66.6	متوسطة
4	3	الاتجاهات نحو قدرات مهنة التدريس	3.32	0.52	66.4	متوسطة
5	2	الاتجاهات نحو السمات الشخصية للمعلم	2.67	0.82	53.4	متوسطة
		الدرجة الكلية لمجالات الاتجاهات نحو مهنة التدريس	3.42	0.30	68.4	مرتفعة

يتضح من الجدول (4) أن الدرجة الكلية لمجالات الاتجاهات نحو مهنة التدريس، قد أتت بمتوسط (3.42) وانحراف معياري (0.30)، وهذا يدل على درجة مرتفعة لمجالات الاتجاهات نحو مهنة التدريس، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المجالات بين (2.67-3.92)، وفيما يتعلق بترتيب المجالات، فقد حصل مجال اتجاهات الطلبة نحو المعلمين على الترتيب الأول وبمتوسط حسابي (3.92)، بينما حصل مجال الاتجاهات نحو المهنة على الترتيب الثاني وبمتوسط حسابي (3.52)، ومجال نظرة المجتمع نحو المهنة على الترتيب الثالث وبمتوسط حسابي (3.33)، وحصل مجال الاتجاهات نحو قدرات مهنة التدريس على الترتيب الرابع وبمتوسط حسابي (3.32)، وحصل مجال الاتجاهات نحو السمات الشخصية للمعلم على الترتيب الخامس وبمتوسط حسابي (2.67).

3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

هل توجد علاقة بين الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا من جهات نظرهم واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

ولفحص الفرضية الأولى، تم حساب معامل الارتباط بيرسون Correlation Pearson Coefficient بين الفاعلية التربوية ومستوى الاتجاهات نحو مهنة التدريس ومجالتهما، ونتائج الجدول (5) تبين ذلك.

جدول (5): معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين متوسطي، ودرجة الاتجاهات نحو مهنة التدريس ومجالتهما

درجة الاتجاهات نحو مهنة التدريس	اتجاهات المعلمين نحو الطلاب	نظرة المجتمع نحو المهنة	الاتجاهات نحو قدرات مهنة التدريس	الاتجاهات نحو السمات الشخصية للمعلم	الاتجاهات نحو المهنة	الاتجاهات الفاعلية التربوية
*0.406	*0.380	*0.544	*0.473	*0.426	*0.415	إدارة الصف
*0.436	*0.552	*0.405	*0.623	*0.514	*0.443	استراتيجيات التعلم والتعليم
*0.434	*0.422	*0.614	*0.442	*0.517	*0.394	المشاركة الطلابية
*0.482	*0.411	*0.366	*0.476	*0.334	*0.513	التوجيه والإرشاد
*0.444	*0.430	*0.422	*0.543	*0.512	*0.444	تصميم المواد والمصادر التعليمية
*0.423	*0.411	*0.463	*0.517	*0.379	*0.409	تقويم العملية التعليمية
*0.502	0.447	*0.473	*0.438	*0.552	*0.520	الفاعلية التربوية

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (5) وجود ارتباط ايجابي دال إحصائياً على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا من جهات نظرهم وبتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

4.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

هل توجد فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا والاتجاهات نحو مهنة التدريس، تعزى لمتغير الجنس.

ولإجابة عن السؤال الرابع، فقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين

(Independent t-test) ونتائج الجدول (6) تبين ذلك.

جدول (6): نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في مجالات الفاعلية التربوية والاتجاهات نحو مهنة التدريس، وفق متغير الجنس

مستوى الدلالة	قيمة ت	إناث (ن=82)		ذكور (ن=36)		المجال
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
0.217	1.243	0.32	4.23	0.40	4.14	إدارة الصف
0.240	1.180	0.42	4.25	0.49	4.15	استراتيجيات التعلّم والتعليم
0.178	1.355	0.40	4.20	0.48	4.08	المشاركة الطلابية
0.418	0.813	0.42	4.11	0.40	4.05	التوجيه والإرشاد
0.451	0.756	0.41	4.28	0.49	4.22	تصميم المواد والمصادر التعليمية
0.574	0.563	0.47	4.15	0.48	4.10	تقويم العملية التعليمية
0.193	1.309	0.30	4.21	0.38	4.13	الدرجة الكلية لمجالات الفاعلية التربوية
0.172	1.375	0.39	3.55	0.42	3.44	الاتجاهات نحو المهنة
0.986	0.017	0.83	2.67	0.81	2.67	الاتجاهات نحو السمات الشخصية للمعلم
0.970	0.037	0.51	3.32	0.56	3.32	الاتجاهات نحو قدرات مهنة التدريس
0.827	0.219	0.63	3.34	0.65	3.31	نظرة المجتمع نحو المهنة
*0.031	2.181	0.56	3.85	0.50	4.09	اتجاهات المعلمين نحو الطلاب
0.958	0.053	0.28	3.41	0.35	3.42	الدرجة الكلية لمجالات الاتجاهات نحو مهنة التدريس

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، ودرجات حرية (116).

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات الفاعلية التربوية والاتجاهات نحو مهنة التدريس تعزى لمتغير الجنس في إدارة الصف، واستراتيجيات التعلم والتعليم، والمشاركة الطلابية، والتوجيه والإرشاد، وتصميم المواد والمصادر التعليمية، وتقويم العملية التعليمية، والدرجة الكلية لمجالات الفاعلية التربوية، والاتجاهات نحو المهنة، والاتجاهات نحو السمات الشخصية للمعلم، والاتجاهات نحو قدرات مهنة التدريس، ونظرة المجتمع نحو المهنة، والدرجة الكلية لمجالات الاتجاهات نحو مهنة التدريس، بينما توجد فروق بين متوسطات استجاباتهم في اتجاهات المعلمين نحو الطلاب، ولصالح المعلمين الذكور.

5.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

هل توجد فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا والاتجاهات نحو مهنة التدريس، تُعزى لمتغير التخصص؟

وللإجابة عن السؤال الخامس، فقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين

(Independent t-test) ونتائج الجدول (7) تبين ذلك.

جدول (7) نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في مجالات الفاعلية التربوية والاتجاهات نحو مهنة التدريس، وفق متغير التخصص

مستوى الدلالة	قيمة ت	علوم طبيعية (ن=47)		علوم إنسانية (ن=71)		المجال
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
0.667	0.432	0.36	4.18	0.33	4.21	إدارة الصف
0.902	0.123	0.45	4.23	0.44	4.22	استراتيجيات التعلّم والتعليم
0.950	0.063	0.45	4.16	0.41	4.16	المشاركة الطلابية
0.436	0.782	0.40	4.06	0.43	4.12	التوجيه والإرشاد
0.299	1.042	0.46	4.21	0.42	4.30	تصميم المواد والمصادر التعليمية
0.083	1.748	0.51	4.05	0.44	4.20	تقويم العملية التعليمية
0.488	0.695	0.33	4.16	0.33	4.20	الدرجة الكلية لمجالات الفاعلية التربوية
0.734	0.341	0.47	3.50	0.36	3.53	الاتجاهات نحو المهنة
0.967	0.042	0.86	2.68	0.80	2.67	الاتجاهات نحو السمات الشخصية للمعلم
0.124	1.549	0.53	3.23	0.51	3.38	الاتجاهات نحو قدرات مهنة التدريس
0.845	0.197	0.66	3.34	0.62	3.32	نظرة المجتمع نحو المهنة
0.082	1.752	0.51	4.03	0.57	3.85	اتجاهات المعلمين نحو الطلاب
0.891	0.138	0.30	3.41	0.31	3.42	الدرجة الكلية لمجالات الاتجاهات نحو مهنة التدريس

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، ودرجات حرية (116).

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات الفاعلية التربوية والاتجاهات نحو مهنة التدريس تعزى لمتغير التخصص.

6.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

هل توجد فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا والاتجاهات نحو مهنة التدريس، تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وللإجابة عن السؤال السادس، فقد استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، ونتائج الجدولين (8) و(9) تبين ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الفاعلية التربوية والاتجاهات نحو مهنة التدريس، وفق متغير سنوات الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	سنوات الخبرة	المجال
0.42	4.18	21	أقل من 5 سنوات	إدارة الصف
0.35	4.20	34	5-9 سنوات	
0.32	4.21	63	10 سنوات فأكثر	
0.42	4.18	21	أقل من 5 سنوات	استراتيجيات التعلم والتعليم
0.47	4.13	34	5-9 سنوات	
0.43	4.28	63	10 سنوات فأكثر	
0.36	4.08	21	أقل من 5 سنوات	المشاركة الطلابية
0.42	4.11	34	5-9 سنوات	
0.45	4.21	63	10 سنوات فأكثر	
0.45	3.93	21	أقل من 5 سنوات	التوجيه والإرشاد
0.38	4.05	34	5-9 سنوات	
0.40	4.18	63	10 سنوات فأكثر	
0.52	4.24	21	أقل من 5 سنوات	تصميم المواد والمصادر التعليمية
0.39	4.18	34	5-9 سنوات	
0.42	4.32	63	10 سنوات فأكثر	
0.35	4.11	21	أقل من 5 سنوات	تقويم العملية التعليمية
0.48	4.06	34	5-9 سنوات	
0.50	4.19	63	10 سنوات فأكثر	

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	سنوات الخبرة	المجال
0.31	4.13	21	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية لمجالات الفاعلية التربوية
0.35	4.13	34	5-9 سنوات	
0.32	4.23	63	10 سنوات فأكثر	
0.30	3.42	21	أقل من 5 سنوات	الاتجاهات نحو المهنة
0.40	3.51	34	5-9 سنوات	
0.43	3.55	63	10 سنوات فأكثر	
0.82	2.77	21	أقل من 5 سنوات	الاتجاهات نحو السمات الشخصية للمعلم
0.74	2.91	34	5-9 سنوات	
0.84	2.51	63	10 سنوات فأكثر	
0.48	3.13	21	أقل من 5 سنوات	الاتجاهات نحو قدرات مهنة التدريس
0.46	3.58	34	5-9 سنوات	
0.52	3.24	63	10 سنوات فأكثر	
0.69	3.44	21	أقل من 5 سنوات	نظرة المجتمع نحو المهنة
0.59	3.50	34	5-9 سنوات	
0.62	3.20	63	10 سنوات فأكثر	
0.50	3.99	21	أقل من 5 سنوات	اتجاهات المعلمين نحو الطلاب
0.46	4.07	34	5-9 سنوات	
0.60	3.82	63	10 سنوات فأكثر	
0.28	3.38	21	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية لمجالات الاتجاهات نحو مهنة التدريس
0.25	3.55	34	5-9 سنوات	
0.32	3.35	63	10 سنوات فأكثر	

جدول (9): نتائج تحليل التباين الأحادي، لفحص دلالة الفروق في مجالات الفاعلية التربوية والاتجاهات نحو مهنة التدريس، وفق متغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
إدارة الصف	بين المجموعات	0.012	2	0.006	0.052	0.949
	خلال المجموعات	13.764	115	0.120		
	المجموع	13.777	117			
استراتيجيات التعلم والتعليم	بين المجموعات	0.552	2	0.276	1.425	0.245
	خلال المجموعات	22.256	115	0.194		
	المجموع	22.808	117			
المشاركة الطلابية	بين المجموعات	0.368	2	0.184	1.018	0.364
	خلال المجموعات	20.805	115	0.181		
	المجموع	21.174	117			
التوجيه والإرشاد	بين المجموعات	1.109	2	0.554	3.366	0.038*
	خلال المجموعات	18.941	115	0.165		
	المجموع	20.050	117			
تصميم المواد والمصادر التعليمية	بين المجموعات	0.430	2	0.215	1.146	0.322
	خلال المجموعات	21.595	115	0.188		
	المجموع	22.026	117			
تقويم العملية التعليمية	بين المجموعات	0.420	2	0.210	0.942	0.393
	خلال المجموعات	25.624	115	0.223		
	المجموع	26.043	117			
الدرجة الكلية لمجالات الفاعلية التربوية	بين المجموعات	0.314	2	0.157	1.487	0.230
	خلال المجموعات	12.130	115	0.105		
	المجموع	12.444	117			
الاتجاهات نحو المهنة	بين المجموعات	0.261	2	0.131	0.803	0.450
	خلال المجموعات	18.686	115	0.162		
	المجموع	18.947	117			

مستوى الدلالة	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المجال
0.055	2.967	1.934	2	3.868	بين المجموعات	الاتجاهات نحو السمات الشخصية للمعلم
		0.652	115	74.969	خلال المجموعات	
			117	78.837	المجموع	
0.001 *	7.018	1.724	2	3.449	بين المجموعات	الاتجاهات نحو قدرات مهنة التدريس
		0.246	115	28.260	خلال المجموعات	
			117	31.709	المجموع	
0.061	2.870	1.121	2	2.241	بين المجموعات	نظرة المجتمع نحو المهنة
		0.391	115	44.909	خلال المجموعات	
			117	47.150	المجموع	
0.090	2.458	0.727	2	1.454	بين المجموعات	اتجاهات المعلمين نحو الطلاب
		0.296	115	34.026	خلال المجموعات	
			117	35.480	المجموع	
0.006 *	5.430	0.463	2	0.926	بين المجموعات	الدرجة الكلية لمجالات الاتجاهات نحو مهنة التدريس
		0.085	115	9.808	خلال المجموعات	
			117	10.734	المجموع	

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا والاتجاهات نحو مهنة التدريس، تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، في مجالات إدارة الصف واستراتيجيات التعلم والتعليم والمشاركة الطلابية وتصميم المواد والمصادر التعليمية وتقويم العملية التعليمية والدرجة الكلية لمجالات الفاعلية التربوية والاتجاهات نحو المهنة والاتجاهات نحو السمات الشخصية للمعلم ونظرة المجتمع نحو المهنة، واتجاهات المعلمين نحو الطلاب، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجاباتهم في مجالي التوجيه والإرشاد والاتجاهات نحو قدرات مهنة التدريس والدرجة الكلية لمجالات

الاتجاهات نحو مهنة التدريس، وللتعرف إلى مصدر الفروق، أُستخدم اختبار شيفيه للمقارنة البعدية، وتوضح الجداول (10-12) نتائج المقارنة البعدية.

جدول (10): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال التوجيه والإرشاد وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	9-5 سنوات	10 سنوات فأكثر
أقل من 5 سنوات	3.93		0.121-	*0.252-
9-5 سنوات	4.05			0.131-
10 سنوات فأكثر	4.18			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يشير الجدول (10) إلى: وجود فرق دال إحصائياً في مجال التوجيه والإرشاد، بين فئتي سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات و 10 سنوات فأكثر)، ولصالح سنوات الخبرة (10 سنوات فأكثر).

جدول (11): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال الاتجاهات نحو قدرات مهنة التدريس وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	9-5 سنوات	10 سنوات فأكثر
أقل من 5 سنوات	3.13		*0.452-	0.115-
9-5 سنوات	3.58			*0.377
10 سنوات فأكثر	3.24			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يشير الجدول (11) إلى:

- وجود فرق دال إحصائياً في مجال الاتجاهات نحو قدرات مهنة التدريس، بين فئتي سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات و 9-5 سنوات)، ولصالح سنوات الخبرة (9-5 سنوات).

- وجود فرق دال إحصائياً في مجال الاتجاهات نحو قدرات مهنة التدريس، بين فئتي سنوات الخبرة (5-9 سنوات و 10 سنوات فأكثر)، ولصالح سنوات الخبرة (5-9 سنوات).

جدول (12): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات الدرجة الكلية لمجالات الاتجاهات نحو مهنة التدريس وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	9-5 سنوات	10 سنوات فأكثر
أقل من 5 سنوات	3.38		0.174-	0.027
9-5 سنوات	3.55			*0.201
10 سنوات فأكثر	3.35			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يشير الجدول (12) إلى: وجود فرق دال إحصائياً في الدرجة الكلية لمجالات الاتجاهات نحو مهنة التدريس، بين فئتي سنوات الخبرة (5-9 سنوات و 10 سنوات فأكثر)، ولصالح سنوات الخبرة (5-9 سنوات).

7.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال السابع

هل توجد فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا والاتجاهات نحو مهنة التدريس، تُعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

وللإجابة عن السؤال السابع، فقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين

(Independent t-test) ونتائج الجدول (13) تبين ذلك.

جدول (13): نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في مجالات الفاعلية التربوية والاتجاهات نحو مهنة التدريس، وفق متغير الحالة الاجتماعية

مستوى الدلالة	قيمة ت	متزوج/متزوجة (ن=91)		أعزب/عزباء (ن=27)		المجال
		الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
0.075	1.798	0.32	4.23	0.39	4.10	إدارة الصف
0.268	1.113	0.41	4.24	0.53	4.41	استراتيجيات التعلّم والتعليم
0.098	1.667	0.42	4.20	0.42	4.04	المشاركة الطلابية
0.134	1.509	0.41	4.13	0.43	3.99	التوجيه والإرشاد
0.524	0.639	0.48	4.28	0.40	4.22	تصميم المواد والمصادر التعليمية
0.152	1.443	0.48	4.17	0.43	4.02	تقويم العملية التعليمية
0.082	1.757	0.31	4.21	0.38	4.09	الدرجة الكلية لمجالات الفاعلية التربوية
0.694	0.394	0.40	3.53	0.40	3.49	الاتجاهات نحو المهنة
*0.001	3.764	0.81	2.52	0.66	3.17	الاتجاهات نحو السمات الشخصية للمعلم
0.858	0.179	0.50	3.32	0.59	3.30	الاتجاهات نحو قدرات مهنة التدريس
0.395	0.854	0.64	3.30	0.62	3.42	نظرة المجتمع نحو المهنة
0.614	0.505	0.57	3.94	0.48	3.88	اتجاهات المعلمين نحو الطلاب
0.321	0.996	0.31	3.40	0.28	3.47	الدرجة الكلية لمجالات الاتجاهات نحو مهنة التدريس

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، ودرجات حرية (116).

يتضح من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات الفاعلية التربوية والاتجاهات نحو مهنة التدريس تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، في إدارة الصف، واستراتيجيات التعلّم

والتعليم، والمشاركة الطلابية، والتوجيه والإرشاد، وتصميم المواد والمصادر التعليمية، وتقويم العملية التعليمية، والدرجة الكلية لمجالات الفاعلية التربوية، والاتجاهات نحو المهنة، والاتجاهات نحو قدرات مهنة التدريس، ونظرة المجتمع نحو المهنة، واتجاهات المعلمين نحو الطلاب، والدرجة الكلية لمجالات الاتجاهات نحو مهنة التدريس، بينما توجد فروق بين متوسطات استجاباتهم في الاتجاهات نحو السمات الشخصية للمعلم، ولصالح الحالة الاجتماعية (أعزب/عزباء).

8.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن

هل توجد فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا والاتجاهات نحو مهنة التدريس، تُعزى لمتغير مكان السكن.

وللإجابة عن السؤال الثامن، فقد استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، ونتائج الجدولين (14) و(15) تبين ذلك.

جدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الفاعلية التربوية والاتجاهات نحو مهنة التدريس، وفق متغير مكان السكن

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مكان السكن	المجال
0.33	4.21	47	مدينة	إدارة الصف
0.36	4.19	63	قرية	
0.35	4.20	8	مخيم	
0.36	4.29	47	مدينة	استراتيجيات التعلم والتعليم
0.47	4.14	63	قرية	
0.52	4.41	8	مخيم	
0.33	4.16	47	مدينة	المشاركة الطلابية
0.48	4.16	63	قرية	
0.50	4.22	8	مخيم	

0.33	4.06	47	مدينة	التوجيه والإرشاد
0.47	4.12	63	قرية	
0.40	4.13	8	مخيم	
0.41	4.22	47	مدينة	تصميم المواد والمصادر التعليمية
0.46	4.31	63	قرية	
0.36	4.16	8	مخيم	
0.43	4.21	47	مدينة	تقويم العملية التعليمية
0.51	4.09	63	قرية	
0.31	4.08	8	مخيم	
0.27	4.20	47	مدينة	الدرجة الكلية لمجالات الفاعلية التربوية
0.36	4.17	63	قرية	
0.33	4.22	8	مخيم	
0.31	3.61	47	مدينة	الاتجاهات نحو المهنة
0.42	3.49	63	قرية	
0.57	3.17	8	مخيم	
0.71	2.98	47	مدينة	الاتجاهات نحو السمات الشخصية للمعلم
0.81	2.51	63	قرية	
0.94	2.13	8	مخيم	
0.57	3.30	47	مدينة	الاتجاهات نحو قدرات مهنة التدريس
0.49	3.32	63	قرية	
0.50	3.38	8	مخيم	
0.54	3.58	47	مدينة	نظرة المجتمع نحو المهنة
0.64	3.14	63	قرية	
0.64	3.35	8	مخيم	
0.48	3.89	47	مدينة	اتجاهات المعلمين نحو الطلاب
0.62	3.95	63	قرية	
0.37	3.90	8	مخيم	
0.31	3.51	47	مدينة	الدرجة الكلية لمجالات الاتجاهات نحو مهنة التدريس
0.28	3.37	63	قرية	
0.33	3.25	8	مخيم	

جدول (15): نتائج تحليل التباين الأحادي، لفحص دلالة الفروق في مجالات الفاعلية التربوية والاتجاهات نحو مهنة التدريس، وفق متغير مكان السكن

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
إدارة الصف	بين المجموعات	0.010	2	0.005	0.043	0.958
	خلال المجموعات	13.767	115	0.120		
	المجموع	13.777	117			
استراتيجيات التعلم والتعليم	بين المجموعات	0.925	2	0.463	2.432	0.092
	خلال المجموعات	21.883	115	0.190		
	المجموع	22.808	117			
المشاركة الطلابية	بين المجموعات	0.033	2	0.017	0.090	0.914
	خلال المجموعات	21.141	115	0.184		
	المجموع	21.174	117			
التوجيه والإرشاد	بين المجموعات	0.089	2	0.045	0.256	0.774
	خلال المجموعات	19.961	115	0.174		
	المجموع	20.050	117			
تصميم المواد والمصادر التعليمية	بين المجموعات	0.318	2	0.159	0.843	0.433
	خلال المجموعات	21.707	115	0.189		
	المجموع	22.026	117			
تقويم العملية التعليمية	بين المجموعات	0.381	2	0.191	0.855	0.428
	خلال المجموعات	25.662	115	0.223		
	المجموع	26.043	117			
الدرجة الكلية لمجالات الفاعلية التربوية	بين المجموعات	0.048	2	0.024	0.223	0.800
	خلال المجموعات	12.396	115	0.108		
	المجموع	12.444	117			
الاتجاهات نحو المهنة	بين المجموعات	1.434	2	717.	4.709	*0.011
	خلال المجموعات	17.513	115	152.		
	المجموع	18.947	117			

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الاتجاهات نحو السمات الشخصية للمعلم	بين المجموعات	8.430	2	4.215	6.885	*0.001
	خلال المجموعات	70.407	115	0.612		
	المجموع	78.837	117			
الاتجاهات نحو قدرات مهنة التدريس	بين المجموعات	0.036	2	0.018	0.066	0.936
	خلال المجموعات	31.673	115	0.275		
	المجموع	31.709	117			
نظرة المجتمع نحو المهنة	بين المجموعات	5.293	2	2.646	7.271	*0.001
	خلال المجموعات	41.857	115	0.364		
	المجموع	47.150	117			
اتجاهات المعلمين نحو الطلاب	بين المجموعات	0.091	2	0.046	0.149	0.862
	خلال المجموعات	35.389	115	308.		
	المجموع	35.480	117			
الدرجة الكلية لمجالات الاتجاهات نحو مهنة التدريس	بين المجموعات	0.805	2	0.402	4.660	*0.011
	خلال المجموعات	9.929	115	0.086		
	المجموع	10.734	117			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا والاتجاهات نحو مهنة التدريس، تُعزى لمتغير مكان السكن، في مجالات إدارة الصف واستراتيجيات التعلم والتعليم والمشاركة الطلابية والتوجيه والإرشاد وتصميم المواد والمصادر التعليمية وتقويم العملية التعليمية والدرجة الكلية لمجالات الفاعلية التربوية والاتجاهات نحو قدرات مهنة التدريس واتجاهات المعلمين نحو الطلاب، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجاباتهم في مجالات الاتجاهات نحو مهنة التدريس،

والاتجاهات نحو السمات الشخصية للمعلم، ونظرة المجتمع نحو المهنة، والدرجة الكلية لمجالات الاتجاهات نحو مهنة التدريس، وللتعرف إلى مصدر الفروق، أُستخدم اختبار شيفيه للمقارنة البعدية، وتوضح الجداول (16-19) نتائج المقارنة البعدية.

جدول (16): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال الاتجاهات نحو المهنة وفق متغير مكان السكن

مكان السكن	المتوسط الحسابي	مدينة	قرية	مخيم
مدينة	3.61		0.121	*0.443
قرية	3.49			0.322
مخيم	3.17			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يشير الجدول (16) إلى: وجود فرق دال إحصائياً في مجال الاتجاهات نحو المهنة، بين فئتي مكان السكن (مدينة ومخيم)، ولصالح المدينة.

جدول (17): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال الاتجاهات نحو السمات الشخصية للمعلم وفق متغير مكان السكن

مكان السكن	المتوسط الحسابي	مدينة	قرية	مخيم
مدينة	2.98		*0.467	*0.854
قرية	2.51			0.387
مخيم	2.13			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يشير الجدول (17) إلى:

- وجود فرق دال إحصائياً في مجال الاتجاهات نحو السمات الشخصية للمعلم، بين فئتي مكان السكن (مدينة وقرية)، ولصالح المدينة.

- وجود فرق دال إحصائياً في مجال الاتجاهات نحو السمات الشخصية للمعلم، بين فئتي مكان السكن (مدينة ومخيم)، ولصالح المدينة.

جدول (18): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال نظرة المجتمع نحو المهنة وفق متغير مكان السكن

مكان السكن	المتوسط الحسابي	مدينة	قرية	مخيم
مدينة	3.58		*0.443	0.233
قرية	3.14			0.210-
مخيم	3.35			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يشير الجدول (18) إلى: وجود فرق دال إحصائياً في مجال نظرة المجتمع نحو المهنة، بين فئتي مكان السكن (مدينة وقرية)، ولصالح المدينة.

جدول (19): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات الدرجة الكلية لمجالات الاتجاهات نحو مهنة التدريس وفق متغير مكان السكن

مكان السكن	المتوسط الحسابي	مدينة	قرية	مخيم
مدينة	3.51		*0.146	0.261
قرية	3.37			0.115
مخيم	3.25			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يشير الجدول (19) إلى: وجود فرق دال إحصائياً في الدرجة الكلية لمجالات الاتجاهات نحو مهنة التدريس، بين فئتي مكان السكن (مدينة وقرية)، ولصالح المدينة.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

2.5 التوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تناقش الباحثة في هذا الفصل النتائج التي أظهرتها الدراسة في الفصل الرابع حيث تم تفسيرها في ضوء قيم المتوسطات الحسابية لمجتمع الدراسة الكلي، وقد تم ربط هذه النتائج بنتائج الدراسات ذات الصلة بالموضوع.

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة

ما مستوى الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا من وجهات نظر المعلمين الملحقين به؟

أظهرت نتائج الدراسة عن طريق استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات أداة الدراسة أنّ الدرجة الكلية لمجالات الفاعلية التربوية، قد أتت بمتوسط (4.18) وانحراف معياري (0.33)، وهذا يدل على درجة مرتفعة لمجالات الفاعلية التربوية، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المجالات بين (4.09-4.26)، وفيما يتعلق بترتيب المجالات فقد حصل مجال تصميم المواد والمصادر التعليمية على الترتيب الأول، وبمتوسط حسابي (4.26)، بينما حصل مجال استراتيجيات التعلم والتعليم على الترتيب الثاني، وبمتوسط حسابي (3.65)، ومجال إدارة الصف على الترتيب الثالث، وبمتوسط حسابي (4.20)، وحصل مجال المشاركة الطلابية على الترتيب الرابع، وبمتوسط حسابي (4.16)

وترى الباحثة أنّ سبب حصول مجال تصميم المواد والمصادر التعليمية على الترتيب الأول من وجهة نظر المعلمين يعود إلى أهمية الوسيلة التعليمية التي تنتج من خامات تمتاز بالدقة تساعد المعلم في إيصال المعلومات إلى الطالب بسهولة، وخاصة إذا كانت الوسيلة مناسبة لموضوع الدرس، ويساعد المعلم على ربط الجانب النظري بالجانب العملي، وحصول مجال

استراتيجيات التعلم والتعليم على الترتيب الثاني يعود لامتلاك المعلم تقنيات في استراتيجيات التعلم والتعليم، حيث يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية للطلبة ويراعيها في تصميم الدروس و معالجتها، واختيار الأنشطة التعليمية التي تدفع الطلبة للعمل والتفكير، وحصول مجال إدارة الصف على الترتيب الثالث يعود لإمام المعلم بأساليب إدارة الصف من التعامل الجيد مع الطلبة، وتشجيع الطلاب في التعبير عن أفكارهم وآرائهم والعمل على إيجاد جو اجتماعي تفاعلي إيجابي داخل الصف قائم على علاقة احترام متبادلة بين الطلاب انفسهم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة محمد (2005) ودراسة عمر (2009) حول أهمية استخدام الوسائل التعليمية في الوصول الى الاهداف التعليمية التي يسعى المعلم للوصول اليها.

2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة

ما درجة اتجاهات المعلمين الملتحقين ببرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو مهنة التدريس؟

أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لمجالات الاتجاهات نحو مهنة التدريس، قد أتت بمتوسط (3.42) وانحراف معياري (0.30)، وهذا يدل على درجة مرتفعة لمجالات الاتجاهات نحو مهنة التدريس، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المجالات بين (2.67-3.92)، وفيما يتعلق بترتيب المجالات فقد حصل مجال اتجاهات الطلبة نحو المعلمين على الترتيب الأول، وبمتوسط حسابي (3.92)، بينما حصل مجال الاتجاهات نحو المهنة على الترتيب الثاني، وبمتوسط حسابي (3.52)، ومجال نظرة المجتمع نحو المهنة على الترتيب الثالث، وبمتوسط حسابي (3.33)، وحصل مجال الاتجاهات نحو قدرات مهنة التدريس على الترتيب الرابع، وبمتوسط حسابي (3.32)، وحصل مجال الاتجاهات نحو السمات الشخصية للمعلم على الترتيب الخامس، وبمتوسط حسابي (2.67).

وترى الباحثة أن سبب حصول مجال اتجاهات المعلمين نحو الطلاب على الترتيب الأول من وجهة نظر المعلمين حيث أنه كلما استطاع المعلم احتواء الطالب وتعامل معه في

جميع ظروفه كلما كان نتاج العملية التعليمية التي يسعى اليها المعلم أفضل، وقد اتفق هذا مع ما أشار إليه جروان (2002) إن من عوامل نجاح تعلم التفكير لدى الطلبة، اتاحت الفرصة امامهم للحديث من أجل التعرف إلى افكارهم واطهار الثقة بقدراتهم، كما ان عليه ان يكون مرشداً وصديقاً لهم.

3.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة

هل توجد علاقة بين الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا من وجهات نظرهم واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس؟

اظهرت نتائج الدراسة باستخدام معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient وجود ارتباط ايجابي بين الفاعلية التربوية ومستوى الاتجاهات نحو مهنة التدريس.

تري الباحثة انه كلما كان المعلم ناجحاً في ادارة صفه من حيث العمل على ايجاد جو اجتماعي تفاعلي داخل الصف وكلما كان ملماً باستراتيجيات التعلم والتعليم من حيث تقديم الاشياء المحسوسة لتوضيح المفاهيم المجردة وتنويعه بالأسئلة، وتوظيفه اساليب التدريس المختلفة مراعيًا الفروق الفردية و رابطاً تعلم الطلبة بواقعهم مساعداً لهم في حل مشكلاتهم و يعمل على انتاج وسائل تعليمية مناسبة لنمو العقلي ومناسبة لموضوع الدرس، ومستخدماً ادوات التقويم المناسبة للطلبة و للمحتوى التعليمي، مع القدرة على دمج اساليب التقويم مع الاهداف التعليمية مستفيداً من نتائج التقويم لبناء الخطط العلاجية، فعندما يشعر المعلم انه يمتلك هذه السمات فإن اتجاهاته نحو مهنة التدريس تكون اكثر ايجابية، حيث يشعر برضا عن هذه المهنة على الرغم مما تحمله من صعوبات ومشاق، ويشعر أن لديه القدرة على التغلب على المشكلات التي تواجهه ويميل الى التجديد والابتكار، وكما أنه يشعر بالفخر عندما يصبح طلابه في مراتب عالية، بينما المعلم الذي تكون فاعليته نحو التدريس منخفضة في طريقة إدارته لصفة واستخدامه لاستراتيجيات التعليم والتعلم وفي توجيه للطلاب، وفي تصميمه المواد والمصادر التعليمية وفي

استخدامه اساليب التقويم المناسبة، كانت اتجاهاته نحو مهنة التدريس منخفضة، فهو يشعر أن مهنة التدريس عملية روتينية فرضت عليه، وتحتاج إلى جهد يفوق طاقته، وهذا يترتب عليه شعور بعدم الثقة بنفسه، ويصبح سهل الاستثارة، ويعتقد أن المجتمع لا ينظر الى مهنته نظرة احترام.

4.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع للدراسة

هل توجد فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا والاتجاهات نحو مهنة التدريس، تُعزى لمتغير الجنس؟

اظهرت نتائج الدراسة باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات الفاعلية التربوية تعزى لمتغير الجنس، في إدارة الصف، واستراتيجيات التعلّم والتعليم، والمشاركة الطلابية، والتوجيه والإرشاد، وتصميم المواد والصادر التعليمية، وتقويم العملية التعليمية.

كما اظهرت نتائج الدراسة باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، في الاتجاهات نحو المهنة، والاتجاهات نحو السمات الشخصية للمعلم، والاتجاهات نحو قدرات مهنة التدريس، ونظرة المجتمع نحو المهنة، والدرجة الكلية لمجالات الاتجاهات نحو مهنة التدريس، بينما توجد فروق بين متوسطات استجاباتهم في اتجاهات المعلمين نحو الطلاب، ولصالح المعلمين الذكور.

وهذا سببه من وجهة نظر الباحثة أن المعلمين الذكور يتقبلون مشكلات الطلبة وشقاوتهم بسعة صدر اكثر من المعلمات، ويعود ذلك الى كون المعلمين الذكور لا يعانون من الضغوط الاجتماعية والنفسية التي تتعرض لها الانثى بسبب عملها داخل المنزل وخارجه.

5.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس للدراسة

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا والاتجاهات نحو مهنة التدريس، تُعزى لمتغير التخصص؟

أظهرت نتائج الدراسة باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.05)$ بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات الفاعلية التربوية.

كما أظهرت نتائج الدراسة باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.05)$ بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة للاتجاهات نحو مهنة التدريس.

وهذا سببه من وجهة نظر الباحثة أن مقياس الفاعلية التربوية في جميع بنودها: إدارة الصف واستراتيجيات التعليم والتعلم والمشاركة الطلابية و التوجيه والارشاد وتصميم الموارد والمصادر التعليمية ومن ثم عملية التقويم هي الخطوط العريضة لمهنة التدريس التي يجب أن يسير في تطبيقها جميع المعلمين بغض النظر عن تخصصاتهم.

6.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس للدراسة

هل توجد فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا والاتجاهات نحو مهنة التدريس، تُعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

أظهرت نتائج الدراسة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha=0.05)$ ، تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، في مجالات إدارة الصف واستراتيجيات التعلم والتعليم والمشاركة الطلابية وتصميم المواد والمصادر التعليمية وتقويم العملية التعليمية، بينما توجد فروق ذات دلالة

احصائية بين متوسطات استجاباتهم في مجال التوجيه والارشاد وللتعرف إلى مصدر الفرق أُستخدم اختبار شيفيه للمقارنة البعدية، وقد تبين وجود فرق دال احصائيا في مجال التوجيه والارشاد بين فئتي سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات و 10 سنوات فأكثر)، ولصالح سنوات الخبرة (10 سنوات فأكثر).

ويعود ذلك من وجه نظر الباحثة انه كلما زادت خبرة المعلم في مجال التعليم كلما كان اكثر مساعدة للطلبة في حل مشاكلهم الاكاديمية والخاصة، ولدية القدرة على اكساب الطلبة المبادئ والاخلاق المهنية، وهذا يعود إلى تنوع الاساليب والخبرات التي أكتسبها المعلم مع مرور الزمن في احتواء الطلاب وتقبل مشاكلهم وتقديم الحل.

كما اظهرت نتائج الدراسة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$)، تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، في مجالات الاتجاهات نحو المهنة والاتجاهات نحو السمات الشخصية للمعلم ونظرة المجتمع نحو المهنة واتجاهات المعلمين نحو الطلاب، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجاباتهم في مجال الاتجاهات نحو قدرات مهنة التدريس، وللتعرف إلى مصدر الفرق أُستخدم اختبار شيفيه للمقارنة البعدية وقد تبين وجود فرق دال إحصائياً في مجال الاتجاهات نحو قدرات مهنة التدريس، بين فئتي سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات و 9-5 سنوات)، ولصالح سنوات الخبرة (5-9 سنوات)، وجود فرق دال إحصائياً في مجال الاتجاهات نحو قدرات مهنة التدريس، بين فئتي سنوات الخبرة (5-9 سنوات و 10 سنوات فأكثر)، ولصالح سنوات الخبرة (5-9 سنوات)، وترى الباحثة سبب ذلك ان سنوات الخبرة (5-9) هي المرحلة المتوسطة للخبرة حيث يكون المدرس في قمة العطاء حيث يكون المدرس في هذه الفترة اكثر ثقة بنفسه اثناء قيامه في عملية التدريس، واكثر ميلا للتجديد والابتكار، حيث يشعر ان مهنة التدريس تبرز مواهبة وتحقق له ذاته، وعلى عكس ذلك عندما تكون سنوات الخبرة (اقل من 5 سنوات) ويعود ذلك إلى عدم توافر المهارات والمعلومات الكافية لديهم، وذلك لقلّة سنوات الخبرة التي يمتلكونها، و التي لاتجعلهم يقومون بعملهم على اكمل وجه، بينما سنوات الخبرة

(10 سنوات فأكثر) تكون درجة عطائه وفاعليته اقل، ويعود ذلك للروتين القاتل، وعدم التجديد، مما يشعرهم بالملل وعدم القدرة على العطاء بفعالية.

7.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع للدراسة

هل توجد فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا والاتجاهات نحو مهنة التدريس، تُعزى لمتغير الحالة الاجتماعية؟

اظهرت نتائج الدراسة باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test) وقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$)، في مجالات إدارة الصف، واستراتيجيات التعلّم والتعليم، والمشاركة الطلابية، والتوجيه والإرشاد، وتصميم المواد والمصادر التعليمية، وتقويم العملية التعليمية.

كما اظهرت نتائج الدراسة باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test) وقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$)، في مجالات الاتجاهات نحو المهنة، والاتجاهات نحو قدرات مهنة التدريس، ونظرة المجتمع نحو المهنة، واتجاهات المعلمين نحو الطلاب، بينما توجد فروق بين متوسطات استجاباتهم في مجالات الإتجاهات نحو السمات الشخصية للمعلم، ولصالح الحالة الاجتماعية (أعزب/عزباء)، ولعل ذلك يعود من وجه نظر الباحثة ان المدرس (أعزب/عزباء) يكون اقل خبرة من الناحية الاجتماعية مما يجعله اكثر استثارة، ويميل الى التسلط لا ثبات ذاته بسيطرته على طلبته وأسرتهم، وهذا يعود الى شعوره بمركب نقص، كما أن المعلم المتزوج أكثر قدرة على تحقيق التكيف والتوافق الاجتماعي مع الطلبة من المعلم غير المتزوج.

8.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن للدراسة

هل توجد فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا والاتجاهات نحو مهنة التدريس، تُعزى لمتغير مكان السكن؟

أظهرت نتائج الدراسة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، وقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$)، في مجالات إدارة الصف واستراتيجيات التعلّم والتعليم والمشاركة الطلابية والتوجيه والإرشاد وتصميم المواد والمصادر التعليمية وتقييم العملية التعليمية.

كما أظهرت نتائج الدراسة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، وقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$)، في مجالات الاتجاهات نحو قدرات مهنة التدريس واتجاهات المعلمين نحو الطلاب، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجاباتهم في مجالات الاتجاهات نحو مهنة التدريس، والاتجاهات نحو السمات الشخصية للمعلم، ونظرة المجتمع نحو المهنة، وللتعرف إلى مصدر الفروق، أُستخدم اختبار شيفيه للمقارنة البعدية، وقد تبين وجود فرق دال إحصائياً في مجال الاتجاهات نحو المهنة، بين فئتي مكان السكن (مدينة ومخيم)، ولصالح المدينة، ووجود فرق دال إحصائياً في مجال الاتجاهات نحو السمات الشخصية للمعلم، بين فئتي مكان السكن (مدينة وقرية)، ولصالح المدينة، ووجود فرق دال إحصائياً في مجال الاتجاهات نحو السمات الشخصية للمعلم، بين فئتي مكان السكن (مدينة ومخيم)، ولصالح المدينة، ووجود فرق دال إحصائياً في الدرجة الكلية لمجالات الاتجاهات نحو مهنة التدريس، بين فئتي مكان السكن (مدينة وقرية)، ولصالح المدينة، وترى الباحثة أن ذلك يعود إلى كون أهل المدينة أكثر وعياً وإدراكاً لأهمية مهنة التدريس ومكانتها بالمجتمع، وانفتاحها الثقافي، إضافة إلى توفر الجامعات والمكتبات من أسباب الإقبال على مهنة التدريس، أن أهل مدينة يعملون آباءهم في مجالات مهنية مختلفة وهذا يشجع الأبناء الاقتداء بأبهم، وقد اتفق هذا مع ما أشار إليه سعفان ومحمود (2009) حول عوامل الإقدام على مهنة التدريس، حيث وجد أن هناك تزايداً في الإقبال على مهنة التدريس من قبل الذين يعمل آباءهم في مجالات مهنية مختلفة وأن هناك تناقصاً في الإقبال على مهنة التدريس من قبل الذين تعود أصول آباءهم إلى أصول زراعية أو عمالية.

2.5 التوصيات

في نهاية هذه الدراسة توصلت الباحثة الى عدد من النتائج، ومن أجل زيادة الاستفادة من برنامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة، ولتحقيق أهداف العلمية التعليمية ترى الباحثة أن تتقدم ببعض التوصيات:

1- تكمن فاعلية برنامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة في رفع مستوى المعرفة المهنية و كفاءة المعلمين وزيادة تأهيلهم، ولذلك يجب الاهتمام بالتطوير المستمر للمعلم، ولا يمكن للمعلم الاعتماد- فقط - على ما تعلمه قبل الخدمة.

2- العمل على تنمية الدوافع الداخلية لدى المعلمين، لما لها من أثر في الاستفادة من برنامج تأهيل المعلمين.

3- تقديم الحوافز المادية والمعنوية للملتحقين ببرنامج التأهيل، لتشجيعهم على توفير رغبة ذاتية في التحسين، والتي هي هامة من أجل التغيير والتطور، وتحقيق الاستفادة المرجوة من برنامج التأهيل.

4- تفعيل دور المشرفين التربويين في المدارس من أجل تقديم دعم وتغذية راجعة مستمرة للمعلمين الملتحقين ببرنامج التأهيل.

5- تركيز برنامج تدريب المعلمين على تصميم المواد والمصادر التعليمية.

6- العمل على كشف مواهب المعلمين الملتحقين بالبرنامج وتميئتها وتقديم التعزيز المناسب لهم.

7- ضرورة التجديد المستمر للارتقاء ببرنامج التأهيل، بحيث يلبي احتياجات المعلمين في جميع المجالات.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو الضبعات، زكريا اسماعيل (2009). إعداد وتأهيل المعلمين: الاسس التربوية والنفسية، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.

أبو النصر، مدحت (2009). مراحل العملية التدريبية تخطيط وتنفيذ وتقييم البرامج التدريبية. المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر.

أبو دقة، سناء ابراهيم، اللولو، فتحية، صبحي (2005). دراسة تقييمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية، الجامعة الاسلامية. فلسطين.

أبو دقة، سناء ابراهيم، عرفة، لبيب (2007). الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم تجارب عربية وعالمية، ورقة عمل مقدمة لورش العمل التي تحمل عنوان العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي: برامج تدريب وإعداد المعلمين. فلسطين.

أبو سالم، حاتم (2010). المعوقات التي تواجه تدريب معلمي التربية الرياضية أثناء الخدمة بمحافظة غزة. مجلة جامعة النجاح للعلوم الانسانية - فلسطين، 24، (6)، 1833 - 1856.

أبو سويرح، احمد اسماعيل سلام (2009). برنامج تدريبي قائم على التصميم التعليمي في ضوء الاحتياجات التدريبية لتنمية بعض المهارات التكنولوجية لدى معلمي التكنولوجيا، رسالة ماجستير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

أبو عطوان، مصطفى عبد الجليل مصطفى (2008). معوقات تدريب المعلمين اثناء الخدمة وسبل التغلب عليها في محافظة غزة، رسالة ماجستير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاسلامية، فلسطين.

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

آل إبراهيم، إبراهيم عبد الرازق (1996). دور المعلم في تطوير وانجاح العملية التربوية، افاق
تربوية - قطر، (4)، 148-151.

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

جروان، فتحى عبد الرحمن (2002). تعلم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر، عمان.

جمال الدين، نادية، واخرون (1992). مدخل الى التربية ومهنة التعليم، كلية التربية، جامعة
عين شمس، القاهرة.

حبايب، علي حسن (1991). واقع التعليم الفلسطيني في المرحلة الاساسية، مركز الدراسات
والتطبيقات التربوية، القدس الشرقية.

حماد، حسن، البهباني، شحده (2011). اتجاهات معلمين الحكومة نحو الدورات التدريبية التي
تلقوها أثناء الخدمة محافظات غزة، مجلة الجامعة الاسلامية (سلسلة الدراسات
الإنسانية)، 9، (2)، 343-396.

الخطيب، احمد، الخطيب، رداح (2006). لتدريب الفعال، عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع،
الأردن.

الخلايلة، هدى (2011). الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء
بعض المتغيرات. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 25(1)، 1-24.

خليل، أحمد سيد (1992). مدى إسهام التعليم من بعد في برنامج التأهيل التربوي لإعداد معلم
الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. السجل العلمي لندوة نحو استراتيجية مستقبلية لإعداد
المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية، السعودية، 407 - 473.

- خليل، نبيل سعد (2013). التدريب أثناء الخدمة، كلية التربية جامعة سهواج، مصر.
- دار الطفل العربي مركز تربوي (1992). برنامج التدريب المعتمد لمربيات الطفولة المبكرة، مطبعة جرار، عكا، فلسطين.
- الذيابات، بلال محمد فلاح (2013). واقع استخدام حقيبة إنتل Ietnl التدريبيية من وجهة نظر طلبة التأهيل التربوي عليها، مجلة العلوم التربوية والنفسية -البحرين، 14. (3)، 359 - 385.
- الرباعي، على أحمد (2005). إعداد وتأهيل معلمي اللغة الانجليزية في الاردن بين الواقع والمأمول. العلوم التربوية، مصر، 13. (2)، 147 - 170.
- ريان، محمد هاشم خليل (2003). دليل المعلم في التعليم والتعلم (ج1) المهام والمسؤوليات، درا اليقين، القدس.
- سعفان، محمد أحمد، محمود، سعيد طه (2009). المعلم إعداده ومكائنه وأدواره، دار الكتاب الحديث القاهرة، مصر.
- سمور، رياض (2006). دور برنامج المدرسة وحدة تدريب في نمو المهني للمعلمين، مجلة الجامعة الاسلامية، 4. (2)، غزة، فلسطين.
- السميع، مصطفى، حواله، سهير (2005). اعداد المعلم تنميته وتدريبه، دار الفكر، الاردن.
- الشافعي، جيهان (2013). تدريب الطلاب المعلمين بشعبة البيولوجي بكلية التربية جامعة حلوان على إجراء بحوث الفعل كأساس لتحسين الكفاءة الذاتية وممارساتهم التدريسية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس -دراسة حالة، المجلة التربوية - مصر، 106. (2)، 183-235.
- شاور، سهير عبد الحي (2003). أثر دافعية المعلمين الداخلية والخارجية في الاستفادة من برامج التدريب التطوري، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، فلسطين.

شقور، علي زهدي (2012). واقع الإعداد التربوي للمعلم الفلسطيني في مجال تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر معلمي المدارس في محافظة نابلس، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية - مصر، (38)، 156 - 195.

الشمراي، سعيد محمد، الدهمش، عبدالولي حسين، القضاة، باسل محمود، الرشود، جواهر سعود (2012). واقع التطور المهني لمعلمي العلوم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، رسالة الخليج العربي -السعودية، 33.(126)، 215 - 262.

صلاح، لبيبة نديم (2004). دراسات وأبحاث تربوية المعلم ونمو المهني قبل الخدمة وفي أثنائها، أزمة للنشر والتوزيع،الأردن.

الطاهر، مهدي (1991). الإتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية (الأكاديمية) لدى طلاب كلية التربية، جامعة الملك سعود. السعودية.

الطعاني، حسن (2002). التدريب: مفهومه، وفعالياته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

طعيمة، احمد رشدي (2006). المعلم، كفاياته، اعداده، تدريب، دار الفكر العربي، القاهرة.

الطويرقي، حنان محمد عبدالله (2011). بناء برنامج لتدريب معلمات القرآن الكريم في أثناء الخدمة بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية: تصور مقترح. دراسات فى المناهج وطرق التدريس -مصر، (167)، 231 - 273.

العاجز واخرون (2010). واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظة غزة، مجلة الجامعة الاسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانية)، 19. (2)، 1-59.

العاجز، فؤاد علي، البناء، محمد (2002). تصور مقترح لبرنامج إعداد المعلم الفلسطيني وفق حاجاته الوظيفية في ضوء مفهوم الأداء، المؤتمر العلمي الرابع عشر - مناهج التعليم في ضوء مفهوم الاداء -مصر، مج 1، 151 - 161.

عايش، أحمد وعياش، أمال وعباس، محمد (2011). *فاعلية برنامج تدريبي في أثناء الخدمة في تطوير كفايات المشرفين التربويين في وكالة الغوث الدولية في الاردن من وجه نظر المشرفين التربويين انفسهم*، مجلة جامعة النجاح للعلوم الانسانية - فلسطين، 25.(5)، 1212-1187.

عبد المعطي، أحمد حسين، زرع، أحمد زرع أحمد (2012). *التدريب الإلكتروني ودوره في تحقيق التنمية المهنية لمعلم الدراسات الاجتماعية "دراسة تقييمية"*، المجلة الدولية للأبحاث التربوية / جامعة الامارات العربية المتحدة، (31).

عبيدات، سهيل أحمد (2007). *أعداد المعلمين وتنميتهم*، علم الكتب الحديث للنشر وتوزيع، أربد، عمان.

عداي، عبد الستار (2008). *تقويم فاعلية الدورة التأهيلية للمعلمين في محافظة بغداد 1999*، مجلة جامعة كربلاء العلمية، 6.(1)، 183-169.

العدواني، خالد مطهر (2011). *اعداد المعلمين قبل واثناء الخدمة*، موقع الاستاذ خالد مطهر العدواني، اليمن.

عطوى، جودت عزت (2001). *الادارة التعليمية والاشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها*، الدار العلمية الدولية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، الاردن.

عفاش، يحيى (1991). *الكفايات التعليمية التي يحتاجها المعلمون / المعلمات في برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة كما يراها الملحقون بهذه البرامج في الأردن*، المجلة العربية للتربية- الاردن، 11. (1)، 95-68.

عفونة، سائدة، وحباب، علي، وصالحه، سهيل (2014). *توظيف التكنولوجيا في برنامج تأهيل المعلمين اثناء الخدمة وصف وتحليل تجربه جامعة النجاح*. مجلة جامعة الخليل، 9.(2).

- عمر، زينب محمود (2009). استخدام الوسائل التعليمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي التعليمية في مادة الاحياء بالرحلة الثانوية"، كلية التربية، جامعة كسلا.
- فتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2004). تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم أنموذج في القياس والتقويم التربوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، الاردن.
- لألوسية، سليم خلف وهيب (2012). *فاعلية التعلم / التعليم الإلكتروني الموقعي في تأهيل تربوي للتدريسيين*. مجلة البحوث التربوية والنفسية -العراق، (33)، 32 - 65.
- محمد، عبد المنعم حسين (2005). فاعلية الوسائل التعليمية في تنمية مهارات التفكير العلمي في مادة الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية أم درمان، رسالة دكتوراه كلية التربية، الخرطوم.
- محمد، فراس حج (2012). *المعايير المهنية للمعلم المعايير المهنية للمعلم خطوة في الاتجاه الصحيح*، المجلة الثقافية الشهرية، 7.(74)، الناشر عدلي الهواري، فلسطين.
- مرعي، توفيق (1983). *الكفايات التعليمية في ضوء النظم*، دار الفرقان، جامعة اليرموك، الاردن.
- نحاس، جورج (2004). *تدريب المعلمين: الواقع والمرتجى*، جامعة بلمند، لبنان.
- هجران، أحمد محمد. هيئة التحرير (2002). *دراسة وصفية لتحديد الحاجات التدريبية للمعلمين، مدخل لبناء برنامج تدريبي مقترح من وجهة نظر القادة التربويين والمختصين والمشرفين التربويين*، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، 14. (1)، 242.
- وزارة التربية والتعليم العالي (2006). *دورة مهارات متقدمة في التدريب*، الادارة العامة للأشراف وتأهيل المعلمين، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي (2008). استراتيجية اعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي (2012). مؤشر الجاهزية لتعليم دعم الطلبة المعلمين لتحقيق المعايير المهنية للمعلمين الجدد في فلسطين، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي هيئة تطوير مهنة التعليم (2011). المعايير المهنية للمعلمين، فلسطين.

ثانياً: مراجع الأجنبية

Bramblett, p, Cope (2000) **An Analysis of new Teacher program in Northern Arizona University DAL.**" A611-3.P. 824

CATER V. (1973) **Good Dictionary OF Education**, 3rd0ED NEW YORK: MC GRAW HILL BOOK COMPANY.

Dent, H.C. (1977), **The training of teacher in England and Wales (1800-1975)** "Hodder & Stoughton, London

Frank, Ruth A (2007). **An Invesitigation Into the effectiveness of the trainers model for in service science professional development programs or elementary**, the university of texas AAT 992791 N, Umi pro Quest dessertaion full citation

Mezfirow, J, and C lady I rsh, (1979) **"Priorities for Experimentation and Development in adult Basic Educat on. New York,"** Columlira University teachers, college, P60.

Peterson Karen Dusenbury (1994), **The Effect of Individual In service Training of Teacher Use of In Innovative Educational Technology, The Micro-Computer** ;Ph.D. Dissertation presented to kansas state university, Manhattan.

San, Myint (1999): *Japanese beginning teachers perceptions of their preparation and professional development*, **Journal of Education For teaching**, vol 25, no,p.p:255-289

Severson, Susan, (1994). *An Integrated Model for Pre-and In-service Training of Special Education Teachers. Career Development for Exceptional Individuals*, V.17 n2 P. 145-158.

Stanley Hewet, (1981) **The training of teachers a factual survey** "university of London, press, London.

Webster Thomas J (2005). **First year teacher their evaluation from pre service to the end of first year of practice in the context of organizational**, frames AAT 9973932 N, Umi pro Quest dissertaion full citation.

الملاحق

ملحق (1) أداة الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم /أختي المعلمة المحترم / المحترمة السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

وبعد،،،

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان: " مستوى الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة من وجهات نظرهم وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس " ولهذا أعدت الباحثة الاستبانة التي بين أيديكم والمكونة من احد عشر مجال ويحتوى كل مجال على عدد من الفقرات التي تنتمي إليه، ونظرا لما تتمتعون به من مكانة تربوية هامة، فإنني على ثقة بأنكم ستعطون الاستبانة جل اهتمامكم وتجييبون عليها بكل دقة وموضوعية، فالمرجو منك أخي المعلم / أختي المعلمة التكرم بوضع إشارة (X) في الخانة التي تراها مناسبة، وتأكد أن نجاح هذه الدراسة يعتمد إلى حد كبير على دقة إجابتك، والتي سيتم جمعها واستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

☒ الجنس:

() ذكر () انثى

☒ التخصص:

() علوم انسانية () علوم الطبيعية

☒ سنوات الخبرة:

() من 1- 5 اقل سنوات () من 5- 10 اقل سنوات

() 10 سنوات - فأكثر

☒ الحالة الاجتماعية:

() اعزب () متزوج () غير ذلك

☒ مكان السكن:

() مدينة () قرية () مخيم () غير ذلك

ثانياً: مقياس الفاعلية التعليمية

الرقم	الفقرة	درجة الفاعلية			
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة جداً
المجال الأول: إدارة الصف.					
1	أضع نظاماً سهلاً لتنفيذ الطلبة للأنشطة.				
2	أتعامل جيداً مع الطلبة غير المنضبطين.				
3	أتيح الفرصة للطلبة في إدارة أنشطة صفية				
4	أفقع الطلبة بالقوانين والتعليمات المدرسية.				
5	أتوقع سلوك الطلبة وأفعالهم وممارساتهم.				
6	أشرك الطلبة المتفوقين في إدارة الصف.				
7	أحافظ على بيئة الصف دون انحراف أو تطرف.				
8	أعمل على ملائمة خططي لأعمالي الصفية.				
9	أقدم مساعدة للطلبة الضعاف أثناء تأديتهم الأنشطة.				
10	أشجع العلاقات الانسانية بيني وبين الطلبة.				
11	أقبل آراء ومشاعر الطلبة واحترمها.				
12	أشجع الطلاب على التعبير عن افكارهم.				
13	اعمل على ايجاد جو اجتماعي تفاعلي ايجابي داخل الصف.				
المجال الثاني: استراتيجيات التعلم والتعليم.					
14	أقدم أشياء محسوسة لتوضيح المفاهيم المجردة.				
15	أجيب عن تساؤلات الطلبة حول الحصة.				
16	أعدّ أسئلة متنوعة للطلبة حول الحصة.				
17	أصمم الدروس وفق قدرات الطلبة.				
18	أتعرف بوسائل متنوعة على مقدار فهم الطلبة واستيعابهم.				
19	أوظف أساليب تدريس مختلفة لمراعات الفروق الفردية.				
20	أعالج المحتوى الدراسي بما يناسب المتعلمين.				
21	أعتمد على التطبيقات الحياتية لتأكيد تعلم الطلبة.				
22	أملك وعياً كافياً عن استراتيجيات تدريس المواد التي أدرسها.				

درجة الفاعلية					الرقم	الفقرة
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً		
					23	أستخدم استراتيجيات التعلم والتعليم الأسهل.
					24	أوظف استراتيجيات التعلم التي تحفز القدرات العقلية العليا.
					25	أختار الأنشطة التعليمية التي تدفع الطلبة للعمل والتفكير.
					26	أتناقش مع زملائي في اختيار استراتيجيات التعلم والتعليم الفعالة.
المجال الثالث: المشاركة الطلابية.						
					27	أدمج الطلبة غير الفاعلين في عملية التعلم.
					28	أتيح الفرصة للمتعلمين لتحمل مسؤولية تعلمهم.
					29	أحفز الطلبة للانخراط في الأنشطة الصفية.
					30	أرشد الطلبة إلى الأساليب المثلى في التعلم.
					31	أعاون مع أولياء الأمور، لتحسين سلوك الطلبة ومهاراتهم.
					32	أشجع الطلبة على استثمار قدراتهم والإيمان بها.
					33	أربط تعلم الطلبة بواقعهم ومشكلاتهم.
					34	أشارك الطلبة في أعمالهم وممارساتهم الصفية.
					35	لا أدع القضايا الشخصية تؤثر على علاقاتي مع الطلبة.
المجال الرابع التوجيه والارشاد.						
					36	أساعد الطلبة في حل مشكلاتهم الأكاديمية.
					37	أساعد الطلبة في حل مشكلاتهم الخاصة.
					38	أطور الاتجاهات الايجابية للطلبة نحو ذاتهم ونحو الاخرين.
					39	أرشد الطلبة في الاختيار المهني والتربوي وفقاً للميول.
					40	أكسب الطلبة مهارات السلوك الاجتماعي وتطويرها.
					41	أثري معرفة الطالب بنفسه والعالم الخارجي.
					42	أكسب الطلبة المبادئ والاخلاق المهنية.

درجة الفاعلية					الفقرة	الرقم
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً		
المجال الخامس: تصميم المواد والمصادر التعليمية.						
					أعمل على انتاج وسائل تعليمية من خامات البيئة المحلية.	43
					أحرص على وضوح الوسيلة التعليمية ودقتها وبساطتها.	44
					أحرص على اختيار وسائل تعليمية مناسبة لمستوى النمو العقلي عند الطلبة.	45
					أستخدم وسائل تعليمية مناسبة لموضوع التدريس.	46
					أنوع في الوسائل التعليمية المستخدمة.	47
					أراعي توفر اثاره الدافعية في الوسيلة.	48
					أشرك الطلبة في تصميم الوسيلة واستخدامها.	49
المجال السادس: تقويم العملية التعليمية.						
					أستخدم ادوات تقويم مناسبة للطلبة للمحتوى التعليمي.	50
					أستخدم أساليب تقويم متنوعة.	51
					أتعرف على نواحي الضعف لدى الطلبة.	52
					أشجع الطلبة على التقويم الذاتي.	53
					أفسر نتائج تقويم الطلبة لأولياء الأمور.	54
					أدمج اساليب التقويم مع الاهداف التعليمية.	55
					أستخدم اساليب تقويم لقياس فهم الطلبة أثناء الحصة الصفية.	56
					أستفيد من نتائج التقويم لبناء خطط علاجية.	57

ثالثاً: مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس

الرقم	الفقرة	مستوى الاتجاه			
		مرتفع جداً	مرتفع	محايد	منخفض جداً
المجال الأول: الاتجاهات نحو المهنة					
1	اشعر بالرضا عن مهنة التدريس بالرغم مما يحمله عملي من مشاق.				
2	لو أُتيحت لي فرصة ترك مهنة التدريس لمهنة أخرى لفعلت ذلك.				
3	فُرضت علي مهنة التدريس رغماً عني.				
4	مهنة التدريس مهنة رفيعة لا تقل أهمية عن أي مهنة أخرى.				
5	مهنتي كمدرس تشعرني بالسعادة.				
6	أشعر أن مهنة التدريس لا تشبع ميولي الحقيقية				
7	أهتم بالجانب الإنساني لمهنة التدريس.				
8	العائد المادي لن يغير من حبي لمهنة التدريس.				
9	أُتفق مع من يقول أن المدرسين قادة الأمم				
10	أعتقد أن مهنة التدريس عملية روتينية لا تحتاج إلى تغيير.				
11	أعتقد أن مهنة التدريس تنمي التزامي بالعمل أكثر من المهن الأخرى.				
المجال الثاني: الاتجاهات نحو السمات الشخصية للمعلم.					
12	يحاول المدرس أن يعرض نقصه بالسيطرة على طلبته.				
13	يتعود المدرس على السيطرة على أسرته.				
14	المدرس سهل إثارته.				
15	يشعر المدرس بأنه أقل من غيره.				
المجال الثالث: الاتجاهات نحو قدرات مهنة التدريس					
16	تتطلب مهنة التدريس جهداً يفوق طاقتي.				
17	مهما يواجهني من مشكلات في التدريس فأشعر أن لدي قدرة على التغلب عليها				
18	أشعر بعدم الثقة بالنفس عندما أقوم بالتدريس.				
19	أميل إلى عدم التجديد والابتكار في المواضيع التي سوف أدرسها				

مستوى الاتجاه					الرقم	الفقرة
مرتفع جداً	مرتفع	محايد	منخفض	منخفض جداً		
					20	مهنة التدريس تتطلب أن أظل طالب علم طوال حياتي.
					21	أشعر أن التدريس يتيح فرصة إبراز مواهب الإبداع لدى المدرس.
					22	أعتقد أنني أمتلك المهارات اللازمة للتدريس.
					23	أرى أن مهنة التدريس تحقق لي أهدافي في الحياة.
المجال الرابع: نظرة المجتمع نحو المهنة						
					24	أحس بالفخر عند ما يعرف الآخرون أنني مدرسا
					25	اعتقد أن المجتمع ينظر للمدرس نظرة احترام.
					26	أحس بالحرج إذا ما عرف احد أنني أصبحت مدرسا
					27	اشعر أن المجتمع لا ينظر لمهنة التدريس بنفس الاحترام الذي ينظر به للمهن الأخرى.
					28	مهما ترقيت في مهنة التدريس ستبقى نظرة المجتمع دونية للمهنة.
المجال الخامس: اتجاهات المعلمين نحو الطلاب						
					29	اشعر بالفخر عندما يصبح طلابي في مراكز أفضل مني.
					30	اشعر إن تعامل المدرسين مع الطلاب ليس بالأمر الهين.
					31	تغمرنى السعادة كمدرس بمجرد أن أجد نفسي وسط طلابتي
					32	شقاوة الطلبة لا تسبب لي ضيقا.
					33	تدريس الطلبة لا يسبب لي كثيرا من الإزعاج.
					34	أقبل مشكلات الطلبة.

ملحق (2) قائمة السادة المحكمين

الدرجة العلمية التخصص	الاسم	الرقم
أستاذ مساعد - تعليم رياضيات	د. سهيل صالحه	1
أستاذ مشارك - مرحلة اساسية دنيا	د. علي حبايب	2
أستاذ مساعد - تعليم رياضيات	د. صلاح ياسين	3
أستاذ مساعد - تعليم علوم	د. محمود شمالي	4
أستاذ مساعد - تعليم علوم	د. محمود رمضان	5
أستاذ دكتور - تعليم اجتماعيات	د. غسان الحلو	6

**An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies**

**The Educational Effectiveness of the Primary
Teacher Preparation Program While in Service
from the Teachers Point of View and its
Relation with their Attitudes Towards
Teaching Profession**

**By
Aman Ghassan Mohammad Dawood**

**Supervised by
Dr. Ali Habayeb**

**This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the
Requirements for the Degree of Master of Curriculum and
Teaching Methods, Faculty of Graduate Studies, An- Najah
National University, Nablus, Palestine.**

2014

The Educational Effectiveness of the Primary Teacher Preparation Program While in Service from the Teachers Point of View and its Relation with their Attitudes Towards Teaching Profession

By

Aman Ghassan Mohammad Dawood

Supervised by

Dr. Ali Habayeb

Abstract

This study aims at identifying the degree of educational effectiveness which the Teacher Preparation Program has on teachers of the first four primary school stages. It is based on the points of view of the teachers themselves and helps in understanding the relationship between the program and the trends teachers have towards the career of teaching.

The researcher applied a descriptive analytical approach in the study. The researcher also included a questionnaire which consists of two main parts and eleven fields. The validity of the questionnaire was confirmed by a group of specialized arbitrators. It was distributed amongst 178 teachers and 118 questionnaires were returned to the researcher giving a final sample of 66.3% of the study population.

The data was analyzed using the (SPSS) program. The results showed that the degree of educational effectiveness for the preparation program reached 4.18 in average with a standard deviation of 0.30, mainly in favor of trends for the teaching career.

The study proved that gender is an important variable that affected the degree of effectiveness for the teacher preparation program. It affects the trends teachers had towards teaching especially males.

A second factor that affects the degree of effectiveness is the years of experience the teacher has in teaching. Those with more than ten year experience gave trends that differ from teachers with experience between 6 to 10 years.

Moreover, the marital status also has an influence on the responses of the sample. It is clear that the personal characteristics of the teacher affects his/her trend towards teaching.

Another variable is the place of residence giving favor for life in the city.

In the light of these variables, the researcher recommends continuous teacher development and a necessary nonstop refinement of the preparation program to suit teachers needs.